

ISSN 2432-6399

2023

# 人間と文化

第7号



島根県立大学  
島根県立大学短期大学部  
松江キャンパス

# 目次

- ◆ 表現運動の授業における指導の困難さを軽減する一考察(2)——小学校教員の初任者授業に着目して——  
梶谷朱美・永瀬七月 …………… 1
  
- ◆ 歌遊び《うかれ達磨》に求められる歌唱技術について  
渡邊寛智 …………… 15
  
- ◆ 声楽分野における社会貢献活動(Ⅱ)  
渡邊寛智 …………… 25
  
- ◆ 保育現場における効果的な「ほめ」に関する一考察——しなやかマインドセットを育むために——  
中井悠加・市川智萌 …………… 35
  
- ◆ 幼小接続の取組における交流活動を「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録の意義  
矢島毅昌・高橋泰道 …………… 45
  
- ◆ 益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続に関する一考察(Ⅱ)  
高橋泰道・矢島毅昌 …………… 52

- ◆ カリン・スローターの英語——『彼女のかげら』のことばと文化  
田中芳文 …… 63
- ◆ 英語メディア報道におけるサッカーのクリシェ(2)  
田中芳文 …… 73
- ◆ サッカーの英語——*Oxford English Dictionary* に追録された語彙  
田中芳文 …… 83
- ◆ キャリア系科目の再開発と大卒生の採用選考プロセスの動向  
高須佳奈 …… 93
- ◆ 異文化に関する授業実践: 宗教に焦点をあてて  
塩谷もも …… 104
- ◆ マスクの着用が日本人女性の表情認識に与える影響  
山田洋平・上田和乃 …… 111
- ◆ コロナ禍における海外研修～2022年度アジア文化研修実施報告～  
増原善之 …… 121

◆ *Oxford English Dictionary* で見る古英語の転換  
小原真子 …………… 131

◆ おはなしレストランの現在——2023年度活動報告——  
尾崎智子・内田絢子 …………… 141

# 表現運動の授業における指導の困難さを軽減する一考察(2) —小学校教員の初任者授業に着目して—

Consideration to reduce the difficulty of teaching in the expression movement class(2): Focusing on the beginner class of elementary school teachers

梶谷 朱美

(保育学科)

永瀬 七月

(島根県公立小学校教諭)

キーワード：ダンス教育、表現運動、小学校教員、指導力向上、学習内容

## 1. はじめに

「表現運動の授業における指導の困難さを軽減する一考察(1) —小学校教員の初任者授業に着目して—」(梶谷・永瀬 2023)では、共同研究者である永瀬教諭が、初任者研修の一環である公開授業に小学校体育科表現運動領域を選択し、教材研究や実技研修会に取り組む過程を報告することで小学校教員の表現運動授業に対する困難さを明らかにしていった。

永瀬教諭は、当初、表現運動を指導することに苦手意識があるだけでなく、全身で表現をすることに恥ずかしさを感じその自信のなさからくる抵抗感があったと述べていた。

しかし、授業前に行った自校での表現運動実技研修会で表現運動領域学習への導入の方法や「忍者」を題材とした単元全体の進め方を研修し授業のイメージが明確になり困難さが軽減したと述べている。また、校長の強いリーダーシップのもと、同僚教員と一緒に実技研修会が実施されたことで学校全体の表現運動学習への機運が高まり、指導の方法や児童の取り組む姿などを教員同士で共有できたことが安心感を高めたと語っていた。

本研究では、このような内容を踏まえながら、永瀬教諭の実際の授業の具体を通して指導の困難さやその解決策を探ると同時に今後の展望も考察していく。

## 2. 研究の目的

本研究では、「表現運動の授業における指導の困難さを軽減する一考察(1) —小学校教員の初任者授業に着目して—」(梶谷・永瀬 2023)」を踏まえ、県内の新規採用教員である永瀬七月教諭が、初めて3年生の表現の授業に取り組んだ授業の実際を考察する。永瀬教諭が指導の困難さに直面し、それを軽減し

ていった過程や児童の変容に着目する。実践した授業の考察を通して、小学校における「表現運動」の指導場面での困難さを明らかにし、小学校教員の苦手意識や不安感を解決する方策を明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究の方法

#### 1) 全体の概要

本研究では、令和4年度新規採用教員である永瀬教諭が0小学校での初任者研修で実践した小学校3年生体育科表現運動「サンサン忍者、参上！」の授業の実際を研究対象とする。

全体の概要は以下に示す。

| 期日                       | 内容   |
|--------------------------|--|
| 7月上旬                     | 永瀬教諭が教材研究のためにH小学校M教諭に面会する                                    |
| 7月28日(木)                 | 教材研究のために本研究者(梶谷)と協議<br>永瀬教諭と0小学校校長、他1名来室                     |
| 9月21日(水)                 | 教材研究(指導案作成)のために本研究者と協議                                       |
| 10月19日(水)<br>15:00~17:00 | 0小学校校内実技研修会<br>会場:0小学校体育館 参加者:15名 講師:本研究者                    |
| 11月9日(水)                 | 教材研究(指導案:単元計画・展開検討)のために本研究者と協議                               |
| 11月下旬~<br>12月上旬          | 小学校3年生体育科表現運動「サンサン忍者、参上！」授業実践(6時間)                           |
| 11月28日(月)                | 永瀬教諭初任者研修に係る学校訪問指導:表現運動研究授業                                  |
| 1月19日(木)<br>17:00~18:00  | 半構造化インタビュー 会場:本研究者研究室<br>※インタビュー内容はボイスレコーダーにて録音し全て活字に起こし分析する |

#### 2) 研究対象者及び児童

本研究の対象者であり共同執筆者ある永瀬教諭は、令和4年度島根県新規採用教員として採用され、令和4年4月に県内東部の0小学校に赴任した。3年3組担任。児童数は31名。永瀬教諭を本研究の対象とした理由については、研究の目的で述べたとおりである。以下に主な経歴を示す。

平成9年7月 県内M市出身

令和2年3月 S大学教育学部(学校教育課程Ⅱ類)において小学校一種免許状、中学校・高等学校一種免許状(保健体育)を修得して卒業

令和4年3月 S大学教職大学院(大学院教育学研究科教育実践開発専攻)卒業

令和4年4月 島根県新規採用教員として0小学校に赴任する

### 3) 研究分析の観点

永瀬教諭が実践した小学校3年生体育科表現運動「サンサン忍者、参上！」について、1時間ごとの授業分析と単元終了後に記述した所感、永瀬教諭へのインタビューから指導の困難さやその解決策を探ると同時に今後の課題も考察する。

## 4. 結果と考察-授業（6時間）の実際-

### 1) 表現運動との出会い（1時間目）

「サンサン忍者、参上！」第1時間目の展開は次のとおりである。（表1参照）

表1. 「サンサン忍者、参上！」第1時間目の展開（永瀬教諭作成）

| 学習のねらい：進んで活動に取り組むこと。【態】全身を使って踊ること。【知】 |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
| 学習展開                                  |   |   |
| 場面                                    | 学習活動  | 指導・支援上の留意点  |
| 導入                                    | あいさつ  | 担任より一言  |
|                                       | ●本時のめあてを知る。<br>●表現運動に取り組む際の約束を確認する。             | ・めあてをホワイトボードに書く。<br>・約束をホワイトボードに書く。①力いっぱいおどろう<br>②動きをみとめ合おう<br>③自分らしくおどろう |
| 展開                                    | ●ハイ・イハゲームに取り組む。                                 | ・同じ色の中でペアを作って取り組む。（1回目）<br>・普段話さない人とペアを作って取り組む。（2回目）                      |
|                                       | ●座位でリズムダンスに取り組む。                                | ・円を描くように座り、音楽に合わせて自由に踊る。<br>→しばらくは教師の真似をし、緊張感がほぐれてきたらリーダーをタッチで交代していく。     |
|                                       | ●立位でリズムダンスに取り組む。                                | ・体育館全体を使ってリズムダンスを踊る。<br>→3人組で、リーダーを交代しながら自由に踊る。                           |
| まとめ                                   | ●だるまさんが〇〇をする。<br>●振り返りをペアで話し合う。<br>●振り返りの共有をする。 | ・「寝た」「くっついた」など、入れた言葉を表現して止まる。<br>・ハイ・イハゲームのペアで振り返りを行う。                    |
|                                       | あいさつ  | 担任より一言  |

本時は、児童が中学年における表現運動に初めて取り組む大切な時間である。永瀬教諭は、導入となる本時間の教員のふるまい方（授業マネジメント）が理解できておらず、授業前に経験した実技研修会での本研究者の言動を思い出しながら児童に接したという。

永瀬教諭は、「全身を使って踊ろう」のめあてを提示し、まず、事前の実技研修会で経験したように表現運動学習の約束を全体で確認した。次に、心身のほぐしを兼ねた簡単なアイスブレイクのゲームから徐々に全身を使うリズムダンスへと段階的に指導を行った。永瀬教諭は特にこの導入の仕方が効果的だったと振り返っている。もし、いきなり「自由に踊ってみましょう」と指示していれば、「恥ずかしい」「何が正解か分からない（何をすればよいか分からない）」という状態に陥っていたらと述べている。また、教員の動きを真似

する段階から、2人組で色々な動きを試す段階へ移ることで、他の人の目を気にせず、多くの児童がのびのびと動くことに繋がったという。そして、このリズムダンスは単元を通して導入に取り入れ、児童の心と体のほぐしにつながり有効だったと振り返っている。

一方、抵抗感があったのは、リズムダンス等での自分自身の自己開示であったと言う。もともと踊ることに恥ずかしさを感じていた永瀬教諭は、児童にとって教員は最大の教育環境であること自覚し、恥ずかしさを抑え、堂々と表現し児童と一緒にダンスを楽しんだと振り返っていた。ただ、内心は自分自身の表現運動に対する知識、技能の乏しさを痛感し、教員自身が表現できるようになるための研修の場や授業の手引きの必要性を強く感じたと述べていた。

## 2) 題材である「忍者」との出会い (2時間目)

「サンサン忍者、参上！」第2時間目の展開は次のとおりである。(表2参照)

表2. 「サンサン忍者、参上！」第2時間目の展開 (永瀬教諭作成)

| 学習のねらい：題材から特徴を捉えること。【知】誰とでも仲良く活動に取り組むこと。【態】 |                         |  |
|---|-------------------------|--|
| 学習展開  |                         |  |
| 場面  | 学習活動                    | 指導・支援上の留意点   |
| 導入  | ●帯のリズムダンスを踊る。           | ・ロックのBGMをかけ、体育館全体を使って踊る。                                     |
|   | ●あいさつ                   | ・担任より一言  |
|   | ●単元の見通しを持つ。             | ・教員が忍者になりきって登場し、挑戦状を渡す。                                      |
|   | ●本時のめあてを知る。             | ・めあてをホワイトボードに書く。   |
| 展開  | ●「忍者」をテーマに、ウェビングマップを作る。 | ・模造紙を用意し、子どものイメージを直接書きこみイメージを広げていく。                          |
|   | ●忍者の基本の動きを習得するための修行を行う。 | ・動きのピラミッド図を出し、レベル1の忍者の移動(音を立てずにサッと素早い動き、隠れる動き)ができるように声掛けを行う。 |
|   | ・忍者の音源に合わせて座位のリズムダンス    |  |
|   | ・忍者の音源に合わせて立位のリズムダンス    |  |
| まとめ   | ●だるまさんが忍者               |  |
|   | ●振り返りを学習カードに記入する。       | ・友達忍者のいい動きがあればそれも書くよう伝える。                                    |
|   | ●振り返りの共有をする。            | ・振り返りで友達のいい動きがあれば、発表させ、教師が模造紙に記入する。                          |
|   | ●あいさつ                   | ・担任より一言  |

永瀬教諭は、本時は児童が「忍者」という題材と出合う重要な時間であると認識し、自らが全身忍者の衣装に着替え忍者になりきって登場したという。そして、忍術学校の校長より挑戦状が届いたと児童に提示し単元を通して挑戦状に記述された内容を解決していくストーリーを設定する。児童は予想通り、前のめりになって話を聞いていたという。次に、「忍者」についてイメージを広げるためにウェビングマップを模造紙に書き込む活動を設定する。多様なイメージがでる中で「手裏剣→シュッシュ」と、動きとオノマトペがつながる言葉が多様に出され動きの幅が広がる一助となったと述べている。さらに、具体的

なイメージが思い浮かばない児童のために、知名度の高い忍者のキャラクターの絵や実際に戦いで用いられていた道具の写真を提示したことも効果的であったという。

一方で、難しかった点は、この時間でどこまで忍者の動きを追求（習得）するかということの見極めが曖昧だったと述べている。事前の研修を参考に、本時では「忍者らしいの移動の仕方」ができればよいと考えていたが、「忍者らしい動き」のバリエーションが少なく、全体として「素早く移動すること」と「剣で切り合うような戦い」の形をなんとなく表現して終わったと報告している。ウェビングマップを活用し児童から出たイメージを一つずつ全体で動いて確認してみる等、一斉指導の必要性を感じたと述べている。また、その際に忍者の特徴をとらえている児童を皆に見せて全員で真似するなどの動きのポイントを共有する「わかり合う場」や「振り返りの場」の工夫も必要だったと振り返っている。

### 3) 忍者カルタを楽しもう（3 時間目）

「サンサン忍者、参上！」第3時間目の展開は次のとおりである。（表3参照）

表3. 「サンサン忍者、参上！」第3時間目の展開（永瀬教諭作成）

| 学習のねらい：イメージカルタから動きの特徴を捉え、「動きのポイント」を取り入れて踊ること。【知】<br>考えたことを、友達に伝えること。【思】 |   |   |
|---|---|---|
| 学習展開  |   |   |
| 場面  | 学習活動  | 指導・支援上の留意点                                  |
| 導入  | ●帯のリズムダンスを踊る。   | ・ロックのBGMをかけ、体育館全体を使って踊る。                    |
|   | ●あいさつ   | ・担任より一言                                     |
|   | ●前回の振り返りの紹介をする。   | ・振り返りから出た、「友達忍者のいい動き」を書きこんだ模造紙を見せる。         |
| 展開  | ●本時のめあてを知る。   | ・めあてをホワイトボードに書く。                            |
|   | ●「忍者カルタ」を使って2人組で即興的に踊る。   | ・体育館いっぱいにカードを広げる。<br>・移動の際の動きに注意するよう声掛けをする。 |
|   | ●学級全体を半分に分け、即興的な忍者の動きの見せ合いを行う。一度踊り終わったらアドバイスをし、それが終わったら次のグループが踊る。 | ・アドバイスの際は、具体的にどのような動きがよかったのか伝えるように指導をする。    |
|   | ●よかった動きを発表させ、全体で踊る。   | ・踊る中でどんな感じがいい動きであるか言語化させる。                  |
|   | ●振り返りを学習カードに記入する。   | ・友達忍者のいい動きがあればそれも書くよう伝える。                   |
| まとめ   | ●振り返りの共有をする。  | ・振り返りで友達のいい動きがあれば、発表させ、教師が模造紙に記入する。         |
|   | ●あいさつ   | ・担任より一言                                     |

3時間目は、「忍者カルタ」を用いてひと流れの動きを表現する学習活動を取り入れた。忍者カルタとは、忍者の動きをイメージできる短い言葉とイラストで構成したカルタのことである（次頁写真1）。体育館いっぱいにカルタを裏返しに広げ、2人組でカルタをめくり、そこに描かれている内容を自由にそ

して、即興的に表現する活動である（写真2）。個人では表現することが恥ずかしかったり、楽しさを味わうことが難しかったりする児童も、2人組であれば活動に没入し恥ずかしさを忘れ安心して表現できる良さがある。実際に、表現することに抵抗を示していた児童が仲間とともに取り組むことで進んで表現をしている様子が確認できたと述べている。また、2人組の児童同士が2組で互いによい動きを見つける活動を取り入れることで、対話的な学びが実現することにも繋がったという。

振り返りの場で「はじめは恥ずかしかったけれど、ペアの友だちが動き方を教えてくれたからあまり恥ずかしくなくなったし、いろいろな動きができるようになった」等、友だちとの関わりから自分自身の変容した姿を述べる児童が多数見られ、永瀬教諭は忍者カルタの有効性を感じたと述べている。

また、永瀬教諭は、1, 2時間目は、授業を進めることに精一杯で児童の表現を観察する余裕がなかったが3時間目のカルタの活動に入ると児童の動きを客観的に見取り、児童への声かけがしやすくなるという大きなメリットがあったと振り返っている。



写真1. 忍者カルタ



写真2. 忍者カルタに取り組む子どもの様子

一方、難しかった点は、忍者らしい、特徴を捉えた動きを言語化させ、動きのポイントを児童とともに見つけることが曖昧だったという。また、児童が体育館いっぱい動いている活動の中で、どのタイミングで集合させたり、思考の場をもったりするかが非常に悩ましかったと語っていた。また、授業の振り返りの場で「友達のいい動き」を模造紙に書き込んで掲示したが、それをどのように指導に活かせばよいのか分からず、ウェビングマップと同様に、ただ掲示してある状態で活用できず、表現のできばえを高めることができない自分にもどかしさを感じた3時間目だったと振り返っている。

#### 4) 動きのポイントを見つけよう（4時間目）

「サンサン忍者、参上！」第4時間目の展開は下記のとおりである。（表4

参照)

4時間目ともなると、児童はすっかり表現することに抵抗がなくなり、カルタを夢中でめくりながら表現運動を楽しんでいったという。ただ、動きのポイントを見童と共に見つけることができず、結局子どもの振り返りの中から「①反対の動きを使おう」「②役割分たんした動きを入れよう」を提示した。しかし、ひと流れの動きを表現する際に、このめあてを意識している子どもは少なく、本題材での動きのポイントの見つけ方や伝え方が課題として残り、教員自身が「忍者」の題材を通して目指す子どもの姿や題材の特徴を捉えた動きのポイントを理解できていなかったと述べている。

表 4. 「サンサン忍者、参上！」第4時間目の展開（永瀬教諭作成）

| 学習のねらい：イメージカルタから動きの特徴を捉え、「動きのポイント」を取り入れて踊ること。【知】<br>考えたことを、友達に伝えること。【思】 |  |  |
|---|--|--|
| 学習展開  |  |  |
| 場面  | 学習活動   | 指導・支援上の留意点   |
| 導入  | ●帯のリズムダンスを踊る。  | ・ロックのBGMをかけ、体育館全体を使って踊る。   |
|   | ●あいさつ  | ・担任より一言  |
|   | ●前回の振り返りの紹介をする。  | ・振り返りから出た、「友達忍者のいい動き」を書きこんだ模造紙を見せる。                                |
|   | ●動きのポイントを提示する。   | ・子どもの振り返りをもとに作った動きのポイント<br>①「反対の動きを使おう」<br>②「役割分たんした動きを入れよう」を提示する。 |
| 展開  | ●本時のめあてを知る。  | ・めあてをホワイトボードに書く。   |
|   | ●「忍者カルタ」を使って2人組で即興的に踊る。  | ・体育館いっぱいカードを広げる。<br>・移動の際の動きに注意するよう声掛けをする。                         |
|   | ●学級全体を半分に分け、即興的な忍者の動きの見せ合いを行う。一度踊り終えたらアドバイスをし、それが終わったら次のグループが踊る。 | ・アドバイスの際は、動きのポイントをもとに改善点や良かった点を伝えるように指導をする。                        |
|   | ●よかった動きを発表させ、全体で踊る。  | ・実際に踊ることのできるような動きをすればいかに整理できるようにする。                                |
| まとめ   | ●振り返りを学習カードに記入する。  | ・友達忍者のいい動きがあればそれも書くよう伝える。  |
|   | ●振り返りの共有をする。   | ・振り返りで友達のいい動きがあれば、発表させ、教師が模造紙に記入する。                                |
|   | ●あいさつ  | ・担任より一言  |

## 5) 表したい感じをひと流れで表現しよう（5時間目）

「サンサン忍者、参上！」第5時間目の展開は次のとおりである。（表5参照）

ここでは、多数の忍者カルタから表したい感じのカルタを児童が選択し、はじめ—中—終わりのひと流れの動きで表現するという学習活動を設定する。また、永瀬教諭は、動きのきっかけ（はじまり）は、0小学校侵入、終わりは0小学校脱出という設定を示した。その際にどのように侵入、脱出する必要があるのか児童に問いかけたところ、「敵に気づかれないようにそーっと動く」「壁をつたって動く」「素早く動く」等、これまで培ってきた忍者の移動の動きが

発表されたという。展開では、学級を半分に分け、ひと流れの動きを見せ合い、アドバイスをするという分かり合う場を設けたが、タイムマネジメントがうまくいかず、アドバイスを表現に取り入れることができなかつたと述べている。付箋を用いてアドバイスをするという方法（他教科でも行っている方法）を用いたが動きのポイントを意識してアドバイスしている児童は少なく、忍者の動きのポイントが児童に意識されていないことを感じたという。また、教員は児童が表現している中で認める声掛けを具体的に行うように意識したが実際は困難で、評価の難しさを感じた1時間であったと述べている。

表 5. 「サンサン忍者、参上！」第 5 時間目の展開（永瀬教諭作成）

| 学習のねらい：自分達の課題を見つけ、踊り方を工夫する。【思】表したい感じをひと流れの動きで踊る。【知】 |  |  |
|---|--|--|
| 学習展開  |  |  |
| 場面  | 学習活動   | 指導・支援上の留意点   |
| 導入  | ●帯のリズムダンスを踊る。  | ・ロックのBGMをかけ、体育館全体を使って踊る。   |
|   | ●あいさつ  | ・担任より一言  |
|   | ●前回の振り返りの紹介をする。  | ・振り返りから出た、「友達忍者のいい動き」を書きこんだ模造紙を見せる。  |
|   | ●動きのポイントを提示する。   | ・子どもの振り返りをもとに作った動きのポイント<br>①「反対の動きを使おう」<br>②「役割分たんした動きを入れよう」<br>③「頭のとっぺんからつま先まで忍者になろう」を提示する。 |
| 展開  | ●本時のめあてを知る。  | ・めあてをホワイトボードに書く。   |
|   | ●「忍者カルタ」を使って2人組で即興的に踊る。<br>(カードを3、4枚選択し、ひと流れの動きを作る。)             | ・体育館いっぱいカードを広げる。<br>・動きのポイントを取り入れるよう声掛けをする。  |
|   | ●学級全体を半分に分け、即興的な忍者の動きの見せ合いを行う。一度踊り終えたらアドバイスをし、それが終わったら次のグループが踊る。 | ・アドバイスの際は、3つの動きのポイントをもとに改善点や良かった点を伝えるように指導をする。   |
|   | ●もらったアドバイスをもとに、動きの改善をする。   | ・アドバイスされたことだけでなく、他グループの良かった点を参考にすることも伝える。  |
|   | ●よかった動きを発表させ、全体で踊る。  | ・実際に踊ることのできるような動きをすればいかに整理できるようにする。  |
|   | ●振り返りを学習カードに記入する。  | ・友達忍者のいい動きがあればそれも書くよう伝える。  |
| まとめ   | ●振り返りの共有をする。   | ・振り返りで友達のいい動きがあれば、発表させ、教師が模造紙に記入する。  |
|   | ●あいさつ  | ・担任より一言  |

## 6) サンサン忍者発表会（6時間目）

「サンサン忍者、参上！」第 6 時間目の展開は次のとおりである。（表 6 参照）

本来ならば 7 時間目に、学年全体での表現運動発表会を行う予定であったが、新型コロナウイルス感染拡大防止のために中止を余儀なくされた。

発表会と言っても、児童が順番に表現する等の形式的な発表ではなく、BGMに乗って忍者の侵入の様子（出入り）を繰り返し、時間いっぱい踊るという形

式にする。そうすることで緊張感も消え、のびのびと全身を使って楽しく踊ることができたと述べている。また、前時に取り組むことができなかった動きの修正をしてから本番に臨み、発表を見る児童には、教員から動きのポイントを意識して付箋を書くことを強調すると同時に教員が直接的な声掛けを繰り返し、何度かポイントに立ち返る場面を作ったという。そのことで前回より動きのポイントを意識することができたと述べている。

最後に、忍者学校を卒業できることを伝え授業を終えたが、児童からは「楽しかった」という声が多く上がったと述べている。

表 6. 「サンサン忍者、参上！」第 6 時間目の展開（永瀬教諭作成）

学習のねらい：表したい感じをひと流れの動きで踊る。【知】友達の動きの良さを見つけ、伝えることができる。【思】

学習展開

| 場面  | 学習活動                  | 指導・支援上の留意点  |
|-----|-----------------------|---|
| 導入  | ●帯のリズムダンスを踊る。         | ・ロックのBGMをかけ、体育館全体を使って踊る。  |
|     | ●あいさつ                 | ・担任より一言   |
| 展開  | ●本時のめあてを知る。           | ・めあてをホワイトボードに書く。  |
|     | ●ペアで作ったひと流れの動きの確認をする。 | ・相手に見せることを意識するよう声をかける。  |
|     | ●「サンサン忍者発表会」を行う。      | ・学級を半分に分け、BGMに合わせてどンドン出入りをし、動きが途切れないようにする。                      |
|     |                       | ・発表を終えたら、ペアのグループに良かった点を付箋に書いて渡す。                                |
| まとめ | ●振り返りを学習カードに記入する。     | ・友達忍者のいい動きがあればそれも書くよう伝える。<br>・全6時間を通してできるようになったことがあれば記入するよう伝える。 |
|     | ●振り返りの共有をする。          | ・振り返りで友達のいい動きがあれば、発表させ、教師が模造紙に記入する。                             |
|     | ●あいさつ                 | ・担任より単元を終えて一言   |

## 6. まとめ

永瀬教諭は実践を終えて次のように振り返っている。（下線は梶谷）

苦手に感じていた表現運動の授業であったが、子どもと共に体を目一杯動かす中で、筆者自身が成長する時間となった。筆者が苦手感を露わにすれば、子どもたちもぎこちなくなるが、全力で楽しみ、体を動かせば、子どもたちも自然とそのような動きに乗せられ、自己開示をしていく。子どもにとって教師が最大の教育環境という言葉がまさしく当てはまる時間となった。学級の実態として、雰囲気が悪く、友達とうまく関わることができないといった困り感はなかったものの、どこか繋がりが希薄であるように感じていた。本実践の後、大きく変化したのは、男女が積極的に遊びの中で関わるようになったということである。これまでは、休み時間に体

を動かす遊びをしていますが、男女別で遊ぶことが多く見受けられたが、ふと気が付くと教師が遊びに参加していなくても、子どもたちだけで男女で休み時間に遊ぶようになったのである。恐らく、本実践を通して様々な友達とペアを組み、表現を繰り返す中で、人間関係の崩しが起こったのではないかと考えた。男女が混ざり合って遊ぶことで、遊びの中の大きなトラブルも減り、学級の中で子どもたち同士の繋がりが増したことを強く感じた。さらに、普段の体育科の授業ではおとなしくしている子が、表現運動で友達から認める声掛けを多くされたことで、いきいきとした表情で学校生活を送るようになったことも大きな変化である。このような結果から、体育で学級経営をすることの有効性がよく分かった。困難であった点については、知識、技能をどのように考え、子どもたちに身につけさせるかということである。本実践では子どもたちが体全体を使って表現を楽しむことはできていたが、知識と技能が身についたかという点で考えると課題が多く残った。研修を通して、段階を踏んだ指導や教具の活用をすることはできたが、筆者自身に表現運動の知識と技能は十分に身につけておらず、授業の中でどのように指導すればいいのか毎時間試行錯誤していたというのが事実である。ただ、「楽しかった」で終わるのではなく、子どもたちの動きを高めるために、一斉指導と個別指導をどのように使い分けるのか、ひと流れの動きを考える際にどのような手立てがあれば自然と子どもたちが動きのポイントを意識しようと思えるのか考えることがとても難しかった。よって、一度の研修で個人の裁量に任せるのではなく、学校のスタンダードとして表現運動はこう教えるといった手引きのようなものがあれば、初任にも無理なく挑戦ができる学習内容であると感じた。本実践を通し、表現運動で学級を大きく変える可能性を感じた。ここで学びを止めず、今後も残った課題と向き合いながら授業作りを続けていきたい。(永瀬教諭の振り返りメモに拠る)

授業の実際や永瀬教諭本人へのインタビュー、授業終了後の所感から、表現運動授業の困難さを軽減するポイントを以下の4点にまとめた。

### 1) 表現運動授業のマネジメント力や知識・技能の習得

表現運動領域の特性を児童に味わわせるために、本実践では授業の約束として「力いっぱい踊ろう」「動きを認め合おう」「自分らしく踊ろう」と設定し、児童が安心して力いっぱい表現できるような雰囲気づくりをされた。また、児童にとって教員が最大の教育環境と自ら自覚し、教員が表現を全力で楽しみ、児童が恥ずかしがらずに表現できる学びの環境を整えられた。このことより、教員が表現運動領域独自のマネジメント力や知識・技能を身につけることが重

要であることが理解できた。

## 2) 学習内容の明確化

本実践では、単元の中で習得させたい動きのポイントや目指す子どもの姿が理解できていなかった点が繰り返し述べられていた。教員が「サンサン忍者、参上！」という単元の中で児童に身につけさせたい「知識・技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」の具体的な中身を抽出、整理しておくことが重要であることが理解できる。学習内容を吟味し、明確にしておくことが必須であり単元終了時における目指す子どもの姿の設定が大切となる。

## 3) 教材づくりにおける下位教材や教具などの設定

学習内容の習得を促すためには、教材づくりの一環として表現のできばえを高めるための「下位教材」や「教具」の設定も重要である。本実践では、下位教材として忍者のリズムダンスや「だるまさんがころんだ」の活動を行うと同時に「教具」として「忍者カルタ」を活用していた。忍者のリズムダンスは、単元の全時間を通して心と体をほぐす活動となり、「だるまさんがころんだ」も忍者のイメージで多様な表現を引き出していた。また、忍者カルタの活用により、児童が即興的に主体的に友だちと関り、多様に表現する姿が見られたことが報告された。教員の教材づくりの一環として下位教材や教具等の知識、理解も重要であることが理解できた。

## 4) 毎時の時間展開の構想—分かり合う場の設定—

毎時間の展開を考えるうえで、児童同士の表現の見せ合いによる分かり合う場の設定は、表現のできばえを高めるために大切であることが理解できた。いつ、どこで、だれと、どのような見せ合いを設定し何を分かり合うのかは毎時の時間展開の構想とともに前述の 2) の学習内容の整理なくして考えられない。これは、教員の評価活動にもつながる重要な視点である。

以上のような4つのポイントから、教員が教材づくりを構想するうえで児童の心身の発達や興味、関心にそくした学習内容の整理を授業前に明確にしておくことが特に重要だと分かった。学習内容が明確になれば動きのポイントをどのように指導するのか、目指す子どもの姿はいかなるものなのかという不安感は少なからず払拭されるであろう。そこで次章では、本研究者が忍者という題材の学習内容について、小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説体育編（文部科学省）から整理し提案していく。

## 7. 学習内容の整理—忍者—

小学校 6 年間の心身の発達を見通した内容として、同じ題材でも学年の発達に応じたねらいと内容があることを提案する。筆者は、「忍者」の題材から

学習指導要領小学校体育編表現運動領域の記述を参考にして、以下の通り各学年に応じた特徴的な学習内容を整理した。

例示：題材「忍者」

<3年生>

- ・即興的に多様に表現することを大切にする。忍者らしい動きの経験を楽しむ。
- ・多様な忍者カルタで表現することで、より多様な「ひと流れ」をいろいろな仲間（2人組）と経験させる。

<4年生>

- ・忍者カルタを3～4枚つなげ、一番表したいカルタを「なか」にして、はじめと終わりをカルタからヒントをもらい工夫して踊る。
- ・忍者カルタを3枚～4枚つなげていくこと。このぐらいの長さを「ひとまとまり」と言う。忍者らしい動きと、はじめーなかーおわりの「ひとまとまり」の構成（流れ）を楽しむ。
- ・2人組でもよいし、必要感があれば3～4人のグループで表現するのもよい。

<5・6年生>

- ・激しい動きや群の動き、集団の動きを内容とする。
- ・忍者らしい動きや構成（流れ）、人とのかわり（空間）をグループで表現する。例：忍者隊（群の動きを引き出しグループで表現）
- ・はじめーなかーおわりのひとまとまりの動きに変化と起伏（急変を入れて創作）を考えて工夫する。

このように整理してみると、本実践の3年には、全身を使って忍者らしい動きを即興的に多様に表現することを楽しむ経験が大切であり、忍者カルタを活用することで、より多様な「ひと流れ」をいろいろな仲間（2人組）と経験させることが重要だということが理解できる。

## 8. 今後の展望

永瀬教諭は、前述の振り返りの中で、授業を通して児童のつながりが深くなり、学級の間関係が好転したことやおとなしいと感じていた児童が生き生きと学校生活を送るようになったと児童の変容を述べていた。また、インタビューの中では、児童一人一人のよさが具体的に認められるようになったと答え、自分自身の成長を感じるとともに学級担任としての自信も深めたようだった。

一方、教員自らの表現運動学習の知識・技能が乏しく、学習内容の理解を含めた表現運動学習の教材づくりの理解が不足しており学校のスタンダードとして表現運動学習の手引き等の必要性を述べていた。

そこで、ここでは、今後の展望として以下の4点を提案する。

- ・研究者や実践者による典型教材の開発・提示

- ・表現運動研修会（各学校・行政や任意団体等主催を含む）における学習内容を含めた教材づくりの研修の実施
- ・大学での小学校教員養成プログラムにおける表現運動の教材づくりに重点をおいた授業内容の実施
- ・各学校の体育科の年間指導計画の見直しと学校の教育活動全体で表現運動に取り組める管理職、体育主任のリーダーシップの促進

以上のように、永瀬教諭が表現運動で児童や学級を大きく変える可能性を感じたという言葉の意味を深く受けとめ、すべての小学校教員が表現運動の授業に積極的に取り組めるように今後も働きかけていきたい。

## 9. 謝辞

本稿をまとめるにあたり、永瀬七月先生には共同研究者として本研究の趣旨を理解し、インタビューや共同執筆にご協力いただきました。また、永瀬先生とのご縁をいただき、ご助言くださった勤務校の塚田校長先生をはじめ教職員の皆さまのご理解、ご協力に厚くお礼申し上げます。

## <引用文献・参考文献>

- ・梶谷朱美・永瀬七月（2023）：表現運動の授業における指導の困難さを軽減する一考察（1）－小学校教員の初任者授業に着目して－. 人間と文化, 島根県県立大学松江キャンパス発行, 巻 6, pp, 1-12.
- ・酒向治子（2020）：激動の時代に向けたダンス教育の意義. 体育科教育, 68(12), 大修館書店, pp, 12-15.
- ・高橋和子（2020）：ダンスとはからだの境が溶解していく瞬間. 体育科教育, 68(12), 大修館書店, p, 9.
- ・寺山由美（2007）：「表現運動」を指導する際の困難さについて－千葉県小学校教員の調査から－. 千葉大学教育学部研究紀要・第 55 巻, pp, 179-185.
- ・村田芳子（2008）：表現運動・ダンスの授業で身につけさせたい学習内容とは？－学習内容と「習得・活用・探求」の学習をつなぐ－. 体育科教育, 56(3), 大修館書店, pp, 14-18.
- ・文部科学省（1989）中学校学習指導要領 解説保健体育編.
- ・文部科学省（1989）高等学校学習指導要領 解説保健体育編 体育編.
- ・文部科学省（1998）小学校学習指導要領 解説体育編.
- ・文部科学省（1998）中学校学習指導要領 解説保健体育編.
- ・文部科学省（1998）高等学校学習指導要領 解説保健体育編 体育編.
- ・文部科学省（2012）中学校学習指導要領 解説保健体育編.
- ・文部科学省（2018）小学校学習指導要領 解説体育編.

- ・安江美保（2014）：表現運動の授業で求められる指導力に関する一考察：実践経験の少ない 2 人の指導者の取り組みの過程に着目して．ノートルダム清心女子大学紀要, 38 巻 1 号, pp, 126-141.
- ・柳瀬慶子（2020）：表現運動・ダンスの学びのデザイン．体育科教育, 68(12), 大修館書店, pp, 24-27.
- ・若井由梨・山崎史恵・吉田重和（2021）：教育現場における「表現運動・ダンス」指導時の困難さについて—新潟市内小・中学校現職教員への実態調査をもとに—．新潟医療福祉会誌 21（2）, pp, 67-77.
- ・和光理奈・眞崎雅子（2018）：小・中学校教員のダンス授業と苦手意識の考察．中京大学体育研究所紀要, Vol. 32, pp, 13-18.
- ・岩田靖・吉野聡・日野克博・近藤智靖（2018）：初等体育授業づくり入門．大修館書店, pp, 34-44.

# 歌遊び《うかれ達磨》に求められる歌唱技術について

## Singing Techniques Required for the Song Play "Ukare Daruma"

渡 邊 寛 智  
(保育学科)

キーワード：お伽歌劇、舞台芸術、音楽文化、歌唱技術

### 1. はじめに

本居長世（1885-1945）が創作した歌遊び《うかれ達磨》は、1912（明治 45）年 4 月に白木屋少女音楽隊によって初演された。北村季晴（1872-1931）のお伽歌劇《ドンブラコ》と同時期に創作された歌遊び《うかれ達磨》は、日本国内に子どものための音楽劇という新たな文化を誕生させた。この二つの作品は、1914（大正 3）年に宝塚少女歌劇の第 1 回公演で上演されたことで、当時の音楽文化、音楽教育活動に大きな影響を与えた。

歌遊び《うかれ達磨》は、少女たちによって歌われた作品であるが、そこに求められる歌唱技術は子どもが簡単に歌えるレベルではない部分がある。そこで、本稿では歌遊び《うかれ達磨》に求められる歌唱技術に着目する。これまでの先行研究では、歌遊び《うかれ達磨》の成立の経緯、作品分析などの研究が行われているが、作品に求められる歌唱技術に関する研究は行われていない。本稿では、歌遊び《うかれ達磨》を構成する全 12 曲の中で、高いレベルの歌唱技術が要求される楽曲を分析し、それぞれの曲に必要とされる歌唱技術を明らかにすることを目的とする。

### 2. 歌遊び《うかれ達磨》について

#### 1) 成立の経緯

白木屋音楽隊の音楽部顧問を務めていた本居は、歌遊び《うかれ達磨》が創作される前年の1911（明治44）年12月に、コミックオペラといわれる娯楽的な音楽劇《羽子板》を創作していた。この時期に設立されていた白木屋少女音楽隊によって上演された《羽子板》が好評を博したことから、本居は新たな音楽劇の創作を行うために、台本を吉丸一昌（1873-1916）、振付を七代目松本幸四郎（1870-1949）に依頼した。歌遊び《うかれ達磨》は、1912（明治45）年4月1日に白木屋の余興場で初演され、50日間も上演され続けるほど人気を博した<sup>1)</sup>。

## 2) 楽曲構成

歌遊び《うかれ達磨》は、12曲の楽曲で構成されており、上演時間は20分ほどであった。作品全体を見ると和洋折衷的な音楽劇作品である。この和洋折衷的な手法は、当時の様々な分野で用いられていた。ただし、それぞれの楽曲を見ると「和洋折衷的」「洋乐的」「邦乐的」の三つの種類に分類することができる<sup>2)</sup>。本居は、洋乐的、邦乐的な楽曲を織り交ぜて子どものための音楽劇を創作した。楽曲構成は以下の通りである。

歌遊び《うかれ達磨》

1. 「第一合唱」
2. 「第二合唱」
3. 「第三踊（棚の達磨）」
4. 「第四合唱」
5. 「第五独唱（子守唄）」
6. 「第六合唱」
7. 「第七大達磨独唱」
8. 「第八大達磨独唱及踊」
9. 「第九小達磨踊」
10. 「第十子供及小達磨（合唱及踊）」
11. 「第十一子供及達磨舞踏」
12. 「第十二子供及達磨合唱」

## 3. 歌遊び《うかれ達磨》に求められる歌唱技術

### 1) 声乐的、合唱的な歌唱技術

#### (1) 「第一合唱」

一曲目の「第一合唱」は、少女たちがだるま転がしの遊びを始めることを決める場面である。曲の冒頭から「2点へ音」と、現在の音楽教材ではあまり見ることがない高音から歌い始められる（図1）。次に続くおつるのソロでは、フレーズの途中で「2点ト音」まで達する音がある（図2）。このフレーズの歌い始めの音は1点ニ音であるから、ワンフレーズで1オクターブ半の音域を歌わなければならない難易度の高いソロである。

The image shows a musical score for the first chorus. It features a vocal line for the chorus and a piano accompaniment. The vocal line starts with a high note, which is highlighted by a black box. The lyrics are written in both Japanese and Romanized characters. The tempo is marked as 'M. ♩ = 138'. The score is titled '第一合唱 No. 1 CHORUS' and credits the lyrics to K. Yoshimaru and the music to N. Morozumi.

