

島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第63号

目次

(研究論文)

教育DXが求める教師像 —GIGAスクール構想・道徳教育・メディア研究—	時津 啓	1
知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を創る —ねらい、教育課程、指導法、評価を中心に—	水内 豊和, 山崎 智仁	11
GIGAスクール構想3年目に向けた現状についての一考察	高橋 泰道	21
「自立した読者」の育成に着目した国語教育学研究の動向	古賀 洋一	33
中山間地域の「買い物難民」支援に関する一考察 —福岡県「わいわい市場たかつき」を事例として—	岩本 晃典, 藤山 晋太郎, 竹内 藍夏, 原口 ひかる	43
「勉強の三津田、恋愛の宮原、スポーツの広」言説研究 —1970年代以降の呉市高等学校イメージの検証を中心に—	渡辺 一弘	53
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	渡邊 寛智	63

裏表紙に続く

島根県立大学人間文化学部
島根県立大学短期大学部

2024

Contents

(Research Articles)

- An Image of Teacher in Educational Digital Transformation:
GIGA School Program, Moral Education and Media Studies
..... Kei TOKITSU 1
- Programming Education at Special Needs Schools for Students with Intellectual Disabilities:
Focusing on objectives, curriculum, instructional methods, and evaluation
..... Toyokazu MIZUUCHI, Tomohito YAMAZAKI 11
- A Study of the Current Status of the GIGA School Concept in its Third Year
..... Taido TAKAHASHI 21
- RTrends in Research on Curriculum Development and Practice of Japanese language classes:
Focused on Encouraging Independent Readers
..... Yoichi KOGA 33
- A study on the cure of "Shopping refugees" in semi-mountainous areas:
the case of "Waiwai ichiba takatsuki" in Fukuoka Pref
..... Akinori IWAMOTO, Shintaro FUJIYAMA, Aika TAKEUCHI, Hikaru HARAGUCHI 43
- "Mitsuta for Study, Miyahara for Love, Hiro for Sports" Discourse Re-search:
Focusing on the verification of the image of Kure City High School since the 1970s
..... Kazuhiro WATANABE 53
- The Advanced Nature of Nagayo Motoori's Song Play "Ukare Daruma" Created in the Late Meiji Period
..... Hironori WATANABE 63
-

島根県立大学松江キャンパス研究紀要

第 63 号

目 次

(研究論文)

教育DXが求める教師像

—GIGAスクール構想・道徳教育・メディア研究— …………… 時津 啓 …… 1

知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を創る

—ねらい、教育課程、指導法、評価を中心に— …………… 水内 豊和, 山崎 智仁 …… 11

GIGAスクール構想3年目に向けた現状についての一考察 …………… 高橋 泰道 …… 21

「自立した読者」の育成に着目した国語教育学研究の動向 …………… 古賀 洋一 …… 33

中山間地域の「買い物難民」支援に関する一考察

—福岡県「わいわい市場たかつき」を事例として—

…………… 岩本 晃典, 藤山 晋太郎, 竹内 藍夏, 原口 ひかる …… 43

「勉強の三津田、恋愛の宮原、スポーツの広」言説研究

—1970年代以降の呉市高等学校イメージの検証を中心に— …………… 渡辺 一弘 …… 53

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 …………… 渡邊 寛智 …… 63

情報教育とICT活用能力の現状と課題(1)

—島根県を中心に— 飯塚 由美 75

(研究ノート)

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解明する

..... 田中 芳文 85

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

..... 田中 芳文 93

(その他)

【追悼】30分間の扉：Sue Dymokeの詩創作教育学研究と日本への影響(日本語版)

..... 中井 悠加103

[Remembrance] The thirty-minute doors:

Sue Dymoke's research on poetry writing pedagogy and its impact on Japan (in English)

..... Yuka NAKAI115

(研究論文)

『少女の友』と宝塚少女歌劇

—星野水裏の観劇記「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」—

..... 渡部 周子 1

教育DXが求める教師像 — GIGAスクール構想・道徳教育・メディア研究—

時 津 啓
(保育教育学科)

An Image of Teacher in Educational Digital Transformation:
GIGA School Program, Moral Education and Media Studies

Kei TOKITSU

キーワード：教育DX Educational Digital Transformation
GIGAスクール構想 GIGA School Program 道徳教育 Moral Education
メディア研究 Media Studies

1. はじめに

教育DX、ICT、VR、生成AI、chromebook。教育における情報メディアをめぐる議論は、もはやカタカナ（以前にはメディア・リテラシー、ソーシャルメディアなどと表記されていた）で表記することも難しくなったのだろうか。むしろ、熟考に基づく翻訳すら許さないペースで教育の情報化が進行しているということなのだろうか。情報技術はますます進展し、次々と新たな教育方法が開発され、実際の教育場面でも情報端末をはじめ多くの情報機器が活用されている。むしろ、研究者の翻訳も含めた言語処理のスピードが情報技術の進展するスピードに追いついていないとも言えそうだ。

こうしたスピードの影響もあるだろう。GIGAスクール構想や教育DXに関する教育学の議論の多くは、教育DXを推進するか、あるいはそのネガティブな側面を指摘するかを主な論点としているように見える。もちろん、こうした議論が無意味と言いたいわけではない¹⁾。こうした議論を進めることで、教育実践レベルでは、例えば情報端末の活用法が蓄

積されることになる。その結果、こうしたストックが「よりよい教育」に向けた検証を可能にしてくれるはずだからだ。

しかしながら、そうした研究のほとんどが情報端末の活用法を提案するものや、教育DXが産業界と結びついている点を告発する研究である点は看過できない。理論的に教育DXの意味を検討した研究や歴史的に教育DXを捉え直す研究はほとんど行われていない。例えば、ICTをはじめ新たな情報技術を活用することで、教育活動は何を失っているのだろうか。ICTの活用やGIGAスクール構想の市場性や経済性を告発する研究がなされても、ますます教育DXが進行しているのはなぜだろうか。教育DXが支持される要因は何か。単に教育行政が旗振り役となってGIGAスクール構想や教育DXを推奨しているからというわけでもないだろう。

そこで本稿は、教育DXに関する理論的検討の一つとして、その教師像に注目する。なぜなら、教育DXに関する議論では、子どもの学びや探究に焦点が当てられ、その充実が謳われる。しかしながら、教師の役割は重要視されないどころか、コーディネ

ネーターとして不明瞭に位置づけられる傾向にあるからだ。教育DXが進行すれば、教師の存在、役割はどのようなものになるのだろうか。教育DXに理論的にアプローチした時、教師は何を求められていると言えるのか。さらに言えば、その求めに応じることで教師は何を失うのだろうか。本稿の目的はその解明にある。

見通しを述べよう。本稿ではまず、教育DXを先導する議論、とりわけ経済産業省の教育産業室の室長浅野大介の学校教育論に着目する。そして、その論理構造を解明する。次に、この論理構造が教育実践の中でどのような形で具体化されているのか。ICTを活用した道徳教育の授業実践を検討することを通して、教育DXの形式を解明する。最後にメディア研究の議論を手がかりに、教育DXを歴史的に位置づけ、教育DXの形式の意味を検討する。結論を先取りするならば、教育DXは経済政策の一部に確認できる改革の論理構造を有している。そこで教師は業務軽減を語られるレベルの位置づけであり、むしろ「不在」と言ってもよい。それは、ここで重視されるのが「学習成果」だからであり、こうした焦点づけは授業内に「分かりやすさ」と「単純化」として潜んでおり、教師の専門性を阻害しかねない。本稿ではデジタルメディアが特性として「演算」を有する限り、必然的にこうした事態が起こり得ることを明示するだろう。

2. 教育DXをめぐる議論—教育DXの加速

1) 教育DXとは何か

まずは教育DXをめぐる議論に登場する概念を整理しよう。教育学者のゲンロット (Annika Agélli Genlott) は「デジタイゼーション」「デジタルライゼーション」「デジタル・トランスフォーメーション」を区別している (ゲンロット2020:38)。「デジタルライゼーション」とは、アナログの素材をデジタルないし数値形式に変換するプロセスのことである。ゲンロットによれば、この言葉にはデジタル化された素材をいかに使うのかという視点はないと言う。これまでと同様の授業が行われ、「既存の実践をそのま

まなぞらえたもの」が「デジタイゼーション」と言えよう。

それに対して、「デジタルライゼーション」ではデジタル技術が教授・学習のプロセスを向上させるために利用されることになる。単にそのまま既存の実践をコピーするのではなく、教育実践を向上させ、何らかの形で新たな価値が付加されることになる。教授・学習のプロセスは新しくなり、通常の実践を向上させるのだ。「デジタイゼーション」が既存の実践から「増減なし」なのに対して、「デジタルライゼーション」は「プラスアルファ」の実践を提供すると言えよう。

例えば、豊福晋平はスウェーデンの小学校低学年の児童が手書きをしないことに注目している (豊福 2020:14)。「デジタイゼーション」の段階では、児童がプリントに鉛筆で手書きしていたものをタブレットやパソコン上にデジタルペンなどを使用して書かせることになろう。書き順の修得や文字の正確な模写をめざす教育意図もそのままということになろう。それに対して、スウェーデンの小学校低学年の児童は、キーボードを使用する。そのため、手書きに比べて「手先の繊細さ」がテイクノートなどに与える影響は少ない。さらに、障害等を有する児童も同様に文字を書くことができる。その意味で、アナログの実践よりもプラスアルファの価値が付与されている。加えてデジタル化しているため、単語の間違ひも校正ツールやGoogleなどが提供するアプリを使えば自動的に修正してくれるメリットもある。教師は読みにくい文字を解読し、マル付けをする労力も減り、業務の軽減負担にもなる。

デジタル・トランスフォーメーション (教育DX) とはそのいずれでもない。ゲンロットによれば、デジタル技術を利用することで、形、性質、外観に著しい変化をもたらす。むしろ、組織や枠組みそれ自体の変革を意味している。先ほどの例で言えば、そもそもコンピューターやタブレットに向かって文字を書くこともない。そうではなく、ゴーグルをつけ、自分の手で空中に書いたら、自分にだけ文字が見え、その正誤判定もAIがしてくれるかもしれない。いや、むしろ音声認識が中心となり、そもそも

文字の書き方それ自体が現在とは異なった意味合いを持つだろう。さらに想像を膨らませるならば、そもそも教室それ自体、学校の存在もデジタル内存在となることも考えられる。

夢想と思われる読者もいるだろう。しかしながら、パンデミック以前、オンライン上に作られた学会会場に、メタバースによって会員それぞれがアイコンを携えて参加し、交流し、意見交換できる世界を誰が想像することができただろうか。私たちが想像することができたのは、せいぜい「デジタイゼーション」から「デジタルイゼーション」の間だろう。

これまで述べてきたように、教育DXとは、既存の教育実践それ自体を創造的に破壊していくものと言える。学校の建物、教室、クラス、黒板、鉛筆、ランドセル、絵具、赤鉛筆、教科書、ノート、連絡帳、通信簿、テスト。(学校)教育の中で当たり前のものはデジタル化され、むしろ存在すらなくなる可能性もあるのだ。

2) 日本における教育DX—浅野大介の学校教育論

「未来の教室」プロジェクトを聞いたことがあるだろうか。経済産業省が中心となって進める国家事業である。2018年から「1人1台」端末とEdTechを活用した教育改革プロジェクトである。その中心人物は経済産業省の官僚である浅野大介である。浅野はこのプロジェクトを皮切りに、文部科学省のGIGAスクール構想も推進し、現在経済産業省の教育産業室長であり、デジタル庁の参事官として教育DXの旗振り役でもある。

「1人1台」端末、EdTech、GIGAスクール構想、教育DX。2020年以降、浅野の歩みはそのまま情報技術を活用した教育の歩みと重なり合う。「未来の教室」は、文部科学省のGIGAスクール構想を先導した。最終的に教育DXは、デジタル庁という新たな役所まで巻き込んで実現されつつある。矢継ぎ早に打ち出される行政政策に学校教育は追随しているというか、振り回されていると言えよう。

もちろん、2019年から始まった新型コロナウイルスによるパンデミックは、教育DX推進の発火剤となった。パンデミック前、「未来の教室」でも、

ICTの活用は、山間部、過疎地域、離島の子ども、不登校の子どもを対象にしていた。パンデミックはそのように限定された対象を全児童生徒学生へと拡大した。オンライン授業が「新たなノーマル」となり、子どもたちに提供される教育は「対面—ライブ」に限定されなくなった。「オンライン—ライブ」「オンライン—オンデマンド」という新たな選択肢も加わり、それらと組合せ可能なものになった。

浅野は言う。教育DXが実現すれば「要は『学習環境や手段の選択肢』が桁違いに豊かになり、世界中・日本中の知恵を集めた『いいとこ取りの組み合わせ』によって一人ひとりに適切な学習環境を作れるはず、そして都市・地方間の格差や家庭環境の格差がかなり解消されるはずなのです」(浅野2021:15)。

しかしながら、情報技術は都市—地方間の格差や家庭環境による格差を解消するために活用されるだけではなかった。浅野の言葉に注目しよう(浅野2021:200)。

「5万から10万するランドセルをリュックサックに変えるなら、それだけでipadやC(ママ)hromebookを買っておつりがくる財源になります。数千円の「算数セット」はアプリに代替すれば不要。月に何度も使わない数千円の習字セット、絵画セットは共有へ。割高な学校指定の体育着もユニクロあたりで買えば数千円済む。3万の電子辞書も不要」。

浅野にとって、ipadやchromebookという情報端末は、単なる教育を補助する道具ではない。単なる文房具でもない。子どもたちがあらゆるものを犠牲にしても、どうしても入手しないとイケない必需品である。多くの人には「算数セット」にあった模型の時計、数字カード、おはじきなどを手に取り、その具体的なモノとそれに触れながら、思考を巡らせたにちがいない。そうしたモノとしての教材はアプリへと代替可能とされる。

確かに浅野の見解は、一見合理的である。「ラン活」(ランドセル活動)をご存じだろうか。次年度1年生になる子どもやその保護者がランドセルを1年

前から探し、予約注文し、翌年の4月入学までにランドセルの納品を実現するという一連の活動である。このことはランドセルもまた、一つのブランド化された商品であることを物語っている。さらに言えば、児童(あるいは保護者)一人一人が算数で使用される足し算カード、引き算カード、数字カード1枚1枚に名前を書くことも非効率のように思えるし、その負担も大きい。

しかしながら、注目すべきは浅野の見解の合理的妥当性だけではない。むしろ、この言葉から垣間見える浅野の教育観である。浅野は、人間の思考が「算数セット」などの具体的なモノに触れることと同時に進んでいることを考慮していない。これは確かだろう。しかしながら、それだけもない。例えば、教師は子どもによってどの色の絵の具が一番減っているのか。どの色をほとんど使用していないのか。絵具セットを一瞥すれば、それがわかるはずだ。さらに言えば、体育着は、単に運動しやすいモノでもなければ、家庭の経済格差が反映されにくいモノでもない。例えば、クラス・学年分けを反映したものかもしれないし、名前ラベルが同じ箇所についていれば、紛失時に一目瞭然となりトラブルを回避できる。当たり前だが、浅野には、こうした教育的想像力はない。

では習字セット、絵画セット、体育着も合理化し浅野が見るものは何か。それは「学習成果」である。「学習成果」に限定することで、子どもたちがどのように絵を描いたのかななどの情報をカッコに入れることができる。だからこそ、習字セット、絵の具セットは共有できるものなのだ。しかしながら、例えば、OECDの報告によれば、「12か月から5歳までを対象としたGooglePlayアプリストアの135個のアプリをレビューした2018年の調査では、アプリの95%に少なくとも一つの広告が含まれていることが明らかになった」(OECD 2022:119)。むしろ、イギリスではデジタル技術によって実現した世界がフェイクニュースをはじめとした虚偽にあふれ、個人の能力だけでその判断ができないことを踏まえ、デジタル環境の規制とコントロールを模索している(OECD 2022:93)。

国際情勢にも精通している浅野がこういった動向を認識していないはずはない。それにもかかわらず、彼が教育DXを推し進めようとするのはなぜだろうか。そもそも彼にとって教育は「人の幸せ・経済・社会のすべてを左右する『究極の未来投資』」(浅野 2021:17)である。そのために「学校に1人1台端末前提のICT環境を一気に整備し、教育DX(デジタル・トランスフォーメーション)」を進めてきた。浅野によれば、教育DXとは「学校のICT環境整備」のことでなく、整備したICT環境を活用した「学校のシゴトの構造」のトランスフォーメーション、つまり「生徒の学び方と先生の働き方の生まれ変わり」のことである(浅野 2021:17)。「教育界のしがらみとは無縁の経済産業省だからこそ、また企業も行政もDXで生まれ変わる今だからこそ、『生まれ変わる学校の姿』を問えるのだ(浅野 2021:26)。

そうした浅野から見た現在の教育は「なんでも自前主義・純血主義」のスタイルで、一律・一斉・大型生産型である(浅野 2021:70)。それは「文部科学省・教員養成大学・教科書会社・学校、というある種の『系列・グループ』の中に完結した形」(浅野 2021:69)である。

教育DXの前後で分割され、教育DX前(改革すべきもの)、教育DX後(理想)として描き出されている。いわば、既得権益としての学校を新たに作り直す改革の論理こそ浅野の学校教育論の中核である。さらに言えば、この学校論において子どもたちの学びに文脈を与え、子どもたちの学びを組織する教師はいない。極論すれば、「学習成果」さえ上がれば、学びは成立したものとされる。

浅野の学校教育論を検討してきた。これを一官僚の学校教育論と片付けるわけにはいかない。なぜなら、筆者の見通しが間違っていなければ、浅野の学校教育論に確認できる改革の論理とその実現に向けた「学習成果」への注目は、浅野にだけ確認できるものではない。むしろ、教育DXをめぐる議論、あるいは日常のICTを活用した授業として提案されるものの中に潜んでいる。それは何か。本稿ではその手がかりを小学校の道徳科の授業を検討することで明らかにしたい。

3. GIGAスクールにおける道徳科の授業

1) 回答共有機能

特別の教科道徳科の目標には次のようなものがある。「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」(文部科学省 2017)。

この目標を実現させるために、道徳科では子ども同士の話し合い活動が重視され、他者の多様な意見や見解に耳を傾けることを重視する。自らの意見や見解と照らし合わせ、自らの道徳性を育てることを求めている。これまでも話し合い活動やペアワークを実施してきた。しかしながら、たとえ多様な意見が出たとしても、子どもたちは発表をする、プリントに記入するなどを通して、一部の人に自らの意見や見解を伝えることはできても、広く共有することはできなかった。

ロイロノートの回答共有機能は、こうした課題を解決してくれる。この機能は、ICTを活用した道徳科の授業実践中で多く紹介されている。ロイロノート・スクールを知っているだろうか。GIGAスクール構想を受けて、子どもたち一人一人がパソコンやタブレットなどの情報端末が持参して授業に参加する。ロイロノートとは、それを前提にしたクラウド型授業支援アプリケーションであり、生徒同士が情報共有をしながら、学習を行うシステムである。

例えば、新潟大学附属新潟小学校の江口健は、小学校2年生を対象にし、このロイロノートを使用した授業を展開している(江口 2021)。教材としては、光村図書の教科書に記載されている「きらきら」である。内容項目は「感動、畏敬の念」である。江口はシンプルに「雪の結晶をきれいと感じるのはなぜだろう」と学習課題を設定している。雪の結晶の写真を見て、子どもたちはロイロノートを使用して、様々な回答を記入している。「きらきら光っているから」「いろいろな形があるから」などは見た

目の重視した回答も多い。その後、回答共有機能を使って、学級全員の考えを共有する。「僕と同じだ」「ああ～、なるほど」などつつぶやきながら読む子ども、一人一人の回答をじっくり読む子どもなどがいたと言う。

江口は「自分にない答えはありますか」と問うている。ある児童は、「本物はすぐに消えてたまにしか見られないし、手で持つと溶けちゃって珍しい」という意見は自分にはなかったと答える。そうすると、他の児童も、回答共有機能でアップされたものでその回答を探して、読み返した。「ああ～、確かに」と子どもたちは声を上げたと言われる。

もう一つ事例を上げよう。道徳教育の中で長年使用されてきた「手品師」という教材である。光村図書の教科書に掲載されており、小学校高学年が対象である。新潟市内の公立小学校教諭加藤諒太の実践を取り上げよう(加藤 2021)。この教材の概要は以下の通りである。腕はいいが売れていない貧しい手品師が出会った男の子に翌日手品を見せる約束をする。その後友人から翌日の大劇場のステージへの出演依頼を受ける。夢である大劇場のステージへの出演と男の子との約束が同日となったのだ。どちらを選ぶべきか。手品師は葛藤の末、男の子との約束を守り、大劇場のステージへの出演を断る。

ここでの論点は、「夢を叶えるか/約束を守るか」である。こうした教師の発問に対してこれまでの道徳教育の授業では、「挙手する」「ネームプレートを貼る」「赤白帽子で分ける」などの活動を行ってきた。それに対して、ロイロノートを使用すれば、子どもたちに色カードを事前に送付することができる。そして導入ではまず「夢を叶えるか/約束を守るか」と問い、夢を叶えたほうがいいと思う人は赤を、約束を守ったほうがいいと思う人は青を提出させる。

ロイロノートは視覚的に色分けしてくれる。そのため、「どちらの人数が多いのか」「どれくらい多いのか」。子どもたちは、視覚的にそれらを把握できる。なかには「同じ立場の人が多い」と声を上げる児童もいれば、「こんなに分かれるの? どうして?」と疑問を投げかける児童もいたと言う。

次に教師は次のように問う。「それぞれの立場を選んだ理由を書きましょう。書いたらロイロノートに提出します。また、友達の意見を見て納得するものを探しましょう」。その後、この問いかけへの回答は共有される。

児童からは次のような意見が出されている。「約束を守る。嘘をついたら自分がもやもやするから」「男の子がかわいそう。楽しませてあげたい」「夢を叶える。夢を叶えることで、自分の生活はよくなる」「男の子がかわいそうにという意見には納得できる。自分も約束を破られたことがあって悲しかった」「自分を頼ってくれた友人のためにも夢を叶える。誰かの期待に応えるのがうれしい」。

加藤は、高学年になれば、自分の立場を考える際に友達の存在が影響することがあると言う。また挙手のような活動だと参加しづらい児童もいるかもしれないと言う。ICTを活用することで、手元での操作が可能となるため、周りを気にすることなく自分の意見を決めることができると言うのだ。

教師は最終的に次のような問題提起を行う。「みなさんの意見を分けてみました。いろいろな面から見ても、約束を守ること・夢を追うことは大切なですね。どちらも大切だとわかったところで、どうにか両立できないか考えてみましょう」。

2)「わかりやすさ」の実現

これまで小学校における道徳科の二つの教育実践を見てきた。第二節で検討したゲンロットの分類を参照し、この二つの教育実践を整理しよう。第一の「雪の結晶」の実践は、意見の共有の範囲をクラス全体に広げているため、子どもたちはペアワークやグループワークでは認識できないクラスメイトの意見を知ることができる。ICTの機能を活かして、アナログの実践よりも新たな価値が付与されている。その意味で「デジタルイゼーション」レベルでもある。

しかしながら、この教育実践が「DX」レベルかと問うならば、答えはノーだろう。ICTを使用することによって教育自体に変化は見られない。授業が行われ、話し合い活動も継続されたままである。教室

という外観に変化はないし、机ではなく個人のブースでの学びへと変化したわけでもない。協働的な学びは継続されており、学びのかたちに変化が生じたわけではない。

次に、第二の教育実践(手品師)についてである。赤白帽子の代替としてロイロノートの色カードが使用されている。その意味で、既存の実践をそのまま代替する意味で、「デジタルイゼーション」レベルにある。この教材は、道徳教育の先行研究でも取り上げられている。第二の教育実践で加藤自身が提起している問題、すなわち「約束を守ること・夢を追うことは大切なですね。どちらも大切だとわかったところで、どうにか両立できないか考えてみましょう」といった問題提起はその成果である²⁾。

もちろん、本稿はICTを活用した道徳教育の授業実践を数多く検討したわけではない。あくまでわずかに二つの教育実践を検討したにすぎない。しかしながら、これらの教育実践の一つの実践と片付けることはできない。例えば、第二の実践(手品師)では色カードを配布して、「どちらの人数が多いのか」を視覚的に明示する。つまり、ICTの活用は「数を数える」「それぞれがいつ、どのタイミングで、どのように帽子をかぶるのか」といった複雑な情報を、色カードによって視覚化する。余分な情報がない分、分かりやすくなる。

しかしながら、こうした教育実践は「分かりやすさ」と引き換えに何かを失っていないだろうか。こういった学習場面で教師が獲得する情報は子どもたちが「夢を追う/約束を守る」というどちらを選んだかという単純な情報ではない。挙手できない子どもが手を挙げることに躊躇している様子、「ネームプレート」を体のどの部分に貼るかといった情報、さらには赤白帽子が汚れていないかどうか。時間割上、この道徳科の前に体育科が行われたなら、赤白帽子にはその体育の時間の取り組みの様子まで反映されている可能性があるのだ。さらには、きちんと洗濯されているかどうか。それに目配りすれば、子どもの家庭での様子を推測することもできてしまう。見ようと思えば、数多くの情報を取得できる。むしろ、教師の専門性とは、こうした複雑な情報の

中から様々な情報を関連付けて解読・接合する点にあるのではないか。

複雑で混沌とした情報を視覚的に「分かりやすく」するために、ICTはデジタル化、すなわち情報の単純化を行う。しかしながら、それは同時に教師が専門性を発揮する情報を与えなくもしているのだ。こういった教師の専門性に関わる重要な情報を放棄してまでなぜ学校教育は教育DXに突き進んでいるのだろうか。本稿ではそのヒントをテレビ創成期の学校教育論に求める。

3. DXの歴史的位置づけ

1) 印刷技術と学校

メディア研究の視点に立てば、学校教育は印刷技術と密接な関係にある。そもそも学校で修得するのは、印刷技術を駆使してイン—アウトプットされた活字の読み書きとすることもできる。あるいは、ポストマン (Neil Postman) が言うように、子ども期はその読み書きのスキルを習得する時期とも言える (ポストマン 1985)。

テレビ創成期のメディア研究者マクルーハン (Marshall McLuhan) によれば、学校とは「印刷文化の管理人」(マクルーハン 1986:328) である。さらに、それは大衆に向けた教育を実現した意味で「マス教育」である (McLuhan & Leonard 1967:24)。学校では、「個人の成長と発達のプロセスを遅延する (slow)」(McLuhan & Leonard 1967:24)。子どもは、人為的に作られた遅延とコントロールのもとで、競争により動機づけられ行わせる (McLuhan & Leonard 1967:24)。

このようにマクルーハンは、印刷文化に規定され、決定づけられたものとして学校教育を理解した。繰り返せば、マクルーハンは、テレビ創成期を生きた人物でもある。この点に注目したとき、彼には別の教育理解があることに気づく。例えば、『メディア理解』(邦訳『メディア論』)の中で、書籍に必要以上に目を近づける子どもの姿に注目している。長くなるが、引用しよう。

「テレビが出現して以来、子どもたちは印刷物を読むときですらページから目を——視力のいかんにかかわらず——平均6.5インチほど離れた位置に固定している。子どもたちは、いわばテレビ映像の全対関与的な感覚が発する執行令状を印刷物の世界にまで持ち込んでいるのである。彼らは完璧な心理模倣の技術によって、テレビ映像が命ずるところを実行する。画面に応じて、凝視し、手さぐりし、テンポを落とし、深く没入する。(中略) それまでテレビを見ていた子どもたちが、突然、画一的なパターンと急速な線的動きの熱い印刷メディアの世界へ移される。的を掴みきれないまま、彼らは印刷物を深層において読もうとする。印刷物にすべての機能を持ち込むが、印刷物はそれを拒む。印刷が要求するのは一つだけ分離され余計なものをはぎ取られた純視覚内機能であって、すべての感覚が統合された感覚中枢ではない」(マクルーハン1987:320)。

重要なことは、科学的にテレビが触覚的に作用するか否かではない(テレビは、感情や感性に訴えることはあると思うが、触覚的に機能しているようには思えない)。むしろ、マクルーハンは、テレビが触覚的に作用すると訴えることで、活字とテレビを対に捉え、活字を中心とした学校教育を「時代遅れ」としている。

すでに気付いている読者もいるだろう。こうしたマクルーハンの思考法は、浅野の議論と同じである。言い換えれば、「情報技術と教育」の歴史は、新たなメディアが印刷技術へ挑戦してきた歴史とも言えよう。マクルーハンがテレビと印刷技術を対置したように、コンピューターと印刷技術は対置され、iPad (タブレット) と印刷技術は対置され、そして現在 (生成) AI と印刷技術は対置されつつある。

こうした歴史性を踏まえるならば、私たちは単純に、教育のデジタル化がもたらす教育DXの可能性だけを論じるわけにはいかないはずだ。真新しい情報技術が可能にすることをいくら論じて、それは情報技術と教育の関係の一部を照らしているにすぎない。歴史からわかるのは、メディア教育と呼ばれる新たな情報技術の活用が挫折の連続であったこと

である(佐藤 2016:13)。具体的には、活字の活用に新しいメディアの活用は敗北してきた。そもそも教育DXとは何か。教育はその特性をどのように活かすことができるのか。逆に活かすことができないのか。それらを慎重に検討する必要がある。

前節で明示したように、教育DXが進めば、教師が入手する情報は軽減する。これは教育DXのネガティブな側面である。マクルーハン、テレビ創成期にテレビによる教育に可能性を見出し、活字による教育を「古い」と切り捨てた。教育DXの議論がそうならないような冷静さが必要である。事実、テレビ、インターネット、ソーシャルメディアなどの新たな情報技術が登場するたびに、教育は変化すべきと議論されてきた。つまり、教育DXは特殊なメディアによって引き起こされるわけではない。むしろ、メディア研究の視座にしたがえば、その議論は歴史性を有しており、教育DXのめぐる議論もその延長上に位置づけるべきものである。

2) 教育DXとは演算である

メディア研究者のマノヴィッチ(Lev Manovich)は『ニューメディアの言語』の中で、既存のあらゆるメディアはコンピューターの中に組み込まれ、アクセス可能なデータ(数字)に翻訳されると述べている(マノヴィッチ 2013:67)。ここでマノヴィッチはケータイ電話が普及し、情報へアクセスしやすくなり、テレビ映像もラジオ音声もケータイのアプリケーションの一つになったと言いたいわけではないだろう。マノヴィッチによれば、ニューメディアが既存のメディアに取って代わるわけではなく、既存のメディアとニューメディアは地続きであり、既存のメディアを組み換えているのだ。

ここにはマクルーハンとの対置関係を確認できる。マクルーハンは、メディアの歴史を「話しことば→文字→活字→電子メディア」と捉えた。前者と後者の違いを強調すると同時に、その連続性を強調したのだ。しかしながら、マノヴィッチはマクルーハンと異なり、コンピューターの特殊性を強調する。マノヴィッチによれば、デジタルデータにあらゆる情報が収斂され、過去のメディアはコンピューター

内存在となってしまうのだ。

マクルーハンが活字とテレビを比較し、種類によって異なるメディアの個性を強調したのに対して、マノヴィッチはむしろメディアの個性性がパーソナルコンピューターの中に収斂されることを強調した。この点はドイツのメディア研究者キットラー(Friedrich Kittler)の『グラモフォン・フィルム・タイプライター』を参照すれば、より鮮明になる。キットラーはあらゆる情報が数という記号によって表現される世界をデジタル化と捉えた。コンピューターのマイクロチップ内部にあらゆる情報は数的に表現される。コンピューターの本質は、この演算にあると言う(キットラー 2006:19)。

道徳教育の教育実践の中で使用されていた「色カード」を思い出してほしい。このカードは、視覚的にもどちらが多いのかが一目瞭然であり、どの色のカードを何人が提示したのかも数値化できる。その意味で「分かりやすい」。しかしながら、他方で教育的に重要と考えられる様々な情報は捨象してしまっていた。なぜそのようなことが可能になったのか。マノヴィッチやキットラーに依拠すれば、ICTが演算していたからであるということになる。

教育DXとはまさに演算である。もちろん、この演算によって、これまで教師の経験に頼っていた点、あるいは認識できなかった点が解明され、教育に活かされることは言うまでもない。政府が「教育データ利活用のロードマップ」まで提示してその収集をめざすのは、こうした意図があるからだろう。

しかしながら、道徳教育の教育実践から明らかのように、教育DXが演算であることを看過することはできない。それによって捨てる情報がたくさんあるのだ。

おわりに

本稿は、教育DXを先導する浅野大介の教育論が「学習成果」に注目しており、善悪を区分する改革の論理に基づいていることを明らかにした。さらに、こうした論理は教育実践の中では「分かりやすさ」として潜んでおり、結果的に教師へ提供する情報量

を減らし、教師の専門性を阻害するリスクがあることを示した。そして、教育DXの論理構造は、マクルーハンの教育論にも見いだすことができ、教育DXの歴史性を見出した。マノヴィッチやキットラーにしたがうならば、「教育DXは演算である」というテーゼを導くことができ、先述した教育DXによる教師の専門性の阻害は、教育DXが教育のデジタル化である限り、必然的に生じることを示した。

本稿の意義は、教育DXをメディア研究と接続することで、教育DXが求める教師像はメディアの特性と関係している点を明らかにした点にある。もちろん、教育DXには「分かりやすさ」を可能にするし、その「演算」により、子どもたちが教科指導において、「どこで、どれくらいつまづいたのか」など、個別最適化に向けたデータの収集、分析を可能にするベネフィットを有する。しかしながら、必然的にもたらされる「分かりやすさ」は、情報を制約し、教師の専門性を阻害する決定的なリスクがある。

注

- 1) もちろん、例外的に冷静かつ歴史的研究も存在する。例えば、教育学者の石井英真は「情報技術と教育」を問う中で、次のような冷静に教育学の論点を上げている(石井 2021:3)。(1)教育現場に対する影響、(2)教育と雇用や生活保障との関係に対する影響、(3)教育哲学・思想における「主体」「子ども」といった基本的なカテゴリー変容、(4)「教育」という概念自体に対する問い直しの契機である。もちろん、これらは個別に論じることができるものではない。例えば、(1)教育現場への影響は、これまで連続的に捉えられてきた(2)教育と雇用、教育と生活保障の関係自体を変容させる。(4)「教育」という概念が学習(学修)という概念に置き換えられ、縮小すれば、教科教育学が蓄積してきた教材分析や教育方法は霧消することになりかねない。(3)教育哲学における「子ども」概念も(2)の(学校)教育—雇用との連続性と無関係に形成されたわけではない(例えば、経済的自立)。

- 2) この両立を目指すという方向性は、1989年に教育哲学者の宇佐美寛が思考力の育成に重点を置いた教育実践として提起している(宇佐美 1989)。さらに、教育哲学者の松下良平は、手品師が最終的に子どもとの約束を選んだ点に注目する。そして、ここでは概念として「反利己主義としての思いやり」に限定されていると指摘する。松下によれば、この教材では「自己実現」や食欲も含めた人間的な欲望や欲求の観点が含まれていない。「思いやり」という概念には「反利己主義」に立脚するだけではなく、「自己愛の拡張としての思いやり」も含まれるはずである、と(松下 2011:57ff)。

文献

- 浅野大介(2021)『教育DXで「未来の教室」をつくらう—GIGAスクール構想で「学校」は生まれ変わるか?』学陽書房。
- 江口健(2021)「ICTの活用を通して、みんなの考えが見える」新潟大学附属新潟小学校初等教育研究会編『GIGAスクールに対応した全教科・領域の授業モデル—学校全体でつくるよりよい学び』96-97。
- ゲンロット、アニカ・アゲリ(2020)(田中恵子、砂田薫訳)「学校におけるデジタル・トランスフォーメーションを牽引する」豊福晋平編『智場#124特集号 2030年代のデジタル学習論—教育DXの構想と実践』GLOCOM、35-51。
- 石井英真(2022)「やや長い『序論』—情報技術革新と教育をめぐる問題圏」石井英真他編『情報技術・AIと教育』世織書房、2-19。
- 加藤諒太(2021)「意見共有を素早く、簡単に行う」中野啓明編『GIGAスクールに対応した小学校道徳ICT活用BOOK』106-109。
- キットラー、フリードリヒ(石光泰夫・石光輝子訳)(2006)『グラモフォン・フィルム・タイプライター』(上)、筑摩書房。
- マノヴィッチ、レフ(森潤之訳)(2013)『ニューメディアの言語—デジタル時代のアート、デザイン、映画』、みすず書房。

松下良平(2011)『道徳教育はホントに道徳的か? —「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター。

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編』
https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_002.pdf
最終アクセス:2023.09.20

マクルーハン、マーシャル(森常治訳)(1986)『ゲーテンベルクの銀河系—活字人間の形成』、みすず書房。

マクルーハン、マーシャル(栗原裕他訳)『メディア論—人間の拡張の諸相』みすず書房、1987年。

McLuhan, Marshall and George B. Leonard (1967) The Future of Education: The Class of 1989, *Look*,21, 23-25.

OECD (LINEみらい財団監訳、齋藤長行、新垣円訳)(2022)『デジタル環境の子どもたち—インターネットのウェルビーイングに向けて』明石書店。

ポストマン、ニール(小柴一訳)(1985)『子どもはもういない』新樹社。

佐藤卓己(2016)「総説デジタル情報社会をバックミラーで見る」佐藤卓己編『岩波講座現代9 デジタル情報社会の未来』1-13。

谷口聡(2023a)「教育DXで変わる学校」中西新太郎他『教育DXは何をもたらすか』大月書店、12-49

谷口聡(2023b)「個人の要求を基礎にした学びとは—個別最適化された学びとの対抗」中西新太郎他『教育DXは何をもたらすか』大月書店、136-154

豊福晋平(2020)「学習者中心主義から見る教育DXの新局面」豊福晋平編『智場#124特集号 2030年代のデジタル学習論—教育DXの構想と実践』GLOCOM、9-18。

宇佐美寛(1989)『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書。

謝辞

本論文はJSPS科研費(課題番号23K02139)の研究成果の一部である。

(受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を創る —ねらい、教育課程、指導法、評価を中心に—

水内豊和¹ 山崎智仁²
(¹保育教育学科 ²旭川市立大学)

Programming Education at Special Needs Schools for Students with Intellectual Disabilities:
Focusing on objectives, curriculum, instructional methods, and evaluation

Toyokazu MIZUUCHI, Tomohito YAMAZAKI

キーワード：知的障害、特別支援学校、プログラミング教育、プログラミング的思考
intellectual disabilities, special needs schools, programming education, computational thinking

1. はじめに

2017年4月28日告示の「特別支援学校（小学部・中学部）学習指導要領」では、小学部において、「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身につけるための学習活動」を計画的に実施することを求めている。それと同時に中学・高校においても、主として「技術・家庭」や「情報」においてプログラミング教育の内容が質・量ともに拡充している。これを受け、2020年度より小学校と同様に、特別支援学校の小学部段階においてもプログラミング教育は取り組むべきことと位置付けられた。したがって2020年度は小学校だけでなく、特別支援学校の小学部に在籍する子どもたちにとっても同様に「プログラミング教育元年」であった。それに前後して小学校におけるプログラミング教育については、文部科学省などの公的機関より示されたガイドラインをはじめ、具体的な解説や実践事例を紹介した書籍が多数刊行された。それに比べると、障害のある子どもたち、特に知的障害や発達障害のある子どもを対象とした、さらには特別支援学校の小学部での実践の報告は、専門雑誌やネット記事において

も、いまに至るまで、まだまだ多くはない。

筆者は、科学研究費補助金（JSPS科研費18K02816）を受け、2019年2月時点での知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育の実施状況についての全国調査を実施した（水内，2019）。調査票を送付した479校のうち、回答のあった151校において、プログラミング教育をすでに実施している学校は、「すべての学級で実施」と「一部の学級で実施」を合わせても6校（3.9%）にとどまり、ほとんどの学校（123校；81.5%）では「実施していない」・「実施の予定はない」と回答した。未実施の主な理由としてもっとも多かったのは「教師の側の知識やスキルが足りない」というものであった。その他には「プログラミング教育より他に優先すべきことがある」、「身近に先行事例がなく必要性やメリットが感じられない」、「タブレット使用は児童には刺激が強く、注意集中をより困難にする」などの意見も見られた。プログラミング教育をする上で教師の感じる困難を尋ねたところ、「プログラミングに対する教師の意識の低さ、知識・スキルの低さ」のような教師側の課題がまずあげられた。また「知的障害のある児童がプログラミング教育を行うことの意義が

わからない、容易ではない」という子ども側への課題も見られた。さらには「教育課程にどう位置付けるか」という点も課題としてあがっていた。このように知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育実施については、導入以前から子どもの実態、教師の意識・スキルの双方から課題があった。

ところで、2010年代になると、タブレット端末の普及とともに、肢体不自由児や表出言語のない自閉スペクトラム症児のコミュニケーション支援でよく用いられていたVOCAは、従来の単一機能で高額かつ大きく重たい機器ではなく、タブレット端末とその上で動作する一つのアプリとなり、筐体も小さく安価で、かつ子どもの実態に合わせて柔軟な設定ができるようになってきた。そのため、iPadなどのタブレット端末や各種アプリは、特別支援学校を中心に、AACとしての活用だけでなく、一人一人の子どもが抱える学習上や生活上のさまざまな困難に対する支援に用いられている。特別支援学校に就学する際の経費の一部を助成する就学奨励費制度は、従来は通学費や学用品などが支給対象であったが（支給要件や支給上限は自治体や世帯収入により異なる）、2014年度からは高等部ではiPadなどのICT機器もその対象となった。さらに一人一台の学習者用ICT端末を付与するGIGAスクール構想は2023年の達成を目標としていたが、コロナ禍により2020年度中の完了を目指し前倒しで進められた。このことは特別支援教育分野において教師・児童生徒ともにICTの教育的活用を積極的に進める機運となったものの、プログラミング教育がその陰に隠れてしまったことは否めない。そのため、特別支援学校における知的障害児に対するプログラミング教育のあり方についての実証的な研究は今に至るまで参考にできるほど多いとは言い難い。

そこで本稿では、知的障害のある児童生徒にとって有効なプログラミング教育のあり方について、科学研究費補助金（JSPS 科研費21K02828）を受けて行った理論的検討並びに協力校である富山大学教育学部附属特別支援学校を中心に知的障害特別支援学校の教育課程にどのように位置付けることができるかを検証した実践研究、関連学会にて開催した自主

シンポジウムなどでの討議を踏まえ、具体的に論ずる。

2. 知的発達とプログラミング的思考

1) 思考課題にみる知的発達

図1は、「ハノイの塔」である。これは、Aの状態にある3段の輪を、Cの棒のところに移動させて再現するという課題である。その際、一度に一つの輪しか移動できない、小さな輪の上には大きな輪を乗せることができない、という2つのルールがある。紙やペンを用いずに頭の中だけで考えて、最短で何手で、Aの状態をCの棒のところに再現できるかを問うものである。

これは、発達心理学の領域において、多くの心理学者が思考課題（thinking task）として取り上げてきた。実験から、定型発達児であれば何歳ごろにこの課題ができるのかがすでに知見として示されており、2段であれば7～8歳ごろ、3段になると個人差が大きくなり11～15歳ごろに解決可能というデータが得られている。正解は7手であり、もし4段であれば15手になる。

これらの問題解決の過程は2つに大別される。一つは「アルゴリズム」とよばれるもので、考える解決への道筋をしらみつぶしに調べていくというやり方である。やみくもではなくその探索には一定の規則があり、コンピュータが得意とする方法である。それに対して人間は、まず大まかな見当をつけて適当な道筋を選び、そのやり方で様子を見てからうまくいかないとなると別の道筋に変えてみるというやり方をとり、これを「ヒューリスティックス」と言う。必ずしも正解にたどり着ける保証はないが、ハノイの塔で3段ぐらいまでであれば、運よくいけば少ない時間と労力で正解を得ることもできる。

では、これが5段、6段になったら、その回数は何手になるだろうか。ヒューリスティックス型問題



図1. ハノイの塔

解決では限界となる。そのようなとき、Scratchのようなビジュアルプログラミングツールがあると、「繰り返し」や「条件分岐」を使って解決できる。実際に、ネット上ではScratchを用いたハノイの塔課題のプログラミングがアップされている。

ところで、実はこの課題は枚数 (n) がいくらになろうが、計算により手数は導くことができる。 n 段のハノイの塔を解く手数は「 2 の n 乗- 1 」手である。この解法を、数学領域から演繹的に導くのではなく、年齢や学年、既習事項を超えて、経験的事実から帰納的に立証する、そのツールとしてビジュアルプログラミング言語が役立つこともあるだろう。

2) 知的障害・発達障害と実行機能

この課題を人間が行う際には、脳の前頭前野にある実行機能（遂行機能ともいう：executive functioning）のプランニングや作業記憶という脳機能が用いられると言われる。自閉スペクトラム症やADHDなどの発達障害のある人がこれを頭の中で行う場合、定型発達の人と比べて有意に成績が低いこともこれまでの研究で示されている。

実行機能とは、「将来の目標達成のために適切な構えを維持する能力」と定義され、具体的には、目標設定、計画立案、計画実行、効果的遂行、評価などの要素から成り立つ。つまり、効率的な手立てを何も無いところから考えることは苦手でも、手がかりや道具をもとに手順を追って行うことが得意な特性のある人にとっては、プログラミングツールを用いるプログラミング教育は、苦手を克服ではなく、苦手を補う手段として有効である可能性を秘めている。

筆者が過去に公開講座として大学で行っていたプログラミング教室においても、知的障害や発達障害のある子どもが受講していたが、その子どもたちの課題遂行成績は、定型発達の子どもの同等かそれ以上に優秀であると感じたケースもあった。

3) 知的障害児・発達障害児とプログラミング

このようにプログラミング的思考には知的な能力は大きく影響を及ぼすが、知的障害のある子どものプログラミング的思考を伸長することが不可能ということはない。ただし、やみくもに試行錯誤するだけで論理的に考えることにはつながりにくいという

ことは、特に知的障害のある児童生徒におけるプログラミング教育において留意すべき点である。後で詳述することになるが、筆者は自閉スペクトラム症や知的障害のある子どもたちにプログラミング教育を行う際には、思考を可視化するためのアナログの支援ツールを多数準備してきた。つまり、「プログラミング教育」である前に、当たり前ではあるが、まずは「特別支援教育」という認識が大切である。

3. 特別支援教育で培うプログラミング的思考

1) プログラミング的思考とは

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編」（文科省，2018）には、「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組み合わせが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組み合わせをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力」と説明されている。この説明から、水内・山崎（2021）は、特別支援教育の観点と知的障害の特性を踏まえて、知的障害特別支援教育におけるプログラミング的思考を以下のように考えている。①十分な体験や操作活動、②目的の理解、③一連の動作や活動の予測、④命令への置き換え、⑤実行、である。この一連の思考の流れが特別支援教育におけるプログラミング的思考である（図2）。

このうち、「③一連の動作や活動の予測」については、小学校教育や中学校教育におけるプログラミング的思考の流れに比して、知的障害を対象とする特別支援教育においてはそのウエイトが異なってくる。知的障害児は記憶を保持したり、思考を表出したりすることに困難がある傾向がある。そのため、課題を解決するための予測を行っても、命令の組み合わせを考えている間に予測していたことを忘れてしまったり、うまく表出できずに命令の組み合わせを誤ってしまったりする。また、自閉スペクトラム症児は衝動性や転導性が強い傾向があり、事前に予測を行っていても魅力的で新奇性の高いプログラミングツール自体が刺激となってしまう、活動が中断してしまうこともある。

このことから、思考が継続するように予測を再確

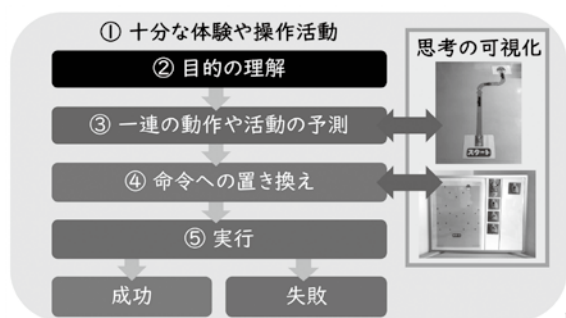


図2. 知的障害児のプログラミング教育のプロセス

認できる「思考の可視化」が非常に重要となる。また、図2にあるように、実行をして失敗をした際に命令の組み合わせを考え直すのではなく、「どうして失敗をしたのか」を分析し、予測から考え直すことが大切になる。これは、そもそもの予測が誤っていた場合、成功する見込みがないからである。実際の学習活動において、失敗した際に場当たりに命令を組み換え、偶然成功する子どもの姿を見ることがある。しかし、予測がない偶然性に頼ったものはプログラミング的思考とも試行錯誤とも言えない。

2) 論理的思考とプログラミング的思考

論理的思考とプログラミング的思考との関係を、筆者はプログラミング的思考を論理的思考の中にくくつもある思考法の中の一つであると考えている。先述のようにプログラミング的思考は、子どもが課題解決のための目的を明確にすることから始まる。言い換えると、子どもが明確な目的のある活動を行う際に行う思考法となる。明確な目的が無い学習活動と言うと語弊があるが、例えば抽象画を描く場合はどうだろうか。抽象画を書く前には確かに創造したイメージがあるとは思いますが、初めからしっかりとした完成形を予測して書き始める子どもは少ないだろう。描いているうちに様々なイメージが湧き上がり、そのイメージを描き加えて完成させていくのが王道であろう。抽象画を書く際にも何色を加えるか、構図をどうするかなど論理的思考を行う子どもの姿を見ることができ、これは先述したプログラミング的思考とは異なるものだろう。つまり、プログラミング的思考を行う活動は、目的までの予測

や命令の組み合わせはいくつか考えられることはあるが、目的が定まっているため、誰が行っても同じ結果となるといった再現性がある。

4. 知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育

1) プログラミング教育の位置付け

これからプログラミング教育を始めようとする教師から「教科でプログラミングを学ぶのか」、「プログラミングで教科を学ぶのか」といった質問を受けることもある。学習活動にどのようにプログラミング教育を位置付けるかは重要である。

筆者は学習活動におけるプログラミング教育の位置付けを図3のように考えている(水内・山崎, 2021)。学習活動にはそれぞれ各教科や各教科等を合わせた指導の目標があり、それと対を成してプログラミング教育の目標がある。特にプログラミング教育に関する学習活動の分類がA・B分類の学習活動であれば、各教科等での学びをより確実なものとするため、図3の中心に示した縦の楕円の部分を目標としてねらうことになる。しかし、実際にプログラミング教育を取り入れた学習活動を見ると、どうしてもプログラミングに目が向いてしまい、教科として目標を立てるはずが、「～をプログラミングすることができる。」「ロボットを目的地に到着させる。」といった目標になっていることがある。

