

大 分 大 学

高等教育開発センター紀要 第12号

はじめに

大分大学高等教育開発センター長
中 島 誠

今回で高等教育開発センター紀要も第12号となりました。これまでと同様に、日々の教育研究における成果が11編の「学術論文」、「研究ノート」および「報告」として掲載されています。

近年の、仮想と現実を高度に融合した社会、Society 5.0 の実現を目指す過程において、テクノロジーによる個人間の相互依存が深まるとともに、社会が複雑化し、様々な課題の将来予測がこれまで以上に困難となっています。こうした背景のもとに、我々高等教育機関は、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行うことが強く求められています（「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」平成30年11月）。このような「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」の実現に向けた教育改善を考える上で、あるいは日々の教育活動を振り返る中でも、今回の紀要に掲載の成果を、大いに参考にさせていただければと存じます。

最後になりましたが、ご投稿いただいた著者の皆様に厚く御礼申し上げます。また、多くの方々のご協力により年度内の発行ができましたことにも、感謝申し上げます。引き続きご支援を頂戴できれば幸甚です。

令和2年3月

目 次

はじめに

【学 術 論 文】

財津 庸子・浅井 玲子・柳 昌子

家庭科リーダーの意見を踏まえた大学の授業改善

—FDによる被服製作実習に関する検討— …………… 1

三次 徳二・堀 泰樹

学生の板書書字技能の向上をねらいとした授業の実践

—大分大学教育学部専門科目「板書演習」の成果と課題— …………… 1 5

小山 拓志・中谷 栄介・土居 晴洋

空間データを活用した幼児期における身近な空間把握の検証…………… 2 7

鈴木 篤

戦後日本のアカデミズムにおける道德教育論の歴史 (2)

—1970年代中旬までの出版物を手掛かりに— …………… 3 5

山本 恭子・中川 幹子・北野 敬明・宮崎 英士

総合内科・総合診療科実習における学生の学び

大学病院・学外施設における総合診療の違い…………… 5 1

正木 遥香

草創期社会教育行政における包摂と排除

—川本宇之介の聾教育思想を中心に— …………… 5 9

溝上 義則

美術教育における療法的な視点について

—図画工作・美術科教育と絵画療法についての多角的検討— …………… 6 7

【研究ノート】

鈴木 雄清

大分大学の教養教育カリキュラムの現状分析…………… 7 9

【報 告】

正木 遥香

子どもの権利擁護に向けた啓発講座の実践

—2018年度大分大学公開講座「子どもアドボカシーって何だろう？」報告— …………… 8 9

都甲 由紀子

数寄屋袋製作ワークショップの開催報告

—大分大学公開講座2019「数寄屋袋をつくりましょう！」— …………… 9 5

小池 貴行・岡内 優明・前田 寛

短期キャンプ活動を通じた学生の心身のストレス状態及び社会的行動の変化

—マイニング分析を通じた評価— …………… 1 0 3

家庭科リーダーの意見を踏まえた大学の授業改善

—FDによる被服製作実習に関する検討—

財津庸子 (大分大学教育学部)

浅井玲子 (琉球大学教育学部)

柳 昌子 (元福岡教育大学教育学部)

本研究は小学校教員養成における家庭科教育の課題を追究するための日本家庭科教育学会九州地区会の共同研究の成果を、大学の授業に反映しようと試みたものである。研究方法としては、地区共同研究による家庭科リーダーの指摘を踏まえ、大学教員・家庭科教育の受講生から「問題の授業」として最も多く指摘された「実習を伴う授業」のなかから、エプロン等の製作における市販「キット」利用について整理し検討した。結果として、意見聴取した対象者に共通に認識されたのは、被服製作の基本的な知識および技能として「割愛される学習内容を補う必要性」という課題であった。授業改善にあたってはFDの課題として取り組むこととした。教科専門(被服分野)の教員からは児童および家庭科担当者の能力、時間的制約等を勘案し、割愛される部分を補うために「キット」を改良・開発する方向での指摘及び提案を受けた。今後は教科教育と教科専門の教員が連携して、実践現場の状況を踏まえた教材開発ができるような家庭科教員養成の課題に伝えていきたい。

キーワード： 小学校家庭科, 被服製作実習, 授業改善, 市販教材「キット」利用

1 はじめに

家庭科を担当する小中高等学校の教員の授業能力について問題があるのではないかと指摘されている。そのことは教員養成に係る大学の教員の指導能力と無関係という訳にはいかない。家庭科教育を担当する教員は、大学における授業の質が問われるだけでなく、大学外で開催される研究大会などで指導助言が求められる場合には、授業を分析的に観察し、課題となる箇所を示して改善点を指摘しなければならない。私たちはこれらの教育活動に必要な能力を獲得するために、どのように研鑽を積み重ねていくのだろうか。

かつて日本家庭科教育学会九州地区会では共同研究の一つとして、学会員自ら家庭科教育の担当者としての指導力を向上させるという課題に取り組んだ。具体的には「指導案をみて改善箇所を指摘できる能力を養う」という活動で、それぞれ対象となる学習指導案を収集し、改善案を提出し意見交換を行うというものであった。改善案には会員からの反論や異見が寄せられ、この研究会を通して授業を見る目の一端が鍛えられたと感じている。共同研究報告書にはその中から20編を紹介している(注1)。

その後も九州地区会では、教員養成・家庭科教育の課題を追究するための共同研究として、二つの調査を実施した。その一つはシラバス調査(注2)であり、教員養成科目の家庭科の内実を明らかにするために各大学のシラバスを収集し分析した。二つ目は面接調査であり、教員養成の家庭科の課題を探るために、教育実践現場の実情をより詳しく知る指導的な立場の教員たちへ聞き取りを行った。

本研究は九州地区会の上記二つ目の調査で得られたデータを活用してさらに追究したも

のである。面接調査は結果の一部を公表^(注3)し一応の終結をみたが、調査本来の目的であった教員養成の授業のあり方を見直し、改善策を提示するという課題は残されている。地区会の研究会ではこの点について共同の作業は行わず、各自の大学の授業のなかで追究する、ということになった。なお、同研究会では、共同研究の面接調査で得たデータの再利用についてのルール^(注4)を設けており、本稿ではそれに従ってデータを見直し、教員養成の授業について一定の改善策を提示することを意図している。

2 研究目的

本研究は家庭科リーダー^(注5)(29名)からの面接調査データを利用し、小学校教員養成課程における具体的な改善について検討を加えたものである。この面接調査は、九州各県の小学校家庭科に関わる指導主事や家庭科教育研究会の役員経験者などを家庭科のリーダー的存在にとらえ、2016年2月～3月、半構造化面接を行い、小学校家庭科授業内容の問題と思うこと、良いと思うこと、教員としての資質能力、教員研修、教員養成への要望について質問した。面接時のメモや書き起こしをデータとし、これらのうち、今回は家庭科リーダーの多くから問題とされた布を用いた製作実習を伴う授業に焦点化し、その部分を抽出し検討を加えた。それらをふまえて大学における教員養成(小学校)の授業改善への提案を試みることに本研究の目的である。

3 研究方法

実習を伴う授業に焦点を絞った理由は、リーダーに指摘された「問題の授業」として最も多かったのが実習を伴う授業に関するものであったからである。

指摘された問題の授業形態84件を100とすると、実習(61.9)、非実習(23.8)、全般(14.3)となり、実習を伴う授業に対する指摘が全体の6割を占めている^(注6)。

その内訳で多く指摘されたのが「製作そのものが目的になってしまっている」「市販のキットや型紙を使用すること」「食材量も手だても児童まかせで教師が学習過程を制御しない調理実習の授業」「実習授業の目的が理解できない」などであった。

本稿ではこのなかから、エプロン等の製作における市販キット利用に関する問題について取り上げ検討した。その改善策の提示にあたっては教科専門および教科教育の教員、受講生の意見を取り入れる。

4 結果

本稿では断らない限り面接の対象者をリーダー、小学校の授業者を教師、学習者を児童、大学教員を教員と記す。

4.1 家庭科リーダーによる「キット」利用に関する指摘

市販されているキットでは、布はすでにエプロンのかたちにカットされていたり、布に印がつけられていたりする物が多くみられる。市販教材についてカタログやインターネットで検索してみると、いずれの市販「キット」にも、製作作業に関する多くの情報が書き込まれている。一例としてA社の型紙^(注7)には、約90cm×約64cmの用紙いっぱい型紙に必要な線や説明や絵が記入されている。型紙はコピーされないように文字が不鮮明だが、必要な箇所には「ポイント入りでまちがえにくい!」「作業の手順入りでわかりやすい! 児童が布を見ながら作業が確認できます。」などの注目点が記されている。また、授業に導入する利点として以下のことが付記されている。

- ・型紙が布の裏にプリントしてあり、時間短縮できるエプロンです。
- ・しるしつけの時間が省けます。
- ・型紙が布の裏面にプリントしてあることで、教科書通りの指導ができ、しるしつけについての児童の理解に役立ちます。
- ・作業の手順やポイントがひと目でわかり、児童の作品作りをサポートします。
- ・型紙プリントは洗うと消えます。完成後にしるしが残ることがなく、美しく仕上がります。

もう一つ、B社の型紙^(注8)の場合では、「生地に、たち切り線・折り線・でき上り線が見やすくプリントしてあり作業がラクラク！」「しるしつけ不要」「たけの長さが選べる！」とあり、布の方向転換の時の「ミシンのおさえをおろすめやすの位置」のマークもある。

宣伝文句として、短時間で製作、カット済み、印つけラクラク、直線縫いだけでできる、アレンジいろいろなどが目につく。掲載されている様子からこれらが一番売れ筋のようである。これらは小学校でも中学校でも製作可能なキットである。これらはほんの一例だが、このようなキットを用いた製作実習について、リーダーたちからは問題視する意見が多数、出された。

ここでは市販キット利用について、リーダーに指摘された内容を整理し、それを踏まえた検討結果を示す。

まず、市販のキットや型紙を使用することで、学習の目的や内容の一部が割愛されている、理解させるべき内容の一部が無視されている、という指摘に注目していく。

キットとは、模型・機械などの組み立て材料一式を指し、教材「キット」は家庭科以外の教科でも利用されている。ここでは市販されている裁縫用教材「キット」(「キット」と表記)利用に言及したリーダーの文言のなかから、「使用する理由」「問題とされる内容」について抽出し検討する。なお、「キット」と発言していないものの、明らかに「キット」に類する市販教材を指しているものも対象にした。面接調査では『先生方はなぜ「キット」を使うと思いますか』、そして『「キット」を使うとどのような問題があるとお考えですか』といった質問、あるいは追加の問い掛けはしていない。「問題の授業」について指摘された文言の中から「キット」に係る箇所を抽出している。

全体としてリーダーの指摘は「キット」利用に批判的であるが、一部には「キット」利用が一般化している現状を受け止め、その扱い方について言及するものもあった。

以下に、録音を文字化したものの中から「キット」に係る箇所を抜粋し内容別に示した。カッコ内はリーダーの属性である。

1. 内容別「キット」利用の現状

(1) 「キット」とその使い方

- ①「エプロンとかは、印が縫う印も切る印もあって布を使う人もいるんですよ。実際に使っているところを見たことがあります。それやめないと何の内容にもならないよって言っても買ってしまいましたっていうことで。」(教頭)
- ②「そのもうエプロンを仕上げるのがゴールになっていて、本当に大事なことはつくっていく過程なんでしょうけど、そこはあまり重視されていないかなと思いますね。」(家庭科研究部員)
- ③「このごろは家庭科のキットっていうか、あれも一つの教材だと思うのですけれど。あれを作らせていけば。バッグだったり、子どもが作るのはフェルトのキットだったりするのですけれど。大きさとかしっかりきちんと測らずに、実際に測ることはない

のですけれど、そういうのをきちんと図ることの基礎基本とか、そういうものをちゃんと指導しているかなって。」（校長）

- ④「それから裾のところとか、三つ折りしたりとかしたんですけど、今はかがり縫いをしてあるのを売ってありますので、はしミシンではないですけど一回こう折ってミシンで直線縫いをすればできあがりという。」（指導教諭）
- ⑤「もうすでに縫い代線が引かれていて、出来上がり線とか。自分たちで測って線を引くってようなことがなく、まあ、あとははさみでここここを切ればいいみたいな。あとミシンでここだけバッと縫えばいいとか。（中略）もうこれだけ作って終わりというんだったらもう本当に、そこに何の意味があるのかな、みたいなね。」（教頭）
- ⑥「最近、教材屋さんが線を引いてくれてるんですよ。で、ここに切ればいいと。ほんとは、実寸があって緩みがあったりとか、縫い代が必要だとか、そういうことを考えさせる授業をするためには、そんなの使っちゃいけないですよ。」（指導主事）
- ⑦「本校では、『6年生の生活をたのしくしようソーイング』ではナップザックのキットを購入することが学校での約束になっており、習得すべき技能が十分に達成できなかったという思いがあります。」（教頭）
- ⑧「製作にしてもランチョンマットとかは作っているのですよね。つくっているのに並み縫いとか返し縫い、玉留めとかできているのですが、もののゆとりについての学習はされていないのですよね。（中略）それを作っただけでは袋に必要なゆりのことを学べないということについて本人達も気づいていないのかな。」（教頭）

「キットとその使い方について」は、「キット」にはすべて示されていて考えさせることがない、仕上げるのがゴールになっていて、本当に大事なつくっていく過程が重視されていないという指摘があった。

（2）「キット」利用に対する教師の意識

- ①「多くの学校はもう型紙を取る時間ももったいないのでって言われるので型紙が全部印刷されてますって。（中略）説明書読んで、ここにこういう理由でこんな線が入ってますとか、番号順に縫ってくださいとか書いてあるんですよ。それを使うとやっぱり輪の方がそこになるようにできてるし、じゃあこっちとこっちどっちがいいとか考えなくて済むし、便利って言えば便利ですよ。」（家庭科研究部員）
- ②「材料など家から持ってきて、子どもなりに見積もりもとってやっていたんですけど、一括購入になってから、そういうところが、導入の指導はしやすいかもしれないんですけど創意工夫をどこで見るかですねとか、そこが見えてきましたね。」（指導教諭）
- ③「やっぱり、型紙があって実寸がって、そして縫うところがあるでしょ、布の合わせとかあってね。そんなの授業がめんどくさいから、線引いてる教材使いたがる人っていうのは、結局ただ作ればいって考えてるんじゃないかな。と、私は思います。」（指導主事）
- ④「小学校レベルでの実習の内容であれば、ほとんどの方ができるのかな。例えば教材にしても、エプロンをつくるとか、袋を作るとか、ランチョンマットを作るにしても、ほぼ決まった形のものを教材として与えられて、子どもたちはその形通りに作るということが多いので。（中略）ほぼキットじゃないですかね。なので、そんな

に技術が無いので難しいということはないのでは無いのかなと思います。」（教頭）

- ⑤「製作手順がわからない。今は教材キットがあるので、それをみればわかるんですけどね。読む時間がないのか、製作キットを活用できない。こんな先生もいましたね。袋を縫うときに、リュックサックのナスカンを縫い付ける時に、先にしつけをかける段階で一緒に縫い込むんですが、それを本当は内側に縫い付けるべきなんです、そして開いたら外にでるのに、こう外に着けて縫わせていた先生がいました。」（指導主事）

「キット」利用に対する教師の意識については、めんどくさい、教師にとって便利である、ただ作らせれば良いと考えている、製作キットを活用できない、などの指摘があった。

一方、教師の「キット」利用を否定するだけでなく、限定的に「先生方がそれを基礎にして、土台にしてちょっと発展させるとかちょっと何か付け加えるとか、先生なりの考えで色々工夫があればいいんですけど」とか、小学校教師の実技指導能力の現状を見据えて、むしろ「キット」を利用すれば、実技の指導能力がなくても指導は難しくはない、と言った意見もみられた。

（3）その他の指摘

このなかには「子どもにとって楽である」「授業の進度に問題が生ずる」といった指摘が含まれる。

- ①「エプロンのキットを買うと、印が全部ついていて、縫う順番も全部布にプリントがされていて、子どもは何も考えなくていいし、それさえ見れば先生の指導がなくても一応形にはなるっていう。」（家庭科研究部員）
- ②「活動がゴールになっている授業が多いと思います。エプロンは折り紙のようなエプロン。キットで授業がそうになってしまっている。」（教頭）
- ②「キットを使った製作をされてるんですけども、具体的にいうとですね、子どもたちの進度がまちまちなんですよ。キットをもってきて、説明書が付いてるのでわかる子はそれを見てどんどん作っていく、なんか、プラモデル作ってるみたいな感覚でどんどん作っていく。でもわからない子は、こう、ちょっと手間取っていくという状態で。」（家庭科研究部員）

2. 「キット」利用の問題点

（1）リーダーが指摘した教育現場で「キット」が導入される理由

リーダーは、家庭科の授業のなかに「キット」を持ち込む教師をどのように見ているのだろうか。文言の前後関係から発言内容を整理すると以下のようなになった。

まず児童にとっては、①「キット」には切る線、縫う線が示してあり、それさえ見れば教師の指導がなくても一応形にはなる、②説明書を見ながらプラモデル感覚で作っていくことができる、③なぜそうするかということを考えなくて済む、④すでにかがり縫いをしてあるので、三つ折りしなくて一回折って直線縫いをすればできあがることなどがあげられた。

教師にとっては、①型紙を取る時間がもったいない、②導入の指導がしやすい、③めんどくさくない、④「キット」を利用すればそんなに技術が求められることもなく（実技指導が）難しいということはないなどがあげられた。

以上のように、児童にとってはいちいち考えなくても指示線に従えば作品はできあがり、教師にとっては指導内容が削減されて実習時間が短縮でき、自身の縫製技術や指導技術も

問われずに済む、ということが推察される。

(2) リーダーが指摘した「キット」利用の問題点

リーダーが「問題の授業」として「キット」利用を挙げた理由はどこにあるだろうか。言及された内容をまとめてみよう。

リーダーが指摘した「キット」とは、「縫い代線、出来上がり線、切る線、縫う順番が印刷されている」布あるいは添付された説明書である。これを見れば教師は指導しなくても一応形にはなる、と思われている。また「大事なことは作っていく過程」であり、その過程で学習することになる、として挙げられた内容を抜き出してみると、「布の大きさを測ること、布の見積もり、実寸の意味、型紙、緩みや縫い代の必要性、ゆとりの意味と意義、布の合わせ方」である。さらに「市販教材はかがり縫いをしてあるので裾の三つ折りの学習にならない」など、「キット」には初めから学習内容がカットされていることを問題視している。さらに家庭科の一斉授業においては「キット」の説明書の読み取り能力の差で子どもの進度がまちまちになる」という指摘も見過ごせない。

一方、教師の「キット」利用を否定するだけでなく、限定的に「先生方がそれを基礎にして、土台にしてちょっと発展させるとかちょっと何か付け加えるとか、先生なりの考えで色々工夫があればいいんですけれど」とか、小学校教師の実技指導能力の現状を見据えて、むしろ「キット」を利用すれば、実技の指導能力がなくても指導は難しくはない、と言った意見も見られた。

なお、小学校家庭の布を用いた製作の学習では、「手縫い」では、針に糸通し、玉結びや玉どめ、縫合としてなみ縫い、返し縫い、かがり縫いを、「ミシンを用いた直線縫い」ではミシン操作、直線縫いをするために必要な基本的な操作を習得することになるが、これは「キット」利用の有無による違いを想定することは難しい。

以上より、「キット」を利用すると学習目的やその一部が割愛されてしまうこと、理解させるべき内容が無視されるということが問題視されている。具体的には教師側の、基礎・基本を習得させるという自覚の薄さとして、「キット」を利用する理由に「説明が不要であること」「時間がない」「めんどろだ」などがあげられ、問題とされる内容には「製作過程を重視しない」といったことがあげられていた。

4. 2 教員養成の授業改善に向けて

1. 受講生から聴取した意見～「キット」利用にかかわって

(1) 意見聴取の目的・方法

授業改善に受講生からの意見を取り入れるために、聞き取り調査を次の通り、実施した。

- ① 日時 2018年11月26日
- ② 対象とした講義 「小学校授業論」家庭科5コマのうちの1コマ
- ③ 受講生人数および属性

教育実習（小学校）にて家庭科授業経験者（ミシンでエプロン製作）13名、教育実習でミシンのエプロン製作を参観した者2名、中学校及び高等学校高家庭科を副免として取得希望の者2名の計17名であった。

学生からの意見聴取は昨年後期の授業時に行った。対象講義とした「小学校授業論」は教育実習後の振り返りを行う授業である。この授業は5コマずつ学生が希望する教科を選択し、一人の学生が合計3つの教科について実習後の振り返りを行う。教科の選択は基本的には、実際に授業を経験した科目としているが、3分割した教科群に実際に授業していない教科ばかりの場合は、希望の教科を選択できることとしている。この講義の中で、エ

ていたかを示す共起ネットワークである。「キット」という単語と多く結びついている単語は、「製作」「児童」「できる」といった単語であった。「見通し」「手順」「材料」「作業」「説明」「意味」などの単語とは結び付いていなかった。またこれらの単語は「厳しい」「薄い」「限る」等と結びついていた。

共起ネットワークで「キット」利用と結びつかなかった単語こそ、製作の授業をめぐる問題のありかを示すことになっている。そして学生の意見から以下のような「キット」自体の改善への示唆を得ることができた。すなわち、①作業時間短縮のため「キット」を利用する場合、教師はそれによって割愛される内容を補うために、材料選びのポイントや見通しをもてるよう作業の意図を説明すること。②「キット」を選ぶ段階で、教師はキットの記載内容を厳しくチェックすること。児童が線を引いたり、測ったりできるなど、重要な学習の課題を残したものであること、である。

2. 教科専門の教員の意見

(1) 意見聴取の目的・方法

授業改善のため、被服学担当教員に専門的見地から、「キット利用についての見解と小学校家庭科の製作教材のあり方」についての意見を求め、書面で回答してもらった。以下、教員Aと教員Bの回答の全文を示す。

(2) 被服学教員の「キット利用についての見解と製作教材のあり方」

1) 教員Aの意見

学習指導要領の「布を用いて製作する物を考え、形などを工夫し、製作計画を立てること」「手縫いや、ミシンを用いた直線縫いにより目的に応じた縫い方を考えて製作し、活用できること」については、キットは、確かに、手順を考えて工夫してつくること、手縫いかミシン縫いか、目的に応じて縫い方を考えて製作することは、あまりできず、学習指導要領の目的に応じたものではないと考えることはできると思います。

しかし実際の教育現場では、ナップサックやエプロンなどのキットが使われているのが現状かと思います。

どちらが正しいかという二者択一的な考え方ではなく、授業にあてられる時間に応じてキットとそうではない題材を使い分けたり、どちらも上手に取り入れるように柔軟であってよいのかと思います。

キットも、先生の説明を聞き、また説明書を読み、手順を考えることは必要でしょうし、完成したものはやく使ってみたいと思う気持ちは、やはりあるものと思います。完全に否定的にとらえるのは適切ではないと思います。

これまでも書いたように^(注10)、小学校家庭科衣生活領域の製作実習でこれまでつくられてきたものは、あまり変化がないように思います。つくるものが、長年たってもそう変わらないようですが、子どもへの教え方には、変化があるように思います。子どもがつくった作品そのものの評価だけではなく、つくったものを使い、廃棄するまでを、子どもたちに考えてもらう、つくったものを親にプレゼントしたりと、つくったあとのことを考えるようになっていることです。

また子どもがつくるものには、何かストーリーがあるものだと思います。好きな色、柄、なぜそれが好きなのかなどです。子どもがつくったものについて、子どもに話してもらう、その話を聞くことが大切なのかと思います。

2) 教員 B の意見

小学校家庭科における布を用いた製作は、布を材料に自分の生活の中で使用する作品を製作するという付加価値を生み出す活動をして、その体験から学ぶという重要な單元であると考えます。この製作実習にはキットを使用することが多いと聞きます。学校教育の中では、読み書きそろばんと言われるように、国語と算数が重要視されてきましたが、このような学習は理解・思考・判断・表現などのための手段として習得することが主な目的になります。布を用いた製作は、国語算数等で習得した手段を総合的に活用して取り組むプロジェクトになります。製作実習の現代的な意義はそこにこそあると思います。服の縫製が家事の一部という時代ではないので、この実習では服の製作の方法を一方的に教え、技術を磨くことに終始すべきではないと考えます。

児童に「作りたい」「作ったものを使いたい」という意欲を持たせ、作る目的や理由を理解させ、それを説明できるようにして、製作実習に入りたいものです。製作の技術力向上よりも体験を伴ってものの成り立ちを理解しながら製作することが必要です。完成したら作業を振り返って自己評価をし、完成した作品は生活の中で活用するという一連の経験をさせるのが理想であると考えます。これを実現しようとする場合、作品の完成レベルを低くしてもかなりの時間数が必要になることが想定されます。小学校には家庭科専科の教員がいるとは限らず、教員の指導力にも期待しにくい面があります。材料を用意させるにも、手芸用品店が少なくなっている現状や費用負担等の問題もあります。限られた授業時間と低下していく児童の技能や器用さなども総合して考えると、キットを使用せざるを得ないという事情も想像できます。

限られた時間の中で、キットを使って大きな作品を作らせる実習と、完成品のレベルを下げて小さなものであっても材料を選んで印付けから始める実習と、どちらの方が達成感を持つことができるのか、研究の余地があるとも考えます。

しかし、現実的にはキットを使ってどのように指導をするかが求められるのではないかと感じています。キットの商品開発が、業者だけでなく現場の小学校教員や研究者との連携によって授業研究とともに進められることも必要ではないかと考えます。

国際バカロレア指定の中学校教員に、布を用いた製作実習にはクリエイティブな活動を入れにくいという指摘を受けたこともあります。実際、布を材料とした作品は高度な技術がなければ創造性を発揮できるまでに至らないと考えるのも無理はないと思いますが、工夫の余地はあると考えます。

例えば、無地のキットであれば、作品を製作して児童が布用絵の具を用いて彩色することで、クリエイティブな活動が加えられますし、チェックの柄であれば、刺繍のステッチで模様を入れる活動を加えることが容易になります。クリエイティブな活動を組み込んだキットの販売も期待されます。

一方で現在販売されているキットの商品は、ブランド名やキャラクター等をプリントしたものが多く、児童におもねる姿勢が表れていると考えます。ブランドイメージに頼りすぎない消費行動を促すことも家庭科の内容につながると考えますので、ブランドロゴやお仕着せの賑やかな柄は必要ないと考えます。お気に入りのブランド名やキャラクターであれば児童の製作意欲が湧くという側面もあるのかもしれませんが、そこに頼らず製作の動機付けをしたいと考えます。

キットによる製作実習では、キットの説明書の文章や図を読み取る力をつける指導をすることも可能であろうと思うので、全て一方向的に説明するのではなく、児童に読み取らせ

て児童同士で確認して作業を進めると良いのではないかと考えます。キットを活用してもしなくても、作らせることだけが目的にならないように工夫しながら、プロジェクト学習としての実習指導をしていただけたらと思います。

小学校の製作実習については、学習指導要領における項目名が「生活に役立つ物の製作」から「生活を豊かにするための布を用いた製作」という表現に変更されました。単純に生活に役立つ物づくり実習ではなく、小学生に対しても「生活の豊かさとは？」を問い、文化的な活動を伴う実習の教材開発が必要であると考えます。

3) 被服学教員の意見のまとめ

教員Aからは、「キット」利用の現状を受け止めつつ、題材の使い分けや製作後のこと、ストーリーを考えさせる等の指導の工夫について指摘があった。教員Bからは、布を用いた製作の教育的意義をふまえ、他教科との連携や教材開発への示唆が得られた。さらに、教材開発においては、新学習指導要領に対応し、単純に生活に役立つ物づくり実習ではなく、小学生に対しても「生活の豊かさとは？」を問い、文化的な活動を伴う実習の教材開発の必要性も示された。

被服学領域の担当者の意見をまとめると、実際の教育現場で「キット」が多用されていること、学習指導要領からすれば「キット」利用がその目的に沿わない部分があることを認めつつも、二者択一的な考え方ではなく、授業にあてられる時間に応じて「キット」とそうではない題材を使い分けるなど柔軟に対応すべき等の「キット」利用を完全に否定的にとらえるのは適切ではないのではないかと指摘しつつも、「キット」を利用する際には、指導のあり方の見直し、例えば「布の製作における学習目標との整合性」「目標に合致するキットの改善や開発の必要性」「新学習指導要領への対応」等の指摘があった。

3. 教科教育学の教員の意見

最後に授業改善のために、筆者等の家庭科教育担当教員の意見を述べる。

まず、新学習指導要領^(注11)の関連箇所を確認する。「B(5)生活を豊かにする布を用いた製作」では次のように示されている。「ア(ア)製作に必要な材料や手順がわかり、製作計画について理解すること。(イ)手縫いやミシン縫いによる目的に応じた縫い方及び用具の安全な取り扱いについて理解し、適切にできること。イ 生活を豊かにするために布を用いた物の製作計画を考え、製作を工夫すること。」である。この箇所について、家庭科教育担当教員からは、「キット」を使用する場合には学習指導要領の内容に照らして、割愛される内容について次のような指摘があった。

「B(5)生活を豊かにする布を用いた製作」の学習において、「形など」の具体的な構想の部分、「工夫し」の箇所の、ゆとり、縫代の必要性の確認活動、「製作計画を立てる」については、自分自身で製作手順や作業の見通しを立てなければならないが、「キット」があればその指示に従うことで、考えなくても済みますことが出来る。同様に準備された布を使用すれば、材料学習の一部が割愛される。結果的に工夫する余地もなくなることも指摘され、これまでリーダー、学生、教科専門教員から指摘されてきた内容と合致している。

「キット」利用により割愛される内容は以下のように整理される。

- ①「キット」に書かれていることに従えば自ら考え選ぶことなく作業に入るため、材料や手順の理解について学習できない。
- ②イ「製作計画を考え」については、自分自身で製作手順や作業の見通しを立てなければならないが、「キット」の指示に従えば自ら計画を立てなくても済みますことが出来る。
- ③丈夫に縫う、針目を変える、ほつれやすい布端の始末など、目的に応じた縫い方を考

えて製作することとあるが、「キット」の指示に従って作業すれば、「考えて」の活動が割愛できる。

④製作を工夫する余地がほとんどない。

「キット」を使用することにより、材料や手順の理解、製作計画において作業の見直しをもたせることなどが指導できなくなること、各作業場面において考えることが少なくなることが指摘された。

5. 考察～聴取された意見に共通の課題

「キット」利用の際に割愛される内容があることが共通して指摘された。

意見を聴取した家庭科リーダー・教員養成系の学生および教員に共通して、「キット」利用により割愛される学習内容があることを問題視していた。新学習指導要領では、生活にかかる見方・考え方を働かせること、アクティブラーニングを取り入れること、などにより主体的・対話的で深い学びの実現を目指しているが、製作ではそのような探究型の学習と結びつける箇所は多くない。とはいえ作業のなかで「なぜそうするか」「どの順序が合理的か」など見方、考え方を働かせる余地は残されている。指導要領の内容の取扱いにおいても、「調理や製作等の手順の根拠について考えたり」とある。

さらに、評価においても、国立教育政策研究所が示している評価基準^(注12)にある「創意工夫」や「関心・意欲・態度」の観点からの評価に対応した指導ができないこと、新学習指導要領の評価基準については、まだ例示されていないが、評価の基本構造はH23年の考え方が引き継がれ、さらに新学習指導要領の3本柱を意識したものとなるようであり、「思考力・判断力・表現力」の評価に対応した指導^(注13)にならないこと、など「キット」利用は多くの問題を含んでいることがあきらかになった。

6. 課題解決の方向性～教員養成における家庭科の授業改善に向けて

これまで述べてきたように、布を用いた製作において問題視されている「キット」を利用した製作実習に関しては、家庭科リーダー・教員養成系学生・教科専門および教科教育の教員、意見を求めた対象者全てに共通に認識された課題として、「割愛される学習内容を補う必要性」があげられた。

よって、「キット」使用の製作実習を改善する方向性としては、「キット」利用によって割愛される学習内容を補うために、「キット」自体を改良・開発することに学習内容を十分理解した現場の教師や大学教員がかかわっていくこと、あるいは独自に開発することを試みることなどが考えられる。そして実際の指導にあたって、適切な指導ができるよう、教科専門と教科教育の教員が養成段階の授業で連携した取り組みを行うことなどが考えられる。授業のなかで、学生自身に地域の実態に沿った適切な「キット」を考案させる、などの課題を検討している。

なお、本稿には、家庭科教育学会九州地区会共同研究（2014年10月～2017年9月）「家庭科担当教員の実態と大学における教員養成のあり方」として実施した九州各県の小学校家庭科に関わる指導主事や家庭科教育研究会の役員経験者を対象とした調査の一部を研究会の了承を得て使用した。

また、本稿の内容の一部は、2019年度日本家庭科教育学会九州地区会（2019年7月20日に宮崎大学にて開催）で口頭発表したものである。

謝辞

調査対象者の方々には、貴重な時間を面接調査のご協力にあてて頂き、心より感謝いたします。また、FDに関連して、教科専門科目の立場から、松本由香先生、都甲由紀子先生に多くの示唆を得ました。記して感謝いたします。

【注および引用文献】

- (注1) 石井ひとみ、撫尾桂子、甲斐純子、久保加津代、生野桂子、中西雪夫、長山芳子、松園美和、柳昌子、脇山順子 「よみがえれ授業！ 授業改善の視点と方法」 『日本家庭科教育学会九州地区会 共同研究報告書(1994年度～1996年度)』所収 pp.1-47
- (注2) 貴志倫子、中西雪夫、財津庸子、山口明美、柳昌子「シラバス分析による小学校教員養成における家庭科関連科目の実態と課題に関する研究」福岡教育大学紀要 第65号 第5分冊 (2016.2)
- (注3) 浅井玲子、柳昌子、財津庸子、貴志倫子、伊波富久美、岡陽子、中西雪夫、山口明美「小学校家庭科授業の問題—九州地区家庭科リーダーの面接調査から—」琉球大学 教育学部紀要 第92集 (2018.2) pp.81 - 96
- (注4) 共同研究の面接調査で得たデータの再利用についてのルールは以下のとおりである。
- (1)共同研究のメンバーは、共同研究の面接調査で得たデータを新たな視点で再分析し、その結果を公表することができるものとする。(2)データを再分析してその結果を公表する場合はデータの出所を明示する。(3)共同研究のメンバー以外が、データを再利用・再分析することはできない。(4)データを再利用・再分析した結果を公表した場合は、共同研究メンバーに報告する。
- (注5) 家庭科リーダー
九州各県の小学校家庭科に関わる指導主事や家庭科教育研究会の役員経験者など家庭科のリーダー的存在である教員とした。
- (注6) 浅井玲子他 前掲(注3) p.83 表4を参照
- (注7) <http://www.bunkei.co.jp/katei/apron.html>
- (注8) <https://www.sing.co.jp/shop/g/gkateika1/>
- (注9) 記述分析には、株式会社ユーザーローカルの「ユーザーローカル テキストマイニングツール」(<https://textmining.userlocal.jp/>)を用いた。「テキストマイニング」とは、IT用語辞典 e-Words (<http://e-words.jp/w/.html> 2019年5月31日現在)によれば、「定型化されていない文字情報の集まりを自然言語解析の手法を用いて解析し、何らかの有用な知見を見つけ出すこと。データマイニングをテキストデータに適用したもの。」と説明されている。今回示した共起ネットワークは、記述された単語の結びつきの関連性を示すものである。
- (注10) 松本由香 2013年 「小学校家庭科衣領域題材についての一考察と提案」『住まい・環境教育学会論文報告集』第11号 53-61
- (注11) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 家庭編 平成29年7月
- (注12) 国立教育政策研究所「評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校 家庭)平成23年11月

(注 1 3) 国立教育政策研究所「学習評価の在り方ガイドブック (小中学校編)」令和元年
6 月

学生の板書書字技能の向上をねらいとした授業の実践

—大分大学教育学部専門科目「板書演習」の成果と課題—

三次徳二 (大分大学教育学部学校教育教員養成課程)

堀 泰樹 (大分大学名誉教授, 教育学部非常勤講師)

大分大学教育学部において平成28年度入学生から新設された「板書演習」は、板書書字技能の向上をねらいとした3年生配当の演習科目である。担当教員は演習課題を準備し、巡回指導をするものの、基本的には学生の自主的な板書書字の練習や、学生同士で互いの板書についての意見交換を行うことなどを通して、学生自らの修練を学修の基盤とする。平成30年度、31年度の2年間の授業実践をもとにその成果を検証したところ、受講した学生の多くは文字の筆順や文字のバランスを注意するようになり、読みやすい文字が書けるようになったと意識し、板書に対する苦手意識が軽減されたことが分かった。実際に、授業前に比べ、バランスのとれた美しい文字を書けるようになった学生が多い。長年学生の教育実習を指導している附属小学校からは、それまでの教育実習生に比べて板書書字技能が向上しているとの評価をいただいたが、新たな教育実習校となった公立小学校からは、更なる向上を期待する旨の評価をいただいている。板書書字技能の向上に向けて、授業改善に取り組んでいきたい。

キーワード： 高等教育, 教員養成, 板書力, 板書書字技能, 小学校, 黒板

1 はじめに

大分大学教育学部の専門科目(課程共通科目)である「板書演習(ばんしょえんしゅう)」は、3年生配当(前期・集中科目, 1単位)の選択科目として、平成28年度入学生の教育課程から新設された。授業展開に係る「板書力」(板書書字力, 板書事項精選力、板書構造化力)のうち、板書書字技能の向上をねらいとした正課の科目は、本学におけるこれまでの教員養成カリキュラムにはなく、初めての取り組みである。本論では、まず「板書演習」開設の経緯について触れ、次いで平成30年度、31年度(令和元年度)における授業実践について報告する。さらに、受講した学生が提出したレポートや、教育実習校における学生の板書の評価をもとに成果を検証し、現時点での課題を探った。

なお、将来このような授業科目の開設を考える教員養成系大学・学部への情報提供のため、些細なことであっても、運用上重要と考えられることについては記しておきたい。

2 「板書演習」開設の経緯

「板書演習」は、平成28年度の教育福祉科学部から教育学部への改組(事務手続き上は学部の名称変更)時に新たに開設された科目である。本章では、開設に至った経緯を、平成26年度の構想から平成29年度の事前準備まで、時間を追ってまとめていく。

2.1 教育学部への改組

全国的な教員養成大学・学部の改革方針に従い、本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 年度 4 月に教育福祉科学部は改組（名称変更）を行い小学校教育に重点化した教育学部となった。教員養成を目的としない教育福祉科学部情報社会文化課程や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った¹⁾。また、教員養成を主たる目的としていた学校教育課程のみが、小学校教育コースと特別支援教育コースの 2 コースからなる学校教育教員養成課程へと名称を変更して存続した。

2. 2 教員養成カリキュラムへの要望

新しい教育学部の教育課程については、本学の求めに応じて大分県教育委員会が平成 26 年度に行った「教員養成を行う大学に対する教員養成カリキュラムに係る要望」を考慮して構想している。この要望は、「全体を通した要望」2 項目に加え、大分県教育委員会が「求められる教員像」として提示している「1. 専門的知識をもち、実践的指導力のある人」「2. 使命感にあふれ、高い倫理観と豊かな人間性をもつ人」「3. 柔軟性と創造力をそなえ、未知の課題に立ち向かう人」「4. 学校組織の一員として考え行動する人」に基づく 37 項目からなっている。「板書演習」と関係するものでは、「全体を通した要望」の「実践的指導力の育成」という項目で、「大分県の学校現場の状況を具体的に把握しつつ、理論の講義に終始することなく、学校での指導実践に活用できる力を育成すること。」といった要望と、「1. 専門知識をもち、実践的指導力のある人」の「指導技術の充実（文字、筆順、声等）」という項目で「初任者の授業を参観すると、正しく美しい文字を書くこと、正しい筆順で書くこと、教室に通る落ち着いた声で話すこと、一回で分かるように指示を出すこと等、指導の基本となるべき技能が身につけていないことが少なくない。『こうやればよい』ということを知識として理解させるのではなく、身に付けさせることができる授業科目を設定して欲しい。国語科の科目ではない。」といった要望が示されていた。

これらの要望に対しては、基本的には各教科の指導法における模擬授業の指導や教育実習等で対応することとした。しかし、各教科の指導法についてはシラバスの統一などを含め、これらとは別の要望もあったため模擬授業を多く実施することは難しかった。また、教育実習においても教育実習校で多くの指導をしていただいていたが、限られた期間に急に身に付くものではない。そのため、模擬授業の指導や教育実習等に加えて、指導技術のうち板書力に関する事項については、「板書演習」を開設して対応することとした。

2. 3 「板書演習」の担当者

担当教員については平成 28 年度時点では未定であった。すでに同様の授業を実施している教員養成系大学では常勤の書道担当の教員が中心となって行っており、教育実践センターの教員や、学校現場において国語、社会、算数（数学）、理科などの授業経験がある教員が、実務経験を生かして補助することがある。本学では実務経験者はいるものの、中心となる書道担当の専任教員は在籍していない。平成 29 年 12 月まで未定であったため、平成 28 年度の学部改組（名称変更）業務を担当した堀教員（国語科教育）と三次教員（理科教育）が実務経験者であったことから、2 名で「板書演習」を担当することとなった。

2. 4 「板書演習」の授業内容の構想

担当教員決定後、「板書演習」の授業内容について、まずは同様の授業をすでに開講している奈良教育大学や福岡教育大学のシラバスや広報誌等（奈良教育大学広報委員会，2014；谷川，2016；奈良教育大学，2019；福岡教育大学，2019）などを参照して検討した。これらの大学が行っている内容には、漢字・ひらがなの誕生やその変遷、それらを踏まえた文字の書き方など、書道担当の教員を欠く本学では実施が困難な内容も含まれている。このような事情のため、他大学のものをそのまま本学で実施することはできないと判断し、独自

の授業内容を検討することとなった。また、1枚の黒板を学生4名が使用することとしたが、本学部の黒板のある教室の制約から、2名の教員が6～7教室（黒板数が10枚）に分散して受講する40名程度の学生を巡回指導する方式をとらざるを得ない。指導教員がいない間は、各自で板書の実地練習や学生同士でお互いの板書について意見交換するなど、学生自らの努力で板書書字技能の向上をねらうこととした。そのため、学生が自学自修出来る教科書が重要となる。

小学校の現職教員や教員志望の学生向けに刊行され、板書書字技能の向上をねらいとした書籍を複数取り寄せ、教科書や授業内容について検討した。書道担当の教員が講義する内容が分かりやすく記載されており、その内容を学生が理解したうえで演習に臨めるような構成となっていること、ひらがなや片仮名、アルファベットから簡単な漢字、複雑な漢字へと、教科書を見ながら各自で練習できる内容となっていることの2点を特に意識し、樋口・青山(2013)を教科書として授業を進めることとした。

また、他大学にはない独自の展開として、授業の最終段階において現職の小学校教員にも指導していただく内容を加えることとした。教育学部の教育課程では、「板書演習」は教育実習の直前に実施される授業である。学生は、「教育実習事前・事後指導」の授業において、教育実習用の学習指導案や板書計画を作成している。学生自身が作成した板書計画を実際に黒板に書いてみて、授業担当教員と教育実習校の教員と一緒に字の書き方やバランス、色使い、内容などを指導することで、教育実習の質的向上をねらうこととした。平成30年3月に教員養成実地指導講師として2名を派遣していただくことを、本学部の附属小学校に依頼した。

