

ISSN 2432-8367

教職課程年報

Vol. 5

2019年度

沖縄県立芸術大学

目 次

第一部 教職課程の報告—2018～2019年度—

1. 教員免許状取得者数推移（学部）	.....	1
2. 教員免許取得者数（教育職員免許一括申請者数）	.....	2
3. 教育実習の状況（教育実習実施表：県内、県外、母校以外教育実習者）	.....	2
4. 進路・採用状況	.....	4
5. 教員免許更新講習への取り組み	.....	4
6. 教職相談室の機能と整備	.....	5

第二部 教職課程教育実践報告 2019年

1. 2019年度教育実習事前指導の実施	.....	7
2. 2019年度教職実践演習の実施	.....	8
3. 教育実習事前指導招へい外部講師	.....	10
4. 教職実践演習招へい外部講師	.....	14
5. 教職課程教育実践の現状と課題	.....	15

第三部 教育実践記録等

1. 「Rheinbilderライン川音の絵本」と「海外文化研修ドイツライン川の旅」を終えて —沖縄においてのRegietheater試みの意義—	東江 貴子	.....	17
2. 副科ピアノを通し、合奏の基本や伴奏の演奏技術を学ぶ② —ピアノ連弾が音楽科教員志望学生に及ぼす学習効果—	伊東 陽	.....	32
3. 音楽基礎科目における実作の導入とその効用	近藤 春恵	.....	41
4. インストラクショナル・デザイン（教育設計）という発想 —効果的な授業内容の構想・設計・実施・評価、およびその方法の構築の為に—	芳澤 拓也	.....	52

第四部 教育・研究論文等

1. 新学習指導要領における「総合的な学習の時間」の構想と人格の発達	芳澤 拓也	67
------------------------------------	-------	-------	----

第五部 教職課程の質向上に関する取組

1. 沖縄県公立学校教員育成協議会報告	.....	87
2. 文部科学省教職課程認定等に関する事務担当者説明会報告	.....	89
3. 九州地区大学教職課程研究連絡協議会参加報告	.....	91

第六部 教職課程関連資料

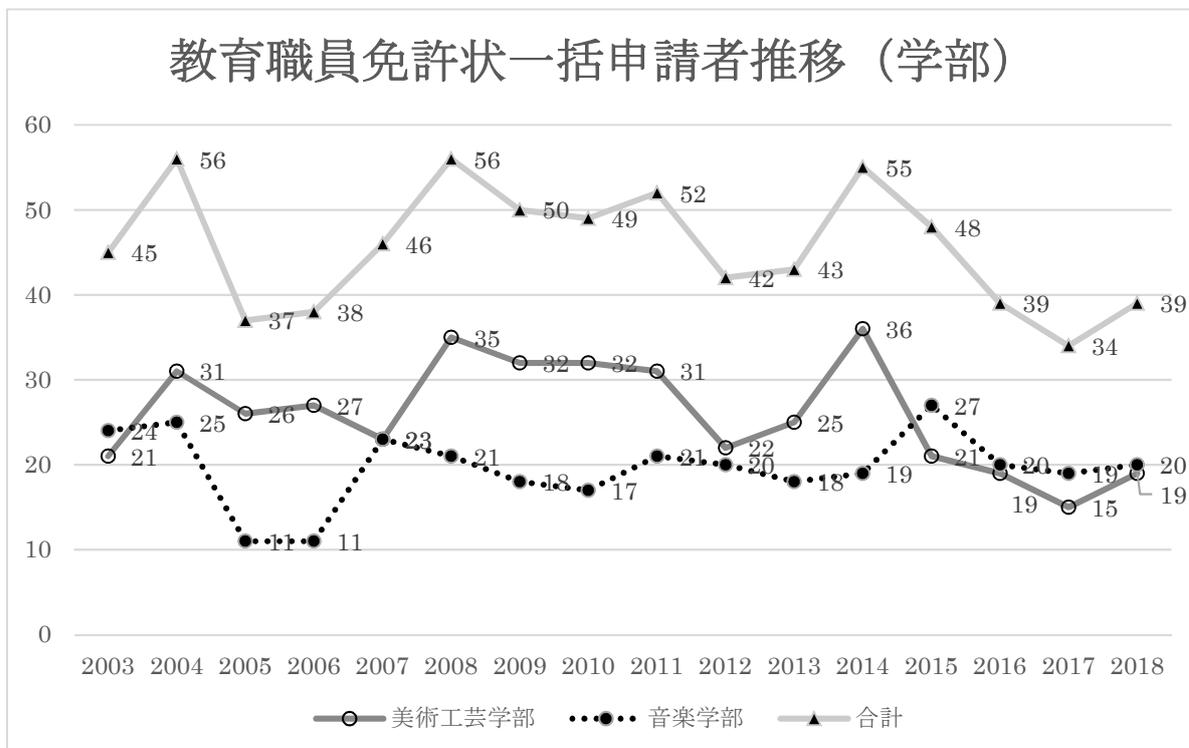
1. 大学の教育理念（建学の理念）	.....	95
2. 教育の目的	.....	95
3. 教員養成にかかる理念	.....	96
4. 教職課程の理念等	.....	98
5. 目標を達成するための計画	.....	100
6. 教育の基礎的理解に関する科目等担当教員（2019年度）	.....	107
7. 教育の基礎的理解に関する科目等、および教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。））担当教員の主な業績（2019年度）	.....	108

第一部

教職課程の報告 2018-2019

教職課程の報告－2018～2019 年度－

1. 教員免許状取得者数推移（学部）



2003年以降のデータを見ると、最も教員免許取得者数が少ないのが、17年の34名、次いで05年の37名となっている。逆に、50名を超えた年は、04年、08年が最多の56名、11年52名、14年55名であった。14年から毎年免許取得者は減少していたが、18年に39名と前年に比べて5名増加した。

学部別でみた場合、多くの年で美術工芸学部が音楽学部を上回っていたが、免許取得者数が減少した、15年から18年にかけて音楽学部生が美術工芸学部生を上回っている。ここからわかるのは、近年、美術工芸学部生の教員免許取得者が減少しているということである。

2. 教員免許取得者数（教育職員免許一括申請者数）

卒業年度	美術工芸学部							音楽学部			学部合計	大学院 専修	学部+大学 院合計
	中学美術	高校					中学・高校美 術+高校工 芸	中学音楽	高校				
		美術	工芸	うち高校 美術のみ	うち高校 工芸のみ	うち高校美術 +工芸			音楽	うち高校音楽 のみ			
2011	22	31	16	6	0	3	13	21	21	0	52	4	56
2012	19	22	7	1	0	1	6	20	20	0	42	5	47
2013	25	25	12	0	0	0	12	18	18	0	43	13	56
2014	32	36	16	3	0	1	15	19	19	0	55	17	72
2015	18	21	8	2	0	1	7	25	27	2	48	4	52
2016	14	19	9	2	1	8	6	19	20	1	39	11	51
2017	11	15	4	4	1	3	3	19	19	0	34	14	49
2018	16	19	5	3	0	5	5	20	20	0	39	14	53

上記の表は、直近8年の教員免許取得者の詳細を示したものである。先述した通り、2015年度から音楽学部における免許取得申請者が、美術工芸学部における免許取得申請者を上回っている。以前は、美術工芸学部における免許取得者が多かったが、ここ数年は音楽学部が逆転している。また、15年から学部卒の教員免許取得者数が減少していたが、18年に持ち直した。専修免許状取得者を見ると、16年11名、17年、18年14名となっている。

以下、18年データを学部別に見ていく。美術工芸学部を見ると、高校1種免許状（美術）取得者が19名、その内高校1種免許状（美術）のみの者は3名、高校1種免許状（美術）と高校1種免許状（工芸）を取得した者が5名、この5名は、中学1種免許状（美術）も取得している。また、高校及び中学校1種免許状（美術）を取得したのは19名であり、前年より5名多くなっている。音楽学部では中学校及び高校1種免許状（音楽）を取得した者が20名、高校1種免許状（音楽）のみ取得した者は0である。学部を母数とした場合、美術工芸学部では84%の者が中高1種免許状取得者、中高美術及び高校工芸免許状取得者が26%、音楽学部では全員が中高1種免許状取得者であった。

3. 教育実習の状況（教育実習実施表：県内、県外、母校以外教育実習者）

2018年度の教育実習生は、沖縄県内中学校では、17名（美術科7名、音楽科10名）となり、また17の中学校在学教育実習生を受け入れた（うち、1校は、特別支援学校中等部）。沖縄県内の高校では、美術科4名、工芸科1名、音楽科5名、合計10名の教育実習生が、10の高校で教育実習を行った。全体では、中学校17校、高校10校において27名が沖縄県内で教育実習を行った。

沖縄県外では、6の中学校、6の高校が本学教育実習生を受け入れた。中学校教育実習生の内訳は、美術科3名、音楽科3名の6名、高校教育実習生の内訳は、美術科4名、音楽科2名、合計8名となっている。総計で見ると、中学校において23名（美術科10名、音楽科13名）、高校において14名（美術科8名、工芸科1名、音楽科7名）、合計37名が教育実習を行ったことになる。

平成29年度 教育実習配置予定状況

												平成29年10月	
												沖縄県立芸術大学	
地区	実習校										実習校数	実習生数	
	中学校	実習教科				高等学校	実習教科						
		美術	音楽	計	時期		美術	工芸	音楽	計			時期
北 部	名護市立大宮中学校		1	1	5月末				0			1校	1人
				0					0				
				0					0				
中 部	浦添市立神森中学校		1	1	9月	沖縄県立読谷高等学校	1		1	6月	16校	16人	
	琉球大学教育学部附属中学校	1		1	8月末	沖縄県立北中城高等学校	1		1	6月			
	沖縄市立美里中学校	1		1	9月	沖縄県立具志川高等学校			1	5月末			
	宜野湾市立真志喜中学校		1	1	9月	沖縄県立コザ高等学校			1	5月末			
	うるま市立具志川中学校		1	1	5月末	沖縄県立浦添工業高校	1		1	6月			
	沖縄県立与勝緑が丘中学校		1	1	8月末				0				
	恩納村立仲泊小中学校		1	1	5月末				0				
	宜野湾市立普天間中学校		1	1	8月末				0				
	浦添市立浦添中学校		1	1	5月末				0				
	浦添市立港川中学校		1	1	6月				0				
	沖縄県立鏡が丘特別支援学校	1		1	9月				0				
那 覇	那覇市立石田中学校	1		1	9月	沖縄県立小禄高等学校	1		1	6月	5校	5人	
	那覇市立松島中学校	1		1	8月末	沖縄県立首里高等学校		1	1	5月末			
	那覇市立首里中学校		1	1	9月				0				
				0					0				
				0					0				
南 部	南風原町立南風原中学校	1		1	9月	沖縄県立糸満高等学校			1	5月末	5校	5人	
	南風原町立南星中学校	1		1	9月	沖縄県立南風原高等学校			1	6月			
				0		沖縄県立豊見城高等学校			1	6月			
				0					0				
宮 古				0					0		0校	0人	
				0					0				
八重山				0					0		0校	0人	
				0					0				
県内計		17校	7人	10人	17人		10校	4人	1人	5人	10人	27校	27人
県 外	堺市立若松台中学校	1		1	5月末	静岡県立浜松江之島高等学校	1		1	9月	12校	10人	
	熊本市立出水中学校	1		1	5月末	鹿児島県立大島高等学校	1		1	5月末			
	防府市立右田中学校	1		1	5月末	熊本県熊本市立必由館高等学校	1		1	5月末			
	藤枝市立高洲中学校		1	1	5月末	埼玉県立本庄高等学校	1		1	10月末			
	土岐市西陵中学校		1	1	5月末	学校法人福岡女学院高等学校			1	5月末			
	足立区立伊興中学校		1	1	5月中	鹿児島県立松陽高等学校			1	5月末			
				0									
				0									
県外計		6校	3人	3人	6人		6校	4人	0人	2人	4人	12校	10人
総 計		23校	10人	13人	23人		16校	8人	1人	7人	14人	39校	37人

4. 進路・採用状況

2018年度	高校 (本務)	中学校 (本務)	高校 臨任	中学校 臨任	高校 非常勤	中学校 非常勤	特別支援学校 臨任	特別支援学校 非常勤	資料提 出無し	合計
学部	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3
大学院	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3

2018年度現役生の進路を見ると、1名（大学院）が中学教員（本務）となっている。また、中学の臨時的任用は4名（学部卒2名、大学院修了2名）である。その他、特別支援学校において臨任となった者が1名いる。

沖縄県教員採用試験合格者(沖縄県立芸術大学・大学院)		中高校共通		特別支援学校中高校共通		小学校
		美術	音楽	美術	音楽	
2017年(H30採用予定)	既卒	3	2	3	0	
	現役	0	0	0	0	
2018年(H31採用予定)	既卒	3	0	0	1	
	現役	1	0	0	0	
2019年(R2採用予定)	既卒	4	4	2	2	1
	現役	0	0	0	0	0

沖縄県の教員採用試験を見ると、19年の合格者数の伸びが顕著である。内訳は中高校共通美術4名、中高校共通音楽4名、特別支援学校中高校共通美術及び音楽がそれぞれ2名となっている。さらに、19年度は、卒業後小学校教員免許を取得し、小学校の本務教員となったものが1名出ている。

現役生の教員採用試験合格者				
	美術	音楽	特別支援学校美術	特別支援学校音楽
2018年	1	1	0	0

現役生が教員採用試験に合格することは、なかなか難しいが、2018年度は、2名の教員採用試験現役合格者が出た。直近の2019年度は、合格者は0である。

5. 教員免許状更新講習への取り組み

本学では、国立琉球大学が実施する教育職員免許更新講習に協力する形で、教員免許更新講習に参画している。そこでは、本学の強みである芸術分野での科目が提供されている。次年度は、琉球芸能関連の講習、バリ、ガムラン音楽の講習、楽器にかかわる講習が予定されている。

2020年度 教員免許状更新講習選択講習(県立芸術大学)一覧							
講習名	講師名	開催値	講習日	予定会場	予備日	定員	対象職種
琉球舞踊の概論と実技	比嘉いずみ	那覇市	7月11日(土)	当蔵キャンパス音楽棟 琉芸大合奏室(4F)	7月18日(土)	10人	教 (小中高)
郷土芸能への意識向上(琉球舞踊組踊の概説と実践)	高嶺久枝	那覇市	8月5日(水)	当蔵キャンパス音楽棟 琉芸大合奏室(4F)	調整中	12人	教 (小中高)
バリ島のガムラン音楽の講義と実技	與那城常和子	那覇市	7月18日(土)	付属研究所 金城キャンパス スタジオ	7月25日(土)	15人	教 (小中高・音楽)
雅楽に親しもう	高瀬澄子	那覇市	8月4日(火)	当蔵キャンパス音楽棟 講義室41	8月8日(土)	10人	教 (中高・音楽)
【1組】歌三線の実技	仲嶺伸吾 島袋功 山内昌也	那覇市	8月12日(水)	当蔵キャンパス音楽棟 講義室41、研究室405・406・408	8月26日(水)	15人	教 (小中高・音楽)
【2組】歌三線の実技	仲嶺伸吾 島袋功 山内昌也	那覇市	8月13日(木)	当蔵キャンパス音楽棟 講義室41、研究室405・406・408	8月27日(木)	15人	教 (小中高・音楽)
【3組】歌三線の実技	仲嶺伸吾 島袋功 山内昌也	那覇市	8月14日(金)	当蔵キャンパス音楽棟 講義室41、研究室405・406・408	8月28日(金)	15人	教 (小中高・音楽)
作って歌う沖縄民謡の旋律—音楽科における創作のために—	金城厚	那覇市	8月6日(木)	当蔵キャンパス 奏楽堂講義室	8月8日(土)	18人	教 (小中高・音楽)
沖縄三線音楽の歴史と鑑賞法	金城厚	那覇市	8月10日(月)	当蔵キャンパス 奏楽堂講義室	調整中	18人	教 (小中高・音楽)
音楽科教育における打楽器講座—各楽器の演奏法から合奏まで—	屋比久理夏	那覇市	8月19日(水)	当蔵キャンパス 奏楽堂講義室 (講義室及び打楽器室)	8月25日(火)	15人	教 (小中高・音楽)
提出待ち	倉橋玲子	那覇市					

6. 教職相談室の機能と整備

教職相談室の機能は、主に以下のものである。①履修指導、②先輩たちの学習指導案の蓄積と貸出、③学生相談(進路相談を含む)、④学生の学習室、⑤学生の教材研究、⑥模擬授業へむけた教材の蓄積、⑦貸出図書の整備。

今年度は、教職実践演習フィールドワークがスタートしたため、これに関連する消耗品を購入した。また、上記フィールドワークは、大平特別支援学校との連携事業となったため、障がいの理解を進める図書を中心に図書を整備した。

2019年度消耗品

2019年度 消耗品購入まとめ		
三菱DVD-R	VHR21HDP30SD1	1
三菱DVD-R	DHR47JP55SD5	1
サンディスクSDカード(128GB)	SDSDQUL128GB	2
パナソニックBR-R(DL)	LMBR50JL(4X)	2
三菱BD-R	VBR139R50SD	1
LG BDプレーヤー	BP250(SSS)	1
吊り下げ名札		3
吊り下げ名札		1
クリップボード		6
クリップボード		6

2019年度 消耗品(購入図書)		
深谷昌志「子ども問題の本棚から」		1
吉濱ツトム「隠れアスペルガーでもできる幸せな恋愛」		1
木原雅子「あの子どもたちが変わった驚きの授業」		1
沼崎一郎「『支配しない男』になる」		1
渡辺大輔「性の多様性ってなんだろう？」		1
金澤治「思春期のアスペルガー症候群は、家族全員でサ		1
司馬理英子「『大人のADHD』のための段取り力」		1
濱口瑛士「書くことと描くこと-ディスレクシアだからこそま		1
ロバート・ウインストン「思春期の心とからだ図鑑」		1
藤原文雄「世界の学校と教職員の働き方」		1
ダネル・スティーブンス「大学教員のためのルーブリック評価入		1
池田由紀江「ダウン症のすべてがわかる本」		1
すぎむらなおみ「なはそうよ！恋とエッチ みつけよう！からだ ときもち」		1
青野篤子「アクティブラーニングで学ぶジェンダー」		1
柏潤一「jヒューマンセクソロジー」		1
「地球の緑・自分の色」実行委員会「色から始まる探求学習」		1
ジェリー・ニューポート「アスペルガー症候群思春期からの性 と恋愛」		1
消費税反対botちゃん「マンガでわかるこんなに危ない！？消 費税」		1
中島英博「シリーズ大学の教授法 授業設計」		1
佐藤清章「シリーズ大学の教授法 講義法」		1
中井俊樹「シリーズ大学の教授法 アクティブラーニング」		1
「特別支援に役立つハンドブックvol.2 絵画・造形」		1
加藤博之「子どもの世界を読みとく音楽療法」		1
斎藤一雄「音楽とリズムと特別支援教育」		1
中島英博「シリーズ大学の教授法 学習評価」		1
浜田将博「シリーズ大学の教授法 研究指導」		1
熊谷恵子「アーレンシンドローム」		1
羽田千恵子「文化に出会い、友達に出会う 障害の重い子ども		1
DV法を改正しよう全国ネットワーク「女性たちが変えたDv法」		1
「ストーカー・Dv被害にあっていませんか？」		1
1ジェシカ・ベネット「フェミニスト・ファイト・クラブ」		1
辻村みよ子「概説ジェンダーと法」		1
サンダース宮松敬子「カナダのセクシュアル・マイノリティたち」		1

(第一部 文責：芳澤拓也)

第二部

教職課程教育實踐報告 2019

教職課程教育実践報告 2019 年度

1. 2019 年度教育実習事前指導の実施

平成31年(令和元年)度 教育実習事前指導日程表			
期間:令和元年5月7日(火)～5月13日(月)			
日程	時間	実施内容	教室
第1日 5月7日 (火)	8:40～10:10	調査票作成・テキスト・履修カルテ配布(芳澤・城間・長嶺)	大合奏室
	10:20～11:50	「特別活動について」(沖縄大学国際コミュニケーション学科教授 黒木 義成 先生)	大合奏室
	12:40～14:10	「中学校音楽科の指導と展開」(音楽学部学部学生対象)(県立総合教育センター 佐久田 伸一 研究主事) 「高等学校美術科の指導と展開」(美術工芸学部学生対象)(前首里高等学校教諭 屋良 朝彦 先生)	302 103
第2日 5月8日 (水)	8:40～10:10	「中学校の教育と教育実習生に望むこと」(前豊見城中学校校長 宮城 調仁 先生)	大合奏室
	10:20～11:50	「中学校道徳の時間の指導について」(琉球大学 非常勤講師 盛島明秀先生)	大合奏室
	12:40～14:10	ガイダンス(教育実習への自覚と期待)(芳澤・城間)	302
第3日 5月9日 (木)	8:40～10:10	「中学校美術科の指導と展開」(美術工芸学部生対象)(県立総合教育センター 上原 進 研究主事) 「卒業生の授業実践」(音楽学部生対象)(音楽学部OB 内間 綾子 先生)	大合奏室 301
	10:20～11:50	「中学校学級経営について」(県立総合教育センター 上原 進 研究主事)	大合奏室
	12:40～14:10	「高等学校の教育と教育実習生に望むこと」(前球陽高等学校校長・宜野湾市教育委員 大城 進 先生)	302
	8:40～10:10	「教育実習の日々」(芳澤・城間)	大合奏室
第4日 5月10日 (金)	10:20～11:50	「生徒指導・教育相談について」(県立総合教育センター 平良 博志 研究主事)	大合奏室
	12:40～14:10	「教育実習の内容・心得について(先輩からのアドバイス)」(芳澤・城間)	302
	8:40～10:10	「高等学校ホームルーム活動について」(元高等学校教諭 宮城 美智子 先生)	大合奏室
第5日 5月13日 (月)	10:20～11:50	「卒業生と語る」(美術工芸学部生対象)(美術工芸学部OB 有川 愛乃 先生) 「卒業生と語る」(音楽学部生対象)(音楽学部OB 内間 綾子 先生)	図書館多目的室 大合奏室
	12:40～14:10	まとめ、教育実習日誌、研究授業、実習体験記、事前訪問について(実習前履修カルテ提出)(芳澤・城間・長嶺)	302

2019 年度の教育実習事前指導は、上記の日程、計画に沿って実施された。この年は、前年度退官された松田盛雄教授に代わり、新たに城間祥子准教授が加わり、新たな教職課程の体制の下で行われた初の教育実習事前指導となった。沖縄県総合教育センターより、新たに平良博志・研究主事(「生活指導・教育相談について」)、上原進・研究主事(「中学校の美術科の指導と展開」「中学校学級経営について」)、をお迎えし、講義をしていただいた。沖縄県総合教育センターとは、18 年度末より日程および講師の調整を行い、19 年度 4 月にほぼ

日程調整を終えることができた。

また、大城進・前球陽高等学校校長（「高等学校の教育と実習生に望むこと」）、宮城調仁・前豊見城中学校校長（「中学校の教育と実習生に望むこと」）、黒木義成・沖縄大学国際コミュニケーション学科教授（「特別活動について」）、宮城美智子・首里高等学校教諭（「高等学校ホームルーム活動について」）、屋良朝彦・前首里高等学校教諭（「高等学校美術科の指導と展開」）、盛島明秀・琉球大学非常勤講師（「中学校学級経営について」）には、前年に引き続き講義を担当していただいた。

加えて、「卒業生の授業実践」（音楽学部生対象）及び「卒業生と語る」（音楽学部生対象）では内間綾子さん、「卒業生と語る」（美術工芸学部生対象）では、有川愛乃さん（美術工芸学部 OB）をお迎えした。彼女らは、本学卒業後、学校教育現場において活躍してきた者たちである。

2. 2019 年度教職実践演習の実施

教職実践演習は、2013 年度より新たに設けられた科目であり、文科省によって示された目的としては、「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである」とされ、教育実習終了後の 4 年次に設定されている科目である。そこには、「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「社会性や対人関係能力に関する事項」、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「教科・保育内容等の指導力に関する事項」を含みつつ、また、「役割演技（ロールプレイング）や事例研究」、「フィールドワーク」、「学級経営案作成」、「模擬授業」などを含む多様な内容を含むことが望まれている科目でもある。

2019 年度は、城間祥子准教授を本学教職課程に迎えて初めての教職実践演習となった。2019 年度は、次項の日程、及び計画に沿って実施された。特に重要なのは、この年から大平特別支援学校との連携事業である「教職実践演習フィールドワーク」（以下、「フィールドワーク」）がスタートしたことである。これにともない、「教職論—望ましい教師像—」「学校の組織—実務・協働・校務分掌の意義と討議—」が廃止され「フィールドワーク」関連の授業が設置された。また、前年度は「教育行政—教員養成・採用・研修—」とされていた授業がリニューアルされ、「学校現場で求められる教師の資質の明確化—教育実習等における学修を振り返って—」へと変更になった。変更になったテーマでは、大城進先生が、新たに中央と地方の格差が進む中で、特に地方において学校が地域とともにどのように変化が必要となっているかを念頭に置いた新しい内容に取り組みされた。

2019年度 教職実践演習 予定 ※フィールドワークh31実施年度							
I クラス				II クラス			
回数	日付	授業内容	担当教員	教室	授業内容	担当教員	教室
1	10月4日	全体オリエンテーション、授業の目的と概要、履修カルテの点検(講義) I, IIクラス合同 ※クラス分け調整(フィールドワークとの兼ね合い)			芳澤・城間 302		
2	10月11日	教科教育に関する課題の明確化－教育実習等における学修を振り返って(討議)－ ※大平特別支援学校における授業実践・オープニングセレモニー準備			芳澤・城間 302		
3	10月18日	学級経営に活かすソーシャル・スキル・トレーニング(講義・演習)	新里健先生 (元沖縄県立芸大教授)	302	フィールドワーク ※大平特別支援学校における授業実践準備(美術工芸学部5名)	芳澤・城間	図・多
4	10月25日	フィールドワーク ※大平特別支援学校におけるオープニングセレモニー準備(音楽学部5-7名)	芳澤・城間	図・多	学級経営に活かすソーシャル・スキル・トレーニング(講義・演習)	新里健先生 (元沖縄県立芸大教授)	302
10月31日、11月1日芸大祭準備、11月2日、3日芸大祭、11月4日芸大祭片づけ							
5	11月8日	学校現場で必要とされるコミュニケーションをめぐる課題の明確化－教育実習等における学修を振り返って(討議)－ ※大平特別支援学校における授業実践準備			芳澤・城間 302		
6	11月15日	「いじめ・不登校」と教育相談－カウンセリングマインドの必要性－(ロールプレイ・討議)	松田盛雄先生 (客員教授)	302	生徒、保護者とのコミュニケーションについて(事例検討・討議) ※大平特別支援学校における授業実践準備(美術工芸学部5名)	芳澤	図・多
7	11月22日	生徒、保護者とのコミュニケーションについて(事例検討・討議) ※大平特別支援学校におけるオープニングセレモニー準備(音楽学部5-7名)	芳澤	302	「いじめ・不登校」と教育相談－カウンセリングマインドの必要性－(ロールプレイ・討議)	松田盛雄先生 (客員教授)	図・多
8	11月29日	学校現場で求められる教師の資質の明確化－教育実習等における学修を振り返って－			大城進先生 (元球陽高等学校校長) 302		
9	12月6日	学習指導案(美術)の作成(講義・演習)	赤嶺善雄先生(工芸科教育法・元高校教師)	302	学習指導案(音楽)の作成(講義・演習)	高江洲博子先生 (元中学校音楽教諭)	音41教室
10	12月13日	模擬授業(演習)	赤嶺善雄先生(工芸科教育法・元高校教師)	302	模擬授業(演習)	高江洲博子先生 (元中学校音楽教諭)	音41教室
11	12月20日	模擬授業(演習)	赤嶺善雄先生(工芸科教育法・元高校教師)	302	模擬授業(演習)	高江洲博子先生 (元中学校音楽教諭)	音41教室
冬休み12月22日～1月3日							
12	1月10日	学級経営を考える(講義)	宮城調仁先生(元豊見城中学校校長)	大合奏室	学級経営を考える(講義)	大城進先生 (元球陽高等学校校長)	302
13	1月17日	学級経営案の作成(演習・討議)	宮城調仁先生(元豊見城中学校校長)	大合奏室	学級経営案の作成(演習・討議)	大城進先生 (元球陽高等学校校長)	302
14	1月24日	学級経営案の発表(発表と相互評価・討議)	宮城調仁先生(元豊見城中学校校長)	大合奏室	学級経営案の発表(発表と相互評価・討議)	大城進先生 (元球陽高等学校校長)	302
15	1月31日	まとめ－履修カルテを活用したこれまでの学修の振り返り－(全体討議・講義:これからの学校教育について)－ I, IIクラス合同			芳澤・城間 302		

各授業の担当は、次のようになった。大城進・元球陽高等学校校長（「学校現場で求められる教師の資質の明確化」、「学級経営を考える」・「学級経営案の作成」・「学級経営案の発表」）、高江洲博子・元中学校音楽教諭（「学習指導案（音楽）の作成」及び「模擬授業」、「学校の組織－実務・協働・校務分掌の意義と討議－」）、宮城調仁・元豊見城中学校校長（「学級経営を考える」・「学級経営案の作成」・「学級経営案の発表」）、新里健・元沖縄県立芸大教授（「学級経営に活かすソーシャル・スキル・トレーニング」）。以上の5名の先生方には、前年度より引き続き「教職実践演習」にご協力頂いた。また、今年度新たに安次嶺勝江先生（「学習指導案（美術）の作成」及び「模擬授業」）にご協力頂いた。

また、「フィールドワーク」については、大平特別支援学校に非常に多大なご協力を頂いた。特にご尽力頂いたのは、與儀達子校長、稲田洋一教頭、山里剛教頭、仲里智美主幹教諭（教務主任・高等部）、佐藤倫紀教諭（中等部）、大橋功教諭（高等部）である。「フィールドワーク」は、以下のように展開された。今後は、大平特別支援学校との連携強化及び新たな連携先の開拓が課題となる。

大平特別支援学校との連携による「教職実践演習フィールドワーク2019」の流れ						
月	日	開始時間	終了時間	大平特別支援学校の取組	沖芸大学生の取組(☞は教職課程の取組)	参加者数
7	1	13:30		第一回 フィールドワークの取組の打ち合わせ	フィールドワーク連携事業のお願い	
	6	13:30	16:00		☞教育実習事後指導:ていーだのひかり合同授業への呼びかけ	
	16	9:45	11:30	ていーだのひかり合同授業	観察及び授業を行う際の留意点の整理	美術工芸学部5名 音楽学部6名
8				フィールドワーク連携の事前調整:実施計画策定	☞沖芸大教職課程との打ち合わせ	
10	4	8:40	10:10	教職実践演習開始、フィールドワークガイダンス	フィールドワークの理解と参加名簿作成	
	31	13:10	15:05	大平特別支援学校の先生方による美術授業見学		美術工芸学部10名 音楽学部3名
11	14			大平特別支援学校における授業実践チームによる授業		美術工芸学部3名による授業 観察者 美術工芸学部1名 音楽学部1名
	22			ていーだのひかり展オープニングセレモニーへむけた授業	授業への参加、リハーサル	音楽学部5名
	27			ていーだのひかり展作品搬入	搬入の手伝い	美術工芸学部5名 音楽学部5名
	29			ていーだのひかり展オープニングセレモニー	音楽学部学生オープニングセレモニーにて生徒達と合奏	
	↓					
12	10			ていーだのひかり展		

3. 教育実習事前指導招へい外部講師

「高等学校の教育と実習生に望むこと」

横田 昌和 先生（前沖縄県立首里高等学校校長 2007年）

白金 広正 先生（前沖縄県立首里高等学校校長 2008年）

翁長 武範 先生（前沖縄県立那覇高等学校校長 2009～13年）

大城 進 先生 (前沖縄県立球陽高等学校校長・宜野湾市教育委員 2014～19年)