また、上述したのは学習活動の目的であって、プログラミング教育の評価として挙げるのは適当ではないと考えられる。例えば、山崎(2021a)で取り上げたプログラミング教育を取り入れた算数「乗法

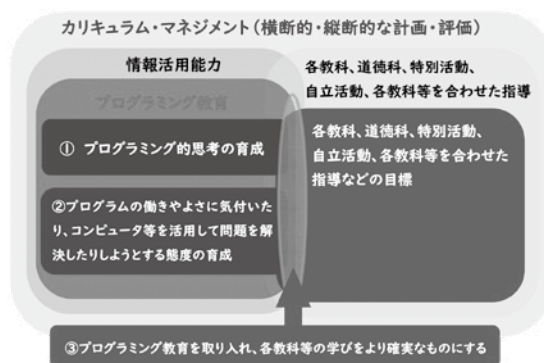


図3. 知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育の位置付け

の指導」では、単元の目標として「乗法の意味や乗法に関して成り立つ性質を理解し、乗法が用いられる場面を図や言葉、式で表すことができる。(知識・技能)」、「数量の係りに着目し、同数累加や乗数と積の関係などを基に、九九の構成の仕方を考え、表現することができる。(思考力・判断力・表現力等)」、「乗法によさに気づき、生活や学習に活用することができる。(学びに向かう力・人間性等)」といったものが挙げられよう。そしてその算数の目標と対を成し、プログラミング教育の目標として「作成した問題文から完成したプログラムを想像し、命令の組み合わせを考えることができる。(知識・技能)」、「決まった数を一度に表示できるプログラムのよさに気づき、プログラムを生かして分かりやすい表現になるよう工夫することができる。(思考力・判断力・表現力等)」、「プログラムのよさに気づき、様々な乗法の式を表現するために活用したり、これからのプログラム作りに応用したりすることができる。(学びに向かう力・人間性等)」といった目標を挙げることができる。そしてこのように、各教科や各教科等を合わせた指導などの目標とプログラミング教育の目標が関連するように立てることが重要となる。

以上より、「教科でプログラミングを学ぶのか」、「プログラミングで教科を学ぶのか」という問いの答えは「プログラミング的思考を行ったり、プログラムのよさを生かしたりすることで、教科の学びをより深める。」ということになるであろう。

2) 既存の学習との違い

知的障害のある子どもは、順序立てて考えたり状況から物事を推察したりといった論理的思考に苦しさがある。それを補うため、従来から子どもたちの論理的思考を育むための指導は行われていた。そのため教師からは「今までの学習と同じ」「論理的思考をねらっていけば良いのでは」という意見も聞かれる。しかし、図3中の②にあるように、プログラミング教育のねらいには「プログラムの働きやよさに気付いたり、コンピュータ等を活用して問題を解決したりしようとする態度の育成」がある。この点がこれまでの論理的思考を育むための指導とは異なる。

現代では情報化やグローバル化が急速に進み、人間生活を質的に変化させている。こうした社会的変化の影響に柔軟に対応することができるように我々は子どもを教育・支援していかなければならない。これを受け、「特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領」にも「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」を設けるよう示されている。特別支援学校では、子どもが複雑な機器の理解や操作への混乱を避け、アンプラグドツールを用いたプログラミング教育を行うことも少なくないが、指導要領の趣旨に照らしてもコンピュータを用いたプログラミング教育を行う場面も設けることも大切と考える。

5. 日常生活や教育活動に寄り添うカリキュラム 1) 教育課程への位置付け

富山大学教育学部附属特別支援学校小学部では、2019年度より自立活動の時間に週1時間、45分間のプログラミング教育を取り入れた自立活動「プログラミング・タイム」の時間を設け、教育課程にプログラミング教育を位置付けている。

この授業を設けた理由は、小集団で行う自立活動にプログラミング教育を取り入れることによって認知能力の向上や人間関係の形成と併せて、「プログラミング的思考」を実践的に習得するためである。知的障害児は論理的に思考することに慣れていなかったり、困難を感じたりすることが多く、着替えや朝の準備といった一連の生活動作の途中で活動が分からなくなってしまうことがある。また、いつもと少し違うことにどう対処すれば良いかが分からず、パニックを起こしてしまうこともある。そこで、プログラミング的思考を生かし、目的を達成するための手順に見通しをもったり、既知の課題解決の方策を応用して不測の事態や少し異なることに対応したりできるようになる姿を目指した。

「プログラミング・タイム」の授業における目標は以下の3点である。①前後左右の理解、ものの位置や方向の認識などといった方向の概念や空間認知能力などの習得を図る(自立活動の区分：環境の把握)、②活動の順番を待つ、友達に自分の意見を伝

えたり友達の意見を受け入れたりするといった人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上を図る(自立活動の区分:人間関係の形成、コミュニケーション)、③活動の目標を達成するために、どのように命令を組み合わせれば良いかを考えることでプログラミング的思考を育くむ。

2)「プログラミング・タイム」のカリキュラム

2019年度の小学部における年間指導計画は図4の通りである。1つ目の単元は、「ダンス」を構成する振付をプログラミングしてオリジナルダンスを作ることとした。これは初めてプログラミング教育を行う児童が多かったため、自作のアンプラグドタイプ(コンピュータを使わないもの)の教材を使い、児童に馴染みのある「ダンス」をプログラミングの対象にすることで円滑に導入できると考えたからである。この実践の詳細は山崎・水内(2019a)に詳しい。

2つ目の単元は、フィッシャー・プライス®社の「コード・A・ピラー」というタンジブルタイプ(命令や情報などを形のあるものとして操作できるもの)のプログラミングロボットを目的地に到達させることにした。これはこのロボットの操作が容易かつ命令と動作の因果関係の理解が図りやすいことや容姿が青虫のため、絵本「はらべこあおむし」と関連付けて指導することで学習意欲の向上が図れると考えた。この実践の詳細は山崎・水内(2019b)に詳しい。

3つ目の単元は、iPadでプログラミングアプリ「Viscuit」というビジュアルプログラミングタイプ

(図形や命令の書かれたブロックなどを操作するもの)のツールを使い、生き物の姿や名前、動きを考えてプログラミングし、表現することにした。これは先の2つの単元にて「順次処理(シーケンス)」の考え方を学習したことから、それを生かしてプログラミングで自由に表現してもらいたいのと、「繰り返し処理(ループ)」の考え方を伝えたいと考えたからである。加えて「特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領」(文科省, 2017)には「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」を行うように述べられており、筆者も児童らの将来を見据え、タブレットPCを使ってプログラミング体験をする機会を設けたいと考えたからである。この実践の詳細は山崎・伊藤・水内(2020)に詳しい。

4つ目の単元では、「着替え」や「買い物」といった生活動作の一工程が描かれた複数の「生活カード」を動作が成立するように正しく並び替える活動を行うことにした。これは先の3つの単元で習得したプログラミング的思考を活用し、日常生活に般化させたいと考えたからである。具体的には、日常生活を振り返りながらカードの順番を考えることで、日々の生活の中でプログラミングを行っていることに気付き、目的を達成するための手順に見通しをもつ学習機会とした。一方、児童らの学習意欲の向上を図るため、本単元では生活カードを並び終えた後に、ケニス株式会社のプログラミングロボット「TrueTrue」にそのカードを読み込ませ、自作のシート

に載せることでロボットが動作して宝物を見つけることにした。この活動を取り入れることで、児童らにとって日々の生活を振り返ってカードを並べる活動から、ロボットを手助けして一緒に宝物を探す活動に変化し、学習意欲の向上が期待できると考えた。この実践の詳細は山崎(2021b)に詳しい。

このように各単元で習得したプログラミング的思考が次の単元に継続し、児童の日常生活に般化するようにカリ

月	単元名	学習のめあて	プログラミングツール
1 4	ダンスをプログラミングしよう	「前」・「右」・「ターン」といった振付の中から好きな振付を選択し、オリジナルダンスを作って踊る。	オリジナル教材 (アンプラグドタイプ)
2 5~7	ピラーをプログラミングしてごちそうをあげよう	「前進」・「右折」・「左折」の命令を組み合わせて、ロボットを目的地に到達させる。	コード・A・ピラー (タンジブルタイプ)
3 8~12	海・山・動物園の生き物をプログラミングで作ろう	海や山、動物園に住んでいる生き物の姿や名前、動きを考え、プログラミングで表現する。	Viscuit (ビジュアルプログラミングタイプ)
4 1~3	生活をプログラミングしよう	「着替え」「買い物」といった生活動作の一工程が描かれた複数のカードを確認し、生活動作が成り立つように正しく並び替える。	オリジナル教材 (アンプラグドタイプ) TrueTrue (タンジブルタイプ)

図4. 「プログラミング・タイム」の年間指導計画

キュラムを立案し、実践した。

6. プログラミング的思考の評価

プログラミング教育には①プログラミング的思考の育成、②プログラムの働きやよさに気付いたり、コンピュータ等を活用して問題を解決したりしようとする態度の育成、③各教科等での学びをより確実なものとする、といった3つのねらいがあるが、ここでは①、②に関する評価について述べる(③は各教科等の評価と関連するため、本稿では割愛する)。

1) プログラミング的思考の評価

①についての評価に関しては、いくつか評価をする方法が考えられる。第一に、活動している子どもの姿から評価する方法である。プログラミング教育を行うと、子どもが課題を解決するためにどのような予測を立てているのか、どのように命令を組み合わせているのか、活動が失敗した際にどのように修正を行うかなど思考する姿が活動の随所に見られる。そのような場面にて子どもの視線や仕草、言動といった一挙手一投足に注目することで、子どもの思考の過程が読み取れ、プログラミング的思考の評価が可能である。また、子どもに「どうしてそう考えたのか。」を尋ねることも重要である。子どもの言葉や身振り手振りからその理由を汲み取り、それが本人の理に叶っているのであれば大いに評価できるであろう。また、思考を可視化したツールから思考の過程を読み取り、評価することもできる(図5)。一方、この方法は評価者の主観が入るため、複数の教師で評価を行い、客観性が高い評価にする必要がある。

第二に、課題ごとに組み合わせる命令の数や組み合わせのパターンが異なるように調整し、難易度をつけることでプログラミング的思考を評価する方法である。例えば、ロボットを目的地に到達させる活動では、与える命令の数が増えたり、方向転換が連続したりすることで難易度が高くなる。また、micro:bitのようなマイコンボードに任意の動作をさせる活動では、LEDを光らせたり、音を鳴らしたりするだけではなく、明るさや温度などの条件によって動作するようにプログラミングすることで難易度が高くなる。このように、プログラミングツ

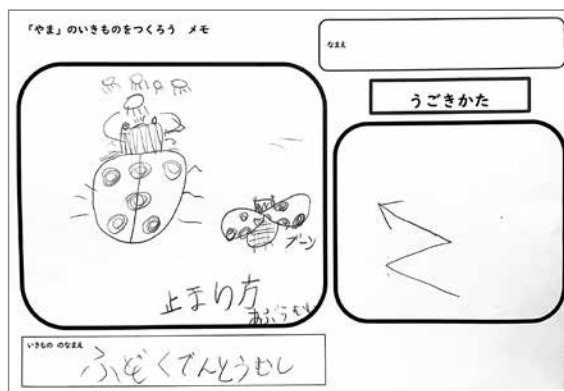


図5. 児童の「思考の可視化」

ルに複雑な動作を求めるほどに高次なプログラミング的思考が求められる。そのため、学習活動内に解決できた課題の難易度や課題数から子どものプログラミング的思考を評価できる。

また、同じ難易度の課題を複数用意し、課題解決の時間を計測することでプログラミング的思考を評価することも可能であろう。この方法は課題達成率や時間から評価を行うため、客観性が高い評価と思われる。しかし、課題の難易度が適切であること、学習効果による結果だけではなくプログラミング的思考の伸長が考えられることなど、因果関係を説明しうる結果についての合理性が必要になる。他にも評価を行う方法は考えられるが、大切なのはこれらの評価の方法を組み合わせ、できるだけ客観的に子どものプログラミング的思考を評価することである。

2) 関心・意欲・態度に対する評価

②についての評価に関しては、活動している子どもの姿や作成したプログラムから評価する方法が主になる。例えば、課題を提示された子どもがプログラミングツールの特性や動作などを想起し、どう生かせば課題解決を図れるかを考える姿などは評価されるべきである。また、マイコンボードを光らせる活動を通して、信号の仕組みに気付いたり、人が近づくと光って知らせてくれるプログラムに応用したりするといった、プログラムの働きやよさへの気付きなども評価できよう。もちろん評価を行う際は、複数の教師で評価することが望ましい。例えば、乗法の式を「Viscuit」のプログラミングで表現する実

践を行った(山崎, 2021a)。その中で、子どもはりんごを配るプログラムを作るにあたり、ボタンを押すと一斉にりんごを配れるように工夫していた。これは、子どもがりんごを一つ一つ表示するのではなく、ボタン一つで一斉に表示した方が効率が良いとプログラムの良さに気づき、考えてプログラミングしたのである。このように、子どもが活動している姿や作成したプログラムから、子どもがプログラムの働きやよさに気付いているか、プログラミングツールの特性や動作を生かして課題解決を図っているかなど注目し、評価を行っていくことが望ましい。

一方、②に関する評価は先述したマイコンボードを光らせる例のように、コンピュータを活用した姿が求められる。そのため、アンプラグドタイプのツールを活用した活動だけでこの目標をねらうには、授業内容や構成に工夫が必要であろう。

7. 成果と課題

1) 知的障害児へのプログラミング教育の有効性

筆者は、知的障害特別支援学校だけでなく、特別支援学級や地域親子活動、大学公開講座に参加する知的・発達障害のある子どもから大人まで、様々なプログラミング教育や活動を行ってきた(たとえば、水内・山西, 2018; 岡田・大山・井上・渡辺・原田・成田・水内, 2020など)。彼らが適切な配慮や支援のもとで十分にプログラミング的思考を伸ばし、さらに高次のSTEMに関する力の習得に至る姿もみてきた。同時にそのみならず、彼らの障害に起因する学習や生活上の困難である生活スキル・認知能力・運動能力・コミュニケーション能力などにおいても、活動や授業のねらいの達成の中に位置付けることで、その発達や伸張に効果があることを検証してきた。

まず、プログラミング教育のねらいとする、プログラミング的思考を習得するとともに問題解決能力や試行錯誤する力を習得できたと捉えている。またそのプロセスにおいて児童生徒自身が適切な作業手順を考えることができ、効率よく行動できることや、そうした思考様式を生活面などで生かせる(例えばサンドイッチを作るときに「パンを並べる」「バターを塗る」「マスタードを塗る」などの活動内容を

課題分析する力がつき、またプロセスを可視化することで1人でもできる)ようになってきている。見通しを持って生活できることは知的障害児にとってとても大切なことである。プログラミング教育により、自分のこの先に起こることを自己決定するという力を身につけるためにも、その見通しを育てていく観点で有効であり、とかくこれは知的障害という特性に合っているといえよう。

また、情報活用能力が問われる現在、プログラミング教育を通してICTスキルを習熟できることもメリットである。さらには、プログラミング教育に用いるハードやソフト、アプリなどが魅力的であり、児童生徒の興味関心を惹きつけやすい。

知的障害ではないが、筆者が毎年、大学の公開講座として行っている「親子で楽しむプログラミング教室」においても知的に遅れない発達障害のある子どもが受講している。そこではどのようなツールであっても到達度や思考のプロセスが評価可能な課題達成問題を用いているが、子どもたちの課題遂行成績は、定型発達の子どもと同等かそれ以上に優秀であると感じることも少なくない。またプログラミング教育を通して、知的障害児にとってはプログラミングツールの持つ新奇性や魅力に起因して、プログラミング的思考だけでなく、関連する認知面、コミュニケーションや社会性などの発達においても有効な側面がある(図6)。

障害児が高等部卒業後に就く仕事の内容として現在まだまだ多い清掃や菓子作りなどは、近い将来AIにより無くなると考えられている。障害児たちにこそプログラミング的思考を育み、それを活かすことが求められる時代を生きていくために、プログラミング教育は重要な役割を果たす可能性がある。

2) 知的障害児のプログラミング教育に必要な特別な支援

先述のように、知的障害のある子どもたちにプログラミング教育を実施する中で、やみくもに試行錯誤するだけの活動では論理的に考えることにはつながりにくい。以下に挙げる5つのポイント(水内・山崎, 2021)は、特に知的障害のある児童生徒のプログラミング教育において重要である。

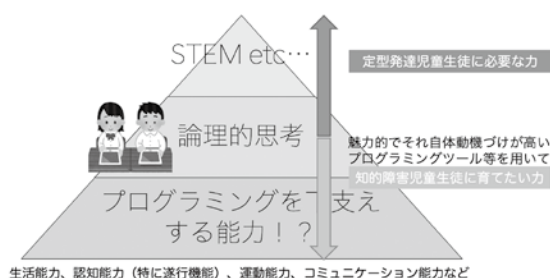


図6. 知的障害児にとってのプログラミング教育のメリット

- ・思考の可視化
- ・できた、わかったを支える支援ツール
- ・協働する学びの環境設定
- ・苦手を補い過度な失敗をしない配慮
- ・生活に資する、つながる活動

プログラミング教育による教育的・発達の恩恵を子どもが得られるために、教師は「プログラミング教育」である前に、当たり前ではあるが、まずは「特別支援教育」だということを認識する必要がある。したがって、本稿で挙げたような多面的で包括的な個々の子どもの実態把握と評価—しかもそれは限りなく客観化・可視化した—を実施することは難しいにしても、常に意識しつつ、さらには教科・領域等における学習目標の達成のための学習活動の一環としてプログラミングを取り入れた教育をどのように織り込むかが、教師には問われている。

3) 今後の課題

今後は、個々の子どもの実態把握に基づき、教科・領域における学習内容の目標の達成のための学習活動の一環として、この5つのポイントに基づきプログラミングを取り入れた教育をどのように織り込んでいくのが、これからの知的障害特別支援学校の教育現場において求められる。そのためには、比較的安価で容易に活用できる単元内容・指導法・評価がセットになった知的障害特別支援学校の現場に適合した複数のプログラミング教育モデルカリキュラムやパッケージの開発が必要であると考えられる。

引用・参考文献

水内豊和・山西潤一(2018) 小学校特別支援学級に

おける様々な障害のある子どもに対するプログラミング教育の実践. 日本STEM教育学会編 STEM教育研究, 1, 31-39.

水内豊和(2019) 知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育の実施状況と課題. 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要, 14, 141-145.

水内豊和編著(2020) 新時代を生きる力を育む 知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践. ジアース教育新社.

水内豊和(2021) 特別支援教育における情報活用能力の育成—「プログラミング教育」の可能性—. 特別支援教育の実践研究会編. ICT×特別支援 GIGAスクールに対応したタブレット活用. 明治図書, 16-19.

水内豊和・山崎智仁(2021) 知的障害のある子への「プログラミング教育」にチャレンジ!. 明治図書.

水内豊和編著(2021) 新時代を生きる力を育む 知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践2. ジアース教育新社.

岡田克己・大山美香・井上倫可里・渡辺勇士・原田康徳・成田泉・水内豊和(2020) 発達障害児を対象としたViscuitによるプログラミング教育. 富山大学人間発達科学部紀要, 14(2), 37-44.

山崎智仁・水内豊和(2018a) 知的障害特別支援学校の自立活動におけるプログラミング教育の実践—小学部児童を対象としたグリコードを用いて—. 日本STEM教育学会編 STEM教育研究, 1, 9-17.

山崎智仁・水内豊和(2018b) 知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育—小学部の遊びの指導における実践から—. 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要, 13, 41-45.

山崎智仁・水内豊和(2019a) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育—(1) 小学部自立活動におけるダンスの実践から—. 富山大学人間発達科学部紀要, 14(1), 23-30.

- 山崎智仁・水内豊和 (2019b) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育—(2)小学部自立活動におけるコード・A・ピラーの実践から—。富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要, 14, 51-60.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和 (2020) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育 (3) —小学部自立活動におけるViscuit の実践から—。富山大学人間発達科学部紀要, 15 (1), 61-69.
- 山崎智仁・鮎野裕美・鞍田奈緒美・中坪真梨子・西井奈緒・真田祥子・脊戸みちる・砺波祐樹・伊藤美和・水内豊和 (2020) 知的障害特別支援学校小学部の教育課程に位置付けたプログラミング教育の実践とその成果。とやま発達福祉学年報, 11, 35-41.
- 山崎智仁 (2021a) 新しい計算を考えよう〜かけ算〜。水内豊和・山崎智仁。知的障害のある子への「プログラミング教育」にチャレンジ!。明治図書, 122-127.
- 山崎智仁 (2021b) 生活をプログラミングしよう。水内豊和・山崎智仁。知的障害のある子への「プログラミング教育」にチャレンジ!。明治図書, 98-103.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和 (2021a) 知的障害特別支援学校におけるSTEM教育の可能性—小学部自立活動におけるプログラミング教育実践から—。富山大学人間発達科学部紀要, 15 (2), 41-50.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和 (2021b) 知的障害特別支援学校におけるプログラミング活動を取り入れた道徳教育の実践—生命の尊さをテーマとした食育の学びから—。富山大学人間発達科学部紀要, 16 (1), 37-42.
- 文部科学省 (2016) 小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について (議論の取りまとめ)。
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領。
- 文部科学省 (2020) 小学校プログラミング教育の手引 (第三版)。

附記

本論は、第一筆者が科学研究費基盤研究 (C) 「知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育の実践的検討と普及促進に関する研究」(21K02828) を受けて行った理論的検討並びに第二筆者が教員として所属した富山大学教育学部附属特別支援学校を中心に知的障害特別支援学校の教育課程の中でどのように位置付けることができるかを検証した実践研究、そして以下に示す関連学会にて開催した自主シンポジウムなどでの討議を踏まえてまとめたものである。

【本稿に関係する自主シンポジウム】

- 水内豊和・山崎智仁・中村祐輝・齋藤大地・海老沢 稔 (2019.9) 知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を創る2019—小学部段階での実践—。日本特殊教育学会第57回大会 (広島大学)。自主シンポジウム (対面開催)。
- 水内豊和・後藤匡敬・山崎智仁・山口飛・齋藤大地 (2020.9) 知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を創る2020—新時代を生きる力を育むSDGsの視点からの実践—。日本特殊教育学会第58回大会 (福岡教育大学)。自主シンポジウム (オンライン開催)。
- 水内豊和・鈴木俊介・東森清仁・北村満・齋藤大地・青木高光 (2021.9) 新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践—小学部・小学校における知的障害児の教科の学びを豊かにするために—。日本特殊教育学会第59回大会 (筑波大学)。自主シンポジウム (ハイブリッド開催)。
- 水内豊和・後藤匡敬・織田晃嘉・北村満・菱真衣・樋井一宏 (2023.8) 特別支援学校におけるプログラミング教育を創る2023—個別最適な学びと協働的な学びを実現するプログラミング教育実践—。日本特殊教育学会第61回大会 (横浜国立大学)。自主シンポジウム (ハイブリッド開催)。

(受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

GIGA スクール構想3年目に向けた現状についての一考察

高橋 泰道

(保育教育学科)

A Study of the Current Status of the GIGA School Concept in its Third Year

Taido TAKAHASHI

キーワード：GIGAスクール構想 島根県 ICT活用指導力 1人1台端末 小学校 中学校
GIGA School concept Shimane Prefecture ICT utilization leadership ability
1 device per person elementary school junior high school

1. はじめに

GIGAスクール構想とは、多様な子どもたち一人ひとりにとって最適な学びと、協働的な学びをともに実現して、教育の質を高めるために、子ども1人1台のパソコンやタブレットの端末と、高速大容量の通信ネットワークなどの学校ICT環境を整備・活用することで、文部科学省が2019年度に打ち出し、当初は2023年度まで5年かける計画であった。しかし、新型コロナウイルス感染拡大に伴って学校は全国的に臨時休校に見舞われ、オンライン学習へのニーズが急速に高まったため、端末や通信環境の整備が一気に進み、2021年度に本格的にスタートを切った。

このGIGAスクール構想で整備された1人1台端末やクラウドの活用は、2023年度に3年目を迎えた。

GIGAスクール構想実現のためには、児童生徒の「1人1台端末」等のICTを子どもたちがいつでも使える「普段使い」「日常使い」ができるようにしていくことが必要である。文部科学省(2021)によれば、GIGAスクール構想において自治体に情報端末及び通信ネットワーク環境が整備され(累計96.5%が整備)、すでに児童生徒1人1台の端末配備を済ませた自治体も多く、ほとんどの学校では、2021年4月から情報端末の活用が始まり、GIGAスクール構

想実現に向けて大きく動き出している。

しかし、堀田(2023)は、「GIGAスクールも、早い学校は今年度が4年目。多くの学校は、3年目を迎えます。毎日端末やクラウドを使って授業が変わり始めた学校がある一方で、まだあまり活用していない学校もあるなど、学校間・自治体間の『格差』が、露わになってきています。」と述べている。その現状が分かる資料として、2023年9月、中央教育審議会デジタル学習基盤特別委員会では、2023年4月実施の全国学力学習調査結果の1人1台端末活用状況を分析した(第2回)配布資料「1人1台端末の活用状況について」を公表した。その内、表1は、小中学校における2022年度までに受けた授業での1人1台端末の活用の「ほぼ毎日使っている」割合について都道府県別(政令市を除く)に集計した調査結果を基に、筆者が上位と下位の3都道府県をピックアップしたものである。

小学校において「ほぼ毎日使っている」割合は、全国平均で63.6%(昨年度55.4%)と、昨年度に比べ端末の活用が、かなり日常化してきたように見えるが、本学が設置されている島根県では、「ほぼ毎日使っている」割合が、41.8%(昨年度30.1%)と、最下位の岩手県に次いで2年連続最下位から2

番目であった。また、中学校においても、「ほぼ毎日使っている」割合が、44.3% (昨年度31.9%) と、最下位の香川県、佐賀県に次いで最下位から3番目であった。

また、2023年10月に文部科学省が公表した「令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (概要) (令和5年3月1日現在) [確定値]」では、都道府県別 教員のICT活用指導力の状況について、島根県は4つの大項目の内3つの大項目

目において2年連続最下位であった。(表2参照)

そこで、本稿では、2021年4月から児童生徒1人1台の端末が配備された島根県内の小・中学校において、1人1台端末がどのように活用されているのかについての現状を把握し、その成果と課題を整理すると共に、1人1台端末活用状況や教員のICT活用指導力の状況が低迷している原因を考察し、その打開策を検討することを目的とする。

表1 1人1台端末を授業で活用している学校の「ほぼ毎日使っている」割合の都道府県別順位 (上位と下位を抜粋) ※政令市除く

小学校 (全国平均 63.6%)			中学校 (全国平均 61.4%)		
順位	都道府県	「ほぼ毎日使っている」割合 (%)	順位	都道府県	「ほぼ毎日使っている」割合 (%)
1	山口県	87.0%	1	京都府	84.7%
2	静岡県	80.1%	2	茨城県	83.3%
3	北海道	80.0%	3	山口県	81.1%
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
45	秋田県	46.3%	45	島根県	44.3%
46	島根県	41.8%	46	佐賀県	36.6%
47	岩手県	39.8%	47	香川県	35.8%

(中央教育審議会デジタル学習基盤特別委員会 (第2回) 配布資料1「1人1台端末の活用状況について」令和5年9月) を基に筆者が作成

表2 教員のICT活用指導力の状況 都道府県別順位 (上位と下位を抜粋)

A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力			B 授業にICTを活用して指導する能力			C 児童生徒のICT活用を指導する能力			D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力		
順位	都道府県名	%	順位	都道府県名	%	順位	都道府県名	%	順位	都道府県名	%
1	愛媛県	98.3%	1	愛媛県	96.7%	1	愛媛県	96.9%	1	愛媛県	98.1%
2	徳島県	95.4%	2	徳島県	91.4%	2	徳島県	91.7%	2	徳島県	95.1%
3	熊本県	93.1%	3	岡山県	88.1%	3	岡山県	88.5%	3	岡山県	93.4%
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
45	愛知県	85.2%	45	福島県	72.2%	45	福島県	74.8%	45	宮崎県	83.9%
46	島根県	84.7%	46	滋賀県	71.5%	46	滋賀県	73.1%	46	滋賀県	83.0%
47	滋賀県	84.5%	47	島根県	69.1%	46	島根県	73.1%	47	島根県	80.5%

文部科学省「令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (概要) (令和5年3月1日現在) 令和5年10月 [確定値]」を基に筆者が作成

2. 調査の対象と方法, 及び内容

1) 調査の対象と方法

島根県内で筆者が研究協力を行っている自治体で、1人1台端末活用を校内研究テーマとしている公立中学校1校の生徒(1~3年)計95人, 教員10人, 及びその校区内の小学校4校の児童(3~6年)計127人, 教員24人を対象に2022年度1年間の1人1台端末活用の現状について質問紙法で調査を行った。調査の実施期間は, 2023年2月~3月である。

調査後の結果の扱いについては, 研究倫理に則り, 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。

<児童・生徒>

- ・1人1台端末の活用状況
- ・活用した授業についての感想, 思いや期待等

<教員>

- ・1人1台端末の活用状況
- ・研修状況, ICT活用指導力
- ・活用した授業についての感想, 思いや期待等

調査項目については, 富士通総研(2013)及び文部科学省学力・学習状況調査質問紙(2022)を参考にした。

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, 全国及び県平均との比較を行った。また, 自由記述に関しては, UserLocalAI テキストマイニングツールで分析し, 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(<https://textmining.userlocal.jp/>)。

3. 結果と考察

1) 児童生徒への調査結果

(1) 授業中の1人1台端末の活用状況について

国立教育政策研究所(2023)が公表した「令和5

表3 1人1台端末を授業で「ほぼ毎日」活用している割合

	令和5年度全国学力・学習状況調査(小学校6年, 中学校3年)		本調査(小学校3~6年 n=127, 中学校1~3年 n=95)
	全国平均	島根県平均	
小学校	65.3%	41.8%	70.1%
中学校	62.8%	44.3%	96.8%

年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)」によると, 「調査対象学年の児童生徒に対して, 前年度までに, 児童生徒一人一人に配備されたPC・タブレットなどのICT機器を授業でどの程度活用したか。」については, 表3の通り, 小学校6年生では, 「ほぼ毎日」が65.3%(昨年度58.3%), 中学校3年生では, 62.8%(昨年度55.5%)であり, 令和5年9月に公表された中央教育審議会デジタル学習基盤特別委員会(第2回)配布資料「1人1台端末の活用状況について」によると, 島根県では, 「ほぼ毎日使っている」割合(政令市除く)が, 小学校では41.8%, 中学校では44.3%であった。

本調査結果では, 小学校(3~6年生)では, 「ほぼ毎日」が70.1%(昨年度54.0%), 中学校(1~3年生)では, 96.8%(昨年度55.5%)であり, 小・中学校共に全国平均, 島根県平均よりも高い結果であった。また, 「週に1~3回使っている」を併せると, 調査対象の小学校では, 97.7%, 中学校では100%と, ほとんど全ての児童生徒が週単位では常用していることが窺われた。

(2) 授業中の学習場面毎の1人1台端末の活用状況について

「自分で調べる場面でICT機器を使用している」

表4 1人1台端末を自分で調べる場面で「週1回以上」活用している割合

	令和5年度全国学力・学習状況調査(小学校6年, 中学校3年)		本調査(小学校3~6年 n=127, 中学校1~3年 n=95)
	全国平均	島根県平均	
小学校	94.9%	80.1%	93.7%
中学校	90.9%	71.1%	92.6%

割合については、表4の通り、小学校6年生では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で94.9%（昨年度92.0%）、中学校3年生では、90.9%（昨年度87.3%）であり、島根県では、同様の割合（政令市除く）が、小学校では80.1%、中学校では71.1%であった。

本調査結果では、小学校（3～6年生）では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で93.7%、中学校（1～3年生）では、92.6%であり、小学校では全国平均にほぼ近い結果であり、島根県平均よりも高い結果であった。中学校では全国平均、島根県平均よりも高い結果であった。

「教職員と児童生徒がやりとりする場面でICT機器を使用している」割合については、表5の通り、小学校6年生では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で78.5%（昨年度72.1%）、中学校3年生では、75.9%（昨年度70.3%）であり、島根県では、同様の割合（政令市除く）が、小学校では50.4%、中学校では46.4%であった。

本調査結果では、小学校（3～6年生）では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で77.3%、中学校（1～3年生）では、50.0%であり、小学校では全国平均にほぼ近い結果であり、島根県平均よりも高い結果であった。中学校では島根県平均よりも高い結果ではあるが、全国平均よりも25%近く低い結果であった。

「自分の考えをまとめ、発表・表現する場面でICT機器を使用している」割合については、表6の通り、小学校6年生では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で76.5%（昨年度71.6%）、中学校3年生では、76.1%（昨年度73.4%）であり、島根

表5 1人1台端末を「教職員と児童生徒がやりとりする場面で「週1回以上」活用している割合

	令和5年度全国学力・学習状況調査（小学校6年、中学校3年）		本調査（小学校3～6年 n=127, 中学校1～3年 n=95）
	全国平均	島根県平均	
小学校	78.5%	50.4%	77.3%
中学校	75.9%	46.4%	50%

表6 1人1台端末を「自分の考えをまとめ、発表・表現する場面で「週1回以上」活用している割合

	令和5年度全国学力・学習状況調査（小学校6年、中学校3年）		本調査（小学校3～6年 n=127, 中学校1～3年 n=95）
	全国平均	島根県平均	
小学校	76.5%	49.5%	100%
中学校	76.1%	43.3%	90%

県では、同様の割合（政令市除く）が、小学校では49.5%、中学校では43.3%であった。

本調査結果では、小学校（3～6年生）では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で100.0%、中学校（1～3年生）では、90.0%であり、小・中学校共に全国平均及び島根県平均よりも高い結果であった。

「児童生徒同士がやりとりする場面でICT機器を使用している」割合については、表7の通り、小学校6年生では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で68.7%（昨年度59.2%）、中学校3年生では、62.2%（昨年度55.3%）であり、島根県では、同様の割合（政令市除く）が、小学校では38.8%、中学校では31.0%であった。

本調査結果では、小学校（3～6年生）では、「ほぼ毎日」と「週3回以上」「週1回以上」で72.4%、中学校（1～3年生）では、77.9%であり、小・中学校共に全国平均及び島根県平均よりも高い結果であった。

以上の結果から、島根県は全国平均に比べ、1人1台端末の活用状況が低いので当然ではあるが、各学習場面における1人1台端末の活用状況も非常に

表7 1人1台端末を「児童生徒同士がやりとりする場面で「週1回以上」活用している割合

	令和5年度全国学力・学習状況調査（小学校6年、中学校3年）		本調査（小学校3～6年 n=127, 中学校1～3年 n=95）
	全国平均	島根県平均	
小学校	68.7%	38.8%	72.4%
中学校	62.2%	31.0%	77.9%

低いことが窺われる。また、島根県内においても、各自治体での格差が非常に大きいことも明らかになった。

(3) 教科等別の1人1台端末の活用状況について

小学校では図1の結果から、中学校では図2の結果から、概ねどの教科・領域等でも1人1台端末が活用されていることが窺われる。

中でも小学校では、社会科(108人, 85.0%), 国語科(96人, 75.6%), 総合的な学習の時間(88人, 69.3%), 理科(81人, 63.8%)で多く活用されていることが窺われる。

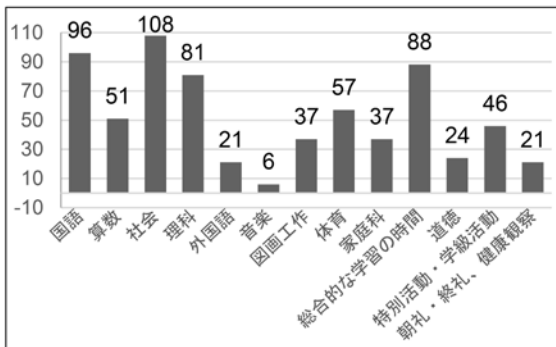


図1 小学校における教科別等の活用状況 n=127

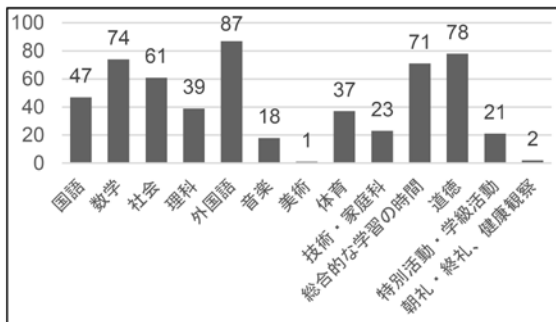


図2 中学校における教科別等の活用状況 n=95

また、中学校では、外国語(87人, 91.6%), 道徳(78人, 82.1%), 総合的な学習の時間(71人, 74.7%), 数学科(74人, 77.9%)で多く活用されており、各教科の教員の活用状況に左右されていることが窺われる。

(4) 1人1台端末を活用した学習活動について

1人1台端末を活用した学習活動の内容について小学校は図3の結果、中学校は図4の結果の通りである。

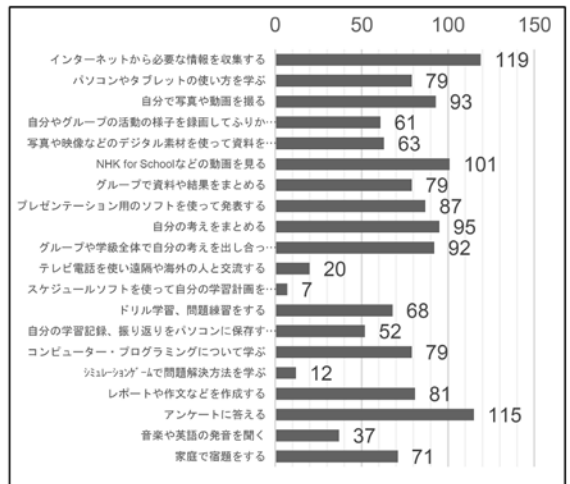


図3 小学校における学習活動の内容 n=127

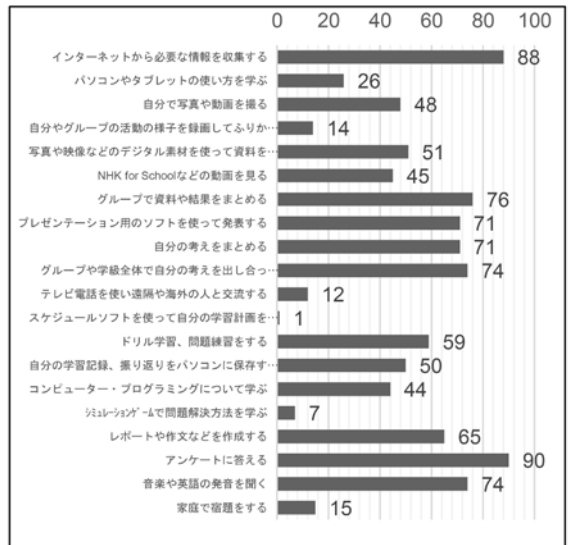


図4 中学校における学習活動の内容 n=95

小学校では、「インターネットから必要な情報を収集する(119人, 93.7%)」「アンケートに答える(115人, 90.6%)」「NHK for Schoolなどの動画を見る(101人, 79.5%)」といった活動が多く見られ、教師の指示の下に行われた活動ではあるが、「調べる」「視聴する」「撮る」「自分の考え等を入力する」と言った1人1台端末の機能を活用した活動を多く行っていることが窺われた。ただグループでの活動や、タイピングやスケジュール管理など自分の学びや暮らしをよりよくするために主体的に活用する活

動はまだあまり行われていないことも分かった。

中学校では、「アンケートに答える (90人, 94.7%)」「インターネットから必要な情報を収集する (88人, 92.6%)」「グループで資料や結果をまとめる (76人, 80.0%)」「グループや学級全体で自分の考えを出し合って話し合う (74人, 77.9%)」「音楽や英語の発音を聞く (74人, 77.9%)」といった活動が多く見られた。中学校では、「アンケートに答える」「インターネットから必要な情報を収集する」などの「調べる」「自分の考えを入力する」など

の活動は、小学校の活動内容と類似しているが、グループで「考えをまとめる」「表現する」などの協働的な活動が増えていることが窺われた。

(5) 1人1台端末を授業で活用したイメージ・感想

1人1台端末を授業で活用したイメージ・感想についての回答結果は、小学校の結果が図5、中学校が図6の通りである。

小学校では、13項目全て項目で「そう思う」「少しそう思う」の合計が90%を超えており、1人1台端末を授業での活用について、概ね肯定的に捉えて

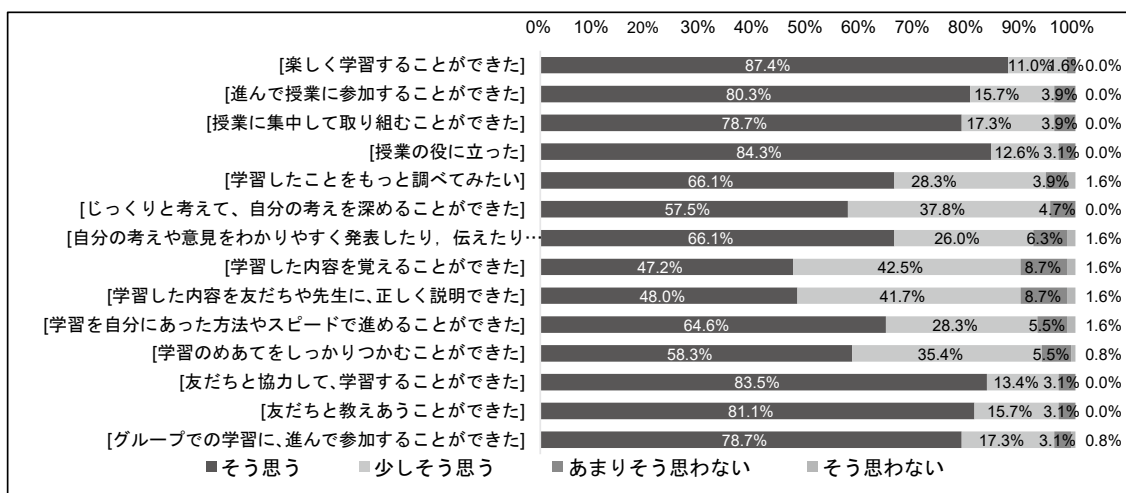


図5 小学校における1人1台端末についてのイメージ n=127

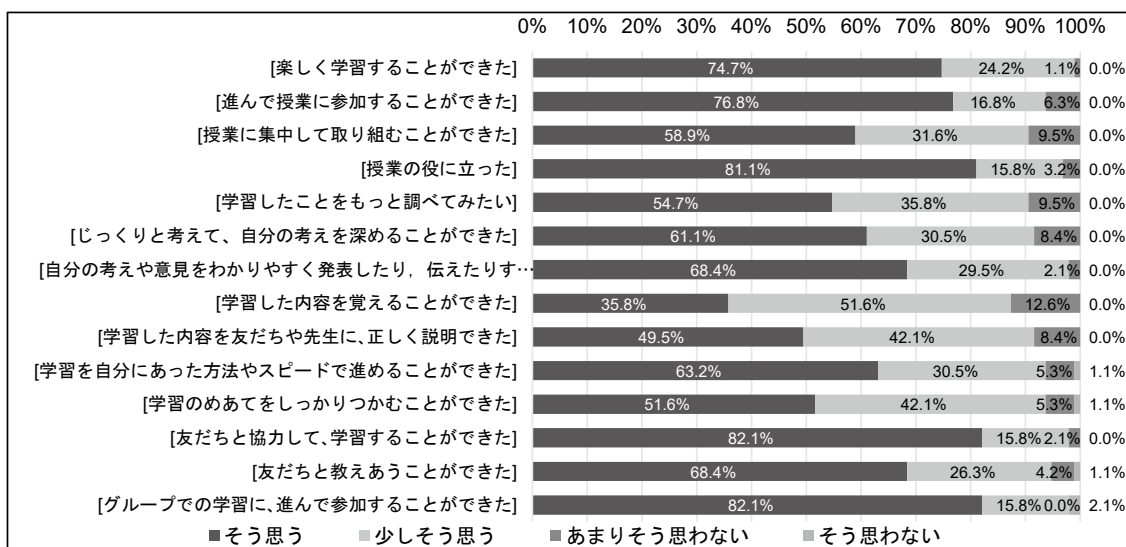


図6 中学校における1人1台端末についてのイメージ n=95

おり、1人1台端末が効果的に活用されていることが窺われる。また、「授業の役に立った」についても、「そう思う(84.3%)」「少しそう思う」の合計が96.9%で、前掲の令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(文部科学省, 2023)における全国平均の95.1%を上回っており、1人1台端末活用の必要性が認識されていることが窺われる。

さらに、1人1台端末を活用した協働的な学びについては、「友だちと協力して、学習することができた」「友だちと教えあうことができた」「グループでの学習に、進んで参加することができた」の全ての項目において、「そう思う」「少しそう思う」の合計が95%以上であり、1人1台端末が協働的な学びに有効に活用されたことが窺われる。

一方で、「じっくりと考えて、自分の考えを深めることができた(57.5%)」「学習した内容を覚えることができた(47.2%)」「学習した内容を友だちや先生に、正しく説明できた(48.0%)」「学習のめあてをしっかりと確かむことができた(58.3%)」については、「そう思う」が60%以下であり、今後「自分で考えをまとめる場面」や「学習内容の習得場面」「全体で発表する場面」「教職員と児童生徒がやりとりする場面」などにおいて、1人1台端末の活用の仕方をさらに工夫する必要があると考える。

中学校では、「学習した内容を覚えることができた(87.4%)」以外の12項目で「そう思う」「少しそう思う」の合計が90%を超えており、こちらも1人1台端末を授業での活用について、概ね肯定的に捉えており、1人1台端末が効果的に活用されていることが窺われる。

また、「授業の役に立った」についても、小学校と同様に「そう思う(81.1%)」「少しそう思う」の合計が96.9%で、前掲の令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(文部科学省, 2023)における93.3%を上回っており、1人1台端末活用の必要性が認識されていることが窺われる。さらに、1人1台端末を活用した協働的な学びについては、「友だちと協力して、学習することができた」「友だちと教えあうことができた」「グループでの学習に、進んで参加することができた」の全ての項目において、「そう

思う」「少しそう思う」の合計が94%以上であり、小学校と同様に1人1台端末が協働的な学びに有効に活用されたことが窺われる。

一方で、「授業に集中して取り組むことができた(58.9%)」に加え、「学習した内容を覚えることができた(35.8%)」「学習した内容を友だちや先生に、正しく説明できた(49.5%)」「学習のめあてをしっかりつかむことができた(51.6%)」については、「そう思う」が60%以下であり、小学校と同様に、今後「自分で考えをまとめる場面」や「学習内容の習得場面」「全体で発表する場面」「教職員と児童生徒がやりとりする場面」などにおいて、1人1台端末の活用の仕方をさらに工夫していく必要があると考える。

2) 教員への調査結果

(1) 1人1台端末の家庭への持ち帰りについて

1人1台端末の家庭への持ち帰りについては、「毎日持ち帰って利用させている」と「時々持ち帰って利用させている」の割合が、全国平均では、小学校6年生で90.4%(昨年度66.7%)、中学校3年生で87.4%(昨年度55.5%)であり、島根県の平均では、それぞれ84.7%、79.3%であった。

本調査結果では、小学校(3~6年生)中学校(1~3年生)共に、「毎日持ち帰って利用させている」と「時々持ち帰って利用させている」で100%の結果であり、家庭での活用も進んでいることが窺われる。

(2) 1人1台端末を活用した授業における効果

1人1台端末を活用した授業における児童生徒の効果については、対象の小学校教員と中学校教員との間で有意差が認められなかったため、小中学校教員を併せて表8のように結果を示した。「学習意欲の向上」「理解力の向上」「表現・発表機会の増加」「表現力・技能の向上」「協働的に学ぶ態度の向上」「個別最適な学びの保障」において、「そう思う」「少しそう思う」の合計が90%以上であり、1人1台端末を活用することによる効果が現れていると感じている教員が多いことが窺われる。一方で、「思考力の深化、拡大」「主体的に学習に取り組む態度の向上」「自己調整力・メタ認知能力の向上」については、

十分に効果が現れていないと感じているようである。

(3) ICT機器活用向上のための教員研修について

「教員がコンピュータなどのICT機器の使い方を学ぶために必要な研修機会」については、前掲の令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(国立教育政策研究所, 2023)において、「ある」「どちらかと言えばある」の合計が、小学校では95.9%, 中学校では91.1%という結果であったが、本調査では、小中学校共に100%の結果であった。令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(同上)についての分析において、「教員がコンピュータなどのICT機器の使い方を学ぶために必要な研修機会が設けられている学校の方が、ICT機器の活用が進んでいる傾向が見られた。」と述べられているように、ICT機器活用向上のための教員研修は、本調査の児童生徒の結果からも分かるように、1人1台端末の活用に大きな影響を及ぼすことが明らかになった。

本調査での研修方法としては、日々の校内研修の割合が最も高く、校内の教員が教え合う体制ができていることが窺われた。また、自治体の教育委員会による研修やバックアップ体制が整っていることも挙げられていた。また、研修内容としては、図7の通り、「1人1台端末の活用方法」や「ICTを活用し

た指導方法」の研修が多いことが窺われる。

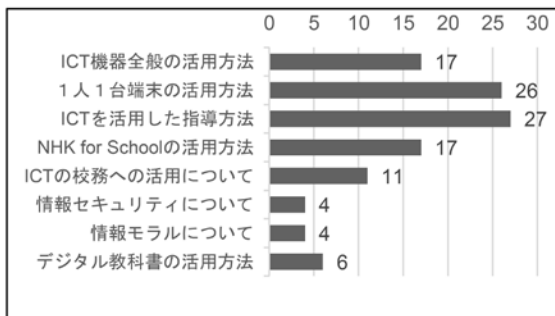


図7 研修内容 n=34

表8 1人1台端末を活用した授業における効果 n=34

	そう思う	少し思う	あまり思わない	そう思わない
学習意欲の向上	76.5%	23.5%	0.0%	0%
理解力の向上	29.4%	61.8%	8.8%	0%
考える機会の増加	26.5%	58.8%	14.7%	0%
表現・発表機会の増加	58.8%	35.3%	5.9%	0%
思考力の深化, 拡大	11.8%	67.6%	20.6%	0%
表現力・技能の向上	41.2%	50.0%	8.8%	0%
主体的に学習に取り組む態度の向上	44.1%	44.1%	8.8%	2.9%
協働的に学ぶ態度の向上	44.1%	47.1%	8.8%	0%
個別最適な学びの保障	35.3%	61.8%	2.9%	0%
自己調整力・メタ認知能力の向上	23.5%	47.1%	26.5%	2.9%