授業開設のきっかけとなった大分県教育委員会からの要望では、初任者となった時点で正しく美しい文字を書くこと、正しい筆順で書くことが求められていたが、大学では技能の面において、卒業生の追跡調査を行うことは難しい。そのため、「板書演習」の具体的な到達目標としては、授業終了後に行われる教育実習の時点で、児童・生徒にとって読みやすい板書を行う技術が身につくこととした。作成したシラバス²⁾を末尾の資料1に示す。

3 「板書演習」の実践

「板書演習」は平成30年度、31年度の前期にそれぞれ実施した。本章では、授業の実施概要についてまとめていく。

3.1 受講者数、開設クラス数

平成30年度については、「教育実習事前・事後指導」の授業がない水曜日4限に開講し、受講者数の上限を48名（空いている7教室の12黒板を使用するため）としていた。しかし、担当教員の予想に反し、3年生の127名（全体の約9割の学生）が受講を希望した。そのため、黒板のある演習室も加え水曜日4限のクラスで60名を受け入れることとし、また金曜日4限のクラスを追加し43名を受け入れ、2クラス合計で103名を受け入れた。

平成31年度については、空き教室が非常に少なかったため、金曜日4限に2クラスを開講することとし、それぞれ上限を40名（使用できる7教室の10黒板を使用するため）とした。小学校教育コース3年A,B組の学生を奇数週に開講するクラスに、小学校教育コース3年C,D組やそれ以外の学生を偶数週に開講するクラスにそれぞれ割り当てた。選択で取得できる中学校免許（国語）に関する科目の開講時間帯と重なったため、前年度に比べて受講希望者が減り、3年生92名と4年生4名が受講を希望した。抽選を経て、当初の予定通り2クラス合計で80名の学生を受け入れた。

表1 平成30年度水曜日4限クラスの授業内容³⁾

| 授業回と日時 | 教科書で、事前に読んでくる箇所 | 教科書で、事前に練習してくる箇所 | 授業で練習する字 |
|----------|-----------------|------------------|--|
| ①4/18 5限 | なし | なし | アラビア数字, 英大文字, 小文字 |
| ②5/9 4限 | 18~27 | 28~36 | ひらがな, カタカナ (濁点, 半濁点を含む) |
| ③5/16 4限 | 38~67 | 39 | 三, 下, 小, 山, 人, 木, 河, 式, 見, 堂, 市, 化, 石, 皿, 身, 手, 割, 九, 寺, 川, 行, 大, 光, 千, 赤, 犬, 友, 夕, 日, 口, 成, 前 |
| ④5/23 4限 | 68~92 | 68 | 性, 教, 科, 旅, 歌, 段, 清, 状, 物, 独, 組, 初, 記, 部, 野, 鉄, 推, 飲, 帳, 駅 |
| ⑤5/30 4限 | 98~134 | 99 | 白い鳥 日本の寺院 ザリガニつりに行った。今日も犬の散歩をしよう。私は子どものころから、貝を集めることが好きでした。 |
| ⑥6/6 4限 | 136~最後 | 板書例 | 教科書にある低, 中, 高学年の板書例1つ |
| ⑦7/27 | なし | なし | 受講生が考えた板書計画に対して, 附属小学校教員から指導を受ける |
| ⑧ 1・2限 | | | |

3. 2 授業内容

第1回の授業は、授業ガイダンスを行うとともに、数字やアルファベットを練習する内容とした。まず、シラバス（資料1）を用いてガイダンスを行い、次いで受講者名簿をもとにグループ分けを行い、使用する教室（黒板）を指定した。また、事前に読んでくる箇所と練習してくる文字について教科書をもとに指示をした。表1に示すように、次回授業までに教科書18~27ページを読み、教科書28~36ページ（ひらがな、カタカナ）を各自で練習してから授業に臨むことを伝えている。さらに、事前練習で使うことのできる教室についても案内した。各自の毎回の板書を写真で撮影しておき、授業の最後に写真を見ながら各自の成長について出席報告用紙に振り返りを記入することや、スマートフォンに筆順のアプリケーションをインストールして、その都度調べることを求めた。さらに、第2回~5回までは割り当てられた教室に集合し各自で板書の練習を行い、教員が他の教室を巡回して不在の時間については、学生同士でお互いの板書についての意見交換を行うことを説明した。説明後、各自の教室に移動して教科書94ページ（数字）、95ページ（アルファベット）の内容を板書して練習した⁴⁾。

第2~5回の授業については、授業開始時間からグループごとに割り当てられた教室で表1に示された字について板書の練習を始める（図1, 2）。担当教員は手分けして教室をまわり指導を行う（図2 a）。この時、明らかに練習してきていない学生に対しては注意を与える。1部屋につき5~10分程度の指導が出来るものの、一人ひとりに懇切丁寧に指導することは難しい。指導を行っていないときは、学生同士でお互いの板書について評価しあっている（図2 b）。

第6回の授業では、最初に教員からの説明を行う。第6回までの授業で教科書をもとにした演習は一区切りとなるため、それまでの授業を振り返ってどのように板書書字技能が向上したかを各自で評価するレポートの作成を指示した（資料2）。次いで、附属小学校教員が加わって指導を行う第7・8回の授業の説明を行った。「教育実習事前・事後指導」において担当学年の学習指導案や板書計画を作成するので、その板書を指導していただくことを伝えた。これらの説明後は、黒板一面を使って1コマ分の板書をする練習をした。板書するスピードに注意すること（10分以内に書き終わる）や、色使いや学年に応じた文字の大きさなどについて注意することに留意させた。



a



b

図1 教室にて板書の練習をする様子（平成30年度第2回「ひらがな、カタカナを書く」）
a 教科書を見ながら板書する様子 b 1枚の黒板で4名の学生が板書する様子

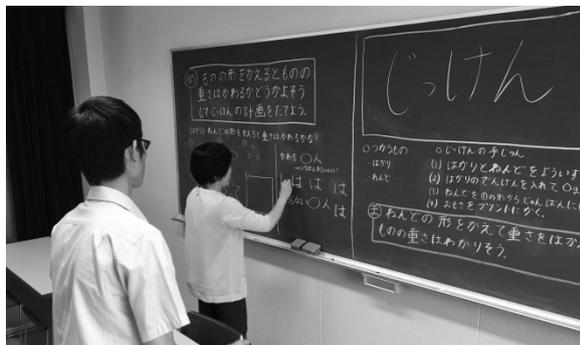


a

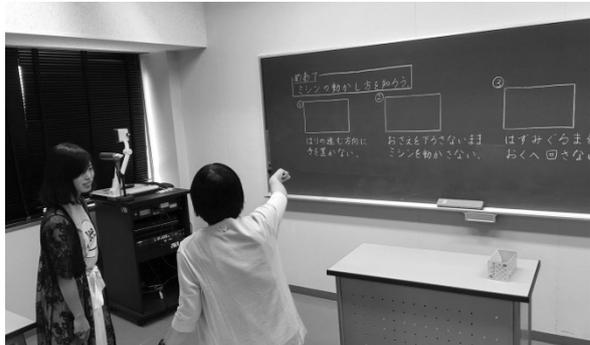


b

図2 教室にて板書の練習をする様子（平成31年度第4回「漢字を書く（複合的な漢字）」）
a 教員に指導を受ける様子 b 学生同士で互いの板書を見合う様子



a



b

図3 附属小学校教員に板書の指導を受ける様子（平成30年度第7・8回「各自の板書进行评估する」）
a 文字の書き方に関する指導の様子 b 黒板のバランスに関する指導の様子

第7・8回の授業は、最初に附属小学校教員の紹介と授業の流れ、最終レポート（資料3）について説明を受けた後、受講学生がそれぞれで作成した板書計画をもとに板書し、担当教員と附属小学校教員からそれぞれ指導を受けた（図3）。指導を受ける学生によって課題は様々であるが、文字の書き方（図3 a）やバランス、色使いなど板書書字に関しての実践的な助言や、黒板全体の使い方（図3 b）といった基本的な板書力（板書構造化）について指導を受けた。また、それらの技能が身につけていると判断された学生については、板書内容（板書事項精選）について新大分スタンダードに沿った授業展開であるか指

導を受ける機会に恵まれた。なお、学生が板書する時間、指導する時間ともに約 10 分である。

平成 31 年度については、多少の授業内容の追加を行っている。第 1 回では数字、アルファベットに加えて数式を、第 2 回ではひらがな、カタカナに加えて直線を、第 3 回では基本的な漢字に加え図を、第 4 回では複合的な漢字に加え、表を書くこととしている。これらの追加項目については樋口・青山(2013)には記載がないことから、追加のプリントを配付して対応している。また、第 6 回の 1 時間分の板書については、樋口・青山(2013)に示されたものから、新大分スタンダードに基づく授業を意識して、附属小学校教員が作成した事例に変更して練習を行った。

4 「板書演習」の成果

本章では、「板書演習」を受講した学生にとってどのような成果があったか、学生から提出されたレポート（意識調査への回答、板書の変化）や、教育実習校の実習担当教諭のコメントからまとめていく。

4. 1 学生の意識調査から

学生は、第 6 回授業終了後に提出するレポート（資料 2）において、意識調査に対して回答することとなっている。表 2、表 3 は、平成 30 年度および 31 年度受講学生の回答である⁵⁾。また、回答の大きな傾向をみるために、回答において選択した①～④を数値に置き換え、回答者の平均値を算出している。

設問（1）の「書き順に注意するようになった」については、肯定的な回答がほとんどを占めており、平均も小さく、強い肯定を示した学生が多い。実際に正しい書き順で文字を書いているかは別として、受講した学生の意識の上では、正しい書き順で文字を書こうとしている。また、設問（2）の「字のバランスに注意するようになった」については、すべて肯定的な回答となっており、平均も小さく、強い肯定を示した学生が多い。字が美しく見える要素の 1 つに、字のバランスを整えることがある。字のバランスに注意するようになった学生が多いことから、受講した学生の意識の上では、美しい字に近づいている。なお、設問（5）の「読みやすい字が書けるようになった」については、肯定的な回答がほとんどを占めているが、平均は設問（1）や（2）と比べれば大きく、弱い肯定を示す学生が多い。学生の意識の上では、演習の成果はあるものの、まだまだ不十分であると考えているものとみられる。それらの結果として、設問（4）の「板書に対する苦手意識がなくなった」については、肯定的な回答が多いものの、弱い否定を示した回答も一定数あり、平均は大きい。板書に対する苦手意識はなくなったとはいえないが、軽減された状態にあると捉えられる。

なお、設問（3）の「チョークで板書することが多くなった」については、肯定的な回答が多いものの、否定的な回答も一定数あり、平均は大きく、強い肯定を示した学生は設問（1）や（2）に比べて少ない。授業で扱わない文字も含めて授業前に練習することを求めているが、それを行っていれば、この設問の回答は肯定的な回答が占めるはずである。しかし、このような傾向を示したことは、授業中のみ板書の演習を行い、授業前の練習に力を入れない学生が一定数いることを示していると推測できる。

4. 2 学生の板書の変化から

学生は、第 6 回授業終了後に提出するレポート（資料 2）において、それまでの授業を振り返ってどのように板書書字技能が向上したかを各自で評価している。ここでは、2 名

表2 平成30年度に受講した学生の意識調査の結果(N=94)

| 設問 | ①とてもあてはまる | ②ややあてはまる | ③あまりあてはまらない | ④あてはまらない | 平均 |
|--------------------------------------|-----------|----------|-------------|----------|------|
| (1) 板書演習を受ける前と比べて、書き順に注意するようになった。 | 72 | 22 | 0 | 0 | 1.24 |
| (2) 板書演習を受ける前と比べて、字のバランスに注意するようになった。 | 74 | 20 | 0 | 0 | 1.21 |
| (3) 板書演習を受ける前と比べて、チョークで板書することが多くなった。 | 40 | 38 | 15 | 1 | 1.76 |
| (4) 板書演習を受ける前と比べて、板書に対する苦手意識がなくなった。 | 16 | 60 | 17 | 1 | 2.03 |
| (5) 板書演習を受ける前と比べて、読みやすい字が書けるようになった。 | 30 | 56 | 8 | 0 | 1.77 |

表3 平成31年度に受講した学生の意識調査の結果(N=77)

| 設問 | ①とてもあてはまる | ②ややあてはまる | ③あまりあてはまらない | ④あてはまらない | 平均 |
|--------------------------------------|-----------|----------|-------------|----------|------|
| (1) 板書演習を受ける前と比べて、書き順に注意するようになった。 | 62 | 13 | 1 | 1 | 1.23 |
| (2) 板書演習を受ける前と比べて、字のバランスに注意するようになった。 | 71 | 6 | 0 | 0 | 1.08 |
| (3) 板書演習を受ける前と比べて、チョークで板書することが多くなった。 | 36 | 31 | 9 | 1 | 1.68 |
| (4) 板書演習を受ける前と比べて、板書に対する苦手意識がなくなった。 | 23 | 36 | 8 | 0 | 1.81 |
| (5) 板書演習を受ける前と比べて、読みやすい字が書けるようになった。 | 37 | 38 | 2 | 0 | 1.55 |

の学生を例に、板書がどのように変化したか考察したい。

学生Aは平成30年度に「板書演習」を履修した小学校教育コースの3年生で、小学校教員を希望している。手書きのレポートなどでは字が読めないと注意されることもあり、字に対する苦手意識があった。第2回の授業ではひらがなとカタカナを扱っているが、ひらがなについての板書の変化を図4に示す。カタカナについてはある程度美しく書けているものの、ひらがなについては文字のバランスが悪く、最初の板書(図4a)では特に、「あ、か、そ、ぬ、ね」については丸みをもっている箇所がうまく書けていない。そのため、担当教員は特に丸みについて意識するように指導した。練習を繰り返し、最終的には丸みをもった箇所も書けるようになった(図4b)。学生Aもこの授業を振り返って、「ひらがなは、丸みを帯びている部分が多いためとても難しく、練習時間もかなりかかった。『あ・お・か・め』が特に難しく、担当教員から丸みを意識して書くようにアドバイスを受け、たくさん練習を行い、少しずつ改善できた。また、児童生徒が読みやすいように比較的大きく書く練習を行った。」とレポートに記述している。第3回の授業では基本的な漢字を扱っており、その板書の変化を図5に示す。前回のひらがなと同様にバランスが悪く、最初の板

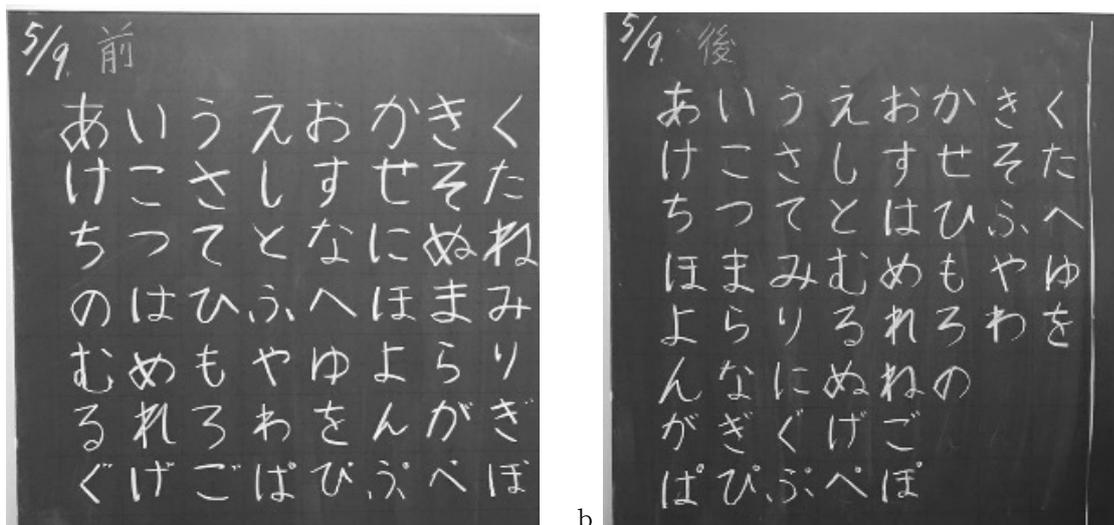


図4 受講した学生Aの板書の変化（第2回ひらがな） a 最初の板書 b 最後の板書

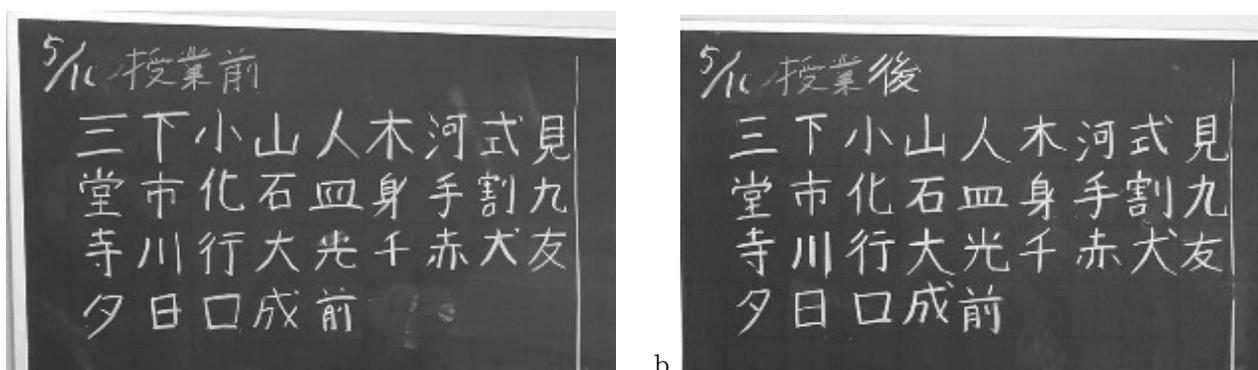


図5 受講した学生Aの板書の変化（第3回基本的な漢字） a 最初の板書 b 最後の板書

書（図5 a）では特に、「三，下」についてうまく書けていない。そのため，担当教員は字形のバランスについて意識するように指導し，教科書を参考にするようにコメントした。最終的にはバランスを意識して書けるようになった（図5 b）。学生Aもこの授業を振り返って，「ひらがな，カタカナとは異なり，漢字は離れている部分が多く，字形のバランスを整えることの大切さを学ぶことができた。練習前の字はバランスを意識しておらず児童からすると見えにくい文字であったが，練習後にはバランスを意識し読みやすい字になった。また，練習を行うにつれて形（三角，四角）なども意識するようになった。友達からもバランスが良くなったといわれた。」とレポートに記述している。

学生Bは平成30年度に「板書演習」を履修した小学校教育コースの3年生で，小学校教員を希望している。もともと手書きのレポートなどの字はきれいであり，チョークで行う板書についてもすでに一定程度の技能を有していた。第5回の授業では文字群を扱っており，その板書の変化を図6に示す。一つ一つの字については美しく書けるものの，字の大きさがばらばらであり，漢字とひらがなの大きさのバランスが取れていない（図6 a）。このことは，学生同士でお互いの板書を評価する際に指摘され，本人も意識するようになった。教科書の記述や担当教員からの指摘により，漢字に比べてひらがなを多少小さく書くことなどに意識を向けた結果，バランスが取れた文字群になった（図6 b）。学生Bもこの

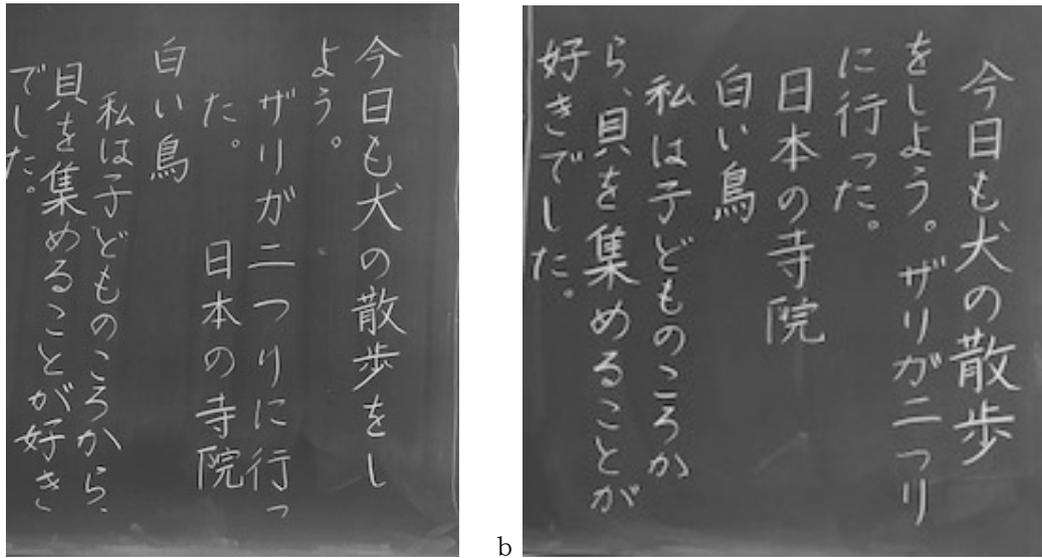


図6 受講した学生Bの板書の変化（第5回文字群） a 最初の板書 b 最後の板書

授業を振り返って、「最初は文字と文字の間をつめすぎていたり、はなしすぎたりしている。さらにひらがな、漢字の文字の大きさもバラバラである。第5回のときにそのことを感じ、その後全体のバランスを意識するようにした。」とレポートに記述している。なお、学生Bは中学校まで書道を習っていたものの、毛筆とチョークでは大きな違いがあるため、戸惑いもあったとのことである。

2名の学生について考察したが、他の学生のレポートにも板書書字技能の向上がみられた場面について記されており、実際にバランスのとれた美しい文字を書けるようになった学生が多い。ただし、ゆっくり丁寧に書く場合はよいものの、早く書く場合には、文字のバランスが崩れたり、雑になったりすることがあることが記されていた。

4. 3 教育実習校の実習担当教員のコメントから

「板書演習」の具体的な到達目標は、授業終了後に行われる教育実習の時点で、児童・生徒にとって読みやすい板書を行う技術が身につくこととしている。受講した学生が教育実習においてどの程度読みやすい板書ができたかで、この授業の評価がなされるべきである。ただし、担当教員が、受講した学生すべての板書を確認することは難しい。そのため、教育実習校の実習担当教員から学生の板書書字技能に関するコメントをもらうことで、それに替えた。

大分大学教育学部附属小学校は、大分大学設置当初からの教育実習校であり、教育実習の指導経験が豊富である。教育実習の反省会などの場で、前年度までの教育実習生に比べて、全体的に板書書字技能が向上していると評価をいただいている。一方、平成28年度入学生から、大分市内の複数の公立小学校が教育実習校となっている。そのような学校からは、教育実習生の中には基本的な板書書字技能が身につけていない学生がおり、板書書字技能の更なる向上が必要であると評価をいただいている。指摘をいただいた教育実習校には板書演習を受講していない学生も教育実習に参加しており、どの教育実習生の板書についての指摘か特定できていないので、この授業の評価と直接は関係しないかもしれない。しかし、今後の課題として認識しておく必要があると考えられる。

5 おわりに

本論では、学生の板書書字技能の向上をねらいとした科目である「板書演習」について、開設の経緯や平成 30 年度、31 年度における授業実践について報告し、受講した学生が提出したレポートや、教育実習校における学生の板書の評価をもとに成果を検証し、現時点での課題を探った。担当教員は演習課題を準備し、巡回指導をするものの、基本的には各自の自主的な板書の練習や、学生同士でお互いの板書についての意見交換を行うことなど、受講する学生同士の切磋琢磨を通して板書書字技能の向上をねらっている。受講した学生の多くは筆順や文字のバランスを注意するようになり、読みやすい字が書けるようになったと意識し、板書に対する苦手意識が軽減されたことが分かった。実際に、バランスのとれた美しい文字を書けるようになった学生が多い。教育実習に参加するすべての学生が受講しているわけではないが、教育実習校からは学生の板書書字技能が向上しているとの評価をいただいた。しかし、まだ基本的な板書書字技能が身につけていない学生もいるため、更なる向上の必要性について指摘がなされている。

このように、学生の板書書字技能の向上をねらいとした「板書演習」の実践によって、一定の成果が上がっているものの、現時点では次の 3 点において課題がある。

1 つ目は、板書の速度について意識させることである。授業では、まずは教科書を見ながら丁寧に、1 文字書くのに 10 秒を要するくらいゆっくりと板書をする。バランスよく書けるようになったら、書く速度を徐々に上げるように指示している。しかし、実際の学校における授業の場面では、ゆっくりと板書をする時間はない。書く速度を早くすると文字のバランスが崩れたり、まっすぐ書けなくなったりする学生が多いので、板書の速度についてさらに意識させる必要がある。

2 つ目は、受講希望者全員を受け入れる体制を構築することである。公立の教育実習校からの指摘にもあるように、基本的な板書書字技能が身につけていない学生がまだいる。選択科目であるので全員を対象とはしないものの、板書書字技能に少しでも不安がある学生については必ず受講できることとしたい。しかし、黒板がある教室の数や空き状況、担当する教員の授業時間割などの制約もあり、平成 31 年度の受講者数から多少増加させられる程度である。「板書演習」は板書書字技能を身につける科目であり、学生の板書に依拠的確な指導が必要なため、授業担当者を無制限に拡大することはできない。しかし、実務経験者である本学の教員が授業担当者に加わることで、開講クラス数の増加ができないか検討する必要がある。

3 つ目は、2 つ目の課題と関係するが、教員による指導の充実である。受講者数のわりに教員が少ないため、一人ひとりの学生に指導できる時間は短い。受講後のレポートの中でも、もっと指導をして欲しかったという感想が多くみられた。同様の授業を開講している他大学では、多くのクラスを開講し、教室の数を減らしたり、1 クラスの受講者数を絞り込んだりしているので、本学のように短時間の巡回指導ということはない。そのため、今後は授業の冒頭に学生を 1 教室に集めて基本的な技能を講義するなどの改善を図ってきたい。

近年、教育現場でも、いわゆる PDCA サイクルを用いて、様々な事柄を検証していくことが求められるようになった。「板書演習」についてこれを当てはめると、P（計画）、D（実行）を経て、本論の執筆時点（令和 2 年 1 月）では C（評価）の段階にある⁶⁾。今後は、検証結果をもとに、A（改善）の段階に進んでいくこととなる。

謝辞

「板書演習」を実施するにあたり、多くの方々の援助を得た。大分大学教育学部附属小学校の山田真由美指導教諭と佐々木淑子教諭には、平成30年度、31年度の教員養成実地指導講師として、ともに学生の指導に当たっていただいた。教育学部学務系の皆様には、特に教室の確保、施設の整備、大量のチョーク等の教具についての準備についてご尽力いただいた。また、「板書演習」を受講した学生からは、授業に対して多くの感想を寄せていただいた。特に本論で取り上げた2名の学生については、各自の板書の画像について快く提供していただいた。記して謝意を表す。

注

- 1) 教育福祉科学部から教育学部への改組については、三次ほか(2019)にも経緯を記してある。
- 2) 平成30年度の実践をもとに31年度は横書きや図表の作成などを加えるなど多少の内容変更があった。資料1は平成30年度のシラバスである。
- 3) 授業日は異なるものの、平成30年度金曜日4限のクラスも同じ授業内容である。
- 4) 第1回の授業にこの内容を選択したのは、事前に練習していない学生でも取り組める内容であると判断したためである。
- 5) レポート提出期限に遅れた学生の回答は含まれていないため、回答数は授業登録者に比べて少ない。
- 6) 平成30年度の実践後に、受講した学生の教育実習での板書を確認したところ、図や表などを書くことが苦手であったことから、授業内容を一部追加している。このような小さな改善についても、PDCAサイクルが回っているといえるかもしれない。

文献

- 福岡教育大学(2019). 2019年度教育学部シラバス, http://syllabus.fukuoka-edu.ac.jp/ext_syllabus/syllabusSearchBack.do(最終アクセス2020年1月21日)
- 樋口咲子・青山由紀(2013). 板書 きれいで読みやすい字を書くコツ. ナツメ社, 東京.
- 三次徳二・西垣 肇・大上和敏・永野昌博(2019). 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－. 高等教育開発センター紀要, (11), 9-27.
- 奈良教育大学(2019). 2019年度シラバス<教育学部>, <http://www.nara-edu.ac.jp/ADMIN/KYOUMU/syllabus.htm>(最終アクセス2020年1月21日)
- 奈良教育大学広報委員会(2014). 授業紹介～板書実践指導～. ならやま 奈良教育大学広報誌, (45), 15-16.
- 谷川雅夫(2016). 「良い」板書とは、どのような板書か－奈良教育大学「板書実践指導」を通じて考える－, 日本語学, 35(3). 12-21.

資料1 「板書演習」シラバス

| | |
|---------------|---|
| 授業科目 | 板書演習 |
| 担当者 | 三次徳二・堀 泰樹 |
| 授業のねらい | この授業では、指導の基本となる板書技能を向上させることをねらいとしている。児童・生徒にとって読みやすい板書とはどのようなものか受講生同士で考え、実際に黒板を用いて板書を作成する。 |
| 具体的な到達目標 | 1. 板書で読みやすい字について理解し、実際に書くことができる。 2. 効果的な板書とは何かを考え、板書計画を作成できる。 |
| 授業の内容 | 第1回：ガイダンス，グループ分け／数字，アルファベット 第2回：ひらがな，カタカナを書く 第3回：漢字を書く（基本的な漢字） 第4回：漢字を書く（複合的な漢字） 第5回：文字群を書く 第6回：1時間分の板書を書く 第7回：各自の板書を評価する（1） * 附属小の先生の協力 第8回：各自の板書を評価する（2） * 附属小の先生の協力 |
| 時間外学習 | 授業前には各自で練習する必要がある |
| 教科書 | 「板書 きれいで読みやすい字を書くコツ」樋口・青山著，ナツメ社 |
| 参考書 | 指定しない |
| 成績評価の方法及び評価割合 | レポート（各自の毎回の板書を撮影した画像とその分析）80% 授業への準備状況（事前に練習してきたか等）20% |
| 注意事項 | 第1回の授業の際、練習する字について指示するので、授業前には各自で練習してから臨むこと。授業で練習する字は教科書の一部なので、それ以外の字も各自で練習して欲しい。 |
| 備考 | 集中講義ではあるが、基本的には水曜日4限の時間帯を使用する（教育実習事前・事後指導のない日） 第1回は4/18（月）5限に201号教室にて実施 |

注：アクティブラーニングに関する説明などについては省略している。

資料2 第6回授業終了後レポートの内容

| |
|---|
| <p>【1】第1回から第6回までの授業を振り返り、あなたの板書技能が向上したか分析して下さい。どのような視点で分析しても構いませんが、以下の視点は必ず加えて下さい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最初に板書した際の画像と、最後に板書した際の画像を比べて、どのように板書技能が向上したか。 ・あなたの板書が、児童、生徒にとって読みやすいものとなっているか、またそれはどのような工夫によるものか。 ・他の受講生や担当教員から、あなたの板書についてどのように評価されたか。 <p>【2】次の（1）～（5）について、あなたの意識を①～④の中から1つ選び回答して下さい。 なお、第6回授業終了時点での意識としてください。</p> <p>（1）板書演習を受ける前と比べて、書き順に注意するようになった。 ①とてもあてはまる ②ややあてはまる ③あまりあてはまらない ④あてはまらない</p> <p>（2）板書演習を受ける前と比べて、字のバランスに注意するようになった。 ①とてもあてはまる ②ややあてはまる ③あまりあてはまらない ④あてはまらない</p> <p>（3）板書演習を受ける前と比べて、チョークで板書することが多くなった。 ①とてもあてはまる ②ややあてはまる ③あまりあてはまらない ④あてはまらない</p> <p>（4）板書演習を受ける前と比べて、板書に対する苦手意識がなくなった。 ①とてもあてはまる ②ややあてはまる ③あまりあてはまらない ④あてはまらない</p> <p>（5）板書演習を受ける前と比べて、読みやすい字が書けるようになった。 ①とてもあてはまる ②ややあてはまる ③あまりあてはまらない ④あてはまらない</p> <p>【3】板書演習の授業について、受講した感想や意見などがありましたら書いて下さい。</p> |
|---|

資料3 最終レポートの内容

| |
|---|
| <p>1. 本日の授業で自分が板書した内容（写真）</p> <p>2. 自分の板書について、他者（附属小の先生、担当教員、他の受講生）から受けた指導、評価の内容</p> <p>3. 他者の指導や評価を踏まえた、今回の板書についての自身の反省</p> <p>4. この授業を受けたことで、教育実習につながったこと</p> |
|---|

空間データを活用した幼児期における身近な空間把握の検証

小山拓志 (大分大学教育学部)

中谷栄介 (大分大学教育学部学校教育教員養成課程)

土居晴洋 (大分大学教育学部)

和文要旨 発災時における「避難」は「移動する」行為であるため、避難する「場所」、すなわち現在地から正しい距離、方向、あるいは高さを瞬時にイメージするための「空間認知能力」の有無（高低）が、「移動」の初速や判断に大きく影響してしまう。そこで、筆者らは、まず子どもの発達初期段階である幼児期、すなわち空間認知能力形成の初期段階に着目し、発達段階に応じた空間認知能力の初期値を、空間データのひとつである衛星写真を活用して測ることにした。その結果、特徴的な形状を持ち目につきやすい地物については、個人差はあるものの、それらを複数繋ぎ合わせる作業が可能で、脳内で知覚されている地物等と合致させることができる幼児が多いことが明らかとなった。また、判断基準の数が多ければ多いほど、正答率は高くなる傾向が認められた。加えて、幼児期における防災教育には、衛星写真といった空間データを積極的に活用することも効果的である可能性が見出された。

キーワード： 幼児期，空間認知能力，空間データ，衛星写真，地理学

1 はじめに

近年、日本各地で様々な自然災害が発生している。そのため、子どもが被災する事例も多い。特に、2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震は、未曾有の大災害を引き起こし（東日本大震災）、多くの子どもたちが犠牲となった。文部科学省は、特にこの東日本大震災を受け、学校教育における防災教育の重要性を提示した（文部科学省、2013）。その中で、防災教育のねらいを、文部科学省（2010）に示された安全教育の目標に準じて、自然災害等の「危険に際して自らの命を守るために主体的に行動する態度を育成」し、「危険を予測し、回避する能力を高める」と掲げている。また、防災教育の推進に加え、学校の特色や児童生徒等の状況に応じて、緊急地震速報を活用した避難訓練を推奨している。

また、筆者らは次の理由から、早急かつ確実に「自らの命を守るために主体的に行動する態度」を育成する必要があると考えている。すなわち、自然災害の発生タイミングを学校の立場・視点で整理すれば、①幼児児童生徒が教職員の管理下で、すぐに集団行動の統率が取れる時間帯、②管理下にはいるが、教職員が物理的な理由で集団行動の統率をすぐに取りえない時間帯、③管理下外の時間帯、の3つの時間軸に分けられる。つまり、①は授業中などで、教職員がすぐに避難行動の統率を取ることができるため、子どもたちは仮に自ら主体的な行動が取れなくとも、安全に避難させられる可能性が高い。一方で、最も重要かつ難しいのは、②の時間帯に該当する可能性のある、休み時間（外遊び）や登下校中、郊外活動中、あるいは部活動中などに災害が発生した場合である。この場合には、子どもたちは自ら考え、主体的かつ正しい行動（避難）を取る必要性が出てくる。

ところが、緊急地震速報を活用した抜き打ち型訓練の実践を通して、現状の防災訓練の課題を抽出し、その効果を測定した秦ほか（2015）によれば、廊下や隣の教室にいた場合にでも従来の「自分の机の下に隠れる」ために、自分の机に向かう子どもが多数いたことが報告されている。同研究ではこの結果を受け、適切な一次避難行動を取る力が養われていない子どもが多数いることを指摘した。

発災時における避難行動の基本や知識は、防災教育を通じて理解させることができる。しかし、「避難」は「移動する」行為であるため、現在地から避難する「場所」までの正しい距離、方向、あるいは高さを瞬時にイメージするための「空間認知能力」の有無（高低）が、「移動」の初速や判断に大きく影響してしまう。そのため、既述した②の時間帯、あるいは③の時間帯では、この能力の差が時に命を左右する可能性がある。

ところで、これまで幼児期を対象として空間認知能力を抽出し、その要因を考察した研究はいくつかある。たとえば、心理学的な研究として、多田・杉村（2009）は、ランドマーク探索の割合は年中段階から有意にチャンスレベル以上になっており、模型空間での再定位において、ランドマーク情報は早い段階から利用されやすいという可能性を示した。また、年長では、ランドマーク情報が無い状況では幾何学的情報のある程度利用できるようになるが、ランドマーク情報が付与されると、幾何学的情報を考慮せずにランドマークだけを利用しようとする傾向がみられたことを報告している。寺田ほか（2001）は、運動機能や感覚機能が著しく発達する保育園年少時（3～4歳時）と年長児（5～6歳時）を対象にして、図形の上下反転と左右反転に関する識別調査で空間認知能力を明らかにし、行為の発達を描画行為に着目して、図形の描画再生状況を調査することで両者の関連を検討した。その結果、年長児は正答数と識別所要時間の両方で上下反転識別の方が有意に良好であったのに対し、年少児は上下反転を識別する能力は獲得してきているものの、形を認知するための情報処理能力が低いため、上下反転識別と左右反転識別に同程度の未熟さがあったことが示された。また、年長児においては、左右反転識別能力は獲得段階にある一方、多くの幼児が上下識別能力については獲得していたと報告している。

このように、幼児期における空間認知能力については、主に心理学あるいは建築学の分野において計られてきた。一方で、地理学の分野では子どもが空間を認識していく過程について、ある程度の共通の見解が得られつつある（たとえば、岩本，1981；寺本，1984）。これらの研究は地図学習と関連付けさせたものが多く、いわゆるイメージマップやメンタルマップ、認知地図といった用語が使われている。すなわち、子どもが頭の中で捉えている空間を地図で表現させる（描かせる）ことで、発達段階に応じた空間認知能力を測るというものである。ところが、これまでの研究は小学生や中学生を対象としたものが多く、幼児期を対象としたものはきわめて少ない。

以上を踏まえ、幼児児童生徒における空間認知能力（知覚環境）を抽出し向上させるための取り組みは、発災時の避難行動にも大きな影響を与えるため、きわめて重要であるとみなされる。また、学校で実施する避難訓練は、発達段階に応じた空間認知能力を十分に考慮した実践が重要かつ効果的であると考えられる。そこで、筆者らは、まず子どもの発達初期段階である幼児期、すなわち空間認知能力育成の初期段階に着目し、空間データである衛星写真を活用して、発達段階に応じた空間認知能力の初期値を測ることにした。なお、本稿では、幼児期が発達段階の初期段階であることを考慮し、空間認知能力を空間把握と表現する。

2 幼稚園の概要と調査手法

調査は大分市内に位置する A 幼稚園において、年長クラスの幼児を対象におこなった。対象とした幼稚園は、市の中心部からそれほど離れておらず、周囲はいわゆる都市型の景観である。付近の土地利用は概ね宅地で、鉄道路線が近い位置に存在する。園の敷地面積は約 9,300 m²で、他の幼稚園に比して比較的大きい。また、園庭には多くの樹木が生育しており、校舎の形態もやや複雑という特徴を有する。なお、対象幼児数は、男児 20 名、女児 22 名、計 42 名である。調査は、2019 年 12 月の 2 日間をかけて実施した。

調査では身近な空間把握を検証するため、空間データの一つである衛星写真を活用した。ここで、地図ではなく衛星写真を使用したのは、幼児期であっても真上からの視点ではなく斜め上からの視点で撮影された比較的大縮尺の航空写真は、3 歳児であっても大規模な空間内での対象探索が可能であることが明らかになっているからである（竹内，2004）。衛星写真は真上からの視点ではあるが、本研究では 5～6 歳児の年長の幼児を対象としたため、幼児期の空間把握を検証するためのツールとして活用できると判断した。

調査の方法は次の通りである。調査対象幼児には、A 幼稚園の上空から撮影されている衛星写真と、市内に立地するそれ以外の 3 か所の幼稚園の衛星写真を用意し（計 4 枚）、自身が通う幼稚園を当ててもらった。その際、正答率を測るだけでなく、回答時の発言を全て現地で記録しテキストデータにした。そして、回答者の正誤と発言をクロス集計することで、幼児期における空間把握の特徴を抽出した。

他の 3 枚の衛星写真は、同じく大分市内に立地する幼稚園である。それぞれ、川沿いの幼稚園（B 幼稚園）、畑地に周囲を囲まれている幼稚園（C 幼稚園）、住宅地の中心に立地する幼稚園（D 幼稚園）である（図 1）。調査対象とした A 幼稚園と D 幼稚園は、比較的周囲の土地利用が似ているが、A 幼稚園の付近には鉄道路線があること、またマンションといった高層の建築物があること、さらに園庭の大きさや樹木の占有率といった相違点が多い。あえて、この幼稚園を誤答に入れたことで、身近な空間をどのように把握しているかを探った。調査に使用した衛星写真は、2016 年 4 月に撮影された Google Earth 画像である。また、全ての衛星写真の縮尺を可能な限り同率とするため、撮影高度を地上から 400m 前後とした。さらに、幼稚園そのものを見つけられない可能性を考慮し、写真中に赤枠で各幼稚園の範囲のみ予め示しておいた。

調査および質問の手順と内容を表 1 に示した。調査の時間は、一人あたり約 5～15 分とし、調査者と対面の形態で回答してもらった。4 枚の衛星写真は、机上に縦横 2 枚ずつ並べた（写真 1）。また、正答写真の漏洩を避けるため、写真の配置を調査者ごとに変えた。なお、窓から園庭や周囲の様子が見渡せないよう、回答場所に囲いをして遮断した。さらに、幼児が考えることなく目に入った写真を瞬時に選んでしまった可能性を考慮し、調査者が写真を選択したあとその理由を尋ねた。そして、4 枚それぞれの写真を一緒に確認し、改めて最終回答を尋ねた。最後に園児の属性として、性別および生まれ月を記録した。



写真 1 調査の様子
2019 年 12 月 10 日
武田悠作撮影

表 1 調査および質問の手順と内容

| 手順 | 調査の内容と手順 | 質問内容 |
|----|----------------------|-------------------------|
| 1 | 4枚の衛星写真を提示 | |
| 2 | 質問① | 写真の撮影位置はどこか |
| 3 | 赤い枠組みが幼稚園の範囲であることを説明 | |
| 4 | 質問② | この4枚の写真のうち通っている学校はどれか |
| 5 | 質問③ | 質問②の理由 |
| 6 | 質問④ | 質問①の最終回答 |
| 7 | 質問⑤ | 外で良く遊ぶか(クロス集計用) |
| 8 | 質問⑥* | 園庭の中で良く遊ぶ遊具はどれか(クロス集計用) |
| 9 | 質問⑦・記録 | 園児の属性(性別, 生まれ月) |
| 10 | 次調査者用に写真の並べ替え | |

