

ISSN 2432-6399

2020

人間と文化

第4号



島根県立大学
島根県立大学短期大学部
松江キャンパス

目次

◆ 特集

コロナ禍の大学教育－島根県立大学松江キャンパスの取組－ …………… 1

◆ 保育者の資質向上のための研修プログラムの開発

－学生と保育者のための運動遊びハンドブックを活用した「島根県雲南市幼稚園、保育所(園)、認定こども園職員研修会」を通して－

梶谷朱美・藤原洋子 …………… 110

◆ 学生の主体的な学びを育む保育者養成カリキュラムの開発(1)

－2020年度「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の取組み－

小林美沙子・渡邊寛智・梶谷朱美 …………… 124

◆ 生活困窮世帯を対象とした学習支援事業の評価指標に関する考察

宮下裕一・田谷幸子・宮武正明 …………… 137

◆ 音楽研究室における卒業研究の取組み(Ⅰ)

－学生たちが創作した「みんなのうた」を中心に－

渡邊寛智 …………… 146

◆ コロナと学生 ～総合文化学科の学生意識調査～

Dustin Kidd …………… 154

- ◆ 2020 年の総合文化研修 I の取り組み ～松江の地域と祭り～
Dustin Kidd ・ 山根繁樹 ・ 小倉佳代子 …………… 174

- ◆ インターネット環境についての実態調査とオンライン授業に関するアンケート調査
内山仁志 ・ 西村健一 ・ 高橋泰道 …………… 184

- ◆ 保育所・幼稚園等における子育て支援事業と保育サービスの変遷過程に関する
一考察
小山優子 …………… 195

- ◆ 書評論文:マギー・ジョンソン&アリソン・ウイントゲنز著 「場面緘黙リソースマニ
ュアル (第 2 版)」(2016)
園山繁樹 …………… 205

- ◆ 詩創作指導における創造的リスク・テイキングと学びの所在
ー英国におけるPGCEコースおよび中学校の詩創作ワークショップ視察からー
中井悠加 …………… 214

- ◆ アクティブラーニング型授業における授業形態の違いが大学生の授業理解度に
与える効果
山田洋平 …………… 224

- ◆ 観光まちづくりにおける外部アクターの役割に関する一考察
ー令和 2 年度「観光まちづくり演習」の実践よりー
竹田茉耶 …………… 234

- ◆ 地域団体商標制度に基づく地域ブランドとしての石州瓦を題材とした地域資源教育の実践
藤居由香 …………… 244

- ◆ 松江ゴーストツアー新規語り部養成講座の取組 ー語り研修の中でー
岩田裕子 …………… 254

- ◆ 英語の移動動詞の頻度
小原真子 …………… 264

- ◆ 「古典文学 I (神話と伝説)」遠隔授業の実践記録
野々村安浩 …………… 274

- ◆ 英米文学への招待
宮澤文雄 …………… 278

コロナ禍の大学教育

－島根県立大学松江キャンパスの取組－

University Education during the Coronavirus Crisis

－The Approach of the Shimane Prefectural University Matsue Campus－

飯島久美子 飯塚由美 石川美和 岩田英作 内山仁志
梶谷朱美 加藤暢恵 菊野雄一郎 岸本 強 木内公一郎
工藤泰子 古賀洋一 小林美沙子 小南理恵 小柳正司
齊藤一弥 塩谷もも 高橋 純 高橋泰道 竹田茉耶
Dustin Kidd 時津 啓 中井悠加 西村健一 福井一尊
藤居由香 藤原映久 藤吉知美 前林英貴 増原善之
松浦雄二 マユーあき 宮下裕一 矢島毅昌 山田洋平
山根繁樹 山村桃子 山村仁朗 吉村 勉 渡辺一弘
渡部周子 渡邊寛智

キーワード：新型コロナウイルス感染症、遠隔授業、Teams

1. はじめに

副学長 岸本 強

令和2年度（2020年度）は未曾有の出来事があり、正に、今も直面している状態である。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大問題である。

島根県立大学松江キャンパスでは、この災禍非常時にどのような対策を講じて大学運営をしてきたのか、大学教育の側面からそれぞれの教員の取組についてまとめ、今後の教育の可能性も含めて記録しておくことにした。

“2020年は東京オリンピックの年”、とはならなかった。日本における新型コロナウイルス災禍は、2020年1月20日に横浜港を出港したクルーズ船ダイヤモンド・プリンセス（DP）号の香港下船の80代男性から新型コロナウイルス感染症（COVID-19）感染が確認され（2月1日）、その後、2月3日に横浜港に帰港したDP号全船員・乗客の検疫実施から始まった。

松江キャンパス所在地・松江市においても、4月9日に1例目患者が発表された。しかも10代女性ということで緊張が走った。1週間後には14例目にも達する勢いで、「クラスター」という言葉も初めて聞くことになった。

COVID-19 の感染力と感染後の症状、感染者発症後の対応は、危機管理体制を敷かねばならない最重要課題として大学を直撃した。通常であれば「危機管理委員会」で対応するところだが、今回は学科長まで委員となる「運営委員会」に加え、保健管理部門も加えた「拡大運営委員会」を「新型コロナウイルス感染症対策検討会議」として位置付けた。

まずは、4月の入学式、オリエンテーション、健康診断と続く毎年度当初の行事の取扱いと、春学期授業が行えるかどうかという難課題を解決することだった。連日、多い日は複数回も文部科学省から届く現状報告と文科省方針、各大学の対応策依頼の通知を熟読した。「関東の大学はしばらく授業しないそうだ。当分の間は遠隔授業なるものをやるらしい。」このような怪情報もあったように、全国の大学が困惑していた。短期間で方針決定していかなければならない状況下であったが、入学式は規模を最大限縮小して体育館で行い、オリエンテーション、ガイダンスは分散させ、無事諸行事を終えた。

最大の課題は春学期の授業をどうするかであった。4月7日の授業開始予定日は2週間延期し、県内外から来松する学生の健康観察期間の設定と授業方法対策期間にすることにした。この間に、今回、起死回生の一打となったのは Microsoft Teams 利用を短期間のうちに実現できたことである。本学の On-Line 環境や Wi-Fi 環境もある程度整っていたことが幸いした。特筆すべきは、松江キャンパス教職員複数人が、Teams を指導できるレベルにあったことと、全教員への講習を全面的に行ってくれたことだ。お蔭で、メール対応、オンデマンド対応でやむなしとしていた状況から一気に同時双方向性での On-Line 授業態勢が整った。4月21日授業開始日直前の対応であった。

本キャンパス教員の授業取組については、それぞれの教員からエピソードも含めて報告したい。多くの非常勤講師の先生方には、日程的にも内容的にも無理難題をお願いすることになったが、状況を汲み取っていただき、適切な判断の下に授業を行っていただいた。心から御礼申し上げたい。

今年度の学生は、この先コロナ世代と称されることになるだろう。大学としては、コロナ災禍の状況下であっても学生の学修の質は保証しなければならない。今回新たに獲得した授業形態は、少なからずこれまでの授業方法を凌駕する効果もあった。「禍を転じて福と為す」。新たに開発された効果的授業方法をより洗練し、対面授業にプラス活用することで、学生には「新教育方法元年生」と呼ばれるくらいの価値を付けて、卒業させてやりたい。

2. 経緯

人間文化学部長 岩田英作

1) 令和2年2月～3月

2月に入り、予定していた海外研修の中止が相次ぎ、新型コロナの足音が本学にも少しずつ届くようになった。3月には卒業式や次年度の入学式の実施をめぐって議論が交わされ、授業や公開講座をどうするのか、寮の感染予防をどうするのかなど、年度末の慌ただしさにプラスして、地方のこの小さな大学にもわかに落ち着かなくなってきた。

2月5日 夏のCWU研修を中止。

2月12日 3月予定のラオス研修を中止。

2月27日 卒業記念パーティーを自粛するように大学本部から要請。

2月28日 学外に開放している児童図書館「おはなしレストランライブラリー」を3月2日～3月31日まで休館。

3月2日 全学コロナ対応が話し合われ、松江キャンパスは、卒業式については新短大部として初となることや地元の学生が多いことから工夫して行い、入学式については実施の方向で検討。

3月18日 全学コロナ対応が話し合われ、次年度の公開講座や学生寮の感染予防などについて協議。

2) 令和2年4月

4月21日に授業開始となるまでの20日間は、連日コロナ対応に追われ、この1年間を振り返ってみても、最も密度の濃い「コロナ対応の20日間」だった。その中でも、議論の中心は、授業をいつのタイミングで、どのような形で実施するかだった。未知の敵を相手にしながら、観察期間の必要性や、一方で授業回数の確保も気にしつつ、議論の末、4月21日開始に定まった。そして、さらなる問題は授業の実施形態だった。今でこそ、「対面授業」「遠隔授業」の用語を当たり前のようにして使っているが、令和2年4月初、遠隔授業を具体的にイメージすることは多くの教員にとって難しいことで、対面と遠隔の対の概念そのものを持ち合わせていなかった。ましてやZoomやTeamsの使用方法や違いについてなど知る由もなかった。

この難局をどう乗り越えていくか、多くの教職員が頭を抱える中で、情報機器の操作に詳しい一部の教職員が積極的に旗を振り、進むべき道を示してくれた。本学はOffice365の環境が整えられており、運用のしやすさや安全面などからTeamsに統一して授業を行うことになった。そうと決まってから

の動きは早かった。遠隔授業の実施に向けてプロジェクトチームが発足し、チーム主催で Teams についての講習会、さらには授業直前の Teams 練習会が実施された。学部学科を問わず松江キャンパスの教員すべてが参加し、21 日からの遠隔授業に備えた。

遠隔授業が一斉に始まってから、もちろん順調に事が運んだわけではない。音声途切れたり、動画がうまく作動しなかったり、試行錯誤の連続と言ってよかった。学生の側も、ノートパソコンを所有する学生もいれば携帯のみの学生もいるし、アパートの Wifi 環境も様ざま、特に Teams の操作が苦手な学生にとっては大きなストレスだったに違いない。

そうしたことは当然あったものの、本学松江キャンパスは、比較的すみやかに遠隔授業のかたちを作り上げることができた。「コロナ対応の 20 日間」は、本学にとって、新しい大学教育のスタイルを生み出す 20 日間であった。その牽引役としてプロジェクトチームの働きがあり、その働きにすぐさま応じて慣れない遠隔授業に備えたキャンパス全体のまとまりがあったことは、ここにしっかりと書き記しておきたい。

4 月 1 日（水） Office365 の環境が学内に整備されていることから Teams を使った遠隔授業の方針が定まる。その他フィールドワークを伴う授業のバス利用・宿泊の中止などについて協議。

4 月 2 日（木） 松江キャンパスは 4 月 14 日授業開始に決定（後に 4 月 21 日開始に変更）。

4 月 3 日（金） 公欠の扱い、オープンキャンパスと大学祭の中止について協議。

4 月 8 日（水） 遠隔授業の実施に向けてプロジェクトチーム（高橋泰道・西村健一・内山仁志・松井洋司）を立ち上げることにする。

4 月 9 日（木） Teams による授業実施について通信環境など具体的な検討に入る。その他連休の学生の過ごし方など協議。

4 月 10 日（金） 松江キャンパスは 4 月 14 日からオリエンテーション・履修登録開始、21 日から遠隔授業開始、5 月 11 日から一部対面授業開始に決定。遠隔授業プロジェクトチーム主催で、Teams の講習会を松江キャンパス全教員を対象に実施。

4 月 12 日（日） 学生のアルバイト状況等について協議。

4 月 13 日（月） オリエンテーションの進め方、学生の夜のアルバイトの自粛、体調管理等について協議。

4 月 17 日（金） 全教員を対象に Teams の直前練習を 8 グループに分けて実施。高橋泰道・高橋純・西村健一・内山仁志・中井悠加の 5 名の教員が指

導にあたる。

4月21日（火） Teamsによる遠隔授業を一斉に始める。

3) 令和2年5月以降

4月21日の遠隔授業開始とほぼ時期を同じくして、新型コロナウイルス感染拡大防止に係る学内の対応を一元的に管理・決定するため、運営委員会メンバーに、保健管理委員長と保健室担当者を加えた計15名で構成した「拡大運営委員会」を設置した。

島根県立大学の浜田キャンパス、出雲キャンパス、松江キャンパスを統括する「新型コロナウイルス感染防止対策会議」において県立大学全体の大方針が決定され、それに基づいて、松江キャンパスでは「拡大運営委員会」で具体的な対策を打った。

令和3年3月時点で、松江キャンパスでは、幸いなことにひとりのコロナ感染者も出ていない。

- 5月23日（金） 非常勤講師対応について（遠隔授業依頼）
- 5月22日（金） 教務日程/時間割について
- 5月27日（水） クラブ・サークル活動・学食の再開について
- 5月2日（火） 対面授業の実施について（教室準備等）
- 6月10日（水） 一部対面授業再開（6/15～）について
- 7月1日（水） サークル活動・アルバイト等について
- 9月2日（水） 秋学期の方針について
- 9月29日（火） アドミッション業務における対応について
- 12月16日（水） 年末年始の寮運営について
- 2月10日（水） 学生のPCR検査について

3. 事務室の対応

事務室長 吉村 勉
管理課長 石川 美和
教務学生課長 飯島久美子

海外で発生した未知のウイルスが、地方の小さな大学にまで影響を及ぼすとは予想もしていなかった。事務室では学生の安全確保と、教育・研究活動の支援を行なうため、学内・法人本部・外部講師や関係機関との連絡調整を行なった。ここにその一部を記録することとする。

1) 各センター・委員会の対応

授業運営や学生生活等について各委員会にて対策を検討し、以下の対応を行なった。

- ・教職センター：実習・教員免許更新講習の日程・会場調整等
- ・教務委員会：教務日程の変更・対面授業ガイドライン制定等
- ・学生生活委員会：クラブ・サークル活動ガイドライン制定等
- ・キャリア委員会：Web 企業説明会開催等
- ・FD 委員会：Teams 研修会開催等
- ・保健管理委員会：学生生活ガイドライン制定・健康チェック表作成等
- ・地域連携推進委員会：公開講座ガイドライン制定等
- ・図書館（メディア図書員会）：オンラインビブリオバトル開催等

2) 事務室の対応

県の補助金や後援会補助、大学予算等により、以下の対応を行なった。

(1) 学生支援

- ・家計急変や年収 590 万円未満の世帯の学生に対する授業料減免
- ・アルバイト先の休業・解雇に遭った学生に対し、学内アルバイト創出
- ・後援会より全学生に 1 万円給付
- ・学食停止に伴う弁当手配及び一部キャッシュバック・県大屋台実施
- ・寄附受付と学生への配布（米等の食料品・マスク）

(2) 遠隔授業対応

- ・遠隔授業に関する設備整備（カメラ・ヘッドセット・教員用ノート PC・学内及び寮内の Wifi 環境強化等）
- ・遠隔授業に対応するため、希望者にポケット Wifi 貸与
- ・遠隔授業のための消耗品代として、全学生に 1 万円給付
- ・パソコンや Wifi 環境のない学生に、学内施設を開放

(3) 感染予防対策

- ・教室等の換気効率を高めるため空調・換気設備を整備
- ・教室の感染予防対策（パーティション・消毒薬整備）
- ・手洗い自動化設備整備
- ・寮の感染予防対策（ベッドのカーテン整備・自習室パーティション設置・浴室改修 ※浴室改修工事はR3年度着手予定）

授業実施に際しては4月に緊急事態宣言が発令されたことから、春学期は4月20日（月）まで休講、4月21日（火）から遠隔授業を開始した。教務学生課では非常勤講師の遠隔授業支援として、科目ごとのチーム作成及び講義資料の配信等のサポートを行なった。また、当初5月11日（月）から対面授業を再開する予定が、感染拡大状況により遠隔授業期間が延長された際は、非常勤講師への連絡・調整及び、6月15日から再開する対面授業の希望調査・時間割編成・学生の待機場所確保等を行なった。

秋学期も引き続き遠隔授業を中心に実施し、年末年始の帰省明けである1月18日（月）から一部の対面授業を再開した。

未知のウイルスとの闘いは、未だ収束の兆しが見えていない状況ではあるが、大学は知識を詰め込むだけではなく、自主的に興味のある分野を探求したり、サークル活動やボランティア活動等を通じて、多くの友や地域の方々と交流を行なう場でもある。学生が少しでも多くのキャンパスライフを体験できるよう、事務室としても支援を行ないたい。

4. 授業報告

1) 短期大学部保育学科

科目①「心理学」

(保育学科及び総合文化学科 1 年春学期選択 2 単位 67 名履修)

科目②「心理学」

(保育教育学科及び地域文化学科 1 年秋学期選択 2 単位 86 名履修)

科目③「教育心理学」

(保育学科 2 年春学期選択必修 2 単位 42 名履修)

科目④「保育情報活用法 I 及び II」

(保育学科 1 年春・秋学期選択必修 2 単位 41 名履修)

科目⑤「情報機器の操作 I 及び II」

(保育教育学科 1 年春・秋学期選択必修 2 単位 41 名履修)

科目⑥「人と地域の調査法」

(地域文化学科 2 年春学期選択 2 単位 26 名履修)

飯 塚 由 美

1. 講義形式授業について

「心理学」「教育心理学」は全てが遠隔授業（リアルタイム）となり、Teams の教材を新たに作り直したため、かなりの時間を費やした。既存のものでは間に合わず、毎回毎回の準備、加えて遠隔授業中や授業後も学生への対応に多くの時間を割くこととなった。特に 1 年生はパソコン自体の保有率が低く、スマホや iPad などの受信端末のみで授業を受けようとするので、講義をうける以前のインフラ（情報機器の整備）の問題が大きく影響した。またパソコンを自分で持っていたとしても、その扱い（文字を打つなどの単純なタイピングではなく、いわゆる操作）に慣れていない。秋学期の受講生や 2 年生については、多少機器の扱いに慣れてきたので、授業を受ける際の自分の Wi-Fi などの受信環境の悪化を除けば問題は無くなってきた。

2. 対面と遠隔のハイブリット形式の授業

情報系のパソコン操作を必要とする演習（保育情報活用法 I 及び II、情報機器の操作 I 及び II、人と地域の調査法）については遠隔を含む、3 密を避けた形での対面授業で行われた。受講人数によっては、2 部屋を使用した。この大学の複数の PC 室については、全てが統一的な整備されておらず、インストールアプリや機器設備が全く揃っていない。中には、今後更新や修繕をしない

部屋もあり、授業で使うには非常に使いづらい。

コロナ感染防止対策以前では、大学内のマルチメディア室にしかない特殊なアプリの設置でも収容人数的に問題がないために 1 室で行えるが、今の状況下では非常に差し障りがある。また、今後、コロナ対応が必要なくなったとしても、情報機器の整備や操作環境の向上については継続すべきである。

小中高校と国としても力を入れ、より情報化推進の方向で向かっている中、本学としての改善を求められるところである。

科目①「健康スポーツⅠ」
(保育学科 1 年春学期必修 2 単位 41 名履修)

梶 谷 朱 美

1. はじめに

短期大学の 1 年生が受講する基礎科目「健康スポーツⅠ」では、学生がスポーツを通して仲間と交流し、スポーツの特性（行う・見る・知る・支える）を十分に味わうことで生涯にわたってスポーツやダンスに親しみ、健康で文化的な暮らしを実現していくことが目的である。本学に入学した 1 年生が対面で力いっぱいスポーツを楽しむこと自体が本科目の目的であり新たな仲間づくりの一助にもなっている。従って、今年度は遠隔授業だけでは本目的が達成できないことから教務委員会での審議を経て、15 回の授業のうち春学期に 5 回の遠隔授業を行い、対面授業が可能になった秋学期に 10 回実施するという変則的な授業形態をとった。ここでは、遠隔授業で行った「健康スポーツⅠ」の内容と秋学期に実施した対面授業での新型コロナウイルス感染症予防対策を中心に述べていく。

2. 健康スポーツⅠの内容

1) 歩いて、歩いて、写真を写そう（第 1 回～第 2 回の内容）



図 1 歩いた先に名峰大山の姿が現われる！

学生は、不要不急の外出自粛の方針により春学期早々遠隔授業が開始され、自宅や寮、アパートでの学生生活が始まる。とりわけ、一人暮らしを始めた 1 年生が適度な運動やバランスのとれた食事、質のよい睡眠などを意識して生活リズムを確立していくことは困難だろうと予想された。また、仲間と会えないもどかしさや先が見えない不安で気持ちが鬱々となることも推察された。

そこで、健康スポーツの第 1 回目と 2 回目は、家から外出するように指示を出し、運動の習慣化を図るためにウォーキングを授業内容とする「歩いて、歩いて、写真を写そう」を次のように設定した。

【期日】 4 月 24 日（金）と 5 月 1 日（金）の 2 回

【目的】 ①自分の体力や能力に合わせた運動習慣の確立を目指す。

- ②運動する心地よさの体感と居住地の状況把握を行う。
- ③写真掲載による学生同士の交流を図る（図1、図2、図3参照）



図2 斐伊川土手で草を
食べる羊に出会う

【方法】①1単位時間（90分）内で歩けるコースを居住地で見つける。印象的な景色を撮影し担当者へ送信する。

②1回目と2回目は歩くコースを変える。2回目は歩き方についても、胸を張り、腕を振って汗ばむ程度のスピードで歩くように指示を出す。

③マスクの着用やウォーキング後の手洗い、うがいなどの感染対策を徹底する。

2) 公開！私のトレーニング（第3回～第5回の内容）

ウォーキングの授業を行うことで運動へのきっかけづくりを行った後、3～5回目は学生の体力や興味関心、健康課題に合わせた体力づくりを目的とするトレーニング等を継続させた。学生は YouTube などから体操やダンス等を見つけ3週間継続し、その効果や効用を仲間へアピールするようにレポートにまとめ提出させた。その中から特徴的な実践を遠隔授業で紹介し皆で共有した。

表1 学生が継続して取り組んだトレーニングやダンスの紹介レポート

公開！私のトレーニング

- ・ **私がしてみたダンス：『2週間で10kg痩せるダンス』**
- ・ **選んだ理由：**このダンスは、私が高校3年生のときに、体育祭の応援合戦でしました。私は、ダンス・衣装・デコレーションの3つのパートの中でダンスの担当だったため、体育祭準備期間は毎日この『2週間で10kg痩せるダンス』をしていました。本当に疲れるダンスですが、高校生に戻った気分にもなれるかなと思って決めました。そして、保育学科のみんなにも是非やってみてほしいと思ったからです。
- ・ **効果：**YouTubeに載っているものはほとんど3分間ですが、私は最初から3分すると相当しんどいと思い、初日は1分程度、2日目はもう少し長くという感じで取り組みました。1限から5限までびっしり授業がある日は、長くすることはできませんでしたが、それ以外の日は頑張れました。無理のない範囲ですること続けることができます。結果、運動不足が解消されたり、朝起きるのが辛いという日が減りました。筋肉痛が少し辛かったですが、良い結果となりました。
- ・ **感想：**「コロナ太り」という言葉をよく聞きます。1日中パソコンと向き合い、運動をしないというだらしない生活を変える良い機会でした。自粛となるとどうしても運動が欠けます。学校がある日は学校まで歩くか、自転車をこぎますし、友達と遊んだ時もなんらかの形で運動をします。家から出ることができない生活は初めてで、ストレスから多く食べてしまったり、夜更かししてしまいがちです。実際わたしもそうでした。健康スポーツIの課題が出た日から「2週間で10kg痩せるダンス」を実施し始めたのですが、運動の良さを実感することができました。人が生きていく中で、「睡眠」「食事」「運動」はどれも欠かせないと感じました。私が部屋でこのダンスをしていたら母も入ってきて、何回か一緒にしました。運動を通して、親子の仲も深まりました。
- ・ YouTubeで「2週間で10kg痩せるダンス」を検索して、音楽に合わせて是非やってみてください。音楽があることで、苦痛感をあまり感じることないのがこのダンスのいいところだと思います。おすすめです！
- ・ 参考：<https://www.youtube.com/watch?v=QPgHgE1jgBc>

3) 学生の感想と考察



図 3 日本海の風を感じて歩く

入学して部屋に引きこもっていました。ウォーキングに出かけ撮った写真を LINE で共有することで仲間と交流することができました。私は体を動かすことが苦手でスポーツをすることも嫌いでした。授業を通して、ウォーキングに出かけたりストレッチを続けたりとおうち時間が増えたからこそできることもあるのだと気づくことができました。また、外に出る機会が減り暗い気持ちになっていた時に外の空気を吸い、ウォーキングをして体を動かしたことで心も体もリフレッシュすることができました。この経験から体を動かすことは心や気持ちなどの自律神経にも良い影響を与えるのではないかと考えるようになり現在も続けています。自分で考えた運動メニューは、何だか愛着が湧いて、暇な時間をみつけてはやっています。おかげでこのコロナ禍に負けない体作りにつながり健康に過ごせているのだと感じています。(健康スポーツ I 学びの記録から抜粋)

学生の学びの記録から、コロナ禍で運動不足になり、それに伴う体重増加、体力低下、睡眠不足（眠りが浅い）に悩まされていることが分かった。また、人と会えないことで部屋に引きこもり気持ちが暗くなり意欲が減退していることも理解できた。そのような学生にとって、春学期は5回の遠隔授業ではあったが新入生の運動習慣づくりへのきっかけとなり、心の健康を維持することにもつながっていた。一方、秋学期には体育館での対面授業を再開し、バスケットボール、ソフトバレーボール、卓球、バドミントンなどの多様なスポーツを全員で楽しんだ。10回の対面授業では欠席は一人もなく運動する心地よさを満喫していた。最後にその対面授業での独自のコロナ対策を述べていく。

3. 秋学期の新型コロナウイルス感染症予防対策

1) レポート「私の新型コロナウイルス感染症対策」の提出と紹介

対面授業を再開するにあたり、学生が全員でスポーツを楽しむためには学生自ら自分のくらしや個人差に対応した感染症対策を実践することが大切だと考え、「私の感染症対策」というレポートを提出させた。そして、それを10回の授業の始めに数人ずつ繰り返し紹介し自覚を促すように指導した。

2) 新型コロナウイルス感染症対策チェックリストの記入と実践

本授業では、起床時、移動～授業前、授業中、授業後～帰宅後という4段階の詳細なチェックリストを作成し、体育館アリーナに入る前に記入、提出させると同時に検温、消毒を行い、マスク着用と換気を徹底し授業を行った。

読み聞かせの実践 (保育学科 2 年春学期選択 2 単位 35 名履修)

菊野 雄一郎

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）によるパンデミックは、日本を含む世界の大学教育のあり方を一変させた。多くの大学や教職員は今も尚、テクノロジーを活用し、学生の学びを維持、更には発展させるために試行錯誤を重ねている。本報告では、COVID-19 流行による危機的状況（以下、コロナ禍）において筆者が 2020 年度に試みた大学教育方法の一端を紹介する。

現在では、対面、遠隔（オンライン）、ハイブリッド型授業等といった用語が当たり前のように飛び交っているが、2020 年度 4 月初旬の時点では、対面授業以外の選択肢は我々（少なくとも筆者）にはなかった。しかし、2020 年度の 1 年間を通して多様な形態の授業を試み、それぞれの形態の可能性や限界を感じてきた。本報告では、特に試行錯誤を重ねた「読み聞かせの実践」を取り上げながら振り返る。

2. コロナ禍における読み聞かせの実践の壁と試み

従来の読み聞かせの実践は、本学内の絵本専門図書館「おはなしレストランライブラリー」を学習の拠点とし、絵本の選定と読みの練習を重ね、大学近隣の幼保園での実践、子どもを対象に読み聞かせを実践する授業科目である。学生（特に保育者を目指す学生）にとって読み聞かせの実践の大きな魅力は、幼保園での実践や「おはなしレストランライブラリー」において多くの絵本と触れ合い、絵本の読み聞かせについて学生間、学生教員間で協議できることである。しかし、授業開講当初の 4 月時点では、徹底した COVID-19 対策のため、幼保園での実践が中止、6 月までは「おはなしレストランライブラリー」にて絵本の選書をする事さえ出来なかった。そのような状況下において授業担当教員間で協議を重ね、後述する授業方法を試みた。

Teams によるオンライン授業が主であった春学期では、第一に学生の読み聞かせの実践を行う機会を確保するため、オンラインによる読み聞かせの実践を試みた。授業前に学生がスマートフォン等の端末のカメラを用いて動画

撮影を行い、絵本（当初は原則、学生の手元にある絵本を使用した）の作品解釈と動画を提出し、提出された動画を授業前に教員が Stream へアップロードし、授業当日、Teams、Forms、Stream を併用する形で読み聞かせ動画を視聴、グループ協議を行う方法をとった。手順の大枠は以下の通りである。なお、不特定多数への動画データの拡散を避けるため、Stream のみによる期限付き視聴とした。

【授業前】

1. 学生が自宅で動画撮影
2. 学生が動画と作品解釈を Forms にて提出
3. 教員が Stream に動画をアップロード

【授業当日】

1. Teams によるリアルタイムオンライン授業
2. 学生が授業チーム内のチャンネルへ移動（6～7人の小グループをチャンネルに分けた）
3. 学生は Stream へ移動し、動画を視聴
（図1）
4. 学生が Forms に感想を書く（図1）
5. チャンネルの音声通話を用いたグループ協議
6. グループ協議の発表
7. 教員コメント



図1 Forms と Stream を併用した読み聞かせ動画視聴とコメント入力画面

上述した方法を4月から6月末まで採用した。6月末から8月は対面実践の必要性を考慮し、2、3グループごとに分散来学させ、対面での読み聞かせ実践を行った。その際、来学しないグループについては教員によるわらべうたや絵本の紹介、オンライン読み聞かせ等を同時に実施した。

オンライン読み聞かせ実践には、聞き手が複数回動画を視聴できる、読み手にとっても動画を記録として残せる、就職活動等で遠方にいる学生も欠席することなく受講できる等のメリットがあった。しかし、動画撮影をする際、聞き手の表情や反応等をみながら読み聞かせをすることができない等の限界があった。特に、子どもたちの純粋な反応を感じながら読み聞かせをする学びができなかったことは大きい。学生の授業アンケートでも、「対面の方が読み聞かせがしやすかった」、「子どもたちの前で実践をしたかった」等があった。以上より、今後のコロナ禍においては、COVID-19の徹底対策をしつつ、対面、オンラインそれぞれのメリットを適宜採用するハイフレックス、ブレンド型等のハイブリッド型授業を試みたい。

科目①「教育実習指導」
(保育学科 2 年通年選択 1 単位履修者 42 名)
科目②「教育実習」
(保育学科 2 年通年選択 4 単位履修者 42 名)

小 林 美 沙 子

1. はじめに

今回、取り上げた授業は、幼稚園教諭二種免許状を取得するための実習科目である。科目①は、科目②の幼稚園における本実習の事前・事後指導の科目として位置づいている。教育実習は、松江市内を中心とする幼稚園や幼保連携型認定こども園等において 6・9 月の各 2 週間、合計 4 週間おこなわれる。しかし、今年度は COVID-19 の影響を受け、実習期間の変更、遠隔を中心とした事前指導の実施等、従来とは異なる困難さの中で進められた。

2. 授業の実施状況

1) 実習期間について

今年度がスタートした 4 月初旬、COVID-19 の感染拡大に不安を抱きつつ、当初の予定通り、実習を行うこととなっていた。しかし、4 月下旬頃、政府による緊急事態宣言の発令、松江市内での感染者の確認などを受け、実習協力園において実習生の受け入れが困難な状況が生じた。そのため、急遽、実習期間の変更や学外実習の実施に向けた COVID-19 対応マニュアルの作成等が進められた。今年度中に実習を行えないかもしれない状況も考えられたが、実習協力校の「後進を育てていく」という思いに支えられ、9 月の 4 週間に実習期間を設定することが可能となった。ただし、COVID-19 の感染拡大と就職活動との両立のため、12 月初旬まで実習期間が延長した学生もいた。

2) 授業内容の工夫

実習期間の変更が落ち着いた 5 月中旬頃、本格的に科目①の授業を開始した。授業は、事前指導 7 回（前半 4 回を遠隔、後半 3 回を対面）実習終了後に事後指導 1 回（遠隔）の合計 8 回で行った。

(1) 授業内容の精選

科目②で学生は、子ども達の前で保育者として指導案に基づく保育実践を 1 回以上行うことになっている。そのため、科目①において、事前に指導案

の作成や保育実技の基礎を習得する必要がある。遠隔授業の実施に伴い、これらをどのように学生に習得させるのか、授業内容の精選を行った。遠隔授業では、実習心得や指導案作成の基本を理解すること、手遊びなど保育技術のレパートリーの向上を目指した。対面の授業では、遠隔の授業を基に、指導案の作成とそれに基づく模擬保育を行い、理解の深化を目指した。



図1：対面により模擬保育を行う様子
※3密回避、マスク着用等、対策の上で行った。

(2) 配布資料や実施方法

遠隔授業での配布資料は、PPTを用いて作成した。また、授業の始めに1回分の授業の流れと前回の授業の振り返りを行った。遠隔の授業では、学生の反応や理解度を把握することが難しい。そのため、授業後の個人学習がしやすいように、端的な資料で理解しやすく、何度も聞くことで意識することが出来るように工夫した。遠隔授業でのグループワークは、Teamsの会議機能を活用し、グループごとにチャンネルを作成した。事前に調べた手遊びや教材を学生同士で実演をしながら紹介をし合った。普段の遠隔授業では、カメラ機能をoffにしていることが多いようで、学生同士の顔が見えると、「久しぶり～」と嬉しそうに笑顔で会話をする姿も見られた。

3) 学生の思い

(1) 実習への不安

学生にとって、学外での実習は通常でも大きな不安を伴うことが多い。今年度は、実習期間の変更、COVID-19への感染リスクと対策、就職活動との両立など様々な不安が学生たちを襲った。そのため、個別指導も行った。

(2) 子どもと過ごす喜び

実習終了後、学生たちは「幼稚園実習すごく楽しかった！」と笑顔で伝えてくれ、子どもたちと過ごした時間の喜びを感じているようであった。4週間という長い実習期間についても、子どもの姿の変化やかかわりの深まりを感じ、保育者としての魅力をより感じる学生もいた。

3. まとめ

今年度の授業を実施する中で、改めて「保育者を育てる」という保育者養成校の授業は、様々な人との繋がりや支えの上に成り立っていることを感じた。今後も学生が保育者という仕事のやりがいを感じ、主体的な学びが実現できるように授業を工夫していきたいと思う。

- 科目①「保育原理」
(保育学科 1 年春学期必修 2 単位 41 名履修)
- 科目②「保育者論」
(保育学科 1 年春学期必修 2 単位 41 名履修)
- 科目③「教育保育課程論」
(保育学科 2 年春学期必修 2 単位 42 名履修)
- 科目④「教育方法論」
(保育学科 1 年秋学期選択 1 単位 41 名履修)
- 科目⑤「保育内容総論Ⅱ」
(保育学科 2 年秋学期選択 1 単位 43 名履修)

渡 辺 一 弘

1. 春学期の遠隔授業（単独科目）の授業スタイル と反省点

2020 年度春学期に遠隔授業（単独科目）を行ったのは、基本的には講義科目が中心である。

筆者の遠隔授業（単独科目）の授業スタイル の流れは、以下のとおりである。

- ①配付資料（B 5 もしくは A 4 サイズ）を前日までに全受講者にメールの添付ファイルで送付する。
- ②それと同時に Teams のファイルに同じ物を入れて置く。
- ③Teams で出席を取った後、テキストを熟読する時間を取り、その後、投稿欄で資料についての説明を行い、問いや質問の受け答えをする。
- ④Teams が上手く機能しない学生が出た場合は、メールで代替する。

このように、基本的な授業の流れとしては、一斉授業の講義の一部を遠隔にただけのものであった。

その結果、反省点として、上記④の場合、メールでの指示が大量であると批判が出たため、Teams が不具合な学生に対しては、Teams のチャットで対応することとした。また音声機能については、対応できない学生がいたため、春学期は、敢えて使用しなかった。さらに、時間外の個別の質問等については、主にメールで対応したが、学生には負担が大きかったようである。全体として、筆者の Teams の運用能力が低いために、使いこなせなかった点と、それまで口頭で説明していた、授業の全体像や間違いやすい部分の指摘が、あまり伝わら

ない授業であり、学生の理解力もかなり個々人の差が生じてしまった点を反省している。

2. 秋学期の遠隔授業（単独科目）の授業スタイルと反省点

春学期の反省から、音声機能を用いた講義に一部、変更を行った。変更した秋学期の遠隔授業（単独科目）の授業スタイルの流れは、以下のとおりである。

- ①配付資料（B5もしくはA4サイズ）を前日までに全受講者にメールの添付ファイルで送付する。
- ②それと同時に Teams のファイルに同じ物を入れて置く。
- ③Teams で出席を取った後、会議を開催し、テキストを熟読する時間を取り、その後、音声機能を用いて説明を行い、問いや質問の受け答えをする。
- ④Teams が上手く機能しない学生が出た場合は、チャットで対応する。

このように、春学期に比べて音声機能とチャットを多く用いて、メールでの対応は、原則、行わないようにした。音声機能の使用で、分かりやすくなったという意見が出る反面、音声の音量が学生のスマホやパソコンの機種や性能において差が生じ、音量の調節に手間取った。会議中の画面表示については、学生から顔を映して欲しくないという要望と、教員の学生の顔も、画面から切れる場合があるとの指摘から、行わなかった。資料を共有で画面に出すこともしなかった、その理由としては、それをすると事前に提出した資料を自分で確認して見ない恐れがあると考えたからである。

3. 来年度の遠隔授業に向けた今後の課題

来年度の遠隔授業の課題は、主に以下の3点である。

- ①筆者の Teams 運用能力の向上
- ②学生との事前の授業に関する共通理解
- ③グループ学習等の工夫

先ず①が、大前提である。筆者の Teams の運用能力の技術力が、遠隔授業を上手く行うかどうかの必要条件である。

次に②については、学生の遠隔授業を受講する際の、環境（場所、機器等）をきちんと把握することが大事であり、その上での事前の問題点が起きたときのシュミレーションを検討しておくことも重要であると考え

最後に、③についてだが、遠隔授業の可能性として、単純な一斉授業ではなく、グループ活動の可能性を多く感じた。筆者の Teams の運用能力では、今年度は、この点に上手く取り組めなかったが、来年度は、是非グループ活動を増やして行こうと観敢えている。

令和2年度保育学科卒業研究発表会（科目「卒業研究」）
（保育学科、2年、通年、必修、2単位、43名履修）

渡 邊 寛 智

1. オンライン形式での卒業研究発表会

昨年度の保育学科卒業研究発表会は、初めてポスター発表形式で開催された。研究発表を行う学生は抄録に加えて発表用のポスターを制作し、発表に向けてプレゼンテーションの練習を行った。発表会当日、目の前で研究発表を聞く学生、教員に対して、発表者が身振り手振りを交えた積極的な姿勢で発表を行う姿が印象的であった。研究に触れることが初めてという1年生も、2年生の先輩が一生懸命に発表を行う姿を見ることで、1年後の自分のあるべき姿や卒業研究の方向性を見出していた。この新しい試みとなったポスター発表形式を、今年度の2年生、教員もイメージしながら卒業研究を進めていたが、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、卒業研究発表会の開催のあり方を大幅に変更せざるを得ない状況になった。人と人の接触を避けて、新型コロナウイルスの感染状況に左右されることなく卒業研究発表会を開催するために、オンライン形式で開催することになった。今回、初めての試みとなったオンライン形式での卒業研究発表会を振り返り、その実施内容を記録するとともに今後の展開や課題について報告する。

2. 卒業研究発表会当日までの準備

オンライン形式での卒業研究発表会は、既に遠隔授業の際に多く使用されているチームズ、ストリーム、フォームズを利用することにした。令和3年2月1日（月）に予定されたオンライン形式による卒業研究発表会に向けて、卒業研究発表抄録集、抄録の別紙資料、研究発表用動画を準備することになった。

1) 卒業研究発表抄録集

新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて、研究によっては保育園、幼稚園などになかなか出向くことが難しく、研究が思うように進まない学生も多かったため、抄録集そのものを作成するのかといった協議が行われたが、研究の集大成を記録に残すという視点から例年通り抄録集を作成することになった。抄録についてのスケジュールは1月12日（火）を締切とし、翌日の

13日（水）に学生たちによる卒研編集委員会（各研究室から2名程度）のメンバーで校正作業が行われた。修正などもあったことから14日（木）に最終的なデータを印刷会社に送り、抄録集が納品されたのは1月27日（水）であった。

2) 抄録の別紙資料

昨年度、抄録の別紙資料は担当者が抄録集に挟み込みを行ったが、感染症対策を考え、抄録集への別紙資料の挟み込みは行わないものとした。別紙資料がある場合はPDFファイルでチームズ内に保存するか、または配布場所を指定して一人一部持ち帰ることにした。配布に際しては感染症対策を考え、資料を取る前には必ず手指の消毒を行うことを徹底した。

3) 研究発表用動画

オンライン形式にするために、10分～15分程度の発表用動画を各研究室の学生が作成することになった。ほとんどの動画は音声付きのパワーポイントであったが、アニメーションやイラストなどを効果的に使用しており、ナレーションの表現力も豊かで、研究発表の視聴者を飽きさせない内容になっていた。学生のパワーポイントを見て、教員もその発想力に感心したが、学生が学内で動画作成を行う環境が整っていないことにも気づかされた。オンラインが必須となった時代に向けて、スタジオ的な教室、マイク、カメラ、編集ソフトなど、ハード・ソフトの面での学生支援も必要であると考えさせられた。

なお、発表用動画は、学生が完成させた後、各研究室の教員がストリームに発表用のチャンネルを作成し、そこに動画を保存した。さらに、チームズとストリームの共有を行い、チームズから発表用動画を視聴できる環境を整えた。

3. 当日のスケジュール

2月1日（月）の3～5コマの時間で卒業研究発表会を開催した。当日を迎える前に、学生に周知したことは、「通信環境の良い場所で視聴する」「スマホではなく、なるべくパソコンで視聴する」「友人の家などに集合し、密な状況で参加することは認めない」などである。特に、新型コロナ感染防止のためのオンライン開催であることから、密な状況を避けることだけは強く伝えた。

当日のスケジュールは前半（110分）、後半（120分）に分け、出席確認を

島根県立大学短期大学部保育学科

2021年2月1日(月)13:00~18:00
オンライン開催

令和2年度卒業研究発表会

1.卒業研究発表会のスケジュール

| | |
|-----------------------|------------------------------------|
| 13:10 | チームズの会議で集合 ※出席確認 |
| 前半の部 | 開会のあいさつ(梶谷先生、2保3役) |
| 13:10~15:00 (110分) | 司会(1保:3役)から発表会の説明 一人5研究以上視聴 |
| 15:00 | チームズの会議で集合 ※出席確認 |
| 15:00~15:20 (20分) | 休憩20分 |
| 15:20 | チームズの会議で集合 ※出席確認 |
| 後半の部 | 司会(1保:3役)から後半開始のアナウンス |
| 15:20~17:20 (120分) | 一人5研究以上視聴 |
| 17:20 | チームズの会議で集合 ※出席確認 |
| 17:20~17:40 | コメントの記入について(司会よりアナウンス) |
| 17:40~18:00 | 閉会のあいさつ・振り返り (1保:3役、2保:3役、宮下先生) |

※一人10研究以上視聴するようにしてください。視聴が終わったら各研究室のチャンネルにあるフォームから、「視聴した研究の内容」「研究についての質問」を入力するようにしてください。

※動画を視聴しますので、なるべく通信環境の良いところで参加してください。

※スマホでの視聴は文字などが認識できない可能性がありますので、パソコンなどから視聴するようにしてください。

※通信状況が思わしくない場合は、設定された時間に合わなくても構いません。時間外でも構いませんので、各自で時間を設定して10研究以上は視聴するようにしてください。

行うタイミングを4回設定し、フォームズから出席確認を行った。学生は一人10研究以上視聴すること目標にして、視聴した研究の感想と質問をフォームズから入力することにした。また、発表用動画は全部で24研究あるため、前半は1年生が奇数番号を、2年生が偶数番号を視聴することにした（後半は奇数、偶数を逆にした）。このような内容を、例年司会を務める1年生の代表者が全体に伝え、当日の進行も行った（表1）。

表1「当日のスケジュール」

当日は、開始直後に数名の学生から動画を視聴することができないとの連絡があった。その原因は、卒業研究発表会が始まる直前にチームズに参加したため、チームズとストリームの共有がスムーズに行われなかったことが考えられた。20~30分以内でこの問題は解決したが、このトラブルについては、前日までにチームに参加することで解決できると考える。その後、幸いなことに大きなトラブルに見舞われることはなく、無事にオンライン形式での卒業研究発表会が終了した。

4. 振り返りと質問についての回答

卒業研究発表会では、学生が研究担当者にフォームズから質問を行った。発表会後に、各研究室では振り返りも兼ねて、研究担当者がフォームズからの質問に回答し、回答をPDFファイルに保存して視聴した学生にチームズで公開することにしていった。通常の卒業研究発表会では対面で質疑応答を行うが、学生が積極的に質問を行うことがなかなか難しい。しかし、フォームズからの質問であれば、学生は必ず質問しなければならないし、回答者も質問に対して時間をかけて丁寧に回答することができる。回答者は、学生からの質問が想定内の質問もあれば、想定外の質問もあったようである。その想定外の質問は、研究担当者の新たな気づきとなり、時間をかけて回答することで研究の幅を広げる学びになったようである。

5. まとめと今後の課題

学生も教員も試行錯誤する中で緊張感のある卒業研究発表会となったが、なんとか無事に終了することができた。教員は昨年とは違う指導が求めら

れ、学生は昨年度のイメージを捨てて、先が見えない状態で最後まで良く研究してくれたと思う。学生のアンケートでは、オンライン形式に対して肯定的な回答が多数寄せられた。その理由は、「自分のペースで視聴することができる」「わからなかったところをもう一度繰り返して聞けた」「じっくりと質問の内容を考えることができた」といった内容である。逆に、対面の方が良いという意見もあった。理由は、「人の顔が見えないので反応がわからない」「同学年、他学年と対面で交流することができなかった」「周りに人がいないので不安だった」という内容である。学生、教員からの意見でオンライン形式の良いところや問題点が浮き彫りになった。今後の課題は、引き続き状況に応じて卒業研究発表会のあり方を柔軟に変化させる必要がある。ポスター形式、オンライン形式のどちらか一択ではなく、両者の良いところを組み合わせた発表会やこれまでにない新しい手段を用いた開催方法も今後検討しなければならない。

2) 短期大学部総合文化学科

科目①「情報基礎」

(総合文化学科、1年、秋学期、必修、単位、履修者数)

科目②「情報応用」

(総合文化学科、1年、秋学期、選択、単位、履修者数)

科目③「コンピュータ・リテラシーⅡ」

(地域文化学科、1年、秋学期、必修、単位、履修者数)

加藤 暢恵

1. はじめに

筆者が担当する情報系科目はいずれもコンピュータによる実習を伴う実習系科目である。本年度秋学期に開講した4科目のうち、Adobe社製ソフトを使用する1科目を除く3科目(科目①、科目②、科目③)において、Microsoft Teamsを用いた遠隔授業(リアルタイム)を実施した。

2. 実習系科目における遠隔講義対応

科目①は主にプレゼンテーションに関する技術の習得を目的とし、グループプレゼンおよび個人プレゼンを実施する授業である。個人プレゼンにおいては、各個人の作業がメインとなるため、遠隔講義によるデメリットはあまり感じられなかった。グループプレゼンにおいては、プレゼンのテーマ決定、スライド作成、発表練習のいずれの場合にもグループワークを行う必要があるため、グループごとにチャンネルを用意し、グループワークの実施を試みた。教員は各チャンネルを巡回し、グループワークの様子を知ることができるが、学生は他のグループの様子を知ることができないため、対面で実施するようなグループワークの盛り上がりは感じられなかった。

科目②においては、従来オンラインサービスを用いたプログラミング学習や電子地図の編集、インターネット百科事典の編集およびその活用方法の提案などを主な内容としている。そのため、使用する教材(ソフトウェアやサービス)などを変更する必要はなかった。しかし、これらの教材はすべて学生にとっては初めて目にするもの、初めて操作するものである。対面授業の場合は、操作方法でわからない点はすぐに質問でき、学生はわからない点について明確でなくても、教師への質問や学生同士対話の中で解決していた。しかし、今回遠隔で実施したところ、学生からは、どう質問してよいかわか

らず、質問するのをためらったという声があった。教師に気軽に質問できる環境でなかったことに加え、学生同士で対話しながら作業を進めることができなかったことも、遠隔授業におけるデメリットであったと感じる。

科目③については、春学期に同様の科目が実施されていたため、実施方法はそれに倣い、授業のはじめにテキストの解説を行い、その後演習問題に取り組むというスタイルで進めることとした。本科目は、ソフトウェアの操作方法を習得するための講義である。学生のスキルの差が大きいため、対面で実施する際は、机間巡視により一人ひとりの質問に対応している。しかし、遠隔講義では、学生の進捗状況を細かに把握することができず、質問をする学生以外の学生の状況が全くわからない。そのため、どれくらいの進捗で学習内容を進めていけばよいのかを筆者自身が把握するまでに、対面で実施する場合以上の時間がかかった。遠隔授業におけるメリットもあった。対面授業では、個別に質問に対応するため同じ質問を受けることが何度もあったが、遠隔講義においては、学生が質問する際に、自身の画面を全体に共有して発言するため、すべての学生が共有することができ、質問できない学生も他の学生の質問により学びを深めることができた。また、チャットを使って質問があった場合でも、全体に共有すべきことをすぐに全体に周知できるという利点もあった。

3. 今後の課題

遠隔講義で実習系科目を実施する際の課題としては、学生の実習の状況をどのようにして把握するかに尽きると感じた。そのため、学習状況や進捗状況を把握する仕組みを構築する必要があると考えている。

4. おわりに

実習系科目で遠隔講義を行う上で困難を感じた点は、個々のスキルの差に対する対応である。対面授業であれば、学生の進捗状況をすぐに把握でき、操作が滞っている場合にはすぐに対応できる。しかし、遠隔授業では、学生からの発信がなければ、困っているのかどうかを把握することができない。学生の反応がわからないこと、一人ひとりの実習の状況が見えないことによる対応の遅れという、今年度の反省点を糧に、他大学での取り組みなどを参考にして、来年度はスムーズにかつ学生の満足度および習熟度を高められる工夫をしていきたい。そして、それが今後対面授業となったときに、学び方の多様性として生かせるよう努めたい。

科目①「文化とガイド」12P 太字
(総合文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 34 名履修)
科目②「観光フィールド・トリップ」
(地域文化学科 3 年春学期選択 2 単位 18 名履修)

Dustin Kidd

1. コロナ禍の中の実践型授業

私が担当する授業の多くは実践型である。春学期は特にコロナの影響が大きかった。学科のキャリア担当として担当する「インターンシップ」が秋学期に変更となった。また普段、石見銀山で行っている「総合文研修 I」は、大幅に内容を変更することとなった（これについては別の報告で詳細を述べる）。そして、一番大きかったのは毎年夏休みに学生をアメリカへ連れて行く海外語学研修が中止となったことだった。ここでは、上記以外の 2 科目について取り上げてみたい。

2. 二つの実践型授業

1) 科目①：「文化とガイド」ーコロナ禍の中、そもそもガイドできるか

科目①は秋学期の授業であり対面授業がある程度許されるようになったため、対面形式で行った。教室内の学びもあるが、2 回のガイド実践と八重垣神社訪問を合わせて計 3 回学外で授業を行った。例年通り、最大 6 人ずつに班分けし現地集合・現地解散にしてなるべく「密」を避けた。

1 回目のガイド実践は松江城だった。ガイド実践時の内容は学生に任せている。経済的負担を少なくするために、天守閣に入らず城周辺のガイドとなった。ここまでは例年とほとんど変わらなかった。問題は 2 回目の実践だった。各班にガイド実践場所を任せているので、いろいろな場所になる可能性がある。しかし、実践の時期はコロナの深刻化と重なり、実施方法を工夫した。

初めての試みとして、それぞれの班が私を実際にガイドする以外にも、ほかの方法を許可した。結果として、7 班中 2 班がガイド実践を行い、3 班はパンフレット、1 班は動画、1 班はパワーポイントを作った。想像力に富んだものがたくさん出来上がった。学生がかなり努力したという印象を受けた。毎年、科目①はわりと受講生の多い授業なので、今後もさらに工夫してこの方法を活かしていこうと考えている。



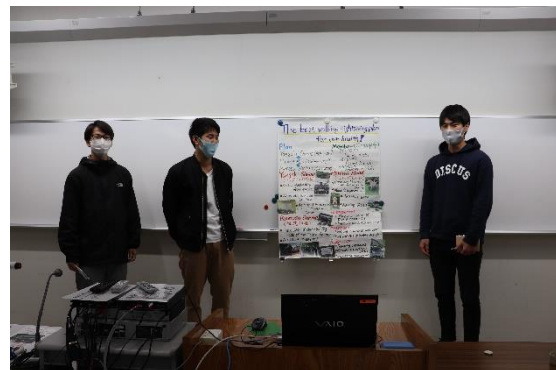
科目① パンフレット（左）と動画の一面（右）

2) 科目②：「観光フィールド・トリップ」ー幻の石見銀山研修

今年度は3年ぶりにこの科目が開講された。しかも、旧総合文化学科の科目から地域文化学科の科目になって初めてだった。最初は、総合文化学科でもお世話になっている大森町で実施する予定だったが、宿泊を伴う研修がすべて中止となったため内容を変更した。また、島根大学の留学生をゲストに迎える予定を、各班が私を案内するという形に変更した。

科目②でも、科目①のやり方を導入した。受講生18人を5班に分けて、それぞれ案内する場所を選んでもらった。学生が選んだ場所は：松江城周辺、松江フォーゲルパーク、玉造温泉街、ゴーストツアー（大雄寺、清光院、月照寺）、そして歩きながら観光（八重垣神社、はにわロード、神魂神社）だった。現地集合・現地解散とし、事前の勉強会も兼ねて、それぞれの班に案内してもらった。

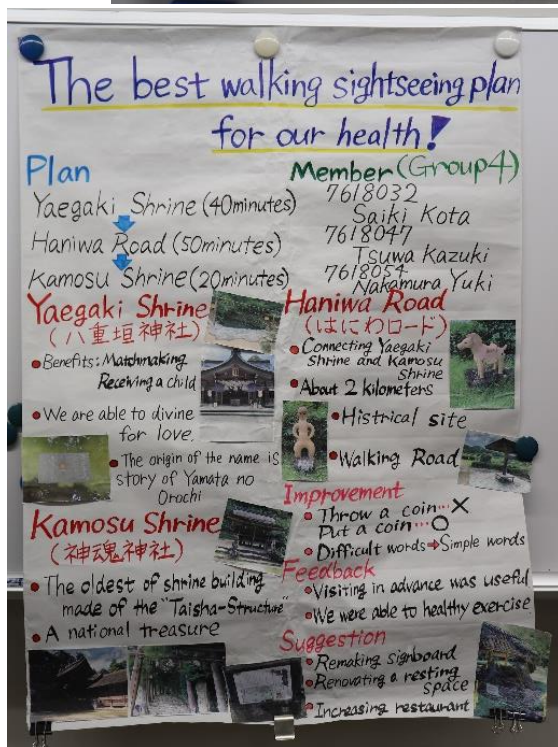
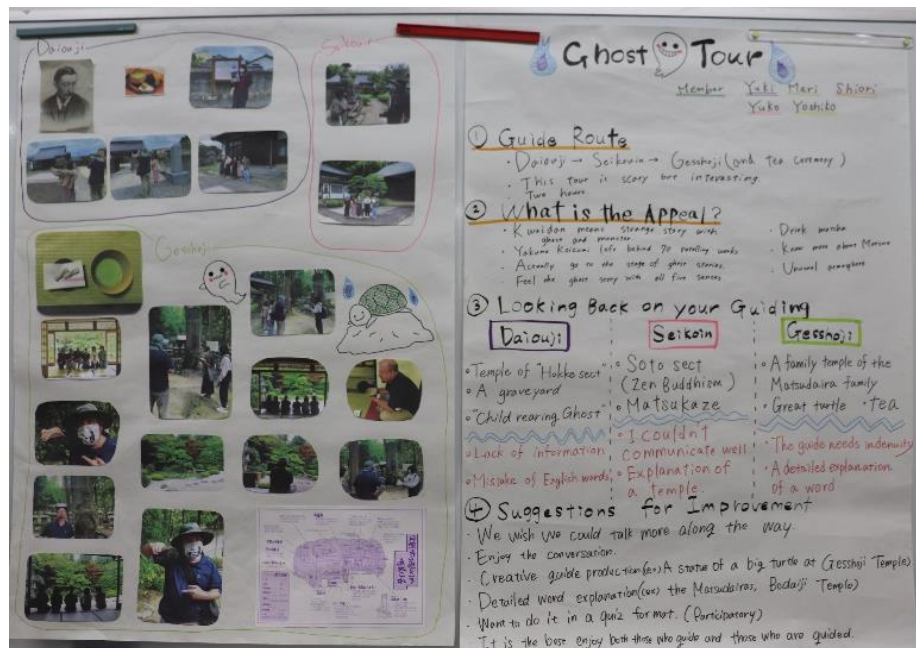
今までは、フィールド・トリップが終わった後に受講生に冊子を作ってもらっていたが、今年度は内容があまりにも変わったため冊子作成を取りやめてポスター発表を課した。



科目② 二つの班のポスター発表終了後

全員が集まるのが困難だったため連絡が行き届かなかったり、こちらの意図が伝わらなかったりすることがあって実施の時の混乱を招いた。今後はその

ことがないように気をつけていきたい。それにしても、学生の目線でのガイドは面白かったうえ、ポスター発表もよかった。



科目② 学生が作成したポスター

3. おわりに

次年度もコロナの影響はあるだろう。今年度に経験したことや試行錯誤の中で学んだことを活かして、より良い「with コロナ」の教育を学生に届けていきたい。

- 科目①「文学と文化Ⅳ（英米文学 A）」
（総合文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 29 名履修）
- 科目②「総合文化基礎ゼミナール」（総合文化学科 1 年春学期必修
1 単位 7 名履修）
- 科目③「日本語表現演習」（総合文化学科 1 年秋学期必修 2 単位
7 名履修）

藤 吉 知 美

1. はじめに

令和二年度より遠隔授業がスタートした。①は、『人間と文化』第 2 号と第 3 号で、それぞれ「アメリカ文学の授業報告」、「文学研究への入り口：アメリカ文学の授業報告」として報告した科目である。本稿では①の従来の授業形態と比較しつつ、リアルタイム双方向ではどうだったのかを述べたい。さらに、対面と遠隔で行った②③にも言及することで、①や他の授業におけるさらなる可能性と今後の課題を見出したい。

2. リアルタイム双方向授業

1) 課題提出

①は従来、授業当日に学生が課題（訳）を口頭発表する形をとっていたが、今年度は授業の前日までに Teams のファイルに完成した課題を載せておくよう指示した。これにより提出状況のチェックができたので、期日までに未提出の学生がいた場合は、個別にメールし、提出忘れを防ぐことができた。また期末試験は期末レポートに変更し、ユニパに提出することとした。

2) 発表の仕方

授業当日は、あらかじめ提出された課題ファイルを画面で共有し、担当学生がそれを読む。その後筆者が Teams 上で説明し添削する。その過程は全学生に提示され、修正された課題ファイルが Teams に保存される。昨年度までの授業では、担当学生の課題が口頭で読み上げられ、その後の修正は各自が自身のノート上で行い、課題（ファイル）の共有はできなかった。

練習問題の解答や内容に関するコメントは、投稿欄を用いた。投稿欄による発表には、29 人中毎回 10～20 名が積極的に参加した。投稿欄を用いると、互いの解答やコメントを見ることができると、比較したり参考したりできるが、それが理由で発表をためらう学生もいたろう。

3) コメントの内容

小説の読後にコメントを投稿してもらった際、時間の制約や通信状況の不具合などを考慮し、根拠となる小説の引用を求めず、簡潔に述べるよう指示した。そのため、「～と思った」という主観的な書き方が多く見られた。しかし期末レポートで同様のコメントを求める際、小説を引用してよいという指示を加えたところ、主観のみに頼らない意見を書く学生が多かった。教員が具体的な指示を出せば、学生はきちんと反応するのだと実感した。

3. ハイブリッド型授業

②③はゼミ形式だが学科全体で展開することが多いため、対面の際は2ゼミずつ教室を分けるなどの対策をした。対面の回数は②で3回、③で11回（ゼミ個別指導6回、全体講義等5回）である。対面の機会が増えるごとに、ゼミ生一人一人の様子がわかるようになった。そのため、遠隔の際にも学生の様子が想像でき、反応が見えないもどかしさも軽減されていった。

4. おわりに

①ではほぼ従来と同様の授業形式を目指したが、進度を遅めにし、範囲も狭めた。すべて遠隔で行ったため、学生の反応を確かめる手掛かりに乏しかったが、課題提出状況や授業への参加・発表状況は概ね良好であった。これは、学生が課題の存在に気づかないという春学期の失敗を繰り返さないよう、説明やアナウンスを丁寧に心掛けたことも大きいだろう。②③は、実質通年の授業であり、かつ対面と組み合わせたことで、終盤に近づくにつれ、学生の様子が把握しやすくなった。状況が許すなら、今後の遠隔授業にも取り入れたい方法の一つである。

年度始めの Teams 講習会に背中を押されて、あとは失敗しながら自己流で押し切った一年だった。閉じられた空間で孤独な作業が多かったため、他の教員の授業を参考にしたり質問したりする機会が少なかった。毎日の失敗と学習を重ねるうちに、遠隔授業らしきものは行えるようになった。ただし、肝心の授業内容が学生に伝わったかどうか気になるところである。これについては引き続き検討していきたい。

最後に、本稿で取り上げなかった、「英米の言語と文化Ⅰ」（総合文化学科1年）「文学と文化Ⅴ（英米文学B）」（同2年）「総合文化ゼミナールⅠ・Ⅱ」（同2年）、「実践英語Ⅰ」（地域文化学科1年）「アメリカの文学と文化Ⅰ」（同3年）「英語Ⅲ」（出雲キャンパス健康栄養学科・看護学科2年）は、①とほぼ同様の授業展開であったことを付け加えておく。

科目①「文学」

(短期大学部 1 年春学期選択 2 単位 39 名履修)

科目②「文学と文化Ⅱ (日本近代文学 B)」

(総合文化学科 2 年春学期選択 2 単位 31 名履修)

山 根 繁 樹

1. 各科目の概要

今回報告する 2 科目について、その概要を述べておく。科目①は、短期大学の基礎科目で、日本文学の諸ジャンルから作品を取り上げ、「文学」を概説する授業である。科目②は、2 年生の選択科目で、長編小説を章ごとに講読していく授業である。本稿では、Microsoft Teams および Forms を使用して行った授業のうち、2 科目についてその内容を報告する。

2. 科目①における工夫

1) 資料作成と授業の進行についての工夫

従来この授業で配布していたのは、A4 用紙に 2 段で印刷した資料である。Teams リアルタイムでの授業を実施するにあたり、短期大学の学生の中には、スマートフォンで視聴する者が多いことが危惧された。そのため、小さい画面に対応すべく資料を作品ごとに PowerPoint のスライドに貼り付け、ピンチして大きさを調整しなくとも読めるように工夫した。また、共有するファイルとは別に、PDF にしたファイルをアップロードし、そちらを自分で見る、授業後に確認する、といったことも可能にした。授業を進めるにあたっては、学生の通信環境も考慮して毎回レコーディングしておき、視聴しづらかった部分を見返すよう促した。

2) Microsoft Forms の活用

(1) 授業中の意見の吸い上げ

対面授業であれば、挙手をしてもらったり指名したりして行っていた学生の意見の吸い上げを、Forms を使って行った。メリットとして、たとえば投票のような形であれば結果が瞬時に全員で確認できること、誰がどのような意見を持ったか事後に確認できること、などがあった。

(2) 授業後の質問・意見の吸い上げ

授業の終わりには、毎回、Forms によるアンケートを行った。固定の項目

は「視聴できましたか？」の選択肢による回答と「今日わかったことは？」の記述による回答、および「質問があればどうぞ」への自由記述である。それ以外に、各回のテーマに沿った質問を1問課した。学生からは、理解の追いつかなかった点への質問などが寄せられ、Teams 投稿欄でまとめて答えるようにした。他者の質問を知ることで自身の理解度を確認できた学生も多かったようである。図1は、ある回の投稿欄の一部である。

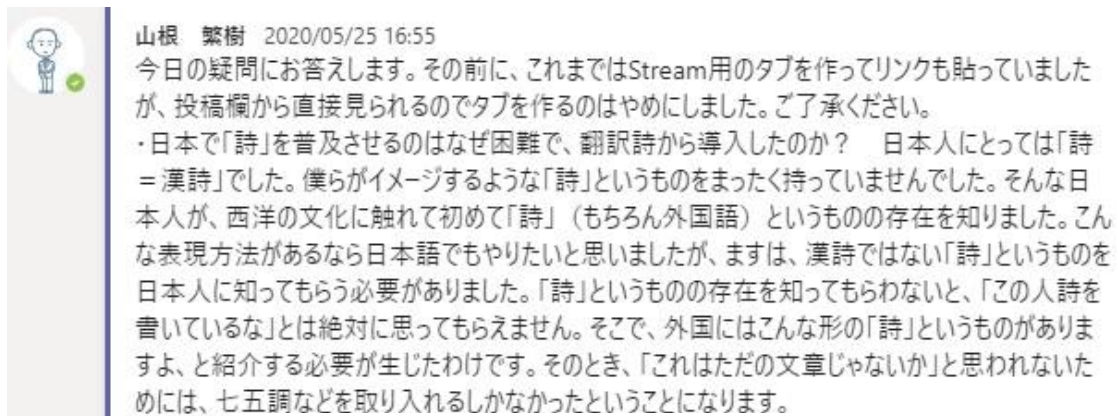


図1：Teams 投稿欄で学生からの質問に答えた例

3. 科目②における工夫

科目②においても、前述の科目①と同様の工夫を行った。ただし、授業②は池澤夏樹の長編『マシアス・ギリの失脚』の講読で、質問だけでなく感想めいた意見も多く寄せられた。「自分の中でいろんな考察が飛び交っていて、すごく誰かと話し合いたい気分です！」という声もあり、学生の読みをできるだけオープンにすることで、広がりを感じてもらう必要を感じた。図2は、9章中4章目が終わった段階で質問に答えた、投稿欄の一部である。

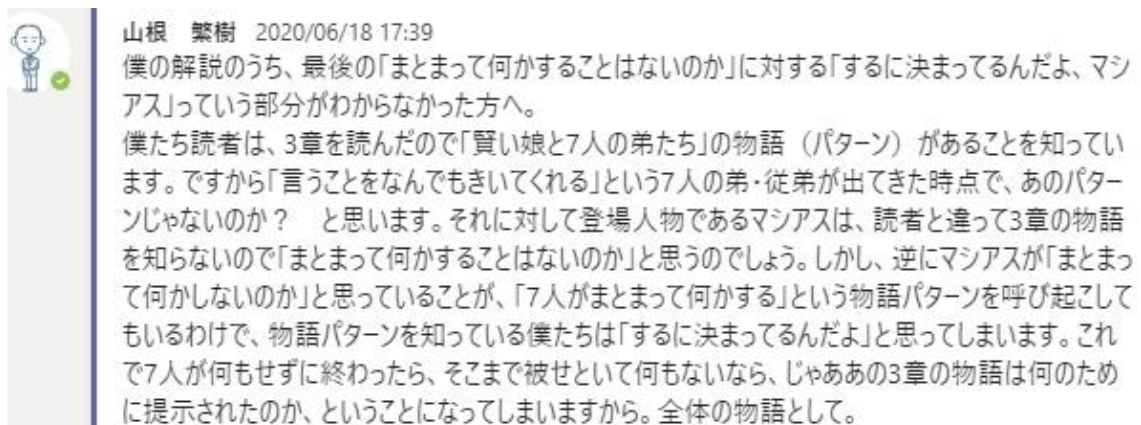


図2：Teams 投稿欄で学生の質問をふまえたまとめ例

4. 科目②における学生の反応

科目②授業最終回に、任意の「遠隔授業についてのアンケート」を無記名で行った。質問項目は、「Formsで質問しやすかったか」

「『投稿』欄で質問に答えたが読んでいたか」「『読んだ』場合参考になったか」の選択肢、「遠隔で良かったこと」「遠隔で良くなかったこと」の自由記述の5問で、回答数は30だった。図3は、3問目までの回答結果である。30名中、17名が「対面より質問しやすかった」と答え、

28名が投稿欄でのまとめを読んでいた。また、まとめを読んだ全員が多少とも参考になったと答えている。

「遠隔で良かったこと」には、レコーディングやホワイトボードの写真を使って復習できる点をあげた者が18名いた。また、Formsで自分の質問・意見がしっかり言えたという意見が6件あった。代表的な意見は次の通り。

「授業が終わった後に、先生が投稿欄にその週の質問に答えて載せてくださりましたが、それは対面だと1週間後に行わなければできなかったことだと思うので、記憶が新しいうちに、早めに解決できたことは、オンラインで良かったと思う。」

一方、「良くなかったこと」としては、通信環境の影響をあげる者がほとんどであった。他に、「小説の先について、その場でみんなと意見を共有しながら受けたかったので、授業中に会話ができなかったことはオンラインのデメリットだと感じた」「会話のラリーができないこと」という意見があった。

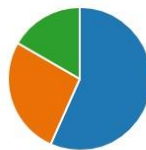
5. 今後に向けて

Formsで質問・意見を吸い上げることで、学生は「しっかり言えた」という意識を持ち、他者の意見への関心も高まったようだ。これは対面授業でも活かせる手法であろう。一方、作品を元に意見を交わし合うという「文学」本来の醍醐味に目覚めかけた学生に、不満が残ったことも確かであった。

1. Formsで「自由記述欄（質問もどうぞ）」を設けましたが、質問はしやすかったですか？

註記

| | |
|-----------------|----|
| ● 対面よりは質問しやすかった | 17 |
| ● 対面の方が質問しやすかった | 8 |
| ● その他 | 5 |



2. 「投稿」欄でいくつかの質問に答えましたが、読んでいましたか？

註記

| | |
|---------------|----|
| ● 読んでいない | 2 |
| ● その授業の速に読んだ | 16 |
| ● 次の授業の直前に読んだ | 11 |
| ● その他 | 1 |



3. 3. で「読んだ」と答えた方、「投稿」欄への書き込みは参考になりましたか？

註記

| | |
|----------------|----|
| ● 参考になった | 22 |
| ● 少し参考になった | 5 |
| ● あまり参考にならなかった | 0 |
| ● 参考にならなかった | 0 |
| ● その他 | 1 |

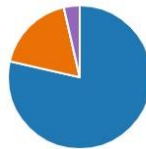


図3：授業後のアンケート結果（選択肢）

- 科目①「日本の言語と文化Ⅰ」
(総合文化学科 1 年春学期選択 2 単位 43 名履修)
- 科目②「日本の言語と文化Ⅱ」
(総合文化学科 1 年秋学期選択 2 単位 25 名履修)
- 科目③「日本語学概論Ⅱ」
(地域文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 62 名履修)

山 村 仁 朗

どのように講義をすることが通常授業の形に最も近いのか。そのことを問い続けた 1 年であった。

1. 講義の対話性

春学期はゼミなどの演習科目と講義科目「日本の言語と文化Ⅰ」(科目①)を担当した。全て Teams を用いてリアルタイムで授業を行った。

演習科目には特段の不便を感じなかった。学生のレジュメの誤字を指摘する際はホワイトボードに正しい漢字を書いて PC カメラに映せばよい。発表者との質疑応答の際に声が途切れることやミュート状態で音声聞こえないこともあったが、回数を重ねるうちに改善された。

講義科目には不便を感じた。演習科目と比べて、講義科目は受講生の数が多い。その分、機器のトラブルも生じやすい。科目①がそうであった。声は聞こえるが画像が映らない、先生が話しているのはわかるが声聞こえないということは毎回のようによく起こる。切りのよいところで 2、3 分程度の休憩を取ることにしていたが、その際席を外してパソコンの前に戻って「会議に参加」すると画面が真っ暗で声しか聞こえないというトラブルもあった。「会議に参加」ボタンが見当たらずチャットでその旨を伝えるも授業担当の私がそれを見落とし、授業終了後に「授業に参加できません」というメールに気づいたこともある。

そういったトラブルに適切な対応をすればよいのだが、こちらも Teams の仕組みを十分に理解できておらず、無力さを感じた。

また、講義の速度にも悩んだ。通常の授業では受講生の表情をみて、理解できていそうであればそのままの速度で話を続ける。よく理解できていない

ように感じた場合は速度を落としたり、再度説明し直したりする。しかし、遠隔授業では学生たちがどの程度理解しているかを確認できない。そのため、一定の速度で講義するのであるが、果たして学生たちは理解しているのだろうかということが頭を過り、講義している私も授業に集中できないということがしばしばあった。

「遠隔授業で一番困るのは学生の顔が見えないこと」だと仰られた先生がいる。そのとおりだと思う。講義とは教員が学生に一方向的に話すことによって成り立っていると考えていた。しかし、そうではない。教員が学生の表情を読み取ることを通して行う両者の対話なのである。

2. ハイブリッド—対話性と非対話性

そのこと——講義とは対話であるということに思い至り、秋学期の講義科目②③では受講生からの質問に対する回答に丁寧に答えることに時間を掛けた。毎回 Forms で提出されるコメントカードには授業内容の根幹に関わる鋭い質問も見られる。そのいくつかを取り挙げ回答する。つまり、コメントカードを通して対話性を確保する方法を選んだのである。こちらが答えに窮するものもたくさんあるが、その分こちらの授業準備にも力が入る。

講義そのものは予め撮影した動画を受講生が視聴する形式を取った。そのことで私は内容の説明に集中し、受講生は授業内容を理解することに集中することができた。対話性と非対話性のハイブリッド形式の講義である。

懸念していた撮影することへの緊張や恥ずかしさは初めの数回だけのことであった。慣れてくると、集中して講義できるようになり、通常授業に近いものを感じた。

また普段の授業であれば曖昧に済ませている箇所も、撮影となると細部まで正確に説明する必要がある。加えて、動画を Stream から Teams へ、コメントカードを Forms から Teams へアップロードする作業も必要である。そのため、授業準備に通常の2、3倍の時間を要した。いかに効率よく授業準備を進めるかということが遠隔授業を行ううえでの課題である。

どのように講義をすることが通常授業の形に最も近いのか。次年度もまた、問い続けることになるだろう。

科目①「総合文化ゼミナールⅠ」
(総合文化学科 2 学年春学期必修 2 単位 6 人履修)
科目②「日本文化論Ⅰ(表象文化)」
(総合文化学科 1 学年秋学期選択 2 単位 32 人履修)

渡 部 周 子

1. はじめに

コロナ禍のもとで、オンライン授業という、新たな取り組みをすることになった。その体験から、「教材」選択という観点に絞って、報告をすることにしたい。

2. 教材選択とその活用

1) はじめに

春学期早々には、緊急事態宣言のもと、学生が教材を入手することが困難な状況であった。人文系の高等教育において、不可欠な教材として書籍がある。それすらも、公立図書館が休館したり、書店の流通にも遅れが見られ、入手が困難であった。

著作権に関しても懸念があった。『改正著作権法第 35 条運用指針(令和 2(2020)年度版)』は次のように記している。「学校その他の教育機関」で「教育を担任する者」と「授業を受ける者」に対して、「授業の過程」で著作物を無許諾・無償で複製すること、無許諾・無償又は補償金で公衆送信(「授業目的公衆送信」)すること、無許諾・無償で公に伝達することを認めています。ただし、著作権者の利益を不当に害することとなる場合は、この限りではありません(下線引用者)注1。「著作権者の利益を不当に害する」というのが、どの程度の行為なのか、具体的には説明がなされていない。当然ながら、2020 年度は前例の蓄積がない。慎重を期す必要があると思われた。

特に、従来教材として活用していた映像資料(動画)は、著作権の問題だけでなく、学生が自宅で視聴できる環境が整備されているかという問題もあった。2020 年度の当該科目では、映像資料(動画)を教材から外した。

そこで、他の教材を用意する必要が生じた。また、学生の費用負担が発生しないと望ましい。この条件に合致する資料を、この報告で一例示すことにしたい。

2) データベースの活用

国会図書館デジタル化ライブラリーは、著作権保護期間が満了した資料、著作権者の許諾を得た資料等に限って、無料で全文を公開している。授業に際して、データベースの使用方法をまず案内した。その結果、学生各自が、検索したり閲覧することができるようになった。

ただし、自宅で利用できる資料は限られている。「デジタル化資料送信サービス」によって、松江キャンパス内で閲覧できる資料もあるが、国立国会図書館内に設置された端末でのみ利用できる資料や、もちろん未収録の資料もある。

国会図書館のホームページでは、次のように説明している。

国立国会図書館がデジタル化した資料は、国立国会図書館デジタルコレクション に収録して提供しています。著作権保護期間が満了した資料、著作権者の許諾を得た資料等については、インターネットを通じて本文の画像を公開しており、どなたでも自宅のパソコン等から利用することができます。インターネットに公開していないデジタル化資料のうち、絶版等の理由で入手困難な資料については、デジタル化資料送信サービスで利用することができます（そのほかに、国立国会図書館の館内に設置された端末でのみ利用できる資料もあります）。注2

このように、費用負担がなく、学生はインターネットを通じて利用できるのである。著作権保護期間が満了した資料は、明治期や大正期のものが多い。歴史的な資料価値が高いものを、装丁や挿絵も含め、発表時の状態で見ることができる。これは専門の授業で用いる場合、高い利点であると言える。

一方で欠点もある。既に述べたとおり、閲覧可能な作品は限定的であり、このデータベースで、全ての教材を用意できるわけではない。当然ながら時代を経る中で負った破損や汚れがあり、状態が良くないことも多い。また、旧字体の漢字や変体仮名、異体字が用いられており、修練を得ないと読み難い。授業では、近代資料を読むための基礎的な知識を講義した。加えて、短編かつ内容が平易なものを選んだ。とはいえ、一定の修練が必要なので、読者対象を選ぶ。社会人対象の公開講座、高校生対象の模擬授業の教材としては、必ずしも適切ではないと考えられる。今回、学科の専門科目で段階を経て使用しており、その限りでは学生の理解に差しつかえはなかった。ただしこれは専門の授業という、限定された条件において有効だと感じた。

3. おわりに

オンライン授業に初めて取り組み、とにかく手探りで進める中で、一年が終わろうとしている。

オンライン授業は 2021 年度どの程度活用することになるのか、この原稿を書いている時点では不確定である。『人間と文化』が刊行されたあかつきには、他の教員の皆様の報告より、諸々学ばせていただき、精進したいと考えている。

注 1) 著作物の教育利用に関する関係者フォーラム『改正著作権法第 35 条運用指針(令和 2(2020)年度版)』著作物の教育利用に関する関係者フォーラム、2020 年 4 月 16 日 <https://forum.sartras.or.jp/wp-content/uploads/unyoshishin2020.pdf> (2021 年 2 月 20 日最終閲覧)

注 2) 無署名「図書館向けデジタル化資料送信サービス」国立国会図書館、公開年月日不明 https://www.ndl.go.jp/jp/use/digital_transmission/index.html (2021 年 2 月 20 日最終閲覧)

3) 人間文化学部保育教育学科

科目①「脳科学と心」

(地域文化学科・保育教育学科 1 年春学期選択 2 単位 40 名履修)

科目②「知的障害児の心理」

(保育教育学科 2 年春学期選択 2 単位 29 名履修)

科目③「特別支援教育アセスメント」

(保育教育学科 2 年春学期選択 2 単位 6 名履修)

科目④「視覚障害児教育総論」

(保育教育学科 2 年秋学期選択 2 単位 38 名履修)

科目⑤「重複・LD・ADHD 等の心理・生理・病理」

(保育教育学科 2 年秋学期選択 2 単位 39 名履修)

科目⑥「発達障害児教育総論」

(保育教育学科 3 年秋学期選択 2 単位 27 名履修)

内 山 仁 志

1. 基本的な授業の流れ

1) 導入と前回の復習、2) 授業中、3) まとめと課題 (授業感想レポート) を授業の基本構成とした。以下に詳細を記す。

1) 導入と前回の復習 : 授業の最初出席確認のための健康チェックを行った。また 2 回目以降は前回講義の確認テストをまず行い、確認テスト終了後に前回講義後の質問事項に回答したり、全員の講義の感想を匿名化した状態で参照したりすることで前回の内容を喚起させた上で新しい単元に入るようにした。

2) 授業中 : 授業はパワーポイントスライドで行った。講義内容によって適宜動画教材やウェブページを参照したり、各自に課題を出したり、休憩時間を取ることもあった。これは 20~30 分間隔で講義に変化をつけるためであった。また、授業中に質問した場合の回答には絵文字を用いる等、極力双方向の形が生まれる工夫を心がけた。また Teams のチャンネル機能を用いてグループワークを行った科目もある。現在はブレイクアウトルームができるようになっているのでグループワークの設定がかなり楽になっている。

3) まとめと課題 (授業感想レポート) : 最後に全体の振り返りをしつつ、質問の有無の確認、次回の案内をした。また、まとめとして資料を振り返る時間を数分取った後に、Forms で事前に作成しておいた 10 問で構成される〇×

問題を課題として出題し、学生はそれに回答した。その際「配布プリント等何も見ないで解いてください」と教示して行った。平均点は各科目ともおよそ7~8点であった。また授業前の確認テストは前回と同じテストとした。

確認テストの後は授業に関するレポートとして、授業の「難易度」、「理解度」、「説明のわかりやすさ」、「今日のがんばり度」を5段階評価でつけてもらい、授業の設定具合や講師の評価を数値化した。さらに「今日の授業で最も印象に残っていること」、「質問（何でも可）」を書かせ、授業の振り返りができる仕掛けを行った。学生からは「授業前後の小テストが繰り返して行われたため、重要な知識を定着させることができた」「みんなの考えや感想を共有したことで自分の考えを振り返ったり、違う視点からの学びに繋がったりすることが出来た」等のコメントが多数あり、これらの設定は効果があったことを確認できた。

2. 画面上の工夫

1) 表示に閲覧表示を用いる

当初はプレゼンテーションのライドショーにて全画面表示で授業を行っていたが、終盤のころはPCの画面を共有して、プレゼンテーションの閲覧表示を活用した。

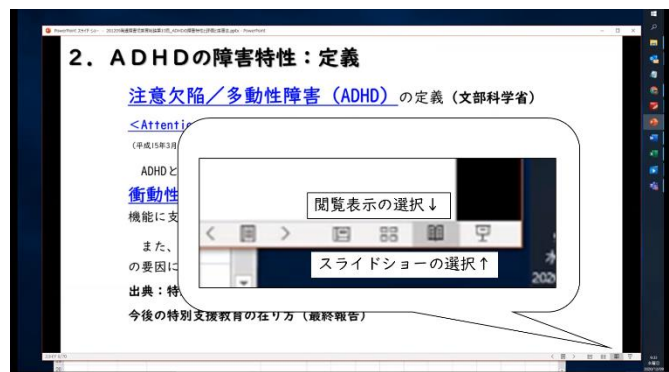


図1. 「閲覧表示」の方法

ppt 内の右下のアイコンをクリックすることで閲覧表示が可能となる（図1内の吹き出し拡大箇所を参照）。このメリットはwebサイトや動画サイトを閲覧するときとその都度ライドショーを取りやめる必要がなく、画面の転換がスムーズになり、受講者にとって目に優しいと考えられる。