「中学校の教育と実習生に望むこと」

花城 朝之 先生 (那覇市立松城中学校校長 (当時) 2007年)

又吉 繁 先生 (那覇市立首里中学校校長 (当時) 2008年)

我謝 工 先生 (前那覇市立那覇中学校校長 2009年)

嶺井 満夫 先生 (前義務教育課参事 2010年)

与那覇 実 先生 (前那覇市立小禄中学校校長 2011～2013年)

宮城 調仁 先生 (前豊見城中学校校長 2014～2019年)

「生徒指導・教育相談について」

島仲 由美子 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2007年)

功刀 弘之 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2008～2010年)

宮城 広行 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2011～2013年)

知念 賢世 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2014～2015年)

甲斐 崇 先生、野原 剛 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2016年)

野原 剛 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2016～2017年)

本山 陽一朗 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2018年)

平良 博志 先生 (沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時) 2019年)

「特別活動について」

大城 郁男 先生 (前沖縄県立首里東高等学校 2007年)

喜瀬 乗進 先生 (琉球大学・冲国大非常勤講師 (当時) 2008～2010年)

宮城 和子 先生 (前沖縄県立那覇商業高校教諭 2011～2012年)

黒木 義成 先生 (前那覇市金城小学校校長 2013年)

黒木 義成 先生 (那覇市学校教育委員会教育研究所長 2014～15年)

黒木 義成 先生 (那覇市教育委員会学校教育部長 2016～2017年)

黒木 義成 先生 (沖縄大学国際コミュニケーション学科教授 2018～2019年)

「中学校学級経営について」

仲宗根 謙 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)

知念 良和 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008～09年)

山川 満夫 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2010年)

仲嶺 香代 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～14年)

二宮 陸生 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2015～16年)

上原 進 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2017年)

玉城 甚先生 (前城北中学校校長・石嶺中学校教諭 2018年)
上原 進 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2019年)

「中学校道德の時間の指導について」

當山 しのぶ 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
上間 貴江 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008年)
安里 恒男 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2009年)
與那嶺 律子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2010年)
稲嶺 盛久 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～13年)
上間 幹夫 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2014～16年)
宮里 里加子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2017年)
盛島 明秀 先生 (琉球大学非常勤講師 2018～2019年)

「高校ホームルーム活動について」

田里 光夫 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
糸満 修 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008～09年)
津留 一郎 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2010年)
浦崎 京子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011年)
宮城 美智子 先生 (嘉手納高等学校教諭 2012年)
宮城 美智子 先生 (中部商業高等学校教諭 2013年)
宮城 美智子 先生 (読谷高等学校教諭 2014～16年)
宮城 美智子 先生 (真和志高等学校教諭 2017年)
宮城 美智子 先生 (首里高等学校教諭 2018年)
宮城 美智子 先生 (元高等学校教諭 2019年)

「中学校美術科の指導と展開」

金城 安正 先生 (金武町立金武中学校教頭 2007年)
金城 安正 先生 (那覇市立那覇中学校教頭 2008年)
金城 安正 先生 (糸満市立糸満中学校校長 2009～10年)
金城 安正 先生 (浦添市立浦添中学校校長 2011～12年)
金城 安正 先生 (前浦添市立浦添中学校校長 2013～18年)
上原 進 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2019年)

「高等学校美術科の指導と展開」

池原 盛浩 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
瑞慶山 昇 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008年)

前田 比呂也 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2009～10年)
仲嶺 香代 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～13年)
屋良 朝彦 先生 (前沖縄県立首里高等学校教諭 2014～2019年)

「中学校音楽科の指導と展開」

吉川 陽子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
玉城 美智子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008～2010年)
金城 優子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～14年)
上地 さとみ 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2015～17年)
佐久田 伸一 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 2018～2019年)

「高等学校音楽科の指導と展開」

嘉陽田 博史 先生 (沖縄県立知念高等学校教頭 2007年)
吉川 陽子 先生 (沖縄県立泊高等学校教頭 2008～09年)
菅間 玉美 先生 (沖縄県立陽明高等学校教頭 2010年、沖縄県立那覇商業教頭
2011年)
池間 洋幸 先生 (沖縄県立那覇高等学校教諭 2012～2014年)
高江洲 奈 先生 (沖縄県立首里高等学校教諭 2015年)
(2016年度より「卒業生の授業実践」(音楽学部対象)となる)

「卒業生の授業実践」(音楽学部生対象)

内間 綾子 先生 (2016年～19年)

「美術工芸学部OB(卒業生)との意見交換会」・「卒業生と語る」(美術工芸学部)

中村 竜太 先生 (2008～09年)
嶋津 真美 先生 (2010年)
宮里 真一郎 先生 (2011～13年)
嘉数 瑛利弥 先生 (2014年)
知念 ゆいな 先生 (2015年)
宮里 真一郎 先生 (2016～18年)
有川 愛乃 先生 (2019年)

「音楽学部OB(卒業生)との意見交換会」・「卒業生と語る」(音楽学部)

川満 美紀子 先生 (2008年)
屋嘉 泉 先生 (2009年)
森上 明 先生、 屋嘉 泉 先生、 中山 知恵 先生、 屋嘉比 真弓 先生、

玉城 千沙子 先生 (2011 年)
砂川 あやこ 先生 (2012 年)
屋嘉 泉 先生 (2013 年)
仲間 麻衣子 先生 (2014 年)
内間 綾子 先生 (2015 年)
高橋 由希 先生 (2016～18 年)
内間 綾子 先生 (2019 年)

4. 教職実践演習招へい外部講師

「教職論―望ましい教師像―」

玉城 甚 先生 (浦添市立浦添中学校校長 2013 年)
翁長 武範 先生 (元沖縄県立那覇高等学校校長 2014～2018 年)
(2019 年度に廃止)

「教育行政―教員養成・採用・研修―」

仲村 守和 先生 (元県教育長 2013 年)
大城 進 先生 (元沖縄県立球陽高等学校校長 2013～2018 年)
(2019 年度に廃止、新たに「学校現場で求められる教師の資質の明確化」へ変更)

「学校現場で求められる教師の資質の明確化」

大城 進 先生 (元沖縄県立球陽高等学校校長 2019 年)

「保護者とのコミュニケーションについて (ロールプレイ・討議)」

石原 昌英 先生 (浦添市立港川中学校教頭 2013 年 二つのクラスを担当)
神谷 加代子 先生 (浦添市立港川中学校教諭 2014 年 二つのクラスを担当)
(2015 年度に廃止、新たに「生徒、保護者とのコミュニケーションについて」へ変更)

「学校の組織―実務・協働・校務分掌の意義と討議―」

金城 安正 先生 (元浦添中学校長 2013～2018 年 二つのクラスを担当)
(2019 年度に廃止)

「学級経営を考える」、「学級経営案の作成」、「学級経営案の発表」

(3 回連続の講義・演習)

上江洲 勉 先生 (南風原町立南星中学校教諭 2013～2014 年 一つのクラスを担当)
比嘉 俊博 先生 (那覇市立安岡中学校校長 2013 年 一つのクラスを担当)

大城 進 先生 (元球陽高等学校校長 2013～2018年 一つのクラスを担当)
宮城 調仁 先生 (元豊見城市立豊見城中学校校長 2014～2018年 一つのクラスを担当)

「教員・生徒の心身の健康」

喜久川 美沢 先生 (元小学校教諭、元公立大学法人名桜大学人間健康学部教授
2013～2016年)

(2017年に廃止)

「学習指導案(美術)の作成」、「美術科模擬授業①」、「美術科模擬授業②」

(3回連続の講義・演習)

金城 安正 先生 (元浦添市立浦添中学校校長 2013～2018年)

安次嶺 勝江 先生 (元中学校教諭 2019年)

「学習指導案(音楽)の作成」、「音楽科模擬授業①」、「音楽科模擬授業②」

(3回連続の講義・演習)

照屋 由紀子 先生 (元中学校音楽教諭 2013～2016年)

高江洲 博子 先生 (元中学校音楽教諭 2017～2018年)

大平特別支援学校における教職実践演習フィールドワーク、主にお世話になった先生方

與儀 達子 大平特別支援学校校長 (2019年)

稲田 洋一 大平特別支援学校教頭 (2019年)

山里 剛 大平特別支援学校教頭 (2019年)

仲里 智美 主幹教諭(教務主任・高等部) (2019年)

佐藤 倫紀 教諭(中等部) (2019年)

大橋 功 教諭(高等部) (2019年)

5. 教職課程教育実践の現状と課題

現在、本学教職課程は、教育実践を展開する上で、(1)学生たちへの教育実践、(2)カリキュラムの再構成、(3)教職課程運営・システムの再構成という三つの課題を抱えている。

まず、(1)学生たちへの教育実践について述べよう。昨今、学生たちの間に睡眠障がいや発達障がいを含んで、学習上の困難を抱える学生の存在が見えてきている。この修学上の難しさを、一方で支えつつ、他方では、教員の資質という面から見て免許状取得の可、不可を含んで、学生のキャリアコースをいかに育てていくかという課題がある。どのような体制を大学として、また教職課程として構築できるのか検討していく必要がある。さらに、学生

たちを見ていると、家族関係に困難を抱えている者も少なからず存在する。その葛藤の中で、自身の課題を見つけ、これを教育実践に結び付けていくような教育実践がありうるか、模索が必要であろう。

彼らのキャリアコースを念頭においた場合、芸術領域におけるある種の「高み」に触れつつ、その角度から世界・社会と関わることができるような着想や経験をもった人物として自立していくために、どのような学習や授業がありうるかという視点も重要になってこよう。

現在の教職課程における授業・カリキュラム構成では、教育という仕事について、あるいはそこで必要とされる内容について、かみ砕いて伝えるという教育方法が軸となっているが、その学習が学生たちの特性や感覚とリンクする領域を広げる上でも、むしろ自己や他者と対話し自己と他者を発見していくような発想をもった教育がありうるか、考え直していく必要があるように思われる。

教職課程における教育実践においては、令和元年度から始まった新たな教育課程に対応しつつ、これを改善することが求められる。その中で担当する科目が変更されるが、単に教職課程認定基準や教育職員免許法施行規則をはじめとした諸規定に準じた授業内容だけでなく、教員の側の担当授業に関わる論考の積み上げが求められている。

(2) カリキュラムの再構成については、大きな課題の一つとして、教育実習における母校実習の取り扱いがある。現在、沖縄県では原則母校実習という形で、教育実習がおこなわれているが、これは、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」

(2006年)において「いわゆる母校実習については、できるだけ避ける方向で、見直しを行うことが適当である」と指摘されているものであり、この答申への対応と、そのカリキュラム化が求められている。また、新たにスタートした「教職実践演習フィールドワーク」を継続しつつ、その内容を改善していくという課題もある。加えて、新規の連携事業を検討する必要もあろう。これについても、前掲の中教審答申において教職実践演習の「授業方法については、役割演技(ロールプレーイング)やグループ討議、事例研究、現地調査(フィールドワーク)、模擬授業等を取り入れることが適当である」と指摘されており、そこからも、こうした教育方法のさらなる具現化を模索する必要が見えてくる。

(3) 教職課程運営・システムの再構成は、上記の内容と関わる。母校実習の取り扱いについては、母校実習そのものについて、あるいは沖縄県外出身学生の県内における教育実習の必要について、県教育庁、沖縄県内各大学と歩調を合わせて、改善していく方向性をさぐるべきだと考えている。また、教職実践演習におけるフィールドワークなどの学外の取り組みについては、本学が進めてきた地域連携事業を母体としながら展開していく必要がある。

(第二部 文責：芳澤拓也)

第三部

教育実践記録等

「Rheinbilder ライン川音の絵本」と「海外文化研修ドイツライン川の旅」を終えて
—沖縄における Regietheater 試みの意義—

東江貴子

はじめに

クラシック音楽離れが進む中、クラシック音楽作品を推奨する大切さを痛感する。実際にどれほどの知られざる作品が日の目を見るのだろうか。一般の人の耳に届く作品は少ないに違いない。才能迸る明るい作品、哲学的な作品、後世へ残すべく練り上げた作品、ひそかに期を待つ作品、どれも紹介したい。どうしたらよいか暗中模索の上たどり着いた道がある。

数年前から、その現状を少しでも変えたいと新たな試みを始めた。新しい試みとは、クラシック音楽という専門の世界を大衆化せず一般に提供しつつ、けれど分かりやすく、心に残る音楽会を作ることである。研究・演奏だけでなく企画・制作・演出なども手掛けること、いわゆる総合的な「舞台」を提供する取り組みである。

「音楽劇」という形で、既存の作品や新曲を、演奏会の趣旨に沿わせ独自に書き上げた台本をもとに演奏するコンサートを開催した。演奏を中心に演劇・映像・ダンスなどで繋ぐ。リサイタルでもなくジョイントコンサートでもなく、器楽曲・声楽曲などが一つになる舞台である。出演者は大勢で、皆が平等で、誰も欠くことのできない総合的な舞台、と言える。ヨーロッパでは Regietheater と呼び、演出家や監督の自由な発想で、公演の趣旨をオリジナルの台本や演出で表現する斬新な舞台のことを言う。オペラは一人の作曲家で成るが、本稿で紹介する Regietheater は、複数の既存の作曲家の作品が一つのテーマのもとに関連を持ち広がっていく。ベテランも若い演奏家も関係なく、賛同した演奏家全員で、作品の本質を追求・表現する。さらに、出演者と観客が空間を共有することに重きを置いている。

公演の趣旨の軸がブレないことが Regietheater の大切なポイントである。クラシックコンサートの大衆化でなく、芸術への敬意を表現する場、芸術を極める場となる、意義ある、勇気ある挑戦なのだ。

まずひとつめは「“Rheinbilder”ライン川音の絵本」という総合的な舞台を紹介する。ふたつめはこの舞台「“Rheinbilder”ライン川音の絵本」を経たのち、実際に「海外文化研修ドイツ・ライン川を巡る旅」に取り組んだ貴重な経験を報告する。

1. 「“Rheinbilder”ライン川音の絵本」について

「“Rheinbilder”ライン川音の絵本」とは、Regietheater の舞台のひとつで、あまたの芸術家を生んだライン川地域をめぐる音楽劇である。詩人ハインリヒ・ハイネ、作曲家ローベルト・シューマンだけでなく、1.2.に記す作品が演奏された。ドイツのライン川は、自然環境を浪漫化する人間の性質によってローレライ伝説を生みだした。ただの岩にしかすぎない岩壁に、ローレライという女性像を創造した 19 世紀のロマン主義の思想は、自然界の現象を神秘的・高尚な精神境涯へと位置付けた^{註(1)}。Novalis という作家の言葉がある。

「私は月並みなものに高尚な意味を、ありきたりのものに神秘的な様相を、周知のものに

未知なるものの品格を、有限なものに無限な陰影シャインを与えるなら、私は浪漫化しているのである」^{註②}。

今回の音楽劇では長い歴史とともに生まれた芸術の中から、ライン川にまつわる文学・歌曲を中心に声楽・合唱・室内楽・演劇・ダンス・映像と美術を独自のストーリー台本をもとに融合させた。ノルトライン＝ヴェストファーレンの有名なお祭り「カーニヴァル」の滑稽な主演ピエロがあらゆるシーンを繋ぎ、始めと終わりを帰結させる。ピエロはお祭りの笑いの的だが、中世の貴族社会で唯一、社会を風刺・批判することが許されたいわゆる道化師で、貴族の側近として必要不可欠な職業だった。可笑しな顔の下に隠された悲しみ・苦しみは、ライン川に関係する芸術が代弁している。よって、それらの歌曲や合唱曲に重きを置いて演奏し、ロマン主義思想と様式をふんだんに盛り込んだ。さらに、このロマン主義の根源を現代の人々にも当てはめた Regietheater は、「融合」と「融和」をテーマ曲「“Warum ist es am Rhein so schön?” どうしてライン川地域が美しいの？」に乗せて、異文化の協調性を謳う演出によって締めくくられた。

1.1. 公演の日時・関係者

公演名：「**Rheinbilder**」ライン川音の絵本

～ライン川とドイツロマンティック・ラインをめぐる音楽と文学のメドレー～

日時：2018年（平成30年）7月21日（土）開場 16:00、開演 18:00 終演 21:45

2018年（平成30年）7月22日（日）開場 14:00、開演 16:00 終演 19:45

場所：宜野座村文化センターがらまんホール（両日）

入場料：一律前売り 3500円、当日 500円増（全席自由）

主催：沖縄ドイツ協会 RHEINBILDER 実行委員会、

宜野座村文化のまちづくり事業実行委員会

協力：大阪・神戸ドイツ連邦共和国領事館、DAAD ドイツ学術交流会、一般財団法人 山岡記念財団、一般財団法人 りゅうぎん国際化振興財団

後援：沖縄タイムス社、琉球新報社、OTV 沖縄テレビ放送、NHK 沖縄放送局、QAB 琉球放送、RBC 琉球放送、一般社団法人沖縄県経営者協会、ラジオ沖縄、FM21、琉球大学

台本：クラウス・フランケ、東江貴子

演出：クラウス・フランケ、東江貴子

演出補佐・アクティングコーチ：出口裕子

制作：クラウス・フランケ、東江貴子、小越友也

映画製作・記録：ダニエル・ロペス

舞台監督：上野泰孝

舞台美術：新垣弘志、ティトウス・シュプレー

音響：小越友也

照明：棚原栄作

イラストデザイン・映像：Chiara Ciccarello キアラ・チッカレロ

サウンドデザイン：BOON、古堅誠、笠木理恵、赤嶺希尚

衣装：仲宗根幸子

IDA インターナショナルデザインアカデミースクール学生の皆さん（福地あゆみ）

衣装提供：森の音楽館

ストーリーボード：宮里優花

沖縄ドイツ協会 RHEINBILDER 実行委員会：神谷乗仁（委員長）、Till Weber 琉球大学
教授・在沖縄ドイツ連邦共和国名誉領事（副委員長）

特別ゲスト：Dr. Werner Köhler 大阪・神戸ドイツ連邦共和国総領事

Dr. Dorothea Rüland DAAD ドイツ学術交流会事務総長

特別出演：Prof. Dr. Helmut Brall-Tuchel ハインリヒ・ハイネ大学教授

Prof. Andreas Riessland 名古屋南山大学

Dr. Manuela Sato-Prinz DAAD ドイツ学術交流会東京事務所所長

Prof. Josua Bartsch 武蔵野音楽大学准教授

Prof. Diana Baier 東京藝術大学助教

Dr. Susan Tuchel フリージャーナリスト

ハインリヒ・ハイネ（バリトン）：仲本博貴

カロリーネ・フォン・ギュンデローデ（ソプラノ）：宮平真希子

ヴァイオリン：金城由希子

ヴィオラ：新垣伊津子

チェロ：上原玲未

フルート：金城まみ子

ピアノ：クラウス・フランケ、東江貴子

金管ブラス：ブラスアンサンブル・マイセン（宮城浩信ほか）

合唱：沖縄・名護ジュニアコーラス（指導・指揮：野原樹子）

ローレライ、コンテンポラリーダンス：金城智子、SHO、ダンススタジオ FIES の皆さん

ギターバンド：Adamaz

作曲ならびに編曲：釜村僚一

役者：出口裕子、津波竜斗、大屋亜梨須、岩田勇人、川上真輝、島仲涼花、久場まさや、
安仁屋舜、宇座徳人

子役：西平華彩

村人エキストラ：琉球大学学生の皆さん

ドイツ語歌詞邦訳：沖縄国際大学学生の皆さん（監訳：岡野薫）

1.2. 演奏曲目と演奏者

①釜村僚一 (geb.1993)

F.Silcher のローレライに基づく女声八声のための合唱曲「ローレライ」

合唱：沖縄・名護ジュニアコーラス

②Maurice Ravel(1875-1935)

“Ondine” オンディーヌ aus “Gaspard de la nuit”

ピアノソロ：東江貴子

③釜村僚一 (geb.1993)

ピアノ・フルート・ヴァイオリン・チェロとダンスのためのメロドラマ

“Zu Bacharach am Rheine” ライン川の畔のバッハラッハの村 Clemens Brentano (初演)

演奏：金城まみ子、金城由希子、上原玲未、東江貴子

朗読：津波竜斗、ダンス：金城智子、SHO、ダンススタジオ FIES の皆さん

④Franz Liszt(1811-1886)

歌曲“Loreley” ローレライ

ソプラノ：宮平真希子、ピアノ：クラウス・フランケ

⑤Richard Strauss(1864-1949)

“An einsamer Quelle” aus “Stimmungsbilder” op.6

ヴァイオリン：金城由希子、ピアノ：クラウス・フランケ

⑥Fanny Hensel-Mendelssohn(1805-1847)

歌曲“Der Fürst vom Berge” 山の領主

⑦Franz Schubert(1797-1828)

歌曲“Mahomets Gesang” マホメットの歌

ソプラノ：宮平真希子、ピアノ：東江貴子

⑧Robert Schumann(1810-1856)

合唱“Tamburinschlägerin” op.69 タンブリンをたたく女

合唱“Triolette” op.114 トリオレット

合唱：沖縄・名護ジュニアコーラス、ピアノ：東江貴子

⑨Robert Schumann(1810-1856)

歌曲“Ein Jüngling liebt ein Mädchen” ある若者が娘に恋した aus “Dichterliebe” op.48

歌曲“Die beiden Grenadiere” op.49-1 二人の擲弾兵

バリトン：仲本博貴、ピアノ：東江貴子

⑩Peter Cornelius(1824-1874)

歌曲“Am Rhein” ライン故郷の愛念 aus “Rheinlieder”

⑪Carl Loewe(1796-1869)

歌曲“Der Drachenfels” 龍の岩 aus “Ballade” für Bariton und Klavier

⑫Peter Cornelius(1824-1874)

歌曲“Gedenken”想起 aus“Rheinlieder” für Bariton und Klavier

⑬Robert Schumann(1810-1856)

歌曲“Am Rhein,im heiligen Strom”ライン河の聖なるケルン大聖堂 aus“Dichterliebe”

バリトン：仲本博貴、ピアノ：東江貴子

⑭Alberic Magnard(1865-1914)

歌曲“Le Rhin Allmand”ライン河の歌

ソプラノ：宮平真希子、ピアノ：クラウス・フランケ

⑮Robert Schumann(1810-1856)

歌曲“Der Deutsche Rhein”ドイツのライン河の歌

ソプラノ：宮平真希子、ピアノ：クラウス・フランケ

⑯Claude Debussy(1862-1918)

“Syrinx”シリックス

フルート：金城まみ子

⑰Wolfgang Rihm(geb.1952)

歌曲“Hochroth”深紅

ソプラノ：宮平真希子、ピアノ：クラウス・フランケ

⑱Johannes Brahms(1833-1897)

Quartett für Klavier,Violine,Viola und Violoncello c-moll op.60 ピアノ四重奏作品 60

Vn.金城由希子、Vl.新垣伊津子、Vc.上原玲未、Pf.クラウス・フランケ

⑲釜村僚一(geb.1993)

歌曲“Die eine Klage”最期の嘆息（初演）

Sop.：宮平真希子、Vc.：上原玲未、Pf.：クラウス・フランケ

⑳Robert Schumann(1810-1856)

合唱“Die Capelle”チャペル

合唱：沖縄・名護ジュニアコーラス

1.3. 「“Rheinbilder”ライン川音の絵本」の趣旨

① 合同の意義

当公演はプロの演奏者、役者、ダンサーに加え、琉球大学学生、ジュニアコーラス、子役なども出演者として参加した。さらに、衣装作製、絵コンテ、舞台裏方、屋台村のスタッフ、ドイツやヨーロッパ文化の紹介資料の展示など、当公演に関わる全ての分野で、プロ・アマ・老若男女を問わず一緒に現場作りをした。その収穫と反響は大きかった。協調性が大切で、視野が広がり、達成感とともに個々が成長した、など出演者からもポジティブな声が上がった。筆者は主宰として、若い学生たちがこの現場体験を生かし、特に芸術分野を支援する幅広い活動に貢献をしてほしいとの期待を込めた。

② 異文化理解

ライン川は後述のように政治面・経済面・文化面で多国籍だが、ライン川沿いの町はいろいろな顔を持っているため、現在の日本の身近な社会問題にも当てはまる。昨今の自国保守的になりがちな社会では、報道などで見聞する社会問題を、対岸の火事と眺めるような傾向がないだろうか？日本人として西洋音楽に触れながら、芸術の尊厳にどれだけひざまずく思いで真摯に向き合っているだろうか？相手の文化を尊重する努力は、このような公演を通して身につけていくものでもある、との理念のもと、何度もミーティングを重ね、指導・練習現場を訪ね、プレゼンを行った。お互いが信頼の絆で結ばれるようになって、これで良かったのだと確信に至った。「ライン川の家族」とまで呼ばれるようになり、自主的に多文化について調べてみたい、と思うようになった生徒・学生たちも多かった。すぐ欲しいものを手にすることができる時代になったが、人への思いやりや異文化への興味が弱くなったように感じる。世界では右翼思想による外国人排他的運動が勢いを増している。人間に潜む本来の姿とは思いたくないが、否めない部分もある。知識を持つこと、寛容な心と態度を示すことは大切だが、「心」を育てることこそ、現在と未来に最も必要な教育だと声を大にしたい。異文化理解は、世界の平和を形成することに繋がるのではないだろうか。

1.4. 舞台の構成

舞台は第 1 部と第 2 部で構成され、所要時間は約 3 時間 40 分。その詳細は下記の通り。

【第 1 部】

イントロダクション【カーニヴァルの始まり】 Der Karneval beginnt

第 1 幕第 1 場「ローレライ」 Von Wassernixen und der Loreley

第 1 幕第 2 場「ライン川の源流」 “Ad Fontes” Zu den Quellen des Rheins

第 2 幕第 1 場「革命」 Die Französische Revolution

第 2 幕第 2 場「ギロチン」 Guillotin

第 2 幕第 3 場「ハインリヒ・ハイネ」 Heinrich Heine

第 2 幕第 4 場「宿敵」 Die Erbfeindschaft

休憩

【第 2 部】

第 3 幕第 1 場「カロリーネ・フォン・ギュンデローデ」 Karoline von Günderrode

終わりに【カーニヴァルの終焉・エンディングロール】 Ende des Karnevals

公演終了

1.5. ライン川の位置・長さ

ライン川は全長約 1233 キロにも及ぶドイツで有名な川のひとつである。ヨーロッパでは母なるドナウ、父なるラインと呼んで親しまれ、スイス、リヒテンシュタイン、フランス、ドイツ、オランダを貫通し北海へ注ぐ。ライン川の源流はスイスのトマ湖で、スイスグラウ

ビュンデン州のディセンティス村のピッツ・ヴァドゥスという山の標高 2300 メートルあたりに位置する。

1.6. 「Rheinromantik ライン川ロマンテック」の選曲について

「Rheinbilder ライン川音の絵本～ライン川とロマンティック・ラインをめぐる音楽と文学のメドレー～」と題した当公演は、Rheinromantik ライン・ロマンティックに焦点を当て、過去に遡ってライン川が持つ顔、例えば「ライン川をめぐる歌・文学」「ライン川と政治」「ラインロマンティック」「悲劇のライン川」などの特徴別に、ドラマ仕立ての音楽鑑賞ができる構成となっている。ライン川を讃えた歌はシューマンやメンデルスゾーン、マーラーをはじめとして星の数ほどもあり、文学作品も含め、当公演のドラマに合わせて選曲した。

1.7. バッハラッハ町とヴィンケル村

Bacharach バッハラッハはラインラント＝プファルツ州、マインツ・ビンゲン郡に位置する現在の人口約 2000 人の歴史的な街の一つである。Winkel ヴィンケル村はカロリーネ・フォン・ギュンデローデという女性作家のおかげで知られるようになった。彼女の墓の近所に作家クレメンス・ブレンターノの家も残されている。

1.8. 「ローレライ」について

「ローレライ」とは中ライン Mittelrhein にそそり立つ岩山の名前である。ローレライ (Loreley) 岩は、ザンクト・ゴアールスハウゼン近くにあり、水面から 130m ほど突き出ている。川の一番狭いところにあり、流れが速く、急カーブで川底がごつごつと険しいうえ浅瀬になっているため、多くの舟が舵をとられ座礁、転覆した、と言い伝えられるところだ。カーブの目の前にそそり立つ岩山にローレライという金髪の美女が腰かけ、櫛で髪の毛を梳している。その姿に魅了され、まるで魔術にでもかけられたようにほとんどの船頭が舵取りを誤る。このような伝説を歌ったのがハイネの歌詞でジルヒャー作曲の「ローレライ」である。他にフランツ・リストの「ローレライ」があり、クララ・シューマンもハイネの「ローレライ」に音をつけている。

今回はハインリヒ・ハイネの“*Ich weiss nicht, was soll es bedeuten*”の歌詞でジルヒャーとフランツ・リストの歌曲両方を演奏した。また、以下に示す「ローレライ」の基となるクレメンス・ブレンターノ(1772-1842)の「ライン川の畔のバッハラッハ村」という詩に、釜村僚一(1993 生まれ)が朗読と室内楽にダンスを盛り込んだメロドラマを書き下ろした。美しい乙女ローレライは司教や村人に村を追われ 3 人の騎士に伴われ修道院へ送られる道中、絶望してライン川に身を投げ、水の精となる。彼女の声は漁師を誘惑し、破滅へと導くというストーリーである。

1.8.1. クレメンス・ブレンターノの「ローレライ」

“Zu Bacharach am Rheine”(Clemens Brentano)

Zu Bacharach am Rheine

Wohnt eine Zauberin,

Sie war so schön und feine

Und riss viel Herzen hin. (省略) 註(3)

「ライン川の畔のバッハラッハ村」(詩：クレメンス・ブレンターノ)

ライン川の畔のバッハラッハ村に一人の乙女が住んでいた。乙女は美しくて繊細で村人の心を奪った。彼女にまとりつく男たちに恥をもたらした。しかし、彼女の愛着から逃れる道はなかった。(省略) (訳：東江貴子)

1.9. ライン川の上流・源流に関係する今回演奏した詩

① “Der Drachenfels”op.121-2 (Legende von Arthur Lutze)

Sag' an, was hinauf zur Drachenkluft die bunte bewegte Menge ruft? (省略) 註(4)

「龍の岩」(アルトゥール・ルッツェによる伝説)

言いたまえ、龍の崖を見上げ興奮した大勢が何を叫んでいるかを！

先頭に立つのは黄金色の髪にユリを刺した乙女。みずみずしく美しい乙女。

「キリスト教の乙女が異教徒に捕らえられ、今日龍の嫁さんになる」

高々と輝く血まみれの祭壇を 固縮した群衆は不安げな面持ちで寡黙に見上げる

見ろよ、固い岩壁にいる光を放つ白衣の乙女だ！

もう龍の喘ぎが近くで聴こえる 生贄の餌食を飲み込むのだ

そして危険な岩の切れ目を割って醜い姿を現わす

獣は乙女に接近し、飛び掛かり、彼女はすんでのところにいる

彼女は祈りながら胸元の花の前で十字架を龍に突き付けた

龍は強く体をくねらせながら大声でうめき

じりじりと墮ちていった

大口開けた深淵が龍を飲み込んだ (訳：東江貴子)

ホメオパシー医療・自然治療などに貢献したアルトゥール・ルッツェ(1813-1870)による説話「龍の岩」に、作曲家カール・レーヴェ(1796-1869)がバリトンとピアノのために書いたバラード。

② “Gedenken”aus “Rheinlieder” (Peter Cornelius)

Kehr' ich zum heimischen Rhein (省略) 註(5)

「想起」(詩：ペーター・コルネリウス)

懐かしいライン川の故郷へ帰ろう

僕に美しく微笑むワイン 艶々と輝く金色のライン生まれのワイン

懐かしいライン川の故郷へ帰ろう
輝く目、満足させる
星が明るく輝いている
懐かしいライン川の故郷へ帰ろう
ラインの流れは僕に歌を目覚めさせる
僕はきみに歌を捧げよう、お嬢さん、ラインの国の花！僕のこと覚えておいてね！
(訳：東江貴子)

ペーター・コルネリウス(1824-1874)の詩と作曲による4曲の『ライン川歌曲集』からバリトンとピアノの為の歌曲。

③ “Am Rheine” aus “Rheinlieder” (Peter Cornelius)

O Lust am Rheine, Am heimischen Strande! (省略) 註(5)

「ライン故郷の愛念」(詩：ペーター・コルネリウス)

ああライン故郷の愛念、懐かしい岸！
太陽の光あふれる温かな故郷！
輝く野や岩が笑っている
懐かしい故郷、うねるライン川！
ああライン故郷の愛念、ああ頼れる兄弟！
愉しくワインを飲みながら心を打ち明けてくれた
ああライン故郷の愛念、ああ頼れる兄弟！
ああライン故郷の愛念、ああ甘美な女性たち！
神殿の真珠のような、野原の花のような
一人は僕の女性、僕は彼女以外の女性も見
一番の女よ、ラインへ帰りたい！(訳：東江貴子)

ペーター・コルネリウス(1824-1874)の詩と作曲による『ライン川歌曲集』よりバリトンとピアノの為の歌曲。

④ “Der Fürst vom Berge” (Wilhelm Hensel)

Hoch thront der Fürst vom Berge, und schaut hinab in das Land. (省略) 註(6)

「山の領主」(詩：ヴィルヘルム・ヘンゼル)

高くそびえるは山の領主 高みから地を見下ろし
山の水を小人の住む谷へ集めた。
ある人の喜びや幸せ、またある人の罰や苦悩に対して
どんな事も見ている、どんな時も領主は玉座から見下ろしている。(訳：東江貴子)

⑤ “Die beiden Grenadiere” (von Heinrich Heine)

Nach Frankreich zogen zwei Grenadier, Die waren in Russland gefangen, (省略) 註(7)

「二人の擲弾兵」(詩：ハインリヒ・ハイネ)

二人の擲弾兵がフランスへ向かった、彼らはロシアで捕らわれた。

そして彼らがドイツ宿に着いた時頭をうな垂れていた。

そこで二人は悲しい話を聞いた、フランスが戦争に敗れた、と。

勇ましい軍隊が打ち負かされ、敗北し、皇帝が、皇帝が捕らわれた、と。

そして擲弾兵は二人して泣いた、その本当に嘆かわしい知らせに。

一人が言った「なんと痛々しいこと！私の古傷がひりひり焼ける！」

もう一人は言った「そのお話しは終わりにしよう、出来るならお前と死にたい。

だが、私は妻と子がいる、妻たちは私なしではだめになる。」

「女のことは忘れろ、子供のことは忘れろ、私はもっとましなことを抱いている。

物乞いにでも行くが良い、腹が空くなら。私の皇帝が、私の皇帝が捕らわれたのだ！」

「兄弟よ、叶えてくれ、一つ願いを、私が今死んだらこの遺体をフランスへ連れて行って私をフランスの地に埋めてくれ。赤いリボンの榮譽十字章を私の胸の上に置いて、私の手の中に銃を握らせ、腰に軍刀を巻いておくれ。」

そうやって私は横たわり、静かに耳を澄ます、門守衛人のように、墓の中で、

あの時の大砲の爆音を聞くまで、いなく速歩馬を聞くまでは。

そして私の皇帝がまさに私の墓の上を馬で走り行き、たくさんの剣ががちゃがちゃと閃光を放つ。そして私は武装して墓から起き上がる。皇帝を、皇帝を護るために！

(訳：東江貴子)

⑥ “Warum ist es am Rhein so schön?” (von Adolf von Bergsattel)

Warum ist es am Rhein so schön?