* 質問6については別稿で論じる予定である

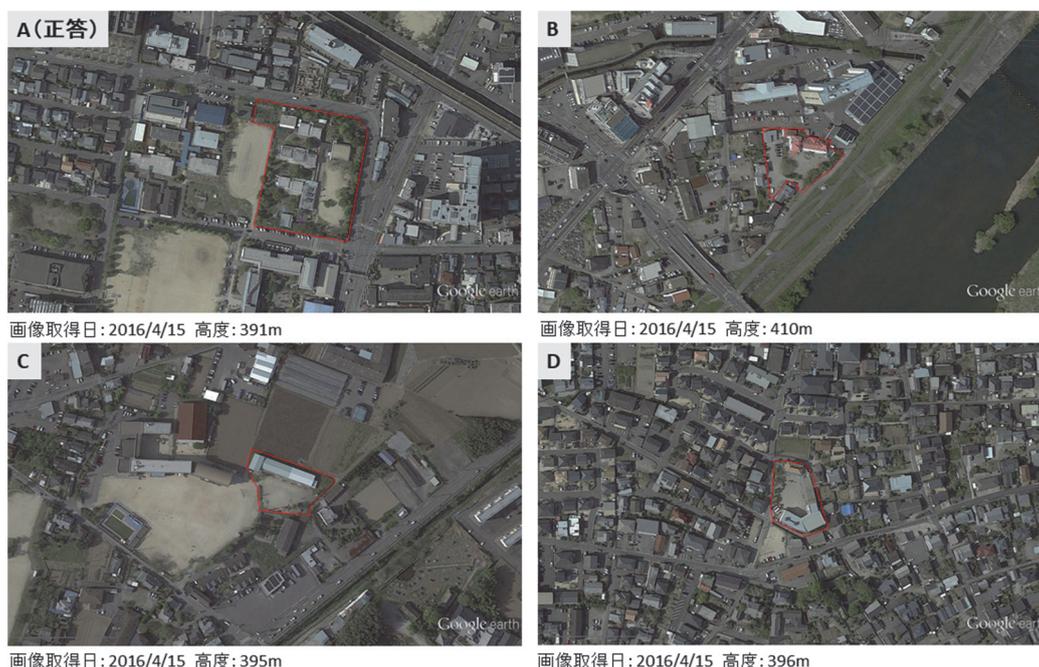


図 1 調査に使用した衛星写真
Google Earth 画像を使用。写真内の赤枠は各幼稚園の範囲である。

3 調査結果

3.1 撮影視点と写真選択の正答率

まず、衛星写真はどこから撮影したものかを問うたところ、28名(66.7%)の園児が「ヘリコプター」や「ドローン」、「空から」、「上空から」といった、上方から下方に向かって撮影されたものと回答した。一方で、「横から」や「わからない」、「無回答」だった園児が、14名(33.3%)存在した。また、正しい衛星写真を選択した園児の中で、衛星写真の撮影視点に正解した割合は70.4%、間違った写真を選択した園児、あるいは「わからない」、「存在しない」

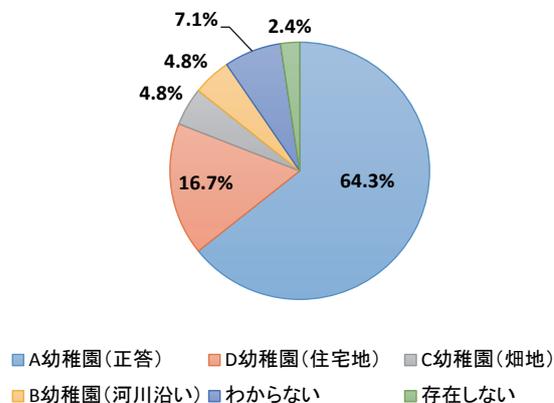


図 2 幼児の回答と割合 (N=42)

と回答した園児では 60.0%であった。

次に、衛星写真の正答率について示す（図 2）。園児の回答で最も多かったのは正答の A 幼稚園の衛星写真で、27 名が回答した（64.3%）。次いで、立地景観がやや似ていた D 幼稚園が多く（7 名：16.7%）、周囲に河川が立地する B 幼稚園、畑地に囲まれている C 幼稚園の衛星写真を選ぶ園児は少なかった（それぞれ、2 名：4.8%）。一方で、「わからない」、「存在しない（この中には無い）」と回答した園児も若干数認められた（計 4 名：9.5%）。

3.2 写真選択の判断基準

園児が衛星写真を選ぶ際何を基準に選択したかを、回答している最中の園児の発言データを基に整理した。ここでは、園児の判断基準として、園内にあるものや幼稚園そのものを基準にしていた場合には内環境と、園外のことを基準にしていた場合には外環境と表記する。この判断基準は、発言のテキストデータから似通った語句を定性的に抽出し分類したもので、複数ものを基準にしていた場合にはそれぞれカウントした。なお、外環境のみを判断基準にしていた園児はいなかった。

まず、判断基準の平均個数を、正しい衛星写真を選択した園児と誤ったものを選択した園児でそれぞれ求めた（以下、正答者、誤答者と表記する；表 2）。その結果、内環境については、前者の平均個数が 1.6 個、後者の平均個数が 0.6 個であった。外環境については、正答者が 0.8 個、誤答者が 0.3 個であった。一方で、園児の中で、何かを基準にすることなく写真を選択していた割合は、正答者で 14.8%、誤答者で 33.3%であった。また、正答者の中には、合計 6 個の判断基準を設けて写真を選択していた園児もおり、4～5 個程度設けている園児も数名存在した。しかし、誤答者では、判断基準の最大個数は 3 個であった。それぞれ判断基準の数の平均を求めると、正答者で 2.1 個、誤答者で 1.1 個であった。

表 2 判断基準の平均個数

| | 内環境の平均（個） | 外環境の平均（個） | 判断基準（内外環境）の平均（個） | 基準なし（%） |
|-----|-----------|-----------|------------------|---------|
| 正答者 | 1.6 | 0.8 | 2.1 | 14.8 |
| 誤答者 | 0.6 | 0.3 | 1.1 | 33.3 |

誤答者には「なし」、「わからない」を含む
平均個数 正答：n=23, 誤答：n=10
基準なし 正答：n=27, 誤答：n=15

次に、園児が写真を選択する際、何を判断基準にしていたのかを、内環境および外環境それぞれ整理した（表 3）。内環境では、正答者の約 8 割が幼稚園の「大きさ」に注目していることが明らかとなった。次いで、「園舎の屋根の色」（26.1%）、「園庭の樹木」（21.7%）、「園舎の形」（21.7%）が多かった。一方で、誤答者が判断基準にしていたもので最も多かったのは、「園庭の樹木」（40.0%）であった。正答者で多かった幼稚園の「大きさ」は 30.0%、「園舎の屋根の色」は 20.0%で、「園舎の形」を判断基準にしているものはなかった。

正答者の中で外環境も判断基準にしたのは 7 名で、それぞれ基準にしていたものにバラツキが認められた。特に、「その他」に分類した「道の量」や「建物の量」、あるいは「小学校」、「飲食店」などを基準にする園児が多く、次いで「自宅」や「畑」（それぞれ、42.9%）を基準にする園児が多かった。他方で、誤答者においては、外環境を判断基準にした園児は 3 名ときわめて少なかったが、そのうちの 2 名が「知っている道」（66.7%）を基準にし

ていた。

表 3 内環境および外環境の判断基準

| 内環境 | 樹木 | 園の大きさ | グラウンドの大きさ | 園舎の数 | プール | 遊具 | 園舎の屋根の色 | 園舎の形 | 園舎内の特定の場所 |
|------------|------|-------|-----------|------|------|------|---------|------|-----------|
| 正答者 (n=23) | 21.7 | 78.3 | 8.7 | 8.7 | 4.3 | 4.3 | 26.1 | 21.7 | 8.7 |
| 誤答者 (n=10) | 40.0 | 30.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 10.0 | 20.0 | 0.0 | 20.0 |
| 外環境 | 自宅 | 畑 | 知っている道 | 川 | 線路 | その他 | | | |
| 正答者 (n=7) | 42.9 | 42.9 | 0.0 | 42.9 | 14.3 | 71.4 | | | |
| 誤答者 (n=3) | 33.3 | 33.3 | 66.7 | 0.0 | 0.0 | 33.3 | | | |

単位：％
 誤答者には「なし」、「わからない」を含む
 判断基準ゼロの回答者は総数から外している
 外環境のその他：道の量、建物の量、飲食店、小学校、グラウンド

4 判断基準を基にした幼児期における身近な空間把握の検証

ここでは、正答者と誤答者で判断基準にどのような差があるのかを分析し、幼児期において身近な空間をどのように把握しているのかを検証する。まず、正答者の7割以上は、何らかの基準を設けてから写真を選択していた。一方で、誤答者の約3割は、基準を設けずに写真を選択していた。また、一部の誤答者は、基準を設けて写真を選択していても、基準そのものが間違っていたことがあった。

判断基準の個数に注目すると、正答者の最大個数は6個、平均は2.1個で、誤答者のそれは最大3個、平均1.1個であった。また、正答者の中には4～5個程度基準を設けている園児が多数存在している。つまり、上空から撮られた衛星写真を見比べ、自身が通う幼稚園を判断することができた園児は、できなかった園児に比して基準を多く設けている可能性が高いと考えられる。言い換えれば、正答者は俯瞰した視点で撮られた写真に写っている複数の地物や事象と、脳内で知覚しているそれらを合致させながら写真を選択したことになる。一方で、誤答者は、衛星写真からそれらを判別できなかったか、あるいは脳内で知覚されているものと合致させることができなかった可能性が高い。このことは、幼稚園内の地物や事象について、正答者が平均1.6個の基準を設けていたのに対し、誤答者のそれが0.6個であったことから明らかである。

また、正答者と誤答者では、基準にしていた地物や事象にも大きな差異が認められた。たとえば、内環境においては、多くの正答者がまず幼稚園の「大きさ」に着目していた。そして、それを一つの基準として、「園庭の樹木」や「園舎の屋根の色」といった地物や事象を補足的に付加させながら、正答の写真を導き出していた。もちろん、それらが脳内で知覚している地物と合致する過程や速度には個人差が認められたが、概ね幼稚園の「大きさ」になんらかの基準を付加させていることが多かった。一方、誤答者で特徴的なのは、多くの正答者が基準にしていた幼稚園の「大きさ」よりも、「園庭の樹木」を基準にした園児が多かったことである。また、「園舎の数」や「園舎の形」などを基準にすることなく、「園舎内の特定の場所」、すなわち幼稚園の入口やベランダなどを基準にしていた。

外環境においては、いずれも総数が少ないものの、正答者のほうが幼稚園外に基準を設けていた園児が僅かながら多い。ここで特筆すべきは、外環境の中でどちらか一方のみが基準として設けていたものである。たとえば、「知っている道」は、誤答者のみが基準としており、「川」や「線路」は正答者のみが基準としていた。正答者が「川」や「線路」を基準にしていた際の発言は、自身の幼稚園の付近に「川が無い」、「線路がある」といったものであった。しかし、道を基準にした誤答者は、正答のA幼稚園とその周辺環境が良く似

た D 幼稚園を選択していた。つまり、幼稚園外においてきわめて特徴的なシンボルを基準にした園児のみ、衛星写真から自身が通う幼稚園を選択できたことになる。それに対して、年長程度の空間把握の能力では、「道」といった全般的なシンボルでは、脳内で知覚されているものと合致させることが困難である可能性が高い。

また、リンチ (1968) のメンタルマップの分類に照らすと、園児はランドマーク (園舎、遊具) やパス (道路)、エッジ (川)、ディストリクト (畑) など、ミクロな空間の中では特徴的な形状を持ち、目に付きやすい (認知が容易な) 地物が知覚されていた。ここでいうランドマークとは、現実空間においては、上記のパスやエッジ等も含まれるものと考えられる。この点は、本研究の結果とも整合性があり、実験的空間においてランドマーク情報が年中児段階から利用されやすい可能性を示唆した多田・杉村 (2009) の知見とも合致する。一方で、本研究では、幼児期 (年長児) における空間把握としては地物の知覚だけでなく、幼稚園の「大きさ」といった水平的な奥行きについても十分認知できている可能性が見出された。さらに、特徴的な形状を持ち目につきやすい地物については、個人差はあるものの、それらを繋ぎ合わせる作業が可能で、脳内で知覚されている地物等と合致させることができることも明らかとなった。しかし、それが全般的なもの (たとえば、道・道路) になると、脳内で知覚されているものと合致できないこともある。

つまり、年長 (5~6 歳) ぐらいの時期は、俯瞰的な視点で撮られた写真と脳内の知覚環境を繋ぎ合わせるという作業を、スムーズにおこなえる幼児とそれが困難な幼児が、まさに混在する時期であるといえよう。これらの点は、既往研究では触れられていない新たな知見として評価することができる。なお、本研究では、男女比や生まれ月とのクロス集計から、これらの要因を明らかにすることはできなかった。

5 まとめと今後の課題

本研究では、幼児期において身近な空間をどのように把握しているのかを探るため、空間データである衛星写真を活用して検証した。その結果は、以下のようにまとめられる。

- 1) 約 7 割近い年長児が、複数の衛星写真から自身が通う幼稚園が撮影されたものを選択することができた。
- 2) 特徴的な形状を持ち目につきやすい地物については、個人差はあるものの、それらを複数繋ぎ合わせる作業が可能で、脳内で知覚されている地物等と合致させることができる幼児が多かった。また、判断基準の数が多ければ多いほど、正答率は高くなる傾向が認められた。
- 3) 幼児期 (年長児) における空間把握としては地物の知覚だけでなく、幼稚園の「大きさ」といった水平的な奥行きについても十分認知できている可能性が見出された。
- 4) 一方で、全般的なもの (たとえば、道・道路) を基準にしてしまうと、脳内で知覚されているものと合致できないことがあった。このことから、年長 (5~6 歳) ぐらいの時期は、俯瞰的な視点で撮られた写真と脳内の知覚環境を繋ぎ合わせるという作業を、スムーズにおこなえる幼児とそれが困難な幼児が、まさに混在する時期であるとみなされた。

また、約 7 割近い年長児が衛星写真を見比べ自身の幼稚園を選択できたことから、幼児の空間把握の能力は時代と共に高まっている可能性も否定できない。これは、既往研究が

実施された時代に比べ、たとえば ICT 機器の普及といった社会的な変化も、一つの要因になっているのかもしれない。いずれにせよ、本研究の成果を踏まえれば、たとえば幼児期における防災教育などにおいて、衛星写真などを教材教具として積極的に活用することも効果的であると考えられる。

一方で、幼児の空間把握については、日常的な生活が大きく影響しているとも考えられる（たとえば、通学路など）。今後はそれらのデータも取得しながらサンプル数を増やし、幼児期における空間把握の過程や能力の向上について明らかにしていく。

謝辞

調査にご協力いただいた A 幼稚園の園児および先生方、本稿をまとめるにあたってご助力いただいた松尾朱夏さん（大分大学大学院教育学研究科学校教育専攻・大分大学研究サポーター）に、心より感謝申し上げます。

なお、本稿は、共同執筆者である中谷栄介が 2020 年度に大分大学教育学部に提出した卒業論文を、大幅に加筆修正したものです。

参考文献

- 岩本広美（1981）：子どもの心像環境における「身近な地域」の構造，地理学評論，第 54 巻，第 3 号，55-68.
- ケヴィン・リンチ著，丹下健三・富田玲子訳（1968）：『都市のイメージ』，岩波書店，p276.
- 多田幸子・杉村伸一郎（2009）：模型空間における幼児の再定位：幾何学的情報とランドマークの利用ならびに身体移動の効果，発達心理学研究，第 20 巻，第 2 号，134-144.
- 竹内謙彰（2004）：幼児は航空写真をどのように理解するか？，愛知教育大学研究報告，第 53 号（教育科学編），87-95.
- 寺田敦子・辻慶子・池田行伸（2001）：子どもの空間認知能力と行為の発達，佐賀大学文化教育学部研究論文集，第 6 巻，第 1 号，31-42.
- 寺本 潔（1984）：子どもの手描き地図からみた「身近な地域」の構造化—岩本（1981）との比較を通して—，地理学報告，59, 1-8.
- 秦 康範・酒井厚・一瀬英史・石田浩一（2015）：児童生徒に対する実践的防災訓練の効果測定 —緊急地震速報を活用した抜き打ち型訓練による検討—，地域安全学会論文集，第 26 巻，45-52.
- 文部科学省（2013）. 『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』，文部科学省，pp.1-10.
- 文部科学省中央教育審議会（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.

戦後日本のアカデミズムにおける道德教育論の歴史 (2)

—1970年代中旬までの出版物を手掛かりに—

鈴木 篤 (教育学部)

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

道德教育, 教育史, 出版物, アカデミズム

1 1950年代末から1960年代末:「道德の時間」としての道德教育の普及・定着の過程

鈴木(2019年)で見てきたように「道德の時間」の特設は大きな議論を呼んだが、実際には一度実施に移されてしまうとその後は「道德の時間」の存在が自明の前提となり、「道德の時間」特設の是非を論じる議論よりは、「道德の時間」の存在を前提とした上での道德教育の問題点や改善可能性を議論する声が多くなった。

1.1 「道德の時間」への継続的な反対意見

この時期、「道德の時間」特設に対していまだ批判の声を上げ続けたのは教育学者の上田薫である。上田は文部省職員として1951年4月に出された「道德教育のための手引書要綱」の作成に携わり、「学校教育の全面においておこなう」(上田1960年, 164頁)ことを求めたが、1960年の著書『道德教育の理論』においても、「特設時間」としての道德教育が指導上の弾力性を欠く点ならびに指導を断片的なものにとどめる点について批判を行っている。すなわち「固定されている以上、特設時間は子どもたちのひきおこす不時の問題に必ず対応することができない。またたとえとりあげても、すかさずそれに十分な時間を与えて、望ましい解決にまでみちびくことはできない」(上田1960年, 83頁)のである。

また、教育学者の春田正治は1964年の著作『今日の道德教育』において、次のように特設道德を批判し、「生活道德」の意義を訴える。「生活の場における具体的実践と切り離して道德をとらえる(中略)道德観は、『生活主義』に対する『道德主義』の優位を主張するものである。ところで、この『道德主義』は、道德を生活から切り離すことによってそれを美しく飾ることはできるが、道德を抽象化し、形式化することによって現実の人間とその生活を裏切り、かえってこれを拘束する桎梏と化して、個々人の自発的な実践意欲との結びつきを失ってしまう。ここでは、人間とその生活のために道德が求められるのではなく、逆に、道德のために人間とその生活が規制されるという顛倒が生ずる。」(春田ほか1964年, 134頁)

この時期、哲学者の宮島肇は著書『現代道德教育論』(1960年)において「現下の道德教育論議の分岐点は、従来通りの問題解決方式による自覚解決的方法をもっとおしすすめ

深化すればそれで十分だとする生活指導型の立場をとるか、それともいわゆる計画的組織的方式にしたがって何らかの形での集約的な時間特設を考えてゆくか、ということに帰着してくる」(宮島 1960年, 91頁)と記したが、その議論はほぼ、従来行われてきた学校の教育活動全体を通しての道德教育に関するものに向けられていた。このことから、宮島もまた実際には議論するだけの価値を「道德の時間」に見出していなかったことが読み取れよう。宮島によれば、これまでの学校現場での取り組みは「子供自身の下からの、その場その場の生きてゆく経験の積み上げや、子供同志の話合いによる覚知はたいへん見事に行われているが、それをだんだん掘り下げて子供たち自身の考え方、感じ方、行動仕方の全体的な総合的な発展の中に位置付け、そして縦にも横にも出来るだけ有機的に拡張検証して、より新しいより一般的な『真の経験』にまで組織化してゆくという教師の側からの積極的な計画的な指導の面が、ややもすると見失われがちである」(宮島 1960年, 93頁)。しかし、優れた生活指導は「偶然的なその場その場の出来事を発端としながらも、それをきっかけまたは切り口として、縦にも横にも無限な深まりと広がりをもって有機的に系統的に発展していく性質のものである」(宮島 1960年, 164頁)。そして宮島は「広義の生活指導のいとなみのうち(中略)人間として『かくあるべし』という義務感的要請を伴うところの社会的な客観的な規範を、わがものとして自覚させ、それに近づきそれを実現せんとして努力精進することを指導助言するような面を、道德教育とよ」(宮島 1960年, 201頁)ぶのである。

1. 2 一定の条件設定を求めた上での消極的特設賛成論

他方、教育学者の松田義哲は1961年、「道德の時間」の特設を一定の条件の下に認める立場から『道德教育の研究』において、社会科とのつながりを維持した上での「道德の時間」の特設を支持する。「社会科における道德教育は、地理や歴史や政治・社会がそれぞれ(中略)一層独立的な地位をもつようになって来たのと同じ理由で、もっと独立的な地位が認められていいのではないか。」「この考えは道德教育の特設を結果することになるが、しかしこの場合、特設は社会科との絶縁を意味しない。」(松田 1961年, 53頁)松田は前年の著作(『現代の道德教育』)でも次のように述べる。「今後の道德教育は、世界の人々の常識となっているような精神的価値は、これを十分に尊重し、そういうものの基礎の上に道德教育を打ち立てることが必要である。そういう意味での道德教育は当然社会科と密接な関連を保つべきであり、また、その限りにおいてのみ歴史上の問題の解決に役立つであろう。だから道德科の特設が社会科との絶縁を意味するのであれば、それは到底認め難い。」(松田 1960年, 89-90頁)

なお、松田は道德教育を人間の解放や自由の実現のための手段としてみなすが、それは必ずしも現政治体制からの解放や自由を求めるものではなかった。「道德教育とは人間がそのような自己認識に達することができるように指導することである。人間が自己認識に達することは人間が奴隷状態から解放されることであり、従って自由を実現することである。」(松田 1961年, 14-15頁)そして、「人間の自由への意志に基礎をおく民主主義の道德教育は、人間解放の宗教としてのキリスト教とは異質的ではない。またヒューマニズムとしての共産主義とも全面的に相容れないことはないだろう。しかしそれは政治的イデオロギーとしての国際共産主義とは明らかに一線を画す。」(松田 1961年, 20頁)

同じく1961年に著作『道德教育論』において倫理学者の田村武夫は、独立の教科としての修身科が有していた問題点を、その徳目体系が権威によって一方的に与えられたものにとどまり、他律的な道德教育となっていた点、そして社会や家庭における道德的意識が低

い中、ただ学校においてのみ道德教育を行ってもその効果は上がらないという点に見たが(田村 1961年, 54-59頁),その上で次のように述べる。「道德的精神的価値すなわち徳は、特設教科によるよりも、全教科を挙げての努力によってより効果的に育成されるというべきであるが、そのことは、ただその場当たりの無計画な指導を意味するのではない。そこで本書は全教科課程において計画的に道德教育が強化されるべきことを勧告するのである。(中略)道德教育の特設(中略)の問題について(中略)われわれも、戦前の修身教育を反省し、戦後の社会科を中心とする道德教育のあり方を考察する時、その実際上の運営の功罪は別として、やはり、道德教育の特設については消極的たらざるをえないのである。(中略)けれども(中略)教育課程審議会は『道德』の時間特設に踏み切ってしまった。(中略)この上はわれわれは、この時間が誤まりなくいかされることをねごうのみである。」(田村 1961年, 64-66頁)これらの発言から明らかのように、田村は「道德の時間」に関して特段の長所を見出してはいない。しかし、すでに実施に移されてしまったものに対していつまでも反対を続けていても仕方ないとの思いから「道德の時間」を承認し、その著書においては、学校の教育活動全体を通して行う道德教育ではなく、「道德の時間」の基本目標や具体的目標、内容としての道德的諸価値などを主に論じるのである。おそらく、こうした姿勢は当時のアカデミズムにおいて一定程度共有されていたものであったと言えよう。

1. 3 計画的指導を求める立場からの特設賛成論

そのような姿勢のもとにおいてか、教育学者の牧野宇一郎は1959年に著書『道德教育の条件』において「道德的問題解決の体験を積むべき小・中学校で、しかも諸徳目を自覚させるということは、どうみても修身科の復活である」(牧野 1959年, 73頁)と強く批判しながらも、「私は『道德』指導に対しても、それが週一時間の指導ときめられたこと自体にはとくには反対しようとは思わない」のであり、それは「現実に生じた子どもたちの民主化学習の問題をとり上げることと、とりあげる時間を一応週一時間と規定することとは必ずしも矛盾がないからである」(牧野 1959年, 184頁)と「道德の時間」の設置を一応は認めている。また、1958年に出された『「道德」実施要綱』が『話し合い』を『指導の方法』の筆頭に掲げ『児童が自発的に取り上げた問題や、教師の提出した問題について、学級あるいはグループ単位に話し合いをさせ』ようとしているのは、その限りよいことだと思う。(牧野 1959年, 74頁)「民主化学習としての話し合いの機会に『道德』の名を冠することは(中略)望ましいことではないが、『道德』の時間の設定を本当に不可抗力的に強制されるにいたるならば、この時間を話し合いの機会に利用するほかはない。」(牧野 1959年, 185頁)。「子どもたち自身が道德的生活をし、彼ら自身が、互いに彼らの独自の成長を促進するような能力を所有し発展させようように、教師は彼らを指導しなければならないのである。つまり、被教育者たちに民主的能力が成長するようにしなければ道德教育をしているとは言えない。」(牧野 1959年, 103頁)

1. 4 社会変革の手段としての可能性に着目する立場からの特設賛成論(目的論)

もっとも、1959年には全国生活指導研究協議会(全生研)が日教組教研第八次大阪集会において設立され、1963年に全生研の教育方針をまとめた『学級集団づくり入門』が刊行されるなど、既存の体制への適応に寄りがちな文部省の方針に対し、「子どもたちをとりまく生活の矛盾や社会的差別などの問題に子どもたち自身が能動的にとりくみ、実践的にそれを克服」(全生研常任委員会 1963年, 11頁)することを志向するという動きも全国的に高まっていく。

教育学者の海後勝雄は1962年に著書『道徳教育』の中で次のように述べる。「子どもをこのような社会の現実のなかでとらえるとき、教育の仕事は、まず非人間的な社会、人間疎外の事実を意識化させることにある。」(海後・鈴木 1962年, 8頁)

この時期に「道徳の時間」を最も徹底的に批判した論者の一人が倫理学者の工藤綏夫であろう。工藤は1966年の著書『道徳教育の全体構造』において、相当な分量を割いて「道徳の時間」の問題点を指摘する。その指摘は数多くに上るが、主には①「道徳の時間」で言われるところの道徳が、それぞれの道徳問題が生まれる具体的な歴史的・社会的生活の現実を顧慮していない点、②具体的な人間の生活ではなく抽象的な徳目を優先している点、③「社会科学」的な知見をふまえることなく単に個々人の心構えを変えさせようとするにとどまっている点、④現実の社会生活上の矛盾や困難が取り上げられていない点などに向けられる(工藤 1966年, 124-132頁を参照)。また、「道徳の時間」が前提とする教育観が、①抽象的な知的理解を生み出すことにとどまっており、実際の行動場面での実践につながるものではない点、②抽象化された一般的な次元での心構えに学習がとどまることで、その学習が主体的な行動につながるのではなく逆に「無責任な傍観的一般論」に帰着してしまう点、③取り上げられる価値が「具体的内容を欠く空洞的徳目価値」にとどめられることで、道徳学習が「階級対立の現実を(中略)覆い隠そうとする偽装をみやぶり、独立が侵害されている冷厳な現実を(中略)なぐさめようとするスリかえを許さないために、即物的思考を徹底して現実を直視し、正確に世界史の発展方向を認識すること」につながらない点、④徳目間での価値葛藤に可能性を見出す意見が存在するが、それも「価値多元主義の主観的立場に逃げて客観的な結論をだすことを回避し、具体的な実践によって解決すべき問題を個々人の内面的反省の問題にすりかえてしまう」という危険性をはらんでいる点も激しく批判される(工藤 1966年, 133-142頁を参照)。その工藤が可能性を見出すのは、あくまでも個々の子どもたちが置かれた具体的な社会状況を前提とした上で、「集団の質的發展を促す実践と関わることを通して成員個個人^イ^キの価値的変革を達成しようとする、マカレンコのいわゆる『平行的教育作用』を果たしていく」こと、「とくに、非公開の場面での教師と子ども個々人との個別的接近を大切にし、ここでとらえられる子ども個々人の要求を、集団の質的發展と見あって段階的に、集団仲間全体の問題として提起していく」(工藤 1966年, 44頁)ことである。

もっとも、こうした立場に対して批判的な意見も存在している。倫理学者の勝部真長は1961年の論稿「戦後の道徳教育」において、次のように論じる。「文部省の道徳教育の考え方に対して、つねに反抗の姿勢を示しているのが日教組の執行部および講師団である。彼らの組合的発想法は、文部省に反抗することによってその存在理由を示そうとするのであるが、(中略)唯物史観による階級闘争の立場に立って、文部省を資本家側ときめつけ『敵』と呼んでことごとくに抵抗するのである。(中略)組合側の主張は、道徳教育の代わりに『生活指導』を提唱する。しかし(中略)生活指導という教育用語は多義的であってさまざまな解釈が可能であるが、それをごく狭く限定して、マルクス・レーニン主義による政治的イデオロギーで解釈し、公教育の中に政治的人間変革を持ちこもうという見解を打ち立てているのが、組合の主張する生活指導運動である。彼らのいう『学級づくり』『仲間づくり』『集団指導』というのも、すべてこれら一連の政治運動の教育の場における表現であるともみることができよう。」(勝部 1961年, 321頁)勝部の立場から見れば、彼らの集団を中心とした教育実践は「マルクス・レーニン主義による政治的イデオロギーで解釈し、公教育

の中に政治的人間変革を持ちこもうという」姿勢であり、退けられるべきものなのである。

1. 5 道徳授業の各論に関する議論の発展（カリキュラム論）

このように「道徳の時間」に対して賛否双方の立場から意見が交わされる中、その双方を冷静に捉えながら、道徳教育のカリキュラムをどのように構成するべきかという議論も行われるようになる。例えば、倫理学者の虫明弘は1966年の著書『道徳教育の探求』において、道徳教育の方法として「全面による道徳教育」と「特設による道徳教育」を対置した後、両者に対応するであろう「直接的方法」と「間接的方法」とを取り上げ、それぞれの長所と短所を論じている（虫明ほか 1966年、119-127頁を参照）。同じく倫理学者の吉本正樹は1961年の著書『道徳教育一人間観の考察を基礎として一』において（その紙幅の大部分を「諸道徳観の考察」に充てた後）、計画に忠実な「固定案」と柔軟な運用を認める「生成案」（これらは「特設による道徳教育」に該当）、さらに道徳のための時間を特設しない「全面案」（「全面による道徳教育」に該当）の3種類を取り上げ、それぞれの長所と短所を等しく取り上げる（吉本 1961年、296頁以下を参照）。こうした虫明や吉本の論はいまだカリキュラム論の段階にとどまっていたともいえるが、特設に対する肯定／否定の立場を超えて、両者の長所と短所を冷静に捉えようとする視点の登場として注目に値しよう。

1. 6 道徳授業の各論に関する議論の発展（授業方法論）

なお、道徳教育が特設化されると、「道徳の時間」を中心とした道徳教育を理論的に支えようとする動きもこれまで以上に見られるようになる。1950年代を通じて、戦後の新教育を代表する理念であった子どもたちの自主的活動を重視する問題解決の立場に対しては各教科の知識の体系性を重視する系統学習の立場から批判が加えられ続け、さらには学校の教師たちからも1957年の著作『村を育てる学力』を著した東井義雄や1958年の著作『未来につながる学力』などを著した斎藤喜博など、カリキュラムの在り方を論じるだけでなく、教師の「授業」そのものを重視することの必要性が強く唱えられていた（田中 2017年、7-14頁参照）。そのような時代状況下において、道徳教育においても授業方法に関する注目は高まっていく。

例えば、倫理学者の古川哲史と堀秀彦は1958年に『道徳教育講座』を編集するが、そのうち第3巻にあたる『道徳教育をどうするか 中学校篇・指導方法篇』では、指導方法の種類として、討議、問答、講話、読み物、視聴覚、劇化、実践活動を挙げている。

さらに1966年には心理学者の沢田慶輔と神保信一が『道徳教育の研究』において「道徳の時間」を担当するための目標と内容、指導計画、指導案、指導の方法、資料と教材、評価などを詳細に論じているが、指導の方法として挙げられるのは、話し合い・討議、問答、説話、読み物の利用、劇化、実践活動などであり、1960年の山田栄の提案からそれほど大きな変化は見られない（沢田・神保 1967年、140-160頁、鈴木 2019年、73頁参照）。

1965年には座談会「道徳教育の方法」において、勝部真長がお茶の水女子大学の附属小学校と島根県益田市の公立小学校の授業をもとに「道徳時間の展開過程(原型)」を開発し、提唱している。この授業では、「まず最初に生活の場面からはいって、子どもたちの『友情』なら『友情』という、ごくふだんの考え方をだしてきて、友情というものについての概念くだきをやってみる。(中略) 代表的な意見をしばって比べていくうちに、今度は問題を焦点化し、ある範囲で話し合いを深めるために読み物教材をだしてきて、その中で今度は話し合いをする。これが展開の段階ですけれども、そこでけっきょく、めいめいの主観がでてくるわけですよ。(中略) それをつきつめ、つきつめしてくと、それぞれ自分のだした考

えというものが、割合に一方的な、ひとりよがりだったということに、だんだん気づいてくるわけですね。そうして客観化が進むわけです。ああでもない、こうでもない話し合っているうちに、(中略)煮つめていくと、今までだれも考えていなかったような(中略)やりかたが、最後に出てくる。そこで、もう一度つきつめて考えさせると、友情というものが、友だちにすすめて、正しいことをさせることだというような、今までだれも考えつかなかったような理解が、集団思考というか、集団の話し合いの中から、にじみでてくる。それで、一度そういう新しい理解に到達すると、あらためてみんなが、なるほどこれはむずかしいことだ、しかし友情というのは、単に友だちをカバーすることや親切にすることや優しくするというよりも、友だちにすすめて、正しいことをさせることだというほうが、ずっと筋のとあった友情なんだということは、わかるわけです。」(井坂・勝部・沢田・間瀬 1965年, 251-253頁)

集団の作用を用いて道德教育を進めようとする立場は、教育学者の佐藤正夫らの著書『現代道德教育の原理と構造』(1969年)においても示されるが、彼らにおいては(工藤とは異なり)その目指されるところが民主的集団の形成にとどめられている。佐藤が述べるところでは「道德=修身科的な道德教育は(中略)古い既成の道德を絶対化し、(中略)その絶対化した既成の道德を不合理なドグマ・信条につくりあげてこれを子どもに教えこむ。このようにしてそれは既成社会の不合理な体制と秩序を維持していく保守的な機能をいとむものである。(中略)こうした方法によって子どもたちのうちに心からすすんで善を求め実行しようという気持ちを育てることができないことは、いうまでもない。」(佐藤ほか 1969年, 32-33頁)そうではなくて、「教師はたえずかれらに、かれら自身のあり方、かれら自身の行動や生き方についての問題を、かれらの生活と活動の中から提起させるようにしむけなければならない。」そのためには子どもたちが「自分たちのあり方・行動・生き方を問題にせずにはおれないような、そういう集団生活の場にかれらをおくことである。つまり、よりよい民主的な集団、より人間らしい価値のある生活を求めての集団目標=『見通し路線』を育てながら、それを実現していく集団の組織的な運動、組織的な活動を発展させること—いわゆる学級づくり、集団づくりを推進すること—である。そうすれば児童・生徒は(中略)つぎつぎに解決しなければならない自分たちのあり方・行動・生き方についてのさまざまな切実な問題に直面する」が、教師は「そのつどそれらの問題をとりあげては、話し合い、考え合いながら、その解決にとりくませるようにするのである。」(佐藤ほか 1969年, 41-42頁)

なお、上述のカリキュラム論に関する記述とも関わるが、この時期には道德の時間の存在を前提に、その時間が道德教育全体においてどのような役割を果たすのかについても整理がなされるようになる。教育学者の上寺久雄は1968年の著書『道德指導の本質と系統性』において次のように述べる。「昭和二十六年『道德教育のための手引書要綱』が通達されて以来、さらに昭和三十三年『道德の時間』が設けられて以来、わたしたちは、学校における道德指導に関して、いくつかの壁にぶちあたった。(中略)第一の壁は、学校教育における道德教育と、その全体計画における『道德の時間』の位置づけの問題であり、第二の壁は、指導法とその展開の課題であった。いまはそれらの壁を何とかのり越えて、第三の壁、すなわち『道德の時間』を効果的に展開するための資料の収集と活用の問題に立ち向かっているといわれる。」(上寺 1968年, 116頁)「一般に、道德の時間は道德性を内面化する時間だといわれるが、その内面化を、子どもたちが身につけることだと解するならば、およそ、それは不可能な問題である。というのは(中略)道德の時間は、道德的に反省思考

させる時間である。道徳の時間で反省し、分析し、思考した結果は、つぎの実践の場において、はじめて身につけることが可能となる。道徳性を身につける場は生活指導の場と重なる。」(上寺 1968年, 94頁)

社会科教育を専門とした教育学者の倉沢剛も1958年の論稿「指導方法についての一般的助言」において、『道徳の時間』における指導の方法はもちろん重要であるが、それはいつでも日常的な道徳指導を手がかりとして、そこから自然ににじみ出るのでなければならぬ。どんなに『道徳』の時間を工夫してみても、その背景となり、地盤となっている、日常的な道徳指導をゆるがせにしたら、効果を挙げることはむずかしい。いったい『道徳』の時間は、一週わずか四十五分という、ごく限られた時間である。こういう限られた時間に、たいしてまとまった指導ができないことは、だれが考えたって明瞭であろう。(中略)この意味でわれわれは、『道徳』の時間に、あまり大きな期待を寄せることはできない。」(古川・堀 1958年, 185-186頁)それゆえ、「道徳の時間」において行われるべきは、それ以外の場面での道徳教育においては果しえない部分に関する「補充」「深化」「統合」であるとされる(古川・堀 1958年, 196頁参照)。

心理学者の鈴木清は1962年の著作『道徳教育』において、「道徳の時間」の存在意義を「補充」「深化」「統合」(および「交流」)に見ているが、その際、彼が重要視するのが「道徳の時間」を通じた「内面化」である。「内面化」とは『深化』の同義語といってもよく、「道徳的な価値を、主体的な立場で、意識してとらえることである。(中略)内面化の過程は(中略)くきづくー考えるー意欲する」という次元で分けてみることができ」るが、「『かっとう場面』の重要さが指摘されるのは、それが子どもの判断にはたらきかけ、内面化をふかめるからである。(中略)かっとう場面に追いこむとは、子どもの価値意識に他の価値を提供し、考えさせることになる。たとえば、一面的な解釈には対立する他の条件をあたえ、自分の立場だけで考えているときには他人の立場を考えさせ、結果論的な解決には動機をくわえてやるなどである。考える結果、なにが正しいか、いかにすべきかがきまるだろう。」(海後・鈴木 1962年, 91-94頁)

中学校教諭や校長、福岡市視学などを経て明治大学助教授となった野辺忠郎は1968年の著書『道徳教育要論』において、道徳の時間において重要な点を次のように挙げる。①「道徳教育は、被教育者の現在を最大に生かすことを基調として進められるべきである」と同時に、②「道徳的知識・判断力を養うことだけでなく、民主的な考え方や態度を行動の上に形成することを目指すべきである」。さらに、③被教育者の日常の直接経験を指導の基盤とし、④その「直接経験を客観的文化(資料)の媒介によって普遍的なものに高める組織的指導を重視しなくてはならない」と同時に、⑤「内面化をはかり児童生徒の規範意識を確立する指導を重視しなくてはならない」(野辺 1968年, 272-275頁)。野辺の主張に基づくならば、「道徳の時間」にはあくまでも特別の時間に資料等を主な素材として授業を行うのであるが、学習においてはあくまでも子どもたち一人ひとりが有している個人的な経験を出発点とし、民主的な考え方や態度を前提としながら、ひとりひとりの規範意識を確立することが目指されるのである。その他、野辺は主題を「生活的主題」「心理的主題」「倫理的主題」に分け、それぞれを導入・展開・終結の3部分に分けた授業を提唱する(野辺 1968年, 267頁)。さらに「指導内容＝過程上の様々な試みで最も注目すべきもの」として「価値葛藤の場面の設定」を挙げる。「人間は誰でもなんらかの選択(意思決定)を行って生きていく。生活の中には必ず『あれか、これか』と判断を迫られる場面があるのである。その場合、必ずしもよりよい価値を選ぶとは限らない。このような選択の場面、問題状況を

『道徳』の指導過程に現出し、その中に一人一人を立たせることによって、より高い価値を認識し、これを実践しようとする意欲を持たせることが可能となる。ぬきさしならぬ緊迫感や、もろもろの条件の交錯する中で、態度決定を行わせ、これについて指導することによってはじめて内面化・主体化に役立つ指導となり得ると考えられる。」(野辺 1968年, 268頁)

もっとも、心理学者で当時は文部省教科調査官であった青木孝頼は1966年の編著書『道徳価値の一般化』において、次のように形式化の危険について警鐘を鳴らしている。「道徳の時間が設けられてから八年を経過する現在、学校における全教育活動を通しての道徳教育の一環として、全体計画に基礎をおく道徳の時間の指導は、ようやく地に着いたものとして育ってきたと思われる。ここまでの多くの学校の歩みを振り返ってみるとき、道徳年間指導計画の作成において、資料選択の問題がひじょうに大きな比重を占めてきたことは明らかであり、文部省の『道徳の指導資料第一、二、三集』の配布によって、その問題は一つの山を越したと考えることができよう。ところが、資料選択の問題が一見、当面の課題とされなくなったときにおいて、安易な形式的指導に流れる傾向が現われはじめていることも否定できない。各学校・各学級での今後の課題として、道徳の時間の特質を生かす主題の展開のあり方が追求されなければならないのであるが、その一つの問題として、『道徳価値の一般化をどう図るか』ということが挙げられよう。」(青木 1966年, 1頁)かつて全面主義の道徳教育ではその教育が不十分かつ非体系的なものになるとの危惧が示され、そうした危惧が「道徳の時間」特設の必要性として示されたこともあった。しかし、「道徳の時間」が特設され道徳授業が一般化するようになると、早くも今度はその授業が形骸化し、不十分なものとどまるという新たな課題が生まれてきていたのである。

1. 7 道徳授業の各論に関する議論の発展 (評価論)

心理学の立場からは三好稔と酒井行雄が1959年に『道徳教育と評価』を著した。彼らは、道徳の「実施要綱の価値体系が『人間尊重』を基調としてでき上がっているのに対し、教育勅語では天懷無窮の皇運を扶翼することが基調となって価値体系ができている」(三好・酒井 1959年, 34頁)とし、戦前の道徳教育と「道徳の時間」の道徳教育とは大きく異なると捉えた上で、道徳意識の評価方法として、主観的方法(観察法, 質問紙法, 作文法), 客観的方法(絵画や色彩を用いて反応を探る方法), 統計的方法の3者を提案した(三好・酒井 1959年, 281-312頁を参照)。

なお、1962年には心理学者の鈴木清が著書『道徳教育』において道徳の時間における評価について論じているが、「もっとも本質的な評価の対象は(中略)子どもの道徳性である」としながらも「より現実的には、とられている計画の方法についても、その効果をたしかめ、反省する必要がある。よりより教育をうちたてるためには、つねに謙虚に、『よりよい計画』『よりよい方法』をもとめなければならない。それらの計画や方法の真の効果をたしかめるためにはまた、計画や方法の効果に影響する子どもの生活条件や意識の実態をあきらかにすることも必要である」(海後・鈴木 1962年, 132-133頁)と鈴木は述べ、道徳の時間における評価の対象が決して個々の子どもに限定されるものではないことを指摘する。