2) CommentScreen の活用 (<https://commentsscreen.com/>)

これは1月に入ってから活用したものであるが、授業中に受講者の質問やコメントをリアルタイムでディスプレイ上に表示させたり、受講者が授業中に即座にスタンプを用いて反応したりすることができるツールである。使用した授業後のアンケートでも「みんなの気持ちがスタンプになって画面にできて面白かった。」との意見が複数上がった。来年度はすべての科目で活用予定である。

以上、今年度のオンライン授業での取り組みを総括した。重要なポイントはやはり「双方向のコミュニケーションをいかに確立するか」、ということと思う。様々なツールを使いながら今後も授業構成を発展させ、よりよい学びの環境を構築していきたい。

- 科目①「健康スポーツⅠ」
(保育教育学科 1 年春学期必修 1 単位 41 名履修)
- 科目②「健康スポーツⅠ」
(地域文化学科 1 年春学期選択 1 単位 46 名履修)
- 科目③「健康スポーツⅡ」
(保育教育学科 2 年春学期選択 1 単位 33 名履修)
- 科目④「健康スポーツ概論」
(保育教育学科 1 年秋学期必修 1 単位 41 名履修)
(地域文化学科 1 年秋学期選択 1 単位 61 名履修)
(保育学科 1 年秋学期必修 1 単位 41 名履修)
(総合文化学科 1 年秋学期選択 1 単位 25 名履修)
- 科目⑤「健康スポーツⅡ」
(地域文化学科 1 年秋学期選択 1 単位 11 名履修)
- 科目⑥「体育」
(保育教育学科 1 年秋学期必修 1 単位 41 名履修)
- 科目⑦「保育内容 健康」
(保育教育学科 3 年秋学期選択 2 単位 34 名履修)

岸 本 強

1. 実技科目「Web 授業は可能か、」の悩み

平成 2 年 3 月、新型コロナウイルス感染症拡大防止対策として、松江キャンパスでの授業は全て遠隔授業で行うことが決定された。私の春学期担当科目は「健康スポーツ」が主で、1 年生の実技授業を 2 コマ、2 年生の演習を伴う授業を 1 コマ予定していたため、春学期授業についての構想は全く白紙からの組立てを迫られた。そもそも、遠隔授業で実技科目単位の認定できるのだろうか、しばらくの間はこの問題と取組むことになった。必死に文部科学省の通知や他大学の情報を収集していくうち、問題の糸口を掴むことができた。

2. Teams の実技授業への活用

1) 学生とつながるツール、「Teams」「Forms」

遠隔授業を開始する最低条件は、全ての学生が対応可能であろう「スマートフォン」でも受講できることだった。本学では Microsoft Teams が利用で

きる環境があり、使用に手慣れた教職員からの研修指導もあり、授業開始までの短期間にどのように授業を組立て、活用するかは授業担当者に委ねられた。担当実技科目においても Teams を利用することにした。授業では、同時双方向性の利点を活かしたりリアルタイム映像送受信と会話、PowerPoint、資料提示、Web 上の運動系動画利用を中心に授業を展開することにした。また、Forms アンケートにより、各回授業の参加状況、Wi-Fi 環境や受講場所等の把握と授業内容へのミニコメントを求めた。毎回のアンケート（特にコメント）は、受講生が個々に取組む運動実施状況把握に有益であったと共に、次回への授業改善にとっても役立った。

2) 実技授業の展開

Teams を利用した新 1 年生対象の実技科目「健康スポーツ I」の基本的流れは以下のように構成した。①通信（音声・映像）確認 ②皆の帰属意識を繋ぐトピックス導入会話 ③前回振り返りと今日の予定確認 ④担当者示範映像による運動実践 ⑤健康・運動に関わるプリント配付説明 ⑥担当者準備の Web 運動動画実践 2 本 ⑦受講者検索の Web 運動動画実践 ⑧Forms アンケート回答 ⑨個人での毎回の授業実践記録票記入 である。運動動画はコロナ禍において需要が多いらしく、専門家から有名スポーツ選手が配信する動画をたくさん検索することができた。最も注目したのは「ラジオ体操第 3」である。私も受講生も初めての体験であった。（学生の実践についての確認が、コメントと URL 記載の記録票のみになるのは遠隔授業の難点である。）

3. 面接（対面）授業との併用

春学期途中からは一部対面授業が認められ、9～13 回/15 回の 5 回分を面接授業として行った。6 月後半の開始であった。毎年の新入生と同様、初対面の学生同士は初々しく会話も少なめであったが、自己紹介の時間を取ったことで緊張は解れ、実技授業の特長でもある学生同士の運動の繋がりから学友としての絆を一気に深めていったようだ。大学生活における学生同士の繋がり大切さについて対面授業を通して改めて認識させられた。

4. 今後について

春・秋学期を通して遠隔授業と一部対面授業を経験した。講義科目「健康スポーツ概論」は四・短 1 年生 168 名の受講で完全 On-Line で行った。PowerPoint の見えやすさ、声の聴きやすさは大講義室での対面授業を上回る効果があった。実技科目の遠隔・対面授業の併用や大人数講義における On-Line 授業の利点については、ハイブリッド式も含めて今後も活用していきたい。

科目「初等算数科教育法」
(保育教育学科3学年，春学期選択2単位，17名履修者)

齊藤 一弥

1. 実践的な学びの確保へ

「初等算数科教育法」は、教員として必要な小学校算数科の内容について、目標論・内容論・方法論・評価論等の観点から、授業実践を基に指導法を考察する授業である。算数教育の史的変遷及び研究動向を基に、各領域に関する算数科の内容を理解するとともに授業実践の在り方を考察・検討することをねらっている。そのため遠隔授業においても、可能な限り具体的な議論を通して授業づくりの実践的な学びを進めたいと考えた。そのため、授業で取り扱う演習問題についてもチャットによる学生間で議論が可能になるようにしたり教員が議論の結果を全体共有できるようにしたりするなどの工夫を行った。

2. 学生との対話的な学びづくり

右図は授業(第3回)で使用したスライドの一部である。演習問題は、新学習指導要領の教科目標の解釈を具体的な場面を通して行うものである。

算数の授業において、学習者に学習対象の何に着目し、いかに思考・表現することを期待しているかを、小学校3年の「二等辺三角形・正三角形」の図形指導を通して考えている。

学生は「小学校学習指導要領 解説」を手元に、該当単元での図形学習において、①何に着目できるようにするのか(見方)、②いかに思考するのか(考え方)を考察し、チャットを活用して課題に回答しながら、意見交換を行った。また、教員は具体的な授業場面を提示して、指導法や授業展開の具体イメージを共有できるようにした。

(1) 学生間の対話

「二等辺三角形・正三角形の何に着目できるようにすべきか」という問いかけに対する学生間のやり取り（一部抜粋）は次の通りである。

- 図形を見たときに形（角度、辺の長さ）を捉えて、共通点や違いを見つけられるようにする。そしてその各性質を理解することではないか。
- 二等辺三角形と正三角形の三角形を1つずつ出して、何が違うのかを自分で考え、見分けることができるようにしたい。また、円の中での三角形に着目して、角度についての視点も持つことも大切だろう。
- 同じ三角形でも似た特徴を持つものがあり、仲間分けができると理解できること。またその共通となる要素を発見し、自分の言葉でそれを説明することで、様々な要素に目を向けられることだと思う。

また、「見方・考え方を働かせてどのように思考すべきか」という問いかけに対しても、

- 今まで、個々でものの形を捉えてきたのを、共通の要素を持つ図形の仲間という観点で考え別の三角形の仲間分けについても考えられることが大切です。
- つまり、今まで、個々でものの形を捉えてきたのを、共通の要素を持つ図形のなかまという観点で考え、別の三角形の仲間分けについても考えられることも必要だ。

などのやり取り（一部抜粋）をすることができた。

(2) 教員と学生の対話

授業後半では、教員から学生に対して右図のように「児童が主体的に教科学習に向き合い、学びの対象を自覚することや学びの価値を実感することの価値」について問いかけた。学生からは、

- 図形の構成要素や概念の共通点や類似点に着目し、それらに気付くことによってほかの単元との関連性を考えたり数学的に物事を考える資質、能力を身に付けたりすることができる。算数の授業での学びが創造的に行われたり日常生活とも関連させて考えたりする。
- 見方・考え方を働かせることによって類似点や相違点を自分で考える力が身につく、単元ごとの連続性や関連性を考えることができる。

などの意見が寄せられた。これらの意見に教員が応対したりスライド上でまとめたりすることで、価値ある知見を確認するとともに、学生も自身の「省察シート」に学習成果を整理することができた。チャット機能は意見交換の場としては制約が多いものの、学生がそれを読み合ったりまとめたものを共有したりすることで互いの意見の違いを確認しながら自身の考え方を省察していく上で有効であった。

初等算数科教育法
第3回
教科目標の柱書の意味①
～3Mの関係性～

算数の授業と見方・考え方との関係
見方・考え方を働かせることの意味
見方・考え方は学びをいかに変えるか

自分の意見
会議チャットに入れてください

科目①「理科」

(保育教育学科 3 年春学期選択 2 単位 20 名履修)

科目②「保育内容 環境」

(保育教育学科 3 年春学期選択 2 単位 34 名履修)

科目③「小学理科」

(保育教育学科 3 年秋学期選択 2 単位 10 名履修)

科目④「環境の科学」

(人間文化学部 2 年秋学期教養選択 2 単位 37 名履修)

科目⑥「生活」

(保育教育学科 2 年秋学期選択 2 単位 17 名履修)

高 橋 泰 道

1. はじめに

筆者は前年度の秋学期から、「環境の科学」「生活」において、Microsoft Office365 Teams（以下、Teams）の学修支援システムを活用し、課題の提出等を行ってきた。コロナ禍による遠隔授業を行う上で、まさか前年度からの Teams の活用が功を奏するとは思いもしなかった。Teams は、Zoom 等のオンライン授業機能だけでなく、学修支援システムが含まれていることが特徴である。その経験から、遠隔授業が決まった 3 月には、早速学内での Teams 活用方法についての教員講習会を行い、さらに小グループでの教員研修も行うことができた。この動きは、各学生がアカウントを持っていたこともあり、他大学に比べても早い動きであったと思う。

本稿では、遠隔授業が中心であった今年度の授業において、学生に可能な限り主体的な学びを保障するために行った Teams の活用を中心とした授業の工夫の一端を記しておくこととする。

2. 遠隔授業における工夫

遠隔授業では、通信量軽減のために学生の顔も見られず、講義だけの一方向の授業になりがちの中、Teams においてリアルタイムでの講義を心掛け、録画機能により授業内容を再視聴できるようにすると共に、チャット機能を

活用し、学生の意見収集等を行い、主体的な学びを促した。また、「保育内容 環境」では、チャンネル機能を活用し、グループで Microsoft PowerPoint で一つのシートを同時に作成し、草花遊びについてまとめ、発表する活動を行った（図 1）。「理科」では、各自で自宅周辺の雑草を観察し、個人で「春の草花図鑑」を作成する活動を行った。同様に「環境の科学」においても、チャンネルを活用し、SDGs について、グループで解決方法をまとめていった。その他、Teams の学修支援システムを活用して、動画配信、配布資料の配信、課題提出、Forms を活用した出席確認、小テストや振り返りとそのフィードバック、Insight 機能による学生の参加状況の把握、成績処理等を行った。



図 1 草花遊びの発表資料の一部

3. 対面授業と遠隔授業

春学期後半からは、対面と遠隔の授業を隔週で行うことができるようになった。「理科」「小学理科」では、遠隔で実験の説明、演習問題をし、次時で実験演習を行い、2時間で1単元分を行った。講義と実験演習の交互の授業では、小学校教員養成のための実験技能を十分に修得することが難しいので、更に工夫をしていく必要がある。「生活」では、対面授業において、小・中学校で広く使われているアプリ「ロイロノート」を使用し、実際に作品を作成するなど、学校現場での模擬体験も行い、学生の主体的な活動を促すこともできた（図 2）。

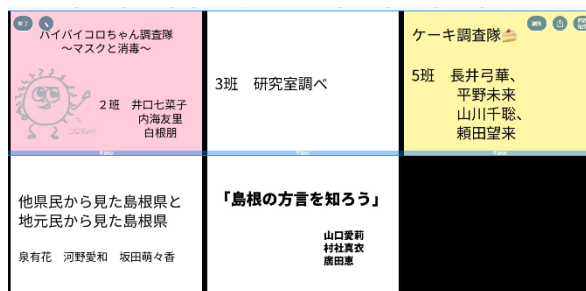


図 2 ロイロノートでの発表資料

4. おわりに

今回のコロナ禍による遠隔授業については、学生のより主体的な学びを保障するための教員自らの授業の在り方を再考する機会となり、対面授業においても活用することが可能な手立てを見出すこともできた。今後は、全国的に ICT を活用した教育が加速する中、さらに ICT 等を有効に活用しながら、新しい学びのあり方を創造していきたいものである。

科目①「教職論」

(保育教育学科、1 学年、春学期、必修、2 単位、41 名)

科目②「教育原理」

(保育教育学科、1 学年、秋学期、必修、2 単位、41 名)

科目③「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」

(健康栄養学科・地域文化学科、2 学年、春学期、選択、2 単位、29 名)

時津 啓

1. はじめに

「ロンドンに調査に行ってきます」。今そんなことを言ったら、「気は確かか」と問いただされるだけでは済まないだろう。しかしながら、2020 年 3 月 5 日から筆者はロンドンへ飛び、1 週間の期間、情報収集、研究者との意見交換、現地高等教育機関への調査を行った。

確かに異様な光景を何度も目にした。飛行機に乗客は少なく、1 人で 4 人掛けのシートを独占できた。羽田空港まではマスクを着用したが、ロンドンに着くと、乗客はみなマスクを外した。そして今では考えられないが、ほとんどのロンドン市民はマスクもせずに、カフェでコーヒーや紅茶を飲み、地下鉄に乗っていた。幸いだったのだろうが、ロンドン市民はみな優しく、アジアからの来客を快く迎えてくれているようだった。少なくとも、筆者にはそう見えた。今はこう思う。こんなことができる日が来るのだろうか。

帰国後、だれかに「ふれる」、だれかと「話す」、だれかと「食べる」といった日常的行為は禁止され、大学から学生の姿もすっかり見え失せた。そして、オンライン授業というこれまで経験したことも、想像すらしたことがない教育活動が始まった。

2. 新たな可能性

1) Teams という厄介なもの

本学ではマイクロソフトの teams を使用し、授業を進めるようになった。まず、全体に向けて高橋先生、内山先生、西村先生が「これもできる」「あれもできる」も紹介してくださった。正直な感想は「へえ～」だった。その後、数名のグループでシミュレーションを行う研修が実施されたが、私には

「見ること」と「操作すること」の間に埋められないギャップがあり、「やばい。できるだろうか」と思った。そして、インターネットで teams の機能や便利な使い方を研究した。

いよいよ授業となった。教科①は短大の渡辺一弘先生とのオムニバス形式の授業で、私が8回を担当する。初回授業では画面共有の仕方もわからず、資料をアップして、それに従って授業を行った。今になって思えば、学生は大変だっただろうと推察する。学生の声を聴こう。ある学生は「ノートを取らなくていいからよかった」。ある学生は「書くことで整理できていた分、メモ書きだけだから、整理できなくて、頭に入っていく感覚がなかった」と振り返っている。その後、徐々に慣れてきて、画面共有をしながら、さらに映像も資料として使いながら授業を行うことができた。

秋学期になれば、少しはこなれたものとなり、ポインターを使用したり、音声だけで伝えやすい教材を選んだりと余裕も出てきた。学生らは言う。「授業だけではわからないことも、資料を読み返したり、友達が投稿欄に書いているコメントを見て『そうだ、そうだ』と相槌を打つこともできた」。

2) ハイブリッドの可能性

確かに、LIVE で授業を行い、学生を指名した際、音声に洗濯機が回っていることもあった。テレビの音声は日常茶飯事だ。しかしながら、前期に科目③を行った。これは LIVE、資料提供による課題解決、オンデマンド配信という三つの授業形態のハイブリッドである。この実践で、教育内容によって授業形態を変えることの合理性（効率性）に気づくことができた。

情報を与えることが中心なら、学生は好きな時に繰り返し見直すことができるオンデマンド方式は最適だろう。教員との討論を要するなら、対面や LIVE は不可欠にちがいない。そして主体的な作業を要する指導計画や指導案の作成には、学生が一人でゆっくり考えることも必要なのだ。

常に対面授業がよいとは限らない。私たちは教育内容の質を考えず、一辺倒に対面を展開していたのではないか。あたかも学生との「ふれあい」が是であるといわんばかりに。先述したコメント、すなわち「資料を読み返したり、友達が投稿欄に書いているコメントを見て『そうだ、そうだ』と相槌を打つこともできた」を参照しよう。確かにここには教授と呼べるような崇高な教えはない。さらに、知識を確実に伝える教示もないかもしれない。しかしながら、まぎれもなく少しだけ背伸びしようとする学生の学びは存在するのでないか。

科目①「国語（書写を含む）」
(保育教育学科 2 年春学期選択 2 単位 17 名履修)
科目②「初等国語科授業研究」
(保育教育学科 3 年春学期選択 2 単位 19 名履修)

中 井 悠 加

1. はじめに

本稿では、2020 年度春学期開講科目のうち主に小学校教員免許取得に関わる 2 科目「国語（書写を含む）」「初等国語科授業研究」において実施した双方向型オンライン授業を取り上げて報告する。どちらの科目も、COVID-19 の感染拡大によって遠隔授業に切り替わることで、授業者と履修者がいくつもの挑戦と発見を共にくり返した点に特徴をもっている。以下では、その概要を紹介し、教育の新たな時代を開く可能性として記録したい。

2. 知を共有する：「国語（書写を含む）」

1) アプリの活用による対話の確保

本科目では通常、読む・書く・話す・聞くといった言語活動を、ワークショップ形式でグループで行っている。そうすることで教員志望学生の学習観・教育観を「知の所有」から「知の共有」へと転換させることを図る授業として位置づけている。その機能を失わないように、オンライン授業では Microsoft Teams のチャンネル機能や Google アプリ（Google フォーム、Google Jamboard、Google スプレッドシート）などを使用して毎時間必ず学生同士で共同作業をしたり会話をしたりする時間を設けた。Zoom ミーティングのようにブレイクアウトルームの機能がまだ実装されていない時期であったため、Teams 上では「一般チャンネル」を全体活動に、その他のチャンネル（「グループ A」など）をグループ活動を行う場として活用した。

Jamboard を使用することで、模造紙を広げて付箋を貼りながら学生同士で議論するのと同じ場をつくることができた。スプレッドシートは A4 のプリントを交換しながら共に意見を書き合う時間と同等の作業となった。Google フォームは各自の意見を匿名で回収し、その回答がスプレッドシートに集まる様子をリアルタイムで全員が眺めながら授業を進めることを可能にする。

授業者を含め、全員がまごつく場面は多々あったものの、以上のように教

室の仲間の意見を材料にして自分も考え、自分の意見がまた誰かの意見に影響を与えるという「知の共有」を実現するに至った。こうしたアプリは以前から授業内で使用してきたが、オンライン実施下で全員が必ずスマートフォン、タブレット、パソコンなどの何らかの「画面」をもっていることが前提になったことで、より活用の可能性が広がったと感じる。

2) SNS を活用した共詠の試み

完全遠隔授業が決定した当初、家からも出られず友人と顔を合わせることもできない学生の姿を想像しては心を痛めていた。何かの形でいつでも日常をシェアできる方法はないだろうか

と思い提案したのが、写真共有サイトである Instagram を使用したフォト短歌プロジェクトである。共有の公開アカウント (@ko95_2020) 上で、自分のスマートフォンに保存されている写真を使って一首詠み、「雅号」をハッシュタグにつけて毎週投稿する。例えば「写真でとにかく短歌を作ってみる」「形容詞を使わずに形容する」「比喻を入れる」「オノマトペを入れる」などの簡単な条件を毎回授業終了時に提示した。時には別の作者になりきって「自分」の作品解説をし合う活動も試みることで、相互批評の時間も設けた。

SNS 上で学生は互いの作品と近況を楽しみ、仲間と共詠する機会と創作力の向上を喜んでいた。本プロジェクトの成果はフォト短歌展「うたの葉」として、2020年8月17日から10月31日の期間に本学松江キャンパス図書館および Instagram 上のオンライン会場にて展示した。

3. 共創の授業デザイン：「初等国語科授業研究」

本科目は専門発展科目であり、教材研究・指導案作成・模擬授業という基本の内容については昨年度すでに履修済みである。そのため、より発展的で取り組み甲斐のある内容にしたいと考えていた。それに加えて、事前に学生から「グループではなく個人でできることがしたい」と要望が出されていたことと合わせて、発展的な内容・オンライン・成果物は個人タスクという条件下で授業内容を再計画することが求められた。学外の仲間とも情報を交換する中で、「小学生向けの新しい教科書を作る」というアイデアにたどり着いた。そして、各学生が責任をもって1人で Teams のビデオ会議で発表し、意見を交換しながら各自が単元を作成するというオンライン授業の地図がよ



図1 短歌投稿例

うやく思い浮かんだのである。

授業担当者を含め履修者全員が仮想の「教科書編集委員会」を組織した。「編集会議」

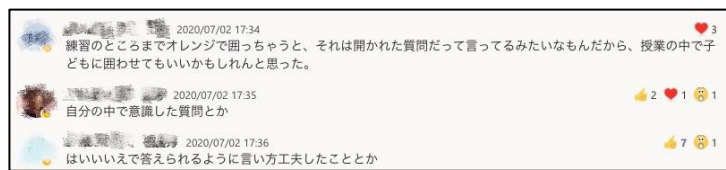


図2 「編集会議」の様子

では、単元開発の構想と教科書紙面の原稿案について、1人1回につき持ち時間20分（Microsoft PowerPointを画面共有した15分発表＋5分質疑応答）の提案を2回行った。その際、この5分間にいかに充実した議論を行うかが最大の課題であった。ともすれば毎回沈黙の5分間をみんなで耐えなければならぬ危険性もあったが、「発表者以外はTeamsの会議チャットに質問・意見を書き込む」という方法が学生側から提案された。発表中や回答中などにかかわらず、いつでも自分の意見を投稿できるシステムは発言のハードルを大きく下げ、全員の発言機会を確保した。議論は大いに盛り上がり、1回の授業における発言数は毎回150以上にのぼった。互いの発言に「いいね」などのリアクションをすることも意思表示として機能し、時には1つの発言が多く受講者から賛同を得る、いわゆる「バズる」現象も見られた。

タイトルも学生が決めた『楽しい国語 ゆめ』として最終的にできあがった小学校4年生向けの教科書は、誰でも閲覧できるよう本学松江キャンパス図書館に寄贈した。本物の教科書のような出来映えに「教科書編集委員」たちの顔がほころぶ様子は、学修成果に形を与えることの価値を教えてくれた。

以上のように、この授業は学生のアイデアや提案にヒントを得る場面も多かった。教科書を共につくるという学修内容であったと同時に、それをオンラインで可能にする授業デザインそのものも、履修学生との「共創」であったと感じている。

4. おわりに

どちらの科目においても、学生同士が共に学び合う機会を確保することを最優先事項として設定していた。計画当初は意識していなかったが、同じ双方向型オンライン授業であっても、2つの方向性をもっていただけと考える。一方は対面授業にできるだけ環境を近づけようとしたものであり、もう一方はオンラインにすることで逆に学修効果が高まったものである。

今後は、いかに学修効果を高めるかということ判断基準にもちながら、柔軟に適切な学修環境の作り方を選択していきたいと考えている。ひいては、教職に就くことを希望する学生たちが、共にそうした「学びの場づくり」に意識的に関わることで自身の専門性の向上に結びつけて欲しい。

肢体不自由児指導論
(保育教育学科 2 年春学期選択 2 単位 39 名履修)

西 村 健 一

1. はじめに

コロナ禍によるオンライン授業の導入により、授業計画は大幅な変更を強いられた。特に肢体不自由児指導論は、車いすの操作や身体介助の方法など対面授業前提の内容で構成していたため授業構成を作り直した。本論では、実際に行った授業の工夫や学生の反応などについて記すことにする。

2. 授業実施の工夫

1) 対面授業の精選

原則オンライン授業の中、対面が必須となる授業内容を精選した（表 1）。冬場に感染症が流行する危険性などを考え、比較的暖かい 10 月後半から 11 月前半に対面授業をまとめて実施した。その結果、当初のシラバスとは異なる授業配列となった。

対面授業で取り扱った「動作法」や「SDGs」などは、本授業の中でも学習内容が高度になるため、授業の最終段階に行う予定であった。まだ予備知識の少ない学生にどの程度伝わるのか不安を抱えながら授業を実施した。

しかし、対面授業に臨む学生の意欲は高く、専門性が高い内容についても真摯に学ぶ姿勢が見られた。学びにおいては、学生の若い力をもっと信頼しても良いという気付きを得ることができた。

表 1 対面授業で実施した授業内容

| 日 時 | テーマ | 内 容 |
|------------------------------|-----------------|------------------------|
| 2020 年 10 月 23 日 (金) 5 コマ | 肢体不自由のある人への支援技法 | 身体への介助や支援の実際（動作法含む） |
| 2020 年 10 月 30 日 (金) 5 コマ | 車いすの扱い方 | 安全な車いすの操作方法等 |
| 2020 年 11 月 6 日 (金) 5 コマ | 肢体不自由がある人の社会参加 | SDGs などの観点を踏まえた社会参加の実際 |

2) 双方向性の工夫

オンライン授業はリアル感が少ないため受け身的な学習になりがちである。そのため、本授業では、チャットやホワイトボードなどの機能を使って学生の反応を授業に反映させたり、授業中に指名して発言を求めたりした。

その中で特に盛り上がったのは、川柳作りである。「コロナ禍で 太ってしまった 許さない」などコロナに関する川柳を各自作り、全員発表することにした。マイクの向こうからは笑い声が漏れ聞こえ、対面授業のようなライブ感を作ることができた。

本授業における川柳には学生の気持ちが表れていた。授業後、オンライン授業の録画を見返しながら、改めて川柳を書き出してみた。すると、「友達」「会う」「旅行」など、人とのふれあいを求める内容が多いことに気が付いた。対面授業では、授業前後に友達とのかかわりがあるものの、オンライン授業は基本的に一人である。川柳を通して、大学で友達と会う機会が減り寂しさを感じている学生の存在が推測できた。

3) ゲストティーチャーの回数を増やす

オンライン授業は単調な授業になりがちであり、学生が飽きる可能性があると考えた。そこで、授業に変化をもたせながら授業の中身を充実させるため、学外のゲストをお招きしラジオ番組のように対話をしながら授業を進めた。今回の授業では、リコージャパン株式会社松江事業所の佐藤千恵氏、社会福祉法人みずうみの岩本雅之氏、島根県教育委員会特別支援教育課の日高修司氏に参加していただき、貴重な知見を学生に伝えることができた。

3. 最後に

コロナ禍において急速に広まったオンライン授業ではあったが、結果的に大学全体の ICT 化を進めることにつながった。これから社会に出ていく学生にとっても ICT に慣れていることは重要である。一方で、オンライン授業により人と関わる場面が減少しており、孤独を感じる学生の存在も明らかとなった。

また、肢体不自由児指導論は、車いす操作や身体介助など実学的要素が強く、限られた対面授業の中で学生が必要なスキルを習得できたのか不安は残る。

特に将来の「先生」を目指す保育教育学科においては、実体験を通じた理解の深まりが必要である。今後、コロナ禍が大学教育に与える影響を見通すことは難しいが、可能な範囲で対面授業を取り入れていくことで、学生の人間力を高める努力も必要となるであろう。

科目「幼児と造形表現Ⅱ」
(保育教育学科 2 年春学期選択 1 単位 21 名履修)

福 井 一 尊

1. 題材「孔版版画に挑戦」の位置づけ

本稿では、造形実技の授業をオンラインで行い、シラバスに示した目標を達成するために実施した授業題材「孔版版画に挑戦—ステンシル技法を用いて—」について報告する。対象科目は、幼稚園教諭一種免許状と保育士資格取得のための科目である。版画の活動には大きく分けて、凸版、凹版、孔版の三種類の版づくりの方法がある。受講生は全員が、前年度において造形表現系の必修授業を受講し、彫刻刀による凸版版画の実技を経験している。凸版版画は一般的な版画技法ではあるものの、幼児教育の現場で子どもたちの活動として実践することは難しい。そこで、本題材では、幼児教育の現場における版画活動を展開する力を育むためのものとして位置づけ、孔版版画の一つであるステンシル技法を用いた作品制作を行った。

2. 題材の目的

幼児教育者に必要な力の一つとして、一種類の材料、技法から多様な活動を展開することによって、対象となる子どもに様々な発見や造形的経験を促す力を挙げられる。また、版画制作の着色にはローラーを用いることが多いが、これらの用具は幼児教育の現場に必ずしも準備されているとは限らない。今回は受講生が自宅等で準備できる物品を使うことが最低条件であるため、ローラーの代用として食器洗い用のスポンジを設定した。この場合、筆で絵の具を扱う際の水分量では上手くいかないため、活動に適した水分量について考える契機となる。そのため本題材では、水溶性絵の具の性質を理解し、日用品を活用した多様な教育活動を展開できる力の獲得を目的とした。

3. 授業実践

- (1) 筆者が制作した動画①の視聴によって、孔版版画の仕組みについて学ぶ。
- (2) 受講者が、紙とハサミで孔版を作り、スポンジを用いて試作を作成する。
- (3) 動画②によって、ステンシル技法による作品化について、筆者の制作過程の画像を多数見ながら学ぶ。

(4)受講者が自宅等で準備した物のみを用いて、デザインから版画作品の仕上げまでを行う。今回は、誰かに送る封筒を作ることだけを指定して実施する。

(5)完成した作品については、その日のうちに Microsoft Forms で画像とコメントを提出する。次の授業時に、筆者が全員分の作品画像と、共有したいコメントについて紹介・解説を行って、授業の双方向性を保ち、学習内容を定着させる。

4. 受講生のコメント

T.M 家で簡単にあじのある作品が作れるのだなと感じました。紙を切り抜くだけなので、自分なりにアレンジがたくさんできるところが良いところだと思いました。

M.H 絵具で塗る時と違って、ふわっとした味が出てとてもきれいな作品になりました。

T.H 普段はみんなで作業しているのに対し、今日は1人で黙々と作業したので、授業をみんなで行うことも造形活動の楽しみ方の一つなのかなと感じました。

K.A いつものように皆と授業する時は皆のアイデアを見て楽しむことも出来ますが、今日の個別活動はとても集中して行うことが出来ました。

5. 考察とまとめ

今回の実践では、実技科目におけるオンラインならではの利点を感じることができた。まず、動画での活動の説明であったため、受講者が各自のペースで、一時停止したり、繰り返し視聴したりできると、技法の理解を促し、一人ひとり異なるコツをつかむ時間を保障することを可能にした。受講生の感想からも、説明が分かりやすく、実技に集中することができたという内容を多数読み取ることができた。また、それぞれが異なる環境で受講したからこそ、教室内にある材料や教師が準備した物に限定されることなく、素材用途の多様性への気づきが得られたといえる。このことは、教育現場での限られた用具、教材で最大限の教育効果を目指して視点を育むことにもつながって考えることができる。

その一方で、対面授業で当たり前に行っていた、他者との関りの中で発想を広げたり思考を深めたりしながら進む表現活動はできなかった。また、本実践では、個人の表現の深まりに重点を置いたため、個別の指導や、受講生が抱いた多様な困難に即座に対応することができなかった。そして、今回の進め方では、自らの活動をリアルタイムで教師や友人から認められる機会が無かったため、認め合いによる相互発展の機会が失われたといえる。今後の改善点として、他者の作品や発言から得られる情報が、作者なりの表現に昇華されていくプロセスを取り入れていきたい。

どのような時代であっても、幼児期における造形活動の充実は不可欠であるため、教員養成校において学生が手と目と心を動かして伸びていく姿を保障していきたい。



科目①「保育実習Ⅰ（施設） / 保育実習ⅠB」
（保育教育学科 2 年春学期選択 2 単位 27 名履修）

（保育学科 2 年春学期必修 2 単位 42 名履修）

科目②「保育実習Ⅰ（施設）指導」
（保育教育学科 2 年春学期選択 1 単位 27 名履修）

科目③「社会的養護Ⅰ」
（保育教育学科 1 年秋学期必修 2 単位 42 名履修）

科目④「社会的養護Ⅱ」
（保育学科 2 年秋学期必修 1 単位 43 名履修）

科目⑤「子ども家庭福祉」
（保育教育学科 2 年秋学期必修 2 単位 42 名履修）

科目⑥「卒業研究基礎演習」
（保育教育学科 3 年秋学期必修 2 単位 3 名履修）

藤 原 映 久

1. 施設実習関係（科目①、科目②）

新型コロナウイルス感染症の影響により、実習施設の確保が困難となったため、科目①は学内での演習等に切り替えた。科目①は、「施設の実際（施設職員による講演）：10 時間」、「子育て支援プログラム演習：6 時間」、「障害体験：4 時間」、「対人援助演習：5 時間」、「食育体験：4 時間」、「遊び体験：3 時間」、「余暇活動演習：4 時間」、「作業体験：3 時間」、「レポート作成：10 時間」から構成された。また、科目①は保育教育学科と保育学科が合同で実施した。学生からは現場での実習ができないことに対する残念さも示されたが、本年度の取り組みならではの多様な体験に対する肯定的な評価も認められた。

なお、科目②に関しては、Microsoft Teams（以下、Teams）を使用した遠隔授業を実施した。動画配信を中心としつつ、ライブ講義、画面共有による DVD 視聴を組み合わせたが、ライブ講義、画面共有による DVD 視聴では通信障害が生じ、全ての受講学生に十分な授業内容を届けることができなかった。

2. 講義・演習科目

科目③～⑤に関しては、全て Teams を使用した遠隔授業を実施した。科目②

で生じた通信障害を避けるため、全てを動画配信とした。

1) 授業構成

(1) 科目③～⑤

基本的な授業構成は以下のとおりであり、①～④の流れで授業が進んだ。

①出席の申請と確定

授業の開始時に、Microsoft Forms（以下、Forms）で受講学生に出席を申請させた。ただし、出席の確定は、②の「小テスト」と④の「復習テストもしくは感想」の両方の提出の確認をもって行われた。

②小テスト

Formsにより、前回の授業の小テストを実施した。出題数は10問で、解答可能な時間を授業開始5分後からの20分間に限定した。

③動画視聴

受講学生に対して、パワーポイントを使用して作成した10～20分間の動画3本程度を授業時間内に視聴することを求めた。

④復習テストもしくは感想

動画視聴後、科目③に関しては、動画視聴で学んだ内容に関する復習テスト（10～15問程度）をFormsで実施した。科目④、⑤に関しては、感想・質問・意見をFormsで提出させた。いずれも授業時間内に提出できなかった場合は宿題とし、翌日の18時を提出期限とした。

(2) 科目⑥

活発な討論が求められるゼミナールであり、人数も3人と少ないことから、通常の対面方式で実施した。ただし、ゼミ活動の一環で行った「里親出前講座（里親が自らの里子の養育体験を語る講座）」に関しては、Teamsの会議機能を利用して里親と担当教員が本学からライブ配信し、学生は自宅で受講した。

2) 成績評価

遠隔授業を基本としたため、対面の筆記試験は実施せず、成績評価は小テストや復習テスト等の提出物から行った。なお、科目④、⑥に関しては、期末レポートを課してFormsで提出させた。

3. まとめ

科目①、⑥以外は、動画視聴を中心としたオンデマンド形式の授業であり、授業中の質問等はTeamsのチャット機能を利用した。よって、双方向性の弱い形式だったが、学生からは「自分のペースで学ぶことができた」、「必要な箇所を繰り返し視聴できた」と、比較的好評であった。しかし、動画の作成に時間がかかり、授業準備の負担が高かったため、今後はより効率的な動画作成を行う必要がある。

科目①「子どもの保健Ⅱ」
(保育教育学科 3年春学期選択 1単位 31名履修)
科目②「乳児保育」
(保育教育学科 3年春学期選択 2単位 30名履修)

前林 英貴

1. はじめに

令和2年の初頭に始まった新型コロナウイルス感染拡大の影響で、2020年度の本学の授業はマイクロソフト社の teams を使用した遠隔授業で始まった。小中学校などが休校になるなか、本学での遠隔授業に関する体制整備は全国でも比較的早かったのではないだろうか。当初は緊急的な一時対応に近い感覚もあり、感染拡大が収束するまでの暫定的な処置として捉えることもできた状況下であったが、疫学的な観点から長期化する可能性も示唆されていたため、コロナ禍のような不測の事態に対応できるよう大学としての授業体制の確立をいち早く進めていく必要があった。大学などの高等教育においても過去にあまり前例のない遠隔授業ということであったが、教育の多様性という観点からこれまでICTを活用した教育システム構築の必要性などは常に求められてきており、今回はそういった体制整備を急速に進めざるを得ない状況であったと言えるだろう。

保育士養成のための科目には、講義科目・演習科目・現場実習の大きく3つに大別される。資格・免許などを認定する養成校にとっては、これらの科目群は専門的な知識やスキルを身に付けるためには必須のカリキュラムであり、4年間もしくは2年間で段階的な専門教育のステップを上ることになる。今回、このコロナ禍で実施した私が担当する科目について、実践例と反省について紹介したい。

2. 講義系科目について

これまで私が担当していた講義科目については、対面であっても従来パワーポイントを使用して講義を行っていたため、今回 teams での遠隔授業となっても特に問題はないと感じていた。実際に teams でパワーポイントを画面共有して講義を行なった感想としては、出席の確認に時間を取られる、学生への質問に対する回答のレスポンスが遅いなど、時間の組み立ての難しさは

あったが、本来教示すべき内容は遠隔授業であっても問題なく伝えることが出来たと感じる。また、前述した問題点だけでなく teams を使用したことによる利点もあった。例えば講義室でプロジェクターを使用しての講義に比べ、スライドに貼り付けた画像は学生の観ている画面へ鮮明に表示されるため、視覚的な教育効果はより高いように感じた。これは、配布する資料についても言えることで、紙媒体での配布は基本的に白黒印刷だが、遠隔授業では PDF ファイルで配布資料を配信していたため、学生はカラー版で資料を受け取ることができるからである。

3. 演習系科目について

実技系の演習科目である科目①においては、マネキンや器具を用いての授業内容が大半であったため、この科目の達成目標である「技術の習得」をいかに満たすかが課題であった。加えて評価に実技テストの 2 回分が含まれていたため、今回授業内容と評価方法の変更を検討しなければならなかった。授業の構成については、全 15 回の授業のうち、前半に遠隔授業（講義）に変更できるものを移動させ、習得すべき手技の解説については図書館所蔵している DVD 教材や、私自身がビデオカメラで作成したオリジナル動画で紹介した。

一回目の緊急事態宣言が解除され、一部対面授業が許可された以降は、学生へ事前アンケートを forms で送付し、残りの授業について対面で参加したい演習内容の希望を聞いた。また、実技テストを中止し、代わりに自己練習の時間を設け、実習に向けて希望者に手技獲得の機会を与えた。対面授業の実施にあたっては、授業前の検温や手洗い、手指消毒を参加学生に徹底し、演習中の換気や使いまわし器具のその都度の消毒などを徹底した。一方で対面での授業を希望しない学生については対面での参加を強制せず、これまで通り遠隔授業での参加とし、ipad と三脚を用いて演習の様子をリアルタイムで配信するなど、演習の内容が対面で参加しない学生に少しでも伝わるような配慮をした。しかし、対面と遠隔授業のハイブリッドでは、演習に参加している学生に教員の意識が集中してしまうと、遠隔で参加している学生への配慮が疎かになるなど、演習参加者と遠隔での参加者の全員に対して同程度に対応する難しさを感じた。これは授業後の感想でわかったことであるが、このような課題がある一方で、ハイブリッド授業の可能性を感じた。

4. 演習系科目から講義系科目への変更

講義と演習を組み合わせを行っている科目②では、従来科目①の演習内容に授業内容を関連させて授業を行っていた。今年度に関しては、科目②の演

習部分を科目①の授業のなかで厚みを持たせるように行い、科目②の授業 15 回分を全て遠隔授業で講義形式とした。また、うち 2 コマ分のグループワークに関しては個人ごとの課題に変更し、オンライン上で課題発表してもらう形式に切り替えた。

5. これからの教育体制

今回の新型コロナウイルス感染拡大に伴う授業体制を今年度限りの対応として捉えるのか、次年度以降にも活用できると捉えるかで、事前の準備に向けての心構えが大きく異なった。冒頭にも述べたが、今回の新型コロナウイルス感染拡大による影響はすぐに収束するものではなく、元の社会環境に戻るには数年を要する可能性がある。また、これまで国や自治体が警戒を続けている新型インフルエンザについても、今後同様の対応を迫られる可能性があるだろう。結果的に、教育方法の多様性が広がったと感じている。今まで、中々整備が難しかった I C T を使った教育システムや労働環境が皮肉にも新型コロナウイルスで急激に進んだともいえる。身体的、精神的、社会的な理由によってこれまで対面での授業が困難であった学生に対してはこれを好機と捉え、これまでの教育環境にリバーズするのではなく、「グレートリセット」も必要なのではないかと感じた。

科目①「保育内容 人間関係」
(保育教育学科 3年春学期選択 2単位 34名履修)
科目②「保育実習Ⅱ（保育所）指導」
(保育教育学科 3年春学期選択 1単位 29名履修)

矢 島 毅 昌

1. 遠隔授業と相性の悪い、これまでの授業スタイル

2020年度春学期に筆者が遠隔授業で担当した科目のうち、特に対応が必要となった科目は「保育内容人間関係」「保育実習Ⅱ（保育所）指導」である。両科目を保育教育学科で実施するのは初めてであったが、旧短大部保育学科で過去に実施してきた授業を元に進める予定であった。

以下は、遠隔授業が実施される以前の筆者の授業スタイルである。

[1] 配付資料を A3 サイズ（横）で作成し、紙の両面に印刷する。

[2] 配付資料の補助として、スライド資料を利用する。

[3] DVD・Blu-ray Disc・カメラで撮影した動画等の映像資料も利用する。

このように、A3 サイズの紙の資料を中心に据え、スライド資料一辺倒にならないよう意図的に様々な手段を取り入れた授業スタイルを作ってきた。しかし、この授業スタイルは Microsoft Teams による遠隔授業と相性が悪い。

特に[1]は、学生がスマートフォンで資料を読むことや、自宅のプリンターで資料を印刷することを考慮すると、A3 サイズの資料は不便であり、A4 サイズで資料を再構成し直す必要がある。ただ、筆者の場合は、A4 サイズの原稿を 2 枚並べて A3 サイズで出力することは基本的にしておらず、最初から原稿サイズを A3 サイズに設定し、主に Adobe InDesign で作成することで、時には用紙の左右を貫通するレイアウトも採用している。そのため、A3 サイズの資料を A4 サイズで再構成し直す作業は、思っていた以上に厄介であった。

「こんなことなら、資料は全部 Microsoft PowerPoint で作っておけば良かった」^{注)}と思っても、後の祭りである。

2. 遠隔授業での取り組みと反省点

このような筆者であるが、遠隔授業の実施にあたり最も留意したのは、学生側の通信負荷の軽減である。具体的には、極力「会議」機能によるリアルタイム講義を減らし、「投稿」機能による授業の進行を中心としたことである。こ

れにより、通信データ量を減らすだけでなく、学生側の通信状況が悪くても個々のペースで授業を進められるように留意した。ただ、この「投稿」機能は、かつて「掲示板」や「チャット」を使っていた筆者には見慣れたインターフェイスであるが、当初は学生が少し使いにくそうにする様子も見られた。

「投稿」機能を使った授業では、まず授業の流れと予定時間を投稿し、以降は作業内容と資料を予定時間に合わせて順次投稿するようにした。この進め方には、「理解に合わせてじっくり取り組める」と好意的な感想があった一方で、「授業を受けている感じがしない」と不満そうな感想もあった。なお、学生にダウンロードしてもらった遠隔授業用の主な資料として、補足説明用の音声データを埋め込んだ PowerPoint 形式のファイルを作成した。

3. 遠隔授業用ツールのコミュニケーションから見えた今後の課題

遠隔授業では、対面授業とは異なる形で場を共有する教員と学生とのコミュニケーションを工夫する必要があるが、筆者にとっての課題も見えてきた。

「投稿」機能は少ないデータ量で双方向かつオープンなやりとりが可能になるので、その特徴を生かして「みんなの読後感想文」と称する取り組みを何度か実施した。これは、受講者全員に実践報告やニュース記事などの課題文を読んでもらい、その場で感想をオープンに投稿してもらうものである。この取り組みは「他の学生の考え方がわかって参考になる」と一部で好評であったが、これが3年生ではなく入学直後から遠隔授業ばかり受けている1年生を対象とする授業であれば、「よく知らない他人だらけの場で自分の考えを曝け出すのは違和感がある」というような不評が多かったかもしれない。

同時に、自分の感想や考えを他者に表明する取り組み自体の是非も問われるだろう。ただ、これは遠隔授業に特有の課題ではなく、「学生間の対話や協働」「教員—学生間の双方向性」などを重視する教育全般の課題とも言えるだろう。筆者は学部生時代、学科内や履修する授業内に友人がおらず、一人で授業に出席して粛々とやっていくタイプの学生だったので、それが許容されにくい時代の難しさも感じている。

注) 大学院入学時に人生で初めて購入したパソコンが Apple iMac (Rev. C) である筆者は、スライド資料作成ソフトとして、Apple Keynote を最初のバージョンから愛用している。PowerPoint は、かつて高級品だったことに加え、Macintosh 用と Windows 用との互換性が低かったことから、大学院生時代よりほとんど使っていない。複数の OS で資料を利用することになった時は、今でも Keynote から PDF に変換している。個人的には、タブ切り替え式のツールバーが苦手なので、Microsoft Office2007 以降の操作は苦手である。

科目「教育心理学」
(保育教育学科 2 年春学期必修 2 単位 43 名履修)

山 田 洋 平

1. オンデマンド型のオンライン授業の取組

「教育心理学」(全 15 回のうち、10 回が著者担当)では、主にオンデマンド型のオンライン授業(以下、オンデマンド型授業)を採用した。オンデマンド型授業は、授業担当教員が事前にアップロードした動画教材を視聴し、受講学生が個別に学習を進め、課題に取り組む授業である。視聴する動画教材は、毎回 15 分前後の動画を 4 本程度準備した。なお、動画教材は、PowerPoint (Microsoft 社) のナレーションおよびビデオ作成機能を活用して作成した。標準的な授業の流れを、図 1 の授業形式 A に示す。

授業の実施にあたって、双方向型オンライン授業の実施も考えられた。しかし、授業開始当初はオンライン授業の実施決定直後であり、教員と学生の環境整備が十分と言える状況ではなかった。そのため、講義中に音声途切れるなどの通信上の不具合や教員の不慣れな操作による授業の遅延などが発生し、学生の授業理解度に望ましくない影響を与えることが懸念された。それに対して、オンデマンド型授業では、万が一授業時間中に不具合が生じた場合でも、授業時間外に動画教材を視聴することが可能となる。こうした理由から、この授業ではオンデマンド型授業を採用した。

2. 授業方法の工夫

オンデマンド型授業の実施にあたり、教員と学生および学生同士の交流機会の減少、学生の学習状況の把握の困難さが課題として考えられた。そこで、次のような工夫を行った。

1) グループ活動を含めたオンデマンド型授業の実施

標準的なオンデマンド授業(図 1 の授業形式 A)だけでは、授業時間のほとんどが動画視聴となり、授業のマンネリ化が懸念された。そこで一部の授業では、授業前半部にオンライン上でのグループ活動を実施し、後半部に動画視聴を行う授業形式を取り入れた(図 1 の授業形式 B)。

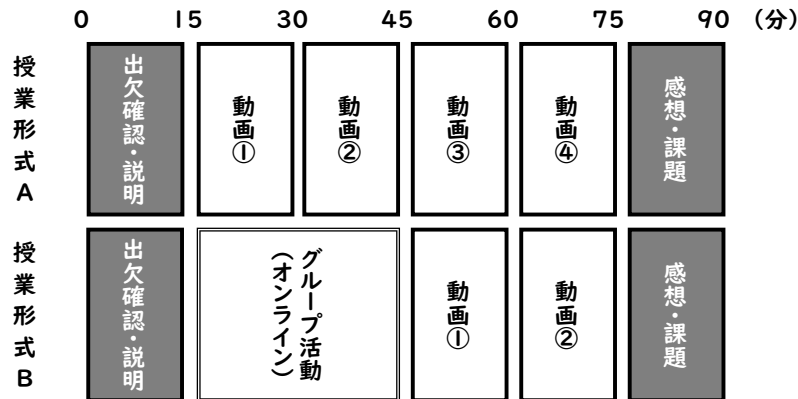


図 1 本授業での 2 種類の授業形式

2) 動画の視聴時間の調整

冒頭で述べた通り、動画教材 1 本あたりの視聴時間は 15 分前後に設定した。主な理由は学生の学習意欲への配慮であり、学生の視聴に対する集中力の継続時間を考慮した。

3) 授業の感想に対する返答

学生の学習状況の把握と学習内容の理解を深めるため、学生には、各授業後に質問や感想の記述を求めた。得られた質問については、必ず次回の授業時に回答することを徹底した (図 2)。

教育心理学第14回 教材A

前回の質問

PDCAサイクルは、同じ対象に向けて継続されるものであっているでしょうか。
対象が変わると、前の対象には効果的だと思われる指導方法が次の対象にはあわない可能性があるため疑問に思いました。

例えば、この授業の総括的評価を行った結果は、翌年度のこの授業づくりに活用されます。
同時に、この結果は翌年度の皆さんの授業づくりにも活用されます。

図 2 授業の感想への返答スライド例

4) 授業前の雑談タイム

オンデマンド授業では教員と学生との交流機会が不足してしまい、学生が教員や授業に対して冷淡な印象を持つことが予想された。教員や授業に対するネガティブな印象は学習意欲にも影響する可能性があるため、授業開始前の休憩時間を活用して、学生との交流機会 (以下、雑談タイム) を設定した。雑談タイムは、教員の独り言 (最近の気候、休暇の予定、我が子の成長など) をチャット形式で投稿した。学生には無理な参加を促さず、学生からの反応があった場合には返答するように心がけた。

3. 学生の反応 (授業理解度と感想)

学生には、毎授業後の振り返りとして、1) 授業理解度 (例: 「授業は理解できた。’) について 5 件法 (5: とてもそう思う~1: 全くそう思わない) での回答と 2) 授業の感想について自由記述による回答を求めた。

1) 授業理解度

授業理解度の平均得点は 4.46 であった。また、授業形式ごとの平均得点はどちらも高い値（授業形式 A, 4.43 ; B, 4.51）となり、授業形式にかかわらず学生は学習内容をある程度理解できていた。

2) 授業の感想

授業の感想として得られた回答のうち、授業方法の工夫に関連する回答を表 1 に抜粋した。教員が授業実施において工夫した①グループ活動を含めたオンデマンド型授業の実施と②動画の視聴時間の調整に対する学生の肯定的な回答を得ることができた。②については、学習内容の理解を深めるために、一度で理解できなかった箇所を何度も繰り返し視聴していた学生もいたようであった。この点はオンデマンド型授業のよさと捉えることができる。

表 1 学生からの授業の感想（一部）

○グループ活動のよさ

- ・今日のように実際に体験してから動画を見ると理解しやすくて、こういうことだったのかという発見や学びがあったので良いと思いました。
- ・今日はワークがあり久しぶりに友達と会話をした感じになって楽しくできて良かったです。

○動画教材について

- ・動画が 4 つに分けられているので、視聴時間が長く感じず最後まで集中できます。
- ・教育心理学の講義は、動画が細かく分けられていて見やすくオンライン授業でしたが集中して取り組むことができました。

4. 苦勞したこと

最後に、オンデマンド型授業を実施するにあたって、苦勞したことを 2 点あげる。1 点目は動画教材の作成の大変さである。通常の対面授業であれば、事前準備はスライド作成が中心となる。しかし、オンデマンド型授業では、ナレーション録音、動画作成、動画教材のアップロードなどの準備が追加される。その結果、事前準備にかかる時間は通常の約 3 倍となった。

2 点目は情報機器操作の個人差への配慮である。情報機器の操作熟達度によって、動画教材の視聴や課題に向かうための操作時間に大きな個人差が生じていた。それにより、授業時間外に動画視聴や課題に取り組む学生も数名いた。こうした個人差を含めた授業の時間配分は今後の課題となる。

4) 人間文化学部地域文化学科

科目①「しまね文学探訪」

(地域文化学科 1 年春学期選択 2 単位 57 名履修)

科目②「近代文学 I (郷土文学)」

(地域文化学科 2 年春学期選択 2 単位 39 名履修)

科目③「日本文学史 II (近代)」

(地域文化学科 2 年秋学期日本文化コース必修 2 単位 55 名履修)

科目④「近代文学 IV (絵本と童話)」

(地域文化学科 3 年春学期選択 2 単位 44 名履修)

科目⑤「近代文学演習 I」

(地域文化学科 3 年春学期選択 2 単位 35 名履修)

岩 田 英 作

1. 遠隔授業で物語を届ける

筆者の専門は日本の近代文学である。2020 年度は、上記①～⑤の科目をすべて遠隔で実施した。①はフィールドワークを主体とした科目であるが、実際に現地に出かけることはできなかったので、GoogleMap をパソコンの画面に映し出して、「はい、これが津和野の町並みですね」などと言いながらお茶を濁すしかなかった。②は郷土文学中心、④は児童文学中心と、それぞれの科目で味付けは異なるものの、要するに近代の小説を中心とした物語を、Teams でつないで研究室のパソコンから学生に届ける 1 年だった。その際、通常の対面授業の時より強く意識したのは次の 3 点である。

1) 声 (言葉) を届ける

Teams の授業を始めて、戸惑いの一方で新鮮な気分も生まれた。なにより、教室で学生と向き合うことなく、離れたところにそれぞれにいるであろう見えない学生たちに向かって発信すること、ラジオの DJ のような気分もなかば味わいつつ、「午後のひととき、きょうは太宰治を読んでみましょう」と語り掛けたりした。

自分の声を届けること。言葉を届けること。そのことに、自然と意識的になった。文学の授業の中で、作品を読むことは言うまでもなく重要な要素である。学生に順番を決めて朗読してもらうこともあったが、多くは筆者のほうで読んだ。下読みには、いつも以上に念を入れた。

作品を声に出して読むことについては、従来の対面授業においても、その

重要性を学生に話すことはあった。一つには、小学、中学、高校と上がっていくにつれて朗読から遠ざかり黙読でしか物語を享受しなくなっていること、もう一つには絵本の読み聞かせの授業の蓄積が自分にあったことが、その背景にある。

それが、このたびの遠隔授業で、さらに輪をかけて朗読に対して意識的になっていった。この意識の変化は、もしかしたら、学生との距離感が影響しているのかも知れない。教室という空間を離れて遠くにいる学生たちに自分の声を届けることに、その遠さゆえに、より届けたいという願いがこもったのかも知れない。

2) 画面上の工夫

対面授業の場合、筆者はパワーポイントの使用と並行して板書を行うことも多い。それは、計画された板書というより、その時々で補足的に行うことが大半である。そこでなされる伝達は、板書の文字だけでなく、教員の身振り手振りや表情も

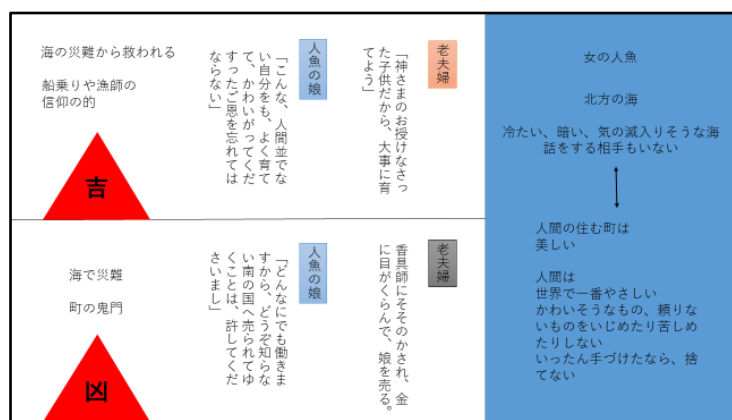


図1：科目④で用いた童話の説明図

含め、それらの総体として学生に向けて発せられるものであるだろう。しかし、遠隔授業では、そうしたことが筆者には容易ではなかった。

自身のパフォーマンスが制限されるぶん、できることは、パソコンの画面上に表示する図などをできるだけ見やすく、理解しやすいものにすることだった。例えば、図1は科目④で用いた小川未明『赤いろうそくと人魚』の説明図である。人魚に対する老夫婦の変化、それに伴う山上のお宮が持つ意味の変化を簡潔に表そうとしたものである。こうした工夫は、対面授業の時から常に更新されるべきことではあるが、遠隔授業を機にその必要性を改めて認識した。

3) 学生のコメントの充実

この度の遠隔授業では、担当したすべての授業で、学生に毎回授業についてのコメントの提出を求めた。対面授業の時も、コメントを書かせることは珍しくなかったが、明らかな違いが見られた。ひとことと言うと、対面授業の時のコメントより、遠隔授業で学生たちが書くコメントのほうを読み応えがあったのである。量的にも質的にも、それは言えることだった。50名前後のコメントを読むのはそれなり時間を要するが、個々の学生の受け止め方の

多様さにある時は驚嘆し、またある時には学生の真剣な吐露にしばらく立ち止まって考えさせられることもあった。毎回、授業の始まりの3分の1は前回のコメントのまとめと質問などへの応答にあてるように自然となっていた。時に、興味深いコメントをくれた学生と音声でやりとりをすることがあったが、それは思いがけないほどの心地のよい時間だった。

対面授業の時には、授業の残り10分程度をあててコメント用紙に書かせることが多かった。対して遠隔授業では、授業のあった翌日いっぱいを期限としてFormsを用いて提出させることがほとんどだった。この時間差からして、遠隔授業のコメントが充実することは当然の帰結と言える。しかし、原因は果たしてそれだけなのか。筆者はそここのところに、ややこだわってみたいと感じている。遠隔授業のコメントには、学生個々の内面に深く関わるものが見られたことが強い印象としてある。それがたんに考える時間が物理的に長くなったことによるものか、それとも、もしかしたら、教室で受講者全員に向けて講義する対面方式とオンラインでひとりひとりに話しかける遠隔のスタイルとの差もそのことに影響しているのか、今後も関心を持っていきたい。

2. 学生の感想から

秋学期に開講した科目③の最終回で、「この授業では、明治・大正・昭和の作家・作品について、Teamsによる朗読や映像、解説を通して紹介してきました。受けとめる皆さんとしては、いかがでしたでしょうか。」という設問でコメントを求めた。

52名の回答中、遠隔授業に対する否定的な意見は見当たらなかった。むしろ遠隔授業であることは特に気にならなかったという意見や、「遠隔授業でしたが、それが逆に心地よくてお話に集中できました。」というように遠隔授業をプラスに評価する意見が複数見られた。そのほか、「朗読は、この年になるとなかなか他人にしてもらうことがないため、聞いていて楽しかったです。」「みんなのコメントがしっかり紹介されて、色々な見方や知識が授業の最初に共有されて、次のコメントシートの参考になりました。」など、朗読やコメント紹介に関する意見があった。

しかし一方では、さらりと義務感だけで書いたようなコメントも散見された。「差がついたな。」それが筆者の率直な感想である。遠隔授業は、対面授業よりも、学生の意識次第できわめて高い成果をもたらすこともできるし逆にもなりうる、その振幅が大きいように思う。授業担当者の課題もそこから導かれねばならない。

科目①「しまね図書館学」

(地域文化学科、2年、秋学期、選択、2単位、履修者数40名)

科目②「スタートアップセミナーII」

(地域文化学科、1年、秋学期、必修、2単位、履修者数11名)

木内公一郎

1. しまね図書館学

しまね図書館学は島根県や松江市の図書館が直面する地域課題をグループで調査研究し、解決策を提案、プレゼンテーションを行うという授業である。

全授業の半分の期間は学生によるグループワークである。今年度は遠隔(Teams)形式で実施した。個人の研究テーマを募ったうえで、比較的近接するテーマの学生をグループ化し、Teamsのチャンネルを作成、そのなかでグループワークを行った。対面することがないワークは学生も初めての経験であったが、予定どおり全9グループは最終発表まで実施した。

もともと2年生にとって長期間の研究プロジェクトは初めてであり、スケジュールの管理や調査は困難を伴う。その上に音声中心のコミュニケーションの難しさに直面した学生も多かったようである。担当教員は研究プロジェクトの運営方法について講義を事前に実施したが、実践では苦勞したようである。グループによっては授業時間外に対面で集合して打ち合わせをしたり、チャンネルを開いたりして、研究を進めたようである。作成した資料はTeamsファイルに格納し、共有した。

教員は毎時間各チャンネルを巡回し、相談や指導を行った。

グループによっては学生自らFormsを使ってアンケートを実施するなど学生のITスキルのアップにつながった。

2. スタートアップセミナーII

10月に1年ゼミ学生全員の面談を実施したところ、「遠隔疲れ」で学習のモチベーションが低下していることが明らかになった。そのため可能な限り対面授業を実施した。スタートアップセミナーIIの概要としてはゼミ単位で研究発表に向けて学修と準備を行い、1月の交流発表会がゴールとなる。

授業の進め方としては個人指導、グループワーク、発表資料の作成、発表練習が中心である。また11月中旬には学外授業として島根県立図書館を訪問し、文献探索と収集を行った。

ゼミの研究テーマは春学期のレポートから継続して「地域または文化に関する情報の収集、保存、伝達、活用」である。学生にはその範囲内で自由に研究テーマを設定し、自主的に研究を進めるように促した。これは遠隔授業で受け身になっている姿勢を改めてもらい、自分で研究を進めることの面白さを理解してもらうことも意図していた。

対面形式にしたもう一つの理由は学生同士の人間関係の確立である。学外授業の後は学生だけでランチに出かけ、12月にはクリスマス会の企画をするなど、ようやく学生らしい生活がほんの少しだけ実現できたことがスタートアップセミナーII（木内ゼミ）の成果である。

3. 教員から見た遠隔授業

Teams は学習マネジメントシステムとしての特徴が備わっており、対面よりも授業の準備、実施、課題の設定、学生へのフィードバックは格段に効率化した。もともと PowerPoint を利用する授業を展開していたため、スムーズに遠隔授業に移行できたことはよかった。今後、本格的に対面授業に戻ったとしても補完的に Teams を使うことになると思われる。(了)

科目①「観光と文化」
(地域文化学科 1 年春学期必修 2 単位 77 名履修)
科目②「観光と地域資源」
(地域文化学科 1 年春学期選択 2 単位 54 名履修)

工藤泰子

コロナ禍、講義形式の担当科目においては、Teams による双方向型の授業を実施した。ここでは、春学期に担当した上記 2 科目について紹介したい。

1. Teams 授業初日までの準備

私にとって Teams を使った初めての授業（科目①）は、新学期初日(4/21¹)の 1 限目、つまり、入学後間もない新生にとって大学生活初めての授業であった。以下は、特に新生対象の授業ということ意識して準備した点である。

1) 授業初日までの準備

① 配布資料作成の工夫

2 月半ば、国内感染状況から、通常通りの授業が実施できない事態を予測し、例年よりも早めに資料の作成を開始した。その頃は Teams のことなど全く念頭になく、本学がそれまで利用していた TV 会議システム、または、Skype、動画作成のいずれかを利用した授業運営を想定しつつ、学生が自主的に学習できる教材の作成・準備を心掛けた。新生の場合、上級生と異なり、PC 操作や学内備品の利用も不慣れである。学内コピー機や印刷機の場合、PC からの資料ダウンロード方法もわからない学生もいる。従来から、私は、学生が自主学習しやすいよう数週間分の授業資料をまとめて配布していたが、今年度は特に早めに準備した。3 月中には春学期科目の資料の製本を済ませ、4 月の履修ガイダンス時に配布でき²、授業を円滑に進めることができた。特に新生対象の授業においては、資料準備が重要な点である。

② 学生への周知

初めの心配は、授業初日の時間内に 70 名以上の学生が該当チームの「会議」に参加できるのか、という初歩的なものだった。

授業初日の 4 日前。1 年生全員宛に、遠隔授業の注意点やトラブル発生時

¹ 授業開始が 4/7 から 4/21 に変更。

² 1 科目につき、50-80 頁程度の冊子（オリジナルのテキスト）を計 3 冊作成した。1 冊目は 4 月のガイダンス時に配布し、それ以降は、学科からの郵送物発送時（5, 6 月）にあわせて送付した。

の対応をまとめた「オンライン授業実施にあたってのお願い」をメールで送信した。該当授業チームにも同じファイルをアップし、学生には資料ダウンロードの練習、投稿欄へのメッセージ送信など、遊び感覚で慣れてもらうようにした。

2) 一斉に立ち上がった「会議」

事前に配布した資料のおかげで、事業開始時刻までに学生たちは無事にチームに入れたが、開始時刻になると、70名以上の履修生が一斉に（個別の）「会議」を立ち上げるという事態が発生した。誰か一人の動きを見て、皆が次々と同じように「会議」を立ち上げてしまったのだ。一度そうなると、元に戻すのが至難の業。叫んだところで、私の声が届くはずもない。投稿欄からメッセージを送り、全員が個々の「会議」を退出・終了するまで、しばらく静観するしかなかった。

2回目の授業からは、始業10分前に「会議」を立ち上げ、当日のタイトルスライドを提示しておくようにしたが、初回の授業はそのような基本的なルールもわからず、手探りの状態であった。

2. オンラインの利点を活かす

オンラインなりの利点もあった。学外研修を伴う授業②では、通常、大型バスの定員数にあわせ、履修生の上限を50名に設定し、初回授業で抽選を実施していた。しかし、今年度は、雲南市吉田町への現地研修を、「バーチャルFW³」に置き換えたことで、人数制限をせず、希望者全員に受講してもらうことができた上、学生からの反応も意外と良かった。

また、FWの事後学習として、これまで模造紙を使ったグループ発表会を実施していたが、個人の「バーチャル・ポスター発表会」に置き換えた。画面サイズを指定したパワーポイントスライド（各1枚）をポスターに見立て、自由に作成してもらった。一人当たりの発表時間が短いため、事前に教員がスライドをPDFで結合し、履修生全員で共有した。スライド1枚に十分な内容を盛り込むことはできなかつたかもしれないが、履修生は、自分たちなりに工夫し、限られたスライドのスペースと時間を有効に使いながら発表してくれた。

以上、やむを得ず取り入れたオンラインでの授業だったが、今後もその利点を活かし、対面授業と併用していきたいと考えている。

³ バーチャルFWは、「地域文化論Ⅱ（出雲）」を共同で開講している杉岳志准教授（地域文化学科）の松江城の「バーチャルFW」を参考にした。Googleマップで位置と街並みを示し、適宜パワーポイントスライドに切り替え、具体的な説明を行った。

- 科目①「国語科教育法Ⅰ」
(地域文化学科 2 年春学期選択 2 単位 7 名履修)
- 科目②「地域文化入門」
(地域文化学科 1 年春学期必修 1 単位 77 名履修)
- 科目③「地域文化プロジェクトⅠ」
(地域文化学科 3 年生通年必修 3 単位 73 名履修 ゼミ生 4 名)
- 科目④「近代文学Ⅲ(評論)」
(地域文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 22 名履修)
- 科目⑤「スタートアップセミナーⅠ・Ⅱ」
(地域文化学科 1 年生通年必修 4 単位 77 名履修 ゼミ生 10 名)

古 賀 洋 一

1. はじめに

コロナ禍を契機に、遠隔授業について学内外で交流する機会が増えた。そこでなされる発言の多くは、遠隔授業の欠点を指摘し、それを補うための機能を紹介するものである。いわば、対面授業を「理想」と見なす語りである。もちろん、遠隔授業を対面授業と遜色ないものにしていくために、そうした機能をすることも重要である。だが、それ以上に大切なことは、遠隔授業によって生じる学びの変化や可能性に目を向け、その「強み」を認識することではないだろうか。そうした面に目を向けてはじめて、両者の効果的な使い分け・相互乗り入れのあり方を考え、このコロナ禍をも一つのバネにして、新たな授業の姿を切り拓いていくことができると考える。こうした問題意識から、本稿では稿者の授業の取り組みをもとに、以下の内容について述べる。まず、遠隔授業に対面授業の双方向性を取り戻すための工夫を、学生への個人指導の機会の確保、学生同士の交流の充実という二つの観点から紹介する。次に、遠隔授業によって意図せず生じた学生の学びの変化や可能性を 4 点指摘する。

2. 授業の双方向性の確保

1) Class Notebook の活用

個人指導の機会を確保するために科目①で使用したのは、Class Notebook である。オンラインで共同編集できるドキュメントで、学生の記入状況をリアルタイムで把握できる点に特徴がある。授業者は各回のワークシートを Class

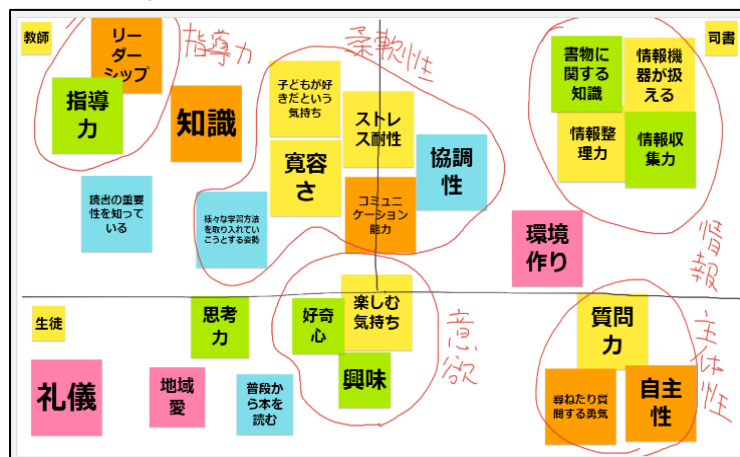
Notebook で作成し、配布する。学生が活動に取り組んでいる際には、テレビ会議をつなぎ、学生の記入状況を見て指導や助言を行っていく。こうした方法をとることで、対面授業と遜色のない形で個人指導を行うことができた。

2) Google Jamboard の活用

学生同士の交流は、口頭だけのやり取りよりも、各自のアイデアや交流の過程が視覚的に共有されているときの方が、実りあるものとなることが多い。

そのためのツールとして科目①②で用いたのは、Google Jamboard である。これもオンラインで共同編集できるホワイトボードで、付箋にアイデアを書いて並び替えたり、マーカーで直接書き込んだりすることができる。写真1は、科目②のグループ活動で作成された Jamboard である。

活動の際、学生は各々のアイデアを付箋に書きだしていく。他の学生は、それにも触発されながら、新たなアイデアを追加していく。それらが一旦出揃ったところで、付箋をグルーピングしていく。そのとき、自分たちが作ったカテゴリー



【写真1】科目②の Google Jamboard

に当てはまらない付箋が目に見えることで、新たなカテゴリーを作ったり、カテゴリー名を変更したりする必要が生じていく。このように、遠隔授業であっても、視覚化ツールを用いることで相互の触発性を高め、話し合いを修正・深化させるきっかけを作り出すことができるのである。

3. 意図せず生じた学びの変化と可能性

1) 話し合いの建設化

一つ目は、学生が少数意見や声の小さな学生の意見を「聴ける」ようになったことである。互いの正面顔が見えることで発言に耳を傾ける意識が働きやすくなることに加え、それが小さな画面に収まっていることで発言への抵抗感が薄れるためであろう。対面の話し合いでは声の大きな学生や多数意見がどうしても主導権を握ってしまうが、遠隔では声の小さな学生や少数意見の発言がより多くなり、それらの内容を反芻する「間」が生まれているように感じられる。

2) 質疑応答の実質化

二つ目は、質疑応答が中身のあるものになったことである。科目③では発表担当者が資料を読み上げ、学生同士の質疑応答を通して授業を進めることが多い。だが、専門的な学びをはじめたばかりの学生が対面で質疑応答を行うと、「分かりません」といった回答に終始してしまいがちである。こうした問題を念頭におき、遠隔授業では、各自で資料を読む時間をとり、その間に質問をチャット欄に書き込むようにした。この方法の一番のメリットは、発表者が、どの質問にどのように答えるかを熟考する時間をもてることである。結果として、質問に答えられない頻度が減り、回答へのさらなる質問がなされたり、全員で議論が行われたりする場面が増えた。対面授業より充実しているとすら感じる。

3) 学習活動の複線化

三つ目は、学習活動の複線化が図りやすくなったことである。科目④では、特定のテーマについて複数の評論を読み比べ、論点について議論を重ねながら、最終的に意見文を書いていく。このとき、他の学生と相談しながら書いた方がよい学生と、個人で静かに書いた方がよい学生とが出てくる。そうした学生のニーズに応じて活動の複線化を図ったとき、個人で書きたい学生にとって、他の学生のやり取りが雑音になってしまうことが多々ある。こうした問題に対しては、遠隔授業の方が対応は容易である。学生をグループに分けた後、個人で書きたい学生は、スピーカーを OFF にしてしまえばよいからである。

4) 学生による調査への活用

四つ目は、学生による調査が容易になったことである。科目③⑤では学生がアンケート調査を行うこともあるが、回答が思うように集まらず、分析すらできないことも少なくなかった。これに対して、Forms を使えば一気に多くの方へ回答を依頼することができ、波及させることができる。もちろん調査の質が保たれているかは別問題であるが、分析の機会をもてるようになったという点に大きな学びの可能性を見いだしたい。これは、遠隔授業そのものというよりも、それに伴う ICT への習熟がもたらした副産物であるが、遠隔授業を余儀なくされなければ、Forms を使うという発想すら得られなかった。

4. おわりに

遠隔授業には、対面授業にない強みがある。対面授業が行える状況になったとしても、学生の特性や授業の目標・形態に応じて、遠隔の方が効果的だと判断される場合は積極的に取り入れていくべきだというのが、現時点での稿者の結論である。今後は、学生が互いの成果物を自由に見て回り、気軽に語り合えるようなミュージアム形式の活動も、遠隔授業で実現したいと考えている。

- 科目①「市民社会と図書館」
(地域文化学科 1 年秋学期選択 2 単位 46 名履修)
- 科目②「情報資源組織論」
(地域文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 34 名履修)
- 科目③「情報メディアの活用」
(地域文化学科 3 年秋学期選択 2 単位 38 名履修)

小 南 理 恵

1. はじめに

本稿では、2020 年度秋学期開講の 3 科目において実施したオンライン授業における工夫と課題を報告する。なお、①と②は司書資格、③は司書教諭資格の取得に必要な科目として位置づけられている。①は教養科目として開講されており、地域文化学科の学生に加えて総合文化学科 2 年生と保育教育学科 1 年生も履修対象である。③は資格取得のためには教職課程と平行して履修の必要な科目であり、保育教育学科 3 年生も履修対象である。

2. 授業の流れ

これら 3 科目の授業は、15 回全てを Teams による遠隔授業とした。研究室の PC から PowerPoint のスライドを共有し、リアルタイムで講義を行った。ほぼ毎回、Teams の課題機能や Forms を使用して授業後に課題や授業コメントを提出する形式とし、課題提出を課さない回にのみ出席確認を行った。Teams を使用することで、授業だけでなく授業資料の配布、課題指示、課題回収、学生への連絡などを 1 つのプラットフォームで行える点は非常に便利であった。

②の受講生は全員が地域文化学科の学生であったため、全員が PC を所持していることを前提に授業を実施することができ、授業担当者として非常にありがたかった。

3. 授業における工夫

1) 録画の公開

リアルタイムではあるものの、講義形式の授業であることから「出席」を重視する必要性は低いと判断したこと、また学生の通信環境が様々であるこ

とから、原則として授業内容は録画を行った。ただ、教員側がレコーディングを失念していたり、ファイルの管理やアクセス権の設定に手間取り、うまくいかなかった回もあった。

録画の公開は学生からは好評で、授業後のコメントからは復習に活用している様子もうかがえた。また、何らかの理由で欠席した学生へのフォローにも役立った。あくまでリアルタイム授業の副産物としての位置づけであるが、繰り返し見られるという点が学生にとってはメリットが大きいといえる。

2) カメラの（不）使用

3科目いずれも講義科目であったこと、授業の録画を行っていたことから、原則として学生に対してカメラの使用は求めなかった。Teamsには背景をぼかす機能があるが、精度が十分でなかったり、Android端末では導入されていない（2021年2月23日時点）など、履修者の多い授業での利用には懸念が残ることもあって、学生や同居家族のプライバシーを尊重することを重視した。

3) 授業コメントの活用

ほぼ毎回、Teamsの課題機能やFormsを使用して授業後に課題や授業コメントの提出を求めた。課題の内容や学生からのコメント・質問等については次回の授業でフィードバックを実施し、双方向性の確保に取り組んだ。従来の対面授業においても、紙のコメントペーパーを配布したり、manaba等のLMSを活用して同様の取り組みを行っていたため、大きなギャップはなく実施することができた。一方で、オンライン化により課題提出の機会が増え、学生の負担となっている状況も認識していた。そのため、提出締切を授業当日中～数日後など課題の内容に応じて幅を持たせ、減点対象であることを明示しつつも、締め切り後の課題提出を許可する形をとった。

4) ウェブ上のコンテンツの利活用

従来の対面授業でも、用語や法令の説明にあたっては「コトバンク」（<https://kotobank.jp/>）や「e-gov 法令検索」（<https://elaws.e-gov.go.jp/>）等のウェブ上のコンテンツを活用していた。オンライン授業で大学図書館を利用する機会が減少していると考えられたため、こうしたコンテンツについては検索方法の説明なども行った。また、コロナ禍で従来は来場者しか参加することができなかった講演会等がオンラインで実施され、学生に視聴を推奨したケースもあった。

成績評価に際しては3科目とも期末レポートを課した。しかし、大学図書館で十分な文献調査が実施できる状況ではない可能性も踏まえて、ウェブ上で閲覧可能な参考文献を複数示したり、ウェブ上のコンテンツの評価方法を示すなどの工夫を行った。

4. オンライン授業のメリットと課題

今年度の授業を通じて、オンライン授業の最大のメリットは、全員がPCやスマートフォン等の端末を所持しているという前提で授業を展開することができる点であると感じた。従来の対面授業でも国内外の図書館のウェブサイトやYouTube上で公開されている動画をスクリーンに投影する等の工夫を行っていたが「見るだけ」「紹介するだけ」になることも多かった。オンライン授業であれば、学生の目の前に端末があり、それらを使って授業を受ける体制が整っている。授業時間内に特定のウェブページを閲覧して課題に取り組むことも可能である。Teamsを使用したことで課題の配布・回収や学生への説明もスムーズであった。PC教室を確保せずとも、こうした活動が可能である点は非常に有益であった。

一方で、相対的に意欲の低い学生のケアが疎かになりやすい点、自宅の通信環境や学生自身の情報リテラシーへの依存度が非常に高くなっている点は課題といえる。授業の録画を繰り返し視聴して復習に努めたり、授業内容について教員宛にチャットで質問するなど、オンライン授業による変化を受け入れ、うまく適応することのできた学生も多い。同時に、そうした変化に取り残されがちな学生へのケアは一層重要になってくるだろう。

- 科目①「スタートアップセミナーⅠ」
(地域文化学科、1年、春学期、必修、単位2、履修者数10)
- 科目②「スタートアップセミナーⅡ」
(地域文化学科、1年、秋学期、必修、単位2、履修者数10)
- 科目③「現代教職論」
(地域文化学科、1年、秋学期、必修、単位2、履修者数30)
- 科目④「現代教職論」
(健康栄養学科、1年、秋学期、必修、単位2、履修者数12)
- 科目⑤「教育原理」
(健康栄養学科、2年、秋学期、必修、単位2、履修者数8)

小 柳 正 司

はじめに

私は Teams 初体験だった。前任校では 200 人を超える大人数授業をこなすため、出欠確認、資料配布、レポートの課題提示と受理、評価とコメント、成績集計を Moodle という Web システムを利用しておこなっていたので、Web を使って授業をおこなうことに抵抗感はなかった。むしろ、Teams を使った遠隔授業では Moodle ではできなかったチャットや音声を紹介した双方向のやり取りが容易にできて、私としては以前よりも多少充実した授業ができるようになったと感じている。

科目①

初回は対面授業を実施。333 講義室に 10 名が分散して着席。学年全員参加型のセミナーはオンデマンドでおこなわれたが、研究室ごとのゼミの場合、私はあらかじめパワーポイントを動画に変換してオンラインで視聴させた。新入生にいきなりオンデマンドで視ておきなさいでは放任にすぎるだろうと判断した。オンデマンドの場合、視聴確認のための提出物が学生には煩雑で負担になっていたようであり、それを避けるためにもオンデマンドはやめることにした。

パワーポイントを動画に変換したのは私自身授業の予行演習ができるからだ。声の調子、説明の流れ、言葉遣い、顔の表情など、何度か自分で試聴して NG の部分はやり直した。やり直しがきくところはメリットだったが、準備の

負担が大きいのはデメリットであった。

科目②

秋学期に入ると新入生はもう精神的にかなり参っている感じがしたので、オンラインで済ますわけにはいかないと判断し、研究室ごとのゼミの場合は対面を主にハイブリッド方式を試みた。対面希望者は 333 教室にパソコンを持参するようにして、教室内でオンラインの授業をおこなった。

新入生の精神衛生を兼ねて田和山遺跡見学徒歩ツアーを実施した。専門家にガイドを依頼した。田和山遺跡の考古学上の価値がよくわかり、私自身この遺跡の見え方が変わった。頂上からの眺めを楽しみながら全員で弁当を食べた。



科目③

今年度からこの科目は1年生対象にした。教職入門科目である。履修者が予想以上に多く、全15回分、パワーポイントを動画に変換してオンラインで実施した。出欠確認はTeamsの会議画面を見るだけで済ませたが、無断欠席も遅刻も皆無だった。パワーポイントそのものは春学期に2年生対象におこなったものを使ったが、1年生向けにかなり作り直した。特に、予習課題をFormsを使って授業前に課し、解答解説の動画を別途用意して授業後に視聴させ、授業の理解を深めさせるように工夫した。授業後の感想・意見・質問等はチャットで書き送るようにさせ、可能な限りコメントを付けて返信した。学生は中学・高校時代の自分の経験をよく書いてくれた。私のコメントに再返信してくる学生が少なくなかったため、口頭で説明しきれなかったことを再度文章形式で説明しなおすことが多くなり、この作業に毎回1~2時間は費やした。負担感はまったくなく、むしろ授業改善にとって有益だったし、学生一人一人の受けとめ方がよくわかり、対面授業の場合よりもやり甲斐を感じさせた。