(図1) 「第一合唱」1曲目の歌い始めのフレーズ  
本居長世(1913)『うかれ達磨』敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」



(図 2)「第一合唱」音域が広いおつるのソロ  
 本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

次に、おつるのソロ「にらむめだまのむいたるほうは」に続くのが、四人の少女の台詞による掛け合いである (図 3)。この掛け合いは音程がなく、いわゆるパルランド (話すように) になっており、少女たちのおしゃべりする様子がそのまま音楽上で台詞劇のように表現されている。ただし、タイミング的には 2 小節の中で、掛け合いを行う四人の台詞が、1 小節目の 1 拍目に「イヤデモ」、3 拍目「オウデモ」、2 小節目の 1 拍目「ダレデモ」、3 拍目「カレデモ」と伴奏のタイミングに揃えなければならない。次の 3 小節目には、合唱がユニゾンで「うたわにやらぬ」と、四人のおしゃべりにタイミング良く呼応するように歌われる (図 3)。そして、その流れを打ち消すように、おつるが台詞で「ネー、サウシマシヨウネー」と少女に同意する (図 3)。このタイミングが求められる四人の台詞による掛け合いと、それに呼応する合唱、おつるの台詞は小節にすると 5 小節であるが、短い時間の中に高度な歌唱技術が求められている場面である。



(図 3)「第一合唱」少女四人の掛け合いと合唱、おつるの独白  
 本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

この複雑な掛け合いの後に現れるのが、少女合唱による「ディヴィジ (div.)」である (図 4)。ディヴィジとは、旋律がひとつのパートではなく、二つ以上のパートに分かれてハーモニーを歌うことである。楽譜を見ても、上のパートが主旋律で、下のパートがハーモニーを歌うパートになっている。第一曲の終わりでは、もう一度少女四人の掛け合い、それに呼応する合唱とおつるの台詞が繰り返

され、最後に少女合唱によるディヴィジで曲が終わる（図4）。



(図4)「第一合唱」合唱のディヴィジ  
本居長世(1913)『うかれ達磨』敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」

## (2)「第二合唱」「第四合唱」「第六合唱」

「第二合唱」「第四合唱」「第六合唱」は、少女たちが達磨を転がす場面の音楽である。この三曲は、当時はまだ珍しかったであろう8分の6拍子である。8分の6拍子で少女たちがだるま転がしの遊びを行う様子が楽しく表現されている。

「第二合唱」では、おつるの独唱で歌い出され、女声二部合唱がそれに続く(図5)。おつるの旋律は輪唱のように女声合唱に引き継がれるが、その後で歌われる女声合唱は、さらに複雑な掛け合いになる。ワンフレーズごとに歌われることが多い輪唱であるが、ここでは4分音符ひとつ分ずれながら旋律が歌われ、難易度が高い部分になっている。この心地よいずれ方は、ころころ転がる達磨をうまく表している(図6)。

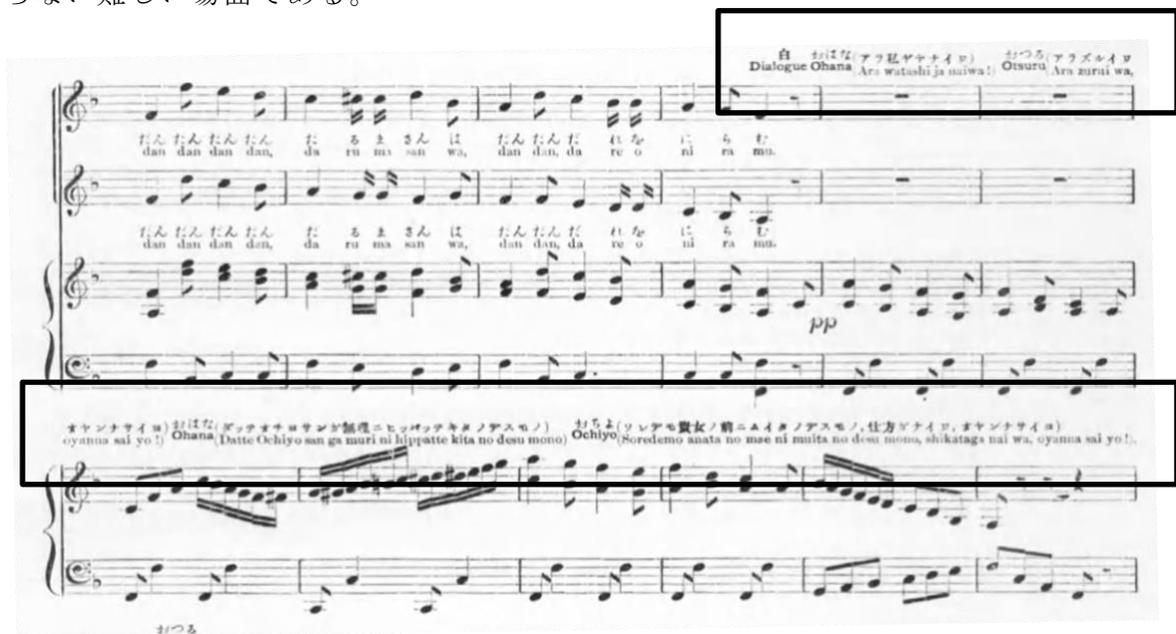


(図5)「第二合唱」8分の6拍子で歌われるおつるのソロと女声二部合唱  
本居長世(1913)『うかれ達磨』敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」



(図 6)「第二合唱」女声二部合唱の難易度の高い掛け合い  
 本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

難易度の高い掛け合いの後で、おはな、おつる、おちよなどの少女たちによって、音楽が進行する中で台詞の掛け合いが行われる (図 7)。この台詞の場面は、タイミングを示すような拍の指定はなく、伴奏上に台詞が書かれているだけである。したがって、歌手たちはタイミングよく台詞の掛け合いを行わなければならない難しい場面である。



(図 7)「第二合唱」少女たちによる台詞の掛け合い  
 本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

「第四合唱」は、「第二合唱」と同じく、だるま転がしの遊びを行う場面である。曲調はほとんど変わらないが、冒頭のおはなのソロの後に続く、女声合唱の掛け合いのフレーズが3度高く設定されている(図8)。おはなのソロは、歌い出しの音が1点ハ音から1点イ音に跳躍する。それに続く女声合唱では同じ音程の跳躍が1オクターブ上で行われる。この音域における長6度の跳躍は、本格的な声楽を学ぶ人でも難しい歌唱技術が要求される部分である。したがって、本居は高い音が歌えない場合を予測して、3度下で歌えるオプションを用意している。



(図8)「第四合唱」少女合唱の難易度の高い旋律と3度下のオプション  
 本居長世(1913)『うかれ達磨』敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

「第六合唱」は、「第二合唱」「第四合唱」と同じく、少女たちがだるま転がしの遊びを行う場面である。曲調はほとんど変わらないが、曲の後半で8分の6拍子から4分の2拍子に変わる部分がある。この変化の理由は、少女たちがだるま転がしを行っていた小さな達磨が棚の大達磨の方に向いてしまい、少女たちがあらかじめ決めていた「転がすだるまの正面にいる人が一芸を披露する」というルールに基づいて、棚の大達磨に芸を求め、何もできるはずがないと面白おかしく笑う場面である。本居は、この笑いの表現を楽譜上で「ハ、、、」と書いており、台詞とは異なるリズムの上で全員が揃えて笑い合うように指示している(図9)。



(図 9) 「第六合唱」少女たちによる笑いの場面  
本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」

(3) 「第十二子供及達磨合唱」

この作品のフィナーレである「第十二子供及達磨合唱」は、ソプラノ、アルト、男声による混声三部合唱曲である (図 10)。それぞれのパートは同じ歌詞を同じリズムで歌っている。つまり、ハーモニーを構成する音を各パートが歌うことで、これまでの日本の歌にはなかった西洋的な響きを持つ合唱曲となっている。また、ベートーヴェンの第九交響曲の第 4 楽章の合唱部分と同じニ長調であるため、明るさが際立つ楽曲でフィナーレにふさわしい歌声が響く楽曲となっている。



(図 10) 混声三部合唱で歌われる「第十二子供及達磨合唱」  
本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」

## 2) 邦楽的な歌唱技術

### (1) 「第三踊（棚の達磨）」

3 曲目の「第三踊（棚の達磨）」は、端唄の「棚の達磨」が引用されている曲である。伴奏はピアノではなく、三味線、六本調子（篠笛）で演奏される。この歌は、おつるのソロによって歌われる曲であるが、かなり高い音域で旋律が書かれている。しかし、曲名の右側、三味線の調子の下に、歌の部分は三味線よりも1オクターブ低く歌って良いと書かれている。したがって、実際には楽譜より1オクターブ下げて歌われていたことが考えられる（図10）。

The image shows a musical score for 'No. 3 ODORI (Tana no Daruma)'. It includes three staves: a vocal line (歌), a shamisen line (三味線), and a six-hole flute line (六本調子). The tempo is marked '♩ = 88'. The key signature is one flat (B-flat major/D minor). The time signature is 2/4. The lyrics are written below the vocal line: お A 二 ma ニ ri ニ 二 shi ニ n き ニ く さ ニ 二 さ ニ ni. There are additional annotations in Japanese: '三味線ノ調子ハ此ノ如ク合ハス' and '唄ハ三味線ノ調子ヨリ一八音低ク歌フモトシ'.

(図10) 邦楽的な曲である「第三踊（棚の達磨）」  
本居長世（1913）『うかれ達磨』敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」

### (2) 「第五独唱（子守唄）」

5 曲目の「第五独唱（子守唄）」は、古い時代から歌い継がれる「子守唄」が引用されている曲である。「第三踊（棚の達磨）」は、邦楽楽器の伴奏であったが、この曲はピアノ伴奏である（図11）。

The image shows a musical score for 'No. 5 VOCAL-SOLO (Komoriuta)'. It includes two staves: a vocal line (歌) and a piano accompaniment (ピアノ). The tempo is marked 'Andante'. The key signature is one flat (B-flat major/D minor). The time signature is 4/4. The lyrics are written below the vocal line: ぼ ー や は い こ た ねん お し な, ぶ ー や は い こ た ねん お し な. There are additional annotations in Japanese: 'おつる 自 (オナリ守唄デモウタワ) Otsuru Dialogue (Dewa komoriuta demo utawa.)' and 'おつる 自 (オナリ Dialogue (Nnai))'.

(図11) 「子守唄」が引用されている「第五独唱（子守唄）」  
本居長世（1913）『うかれ達磨』敬文館  
「国立国会図書館デジタルコレクション」

この曲は、おつるのソロで歌われる曲であるが、曲の途中で長い台詞による一

人芝居の場面がある。この場面は、少女たちが転がしていた達磨を赤ん坊に見立てておつるが子守唄を歌うのだが、目を閉じることがない達磨を眠らない赤ん坊に例えて、おつるが赤ん坊が眠らないと嘆く場面である。子守唄はそれほど難しい歌ではないが、この曲では演劇的な要素が求められている（図 12）。

イキウトオモツテモモガトスルナシ? デハメナアイタマヘモイカワ  
 neyōte omoete mo mo ga tsuduru nashi? Dewa meo aita tamademo ikara. rit.

自 Dialogue (エハ 旅ヤウトオモツテモオモイカラ起キテ仕舞フ。田ノモリム。デハ 仕方ナキイカワ表ヘアモ 行アテ道ンアイラジヤイロ。ナーニ表ヘ  
 E? N'yō to omoete mo omoi kara okite shimau? Komattawa no, dewa suikata ga nai kara omote e demo ite ason de irashaiyo! Nāni, omote e  
 行キマテモアソク舞イ。マヘ何ンアヘ不自由ナ坊ケンダラワ。ソナカラオモツテモイカワ道ンアルゲイワ。エツ エツ 何デスツ。オモツテナ  
 yukitakumo anyo ga wai? mā nante fujiyū na boya nandārō, sonnara omocha demo ijitte asonderu ga iwa. E? e? nandesutte? Omocha wo  
 イザイオモツモ オツモナシ。ハア ササ  
 ijiri takumo otote mo nai? Hate sate)

びよ の の お て て は ど こ い つ た? びよ の の お ん ぶ は  
 biyo no no o te te wa do - ko i tsu ta? biyo no no on - bu wa

(図 12) 曲の途中にあるおつるの長台詞  
 本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

### (3) 「第七大達磨独唱」

この「第七大達磨独唱」は、男声によって歌われる曲である。楽譜には大達磨の役はテノールとされているが、楽譜はへ音記号で旋律が書かれている。歌の始まりは「謡がかり」という邦楽的な手法で始まるが、曲の途中からは一転して洋楽的な曲に様変わりする和洋折衷的な歌である（図 13）。

第七大達磨独唱  
 No. 7 ŌDARUMA SOLO

謡がかり

げにーおもしろのよのなかなーめんべーきくねんのゆめをさましー  
 Ge ni - o mo shi ro no yo no na ka ya na - me n pe - ki ku ne n no yu me o sa ma shi -

みーればみるほどさておもしろいーごくらく  
 mi - re ba mi ru ho do sa te o mo shi ro i - go ku ra ku

(図 13) 大達磨 (テノール) によって「謡がかり」で始まる独唱曲  
 本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館  
 「国立国会図書館デジタルコレクション」

歌遊び《うかれ達磨》に求められる歌唱技術は、「第一合唱」「第二合唱」「第四合唱」「第六合唱」では、音域の広さ、ハーモニーを歌う技術、複雑なリズムによる掛け合いなど、声楽的ともいえる高い歌唱技術が求められていた。また、フィナーレである「第十二子供及達磨合唱」は、西洋的な合唱曲であることから、合唱的な歌唱技術が要求される楽曲であった。一方で、女声のソロによって歌われる「第三踊（棚の達磨）」「第五独唱（子守唄）」、および男声によって歌われる「第七大達磨独唱」は、邦楽的な歌唱技術が求められる楽曲であった。

#### 4. おわりに

歌遊び《うかれ達磨》は、西洋的な声楽、合唱に求められる歌唱技術にとどまらず、邦楽的な歌も歌わなければならないことから、ある一定の音楽的素養を持った上で、西洋的、邦楽的な歌に対応できる高いレベルの歌唱技術が必要であることが明らかになった。また、歌唱以外にもお芝居、踊りなどの表現技術が必要であった。なお、当時この作品を歌った歌手たちが西洋的な声楽の歌い方であったのか、邦楽的な歌い方であったのか、あるいは和洋折衷的な歌声といえる声が存在していたのか、現段階では明らかになっていない。明治期には西洋音楽が受容され、文化、教育の面に大きな影響を与えたが、西洋的な歌声が受容された時代でもある。今後の研究で、それらの点を明らかにすることが本研究の今後の課題である。

#### 注

1) 白木屋(1957) pp. 308-310

2) 渡邊寛智(2024) p. 72

#### 参考文献

白木屋 (1957) 『白木屋三百年史』 「国立国会図書館デジタルコレクション」

<https://dl.ndl.go.jp/ja/pid/2483092/1/1>, (参照 2023-08-31)

本居長世 (1913) 『うかれ達磨』 敬文館 「国立国会図書館デジタルコレクション」

<https://dl.ndl.go.jp/ja/pid/923950/1/1>, (参照 2023-09-05)

渡邊寛智(2024) 「明治後期に創作された本居長世による歌遊び《うかれ達磨》の先進性」 『島根県立大学松江キャンパス紀要』 第 63 号 pp. 63-74

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 23K12070 の助成を受けたものです。

# 声楽分野における社会貢献活動(Ⅱ)

## Social Contribution Activities in the Field of Vocal Music(Ⅱ)

渡 邊 寛 智  
(保育学科)

キーワード：声楽、社会貢献、地域、コンサート

### 1. はじめに

2020年1月に日本国内で新型コロナウイルス感染症の感染者が認められて以降、空気中に飛沫が飛散する原因とされた歌や楽器による音楽活動の自粛が全国各地で相次いだ。その結果、日常的に行われていた各種コンサートだけでなく、学校教育における音楽の授業で行われる歌や楽器の演奏活動も控えなければならない事態となった。筆者自身もこの数年間は通常通りの音楽活動が行えずに、音楽活動を自粛しなければならない状況が続いた。本稿では、筆者の音楽活動が再開された2021年の終わりから2023年までの声楽分野における社会貢献活動を項目ごとに分けて報告する。

### 2. 声楽演奏における社会貢献活動

#### 1) 低音の響き～癒しのコンサート～

##### (1) コンサート開催の経緯と目的

新型コロナウイルス感染症が蔓延する中で、これまで通りの音楽活動を行うことは困難であった。都市部だけでなく地方でも音楽活動が制限され、多くの演奏家が苦境に立たされていた。またクラシック音楽のコンサートが少なくなってしまうことによって、地方の音楽文化が衰退していくことを危惧していた。そこで、音楽文化の支援ができないだろうかと考えていた際に企画したのが「低音の響き～癒しのコンサート～」である。地方における音楽文化と音楽家の支援を行うとともに、クラシック音楽の奥深い魅力を伝えるため、低音の声と楽器によるクラシックコンサートの開催を企画した。コンサートのテーマを「低音の響き」としたのは、普段クラシック音楽では主役になることが少ないメゾソプラノ、バス、ヴィオラ、コントラバスの魅力を伝え、クラシック音楽の奥深さを伝えることを目的としたためである(図1)。

##### (2) コンサートのプログラムと開催方法

このコンサートは、2022年10月23日に米子市文化ホールのメインホールで開催した。ソリストは、メゾソプラノの田内愛さん、ヴィオラの生原幸太さん、

コントラバスの永瀬未希さん、ピアニストの渡邊芳恵さんに出演いただいた。プログラムの前半に各ソリストの特性を活かした選曲を行い、後半は重奏や重唱などのアンサンブル曲を選曲した。プログラムの詳細は以下の通りである。

【低音の響き ～癒しのコンサート～】

J. S. バッハ：無伴奏チェロ組曲第1番ト長調から前奏曲（ヴィオラ）

G. F. ヘンデル：オンブラ・マイ・フ（バス）

G. ボッテジニ：エレジー第1番（コントラバス）

F. リスト：ローレライ（メゾソプラノ）

M. ブルッフ：ロマンス 作品85（ヴィオラ）

～休憩 15分～

K. D. v. デイッターズドルフ：協奏交響曲より1楽章（ヴィオラ、コントラバス）

R. シューマン：二重唱曲（メゾソプラノ、バス）

秋の歌

宵の明星に

J. ブラームス：二つの歌（メゾソプラノ、ヴィオラ）

静められたあこがれ

聖なる子守唄

アンコール

J. ブラームス：子守唄（出演者全員）

なお、このコンサートを開催した2022年10月は、まだ新型コロナウイルス感染症が「5類感染症」に引き下げられる前であったので、感染症対策を講じる形で開催した。米子市文化ホールのメインホールの客席数約670席に対して半数の約330席を販売し、間隔を一席ずつ空け、なるべく来場者の接触を避けるようにした。また、通常であれば入り口でスタッフがチケットの半券を貰い受けるが、



図1 「低音の響き 癒しのコンサート」  
(2022)

それではチケットを介しての感染が広がる可能性があったため、来場された方がチケットの半券を切り取って、半券を入れるための箱を用意して回収する方法にした。来場者の方には入口での手指消毒、マスクの着用をお願いした。プログラムの配布も、本来であればスタッフが手渡しで行うのが通例であるが、あらかじめ入り口付近のテーブルにプログラムを並べて、来場者が必要な部数を取れる方法にした。なお、これらの方法はコロナ禍におけるコンサートの開催方法として既に一般的になっていたものである。

出演者は、コンサート当日まで細心の注意を払いながら準備を行うとともに、万が一出演者の一人

が体調不良などで参加が難しくなった場合に備えて、予備の演奏曲を用意してもらうなど、緊急時に備えたプログラムも準備した。幸いなことに、コンサート当日は体調不良者もなく、無事にコンサートを開催することができた。

今回のコンサートは、一般的に知られていない楽曲も含まれていたため、進行役をヴィオラの生原さんと筆者で行った。演奏する前に、短い時間で曲の紹介を行うことで、聴衆の方にわかりやすく曲の魅力を伝えられた。来場者アンケートの結果を見ても、「とても楽しかった」「楽しかった」が約8割と概ね好評を得ることができた。今回のコンサートの目的は、コロナ禍における音楽文化と音楽家の支援であったので、概ねその目的は達成できたように思う。

なお、このコンサートは2023年12月2日に2度目のコンサートを、米子市淀江文化センターさなめホールで開催した。2度目の開催時は、新型コロナウイルス感染症が「5類感染症」に引き下げられていたので、感染症対策を行わず通常通りの開催方法で行った。2度目の出演者は、前回に引き続き、ヴィオラの生原幸太さん、コントラバスの永瀬未希さん、ピアニストの渡邊芳恵さんと筆者に加え、新たにオーボエ奏者の安田美和子さんにイングリッシュホルン（オーボエと同じような形状で、オーボエよりも低い音が出せる楽器）でご出演いただいた。2度目のコンサートでは、前回開催時よりも親しみのある楽曲を取り入れたプロ

グラムで行ったことで、前回と同様に好評を得る結果となった。

## 2) 三朝ヴァイオリン美術館 渡邊寛智ソロコンサート

2023年7月15日に、三朝ヴァイオリン美術館からの依頼があり、同美術館で開催されたソロコンサートに出演した。一人でソロのコンサートを行うのは、新型コロナウイルス感染症が流行する前であったので、実に5年ぶりのソロコンサートであった。プログラムは以下の通りである。

### 【三朝ヴァイオリン美術館 渡邊寛智ソロコンサート】

#### ①G. F. ヘンデル

オンブラ・マイ・フ

#### ②作詞：R. E. パリアーラ/作曲：F. P. トスティ

魅惑

#### ③作詞：L. ボヴィオ/作曲：E. デ・クルティス

泣かないおまえ

#### ④作詞：G. トゥルコ/作曲：L. デンツァ

フニクリ・フニクラ

#### ⑤ 作詞：土井晩翠/作曲：瀧廉太郎

荒城の月

#### ⑥ 作詞：若山牧水/作曲：古関裕而

白鳥の歌

#### ⑦鳥取県民謡

貝殻節

#### ⑧作詞：北原白秋/作曲：山田耕筰

鐘が鳴ります

アンコール

作詞：北見志保子/作曲：平井康三郎

平城山

プログラムの前半にイタリアの歌、後半に日本歌曲を歌った。前半はヘンデルの「オンブラ・マイ・フ」から始まり、「フニクリ・フニクラ」へと親しみやすい曲目を選曲した。後半の日本歌曲は、瀧廉太郎の「荒城の月」、山田耕筰の「鐘が鳴ります」などの定番曲に加え、「栄冠は君に輝く」の作曲者として知られている古関裕而の「白鳥の歌」や鳥取県民謡の「貝殻節」を選曲した。子どもから大人まで楽しめる内容のプログラムであったため、来場者の方に好評を博したコンサートであった。

### 3) 地域のコンサート

新型コロナウイルス感染症が流行してから演奏活動そのものがない状態であったが、徐々に感染症対策を講じながら演奏ができる場面が戻り始めた。コロナ禍前と比較すると、各種演奏会や、アマチュアの演奏家、および団体などが活動を再開できないこともあり、地方の深刻な音楽文化の衰退を感じていた。そこで、地方の音楽文化が衰退しないために、地域のコンサートなどでも積極的に出演している。鳥取県琴浦町東伯で活動している高齢者のコーラス団体が行う定期演奏会のゲストとして出演したり、同県大山町中山で定期的に行われている公民館のコンサートのゲスト出演など、今後も音楽による文化支援活動を継続的に行う予定である。

### 3. 地域の演奏会の企画や構成における社会貢献活動

#### 1) 少年少女合唱団によるお伽歌劇《ドンブラコ》の部分的再演

2021年12月19日に行われた、山陰少年少女合唱団リトルフェニックスの定期演奏会におけるメインステージにおいて、現在研究を行なっている「明治・大正期の子どものための音楽劇」のひとつである北村季晴が創作したお伽歌劇《ドンブラコ》の演奏を、同合唱団の協力を得て部分的な再演を行うことに成功した(図2)。

再演箇所は、「第一場 爺婆住家の場」から「第二場 出征途上の場」の冒頭部分である。「第一場 爺婆住家の場」から「第二場 出征途上の場」の冒頭部分は、昔話「桃太郎」の物語では、お婆さんが川に洗濯に行く場面から、桃太郎が鬼退治に出かけた先で犬、猿、雉に出会うまでの場面である。北村の創意工夫によって生み出された作品は、現代の子どもたちにとっても歌いやすく、親しみやすい作品であることがわかった。また北村は、演奏者のレベル、人数、構成など、どのような条件であっても演じられるような汎用性の高い作品に仕上げていることが明らかになった。

幼少期の活動のなかでオペレッタ・ミュージカルなどの音楽劇は頻繁に行われているが、日本国内におけるこのような活動がいつ頃から始められたのかについてはあまり知られていない。明治以降、先人たちが西洋音楽を受容しながら、どのような経緯で子どものための音楽劇が生まれることになったのかを研究し、それを一般の方に知っていただきたいと思い、山陰少年少女合唱団リトルフェニックスの協力を得て、抜粋版ではあるが来場者の皆様に知っていただくことができた。このように、明治・大正期に活躍した音楽家が子どものために遺した作品を調査することで、過去に行われていた表現活動が、現在行われている活動にどのように関連しているのかを捉えることで、今後の幼少期の音楽表現のあり方を考える一助になるものと考えている。今後も地域の合唱団と協力して、明治・大正

期の子どもの音楽劇の再演を行いたい。



図2「お伽歌劇《ドンブラコ》の部分的再演」(2021)

## 2) 音楽研究室キッズコンサート

2023年7月17日に、島根県立大学短期大学部音楽研究室のゼミ学生が企画・運営を行った「第1回キッズコンサート～さがしにいこう！にじいろのメロディー♪～」が開催された(図3)。

このコンサートは、筆者のゼミに所属している学生が、「卒業研究」の研究テーマと関連する楽曲を選曲して、地域の子ども、保護者の方を無料で招待するコンサートである。第1回目は、松江市市民活動センターの交流ホールで行った。

学生たちは、企画の段階から積極的にコンサートの準備に取り組み、就職試験や実習がある中で熱心に練習などを行った。なお、このコンサートは前半に学生たちが発表を行い、後半は音楽研究室を卒業して、現在松江市内で現役保育士、またピアニストとして活躍している卒業生にピアノ演奏を披露していただいた。コンサートの最後では、ピアノ演奏を披露した卒業生が在学中に作曲を行い、現在では保育学科のテーマソングになっている「みんなの詩」を、卒業生の伴奏で在学生在が歌い上げた。「キッズコンサート」のプログラムは以下の通りである。

### 【第1回キッズコンサート～さがしにいこう！にじいろのメロディー♪～】

第1部 「うたとリズムであそぼう！」

さんぽ

おもちゃのチャチャチャ

すいかのめいさんち

どんないろがすき

にじのむこうに  
ジャンボリーミッキー

## 第2部 「特別ゲストはるかお姉さんのピアノコンサート」

子犬のワルツ(ショパン)  
トルコ行進曲(モーツァルト)  
革命のエチュード(ショパン)

## 合同演奏

みんなの詩(うた)



図3 「音楽研究室キッズコンサート」(2023)

### 3) ムジカバンビーノ～子どものためのクラシックコンサート～

2023年9月9日に米子市コンベンションセンター小ホールで、「ムジカバンビーノ～子どものためのクラシックコンサート～」を開催した。このコンサートは、本格的なクラシック音楽をわかりやすくユニークな形で子どもたちに関心を持ってもらうためのコンサートである。

このコンサートでは、前半に「アニメーションとピアノ演奏で、見て聴く！」をテーマとして、ドビュッシーの「子どもの領分」を、関西を中心にアニメ制作を行うグループ、アニメーション・スープが作成したアニメーションと、渡邊芳恵さんのピアノの生演奏で披露した。第1曲目「グラドゥス・アド・パルナッサム博士」から、終曲の「ゴリウオーグのケーキウォーク」に付けられたアニメ作品を、実際のピアノ演奏でアニメーションを見ながら鑑賞するスタイルにした。全6曲からなる約15分程度のピアノ曲であるが、ピアノ演奏だけでは子どもたちの集中が途切れることが考えられた。しかし、ピアノ演奏とアニメーションを同時に鑑賞することで、子どもたちは集中を切らすことなく最後まで「子どもの

領分」を楽しんでいた。今回のコンサートでは、アニメーションスープが 2018 年に製作したアニメーションを紹介することができたので、今後もこのような、クラシック音楽作品に映像をつける試みに取り組みたい。

後半では、「ピアノと弦楽器の演奏で、想像して聴く！」をテーマに、サン＝サーンスの「動物の謝肉祭」をピアノを岩本理恵さん、渡邊芳恵さん、ヴァイオリンの長原愛美さん、コントラバスの永瀬未希さんに演奏を依頼し、語りを本学保育学科の卒業生である上村菜々子さんをお願いした。前半では聴くことと見ることにテーマを置いたが、後半は逆に聴くことと想像することをテーマにした。現代社会では視覚的な効果が簡単に得られるため、想像する力を育ててほしいという願いを込めて、後半は想像する大切さを伝えながら、サン＝サーンスの「動物の謝肉祭」から「かめ」「すばやいロバ」「ぞう」「カンガルー」「水族館」「かっこう」「白鳥」「フィナーレ（終曲）」を演奏した。お話を交えながら演奏を行ったことで、司会者が言葉巧みに子どもたちを動物の世界へと誘い、こちらも最初から最後まで飽きることなく子どもたちに音楽の魅力を伝えることに成功した（図 4）。プログラムは以下の通りである。

#### 【ムジカバンピーノ～子どものためのクラシックコンサート！～】

##### 第 1 部「見て聴く！」

クロード・ドビュッシー

「子供の領分」

第 1 曲 グラドゥス・アド・パルナッスム博士

第 2 曲 象の子守歌

第 3 曲 人形へのセレナード

第 4 曲 雪は踊っている

第 5 曲 小さな羊飼

第 6 曲 ゴリウオーグのケーキウォーク

～休憩 15 分～

##### 第 2 部「想像して聴く！」

カミーユ・サン＝サーンス

「動物の謝肉祭」より

「かめ」

「すばやいロバ」

「ぞう」  
「カンガルー」  
「水族館」  
「かっこう」  
「白鳥」  
「フィナーレ（終曲）」



図4 「ムジカバンビーノ ～子どものためのクラシックコンサート！～」(2023)

#### 4. 審査員としての活動

演奏者、およびコンサートの企画・運営だけではなく、審査員としても社会貢献活動を行なっている。2022年6月には、出雲フィルハーモニー交響楽団の第25回定期演奏会で、オーケストラと共演する若き音楽家のソリストオーディション審査員の一人として、山陰にゆかりのある若手音楽家の審査をさせていただいた。声楽・楽器の分野から優秀な音楽家が参加され、7名の方が定期演奏会に出演されることになった。

2023年12月には、第21回松江プラバ音楽コンクール審査員の声楽部門（中学生・高校生）を務めた。島根県は以前から「声楽王国」と呼ばれており、優秀な声楽家を多く輩出している。その理由が何であるのかを、この審査員を務めたことで理解できたように思う。中学生の演奏は、声楽の基礎を大事にした演奏と選曲がなされており、高校生では中学生の頃に培った基礎を発展させ、音楽大学や芸術大学の学生が歌うような難易度の高い曲をしっかりと歌い上げる生徒が多いことに大変驚いたからである。これは、島根県に優秀な指導者が県内各地におられること、その指導者の方々が間違いのないしっかりとした声楽の基本を指導して、発展させていることを証明するものであった。その指導が世代を超えて受

け継がれ、その結果、島根県では優秀な声楽家を長きにわたって輩出しているの  
である。筆者にとっては、審査員を務めたことで島根県の声楽の歴史を知るよう  
な貴重な機会となった。

## 5. おわりに

2023年5月8日から、新型コロナウイルスは「5類感染症」に引き下げられた  
ことにより、社会生活のほとんどがコロナ禍以前の状態に戻った。コロナ禍にお  
ける不自由な生活は多くの音楽に関わる人々の活動を制約するものになり、筆者  
にとっても音楽活動が制限されることは想像以上に大きな苦しみを伴うものであ  
った。しかし、コロナ禍前のスタイルを継続して行うのではなく、新しい時代に  
合わせた対応を考えることで、新たな活動を生み出すきっかけになった。その一  
つが、各種コンサートの企画・運営である。コロナ禍によって地方の音楽文化が  
衰退するのではないかと一時危機感を持ったが、その危機感が音楽文化と音楽家  
支援を考えるきっかけになった。そこで企画したのが「低音の響き」のコンサ  
ートである。また、音楽活動が停滞することで子どもたちのクラシック音楽離れが  
懸念される時に考えたのが、子どものためのクラシックコンサート「ムジカバン  
ビーノ」である。これらの活動は、演奏がメインの社会貢献活動を行っていた  
筆者の活動の中に新しく芽吹いた活動といえる。今後は、これらの活動に加えて  
審査、指導などの活動を行い、声楽分野における社会貢献活動を幅広く行いたい。

## 参考文献

渡邊寛智（2022）「少年少女合唱団によるお伽歌劇《ドンブラコ》の部分的再演  
-部分的再演から見えるお伽歌劇《ドンブラコ》の汎用性-」島根県立大学松  
江キャンパス『人間と文化』第5号 pp. 31-40

## 謝辞

これまでに筆者の社会貢献活動に関わってくださった皆様に心より感謝申し上  
げます。

# 保育現場における効果的な「ほめ」に関する一考察

—しなやかマインドセットを育むために—

A study on effective 'praise' in childcare: to foster a growth mindset

中井悠加

(保育教育学科)

市川智萌

(保育教育学科)

キーワード：保育、ほめ、しなやかマインドセット、非認知能力

## 1. 問題と目的

学校教育では、伝統的に各教科における知識や学力などの認知能力が重要視されてきた。中間試験や期末試験などの定期試験をはじめとして、入学試験や就職試験などの人生における重要な局面で評価されるのは、その大半が筆記による認知能力である。しかし、アメリカの経済学者である Heckman は、そうした認知能力ではない「非認知能力」の重要性を指摘した (Heckman, et al., 2006)。「意欲や、長期的計画を実行する能力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御」(ヘックマン, 2015, p.17)などを指すこの「非認知能力」は、OECD (経済協力開発機構)が認知スキルとのバランスをとるものとして重要視した「社会情動的スキル」(OECD, 2015)とも重なり、近年ではこれらの能力の育成が注目されつつある。

日本においても、平成 29 年から平成 31 年にかけて改訂された学習指導要領で示された「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の資質能力には、上記に述べた認知能力と非認知能力のバランスが意識されている。特に「学びに向かう力・人間性等」には「主体的に学習に取り組む態度」「自己の感情や行動を統制する力」「よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度」(文部科学省, 2017, p.38)が含まれており、これらの力が学習活動と両輪関係にあることが示されている。こうしたことから、国として非認知能力の重要性を方針として示していることは明らかである。

しかし、教育のなかで「何が評価されるのか」によって、受け止める側の認識は左右される。評価行為とは、評価される項目の価値を伝える行為ともいえる。つまり、冒頭で述べたような認知能力が評価の対象である教育を受けた者は当然認知能力が最も大事だと考えるし、人生で成功するためにはそれらの認知能力を伸ばすことのみが必要だと捉えている者は多い。非認知能力についても同様に、教師と子どもがその重要性を共に理解し伸ばしていこうとするためには、それらの力も積極的に「評価」することが不可欠である。アメリカの教

育者である Sackstein (2021) は、それこそが子どもたちのより良い未来のための教師の責任であると考え、中高の教科指導においても非認知能力である社会情動的スキルを育て、個々の生徒を尊重する評価のあり方を提示した。

以上のように小・中・高等学校の教科学習のなかで認知能力と非認知能力に対する評価をバランスよく取り入れていく授業方法の確立は、教育全体における喫緊の課題である。しかし、ヘックマンは「子供が成人後に成功するかどうかは幼少期の介入の質に大きく影響される」と述べた上で、「幼少期に認知力や社会性や情動の各方面の能力を幅広く身につけることは、その後の学習をより効率的にし、それによって学習することがより簡単になり、継続しやすくなる」とその土台となる幼児期の重要性を指摘する (ヘックマン, 2015, p.17)。同様に、文部科学省中央教育審議会答申 (2016) でも「国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせる (p.72)」と指摘されている。

幼児期には当然、小学校以降のような試験などによる「評価」はない。しかし、価値観を伝えるという意味で同じ役割を担っているのが「ほめ」であると考えられよう。つまり、どんなことをすればほめられるのかを理解することで、幼児はその「ほめられたこと」を次にもできるように努力し、そのくり返しによって伸びていくと考えることができる。つまり、幼児にとってほめられる経験は、成長していく原動力になる。「ほめ」についての研究は幼児期を中心として小学校以降の児童生徒や大学生を対象に行われてきており、内発的動機づけ (青木, 2014 ; 杉本他, 2022) につながることやレジリエンスの促進 (佐々木, 2021)、自分の存在価値の肯定 (高崎, 2013)、自己効力感の向上 (笹川他, 1992) などの効果が期待できることが報告されてきた。また、堀 (2018) は熟達者と初心者による子どもをほめる観点の違いを質問紙によって調査し、熟達者に比べて初心者がほめる観点は限定的であることを明らかにした。しかし、回想法や質問紙による調査での回答には、実際のほめ行為ではなく回答者が何を「ほめ」と認識するかを規定する知識の影響も大きく、本当にそのような意識が実際のほめ行動と合致しているかを検証することが難しい。

そこで本稿では、保育現場における保育者の「ほめ行動」を収集し、実際に保育者がどのような観点や方法で幼児をほめているのかを調査する。その上で、それが非認知能力、なかでもその基盤となる「しなやかマインドセット (growth mindset)」 (ドゥエック, 2016) を育む上でどのように機能しているのかを分析し、非認知能力を伸ばし続ける土台を形成する幼児期の評価行動としての「ほめ」を意味づけ直すことを目的とする。

## 2. しなやかマインドセットと幼児への「ほめ」

「しなやかマインドセット＝growth mindset」とは、心理学者のキャロル・ドゥエック（2016）が提唱した「人間の基本的資質は努力しただけで伸ばすことができるという信念（p.13）」である。その反対が「硬直マインドセット（fixed mindset）」であり、自分の能力は生まれ持ったもので、努力しても変えることはできないという考え方である。幼稚園入園時にしなやかマインドセットを持っていても、小学校に上がると多くの子どもが徐々に硬直マインドセットへと変化してしまう（リー他，2020，p.22）。幼児は能力と努力の概念が未分化であり（高崎，2004，p.8）、「頑張れば何でもできる」と信じているからである。逆に言えば努力と能力の区別がつきはじめていれば、幼児期の子どもたちも硬直マインドセットを持つ恐れがある（ドゥエック，2016，pp.330-331）。これらの研究は、幼児期にすべての子どもたちがしなやかマインドセットを持てるように、そして硬直マインドセットに変わりやすい小学校以降もその信念を継続して持ち続けられるようにすることの必要性を訴えるものである。

幼児は、自己の特性をほめられると、達成場面において「いい子／わるい子」と他者から自分の価値を評価されることにとらわれ、硬直マインドセットが形成されてしまう（高崎，2004，p.56）。「いい子だね」「才能があるね」といった個人の特性に対する評価は、評価を受けたその一瞬は大きな喜びを生むだろう。幼児を持つ多くの保護者もこれに同意する（Kamins & Dweck, 1999, p.846）。しかしそうやって育った子どもは、何かに失敗した時、「自分はいい子じゃない」「自分には才能がない」などと、自分自身の人格を否定してしまう。達成場面やほめられる場面を、個人の価値づけの場と幼児が捉えてしまうのである。しかし Kamins & Dweck(1999)の研究によると、個人の特性や人格をほめなくても「努力、方法、取組、粘り強さなどをほめること」で、そのような危惧なく子どもの達成を十分に認めることができると明らかにされている（p.846）。

以上を踏まえて、ドゥエック（2016）は、「ほめるときは、子ども自身の特性をではなく、努力して成しとげたことをほめるべきだ（p.258）」と結論づけている。成功に至るまでに、どんな努力をしてきたのか、どんな過程を経て今があるのか、子どものその頑張りやこれまでの努力に注目する「ほめ」行為になっているかどうかを意識できることの重要性が主張されているのである。

## 3. 方法

### 1) 調査概要

#### (1) 調査の方法

先行研究に基づき、本研究ではほめ手の表現意図にかかわらず、受け手にプラスの影響を与える肯定的な評価や好感情を伝える言語行動を「ほめ」と捉え

て収集する（大野, 2010；市川, 2016；青木, 2005a；青木, 2005b；高崎, 2013）。

収集にあたっては非参与観察法を用いる。その際調査者は、保育者が子どもをほめる時のほめ言葉や表現方法、場の状況、「ほめ」を受けとった子どもの姿、推測されるほめ手の意図等、様々な視点から「ほめ」に関する情報を可能な範囲でフィールドノートに記述していく形をとる。

## (2) 調査対象

高崎（2004）より、周囲の大人による「評価」「承認」という反応が子どもの心や行動に影響して子どもを動機づけるのは3歳半以降であると判断し、A市内の公立保育所・幼稚園における4、5歳児クラスを対象とした。

## (3) 調査時期

2023年8月、3日間にかけて、複数の保育者による様々な「ほめ」を収集するため、異なるクラスで保育観察を行った。1回目は5歳児クラス（幼児16名、保育者3名）、2回目は4歳児クラス（幼児18名、保育者2名）、3回目は4歳児クラス（幼児10名、保育者2名）で調査を実施した。

## 4. 結果と考察

### 1) 「ほめ」対象の分類

調査によって得られたほめ言葉を切片ごとに区切り、集計した結果、200のほめ言葉を得た。集計にあたって、ほめ言葉の前後に添えられる「わ!」、「お!」、「え〜!」などの感嘆詞は除いた。まず、それぞれのほめ言葉の「ほめ」の内容をもとに、以下の手続きでKJ法による「ほめ」対象の分類を行った。なお分類に際しては、ドウエック(2016)を参考にしながら執筆者間で協議を行い、分類の妥当性を確認しながら進めた。

- ① ラベルづくり：切片ごとに区切った200のほめ言葉について、それぞれのほめ言葉と「ほめ」の内容を1枚のラベルに記入する。
- ② グループ編成：「ほめ」の対象について、共通性があるラベルのグルーピングを行う。はじめに小さなグループから作成し、徐々に大きいグループになるようにラベルを集約する。
- ③ 図解化：集約されたグループを、解釈可能な形に図解してまとめる。
- ④ 叙述化：まとめた図解をもとに文章化して解釈する。

以上の手続きの結果得られた200の「ほめ」の対象に関する分類を行った。その結果、表1に示したように「個人」(35)、「結果」(142)、「過程」(23)の3つの大カテゴリが得られた。「結果」大カテゴリには、『表現・発想』(29)、『現状』(69)、『成長』(12)、『達成』(32)という4つの中カテゴリが見出された。「過程」大カテゴリには、『努力』(20)、『挑戦』(3)という2つの中カテゴリが見出された。最後に「個人」大カテゴリには、『能力』(8)、『人』(27)

表1 「ほめ」の対象の分類結果

| 大カテゴリ    | 中カテゴリ      | 「ほめ」の例   |
|----------|------------|--|
| 結果 (142) | 表現・発想 (29) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが作った物</li> <li>・素敵な言葉が出た</li> <li>・おもしろい発想</li> </ul>                       |
|          | 現状 (69)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・当番さんが声をそろえて挨拶をした</li> <li>・上手にありがとうが言えた</li> <li>・片付けをしている</li> </ul>          |
|          | 成長 (12)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・側転が上達している</li> <li>・この夏で泳ぎが上達した</li> </ul>                                     |
|          | 達成 (32)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい歌をみんなで1～5番まで続けて歌えた</li> <li>・縄跳びを自分で結べた</li> <li>・宝探しのチャンピオンになった</li> </ul> |
| 過程 (23)  | 努力 (20)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・丁寧に片付けている</li> <li>・食べることを頑張った</li> <li>・転がしドッジボールの際、ボールをよく見て逃げていた</li> </ul>  |
|          | 挑戦 (3)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・バランスペダルに1人で挑戦している</li> </ul>   |
| 個人 (35)  | 能力 (8)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・上手に片付けている</li> <li>・小さいフラフープをくぐる</li> <li>・すばやく跳んでいる</li> </ul>                |
|          | 人 (27)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動に取り組む姿</li> <li>・大きな声ではきはきと話す当番さんの姿</li> <li>・自分で考えて行動している子ども</li> </ul>     |

という2つの中カテゴリが見出された。以下では各大カテゴリを「個人ほめ」「過程ほめ」「結果ほめ」と呼称する。

「結果ほめ」の『現状』と、「過程ほめ」の『努力』は、「ほめ」の対象として、子どもの行動を捉えているのか、子どもの行動の背景にある努力や姿勢を捉えているのかで区別した。また同様に『現状』と『達成』は、どちらも子どもの行動を「ほめ」の対象としている。両者の違いは、意識的な行動であるかないかである。『達成』は、何かを達成しようとして意識的に取り組む姿勢が前提にあり、明確な基準をクリアした場面における行動を「ほめ」の対象としている。一方で、『現状』は、子どもが意識的に取り組んでいる行動というよりも、日常における1コマを切り取った行動を「ほめ」の対象としている。

「個人ほめ」と「過程ほめ」に比べ、明らかに「結果ほめ」が多く得られたことから、「結果ほめ」における子どもの表現や発想、現状、達成などは、「ほめ」の対象として捉えられやすいことが読み取れる。

## 2) 「過程ほめ」の表現方法の分析

すでに述べたように、しなやかマインドセットを育む上で「努力して成しとげたことをほめる(ドゥエック, 2016, p.258)」ことが重要である。調査によって得られた「ほめ」のうち、『努力』をカテゴリに含むのは「過程ほめ」である。しかし、努力をほめる際には、単に努力を情報として伝達するだけでなく、その他の表現方法も重要な要素となる。そこで、「過程ほめ」を中心に、様々な表現方法の組み合わせに注目する。