(4) 教員のICT活用指導力

冒頭で述べたように、島根県の教員のICT活用指導力は、2年連続最下位であった。本調査の結果は表9の通りである。

本調査の小学校教員では、「B.授業にICTを活用して指導する能力」が全国平均を上回っているのみで、「C.情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」は、島根県平均を上回っており、他の「A.教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」「D.児童生徒のICT活用を指導する能力」は、ほぼ島根県平均並みである。

一方、中学校は、4項目全て島根県平均を下回っており、さらなる研修の必要性を感じる。

(5) 今後の課題

本調査による教員からの今後の課題として挙がっ

表9 教員のICT活用指導力

「できる」「ややできる」と回答した教員の割合	全国平均	島根県平均	小学校 n=24	中学校 n=10
A.教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力	88.5%	84.5%	83.3%	70%
B.授業にICTを活用して指導する能力	78.1%	69.0%	79.2%	60%
C.情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力	79.6%	72.7%	75.0%	60%
D.児童生徒のICT活用を指導する能力	86.9%	80.3%	79.2%	60%

た自由記述を、「UserLocal AIテキストマイニング」で分析を行い、「文章要約」において、以下のような文が重要な文として抽出された。

- ①教員が使えるようになること。活用方法の研修がまだまだ必要。教師のスキルの向上
- ②教員が ICT を積極的に活用すること。自分が試行錯誤してみる
- ③ICT 機器を特別でなく通常の学習ツールに落とすための様々な活用
- ④活用する教員としない教員の差が広がらないようにすること。教員間格差
- ⑤教員の指導スキル向上のための研修の場と時間確保
- ⑥端末を共通のものにしてもらいたい
- ⑦低学年のうちからローマ字入力を教えるべきかどうか
- ⑧児童の情報モラルの指導

①②③からも、先の教員のICT活用指導力の結果を教員自身も実感しているようで、さらなる研修の必要性を感じていることが窺われる。

④については、GIGAスクール構想が本格化して、自治体格差、学校格差が言われている。その格差を広げないためにも早急な対策が必要であり、⑤のように教員の研修の場と時間の確保が求められている。

⑥については、同一都道府県内で異なるOSを使用するために、教員の異動の度に1人1台端末等のICT機器の操作の違いに悩まされる問題である。

⑦⑧については、指導において、今後早急に検討していく必要性のある課題である。

4. おわりに(考察とまとめ)

今年度はGIGAスクール構想の加速化に伴い本格的に始動した3年目である。児童生徒1人1台端末の活用を含めたICTの積極的な活用について、今回の調査結果から、児童生徒は、ICT端末を活用した授業に対して概ね肯定的であり、今後の授業でのICT端末活用への期待も高いことが明らかになった。また、冒頭の島根県の1人1台端末活用状況の低迷の中でも、今回の調査結果から、自治体によってその格差が生じていることも明らかになった。一方、教員のICT活用指導力の低迷については、県全

体として、さらなる研修の必要性が浮き彫りとなった。

今後さらに、児童生徒の1人1台端末を子どもたちがいつでも使える「普段使い」「日常使い」が可能となり、Society5.0時代を生きる全ての子どもたちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現し、社会で生きていくために必要な資質・能力を育むと共に、それらの基盤としての情報活用能力の向上を図っていくために、以下の点が示唆される。

(1) 目的を明確にした1人1台端末を活用した授業改善の工夫

全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現し、社会で生き抜いていくために必要な資質・能力を育むための、効果的なツールとして期待されているICT機器のさらなる活用の工夫が大切である。現状では、児童生徒1人1台端末の活用が進められているところであるが、先述したように、令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(国立教育政策研究所, 2023)についての分析から、「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を行っている学校ほど、ICT機器を活用している傾向が見られる。」「主体的・対話的で深い学びに取り組んでいる児童生徒の方が、平均正答率が高い傾向が見られる。」ことが明らかになっている。さらに有効に活用していくために、また学校間格差、教員格差が広がらないためにも、各都道府県や各自治体、各学校の管理職が連携を取り合いながら主導して、「普段使い」の取り組みを進め、学習の基盤である情報活用能力の育成を図ると共に、教員自身が授業等でどの場面に、何のために、どのようなツールを活用するかについて、目的を明確にした活用方法の工夫と、それらを活用した主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善の工夫が必要であると考える。

さらに、児童生徒の主体的な学びを促す上でも、家庭への持ち帰りによる家庭学習への活用やオンライン授業での活用等が広がっていくことも期待したい。その中で、情報モラル等についての指導の工夫も必要になってくると考える。

(2) 校務のDX推進と教員研修の充実

先述したように、令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(国立教育政策研究所, 2023)についての分析から「教員がコンピュータなどのICT機器の使い方を学ぶために必要な研修機会が設けられている学校の方が、ICT機器の活用が進んでいる傾向が見られた」と述べられており、今後さらに教員間格差、学校間格差が広がらないためにも、児童生徒自身の情報活用能力の向上を図るだけでなく、子どもたちの将来のために、教員自身が進んでICT活用指導力の向上を図り、それを生かした授業デザインを工夫していくことが必要であると考えます。そのためには、先述の通り、教員集団でできるところからICTを活用した効果的な事例等を基にした教員研修等の機会や時間を増やし、日々ICT活用指導力の向上を図っていくことが大切であると考えます。また、このことは、次代の学校教育を担う教員を養成する大学としても喫緊の課題であると考えます。

また、GIGAスクール構想により、児童生徒の1人1台端末と高速大容量の通信ネットワークの一体的な整備が進められる中、中央教育審議会の「令和の日本型学校教育答申」では、ICTを「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実に必要不可欠なツールであるとともに、教師の長時間勤務を解消し、学校の働き方改革を実現する上でも極めて大きな役割を果たしうるものと位置付けている。以前にも「教師が変われば、子どもが変わる」と言う言葉があったが、今回もまさしく「教員の働き方と学び方が変われば、子どもの学び方が変わる」という意識で、まずは教員の校務から、即ち「チャットによる連絡体制」「教務管理」「欠席連絡」「保健管理」「学校アンケート」など校務系ネットワークを構築し、全ての教員がネットワークを通して仕事を効率化していき、その良さを実感していくことが教員間・学校間格差をなくしていくことにも繋がるのではないかと考える。

今後、全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現し、社会で生き抜いていくために必要な資質・能力を育むために、各都道府県や各自治体、各学校、各教員が一丸となって、

ICT活用のメリットを生かして、教育DXに向けたさらなる取り組みが行われることを期待したい。

引用・参考文献

- 春日井市(2023)「春日井市・GIGAスクール環境活用事例集」.パナソニック教育財団
<https://www.pef.or.jp/wp-content/uploads/2023/05/kasugai-jireishu.pdf>
- 国立教育政策研究所(2023) 令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果(概要)
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf>
- 高橋純(2021)「はじめての授業のデジタルトランスフォーメーション」.東洋館出版社
- 中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)(中教審第228号)
- 中央教育審議会デジタル学習基盤特別委員会(2023)(第2回)配布資料1「1人1台端末の活用状況について」
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/20230830-mxt_jogai02-000030112_001.pdf
- 富士通総研(2013)「西日本地域におけるICTを活用した協働教育等の推進に関する調査研究最終報告書」
- 堀田龍也(2023) 20230410 堀田龍也「GIGAスクール3年目スタート 令和の日本型学校教育の実現に向けて今年度すべきことは」.学校現場のICT活性化マガジン. CHleru.WebMagazine
<https://magazine.chieru.co.jp/special/magazine-15142/> 2023.7参照
- 文部科学省(2019)「GIGAスクール構想の実現パッケージ～令和の時代のスタンダードな学校へ～」
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm 2020.1参照
- 文部科学省(2020)「(2020文部科学省リーフレット)GIGAスクール構想の実現へ」
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf

文部科学省（2021）「GIGA スクール構想に関する各種調査の結果」

https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_jogai01-000017383_10.pdf

文部科学省（2023）「令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）（令和5年3月1日現在）〔確定値〕」令和5年10月

https://www.mext.go.jp/content/20231031-mxt_jogai01-000030617_1.pdf

GIGA スクール構想の下での校務の情報化に関する専門家会議（2023）「GIGA スクール構想の下での校務DXについて～教職員の働きやすさと教育活動の一層の高度化を目指して～」. 文部科学省

https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_jogai01-000027984_001.pdf

（受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日）

「自立した読者」の育成に着目した国語教育学研究の動向

古賀 洋一

(地域文化学科)

Trends in Research on Curriculum Development and Practice of Japanese language classes :
Focused on Encouraging Independent Readers

Yoichi KOGA

キーワード：自立した読者 理解方略 国語科授業 一人読み

Independent Reader, Comprehension Strategy, Japanese Language Class,
Independent Reading

1. 問題設定

本稿の目的は、「自立した読者（読み手）」育成の観点から国語教育学研究の動向を検討し、今後の研究課題を見定めることである。

国語教育学において、読むことの教育の最終目標が「自立した読者」の育成にあることは、複数の先行研究によって繰り返し指摘されてきた（山元, 1994、間瀬, 1995、八田, 2010、藤井, 2019）。詳細は後述するが、「自立した読者」とは授業外における個人での読書のあり様を問題とする概念である。その意味で、読むことの教育の目標は、学習者が自らの言語生活において自力読みを営んでいくための力を育むことにあると言ってよい。

こうした読者を育成していくうえで1990年代半ばから注目されてきたことの一つに、理解方略の指導が挙げられる。理解方略とは、「無意識的で機械的な読み方」を指すスキルとは異なり、読み手によって意識化され、目的や文章構造に応じて意図的かつ柔軟に活用される読み方を指す学力概念である（Paris & Wasikら, 1991）。間瀬（2013）や古賀（2022）によると、日本における理解方略指導研究は、特定の方略を教授することの有効性を検証す

るものから方略の学習を促す活動や状況を解明する方向へ、方略の学習時のみならず活用時における学びをも視野に収める方向へ、さらには探究や批評といった高次の学習過程における方略学習の意義を検討する方向へと展開しているという。

しかしながら、八田（2010）が「国語科教育の目的は読解方略を習得することではない。自立した読み手として生涯にわたって発達していくことである」（p.72）と述べるように、学習者に方略を学ばせることが、そのまま「自立した読者」の育成を意味するわけではない。また、「自立した読者」という概念自体、その曖昧さが指摘されている概念でもある（藤井, 2019）。国語教育学研究の動向を検討するにあたっては、それぞれの研究における「自立した読者」の定義を把握したうえで、そこで展開されている研究内容が、そうした読者の育成にどの程度寄与しているのかを分析していく必要があるだろう。

このような分析を進めるうえで併せて注目したいのは、授業における方略指導と授業内外の個人での読書との関連である。澤田（2017）や八木（2019）が指摘するように、日本では昭和33年の学習指導要領改訂で「読解」と「読書」の二分法が生じて以

降¹⁾、国語の授業では前者を中心に扱い、後者は授業外の自由読書に委ねる形が一般的である。ここから示唆されるのは、日本の読むことの授業においては、教師や他の学習者との活動を通して学んだ方略を個人の読書に応用させる場面が、意図的には設定されていないという実態である。このような実態は、「自立した読者」の育成を掲げた研究、とりわけ実践研究においても同様に見られるのだろうか。

以上の問題意識を踏まえ、本稿では、「自立した読者」の育成を掲げた国語教育学研究を対象に、それぞれの研究における「自立した読者」の定義や分析対象の授業場面、授業内外における個人での読書との関連の有無について分析を行う。そのことを通じて、「自立した読者」の育成に向けた国語教育学研究の動向と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 分析の枠組みの設定

ここでは、米国における読むことの学習指導論を中心に、「自立した読者」の概念と学習指導のモデルを検討する。そのうえで、「一人読み (Independent Reading)」という活動に注目し、そうした活動を授業に取り入れていく意義を、日本の実情に即して指摘する。これらを通して、国語教育学研究の動向を分析するための枠組みを設定する。

1) 「自立した読者」の概念

先述したように、「自立した読者」の概念は、読むことの教育の大きな目標であると同時に、曖昧さも指摘される概念である。「自立した読者」とは、そもそもどのような読者を指すのだろうか。

この点について、Gambrell & Marinakら (2011) は、米国における読みの学習指導研究のレビューを踏まえ、「特定の読みのスキルやサブスキルの練習が、読書習慣の形成につながらないことは明らか」「生徒の読書離れの原因の一つは、授業における読書時間の不足にある」と結論付けている (p.154)。そのうえで、読むことの教育の目標が「自立した読者」の育成にあることを次のように指摘する。

いかなるカリキュラムであろうとも、その最も基本的な目標は、文章を読むことができ、読むことを選択することのできる自立した読者の育

成にある。(p.155)

また、Almasi & Fullerton (2012) は、学習者に理解方略を指導する意義を説明するなかで、「自立した読者」の姿を次のように示している。

方略は自分で選択し柔軟に使うことができるため、読者は方略のレパートリーを増やしなから、自分自身の学習をコントロールすることができる。読者が自分自身の読みをコントロールできるようになると、解読や理解 (decoding and comprehension) の問題に遭遇したときに、それを認識し解決することのできる自己調整型の自立した学習者となる。(p.7)

以上をまとめると、「自立した読者」とは読書習慣と豊富な方略レパートリーを備え、方略を自力で活用できるとともに、文章理解過程で生じる問題を解決するために、それらを取捨選択して自身の読みを調整していける読者のことである。

だが、「自立した読者」の概念と方略との関連が深いからといって、授業ではそのみを指導すれば良いということにはならない。Almasi & Fullerton (2012, p.11) は「良い方略の使い手」の条件として、以下の5点を挙げている。

- ① それぞれの方略に関する深い知識を保持している (宣言的・手続き的・条件的知識)
- ② 方略を用いることに意欲的であり、方略の使用が成功をもたらすと認識している
- ③ メタ認知を働かせて、自身の理解度やパフォーマンスをモニターし、調整できる
- ④ 読みの課題を分析できる。つまり、読みの目標や文章によって必要な方略が異なることを理解し、自身の行動を計画したり、適切な方略を選択したりすることができる
- ⑤ 直面する課題や目標を達成するための様々な方略を保持している

学習者が「自立した読者」となるためには、方略のレパートリーや (⑤)、それぞれの使い方や使用条件 (①) を理解しているのみでは不十分である。そこにはメタ認知能力を高めることや (③)、文章理解に取り組む際のルーティーンを確立すること (④)、成功や失敗の原因を方略に帰属²⁾ させる習慣

を形成すること⑤)など、多様な側面が含まれてくる。国語教育学研究においては、これらの側面のいずれかを強調する形で、「自立した読者」の概念を定義したり、その育成に向けた問題を設定したりしているものと想定される。

2) 学習指導のモデル

(1) 「方略を教える」と「方略的になることを教える」の区別

次に、「自立した読者」を育成するための学習指導のモデルを見ていこう。

Stahl (2013)によると、1970年代当時の米国では、多くの教師が文章内容に関する質問や学習課題を課すばかりで、文章を理解するための方法を教えることは稀であったという。米国で理解方略指導が本格化するのには、熟達した読者と未熟な読者との差異に関する研究が1980年代に進められ、熟達した読者が用いている様々な読み方が、「方略」として概念化されるようになってからである。

だが、Almasi & Hart (2011)によると、方略が熟達した読者の行為として特定されたがゆえに、初期の方略指導研究の多くは「学習者に方略を使用するかどうかを自分で判断するよう促すのではなく、方略を使用するよう促す」(p.253)のものであったという。こうした指導は「方略を教える」アプローチではあっても、「方略的になることを教える」アプローチではない。Almasi & Hart (2011)は、方略的になることを教えるためには、以下の要素が必要であると指摘している。

方略的な行動には意図性が必要である。そのような読者は、読書中の経験を継続的にモニターし、読書を取り巻く状況に応じて、いつ、どこで、どのように、なぜ方略的な振る舞いや行為(背景知識を活性化する、視覚化する、予測する、目的を設定する、文章構造を特定する、理解度をモニターする、要約するなど)を行うべきか意識的に判断している。読者に方略的になることを教えるためには、方略についてだけでなく、それをどのような条件で使うかも教える必要がある。(p.253-254)

方略の宣言的・手続き的知識だけでなく、条件的

知識についても明示的な教授が必要だという。その意味で、方略指導の目標は、学習者が教師から指導された方略を機械的に遂行できるようになることではなく、文章理解過程で生じた問題を解決するために、方略を取捨選択したり、手続きを変形したりできるようになることにある(Almasi & Hart, 2011、Stahl, 2013)³⁾。

(2) 責任の段階的移行

では、教師によって指導された方略を学習者が自力で活用できるようになるまでの過程は、どのようなモデルによって捉えられるのか。この点について多くの研究で参照されるのが、図1の「責任の段階的移行モデル」である(Fisher & Frey, 2014, p.8)。教師が明示的に方略を教授する段階から、それらを学習者が自力で活用する段階までを、四つの活動の組み合わせとして示したものである。

「焦点を絞った指導」とは説明やモデリングを通して教師が方略を教授する活動を、「教師がガイドする指導」とは同じ課題を抱える少人数の学習者を対象に、教師の質問やヒントのもとで方略を練習させる活動を指す。「協働学習」とは、どの方略をなぜ使ったのかを学習者同士が説明し合ったり教え合ったりしながら、共に課題解決を進める活動を、「個別学習」とは新しい状況に対して、学習者が自力で方略を活用していく活動を指す。

これらの活動は決まった順序で進むわけでも、学級全体で一律に進むわけでもない。「協働学習」や「個別学習」での形成的評価を通して、「焦点を絞っ

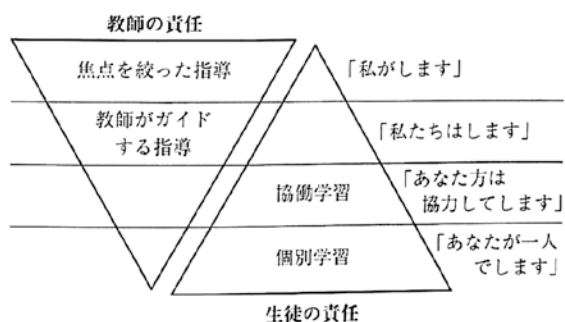


図1 責任の段階的移行モデル

た学習」へ戻ること想定されている。また、「教師がガイドする指導」は、他の学習者が「協働学習」や「個別学習」に取り組むのと並行して実施されるものと捉えられている。こうした、教師の形成的評価と個々の学習者に応じた再帰的・並列的な指導を通して、最終的には全ての学習者が「個別学習」に取り組めることを目指すモデルである。

(3) 「一人読み」への着目

これらの活動のなかでも、本稿で特に注目したいのは「個別学習」、読むことと言えば「一人読み」の活動である⁴⁾。先述したように、日本においては、こうした活動は授業外の自由読書に委ねられがちである。それに対して、米国では、「一人読み」自体が一定の学習効果をもつものとして、日々の授業や単元、年間カリキュラムに組み込まれている点が特長的である。「一人読み」の効果としては、次のような点が挙げられている。

- これまで学んできた方略を、新しい文章に応用する機会を提供する (Fisher & Fray, 2014)
- 読みの流暢性を高める (Fisher & Fray, 2020)
- 語彙の増加が背景知識の構築を促し、文章の理解度を高める (Fisher & Fray, 2020)
- 読書に対する自己効力感や内発的動機付けを高める (Gambrell & Marinak ら, 2011)
- 選書技能を高める (Katsuta & Sawada, 2021)

留意したいのは、「一人読み」を授業外の自由読書で実施しても、これらの効果は得られ難いことである。自分の能力や興味に応じた選書の方法や未知の単語の意味を推論する方法を指導したり、学習者同士の交流を設けたりといった、教師による指導性の下においてこそ、これらの効果は発揮されるという。こうした点に、「一人読み」の活動を授業へ取り入れていくことの必要性が見出される。

ところで、「一人読み」を授業に取り入れるにあたっては、これまで学習してきた方略を用いるか否かを学習者の判断に任せるアプローチも考えられる (勝田・澤田, 2018)。だが、教科書教材を用いた一斉指導が一般的とも言われる日本の実態においては、学習した方略を意識的に活用させるアプローチも必要だと思われる。教科書教材で学んだ方略を一

般の本へ適用する局面においては、次のような問題が想定されるからである。

3) 日本における「一人読み」の重要性

(1) 教科書教材と一般の本との言語的特徴の差異

一点目に想定される問題は、特に説明的文章が教科書に採録されるにあたっては、何らかのリライトを加えられるのが一般的であるという事情によるものである。舟橋 (2019) は、そのことがもたらす弊害を以下のように指摘している。

獲得すべき読み方が埋め込まれ、典型として提示される教科書教材は、その典型性を強めれば強めるほど現実の様々な様式の文章から遊離してしまい、そこで身につけた読み方が現実うまく適用できなくなる恐れをばらむ。例えば、特に中学校教材において「はじめ—なか—おわり」などの型を強調し、教材のリライトによって文章構造の一層の単純化を主張する向きがある。… (中略) …学習した単純な型は「作業仮説」的なものでしかなく、現実世界に存在する文章には「はじめ—なか—おわり」よりも複雑な構造をもつものがはるかに多数存在するため、読みを実際の複雑な文章に適用する学習がなされないことには、結局は学校学習が「カプセル化」しかねない (pp.103-104)

ここでは文章構成が挙げられているが、その他にも論理的な関係を明示するための接続表現の加筆や、本論部と結論部の区切りを明示するための改行、論証を単純化するための内容の削除が考えられる。

舟橋 (2019) の指摘を前提とするならば、教科書教材で学んだ方略を一般の本へ単純に適用することは難しいということになる。そこでは、文章構成をより発展的なものとして捉え直したり、内容面から論理的な関係を推論したり、より複雑な論証構造に関する知識を適用し直したりといった、方略の取捨選択や手続きの変形が求められることになる。

ここで注意したいのは、教科書で学んだ方略をそのまま適用できるのか、何らかの取捨選択や変形が必要なのかは、学習者が読んでいる本によって異なる点である。また、方略の使い分け方や変形の仕方を「焦点を絞った指導」で扱ったとしても、それを

「一人読み」へ適用するよう一律に強制してしまうのは、結果として「方略を教える」アプローチに陥ってしまう点である。実際の指導場面においては、学習者個々の文章理解過程に即して、別の方略を使ったり手続きを変形したりすることを提案し、後押ししていくような形が中心になると考えられる。

(2) 授業内外の読みの区別

二点目に想定される問題は、学習者が授業内外での読みを区別している可能性である。

この点について、Lorch Jr & Lorchら（1993）は、日常生活において、大学生が読みの場面をどのように区別しているのかを調べている。その結果、大きくは2つ、細かくは10の読みの類型を見出している。一つ目は「学校での読み」であり、「試験の準備」「研究のための読み」「授業の準備」「学ぶための読み」が含まれる。いま一つは学校外での「自己選択による読み」であり、「応用のための読み」「調査」「情報収集のための読み」「知的挑戦による読み」「刺激のための読み」「軽い読み」が含まれる。

注目したいのは、これらの類型に応じて、大学生が方略を使い分けている点である。例えば、「研究のための読み」が論の運び方への分析や批判を伴う傾向にある一方、「調査⁵⁾」や「軽い読み」では、そのような傾向はほとんど見られないという。

もちろん、これらは米国の大学生を対象としたものであり、日本の小中高高校生にそのまま適用できるものではないだろう。だが、彼ら／彼女らが、学校内外での読みを別個のものとして認識していることは、多分に想定される事態である。

ここから示唆されるのは、授業で理解方略を指導したとしても、それが学校外の読書に自発的に生かされるとは考えにくいことである。ここでは、方略が一般の本や日常の読書にも適用可能であること自体が、重要な学習内容になってくる。

それでは、国語教育学の実践研究は、「焦点を絞った指導」や「個別学習」のうち、どの活動に焦点を当てているのか。また、教科書で学んだ方略を一般の本や授業外の読書に活用する際の難しさを、どのように乗り越えようとしているのか。

3. 「自立した読者」の育成に着目した研究の動向

1) 分析の対象と分析の手順

以上の枠組みと問題意識にもとづき、国語教育学研究の動向を分析する。

分析対象の選定には、CiNii ResearchとJ-STAGEという二種類のデータベースを用いた。まず、CiNiiの検索フォームにおける「タイトル」に、「自立」と「読み手」もしくは「読者」を入力し、2度検索した（検索日：2023年8月27日）。すると、前者では13件、後者では23件の「論文」が検出された。次に、それらの内容を確認すると、英語科授業を対象とした論文が3件、インタビュー記事が2件、書評が1件、重複が3件含まれていた。さらに、J-STAGEの検索フォームにおける「論文タイトル」を用いて先と同じ条件で検索を行ったところ、前者では0件、後者では5件の論文が検出された。これらは、全てCiNiiで検出されたものと同じであった。以上の手続きを通して、表1に示す27件の論文を分析対象として選定した。

分析の手順は次の通りである。まず、それぞれの論文における「自立した読者」の定義と研究の焦点を整理し、全体的な動向を掴む。次に、日本の国語科授業のデータを扱ったものに焦点化し、どのような授業場面が分析対象となっているのかを検討する。このことを通して、とりわけ実践研究における研究動向と課題を指摘する。ただし、結論を先取りして述べれば、今回対象とした論文では、授業内外での「一人読み」には十分な関心が払われていない。そこで、今回の手続きでは検出されなかったものの「一人読み」に着目した論文をいくつか取り上げ、分析結果を補完する。

2) 「自立した読者」の定義と研究の焦点

まず、「自立した読者」の定義と研究の焦点を見ていく。分析対象のなかには、「自立した読者とは…」 「…できる自立した読み手」という形で定義を明示しているものだけではなく、暗黙になっているものも見られた。それらについては、取り上げられている理論や文献から定義を推測した。その結果、「自立した読者」の概念は、大きく7つの側面から定義がなされていた。ただし、単一の側面のみを指摘し

表1 分析対象の論文一覧

No.	著者	タイトル	編者	掲載雑誌	巻号	発行年
1	吉川芳則	自立した読み手の育成を意図した説明的文章の授業づくり	人間教育研究協会	教育フォーラム	38	2006
2	井上雅彦	〈自立した読み手〉を育てる「イベント」学習活動	安田女子大学全国国語論文編集委員会	国語文論集	39	2009
3	原田新祐	自立した読み手を育てる説明的文章の授業研究	熊本大学教育学部国文学会	国語文 研究と教育	49	2011
4	安永慶里	自立した読み手を育てる文術文章教材の授業研究	熊本大学教育学部国文学会	国語文 研究と教育	50	2012
5	山口隆善	「作品」の教材価値-自立した読み手を育てるために-	日本文芸協会国語教育部会	日文出版国語教育	41	2014
6	杉本國英	自立した読み手を育成するための読書記録	全国学校図書協議会	学校図書誌	70	2014
7	高橋正明	国語における「読む」授業についての考察-自立した読み手を育てるための授業の在り方-	創価大学教育学部編集委員会	創大教育研究	27	2018
8	吉川芳則	自立した読者を育成する説明的文章の学習指導研究	兵庫教育大学教育研究センター	学校教育研究	11	1999
9	山口隆善	「自立した読者」を育てる足場づくり	全国大学国語教育学会	全国大学国語教育学会国語教育研究・大会研究発表要旨集	104	2005
10	山口隆善	「自立した読者」を育てる足場づくり	広島大学大学院教育学部国語教育実践総合センター	学校教育実践研究	10	2004
11	門島祐佳	自己学習力を育てる「立派な読者」を育てる授業	全国大学国語教育学会	全国大学国語教育学会国語教育研究・大会研究発表要旨集	112	2007
12	小入羽さや子	問いを立てて読み深める「自立した読者」を育てる授業	国語教育研究会	国語教育思想研究	6	2013
13	高橋隼人	自立した読者を育成するための評価の在り方	広島大学大学院教育学研究科	広島大学大学院教育学研究科要旨 第二部	62	2014
14	高橋隼人	自立した読者を育成するための(真上の評価)	全国大学国語教育学会	国語科教育	75	2014
15	織田博弘	「読む」の再考(上)-自立した読者に関する実践からの検討-	全国大学国語教育学会	全国大学国語教育学会国語教育研究・大会研究発表要旨集	127	2014
16	武田祐司	「自立した読者」概念とその育成に関する一考察	広島大学大学院教育学研究科	広島大学大学院教育学研究科要旨 第二部	64	2015
17	高橋隼人	自立した読者を育成するための「読むこと」の授業づくり	広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育講座	論叢 国語教育学	12	2016
18	佐々木智也	小学国語科実用場面における読みの相互作用の研究-「解釈共同体」の形成と「自立した読者」概念を志向して-	岩手大学語文学会	岩大国文	21	2016
19	田中芳依	疑問を持つことに着目した「学教育」の研究-自立した読者の育成を目指して-	京都教育大学大学院連合教育実践研究科	京都教育大学大学院連合教育実践研究科年報	6	2017
20	高橋隼人	自立した読者を育成するための(学習としての評価)	広島大学附属小学校教育研究会	学校教育	1214	2018
21	織田博弘	「自立した読者」に関する実践からの考察	岩手大学教育学部	岩手大学教育学部研究年報	78	2018
22	鈴木豊史	読書感想文における「自立した読者の育成」に向けた課題	日本学校図書学会	学校図書誌	21	2019
23	天野秋来 鈴木貴史	「自立した読者」を育む読書感想文指導	帝京科学大学教育・教職研究センター	帝京科学大学教育・教職研究	5(1)	2019
24	高橋隼人	〈自立した読者〉の育成に関する「読むこと」の教育評価	言語文化研究会	琉球大学言語文化論叢	18	2021
25	山口隆善	読む文化-読むコミュニケーションを築く基盤としての「共通テキスト」を讀む-授業-自立した読者の育成	広島大学教育学部国語教育学会	国語教育研究	63	2022
26	高橋隼人	自立した読者を育てるための学習評価	全国大学国語教育学会	全国大学国語教育学会国語教育研究・大会研究発表要旨集	142	2022
27	上地聖子	「自立した読者」の育成を目指した国語授業の一考察	国語教育研究会	国語教育研究	35	2022

た論文は少なく、いくつかの側面を複合して概念を定義するものがほとんどであった。その結果をまとめると以下ようになる。

- A：方略を意識的・意図的に活用できる…16件
- B：解釈や評価を形成できる…6件
- C：生涯にわたって読書に取り組める…15件
- D：自身の読みを修正できる…3件
- E：複数の解釈や評価を想定して読める…3件
- F：自己の認識を変容させられる…3件
- G：教師や他の学習者との協同場面において、解釈や評価を形成できる…1件

Aは授業で学んだ方略を一人の読書にも活用できる読者を、Bは問いや問題意識を持って文章を読み、自力で文学を解釈したり説明的文章を評価したりできる読者を、Cは読書の楽しさや効用を理解し、読書習慣を備えた読者を指す。DとEは共にメタ認知の働きに言及したものである。前者は文章理解過程で方略を取捨選択できる読者を、後者は複数の解釈や評価を想定しつつより妥当な読みを生成できる読者を指す。Fは文章の解釈や評価というよりも、読むことを通して自身のものの見方・考え方を変容させることのできる読者を指す。Gは授業場面において解釈や評価を形成できる読者を指す。

全体的に見ると、「自立した読者」の概念は、方略を自力で活用できることと、読書習慣を備えていることとの、二側面を中心に捉えられているようである。実際に、AかCの側面を定義に含む論文は23件に及んだ。また、メタ認知に言及した論文が6件と想定外に少ないのは、「方略を意識的・意図的に活用できる」ことのなかに、方略を取捨選択したり文章を多面的に読んだりするためにメタ認知を働かせることが、含意されているためだと考えられる。

ただし、「自立した読者」の概念は複合的であるがゆえに、具体的な研究を進める際には検討の側面を絞り込む必要がある。では、それぞれの論文は、どの側面に焦点を当てているのか。問題設定部や本論部から確認したところ、以下ようになった。

- ア：特定の方略の学習…6件
- イ：方略的読みの学習…9件
- ウ：解釈や評価の形成…3件

- エ：読書習慣の形成…4件
- オ：メタ認知能力の伸長…4件
- カ：認識の変容…3件
- キ：自己効力感の高まり…2件

特徴的なのは、特定の方略の学習に焦点を当てた論文よりも、学習者が方略を他の場面でも活用できるようになること、つまり「方略的になること」に焦点を当てた論文の方が多い点である。こうした傾向は、先述した「方略の学習時のみならず活用時における学びをも視野に収める方向へ」という動向とも合致している。

特に注目したいのは、米国の研究を対象とした論文において、「一人読み」に着目したものがいくつか見られる点である。例えば、〔論文No.14〕は、「学習者が教師に指示された理解方略を使用する段階」から「自らの力で意識的に理解方略を使用できる段階」へ移行する際の教師の形成的評価を考察している。〔論文No. 25〕は、「共通テキストを読む」活動と「生徒が選んで読む」活動とを接続するための指導モデルを検討している。

加えて、「自立した読者」の概念を扱った論文においては、方略学習以外の側面も射程に含まれてくる点の特徴的である。例えば、〔論文No.6〕は、学習者に自身の読書生活を振り返らせ、読書の意義を感得させるための手立てとして、「読書ノート」の活用を提案している。〔論文No.24〕は、読者としての長所を学習者に自覚させたり、成長マインドセットを形成させたりするための形成的評価のあり方を、米国の研究から考察している。

このように、方略および方略的読みの学習を中心としながらも、読書習慣や非認知能力といった多様な側面から「自立した読者」の育成に向けた研究が進められている点に、現在の動向が窺える。

その一方、少数ではあるが、解釈や評価を形成できることのみをもって「自立した読者」の概念を定義する論文や、授業における学習者の姿をも「自立した読者」に含む論文が見られる点は、問題でもある。これまで見てきたように、「自立した読者」の中核は、目的や文章に応じて自身の読みを調整できる点、そうした読みを日常の読書でも遂行できる点に

ある。「解釈や評価を形成できること」と「解釈や評価を形成するための方略を保持していること」、「教師や学習者との協同的過程において方略を活用できること」と「自力で方略を活用できること」の区別を、明確にする必要がある。

いま一つの問題は、概念の参照元が不明な論文が6件見られた点である。このことは、「自立した読者」の概念が、その時々論者によって恣意的に解釈されてしまい、ありとあらゆる姿がそこに含まれることで、実質的な意味をなさない概念になってしまう可能性を示していると思われる。結果として、研究の成果と課題を見定めることも困難になるだろう。国内外の学習指導研究や、その基礎となる文章理解研究を踏まえて、概念を定義する必要がある。

3) 実践研究の焦点と課題

次に、実践研究の動向を分析していこう。表1のうち、日本の国語科授業のデータを分析したものは11件であった⁶⁾。その内訳を見てみると、一つの単元における指導方法の有効性を検証するものが9件、複数の単元にわたる長期的な学習の効果を検討するものが2件であった。これらの実践研究が、どのようなデータを用いて分析を進めているのかを類型化すると、次のようになった。

I：単元内の学習者の記述を分析するもの…4件

II：単元内の学習者の発話を分析するもの…2件

III：単元内の記述と発話を分析するもの…4件

IV：単元内の記述と発話に加えて、国語科外の場面における成果物を分析するもの…1件

Iは、ある単元の学習の成果や複数の単元を通じた学習者の成長を、単元終末部の成果物や展開部のワークシートから示そうとするものである。IIは、学習者同士の協同的過程をもとに、読み深めをもたらす対話のあり様や教師の役割を分析するものである。IIIは、学習者の記述と発話の双方を用いることで、協同的過程がどのような学習を個人にもたらすのかを分析するものである。IVは、ある単元の指導方法の有効性を、国語科外の場面に与える影響までを視野に入れて検討するものである。例えば〔論文No.3〕は、学習者が「総合的な学習の時間」で作成した双六ゲームに、説明的文章で学んだ認識方法が

生かされている可能性を指摘している。

全体的に見ると、言語活動や協同的過程を通じた学習の実態や過程を記述し、それと関連付けて指導方法の有効性を論じる傾向が顕著である。これは、先述した「特定の方略を教授することの有効性を検証するものから方略の学習を促す活動や状況を解明する方向へ」という研究の流れとも合致する。

その一方、「自立した読者」育成の視点から大きな課題になるのは、「協働学習」に分析の比重がおかれがちで、「一人読み」には分析の焦点が当たっていない点である。また、指導方法の有効性が単元内のみで論じられがちな点である。つまり、授業に「一人読み」を取り入れることが日本の学習者にとってどのような意義をもつのか、そのことが以後の読書にどのような影響を与えるのかについては、分析が及んでいないのである。

4) 「一人読み」に着目した研究成果

最後に、日本の国語科授業を対象に、「一人読み」の効果や授業外の読書との関連を検討した研究成果を取り上げ、本稿の分析結果を補完したい。

まず、授業外読書との関連に着目して「一人読み」の効果を検証した研究として、安田(2023)が挙げられる。安田(2023)は、高校生の不読率を改善するために、本の実践的利用価値(職業的な実践における有用性)に着目した授業を実践している。具体的には、「新書からの選書」「目次読み」「(一人での)読書」「感想の総括」から成る授業を実業高校で実践し、どのような要素が授業外読書を促すのかを検証している。

単元終末の感想や質問紙調査の結果、元々の読書習慣や実践的利用価値の理解、授業内読書における自己の将来との関連付けや発展的な知識への意欲の有無が、授業外読書を促していたという。特に実践的利用価値の理解や自己の将来との関連付けは、学習者が自身の将来の職業に関連する本を読んだことによって可能になったものと推測される。その一方、安田(2023)は、授業外読書の対象が授業で読んでいた新書に限られている点を課題として挙げている。また、方略指導の視点からの研究ではない。

次に、方略指導の視点も含めて「一人読み」

の効果を検討したものとして、Katsuta & Sawada (2021) が挙げられる。Katsuta & Sawada (2021) では、「一人読み」を中心にした授業と教科書を用いた一斉授業との意義の違いを、高校生がどのように認識しているかを検討している。質問紙調査やインタビュー調査の結果、前者の意義としては選書技能を高める点が、後者の意義としては方略を学習できる点や解釈を交流できる点が挙げられたという。この結果を踏まえ、「自立した読者」の育成は一つの単元や授業形式で達成できるものではないため、双方の授業形式をカリキュラムのなかで効果的に組み合わせたり統合したりする発想が重要になってくると提言している (p.571)。

ただ、ここで分析された授業は、学習者が読書を楽しむことを重視したものであり、方略を活用するよう促すことに対しては教師も抑制的であったという。そのため、これまでに学習した方略を学習者が「一人読み」へ活用しているのか否かまでは分析対象に含まれていない。

4. 結論

本稿では、「自立した読者」育成の視点から、国語教育学研究の動向を分析した。これまでの分析から見出される研究課題をまとめ、結論としたい。

一点目に、教科書教材と一般の本との言語的特徴の差異を検討することである。本稿では舟橋 (2019) の指摘を前提として論を進めたが、これは実態調査を要する事項でもある。この点を明らかにすることによって、教科書で学んだ方略を一般の本へ応用することの難易や、求められる方略的読みの姿も一層明確になると考えられる。

二点目に、授業に「一人読み」を取り入れることが方略的読みの学習にどのような効果をもたらすのか、そのことが授業外の読書にどのような影響をもたらすのかを検討することである。特に、実業高校の学習者ほど職業意識が明確ではなく、教科書教材と一般の本との言語的特徴の差異も指摘されている小・中学生を対象とした研究が求められる。

こうした基礎的な面と実践的な面との両面から、研究を進めていきたい。

〈注〉

- 1) 「読解」とは「正確に読み取る技術を身につける」ために行われる「教科書収録の文章に代表される比較的短い文章の読み」を、「読書」とは「一冊の書物を基本的な単位として行われる読み」を指す (澤田, 2017, p.161)
- 2) ここで方略帰属の問題が取り上げられているのは、成功や失敗の原因を制御可能な要因に帰属させることが、学習者の自己効力感を高め、その後の自己調整を促すからである。詳細は、Schunk & Zimmerman (2009)を参照されたい。
- 3) Almasi & Hart (2011) は、後者の読者を「方略トランスフォーマー」と呼び、前者の読者を指す「方略ユーザー」とは区別している。
- 4) 学習者が「自分で選んだ文章を黙読する時間」(Gambrell & Marinak ら, 2011, p.143)を指す。
- 5) 「食べ物が健康的かどうかを確認するためにラベルを読む」など、実用的な文章から情報を獲得する読みを指す (Lorch Jr & Lorch, 1993, p.247)。
- 6) 分析対象のなかには、指導方法の検証を目的としながらも、具体的な授業データが記載されていない論文が2件見られた。これは、「学会発表要旨」が含まれていたためである。

文献

- 勝田光・澤田英輔 (2018) 「リーディング・ワークショップによる優れた読み手の育成」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第84集、58-65
- 古賀洋一 (2022) 「理解方略指導に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社、249-256
- 澤田英輔 (2017) 「読書指導におけるリーディング・ワークショップの意義」筑波大学附属駒場中・高等学校研究部編『筑波大学附属駒場論集』第56集、159-169
- 杉本直美 (2014) 「自立した読み手を育成するための読書記録」全国学校図書館協議会編『学校図書館』第770号、14-16
- 高瀬裕人 (2014) 「自立した読者を育成するための

- 〈真正の評価〉全国大学国語教育学会編『国語科教育』第75集、72-79
- 高瀬裕人(2021)「〈自立した読者〉の育成に資する読むことの教育評価」言語文化研究会編『琉球大学言語文化論叢』第18号、1-18
- 八田幸恵(2010)「国語科の目標を設定する」教育科学研究会編『教育』No. 778、国土社、70-78
- 原之園翔吾(2011)「自立した読み手を育てる説明的文章の授業研究」熊本大学教育学部国文学会編『国語国文 研究と教育』第49号、35-48
- 藤井知弘(2019)「『自立した読者』に関する実践からの考察」『岩手大学教育学部研究年報』第78巻、39-50
- 舟橋秀晃(2019)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導』溪水社
- 間瀬茂夫(1995)「説明的文章指導における方略教授の有効性」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第42集、31-37
- 間瀬茂夫(2013)「理解方略指導研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、233-240
- 八木雄一郎(2019)「読解指導と読書指導」日本読書学会編『読書教育の未来』ひつじ書房、169-177
- 安田元気(2023)「知識探求型の読書による高校生の不読率の改善」日本読書学会編『読書科学』第64巻第1号、42-51
- 山元隆春(1994)「読みの『方略』に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要』第1部第16巻、29-40
- 山元隆春(2022)「読む文化・読むコミュニティを築く基盤としての『共通テキストを読む』授業と自立した読者の育成」広島大学国語教育会『国語教育研究』第63号、14-29
- Almasi, J. F. & Hart, S. J. (2011). Best Practices in Comprehension Instruction. In L. M. Morrow. & L. B. Gambrell. (Ed.), *Best Practices in Literacy Instruction (4thed)*. The Guilford Press. 250-275
- Almasi, J. F. & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching Strategic Process in Reading (2nded)*. The Guilford Press.
- Fisher, D. & Fisher, N. (2014). *Better Learning Through Structured Teaching (2nded)*. ASCD.
- 吉田新一郎訳(2017)『「学びの責任」は誰にあるのか』新評論
- Fisher, D. & Frey, N. *et al.* (2020). *This is Balanced Literacy*. Corwin Press.
- Gambrell, L. B. & Marinak, B. A. *et al.* (2011). The Importance of Independent Reading. In S. J. Samuels. & A. E. Farstrup (Ed.), *What Research Has to Say About Reading Instruction (4thed)*. International Reading Association. 143-158
- Katsuta, H. & Sawada, E. (2021). Encouraging Independent Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(5). International Literacy Association. 563-573
- Lorch Jr, R. F. & Lorch, E. P. *et al.* (1993). College Students' Conditional Knowledge About Reading. *Journal of Educational Psychology*, 85(2). American Psychological Association. 239-252.
- Paris, S. G. & Wasik, B. A. *et al.* (1991). The Development of Strategic Readers. In R. Barr. & M. L. Kamil (Ed.), *Handbook of Reading Research, Volume II*. Lawrence Erlbaum Associates. 609-640
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning*. Taylor & Francis. 塚野州一編訳(2009)『自己調整学習と動機づけ』北大路書房
- Stahl, K. A. D. (2013). Today's Comprehension Strategy Instruction. In B. M. Taylor. & N. K. Duke (Ed.), *Handbook of Effective Literacy Instruction*. The Guilford Press. 223-245
- 【付記】**
本研究はJSPS科研費(課題番号23K12773)の助成を受けている。
(受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

中山間地域の「買い物難民」支援に関する一考察 —福岡県「わいわい市場たかつき」を事例として—

岩本 晃 典¹ 藤山 晋太郎²
竹内 藍 夏² 原口 ひかる²
(¹地域文化学科 ²北九州市立大学地域創生学群)

A study on the cure of “Shopping refugees” in semi-mountainous areas:
the case of “Waiwai ichiba takatsuki” in Fukuoka Pref

Akinori IWAMOTO, Shintaro FUJIYAMA, Aika TAKEUCHI, Hikaru HARAGUCHI

キーワード：地域コミュニティ 買い物難民 孤独 社会構造
local community shopping refugees loneliness social structure

1. 問題の所在

地方都市周辺の地域や離島など、買い物が自らの手では困難な状況が過疎高齢化社会において問題化され、顕著に表れてきていることは周知の事実である。村田(2008)は、上記のように、自分自身では生活を維持するための買い物に出かけることが困難で、何らかの補助が必要な消費者を「買い物難民」と定義している。

地方公共団体は、人口減少や高齢化にともない、買い物難民への支援を行うようになってきているが、困難を極めているのが現状だ。農林水産省が提供する「食品アクセス(買い物弱者・買い物難民等)問題ポータルサイト」の令和4年度「食料品アクセス問題」に関する、全国市町村アンケート調査結果によれば、回答市町村1013市町村のうち、883市町村が食料品の買い物が不便・困難な住民に対する対策が必要、またはある程度必要と回答している。同調査において行政による買い物支援の対策実施状況の割合は、平成27年度から令和4年度にかけて9.8%増加しており、行政における対策等の実施割

合は73.5%となっていることから、買い物難民へ向けた支援が全国的に取り組むべき社会問題となっていることがわかる。

その問題に追い打ちをかけているのが、後期高齢者の自動車運転に関する課題である。75歳以上の運転者は、75歳未満の運転者と比較して死亡事故が多いという警察庁の調査結果があるように、認知機能や身体機能低下による高齢者運転の事故は後を絶たない。そのような状況を打開すべく、近年は自動車免許の自主返納をする高齢者へ向けた支援やサービスが現れてきている。

しかし地方での生活において、特に徒歩圏内にスーパーや商店がなく、遠方まで買い出しに行かなくてはならないような環境で、自動車は欠かせない生活の「足」であり、言うなれば、それは自らの生活圏を拡張してきた重要な手段である。免許の自主返納は、自身の生活領域を縮小させるリスクのある選択であるともいえる。警視庁が75歳以上の運転継続者及び自主返納者を対象に行った調査によれば、自主返納をためらう理由としては、「車がない

と生活が不便なこと」が68.5%と最も多く、高齢者が現状の利便性を維持していくための手段として、自動車が必要であることが見えてくる。

一方で、急速に進むネット環境整備により、様々な事業主体が「買い物難民」支援を実施しているだけでなく、既存の食品宅配サービスが実質的に食の物資確保に大きく寄与している。大手企業だけでなく、地域の小売店や地元スーパーでさえ、食料品宅配サービスを実施している。緊急でなければ、自ら直接スーパーや商店街などへ出向き、買い物をすること自体が究極的には不要ともいえるだろう。インターネットを通じて食料品を注文し、玄関先まで届けてくれるサービスさえあれば、配達可能なエリアのどのような場所でも、生活はできるという社会で我々は生きている。

松村ら(2022)は、買い物難民の解決策と社会構造に関しての理論的枠組みの開発を行った。その中で、買い物難民という社会問題は「単に商品流通(流通論)の課題だけではなく、地域コミュニティ(地域社会学)や地域発展(地域経済学、開発経済学)からも取り込まれるべき課題でもある」(松村ら2022:103)と述べている。つまり、買い物難民は、単に商業圏へのアクセスが大きく制限されてしまうという、経済的な課題だけではなく、地域の社会的な課題が顕在化していることを明示している。上記のような宅配サービスを享受できていない状況である、経済的な買い物難民以外に、地理的な問題や地域コミュニティからの孤立が原因となった、社会的な買い物難民も存在しているという仮説が本論文の基層となる問いである。さらに、「買い物」という日常的な行為に含まれている社会的な側面についても熟考しなければ、買い物難民の複合的な問題に対し応答することは難しいだろう。

また、松村ら(2022)は「社会合理性を優先する地域では、特定の人々が資源の再配分を差配し、ボランティアや公共政策が優先される(に違いない)。他方、経済合理性を優先する地域では、権力が分散しているので問題解決を自助努力に求め、受益者負担の解決策を選好する(に違いない)だろう」(松村ら2022:118)と結論づけており、社会構造によっ

て、買い物難民の対策の選好が異なってくることを示唆している。

この理論を反転して解釈すると、買い物難民に対する対策の内容や容態の選好から、該当地域の社会構造を明らかにできると考えられる。

本研究では、独居高齢者を中心に買い物難民支援を行っている福岡県北九州市八幡東区の自助団体を事例として取り上げ、「社会的な買い物難民」を問題化する。そのうえで、上記の団体による買い物難民支援の取り組みから、該当社会の構造を取り出してみよう。

2. 地域社会の構造とアイデンティティの関係性

構造とは何か。例えば、地域社会にかかわる人々の行為が、その地域独自の文化や社会などを構成し、社会構造を形成する。他方、構造主義で一般的にいわれるように、社会構造も人々の意識や行動に影響する。つまり、人々の持つ観念や思想などのアイデンティティと社会構造とは分かちがたく交錯し、影響し合っている。今回は、アイデンティティ論と構造との関連性を整理して、本研究の観点として援用する。

そもそもアイデンティティとは「同一性と連続性の主観的」(エリクソン2017:6-8)に所有しているものと自覚している「性格」であると論じられている。アイデンティティの形成は、「心理的なものと社会的なもの、発達のものと歴史的なものとのすべての相互作用が重要性を持ち、そうした一種の心理・社会的相対性としてのみ概念化される」(エリクソン2017:13)と述べられている。本研究における対象の地域活動を相対的に把握するためには適した概念である。

また、自己アイデンティティは「生活史という観点から自分自身によって再帰的に理解された自己である」(ギデンズ2005:57)と論じられており、客観的に自己を何らかの媒体を通してフィードバックさせる時に理解できるものだということが分かっている。