科目④

上記③と同様の教職入門科目だが、こちらは栄養教諭向けなので、内容は③と異なる部分がある。しかも、出雲キャンパスでは非常勤講師の授業は原則すべてオンデマンド方式なので、パワーポイントの動画をあらかじめ15回分用意したうえに、毎回の視聴確認用の授業記録と確認テスト、レポート課題も事前に用意する必要があった。学生とのやり取りはUNIPAを介しておこなうのでTeamsほど融通が利かず、かなり制約があると感じた。それでも出雲キャンパスの事務担当者が動画配信や資料の配布、学生への連絡等できめ細かな対応をしてくれたので、一連の授業の準備を済ませてしまえばあとはUNIPAで提出物を確認し、評点を付けるだけであった。簡便と言えば簡便だが、なんとなく実感がわかない感じもした。

科目⑤

履修者は全員、昨年秋学期に現代教職論を受講した者たちで、本来なら出雲キャンパスで1年ぶりの再会となるところだが、栄養教諭をめざす彼らの成長ぶりを自分の目で確かめられなかったのは残念だった。上記④と同様、動画をはじめ授業記録、確認テスト、レポート課題はすべて事前に準備した。だから、④と⑤の2科目合わせて30回分の授業の準備を出雲キャンパスの秋学期が始まる9月までに済ませる必要があり、けっこうハードな仕事だった。教育原理は教育学の基礎的・基本的事項を学ぶ授業なので、昨年の対面授業の場合と同様に期末筆記試験を実施したが、対面ではできないのでオンデマンド方式にした。結局、試験というより授業内容の理解度を各自で自己確認してもらうことしかできなかった。出雲キャンパスの方針のもと、致し方ないことであった。

その他

このほか、春学期には地域文化学科2年生8名の現代教職論と教育原理をオンライン（パワーポイントを使った動画）でおこなった。この学年の教職課程履修者は自覚的に学ぶ態度に欠ける者が1年生、3年生に比べて目立つ。これらの学生はオンライン授業には不向きな学生といっていよう。

地域文化学科3年生4名の地域文化プロジェクト（通年）は遠隔と対面のハイブリッド方式でおこなった。これほどの少人数のゼミになると、一人一人の興味・関心とやる気度のちがいがから、遠隔でも対面でも全員で一つの課題に取り組むことがかえって困難だと感じ、秋学期からは個別指導に多くの時間を取るようになった。

- 科目①「文化人類学」
(地域文化学科、1年、春学期、必修、2単位、履修者数：76人)
- 科目②「ジェンダーと文化」
(地域文化学科、3年、春学期、選択、2単位、履修者数：59人)
- 科目③「基礎インドネシア語」
(地域文化学科、1年・2年、春学期、選択、1単位、履修：9人)
(保育教育学科、3年、春学期、選択、1単位、履修：1人)
- 科目④「異文化理解演習」
(総合文化学科、1年、春学期、選択、2単位、履修者：20人)
- 科目⑤「アジア文化論Ⅰ(東南アジア)」
(地域文化学科、2年、秋学期、選択、2単位、履修者数：27人)
- 科目⑥「多文化共生論」
(地域文化学科、2年、秋学期、選択、2単位、履修者数：47人)
- 科目⑦「インドネシア語」
(地域文化学科、1年、春学期、選択、1単位、履修：5人)
(保育教育学科、3年、春学期、選択、1単位、履修：1人)

塩谷 もも

1. オンライン授業の実践

2020年度の担当授業は、すべて Teams を活用したリアルタイム形式で行なった。授業の内容は、講義中心の科目(科目①、②、⑤、⑥)、語学(科目③、⑦)、演習(科目④)そして、ゼミと多様であったが、オンライン授業が初めてだったこともあり、普段の授業に近い形式を試みることにした。

とくに最初の頃は、機器のトラブルやオンライン上での映像資料活用の難しさなどに悩まされた。しかし、回を重ねるごとに少しずつ慣れ、オンラインの活用の利点についても、実感できるようになった。オンラインを活用せざるを得ない状況にならなければ、これに気づくことはなかった。ここでは、一年間のオンライン授業を振り返り、いくつか印象的だったことをとりあげながら、声で情報を伝えること、双方向のやり取り、オンラインの利点の3つについてまとめてみたい。

2. 声で情報を伝えること

普段の授業でも、声を使って情報を伝えているのだが、オンライン授業では、よりそのことを意識するようになった。受講生はカメラをオフでの受講であったため（ゼミと一部のグループワークを除く）、こちらからは全く反応が見えないという状態で授業が進行した。

授業を始めて思い出したのは、小学生・中学生のときに学校の放送委員会を担当したお昼休みの放送の経験だった。本の朗読、音楽、インタビュー、クイズなど、その日の内容と時間配分を決めて、ラジオ放送のように、見えない相手に声だけで語りかける。授業と内容は大きく違うものの、形式が似ていることに気づいてからは、少し気が楽になった。

対面の授業では、学生が分からなそうな顔など反応してくれるので、説明が不十分なときは、それを補うことができる。しかし、見えない相手に伝えるときは、一度聞いて伝わることを意識する必要があると考えた。実際に自分がどこまで配慮できていたか、伝わっていたかは分からないが、対面の授業よりも説明を丁寧にするのを心がけた。

3. 双方向のやり取り

当然のことながら、オンライン授業ではこれが悩みどころであり、一番の課題だった。初回の文化人類学では、印象的な出来事があった。この回は、チャット機能を使って問いかけをして、受講生が回答するというのをやってみた。その中で、ユニークな回答をした学生がいて、私がそれにチャットで反応した際、みんなからどっと笑いが起こった。オンラインなのでこう表現するのはおかしいのだが、受講生が笑い顔マーク、いいねマーク、ハートマーク、いろいろなマークで、一斉に反応を示したのだ。

その日は通信状態が悪く、その後もしばらくチャット機能で授業を進めた。すると、こちらが文字で語ったことに対して、意外なことには驚いた顔マーク、共感したときにはいいねマーク等、見えないながらも受講生が反応を示してくれた。たまたま起きた出来事だったが、オンライン上の学生を実感でき、また学生同士もクラスメートの存在を実感できたのではと思う。

その後、他の授業でも、指名して発言してもらったり、オンライン上でグループワークをしたり、受講生アンケートの回答を共有したり、可能な範囲で双方向のやり取りを取り入れることを試みた。また、語学や演習の授業は、当然のことながら双方向のやり取りがしやすかった。講義中心の科目については、あまりできなかった回もあるが、少しでもこれがあった回の方が、受講生の反応が良かったように感じた。受講生と一緒に学ぶ仲間の存在を実感できる工夫が、オンラインでも必要なのかもしれないと考えた。

4. オンライン授業の利点

前述の仲間の存在を意識することと少し矛盾するかもしれないが、学生が他の受講生を意識しすぎずに発言することができるのが、まずは利点の一つだと考える。例えば、対面の授業では、授業内で発言したり、語学の授業で話すのが、苦手な学生もいる。その点、オンラインの授業では、見えないので、あまり緊張しないで話せて良いという声もきかれた。

オンラインでのグループワークについては、学生同士がカメラをオフのまま行なうものが多かった。そのため、発言のタイミングが難しいという声もきかれた。ただ、アイコンタクトやジェスチャーが出来ず、声だけでやり取りをするということは、学生も普段と違う経験になったに違いない。SNSなど文字で会話することが増えたため、最近の学生はとくに電話で話すのが、苦手なのだという。ある意味、普段しない電話のように、声だけでやり取りする練習になったかもしれない。相手の声により耳を傾けること、分かるように伝えることにつながった可能性がある、は言いすぎだろうか。

また、担当した語学の授業については、成績等で判断すると、オンライン授業の方がむしろ身についたようである。対面と同様に、授業では、2人1組に分かれての会話練習を毎回行った。前述のグループワークと同様に、相手が見えない分、耳で聞くことや話すことにより集中できたことが、役立った可能性もある。

5. まとめ

以上、簡単ではあるが3つの項目に分けて、オンライン授業を振り返ってみた。慣れるまでは負担が大きく感じていたが、オンライン授業のおかげで身についた技術があり、この形式の授業の利点にも気づくことができた。これには対面の授業に戻った際も、活用できることが含まれている。オンライン授業を行なうことは、普段行なっている対面授業について、もう一度考えるきっかけとなった。

また、授業に限らず、オンライン開催が普及したおかげで、各地で行われている研究会、講演会、セミナーなどに、参加しやすくなったことも大きな利点である。入ってきた情報は、研究だけでなく、ときに授業への活用にもつながっている。また、前よりも、話し手の伝え方にも注目するようになった。これも、オンライン授業のもたらした効用である。

科目①「日本語学演習Ⅰ」
(地域文化学科 3 年春学期選択 2 単位 22 名履修)

高 橋 純

1. 授業内容と形態

この授業(科目①)は、教職課程を履修している学生たちを意識した演習で、学校文法(日本語)を復習し、それを発展的に考える授業である。学校文法を考える上で、漢文を利用して、日本語の古典文法の復習と同時に漢文という古典中国語の文法をとおして、日本語の文法特徴を理解することを目的とした。そしてこの授業は「演習」で、学生たちが発表する形式であった。最初の3回は、私が漢文の基本的な文法事項と発表の仕方を説明し、以後は、課題として与えた「論語」を1~2編、書き下し文の日本語と冒頭の講義と漢和辞典をもとに導き出した中国語古典の文法項目を発表してもらった。予想の2倍の履修者があったため、1回の授業で、2~3名が発表することとなった。

授業形態は、Teamsによる遠隔授業で、時間割どおりの時間で授業を行った。これは、こちらからの学生へのフィードバックの早さと学生間の議論のしやすさを重視したためである。

2. 問題とその対処

1) 学生の準備

春学期は、5月1日から10日まで図書館が閉鎖され、その後も時間制限等があり、学生たちが課題を調べることが難しくなってしまった。

そこで、普段ならば推奨しないが、題材が「論語」であるためWeb上にも多くの解説があり、そこにある書き下しや訳等を参考にしてもよいとした。そもそも返り点や送り仮名が振ってある資料は渡してあるので、その資料とネット上の資料に違いがあれば、その違いに関しても文法的な観点から解釈を加えさせた。漢文の書き下しが一通りでないということを見させた。

とにかく漢文の漢字の配列や書き下し文に現れる送り仮名、助詞・助動詞の接続、意味、返り点が振られる理由などをすべて古語辞典と漢和辞典を徹底的に引いて考えてもらった。

このことによって、今まで気がつかなかった辞書の項目や使用法の学習も同時に行った。

2) 漢字

Teams のチャット機能を使用して、構文の説明などを学生たちに伝えていた。しかし、漢文の場合は、簡単に打ち出せない漢字があり、困難を強いられた。対面であれば、簡単に黒板に書き出せるが、文字の問題は、デジタルの弱点である。

この問題に対しては、あらかじめその時間の課題である文をすべて打ち出し、それをコピーする形で提示した。この下準備には時間を多く要したが、これを行うことによって、発表学生のレジюмеを画面上に写しながら、かつこちらの説明も同時に行うことができた。

3) レジюме

レジюмеは、2 日前までにメール添付で送ってもらい、そのレジюмеを PDF に変換した後、Teams 上にアップし、それを各学生が使用していた。しかし、問題は学生の多くがプリンタを所有しておらず、レジюмеを打ち出して使用することができなかったことだ。しかし、学生たちの中には、PC にレジюмеをダウンロードして PC 上でレジюмеを見ながら、授業はスマホで参加している者もいたようである。この状況を考えると PDF に変換せずに、Word ファイルのまま配布した方が、書き込みができたのではないかと反省している。それでも、慣れない環境の中で学生たちも様々な工夫をして授業に参加しており、我々も助けられた。

ただレジюмеの印刷が行われなかったためか、授業中のフィードバックが後続の発表になかなか反映されなかったというのは問題であった。

4) 質疑応答

Teams であったにもかかわらず学生たちは質問や問題点の指摘など活発な議論を行った。これは学生たちのやる気の表れで、学生たちに感謝である。

学生は自分の発表が終わると画面を消したがる傾向にあるが、他の学生の質問や指摘の内容を伝えやすくするためにレジюмеの共有画面は表示したままにさせた。ちなみに、共有画面は学生が自らアップして、自分の発表に合わせて、画面を操作した。

3. まとめ

今回の漢文のように特殊な文字が使用される授業に対して、デジタルは弱いということが改めて思い知らさせられたが、遠隔授業であれ対面授業であれ、基本的には、学生たちの理解を深めことに配慮し、そして学生たちの学ぼうとする姿勢が授業を成り立たせているということを実感した。遠隔授業であっても真摯に学ぶ姿勢で授業に臨んだ学生たちに感謝である。

- 科目①「観光まちづくり論」
(地域文化学科 1 年秋学期選択 2 単位 48 名履修)
- 科目②「まちづくりと協働」
(地域文化学科 1 年秋学期選択 2 単位 44 名履修)
- 科目③「観光まちづくり演習」
(地域文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 17 名履修)

竹 田 茉 耶

1. はじめに

本稿では、コラボレーションプラットフォームとしての Teams を活用した授業を振り返る。

私自身はこの間、完全遠隔による講義科目 2 つと対面（うち 2 回は遠隔・リアルタイムで実施）による演習科目 1 つを担当した。担当した授業はいずれも秋学期であったため、学生たちはすでに遠隔授業に慣れてきており、Teams の扱いに習熟している状況であった。

2. Teams を活用した授業の課題

1) コミュニケーションの取りづらさ

遠隔授業を行ってみて何より戸惑ったことは、学生の顔を見ながら話せないということである。これまであたり前のように行っていた対面授業であれば、顔をあげて熱心に耳を傾けてくれている学生、問いかけに対して頷いてくれる学生、少し難しいという表情をしている学生、あまり聞いていない様子で下を向いている学生、居眠りをしている学生など、学生の様子を窺いながら講義を行うことができていた。

一方で、遠隔授業においてはこうした学生たちの様子を窺い知ることは大変難しいことを感じた。Teams には会話機能や手を挙げるといったコミュニケーションツールはあるが、こうした機能を使ったとしても学生の表情が見えないことに変わりはなく、学生の反応を見ながら説明の仕方や授業の進度を調整するという点において、遠隔授業の難しさを感じたところである。

また、学生たちに問いかけを行ったとしても、対面授業の時にも増して反応してくれる学生が少なく、表情が分からない分指名することも難しいと感じた。

ただしこのことは、履修人数が多い科目において特に該当する問題である
と考える。学生たちの了承が得られ、画面上に顔を映してもらった状態で授
業ができるのであれば、上記で述べたような課題はある程度は解決されるの
ではないかと考える。

2) リアルタイムでの試験実施の難しさ

講義 2 科目については、Teams に答案を提出するかたちで遠隔（リアルタ
イム）で論述試験を行った。

その際気を配ったのは、試験を受ける学生のインターネット環境が安定し
ているかどうか（答案がアップロードできないという事態を防ぐため）とい
うことと、試験時間（60 分）＋答案をアップロードするための時間（10 分）
の確保である。幸いネット環境不良のため答案が提出できないという事態は
生じなかったが、60 分を過ぎても答案の作成を続けている様子の学生もお
り、厳密に試験時間を管理することは難しいと感じた。

3. コラボレーションプラットフォームを取り入れることの利点

1) 授業時間を有効に活用してグループワークが行える

講義 2 科目については比較的履修人数が多かったが、そうした授業ではコ
ラボレーションプラットフォームを用いることで、効率的にグループワーク
を行うことができたと考える。

対面授業においてグループワークを行う際には、座席の移動や模造紙、ポ
ストイットといったツールの準備が必要であった。しかし、Teams 上でグル
ープワークを行う際にはこうした座席の移動や準備が必要なく（もちろん事
前にチャンネルを作成したりワークシートを作成したりする作業は必要である
が）授業時間を有効に使うことができたと感じている。

2) 共同作業が効率的に行える

この点は、とりわけ演習科目（科目③）において実感したことである。こ
の授業では、テーマごとに 3 つのグループに分かれて木綿街道をフィールド
とした調査を行った。

調査の実施過程や結果の分析ととりまとめについて、学生たちはワードや
エクセル、パワーポイントを使って作業を行ったが、こうした作業を行う際
に Teams 上でファイルを共有することで、効率的に共同作業を行うことが
できた。こうしたことは、Teams のようなコラボレーションプラットフォーム
を活用することの利点であると考えられる。

3) インタビュー調査等の日程調整がしやすい

この点も演習科目（科目③）において感じたことである。3 グループのう
ち 1 つのグループは木綿街道の事業所へのインタビューを行った。

調査の実施にあたっては、感染防止の観点からオンラインでのインタビューを初めて試みた。もちろん、このような手法はすべての場合に活用できる訳ではなく、調査に協力して下さる方が問題なくこうしたツールを使え、理解を得られることが前提となる。今回は6名へのインタビューのうち1名の方について、オンラインでのインタビューが実施できた。

大変お忙しい方であったが、テレビ会議システムを活用することで場所や時間の制約が小さくなり、インタビューする学生5名との日程調整が行いやすくなった。

ただし、すべてテレビ会議システムで事足りるということではなく、現地調査などによって地域の様子を捕捉した上で行われることが望ましい（今回も現地調査を行った上でインタビューを実施した）。その上で、オンライン会議システムを状況に応じて有効に活用していければと考える。

- 科目①「しまねのまちづくり」
 (地域文化学科 1-2 年集中選択 2 単位 35 名履修)
 科目②「日本文化論 I (居住文化)」
 (地域文化学科 2 年春学期選択 2 単位 10 名履修)
 科目③「地域文化論 IV (地域資源)」
 (地域文化学科 1 年秋学期選択 2 単位 42 名履修)
 科目④⑤「スタートアップセミナー I 及び II (藤居ゼミ)」
 (地域文化学科 1 年春・秋学期必修各 1 単位 9 名履修)

藤 居 由 香

1. まちづくりの土木と家庭科が学べるゲーム「あつまれどうぶつの森」

コロナ禍に自宅で過ごすアイテムとして、任天堂株式会社製のポータブルゲーム機器が評判になったことは周知の通りである。その機器専用ソフト「あつまれどうぶつの森 (以下、あつ森と略す)」では、都市計画 (まちづくり) の専門用語「区画整理」が適切に用いられており、学問上の信頼度が高い。土木の文字通り土を均して水を流し木製の橋を架け、道路を通し敷地を区切り宅地化し、住宅ローン組んで家を建てる仕組み、魚釣りや植物の交配、カブを育て株売買、キッチンユニットの配置、衣服のオリジナルデザイン、夜間照明の工夫など、衣食住と消費生活を遊びながら学ぶ格好の教材である。科目①「しまねのまちづくり」履修者の中で、ソフトを所有する学生へ、高校生向けに島づくりの魅力が伝わるポスターの任意提出を呼びかけた所、3 日後に 5 名から描画データ提出があった。成績評価に関係せずとも、描画作業に積極的に取り組むという成果が得られた (図 1、図 2)。また、この科目終了時に「授業でまちづくりの土木と家庭科が学べると知ってからは、あつ森への取り組み姿勢が変わった」という記述もみられた。



図 1 島の敷地配置図及び施設鳥瞰図 図 2 材料資源を D I Y により製品化

このポスター作品は、10月に高校生への授業「松江に住み続けるために本当のまちづくりを知ろう」で投影資料に用いた。高校生は、まちづくりを地域のイベントとその活動と誤解していることが多いが、本来は都市計画を指す言葉で、道路と住宅がまちづくりの最重要事項であること、図による発信力及び表現力を養う必要性を述べた。寄せられた生徒の感想には、「あつ森の話を変えた講義だったのでとても面白かったし、あつ森からこんなことも学べるんだ！ととても感心しました」、「あつ森と町づくりについてお話をされていて、私も町づくりに興味があり、その方面に役立つと思い、あつ森を始めました。(中略)一つのゲームで、町づくりから生活の基本について学べるので、とても楽しく勉強できる方法です」とあり、自宅での適切なゲームソフト使用は、高大連携の学習ツールとして有効性を発揮すると考えられる。

2. PC画面を用いない教科書と音声データによるオンデマンド授業の有効性

かつて本学で取り組んでいた履修証明プログラム用に、島根県西部在住者が授業を受講した臨場感を味わえる e-learning 教材として当時の在学生の協力を得て講義の録音を含めた音声データを準備してあった。その音声データをスマートホンや iPod 等の音声再生プレーヤーで学生が聴講する授業とした。学生は各自在宅で、手元に教科書の筆者ら 8 名による共著『住まいのデザイン』(朝倉書店 2015)を拠り、所謂ラジオ講座形式で科目②「日本文化論 I (居住文化)」受講した。著作権許諾済みの住宅の設計図や写真のみ掲載された教科書のため権利関係の問題は無く、音声だけでは理解し難い住宅の立体空間を図や写真で提供できた。テレビ会議の音声授業では画面に集中力を削がれる懸念があること、学生の中には姉妹で同じ部屋居住という事情から遠隔授業で発言を求められる事に困っている状況も窺えたこと、イヤホンで聴講でき発言せずともよい授業形式は、住宅の騒音環境や IT 環境整備を考える住居学の検討題材としても役立った。

学生達の感想は、「聴き逃した部分は少し戻って聞き直せたり一時停止しながらノートにメモできたりして自分のペースで進められることが良かったと感じました」、「音声データは、重要な部分を再び聞くことができ良い」、「聞くことに集中するので頭に入りやすかったり、自発性が促進できたりするのかなと思いました」、「音声のみでの授業というのは経験したことがなかったので、情報量など心配な部分はあったのですが想像していたよりもわかりやすかったです。教材も手元にあり、それを読みながら音声を聞くという進め方ができたので、授業内容についての不満な点は特に感じませんでした」、「普段より想像力を働かせながら授業を受けることができました」とあり、概ね良好な反応の学生達に感謝したい。

3. 家庭科の住生活・食生活分野と遠隔授業主体の日常生活との親和性

一人暮らしを始めたばかりの新生へ、日常生活のマネジメントそのもので、高校家庭科の延長線上に大学での学びを展開できるのだと示すために、科目③の地域文化論Ⅳ（地域資源）は、自分が食べたことのある品種及び地域ブランドの「米」の特徴を調べる課題を出した。普段家族が炊く米の銘柄を初めて知った事や、米が地域資源であることへの驚きの感想がみられた。科目④の初年次ゼミは共通テーマを「麺」とし、近所の店舗調査で販売されている麺を知り、次いで文献調査を行い、自宅での調理実習により仮説を検証する手法とした。コロナ禍の持て余している在宅時間を活用すべく、ゼミ内で菓子レシピと製菓後の写真の相互交換を行った。科目⑤のゼミでは初めて松江に居住する学生達が、登学困難な中、近辺を歩くことによる地域理解と、社会問題である高齢化を自分の未来の課題と捉えるために、共通テーマを「後期高齢者のための歩行者空間を考える」とし、サブテーマは各自の問題意識で設定し屋外実測を含めた。また、Teamsの投稿欄に問いを投げかけ、返答を学生達が書き込む方法は、テレビ会議での会話と異なり、後日読み返すことができ、教員及び他学生の発言内容の聞き漏らしがないという安心感に繋がっていることが判ったため、「文字ゼミ」の時間確保を心掛けた。

4. オンライン授業における外部講師招聘によるグラレコ演習事例

オンライン授業に切替わり、遠方の専門家の協力を得られやすくなった。講義室では学生の記述を一斉に相互閲覧するのは難しいが、Zoomでは多数の画面を同時表示できる利点がある。藤居ゼミと科目③の合同授業では、ビジュアルで地域の魅力を発信する技術習得のために、秋田県在住のまちづくりファシリテーター平元美沙緒氏に「体験！グラフィック・レコーディング」を依頼し、高知県の瓦の研究紹介とグラレコの講義及び演習を実施した。



写真1 講師の実演 写真2 相互閲覧の様子 写真3 学生のグラレコ

学生達は、「聞く力の身に付け方を学んだ」「集中して聞くことに繋がる」「人に物事を伝えるときは、分かりやすいということが一番なのでグラレコの技術にあるようなまとめ方の工夫や強調を、話すときにも応用していこうと思います」「話し方にも気をつけていきたい」とグラフィック能力以外の事柄に言及しており、グラレコは副次的効果が得られる技法だと考えられる。

科目①「基礎タイ語」

(地域文化学科 1 年春学期選択 1 単位 4 名履修)

科目②「アジアの歴史(東南アジア)」

(地域文化学科 2 年春学期国際文化コース必修 2 単位 55 名履修)

科目③「タイ語」

(地域文化学科 1 年秋学期選択 1 単位 4 名履修)

科目④「多文化共生論」

(地域文化学科 3 年秋学期選択 2 単位 57 名履修)

科目⑤「地域文化プロジェクト I」

(地域文化学科 3 年通年必修 3 単位 4 名履修)

増 原 善 之

1. 1 年を振り返って

今年度の基本的な授業形態は、リアルタイム・双方向のオンライン形式であり、パワーポイントのスライドを画面共有しながら授業を行った。なお、対面授業は、秋学期の科目③および⑤(履修者はそれぞれ 4 名)で実施した。

昨年度末、春学期の授業を 4 月 21 日からオンラインで行うとした本学の決断は素晴らしかったと思う。また、4 月の休講期間中に Teams 研修会を開催してくださった FD 委員会関係者および講師の方々に改めて感謝の意を表したい。

私のオンライン授業のクオリティは決して十分なものではなかったが、1 年を通してやり抜くことができたという充足感はあるし、授業の新たな可能性を考える良い機会になったと思う。コロナ禍とはいえ、授業に限れば、決して悪い 1 年ではなかったと前向きに捉えている。

2. 学生の質問・コメント

春学期の科目②では、Teams「会議チャット」で質問やコメントを送信させることにしたが、学生にしてみれば、自分の名前や発言内容が明らかになってしまうため、こちらが期待していたほど活用されなかった。結局、授業後に Forms で送信させるようにしたところ、毎回、数多くの質問・コメントが寄せられた。一方、秋学期の科目④では、Teams「チャット」を使用したがる、他の学生に自分の名前や質問内容が知られないので、学生たちには好評だっ

た。ただし、こうした状況が常態化し、匿名性が確保されないと発言できないということになれば、これはこれで問題であろう。

3. グループワーク

科目④においてオンラインによるグループワークを何度かやってみたが、会議をスムーズに立ち上げることができないグループが出てきたり、こちらがグループワークの進み具合を推し量るのが難しいため、議論の途中でワークを終わらせてしまったりするなど問題が多かった。この点については、来年度に向けてさらに検討が必要だと思う。

4. 動画の視聴

例年、科目①～④では、学生に動画を視聴させる機会が少なくなく、今年度もYouTube上の動画ならばURLを「会議チャット」に貼り付け、データの形で保存している動画ならば、前もってstreamにアップロードするなどして、動画を活用してきた。しかし、著作権法上の制約および「コマ落ち」に見られるような技術的問題から、オンライン授業における動画の視聴はかなり難しくなった。従来の対面授業では、あまり意識することはなかったが、これを機にオンラインにおける動画の活用について改めて検討する必要があると思う。

5. Teams ホワイトボード

科目①では、タイ語の文字の読み書きを学ばせることが授業の中心となるが、学生にタイ文字を書かせて、それを確認する作業に大きな困難を感じた。従来であれば、学生にノートや（教室の）ホワイトボードにタイ文字を書かせ、間違っていれば、その場で修正を施していたわけであるが、オンラインとなるとそうはいかない。初めのころは、学生に自身のノートをカメラで映させていたが、これでは直接修正ができない。Teams上のホワイトボードも使おうとしたが、タブレットとタッチペンがない場合は、PCのマウスを使って習いたてのタイ文字を書くことになり、初学者にとっては難しすぎる学習方法になってしまった。履修者全員にタブレットとタッチペンを用意させるわけにもいかないため、来年度は対面で行わざるを得ないと考えている。

6. ハイブリッド授業

科目③および⑤は、少人数クラス（履修者はそれぞれ4名）であったため、秋学期は原則、対面授業としたが、科目③では、他県出身者が松江到着後の

自己観察期間中、アパートにいる必要があったため、科目⑤では、当初、対面授業に不安を感じる学生がいたため、開講時から2~3回、オンラインと対面を併用するハイブリッド授業を行った。対面授業に参加した学生にも各自PCを持参させ、パワーポイントのスライドは、オンライン授業のときと同様、Teamsで画面共有した。

実際にやってみて、気づいたことを2点あげておきたい。1点目は、特に科目③のような語学の授業において、教員が教室内の学生を回って指導するとき、しばしば教員の姿がPCの画面から消えるため、オンラインで受講している学生にしてみれば、教室で何が行われているかわからず、自分だけ置いて行かれるような気持ちになったということである。ハイブリッドの場合は、できる限り、カメラに映る範囲内で授業を行うよう気を配る必要がある。

2点目は、ハウリングを防ぐため、学生のマイクはすべてミュートにさせ、教員のPCに接続されたスピーカーフォンのみを使用した方が良いということである。もちろん、教室内の学生数が多いと1つのスピーカーフォンでは音声を拾いきれないので、スピーカーフォンを2器連結して使用するなどの工夫が必要となる。

7. 学期末試験

科目②は履修者が多かったため、学期末試験をオンラインで行った。問題はすべて記述式としたが、持ち込み可とせざるを得ないため、試験の準備に時間とエネルギーを費やした学生とそうでない学生との間にそれほど差がつかず、前者の学生の中にはそれを不満に思った者もいたかもしれない。来年度、対面での試験が困難であれば、レポートにしたいと思う。

8. 今後に向けて

Teamsは学生とのファイル共有など便利な機能も多いので、今後もこれが基本になることに異論はないが、科目④のように外部講師をお招きする科目については、Zoomの使用も考えていきたい。当初、Zoomのセキュリティを心配する意見があったが、実際には多くの大学で使用されており、特段の問題はないと考えられる。

オンライン授業は、コロナ禍において「やむを得ず」行うというものではなく、アフターコロナでも、対面とオンラインの双方の利点をうまく組み合わせる授業を行っていくべきだと思う。オンラインであれば、海外からの授業や海外の大学生との交流授業などアイデア次第で何でもできるようになるので、さらなる可能性を模索していきたい。

- 科目①「イギリス文学史」
(地域文化学科 2 年春学期選択 2 単位 56 名履修)
- 科目②「イギリスの文学と文化Ⅱ」
(地域文化学科 3 年春学期選択 2 単位 25 名履修)
- 科目③「パラグラフ・ライティング」
(地域文化学科 2 年春学期選択 1 単位 7 名履修)
- 科目④「イギリスの文学と文化Ⅰ」
(地域文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 31 名履修)
- 科目⑤「総合英語Ⅲ (リーディング)」
(地域文化学科 1 年秋学期選択 1 単位 21 名履修)
- 科目⑥「地域文化入門」
(地域文化学科 1 年春学期必修 2 単位 77 名履修)

松 浦 雄 二

1. はじめに

令和 2 年度の筆者の担当授業は、集中講義を含めすべて遠隔授業を行った（一部対面は 1 年生のゼミのみ）。ここではそのうち主に上記①から⑥の授業について記すものである。このうち③および⑤は、語学の演習科目である。また、⑥は地域文化学科各教員が担当するオムニバス授業で、1～2 名の教員で 1 回の授業を担当する。今回の遠隔授業の筆者のキーワードを、PC 端末と Teams の操作、授業の準備、受講環境、コミュニケーション、授業形態によるメリットの確認と捉え、以下まとめてみたい。

2. PC 端末とアプリケーションの操作

先ず遠隔授業実施にあたって直面しなければならなかったのは、当然ながら全く扱ったことのない Microsoft Teams の操作である。そもそも遠隔授業の組み立てというものを全く考えたことがなかったので、自分の行ってみたいオンラインアクティビティが、アプリケーションのどの機能を使えばできるのか、まずその点を確認・自覚するのに時を要し、また時間に追われているから、特に春学期は多くの局面で Teams の持つ機能の活用が限定的になってしまった。Teams そのものではないが、Teams と併せて役に立ったのは、タッチパネルディスプレイを

持つラップトップ端末をデスクトップ端末と併用しながら、MetaMoji Note アプリケーションを利用する方法であった。通常の板書と同じような感覚で画面に書きつけて説明しながら、必要に応じて画面を拡大して受講者が視認しやすい大ききさで示すことも速やかにできる。秋学期からは、「板書」したものを必要に応じてスクリーンショットし、Teams にアップロードして受講者の復習に供するようになっている。学生からのコメントシートを読むと、上記の方法は、教員の説明・解説を学生により理解しやすいものにするための一助にはなっているように思われる。この機能が無ければ現状での遠隔授業が成り立たないほど、筆者にとっては使い勝手が良いものである。

3. 授業の準備・受講環境・コミュニケーション

面接授業において自分が効果的と思って採用している解説のし方や使用している教材を、遠隔授業用に最適化するのには、とにかく時間がかかる（これは現在も変わらない）。特に、自分の端末画面の向こう側にいる学生たちの通信環境や受講場所、使用している端末の種類・スペック等、履修者の受講環境をある程度推測して教材を整え、自分の用いる機器の使用法を確認し、デモ・ユーザーを用いて試行錯誤を繰り返しながら準備していると、時間はあっという間にたってしまう。授業⑥では、まだ Teams に不慣れな状態で、チャンネル機能を用いて少人数のディスカッションを行ったが、この機能を用いた時に起こり得る事態についての予測が不十分で、準備の周到さの必要性について反省することとなってしまった。遠隔でも如何に授業時に学生たちとコミュニケーションが取れるか、受講者の立場に立って授業中の状況を推測しながら、自分がどのように話し、どのように機器を操作すべきかを考えることが求められた。

さらに、授業準備においては、例えば上記①の授業では、コロナウイルスが蔓延していく過程で生じた流通の遅延・停滞の中で、学生のテキスト入手が間に合わず、テキストの一部を PDF 化して配信する許可を得るために出版社に相談したり、あるいは授業④では、授業時に限る DVD 視聴を可能として頂けるように販売会社に依頼・交渉するなど、著作権に関わる諸問題についても、この度改めて認識することとなった。

4. 授業形態のメリットの（再）認識

今回初めて遠隔授業を行うことによって、面接授業において学生に直面し、同じ場所・空間を共有しながら授業を行うことが、コミュニケーションという観点からも如何に重要であるかを、改めて、いわば肌で感じることができたように思われる。が、同時に、遠隔という形態によって、自分の授業での話し方・話しかけ方を再考する契機にもなり、反省にもなった。また、遠隔授業という形態で学生

あるいは地域に提供できるものの幅は広がるであろうという可能性も感じている。コロナ禍が一日も早く収束することを願うばかりであるが、その後にも、大学という場所で活かせるものの一つになったのではないかと感ぜられるのである。

5. 最後に

1年間の遠隔授業の終わりを迎えようとして思い浮かんだのは、感謝の言葉である。全学で遠隔授業を実施するにあたり、すでに授業経験がおありの保育教育学科の先生方、事務方のシステム管理スタッフの皆様より頂いた年度当初のレクチャーをはじめとして、以後の、教職員の皆様相互の積極的なご協力とご教示が無ければ、自分の授業も到底始まらず、到底続かなかった今回の遠隔授業であると思う。このような記録を残す機会を与えられたので、最後ながら皆様にお礼を申し上げたい。

科目①「古典文学Ⅱ（歌謡と和歌）」
（地域文化学科 3 年秋学期選択 2 単位 29 名履修）
科目②「古典文学演習Ⅰ」
（地域文化学科 2 年秋学期選択 2 単位 12 名履修）

山 村 桃 子

1. 授業の方法

春学期の休職中、ゼミ生とのやり取りはメールを考えていたが、急遽 Teams を使用して互いの顔を見ながらやり取りが出来たのは有り難いことだった。自身の本格的な遠隔授業は、復帰後の秋学期からである。ゼミ以外の授業はすべて遠隔で実施し、遠隔はリアルタイムとオンデマンドを併用して行った。演習発表の準備については、全体の概要をリアルタイムで説明し、個々の問題設定や調べ方については、研究室で個別に指導を行った。

科目①：講義科目

- 1 回目：リアルタイム
- 2～15 回目：オンデマンド

科目②：演習科目

- 1・2 回目：リアルタイム
- 3～8 回目：オンデマンド（演習発表の準備期間として講義を実施）
- 9～15 回目：リアルタイム 60 分（学生の演習発表）
オンデマンド 30 分（講義）

2. 授業の実際と反省

科目①は講義科目により予めオンデマンドを、科目②は演習科目のためリアルタイムを予定していた。

しかしリアルタイムで行った科目②では、小さなトラブルに対して自身が明確・迅速に対処できずに、授業時間のロスに繋がった。たとえば次のようなことである。いずれも教員側が Teams の操作に習熟していれば対応できたことであった。

- ・授業の途中、学生にワークをさせるため、教員のマイクをオフにしたが、それを再びオンにすることを忘れて数分間講義を行ってしまった。
- ・授業期間の途中で Teams の仕様が変更されたことで、授業中に学生を指

名して発言を求めたが、音声が入らないという学生が数名いた。設定を変更し会議に入り直すのに時間を要した。

- ・共有トレイにて、教材としてインターネットサイトの動画を見せたが、音声が共有されなかった。
- ・学生が会議に入ることができないことがあった。

遠隔授業においても、対面と同様に授業を安定的に展開し、授業時間を確実に確保する必要があると感じたため、講義の授業は以降すべてオンデマンドで行うこととした。

科目②の演習発表が始まると、毎回最初はリアルタイムで発表を行い、終了後はオンデマンドで講義を視聴させる流れとした。しかし、質問や指導が長引いた場合、その後にオンデマンド授業を視聴すると 90 分以内に授業がおさまらないことがある。このため、発表の後にひきつづきリアルタイムで講義を行った回もある。

科目①でのオンデマンドであっても、失敗はある。インターネット動画の音声が入るよう気にしていても、共有トレイを切り替えているうちに、音声が入っていないものが数カ所あり、課題の学生のコメントによって気づいた。講義は録画して終了ではなく、必ず再生して最後まで確認する必要がある、外部のサイトを利用する場合は、直接 URL を提示して視聴させたほうが確実であった。

また、オンデマンドではリアルタイムほどの時間の強制力がないため、課題の締切に余裕を持たせるほど学生が視聴を後回しにする傾向がある。中には授業時間内に必ず視聴し、直後にコメントを提出する学生もいたが、それは毎回同じ、ごく限られた数名の学生である。

しかしよく考えると自身も同様で、今回様々な学会発表や講演がオンラインで実施される中、公開期限当日に視聴することは多くあった。録画された授業を決められた時間に視聴するというのは、案外難しいことなのかもしれない。視聴を後回しにしたまま締切が過ぎたという学生の声も聞く。今後は、視聴に関わるルールづくりの必要性も感じた。

対面授業においては、上記のようなトラブルはほぼ生じないだろう。一方遠隔授業を問題なく運営するためには、学生とのコミュニケーションを対面授業よりはるかに意識的、積極的にとる必要があると感じた。対面では教員が行う作業も、遠隔では基本的に学生自身が行う必要があることを念頭に置かなければならない。授業を終え、学生には色々と不便をかけてしまったが、丁寧でわかりやすかったという声も得られた。教員自身が遠隔授業を経験することで学生への配慮を深めたり、授業の選択肢を広げたりすることができ、ひいては今後の対面授業の質の向上に繋がるように感じる。

5. まとめと展望

1) 短期大学部保育学科

学科長 宮下裕一

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の拡大は、従来実施されていた大学の授業形態の変更を余儀なくさせた。

春学期当初、すべての授業を遠隔で行うという大学方針に基づき開始した授業は、一部の教員が以前から導入していた例もあるが、ほとんどの教員はもちろん学生にとっても初めてのこととなった。教員向けのガイダンスは開催されたが、多くの教員にとってゼロからのスタートとなった。

2. 遠隔授業実施に関する学生の状況

遠隔授業実施に際し困難に直面したのは学生も同様であった。保育学科は入学時にノートパソコンの用意を学生に提案しておらず、またマイクやカメラ機能も必要であり、遠隔授業実施時にパソコンが利用できる環境にあった学生は一部であった。そのため、多くの学生はスマートフォンにて授業に参加するという状況が生じた。

授業時には、複数の機器を使い分ける教員もいたが、パソコンをメインに授業を行っていた。だがパソコンとスマートフォンでは見える画面や操作方法が異なる場合もあり、加えて教員自身のアプリケーションの使用に不慣れだということも重なり、しばしば授業の進行に支障をきたすことがあった。

スマートフォンでは小さな画面上で複数のウィンドウを操作しなくてはならないという状況もあったが、学生は時間割通りに遠隔授業が行われることもあり、授業への「慣れ」は学生の方が早かったといえる。

また授業開始初期には、通信状況の不具合も教員に寄せられることがあった。だが学生の自宅での通信環境はそれぞれ異なるため、状況確認や対応は困難であった。

さらにスマートフォンも、オペレーティングシステムの違いによるものだったのか詳細は不明だが、Android系のスマートフォンに共通の不具合が生じたこともあった。

だが次第に学生自身がお互いに情報共有をしつつ対応策を見出すことも増え、遠隔授業に慣れていったようである。

3. 教員による授業の新たな試み

遠隔授業は Office 365 の Teams を中心に、講義に必要な資料の送付、リアルタイムの遠隔授業、チャット機能による文字を通じた学生とのやり取りを

行うことができる。また、Forms や Stream と呼ばれるアプリケーションソフト等を利用することで、学生による課題の提出や、自ら撮影したものあるいは教員が指示した動画の視聴、共有や Teams の「チャンネル」を利用することによるグループ協議を行うことも可能となった。

授業形態は、大きく分けると講義系、実技・演習系及び実習に分けられる。リアルタイムでの遠隔授業の展開に際し、講義系の授業の場合、メールや Teams を用いて、文字や音声を通じた授業を主として行ってきた。実技・演習系は、遠隔授業の場合多くの困難が生じ、また対面で実施する場合も感染症対策を含めた授業計画が必要となった。さらに実習は学外の実習協力園との調整など異なる課題に直面することになった。

例えば実技・演習系では、学生自身の健康と新型コロナウイルス感染症対策を意識させつつスポーツを楽しむという授業が行われた（健康スポーツ I）。また読み聞かせの実践では、学生自らが課題に沿った動画を事前に撮影し、それを学生間で共有し、グループ討議等を行っている。

実習に関しては、実習協力園による受け入れが可能となるための感染症対応マニュアル作成等を行っている。さらに学生に対する現場実習を前提とした実習指導も求められ、授業内容の精選と遠隔授業でのグループワークも取り入れつつ授業が行われた。

新型コロナウイルスの広がりや、2年間の総まとめである「卒業研究」発表会も大きな影響を与えた。発表会では、教員がそれぞれの授業で用いていた Teams、Stream、Forms を利用して行われた。加えて学生自身が PowerPoint を利用し、音声付きの発表用動画を作成し、それを 1, 2 年生、教員間で視聴できるようにし、Forms で質問するという形式で行った。質問に対しては、発表者が後日回答することで共有化を図った。

4. 今後の展望

今年度は新型コロナウイルス感染症拡大によって遠隔授業を余儀なくされたが、結果として感染症対策の徹底を前提とした教員の授業形態の多様化を促し、かつ従来以上に学生への健康上の配慮を意識し、対応することとなった。今後は状況に応じたより柔軟性のある授業形態が提供できるようになったのではないと思われる。

大学における授業は、たとえ社会状況による多様な制限が生じたとしても、在学生を孤立させず、目指すべき将来像に向けて学生間のつながりを強化しつつ、学生自身の育ちを促すための最大限の努力が求められる。その点を改めて感じ、かつその経験値が高められた一年であったと思われる。

2) 短期大学部総合文化学科

学科長 山根繁樹

コロナ禍にあって、総合文化学科の授業への最も大きな影響は、授業そのものの不開講であった。なかでも、海外語学研修プログラムである「総合文化研修計画Ⅱ」「総合文化研修Ⅱ」の不開講は、多くの学生の履修計画だけでなく、学科への入学動機実現を挫くことにもなった。また、実施された授業においても、フィールドワークの計画は、そのほとんどが変更を余儀なくされた。宿泊を伴う計画は中止、活動中の「3密」を回避するため、移動時間や活動範囲の縮小がなされた。これらは、学生が「学外での活動をとおして学ぶ」機会の減少、消滅であったが、学科としてそれらの「学び」の意義を捉え直すことにもなった。

春学期の授業を基本的には Microsoft Teams を使って行うことが決まり、教員向けの研修が行われた。その時点で学科内の教員には、授業で Teams を使った実績のある教員はいなかった。キャンパス内で教員向けの Teams 利用研修が行われたのが 4 月 10 日（金）、総合文化学科として 1 年生に遠隔授業に向けたガイダンスを行ったのが 4 月 14 日（火）、2 年生向けが 4 月 15 日（水）であった。ガイダンスまでのところで各学年全体のチームを立ち上げ、ガイダンス時には目の前でチームに入らせ、会議にも参加させ、Forms でのアンケートにも答えさせた。ちなみに、1 年生のアンケートは、「今日の調子はいかがですか？」と問うもので、学生の回答は「とても元気 46%」「ちょっと不安 42%」「はらへった 11%」である。回答総数は 26 で、その場においても回答できなかつた者が多くいたことがうかがわれる。2 年生にも同様のアンケートを行ったが、回答数は 23 と、1 年生と大差なかつた。一方、1 年生のガイダンス時、筆者は知らぬ間にある学生に向かって「音声通話」ボタンを押していたようで、学生から「何でしょう？」と話しかけられ戸惑った。「音声通話」機能の存在すら知らなかつたからである。不安を抱いていたのは学生だけではない。ガイダンスには「遠隔授業で使用する PC またはスマートフォン」を持参するよう指示していた。正確ではないが、その時点での印象としては、各学年半数以上の学生がスマートフォンで Teams を利用しているのではないかと思われた。このときの印象が、その後の遠隔授業を行う教員に影響を与えたことは否めない。

遠隔授業が本格的に始まってからの各教員の奮闘ぶりは、それぞれの報告からご推察いただきたい。ここでは、学科教員からの報告をとおしてうかがわれる、総合文化学科における遠隔授業のメリットとデメリットをまとめておきたい。

メリットとして指摘できるのは、意外にも、学生の意見が出やすい面があった点ではないか。もちろん、授業中に気軽に声をあげることにはできなかったはずではある。だが、Forms を利用して質問や意見を集めることにより、学生はある程度時間をかけて言葉を綴ったと思われる。そして、他者の意見や質問を「共有」できた点も大きかった。対面であれば、学生個人対教員のやりとりで終わったはずのものが、Teams 投稿欄を利用することによって、他者に開かれたものとなった。それは、学生に、自身の理解や到達を確認したり、自身の間違いに気づいたりする機会を与えた。一方、教員側にも、一人に対する指導が結果として他の学生への指導にも繋がるという恩恵を与えたのである。学科教員の報告のなかに「授業とは対話である」とあったが、遠隔授業は、そのことに気づかせるとともに、思わぬ形での「対話」を生んだのである。ただし、特に1年生においては、互いをよく知らぬままに同じ遠隔授業を受けるなかで、質問したり発言したりすることをためらう者がいた。この、2年生とは異なる条件が、「対話」の質に影響を及ぼした面はあると思われる。

遠隔授業のデメリットとしては、学生の様子が見えないことによる、状態の把握の難しさがあげられる。学生にとって、自身の理解度に不安があったり、疑問点の整理ができなかったりした場合、それ自体を文章化することは難しい。したがって、投稿欄や Forms を利用するにしても、そのような声なき声を掬いあげることができない。対面であれば、不安そうな表情や首をかしげる仕草で表示されたはずの「声なき声」は、文字通りの声なき声になってしまったと思われる。また、そのような「声なき声」は、学生同士の語りによっても補われてきたはずであった。演習科目などで学生同士が教え合う場面だけでなく、不安げな顔同士が首をかしげ合い、理解が追いつかない部分を明確にすることによって声をあげやすくなる、といったことがなかったと考えられる。ただし、これも2年生については、学生同士がLINE でやりとりをしながら授業を受けていた場合、ある程度解消できていたようである。

コロナ禍のなか手探りで始まった2020年度は、「授業」そのもの「学び」そのものについて振り返り、自問せざるを得ない1年であった。そこであらためて気づけたのは、そこにいる者の「関わり合い」が授業だということである。「そこにいる者」が学内者でも学外者でも、そのことは変わらない。できるだけ多様な「者」がいる場を作ること、学科として心がけたいことである。

なお、遠隔授業に対する総合文化学科の学生の意識調査を実施してもらった。これについては、別稿でまとめてもらっているので、そちらも参照されたい。

3) 人間文化学部保育教育学科

学科長 高橋 泰道

1. はじめに

本学科では、教員免許状及び保育士資格取得のための授業科目がほとんどのため、専門的な内容を修得する講義科目だけでなく、実際に体験して学ぶ指導法等の授業が多くあり、対面授業が当たり前としてこれまで行われてきた。この度のコロナ禍によって、令和2年度のスタートは、これまでに経験の無い事態となった。今年度遠隔授業を行うことになり、教員だけでなく、学生にとっても、負担と不安を強いてしまったであろうと推測される。そのような中でも、学生は自分の置かれた環境の中で、最大限の学びを確保しようとし、また教員も最大限の工夫を行い、学生の学びの保障に努めてきた1年間であった。本稿では、教員の取り組みの工夫と学生の様子、及び今後の課題について整理する。

2. 教員の取り組みの工夫

4月から遠隔授業が開始され、主に Microsoft Office365 Teams(以下、Teams)を活用してのオンラインでのライブ授業、及びオンデマンドの授業が始まった。学科教員も学生の学びの保障のために、Teamsを中心に様々な取り組みの工夫を行ってきた。ここでは、その一端を紹介する。

1) オンデマンドでの工夫

- ・運動動画、教員自身の作品制作の様子や修得すべき実技を撮影したオリジナル動画等を配信し、各自で活動をする。
- ・動画を15分ずつに分割配信し、学生の集中力を持続できるようにする。

2) オンラインライブでの工夫

- ・健康チェック、出席確認。Insights機能による参加確認。
- ・リアルタイム講義を減らし、投稿・チャット機能による授業進行を行い、学生側の通信負荷を軽減する。
- ・チャット・投稿機能やホワイトボードの活用により、学生間での意見交換、議論を促す。
- ・チャンネル機能を使ったグループワーク（意見交換、課題作成等）
- ・プレゼンテーションの閲覧表示（Comment Screenの活用）
- ・Googleアプリ（Googleフォーム、Google Jamboard、Google スプレッドシート）の活用による学生同士の共同作業を促す。
- ・オンラインによる作品の発表、課題の発表
- ・Microsoft Formsを活用して授業での振り返りを行い、次の時間にその

フィードバックを行う。同様に、Forms 等を活用して、小テスト、感想、「みんなの読后感想文」、授業理解度調査等を行う。

3) その他の工夫

- ・学生の気持ちを表出させるための写真共有サイト Instagram を使用したフォト短歌プロジェクト、川柳作り、雑談タイムを設ける。
- ・オンライン授業でのゲストティーチャーの回数を増やす
- ・Teams での小テスト・レポート等の課題提出を一覧表から成績評価。
- ・ロイロノート等新たなアプリの活用

3. 学生の授業環境と学びについて（学生へのオンライン授業についてのアンケート調査結果から抜粋，調査時期 2020 年 4 月，2021 年 2 月末）

本学では、すでに学生一人一人に Microsoft のアカウントが配布されていたので、他大学に比べて Teams の活用はスムーズに行われた方であろう。しかし、学生の Wi-Fi 環境は厳しく、本学科の学生は、PC 或いはタブレットを所有している学生が半数に満たず、携帯に頼る状況であり、授業を受ける環境としては、不十分であったと言えよう（4 月時点，回答率 73.4%）。また、教員の方も遠隔授業が不慣れな教員も多く、授業の進行に支障をきたす場面も見られたであろう。

そのような中でも、1 年間を通じて学生の遠隔授業の満足度（2 月末時点，回答率 49.2%）は、「満足，ある程度満足」が 43%、「普通」が 63%であり、思った以上に、遠隔授業での役割は果たせたのではと考える。また、遠隔授業の良かった点としては、一番に「オンデマンド及び録画機能により、分からない所を何度も見直せる」ことが挙がっており、「動画やパワーポイント画面や配布資料が見やすい，声も聞こえやすい」「資料を保存できて繰り返し見直せる，復習できる」等も挙がっていた。また、「感染の不安がない」「通学時間を短縮できる」等も挙がっていた。困った点としては、一番に「友達と会えない」ことが挙がっており，その他、「通信が不安定」「実技系の科目についての学び，技能の修得が不十分」等が挙がっていた。

4. 今後の課題

今年度は、これまで当たり前であった「学生が大学で対面で学ぶ」ことができないコロナ禍の中、どのように大学教育を充実させるのかを工夫し、努力する教員の苦悩の 1 年間であった。しかし、その中で、ICT 活用の追い風を受け、新しい学びのあり方を見出せたことがせめてもの救いであったかも知れない。今後、ポストコロナの中で、今年度の成果を生かし、更なるよりよい授業のあり方を模索し、新たな学びのあり方を創造していきたい。

4) 人間文化学部地域文化学科

学科長 マユーあき

コロナ禍の中、大学の学びを確保するために本学教員が初めての遠隔授業に取り組んだ2020年度が終わろうとしている。昨年4月の頃を振り返ると、地域文化学科にもICTによく習熟し、技術的にも心理的にも遠隔授業へとすんなりと切り替えができる教員もいる一方で、筆者を筆頭に、不安を抱えながら、恐る恐るこの新しい授業スタイルへの扉を開けた教員も少なくはなかった。ICTを使いこなす力量には教員によって差があるのは否めない。しかし、そうであっても、授業取組の報告からは、どの教員も遠隔授業を行う中で学生の理解を深めていくにはどうしたらいいのかを常に考え、試行錯誤を繰り返していたことが伝わってくる。

ここでは、まず、教員の取組報告から遠隔授業の利点と課題をそれぞれ抽出してまとめる。次に、遠隔授業の経験から得られた教員の気づきにも言及し、最後にこの新たな授業形態の今後を簡潔に展望してみる。

(1) 遠隔授業の利点と課題

【利点】

●1つのプラットフォームがもたらす便利さ

- ・授業はもとより、資料の配布、課題の提示と回収、学生への連絡がすべて1つのプラットフォームでできる点が非常に便利であった。
- ・グループでの調査活動において、調査過程や結果の分析と取りまとめを行う際にTeams上でファイル共有ができるため、学生間の共同作業が効率的にできた。

●授業録画の活用

- ・毎回のリアルタイムでの授業を録画して受講者に公開することで、受講した学生は復習のために、また、やむ負えない理由で欠席した学生には欠席した回の手当として活用させることができた。

●遠方からの外部講師の招聘が容易

- ・遠方の専門家を外部講師として授業に招くことができ、学生の視野を広げ、技能習得に活かすことができた。

●双方向性を確保する機能やアプリケーションの活用

- ・特に講義形式の授業では、Teams「チャット」やFormsで学生から質問やコメントを送信させ、それに対して教員が個別または全体に対してフィードバックすることで、双方向性を確保することができた。
- ・オンラインで共同編集できるホワイトボードのGoogle Jamboardを使い、

対面授業でのグループワークと同等の学生同士の交流の機会を持たせて、話し合いを修正・深化させるきっかけとすることができた。

・Class Notebook(オンラインで共同編集できるドキュメント)を使って、ワークシートに学生が記入している状況を確認し、適宜、個別に指導・助言を行うことが可能になった。

●学生の ICT 習熟が向上

・遠隔授業を通して学生の ICT への習熟が進んだことにより、学生が調査のためにオンライン会議システムを利用して地域の方にインタビューを行うことができた。また、Forms を使ってアンケート調査を実施したことで一定数の回答が得られ、分析まで進めることができた。

●質・量ともに充実した学生のコメント

・教員が一人ひとりの学生に語りかけるような授業スタイルが影響しているのか、それともコメントを記入する時間に余裕があり、学生がじっくりと取り組んだことが理由なのかはわからないが、Forms で受信する学生のコメントは対面授業に比べ、質・量ともに格段に充実していた。

【課題】

●学生の表情が見えない中での授業の難しさ

・学生の顔を見て、その表情を手掛かりに説明の仕方や授業の進度を調整することができない遠隔での講義は難しい。また、学生の反応が見えないため、教員が発言を求めて学生を指名することにもやりにくさを感じた。

●文字に弱いデジタル

・第二外国語の授業では文字の読み書きを学ばせることが中心となる。しかし、履修者全員がタッチペンとタブレットを所有していないので、学生に文字を書かせ、必要に応じて教員が直接修正をする文字指導ができなかった。

・漢文を教材とする授業では簡単に打ち出せない特殊な文字が出てくるため、前もって時間をかけて課題文をすべて打ち出しておき、それをコピー&ペイストする形で提示しなければならなかった。

●視聴が後回しになるオンデマンド型授業

・リアルタイムほどの時間の強制力がないため、課題の締め切りに余裕を持たせるほど学生が視聴を後回しにする傾向が見られた。視聴に関わるルール作りの必要性を感じた。

●リアルタイム授業時の問題発生による時間ロス

・特に教員が Teams の操作に慣れるまでは、小さなトラブルに対して迅速・的確に対処することができず、授業時間のロスに繋がった。

●リアルタイムでの試験実施の難しさ

・リアルタイムでの論述試験では、学生の通信環境が安定しているかどうか
に気を使った。また、時間を過ぎても答案作成を続けている学生もあり、厳
密に試験時間を管理することが難しかった。

・記述式の試験を行ったが、持ち込み可とせざるを得ないため、試験準備に
時間と労力を費やした学生とそうでない学生との間にそれほど差がつかず、
前者の学生の中には不満に思った者もいたかもしれない。

●学びの成果の振れ幅の大きさ

・授業全体を振り返って書いてもらったコメントでは、多くの学生がしっか
り自分の意見や感想を書いていたが、義務感だけで書いたようなものも散見
された。遠隔授業は、対面授業よりも、学生の意識次第で学びの成果に大き
な振れ幅が出てくるように思う。

●学生自身の情報リテラシーへの依存大

・オンライン授業による変化を受け入れ、うまく適応することのできた学生
も多いが、そうした変化に取り残されがちな学生へのケアは一層重要になっ
てくる。

(2) 教員の気づきと今後の展望

遠隔授業の経験によって教員は様々な気づきも得たようだ。ある教員
は、対面であれば教員が行う作業も、遠隔では基本的に学生自身が行う必要
があることを念頭に置き、丁寧にわかりやすく学生には伝えなければならな
いと指摘している。遠隔で学生への配慮を深めた経験は、対面授業の質の向
上にも繋がると、その教員は感じている。

学生に声とことばを届けることに対して対面時よりも意識的になったとい
う声もあった。ラジオのDJのような気分を味わったとユーモラスに語る教員
や、かつて放送部で校内放送をした経験を思い出したという教員である。ま
た、授業での自分の話し方を再考する契機となり、反省にもなったという教
員もいた。ICTを駆使できる遠隔授業においても、やはり核となるのは「こ
とば」だ。学生だけでなくわれわれ教員も、ことばについて、ことばを鍛え
ることについて、あらためて考えるきっかけを与えられたと言える。

最後に、ほとんどの教員はコロナが収束した後も、遠隔授業の利点を活か
して対面授業と併用していきたい・していくべきだと考えている点に注目し
たい。遠隔授業の「強み」を味わったことが、対面授業だけで作り上げてき
たこれまでの教員それぞれの安定した授業観に良い意味で揺さぶりをかけた
のであろう。新たな授業のあり方を模索する可能性を、遠隔という授業形態
の中に積極的に見出していこうとする意欲がはっきりと見えてくる。

6. おわりに

短期大学部長 梶谷朱美

「∞ 無限大」

今、私たちは新型コロナウイルス感染症対策のため自宅学習をしています。みんなが初めてのことで不安が大きいのですが、この状況だからこそクラスの仲間や先生方との繋がり、またお世話になる実習先の先生方や子どもたちなど、これから出会う人との関わりや繋がりを大切にしていきたいと思っています。また、私たちがクラスの仲間や先生方との繋がりの中で生きており、その繋がりが当たり前ではないという事を自覚し、繋がりを大切にしていかなければならないと強く思います。

そして、人との繋がり大切さや有難さを忘れかけたとしても、このテーマを思い出すことで、人との繋がりを再び意識し、周りの人への感謝を忘れずに保育学科での日々を過ごしていきたい。また、一人一人が自分の目標や夢に向かい成長していく中で無限の可能性を秘めていきたいと思っています。

(保育学科 1 年生 K・H 学年テーマ設定の理由)

保育学科では、学生に学年のテーマを設定させ、学生同士の学び合いから互いの育ちを引き出し、保育者としての資質を高めさせたいと考えている。今年度の1年生のテーマは前述の「∞無限大」である。コロナ禍で不安を感じながらも保育学科の2年間の学びを想像し、さまざまな人との繋がりから成長していきたいと願う1年生の強い意思と決意を感じることができる。

本論文は、このような学生のために対面授業の是非が問われるような危機的状況の中において新たな知恵と工夫をこらした教職員の挑戦の記録である。また、松江キャンパス全体の新型コロナウイルスとの戦いの記録でもある。

具体的な内容は前述の取組のとおりだが、冷静に状況を分析しスピード感をもって取り組んだ教職員のオンライン操作の研修をはじめとして、教員の専門性をいかした授業方法の工夫や教科書の作成など、ウイズコロナやアフターコロナに対応できる本学の新たな地平を拓く教育研究活動が生まれた。

「作品は自分の中から生まれるものではなく、人との繋がりの中できっかけが与えられる」。この言葉は、2020年のNHK朝ドラ「エール」のモデルとなり、昭和の戦時を生き抜いた作曲家「古関裕而(1909年-1989年)」の台詞である。

本学の強みである「近い繋がり」から、コロナ禍において新たな取組が生まれ、教職員はどのような変化にも対応できる自信が深まったのではなかろうか。この難局を乗り越えた先に、本学の独創的な研究や斬新な教育方法がより一層展開される未来が見える。

最後に、教職員の皆さまの真摯な取組に敬服するとともに、これまでにご苦勞やご負担をおかけしたことを思い心より感謝するものである。

保育者の資質向上のための研修プログラムの開発

— 学生と保育者のための運動遊びハンドブックを活用した「島根県雲南市
幼稚園、保育所（園）、認定こども園職員研修会」を通して—

Development of a Training Program for Improving the Capabilities of
People Involved with Early Childhood Education : By way of a Training
Conference for Early Childhood Educators in Shimane that Used a Play
Activities Handbook

梶谷 朱美 ・ 藤原 洋子

(保育学科)

(松江キャンパス非常勤講師・元雲南市子ども政策課)

キーワード：運動遊びハンドブック、保育者の役割、グループワーク、
保育者の資質向上

1. はじめに

今世紀に入る頃から、保育所に求められる機能や役割が急速に多様化し、保育をめぐる課題も複雑化している。そのため、一人一人の職員に、日々の業務に加え、主体的にその資質・専門性を向上させていく努力が求められるとともに、保育所が組織として保育の質の向上に協同的に取り組むことが課題となっている（汐見・無藤，2018）。

こうした状況の中で、前回（2007年）改訂（定）の保育所保育指針で初めて「第7章 職員の資質向上」という独立した章が設けられ、保育所の役割や機能が多様化し拡大していく中で、第7章に「1 職員の資質向上に関する基本的事項」「2 施設長の責務」「3 職員の研修等」の3節が示されたのである。

そして、2017年3月に改訂（定）された現行の「保育所保育指針」でも「第5章 職員の資質向上」という独立した章が設けられ、保育所は、質の高い保育を展開するため、また、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図ることが示された。現行の保育所保育指針では、前述の3節「1 職員の資質向上に関する基本的事項」「2 施設長の責務」「3 職員の研修等」に加え、「4 研修の実施体制等」の節が加えられた。一人一人の職員が、自らの職位や職務内容に応じて、組織のなかでどのような役割や専門性が求められているのかを自覚して研修を行うことやキャリアパス（理想とする人材像）を明確にし、それを見据えた体系的な研修計画を作成することが必要とされている。3節の職員の研修等の「(1)職場における研修」には、「保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていくた

めには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要であり、職場内での研修の充実が図られなければならない」と述べられ、職場内の研修等を通じて、職場全体が向上していくことの大切さが強調されている(汐見・無藤, 2018)。

このような状況を背景に、2017年4月には、保育現場におけるリーダー的職員等に対する研修内容や研修の実地方法について、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」が定められた(平成29年雇児保発0401第1号)。このガイドラインに基づいて、各保育所では地方自治体や保育関係団体の主催する外部の研修を活用することが進んでいる。

島根県雲南市では、全ての幼稚園、保育所(園)、認定こども園において、子どもの主体性を重視し、子どもと保育者がともに創り出す遊びを中心とした保育(環境を通しての保育)を実践し、0歳児から6歳児までの質の高い保育、教育が展開されている。そして、そのための研修の機会が年間を通して計画され、雲南市子ども政策局子ども政策課の教育保育指導員が各園(所)の研修会に参画する等、職員の資質向上を図る取組が組織的、計画的、継続的に行われている。

そこで、本稿では、雲南市子ども政策局子ども政策課主催の「令和元年度幼稚園、保育所(園)、認定こども園職員研修会」の概要と『学生と保育者のための運動遊びハンドブック』を活用した研修会について報告するとともに保育者の資質向上のための研修プログラムを提案することを目的とする。

2. 雲南市の幼児教育に係る基本的な考え方と展開

雲南市の幼児教育の特徴的な取組は、以下に述べる2つのプログラムをいかした保育、教育を実践している点にある。このプログラムは、全ての幼稚園、保育所(園)、認定こども園をむすび、就学へとつながる基本的な考え方を示すものである。

1点目は、平成22年度に策定された「雲南市キャリア教育推進プログラム『夢』発見プログラム幼児期版」である。雲南市独自の「幼児期に育てたい9つの力(1:集団の一員としての意識をもち、生活を営む力 2:命に感謝し、楽しく食べる力 3:いろいろな運動を楽しむ力 4:人・自然・もの・ことにかかわろうとする力 5:自分のよさに気づき、自分に自信をもつ 6:人とコミュニケーションをとる力 7:自分を豊かに表現する力 8:自分の行動をコントロールする力 9:友だちとともに活動する力)」を明らかにし、雲南市の幼稚園、保育所(園)、認定こども園から小学校・中学校・高等学校へ一貫性のあるキャリア発達を目指している。そして、このプログラムの共通理念を各幼稚園、保育所(園)、認定こども園において、幼稚園『教育課程』、保育所(園)

『全体的な計画』、認定子ども園『教育・保育課程』を作成する際に生かし、日々の保育、教育に取り組んでいる。

2点目は、平成25年度から平成27年度にかけて策定された「雲南市幼児期運動プログラム〈理論編〉・〈実践編〉」である。これは、平成24年度に文部科学省から示された『幼児期運動指針』を受け、前述の「『夢』発見プログラム幼児期版」にある「幼児期に育てたい9つの力」のうち「3：いろいろな運動を楽しむ力」を保育実践へと展開するものである。様々な運動遊び（発達段階に応じた運動発達を促し、多様な動きの経験を獲得できる遊び）を経験することの重要性を示し、子どもたちの運動遊びを通じた総合的な経験から心身の発達を促すことを明確にした。行政と現場の保育者が協働で作成し、子どもたちの「やってみたい」「遊びたい」という主体的で自発的な思いを引き出す保育を目指すものである。

このような幼児教育の2つのプログラムを日々の保育実践に具体化し、雲南市内の18幼稚園、保育所（園）、認定こども園では、平成30年3月に運動的な活動や運動遊びの内容を紹介した『平成29年度雲南市幼児期運動プログラム実践事例集』を完成させた。

3. 学生と保育者のための運動遊びハンドブックの発刊

前述の『雲南市幼児期運動プログラム実践事例集』には、0歳児から5歳児までの保育実践76事例が収録され、運動遊びに没頭している子ども達の姿やそれを支える保育者の関わりが丁寧に記録されている。

また、雲南市の豊かな自然環境や社会的資源等を活用した事例には、子ども達が運動遊びを通して獲得する多様な経験と心身の発達の要素が絡み合い、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の兆しや具現化された姿が見られる。稿者は、保育者やこれから保育者を目指そうとする学生が乳幼時期における心身の発達の理解を進め、保育者の役割を学び、保育実践力を高める貴重な指導参考資料になることを実感することができた。

そこで、平成31年3月に、この雲南市の保育実践を例示とし、運動遊びにおける保育者の役割について理解を深めるために『学生と保育者のための運動遊びハンドブック～感じて、気づいて、考えて、子どもと共に創る運動遊び～』を発刊した。本書を作成するに当たり、雲南市の幼児教育の特徴や『雲南市幼



図1：運動遊びハンドブック

『乳幼児運動プログラム実践事例集』作成までの経緯を整理し掲載した。また、実践事例 76 全てについて分析、考察し、乳幼時期の自発的かつ主体的な活動と心身の総合的な発達の見点から運動遊びを捉え、それぞれの時期にふさわしい保育者の環境の構成と援助を行っている事例を実践事例編と応用編として掲載した。それぞれの実践事例のキーワードや特徴を掲載するとともに、授業や研修で活用できるように演習課題を設定し、事例の本質や魅力を“エッセンス”としてまとめ、コラム欄を設定し考察を加えた。

雲南市では、この『学生と保育者のための運動遊びハンドブック』を活用した研修会を子ども政策課主催の「幼稚園、保育所（園）、認定こども園職員研修会」の中に位置付け、令和元年度から計画的に研修会を始めることになった。なお、これ以降は、運動遊びハンドブックと省略して記述する。

4. 雲南市の研修会の内容

令和元年度の雲南市子ども政策課主催「幼稚園、保育所（園）、認定こども園職員研修会」の研修内容（表 1）は以下のとおりである。研修会の内容は、雲南市の幼児教育や保育の基本となる「雲南市キャリア教育推進プログラム『夢』発見プログラム幼児期版」と「雲南市幼児期運動プログラム〈理論編〉・〈実践編〉」の理解、特別支援教育と子ども理解、さらに運動遊びハンドブックを活用したグループワークによる事例研修（表 1 網掛け部分）である。

表 1：令和元年度雲南市幼稚園、保育所（園）、認定こども園職員研修内容

| 期日 | 対象 | 内容 | 講師 | 会場 | 時間 |
|----------------------|-----|-----------------------------------|---|-----------------------|---------------------|
| 第 1 回 5/29 (水) | 全職員 | 特別支援教育相談と 子ども理解 | 島根県東部発達 障がい者支援セ ンターウイッシ ュセンター長 | 市役所 202-203 会議室 | 15:00 ～ 17:00 |
| 第 2 回 6/26 (水) | 全職員 | 雲南市幼児期運動プ ログラム実践(1) 運動遊びの実践 | 運動遊び巡回指 導講師 | 斐伊交 流セン ター | 15:00 ～ 17:00 |
| 第 3 回 7/31 (水) | 全職員 | 雲南市幼児期運動プ ログラム実践(2) 運動遊びの実践 | 運動遊び巡回指 導講師 | 市役所 202-203 会議室 | 15:00 ～ 17:00 |

| | | | | | |
|---------------------|-----|--|---|-----------------------|---------------------|
| 第4回 8/28 (水) | 全職員 | 運動遊びハンドブックを活用した事例研修(1)～語り合おう・学び合おう・取り入れよう～ | のぞみ保育設計研究所長・身体教育医学研究所うんなん運動指導士・雲南市子ども政策課教育保育指導員・島根県立大学短期大学部保育学科教授 | 市役所 202-203 会議室 | 15:00 ～ 17:00 |
| 第5回 9/20 (金) | 全職員 | 運動遊びハンドブックを活用した事例研修(2)～語り合おう・学び合おう・取り入れよう～ | のぞみ保育設計研究所長・身体教育医学研究所うんなん運動指導士・雲南市子ども政策課教育保育指導員 | 市役所 202-203 会議室 | 15:00 ～ 17:00 |
| 第6回 10/23 (水) | 全職員 | 保育の課題について考える(1) | 雲南市子ども政策課教育保育指導員 | 市役所 202-203 会議室 | 15:00 ～ 17:00 |
| 第7回 11/27 (水) | 全職員 | 保育の課題について考える(2) | 雲南市子ども政策課教育保育指導員 | 市役所 202-203 会議室 | 15:00 ～ 17:00 |

5. 運動遊びハンドブックを活用した研修会の実際

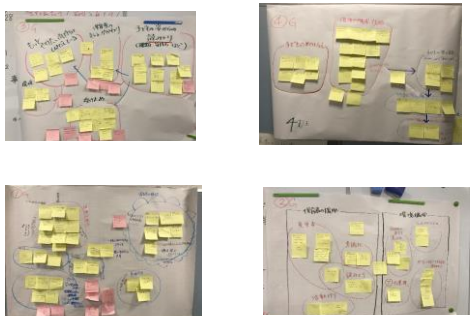
1) 運動遊びハンドブックを活用した研修会の目的と内容

本研修会の目的は、運動遊びハンドブックに掲載された雲南市の好事例をもとに、子どもの主体的で自発的な運動遊びの意義を理解し、運動遊びに必要な環境を整えたり、援助を行ったりするための保育者の役割を考えることにある。

保育者が実践力を高め、質の高い幼児教育を展開するために、保育場面における子どもの姿の記録を読み込み、それぞれの演習課題を通して、具体的な保育者の役割について受講者がグループで話し合う。さまざまな観点から自分の見方、感じ方、考え方を出し合い、自分とは違う見方、捉え方、考え方に触れることにより、より広い視野から保育を考え、「良さ」を取り入れ、自分の保育に生かしていくことで保育者の資質や能力を高めることを目指している。

本研修会の内容や手順（表2）は、以下のとおりである。ここでは、令和元年8月28日に行われた研修会でのグループワークの内容や手順を挙げる。

表 2：グループワークの手順

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|-------------------|----|-------------|--|----------------------|-----|----------------------------|----|-------------|--|-------------|-----|------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|--|------|-------|---------------|-------|-------|-----------|------------|-----|----------|------------|--------------|-----|-------|----------------------------|--------------|-----|
| <p>①</p> <p>「学生と保護者のための運動遊びハンドブック」を活用した事例研修会</p> <p style="text-align: center;">グループワーク ～保育者の役割について～</p> <p style="text-align: center;">15:00～17:00</p> | <p>②</p> <p style="text-align: center;">グループワークの目標</p> <p style="text-align: center;">保育場面における子どもの姿の記録を読み込むことを通して、</p> <p>1. 保育者の役割を多面的に抽出する 2. 保育者の役割を検討することで、自分の保育に生かしていく意欲や態度を育てる</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>③ タイムスケジュール</p> <p>【前半】</p> <table border="0"> <tr> <td>・グループワークの解説</td> <td style="text-align: right;">5分</td> </tr> <tr> <td>・2人組でアイスブレイクと自己紹介</td> <td style="text-align: right;">5分</td> </tr> <tr> <td>・保育者の役割について</td> <td></td> </tr> <tr> <td> ○第1事例で良さを抽出、ペアで討議・発表</td> <td style="text-align: right;">25分</td> </tr> </table> <p>【後半】</p> <table border="0"> <tr> <td>・グループ内（5～6名）での挨拶と自己紹介、役割確認</td> <td style="text-align: right;">5分</td> </tr> <tr> <td>・保育者の役割について</td> <td></td> </tr> <tr> <td> ○第2事例で良さを抽出</td> <td style="text-align: right;">15分</td> </tr> <tr> <td>・保育者の役割の整理と検討、考察</td> <td style="text-align: right;">40分</td> </tr> <tr> <td>・グループ発表と質疑応答</td> <td style="text-align: right;">10分</td> </tr> <tr> <td>・全体まとめ、講評</td> <td style="text-align: right;">10分</td> </tr> </table> <p>※アンケート調査に応じてもらう 5分</p> | ・グループワークの解説 | 5分 | ・2人組でアイスブレイクと自己紹介 | 5分 | ・保育者の役割について | | ○第1事例で良さを抽出、ペアで討議・発表 | 25分 | ・グループ内（5～6名）での挨拶と自己紹介、役割確認 | 5分 | ・保育者の役割について | | ○第2事例で良さを抽出 | 15分 | ・保育者の役割の整理と検討、考察 | 40分 | ・グループ発表と質疑応答 | 10分 | ・全体まとめ、講評 | 10分 | <p>④ 物品の確認</p> <table border="0"> <tr> <td>①模造紙</td> <td style="text-align: right;">グループ数</td> </tr> <tr> <td>②模造紙用のマジックセット</td> <td style="text-align: right;">グループ数</td> </tr> <tr> <td>③付箋2色</td> <td style="text-align: right;">人数×10枚×2色</td> </tr> <tr> <td>④付箋記入用水性ペン</td> <td style="text-align: right;">人数分</td> </tr> <tr> <td>⑤ホワイトボード</td> <td style="text-align: right;">全体発表 進行板書用</td> </tr> <tr> <td>⑥振り返りアンケート用紙</td> <td style="text-align: right;">人数分</td> </tr> <tr> <td>⑦テキスト</td> <td style="text-align: right;">「学生と保護者のための運動遊びハンドブック」 人数分</td> </tr> <tr> <td>⑧事例1と事例2のシート</td> <td style="text-align: right;">人数分</td> </tr> </table> | ①模造紙 | グループ数 | ②模造紙用のマジックセット | グループ数 | ③付箋2色 | 人数×10枚×2色 | ④付箋記入用水性ペン | 人数分 | ⑤ホワイトボード | 全体発表 進行板書用 | ⑥振り返りアンケート用紙 | 人数分 | ⑦テキスト | 「学生と保護者のための運動遊びハンドブック」 人数分 | ⑧事例1と事例2のシート | 人数分 |
| ・グループワークの解説 | 5分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・2人組でアイスブレイクと自己紹介 | 5分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・保育者の役割について | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ○第1事例で良さを抽出、ペアで討議・発表 | 25分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・グループ内（5～6名）での挨拶と自己紹介、役割確認 | 5分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・保育者の役割について | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ○第2事例で良さを抽出 | 15分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・保育者の役割の整理と検討、考察 | 40分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・グループ発表と質疑応答 | 10分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ・全体まとめ、講評 | 10分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ①模造紙 | グループ数 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ②模造紙用のマジックセット | グループ数 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③付箋2色 | 人数×10枚×2色 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④付箋記入用水性ペン | 人数分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ホワイトボード | 全体発表 進行板書用 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑥振り返りアンケート用紙 | 人数分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑦テキスト | 「学生と保護者のための運動遊びハンドブック」 人数分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑧事例1と事例2のシート | 人数分 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>⑤ 進行上の注意</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多様な経験や視点をもつ仲間の意見を大切にしよう ・多様な背景をもつ仲間に分かりやすく言葉を選ぼう ・他の人の経験や専門性、意見を尊重しよう（否定しない） ・発言の機会を公平に確保しよう | <p>⑥ グループ内の役割確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・司会 （進捗管理、発言機会の確保、全体発表） ・書記 （ポイントのまとめ、見出し図示） | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>⑦ 講師の役割</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. グループワークの解説 2. 時間管理の適切さ 3. 発言機会の公平さ 4. 論点の整理 <p>以上の4点について、グループワークの様子をみながら適宜助言を行う</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. まとめと講評 | <p>⑧ 模造紙の使い方（例）</p>  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

⑨【事例1】「楽しいところに行きたい 散歩」（1歳8か月から2歳7か月）

<キーワード>・継続的な散歩の活動・遊びへの意欲と生活習慣の自立の関連性

<事例の特徴>

- ・5月から10月にかけて、子ども達が心を動かされる身近な場所に行くことによって、自由に見たり、触れたり、感じたりしながら、体をたくさん動かして遊ぶことができています。
- ・子ども達が表わす姿や見つけたものにしっかりと添いながら多様な経験をさせるための援助がなされています。
- ・外に早く出かけたいという意欲が生活習慣の自立をもたらしています。

<事例は省略>

<見つけよう 考えようは省略>

<エッセンスは省略>

⑩【事例2】「今年のすみれさんが楽しめる運動会」を創る（4歳児学級）

<キーワード>・発達の課題と保育の課題 ・子どもと共に創る環境の構成

<事例の特徴>

- ・自分からやりたいことを見つけたり、自分で決めたりすることが苦手であり、室内での遊びを好む。そのようなクラスの子ども達の実態と課題を抱え、保育者は遊びや生活の中で“自分でみつける”体験を重ねていけるよう関わっていききました。
- ・2学期に入り、運動会に向かって行くにあたって、保育者は、“自分でみつける”“まずはやってみる”姿を促すために、自分のやりたいことをして、「自分でやったぞ」と思える運動会を子ども達と共に創っていくことを考えました。
- ・子ども達の心の変容と、子どもと共に創っていった運動会までの過程が記録されています。

<事例は省略>

<みつけよう・考えよう>

- ・「保育のねらいと内容」「子どもの姿と保育者の読み取り・環境の構成と援助」の項目に記述されている内容から、この時期の子ども達の課題と環境の構成、保育者の子どもへの援助について、大切なポイントは何かを確認しましょう。
- ・記録を読んで、それぞれの子どもの姿から、子ども達の心の変容と創っていった活動に目を向けてみましょう。
- ・子ども達の姿の記録から、子どもにとっての「運動会」の意味と、このような保育の考え方について話し合ってみましょう。

<エッセンスは省略>

運動遊びハンドブック（2019：pp.50-52. pp.86-89.）より抜粋

⑪ 保育者の役割とは：抽出の視点

子どもたちの自発的な興味や運動遊びへの欲求、意欲、能力を発揮させるための

① 子どもの姿の読み取り・かかわり・援助・言葉かけ

② 環境の構成と工夫

・ 自然環境や人的物的環境、文化的社会的資源の活用

・ 子ども同士の思いや考えがつながり、関わり合うことができる環境の構成

③ その他

⑫ 個人作業（10分～15分）

1. 事例を読み、保育者の役割を多面的な視点で捉え、付箋に書き出す

2. 付箋に1枚に視点は1個

⑬ グループ作業①（30分）

1. それぞれが内容を語りながら付箋を提示し、付箋に書かれた内容をグループで共有する

2. 内容が似ている付箋を集め、その集まりに見出しをつけたり四角で囲んだり矢印をつけたりして模造紙に配置する

3. 図としてまとめる作業を通して、視点を整理、考察する

⑭ グループ作業②（10分）

1. 視点を整理、考察する作業をとおして、今後の保育に生かせる視点を各自で考え、別色の付箋に記入する

2. それぞれが、今後に生かす内容を共有する

⑮ グループ発表と質疑応答（10分）

1. グループで討議した内容を各グループの司会者が全体発表する

2. 質問や感想、気づきなど質疑応答ができるようにする

⑯ 講師によるまとめと講評（10分）

1. 雲南省の保育事例をもとに他の幼稚園、保育所（園）、認定こども園の保育者や教諭とのグループワークを通して感じたことは何か

2. 研修後に自園（所）にかえて役立てられそうなことは何か

3. 受講者同士での振り返りや発表を促す ※アンケート調査も含む

⑰ 本研修会の活用

1. 自園（所）でも、ハンドブックに掲載されている雲南省の好事例を活用したり、保育の実際の場면을観察したりして、保育者の役割について研修を進めてほしい

2. 自園（所）でも、互いの経験や立場等を知り、互いに認め、学び、支え合う関係を築き、研修を深めてほしい

2) 運動遊びハンドブックを活用した研修会の工夫

運動遊びハンドブックを活用した研修会を行うに当たり、初年度ということもあり(1)研修会運営の工夫(講師の役割)(2)運動遊びハンドブックの事例との出会い(3)受講者主体の仕組みづくりの3点を工夫した。具体的な内容は以下の通りである。

(1)研修会運営の工夫(講師の役割)