表2 観点ごとの「ほめ」行為の方法の分類

| 対象 | 方法 | 評価語         | ほめ主体事実     | ほめられ主体<br>事実 | 感情表明       | 感謝の表明     | 非言語        | その他       | 計             |
|----|----|-------------|------------|--------------|------------|-----------|------------|-----------|---------------|
| 個人 |    | 29<br>69.0% | 0<br>-     | 6<br>14.3%   | 0<br>-     | 0<br>-    | 7<br>16.7% | 0<br>-    | 42<br>100.0%  |
| 結果 |    | 61<br>33.9% | 16<br>8.9% | 74<br>41.1%  | 5<br>2.8%  | 8<br>4.4% | 13<br>7.2% | 3<br>1.7% | 180<br>100.0% |
| 過程 |    | 6<br>20.0%  | 0<br>-     | 21<br>70.0%  | 0<br>-     | 0<br>-    | 2<br>6.7%  | 1<br>3.3% | 30<br>100.0%  |
| 計  |    | 96<br>38.0% | 16<br>6.3% | 101<br>40.0% | 5<br>20.0% | 8<br>3.2% | 22<br>8.7% | 4<br>1.6% | 252<br>100.0% |

大野（2010）を参考に、「ほめ」行為の方法として①評価語の有無（対象の価値や印象を判断して評価する表現）、②事実の指摘（ほめの根拠となる具体的な事実への言及）、③感情表明（「ほめ主体」自身の個人的な評価や感情による好感情の伝達）、④感謝の表明（明確な感謝の表現）、⑤非言語表現の付与（頭をなでる、拍手、ハイタッチなど）、という5観点によって、調査で得られた「ほめ」行動の表現方法の分類を行った（表2）。②については、表現される事実がほめ手である保育者を主体とした内容（ほめ主体事実）か、受け手である子どもを主体とした内容（ほめられ主体事実）かによっても区別した。

表2から、「過程ほめ」には評価語、ほめられ主体事実、非言語、その他の4種類が見られ、ほめられ主体の事実への指摘が多いことが分かる。「事実の指摘」とは、ほめの根拠となる具体的な事実への言及であり、「過程ほめ」において、子どもの努力や挑戦を具体的な言葉にして伝えることの重要性が示唆される。続いて「評価語」は、「事実の指摘」の次によく用いられており、「個人ほめ」と「結果ほめ」では高い頻度で用いられていた。「評価語」は、相手进行评估する言葉であり、評価語によって、ほめ手はほめる意図を明確に伝えることができ、また、受け手もほめられたと認識しやすい。つまり、評価語は、「ほめ」の肯定的な意味を強める働きがあるといえる。

さらにこれらは、①事実の指摘+評価語（4例）、②評価語のみ（2例）、③事実の指摘のみ（17例）といった、「評価語」と「事実の指摘」を組み合わせ使用されていた。また「過程ほめ」の前後の文脈に、「個人ほめ」、「結果ほめ」が伴っているほめ言葉が多く存在した。そこで、「個人ほめ」、「結果ほめ」における表現方法も含めた組み合わせについて考察する。

まず、「①事実の指摘+評価語」の組み合わせでは、片付けの時間に3人でブロックを片付けている幼児に対する「さすがみんなで力を合わせてる！」や、スリッパをそろえずにトイレから出た子どもが自分で気づきそろえ直している場面の「なんかやり直すところがいいね！」などが分類された。これらは、友達と協力する、自分の行動を振り返ってやり直すといった子どもたちの努力を言語化し、「さすが！」「いいね！」などの評価語を使っている。事実への言

及のみではなく、「ほめ」の肯定的な意味を強める「評価語」が添えられることで、その努力の事実がより肯定される。受け手である子どもも、努力を肯定されることによって、自分でも肯定的に受けとめられる。

次に②「評価語のみ」の場合、「過程ほめ(評価語)+結果ほめ(事実の指摘)」といった組み合わせが見られた。例えば給食の時間に完食した子どもに対する「いっぱい食べたね〈結果ほめ〉。頑張ったね〈過程ほめ〉」などである。これは、「いっぱい食べた」という結果(事実)に対して、「頑張ったね」とその過程における子どもの頑張りをほめている。「頑張ったね」という表現は、「過程ほめ」における評価語としてよく使われていた。「頑張ったね」と言葉にして伝えることで、子どもは、結果よりも、頑張った過程に目を向けることができる。また、「頑張ったね」のみで終わるのではなく、どのように頑張ったのか、どのような結果が得られたのかなど、具体的な事実とともに伝えることで、子どもは自分の頑張りをより客観視し意識することができると考えられる。

最後に、③事実の指摘のみの「ほめ」には以下3種類の組み合わせが見られた。まず「過程ほめ(事実の指摘)+結果ほめ・個人ほめ(評価語、感謝の表明)」であり、例えば片付けの時間に最後まできれいに片づけている子どもを「〇〇さんありがとう〈結果ほめ〉。最後まで丁寧に〈過程ほめ〉」とほめる。最後まで丁寧に片づけている子どもの姿を言語化し、評価語や感謝によってその努力を肯定している事例である。そして「過程ほめ(事実の指摘)+結果ほめ(事実の指摘)」として、プールの中に散らばったお宝を探して集める宝探しの時間にチャンピオンになったBさんに対する「Bさん、初めてチャンピオンになったね!〈結果ほめ〉最後の方まで集めてたでしょ!〈過程ほめ〉」などが挙げられる。「初めてチャンピオンになった」という結果と、「最後の方まで諦めずに集めていた」という努力を言語化し、評価語を使わずに努力して得られた結果(事実)を具体的な言葉で伝えている。頑張った結果を言葉にしてほめることは、喜びや達成感につながり、それは子どもにとって「頑張ってよかった」という実感につながると考えられる。

また、「事実の指摘」に伴う表現方法には、「評価語」以外にも、非言語表現、感嘆詞、共有など様々な表現方法が見られた。例えば「よく聞いてた〇〇さん!(ハイタッチ)」や「お!〇〇さんがやってみようの気持ちだ!」などが挙げられる。子どもの努力に対する「事実の指摘」に加えて、ハイタッチや感嘆、周りとの共有などの表現方法が伴うことによって、子どもの努力の事実がより肯定されている事例である。

以上のように、「過程ほめ」では、子どもが努力している姿を言語化する「事実の指摘」が多く用いられていた。努力を言語化することで、子どもは自分の行動を振り返り、努力や頑張ったことに目を向けることができる。また、努力

の事実を情報として伝達するだけでなく付随する様々な表現方法によって、その努力の結果に対する喜びや達成感を実感できるようにほめることは、子どもの「頑張ってたかった」という気持ちにつながる。それは自分の努力を肯定的に受けとめ、「次も頑張ろう」という意欲や自信につながると考えられる。

## 5. 総合考察

本稿では、「自分は成長し続けることができる」、「努力次第で自分は伸びる」というしなやかマインドセットをもち、自分自身で未来を切り開いていけるような子どもを育てるために、効果的な「ほめ」や保育者の関わりについて、特に「過程ほめ」に焦点を当てて検討してきた。これらの分析や考察を踏まえた効果的な「ほめ」についてまとめる。

まず、子どもの努力を見逃さずに捉え、努力の過程を言語化するとともに、その努力によって得られた結果を子どもが喜びや達成感を感じられるようにほめることの重要性を明らかにした。子どもの達成の背景にある目に見えない子どもの努力や挑戦など、子どもの行動の過程をほめる際、子どもがどのような姿勢で物事に取り組んでいるのか、どのような信念をもって行動しているのかなど、子どもの非認知能力に注目し評価することが効果をもつと考えられる。子どもたちは、自らの行動を意識的に振り返り、努力や頑張ったことに目を向け、肯定的に受けとめることができる。それは次への意欲や自信、「やってみよう」という気持ちを高め、しなやかマインドセットを育むことにつながる。

しなやかマインドセットは、「自分はやればできる!」と信じる信念であり、社会情動的スキルは、努力や挑戦、思いやり、自信、社交性、目標への情熱などの非認知能力である。それぞれの信念やスキルの土台にあるもの、子どもの心の奥底にあり子ども自身を支えているものは、自分を愛し大切に思える気持ちや自己肯定感である。そのためには、何気ない日常の中で子どものよさや素敵などところを見つけ、子どものありのままの存在を認めることで、子どもの自己肯定感を確かなものにすることが肝要である。大人では当たり前と感じられることも具体的な言葉にして伝える。それは、子どもが「自分は愛されている」という安心感と「自分は素敵なんだ」という自信をもって、人生を前向きに歩むことにつながる。

幼児期に非認知能力を伸ばし続ける土台を築くためには、子どもの努力を捉えたり素敵などところを見つけたりしようと、保育者自身が日々意識することが必要不可欠である。大人にとっては当たり前で何気ない日常は、子どもたちにとっては立派な頑張ったり努力である。保育者が子どもにかける「ほめ」の一言は、とてもささいなものであるが、その「ほめ」が毎日積み重なり、子どもの自分に対する、生き方、考え方としてその後の人生に大きく影響を及ぼす。幼

児期という人生の土台の時期に、しなやかマインドセットを育むために、「ほめ」にどんなメッセージを込めるか、どんな願いを込めるのかが重要である。

## 6. 結語

しなやかマインドセットは、社会を生きていくうえで重要な信念であり、子どもたちにはそのような信念をもってたくましく生きてほしい。本稿では、そのような信念を持った子どもを育てるために、保育現場における効果的な「ほめ」を検討した。特に、「過程」に焦点を当てた「ほめ」の表現方法の分析は、実際に子どもをほめる際に「ほめ方」のポイントとして活用することができると思われる。

しかし、実際の保育現場における「ほめ」の収集にあたって、調査期間が3日間と少なく、収集できなかつた「ほめ」の場面やほめ言葉も多くあつた。長期にわたって、「ほめ」を収集することが、子どもに対する理解を深め、またそれぞれの保育場面における「ほめ」の傾向を統計的に見出すことにつながり、より現場を捉えた効果的な「ほめ」の検討が行えるだろう。

### 【謝辞】

研究の趣旨をご理解くださり快く調査にご協力くださった A 市内公立保育所・幼稚園の園長先生はじめ先生方、子どもたちに心より感謝申し上げます。

### 【附記】

本論文は、第 2 著者が令和 5 年度に島根県立大学人間文化学部保育教育学科へ提出した卒業論文「保育現場における効果的な「ほめ」に関する研究—しなやかマインドセットを育てるために—」の一部を、第 2 著者の許可を得て本誌投稿用に第 1 著者が加筆・修正したものである。

### 【参考・引用文献】

- ・ 青木直子(2005a). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みが動機づけに与える影響. 発達心理学研究, 16, 237-246.
- ・ 青木直子(2005b). ほめることに関する心理学的研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 52, 123-133.
- ・ 青木直子(2014). ほめられた経験によって動機づけが高まる理由. 藤女子大学人間生活学部紀要, 51, 39-48.
- ・ Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24 (3), 411-482.

- ・ ヘックマン J.J., 古草秀子訳(2015). 幼児教育の経済学, 東洋経済新報社.  
(Heckman, J.J., (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA:MIT Press.)
- ・ 堀由里(2018). 子どもをほめる観点に関する心理学的考察. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 18, 67-75.
- ・ 堀由里(2020). ほめることは子どもの非認知能力の育ちを支えることになるのか. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 22, 107-114.
- ・ 市川真未(2016). ほめが失敗する要因とほめストラテジーについて, 創価大学大学院紀要, 38, 165-183.
- ・ Kamins, M.L. & Dweck, C.S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835-847.
- ・ キャロル・S・ドゥエック、今西康子訳(2016). マインドセット やればできる!の研究, 草思社.
- ・ リー M., リッチ, L.M, 上田勢子訳(2020). 家庭で育むしなやかマインドセット, 明石書店.
- ・ 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編.
- ・ 文部科学省中央教育審議会(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申).
- ・ OECD, 池迫 浩子・宮本 晃司、ベネッセ教育総合研究所訳(2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆. (OECD (2015). *Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities*.)
- ・ 大野敬代(2010). 日本語談話における「働きかけ」と「わきまえ」の研究. 博士学位論文(早稲田大学).
- ・ Sackstein, S.(2021). *Assessing with Respect: Everyday practices that meet students' social and emotional needs*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- ・ 笹川宏樹・藤田正(1992). 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係, 奈良教育大学教育研究所紀要, 28, 81-89.
- ・ 佐々木真吾(2021). 褒めるか叱るか曖昧な状況での親の養育態度がレジリエンスと保育観の発達に及ぼす影響. 名古屋女子大学紀要, 67, 35-43.
- ・ 杉本信・森司朗(2022). 保育者のほめ言葉が幼児の運動に対する内発的動機づけに影響するプロセス. 帝京科学大学教育・教職研究, 7(2), 73-83.
- ・ 高崎文子(2004). 幼児期における目標志向性の形成と変化に関する研究. 学位請求論文(早稲田大学).
- ・ 高崎文子(2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察, 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135.

**幼小接続の取組における交流活動を  
「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録の意義**  
A Study on the Significance of Observation and Documentation of  
Intercommunion in the Connection between Early Childhood Education  
and Elementary School Education focus on Competencies

**矢 島 毅 昌 ・ 高 橋 泰 道**  
(保育教育学科)

キーワード：幼小接続カリキュラム、資質・能力の三つの柱、交流活動

### 1. 本稿の目的

本稿は、令和 5 年度益田市と島根県立大学の共同研究事業「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続の取り組み」(研究代表者:高橋泰道)の一環として、保育所・幼稚園・認定こども園・小学校(本稿では、4つのうち複数をまとめて論じる際は「保幼小」「保幼小」のように表記する)による交流<sup>1)</sup>活動を「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録の意義について考察するものである。

「資質・能力の三つの柱」は、現行の『学習指導要領』等において、各学校で育成することが目指されている。『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説』によると、学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つに整理されたものが「資質・能力の三つの柱」であり、すべての教科等の目標及び内容は三つの柱で再整理されている(文部科学省 2018a, p.3)。

『幼稚園教育要領』の「総則」では、同要領第 2 章で示された「ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むもの」(同上 2017b, p.6)とされ、『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)』の「総則」では、「児童の発達の段階や特性等を踏まえつつ」実現できるようにするものとされている(同上 2017a, p.18)。

このように学校教育の目標や内容にとって重要な「資質・能力の三つの柱」であるが、現実の保育や教育の実践においては、常にこのことだけを意識して子どもの姿を捉えられるわけではないだろう。「資質・能力の三つの柱」は抽象度が高く、様々な子どもの姿を捉えることが可能な視点ではあるが、無理にこじつけるよりも、意図的に保育や教育の現場で「資質・能力の三つの柱」へ

の着目を強めて児童の姿を捉えるか、あるいは保育や教育の現場で捉えた児童の姿をふりかえる際に「資質・能力の三つの柱」への着目を強めて捉えるか、という流れを想定することの方が必要になるだろう。

これまで矢島・高橋（2022, 2023）において、本共同研究事業から得られた知見を報告してきたが、その際、後述する〈視点 1〉の視点を用いて保幼小による交流活動の観察・記録を実施してきた。令和 5 年度は、益田市教育委員会より新たに〈視点 2〉の視点が提供されたことを受け、筆者（矢島）は従来以上に「資質・能力の三つの柱」を意識して、交流活動における「年長児・教員・保育士等-1年生の関わり」の観察・記録を実施した。以下、この観察・記録を振り返ることで、さらなる幼小接続の充実を目指した共同研究としての知見を積み重ねたいと考えている。

## 2. 交流活動を観察・記録する視点の比較

以下に挙げる〈視点 1〉〈視点 2〉は、筆者たちが保幼小の交流活動を観察・記録するにあたって、益田市教育委員会から提示されたものであり、観察・記録用紙としての様式が整えられたうえで筆者たちに提供されている。ここでは誌面の都合等により、実際の用紙をそのまま掲載するのではなく、用紙に示された視点を筆者（矢島）が抜き出して表にまとめている（ゴシック体の箇所が、用紙に示された視点である）。

### 〈視点 1〉 令和 4 年度までの観察・記録の視点

#### （1）教員・保育士等の子どもへの関わり・支援を見る視点

- ①主体性を尊重するための支援
- ②子ども同士の関わりを尊重するための支援
- ③信頼関係（担任と子ども）を育むための子どもへの関わり

#### （2）環境構成や教材に関する視点

- ①子どもが主体的に学べるよう物的環境、人的環境が整っているか。
- ②子どもの探究心や好奇心が満たされる時間を保障しているか。
- ③子どもの興味・関心、発達段階にあった内容か。

→大別された 2 つの視点と、各視点に設けられた 3 つのより具体的な視点で、交流活動を観察・記録する。

〈視点 1〉は、令和 4 年度まで保幼小の交流活動を観察・記録するために使用していた従来の視点である。この観察・記録の視点は、日常的に子どもと関わっていない観察者がシートを使うこと、幼小接続という営みが教員・保育士等側の目標や課題であることから、直接子どもを観察する視点は含まれてお

らず、主に教員・保育士等や環境構成・教材に観察の視点が向けられている（矢島・高橋 2022, p.101）。

〈視点 2〉 令和 5 年度の観察・記録の視点

- ・ 年長児の姿
- ・ 子どもの姿を支える、教員・保育士等の関わりや環境づくり
- ・ 1 年生の姿

上記↑の各視点を下記↓の各視点と掛け合わせて観察・記録

- ・ 知識及び技能の基礎（学ぶ力）
- ・ 思考力、判断力、表現力等の基礎（生活する力）
- ・ 学びに向かう人間性等（かかわる力） ※「～の基礎」は年長児のみ

→年長児、教員・保育士等、1 年生それぞれについて、「資質・能力の三つの柱」をベースにした視点で捉え、交流活動を観察・記録する。

（つまり、 $3 \times 3 = 9$  つの視点で交流活動を観察・記録する。）

〈視点 2〉は、令和 5 年度の観察・記録用紙に新しく導入された視点である。共通の資質・能力に着目して年長児と 1 年生を観察・記録することを意識できるものになっていることに加え、交流活動において両者をつなぐうえで重要な「子どもの姿を支える、教員・保育士等の関わりや環境づくり」を観察・記録することも意識できるものになっている。

筆者（矢島）による〈視点 2〉での観察・記録は、以下のように実施された。

- ① 教育委員会の担当者が、新しい〈視点 2〉の観察・記録シートを作成。
- ② 矢島が研究者として交流活動を参観し、実際にシートを使用。（6 月～）
- ③ 矢島の記入済み記録シートを例に、実践者向け研修を実施。（10 月）

〈視点 2〉の用紙は、 $3 \times 3 = 9$  つの視点で区切られた欄に書く内容が明確に指定されているので、②において、提示された視点に対応した観察と記録が実践される。これは書き手が筆者以外でも同様になるだろう。

なお、ここで観察・記録される交流活動の様子は、書き手によって様々である。これらの観察・記録用紙の使用を通じて行われる営みが、交流活動の場から特定の事象を抽出するような営みではなく、複数の観察・記録者による主観が不可欠であることを前提にした相互行為としての営みであるとする立場は、従来と同様である（矢島・高橋 2022, pp.102-103.）。

### 3. ある概念で対象を捉える意義

ここからは、実際に〈視点 1〉や〈視点 2〉に基づいて交流活動を観察・記

録する営みの意義について考えてみたい。そもそも、人が何か(たとえば●●)を見ることができるのは、その●●という概念を持っているからであるとも言える<sup>2)</sup>(西阪 1997, p.141)。とりわけ、本稿で取り扱う交流活動の観察・記録という営みは、ある専門的な概念を使って人々の姿や人々の生きる環境などを捉える営みであり、日常生活で人々の姿や環境などを捉える営みと比べてかなり特殊なものである。グッドウィン (Goodwin) の言葉を借りれば、〈視点 1〉〈視点 2〉や後者のベースである「資質・能力の三つの柱」等の視点は、「コーディング・スキーム」(Coding schemes) である。

グッドウィンによれば、「コーディング・スキーム」とは「世界を専門職上のワークに関連するカテゴリーや出来事へと変容させるために用いられる系統的な実践の一つ」(Goodwin 1994=2010, p.42) である。交流活動の観察・記録において、「コーディング・スキーム」としての「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録を実践することで、観察・記録の対象となる活動に「境界線を引いたり輪郭を描いたりする」(同上) ことが可能となる。なお、「全く異種のバラバラな出来事が、単一のコーディング・スキームを通じて観察されることによって、相互に比較可能な観察が可能になる」(同上) ため、視点を定めて観察・記録をすることで、人や場所や内容が全く異なる交流活動を比較できるようになる。

先述した③の研修において、筆者(矢島)は研修開始時に参加者へ概要を説明し、続いて研修中の質問等に対応した。この研修は、午前に交流活動を益田市の実践者と研究者(矢島・高橋)で参観して付箋などにメモを取り、午後にはその付箋と大きな用紙に拡大した〈視点 2〉を使い、グループワーク形式で実践者が相互に観察・記録を突き合わせながら、資質・能力の三つの柱で捉えた年長児・教員・保育士等-1年生の関わりについて理解を深めていくものである。なお、事前の研修案内の送付時には、6月に筆者(矢島)が作成した記録が例として送付されており、この視点を使って交流活動を捉える研修が行われること、研修を担当する研究者もこの視点を使った観察・記録をすでに行っていることが、研修参加者に示されていた。つまり、単一の「コーディング・スキーム」を通じた観察・記録が実践され、複数の観察・記録を相互に突き合わせて比較する研修となっていたのである。

観察・記録の対象となる交流活動の性質上、そこには一つの正解や真実があるわけではなく、様々な捉え方での観察・記録が集まっており、ここにグループワーク形式の研修の意義がある。

#### 4. 考察と今後の課題：特に「実践者と協働する研究者の立場」に留意して

幼小交流活動に限らず人々の活動全般を観察・記録する際の視点は、原理的

には無限の選択肢や可能性が存在する。ある特定の視点で活動を観察・記録するには、その視点で焦点を合わせる促すための意図的な仕掛けが必要である。「このような視点で観察・記録をしよう」という営みは、「コーディング・スキーム」の提示であり、観察・記録に携わる者の活動が概念に拘束されていることに対応した営みであると言えよう。

本稿での考察を、大きく2つにまとめたい。

まず、教員・保育士等の実践者と研究者が各々の立場で交流活動を観察・記録することの重要性は、これまでも矢島・高橋（2022, 2023）で論じてきた。今回の観察・記録では、捉える対象を「年長児-教員・保育士等-1年生の関わり」とすることで、交流活動におけるそれぞれの姿の違いだけでなく、相互に刺激を与えている姿や、よく似た姿なども捉えやすくなったと言える。このように捉えられた姿は、子どもの成長、幼小接続のさらなる充実のための知見や、今後の交流活動の計画など、活動を様々に生かすことが期待できる。子どもと教員・保育士等の姿が多様に捉えられ、それらが突き合わされ、積み重ねられることに応じて、さらに交流活動の意義や価値が明確になることを強調しておきたい。

また、ある概念を主な視点として対象を観察・記録することは、それ以外の視点で見えるものを見えにくくするおそれに留意しなければいけないものの、観察・記録の目的に応じた必要性を理解したうえで実施すれば、重要かつ効果的なものとなる。「資質・能力の三つの柱」という、保幼小で連続性も差異も類似もある概念を視点とすることで、観察・記録をした個々人間での捉え方の多様さだけでなく、実践者／研究者の立場による捉え方の多様さや、異なる学校・保育所等に通う子どもの姿の多様さなども、「相違」「類似」「保幼小の違いの有無」等々に着目しやすくなる。本稿の冒頭で挙げたように、たとえば『幼稚園教育要領』では、「資質・能力の三つの柱」が「ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むもの」とされているが、極めて膨大な「活動全体によって育むもの」であるからこそ、意識的に捉えようとしなければ見えにくいものも多いだろう。

最後に、実践者と協働する研究者の立場に関する課題を挙げておきたい。

先述した③の研修のように「教育実践の研究や研修において、研究者が実践者と同様に観察や記録を行う」場合、研究者である筆者がどのような立場になるのかは重要になる。ここでは「実践者と同じように、まずは新視点を使って観察・記録をやってみる」立場であることを示し、それを踏まえて研修の説明や質問に従事したつもりである。

過去に筆者（矢島）は、幼児教育実践機関を持つ研究組織に研究者（ポストドクター）として勤務し、研究者としての役割は担っていない実践者（保育者）

と協働したが、その時の立場と考え方について、以下のように書いている。

教育実践の場の観察や記録を通じて行われる研究において一般的である、実践者よりも研究者の方が「客観的で正しい」観察や記録ができるとする関係も問い直しに晒されることになる。そこでは実践者と研究者との関係が、《実践者＝研究対象／研究者＝研究主体》という関係で位置づけられるのではなく、両者を協働的な関係で並立させることこそが、理論的に妥当なものとなるだろう。

(矢島 2007, p.76)

もちろん、いくら当の本人がこのように考えていたとしても、この研修の参加者にとっては「研究のために交流活動を参観している、研修担当の大学教員」である。交流活動を行った実践者や交流活動を参観した実践者からすれば、もしかしたら「自分たちは常に研究対象とされている」と感じられたかもしれない。先に「従事したつもりである」と書いたのは、そのためである。

この益田市との共同研究で得られた知見が、今後さらに交流活動の実践者に寄与するものとなるための一側面として、実践者と研究者を協働的な関係で並立させる取組にもこだわっていきたい。

#### 【注】

- 1) 矢島・高橋（2022）では、「まだ交流の段階」という評価がつきまといがちな、幼小接続の取組における交流活動の意義を検討することを強調した。本稿は交流そのものの意義を問うものではなく、とりわけ「まだ交流の段階」という否定的な意味を「交流」の語へ込める意図はない。
- 2) 見ることの概念被拘束性と、それに対する疑義についての考察は、西阪（1997, pp.135-149）に詳しい。

#### 【謝辞】

本稿は、令和5年度益田市と島根県立大学の共同研究事業「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続の取組」（研究代表者：高橋泰道）の一環として実施した研究成果の一部である。本研究にご協力いただいた益田市・益田市教育委員会・島根県立大学教育連携協議会の皆さま、並びに益田市保幼小連絡協議会関係教職員の皆さまに感謝申し上げます。

#### 【参考・引用文献】

Goodwin, C., 1994, “Professional Vision”, *American Anthropologist* 96(3):

pp.606-633., (=2010, 北村弥生・北村隆憲訳「プロフェッショナル・  
ヴィジョン—専門職に宿るものの見方」『共立女子大学文芸学部紀要』56,  
pp.35-80).

文部科学省 2017a,『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』, 東洋館出版社.

文部科学省 2017b,『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館.

文部科学省 2018,『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』, 東  
洋館出版社.

西阪仰 1997,『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』, 金子書  
房.

矢島毅昌 2007,「子どもの活動における人・物・環境の関係としてのデザイン  
を観察する視点」,『こども芸術教育研究』2, pp.64-79.

矢島毅昌・高橋泰道 2022,「幼小接続の取組における『交流』活動の意義を考  
えるために」,『人間と文化』5, pp.98-106.

————— 2023,「幼小接続の取組における交流活動の意義を考える  
ための『遊び』と『学び』の関係への着目」,『人間と文化』6, pp.49-58.

# 益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した 幼小接続に関する一考察（Ⅱ）

Research on the connection between early childhood education and elementary school education using Masuda City's version of "Curriculum for the Connection between Early Childhood Education and Elementary School Education." (Ⅱ)

高橋 泰道 ・ 矢島 毅昌

(保育教育学科)

キーワード：保幼小接続（幼小接続），スタートカリキュラム，交流活動

## 1. はじめに

本稿は、令和5年度島根県益田市と島根県立大学との共同研究事業「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続の取り組み 3年次」（研究代表者：高橋泰道）の一環として、益田市が今年度取り組んできたスタートカリキュラム、及び交流活動等について考察するものである。

本研究では、子どもの発達や学びの連続性を保障するための幼児期の教育と小学校教育との円滑な連携・接続のために取り組んだ、益田市内15小学校区における幼児期5歳児後半から児童期第1学年1学期までの幼児教育と小学校教育の接続期におけるスタートカリキュラムの取り組みと、年長児と小学1年生との交流活動の取り組みについての1年担任への調査結果を基に、幼児期の教育と小学校教育との円滑な連携・接続（以下、「幼小接続<sup>1</sup>」と記す。）についての望ましいあり方について考察することを目的とし、今年度で3年次を迎えた。これまでの研究内容については、高橋・矢島（2023）（2022）を参考にされたい。

## 2. 今年度の幼小接続の取り組みの概要

### (1) 目的・効果

本年度の目的は、「幼児教育施設と小学校が連携・協同し、この時期にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図る」ことであり、以下のような

---

<sup>1</sup> 「幼小接続」とは、幼稚園と小学校の接続のみではなく、幼稚園・保育所・認定こども園が行う幼児期の教育と小学校教育の接続を指している。

効果を期待している。

1. 各小学校区の教育のつながりを意識した活動が、子どもの豊かな体験を生み出し、主体的・対話的で深い学びを目指すことができる。
2. 幼児教育施設、小学校の教職員が、県立大学からの専門的な支援を受けることができ、保幼小も接続期の教育の質的向上を目指すことができる。

## (2) 取り組みの内容

今年度の主な取り組みとして、以下の内容が予定された。

### ① 幼小接続のよりよい実践を目指した取り組み

- ・各小学校区における教職員相互の合同研修の実施
- ・保育参観・授業参観の推進

### ② 交流活動の実践における検証・改善

- ・小学校区ごとの振り返りをもとにした計画

### ③ 幼小接続の充実を目指した行政の関わり方

- ・研修の実施方法や内容についての振り返り
- ・架け橋プログラムの作成

## (3) 年間スケジュール

- |       |  |
|-------|--|
| 5月    | 幼小接続についての理解促進研修会の実施（保幼小各校園長参加）今年度の交流活動・校区内研修の計画の把握           |
| 6～7月  | 各小学校のスタートカリキュラムの様子を視察  |
| 7～11月 | 各地区の幼小（特に年長児と小学校1年生）交流活動の様子を観察，面接調査，内容分析                     |
| 8～9月  | 各地区の交流活動及びスタートカリキュラムの実施経過の把握（質問紙調査），架け橋プログラムの作成              |
| 8月～   | 各小学校区での教職員研修会の様子の観察，助言，検証                                    |
| 10月   | モデル地区での交流活動を基にした研修会の実施                                       |
| 1月    | 各小学校区の交流活動実施状況の把握と検証   |
| 2月    | 今年度の成果報告と幼小接続についての理解促進研修会の実施<br>小学校区ごとの振り返りをもとにした次年度の計画作成，助言 |

## 3. スタートカリキュラム及び交流活動についての調査の対象と方法，内容

### (1) 調査の対象と方法

1学期間のスタートカリキュラムの取り組みを通して、小学校へ入学した1年生にどのような姿が見られ、幼児期の教育と小学校教育との円滑な連携・接続を目指す上で、どのような成果が見られたのかについて、また、小学校1年生と年長児との交流活動等の成果と課題について、市内の小学校15校の

1年生担任19名に質問紙法で調査を行った。調査の実施期間は、2023年8月である。また、交流活動については、現地視察を行った。調査の実施期間は、2023年10月である。

調査結果は、研究倫理に則り、教育委員会を通して各校の承諾を得て使用した。また、研究目的以外で使用しないこと、個人が明らかにならないよう配慮することを各校へ説明した上でデータを処理した。また、データの使用については、被検者が希望しない場合には研究対象外とすることにも留意した。

## (2) 調査内容

調査内容は、以下の通りである。

- ・益田市版保幼小接続カリキュラムの活用状況
- ・幼小接続が円滑に行われているかについて
- ・スタートカリキュラムを行う上での工夫や今後の課題
- ・幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿
- ・保幼小交流活動の年間の回数、交流活動の様子
- ・保幼小接続の取り組みについての全校での理解
- ・保幼小接続の取り組みの必要性 等

## (3) 分析方法

集計した結果について、項目毎に件数と割合を算出し、経年比較を行った。また、自由記述に関しては、UserLocal AI テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) で分析し、結果には表出された文の重要度を示す「文章要約」を用いた。

以下、紙面の都合により、その結果を抜粋して、昨年度までと比較しながら、その成果と課題を考察する。

## 4. スタートカリキュラムと交流活動についての調査結果と考察

### (1) 幼小接続が円滑に行われているか

幼小接続が円滑に行われているかについての結果は、図1の通りである。

保幼小接続は、「そう思う」「大体そう思う」を併せて94%であり、昨年度の100%には至っていないが、概ね円滑に行われていることが窺われる。

その理由としては、「益田市版保幼小接続プログラム」を有効に活用するだけでなく、以下のように「保育園との情報交換を密に行っていること」「保育園での活動を取り入れる」「遊びを学習に取り入れる」など、幼児期での学びを小学校教員が把握し、幼児期の総合的な学びを生かし、進んで自分らしさを表出し、自分のもっている力を働かせ、学校生活に馴染み、意欲的に学校生活や学習に取り組むことができる環境を作っている点が挙げられる。

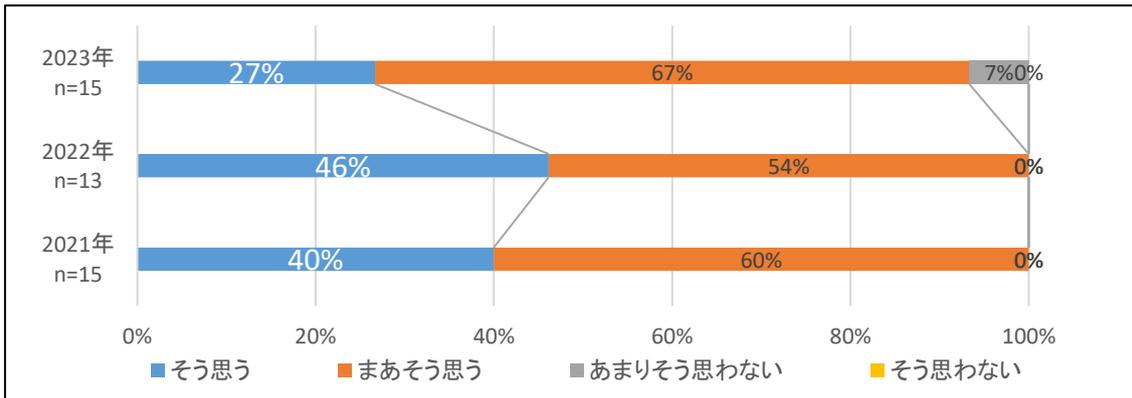


図1 幼小接続が円滑に行われているかについて

- ・ 保育園との情報交換を生かし、1年生がスムーズに学校生活に慣れている。
- ・ 活動を2~3つに分けて取り組むことで集中でき、保育園での活動を取り入れることで学校のサイクルに慣れている。
- ・ 新1年生は安心して登校し、遊びを学習に取り入れることで移行がスムーズ。学校の雰囲気を知っている子どもたちは早く適応している。
- ・ 授業時間を工夫し、学習公開後の情報交換や交流会を実施している。

また、スタートカリキュラムから現れた具体的な子どもの姿としては、以下のような姿が挙げられていた。

- ・ 学習や生活に必要な習慣や技能が身につく、1日の流れや順序が理解できるようになる
- ・ 朝の活動の流れがゆっくりでき、学校に慣れる時間がある
- ・ 2年生の姿を見て、小学生としての生活や学習がイメージしやすくなる
- ・ 保小交流を通じて新入生が安心して登校する様子が見られる
- ・ 時間にゆとりを持つことで新しい保育所同士の人との関わりが生まれる
- ・ 学校生活に前向きに取り組む姿勢が見られ、交流の場を設けることで関係作りがスムーズになる
- ・ 45分の授業に徐々に慣れてくる様子が見られる
- ・ 登校を渋る姿が見られず、少しずつ学校生活に慣れていく姿が見られる
- ・ 時間を意識し、約束事を守ろうとする姿が見られる

## (2) スタートカリキュラムにおける工夫について

上記のようなスタートカリキュラムによる具体的な子どもの姿を表出させた取り組みの工夫として、昨年度は調査結果から以下の6つの内容に集約した。

- ① 生活の見通し・適応指導の工夫

- ② モジュール・時間割設定・ゆとりの時間の設定
- ③ 学習活動の工夫
- ④ 合科的，関連的学習の取り組み
- ⑤ 人間関係づくり

今年度はさらに具体化して，以下の 10 項目について調査した。結果は図 2 の通りである。

- (ア) モジュール方式など時間配分を工夫した。
- (イ) なかよしタイム，ニコニコタイムなどを設けた時間割を工夫した。
- (ウ) 遊びや活動性のある活動を取り入れた。
- (エ) 生活科を中心に合科的・関連的な指導の充実を図った。
- (オ) 安心して学べるように学習環境を工夫した。
- (カ) 入学当初は特別な時間割を編成した。
- (キ) 入学当初は週案を作成した。
- (ク) 入学当初は，生活上必要な習慣や技能が身に付く時間を増やした。
- (ケ) 入学当初は，学習・生活の見通しをもたせる指導を行った。
- (コ) 幼児期の学びを生かした学習活動の工夫をした。

①生活の見通し・適応指導の工夫では，「(ク)入学当初は，生活上必要な習慣や技能が身に付く時間を増やした」において，「そう思う」「まあそう思う」の合計が 100%。「(ケ)入学当初は，学習・生活の見通しをもたせる指導を行った」についても「そう思う」「まあそう思う」の合計が 100%であり，また，「(オ)安心して学べるように学習環境を工夫した」が，「そう思う」「まあそう思う」の合計が 95%であることから，当然のことながら新しい環境へ

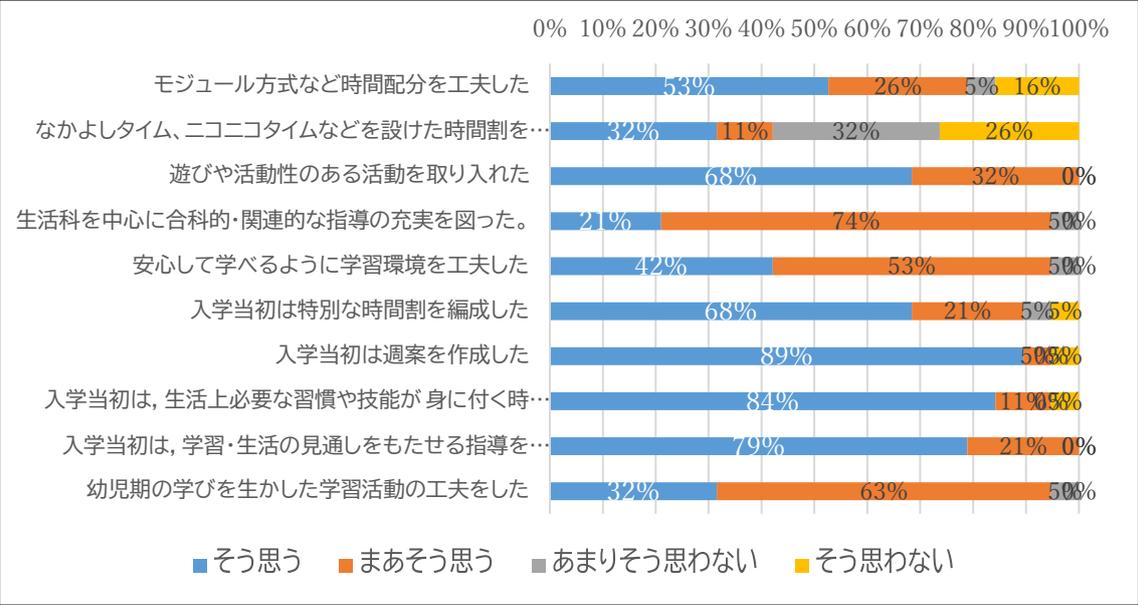


図 2 スタートカリキュラムにおける工夫について

の適応指導や学習環境づくりが工夫されていることが窺われる。

②モジュール・時間割設定・ゆとりの時間の設定では、「(ア)モジュール方式など時間配分を工夫した」について、「そう思う」「まあそう思う」の合計が79%であり、4月は45分間を15分間ずつに区切って授業を行うなどの工夫が見られることが分かった。また、「(キ)入学当初は週案を作成した」についてが「そう思う」「まあそう思う」の合計が95%と高く、「(カ)入学当初は特別な時間割を編成した」についても「そう思う」「まあそう思う」の合計が89%と高く、入学当初は新入生を意識したカリキュラム編成を行っていることが窺われる。しかし、「(イ)なかよしタイム、ニコニコタイムなどを設けた時間割を工夫した」については、「そう思う」「まあそう思う」の合計が43%と低く、「なかよしタイム」「ニコニコタイム」などの特定の時間を設定する学校は少なく、「(エ)生活科を中心に合科的・関連的な指導の充実を図った」の「そう思う」「まあそう思う」の合計が95%ということから、生活科を中心にして合科的・関連的な時間割編成が行われていることが窺われる。

③学習活動の工夫では、「(ウ)遊びや活動性のある活動を取り入れた」について、「そう思う」「まあそう思う」の合計が100%、「(オ)安心して学べるように学習環境を工夫した」が、「そう思う」「まあそう思う」の合計が95%、「(コ)幼児期の学びを生かした学習活動の工夫をした」が「そう思う」「まあそう思う」の合計が95%であり、幼児期の学びやその連続性を生かした活動的な学習活動を取り入れていることが窺われる。しかし、別途調査した「これまでに生活科等の学習指導案を作成する時に、児童観等に子どもたちの幼児期の実態を記入している」については、「そう思う」「まあそう思う」の合計が5%と非常に低く、1年生1年間を通して、幼児期からの学びの連続性について意識されていないことが窺われる。

④合科的、関連的学習の取り組みについては、「(エ)生活科を中心に合科的・関連的な指導の充実を図った」について、「そう思う」「まあそう思う」の合計が95%ということから、生活科を中心にして合科的・関連的な指導が行われていることが窺われる。

⑤人間関係づくりでは、「なかよしタイムを設け、安心できる場づくり・友だち関係作りに努めた」「じゃんけんゲームなど友達どうしが仲良くなれる活動を意識して取り入れた」等の工夫が見られた。

(4) 1学期に発揮された幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿

幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の内どの姿が1学期中に多く発揮されていたかについては、図3の通りである。

昨年度に比べて、どの姿も表出していることから、幼児期での学びが小学校に入学後に発揮されており、学びの連続性が表れていることが窺われる。

この大きな違いは、子ども自身にあるのではなく、昨年度は1年生担任の幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿についての捉え方が十分ではなく、見取ることができなかったが、保幼小連絡協議会の研修会を毎年行っていく中で、小学校教員の10の姿についての理解が深まってきたため、今年度は子どもたちの姿を10の姿から見取ることができたために増えたのではないかと考える。

