

ISSN 2432-6399

2019

# 人間と文化

第3号



島根県立大学  
島根県立大学短期大学部  
松江キャンパス

# 目次

- ◆ 幼稚園と小学校との円滑な接続のあり方に関する研究  
    ーサンライズふるさと学園としての連携をいかした保育のあり方を通してー  
    梶谷朱美・斉間久美 …………… 1
  
- ◆ ディスレクシアと眼球運動：  
    ー発達性ディスレクシア児における眼球運動分析からの示唆  
    菊野雄一郎 …………… 15
  
- ◆ 発達障がい児・者の認知発達：  
    ー発達障がいにおけるメタ認知とその支援についてー  
    菊野雄一郎 …………… 25
  
- ◆ 生活保護受給世帯を対象とした学習支援事業の成果に関する考察  
    宮下裕一・田谷幸子・宮武正明 …………… 35
  
- ◆ イタリアオペラにおけるヴェリズモの始まりについて  
    渡邊寛智 …………… 43
  
- ◆ 声楽分野における社会貢献活動（I）  
    渡邊寛智 …………… 55

- ◆ 保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラム  
の構築(3)  
-2019年度のキッズランドの取り組み-  
小山優子・梶谷朱美・渡邊寛智・小林美沙子 …… 65
- ◆ 保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラム  
の構築(4)  
-2019年度のキッズシアターの取り組み-  
小山優子・梶谷朱美・渡邊寛智・小林美沙子 …… 75
- ◆ 保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラム  
の構築(5)  
-2年間の取り組みによる成果と今後の課題-  
小山優子・梶谷朱美・渡邊寛智・小林美沙子 …… 85
- ◆ 医療的ケアに関する学術的論議の変遷と「学校における医療的ケア実施体制構築事業」  
の分析  
園山繁樹・佐藤久美・趙成河・前林英貴 …… 97
- ◆ 自閉スペクトラム症と不登校の関連性に関する解説論文の検討  
園山繁樹・趙成河 …… 112

- ◆ 保幼小連携・接続の在り方に関する一考察  
ー保小交流活動を通してー  
高橋泰道 …………… 124
  
- ◆ 島根県内の知的障害 (ID) 児者への柔道プログラム  
ースペシャルオリンピックスでの取り組みー  
西村健一 …………… 135
  
- ◆ 舞台美術によるインクルーシブシアターへのアプローチ  
福井一尊 …………… 145
  
- ◆ 島根県内保育所における看護師等配置状況と医療的ケア児受け入れについての  
考察  
前林英貴・藤原映久 …………… 151
  
- ◆ 教育実践研究における研究法のあり方についての一考察  
ー協同学習の実践を通じた検討ー  
山田洋平 …………… 163
  
- ◆ 旧JR三江線:新たな遊園地  
ー地域資源の継承についての報告ー  
Dustin John Kidd …………… 175

- ◆ 文学研究への入り口：アメリカ文学の授業報告  
藤吉知美 …… 185
  
- ◆ 紙芝居の創作  
―平成二十八年度 保育学科「国語」の実践報告―  
山村仁朗 …… 190
  
- ◆ 百人一首十八番歌の研究  
―「夢」と「住の江」と―  
梅瀬悠子 …… 198
  
- ◆ 漢数字「零」についての研究  
―いつから「零」は「0」になったか―  
山口香穂里 …… 207
  
- ◆ 地域と教育を考える  
小柳正司 …… 216
  
- ◆ 日本語の文法構造を参照した英作文授業の試み  
高橋 純・マユアキ …… 222
  
- ◆ 英語の語彙変化  
―ブランド名の品詞転換―  
田中芳文 …… 240

◆ 地域資源として岩手県産品を教材としたむらづくり教育の実践

藤居由香 …… 251

## 幼稚園と小学校との円滑な接続のあり方に関する研究

ーサンライズふるさと学園としての連携をいかした保育のあり方を通してー  
A Study on the smooth coordination between pre-school education and elementary school education : As seen through an inquiry of the desirable relation between early childhood and elementary education at “SUNRISE FURUSATO GAKUEN”

梶谷 朱美

(保育学科)

斉間 久美

(雲南市立寺領幼稚園長)

キーワード：サンライズふるさと学園、幼児教育、幼小連携、地域ネットワーク

### 1. はじめに

2017年3月、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が改訂(定)され、続いて2018年3月に「幼稚園教育要領解説」や「保育所保育指針解説」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」が出された。この3文書の同時期の改訂(定)は、保育・幼児教育のねらいや内容の部分をできるだけ同一にし(整合性を図る)、同等の機能を果たすことが鮮明になったことを意味する(汐見・無藤, 2018)。

改訂のポイントとしては、幼児教育において育みたい資質・能力を明確にすることや5歳児修了時までには育てほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」として示した。同時に、小学校の教師と共有、連携を図り、小学校教育との円滑な接続を図ることが基本的なねらいとして挙げられている(汐見・無藤, 2018)。

つまり、幼児の心身の発達とともに表出する遊びを中心とした学びから、徐々に教科等の学びに移行し、児童が無理なく安心して小学校生活に適應できるようにする「発達と学びの連続性」と一貫性のある生活習慣の形成を促す「生活の連続性」(横井, 2007)を意識することが重要になる。従って、保育・幼児教育は「経験カリキュラム」、小学校教育は「教科カリキュラム」と学びの方法が異なることから、教育現場はその非連続性をあらためて意識することが必要である(酒井・横井, 2011)。

幼稚園と小学校との円滑な接続について、「幼稚園教育要領」では、「第1章 総則第3 教育課程の役割と編成等」において小学校教育との接続に当たっての留意事項として次の2点が示されている(文部科学省, 2017)。

(1) 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育

成につながることを配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにするものとする。

- (2) 幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

また、「第1章総則第6節幼稚園運営上の留意事項の3項」には、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のため、幼稚園の園児と小学校の児童との交流を積極的に設けるものとする（文部科学省，2018）とある。

このように、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」および「解説」には、その具体的な内容は詳細に記されているわけではなく、具体的な取り組み方については各保育所（園）・幼稚園・認定こども園に委ねられている。

「幼稚園教育要領解説」（P.91）の中で、前記の(1)の具体例として示される小学校の入学が近づく幼稚園修了の時期に、皆と一緒に教師の話を聞いたり、行動したり、きまりを守ったりすることができるように指導を重ねていくことも大切である（文部科学省，2018）とする。この点のみを強調し、これが幼稚園教育と小学校教育との「接続」であるという狭義の捉えをすれば、小学校入学が近づく時期に学習規律に係わる指導が強化されたり、文字や数字を習得させたりする取組が行われることが危惧される。また、幼児と児童との交流の機会についても教師が明確なねらいや指導の工夫のイメージがもてず形式的な取組になることが予想され、児童が無理なく安心して小学校生活に適応していく接続のあり方とはならないだろう。

そこで、本稿では、幼児教育と小学校教育との円滑な接続を図りながら、幼児期にふさわしい保育のあり方を探り幼小連携を進めている先進的な幼稚園の一つである島根県雲南市立寺領幼稚園の取組をとりあげる。寺領幼稚園では、寺領小学校の児童と関わる機会を多くもち、約10年にわたり幼小のつながりを大事にしてきた。寺領幼稚園と寺領小学校の教職員は「サンライズふるさと学園」という一体的な意識をもち、幼小連携の取組を行っている。

この寺領幼稚園で実践されているサンライズふるさと学園としての連携をいかした幼児教育の取組を示すことで幼稚園と小学校との円滑な接続のあり方についての示唆を得ることを本稿の目的とする。

## 2. 寺領幼稚園と寺領小学校の幼小連携について

### 1) 雲南市木次町寺領幼稚園・寺領小学校区（日登）について

寺領小学校区は、JR木次線と斐伊川の支流である久野川の流域に沿った



集落と周辺山間部に点在する集落で構成されている。木次町の南東部に位置し戸数は420戸余りからなる。校区は、創業者が地元出身である「ホシザキ電機」の進出や老人福祉施設「さくら苑」、デイサービス施設、授産施設「きすきの里」等、多くの福祉関連施設が点在する。また、木次町が力を入れている「人に優しい食文化の構築」「有機農法の実践」の中心的な地域として「食の杜」「葡萄園」「牛乳工場」等の施設があり、地域住民の職場としてだけでなく幅広い学校教育の場として活用されている（寺領小学校学校要覧2019）。

また、保護者や地域の教育的関心は高く幼稚園や小学校の取組に協力的である。特に「日登教育振興会」を中心として、地域自主組織「日登の郷」やPTAが連携しながら、地域内の社会教育や地域活動、児童の見守り活動等に積極的に取り組み、成果をあげている。

## 2) サンライズふるさと学園のあゆみ（雲南市立寺領小学校 HP より抜粋）



図1 寺領小学校校舎。左側に寺領幼稚園の赤い屋根が、右側に赤土の丘の斜面が見える。

寺領小学校は明治7年に日登村寺領小学校として創立されました。「日登」という地名は「日が登る」と書きます。日本でただ一つの地名であるといわれています。英語にすれば「サンライズ」です。昭和22年には日登中学校が創立され、初代の校長に加藤歆一郎先生が就任されました。先生は戦後の復興途上にあつた当時、経済基盤の確立と民主的な村づくりを目指した教育を展開されました。中でも学校教育に農業生産活動を取り入れた「産業教育」や中学生の心情を作文集「ひのぼりの子」に赤裸々につづった綴り方の実践は全国的な注目を浴びました。現在、日登中学校は統合されありませんが、先生の教えは現在の寺領小学校にも脈々と引き継がれています。そして今、寺領小学校は幼稚園や地域と連携した教育を展開し「サンライズふるさと学園」としてふるさと日登で生まれ、育ち、巣立っていく児童を育成しています。（下線は稿者）

このような歴史と教育的風土の中で生まれたサンライズふるさと学園は地域を巻き込んで幼小連携の取組を行っている。地域の産業を活かした「食と農」の活動や小規模校ながら毎年のように全国小学生ソフトボール大会に出場す

る等、「ふるさとを愛し、心豊かでたくましく生きる子どもの育成」を目指し、唯一無二の学園経営を教職員が独自で行っている。昨年10月には、全日本教育工学研究大会授業校としてICT教育及びプログラミング教育を公開し、さらに全国教育美術展の文部科学大臣表彰学校賞を受賞する等、様々な教育分野で高い評価を受けている。このように優れた教育的効果をあげている要因の一つは本稿の幼小連携の取組だといっても過言ではないだろう。

### 3) 寺領幼稚園の保育研究について

寺領幼稚園（園児数13名）と寺領小学校（児童数55名）は同じ敷地内にあり（図1参照）、2014年度までは寺領小学校長・教頭が兼務園長・教頭であったため、学校行事やPTA活動等を共同で行ってきた。寺領幼稚園は、近年13～20名程度の園児数で推移しており、構成人数によって学級編制は様々である。現在は専任園長（稿者）が在籍し、園長・教頭の兼務職は解かれたが、合同職員会議を月1回開催し情報交換しながら、次のような交流活動と日常的なふれあいを行っている。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・合同職員会議</li><li>・合同避難訓練</li><li>・教職員間の交流（厚生活動を含む）</li><li>・特別支援教育の取組</li><li>・1年生・5年生と園児の学年交流</li><li>・合同運動会“寺領っ子運動会”</li><li>・幼小交流遊び</li><li>・さつま芋作りの活動（通年）</li><li>・小学校教員による絵本の読み語り</li><li>・幼小PTA合同懇親会</li></ul> |
|---|

合同職員会議では園児と児童の状況や実態を共有する場があり、幼小の子ども同士、教職員同士で問題や課題が表出したときには助け合う信頼関係が構築されている。また、小学校と幼稚園が年間を通して関わることで、少人数での園児の生活が小学生とのふれあいによって大きな刺激となり、経験の幅をひろげる機会になっている。保育者が「サンライズふるさと学園」として園生活を営んできた中で感じた良さは次のとおりである（寺領幼稚園研究紀要, 2018）。

- ① 日常的に交流があり、生活の中でしぜんにふれあいが積み重ねられる
- ② 小学生や先生、学校という場がとても身近に感じられる
- ③ 小学校入学後、のびのびと生活をしていく子どもが多い
- ④ 教職員間のつながりが深まる

一方、寺領幼稚園では、保育者自身が小学校での学びや生活を見通し、より実態に即した保育（活動）を組み立てることを目指し、2017年度から「サンライズふるさと学園としての連携をいかした保育のあり方を探る」を研究主題に保育研究を進めている。この研究を通して、サンライズふるさと学園として幼小連携から生まれる生活が園児の心身の成長・発達につながり、幼稚園と小学校が日常的に関わり合う生活は、保育者自身が子ども達を捉える視点、願う姿に大きな影響を与えている（寺領幼稚園研究紀要, 2018）と考える。保育者は、

0～5 歳児各年齢のあるべき発達の姿を念頭に置いた上で、園児一人一人の表すものすべてから、より丁寧にその子の内面を捉えていくことが大切な要素になると改めて気づく。また、幼稚園生活が充実するためには小学校での経験や活動内容に留意しながら、幼稚園、小学校 9 年間の発達と学び、及び生活を見通した保育構想の構築に取り組み円滑な小学校との接続を図っている。

### 3. 幼小連携の実際

#### 1) 連携の計画

##### (1) 連携のカテゴリーについて

表 1 は、寺領幼稚園の保育実践から幼小連携の取組を抽出し、幼稚園と小学校が幼小連携のそれぞれの活動のねらいや方向性を共通理解し、9 年間を見通した幼稚園の保育構想をたてるために整理、分類したものである（寺領幼稚園研究紀要，2018）。

表 1. 「連携のカテゴリー」

連携の種類	連携の内容
構想	小学校での経験内容も加味しながら園単独の生活を考えていくこと
親睦	園児と児童、教職員とがより親しみの気持ちをもっていくこと
継続	幼稚園から小学校へと引き継がれていくこと
協働	幼稚園、小学校がそれぞれのねらいをもって同じ活動をすること
発展	幼稚園、小学校それぞれの生活内容が充実していくこと
強化	幼稚園から小学校へ積み重ねていくことにより力をつけていくこと
共有	子ども達のために幼稚園、小学校が情報を相互に伝え合うこと
協力	幼稚園、小学校が保護者や地域と子どものために手を取り合っていていくこと

寺領幼稚園研究紀要（2018:pp. 3-4.）より抜粋

##### (2) 連携の具体的な活動とカテゴリー

表 2 は、寺領幼稚園の保育実践の中から幼小連携の具体的な活動内容を連携のカテゴリー（表 1）と共に分類し整理したものである。表 1 と表 2 をもとにして実際の子どもの姿を通して保育のあり方を検証している（寺領幼稚園研究紀要，2018）。

表 2. 「連携の構想と実際」

区分	内容	実際	種類
① 保育計画	(ア) 園単独の運動会の構想	・ 寺領っ子運動会から考える園単独の運動会で経験させたい内容を吟味し、計画を立てる	構想
	(イ) 合同給食会	・ 園児の思いを受けとめて、幼小合同で給食を食べる	親睦
	(ウ) 赤土の丘の活動	・ 共通の学びの場である赤土の丘での年齢、学年に即した関わりを知る	継続

②交流活動・合同行事	(ア) 幼小合同さつま芋作りの活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合同で芋苗植え、芋掘り、お芋コンテスト、焼き芋パーティーなど、年間を通してさつま芋にかかわる生活をする</li> <li>・園児にとってのねらいを明確にする</li> </ul>	協働
	(イ) 1年生と合同カレーパーティー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合同で玉ねぎを収穫する</li> <li>・幼小それぞれの役割をもちながら、カレーパーティーを行う</li> </ul>	継続 協働 発展
③健康・安全	(ア) 同時期の元気アップ習慣と園の取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・元気アップ習慣の結果から、生活の傾向を捉え、課題を保護者に知らせる</li> <li>・朝食の大切さを保護者に伝える</li> <li>・養護教諭による歯みがき指導を行う</li> </ul>	強化 継続 共有
④特別な配慮を必要とする幼児への支援	(ア) 合同職員会、個別相談の開催	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼小で情報を共有する</li> <li>・必要に応じて支援内容の相談をする</li> </ul>	共有
	(イ) 個別児への協力的援助	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼小それぞれの管理職、特別支援 CN などにより具体的な情報を共有する</li> <li>・支援内容の具体的な相談をする</li> </ul>	共有 継続
	(ウ) 就学に向けた取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就学に向けた相談をする</li> <li>・関係機関との連絡、相談を行う</li> </ul>	共有 継続
⑤保護者・地域との連携	(ア) 保護者との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・PTA 活動以外にも、絵本の読み語りや活動ボランティアを呼びかける</li> </ul>	協力
	(イ) 地域との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ユスラウメ採り、干し柿作り、日登駅での活動など、地域や季節ならではの出来事を共有し、一緒に取り組む</li> </ul>	協力

寺領幼稚園研究紀要（2018:pp. 3-4.）より抜粋

小学校との円滑な接続を目指し、表 1 と表 2 をもとに子どもたちの発達と学び、及び生活の連続性を意識しながら保育活動に活かしている。具体的な活動内容を「構想」「継続」「協働」「発展」「強化」の 카테고リーに分類することで幼小それぞれの教師が保育計画と指導計画の相互理解を進めることができる。また、特別な配慮を要する園児の支援を「共有」「継続」と分類し、幼小合同の取組を明確に示す。そして、⑤保護者・地域との連携も幼小連携の視点として取り上げ、幼小合同で保護者や地域との地域ネットワークづくりが推進されるように「協力」の 카테고리の中に位置付ける。

#### 4. 幼小連携の具体的な活動例

ここでは、表 2 の「①保育計画(ウ)赤土の丘の活動」と「②交流活動・合同行事(ア)幼小合同さつまいも作りの活動」について取り上げ、幼稚園の保育計画と小学校の指導計画が 9 年間の学びを見通し構想されている成果について考察する。加えて、「④特別な配慮を必要とする幼児への支援」について取

り上げ、「共有」と「継続」という連携の種類に分類し地域ネットワークの広がりを通して充実した支援を可能にしている事例を紹介する。

### 1) ①保育計画－(ウ)赤土の丘の活動・・・継続

サンライズふるさと学園には「赤土の丘」と呼ぶ自然豊かな小高い遊び場が隣接している(図1参照)。崖のぼり、冬のそり遊び等の運動遊びや季節ごとに木の実拾いや昆虫採集等、子ども達の心身の発達や興味・関心から多様な遊びが経験できる(図2～図5参照)。



図2 びゅんびゅん揺らすぞ

赤土の丘での幼稚園の活動と小学校の活動(生活科)を下記のように一覧表にまとめると幼稚園での遊びの内容が小学校の活動内容に含まれていることが分かる。そこで、幼稚園と小学校の教師が共同で遊びの素材の発掘や遊びの発展と活動内容の検討を行っている。相互に理解し合うことで赤土の丘ならではの活動が幼稚園から小学校へ継続され、それぞれの教師が園児、児童へ意図的に関わることから多様な遊びが主体的に展開している。また、特別支援学級の指導計画も一覧表に位置づけることで、互いの遊びや活動の様子を理解し合い、時には合同で遊ぶことにより赤土の丘でのそれぞれの活動が広がり交流が深まっている。このように、幼小共通の遊び場である赤土の丘での活動は幼稚園から小学校の教科等の学びに円滑につながっている。



図3 崖のぼり



図4 木の橋をわたるよ



図5 豚の丸焼き!

表3. 赤土の丘での活動

	教科	春	夏	秋	冬
幼稚園		<b>自然散策</b> 散歩・木製遊具  <b>自然物みつけ</b> 筍、わらび、よもぎ→食べる 八重桜→摘む、干す、食べる サルトリイバラ →柏餅作り ユスラウメ→ジャム作り 笹→笹巻作り 竹→七夕飾り	<b>探検</b> 崖滑り、崖上り、 つるブランコなど	栗 →ひろう、食べる活動 どんぐり、椎の実、烏瓜など →集める、遊びに活用 冬イチゴ →食べる、 ジャム作り	そり滑り
1年・2年	生活科	草花や虫探し 春、夏、秋、冬みつけ		栗ひろい 木の実ひろい	
さくらんぼ (特別支援学級)	生活科	自然散策 八重桜摘み、ヨモギ摘み サルトリイバラ摘み→柏餅作り ユスラウメ摘み→ジャム作り		自然物採取	

寺領幼稚園研究紀要(2018:pp.6)より抜粋

## 2) ②交流活動・合同行事ー(ア) 幼小合同さつま芋の活動・・・協働

さつま芋作りの活動を幼小合同で行い、活動時には園児と児童が異年齢で関わる縦割り班(なかよし班)を編成し年間を通して表4のように活動する。寺領小学校の『食と農の活動』の年間指導計画を基に表5に示すそれぞれのねらいを設定しさつま芋作りの年間計画を作成し実際の活動を行っている。

表4. 『さつま芋の活動』の流れとその他の合同行事

	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月
小学校 単独	牛糞入れ(5年と6年)		畑起こし(地域の人)		クッキング(各学級)		ありがとうの会	
	畝づくり、マルチ掛け(1~4年)		水やり(4~6年)		給食センターで食材として活用		寺領っ子発表会で豚汁に使用	
幼小合同	☆芋苗植え			☆芋掘り			お芋コンテスト	
							焼き芋パーティ	
幼稚園単独				草取り		クッキング		
その他の 合同 行事	運動会の練習(盆踊り、☆全体種目、☆予行)					幼小交流遊び		
	寺領っ子運動会							
	サンライズマラソン		サンライズマラソン					
	カレーパーティ		1, 2, 5年生との交流					
	合同給食会		合同給食会		合同給食会			

発表会リハーサル、小学校卒業セレモニー、学年発表への参加 ☆5年生が迎えに来る  
寺領幼稚園研究紀要(2018:pp.7)より抜粋

表5. 『さつま芋の活動』のねらい

<p><u>寺領幼稚園：さつま芋の活動のねらい</u></p> <p>『さつま芋の活動』の見通し、子ども達の実際の行動と気持ちの変化、小学校のねらいを受けて、園児の活動のねらいについて明らかにする。</p> <p>(3歳児)小学生と一緒に活動する。</p> <p>(4歳児)小学生に教えてもらいながら活動する。</p> <p>(5歳児)自分の力で活動しようとする。</p> <p>(共通)小学生と一緒に活動することを楽しむ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の気持ちや分からないことを小学生や小学校の先生に伝えようとする。</li> <li>さつま芋の生長を見たり、触ったり、味わったりしながら自然の不思議さやおもしろさを感じる。</li> </ul> <p><u>寺領小学校：食と農(さつま芋の活動を含む)のねらい</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>寺領の豊かな自然を体いっぱい感じて、ふるさとの良さを再認識する。</li> <li>汗して働くことの大変さや先人の苦労や知恵を知り、望ましい職業観や勤労観を育てる。</li> <li>土や作物など、本物に触れることで豊かな感性を育てる。</li> <li>自然の恵みやかわってくださった人への感謝の気持ちをもつ。</li> </ul>
--

寺領幼稚園研究紀要(2018:pp.8)より抜粋



図6 大きくなあれ(6月)



図7 一緒に抜くよ(10月)



図8 焼き芋は美味しいね(10月)

園児にとって、6月の芋苗植えは不安や戸惑いがある。しかし、10月の芋掘りになるとその不安感がほとんど感じられなくなる。活動ごとに5年生が幼稚園に迎えに来て一緒に活動に入っていき活動の流れがあることや年間を通してふれあう機会や合同行事があることで、小学生に対する親しみの気持ちが高まり園児の不安感が和らいでいく。また、教職員は表5のように小学校の「食と農の活動のねらい」と幼稚園の活動のねらいを理解し、表6のように子どもたちの活動の様子や変容を捉えている。活動ごとにふりかえりを行い、今後の活動の方向性を決めることで、子ども達は幼小9年間の継続した活動が充実し、活動を通して成長していることが実感できる。

表6. 芋苗植えと芋掘りでの子ども達の実際の行動と気持ちの変化

	6月芋苗植え	10月芋掘り
6年	みんな、大丈夫？ リーダーとして行動しよう 幼稚園や下学年、上手にやっているかな？	リーダーの意識をもって動く
5年	下級生を気に掛けようとする	6年生の姿を見て、動く
4年	上級生の真似をしよう 知っているよ、したことあるよ	下級生のことを気に掛ける
3年		
2年	自分の考えで、やってみる	自分の考えでやってみる。汚れることも気にせず掘る
1年	自分がしたい！	もっと大きい芋が掘りたい！
5歳児	周りの様子を見てやってみよう！	
4歳児	小学生がいつばいいかな？ やってみよう！	自分が掘りたい！
3歳児	戸大緒とやが一つ不安い。やよる不惑きにみす	手が汚れる やる気が出て、夢中で掘る小学生に手伝ってもらっているが楽しむ。

寺領幼稚園研究紀要（2018:pp.7）より抜粋

3) ④特別な配慮を必要とする園児への支援

- (ア) 合同職員会、個別相談の開催・・・共有
- (イ) 個別児への協力的援助・・・共有、継続
- (ウ) 就学に向けた取り組み・・・共有、継続

(1) 米国から帰国した幼児(A児)と保護者のために幼稚園と小学校が連携し支援した事例(平成28年度の支援の概要)

・A児は米国の保育園に約4年間通園していた。日常的に使用する言語は英語であった。9月末まで米国で暮らし11月から雲南市の祖母宅に在住となる。11月1日、保護者から入園希望の連絡が入る。兄は小学校へ編入する。11月9日に親子で園訪問、面談後に年中クラスに入園する。「日本語が話せない。日本語が分からないから友だちができない」と不安がる。平成28年度の入園以降の経過は表7のとおりである。

表7. 平成28年度入園以降の経過

	A児の姿	園でのかかわり	小学校との連携
H28年度 11月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語を話すことはほとんどない。園では英語は使ってはいけないと思っている様子がある。</li> <li>・兄に出会ったり、迎えに来た母親や弟を見かけたりすると、とたんに英語で話し続ける。</li> <li>・友達にどうかかわっていいのか迷ったり、困ったりした様子がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくりと短い言葉(日本語)で話しかける。</li> <li>・まずは安心感をもつためにも、「英語で話していいよ」と伝える。</li> <li>・母にA児の気持ちを代弁してもらう。</li> <li>・電子辞書を活用する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合同職員会で様子(兄弟、家庭)を知らせ合う。</li> <li>・A児支援、家庭支援の内容、アプローチの仕方などを確認する。</li> </ul>
12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外遊びに興味をもち、担任と一緒にひと時穏やかに遊ぶようになる。担任を介して、友達と関わりが生まれるようになる。</li> <li>・会話に英語が出るようになる。</li> <li>・ルールやごっこ遊びなどのイメージを共有することは難しいが、友達のしていることに興味をもち真似るようになる。</li> <li>・友達の名前が分かるようになり、担任の声かけの方を見るようになる。</li> <li>・気に入った日本語の歌を口ずさむようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・してほしくないことや相手の気持ちに立ち止まってほしい時など、禁止表現での声掛けは避ける。A児がモデルとなる姿がイメージしやすいように、本児の行動を英語でほめる。</li> <li>・周りの子にとっても英語に触れる機会ととらえ、英語を使っていく。(例:OK?、good morning、Let's go! など)</li> <li>・A児の不安な気持ちを受けとめながら、見通しやイメージがもてるように具体的にすることなど、ゆっくりと話をする。</li> <li>・必要に応じて職員間で連携を取り、A児にしっかりとかわる時間をもつ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児や家族の反応、次のアプローチなど、細かく様子を伝え合い、役割分担をしたり、情報を共有したりする。</li> <li>・担任同士でより具体的な様子を知らせたり、手立ての仕方を相談したりし、子ども理解、保護者理解に努める。</li> </ul>
1月～	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めて出会う行事(式、もちつき、節分など)に対し「意味、分かんない」「したくない」と、不安な気持ちを表し、その場にいられなくなる。</li> <li>・友達とのかかわりが増える。</li> <li>・担任に甘えたり、欲求を伝えようとしたり、「分かんない」と繰り返すようになる。</li> </ul>		

寺領幼稚園研究紀要(2018: pp.12)より抜粋 下線は稿者



(2)米国から帰国した幼児(A児)と保護者のために幼稚園と小学校が連携し支援した事例(平成29年度の支援の概要)

・4月。母親が仕事に就き祖母の迎えになり、A児は降園後、祖母と過ごすようになる。5月。祖母宅を出て同じ自治会内に住むようになる。弟が3歳児で入園した。平成29年度の経過は表8のとおりである。

表8. 平成29年度以降の経過

	A児の姿	園でのかかわり	小学校との連携等
H29年度 4月～	<ul style="list-style-type: none"> <li>園での生活の仕方に慣れてくる。仲良しの友達ができきる。</li> <li>初めての経験や行事があると強い不安感を示す。担任に「何?」「何で?」「どうするの?」と続けざまに質問をする。</li> <li>弟との会話も英語はほとんど出なくなり、日本語でやり取りするようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達とのつながりを大事にし、意思疎通ができた時の喜び、気持ち良さに共感する。</li> <li>A児の疑問に対して一つずつ丁寧に確認したり、背中をさすったりしながら、心が落ち着けるようにする。</li> <li>家庭訪問時に、就学前に日本語指導が受けられることを知らせ、利用するか両親で考えてほしいことを伝える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>合同職員会で、情報があれば伝え合う。</li> <li>小学校特別支援教育 CN より、就学前に日本語指導が受けられる制度があるという情報を受ける。その内容について、詳しく話を聞く機会をもつ。</li> <li>子ども家庭支援課に問い合わせ、制度内容の確認をする。</li> </ul>
9月～	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達と会話が成立し、やり取りが続くようになる。</li> <li>自分の考えを伝えようと、一生懸命話そうとする。</li> <li>ルールのある遊びの内容を理解し、友達に伝えようとする。</li> <li>担任の仲介がなくても意思疎通ができるようになる。</li> <li>長文で自分の考えを話そうとしたり、感情を伝えようとしたりするが、気持ちが言い表せないで黙り込むようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵本の読み聞かせの時に英語の本を用いて、本児に英語の発音を教えてもらう機会をもち、A児の得意なこととしてみんなに自信をもって声を出す場を設ける。</li> <li>就学前の日本語指導について、両親に説明をしたり、就学に向けて気持ちを聞いたりする会をもつ。</li> <li>11月中旬より週に2、3回“勉強の時間”という日本語指導日を設ける。(1回30分程度)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>入学以降の日本語指導の必要性について、幼小合同で会をもつ。</li> <li>国際交流協会の担当者に来園を求め、直接説明を受ける。</li> <li>子ども家庭支援課、国際交流協会担当者に同席を求め、直接保護者に対し、説明を行う。</li> <li>日本語指導員により日本語指導を開始する。</li> <li>子ども家庭支援センターの担当者がA児の様子を見る機会をもつ。</li> </ul>
12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語指導を嫌がる日が出てくる。</li> <li>自分の気持ちを指導員に伝え、話し合うことにより納得をして、次の指導日を迎えるようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>担任と指導員とで相談をし、A児が直接自分の言葉で話さず、保護者に様子を伝え、対応を協議する。</li> <li>指導日の回数を減らし、時間を短くして負担感</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A児の様子から、回数やスムーズに“勉強の時間”に気持ちが向くための手立てを指導員と相談する。</li> <li>日本語指導にかかわる学校訪問に園長が同席する。</li> <li>支援員配置要望に伴う学校訪問に担任も同席し、A児の様子を伝える。</li> </ul>
1月～	<ul style="list-style-type: none"> <li>ひらがなへの興味が出る。</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導員に親しみの気持ちを強くもつようになり、一緒に勉強することを喜ぶようになる。</li> <li>・小学校で勉強することを楽しみに思うようになる。</li> </ul>	<p>を和らげながら、続けて取り組む。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・“やってみたい”“伝えたい”という気持ちを大事にし、その思いが実現するように支える。</li> <li>・小学校での生活に期待感が膨らむような言葉がけをしていく。</li> </ul>	
--	---	--	--

寺領幼稚園研究紀要（2018：pp.13）より抜粋 下線は稿者

### (3) A 児の小学校入学後の様子

A 児は小学校へ入学すると、困難なことがあってもその場から逃げ出さず、担任や友だち等に支援されながら学習に取り組んでいる。ひらがなへの興味が深まり、読めるようになったことを喜び読書を好むようになる。以前は些細なことで涙が出ていたが次第に泣かなくなり、少しずつ言葉で気持ちが話せるようになる。幼稚園の教職員を見かけると、「ぼく、小学校楽しいよ！」「先生、〇〇ができるようになったよ」と大きな声で知らせてくることから充実した小学校生活を送っていることが伺える。保護者からも A 児の成長を伝えられ、一緒に喜んだり、新たな相談にのったりしている。保護者も安心感をもちつつあると感じる。

### (4) 考察

このように、幼稚園と小学校との合同職員会議での綿密な情報共有と教職員のアプローチ法の研修や相談体制の充実が A 児の安定した小学校生活のスタートにつながった。また、幼稚園では就学に向けて計画的に継続的に取り組み、特別支援教育コーディネーターから幼稚園へ日本語指導や就学についての的確な情報が伝えられ、幼稚園では迅速な対応を行った。関係機関と連絡を取り合い、支援体制を整え、日本語指導に入る前に関係機関が集まって保護者に説明をしたことで保護者から信頼を得ることができた。幼稚園では保護者の気持ちに寄り添い、保護者の相談を繰り返し受けることで保護者が A 児の状況を理解した。このように、特別支援教育コーディネーターを核として A 児や保護者に組織的に関わり、幼稚園から日本語指導を行えたことが小学校へ円滑に移行することができた要因だと考える。

また、寺領小学校で行われた行政の日本語指導にかかわる就学指導に幼稚園も同席し A 児の様子を伝えたことで、小学校入学時に週に 10 時間の指導員と支援員が配置されることになった。幼稚園での日本語指導員が引き続き小学校の担当者の一人になる等、継続的な支援が行われ円滑な接続につながった。

## 5. おわりに

このように、サンライズふるさと学園としての連携をいかした保育のあり方を鑑みると、隣接する幼稚園、小学校という絶好の立地条件に加え、小規模校の強みを活かした特色ある取組を通して円滑な接続が行われていることが分かる。特に、特徴的な保育のあり方は次の2点である。

- ①就学時の特定の期間だけの幼小連携ではなく、子どもたち一人一人の心身の発達を見通した9年間の幼小全教職員の取組であること。
- ②地域の豊かな「ひと・もの・こと（教育資源）」を活かしたカリキュラムマネジメントの成果であると捉えることができること。

また、本実践から以下のような幼稚園と小学校の接続のあり方の要点を指摘することができる。

- ・幼小合同の会議を開催し、教職員が子どもの発達や学び、及び生活の連続性を理解するとともに幼稚園の保育計画や小学校の教科等のカリキュラムの内容や単元配列を検討する必要がある。
- ・幼小共通の遊び場を設定する等、環境整備をしたり、幼稚園の保育計画を小学校へ伝えたりすることで遊びを通して無理なく小学校低学年の教科等へ移行できるようにする必要がある。
- ・幼稚園と小学校の交流活動では、教職員がそれぞれのねらいや経験させたい内容を理解し合い、子どもの思いや願いを大切にしながら園児や児童に意図的に関わっていくことが必要である。
- ・特別な配慮を必要とする園児については、幼小の管理職が協働しそれぞれがリーダーシップをとり、特別支援コーディネーター等を核にしながら専門機関や保護者と連携、協力する等、地域のネットワークづくりが必要である。
- ・小学校へ入学する園児の保護者にはアンケート調査や個別相談で小学校生活への願いや不安を聞き取り、入学する小学校での授業参観や教師との個別相談の機会等を幼小が連携して積極的に設定することが必要である。

一方、幼稚園教育要領では、小学校教育との円滑な接続を図るために「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用する方法もある（汐見・無藤，2018）としている。寺領幼稚園では、本稿で報告したサンライズふるさと学園の取組を踏まえ「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を幼小の教職員が共有し幼小連携の取組のなかに位置付けることが課題としてあろう。また、それが園児一人一人を多様に捉える保育者の資質向上につながる視点だと考える。

そして、寺領幼稚園の保育のあり方が県内の保育所（園）・幼稚園・認定こども園はもとより全国の幼児教育施設の喫緊の課題である小学校教育との「接続」においてモデルとなる事例として周知されることも今後の課題であらう。

## 【謝辞】

本稿をまとめるにあたり、雲南市教育委員会、雲南市子ども政策局、寺領小学校の小田川校長先生をはじめとする寺領小学校と寺領幼稚園の教職員、園児・児童、保護者の皆様には全面的にご理解、ご協力いただきました。また、特別支援の事例につきましては当該保護者に研究の趣旨をご理解いただき、掲載に際してご快諾いただきました。ここに記して厚くお礼申し上げます。

## 【引用・参考文献】

- ・ 汐見稔幸・無藤隆：「〈平成 30 年度施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント」. ミネルヴァ書房. 2018
- ・ 無藤隆：「幼児期のおわりまでに育てほしい 10 の姿」. 東洋館出版社. 2018
- ・ 内閣府・文部科学省・厚生労働省：「平成 29 年度告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領」原本. チャイルド本社. 2017
- ・ 酒井朗・横井紘子：「保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援」. ミネルヴァ書房. 2011
- ・ 横井紘子：「幼小連携における『接続期』の創造と展開」. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 4. 45-52. 2007
- ・ 国立教育政策研究所：「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」〈報告書〉. ブルーホップ. 2017
- ・ 国立教育政策研究所：「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」〈報告書〉第 2 章幼小接続期のカリキュラム. 第 2 節高知市における保幼小連携. 「人をつなぐ・組織をつなぐ・教育をつなぐ」. ブルーホップ. 62-65. 2017
- ・ 雲南市立寺領小学校：学校要覧. 2018
- ・ 雲南市立寺領幼稚園：研究紀要「たくましい心と身体をもった寺領っ子の育成～サンライズふるさと学園としての連携をいかした保育のあり方を探る～」. 2018
- ・ サンライズふるさと学園 雲南市立寺領小学校・幼稚園：ホームページ <http://shimane-school.net/unnan/jiryousho/> (令和 2 年 3 月 6 日閲覧).

ディスレクシアと眼球運動：  
発達性ディスレクシア児における眼球運動分析からの示唆  
Dyslexia and Eye Movement:  
Suggestions based on Analysis of Eye Movement of Developmental  
Dyslexia Children.

菊野 雄一郎  
(保育学科)

キーワード：発達性ディスレクシア、眼球運動、サッケード、読み、追従眼球運動

## 1. はじめに

本論文では、読み障がいと眼球運動との関係、特に発達性ディスレクシア (Developmental Dyslexia) と眼球運動についての最近の研究を展望したい。第一の目的として、ディスレクシア児の眼球運動の特徴についての研究を展望し、発達性ディスレクシア児にどのような眼球運動の特徴があり、その眼球運動が発達性ディスレクシア児の読み書きの困難さにどのように影響しているのかを明らかにしようとした。第二の目的として、眼球運動を用いることによって発達性ディスレクシア児を診断することの可能性について検討することであった。第三の目的は、眼球運動を中心とした発達性ディスレクシア児の支援の方法についての研究を検討することであった。

## 2. 読みと眼球運動

眼球運動には、どのような種類があるのであろうか。懸田 (1998) や鶴飼 (1994) などを参考に、主要な眼球運動の種類についてみてみたい。懸田 (1998) は、我々が読書をする際に多様な眼球運動を行っていることを示唆している。主要な眼球運動として、文字や単語を目で追う追従眼球運動 (smooth pursuit, SPM: smooth pursuit eye movement) である。しかし、読書では、この追従眼球運動だけではなく、停留 (fixation) やサッカード (saccade) 運動を繰り返していることを示唆している。追従眼球運動とは、単語や文字・句読点など文のターゲットを中心窩に視線を移動する動きで、スムーズで穏やかな眼球の運動である。また、停留 (fixation) という眼球運動とは、視線を単語・単語間のスペース・句読点等の位置に停留・固定する眼球運動である。サッカード (saccadic eye movement, saccade) は、衝動性眼球運動もしくはサッケードとも呼ばれ

ている眼球運動であり、眼球を一つの視点から別の視点に急激に移動する速い飛越運動である。

また、眼球運動を測定するために使われる検査についてみてみよう。眼球運動を測定する際に、DEM 検査(Developmental Eye Movement Test)が多く用いられる(たとえば、金永・岡・星原・橋本・森・川原, 2014; 奥村・若宮・鈴木・玉井, 2006 など)。奥村・若宮・鈴木・玉井 (2006)によると、DEM 検査は「プレテスト」「テスト A」「テスト B」「テスト C」で構成されている。まず、テスト A とテスト B は数字呼称課題で、眼球運動への負荷の低い課題である。テスト A・B は、文字間隔が狭く、等間隔に並んだ数字列を音読する課題である。テスト C は、眼球運動への負荷の高い課題で、数字を呼称する課題である。テスト C は、文字間隔が広く、不等間隔に並んだ数列を音読する課題である。衝動性眼球運動の正確性は、テスト C の調整タイムをテスト A・B の合計タイムで割った比率で算出できるようになっている。

### 3. 読みの障がいと眼球運動

本節では、発達性ディスレクシア児の読み行動における眼球運動についての最近の研究について概観したい。また、ADHD 児についての読み行動における眼球運動についても概観したい。

発達性ディスレクシア (Developmental Dyslexia : DD) とは、発達性読み書き障がいである。宇野(2016)によると、発達性ディスレクシアは後天性ディスレクシアと異なり、読みの困難さだけでなく、書くことにも困難さがあるため、発達性読み書き障がいと翻訳されることが多いと述べている。

発達性ディスレクシアは、人口の 5~10%に影響を及ぼすと推定される神経発達読字障がいである(たとえば、Freedman, Molholm, Gray, Belyusar & Foxe, 2017; Nilsson Benfatto, Öqvist Seimyr, Ygge, Pansell, Rydberg. & Jacobson, 2016)。日本語では、ひらがなで 0.2%、カタカナで 1.4%、漢字で 6.9%と報告されている(宇野, 2016)

#### 1) 発達性ディスレクシア児の眼球運動の特徴

文を読むときに、発達性ディスレクシア児と定型発達児との間に眼球運動はどのような違いが見られるのであろうか。奥村・若宮・鈴木・玉井 (2006) は、読みが困難である RD(Reading Disorder)児の眼球運動についての研究を行っている。RD 児の読みの際における衝動性眼球運動を検討した。そこで、小学 4 年生の RD 児と読み能力に問題のない小学 4 年生対象児を研究参加者として、眼球運動を測定・分析している。実験では、Reading 課題と Non-reading 課題の 2 課題を設け、それぞれの課題での眼球運動の軌跡を測定し、

RD 児の読み困難と眼球運動の関係の検討を行っている。

Reading 課題では、文章を黙読させ、黙読中の眼球運動の軌跡を解析している。Non-reading 課題では、以下の3つの下位課題を用いてターゲットを追視させた。すなわち、(1)一点を見つめる「注視課題」、(2)交互に点滅する二点を見る「衝動性眼球運動課題(S1 課題)」、(3)行を変えながら左から右に等間隔で移動するターゲットを追視する「衝動性眼球運動課題(S2 課題)」の3課題であった。その後、さらに DEM 検査を実施した。

その結果、Reading 課題では、定型発達児に比べ RD 児による return sweep(改行のための右から左への大きな衝動性眼球運動)の間隔が広いことが認められた。また、RD 児は、逆行の衝動性眼球運動(右から左への小さな衝動性眼球運動)の頻度が高く、眼球運動軌跡が不規則であることが認められた。また、衝動性眼球運動の頻度については、RD 児が有意に高かった。さらに、戻り読みをするために行った逆行する衝動性眼球運動の頻度も RD 児が有意に多かった。平均眼球停留時間も RD 児が有意に長かった。Reading 課題で逆行が多かった理由として、RD 児は逐次的読みが多いことを示唆している。

Non-reading 課題では、RD 児群では衝動性眼球運動に障がいが見られ、眼球運動の潜時が遅延していると仮定される。また、DEM 検査では、衝動性眼球運動能力を評価する比率で、定型発達児群に比べ RD 児群の数値が大きかった。

これらの結果から、RD 児の中に「文字・単語読みレベルでの読みに障がいがあり文章読みに困難を示す子ども」、「文字・単語読みに問題はないが衝動性眼球運動などに問題があり文章レベルでの読みに困難を示す子ども」、「両方の問題を持つ子ども」がいることを示唆している。

北條・田角・阿部・花岡・小林・板橋 (2016)は、特異的読字障がい児が読字をする際の視線を分析し、読み方の特徴を分析している。読字障がい児、ADHD 児、定型発達児を研究対象とし、音読検査課題を実施し、読み飛ばしと読み誤りを測定した。さらに、音読検査課題中の視線の動きをアイトラッカーを用いて、注意点の数や視点の停留時間測定した。その結果、読字障がい児、ADHD 児、定型発達児の順に、読み飛ばしと読み誤りが多かった。また、音読検査課題において、読字障がい児の注視点数が定型発達児よりも有意に多かった。これらの結果は、読字障がい児は、注視点が多いことが読み飛ばしと読み誤りに関連していることを示唆している。これらのことが、読字障がい児の読みの困難さの要因の一つになっていることが仮定される。

発達性ディスレクシア児が読字をする単語の意味が読字おける眼球運動に影響するのであろうか。たとえば、綴りに意味がある場合とない場合に、発達性ディスレクシア児の認知処理に違いがあるのであれば、眼球運動にも違いが

あるのであろうか。金子・宇野・春原・加我・佐々木(2002)は、発達性ディスレクシアを呈する学習障がい児の音読過程における眼球運動パターンを定型発達児と比較している。画面に呈示した仮名有意味綴りと仮名無意味綴りを音読した際の眼球運動をアイトラッカーで記録した。その結果、定型発達児に比べて発達性ディスレクシア児は、有意味綴りと無意味綴りの両条件で音読を始めるまでの時間が有意に長かった。また、眼球運動では、定型発達児群に比べて発達性ディスレクシア児は有意味綴りと無意味綴りの両方で逆行と逐字的読みが有意に多く認められた。この結果は、発達性ディスレクシア児は、音読をする際に、複数の文字形態全体(whole word)をとらえる処理が困難であることを示唆している。

また、Razuk, Barela, Peyre, Gerard & Bucci.(2018)が検討している。Razuk, et al. (2018)は、有意味文字と無意味文字でのディスレクシア児の眼球運動を分析している。ディスレクシア児と非ディスレクシア児を研究対象にして、有意味文字で構成されたテキストとランドルト環(Landolt ring: 視力検査で用いられるランドルト C)で構成された文を読む時の眼球運動を測定した。その結果、テキストを読むのに費やした時間は、非ディスレクシア児よりもディスレクシア児の方が長かったが、ランドルト環を読むのには非ディスレクシア児とディスレクシア児との間に差は見られなかった。これらの結果は、言語的および意味的要因が読解課題に含まれていない場合は、ディスレクシア児は非ディスレクシア児と機能に差が見られないことを示唆している。

追従性眼球運動中におけるサッカードが読みを抑制するのであれば、発達性ディスレクシア児ではサッカードをより多く出現するのではないだろうか。山下・津田 (2006)は、LD児における読字困難と視線の静定化機能の低下との関連を調べるために、LD児と健常児の追従性眼球運動中のサッカード数を比較・検討している。その結果、追従性眼球運動中のサッカード数は、定型発達児群に比べLD群で有意に多く認められた。この結果は、LD児はターゲットの移動速度に合わせて眼球運動を適切に行うことが難しいことを示唆している。また、多くのLD児が、類似した文字の間違いや飛ばし読みなどの視覚的問題を有していることも認められた。この結果について、LD児は、視覚的情報処理の初期段階である眼球運動機能に問題があり、そのことが読字の困難を生じさせていることを示唆している。

大北 (2016)は、非漢字圏における日本語を学習するベトナムとタイの大学生を対象に、提示された文字刺激が本当にある漢字かどうかの正誤判断を行った。その際の、アイトラックを使った眼球運動、正答率、反応時間、空書行動の有無の関係を検討している。提示される刺激は、曖昧漢字、偽漢字、ハングル文字、部首倒置漢字、真漢字の5種類の漢字であった。曖昧漢字は図形的に



わずかな誤りのある字形で、偽漢字は部首と傍の組み合わせが存在しないもので、部首倒置漢字は部首と傍の位置を反転させているものであった。その結果、空所行動をするものほど漢字の内部構造を深く観察することが認められた。また、空所行動をするかどうかによって眼球移動の距離が異なることが認められた。

読字をする際に、冗長な情報や読字を鑑賞する情報があるほど、発達性ディスレクシア児は読字でのサッカードが多くなり、ターゲット文字への停留や追従眼球運動が妨げられるのであろうか。Wu, Yang, Wang, Yang, Hu, Jing & Li (2018)は、発達性ディスレクシア児の眼球運動とストループ課題(the Stroop Color and Word Test: SCWT)の関係を調べている。定型発達児に比べ発達性ディスレクシア児は、ストループ課題の正確度が低く、反応時間も長く、干渉効果も大きかった。また、発達性ディスレクシア児ほど、停留時間は短く、サッカード数が多かった。これらの結果から、サッカードの増加と停留度の低下がDD児の特徴であることを示唆される。

以上で紹介したディスレクシアと眼球運動についての研究を要約すると、以下のようなになるだろう。(1)ディスレクシア児は、サッカードの頻度が高い、戻り読みをするために行った逆行するサッカードの頻度が高く、眼球運動軌跡の不規則が多く、「平均眼球停留時間」も長い。(2)ディスレクシア児は、読み飛ばしと読み誤りが多かった。注視点数が定型発達児よりも有意に多い。(3)読み障がい児は有意味綴りと無意味つづりの両方で逆行と逐字的読みが有意に多く認められた。読み障がい児は、音読をする際に、複数の文字形態全体を処理することが困難であることを示唆している。(4)LD児はターゲットの移動速度に合わせて眼球運動を適切に行うことが難しい。LD児が、類似した文字の間違いや飛ばし読みなどの視覚的問題を有している。LD児は、視覚的情報処理の初期段階である眼球運動機能に問題がある。(5)ディスレクシア児ほど、停留(fixation)度は低く、サッカード数が多かった。(6)有意味なテキストを読む場合、非ディスレクシア児よりもディスレクシア児の読みに費やした時間が長かった。しかし、有意味でないテキストを読む場合、非ディスレクシア児とディスレクシア児との間に差は見られなかった。言語的および意味的要因が読解課題に含まれていない場合は、ディスレクシア児は、非ディスレクシア児と機能に差が見られない。

## 2) ADHD児における読み

ADHD児についての読みと眼球運動の関係を調べた研究が見られる。金永・岡・星原・橋本・森・川原(2014)は、ADHD児における読みに焦点を当て、文字間隔と行数が眼球運動にどのように影響するのかを検討している。ADHD

児、対象群、斜視群を研究参加者として、DEM 検査を実施した。その結果、文字間隔と行数が、ADHD 児の読みにおける眼球運動に影響していた。しかし、サッカードの速度および停留時間に差は見られなかった。ADHD 児の読みの眼球運動に文字間隔と行数が影響していた。これらの結果から、ADHD 児の視覚教材の文字配列を工夫すること、さらに学習障がいの早期発見と予防を行う必要があることを示唆している。

また、丸久・岡・星原・金永・森・河原 (2016)は、ADHD 児に DEM 検査を測定し、読字に与える視覚的注意の影響について検討している。その結果、ADHD 児の最大停留時間は短く、サッカード数は有意に多かった。この結果から、ADHD 児はサッカードを抑制するために必要な固視時間が短く、視覚的注意の持続が困難になることを示唆している。

ADHD 児における読みについての主な結果は、以下の通りであった。(1) 文字間隔と行数が、ADHD 児の読みでの眼球運動に影響していた。しかし、サッカードの速度および停留時間に差は見られなかった。(2) ADHD 児の停留時間は短く、サッカード数は有意に多かった。

#### 4. 発達性ディスレクシアのスクリーニングとしての眼球運動

これまでの研究から、発達性ディスレクシア児は眼球運動で、非発達性ディスレクシア児とは異なる特徴を示すことが明らかになった。それでは、アイトラック装置を用いて眼球運動の特徴を調べることで、発達性ディスレクシア児をスクリーニングすることは可能であろうか。いくつかの研究では、眼球運動を分析することで、発達性ディスレクシアをスクリーニングする可能性を示唆している (Moiroud, Gerard, Peyre & Bucci, 2018; Nilsson Benfatto, Öqvist Seimyr, Ygge, Pansell, Rydberg & Jacobson, 2016 など)。

たとえば、Moiroud, Gerard, Peyre & Bucci (2018)は、発達性ディスレクシア児を調べるのに DEM 検査が有効なテストであることを示唆している。Moiroud et al. (2018)は、DEM 検査を用いて発達性ディスレクシア児の眼球運動を調べている。発達性ディスレクシア児で構成された「DD 児群」、発達性ディスレクシア児の IQ と生活年齢を一致させた非発達性ディスレクシア児で構成された「IQ 一致群」、DD 児と読書年齢と生活年齢を一致させた非発達性ディスレクシア児で構成された「読書能力一致群」の 3 群で眼球運動を比較した。その結果、「DD 児群」と「読書能力一致群」は、停留時間が有意に長く、DEM 検査を読む時間が長かった。これらの結果から、DEM 検査での眼球運動を調べることで、発達性ディスレクシア児を診断でき、有効なテストであることを示唆している。

また、Nilsson Benfatto, Öqvist Seimyr Ygge, Pansell, Rydberg. &

Jacobson, (2016)は、発達性ディスレクシア児に対する早期の介入が最善の支援形態であるが、リスクにさらされたディスレクシア児を特定するのに有効で効率的かつ客観的な手段がまだ不十分であると考えている。そこで、Nilsson Benfatto et al. (2016)は、2000人以上の子どもを対象に、単語の読み到高リスクを持つ子どもと低リスクの子どもに読書をさせ、読書中のアイトラッキングを調べている。その結果、1分未満の視線を分析することで高リスクの子どもと低リスクの子どもを分類できたことを明らかにしている。この結果から、子どもの眼球運動を分析することで、子どもの読書困難性を高い精度で予測できること、さらに視線分析によって長期的な読字困難のリスクを持つ子どもを識別する有効な手段になることを示唆している。このように、眼球運動を用いて、学校場面で困難さやリスクを抱えるディスレクシア児を早期に発見し、早期の有効な支援に行かされていくことが期待される。

## 5. 眼球運動から見た発達性ディスレクシア児への支援

それでは、発達性ディスレクシア児に対してどのような支援が可能であろうか。眼球運動の研究から示唆される支援の方法について考えてみたい。眼球運動から示唆されるより具体的な支援に方法を検討する研究がいくつか認められる (Masulli, Galluccio, Gerard, Peyre, Rovetta & Bucci, 2018; Razuk, Perrin-Fievez, Gerard, Peyre, Barela. & Bucci, 2018; Razuk, Barela, Peyre, Gerard & Bucci, 2018 など)。

発達性ディスレクシア児が読む文の文字の大きさや単語や文字の間隔を操作することが読みの支援につながるのではないだろうか。Masulli, Galluccio, Gerard, Peyre, Rovetta & Bucci, (2018)は、この点に注目してディスレクシア児の支援について検討している。Masulli, et al. (2018)は、ディスレクシア児と非ディスレクシア児を研究協力者として、文字の大きさなどが読みへどのような効果を持つのかを、眼球運動を用いて調べている。フォントの大きさや単語の間隔が異なった4行の文を両群の子どもに読ませ、その時に眼球運動を調べている。その結果、フォントサイズと文字間隔を大きくすると、全ての子どもで凝視の持続時間が大きく短縮され、プロサケードの数と振幅が増加した。また、文字間隔を大きく空けた文を読む条件では、ディスレクシア児および非ディスレクシア児の凝視の持続時間が減少し、非ディスレクシア児と差が見られなかった。この結果は、単語や文字間隔をあけることが、ディスレクシア児の読解力を支援するために有効であることを示唆している。

色のついたフィルターを使うことがディスレクシア児にとって有効であることが Razuk, Perrin-Fievez, Gerard, Peyre, Barela & Bucci (2018)によって明らかになっている。Razuk, et al. (2018)は、色付きのフィルターがディス

レクシア児の読書行動（reading performance）と眼球運動の制御にどのような効果があるのかを検討している。ディスレクシア児と非ディスレクシア児を研究参加者として、フィルターなし条件、黄色のフィルターあり条件、緑色のフィルターあり条件の 3 つのフィルター条件の元で文を読字させ、アイトラッカーで眼球運動を記録した。その結果、非ディスレクシア児に比べディスレクシア児は緑のフィルター条件で最も速く読むことができ、固定時間も最も短かった。この結果は、緑のフィルターを使うことによってディスレクシア児の読書行動を改善できることを示唆している。この結果について、Razuk らは緑色のフィルターが皮質活動を促進し、視覚的歪みを減少させる可能性が最も高くなるからではないかと仮定している。

文を読む場合の姿勢がディスレクシア児の文字の読みに影響がないだろうか。この点について、Razuk, Barela, Peyre, Gerard & Bucci.(2018)が検討している。Razuk, et al. (2018)は、読字姿勢と眼球運動との関係を分析している。ディスレクシア児と非ディスレクシア児を研究対象にして、文を座って読む場合と立って読む時における眼球運動を測定した。その結果、ディスレクシア児は、立った状態に比べて座った状態でより停留時間（fixation）が長かった。

以上の研究から、ディスレクシア児に対する具体的な支援の方法が示唆される。具体的には、文に使用される文字の大きさ、文字の間隔など読む材料や提示の仕方を操作すること、フィルターなど読みの環境を操作すること、読字姿勢などを工夫することが、ディスレクシア児にとっては有効であることが示唆された。これらの示唆を学校現場などとの協力で実践・応用されることで、ディスレクシア児の支援になることが期待される。

## 6. まとめと今後の課題

本論文では、ディスレクシア児の眼球運動の特徴、眼球運動によるディスレクシア児の診断の可能性、ディスレクシア児の支援の方法についてこれまでの研究を概観してきた。今後の課題としては、研究のさらなる質と量の増加、神経系と眼球運動、読字障がいの関係についての更なる解明が必要である。特に、ディスレクシア児の眼球運動が、生理的要因によるものであるのか、それとも意味理解や認知の仕方など認知的要因によるものかを明らかにすることは重要である。また、どのような支援の仕方が有効であるのかについては、実際の現場や家庭で行われている実践などを参考として、支援方法を分析し検討することで、現場と研究機関との連携でより緻密で有効な方法を開発することも重要なことである。

## 引用文献

- Freedman, E.G., Molholm, S., Gray, M.J., Belyusar, D. & Foxe, J.F. (2017) Saccade Adaptation Deficits in Developmental Dyslexia Suggest Disruption of Cerebellar-Dependent Learning. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 9 (1), 36
- 懸田孝一(1998) 読書時の単語認知過程：眼球運動を指標とした研究の概観. 北海道大学文学部紀要, 46(3), 155-192
- 金子真人・宇野彰・春原則子・加我牧子・佐々木征行 (2002) 仮名読み書き障害を呈する学習障害児の音読過程における眼球運動の軌跡. 音声言語医学 43: 295-301,
- 金永圭祐・岡真由美・星原徳子・橋本真代・森壽子・川原正明 (2014) 注意欠陥多動性障害児における読みの眼球運動と文字配列の関係 日本視能矯正学会 43, 249-255.
- 北條彰・田角勝・阿部祥英・花岡健太郎・小林梢・板橋家頭夫(2016) 特異的読字障害児の音読における視線の特徴. 昭和学会誌, 76, 598-606.
- Masulli, F., Galluccio, M., Gerard, C.L., Peyre, H., Rovetta, S. & Bucci, M.P. (2018) Effect of different font sizes and of spaces between words on eye movement performance: An eye tracker study in dyslexic and non-dyslexic children. *Vision Research*, 153:24-29.
- 丸久友理子・岡真由美・星原徳子・金永圭祐・森壽子・河原正明(2016) 注意欠如多動性障害 (ADHD) 児における眼球運動が読字に及ぼす影響, 日本視能訓練士協会誌 45(0), 79-86
- Moiroud, L., Gerard, C.L., Peyre, H. & Bucci, M.P. (2018) Developmental Eye Movement test and dyslexic children: A pilot study with eye movement recordings. *PLoS One*. 13
- Nilsson Benfatto, M., Öqvist Seimyr G., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, A. & Jacobson, C. (2016) Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. *PLoS One*. 11(12)
- 奥村智人・若宮英司・鈴木周平・玉井浩(2006) Reading disorder 児における衝動性眼球運動の検討. 脳と発達, 38, 347-352.
- 大北葉子(2016) 非漢字圏日本語学習者の漢字正誤判断時の眼球運動と空書行動. 日本認知心理学会発表論文集 2016(0), 13
- Razuk M., Barela, J.A., Peyre, H., Gerard, C.L. & Bucci, M.P. (2018) Eye Movement and Postural Sway in Dyslexic Children During Sitting and Standing. *Neuroscience Letters*, 686, 53-58.
- Razuk M., Barela, J.A., Peyre, H., Gerard, C.L. & Bucci, M.P. (2018) Eye

- Movements and Postural Control in Dyslexic Children Performing Different Visual Tasks. *PLos One*, 13
- Razuk, M., Perrin-Fievez, F., Gerard, C.L., Peyre, H., Barela J.A. & Bucci, M.P. (2018) Effect of Colored Filters on Reading Capabilities in Dyslexic Children. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 1-7.
- 田中哲平(2017) 読み中の能動的アノテーションにワーキングメモリが及ぼす影響. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 63: 581-591
- 鵜飼一彦 (1994) 眼球運動の種類とその測定 光学, 23, 2-8.
- 宇野彰(2016) 発達性読み書き障害. 高次脳機能研究 36, 170~176
- Wu, Y.J., Yang, W.H., Wang, Q.X., Yang, S., Hu, X.Y., Jing, J. & Li, X.H. (2018) Eye-movement Patterns of Chinese Children with Developmental Dyslexia during the Stroop Test. *Biomedical and Environmental Sciences*, 31, 677-685.
- 山下史美子・津田彰(2006) 学習障害周辺児にみられる読字困難と追従性眼球運動の関連. 心理学会大会発表論文集 70, 142

**発達障がい児・者の認知発達：  
発達障がいにおけるメタ認知とその支援について**  
Cognitive Development of Developmental Disability  
Children/Adults:  
Metacognition of Developmental Disabilities and Supports

菊野 雄一郎  
(保育学科)

キーワード：発達障がい、認知発達、メタ認知、支援、アセスメント

### 1. 要約

本研究では、発達障がい児・者のメタ認知の特徴の解明、さらに発達障がい児・者のメタ認知の支援についての研究を展望した。その結果、以下のことが明らかになった。(1)発達障がい児・者のプランニングやモニタリングなどメタ認知は十分に機能していないことが認められた。メタ認知の低下によりコミュニケーション・スキルの低下など社会制御や学力や学習にも影響していることが示唆された。(2)メタ認知の支援として、自己モニタリング指導、自己評価へのフィードバックが ASD 児のメタ認知にとって有効であることが認められた。また、仲間や遊びによるメタ認知のアプローチが LD 児のメタ認知の育成に有効であることが認められた。

### 2. 目的

メタ認知は、自分の認知についての認知であり、認知過程についての知識と自分自身の認知についてのモニターとコントロールする能力で構成されている(Flavell, 1976 ; 三宮, 2008 など)。本研究では、発達障がいのメタ認知に関する近年の動向について研究を展望した。

### 3. 発達障がい児・者におけるメタ認知

発達障がい児・者は、いかにメタ認知を習得し、認知活動で効率的に利用しているのであろうか。発達障がい児・者である ASD、ADHD、LD のメタ認知の特徴についての研究を概観したい。

#### 1) ASD とメタ認知

まず、自閉症スペクトラム症候群（以下、ASD）児・者のメタ認知についての研究をみてみよう。ASD 児・者のメタ認知の特徴を調べた研究は多く見られる。Grainger, Williams & Lind (2014)は、FOK 課題(feel-of-knowing task: Hart, 1965)を用いて ASD 者と定型発達者のメタ記憶のモニタリングを調べている。FOK 課題では、参加者に単語対の記憶を行なわせた。その後、片方の単語を提示し、対になる単語を再生させた。対の単語を再生できなかった場合に、もう一つの単語を後で想起できる可能性を尋ねた。その結果、ASD 者は自分の記憶を正確に認識できなかった。この結果から、ASD 者はメタ記憶のモニタリングが十分に機能していないことが示唆された。また、Leung, Vogan, Powell, Anagnostou & Taylor (2016)は、ASD 児の作業記憶、プランニングやモニタリングなどメタ認知的実行過程と社会的機能に関連があることを示唆している。

ASD 児は、自分の認知をどれだけ正しく認識しているのだろうか。Furlano & Kelley (2019)は、自分の認知活動についてのメタ認知が定型発達児と ASD 児で異なるのか、またフィードバックを行った後に予測値が変化するかを調べた。そのため、参加者が課題を行う前後に、自分の成績を予測させた。その結果、定型発達児に比べ ASD 児は自分の成績を過大に評価することが見られた。この結果は、自己の活動のメタ認知が劣ることを示唆している。しかし、フィードバックを行うと正確に認識でき、フィードバックによりメタ認知が適切に作動することを示唆している。

また、Grainger, Williams & Lind (2016)は、ASD 児にモニタリングの問題が見られることを示唆している。メタ認知には自分の心的状態を表象するモニタリングと認知を効果的に制御する制御過程があり、自己調節学習で重要な役割をしている。その結果、ASD 児はモニタリングでの問題で制御プロセスに影響を与えることが見られた。

McMahon, Henderson, Newell, Jaime & Mundy (2016) は、8 歳から 16 歳の ASD 児と定型発達児に、顔の感情を推測する課題を提示し、自分の推測への自信の能力を調べた。その結果、推測の正確さに差は見られなかったが、ASD 児が自分の推測に自信を持っていた。この結果は、ASD 児にモニタリングの問題があることを示唆している。

Rosello-Miranda, Berenguer-Forner & Miranda-Casa(2018)がメタ認知指標により、ASD 児の社会化と持続性を予測できることを示唆している。定型発達児、ASD 児、ADHD 児の適応行動、学習行動と実行機能を分析した。その結果、メタ認知指標によって、ASD 児の社会



化と学習の持続性を予測でき、行動調整と両親の教育レベルが、ADHD 児の社会化スキルを予測できたことが認められた。

ASD 者は、年齢を重ねてもメタ認知は発達しないのであろうか。Davids, Groen, Berg, Tucha & van Balkom (2016)は、50 歳以上の ASD と定型発達者の実行機能を調べている。高齢の ASD はメタ認知の EF 障がいが見られたが、EF 課題の成績に逸脱は見られなかった。

前田・佐藤(2018)は、自閉特性、メタ認知、コミュニケーションスキルとの関係を調べている。大学生に、the Autism-Spectrum Quotient (AQ)、コミュニケーション・スキルを測定する ENDCOREs 尺度、メタ認知尺度を実施した。その結果、ASD 傾向が高い学生は、コミュニケーション・スキルとメタ認知が共に低くなることが認められた。また、自閉傾向の高い学生はコミュニケーションが低く、メタ認知の能力を持つ傾向があった。この結果は、ASD 傾向の学生のコミュニケーションにメタ認知要因が介在することを示唆している。

ASD 児の学力や学習にメタ認知が影響していることを示唆する研究が見られる。ASD 児の学力に実行機能が影響することが、Colomer, Berenguer, Roselló, Baixauli & Miranda (2017)によって報告されている。その結果、すべての学習活動で、ASHD 児と定型発達児の間に有意差が見られた。不注意および多動性/衝動性の ADHD の典型的な症状よりも、実行機能が ADHD 児の学習行動を予測する大きな力であることが認められた。

ASD 児の学習行動が不十分な原因の一つとして、ADHD 症状が仮定されている。Rosello, Berenguer, Baixauli, Colomer & Miranda (2018)は ASD 児と定型発達児の実行機能と学習行動を分析した。その結果、定型発達児に比べ、ASD 児は ADHD 症状が多く見られ、学習行動が不十分であった。そして、実行機能の行動調節指数 (BRI) とメタ認知指数 (MI) の両要因が、ADHD 症状と ASD 児の学習行動の間を媒介する効果があることが認められた。

## 2) ADHD とメタ認知

次に、ADHD 児・者の研究をみてみよう。ADHD 児・者が、学習や社会行動で、メタ認知が重要な役割をすることが示唆されている。Miranda, Mercader, Fernández & Colomer, (2017)は、実行機能が ADHD の読解能力に影響することを報告している。Miranda 達は、成人の ADHD の読みの正確さ、流暢さ、および理解度の読書能力と実行機能との関係を調べた。その結果、定型発達者に比べ ADHD 者は、

読解速度、文字通りの質問への回答などの成績は低いこと、ワーキングメモリとメタ認知が影響することが認められた。

Alvarado, Puente, Jiménez & Arrebillaga (2011) は、ADHD の学生にとって読解が難しいのは、読解力ではなく、実行機能に起因するのかを検討している。その結果、定型発達者に比べ ADHD の学生の読解力が低かった。また、定型発達者と ADHD 者の読解力を等しくしても、ADHD 者は、計画に関するメタ認知のレベルは低かった。この結果は、ADHD の学生の読解が難しい原因は、読解の理解の差よりも、実行機能に起因することを示唆している。

メタ認知が ADHD 児・者の学業成績を予測できることが、Sheehan & Iarocci (2015)によって示唆されている。Sheehan と Iarocci は、実行機能が ADHD の大学生の成績や社会適応の予測因子になるかを検討している。その結果、メタ認知を含む実行機能を測定することが、学業適応を予測するスキルかどうかを判別できることを示している。

また、Rosello-Miranda et al. (2018)は、ASD 児と ADHD 児、定型発達児の学習行動での実行機能の影響を分析している。行動制御と両親の教育レベルは、ADHD の子どもの社会的スキルを予測できたことを明らかにしている。

### 3) LD とメタ認知

LD 児のメタ認知についてもいくつかの研究が見られる。Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006)は、メタ認知が LD の強力な予測因子であることを示唆している。Sideridis 達は、学習障がい (LD) の予測因子として、動機付け、メタ認知、精神病理学がいかに作用するかを調べている。その結果、メタ認知と精神病理学が強力な予測因子であることが認められた。また、数学の LD の生徒は、数学的尺度と認知尺度の両方で成績が著しく低いことを Shin & Bryant (2015)が示唆している。

Bergey, Deacon & Parrila (2017)は、読字障がいの履歴のある大学生は読解力が低いかどうかを検討している。読字障がいの履歴のある大学生と読字障がいの履歴のない大学生のメタ認知的読字、学習方略、GPA との関係を検討した。その結果、読字障がいの既往歴のある学生は、メタ認知読解および学習方略で得点が低かった。しかし、これらの得点と学力との間に関係は見られなかった。

Garrett, Mazzocco & Baker (2006)は、数学学習障がい (MLD: mathematics learning disability) のある子どもと MLD のない子ども

もを比較して、問題解決の予測と評価のメタ認知スキルを調べている。その結果、MLD児は、MLDのない子どもよりも、正しい解答と誤った解答を評価する精度が低く、どの問題を正しく解決できるかを予測する精度も低かった。この結果から、MLD児は問題解決の予測と評価のメタ認知スキルが低いことが示唆される。

#### 4. 発達障がい児のメタ認知の評価の仕方

発達障がい児のメタ認知はどのようにして評価できるのであろうか・玉木・海津(2012)は、BRIEF(Behavior Rating Inventory of Executive Function: Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000)を日本語に翻訳し、ASD児の実行機能を測定し、その有用性を検討している。BRIEFは、子どもの日常生活での行動を、保護者や教員が評定する尺度である。

BRIEFは、保護者や親が評定するので、時間や負担が少なく、子どもを対象にした場合も用いやすい。BRIEFは、72の質問項目で構成され、過去6か月間で項目に記載された行動が見られたのかを回答するようになっていた。抑制(inhibit)などの8つの下位スケールで構成されていた。これらの下位スケールを組み合わせることで、行動調整(Behavior Regulation)、メタ認知(Metacognition)、全実行機能(Global Executive Composite)の3つのインデックスが算出されるようになっている。

また、最近、百田他(2017)が、より多くの対象者を用いて標準化をした日本語版BRIEFを作成している。

#### 5. 発達障がい児のメタ認知の支援

それでは、発達障がい児のメタ認知の発達の遅れは、トレーニングや教授によって促進されるのであろうか。

##### 1) ASDのメタ認知の支援

ASDのメタ認知の支援についての研究が見られる井澤・霜田・氏森(2007)は、自閉性障がいを伴う生徒に、社会的スキルでの自己モニタリング指導の効果を検討している。自己モニタリング導入条件で、対象児が社会的スキルの自己モニタリングシートに、回答する手続きでは効果は認められなかった。しかし、ビデオフィードバックを含んだ自己モニタリング指導条件を導入したところ、自己モニタリング率および適切な社会的スキルが高まった。

園部 (2014)は、自己感の語りから、メタ認知を言語化させ、それを社会的場面で利用できるように支援するというアプローチを行っている。高機能広汎性発達障がい者が、違和感や不全感、過去の体験など自己感を語ることでメタ認知を育成し社会的場面でそれを他者に伝えることで、社会適応能力が高められることを示唆している。

また、Furlano & Kelley (2019)は、定型発達児に比べ ASD 児は自分の成績を過大に評価することを明らかにしている。しかし、ASD 児に評価のフィードバックを行うと正確に認識できることも明らかにしている。このことから、フィードバックなど適切な支援があることによりメタ認知が適切に作動することが示唆されている。

## 2) ADHD のメタ認知の支援

ADHD 児・者におけるメタ認知の促進についてもいくつかの研究が認められる。作業記憶とメタ認知の訓練により、ADHD 児の実行機能が改善されることが、Capodieci, Re, Fracca, Borella, & Carretti (2019)によって示されている。特に、ADHD 児は、作業記憶、特に視空間要素における障がいにより学業不振になることが仮定している。メタ認知にも問題があり、注意や衝動的行動をコントロールするのに不適切な方略を用いることが仮定される。そこで、視空間作業記憶とメタ認知活動を訓練し、注意困難や衝動行動を抑制できるかどうかを検討した。視覚空間作業記憶とメタ認知に焦点を合わせた複合トレーニングを、ADHD 児と定型発達児に実施した。その結果、複合トレーニングにより ADHD 児の実行機能と行動の改善が認められた。

また、メタ認知的実行機能トレーニングによって ADHD の幼児の実行機能が改善されることが、Tamm, Nakonezny, & Hughes (2014)の研究で認められている。Tamm 達は、親が子どもにメタ認知的実行機能トレーニングを行う治療法を開発し、そのことが注意と自己調整を改善できるように設計された。その結果、実行機能(視覚/聴覚注意、作業記憶、および認知の柔軟性)が改善し、不注意な症状を軽減した。Palincsar, & Klenk (1992)は、LD 児の読み書きの指導をする際に、読み書きの「基本スキル」だけを分離することは、メタ認知を悪化させることになることを示唆している。

## 3)LD のメタ認知の支援

LD 児のメタ認知の改善については、Esmaili たちの研究が見られる。Esmaili, Mehraban, Shafaroodi, Yazdani, Masoumi. & Zarei

(2019)は、SLD(specific learning disability)児は社会的能力、学力、実行機能が劣る原因を検討している。そこで、7歳から11歳までのSLD児に仲間遊びに参加させた。その効果を検討するため、職業的価値と能力および行動制御とメタ認知を含む実行機能スキルを調べている。その結果、仲間遊びによって実行機能の効果が見られたが、職業的価値と能力では効果が見られなかった。この結果は、仲間遊びに参加することでSLD児の実行機能を促進することを示唆している。

また、Esmaili, Shafaroodi, Mehraban, Parand, Zarei & Akbari-Zardkhane (2017)は、SLD児の実行機能のメタ認知および行動スキルに遊びベースの介入が効果的かどうかを検討している。SLD児の半分に遊びベースで実行機能のトレーニングを行った。その結果、遊びベースの治療がSLD児の実行機能のメタ認知と行動に効果的であった。この結果は、実行機能のスキルを促進するのに、教育的アプローチよりもプレイベースのアプローチが有効だと示唆している。

## 6. 本研究のまとめ

本研究の目的は、発達障がい児のメタ認知の発達と特徴、発達障がい児のメタ認知の支援についての研究を展望し、以下のことが明らかになった。(1) 発達障がい児者は、プランニングやモニタリングなどが十分に機能していない。(2) メタ認知の支援として、自己モニタリング指導、ASD児の自己評価にフィードバックを与えることがASD児のメタ認知にとって有効である。また、仲間や遊びによるメタ認知のアプローチがLD児のメタ認知の育成に有効であることが認められた。

## 引用文献

- Alvarado, J.M., Puente, A., Jiménez, V. & Arrebillaga, L.(2011) Evaluating reading and metacognitive deficits in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 62-73.
- Bergey, B..W., Deacon, S.H. & Parrila, R.K. (2017) Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 81-94
- Capodiecici, A., Re, A.M., Fracca, A., Borella, E. & Carretti, B. (2019) The efficacy of a training that combines activities on

- working memory and metacognition: Transfer and maintenance effects in children with ADHD and typical development. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 12, 1-14.
- Colomer, C., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I. & Miranda, A. (2017) The impact of inattention, hyperactivity/impulsivity symptoms, and executive functions on learning behaviors of children with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.
- Davids, R.C., Groen, Y., Berg, I.J., Tucha, O.M. & van Balkom. I.D. (2016) Executive functions in older adults with autism spectrum disorder: Objective performance and subjective complaints. *The Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2859-73.
- Esmaili, S..K., Mehraban, A.H., Shafaroodi,, N., Yazdani, F., Masoumi,, T. & Zarei, M. (2019) Participation in peer-play activities among children with specific learning disability: A randomized controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 73, 1-7.
- Esmaili, S.K., Shafaroodi, N., Mehraban, A.H., Parand, A., Zarei, M.. & Akbari-Zardkhaneh, S.(2017) Effect of play-based therapy on meta-cognitive and behavioral aspects of executive function: A randomized, controlled, clinical trial on the students with learning disabilities. *Basic and Clinical Neuroscience*, 8, 203-212
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furlano, R. & Kelley, E.A. (2019) Do children with autism spectrum disorder understand their academic competencies? *The Journal of Autism and Developmental Disorders*, 761-770.
- Furlano, R, Kelley, E.A, Hall, L. & Wilson, D.E. (2015) Self-perception of competencies in adolescents with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 8, 761-70
- Garrett, A.J., Mazzocco, M.M. & Baker, L. (2006) Development of the metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. *Learning Disabilities*

- Research and Practice*. 21(2):77-88
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000) .  
*BRIEF: Behavior rating inventory of executive function*.  
Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Grainger,,C. Williams,,D.C. & Lind,,S..E. (2014) Metacognition,  
metamemory, and mindreading in high-functioning adults with  
autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Psychology*,  
123, 650-659.
- Grainger, C, Williams, D.M. & Lind, S.E. (2016) Metacognitive  
monitoring and control processes in children with autism  
spectrum disorder: Diminished judgement of confidence  
accuracy. *Consciousness Cognition*. 42, 65-74.
- Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience.  
*Journal of Educational Psychology*, 56, 208-216.
- 井澤信三・霜田浩信・氏森英亜 (2007) 共同作業場面における自閉性  
障害生徒の社会的スキルに対する自己モニタリング指導の効果.  
行動療法研究, 33, 111-121.
- Leung, R.C., Vogan, V.M., Powell, T.L, Anagnostou, E. & Taylor,  
M.J. (2016) The role of executive functions in social  
impairment in Autism Spectrum Disorder. *Child  
Neuropsychology*, 22, 336-44.
- 前田由貴子・佐藤寛 (2018) 大学生における自閉スペクトラム症傾向,  
メタ認知,コミュニケーション・スキルの関連. 関西大学心理学研  
究, 9, 59-66.
- McMahon, C.M., Henderson, H.A., Newell, L., Jaime, M. & Mundy,  
P. (2016) Metacognitive awareness of facial affect in higher-  
functioning children and adolescents with autism spectrum  
disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46,  
882-98.
- Miranda, A., Mercader, J., Fernández, M.I. & Colomer, C. (2017)  
Reading performance of young adults with ADHD diagnosed in  
childhood. *Journal of Attention Disorders*, 21, 294-304
- 桃田菜子・浅野良輔・永谷文代・宮川広実・中西真理子・安田由華・  
柴田真理子・橋本亮太・毛利育子・谷池雅子 (2017) 中学生対象日  
本語版 BRIEF 構成概念妥当性の検証と標準化. 心理学研究, 88,  
348-357.