Weil die Mädels so lustig, und die Burschen so durstig,

Darum ist es am Rhein so schön. (省略) 註(8)

「どうしてライン川地域は美しいの？」(詩：アドルフ・フォン・ベルクザッテル)

どうしてライン川地域は美しいの？

それは女の子たちは愉快で、男の子たちは喉が渇いているからよ。

だからライン川地域はこんなにも美しいのよ。(訳：東江貴子)

1.10. 選曲の歴史的背景

フランスとドイツの間の敵対関係はルイ 14 世の時代から第二次世界大戦の終わりまで続き、因縁の宿敵と言っても過言ではない二つの国だったが、独仏協力条約(エリゼ条約)によって戦後の友好関係を定めた。

ドイツ・ロマン主義の中では、フランスを享楽主義で軽いと位置づけし、「ドイツの美德」

が称揚されたが、その争いの種はそれこそこの美しいライン河だった。1840年代に立ち込めた暗雲の中で、ライン河の西側と東側で自国主義的な傾向をもった詩が目立つようになった。

ハイネもその一人で、『冬物語』のなかで父なるラインを称賛し、軽いドイツ文学を嘲笑した。ニコラウス・ベッカー(1806-1845)の詩を批判したハイネの文面の一部を記す^{註(9)}。ハイネは自身を白ひげ老人として書いている。

わしは聞いた、馬鹿な歌、かきむしりたくなつた、白ひげを
わしはまったくわが身のなかにとび込んで溺れ死んでしまいたい。
ビーベリッヒで 私は石を飲みこんだ。それは実にまずかった！
やはりとても胃がもたれた。ニコラウス・ベッカーの詩は (省略) ^{註(10)}

(訳・脚色：東江貴子)

1.11. Karoline von Günderrode カロリーネ・フォン・ギュンデローデについて

ロマン派女性作家カロリーネ・フォン・ギュンデローデは、1780年2月11日カールスルーエに生まれ、1806年7月26日ヴィンケル Winkel で亡くなった。短刀で胸を一突きし、ライン川へ入水した。享年26歳。彼女のお墓はライン川沿いのヴィンケルという町の教会墓地にあるが、有名なラインガウ音楽祭来訪者ですらカロリーネ・フォン・ギュンデローデという優秀な作家のことはおそらく知らない。住民にもほとんど知られてない。しかし、彼女の親友で女性作家のベッティーナ・フォン・アルニムや作家クレメンス・ブレンターノ、ドイツの文豪ゲーテもが、彼女の「詩と幻想集」に深い感銘を受けた。9歳年上のフリードリヒ・クロイツァー教授との大恋愛のことや、破綻の悲しい結末などは、当時の芸術家たちの書籍を通して知ることができる。

「地上は私の故郷とはならなかった」というカロリーネ・フォン・ギュンデローデの言葉は、ライン河畔のヴィンケルにある彼女の墓碑にも刻まれている。ロマン主義における才能あふれる詩人であり、先験的な目を持ち、感受性が高い情熱的な女性だった。法学者または法務大臣のフリードリヒ・カール・フォン・サヴィニー、作家ゾフィー・フォン・ラロッシュ、作家クレメンスとベッティーナ・フォン・ブレンターノ兄妹との交友が知られる。

① “Hochroth” Gedicht von Karoline von Günderrode(1780 -1806)

Du innig Roth,
Bis an den Tod
Soll meine Lieb Dir gleichen,
Soll nimmer bleichen,
Bis an den Tod,
Du glühend Roth,

Soll sie Dir gleichen.^{註(11)}

「深紅」(詩：カロリーネ・フォン・ギュンデローデ)

あなた、恋しい赤よ。私が死ぬときまで

私の愛はあなたの姿と比べるべき、この愛は決して色あせるべきでない。

死ぬときまで、あなた、烈々たる赤よ。

私の愛はあなたの姿と比べるべき。(訳：東江貴子)

② “Die eine Klage” Gedicht von Karoline von Günderrode(1780 -1806)

Wer die tiefsten aller Wunden

Hat in Geist und Sinn empfunden,

Bitterer Trennung Schmerz; (省略) ^{註(12)}

「最期の嘆き」(詩：カロリーネ・フォン・ギュンデローデ)

精神と心にどん底の傷を負ったものが

苦い別離の痛みを感じる。

愛したもの、失ったもの

諦めざる何かを選ぶもの、

それが愛の心。

その人なら解かってくれる、涙の中に悦びを

また愛に永遠なる憧憬を伴っていたことを。

二にして一つ

相手の内なるものと一つなることを探す

二つの世界間の堺が消えることを

そして生きる苦悩が消えることを。

全身全霊の愛を勝ち得たけれど

ああ、慰めないでおくれ！

友のために、失った者のために

新しくなって、新たに生まれ変わっても

やはりあの友ではない。

愛する人、いとしい人

この受け入れと寛容を

言葉と心とまなざしを

この探求と発見を

この思考と感知を

神は戻してはくれない。(訳：東江貴子)

2. 海外文化研修「ドイツ・ライン川研修旅行」について

文部科学省に採択され琉球大学が主催する海外文化研修は2年に1度実施され、現地に滞在する短期の研修旅行である。語学研修と文化研修が主な目的で、沖縄県内のドイツ語関係者（沖縄県立芸術大学、琉球大学、沖縄国際大学など）を中心に、ドイツのデュッセルドルフ市に滞在し、デュッセルドルフ・ハインリヒ・ハイネ大学で2週間の語学集中講座に参加したり、デュッセルドルフ・ハインリヒ・ハイネ大学日本語文化学専攻の学生と交流したりする。旅行行程と主な日誌を表に示す。

8月17日（金）	那覇国際空港出発フランクフルト行 A グループ 16:55 発香港経由、B グループ 20:55 発台北経由。フランクフルト中央駅で合流、電車でデュッセルドルフ中央駅へ。
8月18日（土）	フランクフルト中央駅で合流、電車でデュッセルドルフ中央駅へ。路面電車乗り換え市内へ。A&O ユースホステル泊。
8月19日（日）	デュッセルドルフメディアハーフェン、旧市街地散策。学生テーマ発表はドイツの法律について、オクトーバーフェストについて。
8月20日（月）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修クラス分け、授業開始。午後自由課題。
8月21日（火）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。午後ネアンデルタール博物館見学。
8月22日（水）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。午後作曲家ロベルトとクララ・シューマンの家見学。
8月23日（木）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。ハリボ（お菓子）工場直売店見学。
8月24日（金）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。午後電車でドルトムント市へ移動。ドルトムント市 A&O 泊。16時サッカー博物館見学。
8月25日（土）	ドルトムント市自由行動。マイクロフェスティバル 2018 鑑賞。
8月26日（日）	電車でボン市へ移動。ドルトムント市ボン市約2時間。午前、ルートヴィヒ・ヴァン・ベートーヴェンの生家見学。午後、ラインガウ音楽祭トランペットとオルガンコンサート鑑賞（ロルヒ村プファール教会）。鑑賞後デュッセルドルフ市へ戻りデュッセルドルフ A&O 泊。
8月27日（月）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。午後ゲーテ博物館、映画博物館見学。
8月28日（火）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。夕食は現地の日本語文化専攻の学生と卒業生・教員との交流会。ティゲスト。
8月29日（水）	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。自由行動。

8月30日(木)	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修。午後電車でケルン市へ。ケルン大聖堂見学、旧市街地散策。
8月31日(金)	デュッセルドルフハインリヒハイネ大学ドイツ語研修最終授業。夜お別れ会。
9月1日(土)	バスツアー1日目。コブレンツ市ライン川とモーゼル川合流地「ドイツの角」見学。マルクスブルグ城見学。
9月2日(日)	ライン川船下り。城壁町ボッパルト見学後出発、リュエデスハイム到着。5時間の旅。古城・要塞、ローレライ岩など。サンクト・ゴアールにてワイン試飲講座。
9月3日(月)	ユネスコ世界遺産中ライン渓谷へ。ローレライ岩に登る。ヴィンケル村教会墓地「カロリーネ・フォン・ギュンデローデの墓」参り。
9月4日(火)	ルートヴィヒブルグ城ガイド付き見学。ジムスハイム市技術博物館見学・自由時間。
9月5日(水)	ウンターデュルクハイム市ダイムラーベントのモーター工場見学。
9月6日(木)	バルデンブーフ市リッターシュポルトチョコレート工場博物館見学、自由時間。ストラスブールへ。
9月7日(金)	ストラスブール市見学。ストラスブール大聖堂見学。コルマルへ。その後ヴァイル・アム・ライン「三カ国橋」へ。
9月8日(土)	スイス・バーゼル市温泉保養地にて自由時間。その後ライン川滝つぼボート遊覧。山頂の修道院ユースホステル泊。
9月9日(日)	ドイツミュンヘン近郊カウファリング強制労働収容所跡地見学。ミュンヘン市泊。
9月10日(月)	ミュンヘン・ルートヴィヒ・マキシミアン大学内の白バラ記念碑ならびに白バラ記念博物館見学。
9月11~13日	自由旅。
9月14日(金)	フランクフルト市A&Oユースホステルにて集合。
9月15~17日	香港、台湾台風のため飛行路変更し3グループに分けて渡航。全員無事帰国。

おわりに

大変稀有な体験をすることができ、このような機会を下さったドイツ・教育・芸術関係機関の皆様と、ご支援ご協力くださった多くの方々へ心より感謝申し上げます。

註

(1)吾郷慶一『ライン河紀行』岩波新書、1994年、110-112頁。

(2)Claus Franke「琉球大学海外文化研修2018年」グローバル教育支援機構、2018、18頁。

(3)Getrude Cepl-Kaufmann, Hella-Sabrina Lange “Der Rhein”-Ein literarischer Reiseführer, WBG, 2006, 82-85 頁。

(4)Carl Loewe “Gesamtausgabe der Balladen”-Legenden, Lieder und Gesänge, Verlag von Breitkopf&Härtel

(5)Dichtungen von Peter Cornelius “Rheinische Lieder” Verlag von Breitkopf&Härtel

(6)Wilhelm Hensel ヴィルヘルム・ヘンゼルの歌詞“Der Fürst vom Berge”山の領主に、妻のファニー・メンデルスゾーンが曲を付けた。ファニーはフェリックス・メンデルスゾーンの4歳年上の姉である。画家のヴィルヘルム・ヘンゼル(1794-1861)はファニー・メンデルスゾーン=バルトルディと結婚した。

(7)Robert Schumann “Lieder Band I”, Edition Peters, 161 頁。

(8)ハインリヒ・ハイネ、井汲越次 (翻訳)『冬物語ードイツー』岩波文庫、1938 年、40-41 頁。

(9)Die Heine Box-CD Hörbuch, Argon Verlag, 2010 年。

(10)Walter Morgenthaler “Karoline von Günderrode Sämtliche Werke und ausgewählte Studien” Stroemfeld 1990, 2006, 381 頁

(11)Walter Morgenthaler “Karoline von Günderrode Sämtliche Werke und ausgewählte Studien” Stroemfeld 1990, 2006, 328 頁

(12)Das frohe Rheinlieder-Buch, Schott 1976

副科ピアノを通し、合奏の基本や伴奏の演奏技術を学ぶ②
—ピアノ連弾が音楽科教員志望学生に及ぼす学習効果—

伊東 陽

はじめに

本稿は教職課程年報第4号において発表した「副科ピアノを通し、合奏の基本や伴奏の演奏技術を学ぶ—ピアノ連弾を取り入れた実践の記録と効果の検証—」の続編である。副科ピアノは教職免許状の取得のための必須科目で、どの専攻の学生にとってもピアノの演奏技術を磨くことは音楽の基本であり、技術を向上させる事と同時に曲の様式感や和声感などを身に付けるためにもとても重要である。そして彼らが卒業後音楽科教員になった時もピアノの演奏技術は最も大切な能力のひとつである。しかし、それはピアノソロの曲を楽譜通りに演奏することだけではない。合唱曲の伴奏であったり、弾き歌いであったりと、生徒たちに寄り添ってピアノを弾くことができる技術も必要ではないだろうか。筆者は平成28年4月から平成31年3月まで副科ピアノのレッスンの一部において積極的にピアノ連弾を取り入れた。そこでは合奏の基本についての理解や伴奏の演奏技術の向上はもちろん、それまでのソロのレッスンだけでは見ることのできなかつた様々な能力や意識の向上が見られた。本稿では、これまでのレッスンの内容や学生からの感想などをもとに、ピアノ連弾が音楽科教員を目指す学生にとって、有効な学習方法の1つであることを検証する。

1. 平成30年度後期のピアノ連弾レッスンの概説

平成30年度後期は、10人の副科ピアノの学生を担当した。声楽、管打楽器、弦楽器、音楽学など専攻も学年もバラバラであった。あまり知らない人同士でも音楽を奏でることができるということを知ってもらいたいという思いから、違う学年、違う専攻同士でペアを組ませた。曲はすべてのペアにP.G.コンコーネ作曲『連弾のための15の基礎練習曲』の1、2、5、6番から2曲を選ばせた。2曲のうち1曲はプリモ、もう1曲はセコンドというように、必ずどちらのパートも経験できるようにした。この曲集はメロディーと伴奏という役割が明確に分かれていて、どちらのパートもJ.ブルグミュラー25の練習曲程度のテクニックで弾くことができる。自分が弾くパートが比較的やさしいので、全員がこれまでよりもアンサンブルに注意を向けることができた。平成30年度前期と同様、後期全16回のレッスン中、8回目に曲を決め、9、10回目にソロのレッスンの他に連弾のパート練習、11、12回目は連弾だけの合わせとレッスンを実施した。ペア同士レッスン時間を前後にして、普段は一人約25分のレッスン時間を11、12回目のレッスンは2人分、約50分のレッスン時間を確保し連弾に対して理解を深めた。

2. 合奏や合唱の実践的指導のために指導したこと

レッスンにおいては一通り演奏した後、まず自分たちの演奏に対しての感想やうまくいった点、いかなかった点、表現に関しての要望などをペア同士で話し合うことを大切にしました。指導者になった時、次から次へとテンポよく指導を受ける者に声がけをしなければ、指導を受ける側は、集中力の持続が難しく、音楽をみんなで作り上げるモチベーションも下がってしまうからである。初めはなかなか意見を出すことができない学生もいたが、経験を重ねるごとに少しずつ発言ができるようになった。それぞれの曲のそれぞれの箇所には様々な意見が出たが、以下の5つの観点からアプローチしていくと、ほとんどの場合改善が見られた。その5つの観点を具体的にコンコーネの譜例も使いながら説明する。これは連弾に限らず、合奏や合唱の指導の際にも有用であると考えます。

①メロディーを音楽的に歌うこと

メロディーを音楽的に歌うことは楽器演奏においても、歌唱においても基本である。音価を正確に読みとり、フレーズのまとまりを捉えなければならない。拍感に乗り、細かいスラーやアーティキュレーション、音の上行下行、跳躍などをよく見て抑揚をつけたい。連弾の場合、伴奏パートもメロディーのまとまりを意識することが曲の一体感につながる(第1番、プリモ5～8小節、譜例1)。

②曲の始まりと終わりをそろえる、縦の線をそろえること

オーケストラには指揮者がいるが、ピアノ連弾にはいない。お互い拍子感、テンポ感をそろえ、メロディーを担当するものがリードして合図をすると合わせやすい。また、音楽は音を出す前の準備が非常に大切である。息を吸うタイミング、手を挙げるタイミング、指を下すタイミングなど、自然な呼吸の中でお互いに気配りすることが演奏の一体感にもつながる。例えば、第2番はト長調の明るい曲である。プリモがカウントをとり、輝きのある音色で最初のテーマを弾き始めたい(第2番、1～4小節、譜例2)。せっかくだいい演奏ができたとしても、曲の最後の音がバラバラになってしまうと全体の印象までイメージダウンしてしまう。拍感を忘れず、お互いの音を聞き音を出すタイミングをそろえること、また指を鍵盤から離すタイミングをそろえると、終止感のはっきりした演奏になる(第2番、20～24小節、譜例3)。

③伴奏型の弾き方

どのジャンルの演奏に関しても、伴奏は音楽の骨格である。良い伴奏はメロディーをさらに魅力的に響かせ、演奏に安定感をもたらす。様々な音型の伴奏があるが、すべての音をきちんと弾いたほうが良いのか、アルベルティバスのように根音を響かせ、その響きの中で他の音を弾いたほうが良いのかなど、曲によって弾き分けることが大切である。メロディーと

の自然な調和を常に心がけたい。例えば、第 5 番 17 小節～20 小節まではプリモが 4 小節で 1 つのまとまりに書かれているので、セコンドの右手もなめらかに柔らかい響きで演奏したい。21 小節からプリモはスタッカートのもロディーなので、セコンドも特に 2、3 拍目の和音は軽やかに演奏しなければならない（第 5 番、17～20 小節、譜例 4）。

④客観的に自分たちの音を聞くこと

ピアノ連弾において最も大事なのは、音をよく聞くことだ。自分の出している音と、相手の出している音をそれぞれを聞き分け、さらに同時に出てくる音の響きやバランスがその曲に合った表現なのかを瞬時に判断しなければならない。合奏や合唱の指導者にとっても、それぞれのパートの音を聞き分け、演奏の全体像を捉え、それを客観的に判断し、言葉で説明するという事は、もっとも大事な能力である。第 5 番 1～4 小節は、プリモの右手、左手、セコンドの右手の上の音、右手の 1 の指で弾く 8 分音符、左手というように 5 つの声部がある。5 つの声部のうち、プリモの右手とセコンドの左手にバランスをとり、残りの 3 声部のバランスを聞かなければならない。特にセコンド右手の 8 分音符の声部は、ピアノの経験が少ないものにとってはコントロールが難しい。鍵盤の奥まで指を押し付けず、柔らかい響きの音を出すことが出来るよう、その声部だけを取り出して練習することが大切である（第 5 番、1～4 小節、譜例 5）。

⑤それぞれの曲の持つ特徴をつかむこと

初めて演奏する曲でも、楽譜に記されている記号、調性、拍子記号、速度、楽語などをきちんと読み込み、それぞれの曲の特徴をできるだけ早くつかむことは、音楽の総合的な能力の向上につながる。連弾はもちろんアンサンブルではその認識を共有し、表現方法について話合うことで、1 人だけでは気づくことのできない新たな解釈に出会うことがあるかもしれない。それは 1 人で演奏するだけでは得ることができない、新たな音楽を奏でる喜びである。例えば、第 6 番は 4 分の 3 拍子で、*Allegretto con spirito*（やや早く、生き生きと）という表示がある。3 拍子のリズムに乗って、スタッカートを軽やかに演奏したい。演奏に慣れてきたら 1 小節を 1 つのまとまりに感じて弾くと、さらに音楽に推進力が生まれる（第 6 番、1～4 小節、譜例 6）。

3. 平成 30 年度後期ピアノ連弾に関するアンケートの結果

対象者：1 年生 4 名（音楽学、声楽、ホルン、クラリネット）

2 年生 1 名（チェロ）

3 年生 3 名（打楽器、声楽 2 名）

4 年生 2 名（ヴァイオリン、音楽学）

質問1 シラバスに「副科ピアノにおいて連弾を通し、合奏や伴奏の演奏技術を学ぶ」とあります。この目標が達成されたと思いますか？

思う 10人 思わない 0人 どちらとも思わない 0人

質問2 質問1で答えた理由を教えてください

- ・主旋律、伴奏パートのどちらにも取り組むことができ、それぞれの役割を理解することができたから。
- ・専攻の楽器で学んできた合奏や伴奏の技術が、ピアノ連弾にも通じるところがあると感じることができたから。
- ・弾き始めるタイミングの合わせ方がよく分かった。自分たちの演奏している音をよく聞き「誰が弾いている、どこの音を響かせる」ということを考えられるようになったから。
- ・旋律を良く聴くよう、心がけられるようになったから。

質問3 連弾を通し、ソロピアノだけでは学ぶことができなかったと思うことはありますか？あれば具体的に内容を教えてください。

- ・呼吸の合わせ方や、メロディーのメリハリのつけかた。
- ・自分とは違う曲の解釈をパートナーから聞くこと。
- ・拍のとり方、PrimoとSecondoのバランスのとり方、息の合わせ方など。
- ・パートナーと一緒に「こんな風に弾いてみたい」などと意見を出し合って、相談しながら音楽を作ること。
- ・和音を鳴らすときの、バランスを合わせること。
- ・相手と合わせようとする気持ちと、音量のバランスのとり方。

質問4 連弾に取り組んでみて、良かったと思うことを教えてください

- ・拍感やカウントの合わせ方や表現の工夫を、パートナーと一緒に考えたりすること。
- ・お互いのパートの音を聞くのはもちろん、曲の構造や音楽の流れを意識するようになったこと。
- ・1人でやっているときは止まったりしても支障がないが、連弾は相手に迷惑がかかるし、曲として成り立たなくなってしまうので、曲を弾き通すことの重要性を改めて学べた。
- ・1人で弾くのとは違った楽しさを感じることができた。相手の気持ちを考え、合わせて弾く大切さがわかった。
- ・自分の楽器では相手に合わせることは簡単なのに、連弾は難しかったので、楽器演奏が苦手な人の気持ちがわかった。
- ・他者と音楽を奏でる喜びを知ることができた。

質問 5 連弾に取り組んで難しかったと思うことを教えてください

- ・相手や自分の状況の変化によって、タイミングや流れ、弾きやすさ等が変わること。
- ・曲を通し切ることや、音楽の方向性を合わせるのが難しかった。
- ・1人で弾くときは苦手なところを、無意識にゆっくり弾いていたので、合わせると弾けなくなってしまう。すこし緊張した。
- ・相手と合わせるのが難しかった。

質問 6 平成 30 年度後期は特に今後教員や指導者として合唱や合奏を指導することを想定して、連弾に取り組んでもらいました。今後、そのような活動の時に、連弾で学んだことを、どのように活かすことができると思いますか？

- ・客観的に音を聞いて、バランスをとる方法が学べたので、それを生かしていきたい。
- ・1人だけでは合唱や合奏はできないので、だれかと演奏するときの喜びや、緊張感を今後の演奏や指導につなげていきたい。
- ・演奏しながら、相手の変化や音楽の変化に素早く気づくことができるようになった。
- ・すぐに自分たちの演奏に対して、意見を言えるようになった。指導の際にはテンポよく声がけすることが大切だと思うので、生かしていきたい。
- ・合唱・合奏する人同士が、お互いの音を聞きあう大切さ、お互いの音が響きあった時の喜びを改めて感じた。指導する立場になった時にはその喜びを伝えたい。
- ・合唱の伴奏をすることになった時も、以前より合唱の方へ耳を傾けることができるようになったと思う。

質問 7 副科ピアノは教職課程の必須科目です。今後、教育実習、指導、その他あなたの音楽活動のために副科ピアノにおいて、連弾に限らず取り組んでみたいことはありますか？

- ・ほかのジャンルの曲の演奏（ジャズ・ポップス）
- ・声楽の伴奏
- ・合唱曲の伴奏
- ・管楽器の伴奏

質問 8 連弾に関して今後取り組んでみたい曲はありますか？

- ・ポップス系の曲
- ・F.シューベルト 軍隊行進曲
- ・ジブリ
- ・2台ピアノの曲
- ・C.ドビュッシー 小組曲

おわりに—新学習指導要領において、育成を目指す資質・能力の三つの柱を参考に—

平成 29 年 3 月告示の新しい中学校学習指導要領では、各教科の目標が「育成を目指す資質・能力の三つの柱」に即して示された。

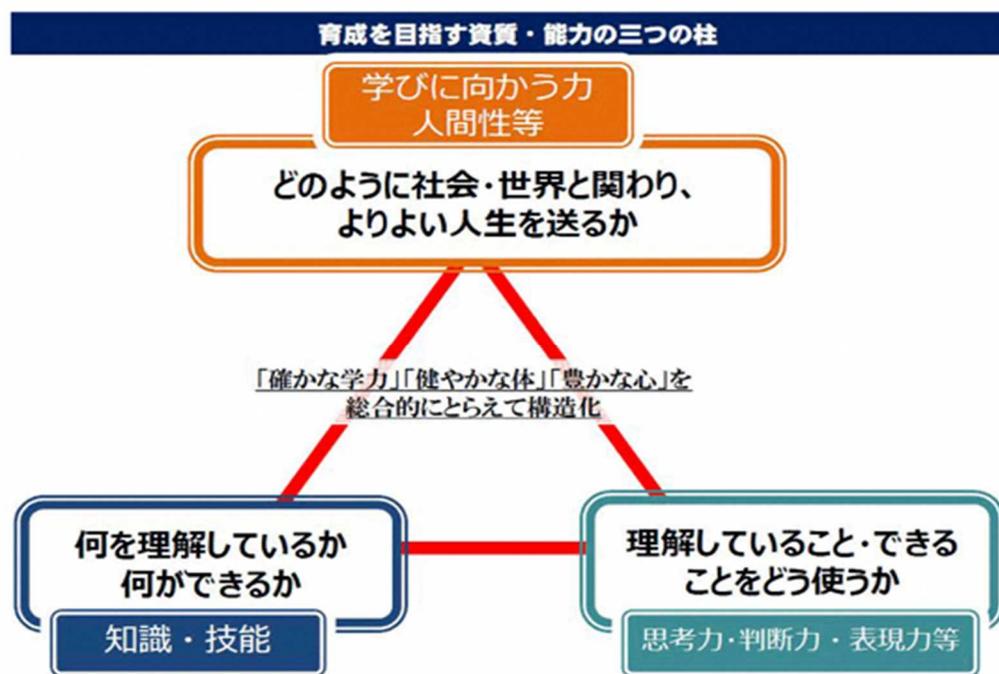


図 1 育成を目指す資質・能力の三つの柱（中央教育審議会、2016 年）

音楽科教員を目指す学生たちにとっても、ピアノ連弾においてこの「資質・能力の三つの柱」を意識し経験を積むことが、自身の演奏力と指導力の両方の向上につながるはずである。

1 つ目の柱である「知識・技能」は、ソルフェージュ能力、楽典、作曲家などについての知識、ピアノの演奏技術などの習得に関わる。2 つ目の柱である「思考力・判断力・表現力等」は、アンケートの質問 4 の回答にもあるように、自分たちの出す音を客観的に聞き、呼吸の合わせ方やメロディーのメリハリのつけ方、バランスのとり方、相手と表現方法について話合うことなどで育成される。3 つ目の柱である、「学びに向かう力、人間性」は、質問 6 の「音が響きあった時の喜びを感じるようになり、伝えていきたい」という回答や、「演奏しながら相手の変化や音楽の変化に素早く気づくことができるようになった」という回答、質問 4 の「楽器演奏が苦手な人の気持ちがわかった」などの回答のように、音楽を通じて、他者とのかかわりあいや人への思いやりを育むことに関連している。また、相手に迷惑をかけてはいけないという意識から自然と練習時間も増し、基本的なピアノの演奏技術にも向上が見られた。

さらに、アクティブ・ラーニングの点から見ても、ピアノ連弾はパートナーとの対話や、教員との対話が生まれ、学習効果が非常に期待できる学習方法の 1 つであると言える。

参考文献

- 伊東陽「副科ピアノを通し、合奏の基本や伴奏の演奏技術を学ぶ—ピアノ連弾を取り入れた実践の記録と効果の検証—」『沖縄県立大学教職課程年報』vol.4 2018年 pp.62-68
- 斎藤亜都沙「保育者養成校のピアノ授業における連弾学習の役割—本学の授業実践を通じた考察—」『こども教育宝仙大学紀要』第9巻 2018年 pp.103-108
- 中央教育審議会『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）』補足資料（1/8）2016年
- 平野次郎〔編著〕『「資質・能力」を育成する音楽科授業モデル』学事出版 2017年
- 文部科学省『中学校学習指導要領』 2017年

参考楽譜

- P.G.コンコーネ『連弾のための15の基礎練習曲』全音楽譜出版社1999年

(譜例 1)

Musical score for Example 1, consisting of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The music features several measures with fingerings (1-5) and accents (>) over notes. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

(譜例 2)

Moderato

Musical score for Example 2, top two staves. The tempo is marked "Moderato". The music is in treble clef and features triplets and slurs. Fingerings 1, 2, and 3 are indicated. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Moderato

Musical score for Example 2, bottom two staves. The tempo is marked "Moderato". The music is in bass clef and features slurs and fingerings 1, 2, and 3. A dynamic marking of *mf* is present. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

(譜例 3)

Musical score for Example 3, top two staves. The music starts at measure 20. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. It features complex rhythmic patterns, slurs, and fingerings (1, 2, 3, 4, 5). A dynamic marking of *f* is present. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Musical score for Example 3, bottom two staves. The music starts at measure 20. The top staff is in bass clef and the bottom staff is in bass clef. It features complex rhythmic patterns, slurs, and fingerings (1, 2, 3, 5). A dynamic marking of *f* is present. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

(譜例 4)

Example 4 consists of two systems of piano notation. The first system shows a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a supporting line. The second system continues the piece, featuring a dynamic marking of *mf* and various fingering numbers (1, 2, 3, 4) and slurs.