1960年には心理学者の大平勝馬も著書『道徳教育の研究』において心理学の立場から捉えた道徳性の内実と道徳性形成の方法として指導の在り方や評価の方法について論じている(大平 1964年参照)。

1. 8 子どもたちの道徳性の発達過程に関する議論の発展

そのほか、小学一年生から中学三年生という発達上の幅のある年齢の子どもたちを対象

に道德教育が行われるようになったことから、道德性の発達過程や発達段階に関する議論も行われるようになる。心理学者の関計夫は1958年の論稿「中学生における道德性の発達と教育」において、中学生段階の子どもたちの道德性について次のように論じる。「子弟の教育がむずかしいのは、一つの発達段階から次の発達段階に移行するときである。(中略)現在の中学生は児童後期から青年前期へうつる過渡期になることになっている。このことは道德の問題についてもいえる。(中略)小学校時代までは外から与えられた權威によって正しさが知られる。みんなが正しいとしていることが正しいのである。(中略)これまで何の気なしに真理として守って来たことを、一々疑ってみるのが青年中期である。(中略)自動機は他律道德の時代であるが、青年期は自律道德の時代である。この移行段階に英雄崇拜の道德がある。それが中学生の道德なのである。第二は縦の道德から横の道德への過渡期ということである。(中略)中学生は友だち仲間の影響が強く支配する時期である。」(関1958年、8-9頁)

また、心理学者の鈴木清は1962年の著作『道德教育』において子どもたちの道德発達の段階を5段階で捉える。すなわち、①「善悪の意識というべきものはまったく存在していない」段階としての「無道德-赤ん坊の時代」、②「ことがらそのものの善悪はまだほとんど理解されないが、おとなにみとめられること、ほめられることを善とし、おとなに否認され、しかられることを悪とする」段階としての「權威道德の段階-幼児から小学校低学年」、③「それまでおとな対こどもという、たての權威関係に支配されていた子どもの意識が、友達との並行関係に移行する」段階としての「仲間道德の時代-小学校中学年・高学年」、④「善悪の判断ができるのに權威への反抗意識のためにかえって反対の行動をとろうとする傾向をしめしがち」な段階としての「矛盾道德の段階-中学」、そして⑤「道德的基準にしたがうことの幸福を理解し、自主的に善をとり悪をさける」段階としての「自律道德の段階-高校～成人」(海後・鈴木1962年、50-51頁)である。

さらにこの時期、倫理学者の馬場文翁もまた1965年の著作『道德教育の研究』において(「道德の時間」における具体的な道德教育の方法は一切論じない一方で)子どもたちの道德意識の発達については乳幼児期、児童期、青年期に関してそれぞれ論じている。このことから、子どもたちの道德性の発達に関する議論が発展し、一般しつつあったことが確認できるだろう。

1. 9 道德教育の意義と危険性を客観的に論じる立場の登場

教育学者の村井実は1967年の著書『道德は教えられるか』において、次のように述べる。「道德教育というものは(中略)もっと真剣に研究されなければならない。特設時間を利用するかしないかなどは、たんに技術的な問題にすぎない。道德教育というのは、教育自体にとってもっとも根本的であり、道德教育を考えるということは、私たち教師が、自分自身の存在の意義を、自分自身で確かめながら生きることを意味するのである。」(村井1967年、5-6頁)「道德とは何か」を探ろうとする原理的議論はすでに以前より存在したが、ここにきて教師が道德教育を担っていることを肯定的に認め、その意義を積極的に探ろうとする立場が生まれてきたのである。

倫理学者の堀秀彦は著書『道德の考え方』(1966年)において、学校における道德教育を念頭に置きながら「道德」を2種類に区別して考えることを提唱する。「つまりこの世の中には二つの道德があるのだ。平凡な人間の道德と非凡な人間の道德。尋常のあるいは正常な道德と異常な道德。」(堀1966年、147頁)「簡単に言おう。社会生活を営んでゆくための一定の規則にしたがうのは責務の道德であり、イエスとかソクラテスのような人物を

前にして、彼の人格そのものから受ける道徳的生活への感動や実践が第二の最も完全な道徳なのだ。市民としての一般的法則にしたがう道徳と、単なる一市民としてではなく、人間として理想的な模範的人格にあこがれ、彼にしたがおうとする道徳と、この二つなのだ。」

(堀 1966年, 149頁)「道徳の教師は、だからまず普通の人間が普通の人間としてしなければならぬこと、してはいけないこと、を教えるべきだと思う。正常な人間となってもらふことをまず第一条件とすべきであると思う。」堀が論じるのは、これまで区別されないままに扱われてきた、社会生活のための最低限の行為と理想的な行為とを区別して扱い、全ての子どもたちを対象に行われる学校での道徳教育では前者に重点を置く必要があるとの点なのである。

また、道徳教育の意義と危険性の双方を共に視野に入れながら、道徳教育の在り方を客観的に論じようとする姿勢を見せる者もこの時期登場する。例えば、心理学者の波多野述磨が1965年に宮田丈夫らとの編著『道徳教育の科学』において述べるところでは、「おのおのの社会集団は、その所属員に対して、その社会集団にのみ献身的なものを要求する傾向が強い。これは集団の解体を防ぎ、その機能を保持する作用として無理のないことなのである。個々の個人が行動の選択になやむ事態がしばしば生ずる。それゆえに、おのおのの社会集団の特質や、ある社会集団と他の社会集団と他の社会集団との関係を研究し、それらの一員として適切な行動をとることのできるのが、道徳的期価値の高い行動であることを考えなくてはならない。けれども、(中略)道徳的理想を追求する意志が、心棒としてしっかりとおっているものでなければ、行動の基準を自律的に内心に求めることはできない。自己のみの保身を考へての利害打算や快楽本位の生きかたを源泉として生ずる道徳の考え方は、(中略)外的権威のみが行動の基準になっている。このようなことであつては、外見上、道徳にかなった行動をとっているようでも、自己の道徳性は向上しないし、同時に真に道徳を保持向上する生活を営んでいるわけではないのである。」(波多野 1965年, 26-27頁)それゆえ、例えば愛国心に関しても、「祖国を愛するのは、人情の自然であるけれども、愛するに値する祖国でなければ、おのおのの人の内心から、ほんとうに同胞と手をつなぎ合おうという、あたたかい強烈な気持ちが湧いてこない」のであり、「愛国心は強制されるものとしてではなく、内心から生じてくるものでなければいけない」(波多野 1965年, 28頁)と言うように、波多野は道徳教育の重要性を認めた上で、個人と集団の双方に変化を求めるのである。

また、教育学者の安里彦紀は1967年に『近代日本道徳教育史—明治期における思想・社会・政治との関連を中心として—』と題する著書を発表し、「いかなる教育も、その時代の社会形態や思想形態を離れて存在し、営まれるものではない」(安里 1967年, 4頁)とし、教育、とりわけ道徳教育を価値の対立から離れて客観的に捉えようと試みる。「とくに、わが国では、国民の生き方を規制する道徳教育と、時の政府の国策と時代思想とが、複雑なからみあいをなしつつ変遷してきた。わが国の過去の道徳教育が、現代の立場から見て異論があることは論ずるまでもないが、しかしその歴史を認識するということは、今日の道徳教育を健全な方向にすすめる糧ともなると思われる。」(安里 1967年, 4頁)同書において安里は、その都度の道徳教育上の変遷の要因となった時代思想、社会情勢、政府の文教政策の関連などに重点を置き、務めて冷静な描写を試みるのである。

1. 10 わずかに残る教育勅語に対する肯定的評価

なお、この時期に至っても戦前の修身教育のみならず、教育勅語を部分的には肯定的に評価し、懐古する声がわずかに見いだされる。教育学者の平塚益徳は1959年の著作『日本

のゆくえと道徳教育』において、次のように述べる。「教育勅語の渙発までは、国家としての教育の根本目標も定かない状態でありました。したがって教育勅語が渙発されたことは、当時としては何と云っても画期的なことであり、日本の教育にとってまことに重大なことでした。戦後この教育勅語をひどく罵倒して、それこそ軍国主義の権化のように云う人がありますが、私は必ずしもそうとは思って居りません。(中略) その思想の内容の中には、それこそ普遍性を主張しうるものがまた厳存しているのです。」(平塚 1959年, 65頁) もともと、平塚は1964年に『日本教育の進路』に収蔵された対談において次のように述べる。「教育勅語の根本的な考え方というのは、やはり儒教の思想からきていますね。私は儒教に一概に反対する考え方というのは、人間の精神の進歩ということについて、余りにも浅薄な考え方だと思います。」(平塚 1966年, 208頁) この発言にかんがみるならば、教育勅語に対する肯定も、教育勅語に示された内容のすべての肯定するものではなく、教育勅語の土台となった儒教の再評価を求める意図によるものとも解釈できよう。

1. 1 1 宗教教育を求める立場からの道徳教育論

その他、数としてはそれほど多くはないものの、宗教教育の重要性を説く立場から道徳教育が論じられる事例も存在する。例えば藤本一雄は1959年の著書『道徳の根本問題 性格教育と宗教』において、次のように述べる。「徳育倫理の真意義は、人間を道徳行為に導くにあるは勿論であるが、若人に対する最高の理想目標は、徳や名の賊とならぬ信仰ある人として世に立ち、いかなる混乱惑迷の極致に立っても己が任を尽くすに紊れがなく、吾が仇敵である人々に迄敵ながらも天晴の讃辞を惜まれ人物たらしめるにある。」(藤本 1959年, 119頁) もともと、藤本はその論の大部分を宗教教育に割いており、日本における道徳教育に関し宗教教育の枠組みを離れて具体的に論じる部分はそれほど多くない。

1. 1 2 外国の道徳教育論の翻訳書

なお、この時期には名著とみなされる外国書籍の翻訳刊行が行われ、その一環として1964年にはデュルケムの著作『道徳教育論』が、1968年にはデューイの著作『教育における道徳原理』が翻訳出版されている。

2 1960年代末から1970年代中旬：再度の保守化への懸念と「道徳の時間」への批判の再燃

1966年の10月には中央教育審議会(第一九回特別委員会)が「期待される人間像(最終報告)」を発表するが、人々の「権利」に関する言及がないままに仕事や社会への「貢献」のみが求められたこと、「中間草案」において「天皇への敬愛」が求められたことなどから、社会内での意見対立はさらに激化することとなった。なお、同審議会の委員は以下の通りであり、現委員の構成は経済学者3名、倫理学者2名、教育学者2名、教員1名、その他8名であった。また、旧委員は教員2名、その他2名であった。1957年の「小中学校における道徳教育の特設時間について」を審議した初等教育文化審議会ならびに中等教育文化審議会同審議会の委員と比べると、審議内容の性格ゆえか、教育学者や教員の割合が大きく低下した代わりに経済学者と倫理学者が委員に加わった点、そして学者以外の委員が多数参加している点が注意を引く。

現委員 (16名) :

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| 天野貞祐 (倫理学者: 獨協大学長) | 平塚益徳 (教育学者: 国立教育研究所長) |
| 大河内一男 (経済学者: 東京大学長) | 前田義徳 (NHK 会長) |
| 木下一雄 (教育学者: 東京学芸大学名誉教授) | 森戸辰男 (経済学者: 日本育英会会長) |
| 久留島秀三郎 (同和鉱業相談役) | 諸井貫一 (秩父セメント社長) |
| 高坂正顕 (倫理学者: 東京学芸大学長) | 出光佐三 (出光興産会長) |
| 高橋雄豺 (読売新聞社顧問) | 坂西志保 (評論家) |
| 高村象平 (経済学者: 慶応大学教授) | 野尻清彦 (大仏次郎・作家) |
| 成田喜英 (教員: 東京都公立高等学校長) | 松下幸之助 (松下電器会長) |

旧委員 (4名) :

| | |
|------------------------|--------------------|
| 岩下富蔵 (教員: 前東京都公立高等学校長) | 茅誠司 (物理学者: 前東京大学長) |
| 石田壮吉 (教員: 前東京都公立高等学校長) | 内藤誉三郎 (前文部事務次官) |

行政の側から定期的に提起される保守的な道德教育の構想は、道德教育の保守化や戦前回帰に対する警戒心をよびおこし続けることとなった。1972年には教育学者の新海英行が田浦武雄編著の『道德と教育』において論稿「中学校における道德教育」を著し、道德教育の問題点を五点、次のように指摘する。第一に、「人間の内的生活、人生観、世界観、価値観に関することがらに行政権力が介入し、干渉することは、民主的な近代社会においてはゆるされるべきことではない」。第二に、「もとより道德教育そのものは(中略)教師や生徒たちの自主性が尊重されるならば、否定されるべきものではない。しかし、そういう意味の道德教育は、学習指導と生活指導のすべてをふくむ教育実践全体を通して、全教科の有機的で、一体的な教育活動によって行われなければならない。」第三に「現代日本という歴史的な社会のもつ具体的問題状況とは、何らかかわることなく概念化され、抽象化された徳目が正しい形でかれら自身の主体的な価値として定着し、内面化することは困難であろう。」第四に、「個人の尊厳より国益重視を前面におしだす教育思想は、憲法や教育基本法にはそぐわない」。第五に、「教科や特別活動の道德主義化をすすめることによって、教科のもつ科学的系統性がゆがめられ、特別活動における自治・自主活動が阻害されることは望ましくない。」(新海 1972年, 137-140頁)

その上で新海が求めるのは、次のような道德教育である。すなわち、「子どもたちに自然や人間についての知的認識を十分与え」とともに、「自主的な道德意識の形成をはかるため」、「子どもたちの感性的・情意的な発達を促進し」、さらに「教師がかれの当面する具体的な生活状況のなかで、主体的に誠実な生活を営み、自己形成してゆく、そうした教師の生きざまこそ、子どもたちの道德意識の形成にとってきわめて重要な意味をもつ」(新海 1972年, 141-142頁) と言うのである。

1976年には教育学者の皇至道が『道德は教えられるか』を出版し、次のように述べる。「教科としての道德の時間をおく」というような考えは、何らかの意味において、道德教育

を知育化していこうとするものであります。社会科で(中略)というのもやはり知育化(中略)。道徳教育は全教科をあげてやらなければならないというのは、学校教育全体としての道徳教育ではありますが、これも知育化という点では同様(中略)。(皇 1976, 30-31 頁)

「道徳教育はこれを技術化の方向にもっていかなければ、現在の学校教師で道徳教育をやることは難しいのではないか。(中略)プラトンの考えたように、ソクラテスのような天才的教師を原型にするとか、あるいはペスタロッチのように、母と子の自然の関係において教育を考えるとかいうようなことで、現在の学校教師が果たして道徳教育を行うことができるであろうか。」(皇 1976年, 30 頁) そもそも、「教育は本来(中略)、一対一の人格的関係において成立し、その間において問答法のような教育方法が生まれた」(皇 1976年, 212 頁) ことを前提とする皇からすると、道徳教育を学校教育の中で制度化、技術化することには限界が存在しているのである。

もっとも、こうした考え方が道徳教育推進派の間で知られていなかったわけではないだろう。青木孝頼も 1969 年に「学校における道徳指導の限界」と題する論稿を著し、次のように述べている。「いわゆる生活指導を通しての道徳教育や、全教育活動における道徳教育では期待することが困難であると考えられる計画的、発展的な道徳的価値についての指導を果たそうとするところに、道徳の時間が設置された意義を認めなければならないであろう。」しかしこの「道徳の時間の特質は、同時に道徳の時間の限界を示すものといえよう。すなわち、一定の道徳的価値の指導という特質は、道徳的行為そのものの指導を期待できないという限界を意味しており、長期にわたる指導という特質は、指導の即効性を期待できないという限界を意味している。道徳の時間が設置されてから一〇余年が経過しているにもかかわらず、道徳の時間の指導によって、児童・生徒の道徳的行為が(中略)直接的に変容するという期待が多くの人に持ち続けられているのであり、(中略)誤った認識によるといわなければならない」(青木 1969年, 119-120 頁)。すなわち、青木がここで主張するのは道徳の時間が直接的に児童生徒を変容させるという考え方の誤りであるが、この指摘は道徳教育に対して過度の期待を寄せる人々に対してのみならず、道徳の時間に対して大きな不安を抱く人々に対しても向けられていたものと思われる。

他方、教育学者の村井実は、自らが編集を務めた 4 巻組のシリーズ『道徳と教育』に「道徳教育の可能性」(村井 1972年)を執筆するとともに、江橋輝雄の論稿「その他の手法をどう生かしたらよいか」(江橋 1972年)などを掲載し、「週に 1 時間の道徳指導の実施に役立つ内容を提供したいという志向」(村井・井沢 1972年, 3 頁)を表明している。

3 結語

本稿では鈴木(2019年)での議論を踏まえ、1950年代末から1970年代中旬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。

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

発達段階などが論じられるようになった。

なお、この時期においても一部には教育勅語の意義を積極的に主張する立場は見られた。そうした立場の存在が他の人々に道德教育への警戒を再喚起し、「道德の時間」への抵抗感を生み出し続けていたのだと考えることができるだろう。大学人たちは道德教育の意義についてある程度認識を共有し、「道德の時間」の存在をあくまでも前提としながら、それでも道德教育の保守化や戦前回帰への警戒心を抱きつつ、より良い道德教育（主には道德授業）のあり方を幾分具体的に模索するようになっていたのである。

参考文献

- 青木孝頼編著（1966年）．道德価値の一般化．明治図書出版．
- 青木孝頼（1969年）．学校における道德指導の限界．青木孝頼，井上治郎，古島稔，宮田丈夫編著．道德教育の本質と展開．酒井書店，115-127．
- 安里彦紀（1967年）．近代日本道德教育史—明治期における思想・社会・政治との関連を中心として—．高陵社書店．
- 荒木寿友（2017年）．道德教育の変遷—「道德的価値」をどう扱ってきたか—．田中耕治編著．戦後日本教育方法論史（下）．ミネルヴァ書房，181-200．
- 井坂行男，勝部真長，沢田慶輔，間瀬正次（1965年）．道德教育の方法．井坂行男，勝部真長，沢田慶輔，間瀬正次編著．道德教育の課題と方法．文教書院，247-277．
- 石川松太郎ほか（1977年）．道德教育史 II（世界教育史体系 39）．講談社．
- 上田薫（1951年）．社会課と道德教育．貝塚茂樹編著（2015年）．文献資料集成 日本道德教育論争史 第 11 卷「修身科」復活と「国民実践要領」論争．日本図書センター，166-171．
- 上田薫（1960年）．道德教育の理論．明治図書出版
- 江島顕一（2016年）．日本道德教育の歴史 近代から現代まで．ミネルヴァ書房．
- 江橋照雄（1972年）．その他の手法をどう生かしたらよいか．村井実・井沢純編著．道德指導の原理と実際．東洋館出版社，123-143．
- 大平勝馬（1964年）．道德教育の研究—道德性の発達とその形成の心理（第 5 版。初版は 1960 年）．新光閣書店．
- 海後勝雄，鈴木清（1962年）．道德教育．誠文堂新光社．
- 貝塚茂樹（2001年）．戦後教育改革と道德教育問題．日本図書センター．
- 貝塚茂樹（2012年）．刊行にあたって．貝塚茂樹編著．文献資料集成 日本道德教育論争史 第 1 卷 德育論争と修身教育．日本図書センター，1-5．
- 勝部真長（1961年）．戦後の道德教育．古川哲史．日本道德教育史．角川書店，295-321．
- 上寺久雄（1968年）．道德指導の本質と系統性．黎明書房．
- 工藤綏夫（1966年）．道德教育の全体構造．明治図書出版．
- 倉沢剛（1951年）．道德教育論．誠文堂新光社．
- 佐藤正夫（1969年）．現代道德教育の原理と構造．亜紀書房．
- 沢田慶輔・神保信一（1967年）．道德教育の研究（第 2 版）．国土社．
- 新海英行（1972年）．中学校の道德教育．田浦武雄編．道德と教育．福村出版．
- 鈴木篤（2019年）．戦後日本のアカデミズムにおける道德教育の歴史（1）—1950年代末ま

- での出版物を手掛かりに一. 高等教育センター紀要, 11, 57-76.
- 皇至道 (1976年). 徳は教えられるか—道徳教育の人生観的基礎—. 御茶ノ水書房.
- 関計夫 (1958年). 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, 7-23.
- 全生研常任委員会 (1963年). 学級集団づくり入門. 明治図書出版.
- 田中耕治 (2017年). 戦後日本教育方法論の史的展開. 田中耕治編著. 戦後日本教育方法論史 (上). ミネルヴァ書房, 1-45.
- 田村武夫 (1961年). 道徳教育論. 葵書房.
- デューイ, J. 著, 杉浦宏訳 (1968年). 教育における道徳原理. 未来社
- デュルケム, E. 著, 麻生誠・山村健訳 (1964年). 道徳教育論 (全2巻). 明治図書出版
- 野辺忠郎 (1968年). 道徳教育要論. 葵書房.
- 波多野述麿 (1965年). 現代の道徳問題. 宮田丈夫ほか編著. 道徳教育の科学. 明治図書出版, 9-36.
- 馬場文翁 (1965年). 道徳教育の研究. 福村出版.
- 春田正治ほか (1964年). 今日の道徳教育. 誠信書房.
- 平塚益徳 (1959年). 日本のゆくえと道徳教育. 福村書店.
- 平塚益徳 (1966年). 日本教育の進路—道徳教育の根本問題—. 広池学園出版部 (初版は1964年).
- 藤田昌士 (1985年). 道徳教育—その歴史・現状・課題—. エイデル研究所.
- 藤本一雄 (1959年). 道徳の根本問題 性格教育と宗教. 明治図書出版.
- 船山謙次 (1981年). 戦後道徳教育論史 (上・下). 青木書店.
- 古川哲史・堀秀彦編著 (1958年). 道徳教育講座 (全3巻). 角川書店.
- 堀秀彦 (1966年). 道徳の考え方. 明治図書出版.
- 牧野宇一郎 (1959年). 道徳教育の条件. 明治図書出版.
- 松田義哲 (1960年). 現代の道徳教育. 協同出版.
- 松田義哲 (1961年). 道徳教育の研究. 明玄書房.
- 宮島肇 (1960年). 現代道徳教育論. 明治図書出版.
- 三好稔・酒井行雄 (1959年). 道徳教育と評価—道徳教育の社会的背景—. 光風出版.
- 虫明弘ほか (1966年). 道徳教育の探求. 誠心書房.
- 村井実 (1967年). 道徳は教えられるか. 国土社.
- 村井実 (1972年). 道徳教育の可能性. 村井実・稲垣友美編著. 道徳と教育. 東洋館出版社, 79-103.
- 村井実・井沢純編著 (1972年). 道徳指導の原理と実際. 東洋館出版社.
- 柳田謙十郎 (1957年). 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, 23-39.
- 山田栄 (1960年). 道徳教育の研究—生活指導と道徳教育—. 高陵社書店.
- 行安茂 (2015年). 道徳「特別教科化」の歴史的課題—近代日本の修身教育の展開と戦後の道徳教育—. 北樹出版.
- 吉本正樹 (1961年). 道徳教育—人間観の考察を基礎として—. 法政大学出版局.

総合内科・総合診療科実習における学生の学び

大学病院・学外施設における総合診療の違い

山本恭子 (大分大学医学部医学教育センター
総合診療・総合内科学講座)
中川幹子 (医学教育センター)
北野敬明 (医学教育センター)
宮崎英士 (総合診療・総合内科学講座)

要旨

高齢化が進行した現在の社会においては、複数疾患をもつ患者が多く、多様な問題をかかえた患者に適切に対応することができることが重要とされている。2020年から初期臨床研修において一般内科外来が必修化されるなど、総合診療における教育体制の構築が必要である。そこで大分大学病院の総合内科・総合診療科において実習した学生が総合診療について学んだ事項を検討した。学生は実習した場に応じた学びを得ており、大学病院では患者の話をよく聞くこと、臨床推論の能力が重要であると考えていた。診療所における医療は、患者・家族との距離が近く、患者の生活環境にまで配慮した診療を行う重要性に気づくことができていた。学外実習における学びは広く、大学病院では学びきれない事柄を学ぶことができており、今後も学外実習を充実されることが必要と考えた。

キーワード： 総合診療，学生の学び，学外実習，医学教育，

1 はじめに

本研究は我々が行っている総合内科・総合診療科での臨床実習において、学生が『総合診療』について、どのような学びを得ているのかを明らかにするために行った質的研究である。実習中に学生が作成した振り返りシートから学びのキーワードを抽出し、考察を行った。高齢化が進む社会において必要とされる総合診療について、現在行っている実習で学生がどのような学びを得ているのかを検証した。

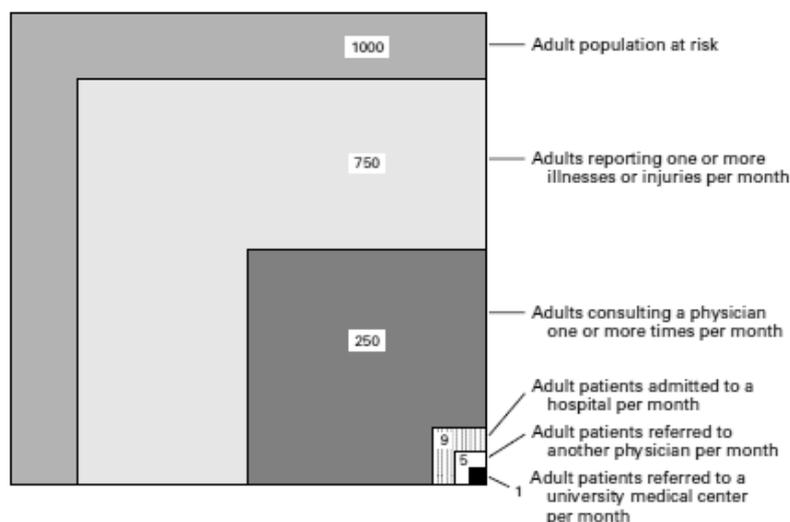
2 背景

現在の日本は高齢化が進行し、医療においても高齢化問題は深刻となっている。これからの超高齢化社会においては、多様な問題をかかえた患者に適切に対応することが求められる¹⁾。医療現場では「病気を診ずして病人を診よ」といわれるように、患者の社会背景や価値観、家族の思いなどを考慮した全人的医療の重要性が増しているが、臓器別の専門細分化によって、総合的・全人的診療が行われない状態となっており、国内において総合診療部門の設置が行われてきたのは1970年代後半のことである²⁾。総

合診療医は患者の特定臓器に着目するのではなく、地域に住むあらゆる年齢・性別の患者の健康問題に向き合い治療する医師である。小児から高齢者までのいろいろな年齢の患者、急性期から慢性期・リハビリまでをカバーし、家族全員の状況を把握するなど地域のかかりつけ医が最もイメージしやすい総合診療医である。えり好みをせず広く見渡せる視野と、それに対応する能力が求められる、と前野は述べている³⁾。まるごと診る、ずっと診るというキーワードが当てはまるこの分野について、地域中核病院や大学病院のようなかかりつけとしての機能の少ないところで『総合診療とは何か』を学生に学んでもらうためにはどうすべきか、というのが我々にとっての課題である。

Greenらの研究では、地域住民の医療機関受診行動について、次のように説明されている。1000人の地域住民のうち、何らかの健康問題をもっている人は800人、そのうち327人が医療機関への受診を検討する。実際に開業医の外来を受診するものは217人、総合病院を受診する人が21人、入院する患者は8人、大学病院に入院する患者は0.7人であった、としている (Fig. 1)⁴⁾。

図1 地域住民1000人が1か月間にとった受診行動



N Eng J 344:2018-2020. 2001

この結果から、普段医学生は地域住民1000人のうちのたった0.7人に対して行われている、かなり偏った部分で実習を行っていることがわかる。しかしながら、医療機関を受診する217人の多くを診察するプライマリ・ケア医について、学生たちが学べるような教育はこれまであまり積極的にされてこなかった。医学教育モデルコアカリキュラム⁵⁾では平成28年の改定から、地域包括ケアや地域医療実習に対する記述がみられるようになった。また、平成16年度に開始された初期臨床研修制度⁶⁾においても、様々な視点で患者を診られる医師になるように、内科・小児科・産婦人科・精神科などが再度必須化された。一般内科での外来研修の必須化も行われ、特定の臓器でなく広く慢性疾患を継続診療する外来での研修が義務化された。文部科学省・厚生労働省が総合診療の重要性を認識しつつある結果であると考えている。

このように従来医学部では、大学病院での臨床実習で珍しい疾患の患者を担当し、病態や治療法について学生が学ぶことが多かった。しかしながら、現在の高齢化社会に

においては、希少な疾患を持つ患者よりも、むしろ様々な併存疾患をもつ患者が多く、特定の臓器にとらわれず、横断的な目で診療を行うことが必要となっている。患者本人や家族の意思を尊重した治療方針の決定、ということも今後は重要になってくる。総合内科・総合診療科での臨床実習において、学生は総合診療についてどのように学んでいるのか評価するために本研究を行った。

3 目的

2 週間の総合内科・総合診療科の臨床実習において、総合診療に必要な医師の能力という観点で、学生がどのような学びを得ているのかを明らかにする。また大学病院および学外実習施設における学びの違いを検討する。

4 対象

平成 30 年 4 月から平成 31 年 3 月までの 1 年間に総合内科・総合診療科で実習を行った医学科 5 年生 107 名を対象とした。全ての学生が大学病院での実習を行った。学外実習施設は地域中核病院と診療所のどちらかを選択するため、地域中核病院は 61 名、診療所は 46 名であった。

5 方法

5. 1 実習の概要

総合内科・総合診療科の実習期間スケジュールの一例を図 2 に示す。

大学病院での実習は主に外来の初診患者の間診・診察である。現在の医学教育では学生の臨床実習は診療参加型となっており、従来の見学主体の実習ではなく、チームの一員として診療に参加することが求められる。当科の実習では、学生が医師の診察前に患者に問診・診察を行い、それをもとに上級医が実際に患者を診察する。学生と一緒に病態についてディスカッションし、どのような検査を行うか、どんな治療をするかを決定していく。必要に応じて、専門科に診察を依頼することがあり、またかかりつけ医から必要な情報を取り寄せたり、逆に情報提供することが必要になる場合もある。学生はこの過程を上級医とともに進めていく。外来以外に臨床推論の講義やエコー実習、シミュレーターを使用したシミュレーション実習などのミニレクチャーが行われる。

大学病院での実習以外に、3 日間の学外実習を行っている。学生は自らの興味に合わせて病床数 300 床規模の地域中核病院または診療所を選択し実習を行う。地域中核病院では、大学病院よりは規模が小さいものの、入院施設をもたないクリニックからの紹介症例であったり、救急搬送を要する重篤な患者を診察することがある。また、クリニックにおいては、高齢者や慢性疾患の患者を多く診察し、介護施設や自宅への訪問診療や往診に同行する機会がある。大学病院とは異なる環境で、総合診療医がどのような役割を果たしているのかを学ぶ機会としている。

2 週間の実習中に学生は振り返りシートを作成する。月曜日から木曜日は日々の自己省察のための振り返りシートを、金曜日には 1 週間の振り返りシートを作成してもらう。これをもとに実習終了時に毎日上級医とディスカッションを行い、学びを言語化してもらっている。1 週間の振り返りシートは、大学病院での学びを記載するものと、地域中核病院または診療所のどちらか一方での学びを記載するものの 2 枚を提出してもらった。

図 2 総合内科・総合診療科の実習スケジュール

| 第1週 | | | | | | 第2週 | | | | | |
|---------------|----------------------|------|------------|---------|----------|---------------|--------------------|------|---|---|--------|
| 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | |
| 8:00 - 8:30 | オリエンテーション | | | | | 8:00 - 8:30 | オリエンテーション | | | | |
| 8:30 - 9:00 | 朝カンファ 担当患者のプレゼンテーション | | | | | 8:30 - 9:00 | 朝カンファ | 学外実習 | | | 朝カンファ |
| 9:00 - 12:00 | 新患外来 | 新患外来 | 新患外来 | 新患外来 | シミュレーション | 9:00 - 12:00 | 新患外来 | | | | 課題学習 |
| 12:00 - 13:00 | 昼休み | | | | | 12:00 - 13:00 | 昼休み | | | | 昼休み |
| 13:00 - 14:00 | 認知症の人への対応 | | もの忘れ外来 | | | 13:00 - 14:00 | | | | | 4年生発表会 |
| 14:00 - 15:00 | | 臨床推論 | 臨床推論 | 臨床推論 | 臨床推論 | 14:00 - 15:00 | | | | | 5年生発表会 |
| 15:00 - 16:00 | 問診のとり方 | 臨床推論 | エコー実習 振り返り | 臨床推論 | | 15:00 - 16:00 | 臨床推論 | | | | |
| 16:00 - 17:00 | 回診・カンファ | | | ミニレクチャー | 振り返り | 16:00 - 17:00 | 回診・カンファ ミニレクチャー | | | | |

5. 2 振り返りシート

実習中に作成する日々の振り返りシートを図 3 (左) に示す。「上手くいったこと」「改善すべきこと」「その時の感情」「明日への課題」という 4 項目について、一日の実習を振り返ってもらっている。また 1 週間の振り返りシートも図 3 (右) に示す。これには、その週に実習を行った病院の役割、そこで働く医師に必要な能力はどんなものであったかについて、学生が感じたことを記載してもらった。当科の実習のシラバスにおいて、大学病院とそれ以外の病院での総合診療の違いについて理解するという項目を設けているが、この振り返りシートによってそれを評価できると考えている。今回の研究には、この 1 週間の振り返りシート (図 3 (右)) を用いた。

図 3 用いた振り返りシート

| 振り返りシート (日々の振り返り用)【月～木曜日】 | | 振り返りシート (第1週の振り返り用)【金曜日】 | |
|---------------------------|-----------|---|--|
| 氏名: _____ | | 氏名: _____ | |
| 実習先: _____ | | 実習先: _____ | |
| 実習日: 月 日 | | 実習日: 月 日 | |
| 上手いこと (学んだこと) | 何か改善すべきこと | 実習お疲れ様でした。この1週間を振り返り、学んだことを発表しましょう。 実習した病院はどのような役割を担っていましたか？ | |
| その時の感情 | 明日(次)への課題 | また、そこで働く医師に必要な能力とはどのようなものであったでしょうか？ | |
| 指導医サイン | | この一週間でどのようなことを感じ、学びを得ましたか？ 行動目標に照らして自己評価してみましょう。 | |
| | | この一週間の学びを、次の一週間にどのように活かしたいですか？ | |

5. 3 分析

学生が記載した 1 週間の振り返りシートを大学病院と地域中核病院、診療所の 3 つに分

け、それぞれの施設で学生が得た医師に必要な能力に関する学びについて解析した。まず、学生の自由記載から学生が学んだ事項を抽出した。同じ内容と思われる項目をカテゴリーとしてまとめ、そのいくつかのカテゴリーについて、大学病院、地域中核病院、診療所での学びを比較検討した。

6 結果

107名の学生からそれぞれ2枚の振り返りシートが提出され、計214枚からキーワードを抽出した。キーワードは「迅速な判断」「話をしっかり聞く」「症状から疾患を鑑別する視点」というように、学生が記載したものをそのまま抽出し、1500のキーワードが得られた。大学病院で学んだ学びのキーワードは757（学生107名分）、地域中核病院のキーワードは433（学生61名分）、診療所のものは310（学生46名分）であり、抽出されたキーワードの数には差がみられなかった。

抽出されたキーワードを類似のものをカテゴリー化したところ、大きく4つのカテゴリー、①診療スキル、②他者とのかかわり、③人間中心のケア、④医療システムに分けられた。各カテゴリーの詳細と、実習施設別の内訳を表1に示す。

①の診療スキルには、問診で症状を聞き出す力、必要な検査を選択する能力、病態を考える力などが含まれた。②の他者とのかかわりは、コミュニケーション、信頼関係、リーダーシップなどが挙げられた。③の人間中心のケアは、患者に寄り添う、患者の多様性を理解する、かきかえモデルなどが挙げられた。かきかえモデルとは、か：解釈（患者が今の症状をどのように解釈しているか、いわゆる解釈モデル）、き：期待（今日受診してどうなってほしいか、「痛みがとれてほしい」「原因を知りたい」など）、か：感情（今の感情）、え：影響（症状が日常生活にどう影響しているか、腰痛があって子供を抱っこできないなど）という部分を考慮し、検査や治療を行っていく、というものである。④の医療システムは、保険制度、介護保険制度のような制度だけでなく、各病院の役割についても含まれた。

①の診療スキルは全体の53%、特に大学病院では問診スキルや臨床推論を行う能力が必要であると考えた学生が多かった。地域中核病院においても同様の傾向がみられたが、診療所においては、豊富な知識が必要と考えた学生が多かった。

②の他者とのかかわりでは、コミュニケーションに関するものが80%以上を占めていたが、大学病院では患者とのコミュニケーションが必要と考えられたのに対し、地域中核病院では他の医師とのコミュニケーション、診療所では他職種とのコミュニケーションが重要ととらえた学生が多かった。

③の人間中心のケアは大学病院や地域中核病院では患者の多様性に対応することが必要と考えた学生が多かったが、診療所においては家族に配慮することや、患者の背景を診ることの重要性に気づいた学生が多かった。

④の医療システムについては、大学病院を外から見ることで大学病院の機能について考えた学生が多くいた一方で、診療所で実習した学生は医療福祉システムを知ることの重要性に気づいた学生が多かった。

つまり学生は大学病院で働く医師には、主に診療のスキルや患者とのコミュニケーションといった能力が必要であり、大学病院としての機能を果たすことが重要と考えた。大学病院の機能は、「他で診断がつかない人をみる最後の砦」という表現が多くみられていた。一方地域中核病院においても、医師に必要な能力は大学病院と違いはないもののコミュニ

ケーションにおいては、他の医師とのコミュニケーション能力が必要になると考えた。これは大学病院やかかりつけ医などとの連携が必要な場面や、同じ病院内での他科の医師との連携の場面を見る機会が多かったためと考えられた。診療所での学びはこれらとは異なり、他職種とのコミュニケーションや医療福祉システムについての知識が必要ととらえ、患者の背景を知る、患者のニーズに沿った治療、家族に配慮するなどの全く異なった目線での診療が必要になることを学んでいた。

表 1. 振り返りシートから抽出した学びのカテゴリー

| カテゴリー | 地域中核病院 61人 | 診療所 46人 | 大学病院 107人 |
|------------------|---------------|------------|--------------|
| ①診療スキル | | | |
| 問診スキル | 64 | 21 | 154 |
| 診察スキル | 22 | 2 | 44 |
| 検査 | 13 | 1 | 25 |
| 治療 | 11 | 7 | 6 |
| 診断 | 18 | 4 | 17 |
| 臨床推論 | 43 | 2 | 113 |
| 豊富な知識 | 42 | 26 | 55 |
| 全身を診る | 8 | 1 | 11 |
| 経験 | 11 | 1 | 19 |
| 判断力 | 8 | 2 | 6 |
| 広い視野 | 4 | 3 | 11 |
| 観察力 | 2 | 4 | 2 |
| 迅速性 | 14 | 0 | 3 |
| ②他者とのかかわり | | | |
| 患者とのコミュニケーション | 20 | 17 | 31 |
| 他の医師とのコミュニケーション | 12 | 2 | 9 |
| 他職種とのコミュニケーション | 8 | 28 | 2 |
| 信頼関係 | 3 | 9 | 3 |
| リーダーシップ | 1 | 3 | 0 |
| ③人間中心のケア | | | |
| 患者の背景を診る | 12 | 21 | 10 |
| BPSモデル | 7 | 1 | 11 |
| かきかえモデル | 13 | 3 | 12 |
| 総合診療スキル | 15 | 9 | 18 |
| 患者の多様性 | 25 | 15 | 49 |
| 患者に寄り添う | 7 | 5 | 5 |
| 不安をとる | 4 | 0 | 11 |
| 患者中心の医療 | 4 | 19 | 8 |
| 家族への配慮 | | 15 | 1 |
| 医師の在り方 | 21 | 27 | 38 |
| ④医療システム | | | |
| 病院の機能 | 15 | 45 | 81 |
| 医療福祉システム | 4 | 17 | 2 |
| 救急との類似性 | 2 | 0 | 0 |
| 合計 | 433 | 310 | 757 |

7 考察

7. 1 大学病院での学生の学び

本研究は学生が記載した振り返りシートの自由記載をもとに学生が得た学びを質的に分析した研究である。大学病院と学外実習施設での学びを比較することで、大学病院だけでは学びきれない部分を学外実習で学んでいるのかどうか、分析を行った。八木田らは、地域医療実習における学生の学びを振り返りシートを用いて検討し、実習体験を実習における学びにつなげるためには、振り返りシートの形式や内容を含めた適切な方略が必要であると述べている⁷⁾。また、田所ら⁸⁾は医学科6年生に対し行った緩和ケア病棟実習において、学生から得たアンケートをもとに学びの分析を行っている。この手法を本研究の参考にした。

背景にも述べたように、総合診療医としてまると診る、ずっと診るという診療を行うとすれば、そのフィールドは診療所であろう。では大学病院で働く総合診療医、診療所で働く総合診療医の違いは何か、同じところは何か、という問いに学生はどう答えたかを解析した結果、学生は我々の見せたものをそのまま理解していることが示された。

我々が大学病院で行っている実習カリキュラムは診療スキル（問診・診察・臨床推論など）を学ぶ機会が大半であり、その中で学生は自ら患者とコミュニケーションをとり、たくさんの経験を得ることができている。そのため学生が得ている学びの多くはこれらの診療スキルや患者とのコミュニケーションである。我々がしている実習は、これらを学ばせるためのカリキュラムであり、学生はそれらを学ぶことができている、ということになる。大学病院では問診スキルや臨床推論が重要と考えた学生が多いのは、それらに触れる機会が多かったためである。家族背景を知る、というようなレクチャーを行うようになれば、学生の学びにそれが入ってくる可能性はあるが、現在のカリキュラムでは困難なことであろう。今回は研究対象外としているが、SEA (Significant Event Analysis) の手法で行っている日々の振り返りシートからも、臨床知識を学ぶことはできていると評価できる。しかしながら、総合診療において必要となる人間中心の医療というものを学ぶには大学病院では不十分であり、学生の学びの項目には上がってこなかった。そこで学外実習が重要になってくることが再認識できた。

7. 2 学外実習での学び

結果にも示したように、学外実習施設のうち地域中核病院での医師に必要な能力について、学生は大学病院と同様に臨床スキルが重要であると感じていた。しかし、大学病院では見えなかった他の医師とのコミュニケーションの必要性に気付いた学生が多くいた。それ以上に、診療所実習においては、『患者の生活や環境を含めて総合的に診る』、『他職種とのかかわりが深い』、『患者・家族とのつながりが深い』という言葉で表されるように、患者と医師の距離が近いと感じ、患者の背景や生活環境、家族との関わりに目を向ける重要性を感じた学生が多くいた。訪問診療に同行して、献身的に介護・看護を行っている家族の様子を見たり、家族とコミュニケーションをとり家族の健康状態にも目を向ける医師の姿を見ることで、今後の高齢化社会について考えた学生もいた。老々介護の実態を目の当たりにし、介護保険についての勉強をすることの重要性に気づいた学生もいた。このような気づきは大学病院での実習だけでは得ることができないものであった。レクチャーとして知識を与えることは大学病院でも可能かもしれないが、実習において自らの目で見て、感じたことは教育の観点からみても、身に付きやすいとされている。ラーニングピラミッ