- Palincsar, A.S. & Klenk, L. (1992) Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 211-25.
- Rosello, B., Berenguer, C., Baixauli, I, Colomer C, & Miranda,I.(2018) ADHD symptoms and learning behaviors in children with ASD without intellectual disability. A mediation analysis of executive functions. *PLoS One*. 3, 1-17.
- Rosello-Miranda,B., Berenguer-Forner,, C., & Miranda-Casas, A..(2018) Adaptive behaviour and learning in children with neurodevelopmental disorders (autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder). Effects of executive functioning, *Revue Neurologique*, 66, 127-132.
- 三宮真智子 (2008) メタ認知:学習を支える高次認知機能 北大路書房.
- Sheehan, W.A. & Iarocci, G. (2015) Executive functioning predicts academic but not social adjustment to university. *Journal of Attention Disorders*, 3
- Shin, M. & Bryant, D.P. (2015) A synthesis of mathematical and cognitive performances of students with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 96-112.
- Sideridis, G.D., Morgan. P.L, Botsas, G, Padeliadu, S. & Fuchs, D. (2006) Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: an ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-29.
- 園部博範 (2014) 青年期の発達障害者に対するメタ認知育成の試み -彼らの語りを通して-. 崇城大学紀要, 39, 199-205.
- 玉木宗久・海津亜希子 (2012) 翻訳版 BRIEF による自閉症スペクトラム児の実行機能の測定の試み : 子どもの実行機能の測定ツールの開発に向けて. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 39, 45-54.
- Tamm, L., Nakonezny, P.A. & Hughes, C.W. (2014) An open trial of a metacognitive executive function training for young children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18, 551-9.



# 生活保護受給世帯を対象とした学習支援事業の成果に関する 考察

A Study on the Outcome of Learning Support Project for the Recipients of  
Public Assistance System

宮下裕一 ・ 田谷幸子 ・ 宮武正明

(保育学科) (帝京平成大学) (元池坊短期大学)

キーワード：学習支援 子どもの貧困 生活困窮世帯 成果指標

## 1. はじめに

今の日本には生きにくい状況の中で日々の生活を送っている子どもたちが存在している。子どもの貧困率は13.9%（2015年）であり、7人に1人の子どもが「相対的な貧困」の状態、すなわち平均的な所得世帯の半分以下の生活水準下で暮らすことを余儀なくされている。

現在、生活困窮者自立支援制度では、生活に困難を抱えている人への自立相談支援事業や離職等により住居を失うあるいはその恐れのある人への住居確保給付金の支給、就労に困難がある人への一般就労に向けた就労準備支援事業、家計状況に課題がある人への家計相談支援事業等に加え、「生活困窮世帯の子どもの学習支援」として、子どもへの学習支援、仲間と出会える居場所事業、高校進学後の中退防止支援等が行われている<sup>1</sup>。

だがその実践形態は多様で、自治体の規模の違いや、運営方法についても自治体直営や他団体への委託があり、また実施形態も特定の場所に集合して行うものや個別に対象の子どものいる家庭に訪問する形態もある<sup>2</sup>。

このように生活困窮世帯への学習支援事業は広がりを見せているが、その成果をどのように捉えるのかについては、いまだ明確なものが示されていない。

本稿では、学習支援事業の「成果」を、高校への合格率や学習支援における子どものその時点での主観的な満足度ではなく、より長期的視点に立った、子どもたちのその後の人生のあり方を踏まえた「成果」指標を示すための整理を、生活保護業務担当職員へのインタビュー結果をもとに行うことを目的とする。

## 2. 方法及び対象

学習支援事業の「成果」指標となる評価軸を見出すためには学習支援事業参加者に加えその保護者及び彼らの家庭に対して支援を行っていた生活保護業務担当職員（以下担当職員とする）からの聞き取りを行うことが必要ではない

かと考えた。そして学習支援事業におけるそれぞれの立場からの満足度や課題を整理することで、当事者からみた学習支援事業を評価するための総合的な指標づくりを意図した。

この調査を行うにあたり、生活困窮世帯への学習支援事業を実施している A 県 B 市の協力を得ることができたため、生活保護業務担当職員、かつて学習支援事業に参加した子ども（元参加者）及びその保護者に対して、半構造化インタビューを実施した。

なお本稿では、担当職員に行ったインタビューの内容に限定した整理、分析を行う。

本稿で取り上げるインタビュー調査は、植草学園大学の倫理委員会の承認を得て行った。調査対象者には研究の概要、調査の内容、プライバシー保護等について説明し、自由意思による参加であることの確認を文書及び口頭で行い、同意書への署名を得ている。

### **3. 結果**

#### **1) B 市における学習支援事業の特徴**

B 市では 2 つの学習支援事業が行われている。1 つは生活困窮世帯を対象としたもので、もう 1 つは生活保護受給世帯を対象としている。本稿で取り上げる学習支援事業は後者である。

B 市では生活保護受給世帯の中・高校生を対象とした学習支援事業を週 1 回、17:00～19:30 に実施しており、その運営は家庭・就学支援相談員が中心となり、ボランティア（学生や社会人）と共に行っている。

対象となる子どものうち中学 3 年生については、B 市では夏季休暇中に担当職員（ケースワーカー）及び家庭・就学支援相談員がすべての世帯を訪問することになっている。そこで保護者と子どもとの面談を実施し、進路等についての把握に加え、学習支援事業の案内を行うことで参加を促している点に特徴がある。

また、学習支援はいわゆる授業形式ではなく、子ども一人一人の気持ちを尊重した個別支援形式をとっている。加えて、学習支援に特化しておらず、中・高校生の居場所的な性格も有しており、学習支援終了後の時間帯等に日常生活上の悩み等について家庭・就学支援相談員が相談にのることもできるし、子ども同士の交流の場としても機能している。

#### **2) 担当職員へのインタビュー結果**

担当職員 6 名へのインタビューを行った。業務の経験年数は 3 年～7 年であり、うち 2 名は現在、生活保護受給世帯への指導等を行う現業員への指導監督

を行う査察指導員として勤務している。なお、各担当職員はそれぞれ地区担当が決まっており、2年で担当となっている地区が変更になる。

インタビューの内容については、主に以下の3つの観点を中心に整理を行う。

1. 学習支援事業への働きかけ、2. 学習支援事業および家庭・就学支援相談員とつながったことによるメリットとつながらなかったことによる子ども、保護者の状況について、3. 担当職員が必要と考える社会資源、他機関との連携

#### **(1) 学習支援事業への働きかけ**

前述したが、B市では中学3年生の子どもがいる世帯すべてに対して保護者と子どもに面談を行っており、その際学習支援事業についての説明をしているが、勉強を前面に出すと抵抗を示す場合もあり、学習支援事業の一環として行っているイベントへの参加を呼び掛けるなど、その入り口のハードルを下げることを意識した働きかけも行われていた。学習支援に関心を示した場合は、家庭・就学支援相談員につなぎ、子どもへの働きかけを行っている。

またある担当職員は、「貧困を連鎖させてはいけない」という思いから、中学3年ではなく入学時から、また小学生にも中学入学時は学習支援事業に参加するよう働きかけを行っている。

#### **(2) 学習支援事業および家庭・就学支援相談員とつながったことによるメリットとつながらなかったことによる子ども、保護者の状況について**

子どもの学習支援事業への参加の有無による子どもとその保護者についての担当職員の認識の変化について、整理を行っていききたい。

学習支援事業に子どもが保護者の同意のもと望んで参加することで、担当職員にとって子と親を含めた世帯の状況をより把握できると実感している。そして学習支援事業への参加が子どもと保護者との関係性の向上にもつながっている。例えば、以前と比較すると保護者からの職員への必要書類等の提出が早くなり、子どもが高校に入学することによる就職の幅が広がると思う保護者の声を聴くことも増えてくる。さらに、「将来的に」という話を聴くことも多くなるという。

また、学習支援事業につながったことにより、保護者に対し子どもの学習についての指導が不要となり、それに替わり今後どうするのかという話が子どもとともに見通しを持って考えられるようになったという話もあった。

子どもの学習支援事業への参加によって、その頑張っている様子を保護者に伝えることができるようになり、それが保護者との距離を縮める契機にもなっているという。同時に子どもとの関係性が密になり、子どもが保護者には言えない悩みを職員や家庭・就学支援相談員に話してくれることもあり、その世帯に関する総合的な情報量が増すことにより、その世帯へのアプローチの方法が

増えるとも感じている。

合わせて、子どもを想定して学校のことや将来のことを保護者がどのように考えているのかがわかると、保護者の、そしてその世帯の将来像を共に考えていくことができるようになるという。

さらに学習支援事業につながることで職員の訪問時も子どもがその場におり、ともに話ができるという話もあった。

子どもを通してその世帯の状況を把握できるメリットに加え、子どもの親に対する考えや生活保護制度を利用していることについての思い、また先ほども述べたが、子ども自身の将来への思いを聴くこともできるようになることのメリットは大きいようである。というのも、親から聞いている子ども像と子どもたち自身の語りはかなりのギャップがあることを職員は感じ取っており、子ども自身から情報を得られることで、子どもの目線で支援できるようになるという指摘もあった。

また、職員にとっては、学習支援事業に子どもが関わることにより、その担当である家庭・就学支援相談員とつながることで、子どもの相談先が増え、結果として複数の職員の目線でみることによって、その世帯への負担観が軽くなるのを感じるという。

学習支援事業に参加することによるその世帯との良好な関係性を構築できることについては、どの職員も共通して感じていることであった。

さらに学習支援事業に子どもが参加することによる子ども自身の変化については、将来何になりたいのかという気持ちを持っている場合が多いという印象を有している。

その一方、学習支援事業につなげることができなかった場合は、子どもに焦点を当てられず、訪問時も保護費のことなど保護者が中心となってしまう、子どもとの深いかかわりが持てないために、子どもに関する情報もほとんどが保護者から聞いた話となってしまう状況があるという指摘もあった。

### **(3) 担当職員が必要と考える社会資源、他機関との連携**

インタビューで得られた内容からは、学校との連携の必要性が多かった。生活保護業務担当部署と学校そして家庭との連携の必要性を感じつつ、学校と子ども世帯の状況の共有ができにくい現状があった。ただ、不登校傾向のある子どもについては、養護教諭からの連絡で情報共有ができたことがあったという。

学校には地区ごとに担当のスクールソーシャルワーカーが配置されているが、今までの業務のなかでつながりのある担当職員はいなかった。

ひきこもり傾向のある子どもに対してアプローチしてくれる外部の関係機関との連携を模索したこともあったが、当時は社会資源に関する知識と情報が十分でなく、できなかったという話もあった。

#### 4. 考察

以上、担当職員へのインタビュー内容について、3つの観点からの整理を行った。そこから共通して浮かび上がってくるのは、生活保護世帯への支援にあたり、子どもが学習支援事業につながることによるその後の世帯に対する支援の優位性である。

インタビュー結果からは、担当職員的生活保護業務遂行のメリットが多く語られた。生活保護受給世帯への支援にあたり、子ども支援、親支援に加え、少なくとも教育機関との連携は不可欠だろう。特に B 市の学習支援事業は高校在学年齢に相当する子どもたちも対象としており、中学を卒業し、高校入学後の中退予防及び卒業支援の役割も果たしている現状がある。

このような状況下で、子どもが学習支援事業に参加することによる評価はどうあるべきなのだろうか。

まずは、生活保護業務を担当する側からの指標があり、子ども自身が学習支援事業参加による指標があり、そして子どもが属する世帯の保護者に対しての指標を設定する必要があるように思う。

本稿では、担当職員へのインタビュー内容の整理を行ってきた。その範囲に限定してという条件付きだが、学習支援事業の成果を評価する指標として少なくとも、子どもが自分の将来の展望について語るができるようになるということが挙げられると思う。そこには学力が向上することによる高校進学に加え、卒業後の、将来の職業像をイメージすることのできる力も含んでいる。子どもの頑張りの結果の一つが高校合格であり、それが高校卒業後の進路の選択肢を広げることにもつながる。

だが、高校受験に際し、第一希望に合格したとか、受験に失敗したということは、指標に対し直接的な影響は及ぼさない。あくまでも、担当職員や家庭・就学支援相談員に加え、学習支援事業に集まる多様な学生や社会人に囲まれ、交わる中で、将来を見通す力が付いたかどうかということが重要になる。

生活保護受給世帯に限らず生活困窮世帯の子どもたちの学習理解の程度や自己肯定感の低さは様々な調査で明らかになっている<sup>3</sup>。子どもが自らの将来をイメージできるようになるには、まず自らの置かれている家庭の困窮状況への認識が前提にあるように思われる。それに加え、学習支援事業に参加することでボランティアとの関わりがある。勉強をしながら、また休憩時間等にボランティアから将来のことを聞かれ、思いを語ることもあるだろう。ただ、まずは子どもたちを丸ごと受け止め寄り添ってくれる学生や社会人との出会いの中で、子どもたちは自らの将来の大人像をイメージしていくのかもしれない。このように多様な大人に出会うことは、「働く」ということと無縁ではない。

生活保護受給世帯の保護者の状況は多様である。持病を抱え、子どもの教育への不安を感じつつも対応できずにいる親、自らの生い立ちから子どもの教育への関心が薄い親、心身面では健康であるが母子家庭で子どもが多いため保護を受給している親もいる。また生活保護を受給することによってスティグマを負わされていると感じ、子どもの学習支援事業への参加をためらう親などさまざまなことであることがインタビューでは語られていた。

担当職員の話からは、様々な事情で働くことのできない親元で育つ場合、「働く姿」や「働く」ことの意味を親から学ぶことができにくいという指摘もあった。

子ども自身は種々の困難を抱えている家庭の中にいるという状況を変えることはできないが、学習支援事業に参加することにより人間関係が広がり、多様な人生観を持った人たちとのかかわりを通して、自らの思考が現在から未来に向けて広がっていくことができるようになるという点が大切であると思われる。

学習支援事業は高校受験が終わることで終了なのではなく、高校入学後の中退予防及び卒業支援という役割も担っている。この点に関しては、高校入学後、子どもたちが継続して又は新たな就学・生活上の課題を抱えた際の支援の難しさが担当職員から語られている。高校が義務教育でないということも関連し、子どもたちが在籍している高校との連携の必要性を感じつつも、高校への直接的な働きかけや情報共有の有無をめぐって悩んでいる姿が見られた。高校卒業が社会への入り口になる子どもたちもいる。子どもたちが中学から高校へと在籍する場を移しつつも、継続的に将来のことを共に考えていくための支援のあり方も同時に問われている。

だが、子どもが自分の将来の展望について語るようになるという指標は子ども自身による事業評価のための指標にも共通するものであるといえるだろう。

担当職員の立場からは、もう一点、子どもが学習支援事業に参加することにより、その保護者に、そしてその世帯全体に対してどのような影響があったのかということを確認にする必要があると思われる。

その際、学習支援事業の評価を左右する事項として、まず子ども自身を含めそれぞれの世帯構成員一人一人の心理的安定が確保できているか否かについて問う必要があるだろう。その一翼を担うのが担当職員であるが、それに加え、家庭・就学支援相談員が重要な役割を担っている。担当職員は学習支援事業の場における子どもの様子を常に把握しているわけではないが、家庭・就学支援相談員はその場での様子を他の子どもたちやボランティアとの交流も含め把握している。担当職員は子どもの頑張っている様子を保護者にフィードバック

することで親自身も変わるのではという思いも語っている。

子どもたち自身が身に付ける必要があると考えられるのは、自らが置かれた現状を受け止め、その現実と「向き合うことのできる力」であり、これからの人生を多様な人との関係性のなかで自ら設計し、「生き抜く力」でもある。学習支援事業にはこのような役割を果たすことが求められていると考えられるが、参加した子どもたちはどのような経験を通したらこのような力を身につけることができるのか。その点については、学習支援事業が持つべき機能について改めて検証すべき課題であると考えられる。

学習支援事業の評価指標について改めて話を戻すが、事業評価の指標を示す際に、子どもに焦点を当てた場合、まず子どもたち一人一人の現状を把握するためのアセスメントが不可欠だろう。その際、子どもを取り巻く客観的な情報に加え、子どもたち自身によって語られた主観的な情報が必要になるだろう。そしてその後の到達点としての成果を設定することになるが、その際の評価軸をどのように明確化できるかという作業が必要になるだろう。

## 5. まとめにかえて

担当職員へのインタビューをもとに、学習支援事業を評価する際の指標について、子どもが自らの将来の展望について語るができるようになることと子どもが学習支援事業に参加することによる保護者とその世帯全体に対する影響を考慮すべきであることを指摘した。ただ、今回は詳細な分析を行うことができていない。

今後、インタビューを行った子ども（元参加者）と保護者へのインタビューの内容について、続けて整理を行う予定である。その際に、3者それぞれの立場からの学習支援事業への成果をどのような観点から行うべきなのか、インタビューの内容をもとに、条件としては限定されたものになると思われるが、検討していくことにしたい。

## 謝辞・付記

インタビュー調査にご協力いただきました B 市の生活保護業務担当職員の皆様に心からお礼申し上げます。

今回整理を試みたこの学習支援事業は、主として生活保護受給世帯を対象としたものである。だが現在 B 市では、生活保護世帯と生活困窮世帯の子どもを共に対象とする学習支援事業として再編成され、一体化した運営が行われている。そのため、対象となる子どもたちの家庭の生活困窮の程度やその置かれた状況は異なり、それぞれの世帯への子どもと保護者へのアプローチは生活保護

世帯のみの時と同一ではないはずである。だが属する世帯の経済状況による学習機会等の制限は、子どもたちのその後の人生のあり方に大きな影響を及ぼすことは確かである。

それぞれの世帯の状況に合わせた子ども・親支援にあたり、どのような指標をもってアプローチをしていくことが望ましいのか、その検証が強く求められていると考えている。またここでは取り上げなかったが、担当職員にとって学習支援事業への子どもの参加は、子ども理解や保護者との信頼関係構築にあたり、自らの業務のやり易さを導くことを実感している。担当職員間の経験値が異なる中で、特に経験の少ない職員に対して学習支援事業の有益さをどのように共有し、継承していくことができるのかということも問われていると思われる。

---

【注】

<sup>1</sup> 生活困窮者自立支援制度について、厚生労働省がその概要を示している。

([https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/jiritsu\\_leaflet\\_low\\_H2.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/jiritsu_leaflet_low_H2.pdf)(2020.03.01参照))

<sup>2</sup> 学習支援事業の実践形態についてまとめられたものとして以下のものがあり、事業立ち上げの経緯、事業内容、実施体制事業実績、事業効果等についてまとめられている。株式会社三菱総合研究所「『生活困窮世帯の子どもの学習支援事業』実践事例集(速報版)」平成27年1月

<sup>3</sup> 最近の調査結果としては、東京都受託事業として実施された以下のものがあげられる。この調査では生活困難層のなかでも特に困窮層で自己肯定感が低く、その特徴が16-17歳に示されていることや世帯別にみるとひとり親世帯の場合の自己肯定感の低さを指摘している。また、生活困難が子どもの学習意欲と学力にどのような影響を及ぼしているのかという点についても分析している。そこでは、生活困難層に所属する子どもは一般層と比較し、同じ時間の勉強時間であったものの授業の理解度が低いことが明らかにされている。首都大学東京 子ども・若者貧困研究センター「『子供の生活実態調査』詳細分析報告書」平成30年3月



# イタリアオペラにおけるヴェリズモの始まりについて

## The Beginning of Verismo in Italian Opera

渡邊寛智  
(保育学科)

キーワード：オペラ、ヴェリズモ、自然主義、イタリア

### 1. はじめに

イタリアオペラにおけるヴェリズモオペラの始まりは、1890年にローマ、コンスタンツィ劇場で初演されたピエトロ・マスカーニ Pietro Mascagni (1863-1945)作曲の《カヴァレリア・ルスティカーナ Cavalleria Rusticana》と言われている。そして、そのマスカーニの作品に触発されるようにルッジェーロ・レオンカヴァッロ Ruggero Leoncavallo (1857-1919)が作曲した《道化師 I Pagliacci》は、1892年にミラノ、ダル・ヴェルメ劇場で初演される。その2作品は、ヴェリズモオペラを代表する作品であり、今日でも世界中の歌劇場で2作品同時に上演され続けている。

このヴェリズモオペラが創作される前に、イタリアオペラを席卷していたのがジュゼッペ・ヴェルディ Giuseppe Verdi (1813-1901)であった。彼の最晩年の傑作である《オテッロ Otello》がミラノ、スカラ座で初演されたのは1887年である。ほぼ同じ時代に作曲が行われたにもかかわらず、マスカーニの《カヴァレリア・ルスティカーナ》はヴェリズモオペラの始まりと言われ、その後続くイタリアオペラの作曲家による作品にもヴェリズモオペラと呼ばれる作品がある。

ヴェリズモ (verismo) という言葉の意味は、真実主義、現実主義、写実主義と訳される。その語源は、本物の、真実の、実際の、といった意味のイタリア語の形容詞ヴェーロ (vero) から派生した言葉である。では、なぜヴェリズモオペラと言われるオペラ作品が創作されるようになったのか。

本研究では、まずヴェリズモ以前に活躍したヴェルディの中期作品から最晩年の作品における音楽とドラマの融合への試み、作品の題材における内容の変化に焦点を当てる。ここで言う「音楽とドラマの融合」とは、音楽的な制約によって、ドラマの進行が妨げられることなく、音楽とドラマが同時展開することを意味している。ヴェルディが最晩年に完成させた音楽とドラマの融合は、ヴェリズモオペラが創作された頃の作品であるマスカーニの《カヴァレリア・ルスティカーナ》、レオンカヴァッロの

《道化師》にどのような影響を与えたのかについて考察を行う。また、19世紀半ばにフランスでエミール・ゾラ Émile Zola (1840-1902) を中心に起こった自然主義文学がどのようにヴェリズモオペラに影響を与えたのか。ヴェリズモオペラと言われる作品にどのような題材が用いられているのかを、前述の2作品を取り上げて考察を行う。その上で、イタリアオペラになぜヴェリズモオペラと呼ばれる新たなスタイルのオペラ作品が誕生したのかを検証し、その始まりを明らかにする。

## 2. ヴェリズモ以前のイタリアオペラ

### 1) ヴェルディが試みた音楽とドラマの融合

19世紀のイタリアオペラは、ジュゼッペ・ヴェルディの時代と言える。ヴェルディはジョアキーノ・ロッシーニ Gioachino Rossini (1792-1868)、ヴィンチェンツォ・ベッリーニ Vincenzo Bellini (1801-1835)、ガエターノ・ドニゼッティ Gaetano Donizetti (1797-1848) が築き上げたイタリアオペラの形式を受け継ぎながら、《ナブッコ Nabucodonosor》(1842) 《エルナーニ Ernani》(1844) 《マクベス Macbeth》(1847) など、それまでの作曲家たちにはない新たなオペラ作品を世に送り出していた。ヴェルディの初期から中期までの作品では、カヴァティーナ=カバレッタ形式<sup>1)</sup>と呼ばれるイタリアオペラの因習的な形式などを用いて作曲が行われていたが、徐々にその作風は変化してゆく。ヴェルディは中期3部作と呼ばれる《リゴレット Rigoletto》(1851) 《イル・トロヴァトーレ Il trovatore》(1853) 《椿姫 La traviata》(1853) の中で新しい試みを行っている。

ロマン派によるイタリアオペラ作品の中で、アリアと呼ばれる登場人物が心情を歌う独唱曲ではカヴァティーナ=カバレッタ形式で作曲される場合が多い。しかし、ヴェルディは《リゴレット》の主人公リゴレットによって歌われる第1幕、第4曲のシェーナ〈Pari siamo (二人は同じだ)〉[N.4]と、第2幕で歌われる第9曲のアリア〈Cortigiani! (鬼よ、悪魔め!)〉[N.9]、またその娘であるジルダの第1幕、第6曲で歌われるアリア〈Caro nome (愛しい名は)〉[N.6]では、それまでの形式に囚われることのない新しいスタイルのアリアを創り出している<sup>2)</sup>。

《イル・トロヴァトーレ》においても新たな試みが見られる。それまでのオペラには序曲、もしくは前奏曲と言われる管弦楽による単独の楽曲がオペラ冒頭に配置されていた。ところが、《イル・トロヴァトーレ》では序曲や前奏曲が配置されておらず、前奏からフェランドのシェーナ(独唱)へと繋がって行く。《イル・トロヴァトーレ》では、登場人物のアリアの多くがカヴァティーナ=カバレッタ形式で書かれている。第4幕、第12曲のレオノーラのアリア〈D'amor sull'ali rosee (愛のため息よ、バラ

色の翼にのって)〉 [N.12]もカヴァティーナ＝カバレッタ形式で書かれているが、カヴァティーナとカバレッタの途中に置かれた経過部テンポ・ディ・メッツォ (tempo di mezzo) の部分「ミゼレーレ (哀れみたまえ)」が異様に拡大されている。通常のカヴァティーナ＝カバレッタ形式では見られない拡大された経過部テンポ・ディ・メッツォ (tempo di mezzo) の部分は、通常の形式を崩してもヴェルディが訴えたかった新たな作品のスタイルが浮かび上がったものと考えられる<sup>3)</sup>。

《椿姫》においてもヴェルディは新たな試みを行っている。第2幕中盤でヴィオレッタとジェルモンによって歌われる第5曲の2重唱〈Pura siccome un angelo (天使のように純粋な娘を)〉 [N.5]、息子アルフレードのために、息子との別れをヴィオレッタに要求する場面はかなりの緊迫感に満ちた場面である。ここでヴェルディは、登場人物の心理状況やストーリー展開に合わせて、テンポや主題を次々に変化させている。これまでの型通りの重唱ではなく、細かく緩急をつけることで音楽を停滞させることなく、音楽とドラマが同時展開して行く音楽の継続的な流れが仕組まれた新たなスタイルが生まれている。また、第8曲のアリア〈Addio del passato bei sogni ridenti (さらば過ぎ去り日)〉 [N.8]は、ヴィオレッタによって歌われるのだが、朗読とアリアという手法も当時としては斬新であり、この場面は演劇的要素を前面に打ち出した新たな場面と言える<sup>4)</sup>。

このように、ヴェルディは中期3部作と呼ばれる名作の中で、因習的な作曲手法から脱却し、新たなスタイルを構築しようとしていたのである。

## 2) 題材における変化

ヴェルディは音楽的な作風の変化だけではなく、作品として取り上げる題材においても変化が表れている。中期3部作までのオペラ作品の多くは、英雄的、貴族的な題材を扱ったものが多かった。しかし、《リゴレット》の主人公は、貴族を楽しませることを仕事とする道化師、劇中では卑しい存在として扱われているキャラクターである。また、《椿姫》の主人公であるヴィオレッタは娼婦であり、病を抱えながら純粋な青年と純愛をし、その青年のために愛を諦め、最後には不治の病で亡くなるという悲劇的なキャラクターである。中期の名作を生み出した頃のヴェルディは、それまでに扱わなかった題材を取り上げることで、自分と変わらぬ苦悩する人間の心理や感情を現実的に描くことに重点を置いていたのである。

## 3) 初演版《シモン・ボッカネグラ》が果たしたこと

1857年に、ヴェネツィアのフェニーチェ劇場で初演された初演版《シモン・ボッカネグラ Simon Boccanegra》は、ヴェルディがかつて経験したことのない失敗作となった。中期3部作で大きな成功を収め、その後パリ・オペラ座でも《シチリア島の晩

鐘 *Les vêpres siciliennes*》(1855) で成功を収めたヴェルディは、初演版《シモン・ボッカネグラ》でまた新たな試みを行ったのである。ヴェルディは、その試みを台本作家であるフランチェスコ・マリア・ピアーヴェ **Francesco Maria Piave** (1810-1876) に書いた 1856 年 9 月 12 日の手紙の中で次のように述べている。

今回は新しい試みとして、芝居の台本に音楽をつけるつもりなのです！<sup>5)</sup>

芝居の台本に音楽をつける、この試みが初演版《シモン・ボッカネグラ》の失敗を招いた。このオペラの主人公はジェノヴァの海賊の棟梁である平民のシモン・ボッカネグラ。この人物を中心に平民対貴族の構図でストーリーが展開されてゆく。その政治的な内容は複雑で、登場人物もシモン・ボッカネグラの娘であるマリア以外は全員男性であり、ヴェルディの作品の中でも暗く派手さのない作品となってしまったのである。しかも、タイトルロールであるシモン・ボッカネグラにはアリア（独唱曲）が 1 曲も書かれていなかった。あまりにも演劇的要素の強い斬新なこの作品は当時の聴衆に受け入れられることはなかったが、この冒険的とも言える音楽とドラマの融合の試みは、後にヴェルディが生み出す作品に活かされるのである<sup>6)</sup>。

#### 4) 最晩年で完成を見せた音楽とドラマの融合

初演版《シモン・ボッカネグラ》を作曲した後、ヴェルディは後期の名作である《仮面舞踏会 *Un ballo in maschera*》(1859) 《運命の力 *La forza del destino*》(1862) 《ドン・カルロス *Don Carlos*》(1867)、そして《アイーダ *Aida*》(1871) を作曲する。この時期の作品は、音楽的な都合によりドラマの中断がほとんどない作風となっている。

1871 年 12 月にエジプト、カイロで《アイーダ》が初演された同年 11 月に、ボローニャでリヒャルト・ワーグナー **Richard Wagner** (1813-1883) の《ローエングリン *Lohengrin*》(1850) がイタリア初演された。この公演で、ヴェルディは《ローエングリン》のスコアを持って客席で聴いていたのである。《ローエングリン》の評価を、ヴェルディはスコアに書き残している。そのメモには「全体の印象は平凡。音楽は美しく、明快なところには思想がある。劇は台詞と同じ早さでゆっくり進行しており退屈である<sup>7)</sup>」と書き記されている。この時期、イタリアではミラノを中心にスカピリャトゥーラ *scapigliatura* (蓬髪(ほうはつ)主義) と呼ばれる伝統から解放された自由奔放な考え方が芸術家たちの間で流行していた。イタリア人の音楽家、評論家たちの間でもワーグナーを讃え、ヴェルディを伝統的なことを踏襲するだけの作曲家として批判する者もいたのである<sup>8)</sup>。そのようにワーグナーを称賛し、ヴェルディを批判する

者もいたが、1872年2月に《アイダ》はスカラ座でイタリア初演され絶大な成功を収めるのであった。

《アイダ》を書き終えてから、ヴェルディはしばらくの間作曲の筆を置くことになる。この大きな原因は、信頼できる台本作家の不在であった。優れたオペラ作品には優れた台本作家が必ず存在している。その優れた台本作家が、ヴェルディに作曲意欲を抱かせるような台本を書き上げることができるのであった。ワーグナーに傾倒していたスカピリヤトゥーラの中に、後に《オテロ》の台本を書くことになるアリゴ・ボーイト Arrigo Boito (1842-1918)がいた。若き日のボーイトはワーグナーに傾倒し、一時ヴェルディとの仲が険悪になるほどであった。ボーイトは自ら台本を書き上げ、作曲も行うほどの才能に恵まれていた。ボーイトは、アミルカレ・ポンキエッリ Amilcare Ponchielli (1834-1886)の《ラ・ジョコンダ La Gioconda》(1876)の台本を手がけるなど台本作家としても活躍していたのである。

1879年、出版社のジューリオ・リコルディ Giulio Ricordi (1840-1912)が、ヴェルディにオペラを作曲させようと画策する。ヴェルディが最も敬愛する作家であるウィリアム・シェイクスピア William Shakespeare (1564-1616)の『オセロ Othello』(1602)の台本を不仲であったボーイトに書かせ、その台本をヴェルディに渡したのである。リコルディはボーイトの台本作家としての才能を見逃さなかった。そして、その台本を読んだヴェルディは、ボーイトの台本作家としての力量を認めるのであった。しかし、長期間作曲活動を休止していたヴェルディは、《オテロ》の作曲が思うように進まなかった。そこでリコルディは、ヴェルディとボーイトの関係性を向上させるために、初演版《シモン・ボッカネグラ》の改訂を提案する。ヴェルディとボーイトは限られた時間の中で部分的に改訂を行った。この改訂における特徴は、初演版で配置されていた前奏曲を削除し、新たに単独曲ではない前奏が配置され、音楽が中断する事なく登場人物が歌い始める手法を採用している。シモン・ボッカネグラの娘であるマリアのアリア（独唱曲）では、カヴァティーナ＝カバレッタ形式で書かれていたものをカバレッタが存在しない形に改訂した。登場人物が歌う旋律線も改訂が施され、装飾的な旋律線は影を潜め、技巧ではなく、歌い手の声そのもので表現しなければならない劇的な旋律線へと変化したのである。また、ボーイトはドラマの進行を効果的に進めるために1幕フィナーレの設定変更を行っている。この結果、ドラマの進行は音楽的な都合によって中断されることなく、より演劇的要素の強い改訂が音楽と台本に施されたのである。改訂版《シモン・ボッカネグラ》は、1881年3月21日にミラノ、スカラ座で初演され大きな成功を得ることになった。この改訂における音楽とドラマの融合はオペラ全編で実現することはなかったが、ヴェルディは最晩年の傑

作である《オテロ》《ファルスタッフ Falstaff》(1893)において、曲と曲の継ぎ目なども見受けられない完全な音楽とドラマの融合がなされたオペラ作品を完成させたのである。

### 3. ヴェリズモオペラの始まり

#### 1) ソンゾーニョ社によるオペラ作曲コンクール

ヴェリズモオペラの始まりの契機となったのが、1883年から出版社のソンゾーニョ社によって始められた新人オペラ作曲家を発掘するためのオペラ作曲コンクールである。ミラノの実業家であり出版社を経営していたエドアルド・ソンゾーニョ **Edoardo Sonzogno** (1836-1920) は、当時イタリア最大の音楽出版社であったリコルディ社に対抗しようとしていた。オペラ作曲コンクールの目的は、優れた新人オペラ作曲家を発掘し、その作曲家の作品を出版することや著作権などで利益を得るためであった。このコンクールの特徴は1幕物のオペラ作品を募集していたことである。当時のオペラは4幕程度で成り立っており、1幕物の短いオペラは珍しいものであった。また、オペラ作曲コンクールの最優秀作品を獲得した作曲家には、その作品を劇場で公演として披露するという特典が与えられた。オペラの公演には多額な費用がかかることを考えたソンゾーニョは、オペラを上演する費用抑えることを考えた上で、通常のオペラと比較すると短い1幕物のオペラを募集したのである<sup>9)</sup>。このオペラ作曲コンクールは、第1回のコンクールでジャコモ・プッチーニ **Giacomo Puccini** (1858-1924) の処女作である《妖精ヴィッリ **Le Villi**》(1884)が応募されたが入賞するには至らなかった(後にリコルディ社によって上演され大成功を収める)。1888年に第2回のコンクールが開催され、ヴェリズモオペラの始まりと言われるマスカーニの《カヴァレリア・ルスティカーナ》が最優秀作品に選ばれるのである。

#### 2) ヴェリズモ文学の題材を扱ったオペラの始まり

##### (1) 《カヴァレリア・ルスティカーナ》

《カヴァレリア・ルスティカーナ》の原作は、ジョヴァンニ・ヴェルガ **Giovanni Verga** (1840-1922) 原作の同名小説『カヴァレリア・ルスティカーナ』である。この原作は、1880年3月に『ファンフッラ』誌で発表され、戯曲としても1884年1月にトリノのカリニャーノ劇場で初演が行われ成功を収める<sup>10)</sup>。この戯曲を観劇したマスカーニは、《カヴァレリア・ルスティカーナ》の作曲を考えるのである。オペラ作曲コンクールの締め切りに間に合うように、台本作家であるジョヴァンニ・タルジョーニ = トツツェッティ **Giovanni Targioni-Tozzetti** (1863-1934) は友人であるグイード・メナッシ **Guido Menasci** (1867-1925) の協力を得て台本を完成させた。マスカーニは当

初、《グリエルモ・ラトクリフ Guglielmo Ratcliff》(1895)というハイネ原作のオペラ作品を1幕に改作して応募しようとしていたが、《カヴァレリア・ルスティカーナ》をコンクール作品として提出したのである<sup>11)</sup>。《カヴァレリア・ルスティカーナ》は、前述の通り1890年にローマ、コンスタンツィ劇場で初演され大成功を収めた。

この『カヴァレリア・ルスティカーナ』というヴェルガによるヴェリズモ文学の題材は、これまでのオペラ作品にはない題材であった。その内容は、シチリア島のとある村で、トゥリッドゥという若者が恋人のローラと結婚の約束をしていた。しかし、トゥリッドゥが兵役で戦争に行っている間に恋人のローラは村の馬車屋のアルフィオと結婚してしまうのである。彼女のことを忘れられないトゥリッドゥであったが、その思いを打ち消すように別の女性であるサントウツァに思いを寄せる。ところが、それを知ったローラは邪魔するようにトゥリッドゥに近づき不貞を働くのである。その不貞をサントウツァはあろうことかローラの夫であるアルフィオに告げ口する。その結果、トゥリッドゥとアルフィオはカヴァレリア・ルスティカーナ(田舎騎士道)に従って決闘を行う。その一部始終を見ていた村人の一人が「トゥリッドゥが殺された！」と叫びながら村人たちに訴え出たところで物語は幕を閉じる。

このような、愛憎劇はこれまでのオペラ作品にも取り上げられていた。しかし原作がヴェリズモ作品によるオペラは、この《カヴァレリア・ルスティカーナ》が初めてであった。

## (2) 《道化師》

《道化師》は、レオンカヴァッロによって作曲され、1892年にミラノ、ダル・ヴェルメ劇場で初演された。このオペラはレオンカヴァッロが《カヴァレリア・ルスティカーナ》の成功を見て、それに触発されるように作曲することを思い立った作品である。《道化師》は、1幕物のオペラとして構想されていたが、内容を明確にするために2幕物として作曲されることになった。台本はレオンカヴァッロが自ら作成し、5か月ほどで作品を完成させた。その作品をソンゾーニョ社が買い取り、1892年に初演され大成功を収めたのである<sup>12)</sup>。

この《道化師》における題材もまた、これまでのオペラ作品には見受けられない内容であった。その内容は、南イタリアのある村に旅回りの一座が到着するところから始まる。さして娯楽もない村人たちにとって、その一座の興行は待ちに待ったものであった。村の人々に囲まれながら座長のカニオは自らが出演する公演の宣伝を行う。彼の妻は、看板女優のネッダであった。そのネッダに心を寄せるのが座付きの役者であるトニオ。村人たちの前でトニオはネッダに近づこうとするが、それに気づいたカニオが平手打ちを喰らわせ、妻に手を出す者は酷い目に合うと警告を与える。美しきネ

ッダはその様子を見て不安になる。その理由は、ネッダは村の青年であるシルヴィオと恋仲であったからだ。人気のいなくなったところにシルヴィオが現れ、ネッダに2人の愛が本物であれば村から去ろうと迫る。トニオはその様子をカニオに知らせ、カニオはネッダとシルヴィオが駆け落ちの約束をするところを目撃する。激怒したカニオは相手の名前を言えとネッダに問いたすが何も答えようとしなない。さらにネッダに迫るカニオであったが、座付き役者のペッペに、芝居を見るために村人が集まっているから準備をしないとまずいことになるかと告げられる。カニオは、道化役の衣装を着けながら、こんな時に芝居の支度をしなければならないのかと独り嘆く。人々が集まったところで芝居が始まる。その芝居は、妻が浮気をするという話で、妻役をネッダが演じ、カニオが夫役を演じた。劇中で浮気相手の男と交わす妻の言葉が、先刻実際に聞いた言葉と変わらないことでカニオは心を取り乱してゆく。カニオは出番となり芝居を演じていたのだが、怒りのあまり道化役なのか、自分自身なのか冷静さを失ってゆく。カニオはネッダに舞台上で事の真意を問いたすが、ネッダも役を忘れてそれを拒絶する。観客は迫真の演技であると勘違いしてその芝居に熱狂する。やがて、怒り狂ったカニオはネッダをナイフで刺す、それを制止しに現れたシルヴィオも刺し、観客も芝居でないことに気づき大混乱になる。すべてが終わったと悟ったカニオは、観客に向かって「喜劇は終わったのです！」と告げて幕が閉じる。

このレオンカヴァッロが創作したオリジナルのストーリーは、彼の父親が判事を務めていたときに、実際に取り扱われた事件をヒントにして考えられたものである。ヴェリズモ作家による原作ではないが、やはりその内容は《カヴァレリア・ルスティカーナ》と同様に庶民的な主人公が悲劇的な結末を迎えるものである。

#### 4. ヴェリズモ文学の影響

##### 1) 文学におけるヴェリズモ

文学におけるヴェリズモは、19世紀末にフランスでエミール・ゾラを中心に発生した自然主義文学の影響を受けて、イタリア南部で始まった真実主義による文学作品のことである。代表的な作家として、ルイージ・カプアーナ Luigi Capuana (1839-1915)、ジョヴァンニ・ヴェルガなどが挙げられる。ヴェリズモ作品の特徴は、庶民を主人公とし、日常生活を舞台に抑制のきかない行動が悲劇的結末をもたらす過程をリアルに描く、というものである<sup>13)</sup>。

##### 2) ヴェリズモオペラの始まりにおける題材

ヴェリズモオペラではどのような題材が用いられているのだろうか。まず、《カヴァ



レリア・ルスティカーナ》では、前述の通りヴェルガの原作によるもので、ヴェリズモの文学作品が題材として用いられている。主人公であるとトゥリッドゥは兵役に行かなければならない庶民であり、抑制のきかない行動から命を失う悲劇的な結末を迎える過程が生々しく描かれている。また、オペラ化されることはなかったが、《カヴァレリア・ルスティカーナ》の原作を書いたヴェルガは、プッチーニがオペラ化を考えていた『ルーパ（牝狼）La Lupa』（1880）という作品も残している。その作品は『カヴァレリア・ルスティカーナ』よりもあまりに強烈すぎたため、プッチーニは作曲を断念したと考えられている<sup>14)</sup>。《道化師》は、ヴェリズモ作家による原作ではないが、内容的には庶民的な題材であり、抑制の効かない行動で主人公であるカニオが悲劇的な結末を迎えるという点では共通している。作曲者であるレオンカヴァッロは《カヴァレリア・ルスティカーナ》に刺激を受け、ヴェリズモ文学的な内容を持つ台本を自ら作成したのである。

## 5. ヴェリズモオペラにおける音楽とドラマの融合

マスカーニが作曲した《カヴァレリア・ルスティカーナ》における音楽とドラマの融合はどのようになっているのだろうか。まず、オペラの冒頭には単独の序曲、前奏曲は配置されておらず、前奏からトゥリッドゥが歌うシチリアーナ（独唱曲）へと続くスタイルである。前奏からシチリアーナの間には終止線が書かれずに音楽は途切れることなく連続している。しかし、全幕を通して終止線が書かれ、音楽が中断する箇所がいくつか存在している。だが、これはナンバーオペラ<sup>15)</sup>のように楽曲ごとの区分ではなく、ある程度大きな区分ごとに終止線が書かれていることから、音楽の中断ではなく、音楽上の間（ま）と捉えることも可能である。一方で、ヴェルディの最晩年の作品である《オテロ》の場合、幕の中には終止線がどこにも書かれておらず、音楽は中断することなくドラマと共に連続するスタイルとなっている。これはレオンカヴァッロの《道化師》でも同じスタイルが採用されている。《道化師》は、プロローグ、1幕、間奏曲、2幕で構成されている。幕の途中で終止線が書かれているのは2幕の劇中劇が始まる前の1カ所のみである。この終止線は、劇中劇の始まりという言わば仕切りのような終止であり、理にかなったものである。他の部分は、ヴェルディの《オテロ》と同様に音楽とドラマが中断しないスタイルとなっている。

ヴェルディは、イタリアオペラにおいて音楽とドラマの融合を完成させた。その手法は、《カヴァレリア・ルスティカーナ》《道化師》にも取り入れられており、ヴェリズモオペラの始まりにも影響を与えていると言える。また、イタリアオペラの作曲家ではないが、ドイツの作曲家であるワーグナーの存在も忘れてはならない。1871年にボ

ローニャで行われたワーグナーの《ローエングリン》のイタリア初演以降、イタリアでもワーグナーの人気が高まることになる<sup>16)</sup>。その人気の勢いは凄まじく、イタリアの若き音楽家たちの中にもワーグナーを崇拜する者が現れた。ヴェルディのようにイタリアオペラを基盤にオペラを作曲するのではなく、ワーグナー的な作風に憧れる音楽家も少なくなかった。ワーグナーもまたヴェリズモオペラの始まりに影響を与えた作曲家と言える。

## 6. まとめ

本研究では、ヴェリズモオペラが創始される以前にイタリアオペラを席卷した、ヴェルディの中期 3 部作以降の作品に焦点をあてるところから考察を行った。ヴェルディは、ロッシーニ、ベッリーニ、ドニゼッティが築き上げたイタリアオペラの形式を継承しながらも、中期 3 部作とよばれるオペラ作品でそれまでの形式からの脱却を図ろうとしていた。それまでのオペラ作品に取り上げられることがなかった題材を扱うことで、人間の本質的な心理や感情を作品の中で描くことに成功したのである。この成功の後、ヴェルディは初演版《シモン・ボッカネグラ》で冒険的とも言える「芝居の台本に音楽をつける」試みを行うが、演劇的要素の強すぎる作品は当時の聴衆に受け入れられることはなかった。しかし、この冒険的な挑戦は後期作品への布石となり、音楽とドラマの融合は後期作品において飛躍的な進化を遂げるのである。その結果、ヴェルディは最晩年に《オテロ》と言う傑作で完全に音楽とドラマの融合を果たすのである。このヴェルディが築き上げた音楽とドラマの融合、人間の本質的な心理や感情を劇的に描く手法は、ヴェリズモオペラの作品にも影響を与えることになる。

ヴェリズモオペラが誕生したきっかけは、ソンゾーニョ社が行った 1 幕物のオペラ作曲コンクールである。マスカーニは、そのコンクールに応募する前に、当時好評を博していたヴェリズモ文学を原作とした戯曲『カヴァレリア・ルスティカーナ』を見た。その舞台を見たことでマスカーニはイタリアオペラで初めてヴェリズモ文学を題材として扱った歌劇《カヴァレリア・ルスティカーナ》を作曲するのである。その《カヴァレリア・ルスティカーナ》の成功に触発されたレオンカヴァッロは、ヴェリズモ的な内容を持つオリジナルのストーリーを考え、自ら台本を書き、わずか 5 か月で作品を完成させ成功を収めるのである。この 2 つの作品は、イタリアオペラにおける新たな時代を切り開いた作品と言える。なぜなら、ヴェルディが最晩年に作曲を行った《オテロ》によって、イタリアオペラはロマン派的な作風による極みに達していたのである。その後続く作曲家たちは、同じような表現方法ではなく、極めて劇的な表現方法を持たなければ世に出ることが叶わなかったのである。その表現方法の新

たな手段として真実主義によるヴェリズモ文学作品の題材が用いられ、より劇的な内容を持つオペラ作品が生み出されることに繋がったのである。

イタリアオペラにおけるヴェリズモの始まりとは、ヴェルディによってイタリアオペラにおける音楽とドラマの融合が完成されたスタイルとして確立されていたこと、ソンゾーニョ社によって新人発掘のオペラ作曲コンクールが行われていたこと、ヴェリズモ文学による真実主義的な表現方法がイタリアオペラに用いられるようになったこと、これらの3つの要素が重なったことでイタリアオペラにおけるヴェリズモが誕生することになったのである。

### 【注】

- 1) 前半のカヴァティーナはゆったりしたテンポで美しい旋律を歌い上げ、後半のカバレッタでテンポが速くなり技巧的な歌を聴かせる2つの曲から成る形式
- 2) 渡邊 (2018) p. 12
- 3) 渡邊 (2018) p. 18
- 4) 渡邊 (2018) p. 22
- 5) 小畑 (2015) p. 15
- 6) 渡邊 (2018) p. 30
- 7) タロツツイ (1992) p. 138
- 8) 小畑 (2004) p. 148
- 9) 南條 (2004) p. 25
- 10) 河島 (2018) p. 253
- 11) 小瀬村 (2011) p. 124
- 12) ジラルディ (2010) p. 436
- 13) 水谷 (2015) p. 240
- 14) 辻 (2014) p. 34
- 15) 複数の楽曲から成り立つオペラ、それぞれの楽曲に番号が振られているのでナンバーオペラと呼ばれている。
- 16) 水谷 (2015) p. 239

### 引用・参考文献

- 小畑恒夫 (2004) 「作曲家◎人と作品シリーズ ヴェルディ」音楽之友社  
小畑恒夫 (2015) 「ヴェルディの手紙を読む 作品編 (25)」『日本ヴェルディ協会会報』36: 6-16 日本ヴェルディ協会

岸純信 (2014) 「オペラは手ごわい」 春秋社  
小瀬村幸子 (2013) 「オペラ対訳ライブラリー ヴェルディ オテッロ」 音楽之友社  
小瀬村幸子 (2013) 「オペラ対訳ライブラリー マスカーニ カヴァレリア・ルスティカーナ レオンカヴァッロ 道化師」 音楽之友社  
ジョヴァンニ・ヴェルガ (2018) 「カヴァレリア・ルスティカーナ」 河島英昭訳 岩波書店  
スタンリー・セイディ編 (2010) 「新グローヴオペラ事典」 白水社  
高橋進、村上義和 (2018) 「イタリアの歴史を知るための 50 章」 明石出版  
ジュゼッペ・タロツィ (1992) 「偉大な老人 (評伝ヴェルディ)」 小畑恒夫訳 草思社  
辻昌宏 (2014) 「オペラは脚本から」 明治大学出版会  
南條年章 (2004) 「作曲家◎人と作品シリーズ プッチーニ」 音楽之友社  
渡邊寛智 (2018) 「《シモン・ボッカネグラ》改訂における音楽とドラマの融合に関する研究」 京都市立芸術大学

#### 参考楽譜

Leoncavallo, Ruggero. 1906. *I Pagliacci Vocal Score*. Schirmer: New York  
Mascagni, Pietro. 1891. *Cavalleria Rusticana Vocal Score*. Milano: Sonzogno  
Verdi, Giuseppe. 2006. *Otello Vocal Score*. Milano: Ricordi  
Verdi, Giuseppe. 2001. *Rigoletto Vocal Score*. Milano: Ricordi  
Verdi, Giuseppe. 1992. *Simon Boccanegra Vocal Score*. Milano: Ricordi  
Verdi, Giuseppe. 2006. *La Traviata Vocal Score*. Milano: Ricordi  
Verdi, Giuseppe. 2005. *Il Trovatore Vocal Score*. Milano: Ricordi

# 声楽分野における社会貢献活動（Ⅰ）

## Social Contribution Activities in the Vocal Field（Ⅰ）

渡邊寛智  
（保育学科）

キーワード：声楽、社会貢献、演奏、合唱、指揮

### 1. はじめに

声楽分野における社会貢献活動には様々な活動がある。地域の演奏会に出演して歌を歌うこと、地域の方々、地域の合唱団の方に向けて声楽的な指導を行うこと、地域の演奏会を企画、構成、演出を行うなどの活動が挙げられる。そこで、筆者が本学に着任した2018年度から2019年度までの2年間の取り組みを項目ごとに分けて、声楽分野における社会貢献活動について報告をする。

### 2. 声楽演奏における社会貢献活動

声楽分野における社会貢献活動にはどのような活動があるのか。ここでは、近年筆者が参加した演奏会について項目ごとに報告する。

#### 1) 生田春月を歌う ～豊かな抒情への世界へ～

2018年9月22日に米子市淀江文化センターさなめホールで行われた演奏会「生田春月を歌う ～豊かな抒情の世界へ～」に出演した。この演奏会は、米子市出身の詩人生田春月（1892-1930）の顕彰活動に取り組んでいる「春月会」（上田京子代表）が活動の一環として主催する演奏会である。春月会の上田代表による生田春月の解説、また詩の朗読とその詩によって作曲された歌曲を発表する会であった。生田春月の歌曲以外にも、生田春月と親交のあった島崎藤村（1872-1943）、北原白秋（1885-1942）による詩によって作曲された歌曲もいくつか演奏された。詩の朗読は、NHK文化センター米子朗読教室の矢末美智子氏、野口愛子氏が行い、演奏は鳥取短期大学名誉教授の白石由美子先生と筆者で行った。

生田春月は明治25年に米子に生まれ、大正時代に活躍した詩人である。16歳で上京し、生田長江（1882-1936）の書生となり文学の道に進むことになる。その後『靈魂の秋』『感傷の春』などの詩集を出版し、詩人としての地位を確立した。生田春月が活躍した同時代の大正時代の作曲家から平成の作曲家まで、幅広い世代の作曲家

が生田春月の詩を用いて作曲している。当然ながら、その音楽の曲調は童謡・唱歌のように親しみやすいものから現代的で複雑な構成で音楽が成り立っているものまで実に様々な楽曲が存在している。一人の詩人による詩を、時代を超えて多くの作曲家が作曲を行うということは大変珍しいことである。一般的に多く見受けられるのは北原白秋、山田耕筰（1886-1965）のように同じ世代の詩人、作曲家による作品が多い。しかし、生田春月の詩は年代を超えて作曲され続けているのである。生田春月の詩は、感傷的で暗い一面があるもののどこか甘美な部分も持ち合わせた独特の世界観を持っている。その独特な世界観が時代を超えて作曲されている理由だと考える。

筆者自身も生田春月の詩による歌曲作品を歌うことは初めてであった。様々な年代によって作曲された多くの作品を演奏することは、それぞれの時代の作曲家たちによる音楽に自分の演奏法を当てはめなければならないので難しい部分もあった。だが、様々な世代による作曲家の作品は音楽の方向性が全く異なる訳ではなく、作曲家によって技法は異なるものの、生田春月の詩による同じ世界観を持ち合わせた音楽になっていることに気づかされたのである。生田春月の詩による歌曲作品は、一般的に知られている作品とは言えない。筆者と同様に当日来場された方も初めて聴くという方が多かった。山陰地方出身の詩人、生田春月の詩による歌曲を朗読や歌で披露することで、多くの人に生田春月の詩の魅力や時代を超えた作曲家たちの素晴らしさを伝えることができたと考える。なお、この演奏会の様子は日本海新聞2018年9月23日の記事として掲載された（図1）。



図1「日本海新聞」2018年9月23日掲載「生田春月の世界に酔う」

## 2) 県民による“第九”2018 米子公演

ルートヴィヒ・ヴァン・ベートーヴェン Ludwig van Beethoven (1770-1827) の第九交響曲は、国内で年末になると全国各地で演奏されている。テレビなどのメディアからも年末になると流れてくる日本人に最も親しまれている交響曲である。

ベートーヴェンの第九交響曲は、1824年にウィーンで初演されたその名の通りベートーヴェンの9作目の交響曲である。それまでの交響曲は管弦楽だけによる演奏であったが、ベートーヴェンはこの交響曲で初めて人の声を交響曲に取り入れたのである。第4楽章にソプラノ、アルト、テノール、バリトン（もしくはバス）の4人のソリストと大合唱によって、フリードリヒ・フォン・シラー Friedrich von Schiller (1759-1805) の「歓喜に寄す」の詩が歌われる。ただし、バリトンによって歌い始められる有名な1節、「おお友よ、このような旋律ではない！（O Freunde, nicht diese Töne!）」はシラーの原詩にはなくベートーヴェンが考えたものとされている。

山陰地方でも年末になると島根、鳥取の両県で第九交響曲の演奏会が毎年のように行われている。筆者もこれまでに第九交響曲のソリストを務めたことから、2018年11月25日に米子市で行われた第九演奏会にバスソリストとして出演した。鳥取県では昭和60年に行われたわかとり国体でベートーヴェンの第九交響曲が披露され、その年から毎年第九演奏会が行われている。2018年の演奏会では、指揮者に東京ユニバーサルフィルハーモニー管弦楽団の常任指揮者である松岡究氏を迎え、オーケストラと合唱は県内外の演奏者の方が務めた。また、ソリストはソプラノに寺内智子氏（鳥取オペラ協会）、アルトに三宮美穂氏（東京二期会）、テノールに澤崎一了氏（藤原歌劇団）、バリトンを筆者が務めた。なお、この演奏会の紹介文が2018年11月17日の日本海新聞に掲載されている（図2）。

地方における第九演奏会は、多くの地域の演奏者によって成立している。演奏者は演奏会に向けての練習など、第九演奏会の成功のためにたくさんの人々が貴重な時間を割いて集うのである。そこには、第九交響曲がもたらしたと言える独特の音楽文化が存在している。シラーの歌詞に「すべての人は兄弟となる（Alle Menschen werden Brüder）」とあるが、ベートーヴェンの第九交響曲が持つ力が人々を音楽の絆で結び付けているのである。そのソリストとして参加できることは大変光栄なことであり、今後も社会貢献活動の一環としてこれからも継続的にやりたい活動の一つである（図3）。

# ぶか

## 人類の喜び、 人間愛に思いを

3年ぶり「県民による第九米子公演」 25日

3年ぶりの第九米子公演。苦難を乗り越えようと奮闘している。気が近づくように、今回は、ウエルディ作曲の歌劇「ナブッコ」より、序曲と第三幕第2場ヘブライの捕虜たちの合唱「行け、わが思いよ、黄金の翼に乗って」を演奏します。

この合唱曲は、とらわれの身にあっても祖国を思う心と、思いをはせるのも、意欲深い、奏いたしますので、ぜひとも足をお運びください。

指揮は30年近くもの間、鳥取県のオーケストラやオペラを指揮され、その音楽性の質の高さと指導力に定評のある米子市公衆ホール、松岡先生をお迎えして、前売り一般2千円(当日5000円増)、高校生以下千円。新旧交えたリストの音、新田交えたリストの音、住の寺内智子さんと渡邊寛智(31)1266、第九米子さんの演奏に期待が寄せられ、公演推進委員会事務局。

図2 「日本海新聞」2018年11月17日掲載「人類の喜び、人間愛に思いを」



図3 2018年11月25日「県民による“第九”2018米子公演」



### 3) 岡山フィルハーモニック管弦楽団ニューイヤーコンサート

モーツァルト作曲歌劇《フィガロの結婚》演奏会形式

岡山フィルハーモニック管弦楽団は、1992年に設立されたプロの演奏家によるオーケストラである。岡山シンフォニーホールを拠点に定期演奏会を開催しており、国内外から著名な指揮者、ソリストを招いている。2013年からは、ベルリン・フィルハーモニー管弦楽団の元首席オーボエ奏者で指揮者のハンスイェルク・シェレンベルガー氏を首席指揮者に迎え、質の高い音楽を聴衆に届け続けている。

毎年元旦に行われるウィーンフィルハーモニー管弦楽団のニューイヤーコンサートと同様に、世界各地で様々なオーケストラがニューイヤーコンサートを開催している。岡山フィルハーモニック管弦楽団も、毎年1月にニューイヤーコンサートを開催している。2018年のニューイヤーコンサートから、プログラムの後半にコンサート形式でオペラのハイライト公演が上演されている。2018年はモーツァルト作曲の歌劇「魔笛」が上演され筆者はザラストロ役を演じた。2019年1月20日に行われたニューイヤーコンサートでは、同じくモーツァルト作曲の歌劇「フィガロの結婚」が上演されバルトロ役を務めた。タイトルロールであるフィガロ役には昭和音楽大学准教授の柴山昌宣氏、その恋人であるスザンナ役はウィーン在住の森野美咲氏が務め、国内外から優れた歌手が集まり演奏会に花を添えた（図4）。



図4 岡山フィルハーモニック管弦楽団ニューイヤーコンサート2019 右端が筆者

この演奏会では、オーケストラの前側に小さな舞台が設けられており、その場所で机、椅子などの小道具を用いながら衣装を着て、お芝居をしながら歌を歌うスタイルであった。数日の間に指揮者、コンサートマスター、歌手と打ち合わせをし、本番を迎えなければならない。タイトなスケジュールであるが、狭い空間での効率的な芝居の仕方、演出法など、優れた共演者から学ぶことは多く、学んだことを大学の授業や地域の演奏会などに取り入れることが可能であると感じられた。

#### 4) ひろしまオペラルネサンス公演モーツァルト作曲歌劇《魔笛》

ひろしまオペラルネサンスは、公益財団法人広島市文化財団が主催しているオペラ公演である。著名な指揮者、演出家、広島交響楽団によってレベルの高いオペラ公演が毎年のように上演され続けており、西日本でも屈指のオペラ公演と言われている。2019年9月28日に行われたモーツァルト作曲の歌劇《魔笛》公演では、指揮者に神奈川フィルハーモニー管弦楽団常任指揮者である川瀬賢太郎氏、演出家に藤原歌劇団など日本の主要なオペラ作品の演出を手掛けている岩田達宗氏を迎え、地方とは思えないレベルの高いオペラ公演が行われた。また、キャストは広島、関西、関東から優れた歌手が集められた中で、筆者はオペラを中心人物であるザラストロ役を演じた（図5）。



「ひろしまオペラ・音楽推進委員会」

図5 ひろしまオペラルネサンス公演モーツァルト作曲歌劇《魔笛》写真中央が筆者

なお、この公演評が2019年の「音楽の友」12月号に掲載されている(図6)