(譜例 5)

Andante amabile

The first system of Example 5 is in 3/4 time and marked *Andante amabile*. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a supporting line. The dynamic marking is *p dolce*. Fingering numbers 1, 3, and 5 are visible.

Andante amabile

The second system of Example 5 continues the piece. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a supporting line. The dynamic marking is *p*. Fingering numbers 5, 4, 5, and 4 are visible.

(譜例 6)

Allegretto con spirito

The first system of Example 6 is in 3/4 time and marked *Allegretto con spirito*. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a supporting line. The dynamic marking is *p*. Fingering numbers 1, 2, 3, 5, and 1 are visible.

Allegretto con spirito

The second system of Example 6 continues the piece. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a supporting line. The dynamic marking is *p*. Fingering numbers 5, 3, 1, 2, 1, 2, 5, and 5 are visible.

はじめに

音楽基礎科目のうち「ソルフェージュ」「和声」「楽曲分析」(旧カリキュラム「楽式論」)は、音楽表現専攻及び音楽文化専攻音楽学コースの1～2年次で履修する授業科目である。これらに西洋音楽通史の導入的な位置づけと鑑賞を兼ねた「音楽基礎演習」を加えた複数科目の相互関係と、各担当教員による授業報告については、既に本学『教職課程年報』で述べている。⁽¹⁾

「ソルフェージュ」の一般的な内容は、①読譜、②視唱(音程、リズムを含む)、③記憶、④書取り(旋律・リズム・和声等の聴音)、⑤分析(和声分析、基礎楽式を含む)などであり、多様な要素から成る。授業形態は、他の芸術大学・音楽大学と同様、各レベルでクラス分けしたグループでの演習科目である。「楽曲分析」は、基礎楽式から応用楽式までの楽曲分析、和声分析を学習するもので、授業形態は一クラスの講義科目である。

本学の教職課程では、「ソルフェージュ」と「和声」は従前から「教職課程必修科目」として、「楽曲分析」は「教職課程選択科目」(平成28年度以降)としてそれぞれ履修が課せられている。音楽専門教育としてのみならず、免許法施行規則に定める「教科に関する専門的事項に関する科目」に規定された「音楽理論、作曲法(編曲法を含む。)」に適う内容をも兼ねている。

高等学校学習指導要領芸術科(音楽)に於いては、従前から「A表現」と「B鑑賞」の二領域の内容が設定されているが、平成30年に告示された新学習指導要領では、これまでの趣旨を踏まえた上での「共通事項」が新設された。表現と鑑賞が相互に関連しながら、創造性ある知識・技能を身に着けるといふ新たな方向性が示されている。また、「A表現」を構成する三分野の一つ「創作」に於いては、小・中学校学習指導要領からの一貫性をもって、音楽の構造原理を「音楽を形作っている要素」と大きな括りで整理⁽²⁾し、実際の創作過程を通して実感を伴って理解できるようにすることの重要性が示されている。⁽³⁾

本稿ではこれらの指針に鑑み、音楽基礎科目の相互連携として実作—「創作」及び「編曲」—を導入した指導例を二つ報告する。一つは、初歩的レベルでの例として「『ソルフェージュ』における旋律創作」、もう一つは、やや習熟度のある例として「『楽曲分析』における連弾・2台ピアノの為の編曲」である。

1. 「ソルフェージュ」における旋律創作

以下の教育実践は、旧科目名「ソルフェージュC」(声楽・音楽学を専攻する学生対象)として平成26年度に実施した。1年次の初期段階で本来は音楽大学入学までに習得すべき基礎的なスキルと読譜の姿勢の補正を必要とした顕著な例として報告する。(受講生5名)

1.1. 受講生の状況と問題点

この年度の受講生は偶々、声楽を主専攻とする学生のみが揃い、その殆どが晩学の為入学時に基礎的なレベルでの問題を抱えていた。具体的には以下の特徴が見受けられた。

- ① 長調、短調のスケールを正確に歌うこと、特に各種短音階の区別に自信がなく、歌っている間に音程が崩れてくる。
- ② 視唱に於いて主和音から曲の開始音を取る際、音度を意識していない為に主音以外になるとピンポイントでの音取りが困難になる。補助的にピアノで音を与えても、それが音階のどこに位置する音なのか調性感覚が覚束ない。従って調が変わる毎に困惑し先に進めない。
- ③ 楽典は知識として一応理解はしているのだが、旋律における縦・横の音程の意識が薄く、「②」に関連して和声的な支えが無い為、その場限りの歌唱になり正確に音程を作れない。
- ④ 書取り(聴音)に関しては、経験不足で書く譜面が不明瞭である。

以上は、初歩段階での指導、特に本能的な調性感覚が身につけていないことで起こる基礎的な問題点である。殆どの学習者は楽曲を表層的になぞり、耳でコピーする拙速な方法での読譜を習慣着けてきた様に思われ、正しい読譜を知らぬままであった様である。確かに「記憶反復」は音楽に不可欠な能力であるが、それだけに頼るのでは当然限界がある。早急に基本的な読譜の姿勢を補正する必要があった。

1.2. 予備指導の手順と経過

1)以上のことから、前期は音階中の音度を意識させた調性感のある視唱を集中的に行った。まず、よく知られている実作品を取り上げて早読みを課し、「意識的に正確に読もうとしているか」を自覚させた。「音程を反芻するように」感じ取ることに時間を掛けて初歩段階での正しい読譜を身に着けさせた。まずは「耳コピー」頼みからの脱却が先決であった。手順として①～③を試みた。

- ①まずは音程を付けずに素早いリズム読みを行う。次に正確な音程を意識させて歌う。(簡易和音の伴奏付の一般的な視唱。)
- ②声に出さずに心の中で正確な音程を意識してから歌い始める。(=集中力と内的聴覚の促進。)
- ③前述の「②」に於いて自信がない時は、即「単音を弾く」のではなく、繰り返し音度を感じ取りつづやくように声に出してみる。

2)前期授業の後半期において経過をみる為、短調の初見視唱(伴奏無し)のテストを行ったところ、5人中4人が短調の旋律を長調で歌い始めた。(視唱開始前に自ら選んだ主和音が、長三和音であった。)

この旋律の途中、短調から長調に移旋する箇所がある為、「調号が変化した箇所自身
の誤りに気付くか」と期待したがその様にはならず、誤った者は皆「長調のまま気付かず
に歌い終える」という結果に終わった。

3)以上から、この段階では「意識的な読譜」には程遠く、まだ受け身であることが分かった。
実作品をもとに和声やニュアンスを掘り下げる当初の方針では、反って「耳コピー」に頼り
逆効果と判断し、「新曲」を中心とした読譜演習に指導方法を見直すことにした。

4)参考までに、これら学習者が同時に履修している「和声」ではどのような状態なのか調べたと
ころ、初歩段階では概ね及第点に達していた。瞬発的な読譜に難はありながらも時間を掛
ける思考は可能と判断し、和声感覚を意識させる視唱に切り替えた。【譜例 A】

1.3. 旋律創作の指導内容

この新曲視唱課題の短い予備演習は、和声音と非和声音の識別をさせて、左手密集形
のカデンツ付きの旋律を歌うものである。単純な演習を繰返しながらいったに発展させて
いった。

1)前述の予備演習の様な短いカデンツに、即興的な装飾を考えさせ、書き取らずに先ずは歌
わせてみた。「その場で創る」という経験は不慣れとみえて、最初は当惑している様子で
あった。そこで「リズムだけを変えてみる」「拍子を変えてみる」等のヒントを与えた。
この単純なカデンツによる即興を、グループ内で順番に発表し合ううち、雰囲気にも慣れ、
多少の誤りや躓きも気にせず、ある種の楽しさを感じられる様になった。

2)以上の予備演習を経てから、指定された短いカデンツ(4小節)上に「旋律を創作し書く」
ことを課題とした。

3)全員にこれらの答案コピーを配布し、順々に発表してもらい意見交換をした。あまり積極
的に意見が出ない時は、旋律の特筆すべき箇所や、時には和声とそぐわない「誤り(音のバ
ッティング)」などを指摘し、修正前と修正後の違いについても皆で考えさせた。

4)少し慣れた段階で「和声音・非和声音」を識別させ、更に非和声音の中でも「経過音」「倚
音」「刺繍音」の3種類⁽⁴⁾を楽譜上に記入させた。新たなカデンツを課題として与え、同様
に旋律創作と和声音・非和声音の区別を記入してくるよう宿題とした。

5)次回の発表の際に、これら答案を「旋律聴音の課題曲」として創った学生自身が弾き、他
の学生に書き取らせた。(これは「教師の立場に立つ」意図も含まれている。)

6)これらの答案をもとに、「和声」の基本的な公理である禁則事項、特に「連続8度」と「導
音の重複」について、より相応しい旋律の在り方を考えさせた。【譜例 B①～⑤】

1.4. 所見

1)創作作品をクラス内で聴き合う過程を通して、各自「生の音楽」として感じ取る体験がで
きたように思われた。「指導内容 4)」では、「順次進行」の音型一つをとっても、「旋律
には意味がある」ことを感じるには、創作過程においてある程度の試行錯誤が必要であっ

た。受動的な「書き取り」ではなく、自発的に音を吟味し書き留めることで、自ら選んだ音に対し音程・和声・リズム等を意識させ、積極的に向き合おうとする姿勢が芽生えた様であった。一つの「正解」を求めるのでない創作の過程が内的聴覚を活性化させたと考えられる。何よりも時間を掛け生きた音楽としての実感が功を奏したようである。

2)「指導内容 6)」の「和声の公理」について、特に学習初心者は厳格な四声体書法に直ぐに馴染めず、半強制的に「理論」として刷り込む形に陥りやすい。ここが最も難渋する点でもある。しかしこの創作体験で、出来上がったばかりの例を題材に「自然に感じ取れる音、美しい声部の進行とは？」などを考えながら推敲する姿勢が見られた。また、「公理」の中でも感知しやすい両外声部(ソプラノ・バス)の「連続8度」と「導音重複」についての注意にまで踏み込むことができ、生きた理論として自然に理解された様にも思われた。

3)この段階の創作例はややぎこちなく、旋律の流麗さには遠く及ばない。だが、この演習の狙いは完成度ではなく、学習者が内的聴覚を使い手応えが感じられることにある。まずはその目的は達成されたように思われた。更にこの路線での演習を重ねることが望ましいのは言うまでもない。

4)ここでは和声感を中心に置き演習をおこなったが、「聴音は不得手」と自認している学生までもが、リズムに関しては敢えて複雑なモチーフを考え、書くことそのものが身近に感じられた様である。厳格な四声体コラールの中で「端正な美しさ」を聴き分ける感覚は、音の溢れる世代にとっては馴染みが薄く、結果「禁則ごと」として覚えこむ残念な形になりやすい。しかしこれが一旦、自由な創作となると、いとも簡単に前向きに変わってきたことは想定外であった。

5)譜例 B の学習者は、これまで旋律や和声における個々の音が持つ意味や機能が理解できぬまま、彷徨えるように旋律をなぞる方法で対処してきた。専門実技、特に二十歳前後から延びる可能性のある知的な演奏領域に於いて、地道な読譜力が今後の学習へしっかりと繋がることを期待したい。

2. 「楽曲分析」における連弾・2台ピアノの為の編曲

本科目は、基礎楽式からロンド、ソナタ形式などの基本的な形式と和声分析が主たる習内容である。(作曲理論コースは1年次、それ以外の声楽・器楽・音楽学コースは2年次の基礎科目としての設置されている。)初級程度の「和声」を履修済みの段階で、殆どの受講生は中級程度の「和声」⁵⁾を同時並行して履修している。和声分析に関しても、古典派からロマン派までの楽曲をカバーする「和声」の内容に関連付けて指導している。一クラスの講義である為、読譜力からくるレベル格差がみられたが、教材はピアノ初級者相当の易しい楽曲を用いておりさほど問題はなかった。

平成31年度は、基礎楽式の学習として《Burgmüller : 25 Etudes》から、〈Ave Maria(アヴェ・マリア)〉〈Adieu(別れ)〉〈La chevalleresse(貴婦人の乗馬)〉の3曲を主教材曲とした。(受講生27名)

2.1. 予備演習

「楽曲分析」は、「和声」との連携で補足し合いながら学ぶことに意義がある。単に「和声＝書式の学習」、「楽曲分析＝形式の分類」と分けてしまい、「理論の為の理論」に陥らないよう、学習者が楽曲分析と和声の実習を同時に生きた音楽として実感できるかがカギになろう。

前述の初歩クラスでの実作での手応えは得られており、また本科目の受講者は「和声」2年目で四声体実施にも慣れた頃でもあるので、平成29年度より基礎楽式の分析を終えた段階で、徐々に簡易な編曲を試みてきた。平成31年度は、これに先立ち段階的な練習が必要と考え以下の予備演習を行った。

1) 部分的な和声分析(和声記号を書く。旋律における非和声音としての意識を持たせる。)

これは既にソルフェージュの範囲でもあり復習に近い。

2) 分析した和音の音域を広げた構成音(開離形)に直す。

「和声」実施の次の段階として楽曲の自由な書法の中で「より広い音域を使って構成音を選ぶ」ことを並行させた演習である。(平成31年度は、この程度の導入を省略しても難なくこなせる学生がかなりいた。)

2.2. コラール風の楽曲の編曲

まず手始めにコラール風の〈Ave Maria〉を連弾曲として編曲の演習を行った。

2.2.1. 指導内容

この楽曲は、小さな転調箇所はあるものの和声進行そのものは平易で、学習者はその枠の中で音を選ぶことになる。音型が四声体コラールに近く、ここでの課題は「広い音域でバランスを考え構成音を選ぶ」と「バス声部(ピアノⅡの左手)をどう選ぶか」になる。広い音域と多声部に戸惑う学生に対しては、ソプラノ声部の旋律線をピアノⅠの右手パートに、バス声部の旋律線をピアノⅡの左手パートに置き、その他内声のバランスを考え埋めることを助言、手解きした。

実作に関しては、中級程度の「和声」の次の段階でまず各声部を動かす書法^⑥を学ぶことが本来の課程ではあるが、それでは音楽理論だけで3年の時を掛けることになり、特に教職科目としての「作曲法(編曲法を含む)」の実践が難しくなる。入試科目「楽典」において「実作品の中から調や和音を読み取る」基礎能力は既に問うている為、より簡略化した指導も可能であろうと考え、この段階での実作を導入することにした。

ここで学習者に意識させたのは、一つの正解ではなくあらゆる音型の可能性を試すことである。音域バランス、重複する構成音に偏りがないかなど、様々な要素を考えながら、充実した美しい響きを創る技を体験させた。

2.2.2. 所見

この原曲の前半が厳格なコラールに近いものであった為、一定の枠内での編曲として筋立てて構成音を考えることは、比較的容易に達成できた様であった。ピアノⅠ、ピアノⅡの左手がオクターブ・ユニゾンで動く無難な例が多かったが、余力のある学生は助言せずとも「原曲をそのままピアノⅠとして、音域バランスを考え厚みを加える。」「新たな配置でピアノⅡを考える。」「副次的な旋律を創り、ポリフォニックな書法に挑戦しようとする。」等、工夫の跡がみられた。【譜例 C①～④】

2.3. 動きのある楽曲部分の編曲

前の編曲で慣れたところで次の段階に進み、やや動きのあるパッセージを含む楽曲として〈Adieu〉と〈La chevalleresque〉の2作品の編曲を課した。

2.3.1. 指導内容

1)早いパッセージ音形に対して、縦の和声分析を的確に行えることを最初の課題とした。
2)単に記号に置き換える和声分析ではなく、その音楽的な意味合いやニュアンスを感じ取るよう、要所をある程度示唆しながら皆で意見を出し合った。また、ソプラノの装飾的なパッセージを単純化した旋律の輪郭を読み取り、バスと拮抗するポリフォニックな二声部を感じ取るよう注意を促した。更に、これら和声と旋律線の音楽的必然性から、強弱や発想記号が書き込まれていることにも注目させた。
3)前の〈Ave Maria〉同様、「音域のバランスを考え、ピアノ全域に厚みを与える。」「早い旋律やパッセージに三度重音を用いる。」「原曲にない副次的な旋律を絡める。」等、少し編曲に慣れてきたところで具体的なヒントを与えた。

2.3.2. 所見

予備演習を経ている為、学習者に戸惑いは見られず、むしろ如何に表現しようかと、創造的に取り組んでいた。具体的には、前曲の清楚なコラールと異なりこれら2作品には、和声やリズムのニュアンスの上で特徴あるモチーフが幾つもある為、難なく認識・分析できた様である。これにより、単なる「旋律—伴奏」の型にはめ込むのではなく、所謂「動機労作」を施し、より高次の創作に挑む姿勢も見られた。当然、難度の高い課題になり、音域バランスなど修正の余地は残ったが、独自の発想を工夫して表現しようとする意欲が感じられた。【譜例 D①～④、譜例 E①～④】

おわりに

今回の報告は、初歩的な簡易カデンツ上の創作や独奏曲からの編曲という、ある程度の枠を定めた創作を導入した実践例に過ぎない。しかし、これらの演習をきっかけとして、

音に対して鋭敏な耳が芽生え、自然に理論が裏打ちされれば、より高い創造力、音楽性を引き出せる可能性があると感じた。

この創作と理論の連携について、実は琉球芸能専攻では、既にこの10年余り選択科目⁽⁷⁾として実施している。単なる読譜のスキルや狭義の理論の学習としてではなく、「琉球楽器を含む楽曲創作の実践」を最終目標とした授業科目として開設されてきた。これまでの経過を振り返ると、学生の伸びやかな創意は予想を超え、その結果ユニークな創作作品に繋がってきている。音楽基礎科目は、専門教育としてだけでなく、様々な音楽シーンや教育現場で求められる知識・技能の実践力の向上にも適うことが科目担当者の究極の願いである。更に多角的な方向から教育実践を工夫していきたいと考えている。

註

- (1) 沖縄県立芸術大学『教職課程年報』Vol.2(2016年度)及びVol.3(2017年度)
- (2) 文部科学省「中学校学習指導要領」第2章第5節音楽の第3の2の(9)に於いて、「音楽を形づくっている要素」を「音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成」等と分類している。
- (3) 文部科学省「高等学校学習指導要領」(平成30年告示)解説」第2章第1節音楽Ⅰ～第3節音楽Ⅲ参照。
- (4) 譜例Bでは、「経過音」を「ケ」、「倚音」を「イ」、「刺繍音」を「シ」と略記している。
- (5) 島岡譲他著『和声Ⅱ 理論と実習』(音楽之友社)の主な内容—「サブドミナント諸和音」「ドッペル・ドミナント」「準固有和音」「近親転調」などを指す。
- (6) 島岡譲他著『和声Ⅲ 理論と実習』(音楽之友社)の主な内容—四声体の書法技術の熟達に向けた「借用和音」「内部変換」「構成音の転位」「偶成和音」などを指す。
- (7) 沖縄県立芸術大学音楽学部教務・学生委員会『平成20～31年度沖縄県立芸術大学音楽学部シラバス』「創作基礎演習Ⅱ」(現「音楽創作演習」)参照。

譜例 A

刺繍音

○は和音音

①は倚音 ②は刺繍音

譜例 B

①

a-moll

導音重複
連続5度

I IV² I IV V₇ I¹

V¹ I IV² I IV¹ I² V₇ I

e-moll

I IV² V¹ I

I V¹ I IV V¹ V₇ I

d-moll

I IV² V¹ I IV¹ I² V₇ I

②

a-moll

(先取音)

(先取音)

e-moll

(先取音)

d-moll

ケ ケ ケ

(先取音) ケ

(V₇)

同じカデンツで拍子を変えて旋律を創る。

③

a: I IV I IV V₇ I

a: V¹ I IV² I IV¹ I² V₇ I

e: I IV² V¹ I

e: I V₇ I IV V¹ V₇ I

Dur に移旋 カデンツ上に旋律を創る。

④

A: I IV I IV V⁷ I

A: V⁷ I IV² I IV I² V⁷ I (V₉)

E: I IV² V⁷ 連続8度 I

D: I IV² V I IV I² V⁷ I (7)

⑤

A: I IV² I IV V⁷ I

A: V⁷ V⁷ I IV² I IV² I² V⁷ I

E: I IV² V⁷ I

E: I V⁷ I IV² V⁷ IV¹ I

D: I IV² V⁷ I IV² I² V⁷ I

B: I IV² I V⁷ IV V⁷ I

譜例 C

Ave Maria

①

P religioso

dimin. e riten.

②

③

④

譜例 D

Adieu

①

②

③

④

La chevalleresque

①

A

B

②

C: I I a-VI I IV V₇ I

C: I V₇ V₇ V₇ I

③

C: I V₇ V₇ I a-VI I IV V₇ I

C: I F₇ G₇ F₇ a-VI V C-V I

G: I V₇ I G: I C:(V) IV I

④

a

b

C: I V₇ V₇ I

インストラクショナル・デザイン（教育設計）という発想
ー効果的な授業内容の構想・設計・実施・評価、およびその方法の構築の為にー

芳澤拓也

はじめに

この報告は、大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部が主催し、佐藤浩章氏を中心としたスタッフによって2019年9月28日～9月29日に行われた「大阪大学授業づくりワークショップーインストラクショナル・デザイン&スキルを2日で学ぶー」への参加、およびそこでの学びをまとめたものである。

ここでのテーマである「インストラクショナル・デザイン (ID : Instructional Design)」を日本語に直訳すると「教育設計」となる。これは、最適な教育効果をあげる方法の設計を意味しており、受講生の分析、目的・目標の設定、授業内容の設計、授業の実践、そして評価を含む一連の構想を意味している。今回のワークショップは、そのエッセンスを実習形式で学ぶものであった。以下が、そのプログラムである。

1. プログラムの日程

1日目

10:00~10:20 オープニングセッション

研修概要、スタッフ・参加者紹介

10:20~10:50 演習①「ミニ授業（5分講義）」の個人発表

10:50~11:50 講義①「インストラクショナル・デザイン」

ID&IS とは

学習者を分析する

目的を設定する

目標を設定する

11:50~12:50 写真撮影・ランチ

12:50~13:50

内容を設計する

教育方法を選択する

評価方法を選択する

シラバスを点検する

【評価スタンプタイム①】

13:50~14:00 休憩

14:00~15:50 講義②「インストラクショナル・スキル」

わかりやすく教える（理解）

記憶に残るように教える（記憶）

15:50~16:00 休憩

16:00~16:20 演習②「ミニ授業（5分講義※KP法）」の準備

16:20~17:00 「ミニ授業（5分講義※KP法）」の個人発表と相互フィードバック

17:00~17:15 休憩

17:15~17:45 講義③「インストラクショナル・スキル」

魅力的に教える（伝達）

17:45~18:00 初日の振り返りと宿題提示

・15分ミニ授業の準備

・シラバスの提出

【評価スタンプタイム②】

2日目

10:00~11:30 演習③「ミニ授業（15分アクティブラーニング）」の発表

※シャッフルチーム

11:30~12:30 昼食

12:30~14:00 講義④「インストラクショナル・スキル」

学びに参加させる（参加）

【評価スタンプタイム③】

14:00~14:15 休憩

14:15~16:00 講義⑤「インストラクショナル・デザイン」

パフォーマンスを評価する

ルーブリックを作成する（※googleスプレッドシート）

16:00~16:15 休憩

16:15~16:45 演習④「ミニ授業（15分アクティブラーニング）」のブラッシュアップ

16:50~17:20 「ミニ授業（15分アクティブラーニング）」の発表

17:20~17:35 講義③「インストラクショナル・スキル」

面白く教える（動機づけ）

授業のお悩み解決コーナー

17:35~18:00 クロージングセッション

研修を振り返る

行動計画を立てる

【評価スタンプタイム④】

ここには、筆者による下線があるが、それをピックアップすると、「学習者を分析する」（学習者分析）、「目的を設定する」「目標を設定する」（目的・目標の明確化）、「内容

を設計する」(内容の吟味)、「教育方法を選択する」(教育方法のバリエーションとその活用・選択)、「評価方法を選択する」(教育方法に対応した評価のバリエーションとその活用・選択)、「シラバスを点検する」(学習の目的・目標、学習のプロセス、評価基準の提示)、「わかりやすく教える(理解)」(「理解」を引き出す教授法の吟味)、「記憶に残るように教える(記憶)」(「記憶」のメカニズムと教育設計)、「学びに参加させる(参加)」(学習参加)、「パフォーマンスを評価する」「ループリックを作成する」(評価基準の設計)というように、その内容が多岐にわたり、かつトータルに関連付けられていることがわかる。「インストラクショナル・デザイン」とは、上記の内容を授業者が関連付け、構築することで、教育効果を上げようとする方法論であると理解してよいだろう。

2. ワークショップの内容

今回は、「インストラクショナル・デザイン」の全体の理解に加えて、話題となっているアクティブラーニングの方法論やその評価法の一つであるループリックの作成についても具体例を知る機会となった。受講者は、大学、専門学校において教鞭をとる者たちであった。教職課程を担当している私のような、いわば教育畑の者は、私を含め二名程度、その他、歯科大学や福祉系の大学、医学部教員、専門学校の教員といった受講生が、合計 13 名いた。

印象深かったのは、「インストラクショナル・デザイン」を理解するために、授業やシラバス作成等、演習形式、実践形式の内容が組み込まれていたことだった。例えば、初日冒頭から 5 分の「ミニ授業」が課され、これを参加者相互に評価しつつ、実際に授業の構想、設計をブラッシュアップする時間が設けられた。これを経て、さらに同じ内容で KP 法をもちいた 5 分の「ミニ授業」(KP 法とは、川嶋直氏によって提案された「紙芝居プレゼンテーション法」の事を指す。具体的には、ホワイトボードに A4 の紙を使って内容を提示する、シンプルなプレゼンテーション技法、思考整理法である)の実践、さらにこの授業にアクティブラーニングを含む形でさらに再構成された「15 分授業」が組み込まれていた。

この 3 度の授業の実施後には、3 名から 4 名のグループで相互に評価、フィードバックが行われることで、徐々に授業の構造化が進むという内容であった。加えて 3 度の授業実践とフィードバックの作業、そのプロセス全体に対してループリックを作成する作業も進められた。また、ワークショップ以前には、担当する教科のシラバスについて準備が求められ、ワークショップの内容を踏まえて、内容を再構成し、これを提出、チェックしてもらうという取り組みも行われた。その際には、対象の学年にあわせ、学習者の学習に対し、内容、評価方法も含めて提示する事で見通しを与えるよう工夫されたシラバス構成が求められたため、これにそって大幅に内容を更新したシラバスを作成した。この作業そのものが、インストラクショナル・スキルの向上へ向けて方向づけられていた。

3. 注目すべき点ーシラバスの作成ー

まず、注目すべきは「インストラクショナル・デザイン」の中心課題である。ここでは、

「学習者に学習を促すこと」が全体を貫かれていることが重視されていた。そこにあるのは、「学習を促すこと」を軸に構想・設計・実施・評価することによって、授業全体を学習者中心に設計しなおすことができるという発想である。この点について、私自身は授業内容から一つの授業を組み立て、これを積み重ねるといふ授業設計をとりがちであったことが分かり、同時にこの方法が講義全体のバランスに欠ける部分が出てきてしまう事が分かったことが収穫であった。以下、シラバスの作成において重視すべきポイントを記載する。

①「目的」を明確にする。

授業の目的とは、「何のために学ぶ必要があるのか」を明確化したものである。そこには、学生生活に生きるためのもの、将来の職業生活のためのもの、自己理解や他者理解のためのもの、社会に貢献するためのもの、真理を探究するためのものといったように何かの「ため」に学習するという記述が求められる。これに沿って、私自身のシラバスは、書き換えられた。

②「目標」を設定する。

次に行うのは、目標の設定である。この場合、目標は、goal、すなわち到達点を示すものとなる。したがって、学習者が、ある一定の条件の下で、何が出来るようになるか、これを意識し目標が設定されていく。

さらに、この goal には、a.知識（認知領域）レベル、b.技能（精神運動領域）レベル、c.態度（情意領域）レベルの領域があり、更にこれらに初級、中級、上級レベルの3レベルが掛け合わせられることで、この授業の goal が設定されるような方法論が提示された。また、goal は、評価と関連づけられた。これに即して、私のシラバスは変更された。

③内容を設計する

上記の「目的」「目標」設定に従って、内容と順番が決定されていく。その場合には、a.教科書準拠法、b.シラバス準拠法、c.学問準拠法、d.社会問題準拠法、e.学習者要求準拠法といった方法があった。

④教育方法、評価方法の選択

「目的」「目標」「内容」が決まれば、教育方法、評価方法の選択へと進む。その際、以下のような対応を念頭におくと教育方法、評価方法の選択のイメージが付きやすくなる。

a.教育方法の選択

教育目標（領域）	教育方法
知識・理解	講義法（eラーニング含む）、読書
思考・判断	アクティブラーニング
技能・表現	実験・実習

意欲・関心	実習、シミュレーション、ロールプレイング、
態度	問答法、グループ討議

b. 評価方法の選択

教育目標（領域）	評価方法
知識・理解	多肢選択式テスト、記述式テスト、レポート
思考・判断	記述式テスト、レポート、口述試験
技能・表現	観察評価(チェックリスト、ルーブリック使用)
意欲・関心	価値判断を問うテスト、心理テスト、観察評価、自己評価、相互評価、ポートフォリオ

以上からわかるように、教育目標をどの領域に設定するかによって、教育方法も評価方法も変化する。表を見れば、大学で一般的に用いられている講義法は、知識の伝達、理解を引き出すためには有効であり、かつその評価方法が多肢選択式テスト、記述式テスト、レポートというのは、一定程度、目的と評価方法が合致していることが分かる。しかし、「表現」や「意欲」「関心」といった個々人の特徴ある側面に対しては、教育方法としての「アクティブラーニング」や「実習」、「シミュレーション」、「ロールプレイング」、「問答法」、評価方法としての「観察評価(チェックリスト、ルーブリック使用)」、「グループ討議」「価値判断を問うテスト」、「心理テスト」、「観察評価」、「自己評価」、「相互評価」、「ポートフォリオ」等、多様な教育方法と評価法との組合せが示されている。したがって、授業の「目的」「目標」、言い換えれば何を、どのようなレベルで求めるかによって、活用される教育方法も評価方法も異なるということになるのである。ここからわかるのは、昨今、アクティブラーニングやルーブリック評価への注目が高まっているが、これらのやみくもな導入は、かえって授業の目的・目標とこれに合致した教育方法・評価法を見失うということになるということである。

4. 授業の構築にあたってー構造を示すことの重要性ー

授業づくりについて、今回のワークショップで強調されたのは、「構造を示す」ことの重要性と人間の記憶と集中のメカニズムを念頭において授業を設計することであった。以下では、「構造を示す」ことの重要性について行われた、三段階にわたる授業実践について記述する。また、「5」以降において、人間の記憶と集中のメカニズムについて述べていく。