ド（図 4）からは、講義で得た知識の定着率は 5%、自ら体験したことであれば 75%とされている⁹⁾。この点からも、学外実習として総合診療の本来のフィールドにおける実習を行うことは必要であり、効果的な学習であることが示された。



7. 3 まとめ

今回総合内科・総合診療科の臨床実習で学生が学んだ事項を、振り返りシートから抽出して検討を行った。医学科における臨床実習において学ぶべき内容は膨大であり、医学の知識だけでなく、医療者としての態度や周囲とのコミュニケーションも身につけていく必要がある。今後の高齢化社会において、患者の背景を踏まえた上での治療が求められる機会は増え、総合診療の重要性は増してくる。学生のときから患者を多角的に診る視点を養う上でも、診療所における学外実習が重要である。この実習を通じて、学生がその一部でも身につけていくことができるように、今後も学外実習を含めた臨床実習を充実させていく必要がある。

参考文献

- 1) 羽鳥裕. 講演 総合診療専門医について. 医療と社会 Vol. 28 No. 4. 2019. 386-392
- 2) 福井次矢. 総合診療の現状と展望. 日本内科学雑誌第 92 巻第 12 号. 2003. 2317-2318
- 3) 前野哲博. 医研シンポジウム 2018 講演録
- 4) Green LA et al.: The ecology of medical care revisited. N Engl J Med 344:2018-2020. 2001.
- 5) 医学教育モデル・コア・カリキュラム（平成 28 年度改定版）文部科学省 HP
- 6) 医師臨床研修指導ガイドラインー2020 年度版ー 厚生労働省 HP
- 7) 八木田一雄、宮田靖志. 地域医療実習でのポートフォリオ作成がもたらす家族・地域に関する学びの研究. 日本プライマリ・ケア連合学会誌 2011;34(1)14-22
- 8) 田所学、高橋美穂子、松下久美子. 緩和ケア病棟実習で医学生は何を学んだのか? *Palliar Care Res* 2017;12(2):229-38
- 9) ラーニングピラミッド
- 10) 宮田靖志ら. 地域医療必修実習における “Significant Event Analysis (SEA) を用いた振り返り” の検討. 医学教育 2008, 39(3):153-159

草創期社会教育行政における包摂と排除

—川本宇之介の聾教育思想を中心に—

正木遥香 (大分大学高等教育開発センター)

草創期社会教育行政は、社会事業や学校教育などとの重なりの中で、その固有性を追求するため、さまざまな論考が提示された時期であった。本稿では、当時の文部官僚の一人である川本宇之介の議論に着目し、障害者の包摂と排除の過程をたどることによって、現代的な社会教育論を把握するための視点を探った。その結果、川本の提唱した特殊教育は、元々は包摂を志向したものであったが、現代的な観点からは排除の機能を有するものとしても評価されることがわかった。以上のことから、社会教育論を検討する際には、どういった価値規範を内面化したうえで構想されているものなのかを分析する視角が必要であると結論づけた。

キーワード：社会教育・教育福祉・聾教育・手話法・公民教育

1 はじめに：よりよく生きることとありのままに生きることのあいだを問う

社会教育は、政治や経済、福祉、地域づくりなど、多様な領域と密接に関わりつつ展開しており、曖昧性や雑種性という特徴を有している。こうした特徴は、既存の教育を批判的に捉え返し、多様な主体を包摂するものとして積極的に評価されてきた。たとえば、教育福祉論として社会教育を読み解こうとした小川利夫は、公的な教育制度からこぼれ落ちた周辺的な領域に着目する中で、権利論を社会教育の本質に関わる事項として位置付けている(小川 2001:2)。このような社会教育を権利として捉える発想は、様々な学習機会へのアクセスを保障するための教育「への」支援と、学習を通じて自らの生活を改善しようとする教育「による」支援の双方の側面を有していた。つまり、よりよく生きることと、ありのままに生きすることは、両立されるべきものとして捉えられていた。

このような小川の論は、今日の社会教育の捉え方にも大きく影響しており、多くは、小川の権利としての社会教育の包摂性を評価するものであった。しかし、小川の論において包摂の根拠として位置付けられている曖昧性や雑種性は、さまざまな権力と結びつくことで、排除につながる可能性をも帯びている可能性は否定できないのではないだろうか。さらには、こうした状況下において、よりよく生きることとありのままに生きすることは葛藤をはらんだものとなりかねないのではないだろうか。

以上の問題意識に基づき、本稿では、社会事業と教育行政が未分化であった草創期の社会教育行政が、社会教育をどのように捉えようとしてきたのかをたどることで、包摂と排除の境界線が引きなおされる過程を探りたい。特に、ここでは、こうした包摂と排除が可視化されやすい、障害者の教育にも重要な役割を果たした文部官僚である川本宇之介の思想をもとに、よりよく生きることとありのままに生きることの関係性について論じていく。

2 近代社会教育の成立過程

周知のように、公教育の整備は、明治初期の日本において急務とされた近代化の推進の一環として行われた。社会教育行政の前身ともいえる「通俗教育」は、学校外教育を行うものとして1885（明治18）年には文部省の所管事項として存在していたものの、当時は通学督促としての性格を帯びていたとされる。明治後期になると、これらの政策は一定の成果をあげ、民衆に学校教育的な価値観が浸透したとされる。そして、日本に先んじて公教育制度が整えられた欧米でも見られたように、学ぶことに対する意義を人々が認識することにより、教育や学習を要求するようになったのである。

日本が帝国主義へと舵を切り始めた1900年代に入ると、さまざまな社会問題が表出するようになる。例えば、1906（明治39）年の日本社会党の結成、1909（明治42）年の伊藤博文暗殺事件、1910（明治43）年の大逆事件などは、当時の政権の基盤をゆるがすものであった。しかし、これらの社会問題は思想問題として理解されており、社会構造との関係で把握されたものではなかったようである。実際、小松原英太郎文相は、「不健全なる思想の誘惑感染を防ぐ」ために、「通俗教育調査委員会」および「文芸委員会」を設置したとされる。小松原は、読物には「現今社会の風紀を壊敗し青年の子女をして自然主義に流れ社会主義に心酔するに至らしむるもの」があり、「社会教育（或は通俗教育）を盛にし社会の風紀を廓清し努めて醇良なる国民的精神を涵養するは亦一般青年に対する最有効の手段方法なりとす」と述べていた（小松原1911=有松1924）。具体的な通俗教育の実施方法としては、「忠勇義烈の事蹟」や「孝子節婦の美談」等を、講演会や読物、寄席等を通して人々に平易に理解させるとともに、民衆娯楽を贅沢や道楽とみなし、思想内容として好ましくないものを規制の対象とするようなものであった。こうした小松原の通俗教育は、生活から遊離したイデオロギーや抽象的道德の教化に始終し、自発的受容の可能性に欠いたものであったとのちに文部官僚の乗杉嘉壽らに批判されたという（小林1984）。

1918（大正7）年になると、臨時教育会議における「通俗教育ニ関スル答申」を受け、1919（大正8）年、文部省普通学務局内に通俗教育を所管とする第四課が設置された。第四課課長に就任した乗杉は、小松原文相期の通俗教育と同様、社会秩序の動揺を鎮静化することを目的としつつも、従来の通俗教育のような思想教化だけでは不十分であり、人々の社会生活全般を対象とする「社会教育」への転換の必要性を主張した。特に注目すべきは、前述の小松原文相とは異なり、娯楽が実生活の一部と捉えられていたことである。乗杉は、「社会が漸次進歩して人間の生活が、複雑となり、随って其の社会的意義の今日の様に明瞭に且深厚になって来た時代では、最早家庭教育や学校教育だけでは満足しきれなくなる」（乗杉1923:10-11）とし、「現在の法令に社会教育という名稱がなく、単に通俗教育という名稱を用ゐて居るのはもはや時代に適合しない」（乗杉1923:11）と述べている。そのうえで、一般社会の知識や道徳を深めること、文芸美術等に対する趣味を向上すること、国民の体質の改造や体力を増進すること、公衆衛生を発達させて健康を増進すること、職業上の指導や生活方法の改善によって国民の活動能率を増進することなどを社会教育の主要な任務として挙げている。このような認識の変化は、産業構造の変化による職業生活と家庭生活の分離に伴い、余暇生活問題が発生したためだと考えられる。従来の娯楽を贅沢や道楽とみなして統制するあり方から、娯楽を余暇生活の過ごし方の一つとして推進する発想へと転換したのである。

以上が草創期の社会教育行政の動向であるが、総じて、社会教育は人々の生活に全面的

に介入することによって、社会の教育的改造を目指す発想であったといえる。その際、特に争点となったのは、「社会や家庭の欠陥から生じてきた不幸なもの」に対する「教育的救済」や「矯正」であった（乗杉 1923:11）。この「不幸なもの」に対するまなざしは、乗杉の部下であった川本によって拡張され、具体化されてゆくことになる。

3 川本宇之介の思想と立場

川本宇之介は、東京大学文科大学専科を卒業したのち、東京市教育課を経て、1920（大正 10）年に文部省普通学務局第四課に就任した。大学では、人々の政治参加要求の高まりを背景に、ドイツにならった公民教育論を研究し、『公民教育の理論及び実際』という本が1910（明治 43）年に刊行されている。ここでは、政治参加は天皇制の枠組みの中においてのみなされるものと解釈されており、上から国家目的を注入し、国家目的実現の主体を育成しようとする公民教育が構想されていた（川本 1915）。個人の意思を国家の意思に反映させる、いわば下から上の道は閉ざされていたが、このような天皇中心主義的な思想は、当時、そう珍しいものではなかったようである。詳細は後述するが、公民教育への志向は、時代ごとに色彩は異なるものの、川本の論考に一貫して見られる思想であった。

1919（大正 9）年に第四課が設置された時点では、第四課は第一課から第三課までで扱わなかった事項を所掌する部署とされ、他の課に比較して、役割が曖昧な部分があった。特に、生活に関わるという点において、第四課は内務行政と重なる領域を有していたため、内務行政と社会教育行政の区別は急務となっていた。そのため、第四課の構成員によって、社会教育としての固有の意義を模索する試みがさまざまになされていた。

そのような状況のもとで、川本は社会教育の範疇を明確化するため、教育と社会の関係性に着目した。彼は「教育の社会化と社会の教育化」という論考の中で、現代生活に適応し、これを発展させることのできる者を養成する手段として教育を捉えた。そのうえで、「教育上の機会均等主義」によって学校教育を近代化し、変革するための理念として社会教育を捉えた。行政領域としての社会教育は、学校外での教育活動のみならず、学校教育における社会政策として位置付けられていたのである（川本 1921）。つまり、この段階では、彼は学校を教育の中心的なものとして考えていたといえる。

なお、「教育上の機会均等主義」については、「不就学者絶滅策と其の準備」（『帝国教育』459号、1920年10月）に書かれた発想が「教育の社会化と社会の教育化」にも引き継がれている。「不就学者絶滅策と其の準備」で、川本は欧米諸国に比較し、障害児や貧困層、および中・高等教育における就学者数が著しく低く、社会風紀の乱れにつながっていることを問題視している。この要因としては、盲啞学校に公立校が少なく、財政状況が普通以下の家庭の子の就学が遅れがみられること、貧困児童が働き手とみなされ、教育が行き届かないことが挙げられている。したがって、完全な義務教育を受けさせるよう整備することを、国家の責任として主導しようとしていたのである（川本 1920）。

つまり、「学校教育の近代化」は、具体的には、貧困児童や障害児に対する教育、および中・高等教育の充実を示しており、川本はこれを制度化することを社会教育の役割として認識していた。つまり、彼は特殊教育を、この時点では社会教育の範疇に含むものとして捉えていたことが分かる。

このような学校と社会教育の捉え方に関しては、のちに次のような批判も加えられている。「盲、聾、啞等の特殊教育、補習教育、夜間学校の如き、教育の凡てを社会教育の範囲

に入れて怪しまない人があるが、之はむしろ学校教育の普及即教育上の機会均等の要求から生じたもので、社会教育の要求から生じたものではない。行政上之を社会教育中に編入するのは、之は唯便宜に出でたことで、性質上之に属するものなることを示したのではない」（島内 1922:25）。つまり、学校教育の拡張としてみなされるべき部分が社会教育に含まれるのは便宜的なものであり、本質的には学校教育と明確に区分されるべきという考え方もなされていた。

こうした議論を受けてか、川本自身も、次第に教育上の機会均等の問題を社会教育から切り分けるようになる。実際、川本は第四課の所掌事項に含まれていた「盲啞教育及特殊教育」を、1923（大正 12）年の盲学校及聾啞学校令によって学校教育の領域に位置づけ直した。これにより、1924（大正 13）年には盲啞教育が、1929（昭和 4）年には特殊教育が学務課の所管に移されている。

4 川本の特殊教育論の特質

前節では、1920 年代の日本における障害者の学習保障が教育上の機会均等主義のもとで構想されていたことを確認した。しかしながら、この教育上の機会均等主義は、天皇中心主義的な公民教育の系譜をひいたものであり、現代的な人権に基づく平等に基づいた構想とは異なっていることには注意が必要である。国家の責任として教育上の機会均等を進めようとした背景には、教育による社会風紀の粛清によって国家を盤石のものとしようとするねらいがあった。したがって、戦前から障害児教育に関する取り組みはさまざまに存在したものの、障害児教育が義務教育に正式に組み込まれるには、戦後を待たなければならない。以上の点に留意したうえで、本節では特殊教育の成立過程と、その中での川本の功績を中心にまとめてゆく。

4.1 公的特殊教育のはじまり

1872（明治 5）年に制定された学制には、「此外廢人学校アルヘシ」という記述が見られる。つまり、この時期には、少なくとも政府の側では、すでに障害児を対象とした特殊教育の構想がある程度認識されていたのである。このような認識を形作ったのが、福沢諭吉による『西洋事情』であった。福沢は、自身の外国滞在の見聞録である同書の中で、欧米には「啞人」「盲人」「児童ノ天稟智恵ナキモノ」を「教ユル学校」として、「啞院」「盲院」「痴児院」があることを紹介している（福沢 1958）。特に、読み書きや算術について、視覚的な教授を行う、点字を使用するなど、様々な教授法上の工夫がなされていたことを中心に記述されており、各障害種に応じた教育法で基礎教育がなされている、という点が、当時の日本人にとって新鮮に映ったことが伺える。

ところが、実際には、1872（明治 5）年の学制のもとでは、政府や府県は小学校の設置促進に奔走していたため、公的な特殊教育は実施されなかったようである。盲・聾児に対する公的な教育機関が設置されたのは、1878（明治 11）年になってからのことだった。ここでは、福沢が欧米で見てきたものと同様に、聾児には「手勢法」（手真似・身振り語）中心の視覚的な教育を、盲児には触読などの触覚・聴覚主体の教育を行うなど、それぞれの障害特性に応じた工夫がなされていたようであった。

これらの教育機関は、当初、盲啞院という名を与えられ、盲児と聾児は同じ敷地で教育が行われていたが、次第に盲聾分離が進み、1923（大正 12）年には先述の盲学校及聾啞学

校令によって法的に分離が規定されることとなる。川本が文部省に就任した当時は、盲啞院の再編を進め、新たな特殊教育の体系を構築しようとした時期であったと考えられる。

4.2 川本による聾教育思想

川本は、文部省に着任した後、盲および聾教育について欧米視察を行い、そのそれぞれの成果について『聾教育概説』（1925年）、『盲教育概観』（1928年）として刊行している。特に、聾教育の分野では、聾学校の「川本記念口話賞」などにも名を残している。彼が聾教育の実践に携わったのは、彼の著書の記述から、盲児より聾児の方が数は多いにもかかわらず、聾教育が盲教育に比べて遅れが見られたことに対する危機感があったのではないかと推測される。

川本は、これらの著書において、まずは聾者に関する歴史的記述を引用し、聾児が教育に値しない、もしくは教育しても無駄であるとみなされていたことを私的に、様々なデータから聾児の陶冶可能性を示すことで、従来の見解を否定しようとしている。その中で、聾児の教育目標は、次のように示されている。

教育の一般概念はいふまでもなく、被教育者の個性を伸張せしめ、その自発性を発展せしめて、人格の完成に向はしめ、且つ社会の文化財を伝達し、更に之を発展せしむる力を陶冶する作用であるといひ得る。[中略] 聾児も亦前記の如く、其の陶冶性は可なり高く、その教育効果の見るべきものがある以上、正常者に対する教育作用を彼等に与へることは、教育学的に見て何等無理でもなく、又不可能を押し付けるわけでもない。故に一般教育の目的も聾児の教育のそれも、その間甚だしき差異のあるべき筈はない。(川本 1940:321)

このように、教育しだいで聾児が「正常者」と同様に社会生活を営むことが出来る、というのが彼の教育論の基調である。つまり、聾教育の目的は、「究極に於ては立派な一個独立の国民となし、社会国家に厄介をかけない者たらしめ、進んで社会文化の共有と発展とをせしめる」(川本 1940:321) ことだという。

また、川本記念口話賞の名から推測できるように、彼は聾教育において当時の主流であった手話を否定し、純粹口話法による教育を推進した人物でもある。その主張は、次の記述にも表れている。「聾者を一個の人間として、又、一人の公民としての教育を、より多く可能ならしむるには、口話法の最適なることは、言を俟たざる所である。しかるに手話法に依る時は、[中略] 完全なる人の教育、完全なる公民の教育を徹底させることは不可能である」(1925:204)。

また、『聾教育学精説』（1940年）においては、「聾児の言語生活が行はれる完全の程度によつて、その教育の効果も亦左右せられ、学校卒業後に於ける自己教育は勿論、社会生活も亦可なり之によつて条件づけられることが大であるのである」(川本 1940:324) と述べている。ここでいう言語生活とは、もちろん、手話ではなく口話によるものであり、「一人の公民としての教育」は「学校卒業後に於ける自己教育」に相当すると考えられる。つまり、手話は言語的に不完全なものと捉えられており、こうした点で、社会国家を支える公民を養成する教育には不適切であると考えられているのである。

5 川本の特殊教育論と社会教育論を架橋するもの

川本は盲学校及聾啞学校令が出されて以降、社会教育行政ではなく、主に特殊教育の現場で口話法の普及に尽力することになる。しかし、これまで触れてきたように、川本の特殊教育論は、社会教育行政官時代の経験を基盤に提示されたものであったと考えられる。社会教育もしくは特殊教育のいずれかの領域において、川本の思想の位置づけを辿ろうとした先行研究は数多くあるものの、これらを架橋するものに関しては、これまであまり十分に議論されてきたとは言い切れない。そこで、本節では、この両領域の架橋について検討していく。

たとえば、前述の『聾教育学精説』に見られる「自由意志に基づく自己教育」は、川本にとっては社会教育の原理の一つであり、かつ公民教育論の根幹をなすものであった。これは、彼が社会教育の体系化を試みた著作『社会教育の体系と施設経営』（1931年）にて、「自己教育」の原理は「自ら秩序や公德を守り、公民的精神の發揮につとめしめる如き態度」（川本 1931:16）と述べていることから伺える。

また、この「自由意志に基づく自己教育」が、生涯発達的な発想のもとで構想されていることも見逃せない。『聾教育学精説』では「学校卒業後」という表現が用いられていたが、これは単純に個人の人生の一時期を示しているのではなく、継続的な学習という意識を多分に含んだものである。というのも、『社会教育の体系と施設経営』では、人間の心理的発達の段階に応じた社会教育施設の構想が含まれているからである。第四課時代においては、「教育の社会化と社会の教育化」として、学校教育に欠けたものを補うこと、人々に広く学校教育の影響を及ぼすことを強調していたのに対し、特殊教育に携わってからの川本は、個人の中の生涯発達という観点を強調しているのである。

以上のことから、川本の社会教育論と特殊教育論は、公民教育思想をその根底としていることがわかる。彼の公民教育論は、第四課時代と特殊教育時代においてその力点は異なっているものの、一貫して天皇制の枠組みを意識しており、その効用は社会防衛におかれていた。したがって、彼の言う「教育の機会均等」は、一見すると、教育が全てのものに対して門戸を開いているもののように思えるが、実際はそうではなく、あくまでも「公民」の育成という目的のために、国家が教育を施す義務があるということを強調しているにすぎない。そのような点で、彼の論は、社会的・自然的な不平等を前提とし、その範囲を越えないものである。これは、彼の公民教育論が、形式的に平等ではあるが、実質的に不平等な法的権利を受容させることを目的としたドイツの公民教育論を元に発展してきたことによる部分が多いと考えられる。

6 むすびにかえて

川本が聾教育の現場で推進しようとした手話批判に基づく純粹口話法は、現在は、日本手話が独立した言語であるという認識が広がったこともあり、聴覚活用に限界がある子どもたちには無理が生じるものとして否定されている。つまり、川本の教育論は、教育の対象としてこぼれ落ちがちであった聾児を包摂した一方で、彼／彼女らがありのままに生きることを否定するものであった。ここでは、教育は公民たりえるかどうかを選別するためのものとして機能していたともいえるのである。

しかし、これは今日的な感覚で川本の教育論を判断した場合の評価であり、先に述べた

ように、天皇制の枠組みのもとで与えられた人権という発想は、当時は当たり前のものとして人々に受け止められていたものだった。つまり、よりよく生きることは、個人の自己実現ではなく、天皇制国家の構成員としてよくあることを要求されており、そのような点で、ありのままに生きることと葛藤をはらんでいたといえよう。

このことから、私達が改めて現代における社会教育の意義を捉えなおそうとする際には、よりよく生きることとありのままに生きingことを自明視することなく、それぞれがどのような価値規範に基づいているのかを考慮する必要があるのではないだろうか。

参考文献

- 1) 有松英義編 (1924)『小松原英太郎君事略』木下憲 (非売品) .
- 2) 上杉孝實、大庭宣尊編 (1996)『社会教育の近代』松籟社.
- 3) 小川利夫 (2001)「教育福祉とは何か」小川利夫・高橋正教編著『教育福祉入門』光生館.
- 4) 川本宇之介 (1915)『公民教育の理論及実際』大同館.
- 5) 川本宇之介 (1920)『帝国教育』459号.
- 6) 川本宇之介 (1921)「教育の社会化と社会の教育化 (其の三)」『社会と教化』第1巻第9号, pp.16-23.
- 7) 川本宇之介 (1925)『豊教育概説』中文館書店.
- 8) 川本宇之介 (1931)『社会教育の体系と施設経営 経営篇』最新教育研究会.
- 9) 川本宇之介 (1940)『豊教育学精説』信楽会.
- 10) 小林嘉宏 (1984)「大正期における社会教育政策の新展開：生活改善運動を中心に」
「講座 日本教育史」編集委員会編『講座日本教育史 第三巻 近代Ⅱ/近代Ⅲ』第一法規.
- 11) 島内俊三「平易なる社会教育論」『社会と教化』第2巻5号, pp.20-26.
- 12) 乗杉嘉壽 (1923)『社会教育の研究』同文館.
- 13) 福沢諭吉 (1958)『西洋事情 初編 卷之1』慶應義塾大学出版局.
- 14) 松田武雄 (2004)『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会.

美術教育における療法的な視点について

— 図画工作・美術科教育と絵画療法についての多角的検討 —

溝上義則 (大分大学医学部)

【要旨】 美術教育の療法的な視点について、美術教員が持つ関心や、本学での授業で示された絵画療法に対する学生の興味などを背景に、美術教育と絵画療法の関係性を論考する。論考に際しては筆者の経験を基に、①特別な支援が必要な児童・生徒への教員としての対応に関するもの ②絵画療法の視点を美術教育に生かす方法に関するもの ③美術教育の有用性に関する科学的・医学的なアプローチに関するものの3つの項目について検討した。①については「自己指導能力」の育成というキーワードが導き出され、②については、美術教育と絵画療法の共通点と相違点を明確にし、③については、脳科学研究を紹介しながら今後の方向性を示した。こうした検討は、美術教育と絵画療法、すなわち教育と医療という本来大きく異なる分野を繋ぐための新たな視点をつくり上げるうえで、一助になると考えられる。

【キーワード】: 図画工作, 美術教育, 特別支援教育, 絵画療法, 脳画像

1. 背景と目的

1-1. 社会的背景と美術教員の関心

2007年、国連総会において毎年4月2日を世界自閉症啓発デーとすることが決議され、全世界の人々に自閉症を理解してもらうための啓発活動が広がっている¹⁾。また、国内においてもメディアを通じて発達障害がクローズアップされる機会が増え、疾患に対する認知度が上がって久しい。特別支援教育が学校教育法に位置づけられたのも2007年であり、すでに12年が経過した。中学校で通級による指導を受けている生徒は年々増加しており、1993年に296人だった生徒数が2014年には8,386人と約28倍となっている²⁾。こうした支援を必要とする生徒の増加やインクルーシブ教育の観点を踏まえ、2018年度より高等学校においても、障害に応じた特別な指導を行うための通級による指導の制度化が諮られ、運用が開始された。

しかし、発達障害を持つ児童・生徒への対応は、特別支援学校や学級、通級だけが抱える問題ではないだろう。2013年に行われたDSM³⁾の改訂(日本語版は2014年)により広汎性発達障害やアスペルガー障害などの診断分類が廃止され、自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害という新たな分類が設けられた。この障害は文字通りスペクトラム(連続体)であり、程度の差はあれ、何らかの発達の偏りを抱えている児童・生徒は普通学級にも在籍している。文部科学省が2012年に実施した小・中学校の通常学級を対象とした調査⁴⁾によると、6.5%程度の割合で発達障害の可能性を持つ児童・生徒(知的発達に遅れない)が在籍していることが示唆された。そうした児童・生徒による学級への不適応や不登校の問題、二次的に引き起こすうつ病などの精神疾患も含め、特別な支援を必要とする

児童・生徒への対応は現場の教員にとって喫緊の課題である。

2011年、筆者はA県において高等学校の美術教員向けの研修会で講師を務めた。その際、高等学校における美術教育と医療施設における絵画療法の双方に携わった経験から「絵画療法：絵画や絵画制作が精神に与える影響について美術と医学の視点から考えるために」という演題を掲げた。講演内容は著名画家の創造性について精神医学的に考察する病跡学、絵画療法の歴史、絵画療法の効果研究、症例の提示、絵画を使った脳画像研究の紹介などであり、これらの内容を通して、美術教育を医学的視点から考える機会を提供した。講演会後、参加者からは特別な支援を要する生徒への対応に関する苦慮が語られる一方で、美術を通して生徒の心理状態に目を向け、支援に繋がりたいとの現場の声が示された。その他、絵画療法の技法を美術の授業に生かす具体的な方法や、美術の有用性に関する科学的アプローチについての関心もみられた。このような関心は、高等学校の教員のみならず、保育者や義務教育に携わる教員、生涯教育として美術教育を担う美術教育者や美術家などに共通したものとする。

1-2. 大学生が抱く絵画療法への興味・関心

2013年から2017年の5年間にわたり、筆者は教育福祉科学部（2016年に教育学部に改称）にて3年次の授業として絵画療法を中心とした「芸術療法概論」を担当した。受講対象者は、情報社会文化課程総合表現コースに在籍する美術・音楽・身体表現などの芸術領域における様々な表現形式を総合的に学ぶ学生であった。受講した学生の中には既に、障害を持つ児童や福祉施設の高齢者らと芸術表現を介した接点を持つ者もあり、医療や福祉における芸術の役割への関心や理解がうかがわれた。その中でも、ボランティアやアルバイトにて発達障害や自閉症の児童らと接する学生からは、具体的な対処法についての質問が授業に際して寄せられることもあった。また、学生の中には「芸術療法概論」の単位修得後も指導を望む者や、附属病院で絵画療法の実習を希望する者などもあり、高い関心がみられた。

さらには、九州地区の国立8大学教員養成学部間での単位互換協定により、他県の大学から本学での「芸術療法概論」を受講した学生もあり、教育学部で学ぶ学生の芸術療法に対する関心が示された。

現在、筆者は医学部の専門基礎科目において臓器別コースに分類される「行動・精神・心理」の中で絵画療法を中心とした「芸術療法」の授業を担当している。著名な画家の作品から窺い知れる表現精神病理や、心理療法としての絵画療法に興味を持つ学生からは、授業後に質問や感想がもたらされることも少なくない。

本学で芸術を学ぶ学生が絵画療法に対して持つ関心は、芸術の意義に関することや、療法としての有効性、疾患への適応性などであった。一方で医学部の学生が持つ関心は、表現病理に向くことが多い。学生の学ぶ専門性によって、絵画療法に対する関心の内容は異なるが、いずれにしても、各人の抱く芸術観への影響を与えるものと思われる。

1-3. 目的と方法

ここまで、美術教育者をはじめ、本学で芸術や医学を学ぶ学生の絵画療法に対する関心について述べてきたが、そもそも美術教育と絵画療法の関係性はどのようなものであろうか。本稿ではその関係性を整理し、美術教育の療法的な視点を明らかにすることで、特別な支援を必要とする児童・生徒への援助の一端となることを目的とする。

美術教育と絵画療法との関係性については、拙著「アートセラピーBasic」⁵⁾のQ&A「絵画療法と美術教育の違いは何ですか？」にて、生徒指導という観点から僅かに触れているが、前述の通り教員や学生の関心度が高いことから、ここで改めていくつかの検討事項を加え、多角的な視点から考察する。本稿では、学校に勤務経験のある美術教員、精神科や小児科にてアートセラピーを実践する芸術療法士、脳科学研究に携わった研究者という筆者の3つの視点により、美術教育と絵画療法の関係性を探り、美術という教科の特性を生かした児童・生徒への支援について論考する。美術教育と絵画療法について、その関係を論じた研究は散見されるが、複数の立場からの多角的な検討はこれまで行われていないに等しい。

具体的には、これまで述べたように、高等学校の美術科教員や大学で芸術や医学を学ぶ学生の関心事を背景に、筆者の持つ複数の視点に基づいて次の3項目を検討事項とする。美術科教員の視点からは、「①特別な支援が必要な児童・生徒への教員としての対応に関するもの」。芸術療法士の視点からは、「②絵画療法の視点を図画工作などの美術教育に生かす方法に関するもの」。脳科学研究に携わった研究者の視点からは、「③美術教育の有用性に関する科学的・医学的なアプローチに関するもの」。これらを検討事項とし、先行文献を紐解きながら多角的に考察する。

2. 「①特別な支援が必要な児童・生徒への教員としての対応に関するもの」

2-1. 美術教員としての体験から

かつて筆者が勤務した芸術系の高校では、芸術を志す希望にあふれる生徒達と関わる一方で、心の問題を抱えた生徒達との様々な出会いがあり、このことが、筆者が美術教育の療法的な側面へと目を向けるきっかけとなった。例えば、拒食やリストカットなどの行動化に至るほど大きな葛藤を抱えた生徒は、絵画制作において残酷な場面をテーマに選ぶなど、他の生徒とは異質な作品を描くことがあった。筆者は美術教員として、そのような絵の描かれた背景にある、家庭環境や交友関係といった生徒が抱えた心の問題にも目を向け、見守り支援するという立場で関わりを持った。そうすることで生徒の多くは絵画制作を続けるうちに思春期特有の不安定さを乗り越え、無事に卒業や進学が可能になることが多かった。

こうした生徒との関わりから、人間にとっての創造的な活動とは美の追求だけではなく、心に安定をもたらすための自己治癒的な表現行為であることを体験的に知った。思春期の生徒達にとって、絵画は抑圧された自己の感情や葛藤を吐露するための媒体としての役割を果たすことがあり、カタルシスが得られるだけでなく、描かれた作品を振り返ることで自己洞察が進むこともある。その際、生徒を信じて見守ることのできる美術教員は、生徒が安心して感情表出を行うための重要な存在と思われる。美術という教科の持つそうした特徴や美術教員との関係性は療法的と捉えることが可能であり、美術教育について考えるとき、絵画療法との関係を論じることは意義深い。

2-2. 教育現場で心の問題に対して描画を用いること

小学校教諭である川村⁶⁾は、セラピストとして登校拒否児に対する絵画療法を報告している。登校拒否の背景に自我の未成熟があるため、その部分を再発達つまり統合を促す機能を有する Free Painting（形態を意識しない自由な描画行為）を用いたという。絵画療法

はカタルシスの獲得そして自己像の認知を促進させる機能を有し、自我の未成熟な部分を再発達させることができるために、登校拒否児の心理特性と非常に適合しているという考えから、その関与に絵画が選択された。この絵画療法によって不登校自体が改善したわけではなかったが、発達段階と照らし合わせた描画の変容が認められ、描画を自ら楽しむようになったこの生徒は社会復帰を果たしつつあるという。

臨床心理士の岡田⁷⁾は、教育現場で子どもたちの心を理解するための方法として描画が注目を集めつつある理由に、図画工作の授業の存在や遊びとしての絵が、教師や子どもにとって親しみがあることをあげている。また、描画は教師による行動観察からは想像しえない問題行動の心理的背景を明確にし、そうして理解した子どもの心情を適切な指導に用いることが可能なため、描画療法におけるカウンセリングの手技を学校教育の場で活かすことを提言している。

岡田のこの提言は教師全体に向けたものであるが、特に中学校や高等学校の美術科では、美術教師ならではの観察眼に基づく生徒理解と、教科の特性を活かした支援が見込めると筆者は考える。このことは、学校の中での美術教師の立場や役割にも影響を与え、美術教師そして美術という教科に対する視線や評価をも変える可能性を持つ。

2-3. 自己指導能力の育成について（生徒指導の面から）

生徒指導提要には、自己実現を図っていくための「自己指導能力」の育成について、教師が生徒に「自己存在感」を与え、「共感的な人間関係」を育成し、「自己決定」の場を与えることが必要と記されている⁸⁾。また、教科における生徒指導の意義として、自己存在感や自己有用感を味わわせるとともに、自尊感情を育て、自己実現を図るという重要な意義があるという⁹⁾。生徒指導は教科指導に含まれるため、美術教員は美術教育を通して自己指導能力の育成を行なうことが求められている。

生徒指導提要にある「共感的な人間関係」を育み「自己決定」を促し「自己存在感」と「自己有用感」を味わわせ「自尊感情」を育てるといったこれらの文言は、そのまま絵画療法の目的と重なるといってもいいだろう。つまり、美術の授業において、障害を持つ生徒や特別な支援を必要とする生徒に対する療法的な視点としても、「自己指導能力」の育成が求められているということである。「自己指導能力」の育成という言葉を中心に据えることで、美術教育と絵画療法に共通する機能を明らかにすることが可能となる。

2-4. 自己指導能力の育成について（アートセラピストの言葉から）

イギリスの画家であり、アートセラピーを実践した Adrian Hill は青少年への絵画指導に関して、「生徒たちのうちにある自己批判の能力を鼓舞することができた」¹⁰⁾と、絵の指導を通して自己批判能力を高めたと述べている。「自己批判能力」は生徒指導提要に記された「自己指導能力」と言い換えることもできるだろう。

また、芸術療法士であるアメリカの Margaret Naumburg は芸術療法のやり方について「芸術療法士は、患者の（無意識が）投影されたイメージの解釈を行わず、患者を促して自分の作品を自分で解き明かしていく能動的な役割を取るように運ぶものである」¹¹⁾と述べている。「自分の作品を自分で解き明かしていく能動的な態度」とは、生徒指導要領に再三繰り返される言葉「自己指導能力」に繋がる言葉と解釈することも可能であろう。アートセラピーの先駆者2名がこうした概念を述べていることは注目に値する。

「自己指導能力」は美術教師が教科指導を通して行うものであり、セラピストが絵画療

法を通して育成しうる能力と考えると、美術教育と絵画療法の接点もより明確なものとなる。

2-5. 個別性について

発達障害者の場合はこだわりの強さが原因となり、絵画療法の場面において、セラピストの提案する画材や技法に全く興味を示さないことがある。その場合、筆者は複数の画材や技法を提示し、その中から興味を持つような技法を選択してもらうことで個別に対応している。教育現場においても、課題によって使用する画材や技法に選択肢を与えるなどして対応することも可能であろう。こうした「疾患特異性」への対応は、教育現場では「個別性」と言い換えられる。

個別指導の意義について生徒指導提要には、集団指導を通して個を育成し、個の成長が集団を発展させるという相互作用により、児童生徒の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理があると記されている¹²⁾。また、Hillは絵画療法における個別性について「絵画はつねに、ほとんど完全に、個人的企画でなければならず、また一たん着手した後は、患者が自らすすんで悦んでやるものでなければならない。」¹³⁾とも述べている。Hillの言葉にある「個人的企画」は「個別性」のことであり、「自らすすんで悦んでやるもの」とは「主体性」といえる。これは、「個別性」を重視した美術教育や絵画療法によって「主体的」に自己選択することで、自己実現に向かうことを意味している。つまり、教育も療法も、集団においては個別性を重視すべきということであり、そうすることで個と集団には相互作用が働き、集団力動を用いた授業や治療が成り立つということになる。

2-6. 図画工作科における個別性

2017年（平成29年）告示の「小学校学習指導要領解説 図画工作編」の「指導計画の作成と内容の取扱い」「1 指導計画作成上の配慮事項」では「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」¹⁴⁾と新たに示された。「困難さに応じた」とは個別性のことであり、そこには自ずと疾患特異性が含まれる。集団でありながら個別対応を必要とする絵画療法と類似した配慮事項である。

さらには、「学習内容の変更や学習活動の代替を安易に行うことがないよう留意するとともに、児童の学習負担や心理面にも配慮する必要がある」¹⁵⁾と記されており、例として「多様な材料や用具を用意したり、種類や数を絞ったりするなどの配慮をする」¹⁶⁾などが挙げられている。教員の技量が試される場面であるが、このような場合にも、心理的支援を必要とする者を対象とした絵画療法の視点に基づいた、様々な配慮が有用と思われる。そこには疾患への理解が必須であり、特別支援教育に携わる教員の専門性が求められることになる。

3. 「②絵画療法の視点を美術教育に生かす方法に関するもの」

3-1. 美術教育と絵画療法の共通点

美術教育と絵画療法の共通点については、これまでにいくつかの論文が示されている。日野¹⁶⁾は、芸術療法や美術教育で行われる表現活動やものづくりは「生きることのために」行う芸術活動という視点において、両者の接点が少なからず見出せると述べている。

長谷川¹⁷⁾は芸術療法と芸術教育について詳細に検討する中で、Victor Lowenfeldの美術教育や美術教育療法に対する考えと、Margaret Naumburgの芸術療法に対する捉え方から「絵画表現の活動は目的に対する手段である」という共通点を見だし、両者ともに「人間に生得な創造力の存在」を主張していると述べている。また、Edith Kramerの言説からは、「美術療法と美術教育、双方に共通した根本的機能は〈人間を人間らしく成らしめる〉ことにある」と、その見解を解説している¹⁸⁾。

アートセラピーの視点から美術教育を実践するという試みを行なっている伊東¹⁹⁾はLowenfeldとJohn Deweyという2名の教育者が「芸術活動が作り手本人と環境との相互作用による人格統合や自己成長を促す活動として芸術を位置付けている」とし、芸術活動が「昇華」を通して人格統合や自我の成長が起きると考えたKramerの立場と重なることから、「美術教育は自ら心理治療的側面を含んでいる」と述べている。

美術教育や芸術療法の先駆者の言葉を引用しながらの3名の報告から、美術教育（芸術教育）と絵画療法（芸術療法）は共通する機能を持つと考えることに矛盾はないだろう。

3-2. 絵画療法とは

絵画療法は実施形態が個人と集団に分かれており、目的や技法に関していくつか異なる点がある。このことが、絵画療法を理解する上でのひとつの関門になっていると筆者は考える。個人絵画療法は、実施者が患者（クライアント）に対して一対一で絵を描くことを通して精神療法を行なうことが中心となる。使う画材は色鉛筆程度であり、巧拙が重視されることはなく、描画のプロセスと語りに重きが置かれる。それに対して集団絵画療法とは、絵画を媒介に集団力動を用いて行なう治療法のことある。集団絵画療法を実施する関は、「他メンバーの作品の中に自己の作品を置いて客観的に自己を観察したり、他メンバーのコメントを聞くことで、気づきや洞察を深めることがより容易になる」²⁰⁾という特徴について述べている。

集団絵画療法は、技法や使用する画材も多いが、参加目的も様々である。そのため、参加者によって違う疾患や病状、治療目標に従って、集団でありながら個別の対応も求められることになる。絵画療法と聞いて、交互に描くスクイグルや写真を切り貼りするカラージュ療法、中井久夫の考案した風景構成法などを想起する人もいるだろう。しかしこれらは個別の心理療法場面で使われることの多い技法であって、必ずしも集団の場面で用いられるとは限らない。

このように、個人絵画療法と集団絵画療法にはいくつかの違いが認められる。美術教育は集団で行われるため、絵画療法との関係性について考える際、絵画療法の中でも特に集団絵画療法との接点について検討すべきと考える。

3-3. 技法について

集団の絵画療法場面においては、学校教育における図画工作や美術で使用するモダンテクニックをはじめとする美術技法を用いることも多い。それは逆に、図画工作や美術で使用する技法でも、授業における療法的な介入が可能ということの意味する。

筆を使って描く場合、巧拙の問題に目が向くことも多いが、カラージュやフロッタージュなどは描画能力に関係なく、偶然性や即興性を重視した表現を楽しみながら取り組むことができる。こうした技法を用いることで表現に力を注ぐことができるうえ、心理面の投影もなされやすく、自己を振り返る機会にもなり、絵画療法の視点からいうと療法的とい

うことになる。

絵画療法における課題画として静物画、風景画、人物画などを用いるのは、それらが心的エネルギーを消費せず、想像力やイメージの枯渇が起こりにくく、安全保障感がつき崩されないことが理由の一つとなっている²¹⁾からである。また、画材に関しては、流動性が生じる水彩絵具は情動に訴えかけるため²²⁾、不安を感じる可能性もある。そのため、障害を持つ児童・生徒の状態によっては、課題や画材を調整する試みがあっても良いだろう。

3-4. 絵を読むことについて

高橋は絵を心理テストという視点から、被検者が自分の家庭をどのように認知しているかを知りたい時に家屋画を、被験者が無意識に感じている自我像を知りたい時に樹木画を、被験者が意識できる自我像を知りたい時に人物画を課題とすることで、それぞれ異なる情報が得られると述べている²³⁾。これは、美術教師が児童・生徒の絵に対して、その背景にあるものに目を向けようとした際に、樹木の絵からは無意識を、人物画からは意識できる自我像が読み取れる可能性について示唆している。

一方で高橋は、臨床場面において樹木画テストを目かくし分析 (blind analysis) することは、他の心理テストと同様に不適切であり、描画テスト以外の多くの情報を参考にしなければならないと注意喚起をしている²⁴⁾。学校教育の場面において、自身が学級担任や部活動の顧問などで受け持つ生徒については、家庭環境や生育歴、進路先まで把握していることが多いため、描かれた絵に対する解釈が深まりやすい。同様に、絵画療法場面で描かれた患者さんの作品も、疾患や治療経過、病歴、学歴、職歴、家族関係などを理解したうえで絵を眺めてみると、全く違う見え方をすることがある。これは描画テストのみならず、描かれた作品すべてにおいて言えることであり、炎の画家 Gogh の人生に触れずして Gogh 作品を語ることが難しいことと同じだろう。