Concert Reviews

**オペラ/声楽** ひろしまオペラハウス  
モーツァルト《魔笛》  
9月28日・JMSアステールプラザ

2曲目の「交響曲」の第1楽章は、冒頭の低弦楽器群の効果で、不安感や激しさも上手く表出され、雄大な起伏のある進行だった。第2楽章は、速いテンポでも色彩が豊かで勢いや力強さがあり、変化に富んだ展開で第3楽章は、ゆっくりとした旋律線に美しい叙情性があり、音の重なりや強弱にも音楽の深さを感じさせていた。第4楽章は、喧騒や賑やかさが華やかで明るく、さらにはその流れに繊細な表情も見せていた。変化にも優れ高揚感もあり壮大な盛り上がりで曲を締めくくっていた。

●川瀬賢太郎(指揮)、岩田達宗(演出)、渡邊賢督(サラストロ)、田坂蘭子(夜の女王)、須澤賢臣(タミーノ)、原田幸子(パミーナ)、佐藤由基(パバゲーノ)、山下裕子(パバゲーナ)、福西仁(モノスタース)、他、広島交響楽団 ひろしまオペラハウス 合唱団

タミーノは、気品のある動きや上品な歌唱での表情に深みがあり、パミーナの歌唱力や演技も優れたものだった。パバゲーノは、声量も豊かで台詞回しもよく、陽気な自然児を活発な動きで演じていた。パバゲーナも歌唱や動きに個性が光り、モノスタースは、悲哀や嫉妬の表情に優れ、次第に孤立を深めていた。夜の女王は、美しく存在感があり、パミーナとの親子の愛、憎悪、2幕での狂乱と変化に富んだ役を熱演していた。サラストロは、威厳のある堂々とした歌唱と演技で存在感が感じられ、長い台詞に言葉の重みや葛藤も感じさせていた。3人の侍女や童子もその役割を理解した歌唱と演技でオペラ自体を引き締めていた。合唱の質も高く、キャスト一人ひとりの声質のよさや声量、それに演技力の高さ

●川瀬賢太郎(指揮)、岩田達宗(演出)、渡邊賢督(サラストロ)、田坂蘭子(夜の女王)、須澤賢臣(タミーノ)、原田幸子(パミーナ)、佐藤由基(パバゲーノ)、山下裕子(パバゲーナ)、福西仁(モノスタース)、他、広島交響楽団 ひろしまオペラハウス 合唱団

タミーノは、気品のある動きや上品な歌唱での表情に深みがあり、パミーナの歌唱力や演技も優れたものだった。パバゲーノは、声量も豊かで台詞回しもよく、陽気な自然児を活発な動きで演じていた。パバゲーナも歌唱や動きに個性が光り、モノスタースは、悲哀や嫉妬の表情に優れ、次第に孤立を深めていた。夜の女王は、美しく存在感があり、パミーナとの親子の愛、憎悪、2幕での狂乱と変化に富んだ役を熱演していた。サラストロは、威厳のある堂々とした歌唱と演技で存在感が感じられ、長い台詞に言葉の重みや葛藤も感じさせていた。3人の侍女や童子もその役割を理解した歌唱と演技でオペラ自体を引き締めていた。合唱の質も高く、キャスト一人ひとりの声質のよさや声量、それに演技力の高さ

この複雑な人間模様を見事に演じたと見えるだろう。

オペラの流れや、音楽の崇高さをも理解した演出は、人の心の中の光と闇、矛盾や苦悩までも丁寧に描き、男女の愛、家族の愛の素晴らしさだけでなく、主人公たちを傷つけるような愛も、上手く表現している。

●以上、日比野章彦

**オーケストラ**  
九州交響楽団(第378回)  
10月11日・アクロス福岡●広上淳一(指揮)、豊嶋泰嗣(ヴァイオリン)、ジャン・チャクムル(ロベール)、ヴェルティ(歌劇シチリア島の夕べの祈り)序曲、シヨバノ「ピアノ協奏曲第一番」、ベルリオーズ「交響曲イタリヤのハロルド」  
広上は3年ぶりの定期登場。ヴェールで覆われたふわりとした音色の弦で始まり、この質感が公演最後まで特徴的であった。音色の多彩さや躍動の点では、木管楽器との相性のよさを感じさせる指揮者だ。協奏曲は浜松国際ピアノコンクールで優勝したばかりの新人との共演。チャクムル独特の緩急法に驚かされた。高音域などチェリストのような音色の妙もあるが、むしろ自由だが奔放ではないうねりでフレーズの波を作っていく弾きぶりが個性的。それゆえ最初はオーケストラとの間に距離が感じられたが、次第に両者は一体化していった。桂冠コンサートマスターを迎えたベルリオーズでは、ハープと融合した冒頭をはじめ、ハロル

図6 「音楽の友」2019年12月号 コンサートレビュー

今回のオペラの公演では、声楽的な技術、舞台での表現方法など、自己の研鑽を積むことができる貴重なオペラ公演であった。この本質的な声楽技術、表現法を磨くことは、歌うこと、表現することの本質を大学の授業では学生に、また講習会などでは地域の方々に伝えることができる。なお、この演奏会の講評が「音楽の友」2019年12月号に掲載されている(図6)。

### 3. 合唱・声楽指導、地域の演奏会の企画や構成における社会貢献活動

合唱、声楽に関する指導、および地域の演奏会の企画、構成、演出も声楽分野における社会貢献活動の中に必要とされる活動である。ここでは3つの事例を報告する。

#### 1) 島根県立大学松江キャンパス公開講座「椿の道アカデミー」

島根県立大学松江キャンパスでは、一般の方々に向けて公開講座「椿の道アカデミー」が開かれている。専任の教員をはじめとして外部からも講師を招聘し、それ

ぞれの専門性を活かした公開講座が開講されている。筆者は、2017年度から講師を務めている。地域の方々に大学に招いて「声を出してうたってみよう！」と題したわかりやすい発声講座、わらべうた、童謡・唱歌の歴史や特徴などの解説を含めた講座を担当した。普段はなかなか地域の方々と交流する機会がないが、公開講座「椿の道アカデミー」で地域の方々と交流できることは大変有意義な時間であった。学生とはまた違った視点から質問を受けたりするなど貴重な時間を地域の方と共有した（図7）。今後もこのような声楽分野ならではの講座を継続的にやりたいと考える。



図7 2018年度島根県立大学松江キャンパス公開講座「椿の道アカデミー」

## 2) 地域の合唱団への指導

2013年から米子市を中心に活動している一般の合唱団「合唱団 凜（旧称：コール凜）」の指導を行っている。合唱団の人数は15名ほどで、混声合唱を行っている。この団の主な活動は、合唱コンクールへの参加、定期演奏会の開催、病院や地域の行事などで演奏を披露している。2017年には米子市文化奨励賞を受賞し、米子を代表する合唱団として成長し続けている。また、2018年には米子コンベンションセンターで定期演奏会を開催し、本格的な合唱曲から親しみやすい合唱曲を披露し、好評を博した。

合唱指導を行うことは単に声楽的な指導を行うことだけではない。一般の方に歌うことの楽しさをより一層味わってもらうことを考えながら指導を行い、演奏会を開催する際にも来場される方々に音楽をより身近に感じて頂けるような企画、構成、演出をしなければならないことを心がけている。

## 3) 地域の演奏会の企画、構成、演出

2018年12月15日に米子市淀江文化センターで行われた「ファミリーコンサート 音楽のおもちゃ箱 vol.5」の構成と演出を行った。米子市と米子文化財団が主催する

この「ファミリーコンサート音楽のおもちゃ箱」は、各回に地域で音楽活動を行っている方をゲストとして招き、赤ちゃんから大人まで一緒に楽しめる音楽会を開催している。筆者も過去に、米子管弦楽団のみなさんと共に指揮者と司会で出演させて頂いた。2018年はスケジュールの都合で出演することが難しく、構成と演出を担当した（図9）。

音楽の楽しみを一般の方や子どもたちに知ってもらうためには、演奏を行う音楽家にある程度の力量がなければ音楽の素晴らしさは伝わらない。そこで、コンサートでは、地域で活躍する4人の音楽家の方々に協力を依頼した。司会進行役を作曲家の上萬雅洋氏にお願いし、演奏者はピアニストの渡邊芳恵氏、ソプラノ歌手の佐々木まゆみ氏、ハーモニカ奏者の坂上和佳子氏に出演頂いた。演奏会は午前の部、午後の部があり、午前の部は低年齢のお子さんに合わせて短いプログラムに

し、年齢層が上がる午後の部はプログラムをやや長めに設定した。そして、来場された方が演奏者と一緒に演奏に参加してもらうために、スタッフの方をお願いしてゴム紐に鈴をつけた簡単な楽器を無料配布してもらい、演奏者と来場者の方が一緒に演奏するコーナーを設けた。ただ聴いて終わる演奏会ではなく、演奏に参加することで子どもたちに音楽の素晴らしさを体感してもらう機会になれたのではないかと考える。またこの演奏会では、開演前にホールロビーでNPO法人こども未来ネットワークの方により木のおもちゃ体験が行われていた。子ども向けの演奏会では、演奏そのものも大事であるが、開演前にどのようにホール



図9 ファミリーコンサートポスター

で過ごしてもらうかということも忘れてはならない。おもちゃ体験や楽器体験など、演奏を聴く前の良き導入となるような方法も考える必要がある。このような活動は、今後も島根、鳥取の両県で継続的に行う予定である。

#### 4. 唱歌・童謡、おとぎ歌劇などに関する研究

2018年に着任をしてから、童謡・唱歌、おとぎ歌劇などに関する研究を行っている。この研究には、鳥取市にあるわらべ館（公益財団法人鳥取童謡・おもちゃ館が運営）のスタッフである平緒佐和氏にご協力頂いている。わらべ館には、童謡・唱歌、また現在の子どものためのオペレッタ、ミュージカルの原型となったおとぎ歌劇などの貴重な楽譜が数多く保存されている。童謡・唱歌については、なぜ外国からの歌が日本の保育の現場で多用されているのかについて研究を行っている。2018年11月には、松江市立女子高等学校の生徒さんが本学を見学された際に、その研究の一端を模擬授業で生徒さんにわかりやすく伝えることができた（図10）。おとぎ歌



劇については、わらべ館に残る大正時代の資料を元に、文献等も調べ、現代に伝わる日本独自の子どものためのオペレッタの楽譜と台詞の構成がなぜ現代の形になったのかを本学研究紀要にまとめている。今後も声楽分野独自の研究活動を継続的に行う予定である。

図10 松江市立女子高等学校の生徒さんに向けての模擬授業

#### 5. おわりに

声楽分野における社会貢献活動は、地域で行われている様々な演奏会に参加し、演奏を行うだけではなく、合唱指導や講習会での声楽的な指導、地域の演奏会の企画、構成、演出、声楽分野独自の研究など様々な活動が存在する。また、地域で音楽活動を行っている方々と交流を深めることも大切な活動の一つである。このように、声楽分野の研究活動を行うことは社会貢献活動にもつながることが多く、今後も地域社会のために継続的に行わなければならないと考える。

#### 参考資料

日本海新聞「生田春月の世界に酔う」2018年9月23日朝刊掲載

日本海新聞「人類の喜び、人間愛に思いを」2018年11月17日朝刊掲載

日比野章彦「コンサートレビュー」『音楽の友』2019年12月号，p.195，  
音楽之友社

保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に  
資する保育者養成プログラムの構築(3)  
-2019年度のキッズランドの取り組み-

Construction of nursery teacher training program for developing students'  
active learning through the childcare contents seminar I II (3):A report of  
results practicing "KIDS LAND" in 2019

小山優子 梶谷朱美 渡邊寛智 小林美沙子  
(保育教育学科) (保育学科) (保育学科) (保育学科)

キーワード：遊びコーナー、製作活動、環境設定、保護者との関わり

## 1. はじめに

平成30年度より短期大学部保育学科では、「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業を新設し、学生が主体的に考え実践する力を身につけ、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発を進めてきた。「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業は保育士養成・幼稚園教諭養成課程の専門科目である「保育総合科目」に位置づく科目であり、短大保育学科の1年生が年間を通じて学修する必修科目として設置されている（なお、平成31年度入学生より新カリキュラムにおける授業が実施されており、昨年度とは授業の位置づけが異なる）。この授業は、保育内容の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践することを通し、学生が幼児への適切な指導法の理解を身につけることを目的としている。そのため日常の保育場面を想定し、子どもたちが遊んだり製作活動をしたりする遊び場コーナーを計画・準備・運営すること（キッズランド）や、歌や手遊び、クイズ、ペープサートやパネルシアター、人形劇や劇などの表現活動を創作し、地域の子どもや保護者を学内に招いて発表会を行う内容（キッズシアター）の実践活動を授業の柱としている。今年度も昨年度に引き続き、授業計画及び学生が活動を進めて行く過程を記録し、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発に必要な知見を蓄積する。そのため、本稿では「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の2年目の授業計画と子ども向けあそび場コーナーを計画・準備・運営する活動であるキッズランドに関する授業内容について報告を行う。

## 2. 2年目の授業内容

### 1) 授業の目的と授業構想

表1.「保育内容演習Ⅰ」授業計画

【春学期】「保育内容演習Ⅰ」(4～9月)

講義日	回数	場所	時間	授業内容	
4月9日	火	1	保健実習室	2限 (10:40-12:10)	授業内容の説明、12月発表会(キッズシアター)参考ビデオ視聴①
4月15日	月		表現演習室	5限 (16:30-18:00)	2保先輩による昨年度のキッズシアターの発表
4月16日	火	2	図書館	2限 (10:40-12:10)	図書館でキッズシアター活動案の教材調査
4月23日	火	3	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	おはなしレストランでキッズシアター活動案の教材調査
5月7日	火	4	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	キッズシアター活動案の個人発表、活動案の決定とパート決め
5月14日	火	5	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、キッズシアターパート別題材決め①
5月21日	火	6	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、「昔話の再話・台本の作り方」講義、パート別題材決め②
5月28日	火	7	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、パート別題材決め③(活動内容の計画)
<b>※5/28の週以降、空きコマにパート別で自主活動を行う！(日時を指定するので必ず出席する)</b>					
6月4日	火	8	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、パート別題材決め④、パートリーダーの決定
6月11日	火	9	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、パート別台本作り⑤(活動内容の計画)
6月18日	火	10	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑥
6月25日	火	11	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑦、活動案報告
7月2日	火	12	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑧、活動案報告
7月9日	火	13	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	キッズランド(大学祭)活動案の個人発表、グループの決定
7月16日	火	14	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備①、活動案報告
7月23日	火	15	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備②、活動案報告
7月30日	火	16	表現演習室	2限 (10:40-12:10)	発声練習、キッズシアターの全体リハーサル①(各パート発表)
8月1日	木		表現演習室	4限 (14:50-16:20)	2役選挙
夏休み中					自主活動として各パート別にキッズシアターの題材選び・台本作り
9月末					大学祭チラシ案完成

この授業は、保育内容「表現」「言葉」「健康」「人間関係」「環境」の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践するとともに、幼児への適切な指導方法の理解を目的とするものである。5領域の保育内容を統合し、キッズランドでは、子どもたちの遊びコーナーや製作コーナーを作り、子どもたちがどうすれば充実した遊びや活動ができるか、楽しい活動ができるための環境構成や保育者の指導・援助ができるのかを実践を通して学んでいく。また、キッズシアターでは歌や手遊び、クイズ、パネルシアター、人形劇、オペレッタ、演劇などの子どもたちのための表現活動について具体的に創造しながら子どもたちがどのように楽しい時間を過ごす内容を発表することができるかを体験的に学んでいく。「保育内容演習Ⅰ」では、幼児



表2.「保育内容演習Ⅱ」授業計画

【秋学期】「保育内容演習Ⅱ」(10～3月)

講義日	回数	場所	時間	授業内容	
<b>※10/1の週以降、保育所・幼稚園などにチラシを配布（10/6頃までに配布終了）【広報】</b>					
10月1日	火	1	表現演習室	2限（10:40-12:10）	大学祭に向けての計画・準備、当日の準備
<b>※10/1以降、空きコマにパート別で自主活動を行う！（日時を指定するので必ず出席する）</b>					
10月8日	火	2	表現演習室	2限（10:40-12:10）	大学祭に向けての計画・準備
10月15日	火	3	表現演習室	2限（10:40-12:10）	大学祭に向けての計画・準備
10月18日	金		表現演習室	終日	大学祭準備
10月19日	土		表現演習室	8時～18時	大学祭1日目（キッズシアター10時～15時まで開催）
10月24日	木	4	表現演習室	4限（14:50-16:20）	発声練習、キッズシアターのパート別練習①
10月29日	火	5	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、キッズシアターのパート別練習②、「台本様式」講義
11月5日	火	6	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、パートリハーサル①、チラシ案の作成
11月12日	火	7	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、パートリハーサル②
11月19日	火	8	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、パートリハーサル③、チラシ作りの決定・印刷作業
11月26日	火	9	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、パートリハーサル④
<b>※11/26の週以降、保育所・幼稚園などにチラシを配布（12/2頃までに配布終了）【広報】</b>					
12月3日	火	10	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、キッズシアターのパート別練習③
12月5日	木		表現演習室	1.2限（9:00-12:10）	全体リハーサル①(全グループ)
12月10日	火	11	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発声練習、キッズシアターのパート別練習④
12月17日	火	12	表現演習室	2.3限（10:40-14:40）	全体リハーサル①(全グループ)※通し練習
12月19日	木	13	表現演習室	1.2限（9:00-12:10）	全体リハーサル②(全グループ)※通し練習
12月21日	土	14	表現演習室	午前中	全体リハーサル(ゲネプロ)(最終)、会場準備・設営
12月22日	日		表現演習室		キッズシアター発表会(10時～12時・14時～16時)2回公演
1月14日	火	15	表現演習室	2限（10:40-12:10）	キッズシアタービデオ視聴、発表会のふりかえり①
1月21日	火	16	表現演習室	2限（10:40-12:10）	発表会のふりかえり②、教員総括

の表現活動につながる様々な教材を調べる中で、幼児にとってのよりよい活動や教材を理解する視点を身につける。また幼児を対象とした発表会の活動案を考え、準備をする過程で教員の指導を受けるとともに、学生相互に改善点を伝え合うことを通して様々な幼児への指導方法を理解する。「保育内容演習Ⅱ」では、学生の主体的な教材研究を活かした活動案を考え、リハーサルを繰り返しながら教員の指導や学生相互に改善点を伝え合うことを通して表現指導の方法を習得する。また計画した内容を発表し、実際の子どもの反応

から計画案を省察・評価し、幼児への望ましい表現指導の方法を習得する。

## 2) 授業内容と年間計画

授業計画は、昨年度と同様、第1に2019年10月の大学祭に子どもの遊び場コーナー（キッズランド）を学内で実施すること、第2に12月下旬に2時間程度の学生主体のプログラム（キッズシアター）を学内で発表することとした。実施上、昨年度と異なる点は、学内の他行事との兼ね合いからキッズシアターを昨年度より1か月早い12月末に実施することにした点である。2年目の本授業の1年間の授業計画と授業内容は表1のとおりである。

## 3) 研究上の倫理的配慮

本研究において使用する学生の写真やレポートなどの記録物については当該学生から紙面にて掲載許諾を得ている。写真については来場者個人が特定できない写真を掲載している。なお、学生の学びの記録は原文ではなく、個人が特定できないよう抜粋し内容をまとめたものである。

## 3. キッズランドの発表内容

地域の子ども（乳幼児や小学生）や保護者を大学に招いて子どもの遊び場コーナーを開催した。大学



鳥根県立大学・鳥根県立大学短期大学部  
あすかさい  
☆飛鳥祭☆

10月19日(土)、20日(日)に鳥根県立大学・鳥根県立大学短期大学部の第59回飛鳥祭を開催します。学生によるおいしいグルメの模擬店や、展示、外部からの出店などもあります。ぜひお越しください!!

・日時 ⇒ 令和元年10月19日(土)・20日(日) 午前10時～午後4時頃まで  
・場所 ⇒ 鳥根県立大学松江キャンパス(松江市浜乃木7-24-2)  
・入場料 ⇒ 無料

**鳥根県立大学短期大学部 保育学科1年**  
**★第2回キッズランドへようこそ★**

10/19は、こどもたちのあそびコーナーとものづくりコーナーをします。ぜひあそびにきてください!

にじ: 10が19にち どうぶつ ごぜん10じ〜ごご3じ  
ばよ: しまねけんりつだいがくまつえキャンパス 2ごうかん2かい

入場 無料

〈あそびコーナー〉

- ・おはげたいじ
- ・うでずもうマシーン
- ・もぐらたたき
- ・カップインチャレンジ

〈ものづくりコーナー〉

- ・ぎょうこらバックでジャンピング!
- ・てづくりカラフルとんぼをつくらう!
- ・ひっくりあうせん
- ・あさのたべものスティック

※詳細は裏面に記載してあります

★10/20おはなしレストランイベント★【入場無料】


場所: 松江キャンパス体育館棟1階・おはなしレストランライブラリー

①「おはなしのじかん」 10月20日(日)11時～(11時20分演説終了予定)  
・おはなしレストランのおいさん・おねえさんが絵本の読み聞かせをします。

②「キッズ・イングリッシュ」 10月20日(日)11時30分～(11時50分演説終了予定)  
・大学のおいさん・おねえさんが英語で読み聞かせをします。

③絵本の読書・貸出 (①②のイベント時間を除く)  
・10/19(土)、20(日)は10時～17時まで、通常通り絵本の読書・貸出ができます。

※おはなしレストランライブラリーは、大学内にある子ども向けの絵本の図書館です。開館日は鳥根県立大学松江キャンパスホームページのおはなしレストランからご確認ください。



笑顔いっぱい 元気いっぱい! わくわくいっぱい!

<p><b>おはげたいじ</b> おはげの輪子にボールを当てておはげをやっつけよう!</p>	<p><b>ぎょうこらバックでジャンピング!</b> 空気、バックに好きな絵を描いて飛はしてみよう! 誰か1番高く飛べるかな?</p>
<p><b>うでずもうマシーン</b> マシンとうでずもう対決! みんなは勝てるかな?</p>	<p><b>てづくりカラフルとんぼを作ろう!</b> 自分だけのオリジナルのとんぼを作ろう! 作ったとんぼを飛ばしてみよう!</p>
<p><b>もぐらたたき</b> 飛び出すもぐらを全部たたき取ろう! がんばろう!</p>	<p><b>ひっくりあうせん</b> 好きなパーツを選んで世界に1つだけのひっくりあうせんを作ろう!</p>
<p><b>カップインチャレンジ</b> 2人で力を合わせてボールをカップの罫に入れよう!</p>	<p><b>あさのたべものスティック</b> 絵のいろいろな食べ物を描いてスティックにつけて一緒に写真を撮ろう!</p>

**駐車場**

鳥根県立大学内記・駐車場(10/19(土)・20(日))



**写真スポットはおい!! ポース**  
絵の発表の前で絵の描いた写真を撮ろう!

**おはなしコーナー**  
ぜひお話を聞いてみましょう!

**構内図**



図1. キッズランドチラシ

祭におけるキッズランドの具体的な実施内容は以下のとおりである。

### 1) 開催概要

日時：令和元年（2019）10月19日（土）10時～15時

場所：本学2号館2階表現演習室（教室名変更・昨年度と同じ場所）、221講義室

### 2) 広報活動

10月19日のキッズランドの実施に向けては、保育所や幼稚園の保護者に配布する案内チラシ（図1）を三役（学生全体を統括するリーダー）がとりまとめる形で作成し、三役・学生間で協力して印刷作業を行った。チラシの配布は松江市教育委員会と松江市役所子育て部子育て支援課に協力をお願いし、松江市内の認可保育所・認可幼稚園の各所園のボックスにキッズシアターのチラシを投函し、各保育所・幼稚園から家庭に配布していただいた。



図2. 会場の様子(表現演習室)



図3. おばけたいじ

### 3) 活動概要

大学祭では表現演習室で物づくりコーナーを、221講義室は遊びコーナーを主に設定し、来場した子どもたちや保護者がゆったり遊んだり作ったりできるようにした（図2）。

#### (1) 遊びコーナー

##### ① おばけたいじ（図3）

段ボールに子どもの背の高さより少し低いおばけの絵を描き、おばけの首や帽子にめがけてボールを当て



図4. うでずもうマシン

ると顔がパタンと下に倒れるゲームである。子どもがおばけをやっつけると、学生が作成した折り紙で作ったロゼットがもらえることにした。

#### ②うでずもうマシーン（図4）

段ボールに2人の手を入れ、うでずもうをする。学生対子ども、または保護者対子ども、きょうだい同士、友達同士など、いろいろな人と対戦できるようにした。

#### ③もぐらたたき（図5）

段ボールに5箇所穴を開け、その穴からペットボトルを学生がランダムに出し、それを子どもが叩くゲーム。30秒で何回叩けるかを測り、上位者の名前を貼り出した。ゲームを行う際、ペットボトルを操作する学生、タイムを計る学生、叩いた回数を数える学生に分担して行った。

#### ④カップインチャレンジ（図6）

子どもがボールを投げ、学生または保護者がカップですくい取るように入れるゲームである。カップが小さく入れるのが難しい子ども向けに小さい段ボールや中くらいの段ボールも用意し、投げてキャッチする遊びを行った。子どもが段ボールで受け取ることもできるようにした。

### (2)ものづくりコーナー

#### ①びっくりふうせん（図7）

紙コップにストローで息を吹き込むと、ビニール袋の顔などが出てくるしくみのおもちゃである。子どもがビニール袋に顔などの絵をペンで描き、ビニール袋の先端をまとめてストローとつなげ、紙コップに



図5. もぐらたたき



図6. カップインチャレンジ



図7. びっくりふうせん

穴を開けてビニール袋を紙コップの中に収めてストローを穴に通して完成である。

## ②牛乳パックでジャンピング

学生が牛乳パックをあらかじめ長方形に切り抜いておき、その片面に子どもがジャンプする動物や好きな絵を描き、牛乳パックを半分にして輪ゴムをかけて手を離すと、牛乳パックが跳び上がるしくみである。子どもが作ったあとに跳ばして遊べる場所を設け、壁側にビニールテープで高さのメジャーを示し、どれくらい跳んだかがわかるようにした。



## ③てづくりカラフルトンボをつくろう (図8)

学生が色違いの画用紙をトンボの形に切り抜いておいたものに、子どもが目や模様などをペンで描き、トンボに左右対称の折り目をつけ、目の先端に画用紙と同色のゼムクリップをつけると完成する。トンボの胴体を持ち飛行機を飛ばす要領で投げると、トンボを遠くまで飛ばして遊ぶことができる。

図8.カラフルとんぼをつくろう

## ④秋のたべものスティック (図9)

学生がぶどうや栗などを描いた絵を用意し、子どもたちが色を塗ってスティックに貼り付け完成である。子どもたちがスティックやとんぼを持って、秋の背景の前で保護者が写真を撮ることができる撮影スポットも作った。



図9.秋のたべものスティック

## 4. キッズランドを通じた学生の学び

12月22日の発表後にレポート課題としてキッズランド・キッズシアターなどの1年間の取り組みについて、学生にふり返しシートのレポート課題を出した。ここに見られる学生の自己評価は以下の通りであるが、昨年度と同様の内容は記載せず、新たな内容に限定して挙げることにする。

## 1) 子どもの心身の発達の理解と保育者の指導・援助

### (1) 題材の設定

・就学前の幼児期の子どもたちを想定し、子どもたちが夢中で遊び込める簡単すぎず、難しすぎない題材や素材を選択するために試行錯誤した。子どもの心身の発達を考えながら題材を選択することを通して子ども理解につながった。

### (2) 遊具や材料の準備と環境構成

・遊びのブースで「もぐらたたき」を行ったが、年齢や個人差に応じて台の高さや大きさ、台の装飾にも工夫を施した。保育実習の経験から台やハンマーの強度もメンバーで意見を出し合い、段ボールで補強をしたり、予備の台を準備したり改善を重ねた。

・子どもの発達差を考えて、びっくりふうせんではスムーズに作れるように紙コップに穴をあけたり、とんぼも形をくりぬいたりしていたのがよかったことが子どもたちの作る様子から分かった。

・子どもの予想される活動の姿から様々な状況を考えて準備活動に取り組むことができた。また、遊びのブースの場所や順路を分かりやすく掲示したり、会場の中の楽しい雰囲気づくりや安全の配慮に気を配ったりすることを通して子どもの姿や活動の予測と想定の大切さを学んだ。

### (3) 環境構成と遊びの発展

・牛乳パックでジャンピングでは、子どもたちがいろいろな動物などの絵を描いて飛ばしたり、飛ぶ高さなども競っていて何度も遊んでいた。作るだけでなく、作って遊ぶということが子どもにとって楽しいことだと分かった。

・びっくりふうせんでは、子どもたちがビニールや紙コップに思い思いの絵を描いて、ビニール袋の中に紙吹雪を入れたりして工夫して作っていたが、その集中力に驚いた。できた後、「見てて」と言って何度も膨らませて喜んでいる姿を見て私も嬉しくなった。

・カラフルとんぼを飛ばして遊んでいる場面では、始めは壁の花や太陽に向けてとばしていたが遊びが停滞したため会場の中のマットの上に花に見たてた段ボールの作り物を設定した。すると、花を囲んで花にトンボが止まるように狙って投げたり、とばす距離を工夫したり遊びが発展し楽しく遊ぶことができた。また、視線の方向や手首の動かし方に気づき、花に向かって花にのるように投げるための工夫をくりかえす幼児もいて遊びの意義をあらためて学んだ。

### (4) 子ども理解と言葉がけ、子どもへの関わり

・最初は緊張している様子の子どものたちも、保育者側から笑顔でやさしく、いろいろと積極的に話しかけると少しずつやり始めることが分かった。

・「カラフルとんぼをつくろう」をテーマに作って遊ぶブースを行ったところ、子どもたちが夢中になって何回も挑戦する姿やとばし方の工夫をして遠くの方へとばす子どもなど、一度集中したらとことん遊びこむ様子やこだわりをもって取り組む姿を見とることができた。

・もぐらたたきやおぼけたいじなど、おもしろいと言っては何度もくり返し挑戦しに来る子どもがいた。もぐらたたきではもっといいタイムを出したい、おぼけたいじでは的に当てたい、全部倒したいなど、子どもなりの思いがあることが分かった。「楽しい」と言ってくれたことがうれしかった。

・工作の作業が難しそうな2.3歳の子どもに「お姉さんがしょうか？」と聞いても「自分でやりたい」という子が多かった。一方で4.5歳の子でも「これやってー」と言ってくる子がいて、いろいろな子どもがいて分かった。

・カラフルとんぼでは子どもたちが作りながら遊んで喜んでくれた。作ったとんぼを飛ばせることに子どもも保護者も驚いていて、飛ぶ距離も想像以上だったようで、工作と遊びが結びついていることによるよさが分かった。

・帰り際に「このトンボを家でも作ってみる」「友達に教えてあげる」などと嬉しそうに言ってくれたのが印象的だった。

・牛乳パックでジャンピングを作った男の子が、見本ほど自分の作ったものが飛ばないことに「切れ込みが浅かったのと輪ゴムが緩かったからかな」と言って諦めずに改善していた。この様子から、創作して遊ぶことは子どもに考えて行動する力も育てられるということに気づいた。

・保育所実習で子ども一人一人に応じた言葉がけの重要さや難しさを感じていたので子どもたちの反応を見ながら援助の工夫を行い、子どもの興味を引き出す導入の言葉がけや遊びが停滞する子どもの援助などたくさんの子どまと触れ合う中で経験することができた。

## 2) 保護者との関わり

・最初はずかしそうにしている子どもに「お母さんと一緒にやってみる？」と聞くと、うなずいてやってくれたりした。保護者も巻き込んで誘ったり参加を促したりすることも、子どもがやってみたいきっかけになることが分かった。

・子どもたちには工作のレベルが保護者に少し手伝ってもらってできるくらいの難易度だったのでちょうどよかったと分かった。年長や小学生は自分でどんどん作っていて、オリジナリティも出して楽しそうだった。

・親子で来場された方が多く、保護者が子どもたちと接する姿勢や子どもたちの保護者との触れ合いの様子を見ることができた。子どもだけではなく保護者にも声をかけるように意識して活動した。短い時間の中でたくさんの会

話ができたとコミュニケーションの取り方や注意をはらいながら視野を広くもつことも学ぶことができた。

・保護者から「これは手間や時間がかかるからこういった活動ができるのはありがたい」と言われ、保護者にとってもよい場所になったのかと思った。

・保護者から「とても楽しい企画をありがとうございます」と言われ、今まで一生懸命準備してやってきてよかったと思えた。

## 5. キッズランド当日の会場アンケートによる評価

キッズランドでは来場した保護者や子どもにアンケートを実施したが、回答は午前・午後合計 78 通であった。主な自由記述は、「遊びや工作が楽しかった」「いろいろな遊びがあり、工夫されていてよかった」「学生が笑顔で対応してくれた、子どもへの接し方がやさしかった」「親子で遊べる活動があり、ふれあいタイムとなりよかった」「壁の飾りつけや BGM がワクワクした」などの回答が多数寄せられた。

## 6. おわりに

大学祭で開催したキッズランドの活動は、子どもたちが主役となって遊びや工作ができる場を作り、そこでの子どもたちの様子を学生が知り、保育者という立場で子どもたちに関わってみることで子どもへの指導・援助の方法を学ぶことを目的に行ったものである。

学生のふり返りの文章から、学生が子どもたちのことを思いながら遊びや工作の内容を考え、どのような遊具や材料、素材をどのくらい用意しておけばよいかをパートで話し合いながら準備を重ねてきたこと、子どものやる気を引き出したり楽しさを感じられるように装飾を壁に貼ったり、活動の内容が分かりやすくなるような説明を書いたり、子どもがケガをしないように安全面を考えて環境を整備したりなど、どのようにすれば子どもたちが楽しめる活動になるのかを考えていたことが分かった。キッズシアター当日の様子からは、子どもとの関わりの中から多様な子どもがいること、子どもの発達や面や子どもの集中力、どういったところに楽しさやおもしろさを感じるのかなどの様々な面に気づいたようである。この活動を通じて子どもが充実して遊んだり作ったりしている様子を実際に知り、子どもや保護者から感謝の言葉をかけられたりすることにより、保育者としての感覚や子どもに関わるという保育のやりがいの一端を感じる機会になったのではないかと思われる。次年度の「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業に向けても、今年度の状況を踏まえ授業の改善を図っていきたい。



保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に  
資する保育者養成プログラムの構築(4)  
-2019年度のキッズシアターの取り組み-

Construction of nursery teacher training program for developing students'  
active learning through the childcare contents seminar I II (4):A report of  
results practicing "KIDS THEATER" in 2019

小山優子 渡邊寛智 梶谷朱美 小林美沙子  
(保育教育学科) (保育学科) (保育学科) (保育学科)

キーワード：表現活動、コミュニケーション力、思考力、判断力

## 1. はじめに

短期大学部保育学科では平成30年度より「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業を新設し、学生に主体的に考え実践する力を養い、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発を進めてきた。年間の授業計画の中に日常の保育場面を想定した、子どもたちが遊んだり製作活動をする遊び場コーナーを計画・準備・運営すること(キッズランド)や、歌や手遊び、クイズ、ペープサートやパネルシアター、人形劇や劇などの表現活動を創作し、地域の子どもや保護者を学内に招いて発表会を行う内容(キッズシアター)の実践活動を取り入れ、授業の柱としている。今年度は、学びの継承が生じるように学年間のつながりを意識的に授業計画に取り入れてきた。本稿では、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発に必要な知見を蓄積するため、主に、2年目のキッズシアターに関する授業内容について報告を行う。

## 2. 2年目の授業内容

### 1) 授業の目的と授業構想

この授業は保育内容「表現」「言葉」「健康」「人間関係」「環境」の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践するとともに幼児への適切な指導方法の理解を目的とする。キッズシアターでは、5領域の保育内容を統合した歌や手遊び、クイズ、パネルシアター、人形劇、オペレッタ、演劇などの子どものための表現活動について具体的に創造しながら体験的に学ぶことを目的に授業を展開した。

### 2) 研究上の倫理的配慮

本研究において使用する学生の写真やレポートなどの記録物については当

該学生から紙面にて掲載許諾を得ている。写真については来場者個人が特定できない写真を掲載している。なお、学生の学びの記録は原文ではなく、個人が特定できないよう抜粋し内容をまとめたものである。

### 3. キッズシアターの発表内容

地域の子どもや保護者を大学に招いて歌やオペレッタ、クイズや人形劇、パネルシアターや劇を発表したキッズシアターの発表内容は以下のとおりである。

#### 1) 開催概要

日時：令和元年（2019）12月22日（日）午前の部 10時～12時／午後の部 14時から16時

場所：本学2号館2階表現演習室（教室名変更・昨年度と同じ場所）

#### 2) 広報活動

12月22日のキッズシアターの発表に向けては、保育所や幼稚園の保護者に配布する案内チラシ（図1）を三役（学生全体を統括するリーダー）がとりまとめる形で作成し、三役・学生間で協力して印刷作業を行った。チラシの配布は松江市教育委員会と松江市役所子育て部子育て支援課に協力をお願いし、松江市内の認可保育所・認可幼稚園の各所園のボックスにキッズシアターのチラシを投函し、各保育所・幼稚園から家庭に配布していただいた。

#### 3) 発表内容の詳細

学生が考えた「歌唱」「オペレッタ」「クイズ」「パネルシアター」「人形劇」「劇」の6パートの発表内容は以下の通りである。

##### (1) 歌唱（図2）

歌唱は、「おかあさんといっしょ」などの子ども向けの歌を基本に、登場人物のお姉さんたちが小学生の女の子や男の子になり、友達の家でクリスマスパーティーを行う内容である。子どもたちが友達の家を集まり、ケーキを作ったり、クリスマスパーティーをするための飾りつけや準備をしながら、どんな



図1. キッズシアターチラシ

サンタさんが来るか、どんなプレゼントかほしいかなどを話す中でクリスマスを楽しみにする様子を描いた台本を作成した。歌は「すてきな日曜日」「サンタが街にやってくる」「ケーキをつくろう」「ぼよよん行進曲」「あわてんぼうのサンタクロース」「わたしの花」「きみに会えたから」の順で構成した。また「あわてんぼうのサンタクロース」の演奏の際にはクリスマスらしさを出すために、タンバリンやカスタネット、スズを使い、ピアノとともに登場人物全員で演奏した。



図 2. 歌唱

### (2)クイズ (図 3)

クイズパートは、『おべんとうバス』<sup>1)</sup>という絵本からヒントを得て、子どもたちがお母さんについてきてもらい、バスに乗ってとんぼ山まで遠足に出かけるというストーリーである。前半の発表では、遠足に行くために子どもたち・お母さんと会場の子もたちで“おべんとうばこのうた”の手遊びをして一緒にお弁当を作るが、手遊び後に出てきたおべんとうの絵のパネルに隙間があり、バスの運転手が黒いシルエットのおべんとうの具材を会場の子もたちが当てるクイズをした。またクイズで当てたトマト、ハンバーグ、たまごやきなどを入れた新しいおべんとうのうたの手遊びを会場の子もたちと一緒に楽しむ活動である。



図 3. クイズ

後半の発表では、バスの運転手さんと子どもたちで「バスごっこ」の歌を歌いながらバスに乗っている楽しさを表現し、バスに乗っている中で、“乗り物クイズ”を行い、電車や船が通った音を聞いて、何かを当てるクイズを行った。到着したとんぼ山で会場の子もたちとお別れを伝え終了した。

### (3)人形劇 (図 4)

人形劇は、なかやみわ作『やさいのがっこう ピーマンくんゆめをみる』<sup>2)</sup>を題材に人形劇を作成した。やさいの子どもたちが通う小学校で、なすび先生とピーマンくんやキャベツくん、たまねぎくんなどの野菜たちがりっぱな野菜になるための勉強をしている中で、主人公のピーマンくんが不思議な夢を見る話である。ピーマンなどの登場人物全員を大きめのフェルトで作し、背景は模造紙に水溶性（耐水性）絵具を使用して作成し、音響効果などもつけ、子どもにもわかりやすく伝わるように工夫した。

#### (4) ブラックライトパネルシアター（図5）

ブラックライトパネルシアターは、カズノ・コハラ作『まほうつかいのトビィ』<sup>3)</sup>を題材に、1.5m×3mのボードに黒パネルを貼りつけ演じた。多目的ホールの後ろからでも見えるようブラックライトを下から当て、幻想的な雰囲気になるようにし、音響効果などもつけて演じた。

#### (5) オペレッタ（図6）

ショートオペレッタは、香山美子作『どうぞのいす』<sup>4)</sup>を題材に、登場人物である森の動物たちのやさしさやおかしさを歌とセリフで表現した。うさぎたちがイスを作って木陰に置き、“自



図4. 人形劇(やさいのがっこう)

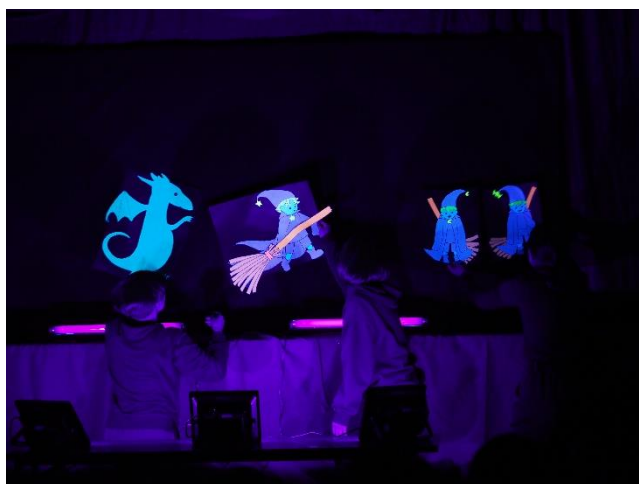


図5. ブラックライトパネルシアター(まほうつかいのトビィ)



図6. オペレッタ(どうぞのいす)

由に座ってください”という意味で「どうぞのいす」という立て札を作るのだが、やってきたロバが“どうぞならばカゴをイスに置かせてもらおう”とイスの上にどんぐりのカゴを置いて居眠りしてしまう。その次に来たリスがイスの上のどんぐりをどうぞあげますと勘違いしてしまいどんぐりを食べるが、「あとの人にお気の毒」と思い、他の食べ物をイスの上に置いていき、様々な動物たちがそれを繰り返すという展開の話である。最後はロバが目覚まし、どんぐりが栗に替わっていることに驚く中、すべての動物が登場してテーマ曲を歌いながら終わる形にした。曲は『コーラス・ミュージカル/どうぞのいす』<sup>5)</sup>を参照した。

#### (6) 劇 (図 7)

劇は『長靴をはいたネコ』<sup>6)</sup>を題材に、グリム版とペロー版の絵本や図書を参考に台本を作成した。物語は、は末っ子のカラバの父親が亡くなった時に形見にもらった1匹のネコ(レオ)が、知恵と度胸を働かせて一国の王様に関わっていき、レオがカラバを王子らしく立ちふるまわらせ、人々を説き伏せて信頼させ、レオが人食い鬼を倒して、最後はカラバが王様の娘



図 7. 劇(ながぐつをはいたねこ)

と結婚することができるというお話である。比較的長い話で4歳～小学校低学年向けの題材であるが、最初にレオが王様に魚を献上したり、カラバ王子自らが村人と農作業をしていて服が汚れているのは働き者であるとか、村人をお願いされて人食い鬼の城に出かけた際も、レオと人食い鬼とのかけひきの中でライオン、ネコ、ネズミに人食い鬼を変身させ、最後はネズミに変身した人食い鬼をレオが食べてしまうといった会場の子どもたちが人食い鬼が食べられてよかったという安心感と痛快さを感じるなど、要点となる場面は逃さずコンパクトに収めた台本を作り、レオの賢さを表す場面やカラバも本物の王子として幸せになるようにした。小道具は段ボールなどで作成し、音響効果などもつけ、衣装を準備して登場人物が映えるように工夫した。

#### (7) オープニング・エンディング

歌唱の発表前に三役が観客に注意事項を伝え、ハンドベルで「きよしこの夜」を演奏した。またエンディングでは三役が各パート紹介を行いながら学生が登場し、最後に学生全員で昨年同様に新沢としひこ「虹」を歌った。

#### 4. キッズシアターを通じた学生の学び

12月22日の発表後にレポート課題としてキッズランド・キッズシアターなどの1年間の取り組みについて、学生にふり返しシートのレポート課題を出した。ここに見られる学生の自己評価は以下の通りであるが、昨年度と同様の内容は記載せず、新たな内容に限定して挙げることにする。

##### 1) 題材の決定から台本作成について

- ・オリジナル作品ではない台本について、演じる側の年齢設定を「お姉さん」にするのか、もしくは「子ども」にするのかで子どもたちに伝える表現方法が異なることを学んだ。
- ・歌唱やクイズパートでは、オリジナルの台本作りには、一人一人のキャラクターに個性を与えることで、子どもたちにわかりやすくストーリーを伝えることができることを学んだ。
- ・自分たちの歌いたい曲を並べるだけでは台本が成立しないので、登場人物・話の展開と選んだ曲の内容のバランスを見ながら選曲することが大事であることを学んだ。
- ・題材に登場人物の台詞がなく、ナレーションで展開されていたため、登場人物の台詞に置きかえて会話で展開を想像しながら台本の台詞を考えた。
- ・会話の台詞が連続するときに、語尾が同じような感じになることを避けた方が良いことに気づいた。
- ・登場人物を行う人が足りない場合、省略した役の台詞を他の役の人が言うことで足りない役を補える方法を知ることができた。
- ・物語と向き合い、何度も絵本や原作を読み直すことで、その物語の良さや内容の深さに触れることができるようになった。
- ・台本作りを行う際に、その都度完成版を印刷して保存することで、初期の段階の台本と、完成形の台本の違いに驚かされた。

##### 2) 子どもたちの前で発表したことによる気づき

- ・子どもたちが思ったよりも反応してくれないことに驚いたが、終盤になるといろいろな答えが返ってきてうれしかった。
- ・「どんなサンタさんが来ると思う？」と子どもに投げかけたら「普通のサンタさん」という返事で、現実的な子どもの考えや予想外の反応にとまどった。
- ・午前と午後で子どもの年齢層が異なり、午後の方が年齢が高く少し否定的な発言をする子どももいたが、反応が返ってくるからこそ演じやすかった。
- ・会場の明かりが消えてしまうと子どもの中には泣いたり、不安そうな子どもがたくさんいたので、暗転はできるだけ使わない方が良いことを知った。
- ・舞台が平坦であるため、観客から見えにくさ、舞台のように高さを見せる表現がしにくいので、子どもが見やすいようにする必要がある。

### 3) 歌唱・オペレッタパートの学び

- ・自分たちが伝えたい曲をオリジナルではないストーリー仕立てにしてまとめること、また子どもたちの目線に立って、子どもたちにわかりやすい伝え方を学ぶことができた。
- ・歌唱パートがキッズシアターの最初のプログラムで、プログラム全体の導入であり、その後続くパートのためにも会場の雰囲気をも暖める必要があることを知った。
- ・拍の少し前に言葉を発することで聴き手に言葉をわかりやすく伝えられることや、高い音が出てくるフレーズの前にブレスをしっかりと吸うことで高い声が出しやすくなることを意識するようになった。
- ・芝居と台詞の部分をどうバランスよく設定すべきかを学んだ。
- ・様々な動物が出てくるときに、しゃべり方、動作などの芝居に変化をつけなければ、子どもたちには全て同じ動物に見えてしまうことが分かった。
- ・『どうぞのいす』のくり返しの展開は低年齢の子どもにも分かりやすく、また次の展開も予想できる点が楽しいことが分かった。また「どうぞならば遠慮なく」などのくり返しの台詞がとても大事であることが分かった。

### 4) クイズパートの学び

- ・台本通りにしゃべるのではなく、子どもたちが返してくる言葉に反応して臨機応変にアドリブを交えながらストーリーを進めることが重要であると感じた。この臨機応変な対応は将来保育者として必要不可欠な力であると思う。
- ・流行りのものばかりを取り入れるのではなく、昔からある遊びやクイズも大事であることを知った。
- ・答えがわかった子どもがいるときも、すぐに答えを教えるのではなく、台本通りに進めて、子どもたちの達成感を引き出すことを知ることができた。
- ・手遊び・クイズも大まかな対象年齢があるので、保育者になるのであれば常にそのことを考えながら手遊び・クイズを選ばなければならない。
- ・やってみたい手遊び・クイズではなく、ストーリーを展開する中でそれにふさわしい手遊び・クイズを取り入れることで子どもが内容を理解しやすくなることが分かった。

### 5) 人形劇パートの学び

- ・絵本にはない台詞を考えることで、人形劇として子どもたちにわかりやすく伝えることができることを知った。
- ・台本を作成するときに、ナレーションと登場する野菜たちの台詞のバランスにも気を付けなければならないことが分かった。
- ・人形がしゃべっているように見せるためには、大切な台詞や言葉を自分たちが思っている以上にゆっくりしゃべると子どもたちに聞きやすいことが分か

った。

- ・人形劇に向いている作品と向いていない作品があり、それを適切に選ばなければならないことを学んだ。

- ・原作の対象年齢が高い年齢設定でしたので、それよりも低い年齢設定するために台詞の言葉をわかりやすく変化させた。

- ・野菜の人形を作る時、登場人物に特徴を出すためにリボンを付けるなどの工夫を行った。

- ・台詞を話していないときに、台詞を話している人形の方に顔を向け、うなづくなどの動作を入れることで「生きている野菜」を演じるように心がけた。

#### **6) ブラックライトパネルシアターパートの学び**

- ・パネルシアターが持つ色彩の美しさが活かせる題材選びをする必要がある。

- ・ブラックライトパネルの塗料を使用すると普段使っている絵具とは違う発色をするので、あらかじめどのような色になるのかを想定しながら色を塗らなければならない。

- ・パネルのキャラクターをどのようにすれば飛んでいるような動きになるのかを何度も試して完成させた。

#### **7) 劇パートの学び**

- ・既製品に頼らずに手作りでも工夫次第でそれなりの衣装が作れることを学んだ。

- ・自分自身の個性を活かしたお芝居をすることで演技をすることが楽しくなった。

- ・怖い場面などの「恐怖」をどのように子どもたちに伝えたらよいのかを考えさせられた。人食い鬼が食べられる場面は、あっさりレオが人食い鬼を食べてしまうことで恐怖心ではなく、レオの強さや人食い鬼がいなくなってよかったという安心感につながったことが分かった。

- ・ユーモアや笑いなどは、子どもが話を理解する際のアクセントとなり、雰囲気はほぐれたり、より登場人物に親近感を持ったり、話の展開にぐっとひき込む効果があることが分かった。

#### **8) 発表のための製作や会場準備等への気づき**

- ・会場の案内看板に字を書くだけでなく、字を読まなくても内容がわかるように矢印やイラストでわかりやすい案内看板を作成した。

- ・ただ単純に出し物を披露するだけでなく、当日参加してくれる子どもたちの目線で会場の飾りつけなどを行い、開演する前からワクワク感を演出することも子どもたちのために大切なことであることを知った。また、通路や段差、照明装置などに対する安全面での配慮も学ぶことができた。

- ・照明や音響でも子どもたちが飽きないような仕掛けを工夫した。効果的に



BGM や楽器の音を使うことで、子どもたちに飽きさせない方法を学んだ。

- ・予算も限られて、発表会場も大きな会場ではないが、保育の現場に近い条件で活動できたので将来につながると思った。

#### 9) 練習やリハーサルを通じての気づき

- ・腹式呼吸を使って台詞を言うことや、歌うと喉に負担がかからずに声を保つことができることが分かった。

- ・リハーサルの動画を見ることで、意外とイメージしているような演技ができていないことが分かり、動画を撮り客観的に見るのが有効である。

#### 10) キッズシアター全体を通じて身につけたこと

- ・パート活動を行う中で、自分の意見をわかりやすく相手に伝えられるようになった。また相手の意見も踏まえて、どのようにすればよい案になるかを話し合いながら形にすることができるようになった。

- ・他のパートの発表を見てコメントを書くときに、最初は簡単な感想しか書けなかったが、徐々に具体的なアドバイスが書けるようになり、その感覚をパート内にも活かすことができるようになった。

- ・人前に出て恥ずかしいと思わずに表現できるようになれた。人前で表現することが怖くなくなった。

- ・パートでこの活動を通して何を子どもたちに伝えたいのか、ねらいをはっきりさせてから練習や発表をしなければならないことを学んだ。

- ・パート活動を行うことで、見通しを立てて行動しなければならないことを気づかされた。この経験は、将来保育者として働く際にも見通しを立てて仕事をするにつながる学びであった。

- ・キッズシアターでは、すべての人が演じて、裏方や大道具、小道具も担当しなければならないので、パート活動の際に進行状況のバランスを見ながら活動を進める必要があることを学んだ。

- ・パート活動においてリーダーだけが仕事の負担を抱えるのではなく、他のメンバーに協力をしてもらうことで円滑にパート活動が行えると気づいた。

- ・指摘されたときに落ち込むのではなく、改善できるチャンスだと捉えることを学んだ。

- ・キッズシアターの活動を通して、自分に自信が持てるようになれた。

- ・キッズシアターを成功させるために、パート内の団結力が高まった。

### 5. キッズシアター当日の会場アンケートによる評価

キッズシアターでは来場した保護者や子どもにアンケートを実施したが、回答は午前・午後合計 70 通であった。主な自由記述は、「学生のいきいきとした表情、表現、そのための細やかな計画、準備などに大変感銘を受けた」

「本当に素晴らしい発表だった」「地域の子どもたちには是非もっともっと見せてあげたいと思った」「1年生とは思えないほど、質の高い内容であった」などの回答が寄せられた。

## 6. おわりに

「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業は、キッズランド・キッズシアターの計画と実践を中心に、昨年度の改善点を踏まえてよりよい授業内容となるように進めてきた。昨年度の実践は、教員も学生もそのゴールが見えない中で模索する形でやりとげた1年目であったが、今年度は昨年の授業履修者である2年生とのつながりを指導上の工夫として試行してきた2年目であった。

今年度も発表後にキッズシアターを見に来られた参観者から発表依頼の要請があり、学生の学びの場の広がりとして松江養護学校小学部の児童を本学表現演習室に招待してキッズシアターのショート版を発表したり、松江市保育所(園)保護者会連合会主催イベント「おいでよ！わくわくパーク」においてキッズシアターの内容を部分的に発表した(島根県立美術館イベント「ミュージアムフェスティバル2020」は中止)。また、令和2年5月16日には、しまね文化振興財団：2020国際子どもと舞台芸術未来フェスティバルINしまね「子どもアートDay」実行委員会主催の「子どもアートDay」においてキッズランド(あそびのブース)とキッズシアター(みる・きくブース)を全学生で発表予定であり、学生の学びが地域でも認められつつある。次年度の「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業に向けても、今年度の状況を踏まえ授業の改善を図っていきたい。

## 引用文献

- 1) 真珠まりこ『おべんとうバス』ひさかたチャイルド、2006
- 2) なかやみわ『やさいのがっこう ピーマンくんゆめをみる』白泉社、2017
- 3) カズノ・コハラ『まほうつかいのトビィ』光村教育図書、2010
- 4) 香山美子『どうぞのいす』ひさかたチャイルド、1981
- 5) 小森昭宏『コーラス・ミュージカル/どうぞのいす』ドレミ楽譜出版、2016
- 6) シャルル・ペロー『ながぐつをはいたネコ』福音館書店、1980  
ポール・ガルドン『ガルドンのながぐつをはいたねこ』ほるぷ出版、1978  
グリム『長ぐつをはいたねこ』評論社、1980  
シャルル・ペロー『長ぐつをはいたねこ』偕成社、1989  
シャルル・ペロー『長ぐつをはいたねこ』童話館出版、2006

# 保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に 資する保育者養成プログラムの構築(5)

## -2年間の取り組みによる成果と今後の課題-

Construction of nursery teacher training program for developing students'  
active learning through the childcare contents seminar I II (5): Efforts  
and improvements of educational methods for 2 years

小山優子 梶谷朱美 渡邊寛智 小林美沙子  
(保育教育学科) (保育学科) (保育学科) (保育学科)

キーワード：教育方法、達成感、仲間意識の醸成、自己の成長、協働性

### 1. はじめに

平成30年度より短期大学部保育学科は「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業を新設し、学生に主体的に考え実践する力を養い、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発に取り組んできた。この授業は保育者に必要とされる自主的に行動する力や子どもの行動や反応を予想して保育を展開する思考力、保育者間で物事を進める際に連携・協働する力などを身につけることを目的とした新たなアクティブ・ラーニング型の授業科目であり、実践力を身につけるための効果的な教育プログラムの構築を目標に授業実践を行ってきた。初年度は10月の大学祭での子どもの遊び場ブースの実施と1月末の学内での学生主導の発表会の2つの実施を目指し、指導する教員も学生もゴールのイメージがつかめないまま一生懸命に準備や練習を重ねて発表を行った<sup>1)</sup>。2年目は昨年度と同様に、10月の大学祭での子どもの遊び場ブースの実施と昨年度と時期を1か月前倒しして12月末の学内での学生主導の発表会の2つを実施した。2年目の授業は前年度にこの授業を経験した先輩学生がおり、その学生による試行的な取り組みを行ったこと、前年度の活動を踏まえて教員も学生も見通しを持って進められたことなど、効果的な学生指導の方法もある程度確立できてきた。このように2年目の実践が「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」のカリキュラムデザインとして一定の完成形に近づいたことから、本稿では2年目の実践内容を踏まえ、どのような教育方法を実施することが学生の保育者としての力量を高めることにつながるのかを分析する。その際、他大学で行われている様々な総合表現活動の授業や活動内容を参考にしながら、本学の保育者養成プログラムにはどのような教育方法上の特徴があり、その方法が学生のどのような力を育成することにつながるのかを考察することを研究の目的とする。

## 2. 研究方法

### 1) 方法

全国の保育者養成校では、保育者としての表現力や実践力を高めるために表現演習活動を授業の一環として取り入れている大学が多い。例えば、島根県立大学(旧島根県立大学短期大学部)では1.2年生91人が歌や影絵・劇などの内容を島根県民会館で地域の子どもや保護者を対象として発表したり<sup>2)</sup>、環太平洋大学短期大学部では1.2年生91人が歌や合奏、オペレッタ、ブラックライトシアター、劇などの内容を宇和島市立南予文化会館で11園370名の園児に発表したり<sup>3)</sup>、山梨県立大学では4年生22名が40分程度の歌や劇、ダンスを融合した創作オペレッタを4年間の学びを総括するものとして地域の園児200名を学内講堂に招いて発表したり<sup>4)</sup>、東京女子体育大学短期大学部では2年生の卒業制作として学生による創作音楽劇を「創作オペレッタ発表会」として立川市市民会館大ホールで発表する<sup>5)</sup>など、大学の伝統的な取り組みとして地域の子どもたちに発表する活動が行われている。また地域に公開しない形でも、保育者養成の保育内容「表現」「言葉」などの授業においてオペレッタの実践を取り入れている大学<sup>6)</sup>も複数ある。これらの授業から言えることは、同じ保育者養成のプログラムであっても発表内容や取り組む学年、取り組む期間、教育目標や教育方法が違うため、授業を通して学生が身につける力も異なっている。本研究では、本学が2年間取り組んできた授業における教育方法と学生が身につける力との関係を分析しながら、本学の教育プログラムの特徴を他大学の実践と比較しながら考察する。

### 2) 研究上の倫理的配慮

本研究において使用する学生の写真やレポートなどの記録物については当該学生から紙面にて掲載許諾を得ている。なお、学生の学びの記録は原文ではなく、個人が特定できないよう抜粋し内容をまとめたものである。

## 3. 「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の目的と目標

### 1) 授業の目的

「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業は、保育士養成・幼稚園教諭養成の専門科目である「保育内容の指導法」「保育総合科目」に位置づく科目であり、短大保育学科の1年生が年間を通じて学修する必修科目として設置した。この授業は、保育内容の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践するとともに、幼児への適切な指導法の理解を目的とする。保育内容の5領域を統合した活動、すなわち子どもたちが遊んだり製作活動ができる遊び場コーナーを大学祭で計画・準備・運営したり、地域の子どもや保護者を学内に招いて、歌やオペレッタ、クイズ・手遊びやパネルシアター、

人形劇や劇などの表現活動を創作し、学生が発表会を行う授業を構想した。

## 2) 授業の目標および学生が身につけるべきねらい

- ① 幼児の表現活動の具体的な内容を理解し、幼児の発達過程に合わせた活動内容を知る。
- ② 幼児にふさわしい教材を多方面から研究し、学生間で話し合いながら幼児向けの活動を計画する。
- ③ 幼児が楽しめる活動案を考え、学生間で協力して発表までの準備を行う。
- ④ 幼児が楽しめる活動案を具体化し、リハーサルを繰り返しながら学生間で計画案を改善する。
- ⑤ 実際に表現活動の発表を行い、その活動について省察・評価する過程で幼児への指導法を習得する。

## 4. カリキュラム上の工夫と学生への指導方法

### 1) 2年間の授業の教育方法上の工夫と特徴

12月末に2時間程度の学生主体の発表形式のプログラムを学内で実施するため、4～5月に学生にどのような内容の発表をしたいかを考える課題を出し、学生個人がその案を学生全体の前で発表した。その発表案をもとに所属したいパートを学生間で話し合っ決定し、そのパート単位でパートリーダーを中心に題材の決定、台本作り、背景や小道具などの作成、発表練習を重ねた。また全授業のうち、春学期3コマ、秋学期3コマの計6コマを使い、キッズランドの計画・準備を行い、大学祭当日に遊びコーナーの実施とふり返りをした。授業以外では、授業時間外の自主活動の時間に教員や保育学科2年生から指導・助言を受けたり、学生全体でリハーサルをくり返し行うことで、各パートの内容の改善を図った。2年間の授業の特徴的な教育方法は以下の点である。

#### (1) キッズシアターや類似の発表内容の参考例をビデオや実際に見る

キッズシアターの発表内容を学生が考える際、初回と2回目の授業の中で過去の中・四国保育学生研究大会で発表された他大学の劇やオペレッタなどの表現活動を見たり、昨年度にキッズシアターを経験した2年生に各パートの発表を短縮版で実際の舞台と同じように発表してもらった。これにより所属したいパートへの意欲が沸くようにし、発表内容やテーマをイメージしやすくしながら学生の希望によりパート配属を決定した。また11月には中・四国保育学生研究大会に25名の学生が参加し、他大学の類似実践を実際に見学することで自分たちの取り組み内容を見直すヒントが得られるようにした。

#### (2) 学生個人で子どもの遊びの活動や発表内容を調べ、発表する

授業の1～3回目の中で、学生が個別に大学図書館やおはなしレストランラ

イブラリーで調べ、キッズランドで行う子どもの遊びや工作などの教材研究を行ったり、キッズシアターで発表する子ども向けの歌や手遊び・クイズ、人形劇、パネルシアター、オペレッタ、劇の題材を調べたりし、学生全員の前で1人ずつ発表した。

### **(3) パート別にグループ活動をし、調べたり話し合いながら内容を改善する**

パート決定後は各パート別に発表の題材や内容、テーマ、子どもたちに伝えたいことなどを図書館やインターネットで探したり、議論したりしながら題材選びを行った。また授業時間や自主活動の時間を使って発表に必要な台本作り、背景や小道具などを製作し、練習をくり返しながら発表内容を改善した。キッズランドでは、子どもたちが楽しめる遊びや工作ができる活動になるように活動内容を工夫し話し合った。

### **(4) 授業の最初に全員で発声練習をする**

キッズシアターでは学生全員が舞台上で発表するため、各授業の最初の15分程度の時間を使って発声練習を学生全員で行った。パート配属が決定した後の5回目の授業に2年生に授業に来てもらい、発声練習の方法を教わった。その後はパートリーダーが交替でリーダーシップをとりながら、歌の発声練習とセリフの発声練習、早口言葉や言葉あそびなどの練習を毎回行い、12月の発表まで声量や声質の向上を目指した。

### **(5) 子どもに適した児童文化財を適切に取り扱い、探したり表現する**

パート内で各自がどのような内容をしたいのかの案を出し合い、子どもに分かりやすく、楽しさやおもしろさ、その題材のよさが伝わるような教材や発達を考慮した題材を選べるようにした。特に、日本や外国の昔話や童話、日本や外国の創作絵本を参考にし、歌やオペレッタ、手遊びやクイズ、人形劇、パネルシアター、劇などの表現方法と合う題材を見つけ、パートの発表内容を決定していった。

### **(6) 各パートで異なる表現方法の10～20分程度の発表内容を考える**

キッズシアターの各パートの1つの題材は10～20分程度の内容とし、子どもの発達過程を踏まえ子どもが夢中になって楽しむことのできる活動案を学生が主体となって考えるようにした。また、視覚・聴覚的にも工夫した歌やダンスや遊び、表現、演劇などを考え、できるだけ学生の一方向的な発表にならないように子どもに問いかけたりするなど、子ども参加型の発表内容を目指した。

### **(7) 遊び環境を準備したり、背景や小道具などの物づくりをする**

キッズランドで子どもたちが遊んだり製作できるよう、遊具を作ったり材料の準備をした。キッズシアターでは、各パートの発表内容がしっかり伝わるよう、背景や小道具、衣装などの物作りや音響効果などの工夫を行った。

#### **(8) 学生全体でリハーサルをし、他者評価しながら発表内容の水準を上げる**

学生全員で授業の節目に各パート別でリハーサルを行った。発表者以外の学生は子どもの視点になり感想や改善点をコメント用紙に記入し、発表内容をフィードバックできるようにした。他学生や教員からのよい点や改善点などの評価を自分たちなりに受け止め、改善につなげるようにした。

#### **(9) リハーサル終了後にパート別に学生が個別で自己評価を行う**

リハーサル終了後に、各パートで前に出てきて、自分の発表について気づいたことや反省点などの自評を発表し、学生全体の前でも自分の考えを発表できるように、リハーサルごとに自評の機会をくり返し設けた。

#### **(10) 授業後や活動の節目に学びの過程をふり返りながら文章で記述する**

グループ内外での活動や発表のリハーサルなどを通して、自分の考えや意見を文章に書いてまとめたりする。毎回の授業や活動の節目、15回の授業の終わりで、学生が学んだことや身につけたことをふり返り、ワークシートに記入したり、文章にまとめたりしながら記述する力や自己省察する力がつくように課題を出した。

#### **(11) 子どもの発達を踏まえて活動や内容を工夫したり伝わりやすく改善する**

キッズランドで子どもたちが興味・関心を持つ遊びや製作物を調べ、工夫した。キッズシアターでは参加する子どもの年齢層を考慮し、子どもたちに理解できるセリフや内容、台本の展開や表現方法を試すことを繰り返した。

#### **(12) 3役・パートリーダーを中心に学生全体で組織的に活動する**

キッズランドの遊びコーナーやキッズシアターの発表内容の具体的題材を決める際にはパートリーダーが全員集まり、発表する内容が重複したり類似しないようにお互い調整し、題材を決定した。またパート活動はパートリーダーを中心に進め、キッズランドやキッズシアター全体の準備・運営は3役とパートリーダーがとりまとめ、組織的に学生間で協力・協同して活動を進めた。

### **5. 本カリキュラムの実施による2年間の学生の学びの成果**

前年度と今年度の学生の学びのレポートから、学生が特に1年間の授業を通して身につけたことを以下にまとめる。

#### **1) 学生の成長と学びの成果**

##### **(1) やる気や意欲、自主性・自発性・主体性の育成**

学びのレポートには、先輩の昨年度のキッズシアターの発表を見て「圧倒された、楽しかった、すごいと思った、ワクワクした、感動した、きれいで引き込まれた、できるか不安になったり自信がなくなったが、やりたい気持ちになった」などと自分の興味のあるパートやキッズシアター自体をしたい

という意欲が多数書かれていた。またパート選びの際、「人前で発表するのが苦手だから、克服したい、自分の殻を破りたい、今までは人に流されて従うだけだったが、パートは自分の意思で決めたいと思った、自分を変えるチャンスだと思った、私もがんばりたい、先輩たちのような素晴らしいステージを作りたい」などの感想が半数ほどあり、高校までの私とは違う自分を目指したい、いいものを自分たちも作りたいという思いを書いた学生が多数見られた。

## **(2) コミュニケーション力の育成**

パート活動において、最初は親しくない学生同士のグループもあり、同じパートでやっていけるのかと不安に思う気持ちや、自己主張が苦手だという学生がおり、最初は意見を言う人が決まっていたり、沈黙が続いたりなどの状況があった。しかし、パート活動を重ねる中で少しずつ自己主張できるようになってきたという学生や、議論を重ねていく中で中身がよりよいものになる建設的な意見も言えるようになったという学生も多くいた。

## **(3) 児童文化財を選択・工夫・伝達する力**

「題材や物語と向き合い、何度も絵本や原作を読み直すことで、その物語の良さや内容の深さに触れることができるようになった」「オリジナルのストーリーを設定する際に、一人一人のキャラクターに個性を与えることで、子どもたちにわかりやすくストーリーを伝えることができることを学んだ」「パートでこの活動を通して何を子どもたちに伝えたいのか、ねらいをはっきりさせてから練習や発表をしなければならないことを学んだ」など、子どもの側から発表がどう見えるのかを考慮しながらの題材の選択方法や伝え方の工夫を学んだことがうかがえた。

## **(4) 裏方の製作・準備をする知識・技術の習得**

「子どもたちは何ができ、何を楽しんで遊んだり製作したりするのかを考えながら材料や遊び場の準備をした」「子どもたちが理解したり場面をより体感しやすいような背景、舞台、小道具、音響効果などを工夫することの重要性を知った」「全員が表舞台に出つつ裏の準備・計画も経験することができた」など、材料の購入、準備や製作など、遊びや舞台を支える裏方の仕事の重要性とそれを実行するための知識や技能を身につけたことがうかがえた。

## **(5) 改善する力、思考力、問題解決能力の育成**

「他のパートの発表を見てコメントを書くときに、最初は簡単な感想しか書けなかったが、徐々に具体的なアドバイスが書けるようになった」「リハーサルをくり返す中で自分たちの内容の改善点に気づき、他学生や教員からのコメントによりよく改善するポイントが分かった」など、多くの学びや気づき、多面的に物事を考える力が身につけていることがうかがえた。



#### **(6) 表現する楽しさを体感する、多様な表現力の習得**

「人前を出て恥ずかしいと思わずに表現できるようになった、体を使って表現・発表することの楽しさや自分がまず楽しむことの重要性を知った、人の心を動かしたり感動してもらえることがうれしかった、子どもたちを楽しい気持ちにできた」など、言葉や様々な方法で表現し、その楽しさや喜びを知ることができたと感じている学生がいた。