講師(稿者)は、本研修の目的、内容、手順等を簡潔に説明しホワイトボードなどで視覚化するとともに初回であることを考慮し、グループワークに入る前に心のほぐしも兼ねて簡単なアイスブレイクを行った。

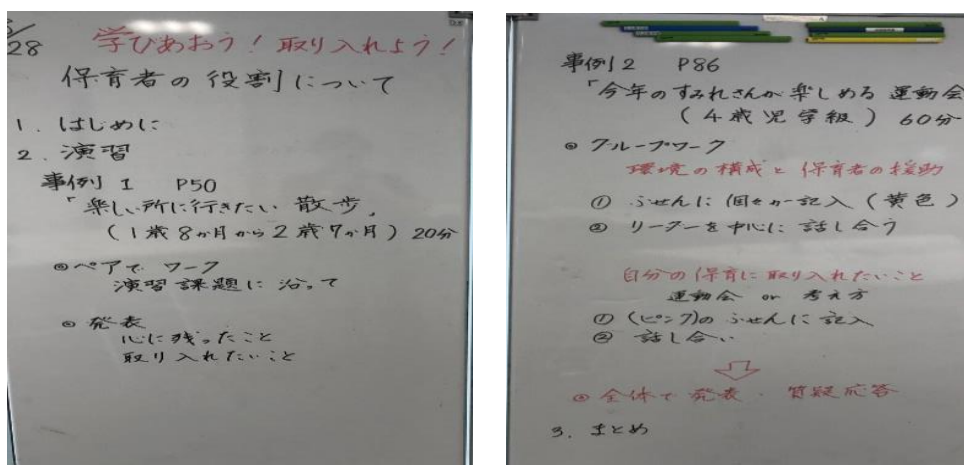


図2: 研修の概要説明の板書

また、講師は、最後に本研修会のまとめと講評(表2参照)を行うことで、保育者が自分の保育を具体的に見つめ直し、他の保育所の「良さ」や「保育の方法」を取り入れ、保育の自己開発を行う意欲や態度を培うように意識した。

表2: 講師のまとめと講評

本日の研修会の大きな目的は、保育者同士がお互いに意見を述べ合って学びあうことだった。雲南市の研修会では、自分たちの実践事例(運動遊びハンドブック)を通して保育の質を高めていくといった他の市町では出来ないことができる。そうした実践事例が雲南市にある事、実践ができる先生方自身が宝物である。

事例2「今年のスミレさんが楽しめる運動会」を創る(4歳児学級)では、特に次の4点についてすごさを述べたい。

①担任が子ども一人一人の見とり、子どもの姿の捉え、実態の把握を通して、めざす子どもの姿をもちながら「今年のスミレ組」の保育に取り組んでおられること。(保育者の課題意識の高さ)

②担任が一人一人の実態から、保育者主導で遊びを与えたり、早急に発展させたりするのではなく子どもの興味関心がある「やりたい遊び」を見守り、子どもとともにじわじわと無理なく遊びを広げられていること。(環境構成の巧みさ)

③子どもの変容で感動したのは、「みてみて」から「自分でしたよ」という言葉の変化を担当が捉えられたこと。(子どものつぶやきから心身の発達の節目を捉えられたこと)

④担任が子どもの変容を保護者や同僚の先生方に伝え、理解を得られているからこそ、この運動会の実践が可能だったこと。(保護者や職員同士の理解)

この運動会の保育を経て、さらに子どもたちがどのように経験を広げていったのか、担任に聞きたくなるような優れた実践である。今日の研修会での気づきや活用したいと思ったこと今後の保育や、運動会のあり方に取り入れてほしい。

(2)運動遊びハンドブックの事例との出会い

保育者一人一人が保育事例を読み込み、意識的に子どもの姿や保育者の環境の構成、かかわり、援助について分析できるように3歳未満児と3歳以上の事例を一事例ずつ受講者に提示し演習課題を与えた。受講者は保育の良さを多面的に抽出できるように、また、捉えた良さを端的な言葉で表すことができるようにメモ用紙(付箋)にできるだけ多く書き出すように促した。



図3：グループワークの様子
付箋に抽出(個人作業)

(3)受講者主体の仕組みづくり

前半の3歳未満児の事例については2人組で、後半の3歳以上の事例については、5名から6名のさまざまな経験と視点をもつ保育者同士のグループワークを実施した。異なる幼稚園や保育所、認定こども園の保育者が交流し、経験年数や担当年齢クラスを越えて討議ができるようにグループ編制を行いあらかじめ司会(発表)と書記の役割を決めグループワークを開始した。討議を通して、自分なりの読みとり方や考察を付箋に示しながら話し合い、互いの感じ方や考察を認め合うプロセスの中で、より広く、深く、考える力やコミュニケーションスキルが養われることを目指した。そして、グループワークの最後に各グループの司会者はグループで討議した内容を受講者全員に対して発表し質疑応答を行った。



図 4：グループワークの様子
(グループ作業)



図 5：全体発表と質疑応答

3) 運動遊びハンドブックを活用した研修会の受講者の感想

ここでは、運動遊びハンドブックを活用した初めての研修会での受講者の感想と保育者自身が今後の保育にいかすこととして記述した内容を示す。

①本日の研修の感想

- ・グループワークを通して他園の先生の意見や思いを聞き、子どもの育ちについて話し合ったり共感できたりして良かったです。事例がとても詳しく書いてあったので子どもの姿の変化や関わり方を読みとりながら話し合うことができとても学びが深まりよい研修になりました。
- ・『語る』ことは、とても意味のあることだと思います。事例から読み取り、自分の思いや考えをアウトプットする。自分の保育を語る。今後もハンドブックを利用した研修を年間を通して行うことは意味のあることだと思います。
- ・いろいろな先生方と考えを出し合う中で、環境の構成や援助についての捉えや大切にしていきたいポイントも明確になっていったように思います。こういった研修は自園にもち帰りやっていきたいと思えます。
- ・子どもの意欲を引き出す環境が大切であるという、ある先生の感想の中の言葉が自分の中で響き、年齢に関係なく子どもたちが自分たちでやって「楽しい、おもしろい、次もやってみたい」と思えるような遊びの環境設定や子どもたちの思いの受けとめをしていきたいなと思えました。
- ・グループワークをすることで自分の考えや意見をいう場(環境)があり、また、自分の考えに共感してもらったり、共有したりすることではっきりとした気持ちをもつことができました。子どもと同じように共感してもらえると嬉しい。「誰かの考え」ではなく、「自分の考え」をもっと大切にしていきたいと思えました。
- ・子どもの姿から読み取ることの大切さをあらためて感じました。保育者

- の思い込みであってはならないこと。また、保育者の思いの押し付けであつてもならないと思います。未満児でも以上児でもありのままの姿を受けとめることが大切だということは変わらないと思いました。
- ・ 今回の研修の2つの事例がとても今後の保育に参考になるものでした。また、その事例によるグループでの話し合いでは、他の先生方の意見や感想を聞く中で自分も付け加えて更に話が発展していくことにグループワークのよさを感じました。
 - ・ はじめに、隣同士で簡単なゲームを通して関わることで、緊張していた気持ちが軽くなり、その後のペアでの話し合いやグループワークなどがやり易かったです。小さいことではありますがこのようなことも大切だなと思いました。自分が感じたことを付箋に書き出してみました。自分ではなかなか気づきにくいことを他の先生方が気づいておられとても勉強になりました。また、グループワークをすることでそれぞれの保育に対する気持ちも知ることができました。

②今後の保育に具体的にいかせると思ったこと

- ・ 事例の中のねらいや内容がとても具体的に書かれており、改めてハンドブックを見直して参考にしていけたらと感じました。
- ・ 運動会の事例から、4月当初の子どもの姿、課題から子どもたちに何を感じさせたいか個々の目指す姿を明確にしつつも、子どもたちに「させる」ことはせず、あくまでも子どもの「したい」「やってみたい」を見守り、気持ちを思いきりだせる環境がつけられていました。「～させる」ではなく、「～したい」を子どもたちから引き出していきたいです。
- ・ 子どもの姿の捉えを丁寧にしていくこと。それを担任自身が年間を通してしっかりと持ち続けていくこと。子どもの姿やことばの変容から発達の節目を捉えること。子ども一人一人により添い、見守っていきながら支えることを大切にしたいです。
- ・ 子どもの姿を捉え、保育の中に意識して取り入れようと思うと、どうにかしなくてはと保育者の方が焦ってしまうことがありますが、やはり、子どもたちの普段のやりたいことが発達にとって大切であるということに改めて感じました。
- ・ 「子どもたちと一緒に作る運動会」の考え方を自園の子どもたちの実態を見ながら全職員で話し合うこと。子どもが「自分が見つけた遊び」が基盤になることを再認識します。
- ・ 今、乳児の担任をしています。このかわりかその後につながるということも改めて感じました。一人一人の興味・関心を大切にする。「さ

せる」ではなく、「したくなる」環境づくり、保育者の声かけや関わり、子どもの変容する姿の読み取りや気づいた変化を職員、保護者と共有するなどの点をあらためて大切にしたいです。

6. おわりに

島根県雲南市では、「雲南市キャリア教育推進プログラム『夢』発見プログラム幼児期版」と「雲南市幼児期運動プログラム〈理論編〉・〈実践編〉」が策定され、乳幼児期における保育、教育の目指す子ども像や基本的な考え方が明確になり、それを見据えた体系的な研修計画が確立されている。加えて、県内では先がけて子どもの心身の発達に大切な「運動遊び」に着目し、運動遊びハンドブックを活用することで運動遊びの意義を問い直し、運動遊びに必要な保育者の役割を考える研修会を位置づけていることは他地域のモデルとなるであろう。

また、運動遊びハンドブックを活用した「雲南市幼稚園、保育所（園）、認定こども園職員研修会」は、令和2年1月に島根県の市町村及び県幼児教育アドバイザー・指導主事等合同研修会で報告する機会をもつことができた。県内の幼児教育の指導的な立場にある教職員がグループワークを経験し、本稿の研修プログラムについての理解が図られた。このような経緯から、県内の幼児教育研修会や雲南市内の研究会等でも、運動遊びハンドブックを活用したグループワークによる研修が広がり、それぞれの幼稚園や保育所においても保育の質の向上のために職場内での研修に活用されつつある。職場内での研修がさらに充実し、保育者同士が日常的に、主体的に学び合う姿勢と環境が整うことを期待している。

今後は、本研修会を受講した保育者の追跡調査や質問紙調査等を進め、自らの職位や職務内容に応じて、組織のなかでどのような役割や専門性が求められているのかを分析し、研修プログラムの更なる工夫を進めていきたい。そして、キャリアパス（理想とする人材像）を明確にし、経験や立場の異なる保育者同士のグループワークによる学び合いから、保育者の資質向上につながるような研修プログラムの開発や啓発に今後も努めていきたい。

【謝辞】

本稿をまとめるに当たり、雲南市教育委員会、雲南市子ども政策局子ども政策課、雲南市身体教育医学研究所うんなん、のぞみ保育設計研究所には全面的にご理解、ご協力をいただき、研修会の内容などの掲載にご快諾いただきました。また、研修会の受講者であり、感想や写真を掲載させていただきました保育者の皆様には研究の趣旨をご理解くださり、掲載に際してご快諾いただきま

した。ここに記して厚くお礼申し上げます。

【引用・参考文献】

- ・ 汐見稔幸・無藤隆：「〈平成 30 年度施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント」, ミネルヴァ書房, 2018
- ・ ミネルヴァ書房編集部：「保育所保育指針 幼稚園教育要領 [解説とポイント]」, ミネルヴァ書房, 2008
- ・ 無藤隆：「幼児期のおわりまでに育ててほしい 10 の姿」, 東洋館出版社, 2018
- ・ 内閣府・文部科学省・厚生労働省：「平成 29 年度告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領」原本, チャイルド本社, 2017
- ・ 文部科学省：「幼稚園教育要領」, フレーベル館, 2017
- ・ 厚生労働省：「保育所保育指針」, フレーベル館, 2017
- ・ 内閣府・文部科学省・厚生労働省：「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」, フレーベル館, 2017
- ・ 文部科学省 幼児期運動指針策定委員会：「幼児期運動指針ガイドブック」, サンライフ企画, 2012
- ・ 雲南市教育委員会・雲南市子ども政策局：「雲南市『夢』発見プログラム 幼児期版」, 2011
- ・ 雲南市教育委員会・雲南市幼児期運動指針実践調査研究委員会：「雲南市 幼児期運動プログラム〈理論編〉」, 2014
- ・ 雲南市教育委員会・雲南市子ども政策局・雲南市幼児期運動指針実践調査研究委員会：「雲南市幼児期運動プログラム〈実践編〉」, 2016
- ・ 梶谷朱美編著：「学生と保育者のための運動遊びハンドブック～感じて、気づいて、考えて、子どもと共に創る運動遊び～」, 今井出版, 2019
- ・ 鈴木みずえ編集：「転倒・転落予防のベストプラクティス」, 南江堂, 2013

学生の主体的な学びを育む保育者養成カリキュラムの開発(1) －2020年度「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の取り組み－

Development of Nursery Teacher Training Curriculum for Cultivating Spontaneous Learning by Students (1):Challenge in the Childcare Contents Exercise I II in 2020

小林美沙子・渡邊寛智・梶谷朱美
(保育学科) (保育学科) (保育学科)

キーワード：主体的な学び、表現活動、子ども理解、保育者養成

1. はじめに

平成30年度より短期大学部保育学科では、「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」(1年生・通年)の授業を新設し、学生が主体的に考え、実践する力を身に付け、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発を進めてきた^{1) 2) 3) 4)}。これまでの研究では、子ども向けのあそび場(キッズランド)の構成と実施、人形劇や劇などの子ども向けの表現活動(キッズシアター)の創作と実演の2つの活動を通し、学生自身が自己の成長を感じ、人と協働することの大切さやそのために必要な知識・態度について学びを深めていくことが分かった。また、今後の課題として、教材づくりにつながる子どもの姿や発達過程をイメージする力の育成方法、多面的に物事を捉える視点の獲得を引き出す自己評価と他者評価の方法、学年間のつながりを生む授業方法の工夫が挙げられた⁵⁾。今後、これまでの研究を踏まえ、学生の2年間の育ちを見通し、学生の主体的な学びを育むためのカリキュラムの開発を進めて行く必要があるだろう。そのため、短期大学部2年間のカリキュラムの中に「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業をどのように位置づけていくのか、さらに短期大学部の2年間の学びをどのようにデザインしていくのかを検討するために必要な知見をさらに蓄積する必要がある。

本稿では、2020年度に実施した「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業実践を取り上げ、その成果と課題について報告する。

2. 「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業概要

1) 授業の目的と授業内容

この授業は、保育内容「表現」「言葉」「健康」「人間関係」「環境」の5領域の内容を総合的に取り入れた、幼児向けの表現活動を計画・実践するとともに、幼児への適切な指導方法の理解を目的とするものである。学生は授業の中で、

どうすれば子どもたちが充実した遊びや活動を行えるのかをグループ活動を通して試行錯誤を繰り返し、体験的に学んでいくこととなる。また、実際の子どもの反応に触れることで、活動案を省察・評価し、幼児への望ましい遊びや活動のあり方を身に付けていくことを目指している。

2020年度の「保育内容演習Ⅰ」「保育内容演習Ⅱ」の授業内容（表1、表2）は以下の通りである。今年度は、新型コロナウイルス感染症の関係により、一部、遠隔による授業を実施した（Microsoftが提供するTeamsを活用）。また、これまで実施してきたキッズランド（10月）は大学祭の中止に伴い、教材づくり（手作り絵本）の活動として遠隔にて行った。キッズシアター（12月）については、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、無観客にて実施した。なお、対面の授業については、「新型コロナウイルス感染防止のための学生生活ガイドライン」（島根県立大学松江キャンパス）の内容に沿って行った。

教材づくり及びキッズシアターの計画・準備・実施に際し、渡邊は全体計画、梶谷は広報、小林は教材づくり及び会場環境整備をそれぞれ担当しながら、学生への指導を各自が行った。本稿の全体計画は小林が、「3-2)キッズシアター」を渡邊が、「4. 第三者の取材から見えてくるもの」及び全体の修正を梶谷が執筆・担当した。また、本研究を行うに当たり、学生へ書面及び口頭による説明を行い、同意を得た上で行った。また、学生の記述内容は、原文ではなく個人が特定できないよう抜粋し、内容をまとめたものである。

表1：「保育内容演習Ⅰ」の授業内容

【春学期】4～9月

| 講義日 | 回数 | 場所 | 時間 | 授業内容 | |
|-------|----|----|------------------|------------------|--------------------------------|
| 4月21日 | 水 | 1 | 遠隔(Teams) | 2限 (10:40-12:10) | 授業内容の説明(全体の流れ) |
| 4月28日 | 火 | 2 | 遠隔(Teams) | 2限 (10:40-12:10) | 12月発表会(キッズシアター)参考ビデオ視聴① |
| 5月12日 | 火 | 3 | 遠隔(Teams) | 2限 (10:40-12:10) | 12月発表会(キッズシアター)参考ビデオ視聴② |
| 5月19日 | 火 | 4 | 遠隔(Teams) | 2限 (10:40-12:10) | 教材づくり(手作り絵本)① |
| 5月26日 | 火 | 5 | 遠隔(Teams) | 2限 (10:40-12:10) | 教材づくり(手作り絵本)② |
| 6月2日 | 火 | 6 | 遠隔(Teams) | 2限 (10:40-12:10) | 教材づくり(手作り絵本)③ |
| 6月23日 | 火 | 7 | おはなしレストラン 図書館 | 2限 (10:40-12:10) | おはなしレストラン・図書館でキッズシアター活動案の教材調査① |
| 6月30日 | 火 | 8 | おはなしレストラン 図書館 | 2限 (10:40-12:10) | おはなしレストラン・図書館でキッズシアター活動案の教材調査② |
| 7月7日 | 火 | 9 | 表現演習室 | 2限 (10:40-12:10) | 台本作成と引き継ぎ書の説明、キッズシアター活動案の決定 |
| 7月14日 | 火 | 10 | 表現演習室 | 2限 (10:40-12:10) | パート別台本作り・製作・準備・練習① |
| 7月21日 | 火 | 11 | 表現演習室 | 2限 (10:40-12:10) | パート別台本作り・製作・準備・練習② |
| 7月28日 | 火 | 12 | 表現演習室 | 2限 (10:40-12:10) | パート別台本作り・製作・準備・練習③ |
| 8月6日 | 木 | 13 | 表現演習室 | 1限 (9:00-10:30) | キッズシアターに向けての中間発表会① |
| 8月6日 | 木 | 14 | 表現演習室 | 2限 (10:40-12:10) | キッズシアターに向けての中間発表会② |
| 夏休み中 | | 15 | 表現演習室 | パートごとに実施 | キッズシアターに向けての中間発表会の振り返り |

表 2 : 「保育内容演習Ⅱ」の授業計画

【秋学期】10～3月

| 講義日 | 回数 | 場所 | 時間 | 授業内容 |
|--------|----|----|------------------------|-----------------------|
| 10月6日 | 火 | 1 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | パート別台本作り・製作・準備・練習① |
| 10月13日 | 火 | 2 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | 2保の先輩からのアドバイス① |
| 10月20日 | 火 | 3 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | パートリハーサル①(4グループ) |
| 10月27日 | 火 | 4 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | パートリハーサル②(3グループ)、3役選挙 |
| 11月5日 | 木 | 5 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | 2保の先輩からのアドバイス② |
| 11月10日 | 火 | 6 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | キッズシアターのパート別練習② |
| 11月13日 | 金 | 7 | 表現演習室 5限 (16:30-17:50) | 2保の先輩からのアドバイス③ |
| 11月17日 | 火 | 8 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | パートリハーサル③(4グループ) |
| 11月17日 | 火 | 9 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | パートリハーサル④(3グループ) |
| 11月24日 | 火 | 10 | 表現演習室 1限 (9:00-10:30) | パートリハーサル⑤(4グループ) |
| 11月24日 | 火 | 11 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | パートリハーサル⑥(3グループ) |
| 12月1日 | 火 | 12 | 表現演習室 1限 (9:00-10:30) | 通しリハーサル(ゲネプロ)(最終)① |
| 12月1日 | 火 | 13 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | 通しリハーサル(ゲネプロ)(最終)② |
| 12月4日 | 金 | 14 | 表現演習室 4限 (14:50-16:20) | キッズシアター発表会(1回公演)※前半 |
| 12月4日 | 金 | 15 | 表現演習室 5限 (16:30-17:50) | キッズシアター発表会(1回公演)※後半 |
| 12月8日 | 火 | 16 | 表現演習室 2限 (10:40-12:10) | キッズシアター感想の個人発表、振り返り |

2) 授業内容の工夫

今年度の授業を実施するに当たり、これまでの授業実践での成果と課題を踏まえ、(1)学生主体の仕組みづくり、(2)授業間連携、(3)専門家との連携、の3点を工夫した。具体的な内容は以下の通りである。

(1) 学生主体の仕組みづくり

学生の主体的な活動をより引き出すため、以下の3つを行った。昨年度に授業を受講した学生(2年生)が「引き継ぎ書」を作成し今年度の授業を受講した学生(1年生)に渡した。また、教材の購入については、「予算計画書」を作成し、予算管理を行わせた。題材についてはこれまでの6パート(歌唱、クイズ、人形劇、パネルシアター、オペレッタ、劇)に加え、新たに学生のやってみたいと考える活動内容を募集した。今年度は、学生の発案により「わくわく楽しみ隊」という親子でストレッチを楽しむためのお話遊びのパートが登場した。

(2) 授業間連携

1年生と2年生の学年間のつながりを生み、学びの継承および物事を捉える視点の広がりを促すため、「保育教職実践演習」(2年生・秋学期)の授業と連

携した（表2の「2保の先輩からのアドバイス」）。2年生には、昨年度の経験及び学外実習（保育実習、教育実習）での学びを踏まえ、1年生にアドバイスをしてもらった。また、「保育教職実践演習」の授業では、1年生へのアドバイスを通して、これまでの自分自身の成長を確認するとともに、今後の成長にとって必要な知識・技能等について考えた。



図1:先輩からアドバイスを受ける学生

(3) 専門家との連携

学内施設である「おはなしレストラン」と連携し、司書の2名の先生から絵本の紹介をして頂いた。司書の先生とは、事前に授業の進捗状況を伝え、表現活動へとつながる絵本の選書を依頼した。



図2:司書の先生から絵本を紹介してもらう学生

3. 授業内容の詳細と学生の学び

手作り絵本作り及びキッズシアターの授業内容と学生の学びについて示す。学生の学びについては、授業ごとに記入する「学びの記録」及び「保育内容演習Ⅰ」「保育内容演習Ⅱ」の授業終了後に記入する「授業を通して学んだこと・身に付けたこと」における学生の記述を整理し、学生の学びを見て取ることができる記述について報告する。

1) 手作り絵本づくり

これまで、キッズランドの取り組みを通し、環境構成や保育者の指導・援助のあり方について、実際に幼児や保護者との関わりの中で学んできた。しかし、今年度は、コロナウイルス感染・拡大防止の観点から、10月のキッズランドの開催を中止し、遠隔授業の中に、子どもたちと楽しむ手作り絵本づくりの活動注1)を取り入れた。

①活動の概要

活動は合計3回行った(表2「教材づくり(手作り絵本)」)。第1回目の授業において、作成する手作り絵本の提示(作り方の説明と授業担当者が作成した絵本の紹介)を行い、学生に自宅で用意できる材料を収集させた。第2回目の授業において、実際に絵本作りを行った。そして、第3回目の授業において、テレビ会議システムを利用し、グループで絵本の読み聞かせを行った。グループでの活動後、代表者に手作り絵本を学生全体に紹介してもらった。

②学生の学び

学生は、手作り絵本の活動を通し、身近にある材料に目を向けること、思い浮かんだアイデアを形にする難しさや楽しさを感じながら作業を行っていた。以下では、学生の学びが見て取れる感想を示す。

- ・家にある使えそうな材料を探すのは楽しかったです。どんな話にしようか考えながら探すことで、材料を見つける度にいろいろな話を思いつくことができました。
- ・ただ絵本を作るだけではなく、どうしたら子どもたちが興味を持ってくれるのか、内容の工夫や読み方の工夫がたくさんできるので、とても難しかったです。
- ・みんなの世界にたった一つだけの絵本を聞いて、自分では思いつかなかった絵本の工夫をしていて、とても面白かったです。



図3：学生の手作り絵本(左：表紙、右：開いた状態)

2) キッズシアター

「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」では、平成30年度から2年続けて「キッズシアター」の開催を行ってきた。過去の開催では、学生が作成したチラシを松江市役所の協力を得て、近隣の乳幼児施設に配布を行い、多くの子どもたち、保護者の方々にご来場頂いた。今年度は新型コロナウイルスの感染症対策の視

点から外部からの観客を招かない無観客での開催が望ましいと判断した。ここでは初めての試みとなった無観客でのキッズシアターの開催を振り返り、その実施内容を記録するとともに今後の展開や課題について報告する。

(1) 活動の概要

4月の遠隔授業では、過去に行ったキッズシアターの映像を1年生が視聴し、キッズシアターの完成形に向けてのイメージを持たせることから始めた。6月半ばに対面授業が再開されて、ようやく実践的な活動を開始した。まず、おはなしレストラン・図書館で専門家の方を交えて題材設定を行い、各パートで決定した題材をもとに台本作成を進めた。その後、8月6日に設定した中間発表会に向けて制作・準備・練習に取り組んだ(表1)。

秋学期は、11月末に設定していた無観客でのキッズシアターに向けて引き続き制作・準備・練習に取り組んだ。今年度初めて取り入れたのは、昨年度キッズシアターを行った2年生が振り返りも兼ねて1年生の指導を行うことである。この1年生、2年生合同の授業は、2年生の「保育教職実践演習」と連携するという形で行った(この授業の回については後述する)。その後、パートだけによる部分的なりハーサルから、プログラム全体を通して行うリハーサルを複数回行い、11月末の本番に向けてパート練習とリハーサルを重ねた。しかし、昨年度と比較すると1ヶ月前倒しのスケジュールであったため、学生の学びの観点から、本番の日程を1週間ほど遅らせ、12月4日に2年生を観客に迎えてキッズシアターを開催することになった(表2)。

(2) パート活動について

① パートと題材の設定

キッズシアターの演目を担当する各パートの設定は、学生の主体的な活動を引き出すため、学生に新しい活動内容を持つパートの新設を投げかけた。その結果、子どもたちと一緒にダンスやストレッチを行う新しいパートを創りたいという学生が数名いたことから、ダンスとストレッチを行う新しいパートを新設することになった。また、このパートの名称は、子どもたちとわくわく楽しみたい、ということから「わくわく楽しみ隊」と名付けられた。このパート以外は、昨年ま



図4：題材決めの様子

でと同様に「歌唱」「クイズ」「人形劇」「ブラックライトパネルシアター」「オペレッタ」「劇」の6パートである。なお、「歌唱」「わくわく楽しみ隊」の題材はオリジナルとし、他の5パートの題材は前述の通り、専門家のアドバイスを基に学生が絵本を選定し、決定した。全パートの題材は以下の通りである。

「歌唱」：子どもの歌を織り交ぜたオリジナルストーリー

「クイズ」：主人公(女兒)とお片付けバストリオによるストーリー注2)

「人形劇」：くれよんのくろくん注3)

「ダンス・ストレッチ」：主人公の女の子と動物によるオリジナルストーリー

「ブラックライトパネルシアター」：星どろぼう注4)

「オペレッタ」：ブレーメンのおんがくたい注5)

「劇」：シンデレラ注6)

② 感染症対策

対面授業で表現活動を行うにあたり、特に気をつけなければならなかったのが感染症対策である。「換気の悪い密閉空間」「多数が集まる密集場所」「近距離で会話や発声をする密接場面」などのいわゆる「3密」を回避すること、加えて手指消毒、日常の体調管理、移動を含めた休日の過ごし方などの指導を徹底した。また、授業の際には各パートの活動場所を細かく分け、密集して活動を行わないように配慮した。さらに、毎年行っていた発声練習・発語練習は行わないこととした。活動場所となる部屋は窓、扉などは閉め切ることなく開放し、大型扇風機(サーキュレーター)、換気扇などを回して常に空気が循環するように心がけた。学生は必ずマスクを装着して活動を行い、リハーサル、本番では、あらかじめ用意していたフェイスシールドを着用して活動を行った。発表方法については、表現上、どうしても密接な距離になってしまう人形劇とブラックライトパネルシアターは事前に録音した台詞に動きを合わせるといった対策を行い演じた。新型コロナウイルスの対策方法を学生に習慣化させることは、学生にとっても初めての経験であるため難しい部分が多かった。しかし、教員の指導に加え、各パートのリーダー、副リーダーに意識を持たせることで、学生間での声の掛け合いが生まれ、徐々に感染症対策についての意識が高まった。

(3) 1年生、2年生の合同授業について(授業間連携)

① 2年生からのアドバイス

今年度、新たな試みとして昨年度キッズシアターを行った2年生が1年生の取り組みについてのアドバイスを行う時間を設定した。この授業は、1年生の「保育内容演習Ⅱ」と2年生の「保育教職実践演習」の合同授業という形で

11月に行った（表2の「2保の先輩からのアドバイス」）。

今年度、2年生は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、実習のスケジュールが大幅に変更された（11月までにはほぼ全ての学生が実習を終えていた）。2年生には、昨年度に経験したパートの指導をお願いし、「わくわく楽しみ隊」についてはダンスサークルに所属する学生が指導を担当することとした。具体的には、各パートに分かれて、初めに1年生が2年生の前で一通りの発表を行い、2年生がその内容についての助言を行うことにした。2年生は活動の経験があるものの助言するという経験がないことから、最初は1年生に対してどのように助言して良いのかわからず、しばらくぎこちない様子であった。しかし、しばらくすると1年生の改善箇所を的確に見つけ、助言をする様子が見られた。

1年生は2年生の経験から出る言葉やお手本となる実演を見ることで2年生から新たな「気づき」が生まれていた。2年生は、昨年行った自分たちのキッズシアターの経験や実習で得られた経験から1年生への助言を行うことで、自身が行った活動についての学びの振り返りに繋がっていた。また、他者に助言することの難しさを経験することは、将来保育の現場で働いた際に子どもたちへの指導をどう進めて行くべきかを考える機会になっていたようである。

②無観客でのキッズシアター

今年度は前述の通り、新型コロナウイルスの感染防止のため無観客でのキッズシアターの開催を予定していた。学生は無観客という条件付きの開催にも関わらず、自分たちで自主的なパート練習を行い、時間外に教員への指導を依頼するなど、例年以上に活動に対する熱意が感じられた。無観客開催は、感染症の予防という観点からは有効な方法であるが、「子どもの反応を見たい」という学生の気持ちを授業としてどのように取り入れていくのか、開催の方法について悩むこととなった。授業担当者の中で何度も話し合い、人数を限定して子どもたちを招いての開催やオンライン配信による開催も検討した。しかし、感染症対策を徹底した上で外部の観客を招いて開催することの難しさや、オンライン配信による著作権などの問題が懸念され、1年生に指導を行った2年生が子ども役

島根県立大学短期大学部保育学科1年

第3回 キッズシアター 2020

夢の国へようこそ～みんなの心に輝く物語～

無観客開催

◆日時:令和2年 12月 4日(金曜日)
◆15:00 開演
◆18:00 閉演
◆場所:島根県立大学 松江キャンパス 2号館 2階 表現演習室

～プログラム～

1. 歌唱『みんなみんなともだち』
2. クイズ『なゆちゃんのたんじょうびパーティー』(前半)
3. 人形劇『くれよんのくろくん』
4. わくわく楽しみ隊『おどろどうぶつ森』
【休憩】
5. ブラックライトパネルシアター『ほし泥棒』
6. オペレッタ『ブレーメンの音楽隊』
7. クイズ『なゆちゃんのたんじょうびパーティー』(後半)
8. 劇『シンデレラ』

図5：キッズシアター2020プログラム

として参加するという形で開催することを決定した。開催時期については、当初の開催時期より1週間ほど遅らせた12月4日に開催することにした。

当日に向けての会場設営は、外部の方を招かないことから必要性がないと思われたが、1年生から会場設営の強い希望があり、前日の夕方から1年生有志で会場設営が行われた。当日、子どもたちが来場しないにも関わらず、学生たちは子ども目線で子どもたちが喜ぶような会場設営を行った。子どもたちに代わって参加することになった2年生、教員も例年以上となった会場設営に感心していた。



図6：会場設営の様子

キッズシアター当日、参加者は、感染症対策のため、手指消毒を行ってから指定された箇所に着席をした。本番では、緊張感のあるオープニングのハンドベルの演奏が奏でられ、引き続いて「歌唱」の演奏からスタートした。出だしこそ緊張からなのか歌や芝居に硬さがみられたが、それを励ますように2年生が子どもへの反応を見せたり、声をかけたり、本番の舞台を通じて保育学科の学生ならではのコミュニケーションが生まれていた。互いに創り出す会場の雰囲気は、その後続くパートにも良い影響を与え、1年生は自分たちが行ってきた練習の成果を堂々と発表していた。



図7：キッズシアター当日の様子

(4) 学生の学び

① 1年生の学び

- ・人前で堂々と発表したりすることが苦手であったが、キッズシアターの活動を通して人前で発表することの楽しさを知ることができた。
- ・2年生の先輩方からパート活動についての的確なアドバイスを頂き、自分たちの活動をより良いものにすることができた。来年は自分がそのようになれるよう成長したい。
- ・先輩たちが残してくれた引き継ぎ書を参考にして活動を行い、わからないこ

とがあれば先生方、先輩方に相談することで問題点を解決しながら活動を進めることができた。

- ・先輩たちが子ども目線でのアドバイスをたくさん頂いた、子どもたちの反応をたくさん見てこられたから出来るアドバイスだと思う。私も先輩のように子ども理解ができるようになりたい。

② 2年生の学び

- ・1年生にアドバイスを伝える際に、伝えることの難しさを痛感した。「伝える」のではなく「伝わる」ように、こちらも考えて伝えなければならない。
- ・ただダメだしをするのではなく、「ここはこうしたらどう？」と提案することでお互いに考える時間を共有する大切さを学びました。
- ・アドバイスだけではなく、自分たちが失敗したことや上手く行かなかったことなどを伝えることも大事だと思います。
- ・無観客のキッズシアターでしたが、私たちのために飾り付けをしてくれていたのが感激しました。コロナ禍にもかかわらず一生懸命活動している姿は自分にも良い刺激を与えてくれました。
- ・同級生が後輩たちに上手にアドバイスを伝えているのを見て、アドバイスについて相手にどうやって伝えるのか、参考になる部分が多かったです。
- ・アドバイスを行う上で、ただアドバイス通りにやってもらうのではなく、後輩たちがアドバイスを受けて自分たちなりの考えやアイデアを持たせるようなアドバイスを行うことが重要だと考えることができた。

(5) キッズシアターの今後の課題と展望について

今年度の活動は新型コロナウイルスの影響により、あらゆる活動が制限され、キッズシアター自体を開催すべきか難しい判断が迫られた。無観客だけではなく、例年行われている日頃の活動も再検討をしなければならなかったが、この再検討は例年にはない新たな活動を考えるきっかけとなった。制限された練習時間は結果的に学生の積極的な学びの姿勢を引き出し、予算管理を学生たちが経験することで、企画とそれに付随する予算のことまでトータルで自分たちの活動を見通せる力が学生に身についたと考えられる。また、2年生が授業に参加することで、保育学科にこれまでなかった1年生、2年生の交流が生まれ、この活動は相互に好影響を与えることになった。

今年度、キッズシアターは外部の観客を招かない形で開催したが、やはり実際に学生が子どもの反応を感じる活動とする必要性が感じられた。来年度以降はオンラインでの開催、感染症対策を考えた対面でのキッズシアターの開催など、実際に子どもたちの前でキッズシアターを開催することが今後の課題と言える。学生は子どもたちの前で発表を行うことで、子どもの反応を感じ、その

反応から活動を振り返ることで子ども理解が深まると考えられる。そのような貴重な場面を設定する方法を今後も引き続き検討する必要がある。また、今年度2年生が参加することで1年生、2年生ともに保育者としての素地を高めることが出来たことから、秋学期に留まらず、春学期からタイミングを見て他学年と関わりを持たせることによって、学生たちが主体的に自らの力を高め合うことができると思う。

4. 第三者の取材から見えてくるもの

今年度のキッズシアターの取り組みは、次にあげる2つの取材を受け、本授業の位置づけの再考、学生同士の学び合いの必要性を感じる機会となった。

『山陰中央新報』（2020年12月5日、朝刊）では、「子どもの笑顔 思い浮かべて」の見出しのもと大きくとりあげられた。新型コロナウイルス感染症対応による遠隔授業が中心の大学教育の中であって、年間を通じて予防対策を徹底し、学生が主体的に協同して発表した活動内容を賞賛する記事が掲載された。対面授業の是非が問われるような危機的状況の中において、表現活動を中心とした本活動が安全に達成感をもってやり遂げられたことへの讃辞と受け止めた。一方、短期大学部総合文化学科の文化情報誌『ひだまりのおと』（2021年3月20日発行）にも、本授業が「いつか出会える子どもたちを想って～コロナ禍のなかでの“キッズシアター”開催～」と題して特別掲載された。12月に入ってから学生の練習や準備の様子、リハーサルから本番に向けての変容、そして、発表当日から振り返りまでが丁寧に取材され、優しい言葉と写真で綴られた心温まる記事となっている。短期間の取材であるにもかかわらず、学生が仲間や先輩、教員とかかわり、発表を通して保育者としての自覚を深めたり、表現力を向上させたりする姿が見事に捉えられている。また、幼児役として参加した2年生のこれまでの育ちも垣間見ることができ、本授業の活動が保育学科の学生として子ども理解を深める活動になっていることが明らかにされる。このように、第三者の視点を通し、保育学科2年間の教育課程における本授業の位置づけを再確認し、更なる工夫や可能性を感じることもできた。

5. おわりに

平成30年度に新設された「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業は、3年目を向かえ、これまでの成果と課題を踏まえながら授業内容を再構築する年となった。今年度の実践は、新型コロナウイルスの影響により、実際の幼児の反応から学ぶ機会を持つことが出来なかった。しかし、授業間連携の工夫により2年生が1年生のメンターとしての役割を持ち、お互いの育ちを引き出す活動となった。また、専門家との連携や教材づくりの活動を通して、絵本などの乳幼児向けの

お話の楽しさ、教材を創り出す楽しさや難しさを学生は体験し、それを素地としてキッズシアターの活動へと発展させていくのではないかと考えられた。このように、今年度の実践を振り返ると、「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業が学生の2年間の育ちの中で、保育者としての力量を高めるための基盤的な活動として機能し始めていることが感じられた。今後も2年間の育ちを見据えながら学生の主体的な活動を引き出す保育者養成カリキュラムの開発を進めて行きたい。

【注】

- 注1) 荒木久子・斎藤二三子・ことば遊び研究会/編著, 村石昭三・関口準/監修 (1985)「ことば遊びアイデア集動いて歌って作ってことばで遊ぼう」ずき出版, 70-71を参考に、絵本作りを行った。
- 注2) 新井洋行(2019)「おかたづけバストリオ」, ほるぷ出版を参考に台本を作成。
- 注3) なかやみわ(2001)「くれよんのくろくん」童心社を基に台本を作成。
- 注4) ディノト, アンドレア・ローベル, アーノルド (2011)「星どろぼう」八木田宜子訳, ほるぷ出版を基に台本を作成。
- 注5) グリム童話「ブレーメンのおんがくたい」の原作を基に、「はっぴょうかい絵本から劇遊びブレーメンのおんがくたい」笹井ちひろ・榎沢りか/振付(2007), ドレミ楽譜出版社を参考に台本を作成。
- 注6) シャルル・ペロー「サンドリヨンまたは小さなガラスの靴」を基にした、ペロー童話/エロール・ル・カイン/絵, 中川千尋/訳(1999)「シンデレラまたは、小さなガラスのくつ」ほるぷ出版を参考に台本を作成。

【参考・引用文献】

- 1) 小山優子・渡邊寛智・梶谷朱美・中井悠加(2018)「保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(1)-キッズシアターの企画・運営を通じた学生の育ち-」人間と文化2, 41-52
- 2) 中井悠加・梶谷朱美・渡邊寛智・小山優子(2018)「保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(2)-キッズランドの企画・運営を通じた学生の育ち-」人間と文化2, 53-64
- 3) 小山優子・梶谷朱美・渡邊寛智・小林美沙子(2019)「保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(3)-2019年度のキッズランドの取り組み-」人間と文化3, 65-74
- 4) 小山優子・渡邊寛智・梶谷朱美・小林美沙子(2019)「保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(4)-

2019年度のキッズシアターの取り組み-」人間と文化 3, 75-84

- 5) 小山優子・梶谷朱美・渡邊寛智・小林美沙子(2019)「保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(5)-2年間の取り組みによる成果と今後の課題-」人間と文化 3, 85-96

生活困窮世帯を対象とした学習支援事業の評価指標に関する考察

An Examination Regarding the Evaluation Index of the Learning Support Project for Households having Financial Difficulties

宮下裕一 ・ 田谷幸子 ・ 宮武正明
(保育学科) (帝京平成大学) (元池坊短期大学)

キーワード：学習支援 子どもの貧困 生活困窮世帯 評価指標

1. はじめに

子どもの貧困がクローズアップされるようになってから多くの時間が流れている。日本における子どもの貧困率は2015年に13.9%であり、他の先進諸国と比較しても高い水準を示し、特にひとり親世帯の半数が貧困状態であるとされる。

さらに子どもの貧困問題は子どもとしての成長時期のみの問題ではなく、生涯にわたって強い影響を及ぼすことになる。日本財団の調査によると、子どもの貧困を放置すると将来的に所得および財政収入が減少し、大きな社会的損失が生まれる。そしてその金額は42兆9000億円になるという推計結果が示されている。

今日、生活困窮世帯の子どもの学習支援事業は、生活困窮者自立支援制度により、「生活困窮世帯の子どもの学習・生活支援事業」として、子どもと保護者双方に対して必要な支援が展開されている。その事業はすでに全国各地で取り組まれており、それぞれの特徴をまとめた実践事例集¹もまとめられている。

また、「生活困窮者自立支援のあり方等に関する論点整理のための検討会」(2017)では、貧困の連鎖防止や子どもの貧困への対応についての検討が行われており、学習支援に加え、本人の意欲と本人を取り囲む生活環境の向上に加え、所属する世帯への支援の実践の拡大を確認しつつ、子どもの学習支援事業を契機とする世帯支援の重要性を指摘している。

渡辺(2018)によると、生活困窮世帯の子どもの学習支援事業は、『無料学習支援を実施する段階』から『より成果の出る学習支援へ』の事業の発展段階に来ている」とされ、その成果を測定するための試みがされるようになってきている。

本稿では、学習支援事業における「評価」指標について、エム・アール・ア

イ リサーチアソシエイツ株式会社 (2018)「子どもの学習支援事業の評価指標開発のための調査研究事業報告書」を手掛かりに、B市における事業の関係者からのインタビュー内容を含めて検討を行おうとするものである。

2. 方法及び対象

生活困窮世帯の子どもの対象とした学習支援事業が各地で展開されているが、その「評価」指標である評価軸をどのように設定するのかということに対して、学習支援事業の参加者であった子ども(以下元参加者とする)と保護者、そしてそれらの家庭に対して支援を行っていた生活保護業務担当職員(以下担当職員とする)へのインタビューを行うことで、学習支援事業の内容をどのような側面から評価しうるのか、その評価軸を見つけ出す手がかりを得ようとした。

調査への協力が得られた A 県 B 市において、三者に対する半構造化インタビューを実施した。そのうち、担当職員を対象としたインタビュー結果については、別稿(宮下他 2020)にて報告しているが、本稿では、得られた協力者が少なく十分な分析ができないという制限があるが、まず、元参加者及び保護者に対するインタビュー結果も踏まえ、担当職員へのインタビュー結果も含めどのような評価軸が求められるのか検討を行う。その後、元参加者が学習支援事業に参加し、高校進学、そして「自立」していくプロセスの中で、本人、担当職員、そして保護者に起きた変化と、今後生じるあるいは生じることが望まれる変化、またその変化を起こすための働きかけ等、中長期的な時間軸の側面からの検討を、先行研究を参考に行うことにする。

本稿で取り上げる調査研究は、植草学園大学倫理委員会及び島根県立大学倫理審査委員会の承認を得て行った。調査対象者には研究の概要、調査の内容、プライバシー保護等について説明し、自由意思による参加であることの確認を文書及び口頭で行い、同意書への署名を得ている。

3. 結果

1) B市における学習支援事業

B市における学習支援事業の状況は、調査時には、生活困窮世帯を対象としたものと生活保護受給世帯を対象とした 2 つがあり、別稿では後者の生活保護受給世帯対象の学習支援事業について扱った(宮下他 2020)。

B市では生活保護受給世帯内の中・高校生を対象とした学習支援事業を、家庭・就学支援相談員を中心に、ボランティア(学生、社会人)と共に、いわゆる授業形式ではなく個別支援形式にて行っている。

この事業は、まず筆者らが関わる団体が B市の理解・協力を得て、大学教員

3名がボランティア学生2名とともに立ち上げに関わり、その後B市直営事業として引き継がれているものである。この事業の立ち上げにあたり、当初から学習支援に加え、居場所・仲間づくりや、市直営事業であることから、関係部署との連携を取りつつ、必要に応じてそれぞれの世帯への直接的な介入も行っていった。

2) 元参加者及びその保護者へのインタビュー結果

ここでは、保護者3名及び元参加者3名のインタビュー内容を整理する。

まず、保護者については、主に、1. 学習支援事業参加後の子どもとの関係や子ども自身の変化、2. 学習支援事業への要望、3. 担当職員等による保護者、子どもへの関わりの主に3つの観点を中心に整理を行う。

事業開始当初は筆者らが関わる団体が運営していたことは前述したが、その際、利用対象者を生活保護受給世帯に限定せず、ひとり親世帯の子どもも対象として含めていた。また、高校受験を控えた中学3年生を主としながらも、希望者を柔軟に受け入れていた。そのようなことから、学習支援事業の利用の契機は、市の職員による情報提供を直接受けた、あるいはその情報を知り合いと共有するなど間接的に得たことであり、その結果、事業との接点が生じた。また、開設当初から費用が無料ということもあり、経済的に厳しく、塾の利用に困難のある世帯で、保護者と子どもの双方が学習支援事業に関心をもつことで、事業への認知から実際の参加が始まっている。利用開始時における保護者の心配としては、その時の子どもの勉強や高校進学が共通して語られていた。

「学習支援事業参加後の子どもとの関係や子ども自身の変化」についてだが、3名ともに事業への参加前から子どもとの関係は良好であった。例えば「もともとあまりお友達を作るとかお友達と何かをするというのが苦手な子で…」と親が表現した元参加者は、学習支援事業には大学生が参加していることもあり、年上と接することにより考え方が大人になった、高校進学後も継続的に参加し、下の生徒に教えるようになった等の変化を感じていた。また、勉強を十分にみられないこともあり学習支援事業への参加をすすめた保護者の場合、周りの子どもたちが塾に行き始めた時期に事業の紹介が市の職員からあり、参加を決めている。その元参加者は勉強してもわからないことも多く、もし参加していなかったら「泣きながら勉強をしていたかもしれない」と保護者は語っている。さらに別の保護者は、経済的な事情で「塾にも行かしてあげられない」と考えていた時に市の職員からの情報を得て、子どもに相談のうえ、参加させている。その結果、学習支援事業に「すごい楽しそうに通っていた」「本人は勉強に絶対前向きに」なっていたこと、また勉強に関しては、大学生や他のスタッフを信頼していたこと、さらに高校進学後は、中学時と比べ勉強への意欲が非常に高まったことなど、その当時のことを思い出し発言している。

「学習支援事業への要望」については、学習支援事業の情報を、中学3年ではなく「もっと前に知りたかった」実施回数が「週に1回だったので、もうちょっとあったらよかった」「授業参観みたいなのがなかった」等事業の運営の更なる拡大を求める声があった。加えて、学習支援事業は夜間に実施していたこともあり、実施場所への送迎サービスを希望する声もあった。

「担当職員等による保護者、子どもへの関わり」についてだが、ここで扱った学習支援事業では、その世帯の生活保護業務を担当する職員と家庭・就学支援相談員（以下支援相談員とする）の2職種が元参加者かその保護者と関わりを持っていた。職員からの働きかけあるいは関わりの度合いはそれぞれの世帯によって異なる。生活保護を受給していない場合は、保護者が求めないと接点が生じにくい。生活保護を受給している場合は、その世帯への保護者と子どもの両者を含めた支援が行われることになる。ただ、子どもに対しては、担当職員よりも学習支援事業の担当になっている支援相談員との接点が多くなる。

まず保護者への関わりであるが、「勉強、どうしたらいいだろうみたいな話はワーカーさんとは」なかったなど、担当職員との関わりについての発言がほとんどないことが3名に共通していた。一方で支援相談員は、学習支援事業終了時に保護者からの子ども帰宅確認の電話連絡を受けていたことや、子どもとの接点をもとに、それぞれの世帯へ担当職員との家庭訪問や個別連絡をするなど、関わりの場面の発言が多かった。また、支援相談員に対して、自分の生活保護担当よりも話しやすかった、「寄り添って話をしてくれる」人だった等好意的な受け止め方をされていた。担当職員の場合は定期的に異動があるため、「本当に親身になって話してる人」とそうでない人がおり、その差を感じたという発言もあった。

次に元参加者に対するインタビュー内容を整理する。主に、1. 学習支援事業に参加したことによる自己の変化（得られたこと、辛かったこと、困ったこと等）及び保護者との関係、2. 当時の学習支援の場に必要だったと考えられることや要望、3. 担当職員との接点、関係、4. 今後の人生設計の主に4つの観点を中心に整理を行う。

なお元参加者は、3名ともに中学生の時期に学習支援事業に参加し、高校入学後も程度の差はあるが継続的に参加し、現在は高校を卒業し、20歳を超えている。

「学習支援事業に参加したことによる自己の変化（得られたこと、辛かったこと、困ったこと等）及び保護者との関係」についてだが、まずは「自己の変化」を取り上げる。元参加者は、事業への参加により他の参加者と知り合い「同世代だけじゃなくて後輩」との「輪が広がった感じ」がする、大学生との関わりは「勉強以外のことも教えていただける」、「人との関わり方とか、仲良くな

るための技術」や話し方を学んだ等インタビューをした3名ともに、事業への参加を肯定的に捉えており、また自分自身の変化を実感していた。また、「受験の時とか、どこにも逃げ場がなくなった時に、唯一、逃げ場に使っていた」という発言もあり、家庭とも学校とも違うもう一つの間として機能していた。不登校気味だったが、事業に参加することにより「素を出せるようになった」という発言もあった。辛かったことや困ったことについては、特に言及はなかった。

保護者との関係については、3名ともに関係は悪くない、「もともと仲が良い」と答えている。また、学習支援事業に参加することで、勉強は「苦手な人間」だったが、保護者に勉強の話をするようになったという発言もあった。

「当時の学習支援の場に必要だったと考えられることや要望」だが、B市では学習支援事業を週1回実施していた。当時を振り返っても特に問題等感じないという発言もあったが、実施回数を複数回にする、学習内容をより専門的なことに力を注いではどうか、実施時間を昼間の時間帯にする、就職（仕事）の魅力についての講座を行う、ボランティア等学習支援とは異なる活動等の企画等の提案があった。

「担当職員との接点」についてだが、支援相談員以外の市の職員との関わりについてはほとんど語られなかったが、学習支援事業を勧めてくれたことについては感謝しているという発言があった。支援相談員は、学習支援事業の場の取りまとめをしていることから、元参加者は当時参加することで必ず声をかけられていた。学習面に限らず、進路のことについての相談していたという発言もあった。

「今後の人生設計」については、あまり多くは語られていない。だが、中学時から支援相談員とのやり取りを重ねていることもあり、その姿を見て大学進学しカウンセラーになりたい、会社を立ち上げたいなど自らの職業像を語ってくれたり、数年先の姿を予想し、結婚、子育てへの思い等についての発言があった。

4. 考察

以上、学習支援事業を利用した元参加者及びその保護者へのインタビュー内容について、簡単ではあるが整理を行った。

生活困窮世帯の子どもを対象とした学習支援事業の「評価指標」についてはその開発の試みがされており、その一つとして「子どもの学習支援事業の評価指標開発のため調査研究事業報告書」がある²。そこでは学習支援事業の参加者である「子どもの状態や変化を継続的に把握するための評価指標の検討」が行われ、その中心は子どもの変容を把握しようとするものであり、「アウトカ

ム指標」である。「子どもの変容を把握するための視点」として、事業者による直接観察、支援を受けている子どもに対するアンケート、支援を受けている子どもの保護者へのアンケートの3つから構成されている（図1参照）。



図1「子どもの学習支援事業」の評価指標の構成

出所：エム・アール・アイリサーチアソシエイツ株式会社（2018：図3-1）より引用

その評価指標開発にあたり、厚生労働省より示された「子どもの貧困への対応について」（社会保障審議会生活困窮者自立支援及び生活保護部会 第4回資料1）（平成29年7月）の内容整理を行い、「事業の機能」としてまとめている（表1参照）。

表1 事業の機能

| 目的 | 課題と対応 | 側面 | 事業の機能 |
|--|-------------|------------|---|
| 「子どもの学習支援事業を通じて、子ども本人と世帯の双方にアプローチし、子どもの将来の自立を後押し（貧困の連鎖防止）」 | 子どもの課題とその対応 | 学習面 | <ul style="list-style-type: none"> 学習支援 進路相談 高校中退防止の取組 |
| | | 生活面 社会面 | <ul style="list-style-type: none"> 居場所づくり 日常生活支援 家庭訪問の取組 |
| | 家庭の課題とその対応 | 親の養育 | <ul style="list-style-type: none"> 親への養育支援 |
| | | 世帯の状態 | <ul style="list-style-type: none"> 世帯全体の支援 |

出所：エム・アール・アイリサーチアソシエイツ株式会社（2018：表3-1）より引用し、一部改変している。

そして「子どもの変容を把握する視点」の枠組みとして、子どもの状態を「事業担当者の直接観察による判断・主観」「子どもの主観」「保護者の主観」の三者によって、アンケートへの回答結果を用いて把握しようというものである。

また「継続的に子どもの学習支援事業を実施している地域・事業者を対象」に事例調査も行っている。その結果を、1. 子どもの内面の変化、2. 子どもの

学習面の変化、3. 子どもの生活行動の変化、4. 子どもの進学に関して、5. 家族の変化、の5点から整理を行っている。

これらの点については、今回行った元参加者へのインタビューにおいて、学校以外の居場所、勉強への向き合い方、高校進学、家族との関係等で語られていた内容でもあった。このことから、インタビューにおいても、子どもの変容を把握する際の評価指標として有効性が高いように思われる。

保護者を含む家族の変化という点に関しては、保護者へのインタビューからは、学習支援事業への参加により子どもの成長を感じ、高校を卒業し、現在就労している姿から「すごい尊敬しています」という発言もあり、そこに至るまでの元参加者の努力があったと考えられるが、事業への参加の効果が形態を変え、持続している様子もうかがえる。

今回実施した B 市の調査では、生活保護受給世帯に限定していた学習支援事業であったため、生活保護担当職員に対してもインタビュー調査を実施している。そこからは、学習支援事業につながったことにより、「保護者に対し子どもの学習についての指導が不要となり、それに替わり今後どうするのかという話」ができるようになった、子どもの頑張っている様子を保護者に伝えることにより、「保護者との距離を縮める契機」になったこと等が示されている（宮下他 2020:35）。そのことから、保護者を含む「世帯全体の支援」を検討するにあたり、支援を行う側（自治体担当者や学習支援委託事業者）と保護者間で、学習支援に参加している子どもをめぐる情報共有が、双方の関係性構築にあたり、まずはスタートラインになることを示唆しているように思う。

学習支援事業の評価軸は多面的かつ長期的なアプローチが不可欠である。それは事業に参加していた子どもたちがそれぞれの世帯での暮らしを営みつつ、その世帯から自立し、自らが歩み始めるそれ以降の見守りを前提に考えていく必要があるように思う。「貧困の再生産」のプロセスを断ち切るためにも、元参加者の人生の歩みの中で、伴走者として見守り、必要に応じて支えていく役割を担う機関が必要であり、そのサポートを前提とした、より長期的な評価軸が必要なのではないだろうか。と同時に、長期的なサポートを担う機関の整備も求められるだろう。

もちろんそれは学習支援事業に参加するすべての子どもたちに必要ではないだろう。だが、「世帯全体の支援」の結果、子どもがその世帯からの独立後も保護者と安定した関係が継続できること、すなわち、保護者が営んでいる暮らしの「場」の見守りも含めた総合的な支援を必要に応じて行うということ、学習支援事業の長期的な効果の指標として設定する必要があるように思う。

生活困窮世帯は経済的な土台が弱い。保護者の医療の必要性、職業能力（経験）の不足、また年齢などが影響し、安定的な経済活動に参加するうえで様々

な困難を背負った結果としての低収入となる。だが、その世帯の基盤がどんなに脆弱であったとしても、その世帯の子どもである元参加者が帰りたいと思ったときに帰ることのできる「場」があることで、自立した子どもの精神的な安定度も変わってくる。

学習支援事業参加時の子ども、保護者、支援者に対しての総合的な評価を考える際、まずはその時点での先行的な指標が必要であり、事業に参加した子どもたちが「自立」したその後の人生をも見据えた評価は、遅行的なスパンでもって考えることが重要であると思われる。

今回のインタビュー調査は、協力者数も十分とは言えず、その結果についてもかなり限定的であることは否めない。ただし、そのような条件下であっても、生活保護業務を担当し、元参加者と保護者を含む世帯への直接的な支援を行ってきた職員の思いを一定程度整理し、また、学習支援事業に元参加者が参加することで、元参加者はもちろんだが、担当職員の保護者への働きかけの幅が広がるというメリットも確認できた。また、元参加者が学習支援事業に参加し努力する様子を保護者が担当職員とともに共有することは、保護者との関係性を高めることに繋がり、その後の担当職員による「世帯全体への支援」に直結することでもあった。合わせて、支援を行う側の担当者は、より長期的な視野でその世帯の子どもや保護者を捉え、支えていくことが求められているように思う。

今回、エム・アール・アイ リサーチアソシエイツ株式会社（2018）による報告書を手掛かりに、インタビュー内容の検討を行ってきた。その評価指標の設計に基づくデータの収集は、基本的には直接観察及びアンケートによるものであったが、インタビューによる学習支援事業関係者への評価指標を設定するにあたっても有用であるといえるだろう。

ただ、学習支援事業をめぐる評価指標は、先行的、遅行的な評価軸を合わせた評価指標の設定が必要であると思われる。

謝辞・付記

インタビュー調査にご協力いただきました B 市の生活保護業務担当職員、学習支援事業の元参加者及び保護者の皆さまに心からお礼申し上げます。

【注】

¹ 株式会社三菱総合研究所（2015）『生活困窮世帯の子どもの学習支援事業』実践事例集』では、北海道から沖縄に到るまで 30 の事例がまとめられており、また人口規模別、実施体制別、事業形態別等の分類にて整理されている。

² エム・アール・アイ リサーチアソシエイツ株式会社（2018）による調査研究

では、学習支援事業が提供する機能を明確にし、その「効果を継続的に把握するための評価指標開発」を行うために検討委員会を設置し、調査方法、調査結果に関する検討が行われた。

文献

日本財団 子どもの貧困対策チーム（2016）『徹底調査 子供の貧困が日本を滅ぼす 社会的損失 40 腸炎の衝撃』文春新書

生活困窮者自立支援のあり方等に関する論点整理のための検討会（2017）「生活困窮者自立支援のあり方に関する論点整理」

株式会社三菱総合研究所（2015）「生活困窮世帯の子どもの学習支援事業」実践事例集」（厚生労働省平成 26 年度セーフティネット支援対策事業補助金（社会福祉推進事業））

宮下裕一・田谷幸子・宮武正明（2020）「生活保護受給世帯を対象とした学習支援事業の成果に関する考察」『人間と文化』第 3 号，35-42.

渡辺由美子（2018）「学習支援の現状及び在り方 学習支援の第 2 ステージに向けて」第 6 回子どもの貧困対策に関する有識者会議資料（平成 30 年 5 月 17 日）

エム・アール・アイ リサーチアソシエイツ株式会社（2018）「子どもの学習支援事業の評価指標開発のための調査研究事業報告書（平成 29 年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金社会福祉推進事業）」

音楽研究室における卒業研究の取り組み（Ⅰ）
— 学生たちが創作した「みんなのうた」を中心に —
Graduation Research Efforts in Music Laboratory:
Focusing on "Minna no Uta" Created by Students

渡邊寛智
(保育学科)

キーワード：卒業研究、音楽教育、オンライン

1. はじめに

令和 2 年度は新型コロナウイルスに翻弄される一年であった。授業日程は大幅な変更を求められ、感染症対策のために遠隔授業が導入されるなど、何事も例年通りということが難しい中で音楽表現のあり方についても新しい方法が求められた。音楽研究室における卒業研究の活動内容も、実践的な活動や発表を大幅に変更せざるを得ない状況であった。本稿では、新型コロナウイルスの影響を受けた中で、学生たちの卒業研究の取り組みの中から創作された子どものための歌である「みんなの詩」を中心に、今年度の音楽研究室における卒業研究の取り組みについて、その成果と課題を報告する。

2. 学生たちによる「みんなのうた」の研究

1) 音楽研究室における卒業研究の活動内容

令和 2 年度、卒業研究で音楽研究室に在籍した保育学科 2 年生の学生は 6 名である。5 月半ばから 2 つのグループに分かれ個々のテーマについて研究を進めることになった。「海外から日本に伝わり歌われる童謡・唱歌について」というテーマで、海外から日本に伝わった童謡・唱歌¹⁾の研究を行うグループと、「みんなのうたの変遷に関する研究」というテーマで、NHK の音楽番組「みんなのうた」²⁾で放送された楽曲と時代背景の関係性について研究を行うグループである。

音楽研究室では毎年、学生たちが興味あるテーマを自ら設定し、1 月に開催される卒業研究発表会に向けて研究を進める。ただし、音楽研究室の研究は実践的な内容も含まれるので、論文の執筆とは別に演奏による実践的な研究も同時に行なっている。演奏する曲目は研究のテーマに関係した作品を取り上げ、秋学期に松江市内の乳幼児施設などで小規模な発表会を開催している。今年度も例年と変わらぬスケジュールで春学期から演奏会に向けて練習を行う予定であったが、新型コロナウイルスの影響により練習時間が確保できない状況が続いた。その後、

新型コロナウイルスの感染が収束しなかったこともあり、今年度の乳幼児施設での演奏会は断念することにした。

12月、卒業研究発表会で行われる予定であったポスター発表が感染症対策の観点から見送られることになり、その代わりとしてオンライン形式での卒業研究発表会が行われることになった。乳幼児施設での演奏会ができなくなり、卒業研究発表会もオンラインで行われることから、学生たちに演奏を発表する機会を設けなければならないと考え、卒業研究発表会で学生たちの研究発表と併せてオンライン演奏会を行うことにした。

2) 「みんなの詩」が作詞・作詞された過程

NHKの音楽番組「みんなのうた」を研究する学生たちは、6月頃から「みんなのうた」で放送された作品と時代背景の関係性についての調査を進めていた。秋学期になると感染症対策を行いながら、オンライン演奏会に向けて練習も研究と同時に進められるようになった。学生と研究の話をしている中で、自分たちの手でNHK「みんなのうた」で放送されているような歌を創作することができないだろうか、という提案を投げかけた。このような投げかけを行ったのは、研究を行う学生たちが「みんなのうた」をイメージした作品を創作することによって、自分たちが研究で行っている「みんなのうた」の作品と時代背景の関係性についての調査に終わることなく、音楽的な面から「みんなのうた」について探求することができる考えたからである。一つの「歌」を作品として創作するためには、歌詞に付ける言葉、その言葉に付けるメロディを考えなければならない。この作業は決して誰にでもできることではないが、幸いなことに今年度の学生の中に幼少の頃からピアノに親しみ、作曲・編曲を行うことができる学生がいたので、敢えて難易度の高い提案を行うことにした。学生たちはこの提案を受けて少しハードルが高いのではないかと戸惑う様子であったが、完成できるかわからないが歌の創作を行うことを決めた。

歌の作詞・作曲を行う場合、作詞を行って、その歌詞に旋律を付ける場合と、旋律を先に作って、歌詞を後付けする場合がある。学生たちはまず、グループのメンバー3人そろって作詞に必要なキーワードとなる言葉を思いつくまみに出し合った。その言葉とは、作品の中にも出てくる「嬉しい」「楽しい」「悲しい」「笑顔」「耀く」「未来」などである。ある程度キーワードになる言葉が出そろったところで、学生の一人がそれを取りまとめ、歌詞にまとめた。その後、作曲ができる学生とともに歌詞を口ずさみながら旋律をつける作業を行った。その際に、歌いやすくなるように歌詞の一部を変えたり、旋律と歌詞のバランスを整える作業を行った。その作業を何度も繰り返すことで一つの作品を完成させたのである。

3) 追加された2番の歌詞

学生たちが初めて作詞・作曲を行った歌を聴かせてくれたのは11月半ばであった。タイトルはNHK「みんなのうた」を研究しているということで「みんなの詩（うた）」というタイトルに決まった。これを聞いたときは多少呆気にとられ、駄洒落のようなタイトルから簡単な歌なのだろうと想像していたが、聴かせてくれたのは本格的な音楽作品であった。本格的な作品であるにもかかわらず1番の歌詞しか用意していなかったため、音楽が唐突に終了してしまう不自然な終わり方になっていた。この意見を学生たちに伝えて話し合いを行った結果、学生たちは2番の歌詞を新たに作詞することになった。この2番の歌詞であるが、多くの童謡・唱歌、また一般的な歌謡曲の場合、1番、2番の旋律は変わらずに歌詞だけが変化する場合が多い。ところが、学生たちが新たに用意した2番の歌詞は、

「みんなの詩」
作詞・作曲／保育学科音楽研究室有志

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 「苦しい」「悲しい」も みんなで歌えば | うまいかない一日もあるさ でもそんな日はかじらないから |
| 「嬉しい」「楽しい」に かわるはずだから | ぜんぶみとめ顔をあげて 歌っていればいいんだよ |
| みんなの歌が響きあえば ほらみて笑顔が輝きだした | 友と口ずさむメロディーが こぼれた涙も笑顔にかえた |
| 心ひとつに歌いあえば ほらみて広がるみんなの輪 | 夢を描いて歌いあえば 実った音が未来に届くんだ |
| かわらない気持ち未来へ届け | 遥か彼方の虹の向こうへ |
| 空にかざそうピースサイン | 空にかざそうピースサイン |

図1:「みんなの詩」の歌詞カード
 ※学生の名前の部分は色付けされている

2番の歌いだしの旋律を変化させ、2番の歌詞が歌いやすいように所々で旋律を変化させていたのである。このように1番、2番の旋律が変化する場合、音楽的に歌う側も聴く側も違和感を覚える場合があるが、学生たちの作品にはあまりそれを感じることがなかった。さらに、2番の歌詞で驚いたのは、研究室のメンバー6名の名前の漢字を一文字ずつ歌詞の中に入れていたということであった。ただ作詞をするだけでも大変な作業であるにもかかわらず、自分たちの名前の漢字を歌詞の中に入れるという自由な発想や遊び心に感心せざるを得なかった(図1)。

3. オンラインでの発表会からYouTubeへ

1) 卒業研究発表会でのオンライン演奏会

今年度、保育学科卒業研究発表会は昨年度から取り入れられたポスター発表での開催が難しいことから、オンライン形式の卒業研究発表会に変更されることになった。学生たちはポスター発表の代わりに、10～15分程度の発表用の動画を作成し、その動画にナレーションを付けるという方法が採られた。音楽研究室で

も発表用の動画を作成した上で、そこに 10 分程のオンライン演奏会の動画を付け加えた。「海外から日本に伝わり歌われる童謡・唱歌について」というテーマで研究を行うグループは、アメリカ民謡の「線路は続くよどこまでも」、フランス人のルソーが作曲した「むすんでひらいて」を選曲した。「みんなのうたの変遷に関する研究」を行うグループは、アンジェラ・アキ作詞・作曲による「手紙～拝啓 十五の君へ～」と、学生自ら作詞・作曲を行った「みんなの詩」を選曲し、2 グループで計 4 曲を演奏することにした。プログラムの順番は以下の通りである。

【オンライン演奏会プログラム】※演奏時間は約 10 分

1. 線路は続くよどこまでも
2. むすんでひらいて→見渡せば
3. 手紙 ～拝啓 十五の君へ～
4. みんなの詩

1 曲目の「線路は続くよどこまでも」は、木琴、タンバリン、カスタネット、鈴、ウッドブロック、ピアノを演奏しながら歌った（図 2）。2 曲目の「むすんでひらいて」は、現在歌われている歌詞を歌った後で、明治時代に「見渡せば」という歌詞で歌われていた当時の歌を再現した。3 曲目の「手紙 ～拝啓 十五の君へ～」は、2008 年に NHK 「みんなのうた」で放映された作品であり、同年の NHK 全国学校音楽コンクールの中学校部門の課題曲として歌われていた作品である。この曲は、1 名がピアノ伴奏を担当し、残りの 5 名が女声 2 部合唱で演奏した（ソプラノ 2 名、アルト 3 名）。最後の学生が作詞・作曲した「みんなの詩」については、全員で斉唱を行った。

卒業研究発表会でオンライン演奏会を見た学生からは、「少人数なのにクオリティが高い」「楽しそう



に演奏しているのが良く伝わってくる」「自分たちで作詞・作曲することが素晴らしかったです」など概ね好意的な意見が寄せられた。このオンライン演奏会の動画は、ストリー

図 2：卒業研究発表会におけるオンライン演奏会の様子
ームに保存したものをチームズから視聴できるようにしたため、学外の方に試聴していただくことがで

きなかった。学外に配信することも考えたが、著作権の問題などもあり卒業研究発表会での学内配信とした。

2) ユーチューブ (YouTube) を用いたオンラインでの発表

卒業研究発表会で好評を博した「みんなの詩」を学外に向けて発表できないかと考え、学生たちと話し合いを行った。本来であれば子どもたちの前で披露したいところであるが、新型コロナウイルスの感染拡大により子どもたちの前で発表すること自体が困難であることから、「みんなの詩」を動画サイトユーチューブで発表することにした (図 3)。

ユーチューブで動画を公開するにあたり、ユーチューブを使用する上でのリスクがあることを考え、動画公開は限定公開にすることも考えた。限定公開とは、誰でもが動画を見られるのではなく、動画の URL を知るものだけが視聴できる公開方法である。しかし、この方法の場合、動画の URL を知らなければ視聴する



図 3 : ユーチューブの音研チャンネル

ことができないことから多くの方にこの歌を知っていただくために通常公開にした。なお、動画の設定は「子ども向け」にして、無用なトラブルを避け

るためにコメントなどの入力もできないように配慮した。

公開する動画は、卒業研究発表会で使用したものではなく、新たにユーチューブで使用する動画を撮影することにした。また、撮影の際に視聴する方に向けて話す内容も、予め台本にまとめてから撮影に臨んだ。台本にまとめた理由は、卒業研究発表会の動画撮影の際にも予め話すべき内容を決めていたが、何度か撮影するたびに話す内容が少しずつ変わっていたので字幕を付けることが難しかったからである。ユーチューブでは、スマホなどで視聴する方が多いと思われたことから、予め台本を用意して、その内容と変わらぬ字幕を付けて少しでも視聴する方が見やすくなるようにした。撮影当日、学生たちは卒業研究発表会後に試験などが控えていたにもかかわらず素敵な演奏を披露してくれた。

ユーチューブで動画を公開した後、学内外の多くの方々に動画を視聴していただいた。学生の周りの友人、知人からも好意的な意見が寄せられた。特に、1番、2番の最後に歌われる印象的な「空にかざそうピースサイン」(図 4)のフレ

ーズを動画に合わせて歌った、実際に空に向けてピースサインをかざした、という方もいらっしゃったようである。



図 4 : 「空にかざそうピースサイン」の楽譜部分

3) 取材を受けての「気づき」

今回、ユーチューブを撮影する際に、山陰中央新報社の糸賀淳也記者³⁾に取材をしていただいた。掲載された記事は、学生の活動や「みんなの詩」を創る過程など、学生の思いが汲み取られた内容になっていた(図 5)。また、糸賀記者のアイデアでユーチューブの URL を表す QR コードを紙面の中に掲載していただき、読者の方が簡単にユーチューブにアクセスできるための工夫をしてくださった。その工夫のおかげでユーチューブの再生回数が増加し、多くの方に学生の歌を聞



図 5 : 山陰中央新報で紹介された「みんなの詩」

山陰中央新報 2021 年 2 月 23 日朝刊

までのプロセスも、糸賀記者の質問によって初めて事細かに知ることができた。

いていただく事ができた。

取材のときに、糸賀記者から学生に様々な質問がなされた。私が学生に質問をするよりもさらに深く、学生に対して質問をしてくださったのである。この質問に対して学生も、今までなんとなく考えていた部分を、記者の方に対してきちんとした回答をしなければならない。なんとなく考えていた部分をはっきりするまで考えることが学生にとって新たな気づきや学びになっていた。例えば、前述した歌詞が完成する

今回の取材を受けたことで、学生も教員も改めて今年度の活動について考え直したり、問い直したりすることが出来たのである。今後、この取材を参考にして、学生の新たな気づき、発見ができるような問いを学生たちに投げかけたい。

4. まとめ

今年度は新型コロナウイルスの影響によって、音楽研究室における卒業研究のあり方を考え直さなければならなかった。毎年行っている乳幼児施設での発表会は、感染症対策の観点から実施することが困難となり、オンライン演奏会というこれまでに経験したことがない方法で発表を行うことになった。誰もが新型コロナウイルスの影響を受けて、当たり前の日常生活を送ることが出来ない中で、学生は子どもたちのために「みんなの詩」を作詞・作曲を行った。その内容は、新型コロナウイルスのために我慢を強いられている子どもたちが、歌うことで明るく元気になってほしいという願いが込められたものである。また、2番の歌詞では子どもから大人に成長した学生が同世代の友人や今を生きる人々全てに向けた応援歌的な内容となっている。もちろん、演奏だけではなく NHK「みんなのうた」についても、これまでに発表された作品を調べ、楽曲が持つ意味と時代背景の関係性について丁寧に研究を行った。もう一方の「海外から日本に伝わった童謡・唱歌」を担当したグループも熱心に研究を行い、2つのグループがお互いに良い影響を与え合っていた。オンライン演奏会では、1962年にNHK「みんなのうた」で放映されて日本の子ども歌として定番化しているアメリカ民謡の「線路は続くよどこまでも」を取り上げたことで、自然と互いの研究内容を熱心に話し合っていた。実際に対面での演奏会は行うことが出来なかったが、その代わりにオンライン演奏会やYouTubeでの演奏発表を行ったことで、音楽表現の新しい発表のスタイルを経験したことは、学生が保育の現場に出た際にひとつの選択肢として役立つであろう。また、山陰中央新報社の糸賀記者に取材をしていただいたことは教員・学生にとって貴重な機会となった。このような機会をいただいた糸賀記者に心より感謝申し上げたい。

今年度の音楽研究室の卒業研究では、2つのグループの研究の中に共通する要素があったことによって互いの研究に興味を持つようになったこと、さらに新型コロナウイルスの影響によって音楽表現の新しい発表方法を実践できたことは、今年度ならではの特徴的な学びであったと考える。来年度以降も感染症対策を引き続き行わなければならないが、どのような状況であっても学生が音楽の学びに支障がないように方策を考えなければならない。

【注】

1) 子どもたちの歌う童謡・唱歌の中には、「むすんでひらいて」「ちょうちょう」

「ぶんぶんぶん」「大きな栗の木の下で」「線路は続くよどこまでも」など、明治から昭和にかけて海外から日本に伝わった童謡・唱歌がある。

2) 1961年にNHKで放送が開始された歌とアニメーションによる5分間の音楽番組。

3) 山陰中央新報社の記事、記者氏名についての掲載は許可をいただいている。

引用・参考資料

川崎龍彦(2006)「「みんなのうた」が生まれるとき」ソフトバンククリエイティブ株式会社

山陰中央新報「県立大発みんなの詩」2021年2月23日朝刊掲載

YouTube「音研チャンネル」(2021)「「みんなの詩(うた)」島根県立大学短期大学部 保育学科 音楽研究室」

<https://www.youtube.com/watch?v=LaIz1q7ubIM&t=69s> (2021年2月22日閲覧)

【QRコード】



コロナと学生 ～総合文化学科の学生意識調査～

The Coronavirus and Our Students

～A Survey of Student Attitudes in the Department of Arts and Sciences～

Dustin Kidd

(総合文化学科)

キーワード：新型コロナウイルス、アンケート、遠隔授業、対面授業

1. はじめに

この報告書を書くことになったきっかけは新型コロナウイルスの影響だった。授業の制限ももちろん出ていたが、研究分野によってはなかなか思うようにできない先生もいるだろうと考え、年度初めに筆者は総合文化学科での共同研究を提案した。個々の教員が新型コロナウイルスによって、授業にどんな影響を受けたかをまとめて書いて、そして学科の学生にアンケート調査して、その結果を分析し、報告書にまとめてはどうかという内容だった。特に、学生の立場から現状を見直すことは、学科の教育について考える機会になるのではないかと思った。結果的に、この報告書は学生へのアンケートの内容のみとなったが、学生の様々な意見から何かと参考になれば幸いである。

2. アンケートについて

1) 実施に当たっての留意点

年度初めに提案してから、毎日の業務と遠隔授業システムに慣れる努力で、あまり具体的に動いていなかった。対面授業が一部許されてから、遠隔と対面を比較することもできると考え、質問項目に学生にその比較をしてもらうようなものも入れた。新型コロナウイルスの影響で、1年生は「通常」の大学教育を経験していなかったため、質問項目には高校時代の対面授業と大学の遠隔授業を比較する質問項目を設けた。2年生の質問では1年生のものと少し違う表現を使った。

もっともこのアンケート調査で気を付けたのは「匿名性」である。アンケートに回答することは自由で、まったく強制的ではないことを伝えた。また、結果は成績に一切影響がなく、アンケート結果に名前が出ないこと、つまり匿名回答という設定になっていることも伝えた。これらの点をしっかり伝えたいので、春学期のアンケートは Teams と Forms を用いて7月に実施した。

秋学期のアンケートについては、春学期の結果と比較できるように、似た質

問項目を作った。全体的に見ると、春学期のアンケートより質問の数を少し減らした。新しく設けた質問は遠隔授業・対面授業・遠隔と対面それぞれの数を報告してもらうものだった。春学期と比べて、授業形態が少し自由になったため付け加えた。

学生にアンケートの協力をお願いしたとき、春学期のアンケートと同様な設定にして、回答することが自由で、匿名回答になっていると伝えた。実施時期は1月の下旬とした。

2) 質問項目

(1) 春学期のアンケートの場合

1年生の質問項目は次の通りである。①遠隔授業は何を用いて受けましたか。②機器的な問題は何か起こりましたか。(例：音が途中で聞こえなくなった、など)③2.で「はい。」と答えた人は、具体的にどんな問題が起こりましたか。④遠隔授業を受けてみて、高校までの対面授業と比べて、どうでしたか。(全体評価として)⑤対面授業のどの点がよかったか。⑥どの点が変わらなかったか。⑦遠隔授業のどの点がよかったか。⑧対面授業と遠隔授業の一番大きな違いをどこに感じましたか。⑨遠隔授業になってよかったことはありましたか。⑩9.で「はい。」と答えた人は、具体的によかったことを書いてください。⑪遠隔授業になってよくなかったことはありましたか。⑫11.で「はい。」と答えた人は、具体的によくなかったことを書いてください。⑬今後、遠隔授業をすとしたら、どのような配慮をしてほしいですか。⑭遠隔授業について、何でも自由に記述してください。

④の質問の回答は三つの選択肢があった。「対面授業のほうがよかった。」、「遠隔授業のほうがよかった。」、そして「対面授業とそれほど変わらなかった。」だった。回答によって進む質問が変わった。また、自由に回答できる質問を多く設けた。

2年生の質問項目は1年生とほぼ同じであるが、④は高校のことに触れず、「遠隔授業を受けてみて、対面授業と比べて、どうでしたか。(全体評価として)」のみだった。

(2) 秋学期のアンケートの場合

1年生の質問項目は次の通りである。①秋学期で、遠隔授業、対面授業、遠隔と対面両方の授業はそれぞれいくつありましたか？(回答例：遠隔3 対面2 遠隔と対面1)注：年明けの全面遠隔期間を除いて、ご回答ください。②遠隔授業は何で受けましたか。③機器的な問題は何か起こりましたか。(例：音が途中で聞こえなくなった、など)④3.で「はい。」と答えた人は、具体的にどんな問題が起こったかを書いてください。⑤対面授業と比較して、遠隔授業のほうが良いと思ったところはどこですか。⑥遠隔授業の問題点・改善して

ほしい点は何ですか。⑦遠隔授業について、何でも自由に記述してください。

2年生の質問はほぼ同じだったが、自由記述の前に、一つ質問を設けた：⑦遠隔授業と対面授業の一番大きな違いは何だと思えますか。これを設けた理由は2年生の大学生活の振り返りという意味を含めたかったからである。

3. アンケート調査の結果と考察

1) 1年生の春学期アンケート

令和2年度の1年生は44人在籍し、そのうちの34人(全体の77%)が春学期のアンケートに回答した。まずは学生の遠隔授業の受け方の実態を知るべく、「遠隔授業は何で受けましたか。」の質問を設けた。4つの選択肢(スマートフォン、ノートPC、デスクトップPC、タブレット)を提示し、複数回答を可能にした。そうすると、スマートフォンで授業を受けた学生は24人(スマートフォンのみが13人)、ノートPCは18人(ノートPCのみが8人)、デスクトップPCは3人(デスクトップPCのみは2人)、そしてタブレットを利用した学生はいなかった。複数の機器を使った学生は11人いて、スマートフォンとノートPCは10人、スマートフォンとデスクトップPCは1人だった。全体で見るとスマートフォンを利用して遠隔授業を受けた1年生が71%であった。総合文化学科では、学生が必ずノートPCを購入する決まりがないので、スマートフォンが最も利用される機器となったのは当然の結果だと考える。

次に、「機器的な問題は何か起こりましたか。」に対して、34人中24人(71%)が「はい」と答えた。具体的にどんな問題が起きたかと聞くと、回答した学生が様々な問題点を挙げた。音声聞こえなかったり、途切れたり、聞き取りにくかったりした。また、「ずっと機械音みたいなのが鳴っていた時があって、その時は先生の声が途切れ途切れに聞こえていた」、「音が途切れたり画面が見えなくなったことがあった」、「先生の声が途切れ途切れで何を言っているかわからない」、「音がカクカクする」などの例も挙げた。さらに、「自分の音声が届かない」こともあった。

映像に関しても、同じような問題が起こった。画面が止まったり、画面共有の画面が途中で見えなくなったりした。主に音声と映像がともに切れるようだが、「声が聞こえているが画面が固まることがあった」というコメントもあった。Teamsのアプリが落ちることも起きた。