これについては、次年度も引き続き調査し、仮説を検証していきたい。

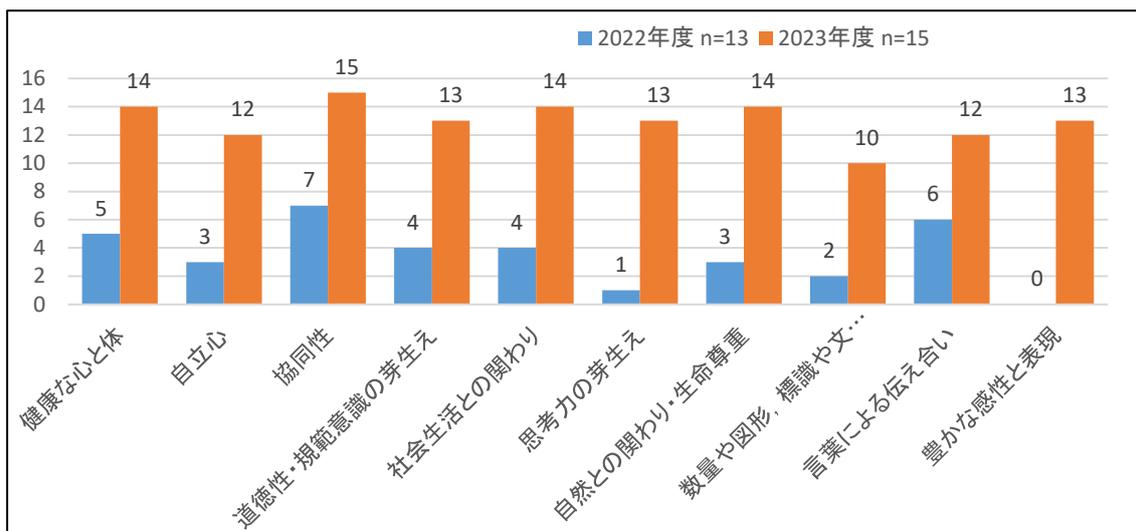


図3 1学期に発揮された幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿

なお、10の姿が発揮されている中でも、「数量や図形、標識や文字などへの関心・態度」については、15校中10校と他より少ない。幼児期における数量や図形、標識や文字などへの関心が高まるための更なる環境構成の工夫が必要ではないかと考える。

#### (5) スタートカリキュラムについての今後の課題

今回のスタートカリキュラムの取り組みを通して、表1のような今後のスタートカリキュラムに向けての課題が見られた。

表1 スタートカリキュラムについての今後の課題

|             |  |
|-------------|--|
| カリキュラムの作成   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの実態に応じたカリキュラムの必要性</li> <li>・スタートカリキュラムの適切な見える化</li> </ul>   |
| 人間関係・友達との交流 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達との関わりや集団遊びの機会の確保</li> <li>・子どもの友達思いを育む方法の検討</li> </ul>       |
| 個別対応と工夫     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・少人数環境での個々の子どもへの対応の工夫</li> <li>・子どもたちの学習へのハードルを下げる工夫</li> </ul> |
| 教員間の連携      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スタートカリキュラムに関する教員間の情報共有と連携強化</li> <li>・他校との意見交流の場の提供</li> </ul> |
| 時間配分とバランス   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スタートカリキュラムと学習内容のバランスの調整</li> <li>・時間配分の適切な調整</li> </ul>        |
| 学習環境の適応     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園や保育所から小学校への環境の違いに対する子どもの適応の支援</li> </ul>                    |

年々、児童の実態が多様化し、保育園の取り組みも園によって異なっている上、多くの園から入学してくる小学校ではその対応がより多様になってくると考えられる。今後は、益田市全体での共通した教育方針の確認、共有化の基に、一人一人の多様性や0～18歳の学びの連続性に配慮しつつ、教育の内容や方法を工夫すると言った学校独自のカリキュラムの見直しが必要であると考え。その際に、子ども実態を踏まえ、人間関係づくりや個別対応、学習環境への対応の工夫などが必要になってくると考える。また、保育園や幼稚園、及び家庭との連携を深めると共に、教員間での情報共有と連携を強化していく必要があると考える。

## 5. 交流活動の成果と課題

### (1) 交流活動の年間回数

図4は、2020年度から今年度まで4年間の各小学校区での交流活動の年間回数の変化を示したものである。

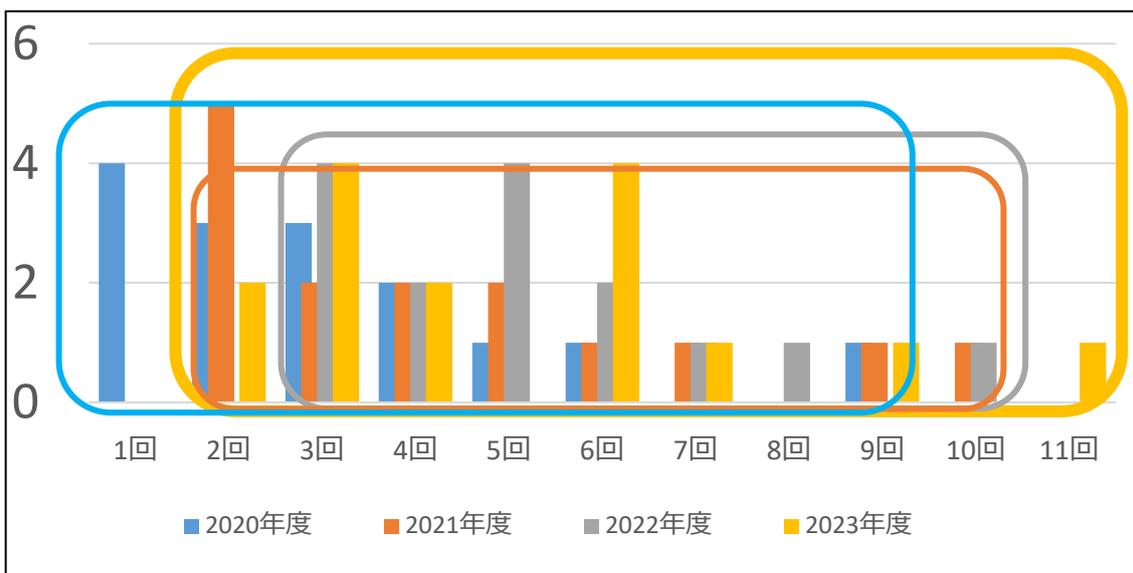


図4 各小学校区の交流活動の年間回数の変化

新型コロナウイルス感染症の5類への移行により、各小学校区の交流活動の年間の実施回数が増えている。その原因としては、昨年度と同様に益田市保幼小連絡協議会の年複数回の研修会によって幼小接続の必要性の理解が次第に浸透しており、幼小接続に係る行事も大切な行事という意識がもたれ、年間計画にキチンと位置づいてきたことが挙げられると考察される。このことは、幼小接続の必要性についての小学校への調査においても、「そう思う(58%)」「まあそう思う(42%)」と全ての学校で、その必要性を感じていることから窺われる。

## (2) 交流活動の内容について

交流活動の取り組みについては、昨年度の実践を基に高橋・矢島（2023）により、以下のように整理した。

- ・年間で同じペアで繰り返し交流活動を行う（年間4回くらいが望ましい）ことにより、年長児の小学校への期待感、安心感が高まるとともに、1年生にとっては、幼児期での総合的な学びの活用・発揮しながら、目的意識をもって子ども自身が作る交流活動が展開されることも期待される。
- ・その中で、1年生にとっては、リーダーとしての責任感や自覚、主体性、協働性、自信など様々な成長が見られるようになるのではと考える。そして、それを支える教師や保育者が、子どもたちを見取り、綿密な打合せをし、相互理解を図っていく中で、より円滑な幼小接続が進んでいくと考える。

このような年間4回程度の定期的な交流活動の形に加え、今年度の交流活動の視察では、これまでとは異なる同じテーマ（川で遊ぼう）で数ヶ月連続して継続的に行うテーマ型の交流活動も見られた。活動の流れとしては、①近くの川でみんなで遊ぶ→②川で遊んだ思い出を基に、みんなの川を模造紙をつなげて作る→③川の生き物を作り、みんなの川に飾る→ぼくたち・わたしたちの川を紹介する。と言った内容で4回継続して行われていた。

この連続した交流活動の良さとしては、子供たちが同じテーマで継続的に取り組むことにより、子供たちの興味・関心が高まり、自らの探究心を高めていくことができると考える。活動の中では、年長児が自分の思い・願いを実現するために、1年生の活動の工夫の様子を真似したり、手伝ってもらったりして、安心感を持って自己実現をしていく姿が見られた。1年生にとっては、自分の思い・願いを実現していく中で、年長児に教えたり、助け合ったりすることで、主体性や協働性が培われていく姿が見られた。

この小学校区では、保育園と小学校が隣接しており、頻繁に交流が行われている。そのような前提に立つと、このようなテーマ型の交流活動も実現可能になると考える。

## 6. おわりに

本稿では、益田市内の小学校区における幼小接続の3年間の取り組みを踏まえて、特にスタートカリキュラムと交流活動を取り上げ、幼小接続の在り方について考察を行った。

今年度は、特に益田市保幼小連絡協議会の研修会の回数を増やし、年度当初に1回目を行い、例年に比べ、スタートカリキュラムのあり方を見直し

たり，1年間の見通しをもったりすることができたと考える。また，2回目の研修会では，2つの交流活動を見学し，それぞれの交流活動を振り返り，それぞれの良さや課題を見出し，改めて交流活動のあり方を見直すことができたと考える。

「スタートカリキュラム」は，これまでの小1プロブレム解消のための単なる小学校生活への適応指導と言った考え方ではなく，子どもたちが幼児期の活動の良さを生かして，安心して学校生活をスタートすることを目指し，さらにはいきいきと学びに向かう子どもの育成を目指しており，円滑な幼小連携・接続のための価値ある取り組みであるといった共通理解も持つことができたと考える。今後は，子どもたちの成長の姿を長期的に捉え，幼小接続の効果を可視化し，さらに各小学校区内での教職員で共有していく必要があると考える。

今後，幼保小の架け橋プログラムの実施に向けては，現在ある「益田市版保幼小接続カリキュラム」を架け橋期である2年間に具体的に落とししていく作業を各小学校区で行っていくなど，更なる取り組みを期待したい。

#### 【謝辞】

本研究は，令和5年度益田市と島根県立大学の共同研究事業「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続の取り組み（3年次）」（研究代表者：高橋泰道）の一環として実施した研究の成果の一部である。本研究にご協力いただいた益田市・益田市教育委員会・島根県立大学教育連携協議会の皆さま，並びに益田市保幼小連絡協議会関係教職員の皆さまに感謝申し上げます。

#### 【参考・引用文献】

- ・ 汐見稔幸・無藤 隆(2018)「<平成30年施行>保育所保育指針・幼稚園教育要領幼小連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント」. ミネルヴァ書房
- ・ 高橋泰道 (2020)「保幼小連携・接続の在り方に関する一考察-保小交流活動を通して-」. 人間と文化. 3. 124-134
- ・ 高橋泰道・矢島毅昌 (2022)「スタートカリキュラムを活用した幼小接続の取り組みに関する一考察」. 人間と文化, 5, 87-97
- ・ 高橋泰道・矢島毅昌 (2023)「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続に関する一考察」人間と文化, 6, 28-38
- ・ 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 (2022)「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」  
[https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt\\_youji-000021702\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf)
- ・ 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017)「平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所

保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本」チャイルド本社

- ・ 益田市（2017）「益田市版保幼小接続カリキュラム」
- ・ 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議  
（2010）幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/icsFiles/afiel\\_dfile/2011/11/22/129895511.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afiel_dfile/2011/11/22/129895511.pdf)

# カリン・スローターの英語 — 『彼女のかげら』のことばと文化

A Linguistic and Cultural Study of Karin Slaughter's *Pieces of Her*

田 中 芳 文  
(地域文化学科)

キーワード：現代アメリカ英語，ことばと文化，カリン・スローター

## 1. Prolog — get off scot fucking free

米国のベストセラー作家 Karin Slaughter が 2018 年に発表し，2022 年には Netflix でドラマ化された作品 *Pieces of Her* (邦題『彼女のかげら』) に次の場面がある(以下，例文中の太字は田中による)。

Meanwhile, poor Jinx Queller **gets off scot fucking free**.

-*Pieces of Her*, pp. 419-420

ところが，かわいそうなジックス・クエラーは**犯罪者じゃない**ってわけ？

-鈴木訳(下)，p. 150

邦訳の「犯罪者じゃない」の部分は，原文では **gets off scot fucking free** となっている。**scot-free** には「罰せられずに；損傷，あるいは危害を受けずに」の意味があり，特に **go** (あるいは **get off, escape** など) **scot-free** の形で使われる。初出年は 1528 年。*scot* は「税金」の意味で，*scot-free* で「免税の」意味があるが，おそらくそこから派生した用法だと考えられる(*OED*)。この場面では，*scot* と *free* のあいだに **fucking** が入っている。

接中辞(infix)の**-fucking-**は，*OED* の初出年は 1939 年だが，すでに 1910 年代から使われるようになったものである(Green 2008)。この強意語(intensifier)の**-fucking-**がスローターの作品には多用されており，**un-fuckin'-believable, ha-fucking-ha, hell-fucking-yes** の用例があった(田中 2022)。

Karin Slaughter の作品に見られる英語表現については，これまで田中(2022)，田中(2023a)，田中(2023b)，田中(2023c)，田中(2023d)，田中(2024)で検討してきた。本稿では，*Pieces of Her* を取り上げて，現代アメリカ英語の諸相について「ことばと文化」の視点から検討を試みる。

## 2. ブランド名 — Servpro

駐車場の様子を描写した場面に、山田・田中 (2011)に未収録のブランド名 (brand name) **Serv-Pro** が出てくる。これは正しくは **Servpro** で、米国 Tennessee 州 Gallatin を本拠地とするフランチャイザー (franchisor) Servpro Industries, LLC を指しているものと考えられる。1967年に塗装業として California 州 Sacramento で創業したが、現在は邦訳にあるような単なる「清掃会社」ではなく、“Cleaning. Restoration. Construction. Here to Help® 24/7.”と謳うように、清掃以外のサービスも提供し、米国だけでなくカナダにも 2,200 以上展開するフランチャイズチェーンである。<sup>1)</sup> 緑色のワゴン車で知られている。

There were a few **Serv-Pro** [*sic.*] vans, a red truck with a Trump sticker on one side and a Confederate flag on the other, and a Mustang from the 1990s that had the front bumper held on with a duct tape.

-*Pieces of Her*, p. 239

清掃会社〈サーヴプロ〉のワゴン車が数台、片側にトランプ大統領のステッカー、反対側に南部同盟の旗のステッカーを貼った赤いトラック、フロントバンパーをダクトテープでとめた 1990 年代のムスタングが駐まっていた。

-鈴木訳(上), p. 301

## 3. ドラッグの呼称 — Molly

次の場面では、原文の **Molly** が「ドラッグのモーリー」と訳出されている。

The girl looked like the type who would have some **Molly** or at least a bag of weed stashed in her purse.

-*Pieces of Her*, p. 21

ウエイトレスは、バッグにドラッグのモーリーか、そうでなければ大麻でも隠し持っているタイプに見えた。

-鈴木訳(上), p. 34

**Molly** は、Ecstasy としてよく知られている強力なアンフェタミン (amphetamine) 系の幻覚剤 MDMA を指すスラングである (Frost 2004, Thorne 2014)。Dalzell and Victor (2013)は小文字の **molly** で収録してイギリス英語としているが、米国麻薬取締局 DEA (Drug Enforcement Administration)のウェブサイトにも“Ecstasy Or MDMA (also Known As **Molly**)”のように出てくるものである。<sup>2)</sup>

語源については **molecular** の短縮 (clipping) からであるとする説があるが、それは Ecstasy が MDMA の錠剤を指すのに対して、**Molly** は粉末状、または

結晶状のものを指すからである。また、若者のあいだに広まるパーティードラッグ(party drug)が女性のニックネームが使われるのは珍しいことではなく、ほかにもメタンフェタミン(methamphetamine)を指す Tina などがある。<sup>3), 4)</sup> 英国では **Mandy** が使われる。<sup>5)</sup> *Merriam-Webster* は、**Mandy** が MDMA にかなり似ているのに比べて、**Molly** が molecular の短縮によるものであるという説得力のある理由はないという。

#### 4. 婉曲語法 — see a man about a dog

バーで女性と一緒に酒を飲んでいた男性が中座する場面で、**see a man about a dog** という表現が出てくる。

Mike said, “Hey, listen, I gotta go **see a man about a dog.**”

Andy nodded. She wanted time to think about this. She needed to see the video again.

Mike joked, “Don’t follow me this time.” -*Pieces of Her*, p. 254

「さて、ちょっと失礼するよ」

アンディはうなずいた。考える時間がほしい。もう一度、動画を観なければならぬ。

マイクが冗談めかして言った。「今度はつけてくるなよ」

-鈴木訳(上), p. 320

『リーダーズ英和 3』には「《口》 ちょっと用事がある《欠席・中座などの言いわけ》」とある。*OED* によると、口語であることのほかに、**dog** の代わりに **horse** などが使われることや、秘密の約束(undisclosed appointment)を守るため、アルコール飲料を買いに行くため、あるいはトイレに行くためにその場を離れる曖昧な言い訳として婉曲的に使われることがわかる。

*Cambridge Dictionary* は “UK informal” としているが、アメリカ系のイディオム辞典にも収録されていて、Ammer (2013) は、酒を買うことを禁じられていた 1920 年代の米国禁酒法時代に遡る婉曲語法(euphemism)で、その後ほかの場合にも使われるようになったとしている。

#### 5. 日常語 — parking deck

次の 2 つの場面にはいずれも **parking deck** が登場するが、前者では「立体駐車場」、後者では単に「駐車場」と訳出されている。

Her father was probably in the **parking deck** . . . . -*Pieces of Her*, p. 73

もしかしたら、ゴードンは**立体駐車場**にいるのかもしれない。  
-鈴木訳(下), p. 100

Passing the **parking deck** for the hospital, for the university, for the shopping center at the end of the street. -*Pieces of Her*, p. 500  
一般病棟の**駐車場**にも、大学の**駐車場**にも車を入れず、通りの端のショッピングセンターの前も素通りした。  
-鈴木訳(下), p. 247

*OED* は **parking deck** を収録しており, “A floor of a building used as a parking place for vehicles; (also) a multi-storey car park”で, 初出年は 1955 年である。

英和辞典で **parking deck** を収録するものはないが, 「立体駐車場」を指す語として **parking garage** を収録する英和辞典が多い。

- 《米》 立体駐車場 (《英》 multi-storey car park). (『新英和中 7』)  
《米》 (多層階式の) 駐車場 (《英》 (multistorey) car park)  
(『コアレックス英和 3』)  
《米》 (屋内) 駐車場 《多層のことが多い》 (《英》 car park)  
(『コンパスローズ英和』)  
《米》 駐車場ビル (『スーパー・アンカー英和 5』)  
《米》 パーキングビル, 駐車場ビル (『プログレッシブ英和中 5』)

アメリカ英語の辞典では, *CAAED* は, **parking garage** を “a building where people can leave their cars. [AM; in BRIT, usu **car park**]” としているが, “a *multi-level parking garage*” のように形容詞 *multi-level* が前に来る用例をあげている。*NOAD3* や *OAAD* の定義では, **parking garage** だけでこの種の駐車場を指すことになる。

a building, often of several stories, that provides parking space (NOAD3)  
a large building with several floors for parking cars in (OAAD)

コーパスの COCA と BNC で見ると, 次のようになっている。

|                     | COCA  | BNC |
|---------------------|-------|-----|
| <b>parking deck</b> | 112 例 | 0 例 |

|                              |        |        |
|------------------------------|--------|--------|
| <b>parking garage</b>        | 1392 例 | 2 例    |
| <b>car park</b>              | 303 例  | 1439 例 |
| <b>multi-storey car park</b> | 3 例    | 26 例   |

## 6. イディオム — **cheese it**

自宅にやってきた見知らぬ人物に警告する場面で、**cheese it** という表現が使われている。

“I’m not going to be part of your *bildungsroman*. Now **cheese it** or I’ll call the police.”  
- *Pieces of Her*, p. 363

「あたしはあんたの自分探しにつき合う義理はないけど。出ていかないなら警察を呼ぶよ」  
- 鈴木訳(下), p. 79

英和辞典は、成句の **Cheese it!** で次のように示している。

よせ；気をつけろ；逃げろ！ (『リーダーズ英和 3』)  
(1) やめろ，よせ；静かに (2) 気をつけろ；逃げろ (『新英和大 6』)

*OED* は、他動詞 *cheese* の「(行動を)やめる」の用法について “*colloquial. Now rare*” としたうえで、主に命令形(imperative) **cheese it** で “stop it, leave off, run away; (formerly also) be silent” としている。初出年は 1811 年。Kipfer and Chapman (2007)の初出年も同じで、もとは暗黒街(underworld)のスラングであったことを示している。Green (2008)はもう少し詳しく、起源は 19 世紀の英国で、その後オーストラリア暗黒街で使われたが、最近は一般的に、特に未成年者のあいだで使われているとしている。

語源については、Ammer (2013)によると、Eric Partridge が *Cease!* の転訛(corruption)の可能性をあげているが真偽のほどは不明である(*cf.* Beale 1993)。Green (2008)はさらに、“after cheese (at the end of a meal) comes nothing”という諺に由来する可能性も示している。つまり、チーズを食べたからもう終わりにしようということである。

## 7. 撞着語法 — **Same difference**

Alabama 州にある 2 つの都市、Muscle Shoals と Florence の違いが話題になっている場面である。

“Seriously,” Mike said. “What are you doing in Muscle Shoals?”

She sipped some vodka to give herself time to think. “I thought this was Florence?”

“**Same difference.**” His smile was crooked. - *Pieces of Her*, p. 246

「いや、ほんとうに。マッスル・ショールズになにをしに来たんだ？」

アンディは考える時間を稼ぐためにウォッカを飲んだ。「ここはフロレンスでしょう？」

「似たようなもんだ」マイクが片頬で笑った。 - 鈴木訳(上), p. 310

**Same difference** については、「(略式)どっちでも同じだ」(『ジーニアス英和 6』)のような説明がある。*OED*の初出例は1945年で、口語としている。*Merriam Webster*は、イディオムで“chiefly US, informal”と、主にアメリカ英語であるとする。

*same*と*difference*のような意味的に相矛盾する2語を並置する語法は撞着語法(oxymoron)と呼ばれる。正反対の概念を持つ2語を結びつけることによって、読者の注意を喚起する。cruel kindness (残酷な親切心), harmonious discord (調和のとれた不和), a cheerful pessimist (陽気な悲観論者), a wise fool (賢い馬鹿[道化師]), excessively moderate (きわめて適度な)などがよく知られている(寺澤 2002, 安井 1996)。

## 8. 医療語 – gelcap

抗炎症薬のイブプロフェン(ibuprofen)を服用させる場面である。

She put four **gelcaps** on the table. She opened one of the bottles of water.

- *Pieces of Her*, p. 532

4錠の錠剤をテーブルに置き、ミネラルウォーターの蓋をあけた。

- 鈴木訳(下), p. 287

テーブルに置かれたのはただの「錠剤」ではない。tabletではなく、**gelcap**である。日常生活に出てくるこの医療語(Medspeak)について次のように説明する英和辞典もあるが、「カプセル」なのか、それとも「錠剤」なのか。

ジェルキャップ《飲みやすいようゼラチンコーティングを施したカプセル》 (『リーダーズ英和 3』)

ゼラチンで覆った錠剤 (『ウィズダム英和 4』)

英語辞典の定義も一定ではないが、“A gelatin capsule containing liquid

medication or other substance to be taken orally” (*NOAD3*)が適切ではないかと思われる。Drake and Drake (2012)は、複数形 **gelcaps** で “(dosage form) *soft gelatin capsules*” としている。gel(atin(e)) + cap(sule) の混交 (blending)からである。softgel と呼ばれる (*WNWCD5*)。

## 9. 地域方言 – buggie

主人公とその母親がどうしてもいいことで口論になることを説明する場面で、そのどうしてもいいことのひとつとして、次のように書かれている。

If a grocery cart was called a cart or a **buggy**.      -*Pieces of Her*, p. 15  
スーパーマーケットのカートは、カートと呼ぶべきかバギーと呼ぶべきか。  
-鈴木訳(上), p. 27

英和辞典でこの場面に出てくる **buggy** を収録するものはない。*AHD5* は、簡潔に “*Chiefly Southern US* A shopping cart, especially for groceries” としている。*OED* によると、スーパーマーケットの「ショッピングカート」を指す米国(主に南部や中部)とカナダの地域方言(regional dialect)で、修飾語を伴って **grocery buggy** や **shopping buggy** のように使われることもある。初出年は、**grocery buggy** が 1940 年、**shopping buggy** が 1953 年、**buggy** が 1975 年である。さらに *DARE Online* によると、スーパーマーケットだけでなくほかの大型店舗のものも指し、主に南部、サウスミッドランド地域、ペンシルベニア州、オハイオ州で使われる。初出年は、**shopping buggy** が 1942 年、**grocery buggy** が 1943 年、**buggy** が 1965 年である。

## 10. Epilog — die of an overdose

**die of** ~ と **die from** ~ について、英和辞典では「die of は内的要因(病気など)による死、die from は外的要因(けがなど)による死とされてきたが、現在ではその区別はあいまいになっている」(『ウィズダム英和 4』)のように説明されるようになった。cancer と AIDS については次の用例が見られた。

Almost every day of her mother’s life for the last three years had been spent either trying not to **die from cancer** or enduring all the horrible indignities that cancer treatment brought with it.      -*Pieces of Her*, p. 82

母はこの 3 年間、癌そのものだけでなく、抗癌剤治療がもたらすみじめさに負けないようにすることで精一杯の日々を過ごしていた。

-鈴木訳(上), p. 112

“Nick had nothing with that. Your uncle was a fag. He **died of AIDS.**”

- *Pieces of Her*, p. 542

「ニックのせいじゃないよ。あんたのおじさんはホモだったの。エイズで死んだ」  
- 鈴木訳(下), p. 300

日本でも最近よく取り上げられる薬物の過剰摂取(overdose)の用例もある。

Harp had **died of an overdose** years before Andy was born.

- *Pieces of Her*, p. 538

ハーブは、アンディが生まれる数年前にオーバードーズで死亡していた。  
- 鈴木訳(下), p. 294

コーパスで見ると、COCA では次のようになっている。

|                               |       |                                 |      |
|-------------------------------|-------|---------------------------------|------|
| <b>die of cancer</b>          | 115 例 | <b>die from cancer</b>          | 29 例 |
| <b>die of AIDS</b>            | 82 例  | <b>die from AIDS</b>            | 27 例 |
| <b>die of an overdose</b>     | 3 例   | <b>die from an overdose</b>     | 8 例  |
| <b>die of a drug overdose</b> | 6 例   | <b>die from a drug overdose</b> | 1 例  |

注 (最終アクセス日: 2024年3月1日)

- 1) <https://www.servpro.com/>
- 2) <https://www.dea.gov/factsheets/ecstasy-or-mdma-also-known-molly>
- 3) <https://theconversation.com/from-ecstasy-to-molly-whats-in-a-name-when-it-comes-to-drug-use-35102>
- 4) <https://www.dea.gov/sites/default/files/resource-center/Publications/FC-MOLLY.pdf>
- 5) <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/features/the-evolution-of-ecstasy-from-mandy-to-superman-the-effects-of-the-drug-mdma-9959732.html>

**Texts** ([ ] 内は本稿で使用した略記)

Slaughter, Karin, *Pieces of Her*. William Morrow, 2020. (鈴木美朋 訳, 『彼女のかげら』(上)(下) ハーパーコリンズ・ジャパン, 2018) [*Pieces of Her*]

## 参考文献

*AHD5* = *The American Heritage Dictionary of the English Language*. 5<sup>th</sup> edition. Boston and New York: Houghton Mifflin. 2016.

*Cambridge Dictionary* = *Cambridge Dictionary Online*. Cambridge: Cambridge University Press. 2024.  
(<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>)

*CCAAED* = *Collins COBUILD Advanced American English Dictionary*. 2<sup>nd</sup> edition. Glasgow: HarperCollins. 2016.

*DARE Online* = *Dictionary of American Regional English*. Madison, Wisconsin: Board of Regents of the University of Wisconsin System. 2024.  
(<https://dare.wisc.edu/>)

*Merriam Webster* = *Merriam Webster Online*. Springfield, MA: Merriam-Webster. 2024. (<http://www.merriam-webster.com/>)

*NOAD3* = *New Oxford American Dictionary*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Oxford University Press. 2010.

*OAD* = *Oxford Advanced American Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press. 2011.

*OED* = *The Oxford English Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press. 2023. [<https://www.oed.com/>]

*WNWCD5* = *Webster's New World College Dictionary*. 5<sup>th</sup> edition. Boston and New York: Houghton Mifflin Harcourt. 2018.

『ウィズダム英和 4』 = 『ウィズダム英和辞典』 第 4 版. 2019.

『コアレックス英和 3』 = 『コアレックス英和辞典』 第 3 版. 旺文社. 2018.

『コンパスローズ英和』 = 『コンパスローズ英和辞典』 研究社. 2018.

『ジーニアス英和 6』 = 『ジーニアス英和辞典』 第 6 版. 大修館書店. 2023.

『新英和大 6』 = 『新英和大辞典』 第 6 版. 研究社. 2002.

『新英和中 7』 = 『新英中辞典』 第 7 版. 研究社. 2003.

『スーパー・アンカー英和 5』 = 『スーパー・アンカー英和辞典』 第 5 版新装版. 学研プラス. 2021.

『プログレッシブ英和中 5』 = 『プログレッシブ英和中辞典』 小学館. 2012.

『リーダーズ英和 3』 = 『リーダーズ英和辞典』 第 3 版. 研究社. 2013.

Ammer, Christine (2013), *The American Heritage Dictionary of Idioms*. 2<sup>nd</sup> edition. Boston and New York: Houghton Mifflin.

Beale, Paul (ed.) (1993), *A Dictionary of Catch Phrases: British and American, from the Sixteenth Century to the Present Day*. 2<sup>nd</sup> edition.

London: Routledge

Dalzell, Tom and Terry Victor (2013), *The New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*. 2nd edition. 2 vols. London and New York: Routledge.

Drake, Ellen and Randy Drake (2012), *Saunders Pharmaceutical Word Book 2012*. St. Louis, Missouri: Elsevier, Inc.

Frost, Emmanuel (2004), *The Complete Drug Slang Dictionary*. San Francisco: Heliographica

Green, Jonathon (2008), *Chambers Slang Dictionary*. Edinburgh: Chambers.

Kipfer, Barbara Ann and Robert L. Chapman (2007), *Dictionary of American Slang*. 4<sup>th</sup> edition. New York: HarperCollins.

Throne, Tony (2014), *Dictionary of Contemporary Slang*. 4<sup>th</sup> edition. London: Bloomsbury.

田中芳文 (2022), 「現代アメリカ英語の諸相—カリン・スローターの英語表現と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第 40 号, pp. 1-27.

\_\_\_\_\_ (2023a), 「現代アメリカ英語における医療語—カリン・スローターの英語と背景文化を探る」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 62 号, pp. 103-110.

\_\_\_\_\_ (2023b), 「現代アメリカ英語の諸相—カリン・スローターの英語表現と背景文化を解明する」『英語の言語と文化研究』第 41 号, pp. 1-19.

\_\_\_\_\_ (2023c), 「カリン・スローターの英語—『偽りの眼』の言語と文化を探究する」『人間と文化』第 6 号, pp. 59-68.

\_\_\_\_\_ (2023d), 「カリン・スローターの英語—『偽りの眼』の言語と文化を解明する」『人間と文化』第 6 号, pp. 69-78.

\_\_\_\_\_ (2024), 「現代アメリカ英語の諸相—カリン・スローターの英語表現と背景文化を解明する」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 63 号, pp. 85-92.

寺澤芳雄 (編) (2002), 『英語学要語辞典』研究社.

安井 稔 (編) (1996), 『コンサイス英文法辞典』三省堂.

山田政美・田中芳文 (2011), 『英和ブランド名辞典』研究社.

## Corpus

BNC = British National Corpus (<https://www.english-corpora.org/bnc/>)

COCA = Corpus of Contemporary American English (<https://www.english-corpora.org/coca/>)

## 英語メディア報道におけるサッカーのクリシェ (2)

### Football Cliché in the English News Media (2)

田 中 芳 文  
(地域文化学科)

キーワード：クリシェ，サッカー，英語メディア，ジャーゴン

#### 1. Prolog — away on a cold night at Stoke

イングランドのプロサッカーリーグ EFL Championship の強豪リーズ・ユナイテッド FC が，同リーグの下位に低迷するストーク・シティ FC と対戦する直前の BBC の解説に，次のような英文がある。敵地の(away)ストークの寒い水曜日の夜にリーズが実力を発揮できるかどうか勝敗のポイントだという。

I suppose it depends whether Leeds can do it **away on a cold Wednesday night at Stoke**.  
-BBC, 25 October 2023

この用例に出てくる **away on a cold Wednesday night at Stoke** は，サッカーでよく使われるクリシェ(cliché)である。ストーク・シティ FC は，華麗なパスワークではなく，フィジカルの強さで知られるチームである。また，その本拠地は寒く，雨が多く，風が強いなど過酷なコンディションで悪名が高い。したがって，そこへ乗り込んで試合をする選手やチームにとっては試練で，その実力が試されるわけである(LETF)。そのような環境でよいプレーができれば，その選手やチームは超一流とは言えないことを表すのに使われる(*Urban Dictionary*)。2010年に，サッカー解説者のアンディ・グレイ(Andy Gray)が，スペインの FC バルセロナでプレーするリオネル・メッシ(Lionel Messi)のような選手が，英国プレミアリーグの過酷な環境でプレーできるかどうかについてコメントしたのが起源。**wet Wednesday night in Stoke** などの形もある(Williams 2018)。

サッカーに特有の英語表現，つまり，サッカーのジャーゴン(jargon)については，田中(2023a)や田中(2024)で検討した。本稿では，田中(2023b)に引き続き，英語メディア報道に見られるサッカーのクリシェを取り上げる。

## 2. サッカーのクリシェ

### 1) banana skin

**banana skin** は、重要な人物、特に政治家がひどい間違いを犯すとか問題に対処できず、恥ずかしい思いをしている、あるいは愚かに見える状況を指すイディオムである (*LID*)。英和辞典には「《英口》(政治家・著名人などの) つまづきのもと、へま、失態」(『コアレックス英和 3』) のような説明がある。

サッカーでは、カップ戦の組み合わせが決まり、実力で上回るチームが弱いチームに取りこぼす可能性があることを表す場合などに使われる隠喩 (*metaphor*) であり、クリシェである。形容詞 *potential* を伴うこともある (Leigh and Woodhouse 2006, Bendelow and Kidd 2015)。

“It was a **banana skin** for us as we’re on a good run and they were on not such a good run,” Warne told BBC Sheffield. -BBC, 8 December 2021

I thought this was a **potential banana skin** for Arsenal, especially after recent performances. -BBC, 8 May 2023

### 2) down to the bare bones

**the bare bones** について、ほとんどの英和辞典は「骨子、要点」としている。『リーダーズ英和 3』はさらに「限界、極限」の意味を加えて、「cut [strip, etc.] ... (down) to *the bare bones* 〈情報など〉余計な部分を削って骨子だけにする；〈予算・人員など〉ぎりぎりまで削減する」のような用例を示す。

サッカーでは、負傷による離脱者が続出し、極端に苦しい状態のチーム事情を表すのに使われるクリシェである (Bendelow and Kidd 2015)。Leigh and Woodhouse (2006) は「お決まりのクリシェ」(*obligatory cliché*) と表現し、Williams (2018) は「ディッケンズの小説の暗く荒涼とした情景」(*images of Dickensian bleakness*) を連想させるものだとする。

Edwards says the team are “**down to the bare bones** but there’s quite a lot of teams in a similar position at the moment”. -BBC, 3 November 2023

### 3) give 110%

**110%** は、サッカーファンや選手が好むクリシェである。動詞の **give** を伴って、**give 110%** の形で使われることが多い (LETF)。**110%** はすべての選手や監督に期待される数字で、余分な 10% に含まれるのは、居残りでシュート練習をする、激しいタックル (*full blooded tackle*) をする、ピッチ上にすべてを出

し尽くす(leave everything on the pitch), ペナルティーキック戦の最初の 5 人に志願するなど(Bendelow and Kidd 2015)。数字の部分には 200, あるいは 1000 が入ることさえあるという(Leigh and Woodhouse 2006)。

He played every game like it was his last and **gave 110%** every time he wore the blue shirt. -BBC, 16 February 2023

#### 4) headless chicken

**headless chicken** は、大慌ての、軽率な、そしてしばしば役に立たない活動を意味する。特に **running around like a headless chicken** などの形で使われる口語的な語で、初出年は 1870 年である(OED)。PDEI は **run around like a headless chicken**, ODI は **running (or rushing) about like a headless chicken** で収録するイディオムである。

英米の違いに関して、CCID は **be running around like a headless chicken** はイギリス英語、**be running around like a chicken with its head cut off** は主にアメリカ英語とし、アメリカ系のイディオム辞典 Ammer (2013) や Spears (2000) は後者のみを収録している。佐藤 (2018) はこれらに倣い、前者をイギリス英語、後者をアメリカ英語としているが、安藤 (2011) はなぜか後者をイギリス英語としている。コーパスで見ると、COCA では前者が 3 例、後者が 15 例、BNC ではいずれの用例も見当たらない。

サッカーでは、選手、あるいはチームが好き勝手に何のプランもなく走り回っている様子を表すクリシェである(LETF)。

Christie **runs around like a headless chicken** and he's keeping Brooks out? -BBC, 28 August 2023

#### 5) "It's the hope that kills you."

"**It's the hope that kills you.**" は、サポーターは、期待したり希望を持ったりしないほうがよいということを表すクリシェである。重要な試合、例えばプレミアリーグ残留をかけたシーズン最終戦前に、サポーターは応援するチームが降格(relegation)しないことを望むが、その望みは無残にも打ち砕かれることがある(LETF)。そのような場合には、分裂文(cleft sentence)を使って、文字通りは「あなたたちを殺すのはその希望だ」と言う。

"They say **it's the hope that kills you**, but if we keep playing like that, even if we go down but playing like that, we aren't going to feel as

deflated as we would have been under Nathan Jones.

-BBC, 20 March 2023

## 6) leave everything on the pitch

**leave everything on the pitch** は、チームや選手が試合で「ベストを尽くす」ということを表すクリシェである。*everything* とはチーム全体の努力や個々の選手のエネルギーすべてを指す(LETF)。文字通りは「すべてをピッチ上に残す」である。

“Whilst I know that I am still young and will continue to develop, I can promise the United fans that I will **leave everything on the pitch** every time I pull on the red shirt. I’ll always be thankful to Feyenoord for all they have given to me and my family.

-BBC, 5 July 2022

## 7) miss a sitter

**sitter** は、スポーツで、簡単な捕球(catch)、打撃(stroke)、あるいはシュート(shot)を指す語である。初出年は 1898 年で、**miss a sitter** の形で使われることが多い(*OED*)。

サッカーでは、ひどい失敗(glaring miss)をした場合に使われる「典型的なクリシェ」(“classic cliché”)で、*absolute* や *complete* のような形容詞を伴うことが多い。最初はクリケットでキャッチを失敗した場合に使われていた。サッカーでは、ストライカーについて使われ、ゴールキーパーについて使われることはない。「簡単な標的」の意味の *sitting duck* からであると思われる(Leigh and Woodhouse 2006)。

Harry Wilson scored a brilliant equaliser then **missed a sitter** for Fulham as they drew at struggling Barnsley.

-BBC, 12 March 2022

## 8) run one's socks off

**one's socks off** について、『リーダーズ英和 3』は、「熱心に、懸命に」として、work [run, play, etc.] *one's socks off* の用例を示している。イディオム辞典では、*ODI* が **your socks off** の形で収録して、「かなり精力的に熱心に何かをする」(do something with great energy and enthusiasm)の意味のインフォーマルな表現であるとし、用例では動詞 *work* を使った“~he was working his socks off~”があげられている。安藤 (2011) が **work [laugh, run] one's socks off** のように動詞 *laugh* を示しながら「((口)) 一生懸命働く」という訳

語のみを示しているのは不可解である。動詞が *laugh* の場合は「よく笑う」(laugh a lot)であり，他に使われる動詞には *act*, *dance*, *play*, *scream* などもある(CCID, LID)。

サッカーでは，**run one's socks off** は，チーム，あるいは個々の選手が一生懸命プレーすることを表すクリシェである。動詞は，*run* の代わりに *work* もしばしば使われる(LETF)。

“My aim is to score goals, that’s my job. But the least you can do on the pitch is **run your socks off**.  
-BBC, 21 July 2023

He thanked Newcastle United fans for their messages of support and promised to **work his “socks off”** after completing the deadline-day move.  
-BBC, 2 February 2021

## 9) spare A's blushes

名詞の **blush** には「顔を赤らめること，赤面」の意味があり，**spare A's blushes** は「(英・くだけて) A (人) に恥をかかせない，A の面目を保つ」(『ウィズダム英和 4』) の意味で使われるイディオムである。

サッカーでは，明らかに勝つであろうと思われていたチームが大苦戦した結果，何とか最後には敗戦を免れた場合に使われるクリシェである(LETF)。

First half was just like both teams were in the Championship. The offsidess **spared our blushes** and the triple substitution showed Hecky’s frustration.  
-BBC, 14 August 2023

## 10) sweet strike

スポーツで使われる名詞の **strike** について，ほとんどの英和辞典は，野球とボーリングの場合をあげている。「(得点となった)キック」(『リーダーズ英和 3』)があるが，競技名への言及はない。「(米) 〔球技〕完璧な送球[パス]」(『ジーニアス英和 6』)も競技名は不明で，アメリカ英語に限定している。*OED* は，野球，クリケット，アメリカンフットボールで使われる意味をあげている。サッカーで「シュート」(*shot*)を指す語である(Room 2010)。

形容詞 **sweet** は，サッカーでは主に *volley* と共に使われるが，*shot* や *pass* と共に使われることもある(Leigh and Woodhouse 2006)。

**sweet strike** は，素晴らしいタイミングのボレーシュート，止めることができない強烈なシュート，あるいは見事なフリーキックを指すクリシェである

(LETF)。

What a **sweet strike** from Doucoure. Oh he hit that. It travelled like a rocket and gave the keeper no chance. -BBC, 28 May 2023

### 11) take the game by the scruff of the neck

*scruff*は「首筋、襟首」の意味で、**take ~ by the scruff of the neck**で「～の襟首をつかむ」の用例が英和辞典にはある。しかし、*LID*には「困難な問題に対処する、あるいは組織を再構成するために断固とした行動を起こす」(“to take determined action in order to deal with a difficult problem or reorganize a system”)の意味が収録されている。

サッカーでは、「試合の運命を変える、試合をコントロールする、試合を支配する、試合の流れを変える」といった意味で使われるクリシェである。特に、試合に負けそうな状況やチームの調子がよくない状況で、ある選手が激しいタックル、得点をあげる、あるいはアシストすることによって試合の流れを変える場合に使われる(LETF)。

“He just completely **took the game by the scruff of the neck** and won it for us. It was like the Kaoru Mitoma show. He was unstoppable,” says Burgess, an English defender who previously played for Middlesbrough and Portsmouth. -BBC, 3 February 2023

### 12) “The table doesn’t lie.”

**table**は、ライバル同士の順位を表すリストのことで、**league table**とも呼ばれる。初出年は1896年である(*OED*)。

“**The table doesn’t lie.**”は、そのチームの順位は、そのチームの能力、実力を表しているという意味のクリシェである(LETF)。文字通りは、「順位は嘘をつかない」ということ。

Tottenham’s all-time top scorer Kane said: “**The table doesn’t lie**, where we are doesn’t lie. We’ve got some fantastic players and moments but as a team we aren’t playing good enough collectively. -BBC, 1 May 2023

### 13) too good to go down

**too good to go down**は、サッカーのビッグクラブが、たとえシーズン当初に不調で勝利から遠ざかっている場合でも、決して降格(relegation)すること

はないだろうということを表すクリシェである。逆に、どんな強いチームでも降格の可能性があることを指して“**No team is too big to go down.**”と言う(LETF, Bendelow and Kidd 2015)。

West Ham striker Michail Antonio insists his side is “**too good to go down**” despite a difficult afternoon at Brighton last Saturday.