ここでは、三段階にわたる授業内容の変更について示していきたい。

第一段階（5分の「ミニ授業」実践）

ワークショップ初日、最初に行われたのは、同じグループに設定された3名が、それぞれに5分の「ミニ授業」を行うことであった（グループメンバーは、福祉系専門学校教員、歯

科大教員であった)。与えられた条件は、教材を使わず、ホワイトボードのみを使用して授業を行うことであった。私自身は、テーマを「いじめ」とし、森田洋司氏が提示した「いじめの四層構造」と「いじめの定義」を組合せ解説することで、「いじめ」の理解を、加害者と被害者の二者関係ではなく、加害者と被害者をとりまく四層の人間関係の相関図として把握しなおすこと、そのことによって、「いじめ」へのアプローチが変わることを伝えようとした。最初の5分の「ミニ授業」では、相手がおそらく大学の教員であることを想定し、とくに「定義」に力点を置く内容で実施した。その手順は、以下の通りである。

導入：「いじめ」の定義の変動

文科省の「いじめ」の定義の変遷に触れつつも、注目すべきその定義として、「いじめ」の研究者として著名である森田洋司氏の提起があることを解説。中でも氏が提示した「いじめ」の四層構造の理解が重要であることを示した。

展開：「いじめの四層構造」の解説

「いじめ」というと「加害者」と「被害者」が浮かぶ。しかし、「いじめ」行為をはやし立てる「聴衆」、そしてこれらを見守る「傍観者」がいる。それぞれ立場が異なるが、「いじめ」行為は、それ自体が、「観衆」によって援護され、「傍観者」が見守ることで、下支えされ、より強固なものとなっていく。

森田氏の定義において秀逸なのは、「集合的に」という言葉があること、これが、「いじめ」が「加害者」と「被害者」のみならず、「観衆」、「傍観者」の相互作用を念頭に置いた言葉となっており、ここには、「いじめ」の二項関係から、クラスを含むより広範な関係論へのパラダイムシフトがある。

まとめは、時間が来たため、整理ができず、最初の5分間「ミニ授業」は終了した。

この授業に対するフィードバックでは、第一に「森田氏」の名が授業冒頭で示されたため、a. 「森田氏」の印象が強く、内容が入ってきづらかった、b. 「いじめ」の定義が複雑で、分かりづらい、c. 「森田氏」よりも授業者本人の言葉や事例を聞きたい、実体験や事件に関連させつつ授業を展開してはどうかという意見が出された。他方、「いじめの四層構造」は、とくに「傍観者」が関与していることについて、考えさせられたとの意見が提出された。

第二段階（KP法をもちいた5分の「ミニ授業」実践）

このフィードバックを受けて、次のKP法をもちいた5分の「ミニ授業」では、授業内容を「いじめの四層構造」に絞り込み、その構造を、図示するように授業を設計した。ここでは、ホワイトボードに加えて、A4用紙10枚の活用が認められたため、A4用紙をフリップに見立てて、解説を加えていった。結果、以下のような授業が展開された。

導入：「いじめの四層構造」の提示

この授業では、「いじめの四層構造」を理解する事で「いじめ」を捉えなおしたいと、冒頭で授業のねらいを位置づける。その上で、私（芳澤）自身の中学時代の「いじめ」経験を語りだす。最初の記憶は、教室において「いじめ」を制止した「かつこういいほうの」記憶、

もう一つは、放課後の体育館裏で見た、友人二人によるクラスメートへの身体的暴力(=「いじめ」)を発見しながらも、これをスルーした記憶である。後者については、加害者への「なぜ？」という思い、被害者への「申し訳ない」という思い、事態に対して行動を起こさなかった自分自身への不信という私自身の傷つきがあったことを語る。

展開：「いじめの四層構造」の解説

その後、「加害者」「被害者」の A4 用紙を張り出しつつ、「いじめ」を理解する時、「加害者」と「被害者」がいること、「加害」はデータ上、「からかい」「いじり」といった軽微な「いじめ」から、「暴力」「金品の強奪」といった重い「いじめ」と多岐に渡り、これらは軽微なものから長期化した末に重いものへと移行することをまず解説する。さらに、「加害」の継続は、周囲から支えられることによって維持されることを解説する。その際、「いじめ」行為を煽りたてる「観衆」がいることを示す。加えて、94 年の大河内さんの自死事件、つまり「加害」が極端に大きくなった事例では、プロレスごっこが行われ、その中で、プロレス行為を加勢する勢力がいたことを示す。さらに「いじめ」に気が付きながらも、これに対し行動を起こさない「傍観者」がいる、これは、「いじめ」を発見し問題意識を持ちつつも、行動をおこさなかった、問題をスルーした私(芳澤)自身の体験が当たることを説明した。まとめ：「いじめの四層構造」と教員

最後に、「いじめの四層構造」を押さえた上で、これがクラス全体の間人間関係を問題にしていることが重要であること、「いじめ」を問題にする際、「観衆」や「傍観者」へアプローチする教員もいることを紹介した。さらに、取り返しのないほど、深刻化するケースでは、教員自身が、「加害者」、「観衆」、「傍観者」となる場合が見られること、具体的には 2006 年の福岡の自死事件では教員が「加害者」に、85 年の中野富士見中の事件では教員が「観衆」に、そして 94 年の愛知の事件では教員が「傍観者」となっていたことを示した。ここで強調したのは、誰よりも教員が教室において「いじめの四層構造」を意識しつつ、距離を取ることの重要性であった。

KP 法をもちいたこの 5 分間「ミニ授業」実践のフィードバック作業では、以下の点が表示された。a. 「いじめの四層構造」の「層」が、A4 用紙だけでは、分かりづらいため、「層」を可視化するために、補助線を加えること、b. 授業内で触れた事件についてより詳しく解説すること、「いじめの四層構造」へのアプローチ法をより経験値として具体的に知りたいということ。これらを踏まえ、翌二日目に、15 分授業に臨んだ。

第三段階：15 分授業

ワークショップ二日目には、グループメンバーを入れ替え、4 名グループでの授業を行った。この 15 分授業では、「アクティブラーニング」を組み込むことが求められた。私(芳澤)が、組み込んだのは、グループ討議であった。

導入及び展開の前半については、上述の内容に変更はなかった。付け加えるなら、「いじめ」の発生が、「教室」において、また「休み時間」において顕著であることであったが、

これは特に明示しなかった。

15分授業では、展開部から発問に入った。問いは、①「自身の『いじめ』体験を振り返り、どのポジションにいたのか交流する」、②「(いじめの) 被害者」に対して、当事者として「はやし立てる」、「スルーする」以外の対応法として、どのようなものがあり得るか意見を交換するというものであった。授業参加者は、教育大実務家教員、歯科大教員、福祉系専門学校教員の3名であったが、①の質問については応答がなく、②の質問については、「加害者」以外の者が、「いじめ」に異議を申し立てるといった意見が出てきた。これを受けて、カナダのピンクシャツデーの事例を紹介した。これは、カナダのハイスクールにおいて、ある日ピンクのシャツを着ていった少年がセクシュアリティに関してからかいを受けた事例で、これを目撃した上級生が学校のBBS掲示板やメール等を駆使して翌日ピンクのシャツを着ての投稿を呼びかけた結果、多くの生徒がピンクのシャツを着て登校し、このからかいが消滅したという事例である。

これをきっかけに、展開の後半部分では、「観衆」、あるいはとりわけ「傍観者」が変化しつつ、「いじめの四層構造」に揺さぶりをかけるような存在となるような方法について、解説していった。この「四層構造」の提案者である森田洋司氏は、「傍観者」から「いじめ」行為を「仲裁」する「仲裁者」へと育てることを鍵であると提案していることを示した。しかし、私自身、「仲裁者」であると同時に「傍観者」であった記憶があり、「仲裁者」となることは容易でないことを示しつつ、さらに、別の方法はないかと問いかけつつ、解説を加えた。アプローチとしては、「被害者」の相談に乗りつつ孤立させない、「シェルター」的アプローチ、事態の変更を求めて教員等の第三者に問題提起する「通報者」という役割、あるいは場の空気を別の方向へ転換していく「スイッチャー」という役割を担う方法があることを提案した。その後、最初の5分間授業においてまとめとして扱った教員の加害性について解説した。

まとめ：「いじめの四層構造」と認識の転換

まとめでは、「四層構造」を一つひとつ押さえつつ、全体を整理した。ここで強調したのは、「いじめ」を、「四層」の全体構造でとらえなおすこと、これによって、教員が「仲裁者」、「スイッチャー」、「シェルター」、「通報者」と連携しつつ、彼らを孤立させないことを含んで「いじめ」へのアプローチが多様になることであった。

全体のフィードバックでは、「仲裁者」、「スイッチャー」、「シェルター」、「通報者」をより詳しく知ることができれば、より内容の理解が深まることが指摘された。確かにここは、駆け足で進んでいった。また、授業者(芳澤)自身のリフレクションでは、①質問に二つの問いが入り込み、複雑であったこと、②「四層構造」の確認を、ワークシートを用いつつ、受講生に一つひとつ指示してもらいながら照らし合せていく中で議論を進めると構図の定着の可能性が上がること、③特に、「仲裁者」、「スイッチャー」、「シェルター」、「通報者」の解説をめぐる、これを授業者の一方的な知識伝達のスタイルで進めるのではなく、受講生との応答関係を作りながら、深めていくことで、説明の簡略化を防ぐことができるのでは

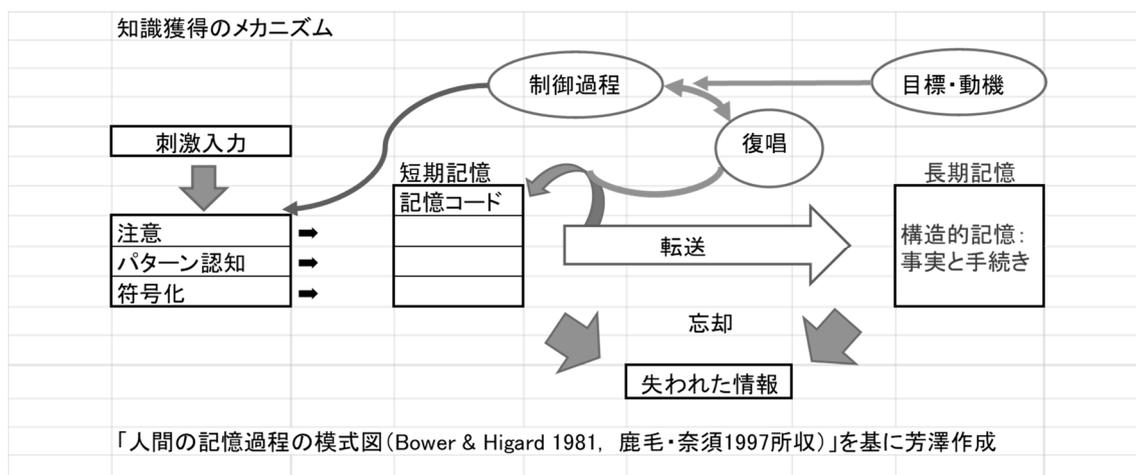
ないかという課題が確認された。

5. 短時間の授業によるインストラクショナル・デザインがもたらしたもの—授業内容の構築のためのポイント—

以上のような授業内容の構想・設計・実施・評価に関わる一連の過程は、私（芳澤）自身の授業デザインについて、授業内容の構造化の重要性を強く意識させるものとなった。しかし、授業内容を設計する上で、重要な情報が、このワークショップにはさらに提示されていた。特に印象に残ったのは、人間の記憶と集中力のメカニズム、及び授業参加を促すアクティブラーニングの手法についてであった。

5.1. 人間の記憶過程の模式図

まず、人間の記憶と集中力のメカニズムである。授業づくりワークショップにおいて提示されたのは、以下に示す「人間の記憶過程の模式図（Bower & Higid 1981, 鹿毛・奈須1997所収）ii」であった。図は、資料に用いられたものを芳澤が、そのままの形でエクセルファイル上に書きだしたものである。



これは、授業のねらいを長期記憶の獲得に置き、その定着のために、まずは短期記憶をもたらしことの重要性から入っていった。強調されたのは、「目標・動機」において学習者の意欲をひきつけ、さらに学習者の注意をひきつけるために、「個人的または感情的な要素」を入れ込んだり、問いを発する中で学習者の思考の前提を揺さぶりつつ「矛盾を創造」することによって探究心、好奇心を引き出そうとしたりすることで、学習者を授業内容に誘うことの重要性であった。学習者は、さらに自身が持つ認知パターンを参照しながら、学習内容を独自に整理し（「パターン認知」iii）、また、重要なポイントを整理しながら（符号化）短期記憶をかたちづくる。これを長期記憶へと結びつけるためには、復唱が必要となる。真に長期記憶の定着を狙うのであれば、授業の構想は、こうした長期記憶への定着を意図的に作り出す復唱のプロセスまで組み込む必要があるということになる。

5.2. 効果的な復唱

さらにワークショップでは、「エビングハウスの忘却曲線」^{iv}が示された。これによると意図的に蓄積された記憶は、直後から忘却が進み、二日で 80%程度が忘却されるという。この「エビングハウスの忘却曲線」は、ネット上を検索すると多数でてくる^v。しかし実際には、エビングハウスは、この曲線を「忘却曲線」としては提示していないという。彼が示したのは、一時的に記憶した内容について、その 100%の記憶を回復する際、どれほどの時間がたてば、どれほどの労力を要するか、言い換えれば最初に要した 100%の労力で得た結果に到達するには、時間の経過の中で何%の節約が可能かを示した「節約率曲線」であった^{vi}。エビングハウスが示したのは、記憶量が記憶を終えた直後から大幅に減少し、二日後には約 90%の内容を回復するために、最初に覚えた労力の 70%が必要となるということである。つまり、エビングハウスが示したのは、短い周期で復習を行えば、記憶の回復に要する労力は小さくなるということであった。

また復習の効果については、カナダのウォータールー大学の HP に別のデータが示されている^{vii}。ウォータールー大学の HP のデータによると、得た情報は、24 時間以内に 10 分の復習を行うことによって記憶率が 100%に戻る。これに加えて、さらに一週間以内に復習すると、記憶率が 100%に回復するための時間は、5 分に短縮できる。さらに一か月以内に復習すれば、記憶率 100%に回復する時間は 2~4 分の学習となるという^{viii}。

以上の議論が示すのは、長期記憶の獲得のためには、効果的な復習が、必要であるということである。筆者は、これがあらゆる人間に適用できるかと言えば、そう単純な話ではないと考えるが、少なくとも長期記憶を意識した授業を構想する際には、こうした知見を授業プランに組み込んでいく必要があることはわかる。

5.3. 講義法とアクティブラーニング

次に、ワークショップで示された授業参加を促すアクティブラーニングの手法についてみていこう。大学における講義は、講義法を採用することが少なくない。対して大学におけるゼミナールは、討議等を通じて、教員と学生、学生相互の相互作用を通じて学習内容を深めていく。講義法は、あるテーマについて一度に多くの学生へ向かって情報を伝達していく方法で、新しい知識を伝達するものとして有効なものである。大学が、知の生産をその存在意義としているならば、やはりこの講義法は、大学においてなくなると考えてよいだろう。また、ゼミナールにおける討議は、この知の生産そのものを体験していくものである。講義法は、大学に限らず、日本の小中高校では大いに活用されてきた方法でもある。授業を「導入」「展開」「まとめ」と構造化する場合も、講義法を念頭においている場合が少なくない。しかし、注意すべき点もある。講義法には、情報の伝達以外の実効性がないのである。加えて、受講生が受け身になりやすいというデメリットがある。さらに、近年は情報がインターネット上に整理されているため、知へのアクセスは、教室よりもスマートフォンやパーソナルコンピュータによる場合が効率的でさえある。こうなると、大学の授業そのものは、最新の学問

的な情報の伝達のみならず、知の生産法や情報の真偽を確かめる方法論やスキル等の要素を含まざるを得なくなってくる。ここで重要になるのが、いわゆるアクティブラーニングである。しかし、アクティブラーニングと呼ばれるものは、実は、多岐に渡る教育方法を含んでいる。これを整理したのが、以下の表となる^{ix}。

アクティブラーニングを促す技法				
育成が目指される領域	有効な教育方法			
知識・理解力	チーム基盤型学習	ペア・リーディング	間違い探し	
	ジグソー法	反転授業		
思考・判断力	質問法	EQトーク	シンク、ペア&シェア	ラウンドロビン
	バズ・セッション	討議法	ディベート	
問題解決力	ブレイン・ストーミング	プロジェクトベースドラーニング	親和図法	チュートリアル教育
	ケース・メソッド	サービス・ラーニング		
技能・表現・態度	フィールドワーク	ロールプレイング	ワークショップ	インプロビゼーション
	ルポルターージュ作成	ポスター・セッション	動画作成	
振り返りを促す	ワールド・カフェ	マインド・マップ	ミニッツ・ペーパー	
	ダイアログ・ジャーナル	授業新聞		

表をみればわかるように、教育方法は多岐に渡る。ここでは、その一つひとつを解説することはせず、特に講義法と関連付けることができる教育方法に注目しながら解説することにする。まず、ここで重要なのは、授業を支える教育方法は、育成が目指される領域によって、使い分けがなされているという点である。先述した、講義法は、表中の「知識・理解力」の育成の領域に強みを持つが、他方の領域においては効果を持たない。同時に「知識・理解力」を促す方法は講義法に限らない。例えば、あえて間違っている資料を配布し、どこが間違っているか指摘させることで理解度を確認していく方法（間違い探し）、ペアを組ませた学生にそれぞれ 2 種類の文献を配布し、分担して読解させ、その内容を要約して伝達する方法（ペア・リーディング）等があり、これらは講義法と組み合わせることで「知識・理解力」を深めることを可能にすると言えるだろう。

「思考・判断力」を育成しようとする場合にも、講義の時間内に、教材に重要な部分であるとジャッジした部分に「！」（あるいは、「いいね」「共感する」「大事」等）を、「疑問」や「反論」「もっと知りたい」と考えた部分に「？」をつけつつ受講し、討議の時間に学生が相互に「！」「？」の記号を共有するという方法（EQ トーク）、あるテーマについてまず一人で考え、次に隣同士のペアで共有し、最後に全体で共有する方法（シンク、ペア&シェア）がある。これは、伝達された知識や理解をベースにしつつ、学習者が思考し、判断するようなモメントを授業に組み込む効果を生む可能性がある。

このように見ると、講義法をベースにした授業プランは、さらに「知識・理解力」の深化をねらったアクティブラーニングの手法や、「思考・判断力」の深化を促すアクティブラーニングの手法と組み合わせることで、受講生の授業参加を促しながら「知識・理解力」、「思考・判断力」の獲得へ向かって内容を構成することが可能となることがわかる。

しかし、それでもなお、講義法をベースにした授業は、「知識・理解力」、そして「思考・判断力」の入り口にしか立つことしかできない。それ以外の「問題解決力」を育成するため

には、チューター（教員）が、議論を進行させる役割に徹しつつ、少人数のグループによってかだいを検討・解決していく方法（チュートリアル教育）、自由なアイデアを想像や連想を働かせながら吐き出していく「ブレイン・ストーミング」、それを似た者同士で分類し、名付けながら、テーマの全体像を把握しようとする「親和図法^x」、教室における学習と値域社会の諸課題の解決とを組み合わせ、さらに社会貢献活動を組み込んだ「サービス・ラーニング」というような教育方法が採られていく必要があるという。また、「技能・表現・態度」の育成には、「フィールドワーク」「ロールプレイング」「ワークショップ」「インプロビゼーション」「ルポルタージュ作成」「ポスター・セッション」「動画作成」等、より表現に重きをおいた教育方法が採用されていく必要があることになる。

重要なのは、これらの教育方法が、各々の授業の目的と目標に即して、選択されていくことになることである。

6 教育方法と評価

最後に見るのは、評価の方法である。これもやはり、育成が目指される領域によって適した方法がある。

目標に対応した評価方法の選択								
	筆記試験	論述課題	レポート課題	観察法	口述(面接)試験	実技・実演	ポートフォリオ	自己評価
知識・理解	◎	○	○	○	◎			
思考・判断	○	◎	◎	○	◎	○		
技能			○	◎		◎	○	
関心・意欲			○	◎	◎	○	○	◎
態度			◎	○	○	○	○	○
◎: 適している					○: 適しているが工夫が必要			
中島英博『シリーズ大学の教授法 学習評価』玉川大学出版部、2018年、p.30より作成								
梶田叡一『学習評価 第2版補訂2版』有斐閣、2010年参照								

中島英博氏がまとめた「目標に対応した評価方法の選択」の分類表を見ると、「知識・理解」を問うのに最も適しているのは、「筆記試験」や「口述（面接）試験」である。また、「思考・判断」を問うのに適したのは、「論述課題」「レポート課題」「口述（面接）試験」となる。仮に、大学において授業における「関心・意欲」を評価する場合、講義系科目で採られる「筆記試験」や「論述課題」では的外れとなり、「観察法」や「口述（面接）試験」、「自己評価」が有効とされている。これに従えば、どのような領域を評価の対象とし、何を身に着けることを意図するかによって、評価の方法も変化するのである。

最後に

上では、大阪大学における「授業づくりワークショップ」で学んだ「インストラクショナル・デザイン」の全体を整理してきた。ここでは、その到達と課題について論じていくことにする。「インストラクショナル・デザイン」の発想には、目的・目標、および学習内容の

明確化と評価方法の明示によって、学習者の学習意欲を高めるという発想がある。さらに、授業の目的・目標にそった教育方法、および評価方法を準備することによって、授業そのものや評価も含め、学習者に可能な限り主体的な授業参画を促そうとする発想がある。こうしたトータルな授業全体の「インストラクショナル・デザイン」は、実は、授業者に授業計画段階から多くの準備を要求するものになる。それは、この授業の目的・目標は何か、その中でどのような計画の元でシラバスを組むのか、毎回の授業の内容に対してどのように学習者の意欲を引き出すか、いかに授業内容と予習・復習のありかたを関連付け明示するか、そして評価そのものの方法・基準を明示しながら授業者にいかに授業参加を促すか、といったように多岐にわたる。さらに、この「インストラクショナル・デザイン」そのものが、やはり評価の対象となり、さらに全体の授業デザインを精緻なものにしていく。これらをトータルに進めていくには、相当な準備が必要となってくる。しかし、この準備があるため、授業者は学習者の在り方をイメージし、かつ細部にわたって関連付けられた授業プランがデザインされるという側面がある。この作業は、授業者の授業への取り組みを強化し、授業とその計画について授業者のコントロールの範囲を広げ、授業への「取り組み方」とその評価方法を明確にしていく。その中で、学習者の気づきも促され、その迷いも払しょくされていく。こう考えると、授業者が「インストラクショナル・デザイン」を学び、それに積極的に取り組むことは、授業改善に結びつく可能性があると言えるだろう。

しかし、同時に注意すべきは、「インストラクショナル・デザイン」が精緻に組あがれば組あがるほど、授業者自身が授業者による計画そのものに縛られるというリスクであろう。授業者が自身による計画に縛られると、様々な事象が起こり、いわゆる「フェイク」な情報も含んで情報が入り乱れる現代において、授業が応答できなくなるという問題が生まれてしまう。筆者は授業そのものが、社会を映し出すメディアの一つとなると考えているため、社会で引き起こされる諸事象に応答できないような「計画」については、これを変更する余地を授業者自身が持つべきだと考えている。それだけではない。授業は学習者に応答する形で変更される余地を含む必要もあるだろう。授業内における学習者からのフィードバックに応答する形で、今、ただ一人の学習者のために扱うテーマ、内容というものがあっても良いはずである。その際は、「インストラクショナル・デザイン」よりも学習者の状況を優先するという選択肢を授業者は持つべきではなかろうか。

また、「インストラクショナル・デザイン」が精緻になると、授業者による計画の変更を難しくする場合がありうる。「インストラクショナル・デザイン」の精緻化が進めば、例えば学習者から「なぜこの成績か？」と問われた際、その根拠を示す上で有益であり、すでに示された評価基準と評価方法によって結果が導かれていることを解説する授業者の技量があがっていくはずである。しかし、授業とは「インストラクショナル・デザイン」のコントロールが行き渡る時間であり、教室はそのコントロールのために構成される空間なのかという問いは成り立ちうる。授業で交換される情報は、もちろん授業者が主導して構築された計画をベースに展開される。しかし、その計画は計画についてくるものを評価するという発

想とともに、学習者を排除しないという発想も必要だと考える。「インストラクショナル・デザイン」を貫徹させることによる学習者の排除がおこらないか、「インストラクショナル・デザイン」に取り組む授業者は、その問題を忘れてはならないと考える。

i 日本ピンクシャツデー公式サイト <https://pink-shirt-day.com/story/> (2019年10月13日確認)

ii 鹿毛雅治、奈須正裕『学ぶこと教えることー学校教育の心理学』金子書房、1997年。

iii ここには、授業者が前提としている「パターン認知」と学習者のそれとがずれている可能性、授業者・学習者、それぞれが持っている「パターン認知」が間違っている可能性があるため、双方の「パターン認知」を測る、反省的に捉えなおす機会が重要となる。

iv ヘルマン・エビングハウスは、19世紀ドイツの心理学者である。

v 例えば、<http://bakamatsuda.hatenablog.com/entry/2014/01/21/195122> (2019年10月7日確認)

vi <https://zooming.jp/forgetting-curve/> (2019年10月13日確認)

vii <https://uwaterloo.ca/campus-wellness/curve-forgetting> (2019年10月7日確認)

viii 以上の記述は、<https://ryugaku-kuchikomi.com/blog/ebbinghaus-the-forgetting-curve/> (2019年10月7日確認)を参照した。

ix アクティブラーニングの手法および、それぞれの手法がもたらす効果については、中井俊樹『シリーズ大学の教授法 アクティブラーニング』(明石書店)を参照した。

x 川喜田二郎氏による KJ 法を起源とする方法論。

第四部

教育・研究論文等

はじめに

「総合的な学習の時間」は、2002年に学校現場で実施されて以降、2019年9月現在で、17年目に入る。この間、「総合的な学習の時間」をめぐる情勢は大きく変化した。従来と比べて教科内容が大幅に削減された1998年の「学習指導要領」改訂時に「総合的な学習の時間」が導入された当初、このいわゆる「ゆとり教育」とともに「総合的な学習の時間」の導入そのものが批判の対象となった。当時の教育課程審議会では、この「学習指導要領」が「ゆとり」の中で「生きる力」を育てることをスローガンとし、一方で「教える内容をその後の学習や生活に必要な最低限度の基礎・基本的内容」に絞り込むこと、他方で、「生きる力」を育む際「今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担う」「目玉」として「総合的な学習の時間」を導入することを打ち出した。こうした構想に対して、導入以前から「基礎学力の低下」や「低学力」をもたらすと批判が展開されたのである¹。しかし、2019年現在文科省は「学力」に好影響を及ぼすという文脈で「総合的な学習の時間」を積極的に位置づけなおし、その評価を高めている。例えば、文科省は、「総合的な学習の時間」に積極的に取り組んだ学校が全国学力・学習状況調査において好成績を上げているという点を評価、強調している²。

こうした変化は、実は、学力観の世界レベルでの転換とともに起きている。同時に、その中で教科を横断するような学習スタイルが注目を集めている。こうした動きの中で、2017年に改訂された「学習指導要領」（以下、2017年「学習指導要領」）では、「学力」という言葉が排除され、代わりに「資質・能力」という言葉で子どもに身に付けてほしい「力」が表現されるようになった。「総合的な学習の時間」も当然ながらこの「資質・能力」論へのシフトと連動して位置づけなおされている。こうした新しい動向そのもの、そして「総合的な学習の時間」そのものに検討の余地はないのか。こうした問題意識をもって本稿は書かれている。そのために以下では、まず、「総合的な学習の時間」のこれまでの歴史を概観し、特に近年、文科省がどのような視点からこれを評価するようになってきているのか整理する。次に、2017年「学習指導要領」および、その中で「総合的な学習の時間」がどのように構想されているか、特にこの「学習指導要領」から強調されるようになった「資質・能力」論の観点から整理する。その後、2017年「学習指導要領」の「資質・能力」論、およびこれに連なる「総合的な学習の時間」を批判的に検討していく。こうした作業を経つつ、「総合的な学習の時間」がどのような課題を持っているか、記述していこうと考えている。

1. 「総合的な学習の時間」のこれまでの歴史と課題

1996年、第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において設置が提言され、1998年改訂「学習指導要領」において「総合的な学習の時間」は導入された。この1988年「学習指導要領」では、学習内容の大幅な削減を

伴う、いわゆる「ゆとり教育」の導入とともに「総合的な学習の時間」が新設された。この新設は、『生きる力』の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」という先の1996年中教審第1次答申の指摘を受け、いわゆる知識を教え込む教育から、「自ら学び、考える」教育へ脱皮する意図をもって進められた。

他方、当時の学校現場では、その混乱を印象づける象徴的な言葉が流布していた。「学級崩壊」である。この明確な定義をもたない「学級崩壊」言説は、従来の教育を「知識を一方的に教え込む」ものであるとした1996年中教審第1次答申の言説を信憑性のあるものとして後押しした。文部科学省は、これを追い風にしながら「自ら学び、自ら考える」教育への必要を強調し、その核として「総合的な学習の時間」を位置づけた。しかし、その論理は、文科省が批判した教え込み教育の問題の責任を自らがそれまで行ってきた教育施策ではなく、学校現場に帰した上で、上からの「転換」を正当化するものであった³。

「総合的な学習の時間」の学校現場での本格的な実施は、小・中学校では2002年、高等学校では2003年であった。その特徴は、「各教科のように内容を規定しない」こと、そして「単元やテーマ」を各学校が設定し、その具体化が学校に任されたことであった。しかし、2003年の「学習指導要領」一部改訂では、早くも「総合的な学習の時間」の枠組みの強化がもとめられた。この年以降、各学校においては、その目標及び内容の明確化および全体計画の作成が求められ、計画にそった「総合的な学習の時間」の実施の必要が強調されていったのである⁴。その後の2008年の「学習指導要領」改訂では、これまで総則において規定されていた「総合的な学習の時間」が、小学校では4章、中学校では5章として独立し、その位置づけや内容の取扱いがさらに明示化されていった⁵。

このように推移してきた「総合的な学習の時間」に対しては、各学校において目標や内容を明確に設定していない、教科との関連に十分配慮していないといった文科省による批判がある一方で⁶、学校が独自に作ったはずの年間計画や進行マニュアルが、かえって変更しづらいものとして「形式化」したという金馬国晴による批判⁷などが投げかけられてきた。

以上のように推移してきた「総合的な学習の時間」であるが、現在、三つの分脈においてその重要性が強調されるものとなっている。一つ目は、「学力」と「総合的な学習の時間」を関連づけつつ、その意義を力説するものである。現在文科省は、全国学力・学習状況調査を見たとき、「総合的な学習の時間」における学習活動に積極的な生徒が、好成績をあげていると強調している。例えば、2015年12月8日の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループによる報告「総合的な学習の時間について」では、中学校において『総合的な学習の時間』では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか」という問いに、「当てはまらない」と答えた生徒と「当てはまる」と答えた生徒の間では、国語Aでは、前者が71.9%に対して後者が79.6%、国語Bでは、前者が61.1%に対して後者が69.6%、数学Aでは、前者が60.0%に対して後者が96.3%、数学Bでは、前者が37.2%に対して後

者が 47.5%、理科では前者が 47.9%に対して後者が 58.2%と、意欲的に「課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表する」学習に取り組んだ生徒が他教科において高い正答率を示したことが示された⁸。これを根拠に文科省は、「総合的な学習の時間」への主体的、積極的な取り組みが他教科の成績に好影響を与えているとしている。しかし、「学習活動」の内容も見えず、両者の間に統計的にみて有意な差があるのかも見えず、「学習活動」に取り組む／取り組まないとカテゴライズされた母集団が、どのような条件を持つ者か、両者の質はどのようなものか見えないデータであるため、一定の留保が必要だと筆者は考えている。