バウマン(2001)は、アイデンティティとは「調和、論理、統一といったもののイメージを、おぼろ

げに連想させているもの」(パウマン 2001:107)だと定義し、それは「目の錯覚」であると論じている。「目の錯覚」という言葉が言わんとしていることは、上記の「心理・社会的相対性」によって現れるものだけということだろう。

消費という普遍的依存が、「他者」と異なる個人的自由としての「アイデンティティをもつ」自由を獲得するための必須条件となりえるのである(パウマン 2001)。

また、現代の流動化した社会が進行するにつれて、人々は「自らが何者であるのか」「どこに所属しているのか」「故郷はどこなのか」などといった様々なアイデンティティを希求し、生活する構造が創られてきている。「共同体のあり方が姿を変え弱体化し『個人化』が進めば、アイデンティティの問題が前景化する」(須藤 2012:12) 社会が到来してきたのである。現代社会における「グローバリゼーションの過程でダイナミックに進行する人、モノ、資金、情報などの流動化現象は、日常の生を営む個々人に、アイデンティティに自覚的にならざるを得ない状況を生み出している」(大野 2011:155)のである。つまり、現代社会におけるアイデンティティは「他者」との遭遇とそれによる差異によって相対的に形作られた統一性なのであり、人々がアイデンティティを希求し、その揺らぎに苦悩するような社会問題は「リキッド・モダニティ」(パウマン 2001:33) という状況を生産・再生産している。

さらに、文学批評で有名なフレドリック・ジェイムソンの研究を行っているウィリアム・C・ダウリングによれば、「資本主義によって人間が一層阻害され、孤立した単位へと導かれることで『個人のアイデンティティ』なるものが思考の中で1番重要な範疇となっていく」(ダウリング 1993:122)と述べており、孤立とアイデンティティが相互に関係していることを提示している。さらに構造の「背後に『同一性』がある」(ダウリング 1993:83)とし、構造というのは、いつも部分の総計より以上のものなのであり、何か他のものを含んでいるとしてしか理解できない全体に直面した時、この「何か他のもの」それ自体が、構造であると述べている。

また、今後の社会構造の分析において、マルクス主義的な文化研究を行う中で、文学批評に使用している全体の理論的枠組みを、健康維持や住宅政策などのさまざまな公共政策において活用することが役に立つ(ジェイムソン 1989)。地域づくりなどの公共的な支援を機能的に捉え直すことで、特定の社会の持つ構造を抽出できるというわけである。

3. 研究対象地の概要

1) 高槻地区の生業の歴史

まずは、上記の理論を援用して、研究対象「わいわい市場たかつき」の活動区域である高槻地区の地区区分や地域性、主産業の歴史といった社会構造を整理する。

高槻地域とは、福岡県北九州市八幡東区にあり猪倉町*、祝町1丁目*、中尾1丁目*、中尾2丁目、中尾3丁目*、中畑1丁目、中畑2丁目、羽衣町*、宮の町1丁目*、大平町(*は、自治区会が複数ある地域)の計10の町から成る地域である。かつては高槻自治区会、中畑自治区会、大平自治区会の3つの自治区会が別々に点在していたが2014年4月1日に統合して「高槻自治区会」となった。山間部であるため、中畑1、2丁目を除いた地域はほとんどが傾斜地である。地域の特色として、春の桜や清流槻田川のホタルが有名であり、6月初旬に行う「ホタル祭り」は、北九州市の他地域からホタルを一目見ようと足を運ぶ人もいる。このように高槻地域では自然の恵みを活かして、かつては一次産業が盛んに行なわれていた。昭和初期、区画整理が実施されるまで、地区内には江戸時代のまま田畑地が大部分を占めていた。猪倉町の稲作は歴史が古く、かつては稲作の専業農家が8軒ほどあったが漸減し、高齢化や後継者不足のため2000年には1軒もなくなってしまった。その他にも、現在の大平町や中畑1、2丁目にも1955年までは水田が残っており、牛を使った田すきの風景なども見られていた。しかし、いずれの地区も現在では田んぼを見かけることはほとんどなく、稲作を生業としている住民はほとんどいないと思われる。上記から分かるように、食物の生産に適した田畑が存在している地域性はあった

が、現在、使用されなくなった場所は耕作放棄地として地域課題となっているのが現状である。

また、高槻地区は地形的に山に囲まれており、傾斜地を開拓した土地であるため、水耕可能な面積が限られている。そのような理由で畑作により生計を立てている農家が戦前・戦後には少数いた。特に猪倉町や現在の中畑・大平などで生産された野菜はよく市場に出されていたと記されている。しかし、平成以降、専業農家は皆無となった。



写真1 猪倉町の竹林整備、筍掘の様子(筆者ら撮影)

また、猪倉町、大平町には竹林が存在しており、筍の時期には村は活気づいていたといわれている。特に写真1のように、猪倉町では筍がよく取れ、1955年から1965年代には筍組合で約6トンから7トン出荷していたことが分かっている。多くとれた家では1シーズンに100万円近い売り上げがあったようだ。しかし、海外との貿易が盛んになると安価な中国産の筍が入ってきたことで生産販売は先細りとなり、生業としての筍栽培は衰退し、現在では子どもたちの体験学習や地域住民のレクリエーションの場として活用されている。

このように高槻地域を特に一次産業から見てきたが、地域資源を利用してかつては一次産業が主として行われていたことが分かる。しかしながらいづれも現代に近づくとつれ衰退し、専業農家はいなく

なった。現在では高齢者による家庭菜園や、地域住民で共同して作る蕎麦などの栽培が行われているものの、耕作放棄地の課題が顕在化してきており、里山の維持に関わる人々も少子高齢化や過疎化によって減少している(写真2)。



写真2 猪倉町で耕作放棄地対策のため活動する住民団体の筍調理の様子(筆者ら撮影)

2) 「買い物難民」を規定する2つの構造

高槻地域は世帯数1983世帯、人口3804人(令和4年3月31日現在)で、そのうち年少人口(0~14歳)が334人、生産年齢人口(15~64歳)が1697人、老人人口(65~歳)が1773人の内訳になっている。ここから高槻地域の人口構成の特徴は、年少人口が約9%弱と非常に少なく、老人人口が約47%と半数近くも占めていることがあげられる。日本全体の老人人口が約29%であるのに対し、高槻地域の約47%は非常に高いことが分かる。

しかしながら、「高齢化」それ自体が地域社会に顕在化している問題ではないと考える。高槻地域に今、現れている問題とは高齢化によって引き起こされる「孤立・孤独」と「買い物弱者」である。高槻地域では1人暮らしをしている高齢者が多い。これは実際にデータでも高齢者の30%近くが1人暮らしをしていることが明らかになっている。独居高齢者は夫婦や家族で暮らすよりも外出の機会が減り、会話も減少するため身体的な衰えや認知機能の低下が早

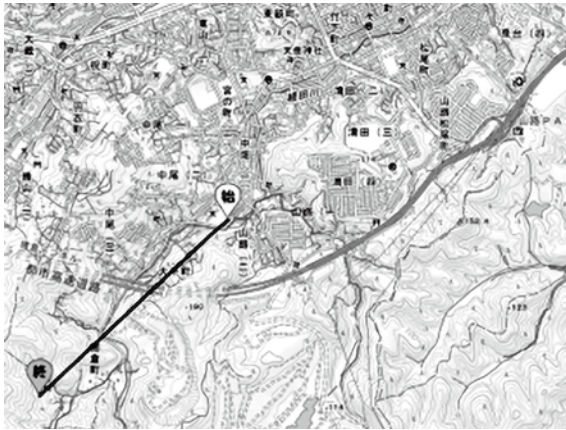


図1 移動販売の発着点である高槻市民センターと猪倉町の位置関係（筆者ら引用・作成）

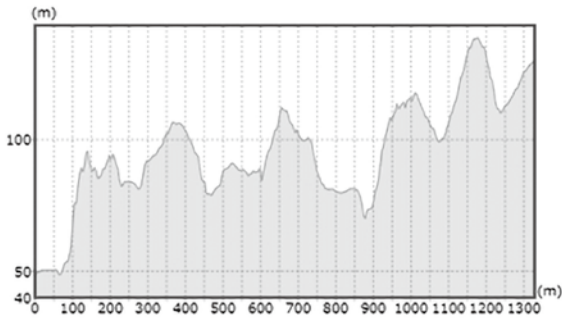


図2 高槻市民センターから猪倉地域までの道のりの標高グラフ（筆者ら引用・作成）

まるという問題があるといわれている。社会と切り離されてしまい、孤独や孤立を感じることから生きる気力の低下や孤独死に繋がるケースもみられる。

次に、買い物弱者についてだ。先述したように高槻地域は中山間地域に位置しており、居住地の多くは傾斜地にある。

図1と図2の双方を見比べると、中畑2丁目に位置する高槻市民センターから、中山間地の猪倉町までを直線で結んだ傾斜の高低差は約90mになる。そのため買い物には車が必要だが、年をとればとるほど運転することも困難になる。しかし、急こう配の坂を上り下りすることは足腰が弱っている高齢者にとってかなりの負担になるはずだ。これらの理由から買い物に行きたくても1人では行くことができない買い物弱者が生まれてしまうのである。

このように高齢化によって引き起こされる「孤立・孤独」と「買い物弱者」という2つの構造が織り重なって、「社会的な買い物難民」が発生するのである。以下からは、高槻地域でこの問題に立ち向かう「わいわい市場たかつき」に焦点を当てて、その活動理念や歴史、そして近年の活動に関して記述する。

4. 支え合いのネットワーク

1) 「わいわい市場たかつき」とは

福岡県北九州市八幡東区高槻地域を拠点として移動販売を行っている任意団体「わいわい市場たかつき」は、高槻地域の有志の住民等が集まって発足した高齢者の地域生活の支援を行う自助組織である。2012年に活動母体ができて以来、「できる人ができるときに、わが町に貢献する仕組みをつくること」を目的に、時代や地域のニーズに合わせて形態を変えながら、買い物支援事業を中心に行ってきた。以下、写真3と写真4は移動販売の様子を写したものである。運営する住民が手作りで作ったやぐらに発泡スチロールを積み込み、その中に野菜やお米、牛乳などの食品を入れて販売している。

発足のきっかけは、2012年3月に策定された第三次北九州市高齢者支援計画書のなかで地域における支え合いのネットワーク構築が斡旋され、高槻地域に買い物支援の要請を受けたことだった。これを機に当時の高槻自治区の町内会長に呼びかけ、「中尾千寿会」という名称で地域の高齢者の買い物支援の活動が始まった。当初は近隣のスーパーと自宅付近間を送迎するという形の買い物支援事業であったが、その後2014年から販売活動とサロン事業を兼ねそろえた内容へと方向転換し、拠点販売へと支援形態を変えることとなった。この時期に「わいわい市場」へ名称が変わり、北九州市立大学地域創生学群の猪倉実習との連携も始まった。

拠点販売を始めて2か月ほどすると徐々に地域内に活動が認知され始め、さらにその2か月後には、地域住民から定点販売用の簡易テントの寄贈を受け、それを使用して毎月第2・第4水曜日に高槻市民センターで販売を行うようになった。そして翌年



写真3 「わいわい市場たかつき」で使用されている移動販売車(筆者ら撮影)



写真4 移動販売の様子(筆者ら撮影)

2015年、新たな活動を始めるべく、これまでの活動の成果をもとに北九州市高齢者地域活動助成事業に応募・採択されて助成金を得た。そして、高槻市民センターまで買い物に出かけることができない高齢者にも利用してもらうために助成金を活用して軽トラックを購入し、同年9月からは移動販売へと販売方法を切り替え、新たな出発をした。これ以来、移動販売の形態を継続し、自力で買い物に行くことが困難な高齢者の生活を支えている。

現在、「わいわい市場たかつき」を運営するのは8名の中心スタッフと大学生ボランティアスタッフである。そのほか数名のボランティアスタッフとともに活動を行っている。大学生との関わりは、2013

年に大学生と高槻地域の民生委員が始めた地域の見守りと買い物支援を目的とした「見守り訪問活動」が始まりだった。この活動の趣旨が「わいわい市場たかつき」と一致したことをきっかけに、2014年から活動を共にするようになった。それ以来、大学生はスタッフの一員として関わるようになり、現在では移動販売や生活支援事業を行うだけでなく、毎月行われる運営に関する定例会に司会役として参加している。さらに現在では、以下の写真5のように、地域住民から依頼があり、草木の剪定や庭の手入れ、大型ゴミの運搬や電球の付け替えなど、細かな困りごとを解決するための生活支援事業を行っている。

利用者から「買い物に行くにもバス停が遠いうえに、坂道も多い。それに年を取って重たいものを運ぶ体力もなくなってしまった。だから家の前まで来てくれてとても助かっている」という声や、パートナーを亡くした独居高齢者の方からは「買い物に出かけることができないから、食生活に必要なものはすべてこの移動販売で買っている。自分で食材を選んで皆さんとお話できるから、週に1回のここの買い物が、今の生活の1番の楽しみだ。いつも助かっている」という声を聴いた。このような会話から、高齢化率が高く傾斜地であるこの地域に暮らす高齢者にとって、この移動販売は生活を支える重要な役割を担っていることが分かる。以下の表2は、2012年から始まった「わいわい市場たかつき」の変遷をとりまとめている。



写真5 生活支援事業での庭木の剪定の様子(筆者ら撮影)

表1 「わいわい市場たかつき」の変遷（筆者ら作成）

年代	わいわい市場たかつき
2012年	第三次北九州市高齢者支援計画の策定 「中尾千寿会」送迎型買い物支援を開始
2013年	地域創生学群猪倉実習生との関わりが始まる
2014年	「わいわい市場」に名称変更 送迎型買い物支援から拠点販売へ変更 本格的に猪倉実習生との連携活動が開始
2015年	北九州市高齢者地域活動助成事業に採択 拠点販売から移動販売へ変更
2016年	「わいわい市場たかつき」に名称変更
2017年	福岡地域貢献活動サポート事業に応募
2018年	月曜・火曜の移動販売に落ち着く
2021年	本格的に生活支援事業を開始
2022年	NPO法人化に向けて準備を進める

2) 「わいわい市場たかつき」から見える地域社会の構造

前項では「わいわい市場たかつき」の販売活動が、地域の高齢者の生活を支える重要な役割を果たしていることを述べてきた。ここからはその移動販売の詳細など、活動の目的や意義、該当社会内での役割について言及し、集団の持つイデオロギーを見ていきたい。

移動販売は、毎週月曜日と火曜日の2日間に分けて十町内11か所を軽トラックで回って販売する。主な販売商品は米・卵・牛乳・豆腐・野菜・果物・花の7種で、季節に合わせて四季折々のこだわりの商品を取り扱う。地域の魚屋とも連携していて、同じく軽トラで追走する形で一緒に移動販売を行っており、現在は肉屋とも連携を進めている最中である。主食となる米のほかに生鮮食料品をひと通り買いそろえることができるため、必要な買い物はすべてこの移動販売で購入しているという方も少なくない。

「わいわい市場たかつき」で行われる移動販売の特徴は大きく分けて3つある。

1つ目は、地産地消を目的としており、食材が生産地から食卓に届くまでの距離がとても短いことである。「わいわい市場たかつき」の移動販売では、野菜の一部は一般の八百屋の商品も扱っているが、

仕入れる商品はできるだけ消費する地域に近く、生産者の顔が見える商品を仕入れることを心がけている。このことによって、どこの誰が作ったどんな商品なのかが分かりやすくなり、利用者の安心感につながっていると考えられる。

2つ目の特徴は、福祉的な側面が強いことである。この移動販売は、毎週決まったルートを決まった曜日の決まった時間に回るため、地域の高齢者の見守りとしても機能している。例えば「今日はあそこの奥さんが来ていないけど、どうしたのだろうか」、「Aさん、なにか困っていることはないかい。庭の木が伸びてきているから、そろそろ切っておこうか」などの会話が自然に交わされている。この移動販売時に交わされる日々のコミュニケーションが、活動のひとつである生活支援事業の依頼窓口にもなっているのだ。また、先に挙げた例のように独居高齢者の利用者にとって、この移動販売は生きていくために欠かせないライフラインであり、豊かな生活を送るためのコミュニケーションの場なのである。

3つ目は、購入者はもちろん販売するスタッフにも支えあう主体としての自覚をもたらしめているということだ。2つ目の特徴で福祉的側面が強く、購入者の喜びや生きがいに繋がっていると述べたが、販売者もまた、誰かの役に立つことが喜びや生きがいに繋がっている。「できる人ができるときにわが町に貢献する仕組みをつくること」という目的を掲げて精力的に活動に取り組むスタッフは活動のモチベーションについて「自分にできることが誰かの困りごとを助けられたらとても嬉しい。そしていずれは自分も同じようにできていたことができなくなるときがくる。こういうのはお互いさまだ。今活動している自分たちが誰かの助けを必要とするとき、お互いさまのネットワークが地域に存在していると安心して暮らすことができる。そのような安心して暮らせる地域を作るための投資のような気持ちも込めて、いまできることをできる範囲でやっている」と語った。実は中心運営メンバーの8名は、平均年齢75歳を超える後期高齢者である。これまで述べてきた中で理解していただけたかと思うが、わいわい

市場たかつきは利潤を追求するような団体でもなければ、どこかから委託されて行っている移動販売でもない。自分たちの住む地域を暮らしやすくするために活動している高齢者が中心となったボランティア団体である。

現在のわいわい市場たかつきが地域の中で担う社会的な役割は大きく、地域の食卓に食材を届ける過程の中で学べることが多いのも事実だ。このことからこの団体は「特定の人々が資源の再配分を差配し、ボランティアや公共政策が優先される」(松村ら 2022:118) 地域のニーズに合わせて行っている買い物難民支援であるといえよう。

よって、「わいわい市場たかつき」が活動を行っている地域社会の構造は「社会合理性を優先する地域」(松村ら 2022:118) であると考えられる。

5. おわりに

本研究では、独居高齢者を中心に買い物難民支援を行っている福岡県北九州市八幡東区の自助団体「わいわい市場たかつき」を事例として「社会的な買い物難民」の問題に関して取り上げ、その支援の取り組みから、該当社会の構造の抽出を行った。その抽出を行う観点としては、人々の持つ観念や思想などのアイデンティティと社会構造とは分ちがたく交錯し、影響し合っているアイデンティティ論と構造主義との関連性を援用した。

本対象地からまず明らかになったのは、高齢化によって引き起こされる「孤立・孤独」と「買い物弱者」という2つの構造が織り重なって、「社会的な買い物難民」が発生するということである。

さらに、「社会的な買い物難民」を支援する「わいわい市場たかつき」は以下の3つの特徴を有していることが明らかになった。1つ目は、地産地消を行うことが地域住民の安心感につながっていることである。2つ目は、福祉的な側面が強いことである。移動販売は生きていくために欠かせないライフラインであり、豊かな生活を送るためのコミュニケーションの場となっていることである。最後に3つ目は、購入者はもちろん販売するスタッフにも支えあう主体としての自覚をもたらししているということ

だ。その3つの特徴から、高槻地域の構造は「社会合理性を優先する地域」(松村ら 2022:118) であることが明らかになったのである。

しかしながら、本研究は多くの課題を抱えている。まずは、対象地である高槻地域におけるさまざまな地域活動を取り上げ、多角的に分析を行うことができなかった点である。該当地域における地域住民のための自主的な活動は、その他にも高槻市民センターを中心としたまちづくり組織が行っているものも存在している。今後は、買い物難民の支援だけではなく、さまざまな地域活動の在り方から、高槻地域の持つ社会構造を抽出していくことで、地域社会が立体的に明らかになるだろう。それは、これから過疎高齢化が進みゆく日本社会において、住民自治でまちづくり活動を実施するための指針や目的を決定していく際の足掛かりとなっていくと期待できる。

引用・参考文献

- William C. Dowling, 1984, An Introduction to "The Political Unconscious", Cornell University Press. (=1993, 辻麻子訳『ジェイムスン、アルチュセール、マルクス—『政治的無意識』入門講座』未来社.)
- Erik H. Erikson., 1959, Identity and Life cycle, International Universities Press. (=2011, 西平直・中島由恵訳『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房.)
- , 1968, Identity : Youth and Crisis, W. W. North & Company. (=2017, 中島由恵訳『アイデンティティ——青年と危機』新曜社.)
- 大野哲也, 2011, 「アイデンティティの再肯定——アジアを旅する日本人バックパッカーの『自分探し』の帰結——」『社会学部紀要』111:155-170.
- 杉田聡, 2008, 『買い物難民：もうひとつの高齢者問題』大月書店.
- 須藤廣, 2012, 『ツーリズムとポストモダン社会——後期近代における観光の両義性』明石書店.
- Zygmunt Bauman, 2000, Liquid Modernity, Polity

- Press. (2001, 森田典正訳『リキッド・モダニティ』大月書店.)
- / Tim May, 2001, *Thinking Sociologically*, Wiley-Blackwell. (=2016, 奥井智訳『社会学の考え方』ちくま学芸文庫.)
- , 2005, *Liquid Life*, Polity Press. (=2008, 長谷川啓介訳『リキッド・ライフ——現代における生の諸相』大月書店.)
- Fredric Jameson, 1981, *The Political Unconscious Narrative as Socially Symbolic Act*, Cornell University Press. (=1989, 大橋洋一・木村茂雄・太田耕人訳『政治的無意識 社会的象徴行為としての物語』平凡社.)
- 松村亜矢子・坂田隆文・竹村正明, 2022, 「買い物難民の解消方法に関する比較研究の理論的枠組み」『中部大学リベラルアーツ論集』5:103-121.
- 参考資料**
- ウエルカム八幡東 八幡東区自治総連合会オフィシャルサイト
<http://www.higashizitiso27.jp/organization/takatsuki> (2022年9月28日閲覧)
- 地理院地図 (電子国土Web)
<https://maps.gsi.go.jp/#15/33.854843/130.833263/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c0g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f1> (2022年9月28日閲覧)
- 北九州市「北九州市の人口 (町別)」
https://www.city.kitakyushu.lg.jp/soumu/file_0311.html (2022年9月28日閲覧)
- 警察庁「運転免許証の自主返納に関するアンケート調査結果」『「刻々と変化する交通情勢に即応するための交通安全対策 (高齢者講習に係る新たな制度及びその運用の在り方について) に関する調査研究」報告書』
<https://www.npa.go.jp/koutsuu/kikaku/kouruiunten/kaigi/3/siryoh/shiryo4.pdf> (2023年8月31日閲覧)
- 経済産業省「買物弱者対策関連事業予算等 (地方公共団体) とりまとめ (令和3年度)」
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.meti.go.jp%2Fpolicy%2Feconomy%2Fdistribution%2Fr3fy_jichitai_202112r2.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK (2022年9月28日閲覧)
- 経済産業省「買物弱者応援マニュアルver3.0」
https://www.meti.go.jp/policy/economy/distribution/150427_manual_2.pdf (2022年9月28日閲覧)
- 総務省統計局「人口推計 (令和4年 (2022年) 4月確定値、令和4年 (2022年) 9月概算値) (2022年9月20日公表)」
<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/new.html> (2022年9月28日閲覧)
- 農林水産省「地域に応じた各地での買い物支援の取組」
https://www.maff.go.jp/j/shokusan/eat/access_jirei.html (2022年9月28日閲覧)
- 農林水産省「地産地消の推進について」
https://www.maff.go.jp/j/nousin/inobe/chisan_chisyo/attach/pdf/index-49.pdf (2022年9月28日閲覧)
- 農林水産省HP
https://www.maff.go.jp/j/shokusan/eat/access_genjo.html (2023年7月31日閲覧)
- 農林水産省「食品アクセス (買い物弱者等) 問題の現状について」
https://www.maff.go.jp/j/shokusan/eat/access_genjo.html (2023年8月31日閲覧)
- 農林水産政策研究所「表2. 食料品アクセス困難人口の推移」
<https://www.maff.go.jp/primaff/seika/fsc/faccess/table02.html> (2022年9月28日閲覧)
- (受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

※『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第 63 号、53 頁から 62 頁につきましては、個人情報保護の観点から、著者の同意を得て機関リポジトリでの公開は控えております。印刷媒体のものは、各大学・高等専門学校、また関係の図書館などを通じてご利用いただくことが可能です。

『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』編集委員会

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

渡 邊 寛 智

(保育学科)

The Advanced Nature of Nagayo Motoori's Song Play "Ukare Daruma" Created in the Late Meiji Period

Hironori WATANABE

キーワード：お伽歌劇、舞台芸術、音楽教育、音楽文化

Fairy Opera, Performing Arts, Music Education, Music Culture

1. はじめに

明治後期に本居長世(1885-1945)によって創作された歌遊び《うかれ達磨》は、北村季晴(1872-1931)のお伽歌劇《ドンブラコ》とともに日本における子どもための音楽劇の先駆的な作品として知られている。

明治初期に西洋音楽が文化と教育の面で伝わるが、西洋の音楽劇である「歌劇」の受容に関してはすぐに理解されることはなく、受容されるのに時間を要することになる。子どものための音楽劇が創作されるのは、「歌劇」の受容と日本の近代的な音楽教育がある程度進む明治後期まで待たなければならない。また、明治後期に都市部の百貨店を中心に結成された少年少女音楽隊の結成も、子どものための音楽劇の誕生に深く関わることになる。

本居による歌遊び《うかれ達磨》は、子どものための音楽劇という分野が確立されていない時期に、西洋的な音楽劇をもとに創作が行われた和洋折衷による試作的な作品である。これまでに、本居による歌遊び《うかれ達磨》の先行研究は、創作の過程、楽曲の一部の研究は既に行われているが、《うかれ達磨》の全曲の音楽的内容と物語の詳細に触れるも

のは行われていない。そこで本稿では、明治期における子どもための音楽劇が創作されるまでの過程を踏まえた上で、《うかれ達磨》の全曲の音楽的内容、および物語の詳細を調査し、本居が創作した《うかれ達磨》の先進性を明らかにすることを目的とする。

2. 明治期における歌劇の受容と近代的な音楽教育

1) 明治初期における歌劇の受容

日本国内で本格的な西洋の歌劇、いわゆるオペラの上演が始まったのは明治維新後である。1870(明治3)年9月28日に横浜の居留地で、居留民のためにオペラの上演が行われた記録が残っている¹⁾。しかし、この上演は居留民のために行われたものであり、日本人が気軽に鑑賞できるものではなかった。国内における日本人向けの本格的な公演は、1879(明治12)年に新富座で行われたヴァーノン歌劇団による公演であった。この時、当時の日本の聴衆は、オペラ独特の発声法による声を聞いて笑い出すなど、西洋のオペラを正しく理解することができなかった²⁾。

1872(明治5)年8月に明治新政府が学制を公布し、近代的な学校教育が始められていたが、音楽に

関しては「当分之ヲ欠ク」との但し書きにより、学校における音楽教育は行われてなかった。まだ西洋音楽を取り入れた近代的な音楽教育が行われていない日本で、日本人が西洋のオペラを見て正しく理解するのは難しかったといえるだろう。

2) 近代的な音楽教育のはじまり

ヴァーノン歌劇団が上演を行った1879 (明治12) 年に、文部省は音楽取調掛 (東京音楽学校の前身) を設置して近代的な音楽教育を行うための人材育成、教材開発を行った。音楽取調掛の初代掛長である伊澤修二 (1851-1917) は、西洋の音楽をそのまま教育するのではなく「東西二洋ノ音楽ヲ折衷シテ新曲ヲ作ル事」とした。そこで伊澤は、アメリカの音楽教育家であるL.W.メーソン (1818-1896) の協力を得て、1881 (明治14) 年に『小学唱歌集』初編をまとめるなど近代的な音楽教育の礎を築くことになる。

1887 (明治20) 年に、音楽取調掛は東京音楽学校 (後の東京藝術大学) に改称される。東京音楽学校は、音楽教員を養成するための師範部、音楽家を養成するための専修部があり、日本の近代的な音楽教育にとどまらず、日本の音楽文化に貢献する数多くの人材を輩出することになる。その中には、歌遊び《うかれ達磨》を創作した本居長世、お伽歌劇《ドンブラコ》を創作した北村季晴も含まれる。

3. 日本人によるオペラの上演と創作

1) 《オルフェウス》の上演

日本人によって初めて本格的なオペラが上演されたのは、1903 (明治36) 年7月23日に東京音楽学校の関係者によって上演されたC.W.グルック (1714-1787) 作曲の《オルフェウス Orpheus》である。この上演は、明治維新後に西洋音楽を取り入れた日本人が自らの力で、西洋のオペラを上演するまでに至った歴史的な出来事であった。この《オルフェウス》の上演が行われた時点で、日本における歌劇の受容はある程度進んでいたといえる。

2) 北村季晴による《露営の夢》の創作

東京音楽学校における《オルフェウス》の上演から2年後の1905 (明治38) 年3月に、日本人が創作

した初めてのオペラと言われる作品が歌舞伎座で上演された。その作品を創作したのは、東京音楽学校で学んだ作曲家の北村季晴である。この《露営の夢》は、本来オペラ作品ではなく「叙事唱歌」として作曲されており、独唱、合唱、器楽によるカンタータ的作品であった。しかし、歌舞伎座での上演の際に七代目松本幸四郎 (1870-1949) が主演を務め、劇的な演出が加わったことによってオペラ的な作品として人々に認知されたのである³⁾。その後、北村はお伽歌劇《ドンブラコ》の創作を行っており、1912 (明治45) 年1月に共益商社から楽譜が出版され、同年5月に全幕を通しての上演が歌舞伎座で行われている。

4. 少年少女による音楽隊

明治期における歌劇の受容と和洋折衷による近代的な音楽教育がある程度進み、明治後期に子どもたちの音楽劇が誕生する大きな理由の一つに、百貨店における少年少女音楽隊の結成が挙げられる。ここではその先駆的といえる二つの音楽隊について触れておきたい。

1) 三越少年音楽隊

1909 (明治42) 年2月に三越少年音楽隊が誕生し、同年4月に行われた第一回児童博覧会で演奏を披露した。彼らは演奏だけではなく、身にまとうお揃いのスコットランドの伝統衣装も評判になり、たちまち人気を博すことになる⁴⁾。三越少年音楽隊は、三越における演奏にとどまらず、市中の催事などでも演奏を披露した。その演奏は次第に本格化してゆき、1913 (大正2) 年2月には「三越少年音楽隊管弦楽試演」という演奏会でオーケストラによる演奏を披露して好評を博した⁵⁾。この三越少年音楽隊の活躍は、他の百貨店にも影響を与え、都市部を中心にさまざまな少年少女音楽隊が結成されるようになる。

2) 白木屋少女音楽隊

1911 (明治44) 年、白木屋が近代的な和洋折衷の三階建ての改築を行い、二百数十人収容可能な余興場が設けられた際に白木屋少女音楽隊が結成された⁶⁾。この少女音楽隊は、1909 (明治42) 年に結成

されていた三越少年音楽隊の影響を受けたものである。当初、ヴァイオリン、ギター、歌による構成でピアノ伴奏によって演奏されていた。当時、白木屋の音楽部顧問であった本居長世は、コミックオペラ（娯楽的な音楽劇）「羽子板」を創作していた。このコミックオペラ「羽子板」が人気を博したことから、本居は翌年の1912（明治45）年に、本格的な子どものための音楽劇である歌遊び《浮かれ達磨》を創作することになる。

5. 歌遊び《うかれ達磨》の創作と内容について

1) 歌遊び《うかれ達磨》の創作について

歌遊び《うかれ達磨》は、台本を国文学者である吉丸一昌（1873-1916）に依頼し、振付を歌舞伎界の花形であった七代目松本幸四郎に依頼した。1912（明治45）年4月1日から上演が行われ瞬く間に白木屋の人気を催しとなった。毎日4回上演され、5月20日まで50日間も上演され続け、当時の評判を得ていた⁷⁾。初演の翌年、1913（大正2）年7月に《うかれ達磨》の楽譜が敬文館から出版され

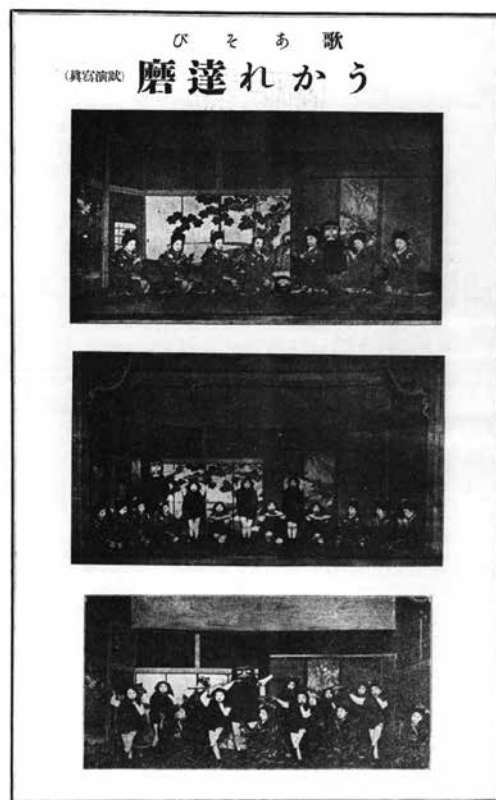


(図1) 《うかれ達磨》表紙部分
本居長世（1913）「うかれ達磨」敬文館
〔国立国会図書館デジタルコレクション〕

ている（図1）。本居は楽譜の「緒言」の中で、「我国に於いて俄に大なる形式の歌劇を作成して効果を取むることは至難なりと信ずるを以て、不才ながら先ず其予備方法として、かくの如き軽き喜歌劇を試作したるなり。」と述べている。明治期の日本では歌劇の受容が行われていたが、日本語による本格的な歌劇を創作することが困難であったことから、本居はその準備段階として子どものための音楽劇を創作したのである。

2) 歌遊び《うかれ達磨》の内容について

歌遊び《うかれ達磨》の物語は次の通りである。少女たちが達磨転がしを行い、小さな張子の達磨が睨む正面にいる少女が一芸（歌や踊り）を披露しなければならぬ遊びを行う。やがて張子の達磨が大きな達磨に向いてしまい、少女たちが大達磨に一芸を求める。すると大達磨が手足を出して歌い出し、



(図2) 《うかれ達磨》試演写真（下段中央に大達磨が見える）
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〕

最後には大達磨や小さな達磨たちが、少女たちと一緒に踊り出す。上演時間は15～16分程度の短い音楽劇である。楽譜には吉丸の台本は掲載されているが、松本の振付がどのようなものであったのかはわからない。この振付について、本居は楽譜の「緒言」の中で、「その振付の所作は、到底文字を以て表現する事能わざる」と述べており、この作品を試演するときは、各自の意匠で振付を定めるようにとしている。なお、楽譜の中に掲載されている試演写真で当時の上演の様子を窺い知ることができる(図2)。

楽曲は十二曲で構成されており、それぞれの曲に合唱、独唱、舞曲などのタイトルとナンバーが付されている。伴奏は主にピアノで行われるが、「第三踊(柵の達磨)」では、三味線と六本調子(篠笛)の伴奏で歌が歌われる。

楽譜に記されている登場人物は以下の通りである。

〈登場人物〉

- テノール 大達磨
- ソプラノ おつる
- 同 おはな
- アルト おちよ
- 同 おとし
- 同 おゆき
- 其他少女数名
- 小達磨数名

なお、楽譜の中にある歌詞と台詞が書かれている台本部分には、「舞台面」と題して舞台設定が細かく記されている。舞台の設定は次のとおりである。日本室の大広間の正面上方に床の間がある。ここに大達磨の置物が置かれている設定となっており、大達磨の中には歌手(テノール)が入っている。また、音楽が始まるとともに幕が上がり、お鶴、お花をはじめとした少女たちが達磨転がしの遊びを始めようとしている。お鶴が小さな張子の達磨を抱えて中央にいるところで物語が始まるように指示されている。

(1)第一合唱

一曲目である「第一合唱」は、少女たちによる合唱が「ころころ ころげて七転び八起き、起きて

ケロリと 達磨さんは睨む」と歌い出し、続いてお鶴の独唱と少女たちの合唱によって音楽と物語が展開される。「第一合唱」は、ト短調で4分の4拍子、テンポは♩ = 138である。邦楽的な要素を取り入れた曲調はそれほど暗いものではなく、むしろ少女たちの無邪気な明るさ、楽しさがこの調性で巧みに表現されている和洋折衷的な楽曲である(図3)。



(図3)《うかれ達磨》「第一合唱」冒頭部分
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)

第一曲では、独唱のお鶴が「睨む目玉の向いたる方は」と一節歌ったところで、ピアノ伴奏が流れている中で少女たちが代わる代わる「否でも、応でも、誰でも、彼でも」と、普通に喋るような独白で呼応する特徴的な場面がある(図4)。西洋のオペラでは独白部分に音程が付けられている場合がほとんどであるが、この音程が付いていない独白は本居独自の表現方法といえる。本居は楽譜の「緒言」の中で「曲中の音符の上欄に白(せりふ)を入れたる所多し。これはその小節間に、普通に用ふる発音を以て、談話体に述べべし。」と述べている。

曲の終わりで、お鶴が冒頭で提案された達磨遊びに対して「ネー さうしましょうネー。」と少女たちに関わりかけ、他の少女たち(合唱)が「それが可いわ!」と二度繰り返して第一曲が終わりになる。



(図4)《うかれ達磨》「第一合唱」独白の挿入場面
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)

(2)第二合唱

二曲目の「第二合唱」は、少女たちが達磨を転がして、一芸を披露する人を決める場面である。音楽はヘ長調で8分の6拍子、テンポの指定はない。ピアノの軽やかな前奏から始まり、お鶴が「サアサ 皆さん 転がしましょう」と歌い出す。この一芸を披露する順番決めの歌は、第四曲、第六曲で同じ音楽が繰り返されており、達磨を転がす様子が8分の6拍子で見事に表現されている(図5)。

(図5)《うかれ達磨》「第二合唱」冒頭部分
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)

達磨を転がしての順番決めは、お花、お鶴、お千代の三人の掛け合いで賑やかに行われる。以下、三人の掛け合いの独白部分である。なお、本来「独白」はひとり台詞という意味合いであるが、《うかれ達磨》では会話の台詞も独白として扱われている。これは、登場人物が単独で言う台詞は、会話も独り言すべて独白と捉えていたことが考えられる。

〈順番決めの場面(独白部分)〉

お花「アラわたしぢや無いワ!」

お鶴「アラ ずるいわ! おやんなさいよ!」

お花「だって、お千代さんが 無理に引張って 来たのですもの!」

お千代「それでも 貴女の前に 向いたのですもの! 仕方が無いワ! おやんなさいよ。」

上記の独白による掛け合いはピアノ伴奏が流れている最中に、普通に喋るような台詞になっている。第一曲でもあったように、ピアノ伴奏が流れる中で

喋るような台詞の掛け合いが行われるのは斬新な試みといえる。その後、お鶴の独唱と少女たちの合唱が、「サアサ お花さん、おやんなさいよ」と輪唱によって歌われる(図6)。

(図6)《うかれ達磨》「第二合唱」独白と輪唱の場面
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)第三踊(柵の達磨)

二曲目の音楽が終了して、お花は台詞だけで「それでは 仕方が無いから、『柵の達磨』でも踊るワ!」と言ったところで、おとしが三味線を弾き、お鶴が歌を歌い「第三踊(柵の達磨)」が始まる。音楽はイ短調で4分の2拍子、テンポは♩=88である。この曲は端唄である「柵の達磨」が引用されており、ピアノ伴奏ではなく三味線と六本調子(篠笛)の伴奏で歌われる。なお楽譜には、六本調子(篠笛)のために移調楽譜(下段)が付けられており、三味線の弦の調子も楽譜の右上に示されている(図7)。本居は1908(明治41)年から東京音楽学校の邦楽調査補助として勤務し、邦楽の調査、採譜活動を行っていた⁸⁾。したがって、このような邦楽を西洋的な音楽劇に取り入れることができたのである。

(図7)《うかれ達磨》「第三踊(柵の達磨)」
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)

(4)第四合唱

四曲目の「第四合唱」は「第二合唱」と同様に、少女たちが達磨を転がして一芸を披露する人を決める場面である。音楽はへ長調で8分の6拍子、第二曲ではテンポの指定はないが、この第四曲では♩ = 96とテンポが指定されている。曲の始まりは、第三曲で踊りを披露したお花が独唱で歌い始め、お千代と少女たち(合唱)がそれに続く。ただし、お千代と少女たちの歌い出しは「第二合唱」よりも音程が長三度高く歌われることから、音を下げて歌えるようにオプションが付けられている。これは、現在の楽譜でもよく使われている方法であり、高音が苦手な人が音を下げて歌うことができる配慮がなされていることから、当時としては先進的な方法であったといえる(図8)。

賑やかな掛け合いの後、お鶴が独白で「ぢやア、子守唄でも歌うワ!」と言い、五曲目が始まる。

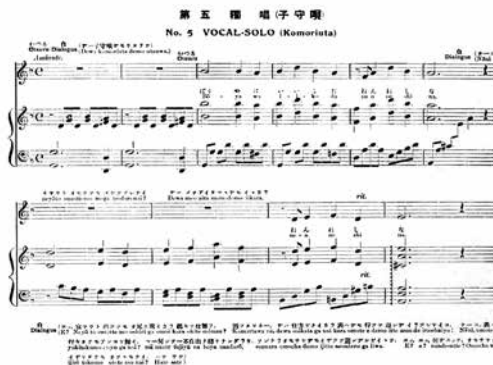


(図8)《うかれ達磨》「第四合唱」
右端の小節にオプションが加えられている
本居長世(1913)「うかれ達磨」敬文館
(国立国会図書館デジタルコレクション)

(5)第五独唱(子守唄)

お鶴が歌い始める「第五独唱(子守唄)」は、古くから日本で歌われている子守唄がそのまま引用されている。音楽は二短調で4分の4拍子、テンポはAndante(ほどよくゆっくり)と速度標語が記されている。楽譜部分には記されていないが、台本部分のト書には「お鶴、張子の達磨を、我児の如く右手に抱き上げながら。」と書かれており、達磨を赤子に見立てて歌う演出が設定されている。この曲もまた、ピアノ伴奏が流れているところで歌い手であるお鶴の独白が設定されている。さらに、曲の中盤で

音楽が一旦中断し、やや長めの独白が設定されている。ここでは、お鶴が子供に見立てた目が開いたままの張子の達磨を相手に、なかなか眠らないことを嘆く一人芝居が行われる場面になっている(図9)。



(図9)《うかれ達磨》「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)

(6)第六合唱

この「第六合唱」は「第二合唱」「第四合唱」と同様に、達磨を転がして順番決めが行われる場面である。調性、拍子、テンポは「第四合唱」と変わらない。転がされた小さな張子の達磨は、少女たちの方には向かず、床の間の大達磨の方に向いてしまう。ここで音楽は一旦中断し、お千代が独白で「アラ! 今度達磨さんの向いた方には誰も居やアしないワ! ……アッ! ……達磨さんに向いてるワ。」と述べると、お花が「達磨(大達磨)さんに 達磨(張子の達磨)さんが向くなんて、マア随分 珍だワネーッ!」



(図10)《うかれ達磨》「第六合唱」独白から後半部分
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)

と補足するような独白を述べる。それに続いて、おとし、お鶴が「奇抜だ」「大々的に痛快な出来事！」と大いに盛り上がる。そしてついに、お千代は「しかし 達磨さんだって、向いた以上には私達と同様に、何か やらなけりゃ卑怯だワネ！」と述べると、他の少女たちも一齐に「さうですとも、さうですとも。」とお千代の意見に賛同したところで、再び音楽が始まり、順番決めの歌が輪唱で繰り返される(図10)。

少女たちは達磨に向かって「サアサ 達磨さん、おやんなさいよ！」と繰り返し、からかうように「ワッハハハハ」と笑い出す。この笑い出す場面では拍子は8分の6拍子から4分の2拍子へと変わる。ピアノ伴奏が流れるところで、少女たちが伴奏のリズムに合わせて音程を付けずに笑う設定が「ハ、、、」と表記されている。現在の子どものための音楽劇ではごく普通に使われる手法であるが、明治後期における本居の少女たちによる笑いの表現方法は先進的なものであったといえる(図11)。



(図11)《うかれ達磨》「第六合唱」少女たちの笑い「ハ、、、」と、笑い声のタイミングが記されている
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)

少女たちは「さっでも 達磨さんは 気の毒な、踊る手もない 足もない、パチクリ パチクリ 目ばかり開けて、さても無芸な髭達磨。ワッハハハハ！」と無邪気に大達磨をからかう歌を歌うのである。このとき、大達磨は忽然として立ち上がり、少女たちは皆驚く。達磨は片手ずつ手を出し、そばに

ある払子(ほっす)を取り上げて、悠々と床の間から降りてくる。

(7)第七大達磨独唱

この「第七大達磨独唱」は、「謡がかり」という伴奏がない独唱によって音楽が始まる。この「謡がかり」は長唄などの邦楽で使われる手法である。「謡がかり」では、大達磨が「げに面白い 世の中やな、面壁九年の 夢を覚まし」と独唱を始める。続く「見れば見るほど、さて面白い 極楽浄土の 世の中やな。」の部分は、ピアノ伴奏によって歌われ、和洋折衷的な楽曲になっている。音楽は二長調で4分の2拍子、テンポの指定はなく、10小節という短い歌である。達磨の中に入っているテノールによって歌われるが、楽譜はヘ音記号で書かれている(図12)。



(図12)《うかれ達磨》「第七大達磨独唱」
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)

(8)第八大達磨独唱及踊

「第七大達磨独唱」に続く「第八大達磨独唱及踊」も大達磨による独唱である。ただし、ト書には「軽快なる旋律につれて、大達磨、払子を打振りつつ、踊り始む。」と書かれており、歌に加えて大達磨の踊りが踊られる場面である。音楽はト長調で4分の4拍子、テンポは♩=152と極めて快活で西洋的な曲調になっている(図13)。

この快活な音楽とともに大達磨は舞を踊りながら「来い 来い 小達磨、出て来い 出て来い。浮かれ達磨と躍り出て、来い 来い 来い 来い 小達磨ヤイ！」と小達磨たちを大広間に招き入れる。な

お、この場面の歌詞の中に、この作品のタイトルである「浮かれ達磨」という言葉が出てくる。聴衆は、浮かれ達磨がどのようなものであるのか、初めてこの場面で知るのである。



(図13)《うかれ達磨》「第八大達磨独唱及踊」
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)

(9)第九小達磨踊

「第九小達磨踊」は、小達磨たちによる可愛らしい舞曲である。音楽は二長調で4分の4拍子、テンポの指定はない。ト書には「大達磨の声に応じて、左右より、「アイ、アイ、アイ」と言いつつ、ピョンピョンと 小達磨大勢 飛び出て、跳ね廻る。」と書かれている。それほど長くない曲であるが、歌は冒頭の「アイ、アイ、アイ」のみで、あとは歌うことなく、ピアノの伴奏によってピョンピョンと跳ね廻る可愛らしさを感じさせる楽曲である (図14)。



(図14)《うかれ達磨》「第九小達磨踊」
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)

(10)第十子供及小達磨(合唱及踊)

「第十子供及小達磨(合唱及踊)」はタイトルの通り、子供(少女)と小達磨の歌と踊りの場面である。

音楽は二短調で4分の2拍子、テンポの指定はなく、和洋折衷的な楽曲である。この曲では、小達磨たちが「サツても 当世の達磨には、踊る手もある、足もある。パチクリ、パチクリ 目ばかり開けて、ホンに無芸な お子供衆。ワツハハハハ！」とからかう歌を歌う (図15)。また第十曲以降、子供と表記されているのは少女たちのことである。



(図15)《うかれ達磨》第十子供及小達磨(合唱及踊)
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)

少女たちは「アラ、マア!アラ、マア!」と言い返すものの、その愉快さに少女たちも小達磨たちも「ワツハハハハ!」と笑い出すのである。この場面では「第六合唱」と同様に「ハ、、、」によって、笑うタイミングが記されている。

曲の終わりでは、少女たちによって「ワツハハハハ! ホンに手もある、足もある。しかも踊りがお上手で、ヤットン、ヤットン、ヤト ヤト ヤト、トント、ホンに 見事な隠芸!」と、小達磨たちを褒め称える。

(11)第十一子供及達磨舞蹈

「第十一子供及達磨舞蹈」はピアノ伴奏だけの舞曲となっており、歌のパートは一切ない。歌がないのは《うかれ達磨》のなかでこの曲だけである。音楽は二長調で4分の4拍子、テンポの指定はない。この曲の前半は「第九小達磨踊」がそのまま使われている。中間部分は、「第八大達磨独唱及踊」がそのまま使用され、後半部分は再び「第九小達磨踊」が繰り返され、三部形式になっている。台本部分のト書には何も書かれていないが、タイトル通り子供たち(少女)と達磨たちによる愉快的踊りのための楽

曲である。

(12)第十二子供及達磨合唱

フィナーレにあたる「第十二子供及達磨合唱」は、《うかれ達磨》の中で最も規模が大きい西洋的な楽曲になっている。音楽は二長調で4分の4拍子、テンポは♩=132である。この曲は混声三部合唱になっており、ソプラノ、アルト、男声の3パートで構成されている。ソプラノとアルトのパートはどちらも「子供及小達磨」と表記されていることから、子供(少女)、小達磨、どちらの役でも音域によってソプラノ、アルトを自由に選択できるようになっている。男声パートは、第七曲から登場する大達磨役のテノールによって歌われる(図16)。この混声三部合唱に加えて、お鶴、お千代がソロを担当する設定になっているが、ソロ部分は合わせて4小節であるため、ソロ以外の部分はお鶴、お千代も合唱のパートを歌っていたと考えられる。

第十二 小供及達磨合唱
No. 12 KODOMO & DARUMA CHORUS

(図16)《うかれ達磨》「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)

この場面は、皆が意気投合して「いざ歌へ、いざ歌へ、けふの一日(ひとひ)のおもしろや。」と少女たち、小達磨たち、大達磨によって歌われる。その後、お鶴のソロ「床の達磨さんも 踊り出す。」が歌われたところで、再び合唱(全員)によって「おもしろや、おもしろや。」が歌われる。それに呼応するように、お鶴とお千代が「おもしろや、おもしろや。」と二人で歌う。2小節の間奏の後で、全体で「これにて 今日の芸づくし、めでたく清みて千秋楽、御代は万歳、万歳楽と 歌声高く、寿祝ひて、さらばよ 皆さん、さらばよ 皆さん、さらば、

さらば、さようなら。」と声高らかに歌われる。この最後の場面で、合唱は「さらばよ皆さん」のフレーズを上行系の音型で二度繰り返し、二度目のフレーズの終わりでフェルマータ(音の持続)になる。フェルマータでは二長調の主和音であるレ、ファ、ラの和音が響き合い、音楽の高揚感が高まる工夫が施されている(図17)。

(図17)《うかれ達磨》「第十二子供及達磨合唱」
「さらばよ皆さん(後半4小節)」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)