-BBC, 9 March 2023

#### 14) under the microscope

「顕微鏡」の意味の *microscope* が比喩的に使われると、**under the microscope** で、「詳細に調査されて」の意味になる。このイディオムの初出例は1765年である。**put ~ under the microscope** の形でも使われる(OED)。

サッカーでは、状態の悪い選手、監督、あるいはチームを詳しく調べる場合に使われるクリシェである(LETF)。

The less we **put them under the microscope**, the better they’ll do.

-BBC, 24 November 2022

#### 15) walk the ball into the net

動詞の *walk* には、他動詞で使われる場合、「歩くように動かす」の意味がある(『リーダーズ英和3』)。

サッカーでは、**walk the ball into the net** というクリシェがある。長い距離からの強烈なシュートやフリーキックからの曲線を描く芸術的なシュートではなく、ショートパスを多用して相手ゴールまで迫ってゴールを決める様子を指して使われる表現である。否定的な意味合い(negative connotation)を含むこともあるが、それは必ずしもゴールに結びつかないため、得点を望むファンからは批判されるからである(LETF)。

A problem we have is that at times it appears that we’re trying to **walk the ball into the net**. It’s frustrating to watch, when instead of a cross or shot we play the ball back and start again.

-BBC, 8 August 2022

#### 16) “You couldn’t write a script like this.”

“**You couldn’t write a script like this.**” は、スポーツコメンテーターがよく使うクリシェである(Susie Dent 2017)。試合の結末が思いもよらないものであった場合に使われる。文字通りは「こんな台本は誰にも書けない」で、サッ

カーでも古くから使われる表現である。<sup>1), 2)</sup> コメンテーターだけでなく、選手や監督も類似の表現を使う。

(選手)

Martin Dubravka has said “**you couldn’t write this script**” after Nick Pope’s red card against Liverpool ruled Newcastle’s number one keeper out of Sunday’s Carabao Cup final. -BBC, 20 February 2023

(監督)

“We said before the game we’d do everything possible. The players were fantastic. **You can’t write a script better than this**. We’re all very proud. We toasted inside to Jimmy [Bell] for this one. -BBC, 5 May 2022

### 3. Epilog — cultured left foot

イングランドのレスター・シティ FC(Leicester FC)のブレンダン・ロジャーズ(Brendan Rodgers)監督(当時)が、自身が率いるチームのディフェンダーのキアナン・デューズバリー＝ホール(Kiernan Dewsbury-Hall)を評して次のように述べたことがあった。

“The team was missing intensity and pressure and he has brought that. He typifies everything we want to be. He has good industry, a **cultured left foot** and he’s very honest.” -BBC, 10 April 2022

形容詞の **cultured** について、英和辞典に「(人が)教養のある、洗練された、上品な」(『コンパスローズ英和』)の意味は収録されているが、*OED* は、スポーツの選手、あるいはそのプレースタイルが「洗練された」の意味で使われることを明確に示している。イギリス英語で、初出年は 1933 年である(*OED*)。

サッカーでは、技術的に才能がある選手は、しばしば **cultured left foot** を持っていると言われる。パスやシュートが非常に正確で、しばしばスピンをかけることもできる。典型的には左利きの選手である(Dent 2017)。圧倒的に数が多い利き足が右足の選手は、右足よりも左足のほうが技術的に弱いのが普通であるところからの表現で、**cultured right foot** という表現はない(Bendelow and Kidd 2015, Dent 2017)。クリシェであり、**cultured** の代わりに **educated** を使って **educated left foot** と呼ぶ場合もあるという(Hurrey 2016)。

## 注

本稿で引用した用例は、すべて BBC のウェブサイト(<https://www.bbc.com/sport/football>)からで、用例中の太字は田中による。最終アクセス日は、2024年3月1日である。

- 1) <https://www.bubbleactive.com/blog-news/football-cliches>
- 2) <https://www.dailystar.co.uk/sport/football/hannes-halldorsson-messi-england-iceland-25241547>

## 参考文献

*CCID = Collins COBUILD Idioms Dictionary*. 4<sup>th</sup> edition. Glasgow: HarperCollins. 2012.

*LID = Longman Idioms Dictionary*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman. 1998.

*ODI = Oxford Dictionary of Idioms*. 4<sup>th</sup> edition. Oxford: Oxford University Press. 2020.

*OED = The Oxford English Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press. 2023. [<https://www.oed.com/>]

*PDEI = The Penguin Dictionary of English Idioms*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Penguin Books. 2001.

*Urban Dictionary = Urban Dictionary Online*. 1999-2024. (<https://www.urbandictionary.com/>)

『ウィズダム英和 4』 = 『ウィズダム英和辞典』 第 4 版. 三省堂. 2019.

『コアレックス英和 3』 = 『コアレックス英和辞典』 第 3 版. 旺文社. 2018.

『コンパスローズ英和』 = 『コンパスローズ英和辞典』 研究社. 2018.

『ジーニアス英和 6』 = 『ジーニアス英和辞典』 第 6 版. 大修館書店. 2023.

『リーダーズ英和 3』 = 『リーダーズ英和辞典』 第 3 版. 研究社. 2012.

Ammer, Christine (2013), *The American Heritage Dictionary of Idioms*. 2<sup>nd</sup> edition. Boston and New York: Houghton Mifflin.

Bendelow, Ian and Jamie Kidd (2015), *Bendelow and Kidd's Dictionary of Football*. Oakamoor, Staffordshire: Oakamoor Publishing.

Dent, Susie (2017), *Dent's Modern Tribes: The Secret Languages of Britain*. London: John Murray.

Hurrey, Adam (2016), *Football Clichés*. London: Headline Publishing Group.

- Leigh, John and David Woodhouse (2006), *Football Lexicon*. London: Faber and Faber.
- Pickering, David (1998), *The Cassell Soccer Companion*. Revised edition. London: Cassell.
- Simpson, Paul and Uli Hesse (2013), *Who Invented the Stepover? And Other Crucial Football Conundrums*. London: Profile Books Ltd.
- Spears, Richard A. (2000), *NTC's American Idioms Dictionary*. 3<sup>rd</sup> edition. Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Group.
- Williams, Tom (2018), *Do You Speak Football? A Glossary of Football Words and Phrases around the World*. London: Bloomsbury Sport. (堀口容子 訳 (2022), 『DO YOU SPEAK FOOTBALL? 世界のフットボール表現事典』 イースト・プレス)

- 安藤貞雄(編) (2011), 『三省堂 英語イディオム・句動詞大辞典』三省堂.
- 佐藤尚孝 (編) (2018), 『詳説英語イディオム由来辞典』三省堂.
- 田中芳文 (2023a), 「The Beautiful Game の言語を探るー 英語メディア報道におけるサッカー・ジャーゴン」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 62 号, pp. 97-104.
- \_\_\_\_\_ (2023b), 「英語メディア報道におけるサッカーのクリシェ」『人間と文化』第 6 号, pp. 79-88.
- \_\_\_\_\_ (2024), 「サッカーの言語ーイギリス英語とアメリカ英語の語彙的差異」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 63 号, pp. 93-101.

### 参照サイト

LETF = Learning English Through Football (<https://languagecaster.com/>)

### Corpus

BNC = British National Corpus (<https://www.english-corpora.org/bnc/>)

COCA = Corpus of Contemporary American English (<https://www.english-corpora.org/coca/>)

サッカーの英語  
—*Oxford English Dictionary*に追録された語彙

Football Lexicon added to *the Oxford English Dictionary*

田 中 芳 文  
(地域文化学科)

キーワード：サッカー，語彙，*Oxford English Dictionary*

## 1. Prolog

カタールで 2022 FIFA World Cup が開催される直前, 英国 BBC と米国 CNN が次のように報じた(以下, 用例中の太字は田中による)。

Phrases coined by former Chelsea boss Jose Mourinho and ex-Manchester United manager Sir Alex Ferguson are among two of 15 new additions to the Oxford English Dictionary.

As managers, Sir Alex Ferguson and Jose Mourinho won dozens of trophies and now they can claim another accolade because two of their famous phrases have made it into the Oxford English Dictionary (OED).

-BBC, 5 October 2022

Now, the linguistic ingenuity of two of the most influential coaches in modern football – Alex Ferguson and Jose Mourinho – have been officially recognized by the Oxford English Dictionary (OED).

Ferguson’s phrase “**squeaky bum time**” and Mourinho’s “**park the bus**” comment were two of 15 football-themed OED additions ahead of the World Cup in Qatar later this year.

-CNN, October 5, 2022

サッカー界で有名な 2 人の指導者に由来するフレーズなど, 15 の語が *Oxford English Dictionary (OED)* に新たに追加されたことを伝えるものである。

*OED* のウェブサイトから Updates (September 2022) で確認すると, 厳密には, 新語として追加された “New word entries” が 8 つ, 従来は複合語 (compound) や派生語 (derivative) であったが新たに見出し語となった “New

sub-entries”が 5 つ、新たに意味が追加された “New senses”が 5 つの、合計 18 である。

サッカーの英語表現については、これまで田中 (2023a), 田中 (2023b), 田中 (2024)で検討してきた。本稿では、2022 年 9 月に *OED* に追加された語を取り上げて検討する。

## 2. *OED* に 2022 年 9 月追録された語

### (1) **Cruyff turn**

ボールをパスすると見せかけてすぐにボールを軸足の後ろで引いて反転し、逆方向へボールを運んでディフェンダーをかわすテクニック。オランダのサッカー選手・監督 Johan Cruyff (1947-2016)に因む冠名用語(eponym)である。*OED* の初出年は 1981 年だが、1974 年に西ドイツで開催されたワールドカップで Cruyff が披露した。*Cambridge Dictionary* や *Collins Dictionary* も収録している。

“The **Cruyff turn**”, when he bamboozled Sweden defender Jan Olsson with a touch of football ballet, allowed him to drag the ball behind his standing leg with the inside of his foot. -BBC, 25 March 2016

### (2) **false nine**

得点をするという本来の役割よりも、しばしば中盤(midfield)にまでかなり下がってプレーすることで、味方が攻撃を組み立てるための創造的なプレーにかかわり、他の選手が攻撃に参加するためのスペースを与えるタイプのセンターフォワードを指す。あるいは、そのような選手のポジション。センターフォワードは伝統的に背番号が 9 のユニフォームを着用することから、文字通りは「偽の 9 番」ということ。初出年は 2009 年(*OED*)。 *Collins Dictionary* も収録している。

Jurgen Klopp has decided he always wants to use a **false nine** between his wide forwards. -BBC, 2 May 2023

### (3) **gegenpressing**

相手チームにボールを奪われるとすぐに強力なプレッシャーをかけるプレススタイルを指す名詞である。敵陣深く入ったところでさえも、できるだけ早くボールを奪い返し、相手チームがボールを保持してゲームを支配することを防ぎ、相手にとって危険な位置でのミスを引き出そうと試みる。ドイツ語

*Gegenpressing* の借用で, *gegen-* ('against') + *Pressing* ('pressing game' の短縮) から。大文字で始めて **Gegenpressing** となることもある。初出年は 2012 年で, “**Gegenpressing system**” のように修飾語(modifier)として使われたもの。ドイツ人プレーヤーで監督の Ralf Rangnick (1958-) が生みの親と言われることが多い。同じ意味で使われる名詞の **gegenpress** も追加されている。**gegenpressing** の短縮からで, 初出年は 2013 年である(*OED*)。

名将 Jurgen Klopp (1967-) もこの戦術で有名である。

“Klopp brought his philosophy of heavy metal football, **gegenpressing**, he changed Liverpool's way of being,” said Coady.

-BBC, 29 January 2024

#### (4) outfield

ピッチ(pitch)内の自陣のゴール, または相手チームのゴールから離れたエリアのこと。初出年は 1885 年。現在は, 主にゴールキーパー以外の選手を指す際の修飾語として使われる。また, ゴールキーパー以外の選手を集合的に指すこともある。こちらの初出年は 1988 年(*OED*)である。

英和辞典は, 「[the ~]【野】 外野; [《英》 単数または複数扱い] 外野手《全体》」(『コンパスローズ英和』)や「『野球・クリケット』 [the ~] 外野; [単数・複数扱い] (集合的に) 外野手」(『ジーニアス英和 6』)のように他の競技の場合しか示していない。

Room (2010)は, サッカーで, **outfield player** で収録している。この場合, アメリカ英語では **outfielder** とも呼ぶ(Harves 2023)。

But the goalkeepers, who rarely head the ball, did not develop dementia as often as the **outfield** players. -BBC, 17 March 2023

#### (5) over the top

*OED* には, 2022 年 9 月にスポーツのコンテキストで使われるものとして, 副詞は “up and over the top of a person or thing; over the head of an opposing player” の意味が追加された。初出年は 1969 年。形容詞はしばしばハイフンの付いた **over-the-top** で, “that goes over the top of a person or thing (esp. an opposing player)” の意味が追加された。初出年は 1927 年である。後者の 2022 年の用例 “**over-the-top ball**” はサッカーのものである。

ボールの上を越えるようなタックル, つまり相手選手を負傷させる危険性のあるような激しいタックルを指して使われる(Room 2010)。故意に怪我をさせ

ようとスパイクの裏のスタッドを上に向けるようなタックルである(Leigh & Woodhouse 2006)。

副詞の場合は、動詞 *go* を伴って **go over the top** となることが多い(LETF)。

The Ghanaian's studs raked into Hamann just below the knee as he **went over the top** for a loose ball and Hamann did not hide his disappointment afterwards. "That is the worst tackle I have ever received," he said, "and he has not apologised either."

-The Guardian, 7 December 2005

アメリカ英語では、クロスバー(crossbar)を越えたシュート、あるいは守備陣の頭上を越えるボールを入れる攻撃スタイルを指す(Harves 2023)。

## (6) Panenka

ペナルティーキックで、ゴールキーパーが左右いずれか一方に飛んだ瞬間、ゴール中央に軽くチップキックすること。初出年は 2001 年。**Panenka penalty** とか **Panenka chip** のように修飾語として使われることが多い。1976 年の UEFA 欧州選手権(UEFA European Championship)決勝で、このキックを使ったチェコスロバキア代表の Antonín Panenka の名前に由来する(*OED*)。

Star player Hakimi stepped up and was the coolest man under the most intense pressure, dinking his penalty — a '**Panenka**' — straight down the middle as Morocco surged into the quarters.

-BBC, 6 December 2022

## (7) park the bus

自陣ゴール近くにゴールキーパー以外の選手の大多数を配置し、攻撃する意図をほとんど示さないといった非常に守備的な試合運びをするという意味である。否定的な含意(connotation)があることが多い。ポルトガル語の *estacionar o autocarro* から。初出年は 2004 年(*OED*)。文字通りは「(ゴール前に)バスを駐車する」である。*Cambridge Dictionary* は収録している。*Collins Dictionary* はイギリス英語とするが、サッカーに限定せず、スポーツ一般で使われるとしている。

2004年11月、チェルシーFCを率いていたポルトガル出身の José Mourinho 監督が、ホームでトッテナム・ホットスパーFCに0対0の引き分けに持ち込まれた際に、相手チームの守備的な試合運びに言及して、"As we say in

Portugal, they brought the bus and they left the bus in front of the goal.”と語ったのが起源である(Bendelow and Kidd 2015, Walker 2014, Williams 2018)。

The draw keeps Manchester United’s Champions League hopes in their own hands as they approach the final few hurdles this season, and this wasn’t the first time that Mourinho has “**parked the bus**” in order to get what he wants. -The Mirror, 28 April 2017

### (8) rabona

軸足の後ろでクロスした足でボールをキックする蹴り方。あるいはそのように蹴るパス、クロスボールなど。一般的ではない蹴り方である。**rabona cross** や **rabona goal** などのように修飾語として使われることが多い。初出年は 2005 年。**Rabona** とも書く。スペイン語の *ranbona* から(OED)。一般の英語辞典でも *Cambridge Dictionary* や *Collins Dictionary* は収録する。

Surely 99% of professional footballers will go their entire careers without scoring a '**rabona**' — yet, remarkably, Lamela has two. That we know of, anyway. -BBC, 14 March 2021

### (9) row Z

口語で、劇場やスタジアムなどの座席の最後尾を指す語であるが、特にスポーツのサッカーで、スタジアムの高くてかなり後ろにあると考えられるエリアを指す。強烈ではあるが不格好なクリア、まったく違う方向へ向かったシュートなどをユーモラスに表現するもの。座席をアルファベット順に表示する慣例で Z が最後にくる。北米では使われない言い方。初出年は 1943 年(OED)。

John Stones recalls the last time he – in football parlance – ‘put the ball in **row Z**’; when he had to simply clear it, no nonsense, into the stands. -The Telegraph, 2 September 2016

The stepover king was shown tripping over his feet attempting the skill while earlier he had sent a tempting cross into **Row Z**.

-The Sun, 14 Jun 2020

## (10) squeaky bum time

もともとは、そして主にスポーツのコンテキストで、特に緊迫した期間、特に試合あるいはイベントのクライマックスにつながる期間を指す。初出年は2003年。英国のサッカーチーム、マンチェスター・ユナイテッド FC の監督を務めていた Sir Alex Ferguson の造語。英国プレミアリーグのシーズン終盤、タイトルのかかっていたチームについて語った際の表現。プラスチック製のベンチに座っていたスタッフが落ち着きなく動くときに生ずる音を表したものとされる(OED)。bum は主にイギリス英語で「尻」を意味するスラング(Thorne 2014)。文字通りは「キーキーと尻がきしる期間」である。もともとはシーズン中のある期間を指していたが、個々の試合中の時間帯を指すこともある(Bendelow and Kidd 2015)。一般の英語辞典では、*Cambridge Dictionary* と *Collins Dictionary* が収録した。サッカーだけでなく、クリケットやラグビーでも使われるようになった(Carrol 2021)。

It's **squeaky-bum time** for David de Gea because Ten Hag expects his goalkeeper to be proactive both in and out of possession, acting as part of the build-up when their team has the ball and coming off his line to clear threatening through-balls. -BBC, 30 March 2023

しかし、当時のインタビューを聴きなおしてみても、グラスゴー訛りの強い Ferguson が“**squeaky-bum time**”と言ったのか“、それとも **squeeze-your-bum time**”と言ったのか、判断が難しいという(Taylor 2007)。

## (11) tiki-taka

非常に正確なショートパスとボールの保持を重視することを特徴とするプレースタイルのことである。2000年代後半から2010年代初めにかけて、スペイン代表やスペイン国内のクラブ、特にFCバルセロナなどに典型的なプレースタイル。ただし、それ以前にも類似のスタイルを使う別のチームは存在していた。初出年は2007年。スペイン語の *tiki-taka* から(OED)。プレーのリズムを模倣したもの(*Collins Dictionary*)。 *Cambridge Dictionary* も収録する。

スペイン人のコメンテーター Andrés Montes (1955-2005) が2006年のワールドカップでスペイン代表のプレースタイルを表現して知られるようになったと考えられている(Bendelow and Kidd 2015)。また、スペイン出身でフィジカルを重視するサッカー指導者の Javier Clemente が、FCバルセロナのプレースタイルに異を唱えた嘲りの言葉(a term of derision)として口にした表現とも言われている。英国で使われた似た語に **tippiy-tappy** がある(Cox 2018)。

Guardiola is known for **tiki-taka** football, impressive possessional play and having the best players in each position. -BBC, 4 August 2022

### (12) top-scoring

形容詞で、スポーツの試合でほかの参加者よりも多く得点するという意味。あるいはもっと一般的に得点や評価されるイベントでも使われる。もともとは、第二次世界大戦(1939-45)中に最も多くの敵機を撃墜した飛行大隊(squadron)あるいはパイロットを指して使われた。この意味での初出年は 1940 年。スポーツでの初出年は 2004 年(OED)。

Sports Brief highlights the **top-scoring** teams across Europe's top five leagues during the ongoing 2023/24 campaign.

-Sports Brief, February 13, 2024

### (13) total football

ゴールキーパー以外のすべての選手が試合中に必要に応じてどんなポジションでもこなすことができる攻撃のスタイルを意味する。選手たちがポジションを交代し、他の選手が空けたスペースを埋めて、チーム全体の組織を保持しながら、流動的に動き回る。初出年は 1972 年。1970 年代初期にこのプレースタイルが台頭したのは、オランダのクラブチーム、アヤックスやオランダ代表チームと密接に関係しているが、それ以前にも類似のシステムを使ったチームは存在した(OED)。

This version of **total football** looks like organised chaos, but it allows creativity and risk taking at previously unimagined levels in the British game. -BBC, 17 January 2024

### (14) trequartista

ミッドフィールダー(midfielder)とストライカーのあいだのスペースでプレーをする攻撃的な選手で、その最も重要な役割はチームメイトが得点する機会を創出することである。初出年は 2001 年。4 分の 3 を意味するイタリア語 *trequartista* の借用(OED)。ピッチを横割りに 4 分割した後ろから 3 つ目の敵陣の浅いゾーンを指している。 *trequarti* (4 分の 3) + *--sta* (-ist) から。

The **trequartista**, perhaps better known to modern UK football fans as

the “number 10”, is often the most creative player on the pitch.

-BBC, 14 March 2023

Zaniolo is a **trequartista**, he is someone who plays in the hole in attacking midfield.

-BBC, 13 December 2018

### (15) zonal marking

スポーツ(主にイギリス英語, もともとはサッカー)で, 防御するために, ひとりの選手がピッチ上の特定のエリアに割り当てられる守備的なプレーシステムのことである。初出年は 1958 年。**man-marking** と対照的に使われることが多い(*OED*)。

Clement credits a switch from man to **zonal marking** and admitted Guardiola was the inspiration behind it.

-BBC, 10 March 2017

### 3. Epilog

BBC や CNN, あるいはそのほか多くのメディアでも報道されたこのニュースに対してすぐに反応した英国の辞書学者(lexicographer)の Susie Dent は, 次のように述べて, サッカーの語彙が *OED* に収録されることの意義を強調した。

..... this week the Oxford English Dictionary (OED) included in its quarterly update other donations from the beautiful game, including Sir Alex Ferguson’s “squeaky bum time” and José Mourinho’s “park the bus”.

The inclusion in the OED is significant – unlike strictly current dictionaries, which include new words that are bubbling under as well as those that have broken decisively through the surface, the Oxford English Dictionary is the grand dame of all lexicons, charting the shifting meanings of our words from their beginnings right up to the present day.

Once a word enters its pages – virtual or otherwise – it will never go out, which means that the process for including any new coinage is rigorous and considered. The fact that these footballing neologisms have been included means they have shrugged off any fly-by-night status and are here for the duration (Dent 2022).

## 注

用例は次のウェブサイトからで、最終アクセス日は、すべて 2024 年 3 月 1 日である。

BBC = <https://www.bbc.com/sport/football/>

CNN = <https://edition.cnn.com/>

The Guardian = <https://www.theguardian.com/football/>

The Mirror = <https://www.mirror.co.uk/sport/>

The Telegraph = <https://www.telegraph.co.uk/football/>

The Sun = <https://www.thesun.co.uk/sport/football/>

Sports Brief = <https://sportsbrief.com/football/>

## 参考文献

*Cambridge Dictionary* = *Cambridge Dictionary Online*. Cambridge: Cambridge University Press. 2024.

(<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>)

*Collins Dictionary* = *Collins Dictionary Online*. Glasgow: CollinsDictionary.com, HarperCollins Publishers. 2024.

(<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>)

*OED* = *The Oxford English Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press. 2023. (<https://www.oed.com/>)

『コンパスローズ英和』 = 『コンパスローズ英和辞典』 研究社. 2018.

『ジーニアス英和 6』 = 『ジーニアス英和辞典』 第 6 版. 大修館書店. 2023.

Bendelow, Ian and Jamie Kidd (2015), *Bendelow and Kidd's Dictionary of Football*. Oakamoor, Staffordshire: Oakamoor Publishing.

Carrol, Gareth (2021), *Jumping Sharks and Dropping Mics: Modern Idioms and Where They Come From*. Winchester, Hampshire: Iff Books.

Cox, Michael (2018), *The Mixer: The Story of Premier League Tactics, from Route One to False Nines*. London: HarperCollinsPublishers. (田邊雅之 訳 (2019), 『プレミアリーグ サッカー戦術進化論』 二見書房)

Dalzell, Tom and Terry Victor (2013), *The New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*. 2<sup>nd</sup> edition. 2 vols. London and New York: Routledge.

Dent, Susie (2022), "How Alex Ferguson and football in general have changed the English language," *The Scotsman*, 11<sup>th</sup> October 2022.

(<https://www.scotsman.com/news/opinion/columnists/how-alex-ferguson-and-football-in-general-have-changed-the-english-language-susie-dent-3873645>)

Harves, John C. (2023), *The Ultimate Soccer Dictionary of American Terms*. 2<sup>nd</sup> edition. Olney, Maryland: CoachingAmericanSoccer.com.

Leigh, John and David Woodhouse (2006), *Football Lexicon*. London: Faber and Faber.

Room, Adrian (2010), *Dictionary of Sports and Games Terminology*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.

Taylor, Daniel (2007), *This is the One. Sir Alex Ferguson: The Uncut Story of a Football Genius*. London: Aurum.

Throne, Tony (2014), *Dictionary of Contemporary Slang*. 4<sup>th</sup> edition. London: Bloomsbury.

Walker, Dan (2014), *Dan Walker's Football Thronkersaurus*. London: Simon & Schuster.

Williams, Tom (2018), *Do You Speak Football? A Glossary of Football Words and Phrases around the World*. London: Bloomsbury Sport. (堀口容子 訳 (2022), 『DO YOU SPEAK FOOTBALL? 世界のフットボール表現事典』 イースト・プレス)

田中芳文 (2023a), 「The Beautiful Game の言語を探る— 英語メディア報道におけるサッカー・ジャーゴン」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 62 号, pp. 97-104.

\_\_\_\_\_ (2023b), 「英語メディア報道におけるサッカーのクリシェ」『人間と文化』第 6 号, pp. 79-88.

\_\_\_\_\_ (2024), 「サッカーの言語—イギリス英語とアメリカ英語の語彙的差異」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 63 号, pp. 93-101.

#### 参照サイト

LETF = Learning English Through Football (<https://languagecaster.com/>)

キャリア系科目の再開発と大卒生の採用選考プロセスの動向  
Redevelopment of career education subjects and trends in the recruitment  
selection process for Japanese university students

高 須 佳 奈  
(地域文化学科)

キーワード：キャリア教育、大学教育、採用選考、インターンシップ、グループディスカッション

## はじめに

2011年の大学設置基準改正を経て、現在、ほとんどの高等教育機関でキャリア教育が実施されている。大学等におけるキャリア支援・教育は、景気に大きく左右される就職市場の動きに合わせ、その必要性が強調されると同時に様々な課題が指摘されてきた。しかしながら現時点においても、大学教育におけるキャリア教育の内容や提供の方法に一定の解はない。

本稿は、大学教育としてのキャリア教育の課題に挙げられることの多い「学士課程プログラムの構成要素に資するキャリア教育科目の在り方」を目指すため、既存キャリア教育科目の再開発を行い、教育実践を通して得られた知見について報告を行うことを目的とする。そのために、第1章では高等教育機関におけるキャリア教育の定義と経緯の確認を行い、第2章では、大学教育におけるキャリア教育の課題や批判についての整理のもとで、本稿で報告する授業開発の位置づけを提示する。さらに、報告する授業開発の意味合いを示すために、第3章では採用選考の現状と今後の方向性について議論を試みる。第4章では、授業開発の一部として行ったグループ・ディスカッション（以下GD）を軸に展開した授業実践の概要と調査結果および成果として見出された学士力との関係について検討し、終章で本稿の結論を述べる。

## 1. 高等教育におけるキャリア教育

### 1) 高等教育におけるキャリア教育の定義・考え方

ここではまず、キャリア教育の定義等について確認をする。キャリア教育は、中央教育審議会（以下中教審）によって「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義され、幼児期から高等教育まで体系的にキャリア教育を進め、その中心として基礎的・汎用的能力を確実に育成することなどが基

本的方向性として定められている（中教審, 2011, p. 16）。加えて、高等教育におけるキャリア教育の基本的な考え方として「生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度の育成」と「勤労観・職業観等の価値観の自らの形成・確立」を基礎とすることが示されている（中教審, 2011, p. 67）。

## 2) 高等教育機関でのキャリア教育実施の経緯と全国の大学の実施状況

日本の公的な文書に「キャリア教育」という言葉が登場したのは、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」である。この答申においては、初等中等教育と高等教育の役割と接続すなわち大学入学者選抜の在り方が審議・提言の論点であったが、その他関連する事項として「学校教育と職業生活の接続」が挙げられ、ここに学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るための「キャリア教育」を教育課程に位置づけることが明記された（中教審, 1999）。この背景には、1990年代初頭から続く日本経済の低迷を包摂するかのような世界的な産業構造の変化があり、投資対効果が明白に予測されてきた時代から先行き不透明な時代へと移行してきたことがある。労働市場も多様化・流動化し、日本では「フリーター」や「ニート」が増加し社会問題となった。この対策として、2003年に文部科学省・厚生労働省・経済産業省及び内閣府は「若者自立・挑戦プラン（キャリア教育総合計画）」を取りまとめ、キャリア教育の推進を後押しした。

その後、2006年改正の教育基本法や2008年策定の教育振興基本計画においても学校教育において職業に関する教育を推進する旨が掲げられた。高等教育機関のうち大学・短期大学においては、2011年施行の大学設置基準改正により、教育課程内外を通じた「社会的・職業的自立に向けた指導等」を行うことが制度化され、各大学においてキャリア教育を行うことが必須となった。文部科学省（2023）によると、教育課程内でキャリア教育を実施している大学は経年的に増え、現在98.0%に達している。

## 2. 大学教育におけるキャリア教育の課題と批判

### 1) 大学教育におけるキャリア教育の実践上の課題

ここでは、大学教育におけるキャリア教育の課題について、大学等が報告している個々の課題ではなく、総括的かつ一般化された課題を整理する。

リクルート進学総研（2010）は、「教職員の意識改革と教職連携」を最大の課題として報告している。中教審（2011）も同様に「キャリア教育は担当の教職員のみが行う取組と認識され、全学的な位置づけ・教育プログラムの整備等に不足がある」ことなどを指摘している。加えて、ベネッセ教育総合研究所（2010）は、「キャリア教育と学部の教育をどのように結びつけるのが困難」であることが、最も高い課題感として認識されていることを報告して

いる。荒木ほか（2015）の著書『キャリア教育論』の冒頭では、大学や教員によってキャリア教育に対する考え方が様々であり、一方でキャリア教育があまりにも企業側の論理ばかりに基づいていることへの懸念もあるとしている。この「企業側の論理」が含む意味合いは、厚生労働省が2004年に示した「就職基礎能力」や経済産業省が示した2006年に示した「社会人基礎力」などが、「雇用者側（企業側）が若者に求めているもの」を基盤にし、かつそれを高等教育機関側がキャリア教育科目の学習到達目標として設定してきたこと等も含まれよう。

指摘されているこれらの課題は、大学教育としてのキャリア教育が「何であって何でないのか」の明確な結論が出されないままに、「誰がどのように提供する仕組みとするのか」「その仕組みが機能するためには何が必要か」という部分を議論している。特に「誰がどのように」は、人材・教育ビジネス対大学アカデミズムという対立構図が存在しており、全国的には前者が大学におけるキャリア教育の実践を担うことが多い<sup>1)</sup>。これが次項に整理する「大学教育としてのキャリア教育」を巡る批判の一因になっている。

## 2) 大学教育としてのキャリア教育に対する批判・論点の整理

大学でのキャリア教育に関する報告は、2000年代以降多数の知見が蓄積されているが、教育実践報告が多く、大学教育としてのキャリア教育について一定の議論の流れを提示することは難しい。そこで、ここでは安藤（2015・2017）および児美川（2020）による現状整理や論点の提示を紹介する。

安藤（2015）は、大学のキャリア教育に対する肯定的・否定的報告を多数用いて現状を概観したうえで、「心理主義的傾向」と「対象と範囲の無限定性」の2点を批判の中核として整理した。特に後者については、「キャリア教育では専門外の教員や職員、場合によっては非科学的内容が無批判に教える講師などが授業に参入可能なほど無限定」であるとし、3点目の批判として「キャリア教育を担当する教員に対する批判」を示した。さらに、安藤（2017）では、政策関連文書を調査対象に「キャリア教育固有の専門性」の認識のされ方を明らかにし、その認識がキャリア教育に対し「独立した専門性を不問に付してきた」と結論づけている。

また児美川（2020）は、就職に関する社会状況の変化や大学に対する補助金事業・法改正等の国側の動き、就職活動プラットフォームの変化と人材ビジネスとの関わりも網羅的に踏まえ、2000年前後から2020年までを三つの時期に区分して大学におけるキャリア支援・教育の拡大プロセスを説明している。同時にこの経緯に対し「ビジネスによる大学教育への『侵蝕』という視点」を提案し、「大学のキャリア支援・教育の現状は、確かに人材・教育ビジネスの影響に引き摺られすぎて、いびつな内容になっている」とし、「キ

キャリア支援・教育のあり方をまっとうな意味での『大学教育』化」することが、キャリア教育がユニバーサル化した段階における「大学教育の新しいかたち」を展望することにつながると指摘している。

### 3) 島根県立大学人間文化学部におけるキャリア教育科目の再開発

筆者が所属する島根県立大学人間文化学部でも、キャリア教育科目は開設されていたが、人材・教育ビジネス系企業に委託して運営されてきた。2023年度から筆者が本学専任教員という立ち位置で当該科目の担当するになり、授業内容の見直しを行うこととなった。

見直しにおいては、先に示した数々の課題や批判を参考にし、①授業で扱うべき内容と②人材・教育ビジネスとの協働のありかたの検討の2点に軸足をおいた。①については、先に示した児美川（2020）の指摘である「いかにキャリア教育を大学教育化するか」に着眼するが、就職活動のノウハウのような内容を一切排除するのではなく、それらにある程度残しつつも、学士課程プログラムの構成要素として適切な授業科目の再開発を試みるという立ち位置をとる。その理由は、実際問題として学生は就職活動に対し不安を抱えており、これに対する支援は必要と判断したためである。一方、②については、就職活動プラットフォームを運営する人材・教育ビジネス業界と大学の間には情報の非対称性があり、いわば「餅は餅屋」という領域も当然存在すると筆者は認識している。これについて白井（2023）は、人材・教育ビジネスの大学キャリア教育への参入には、大学の主体性やコントロールが重要と指摘しているが、筆者が担当するキャリア教育科目でもその関係性の変更に着手することとした。

当該授業の見直し・再開発と2023年度の実践にあたっては複数の施策を試行したが、本稿では論点①に関し「就職活動における採用選考」を話題としながらも、学士課程に求められる「学士力」（中教審，2008）を複合的に向上させることを狙いとした教育実践について報告を行う。

## 3. 「就職活動における採用選考」に関する現状整理と予測される今後の変化

### 1) 採用選考の方法に関する現状と近年の関心事項

ここでは、読者の経験や背景に起因する用語理解の齟齬を防ぐため、まず採用選考の定義の確認と現状の整理を行う。

採用選考とは、様々な事業所が人材を採用する際に行う選考のことで、応募者と当該事業所との適切なマッチングを目指して行われるものである。現在採用選考は様々な手段で実施されているが広く実施されているものを、学生の就職活動を支援する際に得た筆者の気づきや近年の変化を盛り込んで整理したものが表1である。

表 1：採用選考の方法と近年の変化（著者作成）

| 区分  | 内容                       | 備考   |
|---|--------------------------|--|
| ①書類選考   | 履歴書や職務経歴書*<br>(*中途採用の場合) | <ul style="list-style-type: none"> <li>氏名・生年月日・住所・学歴や職歴、免許・資格等を記載する（一般財団法人日本規格協会のJIS規格の履歴書が広く使われていたが、2020年に廃止。現在は厚生労働省が様式を提供している）。</li> <li>厚生労働省の様式でも複数の提出シーンに対応可能な、「志望の動機、特技、好きな学科、アピールポイントなど」を書く自由欄が1つ設けられているが、自由度が高い割に欄が小さく、この様式が指定された就活学生にとっては悩みのタネとなっている。</li> </ul> |
|   | エントリーシート                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>志望動機、自己PR、学生時代に力を入れたことなど、履歴書を補完する質問を事業所が設定する。</li> <li>多くがWebフォームへの入力に移行しており学生側のハードルは下がっているが、1次選考通過後に手書きの書類提出が求められる場合もある。一方で、回答形式を指定せず指定した紙面の大きさに「自由に表現せよ」と応募者の創造性を期待する事業所もある。</li> </ul>   |
|   | その他                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>文章量の多い「作文・小論文」を課す事業所もある。</li> <li>従来は書面で表現していたような内容を、プレゼンテーション動画という形で提出する方法も広がってきている。</li> </ul>  |
| ②筆記試験   | 一般常識や一般教養に関するもの          | <ul style="list-style-type: none"> <li>中学校から高等学校レベルの主要5科目と時事問題やビジネスマナーなどを含む。市販の試験を活用する場合もあれば事業所で自作される場合もある。</li> </ul>   |
|   | 適性診断に関するもの               | <ul style="list-style-type: none"> <li>問題解決能力を測るための能力検査と、性格や性質を測るための性格検査があり、株式会社リクルートマネジメントソリューションズが提供するSPIがよく知られている。</li> </ul>   |
|   | 専門知識に関するもの               | <ul style="list-style-type: none"> <li>業務内容に必要な知識を問うために事業所ごとに自作される。</li> </ul>   |
|   | その他                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>小論文等を筆記試験として実施する場合もある。文章構成能力や論理的思考などの汎用的能力のほか、出題意図によるが教養または専門知識などを見極めるために行われる。</li> </ul>   |
| ③面接試験   | 集団面接                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>複数の候補者の面接を一度に行う。候補者を比較しながら評価でき、多くの候補者の面接を効率よく行う事業所側メリットがある。</li> </ul>  |
|   | グループ・ディスカッション            | <ul style="list-style-type: none"> <li>主に新卒採用で用いられることが多く、採用人数が多いかエントリー学生数がある程度の多い事業所で実施される。</li> <li>候補者のコミュニケーション能力や問題解決能力等の汎用的能力の評価に役立っている。</li> </ul>   |
|   | 個人面接                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>候補者一人ひとりと面接を行う方法で、選考の終盤の段階で行われることが多い。</li> <li>人事担当者だけでなく経営トップや役員などが担当し、複数回行う事業所もある。</li> <li>具体的な過去の行動等「事実」を掘り下げるコンピテンシー型面接が広まってきている。</li> </ul>   |
| *2022年の三省合意により、上の選考方法に加え三省合意の趣旨に従って実施した「インターンシップ」においては、そこで得られた情報（人物評価等含む）を選考に活用できるようになった。 |                          |  |

これらの採用選考の実施にはオンラインの活用も広がっている。しかしながら、オンラインを採用活動・採用選考に効果的に活用する事業所は、大手企業等に偏る傾向がある。つまり、都市圏に主な拠点を置く企業等が、採用のターゲット層を地方在住の学生にも広げやすくなっており、地方中小企業の人材採用力が相対的に低下するという懸念もある（HR総研, 2024a）。

一方、採用選考において社会的な問題になっているのが「就職差別」の防止である。事業主に公正な採用選考を求めること自体は新たな動きではないが、LGBTQに代表されるような「多様性を受け入れる社会」への変化に伴い、書類や面接における設問などの細かなところで半ば常識化していた古い慣習を見直すよう、厚生労働省による啓発活動が近年活発化している<sup>2)</sup>。

## 2) 人材輩出／人材採用に関連する外部環境の変化と予測される今後の動向

では、先に見たような採用選考に関する「変化」はどこからもたらされたのだろうか。ここではまず、キャリア教育を行う教育機関（人材輩出）と、人材を求める側（人材採用）の双方を取り巻く外部環境の変化を、マクロ環境分析のフレームワークであるPEST分析を用いて整理する（図1）。

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Politics (政治的要因)  |   |   | Economy (経済的要因)  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>三省合意によるインターンシップの定義変更</li> <li>「新しい資本主義」構想に基づく企業変革の要請</li> <li>日銀：金融政策の柔軟化 等</li> </ul>         | P | E | <ul style="list-style-type: none"> <li>長期的な人手不足感</li> <li>年功序列・終身雇用等の従来型的資源管理のゆらぎ</li> <li>株価の上昇 等</li> </ul>          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>デジタルネイティブな世代の増加 (Z世代・α世代)</li> <li>価値観の多様化</li> <li>人生100年時代</li> <li>人口減少と少子・高齢化 等</li> </ul> | S | T | <ul style="list-style-type: none"> <li>生成AIの急速な利用拡大</li> <li>デジタルデバイスの浸透</li> <li>テクノロジーの進化による既存ビジネスの不安定化 等</li> </ul> |
| Society (社会的要因)   |   |   | Technology (技術的要因)   |

図 1：人材輩出／人材採用を取り巻くマクロ環境分析（著者作成）

表 1 や図 1 の「三省合意によるインターンシップの定義変更」では、従来インターンシップと呼称されてきた取組を 4 つに類型化し、インターンシップと呼称できる取組は、学年設定や就業の体験を組み込むなどより厳密に規定された。加えて、これまでは不可とされてきた「インターンシップで得た学生情報」を採用選考に活用できることが明示され、インターンシップの意味合いが大きく変化した（文部科学省ほか, 2022, 採用と大学教育の未来に関する産学協議会, 2022）。

これらの外部環境の変化が、4-1) で整理した採用選考を変化させる要因になっているのだが、外部環境の変化自体も急速であるため、早くも次のような変化が起こりつつあると指摘されている。

- ・ インターンシップの定義改正により、その準備・意味付けとして低学年のるキャリア教育の重要性が増大（マイナビ, 2024）。
- ・ ChatGPT 等の生成 AI をエントリーシートに活用する就活学生の増加や、就活学生による「書類選考合格エントリーシート」公開等、従来エントリーシートによる選考が担っていた「本人の思考や文章力などを測る」という役割が覆されつつあるなかで、これまで以上に面接のウェイトが増大（HR 総研, 2024b）。
- ・ インターンシップを採用選考に活用する企業が増加。「選考と結びつける」だけでなく「優秀な学生においては考慮する」とした企業は全体で 6 割を越え、特に従業員数 1,001 名以上の大企業においては急増（HR 総研, 2024b）。

以上を総括すると、今後の採用選考では、人材採用側は応募者の評価範囲をインターンシップにまで広げ、より各職場環境に近い状況下での彼らの行動を通し、その人となりを見ようとする傾向が高まることが予測される。

#### 4. キャリア教育科目の再開発および教育実践と効果の検証

##### 1) 問いの設定

筆者が再開発するキャリア教育科目では、「いかにキャリア教育を大学教育化するか」を命題に、学士課程プログラムの構成授業としての適切さと既存科目で行われてきた就職活動ノウハウの教授との両立を試みた。取り組んだ授業開発のうち、本稿では GD に着目した一連の教育実践について報告する。

## 2) GD に着目する背景

GD という若者対象という印象が強いが、単純に日本語にすれば「集団討議」である。すると、実際の仕事・業務における「会議」はもちろん、他者との調整・交渉等も、本質的には GD と換言可能である。しかし、日本の職場の「会議」の多くが生産的な議論の場にはなっていないのが現状である。

社内会議や協議の活性化は、人材育成や企業文化の改革など企業変革の重要な一領域であり、ビジネス・スクールにはそのための科目が設定されているほどであるし<sup>3)</sup>、巷には GD やファシリテーションに関するビジネス書が多数刊行されている。よって、人材採用側は GD を採用選考試験として実施し、応募者の行動から入社後の活躍を見据えた「人となり」を読み取り、入社後のミスマッチを低減しようとするのである。