むしろ一般的に言ってインパクトが強いのは、二つ目に見る PISA2012 調査報告書⁹の指摘ではないだろうか。そこでは、OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) において、2012 年、読解力、数学的リテラシーが OECD 参加国の中で 1 位 (全参加国・地域中の順位では、前者が 4 位、後者が 7 位)、科学的リテラシーは 2 位 (全参加国・地域中の順位では 4 位) と日本の順位が上昇したことを、「総合的な学習」と関連づける議論が提起されたのである。同調査報告書における「…日本は PISA2012 調査において全ての教科でトップかトップに近い成績を収めているが、問題解決についても例外ではない。…この問題解決のスキルの育成は、教科と総合的な学習の両方において、クロスカリキュラムによる生徒主体の活動に生徒が参加することによって行われているものである。…カリキュラムと授業をより子どもの関心を引く学習に変えようとする日本の継続的な取組は、PISA の良い成績を生み出しただけでなく、2003 年から 2012 年にかけての生徒の学校への帰属意識や学習の姿勢の顕著な改善という結果を生み出している。」との指摘がこれにあたる。特に日本国内では 2003 年 PISA におけるランクダウンが「総合的な学習の時間」を導入した 1998 年「学習指導要領」、すなわち「ゆとり教育」導入と結びつけられて語られてきただけに、当の PISA の報告書による上記の指摘は、現在大きなインパクトをもたらしていると言えるだろう。

ところで、成績が上昇したとされる PISA2012 は、実は、1998 年「学習指導要領」を受けた「ゆとり世代」が受験したものであることには、注意が必要である。これはつまり、「ゆとり教育」の象徴である「総合的な学習の時間」導入が低学力をもたらしたとの発想、授業時間数を増加させた 2011 年改訂「学習指導要領」以後、学力が上昇したとの認識が単純であることを示している。むしろ、大きかったのは、2007 年から導入された全国学力・学習状況調査 (いわゆる全国学力テスト) ではないか。ここで「知識を活用した思考力・判断力・表現力」を問う B 問題が出題されるようになったのである。これはいわば、PISA 型の設問であった。学校現場はテスト対策として PISA 的学力に対応したのである¹⁰。となると、日本の好成績を「クロスカリキュラム」の展開の成果であるとする PISA2012 調査報告書の議論もまた、単純な認識だと言えるだろう。そして、各所で指摘されているこの全国学力テストが子ども達や教員をテスト対策や大量の宿題に追い込んでいるという問題を考えるべきであろう。

三点目は、2017 年「学習指導要領」において、各学校において「社会に開かれた教育課程」の構築が各学校に求められたことである。「総合的な学習の時間」は、各学校において

計画立案できる唯一の「時間」であるため、「社会に開かれた教育課程」の構築を志向する際、その構築へ向けて鍵となる「時間」として位置づけやすいからである。

以上のように「総合的な学習の時間」は、現在、文科省によって積極的に評価されるようになってきている。これが、2017年に改訂された「学習指導要領」においてどのように位置づけられているか、以下で見ていこう。

2. 2017年「学習指導要領」の構想と「総合的な学習の時間」の位置づけ

2.1. 2017年「学習指導要領」の構想

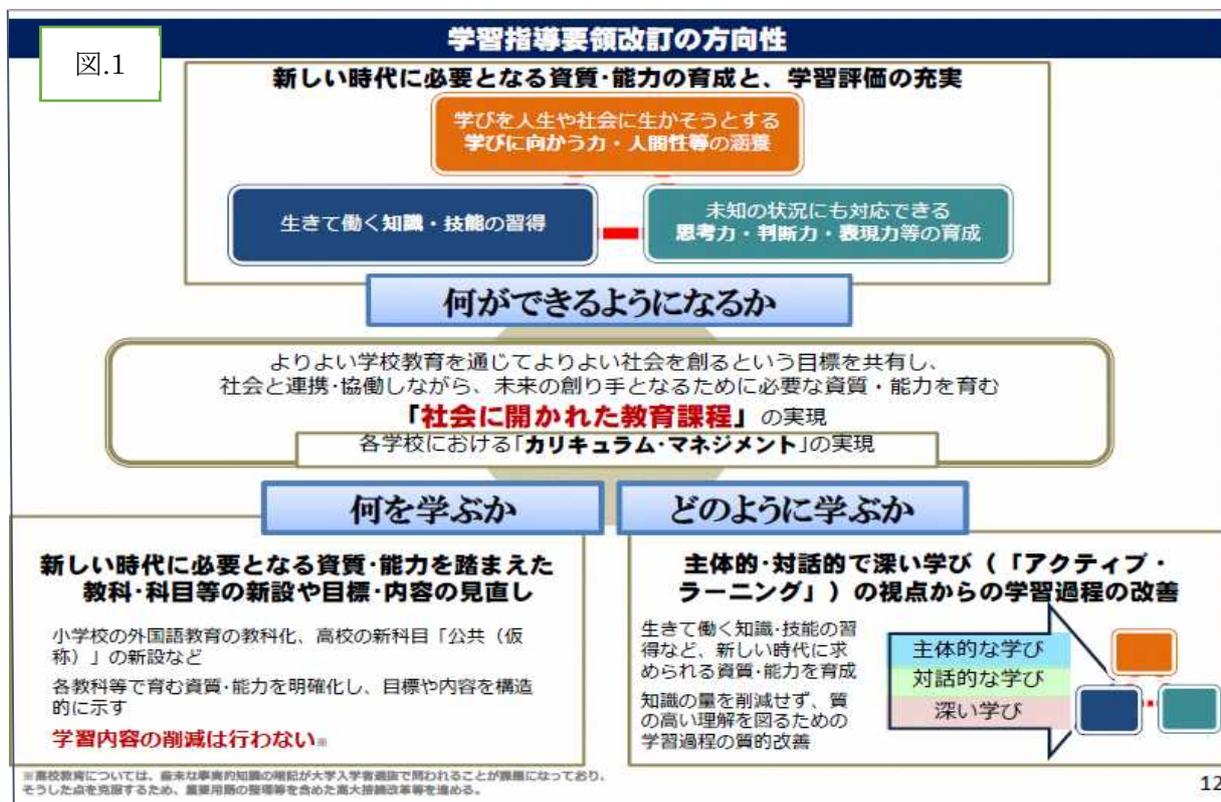
ここでは、新しい「学習指導要領」がどのように構想されているか、文部科学省による「新しい「学習指導要領」の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」¹¹よりまとめていく。その特徴は、「情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展」している中で、特に「人工知能」と人間の特性とを比較するところから説明が始まることだ。ここでは、「人工知能」が「与えられた目的の中での処理」を担っており、対して感性を持つ人間は、「未来」、「社会」、「人生」に関わって「目的」そのものを「設定し」、目的に応じて「情報」にあたりながら「考えをまとめ」、「表現を工夫」し、「答えのない課題に対して、多様な他者と協働し」つつ、「納得解」を引き出す「強み」を持つとされている。そして、「様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置づけ、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力の育成が社会的な要請」となっている、それが「生きる力」と強調する。

ここで重要なのは、文科省が、子どもたちに育てるべき「生きる力」を社会とのかかわりで発想していることである¹²。こうして文科省は、新しい「学習指導要領」において「学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標」の下、「社会との連携・協働」を組み込んだ「社会に開かれた教育課程」の中で「必要な教育内容」や、その「社会」との関わりにおいて子どもたちが身に着ける「資質・能力」を構想しようとする。次頁に示すのが、文科省が示したその概念図である（次頁、図.1「学習指導要領」改訂の方向性）。

「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」というカテゴリーからなるこの図では、子どもが身に着けるべき「資質・能力」論（「何ができるようになるか」）、この「資質・能力」に沿って再構成される教科内容論（「何を学ぶか」）、そしてこの「資質・能力」を育成するための教育方法論（「どのように学ぶか」）という三つの議論が関連づけられている。つまり、今回の「学習指導要領」において提起された「資質・能力」論は、「学力」イメージあるいは「能力」イメージの転換のみならず、これを身に着け、あるいは評価するための新たな教科内容論・教育方法論の再編をともなったものとなっている。重要なのは、この再編の行き着く先として「『社会に開かれた教育課程』の実現」が位置づけられていることである。同時に、これを実践的なものとするための「カリキュラム・マネジメント」が求められる構図となっている。他の教科と異なり学校がカリキュラムを一定程度構想できる「総合的な学習の時間」は、必然的にこの「社会に開かれた教育課程」の中核を担う役

割を担う可能性が高くなる。

図.1 「学習指導要領」改訂の方向性



2.2. 「資質・能力」論へのシフトと「総合的な学習の時間」の位置づけ

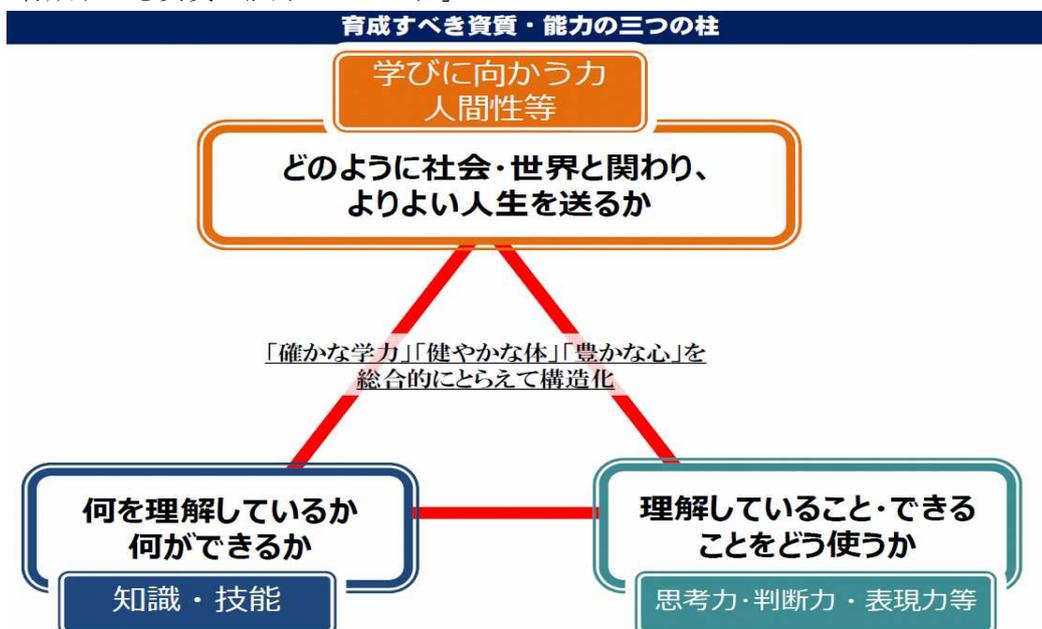
2017年「学習指導要領」の特徴の一つは、「学力」という言葉に「資質・能力」という言葉がとってかわったことだ。その内容を示したのが図.2（次頁）である。これは、先に見た図.1 の上部にある「何ができるようになるか」の部分に対応したものである。ここでは、「育成すべき資質・能力」が「三本柱」をもつものとして提示されている¹³。

図.2 の中心には、「確かな学力」「健やかな体」「豊かな心」という言葉が位置づいているが、これは、改訂前の「学習指導要領」におけるスローガン「生きる力」の内容を示すものであり、文部科学省は、この「確かな学力」「健やかな体」「豊かな心」育成路線を、「総合的にとらえて構造化」したものが新たに設定された「育成すべき資質・能力の三つの柱」とであると説明する。この「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」からなる「三つの柱」は、あらゆる教科、領域、時間に貫かれていく。その構想を示したのが、以下の文である。

「知・徳・体にわたる『生きる力』を子供たちに育むため、『何のために学ぶのか』という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、全ての教科等を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう

力、人間性等の三つの柱で再整理。」（「新しい「学習指導要領」の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」。下線は、筆者による。）

図.2 「育成すべき資質・能力の三つの柱」



もちろん「総合的な学習の時間」においても、同様の構造が適用される。ただし、「単元やテーマ」を各学校が設定するという、他の教科にはない「総合的な学習の時間」の特徴は、今回の「学習指導要領」においても一定程度、維持されている。例えば、2015年12月8日、中央教育審議会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループが「仮案・調整中」として提示した「学習指導要領等の構造化のイメージ」においては、上の図.2で示された「育成すべき資質・能力の三つの柱」の内の柱の一つである「知識及び技能」について、「各学校で設定」とされていたことからわかる（次頁、図.3「学習指導要領等の構造化のイメージ」）。

ところで、改訂された「学習指導要領」においては、例えば中学校の「総合的な学習の時間」の目標は、次のように設定されている。

全体の目標：「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」

「知識及び技能」：「探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。」

「思考力、判断力、表現力等」：「実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。」

「学びに向かう力、人間性等」：「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互

いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。」

このような目標設定は、これまでの「総合的な学習の時間」に対する①各学校において目標や内容を明確に設定していない、②必要な力が生徒に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、③教科との関連に十分配慮していない、④適切な指導が行われず、教育効果が十分に上がっていないといった批判（2008年「学習指導要領」）を経て行われたものであった。この批判の上にて文科省は、学校における「総合的な学習の時間」のカリキュラム構成の手順を詳細に示すようになった。具体的には2010年には中学校、2013年には高校向けに発表された『今、求められる力をたかめる総合的な学習の時間の展開』である¹⁴。

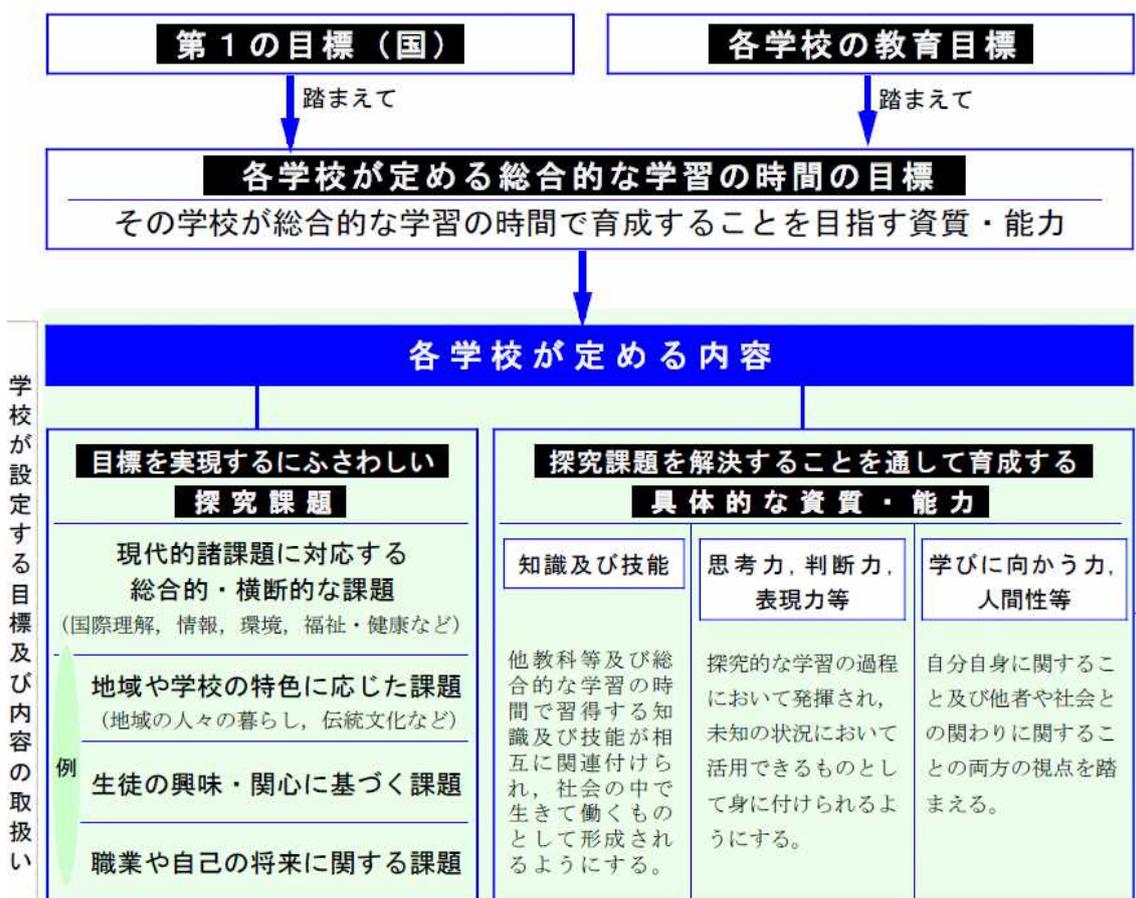
図.3 「学習指導要領等の構造化のイメージ」



これを踏襲する2017年「学習指導要領」では、「単元やテーマ」を各学校が設定するという「総合的な学習の時間」の特徴が維持されつつも、その設計法についてかなり細かく枠組みが提示されることとなった。その枠組みとは以下のようなものである。①国の教育目標（教育基本法）の下、「総合的な学習の時間」の「第1の目標」、および各学校の教育目標を「踏まえて」それぞれの学校が「総合的な学習の時間」の目標を設定する。②各学校が定める「総合的な学習の時間」の「内容」については、「学校が設定する目標及び内容の取扱い」の中で「目標を実現するのにふさわしい探究課題」が例示されているため、学校はこれに影響を受けざるを得ない。③「知識及び技能」をめぐる目標については、「他教科等及び総合

的な学習の時間で習得する知識及び 技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにする」というように、カリキュラム・マネジメントが求められている。④「思考力、判断力、表現力等」に関わる目標は、「探求的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにする」として、学習の方法と評価の観点を示されている。⑤「学びに向かう力、人間性等」に関わる目標は、「自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえる」とこととされ、やはり評価の観点と連動される。(図.4「総合的な学習の時間の構造イメージ」)。このように、その枠組みを踏襲しつつカリキュラムを構築しようとする、考慮すべきチェックポイントが多数でてくるような設定となっている。つまり、上記の①②③④の批判を経た上で精緻化された 2017 年「学習指導要領」における「総合的な学習の時間」の設計は、カリキュラム設計だけで多大な労力を教員集団にもたらすリスクがある。教員の多忙化、学校の「ブラック化」が問題となっている中、これは大きな問題だと言えるだろう¹⁵。

図.4 「総合的な学習の時間の構造イメージ」¹⁶



3.2017年「学習指導要領」における「資質・能力」論

3.1. 「学力」から「資質・能力」へ

ところで「資質・能力」という言葉は、実はかなり早い段階で子どもたちの力量を測る際のキーワードとして登場していた。例えば、1987年臨時教育審議会第四次答申においては、次のように書かれている。（下線は筆者による。）

「21世紀に向けて社会の変化に積極的かつ柔軟に対応していくために、芸術、科学、技術等のあらゆる分野においてとくに必要とされる資質、能力として、『創造性・考える力・表現力』の育成が重要である。今後における科学技術の発展や産業構造、就業構造などの変化に対応するためには、個性的で創造的な人材が求められている。これまでの教育は、どちらかといえば記憶力の詰め込み教育という傾向があったが、これからの社会においては、知識・情報を単に獲得するだけでなく、それを適切に使いこなし、自分で考え、創造し、表現する能力が一層重視されなければならない。」

この臨教審第四次答申は、「個性重視の原則」、「生涯学習体系への移行」、「変化への対応」を重視した新しい学力の在り方を新学力観として提起したが、上記内容は、「個性重視の原則」にかかわる部分の抜粋である。そこにはすでに「あらゆる分野においてとくに必要とされる資質、能力」、「(知識・情報を) 使いこなし、自分で考え、創造し、表現する能力」という表現が現れている。この答申を受けて改訂されたのが、1989年の「学習指導要領」であった。ここから評価の方法も見直され、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現（又は技能）」「知識・理解」の4観点による評価が導入された。中でも、子どもの情意にかかわる「関心・意欲・態度」が評価の観点として採用されたことは、大きな変化だった。この点について、当時、尾木直樹は、「関心・意欲・態度」への評価が子どもたちに「よい子」の演技を強いることになり、思春期の「これまでの自分を壊して新しく作り変えていく、そのことを通して自立していく」ような発達のプロセスを、かえって抑圧すると批判した。子どもの情意への評価を受け継ぐ2017年「学習指導要領」を見る上でも、この指摘は重要である¹⁷。

また、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）：子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を」では、次のような形で、「資質」および「能力」という言葉が使用されていた。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を〔生きる力〕と称することとし、これらをバランスよくはぐくんできていくことが重要であると考えた。」

ここで表現された「資質」「能力」は、主体的な問題解決能力の必要、他者との協調性、

思いやり、感動する心などの人間性の育成をも含むものとなっている。その能力観は、1989年「学習指導要領」が採用した新しい学力観をベースにしつつ、そのイメージを拡張させたものとなっている。

このように、子どもの能力の捉え方、測り方は、新学力観以降、変化してきた。そして、2017年「学習指導要領」では、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」に加え、子どもの情意を対象とした「学びに向かう力、人間性等」が「資質・能力」として位置づけられ、「学力」という言葉が排除されるに至るのである。こうして見ると、ここ20年数年の間に「学力」という言葉のイメージが単なる「知識」の詰込みとして矮小化されつつ「資質・能力」論が押し出されてきたことが分かる。この学力観の転換は、2003年のOECDにおける「キー・コンピテンシー」の提起にみられるような、世界的な能力観の転換と軌を一にしたものでもあった。

「キー・コンピテンシー」とは、「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」、「自律的に行動する能力」という三つの「能力」を意味し、そのベースに「深く考え、行動することの必要性」を置く能力観である¹⁸。また、アメリカにおける21世紀型スキルの提起など、先進諸国では、能力観、あるいは資質・能力観の再検討が進んでいる(表.1)。2017年「学習指導要領」における「資質・能力」論へのシフトは、こうした世界的潮流に呼応する形で進められているのである。

表.1

DeSeCo (OECD)	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	アメリカなど
キー・コンピテンシー	キー・コンピテンシー	キースキル、思考スキル	汎用的能力	キー・コンピテンシー	21世紀型スキル
相互作用的工具活用 力	言語(第一言語、外国語)、 数学と科学技術、デジタル	コミュニケーション、 数学の応用、情報テクノロジー	リテラシー、ニュー メラシー、ICT 技術	言語、記号・テキスト を使用する能力	情報リテラシー、ICT リテラシー
反省性(考える力) 協働する力 問題解決力	学び方の学習	思考スキル	批判的・創造的能 力	思考力	創造とイノベーション、 批判的志向と問題 解決、学び方の学習、コ ミュニケーション、コ ラボレーション
自律的活動力	進取の精神と企業精神、社 会的・市民的コンピテンシ ー、文化的気づきと表現	問題解決、協働する	倫理的理解	自己管理能力	キャリアと生活
異質な集団での交流 力			個人的・社会的能 力、異文化間理解	他者との関わり、 参加と貢献	個人的・社会的責任、シ チズンシップ

国立教育研究所『資質・能力 理論編』東洋館出版社、2016年、p.24を筆者が再構成

3.2. 「学力」観の変更の社会的背景

この「資質・能力」論へのシフトをもたらした社会的背景については、次のように説明されてきた。

新学力観を準備した時期（1987年「学習指導要領」を準備）

「なかでも、教育が直面している最も重要な課題は国際化ならびに情報化への対応である。」（臨時教育審議会第四次答申「教育改革に関する第4次答申（最終答申）」1987年）

「生きる力」と「ゆとり」教育を準備した時期（1998年「学習指導要領」を準備）

「今日、国際化、情報化、科学技術の進展など、社会の各方面で様々な変化が進んでおり、今後、それらはますます拡大し、加速化することが予想される。子どもたちは、そのような激しく変化する社会の中で生きていくことになる。」（文部省「我が国の文教施策 生涯学習社会の課題と展望 ー進む多様化と高度化ー」1996年。）

「育成すべき資質・能力」論が提起された時期（2017年「学習指導要領」を準備）

「グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。こうした社会的変化の影響が、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでいる中で、教育の在り方も新たな事態に直面していることは明らかである。」（中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」2015年。）

これらからわかるのは、2017年「学習指導要領」における「資質・能力」論へのシフトは、主にグローバル化（「国際化」、「多様性」）への対応、イノベーションが加速的に進む「情報化」社会への対応、これを促進する「科学技術の進展」を社会的背景としていることである。OECDの「キー・コンピテンシー」もまた、「変化の激しい知識基盤社会において、仕事を遂行し、充実した生活をおくるために必要な能力」¹⁹であり、やはりグローバル経済、これにともなう社会の変容への対応として発想されている。このようなグローバル資本主義の加速度的な変化の生活への浸透を人の能力の測定と結び付けようとする考え方は、実は、グローバル経済を牽引するアメリカの産業界によって早くも1970年代に生み出されていた。その際、キーワードになったのが「コンピテンシー」概念である。

企業人の能力を測る際の「コンピテンシー」概念は、「知能テストによる入社試験や職務基準」を軸とした「人事制度に限界」を見ていたアメリカのビジネス界が、新たな人事管理・評価システムに活用できる視点を模索する中から生まれてきた。最初にコンピテンシー概念を提起したMcClellandの“Testing for Competence Rather Than for “Intelligence””²⁰は、1973年に記されており、McClellandはそこで、「表層的な行動のみならず、その行動を引き出す動機、自己概念、思考パターンといった表面化しない人間の特性やパーソナリティを包括的に含ん」だものをコンピテンシとして位置付けた²¹。つまり、グローバル化、

情報社会化、テクノロジーのイノベーションの最前線に対応を迫られたアメリカのビジネス界が、新たな人事管理・評価システムを必要とし、その中で「表面化しない人間の特性やパーソナリティ」という人間の情意の側面をも管理・評価の対象とする発想をもち、その志向を明示化しようとしたのが「コンピテンシー」概念だったのである。OECDの「キー・コンピテンシー」やアメリカの「21世紀型スキル」は、この発想の影響下にあるとみてよいだろう。

佐貫浩は、2017年「学習指導要領」を批評する上で、「現代の新自由主義は、グローバル資本の利潤獲得のために、社会生活のあらゆる過程に人間に対して強力な規範、行動様式、評価基準を押し当て、人格の管理と方向づけの統治技術を精緻化しつつある」と、グローバル資本による「人格の管理と方向づけ」を問題にし、「その土台の上にグローバル資本の要請に応える『学力』形成が求められる構造が基本である」と批判している。佐貫は、「人格」管理とグローバル資本主義がもつめる「学力」観を2017年「学習指導要領」が表現していることを問題にしたのである²²。上述した、世界的な「学力」イメージの転換、アメリカのビジネス界における「コンピテンシー」概念への注目を見たとき、佐貫氏のこの指摘は、的外れではないことがわかる。

3.3. 2017年「学習指導要領」における「資質・能力」論の問題点

3.3.1. 「人格」論と「資質・能力」論との間にあるギャップ

2017年「学習指導要領」におけるキーワード「育成すべき資質・能力」が提起されたのは、中央教育審議会中等教育分科会教育課程企画部会（主査・無藤隆）の「論点整理」（2015年8月、以下、「論点整理」）であるが、ここでは、「資質・能力」の上位には改訂教育基本法第一条（教育の目的）である「人格の完成」と「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた」国民育成の規定があげられている。また、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」（2003年）では、改訂教育基本法に加えられるべき理念として、「個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養」、「社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神」、「道徳心、自立心の涵養」、「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」等が挙げられている。

ところで、そもそも教育基本法に掲げられる「人格（の完成）」とはどのようなコンセプトとして歴史に登場してきたのであろうか。これを押さえるためには、カントに遡る必要がある。以下では、古川雄嗣によるカント思想の解説に依拠しつつ、カントの「人格」論を整理しよう²³。カントは、いわゆる人間が自然に持つ「心の傾き」、「欲求」を、「自然法則」と呼び、その支配（すなわち「他律」の状態）から脱して「理性」によって人間が「自律」するに至る人格形成の必要を問題にした。その際カントは、人は、いついかなるときも常にそうであるべき内容を持つ普遍的な道徳的命令としての「定言命法」を参照しつつ、「心の傾き」、「欲求」の支配から脱し、「自律」に至るべきとした。ここで言う「定言命法」とは、

言い換えると「他人にそうであってほしいと思うことを、自分もしなさい」、「他人にそうであってほしくないと思うことは、自分もしてはならない」という「道徳の黄金律」である。カントは、人間たらんとすれば、つねに自身が「自然法則」としての「心の傾き」に「他律」的に支配されていることを自覚し、自身の「理性」を活用し、かつ「定言命法」を照合しつつ、この「他律」を排した「自律」的な行為の遂行を自らに課し続けるべきだと主張した。これが、カントにおける「人格（の完成）」であった。古川は、こうした「人格」形成を簡単なものではないとしつつ、カントは「人格」にたどりつくために人々は自己教育を死ぬまで続ける必要があると提起したとする。古川によると、これは「完成」することのない「近代」の「未完のプロジェクト」であるが、同時に、カントは、その獲得への挑戦の中に人間の尊厳と自由を見出したことを指摘した。他方古川は、カントの「人格」論が、「自分や他人の身体を、『手段』として扱うことによって、労働し、生産し、経済を営んで、生命を維持する」ような「手段」としての人間像を保持していることも指摘している。カントは、人間存在とは、「心の傾き」と決別不能であり、また利益・快樂追及のための「手段」として自他を扱う存在であることを前提としつつ、しかし同時に「精神の自由」そのものを目的として求め、「何者も支配されず、ただ理性の道徳的命令にのみ服従する」ことができる、そうした「手段的」かつ「目的性」存在であると主張したというのである。その上で古川は、カントの「人格」論のエッセンスを「つい快樂を求めてしまう『心の傾き』に絶えず抵抗し、私が『やりたいこと』ではなく、人間として『やるべきこと』は何かを考え続けること」とし、カントは、そうした自由と尊厳をもつ存在として自他を扱うべきだとしたことに見た。こうした整理を経て、古川は、「教育の目的」として「人格の完成」を掲げている教育基本法について、これをカントの「人格」論の延長線上にとらえつつ、「教育こそが経済成長戦略の要」などという教育改革方針が出てくるはずもないと、現代の教育改革動向を批判している。

他方、日本の教育学は、発達主体であり発達のプロセスの最中にある子どもの立場から、「人格（の形成）」にかかわるものとして「学力」を規定してきた。坂元忠芳は、『学力の発達と人格の形成』（1979年）において、「人格」を、子どもの「『自由な意思』による『人間性』の統一体」とした。ここで「人間性」とは、「人間が本来もっている性質、能力、要求」、すなわち「人間に固有の『自由意志』に基づいて学問、道徳、芸術、宗教など（文化）を創造しつつ、人間的に生きていく働き」を意味していた。これはは、カントの言う「心の傾き」を超えていこうとする「自由意志的」「創造」的な人間像が含みこまれるような広がりをもつ概念であることを押さえておくべきだろう。そして、「人格の完成」は、「自己意識の統一性又は自己決定性をもって統一された人間の諸特性、諸能力を普遍的な基準によつてのばす」ことであるとされた。この「普遍的な基準」は、カントの「理性」に基づく「自律」論の延長線上にあるものととらえることができる。加えて、坂元は、この「人格の完成」という旧教育基本法の規定の中に「戦前・戦中の国家主義・軍国主義教育の臣民像の否定」と「平和と民主主義の建設をめざす新しい人間像」の提起があったととらえている²⁴。つまり、帝

国日本の敗戦、およびその下で歴史的に生み出された「臣民像」と異なる人間像、カント的な「自律」を含む人間像、これを育てる基礎に人間の「自由意志」と「創造」があること、このような射程の中で「人格」は規定されてきたのである。