上記のコメントと合わせて、全体で見ると通信環境やWi-Fiに関する問題が多かった。「いきなり接続状況が悪くなって授業を数分間受けられなくなった」、「途中で回線落ちしてしまい、入り直すときがありました」、「電波状況が悪く、途中で繋がらなくなったり追い出されたりした」などのコメントがあった。ここで少し興味深いコメントも紹介したい。

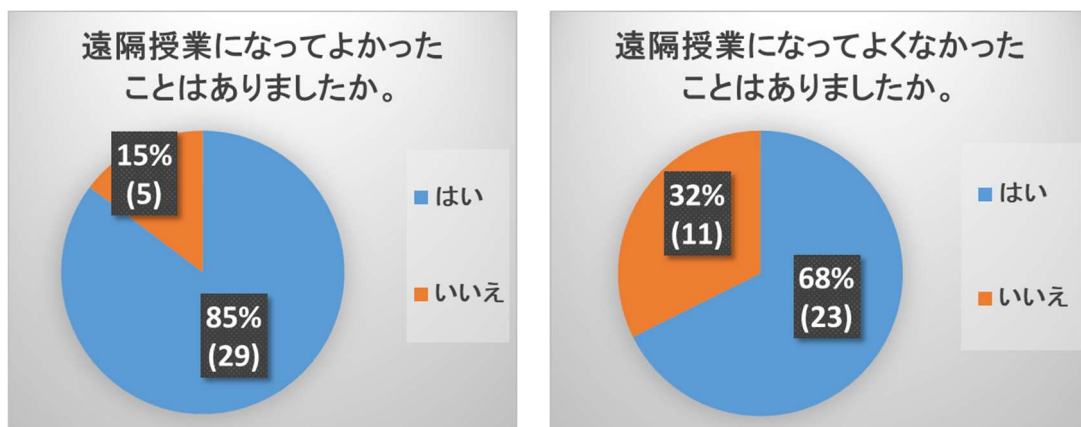
重くなったせいか授業中の小テストでぶちっときれたことです。ビデオ会議が切れたので途中で何をやっているのかわからなくなってしまったことが二度あります。その時はスマートフォンを使用していたが、パソコンを使用するようになってからは何も不具合は起こっていません。

多くの1年生はスマートフォンで授業を受けていたので、通信環境によるこのような問題が多く発生したのも理解できる。

次は1年生に高校時代の対面授業と大学に入ってから遠隔授業の比較をしてもらった。34人中、18人(53%)が対面の方がよかった、10人(29%)は遠隔の方がよかった、6人(18%)はそれほど変わらなかったと答えた。遠隔授業になってよかったことはあったかという問いに、34人中29人(85%)は「はい」と答え(図1)、よくなかったことはあったかという問いに23人(68%)は「はい」と答えた(図2)。

図1 1年生春学期の遠隔授業でよかったことがあった回答者の割合

図2 1年生春学期の遠隔授業でよくなかったことがあった回答者の割合



この三つの質問の回答結果から分かることは、1年生全体の傾向は対面授業に傾いているものの、遠隔授業に対しても前向きに考えようとしている部分があることである。当然のことであるが、遠隔授業になってよくなかったことがなかったと思っている学生(11人)と遠隔授業の方がいいと考えている学生(10人)がほぼ同じである。しかし、結果をより詳しくみると、遠隔授業を好んでいるほとんどの学生も(9人)、何らかのよくなかったことがあったと答えている。問題の有無と授業形態の好みは直接関係していない。

具体的に「よかったこと」として、通学時間が不要のため、余裕を持って授

業を受ける準備ができた学生は多かった。通学に使った時間を「調べ物や学習に当てる」（原文ママ）や「終わったあとすぐ課題に取り組みたり、調べながら学習」できたりしたこともあった。場合によっては、「寝坊しても大丈夫なこと」や「ギリギリ起きてても間に合う」というような、少し余裕を持ちすぎていることもあった。

健康面でも、よかったことがあった。大学に来なくてもよかったとき、「コロナにかかるリスクが減った」ことや、「体調が悪い時でも、家で楽な大勢で受けること」ができたのがよかった。体調管理がしやすいと答えた学生もいた。

何より、「楽」だったようだ。家では、「休憩時間にしっかり休憩ができる」とか、「集中しやすい」とか、「リラックスして受けることができ、内容が入りやすかった」などと、教室ではない場所で受けると自分のペース、自分のスタイルで授業を受けることがよかったと答えた学生が複数名いた。

加えて、実際の授業より板書が見えやすかったり、資料が手元にある関係でノートが取りやすかったりしたようだ。「忘れ物をする心配がない」、「課題の提出がしやすい」、や「機械の扱いに慣れてきた」ことをコメントした学生もいた。

「よくなかったこと」の具体例として、上記のような機械的な問題は多く出た。ほかにも、「スマホが熱くなって teams が落ちる」や「電子機器の操作において不慣れな点が多く大変だった」の回答もあった。機械的な問題以外にも様々な回答があった。目立った回答として、友達ができない・できにくい、またはそれにかかわる内容の回答が目立った。理解できないときに近くにいる人に聞けないから質問がしづらく、メールでの連絡だと伝わりにくいから直接質問したほうが良いと感じた学生もいた。

また、肉体的な疲れや集中力の低下を訴える回答もあった。長時間にブルーライト画面を見ていると目が乾燥し、視力が低下し、ひどい場合には目が痛くなって、頭痛や不眠になる場合もあったという。「よかったこと」として家で集中できると答えた学生もいた反面、家だと「他の者に気を取られ」て集中しにくい。授業中だと静かにしてもらわないといけないから、家族に気を遣わせてしまう。

個人的に興味深いコメントとして、「語学の授業だと発音のことが学びにくい」があった。語学の授業を行う教員として、悩ましいところである。教員も学生も納得できる教え方・学び方を考えなくてはいけない。また、もっとも辛口コメントとして、「すごく無意味な時間を過ごしている気分になる」、「先生も学生も慣れないこととして疲れる」というのがあった。一人だけのコメントだったが、ほかにもそう感じている学生もいる可能性がある。学生にそう感じさせているのなら、やはり改善していく方法を探す必要がある。

2) 2年生の春学期アンケート

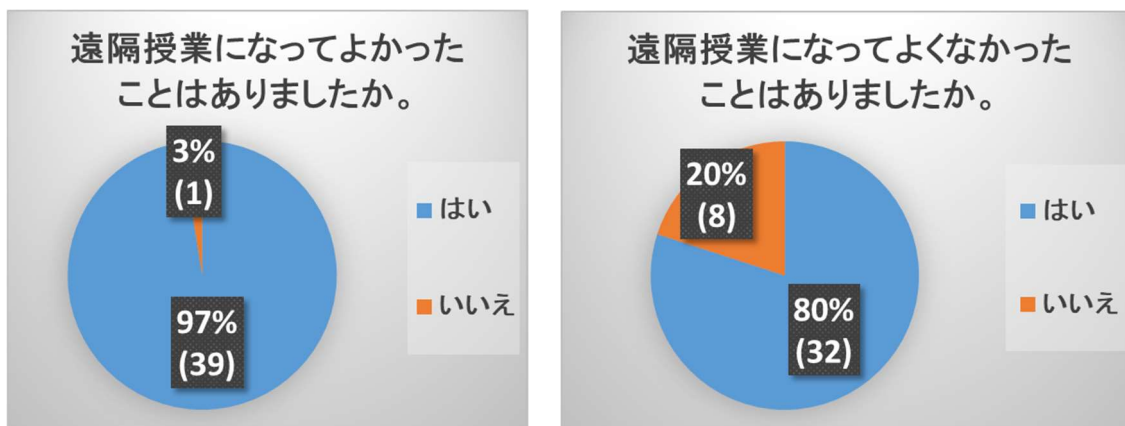
令和2年度の2年生は42人が在籍し、そのうちの40人(全体の95%)が春学期のアンケートに回答した。1年生と同じ設定の質問「遠隔授業は何で受けたか。」の回答結果は、スマートフォンで授業を受けた学生が33人(スマートフォンのみが24人)、ノートPCは12人(ノートPCのみが5人)、デスクトップPCは2人(デスクトップPCのみは1人)、タブレットは2人(タブレットのみは1)だった。複数の機器を使った学生は9人おり、1年生よりは利用した機器の組合せが多様だったが、もっとも多く利用されたのはスマートフォンで、回答者のうちの73%だった。

次に、「機器的な問題は何か起こりましたか。」に対して、40人中30人(75%)が「はい」と答えた。具体的にどんな問題が起きたかという点、やはり1年生が挙げた例と同様のコメントが多かった。音声や映像、通信環境の問題が多数指摘された。1年生よりも少し詳しいコメントもあった。「何も押していないのに突然会議から抜けてしまった」、「途中で何度か強制的に会議から退出させられる」など、強制終了や強制退室に関するものが目立った。また、「音声と動画が一致しない時がある」、「途中で音声も映像も止まってしばらくしたら倍速で流れていった授業があった」、「画面が途中で真っ暗になった」、「カメラが写らなかった」、「スマホでフォームズの回答する時、回答欄の直しがしづらい時があった」(原文ママ)、「通話に参加するボタンがたまにでこない時があり、授業に参加するのが少し遅れてしまうことがあった」(原文ママ)、「スマートフォンだと、画面が操作できないことが多かったり急に切れたりしてストレスになりました」、「ミュートON/OFFの切り替えが一時的にできなくなる」、「先生の声やスライドは見えているが、アプリのアンケートなどの画面が真っ白になり、入ったり抜けたりしなければいけないことがあった」、「課題を提出するのが大変だった」など、学生にとっては問題対処もしなければいけないというストレスのある状況で授業を受けていたことが読みとれる。Teamsがうまくスマートフォンやタブレットに対応していなかったのが原因の一つと考えられるが、通信環境の問題も大きかっただろう。

対面授業と遠隔授業の比較で、回答者40人中22人(55%)は対面の方がよかった、10人(25%)が遠隔の方がよかった、8人(20%)がそれほど変わらなかったと答えた。1年生の割合とほぼ一致しているのが面白い。遠隔授業になってよかったことはあったかという問いに、40人中39人(97%)は「はい」と答え(図3)、よくなかったことはあったかという問いに32人(80%)は「はい」と答えた(図4)。

図 3 2年生春学期の遠隔授業でよかったことがあった回答者の割合

図 4 2年生春学期の遠隔授業でよくなかったことがあった回答者の割合



この三つの質問の回答結果から分かることは、2年生全体の傾向は対面授業に傾いている。しかし、1年生よりも、遠隔授業の中の良かったことも見いだせたようである。遠隔授業を好んでいても（10人）、よくないことがあったと答えた学生は7人だったので、問題の有無と授業形態の好みに直接な関係がないといえる。

具体的に「よかったこと」として、1年生のコメントと同様のものは多かった。しかし、通学しなくてよいことから、ただ時間的な余裕ができたというだけではなく、「就活の勉強など、授業以外にやらないといけないことをやる時間が確保できる」やお金面で交通費やガソリン代がかからないことを挙げた。1年生より少し具体的なお回答である。

また、学習自体についてのコメントで、録画や録音機能の便利さを取り上げるものが目立った。「授業で分からなかったところとかの確認が出来る」ことや「何回も聞き直せる」ことの評価が高かった。その機能がテスト勉強にも役立つからであろう。同じ学習面では、「資料などを周りをに気を遣わずに広げられる」（原文ママ）、「最前列で受けている感覚なので、ホワイトボードもスライドも対面よりも見やすかった」や「発表者の声を自分で音量調節ができるため、聞きやすい」などと、学習の環境がより自分に合っているようなコメントがあり、「当てられた時に対面に比べて自分ひとりで考える力がつく」や「授業中に疑問が出たとき、ネットで調べることができて、意欲が出た」などの思考面・精神面でのよさを伝えるコメントもあった。

「よかったこと」のコメントとして目についたのは「家族と過ごす時間が増えた」というものである。少しうれしくなった。

続いて、「よくなかったこと」の具体的なコメントはより詳しい内容のものや1年生とは異なるコメントを紹介する。「対面よりも授業の内容が難しいし、

分かりずらいと感じることが多々あった」(原文ママ)と内容の難しさを訴えるものもあれば、運営面の問題を指摘するコメントも多かった。「出欠確認が微妙」、「配布資料を自分で印刷やそもそももらえないのが不便」、「提出もすべてネットからだったため慣れるまで少し不便を感じました」、「実践系の授業では、動画を撮ったりするのに手間がかかり不便に感じました」、「授業終了後に質問ができた時に気軽に聞けない」、「分からない時とかに質問しづらい、出来たとしても意思疎通がうまくできずお互いに理解するのが難しい」、「補講や中間テストの日程が突然決まる」、「学校に来て授業を受けるとき、受ける場所が使われていて困った」、「友達とすぐに意見交換ができない」、「自分が感想を言っているときや発表しているときに相手が反応しているのか、聞いているのか分からないくてやりにくい」など、学生への配慮の必要性が伝わるものがあった。特に

遠隔授業だからといって、授業時間内に終わらない課題が出ることでよくないことだと思う。対面授業ならばコメントシートや感想も授業時間内に終わるように配慮されているのに、遠隔授業ではなぜか時間いっぱい授業をした後に提出期限があるコメントシートや感想の提出を求められる。

のコメントがそう感じさせた。教員も不慣れな学生のことを考えなければいけない。

ほかには、疲労面や精神面のコメントとして、「目が疲れる」、「携帯やパソコンなどを使うため、肩こりが増えた気がします」、「集中しにくい」、「集中力が切れる」、「サボりやすい」、「自宅で授業を受けることで、授業とプライベートの切り替えが難しくなった」、「先生に質問したり友人と会話することが直接できないためストレスを感じるようになった」などがあつた。さらに、フィールドワークを楽しみにしていたのにできないことを残念に思っている学生や、携帯で受けているときの充電の減りが「尋常ではない」のコメントもあつた。

3) 1年生の秋学期アンケート

秋学期のアンケートには、44人の1年生のうち、33人(全体の75%)が回答した。数として、春学期の回答者(34名)とほぼ一緒である。まず、秋学期で受けた授業の形態について、遠隔授業がもっとも多かった。少ない人でも7つ、多くて14、だいたい学生は10以上の遠隔授業を受講した。対面は多くて3つ、1つか2つが多く、まったく対面授業がなかった学生も数名いた。遠隔と対面のハイブリッド形式について多くても4つ、だいたい学生は2つ

か3つだった。遠隔授業が春学期に続いて多いことから、「遠隔授業は何で受けましたか」の設問に対して、受け方が多様になった。最も多く使われた機器は春学期と同様、スマートフォンだった。また、スマートフォンを使った学生も春学期と変わらず24名だったが、スマートフォンのみが春学期の13名から7名に減った。ノートPCを利用した学生は18名から22名に増え、春学期に誰も使わなかったタブレットは2名の使用者に増えた。デスクトップPCの使用は春学期と変更なしの3名だった。機器の合わせ方が増えたことから、多少遠隔授業に慣れてきたと言えるだろう。

機器的な問題の有無について、「あった」と答えた学生が33人中20人(61%)いた。春学期に比べて、少し減った。またその問題について、春学期と同じようなものがほとんどで、回線やWi-Fiの調子が悪いと音声や映像に様々な問題が発生する。会議から退室させられることもあったり、「通信する人数が多いと重たくなってパソコンが停止」したりすることもあった。また、秋学期には「キャリア・プランニング」の授業でTeamsではなくZoomで受けることもあって、「学内のパソコンで受けた時、ZOOMの音声聞こえなかったり、共有画面が止まったままでした」というコメントがあった。おそらくこれもWi-Fi関連の問題だろう。

また、原因は何か分からないが、ある学生から「遅れて会議の表示がくるのでおくれて入ることになる」ことがあったようだ。さらに、あるTeamsの機能について

保存した画像にお絵描き機能で記入していたとき、声は聞こえるけど何しても画面が動かなくなって共有してもらっていたスライドも動かなくてミュート off にできなかつたりしたことが二回あった。お絵描き使ってないときはそんなこと起きなかつたので授業中は使わないようにしている。

というコメントがあった。おそらくこの「お絵描き機能」とは、画像にメモを直接書き込めるものだと思うが、このような問題も起きてしまうようだ。

「対面授業と比較して、遠隔授業のほうが良いと思ったところはどこですか。」の設問に対して、春学期のコメントから少し変化が現れた。アンケートの時期が1月の終わりだったためか、遠隔授業だと悪天候や大雪に左右されず授業に参加できるというコメントが多くあった。また、新型コロナウイルスが島根県内に多く発生していたタイミングと重なったようで、それについて「今コロナが身近なところでクラスターになったりしているので遠隔だと外に出て感染する恐れがない」、「感染症対策になる」、「コロナにかかるリスクが

減る」、「密にならないのでコロナが多い時は集まるのも怖いので安心」、「まだコロナが出ていてなんなら最近の方が多いので遠隔でできることは遠隔で良いと思う」などのコメントが春学期のアンケートのタイミングより増えた。この点に関しては、遠隔授業が学生にとって大きな安心材料となったのである。

学習面では、遠隔授業だと自分のペースに合わせて学習し、力を伸ばせたりすることもあるという。「リラックスして授業そのものに集中できる」、「次の授業の準備がスムーズで急がなくていい」、「発表する時に緊張しにくい」、「挙手しやすい」、「広いスペースを使って授業を受けることができること。先生から離れていないので先生の発言を聞き逃すことがない。」、「自分で資料をズームアップするところができるため、文字が見やすいところ」、「タイピング練習になっている。パソコンに少し詳しくなった気分になった。」、「主体性が求められる現代で怠けず自ら進んで勉強するという能力がのびるところ」などのコメントがあった。

学生らしい発想のコメントも増えた。費用の面について「ガソリン代が浮く」、「交通費がかからない」、「交通費がかからなくて経済的に助かったところ」というコメントがあり、通学しない分、その時間をアルバイトに当てることができるというコメントもあった。また、あまり予想しなかったコメントとして、「交通事故に巻き込まれない」というのがあったが、運転免許取得から間もない学生だとこの心配もするだろう。さらに、「家事を手伝うことができる」を「良い点」と考える学生がいて、個人的によかったと思う。

4) 2年生の秋学期アンケート

秋学期のアンケートには、42人の2年生のうち、26人(全体の62%)が回答した。春学期に比べて、回答者がかなり減ったが、そもそも強制ではないうえ、卒業研究発表会後の回答依頼で、最後のテスト勉強に取り組んでいたり、回答する気が起きなかったりしたことに理由があるだろう。回答者が減ったことによって、数字の動きについてあまり明確なことは言えなくなるが、コメントを中心に見ていこう。

まず授業の形態についてだが、総合文化学科の2年生の秋学期は、あまり授業を受講しないのは事実である。その中で、回答から見ると遠隔・対面・ハイブリッドはほぼ均等な数になっている。その中でも、対面は少なくとも1つ、遠隔が全くないというのが面白い結果だった。また、遠隔授業を受けるときに何を使ったかの問いに対して、やはりスマートフォン使用が最も多く、26人中21人が使って授業を受けることがあった。

機器的な問題が起きたと答えた学生が26人中16人(62%)と春学期の75%に比べて減ったが、母数も減っているもので、これだけではそこまで言えない。しかし、1年生の秋学期の回答に比べると割合がほぼ一緒なので、機

器的な問題が少し改善されたのではないだろうか。具体的にどの問題だったかという、春学期と同様の問題もあったが、「たまにスマートフォンから会議に参加できない」、「アプリが強制終了して会議から落ちてしまう」、「画面共有が反映されない」、「先生が出している資料が見えない」ともあった。また、1年生でも起こった問題だが、「会議に参加するボタンが表示されず、会議に参加できないことが何度かあった」という経験をした学生もいた。

遠隔授業の方が良い点として、主に Teams の機能、授業の受け方、そして安全性が評価された。録画機能で授業を見直すことについて評判がよく、また「個人チャットを利用できる」と「ほかの人の意見を共有できる」ところがよかった。授業の受け方について、「リラックスしてできる」、「あまり緊張せず、少し発言しやすかった」、「質問しやすい」と答えた学生がいた。また、新型コロナウイルスに対して「感染対策になる」、「感染する不安が少し取り除かれるところ」、「心配がないところ」のコメントがあり、学生の不安を遠隔授業がある程度取り除いていることも分かる。

4. コメントの総まとめ

1) 遠隔授業と対面授業の違い

1年生には春学期、2年生に春・秋両学期で、遠隔授業と対面授業のどこに一番大きな違いを感じたかを問うた。

1年生のコメントを大きく分けると、目立ったテーマが二つあった：「人間関係」と「授業」。「人間関係」のテーマに当てはまるコメントは「周りに人がいるかないか」、「グループワークができない」、「人が近くにいるかないか」、「周りとは相談しながらできないこと」、「授業を楽しくできるかということ」、「実際にその場で皆と活動が出来るか出来ないか」、「1人で授業を受けている感じがする」、「話す回数が少ないので友達が出来ずらいなと思いました」（原文ママ）、「他の生徒とも会わないので、大学に入ってから新しい友達はできませんでした」、「相手が実際に見えるか見えないかでは、実際に会っているわけではないので声を出して発表などが少しやりづらかった」、「やらないといけなことが、周りを見て判断とかできないし、周りの人がどのくらいできているのかなどが分からないため、不安になることところ」だった。密を避けるために大学に来させず、遠隔で授業受けるとやはり人とのかかわりがなくなるが、1年生には少し重かったように思う。

「授業」のテーマに当てはまるコメントは「自分の意見がいいにくい」、「質問や相談がなかなかできない」、「授業中ディスカッションができないため、他の人の意見を聞くことがあまりできない」、「宿題をきちんと提出出来ているかが自分で分かりづらいところに違いを感じました」（原文ママ）、「授業の内容

が最後まで問題なく聞けるか聞けないか」、「授業内容を全て聞き取ることが出来るか出来ないか」、「生徒の反応が先生に伝わらないこと」、「こちら側の顔を見せることが無いので分かったか分からないかが伝わらないところ」、「相手の顔が見えない不安はあった」、「授業内容の理解の差」、「分からないことをその場で気軽に聞くことが出来にくい」、「声だけしか知らない先生には質問とかし辛い」、「顔や表情、他の生徒の様子がわかるかわからないか、ということが大きな違いだと思います」、「先生や生徒の表情が分からない」、「遠隔授業では授業を受けている人や、先生の顔が見えないことがあることです。そのため、その人が感じていることや思っていることを声だけで判断してしまうため、話すことが難しいと思いました。」加えて、このようなコメントもあった：「逆にみんなの顔が見えないので顔色を伺わずに自分の意見がはっきり言えるところ」。学生によってやはり合う授業形態と合わない授業形態があって、すべてに対応するのが難しくても、発言のしやすい授業づくりに取り組む必要はある。

ある1年生から「変化がわからないところ」というコメントが出て、気になった。ずっと家にいて遠隔で授業を受けるといろいろな感覚が麻痺してくるだろう。すでに紹介しているコメントでも、授業とプライベートの切り替えが難しくなったり、集中しにくくなったりする学生も多く、こちらのケアにも注目したほうがいいであろう。

2年生の春学期と秋学期のコメントでは、1年生と同じものも多かったが、「コミュニケーションの取り方」についてコメントが目立った。「先生に質問したときに質問の答えが返ってくるまで時間がかかる」、「人と相談することができるかどうか」、「対面の方が話し合いがスムーズな気がする」、「遠隔授業は生徒の顔が見えないので顔が見える対面授業よりリアクションがわかりにくいこと」、「直接会って話せるかどうか。遠隔だとどうしても意思の疎通が取れない場合があるから」、「質問がしやすいか、しにくいかな」、「授業中困ったことがあっても相談相手がいない」、「生徒同士の意見交換が少ない点」、「遠隔授業だと自分から発言がしにくかった」、「自分の解釈と先生の考えが一致しているか分からない点」、「説明に時間がかかる」、「ほかの人の考え方・思ったことを知ることができないところ（少人数の授業以外で）」、「先生のコメントに対する反応のしやすさが違う。対面の方が反応しやすい。」、「対面授業に比べて遠隔授業では個別の質問がしにくいこと」、「対面授業だと、グループワークや質問を答える時にお互いのタイミングを見計らって話すことができるけど、遠隔授業だと話すタイミングが分からない。」加えて、このコメントは春学期のアンケートの回答だが、「1番大きな差は質問や意見などをどれだけ言えるのかと言う事だと思います。最初の方はみんな無反応ということも結構あったのですが、今は最初に比べたらかなり意見などが出やすくなっているのではないかと

など思いました。」というのもあった。

さらに、「授業の内容」についてのコメントもいくつかあった。「授業の中身が変わったこと」、「直接指示や指導が受けられるかどうか」、「課題の内容」、「グループワークがしにくいところ」、「授業の伝わる内容。対面だと完璧に伝わるが、遠隔だと途切れた時に聞き逃してしまう。」、「資料の見やすさ。(スマホで受けるとどうしても見づらい。）」、「授業のわかりやすさです。対面の方が内容が入ってきやすいですし、わからないことをすぐ聞けます。」などだった。

また、上記のテーマには入らないが、共有すべきコメントがほかにもあった。「大学に通っている感、授業を受けてる感がない」、「理解が難しくなる」、「授業を受ける環境。自分の部屋で受けているとどうしても気が抜けてしまう時が何度かあった。」、「遠隔授業の方が、少しでも気を抜くと置いていかれるように感じました」、「皆の顔や授業の様子を感じ取りながら受講することができないので、対面授業よりも集中できる日と、できない日の差が少し大きいように感じました」、「モチベーション。対面の方が周囲に人もいるのでモチベーションは対面の方が上がる。」、「誰にも会わずに授業をするストレス」、「授業で使用するプリント類がもらえなかったりする点。家で1人で受けているから、友達と協力がしにくかった。」、「先生が学生の行動を把握できるか否か」のコメントは特に考える材料となると考えた。特に最後の学生の行動を把握できているかどうかというコメントは、重要な指摘である。現状は遠隔で画面を OFF にしているうえ、お互いの信頼関係で授業を進めている。早急に対策を考えなければならない。

特定の授業についてコメントがあった。「読み聞かせの授業で、自分が読み聞かせをしている動画を撮ったが相手がいないのでやりにくかった。対面で読み聞かせをしたときは、相手がいるので反応も分かりやすいし楽しくできたところ。」とのことだが、実践系の授業を行っている教員にとっては特に遠隔授業が悩ましいものだったのではないだろうか。

また、上にあった「授業を受けてる感がない」のコメントと関連するが、「遠隔は家で1人で受けるため、対面の時とは異なり、授業を受けているという感覚があまり無くなってくるところだと思います。レポートなど、人ではなく常に電子機器と向き合っている感じがするからです。」とより詳しく述べた学生もいた。「授業」というものに対する固定概念の関係もあるだろうが、遠隔授業の中で学生が「学んでいる」と感じる工夫も必要に思う。

2) 改善点・配慮してほしい点・自由記述

(1)1年生の改善・配慮してほしい点

春学期のアンケートで改善点として、もっとも多く出たのは通信環境についてのコメントだった。その環境で問題が起きないようにしてほしい、環境が悪

いことを理解して配慮してほしい、問題が起きた時の対策として録音・録画を残してほしいとのコメントは、当然の願いであろう。ほかには「スマホで受けているため、充電しながらだとイヤホンが使えず、先生の話とうまく聞き取れない時があるので、なるべく、先生自体の声を大きめにしてほしいと思う」、「もっとグループワークを増やす」、「時間通りに始めてほしい。休憩時間を入れてほしい。目が痛い。」、「板書が追いつかないときがあるので、パワポなどでの授業の際は、ページをめくるのを少しゆっくりにしてほしい」、「先生に質問、相談をしやすい場がほしい」、「テストの問題の出し方の予行練習がしたいです」、「Formsなどで提出物を提出する際に確認メールが受け取れる設定にしておいてほしい」、「電波などの問題で分かりづらかった部分などがあるので、授業のまとめなどを簡単でいいので最後に出してほしい」、「授業の終わりに、Formsで音声や画質がどうだったかなどの簡単なアンケートを実施してほしい」、「ホワイトボードにかぶって見えない時があるからかぶらないようにしてほしい」、「90分画面を見続けるのは疲れるので、授業中に休憩をとったり、授業時間を短くするような配慮をしてほしい」というのもあった。

また、秋学期にその配慮で時間割が組まれたが、学生から

一部の授業は遠隔、一部は対面という形にするのであればできれば日にちをまとめていただきたいです。例えば1限は遠隔、2限は対面、3限は遠隔というような予定の場合、前後の授業をどこで受ければいいのか、時間に間に合わないのではないかという不安が出てきます。

の提案もあった。

秋学期では、通信環境についてコメントが少し減った分、多様なコメントが増えた。「次の授業の連絡事項のメールをもう少し早めに送って貰いたい」、「回線落ちしてしまった人への対策。授業で使う資料を保存したい」、「提出した課題に対してのレスポンスが欲しい」、「テキストを読むだけで、説明を聞けない、質問がしづらい」(原文ママ)、「リアルタイムの授業なのか動画を見る授業なのか当日にならないと分からない時があり困ったので、しっかりとわかるようにしてほしい」、「資料をアップロードしてほしい(短時間でまとめられないため)」、「ホワイトボードが遠い」、「声だけなので伝わりにくいことがある。自宅で受けるため学校に行く対面授業と比べて、授業と授業時間以外のメリハリが付きにくい。」、「点呼と出席確認のforms二つある授業があるのでどちらかでもいいと思った」、「割り当てに人によって時間差がでる点」、「90分画面を見ていると集中力が続かない点」、「質問がどうしてもしづらい。自分があっているのか不安になる。メール授業だとなにでも評価されているのか分からない。」、

「先生の電波環境が悪いと授業自体がまともに受けられないのでそこは困りました。あと、寮で授業を受けている人は寮の Wi-Fi が貧弱なのかよく音声が途切れていたのでは寮の通信環境を改善してほしいです。」などがあつた。

(2)1 年生の自由記述

1 年生の春学期の時の自由記述で「遠隔でも意外としっかり学ぶことができるということが分かって、新しい大学生活のあり方だなと思った」、「学校に行かなくて良いのは最高。ただ、生活に張りがなくなっていきそう。」、「あまり当てないで欲しい」、「色々とやり方がわからないから、課題の提出などが上手く出来ないかもしれない。救済制度として最悪、課題の提出を先生にメールで直接することを許してほしい。」、「非常に良い経験になった。(パソコンでのタイピング速度が速くなった。）」、「うまくパソコンが作動しなかったときの先生の対応がよかった。」、「対面授業が始まってから、どうしても学校で授業が受けられない時に遠隔で参加できたらいいと思います。」、「家と大学の往復 2 時間のロスがなくなったことで勉強の時間もとれるしバイトとの両立もしやすかった。これからも遠隔でもできる授業は遠隔の方がありがたいという気持ちもある。」、「家に他にも遠隔授業をやっている家族がいたり、親がコロナの影響で家にいると家の音が気になり、家族が静かにしてないといけない状況に困っています」とあつた。寮で授業を受ける状況について

寮で授業を受けていますが、特にここ 1 ヶ月で teams から追い出されてしまうことが多発しており、上手く授業に参加出来ないのが辛いです。また、長時間画面を見ているせいかイヤホンによる音酔いや画面酔いがあり、体調が優れなくなることがあつたのでそこも辛いです。他にも、パソコンから受けている人がグループ課題等でまとめ役や編集作業をやることになってしまうのもどうなのかな、と思いました。

と述べた学生もいた。

1 年生の秋学期の自由記述の多くは次年度に向けて授業の在り方について述べている。すべてではなくても、遠隔継続希望のコメントは多かつた。「遠隔授業が不便だと思った事は一度も無いし、またコロナの感染者が全国的に増えてきている状態なのでこのまま対面授業は少なめで、遠隔授業をメインにしてもらえたらいいなと思っています」、「他の県でもコロナが増えているため、対面授業を行うのが心配なので春学期もなるべく遠隔授業が良いなと思いました」、「在宅ワークを行っている企業も増えていると思うので、遠隔授業でそのような状況に今から慣れることができるのは良いと思います」、「私は対面よ

りも遠隔の方が受けやすいと思う」、「春からも遠隔授業にしてほしい」、「遠隔に慣れたので急に全部対面になったりしたら大変そうだなと思いました」、「遠隔と対面の割合を半分にしてほしい」、「今後の授業の在り方の一つに遠隔授業はいい方法だと思った」、「機械の扱いに慣れたため、春学期に比べて授業や課題をしやすくなった」、「遠隔授業と対面授業を続けて入れられると少し大変です」、「遠隔授業の前後に対面授業を受けるのは大変なので辞めてもらいたいです」、「遠隔授業と対面を交互に入れなくてほしい」、「遠隔授業でも授業を受けられることが分かりました。対面より遠隔のほうがいいなと思います。」、「大学に行くよりも、時間や金銭面で余裕が持てたのはよかったです」、「自分は通学時間が長いので遠隔授業で助かっている部分も多いです」とあった。対面授業について、「遠隔でのカメラオンよりは対面で顔合わせの方が話しやすい」、「ずっと遠隔授業はしんどいです」、「そろそろ対面授業がしたいです」、「対面でできそうなやつは対面でやりたいです」と、もう少し対面授業を希望する声もあった。

そのほかに、「課題か、課題でないのかわからない時があるので、投稿に掲載してくださるとありがたいです。」、「オンデマンドの授業では先生とのやりとりがメールしかないので出来れば早めに返信を頂きたい」とあり、

資料を目の前で共有してもらいながら授業を受けれる、という点はすごくいいと思います。ですが授業で使った資料などが手元に残らないことも多いので後で復習しようと思ったときにとっても不便です。だから先生方が使った資料をファイルにアップして残してしてほしいなと思いました。

と今後の遠隔授業についての指摘もあった。

(3)2年生の改善・配慮してほしい点

2年生の春学期では、通信環境についてのコメントや、大学からの支援について、印刷・通信費を取り上げたコメントもあった。また、発言や質問をしやすい環境づくりを願っている学生も目立った。復習のためなどにレコーディングを希望している学生もいた。具体的なものとして「授業ごとに出される課題がきちんと提出出来ているのかの明確な確認手段が欲しい」、「電波が悪くて接続が切れたときに欠席扱いにしないでほしい」、「先生方によっては、会議中に会議チャットを送っても読んで頂けないことがあったので、通知をオンにして頂くなどの配慮が欲しい」、「講義形式のビデオを見る場合は、字幕を付けたら聞き取りやすいのではないかと思います」、「動画などを使って授業をする場合には、下に URL を貼っていただくと助かります」、「言葉だけで

なく、できれば画面に表示してもらおうとスクリーンショットもでき、内容が頭に
入りやすい（テストに向けて復習できる）」、「サボりがちになってしまうの
で、意見とか求めるようにしてほしい」、「動画を各自で見る授業では動画の
容量が重く映像や音声が頻繁に止まるため、動画はできるだけ短くして頂きたい」、
「課題や感想をメールなどで提出することが増えたが、上手くいかない
こともあるので締め切りに余裕を持たせてほしい」、「なるべく早めに補講や
テストの連絡をしてほしい」などと興味深いコメントや反省させられるコメン
トもあった。少し長めのコメントを二つ紹介したい。

スマートフォンで授業を受けているため、資料の印刷などができない
ことを配慮して頂きたいです。またこのことに関して、大学に来たら
印刷できると言われる先生もいますが、自分は大学まで距離があるた
め授業などの関係上、大学まで行く時間があまりとれません。そのこ
とを理解して頂きたいです。

レポートの提出や感想文の提出など、課題として出る提出物につい
ては納得できるが、毎回のコメントカードなどの対面であれば授業時
間内に書いて提出するようなものについては、授業時間外に作業を求
めることに少し不満も持つ。学校側も試行錯誤してくださっているの
は分かっているが、配慮していただきたいと思った。

秋学期のアンケート回答には、春学期と似ているコメントが多い。それ以外
のコメントとして、「対面ではないため、授業のペースが早かったり遅かった
りして、ついていきにくいところがある」、「体育や実習は遠隔授業で行うのは
難しい」、「授業によって遠隔授業の難易度に差がある（レポートの提出頻度な
ど）」、「授業に集中しづらい、機械のトラブルがあった場合、対処に時間がか
かるところ」、「連絡事項をハッキリと示して欲しかった」、「ちゃんと聞こえて
るか先生が学生に問いかけてほしい」、「授業資料の配布をしてほしいと思う。
授業によってはスライドだけのものがあり、見返したい時に見返すことができ
ない。お手数だと思いますが、チームスの方で PDF でも良いので簡単にまと
めてあるような資料を載せていただけると復習がしやすいです」というものが
あった。

(4)2 年生の自由記述

春学期の自由記述には前向きに状況をとらえているコメントがいくつもあ
った。「遠隔授業でちゃんと身になっているのか不安に思います。テストのこ
とが心配です。」、「最初は不安でしたが、今は慣れてきたので前よりうまく

使えるようになりました。遠隔授業も面白かったのでよかったかなと思います。」、「個人的には、遠隔授業になったことでメリットのことの方が多かったのも、今後も続けて頂けると嬉しい」、「遠隔でもできることが多くあるんだなと感じました」、「便利なことも多かったのも、遠隔を完全にやめるのではなく、臨機応変に続けてほしいと思います」、「私たちが快適に受講できるようにたくさん工夫して下さってありがとうございます」、「特別な問題はなく、リラックスしながら授業を受けることができます」、「遠隔授業はそのときそのときによってさまざまな問題が出てくると思うから、臨機応変に対応していきたい。不安もあるが今のところ大きな問題はなく授業に取り組むことができている。」などがあった。

厳しいコメントや不安を表しているコメントもあった。「もともと学びたかった内容が十分に学べていないと思うので、残念に思います」、「家でできることはいいことだが、だらけてしまうので対面がいい」、「テストなど具体的なことがまだ何も言われていないので、これからどうなるか不安しかありません。友人達に会う機会がかなり減っていて、このまま来年社会人になるのはとても大変だしどうしようかなという先の心配が今はかなりあります。」、「遠隔授業だとだらけてしまったり、友達に会えなかったり、分からない時にすぐに聞けないなど不安があるので、早く対面になって欲しいと思います」、「授業によっては初めて受ける先生もいて、質問をしたくてもしにくい感じはありました」

また、

遠隔授業になって、良いことも悪いこともあります、安心して授業を受けられるのが一番大切なことだと思うので遠隔になって良かったと思います。先生方も、初めてのことばかりで大変なはずなのに生徒にしっかりと気配りをしてくださる方が多くて改めて有り難いと感じました。まだまだ、どんな状況になるかわからないため、遠隔授業等を上手に活用していただきたいです。今後ともよろしく願いいたします。

と教員と学生の双方の側から考えているコメントがあった。

秋学期の自由記述では、問題を提起しているコメントが少し増えたと思う。「遠隔なのはいいけど、自分で読んで自分で課題をこなすだけの授業は大学の授業としてどうなのかと思いました」、「遠隔だと途切れたり、会議に参加出来なかったりと不安なことが起こる。学校で友達と受けていたらなんとかなるが、家で1人で受けていたら対処できなくて焦ってしまう。授業を聞き逃して

しまうのは勿体ないように思います。」「自分自身も周囲の人も含め、遠隔授業だとどこことなくモチベーションが上がらない印象を受けた」、「遠隔授業は家で様子が先生側に分からないので、お菓子を食べたり、絵を描いたり何でもし放題すぎたので、集中力が持ちませんでした。今後、授業をする時はフェイスモードも使用しながらがいいんじゃないかなと思います。」「個人的には遠隔授業の方が対面授業より色々な面で楽ですが、授業をしているという実感がいまいち沸きにくいのが難点だと思いました」、「授業の開始時間になっても会議が始まらないときがあると、『今日授業あるかな?』みたいに不安になりました。会議は、授業開始時間前から開いておいて欲しいです。」などこめんともあった。

しかし、それだけではなかった。「顔だしをせず、マイクも基本オフだったのはやりやすかったしすごく有難かった。でも、できるだけ対面授業がいいなと思った。」「teamsの使い方がわかったらとても便利な授業の受け方だなと思います」、「聞く授業については遠隔でも良いと思います。しかし、実践的なことをする授業については毎回対面でやっていただけると理解が深まると思いました。」「春学期より遠隔授業に慣れたので、遠隔授業に対してあまり不安がなくなった」もあった。最後に3つのコメントを紹介したい。

先生も遠隔に慣れていないので、やりにくく大変だろうと思いつながら授業を受けていました。こちらとしては交通時間などがかからなく、楽なので良い点もありました。しかし、対面のほうが集中して聞けるし、先生ともコミュニケーションがとれるのでやはり対面の方がいいなと思います。

コロナウイルスの影響で、遠隔授業になったことで感染への不安や移動時間が無くなり楽になった面もありました。しかしこの1年間、大学にほとんど行くことができず、写真を撮る時までもマスクだったり、少し寂しい思いもありました。しかしこの状況はまだ続きそうなので、遠隔、対面を上手く取り入れながら今後も授業があれば良いなと思います。

遠隔授業をすることで、スマホやパソコンでオンラインの授業をした、という経験になったのは良かったと思います。正直、寝坊してしまっても準備をしなくていいので遅刻をする可能性が低くなったことも良い点だと思いました。みんなに会えないのはさみしかったし、大学生活っぽいことがあまりできなかつたので後悔ですが、遠隔授業は必要

だったと思います。

3. おわりに

この報告書の中には、学生からの評価や問題提起がたくさん存在する。すぐに解決できるものはそう多くない。それでも対応できるものがあるので、できるところから変えていけば、より良い学習環境が作れるはずである。総合文化学科では、次年度からノートパソコン所持を推奨することとした。スマートフォン関連の問題は少し解消できるだろう。

コロナ禍のこの1年間、教職員と学生が必死に新しい生活・仕事・学びの様式に順応しようとしてきた。我々教員は必死過ぎてほかのことに気づかないこともあったのではないか。そのことで、松江キャンパスで授業を受けている学生についての理解が難しくなっていたと考える。学生の立場に立ち、コロナ禍を見直す必要があると思い、このアンケート調査に到った。この報告書内の学生の「声」を聞いてほしい。

2020年の総合文化研修Ⅰの取り組み ～松江の地域と祭り～

The Approach for 2020's Arts and Sciences Research Trip I

～Matsue's Communities and Festivals～

Dustin Kidd **山根繁樹** **小倉佳代子**
(総合文化学科) (総合文化学科) (総合文化学科非常勤)

キーワード：新型コロナウイルス、松江市、祭り、研修

1. はじめに

総合文化学科の学びの中で大きな柱になっているのは、総合文化研修Ⅰである。新カリキュラムになってから3年目を迎えたこの研修は、新型コロナウイルスの影響で、大きく変えなければならなくなった。1年目、2年目は、大田市大森町で2泊3日の泊まり込み研修だった。事前に大森町について調べ、疑問から問いへ、問いから仮説へ、そしてその仮説を検証するために、大森町で聞き取り調査を行ってきた。しかし、新型コロナウイルス対策として、長い時間のバス移動を伴う研修や宿泊を伴う研修は実施しないこととなり、急遽実施場所や方法を変更することになった。この報告書では、コロナ禍の中の総合文化研修Ⅰの実施の詳細や学生の研修活動を紹介する。

2. 実施内容の変更経緯

1)実施場所

まず、総合文化研修Ⅰ・研修計画Ⅰは総合文化学科のカリキュラムにおいて、大事な科目であるため、完全に中止にはできなかった。内容変更をすることにはなったといっても、授業担当者の筆者3名はどのように変更すればよいか、頭を悩ませていた。

2020年4月に入って、授業開始が少し遅れることになり、内容を考える時間ができた。2020年3月27日に、天神祭で神輿活動を行っている松江天神神輿連がFacebookページに

7月24日・25日に夏祭（天神さんの夏祭り・遷宮記念に江戸宮を蔵から出します。）なのですが、コロナ蔓延防止のため、連合神輿渡御と子どもみこしパレードを取りやめ、規模を縮小したお祭りとすることにしました。神輿を担ぐという行動がリスクが高いと判断したためです。神輿の担ぎ人募集も行いません。（以下略）¹⁾

と発表した。また、同じ時期に鑿行列が中止になるという噂もあった。(実際に6月の下旬に正式に中止が発表された。²⁾) 祭りの中止や規模縮小の影響で、地元の学生も、松江市外や島根県外の学生も、本来なら参加できるはずの祭りに参加できない。新型コロナウイルスの影響で開催がないからこそ、その地域に出向いて、地域の人たちに聞き取り調査をするという、ある意味ピンチをチャンスに変える機会ではないかとキッドが考えた。その考えに基づき、研修の内容を松江の祭りと地域というテーマにしたかどうかと提案した。

しかし、38人の1年生が履修登録していた。密を避けることも優先的に考えなければいけない。班分けを考えると9班を作って、4~5人のメンバーで行動するのが理想だと考えた。ただ、天神祭は天神町の商店街が中心となっている一つの地域であり、38人全員をそこに行かせるわけにはいかない。また、鑿行列はたくさんの地域が参加するが、すべての班が鑿行列を取り上げるのは難しい。あともう一つの祭りを選んで、天神①、鑿行列④、もう一つの祭り④とするのがよりよい分け方と考えた。そこで、新型コロナウイルスの影響ではないが、10年に1度しか開催しないホーランエンヤが2019年に開催され、2029年まで開催はない。ホーランエンヤも取り上げたら、学生にいい機会だと考えて、三つ目の祭りに選んだ。

祭りが決まったので、次はどの地域を取り上げるか、考える必要があった。地域に出向いて聞き取り調査をするとなると、なるべくまとまった地域であるとよい。ホーランエンヤの場合は、参加する6つの地域(松江城山稲荷神社、馬潟、矢田、大井、福富、大海崎、そして東出雲町にある阿太加夜神社)はすべて取り上げるべきだと考えられた。位置関係を参考にして、城山稲荷神社を単独地域とし、阿太加夜神社・馬潟、矢田・福富、大井・大海崎と四つの班が担当できるように地域を分けた。

鑿行列に関しては、たくさんの地域の中から、教員がつながりを持っている地域がいいと考えた。そうであれば、学生が行き詰ったときに助けることもできる。その理由から、北殿町・南殿町(キッドが笛の応援で参加したことある地域)、北堀・内中原(山根の知人が参加している)をまず選んだ。その後、松江市内の地域の関係を学ぶきっかけを作るため、橋南地区と鑿友会も取り上げた。キッドには橋南地区の鑿行列に関わっている知人がおり、その方をおして、松江市の「橋北・橋南」について学べると考えた。そして、キッドの友人がおり、どこの地域にも属さない鑿友会は、昔から参加している地区に比べて、後から出来上がったグループであり、地域と祭りを考えるチャンスになると考えたため、調査対象に選んだ。

2) 授業開始時期

授業の開始時期について、実際の研修は夏休みに行うので、総合文化研修計

画 I の 8 回の授業はいつ開始するべきかという問題もあった。なるべく夏休みに近い方がいいのと、できる限り対面形式で行いたいという思いもあった。なぜなら、新しい挑戦ということもあり、教員側の準備も必要で、やろうとしている内容が少し難しく、対面でないとうまくいかないのでは、と心配したからである。そこで初回のみは遠隔で行い、その後は対面で行うことにした。

3)班分けの留意点

1 年生にとって、総合文化研修は初めての対面授業になる可能性が高く、そもそもオリエンテーションでしか顔を合わせていないはずであった。44 人中 38 人が履修しているので、学生同士が新しい仲間になる大事な機会である。そこで、上記の通り 9 班に分けることにしたが、同じ高校の学生が同じ班に入らないように分けた。さらに、松江の地域と祭りということで、どの班にも松江出身、もしくは松江に近いところの出身者がいるように分けた。少しでも松江のことを知っている学生がいると学生も安心するだろうと考えたのである。

3. 研修実施の日程と内容

1)総合文化研修計画 I

総合文化研修計画 I は 8 回の授業で、研修計画と研修で大学の基本の学びを経験することが狙いである。ある事柄に疑問を抱いて、その疑問から問いへ、問いから仮説へ、そしてその仮説を検証する、という基本的な流れをある程度経験して、理解したら、すべての学びに役立つ。

研修計画の初回の授業は 6 月 9 日に行った。初回だけが遠隔形式だった。初回は全体のオリエンテーションと実施内容を説明した後、学生をそれぞれの班に分けて、上記の研修場所をそれぞれ決定した。そのあと、Team 内の 9 チャンネルで班ごとに分かれて、自己紹介と話し合いを行った。特に、班が調べる祭りについての知識を共有し、どのように調べていくかの話題が多かった。2 回目の授業は対面授業が許可されたから、図書館に行って資料探しなどの調べ学習を行った。3 回目はそれまでに分かったこと、そしてそこから生まれた疑問や問いについて発表を課した。それに対して教員がコメントした。最後にその日の内容をまとめたレポートも課した。4 回目の前に教員がレポートに対して、またコメントした。そして残りの時間と 5 回目の授業では、学生が調べ直して、発表準備を進めた。教員は主に学生の個別対応をした。6 回目では、各班が 2 回目の発表を行った。2 回目は問いから考えた仮説も発表に含めた。それに対して、また教員がコメントをして、最後に 2 回目のレポートを課した。発表の内容に、検証のための実施計画をできる範囲で加えることとした。7 回目の授業は夏休みに入る前で、実施計画を発表した後に、教員がその後の予定を伝えた。詳しくは次の 3 の 2)で述べる。そして、最終回は 9 月 29 日に

研修結果の発表を行い、最後の報告書を10月中旬に提出させ、研修が終わった。

2) 総合文化研修 I

検証のための研修実施は、それぞれの班が単独に行動をしたため各班の動きは小倉が表にまとめた(表1)。

表1 総合文化研修 I 取材先一覧

| 班 | 担当 | 日時 | 取材先 | 取材方法 |
|----|-----------|-----------------|--|------|
| 1班 | 橋南地区 | 8/24 (月) 10:00~ | どう保存会 会長 長崎敏明様 | 直接 |
| 2班 | 阿太加夜神社・馬潟 | 9/1 (火) | <馬潟地区>馬潟地区の方々(氏名不明) | 直接 |
| 3班 | 琴友会 | 7/30 (金) | 上代綾様 | 直接 |
| | | 8/12 (水) | 市役所の方 | 直接 |
| 4班 | 北堀・内中原 | 8/12 (水) | <松江市観光協会>松江琴行行列保存会 小林 孝志様 | 直接 |
| | | 9/4 (金) | <北堀町>北堀町三区琴宮保存会会長 石原 幸雄様、 同理事 林 文章様 | 直接 |
| | | 9/5 (土) | <内中原町>内中原琴保存会理事 岡 俊一様 | 直接 |
| 5班 | 城山稻荷神社 | 8/12 (水) | ホーランエンヤ伝承館 新庄様 | 直接 |
| | | 9/17 (木) | <北堀町>北堀講中 石原様、林様 | 直接 |
| 6班 | 矢田・福富 | 8/12 (水) | <松江市役所>観光振興部 観光文化課 目次 誠様、 同 山内 巧様 | 直接 |
| | | 8/18 (火) | <福富地区>福富ホーランエンヤ保存会 福富地区総代長 稲場久和様 | 電話取材 |
| | | 8/26 (水) | <矢田地区>伝承ホーランエンヤ矢田保存会 矢田地区 総代長 松浦哲次様 | 直接 |
| 7班 | 南・北殿町 | 8/12 (水) | <松江市観光協会>琴行列保存会 小林様 | 直接 |
| | | 9/14 (月) | <北殿町>荻野様 | 直接 |
| | | 9/24 (木) | <南殿町>大久保様 | 直接 |
| 8班 | 大井・大海崎 | 8/12 (水) | ホーランエンヤ伝承館 | 直接 |
| | | 9/19 (土) 13:00~ | <大井町>野津照雄様 | 直接 |
| | | 9/20 (日) 13:00~ | <大海崎>古藤弘巳様 | 直接 |
| 9班 | 天神祭 | 7/25 (土) | 天神神輿連 宮頭 寺津様 | 直接 |
| | | 9/17 (木) | 今岡ガクブチ店 | 直接 |

天神祭は夏休みに入る前に終わってしまうため、9班は少し早めに一部の研修を実施した。7月25日の午後、松江天神神輿連の寺津様が対応してくださいました。9班の学生に山根とキッドが同行した。

8月12日は多くの班が琴行列とホーランエンヤにかかわっていたため、教員側が連絡して、お話をいただけるようお願いした。各班で代表者を決め、現地集合ができない学生については、教員が公用車で市役所とホーランエンヤ伝承館に連れて行った。市役所からホーランエンヤ伝承館へ行く前に、松江市観光協会の方がホーランエンヤの5大地それぞれの総代長の連絡先を教えてください、学生の研修を支援してくださいました。また、琴友会の上代様に関して、キッドが連絡を取り合って、学生と会える日程の調整を行った。

それ以外の研修実施は表 1 の通り、班ごとで行動した。ほとんどの班は直接お話を伺えたが、第 6 班の福富地区の場合は、総代長の稲葉様に連絡した際、新型コロナウイルスの拡大防止への配慮として、電話対応のみとなった。教員側では、その都度カメラと IC レコーダーの貸し出しはできたものの、上記以外の研修実施には同行できなかった。

4. 学生による調査報告の例

1)ホーランエンヤ 矢田地区・福富地区

ホーランエンヤについて調査した班のうち、矢田地区・福富地区を担当した 4 名（第 6 班）は、それぞれの地区について調べ、現地調査において松浦哲次氏（矢田地区総代長）、稲葉久和氏（福富地区総代長）にお話をうかがった。そのなかで、次のような疑問についての調査報告を行っている。

・矢田地区は平成 21 年のホーランエンヤから町外から参加した方がおられたが、どのようにして町外から募集するのか。

（仮説）まず町内で募集して、足りない部分を他地区の知り合いの方を通じて集めるのではないか。

（結果）松浦さんによると、「初めから地区外の参加を求めたわけではない。昔のように全員が参加するという半強制的な時代から、多様化する個々の考え方を尊重するという時代に環境が変化し、参加されない方もいるという状況の中で、その足りないところを他地区にお願いする」と回答いただいた。過去には公募制で募集しようとしていたこともあったが、船神事は危険を伴うため、「やりたい」という気持ちだけでは事故やけががあった時に責任が取れない。そのため慎重に人を選んでいるそうだ。地区外からの受け入れに対し地域の方々は戸惑いを感じておられたり、逆に地区外から参加される方で気を使っておられたりする方もいたそうだ。しかし、地元住民と地区外の参加者との交流イベントや練習を通して団結することができたという。深刻な人口減少問題を抱える矢田地区の今後の取り組みに関しては、「次回のホーランエンヤまでの間にできるだけ市民の方にホーランエンヤを様々な形で紹介し、地区外からの拡大と伝承につなげていきたい」という。女性の参加について意見を伺ったところ、「昨年もそのような話はあったが、他地区から来てもらう場合でも女性の参加は避けようということになった。200 年続く歴史の中で女性の参加は例がないため、まだ判断できない」と回答をいただいた。

自分たちで立てた「問い」に対する「仮説」は、自分たちで想定可能な範囲に収まっていた。それに対し「調査結果」は、想定を超え、町内の方・町外の方ともに戸惑いや葛藤を抱えていることが明らかにされている。現地で聞いた

想定を超えた実情が、地域社会で伝統を支えることの困難さを、学生にも実感させているといえよう。

2) 鑿行列 北堀町・内中原町

鑿行列について調査した班のうち、北堀町・内中原町を担当した 5 名（第 4 班）は、調査を終えるにあたり、自分たちの「疑問点以外で理解が深まった点」として、次のように述べている。

研修の中で一番理解が深まった点は、祭りとしての鑿行列だけでなく、地域としての鑿行列についての考えを教えていただいたのだが、お話を聞くと、北堀町、内中原町ともに鑿行列が地域のコミュニティづくりに大いに貢献していることがわかった。例えば、県外や市外から引っ越してこられた方ですぐに町内会に入り、町内の人々と交流する機会を得ることは難しいことである。しかし、鑿行列への参加を皮切りに、地域の人々と交流し、町内会に入る機会を簡単に得ることができる。このように、意外なところでも鑿行列という行事が地域社会において重要な役割を担っていることがわかった。

鑿行列という、自分たちに馴染みのない祭りについて調べ、「問い」を立てていく作業は、単純に「新しいこと」に対する興味だったはずである。だが実際に地域で活動しておられる方々に直接お話をうかがうことで、「コミュニティづくり」という自分たちにも関わる問題との繋がりを発見することができている。関わりのない祭りについて知ることが、自分たちのありようを振り返るきっかけにもなっているのである。

3) 天神祭

天神祭について調査した 4 名（第 9 班）は、天神町にある今岡ガクブチ店の方にお話しをうかがった。そのなかで、次のような疑問についての調査報告を行っている。

・神輿を担ぐ人の年齢層・どこの地区の人が多いのか？

（仮説）担ぐ人は天神町に住んでいる方なら子供からお年寄りの方までいそう。また天神町の方だけでなく、近くの幼稚園・小学校で参加しているのではないか。

（結果）年齢層としては小学生から 20 代・30 代が中心で、年配の方でも部分ごとに担ぐのを手伝い、出雲や雲南、米子からも参加される方がいることが分かった。また、過去には 70 歳の女性の方も参加されたことがある。また、小学生が参加しているのではないかという仮説を立てていたが、実際に町内から参加している“町会チーム”と町外から“児童クラブチーム”、“大庭小学校 5 年生チーム”などのようにこども御輿に参加されていることも分かった。

このことから、疑問点以外で理解が深まった点として次のように述べている。御輿担ぎに参加することは家族以外の自分と違う年齢層の人と関わることができる一つのきっかけになると思っていたがそれだけでなく、教育の一つとして今まで自分の知らなかった社会のルールを学ぶことができ、幅広い年齢層の人と交流することで結束力が生まれるのが良いと思った。みこしの制作に費用は町内でお金を集めていて、地域一体となって天神祭は成り立っているのだと思いました。また実際に話を聞いてみて、自分が子供の頃に子供神輿を担いでいたので、大人になって自分の子供神輿に参加させてあげる人もいると知り、継承して行ってほしいという思いも聞くことができたので良かった。

この結果から、学生が「祭り」が社会の中の大事な役割を担っていることに気づいたことが分かる。それは様々な人たちとの交流の場だけでなく、社会の一員としての決まりを学べる場でもある、ということである。さらに地域と祭りの密接な関係に気がつき、切り離すことができない、切り離されたら終わってしまう、ということも少しでも理解したといえる。

4)ホーランエンヤ 城山稲荷神社

ホーランエンヤについて調査した班のうち、城山稲荷神社を担当した 4 名（第 5 班）は、神社を支援する人たちに着目した。その調査結果について、次のように述べている。

城山稲荷神社の氏子の範囲についても伺った。城山稲荷神社は松江城の敷地内にあるため、氏子の範囲が不明であった。城の周辺に住む人々が氏子であると予想していたが、城山稲荷神社には「氏子」は存在しないことがわかった。氏子ではなく「講中」と呼ばれる、城山稲荷神社のファンクラブのような人達が存在しており、彼らがほかの神社という氏子の役割を果たしている。ホーランエンヤでは、この講中の方たちが城山稲荷神社から船までご神体を運ぶ神事を担当している。

城山稲荷神社はホーランエンヤの「ご神体の移動」という神事に深く関わっている。城山稲荷神社に関わる人、特に講中の方々はこの神事にとっても重きを置いており、誇りを持っていることが分かった。また、この調査の後、個人的に城山稲荷神社の講中に所属する方に話を聞く機会をいただいたが、城山稲荷神社の講中は年配の方が多く、若い人はいないとのことだった。所属はせずともこういった人々の存在や神事における重要性を私たちのような若い世代が知り、継承していくことが重要だと強く感じた。ホーランエンヤのきらびやかな船上でのパフォーマンスだけでなく、本来の目的であるご神体の移動の神事について意識すると、また違った目線で楽しむことができるのではないだろうか。（中略）仕事

の分担を決める際、皆自分がしたい担当が誰かと被ってしまうので揉め
てしまうという話を聞いた。本意でない担当になってしまった場合あま
りやる気になってくれないなど、歴史ある文化を継承していくことは素
晴らしいことであるとともに、大変なことでもあるのだと痛感した。

まず、ここで学生が神社に対する「常識 (= 思い込み)」が覆されたのが面
白い展開である。また、氏子なら神社の近辺に住んでいる人は基本的近くにな
るが、講中は自ら申し込まないといけないので、何となくなれるものではない。
それが講中の継承の大切さと難しさを物語っている。また、直接かかわってい
る人たちに話をうかがえたことで、普段見えない「裏側」の事情にも気づき、
一般的に知られない大変さも見えたことがとてもよかった。

5. 教員の感想

総合文化研修計画 I を始めるにあたって心配だったのは、学生同士の関係づ
くりである。この授業が初めての対面という状態で、6月スタートにもかかわ
らず教室がわからない学生もいた。まずは小グループでの活動を、Teams 上
の班別チャンネル内で行った。ここでのやりとりは、今振り返ればたどたどしく
もあるが、学生たちは「ともに学ぶ仲間」と出会った喜びを感じていたよう
に思われる。そういう意味では、学生同士が出会ってしまえばさえすれば良かつ
たのだともいえる。一方、授業の中身について、当初、学生にとって「祭り」
といった伝統行事について調べることは、「新しい知識」を得ることと感じら
れていたのではないか。それは、たとえばホーランエンヤの船の飾り付けの由
来といった、ネット上に「答え」を見つければ解決してしまうような「問い」
が多く立てられていた点にみてとれた。だが、実際の研修の醍醐味は、当事者
として関わる人たちに直接話を聞けるところにある。このことを何とか理解し
てほしいと思っていたが、「計画」の段階ではなかなかうまくいかなかった。

総合文化研修 I の段階となり、各班がそれぞれの活動に入っていた。学生
に対して注意を促したのは、インタビューにおいて自分たちの想定していなかつ
た話を拾いあげる姿勢を持つことである。「計画」の段階で立てた「問い」
や「仮説」を逸脱していても、そこで語られている話に別の「問い」やそれへ
の「答え」が現れていることはあり得る。聞き逃さない姿勢を保つための秘訣
は、「おもしろがること」だと伝えた。学生たちの報告書には、「おもしろがっ
た」姿がうかがわれる。当事者として関わる人たちの話を聞くことは、単なる
「知識」を得ることではなく、そこにいる「人」に、その人の「ありよう」に
触れることである。そして、触れることは同時に触れられることでもあり、当
然の帰結として、自分を振り返ることとなる。実際の「研修」において学生の
多くは、自分とは異なる「人」の「ありよう」に気づき、自分を振り返る機会

を得たようだ。その異なりへの気づきが、次の興味、次の問題意識を育んでくれることを期待している。(山根繁樹)

夏休み中のフィールドワークがメインとなるこの授業は、コロナ禍のため今年には大幅な内容の変更を余儀なくされた。総合文化研修計画 I では内容のみならず、授業の方法にも大幅な変更があった。密になりがちな対面授業や、大人数での移動に制限があったため、最初は各自での調査、その後 4~5 人の班での作業がメインとなった。ある程度、対面授業が可能になってからは、インターネットを利用した資料や図書資料の検索方法の学習や、理解した内容の班内での共有、調べた事柄から疑問を出すこと、それを調査するためにはどのような問いが必要か考え、それらをまとめ班ごとに発表した。

調査や結果の共有やまとめる作業は、オンラインでの作業が多くなった。各自の行った作業や調査を Teams 上で書き込み、レポートも Teams で共有できたが、さらに内容をまとめたり発展させたりするのはやはり対面しながらのほうがやりやすく感じた。対面だと、雑談も含めたお互いの話の中でふとした気づきがあったり、疑問がわきあがったりしやすいように思う。

Teams を利用して良かった点は、発表や発言の記録が残るので振り返りやすいことだった。Teams 内の班ごとのグループで、もう少し積極的に現状を書き込んでもらっていたら、活動の軌跡がよりわかりやすくなっていたかもしれないと思う。各自の調査や繰り返し行なう班ごとの発表、さらにそれをレポートにまとめる作業の数をこなすことで、この授業ではフィールドワークに必要なことを学んでもらえたのではないかと思う。

総合文化研修 I ではコロナ禍の中ではあったが、少し状況が良くなっていた時期にインタビューを行うことができ、学生もフィールドワークの醍醐味を少しは味わうことができたのではないだろうか。私は残念ながら個々のインタビューに同行することができなかったが、松江市役所やホーランエンヤ館での取材やインタビューでは積極的に質問をしたりメモを取りながら聞いたりすることができる学生も多かったように思う。実際のインタビューではなかなか想定した通りの質疑応答にはならなかったと思うが、学生は「わからないこと」があるということがわかったり、「まだまだ知らないことがたくさんある」ということや、「はっきりと目には見えないけれど、脈々と伝えられてきている文化」があるということを経験したりしてくれたのではないかと思う。

この授業を通して、記録や資料を見るだけではわからない「文化」について、理解や愛着を深めるための第一歩を踏み出してもらえれば、と思う。(小倉佳代子)

学生も教員もなかなか思うようにできない中、とても貴重な体験をたくさんできた。学期の開始当初、焦りを感じることも多く、正直どうしたらよいか分

からず前に進める道が見えなかった。慣れないことだらけで、その中で総合文化研修Ⅰ・研修計画Ⅰをどのように扱えばよいかも分からなかった。しかし、山根先生と小倉先生との相談を重ね、徐々に光が見えてきた。この大変な時期を「ピンチ」と捉えず、「チャンス」として考えるようにすると、次から次へとアイデアが生まれてきて、とても面白い授業計画を一緒に作り上げられた。

1年生は大学の学びに慣れるうえ、遠隔授業にも慣れることを強いられ、とても大変だったと思う。この授業では、学生が試行錯誤をしながらも、一所懸命に自分たちの疑問、問い、仮説を考え、研修計画を練り上げた。疑問の段階から意外なところに注目した学生もいて、教員側でも新たな気づきがあった。ともに学んでいける研修になり、理想的な学びとなったと思う。また、この研修で得た知識から更に興味を持ち、キラキラドリームプロジェクトに活動をつなげた学生もおり、この研修から生まれた喜ばしい成果である。(Dustin Kidd)

6. おわりに

今年度の総合文化研修Ⅰは教員学生ともに、新たな困難を乗り越えなければいけない研修となった。しかし、様々な制限の中で、多くの発見もあって、今後の研修Ⅰに活かすこともできる。新型コロナウイルスの猛威が収まった後、大森町との関係を大事にしつつ、総合文化学科の学生に大学の学びを体験できる機会をたくさん提供していきたいと考えている。最後に、この度の研修にご協力をしてくださった皆様にお礼を申し上げます。お陰様でとても有意義な研修になりました。

【注】

- 1) <https://www.facebook.com/SongJiangTianShenShenYuLian/posts/3292394320775208> (最終閲覧日 2021年3月8日)
- 2) 奥平真也「「松江祭鬃行列」、感染防止で中止 / 島根県」『朝日新聞』2020年6月20日朝刊。



(左) 白潟天満宮での取材



(右) ホーランエンヤ伝承館での取材

インターネット環境についての実態調査とオンライン授業に関するアンケート調査

Survey on Students' internet connection and satisfaction with online learning

内 山 仁 志、西 村 健 一、高 橋 泰 道
(保育教育学科)

キーワード：オンライン授業、遠隔授業、ICT 機器、アンケート

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の影響により、本学でも 2020 年度の授業を急遽、オンラインで実施することとなった。そこで、学生のインターネット環境や ICT 機器の所有状況を把握するために、ICT 特命チームが編成され、授業期間開始前の 2020 年 4 月（以下、4 月）と授業期間終了後の 2021 年 2 月（以下、2 月）にそれらに関する実態調査を行った。

本稿では、調査結果に基づき、本学学生の 2020 年度におけるインターネット環境の変化とオンライン授業に関する現状の課題について検討を行った。

2. 方法

1) 対象と期間

対象は島根県立大学短期大学部（171 人）と 4 大部（355 人）の在籍学生、合計 526 人であり、4 月と 2 月に Web アンケート方式により回答を求めた。なお、調査への回答は任意であり、個人が特定されることはなく、調査に協力をしなくても不利益がないこと、回答データは個人情報保護方針に則り、島根県立大学が適切に管理することを明記した上で実施した。回答期間に関しては、4 月は 4 月 10 日（金）～15 日（水）までの 6 日間、2 月は 2 月 16 日（火）～3 月 7 日（日）までの 15 日間とした。

2) アンケート項目

4 月はインターネット環境に関する事項の 4 項目と「不安や要望」について、2 月は 4 月の 4 項目に加え、「解決できなかった問題」について尋ねた。また、授業後についてはオンライン授業に関する事項の 7 項目についても尋ねた。各質問項目の内容については、結果とともに記す。

3) 分析方法

集計した結果について、項目毎に件数と割合を算出した。インターネット環

境に関する項目は授業前の4月と授業後の2月を併記した。また自由記述欄に関しては、UserLocalテキストマイニングツールで分析し、表出した単語の重要度をスコア化して図示する「ワードクラウド」を作成した(<https://textmining.userlocal.jp/>)。これはスコアが高い単語を複数選び出し、スコアに応じた大きさに図示したものである。単語の色は品詞ごとに分けられ、青色は名詞、赤色は動詞、緑色は形容詞、灰色は感動詞を表している。

3. 結果と考察、本学の対応状況

1) アンケートの有効回答数と回収率

有効回答数は4月409件、2月231件であり、その回収率はそれぞれ、77.8%、43.9%であった。短大部、4大部の内訳は表1の通りである。授業前の4月に比べ、授業後の2月の回収率は大幅に低下した。

表 1. 回答件数と回収率

| 所属 | 在籍者数 | 授業前(4月) | 授業後(2月) |
|------|------|------------|------------|
| 短大部 | 171 | 137(80.1%) | 60(35.1%) |
| 4 大部 | 355 | 272(76.6%) | 171(48.2%) |
| 合計 | 526 | 409(77.8%) | 231(43.9%) |

2) インターネット環境に関するアンケート結果

以下に質問項目とその選択肢を列記し、それぞれの質問事項に関する回答状況を図示する。

(1) 利用機器に関して

質問は「インターネットを利用している機器をすべて選んでください。(いくつでも)」とし、選択肢の項目は、デスクトップ PC (Windows、以下 Win)、デスクトップ PC (Mac)、ノート PC (Win)、ノート PC (Mac)、Android タブレット、iPad、Android スマートフォン (以下、スマホ)、iPhone、その他であった。

結果を図1に示す。PC (デスクトップ、ノート) の使用が増加しており、オンライン授業を行うためには、PCあるいはタブレットが必要であることを学生も意識していることが窺われる。

しかし iPhone 等の携帯のみの利用も多いことも窺われ、オンライン授業を充実させていくためには課題である。大学としては次年度に向けて、新入生にはノートパソコンの購入を原則とし、在校生にも購入を促している。

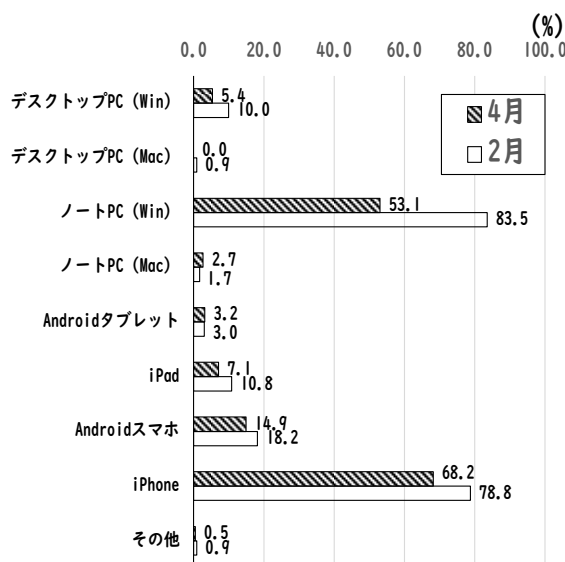


図 1. 利用機器に関して

(2) 接続方法に関して

質問は「インターネットに接続する方法をすべて選んでください。(いくつでも)」とし、選択肢の項目は、固定回線(フレッツ光など)、データ制限なしのWiFi機器(ホームルータ)、データ制限ありのWiFi機器(ポケットWiFiなど)、携帯によるテザリング、携帯で接続、その他であった。

結果を図2に示す。インターネットに接続する方法に関して「ない」と答えたのは、4月で18人(4.4%)、2月で7人(3.0%)であったが、この学生は全員、実家にてインターネット接続が可能であった。

4月から2月にかけてデータ制限無しWiFi機器が増えており、学生自身のオンライン授業環境が揃いつつあることが窺われる。また「携帯で接続」を選じた4月の95人(23.2%)、2月の33人(14.2%)の学生のうち純粋に、携帯でのみ接続していたのは4月で51人(12.5%)、2月で9人(3.9%)であり、その割合は減少したものの、依然として携帯でのみ接続している学生が見られることは今後の課題である。なお大学の対応として、インターネット環境が整わない学生に対してモバイルルーターの貸し出しが行われた。結果として春学期25名、秋学期23名の学生が利用した。

(3) 月間データ容量(契約プラン)

質問は「使用できるインターネット回線の月間データ容量(契約プラン)について教えてください。」とし、携帯のみで接続している学生がいることを踏まえ、選択肢は3GB以下、5GB以下、7GB以下、30GB以下、50GB以下、50GBより多いプランとした。

結果を図3に示す。「50GBより多いプラン」を契約している学生の割合が4月から2月にかけて大幅に増加した。「データ制限なしのWiFi機器」を設置した学生が増えたこと、携帯各社の50GB程度までの無償化サービスが8月で終了したことが影響していると考えられる。実態として、オンライン授業での使用に加え、SNSやゲーム等授業以外の日常使用も考慮すると、月間データ使用量は最低でも数十GB必要であり、契約を変更したケースが多かったとことが窺われる。

大学では脆弱であったキャンパス内の施設(学生寮を含む)のWiFi環境が

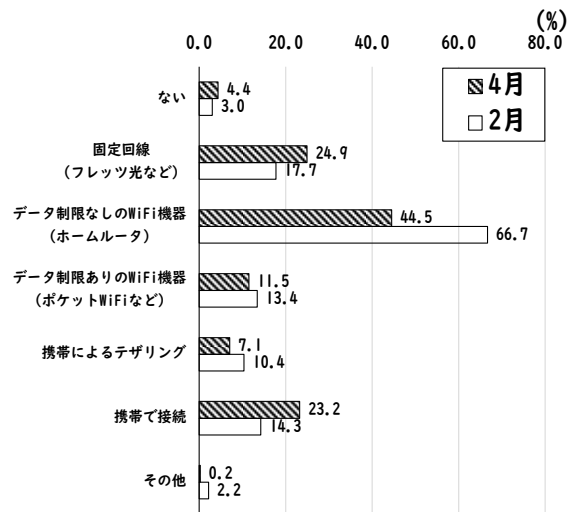


図2. 接続方法に関して

急ピッチで整備・強化され、教室やパソコンルームがオンライン授業用に開放されるなどして学生がインターネット接続に不便を感じないよう環境改善がなされた。

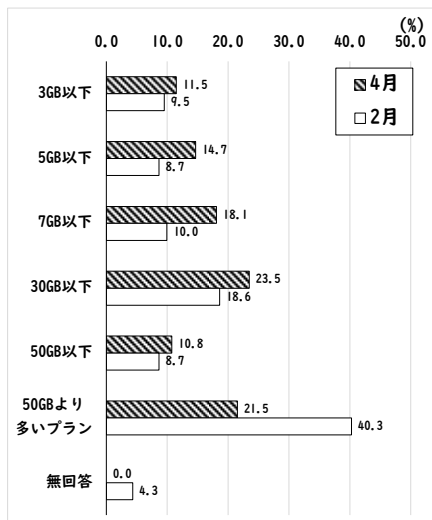


図 3. 月間データ容量

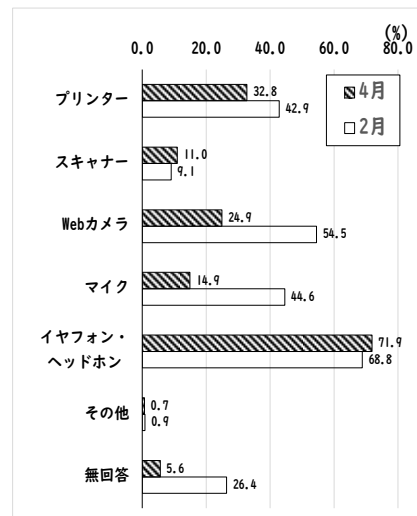


図 4. 周辺機器の保有状況

(4) 周辺機器の保有状況

質問は「デバイスの周辺機器について、所有しているものにすべてにチェックをつけてください。わからない場合はその他の欄にわかる範囲でお書きください。」とし、選択肢はプリンター、スキャナー、Webカメラ（ノートPCに内蔵されているものも含む）、マイク、イヤフォン・ヘッドホン、その他、とした。

結果を図4に示す。Webカメラとマイクの保有率が4月から2月にかけて大幅に増加した。大学の対応として、パソコンルームのすべてのPCにヘッドセット（マイクとヘッドホン）、webカメラが設置された。

(5) 不安や要望（4月のみに実施した質問項目）

この質問は「大学がオンライン授業を行うにあたって不安に思うことや要望があればお書きください。」とし、自由に記述させた。

ワードクラウド化した結果を図5に示す。この結果から、授業に関してWiFi環境などのインターネット接続の安定性に関する心配や通信が途切れたり、つながりにくかったりしたときの対応法、パソコン操作に関する不安等が読み取れる。また通信制限の問題を多く挙げる学生がみられた。

(6) 解決できなかった問題（2月のみに実施した質問項目）

質問は「あなたのインターネット環境について、解決できない問題があった場合はここに書いて下さい。」とし、自由に記述させた。

表2に結果を示す。回答は、22件であった。自宅でのインターネット接続



図 5. オンライン授業に対する不安や要望のワードクラウド(4月)

の不安定さに関するもの、あるいは使用している PC のスペックの問題が影響していると考えられた。一方で、209 人(90.5%)の学生は特に問題を挙げなかった。このことから、ほぼ一年間のオンライン授業を通して、大学側も通信環境等の支援を行っていったが、学生も円滑なオンライン授業を求めて、利用機器や通信環境等の環境を整えていったことが窺われる。

表 2. 解決できなかった問題として挙げられた記述内容

| | |
|------|--------------------------|
| 14 件 | WiFi の接続が弱い、遅い、つながりにくい |
| 3 件 | 会議（授業）に参加出来ないことがあった |
| 2 件 | 家に WiFi がない |
| 1 件 | パソコン内蔵のカメラが突然使えなくなった |
| 1 件 | パソコンが固まる |
| 1 件 | 資料を郵送して欲しい、通信費に関する補助がほしい |

3) オンライン授業に関するアンケート結果

以下に質問項目とその選択肢を列記し、それぞれの質問事項に関する回答状況を図示する。

(1) オンライン授業の満足度

質問は「今年度、展開されたオンライン授業について満足度をお答え下さい。」とし、選択肢は「満足している」「ある程度満足している」「ふつう」「やや不満」「不満である」から選択させた。

結果を図 6 に示す。「満足している」32 人(13.9%)、「ある程度満足している」94 人(40.7%)を合わせて 126 人(54.6%)が肯定的な評価、「やや不満であ

る」22人(9.5%)、「不満である」3人(1.3%)を合わせて25人(10.8%)が否定的な評価であった。概ねオンライン授業形式は学生に受け入れられていることが窺われる。なお、否定的な意見の原因が何かを検討する必要があるが、それについては、(4)オンライン授業の悪かった点、(5)オンライン授業における不具合において考察する。

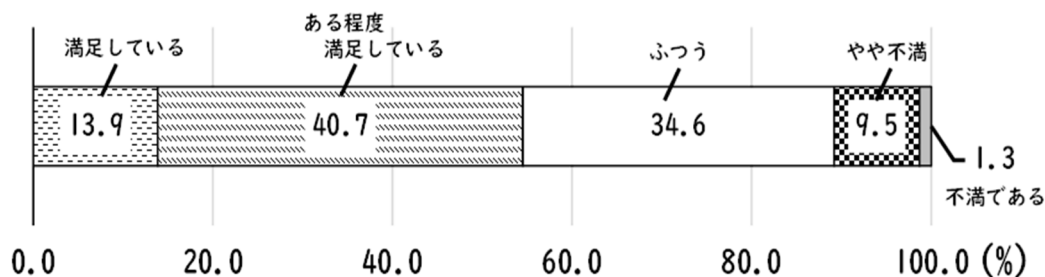


図 6. オンライン授業に関する満足度

(2) オンライン授業の実施割合について

質問は「コロナがおさまってもオンライン形式の授業は継続しても良いと思いますか?」とし、学生がオンライン授業の継続を希望するかを尋ねた。

結果を図7に示す。割合の程度はあるものの211人(91.3%)の学生が対面とオンラインの併用でもよいと回答していることになる。一方で20人(8.7%)の学生はすべて対面授業が良いと回答した。

コロナが収束しても、多くの学生はオンライン授業に一定の理解、評価をしていることが窺われた。

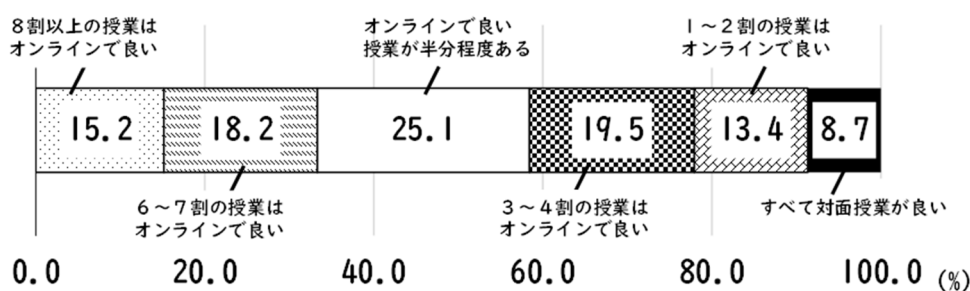


図 7. オンライン授業をどの程度の割合で実施すべきか

(3) オンライン授業の良かった点について

質問は「オンライン授業の良かった点を教えて下さい」とし、220件(95.2%)の回答を得た。

その分析結果をワードクラウド化して、図8に示す。この結果から、良い点として回答が多かったのは「授業の振り返りがしやすい」「資料が見やすい」「資料を管理しやすい」「自分の好きな時間に学習できる」「通学時間を別の時間として有効に使える」「移動時間がない」「感染リスクが低い」「体調が

わるくても授業に参加できる」「服装に気を遣わなくてよい」「チャットで気軽に質問ができる」などの記述が多かった。録画した動画の見返しが出来ることや資料の見やすさ、資料の管理がしやすいといった特徴は、オンライン授業ならではの強みであり、その利便性が評価されたものである。また「課題(指導案等)を Teams 上で友達と一緒に作業して編集できた」「皆の意見を共有できた」等、ICTの本質である「コミュニケーション」を通じたアクティブ・ラーニングが一部の授業で実践されている様子も窺えた。オンライン授業が肯定的に受け止められているのは対面授業では難しかった問題が解消された部分があるためではないかと考えられた。