また、このフィナーレの音楽は、テンポが♩=132で設定されており、快活な速度になっているが、フェルマータの後の3小節では音価が2倍になっている。つまり、これまでの速度が半分(♩=66)になることから、聞き手は急にゆったりとしたテンポの音楽に感じられるようになるのである。このゆったりとしたテンポで合唱は歌いきり、

(図18)《うかれ達磨》「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)

後奏はピアノ伴奏によって元の快活な速度で一気に音楽を終わらせる曲調になっている(図18)。

6. まとめ

本居長世の歌遊び《うかれ達磨》は、西洋的な音楽劇をもとに創作された和洋折衷による作品であるが、構成されている楽曲は和洋折衷的、邦楽的、西洋的の三種に分類することができる。「第一合唱」「第十子供及小達磨(合唱及踊)」は、西洋的な形式で邦楽的な要素を含む楽曲であった。また、「第七大達磨独唱」では「謠がかり」という邦楽的手法で独唱が始まり、途中から西洋的でありながら邦楽的な味わいを残した歌に引き継がれていた。「第一」「第七」「第十」の曲に関しては、西洋的、邦楽的な音楽を組み合わせた和洋折衷的な楽曲といえる。一方で「第三踊(柵の達磨)」「第五独唱(子守唄)」のように、日本の端唄や子守唄などの邦楽を直接引用する楽曲も見られ、前者は邦楽楽器、後者はピアノによる伴奏が付けられていた。西洋的な音楽劇の中にあえて日本独自の端唄や子守唄を挿入することで、当時の聴衆の耳に馴染みやすいものにした斬新な試みであったといえる。上記以外の曲に関しては、西洋的な曲調の楽曲であった。まず、「第二合唱」「第四合唱」「第六合唱」の少女たちによって繰り広げられる達磨転がしの場面では、当時の日本人には珍しかった8分の6拍子を用いた楽曲であった。「第八大達磨独唱及踊」「第九小達磨踊」と、この二曲を組み合わせた「第十子供及達磨舞踏」は、踊ることが想定された西洋的な舞曲となっていた。さらに「第十二子供及達磨合唱」では、音楽劇の最後にふさわしい大掛かりな混声三部合唱による西洋的な楽曲が創作されていた。また、少女たちの笑い声は「ハ、、、」と表記されている部分があり、音程がつかない笑い声をリズムだけで表現するなど、本居独自の表現方法が試されていた。さらに、喋りを活かした少女たちの独白が各所で効果的に使われており、曲の間に挿入されているものや、音楽が流れる中で挿入される独白があるなど、台詞による独特な表現方法が試されていた。このように、子どものための音楽劇が創作されていない時代に、本居が和洋

折衷的な要素を織り交ぜた子どものための音楽劇を創作したことは実に先進的な試みであったといえる。

吉丸一昌の台本は、単純な少女たちの達磨遊びではなく、現実性から非現実性へと観客を引き込む仕掛けが見事に施されていた。先述の「子守唄」では、少女が子どもに見立てた達磨を相手に子守唄を歌うのだが、なかなか子どもが眠らないので少女は一旦子守唄を中断して、独白による台詞を喋り始めるのである。これは、歌や踊りだけではなく演劇的な要素を音楽劇の中にも含ませることで、聴衆を《うかれ達磨》の世界へ引き込む仕掛けと言える。つまり、観客に「眠らない子ども＝目を見開いたままの作り物の達磨」という印象を聴衆に与え、やがて動かないはずの大達磨が手足を出して歌い出したり、子達磨たちが少女たちと一緒に歌ったり踊ったりする場面で効果的な布石となっていたのである。吉丸の台本は、短い物語の中に起承転結を持たせ、本居に新しい音楽劇の創作法をもたせさせた秀作といえる。

歌遊び《うかれ達磨》は、短い音楽劇ではあるが、作曲は本居長世、台本は吉丸一昌、振付を七代目松本幸四郎が務め、当時各界の第一人者が子どものための音楽劇の創作に関わる画期的な出来事であった。それにより、単なる百貨店における余興的な子どものための音楽劇に終わることなく、先進性の高さが示された歴史的な作品となり得たのである。

注

- 1) 増井(2003)p.14
- 2) 同上p.20
- 3) 同上p.40
- 4) 和田(2020)p.150
- 5) 同上p.154
- 6) 白木屋(1957)p.308
- 7) 同上p.310
- 8) 金田一(1982)p.72

参考・引用文献

- 大西由紀(2018)『日本語オペラの誕生—鴉外・逍遥から浅草オペラまで—』森社
 金田一春彦(1982)『十五夜お月さん—本居長世

人と作品ー』三省堂

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

増井敬三 (2003) 『日本オペラ史～1952』水曜社

松浦良代 (2005) 『本居長世 日本童謡先駆者の生
涯』国書刊行会

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)

森節子「音楽取調掛」日本音楽教育学会編 (2004)

『日本音楽教育事典』音学之友社

和田博文 (2020) 『三越 誕生!』筑摩書房

渡邊寛智 (2020) 「子どものためのオペレッタの楽
譜と台詞の構成についての研究」『島根県立大
学松江キャンパス紀要』第59号 p.67-78

渡邊寛智 (2021) 「黎明期の子どものためのオペ
レッタ創作についての考察－明治期のオペラ受
容、和洋折衷の音楽教育の影響を受けたお伽歌
劇《ドンブラコ》ー」『島根県立大学松江キャン
パス研究紀要』第60号 p.71-80

謝辞

本研究はJSPS科研費 23K12070の助成を受けた
ものです。

(受稿 2023年9月29日, 受 理 2023年11月15日)

情報教育とICT活用能力の現状と課題(1)

— 島根県を中心に —

飯塚 由美
(保育学科)

Current Status and Issues of Information Education and ICT Utilization Skills
— Focused on Shimane Prefecture —

Yumi IITSUKA

キーワード：ICT、情報活用能力、高等学校、島根県、教職課程

ICT, Information utilization ability, High school, Shimane Prefecture, Teacher training course

1. はじめに

現在、教員養成課程では情報機器の操作(教育職員免許法施行規則第66条の6)が必修であり、各教科教育においても情報機器の操作の習得は不可欠で、ますます重要なポイントとなってきている。ただ、長年、初年次の教員養成(保育・保育教育系)の情報科目を担当し、高等学校において情報の科目が必修になったことで変化を期待していたが、入学生の情報活用能力が目立って上向くことはなく、むしろ最近では低下しているのではないかと感じることもさえる。県立ということもあり、本学の学生は島根県を中心に同じ山陰の鳥取県の学生が特に多く、周辺の中国地方からの学生もいる。

毎年、入学直後の4月にこの保育・保育教育系の学生をチェックしているが、情報機器(特にパソコン)を苦手とする率は非常に高い。本稿では、まず情報活用能力を把握するため、その基本的な考え方や最新の児童生徒の情報活用能力、教員のICT活用指導力の観点から整理し、島根県を中心に中国地方の他の県と比較しながら検討していく。

情報教育の目標の3観点と8要素としては、以下のA-Cの項目が挙げられている(文部科学省, 2019, 2023)。

A. 情報活用の実践力

- ・課題や目的に応じた情報手段の適切な活用
- ・必要な情報の主体的な収集・判断・表現・処理・創造
- ・受け手の状況などを踏まえた発信・伝達

B. 情報の科学的な理解

- ・情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解
- ・情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解

C. 情報社会に参画する態度

- ・社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響の理解
 - ・情報のモラルの必要性や情報に対する責任
 - ・望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度
- 児童生徒がICTを適切に活用できるようにすること、また教師がICTを切に活用して指導することができることが重要であるとされ、こうした情報活用能力を児童生徒に身に付けさせるため、現在の情報教育の状況把握や在り方、今後の課題を見つけていく目的で、昭和63年(1988年)より継続して「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」を毎年3月1日に全国の学校を対象(公立：全数調査)に実施している。

2. 最新の児童生徒の情報活用能力について

令和4年1月～2月に、「児童生徒の情報活用能力の把握に関する調査」が実施され、その結果が公表された(文部科学省, 2023a)。

情報活用能力とは、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力である(文部科学省, 2023a)。この考えに基づき、全国の小学校、中学校、高等学校等(国公立)から抽出した475学校(各1学級:無作為抽出)に対し、児童生徒の情報活用能力を測る問題形式の調査と関連する学習状況等に関する質問形式の調査(キーボードによる文字入力課題、問題調査、児童生徒質問調査、いずれもCBT:Computer Based Testing)が計14,219人に実施された。また、全校種共通に出題した問題(138問)と発達段階に合わせて中・高等学校のみに出題した問題(38問)について、児童生徒の能力を同一尺度で得点化することができるIRT(Item Response Theory、項目反応理論)で分析された(表1参照)。

調査問題の得点は、小学校、中学校、高等学校と校種が上がるにつれて高くなる傾向が見られ、この結果を基に情報活用能力の習熟度レベル1～9が設定されている。習熟度レベルが上がるにつれ、より複雑な文脈を理解したり、より多くの問題解決のプロセスが求められたりする場面にも対応できるようになるとされる。結論として、文部科学省は、高等学校については、生徒の約3割(33.5%)がレベル5以下に位置し、約3割の高校2年生には、目的に応じたアプリケーションの選択・操作、目的に応じた情報整理、分岐処理を含むプログラムの実行結果理解、著作権等の権利やそれを守る方法の理解等ができていないと考えている。

今回の調査結果を見ていくと、中学生ではレベル5の割合が最も多く、レベル6でも高校生の結果と変わらず同じ割合を示している。習熟度には個人差も出やすいが、抽出調査であり、全てを対象としてはいないが、かなり下位のレベルにとどまる高校生の現状も見取れる。

習熟度レベル9の内容は、特に高度な知識と技能が必要なように見える。普通の大学生レベルでも比較的高い水準ではないだろうか。大学の全教育課程を終了し卒業前の大学生であれば、その割合は増加するかもしれない。この基準表に照らし合わせれば、高校卒業したばかりの中学初年次(新学期)の大学生では、レベル5、レベル6に達していれば良いところで、中には、レベル4程度も怪しく、アプリケーションの選択や操作(特にExcel)、保存の操作もままならない(保存すること自体を理解していなかったり、保存場所の区別やその特徴の理解ができない)学生も多く見受けられている。

3. 学校における教育の情報化の実態等に関する調査

「第3期教育振興基本計画」(平成30年6月15日)において「ICT利活用のための基盤の整備」の測定指標として「教師のICT活用指導力の改善」が策定された(文部科学省, 2018)。

このICT活用指導力の基準については、「教員のICT活用指導力チェックリスト」(平成30年度改訂)に反映され、校務にICTを活用できるのはもちろん、授業におけるICT活用の指導や情報モラルの指導が含まれる。学校教育及び教育行政のために地方公共団体において整備されたICT機器のほか、学校のインターネット接続環境、教員のICT活用指導力の状況を明らかにし、国・地方を通じた教育諸施策を検討・立案するための基礎資料を得ることが目的である。学校の調査の対象としては、公立の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、特別支援学校及び中等教育学校である(調査対象は毎年3月1日現在で設置されている学校に限定)。調査の開始年は、昭和63年(1988年)で、抽出方法は全数調査、基本データについては5月1日現在で実施される。

調査の内容は、情報化への環境整備等の実態と教員のICT活用指導力等から構成され、教育用コンピュータの設置などを含むコンピュータ等の整備の実態、インターネットへの接続状況等、教員のICT活用指導力の状況等を回答する調査票(文部科学省, 2023b)によって自己評価される。

表1 習熟度レベルの受検者分布・特徴一覧（文部科学省，2023a）

レベル ^{※1}		各レベルの児童生徒の割合 ^{※2}	調査の結果を基に想定できる各レベルの児童生徒が身に付けている情報活用能力の例 ^{※3}
レベル9 669点 以上	高	9.7%	① アプリケーション、システム、デジタルの特徴を理解している ② 他人の主張に関する根拠を見つけることができる / 複数の条件に応じて、複数の情報を検索し、選択できる ③ 反復処理を含むプログラムの実行結果を想定しながら修正できる ④ 不適切な情報を受信せずに、個人情報や著作権を保護しながら発信できる
	中	1.9%	
	小	0.1%	
レベル8 669点 ～ 622点	高	14.5%	① 全角・半角・英字・数字・記号などを使い分けて入力できる ② 複数の条件に応じて、複数の情報を選択できる / 目的に応じて、グラフを選択し、修正できる ③ 複数の条件分岐を含むプログラムを理解している / 目的に応じて、フローチャートを考えることができる ④ 不適切な情報発信を指摘できる
	中	5.9%	
	小	0.4%	
レベル7 622点 ～ 572点	高	20.4%	① ホームページ等を管理するためのアカウント権限を設定できる / ファイルサイズの削減などができる ② 信頼できる根拠を選択できる / データの矛盾点を指摘できる ③ 目的に応じて、反復処理のプログラミングができる ④ コンピュータウイルスの感染対策ができる / 公開してはいけない記事の判断ができる
	中	13.1%	
	小	1.8%	
レベル6 572点 ～ 524点	高	21.9%	① 目的に応じて、アプリケーションを選択し、操作ができる ② 目的に応じて、情報を整理することができる / 複数の事象を示した図を読み解くことができる ③ 分岐処理のプログラムの実行結果を考えることができる / プログラムの不具合から修正すべき箇所を見つけることができる ④ デジタル情報の発信に関わる肖像権、著作権等の権利やそれらを守る方法を理解している
	中	21.9%	
	小	6.4%	
レベル5 524点 ～ 480点	高	17.4%	① 指定されたフォルダへファイルに名前を付けて保存できる / クラウド上の編集権限を設定できる ② 目的に応じて、情報を図、表、グラフに示すことができる ③ 分岐処理のプログラムをフローチャートに表すことができる ④ コンピュータウイルス感染の原因について理解している
	中	24.9%	
	小	15.6%	
レベル4 480点 ～ 417点	高	9.3%	① 指示に従って、アプリケーションを選択し、操作ができる ② 複数のページに書かれている情報を要約できる ③ 簡単な分岐処理のプログラミングができる ④ 自分の情報を守ったり、健康に留意したりしながら情報端末を使うことができる
	中	17.8%	
	小	25.8%	
レベル3 417点 ～ 381点	高	4.1%	① 指定されたフォルダを選択できる / ファイルの共有範囲を設定できる ② 複数の条件に応じて、情報を選択し、見だした特徴を基に分類できる ③ 条件に応じてフローチャートを修正したり、情報処理の手順を図で表したりすることができる ④ SNSの特性や著作権違反となる行動を理解している
	中	9.2%	
	小	23.6%	
レベル2 381点 ～ 329点	高	1.8%	① 指定された手順通りに画像の挿入ができる ② 複数の条件に応じて、情報を選択し、比較して特徴を見つけることができる ③ 簡単な反復処理のプログラミングができる ④ 情報には権利があることを理解している
	中	3.9%	
	小	15.9%	
レベル1 329点 未満	高	0.9%	① ドラッグ&ドロップなどのコンピュータの簡単な操作ができる ② 簡単なグラフや表から情報の読み取りができる / 指示された情報の比較ができる ③ 簡単な順次処理のプログラミングができる ④ IDとパスワードの重要性を理解している
	中	1.3%	
	小	10.4%	

①基本的な操作等、②問題解決・探究における情報活用、③プログラミング、④情報モラル・セキュリティ

※1：調査を行った全児童生徒の平均点は500点に換算している。また、得点の上限や下限は存在しない。

※2：小中高それぞれの校種について、割合の合計を100%として計算している。ただし、四捨五入の関係で、中学校の割合は合計しても100%とならない。

※3：児童生徒の到達しているレベルより下のレベルの特徴は身に付けていると考えられる。

4. 都道府県別(地方公共団体)の教育の情報化の実態(概要)

特に中国地方(都道府県別)の教育の情報化の状況を取り上げてみる。図1は、令和5年9月13日に文部科学省(2023d)が公表した最新の「教育の情報化の実態に係る主な指標(概要)」の速報値である。すべての指標ではないが、各々の県全体としての総合的な情報化の実態が見て取れる。鳥根県(全体)としては、例えば、教育用コンピュータ(児童生徒の学習用コンピュータ含む)は、一人1台を満たしているが、もっと台数に余裕のある全国平均より低い。大型提示装置の整備率は全国平均よりも若干上回るが、特に総合型公務支援システムの整備率が低い位置にある。ここでいう「統合型校務支援システム」は、教務系(成績処理、出欠管理、時数等)・保健系(健康診断票、保健室管理等)、指導要録等の学籍関係、学校事務系など統合して機能を持つシステムのことである。

鳥取県については大型提示装置の整備率は平均以下であるものの、他の指標は平均以上であり、情報化に向けて徐々に設備等が整ってきている。この鳥取を含め中国地方で比較してみると、情報化において、教員ICT活用指導力も含め、他に比べて鳥根県は立ち遅れているのがよくわかる。特に岡山県の教育の情報化は最も進んでおり、教育用コンピュータ台数に余裕があり、無線LANの整備やインターネット接続率、普通教室の大型提示装置(プロジェクター、デジタルテレビ、電子黒板)の整備率、統合型校務支援システムの整備率、教員のICT活用指導力等が高い評価となっている。その結果は、全国平均からみても高い位置にあり、全ての指標で鳥根県よりも上回る。

5. 教員のICT活用指導力等の実態

1) 教員のICT活用指導力チェックリストと令和4年度の状況(全国:高等学校)

調査された全学校(公立)のうち、特に高等学校に関する教員のICT活用指導力結果を取り上げる。

全国の高等学校の調査結果(文部科学省, 2023c)は表2に挙げている。この教員のICT活用指導力等

の状況調査については、令和4年度において授業を担当している教員が回答している(できる、ややできる、あまりできない、ほとんどできないの4つの選択肢で回答)。なお、この担当教員は、授業を定期的に担当している教員のみで、授業を一時的あるいは臨時的に担当する教員は含まれていない。

高等学校の結果を総覧すると、全体的にみて、A項目の教材研究・指導の準備・評価・公務などにICTを利用する能力は比較的高く評価されているが、その他のB-D項目では低い傾向にある。

2) 鳥根県の教員ICT活用指導力調査(高等学校)と中国地方の調査結果

次に、鳥根を中心に鳥取を含めた山陰や中国地方を視野に、大学の初年次情報教育に直結する高等学校の現状(公立学校)を見ていく。中国地方での令和4年度に授業を担当している教員のICT活用指導能力評価の回答(「できる」または「ややできる」と回答した教員の割合)を比較すると、鳥根県は最も低い位置にあり、全国平均および同じく山陰として区分される鳥取県を下回り、高等学校での指導力の点で、かなり立ち遅れている感がある。なお、専門学科・総合学科、単独及び複数学科設置校での評価は少し高くなる(令和4年度の鳥根県の数値:評価の割合(%)は、順に、A:81.7(83.3)、B:62.3(64.9)、C:67.1(69.9)、D:71.2(74.0)で、全国平均は、順にA:90.1(90.2)、B:78.0(78.4)、C:81.0(81.8)、D:86.1(86.4)で、()内は共に専門学科・総合学科等の結果)。

これに対し、全国平均を上回り、A-Dのいずれの項目でも鳥根県よりも高い位置にあるのが岡山県である(図2-1参照)。

また、ここ3年間(令和2年度~令和4年度)の鳥根県の教員のICT活用指導力評価の変遷をみていくと(図2-2参照)、あまり変化は見られず、むしろ令和2年度(2020)よりも、教材研究・指導の準備・評価・公務などにICTを利用する能力であるA項目やコロナ禍の影響もあると思われるが、授業にICTを活用して指導する能力のB項目では評価は低くなっている。

さらに、令和4年度の鳥根県(高等学校)の調査

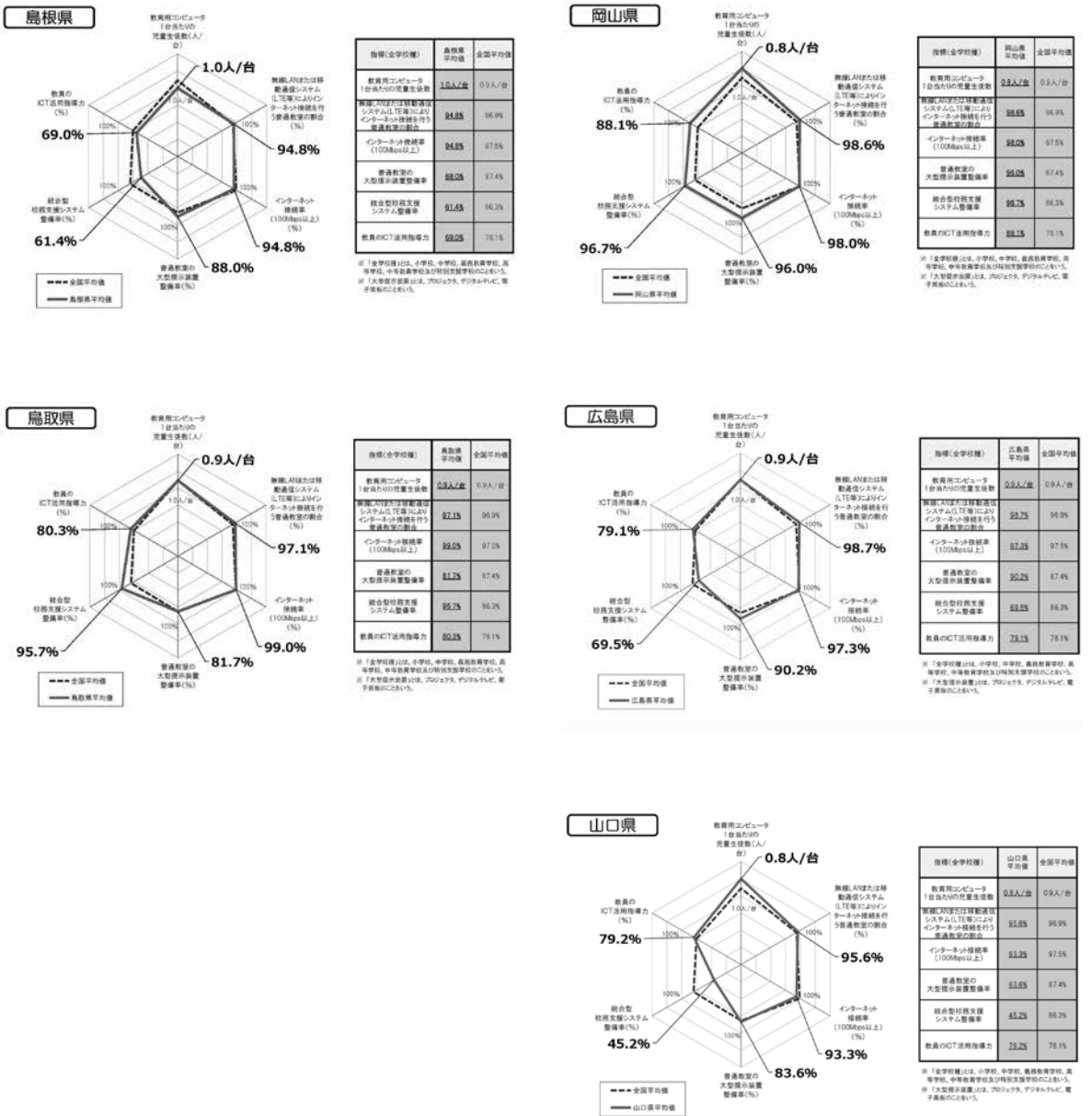


図1 中国地方の教育の情報化の実態(島根県、鳥取県、岡山県、広島県、山口県)

※図1内の図は、文部科学省(2023d) 令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果(概要)_速報値

表2 令和4年度教員のICT活用指導力の状況 (全国：高等学校) (文部科学省, 2023b)

		高等学校	高等学校	高等学校	専門学科・総合学科 単独及び 複数学科設置校	専門学科・総合学科 単独及び 複数学科設置校	専門学科・総合学科 単独及び 複数学科設置校
		「できる」若しくは「や やできる」	「できる」若しくは「や やできる」	大項目平均	「できる」若しくは「や やできる」	「できる」若しくは「や やできる」	大項目平均
		(人)	(%)	(%)	(人)	(%)	(%)
A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力							
A1	教育効果を上げるために、コンピュータやインターネットなどの利用場を計画して活用する。	128912	89.6	90.1	73325	89.6	90.2
A2	授業で使う教材や校務分掌に必要な資料などを集めたり、保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするためにインターネットなどを活用する。	130354	90.6		74016	90.5	
A3	授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するために、ワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。	135514	94.1		77135	94.3	
A4	学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをコンピュータなどを活用して記録・整理し、評価に活用する。	123894	86.1		70724	86.4	
B 授業にICTを活用して指導する能力							
B1	児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。	125353	87.1	78.0	71508	87.4	78.4
B2	児童生徒に互いの意見・考え・作品などを共有させたり、比較検討させたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。	110233	76.6		62976	77.0	
B3	知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。	104813	72.8		59751	73.0	
B4	グループで話し合ったり考えをまとめたり、協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に、コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。	108844	75.6		62297	76.1	
C 児童生徒のICT活用を指導する能力							
C1	学習活動に必要な、コンピュータなどの基本的な操作技能(文字入力やファイル操作など)を児童生徒が身に付けることができるように指導する。	120866	84.0	81.0	69374	84.8	81.8
C2	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する。	123850	86.0		70925	86.7	
C3	児童生徒がワープロソフト、表計算ソフト、プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する。	115365	80.1		66523	81.3	
C4	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する。	106448	73.9		61038	74.6	
D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力							
D1	児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する。	127144	88.3	86.1	72407	88.5	86.4
D2	児童生徒がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する。	128019	88.9		72873	89.1	
D3	児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなど、コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する。	119910	83.3		68441	83.7	
D4	児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気づき、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する。	120749	83.9		68931	84.2	

注1) 「研修を受講した教員」には、令和4年3月末日までの間に受講予定の教員も含む。

注2) 各項目の右側の数値は、高等学校のうち「専門学科・総合学科単独及び複数学科設置校」の結果である。

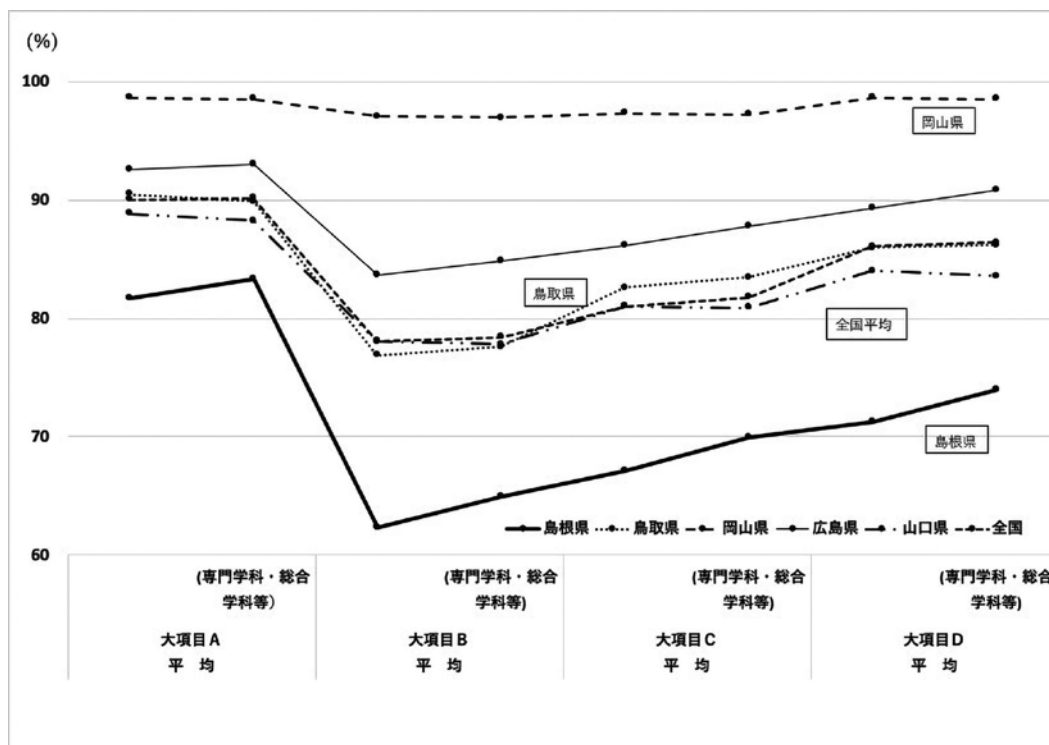


図2-1 令和4年度の島根を含む山陰、中国地方の教員ICT活用指導力調査比較
 (「できる」または「ややできる」と回答した教員の割合の大項目別平均)

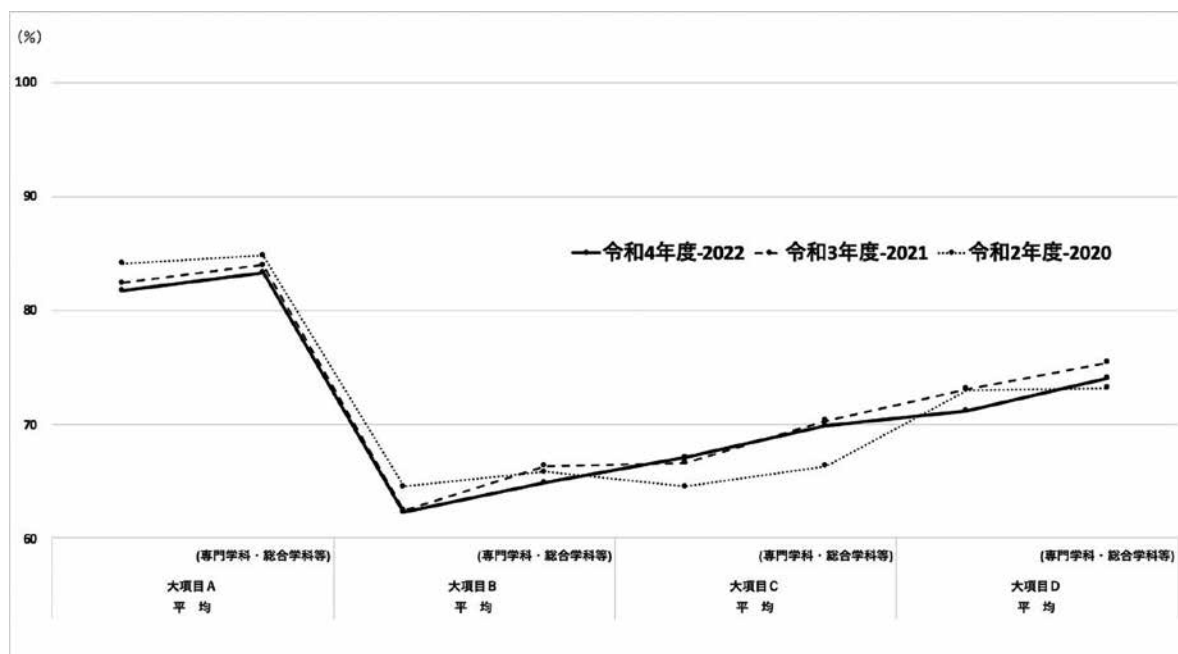


図2-2 島根県の教員ICT活用指導力調査結果 (過去3か年の状況)

※図2-1、図2-2共に「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」(文部科学省, 2023c)の数値データから作成した。

結果をチェックリストの詳細と関連付けてみると、A項目で評価される、教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力の他は、全国平均からみてもかなり低い位置にある。

つまり、チェックリスト内の授業にICTを活用して指導する能力(B項目)、児童生徒のICT活用を指導する能力(C項目)、情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力(D項目)に関する評価である。これらの項目は、その下位項目を以下に挙げておく。

(B1) 児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。

(B2) 児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり、比較検討させたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。

(B3) 知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。

(B4) グループで話し合っただけ考えをまとめたり、協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に、コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。

特に、以下のC項目については、児童生徒のICTの操作技術や活用の能力を高めることに直結する。C項目については、

(C1) 学習活動に必要な、コンピュータなどの基本的な操作技能(文字入力やファイル操作など)を児童生徒が身に付けることができるように指導する。

(C2) 児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する。

(C3) 児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができる

ように指導する。

(C4) 児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する。

また、D項目としては、情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力であり、以下の項目が含まれる。

(D1) 児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する。

(D2) 児童生徒がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する。

(D3) 児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなど、コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する。

(D4) 児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気づき、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する。

かなり具体的な操作技術や知識の習得のための指導内容が列記されており、高校によって調査結果に格差はあると思われるが、具体的な高校名や区分ごとの詳細な結果については公表されていない。しかし、このチェックリストの下位項目を検討することで、より具体的に取り組むべき今後の課題が見えてくる。

教員の研修については、文部科学省によると、前年度の20%の指導力アップにつながる場合もあるといった報告もあるが、島根県については、研修参加率は高いとは言えず(高等学校)、また、翌年の指導力アップ(増加率)にはあまり大きな変化がない。研修の効果性についても今後検討していく必要がある。

6. おわりに

大学生のICTや情報活用能力の調査研究について

は、例えば、齋藤ら（2022）が、教員養成学部生の1年生に対し、高校時におけるオンライン授業の経験とICT活用指導力に関して調査を行い、高校時のオンライン授業の経験が教員養成学部生のICT活用指導力に与える影響を検討している。結果から、ICT活用指導力との有意な差は認められなかったが、オンライン授業の経験により、オンライン授業に対する肯定的な意見や情報モラル指導に関する意識を持つことができると示唆している。また、教員養成学部生に対するICT活用指導力の育成は依然として求められているものであり、コンピュータやインターネットを学習に活用するための方法を学ぶ授業を展開することがICT活用指導力を向上させると報告している。

また、入学生に対して継続的に情報機器利用実態調査を実施し、初年次情報リテラシー教育の効果を調査・検討している研究（柴田, 2022:2023）では、大学生の情報機器操作スキルは、入学時と半期の授業を終えた後に比較するとその修得率は多くの項目で向上していると報告している。ただ、これまでの他大学の情報教育に対する実態調査によると、まだ学生は情報科学の知識や技能に長けているとは言えず、高等学校で学習した教科「情報」の内容が必ずしも身に付いておらず、スマートフォンの普及と若年者のパソコン離れからパソコンの操作スキルが落ちていることにも言及している。

さらに、露口（2022）は、教員のICT活用不安と抑鬱傾向についての調査（Web調査：小中学校に勤務する教諭3277人）から、教員のICT不安については多様な変数が影響を及ぼしており、特に、性別・年齢の属性要因の影響が強いことを示し、またこの不安と抑鬱傾向に対しては同僚への信頼と職能成長による抑制効果も確認されている。

最近の本学の入学生（保育・保育教育系）をみると、特に文字入力やインターネット検索は比較的にできるようになっているが、情報機器としてのパソコン自体の最も基本的な扱い方やしくみ、アプリ操作の基礎（最も基本的なファイル操作、整理、保存など）ができていない学生が増えている。携帯（スマホ）の操作ばかりに日常があるためか、標準アプ

リで作業をしても、保存はしたことがない（いつも勝手に自動保存で復元するので）ということで、「さっき作ったファイルが消えています、何ですか、保存なんてする必要があるのでですか」と真顔で質問されたりもする。また、高校の情報関係の授業は、1年生のときのみで、それ以来パソコンは使ったことがないという学生や、高校ではipadのみでパソコン操作はできないという学生もいた。OS名はもちろん、高校で使用したパソコンの標準的なアプリの名前さえ理解しておらず（高校で何を使用していたのかわからない）、特にExcelの基本は身につけておらず、中には使ったこともないし、習っていないという学生もいた。ここ数年は、コロナ禍で対面授業での指導も難しい影響もあり、また、生徒の習得する力にも個人差はあるものの、情報機器の理解や操作技術の指導など適切なICT情報活用の指導（あるいは指導する能力）が出身高校によってもかなりばらつきがある。

大学の入学時、高校までに習得されるべき基本が備わっていれば、開始時点でより高い基準から大学でのICT活用指導力のアップは図れる。教員の指導力は、ICT活用不安と抑鬱傾向にも配慮しながら、新たな情報技術（例えば、最近ではAI技術）にも目を向ける姿勢や、自身の職能成長のための研修等の機会利用や情報教育に関する同僚との協力や支援関係の構築など多様な要因の改善があって向上する可能性は高まる。

引用文献

- 柴田雅博（2022）. 福岡県立大学人間社会学部における初年次情報リテラシー教育の効果（2021年度） 福岡県立大学人間社会学部紀要, 30（2）, 41-51.
- 柴田雅博（2023）. 福岡県立大学人間社会学部における初年次情報リテラシー教育の効果（2022年度） 福岡県立大学人間社会学部紀要, 31（2）, 73-84.
- 文部科学省（2018）. 第3期教育振興基本計画 https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1406127.htm（2023.9.29アクセス）

- 文部科学省 (2019). 教育の情報化に関する手引 (令和元年12月)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00724.html (2023. 9. 28アクセス)
- 文部科学省 (2023a). 児童生徒の情報活用能力の把握に関する調査研究
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1369615.htm (2023. 9. 28アクセス)
- 文部科学省 (2023b). 令和4年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査 (調査票)
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhouka/gaiyou/1259350.htm
- 文部科学省 (2023c). e-stat 学校における教育の情報化の実態等に関する調査
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400306&tstat=000001045486&cycle=0&metadata=1&data=1> (2023.9.28アクセス)
- 文部科学省 (2023d). 令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (概要)_速報値
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_02406.html (2023.9.28アクセス)
- 齊藤陽花・金松萌々花・南條優・下崎高・小泉遥香・佐藤和紀・森下孟 (2022). 高校でのオンライン授業の経験による教員養成学部生のICT活用指導力に関する実態調査 日本教育工学会研究報告集, 2022 (2), 96-101.
- 露口健 (2022). 教員のICT活用不安と抑鬱傾向. 学校改善研究紀要, 4, 1-16.

(受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

現代アメリカ英語における医療語 ーカリン・スローターの英語と背景文化を解明する

田中 芳文
(地域文化学科)

Medspeak in Modern American English: A Linguistic and Cultural Study of Karin Slaughter's English

Yoshifumi TANAKA

キーワード：医療語, アメリカ英語, ブランド名, スラング
Medspeak, American English, brand name, slang

1. Prolog

米国のベストセラー作家カリン・スローター (Karin Slaughter) の作品に、電話がつながらなかった理由を友だちに尋ねられた少女が弁解する場面がある。

“I had a **stomach bug**,” Emily said. “I told you that on Saturday.” -*Girl, Forgotten*, p. 162
「お腹の風邪だったの。土曜日に言ったじゃない」
-田辺訳(上), p. 286

特に微生物 (microorganism), あるいはウイルス (virus) によって引き起こされる病気を指す語に **bug** がある。初出年は1918年 (*OED*)。この場面に出てくる **stomach bug** を収録する英和辞典はないが、**bug** の項の用例に入れるものはある。

〔略式〕 軽い伝染性の病気 a **stomach bug**
胃痛, 胃炎 (『ジーニアス英和6』)
〔略式〕 (軽い感染性の) 病気; ばい菌, 病原菌,
ウイルス a **stomach [tummy] bug** 腹の病
気。 (『コンパスローズ英和』)

OED は **stomach bug** を収録している。口語 (colloquial) で、吐き気や嘔吐の症状があり、下痢を伴うこともある、細菌性、あるいはウイルス性感染によって引き起こされることが多い病気。スラング (slang) で、初出年は1959年。山田・田中 (2016) にも収録していた。

CDC (米国疾病対策センター) や NHS (英国国民保健サービス) のウェブサイトによると、**stomach bug** はノロウイルス (norovirus) のことで、**stomach flu** とか **winter vomiting bug** とも呼ばれる。^{1), 2)}

スローターの作品に現れる英語の言語と文化は、英語研究者にとってたいへん興味深いもので、田中 (2022b), 田中 (2023b), 田中 (2023c), 田中 (2023d) では、その作品に見られるブランド名、犯罪・捜査の英語、地域方言、スラング、婉曲表現、日常生活の英語表現を取り上げて検討した。本稿では、田中 (2023a) に引き続き、スローターの作品に見られる **stomach bug** のような医療語 (Medspeak) に焦点を当て、山田・田中 (2016) と田中 (2022a) の改訂増補版を編むための調査・研究を行うこととする。

2. 医療スタッフの名称

1) charge nurse

この語は田中(2018)でも取り上げたが、新しい英和辞典でも依然として「(英)(病棟の)看護師長」(『ジーニアス英和6』)のようにイギリス英語のレーベルが付いている。コーパスで見ると、BNCは20例、COCAは111例で、米国でも使われている。また、オーストラリアやニュージーランドでも使われている名称である(*Stedman's Australia and New Zealand 6*)。訳語は「主任看護師」がよい。「看護師長」に相当する **head nurse** は、現在では **nurse manager** とも呼ばれる (*Mosby's 11*, 山田・田中2016)。

The charge nurse who had given Angie directions had sounded excited to hear the man was going to have a visitor. -*Triptych*, p. 324

電話でアンジーに道順を教えてくれた看護師長は、ケンに面会人が来ると聞いて喜びを隠せないようすだった。 -多田訳, p. 468

2) physician's assistant

physician's assistant については、「(米) 医療助手」(『ジーニアス英和6』)よりも「《主に米》医師助手」(『コンパスローズ英和』)のほうが適切である。次の場面の邦訳では単に「助手」と訳出されており、誰の助手を務めるのかわかりにくい。

Maybe she could find a **physician's assistant** who needed some cash and wouldn't ask questions. -*Broken*, p. 342

お金に困っていて、なにもきかずにいてくれる助手がいるかもしれない。 -田辺訳(下), p. 191

医師と看護師の間くらいトレーニングを受け、以前なら医師のみが行っていた決まりきった仕事をする。主にアメリカ英語。初出年は1817年(*OED*)。 **physician assistant** とも呼ばれ、**PA**の略語も使われる (*Mosby's 11*, *Taber's 24*)。 *DOT* はかなり具体的な仕事内容を示している。 *DOT* には別

の **medical assistant** も収録されており、この点でも「医療助手」よりも「医師助手」の訳語が適切である。

『医学英和2』は、前者については「医師助手《免許をもつ医師の監督のもとで問診・簡単な診療など基礎的医療サービスを行なう訓練をうけ、認定された人; 略 PA》」とかなり詳しいが、後者については「医療補助員」の訳語のみである。

physician's assistant は、普通は医師が行う業務を医師の監督下で行う。2年間のプログラムを修了し、国家試験に合格した者は、特に **physician's assistant, certified** (略称は **PA-C**) と呼ばれる。 **medical assistant** は、管理上、及び臨床上的業務を行うことによって、医師、あるいはその他の医療従事者をサポートする。 **medical office assistant** とも呼ばれる (*Stedman's 7*, *Taber's 24*)。

コーパスで見ると、COCAでは **physician's assistant** が159例、 **physician assistant** が158例、 **medical assistant** が152例である。

3. 医療施設などの名称

1) abortion clinic

abortion clinic については、*Collins Dictionary* が、イギリス英語での意味として、医師によって人工妊娠中絶 (**abortion**) が法的に行われる場所であるとしている。

clinic の *OED* の初出年は1889年で、通例は限定する形容辞 (*epithet*) とともに使われるとし、 **diabetic clinic**, **fracture clinic**, **child guidance clinic**, **dental clinic** などがあげられている。 *Collins COBUILD ALD9* は、 **clinic** の項でコロケーションを取り上げ、 **clinic** の前に来る名詞9つの1つとして **abortion** を示している。コロケーション辞典では、 *OCD2* が **clinic** の項で、 *MCD* が **abortion** の項で、いずれも **abortion clinic** をあげている。

abortion clinic をコーパスで見ると、BNCは3例、COCAは520例である。次の場面の邦訳では「妊娠中絶病院」と訳出されているが、BNCにもCOCAにも **abortion hospital** の例はない。

Add to the list the union organizations,

undocumented workers, and **abortion clinics**, and he had managed to piss off almost everyone in the state. -*The Good Daughter*, p. 156

依頼人のリストには、組合組織や不法就労者や妊娠中絶病院といったものもあったから、ラスティは州の住人ほぼ全員を怒らせていたことになる。 -田辺訳(上), p. 204

2) air ambulance

air ambulanceは、山田・田中(2016)に収録している。*OED*の初出年は1920年である。*OALD*がどういうわけか“*especially British English*”としているが、コーパスで見ると、BNCは44例、COCAは76例である。

What would help was an **air ambulance** to take these children to civilization.

-*The Last Widow*, p. 258

役に立つものは、子どもたちを文明社会へ連れていってくれる救急ヘリだ。 -鈴木訳, p. 303

別の場面では**air ambulance helicopter**が出てくるが、BNCでは0例、COCAでは1例のみである。

A white **air ambulance helicopter** raced overhead. In the distance, fire engines bleated their horns. -*The Last Widow*, pp. 48-49

白い救急ヘリが頭上を飛んでいった。遠くで消防車がサイレンを鳴らしている。 -鈴木訳, p. 58

air ambulanceはヘリコプターの場合もあるし、飛行機の場合もある。*OED*には、飛行機の**ambulance airplane**と**ambulance plane**が収録されている。両者ともに初出年は1918年で、前者は主に北米で使われるという。

3) chemo ward

口語で、**chemo**はがん治療としての化学療法(chemotherapy)の意味である。初出年は1977年で、**chemo treatment**や**chemo drugs**のように、名詞

の前で限定的(attributive)に使われることが多い(*OED*)。**chemotherapy**の切り株語(stump word)である。

次の場面の邦訳に出てくる「癌病棟」は、原文では**chemo ward**が使われている。

Andy could remember the same look passing between them when the nurses were wheeling Laura into surgery, off to radiation therapy, into the **chemo ward**. -*Pieces of Her*, p. 548

アンディは、ローラが車椅子に乗せられて手術室や放射線治療室や癌病棟に入っていくときに同じ目をしたのを覚えている。

-鈴木訳(下), p. 308

コーパスで見ると、COCAで**chemo ward**は4例、**chemotherapy ward**は1例である。関連語では、**cancer ward**が74例、**cancer unit**が15例、**oncology ward**が20例、**oncology unit**が17例である。

4) surgical suite

アメリカ英語で手術室を表す語には**operating room**がある。初出年は1831年。イギリス英語では、もとは手術を見学する人たちのための劇場(theatre)に似た部屋だったことから**operating theatre**、あるいは単に**theatre**と呼ばれる。前者は1824年、後者は1660年ごろから使われている(*OED*)。

スローターの作品には、母親の手術を待つ主人公の様子が次のように描かれている。邦訳では「手術室」だが、原文には**surgical suite**が使われている。

Andy was waiting outside the closed doors to the **surgical suite** while the doctors operated on Laura. -*Pieces of Her*, p. 35

アンディは手術室の閉じたドアの外で待っていた。ローラがなかで手術を受けている。

-鈴木訳(上), p. 52

suiteは、ひとそろいの部屋、あるいは特定の目的

のための単一の部屋または部門を指す語で、前に修飾語が来る。*OED*の初出例(1899年)は「手術部門」を意味する **operating suite** である。

スローターの作品に出てきた **surgical suite** は、1つ、あるいは複数の手術室とそれに付属する滅菌保管エリア (sterile storage area)、手術チームが手指などを消毒する **scrub room** と呼ばれる部屋、術後の患者が入る **recovery room** と呼ばれる部屋などを含むひと続きの部門である (*Mosby's 11*)。

コーパスで見ると、COCAで **operating room** が1591例、**surgical suite** が27例、**operating suite** が16例である。

5) teaching hospital

teaching hospital は、山田・田中(2016)に収録した。*OED*は初出年が1963年で収録しているが、「医学生が教育を受ける病院」としか記述されており、不十分である。英和辞典は次のように記述するが、いくつかの問題点がある。

医大附属病院；研修医のいる病院

(『ウィズダム英和4』)

教育実習病院《医学生が実習を行なう》

(『ジーニアス英和6』)

(医学生が実習を行なう) 教育実習病院, 医大附属病院

(『コンパスローズ英和』)

(医学生が実習する) 教育実習病院, 医学部附属病院

(『スーパー・アンカー英和5』)

教育病院《医科大学の附属病院など、学生に医療・看護の研修を施す医療機関》

(『リーダーズ英和3』)

teaching hospital は、将来、医師、看護師、そのほか関連する医療専門職 (allied health professional) となる人のためのトレーニングプログラムを有する病院を指す語である (*Taber's 24, Stedman's 7*)。したがって、「大学病院」や「医大附属病院」でなくても、そのようなプログラムがあれば、**teaching hospital** である。医学であれば、医学部を卒業した研修医 (resident) が専門医学実習を行うので、「医

学生が実習を行う」というのは適切ではない。また、「教育実習」という訳語は、教員免許取得のための実習を連想してしまう。

Jane said, “Northwestern can’t be far from here. They’re a **teaching hospital**. They’ll know how to take care of —” *-Pieces of Her*, p. 485

ジェインは言った。「ノースウェスタン大学はそんなに遠くない。あそこには大学病院がある。きっとアンディを治療してくれる—」

-鈴木訳(下), p. 229

4. 医療材料の名称

1) muscle relaxer

筋弛緩薬を意味する語で *OED* に収録されている語は、名詞の **muscle relaxant**、または形容詞の **muscle-relaxant** を使った **muscle-relaxant drug** である。初出年は前者が1949年、後者が1951年である。

スローターの作品には **muscle relaxer** が出てくる。

The **muscle relaxer** was still in her system. She could feel the drug weighing her down.

-The Good Daughter, p. 482

[前略] ^{しかん} 筋肉弛緩薬の効果はまだ続いていた。薬のせいで体が重い。

-田辺訳(下), p. 203

relaxer について、*OED* は “A person who or thing which relaxes or loosens something” としている。1936年と1989年の用例に **muscle relaxer** があるが、前者は薬以外のもの、後者は薬かどうか不明である。コーパスで見ると、**muscle relaxant** が89例、**muscle relaxer** が26例となっている。後者のほとんどは筋弛緩薬を指していることが確認できる。

2) butterfly

名詞の **butterfly** は、傷口が広がらないように閉じておくために使われる蝶型の粘着テープを指して、限定的に **butterfly bandage** や **butterfly strip** のよ

うに使われる。初出年は1895年 (*OED*)。butterfly だけでも使われる (*Taber's 24*)。『医学英和2』は、butterflyの項で「バタフライ《翼の形に広げられる粘着テープ》」とする。

スローターの作品には、縫合するくらいの深い傷を閉じる場面で、動詞として使われる例が出てくる。

Sara would have to butterfly it closed and hope for the best. *-Faithless*, pp. 54-55

サラはそれをバタフライして、最善の結果を期待しなければならないだろう。

5. ブランド名

1) Ace bandage

Ace bandageは山田・田中(2016)に収録し、田中(2018)でも取り上げた。“All Cotton Elastic”の頭文字から1918年に命名された。Aceは2009年から3Mの商標となり、bandage以外の製品もある。³⁾

次の場面の邦訳ではどんな品質の包帯なのか不明だが、原文を読むとAceがあることから、「純綿糸で伸縮性のある」包帯であることが明らかになる。

She was wearing an Ace bandage that ballooned around her hand.