#### **(7) 他者評価を受けとめる力、素直さ、柔軟性、判断力**

「指摘されたときに落ち込むのではなく、改善できるチャンスだと捉えることを学んだ」「他者評価にくやしかったり泣いたりしたり、どうしてよいか分からなくなったが、教員も他学生も否定するために講評をしている訳ではなく、そのパートがよい方向で改善できるようなアドバイスであることに気づいた」など、どの助言をどのように活かすのかという多数の意見を学生自身で取捨選択しながら取り入れていくこと、一見すると批判的に聞こえてしまうコメントを自分たちなりにどう受け止め、次への改善に結びつけるのかという多面的な視点の育ちが見られた。

#### **(8) 子ども理解や子どもの発達を理解する力**

「本番中に子どもたちの様子を見ることで、子どもたちが集中できる時間や、どういうことに興味を示すのかなどを実感することができた」「子どもたちがどの場面でどうおもしろさを感じるのかを実際に発表してみて分かった」「ただ単純に出し物を披露するだけではなく、当日参加してくれる子どもたちの目線で会場の飾りつけなどを行い、開演する前からワクワク感を演出することの大切さを知った」「通路や段差、照明装置などに対する安全面での配慮も学ぶことができた」など、子どもの視点に立ち考える力がついたと述べていた。

#### **(9) 準備やパート活動を計画的に進めていく実行力**

「見通しを立てて行動すべきことを気づかされた」「キッズランドやキッズシアターの本番に間に合うように、何をどの程度進めないといけないかという計画性がやりながら分かってきた」「すべての人が演じて、裏方や大道具、小道具も担当しなければならないので、パート活動の際に進行状況のバランスを見ながら活動を進める必要があることを学んだ」など、複数のことを同時進行で協力しながら計画的に進める力の必要性に気付く姿がうかがえた。

#### **(10) 自分の考えや学びを言葉や文章でまとめ、伝える力**

毎回の授業終了後に活動内容や身につけたことを文章に書き、リハーサルでは他者や自己評価を文章化したり、授業の節目で出される学びのレポートの課題をすることにより、学んだことやできるようになったことを文章で記述できるようになったり、学生全体の前で発表できるようになった。

#### **(11) 仲間意識の醸成、協働性の習得**

「相手の思いを汲み取る、その人の気持ちに寄りそう、相手の立場に立って考える、他者のいいところを見つける」「思いを共有し、助け合う、人の支えや協力、気の許せる仲間になった、気兼ねなく言える人間関係を築けた、頼ったり、泣いたり、自分の思いをぶついたり、本音を言えたり、パートの居心地がよくなってきた、仲間で励まし合う力、みんなががんばっている姿を見て触発された、チームワーク・団結力・絆が深まった」「パートリーダーだけが動くのではなく、メンバーにお願いしたり役割を振ったりすることで協力してパート活動を進めることが大事だと分かった」など、ほとんどの学生が人との関係に関することを記述していた。これはパート活動を1年かけて行う中で、学生同士がお互いの思いや意見をぶつけ合ったり、他者評価をどのように受け止めるかと心を揺り動かされる経験を通してパート内の結束力・団結力が強くなり、仲間意識や協力して行動する力が身につくなどの育ちが見られたと考える。机上の学びだけでは経験できないこの授業を通じての総合的な人間力の向上を促すことになったと言える。

## (12) 自己の成長、責任感や忍耐力、達成感や自信をもつ

1年間の活動を通して学生は活動への見通しが持てず不安感をいだくこともあったが、それを上回るように「終わってしまうとまだまだやりたい」「笑顔でがんばる、一生懸命がんばる、最後までやり遂げる・成し遂げる力、忍耐力や粘り強さを身につけた」「人任せにせず、責任感を持つ」「感謝する気持ちを知った」「達成感」「成長、自分と向き合う、自分が変わる、自分の可能性が広がった、自分の殻を破ることができた、4月とは明らかに違う自分がある、自分に自信が持てるようになった」「保育士として必要な力を身につけた、保育現場で役立つと確信した、保育者の立場に立つこと、保育士同士の連携の意味が分かった、保育者になりたい思いをより一層強くした」「これからも胸を張ってがんばれる、怒られたことも楽しかったこともすべていい思い出、このような経験ができて本当によかった」とキッズランドやキッズシアターを1年間やってきてよかったと複数の学生が多数記述していた。このような経験を乗り越えたからこそ感じられる人間性の成長とやり切った達成感、自分に対して自信を持つ実感を多くの学生が持ったことが伺える。

## 2) 教育方法上の特徴と学生の育つ力の関係

この授業を通して工夫した教育方法の特徴は4にまとめた12項目であり、学生が1年間のキッズランドとキッズシアターの活動を通じて身につけた力は5にまとめた12項目であるが、これらの関係性を示したのが図1である。この中で、学生が1年間の取り組みの中で特に時間を費やした項目で、ほとんどの学生が記述していたのが「(3)パート別にグループ活動をし、調べたり話し合いながら内容を改善する」「(8)学生全体でリハーサルをし、他者評価



図 1. 本授業で取り入れた教育方法の特徴と学生が習得した力との関係性

しながら発表内容の水準を上げる」「(12)3役・パートリーダーを中心に学生全体で組織的に活動する」の3項目であり、学生が身につけた力のうち、学生自身にその実感が強かったものが「①やる気や意欲、自主性・自発性・主体性の育成」「②コミュニケーション力の育成」「⑤改善する力、思考力、問題解決能力の育成」「⑦他者評価を受け止める力、素直さ、柔軟性、判断力」「⑪仲間意識の醸成、協働性の習得」「⑫自己の成長、責任感や忍耐力、達成感や自信を持つ」の6項目であった(図1に網掛けをしている項目)。パート活動を通じて自主性や自発性を伴った行動や自己主張が以前よりもできるようになったという実感を持った学生が多かった。また入学間もない1年生だけで子どもたちを楽しませる内容を作り上げ、実践・発表することの難しさを感じながらも、リハーサルを重ねる中で他者評価をどのように受け止めるべきか、何を次につないでいくべきかを学生同士で試行錯誤しながら学生たちは学んでいた。そのような中で、パート内や1年生全体で情報を共有することの大切さ、判断力・責任感や忍耐力が身につく、グループや集団で協働的に動けるようになったといえる。そしてキッズシアター発表当日の子どもや保護者からの賞賛を受け、充実感や達成感、自己の成長を感じたり、自分に自信を持つことにつながったといえる。1年生だけで活動や発表を作り上げることは難しいが、上下関係のない1年生のみの活動で、経験値も同じ同学年同士だからこそ生じるフラットな人間関係の中で自己主張したり自分の考えを伝える練習を時間をかけて少しずつできるようになるよさもあると思われる。さらには、図1の網掛け以外の保育の専門知識の獲得とともに高まっていく項目は2年生の授業や演習、実習などを通じてさらに高めていく項目である。この授業を通じて学生は、この項目を保育者が身につけるべき実践力として今後も高めていくことを知る第一段階になったといえる。

## 6. 指導上の留意点と今後のカリキュラム上の課題

上記のように2年間をかけて授業プログラムを計画・実践してきたが、その中で見えてきた指導上の難しさと次年度以降の改善点を以下に述べる。

### 1) 子ども理解を踏まえた題材の選定と活動内容の組み立て方

・題材の選定や内容の組み立て方にあたり、発表をみてもらう参観者が不特定多数で子どもの年齢や人数もバラバラであること、また事前に子どもの実態が分かった上での発表ではないために計画が難しい部分がある。どのようにして子どもたちを楽しませるか、参加型の内容にできるかを学生と相談しながら発表内容を考えていくことが大切である。

また、他大学では、2学年が合同で行うような学年間のつながりを大切にした活動<sup>2)</sup>、4年生の授業に取り入れ<sup>4)</sup>保育者養成としての学びの集大成として取り入れられている場合もある。本学の取り組みは入学間もない1年生のみの活動であるため、学生だけで内容を考えていくことの困難さが大きい。そのため、特に子どもの姿や発達過程、個人差をイメージして活動内容を考えることの困難さが生じる。1年の9月に10日間保育所実習に出かけているが観察実習の経験のみであり、子どものリアルな姿や子どもの発達過程がイメージできにくい。この点をどのように補っていくかが課題である。

### 2) 他者評価と自己評価の方法

・2年間の取り組みの中で、教員や他学生からの他者評価と自分自身が活動をどのように考えているのかという自己評価を取り入れた。特に他者評価について学生はどう受け止めて次への改善に結びつけばよいかにとまどう姿があった。例えば現在のA案に思ってもみない評価をされると、すぐにB案やC案と題材を変えたりするなど、題材やテーマ、登場人物を白紙に戻し、新たな題材を探そうとすることもあった。これは、学生が1年生という保育者の卵としての入り口であるため、当然起こりうる教材研究の不足や多面的に物事を捉えようとする視点の狭さがあるためだと考えられる。そのため、学生の自己評価を大切にし、その上で、他者評価の捉え方について視野を広める助言・支援の方法を考える必要がある。

### 3) 授業内容の構成と教材の工夫

・授業では、視聴覚教材を用いて過去のキッズシアターの映像を見せたり、自分たちの活動を録画し見たりすることによって学生が自分で研究し改善点や要点を気づけるように工夫した。しかし、単に映像を見るだけでは改善点や要点に気付くようにならないため、上級生にアドバイスをもらう機会を増やすなど、保育学科の1年生と2年生が交流し対話的な学びができるよう場の確保や働きかけを行い、学生の主体的な自治的な力を高めることが課題である。さらには、入学した1年生が保育内容演習ⅠⅡのイメージや見通しを

もてるようにキッズランドやキッズシアターを経験した学生が活動の引継書を作成するなどの授業の改善が必要である。

・この授業は「保育内容演習Ⅰ」16コマ、「保育内容演習Ⅱ」16コマの年間計32コマの授業であるが、この授業時間内のみでキッズランドとキッズシアターの活動を完結させることができなかった。学生も教員もよいものを作りたいという熱意から時間外の活動が増えてしまいがちだが、学生の学びにとって何が必要であるのか、発表内容や活動の改善・精選化は今後も検討していく必要がある。

## 7. おわりに

キッズランドとキッズシアターの活動は、計画や準備、練習などを積み重ね、学生が自発的に考え行動する中で形にしていく取り組みである。実践や発表を通して子どもたちの反応が学生本人に直接分かるため、学生にとって気づきの多い学びになったと思われる。歌唱やクイズパートは、選曲や手遊び・クイズ選定などの教材を見極める視点と、登場人物や状況などのストーリー展開を創作する力が身につく、人形劇、パネルシアター、オペレッタ、劇パートは子どもが楽しいと感じる題材選びや、絵本などの題材に基づく台本作成や展開、表現方法などの視点が身についた。特に題材と表現方法のつながりを考え、表現方法の観点からより効果的な題材を選ぶことを理解して選択することが、2年次の保育所や幼稚園での本実習で指導案を書き保育を実践することにつながるといえる。またキッズシアターの活動は学生全員が表舞台に出ると同時に裏方も経験すること、学生同士で協力・協働しながら作り上げていくことで、保育者に必要な力をバランスよく身につけることができる活動である。特筆すべきことは、保育者養成の1年目の時期に1年間をかけて学生が主体となって考えるアクティブ・ラーニングの授業を行うことにより思考力・表現力・実践力を育成し、パートや学年全体での濃い人間関係を積み重ねることにより総合的な人間力の向上を図る効果があることである。これは他大学で行われている表現実践とは学生の育ちの面で異なるといえる。例えば1・2年生が合同で取り組む活動の場合、2年生がリーダーシップをとり、1年生がフォロアーになりがちであるが、本学の活動は1年生がリーダーシップもフォロアーシップもとりながらグループや集団として成長する活動であることが特徴である。また卒業時の4年生や2年生で行う保育者養成の集大成としての発表ではなく、1年生が活動に取り組む中で保育者としてのスタートを切り、保育の視点を深めていく保育者としての学びの前進の過程であることも特徴である。1年生のみの学生集団で主体的に活動する本授業での学びは、卒業後、保育者として仕事をしていくためのたくま

しきや気持ちの育ちなどの人間的基礎力を育成する機会になる。次年度以降の「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業に向けても2年間の成果と課題を踏まえつつ、学生にとってよりよい活動になるように授業の改善を図っていきたい。

## 引用文献

- 1) 小山優子・渡邊寛智・梶谷朱美・中井悠加（2018）保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(1)ーキッズシアターの企画・運営を通じた学生の育ちー. 人間と文化 2, 41-52  
中井悠加・梶谷朱美・渡邊寛智・小山優子（2018）保育内容演習ⅠⅡを通じた学生の主体的な学びの形成に資する保育者養成プログラムの構築(2)ーキッズランドの企画・運営を通じた学生の育ちー. 人間と文化 2, 53-64
- 2) 小山優子・白川浩・福井一尊（2011）「ほいくまつり」活動を通じた保育者養成の意義(Ⅰ)ー学生指導と教員連携の観点からー. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要 49, 51-60  
小山優子・福井一尊・白川浩（2013）「ほいくまつり」活動を通じた保育者養成の意義(Ⅱ)ー保育学科1・2年生の自己評価に関する比較検討からー. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要 51, 15-22
- 3) 後藤由佳(2019)保育者養成における保育実践力を高めるためのプログラムーキッズフェスタへの取り組みを通してー. 太平洋大学研究紀要 14, 189-192
- 4) 古屋祥子・沢登芙美子・高野牧子（2012）保育者養成校におけるオペレッタ創作活動の教育的効果ー2011年度「総合表現演習」の実践からー. 山梨県立大学人間福祉学部紀要 7, 31-48
- 5) 三好優美子・渡邊洋・長谷川千里・棚田憲一（2018）総合表現（創作オペレッタ）における表現科目の連携ー「音楽」「造形表現」「身体表現」の観点からー. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要 53, 47-62
- 6) 小倉隆一郎（2016）保育内容「表現」および「言語」におけるオペレッタの実践ー子どもにも分かりやすい表現をめざしてー. 文教大学教育学部紀要 50, 21-30  
山中愛美（2016）「保育内容・表現」におけるオペレッタの授業実践. 夙川学院短期大学教育実践研究紀要, 49-51  
岡崎裕美（2018）保育者養成における子どもと音楽の関わりの一考察ーオペレッタの取り組みによる学習成果ー. 千葉敬愛短期大学紀要 40, 47-53

**医療的ケアに関する学術的論議の変遷と  
「学校における医療的ケア実施体制構築事業」の分析**  
**Transition of Academic Arguments about Medical Care in Schools and Analysis of  
Governmental Projects on Developing Systems for Implementing Medical Care in Schools**

園山 繁樹    佐藤 久美    趙成河    前林 英貴  
(保育教育学科) (人間文化学部客員研究員) (筑波大学人間系)    (保育教育学科)

キーワード：医療的ケア 文部科学省事業 特別支援教育 インクルーシブ教育システム

## 1. 問題と目的

近年、インクルーシブ教育システム構築に当たって、医療的ケア<sup>1)</sup>を必要とする子どもに対する体制整備が急ピッチで進められている。「平成 29 年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について」（文部科学省，2018）によれば、平成 29 年 5 月 1 日現在で、公立特別支援学校で医療的ケアが必要な幼児児童生徒（以下、医療的ケア児）は 8,218 人（幼稚部 41 人，小学部 4,070 人，中学部 2,082 人，高等部 2,025 人；内，訪問教育 2,157 人）で、在籍者の 6.0% に当たる。公立小・中学校の医療的ケア児は 858 人（小学校 744 人，中学校 114 人）であった。医療的ケアに対応できる看護師の学校への配置も拡充され、公立特別支援学校 1,807 人、公立小・中学校 553 人となっている。この調査結果を基に、図 1 に、公立特別支援学校の医療的ケア児、配置看護師、認定特定行為業務従事者として医療的ケアを行っている教員、及び公立小・中学校における医療的ケア児、配置看護師の人数の年度推移を示した。

平成 29 年 10 月には文部科学省に「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議」が設置され、平成 31 年 3 月に最終まとめ（文部科学省，2019a）が発表され、続いて初等中等教育局長通知「学校における医療的ケアの今後の対応について」が発出された（文部科学省，2019b）。これにより今後取り組むべき、小・中学校等を含む全ての学校における医療的ケアの基本的な考え方や実施の際に留意すべき点等が示された。この通知の別添（文部科学省，2019c, p.3）では、学校における医療的ケアの実施によって、「医療的ケア児の通学日数が増加し、日々の授業の継続性が保たれることで、教育内容が深まったり、教職員と医療的ケア児との関係性が深まったりするなどの本質的な教育的意義がある。」とされ、前提として、①教育委員会は医療的ケア児の状態に応じて各学校に看護師等の適切な配置を行う、②学校では看護師等を中心に教職員等が連携協力して医療的ケアに当たる、③医療的ケア児の状態に応じ、必ずしも看護師等が直接特定行為を行う必要がない場合であっても、看護師等による定期的

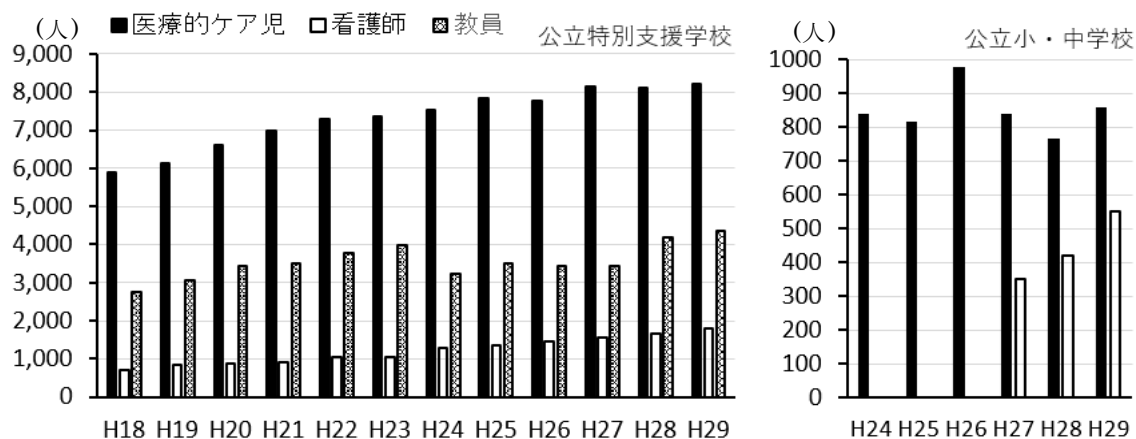


図 1 公立特別支援学校の医療的ケア児、配置看護師、認定特定行為業務従事者として医療的ケアを行っている教員、及び公立小・中学校における医療的ケア児、配置看護師の人数の年度推移(文部科学省[2018]より第1著者作成)

な巡回や医師等といつでも相談できる体制を整備する、ことが挙げられている。

併行して、学校における医療的ケア体制を確立するために、平成 29 年度から文部科学省所管事業として「学校における医療的ケア実施体制構築事業」が実施されている。この事業は「医療技術の進歩等を背景として、例えば、酸素吸入や人工呼吸器の管理等の特定行為以外の医行為が必要な児童生徒等の在籍が学校において増加している」ことを背景に、学校において「医師と連携した校内支援体制を構築するとともに、高度な医療的ケアに対応するための医療的ケア実施マニュアル等を作成するなど、医療的ケア実施体制の充実を図る」ことを目的としている(文部科学省, online 1)。学校等における医療的ケアの実施に関するガイドラインは、すでに様々なところで策定されているが(例えば, 島根県, 2017; 厚生労働省, 2019)、医療的ケア児や学校等の実情は大きく異なり、実情に合わせた実施体制の確立が進められている。

本研究ではまず、学術論文等において学校などの医療的ケアがいつ頃から取り上げられ、どのようなことが論議されてきたのか、その概要を明らかにする。次いで、文部科学省所管事業「学校における医療的ケア実施体制構築事業」委嘱自治体の成果報告書を分析資料とし、どのような取組が行われ、どのような成果が得られ、どのような課題があったかを明らかにする。なお、この所管事業は令和元年度も継続されているが、すでに成果報告書が公表されている平成 29 年度と平成 30 年度を対象とした。

## 2. 方法

### 1) 医療的ケアに関する記事の検索と分析

国立情報学研究所の和文論文等データベース CiNii Articles (以下, CiNii) 及び科学技術振興機構の日本で発行された論文等データベース J-STAGE を用い



て、第 1 著者が「医療的ケア」を検索語にタイトル検索を行った（最終検索日 2020 年 1 月 23 日）。その結果、CiNii で 847 件、J-STAGE で 77 件が検出された。J-STAGE で検出された記事はすべて CiNii の検出記事に含まれていたため、以下では CiNii による検出記事 847 件について分析を行った。まず、重複していた記事 29 件及び医療的ケアと関連の薄かった 2 件を除外した。次に、残り 816 件を分析対象記事とし、以下のカテゴリーごとに記事の年次件数を求めた。

「学校」：特別支援学校、通常学校、保育、放課後等デイサービス等、教育、学校看護師など。「一般」：一般的議論、医療的ケアの技術など。「家族」：親、きょうだい、家庭、家族など。「養成」：看護師・介護士等の養成（校）、研修など。

「制度」：制度、事業、自治体の施策など。「在宅」：在宅医療、在宅ケア、在宅療養、在宅福祉など。「施設」：介護保険施設、重症心身障害児施設、特別養護老人ホーム、福祉など。「災害」：災害など。「看護」：看護、訪問看護など。「介護」：介護職、介護福祉士など。「海外」：海外情報。「病院」：病院、入院、退院など。

「法」：法律、裁判例など。記事のカテゴリー分類については第 1 著者が原案を作成し、第 3 著者がその原案を確認し、判断が分かれたものについて両者が協議して確定版を作成した。確定版に基づく分析と考察については第 1 著者が原案を作成し、著者全員で確認・協議の上、結果と考察にまとめた。

## 2) 「学校における医療的ケア実施体制構築事業」成果報告書の分析

本事業の委嘱先は、平成 29 年度 8 自治体、平成 30 年度 14 自治体（内、8 自治体は 2 年間継続）であった。文部科学省 HP（文部科学省，online 2）に掲載されている成果報告書の記載内容を確認し、表にまとめた。これらの分析は第 2 著者が原案を作成し、第 1 著者がその原案を確認し、様式を整えて確定版を作成した。確定版に基づく分析と考察については第 1 著者と第 2 著者が原案を作成し、著者全員で確認・協議の上、結果と考察にまとめた。

## 3. 結果

### 1) 医療的ケアに関する学術的論議の変遷

分析対象記事 816 件について、平成 7 年から最新の平成 31 年までのカテゴリー別記事数年次推移を表 1 にまとめた。平成 7 年に医療的ケアに関する初めての学術論文 1 件が検出され、平成 14 年に 20 件を超え、平成 23 年に 40 件を超え、平成 28 年以降は 65 件、86 件、86 件、97 件と年々増加していた。平成 7 年から平成 31 年までの期間全体では「学校」の記事が 288 件と最も多く、次いで「一般」が 114 件、「家族」98 件、「養成」93 件であった。「養成」は平成 16 年の 2 件が最初で、平成 24 年から平成 29 年にかけては毎年 10～16 件の記事があった。「災害」は平成 19 年の 1 件が最初で、東日本大震災の翌平成 24 年に 5 件に増え、平成 31 年は 13 件と最も多かった。

表1 医療的ケアの 카테고리別記事数 の年次推移

年	学校	一般	家族	養成	制度	在宅	施設	災害	看護	介護	海外	病院	法	合計
H7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
H8	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
H9	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6
H10	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5
H11	13	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	19
H12	6	2	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	0	13
H13	7	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	12
H14	19	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	24
H15	14	2	4	0	0	4	1	0	1	1	0	0	0	27
H16	19	7	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	31
H17	12	0	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	17
H18	11	2	6	1	1	5	0	0	0	0	0	0	1	27
H19	9	2	1	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	18
H20	6	4	1	1	0	0	6	0	0	0	0	1	0	19
H21	3	6	3	1	1	2	1	0	0	0	1	1	0	19
H22	4	5	3	2	0	2	3	0	0	1	0	1	0	21
H23	18	5	3	2	3	2	8	1	1	0	0	0	0	43
H24	11	12	5	10	1	2	4	5	3	1	1	0	1	56
H25	9	5	7	10	2	1	0	0	1	2	0	0	0	37
H26	11	1	4	10	7	4	0	2	2	0	0	0	0	41
H27	10	10	2	13	2	0	2	1	1	1	0	0	0	42
H28	16	4	15	16	2	2	3	3	3	1	0	0	0	65
H29	16	19	8	12	14	3	3	1	2	5	0	1	0	84
H30	27	13	22	7	4	1	3	0	4	3	1	0	0	85
H31	33	5	7	2	10	11	2	13	6	1	0	4	2	96
合計	288	114	98	93	50	45	39	27	24	16	9	8	5	816

注) □: 各カテゴリーの最多件数

平成7年の最初の記事(清水, 1995)は、アメリカ合衆国の医療的ケアの状況を紹介したものだ。翌平成8年には8件あり、内5件は学術雑誌「障害者問題研究」の特集「医療的ケアと肢体不自由教育」論文(榎幸, 1996; 三宅, 1996; 村田, 1996; 斎藤, 1996, 清水, 1996)だった。その他に、肢体不自由養護学校に関する論文2件(栗谷, 1996; 村田・飯野, 1996)、てんかんをもつ人の職業リハビリテーションに関する論文1件(川崎, 1996)であった。

## 2) 「学校における医療的ケア実施体制構築事業」成果報告書の分析

付録2に、各自治体が選択したテーマと取組項目及び研究の概要をまとめた。継続を含め最も多く20の自治体に取り組んでいたのは、【テーマ②】の「ア: 人工呼吸器等の高度な医療的ケアを含め、教育委員会と所管する学校が連携して安心・安全に医療的ケアを実施するための医療的ケア実施マニュアル等を策定するための研究」であった。一方、取組自治体が全くなかったのは、【テーマ③】の「イ: 地域や学校の施設・設備等の状況を踏まえ、医療的ケアを実施する体制が十分に整備されていない教育委員会・学校が医療的ケアの実施体制が整備されている教育委員会等と連携し医療的ケア実施体制を構築するための連携体制に関する研究」であり、取組が2つの自治体と少なかったのは【テーマ①】の「ウ: 高度な医療的ケアが必要な児童生徒等を学校で受け入れるに当たり、保護者から学校で医療的ケアを実施する看護師・教員等への引継ぎを短期間で安全に行える医療的ケア実施体制を構築するための研究」と「エ: 訪問教育を受けて

いる児童生徒が通学籍として学校に安全・安心に通学可能となることを目的として医療的ケア実施体制を構築するための研究」であった。モデル校は継続を含めた延べ数で、特別支援学校 41 校（肢体 7 校，知的 4 校，病弱 4 校，総合 4 校，知肢 2 校，肢病 2 校，不明 18 校）及び小・中学校 14 校であった。

付録 3 に、成果報告書の記載内容に基づいて、取組項目別の取組自治体、取組内容、主な成果、課題及び今後の方策をまとめた。

#### 4. 考察

CiNii の検索では「医療的ケア」に関する最初の学術論文は平成 7 年であった。山田・津島（2013）によれば、特別支援学校に看護師（当時，看護婦）が配置されたのは昭和 7 年、東京市立光明学校（肢体不自由）が最初とされ、その後、昭和 54 年の養護学校義務制により、医療的ケアを必要とする児童の多くは訪問教育の対象とされた。そして、平成 2 年に東京都教育委員会に「医療行為を必要とする児童・生徒の教育措置等検討委員会」が設置され、それ以降、学校での医療的ケアのあり方の検討が活発になされるようになった。平成 8 年に 8 件の学術論文が発表されたのは、このような状況を反映したものであるといえる。

平成 14 年に記事が 20 件を超え、最新の平成 31 年は 96 件と増えている。図 1 に示したように、公立特別支援学校や公立小・中学校への医療的ケアを行う看護師の配置が進められていることから、より安全で医療的ケア児の実情に合った医療的ケアの在り方についての研究が今後一層増加することが予想される。

「学校における医療的ケア実施体制構築事業」成果報告書の分析からは、平成 31 年通知「学校における医療的ケアの今後の対応について」（文部科学省，2019b）に示された様々な今後の対応が精力的に取り組まれていた。

医療的ケア実施マニュアル等の策定に取り組んだ自治体は多かったが、モデル校で策定した実施マニュアル等を他の特別支援学校へ普及する取り組みや、モデル校とは異なる実情の学校でも活用するための検討が今後の方策として挙げられるなど、策定した実施マニュアル等を基に、自治体全体の医療的ケアの指針確立を目指す傾向にあった。一方で、対象となる医療的ケア児によって使用機器が異なるため、個別の実施マニュアルを作成・使用する必要があったことを報告している自治体もあった。各自治体で医療的ケアの基本的な指針を確立し、かつ個々のニーズにも対応するためには、自治体全体で活用できる医療的ケア実施マニュアルやガイドラインの中で、個別マニュアルが必要なケースや、個別マニュアルを作成する際の留意点にも触れる必要があるといえる。

医療的ケア連携体制をテーマとして選択した自治体は少なかったが、これは委嘱した自治体のほとんどが、すでに医療的ケア児が在籍している学校をモデル校として選定したことによると考えられる。しかし実際は、校内支援体制の構

築をテーマとして選択した自治体の多くも、外部の医療・福祉機関との連携強化に取り組んでいた。具体的な取組内容は、学校看護師同士の情報共有や、医師会及び看護師会等への情報提供、関係者（医療・福祉機関関係者及び近隣の消防署救急隊員）による学校視察などだった。特に関係者の学校視察については、医療的ケア児の主治医が、学校視察後に、当該の医療的ケア児の学習活動が保障されるよう指示書の内容を変更するなど、関係者による学校視察が学校における医療的ケアの改善や理解促進につながることを期待できる報告があった。看護師の確保を課題としている自治体も少なくなかったが、看護師の勤務体制の検討や、学校で働くモチベーションの維持・向上、大学等の看護師養成機関における医療的ケアへの理解啓発など、長期的な取り組みを進めている自治体もあった。

医療的ケア児の実情、学校の実情、及び医師会等の地域社会の実情は自治体ごとに大きく異なることから、様々な実情に応じた事業展開が期待されている。一方で、取組自治体が全くなかったり 2 自治体のみであった取組項目も 3 項目あり、学校における医療的ケア体制を全国で構築していくためには、より計画的な事業委嘱が必要であるといえる。

## 注

1) 「医療的ケア」について第 4 著者が付録 1 に解説した。

## 引用文献

川崎淳（1996）医療的ケア（特集/てんかんをもつ人の職業リハビリテーション）. 職リハネットワーク, 34, 9-12.

厚生労働省（2011）介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律, 66-85. <http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/soumu/houritu/dl/177-6c.pdf>（閲覧日 2020 年 2 月 6 日）

厚生労働省（2019）保育所での医療的ケア児受け入れに関するガイドライン（平成 30 年度子ども・子育て支援推進調査研究事業；保育所における医療的ケア児への支援に関する研究会）. [https://www.mizuho-ir.co.jp/case/research/pdf/h30kosodate2018\\_0102.pdf](https://www.mizuho-ir.co.jp/case/research/pdf/h30kosodate2018_0102.pdf)（閲覧日 2020 年 3 月 4 日）

栗谷玲子（1996）肢体不自由養護学校における医療的ケア. 脳と発達, 28(3), 220-224.

前林英貴（2017）保育所における医行為・でない行為の解釈についての検討. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 56, 15-17.

文部科学省（online 1）学校における医療的ケア実施体制構築事業. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1410234.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1410234.htm)（閲覧日 2020 年 3 月 4 日）

- 文部科学省（online 2）学校における医療的ケア実施体制構築事業 成果報告書。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1411621.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1411621.htm)  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h30/1422297.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h30/1422297.htm)  
（閲覧日 2002 年 1 月 25 日）
- 文部科学省（2018）平成 29 年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1402845\\_04\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1402845_04_1.pdf) （閲覧日 2020 年 1 月 25 日）
- 文部科学省（2019a）学校における医療的ケアの実施に関する検討会議最終まとめ（学校における医療的ケアの実施に関する検討会議）。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/22/1414596\\_002\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2019/03/22/1414596_002_1.pdf) （閲覧日 2020 年 3 月 4 日）
- 文部科学省（2019b）学校における医療的ケアの今後の対応について。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1414596.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1414596.htm)  
（閲覧日 2020 年 3 月 4 日）
- 文部科学省（2019c）別添：学校における医療的ケアの今後の対応について。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/22/1414596\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2019/03/22/1414596_001_1.pdf) （閲覧日 2020 年 3 月 4 日）
- 榊幸英俊（1996）東京の肢体不自由養護学校における救急体制整備事業の実際。障害者問題研究, 24(2), 108-111.
- 三宅捷太（1996）医療的ケアと学校教育—横浜市・神奈川県の実況。障害者問題研究, 24(2), 94-101.
- 村田茂・飯野順子（1996）肢体不自由教育における今日的課題と今後の方向—養護学校における医療的ケアの在り方の検討—。筑波大学学校教育論集, 19, 1-9.
- 村田利正（1996）医療的ケアと教育実践—茨木養護学校の場合。障害者問題研究, 24(2), 112-119.
- 斎藤繁（1996）肢体不自由養護学校における「医療ケア」をめぐる状況—東京の実態を中心に。障害者問題研究, 24(2), 102-107.
- 島根県（2017）島根県立学校における医療的ケア実施体制ガイドライン（教育庁特別支援教育課）。  
<https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/tokubetsu/keikakutou/ikeagaidorain.html> （閲覧日：2020 年 3 月 4 日）
- 清水貞夫（1995）合衆国における「医療行為（医療的ケア）を必要とする子ども」の教育問題。障害者問題研究, 23(1), 72-80.
- 清水貞夫（1996）特集にあたって：医療とのあらたな連携をもとめて。障害者問題研究, 24(2), 92-93.
- 山田景子・津島ひろ江（2013）特別支援学校における医療的ケアと実施に関する歴史の変遷。川崎医療福祉学会誌, 23(1), 11-25.

## 付録 1 医療的ケアについて

これまで医療を提供する者は医療関係資格保持者に限定されてきたが、近年の医療ニーズに対応するため、医療関係者以外の医行為が容認されるようになってきた。医療関係者以外が医行為を行うことは、医師法第 17 条や保健師助産師看護師法第 31 条などの関係法規により禁止されているが、医行為とは反復継続する意思を持って行うものとして解釈されているため、AED やエピペンの使用などのいわゆる緊急時に危難を避けるために行なわれる行為はこれらの法に触れることはない（前林，2017）。しかし、ある行為が医行為なのかそうでないかの線引きは難しく、これまで個々の事例において判断するしかなかったが、平成 17 年に厚生労働省より通知された「医師法第 17 条、歯科医師法第 17 条及び保健師助産師法第 31 条の解釈について」によって、非医療関係者の行為が医行為なのかどうかの判断にひとつの目安を作った。さらに反復継続の意思がある場合においても、介護職員等による喀痰吸引などは「実質的違法性阻却」の考え方からやむを得ない措置として一定の条件下でのみ行われてきた。特別支援学校においても平成 16 年に喀痰吸引が容認され、非医療関係者がこれらの医行為を実施することが次第に容認されていく中、社会福祉士及び介護福祉士法の改正に伴い、平成 24 年 4 月より認定特定行為業務従事者による特定行為（口腔内の喀痰吸引、鼻腔内の喀痰吸引、気管カニューレ内部の喀痰吸引、胃ろう又は腸ろうによる経管栄養、経鼻経管栄養の 5 つの行為）の実施が制度化されることとなった（厚生労働省，2011）。この制度は都道府県が実施する研修（第 1 号～第 3 号研修）を受けた者に対して一定の条件下で特定行為の実施を認めるとしたもので、そのなかでも特定の者に対して喀痰吸引等の行為を行う必要のある者を対象とした第 3 号研修については、研修対象者を介護サービスを提供する介護福祉士に限定されず、特別支援学校教員や保育士等も対象となる。

医療的ケア児の定義は法律等に明確な定めはないが、一般には「日常生活を営むために医療を必要としている状態にある児」を指している。また、医療的ケアとは日常生活を送る中で長期的・継続的に不可欠な医療行為であり、緊急避難のために行なわれる医療行為や一時的な治療は除外される。医療的ケアの内容については、認定特定行為業務従事者が実施できる特定行為以外では、呼吸器管理、人工肛門の管理、自己導尿、自己注射、酸素療法など、対象の子どもの病状や障害により様々であり、複数のケアを必要とする場合も多い。学校における医療的ケアには、教員による特定行為の他、学校に配置された学校看護師による特定行為以外の医療的ケア、また医療関係者であっても一定の研修や経験が必要とされる人工呼吸器管理等の高度な医療的ケアに分類される。今後、各ライフステージにおける相談支援に対応するため、医療的ケア児等コーディネーター研修や医療的ケア児等支援者養成など、各自治体による総合支援事業が開始される。

付録2 各自治体が選択したテーマと取組項目および研究の概要

自治体	年度	選択したテーマと取組項目			研究の概要
		① アイ	② ウエ アイ	③ アイ	
北海道	29	■			モデル校 特別支援学校3校(肢体不自由1校、知的障害2校) 事業目標 校内支援体制の充実 主な取組 指導医による相談・助言、教員・看護師対象の研修の実施、医ケアハンドブック(改訂版)の作成、意識調査の実施 主な成果 保護者向け医ケアリーフレット及び新・転入者向け医ケア基本研修資料の作成、医ケアの現状・課題の共有、ハンドブックの項目・内容の整理
	30	■			モデル校 特別支援学校3校(肢体不自由1校、知的障害2校) 事業目標 校内支援体制の充実 主な取組 指導医による相談・助言、看護師・教員対象の研修会の開催、校内支援体制構築の手順や確認項目の整理、意識調査の実施 主な成果 保護者負担軽減のための体制及び緊急体制の整理、校内医ケア関係者の意識の向上、看護師対象の演習もふまえた研修の実施、医ケア関係者の交流、ハンドブック試案のまとめ
三重県	29	■			モデル校 特別支援学校1校(肢体不自由) 事業目標 校内支援体制の整備 主な取組 指導医の派遣、緊急時対応のため近隣医療機関と連絡・調整、医ケア実施マニュアル及び研修ビデオの作成、インターネットを活用した研修体制の構築 主な成果 看護師・教員の安心や意識の深化、保護者付添い解除までの方向性の確認、医ケア実施マニュアル及び研修ビデオの作成・活用
	30	■			モデル校 特別支援学校4校(肢体不自由3校、知的障害1校) 事業目標 校内支援体制の充実、医ケア実施マニュアルの活用、小中学校向け医ケアガイドラインの作成 主な取組 指導医による助言、指導看護師の派遣、医ケア実施マニュアル及び研修ビデオを活用した研修会の実施、小中学校向け医ケアガイドラインの作成 主な成果 個々の医ケアの再確認、緊急時対応の見直し、校内医ケア関係者の役割の明確化、看護師の不安解消、保護者の負担軽減、小中学校等の教員による研修ビデオの視聴
大阪府	29	■			モデル校 特別支援学校3校 事業目標 校内環境の整備、学校看護師研修体制の充実 主な取組 保護者の付添いを必要としない校内体制の検討、宿泊行事における保護者の付添いを必要としない体制の検討 主な成果 対象児童生徒の安定した登校及び集団活動の保障、主治医による学校訪問と助言、宿泊行事における医師の同行と学校看護師への助言
	30	■			モデル校 特別支援学校4校 事業目標 校内環境の整備、学校看護師研修体制の充実 主な取組 看護師・教員の研修機会の確保、他府県視察、意識調査の実施、関係機関との連携強化、個別マニュアルの作成、府内支援学校共通ガイドラインの作成に向けた検討、学校における医ケアマニュアルの作成 主な成果 新就学生の保護者の付添いなしの登校、保護者の付添いなしで宿泊行事へ参加、学校看護師・教員の研修に対する評価の向上
愛媛県	29	■			モデル校 特別支援学校1校(肢体不自由・病弱、県立子ども療育センター隣接) 事業目標 校内支援体制の充実、医ケア実施マニュアル等の策定 主な取組 医師・運営協議会による助言、ケアルーム・教室の整備、医療機関との連携体制の構築、教職員研修会の開催、実施関係者の役割の明確化、各種マニュアルの作成と見直し 主な成果 看護師・教員の専門性の向上、医ケア実施体制の構築・充実、保護者の負担軽減、新たに必要環境整備や体制構築についての検討
	30	■			モデル校 特別支援学校1校(肢体不自由・病弱、県立子ども療育センター隣接) 事業目標 校内支援体制の充実、医ケア実施マニュアルの策定 主な取組 医師・運営協議会による助言、学校看護師の役割と働き方の改善、医ケア関係者間の連携、保護者のニーズへの対応、教職員研修会の開催、医ケアガイドブックの作成、各種ガイドラインの見直し 主な成果 看護師・教員の専門性の向上及び不安の解消、関係者の役割の明確化、保護者の負担軽減、愛媛県立特別支援学校における医ケア実施体制ガイドブック(試案)の作成、緊急時対応も考慮した環境の確保
宮崎県	29	■			モデル校 特別支援学校1校(病院隣接、近隣に医学部附属病院) 事業目標 医ケアガイドラインの作成、医ケア実施要綱の見直し 主な取組 先進校視察、緊急時フローチャート及び医ケアガイドライン等の作成、保護者負担軽減に向けた協議 主な成果 緊急時フローチャート及び医ケアガイドライン等の作成、訪問教育学級から通学籍になるためのチェックリスト概要の作成、保護者負担軽減に必要な条件等の意見集約
	30	■			モデル校 特別支援学校1校(こども療育センター隣接、近隣に医学部附属病院) 事業目標 医ケア児の自立、学校における医ケアガイドラインの作成 主な取組 保護者待機解除のための手続きの検討、緊急時対応マニュアルの検証訓練、訪問教育学級から通学籍になるためのチェックリストの検証、各医ケアに対応したガイドラインの検討 主な成果 保護者待機解除の体制を構築、訪問教育学級から通学籍になるための環境調整や教育課程等についての協議、医ケアガイドラインの充実
松戸市	29	■			モデル校 小中学校5校 事業目標 校内支援体制の充実、市内医ケア体制の構築、医ケアガイドラインの作成、医療機関との連携 主な取組 指導医による助言、公立小中学校の医ケアガイドラインの作成、医ケア運営協議会の設置 主な成果 学校の医ケアに対する不安軽減、医ケア児の病気への理解、看護師の不安・負担の軽減、学校医・医療関係機関の意識の向上、保護者の理解の深化
	30	■			モデル校 小中学校6校 事業目標 指導医による巡回システムの構築、ヒヤリハット集・看護師Q&A・保護者向けパンフレットの作成、学校・保護者・看護師の連携、医療・福祉機関との連携 主な取組 指導医による巡回指導、医ケア運営協議会の開催、看護師ヒヤリハット集・看護師Q&Aの作成 主な成果 学校の巡回指導に対する意識の向上、医ケア児の宿泊行事やマラソン大会への参加、学校・保護者・看護師の連携、管理職の理解の深化、看護師同士の連携強化、看護師の不安軽減、各学校における医ケア対応の違いの確認、危機管理意識の向上、市内共通の体制の構築

付録2(続き) 各自治体が選択したテーマと取組項目および研究の概要

自治体	年度	選択したテーマと取組項目			研究の概要				
		①	②	③					
京都市	29	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校1校(総合、近隣に高度医療を行う病院や肢体不自由児・重症心身障害施設)</p> <p>事業目標 校内医ケア体制の整備、実施マニュアル・研修プログラムの整備、他校への情報提供、継続して医ケアを受けられる体制の整備、学校や訪問看護等の事業所にとっても無理のない医ケアの提供</p> <p>主な取組 看護師・教員向け研修プログラム及びテキストの検討・作成、医ケア児受け入れ体制の再検討、ICT等を活用した連携方法の検討</p> <p>主な成果 意識調査の結果等を反映した研修会の実施、小中学校における医ケア体制のための情報収集、医師の理解促進、学校看護師・教員の不安軽減</p>				
	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校1校(総合、近隣に高度医療を行う病院や肢体不自由児・重症心身障害施設)</p> <p>事業目標 校内医ケア体制の整備、実施マニュアル・研修プログラムの整備、他校への情報提供、継続して医ケアを受けられる体制の整備、学校や訪問看護等の事業所にとっても無理のない医ケアの提供</p> <p>主な取組 看護師・教員向け研修プログラム及びテキストの検討・作成、医ケア児受け入れ体制の再検討、医療期間との連携方法等の検討</p> <p>主な成果 看護師の要望を反映した研修会の実施、小中学校における医ケア体制のための情報収集、医療・福祉関係者の理解促進、看護師の専門性向上及び不安解消</p>				
豊中市	29	■	■	■	<p>モデル校 小学校1校</p> <p>事業目標 対象児童の安全な学校生活、看護師の安定的・継続的な確保</p> <p>主な取組 学校行事における支援体制の検討、教職員・看護師の役割分担及び協働による医ケア実施体制の構築</p> <p>主な成果 保護者の付添いを必要としない学校生活環境の整備、教職員と看護師の意識の違いの把握、標準的なマニュアルの作成、個別マニュアルの使用、看護師の安定的・継続的な確保のための課題の整理</p>				
	30	■	■	■	<p>モデル校 小学校1校、中学校1校</p> <p>事業目標 対象児童の安全な学校生活、看護師の安定的・継続的な確保についての方策</p> <p>主な取組 巡回派遣による看護師の配置、教職員・看護師の協働体制の構築、進学に伴う学校視察・情報収集、医師の意識調査の実施、宿泊行事への看護師の派遣、訪問看護ステーションとの連携、看護師研修の実施</p> <p>主な成果 進学に伴う教員同士の引き継ぎ、保護者の付添いを必要としない学校生活環境の整備、放課後学習時間における看護師配置の検証、医師の意識調査の実施、常勤看護師による看護師派遣の調整、訪問看護ステーションとの連携の可能性及び課題の抽出、見学研修・看護師研修の実施、全教職員での対象児に関する情報共有</p>				
福井県	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校9校(内1校は病院併設)</p> <p>事業目標 県内小・中・高等学校における医ケア実施の指針確立</p> <p>主な取組 校内支援体制の充実、実施マニュアル及びチェックリストの作成、緊急時対応の検討、卒業後の本人・保護者の支援体制の構築、医ケア実施ガイドラインの策定に関する検討</p> <p>主な成果 医療機関との連携構築、指導医・主治医による助言、学校看護師・教員の専門性向上、対象児童や学校の実態に合った実施体制の確立・見直し、保護者の負担軽減</p>				
岡山県	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校1校(近隣に医療センター)</p> <p>事業目標 岡山県の医ケア実施体制構築</p> <p>主な取組 保護者・看護師・教員の役割分担、保護者付添いの段階について整理、緊急時対応の検討</p> <p>主な成果 医ケア児通学受入ガイドライン(案)等の策定、近隣医療機関との連携、校内実施体制に必要な諸条件についての整理</p>				
広島県	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校2校(肢体不自由1校、知肢併置1校)</p> <p>事業目標 各校の実情に応じた医ケア実施体制の構築、医ケア実施マニュアルの策定・普及、研修テキストの策定・普及</p> <p>主な取組 指導医による助言、教員・看護師の役割の明確化、意識調査の実施、医ケア実施マニュアルの策定、教員・保護者対象の研修会の開催、看護師対象の研修の実施、研修テキストの作成、医ケアハンドブック・医ケア実施マニュアルの配付</p> <p>主な成果 医ケア関係者の共通理解、指導上の配慮事項や教育内容に関する意識の向上</p>				
山口県	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校2校(総合)</p> <p>事業目標 看護師・教員・保護者の役割の明確化、保護者の負担軽減、看護師・教員の専門性の向上、看護師等を志す学生等への啓発</p> <p>主な取組 指導医による相談対応、近隣医療機関との連絡・調整、医ケアのための環境整備、医ケア実施マニュアルの作成に向けた検討</p> <p>主な成果 医ケア実施体制の現状・課題について把握・協議、実施体制等の充実に向けた情報の収集、保護者の負担軽減に向けた対応の検討、医ケア実施マニュアル骨子案の作成、医ケア紹介リーフレットの作成・活用、看護師等を志す学生等の理解促進</p>				
横浜市	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校1校</p> <p>事業目標 保護者に依頼しているケアの把握、保護者の付添いを必要としない学習環境の構築、家族のQOLの向上</p> <p>主な取組 保護者に依頼しているケアの把握、研修及びサポート体制の検討、マニュアルへの記載項目の策定、医療機関及び消防による救急即応体制の構築、現場で必要となる応急対処内容の確認</p> <p>主な成果 職種ごとの医ケアに対する意識の把握、看護師が不安に感じる点の把握、保護者の負担軽減</p>				
刈谷市	30	■	■	■	<p>モデル校 特別支援学校1校(H30年4月開校)</p> <p>事業目標 学校の施設・整備面や地域の状況等をふまえた支援体制の検証、研修体制の充実、医ケアに関するネットワークの構築</p> <p>主な取組 看護師・教員の役割分担及び協力体制の確立、医ケア実施マニュアル等の策定、病院からの看護師出向</p> <p>主な成果 看護師の安定的な配置、医ケア児の宿泊行事への参加、指導医から出向看護師へのスムーズな助言、主治医との連携・協力体制の構築、新年度4月から出向看護師によるフルケアの実現、医的ケア申請手続きの簡略化、保護者の負担軽減</p>				
自治体合計数		15	13	2	2	20	4	4	0

注1) 文部科学省HP(文部科学省、online 2)掲載の成果報告書から自治体ごとにまとめた。「主な取組」は各報告書の「研究の概要」から抜粋した。

注2) 【テーマ①】人工呼吸器の管理等の高度な医療的ケアが必要な児童生徒等を学校で受け入れるための校内支援体制に関する研究。ア:高度な医療的ケアが必要な児童生徒等を学校で受け入れるに当たり、原則、保護者が医療的ケアを実施しないかつ学校における待機が必要な医療的ケア実施体制を構築するための研究。イ:高度な医療的ケアが必要な児童生徒等を学校で受け入れるに当たり、保護者と看護師・教員等との役割を明確に分担し、保護者の負担軽減を図るための医療的ケア実施体制を構築するための研究。ウ:高度な医療的ケアが必要な児童生徒等を学校で受け入れるに当たり、保護者から学校で医療的ケアを実施する看護師・教員等への引継ぎを短期間で安全に行える医療的ケア実施体制を構築するための研究。エ:訪問教育を受けた児童生徒が通学用として学校に安全・安心に通学可能となることを目的として医療的ケア実施体制を構築するための研究。【テーマ②】人工呼吸器の管理等の高度な医療的ケアを含めた学校における医療的ケア実施に対応するための医療的ケア実施マニュアル等策定に関する研究。ア:人工呼吸器等の高度な医療的ケアを含め、教育委員会と所管する学校が連携して安心・安全に医療的ケアを実施するための医療的ケア実施マニュアル等を策定するための研究。イ:人工呼吸器等の高度な医療的ケアを含め、教育委員会と所管する学校が連携して安心・安全に医療的ケアを実施するために、医療的ケアを実施する教員・看護師の役割分担及び協力体制等を考慮した研修テキスト等を策定するための研究。【テーマ③】地域や学校の施設・設備等の状況を踏まえた医療的ケア連携体制に関する研究。ア:医療的ケアを実施する体制が十分に整備されていない学校を指定し、学校における医療的ケア実施体制を構築するための医療的ケア連携体制に関する研究。イ:地域や学校の施設・設備等の状況を踏まえ、医療的ケアを実施する体制が十分に整備されていない教育委員会・学校が医療的ケアの実施体制が整備されている教育委員会等と連携し医療的ケア実施体制を構築するための連携体制に関する研究。

注3) 高度な医療的ケアは「医ケア」、高度な医療的ケアを必要とする幼児児童生徒については、実態(人工呼吸器使用等)の記載の有無に関わらず「医ケア児」と表記した。

注4) ■ 実施した取組項目



付録3 取組項目別の取組内容、取組内容、主な成果、課題および今後の方策

テーマ	取組項目	自治体(年度)	取組内容(教育委員会)	取組内容(モデル校)	主な成果	課題	今後の方策
①	児童が高度な医療的ケアの研究を実施している必要がある児童への支援体制に関する研究	北海道(29) 大府(29,30) 愛媛県(29,30) 宮崎県(29,30) 京都府(29,30) 豊中市(29,30) 福井県(30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 医療的ケアの推進・開権(愛媛県)</li> <li>● 医療的ケア推進委員会等の設置・開催(刈谷市)</li> <li>● 29,30,豊中市29,30,福井県30,広島県30)</li> <li>● 30,宇治市29,30,京都市29,30,豊中市30,京都府29,30,宮崎県29,30,福井県30,奈良県30,和歌山県30,兵庫県30,千葉県30,東京都29,30,埼玉県29,30,千葉県29,30,神奈川県29,30,静岡県29,30,福井県30)</li> <li>● 30,大阪府29,30,京都府29,30,兵庫県30,岡山県30,広島県30,徳島県30,高知県30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> <li>● 30,奈良県30,和歌山県30,兵庫県30,千葉県30,東京都29,30,埼玉県29,30,千葉県29,30,神奈川県29,30,静岡県29,30,福井県30)</li> <li>● 30,京都府29,30,兵庫県30,岡山県30,広島県30,徳島県30,高知県30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 29,30,豊中市29,30,京都市29,30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> <li>● 30,宇治市29,30,京都市29,30,豊中市30,京都府29,30,宮崎県29,30,福井県30,奈良県30,和歌山県30,兵庫県30,千葉県30,東京都29,30,埼玉県29,30,千葉県29,30,神奈川県29,30,静岡県29,30,福井県30)</li> <li>● 30,大阪府29,30,京都府29,30,兵庫県30,岡山県30,広島県30,徳島県30,高知県30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> <li>● 30,奈良県30,和歌山県30,兵庫県30,千葉県30,東京都29,30,埼玉県29,30,千葉県29,30,神奈川県29,30,静岡県29,30,福井県30)</li> <li>● 30,京都府29,30,兵庫県30,岡山県30,広島県30,徳島県30,高知県30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 医療的ケアの推進・開権(愛媛県)</li> <li>● 医療的ケア推進委員会等の設置・開催(刈谷市)</li> <li>● 29,30,豊中市29,30,京都市29,30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> <li>● 30,宇治市29,30,京都市29,30,豊中市30,京都府29,30,宮崎県29,30,福井県30,奈良県30,和歌山県30,兵庫県30,千葉県30,東京都29,30,埼玉県29,30,千葉県29,30,神奈川県29,30,静岡県29,30,福井県30)</li> <li>● 30,大阪府29,30,京都府29,30,兵庫県30,岡山県30,広島県30,徳島県30,高知県30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> <li>● 30,奈良県30,和歌山県30,兵庫県30,千葉県30,東京都29,30,埼玉県29,30,千葉県29,30,神奈川県29,30,静岡県29,30,福井県30)</li> <li>● 30,京都府29,30,兵庫県30,岡山県30,広島県30,徳島県30,高知県30,福岡県30,佐賀県30,熊本県30,鹿児島県30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 医師会の医療的ケア推進協議会への参加(宮崎県)</li> <li>● 関係機関連携会議における、学校での看護師の医療的ケアに関する協議(豊中市29)</li> <li>● 看護師の確保・体制作りの必要性に関する意識・実態調査の実施(福井県30)</li> <li>● 学校として対応可能な医療的ケアの範囲の整理(大阪府29,30)</li> <li>● 医療的ケア推進委員会等の設置・開催(大阪府29,30)</li> <li>● 看護師の確保・体制作りの必要性に関する協議(豊中市29)</li> <li>● 看護師の確保・体制作りの必要性に関する意識・実態調査の実施(福井県30)</li> <li>● 学校として対応可能な医療的ケアの範囲の整理(大阪府29,30)</li> <li>● 医療的ケア推進委員会等の設置・開催(大阪府29,30)</li> <li>● 看護師の確保・体制作りの必要性に関する協議(豊中市29)</li> <li>● 看護師の確保・体制作りの必要性に関する意識・実態調査の実施(福井県30)</li> <li>● 学校として対応可能な医療的ケアの範囲の整理(大阪府29,30)</li> <li>● 医療的ケア推進委員会等の設置・開催(大阪府29,30)</li> </ul>	



付録3(続き2) 取組項目別の取組自治体、取組内容、主な成果、課題および今後の方策

テーマ	取組項目	自治体(年度)	取組内容(教育委員会)	取組内容(モデル校)	主な成果	課題	今後の方策
1	① 人 の 工 校 校 内 支 援 体 制 に 関 する 研 究	ウ	京都市(29)	●学校看護師・教員・保護者等の医ケア実施 ●学校看護師・教員・保護者等の医ケア実施 ●指導医に関する意識調査(京都市29)	●校内医ケア運営協議会等の設置・開催・附置・附権(刈谷市30)	●昨年度の対象児童の学びの成果を教職員同士で引き継ぎ、中学校に進学する保護者に対しては学びの環境の変化について説明することができた(豊中市30)。またiPadの活用により、単に対象児童の情報を全教職員が共有できるようにした(豊中市30)。	
			刈谷市(30)	●指導医の配置及び連絡調整(京都市29) ●指導看護師の配置及び連絡調整(刈谷市30) ●関係部署・機関との連絡調整・連携強化(京都市29) ●他の特別支援学校と情報共有(京都市29) ●事業進捗状況の把握及び事業実施校への指導・助言(刈谷市30)	●学校看護師・教員・保護者等の医ケア実施と、保護者の負担軽減を図ることができた(刈谷市30)。 ●特別支援学校での医ケア紹介リーフレットを作成し、看護師養成系大学や専門学校での活用を促すことにより、看護師を志す学生等の医ケアについての理解啓発を進めることができた(山口県30)。		
2	② 学 校 で 受 け 入 れる	エ	宮城県(29,30)	●学校看護師・教員・保護者等の医ケア実施及び ●学校看護師の配置に関する意識調査(宮城県29) ●モデル校の医ケア実態把握及び課題の整理(宮城県29) ●学校看護師間の情報共有・連携強化(宮城県29,30) ●関係機関への情報提供(宮城県29,30) ●他の特別支援学校と情報共有(宮城県29,30) ●事業進捗状況の把握及び事業実施校への指導・助言(宮城県29,30) ●事業成果の分析及び各種委員会等での成果報告(宮城県29,30)	●訪問教育級から通学籍となるための研究では、対象児童のアセスメント用紙を用いながら環境調整や教育課程等について整理することができた(宮城県30)。 ●緊急時対応訓練を実施したことにより、モデル校における保護者付き添い解除の体制を築くことができた(宮城県30)。	●訪問から通学籍となるための研究では、対象児童のアセスメント用紙を用いながら環境調整や教育課程等について整理することができた(宮城県30)。 ●緊急時対応訓練を実施したことにより、モデル校における保護者付き添い解除の体制を築くことができた(宮城県30)。	●訪問から通学籍となるための研究では、対象児童のアセスメント用紙を用いながら環境調整や教育課程等について整理することができた(宮城県30)。 ●緊急時対応訓練を実施したことにより、モデル校における保護者付き添い解除の体制を築くことができた(宮城県30)。

付録3(続き3) 取組項目別の取組自治体、取組内容、主な成果、課題および今後の方策

テーマ	取組項目	自治体(年度)	取組内容(教育委員会)	取組内容(モデル校)	主な成果	課題	今後の方策	
医療的ケアを実施する児童・生徒のケア	② 二がアール	北海道(30) 三重県(29,30) 大阪府(30) 愛媛県(29,30) 宮崎県(29,30) 松戸市(29,30) 京都市(29,30) 豊中市(29,30) 福井県(30) 岡山県(30) 広島県(30) 山口県(30) 横浜市(30) 刈谷市(30)	●実施マニュアルの策定(北海道30,三重県29,愛媛県29,30,京都市29,30,岡山県30,広島県30,山口県30,横浜市30) ●医療的ケアガイドラインの策定(北海道30,三重県30,福井県30,横浜市30) ●学校看護師や教員を対象とする研修会の実施(北海道29,30,三重県30,大阪府30,愛媛県29,30,宮崎県30,松戸市30) ●ヒヤリハット事例の整理(愛媛県29,30,横浜市30) ●小中学校等の教員を対象とする研修会の実施(三重県30) ●訪問教育相談(宮崎県30) ●研修キースト・ビデオの作成・活用(三重県29,30,京都市29,30,広島県30) ●先進地域視察(宮崎県29,豊中市29,30,福井県30) ●ケアアセスメント・ビデオの作成・活用(三重県30) ●先遣地域視察(宮崎県29,豊中市29,30,福井県30) ●ケアアセスメント表の作成(広島県30) ●学校看護師や教員を対象とする研修会の実施(北海道30,三重県30,大阪府30,愛媛県29,30,松戸市30,横浜市30) ●研修キーストの作成協力(広島県30) ●先進地域視察(愛媛県30,横浜市30) ●医療的ケア実施の見学(福井県30)	●実施マニュアルの策定(北海道30,三重県29,愛媛県29,30,京都市29,30,岡山県30,広島県30,山口県30,横浜市30) ●医療的ケアガイドラインの策定(北海道30,三重県30,福井県30,横浜市30) ●学校看護師や教員を対象とする研修会の実施(北海道29,30,三重県30,大阪府30,愛媛県29,30,宮崎県30,松戸市30) ●ヒヤリハット事例の整理(愛媛県29,30,横浜市30) ●小中学校等の教員を対象とする研修会の実施(三重県30) ●訪問教育相談(宮崎県30) ●研修キースト・ビデオの作成・活用(三重県29,30,京都市29,30,広島県30) ●先進地域視察(宮崎県29,豊中市29,30,福井県30) ●ケアアセスメント・ビデオの作成・活用(三重県30) ●先遣地域視察(宮崎県29,豊中市29,30,福井県30) ●ケアアセスメント表の作成(広島県30) ●学校看護師や教員を対象とする研修会の実施(北海道30,三重県30,大阪府30,愛媛県29,30,松戸市30,横浜市30) ●研修キーストの作成協力(広島県30) ●先進地域視察(愛媛県30,横浜市30) ●医療的ケア実施の見学(福井県30)	●実施マニュアルの策定(北海道30,三重県29,愛媛県29,30,京都市29,30,岡山県30,広島県30,山口県30,横浜市30) ●医療的ケアガイドラインの策定(北海道30,三重県30,福井県30,横浜市30) ●学校看護師や教員を対象とする研修会の実施(北海道29,30,三重県30,大阪府30,愛媛県29,30,宮崎県30,松戸市30) ●ヒヤリハット事例の整理(愛媛県29,30,横浜市30) ●小中学校等の教員を対象とする研修会の実施(三重県30) ●訪問教育相談(宮崎県30) ●研修キースト・ビデオの作成・活用(三重県29,30,京都市29,30,広島県30) ●先進地域視察(宮崎県29,豊中市29,30,福井県30) ●ケアアセスメント・ビデオの作成・活用(三重県30) ●先遣地域視察(宮崎県29,豊中市29,30,福井県30) ●ケアアセスメント表の作成(広島県30) ●学校看護師や教員を対象とする研修会の実施(北海道30,三重県30,大阪府30,愛媛県29,30,松戸市30,横浜市30) ●研修キーストの作成協力(広島県30) ●先進地域視察(愛媛県30,横浜市30) ●医療的ケア実施の見学(福井県30)	●特別支援学校における各種ガイドラインの作成(北海道29) ●検討の成果(北海道29) ●看護師・教員を対象とした実技演習を伴う研修の実施(京都市29) ●モデル校以外の状況もあふれた、本市のマニュアルの作成(京都市29) ●ケアアセスメント表等及び医療的ケアサポートマップの特別支援学校への普及(広島県30)	●特別支援学校における各種ガイドラインの作成(北海道29) ●検討の成果(北海道29) ●看護師・教員を対象とした実技演習を伴う研修の実施(京都市29) ●モデル校以外の状況もあふれた、本市のマニュアルの作成(京都市29) ●ケアアセスメント表等及び医療的ケアサポートマップの特別支援学校への普及(広島県30)	●特別支援学校における各種ガイドラインの作成(北海道29) ●検討の成果(北海道29) ●看護師・教員を対象とした実技演習を伴う研修の実施(京都市29) ●モデル校以外の状況もあふれた、本市のマニュアルの作成(京都市29) ●ケアアセスメント表等及び医療的ケアサポートマップの特別支援学校への普及(広島県30)

付録3(続き4) 取組項目別の取組自治体、取組内容、主な成果、課題および今後の方策

テーマ	取組項目	自治体	取組内容(教育委員会)	取組内容(モデル校)	主な成果	課題	今後の方策
域的な連携・連携体制に開設する設備等	③ 地域連携体制に開設する設備等	松戸市(29,30) 豊中市(29) 刈谷市(30)	● 医ケア運営協議会等の設置・開催(松戸市29) ● 医ケア運営協議会等の設置・開催(松戸市29,30,刈谷市30) ● 学校看護師・教員・保護者等の医ケア実施及び体制整備に関する意識調査(松戸市29,30) ● 指導者の配置及び連絡調整(松戸市29,30) ● 学校看護師の配置及び連絡調整(豊中市29,刈谷市30) ● 主治医の連絡調整(豊中市29) ● 関係部署・機関との連絡調整・連携強化(豊中市29,30) ● 連携体制の検討・整備(松戸市30,豊中市29) ● 学校行事等に関する検討(豊中市29) ● 事業進捗状況の把握及び事業実施校への指導・助言(豊中市30,刈谷市30) ● 保護者の医ケア理解促進(松戸市30)	● 医ケア運営協議会等の設置・開催(松戸市29,30,刈谷市30) ● 校内医ケア運営委員会等の設置・開催(刈谷市30) ● 学校看護師・教員・保護者等の医ケア実施及び体制整備に関する意識調査(松戸市29,30,豊中市29,刈谷市30) ● 指導者の配置及び連絡調整(松戸市29,30,豊中市29,刈谷市30) ● 学校看護師の配置及び連携強化(豊中市29,30,豊中市29,刈谷市30) ● 関係部署・機関との連絡調整(豊中市29,30,豊中市29,刈谷市30) ● 学校行事等に関する検討(豊中市29) ● 関係機関の理解促進(松戸市29,30,豊中市29) ● 事業進捗状況の把握及び報告書の作成及び報告会の実施(豊中市29) ● 市障害児教育基本方針に基づく教育の実践(豊中市29)	● 指導医の助言により、主治医との連携の仕方・保護者への説明の仕方などの助言も得ることができ、学校現場だけで行ってきた医ケアの充実につながった(松戸市29) ● 看護師の安定的・継続的な確保については、近隣医療機関からの看護師巡回や訪問看護ステーションとの連携等について検証したが、看護師の慢性的な不足や、病院看護師や訪問看護師が学校で業務を行うこと業務に対する責任分担についての整理が不十分であること等、視察した自治体についても様々な課題があることが分かった(豊中市29) ● 病院からの出向看護師により、専門性の高い看護師の安定的配置ができた。また、出向看護師との安定的配置を促したため、同じ病院内での勤務経験もあり、出向看護師の相談事項に対して指導・助言をスムーズに行うことができた(刈谷市30)	● 地域包括ケアシステムの構築に向けた市全体の取り組みの推進(豊中市29) ● 医ケアのスタンション化を視野に入れた取り組みの推進(松戸市29,30) ● 看護師の安定的で継続的な確保のための、官民共同のシステムづくりの構築(豊中市29) ● 市内小中学校における医ケアの理解促進(松戸市30)	

注1)文部科学省HP(文部科学省、online 2)に掲載されている成果報告書から、取組項目ごとにまとめた。  
注2)【テーマ①】ウ、高度な医療的ケアが必要な児童生徒等を学校で受け入れるに当たり、保護者から学校で受け入れるための研究。【テーマ②】イ、人工呼吸器等の高度な医療的ケアを含め、教育委員会と所管する学校が連携して、安心・安全に医療的ケアを実施する学校を構築するための研究。【テーマ③】ア、医療的ケアを実施する体制が十分に整備されていない教育委員会・学校が医療的ケアを実施している児童生徒について、具体的な実態(人工呼吸器使用等)の記載の有無に問わず「医ケア児」と表記した。注3)高度な医療的ケアは「医ケア」、高度な医療的ケアを必要とする児童生徒について、具体的な実態(人工呼吸器使用等)の記載の有無に問わず「医ケア児」と表記した。注4)各自治体が指定した名称に問わず、教育委員会の取組みとして設置された場合は「運営協議会」、モデル校で設置された場合は「運営委員会」と表記した。注5)取組内容欄の「実施マニュアル」「医ケアガイドライン」について、各自治体が指定した名称に問わず、各種医療的機器の取扱いや病態に応じた医療的ケアの具体的な手順を示したものを「実施マニュアル」、医療的ケア実施者の役割分担や連携等について示したものを「医ケアガイドライン」とまとめた。

# 自閉スペクトラム症と不登校の関連性に関する解説論文の検討

## A Review of Tutorial Papers for the Relation between Non-attending Students and Autism Spectrum Disorder in Japan

園 山 繁 樹      趙 成 河  
(保育教育学科)      (筑波大学人間系)

キーワード： 自閉スペクトラム症 不登校 関連性

### 1. 問題と目的

平成 29 年 3 月に公示された小・中学校の新・学習指導要領では初めて「不登校児童（生徒）への配慮」が記載され、個々の実態把握が強調された。以下は小学校学習指導要領の抜粋である（文部科学省，2017；総則，第 4 児童の発達の支援，2 特別な配慮を必要とする児童への指導，(3)不登校児童への配慮；下線は著者）。

ア 不登校児童については、保護者や関係機関と連携を図り、心理や福祉の専門家の助言又は援助を得ながら、社会的自立を目指す観点から、個々の児童の実態に応じた情報の提供その他の必要な支援を行うものとする。

イ 相当の期間小学校を欠席し引き続き欠席すると認められる児童を対象として、文部科学大臣が認める特別の教育課程を編成する場合には、児童の実態に配慮した教育課程を編成するとともに、個別学習やグループ学習など指導方法や指導体制の工夫改善に努めるものとする。

不登校児童生徒の実態は個々に異なることは言うまでもないが、不登校の背景に自閉スペクトラム症（以下，ASD）などの発達障害の特性が関連している事例が少なくないことが、調査研究や文献研究により指摘されている（例えば，井上・窪島，2008；加茂・東條，2009，2010）。その中でも加茂・東條（2010）は、近年は ASD と不登校の関連性に関する研究が増えていることを指摘している。さらに杉山（2005）は不登校に高機能広汎性発達障害の児童生徒が予想以上に多く、また継続的なフォローアップを受けている 386 人の高機能広汎性発達障害児者のうち、18 歳以上の 54 名のうち 8 名はひきこもりの状態にあることを報告している。近藤・小林（2008）は 16～35 歳までのひきこもり事例 97 人中 22 人（28. 2%）は知的障害や発達障害が関連し、多くは高機能広汎性発達障害が背景となっていたことを報告している。これらの知見は、不登校児童生徒の支援に当たっては、ASD 特性との関連の有無を見極めること、ASD 特性に応じた支援の必要性、並びに、ひきこもり予防のためにも ASD 特性を踏まえた支援の必要性を示唆している。