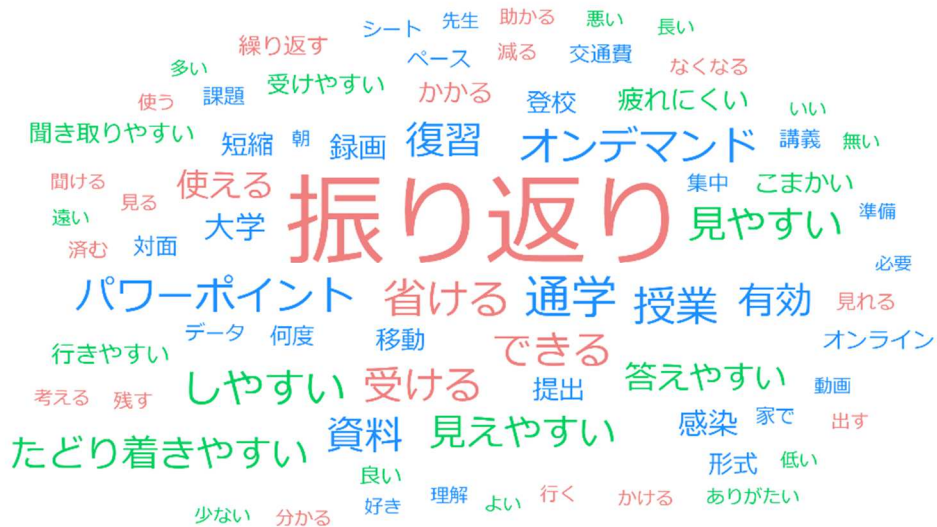


図 8. オンライン授業の良かった点

(4) オンライン授業の悪かった点について

質問は「オンライン授業の悪かった点を教えて下さい」とし、218 件 (94.3%) の回答を得た。

分析結果をワードクラウド化して、図 9 に示す。この結果から、悪い点として多かったのは、「課題が多い」「WiFi の調子(接続)が悪く、授業が聞きにくいときがある」「集中力が続かない」「気持ちが緩んでしまう」「グループワークや話し合いが大変だった」「対面とオンラインが混ざる不規則なスケジュールは困った」「友達に会う機会が極端に減った」「学生同士の交流の機会が少なかった」などである。こうした課題は他大学の調査においても同様のことが指摘されている(東京大学, 2020; 早稲田大学, 2020; 立教大学, 2020)。

一般的にオンライン授業は対面授業に比べて学生が疲れるといわれている。これは普段の意思伝達には態度やジェスチャーといった視覚的な非言語コミュニケーションが多く用いられているのに対し、オンライン授業ではそれらが使えないため、情報を把握するためにより強い注意を払う必要があること、そして通信状況に依存してコミュニケーション上、しばしばタイムラ

グが生じて違和感を覚えるため無意識のうちに疲れが生じるためと考えられている (Wiederhold BK, 2020)。

オンライン授業評価の高い科目では「説明時間を 20 分ごとに区切って休憩を適宜入れる」「チャットなどを活用する」「講義を録画、あるいはオンデマンド方式として繰り返し見られるようにする」といった対応が行われていた。このことから、オンライン授業を行うためには、これまでの教員の授業スタイルを工夫していく必要があると考える。また、オンライン授業では、対面授業で可能な自然に生まれる友達関係の形成が難しい。何らかの形でコミュニケーションが生まれる工夫をオンライン授業でも行えるとよい。例えば、グループワークにより学生同士の共同作業の実現に成功している例もあるため、こうした成功例を参考にオンラインだからこそ出来る新しい実践が展開されることを期待したい。いずれにしてもオンライン授業の問題点をより深く検討し、高橋 (2020) が指摘しているとおり、「双方向性の授業」と「学生間の協働」、「能動的な学修」を意識した授業展開へと改善を図る必要がある。

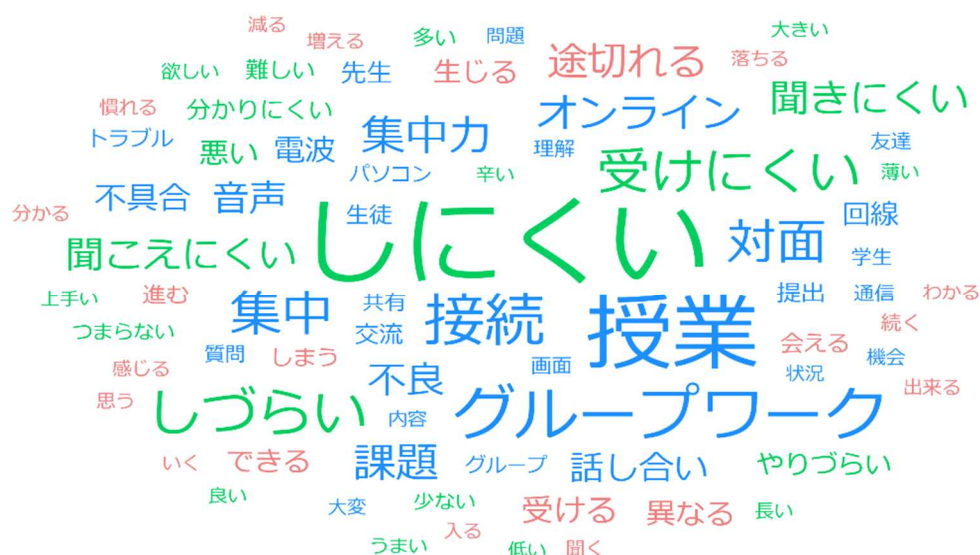


図 9. オンライン授業の悪かった点

(5) オンライン授業における不具合

質問は「オンライン授業において不具合は生じたか?」とし、「はい」もしくは「いいえ」のどちらかを選択させた。

結果を図 10 に示す。不具合があったのは、138 件 (59.7%) で、その原因は「先生、自分の両方の問題による不具合」が 70 件 (50.7%)、「自分の問題による不具合」が 44 件 (31.9%)、「先生の問題による不具合」が 23 件 (16.7%)、

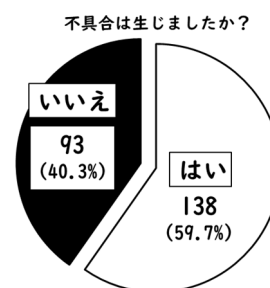


図 10. オンライン授業における不具合

その他として「不明」1件(0.7%)であった。具体的な不具合、困ったこと、嫌だったことについて自由記述形式で尋ねたところ 106 件(76.8%)の回答を得た。

ワードクラウド化した分析結果を図 11 に示す。この結果から、具体的な不具合が多かったのは、「会議(講義)中に途切れて、授業が聞けなかった」「授業を受けにくい」「音声聞きにくかった」「グループワークがしにくい」「オンデマンドの場合、質問がしにくい」などであった。また「トラブルの時の対応に時間がかかる」「接続の不具合で授業が休講になった」「提出に手間取って時間通りに提出できなかった」「授業料に適している内容だとは思えなかった。」「Teams のバグにより会議に入れなかった」「不具合が生じてもテストなど待ってくれない教科があった。」「明らかに先生側の不手際における接続不良を生徒の問題とみなされ、授業が進められたこと。」などの意見があがった。

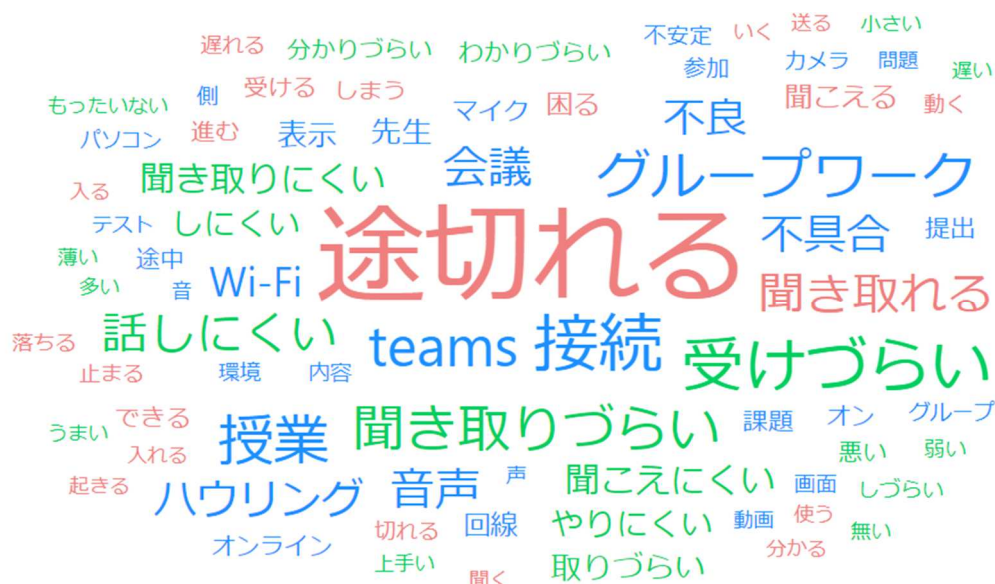


図 11. 具体的な不具合に関するワードクラウド

不具合の多くは接続環境の問題やアプリケーションの不具合である。この問題は学生、教員ともに ICT 機器の操作に慣れていないために生じていることも少なくないと考えられる。大学によっては ICT 操作に精通した Teaching Assistant (以下、TA) を設置して対応しているところもある。授業中に問題が生じた学生に即座に対応したり、グループワークの補助を行ったりなど授業が円滑に行われるためにはこうした授業サポート体制を充実させることが今後必須になってくると考えられる。

大学としては学生や教員に対してオンライン授業で使うソフトウェアのマニュアル作成を行うとともに、教員に対して活用方法に関する研修会の開催等を活発に行っていく必要がある。

(6) コロナの状況が続く中での対面授業の実施について

質問は「来年度、このコロナの状況が続く中で、対面式とオンラインのど

ちらでも出席が可能なハイブリッド講義を行った場合、あなたは大学に登校して対面講義を受けたいですか？」とし、「はい」もしくは「いいえ」のどちらかを選択させた。

結果を図 12 に示す。「はい」が 52.8%、「いいえ」が 47.2%と、かなり拮抗した結果となった。また「はい」と回答した場合は「登校して対面授業を受けたい理由」、「いいえ」と回答した場合は「登校したくない理由」を複数回答可能な形で尋ねた。

コロナの状況下で、大学に登校したいですか？

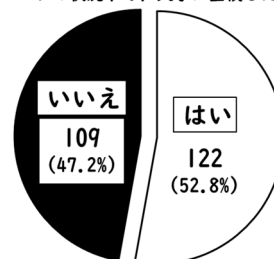


図 12. コロナ禍での対面授業の実施について

結果を図 13-1、13-2 に示す。受けたい理由のその他 6 件 (4.9%) の内訳は、「友達に会いたい、友達を作りたいから」4 件、「対面の方が先生に質問がしやすいから」1 件、「大学での授業を受けてみたいから」1 件であった。

登校したくない理由のその他 7 件 (6.4%) の内訳は、「対面と比較して、オンラインの方が良かった授業があったから」3 件、「オンラインでしか受けられない授業が連続であった時大学に通う時間がないから」1 件、「対面かオンラインか、どっちかにしてほしいから」1 件、「対面と両方だった場合、1 人参加だと嫌」1 件、1 人が感染すると大事になるから」1 件であった。

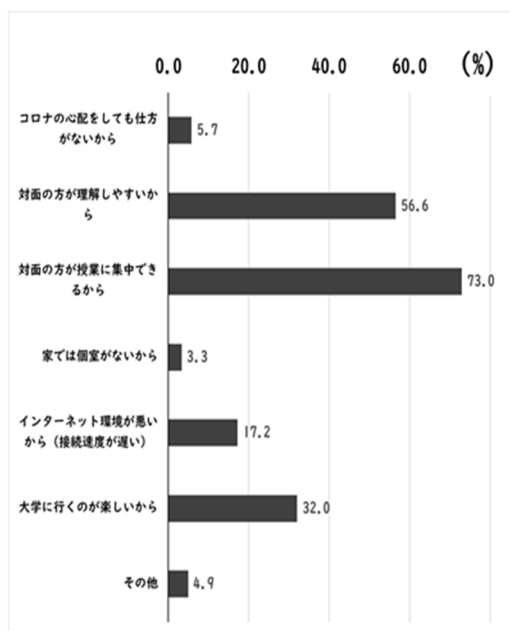


図 13-1. 対面授業を受けたい理由

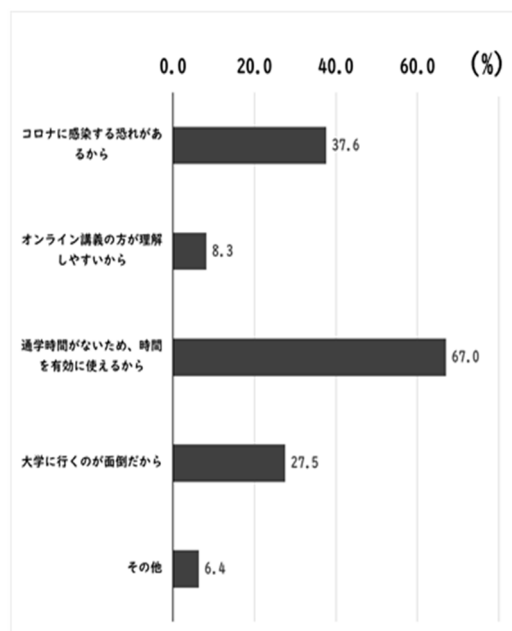


図 13-2. 登校したくない理由

(7) オンライン授業についての意見や要望

質問は「意見や要望等があれば教えてください」とし、自由記述にて 34 件

(14.7%)から回答を得た。

その結果、多かった意見は「曜日ごとに対面の日とオンラインの日で分けて欲しい」「講義は必ず録画してほしい」「新型コロナウイルスが終息しない間は、遠隔で行うことのできる授業は遠隔で行ってほしい」「授業料や施設管理費の見直し」「授業中に生徒が発言出来る時間や問題を解く時間があるとよい」「課題を減らして欲しい」などであった。また「フィールドワークなのに行けなかったから希望者だけでも来年度以降は連れて行ってあげてほしい」「いきなり顔を出してと言われると困るので事前告知してほしい」「プリント類を事前に印刷して配布して欲しい」といった意見もあがった。

4. おわりに

一年間のオンライン授業を通じて、学生の学びの保障については学生にとっても教員にとっても大変な1年であった。しかし、これまで遅れが見られた本学のICT活用についての環境や授業形態については、コロナの影響によりICT環境が次第に整い、円滑なオンライン授業やICTを活用した授業が実現しつつあることはせめてもの救いである。今後更に、オンライン授業やICTを活用した授業のための環境を充実させ、学生が主体的に学修に取り組む体制を構築していく必要がある。

【謝辞】

資料の作成にあたり、教務学生課の飯島久美子課長、管理課の松井洋司主任主事に多大なるご協力を賜りました。ここに深謝いたします。

【参考・引用文献】

- ・ 東京大学(2020). UTokyo オンライン授業の現在 | コロナ禍と東大.
https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/ja/features/z1304_00084.html (2021年3月22日)
- ・ 早稲田大学(2020). オンライン授業に関する調査結果.
<https://www.waseda.jp/top/news/70555> (2021年3月22日)
- ・ 立教大学(2020). オンライン授業についてのアンケート 実施結果概要
https://www.rikkyo.ac.jp/about/activities/fd/qo9edr0000005dbr-att/Study_online_200516_0521.pdf (2021年3月22日)
- ・ Wiederhold BK(2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue".
Cyberpsychol Behav Soc Netw. Jul;23(7):437-438.
- ・ 高橋泰道(2020). 教員養成におけるICT活用に関する一考察-本学におけるICT活用の実態から- 人間と文化, 創刊号, 10-21.

保育所・幼稚園等における子育て支援事業と 保育サービスの変遷過程に関する一考察

A study on the historical transitions of the child care support
and child care services at nursery school and kindergarten

小山優子
(保育教育学科)

キーワード：子育て支援、保育サービス、保護者、少子化

1. はじめに

昭和 22 (1947) 年に学校教育法や児童福祉法が制定されたことにより、幼稚園や保育所は乳幼児の心身の発達を促す保育の場や健全育成の場として位置づけられ、幼児教育を行う学校や施設として全国的に広まっていった。しかし近年、幼児教育施設では通園する子どものみならず、子どもの保護者に対する支援や地域の子育て家庭に対する支援も行うことが求められている。現在、保育所や幼稚園、認定こども園、都道府県や市町村などの自治体が積極的に子育て支援事業を行い、様々な保育サービスを提供するようになっているが、なぜこのような多様な内容で展開されるようになったのかという歴史的考察はなされていない。本研究では厚生労働省や文部科学省、内閣府や政府の子育て支援施策を踏まえ、1994 年のエンゼルプランから 2009 年の子ども・子育てビジョンまでの期間の保育所や幼稚園における子育て支援事業と保育サービスの内容の変遷過程に関する考察を研究の目的とする。

2. 保育サービスの出現の契機

1) 戦後の保育制度の成立

幼稚園や保育所が法的に規定されたのは、幼稚園は昭和 22 (1947) 年 3 月の学校教育法、保育所は同年 12 月の児童福祉法の制定によるが、それぞれの性質は異なるものとして位置づけられた。設置の目的は、幼稚園は幼児の心身の発達を助長する目的で設置され、いわゆる専業主婦家庭の子ども保育を対象としていたが、保育所は保護者の就労等のために日中家庭保育に欠ける乳幼児を保育する場として、共働き家庭等の保護者のために設置されたという経緯がある。保育所は児童福祉施設として始まったが、湯浅¹⁾は、戦後の保育所制度は行政処分としての措置制度に特長があったと述べている。その理由として、保育所の前身である託児所は戦後の混乱の中で急増した生活

困窮者に対する公的扶助を目的として制定された昭和 21（1946）年の旧生活保護法の中で保護施設の 1 つとして位置づけられ、戦争孤児等の浮浪者対策と、戦争による母子家庭の大量増加や父母が揃っている場合でも母親が働かねば日々の生活が維持できない家庭の増加により、母親就労時の保育が大きな課題となったため、保育所の入所は当時の児童保護制度と同様に公費による行政庁の処分として入所させる仕組みを採用したとされている。その後の高度経済成長期以降は、労働力を確保したい企業側の要求に合わせ母親の労働が一般化した結果、農村地帯も含めて保育所要求運動が広がり、保育所が新設され全国に普及していくのである。湯浅は保育所の保育措置制度には 3 つの特徴があると述べているが、1 つは親が働いている子どもが「保育に欠ける」状態にある場合、市町村は保育所に入所させる義務があり、子どもや保護者は保育所に入所する権利があること、2 つは措置された子どもは一定水準以上の保育が行われる保育所に入所でき、行政は保育所の設置基準を満たした保育所を整備する必要があること、3 つは最低基準を守って行われる保育の費用（運営費）は国と自治体の公費負担が義務づけられており、保護者とともに国や都道府県、市町村も負担する仕組みになったことである。このように、自治体には子どもの保育所への入所義務、保育所には最低基準を遵守し保育する義務、国や自治体は保育運営費を負担する義務が児童福祉法により規定され、平成 9（1997）年の児童福祉法改正による保護者との利用契約方式への変更まで保育所の措置制度が継続するのである。

一方、日下・笠原²⁾は、戦後の厚生省の方針は従来からの家庭保育や母親による子育てが基本であるという思想を根強く支持しており、保育所の措置制度のもとに保育所入所を制御していたとしている。それは昭和 38（1963）年 7 月の厚生省の中央児童福祉審議会保育制度特別部会の中間報告で「健全で、愛情の深い母親が、こどもの第 1 の保育適格者であり、また保育適格者になるように努力することを期待されている」「父親その他の家族は、母親が妊娠出産など重要な役割を果たせるように協力し、保育適格者になろうと努力する母親を援助する義務があるのは当然であるが、母親により大きい責任がある」「こどもの福祉を守る責任は、国、地方公共団体をはじめ、おとな全体にあるわけだが、それはこどもを直接保育することではなく、両親、とくに現状では母親が、こどもを保育しやすいように、あるいはよりよく保育できるように援助することである」と家庭保育を重視する見解を示している。この厚生省の傾向は平成に入ってからも続き、平成 8（1996）年の厚生白書では、『2～3 歳以下の乳幼児においては、まず家庭において保育されることが原則でなければならない』『母子の持続的な 1 対 1 の関係の中でこそ乳児の安定した情緒の発達が期待できる』（1968 年 12 月中央児童福祉審議会意見具

申) という育児に関する従来からの考え方を確認しつつ、『職業を持つ女性にとっては、職場における仕事と家庭保育の両立は現実的に極めて難しく、そのような家庭保育のみに依存することが不可能な場合においても、乳児の福祉が阻害されないように社会的に援助する必要が生じてくる』として昭和 44 (1969) 年から特別施策として乳児保育が実施された」と記述している。この考え方は平成 11 (1999) 年改訂の保育所保育指針の第 1 章総則「保育所における保育の基本は、家庭や地域社会と連携を図り、保護者の協力の下に家庭養育の補完を行い」まで続き、平成 20 (2008) 年改訂の保育指針で初めて「家庭養育の補完」という言葉が記載されなくなるまで一貫して母親または家庭の育児責任を強く強調し、家庭養育を補って完全にするという保育所の補完的役割としての見解を維持し続けたのである。それゆえ、1970 年代から保育所入所を希望する保護者が 0 歳児産休明けからの乳児保育や延長保育の実施を要求していたが、改善は遅々として進まなかった。平成に入ってからこの状況は続き、平成 6 年度 4 月 1 日現在の東京都の待機児童 4,647 人のうち、28%が 0 歳児、55.5%が 1~2 歳児であったり、同年の 19 時までの延長保育を希望する保護者が 73.2%であるにも関わらず、実際の公立保育所の実施率は政令指定都市で約 10%、東京都内で 14%であり³⁾、乳児保育や延長保育の実施率もかなり低い実態であった。

2) 少子化の進行と多様な保育サービスの実施

当時の厚生省と国は、長年保育所は必要悪との見解で、保育所は増やさないといい保育所予算抑制策をとってきたが、合計特殊出生率が著しく低下した平成 2 (1990) 年の「1.57 ショック」を境に方針転換し、少子化の急激な進行に危機感を覚えた国が子育て支援に力点を置き始める。平成 6 (1994) 年 12 月に文部・厚生・労働・建設省の 4 大臣合意で「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について (以下「エンゼルプラン」と表記)」⁴⁾が策定され、この具体的予算措置となる「当面の緊急保育対策等を推進するための基本的考え方 (以下「5 か年事業」)⁵⁾が示された。エンゼルプランと 5 か年事業は、子育てと仕事の両立支援を推進するものとして、低年齢児保育の拡充などの保育サービスの整備を図るとともに保育所制度の改善・見直しを含めた複数の特別保育事業を実施した。具体的には、低年齢児保育 (0~2 歳児までの低年齢児の保育所の受け入れを増加)、延長保育 (都市部を中心に 18 時までの通常の保育時間を超えて 19 時頃までの保育時間の延長を行う)、一時的保育事業 (母親が病気の時に緊急に児童を預けたり、仕事の都合で一時的な保育が必要な時に利用できる一時的保育の整備普及)、地域子育て支援センター事業 (育児相談や育児サークル支援などを行うセンターを保育所内に

設置)、乳幼児健康支援デイサービス(病気回復期の乳幼児の保育を行う病後児保育の実施)、放課後児童対策(小学校1~3年生の放課後児童クラブの増設)などを進め、低年齢児保育、延長保育、多機能型保育所の整備に公費250億円の財源を配分した。以降、平成11(1999)年までの5年間にそれぞれの子育て支援事業の増加の数値目標を決めて整備していった。

これらの特別保育は、エンゼルプラン以前から厚生省の管轄で細々と行われていた。例えば、0歳児受け入れの乳児保育については昭和44(1969)年に低所得者向けに制限つきで発足し、77年に条件が緩和、89年に条件が撤廃され、現在まで継続されている。また延長保育は昭和56(1981)年に19時頃までの延長保育を実施、乳幼児健康支援デイサービスは平成2(1992)年に病中・病後の保育ニーズに答えて病児デイケア・パイロット事業を全国4か所で実施、放課後児童対策事業は平成2(1992)年に昼間保護者のいない家庭の小学校低学年の児童に対し、児童館や児童センター、保育所や学校の余裕教室等を利用した放課後児童クラブを実施、一時的保育事業は昭和63(1990)年に週3日程度のパートタイム就労の非定型保育サービスや保護者の疾病等に対応した緊急保育サービスを実施、障害児保育は昭和49(1974)年に集団保育が可能な中程度までの障害児を保育所で受け入れる事業として実施されてきた⁶⁾。しかしこれらの特別保育事業⁷⁾は厚生省が保護者の要望に合わせてモデル的に実施したものや、実施施設数自体が少なく全国的に普及しているものではなかった。その後、エンゼルプラン実施後の乳児保育や延長保育、子育て支援センター事業、一時的保育事業は、平成7年4月「特別保育事業の実施について」⁸⁾の通知で一本化し、保護者の求める多様な保育サービスを満たすための特別保育として実施された。また乳幼児健康支援デイサービス事業は平成10年に「乳幼児健康支援一時預かり事業」と名称が変更され、以後継続された。これらの特別保育は、平成7(1995)年6月の「児童育成計画策定指針(以下「地方版エンゼルプラン」)」⁹⁾が児童家庭局長通知で出され、5か年事業の数値目標を地域において達成するための地方版エンゼルプランを自治体に作成するよう促したことにより、全国的にこれらの子育て支援事業が展開する出発点になった。

その後、5か年事業の終了に合わせて平成11(1999)年12月に大蔵、文部、厚生、労働、建設、自治の6大臣の合意で「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について(以下「新エンゼルプラン」)」¹⁰⁾が策定され、少子化対策推進関係閣僚会議で決定された「少子化対策推進基本方針」に基づく重点施策の具体的実施計画として示された。新エンゼルプランは少子化対策としての子育て支援の特色を強く打ち出し、5か年事業の整備項目をほとんど変えずに採用し、数値目標も5か年事業の施設数や実施数をさらに上回

るように設定して量的充実を図った。新エンゼルプランでは、前回のエンゼルプランの低年齢児保育、延長保育、一時的保育、病児・病後児保育、放課後児童クラブ以外に、「休日保育」や「ファミリーサポートセンター事業」を新たに特別保育の数値目標に追加した。休日保育は日曜・祝日の保護者の勤務等により、休日等においても保育に欠ける乳幼児を保育所において保育する事業のことであり、平成3（1991）年に「企業委託型保育サービス事業の実施について」¹¹⁾により制度化された事業で、全国10か所でモデル実施された。またファミリーサポートセンター事業は平成6（1994）年に「仕事と育児両立支援特別援助事業」としてファミリーサポート制度が開始され、乳幼児や小学生等の子どもの送迎や一時的な預かりなど、行政が仲介する形で援助会員が依頼会員の子どもの自宅等で保育するシステムとして行われた¹²⁾。一方、文部省側についても新エンゼルプランで「幼稚園における地域の幼児教育センターとしての機能等の充実」が追加され、幼稚園も子育て支援の一翼を担うものとして明記された。

平成16（2004）年12月には「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について（以下「子ども・子育て応援プラン」）」¹³⁾が策定され子育て支援事業の量的増大が図られていく。特に新エンゼルプランで数値目標になった休日保育やファミリーサポートセンター事業に加え、「夜間保育」などの新たな子育て支援事業も追加された。夜間保育はおおむね20時以降の夜間や宿泊を伴う保育のことであるが、認可外施設であった1960年代のベビーホテルでの子どもの死亡事故が相次いだことから、その対策の一環として昭和56（1981）年に「夜間保育の実施について」¹⁴⁾により都市部等でモデル事業として実施されたものである。平成20（2010）年1月には「子ども・子育てビジョン」¹⁵⁾が策定され、待機児童の解消と子育て支援事業のさらなる量的増大を目指し、保育サービスの量的拡大が図られていった。子ども・子育てビジョンでは乳幼児健康支援一時預かり事業を「病児・病後児保育」と名称変更し、継続増加させていった。

3. 保育所における特別保育・保育サービスの量的変化

戦後の保育所は、児童福祉法の制定により保育に欠ける乳幼児を保育する保護者支援の役割を持ちつつ、同時に乳幼児の健全な心身の発達を図ることを目的に保育を行ってきた。しかし藤原¹⁶⁾の「1960年代頃から乳児保育の制度充実と保育所建設を求める国民の運動に対し、政府は（中略）ポウルビー理論を歪曲した『三歳児神話』をテレビや新聞などのメディアを通して流布した。そして『子どもの育児は家庭責任、母親責任』であるとし、乳児保育に否定的な風潮を広げていった」という指摘のように、厚生省や国は子育て

表1. エンゼルプランから子ども・子育てビジョンまでの子育て支援の整備目標の推移

| | H6(1994)年 | | H11(1999)年 | | H16(2004)年 | | H21(2009)年 | |
|--------------------|-----------------|---------|----------------|----------|--------------|----------|-------------------------------------|----------|
| | エンゼルプラン | | 新エンゼルプラン | | 子ども・子育て応援プラン | | 子ども・子育てビジョン | |
| | H6現状 | H11数値目標 | H11現状 | H16数値目標 | H16現状 | H21数値目標 | H21現状 | H26数値目標 |
| 保育所入所児童数 | 159万人 | — | 173万人 | — | 197万人 | 215万人 | 204万人 | 241万人 |
| 1 低年齢児(0～2歳児)保育の促進 | 41万人 | 60万人 | 58万人 | 68万人 | 69.4万人 | 75万人 | 70.9万人 | 102万人 |
| 2 延長保育(おおむね19時頃まで) | 2,230か所 | 7,000か所 | 7,000か所 | 10,000か所 | 13,086か所 | 16,200か所 | 79万人 | 96万人 |
| 3 一時的保育 | 450か所 | 3,000か所 | 1,500か所 | 3,000か所 | 5,651か所 | 9,500か所 | 9,829か所 (10,182か所) | のべ3952万日 |
| 4 病児・病後児保育 | 30か所 | 500か所 | 450か所 | 500市町村 | 341市町村 | 1,500か所 | 1,422か所 (1,487)か所 のべ31万人(H20) | のべ200万人 |
| | 乳幼児健康支援デイサービス事業 | | 乳幼児健康支援一時預かり事業 | | | | 病児・病後児保育 | |
| 5 放課後児童クラブ | 4,520か所 | 9,000か所 | 9,000か所 | 11,500か所 | 12,188か所 | 17,500か所 | 17,509か所 (17,622)か所 81万人 | 111万人 |
| 6 多機能型保育所の整備 | — | 1,500か所 | 1,600か所 | 2,000か所 | 2,180か所 | — | — | — |
| 7 地域子育て支援センター | 236か所 | 3,000か所 | 1,500か所 | 3,000か所 | 2,786か所 | 6,000か所 | 6,352か所 (6,432か所) | 10,000か所 |
| 8 休日保育 | — | — | 100か所 | 300か所 | 618か所 | 2,200か所 | 1,978か所 (2,027)か所 のべ7万人 | のべ12万人 |
| 9 ファミリーサポートセンター事業 | 4市町村 | — | 70市町村 62か所 | 180か所 | 379か所 | 710か所 | 570市町村(H20) 819(833)か所 | 950市町村 |
| 10 夜間保育 | 37か所 | — | 43か所 | — | 66(67)か所 | 140か所 | 151(157)か所 | 280か所 |

の責任は保育所ではなく母親にあるという考えを示し、乳児保育の促進や延長保育の実施は母親の育児放棄につながるといった思想でもって保育サービスの抑制策をとってきた。しかし少子化が深刻化するにつれ、子育て環境全般を改善しなければ出生率の上昇にもつながらないという喫緊の課題に直面し、国も子育て支援を促進する方針にシフトし始めるのである。表1は、エンゼルプラン、新エンゼルプラン、子ども・子育て応援プラン、子ども・子育てビジョンが発表された平成6年から平成26年までの子育て支援の実施状況と整備目標をまとめたもの¹⁷⁾である。これをみると、エンゼルプランの策定により、新しく建て替えられる保育所に乳児保育や子育て支援センターも追加した多機能型保育所の整備を推進したり、低年齢児保育の促進や延長保育、病児・病後児保育などの乳幼児の特別保育の実施、小学生を対象とした放課後児童クラブの増設により、共働き家庭の仕事と子育ての両立支援を目指した。さらに保育所内で一時保育事業や地域子育て支援センター事業を実施することにより、共働き家庭だけでなく、パートタイム労働や専業主婦家庭の母親も子育てしやすい環境の整備も担うようになった。

また平成11年の新エンゼルプランでは休日保育やファミリーサポートセンター事業を、平成16年の子ども・子育て応援プランでは夜間保育事業についても数値目標に掲げて増設していき、さらには待機児童の解消のために保育所の新設や様々な保育サービスを実施していった。

4. 幼稚園における保育と子育て支援の実施

幼稚園は学校教育法第 22 条・第 26 条の規定に基づき、満 3 歳以上の幼児の心身の発達を助長することを目的に保育を行う場である。戦後の幼稚園は昭和 30 年代の高度経済成長期に子育て家庭の幼稚園教育への関心が一層高まったことにより 5 歳児就園率が上昇し、昭和 39（1964）年・昭和 46（1971）年の 2 回にわたる幼稚園教育振興計画により、文部省は「希望するすべての 4・5 歳児の就園を可能にする」というスローガンのもとに幼稚園の普及を図り、全国的に幼稚園就園率が上昇していく¹⁸⁾。平成に入る頃までは、文科省も一貫して幼稚園に通う 3～5 歳児のよりよい保育を行うことを使命として幼稚園教育を行う方針を示していた。しかし、平成元（1989）年の男女雇用機会均等法や平成 3（1993）年頃に始まるバブル崩壊後、母親が結婚・出産後も仕事をやめずに働き続ける共働き世帯の増加により、保育所への入所ニーズの年々の高まりとそれに伴う幼稚園の休園・廃園問題が生じるのである。そのような流れを受け、幼稚園でも預かり保育や子育て支援といった新たな子育て支援施策を行うように変化していったのである。

1) 幼稚園における子育て支援活動や預かり保育の推進¹⁹⁾

近年の少子化や核家族化等の社会状況の変化により、保護者の子育てへの不安や孤立感の高まりが指摘されるようになり、幼稚園でも幼児の家庭や地域での生活を含めた生活全体を豊かにし、健やかな成長を確保する保育を行うだけでなく、地域の実態や保護者及び地域の人々の要請などを踏まえ、地域における幼児期の教育のセンターとしてその施設や機能を解放し、子育て支援に努めることが求められるようになった。文部科学省は平成 6 年度から地域に開かれた幼稚園づくり推進事業として市町村に地方交付税を、平成 7 年度から幼稚園の子育て支援活動の推進として私立幼稚園に私学助成を配分している。また平成 19 年 6 月には学校教育法が改正され、新たに幼稚園の役割として子育て支援が位置づけられ、平成 20 年 3 月には子育て支援の一層の充実を目指した幼稚園教育要領の改訂が行われた。

預かり保育については、幼稚園では教育課程に係る教育時間の前後や休業日などに、地域の実態や保護者の要請に応じて園児のうちの希望者を対象に「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動」、いわゆる預かり保育を行っている。文科省は、預かり保育は有職ではあるが子どもを幼稚園に通わせたい保護者に対する支援策になるとともに、家庭や地域の教育力を補完し、その再生・向上につながる意義があるとした。文科省は平成 9 年度から私立幼稚園に対して預かり保育推進事業として私学助成を、平成 14 年度からは市町村に対して地方交付税を配分している。また平成 19 年 6 月には学校教

育法が改正され、預かり保育が法律上に位置づけられるとともに、平成 20 年 3 月には幼稚園教育要領が改訂され、預かり保育が教育活動として適切な活動となるよう具体的な留意事項が示された。

2) 幼児教育振興プログラムの実施

幼稚園においては、平成 12（2000）年 4 月 17 日の中央教育審議会「少子化と教育について（報告）」では幼児教育の全体についての施策を総合的に展開することが少子化への対応の観点からも効果的であるとし、幼児教育の専門施設である幼稚園を中核に、家庭・地域社会における幼児の教育をも視野に入れた総合的な施策の展開を図ることが求められるとされた。それを受けた平成 13（2001）年 3 月の「幼児教育振興プログラム」²⁰⁾では、幼稚園の教育活動の充実として、道徳性の芽生えを培う教育の充実と満 3 歳児入園の対応、小学校や保育所との連携に加え、幼稚園における預かり保育の推進と子育て支援活動の推進も行うように提言している。さらに平成 17（2001）年 1 月の中教審答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」により、家庭と地域社会、幼稚園等施設の三者による総合的な幼児教育の推進と幼児の生活・発達・学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実を行いながら、子育て支援や預かり保育も実施していくことが述べられている。これは平成 18 年 10 月の文科省「幼児教育振興アクションプログラム」²¹⁾でも中教審答申を踏まえた子育て支援推進の方針が示されている。

3) 子育て支援や預かり保育のための研修等の実施

文部科学省関連では平成 20 年に「幼稚園における子育て支援に関する研修について」²²⁾が作成され、幼稚園において教師が子育て支援の充実・推進に努めるための報告書を提示した。また平成 21 年には「幼稚園における子育て支援活動及び預かり保育の事例集」²³⁾が作成され、保護者への子育て支援活動や預かり保育の方法を地域の実情に応じて工夫するための事例集として、各幼稚園での参考となるよう保護者支援の実施の啓発を行った。

5. 保育所と幼稚園における子育て支援事業の実施状況に関する考察

保育所と幼稚園の子育て支援・保育サービス実施の変遷を見ると、各々の求められる内容や立ち位置に違いがみられる。保育所は保護者の仕事と子育ての両立支援のための 3 歳未満児保育の受け入れ拡大や待機児童の解消、放課後児童クラブの実施、保育時間の延長と長時間保育対応、子どもの病児・病後児のための緊急対応、保護者の仕事の多様化による休日・夜間保育の実施、保護者の要望に柔軟に対応するファミリーサポート事業など、保護者の

ニーズに合わせた多様な保育サービスを開始し、他方で専業主婦家庭における一時保育や地域子育て支援センター事業なども実施していった。この過程で厚労省は少子化対策という名目のもとに多くの補助金を獲得し、子育て支援のための保育サービスの内容の多様化と量的増加を促進していった。一方幼稚園は認可園数を全国的に増やししながら3～5歳児の就園率を上げるとともに、幼稚園における質の高い保育の実践に重点を置いていたため、子育て支援を進んで行うという土壌が育たなかった。しかし少子化の進行によりエンゼルプラン等の一連の施策や少子化対策の指針が国から出される中で、文科省としてもその一翼を担う必要に迫られ、また幼稚園の生き残りをかけて幼稚園も子育て支援や預かり保育を実施するようになったと考えられる。

6. おわりに

「1.57ショック」以降、国も少子化の進行に対処する形で子育て支援の具体的実施を進めていったが、保育所は保護者の様々な保育ニーズに対応する形で新たな保育サービスを実施し、その量的拡大を図りながら全国に普及を促していったことが明らかとなった。現在も待機児童問題などが子育て支援の最重要課題となっているが、平成22(2012)年の子ども・子育て関連三法の制定と平成25(2015)年の子ども・子育て支援法の施行などの新制度においても、引き続きその解決を図る方針が示されており、今後も保育サービスの内容改善と量的拡大によるさらなる子育て支援の充実が求められる。

注・引用文献

- 1) 湯浅陽子(1996)「子育ての企業営利導入を憂える—『エンゼルプラン』の検証—」駒澤短期大学英文学25, p. 56-79
- 2) 日下慈・笠原正洋(2016)「地域子育て支援施策の変遷—支援者の専門性を中心に—」中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要48, p. 7-22
- 3) 日本婦人団体連合会(1995)『婦人白書1995』p. 178-79
- 4) 文部省・厚生省・労働省・建設省「今後の子育て支援のための施策の基本的方向性について(平成6年12月16日)」
- 5) 大蔵・厚生・自治大臣合意「当面の緊急保育対策等を推進するための基本的考え方(平成6年12月18日)」
- 6) 日本婦人団体連合会(1993)『婦人白書1993』p. 161
- 7) 厚生省「乳児保育の実施について(平成元年5月29日児発第393号)」, 「保育所地域活動事業の実施について(平成元年5月29日児発第396号)」, 「一時的保育事業の実施について(平成2年6月15日児発第508号)」, 「保育所地域子育てモデル事業の実施について(平成5年4月1日児発第307

- 号)」、「時間延長型保育サービス事業の実施について(平成6年8月31日児発第820号)」
- 8) 厚生省「特別保育事業の実施について(平成7年4月25日児発第445号)」
- 9) 厚生省「児童育成計画策定指針について(平成7年6月27日児発第634号)」, 村山祐一(1996)「地方版エンゼルプランとこれからの保育のあり方(1)一緊急保育対策等5か年事業と保育所機能一」日本保育学会大会研究論文集49, p. 298-299
- 10) 大蔵省・文部省・厚生省・労働省・建設省・自治省「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について(平成11年12月19日)」
- 11) 厚生省「企業委託型保育サービス事業の実施について(平成3年11月12日児発第946号)」
- 12) 宮木由貴子(2006)「『助育』としてのファミリーサポート制度」第一生命経済研究所. ライフデザインレポート2006年5-6月, p. 27-29
- 13) 内閣府「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について(平成16年12月24日)」
- 14) 厚生省「夜間保育の実施について(昭和56年7月27日児発第635号)」
- 15) 「子ども・子育てビジョン(平成22年1月29日)閣議決定」
- 16) 藤原辰志(2013)「子ども・子育て新システムの問題点: 幼保一体化施策『関連三法』について」愛知江南短期大学紀要42, p. 45-55
- 17) 表1の数値はエンゼルプラン他、4施策に示された実績と目標値であるが、数値の異なるものは内閣府と厚労省等で記載が異なるために両方併記した。その他、引用文献9)13)、厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課「保育所と幼稚園について(平成15年4月9日)」、内閣府「平成17年少子化社会白書(2. 子ども・子育て応援プランの概要)」、厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課「保育所関連状況取りまとめ(平成22年4月1日)」を参照
- 18) 文部省(1979)『幼稚園教育百年史』ひかりのくに, p. 368-376
- 19) 文部科学省「重要対象分野に関する評価書一少子化社会対策に関連する子育て支援サービス一(平成20年9月16日)」
- 20) 文部科学省「幼児教育振興プログラム(報告)(平成13年3月29日)」
- 21) 文部科学省「幼児教育振興アクションプログラム(平成18年10月4日)」
- 22) 子育て支援に関する研修プログラム作成協力者会議「幼稚園における子育て支援に関する研修について(平成20年3月)」
- 23) 文部科学省「幼稚園における子育て支援活動及び預かり保育の事例集(平成21年3月)」

書評論文：マギー・ジョンソン&アリソン・ウイントゲンズ著
「場面緘黙リソースマニュアル（第2版）」（2016）

Review Essey: *The Selective Mutism Resource Manual (2nd ed.)* by
Maggie Johnson & Allison Wintgens (2016)

園 山 繁 樹
(保育教育学科)

キーワード： 場面緘黙 英国 書評

1. はじめに

「国立国会図書館サーチ」で検索すると、場面緘黙に関する我が国で最も早い学術図書の出版は、1973年に黎明書房から出版された「講座情緒障害児〈第3巻〉自閉症児・緘黙児」（十亀史郎著、内山喜久雄監修）である。一方、場面緘黙に関する海外の学術図書の翻訳は、2005年にカナダで出版され、2007年に邦訳が田研出版から出版されたマクマスター大学の McHolm, A.E.他著「場面緘黙児への支援—学校で話せない子を助けるために—」が最初である。それ以降、次のように合わせて6冊の訳書が出版されている（以下、（ ）内は原著者の居住国；訳書出版社）。2009年「場面緘黙へのアプローチ—家庭と学校での取り組み—」（英国；田研出版）、2015年「先生とできる場面緘黙の子どもの支援」（米国；学苑社）、2017年「場面緘黙支援の最前線—家族と支援者の連携をめざして—」（英国；学苑社）、2018年「場面緘黙の子どもの治療マニュアル—統合的行動アプローチ—」（米国；二瓶社、評者〔園山〕監訳）、2019年「場面緘黙の子どものアセスメントと支援—心理師・教師・保護者のためのガイドブック—」（米国；遠見書房）。これらの訳書の出版により、海外の場面緘黙に関する研究や支援の詳しい情報が容易に入手できるようになり、我が国の場面緘黙研究・支援に大きな寄与をしている。

本稿で取り上げる Johnson, M.と Wintgens, A.の共著 *"The Selective Mutism Resource Manual, 2nd edition"* は2016年に英国で出版されているが、2001年の初版ともども我が国ではまだ翻訳出版されていない。しかしながら、場面緘黙支援に関するきわめて重要な学術図書である。本書は「大著」である。原書はA4版で338頁、加えて本書購入者にオンラインで提供される資料（付録等）が244頁あり、計582頁の大著となっている。

本書の最大の特長は、場面緘黙の理解と支援についてきわめて包括的、かつ詳細、かつ、明快に記述され、さらに介入の様々な工夫やアイデアが多数紹介

されている点にある。評者が臨床活動の中で、また関連文献を読みながら疑問に思っていたことや十分理解できなかった事柄について、本書ではきわめて明快に説明されていた。本稿では、本書の特長や我が国の場面緘黙の理解と支援に役立つ内容を紹介しつつ、その意義について論じてみたい。

2. 本書の構成と著者

1) 構成

本書は 5 部から構成され、最後の第 5 部は本書購入者にオンライン提供される資料（付録等）となっている。本書の全体像を理解するために、目次から章タイトルを翻訳して表 1 に示した。

表 1 本書の章立て

| | |
|----------------------------------|------------|
| 第1部 場面緘黙の理解 | pp.1-47 |
| 第1章 場面緘黙についてよくある質問 | |
| 第2章 場面緘黙についての包括的な見方 | |
| 第2部 場面緘黙の発見とアセスメント・ガイドライン | pp.49-109 |
| 第3章 診断する: 知っておくべきこととその理由 | |
| 第4章 アセスメントの重要部分: 最初の情報収集 | |
| 第5章 子どもたちに会う方法 | |
| 第6章 次のアセスメント: 詳細な情報収集 | |
| 第7章 アセスメントからマネジメントへ | |
| 第3部 マネジメント | pp.111-252 |
| 第8章 不安のない環境を作る: 出発地としての家庭と学校 | |
| 第9章 家庭や地域社会で恐怖感に少しずつ向き合う | |
| 第10章 学校場面で恐怖感に少しずつ向き合う | |
| 第11章 うまく移行を進める | |
| 第4部 省察的实践: 経験から学ぶ | pp.253-325 |
| 第12章 トラブルシューティング: なぜうまくいかないのか? | |
| 第13章 場面緘黙以上の場合 | |
| 第14章 介入事例 | |
| 第15章 場面緘黙を経験した人から学ぶ | |
| 第5部 オンライン資料 | pp.339-582 |
| 付録A 自信を持って話せるようになるための活動 | |
| 付録B 電話、一人で話す、シェイピングプログラムによる発話の確立 | |
| 付録C プログラムの目標、記録システム、個別教育計画の例 | |
| 付録D 法的、専門的、及び教育的支援 | |
| 付録E 本書のエビデンスとなる根拠と参考文献 | |
| 付録F リソース及び役立つ連絡先 | |
| 印刷用資料 | |
| 10代や成人向けのブックレット | |
| 記録用紙 | |
| 達成度確認表 | |

注) Johnson & Wintgens (2016) のContents (pp.v-vi) の章タイトルを評者が翻訳した。第3部のタイトル「マネジメント」は「支援」や「介入」の意味である。

2) 著者

本書はマギー・ジョンソンとアリソン・ウィントゲンズの共著であり、著者紹介によれば両著者とも言語聴覚士 (Speech and Language Therapist) である。ジョンソン氏は Kent Community Health NHS Foundation Trust に、ウィントゲンズ氏はロンドンのセントジョージ病院に勤務する臨床家である。場面緘黙に関する支援経験は二人合わせて 60 年以上になり、支援を行ったケースも数百に及び、本書は両著者の長年に渡る豊富な臨床経験に裏打ちされている。

両著者とも「場面緘黙支援の最前線—家族と支援者の連携をめざして—」(Smith & Sluckin, 2014) の分担執筆者であり、ジョンソン氏は「第 11 章 場面緘黙のケアパスの有効性」(共著者 3 人の筆頭著者)、ウィントゲンズ氏は「第 6 章 場面緘黙と自閉症スペクトラム障害の関連性」を執筆している。また二人の共著は本書及びその初版以外にもう 1 冊ある (Wintgens & Johnson, 2012)。

3. 本書の特長と意義

1) 場面緘黙の症状形成を恐怖条件づけパラダイムで説明し、介入技法の中核を段階的エクスポージャー法とする

本書の記述の明快さの一つは、場面緘黙を様々な範囲の他者に話すことに対する限局性恐怖症 (specific phobia) と捉え、その症状形成の基礎的メカニズムを恐怖条件づけパラダイムで説明し、話すことに対して学習された恐怖心が中核にあるとしている点である。もちろん、生来的な気質や環境的な出来事など多様な要因が一人ひとり個別に関係していることを前提としつつ、症状形成を恐怖条件づけパラダイムで説明し、その後、様々な回避行動や認知面への影響により多様な状態像がもたらされるとしている。このことは基本的な介入技法として、必然的に、話すことに対して学習された恐怖心が条件づけられている様々な刺激や事態に対して恐怖心が生じないようにする技法である「段階的エクスポージャー法 (graded exposure)」を選択することにつながる。このような症状形成の説明と介入技法の選択は、同じく行動論的立場から支援を行っている評者 (例えば、園山, 2017) には納得しやすいものであった。

米国精神医学会の診断基準 DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, pp.195-197) では、場面緘黙は不安症の一つとされている。場面緘黙の子どもたちの中には、学校場面で話さないだけで他児と楽しく遊び、特別な不安なく学校生活を過ごしている子どももいる。このような子どもの場面緘黙を不安症と考えるのは疑問を持ちやすいが、話す行為に限局した恐怖症と考えると理解しやすい。もちろん、話す行為は周囲の子どもや大人に自分の声を聴かれることを伴い、自分の声を聴かれることに対する恐怖心も同時に存在してい

ると言える。

恐怖条件づけに限定しているわけではないが、場面緘黙の症状形成を行動論的枠組みで説明し、介入技法として段階的エクスポージャー法やその他の行動的技法を推奨しているのは他の訳書でも同様である（Bergman, 2013; Kearney, 2015; Kortba, 2015; McHolm et al.,2005）。

2) 場面緘黙には多様な状態像がある

DSM-5 では場面緘黙の中核症状を「他の状況で話しているにもかかわらず、話すことが期待されている特定の社会状況（例：学校）において、話すことが一貫してできない」（邦訳, p.193）状態とされている。この「特定の社会的状況において話すことが一貫してできない状態」について、著者らは本書の 31 頁で「はっきりした場面緘黙（high-profile SM）」と「目立たない場面緘黙（low-profile SM）」という用語を用いて、場面緘黙の中核症状である「特定の社会的状況で話すことができない」ことに含まれる多様な状態像を説明している。「はっきりした場面緘黙」にも学校で全く話せないケースや、仲のよいクラスメートとは話せてもそれ以外の子どもや教師とは話せないケース、校庭や遊び場ではクラスメートと話せても教室では話せないケースまで、多様な状態像があることが紹介されている。一方、「目立たない場面緘黙」はそれらの話せない場面でも促されれば小声で短く話せたり、簡単な質問には単語レベルで答えたりするケースである。後者は話すことの恐怖心よりも話さないことで生じる出来事に対する恐怖心が勝っている状態と説明され、いずれの場合も恐怖心や不安感が大きく、行動や情緒に影響が及んでいる状態であることは同じであり、恐怖心や不安感を克服できるような支援・介入が必要とされている。

また、第 13 章で詳述され、他の訳書でも指摘されているが、社交不安症やその他の併存症により、場面緘黙症状は多様なものになることにも注意が必要である。一人ひとりの場面緘黙症状を的確に把握することにより、支援や介入の方法及び工夫も多様なものとなる。

3) 介入計画が体系化され、具体的方策が多数紹介されている

介入については第 8 章から第 11 章にかけて詳述されているが、骨子は以下のようなものである。

(1) 学校を含めあらゆる場面で子どもが感じている不安を軽減する（第 8 章）

家庭や学校などで子どもが直面している不安場면을改善する。そのために、不安場面を特定すること、家族や学校関係者の場面緘黙と不安についての理解を高めること、話すことに代わるコミュニケーション手段の使用など、まずは子どもが安心して生活できるようにする具体的な方法が紹介されている。

場面緘黙経験者 22 名に学校での困難場면을回答してもらった評者らの調査（奥村・園山, 2018）では、音読や指名時の発言などの直接的な発言場面のほか

にも、グループ活動や体育、休憩時間、行事など、本人が主体的に行動したり、対人交渉が必要な諸活動が困難場面として挙げられていた。これらの困難場面では、孤立、身体動作の抑制、困難を回避するための欠席といった参加機会の制限に繋がることもあり、安心して学校生活を送るためには、少なくともこれらの困難場面で不安が生じないような配慮や支援が不可欠である。

(2) 家庭や地域場面で恐怖心に徐々に慣れていく (第9章)

一般に場面緘黙の子どもは学校で話すことが難しくても、家庭では自由に話していることが多い。家庭場面は不安の少ない安全な場所になっているので、家庭を基盤に他児との関係づくりや地域場面で話せる機会を増やすようにしていく。その際にも、ボイスメッセージの活用や後述するスライディングイン技法の適用など、達成度(進度)によって様々な工夫が紹介されている。

(3) 学校場面で恐怖心に徐々に慣れていく (第10章)

この中核的技法が段階的エクスポージャー法である。また学校場面で誰かに話せるようになっても急がず、自信をもって話せる人や場面を少しずつ増やしていくこと、不安感をもたらない、あるいは不安の少ない活動(数字や月など短い言葉を言ったり、よく知っていて慣れている活動など)を用意すること、学校の関係者全員が場面緘黙の特徴を理解し、子どものペースに合わせて対応すること、関係者全員が計画的にかかわることなどが重要であるとされている。

(4) 移行の時期も積極的に捉える (第11章)

ここでの移行とは、幼稚園や小学校への入学、中学校・高校・大学等への入学、学年が変わり担任やクラスメートが替わること、あるいは青年期への移行など、これまでの生活パターンが変わる様々な時期が取り上げられている。変化に戸惑わないようにする方策や、環境の変化を場面緘黙の改善に積極的に活かす方策など、様々な工夫やアイデアが紹介されている。

4) 早期発見・早期介入を奨める

本書では場面緘黙の早期発見・早期介入を強く奨めている。第2章では「早期介入の重要性」の節を設け、「早期介入はきわめて重要である。最も効果的で効率的で思いやりのある方法である」と強調されている。次いで「場面緘黙を無視することの代償」の項が設けられ、不安症が強くなる可能性や不登校などの二次障害の可能性、場面緘黙の期間が長くなるほど複雑化し改善に時間がかかることなどが詳述されている。

もちろん後述の7)で取り上げるように「場面緘黙を克服したりQOLを高めるために、遅すぎることはない」ことも確かであるが、早期介入がより効果的で効率的であることは、評者の経験からも首肯できる。そのためには、保育所、幼稚園、こども園等の幼児教育機関で場面緘黙の正しい知識が広がり、早期発見と早期介入が確実にできるような体制作りが急務である。

5) 家族を含めた関係者の協働や多職種連携を奨める

他の訳書でも同様に奨められているが、本書でも場面緘黙の支援にあたっては家族や本人、担任、校長・園長、臨床心理専門職、言語聴覚士、保健師などの関係者の協働や多職種連携が奨められている。

6) 役立つオンライン資料が豊富にある

本書の大きな特徴は、第 5 部として、本書購入者が入手できるオンライン資料が豊富に用意されていることである。第 4 部までの内容を補足したり、より具体的に説明されている。介入の中で実際に使用する活動や手続きを具体的に説明したり、様々な記録方法を示したり、印刷して使用する資料や記録用紙等々が含まれており、本書で述べられていることをより包括的、かつ、具体的に理解する助けになる。

例えば、第 9 章で紹介される「スライディングイン技法 (Sliding-In Technique)」についても、印刷用資料の 15~17 でさらに具体的、かつ、詳細に解説されている。スライディングイン技法は刺激フェイディング法と同義と考えられ、段階的エクスポージャー法と同様に場面緘黙の中核的な介入技法とされている (Bergman, 2012; 趙・河内山・園山, 2019; Kearney, 2010; Kotrba, 2015; Smith & Sluckin, 2014)。

7) 疑問に明快に答える

順番が最後になったが、第 1 章の「場面緘黙についてよくある質問」の中で著者らは 33 の質問を取り上げ、すべての質問に対して明快に回答している。評者がこれまでの臨床活動の中で疑問に思っていたことに対しても、明快な回答がなされていた。

例えば、28 番目の質問「場面緘黙のある人が 10 代や大人になってから支援を受けるのは遅すぎないか?」に対して、「場面緘黙を克服したり QOL を高めるために、遅すぎることはありません」と答え、第 10 章に「思春期や青年期について」の節を設け、呼吸法や認知変容、具体的な会話スキル練習など、様々な方法が具体的に紹介されている。また、第 14 章では思春期の二人の介入事例 (リサ [15 歳 10 か月で介入開始] とサンダー [16 歳で介入開始]) も紹介されている。特にサンダーは他国の在住者で、母親に対する e-mail によるコンサルテーションを行い、大きな改善が見られた事例である。

4. おわりに

場面緘黙に関する我が国の状況を踏まえて、著者らの見解に強く賛同したことを最後に述べておきたい。著者らは 36 頁に「場面緘黙の有病率」の項を設け、「目立たない場面緘黙」にも注目すべきであるとした上で、次のように述べている。

「すべての小学校やほとんどの中学校には少なくとも一人の場面緘黙の子どもが在籍していると考えられ、すべての教員が場面緘黙の子どもに出会う可能性があると言える。そのため、すべての教員養成・研修機関で教育ニーズの一つとして場面緘黙の理解を含めることを強く求める。」

評者らの調査 (Matsushita, Okumura, Sakai, Shimoyama, & Sonoyama, 2019) でも、回収率は低いものの、場面緘黙の子どもが一人以上在籍していた学校園は、幼稚園で約 3 割、小学校で約 4 割、中学校で約 5 割であった。このことから、教員は数年に一人は勤務校園で場面緘黙の子どもに出会う可能性があり、早期発見・早期対応ができる知識の習得が求められていると言える。そのためには、現任研修も含め、場面緘黙について正しい知識を学ぶことのできる機会が必要である。評者は、本学で担当している授業科目のうち「幼児理解の理論と方法」と「障害児保育」で各 1 コマ、「情緒障害児教育総論」で 5 コマを場面緘黙に充て、保育士や教員として早期発見と早期対応ができることを期待している。また、教員免許状更新講習で担当した選択領域でも、2012 年度以降は場面緘黙について 1~2 時間取り上げてきたが、次年度は担当する 6 時間ほぼすべてを場面緘黙の理解と支援に充てる予定である。

本稿ではまだ翻訳出版されていないものの、場面緘黙支援にとって非常に重要な学術図書について紹介した。他の 5 冊の訳書を含め、2007 年以降は日本語で著された専門図書や場面緘黙経験者による図書が増え、早期発見・早期対応や適切な支援・介入に必要な参考図書は以前と比べてとても増えている状況にある。これらの図書を参考にして、場面緘黙のある子どもや大人に適切な対応がなされることを切に願うものである。

付記

本稿の作成には JSPS 科研費 20K20422 の助成を受けた。

引用文献

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author. 日本精神神経学会 (監修), 高橋三郎 (監訳) (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.

Bergman, L. (2012). *Treatment for children with selective mutism: An integrative behavioral approach*. New York, NY: Oxford University Press. 園山繁樹 (監訳) (2018). 場面緘黙の子どもの治療マニュアル—統合的行動アプローチ—. 二瓶社.

趙成河・河内山冴・園山繁樹 (2019). 場面緘黙を示す幼児に対するクリニッ

- ク型行動的介入の初期段階における刺激フェイディング法及び随伴性マネジメントの適用. 障害科学研究, 43, 183-92.
- Johnson, M. & Wintgens, A. (2016). *The selective mutism resource manual (2nd ed.)*. London, UK: Routledge (First published by Speechmark Publishing).
- Kearney, C.A. (2010). *Helping children with selective mutism and their parents: A guide for school-based professionals*. New York, NY: Oxford University Press. 大石幸二 (監訳), 松岡勝彦・須藤邦彦 (訳) (2015). 先生とできる場面緘黙の子どもの支援. 学苑社.
- Kotrba, A. (2015). *Selective mutism: An assessment and intervention guide for therapist, educator & parents*. Eau Claire, WI: PESI Publishing & Media. 丹明彦 (監訳), 青柳宏亮・宮本奈緒子・小暮詩織 (訳) (2019). 場面緘黙の子どものアセスメントと支援—心理師・教師・保護者のためのガイドブック—. 遠見書房.
- Matsushita, H., Okumura, M., Sakai, T., Shimoyama, M., & Sonoyama, S. (2019). Enrollment rate of children with selective mutism in kindergarten, elementary school, and lower secondary school in Japan. *Journal of Special Education Research*, 8, 11-19.
- McHolm, A.E., Cunningham, C.E., & Vanier, M.K. (2005). *Helping your child with selective mutism*. Oakland, CA: New Harbinger Publications. 河井英子・吉原桂子 (訳) (2007). 場面緘黙児への支援—学校で話せない子を助けるために—. 田研出版.
- 奥村真衣子・園山繁樹 (2018). 選択性緘黙のある児童生徒の学校場面における困難状況の理解と教師やクラスメイトに求める対応—経験者への質問紙調査から—. 障害科学研究, 42, 91-103.
- Sage, R. & Sluckin, A. (eds.) (2009). *Silent children: Approaches to selective mutism*. Leicester, UK: University of Leicester. 杉山信作 (監訳), かんもくネット (訳) (2009). 場面緘黙へのアプローチ—家庭と学校での取り組み—. 田研出版.
- Smith, B.R. & Sluckin, A. (eds.) (2014). *Tackling selective mutism: A guide for professionals and parents*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers. かんもくネット (訳) (2017). 場面緘黙支援の最前線—家族と支援者の連携をめざして—. 学苑社.
- 十亀史郎 (1973). 講座情緒障害児 (第3巻) 自閉症児・緘黙児. 黎明書房.
- 園山繁樹 (2017). 選択性緘黙を示す小学生の担任、母親および特別支援教育コーディネーターへのコンサルテーション. 障害科学研究, 41, 195-208.

Wintgens, A. & Johnson, M. (2012). *Can I tell you about Selective Mutism?: A guide for friends, family and professionals*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

詩創作指導における創造的リスク・テイキングと学びの所在 —英国における PGCE コースおよび 中学校の詩創作ワークショップ視察から—

Creative risk-taking and the place of learning in poetry teaching:
Poetry writing workshops in PGCE and secondary school in the UK

中 井 悠 加
(保育教育学科)

キーワード：詩創作、創造的リスク・テイキング、ワークショップ

1. はじめに

人工知能の急速な発達や価値観の多様化・複雑化など、日々変化する現代社会における学びの在り方・求められる人材像のひとつとして、子どもたちの創造性を育むことが挙げられる（内閣府、2018）。英国においても同様に、国際社会全体が必要とする「人材開発」のひとつとして「創造性（creativity）」が指摘され、教育の中で全面的に扱うことが重要視されるなど、国を問わずその重要性が認められてきた（NACCCE,1999:9）。

創造的思考やイノベーションに不可欠な要素のひとつとして、リスク・テイキング（risk-taking）の重要性がこれまで論じられてきた（Claire, 2005; AAC&U, 2009; Choi, Payne, Hart and Brown, 2019）。AAC&U（2009）の作成した「創造的思考」のルーブリックにおける「リスク・テイキング」は、「課題独自の境界を超えていること、新しい素材や形式を導入していること」が含まれる。「リスク（risk）」という語は10世紀ヨーロッパの海軍で使用された「未知の水域への航海」を示す語が語源とされる（Gibbens, 1999:21）。そのような未知の世界へ足を踏み入れた時に何が起きるのかは、まさに予測不可能で不確実なことである。つまり、「未知」であることが前提であり、そこには「不安」も伴うだろう。Claire（2005）ではリスク・テイキングを「ワークシートや普段から使っている教科書といった〈浮き輪〉無しで、馴染みのない方法で作業したり自分自身で考えるよう言われた時に感じる」ものと示す（同:160）。Choi et al.,（2019）は、「創造的リスク・テイキング」が実現するために「①多角的な視点の共有と挑戦を促すような、オープンで遊び心のある学習環境を整えること、②学習者が創造的な考えを膨らませたり修正したりするための適切な時間の確保、③学習者が創造的なリスク・テイキングができるようになるための自分のパフォーマンスを評価する機会の確保」（同：76）の

3点を不可欠な要素としている。

一方、日本の創作指導においてはまだ馴染みのない概念であるが、中井・Dymoke (2019) では、詩創作における学びの可能性のひとつとして「創造的リスク・テイキング」を見出し、「好ましい事象と好ましくない事象のどちらが発生するのか、何かが発生するのかどうかも分からない不確実性」を「乗り越えて新たな創造に挑む姿」として定義した(同:102)。同論文は、「リスク」は詩の創作場面において「手を止めた時」に表れると仮定して、どのような時になぜ生じるのかを調査している。その回答は大きく言語・決断・選択・探索という4グループに分けられており、なかでも「不安」というキーワードを伴うのは選択・探索のグループであった(同:104)。

以上より、「多角的な視点」の提供による「未知からの選択」、「馴染みのない作業」という意味での「未知の探索」、さらに提示された課題を越境する「未知の導入」を、「創造的リスク・テイキング」の所在を探る手がかりとする。そして、同じアイデアを使った2つの詩創作ワークショップを「創造的リスク・テイキング」を軸として比較し、詩創作指導におけるリスク・テイキングの表れとその違いを確認し、学びが生じる要件を探ることを目的とする。

2. 2つのワークショップ概要

1) ワークショップA(以下WS-A)(おしゃべりなモノ: Object Speaking)

日時: 2019年10月3日(木)

場所: School of Education, University of Leicester

対象: 中等教育PGCEコース¹⁾の学生30名

授業者: スー・ディモク(レスター大学准教授: 当時)

午前中はディモクによる、創作やパフォーマンスを中心とした表現のセッションが開講された。午後は別の教員による読むことを中心としたセッションが開講された。表現のセッションでは、「詩創作や詩のパフォーマンスを教えるため、また詩を読んだり生徒と一緒に詩に反応したりするための様々な方法を学ぶこと」を目的とし、「詩創作や生徒と一緒に詩に反応する様々な方法を開発させ始める」「詩を下書きし、詩を演じ、指導法と課題について議論する」ことが到達目標とされた。

本稿で取り上げる詩創作ワークショップ「おしゃべりなモノ(Object Speaking)は、午前中のセッション中に行われたものであり、稿者も受講者の1人として参加する、参与観察の形で記録を取った。ワークショップの進行は表2の通りである。最初にフリーライティングを行い、モノの視点という擬人化およびその「声」を書くというアイデアが紹介され、サンプルとなる詩を読む。その後タイトルを決め、実際にそれぞれが集中的に書き、さらにパート

表2 WS-A の展開

| | 活動・作業 | 支援など |
|----------------------------------|---|--|
| テフ イリ ン ー | ① 「偽物 (False)」と「洪水 (Flood)」についてそれぞれ2分間、思いつくだけ単語を並べる | |
| グラ イ | ② 気に入った単語、自分でも驚いた単語があれば選んでハイライトを入れたり丸をつけたりする | |
| おし ゃ べ り な モ ノ | ① 書き方の説明 | ・ 詩はあらゆるものを主題にでき、様々な視点を使って書くこともでき ・ なくした靴下、渋滞する交差点の信号機、空っぽの花瓶、木に残る最後の葉っぱ、壊れた傘、1本しかない箸などにもなれる |
| | ② サンプルの詩 (第9学年の生徒による'Bath Towel', 'A Jet-Lagged Pineapple Outside a Greengroceres)を読む | ・ 詩を読みましよう |
| | ③ モノ/状況が書かれたポストイットを選ぶ | ・ 空っぽの冷蔵庫の中のバナナ ・ 池に落ちた傘 ・ 池に落ちた自転車 ・ 教室でチカチカ点滅する電球 ・ 机の上の封が開けられていない手紙 ・ バスの椅子にある空っぽの弁当箱 ・ たんすの裏に落ちているえんぴつ ・ 本に挟まっている半分だけ書かれたハガキ |
| | ④ 書くための質問が配られる | ・ あなたはどこにいる？ ・ 何が聞こえ、どんな味がし、何に触れる？周りには何が見える？ ・ どうやってそこに来た？ ・ あなたはどんな風に見える？ ・ あなたに触るとどんな感じ？ ・ どうやってしゃべっている？ ・ どうやって音を出す？ ・ 何の目的で、何をしている？ ・ 自分の人生についてどう思う？ ・ 近くにいるのはどんな人/どんなモノ？それらと関係がある？ ・ どんな未来が待っている？それについてどう思う？ ・ 他に、今自分が置かれた状況について言いたいことはある？ |
| | ⑤ 書く | |
| | ⑥ パートナーと2人組になって下書きを交換し、お互いの詩を声に出して読み合う | ・ どこが良いと思いましたか？ ・ 好きだと思ふところを2つ伝えましよう。理由も添えて。 ・ 下書きについて質問をましよう。 ・ 相手の下書きについてどんな提案をましますか。 ・ タイトルをましよう、それは詩に合っていますか？ |

ナーと共有するという流れになっている。

表2の「おしゃべりなモノ」における③で配られたポストイットには、上記に示したような「モノ/状況」が書かれており、4～5人のグループに対して7～8枚が配られ、その中から1枚選んだ。「池に落ちた傘」など、様々な「孤独」に置かれた身近にありそうな「モノ」であることが分かる。

④に並べられた質問を見ると分かるように、その「モノ」自体の描写、「モノ」の視点から見える世界の描写、それらを踏まえた「モノ」の声や気持ちについて書くよう支援が提供されている。そして実際に書いたものを「⑥声に出して読み合う」ことで編集意識を持たせることが意図されている。

2) ワークショップ B (以下 WS-B) (モノの詩 : Object Poetry)

(1) WS-B の概要

日時 : 2019年10月4日(金)

場所 : ノッティンガム内 私立中等学校

対象 : 第10学年 (14-15歳) 20名

表 3 WS-B の展開

| | 活動・作業 | 支援など |
|------|--|--|
| 話し合い | ① 「詩」と聞いて思うことを自由に話す | |
| | ② 詩「I don't like poetry」を読む | ・ 私たちは普段の会話の中で詩の技法をいつも使っていることを知らせる |
| | ③ 詩の動画を観る | ・ 同い年くらいの若者がラップをしたり詩を朗読する「Spoken Word」の動画 |
| モノの詩 | ① 書き方の説明 | ・ 考えたり話せたり書けたりするモノのふりをします |
| | ② サンプルの詩（第9学年の生徒による'Bath Towel」、およびSue Dymokeによる'Lost Partner」）を読む | ・ 例を読みましょう：何の「モノ」がこの詩を「書いた」のか、推測できますか？ 誰がしゃべっていると思いますか？ 何が起きたのでしょうか？ どんな風に感じていると思いますか？ |
| | ③ タイトルを決める | ・ あなたの番です！ ・ 自分で選んだモノの視点から書きましょう。より目立たないのが良いです！ |
| | ④ 書く | ・ 自分自身について書きましょう あなたはどんな風に見える？ あなたは音が出せる？ あなたはにおいがある、もしくは何か味がする？ あなたに触れるとどんな感じがする？ ・ あなたの人生とその状況をどんな風に思っている？ 幸せですか？ どんな目的がありますか？ どこから来たのですか？ どんな未来が待っていますか？ ・ 好きなように詩を構成して良いです。韻を踏む必要はありません。韻を踏むことに集中しすぎると無駄になってしまいます！ ・ 第10学年と第11学年：これは書くことの試験にも使えます！ ・ タイトルを推測できるようなものが良いです。 |
| | ⑤ 書いた詩を共有する | ・ 例を聞きましょう！何を書いたか当てられますか？ |
| まとめ | ① 机に頭を伏せて詩について考える | ・ 今日のワークショップを通して詩への理解が進みましたか？ |

授業者：ケイリー・ミラー氏

国語（English）教師であるミラーは、2019年の夏にディモクによって実施されたWS-Aと同じものを受けている。その経験をもとに、第10学年の生徒用に作り替えられたものがWS-Bである。中井とディモクは非参与観察の形で参加した。生徒が教室にいる場合の写真撮影および録音の許可を得られなかったため、授業記録は手元のメモおよび当日使われたスライドデータに基づいたものを使用する。

WS-Bは学習者の背景を踏まえてWS-Aから変更されている。以下、イタリック体はワークショップ後に行ったミラーへのインタビュー²⁾でのミラーの発言である。この学校は主に「白人の労働者階級」の家庭から通う生徒がほとんどを占める。生徒は「芸術や文学に対する考えをほとんど持っていない」「美術館へ行くことも、文学を楽しむことも、劇を見ることも、全て上流階級育ちの人々のものでしかないと考えている」のが実態である。そしてこれまでの詩の学習経験はほぼ読むことや分析に偏っており、詩創作のワークショップを受けるのは初めてである。そのため、ミラーは「手助けが必要な生徒であるため、足場がけ（scaffoldings）となる質問を提供」し、「質問を提供することによって、もっと自分のことを表現するチャンスを与える」ことを意図して、この「

ノの詩」のワークショップを選んだ。

展開だけ見れば①アイディア（擬人化）を紹介する②例となる詩を読む③詩を書く④共有する、というWS-Aと共通する流れになっている。大きく違うのは授業の冒頭と結びで「詩」の印象について聞いたり動画を観ていること、タイトルの決め方、書いている時に提示する質問やアドバイス、共有の仕方である。例として配られたディモクの詩は図1の通りである。タイトルとなる「モノ」のアイディアは授業者から付箋で与えられたものではない。当初ミラーは、カリキュラムとつなげて既習の物語に

出てくるモノを提供することも考えたが、学習者の実態からそれは困難だと判断し表3にあるように「他の人がタイトルのモノを推測できるように自分で決める」という方法に切り替えた。例えばネクタイ、自転車、フラフープ、Xboxコントローラー、ビニール袋についての詩が書かれた。

以上のように、WS-AとWS-Bは計画された意図や状況（時間的な制約など）が異なるため、表2と表3に見られるような「違い」として表れた。次に、それぞれのワークショップで書かれた詩のプロセスを手がかりとして、「創造的リスク・テイキング」の所在を確かめたい。

3. 詩のプロセスから見る創造的リスク・テイキング

1) ワークショップで書かれた詩創作のプロセス

(1) WS-Aでの詩創作プロセス

図2に示した、稿者がWS-Aの中でノートに残した「下書き」を使用して、図の中にふった番号順に創作時のプロセスを確認する。

まず、グループごとに配布された付箋の中から「バスのいすの上の空っぽの弁当箱（An empty lunchbox on a bus seat）」を選び、自分の詩のタイトルとした(①)。次に、同じく配布された質問の中から答えられそうなものを選び、それらの質問に沿って思い浮かぶものをメモしている(②)。例えば「運転手のアナウンス」は「何が聞こえる？」という質問に答える形で取られたメモである。その「運転手のアナウンス」というメモから「次は消防署前に停まります」という具体的なアナウンスの音声を書き足している(③)。「消防署前」は

□ 失ったパートナー

ずぶぬれの私 毛糸の先まで
涙がしみて冷え切ってしまった
あなたにはもう会えない
最後のバスはもう行ってしまった
あなたを連れて
彼女のコートのポケットの奥深く
ハンカチにつつまれて
それは 魔法瓶かもしくは
彼のごつごつした手だけで温められる
指の上でしっかり伸びをした眠たい日のことだった

彼女が薄暗い中でお釣りを探そうと
私を外した瞬間にそれは間違いだと分かっていた
そして、とにかく、どうして私なの？
私は十分に罰を受けてきたと思う
拍手をする時、握りしめる時、開ける時
私はあなたのためにすり減っていく運命だった

それでも 少なくとも誰かが私をここに拾い上げてくれた
通りがかる人の目にとまるように
ここを次に誰かが通るのは
明日になることだろう
冷たい夜が手招きする
濡れた石垣に向かって
つかまえてくれる人は誰もいない

Sue Dymoke

図1 配布された詩（中井試訳）

実際に利用したことのある実在するバス停名であるが、そのバス停の名前を何度も書き直しており、「消防署前」が出て来たのは5回目の書き直しである。

知らないバス停名が聞こえたことで忘れられたことに気づいたと表現するため、アナウンスを受け持ち主に忘れられた弁当箱の状況を改めて書き直している(④)。「ほんとうは市役所前で一緒に降りるはずだった」と置き去りにされた状況を書き、②のメモを再構成した「深緑色のシートの上に」「青と緑のチェックにつつまれて」を書いている。それを受けて「次は終点、バス車庫です」という最後のアナウンスを書き加えている。

そして、④で書かれた状況に応じた弁当箱の「声」の続きを書いた後、2行ずつほどの行間に「→」を示し、アナウンスをそこに入れるよう試みている(⑤)。この時点で、「バス停名を告げるアナウンス」で時間の経過と連を構成することを思いついている。それを受けて右ページに「運転手のアナウンス」が冒頭に来る3行5連の詩が下書きされた(⑥)。

(2) WS-Bにおける詩創作プロセス

図3に示した、調査者であるディモクの隣に座っていた男児が残した詩と、その男児とディモクとのやり取りからそのプロセスを確認する。この詩でしゃべっている「モノ」は、ネクタイ(Tie)である。書く作業が始まった時、男児は教室内を見渡して「light(電気)」について書こうとしたが、手が進まなかった。その様子を見たディモクが声をかけ、「着ているものや付けているも

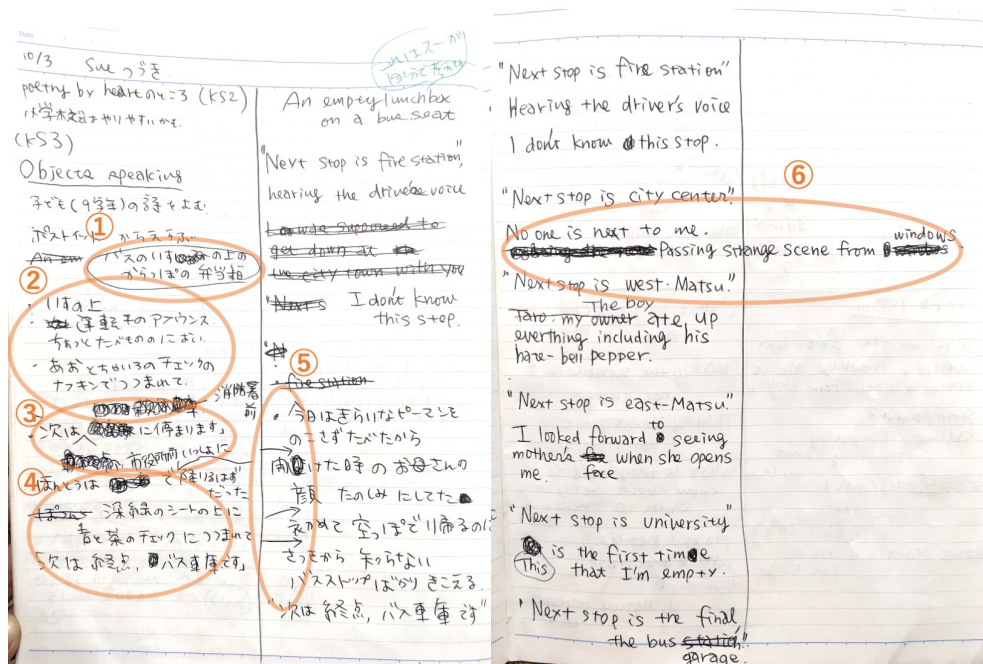


図2 WS-Aにおける下書き

のにしてみたらどうか」という助言をした。自分の身につけている「ネクタイ」に決めた彼は、与えられた質問を手がかりに、ネクタイを触ったり眺めたりにおいを嗅いだりした後で、おそらく学校が終わって制服を脱いだ状況のことを思い浮かべて最初の2行を書いた。

しかしここでまた手が止まり、しばらく考え込み、配布されたプリント(図1の詩と書くための質問リスト)を眺めた。その後、隣のディモクに話しかけ、「この行を使っても良いか」と尋ねた。それが図1の3行目である「あなたにはもう会えない」である。作者であるディモクから「もちろどうぞ」と返答を受け、彼はそのフレーズを借りて、「きみの首にはもう会えない」という3行目を書き足した。そこから手を止めることなく、最後の行まで時間内(約20分)に書き終えた。

2) 創造的リスク・テイキングの所在

冒頭で示した、「未知の探索」「未知からの選択」「未知の導入」がどこに表れているかを整理し、「既知」を材料にした場面も合わせて表4にまとめた。

(1) 既知の使用：経験の中から材料を使う

「既知の使用」において、WS-Aでは、詩に登場するバス停名にしばられた。一方WS-Bはタイトルにするモノとモノの置かれた状況が分類された。Xboxコントローラーなどの日常経験をそのまま取り込んだ生徒がいたことから、すでに自分の中で選んだり決めたりする状態であり、リスク・テイキングを行っているとは考えにくい。

(2) 未知からの選択：多角的な視点の提供

WS-Bにおいて「既知の使用」に分類された項目は、WS-Aにおいては付箋として「未知からの選択」をするための選択肢として提供されていることに大きな違いがある。詩全体の題材となるタイトルそのものが「未知」のものとして提供されていることによって、書き手ははじめから創造の世界をつくるのが前提となった作業に取り組むこととなる。一方WS-Bでは、与えられる選択肢は書く内容を方向付ける質問の他にはモデルとなる詩による「詩を形作る表

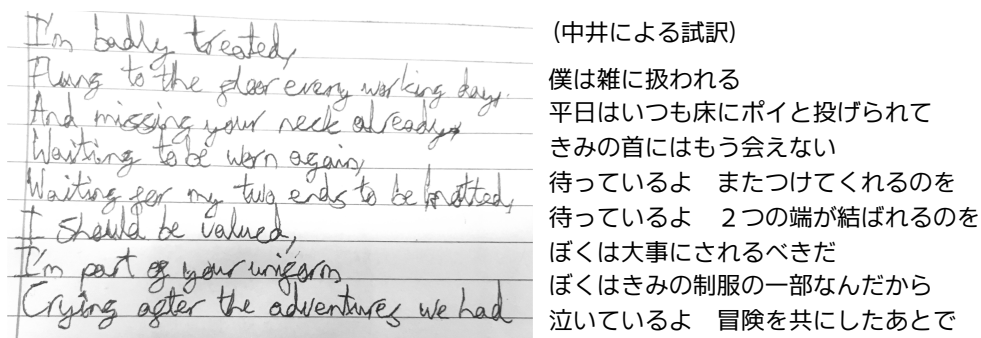


図3 WS-Bにおける下書き

表4 詩創作のプロセスから見るリスク・テイキング

| A「バスの座席の空っぽの弁当箱」 | B「ネクタイ」 |
|---|--|
| ○既知の使用：経験の中から材料を使う ・バス停名 | ・タイトルにするモノ ・モノの置かれた状況 |
| ○未知からの選択：多角的な視点の提供 ・タイトルにするモノ（付箋） ・モノの置かれた状況（付箋） ・書く内容（質問） | ・書く内容（質問） ・詩を形作る表現（モデル詩） |
| ○未知の探索：馴染みのない作業 ・モノの気持ちを言葉にすること ・モノの「孤独」を感じる | ・詩を書くこと ・モノの気持ちを言葉にすること ・タイトルを推測できる程度に隠すこと |
| ○未知の導入：提示された課題の越境 ・連構成を作ること ・新しいバス停名を作ること | ・モノの感情を生み出すこと ・モデルの詩から1行借りること |

現」である。これをどう使うかは示されていないものの、「ネクタイ」を書いた生徒にとっては各行が「自分の詩に取り込む選択肢」として機能していた。

このように、ワークショップの中で与えられる「未知からの選択」は書き手の想像力の土台となる足場がけとして働いている。「未知」ではあるものの選択肢があり、どちらかといえば安全に行える作業である。その意味で、安全にリスク・テイキングを行うための「オープンで遊び心のある学習環境」(Choi et al., 2019: 76) に位置付く。

(3) 未知の探索：馴染みのない作業

「未知の探索」の項目は、書き手にその探索を求めているのはどれも書くときのルールになっていることが分かる。WS-Aでは、「たんすの裏に落ちているえんぴつ」などの、孤独を感じる状況に置かれたモノの気持ちという、普段考えることのない視点から言葉を選んでいる。一方WS-Bでは、「孤独」という条件はないが、書いた後で何について書いたかを当てあうため、モノに直接言及することなくヒントとなるような表現を重ねる必要がある。擬人法をメインとした詩であると同時になぞなぞの要素も書き手に対して「未知の探索」を要求していることがわかる。

また、先述した通りもともとこの学校の生徒にとって詩は「上流階級育ちの人々」が読むものであり、自分で表現するものではなかった。そうした生徒にとって、詩を書くことそのものも「未知の探索」と位置づけられる。

「未知の探索」において書き手は今までしたことのない角度からモノを眺めたり、初めての作業に取り組んだり、予測不可能な不確実性と対峙している。そのためここにはある程度のリスク・テイキングが必要とされそうである。しかし、それらの方法や眺め方は教師側から与えられるルールや条件である。そ

の意味で、書き手の安全は保証されている状態であり、これも「未知からの選択」と同様に自由を行使するために整備される「学習環境」だといえよう。

(4) 未知の導入：提示された課題の越境

最後に、それぞれのワークショップにおいて課題となる条件やルールの境界を越えて書き手が行ったのが「未知の導入」である。WS-A では、モノ、感情、状況がすでに固定された条件下で、書き手の意識は自然と詩の構成に集中した。アナウンスの音声を区切りに使うことで自分でも試したことのない連構成をつくろうとしたり、バス停を意図的に並べて時間と場所の経過を表そうとして何度も書き直すという「リスク」がそこに生じ、自分の言葉使用と構成について考える時間となっている。

一方 WS-B では、モノに特定の感情をもたせるという条件は教師側からは提示されていなかった。また、冒頭で配られた「失ったパートナー」(図1)も、擬人法以外には特に言及されていない。しかし、「ネクタイ」を書いた生徒は、詩の中の1行「あなたにはもう会えない」を借りることを決め、そしてそれによってネクタイの孤独感や寂しさ、持ち主への愛情を自分自身で詩の中に取り込むことを選んだ。それは紛れもなく課題の越境であり、彼にとっての創造的リスク・テイキングが生じた場面である。

4. まとめ：共通する「学び」と学習者オリジナルの「学び」

どちらのワークショップでも、「モノが話す」という擬人化のアイディアは共通しており、それはここで検討した2人だけでなくどの学習者にとっても書くアイディアを得るという意味で共通した学びだと言える。そしてその内容を支えるための「質問」も、頭の中で五感を使ったりするなど、共通の発想の訓練として位置づけられる。

そうした共通のアイディアを乗り物として「未知の導入」を行うというリスク・テイキングの場面こそが、それぞれの書き手が新しいアイディアに挑戦し、オリジナルな学びを手にした瞬間である。つまり WS-A の書き手である稿者にとって、挑戦する新しいアイディアとは、連構造や、自分の経験と虚構との間を取れるバス停の表現であり、創作の過程でそれは何度も更新された。WS-B の生徒にとっては、自分の身近なモノに感情を吹き込むという、普段は眺めない角度からその対象について考える挑戦は、自分の身のまわりの世界についての見方を少し変える経験になったと推測できる。おそらく彼は、連構成については学んでいないだろうし、稿者は弁当箱そのものについては特に認識を新たにした実感はない。どちらにおいても、「未知の導入」を行った場面で自分自身の学びを得ているのである。

本稿では、ワークショップにおいて生じる可能性のある「学び」と「創造的

リスク・テイキング」との関係を探るために2つのワークショップを比較した。今回の考察をもとに、ワークショップで使用する発想のアイディア、支援方法の組み合わせから、創造的リスク・テイキングが生じる可能性のある場面を予想するための手がかりを得ることができた。これをもとに、今後はさらに精緻な教材開発および調査計画を立てていきたい。

【注】

- 1) PGCE (postgraduate certificate in education) は、英国の大学における教員養成コースである。英国では学士の3年間でも所定の単位を修得すれば教員になれるが、その後に進学できる1年間もしくは2年間の集中的な教員養成課程である。年間36週の実習期間が設けられるなど、その性質は日本の教職大学院の位置づけに近いと思われる。
- 2) ワークショップ実施直後にミラー氏に対して約30分間の半構造化インタビューを実施した。インタビュー実施者は中井とディモクである。質問項目および回答に関する発言は録音し、文字起こしデータを翻訳した。

【参考・引用文献】

- Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2009). *Inquiry and analysis VALUE rubric*. Retrieved from <https://www.aacu.org/value/rubrics/inquiry-analysis>
- Choi, J.H., Payne, A., Hart, P., and Brown, Alice. (2019). Creative Risk-Taking: Developing Strategies for First Year University Students in the Creative Industries, *International Journal of Art and Design Education*, Volume38, Issue1, pp.73-89.
- Claire, H., (2005). What has creativity got to do with citizenship education? In Wilson, A.(ed.), *Creativity in Primary Education*, Learning Matters, pp.155-171.
- Giddens, A. (1999) *Runaway World*. London: Profile Books.
- NACCCE. (1999) . *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*.
- 内閣府 (2018) 『知財創造教育パンフレット』
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/titeki2/tizaikyokuiku/pdf/s-1.pdf>.
- 中井悠加・Dymoke, S. (2019). 「国際化時代における詩創作教育学に関する日英共同研究：詩創作ワークショップ実践の試み」 『読書科学』vol.61, No.2, pp.97-109.