-Pieces of Her, pp. 548-549

[前略]手を包帯でぐるぐる巻きにされている。

-鈴木訳(下), p. 308

2) ClearRx

Rxは、*prescription*の略語で、「処方箋」や「処方薬」などを意味する。北米で使われる。初出年は1911年である (*OED*)。

このRxを使ったClearRxという商標がある。Deborah Adlerがデザインし、ディスカウントストアチェーンのTargetが採用して、2005年から店内の薬局で使用されていた。^{4), 5)} 次の場面の邦訳ではただの「薬瓶」となっているが、中身は市販薬ではなく処方薬である。

Andrea recognized the red ClearRx bottle from

Target. Ricky tossed back two pills while Andrea watched.

-Girl, Forgotten, p. 228

ディスカウントストア〈ターゲット〉の赤い薬瓶だ。リッキーはアンドレアの前で、薬を2錠口に入れた。

-田辺訳(下), p. 42

3) Velcro sling

Velcroは山田・田中(2011)に収録した。*OED*にも商標名(proprietary name)として収録されており、初出年は1960年。小文字のvelcroも使われる。また、形容詞Velcroedも1972年から。

次の場面の邦訳では単に「アームスリング」とされているが、原文を読めば、ファスナーのVelcroで調節することができるスリングであることがわかる。

Her arm was strapped to her waist in a Velcro sling.

-Pieces of Her, p. 60

片方の腕をアームスリングでウエストの前に固定されていた。

-鈴木訳(上), p. 84

6. スラングなど

1) circling the drain

go (etc.) down the drainは、“to disappear, get lost, vanish; to deteriorate, go to waste”の意味で使われる。口語的、比喩的なフレーズで、初出年は1930年 (*OED*)。

goではなく動詞circleを使ったcircle the drainは、容体が悪化して死が近づいている状態を表すスラングである。1980年代から(Kipfer and Chapman 2007)。circling the drainの形で使われることが多い(Segeen 2006, 山田・田中 2016)。略語のCTDでも使われる(Conlon 2009)。

“The judge asked to speak with you. I believe she wants to offer thanks, but keep it brief. Dr. Vaughn is circling the drain. He won't last through the night.”

-Girl, Forgotten, p. 298

「判事があなたと話したいんですけど。お礼を言いたいんだと思うけれど、長くないようにして。ドクター・ヴォーンは危ない状態なの。朝

までもたないと思う」 -田辺訳 (下), p. 165

2) inhospitable womb

形容詞の **inhospitable** には、「〈土地が〉生存に適さない、不毛の」(『ジーニアス英和6』)の意味がある。この意味での初出年は1616年である (*OED*)。

womb (子宮) を修飾して **inhospitable womb** で使われる例がある。

“And she ran tests and did scans and then she said something about the thinness of this wall or scarring on that tube and she drew this diagram on a sheet of paper but I said, ‘Give it to me straight.’ And she did. I have an **inhospitable womb**.”
-*The Good Daughter*, p. 523

「先生はいろいろな検査やスキャンをしたあと、この壁が薄くなっているとか、あの管に傷がついているとか言って、紙に図を描き始めた。だからわたしは言ったの。`はっきり言ってください。って。そうしたら言うてくれた。私の子宮は居心地が悪いって」
-田辺訳 (下), p. 256

子宮の状態が妊娠しにくい、あるいは妊娠の状態を維持しにくいことを表す表現として使われてきたもので、他にも **inhospitable uterus**, **lazy uterus**, **unfavorable cervix**, **incompetent cervix** などがある。しかし、これらの表現は侮辱的 (offensive) であり、**uterine lining challenges** (子宮内膜の問題) のような表現で言い換えるべきだという提案もなされている。^{6), 7), 8)}

3) roofie

鎮静薬 (sedative) や催眠薬 (hypnotic) として使われる薬の商標名 **Rohypnol** は、スラングで **roofies** と呼ばれる (山田・田中 2016)。*OED* には **roofie** で収録されており、初出年は1993年である。大文字で初めて **Roofie**、あるいは **rophie**, **ruffie**, **roofy** の綴りもある。

デートレイプドラッグ (date rape drug) としてしばしば悪用されるが、動詞としての用法もあり、ス

ラングで「こっそりと違法に、レイプ目的で、人の意識を失わせる、あるいは正常に活動できないようにするために飲み物に薬 (特に **Rohypnol**) を入れる」という意味で使われる (*Cambridge Dictionary*)。次の場面では、「薬を盛る」と訳出された。

“The cops think Andrew **roofied** all three?”

-*False Witness*, p. 96

「警察はアンドルーが3人に薬を盛ったと見ているの？」
-鈴木訳 (上), p. 124

7. Epilog

Life Flight, あるいは **LifeFlight** は、米国、カナダ、オーストラリアなどで、**air ambulance** と呼ばれるヘリコプターや飛行機による救急搬送サービスの名称に使われている語である。^{9), 10), 11)}

スローターの作品には、この語が **life-flight** で動詞として使われる場面がある。特に受動態で「航空機で救急搬送される」の意味で使われるようである (*Urban Dictionary*)。COCAで見ると、動詞10例のうち9例が **be life-flighted** の形である。邦訳では「緊急搬送された」とあるが、救急車ではなく、救急ヘリコプター、あるいは飛行機で運ばれたのである。

“What?” Her voice was almost a whisper. “Ben, what?”

“It’s your dad.” He swallowed back his grief.

“They had to **life-flight** him to the hospital.

He —”
-*The Good Daughter*, p. 216

「え？」ささやくような声になった。「ベン、なんなの？」

「きみのお父さんだ」ベンは悲しみをこらえるように告げた。「病院に緊急搬送された。彼は—」

-田辺訳 (上), p. 278

注

本稿で引用した例文と邦訳内の太字はすべて田中による。また、本稿で取り上げた項目には、書き改めて田中 (2024) に収録した項目も含まれている。

- 1) <https://www.cdc.gov/norovirus/index.html>
- 2) <https://www.nhs.uk/conditions/norovirus/>
- 3) https://www.acebrand.com/3M/en_US/ace-brand/about-ace-brand/our-story/
- 4) <https://corporate.target.com/article/2012/10/interview-target-pharmacy-clearrx-design-jose-barr>
- 5) <https://adlerdesign.com/project/clear-rx-medication-system/>
- 6) <https://mashable.com/article/motherhood-app-unveils-new-pregnancy-terms>
- 7) <https://www.peanut-app.io/blog/renaming-revolution-glossary>
- 8) <https://www.stylist.co.uk/opinion/fertility-words-geriatric-pregnancy-barren-inhospitable-womb/510166>
- 9) <https://www.lifeflight.org/#>
- 10) <https://www.lifeflight.ca/index.php>
- 11) <https://www.lifeflight.org.au/>

[以上の最終アクセス日は、2023年9月9日]

Texts ([]内は本稿で使用した略記)

- Slaughter, Karin, *Triptych*. Dell, 2016. (多田桃子 訳, 『三連の殺意』オークラ出版, 2016) [*Triptych*]
- _____. *Broken*. Dell, 2016. (田辺千幸 訳, 『サイレント』(上)(下) ハーパーコリンズ・ジャパン, 2017) [*Broken*]
- _____. *Faithless*. Dell, 2016. [*Faithless*]
- _____. *The Good Daughter*. William Morrow, 2018. (田辺千幸 訳, 『グッド・ドーター』(上)(下) ハーパーコリンズ・ジャパン, 2020) [*The Good Daughter*]
- _____. *Pieces of Her*. William Morrow, 2019. (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*]
- _____. *The Last Widow*. William Morrow, 2020. (鈴木美朋 訳, 『破滅のループ』ハーパーコリンズ・ジャパン, 2020) [*The Last Widow*]
- _____. *False Witness*. William Morrow, 2022. (鈴木美朋 訳, 『偽りの眼』(上)(下) ハーパーコリン

- ズ・ジャパン, 2022) [*False Witness*]
- _____. *Girl, Forgotten*. HarperCollinsPublishers, 2022. (田辺千幸 訳, 『忘れられた少女』(上)(下) ハーパーコリンズ・ジャパン, 2023) [*Girl, Forgotten*]

参考文献

- Cambridge Dictionary = Cambridge Dictionary Online*. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment. 2023.
(<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>)
- Collins Dictionary = Collins Dictionary Online*. Glasgow: CollinsDictionary.com, HarperCollins Publishers. 2023.
(<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>)
- Collins COBUILD ALD 9 = Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*. 9th edition. Glasgow: HarperCollins. 2018.
- DOT = Dictionary of Occupational Titles*. 4th edition. 2 vols. Washington, D. C.: U. S. Department of Labor. 1991.
- MCD = Macmillan Collocations Dictionary*. Oxford: Macmillan Education. 2010.
- OADL = Oxford Advanced Learner's Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press. 2023.
(<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>)
- OCD 2 = Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. 2nd edition. Oxford and New York: Oxford University Press. 2009.
- OED = The Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. 2023.
(<https://www.oed.com/>)
- Urban Dictionary = Urban Dictionary*. 1999-2023.
(<https://www.urbandictionary.com/>)
- Mosby's 11 = Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing & Health Professions*. 11th edition. St. Louis, Missouri: Elsevier. 2022.
- Stedman's Australia and New Zealand 6 =*

- Stedman's Medical Dictionary for the Health Professions and Nursing*. Australia and New Zealand edition. Illustrated 6th edition. Philadelphia, Pennsylvania: Wolters Kluwer Health|Lippincott Williams & Wilkins. 2008.
- Stedman's 7 = Stedman's Medical Dictionary for the Health Professions and Nursing*. Illustrated 7th edition. Philadelphia, Pennsylvania: Wolters Kluwer Health|Lippincott Williams & Wilkins. 2012.
- Taber's 24 = Taber's Cyclopedic Medical Dictionary*. 24th edition. Philadelphia, Pennsylvania: F. A. Davis Company. 2021.
- 『医学英和2』=『研究社医学英和辞典』第2版. 研究社. 2008.
- 『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.
- 『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.
- 『リーダーズ英和3』=『リーダーズ英和辞典』第3版. 研究社. 2012.
- Conlon, Patrick(2009), *The Essential Hospital Handbook: How to Be an effective Partner in a Loved One's Care*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Kipfer, Barbara Ann and Robert L. Chapman(2007), *Dictionary of American Slang*. 4th edition. New York: HarperCollins.
- Segen, Joseph C.(2006), *Concise Dictionary of Modern Medicine*. New York: McGraw-Hill.
- 田中芳文 (2018), 「翻訳の解剖 — *Chicken Soup for the Nurse's Soul* の医療語」『人間と文化』第2号, pp. 201-211.
- _____ (2022a), 『医療現場の英語辞典』補遺版. 英語の言語と文化研究会.
- _____ (2022b), 「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・スローターの英語表現と背景文化を探る」『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), 『医療現場の英語表現』開拓社.
- 山田政美・田中芳文 (2011), 『英和ブランド名辞典』研究社.
- _____・_____ (2016), 『医療現場の英語辞典』三省堂.
- BNC = British National Corpus (<https://www.english-corpora.org/bnc/>)
- COCA = Corpus of Contemporary American English (<https://www.english-corpora.org/coca/>)
- (受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

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

田中 芳文

(地域文化学科)

The Language of Football: Lexical Differences between British and American English

Yoshifumi TANAKA

キーワード：サッカー, イギリス英語, アメリカ英語, 地域方言, 語彙的差異
football, British English, American English, regional dialect, lexical differences

0. 米国出身のBob Bradleyが英国のプロサッカーチームSwansea City AFCの監督 (manager) を務めていた期間に、試合後のBBCのインタビューで批判を招いたことがある。

Swansea City manager Bob Bradley responds to recent criticism of his use of 'PK' and 'road game' in a BBC post-match interview.

American Bradley says football terminology is different in every country and that his message is the most important factor.

-BBC, 22 December 2016

この件については*The Wall Street Journal*など多くのメディア報道で取り上げられたが、英国人がpenalty kickと呼ぶキックをPK, away matchと呼ぶ試合をroad gameと言ってしまったことに対する批判であった。

penalty kickはOEDにも収録されている語で、初出年は1889年である。しかし、略語PKへの言及はない。サッカーに関して米国で使われる語 (American terms) を収録するというHarves (2023) は、penalty kickだけでなく、PKも収録している。

"Nothing will change my mind that we should have had a **penalty kick** in the last minute of the game."
-BBC, 17 August 2023

形容詞の**away**は、スポーツで相手チームの本拠地で行われる試合を表したり、そこでの得点、勝利などを表したりして、**away match**や**away goal**のように使う。初出年は1886年。北米では**road**で、**road game**や**road win**のように使う。初出年は1896年である (OED)。

West Ham fans have been banned from attending the club's next European **away match** after objects were thrown from the stands at their Europa Conference League final win over Fiorentina.
-BBC, 21 June 2023

サッカーに関して使われる語が、このように英国と米国で異なるということは、地域方言 (regional dialect) の語彙的差異 (lexical differences) として考えることもできる。本稿では、サッカーの言語について、イギリス英語とアメリカ英語の語彙的差異の視点から具体例をあげて検討する。

1. attack

スポーツ一般で「攻撃」、あるいは「攻撃陣」を指す語。初出年は前者が1786年、後者が1869年。北米では、通例は **offense** のほうが使われ、初出年は1884年である。「守備」、あるいは「守備陣」は **defence** で、初出年は前者が1825年、後者が1871年 (*OED*)。次のBBCの用例では、「守備」を指す **defence** と同時に使われていてわかりやすい。

For much of Arsenal's season, they have been resolute in **defence** and potent in **attack**.

-BBC, 15 May 2023

2. boots

「サッカーシューズ」を指す語は **boot** である (Cook and MacDonald 2017)。Harves (2023) は、古くて伝統的な語であるとする。『リーダーズ英和3』には「《英》ではサッカーシューズ・バスケットシューズなども **boot** の範疇にはいる」の説明がある。

OED は、**football boot** で収録する。初出年は1863年。主に北米では **cleat** と呼ばれ、複数形 **cleats** で使われる。初出年は1892年である。

A new study has shown that 82% of women footballers at top European clubs say that uncomfortable **boots** affect their performance.

-BBC, 29 June 2023

リーグ戦やトーナメント大会での得点王に授与される賞は、**Golden Boot** と呼ばれる。初出年は1967年 (*OED*)。

3. brilliant

イギリス英語では、スポーツでの素晴らしいプレーを表すのに形容詞 **brilliant** を使うのがポピュラーな方法で、サッカーでは “Luiz Suarez scored two **brilliant** goals against England.” のような言い方をする (Herskovitz 2014)。

Julian Alvarez's “**brilliant**” strike puts Argentina 2-0 ahead against Poland in their Group C match at the World Cup.

-BBC, 30 November 2022

4. cheeky

cheeky は、サッカー選手がリスクキーな、あるいは創造的な動きをして、それがチームにとってよい結果をもたらした場合などに使われる語である (Cook and MacDonald 2017)。イギリス英語でよく使われる (Konrad 2022)。

“**Cheeky as hell**” and a first senior goal on 26 December - Jurgen Klopp described Spanish teenager Stefan Bajcetic's impact for Liverpool as “like a Christmas story”.

-BBC, 26 December 2022

5. clean sheet

clean sheet について、英和辞典には「(スポーツで) 無失点」(『ジーニアス英和6』) がある。『リーダーズ英和3』は少し詳しく「《サッカーなどで》完封勝ち」と、イギリス英語であることと、サッカーで使われることを示す。Room (2010) はサッカーで使われる語であるとする。

スポーツで無敗記録を維持する、あるいは無失点に抑えるという事実を表す語である。初出年は1899年。特に、ゴールキーパーについて、**keep a clean sheet** の形で、初出年は1917年である (*OED*)。

Former England goalkeeper Ben Foster **kept a clean sheet** on his second Wrexham debut as the National League leaders beat York City 3-0.

-BBC, 25 March 2023

アメリカ英語では、**shutout** が使われる (Bendelow and Kidd 2015)。初出年は1889年 (*OED*)。

6. cracker

サッカーの試合で強烈なシュートが決まった時には、英国のアナウンサーは “What a **cracker**.” のように表現するという (Herskovitz 2014)。

名詞の **cracker** には、イギリス英語のスラングで “anything excellent” の意味があるが、これは “excellent” の意味を持つ形容詞 *crack* からである。コメディアン Frank Carson (1926-2012) がキャッチフレーズとして使った “It’s a **cracker**!” の影響もあって生まれた語法である (Dalzell and Victor 2013)。OED には、スラングとして「並外れたもの」の意味が2001年に追加された。初出年は1891年で、1998年の用例 “scored a **cracker**” はサッカーのものである。

Fernando Torres scores ‘**cracker**’ for Spain at 2006 World Cup -BBC, 21 June 2019

7. cracking

英国でサッカーの熱狂的ファンや解説者が使う形容詞に **cracking** がある (Konrad 2022)。**cracking** にはイギリス英語のスラングで “excellent” の意味がある。副詞としても使われる (Dalzell and Victor 2013)。

Watch some **cracking** goals, cheeky nutmegs and wild celebrations from the FA People’s Cup finals at St George’s Park, where 98 teams competed in 15 different categories over the weekend for the chance to claim glory and head to Wembley to receive their trophies on the pitch at half-time in the FA Cup final.

-BBC, 29 April 2019

8. cross

サッカーの試合で、「競技場を横切るパス」は **cross-pass** と呼ばれる。初出年は1929年。1961年からは **cross** だけでも使われるようになった (OED)。Room (2010) は、この **cross** を収録する。アメリカ英語では、**cross ball** が使われるという

(Parton 2013)。

The goal was initially ruled out by the assistant referee who signalled Doan’s **cross** had gone out of play, but the VAR ruled Mitomo had reached it in time. -BBC, 1 December 2022

Granit Xhaka, who has been heavily linked with a move to the Bundesliga, set them on their way when he nodded in Gabriel Jesus’ **early cross** from the right. -BBC, 28 May 2023

クロスのパスがそのままゴールに入った場合に使われる語に **cross-cum-shot** がある。クロスのパスを狙ったのか、シュートだったのかは本人にしかわからない (Bendelow and Kidd 2015)。「クロス兼シュート」ということ。

The away side responded with Brandon Cooper glancing a header narrowly over the crossbar, while Jack Sparkes saw a **cross-cum-shot** go just wide for Exeter as a drab game limped towards half-time. -BBC, 14 January 2023

9. cynical

スポーツマン精神に反する行為を表す形容詞として、イギリス英語では **cynical** が使われるという (Bendelow and Kidd 2015, Herskovitz 2014)。

Federico Valverde helped Real Madrid win the Spanish Super Cup against their city rivals Atletico Madrid on Sunday with one of the most **cynical** fouls you’ll ever see - and somehow won man of the match, as well as a pardon from opposition manager Diego Simeone.

-BBC, 13 January 2020

10. dive

ボクシングやサッカーなどで、相手またはレフリーを欺くための故意の転倒を **dive** と呼ぶ。初出

年は1942年。**take a dive**の形で使われることが多い。スラングで、もとはアメリカ英語 (*OED*)。

Coventry City's Matt Godden has been charged by the Football Association for an alleged **dive** during Saturday's 4-1 Championship win at home to Fulham. -BBC, 5 October 2021

Mexico coach Miguel Herrera accused Robben of diving three times in the game, but the forward told Dutch television: "I have to apologise. In the first half I **took a dive**." -BBC, 29 June 2014

『ジーニアス英和6』は、「(英)『サッカー』ダイブ《故意に転倒しファウルを受けたと見せかけ審判を欺く行為》」のようにイギリス英語であるとする。アメリカ英語では**flop**が使われる (Herskovitz 2014)。

11. draw

同点で試合が終了した場合を指す語は、**draw**である。**tie**を使うのは北米に限られる (Murray 2002)。**draw**のほうがよく使われるのはイギリス英語、アイルランド英語、オーストラリア英語、ニュージーランド英語で、初出年は1823年である。**tie**の初出年は1680年 (*OED*)。

Sheffield United manager Paul Heckingbottom says he is "proud" of his players, but "disappointed" by the goals conceded in the 2-2 **draw** with Everton. -BBC, 2 September 2023

12. dressing room

dressing roomは、スポーツで「更衣室」を指す語である。初出年は1761年。**locker room**は主にアメリカ英語で使われる。初出年は1870年。古い語では**dressing shed**もある (Murray 2002)。**dressing shed**は、現在では、主にオーストラリア英語やニュージーランド英語で使われる (*OED*)。

It is a very delicate atmosphere in a football **dressing room**, and I just don't see how Ronaldo can go back in there. -BBC, 14 November 2022

*OED*は、これとは別に、スポーツで集合的にチームのメンバーを指して**dressing room**が使われることも説明している。チームの意見や感情に関して使われるのが一般的である。初出年は1985年。1993年の用例には“lost the **dressing room**”があるが、**lost the dressing room**は、監督がチームのからの支持を失ったことを指す表現である (Bendelow and Kidd 2015)。「チームのメンバーを失った」ということ。

Has Jurgen Klopp **lost the dressing room**?

-BBC, 4 April 2023

13. extra time

スポーツで、通常の試合時間 (normal time) で決着がつかず、延長戦に入った場合の試合時間は**extra time**と呼ばれる。初出年は1911年。もともと、また特に北米では、**overtime**が使われるのが通例である。初出年は1921年 (*OED*)。

Substitute Bruno Petkovic struck from distance in **extra time** before Luka Modric's penalty settled a remarkable game in Rotterdam.

-BBC, 14 June 2023

『コンパスローズ英和』は、**overtime**について「《米スポ》(試合の) 延長時間《選手のけがなどによるロスタイムの分》(《英》**extra time**)」とするが、この定義に相当する語は**overtime**や**extra time**ではなく、**injury time**である。最新の『ライトハウス英和7』の**overtime**の記述も同様に適切ではない。**injury time**の*OED*の初出年は1960年。イギリス英語では**stoppage time**も使われる。初出年は1846年である。**added time**などとも呼ばれる (Harves 2023)。

14. fixture

fixtureは、イギリス英語で、特定の日程・場所で開催されることが計画されたスポーツの試合である (*LDOCE6*)。

Referee Michael Salisbury has been dropped for the next round of Premier League **fixtures**.

-BBC, 11 April 2023

スポーツ一般で、初出年は1825年である。限定的な (attributive) 用法では、**fixture-card**が1886年、**fixture-list**が1905年から使われている (*OED*)。

'The **fixture list** doesn't look kind'

-BBC, 22 February 2023

サッカーでは、シーズンの**fixture**を無作為に作成するコンピューターは**fixture computer**、短期間に試合が集中する過密日程は**fixture pile-up**と呼ばれる (Bendelow and Kidd 2015)。

Lage preparing for **fixture pile-up**

-BBC, 26 November 2021

15. kit

サッカーチームの「ユニフォーム」を指す語は、英国やアイルランドでは**football kit**、または**football strip**である。初出年は前者が1881年、後者が1923年。アメリカンフットボールやカナディアンフットボールの場合は**football uniform**が使われる。初出年は1868年 (*OED*)。

スポーツ一般で、「ユニフォームや用具」を指す場合に**kit**が使われる (Room 2010)。初出年は1862年 (*OED*)。サッカーでは、「ホーム用ユニフォーム」は**home kit**、「アウェイ用ユニフォーム」は**away kit**、さらに「予備の第3ユニフォーム」は**third kit**である。

Arsenal have unveiled a striking **away kit** for

the upcoming 2023-24 season.

-BBC, 18 July 2023

『ウィズダム英和4』は、**kit**の項で「しばしばユニフォームのみをさす」の説明を加えている。

16. lads

ladsは、サッカーで「男子チームのメンバー」を指す語である。英国では普通に使われる。最もよく使うのはコーチ (coach) だという (Murray 2002)。イギリス英語であることは、Konrad (2022) からわかる。集合的に使われる語 (collective term) で、**the boys**が使われることもある (Bendelow and Kidd 2015)。

Interim boss Michael Skubala has taken the pressure off the Leeds players, according to Patrick Bamford, who said "the **lads** love him.

-BBC, 17 February 2023

17. match

サッカーの「試合」を指す語として、*OED*には**football match**と**soccer match**が収録されている。初出年は前者が1649年、後者が1889年。北米では、**football game**のほうが普通はよく使われる。

*OED*によると、**match**だけで特定のスポーツの試合を指して使われるようになったのは1531年から。

Manchester City manager Pep Guardiola is set to miss his team's next two Premier League **matches** after undergoing back surgery.

-BBC, 22 August 2023

matchdayは、「特定の試合の日」の意味で、特にサッカーの試合を指す語として1947年から使われている (*OED*)。

サッカーを特集する英国BBCのテレビ番組の番組名は**Match of the Day**である。1964年放映開始 (Vahimagi 1996)。

また、**the beautiful game**は、サッカーを指

すジャーナリスティックなニックネームである (Room 2010)。「サッカーの王様」ペレの自伝 *My Life and the Beautiful Game* (1977) からで、*OED* の初出年も1977年である。

18. nil

「ゼロ」意味する **nil** は、現在はスポーツの試合の得点などで使われることが多い。初出年は1550年頃 (*OED*)。 **nil nil** なら0対0である。

Arsenal couldn't move back to the top of the Premier League as Man United held them to a **nil nil** draw. -BBC, 13 February 2014

「(主に英) (特に競技で) ゼロ ((米) **zip**)」(『ウィズダム英和4』) のように英米のレーベルを示す英和辞典もある。 **zip** について、*OED* は “*colloquial* (originally *U. S.*)” としている。

19. pitch

サッカーの「競技場」を指す語は **football pitch** である。初出年は1876年。アメリカンフットボールやカナディアンフットボールの場合は **football field** が使われる。 **pitch** だけで「競技場」を指すこともあり、その初出年は1895年で、明らかにサッカーの「競技場」を指して使われた用例は1902年のものである (*OED*)。Room (2010) は、 **pitch** はサッカーの試合 (match) が行われる場所であるとする。

Liverpool have signed a “machine on the **pitch**” in Wataru Endo, says manager Jurgen Klopp. -BBC, 18 August 2023

20. promotion と relegation

スポーツ、特にサッカーのリーグ戦で上の区分 (division) への「昇格」は **promotion**、下の区分への「降格」は **relegation** である。初出年は、前者が1907年、後者が1894年である (*OED*)。いずれもイギリス英語で使われる語 (Konrad 2022)。

Portadown have retained their top-flight status after a 1-0 win over Championship side Annagh United secured a 4-2 aggregate victory in the **promotion/relegation** play-off.

-BBC, 6 May 2022

relegation zone は、「降格圏」を表す (Room 2010)。一般の辞書にも収録されている語で、自動降格となるリーグ戦順位表の最下部の3チームの位置が「降格圏」(*Cambridge Dictionary*)。20チームで争う英国のプレミアリーグ (Premier League) の場合、18位から20位が「降格圏」である。

Brighton moved five points clear of the Women's Super League **relegation zone** with victory over West Ham United.

-BBC, 7 May 2023

21. quality

英国でサッカーの試合を分析する場合によく使われる語に **quality** があるが、米国ではまれで、コメンテーターは **talent** や **skill** という語を使う (Konrad 2022)。監督などのコメントにも出てくる語である。

Hibs boss Lee Johnson is thrilled to land Fish, saying: “During his first season with us he showed that he is a player with real **quality** and he adds composure and consistency to our backline.” -BBC, 27 July 2023

22. result

スポーツ一般で、「満足いく結果」を指す語が **result** である (Room 2010)。初出年は1837年。望ましい目的を果たす意味で、**get a result**、あるいは **get results** が使われるようになったのは1927年である (*OED*)。

サッカーの試合で、性質を表す限定的な形容詞 (qualifying adjective) なしで、通例は「勝利」を表す (Leigh and Woodhouse 2006)。イギリス英語では、勝利で勝ち点3を取る、あるいは引き分けで勝

ち点1を取る場合を指す (Robinson 2016)。

“But I’m really looking forward to it. Chelsea have got to have that confidence and belief they can go and **get a result**.” -BBC, 17 March 2023

“We’ve struggled to **get results** against them,” he said. “Particularly at home. The game away is difficult too.” -BBC, 10 March 2023

最低でも引き分けに持ち込むために、守備的な試合をすることを **play for a result** と呼んだ (田中 2023)。Murray (2002) は、引き分けは勝利ではないことから、この表現は不適切な名称 (misnomer) であるとするが、引き分けでも勝ち点が得られるという点では適切であろう。

23. six-yard box

スポーツ、特にサッカーで、ゴール前のしるしを付けられたエリア (marked area) は、**goal area** と呼ばれる。初出年は1902年。サッカーの場合は、**six-yard area**、または **six-yard box** とも呼ばれる。初出年は前者が1916年、後者が1954年である (OED)。長方形の形で、縦の長さが6ヤードである。

Walsall made a bright start - and Colchester goalkeeper Kieran O’Hara was forced to block an effort on the goal line after Tom Knowles had driven a low cross into the **six-yard box**.

-BBC, 14 February 2023

「ゴールエリア内」を指す場合、イギリス英語では **in the six-yard box**、アメリカ英語では **in the six** が使われるという (Geoghegan 2013, Patron 2013)。

24. supporter

サッカーの「サポーター」を指す語は、**football supporter** である。初出年は1879年で、主にイギリス英語である。スポーツ一般では、**supporter** が

1843年から使われている。**supporter** だけでサッカーの「サポーター」を指す用例は、1928年からである (OED)。

Former Wolves striker Don Goodman believes Gary O’Neil has already “changed a lot of **supporters’** minds”. -BBC, 17 August 2023

OEDには、**football fan** も収録されている。英米のレーベルはなく、初出年は1894年。

A fight involving 50 rival **football fans** left one person in hospital and saw police make two arrests. -BBC, 24 August 2023

25. touchline

touchline は、特にサッカーとラグビーで使われる語である。初出年は1863年。アメリカ英語では、**touchline** よりも **sideline** のほうが使われる (Geoghegan 2013)。

対戦する両チームの監督どうしが、タッチライン沿いで小競り合い (clash) をすることがあるが、その衝突を指す語が **touchline spat** である (Bendelow and Kidd 2015)。

また、**touchline ban** は、試合中に監督やコーチが競技場内にいることが公式に禁止されることを指すイギリス英語である (*Collins Dictionary*)。Room (2010) もこの語を収録している。

Liverpool manager Jurgen Klopp should be handed a **touchline ban** for his behaviour during Sunday’s match against Tottenham, says Chris Sutton. -BBC, 1 May 2023

26. training

試合に備えての「練習」を指す語としてイギリス英語で使われるのは、**practice** ではなく **training** であるという (Robinson 2016)。スポーツ一般で使われる。初出年は1581年である (OED)。

Wilfried Gnonto has returned to first-team **training** at Leeds United after he submitted a transfer request last week.

-BBC, 22 August 2023

27. **winningest**

「勝利を得た」の意味の形容詞 **winning** の最上級 **winningest** は、アメリカ英語の口語で、「最多勝利の」の意味である。最上級の形の最初の用例は1974年 (*OED*)。次の用例は英国BBCからであるが、伝えているのは、米国のプロサッカーリーグの話題である。

Zlatan Ibrahimovic was described by LA Galaxy as “one of the **winningest** players of all time” after completing a move to the Major League Soccer club.

-BBC, 23 March 2018

winningest については、BBC (1 June 2013) が、“**‘Winningest’** v ‘brace’: Sporting terms lost in translation” というタイトルのニュースで伝えている。

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、すべて2023年9月9日である。

参考文献

Cambridge Dictionary = Cambridge Dictionary Online. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment. 2023.

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

Collins Dictionary = Collins Dictionary Online. Glasgow: HarperCollins Publishers. 2023.

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

LDOCE 6 = Longman Dictionary of Contemporary

English. 6th edition. Harlow, Essex: Pearson Education. 2014.

OED = The Oxford English Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2023.

(<https://www.oed.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.

『ライトハウス英和7』=『ライトハウス英和辞典』第7版. 研究社. 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.

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

Cook, Sally and Ross MacDonald (2017), *How to Speak Soccer*. New York: Flatiron Books.

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

Geoghegan, Tom (2013), “‘In the Six’ and Football’s Other Strange Americanisms.”

(<https://www.bbc.com/news/magazine-22633980>)

[最終アクセス日: 2023年9月9日]

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

Herskovitz, John (2014), “Soccer — What a howler! World Cup teaches U. S. fans new lingo.” Reuters, July 2, 2014.

(<https://jp.reuters.com/article/usa-soccer-english/soccer-what-a-howler-world-cup-teaches-u-s-fans-new-lingo-idUSL6N0PC49820140701>) [最終アクセス日: 2023年9月9日]

- Konrad, Putzier, (2022), "The World Cup Made American Soccer Fans Sound British; Old linguistic divides are weakening, aside from what the sport is called," *The Wall Street Journal*, December 18, 2022.
- Leigh, John and David Woodhouse (2006), *Football Lexicon*. London: Faber and Faber.
- Murray, Les (2002), *SBS Dictionary of Soccer*. South Yarra, Victoria, Australia: Hardie Grant Books.
- Parton, Sam (2013), "The top 20 football Americanisms — The US take on English football." (<https://www.openplay.co.uk/blog/the-top-20-football-americanisms-the-us-take-on-english-football>) [最終アクセス日：2023年9月9日]
- Robinson, Joshua (2016), "An American Soccer Coach in England Learns to Speak British; Swansea manager Bob Bradley was criticized for saying "PK," but a WSJ study shows he's been good at avoiding American soccer lingo," *The Wall Street Journal*, December 19, 2016.
- Room, Adrian (2010), *Dictionary of Sports and Games Terminology*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.
- Vahimagi, Tise (1996), *British Television*. 2nd edition. New York: Oxford University Press.

(受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

【追悼】30分間の扉

— Sue Dymoke の詩創作教育学研究と日本への影響 (日本語版) —

中井悠加

(保育教育学科)

キーワード：詩創作指導 イギリス 比較国語教育 追悼 Sue Dymoke

本稿は追悼の目的で日本語または英語を母語とする者両方を読者として想定しているため、同内容の英訳版も同時掲載されています。

1. はじめに



図1 Sue Dymoke氏

国際的な詩創作研究を牽引したSue Dymoke (スー・ディモク：以下、Sue) は、詩を愛し詩に愛された研究者だった。彼女はノッティンガム大学を卒業した後、PGCE (postgraduate certificate in education：英国の大学における教員養成コース) で優秀な成績を収め、2000年にノッティンガム大学で博士号を取得した。中等教育学校で教鞭を執った後、レスター大学で教育学の准教授(Reader)を務めた。2019年にノッティンガムトレント大学の准教授(Associate Professor)となり、その間病と闘いながらも常に「創造的な思考と読書で自分自身

をいっぱいにしよう」と(2016年9月、Sueからのメールより)し続けた。

2023年6月13日、Sueはその生涯を閉じた。同年4月から彼女との新しい共同研究に着手し、11月に再会する約束を交わした1ヶ月後のことだった。2013年にイギリスの詩創作指導についての研究で博士号を取得してからの私の10年間の研究は、まさにSueと共にあり、彼女の支えによって新しい刺激と挑戦に満ちた日々であった。

本稿では、Sueの理論と実践が日本の詩創作指導研究と実践に与えた影響と、彼女と私との10年間の歩みを記録することを目的とする。

2. はじまりの30分

「30分だけなら会えますよ。」2013年2月、初めてSueから届いたメールの文面にはそう書いてあったことをはっきりと記憶している。博士論文「イギリスにおける詩創作指導の理論と実践」を広島大学に提出し、最終審査も終えた数日後のことだった。イギリスについて執筆した自分の博士論文を読んでもくださったのは日本の研究者だけだった当時、イギリスの研究者にも読んでいただき評価してもらおうと、突然送ったメールへの返信だった。遠く離れた日本でも同じように詩創作指導に関心を持つ研究者がいることがうれしい、とメールには添えてあった。その2週間後に、レスター大学で「30分の面談」は実現し、それが先述した通り今日までの10年間の自分自身の研究の起点でもあり、日本の学校教育が「Sue Dymokeの詩創作指導実践」と出合う契機にも

なったといえる。

3. 「イギリスの研究」としての出会い

1) 評価駆動カリキュラムの中の詩創作

初めて「Sue Dymokeの理論と実践」に出合ったのは、2008年にイギリスの英語教育学術誌である *English in Education* を使用した調査のなかであった。当時大学院博士課程前期1年の私は、まさに研究のようなものを始めたばかりであり、まずはイギリスでどのような詩創作指導研究が展開してきたのかということを探る必要に迫られていた。当時の最新号である2008年から創刊号である1963年まで遡ることで「変動するイギリスの教育状況の中で、詩創作指導はどのように考えられ、イギリスの国語科教育の中でどのように位置づけられて今日に至るのか」(中井, 2012, p.144) を探究していた。

その調査で収集された55本の論文のなかに彼女の論文(Dymoke, 2001)が入っていた。2008年に初めて考察した後、何度か修正を加えて2012年に発表した論文の中で、私はDymoke (2001)の位置づけについて以下のように記している。

1989年のNC¹⁾導入以降の時代状況に対応する形で詩創作指導を位置づけようとする、つまり新設されたカリキュラムの中での詩創作の位置を模索しようと論じるのが*Dymoke (2001)である。GCSE²⁾の導入とNCの新設は、そうした教育制度に対応したシステムに沿って評価することが求められるということの意味する。評価方法の確立していない分野については、評価が求められるその他の分野に関する指導をどのように行うかという動向の中で必然的に添え物のように埋もれてしまうことが予想される。それが、1990年代に見る詩創作指導の不在の意味する背景である。当時のNCにおいて「書くこと」の領域では散文に関する評価は充実している一方で、詩創作に関する評価が明確にされていない。このような観点から、*Dymoke (2001)はNCのシステムに沿う形で詩創作指導の評価方法を構築しようと試みていたのである。(中井, 2012, p.148、注は引用者

による)

この記述から、当時の筆者はイギリスの強固な試験システムにおける詩創作の位置づけを問いただす研究としてDymoke (2001)を取り上げていたことが分かる。事実Sueのそうした問題意識は、詩創作指導研究を続けるひとつの原動力になっていたに違いない。Sueの研究関心は、もちろん幼少期から詩に親しんできたという彼女自身のバックグラウンドは前提であったが、その問題意識は常に詩創作の学習に関する研究の少なさとカリキュラムにおける詩創作の位置づけの弱さに焦点化されていたように思われる。詩創作指導研究の同僚であるAnthony Wilson氏と共に詩創作の発達モデル研究を続けていたが、その際も「詩創作を学ぶことの社会的文脈があらゆる文献から姿を消している」(Dymoke & Wilson, 2020)ことを指摘していた。つまり、子どもたちの学習や生活、そして彼らが生きる社会のなかに、詩と詩創作を位置づけることを使命としていたのではないかと感じられる。「カリキュラムのなかの詩創作」のあり方を問題視し、その転換をはかろうとしたDymoke (2001)における議論はその一端であったといえよう。

English in Education 誌によって筆者が行った調査では、筆者は「Ⅰ. 詩創作指導の隆盛期(1970年代・1980年代)Ⅱ. 詩創作指導の低迷期(1990年代)Ⅲ. 詩創作指導の再興期(2000年代以降)」(中井, 2012, p.147)と時代ごとに区分した。そのなかでDymoke (2001)の論文が発表されたのはⅡとⅢの間、つまり詩創作指導論の危機からの転換地点だったといえる。1985年にGCSEが、1988年にNCが導入されて以来、イギリスは「試験国家」となり、試験に含まれていない詩創作は散文に比べて明らかに不遇であった。Dymoke (2001)のなかで、試験の解答に詩を書き、「不適切な形式」として極めて低い評価を受けた生徒の事例について報告するその文からは彼女の憤りすら感じられた(p.33)。

2) 下書きと評価

その調査から4年経った2012年、私は彼女の理論と実践に再会することとなる。博士課程後期も

残すところあと1年と少しという時点で、最後に設定した研究課題が「詩創作の評価」であった。その時に取り上げて深く考察したのがDymoke (2003) *Drafting and Assessing Poetry*であった。この著作を取り上げて考察する意義として私は、生徒の書いた詩の評価に自信がない教師への支援不足を問題視する彼女の記述を引きながら次のように書いている。

その解決策の出発点として、Dymokeは特に「書く (writing)」ではなく「下書き (drafting)」という概念を強調することによって、詩創作における過程を捉えようとしている。このことは、詩創作指導の中で生じる学びを書く過程の中から捉えようとした時の、実践的な理論としてひとつの指標になると考えられる。(中井, 2013, p.31)

「評価」のあり方を課題として設定したことから「Assessing (評価)」という言葉求めて手にとった本だったが、Sueが提示したこの「下書き」および「評価」は、私自身の詩創作指導への考え方を大きく変えることとなる。アメリカの作文教育者であるDonald Gravesの論を使用した〈概念としての下書き〉によって、まだ詩の形にならないメモの状態や書いている途中の「創作過程」すべてが学びの対象となる。こうした「下書き」は、詩創作への抵抗感を減じる魔法の言葉のようにも思える。またそれを教室において実現する (Dymoke, 2003, p.34) ための〈実体としての下書き〉によって、ノートに残す内容、子どもたちと共有する内容がはっきりと示される。それはつまり教室において子どもたちに何を伝えればよいのかという具体的な指導内容を明確にする。Dymoke (2003) では、詩人たちの完成された詩だけではなく、彼らが詩を書くときに残した「下書き」を分析対象とし、どのように執筆中の思考を読み取っていくのかということも教材の一つとして紹介していた。次の言葉は、Sueがワークショップにおいて常に紹介する詩人ジャッキー・ケイの言葉である。

[下書きは：引用者補] 学校の子どもたちにとってあまり知られていないが、作家になりたいと思うなら学ばなければならないものであ

り、また何度も書き直さなければならない。まるでベッカムが実際にフリーキックをする前に何時間も特訓するのと同じである。(Dymoke, 2003, p.66より、インタビュー内の発言)

詩人のこうした言葉は、先にも「魔法の言葉」とも表現したのと同じく、詩や詩人がもつある種の「神秘性」を取り除いてくれるものである。私たちは、日本の学校で詩を書く時にそのような助言を受けたことがあるだろうか。

また、Sueが示した「評価」の概念は、もちろん試験駆動のカリキュラムにおける評価システムへの参入可能性を探るための評価項目 (Dymoke, 2003: 中井, 2013) も開発された一方で、単に作品を評価するだけでなく子どもたちの創作の文脈に位置づける役割を果たすことが重要視されていた。書くことは、極めて個人的な作業である。そのように子どもたち個々人の内面に生じる思考過程を、「共有」という形で評価することによって個人間の思考過程へと巻き込み、詩を書く共同体としての教室がもつ文脈にそれぞれの「下書き」をつなげていく意味での「評価」であった。彼女の意識は一貫するものであったといえる。

この「下書き」「評価」について私は2012年5月に全国大学国語教育学会で発表し、そしてそれは2013年3月にSue Dymokeの論を初めて日本に紹介する論文「S. Dymokeの詩創作指導の理論と実践—下書きと評価を中心に—」として同学会の機関誌である『国語科教育』に掲載された。査読委員から受け取った査読コメントに次のように示されていた。

S.Dymokeの理論と方法を紹介・検討することによって、多くの教師が実践できるような指導方法・評価方法を解明・開発しようとする意欲的な研究である。類似の研究が少ないという点で独自性もある。日本の詩創作指導に大きく寄与するものと評価できる。

このコメントは、彼女の理論と実践がいかに日本の国語教育研究にとって新しい風を吹き込む可能性を持っていたかを表している。

4. 「輸入」から「共同」への試行錯誤

1) 2013年から2017年へ

時を同じくして、この10年間のすべての始まりともいえる冒頭の「30分間の面談」は実現した。当時広島大学が「卓越した大学院拠点形成支援補助金」の交付を受け、その助成によって私は自分の「研究対象」であるSueに直接対面し、その研究についてコメントを受けることができたのである。しかし、その時に「あなたの考察は間違っていない」と言っていたことは安心すると共にショックを受ける体験でもあった。上記の査読コメントにもあったように、当時は自分自身の研究の新規性と独自性を信じていたし、日本ではそのように評価いただいていたことも少なからず事実であった。しかしそれはSue、つまりイギリスの研究者にとっては新しいものではなかった。自分の視野の狭さを突然実感した瞬間でもあった。

しかしSueは極めて好意的にこの日本人の小さな研究と突然の訪問を歓迎してくださり、日本とイギリスとをつなぐ詩創作指導研究を一緒にできる未来を描いてくださった。ワークショップを使った体験型の研究交流を共に進めることが提案されたのもこのときだった。しかし、それが実現したのは2017

年12月、広島大学において一週間開催した「詩と物語創作のためのワークショップ・セミナー：21世紀の詩教育学構築をめざした日英比較研究」である。実に5年弱の年月が経過していた。

思い返せばもどかしい気持ちと非力な自分への悔しさにおそわれるものの、日本における比較国語教育の新しい方法に向けた歩みを記録として残すことは少なからず何かの意義があるのではないかと考える。そこで、2017年のワークショップ開催までのやり取りを一つずつ振り返ってみたい(表1)。

このように、様々な試みと失敗の蓄積の末に開催されたワークショップであった。5年弱の年月がかかったとはいえ「体験型の研究交流」が実現したのはSueの理解の深さと日本へのあたたかい関心、詩への強い愛情によるものだったと言えよう。

2) 詩と物語創作の一週間

2017年12月12日から14日までの3日間にわたって開催された「詩と物語創作のためのワークショップ・セミナー」の詳細は中井・Dymoke (2019) に記録している。この時のセミナーにおいて初めて「創造的リスク・テイキング (creative risk taking)」という概念と日本が出合うこととなる。SF映画である『スター・トレック』のキャプテン・ジェームス・T・カークの「未知の世界を探索し…新しい生命と文明を求め、人類未踏の宇宙に勇敢に航海した」という台詞を引きながら、詩が「若い書き手に言語や考えにおけるリスクを冒す場所と余地を与えてくれる」と紹介されたのが「創造的リスク・テイキング」であった。中井・Dymoke (2019)、中井 (2020)、およびDymoke & Nakai (2021) においてもその概念を探究し続け、Giddens (1999) において示された「risk」の語源である「未知の水域への航海」(p.21) を引きながら「好ましい事象と好ましくない事象のどちらが発生するのか、何かが発生するのかどうか分からない不確実性を乗り越えて新たな創造に挑む」(中井 & Dymoke, 2019) ことと定義した。この概念は、先述した「下書き」とも通じる、むしろ共に成立するものであると考えられる。

表1 ワークショップ開催までの歩み

年月	交流内容
2013.3	レスター大学で30分間の議論
2014.4	実証研究」を期待してイギリスの学校訪問を試みるも失敗
2014.6	NATE (National Association of Teaching English) @ Bristolで再会
2014.7	DAIWA Foundationへの研究助成応募検討を開始
2015.2	レスター大学訪問、授業見学
2015.6	DAIWA Foundation不採択
2015.7	広島大学若手研究支援 応募
2015.9	広島大学若手研究支援 不採択 (「国際研究」のあり方をはき違えている、とコメント)
2015.10	科研費 (若手研究B) 応募
2016.4	科研費 (若手研究B) 採択「国際化時代におけるリテラシー教育モデル構築のための基礎的研究」
2016.5	ノッティンガム訪問、BROMLEY HOUSE LIBRARY訪問、パートナーである作家のDavid Belbin氏と対面。日本でワークショップが2017年4月に決定
2017.3	Sueの体調を考慮してワークショップ延期
2017.7	Shared English@New CastleでSueとAnthony Wilsonの「詩創作の発達」に関する研究発表を聴く
2017.9	ワークショップの計画を再開
2017.12	「詩と物語創作のためのワークショップ・セミナー」開催@広島大学

この3日間のセミナーの後には、広島大学附属福山中・高等学校へ行ったり、原爆資料館を訪問したり宮島へ出向いたりするなど、Sueと作家であり彼女のパートナーであるDavidが広島と強くつながりを持つ機会を設けた。福山附属中・高等学校では、二人が詩や小説を朗読したり詩の授業を参観したりした。なかでも彼女は小倉百人一首の授業に関心を強くもち、その時のことは彼女が最期まで書き続けていたブログに「カルタ：熱狂的な詩のゲーム」として紹介された³⁾。

2023年のG7サミットにおいて岸田首相が各国首脳を原爆資料館に招いたことは記憶に新しいが、そのニュース映像を眺めながら思い出していたのはSueとDavidと3人で原爆資料館を訪れた時のことだった。静かに資料館をまわり終え資料館を出たとき、Sueはおもむろに私を抱きしめ「つらかったね」と声をかけてくれた。その後、Sueは次の詩を書いた(図2)。この詩のタイトルである「What They Left Behind (彼らが残したものの)」は、2018年に同タイトルの詩集に収録されて発表された。

広島を後にしたSueとDavidの旅は、神戸・京都・金沢と続いた。その新幹線の中で味わった愛媛のみかん「紅まどんな」や京都の龍安寺でのことを残した「Oranges」「At Ryoanji Temple」も、先の*What They Left Behind*に収録されている。それらの詩から、Sueの感じた日本の空気が、胸の高鳴りが、一つひとつ言葉になってあふれ出ていることを感じる事ができた。詩はこのようにして、言葉で時間と空間をつないでくれると実感したものである。まさに彼女の人生は、詩と言葉とともにあったことがよく分かる。

私にとって、SueとDavidと過ごした広島での一週間はまさに夢のような時間だった。日中に創作のワークショップを経験して夕方から暖炉(をスクリーンに映した動画)の炎の前での詩の朗読会に浸る。そして詩や創作、教育を愛する仲間たちとのたくさんの会話。その合間に、SueやDavidのワークショップやセミナー資料の翻訳、附属学校における詩の授業の指導案の英訳と、毎日寝る間を惜しんで翻訳を繰り返していたことも、体力は削られたかも

しれないが貴重な喜びであった。疲労も忘れて詩について、広島について、教育について語り続けた毎日は、これまでの研究活動の報酬だとすら思っていた。

思えば、この一週間を企画するにあたって頭にあったのは2011年に初めて訪れたイギリスにおいて経験したArvon Foundationによる1週間泊まり込みの詩創作ワークショップの経験(中井, 2016)であった。私はその経験を日本で再現するという夢の実現を目指していた。Arvonがイギリスにおいて多くの創作者や教育者に強い影響力を持っていることはすでに博士論文の研究の中で知っていたが、この当時はSue自身もその一人であったことをまだよく分かっていなかった。2023年7月17日に*The Guardian*紙に掲載されたSueの追悼文には、「1986年、イアン・マクミランがチューターを務めるArvon Foundationの創作講座に参加してから、