最近では海外でも、ASD と不登校の関連性について注目され始めている。例え

ば、オスロ大学病院（ノルウェー）の Munkhaugena, Gjevikk, Prippe, Sponheimbl, & Disethd（2017）は、登校拒否行動が定型発達児よりも ASD 児に多く見られることを報告している。ノーサンプトン大学(英国)の Preece & Howley（2018）は、不登校となった高不安を示す ASD 児 5 名に対する個々の特性に応じた一貫した教育の効果を評価し、全員が学校に復帰することができたことを報告している。

先に園山・趙（2020）は、我が国で発表された不登校を示した ASD 児童生徒に焦点を当てた支援事例研究論文 18 編（21 事例）をレビューし、次のことを明らかにしている。①最も多かった不登校のきっかけは対人関係のトラブル（5 人）であった、②不登校発現の関連要因として対人関係困難、感覚過敏、学習困難などが挙げられた、③支援の結果 13 人はほぼ毎日登校可能になった、④不登校が継続していたのは 5 人であった。

本論文では ASD 特性と不登校の関連性をさらに検討するために、園山・趙（2020）のレビュー対象論文の選定の過程で、支援事例研究論文以外で除外された論文のうち、ASD 特性と不登校の関連性を解説した論文を分析対象とする。それらの論文をレビューすることで、各著者の臨床経験等に基づいて、ASD 特性と不登校の関連性がどのように説明されているか、その根拠とされていることは何か、及び推奨される支援方法について明らかにすることを目的とした。これらのことを明らかにすることは、不登校児童生徒の実態把握、及び実態に応じた対応・支援を考える一助になると考えられる。

## 2. 方法

以下に示す国内誌掲載和文論文の検索方法及びレビュー対象論文の選定手順は、不登校 ASD 児の支援事例研究論文をレビューした園山・趙（2020）と同じである。但し、本研究では園山・趙（2020）のレビュー対象論文選定の最終段階で支援事例研究論文には該当せず、ASD 特性と不登校の関連性や一般的な支援方法を解説した論文として除外された 14 編をレビュー対象論文とした。

### 1) 国内誌掲載和文論文の検索

使用したデータベースは、CiNii Articles（国立情報学研究所）と J-STAGE（科学技術振興機構）であった。検索に当たっては、わが国で「自閉スペクトラム症」や「不登校」に関連して用いられたきた用語を検出できるように、「自閉、ASD、アスペルガー、広汎性発達障害」と「不登校、登校拒否、学校恐怖症」の各キーワードを組み合わせて、第 2 著者がタイトル検索した（最終検索日 2019 年 9 月 3 日）。

### 2) レビュー対象論文の選定

検索の結果、CiNii Articles では「自閉と不登校」で 30 編、「自閉と登校拒否」で 2 編、「ASD と不登校」で 7 編、「アスペルガーと不登校」で 22 編、「広汎性発

達障害と不登校」で 18 編が検出された。J-STAGE では「自閉と不登校」で 2 編、「自閉と登校拒否」で 1 編、「ASD と不登校」で 2 編、「アスペルガーと不登校」で 3 編、「広汎性発達障害と不登校」で 4 編が検出された。それ以外の検索語では全て 0 編であった。

検出された論文の内容を第 1 著者と第 2 著者が確認し、重複した 26 編、学会発表記事 14 編、自閉症と不登校を直接扱っていなかった 5 編、及びゼミや長期研修の報告書 2 編をまず除外した。最後に、残り 44 編について第 1 著者と第 2 著者が内容を確認し、ASD 特性と不登校の関連性や推奨される支援方法が解説されていた 14 編をレビュー対象論文とした。なお、本研究において最終段階で除外した 30 編の内訳は、園山・趙（2020）の分析対象であった 18 編（支援事例に関する内容で、かつ、支援の対象者と方法について十分な記述があるもの）、及び支援情報の少ない事例提示 2 編、セラピー過程の分析 2 編、不登校を主訴とした ASD に関する外来統計を検討したもの 3 編、不登校を経験した ASD 当事者の手記 3 編、医療機関と教育機関に対する質問紙調査 1 編、複数事例をもとにフィクション化したもの 1 編であった。

### 3) 分析項目と分析方法

分析項目として、「著者、発表年、職」「ASD 特性と不登校の関連性に関する記述」「根拠」「推奨される支援方法」「その他」を設けた。各項目について、まず第 1 著者が論文の記載内容を確認し、該当箇所の抜粋または要約により原案を作成した。次いで、第 2 著者が原案と論文の記載内容を確認し、両著者で協議の上、表にまとめた。なお「職」については、どのような立場で根拠となった資料が得られたかを明らかにするために、各論文の筆頭著者の氏名と所属に基づき、他の資料（Web 情報等）と照合して記載した。

## 3. 結果

レビュー対象論文について分析項目ごとに記載内容をまとめ、表 1 に示した。（以下、#は表 1 の論文番号を示す。）

### 1) 発表年と著者の職

論文の発表年は 2004 年から 2016 年にかけてであり、2014 年が 4 編と最も多かった。根拠に関連する著者の職については医師が 10 人、相談・支援専門職が 3 人、大学教員が 1 人であった。

### 2) ASD 特性と不登校の関連性に関する記述

不登校に関連する要因として、すべての論文で ASD の特性や基本症状が記載されていた。例えば、対人関係の質的障害から級友とのトラブルや疎外されたり孤立しがちであったり、集団適応が難しくなり、不登校につながりやすい（#2、#3、#4、#6、#8、#9、#12）。ASD 特性の中でも感覚過敏により学校が情報過多



となり、ASD 児にとって過ごしにくい場となることが指摘されていた（#2、#8、#9、#10、#11、#12、#13）。ASD 児の独特な思考パターンも周囲から受け入れられず、孤立やいじめにつながる可能性が指摘されていた（#1、#2、#3、#5、#6、#11）。いじめられ経験が多いこと、及びその後の被害的思考やフラッシュバックが不登校につながりやすいことも指摘されている（#2、#3、#7、#8、#13、#14）。社交不安、ADHD、発達性協調運動障害などの併存症や合併症がある場合には、学校でマイナス経験が増え、不登校につながりやすいことも指摘されている（#8、#10）。学習上のつまずきや学力不足の場合も、登校の動機づけが低下しやすい（#7、#8、#10）。

ASD 児の要因だけでなく、担任や級友の理解不足や不適切な対応などの環境要因も重要であることが指摘されている（#1、#9、#12、#14）。当事者の著作に基づいて、ASD 児者が多数派である集団に適応しようとすることは、本来の自分を抑え込んで多数派を演じることであり、しかし本来の自分でないことから適応できず、自尊心の低下につながっていることが指摘されている（#13）。

### 3) 根拠

根拠として示されたもののうち、不登校を経験した ASD 当事者 2 名の著作を主な分析対象としたものが 1 編（#13）あり、大学教員による学術論文であった。それ以外の 13 編では、著者自身の診療経験や相談・支援経験に基づいて、以下のような根拠が示されていた。主に症例・事例のみを提示したもの 6 編（#1、#3、#5、#6、#9、#14）、症例・事例に加えて診療統計を示したものが 3 編（#4、#7、#8）あった。その他、症例・事例に加えて多数の先行研究を提示したものが 1 編（#12）、相談支援経験と大規模縦断研究の結果概要を示したものの 1 編（#10）、著者の支援経験と後方視研究結果概要と主な先行研究を提示したものの 1 編（#11）、不登校でアスペルガー障害の患者 7 人に対する問診と心理検査の結果を提示したものの 1 編（#2）であった。

### 4) 推奨される支援方法

多くの論文で環境調整が基本的支援として推奨されていた。親や教師が ASD 特性を理解する（#1、#2、#3、#6、#9）、転校や特別支援学級の利用（#3、#4、#6、#10、#14）、保護的・支持的に関われる大人や生徒を育てサポーター的存在として配置すること（#3）が挙げられていた。また、ASD 児が安心して生活できる学校環境の構築（#1）や、感覚過敏に対して刺激を少なくしたり（#2）、問題行動の背景に感覚過敏がある可能性を理解する（#8）ことも求められていた。独特な思考パターンについては、否定するのではなく体験を通して適切な思考に導く（#2）、具体的な目標設定を通して本人に固有な思考パターンに合った社会参加を図ることなどが推奨されていた。社会とのつながりを保ったり、本人が安心して過ごせるように学校以外の居場所作りも重要とされていた（#13、#14）。

ASD 児本人に対しては、自分の長所と短所を理解できるようにする（#2）、SST（#8、#9）、学校教育の中での社会性の育成（#7）、感情や不安のコントロールやうまくいくコツを教える（#10）、学習のつまずきへの対応（#8、#10）、精神療法的アプローチ（#6）、嫌悪記憶のフラッシュバックへの対応（#2、#7、#10）、及び感覚過敏が強い場合の薬物療法（#2、#3、#6）が挙げられていた。

その他、ひきこもりに対する家族支援を中核とした包括的プログラムとして、CRAFT（#11）が紹介されていた。

#### 4. 考察

レビュー対象論文の発表年は 2004 年以降だったが、これは支援事例研究論文をレビューした園山・趙（2020）で取り上げた最も古い論文の発表年が 2005 年であったこととほぼ同じであった。このことから、我が国で不登校と ASD 特性の関連性に注目されるようになったのは 2000 年以降であったと言える。

ASD と不登校の関連要因として、すべての論文で ASD の障害特性や基本症状が記載されていた。このことは、ASD 児の不登校予防には、教師や親をはじめ関係者が ASD 特性を十分に理解することが大前提であることを意味している。ASD 児の場合、級友とのトラブルやいじめなどが起きやすい背景として、対人関係困難や独特の思考パターンがある可能性は高い。そのため、ASD 特性を理解した上での対応方法を、担任、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、親など関係者が学習できる機会を作ることが基盤的要素として重要であると言える。特に、学校の中で特別支援教育の中心的役割を担う特別支援教育コーディネーターが ASD 児、担任、級友、親へ働きかけ、それぞれの ASD 特性に関する理解を高め、適切な対応ができるようにすることが求められている。さらにそれらができる特別支援教育コーディネーターの専門性確保が重要であると言える。

ASD 児に見られやすい感覚過敏も、ASD 児にとって嫌悪的な刺激であっても周囲の人にはそれほど嫌悪的でないことが多いために、周囲の人にはなかなか理解されにくい。そのため、様々な刺激が存在する学校そのものが ASD 児にとって嫌悪性が高い環境となっている可能性がある、という理解は不可欠である。

推奨される支援方法としては、関係者の ASD 特性の理解など多様な方法が推奨されていた。それらの多くは ASD 特性から派生した困難に対応する支援であり、少なくとも学校においてはこれらの支援方法が教員間で共有され、不登校の予防と早期対応に活用できるような体制整備が必要である。

論文の筆頭著者 14 人中、医師が 10 人と最も多く、解説の根拠は著者の診療経験や診療統計がほとんどであった。一方、自閉症に関するチェックリスト、詳細な問診情報、及び知能検査を実施して不登校と ASD 特性の関連性を検討したものは桐山（2006）のみであり、対象児も 7 人と少なかった。本論文で取り上げたよう

に、不登校と ASD 特性の関連性は多くの論文で指摘されているが、今後はより実証的データに基づく検討が必要である。例えば Munkhaugena et al., (2017) では、通常学級に在籍する 9 歳から 16 歳までの IQ71 以上の ASD 児 77 人と、ASD 児同じクラスに在籍する定型発達児で ASD 児の男女比と同じくした 138 人を対象にし、連続した約 20 日の登校日の毎日の登校拒否行動について、教師と親によるチェックシートを用いたデータ収集が行われていた。チェックシートでは、「登校した」「学校に行きたくないと言いつつ登校した」「朝、学校に行かないために何らかの行動をした」「遅刻して登校した」「授業に出席したくないと懇願した」「いくつかの授業に出席しなかった」「登校しなかった」の各項目についてチェックし、「登校した」以外の項目にチェックが入った場合は、その理由が書き込まれた。

最後に、ひきこもりについて言及した論文が 4 論文あったことに触れておきたい。不登校は学校在籍中に起こることであり、卒業や中退後には不登校とは言えなくなる。その代わり、不登校の期間に社会生活へのつながりがない場合には、そのままひきこもり状態になる可能性が高い。そのため、不登校支援はひきこもり予防としても重要であると言える。特に ASD 児の場合は不登校だけでなく、ひきこもりとの関連性も指摘されている（例えば、近藤，2013；杉山，2005；山本・室橋，2014）。近藤（2013）は、厚生労働省（2010）の定義「様々な要因の結果として社会参加（義務教育を含む就学、非常勤職を含む就労、家庭外などでの交遊など）を回避し、原則的には 6 カ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態（他者と交わらない形での外出をしてもよい）を指す現象概念」を満たした 16 歳から 35 歳までのケースのほとんどが DSM-IV-TR の診断カテゴリーに分類され、1/3 は広汎性発達障害などの発達障害を主診断とするものであったことを報告している。一方、内閣府（2016）の「若者の生活に関する調査報告書」の結果から、満 15 歳から満 39 歳までの広義のひきこもり状態にある者 54.1 万人、及び狭義のひきこもり状態にある者 17.6 万人と推計されている。そして、広義のひきこもりに該当する 49 人のひきこもりのきっかけは「不登校（小・中・高）」と「職場になじめなかった」が各 9 人と最も多く、次いで、「就職活動がうまくいかなかった」と「人間関係がうまくいかなかった」が各 8 人と、いずれも対人関係に関する理由であった。これらのことから ASD 児者を含めひきこもり予防の観点からも、とりわけ学校段階での不登校予防及び将来の社会生活を見据えた支援が重要であると言える。

## 引用文献

\*レビュー対象論文

\*相澤雅文（2004）高機能広汎性発達障害児（者）と「不登校」「ひきこもり」の臨床的検討（特集 高機能自閉症とアスペルガー症候群）. 障害者問題研究, 32,

147 - 158.

井上善之・窪島務 (2008) 発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究—不登校についての文献的検討—. 滋賀大学教育学部紀要 (教育科学), 58, 53 - 61.

\*岩澤一美・杉林淳子 (2016) 自閉症スペクトラム (ASD) の不登校児者の居場所—当事者の著作から探る—. 共生科学 (星槎大学), 7, 59 - 67.

加茂聡・東條吉邦 (2009) 発達障害の視点から見た不登校—実態調査を通して—. 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 58, 201 - 220.

加茂聡・東條吉邦 (2010) 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望. 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 59, 137 - 160.

\*金原洋治 (2014) 自閉症スペクトラムの子どもの不登校の現状と支援のあり方 (特集: 不登校にどう対応していくか—その背景と支援のあり方). アスペハート, 13(2), 20 - 24.

\*桐山正成 (2006) 思春期において不登校を呈した7例のアスペルガー障害の臨床的特徴. 川崎医学会誌, 32(3), 111 - 125.

厚生労働省 (2010) ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン.

[https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-](https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000147789.pdf)

[Shakaiengokyoku-Shakai/0000147789.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000147789.pdf) (閲覧日 2020年1月20日)

\*清田晃生 (2009) アスペルガー症候群と不登校 (アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助). 別冊発達, 30, 150-157.

\*清田晃生・齊藤万比古 (2006) アスペルガー症候群 (障害) と不登校、家庭内暴力 (特集: アスペルガー症候群を究める(1)). 現代のエスプリ, 464, 159 - 167.

近藤直司 (2013) ひきこもりと発達障害. 児童青年精神医学とその近接領域, 54, 253-259.

\*近藤直司・公家里依 (2014) 自閉症スペクトラム障害 (特集: 小児の不登校への対応—原因からの視点). 小児科, 55(12), 1813-1818.

近藤直司・小林真理子 (2008) ひきこもりと広汎性発達障害. 臨床精神医学, 37, 1565-1569.

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf)

(閲覧日 2020年1月20日)

Munkhaugena, E, K, Gjevikk, E., Prippe, A. H., Sponheimbl, E., & Disethd, T. H. (2017) School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31-38.

内閣府（2016）若者の生活に関する調査報告書.

<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikikomori/h27/pdf-index.html>

（閲覧日 2020 年 1 月 20 日）

Preece, D. & Howley, M. (2018) An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education – the impact on young people and their families. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23, 468-481

\*関正樹（2016）自閉スペクトラム症と不登校（特集：学校と精神医療—病んでいるのは子どもか？ 学校か？）. *Psychiatry*, 83, 78-84.

\*関正樹・高岡健（2007）定型発達児の不登校と広汎性発達障害児の不登校の比較. *最新精神医学*, 12(5), 461 - 465.

\*塩川宏郷（2007）不登校と軽度発達障害—アスペルガー障害を中心に. *現代のエスプリ*. 474, 205 - 211.

園山繁樹・趙成河（2020）我が国における不登校を示す自閉スペクトラム症児童生徒の支援事例研究に関する文献的検討. *島根県立大学松江キャンパス研究紀要*, 59, 39 - 48.

杉山登志郎（2005）ひきこもりと高機能広汎性発達障害. *こころの科学*, 123(9), 36-43.

\*杉山登志郎（2010）いじめ・不登校と高機能広汎性発達障害（特別企画：いじめ・不登校・学校）. *こころの科学*, 151(5), 64 - 69.

\*辻井正次（2014）不登校外来での ASD：外来対応・家庭での予防的対応（特集：不登校にどう対応していくか—その背景と支援のあり方）. *アスペハート*, 13(2), 50-55.

\*山本彩（2014）自閉症スペクトラム特性をもつ不登校／社会的ひきこもりへの支援：Community Reinforcement and Family Training (CRAFT) を用いて、楽しいことも、自分らしい苦労も、両方取り戻そう！（特集：不登校にどう対応していくか—その背景と支援のあり方）. *アスペハート*, 13(2), 44 - 48.

山本彩・室橋春光（2014）自閉症スペクトラム障害特性が背景にある（または疑われる）社会的ひきこもりへの CRAFT を応用した介入プログラム—プログラムの紹介と実施後 30 例の後方視的調査—. *児童青年精神医学とその近接領域*, 55, 280-294.

\*横山富士男（2015）自閉スペクトラム症と学校環境・不登校. *臨床精神医学*, 44(1), 81 - 85.



表1 (続き1) ASD特性と不登校の関連性に関する解説論文の概要

# (発表年)	著者	ASD特性と不登校の関連性に関する記述	根拠	推奨される支援方法	その他
5	高岡 (2007) 医師	①柔軟性を欠く思考パターン(学校は死後がないまともな授業を受けれられるべきである。頭髪検査は皆に平等に履行されるべきである。これらの目の思考パターンから外れた学校は、本人にとって学校に戻りえず、不登校となった。)[柔軟性を欠く思考型]不登校と呼ぶことができる。	【説明】 ①初診時14歳、女子、定型発達。中3の3学期から特別な原因なく不登校になる。中3の7月に転校したが不登校。中3後半は高校卒業を目指して少く不登校を再開。高校に入学校後は半ばは継続。 ②初診時15歳、男子、広汎性発達障害。中3の10月頃から友人からからかわれるようになり、イライラが強くなった。10年程前の兄とのけんかなどを思い出して母を責める。12月には手帳がらうさといと、体の要員車で庭がまともでないことを理由に、「1階にも授業も放棄して」学校を休んだ。友人に誘われると登校したが、授業には出席せず。高校に入学校後は2カ月登校後に不登校(学校の規則への嫌悪感)。高1の12月から休学し、アルバイトを始め、イライラは減り、職場ではまじめに働いているが、友人関係はない。	①柔軟性を欠く思考型]不登校では、具体的な目標の設定を通して、本人に固有の思考パターンに合った形での社会参加を、ともに検討していくことが重要。	
6	清田 (2009) 医師	①不登校の主要因が興味・関心の低下や、衝動性制御の問題など、アスペルガー症候群の症状であるいは一時的な存在障害に由来する一環と、対人関係や学業など社会生活でのつまずきを契機に不登校に至る一環に分かれる。主として前者は小中学校時代、後者は高学年以上に生じる。②ギャンブルグループ(前置き)やチャームグループ(前置き)の仲間集団の中で、アスペルガー症候群の子どもたちは、他者の興味や感情に無関心だったり、自分の興味を他者と共有しようという気持ちに欠け特性を有していること、同時に独特な世界観は他者から共有されにくい場合が少なく、グループから排除され孤立化する危険性がある。それらの経験を通じて、被害感情や怒り、無力感などが増大していく。	【事例】 ①初診時10歳、男子、アスペルガー症候群。小学校高学年で同級生から言動を注意され、トラブルになることが増え、週の半分を休むようになった。保護者(両親)の働きかけで工夫や感情調整の場になってもらう。両親や担任の働きかけで工夫や感情調整の場を使用して改善。②初診時13歳、男子、アスペルガー症候群。小学校高学年になってギャンブルに没頭し、学校への関心が低下。注意する母親に暴力を振るい、小6より不登校。中学校では適応指導教室で徐々に遅れるようになり、遅い中でルールや役割を学習し、アルバイトを始める。中学生、進学を決めた。③初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。④初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑤初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑥初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑦初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑧初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑨初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑩初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑪初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑫初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑬初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑭初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑮初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑯初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑰初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑱初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑲初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。⑳初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉑初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉒初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉓初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉔初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉕初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉖初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉗初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉘初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉙初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉚初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉛初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉜初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉝初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉞初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㉟初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊱初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊲初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊳初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊴初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊵初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊶初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊷初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊸初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊹初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊺初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊻初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊼初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊽初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊾初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。㊿初診時14歳、女子、アスペルガー症候群。中学生、進学を決めた。	①総合的理解(児童発達支援センター、発達障害の理解、子どものパターナリティ、発達や認知行動の理解、感情的変化の理解、環境要因の理解)。②環境調整(親や教師がアスペルガー症候群の特性を理解する。障には監視や特殊学級の利用も考慮。適切なサポートを必要とする)。③サポートの配置(保護的・支持的にかかわってくる生徒や大人の存在が、仲介者として重要)。④精神療法的アプローチ(本人の被害感情や怒りを理解することが重要。その上で、虐待の認知による不適切な責めの修正を徐々に図る。必要に応じてアスペルガー症候群の認知)。⑤薬物療法(感情があまりにも不安定な場合は、薬物療法も補助的役割として必要。但し、服用には十分なインフォームドコンセントと、注意深いモニタリングが必要可也。)	
7	杉山 (2010) 医師	大きく分けると、多い順に以下のようになる(この三者はいずれも重なり合うことが多く、特に①と②、②と③はしばしば同時にみられる。①と③が稀な症例の場合、他の臨床群では決して起きえない独特の不登校の形を取ることもある。) ①カリキュラムが鬼門の学力に合わなくって、学校生活の回避につながったもの。 ②いじめをはじめとする追害体験が絶えなかったもの。 ③嫌なことやらやらないというパターンで学校への参加拒否するもの。	【診療記録】 ①高機能広汎性発達障害のフロロアープ症例550名中、不登校は88名(12.4%)。 【説明】 ①初診時16歳、男児、高機能自閉症。小3で不登校になる。小5で特殊学級へ転校したが、学校では孤立し、登校しなくなった。中学校在学時、特別学級に在籍したが、3年間ほとんど登校できなかった。養育学校高専で生活していたり行かなかったり(小学校がうまくいかなかった)。自分はダメになった。小学校をやり直すと、高専卒業後は精神科クリニックの子イケアに通う。②初診時12歳、男児、アスペルガー症候群。小5で診断を受け、その頃から継続的な不登校。小6で低学年の学校でのいじめのフアンシバックが頻発。小6の12月には入浴や着替え、トイレでの排泄などが出来なくなり、全面的な介助を要し、卒業直前に心療科病棟入院。中1になり隣接の病棟養育学校中学期に入学。1学期末に退院し、地元の小学校の特別支援学級に入学。	①一貫性のある支援が必要(家庭、学校、専門機関の連携が必要)。②障にはならない場合もある(自我同一性を獲得し、自分の人生を自分らしく、支障なく過ごすために、今、何を援助すべきか、という姿勢を忘れてはならない。)	【著者らの1998年の高機能広汎性発達障害におけるいじめの調査】 ①全体の約8割がいじめを受けていた。②いじめられていないその当時はケロッとしているように見えても、何年か後にタイムスリップ現象によりフアンシバックが起き、社会的孤立や対人関係に影響を及ぼすことがある。





表 1 (続き 3) ASD特性と不登校の関連性に関する解説論文の概要

#	著者 (発表年)	ASD特性と不登校の関連性に関する記述	根拠	推奨される支援方法	その他
11	山本 (2014) 発達障害者 支援	①ASD特性がある場合、ASD的な考え方や、感じ方・行動パターンと周囲の多数派の人たちのそれらとが異なる。そのことが障害者生活(例: 発達障がい)やASD特性がある場合、社会参加やライフスタイルの移行が困難になる場合がある(但し、ASDは社会参加やライフスタイルの移行の失敗、ではない)。②ASD特性をもつ子どもの家族(特に母親)の自己肯定感の低さが、本人の不登校/社会回避性をもつことの原因となる場合がある。	【本行研究】 ①近藤・小林(2008) 【支援】 ①山本・重雄(2014)は、2014年度に相談機関を引継ぎもりを主眼に家族を支援した小中学校中・高学年以上の30人に対し、CRAFTと危機介入を組み合わせたプログラムを実施した結果、本人が来校するようになったのが10人、自由活動に所属するようになった8人、学校精神科入院中(又は入院待機中)が3人と、当初21人が支援を拒否していた状況が大きく変化した。	①過剰な辛さのために一度は金から離れて閉じこもっている本人と本人のことで悩む家族に対して、まずは家族支援を行うことで家族のストレスを下げ、家族の自らの回復を目指す。②次に、家族を連れて、本人に十分な「受容・共感」と必要最小限の「きびしい」を伝える。③本人が閉じこもりに出でてくれた際には、本人が選んだ辛さを味わわせて、本人へのアプローチとともに、環境にもアプローチする。④上記の支援をすべて包括的に行うことが可能だが、CRAFT (Community Reinforcement and Family Training)。⑤CRAFTにASD特性と危機介入を組み合わせて、アレンジする。	【CRAFT】 もともとASD依存などの物質依存状態でありながら拒絶を拒否している本人と、拒絶を拒否している本人に悩む本人に悩む家族のために開発された包括的プログラム。CRAFTの構成要素は次のとおりである。 ①家族などの動機づけの強化と維持。②問題行動の機能分析。③家庭内暴力の予防。④家族等が自身の生活を豊かにする支援。⑤しらの行動への正の強化。⑥マイナスの削減の使用。⑦家族等が自身の生活を豊かにする支援。⑧治療を開始するよう本人を誘導する。
12	横山 (2015) 医師	①ASD児はその障害特性のために、小中学校の高学年から中学校にかけての環境の変化にうまく適応できず、否定的体験を積み重ね、不登校などの二次的障害を生じることがある。②ASD特性(柔軟性の乏しさ、状況を理解するのが苦手、コミュニケーションが苦手、感覚過敏、社会的スキルの拙さ、など)、及び環境要因(学校環境や養育環境の変化、周囲が本人の特性を理解しない)により学校での体験(同世代集団での拒絶や面談の体験、否定的体験の累積)が重なることで、不登校などの二次障害が生じる。	【本行研究】 武井ら(2010)他多数。 【症例】 ①15歳、男子、中1の3学期にいじめにあり、学校に行きたくないと言ふようになった。中2の夏休み明けから下級や頭痛を訴え、学校を休むようになった。高学年後は3日間しか学校でできなかった。その後、保護センターでひきこもり担当の相談員による家庭訪問やメンタルフレンドの家庭訪問などで1時間程度出席ができるようになった。受診の滞りに本意で相談を買ったことができるようになった。	①ASD児にわかりやすく丁寧な状況説明を行い、問題をうまいタイミングに素早く離れて「自己効力感」を高める。	①ASD児にわかりやすく丁寧な状況説明を行い、問題をうまいタイミングに素早く離れて「自己効力感」を高める。
13	岩澤 (2016) 大学教員	①情緒や情報が多すぎると苦痛や緊張を強いられる教室(学校)という環境やいじめにも耐え、集団に適合した結果、心身ともに疲れ果てて不登校に至った。②ASD児者が集団に適合するといふことは、独自の世界を持つ少数派であるASD児者が、多数派に合わせる努力をすること、感じ方や考え方が周囲とはずれてしまつたため、自分を受け入れて、多数派を演じることで集団に適合しようとする。③それらは、本来の自分ではないためにうまくいって、心身を壊すか自分がダメなせいだと自尊心を低下させてしまう。	【分析の主対象としたASD当事者の著作】 ①山口(2002, 2004) ②藤田(2009, 2010, 2011, 2013) 【その他のASD当事者の著作】 ①藤原(2004) ②片岡(2010, 2013, 2014) ③高森(2007) ④村上(2012)	①ASD児者にとって安全で安心できる学校にするための環境づくり(できるだけ小規模の学校で少人数学級であること、教師が多様性を受け入れること、多様性を受け入れられる子どもたちを育てる)。②学校(社会)をASDにも優しいものにしていくためには、学校関係者だけでなく、地域の専門家や住民を含めた地域全体で特別支援教育に取り組んでいく。	①ASD児者にとって安全で安心できる学校にするための環境づくり(できるだけ小規模の学校で少人数学級であること、教師が多様性を受け入れること、多様性を受け入れられる子どもたちを育てる)。②学校(社会)をASDにも優しいものにしていくためには、学校関係者だけでなく、地域の専門家や住民を含めた地域全体で特別支援教育に取り組んでいく。
14	關 (2016) 医師	①通学準備で授業を受ける場合、定型発達の原因と同じであることとを求められ、周囲からのプレッシャーは非常に強く、いじめにあうリスクも高く、いじめやすい。その結果、教室での居場所がなくなる。②合理的配慮がなされないと、いじめが生じやすい。	【症例】 ①初診時9歳、男児、自閉症、小3より担任がかわり「通学準備に慣れない、担任がかわると同じ配慮でなければならぬ」と、それまでの配慮がなくなり、担任からの叱責が増えた。本児は空室に没頭することが増え、他児からの注目がなくなった。クラスでの孤立が深まり、いじめもエスカレートし、学校に行けなくなった。受診後、小4からは特別支援学級で過ごすこととしたが、学校は行つたり行かなかったり、自宅では、オンラインゲームを通じて他者との交流が増加。中学校ではプログラミングに入り、バーカッソンの技術向上に努め、他児からも一目置かれるようになり、登校が継続。	①いじめへの対応や特別支援学級への入級などにより、「嫌なこと」を減らす。②本人にとって「楽しい居場所」を作る。	①不登校となったASD児にとって学校に行くことは決して当たり前なことではない。②ASD児自身が「楽しい」と思える居場所づくりが大切。

注: 各分析項目の記述は各論文の該当箇所を抜粋または要約したものである。「-」は特別な記載なし、杉山(2010)には他に3症例あったが、いじめの症例があったためこの表には記載しなかった。

# 保幼小連携・接続の在り方に関する一考察

## —保小交流活動を通して—

Research on cooperation and connection between nursery schools and elementary schools

— Through exchange activities between nursery schools and elementary schools —

高橋 泰道

(保育教育学科)

キーワード：保幼小連携，保小交流活動，円滑な連携・接続，学びの連続性

### 1 はじめに

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方については、2010年に幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」(2010)において、「子どもの発達や学びの連続性を保障するため、幼児期の教育（幼稚園，保育所，認定こども園における教育）と児童期の教育（小学校における教育）が円滑に接続し，体系的な教育が組織的に行われることは極めて重要である。」ことが再認識された。また，「新しい幼稚園教育要領，保育所保育指針，小学校学習指導要領においては，幼小接続に関して相互に留意する旨が規定され，文部科学省・厚生労働省が共同で事例集を作成・周知するなどの取組が行われている。それに伴い，各学校・施設においても，幼児と児童の交流活動や幼小の教職員の意見交換等の取組はある程度行われてきている。」と述べられている。

そのような中，2016年12月に中央教育審議会において，新たに「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が示され，これを踏まえて，幼稚園教育要領，幼保連携型認定こども園教育・保育要領，保育所保育指針(2017年3月公示，以下，「幼稚園教育要領等」と記す。)，及び小学校学習指導要領(2017年3月公示)において，育みたい資質・能力を「知識及び技能(の基礎)」，「思考力，判断力，表現力等(の基礎)」，「学びに向かう力，人間性等」(※()内は幼稚園教育要領等)の三つの柱で明確化された。また，幼稚園教育要領等においては，健康，人間関係，環境，言葉，表現の5領域のねらい及び内容に基づいた具体的な姿である，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(幼児の幼稚園等修了

時の具体的な姿)の10項目が示され、さらに、小学校学習指導要領においては、幼児教育の学びの成果が小学校と共有されるよう工夫・改善を行うことで、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫すること」が求められた。つまり、学校段階等間の円滑な接続を行うことで、三つの資質・能力を確かに育むことが求められることとなった。

子どもの姿は、幼児期の終わりで切れるものではなく、5歳児から第1学年の間で重なり、次の段階に移行していくことから、これまでも幼稚園・認定こども園・保育所での5歳児の小学校入学前の保育・教育カリキュラムを「アプローチカリキュラム」、小学校第1学年入学時で取り組む教育活動のカリキュラムを「スタートカリキュラム」とし、継続的に子どもの育ちと学びを育み、幼児期の教育から小学校教育へスムーズな移行ができるようにすることを目指した様々な取組が行われている。

しかし、「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」（中央教育審議会、2016）により、「幼稚園教育と小学校教育との接続では、子どもや教員の交流は進んでいるものの、教育課程の接続が十分であるとはいえない状況であったりするなどの課題も見られる」と述べられていることから、この度、幼稚園教育要領等が平成30年4月より全面実施され、小学校学習指導要領も令和2年4月より全面実施となるこのような時期において、教育課程の整理とその具体的な手立てや方向性を明らかにすることは急務となっている。そこには、2つのカリキュラムの充実だけでなく、様々な取組を試行していく必要もあると考える。

そこで、本稿では、子どもの発達や学びの連続性を保障するための幼児期の教育と小学校教育との円滑な連携・接続のために、幼児期5歳児後半から児童期第1学年1学期までの幼児教育と小学校教育の接続期にとらわれず、幼児期年長児と児童期第1学年の子どもたちが1年間を通して定期的な交流活動を行っている事例を取り上げ、幼児期の教育と小学校教育との円滑な連携・接続についての望ましいあり方について考察する。

## 2. 保小交流活動について

ここでは、島根県内の西益田小学校区における年間を通じた保小交流活動の様子を取り上げる。

### (1) 活動の経緯

本活動は、2009年度より益田市保育研究会において、「保育の中で、地域の良さを体感し、地域を想う子どもたちを育てよう」をスローガンにして、「保育園で体感したことを土台に、小学校を初めとする学校教育機関と連携し、地域で体験を積み重ねていくとともに、地域の公民館や団体など様々な機関や住

民が活動を支え、子どもたちに関わることを通して、地域社会全体で地元を担う人材を育てていくことに繋げよう」という考えから始まった。それを受けて、A小学校区では、地域の子育て連携協議会を基に、公民館を中心に保育園、小学校、中学校も含めて子育て支援活動を行っている。

2012年度からは、保育園で十分経験と楽しさを感じているふるさとでの活動を、小学校へと繋げ、小学校も含めたふるさと教育の体験活動を始めた。そして、2015年度からは、保育園～中学校までの連続性のあるふるさと教育を目指して、話し合いを深めている。(山下ら, 2015)

## (2) 保小交流活動の概要

本校区では、小学校1年生と保育園4園の年長児との交流を始めて、今年で8年目となり、下表1のように年4回の交流を行っている。

表1 年4回の保小交流活動の概要

	時期	内容
第1回	6月	川散歩，用水路での川遊び体験
第2回	7月	川遊び体験（今年は豪雨のため中止）
第3回	10月	近くの山での秋見つけ
第4回	2月	小学校での学校体験（1日入学）

### 1) 第1回 用水路での川遊び体験（1年生29名，年長児27名参加）

今回は、初めに、グループ毎に顔合わせ，自己紹介を行う。年長児は、各園出身者の1年生とは顔なじみだが、他園の子もいるため、初めはみんな緊張気味。1年生のリードでチーム名やめあてを確認し、自己紹介をしたり、わらべ歌遊びをしたりして、だんだん緊張もほぐれてくる子が増えてきた。



図1 グループでの自己紹介の様子

(図1・2参照)

その後、グループ毎に川の散歩に出掛ける。1年生と年長児が手を繋いで2列で歩いて行く。1年生は、入学して3ヶ月ではあるが、年上としての責任感で、年長さんの手をしっかり繋いでいる。1年生にとっては、昨年度



図2 グループでの遊びの様子

も同じ活動をしているので、年長児にいろいろと教えてあげている姿も見られた。

道中で水が流れている様子を見たり、説明を聞いたりした。(図3参照)

その後、用水路で遊ぶ。水路まで歩く、泳ぐ、生き物(主に魚や貝)を見つけるなどして自由に遊ぶ。それぞれ自分の思いで自由に遊んでおり、グループも手を繋いでいた相手もバラバラ状態。安全面が気になるが、教員や保育士、公民館からのボランティアなどが用水路の中や上から監視していた。

最後に集まって、今日の活動の振り返りを発表した。グループ毎に集まる時には、1年生が進んで声を掛けてみんなを集める姿が見られた。(図4参照)

1年生がやはり進んで発表をする。用水路で遊んで楽しかった内容が多かったが、交流に関わる発言としては、「みんな元気に来てくれて嬉しかった」「みんなで遊んで楽しかった」などが見られた。1年生にとっては、初めての年長児との交流で、責任感をもって、リーダーとして取り組もうとする姿が見られた。年長児にとっては、自由に活動する子も見られたが、中には同じ園だったということで、すぐに意気投合し、1年生について回る姿も見られた。

## 2) 第3回 近くの山での秋見つけ

(1年生30名、年長児25名参加)

第2回の川遊び体験が豪雨のため中止となったため、4ヶ月ぶりの再会であった。はじめの会では、グループ毎に並んで、1年生の司会で進められた。6月の1回目に比べて、小学校生活にも慣れ、自信をもって、進行することができており、1年生の成長ぶりが感じられた。(図5参照)



図4 用水路で遊んでいる様子



図5 はじめの会の様子

山に向かって、グループ毎に2人で手を繋いで歩いて出発する。途中で、キノコやどングリ、ヘビが脱皮した皮などを見つけながら、楽しく歩いて行った。(図6参照)

目的地に着くと、休憩後、グループ毎にアスレチックコースを周り、秋見つけを行った。ドングリや紅葉した落ち葉、キノコなどを見つけながら1周していた。その後、グループで輪になって、見つけた物を紹介し合った。年長児も楽しそうに見つけた物を見せていた。(図7参照)

グループで昼食を取り、その後、グループ毎にアスレチックで遊んだ。初めにどのアスレチックで遊ぶのかをグループ毎に相談し、1年生は自分の思いを抑え、年長児のやりたいことを聞いてあげる姿が見られた。活動中も年長児がいるかどうかを確認しながら、遊んでいる姿も見られた。1年生なりに責任感をもって行動しようとする姿がたくさん見られた。この姿を年長児が見ることによって、1年生への憧れの思いも増してくるだろうと感じられた。年長児は、1年生に見守られながら、自分の遊びたい思いを発散し、自由に遊ぶ姿が見られた。(図8参照)

今回の活動では、1回目と比べて、1年生の子どもたちがお兄さん、お姉さんらしく振る舞っている姿、年長児の自由に活動する姿などがたくさん見られた。同じ保育園出身者同士の関わりだけではなく、他園の年長児との関わりも多く見られた。

### 3) 第4回 小学校での学校体験(1日入学)

第4回目の交流活動は、4月から入学する7つの保育園の年長児が参加し、小学校での学校生活体験を行った。1日入学の代わりである。新しく3園から



図6 手を繋いで歩いている様子



図7 見つけた物を紹介する様子



図8 アスレチックをしている様子

年長児が加わったためか、少し緊張感が漂っていた。

グループ毎に集まって、1年生が司会進行して、はじめの会。1年生の終わりの時期なので、1年生も慣れた感じで進行することができた。

初めは、合同の図画工作の授業。先生の指示で12000個の紙コップを使って、グループ毎に集まって自由に紙コップを使って遊んだ。まずは、一人で紙コップを重ねていく子が多い。次第に隣の子や周りの子と共同して紙コップを積んでいく。同じ出身園でない子同士でも一緒に楽しそうに取り組んでいた。(図9・10参照)

その後、一緒に給食を食べて、昼休みは1年生に連れられて、天気が良いので、外遊び。1年生がリードして年長児も楽しそうに遊んでいた。

掃除の時間は、縦割りの班に年長児も一緒に参加して、上級生に教えてもらいながら雑巾掛けをする等、小学校の1日の生活を体験していた。



図9 二人で紙コップを積んでいる様子



図10 みんなで紙コップを積んでいる様子

### 3. 保小交流活動の成果

1年間の保小交流活動を通して、保育園の年長児や小学校1年生にどのような姿が見られ、幼児教育と小学校教育との円滑な連携・接続を目指す上で、どのような成果が見られたのかについて、保育園(5名)と小学校(3名)の関係者にアンケート<sup>1)</sup>とインタビュー調査を行った。

#### (1) 年長児にとっての成果について

年長児にとっての良さとして、以下の点が挙げられた。

- ・就学への不安が軽減した。
- ・事前に学校を見たり上級生と会えたりすることで安心感をもち、入学への不安が減った。
- ・優しいお兄さん、お姉さんがいることで安心できた。
- ・小学校への期待がより膨らんだ。

- ・不安に感じた子どもが、後半は活動的に参加できた。
- ・参加された保護者の方に活動への興味，理解をしてもらえた。
- ・1年生の姿をしっかりと見て学んでいた。
- ・より多くの経験を持った1年生と交流することにより，多くの刺激を受け，1年生や小学校への憧れや期待をもつことができた。
- ・身近なモデルに触れながら活動できたことは，自分自身の育ちの道標を見いだすことに繋がっていた。
- ・少しだけ学校生活を知ることができた。
- ・先生達にも園児を知ってもらえた。

年長児にとっては，これまで同じ園で一緒に過ごした仲間がいることで，安心して活動をすることができ，参加した保護者にとっても就学への不安が軽減できたようである。また，いつもは，年長児として園内でリードする立場であるが，小学生の姿や言葉をじっと見たり聞いたり，小学生に優しくかかわってもらったりしながら，多くの刺激をもらうことができたようである。この安心感が，さらなる小学校生活への期待や見通し，学びの連続性に繋がっていくと考える。

また，1年間の保小交流活動で育った資質・能力（幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の具体）としては，以下の点が挙げられた。

- ア 明るく伸び伸びと行動し，充実感を味わっている。
- イ 自分の体を十分に動かし，進んで運動しようとしている。
- オ 友達と楽しく活動する中で，共通の目的を見だし，工夫したり，協力したりなどしている。
- キ 地域に親しみをもったり，社会とのつながりを意識したりしている。
- コ 自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもったり，自然への愛情や生命の尊さに気付いたりしている。
- シ 人の言葉や話などをよく聞き，自分の経験したことや考えたことを話し，伝え合う喜びを味わっている。
- セ いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもっている。

年間を通して4回（今年度は3回）の保小体験活動において，顔なじみの小学生や先生，地域の人と一緒に活動することを通して，安心感をもって，活動できたことが，特にア・イ・オのような姿から窺われる。また，そのような安心感から，自分の思いや願いを自由に発揮した結果，キ・コ・シ・セの姿が表出したことが窺われる。

## (2) 小学校1年生にとっての成果

小学校1年生にとっての良さとして，以下の点が挙げられた。



- ・リーダー性を発揮し、意欲的に活動している。
- ・小学校では最も若い児童という立場であるが、園児との交流の中で面倒を見るべき園児との関わりあいによって、責任感やリーダーシップをもって行動できていた。
- ・保育園とのつながりを感じることができ、安心して学校生活を送ることができていた。
- ・学校では一番年下の学年だが、保小交流ではお兄さんお姉さんとして活動し、自分の成長を感じることができた。
- ・立場の違う多くの大人に成長を見取ってもらえた。
- ・交流のために企画をしたので、相手の目的意識をもった企画力が付いた。
- ・下級生に対して気配りや優しさをもてる児童が増えた。

小学校1年生にとっては、小学校入学後、校内では上級生からお世話してもらうことが多く、受け身になりがちだが、園児と関わることで、自分が保育園時の年長までに培ったリーダー性を発揮することができ、自分で考え、行動しようとする姿が見られたことが窺われる。このことで、さらに自信をもって、これからの学校生活に進んで取り組んでいくきっかけになると考えられる。

また、1年間の保小交流活動で育った資質・能力(幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の具体)としては、以下の点が挙げられた。

- ア 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わっている。
- エ 自分の力で行動することの充実感を味わっている。
- セ いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもっている。

この保小交流活動で育った資質・能力(幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の具体)として、項目数は少ないが、特にア・エなどは、年間を通して年下の年長児へのお世話やリードする責任感が養われ、その自信によって表出した姿であることが窺われる。

### (3) 保育士や小学校教員にとっての成果

年間を通じた保小交流活動を通して、保育士や小学校教員にとっての良さとして、以下の点が挙げられた。

- ・小学校生活への見通しがついた。
- ・お互いに話し合いや交流をもつことによって、保育や教育の方向性や内容など理解することができ、日々の保育や授業の内容を改めて考えることができた。
- ・入学してくる子どもの保育園での姿を見ることができ、入学後の指導に生かすことができた。

- ・集団になった時の年長児の様子を年間を通して見る事ができた。
- ・いろいろな方々と交流や情報交換ができた。
- ・保育士さんと早目から顔見知りになって、つながりが密になり、情報交換ができた。
- ・お互いの子どもの捉え方、関わり方を見たり、話し合ったりしながら、様々な気づきがもられた。
- ・横並びの中では気づきにくかった子どもの育ちを縦の方向でも評価することで、一人一人の良さや強みを見とる力を身につける事ができた。
- ・教職員のそれぞれの関わり方から気づきを得、自分自身の子どもへの関わり方を振り返る事ができた。
- ・活動当日だけではなく、事前打ち合わせ、振り返りを行うことにより、様々な視点から子どもの姿を読み取ることができ、子ども理解がより深まった。
- ・地域の素材を共有して、教材開発できた。

先ず、同じ活動と一緒にすることで、園児、小学生、それぞれの捉え方や感じ方を知ることができ、子どもの発達や学びの連続性を共有できたことが一番の成果だったことが窺われる。小学校教員にとっては、保育園でどのような目標をもって保育を行っているのかを知ることにより、新たな一年生にどのように対応するべきか知ることができ、子どもたちの成長を連続的に見て支援することができる良さが見られた。同様に、保育士にとっても、小学校入学に向けた支援の見通しをもつ上で有益であったことが窺われる。

また、教職員の情報交換や振り返りを行うことが、様々な視点から子どもの姿を読み取る力を培い、子ども理解を深めたり、また幼児期の教育と小学校教育のそれぞれのあり方を理解したりする上で有用であり、教職員自らの研修の一貫としても捉えていることが窺われた。

今後、保小の円滑な連携・接続を図り、子どもの発達や学びの連続性を保障していくために、さらに保育園と小学校で情報の共有と意見交流を行い、保幼小で協働してカリキュラムを作り出していくことが大切であるといった意識も窺われた。

一方、今後の課題や要望としては、以下の点が挙げられた。

- ・学校側が負担になるかもしれない。
- ・天候に左右され行事や体験活動ができない時がある。
- ・学校の交流に当てられる時間や日程調整が難しい。
- ・集団が大きくなればなるほど、日程の調整に苦労する。
- ・天候等に開催が左右されたので開催時期は見直してもよい。

- ・転勤や担当の教員が変わることで、これまで積み上げてきた経験や理解がなくなることがある。引き継ぎや保小の連携への取り組みや理解をすべての教員に持ってもらいたい。
- ・継続していくという意識が必要。
- ・本地区ではよいリーダーシップを発揮してくださる方がおられ、助かっている。組織の作り方が大切。
- ・模擬的に学習を数時間受ける体験をする。
- ・早い時期の園児の情報交換が必要。

開催において、日程調整の難しさや天候に左右されることが課題として挙げられた。また、継続的に行っていくために、教職員の共通理解の必要性や組織の体制の見直しなども挙げられていた。価値ある交流活動であるので、教職員の負担も配慮しながら、ぜひ継続して行ってほしいと考える。

#### 4. おわりに

本稿では、1つのモデル事例である、年間を通した保小交流活動を取り上げ、保小連携・接続の在り方について考察を行った。年間を通した保小交流活動は、従来の「アプローチカリキュラム」「スタートカリキュラム」といった一定の接続期での取組を越えた、円滑な保小連携・接続のための価値ある取組であると考えられる。

1年間を通した保小交流活動を振り返ったインタビューの中で、「園児にとっては、小学生との交流で、あこがれや小学校への期待、見通しをもつことができ、小学生にとっては、保育園時代から培ってきた力を発揮する場として、また年下の子との活動で意欲的な姿が見られました。また、職員同士がお互いの子どもの捉え方や関わり方を見ることで、自分自身の振り返りにもなります。施設間の違いはあるものの、子どもの育ちを単年度ではなく、先を見通した育ちを考えた時、接続は必要なことだと思います。」とのお話を頂いた。

年間を通した交流活動においては、課題も見られるが、幼児教育から小学校教育を通して、子どもの発達と学びの連続性を保障し、将来を担う子どもたちがいきいきと学び、生活していくために、課題を乗り越えて、是非とも継続して行っていただきたい価値ある活動であると考えられる。そして、さらにこのような活動が様々な地域で広がっていくことを期待したい。

#### 【注】

1) アンケートの質問項目については、島根県健康福祉部子ども子育て支援課・教育委員会教育指導課による「幼児教育に関わる実態把握調査結果について(概要)」(平成30年11月19日)の質問項目を参考にした。

## 【参考・引用文献】

- ・ 汐見稔幸・無藤 隆：〈平成 30 年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント，ミネルヴァ書房，2018
- ・ 島根県健康福祉部子ども子育て支援課・教育委員会教育指導課：「幼児教育に関わる実態把握調査結果について(概要)」，2018  
<http://eio-shimane.jp/files/original/201901071149244683818332f.pdf>
- ・ 中央教育審議会：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の次期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」，2016  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- ・ 中央教育審議会教育課程部会幼児教育部会：「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」，2016  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007\\_01\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/___icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf)
- ・ 内閣府・文部科学省・厚生労働省：平成 29 年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本，チャイルド本社，2017
- ・ 文部科学省：「小学校学習指導要領解説生活編」，日本文教出版，2008
- ・ 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説生活編」，東洋館出版社，2017
- ・ 山下由紀恵・鹿野一厚・矢島毅昌・福井一尊：地域資源と協働的体験を保育教育課程に生かす『ふるさと教育』の研究-島根県益田市モデル-島根県立大学短期大学部松江キャンパス 2013 年度 2014 年度北東アジア地域学術交流研究助成金プロジェクト成果報告書，2015
- ・ 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議：「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」，2010  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf)

島根県内の知的障害（ID）児者への柔道プログラム  
～スペシャルオリンピックスでの取り組み～

JUDO program for children with intellectual disabilities (ID) in Shimane  
Prefecture  
- Special Olympics Initiatives -

西村 健一  
(保育教育学科)

キーワード：知的障害、柔道、スペシャルオリンピックス、島根県

1. はじめに

文部科学省によると、知的障害は記憶・推理・判断等の知的機能の発達に有意な遅れがみられ、社会生活などへの適応が難しい状態を表すとされている。しかし、個に適した支援により着実に成長し、社会適応も良いことが多い。

知的障害児の課題として、運動不足と肥満が挙げられる。知的障害児は、自分の力で食事や運動を意図的にコントロールすることが難しいため、関係者は肥満予防に関する支援をすることが必要である（苗勇，2012）。近年は、障害は環境との相互作用から起こることも指摘されており、関係者は運動機会の確保などに合理的な配慮をすることが必要である。（西村修一 & 池本喜代正，2011）。

しかし、実際には知的障害者が地域の中で参加・交流できる機会は少ない。知的障害特別支援学校の高等部卒業生にアンケート調査を行った結果では、地域で利用できる資源が限られているため、定期的な活動に参加しにくい実態が明らかになった（武蔵博文 & 水内豊和，2009）。また、障害のある子どもは、放課後・休日に友だちと遊ぶことが少なく、母親と二人で過ごすことが多くなりがちであり、テレビ・ビデオを見るのが主要な活動内容になりやすい（丸山，2009）。知的障害者が地域で定期的に他者と活動や運動をできる場を作ることは重要な課題である。

近年、知的障害児者の運動の機会として、柔道全国大会が行われている。例えば、全日本柔道連盟は障害の有無にかかわらず全ての人が柔道を通じて輝ける機会を作るため、2018年9月に東京で「第1回全日本 ID（知的障がい者）柔道選手権大会」を開催し、2019年12月に第2回大会を開催した。しかし、この大会は年一回であり、他の世界大会等にもつながっていない。

一方、各地域の定期的な知的障害者向けスポーツ活動が、国内大会及び世界大会までつながる団体がある。スペシャルオリンピックス（Special Olympics）は、世界的なスポーツ組織であり、年間を通じて知的障害者に様々なスポーツトレーニングと競技会の場を提供している団体である。スペシャルオリンピックス日本は、夏季に17競技、冬季に7競技、合計で24競技を実施している。

スペシャルオリンピックスは地域から国内大会や世界大会までつながっている。このため、参加者も日頃のスポーツが世界につながる可能性を感じることができ、トレーニングの意欲化も図りやすい。

しかし、スペシャルオリンピックスにおいて柔道プログラムはあまり実施されておらず、2020年現在は全国的に散見される程度である(中村 & 高阪, 2019)。柔道プログラムは活動団体が少ないため、日本発祥の武道にもかかわらず、ナショナルゲーム(全国大会)さえ開催できない状況である。今後は、スペシャルオリンピックス柔道プログラムの数を全国的に増やし、世界大会につながる道を作ることが必要である。

島根県では、これまでも県内各所で知的障害者を含めた形で柔道が実施されてきた。浜田市では清和西川病院を母体として1995年から現在まで知的障害者や精神障害者を対象とした柔道療法に取り組んでいる(中村, 高阪, & 日比野, 2017)。江津市では2004年から始まった柔道濱岡塾の中で、知的障害者も一般の選手に交じって乱取などの稽古をこなしている。出雲市のユニバーサル柔道アカデミー島根では、2016年から柔道のユニバーサル化を目指し、親子での柔道遊びや音楽遊びなどを通じた取り組みを定期的に行っている(西村健一 & 梶間奈保, 2019)。松江市では、2019年よりユニバーサル柔道アカデミー島根の協力のもと、柔道指導者有志によって知的障害者対象の柔道プログラムを開始した。

2019年6月、県内各地の取り組みを、スペシャルオリンピックスという団体に結び付けたことで、松江市、出雲市、江津市、浜田市の四か所においてスペシャルオリンピックスの柔道競技が同時に始まった。全国的にも、県下四か所でスペシャルオリンピックス柔道プログラムが行われるのは珍しい。

そこで、本稿では執筆時点の島根県内各地の練習プログラムなど情報を集約・分析した上で、スペシャルオリンピックス島根の柔道プログラムが継続・発展するための個人的な提言を行う。

## 2. 方法

1) 対象：島根県内の松江市、出雲市、江津市、浜田市におけるスペシャルオリンピックスの柔道プログラム代表指導者にアンケート調査を行った。筆者は全会場の活動に一回以上参加し、実際の内容を確認した。各代表者には直接研究説明書に基づき説明を行い、研究に協力しない場合も不利益がないことを説明した。また、不要な個人情報を集めず個人が特定できないようにするなど、研究倫理面についても説明し参加者全員から了承を得た。

2) アンケート内容と分析方法：アンケート内容は 1. 実施の概要(場所、認定コーチ数、知的障害参加者(アスリート)数、練習回数(1か月)、時間(分) 2. 練習内容 3. 「活動で配慮していること」「大切にしていること」である。認定コーチとは、コーチクリニック受講後、10時間(5回)以上コーチとして参加し、地区組織で承認後登録された人を示す。

練習内容については、記入者の意図などを尊重し、基本的に修正を行わず軽微な修正加筆にとどめることとした。

「活動で配慮していること」「大切にしていること」については、「E2D3」にてデータビジュアライズ化する方法と、「MeCab」にて形態素解析後「KH Coder 3」にて共起ネットワーク化する二つを採用した。

「E2D3」は、Microsoft Office Excel上で動くアプリであり、Excelに含まれるデータを80種類以上のテンプレートで加工することが可能である。入力した数値データをグラフや図などを用いて、直感的・印象的に表現すること（データビジュアライズ化）が可能である。2018年度 日本統計学会教育賞を受賞しており、データを分かりやすく加工する技術には定評がある。

「MeCab」は、オープンソース形態素解析エンジンである。「ChaSen」とともにテキストマイニングでは多く活用されている。名前は「和布蕪」に由来している。これを用いることで、アンケートなどのテキストデータを名詞や動詞などに分類することができる。

「KH Coder」は立命館大学産業社会学部の樋口耕一氏が開発し公開しているフリーソフトである。テキストマイニング研究などで多く活用されている。使用頻度の高い語彙の抽出、文脈と語彙との関係性表示、一緒に使われることが多い語彙の関係性（共起ネットワーク）表示、語彙の類似性によるクラスター（まとめ）表示、語彙の関係性を円（バブルプロット）で表示などの機能がある。2020年3月現在は、「KH Coder 3」が最新版である。

### 3. 結果

1) 実施の規模について：認定コーチの総数は、松江市（3名）、出雲市（14名）、江津市（3名）、浜田市（6名）であり、出雲市が最も多く松江市が最少人数であった。練習参加している知的障害者は、松江市（3名）、出雲市（3名）、江津市（3名）、浜田市（10名）であり、浜田市が一番多く松江市、出雲市、江津市は3名であった。一か月あたりの練習回数は、松江市（2回）、出雲市（4回）、江津市（2回）、浜田市（2回）であり、出雲市が一番多かった。練習時間は、松江市（80分）、出雲市（90分）、江津市（80分）、浜田市（80分）であり、ほぼ一緒であるが、出雲市が一番長かった。実施の規模の結果を表1にまとめた。

表1 島根県内各市における柔道プログラムの概要

	松江市	出雲市	江津市	浜田市
実施の場所	島根県立 武道館	サン・アビリティーズいずも	江津中学校 武道館	島根県立 石見武道館
認定コーチ 人数（名）	3	14	3	6
知的障害参加 者数（人）	3	3	3	10
練習回数 （1か月）	2	4	2	2
時間（分）	80	90	90	90

2) 各道場の練習内容：代表者に回答を元に松江市（表 2）、出雲市（表 3）、江津市（表 4）、浜田市（表 5）の各道場の練習内容を記した。

表 2 松江市の練習内容

活動名	内 容
準備運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ジョギング</li> <li>・ 音楽に合わせたリズム運動</li> <li>・ 追いかっこ</li> <li>・ 時間走など</li> </ul>
体力を高める運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ストレッチ運動</li> <li>・ 回転運動</li> <li>・ リズムトレーニングなど</li> </ul>
柔道	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 受け身</li> <li>・ 体さばき</li> <li>・ 相手を崩す</li> <li>・ 相手を投げる</li> <li>・ 寝技の基本（胸と胸を合わせる。相手の動きに合わせて変化する）</li> <li>・ ルールの確認など</li> </ul>
整理運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ スクワットなど含む</li> </ul>
黙想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 整理体操</li> </ul>
掃除	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 黙想</li> </ul>

表 3 出雲市の練習内容

活動名	内 容
準備運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 音楽に合わせたリズム運動</li> <li>・ ストレッチ運動</li> <li>・ 体幹を鍛える運動</li> </ul>
体力を高める運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各種鬼ごっこ</li> <li>・ なわとび（短縄、長縄）</li> <li>・ 各種ドッジボール</li> <li>・ リズムトレーニング</li> </ul>
柔道	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 受け身</li> <li>・ 体さばき</li> <li>・ 相手を崩す</li> <li>・ 相手を投げる</li> <li>・ 寝技の基本（胸と胸を合わせる。相手の動きに合わせて変化する）</li> </ul>
整理運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ お互いにマッサージ</li> </ul>
黙想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 2分間黙想</li> </ul>



表 4 江津市の練習内容

活動名	内 容
あいさつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標の確認</li> <li>・主な活動のねらいの確認</li> </ul>
準備運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体の準備 温め、柔軟性を養う（回転運動、動的ストレッチ運動を中心に）</li> <li>・心の準備とモチベーションの高揚</li> </ul>
体力を高める運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・柔道に関係する補強的な運動（柔道の特性に応じた動きづくり）</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・補強運動</li> <li>・基礎体力の強化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・柔道に大切となる体力づくり（柔軟性、筋力、瞬発力 他）</li> <li>・遊びを加味したトレーニング（ボール、帯、ロープ等）</li> <li>・やる気に繋がる意識化と意欲強化（自分の弱点の意識と克服努力）</li> </ul>
相対練習の工夫 <ul style="list-style-type: none"> <li>・受け身</li> <li>・柔道の動きづくり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人から、二人で・低速から、高速で・単純から、複雑に</li> <li>・低い位置から、高い位置へ</li> <li>・柔道に関わる用語の確認と認識</li> <li>・組み合う練習、抑え合う練習（立ち技、寝技に係る打ち込み練習）</li> </ul>
約束練習 <ul style="list-style-type: none"> <li>・打ち込み</li> <li>・投げ込み</li> <li>・約束練習</li> <li>・申し合い練習</li> <li>・抑え込み技の習得と逃れ方の習得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・きれいに投げる、投げられる習得</li> <li>・投げる、抑える等の約束練習</li> <li>・投げられる、抑え込みから逃げる練習</li> <li>・攻防の練習、様々な人との申し合い練習、</li> <li>・寝技に係る世界一周等</li> <li>・抑える逃げる攻防</li> <li>・寝技乱取り ※年齢別、習熟度別</li> <li>・立ち技乱取り ※体重別に、学年別に、フリーで</li> </ul>
乱取り（1～3分）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一日の反省と課題の共有</li> <li>・目標、ねらいの自己反省と感想（良かったこと、人のことについて）</li> </ul>
整理運動	
黙想・あいさつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次回への自己目標を立てる（集団目標とねらいの確認と決定）</li> <li>・体と心のチェック</li> <li>・みんなへの感謝の気持ちを込めてのあいさつ</li> <li>・申し合い練習；手加減を知る練習</li> </ul>
時期や必要に応じた内容等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・得意技の習得練習；約束練習、申し合い練習</li> <li>・乱取り練習；全力を出し切る練習、様々な人との練習</li> <li>・紅白試合</li> </ul>

表 5 浜田市の練習内容

活動名	内 容
あいさつ	
帯体操	・リズムを取りながらまねる
体幹トレーニング	・体幹バランスの向上 ・遊びを通して体力の向上
遊びリハ	・けが防止
受け身トレーニング	・距離感などの習得 学習能力の向上 ・SSTのロールプレイを利用し、ほめる
打ち込み	・上がったテンションを元に戻す
乱取り	
体操	

### 3) 自由記述の分析結果

(1)「活動で配慮していること」:「MeCab」と「KH Coder」で分析を行った結果、大きく二つグループに分かれた(図1)。一つ目は「参加」を中心として「柔道」「練習」「人」「コミュニケーション」がつながるグループであった。もう一つは「理解」という言葉に「アスリート」「コーチ」がつながっているグループであった。

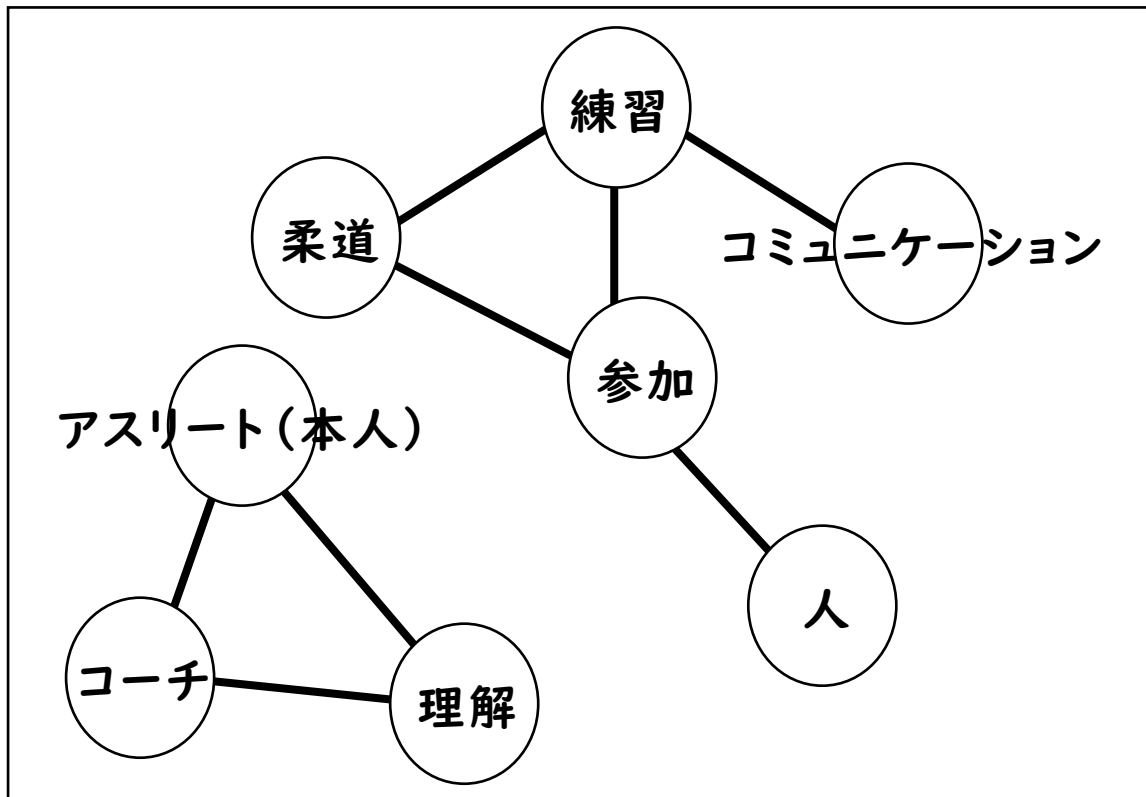


図1 活動で配慮していること(共起ネットワーク図を元に筆者改訂)

(2)「大切にしていること」:「E2D3」でワードクラウド作成を行った結果、「参加」「楽しめる」「思いやり」「柔道」という文字が目立つワードクラウドが作成された(図2)。



図2「大切にしていること」のワードクラウド

#### 4. まとめ

本論では、島根県内で始まった4つのスペシャルオリンピックス柔道プログラムの実態を明らかにすることができた。松江市、出雲市、江津市、浜田市での取り組みはそれぞれ実態が異なるが、地域の実情や経緯がそもそも異なるので多様性があることは当然である。

練習プログラムは、柔道という基本的な枠組みは意識しながらも、参加者(アスリート)の理解力や運動技術に応じた練習を実施していることが読み取れる結果となった。

自由記述については、「共起ネットワーク図」でも「ワードクラウド」においても、親和的・意欲的で前向きな言葉が多くみられた。現在の柔道においては、競技性が重視されすぎており、柔道の本質である人間教育が十分に行われていないという指摘がある(田中裕之, 2018)。柔道の本来の教育理念は、スペシャルオリンピックス柔道プログラムと共通する部分であろう。

海外では競技柔道だけでなく、教育や生涯スポーツの一つとして取り組まれていることもある。たとえば、フランスにおいては、大人の競技柔道を子供に押し付けるのではなく、子供の目線で楽しく理解できる柔道プログラムが考案し実施されている(小山泰文, 杉山重利, & 斉藤仁, 2003)。筆者も各プログラムに参加したが、全ての柔道は楽しく活動的であった。

本取り組みが知的障害のある人や関係者の地域における定期的な「居場所」に育つことを期待して提言を行いたい。

## 5. 提言

スペシャルオリンピックス島根柔道プログラムは県下四か所で同時スタートという全国的にも珍しい形態をとっている。この取り組みを一時的なものではなく継続していくためには以下の工夫が必要である。

1) **指導者同士の連携**：島根県は東西に長く広大な面積があるため、日ごろの指導者が直接会って交流することは難しい。ホームページや SNS、インターネット会議システムを活用した情報交換を行いながら、チーム島根としての活動を盛り上げていくことが必要であろう。

2) **知的障害者の運動に関する専門性向上**：知的障害は、一般的に運動面に困難さがあることが知られている(松原, 2012)。また、一度に覚えたり判断したりする情報量は限られているため、運動における情報の伝え方は工夫が必要である。そのため、「運動行為実行中の言語的教示は、むしろ行為を干渉するノイズになる。より効果的な教示とは KR (knowledge of results : 結果の知識) で与えるべきである」という指摘もある(七木田, 2013)。つまり、運動中に指導者は精選した指示を与えるにとどめ、運動が終わった後に良かった点などを伝えるほうが高い効果を得られるということである。

3) **人権意識を高めること**：指導者アンケートの中に「思いやり」という言葉が出てきている。「思いやり」は一見温かい言葉ではあるが、裏を返せば「立場の上のもの(健常者)が、下の者(知的障害者)に配慮してやる」意味を含む危険性はないだろうか。現在の島根県内の取り組みには、この気配は全くない。しかし、関係者は常に自らの意識を顧みながら、ともに活動をしていく謙虚さが求められるであろう。

4) **後継者の育成**：若年の参加者(アスリート)を対象とした場合、活動を通して運動量を確保し心拍数の上がる展開をしていく必要がある。そのためには、若手の指導者の確保が必要となる。現在は、充実した指導者陣がそろっている島根県であるが、今後数十年後を見たときに指導者人員の確保はできているだろうか。確保をするためには、柔道にありがちな「暗黙知」ではなく、合理的な説明を続けていくことが必要であろう。

謝辞；本研究は、松江市、出雲市、江津市、浜田市の柔道指導者の先生にご協力をいただきました。また、スペシャルオリンピックスの関係者の方にもお力添えをいただきました。ここに深く感謝いたします。

## 引用参考文献

- 小山泰文，杉山重利，& 斉藤仁．（2003）．フランスにおける柔道の普及振興策--特に，初心者指導を中心に（報告書（体育研究所プロジェクト研究））．*国士舘大学体育研究所報*，*22*，71-77.
- 丸山啓．（2009）．特別支援学校に通う障害のある子どもの放課後・休日支援の現状と課題--京都府における保護者対象質問紙調査より．*京都教育大学紀要*(114)，149-161.
- 松原豊．（2012）．知的障害児における発達性協調運動障害の研究：運動発達チェックリストを用いたアセスメント．*こども教育宝仙大学紀要*(3)，45-54.
- 苗勇；松坂晃；勝本真；尾形敬史；内田清香．（2012）．知的障害児の肥満と身体活動に関する予備調査．*茨城大学教育学部紀要*．*教育科学*，(61)，421-427.
- 文部科学省「特別支援教育について：知的障害教育」（[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/004/003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/003.htm)，2020年3月9日閲覧）
- 武蔵博文，& 水内豊和．（2009）．知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査研究．*富山大学人間発達科学部紀要*』*3*(2)，55-61.
- 中村和．，高阪勇．，& 日比野，幹．（2017）．精神障害者・知的障害者に対する柔道療法の事例研究：社会医療法人清和会西川病院の取り組みから見た柔道療法の新たな可能性．*武道学研究*，*49*(3)，193-199.
- 中村和．，& 高阪勇．（2019）．スペシャルオリンピックス日本・広島における柔道プログラムの事例報告．*武道学研究*，*51*(3)，191-202.
- 七木田敦．（2013）．発達性協調運動障害（DCD）と運動指導．*子どもと発達*(11)，172-176.
- 西村健一，& 梶間奈保．（2019）．音楽科教育と特別支援教育に見る学生の専門性向上の取り組み：教員養成課程における授業実践の報告と課題．*人間と文化*，*2*，85-96.
- 西村修一，& 池本喜代正．（2011）．ICF と合理的配慮との関連性-個人のニーズの実質的視点から合理的配慮を捉える方法的知見．*宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要*(34)，137-144.