【謝辞】 本研究は JSPS 科研費 JP20K14009 の助成を受けたものです。

アクティブラーニング型授業における授業形態の違いが 大学生の授業理解度に与える効果

The effect of differences in class style of active learning classes
on understanding degree of classes by university students

山田 洋平
(保育教育学科)

主体的・対話的で深い学び，アクティブラーニング，オンライン授業，
適性処遇交互作用

1. 問題・目的

2017年に告示された新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、アクティブラーニングの視点に立った授業改善の推進が掲げられている（文部科学省，2017）。アクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり（中央教育審議会，2012）、一方向的な講義形式による教授パラダイムから学習者が能動的に学ぶ学習パラダイムへの転換を図ることが主なねらいとなっている（溝上，2014）。

アクティブラーニングについては、これまでに多くの研究が蓄積されている。例えば、仲間同士の教え合いと学び合いを通して学習理解を深める「LTD 話し合い学習法」（安永・須藤，2014）、現実的な問題の解決を通して知識の習得と問題解決の能力および態度を身につける「PBL（Problem-Based Learning：問題基盤型学習）」（溝上，2016）、伝統的な授業と授業時間外学習の役割を入れ替えて行う「反転授業」（中井，2015）などが挙げられる。その中で、例えば須藤・安永（2011）では、小学5年生の国語科において、LTD 話し合い学習法を取り入れた授業を実施している。具体的には、説明文の単元の中で、予習と8ステップのミーティングを授業時間内に構成した全15時間の実践であった。その結果、PISA型読解力の解釈・熟考・評価を測定する活用テストの成績向上と学び合える学級集団の形成が確認された。この他にも多くの学習方法が開発され、効果検証がなされている。

LTD 話し合い学習法などは、実践が確立されたアクティブラーニングであるが、教育現場ですでに定着している活動の中にも、アクティブラーニングに包含される学習方法が多く存在する。中井（2015）がまとめたアクティブラーニングに含まれる技法の一部（Table 1）を概観すると、小グループによる議

Table 1 アクティブラーニングに含まれる技法（中井（2015）を元に作成）

| 活動のねらい | 技法 |
|-------------|--|
| ディスカッションを導く | ソクラテス問答法, バズ学習, ディベート, ブレインストーミング, ワールドカフェ, パネル・ディスカッション, LTD話し合い学習法など |
| 書かせて思考を促す | ミニッツペーパー, 大福帳, 質問書方式, リフレクティブ・ジャーナル, ラウンドテーブル, ピア・エディティングなど |
| 学生を相互に学ばせる | ピア・インストラクション, ペア・リーディング, グループテスト, タップス, ジグソー法, 学生授業, 橋本メソッドなど |
| 問題に取り組ませる | クイズ形式授業, 復習テスト, 再チャレンジ付小テスト, 間違い探し, 虫食い問題 |
| 経験から学ばせる | ロールプレイ, サービスラーニング |
| 事例から学ばせる | 映像活用学習, ケースメソッド, PBL (問題基盤型学習), TBL (チーム基盤型学習) |
| 授業に研究を取り入れる | 報道番組作成, アンケート調査, フィールドワーク, PBL (プロジェクト基盤型学習), ポスターセッションなど |
| 授業時間外の学習を促す | 授業後レポート, 授業前レポート, スクラップ作成, 反転授業 |

論をさせるバズ学習により交流を促す学習やクイズ形式の問題を出題し思考を促す学習, 映像を観察することで理解を深める学習などがある。これらは, 教育現場でも一般的に活用されている学習方法である。冒頭の中央審議会（2012）の答申の中でも, アクティブラーニングの具体的な方法として, 発見学習, 問題解決学習, 体験学習, 調査学習などの他, 教室内でのグループ・ディスカッション, ディベート, グループ・ワークなどが挙げられている。こうしたアクティブラーニングを取り入れた授業は「アクティブラーニング型授業」と呼ばれている（溝上, 2014）。

近年, 学校現場でアクティブラーニングへの関心が高まる一方で, アクティブラーニングの質が課題となっている。溝上（2014）は, アクティブラーニングを行う際に, 学習内容よりも学習形態に関心が向けられており, 学習内容の深まりが見られない授業が少なからず存在するため, 学習内容の理解の質を高める工夫が必要であることを指摘している。アクティブラーニングは, これまでの受動的な学習から能動的な学習への転換を図るための学習方法であり, これらの活動が学習者の学習内容の理解の深化につながらなければならない。そのためには, 授業者自身が各活動の学習効果を把握し, 学習内容や学習目標に応じたアクティブラーニング型授業を行うことが求められる。

ところで, 2020年度は COVID-19 の感染拡大の影響により, 学校現場では休校や時差通学などの対応を余儀なくされた。高等教育機関でもオンライン授業の実施措置が講じられるなど, 学生への学びの提供に向けて対応に迫られることとなった。文部科学省（2020a ; 2020b）によると, COVID-19 の感染拡

大当初の 2020 年 5 月段階では、約 96.8%の大学でオンライン授業（対面授業との併用を含む）が実施され、年度末の 12 月段階においても約 80%の大学でオンライン授業を何らかの形で導入していたとされる。このように、COVID-19 の感染拡大により急速に整備されたオンライン授業は、今後の授業形態の一つとして定着すると考えられる。そのため、オンライン授業においても、単純な知識伝達型の授業を超えた深い学びを促すアクティブラーニング型授業を積極的に取り入れる工夫が求められる。しかし、オンライン授業の学習効果については十分な研究が蓄積されていない。

そこで本研究では、オンライン形式でのアクティブラーニング型授業の授業形態の違いが大学生の授業理解度に与える効果を検討する。本研究で扱う授業形態は、(A) グループ活動を行う「交流型」、(B) 現実にかかる問題解決について考える「思考型」、(C) 学習内容についての映像を視聴する「観察型」の 3 つである（詳細は「方法」で説明する）。授業形態の違いによる授業理解度への効果を検討することにより、授業者が学習目標や授業を通して育成したい能力に応じた授業形態の選択する際の一助となることが期待される。

2. 方法

1) 調査対象者

A 県内公立大学において「教育心理学」を受講した大学 2 年生 43 名（男性 2 名，女性 41 名）が対象者となった。倫理的配慮として、調査対象者には全ての講義終了後、①調査で収集した情報は個人が特定されない形で使用すること、②調査協力は任意であり、協力しないことで不利益を被ることは一切ないことをメールで伝え、調査協力を依頼し承諾を得た。

2) 授業内容

授業形態は以下の 3 つである。この 3 つ授業形態を、全 15 回の授業の中で 3 回ずつ計 9 回実施した。各授業の学習テーマと実施回および授業形態を Table 2 に示す。なお、全ての授業はオンライン形式により行われた。

(1)交流型授業：小グループごとに議論させるバズ学習を取り入れた授業。授業の流れは、①授業体験、②講義動画の視聴および体験の振り返りである。①授業体験は、学習テーマに関する個人思考とグループでの交流が行われる。例えば、第 6 回の学習指導方法を学習する授業では、①授業体験として、受講者は 2 種類の授業スタイルを体験する。1 つ目は教師が一方向的に教える受容学習であり、2 つ目はグループで互いに学び合う協同学習の授業スタイルである。受講者はこれらを体験した後、どのようなことを感じたのかグループで意見交換を行った。その後、学習指導方法に関する講義動画を個別に視聴した。

(2)思考型授業：現実には起こりうる場面から解決方法を考える課題を提示する授業。授業では、講義動画の視聴を行い、学習内容の区切りごとに関連する問題を出題した。例えば、第10回の社会性を学習する授業では、社会性についての講義動画を個別に視聴した。その中で、幼児期の社会性の発達において重要となる愛着の説明をした後、愛着の視点で問題解決を行う問題を出題した。2分前後の個人思考の後、講義動画で回答の説明を行った。

Table 2 授業のテーマおよび授業形態

| 授業回 | テーマ | 授業形態 |
|------|---------|------|
| 第6回 | 学習指導方法 | 交流型 |
| 第7回 | 学級集団 | 思考型 |
| 第8回 | 学級集団づくり | 交流型 |
| 第9回 | パーソナリティ | 交流型 |
| 第10回 | 社会性 | 思考型 |
| 第11回 | 社会性の育成 | 観察型 |
| 第12回 | 知能 | 思考型 |
| 第13回 | 教育評価 | 観察型 |
| 第14回 | 発達障がい | 観察型 |

(3)観察型授業：学習内容に関する動画を視聴して理解を深める授業。授業の流れは、①講義動画の視聴、②学校での活用場面や当事者の様子をまとめた動画の視聴である。例えば、第11回の社会性の育成の授業では、社会性を育成する方法についての講義動画を個別に視聴した後、学校現場で社会性を育成する取組を行っている様子を映した動画を視聴した。

3) 調査内容

毎授業後に下記の調査をした。

(1)確認テスト：各授業内容の習熟度を確認するために確認テストを行った。確認テストは、授業内で説明したキーワードについて、選択肢から選ぶものであった。例えば、「教師の期待が子どもの態度や行動に影響を及ぼし、教師の期待した方向に変化する現象を何というのでしょうか？」という設問に対して、「光背効果」「教師期待効果」「ハロー効果」の選択肢の中から回答を求めた。授業ごとに学習内容に応じた設問を3問前後出題した。

(2)授業理解度：「授業は理解できた」について、当てはまるものを「とてもそう思う：5点」～「全くそう思わない：1点」の5件法で回答を求めた。

(3)感想：授業の感想について自由記述による回答を求めた。

3. 結果

授業形態ごとに確認テストの正答率と授業理解度の平均得点（加算平均）を算出した。次に、各授業の難易度が一定であったかどうかを確認するため、授業形態ごとの確認テストの平均正答率を用いて1要因分散分析を行った。その結果、授業形態間の正答率に有意差は見られなかった($F(2, 128)=1.00, n.s.$)。この結果から、授業形態による授業の難易度は一定であったことが示された。

1) 授業形態ごとの授業理解度

授業形態ごとの授業理解度を比較するため、授業理解度得点を用いて 1 要因分散分析を行った。その結果、授業形態ごとの得点間に有意差が見られた (Table 3)。多重比較による下位検定を行ったところ、交流型授業と観察型授業の得点が思考型授業よりも高かった ($p<.01$)。

Table 3 授業理解度の記述統計と分散分析結果

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (2, 128) |
|-----|----------|-----------|-------------------|
| 交流型 | 4.52 | .40 | 10.62 ** |
| 思考型 | 4.30 | .43 | A & C > B |
| 観察型 | 4.52 | .38 | |

** $p<.01$

2) 授業形態ごとの授業の感想

授業の感想から授業形態ごとにどのような学びがあったのか検討するため、計量テキスト分析を行った。分析は KH Coder の Version3.beta.02d を用いた。分析にあたって、まずテキストの誤字脱字の修正や授業に一切関係のない回答の削除などのデータのクリーニングを行った。次に、「学級」と「クラス」、「教師」と「先生」「教育者」などの同義語の表記を統一するため、置換作業による修正を行った。その後、KH coder に読み込ませ、テキストから品詞別に抽出語を抜き出す前処理を行った。そして、「発達障がい」や「学業不振」などのように、教育心理学に関連する用語など結果が解釈しやすくなる語については、強制抽出する作業を行った。こうした作業を繰り返したのち、分析を行った。

有効回答数 375 件について頻出語の抽出を行った結果を Appendix に示す。出現回数が最も多い語は「子ども」(478 回)であった。続いて「思う」(450 回)「感じる」(232 回)「知る」(182 回)が続く。「思う」の語の使われ方は、「今日学習したことが大切なのだと思います」「～の考え方は本当にその通りだなと思いました」というように、自身の感想の末尾に出現しているものがほとんどであった。こうした出現傾向から、授業を通して思ったことや感じたこと、知ったことなどの感想が多く回答されていることが示された。

次に、抽出語の出現頻度と外部変数である授業形態との関連性を明らかにするため、授業形態別に特徴づける語をリストアップした (Table 4)。Table 4 に示す値は、Jaccard の類似性測度であり、関連が強い語ほど 1 に近づく。なお、有効回答数は、交流型 127 件、思考型 120 件、観察型 128 件であった。その後、抽出語と外部変数の共起ネットワーク図の描画を行った。15 回以上出現した 150 語の品詞を用いた結果、Figure に示す共起ネットワーク図が描かれた。なお、Figure では外部変数である授業形態と共起関係がある語同士が線で結ばれており、出現数の多い語ほど大きい円で描かれている。その結果、外部変数ごとに関連があったものとして、交流型授業では「学習」「活動」「体

Table 4 各授業形態を特徴づける語

| 交流型 | | 思考型 | | 観察型 | |
|------|------|------|------|-------|------|
| 思う | .222 | 子ども | .265 | 評価 | .242 |
| 感じる | .152 | 知能 | .180 | 子ども | .227 |
| 学習 | .150 | 教師 | .166 | 思う | .222 |
| 授業 | .138 | 検査 | .124 | 感じる | .158 |
| 方法 | .135 | 大切 | .115 | 発達障がい | .153 |
| 知る | .128 | 学級 | .112 | 見る | .113 |
| 自分 | .121 | 分かる | .099 | 方法 | .113 |
| グループ | .116 | 考える | .091 | 自分 | .104 |
| 人 | .103 | 学業不振 | .090 | 学ぶ | .102 |
| 学ぶ | .097 | 原因 | .079 | 理解 | .100 |

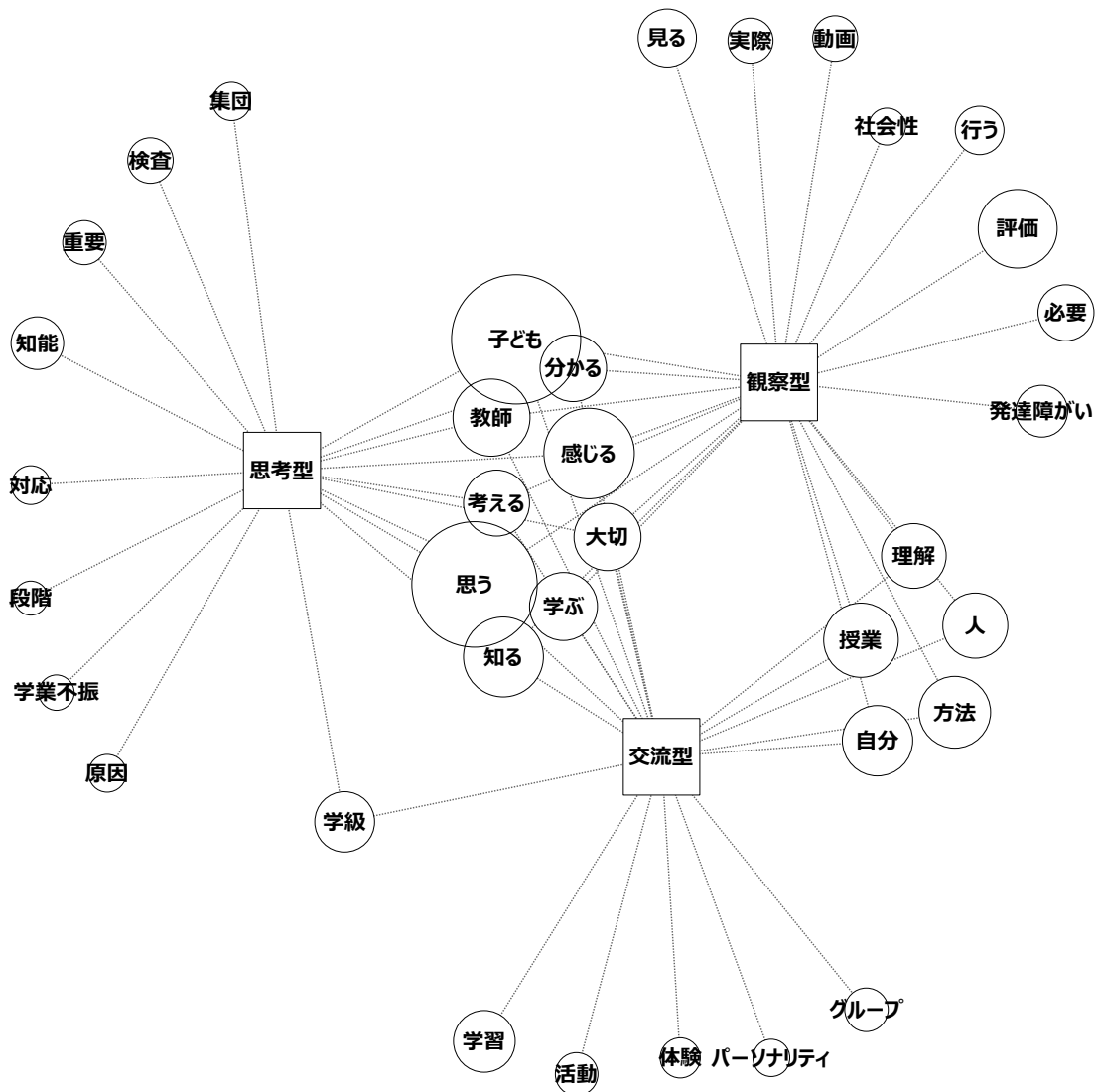


Figure 抽出語と外部変数の共起ネットワーク

験」「グループ」「パーソナリティ」「グループ」、思考型授業では「集団」「検査」「重要」「知能」「対応」「段階」「学業不振」「原因」、観察型授業では、「見る」「実際」「動画」「社会性」「行う」「評価」「必要」「発達障がい」とのかかわりがそれぞれ深かった。いずれも学習内容や活動に関連する語（例：「パーソナリティ」「グループ活動」「知能検査」「学業不振の原因」「発達障がい」「動画を見る」）が多く出現していた。

3つの外部変数のいずれにも関連があったのは、「子ども」「教師」「分かる」「感じる」「考える」「思う」「知る」「学ぶ」「大切」であった。このことから複数の授業形態を通して、子どもや教師について、大切だと思ったことや感じたこと、知ったこと、考えたこと、学んだことなどの記述が多く出現していたと推察できる。この他、「授業」「方法」「自分」「人」「理解」については、交流型授業と観察型授業とのかかわりが深かった。「人」については「グループの人」「他の人」といった他者を示す語と関連して出現しており、交流型授業や観察型授業では、自分や他者、授業方法についての理解に関する回答が多かったことが推察される。

3) 受講者の授業理解タイプ

受講者の授業理解タイプを検討するため、授業理解度得点を用いて、クラスター分析（ward法，ユークリッド距離）を行った結果，スクリープロットの結果から3クラスターが適当と判断した。各クラスターの特徴を把握するため，授業形態ごとに授業理解度得点を従属変数とする1要因分散分析を実施したところ，いずれの授業においても有意差が見られた。下位検定の結果（Table 5），第1クラスターは，全ての授業形態で低い授業理解度を示していた。また，第2クラスターは全ての授業形態で高い授業理解度を示していた。一方で，第3クラスターは，交流型および観察型授業において高い授業理解度を示す一方で，思

Table 5 授業形態別のクラスターごとの記述統計と分散分析結果

| 授業形態 | クラスター | M | SD | F(2,40) |
|------|-------|------|-----|----------------------|
| 交流型 | 第1 | 4.24 | .25 | 45.08 ** 第2&第3>第1 |
| | 第2 | 4.92 | .21 | |
| | 第3 | 4.89 | .17 | |
| 思考型 | 第1 | 4.04 | .28 | 43.98 ** 第2>第1&第3 |
| | 第2 | 4.86 | .17 | |
| | 第3 | 4.28 | .25 | |
| 観察型 | 第1 | 4.27 | .26 | 30.56 ** 第2&第3>第1 |
| | 第2 | 4.92 | .15 | |
| | 第3 | 4.72 | .33 | |

** $p < .01$

考型授業では授業理解度が低かった。各クラスタに分類された受講者は第1クラスタ 25名 (58.1%)、第2クラスタ 12名 (27.9%)、第3クラスタ 6名 (14.0%) であった。

4. 考察

本研究では、アクティブラーニング型授業の授業形態の違いが大学生の授業理解度に与える効果を検討した。大学生に対して、交流型、思考型、観察型の3種類の学習方法を用いた授業を行った結果、授業形態によって授業理解度が異なることが示された。本研究では、交流型や観察型授業が思考型授業に比べて授業理解度が高かった。

次に、授業の感想から大学生がどのような学びをしたのかを検討した結果、どの授業形態においても、全体を通して子どもや教師に関する学びを多く記述していることが示された。教育心理学の授業では、子どもの発達や人格形成にかかわる内容や学習方法、生徒指導といった教師の指導に関する内容を学ぶ。そのため、どの授業形態においても、子どもや教師に関する知識の習得が促されたものと考えられる。一方、授業形態ごとの特徴として、交流型と観察型授業では、自己や他者および授業方法の理解に関係する回答が多く見られた。こうした回答の特徴は、授業形態ごとに行われた活動の違いによる影響を受けたと考えられる。交流型授業では、学校現場で実践されている授業の一部を体験し、そこでの感想を他者と交流する機会が設けられていた。また、観察型授業では、学校現場での実践風景や当事者の生活などの様子を動画視聴により観察する機会が設けられていた。いずれも講義の前後に学習内容の実際を知る機会を提供したことで、学習内容の理解を深めると同時に、自他との違いに気づいたり、授業方法の理解が深められたことがうかがえる。授業形態ごとに抽出された品詞 (Table 3) においても、交流型と観察型授業では「感じる」という品詞が多く出現していた。このことは、交流型および観察型授業を通して、学習内容の理解を実感したものと推察される。一方、思考型授業では、「分かる」「考える」という品詞が多く出現していた。これらは、受講者が授業内で提示された課題解決に向けて多くの思考を行う中で、学習内容の理解を深めたことがうかがえる。しかし、交流型や観察型授業のような実際の様子や反応を具体的に知る機会が得られなかったため、授業理解度が相対的に低くなったと考えられる。ただし、いずれの授業形態においても授業理解度は中央値 (3.00) を大きく上回る結果であったことから、いずれも高い授業理解を促す授業形態であったと言える。学習目標は各授業や授業者のねらいによって異なるため、どの授業形態が望ましいかは判断できないが、授業形態によって学習者に享受される効果が異なることを改めて確認できた。

さらに、受講者の授業理解タイプを検討した結果、どの授業形態でも学習理解度が高い群と低い群、そして、思考型授業だけ授業理解度が低くなる群の3群に分類できることが示された。学習者の学習スタイルによって学習効果が異なるという適性処遇交互作用を示す結果と考えられる。この点について本研究では、受講者の学習スタイルを検討していないため、科学的な考察を行うことは難しい。ただし、計量テキスト分析の結果を考慮すると、学習内容の理解に加えて、自他の理解や授業方法の理解を深める活動を導入することが、高い授業理解を促す可能性が示唆される。今後は、本研究で取り上げていない様々な授業形態による効果検討を行うなど、さらなる知見を蓄積する必要がある。

また、本研究では、全ての受講者に一律の学習を提供した。適性処遇交互作用の観点から考えると、こうした一斉授業形式だけではなく、受講者の学習スタイルに応じて受講者自身が授業形態を選択できる授業づくりも重要な視点となる。例えば、ある学習目標に対して、対面授業、オンデマンド型授業、調べ学習を中心とした学習活動、対面形式やオンライン形式を問わず受講者との交流を中心とした学習活動などが提示され、受講者の希望に応じて授業形態を選択できる方法である。これらの全ての受講者が適切に学習できる授業づくりは「学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning : 以下、UDL)」と呼ばれ、特別支援教育が推進される中で少しずつ認知され始めている。「主体的・対話的で深い学び」の推進においては、学習者の実状を踏まえて、多様な学習活動を組み合わせた授業を実施することが重要とされている(中央教育審議会、2016)。今後、UDLの考え方とともに「主体的・対話的で深い学び」の実現がなされることを期待したい。

【引用文献】

- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2021年3月10日)
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021年3月10日)
- 溝上慎一 (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 溝上慎一 (2016). アクティブラーニングとしての PBL・探求的な学習理論 溝上慎一・成田秀夫 (編) アクティブラーニングとしての PBL・探求的な

学習 東信堂

文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領解説 総則編 東洋館出版社

文部科学省 (2020a). 新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf (2021年3月10日)

文部科学省 (2020b). 大学等における後期等の授業の実施方針等に関する調査 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2021年3月10日)

中井俊樹 (2015). 学習課題を組み立てる 中井俊樹 (編) アクティブラーニング 玉川大学出版部

須藤文・安永悟 (2011). 読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践—小学校5年生国語科への適用— 教育心理学研究, 59, 474-487.

安永悟・須藤文 (2014). LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版

Appendix 抽出された頻出語 (上位 150 語)

| 抽出語 | 出現数 | 抽出語 | 出現数 | 抽出語 | 出現数 | 抽出語 | 出現数 | 抽出語 | 出現数 |
|-------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|------|-----|
| 子ども | 478 | 今日 | 53 | 保育 | 32 | 少し | 21 | 様子 | 17 |
| 思う | 450 | 指導 | 53 | 段階 | 31 | 出る | 20 | 意識 | 16 |
| 感じる | 232 | 重要 | 53 | 合わせる | 29 | 小学校 | 20 | 意味 | 16 |
| 知る | 182 | グループ | 52 | 内容 | 29 | 大事 | 20 | 確か | 16 |
| 評価 | 175 | 学校 | 52 | たくさん | 28 | 短所 | 20 | 起こる | 16 |
| 教師 | 167 | 活動 | 50 | 違う | 28 | YouTube | 19 | 高い | 16 |
| 授業 | 156 | 関係 | 46 | 発達 | 28 | 愛着 | 19 | 自己 | 16 |
| 方法 | 146 | 体験 | 44 | 変わる | 28 | 結果 | 19 | 身 | 16 |
| 自分 | 140 | 今 | 43 | 教える | 27 | 効果 | 19 | 担任 | 16 |
| 学ぶ | 131 | 難しい | 43 | 周り | 27 | 相手 | 19 | 長所 | 16 |
| 大切 | 125 | 聞く | 43 | 把握 | 27 | 伝える | 19 | 年齢 | 16 |
| 分かる | 124 | 関わる | 42 | 影響 | 26 | 能力 | 19 | 配慮 | 16 |
| 考える | 122 | 対応 | 41 | 合う | 26 | ファイブ | 18 | 力 | 16 |
| 人 | 118 | 勉強 | 41 | 自身 | 26 | レベル | 18 | 可能 | 15 |
| 理解 | 117 | 集団 | 40 | 特徴 | 26 | 言う | 18 | 観察 | 15 |
| 学習 | 106 | 改めて | 39 | ロールプレイ | 25 | 作る | 18 | 機会 | 15 |
| 学級 | 101 | 原因 | 39 | 他 | 25 | 受ける | 18 | 気づく | 15 |
| 見る | 95 | パーソナリティ | 37 | 不登校 | 25 | 場合 | 18 | 経験 | 15 |
| 必要 | 88 | 社会性 | 37 | 工夫 | 24 | 人間 | 18 | 言葉 | 15 |
| 知能 | 77 | 多い | 37 | 仕方 | 24 | ADHD | 17 | 個人 | 15 |
| 発達障がい | 75 | 持つ | 36 | 楽しい | 23 | 形成 | 17 | 行く | 15 |
| 様々 | 74 | 教育 | 35 | 話 | 23 | 残る | 17 | 講義 | 15 |
| 行う | 65 | 学業不振 | 34 | 異なる | 22 | 場面 | 17 | 使う | 15 |
| 出来る | 63 | 驚く | 34 | 行動 | 22 | 色々 | 17 | 時間 | 15 |
| それぞれ | 62 | 今回 | 34 | 初めて | 22 | 特性 | 17 | 取り組み | 15 |
| 問題 | 59 | テスト | 33 | 生活 | 22 | 入る | 17 | 大人 | 15 |
| 良い | 59 | 環境 | 33 | 一人ひとり | 21 | 変える | 17 | 頭 | 15 |
| 検査 | 57 | 気持ち | 33 | 印象 | 21 | 面白い | 17 | 部分 | 15 |
| 実際 | 56 | 適切 | 33 | 関わり | 21 | 役割 | 17 | 友達 | 15 |
| 動画 | 56 | 支援 | 32 | 気 | 21 | 役割取得 | 17 | 話す | 15 |

観光まちづくりにおける外部アクターの役割に関する一考察

－令和2年度「観光まちづくり演習」の実践より－

Considering the Role of External Actors on Tourism-Based Community Development: A Practical Report on “Tourism-Based Community Development Activities”

竹 田 茉 耶

(地域文化学科)

キーワード：観光まちづくり，外部アクター，木綿街道，大学生

1. はじめに

本稿では、令和2年度に木綿街道において取り組んだ「観光まちづくり演習」の実践をふまえて、外部アクターが観光まちづくりに果たす役割について考察する。本稿では、外部アクターとは当該地域を訪れる観光客及び当該地域の観光まちづくりの推進に関与する地域外の主体とする。後者については、本学学生による調査研究に焦点を当てその役割について考察した。

その結果、以下のことが明らかになった。①観光客は、観光まちづくりの推進を担う団体や地元事業者など、観光客と直接接する機会を持つ人々に対して、地域が持つ価値への気づきを与える存在になっている。②外部アクターとしての大学生は、地域課題を客観的に検証し経済的利害がない立場から課題解決に向けてアプローチできる。③外部アクターとしての大学生は、地域内の主体同士を媒介する役割を果たすとともに、地域内の主体のまちづくりに対するモチベーションの向上に寄与している。

2. 「観光まちづくり演習」の概要

1) 科目の概要

同科目は、地域に固有の景観や歴史、生業や生活文化を活かした観光まちづくりの取り組みを実践的に学び、地域資源の活用、生活と観光が共存・融合した持続可能な地域づくりの仕組みや手法について理解を深めることを目的としている。令和2年度は地域文化学科の2年生17名が履修した。

平成31年度の開講以来、木綿街道を学びのフィールドとしながら学生自身が調査テーマを設定し、「持続可能な地域づくり」と「持続可能な観光」の両立について実践的に学んでいる。なお、演習の最後には現地報告会を開催し、地域の方々へ調査成果を報告するとともに、木綿街道の観光まちづくり

のこれからについて意見交換を行っている。

2) 木綿街道について

出雲市平田町にある木綿街道は、宍道湖西岸からの水路を利用した物資の流通によって市場町として栄えたまちである。とりわけ、木綿の生産が盛んになった江戸時代には、その集散地として繁栄した。往時の賑わいを偲ばせる「酒蔵」や「しょうゆ蔵」などの商家、旧家の建物がいまに残り、切妻妻入り塗家造りの家屋、海鼠壁や出雲格子など、独自の町並みが見られる。

2000年頃から住民らによって、地域に固有の建物や町並みを保全・活用し次世代に継承する取り組みが始められた。「木綿街道」とは、こうした住民活動の中で命名されたものである。2008年には、木綿街道の歴史的な景観を維持すべく「木綿街道まちづくり協定」が締結され、2012年度までに17棟が住民協定に沿った改修（出雲市の改修助成のもと）が実施された。現在は、一般社団法人木綿街道振興会（以下、振興会とする）が中心となって、町並み保全と観光振興に取り組んでいる。外国人観光客を含め、県内外から多くの人々が散策に訪れている。

一方で、建物の維持・改修を安定的に行っていくことは容易でなく、現在のところ伝統的建造物群保存地区等の指定を受けていない同エリアにおいては、住民の理解と協力という点を含めて、いかにして町並みを保全していくかが大きな課題となっている。併せて、木綿街道の成り立ちを語る上で不可欠である雲州平田船川の保全と活用についても課題となっている。



図1 雲州平田船川と木綿街道（新大橋南詰より）

3. 令和2年度「観光まちづくり演習」の実践

1) 演習の進め方

2020年10月10日（土）に17名の履修生全員で現地視察研修を行った。当日は、振興会専務理事の平井敦子氏より、木綿街道の成り立ちとまちづくりの経緯についてお話しいただいた後、町並み視察を行った。その後は、現地視察の振り返りと調査テーマの検討、調査方法の検討、調査実施の手順で進めた。木綿街道での現地報告会までの全体の流れは図2に示した。

なお、3. に記した内容は、別途、本演習科目の成果報告として取りまとめ

た報告書「2020年度「観光まちづくり演習」成果報告」（島根県立大学人間文化学部地域文化学科「観光まちづくり演習」チーム編集・発行，2021年3月15日）から抜粋・引用している。



図2 現地報告会までの流れ

2) 3つの調査テーマの設定

学生たちは「雲州平田船川の活用における課題と展開可能性」「木綿街道らしさが伝わる情報発信」「木綿街道の人を知る（住民同士の交流を促すしくみ）」の3つのテーマに分かれて調査に取り組んだ。それぞれのテーマの背景と目的の概要は以下のとおりである。

(1) 雲州平田船川の活用における課題と展開可能性

船運を利用し栄えた木綿街道の歴史において雲州平田船川の存在は大変重要であると同時に、昨年度本授業で行った「地域住民が思う木綿街道の大事なもの・ことに関する調査」（以下、2019年度住民ヒアリングとする）の結果を分析する中で、まちの人々が川を大切に思っていることが分かった。

しかし、現時点では雲州平田船川の活用はあまり行われていない。2019年度住民ヒアリングでは「振興会内でも雲州平田船川についての活用をしていきたいと話してきた」という意見が見られた。そこで本調査では、地域として船川を活用したいという思いがある中で、その活用が進まない理由は何にあるのか、この点を地域の関係者へのヒアリングによって明らかにし、かわまちづくり（国交省主幹）の制度及びこれを活用した事例分析をふまえ、雲州平田船川の活用に向けた方策について検討する。

(2) 木綿街道らしさが伝わる情報発信

10月10日に行った現地視察から、住民の生活満足と観光客のニーズの一致には「質の良い観光客」が訪れる必要があると考えた。

ここでいう「質の良い観光客」とは、木綿街道の住民が見てほしいと考えているものに注目してくれる人、また、住民の生活に悪影響を及ぼさないような人である。このような観光客が木綿街道を訪れるために、住民が見てほしいと思っているものを、観光客に周知する情報発信の方法を模索する必要があると考えた。また、住民が見てほしいと思うものは「木綿街道探訪帖」にも紹介されていることから、「木綿街道探訪帖」の認知度を向上させる取り組みも同時に行っていく必要があると考えた。

昨年度本授業で実施した調査データを分析し、そこから「質の良い観光客に来てほしい」「木綿街道を見てほしい」「街並み、景色、雰囲気を見て感じてほしい」というポイントに注目した。本調査では、振興会へのヒアリング及び資料調査から木綿街道の情報発信の現状を明らかにし、木綿街道における情報発信の方法を提案することを目的とする。

(3) 木綿街道の人を知る（住民同士の交流を促す仕組みづくり）

木綿街道のまちづくりについて学ぶ中で、そのまちづくりに一から取り組んでこられた方々や、伝統ある家業を受け継いでおられる方々がいることを知った。そうした人々がどのような取り組みを行っているのか、その背景について興味を持った。また調べていく中で、そのような方々の存在や活動こそが、木綿街道の資産であると考えた。そこで、木綿街道での体験メニューを紹介した「木綿街道探訪帖」に掲載されているお店の方を取材をし、その内容をリーフレットにまとめ木綿街道に住んでおられる方々へ配布することで、地域の人が地域のことに関心を持って目を向けるきっかけになればと考えた。

3) 調査結果の概要と課題解決に向けたアプローチ

(1) 雲州平田船川の活用における課題と展開可能性

雲州平田船川の活用を妨げる要因として、大きく次の3点があることがわかった。①行政（島根県や出雲市）と地元団体とでは、雲州平田船川の整備・活用をめぐる方向性が異なる。②雲州平田船川の保全・活用に対する関心度について住民間で差がある。③雲州平田船川に船を浮かべて観光客向けに運行するといった活用を検討する際、その人手を地域内で確保することが難しい。ただ、過去には振興会がイベント時に限って船を運行させていたり、現在は住民有志で結成する「川並みの会」が年2回船川の清掃活動を行っていたりなど、保全・活用への地域の思いが見受けられる。

そこで、調査チームからの提案として、次の2点を提案した。①雲州平田船川の清掃活動を自然学習と位置づけ、地元高校生と大学生が参加すること

で、雲州平田船川の現状を広く知ってもらうとともに、船川の活用に向けた担い手の確保につなげる。②雲州平田船川沿いに、住民みんなで花を植えることで、船川への地域住民の関心と地域内のつながりを高める。この活動は大学生がサポートしつつ行う。

(2) 木綿街道らしさが伝わる情報発信

現在のところ、振興会が行っている情報発信は、紙媒体によるものは少なく、インターネット上での情報発信が主であることが分かった。

そして次の3つの課題が明かになった。①昨年度の調査では地域住民は「街並みを見てほしい」という思いを持っていることが明らかになったが、現在、振興会の公式インスタグラムの投稿には「食べ物・飲み物」や「イベント」に関するものが多く、「街並み」や「風景」の写真が少ない。②振興会の公式インスタグラムにおいてはハッシュタグが「#木綿街道」「#木綿街道交流館」「#雲州平田」などとなっており、これらのアカウントにたどり着くためにはピンポイントで「#木綿街道」と検索する必要がある。③「木綿街道探訪帖」を知ってもらうための取り組みを行っているにもかかわらず、現状はその認知度が低い。

そこで、調査チームからの提案として、次の4点を提案した。①街並みや木綿街道自体に興味のある人に情報発信する手段として、木綿街道のフォトコンテストを現地やSNS上で開催し、その作品を掲載した写真集（電子版）を作成する。②木綿街道を知ってもらう第一歩として、振興会公式インスタグラムのハッシュタグで示す範囲を「#島根」や「#出雲」というように広げる。③「分野別に専用のハッシュタグ」を使う。「イベント」「街並み」

「食」といった分野別のハッシュタグを作成することで検索をかけた際、投稿に統一感が出せるとともに、見たい分野の情報にすぐにたどり着けるようになる。④「木綿街道探訪帖」の電子版を作成する。インターネット上で閲覧できるパンフレットを作成することで、多くの人に見てもらえることができるとともに様々な機能を付けることができる一方で、紙のパンフレットの場合に発生する印刷費を抑えることができる。また、電子パンフレット化することで使う側の利便性を高めることができる。

(3) 木綿街道の人を知る（住民同士の交流を促す仕組みづくり）

店舗での買い物や「木綿街道探訪帖」に紹介されている体験メニューへ参加については、その大半は観光客で地域住民の利用はほとんどないことがどの店でも共通していた。一方で、地域住民にこそ探訪帖の取り組みや、商品について知ってもらいたいとの思いをどの店も持っていることが分かった。

また、それぞれの店は木綿街道があることによって恩恵を受けていると捉えていることが分かった。店主らは、まちの名前がブランドとなり、各店の

価値をさらに向上させている。それは店の売り上げ、知名度の向上、ひいては存続を助けていると認識している。

調査チームでは、住民の多くは木綿街道にある店舗を「観光客が訪れる場所」として認識しているのではないだろうか、そのため、身近にある個々のお店にあえて興味・関心を向けることがない住民が少なくないのではないかと考えた。一方で、それぞれのお店が「木綿街道探訪帖」で提供している体験メニューは、日頃それら店々の身近に暮らす住民であっても十二分に楽しめる内容（知的好奇心を刺激し、非日常体験とも言い得る体験）であると感じた。

観光まちづくりでは、地域住民が地域にある「当たり前」に目を向け、その対象を客観的にとらえ直す過程が必要である。今回のヒアリングの成果がわずかでも、木綿街道に暮らす住民の方々が「木綿街道の光」に意識的になる契機となればとの思いで、リーフレット「木綿街道の光～働く人々を知る～」を木綿街道の約 130 世帯へ配布した。



図 3 作製したリーフレット「木綿街道の光～働く人々を知る」

4. 観光まちづくりにおける外部アクターの役割

1) 「観光まちづくり」とは

観光まちづくりは、2000年12月にまとめられた観光政策審議会答申「21世紀初頭における観光振興方策」の中で言及されたことで広まった言葉である（西村，2002，p.16）。一方で、観光まちづくりの実践自体は1970年代以降のまちづくり運動の中で、地域社会の過疎化・高齢化に加え、観光を取り巻く社会状況の変化を受けて生成・発展してきた。

その実践は一般的に「地域社会が主体となって地域環境を資源として活かすことによって地域経済の活性化を促すための活動の総体である」（西村，2009，p.12）と理解されている。

ただ、観光産業を活発化させることで地域経済の活性化を図ることのみが観光まちづくりの目指すところとではない。観光まちづくりの理念とその実

践を理解する際に重要なことは「観光まちづくりでは観光はまちづくりの結果の1つのあらわれであり、まちづくりの仕上げのプロセスを意味している」(西村, 2002, p. 21) ことである。

なお、まちづくりについては、これも一般的には、住民主体の地域活性化の取り組みとして認識されている。ただ、これについても「まちづくりはボトムアップの住民主体の運動であるとだけ表現すると、重要な視点が抜け落ちることになる」(西村, 2007, p. 2)。まちづくりとは、「地域に居住するある一定の規模のまとまった集団が、その地域(その区切り方は問題によってさまざまであるだろう)を「わたしたちの共通の家」のように見なし、家の整理や掃除をするようにその環境(のある側面)に介入していくことから出発する動き」(前掲, p. 2)である。すなわち、その本質は、「わたしたち」という「主体の集団を生み出していく運動」(前掲, p. 3)という点にある。

したがって、観光まちづくりとは、これまで地域内部で構成されていた「わたしたち」に新たに「地域の外の人々」を取り込んだ運動だといえる。地域外の人々との交流の中で「主体の集団」を生み出しながら、地域課題の解決や地域資源の磨き上げと活用に取り組んでいくことで地域経済を活性化させるとともに、地域の人々が生き甲斐を持って暮らせる地域社会を築いていくこと、こうした点においてこそ観光まちづくりは期待を寄せられている。

2) 外部アクターとしての観光客が果たす役割

観光客は地域にどのような役割を果たすのであろうか。本演習で取り組んだ調査では、この点を主たる調査テーマとしたグループはなかった。しかしながら、木綿街道内の事業者へのヒアリング調査では、意図せずこの点についてうかがい知ることができた。

その役割は以下の点にある。木綿街道においては、観光客は振興会の関係者や木綿街道内に店舗を構える事業者など、観光客と直接接する機会がある人々に対して、木綿街道の持つ価値に気づく契機を与える役割を果たしている。具体的には、木綿街道を散策した際の感想をまち歩きガイドに伝えたり、店舗で買い物をした際や体験メニューを体験した際に店主に満足度を伝えたりといったことである。

来訪者とのこうしたやり取りの中で、振興会の関係者や木綿街道内に店舗を構える事業者は、木綿街道を「観るべき価値がある場所」「後世に残していきたい場所」として捉え直しをしていったことがヒアリング調査から明らかになった。このことは、訪問先で消費活動をすることによって経済面で地域社会の活性化に寄与することのみが観光客の役割ではないことを示している。一方で、観光客が果たすこうした役割は、彼らと直接接する機会を持つ人々

に限定されるため、こうした機会を持つことがほとんどない一般の住民への効果は限定的もしくはほとんどないといえる。

3) 外部アクターとしての大学生が果たす役割

次に、本演習科目での実践を通して見えた外部アクターとしての本学学生が果たす役割について、3点述べる。

(1) 地域課題の客観的把握と課題解決に向けたアプローチ

外部アクターとしての本学学生は、地域課題を客観的に捉え、経済的利害がない立場から課題解決に向けたアプローチを行うことが可能である。

たとえば、雲州平田船川の活用をめぐる課題と展開可能性に関する調査では、活用が進まない理由について、まちづくり的課題（内部要因）と行政施策面での課題（外部要因）を明らかにし、解決策の提案を行った。住民の関心度の差や担い手不足といった地域内部が抱える課題については、第三者が関与・支援することで問題解決に向かっていけることが少なくない。今回の調査では、大学生という外部アクターが関与しながら、船川沿いに花を植える活動を通して、住民の意識醸成を図っていく等の提案がなされた。

なお、こうした際の第三者についてはその者が経済的な利害関係を持っていないこと、客観的な視点を持ちつつも地域住民の思いを理解して関与・支援できることが重要である。その意味で、今回調査に取り組んだ本学学生たちはこの条件を満たす第三者であるといえる。

木綿街道内の事業者へのヒアリング調査については、木綿街道が持つ魅力について、実は地域住民はまだあまり気がついていないのではないかと、そうした地域の魅力や地域の中でまちづくりに奮闘する人々を知ること、木綿街道のまちづくりはさらに推進力を得るのではないかと、との問題意識から取り組んだものであった。こうしたことも、観光客とは異なる視点で地域を見る者だからこそ気づくことができた点であると考えられる。

リーフレットを地域住民に配布することは、それが直ちに観光客の増加につながったり経済的な潤いを地域にもたらしたりするわけではない。今回の取り組みの趣旨は、地域住民のまちに対する関心を高めることにある。その際、本学学生が取材しとりまとめたリーフレットの内容は、地域の外にいる者による木綿街道の評価として、住民の関心度を高めることに少なからず貢献できたのではないかと考える。

(2) 地域内の主体同士を媒介する役割

外部アクターとしての本学学生が果たした2つ目の役割は、地域内の主体をつなぐ媒介者となったことである。これは調査の過程で地域内の人々が意見を出し合う機会が創出されたこと、リーフレットを配布したことで住民が振興会や事業者の思いと取り組みを知ることができたことなどである。とり

わけ媒介者としての存在意義を感じたのは、演習の最後に開催した現地報告会であった（図4）。



図4 現地報告会会場の様子

この報告会は、木綿街道内にある木綿街道交流館内交流棟において、2021年2月20日（土）10時30分～14時30分の時間帯で開催した。当日は新型コロナウイルス感染症対策として、入退場自由のポスター発表形式で行ったため来場者数が気がかりであった。しかしながら、悪天候にも関わらず約30名の方々が会場を訪れてくださった。振興会の関係者の方々はもちろんのこと、リーフレットと一緒に配布した現地報告会の案内チラシを見て来てくださった住民の方々、昨年末に木綿街道に開業した宿泊施設に勤める方々、山陰中央新報（2021年2月20日付）に掲載いただいた記事を見て松江市から来てくださった方、木綿街道の散策に訪れたついでに立ち寄ってくださった観光客の方々などである。

学生たちの発表に熱心に耳を傾け質問や意見してくださる姿が大変印象的であった。併せて、当日会場を訪れてくださった地域の方同士が本学の学生を巻き込みながら、その場で木綿街道のまちづくりのこれからについて熱く議論されていた姿はなお印象的であった。

（3）地域内の主体のまちづくりに対するモチベーションの向上への寄与

（1）、（2）で述べた内容をふまえた点になるが、本演習を通じた本学学生たちの取り組みは、地域内の主体のまちづくりに対するモチベーションの向上に寄与したと考える。なおこのことは、地域の中でまちづくりの機運を高めるだけでなく、そうした機運を地域外へ波及させるものになると考える。木綿街道のように、歴史的な町並みを保全・活用することをテーマとしてまちづくりに取り組んでいく場合、そこには出雲市をはじめとした行政の支援・協力が不可欠となる。外部アクターの協力を得ながら地域内の人々のまちづくり（町並み保全）への意識を高めていくことは、行政の支援・協力を

取り付ける上でも有効な取り組みであると考えている。

5. まとめと今後の課題

本稿では、令和2年度に木綿街道で取り組んだ「観光まちづくり演習」の実践をふまえて、観光まちづくりにおける外部アクターの役割について考察した。その結果、観光客は主として地域のまちづくりの推進主体や事業者の意識づけに寄与していることが分かった。大学生としての本学学生については、観光客が接することがない主体へアプローチし、まちづくりの推進力を高めることに寄与していることが分かった。

我々は大学での学びの一環として地域で学ばせていただいている存在である。その中で、いかに地域の担い手の方々の苦労や葛藤を理解しながら、学びと地域への貢献を果たしていくのか、地域に関わらせていただく中でこれからも考え続けていきたい。

【参考・引用文献】

- 西村幸夫（2002）「観光まちづくりを考える」国土交通省総合政策局観光部・観光まちづくり研究会『新たな観光まちづくりの挑戦』（pp. 15-77）ぎょうせい
- （2007）『まちづくり学——アイデアから実現までのプロセス』朝倉書店
- 西村幸夫編著（2009）『観光まちづくり——まち自慢からはじまる地域マネジメント』（pp. 9-28）学芸出版社

【謝辞】

本演習の実施にあたり、一般社団法人木綿街道振興会の皆さま、木綿街道にお住まいの皆さまにご協力賜りましたこと、心より感謝申し上げます。

地域団体商標制度に基づく地域ブランドとしての石州瓦

を題材とした地域資源教育の実践

Education of Regional Resource Using Sekisyu-Kawara as a Local Brand

Based on the Trademark of Local Specialty System

藤 居 由 香

(地域文化学科 地域居住環境学研究室)

キーワード：地域資源、地域ブランド、地域団体商標、石州瓦

1. はじめに

地域ブランドという言葉は一人歩きしている様相が否めないが、国の施策では2006年に特許庁が「地域団体商標制度」を設け、「地域名」と「商品（サービス）名」からなる「地域ブランド」の保護にあたっている。島根県では、「石州瓦工業組合」と「石州瓦」が最初（2007年）にこの地域団体商標制度による地域ブランド認証を受けた^{1) 2)}。2020年2月に石州瓦工業組合からの打診を受け、地域団体商標制度による地域ブランドを有する団体と、大学または高校による合同チーム参加型の特許庁主催「全国地域ブランド総選挙」に、地域文化プロジェクトⅠ（藤居ゼミ）を履修中の3年生3名が「チーム石州かわらっ子」として参加した。本報では、この活動報告と、石州瓦工業組合から教材提供を受け、一年秋学期科目「地域文化論Ⅳ（地域資源）」においても、石州瓦を学習題材として取り上げた成果について併せて述べる。

2. 石州瓦の特徴

1) 地域資源としての価値

地域文化学科1年秋学期科目「地域文化論Ⅳ（地域資源）」では、主に島根県内で埋蔵または産出されている材料資源とその加工を教材に扱ってきた。その中でも「瓦」が地域資源の教材として適しているのは、地場産の粘土を用いて、地場の窯で焼成されてきた歴史的背景があるからである。しかし、筆者の研究によると原料土の枯渇により、土の確保を他県に求めている実態もみられる。その点では、都野津層の粘土を現在も採取でき、島根県内の窯で焼成し続けている「石州瓦」には、地層という運搬が難しい地域固有の資源を用いて、その地域で焼成

生産が継続されている建築材料であり、しかも島根県内の住宅や公共建築の屋根に葺かれる材料という地域資源としての価値の高さがあると考えられる。

2) 地域ブランドとしての位置づけ

地域団体商標制度に基づく地域ブランドの事例として、「甲斐の桑茶」を挙げる。この場合、「甲斐地域以外の桑茶」は、例え美味しいお茶であっても地域団体商標による地域ブランドではない。つまり、「桑茶」だけでは地域ブランドとは認証されない。同様に、「瓦」だけでは地域ブランドと認証されない。2020年現在、瓦では、「安田瓦」「小松瓦」「越前瓦」「三州瓦」「淡路瓦」「菊間瓦」「沖縄赤瓦」と、中国地方では唯一「石州瓦」が地域団体商標制度を活用している。工業統計に掲載されない小規模の事業所もあり、全国の瓦製造の実態把握は難しい状況にあるが、石州瓦の場合は、現在は組合加盟6社で焼成された瓦のみが石州瓦と呼ばれており、ブランド管理が行き届きやすい状況にある。

その一方で島根県内の地域団体商標を取得している「牛肉」には、「石見和牛肉」「隠岐牛」「しまね和牛」「奥出雲和牛」があり、島根県産の牛肉としての位置づけと、さらに狭い範囲の地域の畜産品という位置づけの牛肉があり、地域の範囲設定の差異がみられ、どの程度の広さで捉えるのが適切かの判断が難しい。それに比べて、石州瓦の場合は、県内での瓦生産が石州瓦のみとなった現在では、石見地方の産物しか存在しないという明確な対象であることが、地域ブランドとして位置づけやすく、消費者の認知と理解が得られやすいと考えられる。

3. 石州瓦の学習教材

1) 地域団体商標カード

独立行政法人工業所有権情報・研修館では、地域団体商標制度の普及と啓蒙活動として、地域ブランドとして認められた団体からの依頼に基づき、通称「地団カード」を作成している。これはダムカードのように、カラー両面刷りで一枚につき、一ブランドが掲載されている。石州瓦工業組合の地団カードでは、「安全で快適な住商環境を提供」という文言が掲載されており、他の地域ブランドには無い視点が特徴的である。この実物を本学の受講生に教材として配布した。島根県の公共建築で、石州赤瓦の外観が特徴的な「グラントワ」の写真が掲載されており、建築材料と建築物の両方を扱う授業の導入部分で用いるのに適している。

2) 島根県芸術文化センター「グラントワ」

益田市にある内藤廣建築設計事務所による設計のグラントワは、屋根の他、壁面と床面にも石州赤瓦が葺かれている非常に珍しい建築物である。今年度の授業では、建築物の学習を先に行い、それを形成している建材学習を後に実施し、空間認識よりも材料認識に主眼を置いた。折しも、内藤廣氏の設計秘話と、島根県芸術文化センター職員らによるYouTube番組「グラントワ建築案内」VOL. 1～5

が公開され、コロナ禍のオンデマンド教材として格好の映像となった。併せて「赤瓦を貼る」というグラントワ建築施工プロセスの映像視聴も行った。

この映像学習後の振り返りシートの学生の記述には、「作業工程の中で、一枚一枚を手作業で造り上げ、取り付けている部分の手間がかかった職人技の部分に大量生産のものとの違いを感じ石州瓦の建造物は、屋根だけでなく、敷き瓦が使われていることで全体に温もりが感じられる。統一感もあり、壁にも瓦がある珍しい造りがされていて、一度見たり訪れたりすると忘れないように思う。瓦は屋根のみの材料だと思っていたが、建物全体に使用するのは瓦の使用幅の広さを感じ、なんとも贅沢である。瓦という日本の古くから伝わるような材料を用いているにもかかわらず、スタッフの方がどこか海外のような雰囲気も感じられるとあって、瓦にはそのようなことをもたらす力もあるのだと感じた」とあった。他にも、瓦が屋根以外の部分に使用されることへの驚きの記述が多くみられたことから、今後は瓦の屋根面以外への使用について詳しく授業で扱う必要がある。

3) 石州瓦工業組合制作映像

①YANE ノート：石州瓦工業組合公式 HP から閲覧可能なアニメと写真を駆使した映像（約 13 分）である。家族の会話の中に、石州瓦の性能情報を載せており、自然と品質への理解が深まる形式がとられている。

視聴後の学生の記述には、「今では瓦を使った屋根は新しい家ではあまりみないし、実家も瓦屋根ではありませんが、瓦はすごく屋根に適した材料なんだなと思いました。石州瓦は他の瓦より優れた点が多いことやタイルなど使い道が豊富ですごいなと思いました。石見を支える瓦なんだなと感じました」「石州瓦がここまで耐風性能を考えて作られているものだという事を知らず、台風がくると、瓦が飛んでしまうと思っていた人間なので印象に残りました」というように、学生達が知らなかった性能の高さを学習できる映像教材といえる。

②石州瓦物語：石州瓦工業組合から DVD ディスク映像の提供を受けた。石州瓦の歴史的背景と現状を、写真を用いてまとめた映像（約 31 分）である。

視聴後の学生の記述には、「この映像を見るまでは、瓦屋根は風や地震に弱いと思っていましたが、そんなことはなく、実際には建築基準法を守ってさえいれば、阪神淡路大震災にすら耐えることができるとあり、素晴らしい耐久性があると感じました。また、風にも非常に強く、全国どこでも石州瓦を使って建築することができると思うので、石州瓦の優秀さに感服しました」「たくさんの石州瓦を使った建築物が紹介されていましたが、そのなかでも、中学校が出てきたことには驚きました。中学校の校舎に瓦が使われているのは珍しいのではないかと思います」とあり、他の学生の記述にも、石州瓦の材料としての素晴らしさと、建築物の特徴への言及がみられた。特に学校建築では、中学校に限らず、小学校や高校の校舎、そして本学の各キャンパスの校舎にも石州瓦が使われており、学び

舎自体を教材として活用でき、島根県及び石見圏域の市町村の行政施策として石州瓦が葺かれている実態を学ぶことができる。

③YouTube 公式チャンネル：石州瓦工業組合の公式チャンネルには、各社の社員のコメントと、瓦製造工程ラインの様子が最近掲載され、コロナ禍で現地見学ができない状況を補完できるようになった。人の思いがあって、工場で一枚ずつ丁寧に生産されている過程を学習できる。

2)及び3)①～③のように、映像の学生に与えるインパクトは大きい。学生がスマートフォンで簡単に視聴できる YouTube コンテンツには、瓦以外の建築材料においても三次元空間をビジュアルで理解できるメリットがあると考えられる。

4. 全国地域ブランド総選挙

1) 概要

特許庁主催で、産官学連携の全国地域ブランド総選挙（以下、総選挙と略す）の開催コンセプトは「学生のちからで新たな地域ブランドの魅力を発掘・発信・発展」であり、「発掘」とは地域ブランドストーリーづくり、「発信」は、写真・映像での地域ブランド発信、「発展」は地域ブランドを活かすビジネスプラン企画である。昨年までは、地方経済産業局を巡回実施していたが、今回から全国規模での開催となった。

総選挙に参加するための応募にあたり、石州瓦工業組合の専務理事である佐々木啓隆氏の意向は、「将来の住宅購入予備群である若年層からの『屋根材へ期待すること、屋根材としての石州瓦の価値・課題、認知度向上へのアイデア』など新たなビジネスプランに繋がる情報交流の機会に発展させたい」というものであった。この応募段階での本学学生の記述は、「(石州瓦について)小中高で学ばなかったです。自宅でも話題にあがりませんでした」とあり、このプロジェクト後の予想される効果は「屋根に目が向くようになって、釉薬の瓦の色の選択ができることを知ってもらえるようになると思います」と想定していた。

チームを組む条件は、地域団体商標を持つ団体と同じか隣接する県の高校・大学であること、指導教員1名の存在が必須で、学生については3名分まで現地取材一回分の交通費支給対象であった。偶々ゼミ生が3名配属という事情が幸いした。今年度はコロナ禍の影響があり、この総選挙自体の開始時期が遅延した上に、安全性の確保から待望の東京遠征が中止となった。当初は春学期のはずが秋学期の時期に移行したため、春学期は、地域ブランドとデジタルマーケティングの文献購読ゼミを繰り返し実施した。

2) 日程

9月19日 現地取材1：石州瓦工業組合・亀谷窯業・尾上窯・江津市内の公共建築物

- 9月22日 オンライン会議：特許庁オリエンテーション
- 10月1日 特許庁指定アカウントでInstagram発信開始（現在に至る）
- 10月16日 出前授業：石州瓦工業組合より木村功司氏（木村窯業所）
- 10月23日 オンライン取材：経産省中国経済産業局・石州瓦工業組合
- 10月26日 学外研修：グラントワ・浜田市内の公共建築物
- 11月2日 動画用の絵コンテを総選挙事務局提出
- 11月6日 現地取材2：シバオ・石央セラミックス協同組合・丸惣・
有間窯業所・木村窯業所・石州瓦工業組合
- 11月27日 オンライン会議：石州瓦工業組合・木村窯業所
- 12月2日 ビジネスプランのパワーポイントと動画を総選挙事務局へ提出

3) 現地取材状況

この総選挙では、商品（サービス）の魅力や作り手の想いの現地取材が義務づけられていた。学生達が設定した活動テーマ「手作業で高品質高性能が凄い！知ってもらいたい！」に沿うように質問を考えた現地取材を通してわかったことは、3社が材料を提供した「グラントワ」への石州瓦製造従事者達の想いの強さで、この石州瓦をふんだんに使用した建築物は、ショールームのエクステリア版という見方ができるといえよう。

現地取材では、製造工程の解説と、学生達からの聞き取り調査を実施した。その中で、熱を帯びていた内容や、現場の音と振動、採土場などをInstagramや動画に含めることができ、メールのやりとりよりも効果が得られたと考えられる。

4) Instagramによる発信

取材内容は、総選挙参加の地域ブランド毎に、特許庁の付与するアカウントのインスタグラムへの投稿が義務づけられており、10月1日～12月1日まで、毎日欠かさず投稿した。現在は週一回のペースで投稿を継続中である。チーム石州かわらっ子の投稿内容別に「いいね！」評価を数えた結果、多い順に一位が江津市の和菓子「瓦最中」、二位が亀谷窯業製の瓦食器と瓦ピアス、三位がグラントワであった。その一方で最も反応が薄かったのは、瓦単体の写真であり、瓦一枚をメインとしたPRは非常に難しいことがわかった。また、総選挙参加の他チームをみても、食材チームの「いいね！」に比べ、杉材や石材の建材チームは苦戦するという顕著な結果がみられた。そのため、住生活と食生活を組み合わせた提案により注目度を集める方法に検討の余地があると考えられる。

インスタグラム投稿への反応分析の結果、どの地域ブランドにも共通することとして、「他の地域ブランドとのタイアップが有効」「人と歴史に着目して紹介する」「商品完成までの道のりと一緒に発信」が重要だと見いだせた。特に、石州瓦では、職人の瓦を作ることへの熱い思いが伝わってきたため、製造過程のこだわりポイントを伝えることに意義があると明確になり、動画制作に反映できた。

5) 動画制作

スマートフォンによる現地取材動画の撮影と、iPhone のアプリケーションを用いた編集を行い、テロップを入れて2分以内という条件を満たすものを作成した。この動画は JR 東日本の商品販売の E モール特設コーナーにおいて、全国地域ブランド総選挙の石州瓦紹介として WEB 上で 2021 年 1 月に公開された。

動画のテロップ表示や画面切り替え、瓦製造工場の音や BGM 添付と様々な工程を秒単位で何度も修正を繰り返しており、ゼミ生の初めての動画制作という観点からみれば評価できる仕上がりであった。

6) ビジネスプランの提案

住生活と衣生活の親和性は、もともと小学校家庭科の教科書の構成からも明らかであるが、気候条件調節を衣服と住宅のどちらが担うかという役割分担が可能な所にある。今回のビジネスプランの検討においては、住生活と衣生活をデザイン面から馴染ませる方法を採用した。普段の洋服選びでは、色や柄の組み合わせを考えてコーディネートすることから、まず服飾デザインに挑戦し、「棧瓦格子」「棧瓦ボタン」「棧瓦縞模様」の iPhone のアプリケーションを用いたイラストによる描画に学生が取り組んだ。今後は実物への展開も検討していきたい。

続いて、実際のビジネスプランの提案では、住宅も服と同じように、「屋根＝帽子、壁＝服、床＝靴」と対応させ、組み合わせられるものだという発想を基盤とした。住宅×コーディネートの実現を目指し、スマートフォンアプリによる「屋根のきせかえ by 石州瓦 ～タップでチェンジ～」と名付けた瓦の色替えシミュレーションの仕組みを構築した。狙いは、平易なスマートフォン操作により、B to C（住宅メーカー・工務店から消費者への提案用）と B to B（石州瓦工業組合及び加盟企業から住宅メーカー・工務店。設計者への提案用）の両方を兼ねられる点にある。

操作手順は、住宅図面のテンプレート（図1）をメール送信（屋根全面 ver. と瓦一枚ずつ ver. の二種類）→ 受信者はスマートフォンにダウンロード→ 瓦の種類選択→ 色の選択→ 屋根・壁・床を着色し完成とする（図2）。



©2021 長崎県立大学 地域環境建築学研究所



©2021 長崎県立大学 地域環境建築学研究所

図1 色塗り操作前のテンプレート

図2 屋根瓦の色彩選択後のイメージ

テンプレート図面には、iPad上のMediBang Paintで、戸建住宅の二消点透視図を描いた。試作品の体験モニターを1年生に依頼した結果を踏まえた改良版では、1億DLを突破したibis Paint X（無料版）を用いて着色する仕組みとし、iPhone用とAndroid用のマニュアルを作成した。この瓦を一枚ずつの着色の操作体験を石州瓦工業組合に依頼した結果、「操作が簡単で面白い」「今すぐにでも使える」という良好な反応であった。

7) パワーポイントによるプレゼンテーション資料作成

総選挙提出の成果物である取材内容やビジネスプランは、パワーポイントによる提出を求められたため、オリジナルの図描画を加え、総計65枚のスライドを作成した。学生達は、石州瓦づくりに携わる方々の想いが詰まる「グラントワ」のキャッチコピーを考案し「光赤（こうせき）を生み出す宝石広場」とした。プレゼン資料の目次は、①グラントワの紹介、②石州瓦を支える石州瓦工業組合、③現地取材、④瓦の強さの秘密、⑤販売の課題、⑥ビジネスプランの提案、⑦将来への展望と7項目に分けてまとめ、締め括りの石州瓦のキャッチコピーには、「100年瓦（かわら）ない安心を」を考案した。

8) ノベルティ製作

Instagramを2ヶ月間毎日投稿しても、閲覧数、「いいね！」の数、いずれも伸びなかったため、瓦に興味を持っていない人は、わざわざ石州瓦の情報を見ようと思わないと思われた。そこで、瓦の認知度向上策として、「石州瓦をもっと身近に！」というコンセプトで、費用が低廉で、あっても困らないもので、しかも一年間瓦屋根を意識できるノベルティとして、2021年版のカレンダーを地域居住環境学研究室で制作した。加盟企業6社に依頼し各社の製品が葺かれた建築物または取材時の写真の提供を受け、2ヶ月1枚の各ページに一社分ずつ写真を掲載し、総選挙参加記念のノベルティとして取材先へ配布した。このカレンダーの表紙データは学生自身が撮影した石州瓦の写真を組み合わせてイラストレーターを用いてデザインを行ったもので、日本屋根経済新聞の2月8日号の誌面で、総選挙へのゼミの取り組みとともに掲載紹介された。

5. 石州瓦学習前と学習後を比較し受講学生にみられた変化

1) 地域文化論Ⅳ（地域資源）履修1年生（受講者42名）

この科目では、前述の映像学習の他、教科書「やさしい建築材料³⁾」の瓦の頁の解説を行った。授業形式は、映像視聴回はオンデマンドとし、その他の回は遠隔と登学のハイブリッド形式で実施した。登学班の学生達には、一人ずつ、木村窯業所製の出雲空港で使用されている緑色の石州瓦の実物を持ち上げ、重さの体感による屋根葺き職人の施工負担への理解と、瓦を裏返して釉薬瓦のテクスチャー（材質感）への理解を深めることを求めた。これら、一連の石州瓦に関する学

習前と、学習後の学生の記述内容で主なものを抽出した。

瓦学習前に、学生に自宅の屋根葺き材料を尋ねた所、瓦屋根は20名、わからないが2名いた。また、「将来どんな家を建てたいか」という設問では、災害に強い、木造、和室、洋風などが挙げられ、屋根への言及は一人もいなかった。

ところが、瓦学習後には、「将来、自宅の屋根に石州瓦を葺きたいと思うか」という設問に、肯定的な回答が多数見られた。使ってみたい石州瓦製品については、「J型の赤色もしくは黒色」「島根で育ったので、一度は石州瓦の屋根を葺いた家。色合いは周りの家を見て、赤い瓦の家が多い地域であれば赤い瓦、黒い瓦の家が多い地域では黒い瓦にした方が、周りとの調和してよい」「私の実家は石州瓦の和瓦を使用しているので、私も馴染みのある赤系の和瓦を使用したい」「石州瓦を葺いてみたい。赤い瓦だと周りとは違う感じが出て、いいと思うから」

「洋風の家を建てたいと思っているので、曲線が柔らかいS型洋風瓦を使ってみたい」「F型が好きです。一見金属やスレート屋根のように見え、よく見ると瓦という点が気に入りました」「石州瓦を葺いてみたい。なぜなら、石州瓦の性能の良さにひかれたからだ。特に寒さに強いのが魅力的だった。将来は木で作られた家に住みたいと考えており、茶色系の温かみを感じられる色にしたい。また、雪が降る地域に住みたいので、雪下ろしがすんなり出来そうなF型がいいのではないかと思う」「正直、木材メインで、金属屋根の家が良いと思っていたが、将来性を考えると長持ちする最高品質の石州瓦を用いたい」と、石州瓦を使用してみたい気持ちが芽生えるという筆者の予想外の記述が多くみられた。

また、「瓦をどのような材料だと考えるように変化したか」という設問では、「受講前、瓦はかたくて丈夫な材料だと思っていました。しかし受講後は、それに加えて断熱性や遮音性能があり、経済的にも優しい万能な材料であると考えようになりました。デザインも和風や洋風があり、オシャレさも演出出来るのだと分かりました」「今までは瓦について全く知らなかった。身近であるがゆえにあまり気に留めたことがなかったが、身近であるものを知ることの面白さを感じることができた」など、瓦を材料として肯定的に捉えた記述であった。

続いて「全国各地で石州瓦を知っていただき、使っていただくには」という設問では、「石州瓦の利点である、自然の脅威に対する強さをアピールしていくことが重要だと思います」「見た目や歴史の深さだけでなく、その実用性をアピールすること、そしてその実用性は現在でも進歩していることを知ってもらえば、より石州瓦の使用者は増えるのではないかと思います。従って、その耐久性の科学的な裏付けや、耐久性向上への取り組みを、動画などを使い、よりキャッチーな形で伝えるとよいのではないかと考えます」「瓦が現代においても素晴らしい材料であるということを知っている人は多くないと思う。実際私も今回の講義を聴くまでそう思っていた」「消費者はまず価格を重視すると思うので、石州

瓦の値段は高いけれど、定期的なメンテナンスや塗り替えがいらず、長い目でみれば、経済的だということを理解してもらおう」という記述がみられた。これらの学生側の示唆に対し、瓦製造側がいかに情報提供を図っていくかが重要である。

2021年2月、地域文化論Ⅳ（地域資源）履修後の振り返りの記述では、「受講して、今まで気にしたこともなかったようなことまで学び、知らないままということはすごく損していることなのだと知る事が出来た。例えば石州瓦なんかはこの授業で学ばなければその存在すら知らないままだったと思う。この授業をきっかけにどんな特徴があるのか、どの地域で主に使われているか、どんな見た目をしているか、それを作る過程のこと、どんな人が関わってきたか等様々なことを知り、今では将来家を建てる際に石州瓦を活用するという選択肢が増えるまでになった。この授業を受講して日常生活から様々なものに目を向けて興味を持っていくことが必要だと知る事が出来た」と瓦学習で吸収した点を述べたもの、「授業を受講する前までの私の思う材料とは物を作る過程にある素材であり材料そのものに特徴や個性はないと思っていました。しかしその材料にこそ個性や魅力が詰まっておりその個性や魅力をどうまとめるかによって材料は良い方向にも悪い方向にも化ける無限の存在だということが授業を聞いて分かりました。建築家はデザインすることが得意なだけではなく、材料について熟知しており、どう使えば材料の魅力を発揮できるのかを理解しているからこそ個性があり人目のつく作品が出来るのだと分かりました」と建築物へと目を向けたものがみられた。

瓦を学習した印象には、「瓦は大学に来るまで気にしたこともなかったが石州瓦についての講義を受けてから、瓦が使われている家の瓦はどこで作られているものだろうと、気になるようになった」「講義内ではいくつかの材料資源に注目して学習を行ったが、特に印象に残ったものは石州瓦の学習だ」「様々な資源を学びましたが、瓦の生産が盛んな島根県で瓦について学習し、実際に触ってみることができたのは良い経験になりました。」「材料の捉え方の変化として、材料を大きくくりとしてではなく一つ一つに着目するようになった。以前は、瓦に種類があることを知らなかったためどの瓦も同じものだと捉えていた。しかし、受講後には瓦にも種類があり土地ごとに特徴があることを知った。そのため、材料一つ一つに着目するようになった。」という記述がみられた、授業では、木材やコンクリート、石、ガラスなどを取り上げたが、学生達は特に「瓦」に関する深い記述が多くみられ、地域資源を学ぶ学生に適した建築材料だと考えられる。

2)産官学連携プロジェクト参画3年生

総選挙に参加したゼミ生3名の学生の実家（島根県1名、岡山県2名）は、いずれも石州瓦葺き屋根であったが、そのことを今回のプロジェクトまで知らなかったという。総選挙後の感想には「石州瓦は建築材料であるため、すぐに購入に

繋がるわけではない。その商品を知ってもらい購入に繋げることの難しさを感じた」「実際の製品と世間のイメージが乖離していると感じた。地震に弱いなどのマイナスイメージをどうしたら払拭できるのか、瓦は高品質でリーズナブルということをどう伝えるか」「石州瓦の性能や特徴について学ぶことができたのはもちろんだが、取材を通して職人達の熱い想いや苦勞も石州瓦を頑丈にしている理由の一つに含まれているのだと思った」と記述しており、課題発見に繋がる機会となっていた。現在3名とも就職活動中であるが、全国規模ではなく、特定の地域に特化とした就職先を希望している。またESに記述する大学時代の主たる活動として、今回の取り組みを挙げており、日程の厳しいプロジェクトを3名で乗り越えたため、単なる瓦学習に留まらず、チームで能力を発揮した成果として十分に自己PRに据えられる活動となった。また、どんな企業・自治体に就職するのであれ、何らかの商品または役務（サービス）を扱うため、地域ブランドという地域と商品（サービス）が結びついた地域団体商標を学習することは、衣食住に関わる専門分野の学習深化に加え、キャリア形成にも寄与すると考えられる。

6. おわりに

以上のように2科目において、地域団体商標制度に基づく地域ブランドという視点から、石州瓦を題材とした地域資源教育の実践に取り組んだ。学生達の受講前と受講後の変化から、大学または、それ以前の教育において、屋根葺き材料を扱うか否かが、将来の住宅選択に影響を与える可能性があることを明らかにできた。現在屋根葺き材料として普及がめざましい金属製の勾配屋根、鉄筋コンクリートの陸屋根と比べ、地域性を持ち合わせている石州瓦は、地域ブランドという視点から建材をみつめる上で、適切な地域資源だと考えられる。

謝辞 教育実践にあたり、石州瓦工業組合及び加盟企業の皆様に、多大なるご協力を得たことを深く感謝申し上げます。

【参考文献】

- 1) 特許庁「地域団体商標ガイドブック 2012」(2013)、pp. 66-68
<https://www.jpo.go.jp/system/trademark/gaiyo/chidan/document/tiikibrand/2012katuyoujirei.pdf> (最終アクセス日 2021.03.18)
- 2) 特許庁「地域団体商標ガイドブック 2019」(2020)、pp. 16-18
<https://www.jpo.go.jp/system/trademark/gaiyo/chidan/document/tiikibrand/katuyouzirei2019.pdf> (最終アクセス日 2021.03.21)
- 3) 松本進「改訂版 図説 やさしい建築材料」(2019)、学芸出版社、pp. 98-101

松江ゴーストツアー新規語り部養成講座の取組 —語り研修の中で—

Efforts to Train the New Storytellers for the Matsue Ghost Tour
—Narrative Training—

岩 田 裕 子
(非常勤講師)

キーワード：語り、怪談、小泉八雲、観光、ガイド

1. はじめに

「松江ゴーストツアー」が始まったのは2008年8月のことである。当時、島根県立大学に勤務していた小泉凡氏（現小泉八雲記念館館長）が発起人となり、松江市内の4つの観光文化施設の管理を行っていたNPO法人松江ツーリズム研究会（以下、松江ツーリズム研究会と記す）に話をもちかけ、開催した。日没時刻前にツアーが始まり、月照寺や大雄寺（だいおうじ）など小泉八雲（1850-1904）が再話した怪談ゆかりの場所の魅力を語り部（ガイド）（以下、語り部と記す）の案内のもと、徒歩で巡りながら、「耳なし芳一」や「子育て幽霊話」などの怪談を楽しむ。小泉凡氏の講演や宍道湖七珍の懐石料理がセットになることもあった。2017年末までの開催回数は316回を数え、県内客はもちろん、多くの観光客を集め、その数は5000人を超えた。

しかしながら、松江ツーリズム研究会の規模縮小などの事情により、2018年度から、主催は一般社団法人松江観光協会（以下、松江観光協会と記す）に引き継がれた。モニターツアーを実施してコースの変更を行うなど策を講じ、人気のまち歩きツアーとして地元にも根付いてきた。しかし、松江観光協会としては、引き継がれる前には3名いた語り部が1名に減り、客の要望日程に答えられない状況が気になりであった。語り部はツアーの要である。語り部養成なくして魅力あるツアーの存続はないと筆者の元に2019年10月、語り部養成講座の怪談の語り研修の講師要請があった。

市報で公募をかけ、2020年6月から10月まで研修、その後語り部選考オーディションの予定も全国的な新型コロナウイルス感染拡大が実施に待ったをかけた。先が見通せない中、松江観光協会と検討を重ね、実情に即した形で行われることになった。語り部は、一般枠、学生枠を設けることになり、一般枠は松江観光協会から、これまでに「松江ゴーストツアー」によく参加していたり、ガイドや接客経験のある人に声かけをし、3名が受講すること

になった。学生枠は、島根県立大学松江キャンパスの筆者の授業の「読み聞かせの実践」を履修していた地域文化学科の2年生に呼びかけ、4名が受講することになった。幸い、この学生達は、1年時に、小泉凡氏の授業の「地域文学論Ⅰ（小泉八雲）」を履修しており、「松江ゴーストツアー」の素地がすでにできていることが大きい。講座は、12月から2月にかけて計5回の研修、その後3月下旬の選考オーディションを通過すれば2021年度の夏デビューということになった。学生達に関しては、松江観光協会の計らいで、事前に実際の「松江ゴーストツアー」体験会が実施された。その前の学生ガイド説明会時に、担当者からの、学生が主体となって考えていけるような学生バージョンも取り入れたいという話に、学生達も意欲を示した。

本稿では、「松江ゴーストツアー」新規語り部養成講座の語り研修の取組について報告し、今後の活動に活かしたい。

2. 新規語り部養成講座—語り研修の特色

語り研修は計3回、決して多くはない。しかも新型コロナウイルス感染予防対策のため、担当者から1回の研修時間はなるべく1時間におさめてほしいとのことであった。研修が実施できることに喜びを感じつつも、どう組み立てていくか、頭を抱えた。前述した通り、新規語り部養成講座の実施時期の変更もあり、学生は2回目の語り研修が試験期間と重なり、参加が難しくなった。その1回分もどのように補うか考えた末、語り研修の時間内で完結させることよりも、研修を受けた受講生自身が、時間外の時間を活用して楽しみながら取り組むことができるように組み立てていくことにした。

「松江ゴーストツアー」には、語り部用の台本がある。これは、松江観光協会が、前身の松江ツーリズム研究会時代に作成された資料と現行の「松江ゴーストツアー」での語り部の語り、資料を活字におこしたもので、スタッフからのお知らせと注意事項、語り部が語る怪談とガイド説明からなる。

この度の新規語り部養成講座の実施に伴い、より語りやすく、聞きやすく、味わい深いものになるようにと筆者が怪談の語り部分に手を入れた。受講生には、語り研修の中で、実際の「松江ゴーストツアー」の中で語っていく怪談6話①「耳なし芳一」（筋違橋）（すじかいばし）②「雪女との遭遇」（月照寺橋）③「化け狐」（月照寺橋）④「人食いの大亀」（月照寺）⑤「消えぬ芸者の足跡」（清光院）⑥「子育て幽霊話」（大雄寺）の中から1話を選び、覚えて1回語ってもらうことにした。

1) 「語るための一と」の作成

怪談を覚えて語るための手助けとして、「語るための一と」なるものを作成した。これは、大学の「読み聞かせの実践」の授業で使用している、作品解

積ノートに着想を得たものであり、選んだ怪談とそれについてのテーマ（キーワード）、魅力を感じるどころ、覚えるための場面分け（時間・場所・人物・出来事などを考えて）、語ってみて（メモ）、備考（他の人の語りの参考になるところなどをメモ）の項目を設けたシートである。語るためには覚え方から大事にしてほしいと思ったのである。この「語るための一と」は、記入する前にやるべき作業がある。覚える怪談を1回目は、全体像をつかむためにイメージをしながら黙読をする。2回目は、1回目と同じようにイメージをしながら自分の語り（まだ語りにはなっていないが）を自分で聞くようにして声に出して読んでいく。その後、怪談に目を通して、「語るための一と」に記入していく。まずは、じっくりと怪談と向き合い、楽しみながら、自分の絵を動かしていくのである。覚えるための場面分けは、筆者が語った「雪女」を例に挙げる。怪談全体を字面ではなく、絵にして捉えていき、自分のイメージの場面ごとの絵を文でまとめていくという感じである。これを頼りにしながら、覚えていく段階でどうしても覚えにくい言葉や抜けやすい言葉が出てきた場合、意識するためにその言葉を付け足していくのも方法の一つだと示した。これは、あくまでも方法の一つである。

2) 八雲の怪談奇談だ Yo! ~発声練習として（ラップ風に）

受講生は、小泉八雲の怪談について、大なり小なり触れてきた人達ばかりである。この語り研修では、台本に載っている怪談だけを読むのではなく、八雲の怪談の世界をたっぷりと感じて広げ、語りを一緒に深めてい

八雲の怪談奇談だ Yo!