徳田は、葛藤や無意識的なイメージが描き出された絵からメッセージを読み取ろうとする際、1枚ずつから読み取るのは十分な情報把握にはならないばかりか、そのみで判断をするのは危険をおかす場合が多いという²⁵⁾。美術教育に携わる者が児童・生徒の絵画や造形作品からその心に触れようとする時、当該生徒の複数の作品を同時に眺めながら、全体感を見失わずに表現されたものを受け取ることが重要である。

登校拒否児に絵画療法を施した川村は、描画の理解は子どもの理解につながり、そのことが円滑な人間関係を生むことは間違いのない事実であると述べている²⁶⁾。美術教師が児童・生徒の作品を理解することで、美術教育の枠を超えた部分での生徒理解に寄与する可能性もある。他教科にないこうした美術に与えられたひとつの引き出しを開くことにも意味はあるだろう。

3-5. 美術教育と絵画療法の相違点

美術教育に求められる技術的な向上や評価、芸術性などが絵画療法に求められないことは、これまでも多くの指摘があった。栗山²⁷⁾は、「造形教育においては表現の質と教育成果を結び付けて分析・考察を行うのに対し、アートセラピーでは表現の芸術的クオリティや巧拙を問わないことが大前提である」といい、両者が「互いに大きく異なる側面を有する複雑な関係にある」と指摘している。そのうえで「美術教育研究におけるアートセラピー的アプローチには、開拓に十分に値するフィールドが存在する」との考えを示しており、今後の研究の展開に期待を寄せている。

美術教育と絵画療法の相違点を更に明確にするために、精神科医の飯森が指摘する絵画療法における副作用と禁忌、中止について触れておく必要があるだろう。絵画療法における混乱状態や思考の解体、不眠といった「副作用」、自我障害が希薄なケースでの退行促進的な表現の「禁忌」、悪化時のすみやかな「中止」の存在²⁸⁾は、美術教育との大きな違いである。絵画療法は、疾患別や症状別、回復度別の対応を必要とするなど個別性が非常に高い。抑圧されたものを画面に吐き出した後には絵を描く意味がなくなり、言語的な表出へと移行する場合もある。「描かないこと」や、「描くことの終わり」の存在は、絵画療法の療法たる所以であり、教育との相違点として大きく線引きされうる特徴である。

3-6. 美術教育における療法的な視点とは

栗山は、発散や解放（カタルシス）を眼目とした造形活動は、「やりっぱなし」の単発的な学習体験になりやすく、客観性や社会性へとつながる学習内容が盛り込まれにくくなるため、療法主義の適用が造形学習の内容を貧しくしてしまう恐れがあると、その問題点について指摘している²⁹⁾。更に、対症療法ではない形で「癒す力」から「癒える力」を育てること、すなわち「精神の免疫力や復元力の形成とその支援」に質的転換を図る美術教育の新たな方向性について自身の考えを示している³⁰⁾。

栗山の指摘する「癒える力」「精神の免疫力や復元力の形成」とは、本稿 2-3 及び 2-4 で筆者が取りあげた「自己指導能力」と捉えることはできないだろうか。「自己存在感」を与え、「共感的な人間関係」を育成し、「自己決定」の場を与え、更には「自己存在感」や「自己有用感」を味わわせるとともに、「自尊感情」を育てる。これによって「精神の免疫力」が高まり、「復元力」が強まるというストーリーで考えると、美術そして絵画療法は癒しや発散のみならず免疫力（自己治癒能力）を高め、自ら「癒える力」を備えることで健全な発達を遂げることができるのかも知れない。その支援として美術教師が美術を用いて「自己指導能力」の育成を行うことは、美術教育における療法的な視点と考えることも可能だろう。

4. 「③美術教育の有用性に関する科学的・医学的なアプローチに関するもの」

4-1. 美術教育と脳科学

科学的な検討は美術教育の有用性を示すうえで有効な方法であり、Evidence-based な検討が当たり前となった昨今、この話題について無関心ではられない。

金山³¹⁾は、「私たち美術教師は美術教育の重要性を伝える時、しばしば感情的に（美術に対する愛情は大切ですが）語ってはいないでしょうか。」と問いかける。そして、「様々な情報を収集し、科学的な根拠、裏付けを元に大人や子どもたちに芸術教科（美術教科）の意義を伝えていく姿勢も大切である」と、美術教員がその教科の有用性に関する科学的アプローチに目を向ける必要性について述べながら、脳と美術領域との研究が進み、一般論として定着することに期待を寄せているという。この問いかけは、芸術活動が学校教育の中で常に「周辺教科」³²⁾へと追いやられてしまうことや「予算削減の憂き目」³³⁾にあっていないことと、もちろん無関係ではない。

Christian Rittelmeyer は「最近では、芸術体験が青少年の認知・社会的・道徳的能力に及ぼす転移効果については、多くの研究がなされている」といい、「芸術活動が個々人の内部でどのように受け止められ、さらにどのような作用を及ぼすのか」という論点への重要な洞

察を可能にしてくれたのは、脳科学研究である」と、転移効果を調べるための脳科学研究について触れている³⁴⁾。転移効果が美術教育の教育目的をどの程度サポートできるのかという指摘もあるだろうが、美術教育者が未だ気付かぬ教育効果が、もしくは転移効果研究によって、これまで美術教育者が重視しなかった教育効果が浮き彫りとなる可能性については誰も否定できないだろう。

4-2. 神経審美学（美術をめぐる脳内の旅）

絵画や彫刻などの美術作品を鑑賞（審美判断）している間に、脳のどの部分が賦活しているのかを調べる研究分野がある。「美術（作品）をめぐる脳内への旅」とでも形容すべきこの分野は神経審美学という名称で知られる。こうした研究には機能的 MRI（functional magnetic resonance imaging : fMRI）が用いられ、美術や視覚に関連した脳機能研究が数多く行われており、神経審美学の権威である Semir Zeki らが継続的、発展的に研究を行ってきた。いずれの研究も手法が少しずつ違うために確定的なことは言えないが、概ね眼窩前頭皮質、前部帯状回、島、内側前頭前野、舌状回などが絵画鑑賞時の賦活部位としてこれまでに指摘されている。このうち、内側前頭前野は高次の精神機能を司る部位として知られている他、自閉症スペクトラム障害との関連も報告³⁵⁾されている。また、絵画鑑賞で賦活される前部帯状回と内側前頭前野は他者の心を読む能力（心の理論）と関連していることが分かっている³⁶⁾。

美術や美術史の勉強をしたことのある大学生を対象にした Edward A. Vessel らの神経審美学研究では、感動した絵を見ている時は心の状態も良く、なおかつ脳の活動が高まっていることが示唆された³⁷⁾。このような研究は絵画鑑賞の有効性を科学的・医学的に示す鍵となる可能性を有する。

4-3. 絵画療法の効果に関する脳画像研究

高齢者が芸術とりわけ絵画の制作を行うことは、認知症の予防や生涯教育の視点からも注目されている。高齢者を被験者として行われた Anne Bolwerk らの研究³⁸⁾では、8回にわたって絵画を鑑賞したグループと絵画を制作したグループの両方で脳機能の改善を見せたが、後者の方が、より改善度が高かったという。この研究では、脳の機能が低下する高齢者を研究対象とすることで、絵画の鑑賞や制作が絵画療法としての役割を果たすことについて言及している。

筆者ら³⁹⁾は大学生を中心とした被験者に対し、絵画鑑賞によって特異的に賦活された脳部位（左舌状回）と気質（循環気質）との関連について調査を行い、賦活の低い者ほど気分が不安定であり、賦活の高い者ほど気分が安定していることを報告した。これは、絵画の鑑賞によって気分変動を安定化させるという療法的な意義に繋がる可能性を示唆している。

このように、絵画の鑑賞や制作が脳の機能に与える影響についての研究が進んでいる。絵画鑑賞や絵画制作が美術教育の範囲を網羅しているとは言い難いが、図画工作・美術科や美術による生涯教育で扱う代表的な課題といっても過言ではない。美術教育者が絵画鑑賞と絵画制作について、こうした科学的・医学的な根拠を求めながら、美術教育の意義や重要性について Evidence-based で検討していくことも、時代に沿った美術教育学の在り方と考える。

5. まとめ

本稿では、美術教育における療法的な視点について、美術教育と絵画療法の関係性を論考した。以下、筆者の視点に応じた3つの検討項目ごとにまとめる。

「①特別な支援が必要な児童・生徒への教員としての対応に関するもの」は、以前、拙著⁴⁰⁾にて生徒指導提要の文言から、美術教育と絵画療法との共通点について記したことが基となっている。これに対し、今回新たにアートセラピストの言葉を検討に加えることで、「自己指導能力」の育成を目指すという共通概念が、より明確なものになった。また、筆者の美術教師としての経験を踏まえつつ、「小学校学習指導要領解説 図画工作編」の文言を根拠に、集団でありながら個別性を重視する点において、美術教育と絵画療法の接点を見いだした。

「②絵画療法の視点を美術教育に生かす方法に関するもの」は、臨床家の言葉を用い、授業で取りあげる課題や技法における療法的な視点を示しつつ、絵画療法に起こり得る副作用や禁忌、中止について、教育との絶対的な相違点を指摘した。この検討から、美術教育と絵画療法には共通点と相違点が存在することが明らかとなり、美術教育に療法的な視点を導入することの意義や注意点を示すことができた。美術教師が療法としての視点を持つことで、これまでの馴染みの課題や技法、画材などに新たな役割が加わるのと同時に、子ども達の絵が違った意味を持って見えてくる可能性が生じる。ひいては、発達障害をはじめとする障害を持つ児童・生徒への配慮が療法的な視点から行われることで、子ども達が安心して生き活きと授業に参加できるようになることは、インクルーシブ教育の観点からも検討が欠かせない。今後は、美術教育と絵画療法の共通点と相違点をさらに明確に分類し、美術教育に療法的な視点を持ち込む場合の方法や技法について、具体的かつ詳細に検討する必要がある。

「③美術教育の有用性に関する科学的・医学的なアプローチに関するもの」については、神経審美学における脳科学研究に携わる立場から、美術教育と絵画療法という2つの領域をつなぐ第3の領域として、脳と美術についての医学的・科学的研究の有用性を提唱した。しかし、美術と脳に関する基礎研究に留まっているのが現状であり、美術教育の意義や美術教育における療法的な意義を明らかにするまでには更なる研究を要する。今後も基礎研究を積み重ねながら教育現場にフィードバックする地道な取り組みが期待される。

以上のように、本稿では美術教師、芸術療法士、脳科学に携わる研究者といった筆者の立場から、図画工作・美術科教育と絵画療法についての多角的検討を行った。その結果、美術教育と絵画療法の絶対的な違いや「自己指導能力」の育成という接点を見出し、個別性という観点の重要性も示した。前述の通り、特別な支援を必要とする児童生徒は普通学級にも増えており、現場の教員も対応に追われている。こうした現状に即した美術教育の在り方を考え、子どもたちへのより良い支援につなげるためにも、「美術教育における療法的な視点」について今後も検討を重ねたい。また、美術教育が抱えるこうした問題に対して科学的・医学的なアプローチを持ち込むことは、美術教育と絵画療法、すなわち教育と医療という本来大きく異なる分野を繋ぐための新たな視点を創造することにもつながる。教育、医学、科学といった各領域の研究者が領域横断的に協働することで、「美術教育に

おける療法的な視点」についての更なる検討が可能になると考える。

引用文献

- 1) 世界自閉症啓発デー日本実行委員会公式サイト <http://www.worldautismawarenessday.jp/> (2019年12月28日閲覧)
- 2) 文部科学省「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告概要)」, 2016年(平成28年), p.1
- 3) American Psychiatric Association, 高橋三郎 大野裕 監訳, 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』, 医学書院, 2014.
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果, 2012(平成24年), pp.1-10
- 5) 溝上義則, 『アートセラピーBasicー精神科作業療法・デイケアで使いたい 12 のメソッド』, 新興医学出版社, 2019, p.99
- 6) 川村雅史, 「登校拒否児に対する絵画療法の発展的研究 Free Painting による描画を心理療法に使用する意義」, 『教育美術』, (48巻8号), 教育美術振興会, 1987, pp.16-30
- 7) 岡田珠江, 『描画を活かした教師のためのカウンセリング入門』, 明治図書, 2006, p.3
- 8) 文部科学省, 『生徒指導提要』, 教育図書, 2010, p.5
- 9) 同上, p.23
- 10) エイドリアン・ヒル, 式場隆三郎訳, 『絵画療法』, 美術出版社. 1955, p.78
- 11) マーガレット・ナウムブルグ, 中井久夫監訳, 内藤あかね訳, 『力動指向的芸術療法』, 金剛出版, 1995, pp.18-19
- 12) 文部科学省, 前掲書 8), p.14
- 13) エイドリアン・ヒル, 前掲書, p.107
- 14) 文部科学省, 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』, 日本文教出版, 2017, p.110
- 15) 同上, p.111
- 16) 日野陽子, 「美術教育と芸術療法(I)ー生きるための芸術の視点からー」, 『美術教育学』(23), 美術科教育学会誌, 2002, pp.209-220
- 17) 長谷川哲哉, 「芸術療法と芸術教育ー表現活動における形式創造の問題をめぐってー」, 『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』, (55), 和歌山大学教育学部, 2005, pp.85-96
- 18) 同上
- 19) 伊東留美, 「アートセラピーと美術教育についての一考察」, 『人間関係研究』, (13), 南山大学人間関係研究センター, 2014, pp.139-152
- 20) 関則雄, 「集団絵画療法」, 『芸術療法』, 飯森眞喜雄編集, 日本評論社, 2011, p.86
- 21) 市橋秀夫, 「他技法との比較」, 『中井久夫著作集 別巻1H・NAKAI 風景構成法』, 山中康裕編集, 岩崎学術出版社, 1995, p.143
- 22) Lisa D. Hinz, *Expressive Therapies Continuum A Framework for Using Art in Therapy*, Routledge, Taylor & Francis Group, 2009, p.31
- 23) 高橋雅春, 高橋依子, 『樹木画テスト』, 文教書院, 1986, p.1

- 24) 同上, p.2
- 25) 徳田良仁, 「絵画療法」, 『精神医療における芸術療法』, 式場聰編著, 牧野出版, 1982, p.25
- 26) 川村, 前掲書
- 27) 栗山裕至, 「アートセラピーの歴史」, 『美術教育学叢書 2 美術教育学の歴史から』, 美術教育学叢書企画編集委員会, 金子一夫責任編集, 2019, pp.187-195
- 28) 飯森眞喜雄, 「芸術療法の適応と注意点」, 『芸術療法』, 飯森眞喜雄編集, 日本評論社, 2011, pp.36-51
- 29) 栗山裕至, 「美術教育における療法主義的発想からの転換」, 『美術教育学』, (25), pp.169-179
- 30) 同上
- 31) 金山波也人. 「美工研福岡編集後記」, 『美工研福岡』, 福岡県高等学校美術・工芸部会, 2012, p. 20
- 32) クリスチャン・リッテルマイヤー, 『芸術体験の転移効果－最新の科学が明らかにした人間形成の真実－』, 遠藤孝夫訳, 東信堂, 2015, p. 7
- 33) 同上, はしがき
- 34) 同上
- 35) Takamitsu Watanabe, Noriaki Yahata, et.al., Diminished Medial Prefrontal Activity behind Autistic Social Judgments of Incongruent Information, PLOS ONE, 2012
- 36) 有田秀穂, 「前頭葉の機能の概観」, 『前頭葉で分かる精神疾患の臨床 専門医のための精神科臨床リュミエール 21』, 福田正人・鹿島晴雄責任編集, 中山書店, 2010. P. 7
- 37) Edward A. Vessel, G. Gabrielle Starr and Nava Rubin, The brain on art: intence aesthetic experience activates the default mode network, Frontiers in HUMAN NEUROSCIENCE, 2012
- 38) Anne Bolwerk, Jessica Mack-Andrick, et.al., How Art Changes Your Brain: Differential Effects of Visual Art Production and Cognitive Art Evaluation on Functional Brain Connectivity, PLOS ONE, 2014
- 39) Yoshinori Mizokami, Takeshi Terao, et.al., Identification of the neural correlates of cyclothymic temperament using an esthetic judgment for paintings task in fMRI, Jornal of Affective Disorders(169), 2014
- 40) 溝上, 前掲書, p. 99

大分大学の教養教育カリキュラムの現状分析

鈴木 雄清 (大分大学高等教育開発センター)

本学の教養教育カリキュラムの現状や課題について、本年度から採用した新しいシラバス様式から取得できるデータを活用し、科目とディプロマ・ポリシー(DP)との対応や、アクティブ・ラーニングの実施状況などを分析した。その結果、本年度の教養教育カリキュラムは、DP1「専門的知識・技能の活用」に重きが置かれている科目に偏っていることや、一部の科目において主題と科目の到達目標に齟齬のある可能性が示唆された。また、到達目標が DP1「専門的知識・技能の活用」と最も関連する科目は、活動の範囲や構造の自由度が大きいアクティブ・ラーニングが実施されない傾向があることが明らかになった。一方で、到達目標が、DP3「創造的問題解決」や、DP4「社会的責務と倫理」、DP5「地域発展・人類社会への貢献」、DP6「生涯学習力」と対応づけられている科目では、そうでない科目よりも特定のタイプのアクティブ・ラーニングが取り込まれている傾向のあることが示された。

キーワード： 教養教育、カリキュラム、ディプロマ・ポリシー、アクティブ・ラーニング、シラバス

1 はじめに

本学の教養教育科目は、平成28年(2016年)度の開講科目から、それ以前の10テーマであった主題科目の分類が変更され、主題1「導入・転換」、主題2「福祉・地域」、主題3「文化・国際」、主題4「社会・経済」、主題5「自然・科学」の5つの主題で提供されている。主題の見直しを実施されて以降、本学の教養教育カリキュラムのシラバス情報に基づいた評価は十分に実施されてきていない。

本学では、平成30年(2018年)度に、教養教育科目を含む全学のシラバス様式の見直しを行った。主な変更点は、「ナンバリング」欄の追加、「具体的な到達目標」の箇条書きへ変更、「科目の到達目標と卒業認定・学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー(以下DPと略す))との対応づけ」欄の追加、「授業の内容」を授業回ごとへ変更、「アクティブ・ラーニングのタイプ選択と内容」欄、「その他の工夫」欄、「時間外学修の内容と時間の目安」欄、「成績評価の方法と目標との対応づけ」欄の追加である。これらのシラバス様式の追加・変更は、今後の教育の内部質保証の実現を視野に入れて実施したものである。

新たなシラバス様式では、教養教育科目の到達目標と対応づけるDPとして、以下に挙げる6項目からなる全学DPを用いている(鈴木他2017)。シラバスでDPの項目と科目の到達目標とを対応づけることによって、授業担当教員がDPを踏まえて授業設計していることを明示するとともに、受講学生がDPを念頭に置いて学修することができるようになる。

1. 専門的知識・技能の活用 (Application of Expert Knowledge and Skills)
専門分野に関する基礎的な知識や技能を横断的・総合的に活用することができる。
2. コミュニケーション能力 (Written and Oral Communication Skills)

日本語や外国語を用いて、自らの意見を文章および口頭で論理的に表現できるとともに、他者の意見を傾聴することによって、多様な人たちと円滑に相互理解を図ることができる。

3. 創造的問題解決力 (Creative Problem Solving Skills)

個人または他者との協働で、課題を発見し、批判的思考法を用いた創造的解決策の提案、解決への取り組みを行うことができる。

4. 社会的責務と倫理 (Social Responsibility and Ethical Reasoning)

社会のルールや規範に則り、自らの良心と良識に従って行動することができる。

5. 地域発展・人類福祉への貢献 (Contribution to Regional Development and Human Welfare)

インクルーシブな視点を持ち、多様な文化・価値観を尊重しつつ、社会における自己の責任と使命を認識して、地域の発展と人類福祉の向上のために行動することができる。

6. 生涯学習力 (Lifelong Learning Skills)

学ぶべき内容を自ら把握して目標を設定し、高い学習意欲と探究心を持って主体的に学修することができる。

教養教育を含む授業科目で取り組むアクティブ・ラーニングについては、図1に示すように活動の範囲と構造の自由度から4タイプに分類している。この分類は、山地(2014)のアクティブ・ラーニングの多様な形態を参考にして作成したものである。授業担当教員がシラバス作成時に参照できるように、表1のようなタイプ別の例を示している。



図1 アクティブ・ラーニングの4タイプ (山地 2014 を参考に作成)

シラバス様式を変更に伴って、科目の情報を効率的に収集できるようになった。そこで本研究では、シラバス情報から得られるデータをもとに、本学の教養教育カリキュラムの現状と今後の改善に向けた教養教育プログラムの課題を明らかにすることを目的とする。

表1 アクティブ・ラーニングの4タイプと例

| タイプ | タイプの説明 | 方策の例 | 具体例 | 備考 |
|--------------|--|--------------------------------|--|----------------------|
| (A) 知識の定着・確認 | 知識の定着およびそれらを確認する、主に個人の学修 | レスポンスアナライザー | クリッカー | |
| | | 小テスト、演習、実技 | 中間テスト、口頭試問、穴埋め資料、質疑応答、作問 | |
| | | 知識の定着・確認を図るレポート・ライティング | ミニッツペーパー | 表現志向のものは(B) |
| | | 時間外学修 | 予習（反転学修を含む）、復習、宿題 | 他者との協働や相互作用のあるものは(B) |
| | | 体験、実験、観察 | 手順通りの実験・実習、体験活動、見学、傍聴、実体験を伴わない学生の過去の体験との紐付け | |
| | | 調査 | 調べ学修（文献、インターネット）、多読 | |
| (B) 意見の表現・交換 | 知識や意見を表現し、発表したり交換したりする他者との協働や相互作用のある学修 | 発問 | 指名発問、リレー発問 | |
| | | 発表 | プレゼンテーション、パネルディスカッション、カンファレンス | |
| | | 話し合い | ディスカッション(ガイド付き・フリー)、ブレインストーミング、ラウンドロビン、バズグループ、シンクペアシェア、ワールドカフェ、ディベート、マイクロディベート、アイディアソン | |
| | | 教え合い・学び合い | ジグソー、知識構成型ジグソー法、LTD(Learning Through Discussion)、相互教授（ピアインストラクション）、ラーニングセル、リーディングサークル、カタリ場 | 問題解決が含まれる場合は(C)も参照 |
| | | 図解 | コンセプトマップ、KJ法A型図解化、マインドマップ | |
| | | 文章作成 | 学びの省察（ポートフォリオを含む）、表現志向のレポート・ライティング、読書感想文、看図作文、共同的執筆 | 知識の定着・確認を図るものは(A) |
| (C) 応用志向 | 知識やスキルを現実で起こりそうな状況に応用したり、問題発見・解決したりする、主に教室等内での学修 | 相互評価（ピアレビュー） | ピアレスポンス | |
| | | 問題基盤学修 [PBL] (Problem-Based) | チュートリアル、四面会議システム | |
| | | シミュレーション、ゲーム | 危険予知訓練(KYT)、バーンガ | シナリオベース |
| | | ロールプレイ、演劇 | 模擬授業 | |
| | | 仮説の検証や探索を伴う実験 | | |
| | | ケースメソッド | シナリオ・事例研究、事例設定型教授(Case-Based) | 学修者主体のもの |
| (D) 知識の活用・創造 | 知識やスキルを現場等で活用し省察する学修や、創造的な学修 | チーム基盤型学修 [TBL] (Team-Based) | | |
| | | プロジェクト学修 [PBL] (Project-Based) | ハッカソン(アイディアソンとセットで) | |
| | | 実習 | 教育実習、臨地実習、海外実習、現地実習 | |
| | | インターンシップ | | 省察を伴う |
| | | サービ斯拉ーニング | 評価を伴うボランティア活動 | 省察を伴う |
| | | フィールドワーク | 聞き取り調査(インタビュー)、アンケート調査 | 受動的な見学や体験活動は(A) |
| | | 観測 | | |
| | | 創成学修 | ものづくり実習、動画作成 | |
| 芸術創作 | | | | |
| 設計、デザイン、意匠 | | | | |
| 研究、論文作成 | 卒業論文、修士論文 | | | |

注1) 1教育活動に複数のタイプや方策が組み合わせられて用いられることがある。また、1方策を複数のタイプに分類できる場合がある。

注2) 同じ教育活動であっても、実施の目的や意図、文脈によって異なるタイプに分類されることがある。

2 調査方法

大分大学『平成 31 年（2019 年）度教養教育科目ガイドブック』に掲載されている教養教育科目のシラバスを調査した。これらの科目のシラバス情報は、教務情報システムのデータベース上に格納されており、教職員や学生がアクセスすることが可能である。データ分析のために、教務情報システムから出力したデータを用いた。

3 結果・考察

令和元年（2019 年）度の開講が予定されていた教養教育科目は 357 科目であった。このうち、且野原キャンパスで開講される全学共通科目 262 科目を分析の対象とした。分析対象としなかった 72 科目の内訳は、医学部導入教育科目 26 科目、医学部基礎教育科目 5 科目、医学部身体・スポーツ科学科目 4 科目、外国語科目 37 科目、日本語・日本事情科目 23 科目であった。

3.1 主題区分ごとの科目数

全学共通科目の主題区分ごとの科目数とその割合は、主題 1「導入・転換」が 31 科目（11.8%）、主題 2「福祉・地域」が 72 科目（35.1%）、主題 3「文化・国際」が 92 科目（27.5%）、主題 4「社会・経済」が 23 科目（8.8%）、主題 5「自然・科学」が 44 科目（16.8%）であった（図 2）。主題区分ごとの科目数には偏りがあり、最も多い主題 3「文化・国際」の科目数は、最も少ない主題 4「社会・経済」の科目の 4 倍が提供されていた。

3.2 到達目標の個数

各科目に設定されている到達目標の個数を図 3 に示す。最も多かったのは到達目標が 3 個の科目で 95 科目（36.3%）、2 番目に多かった 4 個の科目が 56 科目（21.4%）、3 番目に多かった 5 個の科目が 38 科目（14.5%）であった。科目ごとの到達目標の個数の平均は 3.8 個であった。

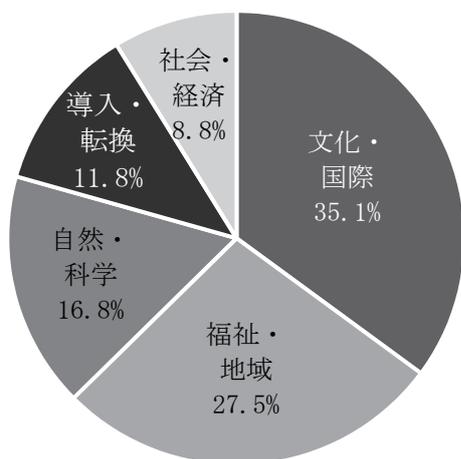


図 2 全学共通科目の主題区分ごとの科目数の割合

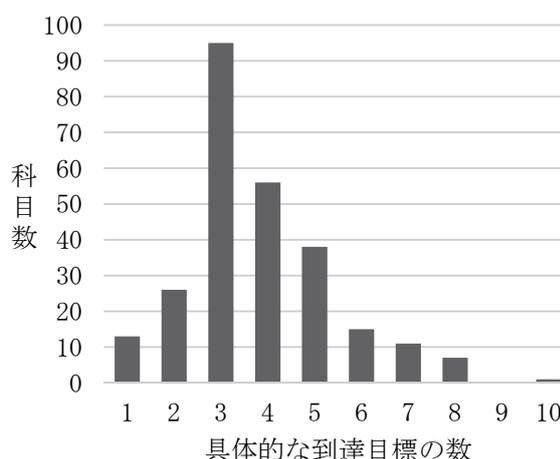


図 3 全学共通科目の 1 科目あたりの具体的な到達目標の数

3.3 科目の到達目標と DP との対応づけ

科目の到達目標と DP との対応づけのデータに基づいて、DP の観点から科目の分析を行った。全学共通科目 262 科目のうち、科目の到達目標と DP との対応づけが入力されてい

なかったのは 26 科目 (9.9%) であった。以降の分析では、これらの科目を除外した全学共通科目 236 科目を対象とした。

1 科目の中で、複数の具体的な到達目標がある科目が多くあった。また、1 つの具体的な到達目標に対して、複数の DP が対応づけられている科目もあった。そこで、科目の到達目標 1 つに対して、1 つの DP が対応づけられている場合には 1 の値を割り当て、複数の DP が対応づけられている場合には、対応づけられている DP の数で 1 を除算した値を DP の重みとして割り当てた。それら科目の到達目標ごとの値を各科目で DP ごとに加算し、最後に科目の到達目標の数で除算した。DP の重みの値の算出例を表 2 に示す。

表 2 科目の到達目標と DP の対応づけから算出する DP の重みの値の例

| 具体的な到達目標 | | DP の対応 | | | | | | DP の重みの値 | | | | | | |
|---------------------------|--|--------|---|---|---|---|---|----------|------|-------|---|---|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 目標 1 | マインドマップを用いて、情報の整理・視覚化し、アイデアを創出できる。 | | | ○ | | | | | | 1.0 | | | | |
| 目標 2 | ブレインストーミングの意味や意義を説明できる。 | ○ | | | | | | 1.0 | | | | | | |
| 目標 3 | ブレインストーミングによって、アイデアを創出できる。 | | ○ | | | | | | 1.0 | | | | | |
| 目標 4 | 親和図法を用いて情報を視覚化・整理し、大分の地域を活性化するという課題に対してアイデアを創出できる。 | | | ○ | | ○ | | | | 0.5 | | | 0.5 | |
| 合計 | | | | | | | | 1.0 | 1.0 | 1.5 | 0 | | 0.5 | 0 |
| 具体的な到達目標の個数で除算した DP の重みの値 | | | | | | | | 0.25 | 0.25 | 0.375 | 0 | | 0.125 | 0 |

各科目の具体的な到達目標に対応づけられた DP の重みの値の中で最も値が大きい DP 項目を、当該科目の最も関連する DP とした。表 2 の例の場合には、DP3 が最も関連する DP となる。同じ DP の重みの値が複数ある科目があることから、具体的な到達目標と DP の対応づけにおいて複数の DP が割り当てられている場合と同じ手法を用いて、DP の重みの値を科目ごとの最も関連する DP の個数で乗算した値を各 DP 項目の値とした。その結果を表 3 に示す。最も関連する DP 項目を 1 個に絞り込めた科目は 70.3% であった。

DP1 に最も関連している科目が 49.3% と一番多く、続いて DP2 が 47.7%、DP6 が 11.3%、DP3 が 9.1%、DP5 が 7.4%、DP4 が 2.7% の順で多かった。主題区分の主題 4 「福祉・地域」が 27.5% を占めているにも関わらず、DP5 「地域発展・人類福祉への貢献」に最も関連している科目は 7.4% であった。主題 4 「福祉・地域」に割り当てられているものの、具体的な到達目標においては地域や福祉の内容が重視されていない科目がある可能性が示唆された。主題と主題に分類されている科目との関連性について、妥当性の確認が必要である。

3.4 アクティブ・ラーニングの実施タイプ

アクティブ・ラーニングの 4 タイプ別の実施割合の結果を図 4 に示す。タイプ A が 86.0%、タイプ B が 72.9%、タイプ C が 2.54%、タイプ D が 36.0% であった。4 つのうちいずれかのタイプのアクティブ・ラーニングが取り入れられている科目は、93.6% であった。6.4% の科目は、アクティブ・ラーニングのタイプ分類の項目が未記入であった。アクティブ・ラーニングのタイプごとの実施状況を表 4 に示す。タイプ A とタイプ B の実施が 33.1% と最

も多く、すべてのタイプを実施している科目が 15.3%、タイプ A のみが 13.1%、タイプ A とタイプ B とタイプ D の実施が 12.3%と続いた。

表 3 最も関連する DP 項目の数と組み合わせ及び DP 項目ごとの重みの値

| 最も関連する DP 数 | 複数 DP の組み合わせ | 小計 | 合計 | DP1 | DP2 | DP3 | DP4 | DP5 | DP6 |
|-------------|-------------------------|-----|-----------------|------------------|-----------------|----------------|---------------|----------------|-----------------|
| 1 個 | | 166 | 166 (70.3%) | 97 | 35 | 10 | 2 | 10 | 12 |
| 2 個 | DP1/DP2 | 5 | 27 (11.4%) | 2.5 | 2.5 | | | | |
| | DP1/DP3 | 7 | | 3.5 | | 3.5 | | | |
| | DP1/DP5 | 1 | | .5 | | | | .5 | |
| | DP1/DP6 | 5 | | 2.5 | | | | | 2.5 |
| | DP2/DP3 | 1 | | | .5 | .5 | | | |
| | DP2/DP6 | 4 | | | 2.0 | | | | 2.0 |
| | DP3/DP6 | 3 | | | | | 1.5 | | 1.5 |
| | DP5/DP6 | 1 | | | | | | .5 | .5 |
| 3 個 | DP1/DP2/DP3 | 7 | 30 (12.7%) | 2.3 | 2.3 | 2.3 | | | |
| | DP1/DP2/DP5 | 1 | | .3 | .3 | | | .3 | |
| | DP1/DP2/DP6 | 5 | | 1.7 | 1.7 | | | | 1.7 |
| | DP1/DP3/DP4 | 1 | | .3 | | .3 | .3 | | |
| | DP1/DP3/DP5 | 1 | | .3 | | .3 | | .3 | |
| | DP1/DP3/DP6 | 1 | | .3 | | .3 | | | .3 |
| | DP1/DP4/DP5 | 1 | | .3 | | | .3 | .3 | |
| | DP1/DP4/DP6 | 2 | | .7 | | | .7 | | .7 |
| | DP1/DP5/DP6 | 4 | | 1.3 | | | | 1.3 | 1.3 |
| | DP2/DP3/DP6 | 1 | | | .3 | .3 | | | .3 |
| | DP2/DP4/DP5 | 1 | | | .3 | | .3 | .3 | |
| | DP2/DP5/DP6 | 3 | | | 1.0 | | | 1.0 | 1.0 |
| DP4/DP5/DP6 | 2 | | | | .7 | .7 | .7 | | |
| 4 個 | DP1/DP2/DP3/DP4 | 1 | 7 (3.0%) | .3 | .3 | .3 | .3 | | |
| | DP1/DP2/DP3/DP5 | 1 | | .3 | .3 | .3 | | .3 | |
| | DP1/DP2/DP3/DP6 | 1 | | .3 | .3 | .3 | | | .3 |
| | DP1/DP3/DP5/DP6 | 1 | | .3 | | .3 | | .3 | .3 |
| | DP1/DP4/DP5/DP6 | 2 | | .5 | | | .5 | .5 | .5 |
| | DP2/DP3/DP4/DP5 | 1 | | | .3 | .3 | .3 | .3 | |
| 5 個 | DP1/DP2/DP3/DP4/DP6 | 1 | 3 (1.3%) | .2 | .2 | .2 | .2 | | .2 |
| | DP1/DP3/DP4/DP5/DP6 | 2 | | .4 | | .4 | .4 | .4 | .4 |
| 6 個 | DP1/DP2/DP3/DP4/DP5/DP6 | 3 | 3 (1.3%) | .5 | .5 | .5 | .5 | .5 | .5 |
| 合 計 | | | 236 (100.0%) | 116.3 (49.3%) | 47.7 (20.2%) | 21.5 (9.1%) | 6.4 (2.7%) | 17.5 (7.4%) | 26.6 (11.3%) |

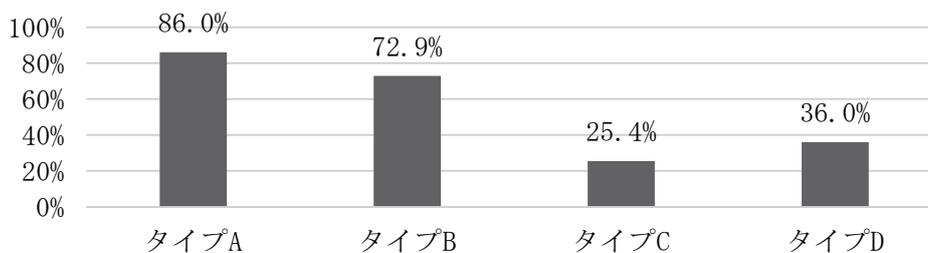


図 4 アクティブ・ラーニングのタイプ別実施割合

表4 実施されているアクティブ・ラーニングのタイプ

| 実施されているタイプ | 科目数 | 割合 |
|-------------------------|-----|-------|
| なし | 15 | 6.4% |
| タイプ A のみ | 31 | 13.1% |
| タイプ B のみ | 9 | 3.8% |
| タイプ C のみ | 2 | 0.8% |
| タイプ D のみ | 1 | 0.4% |
| タイプ A/タイプ B | 78 | 33.1% |
| タイプ A/タイプ C | 2 | 0.8% |
| タイプ A/タイプ D | 10 | 4.2% |
| タイプ B/タイプ D | 3 | 1.3% |
| タイプ A/タイプ B/タイプ C | 14 | 5.9% |
| タイプ A/タイプ B/タイプ D | 29 | 12.3% |
| タイプ A/タイプ C/タイプ D | 3 | 1.3% |
| タイプ B/タイプ C/タイプ D | 3 | 1.3% |
| タイプ A/タイプ B/タイプ C/タイプ D | 36 | 15.3% |

3.5 重みの大きい DP とアクティブ・ラーニングの実施タイプの連関

DP の重みの値の中で最も値が大きい DP 項目の有無と 4 タイプのアクティブ・ラーニングの実施の有無について連関性を見るために χ^2 検定を行った。その結果、図 5 に示す 10 通りの組み合わせにおいて、有意もしくは有意傾向があった。

DP1 とタイプ C ($\chi^2=3.63$, $df=1$, $p<.10$)、DP1 とタイプ D ($\chi^2=3.92$, $df=1$, $p<.05$) の連関から、DP1「専門的知識・技能の活用」の重みが最も大きい科目は、タイプ C「応用志向」やタイプ D「知識の活用・創造」のアクティブ・ラーニングを実施しない傾向があることが示された。DP1「専門的知識・技能の活用」に重きが置かれている科目は、伝統的な講義型中心の授業が多く、活動の範囲と構造の自由度が小さいことが考えられる。

DP3 とタイプ A ($\chi^2=3.81$, $df=1$, $p<.10$)、DP3 とタイプ B ($\chi^2=3.13$, $df=1$, $p<.10$) の結果から、DP3「創造的問題解決力」の重みが大きい科目は、タイプ A「知識の定着・確認」やタイプ B「意見の表現・交換」のアクティブ・ラーニングを実施する傾向が見られた。DP3「創造的問題解決力」の育成には、タイプ C「応用志向」やタイプ D「知識の活用・創造」のアクティブ・ラーニングが求められるが、それらの学修の前段階となるタイプ A「知識の定着・確認」や、問題解決プロセスや最終成果の報告時などにおけるタイプ B「意見の表現・交換」のアクティブ・ラーニングが採用されていると考えられる。

DP4 とタイプ D ($\chi^2=4.29$, $df=1$, $p<.05$)、DP5 とタイプ C ($\chi^2=4.61$, $df=1$, $p<.05$)、DP5 とタイプ D ($\chi^2=7.96$, $df=1$, $p<.01$)、DP6 とタイプ B ($\chi^2=8.63$, $df=1$, $p<.01$)、DP6 とタイプ C ($\chi^2=14.22$, $df=1$, $p<.001$)、DP6 とタイプ D ($\chi^2=14.98$, $df=1$, $p<.001$) についても同様の結果であった。DP4「社会的責務と倫理」の重みが大きい科目では、タイプ 4「知識の活用・創造」のアクティブ・ラーニングが取り入れられる傾向があった。「知識の活用・創造」を伴う学修は、実際の現場やフィールド等で行われることが多く、その際に「社会的責務や倫理」について扱われていることが示唆された。DP5「地域発展・人類福祉への貢献」の重みが大きい科目は、タイプ C「応用志向」やタイプ D「知識の活用・創造」のアクティブ・ラーニングが実施される傾向があった。地域をテーマにした課題解決型の授業が行われていることが影響していると考えられる。

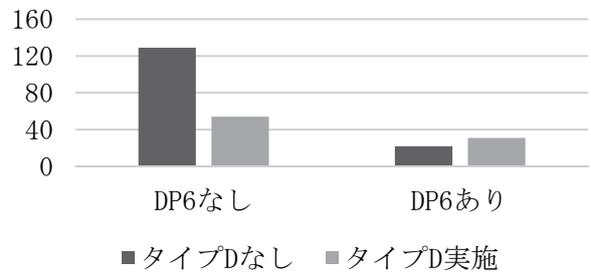
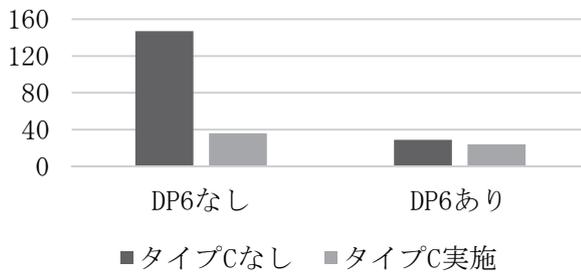
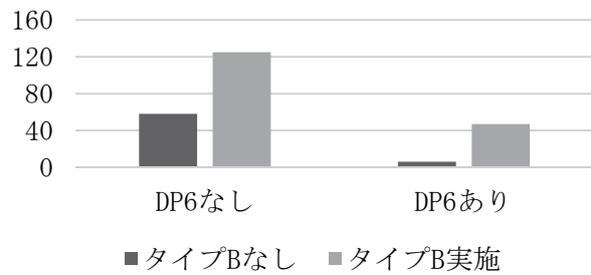
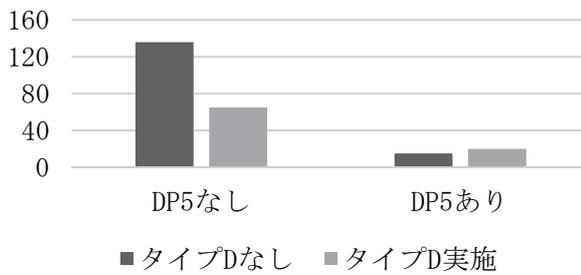
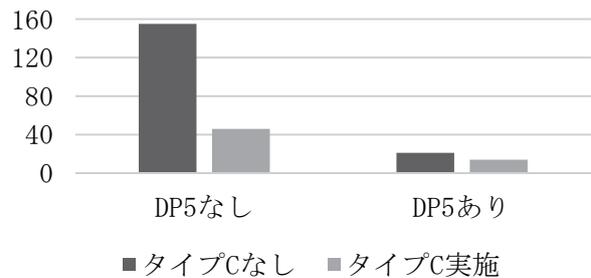
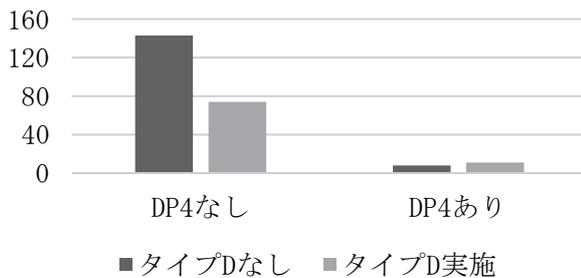
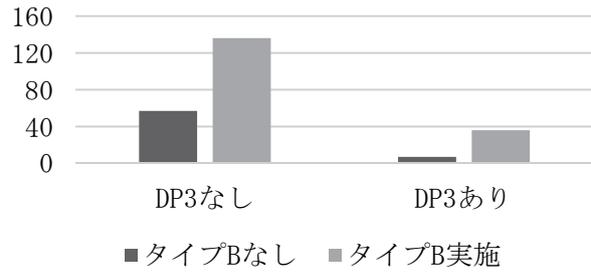
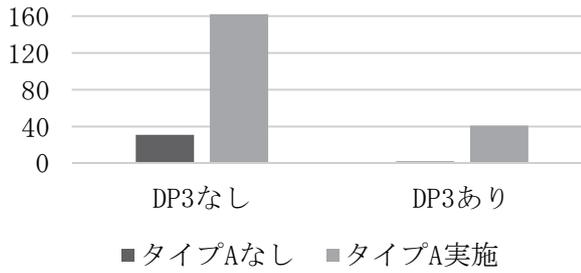
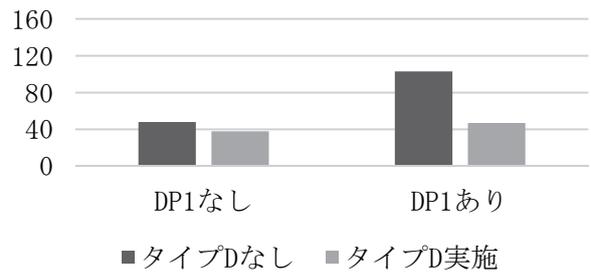
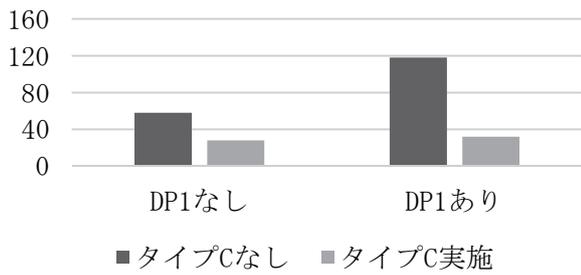


図5 DPの重みの値の中で最も値が大きいDP項目の有無とタイプ別アクティブ・ラーニングの実施・未実施の科目数

DP6「生涯学習力」を重視している科目では、タイプB「意見の表現・交換」、タイプC「応用志向」、タイプD「知識の活用・創造」といった、活動の範囲と構造の自由度の両方が大きいアクティブ・ラーニングが取り入れられていた。主体的に学習できる学生を育てるために、様々なアクティブ・ラーニングを実施していると考えられる。

4 おわりに

シラバスデータを用いて、教養教育カリキュラムの現状分析を行った。科目の到達目標とDPとの対応づけのデータから、本年度の教養教育科目は、到達目標がDP1「専門的知識・技能の活用」に重きが置かれている科目に偏っていることや、主題4「福祉・地域」に割り当てられているものの、具体的な到達目標においては地域や福祉の内容が重視されていない科目がある可能性が示された。また、重みの大きいDPとアクティブ・ラーニングの実施タイプの関連から、科目の到達目標がDP1「専門的知識・技能の活用」に重きが置かれている場合には、活動の範囲や構造の自由度が大きいアクティブ・ラーニングが実施されない傾向があることが明らかになった。他方、到達目標に、DP3「創造的問題解決」や、DP4「社会的責務と倫理」、DP5「地域発展・人類社会への貢献」、DP6「生涯学習力」を最も対応づけている科目では、そうでない科目よりも特定のタイプのアクティブ・ラーニングが取り込まれる傾向があることが分かった。

今後、教養教育カリキュラムの改善にあたっては、到達目標と最も関連のあるDPがDP1「専門的知識・技能の活用」である科目をどうするかが鍵になる可能性がある。加えて、科目を主題に分類する際の妥当性について検討する必要がある。

参考文献

鈴木雄清・望月聡・西野浩明・牧野治敏・岡田正彦（2017）. 大分大学における教育の内部質保証の取り組み—全学ディプロマ・ポリシーの見直しとその活用を中心に—. 大分大学高等教育開発センター紀要, 第9号, pp. 1-11.