スペシャルオリンピックス「スペシャルオリンピックスとは」  
(<http://www.son.or.jp/about/index.html>, 2020年3月9日閲覧)

田中裕之. (2018). 柔道を「続けよう」「始めよう」. 公益財団法人 日本武道館. *武道*, 12, 168-177.

全日本柔道連盟「第2回 ID(知的障がい者)柔道大会」大会情報掲載  
(2019.12.7-8)」(<https://www.judo.or.jp/p/50556>, 2020年3月9日  
閲覧)

# 舞台美術によるインクルーシブシアターへのアプローチ

## Approach to an Inclusive Theater by Performing Arts

福井 一尊

(保育教育学科)

キーワード：舞台美術、コンテンポラリーダンス、障がい者、  
インクルーシブシアター、鑑賞

### 1. はじめに

文化芸術には、人々の人生を豊かにし、子どもたちの創造性や表現力を育むとともに、つながりを生み出す力がある。そして、これからの教育によって育ませるべき能力として文部科学省が示す<sup>1)</sup> 思考力や判断力、多様性理解や協働性の獲得について考える時、文化芸術の役割は決して小さくない。しかし、我が国の大都市圏とその他の地方では本物の芸術に触れる機会において圧倒的な差がある。つまり、グローバル化が進み、単純な仕事は人工知能が取って代わる時代を生きるために必要な能力の獲得に、大きな地域間格差が生じているのである。島根県においてもその格差をいかに埋めていくかが地域の課題である。

また、これからの社会や教育を考える時、社会包摂（ソーシャル・インクルージョン）の視点から離れることはできない。障がいの有無、性別、年齢、国籍、言語、経済的状況等に関わらず、誰もが文化芸術を鑑賞・創造・発表できる機会を提供することは、地域の公共施設に託された役割であり、今日的な課題であろう。

そのような中、島根県民会館では2016年度から著名なダンサーを招聘し、障がい者を含む多様な市民が、表現と鑑賞を融合させて楽しめる「インクルーシブシアター・プロジェクト」を実施している。筆者は、観客が舞台上がり、演者と共に「触れて関わって感じる舞台美術」を制作し、これら地域における芸術鑑賞の課題克服に向けた試みを行っている。本稿では、2019年度に実施した「インクルーシブシアター・プロジェクト事業 おどる、みる、きくダンス公演『ハコニワ』【写真1】において、筆者が美術を担当した舞台作品を、画像を用いて報告する。

### 2. 島根県民会館でのインクルーシブシアター・プロジェクト

#### 1) プロジェクトの概要

島根県民会館では2016年より毎年、障がいの有無に関わらずダンスを通じて身体を動かす楽しみや、自由な表現に触れてもらうため、視覚障がい者対象のダンス・ワークショップ等を開催している。また、大ホールでのコンテンポラリーダンス公演は、障がいのある方や、様々な年齢、身体性、経験を持つ人々が、関わり合い、自由な表現に挑戦できる場として開催している。舞台と客席が一体となれる会場内空間を作り、ピアノや打楽器、歌等の生演奏とダンサーの動きとを共鳴させながら舞台全体を創り上げていくところに本公演の特徴がある。筆者はこれまで、演出・出演を手掛けるダンサー田畑真希との公開対談「身体と美術トークセッション 田畑真希×福井一尊」（島根県民会館中ホール 2017年度）で共演する等、制作者の側面から関わってきた。

## 2) プロジェクトの実践

### (1) 実践内容

今回のプロジェクトのために招聘した田畑真希をはじめとする4名のプロダンサーと、視覚障がい者3名を含む一般参加者13名によるダンス公演が実施された。会場となった島根県民会館大ホールにおいて、筆者が制作した舞台美術【写真2】を設営し、演技や音楽、照明等の舞台装置と融合させながら、舞台作品が創り上げられた。音楽は、ピアノ、パーカッション、ボーカルのミュージシャン3名の担当である。東京から招聘したプロダンサー4名は、事前にある程度作品の構想を立て、合同練習を経た後に会場入りした。しかし、一般参加者や舞台美術、音楽等との融合は会場に入ってからである。出会いから本番までの4日間という限られた時間の中で演出・稽古がなされ、一つの舞台作品として成立させるプロジェクトである。

本公演は、障がい者の発表機会としてだけでなく、鑑賞の機会拡充を目指しており、料金の「介助者割引」を導入することで、障がい者が介助者と共に鑑賞しやすい環境を提供した。また、本番前には観客が舞台上に上が



【写真1】公演ポスター



り、筆者が制作した舞台美術に触れたり解説を聞いたりして感じる「タッチツアー」【写真3】を実施し、鑑賞サポートを行った。

本番の公演中は、舞台表現の視覚情報を音声に変えて解説する「音声ガイド解説」という高い技能を必要とする鑑賞サポートを実施した。

開催場所：島根県民会館 大ホール

開催日：2020年1月19日（日）

主催：島根県、（公財）しまね文化振興財団（島根県民会館）

補助：文化庁（令和元年度文化芸術創造拠点形成事業）

振付・演出：田畑真希

出演：新宅一平／中村理／浜田亜衣／田畑真希／市民ダンサー

舞台美術：福井一尊

音楽：多久和千絵／ハブヒロシ／武徹太郎（馬喰町バンド）

衣装：中本淳子

音声ガイド解説：田中京子（ユニバーサル鑑賞推進団体 Reading ACT）、島根県民会館音声ガイド解説チーム

料金：当日一般 1,500円

当日大学生以下・介助者 700円

## (2)制作した舞台美術

「ハコニワ」という舞台テーマを具現化するため、まず舞台上に高さ8mの円柱形の立体物を3本設置した。それは、舞台上が宮殿やその他大きな物の内部という印象効果を狙ったものである。次に、斜めに傾いた高さ3.5mの箱状の立体物を設置し、舞台上が重力から解放されたという錯覚を生み出した。そして、床面には大型の立体物を3種類配置した。それぞれ、「中に入ったり、出たりできる」、「転がしたり、揺らしたりできる」、「複数人で中に入って、移動することができる」等の、演者や来場者との関りが持てる構造とした。素材には光を通す布等を使用し、照明効果と合わせて、光と影の演出を施した。色については、有彩着色した立体物と、白く着色した物に照明を当てて色を感じさせる立体物とを同一空間に共存させた。公演途中で一部床面をせり上げたり、床置き of 立体物を吊り上げたり等、舞台の進行によって、動く幾何形体と動かない幾何形体のコントラストを発生させ、演者の有機的な動きによるパフォーマンス効果を際立たせる構成とした【写真4】。

## (3)実践の成果

来場者数：243名

来場者アンケートから（抜粋）

- ・ 「近くて息遣いも感じられたし、視覚障がいのある方のダンスも凄かった。」
- ・ 「コンテンポラリーダンスを始めてみました。見ていたら心が軽くなりました。」
- ・ 「多様で豊かで不思議。最高に面白かった！！」

2019年度の本公演は、前年と比較して2倍以上の来場者があり、舞台芸術に親しむ文化が島根県において芽生え始めていることが感じられる。今回は特に小学生を中心とした子どもの来場が多く、また視覚や知的等障がいのある方など多様な来場者を得たが、終始舞台と一体となって楽しんでいる様子に溢れていた【写真5】。筆者が制作した「触れて関わって楽しむ舞台美術」【写真6】によって、舞台演出に幅が生まれたことはもとより、来場者が舞台美術やダンサーに関わる時間を設ける試み「タッチツアー」を可能にし、本物の舞台芸術を存分に親しんでもらうことに成功したといえる。

今回は、視覚障がいを有する市民ダンサーが3名舞台に立ったが、障がいによる不自由さを、舞台美術を用いた演出によって軽減させられる場面が多数認められ、演者固有の表現力・演技力が引き出される公演となった。今後、様々な障がいの特性を持つ方が舞台に立つことを、舞台美術の側面から援助できる可能性を感じる結果となった。

### 3. おわりに

今回、舞台美術担当として公演に参画したことを通して、舞台芸術は個々の様々な力を培うことに関与するとともに、人々が互いに理解、尊重し多様性を認め合うことを促す力があることが改めて感じられた。また、これからの地方における文化芸術を考えると、人口の偏りから本物の芸術に触れる機会の地域間格差増幅は避けられないであろう。今後は、その関り方、提供の仕方を工夫することで、課題緩和への活路を見出していかななくてはならない。これからも、「美術は触ってはいけないもので、舞台は見るもの」という人々が持つ概念を取り払うことで、美術や文化芸術の可能性を追求し、地域において本物の芸術により親しむための手立てを講じていきたい。

#### 【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』（[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)（最終アクセス2020.3.6））



【写真 2】制作した舞台美術



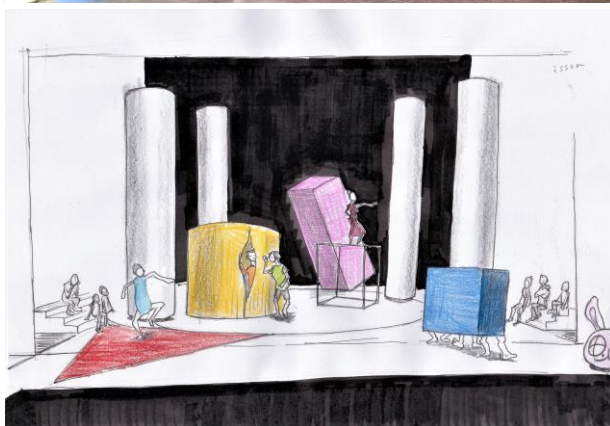
【写真 3】「タッチツアー」



【写真 4】コンテンポラリー・ダンス公演①



【写真 5】  
コンテンポラリー・ダンス公演②



【写真 6】  
舞台美術のためのデッサン(筆者)

# 島根県内保育所における看護師等配置状況と 医療的ケア児受け入れについての考察

## Nursing Staff Placement at Nursery Schools in Shimane Prefecture and Consideration of Accepting Children Requiring Medical Care

前林 英貴      藤原 映久  
(保育教育学科)

キーワード：保育所，医療的ケア，看護師

### 1. はじめに

乳幼児期の子どもの成長発達には個人差があるが、保護者にとって「発育の遅れ」は重要な関心事の一つである。身体的成長の遅れは、出生時の状態や遺伝的な要因、育児環境の違い、性差などから一定の範囲内（-2SD 以内）であれば個人差と捉えられるが、保育所などの集団生活の場においては成長発達の遅れを保護者は強く意識することが多く、1歳以降になると言葉の発達や情緒面などの認知的な側面の遅れが顕在化することもある。保育上、何かしらの支援が必要な子どもや、障害の診断は受けていないがその疑いの可能性がある子どもを「気になる子」と位置づけ、保育現場においては「障害児」と併せて、集団生活を送るための適切な加配の配置と保護者への支援が求められる。

障害を持つ就学前の乳幼児に対する施策には、保育所等訪問支援をはじめ、身近な地域における通所支援サービスとして児童発達支援事業が行われているが、保育所等に入所している「気になる子」や「障害児」などの受け入れが増加する中、児童福祉施設として合理的配慮を持って環境整備を考慮していかなければならない。また、周産期医療の進歩に伴い、「日常生活を営むために医療を必要としている状態にある児」（以下「医療的ケア児」）は2017年度に全国で18,951人と増加傾向にあり<sup>1)</sup>、保育所等への入所を希望する医療的ケア児に対しても合理的配慮の視点が求められ、受け入れの可能性については自治体の関係機関と十分に協議するとともに、具体的な園の支援体制や保護者との連携などについて調整していく必要がある。医療的ケア児の受け入れには看護師などの医療職者の配置が不可欠となるが、少子高齢化の影響により看護師等の人材確保は難しく、保育所における看護師等の在籍率は増加傾向にあるものの、2016年では非常勤・非正規を含め40.4%にとどまっており<sup>2)</sup>、全ての保育所や認定こども園で常時医療的ケア児を受け入れるためには依然課題も多い。

2012年4月より認定特定行為業務従事者による特定行為（喀痰吸引、経管栄養など）の実施が承認され、今後は医療的ケア児を受け入れるための総合支援事業として、医療的ケア児等コーディネーターや医療的ケア児等支援者の養成研修が各自治体により実施される。非医療職者であっても特定の医療行為に従事する可能性のある職員については、特定の者に対して行為を行う必要のある者を対象とした「第3号研修」が該当し、その対象には保育所等に在籍する保育士も含まれるため、今後は地域の保育所において医療的ケア児を受け入れ、医療職者の見守りのもと保育士による特定行為が一般的なものになることが期待される。島根県では2019年度より医療的ケア児等コーディネーター研修が実施されたことにより、日常的に医療を必要とする児童生徒の支援体制の確保に向けた方針が示されたが、自治体の把握している医療的ケア児の実数以上に、医療や福祉と繋がらない潜在化した要支援の未就学児が多数いると考えられており、実態把握に向けた調査が急務となる。

## 2. 研究目的

本研究の目的は、島根県内の保育所・認定こども園における看護師等配置状況と障害児・医療的ケア児の受け入れ状況を明らかにする、保育所・認定こども園で働く保育士の医療的ケアに対する意識、現状や課題を明らかにする、の2点である。

## 3. 研究方法

調査対象は、島根県内の認可保育所と認定こども園 302 園とし、島根県健康福祉部の協力を得て、アンケートを作成した。各施設にアンケート用紙を送付し、2017年9月1日から2017年10月31日の2か月間でアンケートの回収を行なった。

回収したアンケートは、IBM SPSS Statistics Ver.24 を用いて単純集計を行い、各質問間についての関連を調べた。アンケートの自由記述に関しては、フリーソフトウェア KH Coder により出現数の多い語を抽出し、共起ネットワーク化した。

## 4. 倫理的配慮

本研究は、研究者所属大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

## 5. 結果

認可保育所と認定こども園に向けたアンケートでは108施設(回収率35.8%)より回答があった。

## 1) 施設の概要

結果を表 1 に示す。施設の概要では、『法人種別』は「私立」、『類型』は「保育所・保育園」からの回答が多かった。『在籍している子どもの数』と『保育士の数』には正の相関がみられた ( $r=0.580$ ,  $p<0.01$ )。『看護師等の在籍』している施設は全体で 46.3% (採用予定を含むと 50.0%)、そのうち常勤で採用している施設は 62.0% と高い割合であった。

表 1. 施設の概要

1. 法人種別	度数	%	4. 保育士の数	度数	%
公立 (指定管理を含む)	27	25.0	0~9人	27	25.0
私立	81	75.0	10~19人	39	36.1
合計	108	100.0	20~29人	32	29.6
2. 保育所の類型	度数	%	30人以上	10	9.3
保育所・保育園	95	88.0	合計	108	100.0
認定こども園 (幼保連携型)	4	3.7	5. 看護師等の在籍	度数	%
認定こども園 (保育所型)	8	7.4	在籍あり	50	46.3
認定こども園 (地方裁量型)	1	0.9	在籍なし	54	50.0
合計	108	100.0	採用の予定あり	4	3.7
3. 在籍している子どもの数	度数	%	合計	108	100.0
0~49人	32	29.6	6. 看護師等の業務内容	度数	%
50~99人	40	37.0	保健業務のみ	5	10.2
100~149人	26	24.1	保健業務と保育業務の兼務	44	89.8
150人以上	10	9.3	合計	49	100.0
合計	108	100.0			

『看護師等の在籍』に関して、他の質問項目『法人種別』、『在籍している子どもの数』、『保育士の数』についてクロス表分析を行った結果、それぞれ 2 変数間に有意な関連がみられた。『法人種別』と『看護師等の在籍』では、「私立」の施設で看護師等の在籍割合が高く、「公立 (指定管理を含む)」の施設で看護師等の在籍割合が低かった ( $\chi^2=14.272$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ )。また、『在籍している子どもの数』と『看護師等の在籍』については、在籍している子どもの数が 100 人以上の施設では看護師等の在籍割合が高く、子どもの数が 50 人未満の施設で在籍割合が低かった ( $\chi^2=22.346$ ,  $df=3$ ,  $p<0.01$ )。『保育士の数』と『看護師等の在籍』については、在籍している保育士の数が 20 人以上の施設では看護師等の在籍割合が高く、10 人未満の施設では在籍割合が低かった ( $\chi^2=28.411$ ,  $df=3$ ,  $p<0.01$ )。

## 2) 障害児の受け入れについて

結果を表 2 に示す。気になる子どもが在籍している施設は 88.9%、障害児を受け入れている施設は 52.3% (過去の受け入れを含むと 90.6%) であった。障害児の受け入れについては、他の質問項目 (法人種別、類型、在籍している

子どもの数、保育士の数、看護師等の在籍) との関連はみられず、過去の受け入れを含めると 90%以上の施設が受け入れを行ったことがあると回答した。

表 2. 障害児の受け入れ状況について

1. 「気になる子」の在籍	度数	%	2. 障がい児の受け入れ	度数	%
あり	96	88.9	あり	56	52.3
なし	12	11.1	なし	10	9.3
合計	108	100.0	過去に受け入れあり	41	38.3
			合計	107	100.0

『気になる子どもにどのような支援が必要か?』という質問に関する自由記述では、「個別の対応」や「個別支援」、「専門機関」や「保護者との連携」といった回答が多く、知識を持つ職員の配置や保護者との連携が必要と考えていることがわかった。また、『どのような支援が必要な障害児か?』という質問に関する自由記述では、「ダウン症」や「自閉症スペクトラム」、「ADHD」、「知的障害」などのキーワードが多く、生活支援や一対一での加配保育のための職員配置を必要としていることがわかった。『気になる子どもにどのような支援が必要か?』と『どのような支援が必要な障害児か?』の質問に関する自由記述より、出現数の多い語を抽出し、共起ネットワーク化した。(図 1・図 2)

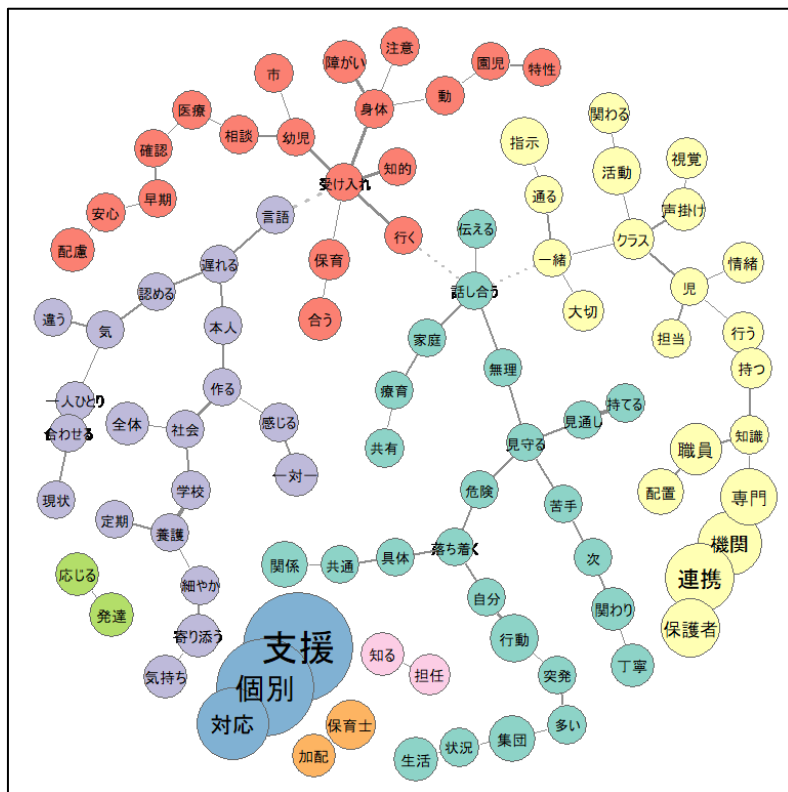


図 1. 「気になる子どもにどのような支援が必要か?」の共起ネットワーク



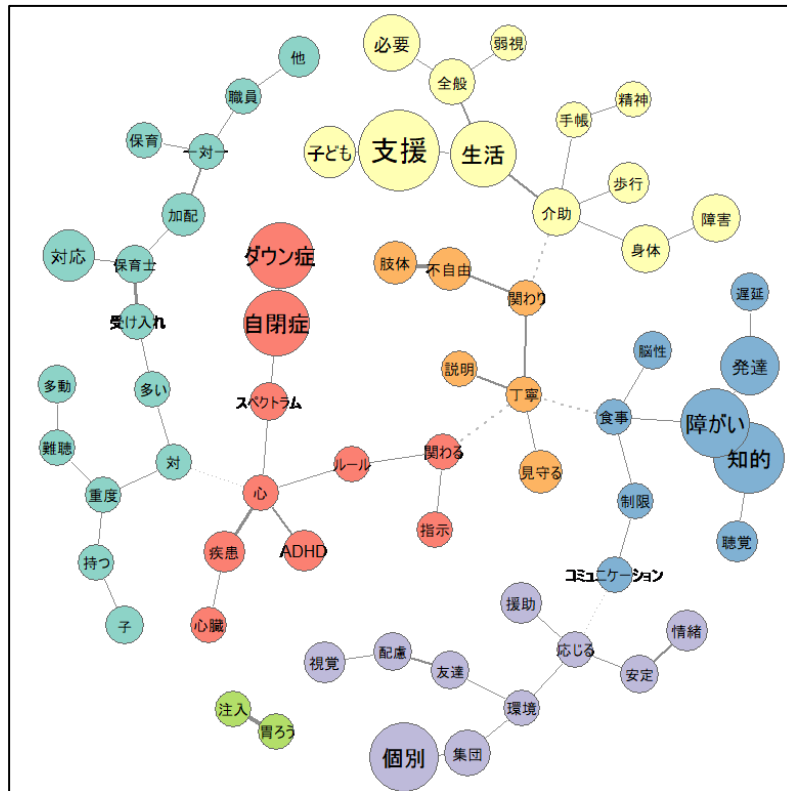


図2. 「どのような支援が必要な障害児か？」の共起ネットワーク

### 3) 医療的ケア児の受け入れについて

結果を表3に示す。医療的ケア児を受け入れている施設は5.6%（過去の受け入れを含むと12.1%）であった。また、『看護師等の在籍』と『医療的ケア児の受け入れ』の質問についてクロス表分析を行った結果、それぞれ2変数間に有意な関連がみられた。医療的ケア児の受け入れ（過去の受け入れを含む）を行っている施設では看護師等の在籍割合が高く、受け入れを行っていない施設では在籍割合が低かった（ $\chi^2=4.285, df=1, p<0.05$ ）。

表3. 医療的ケア児の受け入れ状況について

1. 医療的ケア児の受け入れ	度数	%
あり	6	5.6
なし	95	88.0
過去に受け入れあり	7	6.5
合計	108	100.0

『どのような医療的ケアが必要な子どもか?』という質問に関する自由記述では、「経管栄養（経鼻・胃瘻）」、「喀痰吸引」、「導尿」、「酸素投与」、「抗けいれん薬の挿肛」、「血糖測定」、「インスリン注射」などの回答があった。

### 4) 障害者差別解消法について

結果を表4に示す。障害者差別解消法については、80%以上の施設が「知っ

ている」と回答したが、法律の内容や用語の意味については「知っている」と回答した割合が減少した。質問 2・3 については、『法人種別』との関連がみられ、「はい」と回答した割合が「公立（指定管理を含む）」で有意に高かった（質問 2： $\chi^2=3.924$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ 、質問 3： $\chi^2=5.254$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ）。

表 4. 障害者差別解消法について

1. 障害者差別解消法を知っているか？	度数	%	6. 今後、障がい児の受け入れが増加すると思うか？	度数	%			
はい	89	82.4	そう思う	42	38.9			
いいえ	19	17.6	ややそう思う	39	36.1			
合計	108	100.0	どちらともいえない	23	21.3			
2. 「不当な差別の禁止」と「合理的配慮の提供」が求められることを知っているか？	度数	%	あまりそう思わない	2	1.9			
			そう思わない	2	1.9			
			合計	108	100.0			
はい	75	70.1	7. 障がい児の受け入れは困難だと思うか？	度数	%			
いいえ	32	29.9						
合計	107	100.0				そう思う	10	9.4
3. 「合理的配慮」を聞いたことがあるか？	度数	%	ややそう思う	31	29.2			
			どちらともいえない	33	31.1			
			合計	107	100.0	あまりそう思わない	25	23.6
はい	72	67.3	8. 障がい児を受け入れるために、何が必要か？（複数回答可）	度数	%			
いいえ	35	32.7						
合計	107	100.0				そう思わない	7	6.6
4. 「合理的配慮」の意味を知っているか？	度数	%	合計	106	100.0			
			はい	60	56.1	保育士の増員	102	94.4
			いいえ	47	43.9	医療職者の配置	59	54.6
5. この法律の対象となる障害には、発達障害児が含まれることを知っているか？	度数	%	合計	107	100.0			
			設備や備品等の整備	52	48.1			
			施設のバリアフリー化	30	27.8			
はい	87	80.6	保護者との連携	86	79.6			
			国や自治体からの援助	59	54.6			
			職員への研修	83	76.9			
いいえ	21	19.4	特になし	0	0.0			
合計	108	100.0	その他	8	7.4			

『保育所における合理的配慮には、どのような具体例があるか？』という質問に関する自由記述では、「健常児と同じ保育を行う」、「視覚支援」や「加配保育士による個別支援」、「施設のバリアフリー」、「クールダウンできる環境作り」、「職員間の共通理解」などの回答があった。

また、『障害児の受け入れが増加すると思うか？』という質問 6 に関しては、75%の施設が「そう思う」、「ややそう思う」と回答したのに対し、質問 7 では 38.6%の施設が障害児の受け入れは困難であると感じていた。質問 8 では障害児の受け入れには、「保育士の増員」が必要と回答した割合が最も高く、次いで「保護者との連携」、「職員への研修」の順であった。

#### 5) 保健的ケア・医療的ケアについて

ここで取り上げる保健的ケアとは、2005年に厚生労働省医政局長通知によ

って周知された『原則として医行為ではないと考えられるもの』に基づくものである<sup>3)</sup>。

結果を表5に示す。『施設で行っている保健的ケアは何か?』という質問1では「軽微な傷の処置」、「体温測定」、「口腔ケア（はみがき）」の順で回答の割合が高く、『保健的ケアは誰が行っているのか?』という質問3では「クラス担任の保育士」、「看護師」、「その他の職員」という順の回答であった。『医療的ケア児の受け入れが増加すると思うか?』という質問4に関して、41.6%の施設が「そう思う」、「ややそう思う」と回答したが、質問5では76.2%の施設が医療的ケア児の受け入れは困難であると感じていた。また、『医療的ケア児の受け入れに何が必要か?』という質問6では、「医療職者の配置」、「設備や備品等の整備」、「職員への研修」の順に必要であると回答した。

表5. 保健的ケア・医療的ケアについて

1. 貴施設で行っている保健的ケアは何か? (複数回答可)	度数	%	ややそう思う	36	33.3
			どちらともいえない	55	50.9
体温測定	96	88.9	あまりそう思わない	7	6.5
脈拍測定	6	5.6	そう思わない	1	0.9
血圧測定	4	3.7	合計	108	100.0
軽微な傷の処置	97	89.8	5. 医療的ケア児の受け入れは困難だ と思うか?	度数	%
湿布の貼付	72	66.7		そう思う	36
軟膏の塗布	70	64.8	ややそう思う	44	41.9
点眼	49	45.4	どちらともいえない	21	20.0
内服介助	69	63.9	あまりそう思わない	4	3.8
坐薬挿入	27	25.0	そう思わない	0	0.0
爪切り	25	23.1	合計	105	100.0
耳掃除	2	1.9	6. 医療的ケア児を受け入れるため に、何が必要か? (複数回答可)	度数	%
口腔ケア（はみがき）	80	74.1		保育士の増員	62
2. 貴施設で行っている医療的ケアは何か? (複数回答可)	度数	%	医療職者の配置	98	90.7
			設備や備品等の整備	81	75.0
吸入	1	0.9	施設のバリアフリー化	31	28.7
導尿	1	0.9	保護者との連携	79	73.1
血糖測定	0	0.0	国や自治体からの援助	65	60.2
インスリン注射	0	0.0	職員への研修	80	74.1
口鼻腔吸引	3	2.8	特になし	0	0.0
気管内吸引	0	0.0	その他	4	3.7
経管栄養の注入	3	2.8	7. 保育士が一定の研修を受けること で、医療的ケアを実施できることを 知っているか?	度数	%
酸素投与	2	1.9		はい	44
人工肛門管理	2	1.9	いいえ	62	58.5
その他	5	4.6	合計	106	100.0
3. 保健的ケアは主に誰が行っている か?	度数	%	8. 保育士対象の医療的ケア講習会が あれば参加したいか?	度数	%
				はい	82
クラス担任の保育士	69	63.9	いいえ	21	20.4
特定の保育士	4	3.7	合計	103	100.0
看護師	47	43.5			
その他職員	8	7.4			
決まっていない	6	5.6			
4. 今後、医療的ケア児の受け入れが 増加すると思うか?	度数	%			
			そう思う	9	8.3



参加したいと回答した。

表 6. 緊急時の対応について

1. 今まで保育士にて対応したことがある緊急対応は何か？（複数回答可）	度数	%	3. 施設で研修や勉強会を開催しているか？	度数	%
異物の除去（誤飲）	25	23.1	はい	94	88.7
人工呼吸	2	1.9	いいえ	5	4.7
胸骨圧迫	0	0.0	今後開催予定	7	6.6
AED	2	1.9	合計	106	100.0
アドレナリン注射（エピベン）	2	1.9	4. 乳幼児向けの救命救急講習があれば参加したいか？	度数	%
その他	4	3.7	はい	99	98.0
2. 施設でマニュアルを作成しているか？	度数	%	いいえ	2	2.0
はい	102	94.4	合計	101	100.0
いいえ	4	3.7			
今後作成予定	2	1.9			
合計	108	100.0			

### 7) 与薬について

結果を表 7 に示す。質問 1 で与薬を受け付けている施設は全体の 65.7% で、「場合によって」を含めるとほとんどの施設が与薬を受け付けていた。また、与薬を受け付けている施設のほとんどが与薬依頼書の記入を求めており、処方箋の提出を求めている施設は「場合によって」を含めて 66% であった（質問 2・3）。質問 4 の与薬時の確認を 2 人以上で行っている施設は 63.7% で、主な与薬の担当者は、「担任の保育士」が 67.6% と最も高く、次いで「看護師」が 34.3% であった（質問 5）。「その他」では、「園長・所長」や「主任」などの回答があった。質問 6 の預かる薬は「内服薬（処方されたもの）」が最も多く、次いで「軟膏」、「点眼薬」、「坐薬」の回答順だった。

表 7. 与薬について

1. 与薬を受け付けているか？	度数	%	場合によって	度数	%
はい	71	65.7	合計	102	100.0
いいえ	6	5.6	5. 与薬は主に誰が行っているか？	度数	%
場合によって	31	28.7	担任の保育士	73	71.6
合計	108	100.0	特定の保育士	3	2.9
2. 与薬依頼書の記入を求めているか？	度数	%	看護師	37	36.3
はい	99	97.1	職員	3	2.9
いいえ	1	1.0	その他	4	3.9
場合によって	2	1.9	6. 預かる薬はどのような薬か？（複数回答可）	度数	%
合計	102	100.0	内服薬（処方されたもの）	94	92.2
3. 処方箋の提出を求めているか？	度数	%	内服薬（市販されているもの）	2	2.0
はい	36	36.0	坐薬	31	30.4
いいえ	34	34.0	点眼薬	57	55.9
場合によって	30	30.0	軟膏	73	71.6
合計	100	100.0	貼り薬	19	18.6
4. 与薬時の確認を2人以上で行っているか？	度数	%	吸入薬	3	2.9
はい	65	63.7	インスリン注射	0	0.0
いいえ	14	13.7	アドレナリン注射（エピベン）	6	5.9

## 6. 考察

看護師等配置に関する保育所への調査は近年実施されており、2009年に日本保育士協会が行なった調査では看護師等の在籍率は非常勤を含め29.7%であったが<sup>4)</sup>、この7年ほどで約10%上昇し、年々看護師等の在籍率が高くなってきている。今回の調査においても、島根県内の保育所や認定こども園の看護師等の在籍率は46.3%であり、同時期に行なわれた全国保育協議会の全国調査の40.4%より高い数値であった。しかし、保育所に在籍する看護師等の9割弱が保健業務だけでなく保育業務も担っているという結果から考えると、いわゆるみなし保育士として0歳児クラスを担当する看護師等が一定数存在すると考えられ、医療的ケア児の受け入れを検討するにあたっては、現時点で十分な医療職者の配置であると捉えるべきではないだろう。

保育所における気になる子どもの受け入れは全国平均で9割以上、障害児の受け入れは6割であるが、医療的ケア児の受け入れはほとんどなく<sup>5)</sup>、今後医療的ケア児を受け入れるためには職員の定期的な研修や施設整備の他、地域の相談支援事業所や児童発達支援センター、医療機関などの関係施設や自治体を巻き込んだ包括的な総合支援体制の強化が求められる。そのための人材育成として、医療的ケア児等コーディネーターや医療的ケア児等支援者の養成を進めていかななくてはならず、特に医療的ケア児等支援者が想定される職種としては、喀痰吸引等研修を受けた保育者が最も近い存在であることは間違いない。

今回の調査において、医療的ケア児の受け入れに関しては消極的な意見が多かったが、医療的ケア児の受け入れが困難であると回答しながらも、医療的ケアに関する講習会への参加意欲は高かったため、医療職者の配置など十分な支援体制が整いさえすれば、医療的ケア児を地域の保育所が受け入れていくことは難しいことではないと考える。さらには、医療的ケアの専門性を生かすことができる施設内強化、専門的知識や技術を習得するための職員の研修、医療機関や保護者との連携など、医療的ケア児等支援者を中心とした支援体制を充実するなど、施設で働く保育士の身体的・精神的負担に配慮しながら慎重に進めていかななくてはならないだろう。医療職者の確保に関しては、自治体の努力も必要であり、出雲市では2005年より利用児童の健康管理を促進することを目的として、医療職者の配置を行なった私立認可保育所等に対して補助金を交付している<sup>6)</sup>。しかし、医療職者である看護師が保育所において保健業務に専念するためには、まずは保育士の確保が最優先の課題となるが、保育士の処遇改善や業務負担の軽減への取組の成果が目に見える状態にならない限り、当面は保育士不足という厳しい状態が続くかもしれない。

日本の出生数は2016年には100万人の大台を切り<sup>7)</sup>、2019年は86万4千人（推計数）と年々出生数が減少する中、島根県においても2018年には5千

人を下回り、年々減少傾向にある<sup>8)</sup>。現在待機児童解消のために保育所の数は増加しているが、保育士が確保できなければ定員の児童を受け入れることさえ難しくなるため、今後は待機児童問題と同時に保育施設の定員割れといった懸念が生じる可能性もある。また少子化が更に進んだ10年後では、定員を満たすことのできない近隣の保育所同士が統合しなければ運営できないという事態も想定される。保育士の働く場が減少しても働き続けることができる保育士とは、高度な専門知識や技術を持ち、特定のニーズにも対応できる人材であり、また同時に高齢化による介護福祉に必要な人材の不足をも担っている保育者かもしれない。元来介護福祉に携わる者を前提として開始された喀痰吸引等研修についても、その認定を受けた保育士は医療的ケア児のためだけに特定行為を行うのではなく、日常医療が必要な高齢者のためにも活用できるはずである。そのような人材を育成するため、保育士資格と併せて介護福祉士の資格を取得できる養成校が全国には存在する。

看護師や介護士など、これまで医療や福祉、教育に携わる者については、時代のニーズや社会の動向の変化に応じて、その役割や責任が大きく拡大してきた。特に、医療的ケア児という全体からみれば少数の者に対する支援のあり方が求められる現代において、保育者のキャリアアップは今後不可欠であり、その役割や責任は大きく変化していく。将来を見据えた視点で現状や課題を捉えながら、障害の有無に左右されない地域社会を築く上で、今後保育者は重要な役割を担うことが期待されるだろう。

## 引用文献

- 1) 厚生労働省 (2019)「医療的ケア児に関する施策について」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/10905000/000553177.pdf> (2020年3月3日閲覧)
- 2) 全国保育協議会 (2017)「全国保育協議会 会員の実態調査 報告書 2016」, p.117
- 3) 厚生労働省 (2005)「医師法第17条、歯科医師法第17条及び保健師助産師看護師法第31条の解釈について(通知)」  
[https://www.mhlw.go.jp/web/t\\_doc?dataId=00tb2895&dataType=1&pageNo=1](https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00tb2895&dataType=1&pageNo=1) (2020年3月3日閲覧)
- 4) 日本保育協会 (2009)「保育所の環境整備に関する調査研究報告書 ー保育所の人的環境としての看護師等の配置ー」, p.14
- 5) 日本保育協会 (2016)「保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書」, p.12-14

- 6) 出雲市（2005）「出雲市私立認可保育所等看護師配置費補助金交付要綱」  
<http://www.city.izumo.shimane.jp/reiki/act/frame/frame110000430.htm>  
（2020年3月5日閲覧）
- 7) 厚生労働省（2019）「令和元年(2019)人口動態統計の年間推計」, p.1-3  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suikai19/dl/2019suikai.pdf>  
f （2020年3月6日閲覧）
- 8) しまね統計情報データベース（2020）「推計人口月報 R2.1.1 現在」  
<https://pref.shimane-toukei.jp/index.php?view=21213> （2020年3月6日  
閲覧）



# 教育実践研究における研究法のあり方についての一考察 —協同学習の実践を通じた検討—

A consideration about Research methods in the practice study of  
collaborative learning

山田 洋平  
(保育教育学科)

実践研究, 研究法, 研究デザイン, 協同学習

## 1. 問題・目的

### 1) はじめに

1997年に発足した学校心理士資格認定制度と2008年度の教職大学院設置以来、教育現場での実践研究が盛んに行われるようになったが、課題となるのが実践研究の質である。実践研究の蓄積により、現場の質の改善が期待される。しかし、1996年ハーグリーブスは、「教育研究に多くの経費が割かれているにもかかわらず、学校教育の質の改善がみられていない」ことを指摘し、エビデンスに基づく教育の重要性を訴えた(岩崎, 2017)。エビデンスに基づく教育とは、「教育研究によって政策や実践をデータで実証的に裏づけること」である(岩崎, 2017)。実践研究では、実践を科学的根拠に基づいて実証的に裏づけることが求められる。こうした一定の水準に達した実践研究の蓄積が教育実践の質を高めることにつながるのである。

エビデンスに基づく実践は医療分野から始まった。教育分野では、ハーグリーブスの指摘の後、2002年にアメリカでNot Child Left Behind法が成立した際、科学的根拠に基づく教育実践の重視が提言されて以降、さらに関心が高まった。しかし、医療分野に比べると認知度は低く、体制も不十分である。

### 2) エビデンスレベル

医療分野では、研究の質を定めるエビデンスレベルが設定されている(Table

1)。最もレベル高いシステマティックレビューは、あるテーマに関する研究論文を収集し、そのデータを統合して評価するものであり、同じテーマの研究

Table 1 エビデンスレベル  
(日本腎臓学会(2013)を元に作成)

I	システマティックレビュー/メタ解析
II	1つ以上のランダム化比較試験
III	非ランダム化比較試験
IV	分析疫学的研究, 対照がない単群の介入試験
V	記述研究
VI	データに基づかない委員会や専門家個人の意見

データを統計的手法により結合して解析するメタ解析もこの一つとされる(日本形成外科学会, 2010)。

次に、ランダム化比較試験 (randomized controlled trial : 以下, RCT) である。これは対象者を無作為に実験群と対照群に割り付けて、介入効果を比較するものである(日本形成外科学会, 2010)。無作為化により群間データの偏りを軽減できるため、結果の信頼性が高い。

レベルⅢは、非ランダム化比較試験である。これは対象者を無作為に割り付けない研究である。無作為化を行わないため、RCTよりも信頼性は低くなる。

### 3) 教育現場での実践研究

教育現場の実践研究では、RCTの実施は極めて困難である。大きな理由は、(1) 学級ごとの学級文化の違いと(2) 倫理的問題が挙げられる。(1) については、教育現場での実践は学級単位で行うことが基本である。そのため、実験群と統制群をランダムに割り付ける場合も、学級単位で行わざるを得ない。しかし、1つ1つの学級は、担任の指導力や特性、所属する児童生徒の構成により異なる文化が醸成されるため、実践以外の影響を完全に排除することはできない。また、(2) については、一般的に実験群には望ましいとされる実践が行われるのに対して、統制群にはそうした実践が行われぬ。それにより、統制群に不利益が生じることが倫理的な問題として指摘される。

こうしたことから、実践研究では準実験デザインが多く用いられる。準実験デザインは、先述のエビデンスレベルのうち、非ランダム化比較試験と対照がない単群の介入試験を含む。ここでは、本研究に関連する研究デザインを安田・渡辺(2008) および安田(2011)の説明を用いて紹介する(Table 2)。

i) 1群事後テストデザインは、事前テストと統制群が存在しない方法である。事前テストがないため、介入前の参加者の状況把握ができない。また、統制群が存在しないため、介入が存在しない時の効果を判断できない。そのため、事後テストの結果が何を意味しているか解釈することがほとんどできない。

ii) 1群事前事後テストデザインは、対照がない単群の介入試験の典型的なデザインである。介入効果の測定が可能となるが、統制群が存在しないため、介入が存在しない場合や他の介入との比較による評価ができず、優れた手法とは言えない。

iii) 不等価統制群事後テストデザインは、統制群が存在することで事前および事後テストの実施による介入効果の測定が可能と

Table 2 研究デザイン  
(安田・渡辺(2008)を元に作成)

研究デザイン	
i	(実験群) X O <sub>1</sub>
ii	(実験群) O <sub>1</sub> X O <sub>2</sub>
iii	(実験群) X O <sub>1</sub> (統制群) O <sub>1</sub>
iv	(実験群) O <sub>1</sub> X O <sub>2</sub> (統制群) O <sub>1</sub> O <sub>2</sub>

X : 介入  
O : 測定 (下付きは測定回数)

なる。しかし、事前テストが存在しないため、事後テストの結果が、群ごとの元々の能力差や特性の違いによる影響（セレクションバイアス）によるものかの判断ができない。

iv) 不等価統制群事前事後テストデザインは、実験群と統制群ともに事前テストと事後テストを行う最も代表的な方法であり、準実験デザインの中では最も完成されたデザインとされる。ただし、実験群と統制群を無作為に割り付けていないことから両群が等価であるとは言えない。

Table 3 実践研究の方法及び結果に記述すべき内容（一部）  
（山川・牧本（2014）を元に作成）

研究デザイン	・研究デザインが明記してあるか
対象者	・対象者の選択基準と除外基準を記述しているか ・データを収集した場所の記載はあるか
研究期間	・参加者の募集期間（あれば追跡期間）を特定する日付があるか
方法 介入	・再現可能となるような詳細な各群の介入の説明があるか ・実際にいつどのように実施されたかが記述してあるか
アウトカム (評価指標)	・目的を達成するのに適切なアウトカム(評価指標)の説明があるか ・いつどのように評価されたかが記述されているか
標本数	・サンプルサイズ(標本数)の設定方法が記述されているか
統計学的手法	・介入の効果の検証に用いられた統計学的手法が記述されているか
参加者の流れ	・介入群と対照群について、それぞれ選定基準、除外基準の項目ごとの人数が記載されているか ・RCTや比較対照研究の場合は各群に振り分けられた人数が記述されているか
結果 アウトカムの 結果の提示	・それぞれのアウトカム（評価指標）について、各群の結果（前後比較研究の場合は前後の結果）が記述されているか
想定していない 結果	・各群のすべての重要な副作用、または意図しない効果はあったかが記述されているか

実践研究の質を高めるためには、先述のように、エビデンスレベルの高い研究デザインが求められるが、同時に、研究方法や結果の正確な記述も必須となる。それは、第三者が繰り返し追試できる再現性が研究にとって重要となるからである。そこで実践研究において記述すべき内容の一部を Table 3 に示す。

#### 4) 本研究の目的

本研究では、教育現場における実践研究をエビデンスレベルと正確な記述という視点から概観し、教育現場における実践研究のあり方を検討する。なお、本研究においては、協同学習の実践研究を取り上げて考えたい。

協同学習とは「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指す」と

ともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動」と定義される（関田・安永，2005）。協同学習は、平成29年に改訂された学習指導要領（2017）によって掲げられた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進における具体的な授業方法として注目を集めており、数多くの実践研究が報告されている。

つまり、本研究の目的は、協同学習における実践研究の質を概観し、教育現場における実践研究のあり方を検討することである。具体的には、協同学習についての実践研究における a) 研究方法および研究結果の正確な記述と b) 研究デザインと分析方法の実態把握を行う。そして、これらの結果から、質の高い実践研究の研究方法について検討する。

## 2. 方法

協同学習の実践に関する論文を検索するため、CiNii Articles を用いた。検索キーワードは「協同学習」に加えて、「小学」「中学」「児童」「生徒」のいずれかを入力し、検索条件として“CiNii に本文あり”を指定した。一連の検索は2020年1月7日から11日にかけて行った。加えて、日本協同教育学会が刊行している「協同と教育」に掲載されている論文も対象とした。

抽出する論文の基準は、a) 通常学級での介入を実施している、b) 介入の効果検証を量的に行い結果を報告している、c) 2005年から2019年に公刊されている、の3点とした。除外基準には d) 発表論文集や抄録に掲載されている、e) 介入の手続き、方法および結果に関する情報が著しく欠けている、の2点を設定した。この方法に従って論文を抽出した結果、36件が対象となった。

## 3. 結果・考察

研究対象となった論文の 1) 研究方法および研究結果の記載、2) 分析方法および研究デザインについてまとめた。本研究での調査内容および結果は Appendix に示すとおりである。なお、研究方法の記載および統計学的手法の記載については、研究分野ごとに論文の編集方法が異なることを考慮し、論文中に記載があれば適切に記載されているものと判断した。

### 1) 研究方法および研究結果の記載

#### (1) 対象者，研究期間，介入内容の記載

対象者数が記載されていない論文が3件(8.3%)あったが、それ以外の33件の論文では明確な記載があった。また、丸山・赤坂(2019)や梅山・撫尾(2012)では、対象者を選定した理由が詳細に記載されていた。

#### (2) アウトカム（評価指標）の記載

方法における評価指標の記載 論文を概観すると、異なる調査方法（例：質

問紙調査とテスト)を用いて、異なる分析方法による検討を行う論文が散見された。そこで、論文内で異なる調査方法が用いられている場合は、それぞれを分類して検討した。その結果、36件の論文から51件の評価指標が得られた。そのうち、評価指標の項目数や因子数、および回答方法や調査方法の未記載など、評価指標の記載が不十分とされるものは17件(33.3%)であった。

評価指標の結果の記載 結果の記載については、統計的手法と分析結果の記載の有無を検討した。51件の評価指標のうち、効果検討の分析に統計的手法を用いた分析を行ったものは31件(60.8%)であった。

そのうち、統計的手法の記載がなされていたものは26件(83.9%)であった。また、分析結果について、平均値と標準偏差(ノンパラメトリック検定の場合は実数のみ)、および統計値と有意水準の記載について検討したところ、いずれかが未記載のものが7件(22.6%)であった。

なお、統計的手法を用いた分析を行った31件のうち、方法における評価指標または評価指標の結果において、記載が不十分であったのは13件(41.9%)であり、そのうち6件(46.2%)はどちらの記載も不十分だった。

### (3) 研究方法および研究結果の記載について

まず、対象者、研究期間、介入内容の記載については、ほとんどの論文で正確に記載されており、介入を行った対象者や実施期間、およびその内容を明記することの重要性については理解が得られているようである。

次に、評価指標の記載は、追試を行う上で重要な情報となるため、エビデンスの質を高めるために必要であることは言うまでもない。本研究で不十分な記載が約3割と高かったことは、実践研究における大きな課題と考える。

評価指標の項目数や因子数の記載が不十分であった一因として、論文の字数制限などによる“省略”が考えられる。例えば、池島・福井(2012)ではASSESS(6領域学校適応感尺度;石井他,2009)、佐々木・小原・笹山(2014)ではQ-U(楽しい学校生活を送るためのアンケート;河村,2006)を評価指標として記載していた。これらの尺度は、自治体の教育委員会規模での活用例も多く、教育現場では認知度の高い評価指標である。また、引用文献の記載があれば当該文献を入手することができるため、記載の“省略”は問題がないように思われる。しかし、教育現場の教員が文献を入手することは容易ではないため、やはり評価指標の具体的内容は明記する必要があるだろう。

次に、研究結果の記載が不十分だったものが約2割であった。特に、統計的手法の分析を用いたもののうち、評価指標と研究結果の記載が不十分だったものは約4割であった。この点については、純粋な“記載ミス”の場合もあるが、約5割が複数箇所での不十分な記載が見られたことは、分析の表記に関する知識の低さが懸念される。近年の技術革新によって様々な統計手法が簡便に活

用できる一方で、実践研究をまとめる際の記載が必要な事項を十分に理解できていないケースが多いようである。このことは、高等教育機関等における正しい知識習得の必要性を示唆している。

## 2) 分析方法および研究デザイン

### (1) 分析方法および研究デザインの活用状況

51 件の研究デザイン方法と分析方法を Table 4 にまとめる。研究デザインは、統計的手法の活用の有無にかかわらず“1 群事前事後テストデザイン”が最も多かった。また、統計的手法を活用する場合は、“不等価統制群事前事後テストデザイン”が 2 番目に多くなっていた。

次に、分析方法では、 $t$  検定、分散分析、ノンパラメトリック検定がほぼ均等に用いられていた。研究デザイン別にみると、統制群を設定しない“1 群事前事後テストデザイン”の場合は、 $t$  検定が最も多く、次にノンパラメトリック検定が多かった。一方、統制群を設定する“不等価統制群事前事後テストデザイン”を用いた場合は、分散分析が多かった。

Table 4 分析方法と研究デザインの関係

研究デザイン名	分析有				計	分析無 計	合計
	分散 分析	$t$ 検定	ノンパラメトリック 検定	不明			
不等価統制群事前事後テストデザイン	5	1	1	—	7	1	8
不等価統制群事後テストデザイン	1	—	1	—	2	2	4
1群事前事後テストデザイン	4	10	6	2	22	14	36
1群事後テストデザイン	—	—	—	—	0	2	2
その他	—	—	—	—	0	1	1
計	10	11	8	2	31	20	51

この結果から、実践研究では“1 群事前事後テストデザイン”による  $t$  検定を用いた検討が多くなされていることが示された。この検討方法は、エビデンスレベルにおける“対照がない単群の介入試験”（レベルⅣ）に相当する。こうした実践研究のエビデンスレベルを高めるためには、対照群（統制群）の設定が必須となる。統制群を設ける手段として、a) 新たな統制群を設ける、b) ベースラインを設けた研究デザインにすることが考えられる。

a) については、新たに同一学年の他学級に統制群を設けることで、“不等価統制群事前事後テストデザイン”が可能となり、エビデンスレベルは高まる。例えば、熊谷・河村（2016）は、協同学習学級と一斉授業学級による検討を行っている。また、統制群を設けた場合、“交代介入による不等価統制群事前事後テストデザイン”による実践も可能になる（Table 5 の v を参照）。これは、介入、事前および事後テストを両群に交換して行うもので（安田・渡辺，2008），

統制群に介入機会が与えられないという倫理上の問題も解決できる。

a) は準実験デザインの中では最も完成されており、実践研究で目指すべき姿と考えられる。ただし、同一学年であっても、統制群を設定することが困難な場合は多い。その場合には、b) による“複数の事前テストによる1群事前事後テストデザイン”を採用することも考えられる (Table 5 の vi)。これは、複数の事前テストを実施することでベースラインを測定する方法である。O<sub>1</sub> から O<sub>2</sub> (ベースライン期) の変化と O<sub>2</sub> から O<sub>3</sub> (介入期) の変化を比較することで介入効果を検討することができる。例えば、須藤・安永 (2011) では、3 学期の協同学習による学習成績を測定する際、1・2 学期の学習成績との比較を行っている。このデータを用いて、1 学期から 2 学期のベースライン期と 2 学期から 3 学期の介入期の比較分析をすることができる。

他にも、単群での実践については“中継時系列解析デザイン”による効果検証も考えられる。これは、介入以前と介入以後に複数回のテストを実施するものである。特に、観察や発話分析などを行う際に、行動や発言の出現回数を介入以前介入以後で比較することにより介入効果を検討することができる。例えば、阿部 (2014) では、協同学習中の協同的な発話および侵害的な発言の出現数を 5 回にわたって測定している。この研究では、協同学習中のみの測定であったが、協同学習による介入前に同様の測定を 5 回程度行っていれば、“中継時系列解析デザイン”としての効果測定が可能となる (Table 5 の vii を参照)。

Table 5 その他の研究デザイン  
(安田・渡辺 (2008) を元に作成)

		研究デザイン			
v	(A群)	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	X	O <sub>3</sub>
	(B群)	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>
vi	(実験群)	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	X	O <sub>3</sub>
vii	(実験群)	O <sub>1</sub> ~ O <sub>5</sub>	X	O <sub>6</sub> ~ O <sub>10</sub>	

X: 介入, O: 測定 (下付きは, 測定回数)

## (2) 実践研究における分析方法について

次に、分析方法についてである。一般的に“不等価統制群事前事後テストデザイン”の場合、実験・統制群と測定時期の 2 要因の分散分析による効果検討が実施されており、本研究でも同様の傾向が示されていた。こうした分散分析の活用について、吉田 (2006) は「誤りとはいえないまでも、不要なものを含んでいるという意味で、不適切だといえるであろう」と述べ、代案として“共分散分析”と“変化量による t 検定”による効果検討を推奨している。共分散分析は、事前テストの値を共変量、事後テストの値を従属変数とする分析であり、分散分析よりも活用が複雑となる。一方、変化量による t 検定は事後テストの値から事前テストの値を引いた値を変化量とし、群間での比較を行うものである。吉田 (2006) によると、変化量による t 検定の結果は、分散分析による効果検討の結果とまったく一致するという。分散分析よりも手続きや分析結

果の解釈がシンプルであることを踏まえると、変化量による  $t$  検定を用いた効果検証は実践研究において有益な分析手法であると考えられる。

#### 4. まとめ

本研究では、協同学習の効果検証を通して、教育実践研究における研究法のあり方について検討した。検討にあたって多くの実践研究論文を拝読したが、いずれも多くの時間と労力をかけて纏められた実践的価値のある論文であったことが確かめられた。同時に、僅かな調整によってその実践的価値を高めることができる論文があったことも確かである。

ここで教育実践研究を進めるにあたって、本研究で明らかとなった重要事項を3点にまとめる。1点目は、研究方法および結果の丁寧な記載である。実践研究の多くは、実践内容については、実際の授業風景が想像できるほど細かく記載されていた。一方、研究結果は十分な記載がなされていないケースも散見された。最低限必要な記載事項については、本研究でも引用した山川・牧本(2014)など医療分野の文献が参考になる。

2点目は、エビデンスレベルの高い研究計画の立案である。本研究では“対照のない単群での介入試験”が多く行われていたが、エビデンスレベルをさらに高めるためには、“複数回の事前による事前事後テストデザイン”や“不等価統制群事前事後テストデザイン”などの研究計画の立案が必要である。研究デザインを変えられない場合は、量的な検討と質的な検討を合わせた混合研究法を行うことも考えられる。

3点目は、統計的手法を用いた分析の推奨である。冒頭にも述べたとおり、実践研究では科学的根拠に基づいた裏づけが求められている。その際、統計的手法を用いた分析は、大きな科学的根拠となる。本格的な統計ソフトを準備すると高額になるが、ANOVA4 on the Web や js-STAR などのフリーの統計ソフトもインターネット上で公開されており、初学者向けのガイドラインや解説本も市販されている。こうした統計ソフトを活用して実践研究の質を高めてもらいたい。

#### 【引用文献】

- 阿部琢郎 (2014). 協同学習導入期における諸問題に関する一考察 教育実践研究 (上越教育大学学校教育実践研究センター), 24, 295-300.
- 原辰徳・坂下玲子・坂本将基 (2017). 中学校保健体育科における協同学習の効果に関する研究 熊本大学教育学部紀要, 66, 199-206.
- 池島徳大・福井淳也 (2012). ピア・サポートを活かした協同学習 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 4, 55-60.



- 井上篤子 (2014). 生徒の学習意欲と思考力を高める社会科の授業づくりの研究 島根大学大学院教育学研究科「現職短期 1 年コース」課題研究成果論集, 5, 1-10.
- 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥 (2009). 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック—学校適応の理論と実践— 協同出版
- 岩崎久美子 (2017). 情報管理 (科学技術振興機構), 60(1), 20-27.
- 河村茂雄 (2006). 学級づくりのための Q-U 入門—楽しい学校生活を送るためのアンケート活用ガイド— 図書文化
- 菊地雄真・山口陽弘・石川克博 (2018). 思考力・判断力・表現力を育む中学校社会科学学習指導 群馬大学教育実践研究, 35, 281-286.
- 熊谷圭二郎・河村茂雄 (2016). 高校生に対する協同学習の効果に関する検証 早稲田大学大学院教育学研究科紀要. 別冊, 24(1), 105-115.
- 町岳・中谷素之 (2014). 相互教授法による発話プロセスの質的検討 協同と教育 (日本協同教育学会), 10, 26-37.
- 丸山浩生・赤坂真二 (2019). 協同学習による向社会的スキルの育成に関する事例的研究 上越教育大学教職大学院研究紀要, 16, 15-24.
- 三俣貴裕・山口陽弘・石川克博 (2019). 自らの思いや考えを適切に「伝え合う力」を育む小学校国語科指導 群馬大学教育実践研究, 36, 221-225.
- 水上 晃実 (2011). 中学校国語科授業におけるメディア・リテラシー教育の効果に関する研究 教育研究 (国際基督教大学), 53, 159-169.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領. Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf) (2020 年 1 月 31 日)
- 森永謙二・上藺恒太郎・九重真由美・古賀佳緒里 (2013). グループを活用した 1 単位時間の自己肯定感の変容 協同と教育 (日本協同教育学会), 9, 27-36.
- 森俊郎・原田信之・加登本仁・中村孝 (2012). 協同学習に対する認識変容に関する事例研究 教師教育研究 (岐阜大学), 8, 73-82.
- 森坂実紀人 (2014). 図画工作科の鑑賞の授業の工夫—協同学習を取り入れた鑑賞スキルの生成— 美術教育学 (美術科教育学会), 35, 499-510.
- 向井光 (2017). 仲間の大切さに気づき, グループで協力することができる授業づくり 愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修了報告論集, 8, 251-260.
- 中山迅・牛島克宏・山口悦司・都築章子・武田一則・竹内慎一・後藤大介 (2016). 電子掲示板を利用して理科の観察や実験を促す学校間協同学習の試み 日本教育工学会論文誌, 28, 93-96.
- 日本腎臓学会 (編) (2013). エビデンスに基づく CKD 診療ガイドライン 東

京医学社

- 日本形成外科学会 (2010). 研究デザイン検討の手引き. Retrieved from [http://www.jsprs.or.jp/member/committee/module/06/101105/guideline\\_design.pdf](http://www.jsprs.or.jp/member/committee/module/06/101105/guideline_design.pdf) (2020年1月31日)
- 西村洋一 (2018). 視点移動能力についての評価規準設定の研究—第6学年「金星の満ち欠け」の学習を事例として— 理科教育学研究, 59(1), 147-159.
- 小田切歩 (2016). 高校の数学授業での協同学習における個人の説明構築による理解深化メカニズム 教育心理学研究, 64(4), 456-476.
- 小野未遥 (2017). 学び合い, 高め合う協同学習の授業づくりをめざして 愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集, 8, 31-40.
- 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎 (2014). 特別なニーズを要する児童が在籍する通常学級における学級適応力の育成に関する実践 教育実践総合センター紀要(長崎大学教育学部附属教育実践総合センター), 13, 231-239.
- 関田一彦・安永悟 (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育(日本協同教育学会), 1, 10-17.
- 島智彦・渡辺雄貴・伊藤稔 (2016). 協同学習の基本技法を用いた数学授業における生徒の協同作業に対する認識の変容 日本教育工学会論文誌, 39(4), 293-304.
- 須田恵美・山口陽弘・石川克博・山口陽弘・石川克博 (2017). 表現力を育てる小学校社会科学習指導の工夫 群馬大学教育実践研究, 34, 147-156.
- 須藤文・安永悟 (2011). 読解リテラシーを育成するLTD話し合い学習法の実践—小学校5年生国語科への適用— 教育心理学研究, 59(4), 474-487.
- 田原智志・笹山龍太郎・小原達朗 (2014). ものづくりを通じた協同学習による自己肯定感の育成 教育実践総合センター紀要(長崎大学教育学部附属教育実践総合センター), 13, 281-290.
- 高垣マユミ・中西良文・田爪宏二 (2014). 協同学習におけるメタ認知を促す教授方略が他者との関わりの変化に及ぼす効果 三重大学教育学部研究紀要, 65, 271-278.
- 高垣マユミ・田爪宏二・森本信也・加藤圭司 (2008). 「仮説検証型の問題志向の討論」を導入したグループの協同学習における概念変化過程の事例的検討 教授学習心理学研究, 4(1), 17-28.
- 高垣マユミ・田爪宏二・中西良文 (2014). 動機づけ構造を組み込んだ教授方略が協同学習における社会的関係性の変化に及ぼす効果 教授学習心理学研究, 10(1), 25-34.
- 高垣マユミ・田爪宏二・清水誠 (2006). 理科授業の議論過程におけるトランザクティブディスカッションの生成を促す教師の介入方略 教授学習心理学

- 研究, 2(1), 23-33.
- 高橋智美・越良子 (2019). 小学校高学年における学級内の友人関係に協同学習が及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 39(1), 19-28.
- 高澤郁男 (2011). 英語学力向上のための音読指導の工夫 教育実践研究 (上越教育大学学校教育実践研究センター), 21, 203-208.
- 東海林沙貴・友添秀則・吉永武史 (2017). 小学校の体育授業における協同学習モデルの成果に関する研究 体育科教育学研究, 33(1), 1-18.
- 富澤(猿山)恵未・佐藤浩一・石川克博・佐藤浩一・石川克博 (2015). 小学校国語科における話し合いを深めるための学習指導 群馬大学教育実践研究, 32, 173-188.
- 梅山ひさの・撫尾知信 (2012). 協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17(1), 1-22.
- 山口亮介 (2017). 音楽鑑賞活動における知識構成型ジグソー法の導入—その有効性と課題— 音楽教育学, 47(1), 13-24.
- 山川みやえ・牧本清子 (2014). よくわかる看護研究論文のクリティーク 日本看護協会出版会
- 山本良 (2011). コミュニケーション力を育成する授業・学校—協同学習による実践から考察する— 山形大学大学院教育実践研究科年報, 2, 210-217.
- 安田節之 (2011). プログラム評価—対人・コミュニティ援助の質を高めるために— 新曜社
- 安田節之・渡辺直登 (2008). プログラム評価研究の方法 新曜社
- 安吉聡・魚住明生 (2006). 技術科教育における協同学習に関する研究 教育実践研究 (富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要), 1, 39-44.
- 吉田卓司・南学 (2016). ジグソー法を用いた高校数学の授業実践およびその効果 三重大学教育学部研究紀要, 67, 237-244.
- 吉田寿夫 (2006). 研究法についての学習と教育のあり方について思うこと, あれこれ 吉田寿夫(編著) 心理学研究法の新しいかたち 誠信書房
- 吉岡利浩・村松浩・松岡守 (2012). 技術科における協同学習モデルを適用した発明品構想学習の授業プログラムの開発と評価 三重大学教育学部研究紀要, 63, 173-179.

Appendix 本研究で調査対象となった実践研究

著者(年)	研究方法の記載						研究結果の記載						その他			
	対象者	研究期間	介入内容	調査方法	項目数	因子数	回答方法	分析方法	統計手法	値	標準偏差	統計値	有意水準	統制群	研究デザイン	備考
丸山・赤坂(2019)	○	○	○	質問紙	○	○	×	(不明)	△*	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	*表中に記載有
高橋・越(2019)	○	○	○	質問紙	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
西村(2018)	○	○	○	テスト	○	—	○	ノパ ラマトリック検定	○	○	—	×	○	×	1群事前事後テスト	
原他(2017)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	×	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
原他(2017)	○	○	○	パ フォーマンス	—	—	—	ノパ ラマトリック検定	×	○	—	○	○	×	1群事前事後テスト	
東海林他(2017)	○	○	○	質問紙	×	×	×	t検定	○	○	×	×	○	×	1群事前事後テスト	
吉田・南(2016)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
吉田・南(2016)	○	○	○	テスト	○	—	○	ノパ ラマトリック検定	○	○	○	—	○	×	1群事前事後テスト	
島他(2016)	○	○	○	質問紙	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト*	*事中テスト有
熊谷・河村(2016)	○	○	○	質問紙	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト	
熊谷・河村(2016)	○	○	○	質問紙	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト	
熊谷・河村(2016)	○	○	○	テスト	—	—	—	分散分析	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト	
小田切(2016)	○	○	○	テスト	○	—	○	ノパ ラマトリック検定	○	○	—	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト	
阿部(2014)	○	○	○	質問紙	×	○	×	(不明)	△*	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	*表中に記載有
町・中谷(2014)	○	○	○	発話分析	○	○	○	ノパ ラマトリック検定	○	○	—	○	○	○	不等価統制群事後テスト	
田原他(2014)	○	○	○	質問紙	×	○	×	t検定	×	○	×	○	○	×	1群事前事後テスト	
高垣・中西他(2014)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
高垣・田爪他(2014)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
高垣・田爪他(2014)	○	○	○	テスト	○	—	○	ノパ ラマトリック検定	○	○	—	○	○	×	1群事前事後テスト*	*フォロ-アップ 有
井上(2014)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	○	○	○	×	○	×	1群事前事後テスト	
井上(2014)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	○	○	○	×	○	×	1群事前事後テスト	
森永他(2013)	○	○	○	連想法	—	—	—	ノパ ラマトリック検定	○	○	—	×	○	×	1群事前事後テスト	
吉岡他(2012)	○	○	○	質問紙	○	○	○	t検定	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
森他(2012)	○	○	○	質問紙	×	○	×	分散分析	○	○	×	○	○	×	1群事前事後テスト	
梅山・撫尾(2012)	○	○	○	質問紙	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
水上(2011)	○	○	○	質問紙	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト*	*フォロ-アップ 有
水上(2011)	○	○	○	テスト	○	—	○	分散分析	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト*	*フォロ-アップ 有
高澤(2011)	○	○	○	テスト	○	—	○	t検定	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事前事後テスト*	*事中テスト有
須藤・安永(2011)	○	○	○	質問紙	×	○	×	t検定	○	○	○	○	○	×	1群事前事後テスト	
須藤・安永(2011)	○	○	○	テスト	○	○	○	分散分析	○	○	○	○	○	○	不等価統制群事後テスト	
高垣他(2006)	○	○	○	テスト	○	—	○	ノパ ラマトリック検定	○	○	—	○	○	×	1群事前事後テスト	
三俣他(2019)	○	○	○	観察	×	○	×	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
菊地他(2018)	○	○	○	質問紙	○	○	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
菊地他(2018)	○	○	○	テスト	—	—	—	(得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
菊地他(2018)	○	○	○	パ フォーマンス	×	×	×	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
須田他(2017)	○	○	○	質問紙	×	×	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
山口(2017)	△*	○	○	質問紙	○	○	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	○	不等価統制群事後テスト	*対象人数記載無
山口(2017)	△*	○	○	テスト	○	—	○	(得点比較)	—	○	×	—	—	○	不等価統制群事前事後テスト	*対象人数記載無
向井(2017)	○	○	○	質問紙	○	△*	○	(得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	*因子名記載無
小野(2017)	○	○	○	質問紙	○	○	○	(得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
中山他(2016)	○	○	○	質問紙	○	—	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事後テスト	
富澤他(2015)	○	○	○	質問紙	○	○	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
佐々木他(2014)	○	○	○	質問紙	×	×	×	(割合・得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
阿部(2014)	○	○	○	発話分析	—	—	—	(会話出現数比較)	—	○	—	—	—	×	(事中テストのみ)	
森坂(2014)	△*	○	○	質問紙	○	○	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	*対象人数記載無
吉岡他(2012)	○	○	○	質問紙	○	—	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事後テスト	
池島・福井(2012)	○	○	○	質問紙	×	○	×	(割合・得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
山本(2011)	○	○	○	質問紙	○	—	○	(得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
山本(2011)	○	○	○	質問紙	×	×	×	(割合・得点比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
高垣他(2008)	○	○	○	テスト	○	○	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	×	1群事前事後テスト	
安吉・魚住(2006)	○	○	○	質問紙	×	○	○	(割合比較)	—	○	—	—	—	○	不等価統制群事後テスト	

※表中の「○」は「該当あり」、「×」は「該当なし」、  
「—」は「対象外」を意味している。

旧 JR 三江線：新たな遊園地  
～地域資源の継承についての報告～

The Former JR Sanko Line: A New Kind of Amusement Park  
~A Report on Utilization and Succession of Natural and Cultural  
Resources~

**Dustin John Kidd**

(総合文化学科)

キーワード：旧 JR 三江線、地域資源、廃線利用、家族

Keywords: the former JR Sanko Line, natural and cultural resources, use  
of closed rail lines, families

1. Introduction

On March 31, 2018, the JR Sanko Line ceased operations. Connecting the cities of Gotsu in Shimane Prefecture and Miyoshi in Hiroshima Prefecture, the 108-kilometer-long line is currently the longest rail line to be closed on Honshu Island. In the two years following the closure of the line, the six municipalities that the line passed through (Gotsu City, Kawamoto Town, Misato Town, and Ohnan Town in Shimane Prefecture, as well as Akitakata City and Miyoshi City in Hiroshima Prefecture) had to decide if they wanted to utilize any of the 33 former stations on the now-closed line (Miyoshi and Gotsu Stations are not included as they are part of still-operating lines as well). Other railway structures, including bridges and tunnels, were also included in this decision-making process. This report will discuss how utilization of the line following its closure has been approached in these different areas, with a focus on activities and events that seek to preserve these cultural resources.