1. 『小豆磨ぎ橋』で～は、「杜若」はうたうな Yo!
2. 『母の愛は死よりも強し』、『餡を買う女』!
3. 『子捨ての話』、百姓、反省、僧になる、Hey!
4. 「兄さん、寒かろう」「お前、寒かろう」『鳥取の布団』
5. 『麻を全部くれるなら』、『幽霊滝』まで、お勝さん
6. 『赤穴の信義』、『文部の忠誠』、『菊花の契り』とは!!
7. 不思議なじいさん、『泉心居士』、仏画に魂吹き込む Yo!
8. 『ろくろ首』、『回龍の袂に食らいつく』
9. ずんずんずん、ずんずんずん、抱えた赤子の目方増し、『忠兵衛』、力の限り!
10. 『友忠と青柳』、『来世もきっと出会ってくれ!』

きたいと思い、発声練習に八雲が再話した怪談を盛り込んでみようと考えた。選んだ怪談は、全部で10話、山陰ゆかりのものから筆者の好みまでさま

ざまである。自分の知っている怪談を見つけると嬉しいだろうし、知らない怪談は読んでみて、発声練習の文言に「そういうことか。」とうなずけるように、その怪談のエッセンスを抽出してみたつもりである。なお、発声練習という性質上、喉に負担をかけないように、お腹に力を入れて発声してもらえようように、ラップ風に構成してみた。怪談とはかなり趣が違うが、その mismatch も楽しんでほしい。「！」エクスクラメーションマークの箇所では、片手の人差し指と親指を立てて手を大きく前方に投げかけ、声と気持ちに勢いをつけてみる。最終的には、全身でリズムを刻みながら発声し、語る前に、心と身体をほぐすのがねらいである。

3) 7つのポイント～語りを楽しむために～

今回の語り研修では、こちらから語りの枠を作りすぎて、語り手をそれにあてはめることのないようにしたい。受講生の、語り手としての考えや思いを大切に語りてほしいと思い、語りの実践の前に、語る怪談と聞き手に向き合う意識については触れるが、語り方については、受講生の語りの実践が終了した最終回に、受講生自身の語りを振り返ってもらいながら、7つのポイントを絞って語りのまとめをし、今後の語りにつなげるようにした。内容は、現在もお話のグループに所属し、学びながら語っている筆者の経験から挙げた。筆者自身が語っていく上でも、こんな風に語っていければと希望的なものでもある。以下に、説明内容を簡単にまとめる。

(1) 覚えて語るることについて

自分の中に怪談をイメージしながらきちんと覚えて語ることで、怪談に命を吹きこみ、聞き手と一体となって怪談の世界を見て楽しむことができる。

(2) 速さについて

入りはゆっくり、おしまいもゆっくり。登場人物・場所・時・出来事の始まりの予感などから最後の空白行までたっぷり丁寧に聞き手に見せる気持ちで楽しむ。また、聞き手の心の呼吸を感じながら、お話を展開していく。イメージしながら語っていく中で、自分の語る怪談の速さが安定してくる。

(3) 間（ま）について

間も怪談の一部であり、怪談の流れに乗って、かつ、聞き手との心のやり取りの中で怪談全体が作られていく。聞き手を怪談の先へといざなう間・場面転換の間・時間経過の間・余韻の間・緊迫感の間など、さまざまな間を感じて語ることで、怪談がより生き生きとしてくる。

(4) 声について

聞き手に負担をかけないように、一番後ろの聞き手にまで声と怪談がしっかり届くように意識する。声色・言い回しなど、どんなふうに語るかを考えるよりもイメージして語っていくことで情景も見え、人物が立ってくる。ア

クセント・イントネーションについては、明らかに意味が変わってしまうものの以外はあまり気にしすぎない方がよい。

自分の語りを声で客観的に捉えるために、録音機器を使って録音し、再生して聞いてみるのも一つの方法であるが、怪談を覚えるために使用するのをおすすめしない。イメージした語りがきちんと整ってきてからのものでないと、浅い語りを聞くことになるし、聞き方も字面に頼った聞き方になりがちで、聞き手としてもイメージを描きにくいからである。逆に、整った語りを録音して聞いてみることは、自分がどう感じて語っているかを捉えることができ、聞く力も育つ。その上で、語尾が消えやすい、語りがうねりやすいなど、気になる癖なども発見できる。

(5) 表情、しぐさ、視線について

表情やしぐさは考えすぎずに、怪談の流れに乗って自然に出てくるものである。その行為が、語り手と聞き手の双方に怪談の情景を見せてくれるものかどうかを考えてみる。語りは、言葉で怪談を語る。怪談に外側から色をつけずに内側から出す意識の方がより語りに集中しやすい。

視線については、コロナ禍、マスク着用での語りでは、「目も口ほどにものをいう」というように、より大事になってくるが、聞き手と怪談を見ながら語ることが大事である。お互いに聞き合うことで、怪談を聞く上で気になる癖も発見できる。

(6) 準備、練習について

入念に行うことで、気持ちの入り方や持ち方がぶれず、1回1回の実践を大事にできる。準備不足は、語り手と怪談と聞き手、三者のバランスが崩れる可能性がある。語りと心の安定のためには練習ありき。なるべく本番に近い形で(例：立って)練習し、語りが整ってから人に語る機会を作る。怪談を自分の中にだけとどめずに出して動かしてやる。人の語りを聞くことも自分の語りを深めることになる。

(7) 記録することについて

語る怪談が、どんなお話なのか、まず作品とじっくり向き合う。覚えるために、語るために、「語るための一と」を活用していくのもよい。語りの実践1回1回を振り返ることが語りを育てることにつながるため、日時、場所、語った怪談、参加人数とその年齢層、参加者の反応と語り手自身の語りについての気づき、感想、今後に向けてなどを簡単でもよいので、タイムリーに記録して残しておく。怪談と向き合い、実践と向き合い、今後に活かす。

内容の不十分さはもちろんあるが、語り手自身が語っていく中で、自分の語りを考え、築いていってほしい。

3. 講座の様子

1) 語り研修Ⅰ (1/21) (一般3名、学生4名、担当者3名)

研修の内容

- ①八雲も知っていた！わらべうた「だいせんのやまから」で遊ぼう
- ②八雲再話の「雪女」を聞いてみよう（後で、「雪女」本の紹介10冊）
- ③怪談の語り
 - ・発声練習「八雲の怪談奇談だYO！」
 - ・「松江ゴーストツアー」の中で語る怪談の確認
 - ・怪談を覚えて語るについて

④「語るための一と」の記入

受講生が楽しく覚えて語りたくなるような研修にしたいと思い、スタートした。語るためには、まずは耳から聞く怪談を体験してもらおうと筆者の語りで「雪女」を聞いてもらった。今回は新型コロナウイルス感染予防のため、聞き手との間に十分な距離を取り、マスク着用の中での語りであるが、受講生は、思い思いに楽しめたようだ。発声練習は、大きな声を出すことよりもリラックスして通る声を意識するようにした。怪談を覚えて語るについては、覚え方を大事にしてほしい。字面に頼って丸暗記することは、間違えずにただ出すことに意識が向きがちになる。かといって大筋で何となく覚えることは、語る時に言葉がうろろうろし、毎回ニュアンスの違う怪談になり、イメージできにくくなる。イメージしながらきちんと覚えて語る事が怪談に深みや広がりを持たせ、語り手の持ち味を活かした語りになることを話した。小澤俊夫氏は、「昔ばなしとは何か」の中で、『昔ばなしを語るということは、一種の文芸的なもてなしである。』と述べている。「松江ゴーストツアー」も、「よう来てごしなはった」「聞いてごしない」「だんだん」「またくーだわね」のおもてなし精神に尽きるのではないか。「語るための一と」については、怪談を1話選び、全体像をつかんでイメージを膨らませながら読んでいった後、記入するようにしたが、受講生は抵抗感なくスムーズに書けていた。イメージにじっくり時間をかけてから一気に書き進めている受講生もいた。いくら語り手の思いを大切にしてほしいとはいえ、次回からいきなり語りの実践とは思いますが、とにかく人前で語ってみることに意味がある。質問はいくらでも受け付けることを話し、次回以降、やむを得ず休む場合は、「語るための一と」を整え、声に出して語りの練習を重ねておくように伝えた。

2) 語り研修Ⅱ (2/9) (一般3名、担当者3名)

研修の内容

- ①わらべうた「一二三」とウォーミングアップ

②発声練習「八雲の怪談奇談だ Y0！」

③語り（「耳なし芳一」「子育て幽霊話」「子育て幽霊話」）とコメント

④「語るための一と」メモ記入

⑤今日のポイントまとめ

⑥イギリスの昔話「金の腕」を聞いてみよう

試験期間中のため、学生は不参加。いよいよ語りの実践へ。受講生には、この研修で一話でも多く語りを聞いてもらいたい。聞くことは語りを育てることにつながるからである。そのため、筆者もイギリスの怖い昔話「金の腕」を語ることにした。今日の実践は、事前に名乗り出てくれた2名のみの予定であったが、研修に積極的に取り組む担当者の一人に投げかけたところ、快諾してくれた。実践の流れとして、一話終わるごとに、語り手、聞き手からの振り返りコメントを求め、その後、筆者からコメントをする。決まり事として、聞き手は楽しんで「聞く」ことに集中し、聞いている時にメモは取らないこと。気持ちがメモを取ることに移り、心が怪談から離れて途切れるからである。後でメモの時間を設けた。語り手は、前に立った瞬間、緊張したそうだが、イメージを浮かべながら丁寧に語っていると感じた。受講生からは、「いろんな登場人物の気持ちを感じられて語るのが楽しい」「怖い話というより、赤ちゃんを育てたい一心の女の強い気持ちを感じられた」「これは本当にあった話ですといった風だった」など、語り方よりも感じ方に寄ったコメントが多く聞かれ、怪談世界を深め合えた。こちらからは、怪談の中の登場人物の距離感と間を感じるということについて指摘をした。

今日のポイントまとめで、語りで意識したい点を3つ挙げた。まず、入りを丁寧に語ること。入りは、聞き手にとってはこれからどんなことが待ち受けているのかを知る大事な箇所である。しかし、語り手にとっては、一番多く練習をする箇所ですらすら出てきやすいため、何となく語り進めてしまいがちになるからである。次に、怪談の中のさまざまな間（ま）を感じてみる。計算せず、怪談の流れに乗って聞き手と作っていく。最後に、語り研修では、怪談の語りのみ行うが、語り部は実際にはガイドも担うことになるため、台本の中の二つの違いを意識してみる。終了後、受講生から、自分と人との怪談の覚え方の違いや筆者の日頃の語りについての質問など活発に話が出て、この熱量を学生にも感じてほしいと感じた。

3) 語り研修Ⅲ (2/25) (一般3名、学生4名、担当者4名)

研修の内容

①わらべうた「つくしはつんつん」とウォーミングアップ

②発声練習「八雲の怪談奇談だ Y0！」

③語り（「化け狐」「人食いの大亀」「化け狐」「消えぬ芸者の足跡」「子育て幽

霊話)」とコメント

④「語るための一と」メモ記入

⑤7つのポイント（まとめ）～語りを楽しむために

全員揃っての最終回。語りの実践では、怪談から感じた思いをそのまま語りにして出す練習の跡を感じられた語りもあり、真っ直ぐ心に響いた。また、なかなか言葉が運ばず、緊張も手伝ってかなり苦戦した語りもあった。筆者は、途中で、読んでもらうことに切り替えようかと悩んだが、受講生は、語り部になろうとしている人達である。語り始めたからには自分の語りに責任を持って語りきってほしいと思い、待ってみたが、一つ一つを絞り出すようにして語っていた。聞き手からは、「体験談風だと感じられた」「次の言葉が出てこない間が、逆に何が出てくるんだろうと期待感につながったところもあった」「伝えようとするのが分かった」という声が聞かれた。語りは、聞き手と進んでいく。練習時から、一文一文、目の前の怪談を体験していくようにして声に出していくと「頭が真っ白に」なっても、イメージが戻ってきやすいと話した。語り手から「人の分け方が難しかった」、聞き手から「セリフに色をつけすぎていると感じた」というコメントがいくつか出ていたので、「語ること」と「演じる」ことの違いについて考えてもらった。語り手が、登場人物の性格や気持ちを描いて語っていて、聞き手も怪談の世界をイメージできているのに、部分的に、語り口に気持ちが向くと、そこだけが怪談から浮き立ってしまうことをお互い実感できたようだ。今回は、語り手、聞き手のコメントが、語り方に寄り、怪談そのものへの思いを十分に聞けなかった。学生達の、語り研修Ⅱの体験がとんだことでの意識の小間切れ感も否めず、サポートの不十分さを感じた。まとめの7つのポイントの説明の際、「語る上で大事なことは何か」考えてもらった。受講生に聞いてみると、「聞き手がいること」さらに聞くと「心をこめること」と答え、全員で「テクニックより思い～怪談と聞き手に心をこめて」という言葉を書き留めた。短期間に、覚えて語りきったこと、それだけで十分今後につながる意味のあることであったが、筆者としては、自分の語りを振り返り、周囲からのコメントを受けて、違う角度からも見つめなおした上で深めた語りをもう一度聞き合いたいという気持ちがより強く残る形となってしまった。

しかし、研修後の受講生の感想は、感慨深いものであった。

- ・語り手がリラックスして語りを行えるような環境や、楽しく語りについて学べる環境を作って下さり楽しく研修を受けることができました。
- ・実際に語る場所（例えば、清光院）に行ってみて、そこで語りの練習を試してみる。
- ・「聞く」ことは「語る」上でとても重要だと思う。また、お互いに「語り」

をして、感想を述べあうのは、何度やっても意味があることだと思う。

・丁寧にご指導いただけただけなのでモチベーションの向上にもなりましたので、研修を受けられてよかったです。

そして、実は研修終了後に、再度研修を臨む声が聞かれ、追加研修という形での実施が決まり、全員参加することになった。最後は、受講生全員の語りをもう一度聞き合い、「語り手、聞き手がともに楽しむためには」の視点から、受講生を中心にして話をしてもらった。

4) 追加語り研修 (3/11) (一般3名、学生4名、担当者3名)

研修の内容

- ① わらべうた「あんたがたどこさ」(肩たたきで)
- ② 発声練習「八雲の怪談奇談だY0！」
- ③ 語り(「化け狐」「人喰いの大亀」「消えぬ芸者の足跡」「人喰いの大亀」「子育て幽霊話」「化け狐」「耳なし芳一」とコメント)
- ④ トリニダード・トバゴの昔話「ヤギとライオン」を聞いてみよう
- ⑤ まとめ

語り手が、実践後のコメントで語った、怪談に対する思いが語りに表れていた。怪談の輪郭がくっきりしてきたと感じた。「聞き手の反応を見ながら楽しめた」と語ってくれた受講生もいた。聞き手も、1回目の実践との感じ方の違いに触れ、語り方についての指摘も、よさを見つけながらも語り手の思いがもっと伝わるためにはこうしたらよいのではといった、一歩踏み込んだ内容が多かった。「語り部になったら、6話全部を一人で語ることになるから」と1回目とは別の怪談を覚えて語った受講生もおり、他の受講生のよい刺激となった。意識的にも、語りの的にも厚みが出てきた。語るごとに楽しくなってくることを少し実感できたようである。終了後は、充実感と共に、「次はオーディションで！」と意欲的な様子の受講生たちの姿があった。

4. おわりに

今後、一緒に活動していく仲間になることを見据えて、八雲の怪談の魅力を伝えるものとして、お互いに育ち合えればと思う。心を開放して何度も何度も語り、聞き手の中にも怪談の中の新しい魅力に気づける語りを楽しんでほしい。オーディションを経て、語り部となった人達のために、フォローアップ研修も実施すると聞いている。さらに、解釈の違いによる語りの違いや八雲の怪談の中の「真理」、語りの環境についてなど語りを深める話ができればと考えている。語りは、練習が何より大事だが、実際の「松江ゴーストツアー」での1回1回の語りの経験が何より成長させてくれるものである。観光客や県民に分かるように説明できるためにも、松江観光協会の担当者から

は、今後「松江ゴーストツアー」のあり方も、新しく語り部となった人達の意見やアイデアを取り入れながら、一緒に考えていきたいと聞いている。新型コロナウイルス感染拡大で「松江ゴーストツアー」中止となった2020年だけでなく、松江の地を盛り上げていきたい思いはひとしおである。これまでを大事にしつつ、新しい風を吹かせて地域の文化資源はこれからも人の手によって繋いでいかれるだろう。2021年は、松江が国際文化観光都市になって70年の年である。松江の魅力、八雲ゆかりの地の怪談の魅力あふれる新たな「松江ゴーストツアー」を体験できる日を楽しみにしている。

最後に、資料提供やお話を聞かせていただくなど、お力を貸してくださった、小泉八雲記念館館長の小泉凡氏、一般社団法人松江観光協会の皆様に心より感謝申し上げます。

【参考・引用文献】

- ・小泉凡「小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）の文化資源的活用に関する考察」島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要第54号、2016年
- ・小泉凡「文化資源としてのひと」（井口貢編『観光学事始め「脱観光的」観光のススメ』法律文化社、2015年
- ・小泉凡「講演小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）—開かれた精神（オープン・マインド）の航跡を辿る—」ビブリア第152号、2019年
- ・小澤俊夫「昔ばなしとは何か」大和書房、1983年
- ・松岡享子「〈たのしいお話〉お話を語る」日本エディタースクール出版部、1994年
- ・ラフカディオ・ハーン「怪談 改版不思議なことの物語と研究」平井呈一訳岩波書店、2010年
- ・ラフカディオ・ハーン「新編日本の怪談」池田雅之編訳 角川ソフィア文庫、2005年
- ・小泉八雲「怪談・奇談」平川祐弘編 講談社学術文庫、1990年
- ・八雲会 小泉八雲記念館監修・編集「小泉八雲生誕170年／来日・来松130年記念出版 小泉八雲の怪談BOOK」日本の面影「松江」実行委員会、2020年
- ・「松江ゴーストツアー新規語り部養成講座松江ゴーストツアー語り部用台本」一般社団法人松江観光協会有料ガイド受付窓口 MATSUENJOY（マツエンジョイ）、2021年

英語の移動動詞の頻度

Frequency of Motion Verbs in English

小原真子

(島根大学法文学部言語文化学科)

キーワード：英語、移動動詞、頻度

1. はじめに

Talmy (1985, 1991) の移動事象に関する類型論では、何かが移動する際に使われる移動表現に関して、言語間に系統的な違いが存在すると論じられている。この類型論によると、世界の言語は大きく分けて、移動する際の経路や方向性を *go, come* などの動詞要素を用いて表す動詞枠付け言語 (**verb-framed language**) と、*into, out* などの前置詞、接辞、不変化詞など「衛星」で表す衛星枠付け言語 (**satellite-framed language**) の2つのタイプに分けることができ、英語は移動の方向を前置詞などで表す衛星枠付け言語、日本語は動詞で表す動詞枠付け言語と別々の言語タイプに属する。

これに関連して、移動動詞が移動の方向の意味を含む有方向移動動詞 (*come, go, leave, enter* など) と移動の様態の意味を含む移動様態動詞 (*walk, skip, swim* など) に大別されることが知られている (Levin 1993、上野・影山 2001)。上記の分類から分かるように、大部分の移動動詞は、方向または様態の意味のいずれか一方を内包するが、衛星枠付け言語である英語は、移動の方向を前置詞等で表すため、移動動詞自体には様態の意味が含まれることが多く、移動様態動詞の種類は日本語と比較して多い傾向にある。たとえば日本語では「歩く」という一種類の動詞しかないところに、英語では *walk* (歩く) だけでなく、*amble* (のんびり歩く)、*toddle* (よちよち歩く)、*tiptoe* (つま先で歩く) など様々な歩き方に対応した動詞が存在する。(移動表現に関する議論の詳細は上野・影山 (2001) を参照)。

上記のような日本語と英語の移動表現の違いは、小説の翻訳などに見ることができる。例として、J.K. Rowling の *Harry Potter and the Philosopher's Stone* と日本語版『ハリー・ポッターと賢者の石』の一部から、人や生き物が移動する表現を取り出していくつか比較してみよう。以下の例の下線は移動表現を示すために筆者が付したものである。まず、(1) ~ (3) は人が移動する場面である。

(1) a. Dumbledore stepped over the low garden wall and walked to the front

door. He laid Harry gently on the doorstep, took a letter out of his cloak, tucked it inside Harry's blankets and then came back to the other two.

(*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 17)

b. ダブルドアは庭の低い生垣をまたいで、玄関へと歩いていった。そつとハリーを戸口に置くと、マントから手紙を取り出し、ハリーをくるんだ毛布に挟み込み、二人のところに戻ってきた。

(『ハリー・ポッターと賢者の石』、28)

(2) a. 'Where's Percy?' said their mother.

'He's coming now.'

The oldest boy came striding into sight.

(*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 102)

b. 「パーシーはどこ？」とママが聞いた。

「こっちに歩いてくるよ」

一番年上の少年が大股で歩いてきた。

(『ハリー・ポッターと賢者の石』、144)

(3) a. He dashed back across the road, hurried up to his office, snapped at his secretary not to disturb him, seized his telephone and had almost finished dialing his home number when he changed his mind.

(*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 4)

b. ダーズリー氏は猛スピードで道を横切り、オフィスに駆け戻るやいなや、秘書に「誰も取り継ぐな」と命令し、ドアをピシッと閉めて電話をひつつかみ、家の番号を回しはじめた。しかし、ダイヤルし終わらないうちに気が変わった。

(『ハリー・ポッターと賢者の石』、10)

(1)、(2) の例から分かるように、英語でも、come (来る) などの有方向移動動詞が使われることがある。また、(2) の walk (歩く) のように、移動様態動詞の中でも、基本的で分かりやすい動詞も使われる。ただ、英語に特徴的なのは、細かな移動の様態の意味を含む動詞が種々あることで、(2) の stride (大またで歩く) や、(3) の dash (突進する)、hurry (急ぐ) など、どのような様子で移動したのか、細かい意味が内包されている動詞が使われることが多い。これに対して、日本語訳では「猛スピードで」、「大またで」など様子を表す修飾語によって移動様態の細かな違いを表しているのが特徴的である。

人間以外の動物の動きにはその動物に特有の動詞が使われることが多い。たとえば、(4) では、人間の移動に関しては **run** (走る) が使われているが、大へびは **slither** (滑るように進む) というへび特有の動詞が使われている。また、(5) ではふくろうが飛んでいる様子が **swoop** ((舞いおりて) 襲いかかる)、**speed** (急ぐ) という動詞で表されているが、特に **swoop** の方は鳥の移動に関して使われる動詞である。

- (4) a. The great snake was uncoiling itself rapidly, slithering out on to the floor – people throughout the reptile house screamed and started running for the exits.

(*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 30)

- b. 大へびは素早くとぐろを解き、ズルズルと外に這い出した。館内にいた客たちは叫び声をあげ、出口に向かって駆け出した。

(『ハリー・ポッターと賢者の石』、46)

- (5) a. He didn't see the owls swooping past in broad daylight, though people down in the street did, they pointed and gazed open-mouthed as owl after owl sped overhead.

(*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 9)

- b. 真っ昼間からふくろうが空を飛び交うのを、ダーズリー氏は見ないですが、道行く人はそれを目撃した。ふくろうが次から次へと飛んでゆくのを指さしては、いったいあれは何だと口をあめぐり開けて見つめていたのだ。

(『ハリー・ポッターと賢者の石』、10)

以上の例から分かるように、英語の移動動詞は数が多いため、英語学習者にとっては覚えるのが大変である。また別々の移動動詞を使うことは、日本語のように一般的な基本動詞の「歩く」を覚えてそれを汎用するという方法ではないために、新規の動詞の意味を推測するのも難しい。ハリー・ポッターのように有名な小説を原書で読もうとして、英語の動詞の多様さに挫折した覚えのある学習者も多いであろう。

多様性に富む英語の移動動詞であるが、実際どの動詞がどの程度の頻度で使用されているのであろうか。Taylor (2012) でも論じられているように、母語話者は言語要素の頻度を意識せず知っており、このことは言語の使用にも影響を与えているものである。頻度は 'in the language' (言語の中に) 存在しているものなのである (Taylor 2012:148)。本稿は、英語の大規模コーパスを使って、

数多い英語の移動動詞の頻度の高いものから順に提示し、その傾向を観察することを目的とする。

2. 移動動詞の頻度調査

英語の移動動詞で今回調査対象としたものは、Levin (1993) と上野・影山 (2001) に移動動詞としてグループ分けされている動詞群である。2つの先行文献にある動詞群には、重複しているものが多いが、片方のみあげられているものもある。今回はどちらか一方に挙げられているものすべてを調査対象とした。頻度を調査した動詞群は、移動動詞の中でも、移動の方向を含意している有方向移動動詞 (verbs of inherently directed motion)、移動の様態を含意する移動様態動詞 (verbs of manner of motion) であるが、移動様態動詞は生物による意図的な移動の様態を表す run 動詞と、無生物に特徴的な移動の様態を表す roll 動詞の2つに下位分類される。また、上野・影山 (2001) でその振る舞いが議論されている身体運動動詞 (verbs of body-internal motion) と舞踏動詞 (waltz verbs) に関しても頻度を調査した。身体運動動詞と舞踏動詞は、(6) のように前置詞句などで表される起点や着点を付けることによって、拡張的に移動の意味を表すことができるものである。日本語訳から分かるように、日本語ではこのような方法で移動を表すことはできない。

(6) Willy {wiggled/danced} into Harriet's arms. (Jackendoff 1990: 223)

*ウィリーはハリエットの腕の中に {揺れ動いた／踊った}。

頻度調査に使用したコーパスは現代イギリス英語の大規模均衡コーパス British National Corpus (BNC) と現代アメリカ英語の大規模均衡コーパス Corpus of Contemporary American English (COCA) の2つである。BNC は1980年代から1993年までのデータを収集したコーパスで、データ量は合計1億語である。この中には1000万語の話言葉も含まれている。COCAは1990年から2019年までのアメリカ英語のデータを収集した大規模コーパスで、データ量は10億語である。2つのコーパスのデータ量に差があるため、比較する際には、100万語あたりの数値 (PMW) に換算した調整頻度を利用した (石川2012)。検索する際には、それぞれの語の動詞としての用法を活用形の違いに関わらず行った。名詞と動詞、または形容詞に同じ形が存在する語の場合 (たとえば、動詞の walk、名詞の walk など)、細かくデータを確認すると、誤って名詞の例が動詞に分類されている可能性もあるが、今回の調査では考慮に入れていない。

また、それぞれの語の重要度を確認するため、『ジーニアス英和辞典』(第5版) を使用して、中学学習語 (A ランク)、高校学習語 (B ランク)、大学生・社

会人に必要な語（Cランク）、その他の語（Dランク）を確認した。それでは、動詞群ごとに結果を確認していこう。

1) 有方向移動動詞

移動の方向の意味を含む有方向移動動詞は 26 語、このうち A ランクの動詞が arrive, climb, come, drop, enter, fall, go, leave, pass, reach, return, rise の 12 語、B ランクの動詞が approach, cross, descend, escape, flee の 5 語、C ランクの動詞は ascend, depart, exit, pierce, plunge, recede, traverse, tumble の 8 語である。このうち、調整頻度の高い順に 15 語を並べたものが次の表 1 である。なお、これらの動詞には多義のものが多く、様々な語義が存在するが、表では移動動詞の代表的な意味を 1 つだけ挙げている。

表 1 有方向移動動詞の頻度

| BNC | 辞書 | 語義 | PMW | COCA | 辞書 | 語義 | PMW |
|-----|----------|---------|---------|------|----------|---------|---------|
| 1 | go | A 行く | 2363.13 | 1 | go | A 行く | 3545.83 |
| 2 | come | A 来る | 1433.22 | 2 | come | A 来る | 1801.85 |
| 3 | leave | A 去る | 605.78 | 3 | leave | A 去る | 622.51 |
| 4 | fall | A 落ちる | 258.43 | 4 | fall | A 落ちる | 229.15 |
| 5 | pass | A 通り過ぎる | 193.36 | 5 | pass | A 通り過ぎる | 203.02 |
| 6 | reach | A 着く | 220.88 | 6 | reach | A 着く | 193.67 |
| 7 | return | A 戻る | 213.64 | 7 | return | A 戻る | 176.81 |
| 8 | drop | A 落ちる | 100.21 | 8 | drop | A 落ちる | 134.21 |
| 9 | enter | A 入る | 136.81 | 9 | enter | A 入る | 119.13 |
| 10 | rise | A 上がる | 146.08 | 10 | rise | A 上がる | 109.04 |
| 11 | arrive | A 着く | 134.22 | 11 | arrive | A 着く | 99.83 |
| 12 | cross | B 横切る | 67.06 | 12 | cross | B 横切る | 61.51 |
| 13 | approach | B 近づく | 66.47 | 13 | approach | B 近づく | 57.60 |
| 14 | climb | A 登る | 53.28 | 14 | climb | A 登る | 45.26 |
| 15 | escape | B 逃げる | 51.35 | 15 | escape | B 逃げる | 42.48 |

表 1 から分かるように、有方向移動動詞の場合、BNC と COCA では多少順序に違いはあるが、同じ 15 語となっており、調整頻度はかなり高い。たとえば、一番頻度の高い go は BNC の動詞の中でも 10 番目に頻度の高い語である (Leech et al. 2001)。また、頻度の高さと連動して、辞書の重要度では、ほとんど A ランクの動詞となっている。

2) 移動様態動詞

(1) run 動詞

移動様態動詞の中でも、生物による意図的な移動を表す run 動詞は英語に多

数存在し、調査対象は 125 語である。内訳としては、A ランクの動詞が run, speed, swim, travel, walk の 5 語、B ランクの動詞が roll, rush, skip, slide, sweep, tear, troop, wander の 8 語、さらに、具体例は省略するが、C ランクの動詞が 39 語、D ランクの語が 51 語ある。このほか『ジーニアス英和辞典』に掲載されていない語が 1 語である。

これらの動詞のうち、調整頻度の高い順に 20 語並べたものが表 2 である。なお、run などは動詞として多数の意味がある多義語であり、移動様態動詞としての意味としてのみ使われているわけではない。また、一般的には移動様態動詞として使われていない動詞、たとえば、charge, file, sweep などもあるが、ここでは移動動詞としての意味を代表例として挙げてある。多義語が含まれていることから、これだけで移動動詞として頻度が高いと結論することはできないのであるが、コーパスでは意味の違いは判別できないので、便宜的に移動様態動詞の分類に含めてある。

表 2 run 動詞の頻度

| BNC | 辞書 | 語義 | PMW | COCA | 辞書 | 語義 | PMW |
|-----|--------|-------------|--------|------|--------|-------------|--------|
| 1 | run | A 走る | 383.04 | 1 | run | A 走る | 465.02 |
| 2 | walk | A 歩く | 198.82 | 2 | walk | A 歩く | 253.65 |
| 3 | fly | A 飛ぶ | 85.71 | 3 | fly | A 飛ぶ | 90.21 |
| 4 | travel | A さっさと歩く | 84.10 | 4 | travel | A さっさと歩く | 85.45 |
| 5 | charge | B 突撃する | 63.68 | 5 | roll | B 転がる | 71.10 |
| 6 | climb | A 登る | 53.28 | 6 | jump | A 跳ぶ | 69.82 |
| 7 | jump | A 跳ぶ | 48.10 | 7 | charge | B 突撃する | 63.37 |
| 8 | roll | B 転がる | 44.38 | 8 | file | B 列を作って行進する | 50.77 |
| 9 | race | A 急いで行く | 34.96 | 9 | climb | A 登る | 45.26 |
| 10 | rush | B 急いで行く | 30.25 | 10 | rush | B 急いで行く | 37.32 |
| 11 | sweep | B さっそう堂々と歩く | 29.49 | 11 | tear | B 駆ける | 35.31 |
| 12 | slide | B なめらかに滑る | 27.98 | 12 | slide | B なめらかに滑る | 30.42 |
| 13 | tear | B 駆ける | 26.63 | 13 | race | A 急いで行く | 27.78 |
| 14 | wander | B 歩き回る | 23.06 | 14 | hurry | A 急ぐ | 26.55 |
| 15 | swim | A 泳ぐ | 23.02 | 15 | swim | A 泳ぐ | 24.07 |
| 16 | hurry | A 急ぐ | 22.91 | 16 | sweep | B さっそう堂々と歩く | 23.90 |
| 17 | leap | B 跳ぶ | 19.61 | 17 | float | B 漂う | 20.54 |
| 18 | drift | B 漂う | 18.28 | 18 | wander | B 歩き回る | 19.98 |
| 19 | march | B 足早に歩く | 17.18 | 19 | skip | B 軽く跳ねながら進む | 18.75 |
| 20 | speed | A 急いで行く | 17.11 | 20 | speed | A 急いで行く | 17.54 |

英語には移動様態動詞、とりわけ run 動詞の種類が多いのが特徴であるが、頻度の面から見ると、表 1 と比較して頻度が低くなっている。また、BNC、COCA とも A ランクの動詞が 10 個、B ランクの動詞が 10 個となっており、有方向移動動詞と比べると重要度が低い動詞が多くなっている。

(2) roll 動詞

次に、移動様態動詞の中でも無生物に関わる移動の様態を表す roll 動詞 21 語の頻度を確認しよう。語の内訳は、A ランクの語が drop, move, turn の 3 語、B ランクの動詞が bound, drift, float, revolve, roll, slide, slip, spin, swing, twist, wind の 11 語、C ランクの語が bounce, coil, glide, rotate, whirl の 5 語、D ランクの語が meander, twirl の 2 語である。このうち、調整頻度の高い順に 15 語並べたものが表 3 である。

表 3 roll 動詞の頻度

| BNC | 辞書 | 語義 | PMW | COCA | 辞書 | 語義 | PMW |
|-----|--------|-----------|--------|------|---------|-----------|--------|
| 1 | turn | A 回る | 434.41 | 1 | turn | A 回る | 477.63 |
| 2 | move | A 移動する、動く | 372.90 | 2 | move | A 移動する、動く | 430.18 |
| 3 | drop | A 落ちる | 100.21 | 3 | drop | A 落ちる | 134.21 |
| 4 | slip | B 滑る | 46.67 | 4 | roll | B 転がる | 71.10 |
| 5 | roll | B 転がる | 44.38 | 5 | slip | B 滑る | 41.65 |
| 6 | swing | B 揺れ動く | 31.77 | 6 | slide | B なめらかに滑る | 30.42 |
| 7 | slide | B なめらかに滑る | 27.98 | 7 | swing | B 揺れ動く | 27.99 |
| 8 | wind | B 曲がる | 22.11 | 8 | spin | B 回る | 27.19 |
| 9 | drift | B 漂う | 18.28 | 9 | wind | B 曲がる | 26.18 |
| 10 | twist | B ねじる | 17.57 | 10 | float | B 漂う | 20.54 |
| 11 | spin | B 回る | 17.10 | 11 | twist | B ねじる | 16.27 |
| 12 | float | B 漂う | 17.08 | 12 | bounce | C はずむ | 15.79 |
| 13 | bounce | C はずむ | 11.67 | 13 | drift | B 漂う | 14.94 |
| 14 | rotate | C 回転させる | 6.84 | 14 | rotate | C 回転させる | 9.19 |
| 15 | bound | B はずむ | 4.87 | 15 | revolve | B 回転する | 5.76 |

表 3 から分かるように、これらの動詞も、有方向移動動詞と比較すると低頻度である。表 2、表 3 の run 動詞、roll 動詞の頻度から、英語は移動様態動詞の種類は多いものの、一つ一つの動詞の頻度は高くないことが分かる。また、roll 動詞の場合、15 語の中では、BNC と COCA で順序に違いはあるものの、A ランクの語が 3 語、B ランクが 10 語、C ランクの語が 2 語となっており、頻度と連動して重要度も低くなる傾向にある。

3) 身体運動動詞・舞踏動詞

最後に身体運動動詞 15 語、舞踏動詞 20 語の頻度を確認しよう。Levin (1993) が挙げている身体運動動詞のうち、A ランクの動詞は kick 1 語のみであるが、上野・影山 (2001) はこの動詞を身体運動動詞に含めていない。B ランクの動詞は rock 1 語、C ランクの動詞は fidget, flap, sway の 3 語、D ランクの動詞が 10 語である。これらの身体運動動詞の調整頻度が高い順に 10 語あげたものが表 4 である。

表 4 身体運動動詞の頻度

| BNC | 辞書 | 語義 | PMW | COCA | 辞書 | 語義 | PMW | | |
|-----|---------|----|------------|-------|----|--------|-----|-------------|-------|
| 1 | kick | A | 足をけるように動かす | 34.17 | 1 | kick | A | 足をけるように動かす | 59.31 |
| 2 | rock | B | 揺れ動く | 9.48 | 2 | rock | B | 揺れ動く | 16.44 |
| 3 | sway | C | 揺れる | 7.58 | 3 | sway | C | 揺れる | 8.01 |
| 4 | flap | C | バタバタ動かす | 4.85 | 4 | flap | C | バタバタ動かす | 4.08 |
| 5 | twitch | D | びくびく動かす | 4.55 | 5 | twitch | D | びくびく動かす | 3.52 |
| 6 | wriggle | D | 体をくねらせる | 4.43 | 6 | wiggle | D | びくびく小刻みに動かす | 2.76 |
| 7 | wobble | D | ふらつく | 2.19 | 7 | squirm | D | 身をよじる | 2.67 |
| 8 | squirm | D | 身をよじる | 1.98 | 8 | teeter | D | ぐらつく | 2.21 |
| 9 | buck | D | 背を曲げてはねあがる | 1.75 | 9 | buck | D | 背を曲げてはねあがる | 2.01 |
| 10 | fidget | C | そわそわする | 1.63 | 10 | wobble | D | ふらつく | 1.90 |

表 4 から分かるように、身体運動動詞は kick 以外の動詞は頻度がかなり低く、また語の重要度も低い。

舞踏動詞は、A ランクが dance 1 語のみ、B ランクの動詞は 0 語、C ランクが clog, shuffle, waltz の 3 語、D ランクの動詞が 16 語である。表 5 に舞踏動詞の調整頻度の高い順に 5 語を並べているが、他の動詞グループと比較しても、かなり頻度が低いのが分かる。

表 5 舞踏動詞の頻度

| BNC | 辞書 | 語義 | PMW | COCA | 辞書 | 語義 | PMW | | |
|-----|---------|----|--------------|-------|----|---------|-----|--------------|-------|
| 1 | dance | A | ダンスをする、踊る | 32.11 | 1 | dance | A | ダンスをする、踊る | 45.69 |
| 2 | shuffle | C | 足をもぞもぞ動かす | 5.17 | 2 | shuffle | C | 足をもぞもぞ動かす | 4.65 |
| 3 | clog | C | 木靴ダンスを踊る | 2.50 | 3 | clog | C | 木靴ダンスを踊る | 3.25 |
| 4 | boogie | D | ブギウギを踊る | 0.48 | 4 | waltz | C | ワルツを踊る | 1.20 |
| 5 | bop | D | ポップ音楽にあわせて踊る | 0.35 | 5 | bop | D | ポップ音楽にあわせて踊る | 0.57 |

舞踏動詞の場合、動詞としての意味が「特定の種類のダンスを踊る」という意味であることが多く、多義語としての意味の広がりが見られない。特定の場面では使わないことが頻度が低くなっていることの一因であろう。

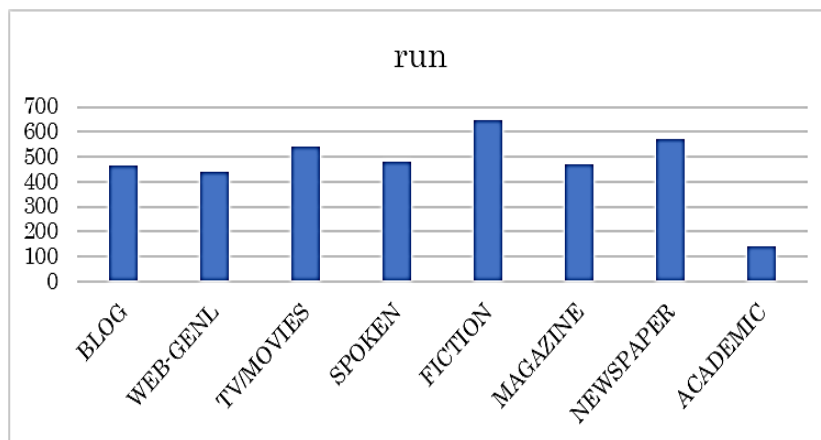
5) ジャンル別頻度

なぜ移動動詞の中でも頻度の高い動詞と低い動詞があるのでしょうか。一つの可能性として、ジャンル別の頻度に違いがあることが考えられる。本来はすべての語に関してジャンル別の頻度を調査すべきであるが、今回は試みに COCA でいくつかの動詞のジャンル別の 100 万語ごとの調整頻度をグラフに表した。COCA では下位ジャンルごとのデータ量がほぼ同じであるので、ジャンルごとの頻度を比較するのに適していると言える。

移動様態動詞 run 動詞の中でも一番頻度の高い run、それほど頻度の高くない hurry をそれぞれグラフに表すと、図 1、図 2 のようになる。図 1 にあるように、run の場合は学術 (ACADEMIC) の頻度が低い以外は、ジャンルに関わ

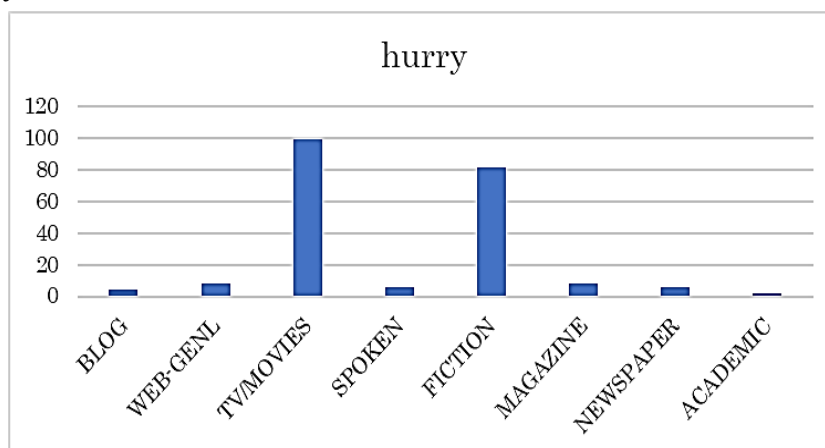
りなく使用される傾向にある。

図1 run ジャンル別頻度



これに対して、run 動詞の中でも高頻度ではない hurry では、図2のように、テレビ／映画（TV/MOVIES）と小説（FICTION）の頻度が他のジャンルに比べて極端に高くなっており、分布に偏りが見られる。語によって偏りに違いはあるものの、細かい様態を含意する低頻度の移動様態動詞は小説や映画などで比較的多く使用される傾向にあることを示唆している。

図2 hurry ジャンル別頻度



3. おわりに

本稿では、移動動詞のグループごとに、主な動詞の頻度を BNC と COCA の 2 種類のコーパスで確認し提示した。英語では有方向移動動詞と移動様態動詞のうち後者の種類が多いのが特徴であるが、今回はそれぞれの動詞の頻度から移動動詞を観察した。その結果、確かに移動様態動詞の種類が多いものの、一つ一つの語の頻度の方から見てみると、英語でも有方向移動動詞が使われる頻度の方がは

るかに高いことが判明した。このことは、移動動詞の類型を論ずる際に頻度も考慮に入れる必要があることを示唆している。

【参考文献】

- 石川 慎一郎. 2012. 『ベーシックコーパス言語学』 ひつじ書房.
- Jackendoff, Ray. 1990. *Semantic structures*. Cambridge, MIT Press.
- Leech, Geoffrey, Paul Rayson and Andrew Wilson. 2001. *Word frequencies in written and spoken English: Based on the British national corpus*. Longman.
- Levin, Beth. 1993. *English verb classes and alternations*. Chicago University Press.
- Talmy, Leonard. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In *Language typology and syntactic description Vol. III: Grammatical categories and the lexicon*, ed. Timothy Shopen, 57-149. Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard. 1991. Path to realization: A typology of event conflation. *BLS* 17: 480-519.
- Taylor, John R. 2012. *The mental corpus: How language is represented in the mind*. Oxford University Press.
- 上野 誠司・影山 太郎. 2001. 「移動と経路の表現」影山 太郎（編）『日英対照動詞の意味と構文』 40-68. 大修館書店.

辞書

『ジーニアス英和辞典』（第5版）2014. 大修館書店

小説

- J.K. Rowling. 1997. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Publishing.
- J・K・ローリング. 1999. 『ハリー・ポッターと賢者の石』松岡 佑子（訳） 静山社.

コーパス

- British National Corpus (<https://www.english-corpora.org/bnc/>)
- Corpus of Contemporary American English (<https://www.english-corpora.org/coca/>)

「古典文学Ⅰ（神話と伝説）」遠隔授業の実践記録

Practice Research of “Classical Literature I” Distance Learning

野々村安浩
(地域文化学科)

キーワード：遠隔授業、

1. はじめに

令和2年度秋学期の授業について、新型コロナウイルス感染拡大防止のために遠隔授業で実施する旨の連絡を、島根県立大学松江キャンパス教務学生課より令和2年8月6日付書類にて受けた。また、その授業方法についてもいくつかの提案を担当課から連絡があった。そのなかで、筆者は情報機器の発信環境から島根県立大学松江キャンパスに備え付けのPCを通し、大学で使用する情報発信ソフト等によって、担当する授業時間帯に大学内の講義室を使用してリアルに受講生への発信の方式によって講義を進めた。従来の対面により行われていた大学の授業形態とは異なり、講義室に受講生の姿がない形であった。授業を進めていくなかで、対面式授業とは異なる感想などを持ったので、数値面を中心にその点についてレポートしてみたい。

2. 遠隔授業の実施方法

この授業に使用するテキストは、倉野憲司校注『古事記』（岩波文庫）で、受講生に購入を求めた。そのテキストの使用は全15回の授業の内、第9回まで使った（後掲「別記1 授業計画案」参照）。また、全授業に使用する紙資料（レジュメ）については、各授業日の数日前までには、古典文学研究室にて配付し、さらに同資料をPDFにて大学使用のteamsの「古典文学Ⅰ（神話と伝説）」授業のページに掲載した。それらを踏まえて当日の授業を展開した。授業ではパワーポイント画面にて関係資料（写真・画像・図表）も加えて進めた。当日出席できない受講生のために授業録画も行った。

受講生は、授業時間内では、自分の画像・音声はオフ状態にして聴講する形をとっていた。対面授業でも実施されているが、受講生に授業中に作業を課すためにレジュメには記入箇所を設けて、授業者からの一方向の授業形式にならないような点も考慮した。そして、授業終了時には、「課題」として講義内容についての「感想」「質問」などをteamsのなかの「Forms」に記入し（字数の制限なし）、授業日（金曜日第4限）の翌週月曜日午後5時までに提出を求め

た。この授業の登録受講生は48名であった。

なお、授業内容に関わる3テーマ（後掲「別記2 期末レポートのテーマ」）のうちから、期末レポート（複合的なテーマも可）の提出を課し、毎回の「課題」提出と合わせて評価を行った。

3. 受講生の受講への対応

受講生がどこで受講しているか。それについて、第7回授業の課題提出に際して、次の選択の形でアンケートを実施した。その結果は〔 〕内の数値であった（回答数 42名）。

ア) 自宅（寮・下宿含む）〔38〕 イ) 大学構内〔4〕 ウ) その他〔0〕

次に、受講生の全15回の授業への（ア）出席状況と（イ）課題提出状況をみていく（表1）。

（表1）

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 回数 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| ア | 48 | 48 | 48 | 47 | 48 | 48 | 47 | 46 | 46 | 45 | 48 | 48 | 42 | 46 | 45 |
| イ | 42 | 48 | 48 | 44 | 41 | 46 | 42 | 39 | 41 | 41 | 44 | 40 | 32 | 44 | 43 |

また、第10回以降には授業への出席状況がやや下がるが、下記の表2（第6回以降を掲示）のように、その受講生は授業内容に即した課題を提出している。つまり、その受講生は録画授業を聴講したことが考えられる。

（表2）

| | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| 授業回数 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 提出人数 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 |

4. 受講生からの課題提出

大学で用意してある「出席カード」（タテ9.5cm×ヨコ9.5cm）には5行程度の、授業への質問等を記入する余白がある。そのカードを利用した授業への出欠および質問が記されていることを過年度開催の授業では見学した（令和元年11月5日 山村桃子准教授「古典文学I（神話と伝説）」）。

そのカードの余白では概ね100字程度を記入だけで、「出席カード」という性格上、授業終了時に提出が求められるため、複数の質問事項を記すことはできないように考えられた。

今年の遠隔授業については、前述のように授業後に「課題」として、TeamsのFormsに授業の「感想」「質問」などの記入を求めた。記入字数の制限は設けず、提出の締切日は授業後3日間を取っていた。

提出については、授業直後や締切時刻直前などさまざまであった。字数については概ね100字から200字程度が大半であったが、なかには1,000字を超える受講生も毎回複数いた。

記入内容については、当該授業の説明不足の指摘や誤解、また授業内容に関連する質問が多くあった（後掲「別記3」質問内容（抜粋））。それらの点については、次の授業の冒頭で補足していった。

5. おわりに—遠隔授業を実施した感想—

担当の授業では新型コロナウイルス禍のなかで対面授業が出来ず、上記の形で遠隔授業を実施した。授業担当者にとって機器操作への対応のうえ、受講生の顔が見えず、まるでテレビカメラ前のアナウンサーか、You-tuberであるかのような感覚で、授業当初には戸惑いがあった。しかし、パワーポイントを活用し、「映像作家」的な授業資料作成など、従来型の授業と異なる教材研究や授業方法への見直しが求められた。また受講生からの長文の「課題」への記述内容によって、毎回授業の内容・方法への微調整を行うことが出来た。

なお、この授業内容に関連する展覧会が、島根県立古代出雲歴史博物館で企画展として「編纂1300年日本書紀と出雲」（令和2年10月9日～12月6日）として開催されていた。そのため、その展覧会の展示作品に関する説明も加えたり、また受講生の中にはその展覧会を見学し、その感想等も「課題Forms」に記していた。

最後に、本人の許可を得て、受講生のひとりの感想コメントを記しておく。

「オンライン授業であるため、自分で疑問に思ったことを気軽に聞くことが出来てよかった。」（受講生：N）

謝 辞：

「古典文学Ⅰ（神話と伝説）」の遠隔授業の実施にあたり、島根県立大学松江キャンパス地域文化学科の山村桃子准教授には多くのご教示・ご援助をいただいた。記して謝意を申し上げる。

〔別記1〕「古典文学Ⅰ（神話と伝説）」授業計画案

1. 古事記・日本書紀の成立
2. 天地初発と国生み 一神名の意義

3. 黄泉国訪問—『古事記』の世界観
4. 須佐之男と天照大神 —黄泉国訪問（補遺）—
5. 八岐大蛇退治 —自然から文化への主題—
6. 八岐大蛇退治譚の変奏—中世神話—
7. 大国主神の成長 —オホオナムジから大国主神へ—
8. 大国主神の「国譲り」—葦原中国の平定—
9. 海神の宮訪問—天孫降臨と日向神話—
10. 『出雲国風土記』の国引き神話
11. 伝説とは何か—『古事記』の神話から伝説へ—
12. 地名と伝説—「風土記」地名伝承—
13. 歌人の伝説—柿本人麻呂と小野篁—
14. 天皇の伝説—安徳天皇・後鳥羽上皇—
15. 松江の伝説—武蔵坊弁慶・源助地蔵・嫁ヶ島—

〔別記 2〕 期末レポートのテーマ

1. 講義で取り上げた、神話、伝説の内容から、テーマを選び、それをさらに深く自分なりに考察する
2. 神話、伝説の内容が地域においてどのように変容し、地域づくりに活用されているかを考察する。
3. 自分の出身地に関わる神話・伝説について、その背景やその地域におけるとらえられ方を考察する。

〔別記 3〕 受講生からの質問内容（抜粋）

1. 『日本書紀』の編纂資料に個人の日記がなっているのはなぜか。
(現在の個人の感想を主に記す日記のイメージからの質問か)
2. 『古事記』『日本書紀』の同一神の神名の違いは何か。
3. 「神が死ぬ」について、当時の人の死生観はどうなっているのか。
4. スサノヲの溝を埋める行為はどのように困ることか。
5. 殺されたオホゲツヒメから五穀が生み出されるのはどういう意味を持つのか。生み出される部位とその物には関係があるのか。
6. 国譲りの場にアメノホヒが登場した理由は何か。
7. 「出雲国風土記」の国引き神話に新羅が見えるのは、政治的背景があるのか。
8. 明治時代初めに、陵墓が不明な天皇の存在が対外的に不都合な理由は何か。

英米文学への招待

An Invitation to English Literature

宮澤文雄

(島根大学法文学部)

キーワード：英米文学、英米小説、文学技法、多読

1. はじめに

英語小説を一冊読み切る授業をしていると、学生から「(読む量が多くて、または英語が難しくて) 予習できなかった」「小説はどう読んだらいいのかわからない」「はじめて英語で小説を読んだ」といった声がよく寄せられる。この3つの声のうち最も深刻なのは、さいごの声だ。なぜなら1つめの予習に関する声も2つめの読み方に関する声も、英語で小説を読む経験の少なさに起因するからだ。こうした学生にとって、予習として毎回十数ページの英文を読むという基本的な作業が学習の大きな壁となる。そして翻訳や映画化作品などに頼ろうものなら、英語の理解を通じて文学テキストを解釈する力はいつこうに身に着かない。つまり、この3つめの声が重要なのは、英語と文学の両方の学習要素が含まれているからであり、英語で小説をたくさん読んできたという経験値が、学生の文学的な関心を涵養し専門的な学びを積み上げていくために必要な英語力を保証するからだ。

通常2回生以上を対象とした長篇小説の講読を円滑に進めていくためには、受講以前に学生が原文で一冊でも多くの小説を読んでいることが鍵になる。また、学生が英米文学分野で卒業論文を書こうとする場合には、4回生に進級する前にこのような読書経験をできるだけ積んでおくことが求められる。そのためには、初年次からの取り組みが重要になるだろう。

そこで本稿では、英語と文学の学習をバランスよく取り入れた1回生向けの授業を提案してみたい。クラスは、文学に関心を持った学生よりも英語学習に意欲のある学生が大半を占める教室を想定する。したがって、授業で重点を置くのは、いかに学生を英米文学の世界に招き入れ、いかに彼らの英語力を伸ばしていくかの二点である。このため本稿では、学生を英米文学の世界へ誘うための入口として文学技法を用いた授業と、文学の経験値と英語力を並行して高めるための多読学習を導入した授業を設計する¹⁾。

2. 入門編：入口としての文学技法

多くの学生がはじめて英米文学を学ぶことを考慮し、まず彼らを英米文学の世界に「招待する」ことから始めたい。

最初の授業では「書き出し」²⁾という文学技法を取り上げる。技法をいきなり持ち出す理由は、これまで小説を読んでこなかった学生にとって、「信用できない語り手」「焦点化」「反復」「象徴」などと聞けばそれなりに魅力的に響くだろうし、また何より言葉の可能性を追究する小説には様々な趣向や仕掛けがあり、それを発見し読み解く面白さを通じて小説に興味を持ってもらいたいからだ。冒頭から文学史的な解説を聞くことよりも、読むという体験を通してのほうが小説の良さは堪能できるはずだ。その意味で、文学技法は文学を学ぶ「入口」として適していると思われる。文学の世界に学生を招き入れるために、教員は教師というより案内人になり、学生が自由に文学作品と関わっていきけるような教室環境づくりを心掛けたい。

書き出しの分析に入る前に、まずは書き出しが文学技法と見なされている理由を学生に示しておこう。以下、デイヴィッド・ロッジの『小説の技巧』と前田愛の『文学テキスト入門』から、「書き出し」について説明した箇所を引用する。

小説の冒頭は、われわれが住む現実世界と、小説家の想像力によって生み出された世界とを分ける敷居に他ならない。したがって、まさに作家がわれわれを中に「引きずり込む」場所であると言っていい。(ロッジ 15)

タイトルおよびそれに付された作者名が解読のコードになりますが、それと同じように、文学テキストの書き出しも、解読のコードになる。つまり入り口のところでそのテキスト全体が扱う世界を予知する 경우가少なくありません。[中略] その冒頭の一文のなかには、しばしばその物語がかたちづくる世界がミニチュアとして描き出されている場合が多いのではないだろうか。(前田 99)

ロッジの言う「敷居」は、現実の読者と物語世界の隔たりと言い換えられる。この隔たりには、読者の生きる現実と架空の物語世界とのずれの他にも、作家の言葉遣いや使用言語に対する不慣れなどが考えられるが、いずれにせよ隔たりが大きいほど、読者は物語の世界に馴染むのにそれなりの時間(ページ)を要する。こうした前提があるからこそ、小説の書き出しには、読者を惹きつける工夫、すなわち物語世界のなかに「引きずり込む」仕掛けが施されていると考えてよい。他方、前田は、書き出しにはその文学テキストの世界像が凝縮されていることがあると指摘する。まずはこのように、書き出しのふたつの働き

を学生には説明しておく。

最初の時間では、特に前者のほうに注目してみたい。書き出しに関する一定の見方を示した後、学生には以下の問いを立て、実際に小説の書き出しを読んでもらう。ただし、文章に集中してもらうために、作者名と作品名は伏せておく。

6 行目まで読み、気づいたことをすべて挙げなさい。

“TOM!”

No answer.

“TOM!”

No answer.

“What’s gone with that boy, I wonder? You TOM!”

No answer.

The old lady pulled her spectacles down and looked over them about the room; then she put them up and looked out under them. She seldom or never looked *through* them for so small a thing as a boy; they were her state pair, the pride of her heart, and were built for “style,” not service—she could have seen through a pair of stove lids just as well. She looked perplexed for a moment, and then said, not fiercely, but still loud enough for the furniture to hear:

“Well, I lay if I get hold of you I’ll—”

おそらく教室からは、「トムという人物は少年で、その場にはいないこと」「呼んでいる人は誰で、なぜトムを探しているのか」「二人はどんな関係なのか」といった内容に関する疑問や“TOM”と“No answer”の反復に注目した意見などが出されるだろう。なかにはこんな回答でいいのかと不安に思う学生もいるかもしれないが、これで十分である。

さて、最初の 6 行において読者に与えられている情報は、トムという少年、彼を探す人物、当のトムが不在であるという 3 つに留められている。また名前の執拗な連呼によって、出だしの状況はどことなく緊張感を帯びる。そしてテキストには聴覚情報としての人物の声が響き渡るだけで、視覚的な情報は一切与えられていない。

つまり、この小説の書き出しの特徴は情報量の制限にある。一般的に、情報量の少なさは読みにくさを誘発すると見なされるが、ここでは読者に与える情報を聴覚情報に限定することによって、物語の始まりに緊張感を生み出し、読者の関心を登場人物に向けさせる。すなわち、たった 6 行の声と沈黙の反復のうちに、二人の関係や年齢、性別、人種など登場人物についてあれこれ思いを巡らせているまさにその瞬間、われわれ読者は物語世界のなかに「引きずり込まれているのだ。一見すると平凡な始まりなようだが、実はそこには読者を物語の世界に誘導する仕掛けがあったのだ。

続いて7行目以降を見てみよう。出だしの“The old lady”によって、トムを呼んでいた人物は年配の婦人だったと判明する（この婦人が woman と語られていないところに注目しても面白い）。そして前半とは一転、このパラグラフでは視覚的な情報を伝える知覚動詞 look と see が頻出する。この聴覚情報から視覚情報への転換によって、物語世界を思い描くために必要なモノに関する情報（spectacles）や場所に関する情報（the room, the furniture）が供給される。また、眼鏡と婦人に関するユーモラスな解説が挿入されることで、冒頭の緊張感は早くも解きほぐれ、登場人物に関する情報（婦人の年齢や性格、階級）が与えられる。ここでは最初の6行とは異なり、情報が少しずつ増えていき、読者は物語の空間や人物像をどんどん具体的に想像できるようになる。以上のように情報量の巧みな操作に注目するだけでも、文学技法は小説を深く理解するための糸口になること、そして小説はただ書かれているものではないことが学生にも了解されるはずだ。

しかし、この Mark Twain の *The Adventures of Tom Sawyer* (1876) の書き出しには、もっと大きな仕掛けがある。それを読み解くには、この小説の始め方について考えなければならない。すなわち、物語がトムとポリーおばさんの攻防の場面から始まる理由である。ここからは書き出しが技術の問題だけでなく、内容の問題にも関わることに注意したい。さきほどの引用の直後、ポリーおばさんは戸棚に身を潜めていたトムを発見する。ここではじめて読者はトムという人物の正体と二人の関係を知ることになる。そして一連のやり取りが、結局いつものトムの悪戯によって引き起こされたものに過ぎず、ポリーおばさんはトムを捕えて叱ろうとしていただけで、内心ではトムを深く愛していることを読者が了解するとき、トムの失踪／不在から始まった不穏な書き出しは、微笑ましい日常のひとコマへ変わる。「変わる」と言ったが、正確には「戻る」である。なぜなら最初から平凡な日常風景だったにもかかわらず、名前を呼んでも返事のない状況に、読者が場の緊張を読み取ってしまうからだ。その緊張とはトムを見つけられないポリーおばさんの苛立ちであることが直後に判明するが、つまりそれは、無防備なわれわれ読者は出だしからポリーおばさんという「眼鏡」を通して物語世界を眺めていたことを意味するのだ。読者は冒頭から彼女の心理に一体化させられていたのである。

『トム・ソーヤの冒険』の書き出しの仕掛けとは、読者がポリーおばさんの眼差しを獲得することなのだ。読者はポリーおばさんとともにトムを捜索し発見することを通じて、無意識にトムの行動を見守る役目を負う。そして、トムはこれから先の章で家出して仲間たちと無人島に行く失踪事件を起こし、恋仲のベッキー・サッチャーと洞窟に閉じ込められるなど何度も行方不明になるが、一旦ポリーおばさんから保護者の眼差しを譲渡された読者は、ポリーおばさん

に代わってさいごまでトムを見守り続けなければならない。すでに書き出しから読者は、さいごまで小説を読まなければならないという暗示にかけられていたとも言えるのだ。

3. 応用編：英米文学への招待

次の時間では、英米小説の書き出しの比較を通じて、学生を英米文学の世界に招待する。ここでは、書き出しが作品（作家）の世界像を映し出すというもうひとつの特徴に注目するが、より広く解釈して、ある特定の国や時代の小説の書き出しにはその国や時代の世界像が映し出されると捉える。また、新しい文学技法として「タイトル」を取り上げる。

18・19世紀の英米小説のタイトル一覧を提示しながら、次のような問いを立てたい。

英米の小説のタイトルにはどのような違いが見られるか？

| イギリス小説 | アメリカ小説 |
|-------------------------|------------------------|
| 『ロビンソン・クルーソー』(1719) | 『アメリカ農民の手紙』(1782) |
| 『バミラ』(1740) | 『開拓者』(1823) |
| 『トム・ジョウズ』(1749) | 『自然』(1836) |
| 『フランケンシュタイン』(1818) | 『緋文字』(1850) |
| 『オリヴァー・ツイスト』(1839)、 | 『白鯨』(1851) |
| 『デイヴィッド・コパーフィールド』(1850) | 『ウォールデン』(1854) |
| 『ジェーン・エア』(1847) | 『ある婦人の肖像』(1881) |
| 『アダム・ベイト』(1859)、 | 『ハックルベリー・フィンの冒険』(1884) |
| 『サイラス・マーナー』(1861) | 『シスター・キャリー』(1900) |

こちらの狙いとして、質問に対しては、イギリス小説はすべて人名がタイトルになっていること、併せてアメリカ小説にはこうした傾向がほとんど見られないことを回答してもらいたい。イギリス小説では人名という共通点が容易く得られるため、この時点ですでに学生のほうでも、それがイギリス小説の特徴と何らかの関連があると推測できるだろう。それに比べて、アメリカ小説のほうは共通点を見出しにくく、タイトルからの連想も難しいにちがいない。だが、このようなわからなさ（気づけないこと）のある状況が望ましい。なぜなら、学生自ら問いを持つことは、自分なりの授業目標ができるだけでなく、問いを通じて自分と文学の関係を構築し始めるからだ。そうなれば、学生は知らず知らずのうちに英米文学の世界を自らの足で探索することになる。

さて、18・19世紀のイギリス小説には主人公の名前を題名にしたものが非

常に多いことがわかった。こうした傾向は、読者の注意を主人公に向けさせるだけでなく、そもそも主人公というひとりの人間に対する強い関心を示している。つまりイギリス小説は、主人公というひとりの人間に焦点が当てられ、その人が様々な人生経験を経てどのように成長していくかという過程を描く傾向にある。そして、それは主人公を出発点にできるだけ基盤があることを前提にしているということでもある。

あらすじを紹介しながら、このような考察ポイントを示した後、実際に『ロビンソン・クルーソー』と『フランケンシュタイン』の書き出しから主人公を支える基盤を読み取ってもらう。

それぞれの書き出しを読み、主人公の存在を支える基盤になっていると思われることを指摘しなさい。

Daniel Defoe (1660-1731), *Robinson Crusoe*(1719)

I was born in the Year 1632, in the City of *York*, of a good Family, tho' not of that Country, my Father being a Foreigner of *Bremen*, who settled first at *Hull*: He got a good Estate by Merchandise, and leaving off his Trade, lived afterwards at *York*, from whence he had married my Mother, whose Relations were named *Robinson*, a very good Family in that Country, and from whom I was called *Robinson Kreutznaer*, but by the usual Corruption of Words in *England*, we are now called, nay we call our selves, and write our Name *Crusoe*, and so my Companions always call'd me.

Mary Shelley (1797-1851), *Frankenstein* (1818)

I am by birth a Genevese, and my family is one of the most distinguished of that republic. My ancestors had been for many years counsellors and syndics, and my father had filled several public situations with honour and reputation. He was respected by all who knew him for his integrity and indefatigable attention to public business. He passed his younger days perpetually occupied by the affairs of his country; a variety of circumstances had prevented his marrying early, nor was it until the decline of life that he became a husband and the father of a family.

主人公を支える基盤として、出自がはっきりしていることや良い家柄であること、周囲から存在が認知されていることなどが学生から指摘されるだろう。『ロビンソン・クルーソー』と『フランケンシュタイン』の書き出しには、主人公が自らをそれなりに定義できるような社会的・経済的な基盤が読み取れる。語り手の自己紹介（自己定義）から始まる書き出しにおいて、自分がどこに属しているのか、自分は何者なのかという問いや不安が伝わってこないのは、自己存在の受け皿となるような基盤があるためだ。したがって、イギリスの小説では「自分であること」が保障されていると確認できるだろう。

では、アメリカ小説の場合はどうだろうか。アメリカの激動期にあたる世紀転換期に発表された『シスター・キャリー』（1900年）の書き出しを例に見てみたい。学生には次のような問いを立てたい。

主人公の自己は何によって決められているか？

また、そこから主人公はどのような人物だと思われるか？

Theodore Dreiser(1871-1945), *Sister Carrie* (1900)

When Caroline Meeber boarded the afternoon train for Chicago, her total outfit consisted of a small trunk, a cheap imitation alligator-skin satchel, a small lunch in a paper box, and a yellow leather snap purse, containing her ticket, a scrap of paper with her sister's address in Van Buren Street, and four dollars in money. It was in August, 1889. She was eighteen years of age, bright, timid, and full of the illusions of ignorance and youth.

さきほどのイギリス小説では、出身、家系、職業などが主人公の社会的自己を保障していた。しかし今度は、主人公の自己を規定しているのは、生まれや職業ではなく、モノやお金である。キャリーの所持品——「小さなトランク、安物の模造ワニ革の手提げ鞆、紙箱にいれたささやかな昼食、黄色い革のハンドバッグ、そのなかには切符とヴァン・ビューレン通りに住む姉の住所を書いた紙きれ、そして4ドルの現金」——が伝えるように、彼女の社会的階級は低いと誰もが気づくだろう。なかには列車に乗って都会に住む姉を尋ねようとしている状況を踏まえて、彼女は都市生活に憧れて成功や幸せを求めて田舎からやって来た典型的なアメリカの若者である、と指摘できる学生もいるだろう。いずれにせよ、所持品の描写から始まる点に注目し、「持つこと」が自己規定に関わっていると指摘できれば上出来だ。

そうしたら次のような解説を続けたい。この「持つこと」の重要性は、アメリカが移民によって築かれた国であることと関係している。アメリカという新しい土地で再出発する移民にとって、生まれは社会的な自己を保障しない。移民とひとまとめにしても、言語も、文化も、宗教も皆異なるからだ。そうした場所で、その人が社会において重要かそうでないかの区別は、何を持っているかで決まる。極めてシンプルな基準だからこそ、誰でも採用でき、説得力も強い。

そして、そもそも「持つこと」がアメリカ社会で大きな意味を持つてしまうのは、アメリカ人であることの難しさが背景にあるためだ。野田研一の言うように「アメリカにおいては、『アメリカ人である (being)』ことはけっして自明ではない。もしも『アメリカ人である』ことを確保しようとするならば、その前に『アメリカ人になる』ことを強いられる」(40-41)。それゆえ「持つこと」は移民たちにとって「アメリカ人になる」ための手段になる。それは社会的なステータスを測るモノやお金の所有に限らず、アメリカ人らしさを測る WASP 的な名前、慣習、価値観の所有にまで及ぶ。田舎の名もなき若者からブロードウェイのスターにまで上り詰めていく移民三世の物語『シスター・キャリー』の冒頭に描かれていたのは、「アメリカ人である (being)」ためには、「アメリカ人になる (becoming)」ことが求められ、それは「持つこと (having)」によって可能になるというアメリカ的原理だったのだ。

このように解説した後、もう一度はじめのリストに戻り、英米小説の違いをまとめたい。タイトルや書き出しの考察から、イギリス小説には自己を支える基盤が確認できた。そのため、そこを出発点として主人公がどのような人物に成長していくかという過程を描く傾向がある。他方のアメリカ小説は自己を支える基盤がないために、あるべき人間の姿を追い求める前に、まずは自分（アメリカ人）とは何かを問うことから始めなければならない。リストに挙げた小説のタイトルには、建国したばかりで自己定義が曖昧なアメリカの事情が反映されている。18 世紀末の『アメリカ農民の手紙』の “American” という形容詞の使用には、ヨーロッパとの関係のなかで自らを位置づけようとする態度が読み取れる。また 19 世紀前半の『開拓者』『自然』『緋文字』『白鯨』『ウォールデン』からは、視点はアメリカ内部へ移り、そこで対峙する自然や他者との関係を通して自己を語る様が暗示される。そして 19 世紀後半になると、『ある婦人の肖像』『ハックルベリー・フィンの冒険』『シスター・キャリー』のように、成否を問わずアメリカ的な自己像を主張する傾向が強くなるようだ。

このようにまとめながら、学生のほうでも気づいたことがあれば、どんどん発表してもらおうといいだろう。例えば、リストでは英米間で小説の発表年がずれていること、『シスター・キャリー』の抜粋からは物語が移動の場面から始

まっていること、また作者ドライサーと登場人物キャリーの誕生年が同じであることなどが指摘されるかもしれない。学生からこのような意見を引き出すために、教員は授業の絵をすべて見せる必要はない。むしろ限定的に見せたほうがよい。学生は教員が見せなかったこと（説明しなかったこと）を理解の過程で気づくからだ。したがって、教員のほうでは自分の用意したことを説明するだけでなく、学生が発見したことを尋ねる時間も十分に予定しておきたい。

4. 実践編：英語多読の活用

英米文学の世界に学生たちを招待できたら、文学の経験値と英語力を同時に高めていく実践編へ進みたい。ここでは、英語多読図書を用いて、英語力を養成するとともに英米文学の理解を深めていくことを目的とする。すでに数多の多読教材が出回っているが、授業で扱うのは、原則、英米文学の古典作品をリライトしたものに限る。

多読学習を取り入れた授業³⁾は、少なくとも〈準備・実践・発表〉の3回で実施する。まず1時間目の〈準備〉では、多読学習の効果や学習方法などについて説明を行う。可能ならば教材を用いて教室全体で練習しておくといいたいだろう。学生には、授業後に図書館でレベル1～2（Oxford BookwormsではStage 1～2に相当）の本を借りて、次回までに読んでおくよう指示する。多読図書に慣れてもらうのが狙いなので、英米文学の古典作品に限定せず、読みたいと思った本を選んでもらう。

いよいよ2時間目の〈実践〉では、図書館へ赴き、予め英米文学の古典作品のみを集めたものからひとり一冊選んでもらう。教材のレベルは2～3（OBではStage 2～3に相当）。教室に戻った後、選んだ作品について以下のことを次回までにまとめるよう指示する。①作者について ②他作品 ③読んだ作品の内容 ④物語の名場面 ⑤疑問点。分量はA4一枚。①と②について調べる際には、作家・作品ガイドに直接あたってもらうため、図書館を利用するよう指示する。理由は、今後の学習や研究を視野に入れて、文学に関する知識を得ることと文献活用に習熟してもらうためである。また、文学に関心のなかった学生にとっては、これまで触れたことのない文学入門書を手にとれば、まるで昆虫図鑑を開いた時のように、今まで知らなかった世界の豊かさを発見するだろう。知りたいことを素早く的確に調べる能力はもちろん必要だが、しかしこの場合、予期せぬものと出会い、自分のなかで世界がパッと広がる感覚を得るほうが大切だ。一見遠回りに見えるが、自分のなかの隠れた関心に気づく術は、目的地をできるだけ迂回しながら目指していく道草的学習しかない。③～⑤では、本人の感想や考えを反映してもらう。③の作品の内容を自分の言葉でまとめていく作業を通して、④の名場面の選定が行われる。なぜ自分はその場面に感動し

たのか理由を考えることで、学生本人と作品の関係はより強いものになっていくだろうし、そこに拘ることが作品を解釈していく練習にもなる。⑤の疑問点は、提出してもらっただけで発表のときに言及しなくてもよい。ただし、英語や作品の解釈に関する疑問については、後日その疑問が解消できるかどうか確かめてもらう。そうすれば、英語力や読解力が向上したかどうかを学生本人が一番よく実感できるだろう。

3時間目の〈発表〉では、学生たちをグループに分け、そのなかで発表を行ってもらおう。実際に行った教室では、自分が読み、自分で調べ、自分の感想や考えが反映されているものだから、全員が自信を持って発表に臨んでいた。なかには早速タイトルと書き出しを読み解く学生もいれば、複数冊読了した学生もいた。授業では、この後にカズオ・イシグロの短篇を読んだのだが、できれば〈発表〉は2回以上実施したほうがいい。継続こそ多読学習の核であるのは当然だが、互いの作品を読み合っただけで議論をぶつけ合う機会を設けなかったことが反省されるからだ。討議を通して自分とは異なる考察に触れ、自分の読み方がさらに検討できれば、学生のなかで学びはいっそう深まるだろう。そこで、同じグループ内で作品を交換し、読み手を変えてもう一度発表する機会を設けることを勧めておきたい。

5. おわりに

本稿では、英語小説の講読授業に参加する2年生以上の学生に見られる傾向のうち、英語で小説をほとんど読んでいないことに注目し、英語の読解力と文学の経験値を並行して高めるための授業を提案した。まず小説を読んでこなかった学生に小説の面白さを知ってもらうために文学技法を入口として活用した。次に外国語学習法として信頼されている多読を、英米文学の学習に取り入れ、英語と小説の読解力を上げる授業案を示し、実施した授業の一部について報告を行った。今回、多読学習は文学教育にも効果があるとの手応えを得られた。だが一方で学習者の側に立った検討はなされず、考察の余地を残している。

思わぬ成果が得られたのは、読後のリサーチ発表だった。発表は限られた授業時間のなかで採用されにくいかもしれないが、やはりそれでも実施すべきである。とりわけ英語で書かれた本を読み切ったことのない学生にとって、多読教材とはいえ一冊を自力で読んだ経験は非常に大きい。発表はその経験から得たことを深めていく機会になり、当人の学習意識を良い方向に転換するきっかけになる。具体的には、次のようなことが起きた。読んだ小説について自分なりに考えたことや発見したことを人に伝える発表者の役目を負うことで、学生は「招待される側」から「招待する側」へ移行していた。つまり、読書→リサ

一チ→発表の過程で、学生の位置が「学ぶ側」から「教える側」へと一時的に変わるといった状況が生まれた。この立場の変化によって、教室の学習はもうひとつ高い段階に進んだ。教え伝えることにはそれを学び受ける相手を伴うため、教える側に立つ学生はそこで自らの学びが試され、はじめて自分に足りないことが何かを知るようになるからだ。このように自力で読み切ったことが自信につながった学生や発表が自己確認の機会となった学生は、以前よりも積極的に学ぶようになった。授業後、図書館で多読図書を借りていく学生の姿を目撃するようにもなった。もちろん、これで終わりではなく、こうした学生に対する次なる支援の在り方についても検討しなければならない。

そして、英語文学教育における多読学習の効用については、授業実践の他にも、「英学」として英語と文学を同時に学んでいた明治以来の教育にも注目しながら引き続き検討していくこととしたい。

【注】

- 1) 本稿の授業案は、令和2年度の島根県立大学人間文化学部地域文化学科「アメリカの文学と文化Ⅱ」の一部と島根大学法文学部言語文化学科「英米文学概論」に基づいて作成した。
- 2) 書き出しの高度な読解例には『名作はこのように始まるⅠ・Ⅱ』がある。英米だけでなく、日本、ロシア、フランス、ドイツなどの小説も数多く取り上げられている。また、英米文学を中心に集められたものとして柴田元幸編訳『書き出し「世界文学全集」』がある。
- 3) 高瀬敦子『英語多読・多聴指導マニュアル』は、教育現場における多読学習に関する必要な情報を網羅する。特に今回、指導者として参考になったのは、第1章第2節「外国語学習法としての多読や多聴の歴史」、第6章「うまくいかない多読・多聴指導一原因とその対処法」、第8章「多読の評価」である。

【参考・引用文献】

- Defoe, Daniel. *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*. Penguin, 1965.
- Dreiser, Theodore. *Sister Carrie*, edited by Donald Pizer, Norton, 2006.
- Lodge, David. *The Art of Fiction*. Penguin Books, 1992. (デイヴィッド・ロッジ『小説の技巧』柴田元幸・斎藤兆史訳, 白水社, 1997年.)
- Shelley, Mary W. *Frankenstein, or The Modern Prometheus*. Oxford UP, 1969.
- Twain, Mark. *The Adventures of Tom Sawyer*. Penguin Books, 1986.
- 笹田直人・野田研一・山里勝己編著『アメリカ文化 55 のキーワード』ミネルヴァ書房, 2013年.

- 柴田元幸編訳『書き出し「世界文学全集」』河出書房新社，2013年．
- 高瀬敦子『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店，2010年．
- 千葉一幹・芳川泰久編著『名作はこのように始まるⅠ』ミネルヴァ書房，2008年．
- 中村邦生・千石英世編著『名作はこのように始まるⅡ』ミネルヴァ書房，2008年．
- 日本英文学会（関東支部）編『教室の英文学』研究社，2017年．
- 古川昭夫『英語多読法』小学館，2010年．
- 前田愛『増補 文学テキスト入門』筑摩書房，1993年．

人間と文化

第4号

2021年3月31日発行

発行所

島根県立大学松江キャンパス