彼らが残したもの

弁当箱
腕時計
義眼

名もなき花瓶
印鑑
国旗

定期券
銀行の通帳
子ども用のワンピース

木製のサンダル
ベルトのバックル
ズボン

中学校の制服
三輪車
娘の髪の毛

砂田登さんの水筒
谷本太さんの飯ごう
その飯ごう袋

秋信仙太郎の双眼鏡
比治山での
花見に使おうと思っていた

Sue Dymoke
What they left behind (Shoestring Press, 2018年)

図2 Sueが残した詩「彼らが残したもの」

彼女の詩創作に火がついたのである」と綴られている⁴⁾。それを読んで初めて、私は彼女が参加した25年後に、後を追うように同じArvonの講座に参加したのだということを知ったのである。無意識のうちに彼女のことを追いかけていたことを知り、嬉しい気持ちと共に、Arvonでの体験についてもっと語り合いたかった、という悔しさも感じた。

Sueはこの一週間について、ブログの中で次のように記してくれた⁵⁾。同じ未来を共に展望する仲間を得たことを実感できる記述であった。

日本滞在中、私は詩の書き方や指導方法についてのワークショップを行い、詩の朗読と「詩を見つける、書く、研究する」と題した研究セミナーも行った。熱心な大学院生、中学校教師、教師教育者、研究者、詩人たちに出会った。彼らは皆、新しいアプローチを試したり、下書きを共有したり、詩について語ったりすることに熱心だった。彼らと話し共に活動する中で、私は日本のカリキュラムにおける詩の位置づけや、日本の詩人について多くを学んだ。この旅は多くの素晴らしい詩的体験で満たされた。この旅が、中井悠加さんと彼女の同僚たちとの新しい詩の研究の始まりになることを願っている。

Sueが書き残したように、これは最終的な「夢の実現」ではなく、それに向けた第一歩、「研究の始まり」だった。このワークショップで使用した詩創作アイデアを、日本の教師も使えるようにまとめ、その日本語訳を彼女のblogに掲載している⁶⁾。

3) 初めての共著

共に見つめる未来へのまぎれもない「第一歩」であるワークショップのインパクトを、私たちは実践記録として残すべく初めての共同執筆を開始した。それが先にも述べた中井 & Dymoke (2019) であり、Sueにとっての「First Japanese Publication」であった。そして、日本語ではあるが私自身の初めての国際共著でもあったのである。

執筆に際して、ワークショップ参加者へのアンケート結果の英訳、分析、分析結果の和訳、考察の英訳と和訳といったように、延々と日英を往復する

翻訳を繰り返す作業は、とんでもない労力を要した。それと同時に、それは新しく刺激的な時間でもあった。そこで目指したのは、「日英共同で探究可能な概念の抽出」であり、次の4点を結論として導き出していた(中井 & Dymoke, 2019, pp.107-108)。

- ① 自分の言葉表現に自覚的になること
- ② 発想の訓練によるアイデアの言語化
- ③ 当事者意識・自立性の高まり
- ④ 条件下での自由の行使による創造的リスク・テイキング

これらの観点を軸にしながら、詩創作学習の開発をしていくことの重要性を論じたことに本論文は成果を有していたと考える。ヨーロッパ各国の言語と違い、日本語は英語とそのルーツも文字体系も音韻体系もまったく異なる言語である。その二言語間で共通する柱を見いだすことができれば、「翻訳」さえあればどの国でも実現可能な詩創作学習を開発できるのではないかという考えが確信に変わりつつある時期であった。

4) National Poetry Dayの夜

公私にわたり交流が続くなか、私が島根県立大学に職を移し、所属する全国大学国語教育学会の研究部門委員を3年間務めることになったのが、次の契機となった。学会が主催する公開講座として、再び共同で詩創作ワークショップを行う企画が2019年に承認されたのである。それは2021年の5月に開催が予定された札幌大会で行われることが決定した。

その頃私は、先に示した4観点のうち「創造的リスク・テイキング」の所在を求めて、再びレスターとノッティンガムを訪れ、Sueのワークショップに参加したり中学校で詩の授業を観察したり、研究協力者であるKayleigh Miller氏にインタビューを行ったりしていた。そうすることで、次の研究課題を設定する突破口となる何かを探していたのである。

来る二回目のワークショップの打ち合わせを行うためレスターとノッティンガムを訪れた2019年10月には、SueとDavidの自宅に招かれ、またNational Poetry Dayのイベントをこの身で体験することができた。National Poetry Dayを初めて知っ

たのは、2008年に行った*English in Education* 誌の調査であった。2007年のIssue 3に組まれた詩教育特集号に寄せられた「編集記 (Editorial)」において、彼女はこのような詩を大切に作る動向に明るい未来を展望していた。National Poetry Dayは想像していた以上に市民に大切にされ、授業でも詩を祝うように取り入れられ、街は詩であふれていた。

一日中詩にどっぷり浸かり、詩と、詩への愛情と、Sueが愛した庭のたくさんの花や木々に包まれながらSueとDavidと笑い語り合ったノッティングムの夜も、もう一つの大切な宝物のような時間である。あのとき客間で見せてくれた詩集*SPACED OUT*に収録されたSueの詩「Perseids」(Dymoke, 2019, p.61)は、流星群の夜空を思わせる美しい図形詩だった。ペルセウス座流星群が実際に見られるのは7月から8月の真夏であるが、秋も深まるその夜、眠りにつくときに私のまぶたの裏では、Sueの詩が描く星々が流れていた。

それは、Sueと直接会って声を交わした最後の夜だった。

5) オンラインワークショップの実施

ノッティングムを訪れた数ヶ月後、2019年末あたりから世界中はCOVID-19のパンデミックに見舞われた。国外どころか県外へも出ることが許されず、イギリスではロックダウンにより自宅からさえ出ることが難しくなってしまった。2020年5月に予定されていた全国大学国語教育学会の島根大会自体も先の見えない状態となり、私たちの世界はすっかり様変わりしてしまった。当然、札幌で予定されていた共同ワークショップも一度白紙になりかけた。

しかし、当時の研究部門委員のメンバーの知恵と好奇心は、研究大会のオンライン実施の模索へと結びついた。Sueを札幌に招聘することは叶わなかったものの、Zoom MeetingとYouTube Live配信を駆使してオンラインワークショップ「言葉のティンカリングとことばあそび：詩創作の下書き、共有、評価をどう促すか？」が実現したのである。

それが2021年5月のことだった。その詳細は

Dymoke & Nakai (2022)に残している。パンデミック前の企画当初、このワークショップは北海道近辺の学校関係者と学会参加者のみを対象に20人ほどの規模を見込んでいた。しかし、オンライン実施になったことによって私たちの2回目のワークショップはYouTube Live視聴者およびアーカイブ視聴者を含めるとスイス、シンガポール、イギリス、日本という4カ国から700人以上の人々に届けられることになったのである。

このときワークショップで取り上げたアイデアは、ひとつの単語（「旅」）から思い浮かぶ言葉を書き続けるウォーミングアップである「フリーライティング」、初めて訪れる場所への旅の思い出を絵と文字で語り合う「マッピングテクニク」、さまざまな孤独に置かれた身近な「モノ」に声を与える「おしゃべりなモノ」、そして既存のテキストから言葉を抜き出して並び替え詩をつくる「ファウンドポエトリー」、そして参加者同士の「共有」＝「評価」であった。時間内にとにかく自分の頭から絞り出す活動、思い出について語り合う中で言葉をあふれさせる活動、モノにストーリーを与えて言葉をつむぐ活動、そして既存のテキストといったように、これらの手法に共通する大きな特徴として、「言葉の銀行をつくること」が挙げられる。真っ白な紙を渡されて、「さあ旅について詩を書きましょう」と言われても、きっと慣れていない書き手は（子どもでも大人でも）戸惑い、手を止めて頭を抱えてしまう。使う言葉と、その言葉の選択と配置を同時に考えなければならない。つまり何を書くのか、どう書くのかを一度に求められるわけである。しかし、フリーライティングとマッピングテクニクによって、配置や選択を気にすることなく記憶と連想、思い出を使った「使えそうな言葉」のストックを自分で増やすことができる。ワークショップ参加者は、過去の思い出を楽しみながら語りつつ、そこであふれ出る言葉を次々にためていった。その活動自体が楽しく、頭をあたためてくれる時間になったことは間違いない。

これらの手法については、私自身が勤務校である島根県立大学の教員志望学生向けに行うメニューに

もなっている。次の記述は、2023年の受講生の一人が残した詩創作ワークショップの感想である。長くなるが、本人の許可を得てここに引用したい。

今まで小学校・中学校と国語の授業で詩を書くことがあったけどそういう授業はとても嫌いでした。突然、お題を出され、制限時間内に詩を書かされ、発表させられたり、掲示されるのが苦痛で仕方なかったです。でもこの授業は今までとは全く違って、ウォーミングアップから始まり、いろいろなタイプの詩を自由に書き、どんどん書きたいことが浮かんできて手が止まらなくなる感じがとても楽しかったです。どれもその人に合うエクササイズかはわからないため何個も試す、一つ方法が全員に合う保証はないため試行錯誤を繰り返す。これは授業を行う身として、とても重要なことだと気づかされました。一つの概念に囚われないことは人として生きていくうえで大切だと思いました。また、この授業で一番心に残っているのは「下書きのままでもいいんだよ」という中井先生の言葉です。この言葉が私の詩創作への意欲を倍増させてくれました。

ここで学生が残した「中井先生の言葉」というのは、当然私自身の口からではあるが、本当はまぎれもなく「Sue Dymokeの言葉」である。彼女の実践と、そこで残してきた多くの言葉は、このようにして日本においても学校の教師を志す学生の詩創作への抵抗を減らし、そしてその経験はきっと将来の子どもたちと共有されていくことだろう。何年かかることも分からない途方もない先のことになるかもしれない。けれども、日本のあらゆる教室で、教師と児童生徒が、詩を書く授業を楽しみに待つ毎日を送るような未来を期待することは許されるだろう。

6) 新しい研究：デジタルスペース構築

2021年の共同ワークショップがオンライン開催であったことは、Sueとのもう一つ次の段階へと進む新しい研究を開始する契機となった。それが、Found Poetry Webアプリケーション⁷⁾の開発である。

ファウンド・ポエトリー (Found Poetry) とは、既存のテキストから言葉を抜き出して詩をつくる表現手法である。言葉のコラージュのように、迷惑メールやWebニュース、広告、レシピ、手紙など、広範なジャンルのオリジナルテキストを使い、好きなように言葉を選び、組み合わせることで新しく詩を生み出すことができる (Dymoke, 2016; 中井 & Dymoke, 2019; Dymoke & Nakai, 2022)。真っ白な紙の上で詩を「作る」のではなく、それらのテキストから言葉を拾って並び替えたり少し形を変えたりすることで、言葉の音や形、意味に注目しながら詩を「見つける」(=再構築する)ことが大きな特徴である。

このアイデアを最初に日本で紹介したのは2017年の広島におけるワークショップだった。その時は*FTWeekend*誌に掲載された芸術展示会を紹介する記事 (Gerlins, 2017) を印刷し、そのコピーに直接マーカーなどで線を引いて行った。しかし、オンラインではオリジナルテキストを配信し手元にそれぞれがその場ですぐに用意することは困難である。そこで2021年のワークショップがオンライン開催になった時点で外すことになったアイデアであった。

しかし、そのオリジナルテキストが「言葉の銀行」として高い効果を持ち、それが書き手の抵抗感の軽減と創作への自信の向上につながる、詩創作の「入り口」として最適であることも事実としてあったのは共通して認識していた。また、Sueは以前よりファウンド・ポエトリーとICTとの相性の良さを指摘しており (Dymoke, 2003; 2016) むしろデジタル環境で使うことができるようになることは、現代の学校における詩創作活動の可能性を拡大するのではないかという結論に至ったのである。

その着想は、勤務校の島根県立大学が位置する島根県松江市のIT企業であるblueOmegaの協力を得ることで、Webアプリケーションとして開発された。そのパイロットバージョン (FPW1.2) は2021年のオンラインワークショップにおいて初めて紹介され、現在のバージョン (FPW 3.1) まで改良が続けられている。(表2)

表2 Web アプリの変遷

日付	バージョン	更新内容
2021/4/9	FPW Dev.	プロトタイプ完成
2021/4/13		ドメイン取得
2021/5/10	FPW 1.0	サーバー移行完了・初期バージョン完成
2021/5/20	FPW 1.1	Found Poetryについてのページ更新
2021/5/26	FPW 1.2	テキストの削除機能追加
2021/5/29		パイロットバージョン公開
2021/6/15	FPW 2.0	システム再構築、URL変更(https)
2021/7/13	FPW 2.1	修正バージョン公開(空白、インデント)
2021/9/2	FPW 2.2	ハイライトの色修正
2021/9/6	FPW 2.3	テキストの中央揃えを左揃えに修正
2021/11/26	FPW 2.4	アカウント登録方法修正
2022/1/7	FPW 3.0	スマートフォン・タブレット対応公開、コメント機能追加
2023/7/1	FPW 3.1	CSV登録機能、修正バージョン公開

このWebアプリを、日英をつなぐデジタル詩創作スペース構築の「ポータル」(Gee, 2004)として確立させるため、ワークショップとして試行し、それに基づく改良を続けてきた。その開発経緯について再び論文を共同で執筆しつつ、2023年4月から新しい研究課題「持続可能な学び合いをサポートする詩創作デジタルスペースの構築」(日本学術振興会 科学研究費助成事業 基盤研究(C))として再出発した。

執筆中の論文は、これまでにいくつかの学術誌に投稿し、その都度リジェクトを受けて書き直しを重ねている最中である。私自身の視野の狭さによる文献カバーの不十分さと英語力の低さは、ここでも足を引っ張る原因となった。なかなか成果に結びつかないなか、デジタル教育を研究する心理学者である、ノッティンガムトレント大学のClare Wood教授にも協力を得ながらさらに改善を続けてきた。

それと並行して世の中はCOVID-19による行動制限が緩められ、国内の出張も増えてきた。新しい資金を得て、新たな研究計画を立てるために私たちは2023年の11月にノッティンガムで再会する約束をした。その新しい未来に期待を膨らませる春だった。

5. さいごの30分

「30分だけなら話せるよ。」そのメールを受け取ったのは2023年の5月4日だった。初めてSueから受け取ったあのメールからちょうど10年が経

過していた。そこに示された文面はあのときのメールと重なっていた。私たちはZoomで今後の研究計画のことを議論しようと約束していたが、Sueの体調が優れないために時間を短縮しよう、という提案だった。その言葉を見て、私はそのミーティングを中止してメールだけで最低限のことを決めようと提案し、彼女もそれを了承した。もちろんそれは正しい判断だったと今でも思っているが、それは彼女との「さいごの30分」の時間をキャンセルすることを意味していた。

メールで11月に再会する日程と泊まるホテルを具体的に決めた後、Sueからの次のメールは、私に届いた彼女の最後の言葉だった。「良い計画ね！また会えるのが今から楽しみ。」チケットを取ったらまた返そうと思い、メールアプリを閉じた。そのことをずっと悔やむことになる。

それから1ヶ月と少しが経った2023年6月13日、大学での授業を終えてふとスマートフォンに目をやると、Davidから「Sue」というタイトルのメールが届いていた。そこには、Sueが最後の治療を終えて帰宅したこと、美しい太陽の光のもとで二人が市民パートナーシップを結んだこと、そして彼女はすでに意識がないということが綴られていた。

思いもしない内容だった。驚きのあまり目の前が真っ白になった。持っていた授業資料やペンをすべて床に落としてしまったまま読んでいたことに気づき、それらを拾い上げてすぐに研究室に戻った。パソコンを開き、メールの返信を打ち始めた。ふるえる手をおさえ、止まらない涙を拭いながら文面を書いているのは消し、書いては消した。どんなにこの10年間でSueのおかげで充実し刺激的だったかということ、まだこれから一緒にやりたい仕事がたくさんあること、Sueから学びたいことがまだまだ尽きないこと、感謝してもしきれないこと、そして、会うのが楽しみだと言ったSueに返信をしないままになっているのを悔やんでいることを、つたない英語で綴り、送信ボタンを押した。そのメールがDavidの元に届いたのは、Sueが息を引き取った30分後だった。「この美しいメールを読んで聞かせたかった」と彼はメールに記してくれた。

6. おわりに

2013年に初めて研究交流・共同研究の企画を開始して実現までに5年弱を要したのはすでに述べた通りである。その後計画が遅々として進まなかったのは、私の英語力の低さと国際研究の場への理解の浅さゆえであった。それはまだ、当時の自分にとって英語圏の研究界がどこか自分とは直接関わりのないフィクションのように思える感覚が拭えていないこと、つまり海外の研究者に対する相手意識の低さを意味していたのである。それは「輸入型研究」に終始していた所以である。

しかしSueは、英語もろくに話せず、狭い視野のなかでまごつく一人の日本人をここまで大切に思い、常にやさしく導いてくださった。それを可能にした彼女の詩教育研究への使命と限りなく深い愛情、そして世界のあらゆるものへの強い好奇心は、彼女が関わってきたすべての人々に自ずと伝わってきたのだろう、とこの身をもって感じている。

2017年のワークショップ・セミナーを報告した中井・Dymoke (2019) は、「単なる国際比較や海外の先端的な指導法の輸入に止まらず、国際交流を踏まえて新たな指導法や実践を開発していく臨床研究」(勝田, 2022, p.107) を目指そうとした試みとして評された。構想から発表まで6年以上を要したが、その6年間は「輸入研究」から「共同研究」への移行の苦しみと喜びが詰まった年月だったといえよう。

Sueは意識を失う前に、次のように最期の言葉を残したとDavidはメールのなかで教えてくれた。

自分の人生を詩で締めくくれることがとても
幸せ。幸せです。

彼女の人生は、その幕を閉じるときだけでなく、常に詩と創造であふれていた。冒頭でも触れたように、2016年に病と戦う中で彼女は「創造的な思考と読書で自分自身をいっぱいにしようとし続けている」とメールのなかで伝えてくれた。彼女の詩創作教育学研究と実践は、詩に携わる人生を祝い喜ぶ心

そのものを表していた。そしてそれが教師へ、生徒へと自然と伝わっていく形で、イギリスをはじめとした様々な国に影響を与え続けてきた。日本もその一つであったと言うことは許されるだろう。

私自身の使命は、研究者として、そして教師教育者として、Sueから受け取った精神を継承していくことである。どちらの立場としてもまだまだやっと一歩を踏み出さんとする途上にあり、この10年間でどこまで十分に受け継ぐことができたかと言われると正直なところ自信はない。しかし、これから残された時間を使い、Sueが期待し描いた世界を描き続けること、そしてその先の新しい世界へと挑戦し続けることを、ここに記して強く誓う。

注

- 1) National Curriculum: イギリスにおける国家カリキュラム
- 2) General Certificate of Secondary Education: 義務教育修了時における中等教育修了一般資格試験
- 3) <https://suedymokepoetry.com/2018/01/14/karuta-a-frenetic-poetry-game/>
- 4) <https://www.theguardian.com/books/2023/jul/17/sue-dymoke-obituary>.
- 5) 注1に同じ
- 6) <https://suedymokepoetry.com/poetry-writing-resources-for-japanese-teachers/>
- 7) <https://www.foundpoetry.net>

附記

本研究はJSPS科研費23K02398の助成を受けたものです。

引用文献

- Almond, D. (2023, July 17). *Sue Dymoke Obituary*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/books/2023/jul/17/sue-dymoke-obituary>
- Dymoke, S. (2001). Taking poetry off its pedestal: The place of poetry - writing in an assessment-driven curriculum. *English in Education*, 35

- (3), 32-41.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry*. SAGE Publications Ltd.
- Dymoke, S. (2016). Integrating Poetry-focused Digital Technology within a Literacy Teacher Education Course. In Kosnik, C., White, S., Beck, C., Marshall, B., Goodwin, A.L., & Murray, J., (eds.) *Building Bridges*, The Netherlands: Sense Publications, 59-75.
- Dymoke, S. (2018a). *Karuta: a frenetic poetry game*. Sue Dymoke Poetry.
<https://suedymokepoetry.com/2018/01/14/karuta-a-frenetic-poetry-game/>
- Dymoke, S. (2018b). *What They Left Behind*. Shoestring Press.
- Dymoke, S. (2018c). *Poetry writing resources for Japanese Teachers*. Sue Dymoke Poetry.
<https://suedymokepoetry.com/poetry-writing-resources-for-japanese-teachers/>
- Dymoke, S. (2019). Perseus, In Brian, M & Carter, J. (2019) *SPACED OUT*, Bloomsbury.
- Dymoke, S. & Nakai, Y. (2022). Tinkering with words, playing with language: how do you stimulate the drafting, the sharing, the assessment of poetry?, 『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット14詩を書くことは教えられるのか』, 45-59.
- Dymoke, S. & Wilson, A. (2020). Towards a Model of Poetry Writing Development as a Socially Contextualised Process, *Journal of Writing Research*, 9 (2), 127-150.
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gerlis, M. (2017). The ghost in the art world machine. *FTWeekend*, 9.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World*. London: Profile Books.
- 勝田光 (2022). 「国語科における読むことの学習指導の科学的探究」『読書科学』 63 (2), 101-110.
- 中井悠加 (2012). 「イギリスの国語教育における詩創作指導論の展開」『広島大学大学院教育学研究紀要第2部』 61, 143-152.
- 中井悠加 (2013). 「S.Dymoke の詩創作指導の理論と方法」『国語科教育』 73, 31-38.
- 中井悠加 (2016). 「ワークショップ型詩創作指導による学びの形成」『学校教育実践学研究』 22, 65-77.
- 中井悠加 (2019). 「詩を創作するということ」白坂洋一・香月正登編『「子どもの論理」で創る国語の授業—書くこと—』明治図書、40-49.
- 中井悠加 (2022). 「国語科における「詩創作指導」の可能性とは」『教育科学国語教育』 2022年2月号、明治図書、24-27.
- 中井悠加& Dymoke, S. (2019). 「国際化時代における詩創作教育学に関する日英共同研究」『読書科学』 61 (2), 97-109.
- (受稿 2023年9月29日, 受理 2023年11月15日)

[Remembrance] The thirty-minute doors: Sue Dymoke's research on poetry writing pedagogy and its impact on Japan (in English)

Yuka NAKAI

(Department of Early Childhood and Elementary Education)

Keywords: teaching poetry writing, UK, comparative language teaching, remembrance, Sue Dymoke

Because this paper aims to reach both Japanese and English readers, a Japanese version of the same content has been published simultaneously.

1. Introduction



Fig.1 Dr Sue Dymoke

Sue Dymoke (hereafter referred to as Sue), a leader in international poetry-writing research, loved poetry. She graduated from the University of Nottingham, received a postgraduate certificate of education (PGCE) with distinction and completed her PhD at the University of Nottingham in 2000. After teaching in secondary schools, she was a Reader in Education at the University of Leicester, becoming an Associate Professor at Nottingham

Trent University in 2019, during which time she battled illness and constantly tried to fill herself 'with creative thinking and reading' (September 2016, from an email from Sue).

On 13 June 2023, Sue passed away. It was a month after I embarked on a new collaborative research project with her in April of the same year, and a month after we had agreed to meet again in November. Thanks to Sue's strong support, my research in the ten years since completing my PhD on the teaching of poetry writing in the UK has been full of new stimuli and challenges.

This paper documents the impact of Sue's research and practice on teaching poetry writing in Japan and the 10-year journey with her.

2. 30-minute door: the beginning

"I can meet you for half an hour". I remember this message in the first email I received from Sue in February 2013: It was a few days after I submitted my doctoral thesis, 'Theory and Practice of Teaching Poetry Writing in the UK', to Hiroshima University and passed the final defence. At the time, the only people who had read my doctoral thesis about the UK were Japanese researchers. This was a reply to an email I sent suddenly, hoping to have it evaluated by researchers in the UK. She added in her email that she was pleased that there

were other researchers in distant Japan who were also interested in teaching poetry. Two weeks later, a '30-minute interview' was conducted at the University of Leicester. It was also the starting point for my own research over the next decade to date and an opportunity for Japanese school education to encounter Sue Dymoke's practice of teaching writing poetry.

3. Encountered as 'UK research'

1) Poetry writing in an assessment-driven curriculum

I first encountered Sue Dymoke's research and practice in 2008 in a survey through *English in Education*, a British academic English language teaching journal. As a first-year master's student at the time, I was just beginning to conduct research of a sort and needed to ascertain what kind of research on teaching poetry writing had developed in the UK. Returning from 2008, the most recent issue at the time, to 1963, the first issue, I explored 'how teaching poetry writing was conceived in the changing educational context of the UK and how it has been positioned within English language teaching in the UK to date' (Nakai, 2012, p.144).

Her paper (Dymoke, 2001), was among the 55 papers I referenced in Nakai (2012). I first researched and discussed Dymoke (2001) in 2008 and, after several revisions, published it in my 2012 paper. I note Dymoke's (2001) place in it as follows:

Since the introduction of the NC¹⁾ in 1989, Dymoke (2001) has attempted to position poetry-writing teaching in response to the historical situations. In other words, she argued about seeking a place for writing poetry in the new curriculum. The introduction of GCSEs²⁾ and the establishment of a new NC required assessment to follow a system corresponding to such an education system. Areas without

established methods of assessment would inevitably be subsumed as a garnish in the trend towards providing teaching in other areas where assessment is required, and the absence of teaching poetry writing, as seen in the 1990s, signifies such a backdrop. While there were substantial assessments of prose in the area of 'writing' in NC at the time, there was no clear assessment of poetry writing. From this perspective, Dymoke (2001) attempted to construct an assessment method for teaching poetry that is consistent with the NC system. (Nakai, 2012, p.148; Notes added.)

I discussed Dymoke's (2001) research, which challenged the place of poetry writing in the UK's robust examination system. Sue's research interests were predicated on her own background in poetry, having been exposed to it from an early age. Moreover, her awareness of the place of poetry writing in the curriculum has always focused on the paucity of research on learning poetry-writing and the perilous place of poetry writing in the curriculum. She continued to work with her poetry-writing teaching research colleague, Dr. Anthony Wilson, in a developmental modelling study of poetry writing. They noted that the social context of learning to write poetry was missing from all educational literature (Dymoke & Wilson, 2020). She determined to situate poetry and poetry-writing in the learning and lives of students and the society in which they lived. Dymoke's (2001) discussion of the problematic nature of 'poetry writing in the curriculum' and her attempt to transform it was part of that mission.

In my research on *the English in Education*, I divided the history of poetry teaching in the UK into a period of prosperity for poetry writing (the 1970s and 1980s), a period of stagnation for poetry writing (1990s), and a period of revival for poetry writing (2000s) (Nakai, 2012, p.147).

Among these, Dymoke (2001) is located between periods II and III, that is, at the turning point of the crisis in teaching poetry-writing theory. Since the introduction of GCSEs in 1985 and NCs in 1988, the UK has become an 'examining nation' and poetry creation, which is not included in examinations, has been clearly disadvantaged compared to prose. In Dymoke (2001), the passage reporting on the case of a student who wrote a poem as an answer to an exam and received a very low grade for 'inappropriate form' even included her indignation (p.33).

2) Drafting and Assessing

In 2012, four years later, I encountered her work again. With little over a year left in my PhD program, I set my last research question as a PhD student to assess poetry writing. I discussed Dymoke's (2003) *Drafting and Assessing Poetry* comprehensively at that time. The significance of discussing this book is that it allowed me to draw on her description of the lack of support for teachers who do not feel confident in assessing students' written poetry, I wrote:

As a starting point for a solution, Dymoke attempts to identify the process in poetry writing, particularly by emphasising the concept of 'drafting' rather than 'writing'. This can be considered a practical theory that can be used as a benchmark when trying to observe learning emerging within the writing process in teaching poetry. (Nakai, 2013, p.31)

I picked up the book in search of the word 'Assessing' because of my research topic on 'assessment'. However, Sue's 'drafting' and 'assessing' changed my own approach to teaching poetry writing. With drafting as a concept and using the theories of American composition educator Donald Graves, she makes the entire writing process - the state of notes not yet in

the form of poetry and the process of writing - a learning target. This 'drafting' seems to be a magic word that reduces the feeling of hesitation towards poetry writing. Drafting, as an entity to make that happen in the classroom, also clarifies what to leave in the notebook and what to share with students (Dymoke, 2003, p.34). The idea was to clarify the specific teaching content regarding what to communicate with students in the classroom. Dymoke (2003) introduced the 'drafts' left by poets as they wrote their poems, not just their finished poems, as a subject for analysis, and how to read their thoughts during writing as part of the teaching material. The following quote is from poet Jackie Kay, whose work Sue frequently introduced in her workshop:

It is not popular with kids in school but they have to learn that if they want to be writers then they have to rewrite, like Beckham practising his free kicks for hours before doing them for real. (Statement in interview from Dymoke, 2003, p.66)

These poets' words, as well as what I also described earlier as 'magic words', drive a certain 'mystique' from poetry and poets. Have you ever received such advice when writing poetry in Japanese schools?

While Sue developed an assessment model to explore possible entry into the assessment system in a test-driven curriculum, she emphasised the importance of situating the assessment itself in the context of students' writing rather than simply assessing their work (Dymoke, 2003; Nakai, 2013). Writing is a personal process. The internal thought processes that arise within each individual student when writing are engaged in inter-personal thought processes by assessing them in a form of 'sharing', connecting each 'draft' to the context of the classroom as a poetry-writing community. The assessment she presented played this role.

I presented the topic of 'drafting' and 'assessment' to the Japanese Teaching Society of Japan (JTSJ) in May 2012. In March 2013, I published an article introducing Sue Dymoke's theory to Japan for the first time as "S. Dymoke's Theory and Practice of Teaching Poetry Writing: A Focus on Draft and Assessment" in the society's journal, *Kokugokakyouiku* (Japanese Language Teaching), the official journal of the society. One reviewer wrote the following in his review comment:

By introducing and examining Dymoke's theory and methods, this study seeks to elucidate and develop teaching and assessment methods that teachers can implement. This is unique because few similar studies have been conducted. This can be evaluated as a significant contribution to the teaching of poetry-writing in Japan.

This comment shows how her theory and practice had the potential to bring a new life to Japanese language education research.

4. Trial and error: from 'imported' to 'joint'

1) 2013 to 2017

Simultaneously the '30-minute meeting' that I referred to at the beginning of this study, which was the beginning of this decade of our joint research, came to fruition. At the time, Hiroshima University received a grant to support the formation of a centre of excellence for graduate studies, which enabled me to meet my 'research subject', Sue, in person and receive her comments on my research. It was both a reassuring and shocking experience when Sue told me that 'your insights are not wrong'. As the above peer review comment indicates, at the time, I believed in my research's novelty and originality, and it was true that it had been evaluated as I believed in Japan. However, it was not new to Sue, that is, to the UK researchers. This was also a moment when I suddenly realised how narrow my perspective was.

However, Sue welcomed the small Japanese study and the sudden visit and envisaged a future together in teaching poetry-writing research linking

Table 1 Steps taken to organise the workshop 2021

Year/month	Progress
March 2013	30-minute discussion at the University of Leicester
April 2014	Attempts to visit UK schools for 'empirical research' failed
June 2014	Reunion at NATE (National Association of Teaching English) @ Bristol
July 2014	Started considering applying for a research grant to the DAIWA Foundation
February 2015	Visit University of Leicester and observe classes
June 2015	DAIWA Foundation rejection
July 2015	Apply for support for young researchers at Hiroshima University
September 2015	Hiroshima University Research Support for Young Researchers not accepted (commented that the application misunderstood the nature of 'international research')
October 2015	Grant-in-Aid for Scientific Research (Research for Young Scientists B) application
April 2016	Visit Nottingham, visit Bromley House Library and meet with partner author David Belbin. Confirmed a workshop in Japan in April 2017.
May 2016	Workshop postponed due to Sue's health condition
July 2017	Attend to Sue and Anthony Wilson's research workshop on 'Poetry Creative Development' at Shared English @ New Castle
September 2017	Resume planning for the workshop
December 2017	'Workshop and seminar for poetry and creative writing' at Hiroshima University

Japan and the UK. It was also at this time that she proposed that we work together on an experiential research exchange using workshops. However, it was not until December 2017, when we held a week-long "Poetry & Creative Writing Workshop Seminar: Collaborative research on 21st Century Poetry Pedagogy" at Hiroshima University, that this became a reality. This was approximately five years after meeting Sue in 2013.

Looking back, I feel frustrated by my inability to conduct research and use English. However, I believe that it is important to record the progress made towards new methods of comparative language education in Japan. Therefore, I examine the exchanges leading up to the 2017 workshop (Table 1).

We organised a workshop after many attempts and accumulated several failures. Although it took approximately five years, the realisation of the "experience-based research exchange" was attributed to Sue's depth of understanding, her warm interest in Japan and her strong love for poetry.

2) Poetry and creative writing workshop & seminar

We recorded details of the Poetry and Creative Writing Workshop Seminar held over three days, from 12-14 December 2017, in Nakai and Dymoke (2019). At this seminar, Japan first encountered the concept of 'creative risk taking'.

Drawing on Captain James T. Kirk's line from the science fiction film Star Trek, 'to seek out strange new worlds... new life and new civilisations, to boldly go where no (one) has gone before', Sue introduced creative risk-taking, explaining that 'Poetry can give young writers place and space to take risks with language and ideas'. Nakai and Dymoke (2019), Nakai (2020), and Dymoke and Nakai (2021) continued to explore the concept,

drawing on Giddens' (1999) etymology of 'risk', 'sailing uncharted waters' (p. 21), which indicates defined as 'overcoming uncertainty about whether favourable or unfavourable events will occur, or even whether something will occur, to create something new' (Nakai & Dymoke, 2019). This concept can also be considered consistent with, the aforementioned 'drafting'.

The three-day workshop seminar was followed by opportunities for Sue and her partner, author David Belbin to strongly connect with Hiroshima, including trips to Fukuyama Junior and Senior High Attached School at Hiroshima University, the Atomic Bomb Museum, and Miyajima Island. At Fukuyama Junior and Senior High School, they read

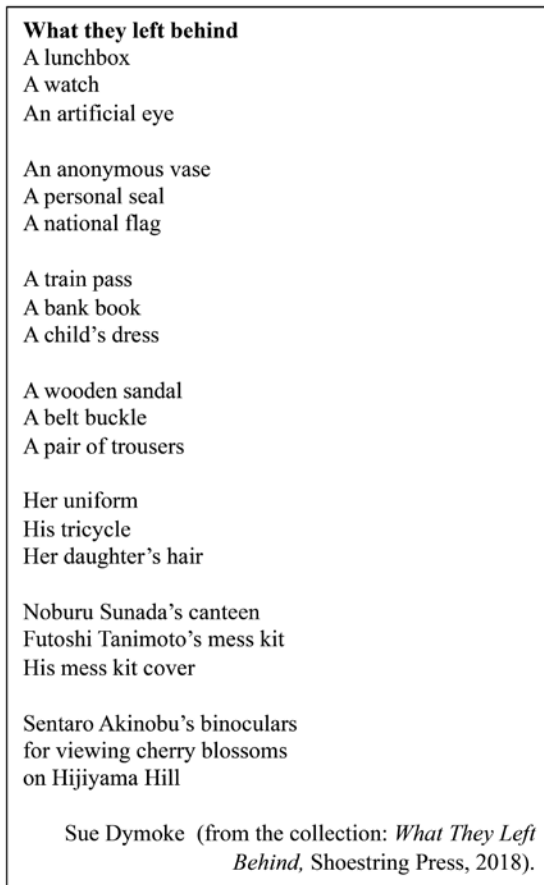


Fig.2 Sue Dymoke, *What They Left Behind*

poems and novels and observed poetry classes. Among other things, she took strong interest in the Ogura Hyakunin Isshu class titled 'Karuta: a frenetic poetry game' on her blog and posted about it (Dymoke, 2018a).

It is still fresh in our memories that Japanese Prime Minister Kishida invited heads of state and government to the Atomic Bomb Museum for the G7 Summit in 2023, and its news footage reminded me that Sue, David, and I visited the museum. After quietly touring the museum, Sue hugged me and said, "It must have been hard for you" as we left the museum entrance. Sue wrote a poem (Figure 2): The title of this poem, *What They Left Behind*, was published in 2018 in a poetry collection with the same title.

After leaving Hiroshima, Sue and David continued to Kobe, Kyoto, and Kanazawa. Sue's poem 'Oranges', about the 'Beni Madonna' mandarin oranges from Ehime that she tasted on the Shinkansen, and 'At Ryoanji Temple', about their time in Kyoto are also included in the collection *What They Left Behind* (Dymoke, 2018b). These poems evoke the Japanese atmosphere she felt, and the excitement in her heart overflowed into her words. After reading them, I realised that poetry can connect time and space with words. It is clear that her life was based on poetry and words.

The week I spent with Sue and David in Hiroshima was a dream that I realised. We conducted creative writing workshops during the day and immersed ourselves in poetry readings in front of the fireplace (a video showing the fireplace on the screen) in the evening. We talked a lot with fellows who love poetry, creative writing and education. In between, I spent every day of the week translating Sue and David's workshop and seminar material into Japanese and translating the poetry lesson plans at the attached school into English without sleeping. Moreover, although it

might have drained my energy, the time I spent translating was also a pleasure. I even thought that the days I spent talking about poetry, Hiroshima, and education-forgetting my fatigue-were rewards for all my research.

In organising this week, I had in mind my experience with the Arvon Foundation's weeklong residential poetry workshop in the UK, which I first visited in 2011 (Nakai, 2016). I knew from my doctoral research that Arvon significantly influenced many writers and teachers in the UK, but I did not realise at the time that Sue herself was one of them. Sue's obituary, published in *The Guardian* on 17 July 2023 stated that 'Her writing was fully ignited when she attended an Arvon Foundation writing course in 1986 with Ian McMillan as her tutor (Almond, 2023).' It was only when I read the obituary that I realised that I had attended the same Arvon course 25 years after she had attended it, following her footsteps. I felt happy to know that I had unconsciously followed her, but regretful that I had wanted to talk more with her about the Arvon experience.

Sue wrote the following in her blog about the week (Dymoke, 2018a).

Observing the game was just one highlight in a fantastic visit to Japan as a guest of the University of Hiroshima (funded by the Japanese Society for the Promotion of Science). During the visit I also led workshops on poetry writing and pedagogy, gave a poetry reading and a research keynote entitled *Finding, Writing and Researching Poetry*. I met enthusiastic Masters students, Junior High school students and teachers, teacher educators, researchers and poets who were all keen to try out new approaches, share writing in progress and talk about poetry. In talking and working with them I learned a good deal about the place of poetry in the Japanese

curriculum and about Japanese poets. The trip was filled with many great poetic experiences. I hope it will mark the beginning of new poetry research work with Dr Yuka Nakai and her colleagues.

It was a great feeling for colleagues to share the same vision. As Sue wrote, the 2017 visit was not the final 'dream realisation', but the first step towards it, the 'beginning of research'. The poetry-writing materials for Japanese teachers used in this workshop are available on her blog (Dymoke, 2018c).

3) First co-authored paper

We started our first joint writing project to record the impact of the workshop, the very 'first step' towards the future we were looking at together. This study was the same as that of Sue's first Japanese publication by Nakai and Dymoke (2019). This is also my first international co-authored publication, albeit in Japanese.

While writing the paper, the endless back-and-forth between English and Japanese—translating the workshop participants' questionnaire results into English, analysing them, translating the analysis into Japanese, and translating the discussion into English and Japanese—required a tremendous amount of effort. Simultaneously, I had a new and exciting experience. Our aim was to extract concepts that could be explored jointly in English and Japanese and drew the following four conclusions (Nakai & Dymoke, 2019, pp. 107-108).

- (i) Become more aware of one's own language.
- (ii) Verbalise ideas through ideation exercises
- (iii) Increase Ownership and independence
- (iv) Take creative risks by exercising freedom under conditions

This study successfully proposes the importance of developing creative learning of poetry with

these perspectives at its core. Unlike European languages, Japanese differs from English in its roots and writing and phonological systems. It was a time when I was becoming convinced that if we could find common pillars between these two languages, we would be able to develop poetry writing learning that could be realised in any country if there was 'translation'.

4) The National Poetry Day's Night

As exchanges between the public and private sectors continued, the next opportunity came when I moved to a new position at the University of Shimane and became a member of the JTSJ's Research Section Committee for three years. In 2019, JTSJ approved our plan to collaborate in a poetry creation workshop as an open lecture organised by JTSJ. The workshop took place at the Sapporo Conference, scheduled for May 2021.

At the time, I was re-visiting Leicester and Nottingham in search of the whereabouts of 'creative risk-taking' among the four perspectives mentioned earlier, attending Sue's workshops, observing poetry lessons in secondary schools and interviewing our research collaborator, Kayleigh Miller. Thus, I sought a breakthrough in establishing my next research project.

I was invited to Sue and David's home in October 2019, when I visited Leicester and Nottingham to discuss the upcoming second workshop. I also experienced a firsthand national poetry event. I first learned about National Poetry Day through an *English in Education* survey I conducted in 2008. In Sue's 'Editorial' for a special poetry education issue in Issue 3 in 2007, she saw a bright future for this poetry-oriented trend. People cherished National Poetry Day more than I had imagined; classes celebrated and incorporated poetry into their teaching. Moreover, the city was full of poems.

Another treasured time was the night in

Nottingham, when I spent the entire day immersed in poetry, laughter, and talking with Sue and David, surrounded by poetry, their love for poetry and the many flowers and trees in the garden that Sue loved so much. Sue's poem 'Perseids' (Dymoke, 2019, p.61) from the poetry collection *SPACED OUT*, which she showed to me in the drawing room at that time, was a beautiful and concrete poem that reminded me of the night sky during a meteor shower. We actually see the Perseid meteor shower in mid-summer, July, and August, but on that night, in deep autumn, as I drifted off to sleep, the stars in Sue's poem was playing on the back of my eyelids.

It was the last night that I met Sue face-to-face and heard her voice in person.

5) Joint Online Workshop

A few months after visiting Nottingham, the COVID-19 pandemic had spread worldwide by the end of 2019. In Japan, people were not allowed to leave their prefecture, let alone the country. In the UK, the lockdown made it difficult for people to leave their homes.

The JTSJ Shimane conference, scheduled for May 2020, had also been postponed with no clear future in sight, and the world had completely changed. The joint workshop planned for Sapporo was discontinued.

However, the wisdom and curiosity of the members of the Research Section Committee of JTSJ at the time led us to explore the possibility of holding an online research conference. Although it was impossible to invite Sue to Sapporo, the online workshop "Tinkering with words, playing with words: how to stimulate drafting, sharing and assessing poetry writing?" using the Zoom Meeting and YouTube Live Streaming software.

That was in May 2021. Here, we present the details from Dymoke and Nakai (2022). When planned before the pandemic, the workshop was

intended only for school staff and conference participants in the Hokkaido area, with an expected audience of approximately 20 people. However, by hosting the workshop online, our second workshop reached more than 700 people from four countries - Switzerland, Singapore, the UK, and Japan - including YouTube Live Streaming and archived viewers.

The ideas we offered in the workshops included: 'free writing', a warm-up in which participants continued to write words that came to mind from a single word ('journey'), 'mapping techniques', in which participants discussed their memories of a journey to a place for the first time using pictures and text, the 'speaking objects', which gave voice to objects placed in various solitudes, 'found poetry', in which participants selected words from existing texts and rearranged them to reconstruct a poem and "sharing" which is a poem assessment activity conducted among the participants. One of the main features common to all these ideas is the creation of a word bank: activities in which that participants squeeze out of their own heads in time, activities that flood words as they talk about memories, activities that give objects a story and generate words and existing texts. Writers (whether children or adults) who are not used to writing poetry will surely be confused, stop and think when handed a blank paper and being told, 'Now write a poem', 'Now write a poem about your journey'. They must consider the words they are going to use and the choice and placement of those words. In other words, the participants were asked what to write about and how to write it simultaneously. However, free writing and mapping techniques allow them to increase their own stock of 'words to use' using memories, associations and recollections without having to worry about placement and selection. The workshop participants enjoyed talking about their past memories and hoarding the words that

overflowed from them one after another. They certainly enjoyed the activities themselves and kept their brains warm.

I incorporate these ideas into the classes I conduct for prospective teacher students at Shimane Prefectural University every year, where I work. A student from the 2023 course wrote the following comment about the writing workshop. It is a bit long, but I quote here with her permission.

I had to write poems in Japanese language classes in elementary and junior high schools, but I really disliked them. I was always in pain when I was suddenly given a theme, asked to write a poem within a given time limit, and then had to present it or post it on a class bulletin board. However, this class is completely different. We began with a warm-up and wrote various poems. I enjoyed the feeling that I could not stop writing as more content came to mind. I realised that the idea of trying several exercises because one never knows which one will work for a person, and of trial and error because there is no guarantee that one method will work for everyone, is very important for a teacher. I thought that it was important in life, as a human being not to be stuck in one concept. Additionally, what I remember best from this class were Nakai-sensei's words, "It's okay to leave the draft as it is". These words doubled my motivation for writing poetry.

'Nakai-sensei's words' as written here by the student are, of course, from my own mouth, but are in fact unmistakably 'Sue Dymoke's words'. Her practice and the many words she leaves behind will therefore reduce resistance to poetry among students who want to become schoolteachers in Japan, and this experience will surely be shared with their children in the future. However, this may be a lengthy process. Moreover, we do not

know the number of years it will take. However, we can look forward to a future in which teachers and students in many Japanese classrooms will spend their days looking forward to poetry-writing lessons.

6) New Research Project: digital space development

The 2021 online collaborative workshop provided me with an opportunity to start a new research project with Sue. This is the development of Found Poetry web application.

Found Poetry involves taking words from an existing text and writing poems with them. Like collages of words, original texts from a wide range of genres, such as junk mail, web news, advertisements, recipes and letters, can be used to create new poems by freely selecting and integrating words (Dymoke, 2016; Nakai & Dymoke, 2019; Dymoke & Nakai, 2022). Its main feature is that writers 'find' (i.e., reconstruct) poems by picking up words from those texts and rearranging and slightly reshaping them, paying attention to the sound, form and meaning of the words, rather than 'making' poems on a blank paper.

Sue first introduced this concept in Japan at a workshop in Hiroshima, Japan, in 2017. We printed and handed out a magazine article (Gerlis, 2017), introducing the art exhibition published on the *FT Weekend*. The participants selected words by drawing lines directly on the copy with a marker or pen. However, it is difficult to deliver the original text online and have it in hand to prepare it immediately on the spot. Therefore, we excluded this idea from the 2021 workshop, which was held online.

However, we also shared the common recognition that the original text was highly effective as a 'word bank' and that it was an ideal entry point for

poetry writing, reducing writers' resistance, and increasing their confidence in writing. Sue has also long pointed out the compatibility of found poetry with ICT (Dymoke, 2003, 2016). These ideas led us to conclude that if Found Poetry could be used in a digital environment, it would expand the possibilities of writing poetry in schools today.

I took this idea as an indication and developed a web application (<https://www.foundpoetry.net>) in cooperation with blueOmega, an IT company in Matsue where the University of Shimane is located. The pilot version (FPW 1.2) was first released at our online workshop in 2021 and has been continuously improved to the current version (FPW. 3.1) (Table 2).

We aimed to establish this web application as a 'portal' (Gee, 2004) for a digital poetry writing space linking Japan and the UK. Accordingly, we conducted a workshop and have continued to improve the system. While collaborating on a paper on the development process, we launched a new

research project, 'Developing a digital space for poetry writing to support sustainable peer learning' (JSPS Grants-in-Aid for Scientific Research (C)) in April 2023.

We have submitted the co-authored paper to several journals. However, it has always been rejected and rewritten. My narrow vision due to insufficient knowledge of references and poor English language skills has also slowed us down. In the face of failure, we continued to make further improvements with the support of Professor Clare Wood of the Nottingham Trent University, a psychologist studying digital education.

In parallel, the world has loosened restrictions on behaviour to combat COVID-19, and domestic travel has increased. With new funding and a new research plan, we agreed to meet again in Nottingham in November 2023. This is a spring of hope for a new future.

5. 30-minute door: the closing

Table2 The history of the web app

Date	Version	Update contents
9 April 2021	FPW.Dev	Prototype completed
13 April 2021		Domain acquisition
10 May 2021	FPW1.0	Server transition completed and pilot version completed
20 May 2021	FPW1.1	"About Found poetry" page update
26 May 2021	FPW1.2	Added the function to delete text
29 May 2021		Pilot version released
15 June 2021	FPW2.0	System rebuilt, URL change
13 July 2021	FPW2.1	Fixed version released (blank line, indent adjustment)
2 September 2021	FPW2.2	Fixed text highlight colour
6 September 2021	FPW2.3	Fixed text positioning (left justified instead of centred)
26 November 2021	FPW2.4	Fixed account registration procedure
7 January 2022	FPW 3.0	Smartphone- and tablet-compatible version released Added comment function
1 July 2023	FPW 3.1	Added CSV registration function, fixed version released

'I should be okay to talk with you for 30 mins'. I received an email on 4 May 2023. Ten years have passed since I first received Sue's email. The text in the email was identical to that received. We agreed to discuss our future research plans on Zoom, but Sue did not feel well and suggested shortening the time. After reading the email, I suggested that we cancel the meeting and decide on the bare minimum by email only, to which she agreed. I still think it was the right decision, of course, but it meant cancelling the 'last half hour' of time with her.

After we had agreed on a specific date to meet in November and the hotel for my stay via email, Sue's next email contained her last words to me. "That sounds like a good plan! Looking forward to seeing you again already". I closed the email application thinking that I would reply once I had packed my flight tickets. I regret this fact.

A little over a month later, on 13 June 2023, I finished my class at the university and looked down on my smartphone to find a text message from David titled 'Sue'. It said that Sue came home after her end-of-life treatment, that they had a civil partnership in the beautiful sunshine, and that she had lost consciousness.

It was unexpected. My eyes went blank during the shock. I realised that I had been reading his email and having dropped all my class materials and pens on the floor, so I picked them up and quickly returned them to my office. I opened my computer and began typing replies via email. Holding my hands shaken and wiping away the tears that were flowing, I wrote and erased sentences.

I loved working with her on poetry. I was sure that we would still be able to work together in the future. I hoped to still learn a lot from her and to share a lot of regret that we did not meet online in May, and that I have not been able to respond

to her emails about how much she was looking forward to our reunion. I wrote it in broken English and pressed it to send it. David received my email half an hour after Sue died. "I would have read it to her", he wrote in the email.

6. Conclusion

As previously mentioned, it took approximately five years to realise a joint research project, which was first initiated in 2013. The slow progress of the plan since then is attributable to my poor English language skills and a lack of understanding of the international research arena. However, Sue has always been very caring and kind to me who spoke little English and muddled through our conversations with a narrow perspective. Her sense of mission and boundless love for poetry education and research as well as her strong curiosity about everything in the world made this collaboration possible. I feel that these things were naturally transmitted to all the people with whom she came into contact.