また、3-2) で見た通り、学生にとって今後ますます就業を体験する機会が増えると同時に、その行動を他者から評価される機会も増加する。インターンシップは、各職場での業務の体験を含むということは、すなわちそこに参加する学生にとって、GD に取り組む機会が増えるということである。

一方、GD に対し苦手意識がある大学生の割合は 66.7% という調査結果もある（リクナビ、2024）。同調査では、苦手な理由として「人見知りだから」「評価基準がわからないから」という意見が多いと報告している。これに対し筆者は、GD の基本をきちんと学び練習する機会があれば、現在挙げられているような GD が苦手な理由の多くは解消すると考える。加えて、GD は主題を工夫し、適切に指導を行えば、「学士力」の向上に寄与すると筆者は考える。なぜならば GD は、問題解決力や論理的思考力、自己管理やチームワークおよび幅広い教養や様々な事物に対する好奇心等「学士力」を構成する様々な要素を必要とする高度な対人コミュニケーションだからである。

### 3) 実践内容

表 2：キャリアデザイン II における GD の学習内容

島根県立大学人間文化学部「キャリアデザイン II」第 10～14 回授業で、採用選考としての GD 試験の解説および、GD に関する学習と演習を授業内に組み込んだ（表 2）。

|      | GDに関する学習の取り入れ方   |
|------|--|
| 第10回 | ・ 解説なしに隣席の学生同士でGDを実施し、履修学生らが各自の現状を確認   |
| 第11回 | ・ この回以降ランダムにグループを指定し、採用選考としてのGDの種類や、一般的なGDの流れ（前提条件の確認・議論のプロセス管理等）を学習しGDを練習   |
| 第12回 | ・ 面接試験を想定したロールプレイを同時双方向型オンライン授業で実施し、対話や協働における非言語コミュニケーションの重要性と面接官の視点を学生自らが見出すグループ演習  |
| 第13回 | ・ 制約条件として時間制限と成果創出が必須の採用選考におけるGDの特性の解説<br>・ GDの演習にシックスハット法を用いた強制発散思考の体験を組み込み学習者それぞれの思考の方向性の偏りやその多様性に気づかせる<br>・ GDにおける発言の種類（ベクトル・働き）に着目し、具体と抽象を行き来しながら議論を進めることを解説 |
| 第14回 | ・ 面接官役をおき、模擬面接としてのGDを実施<br>・ GD後、各グループのGDがどのように評価可能かを記録を振り返って検討<br>・ GDにおける発言の種類と、議論の流れの読み取りや進行に貢献する方法を検討  |

### 4) 効果の測定方法と調査の概要

全ての授業回終了後に、受講生の同意を得たうえでアンケートを実施した。受講生は、本学人間文化学部に所属する保育教育学科 40 名、地域文化学科 68 名の合計 108 名が回答に応じ、回答者全員が 2 年生であった。

## 5) 調査結果

履修学生の授業受講前の GD に対する状況は図 2 のとおりである。88.9%の学生が GD に対しその意義を認めているものの、GD が好きだと答えた学生は 43.5%にとどまった。また、GD について学ぶ機会について当該授業以前の有無を問うたところ、59.7%の学生が学習機会はなかったと答えた。

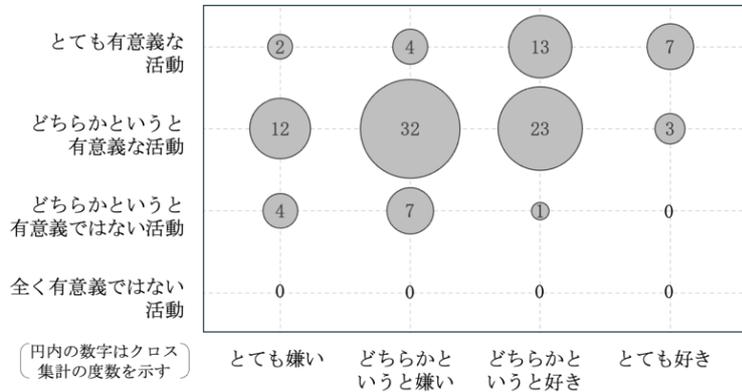


図 2: 受講前の履修学生の GD の好嫌度と有用感 (n=108)

表 3: 受講前後の GD に対する意識変化 (n=108)

|      | 有用性に関する見方 |      | 対処する自信 |      | 積極的に関わる態度 |      |
|------|-----------|------|--------|------|-----------|------|
|      | 受講前       | 受講後  | 受講前    | 受講後  | 受講前       | 受講後  |
| Ave. | 3.05      | 3.58 | 2.37   | 2.88 | 2.64      | 3.24 |
| t    | 8.81      |      | 6.49   |      | 8.22      |      |
| p    | < .001    |      | < .001 |      | < .001    |      |

GD に対する考えとし

て①GD の有用性、②GD に対処する自信、③GD に積極的に関わる態度について授業前後の意識を 4 件法で調査した。選択肢で最も肯定的な回答を 4、最も否定的な回答を 1 として数値換算し、有意水準 5%で対応のある t 検定を行ったところ、結果は表 3 のようになった。

また、授業後に「GD に積極的に関われることは今後の学生生活や社会出るうえでどの程度重要だと思うか」と問うたところ、75.9%が「とても重要である」、24.1%が「ある程度重要である」と回答し、履修学生全員が GD に積極的に関わることの重要性に対し肯定的な回答をした。

さらに、GD を有益に進めていくのに必要な様々な要素について意識調査をした結果を図 3 に示す。要素として提示した項目は、GD を活用した各授業回の学生のリフレクションシートに記述されたキーワード等をもとに作成した。その結果、最も支持が集まりにくかったのは「リーダーシップ」となった。支持する回答が多かった要素は「思考の言語化」「多様な関心やものの見方」「論理的思考」「GD の進め方に関する知識」「幅広い教養」等であった。

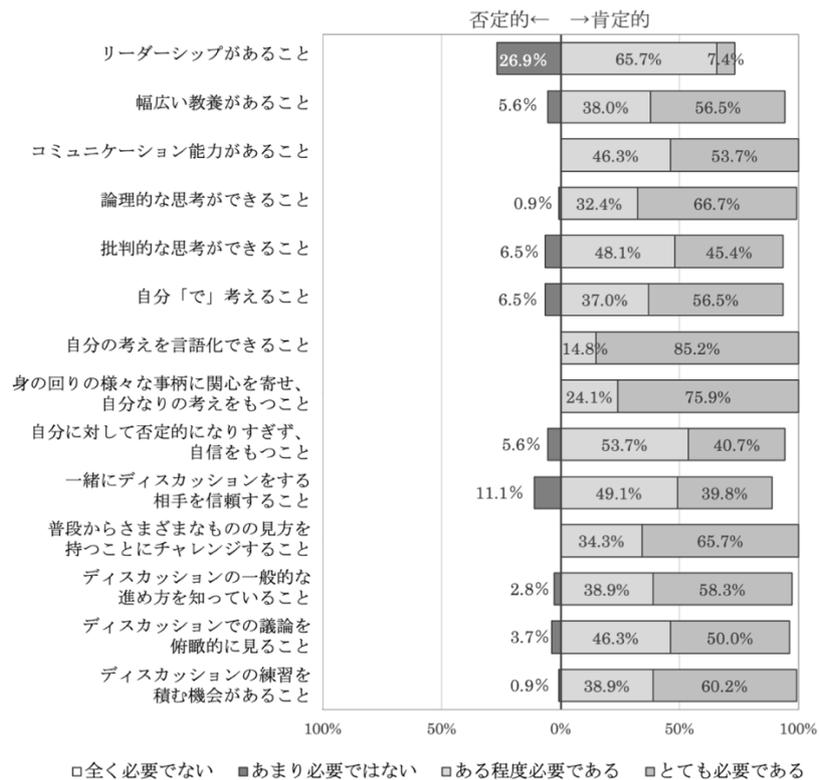


図 3：当該授業受講後の履修学生が GD に必要と考える要素 (n=108)

## 6) 考察

調査結果より、本授業を受講した学生の受講前の GD に対する意識は、リクナビ (2024) の報告と同様であった。彼らに対し GD に関する学習をキャリア教育科目の授業に組み込んだ結果、履修学生の GD に対する有用感の向上、苦手意識の克服、積極的な関与態度の醸成がみられた。また、履修学生らは GD に積極的に関わることの重要性を理解し、そのために、自身の思考の言語化や、幅広い関心と教養、論理的思考などまさに「学士力」の基盤となる力の獲得の必要性を自ら理解することにつながったと推測される。

## おわりに

本稿では、大学におけるキャリア教育についての経緯・現状および課題や批判について整理し、「いかにキャリア教育を大学教育化するか」を命題にキャリア教育科目の再開発を行った。GD を軸に展開した授業内容で、学士課程プログラムの構成授業としての適切さと既存科目で行われてきた就職活動ノウハウの教授との両立を試みた結果、実際の就職活動等の課程で関わることになる GD に対する学生の自信や積極的な態度が向上し、履修学生自身に学士力獲得の必要性を理解することを促せた。今回の報告は、授業開発のうち GD を軸展開した部分のみを報告したため、授業全体が、どのように学士課程の大学教育と関連していくのかについて、今後さらに検討を重ねたい。

## 【注】

- 1) やや古いデータだが大規模な調査結果の例として、厚生労働省（2011）は、全国562の大学のうち、正課のキャリア教育科目を「キャリア形成を専門とする教員が担当しているものが多い」と回答した大学は約1/4（25.1%）と報告している。
- 2) 例えば、厚生労働省は事業主啓発用の公正採用選考パンフレットやガイドライン等をWebページに公開していたが、2023年度から「公正採用選考特設サイト」を運営し、動画等を用いて幅広い世代の求職者にも訴求する啓発活動を行っている。
- 3) 筆者が修了したビジネス・スクールの場合、思考系科目群の「ファシリテーションとネゴシエーション」のほか、組織・人事系科目群に「パワーと影響力」「組織行動とリーダーシップ」など、組織における議論の扱いや組織風土や企業文化について検討する授業が開講されている。

## 【参考・引用文献】

- 安藤りか（2015）「大学におけるキャリア教育に対する批判について ―再批判に向けた問題の整理―」名古屋学院大学論集 社会科学篇，52(1)，133-147.
- 安藤りか（2017）「大学におけるキャリア教育固有の専門性をめぐる試論 ―政策関連文書を用いた検討―」名古屋学院大学論集 社会科学篇，53(3)，139-162.
- 荒木淳子・伊達洋駆・松下慶太（2015）『キャリア教育論：仕事・学び・コミュニティ』慶應義塾大学出版会.
- ベネッセ教育総合研究所（2010）「キャリア教育・就職支援の現状と課題に関する調査」ベネッセ教育総合研究所.  
(<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3166>)
- 厚生労働省（2011）「キャリア・コンサルティングに関する実態調査結果 報告書」.
- 中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」.
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.
- 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」.
- HR総研（2024a）「採用担当者のための最新情報&実務チェックポイント 第155回 【25卒採用動向】」人事ポータルサイトHRpro.  
([https://www.hrpro.co.jp/series\\_detail.php?t\\_no=3842](https://www.hrpro.co.jp/series_detail.php?t_no=3842))
- HR総研（2024b）「2024卒&2025卒採用動向調査（12月）結果報告」人事ポ

ータルサイト HRpro.

([https://www.hrpro.co.jp/research\\_detail.php?r\\_no=377](https://www.hrpro.co.jp/research_detail.php?r_no=377))

児美川孝一郎 (2020) 「大学におけるキャリア支援・教育の現在地 ―ビジネスによる侵蝕, あるいは大学教育の新しいかたち? (特集 産業としての就職活動)」日本労働研究雑誌, 62(2・3), 89-100.

文部科学省 (2023) 「令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」.

文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2022) 「インターンシップを始めとする学生のキャリア形成支援に係る取組の推進に当たっての基本的考え方」.

マイナビ (2024) 「大学生低学年のキャリア意識調査 (26・27年卒対象)」マイナビキャリアリサーチ Lab.

([https://career-research.mynavi.jp/reserch/20240115\\_68030/](https://career-research.mynavi.jp/reserch/20240115_68030/))

リクナビ (2024) 「【グループワークが苦手な人へ】人事が見ているポイントと乗り切り方を解説」就職ジャーナル.

(<https://journal.rikunabi.com/p/advice/26710.html>)

リクルート進学総研 (2010) 「大学で身につける就業力とは」カレッジマネジメント, Vol.165.

採用と大学教育の未来に関する産学協議会 (2022) 「採用と大学教育の未来に関する産学協議会 2021 年度報告書 産学協働による自律的なキャリア形成の推進」.

白井章詞 (2023) 「人材・教育ビジネスによる大学キャリア教育への関与とその変遷― GP 採択校のキャリア教育を受託した 6 社に着目して―」キャリアデザイン研究, 19, 59-68.

\*URL を付した文献の最終アクセス確認日は全て 2024 年 3 月 5 日である。

# 異文化に関する授業実践：宗教に焦点をあてて

## Practical Instruction on Foreign Culture: Focusing on Religion

塩谷 もも  
(地域文化学科)

キーワード：異文化、異文化理解、宗教、イスラム

### 1. はじめに

本稿の目的は、異文化に関する科目での授業実践について記述し、そこからの気づきをまとめることである。筆者はこれまで、島根県立大学地域文化学科、それ以前は島根県立大学短期大学部総合文化学科において、異文化に関する科目を担当してきた。最近は異文化ではなく他文化と称されることも増えたが、本稿では、授業内でも使ってきたため、異文化という語を使って記述する。

地域文化学科は人文系の学びを特徴とし、多様な学問領域から、広く文化について学ぶカリキュラムとなっている。日本文化と国際文化の2つのコースから成るが、日本文化コースの方が多数派で、日本文化や出身地など、自分になじみの深い地域に関心を持つ学生が多い。そのため、入学時には異文化に関心を持っている学生の割合は、残念ながらそれほど高くないと思われる。

その中で、筆者は文化人類学概論、アジア文化論（東南アジア）、多文化共生論など、異文化に関連した科目を担当してきた。異なる文化を知ることの楽しさ、異文化に触れて視野を広げることで自文化の見え方も違ってくることが、授業を通じて伝えることを目標としてきた。異文化に関する科目の中で、学生のコメントシート等での反応から、多少なりとも手ごたえを感じてきたテーマの一つが宗教に関する講義、特にイスラムに関するものである。

筆者はムスリム人口が最大のインドネシアを研究対象とし、文化人類学的な視点から、フィールドワークをしてきた。授業の中では、インドネシアでの経験を例として出すことも多いが、その際にイスラムについても触れることがある。本稿では、授業実践の内容と受講生の声、コメントシート等から得られた学生の反応も活用しつつ、これまでの授業を振り返り、今後に向けたまとめを行なう。

### 2. 一年次科目：文化人類学概論・インドネシア語

#### 1) 文化人類学概論

入学後、最初に授業する異文化に関する授業科目の一つが、春学期の必修科

目「文化人類学概論」である。おそらく新入生にとっては、科目名から内容が想像しにくい科目の代表だと思われる。そのため、初回の授業では、授業内容の概要として海外の文化、いわゆる異文化を中心に学ぶこと、なじみない文化を学ぶことで視野を広げつつ、自分にとって身近な文化と比較することの大切さを伝える。その際に相違点だけでなく共通点にも注目して見ることを、例を出しつつ説明する。授業では、少しでも異文化を感じてもらえるように、写真や映像なども活用している。

例えば 2023 年度の初回授業では、インドネシア・バリ島のヒンドゥー教徒の葬儀の写真から、死のとらえ方の違いと背景にある宗教観を日本と比較し、共通性と異質性を感じてもらおうようにした。また、イスラム教の断食月も例として出し、断食のとらえ方がムスリムと非ムスリムでは、異なることを指摘した。これらの事例を通じて、宗教は異文化について学ぶ上で、重要な要素であることを伝えた。その他にも宗教をテーマとする回があるが、その中では日本の宗教観についても、受講生に考えてもらっている。

特にインドネシアに関する事例は、自分の経験に基づいて語ることが多い。その際、自分が感じたことについても話す、あくまで筆者自身の主観に基づいたものであることを、注意点として加えている。同時に受講生が自ら異文化体験をすることの重要性についても、伝えるようにしている。

## 2) インドネシア語

春学期と秋学期 1 コマずつの開講で、春学期は初学者を対象としており、秋学期はその続きとなっている。現在、本学松江キャンパスの第二外国語の授業は 4 言語（中国語、韓国語、ドイツ語、インドネシア語）が開講されており、インドネシア語はその中の一つである。

授業では、言語を学ぶことに加えて、文化面についても触れている。特に秋学期の授業では、バリ島の映像資料を使って、観光に焦点をあてた会話の授業もしている。そのため、芸能や日常生活に加え、バリ・ヒンドゥーの信仰や宗教実践についても、学べるようになっている。ただし、語学が中心であるため、東南アジアの文化や宗教等については、二年次科目でより詳しく学ぶようになっている。

## 3. 二年次科目：アジア文化論（東南アジア）

秋学期選択科目の「アジア文化論（東南アジア）」は、自然環境や歴史・宗教的背景をもとに、衣食住に焦点をあてながら、東南アジアの文化的特徴を学ぶ科目である。全 15 回のうち 5 回が宗教をテーマとしており、イスラムとヒンドゥーをテーマとした講義を行なっている。これらの宗教については、高校までの学びの中で、学習しているため重なる部分はあると思われるが、導入部

分で、信仰の特徴や教義についても復習を兼ねて話すようにしている。

暮らしの中での宗教実践を学ぶことで、日本では非日常のものにとらえられがちな宗教を、日常のものとしてとらえている人々もいることを知ることになる。特に食や衣服と宗教の結びつきは日々の暮らしに直結するため、実感が得やすいようである。このテーマは、日本でのインバウンド観光の拡大、多文化共生にも結びつくものになっている。観光客に対する食事面配慮、空港等の礼拝施設、日本のモスクについても事例から学ぶ。

2019年度の授業では、インドネシアからゲストスピーカーとして、大学教員のムスリム4人を迎えた。授業ではインドネシアの文化について、パワーポイントを使って、紹介してもらった。踊りについては、受講生もその場で立って一緒に体を動かすワーク等も含まれていた。その後、グループに分かれて交流し、さらに日本での観光をテーマに、ゲストの教員たちが島根を訪れて興味をもったこと、印象に残ったこと等を聞き取ってまとめるワークをした。

ワークでは、グループごとにスマートフォンの翻訳アプリ、ホワイトボードなども活用した。学生からは、ゲストの先生方がとても親しみやすかった、話しやすく楽しかったなどの感想が出た。また、アジア文化論に加えて、4人のゲストにはインドネシア語のクラスにも入ってもらった。こちらもグループで交流してもらったが、大学に入って初めて学んだ言葉を少しでも使って交流ができたことは、とてもうれしいことだったようだ。



【図1：ゲストスピーカーと交流する学生】

なお、本科目の前身となる短大部科目「アジア研究」の授業では、ゲストスピーカーを呼ぶことはできなかったが、エッセイに基づくレポート課題を出した年があった。文章を通じて、少しでもイスラムと暮らしに触れてほしいと考えた。課題図書は人類学者片倉もとこ氏の『ゆとろぎ』（片倉2008）で、アラブ世界を舞台に、イスラム教徒の生活や価値観を綴ったものである。直接話をするには及ばないが、レポートからは学生のイスラムに対するイメージ変

化がうかがえた。

#### 4. 三年次科目：ジェンダーと文化・多文化共生論

##### 1) ジェンダーと文化

ジェンダーに焦点をあてながら、文化について学ぶ科目である。授業では5回が宗教をテーマとするもので、イスラム、ヒンドゥーと仏教をジェンダーに焦点をあてながら学ぶ。イスラムについては、ヴェール、結婚と家族についてがテーマの中心となる。ヴェールは一般的な意味を学んだあと、筆者のインドネシアでの調査結果も活用し、東南アジアの事例について学習する。ヴェールは、実物をいくつか教室に持参して説明し、写真や映像も使った。

ヴェールについては、中東式の黒い布で全身を覆うイメージが学生にはあるようで、インドネシアの色とりどりで形も多様なヴェールは新鮮に映るようだ。また、時代ごとの変化や流行もあるなど、自分たちと同じでおしゃれをしたい気持ちもあることに親近感を覚えていることも、学生コメントシートから伝わってきた。

授業では、東南アジアのイスラムと比較する意味もあり、サウジアラビアの映画「少女は自転車に乗って」も活用してきた。この映画では学校や家庭でのシーンが多く、ムスリムの日常生活の様子を知ることができる。グループワークで、映像を通じての気づきを話し合うこともしてきた。映画を通じた疑問点をヒントに、イスラムに関するテーマを設定し、調べて文章でまとめるレポート課題も出している。テーマは多様で、映画の主題の家族、結婚、恋愛、さらに衣服や食について調べる学生もいた。なお、本科目はカリキュラム改定により、2023年度が最後となった。

##### 2) 多文化共生論

この科目は、多文化共生に関わる活動をされている外部講師に来ていただき、講義をもとにグループワークを通じて考えることが中心になっている。多文化共生は広い範囲を含むが、授業では日本に住む外国人住民に関する内容に焦点をあてる。日本での暮らし（行政やNPOの取り組み）、学校教育、日本語教育、難民問題、やさしい日本語の取り組みなど多様なテーマの一つに宗教（イスラム）を設定している。

宗教に関する回は2回あり、筆者が講義を担当する回、島根在住のムスリムのゲストスピーカーの講義回から成る。筆者の担当講義では、日本の中でのイスラム、特にモスクをテーマに扱うことが多い。モスクを含めた各宗教施設が信仰の場であるだけでなく、外国人住民をつなげる場となっていること、同時に日本在住のイスラム教徒と日本人をつなげる場となっていることを、映像資料等も活用して伝える。

2023年度の授業では、授業はじめに2人1組で、1本のペンを使い、口をきかないというルールのもとで協力し、制限時間内にモスクの絵を描くワークをアイスブレイクに行なった。これは数回前のゲストスピーカーが同じ形式で家を描くワークをしていたのを活用し、テーマをモスクに変えて試みたものである。ワークでは予想していたよりも、多様なモスクが仕上がった。モスクを描いた29点の作品を回収し、授業内でも数点取り上げて解説をした。

提出された作品に一番多かったのは、ドームやそれに似た形の屋根がついているモスクで、約半数の15点がこれにあたる。周囲にヴェールをつけた人や、礼拝する人を描いているものもあった。尖塔を加えるなど、モスク建築の特徴をさらに出しているものも数点見られた。

また、6点はイスラムの聖地メッカのカーバ神殿を描いたと思われるもので、正方形の建物と周囲に人が描かれていた。4点はとがった三角屋根の建物で、やはり周囲に人が描かれているものだった。残り4点は丸形の建物など、より抽象的にモスクが描かれたものである。

もちろんこのワークは正確に描くことが目的でなく、モスクの建物イメージを各自思い浮かべてみるのが目的である。さらに、それを2人で協力して形にしてみることで、モスクについて学ぶ前に、少しでも興味を持ってもらう試みでもある。絵を描いた後、授業内で日本にあるモスクの写真を見ることで、ビルを活用したものなど多様なモスクがあることも知る。そのことで、ドーム型のモスクだけでなく、一見するとカーバ神殿のように見えた正方形の建物、それ以外の形でモスクを描いた作品も、実は日本にあるモスクと似ているものがあるのを実感できたはずである。

一方、ゲストスピーカーを招く回は、島根モスク代表であるバー有正ベンサード氏（以下バー先生と記述）にお願いしている。バー先生は西アフリカのギニアのご出身で、30年ほど松江に住まれている。



【図2：イスラムについて講義を行なうバー先生】

講義後の質疑応答の時間は、ムスリムの方に知りたいことを日本語で質問できる貴重な機会であり、多くの質問が出る。宗教実践の細かな内容やそれが持つ意味、ムスリムの恋愛や結婚、食文化についてなど、これまでの異文化に関する授業で学んだことも含めた質問がなされる。また、例えばモスクにムスリム以外の人が入ることについてどう考えるかなど、ムスリム側の視点についての質問が出ることもある。

多文化共生論では、講義をもとに授業で扱ったテーマの中から1つ選び、そのテーマについて調べ、まとめた内容をもとに考えるレポートが期末課題として課される。その中で、宗教（イスラム）について、選択した学生もいる。例えば今年度のレポートでは、日本のモスクの現状、ムスリム墓地（日本と海外の状況）、日本で暮らすイスラム教徒の生活面での課題（ハラール食、学校給食、通学時の服装）などがあった。

## 5. おわりに

受講生に宗教（特にイスラム）に関する授業は、どのようにとらえられたのだろうか。大きく2つのポイントがあると考えられる。一点目は自らが持ってきたイメージ変化について、二点目は日常と宗教の結びつきについてである。

一点目のイスラムやムスリムに対するイメージ変化については、コメントシートに記述する学生が少なくない。それは授業を受講する前に宗教、特にイスラムについて、かなり偏ったイメージを持っていることが多いためだと考えられる。なかにはストレートに、イスラムに対しては怖いイメージがあったが、それが薄れたという内容を書いているものもあった。

ヴェールに関する授業からは、おしゃれの一面もあることから、自分たちとの共通点を感じられたことで、身近に感じられたと書いている受講生が複数いた。さらに前述のバー先生のイスラムに関する講義やインドネシア人ゲストスピーカーとの交流は、ムスリムと接するのが初めての学生も多いため、イメージ変化に大きな影響力を持ったと考えられる。

もう一つのポイントは、日常と宗教が結びついていることへの気づきである。これは、アジア文化論をはじめ、授業の中で伝えたいと考えてきた目標の一つでもある。コメントシートには、イスラムの宗教実践は絶対的なものだと思っていたが、例えば断食や礼拝も柔軟性があることを知り、印象が変わったという記述があった。

同じムスリムでも地域差、個人差があることを理解できた、と書いているものもあった。また、戒律等だけでなく、それがどのように実践されているかを学ぶことの大切さを指摘したものがあった。異文化でのマナーや習慣の違いのように、柔軟な視点で宗教をとらえることは重要である。

海外に行かなくても、今日の日本においては、様々な理由で日本に住む外国人住民の人々が増加しており、外国人旅行者の増加も顕著で、その中にはムスリムや他の宗教を信仰する人々も含まれている。こうした状況の中で、宗教について知っておくことは非常に重要かつ不可欠なことである。その人々にとっては、宗教は食や衣服を含め生活に直結することで、日常の一部となっている。

授業内で、自分の経験を織り交ぜて語ることは今後も続けていきたいと考えるが、さらにそれを文章化することも試みていきたい。自分で書いたエッセイや記事は授業内でもいくつか活用してきたが、文章でまとめたものがあると伝えやすく便利だった。また、イスラムや他の宗教を含め、異文化について書かれた一般読者向けの出版物は、授業でも参考にしてきた（積・細川 2018、室橋 2023）。異文化に関する記述をまとめ、発信することは社会貢献にもつながりうるため、今後もエッセイを書く努力を続けていきたい。

さらに受講生が外国人住民の人々と授業内で接する機会は今後も継続し、可能であれば増やせたらと考えている。ただ、本当のところは異文化について知る一番の手段は、現地に行くことである。本学で筆者は短大部時代に「アジア文化演習」という科目で中国・韓国研修を3回、アメリカ語学研修の引率を2回担当した。いずれも1週間～2週間とそれほど期間が長くないものであったが、受講生が研修中に大きく変化・成長するのを見るのは毎回楽しみであった。これらの研修は、初めて海外に行く学生も多く含まれており、受講生が異文化に初めて接する体験に同行することは、筆者にも多くの気づきをもたらしてくれた（塩谷 2017）。

今後、地域文化学科の学生を対象に、インドネシア（バリ島、ジャワ島を予定）で約一週間の海外研修を実施する科目「アジア文化研修」の開講を目指しており、準備中である。受講生は学習したインドネシア語も活用しつつ、異文化に関する科目で学んだテーマを現地で体験することで、多くのことを吸収してもらいたいと考えている。これまでの異文化に関する授業実践をふまえ、今後も科目内容と研修内容について検討しつつ、科目の設置・海外研修の実施に向けて努力していきたい。

### 【参考資料】

- 片倉もとこ 2008『ゆとろぎ：イスラームのゆたかな時間』岩波書店  
塩谷もも 2017「海外研修を通じた異文化理解・多文化共生に関する考察」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』56：179-190  
積徹宗・細川貂々 2018『異教の隣人』晶文社  
室橋裕和 2023『北関東の異界エスニック国道 354 号線：絶品メシとリアル日本』新潮社

# マスクの着用が日本人女性の表情認識に与える影響

## The Effects of Wearing a Mask on Facial Expression Recognition of Japanese Women

山田洋平・上田和乃  
(福岡教育大学・保育教育学科 1 期生)

キーワード：マスクの着用，表情認識，日本人女性

### 1. 問題・目的

他者とのコミュニケーションを円滑に進めるためには、会話の内容や声の調子といった言語的な情報だけではなく、表情や視線、しぐさなどの非言語的な情報を正しく認識することが不可欠である(Mehrabian, 1972)。なかでも顔の表情は、他者の感情を読み取る上での重要な手がかりとなる。しかし、COVID-19 が世界的に拡大した 2020 年以降、多くの人々がマスクを着用するようになった。マスクの着用は感染予防策として有効であることは言うまでもない。しかし、他者とのコミュニケーションという視点で考えると、マスクの着用は大きな影響を及ぼす。例えば、Gori, Schiatti, & Amadeo(2021)では、COVID-19 感染拡大後のイタリアでマスク着用による影響を研究し、幼児から大人のどの年齢層においても、マスクの着用により他者の表情認識が困難になることを明らかにしている。また、Rinck, Primbs, Verpaalen & Bijlstra(2022)では、マスク着用による表情認識の正答率は未着用時よりも約 20%低下することが示されている。

マスクの着用による他者の表情認識に関連する研究として、表情認識における顔部位の研究がある。これらの研究では、主に顔の上部や下部を遮蔽した刺激や顔の上部と下部で異なる感情の表情を合成した刺激を用いて、顔のどの部位で表情認識を行なっているかを検討している。例えば、Boucher & Ekman(1975)の研究では、中性の表情に感情を示す部位を貼り合わせた合成写真と感情を示す部位のみの写真を用いた検討を行い、嫌悪と幸福は顔の下部のみ、恐怖と悲しみは目と瞼の部分のみでも認識ができるが、怒りの表情は顔の一部のみでは認識が難しいことを明らかにしている。日本人を対象にした研究では、郷田・宮本(2000)が Boucher & Ekman(1975)の手続きを参考に作成した合成写真を用いて検討を行い、怒り・恐怖・驚き・悲しみでは顔の上部が顔の下部よりも正答数が多く、嫌悪・幸福は顔の下部が顔の上部よりも正答数が多いことを報告している。ただし、これらの研究は、顔全体を提示した条件

との比較がなされていないため、顔の一部による表情認識が顔全体の表情と同程度に認識されていたかは明らかにされていない。この点について、伊藤・吉川(2011)は顔の一部を用いた刺激と顔全体を表出した刺激との比較を行っている。その結果、郷田・宮本(2000)と同様の結果に加えて、怒り・悲しみ・驚き表情では、顔の上部のみでも顔全体と同様にその表情として判断される一方で、恐怖・喜び表情は、顔の下部のみより顔全体を表出する方が判断されやすいことを明らかにした。このように研究によって多少異なるものの、表情認識では感情を示す唯一の部分ではなく、感情を区別する顔の部位は感情によって異なるという Boucher & Ekman(1975)の見解で一致している。

しかし、これらの先行研究にはいくつかの懸念がある。第一に、表情刺激についてである。表情研究で用いられる表情刺激は Ekman & Friesen(1978)が作成した表情データベースなどをもとに作成することがある。標準化された表情刺激は多くのメリットを有する一方で、Russell(1994)によれば、強調された人工的な表情を課題に用いることで、不当に実験の正答率が高くなっていることが指摘されている。このことは、表情刺激の作成において、より自然な表情刺激を用いた検討の必要性を示すものである。同時に、文化差による影響も考慮しなければならない。例えば、Ekman & Friesen(1975)の研究では、日本人とアメリカ人に強いストレスを感じる映像を見せてその反応を記録した。その結果、一人でその映像を視聴している時は日本人とアメリカ人の表情表出に違いが見られなかったにもかかわらず、その後のインタビュー時にはアメリカ人が嫌悪を表出するのに対して、日本人はむしろポジティブな表情を表出した。これは表情を表出すべき文脈や慣習に関する文化固有のルールである表示規則の存在を示すものである。この研究では、他者の前ではネガティブな感情をあまり表出しない日本人特有の表示規則が影響したものと考えられる。この点については、先ほどの Russell(1994)の指摘にも通底すると同時に、提示する表情刺激の文化差による影響を考慮する必要性を示すものである。

次に、マスク着用時の表情刺激についても懸念事項がある。例えば、Gori et al.(2021)では、マスク未着用の表情刺激(マスク無し条件)の画像にマスクの画像を合成することで、マスク有り条件の表情刺激を作成していた。しかし、通常の対人場面においてマスク着用時には、表情の伝わりづらさを考慮した表出が行われているのではないだろうか。この点については十分な検討がなされていないが、例えばマンダム(2020)の調査によると、COVID-19感染拡大禍での対人コミュニケーションにおいて、36.4%の人が「相手の感情を読み取りづらい」と認識していると同時に、22.1%の人が「こちらの感情が伝わりにくい」と感じていることが分かっている。加えて、「うなずきやあいづちの回数を増やす」(男性 20.6%、女性 27.3%)ほか、「見えていなくても笑顔を心掛ける」

(男性 15.7%, 女性 24.8%), 「アイコンタクトや目の表情を意識する」(男性 9.0%, 女性 12.0%) というように表情から自分の感情が伝わるように工夫をしていることが報告されている。これらを考慮すると, 対人コミュニケーションにおいて, マスクを着用した際には, マスク未着用時とは異なる表情を意識的に表出していることが考えられる。

そこで, 本研究では①日本人を対象に実験を行うこと, ②表情刺激については, マスク有り条件と無し条件ともに, なるべく通常の対人場面を想定した感情表出による刺激を作成することの 2 点を踏まえた検討を行う。なお, 表情認識には性差が存在することが分かっており, 男性より女性の方が表情を認知する能力が高いとされている (例えば, Nowicki & Hartigan, 1988)。そこで, 本研究ではマスク着用による性差の影響を排除するために, 調査対象を女性に限定して検討を行う。つまり, 本研究では, マスクの着用が日本人女性の表情認識に与える影響を検討することとする。

## 2. 方法

### 1) 対象者

A 県内の公立大学に在籍する女子大学生 107 名 (1 年生 30 名, 2 年生 23 名, 3 年生 25 名, 4 年生 29 名) であった。

### 2) 実験時期

2021 年 11 月に実験を実施した。

### 3) 実験課題

取り扱う表情については, Ekman & Friesen(1975)で用いた 6 つの基本感情 (喜び, 驚き, 怒り, 嫌悪, 恐怖, 悲しみ) の中から, 多くの先行研究で扱われている喜び, 怒り, 悲しみの 3 感情を選択した。表情刺激の作成にあたっては, 大学生 4 名 (男性 2 名, 女性 2 名) に協力を依頼した。依頼した大学生に, 扱う感情を表す表情を無表情から徐々に変えてもらった。その際, 通常の対人場面で自分の感情が伝わるように表出を依頼した。その一連の過程をビデオカメラで撮影した。この作業をマスク着用時とマスク未着用時でそれぞれ行った。その後, 撮影された映像を第 2 著者が確認し, 感情の強度 (表出の程度) がおおむね 20%, 40%, 60%, 80%, 100% の表情の静止画を抽出し, 表情刺激を作成した。その結果, 実験課題となる表情刺激はマスク有り・無し条件ごとに 3 つの感情について 5 枚の表情刺激が作成され, 合計で 30 枚となった。

### 4) 手続き

対象者に Microsoft 社の Forms を用いた Web 上での実験を行った。実験は, 30 の表情刺激をランダムに提示し, 表情刺激ごとに 8 つの選択肢 (喜び (Happiness), 驚き (Surprise), 怒り (Anger), 嫌悪 (Disgust), 恐怖 (Fear), 悲

しみ(Sadness), 無表情(Neutrality), 分からない(Unknown)) からあてはまるものを一つ選択する形式で回答を求めた。

### 5) 倫理的配慮

本研究を実施するにあたって, 対象者に対して研究および実験の趣旨について説明した。加えて, 本研究で得られた回答のデータは本研究のみで使用し, それ以外に使用することはないことを伝え, 実験への協力を求めた。

## 3. 結果

### 1) 実験課題の難易度

各表情刺激について, 正答を 1 点, 不正答を 0 点と得点化した。そして, 各感情の表情刺激の難易度を検討するため, マスク無し条件における 100%の表情刺激の回答を概観したところ, 3 感情とも正答となる感情を選択した割合が他の感情を選択した割合よりも高かった。次に, 正答率 (Table 1) について感情による 1 要因分散分析を行った。その結果, 有意な主効果がみられ ( $F(2,212)=53.10, p<.01$ ), 多重比較により, 喜 > 怒・悲の順に得点が高かった ( $p<.01$ )。

Table 1 マスク無し条件における感情強度 100%の表情刺激の正答率

|           | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------|----------|-----------|
| Happiness | 0.99     | 0.10      |
| Anger     | 0.46     | 0.50      |
| Sadness   | 0.53     | 0.50      |

### 2) マスクの着用が表情認識に与える影響

マスクの着用が他者の表情認識に与える影響を検討するため, マスクと感情, 強度による 3 要因分散分析を行った (Table 2 は記述統計)。その結果, 感情および強度の主効果 (順に  $F(1,106)=135.12, p<.01$ ,  $F(1,106)=202.20, p<.01$ ), マスクと感情および感情と強度の交互作用 (順に  $F(2,212)=16.59, p<.01$ ,  $F(8,848)=6.55, p<.01$ ), マスクと感情と強度の交互作用 ( $F(8,848)=2.42, p<.05$ ) が有意であった。そのうち, マスクの有無に関連するマスクと感情の交互作用, マスクと感情と強度の交互作用についての下位検定を詳しく述べる。マスクと感情の交互作用について, 単純主効果の検定および多重比較を行ったところ, 怒り感情ではマスク有 < マスク無 ( $p<.01$ ), 悲しみ感情ではマスク有 > マスク無 ( $p<.01$ ) となった。さらに, マスク有り条件においては, 喜 > 悲 > 怒 ( $p<.01$ ), マスク無し条件では喜 > 怒・悲であった ( $p<.01$ )。

マスクと感情と強度の交互作用について, 単純交互作用の検定, 単純・単純主効果の検定および多重比較 (いずれも  $p<.05$ ) を行ったところ, 喜び感情の強度 20% と 40% 条件においてマスク有 > マスク無, 怒り感情の強度 20% ~ 80% 条件においてマスク有 < マスク無, 悲しみ感情の強度 60% と 100% 条件においてマスク有 > マスク無であった。また, マスク有り条件の強度 20% 条件におい

ては喜>怒・悲，マスク有り条件の強度 40%～100%条件においては喜>悲>怒であった。マスク無し条件の強度 20%条件においては喜>怒>悲，マスク無し条件の強度 40%～100%条件においては喜>怒・悲であった。マスク有り条件の喜び感情においては，強度 20%<40%～100%および 40%<80%・100%であった。マスク有り条件の怒り感情においては，強度 20%・40%<60%～100%であった。マスク有り条件の悲しみ感情においては，強度 20%<40%～100%，40%<80%・100%，60%<100%であった。マスク無し条件の喜び感情においては，強度 20%<40%<60%～100%であった。マスク無し条件の怒り感情においては，強度 20%<40%～100%であった。マスク無し条件の悲しみ感情においては，強度 20%<40%・60%<80%・100%であった。

Table 2 マスクの有無，感情および感情の強度ごとの記述統計

| Mask     | With mask |           |          |           |          |           | No mask   |           |          |           |          |           |
|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
|          | Happiness |           | Anger    |           | Sadness  |           | Happiness |           | Anger    |           | Sadness  |           |
|          | <i>M</i>  | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i>  | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Strength |           |           |          |           |          |           |           |           |          |           |          |           |
| 20%      | .43       | .50       | .05      | .21       | .07      | .25       | .30       | .46       | .16      | .37       | .03      | .17       |
| 40%      | .80       | .40       | .16      | .37       | .41      | .49       | .68       | .47       | .38      | .49       | .34      | .47       |
| 60%      | .88       | .33       | .33      | .47       | .47      | .50       | .92       | .28       | .43      | .50       | .34      | .47       |
| 80%      | 1.00      | .00       | .39      | .49       | .58      | .49       | .94       | .25       | .51      | .50       | .49      | .50       |
| 100%     | .96       | .19       | .38      | .49       | .65      | .48       | .99       | .10       | .46      | .50       | .53      | .50       |

### 3) 感情ごとのマスクの有無と感情強度の回答傾向

マスクの有無条件別の感情ごとの回答傾向 (Table 3～5) を概観すると，喜び感情においては，感情の強度が 60%条件になるまでにマスクの有無条件ともに 9 割近い正答率に到達していた。また，誤答の傾向については，感情の強度が 20%と 40%条件においては，無表情の回答が多かった。

次に，怒り感情においては，マスク有り条件の場合，感情の強度が 60%条件までに正答率が約 3 割に到達していた。一方，マスク無し条件の場合は感情の強度が 40%条件の段階で正答率が約 4 割に到達していた。誤答の傾向については，感情の強度が 20%と 40%条件で，無表情と回答する割合が多い。加えて，どの感情の強度においても，嫌悪の回答が多かった。さらに，マスク有り条件では，悲しみの回答が 5～10%程度見られた。

悲しみ感情においては，感情の強度が上昇するにつれて，正解率が緩やかに上昇していた。誤答の傾向については，感情の強度が 20%条件で無表情の回答が多かった。マスク有り無し条件のいずれにおいても，嫌悪の回答が多かった。マスク無し条件では，嫌悪に加えて怒りの回答 5%程度見られた。

Table 3 喜び感情におけるマスクの有無と感情の強度ごとの回答傾向

| Mask             | With Mask |      |      |       |      | No Mask |      |      |      |      |
|------------------|-----------|------|------|-------|------|---------|------|------|------|------|
|                  | 20%       | 40%  | 60%  | 80%   | 100% | 20%     | 40%  | 60%  | 80%  | 100% |
| Strength         |           |      |      |       |      |         |      |      |      |      |
| C.emotion (%)    |           |      |      |       |      |         |      |      |      |      |
| <u>Happiness</u> | 43.0      | 80.4 | 87.9 | 100.0 | 96.3 | 29.9    | 47.7 | 53.6 | 52.6 | 52.5 |
| Surprise         | 0.0       | 0.0  | 0.0  | 0.0   | 0.9  | 0.0     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  |
| Anger            | 0.0       | 0.0  | 0.0  | 0.0   | 0.0  | 0.0     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.5  |
| Disgust          | 0.0       | 3.7  | 2.8  | 0.0   | 0.0  | 0.9     | 1.3  | 1.6  | 2.1  | 2.5  |
| Fear             | 0.0       | 0.0  | 0.0  | 0.0   | 0.0  | 0.0     | 0.7  | 1.1  | 1.6  | 2.0  |
| Sadness          | 0.9       | 0.9  | 0.0  | 0.0   | 0.0  | 2.8     | 2.6  | 2.7  | 3.2  | 3.5  |
| Neutrality       | 43.0      | 3.7  | 3.7  | 0.0   | 0.9  | 47.7    | 34.0 | 29.0 | 28.4 | 27.2 |
| Unknown          | 13.1      | 11.2 | 5.6  | 0.0   | 1.9  | 18.7    | 13.7 | 12.0 | 12.1 | 11.9 |