山地弘起（2014）. アクティブ・ラーニングとはなにか. 大学教育と情報, 2014年度 No. 1, pp. 2-7.

子どもの権利擁護に向けた啓発講座の実践

—2018年度大分大学公開講座「子どもアドボカシーって何だろう？」報告—

正木遥香（大分大学高等教育開発センター）

本報告では、2019年1月27日・2月11日に開催された大分大学公開講座「子どもアドボカシーって何だろう？ —子どもの声に寄り添うおとなになるための講座—」が、児童の権利擁護という観点からどのような貢献を果たしえたのかについて検討し、今後の取組を展望することを目的とする。同講座は、子どもの権利擁護の必要性を意識するための導入として一定の成果を得たものの、実際の権利擁護のための仕組みを具体化するものとしては課題が残されている。今後、講座受講者が、受講後にどのような具体的な行動を起こしていたのかを含めた分析等も重要だと思われる。

キーワード：子どもアドボカシー，人権，障害，社会的養護

1 はじめに：講座開設の背景

1989年に国連総会で採択された子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）第12条には、子どもが自分の意見を自由に表明する権利を持っていることが示されている。ここでいう意見（view）とは、言語化されているものだけではなく、感情などの思いも含んだもののことを指す。したがって、この取り決めに従おうとするならば、私達がおとなとして子どもたちと接するときには、一方的にこちらの言うことを押し付けるのではなく、子どもたちの声を聴くように心がける必要がある。

人として対等であろうとするならば、誰かの声を聴くということは、なんら特別なことではない。しかし、子どもとおとなの間には、非対称性が生じやすい。というのは、子どもたちが未熟で自分のことを自分で決める力を持たない存在としてみなされやすいためである。そうするのがあなたのためだから、というおとなの言葉を前に、子どもたちは自分の気持ちを飲み込んでしまうことがある。

子どもアドボカシーは、こうした弱い立場におかれがちな子どもたちが権利主張をする手助けのことである。この考え方は、従来の保護される存在としての子ども観を、権利行使の主体としての子ども観に転換させる。つまり、子どもたちは、おとなと同様に、自分に関わるさまざまな問題について自分で考え、自分で決めることができる力を持っている存在として信頼されるのである。

以上のような子どもの意見表明権に関しては、2016年の児童福祉法の改正によって、ようやく日本国内でも法制化されるに至った。この改正を受け、厚生労働省の主導のもと、具体的な制度の検討が進められている時期に開設されたのが、本稿で報告する公開講座であった。子どもの権利を保障するには、制度を具体化し、アドボカシーを行う存在であるアドボケイトの養成が必要不可欠である。しかし、このような取り組みは、一定数の人々からの理解が得られなければ、うまく軌道に乗せることは難しい。したがって、講座の開設にあたって最も強く意識したのは、子どもの権利や権利保障のありかたを考えるための

機会をつくり出すことであった。以下では、こうしたねらいをどのように具体化していったのか、また、そのねらいがどの程度達成できたのかについての考察を報告していく。

2 講座の概要

本講座の開催を企画した2018年9月の時点において、「子どもアドボカシー／子どもアドボケイト」を冠した講座は、大阪、名古屋、福岡の三箇所ですでに実施されていたが、これらの先行事例は、いずれも子どもの支援に関する実績をもつ団体によるものであり、実際のアドボケイト養成を担うことを強く打ち出しているものであった。本講座は、これらの事例を参照しつつも、広く地域住民に向けたものという公開講座の性格を踏まえ、養成ではなく啓発に主眼をおいたものとして構想することとなった。こうした本講座の性格は、「子どもたちが一人でかかえこまないように、できることを一緒に考えてみませんか」という、講座の受講を呼びかける文章の結びにおいた言葉にも表されている。本節では、こうした講座の構想をどのように具体化していったのかについて紹介する。

2.1 講座の構成

講座は2日間での開催とし、1日目は座学中心の理念的・基礎的な事項を抑えるための内容、後半は演習中心の実践的・応用的な内容とした。具体的には、以下のような構成をとった。(括弧内は担当講師名)

1/27 (日)

12:30-12:40 オリエンテーション①

12:40-14:10 障害のある子どもと教育：インクルーシブな学びから (正木遥香)

14:20-15:50 社会的養護を受ける子どもと福祉：子どもたちの思いとは (相澤仁)

2/11 (月・祝)

10:00-10:10 オリエンテーション②

10:10-11:40 子どもの権利と気持ちのワーク (橋本純子)

12:40-14:10 アドボカシーって何？：理念と方法 (堀正嗣)

14:20-15:50 子どもアドボケイト模擬体験：事例をとおして考えよう (栄留里美)

16:00-17:00 あなたがアドボケイトになるために

なお、1日目の内容と2日目の内容は連続したものとし、講座の受講にあたっては、2日間とも参加可能であることを条件とした。ただし、実際には、申込み時点で、1日目の参加はできないが受講を希望するとした方が数名いたため、1日目の内容についてはビデオ受講をもって代えることとした¹⁾。

2.2 講座のねらい

本講座のねらいについては、「はじめに」でも説明したとおりであるが、これらをより具体的にするための学習上のねらいとしては、以下の三点を設定した。第一に、人が「声」を出せない状況におかれることを、個人的な問題ではなく、社会的な問題として説明できるようになること。第二に、子どもたちの「声」に寄り添うための知識・技能を獲得すること、第三に、子どもが自分らしく生きていくためにできることを受講者同士で共有する

ことである。

これらの目的は、講座の進行に沿って達成されるものとして構想している。つまり、一番目の目的に関しては正木・相澤・橋本が担当した講義、二番目の目的に関しては堀・栄留が担当した講義、三番目の目的に関しては「あなたがアドボケイトになるために」の講義の内容が、それぞれ関連している。

このような目的および構成については、事前の講師打ち合わせおよび講座冒頭のオリエンテーションにおいて共有することとした。

2.3 講座1日目の概要

講座1日目のオリエンテーションでは、前述した講座のねらいや進行に関する説明のほか、アドボカシーの要点について紹介を行った。その際、単に本稿の冒頭であげたようなアドボカシーの定義を示すだけではなく、権利に対する考え方との関連を意識し、具体的にどのようなことを大切に、行動するべきなのかについて考えるように求めた。

この要求は、単なる受講生への呼びかけではなく、講座の中の活動として具体化することを想定したものであった。一連の講座のまとめとして、「あなたがアドボケイトになるために」では、「これからどのようなことをしていきたいか」をグループで議論し、個人としての宣言をつくることを計画していた。このような取り組みは、その場で考えると抽象度が高く、表面的なものとなりがちである。そのため、受講生には、講座を通して、あるいは日常生活や仕事の中で、より具体的な行動につなげる意識を持ってほしいという意図から、事前にまとめとして行う活動内容を提示した。

初日の2つの講義は、いずれも当事者としての障害児・者の声、社会的養護を受ける子どもや里親、施設職員の声を紹介しながら、アドボカシーを考えるうえで必要なことを伝えようとするものであった。「障害のある子どもと教育：インクルーシブな学びから」（正木）では、教育が人権を保障するうえで重要な役割を果たす一方で、能力主義と結びつくことによって人権侵害につながりうる可能性を指摘し、主体として尊重することの重要性を説いた。続く「社会的養護を受ける子どもと福祉：子どもたちの思いとは」（相澤）では、生きる・育つ・守られる・参加するという子どもの4つの権利を守るためには、支援者としての職員や里親が心身の健康を保持し、生活を楽しむことが重要であるという講義がなされた。教育においても福祉においても、支援はおとなから子どもへという一方向的なものではなく、相互作用のなかでなされるものとして捉えられるといえよう。

2.4 講座2日目の概要

講座2日目は演習を主体とした内容として構成しており、グループ分けを行う必要があった。そのため、1日目の最後に、教育（「学校」）・福祉（「社会的養護」）・どちらでもよい、という3つの箱を用意したうえで取り組みたいテーマを書いている箱に名札を返却するように求め、割り振りを行った。どちらかのテーマに人数比が偏った場合、希望に添えない可能性がある旨も伝えたが、結果的にはそれぞれのテーマに半数ずつの人数を割り振ることができた。受講生には事前にメールで決定したテーマを連絡し、講座2日目の受付時に更にくじをひいてもらい、最終的には5,6人程度のグループを編成した。手順としてはやや複雑であったため、講座1日目のオリエンテーションや講座1日目の終了時にもアナウンスを行ったが、文書化して視覚的に伝える工夫をしたり、アイスブレイクを兼ねてのグループ分けを行う方式に変えたりするなど、方式としては検討の余地が残されていた

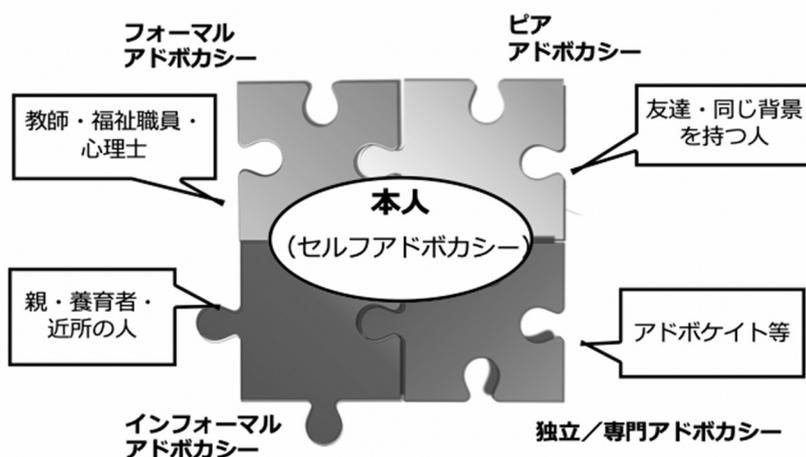
ように思われる。なお、2日目については、「アドボカシーって何? : 理念と方法」(堀)のみ講義主体であったため、当該講義の前後で机の配置転換を行った。

2日目の最初の講義である「子どもの権利と気持ちのワーク」(橋本)では、上記のグループ編成を受け、アイスブレイクとしての役割も担うものだった。子どもが自分の気持ちをおとなに話すためには、おとなもまた自分の気持ちを大切にすることが必要である、というメッセージを基底に、色紙や絵本、模造紙などの視覚的なしかけを用いつつ、さまざまな気持ちの存在を知ったうえで、他のひとの声をどのように聞けばよいのかを体験する内容であった。

続く「アドボカシーって何? : 理念と方法」(堀)は、アドボカシーが権利条約などの法的文書とどのように関連し、具体化するためにどのような方法がとられているのかについての解説が行われた。特に重要だと思われる点は、アドボカシーが障害者運動の「私たち抜きに私たちのことを決めないで」というスローガンに影響を受けており、主体としての信頼や尊重に裏付けられたものであるべきだ、ということであった²⁾。

以上の講義でアドボカシーの基本的な考え方を伝えたいうえで、具体的な事例の中でアドボカシーのありかたを考えようとするのが、「子どもアドボケイト模擬体験：事例をとおして考えよう」(栄留)であった。この演習は本項の冒頭にあげたグループ編成に基づいて進行し、教育の事例については堀が、福祉の事例については栄留がそれぞれファシリテートをつとめた。各事例は、おとなの思いと子どもの思いがかみあわない状況として描かれており、子どもたちの声を持ち上げるためにはどのようにすればよいのかが議論された。解説編では、アドボケイトの役割として、子どもの立場に立ちきり、子どもの力を信じ、子どもが選んでいくことに寄り添うことが挙げられ、以下のような4つのピースの必要性が示された。

本人の声を「持ち上げる」4つのピース ＝アドボカシージグソー



WAG(2009)を改変(栄留里美氏より提供)

2.5 講座の総括

講座全体の総括にあたる「あなたがアドボケイトになるために」では、受講生に当事者としての経験を語ってもらい、アドボカシーの重要性やアドボケイトとして必要なことを

掘り下げた。また、講座全体を通しての疑問や感想等も自由に募り、理念としては理解したとしても、実現することが難しい場面がある、という受講生の葛藤へ応答するために、まずはどのようなことができるのかを、受講生同士が持ち寄るような場面も見られた。

以上の全体討議を経て、オリエンテーションの際に予告していたように、「これからどのようなことをしていきたいか」を言語化してもらい、二日間にわたる講座の締めくくりとした。受講生の宣言の中には、職務として行いたいことだけではなく、具体的な接し方として心がけること、自分を大切にするために行いたいことなど、さまざまなものが寄せられた。

3 学習成果の活用

講座の成果を測定し、改善に用いることを目的として、講座終了後、受講生にアンケートへの回答を依頼した。設問の構成は、1：講座を知ったきっかけ、2：講座の受講理由・目的、3：内容のわかりやすさ、4：講座の分量、5：講座の満足度、6：選択した満足度の理由（自由記述）であった。講座の理解度・満足度について、難しい、不満という回答が見られなかったことから、啓発講座としては一定の成功を見せた、と言えるのではないだろうか。

なお、講座を企画するにあたっては、講座の成果活用にどのようにつなげるのかについても考えており、その試みの一つとして、希望者に関連する情報を伝えたり、次回以降の講座の開発への協力を求めたりするためのフォローアップの呼びかけをおこなった。2019年度はアドボケイトの仕組みの具体化をめぐる動きがめまぐるしく、同趣旨の講座開設が難しかったため、現時点ではあまり十分に活用できていないものの、次年度以降はその運用の在り方についても検討を重ねていきたい。

4 むすびにかえて：啓発と実践のあいだの葛藤を考える

冒頭に述べたように、本講座は啓発講座という位置づけで企画・開発されたものであった。とはいえ、受講者を募集する際には、実際には教育・福祉関係の職業に従事している受講生が一定の割合を占めるのではないかという予測をしており、実際に、受講生の大半が教育・福祉関係に携わっていた。

教育・福祉をはじめとする対人援助職は、多くの専門職がそうであるように、それぞれ固有の職業規範が存在する。これは、養成の過程で、意図的、あるいは無意図的にその人に内面化されてゆくものである。この職業規範は、業務遂行において専門職に従事する人を守るものとして機能する一方で、個人的な思いと職業規範の不一致が大きくなると葛藤を引き起こしてしまう。講座を総括する際に議論になった、現実場面でアドボケイトになろうとしたときに生じる葛藤は、こうした職業規範とのせめぎあいでは起きるもののようにも思われる。職業規範を優先させるべきという立場と、目の前の子どもと向き合いたいという思いは、必ずしもいつも噛み合うとは限らない。

専門職に限らず、アドボカシーの理念を学ぶことは、日々の業務で人と接するときの質を高めるといって意義がある。他方で、先に述べたような職業規範との葛藤を考えたときに、既存の専門職とは異なる、独立アドボカシーという存在が重要であることも確かである。これらは決して対立するものではなく、先に示した「アドボカシージグソー」の図のように、当事者に向き合うために、ともに必要なものであるといえよう。

講座の中で受講生が抱えた葛藤にどこまで応答ができたのか、講座が終わった後に、受

講生の職業や日々の生活はどのように変わったのかという課題については、受講者の声と向き合う中で引き続き探ることになるだろうが、たとえ些細なことであっても、権利を守るためにできることに思いを巡らす機会となっていれば幸いである。

謝辞

本報告の執筆にあたり、講師としてご協力いただきました栄留里美さん、相澤仁さん（大分大学福祉健康科学部）、堀正嗣さん（熊本学園大学社会福祉学部）、橋本純子さん（大分県人権・同和保育連絡協議会）、運営にご尽力いただいたスタッフのみなさま、講座に参加いただいたみなさまに、心から感謝申し上げます。

注

- 1) なお、ビデオ撮影は、元々は講師間での情報共有を目的として行っていたものであり、受講者への公開は想定していなかった。
- 2) この障害者運動との関連性は、続く「子どもアドボケイト模擬体験：事例をとおして考えよう」（栄留）の解説においても言及されていた。

参考文献

堀正嗣・栄留里美（2009）『こどもソーシャルワークとアドボカシー実践』明石書店。

堀正嗣・（社）子ども情報研究センター編著（2013）『子どもアドボカシー実践講座：福祉・教育・司法の場で子どもの声を支援するために』解放出版社。

WAG（2009）*A Guide to the Model for Delivering Advocacy Services for Children and Young People*, WAG.

数寄屋袋製作ワークショップの開催報告

大分大学公開講座 2019「数寄屋袋をつくりましょう！」

都甲由紀子 (大分大学教育学部)

授業科目「被服学Ⅰ」の布を用いた製作実習は数寄屋袋を題材として実施するため、オリジナルテキスト等の教材を開発した。その教材を活用し、2019年6月23日(日)に、大分大学公開講座「数寄屋袋をつくりましょう！」を開催した。スライドを制作し、オリジナルテキストを活用して数寄屋袋を製作するワークショッププログラムを実施した。参加者を募り、一般6名、高校生5名の参加があった。本稿では、講座の実施内容、運営スタッフの協力体制、広報活動、安全配慮、参加者の感想等について報告する。

キーワード： 数寄屋袋、ものづくり、ワークショップ、染織、錦、家庭科教材

1 はじめに

現行の小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 家庭編¹⁾においては、布を用いた製作の項目で題材として「日常生活で使用する物を入れるための袋」が例示されている。さらに「日本で昔から使われているふろしきや手ぬぐいを用いて布の特徴や使い方を考え、布で作られた物のよさに気づかせる活動」を取り入れることも示されている。大分大学教育学部 小学校教育コース・特別支援教育コースでは、副免として中高家庭科教員免許を取得するために必修の専門科目として被服学Ⅰを開設している。そこで、布を用いた製作実習の題材として発展的な袋の製作を取り入れることを検討した。小学校や特別支援学校の教諭を目指す学生が履修するので、着任後に授業で提示することができる袋として「数寄屋袋」の製作を被服学Ⅰの実習として位置付けることとした。

数寄屋袋とは、お茶席に必要な小物(懐紙、くろもじ、扇子、帛紗など)を入れて持ち歩く袋の名称である。最近では茶席での使用に限らず、クラッチバッグ、セカンドバッグ、小物入れとしても使うことが提案され、販売されている。数寄屋袋は金襴、緞子、錦や更紗などの名物裂で作られるため、この実習は日本の染織文化の要素を多く含む教材になりうる。日本は袋より風呂敷の文化とも言える²⁾が、独自の形の袋も作り、使ってきた。

平成30年度、令和元年度の被服学Ⅰの授業において、帯や着物の生地を材料として数寄屋袋を作る実習を取り入れた。和裁士の松村めぐみ先生に相談し、数寄屋袋の製作実習教材を開発した。「茶の袋物」³⁾、「NHKおしゃれ工房 1998年9月号 花で楽しむ五節句～重陽～」⁴⁾を参考にして、テキスト「数寄屋袋づくり」⁵⁾を制作した。被服学Ⅰの内容を発展させ、令和元年6月23日(日)に大分大学公開講座として「数寄屋袋をつくりましょう！」を開催した。染織に関するミニ講義のスライドを制作し、オリジナルテキストを活用し、オリジナルプログラムで実施した。受講生は「錦」という言葉の意味や和裁の技法について学び、絹糸の手触りを実感しつつ数寄屋袋を製作した。表地と裏地の布を選んで組み合わせ、ミシンと手縫いの両方で縫い、それぞれ世界にひとつの数寄屋袋が出来上がった。8名募集のところ、11名(一般6名、高校生5名)が受講して作品を完成させた。

2 公開講座の準備

公開講座の日程や運営の協力体制等について報告する。

2.1 当日の日程

日程は次のとおりに設定した。

- | | |
|-------------|---|
| 9:30～10:00 | 講師紹介・染織のお話 |
| 10:00～12:00 | ミシン縫い（表・裏） 縫い代を割る 縫い代の纏り縫い マグネットスナップつけ |
| 12:00～13:00 | ランチタイム |
| 13:00～15:00 | 表・裏を合わせて本ぐけ |
| 15:00～15:30 | ティータイム |

2.2 運営スタッフの協力体制

開催までの準備としては、大分大学高等教育開発センター事務担当者に広報活動や事前準備、講師招聘の事務、当日受付等の協力を受けた。そのおかげで、講座を円滑に開催することができた。学生スタッフとして1名の協力を得た。学生スタッフにとっても学びの多いプログラムとなった。

2.3 広報活動

高等教育開発センター事務担当者がチラシを作成してくださり、大分県内の高等学校、公民館、大学茶道部や茶道教室等に配布した。高校の家庭科教諭として勤務している卒業生や知人に直接宣伝を依頼した（写真1）⁶⁾。さらに、大学の公式Webページ、Facebookページ等、インターネット上で宣伝をした。受講の申し込みは高等教育開発センターのWebサイトの申し込みフォームと電子メールの2とおりとした。

2.4 安全配慮

安全には十分に気をつけた。針や糸切りばさみ等を使用するため、2名の講師と学生スタッフが目を配り、怪我のないように配慮した。

3 ワークショッププログラムの内容

数寄屋袋製作の実習講師として松村めぐみ先生を招聘した。生地は松村先生が表裏とも指定の大きさに裁ち、接着芯を貼るところまで準備した。会場に到着した受講者から表裏の生地を組み合わせを選んでいただいた。生地とテキストを配布して講座を開始した。

3.1 講師紹介・染織のお話

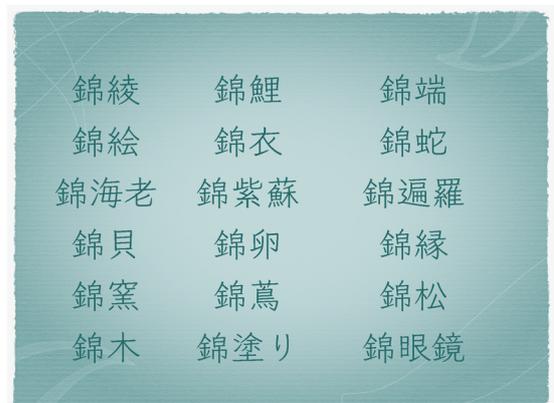
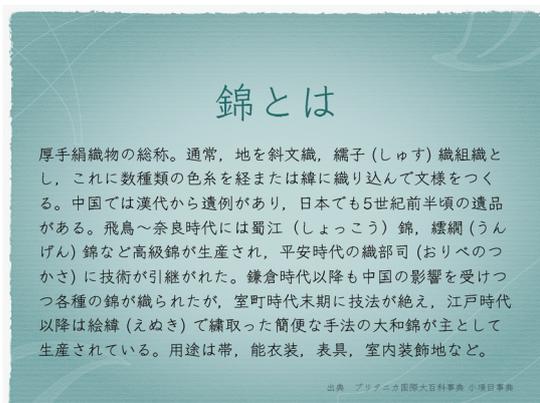
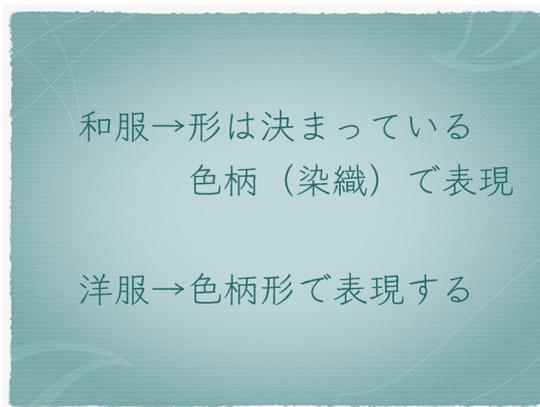
講師、学生スタッフ、受講者の自己紹介をして、その後実習を始める前に筆者より「染織」に関わるミニ講義を実施した（次頁スライド抜粋）。

まず、「染織」について解説した。染織とは染め・織り・刺繍のことである。和服は形が決まっているので色柄を生地の染織のみで表現する一方、洋服は色柄形を自由にデザインできるので表現の幅が広い。しかし、和服は表現の幅が限られているからこそ、染織の技術が発展し、多様な技法が生まれたとも考えられる。金襴、緞子、錦のような豪華絢爛な染織品は名物裂として重宝され、室内装飾や帯、茶の袋物の材料としても使われた。



写真 1 講座のチラシ⁶⁾

【ミニ講義で使ったスライド 抜粋】



ここで「錦」を取り上げて解説した。錦織（にしきおり、にしこり）は日本人の姓としても見かける単語である。ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典における錦の解説には「厚手絹織物の総称。通常、地を斜文織、縞子（しゅす）織組織とし、これに数種類の色糸を経または緯に織り込んで文様をつくる。中国では漢代から遺例があり、日本でも5世紀前半頃の遺品がある。飛鳥～奈良時代には蜀江（しよっこう）錦、纒縷（うんげん）錦など高級錦が生産され、平安時代の織部司（おりべのつかさ）に技術が引継がれた。鎌倉時代以降も中国の影響を受けつつ各種の錦が織られたが、室町時代末期に技法が絶え、江戸時代以降は絵緯（えぬき）で繡取った簡便な手法の大和錦が主として生産されている。用途は帯、能衣装、表具、室内装飾地など。」と記されていることを紹介した⁷⁾。「故郷へ錦を飾る」という慣用句についても立身出世して故郷に帰るという意味を確認した。錦を飾らなくとも故郷を地道に守る生き方も意義があることを伝えた。「錦」を含む単語には次のようなものがある：錦綾、錦絵、錦海老、錦貝、錦窯、錦木、錦鯉、錦衣、錦紫蘇、錦卵、錦蔦、錦塗り、錦端、錦蛇、錦遍羅、錦縁、錦松、錦眼鏡。これらの単語を確認すると、身近なものを錦に見立てて名付けられたものが多くあることに気づかされる。数寄屋袋も錦の織物などで作られることを伝え、「錦」に対する理解を深めて製作につなげた。

さらに、縫う、纏る（まつる）、膝る（かがる）、紘ける（くける）という動詞の違いと針の進め方の違いを意識して実習をするように促した。

3.2 数寄屋袋の製作実習

数寄屋袋はオリジナルテキストに沿って次の手順で製作した（写真2～6）⁵⁾。

1. 表地として選んだ裂の2辺を合わせてミシンで縫い合わせる
2. マチをつける
3. 縫い代を割り、纏る
4. 表と同様に裏袋を作る
5. マグネットスナップをつける
6. 裏袋をセットする
7. 口を本ぐけで紘ける

1～6を午前中、7を午後に予定していたが、受講者の年代は高校生から定年退職後の方まで多様であり、すでに身につけている基礎技能もそれぞれであったため、進度は受講者によって大きく異なった。しかし、受講者同士で教え合うなどの異世代間交流も生まれ、好ましい雰囲気であった（写真3～6）。



写真 2 オリジナルテキスト「数寄屋袋づくり」の一部⁵⁾



写真 3 数寄屋袋製作の様子①



写真 4 数寄屋袋製作の様子②



写真 5 数寄屋袋製作の様子③



写真 6 完成作品

3.3 ティータイム

受講者全員でお茶を飲みながら製作実習を振り返った後、数寄屋袋を桐箱に入れて記念撮影をした（写真7）。



写真 7 作品を手にした受講者

4 受講者のアンケート結果

受講者のアンケート結果は次のとおりである。

本講座が開催されることを知ったきっかけは、複数回答可として一般受講者は大学公式 Web ページ 1 名、研究室 Facebook ページ 1 名、知人から 1 名、チラシ 2 名、講師から 3 名であった。高校生は 5 名全員が家庭科教員の声かけであった。初めての試みでもあったので講師から直接の誘いによる受講者が多かったが、インターネット上の情報やチラシを頼りに参加した受講者もいた。参加を希望していたが都合がつかず来年度の開催を希望している者がいるという話も聞いた。今後も開催する際は、受講希望者に情報が届くようにチラシとインターネットの両方で広報活動をする必要がある。高校生に対しては、教員に内容を説明して生徒に紹介してもらえるように依頼することが最も有効であると考えられる。

次に、講座に対する満足度を満足、やや満足、どちらとも言えない、やや不満、不満の 5 件法で尋ね、その理由についての自由記述を求めた。受講者の回答を表 1 に示す。

表 1 一般受講者、高校生受講者の満足度とその理由

| | 満足度 | その理由 |
|----------------------------|-----|---|
| 一般 受 講 者 | 満足 | ◆ 正直、ソーイングは出来ません。最初は無理と思いました。わかりやすく教えて頂いて完成した時は本当にうれしかったです。また参加したいです。 |
| | 満足 | ◆ まずは、完成品を目にすることができてうれしかったこと。そして、古布の活用法や数寄屋袋というものの作り方を知ることができたことがとても満足につながっています。 |
| | 満足 | ◆ 短時間でとてもよいものができました。桐のケースもいただき大満足です。家でも数珠入れづくりにチャレンジしてみます。ありがとうございました。次回また参加したいです。 |
| | 満足 | ◆ 初めて実際に作って、見た目は難しそうだったのに、案外“出来るかも”と安心しながらぬえました。 |
| | 満足 | ◆ 講義と組み合わせて受けられたので、知識が深まった。1日で作品が完成するので達成感があった。作り方がわかりやすく、楽しくできた。今日はとても楽しかったです。ありがとうございました。また、機会がありましたらよろしくお願い致します。 |
| 高 校 生 受 講 者 | 満足 | ◆ ミシンなどあまり使ったことがなかったけど、完成した達成感がとてもうれしかったです。いろんな人も誘って達成感を感じて欲しい。 |
| | 満足 | ◆ 結構難しいと思ったけど、できた時がすごくうれしかったし、またつくりたいと思ったからです。 |
| | 満足 | ◆ つかれたけどとても楽しかったから。 |
| | 満足 | ◆ 和裁に興味があるので、今回、とても有意義な時間になった。 |
| | 満足 | ◆ とてもつかれましたが、完成が見えてくるととても楽しく進める事が出来たから。あと最初布を選ぶところが楽しかったです。 |

全員が満足と答え、製作過程も作品の仕上がりにも満足している様子が窺えた。テキストへの意見も求めたところ、「カラーなのと、豆知識がたくさん載っていてとても勉強になりました」「カラーで詳しくわかりやすかったです」という記述があり、好評であった。

学生スタッフも「数寄屋袋作りはとても楽しかったです。ミシンの使い方や縫い方を教える場面もあり、今後に生かせる経験ができたと思います。」という感想を述べていた。

5 おわりに

大分県内で広く受講者を募って開催し、遠方からの参加もあった。受講者数は多くないものの、数寄屋袋を製作することを楽しんでもらうことができたと感じている。また、何よりも一日中笑顔が多く見られ、受講者の様子やアンケートの結果から受講者の満足度は高いと感じられた。本講座は、国立大学協会「国立大学第55号」の「特集：文化・芸術が創造する未来の知」において各国立大学で取り組む『文化・芸術活動』のひとつとしてとりあげられている⁸⁾⁻¹⁰⁾。受講者に染織文化への関心を高めてもらい、染織に関する言葉の知識も増やしつつ実習そのものを楽しんでもらえるよう内容をさらに工夫していきたい。今後も数寄屋袋作りの公開講座を開催し、教材もブラッシュアップしていく予定である。

謝辞

本講座は大分大学高等教育開発センターの公開講座として開催された。

実施にあたっては講師のオフィスエム 松村めぐみ先生、学生スタッフ 濱田茜音氏、卒業生 渡部依莉氏、大分大学高等教育開発センター 獅々賀ゆかり氏、島田青伊氏、テキスト制作にあたっては学生の伊藤恵実氏、大森美奈氏、遠嶋あやめ氏の協力を得た。

関係各位、受講者各位に謝意を表す。

参考文献・参考資料

1. 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 家庭編. 東洋館出版社、東京.
2. 辰巳慧 (2001). 風呂敷文化と袋の文化. 晃洋書房, 京都.
3. 大沢和子, 小林実千代 (1997). 茶の袋物. 淡交社, 京都.
4. 永井百合子, 青木和子 (1998). NHK おしゃれ工房 9月号 花で楽しむ五節句～重陽～ 9月7・8日放送. 日本放送出版協会, 20-27.
5. 松村めぐみ, 都甲由紀子 (2019). 数寄屋袋づくり, 被服教育研究会, 大分.
6. 大分大学高等教育開発センター (2019) 大分大学公開講座「数寄屋袋をつくりましょう!」. <https://www.he.oita-u.ac.jp/blog/2019/05/14/2019sky/> (アクセス年月日: 2020/1/31)
7. ブリタニカ・ジャパン (2014). ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典 錦. <https://kotobank.jp/word/錦-109404> (アクセス年月日: 2020/1/31)
8. 国立大学協会 (2020). 国立大学 第 55 号 特集 文化・芸術が創造する未来の知. https://www.janu.jp/report/files/janu_vol155.pdf (アクセス年月日: 2020/1/31)
9. 国立大学協会 (2020). 国立大学 第 55 号 特集 【大学と文化・芸術】 取り組み一覧. <https://www.janu.jp/report/55gou.html> (アクセス年月日: 2020/1/31)
10. 国立大学協会 (2020). 大分大学 (教育学部): 数寄屋袋を製作することを通して日本の染織文化を学ぶ教材の開発. https://www.janu.jp/report/topics-univ/55_25.pdf (アクセス年月日: 2020/1/31)

短期キャンプ活動を通じた 学生の心身のストレス状態及び社会的行動の変化

—マイニング分析を通じた評価—

小池貴行 (大分大学理工学部)
岡内優明 (大分大学理工学部)
前田寛 (大分大学理工学部)

The purpose of this study was to investigate whether psychological stress obtained from 28 university students, who participated summer camp training for three days, was reduced by staying in natural environment and how they developed their-own sociability and autonomy. They answered questionnaire four times as before leaving to camping area, after setting their tents in the area, returned from mountaineering and before leaving to university. Furthermore, they also wrote a report titled as “What had you acquired during the camp?” before closing the training. Principal component and cross-validation analysis for the stress state showed no changes in reduce their stress by staying in the natural environment because of higher temperature than average temperature. Meanwhile, cooccurrence relations analyzed by text-mining for investigating “what situation did students developed their social and voluntary activities” were showed that they developed the activities at setting fire, cooking, mountaineering required cooperation with other students in this camp. The findings indicated students developed their social and voluntary activities by experiencing psycho-physiologically inconvenient activities like as cooking, setting fire, mountaineering and so on.

キーワード : Group activity, Cooperation, Cooccurrence relations, Psycho-physiological analysis, Principal component analysis

1 はじめに

本学で開講される教養教育科目の一つ「スポーツ文化科学」では、様々なスポーツ種目が開講され、学生はその中から興味を抱いた1種目を選択し、その種目の実施に必要な技術の修得と実践を通じ、身体機能の変化や各々の種目の奥深さを体得できる。その中には、野外活動やキャンプ等のアウトドアスポーツもあり、特にキャンプは夏休み期間の集中講義として九重連山の麓の飯田高原にて実施され、毎年、多くの学生が選択し参加している。このキャンプは、利便性豊かな都市空間から離れた、標高900m付近の大自然に囲まれた冷涼な高地で行われる。日頃、標高の低い都市空間で過ごす学生らにとって、日常と異なる自然環境で過ごすため、色々と不便を感じながら行動する。例えば、家庭にあるガスコンロや室内照明が無いため、自らの手で調理のための火を起し、薪木を燃やし、ご飯

を炊くために、コッヘルや飯盒を使う。夜間には視界を確保するためのランタンに火を灯す必要がある（最近では、スマートフォンのライトを利用していることも多い）。また、寝食のための場所を構えるために、テントやタープを張る必要がある。雨天の場合には、既述した衣食住の環境が晴天・曇天を想定したものであるため、雨によって身体が濡れないための対策を考え、最適な行動に移す必要がある。このように何か行動を起こすにしても、何か一手間を加えることが多々あるため、普段、都市空間で暮らす者にとっては不便さを一層感じやすくなり、それがストレスを誘発すると考えられる。

その一方で、野外活動はそのストレスをもたらす環境に適応する活動とされ、自然と調和した行動や他者と協働、さらに主体的な行動が求められる活動と捉えられている。例えば、青少年の野外教育の振興に関する調査研究者会議（1996）やアメリカキャンプ協会が主催、支援したキャンプを調査した Bialeschki ら（2007）は、野外活動には自然との理解を深め、調和して生きることの大切さを学ぶ効果や他者との規律を守り協調性を持つ社会性、自主性を育てる効果、生き抜くための力を育てるなどの効果、そして、対人コミュニケーションスキルが磨かれる利点があると説明している。このことは野外活動には、他者と連携した主体的な行動の養成などの高い教育効果を有することを示唆する。実際、正課科目としてキャンプを履修した大学生は、都市空間から離れた環境での生活そのものに対し不便さとストレスを感じたが、その一方でキャンプを通じてそのストレスに適応させるだけでなく、キャンプ中の様々な成功体験がストレス対処にポジティブに働いていた（築山ら、2008）。また、影山ら（2001）は、キャンプ実習を通じた大学生の自己概念（自分から見つめた自分）と孤独感（自分から見つめた対人関係）の変化を調査し、男子学生の自己概念が向上し、孤独感が減少したことを、また、性別に関係なく自己概念と孤独感の間には反比例する関係があると報告した。これは、キャンプ実習において他者と連携・協力して行動し、多くの活動を成功する体験があったことが関係している。これに加え、渡辺と飯田（2005）は、孤独感の高い女子学生の自己概念がキャンプを通じて向上していたと報告している。これら先行研究は、野外活動の教育効果には、各々の場面において「必要となる行動が何であるか？」を自ら率先して考え、行動できる自信を深められる自己効力感を高められる効果があることを示唆する。

このように、野外活動では他者との寝食や意思疎通を図りながらの協同作業が行われるため、他者との意思疎通が上手く行われずに心理的なストレスを増加させることも想定されるのだが、多くの研究でそのようなストレスが増加したという報告は少ない。その理由が、既述の野外活動の効果である他者との関わりの中で得られる社会性、協調性や自主的な活動を通じた成功体験による自己効力感が得られたからとも考えられる。実際、キャンプ参加学生の社会性や自主性の養成を学生のレポート分析から行われ、文書内で使われた語と語の関係性を示す共起関係により定性的に検証した研究はある（末松、2015）。しかし、この効果が具体的にどのような場面や状況を経て養われたのかを示すキーワードとなる複数の単語同士の共起関係が明確ではない。ここでいう共起関係とは、テキストマイニングの手法であるが、野外活動の場合では、テント設営時、調理時、登山時等の各種イベントにおいて各自が取った行動や思考等を表す単語が同時に出現することを指す。この場面・状況に応じた共起関係を明らかにすれば、学生らはどのような状況下であると、社会性、自主性、そして自己効力感が得られるのかが把握することが可能となり、それをもとにより効果的な野外活動の授業プログラムの充実に役立つと考えられる。

また、野外活動では草木花などの動植物、岩石、水、天候など調和された自然環境に囲

まれた中で活動するため、それら自然環境の情報はヒトの五感にて知覚されて刺激情報となり、知覚したヒトの感性（刺激によって想起された直感的な情動）を誘発し、それが日頃のストレスや情動を変化させると報告されている（例、宮崎ら, 2011）。その中で、嗅覚は、嗅球で知覚したニオイの情報が神経伝達経路経路の関係で、情動に影響する扁桃体を直接刺激するため、ヒトの感性を刺激し、ストレス状態を左右する。例えば、柑橘系や草花系のニオイの知覚は、心理的な活発さの増加や落ち着きをもたらすことから、VDTによるストレス緩和や認知機能の改善に貢献すること（例えば、小池, 2013; Koike et al., 2010; Yamada et al., 2010）、また、自然が発するニオイがストレス緩和に寄与する（宮崎, 1996）などが報告されている。したがって、このようなニオイも、都市部とは異なる不便な生活を強いられる環境で生ずるストレスを軽減するのではと期待される。

本研究では、夏期休業期間中に実施された野外活動実習に参加した大学生を対象に、非日常的な野外活動を通じた心的なストレスの変化について調査するとともに、キャンプ活動の効果である社会性や自主性が得られた場面や状況を実証することとした。この目的のために、野外環境に身を置いた時の直感的なストレス状態の変化については、官能評価法（SD法）により行い、野外活動の効果の養成に関する定性的な評価については、野外活動実習終了時に提出されたレポート内容をテキストマイニングにより分析し、複数の単語の共起関係により行った。

2 方法

2.1 被験者

正課教養科目である「スポーツ文化科学」の「夏の野外活動」を履修した1年次学生28名（男子21名、7名）であった。男女別に7名/班としてグループを作り、グループ単位でキャンプの準備を行わせた。

2.2 実施日時、場所、スケジュール

本キャンプ実習では、以下の流れで実施した。

（1）事前指導を数回実施した。そこでは、①班決めと各班内の役割分担の決定、②各グループへのテント、タープの割当てと組立て練習、③キャンプ用具の使用方法的説明と実習期間中の各班の献立決め、④必要経費の計算、⑤出発準備とバーベキュー用肉の注文受付を行った。

（2）実習本番。2018年8月28日から30日の期間で大分県九重町内の民営キャンプ場において実施した。実施期間中のスケジュールは表1に記載のとおりである。初日は、本学からキャンプ場へ大型バスで移動した。キャンプ場到着後は、テント設営を行った後、学生企画のレクリエーションを経て、夕方に調理のための火起こしと調理を開始し、夜に料理コンテストを実施した。2日目は九重連山への登山を行った。朝9時にキャンプ場を出発し、牧ノ戸峠へ移動し、登山口から中岳山頂を目指して登山を開始した。山頂に到着後、昼食をとった後、下山して、入浴、そして夕食のバーベキュー実施となった。就寝前には、キャンプファイヤーを実施した。最終日は、朝食と昼食の準備をし、朝食を摂った後、テント、タープ等のキャンプ道具を撤収した。迎えのバスに乗車後、途中、昼食休憩を取りながら、本学へ帰還する流れであった。

表 1. 野外実習の行動予定, アンケート調査及びレポート作成の実施予定

| 日程 | 時間 | 行動内容 |
|-----|----|---|
| 1日目 | 朝 | 集合の後, 出発前の説明, アンケート回答 . その後, バスへ荷物を積み込み, キャンプ場へ出発 |
| | 昼 | キャンプ場に到着. 昼食を取った後, テント, タープ等設営, アンケート回答 . 学生企画のレクリエーション |
| | 夜 | 夕食準備 (料理コンテストを開催), 片付け後, 就寝 |
| 2日目 | 朝 | 6時起床, 朝食と昼食の準備, 食後, 登山 |
| | 昼 | 九重連山の中岳 (標高1791m) への登山. 下山後, 入浴. キャンプ場へ帰還, アンケート回答 |
| | 夜 | 夕食の準備 (バーベキューの実施), キャンプファイヤー, 就寝 |
| 3日目 | 朝 | 6時起床, 朝食と昼食の準備, 食後, テント等の片付け, アンケート回答 . バスに荷物を積み込み, 大学へ出発 |
| | 昼 | 途中, 農場型レジャー施設で昼食休憩を挟み, 大学へ帰還. キャンプ用具の清掃, 片付け. レポート作成 . 解散 |

2.3 本実習実施までの事前指導の概要

既述のとおり, 事前指導では, 各班の活動計画を立案し, 記録に取りまとめることを実施したが, これらの取りまとめ内容は, 最終的に冊子とした. この冊子製作の利点は, 実習開始数日前の準備段階で生ずる必要道具や食材購入時の購入等で忘れ物を防ぐこと, また, 記録を紙媒体に預けることで, 各学生の記憶から忘却したとしても, 冊子を読み返せば確認できるだけでなく, 準備段階で必要な追加の物資や道具等があることに気付くことが可能となるからである.