2. Background

The former Takachiho Line in Miyazaki Prefecture and the former Kamioka Line in Gifu Prefecture are two examples of railway lines in Japan

that found a new life following closure. However, ownership and operation of both of these lines was shifted from the Japanese National Railways to third-sector railway companies before finally being closed down. In contrast, the Sanko Line was closed down directly by West Japan Railway Company with no new company taking over operations. With third-sector railway companies, the ownership as well as the responsibility for the line has been transferred to the local areas along the line, which makes post-closure decisions regarding the future utilization of those types of lines easier. In the case of the Sanko Line, the local governments had to make the decisions about the future of the line without any sort of previous shift of ownership or responsibility. They were therefore understandably cautious about accepting any responsibility for the Sanko Line, particularly as they would also have to accept financial responsibility for maintenance of the line.

In the two years since the Sanko Line's closure, the areas along the line have made various decisions regarding responsibility for the line. What this has often meant is station buildings being torn down and sections of track being pulled up at former rail crossing points. Train bridges are also being dismantled, and sections of the line have been removed to make way for road construction. However, some parts of the line continue to be used by local governments, tourism organizations, and non-profit organizations. The two towns that have been most active in making further use of these cultural resources are Kawamoto Town and Ohnan Town.

### 3. Kawamoto Town

On April 1, 2018, the day following the closure of the Sanko Line, Kawamoto Town assumed ownership of Iwami Kawamoto Station and Imbara Station, along with short sections of train line that extended to either side of the stations. Iwami Kawamoto Station, located near the center of town, made it a major station along the line, providing access to the local high school for commuting students. Imbara Station is located near the Kawamoto Rest Area, and according to the staff at the Kawamoto Tourism Association, that location factored into the town's decision to

assume ownership of it.

Following the line's closure, the rail crossover bridge at Iwami Kawamoto Station was dismantled, but overall, the station has retained its original form. As is detailed on the town's Tourism Association website, Kawamoto Town has made effective use of the closed rail line. One popular event that is frequently conducted at the station is a "rail-bike" event. Visitors are able to ride on a motor-powered two-person vehicle, somewhat like a motorcycle, that has been adapted to ride on the rail line (Fig. 1). While most frequently held at Iwami Kawamoto Station, this event has also been held at Imbara Station.

The "rail-bike" event is often well-attended. The opportunity to ride on a rail line on something other than an actual train has an appeal for many people, not just train fans. Other activities are also held, including a guided tour of the station area, which gives people an opportunity to legally walk on the rail line, as well as see some of the features of an actual train station. Guests are allowed to try out the manual railroad switch, and many seem to find it surprisingly difficult to operate (Fig. 2).



Fig.1 A "rail-bike" event at Iwami Kawamoto Station (2019.3.31)

Fig. 2 The railroad switch at Iwami Kawamoto Station (2019.3.31)

It is common to see parents and children attending these events together. As a staff member of the Kawamoto Tourism Association described it, the town having these stations has created a "new type of amusement park" which is a draw for families. There are not many facilities in the Iwami region of Shimane that would qualify as an amusement park, so Kawamoto Town has taken the opportunity to do something positive with an

unfortunate situation.

In addition to these kinds of events, Kawamoto town has also organized a variety of events that make use of the Iwami Kawamoto Station building, including workshops for town residents, concerts, and flea markets. According to the town's Tourism Association website, there are plans to continue to hold events such as these at a pace of about once a month.

#### 4. Ohnan Town and Gounokawa Railway

Ohnan Town is located in southern Shimane, on the border with Hiroshima Prefecture. The Sanko Line only went through the Hasumi area of Ohnan, which was its own local governing body until it merged with the neighboring Iwami and Mizuho Towns in 2004. Of the four stations located there, Ohnan Town has assumed ownership of Uzui Station and Kuchiba Station.

Kuchiba Station was the terminal station on the South Sanko Line, while Uzui Station began operation in 1975 as part of the New Sanko Line that finally connected the South Sanko Line to the North Sanko Line that terminated at Hamahara Station in Ochi Town (now Misato Town). Uzui Station was known as having the tallest station platform in all of Japan, at a height of 20 meters that could only be accessed by a flight of 116 stairs. This rarity, as well as the difficulty of access, made it a popular spot for people to visit. Also, from 2010, it has been the site of an annual illumination event called "INAKA Illumi" (Fig. 3).

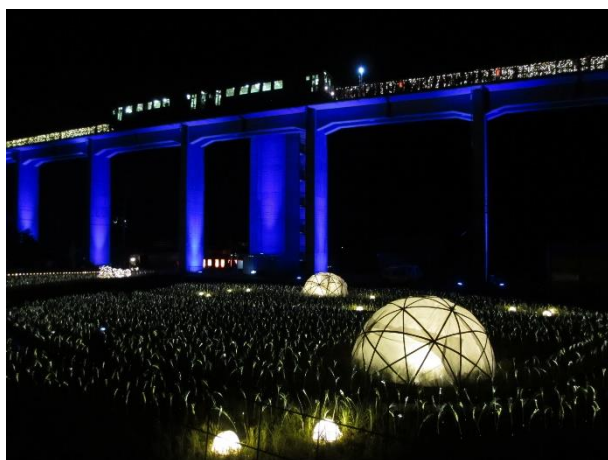


Fig. 3 INAKA Illumi event at Uzui Station (2017.11.25)



Up to the closure of the line, local residents of Ohnan Town as well as fans of the Sanko Line collaborated on providing hospitality to visitors to the area. This continued after the closure of the line, beginning at the end of April 2018. Drinks and food were made available to people visiting the area, and although entering the station itself was forbidden, many people visited the area during the Golden Week period of national holidays from the end of April to the beginning of May that year (Fig. 4).



Fig.4 A café event welcoming visitors to Uzui Station (2018.4.30)

Gounokawa Rail Way, a non-profit organization that formed in 2018, worked with West Japan Railway Company to conduct a series of events at from July of 2018 to January of 2019 (Gounokawa Rail Way Newsletter Vol. 1, Jan. 7, 2019). These events were held at both Kuchiba Station and Uzui Station, although the majority were at Uzui Station, and they were held in part to demonstrate the viability of the stations as a resource Ohnan Town could use, should they choose to do so. Events included running a trolley at both stations (Fig. 5), planting rice in the fields near Uzui Station that would be used to brew *sake*, and even using the tall staircase to do *soumen-nagashi* (where noodles are sent down a bamboo chute with flowing water) (Fig. 6).



Fig. 5 Trolley at Uzui Station (2018.11.23)

Fig. 6 *Soumen-nagashi* at Uzui Station (2019.8.31)

Following the end of this trial period in January, which also included the continuance of the INAKA Illumi event, the NPO made a presentation to the Ohnan Town government, making an appeal for the “high ability to attract customers” (Asahi Shimbun, Jan. 2, 2019). After the town made the official request to West Japan Railway Company in March 2019 to transfer the Kuchiba and Uzui Stations to the town, that request was officially accepted in June. Ohnan Town will now, together with Gounokawa Rail Way, move toward developing a railway park around the two stations (Asahi Shimbun, June 19, 2019).

At an event held in Hiroshima on January 28, 2019, just prior to their presentation to Ohnan Town, two members of Gounokawa Rail Way participated in a talk show to discuss their activities up to that point, as well as hopes they had for the future of the line. One comment a member made that speaks to the appeal of their activities is that they do ridiculous things, but do them with the utmost effort. An activity like *nagashi-soumen* is not something many people would think of, and as such, sparks the curiosity of people. With members who can make unexpected suggestions, there is a high potential for Gounokawa Rail Way to continue to draw visitors to their area.

## 5. Gotsu City

Many of the Sanko Line station buildings located in Gotsu Town have been torn down. Kawahira Station and Kawado Station have been transferred to the city, although they mainly function as bus stations now. Residents of the area near Shikaga Station set up a crowdfunding plan to build a mini-train (Fig. 7) designed to look like the rail cars that ran on the line that could be ridden by children at various events following the line's closure (Asahi Shimbun, June 19, 2019). They also organized Sankousen Station Festival 2018, an event to be held at Shikaga Station that would feature food stalls, souvenirs, and a performance of Iwami Kagura on a stage set up on the rail line and station platform. Although it was a well-attended event, the station building was torn down in September of 2019, and it is unclear if further similar events will be held there again.



Fig. 7 The mini-train on display near Utsui Station (2019.3.9)

## 6. Misato Town

Hamahara Station and Kasubuchi Station have been transferred to Misato Town, while several other station buildings have been torn down (Kiha 120, 2019). One intriguing plan to make further use of the former Sanko Line has been proposed by Iwami Winery, located on Mt. Sambe in Oda City. They will use a tunnel near Kasubuchi Station to store wine, and also set up a wine café there. This is part of an overall plan to create a “Winery Resort Town” in Misato, which may become an amusement park for adults (Asahi Shimbun, August 22, 2019).

## 7. Miyoshi City

Miyoshi City is considering the transfer of Ozekiyama Station and the surrounding area from West Japan Railway Company to the city. Although there are no definite plans as of yet, the city is looking to include the station's utilization in connection with the nearby Miyoshi Mononoke Museum (Asahi Shimbun, Dec. 6, 2018).

## 8. Future Possibilities

Any sections of the line that are not transferred to local governments will be eventually torn down and removed, although the length of the line means that this will take some time. Kawamoto Town and Gounokawa Rail Way have set an example that other areas may follow. One area in particular is the Ikawashi area of Miyoshi City, where the Sanko Line passed through and stopped at Ikawashi Station (Fig. 8). Its location between Uzui Station and Kuchiba Station have made it ideal for expanding the range of Gounokawa Rail Way activities. However, because this station is located in not only a different city but a different prefecture, there are some challenges that a transfer of this station will face. Additionally, two bridges over the Gōnokawa River that connect the three stations present particular difficulties, as their maintenance and upkeep will be challenging and likely expensive.



Fig. 8 Ikawashi Station on the final day of Sanko Line operations  
(2018.3.31)

Local residents have formed the Ikawashi Gounokawa Rail Way, and are hoping to convince Miyoshi City to ask for transfer of the station and rail line. They also hope to connect activities with the Gounokawa Rail Way group in Ohnan Town (Chuugoku Shimbun, Oct. 14, 2019).

## 9. Acknowledgements

The author would like to thank the staff of the Kawamoto Town Tourism Association and members of the Gounokawa Rail Way for their cooperation in this report. Additionally, the author would like to thank the University of Shimane for the grant that made this report possible.

## 【References】

Chikara awasete ganbarou! Sankousen eki ennichi matsuri. (n.d.). Retrieved March 9, 2020, from <http://shikaga.net/>

Gounokawa Tetsudou Npo Houjin. (n.d.). Gounokawa Tetsudou. Retrieved March 9, 2020, from <https://gounokawa.com/>

Ichino, K. (2018, August 25). (Chiiki koutsuu no yukue sankousen haisen kara: jou) Ekisha katsuyou, ibento de jikken / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 23.

Isobe, S. (2018, June 19). Mini torein, Omoide nosete sankousen, kyuushikagaeki shuuhun juuminra keikaku 8gatsu ni joshakai / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 31.

Kawamotochou to Sankousen. (n.d.). Retrieved March 9, 2020, from <https://www.kawamoto-kankou.jp/sankousen/>

Okuhira, S. (2019, January 6). "Tenkuu no eki" Naga~i chousen kyodai kakizomekai / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 21.

Otaki, T. (2018, December 6). Sankousen shisan katsuyou, kentoui ga

teigensho Hiroshima · Miyoshi shichou ni teishutsu / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 23.

Sankousen ano hi kara 1nen. (2019, August 12). *Sankousen Yo, Doko Made Mo*, 3, 8–18.

Shimizu, K. (2019, January 28). Testudou fan tsudoi, atochi katsuyou kangaeru sankousen guzzu hanbai mo / Hiroshimaken. *Asahi Shimbun*, p. 27.

Shimizu, Y. (2019, June 19). Kyuusankousen 2eki jouto Uzui to kuchiba no ekisha nado JRnishi, ounanchou to keiyaku / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 22.

Sugiyama, T. (2019, February 2). Kyuusankousen "Takai shuukyakyoku" 2ka de 7000nin, moyooshimo NPO houkoku / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 31.

Sugiyama, T. (2019, August 22). "Misato Rezo-to Taun" keikaku Iwami wainari wo shiteikanrisha ni / Shimaneken. *Asahi Shimbun*, p. 19.

Torokko ni 15nichikan de 515nin josha. (2019, January) *Gounokawa Tetsudo Shinbun*, 1, 1.

Yaomura, K. (2019, October 14). Kyuuikawashieki wo kouenka he dantai kessei. *The Chugoku Shimbun Digital*. Retrieved from [https://www.chugoku-np.co.jp/local/news/article.php?comment\\_id=579424&comment\\_sub\\_id=0&category\\_id=112](https://www.chugoku-np.co.jp/local/news/article.php?comment_id=579424&comment_sub_id=0&category_id=112)

# 文学研究への入り口： アメリカ文学の授業報告

The First Step to Literary Study:  
A Teaching Report on American Literature

藤 吉 知 美  
(総合文化学科)

キーワード：アメリカ文学、コメント、映画

## 1. はじめに

総合文化学科で開講される授業「文学と文化Ⅳ」について、『人間と文化』第2号（平成31年度3月発行）で報告を行った。その際に見えてきた課題を今年度の授業で検証した。一つ目の課題は、授業で読んだ文学作品に対して、いかに学生自身の意見を引き出すかというものであった。二つ目の課題は、文学作品の理解の一助として映画を活用する方法を模索することであった。これらの課題を改善するべく、前年度とは異なる方法を授業に取り入れた。本報告では主に、学生が書いたコメントがどのようなものであったのか振り返り、授業で実施した内容とその成果を述べたい。

## 2. コメント実施の試み

「文学と文化Ⅳ」では、前年度と同様、19世紀から20世紀初頭における代表的な作家たちの作品の一部を読んだ。この授業スタイルは、多種多様なアメリカ文学作品を概観するものであり、個々の作品を深く掘り下げるものではない。従って、教科書の各章に収められた設問の一つである“Agree or Disagree?”をどこまで実行できるかという懸念があった。前年度は作品の読解に時間を割くことを優先したため、“Agree or Disagree?”は一度のみの実施となった。またそこで寄せられた学生の意見のうち、「抜粋部分を読んだだけでは判断できない」というものも、“Agree or Disagree?”の実施に消極的となった理由である。

しかし授業で読む抜粋部分は500語から700語程度と短いとはいえ、その中に作品のエッセンスが含まれていることは確かである。そこで今年度は、作品読解の時間をやや短縮し、“Agree or Disagree?”を毎回実施することにした。実際に授業で用いたコメント用紙を図1に示す。

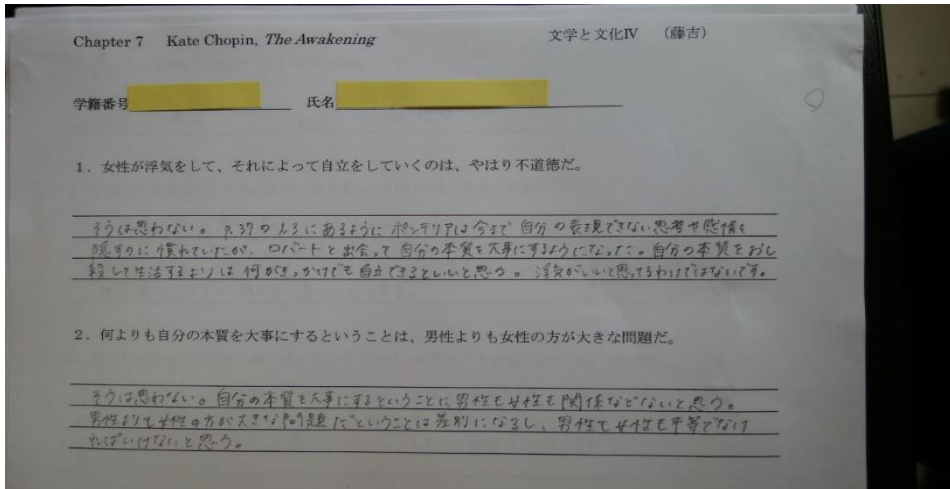


図 1

図 1 は、Kate Chopin, *The Awakening* に関する二つの見解が示され、それに対して学生が意見を書いたものである。作品によっては三つの見解が示される場合もある。このような課題をほぼ毎回の授業で最後の 10 分程度を用いて行った。学生の書いたコメントは授業後に提出してもらい、その中から筆者がいくつか選び、まとめたものが図 2 である。

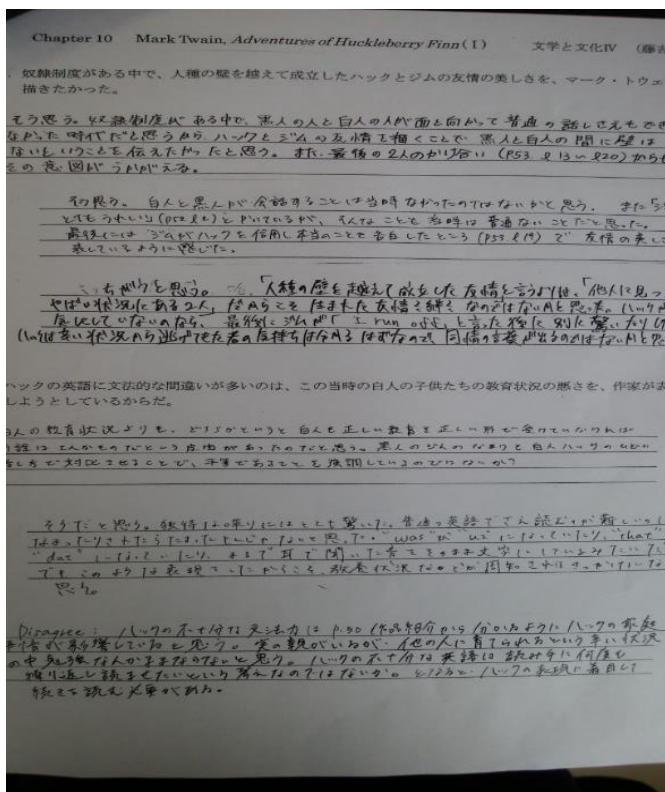


図 2



図 2 は、Mark Twain, *Adventures of Huckleberry Finn* で提示された二つの見解に寄せられたコメントのうち、それぞれ三名の学生のコメントを選んで掲載したものである。これと同様のプリントをほぼ毎回次の授業で学生全員に配布し、前回の授業を振り返った。このプリントを見ることで、他の学生が何を書いているか参考にできたはずである。また、それぞれのコメントに対して筆者が助言や説明を行い、作品の理解を促すこともできた。

### 3. 学生の書き方における変化

“Agree or Disagree?”を実施して間もない頃の学生のコメントは、提示された見解に賛同または反対しながら、作品を読んだ感想を述べるものが多かった。やがて回を重ねると、作品のある部分を引用しながら意見を述べる形に変わっていった。例えば Henry James の *Daisy Miller* を読んだ 3 回目の授業では、「ウィンターボーンが人目を気にするのは、彼がヨーロッパ的な道徳観を持っていたからだ」<sup>1)</sup> という見解へのコメントを求めた。これに対して賛同するコメントとして、「p. 15 にウィンターボーンが幼いころにヨーロッパに連れてこられたと書いてあるため、アメリカ人とは言いながらもヨーロッパ生活になれている」<sup>2)</sup> と回答したものがあつた。また、Charlotte Gilman の “The Yellow Wallpaper” を読んだ 4 回目の授業では、「壁の模様の中に閉じ込められた女の姿が見えるのは、この夫人の置かれた状況と合致する」(24) という見解へのコメントを求めたところ、「21 頁の 22 行目に〈夫がここから連れ出してくれたら〉と彼女が言っている描写がある。また、33-34 行目に彼女が出たいように壁の絵も動いているように見えているから、彼女と壁に閉じ込められた女の姿は合致すると思う」とするものがあつた。

“Agree or Disagree?”の実施の始めの段階では、上記のように作品からの引用を根拠としてコメントが書ける学生は、受講生 19 名中 1, 2 名であつた。しかし、8 回目の授業では、19 人中 13 名が作品の具体的な個所を引用しながらコメントを書いてきた。9 回目では 19 人中 17 名の学生が作品から引用しながら自身の見解を述べることができた。

ほぼ全員がこのようなコメントを書けるようになったのは、毎回の授業で他の学生が書いた例を見てきたためだろう。また、作品を引用しながら自身の意見を述べるのは、より客観的な書き方であり、それが文学研究の第一歩になると、筆者が助言したことも大きい。

### 4. コメント実施の成果

短い抜粋部分を読み、作品に対する自身の意見を書くのは、学生にとって

難しい作業であったかもしれない。しかし“Agree or Disagree?”が提示する見解、すなわち文学作品の解釈には、明確な解答や正解があるわけではない。むしろ読んだ内容について、学生が自分なりに考え、それを言葉で表現する過程そのものが、文学作品の理解につながっていく。そのような意味において、ほぼ全員の学生が、文学研究の入り口に立ったと言えるだろう。学生たちは、教員が具体的な指示を出せば、それを素直に聞き入れて実行する適応力と柔軟性を持っている。その長所をどれだけ伸ばしてやれるかは、授業の実施方法によるところが大きい。また、文学作品の解釈を通して学生が成長する機会を見ることは、授業担当者のやりがいにもつながる。

## 5. 新たな課題

学生にコメントを書かせる時間を引き続き確保し、それらに対する助言を適宜行いながら、学生の潜在能力を伸ばしたい。コメントに対する説明をもっといねいに行えば、さらに深い作品理解につながるだろう。例えば授業で読んだ *Adventures of Huckleberry Finn* が、アメリカ文学史において重要視されるのは、作者 Mark Twain が作品で用いた方言によるところが大きい。授業で取り上げた部分でも、少年 Huck の文法を無視した英語や、黒人奴隷 Jim の訛りの強い英語がそのまま使われている。学生は、「ハックの英語が文法的な間違いが多いのは、この当時の白人の子供たちの教育状況の悪さを作者は表現しようとしている」(54) という“Agree or Disagree?”の設問を通してその理由を考えたはずである。Lionel Trilling は、Twain が William Faulkner や Ernest Hemingway といった後のアメリカ文学の巨匠たちに多大な影響を与えた作家であると評価するが、なかでも特に「気取りのない言葉の中にある真実」(117) を伝える Twain の手法を高く評価している。このような説明を授業で行えば、一つの作品だけにとどまらず、アメリカ文学史を俯瞰することができるだろう。

## 6. 今後の展望

今年度実施した方法は、同じくアメリカ文学を扱う「文学と文化V」や、地域文化学科で開講される「アメリカの文学と文化I」等でも取り入れることができそうだ。学生の意見を集め、それを共有する方法についても、さらなる改善の余地があるだろう。またもう一つの課題である映画の活用についても引き続き検討したい。今年度は、映画『華麗なるギャツビー』を全て鑑賞するため、授業2回分を使った。さらにその中で登場人物に関するコメントを書く時間もとった。行方昭夫が述べているように、映画には原作と比較した際の限界がありながらも、「わずか2時間で原作のエッセンスを見事な映像で見せてくれる」

(iv) 優れた点がある。*The Great Gatsby* の作品舞台となる 1920 年代の好景気に沸くアメリカ社会の情景は、映画によって見事に表現されている。そのような映像の力にも頼りながら、原作である文学作品への興味につながるような授業を行っていききたい。

#### 【注】

- 1) 『アメリカ文学から英語を学ぼう』（英宝社）18 頁の“Agree or Disagree?” に提示されている設問の一つである。以下この教科書からの引用は、カッコ内に数字でページ数を示す。
- 2) 本報告で引用する学生のコメントは、図 1 と図 2 を含め、すべて事前に掲載の了承をとったものである。

#### 【引用・参考文献】

行方昭夫・河島弘美編著『映画化された英米文学 24：そのさわりを読む』  
鶴見書店、2018 年。

早瀬博範・江頭理江編『アメリカ文学から英語を学ぼう』英宝社、2010 年。

Trilling, Lionel. *The Liberal Imagination: Essays on Literature and Society*. New York: New York Review of Books, 2008.

## 紙芝居の創作

### ―平成二十八年度 保育学科「国語」の実践報告―

Creation of Picture-Story Show

山村 仁朗

(総合文化学科)

キーワード：紙芝居 創作

#### 1 はじめに

昨年度、本誌において平成三十年年度、本学保育学科の二年生科目「国語」で行った俳句創作の実践報告を行った。本稿では、平成二十八年度の同科目で行った紙芝居創作についての実践報告を行う。

「国語」は全八回、一単位の授業であり、保育教育における言葉への理解力を養うことを目的としている。受講生は五名。

この授業は私にとって、保育士・幼稚園教諭を目指す学生に向けて行う初めての機会であった。言葉への理解力の向上とともに、文学的なことを教えようと考えた。初めの二回は児童文学の概説、児童文学の歴史について講義した。しかし、受講生は難しそうな顔をしたり、つまらなそうにしたり、眠そうな様子であったり、有益な授業になっていないと感じた。

三回目の授業では、自分の好きな絵本のポップを作ることを試みた。そうすると、こちらから指導・指示を特にしなくても受講生たちは嬉々として、どんどん作業を進めていく。想像していたより遙かに立派なものが出来上がった。

保育学科の学生の長所は活動的であるところにある。その長所を活かして授業を行い、そこに文学的な観点や言葉の大切さ・面白さを考え感じさせる授業はできないか。そうして辿り着いたのが紙芝居作りである。紙芝居の創作に残りの五回の授業を当てることにした。

本稿はその五回（「国語」第四回～第八回）の授業の実践報告である。

#### 2 授業の概要

テキストは適宜プリントを配布した。内容は次のとおりである。

- 第四回 童話の寓話性
- 第五回 紙芝居の歴史／物語の場面構成
- 第六回 構成の発表
- 第七回 物語の校正／下絵
- 第八回 色付け／完成

以下、第四回～第六回を中心に各回の内容を報告する。

### 3 各回の内容

#### 3・1 第四回 童話の寓話性

童話の寓話性を考えることから始めた。

童話には寓話性がある。寓話とは教訓や風刺を述べるために書かれた短い話のことである。その童話に含まれる教訓のことを寓話性と呼ぶことにする。

童話は単に子どもを寝かしつけるために読まれるものではない。こういうことをすることはいいことだね、そういうことをするといけないういよ、そのようなことを子どもたちに教えるために、読まれ続けるのである。

ここでは、「赤ずきん」を題材として取り上げた。「赤ずきん」を題材に取りあげた。私たちが小さいころから読み聞かされ慣れ親しんでいるものはグリム作のものである。そのグリム作品とは別に、フランスの詩人シャルル・ペロー（一六二六—一七〇三）が作った「赤ずきん」がある。

ペローのものも展開は同じだが、話が少し短い。赤ずきんが狼に食べられたところで話が完結する。

赤頭巾ちゃんは、着ているものをぬいで、ベッドに入りましたが、ねまきを着たおばあちゃんの様子を見て、すっかりおどろきましました。

「おばあちゃん、おばあちゃんは何て大きな手をしてるの？」

「おまえをできるだけだけ上手にだっこするためさ」

(中略)

「おばあちゃん、何て大きな歯をしてるの？」

「おまえを食べるためさ」

こう言いながら、この悪いオオカミは、赤頭巾ちゃんにとびかかって、食べてしまいました。(ペロー「赤ずきん」)

何とも後味が悪く、子どもを寝かしつけるためには逆効果かもしれない。

しかし、寓話性について考えると、少し印象が変わってくる。この作品からは寓話性が読み取りやすい。知らない人の言うことを信じてはいけない、人の言うことをむやみに信じてはならないというあたりであろうか。

一方のグリムの「赤ずきん」では最後に赤ずきんが救出されオオカミが痛い目を見る。そのため、読んだ後の後味が悪いということはない。しかし、寓話性が読み取りにくい。受講生に考えさせるが、窮地に陥っても最後には何とかなるというようなことになる。これは教訓とは言い難い。

加えて、二つの「赤ずきん」の成立の前後関係の仮説を立てることができるということ述べた。

童話とは子どもたちの精神的な成長を促すものであり寓話として成

立したものである。そのように考えると、二つの「赤ずきん」には次のような関係を考えることができる。

「赤ずきん」は元々寓話性の高いペロー作の形で成立した。しかし、それでは子どもたちには余りに恐ろしい話となり熱心に話を聞かない。そのため、赤ずきんが救出されることを付け加え、ハッピーエンドとなるグリム作品が誕生し、こちらが一般的となり現在に至っているという仮説である。

このように同じ話であっても、どのように完結するかによって寓話性が大きく変化することがある。それだけ、話の結び方は重要なのである。

但し、完結の仕方が違うと寓話性が必ず異なってくるというわけではない。例えば、「浦島太郎」の寓話性とは時というものはあつという間に過ぎ去ってしまうとか、だから時は大事にしないといけないとか、そういうったものである。最後の場面で太郎が玉手箱を開けて一度に歳を取る。その最後の場面が無い「浦島太郎」が存在すると仮定してみよう。その作品の寓話性とは何か。それは私たちが知っている「浦島太郎」の寓話性と変わりが無いのではないか。最後の場面があることで寓話性がより鮮明になるとは言えるだろうが、寓話性が変化することは無い。

受講生との討議の結果、この授業での紙芝居には積極的に寓話性を盛り込むことにした。

### 3・2 第五回 紙芝居の歴史／物語の構成

#### (1) 紙芝居の歴史

第五回の前半では野坂悦子「紙芝居とはなにか」を用いて、紙芝居の歴史を説明した。<sup>2</sup>

- ・紙芝居は日本で誕生した。
- ・一九三〇年ごろ街頭紙芝居として誕生する。
- ・その後今井よねや高橋五郎によって紙芝居の出版がなされる。
- ・一九三八年に松永健哉・青江舜二郎らによって「日本教育紙芝居協会」が設立される。

- ・一九四八年に佐木秋夫・稲庭桂子らによって「民主紙芝居人集団」ができる。
- ・一九六〇年ごろからテレビの普及で街頭紙芝居が衰退し始める。
- ・一九九〇年代に東南アジアでも紙芝居が広まる。
- ・演じ方も含め二〇〇〇年以降も国内外で紙芝居が進化している。

また、紙芝居は「紙十芝居」という語構成を持っており、あくまで芝居であること、従って紙芝居が成立するには読み手と聞き手と最低二人必要であり読み手は役者として作品を演じなければならぬことを述べた。その点で、読んで理解することが一人でき、演じる必要のない絵本とは異なることもなることも述べた。

## (2) 物語の場面構成

いよいよ紙芝居の話を作っていく番である。

本来ならばいくつかの紙芝居の内容を検討し、話の展開や寓話性や登場人物などを考えて話を少しずつ書いていき、校正を重ねながらオリジナルの話を制作すべきなのかもしれない。

しかし、僅か五回で紙芝居を完成させるには、時間が足りない。また、受講生たちも紙芝居の話を作ったことがないらしく、どのように書き始めればよいかわからないという。そのため、物語の場面構成について考えることから、話しづくりを始めた。

紙芝居や童話に限らず、一つの文学作品は場面からいくつかに分けることができる。例えば「桃太郎」の場合、次の七つの場面から構成されている。

- Ⅰ 導入
- Ⅱ 桃太郎登場1 桃との遭遇
- Ⅲ 桃太郎登場2 桃太郎誕生
- Ⅳ 鬼退治へ出発
- Ⅴ きびだんごと犬・猿・雉の登場
- Ⅵ 鬼退治
- Ⅶ 結末

ⅡとⅢについては、おばあさんが川で桃と遭遇する場面と、家に持ち

帰って桃を持ち帰り中から桃太郎が出てくる場面との二つに分けてある。

話を一から書いていくことは難しい。しかし、あらかじめ一つの話をいくつかの場面に分けておいて、その一つ一つの内容を具体化していく方が作業をしやすい。そして、それらを最終的に一つの話としてまとめるのである。

受講生たちも具体的に何をすればよいか分かりやすいということであったので、その方法を採用することにした。

今回は上記の「桃太郎」の場面構成を用い、主人公を「りんご」「みかん」「栗」「バナナ」などの他の果物に変更して、話を構成することにした。それを次回までの課題とした。

果物の桃には桃に対する私たちの印象がある。りんごやみかんにもそれぞれ印象がある。主人公を変更することで、どのように主人公が登場し、きびだんごが何に変化し、犬・猿・雉がどのような動物になるか。それを考えることで、「桃太郎」にも話の構造があるということが見えてくると思う。

### 3・3 第六回 構成の発表

課題にしておいた構成の発表を行った。

私の意図を汲んでくれたようで、それぞれの話に個性が出ていた。みかんを主役にした話では暖かい地域が舞台となり、ぶどうの話では主人公が複数登場するという具合である。

五つの作品について受講生たちと話しあう中で、さつまいもを主人公にした「いもたろう」を紙芝居にすることとなった。

「いもたろう」のことに入るまえに、一つ面白く感じたことを紹介しておきたい。

受講生たちの五つの作品のうち、四つは日本を舞台としており「昔々」で話が始まる。しかし、残りの一つは少し違った。「栗（マロン）」を主人公にしたその話は現代の話になっており、電話もあればテレビも出てくる。しかも、舞台はヨーロッパやアメリカを思わせる西洋が設定されていた。主人公は「パパ」「ママ」と両親のことを呼んでいる。

その発表を聞いて、私たちは大いに笑った。それとともに、日本以外を舞台にしていることに感心した。

日本のおとぎ話は大体「昔々」「今は昔」で始まる。西洋のおとぎ話は「まだ動物が口を利いていた時に」「ベルトが糸を紡いでいた時に」のように始まる。ともに舞台を過去に設定するための装置となっている。そのことについて、芥川龍之介は「お伽噺の中に出て来る事件は、いずれも不思議な事ばかりである。だからお伽噺の作者にとつては、どうも舞台を今にするのは具合が悪い。絶対に今ではならんと云うことではないが、それよりも昔の方が便利である」「そこで予め前へ「昔々」とくっ付けたのである」と述べる。

さらに、芥川は自身の執筆活動も同様であり、あるテーマの小説を書く際にそのことを最も力強く表現するためにある異常な事件が必要になった場合を仮定する。そのうえで、「その場合、その異常な事件なる

ものは、異常なだけそれだけ今日この日本に起った事としては書きこなし悪い、もし強て書けば、多くの場合不自然の感を読者に起させて、その結果折角のテエマまでも犬死をさせる事になってしまう」という。そして、そのことを回避する手段について次のように述べる。

昔か（未来は稀であろう）日本以外の土地か或は昔日本以外の土地から起った事にするより他はない。 （傍点・本稿著者）

学生たちが作ってきた話の構成はいずれも私たちが生活している日常「今、ここ」から離れる仕掛けがなされている。「栗（マロン）」を主人公にした話は「ここ（日本）」から舞台を空間的に切り離すという手法を取っていたのである。

「昔々」の意味などを説明することは特にはしなかった。また、学生たちも無意識で行ったのだろう。しかし保育学科の学生たちにとって、舞台設定についての知識があることよりも、「今、ここ」から離れたところに舞台を設定することを実際に自然と出来ることの方が大切であろう。

### 3・4 第七・八回 物語の校正／下絵・色付け

「いもたろう」の構成が決まったので、実際に物語を作っていた。何度か校正を行い、話が出来上がった。

下絵や色づけについて、こちらから指示することは何も無い。しかし、



受講生たちは進んで作業を行ってくれた。

そうして、紙芝居「いもたろう」は完成した。

以下に本文を記す。何枚かの絵も適宜、挙げておく。

### いもたろう

昔々、あるところにサツマ村という村がありました。

サツマ村ではたくさんの人々が住んでいました。サツマ村の人々は毎日さつまいもを育てており、そのさつまいもを海の向こうに住んでいる人々に売って生活していました。

サツマ村には、たろうという元気な男の子がいました。たろうは

さつまいもが大好きで、毎日たくさん食べていたため、村の人々から「いもたろう」と呼ばれ、親しまれていました。

「いもたろうは本当にさつまいもが好きだな！」

「うん、何個でも食べられるよー」

サツマ村の隣には「鬼ヶ村」という村があり、そこでは乱暴な鬼が一匹暮らしていました。鬼ヶ村の鬼は、時々サツマ村へやって来ては、畑のさつまいもを食い荒らし、



人々を困らせていました。

「このさつまいもは本当に美味しいな！ ガツハツハツハ！」

ある日、たろうが目を覚ますと、家の周りに人が集まってザワザワと騒いでいました。

「なんだなんだ？」

たろうが聞くと、村びとは

「昨日、たろうの家のさつまいもを、鬼ヶ村の鬼が食い荒らしちゃったのよ」

と言いました。

たろうはそこで初めて鬼のことを知り、鬼に対する怒りを覚えまし

た。しかし、村びとは口々にいいました。

「ずっと続いてきたことだから、仕方ないんだよ」

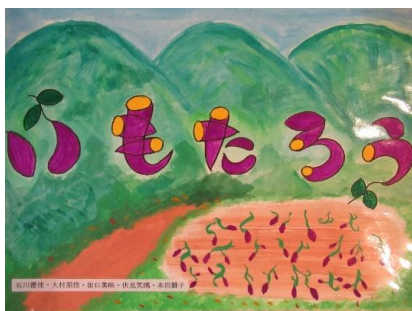
「鬼には適わないもの」

たろうはそれでも、鬼に対する怒りが収まりません。

「どうすれば鬼がさつまいもを食い荒らすのをやめるだろう」

たろうは考えました。

何日かたったある日、たろうは家で飼っている、犬と猫と鶏に手伝ってもらい、サツマ村で育ったたくさんのさつまいもを持って鬼ヶ村へ出かけました。





(歌) いもっいもっいもっいぎ、  
すすっめー！おにがむらへ行こーよー

♪  
鬼ヶ村に着いたたろうは、鬼に出会  
いました。そして、さつそく鬼に勝負を  
挑みました。

「お前が畑のさつまいもを食い荒らす  
鬼だな。おいらと勝負しろ！」

鬼は少し驚きましたが、答えました。

「いいぞ。何で勝負するんだ」

「このさつまいもをどつちがたくさん食べられるか勝負だ。負けたら、  
勝った方の言うことを聞くっていうのはどうだ？」

すると、鬼はもつと驚きました。自分

よりも小さい人間の子どもに、大食いでも負けるわけがないと思った  
のです。

勝負が始まりました。たろうは、ものすごい勢いでさつまいもを  
食べ始め、鬼の何倍ものさつまいもを食べ続けました。

「もう食べられないよー！」

鬼は負け、太郎の言うことを聞くこととなりました。

たろうは、鬼に言いました。

「もうサツマ村のさつまいもを食い荒らすな！」

すると鬼は、意外にもたろうの言うことに素直に従いました。たろ

うとの大食い競争でさつまいもを食べ過ぎた鬼は、さつまいもを  
たべることが嫌になってしまったのです。

それからはサツマ村のさつまいもを鬼が食い荒らすこともなく  
なり、人々は平和に暮らすことができました。

たろうの行動は、いもたろうの伝説として今もサツマ村の人々  
に語り継がれています。(終)

鬼がさつまいもを食べ飽きたという話のオチを入っている。寓  
話性は無理だと思っても挑戦することで道は開ける、初めから諦  
めるな、失敗を恐れるなというあたりか。

#### 4 おわりに

この授業を通して感じたことは、こちらの教えるべきことを一方的  
に教えるのではなく、学生たちの興味や関心に教員が合わせていく授  
業方法があるということである。

保育学科にどのような性格の学生が多いかということや保育学科で  
どのような内容の授業がなされているのかを私は知らない。また、私が  
教えることの出来ることは私が今まで学んできたことだけである。そ  
の両者が互いのことを考慮せずに授業を行ってもなかなか上手くいか  
ない。実際、第一回、第二回の授業がそうであった。

だが、考慮し合うことで新しい形の、その授業特有の形式が生まれる

ことがあるのである。それが第四回く第八回である。保育学科の学生たちは無自覚ではあるが文学的な素養をもっているという発見もあった。今後も新しい授業を担当することがあるだろうが、その際はまた受講生たちの特性を考慮しながら授業を行いたい。

紙芝居の創作という初めての試みが私には楽しかった。

---

<sup>1</sup> 天沢退三郎訳(岩波少年文庫『ペロ―童話集』所収 二〇〇三年十月)

<sup>2</sup> 野坂悦子「紙芝居とはなにか」(川端有子『児童文学の教科書』所

<sup>3</sup> 収、二〇一三年二月、玉川大学出版部  
芥川龍之介「昔」(石割透編『芥川竜之介随筆集』所収、二〇一四年三月、岩波文庫)

# 百人一首十八番歌の研究 ―「夢」と「住の江」と―

Study of the Eighteenth Song of the Hundred Poems by One

Hundred Poets : "Dream" and "Suminoe"

梅瀬 悠子

(総合文化学科)

キーワード：夢、住の江

## 1 はじめに

小倉百人一首十八番歌は次の歌である。

住の江の岸による波よるさへやゆめの通ひ路人目よくらむ

藤原敏行

百人一首には数多くの注釈書がある。その中には同じ歌であつても、注釈書によって解釈が異なるものがある。本稿が取りあげる十八番歌もそのうちの一つである。

今十八番歌の対立的な注釈を二つ挙げる。

一つは、あんの秀子『マンガでわかる百人一首』である。十八番歌を次のように現代語訳する。

訳 住の江の岸に波がうち寄せるように、夜までも、夢の中の恋の

通い路で私は人目を避けてしまふのだろうか。

また、この歌について次のように解説する。

住の江の岸は大阪にある景色の良い海岸で、その岸に打ち寄せてくる波のように夜までも、夢の中の恋の通い道で人目を避けているのだろうか、と忍ぶ恋のつらさを詠っている。

昼間は人目を憚っているが、せめて夜になったら夢で逢うことができたらと思う。しかしそれさえもできないで人目を避けてしまふ。一体どうしたら逢うことができるのか、もどかしくて仕方ないという嘆きが伝わってくる。

もう一つは、吉海直人『暗誦 百人一首』である。

訳 住の江の海岸による波、その「よる」という言葉ではないが、昼はもちろん夜の夢の中でさえも、なぜあなたは人目をさげようとするのでしょうか。

解説

会えない恋のつらさがテーマです。恋人の男性が通ってきてくれず、夢の中でさえ姿を現してくれないのをなげく女性の気持ちを、男性の作者が女性の立場で詠んでいます。

平安時代の貴族は、夢に見た内容を神のお告げと考えたり、夢で占いをしたりしました。夢に好きな人が出てくると、相手も自分のことを好きなのだと思います。夢で人の姿を見ることは、その人のたましいが寝ている間に体からぬけだして、夢の中にまで会いに来たと考えられていたからです。

両者には二つの解釈の違いが見られる。

一つ目は、人目を避ける人物の違いである。前者では人目を避けるのは「わたし」である。一方、後者では「あなた」が人目を避けている。

平安時代、男が女のもとへ通う通い婚が普通であった。そのことに従えば、前者は作者の敏行が、女のもとへ通おうにもそれができないという男の立場で詠んだ歌である。一方、後者は敏行が女性の立場に立って男が来てくれるのを待っていると詠んだ歌ということになる。どちらが正しいかということ決定するには、本歌の場合「夢」及び「夢の通ひ路」の解釈が重要である。

二つ目は、「寄る」と「夜」の関係である。前者では（波が）寄るように夜までも夢の通い路の中で逢いたいと、「寄る」が比喩になっている。一方、後者では「よる」という言葉ではないが夜の夢の中でさえもと、「よる」が掛詞の役割を果たしている。

本稿では一つ目に注目する。

また、十八番歌初句「住の江」には「住吉」という言い方もある。

『日本国語大辞典』「すみのえ」の項の語誌欄に次の記述がある。

(3) スミノエのエは「江」、すなわち、陸に入り込んだ海面の意であるが、「よい」を意味する上代語に「え」があったところから「吉」の字を借りて表記したと考えられる。

(4) 中古にこの「え(えし)」「がよし」と交替したため、「住吉」がスミノエとも訓まれるようになる。両語形が並存する中古の和歌では、「すみの江」に海面・海岸の意が意識さ

れ、陸上の地名としての「住吉」と一定の使い分けがなされるが、これは語感上のもので、絶対的な対立ではない。

この記述に従えば、「すみのえ」が先に生まれ、のちに「すみよし」が出来たということになる。また、敏行が存在した中古、小倉百人一首が成立した中世には「すみのえ」と「すみよし」の二つの語が既に存在していたと考えられる。

そうであるならば、中古において「すみのえ」と「すみよし」は違うのか。そして、なぜ本歌では「すみよし」でなく「すみのえ」と詠むのだろうか。

本稿は「夢」と「住の江」の分析を通して、小倉百人一首十八番歌の歌意を明らかにすることを目的とするものである。

## 2 「夢」

前節で述べたように、十八番歌において「人目を避ける」のが誰であるかということは、「夢」「夢の通ひ路」「ゆめぢ」という表現と深く関わる。

本節では、「夢の通ひ路」とは何か、和歌における「夢」はどのようなものかということをも八代集の実例に当たりながら、考察を行う。八代集を対象にするのは、この歌が古今集所収の歌だからである。

古今集恋二に「寛平の御時きさいの宮の歌合」とあり。寛平は宇多

天皇の年号にて、その御時代に後の御殿にて歌合ありし時の歌なり。

〔百人一首一夕話〕

## 2・1 「夢の通路」・「ゆめぢ」の用例分析

まず、「夢の通路」「ゆめぢ」を取りあげる。

〈夢の通路〉

・はかなしや枕さだめぬうたゝ寝にほのかにまよふ夢の通路

（千載集 卷十一 恋一 六七七 式子内親王）

この歌は枕の位置を決めずうたたねをしたので、夢の中の通路を通っていても恋人に会えるという確信のない頼りないものだったという歌である。自分が相手のもとへ行こうとして迷っているのである。

〈ゆめぢ〉

・かぎりなき思ひのまゝに夜も来む夢路をさへに人はとがめじ

（古今集 卷十三 恋三 六五七 小野小町）

この歌は夢の中まで他人が咎めることはないから、尽きることない想いに従いそれを頼りに通い道を通って会いに来てくれるだろうと期待する歌である。ここでの「ゆめぢ」は相手が自分に会いにくる道として描かれている。

・ゆめぢには足もやすめず通へども現にひとめ見しことはあらず

（古今集 卷十三 恋三 六五八 小野小町）

夢の中の通路では心がはやり足も休めず想い人に会いに行こうと

するが、現実で会えたときの喜びには勝ることはないという歌である。自分が相手のもとへ会いに行くために道を通っているのである。

これらの用例に共通することとして、私が夢の中で道を通って恋人のもとへ行こうとする、あるいは恋人が私のもとへ行こうとするという点である。しかし、これらの分析からは「夢の通路」が明らかにならない。そのため、次に「夢」について分析を行う。

## 2・2 「夢」の用例分析

ここでは、「夢」という語が使われている歌のうち、夢に人が現れることに関する歌について考察する。

全体を通して、自分が相手を思う故に夢に相手が現れることを詠む歌と、相手が自分を思うから夢に相手が現れることを詠む歌とに大きく分類することができる。それらを以下ではそれぞれ「**自分主体の歌**」、「**相手主体の歌**」と称して記述する。

【自分主体の歌】

・恋ひ死ぬとする業ならしむばたまの夜はすがらに夢に見えつゝ

（古今和歌集 卷第十一 恋歌一 五二六番 よみ人しらず）

恋い焦がれて死ぬと言われているかのように、想い人がとぎれなく夢に現れて悩んでいる。自分が相手を深く思っていることが分かり、夢に想い人が現れるのだと考える。

・思つゝ寝ればや人の見えつらむ夢と知りせば覚めざらましを

(古今集 卷第十二 恋歌二 五五二番 小野小町)

この歌は、想い人が夢に現れ、それが夢だと気づくことができたら目を覚まさずに夢の中の逢瀬を楽しんだのにと嘆く歌である。自分が相手を思うことによつて夢に想い人が現れたのである。

・君をのみ思ひ寝にねし夢なればわが心から見つるなりけり

(古今集 卷十二 恋歌二 六〇八 躬恒)

ここでの夢とはひたすらに相手を思つて寝て見た夢のことである。この歌も自分が相手を思うことによつて夢に想い人が現れていると考へる。

・夢のごとはかなき物はなかりけり何とて人に逢ふと見つらん

(後撰集 卷十一 恋三 七六五 源頼)

この歌は逢えるはずもないのになぜ想い人を夢に見たのだろうかと悲しむ歌である。ここでは、自分が相手を思つてゐることは読み取れるが、相手が自分を思つてゐるかどうかは読み取れない。しかし、逢えるはずもないと言つてゐる。それは相手が自分を思つてゐないことが原因ではないだろうか。どうしてだろうと言つてゐるが、それは自分が相手を思つてゐるからである。

#### 【相手主体の歌】

・うたゝねに恋しき人を見てしより夢てふ物は頼みそめてき

(古今和歌集 卷第十二 恋歌二 五五三番 小野小町)

うたた寝で見た夢に想い人が現れたことによつて、それまで信じていなかった夢を頼りにし始める。夢を頼りにするというのは、相手が自分思つていると夢にその相手が現れるという考えによる。

・おぼめくなたれともなくてよひ／＼に夢に見えけんわれぞその人

(後拾遺集 卷十一 恋一 六一一 和泉式部)

相手の夢に現れた人こそ自分なのだ、はぐらかすなど迫つてゐる。あつた人と思つてゐるその人の夢の中に現れるという信仰を抛り所にしてゐるが、見方を変えると、相手に思われてゐるから自分の夢の中に相手が現れると捉へることが出来る。

・恋ひわびてうちぬる宵の夢にだに逢ふとは人の見えばこそあらめ

(千載集 卷十四 恋四 八九九 民部卿成範)

この歌では、逢うというのは恋人が夢に現れてこそ言へることだが、恋慕つてゐるのに現実だけでなく夢にさえも相手が現れないと嘆く。相手は自分を恋しく思つてゐない。そのために夢に相手を見ること出来ないのだと思われる。

・思ひ寝の夢だに見えて明けぬれば逢はでも鳥の音こそつらけれ

(千載和歌集 卷十二 恋二 七六五 寂蓮法師)

恋しい人を思いながら寝たが夢に見ることなく夜が明けてしまったので、逢えなくても夜明けを知らせる鳥の声が非常につらいという歌

である。自分が相手を思っているのに夢で相手に会うことができなかつたということから、相手は自分を思っていない。

掲載歌を含め、対象となる歌は全六十六例ある。その内訳は、「自己主体の歌」三十一例、「相手主体の歌」十四例、「不明な歌」二十一例である。

「自己主体の歌」が多く見られる。これを十八番歌に当てはめて解釈すると、夢の中までも人目を避けるのは私自身であり、その原因は実は相手を思っていないからであるとなる。

ところで、全六十六例の中で十八番歌に類似した歌が見られる。

・現にはさもこそあらめ夢にさへ人目守ると見るがわびしき

(古今集 卷十三 恋三 小野小町)

この歌は十八番歌と状況が似ている。十八番歌は昼間だけでなく夜の夢の中までも人目を避けるのだろうかと思ふ。一方の小野小町の歌は、現実の世で人目を避けることはあるだろうと認めつつも夢の中でさえ人目を気にしてつらいと詠む。二つの歌は現実と夢を対比し、現実だけでなく夢の中までも人目を避けている点で似るのである。

それを踏まえて小町の歌を見ると、自分が相手を思っていることが伺えるが夢には現れていない、その原因は相手が自分を思っていないからであるとなる。それを十八番歌に当てはめると、相手が人目を避けているのであり、その原因は相手が自分のことを思っていないからだ

ということになる。すなわち、十八番歌は相手が自分を思っていないから夢の中までも相手が人目を避ける＝夢に現れないということなのではないだろうか。

そうすると、本歌の「夢の通路」とは相手が夢の中の自分のもとへ向かうための道のことであり、その道を通って自分の前に姿を現してくれないという歌である。つまり、この歌は敏行が女性の立場で詠んだ歌なのではないか。

そのように考えるとき、男性が女性の立場で歌を詠むことは当時一般的であったのかということが問題となる。しかし、古今集の恋二に次のような歌が見られる。

・川の瀬になびく玉藻の水隠れて人に知られぬ恋もするかな

(古今集 卷十二 恋一 五六五 紀友則)

・いつはりの涙なりせば唐衣忍びに袖はしぼらざらまし

(古今集 卷十一 恋一 五七六 藤原忠房)

敏行に限らず、その他の男性歌人も女性の立場で歌を詠んでいる。また、『土佐日記』の冒頭で紀貫之が女性の立場で日記を記すと述べている。

男もすなる日記といふものを女もしてみむとてするなり。

このように、男性が女性の立場で歌を詠むことはそれほど特異なことではなかったのである。

### 3 「住の江」と「住吉」について



和歌において、「住の江」は「住吉」とも呼ばれる。「住の江」「住吉」がどのような地で、和歌にどのような意味を持たせるのか。

### 3・1 「住の江」の用例分析

「住の江」を含む用例を、三代集に絞って分析する。

・ひさしくもなりにけるかな住の江の松はくるしき物にぞありける

(古今集 卷十五 恋五 七七八 よみ人しらず)

この歌はつれない態度を取る相手が自分のもとへ来るのを、住の江の松程長い期間待つのは苦しいものだという歌である。長い時を住の江の松の寿命の長さに例えて詠んでいる。

・住の江の目に近からば岸にゐて浪の数をもよむべき物を

(後撰和歌集 卷十二 恋四 八一九 伊勢)

相手を住の江の浪に例えて、江が近くにあるならあなたが逢いに来てくれる数を数えられるのに、実際は遠い存在で全然来てくれないからその数を数えることもできないという。後撰集八一八番歌⑳の返し歌である。住の江とそこに寄る浪が相手を表している。

・しのびつゝ思へば苦し住の江の松の根ながらあらはれなばや

(拾遺和歌集 卷十二 恋二 七三九 よみ人しらず)

恋の思いを秘めるのはつらいので、住の江の松の根が波に洗われ頭わに

なるように二人の仲も明らかにしたいものだという。仲が明らかになることを、「住の江の松の根ながらあらはれ」と表現している。

・うちしのびいざ住の江の忘草忘れて人のまたや摘まぬと

(拾遺集 卷八 雑上 四六六 よみ人しらず)

相手に忘れられた自分を忘れ草に例え、自分を忘れたことを忘れてまた摘んでくれないかを、また一から自分と恋仲になつてくれないかを期待していようという。住の江の景物である忘れ草が自身を表し、未練のある様子が伝わってくる。

### 3・2 「住吉」の用例分析

続いて、「住吉」の分析を行う。「住の江」同様、三代集を用いる。

・住吉の岸の白浪よるくは海人のよそめに見るぞ悲き

(後撰和歌集 卷九 恋一 五六一 よみ人も)

夜々相手が距離を置いてつれない態度を取るのが悲しく恨めしいという歌である。住吉の岸へ白浪が寄るの「寄る」を重ね「寄る寄る」とし、そこから同音の「夜夜」を導いている。

・住吉の松にたちよる白浪のかへる折にや音は泣かるらん

(後撰集 卷十 恋二 六六一 壬生忠岑)

この歌では住み良いという住吉の地で待っている相手に逢おうと立

ち寄るも追い返され、声を挙げて泣く自分のように、住吉の松に寄せる白波も声を挙げて泣くのだろうかという。地名の「住吉」から「住みよい」を、松の「根」から「音」を導いている。

・住吉の岸に来寄する沖つ浪間なくかけても思ほゆる哉

(後撰集 卷十一 恋四 八二八 よみ人しらず)

住吉の岸に寄せる波のように絶えず相手を思っているという歌である。想いを寄せることを住吉の岸に波が寄せることに例えている。

・住吉の岸に生ひたる忘草見ずやあらし恋ひは死ぬとも

(拾遺集 卷十四 恋四 八八八 人麿)

住吉の岸に生える忘れ草を見ずに、恋の辛さに殉じようという。恋の苦しさから逃れる手段は忘れ草によって恋を忘れることだということが分かる。

例として挙げたものを含め、「住の江」「住吉」は三代集に合計二十九ある。

それらが用いられる和歌について、住の江に生える松や忘れ草、波などを用いて詠む歌が見られる。松はその寿命の長さからそれ程長く待っていること、忘れ草は人を忘れさせること、波は岸に寄せるように心を寄せていることを詠んだものが多い。また、「住吉」については、その読み方から「住み良い」ということを詠む歌も見られた。

・浪数にあらぬ身なれば住吉の岸にも寄らずなりや果てなん

(後撰和歌集 卷十七 雜三 一一二〇 よみ人も)

「住の江」と「住吉」の使い分けについては、用例数を比較すると、「住の江」は古今集に五例、後撰集に六例、拾遺集に五例見られる。「住吉」は上から順に二例、七例、十四例である。拾遺集については「住吉」の用例数が多いものの、他は数に差が見られない。使われる景物や詠まれる事柄を比較しても重複する点も多くはつきりとした使い分けは不明である。

しかし、「住吉」を用いて「住み良い」ということを詠むこともある。十八番歌の場合、解釈としてそぐわないため、「住吉」ではなく「住の江」を用いたのではないだろうか。

それでは、なぜ「住の江」を歌枕として十八番歌に用いたのか。恋の歌に限定すると、「住の江」を用いた場合、恋の思いが成就するという歌は見られない。住の江の景物を用いて恋の苦しみや片想いの長さを詠む歌が多く見られる。

・住の江の松ほど久になりぬれば葦鶴のねになかぬ日はなし

(古今集 卷十五 恋五 七七九 兼覽王)

・道知らば摘みにもゆかむ住の江の岸に生ふてふこひわすれ草

(古今集 卷十四 墨滅歌 一一一一 紀貫之)

七七九番歌は、住の江の松程長い期間待っているために声を上げて泣いていることを読んでいる。また、次の一一一歌は恋の苦しみから逃れるために住の江の岸に生える忘れ草を摘みに行くことを詠んで

いる。二つの歌ともに、恋が表る見込みもなく、どうにもならない自身の想いに囚われている。

前節で十八番歌は相手が夢に現れない＝相手に思われていない歌であると述べた。それはすなわち、十八番歌が悲恋の歌であるということである。そして悲恋歌であるがゆえ、十八番歌では恋の思いが届かないことが多く詠まれる「住の江」が選ばれたのではないか。

加えて、「住の江」の波を詠んだ歌を見ると、心を寄せていることを波が寄せることに例えた歌がある。

・住の江の浪にはあらねど世とともに心を君に寄せわたる哉

(後撰集 卷十 恋一 六三八 紀貫之)

十八番歌も同様に、自分は寄せる波のように相手に心を寄せていて、自分を思っていないという相手の立場と対照されているのではないだろうか。

#### 4 おわりに

本稿では、「夢」と「住の江」の分析を行ってきた。その結果を踏まえて、百人一首十八番歌を解釈すると次のようになる。

住の江の岸に波が寄るように私もあなたを思っていますが、昼は勿論夜までも夢の中の通り路であなたは人目を避けているのかしら。

この解釈を一節で挙げた(A)『マンガでわかる百人一首』(B)

『暗誦 百人一首』と比較する。

「住の江の岸による波」の本稿の解釈は「寄る波のように、想いを恋い慕う気持ちや逢いたいという気持ちが現れている」とする点でAに近い。Bはこの箇所を「よる」があくまでその後の「夜」を導くための掛詞であるとしている。

下の句の解釈については、「相手が人目を避ける」と解釈する点で、本稿はBと近い。Aでは「自身が人目を避ける」と解釈する。

つまり、本稿の解釈はAともBとも異なるのである。

なお、今回は「夢」と「住の江」のみ分析を行ったが、他の語についても分析を行い、更に十八番歌の解釈を深めていくことが今後の課題である。

#### 【参考・引用文献】

・八代集には『新日本古典文学大系』(岩波書店)を用いた。

・また、古今集、新古今集には『新編日本古典文学全集』(小学館)も

用いた。

『マンガでわかる百人一首』 あんの秀子著 池田書店 二〇一〇年

『暗誦 百人一首』 吉海直人著 永岡書店 二〇一二年

『国史大辞典』 国史大辞典編集委員会編 吉川弘文館 一九九一年

『百人一首一夕語』 尾崎雅嘉著、古川久校注 岩波書店 一九七二年

(付記) 本稿は、令和元年度総合文化学科「総合文化セミナー」・B(山村仁

朗指導の成果の一部を修正し、まとめたものである。

## 漢数字「零」についての研究

—いつから「零」は「0」になったか—

Study on Kanji "Zero"

山口香穂里

(総合文化学科)

キーワード：数字 零 0 言葉

### 1 はじめに

カウントダウンするときのことを想像してみよう。その際、「0」の読み方にはほかの数字と比べて異なる点がある。それは、英語の読み方「ゼロ」が一般的である点である。なぜ0は「レイ」ではなく「ゼロ」と読むのが一般的なのだろうか。また、「一つ」「二つ」と言うのに対し、0は「零つ」と言うことがなく書くこともない。

このように、0と1～9の数字とはいくつかの違いがある。その他にも、0と他の数字には違いがあるのだろうか。本研究では漢字「零」の字義の分析を通してそのことを検証したい。また論を先取りする形になるが、漢字「零」に0の意味が無かった時代にどのようなようにして「0」の意味を表していたのかということについても検討する。

### 2 漢字「零」の字義

本論に入る前に、現代において我々が使っている「0」の役割について確認しておく。吉田洋一は現代の数字「0」の役割について次のように述べる。

例えば、十八と百八と百八十とをそれぞれ18、108、180と

書いてこれらを区別するためには、どうしても0というような数

字が必要となってくるのである。

『零の発見』

0はある位の数が空であること、すなわち空位を表すために用いるという。本稿もその説に従う。

さて、「零」の字義を考察する。『大漢和辞典』によると、一桁の漢数字「一」から「九」の字義と「零」の字義とは大きな違いがある。前者の字義の大半が数に関わるのに対し、後者には数以外の意味しかない。「零」の字義は次の3つある。

① 静かに降る雨

② おちる

① 雨が降る。② 露が下りる。③ おちぶれる。

③ 上からおちる。④ 草が枯れおちる。

③ あまり。はした。わづか。こまかい。

(『大漢和辞典』)

それでは「零」は元々、どのような意味をもつ漢字なのか。

「零」を用いる熟語に注目すると、「零」の字義は大きく4つに分

類でできる。

①要素がないこと ②落ちること

③細かいこと ④あるものの基準点のこと

それぞれの意味を分析する。なお、それぞれの熟語は『日本国語大辞典』の項目を中心に採取した。

①要素がないことを表す

〔熟語〕 零点 零破 零敗 零和ゲーム 零距離射撃 零ベクトル

零行列

〔例〕 零点(れいてん)：①点数、得点がないこと。

①に分類した熟語は点数や数学で用いる語など数関係のものが多く、一般的に使用され認知されている語義である。

②落ちることを表す

〔熟語〕 零雨 零涙 零露 零落 零落者 零細 零零 零乱

零廃 零碎 零畳 零凋

〔例〕 零落(れいらく)

①落ちること。草木の花や葉が枯れ落ちる。②おちぶれること。貧しくなること。おちぶれて地方にさまようこと。③死ぬこと。死去。④土地、建物が荒れ果てること。荒廃すること。⑤芸道や学術などがす

たれること。⑥乏しくなること。なくなること。

●補足：「零落」には複数の意味を持つている。草木が枯れ落ちることを、比喻表現として人間や土地に当てはめると、人間がおちぶれることと②や土地が荒れ果てること③と意味が展開されるため、①の意味から派生していると考ええる。

普段使わない熟語が多い。また、非常に・全くという意味を含む語がある。「零細」などである。「細」や「碎」のように「零」と似た意味を持つ数字とともに熟語を構成すると言葉が使われると、意味を強める(英語でいうところの、muchやvery)ことになる。

③細かいことを表す「零」

〔熟語〕 零余 零墨 零崎 零冊 零本 零編 零商 零雑 零売

〔例〕 零余(れいよ)：少しのこり。あまり。はした。残余。普段使わない熟語が多い。

④あるものの基準点を表す「零」

〔熟語〕 零下 零度 零点 零時

〔例〕 零下(れいか)：寒暖計の示す温度が零度以下であること。

氷点下 ↓氷点下になる出発点

零度や零時など、日常で使う熟語が目立つ。これらは数字の表記に用いるための「零」であり、数字と関連した語である。

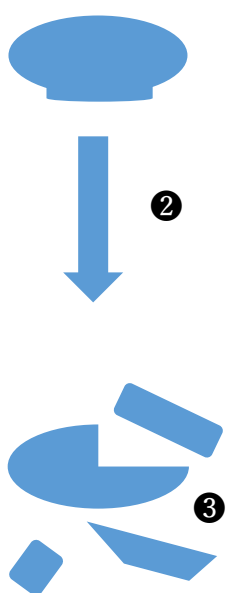
以上の①〜④の個数と割合をまとめたものが次の表1である。

〈表1〉 各級の個数と割合

割合	個数	
22%	7	①
37%	12	②
28%	9	③
12%	4	④
100%	32	計

熟語に用いる「零」の意味は「落ちること」「細かいこと」の順に多い。現代において、「零」単独で「落ちる」という意味を表すことはない。しかし、「落ちること」「細かいこと」を基本に考えると、「零」の4つの意味の関連が見えてくる。〈図1〉を用いて述べる。

〈図1〉 「落ちる」と「細かい」の関係性



〈図1〉は、机上の皿を落ちてバラバラになったことを表している。皿を落とすと割れてしまう。落ちるといふ動作が②に該当し、その結果が割れて細くなるという状態が③に該当する。

また、落ちて割れる前の完全な状態の皿を数量1と考える。そうすると、落としてバラバラの状態になったものは皿としては1以下ということになる。①に分類した「零敗」に即して考えてみると、零敗とは敗け数が1以下とすることであって、それは全勝と同じ意味ではない。引き分けの可能性が考えられるためである。このように、皿や点数などの要素は1以下の世界で存在している。それを意味するのが「零」①である。

また、「1以下」ということを、1以下の数値、1以前の数値として、捉えたのが「零」④である。点として捉えたものが0なのである。例えば、「零度」とは固体から液体に変化する状態変化の基準の点である。つまり、「零」の字義の関係は「②→③→①④」という順で辿ることができるのである。漢字「零」本来の字義は「落ちること」である。ところで、『日本国語大辞典』によると「零」が「0」の意味で使われ始めるのは近代に入ってからであるという。

意識を数字であらわすと、平生十のものが、今は五になって留まっていた。それがしばらくすると四になる。三になる。推して行けばいつか一度は零にならなければいけない

（夏目漱石『坑夫』）

それに従うならば、近代以前は「0」の意味をどのようにして表していたのだろうか。

### 3 「零」以前の0の表記法

#### 3・1 上代

上垣渉は、上代の日本の数学について次のように述べる。

中国から日本への数学の輸入は2つの時期にわたっています。第

1期の輸入は飛鳥時代から奈良時代にかけてであり、中国の随および唐の数学が輸入されました。『はじめて読む数学の歴史』

上代の『萬葉集』には、漢数字を用いた表現が多数ある。一つの歌に複数の漢数字を取り入れたり、九九を用いた「戯書」という用字法を歌に取り入れたりしている。一桁の漢数字を含む用例を見てみよう。

#### ① 一（ひと）が用いられている用例（全八六例）

・卷三 二七六

妹も我も 一つなれかも 二有加母 三河なる 二見の道ゆ 別  
れかねつる

一本に云はく、三河の 二見の道ゆ 別れなば 我が背も我も  
ひとりかも行かむ」

作者と妻は思い合っており、二見で別れたら別々になるということ

を嘆いている。一本の歌は、三、二、一と順番に読まれている点で、よ  
り技巧に優れた歌である。

#### ② 二（ふた）が用いられている用例（全四七例）

・卷二 一〇六

二人行けど 二人行杼 行き過ぎ難き 秋山を いかにか君が  
ひとり越ゆらむ

二人で行っても超え難い山なのに、どうやって一人で超えるのかと  
嘆いている。

#### ③ 一〇六の首読みを含む用例

一つの歌の中に一から六の数字を複数取り入れた歌がある。三と六  
が数字として扱われているのはこの歌のみである。

・卷十六 三八二七

双六の頭を詠みし歌

一二の目 のみにはあらず 五六三 四さへありけり 双六の頭  
原文 一二之目 耳不有 五六三 四佐倍有来 雙六乃佐叡

双六の目のことを詠んだ。当時のサイコロは現代のサイコロとは異  
なる組み合わせであった。



用例は省略するが七・八・九も同様である。以上のように、一〇九の一桁の漢数字は、数字の意味を持っている。また、数字の表記や数え方は現代の数字と変わらない。

それでは「零」はどのように使われているか。『萬葉集』において漢字「零」の用例は、一二九存在する。

④ 卷二 二〇三

降る雪は(零雪者) あはにな降りそ 吉隠の 猪養の岡を 寒からまくに

原文に「零」が使われているが、読みは「フル」で意味は「雪が降る」である。雪の多く降る様子を見て、猪養の岡のことを心配している。

⑤ 卷三 二六五

苦しくも 降り来る雨か(零来雨可) 三輪の崎 狭野の渡りに 家もあらなくに

原文に「零」が使われており、読みは「フル」で意味は「雨が降る」である。雨が降り出し、留守になった三輪の崎の佐野の家を心配している。そのほかの用例も「雨が降る」「雪が降る」の意味でしか用いられていない。つまり、『萬葉集』において「零」に数字の意味は含まれていない。

次に、「戲書」の用例を見る。

戲書とは、語の意味を分析した結果にあてて点では義訓と同じで

あるが、分析の際に遊戯性が認められている表記のことである。

『萬葉集を読むための基礎百科』

義訓とは、「寒」を「ふゆ」、「丸雪」を「あられ」と訓むように文脈や漢字に、その場限りの訓を当てることである。戲書は、戲訓よりも遊び心があり、より技巧的な用字法である。

⑥ 「二二」で「シ」と訓む例(全二例)

・ 卷六 九〇七

滝の上の 三船の山に みづ枝さし しじに生ひたる とがの木 の いや継ぎ継ぎに 万代に かくし知らさむ(如是二二知三) み吉野の 秋津の宮は 神からか 貴くあるらむ 国からか 見 が欲しからむ 山川を 清みさやけみ うべし神代ゆ 定めけらしも

「かくし知らさむ」の「し」(助詞)を、「二二」と書いて「シシ」と訓ませている。梅の木は、みずみずしい枝を広げて生い茂っている。その梅のように重ねてみ吉野に外出されている。

⑦ 「十六」で「シシ」と訓ませている例(全三例)

・ 卷三 二二九

やすみしし 我が大君 高光る 我が日の皇子の 馬並めてみ 狩立たせる 若薦を 獵路の小野に 鹿こそば(十六社者) い這ひ 押め 鶉こそい這ひもとほれ鹿じもの い這ひ押み 鶉なすい

這ひもとほり恐みと 仕へ奉りて ひさかたの 天見るごとく  
まそ鏡 仰ぎて見れど 春草の いやめづらしき 我が大君かも  
鹿こそばの「鹿」(名詞)を、「十六」と書いて「シシ」と訓ませている。獲物の鹿やうずらが、皇子の前に並んでいる様子である。

上代には九九の概念が存在していた。また、「二」〜「九」の漢字は数の意味を持っている。しかし、「零」は「フル」と読み「雨や雪が降る」の意しかなく、数の意味はない。

### 3・2 中世

一七世紀に書かれたロドリゲスの『日本大文典』を用いて分析・考察を行う。同書は、日本の計算法の種類の名について、次の記載がある。

商実法、(Ko:jippo)。われわれが普通に使ふやうな一又は多数による割り算であつて、木の算取り、即ち、Quizan(木算)か、数を示す文字かを使ふ。

商、(Ko)は答、実、(Ii)は割られる数、法、(U)は割る数。  
零、(Rei)はゼロ。例へば、Icquanrei, jūnimome(一貫零十二匁)。(ロドリゲス『日本大文典』)

ここに、「零(レイ)」の記載がある。貫や匁は重さの単位のことである。重量の大きい順に貫、斤、匁、分、厘である。「零」を斤の位の数量を表すために用いている。(現代の重さに換算すると、貫は3.75 kg、斤は600 g、匁は3.75 g、分は0.375 g、厘は3.75

mgである。この場合は、現在の4.132 kgに相当する。)

しかし、同書の「零(レイ)」の記載はこの1例のみであり、中世に「零(レイ)」が存在していたと断定しがたい。

西洋数学の概念が日本に入り、西洋の「0」にあたるものが必要であったために、西洋人に分かるようにレイが使われたのとも考えられる。

因みに、『時代別国語大辞典 室町時代編』には「零落」のように「零」を用いた熟語の記載はあるが、「零」単独の項目はない。今後、他の中世資料を検討する必要がある。

### 3・3 近世

近世の数学について、下平和夫は次のように述べる。

『塵劫記』は江戸時代から明治時代初期まで、いつも初等算教教育の教科書として、広く民衆の心をとらえた教科書であった。(中略)

『塵劫記』が出版されたことよつて、室町時代までの数学は一新されたのであつた。すなわち、古い数学は一扫され滅びてしまったのである。 (『日本人の数学 和算』)

近世は日本の数学である和算が発展し、いくつかの数学書が出版された時期である。

そのうちのひとつある吉田光由著『塵劫記』は、江戸時代初期に書かれた算術書である。数の大小や代金の計算など多岐にわたる項目が掲載されている。『塵劫記』の一部を次に挙げる。

## 第二 小数の名

両 りょう 文 もん 分 ぶん 厘 り 毫 モウ 糸 し 忽 こつ 微 び 纖 せん 沙 しゃ 塵 ちん 埃 あい

第二では、小数点以下の表記法について述べる。1・23を、一割二分三厘のように、漢字を用いて小数の単位を表すという。

## 第十 米うり買ひの事

▲米八十石ある時、銀十匁に付米四斗三升二合の相場にして、右の米の銀なにほどといふとき、銀十八貫七百五十目と云也。  
右に米八十石とおきて、ひだりにさうば四斗三升二合とおきて、右の米をさうば四斗三升二合にて割れば、十八貫七百五十目としれ申候。

○こめと米、さうばで割ればかねになる。かねに掛くれば米としるべし。

●補足 重さの単位は、重たい順に 石・斗・升・合である。一石は十斗、百升、千合と換算出来る。また、一貫は一〇〇〇匁。十匁は一目である。

第十で書かれていることは、米相場のことである。八一〇石(八一万合)を四斗三升二合(四三二合)で割ると十八貫七五〇目(一八七五目)となる。つまり、米を相場で割るとお金になり、相場とお金を掛けると米になるというのである。

「百八十」や「七百五十」のゼロにあたる位に十を用いている。百や十は数量だけでなく、位の役割も果たしているのである。  
当時、私たちが「0」で表記する箇所を漢字で表していた。0の表記は存在していなかったと考える。

## 3・4 近代

近代に入ると、数学書だけでなく新聞や小説にも数の意味を持つ「零」の記載が見られる。

・Zero (zero), n. 零 レイ 零点 テン (寒温計)

『英和字彙』一八七六年刊

・REI レイ 零 This word is used as a cipher, so that one denomination is omitted; as, sansen rei haichi-ju, =3080.