Table 4 怒り感情におけるマスクの有無と感情の強度ごとの回答傾向

| Mask          | With Mask |      |      |      |      | No Mask |      |      |      |      |
|---------------|-----------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|
|               | 20%       | 40%  | 60%  | 80%  | 100% | 20%     | 40%  | 60%  | 80%  | 100% |
| Strength      |           |      |      |      |      |         |      |      |      |      |
| C.emotion (%) |           |      |      |      |      |         |      |      |      |      |
| Happiness     | 0.9       | 0.0  | 0.0  | 0.9  | 0.0  | 0.0     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  |
| Surprise      | 0.0       | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.9     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  |
| <u>Anger</u>  | 4.7       | 15.9 | 32.7 | 39.3 | 38.3 | 15.9    | 38.3 | 43.0 | 51.4 | 45.8 |
| Disgust       | 15.9      | 15.9 | 29.0 | 38.3 | 39.3 | 9.3     | 26.2 | 50.5 | 44.9 | 52.3 |
| Fear          | 0.9       | 0.9  | 0.0  | 1.9  | 5.6  | 0.9     | 0.0  | 0.0  | 1.9  | 1.9  |
| Sadness       | 7.5       | 3.7  | 14.0 | 4.7  | 4.7  | 0.0     | 0.0  | 0.0  | 0.9  | 0.0  |
| Neutrality    | 62.6      | 49.5 | 21.5 | 10.3 | 4.7  | 64.5    | 32.7 | 4.7  | 0.9  | 0.0  |
| Unknown       | 7.5       | 14.0 | 2.8  | 4.7  | 7.5  | 8.4     | 2.8  | 1.9  | 0.0  | 0.0  |

Table 5 悲しみ感情におけるマスクの有無と感情の強度ごとの回答傾向

| Mask           | With Mask |      |      |      |      | No Mask |      |      |      |      |
|----------------|-----------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|
|                | 20%       | 40%  | 60%  | 80%  | 100% | 20%     | 40%  | 60%  | 80%  | 100% |
| Strength       |           |      |      |      |      |         |      |      |      |      |
| C.emotion (%)  |           |      |      |      |      |         |      |      |      |      |
| Happiness      | 6.5       | 0.9  | 0.9  | 0.9  | 0.9  | 0.0     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  |
| Surprise       | 0.0       | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.9     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  |
| Anger          | 1.9       | 1.9  | 1.9  | 0.9  | 0.0  | 11.2    | 11.2 | 15.0 | 10.3 | 6.5  |
| Disgust        | 11.2      | 14.0 | 12.1 | 15.9 | 14.0 | 16.8    | 21.5 | 32.7 | 29.9 | 34.6 |
| Fear           | 1.9       | 0.9  | 0.0  | 0.9  | 0.9  | 0.9     | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  |
| <u>Sadness</u> | 6.5       | 41.1 | 46.7 | 57.9 | 65.4 | 2.8     | 33.6 | 33.6 | 48.6 | 53.3 |
| Neutrality     | 51.4      | 28.0 | 25.2 | 12.1 | 5.6  | 65.4    | 28.0 | 12.1 | 9.3  | 3.7  |
| Unknown        | 20.6      | 13.1 | 13.1 | 11.2 | 13.1 | 1.9     | 5.6  | 6.5  | 1.9  | 1.9  |

#### 4. 考察

本研究では、マスクの着用が日本人女性の表情認識に与える影響を検討した。喜び、怒り、悲しみの3感情について5段階の感情の強度を設定し、マスクの有り無し条件ごとの表情刺激を作成して検討した結果、以下のことが明らかとなった。

まず、喜び感情については、感情の強度が40%以下の条件においては、マスク有り条件の方が無し条件よりも正答率が高かったが、感情の強度が上がるにつれてマスクの有無による表情認識の影響は見られなかった。この結果に関して、Yuki, Maddux, & Masuda(2007)は感情表出が社会規範である西洋文化においては、口元が笑顔の表情認識に重要な情報源である反面、日本のような東洋文化では表情の抑制が社会規範であるため、意図的な制御の難しい目元が重要な情報源になると指摘している。同様の結果は、齊藤・元木・高野(2022)によっても示されている。齊藤ら(2022)は、マスクが表情認識に与える影響について日米比較を行った結果、笑顔表情において、アメリカ人ではマスク着用が表情認識を阻害するのに対して、日本人では阻害されなかったことを明らかにしている。本研究において、マスク無し条件におけるいずれの感情の強度においても喜び感情を正しく認識できたのは、こうした日本の特徴が表れている可能性が考えられる。一方で、感情の強度が弱い場合に、マスク有り条件の方がマスク無し条件よりも表情認識ができていたことについては、喜びの表情認識における優位性からも解釈することができる。例えば、伊藤・吉川(2011)の研究では、感情を表す上部または下部の顔と中性表情の顔を合成した顔を用いて、上部よりも下部の表情が重視されることを示している。この結果を言い換えると、目を中心とした顔の上部が喜びを表出しているにもかかわらず口を中心とした顔の下部に喜び感情を読み取れない場合は、喜び感情と判断できないことを示す。喜び感情の表情は、口角が上がり頬が持ち上げられるという特徴があるが、感情の強度が中程度(60%)よりも低い表情刺激においては、口角や頬の上昇が顕著にみられなかったため、「喜び」と回答する割合が低くなったと考えられる。こうしたことが影響して、Table 3に示す通り、喜び感情における感情の強度が20%と40%条件の回答に「無表情」が多かったのではないだろうか。一方で、マスク有り条件では、マスク着用により顔の下部が遮蔽されることで、顔の上部の特徴だけによる判断が行われる。その場合、Yuki et al.(2007)が指摘するように日本人は目元の特徴から喜び感情を読み取ることができるため、マスク有り条件の正答率が高くなったのではないかと考えられる。以上のことから、本研究において喜び感情は、マスクの着用が表情認識を阻害されないという齊藤ら(2022)の結果に加えて、感情の強度が低い喜び感情の表出においてマスクを着用し顔の下部が遮蔽された方が表情認識しやすくなることが示された。

次に、怒り感情については、感情の強度が80%以下の条件において、マスク無し条件の方が有り条件よりも表情認識が高かった。この結果から、怒り感情においては、100%の感情表出を除いて、マスク着用が感情認識を阻害することが示された。怒りの表情刺激に対する誤回答の傾向を見ると(Table 4)、感情の強度が低いほど「無表情」の回答が多く、強度が高くなるほど「嫌悪」の回答が多くなっていた。先行研究では、怒りの表情認識においては、顔の上部が重視される(郷田・宮本, 2000)ことから、マスク着用による影響は少ないと推察される。しかし、伊藤・吉川(2011)によると、両眉が引き寄せられるという表情間の形態的特徴の類似性によって、怒り感情が嫌悪感情と混同されやすいことが示されている。本研究においては、感情の強度が高くなるほど、両眉が引き寄せられる特徴が際立つため、怒り感情と嫌悪感情の混同が生じたと推察できる。両眉を引き寄せているかどうかは、顔全体のバランスによって認識される。そのため、特にマスクを着用している場合には、顔全体のバランスが捉えにくくなり、マスク無し条件に比べて表情認識がさらに難しくなったと考えられる。一方で、感情の強度が低い場合には、両眉を引き寄せる特徴が十分に見られなかったことから、「無表情」の回答が多くなったのであろう。なお、怒りと嫌悪の混同については、嫌悪を怒りと混同することが多いが、その逆の誤認は少ないと指摘がある(例えば、Rinck et al., 2022)。この点については、Rinck et al.(2022)が、日常生活で遭遇する可能性の高い表現を選択する傾向があるのではないかと考察している。つまり、対人的な関係性を重視する日本においては、怒りの表出場面に遭遇することは少ないため、嫌悪感情の回答が高くなったことが考えられる。

悲しみ感情については、感情の強度が中程度(60%)以上で、マスク有り条件の方が高く表情認識できることが示された。悲しみの表情刺激に対する回答傾向を見ると(Table 5)、感情の強度が高いほど「嫌悪」の回答が多かった。悲しみ感情が嫌悪感情と混同することについて、伊藤・吉川(2011)では、両感情に口角を下げるという共通の特徴があることが要因であると説明している。本研究においても、マスク無し条件における顔全体での表情認識の際に嫌悪感情と混同し、悲しみ感情の正答率が下がったのに対して、混同する要因となる顔の下部を隠すマスク有り条件では、嫌悪感情との混同が生じなかったため正答率が高かったのではないだろうか。混同した二つの感情についての優位性については、悲しみ感情については顔の上部の影響が強い一方で、嫌悪感情は顔の下部の影響が強いとされている(郷田・宮本, 2000)。顔の上部と下部で異なる感情表出があった場合に、どちらの情報を優先するかについては、本研究では十分に捉えられていない。表情認識における顔部位の優先順位についての検討は今後の課題となる。

以上のことから本研究では、マスクの着用が表情認識に影響を与え、その影響は感情によって異なることが追認された。それに加えて本研究では、感情ごとの影響に文化差があることも示された。特に、怒り感情と悲しみ感情においては、マスクの着用によって嫌悪感情と誤回答することが示された。このことから、マスク着用時には、怒りや悲しみといったネガティブな感情は異なる感情を表出していると認識される可能性が示唆された。表情認識研究における文化差については、これまでも多くの指摘（例えば、Ekman & Friesen, 1975）がなされているが、マスクの着用による表情認識の影響について日本人を対象とした研究は少ない。そのため、今後さらに日本人を対象とした表情認識研究の蓄積が期待される。

最後に、今後の課題である。まず、本研究における測定方法の課題を挙げる。本研究では、1つの表情刺激について、「分からない」を含む8つの選択肢から1つの感情を選択して回答するように求めた。これにより、例えば、感情の強度が低く曖昧な表情刺激に対して、複数の感情を含んだ感情を読み取った場合であっても、1つの感情を選択せざるを得ない状況となった。本研究において、感情の混同が見られた背景にはこうした影響があったと考えられる。今後、感情認識における検討を行う上では、複数回答が可能な回答形式や自由記述による回答形式など回答方法の工夫が求められる。

また、本研究では、Russell(1994)の指摘を踏まえて、なるべく自然な表情刺激を作成した。しかし、マスクの着用時の表情刺激においては、表情を普段より誇張したり、顔の表情を変えたりしていた可能性が考えられる(Rinck et al., 2022)。本研究では、表情刺激を作成する際、協力者にマスク着用の有無で感情表出に意図的な変化を行っていたかどうかは確認していない。表情刺激の信頼性や妥当性については、様々な見解があるため、引き続き研究の目的に応じた検討が必要であろう。さらに、本研究の実験対象者は全て女性であり、男性を対象とした検討、および性差の検討はなされていない。本研究の結果の一般化を図るためには、男性を含めた検討が求められる。

#### 【引用文献】

- Boucher, J. D., & Ekman, P. (1975). Facial areas and emotional information. *Journal of Communication*, 25(2), 21–29.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (エクマン P・フリーセン W.V.工藤力(訳) 1987 表情分析入門 誠信書房.)
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, CA:

Consulting Psychologists Press.

Gori, M., Schiatti, L., & Amadeo, B. M. (2021). Masking Emotions: Face Masks Impair How We Read Emotions, *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9.

伊藤美加・吉川左紀子 (2011). 表情認知における顔部位の相対的重要性, 人間環境学研究, 9(2), 89-95.

郷田賢・宮本正一 (2000). 感情判断における顔の部位の効果, 心理学研究, 71(3), 211-218.

マンダム (2020). コロナ禍の対面コミュニケーションとおしゃれ・身だしなみの実態及び意識調査 <<https://www.mandom.co.jp/release/pdf/2020080501.pdf>> (最終閲覧日: 2024年1月31日)

Mehrabian, A. (1972). Inconsistent messages and sarcasm. *In Nonverbal Communication*, (pp.104-132). Chicago, Illinois: Aldine-Atherton.

Nowicki, S. J. R., & Hartigan, M. (1988). Accuracy of facial affect recognition as a function of locus of control orientation and anticipated interpersonal interaction. *The Journal of Social Psychology*, 128, 363-372.

Rinck, M., Primbs, M. A., Verpaalen, I. A. M., & Bijlstra, G. (2022). Face masks impair facial emotion recognition and induce specific emotion confusions, *Cognitive Research: Principles and Implications*, 7, 83.

Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin*, 115(1), 102-141.

齊藤俊樹・元木康介・高野裕治 (2022) マスクをした顔に対する表情認知の文化差, 日本認知心理学会第19回大会発表論文集.

Yuki, M., Maddux, W. W., & Masuda, T. (2007). Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States, *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(2), 303-311.

#### 【附記】

本論文は、第2著者が令和3年度に島根県立大学人間文化学部保育教育学科へ提出した卒業論文の一部を、第2著者の許可を得て、第1著者が加筆・修正したものである。

# コロナ禍における海外研修 ～2022 年度アジア文化研修実施報告～

An Overseas Study Program during the Coronavirus Pandemic  
～A Report on the Implementation of the 2022 Asian Cultural Study Tour  
to Laos～

増原善之  
(非常勤講師)

キーワード：アジア、ラオス、ルアンパバーン、文化研修、コロナ禍

## 1. はじめに

地域文化学科では、2023 年 3 月、ラオスのルアンパバーンにおいて 2022 年度アジア文化研修を実施した。研修地のルアンパバーンは、この地域が「ランサン王国」と呼ばれていた時代に都がおかれていた歴史ある街であり、1995 年にはユネスコの世界遺産に登録されている（【図 1】参照）。メインストリートには旧王宮（現在は博物館）や古い寺院などが数多く残り、王国時代の栄華を今に伝えている。

本研修は、2020 年 2 月にも計画されていたが、新型コロナウイルスの感染拡大のために中止となり、それ以来、実施できない状態が続いていた。2022 年半ば以降、日本とラオス双方の検疫措置が段階的に緩和されたことを受け、研修実施に踏み切ったものである。本稿では、準備から現地での研修活動に至る全過程を振り返り、その成果と課題について報告する。



【図 1】ラオスと周辺諸国

## 2. 科目の概要

### 1) 「アジア文化研修」(秋学期集中：2 単位)

同研修は地域文化学科専門科目（隔年開講）であり、対象は同学科 2 年生および 3 年生である。

### 2) 「アジア文化研修計画」(秋学期：1 単位)

研修参加者には事前学習として履修が義務付けられた。具体的な授業内容については後述する。

### 3. 準備

#### 1) 研修実施決定に至るまで

##### (1) 始動

本研修の準備が動き出したのは2022年6月上旬であった。その契機となったのは、6月1日時点で日本とラオス双方において検疫措置の大幅な緩和が確認できたことである。これにより、ワクチン接種証明書の提示およびラオス出国前72時間以内のPCR検査実施と陰性証明書の提示義務はあるものの、ラオス渡航自体は可能になったのである。

##### (2) 学内での検討開始

本学では、「新型コロナウイルス感染症拡大防止にかかる島根県立大学の教育・研究・諸活動に関する方針」に基づき、外務省発出の「感染症危険情報レベル」がレベル2（不要不急の渡航はやめてください）以上の国（地域）への渡航については中止もしくは延期を要請するとしていた。7月1日、外務省がラオスの「感染症危険情報レベル」をレベル2からレベル1（十分注意してください）に引き下げたことにより、研修実施に向けた検討を開始する条件が整った。

7月27日に開催された松江キャンパス教務委員会ならびに国際交流委員会において、増原より研修計画、費用、現地の状況、新型コロナ対策等について説明を行い、実施の可否について審議が行われた。議論の末、現地の医療体制およびコロナ陽性者が出た場合の現地支援体制の有無について確認するために現地調査が必要とされ、その調査結果を踏まえて再審議を行うこととなった。

##### (3) ラオスにおける現地調査

上記(2)を受けて、8月後半、増原がラオスに赴き、下記の通り、現地調査を行った。

##### ① 旅行代理店との協議

今回の研修実施にご協力いただいた旅行代理店の東京本社およびビエンチャン支店の担当者とオンライン協議を行い、ラオスの医療機関について最新情報を得るとともに、研修地でコロナ陽性者が出た場合、ビエンチャン支店を通じて、ルアンパバーン在住のガイドを派遣し、現地で支援にあたってもらえることが確認できた。

##### ② ルアンパバーン県での現地調査

8月23日～26日、同県ルアンパバーン市およびナンバーク市において現地調査を行った。2019年度に計画されていた研修では、ルアンパバーン市の中心部から車で3時間半ほど離れたナンバーク市の村でホームステイすることを研修プログラムの大きな柱と位置付けていた。ラオスの農村で伝統的な高床

式住居に宿泊し、現地の人びとと寝食を共にするという経験は、何物にも代えがたく、真の「文化研修」に値すると言えるが、万一、滞在中にコロナ陽性者が出た場合、村の診療所では対応が難しい。さらに、我々がそれとは気付かないうちに外部からウイルスを持ち込み、ワクチン接種が完全には行き渡っていない村人に感染させてしまうリスクもある。熟慮の末、村でのホームステイは断念し、宿泊および訪問先をルアンパバーン市内およびその近郊に限定することにした。これにより、万一、コロナ陽性者を含む傷病者が出た場合でも、1時間以内にルアンパバーン県立病院での受診が可能となった。

#### **(4) 日本側検疫措置の一層の緩和**

9月7日付外務省（日本）の通告により、ワクチン接種証明書（ワクチンを3回接種したことが確認できるもの）を保持している、すべての日本入国者・帰国者について滞在国出国前72時間以内のPCR検査実施と陰性証明書の提示が不要になった。これにより、ワクチン接種証明書さえあれば、ラオス入国時のみならず、日本帰国時も、検疫措置が事実上なくなることになり、研修実施の可能性がさらに高まったのである。

#### **(5) 研修実施決定**

9月13日、国際交流委員会・教務委員会合同会議が開催され、増原より現地調査の結果および日本側検疫措置の緩和について報告を行い、再審議の末、研修を実施していく方向で了承された。

翌9月14日、拡大運営委員会が開催され、前日の国際交流委員会・教務委員会合同会議の結果を踏まえて審議が行われた。その結果、「今後、状況が大きく変化した場合は改めて対応を検討する」という留保付きながら、研修実施に向けて学生募集を始め、準備を進めてよいとの判断が下された。

### **2) 研修実施決定以降**

#### **(1) 学生募集開始**

秋学期の履修登録期間（9月26日～30日）に間に合うよう、9月20日、地域文化学科2年生および3年生を対象に「アジア文化研修オンライン説明会」を行った（履修登録最終日の9月30日まで録画を視聴可能とした）。その結果、履修者数は2年生15名、3年生8名の計23名（うち女性19名、男性4名）となった。シラバスには「参加人数は最大15名」と記載していたが、コロナ禍のために3年連続で研修実施が見送られた経緯を踏まえ、学生の選抜等を行わず、23名全員の研修参加を認めることにした。これに地域文化学科から増原を含む教員2名が引率者として加わり、総勢25名でラオスを目指すこととなった。

#### **(2) 「アジア文化研修計画」の実施**

毎週火曜日1限目に実施した事前学習のおもな内容は以下の通りである。

### ①ラオス渡航にかかる諸準備

コロナ禍における海外研修であるうえ、研修参加者の 8 割以上が海外旅行未経験者であったことから、ラオス渡航に関する情報の伝達および確認にかなりの時間を割き、入念な準備を行った。特に、日本とラオス双方における新型コロナウイルスの感染状況や検疫措置に関する最新情報を入手し、その都度、適切な対応策を作成し、周知に努めた。

### ②ラオスについての事前学習（グループ活動）

研修参加者を 7 つのグループに分け、各グループが下記のテーマから 1 つ選んで下調べを行い、毎回 1 グループずつ発表を行った。

テーマ：歴史、上座部仏教、精霊信仰、少数民族、生活、自然と農業、国際協力

### ③基礎ラオス語の学習

ラオス語のあいさつ、基本表現、数字について学習した。当初、ラオス語を使って買い物ができるレベルを目標にしていたが、時間的な制約のため、そこまで到達することはできなかった。

**【表 1】 アジア文化研修の安全対策〔新型コロナウイルス対策を中心に〕  
(2022 年 2 月 7 日時点)**

#### 1. 空港検疫措置

- (1)ラオス入国時：検疫措置なし
- (2)日本入国時：ワクチン接種証明書の有無によって対応が異なる
  - ・ワクチン接種証明書携行者（24 名）：検疫措置なし
  - ・ワクチン未接種者（1 名）：ラオス出国前 72 時間以内にルアンパバーン県立病院で PCR 検査を実施

#### 2. 抗原検査

- (1)出発の 1 週間前から健康観察を行い、出発前日と出発当日に各自で抗原検査を実施。
- (2)研修中に体調不良等があれば別室待機の上、抗原検査を実施。
- (3)帰国後 3 日目の朝まで自宅待機とし、抗原検査の結果が陰性であれば、これを解除する。

#### 3. 傷病者が出た場合の対応

- (1)ルアンパバーン県立病院で受診。
- (2)事務局作成の連絡網にしたがって、本学担当者へ連絡。
- (3)傷病者への具体的対応について保健管理委員会と協議。
  - ・当該傷病者が新型コロナウイルスに感染していた場合、その他の研修参加者は、（陽性者が発症した日を 0 日目とすると）1 日目はホテルで待機、2 日目朝の抗原検査で陰性が確認できれば、研修を再開。念のため、3 日目朝も検査を実施。
  - ・引率教員がコロナ陽性者と接触する場合は、N95 マスクを着用する。
- (4)学生が傷病のため帰国を早める場合あるいは現地での治療等のため帰国が遅れる場合は、引率教員のうち 1 名がこれに同行する。

#### 4. マスク着用

- ・室内ではマスクを着用する（窓を開放している建物内は除く）が、屋外では不要とする。

### (3) 安全対策の作成

今回のアジア文化研修は、コロナ禍という特殊な状況下での海外研修となったため、従来の海外研修で使用していた安全対策とは異なるものを一から作成する必要があった。特に、出発前、研修中、および帰国後において、どのように抗原検査を行うか、研修中に傷病者が出た場合、本学との連絡および現地での対応をどのように進めるかにつき保健管理委員会と協議を重ね、【表 1】のような安全対策を作成した。

## 4. 研修活動

### 1) 本学出発からルアンパバーン到着まで（1日目～2日目）

本学出発前日の抗原検査において、学生 1 名が陽性か陰性か判断のつきにくい結果となり、関係者の間に緊張が走った。幸い医療機関での再検査の結果、陰性が確認でき、医師からも海外渡航をして問題ないとの所見が得られたため事なきを得た。

2023 年 3 月 18 日午前、教職員のみなさんに見送られるなか、研修参加者 25 名が全員揃って松江キャンパスを出発し、関西空港へと向かった。関西空港近郊のホテルで前泊したのち、翌 19 日、予定通り関西空港を飛び立った。ベトナム・ハノイのノイバイ空港での待ち時間が相当長く、学生たちが待ちくたびれてしまうのではないかと心配したが、見るもの聞くもの（そして食べるものも）すべてが新鮮であり、あっという間の 5 時間だったようだ。ノイバイ空港でラオス航空機に乗り換え、現地時間午後 8 時過ぎにようやくルアンパバーン空港に降り立った。本学出発からすでに 36 時間余りが経過していた。

### 2) ルアンパバーンでの研修（3日目～6日目）

研修 3 日目の朝、日本語ガイド 2 名が合流し、いよいよルアンパバーンでの研修がスタートした。実質 4 日間と期間は短いものの、学生たちにとって取り組み甲斐のあるプログラムを用意できたと思っている。【表 2】の通り、プログラムは多岐にわたるが、大きく分けると次の 5 つの柱からなっている。

- ①歴史と文化：王宮博物館および UXO（不発弾処理プロジェクト）資料館  
見学、托鉢体験、マイ寺およびシェントーン寺見学
- ②少数民族と精霊信仰：モン族のシャーマンおよびナーウアン村訪問
- ③生活：The Living Land Farm（農業体験）、Ock Pop Tok（機織り・染め物体験）、朝市見学、Park Houay Mixay Restaurant（ラオス料理）  
Sao Sinh（民族衣装試着体験）〔任意参加〕
- ④自然：Luang Prabang Elephant Camp（ゾウ乗り体験）、クワンシーの滝  
メコン川遊覧船

⑤交流活動：ポーンサアート村小学校訪問

【表 2】2022 年度アジア文化研修日程表

|   | 日付                    | 現地時刻  | スケジュール   |
|---|-----------------------|---|--|
| 1 | 2023 年<br>3 月 18 日(土) | 10:15<br>11:20<br>11:40<br>16:35                            | 大学集合<br>出発式<br>大学発〔貸切バス〕<br>関西エアポートワシントンホテル着〔同泊〕   |
| 2 | 3 月 19 日(日)           | 07:30<br>07:45<br>10:30<br>13:55<br>19:10<br>20:20<br>21:20 | 関西エアポートワシントンホテル発〔貸切バス〕<br>関西空港着<br>関西空港発〔VN331〕<br>ハノイ着<br>ハノイ発〔QV314〕<br>ルアンパバーン着<br>Sala Prabang Hotel 着〔同泊（以下同様）〕 |
| 3 | 3 月 20 日(月)           | 午前<br>午後  | 王宮博物館、マイ寺<br>UXO（不発弾処理プロジェクト）資料館、シェント<br>ーン寺、Park Houay Mixay Restaurant   |
| 4 | 3 月 21 日(火)           | 午前<br>午後  | The Living Land Farm（農業体験・昼食）<br>Luang Prabang Elephant Camp<br>クワンシーの滝  |
| 5 | 3 月 22 日(水)           | 早朝<br>午前<br>午後  | 托鉢体験、朝市見学<br>ポーンサアート村小学校訪問<br>モン族のシャーマンおよびナーウアン村訪問   |
| 6 | 3 月 23 日(木)           | 午前<br>午後  | Ock Pop Tok（機織り・染め物体験）<br>Sao Sinh（民族衣装試着体験）〔任意参加〕<br>メコン川遊覧船  |
| 7 | 3 月 24 日(金)           | 午前<br><br>午後<br>16:55<br>18:05                              | ※体調不良者が多数出たため、ルアンパバーン県観<br>光局訪問を取りやめ、自由行動に変更<br>自由行動<br>ルアンパバーン発〔QV313〕<br>ハノイ着                                      |
| 8 | 3 月 25 日(土)           | 00:40<br>06:40<br>09:00<br>14:05                            | ハノイ発〔VN330〕〔機内泊〕<br>関西空港着<br>関西空港発〔貸切バス〕<br>大学着・解散式  |

紙幅の都合上、それぞれのプログラムに関する詳しい説明は控えるが、研修実施にあたり、特に留意した点をいくつかあげておきたい。

1 つ目は、単なる「見学」で終わらせずに、可能な限り「体験」を通して学ぶことができるよう心掛けた点である。例えば、③の The Living Land Farm では、全員が水田に入り、手綱を引きながら水牛を操って田起こしをしたり、巨大な圧搾機を人力で回してサトウキビのジュースを作ったりすることで、伝統的な農村の暮らしに直に触れることができた。また、Ock Pop Tok（「西洋と東洋の出会い」の意）では、機織りと染め物からいずれかを選択し、指導員

から一対一の指導を受けながら、およそ 3 時間かけて作品を完成させることができた。

2 つ目は、①の UXO（不発弾処理プロジェクト）資料館の見学を通して、一見平和で穏やかに見えるラオスにも苦難の歴史があったことを学ぶ機会を用意した点である。ベトナム戦争当時、アメリカ軍は北ベトナムを支援するラオスの共産主義勢力を殲滅するため、大量のクラスター爆弾をラオスに投下した。その一部が不発弾として、今なお地中に埋まっており、農作業の最中や山林を開墾するときなどに爆発して、多くの村人が亡くなったり、一命はとりとめたとしても、手足を失ったり、失明したりするなど重い障害を抱えつつ生活している。現在でも不発弾の処理作業が続けられているが、すべての処理が終わるまでには、およそ 150 年かかるのだという。学生たちはクラスター爆弾など戦争の惨状を伝える展示物を目の当たりにするとともに、被害者の生活の様子を伝えるドキュメンタリーを視聴し、一般にはほとんど知られていない、ラオスのもう 1 つの歴史を学ぶことができた。

3 つ目は、ラオスの子どもたちと交流できる機会を作ろうとした点である。というのも、村でのホームステイを断念したことで、学生たちが現地の人びとと触れ合う機会が限られてしまうのではないかという懸念があったからである。訪問地選びは少々難航したが、日本語ガイドの方に紹介していただき、⑤のポンサーアート村小学校を訪問することになった。約束の時間に小学校へ到着すると学生 1 人ひとりに手作りの花束が贈られ、ラオスらしい温かい歓迎を受けた。学生たちは 3 つのグループに分かれ、それぞれ低学年、中学年および高学年の子どもたちとの交流を楽しんだ。特に、低学年のクラスでは、本学でタイ語（言語的にラオス語と近い）の履修経験のある学生が、日本から絵本（『おおきなかぶ』と『のせてのせて』）を持参し、ラオス語で読み聞かせを行ったり、子どもたちと一緒に折り紙を楽しんだりした。屋外では、大縄跳び、ボール遊び、ラオス版「とうりゃんせ」などで汗を流し、言葉が分からないながらも、笑い声の絶えない楽しいひと時を過ごすことができた。

最後に一これは日程表には書かれていないが一学生たちには自由時間を利用して街歩きを存分に楽しんでもらいたかったという点である。市内中心部のメインストリートには、寺院や旧王宮といった歴史的建造物に加え、カフェ、レストラン、手工芸品店、衣料品店などが軒を並べているが、夕方になると、車両の立ち入りが禁じられ、車道はテントが立ち並ぶナイトマーケットに一変する。そして、隣接するフードコートとともに、内外からの観光旅行客で大変な賑わいとなる。このエリアは我々が宿泊したホテルから徒歩圏内にあったので、1 日の研修プログラムが終わると、学生たちは友人と連れ立って思い思いに夕食をとり、ナイトマーケットではショッピングのみならず、片言のラオス

語と英語、時には日本語をも交えながら、マーケットのスタッフたちとの会話を楽しんだ。好奇心の赴くままに楽しむ街歩きは旅の醍醐味の1つであるが、それをラオスという未知の土地で経験できたことは、学生たちにとって一生の思い出になったに違いない。

### 3) ルアンパバーン出発から本学到着まで（7日目～8日目）

研修7日目、つまりルアンパバーン滞在最終日の午前は、ルアンパバーン県観光局を訪問し、同局で勤務されている日本人専門家の方から、現地観光産業の現状と問題点についてお話を伺うとともに、現地の若手観光ガイドのみなさんとの交流会が計画されていた。

しかし、集合時刻になっても学生が揃わない。何人もの学生が、前夜から下痢をするなど体調を崩してしまったのだ。結局、症状が重い学生5名をルアンパバーン県立病院へ連れて行き、点滴等の治療を受けさせ、症状が軽い学生についてはホテルで休息をとらせることになった。したがって、観光局訪問は中止せざるをえず、貴重な時間を割いて準備をしてくださった専門家の方、観光ガイドのみなさんに大変申し訳ないことをしてしまった。

病院で点滴を受けた学生は、回復に向かったが、ルアンパバーンを離れる頃になって、さらに体調不良者が増え、中継地ベトナム・ハノイのノイバイ空港では、学生の半数が極度の疲労、腹痛・下痢などの不調を訴え、不安を抱えながら関西空港行きの飛行機に乗り込むこととなった。

8日目朝、関西空港に到着。しばらく休憩をとったのち、午前9時ごろに貸切バスに乗車し、およそ5時間後、松江キャンパスに帰着した。週末にもかかわらず、教職員のみなさんが出迎えてくださったが、学生の多くは笑顔で話をする体力も気力も残っておらず、出発の時とは打って変わって、静かな解散式となった。

## 5. 成果と課題

### (1) 成果

帰国後、学生たちには「アジア文化研修を通して学んだこと」というテーマでレポートを書いてもらった。特定のトピックについて掘り下げた論文調のものから、旅先で印象に残ったことを率直に書き綴った旅行体験記に至るまで、その内容とスタイルはさまざまだが、学生たちの旺盛な好奇心と鋭い観察力が随所に表れている点は共通していた。ここでは学生たちのレポートを読み返しつつ、本研修の成果についてまとめておきたい。

まず、最大の成果は、学生たちが体験を通して学ぶことの大切さを理解してくれたことである。これは4.の2)で述べたこととも関連するが、学生たちは、この2年ないし3年の間、地域文化学科において、さまざまな地域の文化の

ありようを学んできた。しかし、ある学生が述べていたように、それらの多くは座学にすぎず、異文化を目の当たりにし、自らの体験を通して学ぶことができたのは、これが初めてだった。また、インターネットの急速な進歩により、世界中のありとあらゆる情報や映像がリアルタイムで届く時代となったが、それで分かったつもりになるのは誤りであり、目の前で繰り広げられる人びとの暮らしを五感を使って受けとめることが何より大切なのだということを知ってもらえたようだ。

事前学習を行ったとは言え、ルアンパバーンに到着するまで、学生の大半はラオスについてほとんど何も知らず、経済的に立ち遅れた小さな国というイメージを漠然と持っているだけだった。そして、実際にラオスに滞在してみて、便利さや清潔さという点では日本の方がラオスより暮らしやすいと感じたようだ。しかし、学生たちは、表面的な違いだけですべてを判断するのではなく、ラオスの人びととの交流を通して、「人びとはみな穏やかで寛容」「切羽詰まったような人はおらず、余裕があって穏やかな雰囲気」「初対面でも人と人の距離が近い」「心の壁を感じなかった」「たとえ言葉が分からなくても、何かを伝えよう、相手のことを理解しようという気持ちが伝わってきた」というように穏やかで優しさにあふれた人びとの内面をきちんと感じ取ることができたようだ。ある学生の「初の海外で、ラオスを好きになれたことを何よりも嬉しく思う」という感想がすべてを物語っていると言えるだろう。

本研修は大半の学生にとって初めての海外旅行だったが、これを経験したことで、海外に対する心理的ハードルが下がったためか、「大学生のうちにもう一度、海外へ行きたい」という声を数多く聞くことができた。さらに、必ずしも便利で快適とは言えないラオスの暮らしを経験したことで、少々の不便さはそれほど気にすることなく、どこへ行っても適応できることだろう。学生たちの次なる海外体験に期待したい。

## (2) 課題

言うまでもなく、我々が直面した最も大きな課題は、帰国直前になって、多くの学生が体調不良に見舞われたことである。体調を崩した学生の症状は、大半が腹痛・下痢であり、頭痛、発熱、吐き気、湿疹（腕）の報告もあった。帰国後、学生 8 名が病院で診察を受け、複数の学生が「感染性胃腸炎」と診断された。幸い症状がさらに悪化する学生はおらず、1 週間ほどで回復したことはせめてもの救いであった。

こうした事態を招いた原因であるが、腹痛・下痢を訴えた学生全員が同一の料理を食したわけではないので、原因を 1 つに特定はできないと考えられる。おそらく、最高気温 37～38℃という厳しい暑さによって体が消耗していた状態で、何らかの細菌に汚染された食品または水（氷）を摂取してしまったため

であろう。また、暑さをしのぐために冷たい飲料を摂りすぎてしまったことも一因かもしれない。この点につき学生に対する注意喚起が足りなかったのではないかと反省している。

食事や飲料によってもたらされる腹痛や下痢は、日本とは衛生状態が異なる国で研修を行う際、最も気をつけるべき問題である。しかし、現地で自由に飲食を楽しむことを制限すれば、安全は確保されるかもしれないが、果たしてそれで「文化研修」と言えるのかという思いもある。判断が難しい問題ではあるが、今回の経験から言えることは、「研修中の飲食については、事前学習等において十分な注意喚起を行うとともに、現地でも折に触れて指導するが、最終的に何を食べて何を飲むかということは学生たちの判断に委ねるしかない。日々の健康チェックはとても重要であり、旅行などでは羽目を外しがちになることが多いが、そういった時こそ十分な睡眠を確保するなど心身を休めることを心掛けたい。万一、体調不良を訴える学生がいれば、大学の保健室に連絡を取ることや躊躇なく現地の医療機関を受診し、治療を早期に開始すべき」ということになるだろうか。

楽しく充実した研修活動を行えたこと、新型コロナウイルスの感染者を出さなかったこと、そしてなによりも 25 名揃って出発し、帰国できたことなど、大きな成果を上げることができたとは思いますが、それと同時に 20 名を超える学生たちを海外へ連れて行くことの難しさを痛感した「2022 年度アジア文化研修」であった。

## 6. むすびにかえて

最初に「ラオスで研修ができないだろうか」という話が持ち上がったのは 2016 年の初め頃だったと記憶している。本学関係者の間でも「ラオス」と聞いて何かをイメージできる人は極めて限られており、本当に学生を連れて行って研修ができるのかと心配する向きも少なくなかったと思う。しかし、紆余曲折を経ながらも、多くの方々のお陰で 7 年越しの計画を実現することができた。この間、終始変わることなくご支援、ご協力くださった本学教職員のみなさん、当方のさまざまな要望に真摯に対応してくださった旅行代理店のみなさん、優しさに満ちた広い心で私たちを受け入れてくださったラオスのみなさん、そして溢れんばかりのエネルギーで研修に積極的に取り組んでくれた学生のみなさんに心から感謝を申し上げ、本稿を閉じることとしたい。

# *Oxford English Dictionary* に見る古英語の転換

Conversions in Old English based on *Oxford English Dictionary*

小 原 真 子

島根大学法文学部言語文化学科

キーワード：古英語、語形成、転換、*OED*

## 1. はじめに

既存の語から新しい語を作り出す過程を語形成と言う。英語の語形成過程の中で、*bottle* (名詞：瓶) → *bottle* (動詞：瓶詰にする) のように語の形を変えることなく品詞を変える転換は現代英語の中では複合、派生に次いで生産的な語形成過程である。

この転換という語形成過程は、歴史的にはいつ頃から存在していたのであろうか。米倉 (2015 : 56-57) は、「歴史的にみると転換はもともと品詞別に異なる形をもっていた語が、古英語後期から中英語以降の語尾屈折の消失により同形となり形態上は区別がつかなくなった結果とも言える。(中略) これによって特に名詞を動詞として用いることへの道が開かれ、後期中英語では転換が頻繁に見られるようになり、初期近代英語では全く普通の語形成となったのである。」と論じている。古英語は現代英語とは異なり、主要な品詞ごとに特有の接辞が付加される言語であり、名詞や動詞の語の形を変えることなく品詞を変えることは不可能なため、上記の記述は一見妥当に思われる。古英語では転換はほぼ存在せず、中英語期から頻繁に見られるようになった語形成過程なのであろうか。

古英語の転換の実態を調査するため、本稿では50万語以上の見出し語を持ち、英語の語の歴史的変遷が分かる *Oxford English Dictionary (OED)* のオンライン版を利用する。*OED* を英語の語の実態を映すものとして利用し、語形成の調査をすることは Plag (1999) の *OED* の CD 版を利用した動詞化接辞の調査を始めとして行われている。*OED* のホームページ上の *History of the OED* に記載があるように、*OED* は2000年からオンライン版で利用できるようになっており、3ヵ月ごとに語や記載の見直しが行われている。オンライン版になってからも、どの語が転換で形成されたのかを検索することは最近まで難しかったが、2023年7月のプラットフォームの改定によって、*Advanced Search* を使用して語形成過程の検索をすることがより簡便かつ正確に行なえるようになった。小原 (2023) ではプラットフォーム改定

前に *OED* を活用して、1980 年以降の現代英語の転換の調査を行ったが、本稿では、11 世紀の古英語の時期の語形成の実態調査を行う。この調査から現代英語とは性質が異なるが、転換が古英語の頃から存在していたことを明らかにし、その形態や意味の特徴を叙述する。

## 2. *OED* で見る古英語の語形成の概要

まず、古英語の語形成の概要を見るために *OED* の Advanced search を用い、初出年が 11 世紀（1001-1100）の語を抽出した（2024 年 1 月 5 日最終確認）。この時期の見出し語の総数は 8,741 例であるが、その中で語形成の種類別の用例数は以下の通りである。

### (1) 11 世紀の英語の語形成のタイプ (Type of Formation)

|     |                 |       |
|-----|-----------------|-------|
| 本来語 | (Inherited)     | 3,634 |
| 派生  | (Derivative)    | 2,212 |
| 複合  | (Compound)      | 1,593 |
| 借入  | (Borrowing)     | 590   |
| 転換  | (Conversion)    | 324   |
| 異形態 | (Variant)       | 139   |
| 不確実 | (Uncertain)     | 80    |
| 不明  | (Unknown)       | 59    |
| 固有名 | (Proper name)   | 30    |
| 縮約  | (Shortening)    | 17    |
| 擬音語 | (Imitative)     | 12    |
| 逆成  | (Backformation) | 1     |
| 未分類 |                 | 50    |
| 計   |                 | 8,741 |

これらの語形成のタイプの中から主要なもののみをグラフにすると図 1 の通りとなる。11 世紀の古英語の場合、本来語が全体の 42%、派生が 25%、複合が 18%、借入が 7% であり、表の左端の転換は存在しているものの、語形成の種類別では 4% を占めるのみであり、それほど生産的ではないようである。ただし、品詞別の形態がはっきりと分かれていた古英語であっても転換が語形成過程で存在していると *OED* で判断されていることは重要である。

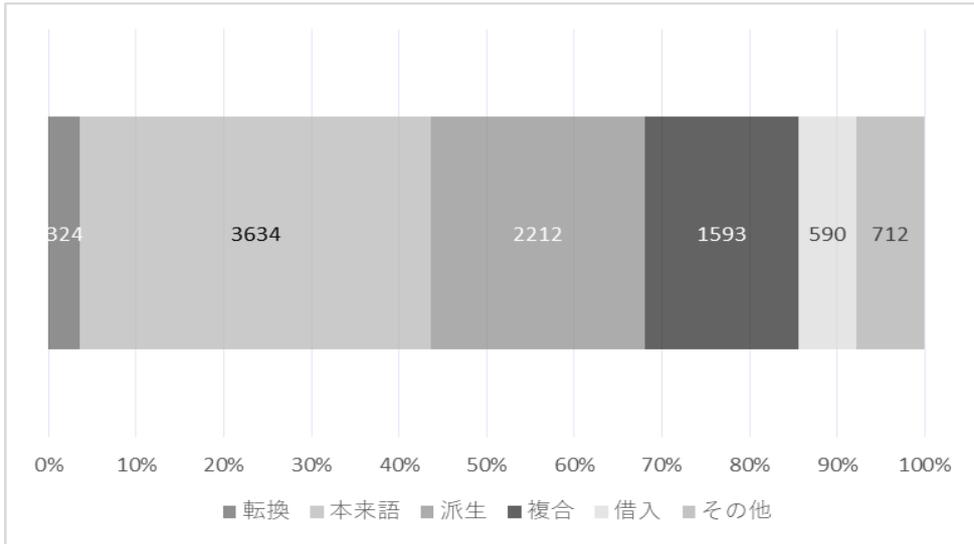


図 1 : 11 世紀の語形成の割合

また、語形成によってできた語の品詞別にこれらを分類し直してみると、別の傾向が見えてくる。図 2 は主要な品詞ごとに語形成を分類したものである。

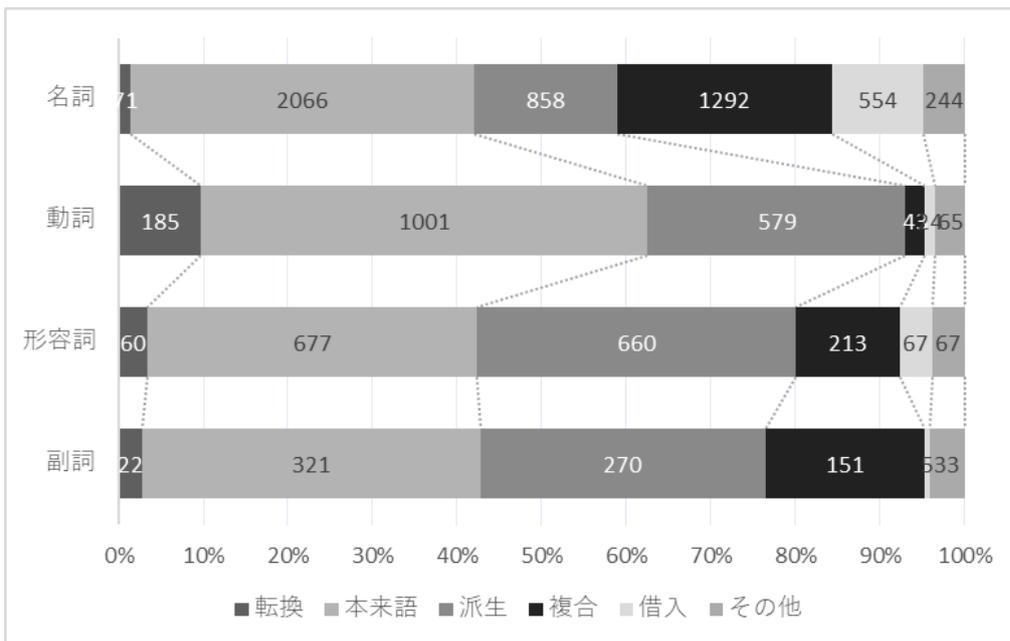


図 2 : 11 世紀の品詞別の語形成の割合

図 2 から明らかなように、古英語の時代から品詞ごとに好まれる語形成過程には違いがあり、転換の場合には、動詞になる語で 10%程度と、比較的好く使われる傾向にあることが見えてくる。転換は現代英語でも動詞を作ることが多い語形成過程であるが、この傾向は古英語の時代から変化がないようである。