Nakai and Dymoke (2019), the report of our 2017 workshop/seminar, was described as an attempt to "go beyond mere international comparisons and the import of cutting-edge teaching methods from abroad to clinical research that develops new teaching methods and practices based on international exchanges" (Katsuta, 2022, p. 107). It took more than six years from the initial idea to the publication of the paper. However, it is safe to conclude that those six years were filled with the suffering and joys of shifting from 'imported research' to 'collaborative research'. David told me in his email that Sue's lucid words were: *I'm so happy I ended my life with a poem. I'm happy.*

Her life was rich in poetry and creativity. As mentioned earlier, she shared with me in her email that she continued to try to fill herself up

with creative thinking and reading as she battled her illness in 2016. Her poetry-writing pedagogy research and practice represented the heart that celebrated and rejoiced in the life of working with poetry. It has continued to influence many countries, starting with the UK, as it has naturally been passed on to teachers and students. It is permissible to state that Japan is one such country.

My mission as a researcher and teacher educator is to uphold the spirit I received from Sue. In both positions, I am still in the process of taking my first steps and honestly, I am not confident about how far I have been able to fully pass on Sue's spirit over the past ten years. However, I hope that I can use the time I have left to continue drawing the world that Sue hoped for and envisioned and challenge myself to a new world.

Notes:

- 1) The National Curriculum is a set of subjects and standards used by primary and secondary schools in the UK.
- 2) The General Certificate of Secondary Education is an academic qualification in various subjects in the UK.

This study was supported by JSPS KAKENHI (23K02398).

References

- Almond, D. (2023, July 17). *Sue Dymoke Obituary*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/books/2023/jul/17/sue-dymoke-obituary>
- Dymoke, S. (2001). Taking poetry off its pedestal: The place of poetry - writing in an assessment-driven curriculum. *English in Education*, 35(3), 32-41.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry*. SAGE Publications Ltd.
- Dymoke, S. (2016). Integrating Poetry-focused Digital Technology within a Literacy Teacher Education Course. In Kosnik, C., White, S., Beck, C., Marshall, B., Goodwin, A.L., & Murray, J.,(eds.) *Building Bridges*. The Netherlands: Sense Publications, 59-75.
- Dymoke, S. (2018a). *Karuta: a frenetic poetry game*. Sue Dymoke Poetry. <https://suedymokepoetry.com/2018/01/14/karuta-a-frenetic-poetry-game/>
- Dymoke, S. (2018b). *What They Left Behind*, Shoestring Press.
- Dymoke, S. (2018c). *Poetry writing resources for Japanese Teachers*. Sue Dymoke Poetry. <https://suedymokepoetry.com/poetry-writing-resources-for-japanese-teachers/>
- Dymoke, S. (2019). Perseus, In Brian, M & Carter, J. (2019) *SPACED OUT*, Bloomsbury.
- Dymoke, S. & Nakai, Y. (2022), Tinkering with words, playing with language: how do you stimulate the drafting, the sharing, the assessment of poetry?, *Zenkoku Daigaku Kokugokyouiku Gakkai Kokai kouza booklet 14 Shi wo kaku kotowa oshierareru noka [Japanese Teaching Society of Japan Open booklet: Can poetry writing be taught?]*, 45-59.
- Dymoke, S. & Wilson, A. (2020). Towards a Model of Poetry Writing Development as a Socially Contextualised Process, *Journal of Writing Research*, 9(2), 127-150.
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gerlis, M. (2017). The ghost in the art world machine. *FTWeekend*, 9.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World*. London: Profile Books.
- Katsuta, H. (2022). The Implementation of the Science of Reading Instruction for the Japanese Language Classroom, *The Science of Reading*, 63(2), 101-110.
- Nakai, Y. (2012). The Transition of Teaching

- Writing Poetry in the UK : Examination of the English in Education, *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part. II, Arts and science education. 61*, 143-152.
- Nakai, Y. (2013). S. Dymoke's Theory and Practice of Teaching Poetry Writing : A Focus on Draft and Assessment, *Kokugokakyouiku [Japanese Language Education]*, 73, 31-38.
- Nakai, Y. (2016). Developing the Learning Through Workshop-Styled Teaching Poetry Writing : A Focus on the Effort of the Arvon Foundation, *Hiroshima journal of school education, 22*, 65-77.
- Nakai, Y. (2019). Shi wo sousaku suru toiu koto [What means to write poetry], In Shirasaka, Y. and Katsuki, M. (ed). *Kodomo no ronri de tsukuru kokugo no jugyo [Japanese language classes created by child's logic: writing]*, Tokyo: Meijitoshosha.
- Nakai, Y. (2022). Kokugoka ni okeru shisousaku shido no kanousei toha [The possibility of poetry writing in Japanese language education], *Kouikukagaku kokugo kyouiku [Educational science Japanese Language Education]*, Meiji toshosha.
- Nakai, Y. and Dymoke, S. (2019). Collaborative research between UK and Japan on poetry writing pedagogy in the global age: Trialling poetry writing workshop techniques. *The Science of Reading. 2019*, 61(2), 97-109.

Acknowledgements

I would like to thank *Editage* (www.editage.jp) for English language editing.

I am also deeply grateful to Dr. David Belbin for allowing me to publish this paper and proofreading it. His message, 'You sum up Sue's philosophy of poetry education very well.', is most encouraging for future research.

新聞から薄田泣菫が参加した。『少女世界』からも巖谷小波と笠峰が訪れ、二人ともそこで「お話」を供する。余興として、「きれいに可愛らしく」宝塚少女歌劇団のダンスがあり、「大喝采」を博したと述べている（沼田笠峰「愛読者大会」『少女世界』第一〇巻第六号、博文館、一九一五年六月、四八―四九頁）。

（受稿 2023年9月29日、受理 2023年11月15日）

(38) 今西前掲文。

(39) 一九一九(大正八)年頃に宝塚に熱中していた北條秀司は、後年の回想の中で、観客の支持の要因を、次のように分析している。「技に於いては既成俳優の足元にも及ばない素人娘が、かくまで一世を風靡した原因の一つには、歌劇の対象を良家の子女に置いた慧眼にあったと思う。花柳界に阿諛しなければならなかった演劇道を追わなかったところに、宝塚固有の新鮮度が生み出されたのだと思う」(北條前掲書)。

(40) 堀正旗「少女歌劇是非録(三)ポプラの教室から」『歌劇』第五号、宝塚少女歌劇団、一九一九年八月、二二頁。この時、堀は、男子撰科生であった。一九一九年一月に始業式を行うが、同年の一月に解散している。堀はその後、阪急の社員となり、『歌劇』編集部編集長寺川信の下で助手として働くが、三年後には宝塚少女歌劇団に移る(阪田寛夫『わが小林一三―清く正しく美しく―』河出書房新社、二〇二二年、二九二頁。丸尾長頭『回想 小林一三―素顔の人間像―』山猫書房、一九八一年、二三頁)。なお、堀は、「良家の子女?」と疑問符を記している。(注18)に示した通り、元生徒の回想によると、良家の子女が宝塚に入ることは、家族からの反対を覚悟してのことだった。

(41) 鈴木賢之進「帝劇に於ける宝塚の歌劇を観て」『歌劇』第一号、宝塚少女歌劇団、一九一八年七月、一六頁。

(42) 戦前の宝塚の生徒について語る際に、頻繁に用いられているのが「可愛(らしい)」という形容詞である。本稿で引用した劇評にも、「可愛(らしい)」は頻出している。小林一三は、次のように、「世間」からの眼差しについて語っている。「世間からは「歌劇の生徒さん達」といふ言葉の中には芸人の玉子といったやうな意味が絶無だとは言へないかも知れない。――が、それは、軽蔑されて言はれるのではなく、可愛らしく無邪気に取扱つた意味に於て言はれるのであつて、此点は此学校に信用があるからで、又実際それが我々の誇りなるが兎に角歌劇の生徒サン達と世間から注目

されてゐる以上は、普通の女学生以上に何事も注意する必要があることを忘れてはいけません」と述べている(宝塚少女達への教訓と芸術の学園の大成に就て)『歌劇』第一一三号、宝塚少女歌劇団、一九二九年八月、三頁)。戦前の宝塚を評する場合に用いられる、「可愛(らしい)」という形容詞について考察することは、「かわいい」文化研究においても重要な課題だと考える。

(43) 田邊前掲文、三一四頁。

(44) 小林一三「日本歌劇の第一歩」『歌劇』第一号、宝塚少女歌劇団、一九一八年八月、二二頁。

(45) 周東美材は、日本のポピュラー音楽には、「時代を超えて共通する一定の特徴」すなわち「未熟さ」への「偏好」を見出すことができる」と指摘する。そして、その「未熟さ」の系譜に宝塚を位置付ける。「子ども」に高い価値を見出す「心性」は「近代家族の理想像に由来」し、これを「伝統的な社会における宗教的な聖なる価値が、「子ども」へと転位していったことを意味する」のだという。また日本独自のものである理由を、非西洋社会である日本では「家庭の子どもは、異文化受容の緩衝装置という側面」を持ち、また同時期の他のアジアの地域では「新たな音楽の創作・消費を可能にする」だけの「一定の豊かさ」がなかったと説明する(『未熟さ』の系譜―宝塚からジャニーズまで―)『新潮選書』二〇二二年、二六一―二七二頁)。「未熟さ」の起源、またその意味や機能、国際的な特異性については、日本文化研究の課題として、多方面からの検証、また継続的な取り組みが必要である。

(46) 洪沢前掲書、二五頁。

(47) 博文館の少女雑誌『少女世界』が、一九一四年六月号(第九巻第六号)に、第一回公演の様子を掲載していることは、(注21)で述べた通りである。他にも、一九一六(大正五)年四月二五日に、(当時の)主筆の沼田笠峰が宝塚に訪れた際のことを記している。「大阪は宝塚パラダイス」で、『少女デー』を兼ねて「お話や余興」が催され、井田弦声、吉岡時雨、高尾楓蔭、宇野名翠、大阪毎日

- (20) 星野水裏「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」『少女の友』第一巻第八号、實業之日本社、一九一八年七月一〇三頁。
- (21) 同時代の競合誌である博文館の少女雑誌『少女世界』（第九卷第六号、一九一四年六月）は、宝塚少女歌劇の第一回公演より記事にしている。巖谷小波による観劇記「宝塚のドンブラコ劇」と、「ドンブラコ」の舞台写真を見ることが出来る。これに比較すると、『少女の友』の動きは遅い。なお、『少女世界』の主筆は、最初は海賀彦哲が、第二巻から沼田笠峰に、編集人の名義は、最初は小波が、一九一七（大正六）年から笠峰に代わる（目黒強「『児童文学』の成立と課外読み物の時代』和泉書院、二〇一九年、一三一頁。横川寿美子「少女世界」大阪国際児童文学館編『日本児童文学大事典』第二巻、大日本図書、一九九三年、五六二―五六三頁）。小波は、「近代児童文学の生みの親」として著名である（たとえば、国立国会図書館「近代日本人の肖像」。<https://www.ndl.go.jp/portrait/datas/6257/> 二〇一三年九月二九日最終閲覧）。
- (22) この点については、渡部周子「かわい」とはどのようなことなのか―『少女の友』と『少女世界』の比較を通して―（『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第六〇号、二〇二一年二月）で考察している。
- (23) 今西吉雄「大阪宝塚にて」『少女の友』第九卷第一〇号、實業之日本社、一九一六年九月、一〇八頁。
- (24) 奥山恵「今西吉雄」大阪国際児童文学館編『日本児童文学大事典』第一巻、大日本図書、一九九三年、八七頁。渋沢前掲書、四七―五一頁。
- (25) 渋沢前掲書、四七頁。
- (26) 同前、二五頁。
- (27) 安井恵美子「浮雲」『少女の友』第一巻第九号、實業之日本社、一九一八年八月、一〇二頁。なお、この投書に見られる、青花とは、渋沢青花のことである。「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」には、星野水裏の観劇談だけでなく、青花の観劇談も掲載されていた。
- (28) 星野水裏、渋沢青花「浮雲」『少女の友』第一巻第九号、實業之日本社、一九一八年八月、一〇二頁。
- (29) 星野水裏「お礼」『少女の友』第一巻第九号、實業之日本社、一九一八年八月、一〇二頁。
- (30) 昔は、民衆のものであった芝居を、「薩長の武士、野人礼に馴れざる所」から、「遊郭」と結びつけてしまったと、一三は述べる（『奈良のはたごや』岡倉書房、一九三三年、二二―二三頁）。
- (31) 小林一三『日本歌劇概論 増補』宝塚少女歌劇団、一九二五年、一三二頁。
- (32) 田邊尚雄「日本歌劇の曙光」としての宝塚少女歌劇の前途―浪花踊を悲観す―『歌劇』第一号、宝塚少女歌劇団、一九一八年八月、四頁。
- (33) 井伊直樹は、東京での公演にあたって、「好きな目で見られていただけに、一人でも不審な振る舞いと指摘されようものなら、それだけで宝塚少女歌劇団全体のイメージが損なわれ、監督者の責任も追求される」ことから、細やかな配慮がなされていたと指摘している。関西からの移動の電車の車中はもちろん、宿と劇場の往復は、「久留米緋の単衣」に袴とし、声高なおしゃべり、大きな声での笑い、ふしだらな行いも慎んだ（井伊直樹「宝塚歌劇から東宝へ―小林一三のアミューズメント構想―」ぺりかん社、二〇一九年、八六―八七頁）。
- (34) 星野前掲文、一九一八年七月（注20に同じ）、一〇三頁。
- (35) 武石みどり「原田潤―その筆跡と生涯―」『東京音楽大学研究紀要』第二三集、一九九九年二月、一四―一六頁。
- (36) 小林愛雄「小林愛雄先生が初めて宝塚の歌劇を御覧になつて申さるゝには」『歌劇』第一号、宝塚少女歌劇団、一九一八年八月、七頁。
- (37) 同前。

- (9) 岩淵宏子「少女の友」岩淵宏子他編『少女小説事典』東京堂書店二〇一五年、三三三―三四頁。遠藤前掲文。久米依子「少女小説の出発と変遷」岩淵他編前掲書所収、八頁。
- (10) 星野水裏「編輯しながら」『少女の友』第八卷第一二号、實業之日本社、一九一五年一〇月、八八―八九頁。
- (11) 同前、九一頁。
- (12) 具体的には、最も贅沢な「縮緬の着物」を描くことを禁じた。「中流の健全な家庭の少女のきてある二円か三円のもの」で、「唐縮緬か銘仙」、また晩春から初秋までは「ネルや浴衣」を着せた。袖はあまり長くないようにし、「なるべく元禄」とし、リボンも「馬鹿くしく大きいものはよして」、数も「なるべく一つ」とした(星野水裏「再び編輯しながら」『少女の友』第九第一号、實業之日本社、一九一六年一月、八三―八五頁)。
- (13) こうした傾向を、富田博之は、次のように評している。「明治期には、徳川幕府による演劇禁圧政策以来の演劇への差別・偏見という古くからの因襲や、文部省による禁止措置などによって、演劇に対するアレルギーのようなものが、社会一般に、とくに教育界には強かった」(『日本演劇教育史』国土社、一九九八年、一九八頁)。
- (14) 文部省「文部省夏期講習会ニ於ケル文部大臣演説教育ニ関スル大体ノ方針ニ就キ指導ニ対スル留意事項(明治四十一年九月二十九日申発普三五一号各地方長官へ文部次官通牒)」文部省編『文部省例規類纂―明治三〇年〜大正一二年―』帝国地方行政学会、一九二四年、六四六頁)。
- (15) 大阪市の私学である相愛高等女学校教頭廣瀬文豪は、『歌劇』誌上で、「教育家から観た宝塚少女歌劇」と題し、次のように述べている。「市内の各高等女学校では「宝塚行」なるものを禁止してゐるがこれは上演曲目や歌劇そのものが悪い」のではなく、「観衆の内」に「不良青少年の混じりてゐる」ためであり、「家族との同伴ならば許されてゐる」(『歌劇』第二二号、宝塚少女歌劇団、一九二二年一月、九頁)。ただし、同じ学校でも時期によって、方針に変化があったことが推察される。女子学習院の生徒紅美千子は、一九三〇(昭和五)年の『歌劇』誌上の投書欄「女学校宝塚通信」で、次のように記している。「かつて宝塚なら見ても良いとお教室で仰有た先生も御ざいましたとか、また一時あまり盛んに宝塚の唄を唄つたり、まねをしたりした組が沢山ございましたので宝塚行きを御法度された時代もございましたか。今では勿論そんな時代遅れを云ふ先生は一人もございません」(ノート・ブック『歌劇』第一二六号、一九三〇年九月、五六頁)。
- (16) 小林一三『私の行き方』斗南書院、一九三五年、二三―三四頁。
- (17) 白井鐵造『宝塚と私』中林出版、一九六七年、一一頁。
- (18) 貫田優子は、宝塚音楽歌劇学校が目指したのは、「女学校の精神を巧みに取り入れ、女学校イメージを前面に打ち出すことによって、上品で慎み深い中産階級イメージに支えられながら、蔑視されやすい既存の芸能界から宝塚をはつきりと切り離すこと」だと述べる(貫田前掲論文、九五頁)。だがこの戦略によってしても、賤業観は根深かった。宝塚音楽学校に、一九三七(昭和一二)年に入学した千汐貴子と、一九三八(昭和一三)年に入学した加古まち子の回想によると、父親から、宝塚に入ることには、「河原乞食」になることだと叱責されたという(榎谷多紀子『すみれ達の証言―大正・昭和を駆け抜けたタカラジェンヌたち―』中央公論事業出版、二〇一四年、一三四―一三五頁、一五四―一五五頁)。
- (19) 宝塚歌劇団「宝塚歌劇100年の歩み」宝塚歌劇公式ホームページ (<https://kegeki.hankyu.co.jp/fun/history/1914.html>) 二〇二三年九月二六日最終閲覧)。宝塚音楽学校公式ホームページは、文部省の認可の降りた一九一八(大正七)年一二月を設立年月としている(宝塚音楽学校「学校の歴史」宝塚音楽学校公式ホームページ http://www.tms.ac.jp/about_tms/history.html) 二〇二三年九月二六日最終閲覧)。本稿では丸括弧内に認可年を記載した。

つ生徒やファン)の声を抽出する。また、ファンの「少女」にとつて、宝塚のスターは、良妻賢母に留まらない、「澆刺としたモデル」として、「希望」を与えたと解釈している(『花食いの系譜—女性作家・『少女の友』・宝塚少女歌劇—翰林書房、二〇二二年、二〇九—二三五頁)。三浦誉史加は、坪内士行脚本演出による『オフィリヤの死』(一九二六(大正一五)年上演)と、同年の櫻木春路の物語化による『オフィリヤ』(『小令女』第一巻掲載)を比較対照し分析している(『少女雑誌におけるシェイクスピアと宝塚少女歌劇—坪内士行を中心に—』『大谷学報』第九八巻第二号、二〇一九年三月)。

(2) たとえば次の研究を挙げることができよう。Robertson, Jennifer, *Takarazuka: Sexual Politics and Popular Culture in Modern Japan*. University of California Press, Berkeley, 1998. (『ヒニファー・ロバートソン、堀千恵子訳『踊る帝国主義—宝塚をめぐるセクシュアルポリティクスと大衆文化—』現代書館、二〇〇〇年)

(3) 遠藤寛子「少女の友」大阪国際児童文学館編『日本児童文学大事典』第二巻、大日本図書、一九九三年、五六四頁。

(4) 大阪出身の劇作家北條秀司は、宝塚が設立された頃の大阪の様子を次のように記している。「まず全市(引用者注:大阪市)の女学生が沸き立った。次いで良家の家庭婦人が沸き立った。(中略)やがてそれは男子にも及び、阪神の全中学校に燎原の火のごとく燃えひろがった」(『わが歲月』日本放送出版協会、一九八一年、六七頁)。

(5) 永田岳淵「友子さんの丈の高さ」『少女の友』第一一巻第五号、實業之日本社、一九一八年四月、八七頁。

(6) 星野水裏「大正二年以後の、五年間の、少女の友の略歴」『少女の友』第一一巻第五号、實業之日本社、一九一八年四月、七九—八〇頁。

(7) 同誌の編集者の渋沢青花は、水裏の「よほどのお気に入り」の

今吉雄の作品は、「対話がまったく歌舞伎調になってきたのがいけなかった」が、「それでも星野さんが採用するのだから、わたしには何も言う権利もなかった」と述べている(渋沢青花「大正の『日本少年』と『少女の友』—編集の思い出し—」千人社、一九八一年、四七頁)。

(8) ただし、編集者は、経営者の意向を無視できない。それがよく示されているのは、『少女の友』の投書家に贈呈していた、記念時計に関する読者との議論である。贈呈に際する選定基準を、「進歩成績」としており、複数回投書が掲載されなければ、獲得できない仕組みであった。長期的に『少女の友』を購入させる目的によるとして、批判する読者もいた。これ対して編集者は次のように反論している。「長く投書させておいて利益を貪るとの御言葉ですが、かういふ事に就ては、私共は非常にお答がしにくいのです。常に清い場所としてある此誌上にくいのです。貴方はまだ御存じないでせうが、實業之日本社なら實業之日本社といふ一つの発行所をこしらへて其処から少女の友だの日本少年だのを発行してる者、これを経営者と申します。そして其中の少女の友をこしらへてゐる者を少女の友の編集者と申します。経営者は、其発行物が沢山売れ、ば利益が多いでせうし、折角こしらへた物が売れないで残りたりしたら損害をうけるでせう。そして編集者は、立派な雑誌をこしらへて読者及び世間から賞められ、ば自分の名誉だし、つまらない物をこしらへて読者及び世間に失望され、ば自分の恥辱です。私共は少女の友の編集者である事を御記憶なすつて下さい」(『記者の処置を不公平だと云ふハムレット嬢に就て』『少女の友』第五巻第一二号、實業之日本社、一九二二年一月、一〇〇—一〇二頁)。すなわち、編集者としての「名誉」は、「立派な雑誌」を作り「世間から賞められ」ることにある。一方で、雑誌の経営者は、「沢山売れ、ば利益が多い」。読者にとっては、「まだ御存じでない」大人の事情であり、「非常にお答えがしにくい」と編集者は述べる。

での公演によって、宝塚は東京での知名度、並びに評価を得る。『少女の友』主筆の星野水裏も、この東京での初公演で、はじめて宝塚を観劇する。「特別厳格」「倫理的」「潔癖」な水裏が、宝塚を受け入れたのは、「真面目」さを評価したからだと考えられる。これは、音楽等の関連分野の有識者が、評価している点であり、水裏に独特な見解ではない。一方、教育界では、観劇自体を危険視する見方もあった。ただし、『少女の友』が宝塚を肯定したことが、当時の少女雑誌として、革新的だったのかといえそうとはいえない。初公演の一九一四(大正三)年一月に宝塚に観劇に赴き、舞台写真を掲載する等、『少女の友』より早くに注目した少女雑誌が存在した。それは、博文館の雑誌『少女世界』である。水裏が主筆だった頃の『少女の友』は、どちらかといえば、保守的な傾向を持つ少女雑誌であり、宝塚に関する記事の紙面化が遅かったことも、この傾向を示している。

本稿は、紙幅の都合により、『少女の友』に議論を限定せざるを得なかった。「少女文化」における宝塚少女歌劇の受容を相対的に捉えるためには、複数の少女雑誌を考察する必要があり、これは今後の課題として残されている。^④

(凡例)

・年号は、明治、大正、昭和戦前期について、本文中で言及する時は原則的に西暦と併記した。但し注中の書誌情報は、その限りではない。
 ・本文は、原則として常用漢字および現代仮名を用いた。ただし、固有名詞についてはその限りではない。

・引用に際して、旧字体の漢字、変体仮名及び異体仮名また異体字等は、原則として新字体、常用字体に改めた。ただし、固有名詞の場合はその限りではない。仮名遣い、送り仮名、括弧は、明らかな誤り以外は原文表記を基本とした。振り仮名、強調記号については原文に従わず、適宜省略した。文字下げは原文の通りである。現代の価値観において不適切な表現とみなされるものについても、原資料のままの表記とした。引用文の傍線は、引用者による。

(謝辞)

本研究はJSPS科研費JP19K00362の助成を受けたものです。

(注)

- (1) 「子ども文化」を、研究の俎上に載せるにあたり、大きな影響を与えたのが、本田和子による『異文化としての子ども』(紀伊國屋書店、一九八二年)や、『子どもの領野から』(人文書院、一九八三年)、また、『女学生の系譜―彩色される明治―』(青土社、一九九〇年)である。本田は、戦前の少女文化の創出、そして流布という面で少女雑誌の役割の大きさを指摘している。また宝塚研究も、近年盛んになっている。川崎賢子は、『宝塚―変容を続ける「日本モダニズム」―』(岩波文庫、二〇二三年)で、二十年前は、「宝塚にフアンの説はあつても批評はない、研究もない」といわれていたが、今では「大学の文化研究、演劇研究などの教室で扱われる状況」だと説明する(『岩波現代文庫版まえがき―百周年後の宝塚への関心』同前、iii頁)。戦前の宝塚少女歌劇と少女雑誌の接点について、貫田優子は、一九二一(大正一〇)年から一九三九(昭和一四)年の『少女の友』に掲載された宝塚に関する記事の件数を集計し、「一九二八(昭和三)年頃から増加し始め、一九三一(昭和六)年にかけて加速度的に急増している」と述べる(『女学生文化と宝塚少女歌劇』津金澤聰廣、近藤久美編著『近代日本の音楽文化とタカラヅカ』世界思想社、二〇〇六年、九七頁)。今田絵里香は、『少女の友』と『少女画報』に掲載された理想的な女性像の変遷を辿り、一九二〇(大正九)年前後から、芸術家とともにスターが増え、一九三〇(昭和五)年頃には「宝塚・松竹少女歌劇団のスターに関するグラビアと特集記事、連載記事で、『少女の友』と『少女画報』は毎号あふれかえるようになる」と指摘する(『『少女』の社会史』勁草書房、二〇〇七年、一一六―一一七頁)。宮内淳子は、一九三〇年代の『歌劇』や少女雑誌『少女の友』を対象として、少女歌劇を支持する側(主に舞台に立

る人々の評価でもあった。

小林愛雄は、男性指導者の助けについて言及し、これを宝塚の技術面での不完全さを助けるものだと捉えている。だがそれは、宝塚少女歌劇の存在や、その存続を否定する意図によるものでは毛頭なかった。欠点はありつつも、宝塚少女歌劇は魅力的だと捉えられていたことを、次の節で考察することにする。

四―三、「未熟」なことの魅力

『少女の友』に掲載された、今西の書簡は、「其歌劇団は、未だ未成品にて先づ一座中完全なる者を求むれば大江文子ぐらゐ御座候」と記している。だが、「理屈」を並べたいことはあるが、それによって「憎まれては損」だとして、宝塚少女歌劇に対して厳しい批評を自制している。ただし、この批評の姿勢は、今西に独特なものではない。

宝塚の劇作家、演出家として後に活躍する堀正旗は、当時の観客の姿勢を、一九一九（大正八）年の『歌劇』誌上で、的確に分析し言語化している。すなわち、「世人は演者が良家の子女（？）であるといふことと、湯上りに見られる餘興と云ふので、多くの不自然な点や、欠点に対して疑問も起さず、不平も抱かないで、寛容な態度で見物してゐてくれる」のは、「無邪気な、あどけない、innocentな点が世間の好評を博し、ポピュラリティを得るに至つたからだ」という。このように、「良家の子女」が有する「無邪気」さが、観客の態度を「寛容」にさせるのだという。

こうした「寛容」な態度は、複数の論者に共通してみられ、そのいくつかの例を次に挙げる。音楽評論家の鈴木賢之助は、「随分酷評をした」ものの「将来を光輝たらしめんとする愛の事に過ぎ」ず、「言ひたい事はいくらでもある。然し今日は此れだけにして置いて貰ひたい」と記す。そして、「全体の歌劇を通じて可愛らしい感じを与へて呉れたので自分は可成りに嬉しい気がした」と称賛している。宝塚少女歌劇の「可愛らしい感じ」は、「酷評」の言葉以上に、「嬉しい気」持ちを抱かせるのである。

田邊尚雄は「素人臭味」を脱し、「真に深味のある芸を見せてもらひたい」が、そのためには「教育法を全然改めて彼女等を或所芸人化しなければならぬ」。しかし「清浄無垢を些しも損することなく」「高潔を滅せんとするものあらば極力反対しなければならぬ」。それゆえ、「理想家としてならば私は何とでも言ひ度いが、如何にしても少女歌劇を叩き潰すまいと思ふ実際家としては、之れ以上の途に出ることとは出来ない」と述べる。これを見ると、「清浄無垢」であることの方に、積極的に価値を見出しているようにすら見える。宝塚が「未熟」であることは、創設者の小林一三自身が自覚していた。東京公演に際して、一三は「日本歌劇の第一歩」の中で、次のように述べている。

歌劇とは申すものゝ、頗る幼稚なる、未熟なる、其理想の一部分すらも表現し得ない我少女の芸術を、東京の本舞台に於て、智識階級の観客の前に提供して御批評を願ふといふことは頗る大胆な行為であるかもしれません。（中略）未成品の宝塚少女歌劇すらも、今や必需品として生存しつゝ、発達しつゝある時代の要求に対して各位の御指導と御教示とによつて、益々是を向上せしめ、其進運に伴ふ芸術の効果を得たいといふのが目的であります。

一三は、宝塚少女歌劇を、「幼稚」「未熟」であり、「智識階級の観客」の前に提供することを、「頗る大胆」だと憂慮していた。だが、この一三の心配は懸念に終わる。「未熟」さは、かえつて魅力に転じ、大阪だけでなく東京の智識人をも魅了したのである。

終わりに

本稿は、従来、考察されることのなかった草創期の宝塚少女歌劇団に対する少女雑誌の反響について考察する試みであった。そこで明らかにしたことは、次の通りである。

一九一四（一三）年に宝塚少女歌劇が創設された際に、『少女の友』は、すぐには誌面で取り上げなかった。一九一八（大正七）年の帝劇

えているのである。宝塚は「真面目」なものであり、「少女」に悪い影響はないと判断したのだと考えられる。

四、『少女の友』誌上の観劇記の考察 ―『歌劇』との比較から―

はじめに

この章では、先の章で言及した『少女の友』誌上の宝塚観劇記を、同時代の評価と比較し分析する。具体的には、宝塚少女歌劇の機関紙『歌劇』誌上の観劇評を取り上げる。『歌劇』は、東京公演と同年の一九一八(大正七)年八月に創刊された。

星野水裏による「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」を考察するに際して、「真面目」という印象「原田氏の声」への言及に、焦点を当てる。今西吉雄による「大阪宝塚にて」については、「未だ未成品」という評価に焦点を当てる。先に結論を述べると、これらの見解は、『少女の友』の編集者の独自の見解ではなく、当時の他の評者にも見られる。

四―一、宝塚少女歌劇の「真面目」さ

主筆の星野水裏は、宝塚のどこを好ましく感じたのだろうか。水裏は、「熱心で真面目でした。あの真面目つたら、見ておて実にいゝ気持ち」と記しており、「真面目」さを評価している。なお、「真面目」な演劇自体が、当時、革新的だった。歌舞伎は、芸能としては優れているものの、花柳界と結びつき、遊蕩な面を有していた。「若旦那が芸妓仲居に取巻かれて芝居見物にゆく」そうした「遊蕩気分」ではなく、「夫婦づれ、家族づれを標準として、「芝居を国民のものにしやうと」、一三は目指したのである。⁽³¹⁾

水裏が最初に観劇した一九一八(大正七)年当時は、宝塚少女歌劇を見たことのある東京の人々はまだ少なく、それゆえ評価も、まだ定まっていなかった。水裏だけでなく、他の論者も、従来の「芝居」とは異なる特徴を肯定的に捉えている。音楽学者の田邊尚雄は『歌劇』創刊号で、「東京の女優に通じて見る如き虚栄心なく、退廃的気分な

く、宝塚の生徒は「清浄無垢高潔」だと評価する。⁽³²⁾ 水裏の「真面目」という評価は、彼に独特の見解ではなかったのである。⁽³³⁾

四―二、宝塚少女歌劇と原田潤の男声

三―一で見たように、星野水裏の観劇記で、「最も嬉しかった」こととして、合唱に参加する「原田氏の声」を挙げている。「少女」たちの演技や歌、衣装、舞台装置よりも、「原田氏」の声を評価している。どういふことなのか。そもそも、「原田氏」とは何者なのか。

これは、当時、宝塚の音楽教師であった原田潤を指す。また、その性別は男性である。原田は、東京音楽学校卒業後、母校や東京音楽院での教育職、また帝劇や東京フィルハーモニー会管弦楽部等で活躍する。その後、一九一六(大正五)年に小林一三に招かれ、宝塚の音楽教師となる。原田は、舞踏、邦楽、洋楽と多方面に長けており、初期の宝塚で、彼の作品が頻繁に上演された。一九一八(大正七)年に宝塚音楽歌劇学校が認可されると、原田は声楽を担当している。⁽³⁴⁾

先に引用した、原田の声に対する水裏の評価は、彼に特異なものではない。当時の観劇評の中に、同様の評価を見ることができ。

『歌劇』創刊号には、「小林愛雄先生が初めて宝塚の歌劇を御覧になつて申さるゝには」と題し、詩人でオペラの普及に努めた小林愛雄による劇評が掲載されている。東京ではなく、宝塚のパラダイス劇場での公演を見て記したものである。ここで小林愛雄は、原田について言及している。「羅浮仙」の公演に際して、「幕内から時々原田潤さんの確かな然し単調な声が聞こえました、単調とは申すものゝもしあの原田さんの助けがなかつたら、どんなにか淋しいだらうと思はれました」と記している。⁽³⁵⁾ このように、原田の男声を称賛している。また、「羅浮仙」の雲井浪子の「芸は中々きびくして居ました」と褒めながらも、「唱歌に表情の伴ふことのむづかしいと云ふことはこの座のどの優人に就いても同じやうに思はれた」と記している。⁽³⁶⁾ こうした欠点を補っているのが、音楽教師の原田なのだという。このように、原田の声に対する評価は、水裏独自ではなく、当時、西洋音楽の普及に携わ

以下同様)

帝劇でのオペラや、有楽座や浅草で歌劇を見た経験があり、宝塚少女歌劇にも興味を抱いていた水裏が、はじめて宝塚を見たのは、設立から四年後のことである。⁽²¹⁾なぜ、これほど時間を要したのか。距離の問題だったのか。あるいは、評価が定まるまで、慎重であったのか。関心はあっても、緩やかな興味に留まっていたからか。水裏は、ここでは説明していない。とはいえ、現在でも、ニューメディアに対して、柔軟な者もあれば慎重な者もいる。水裏が主筆だった頃、『少女の友』は、どちらかといえば保守的な傾向を有していた。⁽²²⁾

なお、水裏は、宝塚少女歌劇を「どうかして見たい」と、好意的な見解を示している。それは、「今西君が暑中休暇で大阪へ帰省する時などは、いつも長々しい手紙でくはしい事を知らしてくれたものでした」として、「今西君」の手紙によって得た情報によるのだという。確かに、『少女の友』誌上で、これに先んじて、「今西君」による書簡形式で、宝塚に関する言及がなされている。

宝塚へまゐり候。入湯せんがためにては無之パラダイスの少女歌劇を見んがためにて候。されど其歌劇団は、未だ未成品にて先づ一座中完全なる者を求むれば大江文字ぐらゐ御座候。文字は舞の手振も台辞廻しも所作も仲々うまく、自分のワキの地位にある時にもぼんやりして居らざる処など既に千両の貴目が御座候。されどダンスは雲井浪子の方達者に候。独唱にては篠原浅茅が優れ居り候へど、二人共台辞廻し所作などはまだく文字には及ばず候。出し物の選択、観覧席の設備等にも大に理屈を並べたきこと有之候へど憎まれて候ては損故これにて失礼仕候。(二十四日)

「今西君」とは、作家の今西吉雄のことだと考えられる。今西は、大阪出身の作家で、執筆期間の途中からは、上京し早稲田大学の学生となる。一九一三(大正四)年から『少女の友』で小説を手がけ、はじ

めは「現代物」を書いていたが、一九一五(大正四)年には、「時代物」を書いていた。⁽²³⁾当時、『少女の友』の編集者だった渋谷青花の回想によると、その作風は「人情物、感動物語」であり、また、「よほど芝居が好きの人とみえて、対話がまったく歌舞伎調」で題名も「歌舞伎の外題風」であった。⁽²⁴⁾渋谷の回想通り、この書簡形式の寄稿からも、今西が芝居通であることが見てとれる。渋谷は、水裏の人物を「特別厳格」「倫理的」「潔癖」であったが、「詩人」でもあったことから、「感情」を尊重し、「親子の愛、兄弟の情、友誼、人の世のなさけなどを扱った話を好んだ」と回想している。⁽²⁵⁾観劇を警戒する見方もあったが、水裏は、演劇の価値を否定していなかった。また、信頼する今西が芝居通であり、彼から宝塚の存在を教えられたからこそ、水裏は観劇したいという気持ちを一層高めていたのではないか。

三―二、読者の宝塚観劇

読者の投書からなる「通信」で、宝塚を愛好する関西在住の読者の投稿は、複数みられる。

たとえば、次の投書である。

水裏先生 青花先生、宝塚の少女歌劇お気に召したさうでうれしうございます。私は大変宝塚の歌劇がすきで度々参ります。今度夏期公演に参りましたら、絵端書をお送りいたします。(奈良 安井恵美子)

星野水裏と渋谷青花は、「どうぞお願い申します」と応じている。⁽²⁶⁾

また、「通信」内には、「お礼」という欄があり、これは編集者が、読者に対してお礼のメッセージを伝える場所である。ここで、宝塚に関する記述も複数見られる。たとえば、次の通りである。「入江俊子様、宝塚歌劇団の絵端書ありがとうございました」。このように、水裏は読者に感謝を述べている。

関西在住の読者が宝塚を観劇することについて、水裏は好意的に捉

ルモノニ対シテハ厳ニ警戒ヲ加ヘ以テ学生ヲシテ悪習ニ感染セシメサランコトヲ努メ善良ナル運動遊戯ノ奨励、科外ノ読書ニ適スル書冊ノ選定其ノ他学校園ノ経営等指導ノ機会ヲ学校事業ノ中ニ求メテ以テ善良ナル習慣ト高尚ナル趣味トヲ養成センコトヲ期セシメラルヘキコト¹⁴⁾

演劇は、不良の欲望を挑発する可能性を有すものとして、警戒すべきとされている。だが、禁止すべきとまではされず、「細心注意」に留まつている。時勢の変遷と俱に発生する、「誘惑物」と記されていることから、学校職員が状況に応じて、個別に判断する余地があったといえよう。

したがって、宝塚少女歌劇に対する学校の評価は一律ではなく、強く警戒する学校もある一方、条件付きで許容する場合もあった¹⁵⁾。

芸能を風紀を乱す存在とする見方は根深く、一三は、宝塚を、「少女」だけの劇団とせざるを得なかった。「其昔、風規上から御法度になつた女優野郎歌舞伎等幾多の変遷を経て現在の男歌舞伎のみが存在する如くに、男女の劇団が成立する迄の方便であり、訓練である」と一三は述べている。宝塚の演出家で脚本家の白井鐵造は、宝塚の規律正しさについて、次のように記している。「舞台上立つということとは、当時はまだ特別な目で見られていて、(中略)宝塚でも年頃の人の子を預かり、世間から誤解を受けないよう、私生活についても厳しい監督をしていて、学校へくるフアンの手紙は全部検閲してから生徒に渡し、毎日の出退校時間は、学校と家庭で検印していた。服装も華美に流れないため、袴姿の学生服を制服として、質実な教育をした¹⁶⁾。この白井の言葉に示されているように、宝塚少女歌劇団は、既存の賤業観に対抗するために、学校として組織化し、厳しい規律を設けることで、イメージを刷新するという、戦略に打って出たのである¹⁸⁾。

三、『少女の友』と宝塚少女歌劇

三一、星野水裏「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」

宝塚少女歌劇の初公演は、一九一四年(大正三年)四月一日、兵庫県のパラダイス劇場においてであった。また、その五年後の一九一九(大正八)年には「宝塚音楽歌劇学校」(認可一九一八(大正七)年一月)の設立とともに、生徒と卒業生で組織される「宝塚少女歌劇団」が誕生する¹⁹⁾。

『少女の友』の主筆の星野水裏が、初めて、宝塚少女歌劇を観劇したのは、宝塚少女歌劇の設立から、四年後のことである。「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」と題し、水裏は次のように記している。

私はオペラといふものを帝劇で一番始めに見ました。それはローシー一座がやつたものですつかり外国式のものでしたが、或部分を非常に面白いと思ひました。

それから浅草でも一二度歌劇を見ました。

有楽座でやつた朝日劇団のも見ました。

宝塚の少女歌劇団は、実は早くから其評判をきいて居りましたので、どうかして見たいものだと思つて居りました。

今西君が暑中休暇で大阪へ帰省する時などは、いつも長々しい手紙でくはしい事を知らしてくれたものでした。

それが愈々東京へ来たのです。私達は喜んで廿八日に見物に出掛けました。

やりました六種の中で私が最も面白いと思ひましたのは、「コサツクの出陣」と「三人漁師」でした。

一人々々の評はよしますが、皆よくやりました。それに熱心で真面目でした。あの真面目つたら、見てゐて実にいゝ気持ちでした。舞台も衣装もきれいでしたが、更に私の最も嬉しかつたのは、ボツクスの合唱の原田氏のあの声でした。(傍線は引用者による、

年に『少女の友』の理事永田岳淵は、「毎月平均十萬部」と証言している³。戦前の雑誌の有する情報発信力は大きく、「夢二式」や「華宵好み」といった、挿絵画家の人気を表す言葉からも、雑誌の影響力の大きさをうかがうことができよう。少女雑誌の宝塚受容を明らかにするには、複数雑誌を分析する必要がある。ここでは、紙幅の都合もあり、児童文学史で、宝塚との結びつきの強さが指摘されている、『少女の友』に焦点を絞る。

少女雑誌『少女の友』の編集に際して、大きな決定権を有したのが主筆である。どのような内容を、誰が記すか、決定する権限があった。水裏の場合、「或少数の寄稿家と親密を結んだ」状態であり、「毎号同じ名前の人が載つてゐては誌面に変化が見えなくて淋しい」という非難を受けることもあったが、「内容の優秀」という質の保証を確保できた。水裏の基準に、他の編集者が疑問を抱く場合もあったが、主筆の決定に口を挟むことはできなかった。主筆を筆頭とする編集者の取捨選択により、大凡一〇万を超える読者に伝わる情報に変化するのである⁴。

そこで、草創期の「少女」や「少女文化」の形成と波及を考える上で、基礎的な作業として、水裏の宝塚観劇記を考察することにする。

一、少女雑誌『少女の友』

『少女の友』は、実業之日本社が、一九〇八（明治四一）年二月に創刊した少女雑誌である。一八九九（明治三二）年、高等女学校令の発令により、高等女学校とそこに通う女学生が増加する。出版社は、女学生を主要読者と見込み、『少女界』（金港堂書籍、一九〇二（明治三五）年創刊）『少女世界』（博文館、一九〇六（明治三九）年創刊）等の少女雑誌を相次いで出版する。この潮流の中で『少女の友』もまた発刊された。一九五五（昭和三〇）年六月に終刊となるまで、四八年の長期に渡り刊行され、少女雑誌中でもっとも長寿である。創刊号から一九一九（大正八）年まで主筆を勤めたのが、星野水裏である。水裏時代に、宇野浩二、尾島菊子、野上弥生子、与謝野晶子等らが寄稿

している⁵。

水裏は、『少女の友』の編集に際する心構えを、次のように語っている。

一、諸嬢は未だ社会に独立しない人々である。父兄及び保護者の監督の下にある人々である。されば諸嬢の読み物として拵へて居る本誌も、諸嬢と同じ監督を其父兄及び保護者から受くべきものであるから。

二、又本誌は、単に諸嬢の娯楽をのみ目的として依へて居るのではなく、常に社会教育の一端に資する考を以て拵へて居る以上、社会一般からも監督を受くべきものであるから⁶。

『少女の友』は、「父兄及び保護者」そして「社会一般」からも監督を受けていると水裏は考え、そこで心を砕いたのは次の点であった。文章表現については、「妾」「芸者或は半玉」「継母」「尻」といった文字を、使用しないことである⁷。また、美術面では、『少女の友』の画中の少女の服装の生地も、「中流の堅実な家庭」を基準と捉え、華美と贅沢を禁じた⁸。

二、演劇に対する同時代の社会的評価

星野水裏は、『少女の友』の編集にあたって、父兄及び保護者の意向、そして、社会一般の動向に注意を払っていた。では、宝塚は当時の社会でどのような評価を受けたのだろうか。そもそもその所、演劇が風紀を乱すという見方がされていた。文部省は、演劇を危険視していた⁹。宝塚の設立よりも数年早い、一九〇八（明治四十一）年文部大臣の演説から、演劇について記述した部分を抜粋する。

寄席、演劇、興行物ハ勿論出版物、絵画、俗謡其ノ他時勢ノ変遷ト俱ニ發生スル諸種ノ誘惑物ニ就キテハ学校職員ヲシテ常ニ細心注意シ苟モ不良ノ欲望ヲ挑発シテ堅実ナル思想ヲ破壊スル傾向ア

『少女の友』と宝塚少女歌劇
——星野水裏の観劇記「大阪より上京して帝劇に出演せる宝塚の少女歌劇団」——

渡部 周子

(文化情報学科)

Takarazuka Shojō Kageki in *Shojo-no-Tomo*: An Analysis of Suiji Hoshino's Theatergoing Notes Carried in the Girl's Magazine

Shuko WATANABE

キーワード：『少女の友』 宝塚少女歌劇 星野水裏 *Shojo-no-Tomo* Takarazuka Shojō Kageki Suiji Hoshino

はじめに

本稿は、『少女の友』の初代主筆を務めた星野水裏（一八七九（明治一二）—一九二三（大正一二）年）による、宝塚少女歌劇（一九四〇（昭和一五）年に宝塚歌劇と改称。本稿では、適宜、宝塚と略す）の観劇記「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」（一九一八（大正七）年七月）を、分析するものである。菅見の限り、この観劇記が研究対象とされたことはない。

「少女文化」は、長い間、研究対象とは見なされてこなかった。学術の領域で取り上げられるようになったのは、近年のことである。フェミニズム理論やジェンダー研究の進展は、「少女」ならびに「少女文化」にも光を当てた¹⁾。これは、性別や年齢という階層構造によって硬直した、文化の枠組みを疑問視し、再考する試みでもあった。とはいえ、未だ研究の蓄積は多いとはいえない。本稿が分析対象とする戦前期の少女雑誌は、体系だてて保存されておらず、全国に散逸していることも、研究の進展を阻害する要因となっている。

国際的な関心の高まりもまた、「少女」に関する批評的言説の活性化の要因として挙げることができる。たとえば、「かわいい」文化は、日本特有だとして、海外のメディアから注目を集めている。宝塚歌劇も

また、女性のみの劇団という点が、世界的に見ても珍しく、海外の研究者からも注目を浴びている²⁾。

戦前の宝塚少女歌劇と少女雑誌の両者の接点は、児童文学史において言及されている。『日本児童文学大辞典』（一九九三年）の項目『少女の友』は、次のように解説する。「昭和初期になると、吉屋信子の『紅雀』（三〇）「桜貝」（三一—三二）や、宝塚少女歌劇関係の誌面が大都市の女学生の強い支持を得³⁾た。確かに昭和初期の『少女の友』の誌面には、宝塚少女歌劇に関する写真や記事が目立って掲載されている。だが、それ以前に、大正期に宝塚少女歌劇が創設された際、まずは阪神間で、ブームを巻き起こす⁴⁾。また、一九一八（大正七）年に最初の東京公演が帝劇で行われると、東京での知名度、並びに評価を得るようになる。「少女」だけの劇団が、社会に与えたインパクトは相当なものだった。少女雑誌はこれを、どのように取り上げたのだろうか。いうまでもなく、戦前の日本は、交通手段が発達しておらず、旅行は簡単なことではなかった。さらに、テレビも、インターネットもなく、情報を得る手段も限られていた。そうした中で、少女雑誌は、「少女」読者が情報を得ることのできる限られたメディアであった。『少女の友』の発行部数は記録に残されていないものの、一九一八（大正七）

2024年1月25日印刷

2024年2月1日発行

鳥根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第63号

発行所 鳥根県立大学松江キャンパス
(編集 図書委員会)

〒690-0044 松江市浜乃木7丁目24番2号

印刷所 有限会社 米子プリント社

〒683-0845 鳥取県米子市旗ヶ崎2218番地

Current Status and Issues of Information Education and ICT Utilization Skills: Focused on Shimane Prefecture	Yumi IITSUKA 75
--	--------------	----------

(Research Notes)

Medspeak in Modern American English: A Linguistic and Cultural Study of Karin Slaughter's English	Yoshifumi TANAKA 85
---	------------------	----------

The Language of Football: Lexical Differences between British and American English	Yoshifumi TANAKA 93
---	------------------	----------

(Other Articles)

[Remembrance] The thirty-minute doors: Sue Dymoke's research on poetry writing pedagogy and its impact on Japan (in Japanese)	Yuka NAKAI103
---	------------	----------

[Remembrance] The thirty-minute doors: Sue Dymoke's research on poetry writing pedagogy and its impact on Japan (in English)	Yuka NAKAI115
--	------------	----------

(Research Article)

Takarazuka Shojo Kageki in <i>Shojo-no-Tomo</i> : An Analysis of Suiri Hoshino's Theatergoing Notes Carried in the Girl's Magazine	Shuko WATANABE 1
--	----------------	---------

表紙から続く

情報教育とICT活用能力の現状と課題(1)
—島根県を中心に— …………… 飯塚 由美 …… 75

(研究ノート)

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解明する
…………… 田中 芳文 …… 85

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 …………… 田中 芳文 …… 93

(その他)

【追悼】30分間の扉：Sue Dymokeの詩創作教育学研究と日本への影響(日本語版)
…………… 中井 悠加 ……103

[Remembrance] The thirty-minute doors:
Sue Dymoke's research on poetry writing pedagogy and its impact on Japan (in English)
…………… Yuka NAKAI ……115

(研究論文)

『少女の友』と宝塚少女歌劇
—星野水裏の観劇記「大阪より上京して帝劇に出演せる 宝塚の少女歌劇団」—
…………… 渡部 周子 …… 1