さらに坂元は、子どもの発達のプロセスに基礎を置く「人格」の形成に必要な「学力」を「つねに子ども自身の実生活の過程をくぐって定着され、意味あるものとして子どもに自覚されて行く」ものと規定した²⁵。これは、先述の「人格」論を介した「学力」論であり、単なる知識の定着としての「学力」イメージとは異なり、「子ども自身の実生活」に戦前／戦中および戦後の歴史を読み取り、「自由意志」と「創造」をもって「意味」を構築し、日本における「近代」の「未完のプロジェクト」を推し進めるという発想を含んだ「学力」論であるとみるべきである。加えて坂元は、2000年に発表した『情動と感情の教育学』において、子どもが「人格」を主体的に形成する基礎として「情動と知性の洗練」を問題にし、その洗練が、「情動をになう個人の社会的関係の人間の豊かさ」、すなわち子どもが生まれたその場所、もった条件の中で得た「社会的関係」の中に発現する「人間的な豊かさ」を感知しながら自身の情動を駆動させることと、「そこでの社会的人間関係が孕む他者性」、すなわち自身の情動を駆動する当のものである「社会的人間関係」が同時に他者のものでもあり、子ども自身の視野から単純に把握、同一化できない「他者性」を帯びていることとの間の「のっぴきならぬ矛盾のなかでのみ」可能になると提起した。これは、誤解を恐れず言い換えれば、子ども自身の情動に「人間的豊かさ」をもたらす「社会的関係」そのものが、他者にとって全く異なる文脈現実として存在し、自他の意味付けが相互に矛盾することを感じ、その中で自身の在り方を問うていくことではじめて「情動と知性」が洗練されるとの坂元の提起だと理解できよう。坂元は、「子ども自身の実生活」そのものの解体と再編が進む中で、その中に自己と他者との決定的な矛盾を見出すことによって子どもが「意味」を模索することを重視し、その中に人格の形成に寄与する「知」の在り方を見出そうとしたことがわかる²⁶。当然、それは、子どもの「自由意志」と「創造」をベースにしたものであると言えるだろう。

こうした「人格（の形成）」、および「学力」をめぐる議論が、子どもの「生活」や「社会的関係」そのものといった発達主体の成長の現場から軸足をずらすことなく構築されていることが分かるだろうか。これは、「人格の完成」を「資質・能力」論の上位に置くとしてつ、グローバル市場経済における社会変化に学校教育の基軸をシフトさせることで歴史的に構築されてきた「人格」論を「資質・能力」論へと矮小化していく2017年「学習指導要領」をめぐる議論が、子どもの「生活」や「社会的関係」、その中における子ども「自由意志」と「創造」を見失っていることとは対照的な議論であると言えるだろう。

これまで、古川によるカントの「人格」論、坂元による子どもの発達に即した「人格」論、「学力」論をみてきた。これを上述した「資質・能力」論導入の背景、「論点整理」における教育の目的論と関連させて考えると以下のようなになる。まず、前節でみた経済のグローバル化、およびテクノロジーの加速度的な変化への対応、およびその生産を起点とした「資質・

能力」論は、カント以降の近代的な「手段的」かつ「目的」な存在としての「人格」論の射程を、経済的、すなわち「手段的」な側面に縮減し、「精神の自由」そのものを目的として求め、「何者にも支配されず、ただ理性の道徳的命令にのみ服従する」としたカントの提起を無視するものとなっていることがわかる。また、「論点整理」は、「人格の完成」、「国民の育成」のために「必要な資質」を「個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養」、「社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神」、「道徳心、自立心の涵養」、「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」等と規定したが、これら「必要な資質」とカント的「定言命法」、「道徳の黄金律」との緊張関係については言及せずに近代「未完のプロジェクト」としての「人格」規定を脱文脈化・脱歴史化し、「必要な資質」をあたかも必然的なものとして扱っているという問題があることがわかる。

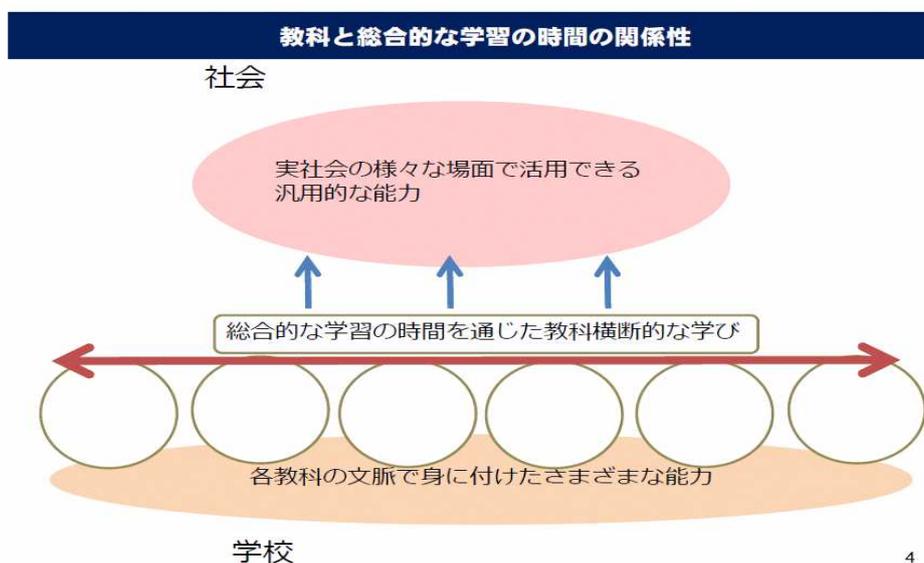
また、経済のグローバル化、およびテクノロジーの加速度的な変化への対応、およびその生産を発想の基点においた「資質・能力」論が、「人格」概念の歴史的意味と子どもの「生活」及び「社会的関係」とその中における子ども「自由意志」と「創造」を足場にした「人格」の発達論あるいは形成論を決定的に欠落させていることがわかるのである。

4. 「総合的な学習の時間」が抱える問題

ここでは、「資質・能力」論ベースの2017年「学習指導要領」の下における「総合的な学習の時間」は、どのような性質を帯びるものとして構想されているのか見ていこう。既に図.4「総合的な学習の時間の構造イメージ」において見た通り「総合的な学習の時間」は、「国の教育目標（教育基本法）」、「学習指導要領」、および各学校の教育目標と徐々に目標が下ろされてくる構造となっている。また、「目標を実現するのにふさわしい探究課題」もまた学校に判断が委ねられる前提を採りつつも、例が示されているため、学校現場はこれを参照する仕組みになっている。

むしろ重要なのは、「他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにする」ことが強調されている点であるかもしれない。ここに、学校側が子どもと「社会」の接点を探る契機があるからだ。この発想を図式化した「教科と総合的な学習の時間の関係性」（次頁、図.5）（中教審教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ報告「総合的な学習の時間について」²⁷）では、「実社会の様々な場面で活用できる汎用的な能力」という表現も見られる。しかし、ここに坂元の指摘する意味での子どもの「生活」「社会関係」をベースにした議論を見いだすことは、難しい。やはり「学習指導要領」の出発点が、グローバル市場経済の変容を打ち出したことは大きく、学校現場はこうした「学習指導要領」の規定に影響されずにはいられないからだ。次に示す大阪府立東百舌鳥高等学校の「総合的な学習の時間」は、見事にこうした「学習指導要領」の発想を継承している。

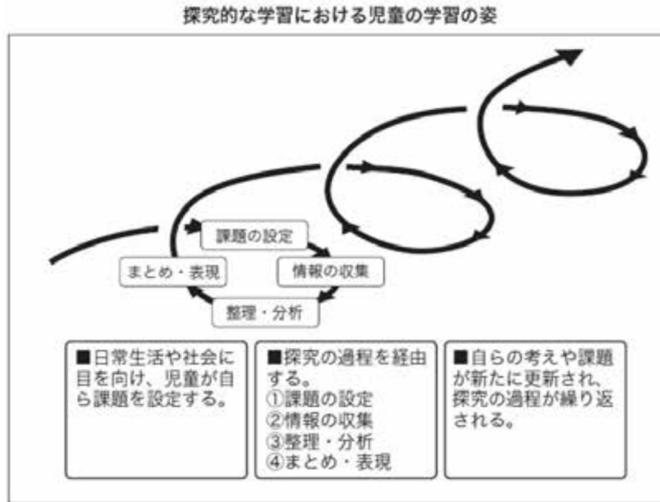
図.5 教科と総合的な学習の時間の関係性



4.1. 「総合的な学習の時間」の学習活動の一例

ここでは、国立教育政策研究所教育課程研究指定校事業の 2018～2019 年度指定校である東百舌鳥高等学校における「学びに向かう探究学習」を例にしながら、学校現場における「総合的な学習の時間」がどのように展開されているか検討したい²⁸。その研究課題の欄には、「学習指導要領の趣旨を実現するための学習・指導方法及び評価方法の工夫改善に関する実践研究」とあり、同時に「協働的に学び合うことで 探究のプロセス（課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現）が『主体的・対話的で深い学び』を実現する指導計画及び指導方法の研究」と記載されている。言い換えるとこの課題設定では、まず「学習指導要領の趣旨の実現」に重点が置かれていること、これにそって「学習・指導方法及び評価方法の工夫改善」が図られること、その具体的実践とは、「協働的な学び」を媒介にすることで、「探究のプロセス」と「主体的・対話的で深い学び」とが結びつくための「指導計画及び指導方法」の研究であるという設定がなされていることがわかる。ここで言う「探究のプロセス」とは、文科省による『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』（2010 年、以下、『展開』）や同高校編（2013 年）²⁹に「探究的な学習」の「姿」として掲載され、現在の学習指導要領に引き継がれているものである（次頁、図.6）。『展開』では、「探究の過程は、およその流れのイメージであり、いつも順序よく繰り返されるわけではなく、学習活動のねらいや特性などにより順序が前後する場合がある」と記述されているが、少なくとも東百舌鳥高校の研究では、この「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」という手順と「主体的・対話的で深い学び」とを連動させることに力が置かれていることが分かる。

図.6



東百舌鳥高校における研究をやや具体的に述べると以下ようになる。まず、同校は想定される社会（図.5における「実社会」）として「グローバル化が進展し、社会や生活が大きく変わっていく『超スマート社会 Society5.0』」を想定し、例えば「知識のみにとらわれない学びの実現」を生徒たちの課題として捉え、そこから「学びに向かう探究学習」を構想している。その具体的内容は、「国連が採択した『持続可能な開発目標』である SDGs³⁰を基に、生徒が興味のある分野を深く調べ仮説を立て検証し意見としてまとめて表現する学習活動」である。ここには、同校の「学校経営計画」中期的目標でもある「『21世紀型スキル』 発現の機会をつくり、生徒の主体性・資質・能力を育成する」という目標が結び付けられている。その実施体制の中心はトータルプラン推進室であり、そこで「総合的な学習の時間」の全体計画が練られ、学外有識者との意見交換や他教科との「教科連携プログラム」とを連動させながら、カリキュラムが構想されている。その中で「総合的な学習の時間」と各教科とを関連づける「関連単元配列表」が作成されている³¹。このように見れば、同校の研究が、「学習指導要領」や『展開』の手順を具現化しようとし、同時に国際的な資質・能力論へのシフト、国際的な社会的課題を見据えつつ「探究学習」を構想していること、さらに横断的な学習の実現へむけて大変な努力がなされていることが分かる。

この構想の中で、生徒の主体性を引き出そうしている部分は、SDGs 学習の中に「生徒が興味ある分野」を見出そうとしている部分である。しかし、この取り組みにおいて生徒の主体的な学びが生徒自身に意味をもたらしつつ国際的・社会的課題の発見や自覚と結びついていくには、相当な距離があるように見える。例えば、「SDGs に基づいた関心領域の発見」の契機として設定された外務省「高校講座」・「オリンピックの時、どうする？海外からのお客様さんが困ることを解決しよう」³²では、外務省経済局G20 サミット事務局総括次長原田貴氏による在パキスタン日本国大使館赴任時によるパキスタンの食文化と日本のそれとのギャップの事例発表が行われ、そこから「オリンピックの時、どうする？海外からのお客様さんが困ることを解決しよう」という課題が提起されている。結果、「生徒たちは多様性を『①

知ること②尊重すること③決めつけないこと』に気付くこと」ができ、「意識を世界に広げ、自分の『常識』を疑い、考えの『多様性』に気付かせる学び」を実現したという。しかし、ここには、SDGs における 17 の目標のどこにこの問題設定が連動しているのか、SDGs の全体計画を理解することができるのか、そしてこの学習が生徒自身が、先に見た坂元的発想で言えば、「実生活の過程をくぐ」りつつ「意味」をつかんでいくような、あるいは「社会的人間関係が孕む他者性」における「のっぴきならぬ矛盾」を見出していくような学習となっているのかといった課題があるように見える³³。

まとめにかえて一生徒から出発する「総合的な学習の時間」はありうるのか

しかしながら、現行の「総合的な学習の時間」の中で、生徒たちに「実生活の過程をくぐ」りつつ「意味」をつかんでいくような、あるいは「社会的人間関係が孕む他者性」における「のっぴきならぬ矛盾」を見出していくような学習の契機はありえるのか。これは難しい問題である。しかし、ジルーの「異なる準拠枠を通して類似した情報を見ることによって、生徒はそれらを問題のある知識として扱い始め、そして、探究の対象として扱い始める」という授業モデル³⁴を参照した子安潤の議論は参考になる³⁵。これは、情報が多様な準拠枠あるいは思考様式と結びつきうること、情報をどのような見地から、あるいは政治的立場から構成されているのか、批判的に捉えながら情報、およびこれと結びついた思考様式と対話する授業モデルである。その例として、子安は、京都市立御所南小学校による福祉に関する「総合的な学習の時間」³⁶を批判的に検討している。これは、「障害のある人やお年寄りと共に生きていく社会とはどのようなものかを追求すること、そして「障害のある人やお年寄りに対して自分ができることを考え、自分たちの住む地域に生かしていこうとする」ことをねらいとしてすすめられた実践である。そこでは、①身体障がい者、視覚障がい者への聞き取り・疑似体験、②障がいのある人の住みよい社会を全ての人にとっての住みよい社会とおさえ、現実はどうかと問う、③地域調査を開始し、住みよい社会とはなっていない現状をつかませる、その後、④住みよい社会へ向けて子ども会議を開き、施設の問題を考えるグループ、啓発委員会、ボランティア委員会を立ち上げ、問題追求と交流を行う、そして最後にボランティアを実践したり、啓発ビデオの配布を行うという流れで学習が進んだ。

子安は、これに対し四つの問題を指摘している。第一に、なぜ住みよい社会となっていないか、そのような社会がどのような文脈から導かれているか原因の調査が回避されているという問題。第二に、改善対策が「自分のできること」の範囲に矮小化された結果、根本的な問い、すなわち「共に生きていく社会とはどのようなものなのか」の深化が見られないという問題。第三に、結果、社会問題が「自己満足的活動」に終わるという問題、そして、社会福祉の制度像、およびその理念の追求がないという問題である。これを坂元の議論に引き付けるのなら、子どもの当事者性、あるいは生活者としての子どもがこの「社会」に埋め込まれていることがまず発見される必要があり、「住みよい社会」ではない社会で流通する情報の中に、一方で「人間的な豊かさ」を、他方でこれが他者を抑圧しうるものであることを

発見しながら、これらの「のっぴきならない矛盾」の中で突破口を模索するような思考を創造、想像する志向を追求することになるであろう。

上から学習の在り方を規定してくる、言い換えると学習者を中心においた学習観を持たない日本の教育行政の中において上記のような教育実践がありうるのかと考えると現状は厳しいが、しかしなお、一人ひとりの子どもの人格の発達という理念を想起すれば、その探究の歩みを止めるわけにはいかないのではなからうか。

-
- 1 植田健男「総合学習と教育課程づくり」、『教育 2001年2月号』国土社、pp.6-7。
 - 2 2015年12月8日の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループによる報告「総合的な学習の時間について」参照。
 - 3 「学級崩壊」言説と「総合的な学習の時間」の必要の言説が同時期に起こったという指摘については、稲垣忠彦『シリーズ教育の挑戦 総合学習を創る』岩波書店、2000年、「はじめに」参照。
 - 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年、p.4。
 - 5 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年、p.4。
 - 6 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年、pp.3-4。
 - 7 金馬国晴『「形式化」した計画と幾重もの溝』、教育科学研究会編『講座教育実践と教育学の再生3 学力と学校を問い直す』かもがわ出版、2014年
 - 8 平成27年度全国学力・学習状況調査データ。
 - 9 PISA2012 Results : Creative Problem Solving – Students' Skills in Tracking Real-Life Problems –
 - 10 佐藤博志・岡本智周『「ゆとり」批判はどうつくられたのか 世代論を解きほぐす』太郎次郎エディタス、2014年、pp.140-pp147。
 - 11 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」（平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）資料）、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1396716.htm
 - 12 ただし、中教審における「社会」は、「予測を超えて進展」するそれであり、これがもたらす社会の在り方ー例えば格差社会ーというような批判的視点から捉えられたものではない。
 - 13 前掲、文部科学省。
 - 14 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』、平成22年。文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）』、平成25年。
 - 15 内田良・斉藤ひでみ編『教師のブラック残業』学陽書房、2018年。
 - 16 鹿児島県総合教育センター「中学校学習指導要領解説 Q&A 総合的な学習の時間」より抜粋。
 - 17 尾木直樹『尾木ママの親だからできる「こころ」の子育て』PHP研究所、2011年。
 - 18 文部科学省「OECDにおける『キー・コンピテンシー』について」（次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 補足資料）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm

-
- 19 佐藤博志・岡本智周『「ゆとり」批判はどうつくられたのか』太郎次郎社エディタス、2014年、p.106。
- 20 “Testing for Competence Rather Than for “Intelligence””, *American Psychologist*, January 1973, 1 - 4.
- 21 加藤恭子、「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」、日本大学経営学部『産業経営プロジェクト報告書 34-2号 組織流動化時代の人的資源開発に関する研究—組織間協力と組織間人材移動をふまえた人材開発・育成・活用の問題を中心として—』2011年。および、拙稿「コンピテンシーベースの「資質・能力」論を軸とした学習、教育課程、学校の再編」、沖縄県立芸術大学『教職課程年報 No.1』、2017年。
- 22 佐貫博「学力・人格と教育実践 子どもの変革的主体性を支える」、『教育 No.871』、かもがわ出版、2018年8月号、pp.5-6。
- 23 古川雄嗣『大人の道徳 西洋近代思想を問い直す』東洋経済新法社、2018年、pp.149-184。
- 24 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』青木書店、1979年、pp.213-214。
- 25 前掲書、p.44。
- 26 坂元忠芳『情動と感情の教育学』大月書店、2000年、p.117。
- 27 中央教育審議会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ「総合的な学習の時間について」平成27年12月8日
- 28 大阪府立東百舌鳥高等学校の「学びに向かう探究学習」の内容は、同校HP (<https://www2.osaka-c.ed.jp/higashimozu/>) を参照。および、平成30年度研究成果中間報告書【新規平成30～31年度指定】(https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiteikou/pdf/h30-hig_sougo_higashimozu.pdf) を参照。
- 29 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』、平成22年。文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）』平成25年。
- 30 SDGs (Sustainable Development Goals) は、「持続可能な開発目標」と訳され2015年9月の国連サミットで採択された、17のゴールと169のターゲットからなる国際目標である。それが目指すのは、「地球環境の保全と利用のバランス」と「自然の共存」を実現するという世界である。https://www.wwf.or.jp/activities/basicinfo/4087.html?gclid=Cj0KCQiAnL7yBRD3ARIsAJp_oLaK-t-xgKI4Xl6yJZe0ytbYLYW-FtcYicvwnCussAvkwU_cNmuW1EaAkeCEALw_wcB
- 31 稲川孝司『「総合的な探究の時間」を軸にしたカリキュラム・マネジメントと関連単元配列表の作成』、日本教育総合研究所『週刊教育PRO』2020年2月4日号。
- 32 <https://www.osaka-c.ed.jp/blog/higashimozu/hgq/2019/03/04-135309.html>
- 33 ここでは課題を挙げたが、同校の実践には、生徒の現実から主体的な学び、思考の深化を図ろうとするものもある。例えば「身近な問題を考え直す！デートDV予防（ロールプレイ・協議・発表）」というテーマ設定がそれにあたる。
- 34 H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, Bergin & Garvey publishers, 1988, p.63.
- 35 子安潤「総合学習と新学習指導要領の政治的实践」、教育科学研究会『教育 no.661』国土社、2001年2月号。
- 36 京都市立御所南小学校『総合的な学習「かがやき」』教材研究所、2000年。

第五部

教職課程の質向上に関する取組

沖縄県公立学校教員育成協議会報告

沖縄県公立学校教員育成協議会は、教育公務員特例法第 22 条の 5 に基づき設置された協議会で、「教員の養成・採用・研修及び教育実習にかかる諸問題について教育委員会及び学校の関係者が協議を行い、相互の連携、協力をより緊密なものとする事により、沖縄県公立学校教員の資質向上及び教育実習の円滑な実施を図ること」を目的としている。協議会は、公立幼稚園・こども園長会、沖縄県小学校長会、沖縄県中学校長会、沖縄県高等学校長協会、沖縄県特別支援学校長会、那覇市教育委員会、県教育庁学校人事課、県教育庁義務教育課、県教育庁県立学校教育課、琉球大学、沖縄大学、沖縄女子短期大学、沖縄キリスト教学院・短期大学、沖縄国際大学、名桜大学及び本学の各関係機関・組織から構成され、協議会と小委員会がそれぞれ年に 2 回開催されている。令和元年度は沖縄大学が座長を務め、以下のような内容を協議した。

第一回協議会（2019 年 6 月 6 日（木））

【協議事項】

- ①社会教育主事及び司書教諭について
- ②特別な支援を要する児童生徒へ対応できる教員養成について

【照合事項】

- ①教育実習時の実習生の服装について、どのように改善されたか
- ②「学級経営の充実」に関して、教育行政機関等においてどのように対応しているかを伺いたい
- ③小学校プログラミング教育に関連した教員向け研修やワークショップの実施状況や今後の予定、大学等教育機関への要望について伺いたい

第二回協議会（2019 年 11 月 15 日（金））

【協議事項】

- ①Web 等を活用した教員免許状更新講習講座の拡大と充実及び離島教員への配慮について

【照合事項】

- ①教壇実習日の開始日について
- ②沖縄県公立学校教員候補者選考受験願書でのボランティア活動等の記入欄がなくなった理由について
- ③小学校プログラミング教育に関連した教員向け研修やワークショップの実施状況や今後の予定、大学等教育機関への要望について
- ④他県で教育実習を行う場合の大学側の対応について
- ⑤小学校教諭を対象とした、英語免許状取得のための講座を夏期休業期間等に大学で開催できないか

⑥初任者研修の記録簿の円滑な提出に向けた取り組みについて

まとめ

大学側に対して、社会教育に関する科目及び司書教諭養成科目の開設、特別な支援を要する児童生徒に対応できる教員養成、小学校プログラミング教育に関連した教員向け研修の実施、教員免許状更新講習におけるWEB講座の充実、小学校教諭対象の英語免許状取得のための講座の夏季休業中の開催といった要望が寄せられた。大学の教育課程に関わるものと大学の社会貢献として実施するものがあるが、各大学からは学生のニーズや利用可能な資源に応じて取り組みがなされていることが報告され、関係者間で情報の共有をはかった。

教育実習に関しては、実習時の服装、教壇実習の開始日、県外での教育実習の際の対応が照合事項で取り上げられた。実習時の服装については、前年度の協議会での合意に沿って、大学での事前指導や各学校への周知が行われていることが確認された。教壇実習の開始日については、基本的には観察実習と参加実習を経て実施するが、教科（音楽、美術、公民等）によっては授業数が少なく、実習期間の早い段階で実施せざるをえないケースがあることがわかった。大学としては、早い時期に教壇実習を行う場合があることを学生に伝え、実習校のオリエンテーションなどで教壇実習の日程を確認することや、実習前に授業準備をしておくことなどを指導することで対応していることが報告された。県外での教育実習に関しては、実習校への訪問指導の必要性は認識しているものの、予算や人員の問題で実施できていないという大学が、本学を含め複数あった。中教審答申に沿った教育実習を実現するためには、教育委員会・学校現場・大学が連携して、例えば指定校での実習といった仕組みを作っていくことが必要であり、引き続き検討を求めていきたい。

(文責：城間祥子)

文部科学省教職課程認定等に関する事務担当者説明会報告

2019年度（平成31年度）より再課程認定を受けた新教職課程がスタートしたばかりであるが、中央教育審議会ではすでに次の教員免許制度改革に向けて議論が進んでいる。教職課程認定等に関する事務担当者説明会での情報収集に基づいて、今後本学での教員養成に影響を与える可能性がある論点について整理しておく。

令和元年度教職課程認定等に関する事務担当者説明会

日 時：2019年12月17日（火）13時～16時30分

会 場：学習院創立百周年記念会館（東京都豊島区目白1-5-1）

- 議 事：1. 教師に関する施策を巡る近年の動向と関連情報について
2. 教職課程認定基準の改正について
3. 教職課程認定申請手続に係る留意事項について
4. 新学習指導要領関連

1. 複数の学科等間の複数の教職課程において授業科目を共通で開設する仕組み

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会教職課程の基準に関するワーキンググループにおいて、教職課程の効率的・効果的な実施の観点から、複数の学科等間での科目の共通開設や専任教員の共通化を拡大する方向での検討が進められている。

教職課程は、学則等に入学定員が定められた最小単位である学科等を基本的な組織単位として設置することが原則である。本学の場合、「専攻」を単位として必要な科目を開設し、専任教員を配置しなければならない。現行の教職課程認定基準では共通開設科目や他学科開設の科目をあてることができる範囲（※）が限定されていることから、大学全体として授業科目数が増え、教室を確保したり、時間割を組んだりすることが難しくなっている。

教職課程認定基準の見直しにより、全学的に授業科目や専任教員を共通化できる範囲が拡大すれば、現在専攻別に開設している授業科目を統合し、大学全体としてカリキュラムをスリム化できる可能性がある。

（※）教職課程認定基準 4-3(2)、4-4(2)、4-8(1)～(3)、4-9(1)～(3)

2. 大学間の連携・協力により教職課程を設置する仕組み

教職課程の基準に関するワーキンググループでは、「大学等連携推進法人（仮称）」及び「複数の大学を設置する法人」を構成する大学間で、複数大学の学科等が共同して共通の教職課程を設置する仕組みを創設することも議論されている。大学等連携推進法人は、国公私 of 枠組みを超えて、大学等の機能の分担及び教育研究や事務の連携を進めるなど各大学等の強みを生かした連携を可能にするため、大学分科会において検討が進められている制度である。教学面での規制緩和として、大学等連携推進法人に参画する大学間での授業科目の共同

開設、共同教育課程（共同学位）、教職課程の共同設置などが挙げられている。

教職課程の共同設置は、今後単独の大学で免許を出すことが難しくなる少数教科での実施が想定されており、音楽・美術・工芸でも実施の可能性は高い。制度が創設されれば、将来的にはあるが、本学と琉球大学との間で教職課程の共同設置を検討する可能性がある。

以上の動向はあくまでも現在議論中のものであり、実際に制度改革が行われるかどうか不透明なところがある。しかし、もし実現すれば本学の教育に大きな影響を与えることから、継続して情報収集を行っていきたい。

（文責：城間祥子）

九州地区大学教職課程研究連絡協議会参加報告

1. 日程等

2019年度は、初めて九州地区大学教職課程研究連絡協議会に参加した。これは、一般社団法人私立大学教職課程研究連絡協議会（以下、「全私立教協」）の九州地区協議会が毎年開催している、教職課程関連の研究協議会である。本学は、近年、平成29年度教職課程認定、平成31年度の教職課程再課程認定を経験したが、その際、はっきりしたのが、教職課程をめぐる全国的な動向についての情報収集が弱いという課題であった。これを克服すべく、今年度より、九州地区大学教職課程研究連絡協議会（以下「協議会」）に参加した。2019年度は、本学が公立大学ということもあり、全国大会にて正式な参加校となることは難しいが、九州地区協議会ではオブザーバーという立場での参加が認められた。次年度以降、九州地区協議会への参加が認められていく予定である。今回の「協議会」は、以下の日程で進められた。

参加協議会名：九州地区大学教職課程研究連絡協議会 2019年度研究連絡会

主催：九州地区大学教職課程研究連絡協議会

日時：2019年11月29日～11月30日

場所：佐賀市 グランドはがくれ

日程

○11月29日（金） 全体司会：事務局（九州国際大学）

13：30 受付開始

14：00 【全体会】 <会場：1Fハーモニーホール>

1. 開会のことば 事務局（九州国際大学）

2. 会場県大学挨拶 佐賀県（西九州大学）

3. 報告事項

①九教協関係 事務局（九州国際大学）

(1) 会費の納入について

(2) その他

- ・2020年度九教協定期総会・研究協議会の開催日程について
- ・教育職員免許法等に関する勉強会の報告

②全私教協関係

(1) 活動報告

・理事会

・編集委員会

(2) その他

14：40

(休憩 10 分)

14 : 50

4. 分科会
講師紹介：西九州大学
教員・事務合同部会
演題：「子ども発達支援士の養成－大学コンソーシアム佐賀の取り組み－」
講師：園田 貴章 氏 (久留米大学人間健康学部教授)

(休憩 15 分)

- パネルディスカッション
演題：「今 現場に求められる障害児支援－自身の経験を通して－」
進行：田中 麻里 氏 (西九州大学子ども学部教授)
パネリスト：國生 涼香 氏 (西九州大学附属三光幼稚園教諭) 他 5 名

17 : 00

17 : 30 情報交換会 (17 : 30～19 : 30) <会場：2F フラワーホール>

○11月30日(土) 全体司会：事務局 (九州国際大学)

9 : 30 受付開始

10 : 00 教員・事務合同部会

- 講師紹介：西九州大学 <会場：2F シンフォニーホール>
演題：「佐賀県の ICT 利活用教育について」
講師：溝口 哲也 氏 (佐賀県教育庁学校教育課教育情報化支援室長)

11 : 30 事務連絡・閉会

2. 内容

今回の「協議会」において、本学にとって重要だったのは、第一に、29日の全体会における、教育職員免許法などに関する勉強会の報告(以下、「勉強会報告」)、第二に全私教関連の活動報告(以下、「活動報告」)であった。

2.1. 「勉強会報告」

ここで注目したのは、参加大学、短大の教職課程事務の課題や悩みに関するアンケートの内容である。そこには、教職課程事務の困難となるポイントが整理されていたため、本学の教職課程運営にも参考になる課題が示されていた。以下、本学の状況に即しつつ課題をピックアップしつつ、①教職課程再課程認定申請・変更に関わる課題、②教職課程実務に関わる課題の観点で報告内容を整理していく。

①教職課程再課程認定申請・変更に関わる課題

- a. 特に「教科及び教科の指導法に関する科目」において、科目担当者や時間割の変更等が生じた際、学科・専攻との情報共有が難しい。(科目内容・担当変更の情報共有の必要)
- b. 2名の教員で教職を担当しているため、学内のリソースが限られている。今後、特にコアカリを担当している教員の変更が生じた場合、いかに対応するかが課題。また、変更後の教員が業績審査が通らなかった場合に、どう対応していくかが課題となる。(教員変更による業績審査の問題。審査を通過するための見通しの問題)
- c. 再課程認定の際「総合的な学習の指導法」の担当教員における、研究業績等の事後調査の必要。(「総合的な学習の時間」)
- d. 新課程での「変更届」を作成する際の留意点の継承。－免許事務初任者が、教員免許制度を理解する上で、必要なこと、カリキュラムの編成で知っておくべき知識や技術などをいかに引き継ぐか。
- e. 教員の業績確認に事務局では対応できない。教育研究業績書など記載事項のチェックをいかなる体制で行うのか。(教員業績の確認の責任主体、運営主体、運営方法上の課題)