次に、転換の元の語の語形成過程に関して概観してみよう。竝木（1985: 59）は「転換の例は大部分が単純語であるが、中には、接辞付加や複合による合成語の例もある」としている。この傾向に関して、小原（2023）で1980年からの30年間で新語として *OED* に新たに記載された語 211 例を調査したものを下記の表 1 にまとめ直したが、転換の元の語の語形成に関して、複合の割合が最も多く 42%、次いで語形成を経していない単純語が 27%である。少なくとも 1980 年代以降の 30 年間においては、竝木（1985）の主張とは異なり、転換は複合を経た語を元に形成されることが多いと言える。

表 1：1980 年 - 2009 年の転換の元の語の語形成の割合

| 元の語の語形成 | 用例数 | 割合 (%) |
|---------|-----|--------|
| 複合      | 88  | 42     |
| 単純語     | 56  | 27     |
| 縮約      | 20  | 9      |
| 派生      | 19  | 9      |
| その他     | 28  | 13     |
| 計       | 211 |        |

今回、古英語の元の語の語形成に関しては、*OED* の各語の **Factsheet** にある語源欄 (Etymology) を参考にした。検索結果で転換とされている 324 例の元の語形成を手作業で確認したところ、検索例の中に誤って分類されている派生語 2 例があったので、それらを除いて、残り 322 例の元の語の語形成をまとめたものが表 2 である。

表 2 : 11 世紀の転換の元の語の語形成の割合

| 元の語の語形成 | 語数  | 割合 (%) |
|---------|-----|--------|
| 本来語     | 250 | 78     |
| 記載なし    | 26  | 8      |
| 借入      | 17  | 5      |
| 派生      | 13  | 4      |
| 異形態     | 5   | 2      |
| 複合      | 4   | 1      |
| 不明      | 3   | 1      |
| 転換      | 2   | 1      |
| 不確実     | 2   | 1      |
| 計       | 322 |        |

表 2 から明らかなように、古英語では転換の元の語が派生・複合であるものは、あわせても 5%程度である。反対に、古英語では転換の元の語はほとんどが本来語で、ここに借入語をあわせると 8 割を超える。これらは竝木 (1985) の言う単純語であり、古英語では竝木の主張通り、単純語から転換が起きていると言える。

次に、転換の品詞の方向性について確認してみよう。竝木 (1985) は名詞から動詞への転換が 1 番多く、動詞から名詞への転換が 2 番目に多いとしており、小原 (2023) の 1980 年台以降の最近の英語の調査でも同じ傾向が見られた。古英語ではどうであろうか。Plag (2003) が論じているように、転換の方向性に関しては転換でできた語と元の語の初出年、意味、使用頻度などを比較し、総合的に判断すべきであるが、ここでも *OED* の語源欄の記載を元に分類した。下記の図 3 の上の段は、転換で出来た語を大きく品詞ごとにまとめたものである。検索で確認した表 2 の転換の品詞別の語数と手作業で確認した語数に多少のずれが生じているが、傾向の把握をするには問題がない程度の違いである。また、図 3 の下段は手作業で転換の方向性を確認したものをまとめたもので、たとえば名詞転換動詞であれば、元が名詞である語が転換して動詞になったものである。

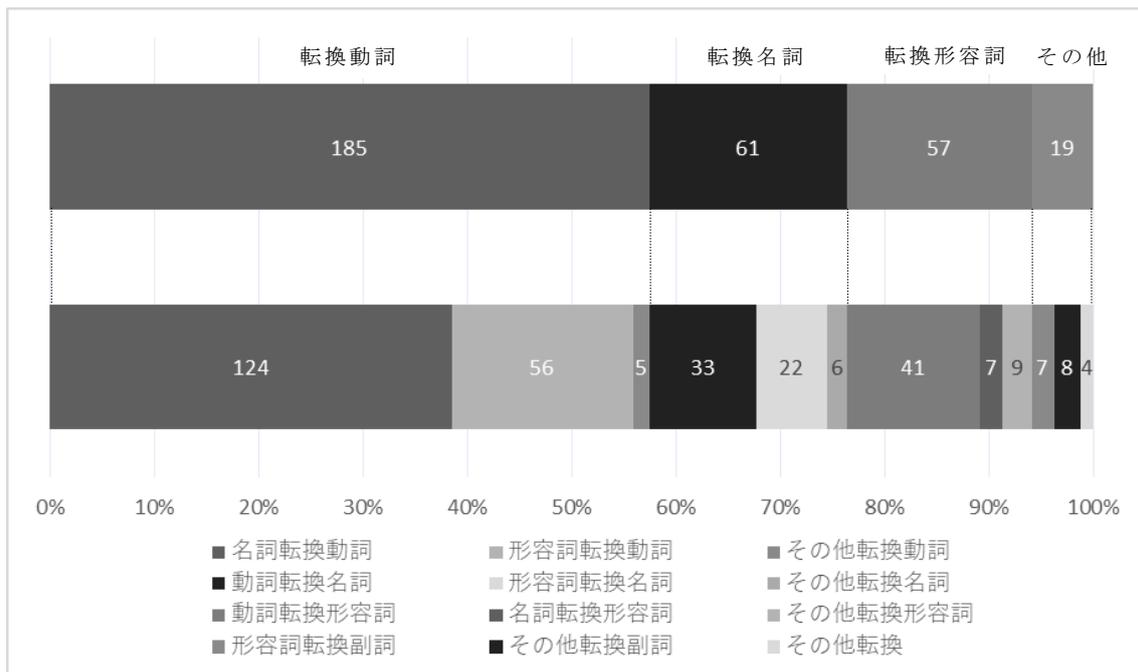


図 3 : 11 世紀の転換の方向性

図 3 の上段からは動詞に転換する転換動詞が 1 番多く全体の 6 割弱を占めていること、2 番目が名詞に転換する転換名詞、3 番目が形容詞に転換する転換形容詞でこの 3 つで 9 割を超えていることが分かる。

もう少し細かく元の品詞から転換した品詞の方向性を下段で確認してみよう。現代英語と同様に、名詞から動詞に転換する名詞転換動詞が 124 例で 1 番多いが、2 番目に多いのは形容詞から動詞に転換した形容詞転換動詞 (56 例)、3 番目が動詞から形容詞に転換した動詞転換形容詞 (41 例) である。現代英語で多い動詞から名詞に転換した動詞転換名詞 (33 例) は 4 番目となっており、古英語においては動詞－名詞間の転換に次いで、動詞－形容詞間の転換が多いことがわかる。また、転換の方向性に関しては、(2)に見られるように非対称性があることも注意しなければならない。

(2) 同じ品詞間での転換の語数の割合

|         |   |         |     |   |    |
|---------|---|---------|-----|---|----|
| 名詞転換動詞  | ： | 動詞転換名詞  | 124 | ： | 33 |
| 形容詞転換動詞 | ： | 動詞転換形容詞 | 56  | ： | 41 |
| 形容詞転換名詞 | ： | 名詞転換形容詞 | 22  | ： | 7  |

以上観察してきたように、転換の生産性は品詞によって明らかに差があるが、このことに関連して、2 種類の「生産性」を区別することの必要性を長野 (2018) が指摘している。一つは新語を作る能力があるかないか

(either-or) の生産性で、もう一つが転換の起こりやすさの程度 (degree) の生産性である。OEDの記載からすると、古英語の時代から転換という語形成過程は存在すると考えられるため、either-or の生産性はあることになる。しかし、ここまで観察したように、degree の生産性には品詞間で明らかな差があり、たとえば名詞から動詞に転換する語の方が動詞から名詞に転換するよりも多い。この degree の生産性に関して、長野 (2018) は接辞付加との競合関係を考える重要性を指摘しており、「名詞から動詞を派生できる接辞の数が少なく、また、それらの接辞を使える基体の範囲も限られていること」(長野 2018: 75) から名詞転換動詞の degree の生産性の高さを捉えている。ただ、名詞転換動詞の生産性は接辞付加との競合関係で捉えられるかもしれないが、全ての degree の生産性を同じように説明できるかどうかは今後の検討が必要である。

2 節では、OED の 11 世紀の転換のデータから転換した元の語の語形成過程、転換の品詞の方向性など、おおよその傾向を観察してきた。古英語にも転換は存在すること、そして現代英語と同様に動詞に転換する語が多い傾向があるが、元の語の語形成過程は単純語が多く、転換の品詞の方向性においても動詞一名詞間の他、動詞－形容詞間でも多くの転換が見られるなどの違いが存在する。3 節では、転換の実際の例、中でも最も例が多い動詞になる転換の例を観察することで、古英語の転換の実態を概観する。

### 3. 古英語の転換の形態と意味の特徴

まず、どのような語が古英語の転換の例とされているのか、実例を観察してみよう。古英語の転換で出来たとされている語で頻度の高いものから、レベル 3 まで記載されている語を示す。この頻度情報は OED で現代英語の使用頻度を元にして 8 段階で表示されているものである。OED のホームページ上の Frequency に詳細が記載されているが、レベル 3 以上が一般的な語であるかどうかの境界と考えられる。以下の(3)-(5)の冒頭の数字は頻度のレベルを示したものである。

#### (3) 名詞転換動詞の例

7 : need, lose, love

6 : fire, head, ship, smoke, welcome

5 : bed, blossom, craft, curse, ebb, fan, feather, harbour, heart, hoard, martyr, net, note, outlaw, pepper, pine, seed, shadow, shame, shield, sweat, thief, thunder, word

4 : bridle, calve, fever, fold, fowl, game, harp, horse, hue, knee,

mist, moot, plight, sop, soul, thirst, tide, verse, web, witch,  
yoke

3 : bride, Christ, gem, hat, helm, inn, meat, mere, monk, organ,  
psalm, reme, rud, sty, tear, weapon

(4) 形容詞転換動詞の例

5 : blind, dusk, empty, fat, narrow, soothe, thin, wet

4 : crimp, dark, fair, full, one, room, slake, tithe, weary, yellow

3 : cold, hoarse, hot, little, manifold, old, proud, raw, red, sick,  
small, sweet, wan, whole

(5) その他転換動詞の例

5 : christen, further, out

4 : over

以上が転換で動詞になった語の例であるが、本稿の冒頭でも述べたように、古英語では品詞ごとに特有の接辞の付加があるにも関わらず、なぜ *OED* ではこれらの語が転換で形成されているものとして分類されているのであろうか。この点に関しては、先行研究でも見解に相違があり、たとえば Biese (1941) は古英語で転換という用語を使うことは適当でなく、*denominative* (名詞転用語) という用語を使うことを推奨している。これに対し、Marchand (1969) は古英語のゼロ派生、すなわち転換を認めている。この点に関して、転換の例として *OED* で検索した 322 例全てに関して、古英語の辞典のオンライン版 *Bosworth Toller's Anglo-Saxon Dictionary online* と *OED* の各語の *Forms* (語形) の情報を用いて形態的な対応関係を確認した。代表例を(6)に例示したが、転換して動詞になる語では、元の語と転換動詞とが、以下のような対応関係にある。

- |       |                     |                                |
|-------|---------------------|--------------------------------|
| (6)a. | 名詞 : lufu (love)    | 動詞 : lufian (to love)          |
|       | 名詞 : heafod (head)  | 動詞 : heafdian (to behead)      |
|       | 名詞 : scild (shield) | 動詞 : scildan (to shield)       |
| b.    | 形容詞 : wæt (wet)     | 動詞 : wætan (to wet)            |
|       | 形容詞 : grene (green) | 動詞 : grenian (to become green) |
| c.    | 副詞 : ut (out)       | 動詞 : utian (to put out)        |

(6a)に見られるように、名詞の語幹に接辞の *-an* または *-ian* を付加するこ

とで動詞が作られる。これらの動詞は全て弱変化動詞である。この動詞の接辞は規則的で、(6b)のように形容詞を元にした語も、(6c)のように副詞を元にした語でも、同じように語幹に **-an** または **-ian** を付加することで動詞が作られる。Marchand (1969) は名詞転換動詞の同様な例を網羅的に例示し、名詞に屈折接辞 **-an** または **-ian** を付加することによって動詞と対応しているとし、これを転換と捉えているのである。

動詞の接辞の **-an** や **-ian** が屈折接辞であるとはどういうことであろうか。屈折接辞は現代英語では3人称単数現在の **-s** や過去形の **-ed**、複数形の **-s** など、動詞や名詞が活用する際に必要な接辞であり、転換とは無関係にどの語にも現れる。転換は語の形を変えることなく品詞を変えるものとされているが、屈折接辞に関しては、動詞には動詞特有の屈折接辞が付加する (cf. *loves, loved*) し、名詞は名詞特有の屈折接辞を伴う (cf. *shields*)。古英語の動詞の接辞 **-an** や **-ian** も転換とは無関係にどの動詞でも見られ、たとえば *help-an* (*help*)、*bring-an* (*bring*)、*sell-an* (*sell*) など、本来語の動詞にも見られる。また、現代英語で屈折接辞と派生接辞との現れ方を考えてみると、現代英語で形容詞から動詞を派生する接辞の **-en** では、*black-en-ed*、*black-en-s* のように派生接辞 **-en** の外側に屈折接辞がさらに付加するが、古英語の **-an**、**-ian** などは活用する際には他の屈折接辞に置き換えられる。たとえば、*OED* の用例で *lufian* は、*luf-ap* (3人称単数現在)、*luf-o-de* (過去形) 等の語形に活用して使われている。古英語の屈折接辞 **-an**、**-ian** に関しては、接辞ではあるものの、現代英語で動詞の不定形を示す *to* と似た働きを持っていると言うことができるであろう。

似たような例として、長野 (2018) はスペイン語の *camino* (道・行程) と *caminar* (歩く)、フランス語の *nappe* (テーブルクロス) と *napper* (覆う) の動詞の接辞 **-ar** や **-er** を動詞に必要な屈折接辞であることから、転換の例と考えることを提案している。このように屈折接辞が付加するものも転換として考えると、(6)は語の形は異なるが、元の名詞、形容詞、副詞などに屈折接辞を付加し、転換でできた語と捉えることができる。

最後に、意味の面での特徴を指摘しておこう。古英語の時代の転換と現代英語の転換では、意味に違いが見られる場合がある。(6)の例では、ほとんどが現代英語と同じであるが、*head* の動詞形は「人の首を切る」の意味である。現代英語では「〈...に向かって〉進む」の意味が主であるのに対し、大きな違いがある。この他にも *bed* の動詞の意味が「ベッドを準備する」で、現代英語の「寝る」の意味とは異なる。名詞から動詞に転換した例を概観したところ、元の名詞を動詞の目的語として意味の転用が起こっている例が多い傾向にあるようであるが、これらの意味の転用については今後の検討課題と

したい。

#### 4. おわりに

本稿では、*OED*を用いて、古英語の転換に関して転換前の元の品詞の語形成過程や転換の品詞の方向性についての概略を観察した。実例を観察し、形態や意味の点で現代英語と異なる点があるが、転換が古英語の時代から存在している語形成過程であることを示した。

#### 【参考・引用文献】

- Biese, Y. M. (1941) *Origin and Development of Conversions in English*, *Annales Academiae Scientiarum Fenicae*, B XLV, Helsinki.
- Bosworth Toller's Anglo-Saxon Dictionary online* (2024) Available from <https://bosworthtoller.com/>
- Marchand, Hans (1969) *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation: A Synchronic-Diachronic Approach*, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.
- 長野 明子 (2018) 「なぜ ice は動詞としても使えるのか? —現代英語における転換—」『英語学が語るもの』米倉綽・中村芳久(編), 63-86 頁. くるしお出版.
- 竝木 崇康 (1985) 『語形成』大修館書店
- 小原 真子 (2023) 「*Oxford English Dictionary Online* で見る英語の転換」『人間と文化』(島根県立大学松江キャンパス) 第6号, 99-108 頁.
- Oxford University Press (2024a) History of the *OED*. Retrieved from <https://www.oed.com/information/about-the-oed/history-of-the-oed/>
- (2024b) Frequency. Retrieved from <https://www.oed.com/information/understanding-entries/frequency>
- (2024c) *Oxford English Dictionary Online*. Available from <https://www.oed.com/>
- Plag, Ingo (1999) *Morphological Productivity: Structural Constraints in English Derivation*, Mouton de Gruyter.
- Plag, Ingo (2003) *Word-Formation in English*, Cambridge University Press.
- 米倉 綽 (2015) 『歴史的にみた英語の語形成』開拓社.

**おはなしレストランの現在**  
**－2023 年度活動報告－**  
Current status of Ohanashi Restaurant  
2023 activity report

尾崎智子 内田絢子  
(おはなしレストランライブラリー司書)

キーワード：児童図書館、読み聞かせ、絵本、演習型授業

## 1. はじめに

「おはなしレストラン」とは、島根県立大学松江キャンパスで行っている学生による読み聞かせ活動と、児童書専門図書館「おはなしレストランライブラリー」の取り組みの総称である。おはなしレストランの活動は、2005 年度に松江市立病院小児科病棟での課外活動ボランティアから始まり、この春 19 年目を迎える。おはなしレストランの取り組みについては、以前「おはなしレストラン事業成果報告書」(2012 年)でまとめたが、定期的に活動を振り返る年報等は作成してこなかった。

20 年目を目前に控え、これからも活動を継続していくにあたり、おはなしレストランの現在についてまとめておきたいと考えた。今後も、定期的に活動を振り返り、報告をする予定である。その第 1 歩として、ここでは、2023 年度のおはなしレストランの取り組みについての報告と今後の展望を述べる。

## 2. おはなしレストランライブラリーについて

まず、「おはなしレストランライブラリー」の利用状況等を、統計や配布物を元に述べる。

### 1) 蔵書統計

2024 年 2 月末現在、おはなしレストランライブラリーの蔵書冊数の内訳は、図 1 の通りである。

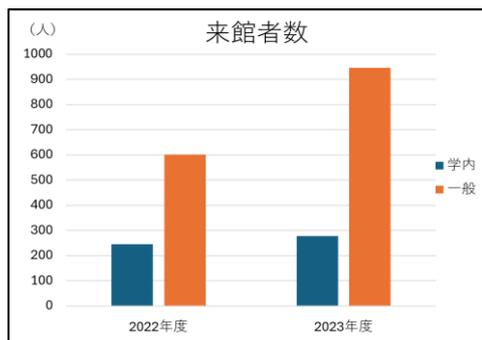
| 絵本       | 大型絵本  | 紙芝居   | その他     | 合計       |
|----------|-------|-------|---------|----------|
| 14,286 冊 | 293 冊 | 859 冊 | 5,945 冊 | 21,383 冊 |

(図 1) おはなしレストランライブラリーの蔵書統計

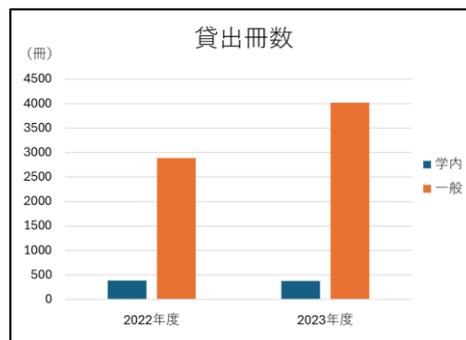
### 2) 利用統計 (2022 年度と 2023 年度の比較)

図 2 及び図 3 は、2022 年度と 2023 年度の来館者数及び貸出冊数の月平均を

比較したグラフである。



(図 2) 来館者数の月平均



(図 3) 貸出冊数の月平均

学内利用については、利用者数、貸出冊数共にあまり変化がなかった。2022年度は、授業等で利用する学生が多く、2023年度もその状況が継続したためであろう。

一般利用については、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、2022年度まで人数制限や時間制限を設けていた。2023年5月より制限を解除したところ、月平均で来館者数が344名、貸出冊数が1,132冊増加している。

また、2023年度は、6月に松江市内全ての幼稚園・保育所へおはなしレストランライブラリーの宣伝チラシを配布し、新規利用者が増えたことも利用増加につながった。新型コロナウイルス感染拡大後は利用制限もあり、宣伝を控えていたが、おはなしレストランライブラリーをより周知するため、情報を発信していくことの重要性を改めて実感した。今後もチラシ配布等での周知を継続して行いたい。

### 3) 配布物

おはなしレストランライブラリーの周知や、絵本についての情報発信を目的とし、以下のものを作成している。

#### ①おはなしレストランだより（毎月1回発行）

季節に合った本や新しく入った本を写真付きで紹介している。

#### ②おはなしレストラン宣伝チラシ（6月発行）

おはなしレストランライブラリーを多くの人に周知することを目的に作成。松江市子育て支援課のBOXを利用し、松江市内の幼稚園・保育所に配布した。

③2023年4月～2024年3月の間に発行された絵本を10冊程度選び、学生や利用者が一番好きな本とその理由を記入してもらうというイベントを企画している。その結果を利用者に配布する予定である。

### 3. 授業「読み聞かせの実践」

この授業は、教員3名（春学期：非常勤講師3名、秋学期：常勤教員1名と非常勤講師2名）で担当しており、おはなしレストランライブラリーの司書2

名も非常勤講師として授業に関わっている。「おはなしレストラン 10 か条」を読み聞かせの活動をする上での指針とし、絵本への理解を深める「作品解釈ノート」や実践の流れ等をまとめる「実践プラン」の作成、学内での模擬、学外での実践、実践を振り返る「実践記録ノート」の作成を繰り返すことで、PDCAサイクルを生み出している。

### 1) 受講人数（2023 年度）

春学期：保育学科 16 名、地域文化学科・文化情報学科（2 学科合同）16 名  
秋学期：保育教育学科 41 名

### 2) 実践場所及び実践回数（年間・2023 年度）

松江市立乃木小学校：7 回  
松江市立幼保園のぎ：17 回（うち、1 回は動画撮影による実践）  
おはなしレストランライブラリー（おはなしのじかん）：5 回

### 3) 実践の様子

ここでは、2023 年度の実践の様子や 2022 年度からの変化について述べる。

#### (1) 松江市立乃木小学校

松江市立乃木小学校（以下、乃木小学校とする）では、地域文化学科・文化情報学科・保育教育学科の学生が実践を行う（図 4）。2022 年度までは、新型コロナウイルス感染拡大の影響で子どもたち全員が自席で学生の読み聞かせを聞いていた。2023 年度は、従来のように前に集まって聞くクラスもあり、子どもたちの様子をより



（図 4）乃木小学校での実践の様子  
近くで感じながら読み聞かせができるようになった。

また、新型コロナウイルス感染拡大以降、プロジェクターを使用するクラスも出てきた。プロジェクターでの読み聞かせは、全員に絵を見せやすい反面、大きさによっては見開き全体が映らない絵本があることや、子どもの反応が見えにくい等、読み手としては難しい面もある。

その一方で、プロジェクターでの読み聞かせを聞いている子ども達は、画面を見つめながら、よく聞いていた。子どもたちに、よりお話を楽しんでもらえるためには、どのような態勢で読むといいのか。乃木小学校の先生方と連携をとりながら今後も検討を続けたい。

#### (2) 松江市立幼保園のぎ

松江市立幼保園のぎでは、授業を受講する全ての学生が実践を行う（図 5）。2022 年度春学期は、新型コロナウイルス感染拡大の影響で実践



（図 5）幼保園のぎでの実践の様子

を行うことができなかった。2023年度は、春学期・秋学期通して実践を行うことができた。

学生の「実践記録ノート」を見ると、「絵を見ながらたくさん話してくれた」「絵本を読み始めると集中して聞いてくれ、絵本の持つ力を感じた」等、子ども達の前で読んだからこそその気づきを得たことがわかる。泣いている子どももいれば、自分たちの声が子どもたちの声にかき消されることもある。練習通りには進まない。それも大切な学びである。それも含め、対面で読み聞かせができることのありがたさを教員も感じる時間であった。

### (3) おはなしのじかん

授業「読み聞かせの実践」において、「おはなしのじかん」での実践は、保育学科のみ行う。この他、おはなしレストランボランティア<sup>1)</sup>の学生も活動するが、それについては、「4. 学内活動」で詳しく述べる。

保育学科の学生がこの実践を行う利点は、子どもも大人も一緒になって絵本を楽しむ姿や、絵本を通じた親子での関わりを見ることができる点である。

2023年度の受講学生からは、参加者が親子で会話をしながら絵本を楽しむ様子についての言及に加え、「保護者の方も聞き入るようにして下さるとは思っていなかった」等の声が聞かれた。中には、「保護者の方にも楽しんでもらう」ことを考えて選書を行う学生もいた。保育者になる学生は、この先、保護者との関わりの中かで、絵本を紹介する機会もあるだろう。ここで得た気づきを活かしてもらいたい。

### 4) 変更点とその成果

2023年度変更した点は、「実践記録ノート」のコメント欄、「教員より」の削除である。これまでは、学生が記入した「実践記録ノート」に、教員がコメントを記入していた。提出後、コメントを記入するまでに時間がかかる点や、学生が教員のコメントに目を通したかどうか確認できない点が気がりだった。

2023年度は、「実践記録ノート」に書かれた質問への回答や全体で共有したい点等を、学生全員に向けて口頭で伝えた。これにより、提出から時間を空けずにコメントができるようになった。また、授業時間内に直接伝えるため、学生たちへ教員のコメントが届きやすくなった。

### 5) 授業を振り返って

「おはなしレストラン10か条」の中に「自分の心で子どもの心で」という項目がある。まずは自身が絵本と向き合い、自分の心に響いたのはどの場面か、読み聞かせを通して子どもたちに何を伝えたいのかを考えるよう指導している。

春学期に、ある学生が選んだ絵本は、乃木小学校での読み聞かせの時間を超えていた。教員は選書変更も考えたが、この絵本を「読みたい」という学生の

強い思いが見えたため、先方に「長くなります」ということ伝え、変更なしで読み聞かせを行った。読み終えた学生は「読んでいる側も時間を忘れるぐらい、子どもたちと物語に入ることができている感覚があった」と記録している。実践の様子を見ていた教員も、「驚くほど子どもたちが聞いていた」と言っていた。

他の学生を見ても、自分の心も大事にしながら読み聞かせを行うと、絵本に対する思いが聞き手に伝わるということがよくわかる。自分の心を忘れがちな学生もいる。学生の思いを引き出しながら、今後も授業を進めていきたい。

#### 4. 学内活動について

##### 1) 定期的に行っているイベント

###### (1) おはなしのじかん

「おはなしのじかん」は、毎週日曜日 11 時～約 30 分間おはなしレストランボランティアの学生と、保育学科 2 年「読み聞かせの実践」の授業受講者が、読み聞かせや手遊びを参加者とともに行う（図 6）。場所は、体育館 1 階第 1・2 研修室で行っている。



2022 年度は人数制限を設けて行っていたが、2023 年度の 5 月から人数制限をなくし、開催している。（図 6）読み聞かせの様子  
2023 年度は、合計 1,101 名（2024 年 3 月 3 日現在）が参加した。7 月～9 月は参加者が多く、50 名近くが参加した日もあった。ただ、参加者が多いと、後ろまで声が届かず、絵本も見えにくく、途中から読み聞かせを聞かない子どもが多く見られた。また、参加する子どもの年齢は、0 歳～3 歳までの割合が多いため、文章量が多く、内容が難しい話だと、最後まで集中して聞くことが難しい。子どもの世話を追われ、絵本が終わるとほっとしている保護者の表情も見受けられた。そのせいだけではないだろうが、10 月に入ると参加者の少ない日が多いことが気になっていた。

そこで、乳幼児でも楽しむことができ、遠目の効く絵本、この 2 点に配慮し、選書をするよう学生に伝えた。その結果、参加者数が回復し、1 回につき平均 21 名程度が参加している。

子どもが絵本を聞いていると、保護者も、ゆったりとくつろぎながら絵本の世界に浸っているように感じた。学生たちの表情も変わり、「おはなしのじかん」終了後の学生の記録には、前向きな感想が見られるようになった。

また、「たなばた会」と「クリスマス会」を 2023 年度から再開した。「たなばた会」は約 70 名が参加した。想定外の人数だったため、絵本の選書等、配慮が足りず、お話が後方まで届かなかった。その反省を活かし、「クリスマス

会」では、全て大型絵本にし、楽器の生演奏や途中クイズも入れ、全体を劇仕立てに仕上げ、会場全体で楽しめるよう工夫をした。

参加者からは、「生の演奏が最高でした」「全部の絵本が楽しかった」との声を聞くことができた。

今後も学生とともに、参加者が「また来たい」と思えるような「おはなしのじかん」にしたい。

## (2) わらべうたゆりかごの会

わらべうたゆりかごの会（以下、ゆりかごの会とする）は、毎月第2木曜日10時30分～約30分間、おはなしレストランのスタッフでもある非常勤講師岩田裕子が来館者に向けて行っている（図7）。司書2名も一緒にわらべうたで遊び、参加者のサポート等をしている。プログラムは毎月行っている定番のわらべうた7つと主に季節のわらべうた5つのプログラムで構成されている。その日遊ぶわらべうたの絵本を、プログラムとともに展示している。

ゆりかごの会は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、約3年間休止していた。わらべうたは接触することも多いため、再開には熟考し、5月から再開することとした。

再開後最初の会については、カレンダー記載の宣伝のみだったが、予想以上の参加者が集まった。自粛期間が長く、親子で参加できる場所、触れ合いを求めているのだろう。再開後2回目以降は、毎回5



組～8組程度の親子が参加し、リピーター率が高い。（図7） わらべうたで遊ぶ参加者

ゆりかごの会に参加する子どもの年齢は、0歳～1歳の割合が多い。歩きたい盛りの1歳児は途中で違う場所へと動く姿も見られる。岩田は「遊びなので自由に動いてください」と声をかけ、離れてしまった親子のことも気にかけている。その声かけや、姿勢に保護者は安心し、参加させようと無理強いはしない。岩田は、遊び方についても柔軟に対応し、我が子に合わせ、アレンジしながら遊んでいる保護者に「その遊び方もいいですね」と声をかける。その様子を見て、他の保護者も、我が子に合わせて自分なりの遊び方をする。無理をすることなくゆったりと過ごせる時間が、リピーターを生んでいる理由であろう。

また、ゆりかごの会は、おはなしレストランライブラリーの中で行うため、参加者は自然な流れで絵本を借りて帰る。そして、わらべうたで遊びながら、保護者同士が声をかけあい、終了後、子育ての話等を楽しそうにしている姿も見られる。おはなしレストランライブラリーが交流の場となり、利用の促進にもつながっていることがわかる。

## 2) その他のイベント

2023年度は、新型コロナウイルス感染拡大も収束したことにより、イベントの開催や、高大連携事業も多数開催することができた（図8）。

図8より、2023度からスタートした「県大生と絵本を楽しもう」について、詳しく述べることとする。

| 日付        | イベント名・団体名             | 参加学生の学科・学年         | 内容                       |
|-----------|-----------------------|--------------------|--------------------------|
| 7月5日(水)   | 島根県立松江清心養護学校          | 司書                 | 図書館についての調べ学習             |
| 7月15日(土)  | 第1回県大生と絵本を楽しもう        | 保育教育学科4年生1名、3年生2名  | 絵本の読み聞かせ講座               |
| 8月8日(火)   | オープンキャンパス             | 保育教育学科4年生1名、3年生2名  | 絵本の読み聞かせ、読み聞かせの授業について    |
| 8月9日(水)   | 乃木第2児童クラブ             | 司書                 | 絵本の読み聞かせ                 |
| 8月21日(月)  | こどものたいがく              | 保育教育学科2年生2名、4年生2名  | 読み聞かせ・手遊び                |
| 9月11日(月)  | 島根県立松江養護学校3年生         | 保育教育学科4年生1名、2年生1名  | 絵本の読み聞かせ講座               |
| 10月18日(水) | 島根県立松江緑ヶ丘養護学校         | 梶間(教員)、保育教育学科3年生2名 | ペープサート、読み聞かせ、手遊び         |
| 11月10日(金) | 第2回県大生と絵本を楽しもう(オンライン) | 保育教育学科3年生1名、司書     | 絵本の読み聞かせ講座               |
| 11月24日(金) | 松江市立乃木小学校特別支援学級       | 保育教育学科3年生3名        | 絵本の読み聞かせ・手遊び             |
| 12月23日(土) | 第3回県大生と絵本を楽しもう        | 保育教育学科4年生1名、3年生1名  | 絵本の読み聞かせ講座               |
| 2月8日(木)   | 瀬戸高校生活系列保育モデル2年生      | 保育教育学科4年生1名、3年生1名  | 絵本の読み聞かせ講座、わらべうたゆりかごへの参加 |
| 3月6日(水)   | 第4回県大生と絵本を楽しもう        | 保育教育学科3年生2名        | 絵本の読み聞かせ講座               |

(図8) おはなしレストランライブラリーで行ったイベント

高大連携事業の一環である「県大生と絵本を楽しもう」は、絵本や保育に興味のある県内の高校生に向け、学生たちが絵本の読み聞かせや、読み聞かせについて話すというものである。オンラインを含め4回開催し、合計51名の高校生が参加した。

参加した高校生からは「絵本は大きくなってからでも楽しめることがわかった」「おはなしレストランには、面白そうな絵本がたくさんあって、とても興味がわきました」「子どもたちに読み聞かせをしたくなった」等の声が挙がり、高校生のうちに、絵本や読み聞かせの魅力を知ってもらおうきっかけとなっていることがわかる。

この取り組みは、学生主体となっていく。欠席者のいる回もあったが4回全て同じメンバーで行った。1回目は、話すことに精一杯だった学生も、回を重ねるごとに、授業で学んだこと、実習で感じたことを取り入れながら話すことができるようになった。学びを人に話すことにより、より定着するということができる。高校生たちからの感想にも「学生たちの説明がわかりやすかった」との声が多くあった。

## 3) 学生図書委員会の活動について

学生図書委員会は、主に松江キャンパス図書館で、学生と図書館のパイプ役となって、図書館の利用を促進し、本の魅力を伝えるべく、様々なイベントの企画をしている。

学生図書委員会が主体で行う、おはなしレストランライブラリーでのイベントに「おはなしマラソン」と「としょかんクイズ」がある。ともに、おはなしレストランライブラリー利用者であれば誰でも参加できる。

「おはなしマラソン」とは、おはなしレストランライブラリーの本を読み、POPを10枚作成した参加者に、メダルと葉をプレゼントするというものである。毎年子どもたちの夏休みに合わせて開催している。2023年度は59名が参加した。

もうひとつのイベント「としょかんクイズ」では、クイズに答えて全問正解すると、賞状と葉を参加者にプレゼントする。クイズのレベルが5つあり、就学前、小学校低学年、中学年、高学年、2023年度から大人向けのクイズも新たに追加した。以前は、おはなしレストランライブラリーで問題を解く形だったが、利用時間を制限していたため、家で問題を解くという形に2022年度から変更した。本を味わってから解いてほしいとの思いもあり、2023年度も2022年度同様の方法とした。親子で問題を解く家庭も多く、親子での関わりも促すことができた。2つのイベントともに、参加者から好評である。来年度以降も継続したい。

## 5. 学外活動について

2023年度、おはなしレストランの学生による学外活動は、図9の通りである。ここでは、「子どもアートDay<sup>2)</sup>」(図10)について取り上げ、詳しく述べる。

| 日付        | イベント名・団体名         | 参加学生の学科、学年                                    | 内容                           |
|-----------|-------------------|---|------------------------------|
| 8月23日(水)  | 放課後等デイサービスブルームへちま | 保育学科1年生1名、地域文化学科3年生1名                         | 絵本の読み聞かせや手遊び                 |
| 11月19日(日) | 子どもアートDay(島根県民会館) | 保育学科1年生1名、2年生1名、保育教育学科3年生3名、4年生1名、地域文化学科3年生1名 | 学外の団体とコラボレーションし、絵本の読み聞かせや手遊び |
| 12月6日(水)  | 島根大学教育学部附属義務教育学校  | 保育教育学科2年生2名、3年生3名                             | 劇伴絵本の読み聞かせ、楽器の演奏             |
| 12月9日(土)  | ブドリの家             | 保育教育学科2年生1名、3年生2名                             | 絵本の読み聞かせや楽器の演奏               |

(図9) 学生が学外で行った活動

「子どもアートDay」への参加は、2022年度に続いて2回目であった。イベント中に5回読み聞かせを行い、各回5組~20組程度、0歳~小学校高学年までと幅広い年齢の子どもたちとその保護者が参加した。

2022年度との大きな違いは、学外団体である「オルガン・ピクニック」とコラボレーションし、楽器(図10)子どもアートDayの様子  
の演奏と絵本の読み聞かせを組み合わせたことである。通常の読み聞かせとは違い、音楽が加わるため、本番まで期待と緊張が入り混じった様子の学生たちであったが、実際に演奏が聞こえると目を輝かせて楽しんでいた。想像以上の賑わい



で声を通らず、途中からマイクを使用した。学生たちは、突然の対応に戸惑いながらも笑顔で参加者に向き合っていた。

参加者も、親子で会話しながら絵本を指さしたり、一緒に手遊びをしながら口ずさんだりと、思い思いに楽しむ様子が見られた。各回の終了後には、参加者から「楽しかったです」「音楽が入ると、普通の読み聞かせとまた一味違って良いですね」等の声が挙がった。

このイベントにも参加していた「たのしい楽団」と、3月24日（日）にイベントを一緒に行う予定である。ここでの経験を活かし、様々な活動につなげたい。

## 6. 司書による学外へ向けた活動

2023年度、司書が学外の団体から依頼を受けて行った活動は、図11のとおりである。ここでは、「第1回島根県図書館大会<sup>3)</sup>」について詳しく述べる。

| 日付                 | イベント名・団体名        | 内容                       | 担当者          |
|--------------------|------------------|--------------------------|--------------|
| 8月28日(月)           | ボランティアグループ「たんぽぽ」 | 絵本の紹介・読み聞かせ講座            | 尾崎           |
| 9月13日(水)           | 豊かな言葉を育てる部会      | 幼稚園の先生に向けて、絵本についての講話     | 尾崎・内田        |
| 11月4日(土)           | 第1回島根県図書館大会      | おはなしレストランの取り組みについて事例報告   | 内田           |
| 12月14日(木)、2月27日(火) | 島根県立安来高等学校       | 総合的な探究の時間における紙芝居作成について助言 | 岩田(非常勤講師)・尾崎 |
| 3月11日(月)、13日(水)    | 島根県立宍工工業高等学校     | 高校生へ向け、読み聞かせ講座           | 尾崎           |

(図11) 司書が学外から依頼を受けて行った活動

「第1回島根県図書館大会」(以下、大会とする)は、11月4日(日)、島根県民会館大会議室にて開催された。その中で、司書の内田が、事例報告としておはなしレストランの取り組みについて発表した。

大会には、図書館・学校・書店関係者、図書館や読み聞かせのボランティア等100名が参加した。

内田は、おはなしレストランライブラリーの基本的情報・司書が普段心がけていること・学生の読み聞かせ活動・今後の展望等を、スライドを用いて15分間で発表した(図12)。参加者は、司書が心がけていることや学生の読み聞かせ活動についての話に関心を持った印象であった。

また、大会の最後には、おはなしレストランボランティアである保育教育学科4年の岡本綾乃が、実演として大型絵本『だるまさんと』の読み聞かせを行った(図13)。岡本の読みに合わせ、参加者全員



(図12) 事例報告の様子



(図13) 読み聞かせ実演の様子

で身体を動かし、会場中に笑顔が溢れた。絵本の力もあるだろうが、岡本が笑顔で楽しみながら読み聞かせをしたことで、参加者の心がほぐれたのだろう。大会終了後、参加者から「会場の空気が和んでとても良かった」との声が挙がった。

## 7. 今後について

2023年度、おはなしレストランライブラリーでの大きな変化と言え、利用時間の制限が解除されたことであろう。そのことにより、利用者との会話が増え、レファレンスや子育ての悩み相談にじっくりと時間をかけることができるようになった。館内での読み聞かせの声や、笑い声も聞こえ、新型コロナウイルス感染拡大前のように戻ったと感じている。

おはなしレストランライブラリーの一般利用者数、「おはなしのじかん」の参加者数については、前述したとおり安定している。ただ、新型コロナウイルス感染拡大前からではあるが、0歳～3歳までの利用が多く、小学生、特に中学年以上の利用者は少ない。現状、小学生が新規で来館しても、数回の貸借で、利用が止まることが多い。

小学生以上の来館者を増やすために、おはなしレストランとして何ができるのか。小学生向けのイベントの開催、おすすめ絵本リストの配布、POPの作成、配架の工夫等、案として出ており、今後取り組む予定である。

学生については、サークル活動の準備、授業や実習のための選書等、目的のあるときに利用することが比較的多い。学生も「参加したい」と思えるようなイベント等を企画したい。

おはなしレストランライブラリーが、学生にとって生き生きと活動できる場となり、絵本の魅力を様々な方法で発信できれば、地域の人々にも伝わる。今後も、学生とともに、おはなしレストランの活動を充実させたい。

最後になったが、実践の場所を提供してくださっている、松江市立乃木小学校、松江市立幼保園のぎのみなさま、おはなしレストランライブラリー利用者のみなさまに感謝申し上げます。

### 【注】

- 1) おはなしレストランライブラリーを拠点に、読み聞かせ等の活動を行う学生サークル
- 2) 地元で活躍するアーティストやパフォーマー等が結集し、子どものためのアートプログラムを展開するイベント
- 3) 島根県図書館協会が主催し、島根県の図書館サービスの向上や、図書館と読書の振興を図ることを目指して開催している大会

人間と文化 第7号

2024年3月31日発行

編集：島根県立大学松江キャンパス図書委員会  
発行所：島根県立大学松江キャンパス