2.4 調査

野外活動中の心身の状態変化のアンケート調査は, 表1の太字で書かれたアンケートのタイミングとし, 4回実施した. アンケートは, 福田ら (2004) 及び宮崎ら (1996) が用いた項目を基に, ニオイ, 環境, 及び身体の状態について表す形容詞対について「該当する」を1か7, 「どちらでもない」を5とするとするSD法により行った (付録1参照). レポートの記述については, 本学に帰還後, キャンプ道具の洗浄, 乾燥等の後に実施させた. レポート記述では, 教員側から「今回のキャンプで得たこと」というテーマを提示し, それぞれ A4 のレポート用紙1枚の表裏に収まるように記述させた.

2.5 データ処理

2.5.1 主成分分析及び交差検定によるストレスデータの解析

学生らが回答したアンケートデータは, 表2のとおり多次元の行列に整理した後, 主成分分析 (PCA) により低次元の情報に圧縮した. PCA では, 分散の大きな情報ほど重要な情報として扱われ, 低い次元の主成分に集約される. 各主成分 (PC) を構成する項目については, 表3のように各 PC の因子負荷量の絶対値の順に求め, 各 PC の意味を解釈した. この解釈時には, 大半の質問項目が複数の PC に渡り構成項目となっていたが, 因子負荷量の絶対値が大きい PC にて構成項目として採用し, 解釈を行った. また, 全体のデータの分散に対する各 PC の寄与を判別する寄与率をもとに, 各 PC の寄与率を低次元の PC から累積させた累積寄与率を求めた. その累積寄与率が 0.8 以上となった PC が PC10 であったので, PC10 までの得点をその後の分析に利用した.

表 2. 主成分分析のために整理したデータ行列

| 調査実施回 | 被験者 | 質問 1 | 質問 2 | 質問 3 | 質問 4 | 質問 5 | ... | 質問 3 3 | 質問 3 4 |
|-------|-----|------|------|------|------|------|-----|--------|--------|
| 1 | 1 | 1 | 5 | 7 | | | | | |
| | 2 | 6 | 3 | 4 | | | | | |
| | ⋮ | | | | | | | | |
| | 28 | 7 | 2 | 1 | | | | | |
| 2 | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | |
| 3 | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | |
| 4 | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | |

データ行列 = 112 × 34
 ※ 112 は、28 名分 × 4 回の調査回数を意味し、
 34 は、質問項目数を意味する

これら PC の得点は Cohen's d により、各回のアンケートを比較し、2つの群間の効果量を算出した。この Cohen's d は、2つの標本平均の差をデータの分散で規格化した量であり、両群に差がある場合には効果量が大きくなるものである (Cohen, 1969)。今回は、大きな効果量のあるものを抽出するために $d > 0.8$ と設定した。その後、測定タイミング間の差異を検出するために、一つ抜き交差検定法 (leave-one-out cross validation: LOOCV) を利用した (Fukunaga, 1990)。この LOOCV 法は、既存のデータ群に新規のデータを加えた時に、新規データが既存値の回帰直線に過適合するかを平均二乗誤差 (Mean Square Error: MSE) から検証するものである。本研究の場合、例えば出発前の PC1 と PC2 の主成分得点からなる分布を構築後、その分布における回帰直線を算出した後、その分布にテント設営後の PC1 と PC2 の主成分得点の 1 つを加えた時の誤差を求めた。この流れは、PC1 から PC10 までで実施し、誤差を集約した MSE を算出した。この比較は、各測定タイミング間で実施した。

2.5.2 レポート文章のテキストマイニング分析

まずレポート文をワープロソフトによってデジタルデータへ変換した。次に、ファイル内の文書にて用いられた単語の利用頻度や他の単語との共起関係を抽出するために、樋口 (2014) が開発し、無償配布している KH Coder Ver.3 を使用した。この KH Coder は、日本語の形態素解析エンジンの MeCab (工藤, 2006) や Chasen, さらに統計解析ソフトの R やプログラミングソフトの Perl により構成されているものである。解析では、まず、レポート内の文章の中で利用頻度の高い単語を抽出し、利用頻度の高すぎる次の単語は分析対象から排除した: 「今回」、「キャンプ」、「思う」。前者の「今回」と「キャンプ」は「今回、キャンプ実習に参加して～」といった文章の冒頭等で一般的な表記で多く使われ、授業名で使われていたからである。最後の「思う」は、KH Coder では「思う」の他に「思い」、「思っ(た)、または「思っ(て)」を同じ扱いとし、大半が思考を表していたためである。その後、単語間の関連性をクラスター分析により明らかにし、各クラスターで示される単語の一覧から各クラスターの主旨を明らかにした。これにより学生らが、キャンプ実習を通じて、どのようなイベントを機に、何を考えていたのかを知ることが可能となった。また、このソフトでは、文書全体で使用された単語 (名詞、動詞、形容詞) と同じ文脈内で

使われた他の単語との共起関係を抽出し、その共起関係をノードで結ぶことができる共起ネットワーク機能があるが、その機能を利用して単語間の共起関係を明らかにした。ネットワーク形成では、利用頻度が6回から60回までの単語を解析対象とし、共起係数が0.45以上となった組み合わせを図示することとした。

3 結果

3.1 心理印象分析

集計した心身のストレス状態のアンケートを主成分分析にかけたところ、累積寄与率からPC10までの主成分得点がデータとしての有用性があることを示した。その後、表3に示した各主成分の負荷量と構成項目から、各主成分の潜在的な意味は次のとおりとなった。PC1は「自然環境を通じた身体の充実」、PC2は「暑熱環境に伴う心身の状態」、PC3は「キャンプ活動を通じた身体の疲労感と充実感」、PC4は「自然環境が与える心理的な緊張感」、PC5は「湿度に対する心理的印象」、PC6は「自然環境に抱く精神的ストレス」、PC7は「雰囲気華やかさと身体の緊張度」となった。図1は、主成分得点の散布図の代表例として、キャンプ実施期間全体におけるPC1の得点とPC2の得点の散布図と平均値である。この図では、PC1の得点がPC2のそれよりも分散していることが確認されたが、特定の傾向を示すことは無かった。表4はCohen's dにより得られる各主成分得点における測定タイミング間の効果量である。PC3では、テント設営後と登山後に効果があった。PC5では、出発前に対してキャンプ場到着後、登山後、そしてキャンプ場出発前に効果量があった。PC7では、出発前に対して、設置及びキャンプ場出発前との間で効果量があった。表5はLOOCVにより得られた調査タイミング間の平均二乗誤差(MSE)である。出発前の回帰直線を学習モデルとし、その直線にキャンプ場において調査したデータを適用すると、テント設営後、登山後、キャンプ場出発前のMSEは、いずれも0.2前後であった。テント設営後の回帰直線に対する登山後及びキャンプ場出発前のMSEも0.2前後であり、さらに登山後の回帰直線に対するキャンプ場出発前のMSEも約0.19であった。

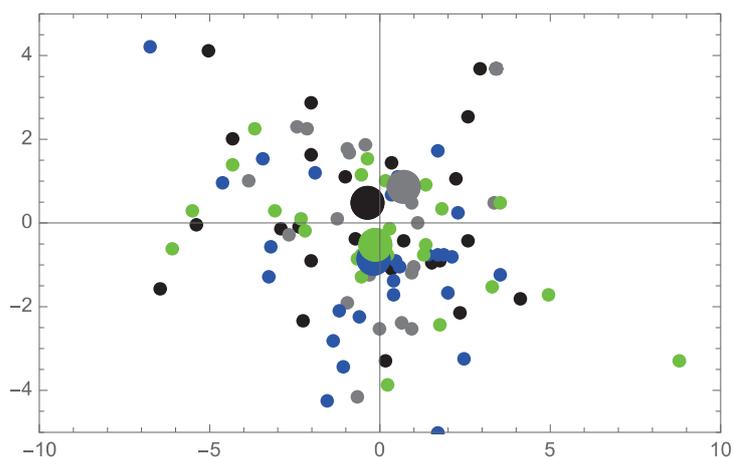


図1. 第1主成分と第2主成分得点の散布図。黒は出発前、灰色はテント設営後、青は登山帰還後、緑はテント撤収後である。大きい円はそれぞれの平均値である。

表3の続き

| PC6 | 因子負荷量 | PC7 | 因子負荷量 | PC8 | 因子負荷量 | PC9 | 因子負荷量 | PC10 | 因子負荷量 |
|-------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|----------|
| つましいー寛大な | 0.654914 | 派手なー地味な | 0.463459 | 振感なー鈍感な | 0.364767 | (身体) 落ち着いたー興奮した | 0.419364 | 粗雑なー繊細な | 0.317267 |
| イライラしたー温和な | 0.627825 | (身体) 緊張したーリラックスした | 0.445685 | 振感なー鈍感な | 0.339008 | (身体) 温かいー冷たい | 0.410062 | (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.288765 |
| 振感なー鈍感な | 0.295504 | 明るいー暗い | 0.305389 | イライラしたーリラックスした | 0.287042 | (身体) 緊張したーリラックスした | 0.340572 | (身体) 明るいー暗い | 0.261828 |
| (身体) 健全なー不健全な | 0.263815 | (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.21091 | (身体) 元気なー萎縮した | 0.254442 | (身体) 暑いー涼しい | 0.320664 | 重いー軽い | 0.237515 |
| (身体) 明るいー暗い | 0.453969 | (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.190902 | 派手なー地味な | 0.25103 | 硬いー柔らかい | 0.298313 | (身体) 暑いー涼しい | 0.237018 |
| 興奮したー落ち着いた | 0.123673 | つましいー寛大な | 0.183814 | 覆ったー乾いた | 0.183264 | (身体) 元気なー萎縮した | 0.199803 | 高いー低い | 0.180865 |
| (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.119778 | (身体) 健全なー不健全な | 0.152205 | 派手なー地味な | 0.170196 | 清潔なー不潔な | 0.163683 | 激しいー穏やか | 0.159563 |
| 粗雑なー繊細な | 0.113862 | (身体) 落ち着いたー興奮した | 0.132642 | (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.16122 | 上品なー下品な | 0.152638 | (身体) 積極的なー消極的な | 0.150905 |
| (身体) 元気なー萎縮した | 0.107739 | (身体) 明るいー暗い | 0.116517 | (身体) 健全なー不健全な | 0.144511 | 敏感なー鈍感な | 0.131114 | 良いー悪い | 0.128622 |
| (身体) 落ち着いたー興奮した | 0.104587 | 激しいー穏やか | 0.112778 | 強いー弱い | 0.132511 | (身体) 電線したー眠い | 0.125367 | (身体) 健全なー不健全な | 0.109241 |
| (身体) 緊張したーリラックスした | 0.100882 | (身体) 元気なー萎縮した | 0.099518 | 明るいー暗い | 0.117732 | 複雑なー単純な | 0.121707 | 明るいー暗い | 0.097115 |
| 良いー悪い | 0.073814 | イライラしたー温和な | 0.098624 | (身体) 明るいー暗い | 0.08467 | イライラしたーリラックスした | 0.071878 | 興奮したー落ち着いた | 0.087628 |
| 複雑なー単純な | 0.073007 | 濡ったー乾いた | 0.07771 | 硬いー柔らかい | 0.080604 | 角張ったー丸みがあった | 0.066569 | 濡ったー乾いた | 0.086814 |
| (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.045751 | 派手なー地味な | 0.040413 | 高いー低い | 0.076298 | 高いー低い | 0.050774 | 硬いー柔らかい | 0.055703 |
| 上品なー下品な | 0.045136 | 興奮したー落ち着いた | 0.031359 | 重いー軽い | 0.054109 | 激しいー暗い | 0.037061 | 派手なー地味な | 0.035445 |
| (身体) 元気なー萎縮した | 0.038685 | 鋭いー鈍い | 0.031152 | (身体) 緊張したーリラックスした | 0.05273 | 激しいー暗い | 0.027069 | 乾燥されたー木漏れな | 0.022916 |
| (身体) 落ち着いたー興奮した | 0.033729 | (身体) 元気なー萎縮した | 0.030958 | 激しいー暗い | 0.05268 | 激しいー暗い | 0.010886 | (身体) 柔らかいー硬い | 0.019142 |
| 角張ったー丸みがあった | 0.030596 | (身体) 積極的なー消極的な | 0.02731 | 清潔なー不潔な | 0.045985 | 明るいー暗い | 0.007252 | (身体) 元気なー萎縮した | 0.015834 |
| (身体) 健全なー不健全な | 0.025452 | (身体) 思和なーイライラした | 0.023774 | 角張ったー丸みがあった | 0.02985 | (身体) 角張ったー丸みがあった | 0.006529 | (身体) 緊張したーリラックスした | 0.015782 |
| (身体) 積極的なー消極的な | -0.01168 | (身体) 柔らかいー硬い | -0.02474 | 興奮したー落ち着いた | -0.00553 | 強いー弱い | 0.005662 | (身体) 冷たい | 0.015151 |
| 清潔なー不潔な | -0.03831 | 強いー弱い | -0.03037 | 興奮したー落ち着いた | -0.02004 | (身体) 明るいー暗い | -0.00617 | 角張ったー丸みがあった | 0.000761 |
| (身体) 角張ったー丸みがあった | -0.04552 | 良いー悪い | -0.03157 | (身体) 落ち着いたー興奮した | -0.07139 | (身体) 積極的なー消極的な | -0.00803 | (身体) 電線したー眠い | -0.06273 |
| 派手なー地味な | -0.07615 | 上品なー下品な | -0.04186 | つましいー寛大な | -0.0801 | 派手なー地味な | -0.03877 | 上品なー下品な | -0.06726 |
| (身体) 暑いー涼しい | -0.08046 | 粗雑なー繊細な | -0.04246 | 良いー悪い | -0.09024 | 激しいー暗い | -0.04686 | (身体) 温かいー冷たい | -0.07113 |
| 高いー低い | -0.13653 | 清潔なー不潔な | -0.04463 | (身体) 角張ったー丸みがあった | -0.11739 | 激しいー暗い | -0.11532 | 清潔なー不潔な | -0.1047 |
| 明るいー暗い | -0.16277 | 鋭いー鈍い | -0.04787 | (身体) 暑いー涼しい | -0.14018 | 良いー悪い | -0.12291 | 敏感なー鈍感な | -0.1065 |
| 派手なー地味な | -0.17962 | (身体) 健全なー不健全な | -0.05099 | 派手なー地味な | -0.15612 | 乾燥されたー木漏れな | -0.12591 | (身体) 落ち着いたー興奮した | -0.1157 |
| 激しいー暗い | -0.18111 | (身体) 角張ったー丸みがあった | -0.06705 | (身体) 健全なー不健全な | -0.19149 | 濡ったー乾いた | -0.13546 | (身体) 濡たされたー不潔な | -0.12617 |
| 覆ったー乾いた | -0.22411 | (身体) 落ち着いたー興奮した | -0.11864 | 複雑なー単純な | -0.20242 | (身体) 濡たされたー不潔な | -0.15245 | イライラしたー温和な | -0.1414 |
| 激しいー暗い | -0.22696 | 角張ったー丸みがあった | -0.12309 | つましいー寛大な | -0.20923 | つましいー寛大な | -0.16221 | 複雑なー単純な | -0.15786 |
| 乾燥されたー木漏れな | -0.24814 | 複雑なー単純な | -0.37735 | (身体) 健全なー不健全な | -0.21769 | 興奮したー落ち着いた | -0.17321 | つましいー寛大な | -0.22281 |
| 激しいー暗い | -0.25208 | 鋭いー鈍い | -0.37941 | 熱いー冷たい | -0.22823 | 興奮したー落ち着いた | -0.20943 | 派手なー地味な | -0.22361 |
| 硬いー柔らかい | -0.25683 | 重いー軽い | -0.40225 | 強いー弱い | -0.38215 | 粗雑なー繊細な | -0.22985 | 鋭いー鈍い | -0.3706 |
| 強いー暗い | -0.30994 | 興奮したー落ち着いた | -0.49597 | (身体) 濡たされたー不潔な | -0.38461 | 派手なー地味な | -0.33711 | 強いー暗い | -0.43458 |

野外活動を通じた身体の様子

居外環境で生活する不便さ

自然環境の印象

不便さを感じる要素

表 4. Cohen's d により効果量のあった主成分と比較条件

| 主成分 | グループ | 比較条件 | | d値 | 差分値 |
|-----|------|------|--------|----------|-----------|
| PC3 | All | 設営後 | — 登山後 | 0.962689 | 1.48238 |
| PC5 | All | 出発前 | — 設営後 | 1.1826 | 1.46917 |
| | | 出発前 | — 登山後 | 0.853111 | 1.18797 |
| | | 出発前 | — 片付け後 | 1.12815 | 1.23514 |
| PC7 | All | 出発前 | — 設営後 | 0.880256 | -0.916629 |
| | | 出発前 | — 片付け後 | 0.843328 | -0.881442 |
| PC9 | All | 出発前 | — 設営後 | 0.868136 | -0.909533 |

表 5. L00CV より得られたアンケート調査間の平均自乗誤差

| 比較条件 | 全体 | グループ 1 | グループ 2 | グループ 3 | グループ 4 |
|---------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 出発前—到着後 | 0.179 | 0.172 | 0.174 | 0.143 | 0.181 |
| 出発前—登山後 | 0.181 | 0.156 | 0.165 | 0.190 | 0.180 |
| 出発前—帰還前 | 0.176 | 0.157 | 0.161 | 0.196 | 0.157 |
| 到着後—登山前 | 0.180 | 0.159 | 0.159 | 0.190 | 0.183 |
| 到着後—帰還前 | 0.172 | 0.163 | 0.166 | 0.195 | 0.155 |
| 登山後—帰還前 | 0.167 | 0.152 | 0.164 | 0.193 | 0.154 |

3.2 レポート文章のテキストマイニング分析

表 6 は KH Coder により抽出された利用頻度の高い上位 40 番目までの単語である。方法で既述したように、上位 3 つの単語は、その後の分析対象から排除した。図 2 は、レポート文章内でつかわれた利用頻度の高い単語をクラスター分析にかけた結果である。各クラスターで使われた単語から、各クラスターの主旨は、上の①から次のとおりとなった：①星空やキャンプファイヤーなど夜のキャンプの印象、②非日常的な活動、③野外活動全般を通じた他者との協力・連携の重要性、④キャンプ実習の経験を今後の大学生活に活かしたい、⑤野外活動で得られたこと、⑥事前準備や段取りの重要性、⑦日常とは違う活動を通じて得た充実感、⑧山頂到達までの困難と登頂時の充実、⑨登山完遂後の心身の充実感。このうちクラスター③にかかる単語は他のクラスターよりも出現頻度が高かった。続いて、クラスター①、クラスター②となった。また、この 3 つのクラスターを除く各クラ

スターの中で特に出現頻度が高かったのは、クラスター⑤の「行動」と「考える」、クラスター⑧の「登山」、「知る」、「大変」、クラスター⑨の「達成」、「きつい」、「学ぶ」、「活かす」であった。

表 6. 抽出語とその品詞/活用及び頻度

| 頻度順位 | 抽出後 | 品詞/活用 | 頻度 | 頻度順位 | 抽出後 | 品詞/活用 | 頻度 |
|------|------|-------|-----|------|-------|-------|----|
| 1 | キャンプ | 名詞 | 125 | 21 | 考える | 動詞 | 20 |
| 2 | 思う | 動詞 | 68 | 22 | 山 | 名詞C | 20 |
| 3 | 今回 | 副詞可能 | 54 | 23 | 初めて | 動詞 | 20 |
| 4 | 自分 | 名詞C | 48 | 24 | 自然 | 形容動詞 | 17 |
| 5 | 料理 | 名詞 | 46 | 25 | 知る | 動詞 | 16 |
| 6 | 実習 | サ変名詞 | 42 | 26 | 美味しい | 形容詞 | 16 |
| 7 | 経験 | サ変名詞 | 35 | 27 | コンテスト | 名詞 | 15 |
| 8 | 登山 | サ変名詞 | 33 | 28 | 学ぶ | 動詞 | 15 |
| 9 | 得る | 動詞 | 32 | 29 | 起こす | 動詞 | 15 |
| 10 | 感じる | 動詞 | 30 | 30 | 準備 | サ変名詞 | 15 |
| 11 | 楽しい | 形容詞 | 29 | 31 | 達成 | サ変名詞 | 14 |
| 12 | 火 | 名詞C | 28 | 32 | 普段 | 副詞可能 | 14 |
| 13 | 作る | 動詞 | 26 | 33 | 他 | 名詞C | 13 |
| 14 | 人 | 名詞C | 26 | 34 | 大変 | 形容動詞 | 13 |
| 15 | 生活 | サ変名詞 | 26 | 35 | 無い | 形容詞 | 13 |
| 16 | 行動 | サ変名詞 | 24 | 36 | 3つ | 名詞 | 12 |
| 17 | 良い | 形容詞 | 23 | 37 | 景色 | 名詞 | 12 |
| 18 | 協力 | サ変名詞 | 22 | 38 | 見る | 動詞 | 12 |
| 19 | テント | 名詞 | 21 | 39 | 行う | 動詞 | 12 |
| 20 | 登る | 動詞 | 21 | 40 | 行く | 動詞 | 12 |

図 3 は、文章内で用いられた単語の共起ネットワークである。図 3 A では単語の共起頻度を示し、図 3 B ではその頻度情報を排除し、単語間の共起関係を示した。共起頻度の図から、中央のライトグリーンの「実習」、「自分」、「料理」、「登山」、「班」等が最も大きかった。このネットワークでは、実習全般に関する言葉（実習や登山、火起こし、班全体で考えて行動する等）が共起した。その右下の肌色のネットワークでは、経験、コンテスト、作る、協力など、調理に関するネットワークが抽出された。また、右上の赤色では、登山やキャンプ等野外活動特有の経験に関するネットワークが形成された。肌色と赤色の両者とも、実習全般のネットワークとの共起性があった。この 3 つの共起ネットワークの周りに独立したネットワークが存在し、右下から、「キャンプファイヤーの印象」、「登山時の山頂への到達」、「実習全体において経験できたことの数」、「下山したこと」、「心身面できつかった登山を完遂したこと」、「普段見られない天体」、「レクリエーションの計画」、が挙げられた。図 3 B に示した共起語関係から、「実習」を中心に次の共起関係があった：（１）「火」を通じて「起こす」と「日常」への共起、（２）「登山」を通じて「大変」「知る」「登る—使う—見る」への共起、（３）「得る」を通じて「考える—行動」への共起、（４）「経験」を通じて「協力—人」、「ない」、「初めて」への共起、（５）「料理」を通じて「作る」「コンテスト」「美味しい」への共起、（６）「自分」を通じて「山—様々—行う」「テント」「楽しい」への共起、（７）「生活」を通じて「良い」と「夜」への共起であった。

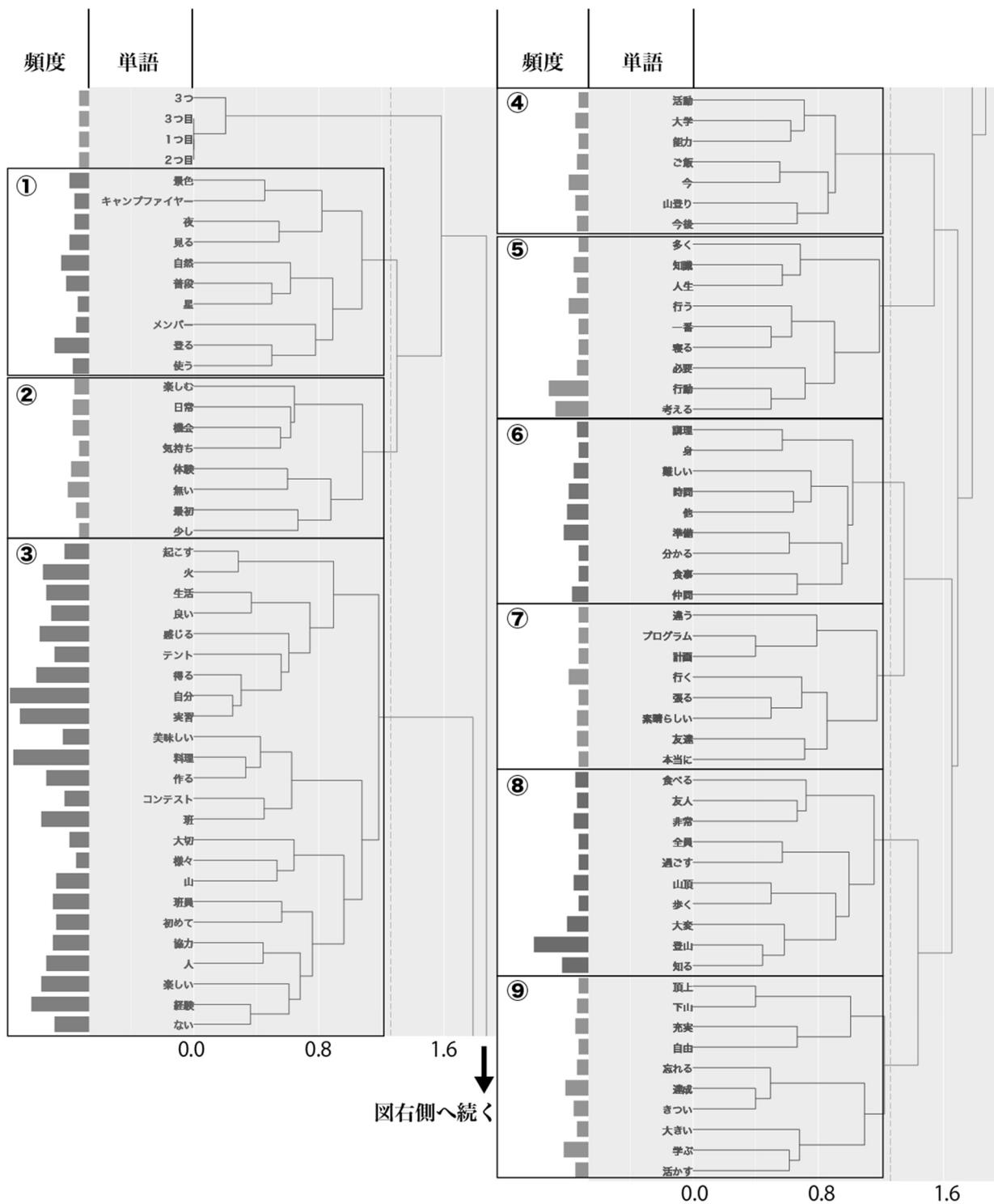


図 2. レポート文章内で使用された単語のクラスター分析の結果

4 考察

本研究では、2泊3日の野外活動実習に参加した学生を対象に次のことを明らかにすることを目的とした。(1) 非日常的な野外環境において寝食をし、登山などの活動を通じて心身のストレス状態がどのように変化するかを心理アンケートにより明らかにすること、(2) 他者との協調・連携といった社会性や自ら主体的に考え、段取りを建てて行動できるといった自己効力感という野外活動の効果が養われたか、さらにその場面や状況とはどういうところか?を、提出されたレポートの文章をテキストマイニングにより明らかにすること、である。本研究の主な結果は、次のとおりである。(1) アンケートデータの主成分分析とCohen's dによる効果量測定から、野外活動を通じて、PC3の「キャンプ活動を通じた身体の充実感」、PC5の「精神的充足感と身体疲労」、PC7の「雰囲気の花やかさと身体の緊張度」に効果があった。(2) 上記の3つのPCを対象にLOOCV(一個抜き交差検定)を実施すると、いずれの調査タイミング間でも誤差値が0.2であった。(3) テキストマイニング分析では、クラスター分析により検出された単語の分類から、「仲間と連携して取り組むことの重要性」が示され、続いて「都市空間とは異なる野外の景色の雄大さ」、「都市空間とは異なる非日常的活動への戸惑いと多くの収穫」と示された。(4) 共起ネットワークでは、野外活動全般で必要とされる他者との協力・連携した活動に関係する単語が最も多く、続いて調理に関係する単語、さらに登山やキャンプ等特有の経験に関する単語が挙げられた。次の段落以降では、まず(1)と(2)について考察し、続いて(3)と(4)について考察する。

4.1 ストレス状態分析

まず(1)と(2)の心身のストレス状態については、Cohen's dによる効果量で見ると、野外活動を行うことによる効果があったが、LOOCVでは、各主成分点とも、出発前を基準とした誤差が0.2であったことから、28人中数人程度しかキャンプを通じてストレス緩和を感じられなかったことを示唆する。この結果が得られた理由は、一つにアンケートの実施環境の問題があったと考えている。アンケート調査は出発前の調査が標高56mにある無機質な教室内において行った後、標高900m超の高地にあるキャンプ場で行なったので、標高の影響や自然環境の違いが身体の状態変化に反映されると予想したのだが、実際は大半の項目で変化がなかった。この背景には、調査時の高地の気候条件が低地並に高温多湿の環境下にあったためと考えられる。暑熱環境では、身体がその環境にさらされるだけで、発汗や心拍数増加など交感神経活動が優位となり、疲労を感じやすくなる。一方、ニオイは高温であるほどニオイ分子が動きやすくなるため、鼻腔内の嗅球でニオイを知覚しやすくなる。自然の発するニオイには、杉、ヒノキなど木々のニオイがあり、その中には、交感神経系の昂ぶりを押さえ、副交感神経系の働きを活性化させる α -ビネンというストレス緩和物質がある(谷田貝, 1993)ので、その効果を期待した。しかし、この物質は自然で感じられるニオイとしては弱い部類に含まれるだけでなく(宮崎, 1996)、キャンプ場周辺の主な植生はクヌギや松など人工林であった(九重町, 2017)ので、他のニオイが混在し、この α -ビネンの量が少なかったと考えられる。さらに、キャンプ実習開始前日まで最高気温が35℃以上となる酷暑日が1ヶ月以上続いたため、交感神経活動が優位となる環境となったと考えられ、ニオイによる精神的ストレスの緩和作用以上に、酷暑身体への心身の負担が大きかったと考えられる。このことから、心理的ストレス状態をアンケート以外の方法、例えば、唾液に含まれるアミラーゼやコルチゾールなどのストレス物質測定や

脈波測定等の生理学的な指標を通じて客観的に把握するべきであったと考えられる。これについては、今後の研究課題としたい。

4.2 テキストマイニング分析

この分析では、他者との協調連携を図るスキルである社会性や自ら主体的に考え、率先して行動する自主性など自己効力感が養われた局面を抽出するためにレポート内の語彙の利用頻度を検証した。特に、クラスター分析や共起ネットワークの両者において、他者との協調・連携した作業の実施という野外活動で必要とされる行動にかかる単語の記述が多かった。このことから、学生らは実習全体を通じて、寝食を共にした同じ班の学生との連携した作業の重要性を理解したと考えられる。特に、利用頻度が多かったのは、料理、自分、実習、登山であることが図2のクラスター分析から確認できたが、それら単語は図3Aのように他の単語と共起して使われていた。また図3Bから実習を中心に7つの共起ネットワークが確認できたが、これら共起から、学生らは次のことを理解したと考えられる：(1)の共起から火起こしは日常では行われない行動であること、(2)の共起から登山の大変さを理解したこと、(3)と(6)の共起から、山のキャンプでは様々なことを考えて行動することの大切さを得たこと、(4)と(5)の共起から料理も他者との協力あって初めて美味しい料理を作ることができたことである。吉松ら(2015)は、登山やクライミングといった計画力や問題解決力が求められるアウトドア課題を通じて、学生らが他の学生とコミュニケーションを取りながら、協力するなどの「協働する」ことが重要であると理解しただけでなく、事前の準備の重要性を痛感していたと報告している。本研究の対象となった学生らも、実習中の料理や登山などのイベントを通じて、仲間と協力することの重要性や考えて行動し、事前に準備することが重要であると捉えていた。また、文章からもそのことが確認できる。例えば、実習期間中の調理メニューの考案やテント張り、レクリエーションなどは、各班で学生らが役割分担し主体的に取り組んでいたが、コミュニケーションが不足した班では、「初日のテント張りや調理、火起こしの段階で、コミュニケーションが図れず、失敗してしまった」という記述があった。その後、その班員の記述に「相互にコミュニケーションを図らなければならないと考え、自ら考えて率先して行動した」という主旨の記述があったことから、その班の行動を改善すべく連携して行動したことが伺えた。他の班の学生も「登山から戻ってきて疲れているにも関わらず、みんな自ら率先して行動していた姿を見て、私も負けられないな、率先して行動しなければと思いました」という記述もあった。このことから、学生らはそれぞれの行事だけでなく一連の行事の流れを踏まえながら、社会性や自主性を養成することの重要性に気づき、自己効力感を高めたと考えられる。

5 まとめ

学生らは、正課科目である野外活動実習において、調理、火起こし、登山などの共同作業や活動を班員と行うことで、他者と協力・連携して主体的に行動していることが示された。これはレポート文書内の単語の利用頻度や他の単語との共起関係から得られたことである。このことは、野外活動が他者との連携といった社会性や自主性の養成、さらに自己効力感の向上に有効であることを意味する。その一方で、ストレス緩和という部分では、キャンプ実施前の記録的な暑熱及び多湿環境への継続的に曝され、さらにキャンプ場周辺

も同じ暑熱環境であったことから、自然環境がもたらすストレス緩和効果が得られなかったと考えられる。今後の課題としては、暑熱環境下でのキャンプを通じたストレス状態の把握方法について検証を重ね、特に生体信号や生体内部のストレス物質の計測を通じてストレス状態を把握することが必要になると考えられる。

参考文献

Bialeschki, M.D., Henderson, K.A., James, P.A. (2007) Camp experiences and developmental outcomes for youth, *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am* 16, 769-788.

Cohen, J., (1960) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

福田 忠彦 (2004), 人間工学ガイド 感性を科学する方法, サイエンティスト社, pp.330.

Fukunaga, K., (1990) *Introduction to Statistical Pattern Recognition*. Academic Press, San Diego.

樋口耕一 (2014), 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して—, ナカニシヤ出版

影山 義光, 布目 靖則 (2001), 大学キャンプ授業の参加学生の自己概念と孤独感の変化, *野外教育研究* 5 (1), 49-59.

工藤 拓 (2006), MeCab: Yet another part-of-speech and morphological analyzer, URL: <http://taku910.github.io/mecab/>

小池 貴行, 山田 弘司, 金木 則明, 上村 浩信 (2013) 暗算課題による心理・生理応答への香り呈示の効果, *日本感性工学会論文誌* 12 (1), 229-237.

Koike, T., Yamada, H., Kaneki, N., Kamimura, H., (2010) The pleasant odor reduces the brain activity and enhances behavioral performance during kanji word-color stroop task: A multi-fiber NIRS study, *Proceedings on International Conference on Computer Information Systems and Management Applications*, 81-86.

九重町 (2017) 『生物多様性ここのえ戦略』「つなげよう いのちとりどり 誇りの暮らし」, URL: <http://www.town.kokonoe.oita.jp/docs/2017061600016>

宮崎 良文 (1996), 森の香り, 香り選書: 2, フレグランスジャーナル社, 117p.

宮崎 良文, 李 宙堂, 朴 範鎮, 恒次 祐子, 松永 慶子 (2011), 自然セラピーの予防

医学的効果, 日本衛生学雑誌, 66(4), p. 651-656.

長野 和雄, 渡邊 慎一 (2014), アルペンシスミントによる下腿温浴後の行動性体温調整抑制効果, 日本建築学会環境系論文集 79(695), 93-98.

青少年の野外教育の進行に関する調査研究者会議報告 (1996), 「青少年の野外教育の充実について」, URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm

築山 泰典, 神野 賢治, 田中 忠道 (2008), 大学キャンプ実習が「社会人基礎力」に及ぼす有効性の検討, 福岡大学スポーツ科学研究 39(1), 13-26.

谷田貝 光克 (1993), 森林が放出する生物活性物質, 日本環境動物昆虫学会 5(2), 83-89.

Yamada, H., Kaneki, N., Kamimura, H., Koike, T. (2010), The performance and physical responses during the Digit-Cancellation Task with grapefruit and skatole odor presentation, Proceedings of Computer Information Systems and Industrial Management Applications, 66-68.

吉松 梓 (2015), 「アウトドア」の授業が大学生の社会人基礎力に及ぼす影響: 授業アンケートとレポートの分析を中心として, 駿河台大学論叢 50, 143-157.

吉松宏苑, 池西岳樹, 新倉祐司, 近藤夏芽, 坂井信之 (2011), 精神的ストレス低減におけるミントの香りの効果, 日本心理学会第75回大会発表論文集, pp. 519.

渡辺 仁, 飯田 稔 (2005), キャンプ経験による女子高生の自己概念の変容過程, 野外教育研究 9 (1), 55-66.

付録

今回のキャンプの理論では、キャンプや登山などの活動を通じて情動（主に快、不快の感情）がどのように変化するかを、調査します。特に、ニオイ（嗅いでいる空気や食材のニオイ、草花のニオイなど）は情動に影響しやすいので、現在いる環境のニオイの印象について、さらに今の身体の状態（裏面）について、以下の項目により直感的に答えてください。なお、この項目以外に他の言葉があれば、回答後、枠の中に記入してください。この評価は、感性情報学や感性工学などで使われる分析手法を利用して、客観的に評価されます。

日時 2019年 月 日 氏名 _____ 何をしているときですか？ (_____)

今、嗅いでいるニオイの印象について以下の項目で答えてください。

| | あ よ て く は ま ま る | あ て は ま ま る | あ す て こ は し ま ま る | い ど え ち な ら い と も | あ す て こ は し ま ま る | あ て は ま ま る | あ よ て く は ま ま る |
|--------|--------------------------------------|----------------------------|---|---|---|----------------------------|--------------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 清潔な | | | | | | | 不潔な |
| 明るい | | | | | | | 暗い |
| 上品な | | | | | | | 下品な |
| 高い | | | | | | | 低い |
| 良い | | | | | | | 悪い |
| 硬い | | | | | | | 柔らかい |
| 強い | | | | | | | 弱い |
| 厳しい | | | | | | | 穏やかな |
| 重い | | | | | | | 軽い |
| 興奮した | | | | | | | 落ち着いた |
| 熱い | | | | | | | 冷たい |
| 複雑な | | | | | | | 単純な |
| 爽やかな | | | | | | | うんざりした |
| 粗暴な | | | | | | | 温和な |
| 敏感な | | | | | | | 鈍感な |
| 角張った | | | | | | | 丸みがあった |
| 鋭い | | | | | | | 鈍い |
| 派手な | | | | | | | 地味な |
| 湿った | | | | | | | 乾いた |
| 洗練された | | | | | | | 未熟な |
| つつましい | | | | | | | 寛大な |
| イライラした | | | | | | | 温和な |

(裏面へ)

表側の言葉の他に、嗅いでいるニオイに直感的に当てはまる言葉があれば、記入してください（自由記述）。

今の身体の状態を教えてください

| | あ よ て く は ま る | あ て は ま る | あ す て こ は し ま る | え ど な ち い ら と も い | あ す て こ は し ま る | あ て は ま る | あ よ て く は ま る |
|-------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 元気な | ----- | | | | | | 疲れた |
| 覚醒した | ----- | | | | | | 眠い |
| 落ち着いた | ----- | | | | | | 興奮した |
| 温和な | ----- | | | | | | イライラした |
| 暑い | ----- | | | | | | 涼しい |
| 緊張した | ----- | | | | | | リラックスした |
| 満たされた | ----- | | | | | | 不満な |
| 明るい | ----- | | | | | | 暗い |
| 柔らかい | ----- | | | | | | 硬い |
| 角張った | ----- | | | | | | 丸みがあった |
| 積極的な | ----- | | | | | | 消極的な |
| 健全な | ----- | | | | | | 不健全な |

上の言葉の他に、体の状態について直感的に当てはまる言葉があれば、記入してください。（自由記述）

大分大学高等教育開発センター紀要 第12号

発行 令和2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/>