②教職課程実務に関わる課題

- a. 編転入生の履修指導について、前の大学が教職課程を有していたか等確認をする必要があり、履修指導にかかる確認作業が増えている。(編転入生への対応)
- b. 「学力に関する証明書」について、新旧どちらの証明書を発行すべきか確認に時間がかかる。申請者が教免法改正に伴う影響を分かっていたり、自身の状況を理解していなかったりするため、担当事務の知識が重要となり、かつ発行依頼を受けた後の確認、作業が煩雑になっている。(「学力に関する証明書」のバリエーションへの対応)
- c. カリキュラムが集中講義も含め過密であるため、学校ボランティアやインターンシップの導入の必要を理解しつつも、実施が困難。(ボランティア、インターンシップへの対応)
- d. 教職課程コアカリキュラム関連の科目の内容についての非常勤教員との連携の困難。
- e. 県外教育実習先の確保。県外出身者の出身校教育実習中の指導の在り方。実習受入条件が教員採用試験受験の場合の対応。実習先に教科指導者(専任)が不在の場合の対応策としての特別支援教育実習先の受入確保。(教育実習に関わる課題)
- f. 転入学、編入学者、大学院進学者への個別指導・履修指導の体制。
- g. 学力に関する証明書の旧から新様式への読み替え(みなし)について、在籍していた時より年数が経つにつれて読み替え(みなし)の科目が減ってしまうという問題がある。卒業後に不足した単位を取り免許を取得しようとする場合どのような対応がありうるか。
- h. 教職履修カルテの保管について。免許取得者や辞退者も含めて全員分のカルテを紙で保管しているが、保管年数やPDFなどのデータ化など、どのように運用するべきか。
- i. 熊本市立中学校の教育実習にあたり大学と熊本市立中学校長会が協働して実習先の配当を行っている。他県において同様の取り組みをしているところがあれば、どのように運

営しているのかそこに規約等の定めがあるのか。

j. 教職コアカリキュラムの新設に際し、旧教職に関する科目をどのように読み替えるか。

k. 在学生で科目が取得できず、すでに免許を取得できないことが確定している学生の対応。

l. 教育実習期間中に企業との採用面接が入るなど、4年の就職活動と実習が重なることがあった場合の対応。

m. 教育実習事前指導を他大学と合同で行うような機会を設けることができないか。

n. 学部生以外（編転入生、大学院生、科目等履修生）の履修指導体制の構築。

以上のようになる。これを見れば、参加短大、大学が抱える課題は、同時に今後の教職課程事務を考える上で、見逃してはならない課題であることが見えてくる。その意味で、事務局を含めた本学の教職課程全体で把握すべき内容である。

2.2. 「活動報告」

ここで強調されたのは、再課程認定審査後の教職課程に新たな課題の共有であった。それは、教職課程への第三者評価の対応である。既に、「全私立教協」は、独自に教職課程の第三者評価機関を立ち上げつつあるとのことだった。その含意は、小規模の教職課程にも活用できる第三者評価基準を立ち上げるであった。その作業の具体については、今後、報告される予定であるとのことであった。既に、課題が再課程認定体制の維持から、これをベースにした第三者評価へのシフトしていることは、全学的に共有するべき課題であることが見えてきた。

2.3. パネルディスカッション等

ここでは、子ども発達支援士資格保持者が、大学、短大の枠を越えて情報交換を行う組織を立ち上げることで、子ども発達支援士の存在意義やスキルの向上のための学習を進めている事例が紹介された。これは、本学における教職課程卒業生のネットワークを構築するためのヒントを与えられたように思う。

30日には、佐賀県におけるICTの活用が報告された。佐賀県はICT導入率が全国一高く、その活用についての工夫が進んでいることが分かった。

(文責：芳澤拓也)

第六部

教職課程関連資料

1. 大学の教育理念（建学の理念）

日本文化の中における沖縄の地域文化の特性と伝統は、極めて特徴的であり、文化伝統の源流を探り、文化生成の普遍性を究めるための不可欠の内容を持つものである。わけても沖縄固有の風土によって培われた個性的な芸術文化の継承と創造の問題は、日本文化としてはもちろん、沖縄県にとっても重要な課題である。そして、それらを担う人材の育成もまた長い未来への架橋として重要である。

沖縄県立芸術大学を建学する基本的な精神は、沖縄文化が造りあげてきた個性の美と人類普遍の美を追究することにある。その理念達成は、地域文化の個性を明らかにし、その中に占める美術・工芸、音楽・芸能等さまざまな伝統芸術の問題に積極的かつ具体的に取り組み、その特性を生かすことでなければならない。このことは、日本文化の内容をより豊かにするとともに、ひいては、国際的な芸術的文化活動にも寄与するものと信ずる。

我が国の最南に位置する県立芸術大学は、東アジア、東南アジアを軸とした太平洋文化圏の中心として、それらの地域における多様な芸術文化の実態と、地域文化伝統の個性との関わりを明らかにし、その広がりを目指し、汎アジア的芸術文化に特色をおいたユニークな研究教育機関にしたい。

2. 教育の目的

【大学】

沖縄県立芸術大学は、広く教養を培い、深く専門芸術の技術、理論及び歴史を教授研究して、人間性と芸術的創造力及び応用力を育成し、もって伝統芸術文化と世界の芸術文化の向上発展に寄与することを目的とする。（学則第1条）

【美術工芸学部】

美術工芸学部は、伝統芸術文化の継承と創造的芸術の表現を専門的かつ横断的に教授研究して、優れた芸術家をはじめとする社会的に活躍できる人材を育成し、もって幅広い芸術文化の発展に貢献することを目的とする。（学則第2条の2）

【音楽学部】

音楽学部は、音楽・芸能に関する専門的技能及び諸理論を教授研究して、音楽・芸能の分野における知識、技術、表現力及び他者との協働により社会に対して汎用化できる能力を備えた人材を育成し、もって幅広い芸術文化の発展に貢献することを目的とする。

（学則第2条の3）

3. 教員養成にかかる理念

【大学】

沖縄県の伝統文化の継承と発展に寄与し、高いレベルの一般芸術の専門的知識や技能を有するバランスの取れた実践的指導力のある教員の育成を目指す。また、教員が児童・生徒の心身の発達にかかわり、人格形成に大きく影響を及ぼすものであることから、教育者としての使命感と児童・生徒の成長・発達について深い理解と教育的愛情のある人材の養成を目指す。また、重要な責任を担う社会人として、豊かな教養を身につける姿勢や向上心のある教員の養成を図る。さらに、沖縄県が東南アジア・中国など世界に開かれた重要な地理環境にあることから、国際化や情報化社会に十分対応できる教員の養成を目指す。

【専攻】

【絵画専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、絵画専攻においては、特に絵画分野(映像メディア表現、版表現等を含む)に関する高度に専門的な技能と創作力を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【彫刻専攻】

美術工芸の基本的な能力と専門的実践力及び倫理・歴史に関する知見を備えることと同時に、彫刻専攻においては、特に彫刻分野に関する高度に専門的な技能を背景に、生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【芸術学専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、芸術学専攻においては、美術・芸術分野に関する実践的スキルと理論的知識を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育のさらなる向上と我が国の芸術分野の向上に資することをめざす。

【デザイン専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、デザイン専攻においては、特にデザイン分野に関する高度に専門的な技能を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【工芸専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えると同時に、工芸専攻においては、特に工芸分野に関する高度に専門的な技能と歴史を踏まえた伝統を背景に、生活の中における新たなもの作りの観点から生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育及び高等学校工芸科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【音楽表現専攻】

音楽の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、声楽・ピアノ・弦楽・管打楽コースにおいては特に、声楽や器楽に関する高度に専門的な技能を背景に生徒を指導できる人材、また作曲理論コースにおいては特に、創作に関する高度に専門的な技能を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校音楽科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【音楽文化専攻】

音楽の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、沖縄文化コースにおいては特に、郷土の音楽や諸民族の音楽について多彩な観点から生徒を指導できる人材、また音楽学コースにおいては特に、幅広い音楽文化について知的な観点から生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校音楽科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【琉球芸能専攻】

音楽の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、琉球芸能専攻においては、特に郷土の音楽、古典芸能、民俗芸能について多彩な観点から生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校音楽科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

4. 教職課程の理念等

【教職課程の理念】

沖縄県の伝統文化の継承と発展に寄与し、高いレベルの一般芸術の専門的知識や技能を有するバランスの取れた実践的指導力のある教員の育成を目指す。また、教員が児童・生徒の心身の発達にかかわり、人格形成に大きく影響を及ぼすものであることから、教育者としての使命感と児童・生徒の成長・発達について深い理解と教育的愛情のある人材の養成を目指す。また、重要な責任を担う社会人として、豊かな教養を身につける姿勢や向上心のある教員の養成を図る。さらに、沖縄県が東南アジア・中国など世界に開かれた重要な地理環境にあることから、国際化や情報化社会に十分対応できる教員の養成を目指す。

本学教職課程では、このような教員の育成を図るため、具体的には、以下のようなバランスのとれた教員の育成を図る。

(1) 地域の独自性と得意分野を持つ教員の育成 専門性、得意分野をもち、また同時に地域文化の継承、発展に寄与できる人材

本学には沖縄県の伝統文化の継承と発展に寄与できる人材を育成するため、「工芸」や「琉球芸能」などの専攻が設置されており、他の大学では習得できない得意分野を持つ教員の育成が可能である。そのような優れた伝統工芸・郷土芸能を理解し、さらに発展していくことのできる教員の育成が重要だと考えている。

(2) 国語力の強化

学校現場で教員としてその力を発揮していくためには、学習指導案の作成など、教員の国語力が要求される。そのため、本学では「国語表現法」の科目の導入を図り、学生一般の国語力の増強を図っている。また、教職課程においても、ほとんどの教職科目でレポート提出を義務付け、特に書く力の育成に力を入れている。

(3) 語学力の向上

沖縄県では国際化に向けて英語教育に力を入れている。英語専攻でない教員も英語の習得が望まれているため、大学の授業の中でも教育界の要請に沿う形で英会話を中心とした英語教育に力を入れている。

(4) 教育相談能力の育成

児童・生徒の教育相談においては、カウンセリング能力が要求される。その点で、学校カウンセリングでは、個別面接だけでなく、学級集団にも視点をおき、学級経営に役立つカウンセリングを指導している。学校現場でさまざまな問題に対応できる教員を育てたいと考

えている。

【組織的な取り組み】

本学では、平成 17 年度に「大学教職課程委員会」を立ち上げ、美術工芸学部及び音楽学部の各専攻から委員の出席を求め、教職課程の専任教員を委員長として、教育実習に関する事項や介護等体験に関する事項、その他教職課程全般に関わる事項などを全学的に審議できる組織を結成した。同委員会において、教育実習に先立つ学校現場の事前訪問や研究授業の参観・指導に係る事後訪問を行う教員配置を決定している。

また、沖縄県内における本学出身者の専任教員、臨時教員も多数輩出し、教育界への貢献は大きいと考えている。

【教職課程設立の趣旨】

本学は、もともと優れた実技者・実演者を育成することを主たる目的に設立された大学であるが、設立当時、沖縄県内では、琉球大学から毎年 5～6 人程度の合格者を出すだけで、他の多くの教員は東京などの大学を卒業した者で占められていた。特に、東京などの芸術系の大学で学ぶ学生の経済的負担は大きく、県内の大学で美術・音楽の教員資格を取得できるのは魅力の一つとされ、教職課程を設置して欲しいという県民の強い声があり、教職課程の設立に至った。

5. 目標を達成するための計画－教職課程再課程認定審査後のカリキュラム－

5.1. 最低必要単位数

免許状の種類	免許教科	基礎資格	最低修得単位数		
			教科及び教科の指導法に関する科目	教育の基礎的理解に関する科目等	大学が独自に設定する科目
中学校教諭一種免許状	美術	学士の学位を有する者	28	27	4
高等学校教諭一種免許状	美術	学士の学位を有する者	24	23	12
	工芸		24	23	12
中学校教諭一種免許状	音楽	学士の学位を有する者	28	27	4
高等学校教諭一種免許状	音楽	学士の学位を有する者	24	23	12

5.2. 教科及び教科の指導法に関する科目に関する科目（教科に関する専門的事項）

5.2.1. 美術工芸学部 中学校教諭一種免許状（美術）・高等学校教諭一種免許状（美術）

免許状の種類		中学校教諭一種免許状 ・ 高等学校教諭一種免許状					
免許教科		美術					
専攻等		絵画		彫刻	芸術学	デザイン	工芸
		日本画	油画				
教科に関する専門的事項	絵画	11～	12～	3	7	5	5
	彫刻	2	2	12～	4～	4	3
	デザイン	4	4	3	4～	12～	4
	※ 工芸	6	6	4	4～	4	12～
	美術理論及び美術史	8～	8～	10～	14～	8～	8～

※ 教科に関する専門的事項の「工芸」は、中学校教諭一種免許状のみ。

※ 各専攻等の指定科目を履修すること。

5.2.2. 美術工芸学部 高等学校教諭一種免許状（工芸）

免許状の種類		高等学校教諭一種免許状
免許教科		工芸
専攻等		工芸
教科に関する専門的事項	図法及び製図	4
	デザイン	4
	工芸制作	12～
	工芸理論デザイン理論 及び美術史	20～

5.2.3. 音楽学部 中学校教諭一種免許状（音楽）・高等学校教諭一種免許状（音楽）

免許状の種類	免許教科	教科に関する科目	履修単位
中学校教諭一種免許状	音楽	ソルフェージュ 声楽 器楽 指揮法 音楽理論、作曲法及び音楽史 (各専攻指定科目)	8又は4 4 6又は5 2 各専攻指定
		合計	27以上
高等学校教諭一種免許状	音楽	ソルフェージュ 声楽 器楽 指揮法 音楽理論、作曲法及び音楽史 (各専攻指定科目)	8又は4 4 6又は5 2 各専攻指定
		合計	31以上

5.3. 教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。））

5.3.1. 美術工芸学部

授業科目 免許状の種類と免許教科		美術科 教育法 Ⅰ	美術科 教育法 Ⅱ	美術科 教育法 Ⅲ	工芸科 教育法
		中学校教諭一種免許状	美術	2	4	2	—
高等学校教諭一種免許状	美術	2	4	(2)	—
	工芸	—	—	—	4

※中学校教諭一種免許状における「美術科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」は必修科目

高等学校教諭一種免許状における「美術科教育法Ⅲ」は選択科目

5.3.2. 音楽学部

授業科目 免許状の種類と免許教科		音楽科 教育法 Ⅰ	音楽科 教育法 Ⅱ	音楽科 教育法 Ⅲ
		中学校教諭一種免許状	音楽	2	4	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	2	4	(2)

※中学校教諭一種免許状における「音楽科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」は必修科目

高等学校教諭一種免許状における「音楽科教育法Ⅲ」は選択科目

5.4. 教育の基礎的理解に関する科目

授業科目 免許状の種類と免許教科		教 育 原 理	教 職 論	教 育 行 政	教 育 心 理 学	特 別 支 援 教 育	教 育 課 程
		中学校教諭一種免許状	美術	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	美術	2	2	2	2	2	2
	工芸	2	2	2	2	2	2
中学校教諭一種免許状	音楽	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	2	2	2	2	2	2

5.5. 道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目

授業科目 免許状の種類と免許教科		道徳の理論及び指導法	総合的な学習の時間の指導法	特別活動	教育方法	生徒・進路指導論	学校カウンセリング
中学校教諭一種免許状	美術	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	美術	—	2	2	2	2	2
	工芸	—	2	2	2	2	2
中学校教諭一種免許状	音楽	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	—	2	2	2	2	2

5.6. 教育実践に関する科目

授業科目 免許状の種類と免許教科		教育実習（長期）	教育実習（短期）	教職実践演習
中学校教諭一種免許状	美術	5	—	2
高等学校教諭一種免許状	美術	—	3	2
	工芸	—	3	2
中学校教諭一種免許状	音楽	5	—	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	—	3	2

5.7. 教職課程コアカリキュラム・カリキュラムツリー（新教職課程）

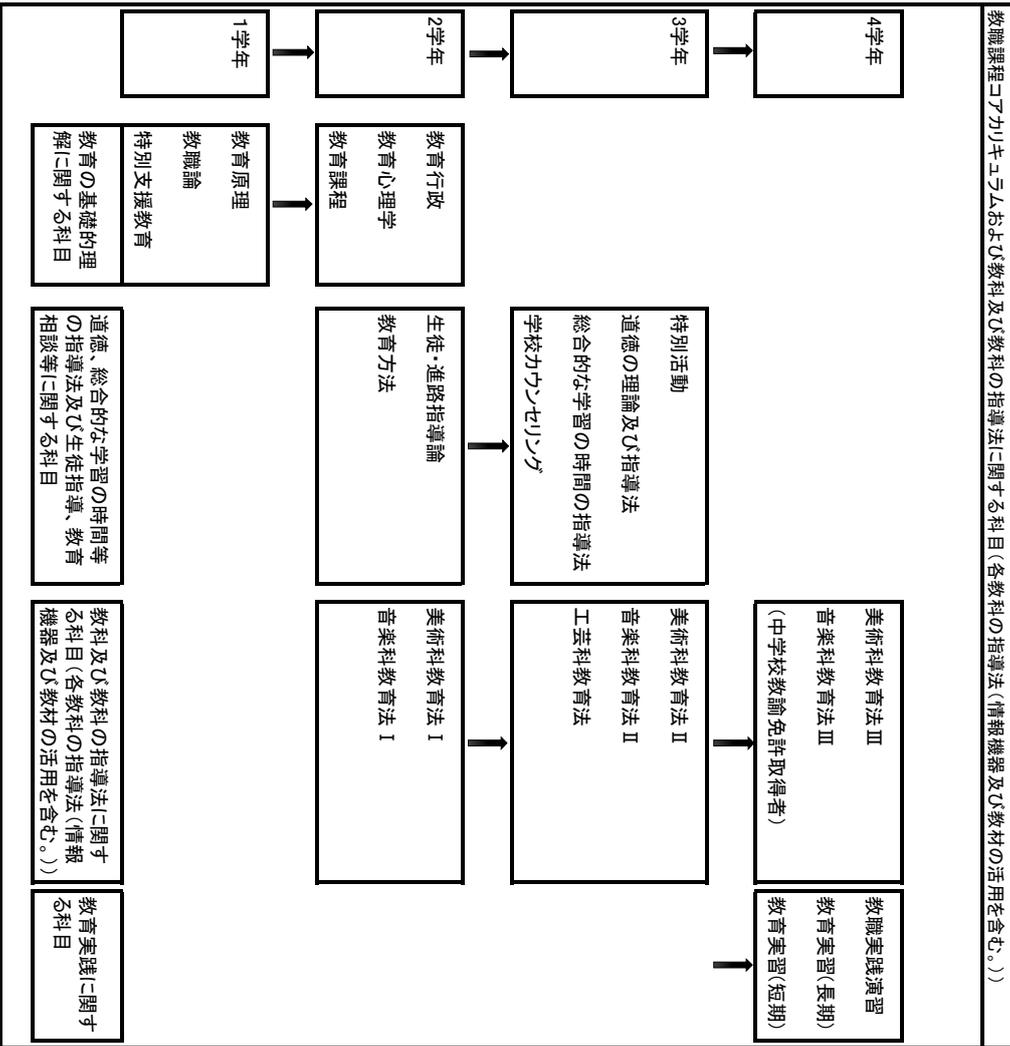
変更点	授業科目	履修年次				備 考
		1年次	2年次	3年次	4年次	
	教 育 原 理	○				
	教 職 論	○				
新設科目	特 別 支 援 教 育	○				
	教 育 心 理 学		○			
	教 育 方 法		○			
	教 育 行 政		○			
	学 校 カ ウ ン セ リ ン グ			○		
	教 育 課 程		○			
新設科目	生 徒 ・ 進 路 指 導 論		○			
	美 術 科 教 育 法 I		○			
	美 術 科 教 育 法 II			○		
	美 術 科 教 育 法 III				○	
	工 芸 科 教 育 法			○		美術科教育法 I、II を履修済みか履修中であること。
	音 楽 科 教 育 法 I		○			
	音 楽 科 教 育 法 II			○		
	音 楽 科 教 育 法 III				○	
新設科目	総合的な学習の時間の指導法			○		
	道 徳 の 理 論 及 び 指 導 法			○		
	特 別 活 動			○		
	教 育 実 習 (長 期)				○	教育実習の履修条件をみたしていること。
	教 育 実 習 (短 期)				○	教育実習の履修条件をみたしていること。
	教 職 実 践 演 習				○	教育実習を終えていること。

5.8. 沖縄県立芸術大学教職課程カリキュラム・ツリー（新教育課程）

平成 31 年度教職課程再課程認定審査を通過した新教育課程の全体のカリキュラム・ツリーは、次頁のようになる。教職課程コアカリキュラムは、1 年次は「教育の基礎的理解に関する科目」からスタートし、2、3 年次になると「教育の基礎的理解に関する科目」に加え、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」及び「教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」へと学習内容がシフトしていく。そして 4 年次には、「教育実践に関する科目」の単位を取得していくというカリキュラム・ツリーを構成している。この教職課程コアカリキュラムに連動する形で、「教科に関する専門的事項」、そして「教職指導」が行われていく。

沖縄県立芸術大学教職課程カリキュラムソリ

教科に関する専門的事項	
美術	音楽
美術理論 美術史 関連の専門科目	図法及び製図 デザイン 工芸制作 工芸 ソルフェージュ 声楽 器楽 指揮法 音楽理論・作曲 音楽史 関連の専門科目



教職指導	
教員免許状一括申請 教職実践演習 フォーブルワーク 教育実習(事前・事後指導、訪問指導)	履修カルテ作成
個別相談／履修指導	
3年次カイダンス／履修指導	
介護等体験カイダンス／履修指導	
入学時履修ガイダンス	

5.9. 移行措置

新教職課程への移行に伴い、旧課程に属した学生らの、新教職課程への移行については、文部科学省の見解を踏まえ、以下のように周知された。

教育職員免許法及び同施行規則改正に伴う教職課程履修に関する注意について

教育職員免許法・同施行規則の改正により、平成 31 年度入学者から新法に規定される新教職課程が始まります。本学では平成 31 年度以降も教職課程を継続するための申請手続きを現在行っているところであり、審査結果は平成 31 年 2 月頃に出る予定です。教職課程を継続することが決定した場合、旧法が適用される者と新法が適用される者で教員免許状取得のために必要な科目・単位数に変更が生じます。非常に重要な変更となるので、注意してください。

(以下、旧法とは平成 10 年の改正免許法、新法とは平成 31 年度から適用される法律のことを意味します。)

(1) 学部学生

平成 31 年度以降入学者

- ①新法が適用されます。
- ②学士入学や再入学などで入学する者も新法が適用されます。
- ③新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

平成 30 年度以前入学者

- ①平成 31 年度以降も引き続き学部学生として在籍する者は旧法が適用されます。
- ②本学を卒業または退学により学籍が一度切れた後、平成 31 年度以降に教職課程の履修を再開または新たに開始する場合は、新法が適用されます。その場合、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

(2) 大学院学生

平成 31 年度以降入学者

- ①新法が適用されます。
- ②平成 31 年 3 月以前に学部を卒業し、平成 31 年 4 月以降に大学院学生となる者は、学部から教職課程の履修を継続している場合でも新法が適用されます。その場合、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

平成 30 年度以前入学者

- ①平成 31 年度以降も引き続き大学院学生として在籍する者は旧法が適用されます。

②本学を修了または退学により学籍が一度切れた後、平成 31 年度以降に教職課程の履修を再開または新たに開始する場合は、新法が適用されます。その場合、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

(3) 科目等履修生、短大からの編入学者、再入学者、他学からの転入学者

①科目等履修生、短大からの編入学者、再入学者には、新法が適用されます。

②したがって、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

③平成 30 年度以前に他の四年制大学に在学し、平成 31 年度から本学へ転入学する場合は、施行の際現に大学に在学している者に該当するため、旧法適用となります。

(4) 新法が適用される場合（新課程）の一種免許状取得に関する履修上の大きな変更点

①科目区分の変更に伴う新しい授業科目の開設（平成 31 年度より開講予定）

新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

②「各教科の指導法」の必要修得単位数の変更

新課程では中学校一種免許状は 8 単位、高等学校一種免許状は 4 単位の修得が必要です。

教職課程履修者は以上のことに留意して今後の履修を進めてください。特に、平成 31 年 3 月に学部を卒業し、平成 31 年 4 月以降に大学院学生となる予定の者は、大学院入学後は新法が適用されますので、可能な限り、学部^に在籍している間に免許を取得してください。不明な点がある場合、教職担当事務や教職課程教員に確認してください。

※今回の法改正に伴う経過措置について、文部科学省から新たな方針等が通知された場合は、改めて掲示等により周知します。

6. 教育の基礎的理解に関する科目等担当教員（2019 年度）

科目名	担当教員	備考
教職論	大城 進	元前球陽高等学校校長・宜野湾市教育委員
教育原理	芳澤 拓也	専任教員
教育心理学	城間 祥子	専任教員
教育方法	城間 祥子	専任教員
教育行政	照屋 信治	沖縄キリスト教学院大学人文学部准教授
学校カウンセリング	松田 盛雄	客員教授
教育課程	城間 祥子	専任教員
生徒・進路指導論	松田 盛雄	客員教授
	芳澤 拓也	専任教員
特別支援教育	比嘉 浩	元沖縄県立沖縄高等特別支援学校長

美術科教育法Ⅰ	瑞慶山 昇	元宮古島市立伊良部中学校校長
美術科教育法Ⅱ	瑞慶山 昇	元宮古島市立伊良部中学校校長
美術科教育法Ⅲ	瑞慶山 昇	元宮古島市立伊良部中学校校長
工芸科教育法	赤嶺 善雄	沖縄国際大学非常勤講師
	倉成 多郎	那覇市歴史博物館 主任学芸員
音楽科教育法Ⅰ	大山 伸子	沖縄キリスト教短期大学保育科教授
音楽科教育法Ⅱ	小波津 繁雄	元那覇市立城北中学校長
音楽科教育法Ⅲ	小波津 繁雄	元那覇市立城北中学校長
道德教育の理論及び指導法	芳澤 拓也	専任教員
総合的な学習の時間の指導法	芳澤 拓也	専任教員
特別活動	芳澤 拓也	専任教員
教育実習（長期）	芳澤 拓也・城間 祥子	専任教員
教育実習（短期）	芳澤 拓也・城間 祥子	専任教員
教職実践演習（中・高）	芳澤 拓也・城間 祥子	専任教員

7. 教育の基礎的理解に関する科目等、および教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。））担当教員の主な業績（2019年度）

科目名	担当教員	科目に対応する主な業績
教職論	大城進	『教師と学生が知っておくべき教育動向』（共著） 「チーム学校構想と地域連携における教員の役割についての一考察－屋我地ひるぎ学園における地域学習の開発を例として－」
教育原理	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』（共著） 『沖縄で教師をめざす人のために』（共著） 「教授学と汎知学－コメニウスの思想とその歴史的背景－」
教育心理学	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著） 「学習環境のデザイン：状況論的学習観にもとづく学習支援」
教育方法	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著） The Design of the Satellite Spaces for Informal Learning and its Validity Assessment Using the Learning Management System for Encouraging Self-reflection on Expressive Actions in Higher Education

教育行政	照屋信治	藤澤健一編『沖縄の教師像—数量・組織・個体の近代史』 「『沖縄方言論争』と『沖縄教育』誌上の「標準語」教育論—「混用」という可能性—」 「沖縄教育における「文明化」と「大和化」—太田朝敷の「新沖縄」構想を手がかりとして—」
学校カウンセリング	松田盛雄	「処遇共助を活用した性同一性障害を有する受刑者への継続面接の試み」 「『被害者の視点を取り入れた教育』のプログラム検証と心理援助について」 「『被害者の視点を取り入れた教育』のプログラム検証（その2）」
教育課程	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著） 「地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム」
生徒・進路指導論	松田盛雄	「一般相談を活用した知的障害児施設に対する継続的処遇支援について」 「性犯罪の形態について—メディアリテラシーとの関係において—」
生徒・進路指導論	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』 『沖縄で教師をめざす人のために』 「戦後学校教育の歩みと「教育問題」—競争の下での生徒・進路指導—」
特別支援教育	比嘉浩	「県立沖縄高等特別支援学校における社会的、職業的自立をめざした学校経営—寄宿舎生活に係る生徒・保護者向けアンケート調査の分析を通して—」
美術科教育法Ⅰ	瑞慶山昇	「東京美術学校で学んだ平田善吉」 「宮古島の絵画同人「二季会」の画家Ⅰ—下地明増と本村恵清—」 「古島の絵画同人「二季会」誕生と画家、平野長伴」 「新しい学習指導要領と美術科、芸術科（美術）教育」
美術科教育法Ⅱ	瑞慶山昇	「東京美術学校で学んだ平田善吉」 「宮古島の絵画同人「二季会」の画家Ⅰ—下地明増と本村恵清—」 「古島の絵画同人「二季会」誕生と画家、平野長伴」 「新しい学習指導要領と美術科、芸術科（美術）教育」
美術科教育法Ⅲ	瑞慶山昇	「東京美術学校で学んだ平田善吉」 「宮古島の絵画同人「二季会」の画家Ⅰ—下地明増と本村恵清—」 「古島の絵画同人「二季会」誕生と画家、平野長伴」 「新しい学習指導要領と美術科、芸術科（美術）教育」
工芸科教育法	赤嶺善雄	「張子玩試具をつくる—高等学校における工芸学習についての案—」
音楽科教育法Ⅰ	大山伸子	「明治の洋楽草創期における幼児唱歌集に関する研究」 「リトミック音楽教育の実践—身体即興表現を中心に—」 「宮良長包の音楽教育活動に関する研究（9）—校歌作品の継続研究—」 「宮良長包の音楽教育活動に関する研究（8）—教育誌『教育音楽』を手掛かりに—」

音楽科教育法Ⅱ	小波津繁雄	「資質・能力の「三つの柱」を育む音楽科、芸術（音楽）の構造と構想」 「心揺さぶる校長講話を目指して」 「模擬授業を軸としたカリキュラム構想とピアノ演奏・歌唱、器楽の力量の向上－ 中・高校の音楽科授業における創造的な授業をめざして－」
音楽科教育法Ⅲ	小波津繁雄	「資質・能力の「三つの柱」を育む音楽科、芸術（音楽）の構造と構想」 「心揺さぶる校長講話を目指して」 「模擬授業を軸としたカリキュラム構想とピアノ演奏・歌唱、器楽の力量の向上－ 中・高校の音楽科授業における創造的な授業をめざして－」
道徳教育の理論 及び指導法	芳澤拓也	「「特別の教科 道徳」の構想－目標、学習の過程、評価－」 「道徳教育の方法論をめぐる理論的展開－コールバーグまでとコールバーグ以後－」
特別活動	芳澤拓也	『沖縄で教師をめざす人のために』（共著） 「学舎融合をめぐる三つの実践モデル」 「新しい学習指導要領における特別活動の論理」
総合的な学習の 時間の指導法	芳澤拓也	「道徳教育の方法論をめぐる理論的展開－コールバーグまでとコールバーグ以後－」 「新しい学習指導要領における特別活動の論理」
教育実習 (長期)	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』（共著） 『沖縄で教師をめざす人のために』（共著）
教育実習 (短期)	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著）
教職実践演習 (中・高)	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』（共著） 『沖縄で教師をめざす人のために』（共著）
教職実践演習 (中・高)	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著）

(第六部 文責：芳澤拓也)

教職課程年報

Vol. 5

2019年度

発行日 令和2年3月
編集 沖縄県立芸術大学教職課程 芳澤 拓也 (教授)
城間 祥子 (准教授)
事務局教務学生課 長嶺 哲郎
発行 沖縄県立芸術大学
印刷 有限会社アトム印刷