『和英語林集成』一八八六年刊

・又、「萬」を「万」と書くことがあり、「零」「0」もあり、「百」を「一束」と云うこともある。

『口語法別記』一九一三年刊

『口語法別記』では、「零」の数字としての用い方が記されている。

## 3・5 本節のまとめ

本節では、「零」に「0」の意味がない時代にどのように空位や「0」

の数の意味をあらわしていたのかを辿ってきた。まとめておく。

上代では「零」は数を表さず「落ちる」の意味で使用される。

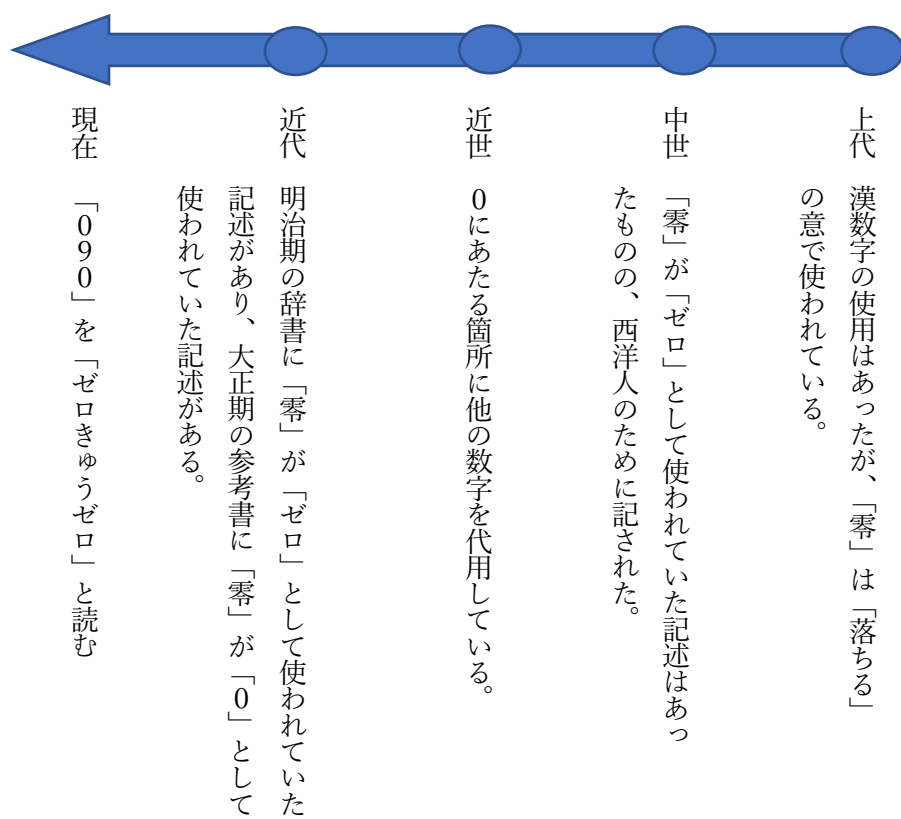
中世の『日本大文典』に「零(ゼロ)」は存在するが、日本語に「0」の意味があつたとは断言できない。

近世の数字表記では、現代では「0」を用いる箇所に単位や「十」や「百」を使用する。

幕末から近代にかけて、数としての「零(ゼロ)」が現れ始める。

以上のことから、次のように考える。日本の数表記では、ゼロを用いなくても数の表記は可能であつた。しかし、西洋の数字が入ってきたことで、ゼロが必要となった。そのため、「零(レイ)」が使われるようになった。そのうち、西洋の数字が一般化されたことで西洋の読み方「ゼロ」を用いるようになったのである。〈図2〉にまとめておく。

〈図2〉 「零」の変遷



#### 4 おわりに

本稿では、1～9の数字と0との違いを問題として取り上げ、漢数字に着目した。その結果、漢数字「零」の字義は本来「落ちる」であり、そこから数の意味に展開したことを述べた。それは他の漢数字が元から数の意味を表していたことと大きく異なるのである。

また、「零」に0の意味が認められるようになったのは近代である。西洋数学が日本に入ってきたためである。それ以前は、「〇」の表記法を持たなかった。

「〇」の表記法を持たなかったということが単にその表記法を必要としなかったということなのか、「〇」という概念を日本文化が持っていなかったのかということについての検討は今後の課題である。

#### 参考文献

- 『西南速知／洋算用法』（恒和出版）／『国立国会図書館 英和字彙 デジタルコレクション』（最終閲覧日 二〇一九年十二月十六日）／『萬葉集 新日本古典文学大系』（岩波書店）／『萬葉集 新編日本古典文学全集 六〇九』（小学館）／『萬葉集総索引 単語編』正宗敦夫（平凡社）／『日本書紀 新日本古典文学大系』（岩波書店）／『塵劫記』吉田光由、大矢真一校注（岩波書店）／『和英語林集成』

（講談社 第一刷発行）／『朝日新聞縮小版』一九四四年十一月二十三日付／『零の発見』吉田洋一（岩波新書）／『坑夫』夏目漱石（岩波書店）／『はじめて読む数学の歴史』上垣渉（ベレ出版）／『世界を変えた数学』佐藤修一（角川選書）／『数学史』佐々木力（岩波書店）／『日本人の数学 和算』下平和夫（講談社）／『てにをは教科書』（六合館書店発行）／『口語法 全』（国定教科書共同販売所発行）／『口語法別記 全』（国定教科書共同販売所発行）

（付記）本稿は、令和元年度総合文化学科「総合文化ゼミナール」・Ⅲ（山村仁 朗指導）の成果の一部を修正し、まとめたものである。

## 地域と教育を考える

### An Essay Concerning the Educational Imprecations of Local Community

小 柳 正 司

(地域文化学科)

キーワード：遺跡、公民館、地域活性化、村を育てる学力

#### 1. 古代遺跡から見えてくる地域の現状

昨秋、雲南市にある加茂岩倉遺跡に行ってきた。休日にもかかわらず訪れる人はいない。おかげでビジターセンターの人からじっくりお話を聞くことができた。まずはセンター内に掲示されている遺跡周辺の大きな航空写真のパネルの前に案内された。係員の人が「これを見て何か気づくことはありませんか」と問うので、「山ばかりで、遺跡は谷あいにあるんですね」と答えると、実は今は山ばかりになっているように見えるけれども、このあたりはかつては谷筋から周辺の山あいまで田畑が広がり、集落も点在していたのだと説明してくれた。出雲市の荒神谷遺跡の方から山あいを縫うように街道が通じていて、人々は山間部に棚田や畑を切り開き、毎日荷物を担いで山道を上り下りしながら農業に従事していたのだというお話だった。千数百年もの間、そうやって命をつないできたのだと。命をつないでいく。これこそ「教育」の営みの根本だ。いいことを教えてもらったという気持ちになった。

さて、遺跡を見学した後、近くの大岩を見に行くと、草刈りをしている地元の人がいたので、ビジターセンターで伺った矢櫃（やひつ）神社跡に行きたいのだが、どの道に行くのかと尋ねると、「本当に行くんですか」と言う。「山道だから結構きついですよ。大丈夫ですか」と言うが、「ええ、まあ、とにかく行ってみます」と答えると、「本当に行くんですか。じゃあ、せっかくだから案内しましょう」と言ってくれた。作業を中断させて申し訳ない気持ちだったが、お言葉に甘えて、藪が生い茂る山道を草や小枝をかき分けながら 20 分ほど一緒に登って行った。確かに案内なしでは無理だった。小汗をかいてやっと矢櫃神社跡にたどり着くことができた。次頁の写真のような大きな岩がご神体で、岩倉の地名はここから発したのだそうだ。昭和のころまではこの脇に神社の社（やしろ）と神楽殿があつて、神職も常駐していたというが、いまは石垣が少し残っているだけだった。かつては例大祭の日に夜神楽を地元の集落の人たちが舞い、近在から大勢の見物人が集まり、われわれがよじ登ってきた参道の脇には屋台のお店が立ち並んだそうだ。そう言われて周囲を見回してみるが、今ではまったく想像もできない。



図1 矢櫃神社跡

案内していただいた人は60歳前後で、私と同世代なので、昔話に会話は弾んだ。私も子ども時代、家の近所に岩をご神体とする神社（岩室神社）があって、社殿の裏にしめ縄を張った大きな岩があり、矢櫃神社跡の大岩にそっくりだった。本当はそこに入っただけでいけないと禁じられていたにもかかわらず、悪ガキたちはそこに入り込んで秘密基地遊びをしていた。でも、古来日本人は子どもを神の依り代と見ていたから、神様は悪ガキにも寛容だったはずだと、後になって知った。昭和30年代、祭りの日には旅回り一座の芝居小屋がたつほどの賑わいを見せていたその神社も、今は訪れる人もなく荒れ果てている。

こんな話をしながら、山道を下る帰りの途中、彼の人「自分の家は20年ほど前までここにあったんですよ」と指さして言った。見てもただの藪と竹林しかない。私は一瞬絶句したが、話によれば、この山道の周辺にかつては何軒か家が建っていて、今はみなさん、山を下りて狭い平地に移り住んでいるとのこと。しかし、上のほうにはまだ1軒住み続けている家があって、そのうちTV番組の取材が来るのではないかと地元ではうわさしているそうである。

実は矢櫃神社跡周辺の山林一帯には、かつては綿栽培の畑が広がり、住民は低地の田んぼとの間を行ったり来たりしながら農業をしていたそうである。だが、かつての畑は山林に覆われてしまい、人が住んでいた形跡など跡形もない。平地の田んぼも、おそらく自給米用に残してあるのだろう。あとは宅地や空き地（いわゆる耕作放棄地）になっている。人間が手を加えなければ、かつての耕作地はあっという間に元の原野に戻ってしまうことを目の当たりに感じた。

ここで先のビジターセンターで見た航空写真のことを思い出した。係員の方は、このあたりの山間部一帯は掘れば必ず何かが出てくるとおっしゃっておられた。加茂岩倉遺跡自体、農道の工事で、本来ならまっすぐ道を作るはずの所を、わずかな田んぼを避けるため、わざわざ道を曲げて作ろうとして、ショベルカーで山

を削っていた所にたまたま出てきたんだそうである。日本の古代史を書き換える大発見もきわどい偶然によるものだと驚きである。「それくらい何でも出てくるはずですよ、この辺は」と係員の人は苦笑していた。とにかく、加茂岩倉遺跡周辺一帯は今は山ばかりだけれども、かつてはそこに古代以来人々が住んで、生活を営み、祭礼をおこない、芸能を楽しんでいた。それが昭和の終わりころから少しずつ人が住まなくなり始め、山あいの田畑は放棄され、古代以前の元の山林原野へと戻っていかうとしている。過疎の現実と古代の遺跡とが妙につながってしまった。

## 2. 公民館は地域住民の学校だ

年もおしつまった 12 月 20 日、島根町の公民館に出向いた。有名な加賀の潜戸のすぐ近く。潜戸は一度訪れているが、地元の方々が集うイベントを見学するのは初めてだった。島根小学校 6 年生全員による「町の幸福論発表会」である。会場に入ると「こんにちは」と子どもたちの元気な声が大きく響いた。「町の幸福論」とは、わが町を元気ある楽しい町にするにはどうしたらよいかを論じるものである。用意された 30 脚余りの椅子は地元の住民の方々などでほぼ埋まった。小学生が町の将来についてどんなことを考えたのか、地元のみなさんは興味津々。公民館長さんが喜ぶほどの盛況ぶりだ。

「加賀まるごと博物館」の F さんが総合司会を務め、発表会そのものは児童二人の司会で進行した。最初に児童代表のあいさつがあって、これがまた堂々としているので、びっくりした。会場は全員かしこまって聞いている。

続いて、1 班から 4 班まで、4 人ずつ、うち 2 人がスライドを操作し、2 人がスクリーンの前で口頭発表した。発表の内容は、国語科の授業の中で教科書に出てきた全国各地のコミュニティデザインの事例を取り上げ、インターネットなどを使って具体的な取り組みの内容を自分たちで調べなおし、それらを参考に島根町のコミュニティデザインを提案するというものだった。例えば、1 班は、神奈川県三崎町がおこなっている海を活かした地域おこしイベントの取り組みを参考に、海の美しさの点では全国どこにも引けを取らない島根町の美しい海を活かして、無人島探検ツアーの企画を提案した。これには会場を埋めた地元住民の人たちもかたずをのんで聞き入った。発表後の質疑応答の中では、この提案を実現するための具体的な条件やアイデアの逆提案がいくつか住民の側から出された。小学生が大人を導き出したのだった。ここがこの企画の肝だと思った。

1 班に限らず、続く 2 班、3 班、4 班の発表でも、大人たちの意表を突くような提案が次々と出てくる。もちろん、実現はかなり無理と思われるものもあるけれど、子どもたちが島根町の自然や文化を取り上げ、大人たちを巻き込んでそれらの価値を一堂で再認識できたことが何よりの収穫だったように思う。



さて、この島根町の「町の幸福論発表会」はささやかな企画ではあるが、いろいろと考えさせられる点が多かった。

先にも触れたが、この企画は子どもが提案し大人がそれに反応する形になっている。企画者の公民館長さんの話では、この形式は今回が初めての試みだそうだ。これまでは地域の神社とか史跡とか言い伝えの場所とかを子どもたちが巡り、公民館長さんをはじめ地域の人たちからいろいろとお話を聞いて地域を知る企画が中心だったそうだ。全国どこでも学校でおこなわれる地域学習といえば大概はそうしたものである。だが、考えてみればこの種の地域学習は本当の意味での地域学習になっているのかどうか。「学ばされ」と「学び」とでは天地ほどの違いがあるろう。大人と子どもの関係を指導と被指導の関係、教え－教えられる関係で捉えていては地域活性化は成り立たない。子どもは未来を生きる存在だ。過去を生きてきた人間とこれから未来を生きる人間とが成熟－未熟の関係を超えて、同じ目線で地域を捉えなおしてこそ地域活性化は生まれるのではないか。そういうことを考えさせられた。

実はこのことに一番早く気付いていたのはほかならぬ公民館の館長さんだったようだ。公民館は社会教育施設である。社会教育施設というのは地域住民の「学校」だ。「学校」というと先生（講師）が教えて生徒（受講者）が学ぶという構図を思い浮かべるかもしれないが、公民館は本来、住民同士が相互に学び合い教え合う学校である。これに小学校（そしてすぐ隣には中学校もある）を巻き込んで企画を立てているところに館長さんの教育者としての見識の高さを感じられる。こういう仕掛人の存在は地域にとって貴重だ。どうやらここの公民館にはこの手の仕掛け人（影の教育者）が館長さんを中心に数名おられるようで、なかなか魅力的である。

もう一点、私はこの6年生の子どもたちを指導した教師のことが非常に気になった。気になったというのは、その指導力の高さに驚いたからである。どのようにしてここまで子どもたちを指導することができたのだろうか。おそらく公民館長さんの申し入れを受けて、この教師自身、子どもたちとともに手探りで実践をおこなったことだろう。その手作り感が子どもたちを主役に押し出し、地域住民を引き付けているようにも思われる。とにかく発表会全体を通じて教師が一度も顔を出さなかったところに、この教師の姿勢が感じられた。

### 3. 地域再生と教育

地域再生と教育を考えるうえで参考になる文献がいくつかある。その一つに、中央教育審議会答申『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について』（平成27年12月）がある。平成28年改訂の学習指導要領にもこの答申の内容は反映されている。この答申は、こ

れからの国の基本方針を示しているからかなり重要だ。だが、学校教育を地方や地域の創生・再生と結びつける動きは今に始まったことではない。ずっと昔からある。1920～30年代、やはり日本経済が大きく行き詰まり、地方の農村が人間関係（多くは地主小作関係）まで含めて大きく疲弊していく時代背景の中で、学校現場では「郷土教育」の展開があった。そして、戦時体制をはさんで1950年代には生活綴り方教育が戦後復興と民主主義国家建設の課題に応える形で、小中学生に作文教育を通じて自分たちの村の暮らしを見つめさせ、教科の学習を因襲的な村の暮らしからの解放（＝自由）に結びつけて展開していく教育実践が全国各地で試みられた。これは日本の学校と教師が積み上げてきた大きな教育遺産と言える。そうした遺産を代表する本の1冊に、無着成恭の『やまびこ学校』（1951年）と並び称される東井義男の『村を育てる学力』（1957年）という本がある。兵庫県北部の農村で長年教師を務めてきた著書が自身の実践（失敗も含む）を踏まえて書いた本である。

さて、私はこの本を実に何十年ぶりかで読み返してみた。率直に言って、同じく「地域と学校」をテーマにしているが、中教審答申と東井の著書とでは「地域」の捉え方も「学校」の捉え方もあまりにも違いが大きい。時代が違うと言ってしまえばそれまでだが、それだけでは済まない問題もあるように感じる。東井の本の冒頭にある「私たちの夢」と題する小学6年生による合作の詩を読むと、あの当時の片田舎の村が今では想像もできないほど、どんなに貧しくて陰湿な状態だったかがよくわかる。やがて経済の高度成長にともない、人々は東井の言う「村を捨てる学力」を身につけて都会に出ていき、代わりに村には「私たちの夢」だった自動車が走る舗装道路やコンクリートの橋ができ、電話は100%普及し、トンネルができて村は直接外の世界につながり、土臭い肉体労働だった農業は機械化され、村落内の差別的人間関係は消えさった。だが、その代償は大きい。過疎化、少子高齢化、耕作放棄地、廃屋対策、限界集落、等々。若者を送り出し続けてきた村はついに来るところまで来たという感じだ。はたして東井がめざした「村を育てる学力」は無効だったのだろうか。

近代化以前の「村を育てる学力」と、近代化が一巡してポスト近代（近代の終焉）が始まった今日の「地方創生」の教育と、どこが同じで、どこが違うのか。東井の「村を育てる学力」は子どもたちを村から出さない（村に縛り付けておく）ことをめざすものではなかった。むしろ、彼らが田舎のハンディを乗り越えて、都会の子らと対等に渡り合っているようにすることをめざしていた。当時は都市と農村の格差は、経済面でも、生活水準の面でも、子どもの学力の面でも、今よりずっと大きかったことが背景にある。「私たちの夢」を読んで、道路だ電話だトンネルだと、そんなことが「夢」だったんだと今の私たちは笑えるが、当時はそうではなかった。

教師が子どもに保証する学力は、普遍妥当性（汎用性）をもつ能力だ。学力自体に都会の学力と田舎の学力といった違いがあるわけではない。だから、「村を育てる学力」は「村を捨てる学力」へと容易に転嫁してしまう。教師が僻地の寒村の子どもたちにやっとの思いで身につけさせた学力は、やがて彼らを都会の学校へと向かわせていく。まさに自己矛盾だ。この自己矛盾を東井は「土への愛」によって解決しようとした。子どもたちに確かな郷土愛（地域への愛着）を育むことができれば、たとえ村を出ていっても、彼らが村を「捨てる」ことにはならないだろうというのが彼の解決策だった。だが、2020年の今の村の現状を見て、はたしてそれが真に「村を育てる学力」だったと言えるのかどうか。

私は東井義男が間違っていたと言うつもりは毛頭ない。むしろ彼の実践は正しかったと思う。正しかったというのは、彼の言う「教科の論理」（合理的な知識や概念がもつ科学的な論理性）を「生活の論理」（身体感覚と結びついた生活経験の論理）と結びつけ、それによって「主体的な学習」の方法を彼が実践していた点である。言い換えれば、教科書の知識を教科書の知識のままに教えるのではなく、いったん子ども自身の生活経験（村の生活）のレベルに引き下ろして、そこから概念や論理を我がものとして学び取っていくような授業展開を考え出し実践した点である。

だが、同時に気になる点がある。彼が村の子どもたちを救済の対象と見ているその眼差しである。確かに師範学校出の東井先生は村一番の知識人だった。外の世界を知らず、児童労働のかたわらかうじて学校に来ている子どもたちを前にして、昭和のあの時代、心ある教師なら、だれでも福音伝道の救済者にならざるを得なかっただろう。まさにこれから近代化に向かう時代の教師像と言えよう。彼の眼には村の現状は前近代そのものに映っていた。だが、教師のこの眼差しが「村を育てる学力」を「村を捨てる学力」に転化させてしまっていたのではないのか。これは東井の責任ではない。近代化が一巡し、ポスト近代を迎えた今日の私たちが引き受けなければならない問題だ。

教育にとって「近代」とは何か、何であったのか。これは同時に、地域にとって「近代」とは何か、何であったのかを考えることと同じであろう。そうした動きは「中央」目線では見えないところで既に始まっているのかもしれない。行政が唱える「地方創生」はあくまでも「中央」に対する「地方」の創生でしかない。そういう目線からでは見えない地域の現実を一つ一つ丁寧に見つめることが今とても大切なのではなからうか。

# 日本語の文法構造を参照した英作文授業の試み

An Attempt to Improve English Translation  
by Referring to Japanese Grammatical Structure

高橋 純                      マユー あき  
(地域文化学科)              (地域文化学科)

キーワード：授業連携 日本語文法と英語文法 英作文 大学生

## はじめに

本稿では、英作文の授業の実践報告を行う。この授業では、いきなり英語から入るのではなく、まず日本語の文法の講義を行い、学生の母語である日本語と学習言語の英語との違いに気づきを与え、英作文をする際に自主的に工夫ができるようにすることを目標とした。

そして、我々の意図としては、日本語の意味を考え、内容を理解することで、自分が知っている英語の単語や構文から、英語文を作り、積極的に英語でのコミュニケーションがとれるようになるきっかけとなることも期待した。

大学生を対象とするメタ文法能力の育成の試みの1つとして行った。

この実践において、日本語の文法の授業は高橋純（地域文化学科）が行い、英文の解説はマユーあき（地域文化学科）が行なった。また、本稿の執筆担当は、第1節、2節は高橋が、第3節と「まとめ」はマユーが担当した。

ちなみに、学生たちには、学生たちの英作文が個人を特定できない形で論文に使用されることをメールにて伝え、了承を得ている。

## 1. 授業の構成

### 1.1 授業の意図

本実践は、既に外国語や母語の知識をそれなりに持っている大学生を対象とした授業実践であるが、ふだん何気なく無意識に使っている母語への気づきを与え（意識化させ）、その気づきから英語の理解を深めることを目的とした「メタ言語能力」の育成のための実践の1つと考えている。メタ言語能力については、次の記述を参照されたい。

「メタ言語能力(metalinguistic ability)」は、「ことばを客体的に捉え自覚的にコントロールする力」(Birdsong, 1989)であり、簡単に言えば「言語を自覚的に運用する力」と考えてよい。メタ言語能力について

ては、以前から英語教育の研究の中で知られており、英語の運用能力を高めることと並行して、母語としての日本語力（国語力）を高める必要性が強く主張された。実際、日本語や英語を母語として習得する場合は、通常、その対象言語を、いわば絶対的に学習するのに対し、第2言語の学習においては、不可避免的に母語が影響を及ぼすので、母語との関係における相対的な学習にならざるをえないが、このとき、母語との関係を積極的に第2言語の学習に利用することも可能であり、それによって、母語に対する自覚的な理解が深まることも期待できる。このような場合に、母語との関係において対象言語を学習することこそメタ言語能力の活性化であり、同時に、母語に対する自覚的な理解が深まることもメタ言語能力にはかならない。（菅井・太田・大河内 2016：1）

多くのメタ言語能力<sup>1)</sup>を活性化する実践は中学生を対象に行われているが、大学生は既に言語習得の臨界期を過ぎており、母語を利用した外国語学習が不可避となっている。そのため、メタ言語能力の活性化を利用した文法の捉え直しがより効果的なのではないだろうか。

## 1.2 対象学生

本実践の対象とした学生は、本学人間文化学部地域文化学科国際文化コースの2年生の必修科目である「英語学概論Ⅰ」<sup>2)</sup>の受講者23名とした。本学科は、「日本文化コース」と「国際文化コース」からなり、「国際文化コース」では、日本を超えた世界の様々な地域の文化について学ぶため、英語の必修科目が多めに設定されている。そのため、このコースを選択する学生は、少なからず英語に興味を持っており、得意不得意は別として、英語の勉強そのものは決して嫌いではなく、「文法」に対してアレルギー症状を示すこともない。

## 1.3 想定する学生像

では、この学生たちは、どのような態度で英語の作文に向かうのであろうか。本実践では、学生像を以下のように想定した。

- A) 日本語文内の語に相当する英語の語がわからない際にすぐ辞書を引く傾向がある
- B) 日本語文内にある単語を一対一対応で英語に直す傾向がある
- C) 日本語の語の意味を丁寧に考えない傾向にある
- D) 日本語の構造に対する認識不足から英語の構文がつかめないところが

ある

この学生像は、従来の学生から経験的に想定したものである。本来ならば、その対象の学生の実情を予備調査し、その調査結果に合わせて行わなければならなかったが、時間の関係上、このような学生を想定して授業を行なった。この点に関しては後にも記すが、大いに反省すべきところであった。

#### 1.4 授業の流れ

授業の流れは次のとおりである。

- i. 7月17日にメールで学生に課題を与える。(7月19日の授業前にメ  
切)
- ii. 7月19日に日本語の文法の講義
- iii. 7月19日の日本語の文法講義の後、再度、同じ課題を考え直しても  
らい、再提出(7月22日メ切)
- iv. 7月26日に再提出してもらった課題をもとに英語文の解説

このように、授業の流れとしては、何も指示をせずに日本語英語訳の課題を出し、英語の解説なしに高橋が日本語についての解説を行った。日本語の講義を聞いた後、日本語の文法の授業からの気づきをもとに、再度、同じ課題を考えてもらうという流れである。そして、最後に英語文の解説をマユエが行った。

このような10日間という短い期間での実践であったことも反省すべき点であるが、それでも今後の授業の組み立てを考える上で非常に得るところは多かった。

#### 1.5 課題文

この節では、学生たちに課題として出した日本語文とその出題意図を説明する。

英語に訳す日本語文の課題を以下に示す。

1. あなたと同じ遺伝子の組み合わせを持った人は、古今東西あとも  
さきにも存在しないのです。(安藤寿康『なぜヒトは学ぶのか 教育を  
生物学的に考える』講談社現代新書, 2019年, p.172)
2. 学んでいることがらの中に、何かあなたにとって意味のあるもの  
を見出すことはできないでしょうか。(安藤寿康『なぜヒトは学ぶのか  
教育を生物学的に考える』講談社現代新書, 2019年, p.221f.)

3. 農業の問題を考察するときにはまず必要なことは、農業の営みがおこなわれる場、そこに働き、生きる人々を総体としてとらえなければならない。(宇沢弘文『社会的共通資本』岩波新書、2000年、p.60)

この3文は、すべて新書から引用したものである。新書は、一般向けとは言いながらも、ある程度、論理的に文章が書かれており、文の構造を考えるのに向いている文が使用されていると考えたからである。

では、どのような観点で課題文を選んだのかについて説明する。

まず、課題文1では、次の(ア)から(ウ)の部分に焦点を当てた。

- (ア) 長い連体修飾句を見分け、単純な構造を導き出す
- (イ) 「古今東西あとにもさきにも」という副詞句の意味を考えて、簡単な表現に言い換える
- (ウ) 「～と同じ[N]」という句と「the same [N] as～」の構造の違いに気づく<sup>3)</sup>

次に、課題文2では、(エ)と(オ)に焦点を当てた。

- (エ) 「～ことがら」や「何か[~/Adj]もの」、「～ことはできない」のような形式名詞を使用した連体形の構造を見出す
- (オ) 「～ことはできないでしょうか」という述部の隠れた主語を見出す

最後の課題文3では、(カ)～(ケ)に焦点を当てて選んだ。

- (カ) 主語をどのようにとらえるべきか。一般人称の考え方
- (キ) 「まず必要なことは」という句をどうとらえるか。副助詞ハの様々な用法の理解
- (ク) 「農業の営みがおこなわれる場、そこに働き、生きる人々」の構造をとらえる。係り受けの仕方をとらえる
- (ケ) 「[N]を総体として」というフレーズがどう言い換えられるか

この課題文3は、少し破格的な文であるため、詳しく構造を見ると間違っただろうな日本語に見えるが、日本語母語話者が一読した限りでは、決して不自然には感じない。つまり、日本語として存在する文であり、また日常、普通の日本語母語話者ならばこのような日本語を使用している可能性がある。しかし英語の文法を基準とすると、間違えだと思ってしまう可能性があり、このような日本語をどのように訳すべきかということも考える必要がある。

## 2. 日本語の授業内容

日本語の文法の授業としては、以下の内容を行なった。

- ① 語順 (SVO/SOV・数の一致の有無)
- ② 主述関係について (隠れている主語・話者視点)
- ③ 格について (必須格と補助的な要素・副助詞ハ)
- ④ 修飾句について (内の関係・外の関係)
- ⑤ 意味について

## 2.1 語順

この節では①の項目について説明する。まず、日本語の骨格を捉えるために、日本語と英語の語順の説明を行った。ここでの説明は、3つの課題文に共通する内容で、基本的には、SOVとSVOの違いである。ここでは、Oは目的語で、日本語のヲに相当すると大雑把に理解してもらおう。もちろん、Oとヲは、洒落で覚えてもらっている。そして、英語には、日本語の格助詞(ガやヲなど)に相当するものがない代わりに動詞を挟んで、Sがガ、Oがヲに相当することを意識してもらおう。この語順と格助詞の説明は、後の項目の格の概念で、再度、詳しく説明した。

そして、英語には格助詞はないが、SVの関係で「数の一致」が存在することを話し、主語(S)と動詞(V)の関係の話をした。

この項目で説明した内容は、基本的には、高校までで何度も言われてきたことで学生たちも理解していることは承知しながらも、日本語と英語を対比しながら再確認を促し、日本語には現れない名詞の単複にも意識を向けさせる意図があった。

## 2.2 主述関係について

この節では、②の項目を説明する。つまり、①の項目でSOVだ、SVOだと話をしたが、日本語には、Sが必ずしも明示的に現れるとは限らないことを話した。一方、英語は、SとVで数の一致を表現しなければならない関係上、Sを明示的に表現すると説明した。<sup>4)</sup>そして、課題文2の「できないでしょうか」と課題文3の「とらえなければならない」の主語について具体的に考えてもらった。

課題文3では、「私たち」なども考えられるが、一般的な人が主語となる場合なども考えられることを見てもらった。課題文の狙いとしてあげた(オ)と(カ)の意識化を目指した。

そして、日本語は、話者視点が強いことを話し、何のコンテキストもない状態で、主語が明示されていないと、話し手(私)が主語になることも説明した。話者視点が強いことの傍証として、「天空の城ラピュタ」の滅びの呪文



の後、閃光により目が見えなくなったムスカの「目が！」というセリフを利用した。授業当時は、英語版が手もとになかったので、印欧語族のゲルマン語系で英語と近い関係にあるドイツ語版<sup>5)</sup>を使用して、ドイツ語では "meine Augen." と「私の(meine)」という語をわざわざ入れなければならないのにもかかわらず、日本語では話し手視点なので、「目」といえば話し手の目であることが含意されていることを見た。<sup>6)</sup>

### 2.3 格について

「格」という語は出さずにすでに①でガとヲを導入しているが、③の項目ではさらに「必須格」という用語を導入した。日本語では、主語と同様に他の格要素も話し手・聞き手ともにわかっていれば省略をしてしまうので、日本語話者は、it を入れ忘れてたり、関係代名詞と関係副詞の違いに戸惑ったりする可能性がある。

たとえば、アガサ・クリステイーの小説<sup>7)</sup>の一節で "She took it on purpose. Don't tell me!" (p.13) というセリフを日本語訳では、「覚悟のうえで飲んだのよ。決まってるでしょ！」(p.14) となり、日本語では it を明示的には訳していない。また、日本語の小説<sup>8)</sup>の「自分でやるって言ったでしょ」(p.68) というセリフには、英語訳で、"I told you I'd do it myself." (p.68) と it が訳出されている。

そして、必須格と関係詞文については、必須格と補足的な格とでは、英語文に直した際、関係詞に違いが現れる。たとえば、以下のようなものである。

#### 必須格の場合

基準の文：A が B を殺した → A killed B.

関係詞文：B を殺した A → A who killed B

A が殺した B → B who A killed

#### 補足的な格

基準の文：A が B をナイフで殺した → A killed B with a knife.

キッチンで A が B を殺した → A killed B in the kitchen.

関係詞文：A が B を殺したナイフ

→ the knife which A killed B with

A が B を殺したキッチン

→ the kitchen where/in which A killed B

このように、日本語では、格助詞という同じカテゴリーの小辞が使用されている文要素は、同じ方法で連体修飾をすることができる。しかし、英語で

は、日本語の格が必須か否かで、関係副詞を使用したり、関係代名詞を使用しても前置詞を置いておかなければならない。

このような事象を念頭に置いて、必須格という語を導入した。この説明のターゲットとしては、(ウ)や(エ)、(ク)を考えた。

格の関係でもう1つ重要な内容として、副助詞ハについての説明である。多くの学生は、小学校以来、ハを主語のマーカ―として認識しているので、この誤解を解くことから始めなければならない。そして、主題化されたハを本来の格に戻せるようになってもらわなければならない。例えば、「窓は太郎がわった」の「窓は」は、本来の格では「窓を」になる。

副助詞ハは、格助詞のガやヲと入れ替わり、主題を表現するが、文中の構造的な意味としてはガやヲと同じであり、ハが主語と認識されるときは、ガとの交替のときであることを知ってもらわなければならない。また、他の要素の主題化にも用いられることを示すとともに、文中のどの要素にも戻せないような特殊なハの使い方も披露した。例としては「この雲は、雨が降るに違いない」という作例を用いた。この文は、「父は今ロンドンだ」(高嶋2019:4)の「～に関して言えば」を表現するものであることを説明し、常に主語として機能するわけではないことを述べた。この説明は、(キ)をターゲットに行った。

## 2.4 修飾句について

前節で述べたように、関係詞文(修飾句)を作るときには、日本語の構造が必ずしも英語に適応できないことを意識させ、さらに複雑な「外の関係」の連体修飾について説明をおこなった。

内の関係とは、修飾句と被修飾句の間に格関係がある修飾関係をいい、例えば「太郎がわった窓」という連体修飾構造の「窓」は、「太郎が窓をわった」と修飾句のヲ格として格関係を持っており、英語の関係代名詞で表現できる。それに対して、外の関係とは、「魚を焼くにおい」や「学校へ行く途中」のように修飾句「魚を焼く」や「学校へ行く」の中に格関係が見られず、「におい」や「途中」を通常のもとの文に戻したら、まともな文が作れない連体修飾をいう。つまり「\*においが魚を焼く」にも「\*魚をにおいに焼く」にもならず、英語では関係代名詞以外の表現を用いなければならない。(井口・井口1994:92)

この構文を導入した理由は、日本語では同じ構造でも、英語では大きく表現方法が異なることを示した。この説明に明確なターゲットはないが、日本語の連体修飾と英語の関係詞文の違いを印象的に記憶してもらうことを目的とした。

ちなみに、ここでは修飾句と修飾される名詞との語順について、再度説明を行った。修飾の語順をわざわざ説明した狙いは、関係詞を含む **the same [N] as**～の構文について考えてもらうためであった。しかし、構文をそのまま使うことを避けたため、**the same [N] as**～を直接説明の際には用いなかった。

## 2.5 意味について

本実践では、日本語を分析することで、自分が知っている知識で英語文を作ることができるようになるということが目標であるので、語を訳すのではなく、意味を訳すことを述べた。その際には、日本語の小説とその英語翻訳を用いて、実際の構文の違いを示し、意味を訳すということを感じてもらった。これらは、(イ)や(ケ)を念頭に説明を行った。

しかし、意味を訳すというのであれば、日本語の文法説明より先に、もっと日本語の意味を考えながら、日本語文をパラフレーズすることを練習させるべきであったのではないかと反省している。

つまり、課題文1を例にとるのならば、「すべての人は、独自の遺伝子の組み合わせを持っている。そして、その遺伝子の組み合わせは、それぞれの人ごとに違っている」という簡単な文に直させるところから始めてもよかったのではないだろうか。

## 3. 課題文の英語試訳と学生の英作文の分析

この節からは、それぞれの課題文について、学生に解説するために教員が作った英語試訳とその考え方を示した後に、学生の英作文を分析する。対象としたのは、課題文に関連する日本語文法の解説後、学生がもう一度同じ課題文を英訳して提出したものである。日本語文法の解説を手掛かりに、最初の英訳を再考して必要な修正を加えることを期待しての再度の英訳であったが、実際は文法・語法上の間違いの多くは修正されることなく、そのままであった。今回の実践の目的も踏まえ、まずは日本語文の意味および構造を理解した上で適切な英語文の構造を組み立てることができているか、すなわち、まずは英語としての文の骨格を作ることができているかどうかという点に焦点を当てて分析し、その後、学生が書いた英語表現に見られる問題に言及する。

### 3.1 課題文1

#### 3.1.1 英語試訳とその考え方

「あなたと同じ遺伝子の組み合わせを持った人は古今東西あとにもさきにも

存在しない。」

a) No one/Nobody in the world has the same genetic/gene combination as you have.

b) There is no one/nobody in the world who has the same genetic combination as you have.

課題文の試訳として、a)、b)の2通りを示す。SVO型の言語である英語ではNo one/ Nobodyを主語にしたa)の他動詞文は自然で英語らしいが、学生は「～は存在しない」という日本語文からthere構文のb)の方を発想しやすいかもしれない。

「古今東西あとにもさきにも」という副詞句は、「古今東西」とは「昔から今まで、あらゆるところ」の意で、「あとにもさきにも」はここでは「過去にも未来にも」という時間的意味である。整理すれば、「世界で、これまでもこれから先も」と解釈できる。「世界で」→in the world、「これまでもこれから先も」は述語動詞の時制とアスペクトに手を加えて、No one has ever had or will ever haveとしてもよいと思う。しかし、そもそもこの課題文は時間を超越した科学の真理を述べている。そうであれば、述語動詞は単純現在のままにし、日本語にこだわらずこの部分は特に訳出しないのも1つのやり方であろう。

### 3.1.2 学生の英作文の分析

#### 3.1.2.1 文構造

学生が書いた英文の構造には、大きく次の3つのパターンが見られた。

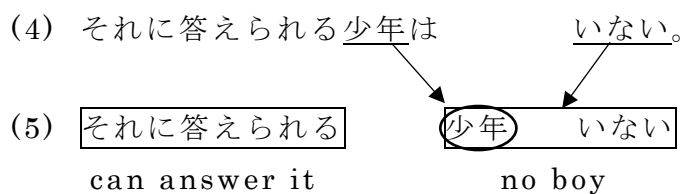
- (1) S+V型（自動詞文） : 14名
- (2) There構文 : 7名
- (3) S+V+O型（他動詞文） : 1名

(1)の自動詞文で英訳した学生は、日本語文の主語「あなたと同じ遺伝子の組み合わせを持った人」をPeople/ The person/ A person who have/has～、述語「存在しない」をdon't/doesn't existと英訳していた。主語の主要部である「人」に係る長い連体修飾語句は関係代名詞whoを使って関係節で何とか英訳されてはいるものの、述語については日本語の「存在し(ない)」に引っぱられ、それとおそらく一対一対応で記憶された英語の自動詞existを使っていた。日本語の語順のまま英語に訳したもので、直訳的で頭でっかちの不自然な英語になってしまっている。日本語から英語に逐語訳する傾向が強いことをあらためて示す結果であった。

次に多かったのが、「～がある/いる」という存在を表す **there** 構文を使って、**There is no one who has ~ / There are no people who have ~** と英訳されたもので、文法的には間違いなく、文の骨格作りでは成功している。

(3)の他動詞文は、1名の学生が **Nobody has ~** と英訳したものである。この学生は英訳する際に、「～を持った人は存在しない」→「誰も～を持たない」と日本語を再解釈することで、**Nobody** を主語とする他動詞文での英訳を導き出すことができたのであろう。

これに関連して、本田・田中・畠山（2014）は日本語から英語に訳す際に、日本語を再分析（**Reanalysis**）することで自然な英訳ができることをわかりやすく示している。そこでは次のように、本課題文に応用できる否定文の例も取り上げられている。<sup>9)</sup>

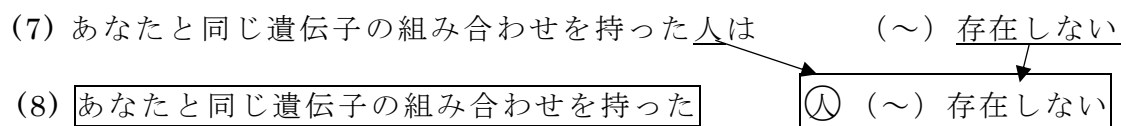


(6) **No boy can answer it.**

(本田・田中・畠山 2014: 91)

主語と述語の2つのかたまりに分けた(4)の「少年」と「いない」を「少年 いない」の1つのかたまりとして再分析し、「それに答えられる」→**can answer it**、「少年 いない」→**no boy** と訳す。最後に英語の語順に並べ替えて(6)ができる。

同じように課題文もこの再分析のステップを加えることで、(9)の英訳は容易に導き出せる。



**has the same genetic combination as you have no one /nobody**

(9) **No one/Nobody has the same genetic combination as you have.**

日本語では自動詞文であっても、英語では他動詞文として表現することが多い。この点にも学生の注意を喚起する必要がある。

### 3.1.2.2 学生の英語表現に見られる問題

#### ● 「あなたと同じ遺伝子の組み合わせ」

「遺伝子の組み合わせ」は、genetic/ gene combination、combination of genes と表現できている学生が 13 名で、gene の形容詞のつもりで \*genic、意味上、複数とすべきところを単数のままにしている \*combination of gene などの間違いも見られた。

これに「～と同じ[N]」の意味を併せて正確に the same [N] as ～の形ができていたのは 9 名で、残りの学生は the same の the が抜け落ちたり、as とすべきところを前置詞 with や of を使っていた。前置詞の with を使ったのは「あなたと」の日本語に引かれたものと思われる。as を使った学生は全員 as you と書いていた。as は関係代名詞で、日本語文中の「あなたと同じ」は「あなたが持っているのと同じ」の意味なので the same [N] as you have であるが、主節ですでに have が出ているので as you と省略できる（小西 1989）。しかし、学生がそのような構造に係る認識を持って as you と書いたとは考えにくい。as が関係代名詞で後には節がくるという認識はないままに、「あなたと同じ[N]」だから、the same [N] as you としたというのが実際のところであろう。

< 学生による英訳の具体例（一部） ><sup>10)</sup>

same combination of gene with you

the same gene/genetic combination as you

the same genic combinations as you

the same combination of genes as you

#### ● 「古今東西、あとにもさきにも」

学生はそれぞれの手段を使ってこの日本語表現の英訳を調べたようで、in all times and places、in all ages and countries を基本としたヴァリエーション（間違いがあるものも含む）が見られた。求められているのが正確な翻訳であれば、原文の日本語文にできるだけ忠実に訳出することが必要であろう。しかし、日本語文の意味を解釈し、自分の知っている英語の範囲で表現することを第一に目指すのであれば、訳出しないのも 1 つの方法と認識しておいてもよいのではないだろうか。（もちろん、もとの日本語文の意味を損なわない範囲でという条件つきではあるが。）

## 3.2 課題文 2

### 3.2.1 英語試訳とその考え方

「学んでいることがらの中に、何かあなたにとって意味のあるものを見出すとはできないでしょうか。」

- a) Can't you find something meaningful (to you) in what you are learning?
- b) Isn't it possible (for you) to find something meaningful (to you) in what you are learning?
- c) Wouldn't it be possible (for you) to find something meaningful (to you) in what you are learning?

日本語文では明示されていない述語「見出す」に対する主語を「あなた」と捉えてそのまま英語にしたのが a)であるが、Can't you ~?では「あなたは～できませんか?」という意味になり、直接的過ぎる。それを避けるために、形式主語 it を使って Isn't it possible for you to do ~?とし、より客観的な表現にしたのが b)である。「あなたが～することは可能ではないか」という意味になり、you を主語にした a)が持つ直接性を和らげた表現となる。さらに、「見出すことはできないでしょうか」という日本語の述部の意味を考えてみると、例えば、「(その気になれば/ やろうと思えば) 見出すことはできないでしょうか」と括弧内のフレーズを補うことができることから明らかのように、仮定の意味が読み取れる。そこで、b)を仮定法で表現したのが c)である。

日本語文で、省略されている主語を全て補って、「(あなたが) 学んでいることがらの中に、何かあなたにとって意味のあるものを (あなたが) 見出すことはできないでしょうか」とするとくどい。それと同様に、英語においても文中に in what you are learning とあるので、a)~c)の括弧内の to you や for you は省略してあっても、誰が見出すのか、誰にとって意味があるのかは理解可能である。また、省略した方がすっきりした英文になると考える。

### 3.2.2 学生の英作文

#### 3.2.2.1 文構造

この日本語文では主語が明示されていないが、「あなたにとって」とあるために、英語文の骨格となる S+V にあたるのが「あなたが～を見出す」であることを学生は難なく理解できていた。学生が書いた英語文の構造は、大きく括ると次の2つのパターンからなる。

(10) Can't you find ~? 型 : 18名

(11) Isn't it possible to find ~? 型 : 2名

(10) で書いた 18名のうち、日本語文に忠実に否定疑問文 Can't you find ~?と書いた学生は 8名で、Can you not find ~? が 1名、日本語文を正確

に読み取らずに肯定疑問文 Can you find ~?と書いた学生が 5 名いた。また、日本語文の「～できないでしょうか」という文末表現に仮定的意味を感じ取り、そのニュアンスを何とか出そうとしたのか、Could you find ~?と書いた学生が 4 名いた。

### 3.2.2.2 学英の英語表現に見られる問題

#### ●「何かあなたにとって意味のあるもの」

大部分の学生は、日本語の「何か～もの」は英語では something を使って表現できることは知っているが、something meaningful to you と正しく書けたのは 5 名だった。「あなたにとって」を for you とした学生が 5 名おり、「～にとって」を英語で表現するのに前置詞 to と for のどちらを使えばよいか迷う場合があることを示している。「～にとって」に相当する前置詞はその前に来る名詞や形容詞によって決まるので、前置詞を含めたコロケーションとして覚えるように促したい。2 名の学生は meaningful とすべきところ meaning としており、品詞に対する意識の低さが見られた。

< 学生による英訳の具体例 (一部) >

something meaningful to you : 5 名

something meaningful for you : 5 名

something meaning for you : 2 名

#### ●「学んでいることがらの中に」

日本語で省略されている「学んでいる」の主語を英語では適切に補い、かつ関係代名詞の what を使って in what you are learning と表現できた学生が 6 名であった。また、matter を使った学生が 5 名いたため、もしやと思い、数冊の和英辞典で「ことがら」を引いてみると、案の定、matter が一番に出てきた。ここからも、日本語の意味を考えて他の言い方を考えるよりも、あくまでも字面にこだわり、すぐに和英辞典に頼る様子がうかがえる。

< 学生による英訳の具体例 (一部) >

in what you are learning

in the matter that you are learning

in a matter of your learning

in the matter you learn

## 3.3 課題文 3

### 3.3.1 英語試訳と考え方

「農業の問題を考察するときにはまず必要なことは、農業の営みが行われる場とそこに働き、生きる人々を総体としてとらえなければならない。」

a) When we think of/ look at/ consider agricultural problems, we



have to understand the complete picture of farming communities and the people who live and work there.

- b) When thinking of/ looking at/ considering agricultural problems, it is necessary/ very important to understand the complete picture of farming communities and the people who live and work there.

課題文 3 では、「まず必要なことは…なければならない」とあるように、下線部で意味の重複があることに留意する必要がある。この意味の重複を取り除くために、「農業の問題を考察するときにはまず必要なことは、…することだ」、あるいは、「農業の問題を考察するときにはまず必要なことは、…なければならない。」と日本語文を捉え直さなければならない。それを踏まえて、a)では英語の基本構造 SVO を作るために、日本語文で隠れている「考察する」「とらえなければならない」のそれぞれの主語を we で補って英訳している。b)では、a)の when が導く副詞節を分詞構文にして文を引き締め、主節についても日本語文の客観的な表現に合わせて、It is [Adj] to do の構文で英訳している。

### 3.3.2 学生の英作文

#### 3.3.2.1 文構造

課題文 3 の学生の英作文は、英語文の構造として破綻したものが多く、課題文 1、2 に較べるとかなり難しかったことがわかる。英語文の形を成していたのは 9 名で、以下の 3 つの型に分類できる。

(12)What you need when you consider ~

is that you should/must ~ : 3 名

(13)When you/we consider ~/ Considering ~,

you/we should/must/have to ~ : 5 名

(14)When you consider ~, it's important to ~ : 1 名

いずれの型でも、英語では必要となるが日本語文には表れない「考察する」「とらえなければならない」のそれぞれの主語を、読み手を含めて一般の人々を指示する不定用法の you、または書き手を含めて一般の人々を指す同じく不定用法の we を使って処理できている。うっかりミスかもしれないが、(13)の従属節の主語を you、続く主節の主語を we と書いている学生が 1 名いた。

日本語文の意味の重複部分については、(12)では英語においても同様に繰

り返されてしまっているが、(13)、(14)では日本語文の再解釈が行われたとみられ、意味の重複は取り除かれていた。

### 3.3.2.2 学生の英語表現に見られる問題

#### ● 「農業の営みがおこなわれる場とそこに働き、生きる人々」

「農業の営みがおこなわれる場」は、**the place where** ～でそのまま英語にしようとした学生が多い。ここでは、田んぼや畑のことだけではなく、人が農業を営みかつ生活する場、すなわち農村と捉えて、**farming communities/villages** と表現してもよいのではないだろうか。いつもそれで問題が解決される訳ではないが、英作文の際には日本語の表現をそのまま英語にしようとするのではなく、まず意味をよく考えてやさしい日本語に直すことで自分の使える英語を引き出すことを意識させたい。

「そこに働き、生きる人々」は、**people** の前に必要な定冠詞 **the** の脱落などの文法ミスは散見されはしたが、**the/\* φ people who work and live there**、**the/\* φ people working and living there** のいずれかの形式で 10 名の学生が書けていた。

< 学生による英訳の具体例 (一部) >

**the place where agriculture is worked**

**the place where agriculture is carried out**

**the place where people working for agriculture**

#### ● 「A (農業の営みがおこなわれる場) と B (そこに働き、生きる人々) を総体としてとらえる」

試訳では、「A と B を総体としてとらえる」を「A と B からなる全体像を理解する」と日本語を解釈し、**understand the whole/ complete picture of A and B** と英訳してみたが、この日本語にも学生は次のように苦戦していた。「総体としてとらえる」の「とらえる」を **grasp** (5 名)、**comprehend** (1 名)、**understand** (1 名) としたのはよいが、**catch** (5 名) や **capture** (2 名) はここでは不適切である。「総体として」も、**\*on the whole**、**\*as together** など、適切に英訳されたものは残念ながらなかった。

< 学生による英訳の具体例 (一部) >

**grasp on the whole ~ / grasp ~ on the whole**

**grasp as together**

**understand ~ as the whole**

**capture ~ together**

#### ● 「農業の問題を考察するときには」

細かいところに目をつぶれば、英語としての形はほぼできており、3 名の学生は分詞構文を使った英訳を書いていた。「～を考察する」はほぼすべての

学生が **consider** を使っており、試訳で使った **think of/ look at** ～などを使った学生は 0 名であった。基本動詞+前置詞も含めて英語の豊かな句動詞が様々な意味を表現できることを認識させ、もっと積極的に使えるようにすることも必要だろう。また、**consider** を使った学生のうち 5 名は不要な前置詞 **about** を加えていた。英語動詞の自他の区別についての意識が低いことがうかがわれる。

< 学生による英訳の具体例 (一部) >

When you consider a problem of agriculture

Considering /when considering agricultural problems

when you consider about an agriculture problem

#### 4. まとめ

今回の試みは、日本語文を英訳する際に、日本語の文法構造を意識化させることで学生の英作文が改善されるのではないかという発想から始めたものであった。その際想定した 1.3 の A)～D) の学生像のうち、「D) 日本語の構造に対する認識不足から英語の構文がつかめないところがある」は、良い意味で予想を裏切られる結果となった。少し難しかった課題文 3 は別にして、日本語文法の授業前に提出した課題文 1・2 の英作文では、すでにほぼ全員が日本語文で隠れている主語を適切に補って S+V の骨格作りができていた。日本語文法の授業は英語文の骨格作りを意識させることを念頭に説明したのだが、力の入れどころが学生の実態とずれていたことになり、今回の反省すべき点となった。

では、自分が知っている知識で英語訳をさせる際に、学生には何が必要だったのだろうか。その答えは、1.3 の A)～C) で想定した学生像と密接につながっている。今回の試みであらためて確認できたことは、想定どおり、学生が日本語の字面にこだわって、与えられた日本語文をそのままなぞって英語にしようとする傾向が非常に強いことだった。日本語の意味を考え、日本語文を様ざまに言い換えて、自分が表現できる英語を導くような練習をまず取り入れていくべきかもしれない。

また、今回の試みで学生に関してもう 1 つ確認できたのは、英語を読むことと英語を書くことの間にある大きなギャップである。英語を読むときには、文構造の把握が基本となり、そこを押さえれば、名詞の単複、冠詞の有無などをはじめとする細かな文法への意識が少々薄くても大体意味は取れる。しかし、英語を書くときには、文の骨格だけでなく、表現したいことを正しい英語にするための細かな文法を理解して使えることや、語・フレーズを正しく使えることがある意味厳しく求められる。本学科の学生には、英作文の練

習用に作られたものではない課題文 1、2 のような生きた日本語の英作文練習を通して、文法や語、フレーズの適切で正しい使い方を習得させ、英語を書く力の基礎をしっかりと固めていくことが必要なことであろう。その英語を書く力の基礎には、日本語の文構造を分析できることが不可欠である。

## 注

- 1) 秋田・斎藤・藤江 (2019) も参照。
- 2) この授業は、本稿著者のマユウが担当する授業で、その 1 コマを高橋が担当した。
- 3) 本稿の記号法としては、「～」で「動詞を含んだ句・節」を表し、各品詞で名詞(句)を[N]、形容詞(句)を[Adj]と表現した。そして、句や文の左上に付されている「\*」は、文法的に不適切なものもしくは容認度が低いものを表している。
- 4) イタリア語のように必ずしも一致のために明示的な代名詞を必要としない言語ももちろんあるが、この授業は、英作文に特化しているため、細かい言語学的内容には触れないでおいた。イタリア語の例として、È bel tempo.などで、Èは三人称単数現在の英語のbe動詞に相当する。belは「よい」で、tempoは「天気」である。
- 5) ドイツ語版は、"Das Schloss im Himmel"(Unifersum Film, 2009)。
- 6) 英語版"Castle in the Sky"(Studio Ghibli, 1986)のBD版を確認したが、台詞では"my eyes! I can't see!"となっていた。
- 7) Agatha Christie. *The Murder of Roger Ackroyd*, Harper, 2002(1926)と日本語訳として、アガサ・クリスティー『アクロイド殺し』(羽田詩津子 訳)(早川書房, 2003年)。
- 8) 菅田哲也『ソウルケイジ』(光文社, 2009年)と英語訳として、Honda, Tetsuya. *Soul Cage*, Translated by Giles Murray. Titan Books, 2017。
- 9) 引用内の例文番号は、本稿における例文番号に変更している。
- 10) 学生の具体例につけた下線部は、不適切な個所を示している。

## 参考文献

- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦(編)(2019)『メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携』ひつじ書房
- 井口厚夫・井口裕子(1994)『日本語教師トレーニングマニュアル② 日本語文法整理読本(解説と演習)』バベル出版
- 江川泰一郎(1991)『英文法解説』金子書房

- 小西友七（編）（1989）『英語基本形容詞・副詞辞典』研究社
- 菅井三実・太田八千代・大河内奈津子（2016）「メタ言語能力の活性化による国語科と英語科の相乗的学習プログラム開発」（兵庫教育大学）（<http://repository.hyogo-u.ac.jp/dspace/bitstream/10132/17585/1/sugai.pdf>, 確認日 2020/03/08）
- 高嶋幸太（2019）『英語教師が知っておきたい日本語のしくみ—英文法・英作文指導に活かす』大修館書店
- 寺村秀夫（1992）『寺村秀夫論文集 I —日本語文法編—』くろしお出版
- 本田謙介・田中江扶・畠山雄二（2014）「第3章：日本語文法から学ぶ和文英訳のコツ」畠山雄二（編）『ことばの仕組みから学ぶ和文英訳のコツ』開拓社

# 英語の語彙変化—ブランド名の品詞転換

Lexical Change in English: Conversion of Brand Names

田 中 芳 文

(地域文化学科)

キーワード：品詞転換，ブランド名，語彙変化，固有名詞

## 1. Prolog

ある精神科医の経験を綴った作品に次の部分がある。

By the early 1990s, the proper noun *Tarasoff* had become a verb. Your supervisor might ask, “And did you **Tarasoff** him?” -*Danger to Self*, p. 49

1990年代初頭までに，固有名詞のタラソフは動詞になっていた。あなたの上司は尋ねるかもしれない。「君は彼にタラソフしたのかい？」

*Tarasoff* とは，1969年に米国の大学で男子学生に殺害された女子学生 Tatiana Tarasoff のことである。男子学生がカウンセリング担当の医師に彼女の殺害計画を打ち明けていたにもかかわらず，その医師は危険が迫っていることを *Tarasoff* 本人にもその両親にも警告していなかった。裁判の結果，ある患者が他人に危害を加える恐れを知った精神科医などは，被害者となる可能性のある人物に対して警告を与える義務や，さらにはその人を保護する義務を負うとされた。それ以後，「犠牲者になる可能性のある人に警告を与える（さらに，その人を保護する）」という意味で固有名詞の人物名 *Tarasoff* が使用されるようになった。名詞が品詞転換（conversion）[ゼロ派生（zero derivation），あるいは機能変化（functional change）とも呼ぶ]によって動詞として使われるようになった語彙変化（lexical change）の例である（田中 2010）。名詞から動詞への品詞転換は，固有名詞のブランド名にも観察できる。臨時語（nonce word）の場合もあれば，英語文化のなかで定着したものもある。<sup>1)</sup>

## 2. ブランド名の品詞転換

ブランド名の動詞への品詞転換について，山田（2005）は *Hoover* について議論している。田中・竹中（2007）は *Mace* について検討した。その他，*Uber*, *FaceTime*, *Skype*, *Photoshop*, *Tinder*, *Instagram*, *Venmo*, *PayPal*, *Google*,

*Yo-Yo, Jet Ski, Rollerblade, Nair, Sheetrock, FedEx, Super Glue, Crazy Glue, Xerox, Bubble Wrap, Velcro* などがあるという。<sup>2)</sup> 以下、現代小説やノンフィクションに現れるブランド名の品詞転換を取り上げる。

### 1) Band-Aided

日本人にも馴染み深い絆創膏のブランド名 *Band-Aid* は、「～対して一時的な解決策を講じる」の意味で使われることがある。他動詞としての初例は 1972 年である (*OED Online*)。次の場面では、*Band-Aided* が「バンドエイドを貼った」の意味で形容詞として使われている (田中 2018)。

He himself wore socks to protect his **Band-Aided** feet . . . . .

-*Second Shot*, p. 411

彼はバンドエイドを貼った足を保護するために自分でソックスを履いた  
[後略]

### 2) Botoxed

眉間のしわ取り薬として有名なブランド名 *Botox* は、それ自体が *botulinum toxin* (ボツリヌス菌毒素) の頭の部分をつなぎ合わせた略語 (abbreviation) であるが、「ボトックスを使って人あるいは身体の一部を治療する」という意味で、しばしば受身で使われる。他動詞としての初例は 1994 年である。また、次の 2 つの場面にあるように、*Botoxed* で形容詞として使われる (田中 2010b)。形容詞の初例は 1996 年である (*OED Online*)。

Her eyes were as wide as **Botoxed** lids would allow, sparkling with anticipation.

-*Warning Signs*, p. 51

彼女の両目はしわ取りにボトックスを使った瞼の許す限り開かれ、期待で輝いていた。

I figured Los Angeles would be full of **Botoxed**, Brazilian-waxed blondes honking their BMW's through the smog . . . . .

-*Death Flight*, p. 1

ロサンゼルスは、スモッグの中を BMW のクラクションを鳴らしながら走る、ボトックスを使い、ブラジリアンワックスで脱毛した金髪の女性たちでいっぱいだと思っていた [後略]

### 3) Dermabond

傷口を閉じる局所用皮膚用接着剤のブランド名 *Dermabond* は、「ダーマボンドで接着する」の意味で使われることがある（山田・田中 2006）。

We return to pediatrics for a while, with a 15-month-old white male who fell on a toy at home and managed a forehead laceration. This is **Dermabonded** (skin glue). -*Cold Winter Nights*, p. 92

私たちはしばらく小児科へ戻って、自宅でおもちゃの上に倒れこんだ成語5か月の白人男児の額の裂傷を処置した。この傷ならダーマボンド（皮膚用接着剤）でくっつけられる。

### 4) FedEx

世界最大手の総合航空輸送会社 *FedEx* は、「フェデックスで送る」という意味で使われる（山田・田中 2011）。

“I’ll **FedEx** it to you, but there’s not much in it. . . .”

-*The Dread Line*, p. 57

「私がそれをフェデックスであなたに送るけど、中身はあまり入っていない  
[後略]」

### 5) Google と investiGoogle

インターネット検索エンジンの *Google* は、「グーグルで検索する」の意味で使われることもある。日本語の「ググる」は、まだ定着していないという理由で、2018年に10年ぶりに改訂された『広辞苑』（第7版）への収録は見送られたが、動詞の *Google* は英語の辞書にはすでに収録されている。自動詞の初例は1998年、他動詞の初例は2000年である（*OED Online*）。

“I just want to **Google** them, see if I can find some background so I’ll be ready when you release the names.” -*A Scourge of Vipers*, p. 35

「私はただそれらをグーグルで検索したいんだ。君がその名前を発表した時に備えて何らかの背景を見つけられないかを見ておくためにね」

小文字表記 *google* で「インターネットで検索する」の意味で使われる。*Google* 以外の検索エンジンを使用する場合にも使われる（*NOAD3*）。

次の場面には、動詞の *investigate* との複合語 (compound) *investiGoogle* が出てくる（田中 2017b）。*investigoogle* で「～を検索エンジンまたは



Wikipedia で調べる」の意味で使われる (*Urban Dictionary*)。

She spent the next hour dividing her time between the phone and the Internet, reaching out to various governmental organizations to get the investigation moving while scaring the ever-loving shit out of herself by **investiGoogling** type 2 diabetes on her laptop computer.

- *Undone*, pp. 109-110

それから 1 時間ほどは、捜査を進めるために電話とインターネットを駆使してあちこちの政府機関にアクセスしたり、ノートパソコンで 2 型糖尿病をグーグル検索して死ぬほど怯えたりして過ごした。

- 鈴木訳 (上), p. 150

## 6) Instagram と YouTube

無料の写真共有アプリケーション *Instagram* や動画共有サービスの *YouTube* が、次の場面ではいずれも動詞として使われている。

“ . . . . If you aren’t tweeted, liked, **YouTubed**, or **Instagrammed**, you don’t exist.”

- *Orphan X*, p. 39

「[前略]ツイートされたり，“いいね！”されたり，YouTube やインスタグラムにアップされたりしなければ，存在していない」

- 三角訳，p. 57

## 7) LoJack

盗難車追跡装置のブランド名 *LoJack* が、次の場面では動詞として使われている。邦訳の下線部は、ブランド名が消えていてわかりにくいですが、「(*LoJack* で追跡するように) あの若い娘を追跡する」という意味である (田中 2014, 山田 2015)。

“You could **LoJack** that chick and still not park her in your crib,” Flotsam said. “Look for a date on MySpace. She’s too tall for you”

- *Hollywood Crows*, p. 102

「彼女にいくらご執心でもおまえの部屋に連れ込むことはできっこないよ。 ネットのマイスペース・サイトでデートの相手をさがしてる。彼女はおまえには背が高すぎる」

- 小林訳，p. 102 (下線は田中)

## 8) Magic Marker

フェルトペンの代名詞的存在 *Magic Marker* が動詞として使われているの

が、次の場面である。

Loafers and sneakers and a pair of worn Converse high-tops with peace symbols **Magic Markered** on the sides. - *The Survivor*, p. 82

ローファー、スニーカー、そして両サイドにマジックマーカでピースマークが書いてある履き古したコンバースのハイトップ型スニーカーが一足。

## 9) Mortein

*Mortein* はオーストラリアで発売された家庭用殺虫剤のグローバルブランドである。次の場面では、「(殺虫剤 *Mortein* を使うように) 殺す」という意味で使われている (田中 2020)。

These people can **Mortein** anything. You might buzz around for a while but eventually you'll be dead. - *Black Tide*, p. 122

この人たちは何でもモルテインできる。あなたたちはしばらくの間は動き回るかもしれないが、結局は死ぬ。

## 10) Netflix

日本でも配信サービスを行うオンライン DVD レンタル・映像ストリーミング配信事業会社 *Netflix* が、動詞として使われている場面がある (田中 2015)。

“If I need vengeance kicks, I just **Netflix** Charles Bronson. Or Jodie Foster.” - *Heat Wave*, p. 193

「復讐の快感が必要になったら、ネットで DVD をオンライン・レンタルするわ。チャールズ・ブロンソンものか、ジョディ・フォスターのを」

-入間訳, p. 348

## 11) Pez

日本でもよく知られているオーストラリア生まれのペパーミント風味のキャンディー *Pez* は、それ自体がペパーミントを意味するドイツ語 *Pfefferminze* の略語であるが、次の場面では動詞として使われている (山田・田中 2006)。

..... the EMS workers have made a verb out of the classic candy. Being “**Pezzed**” means being stabbed in the throat.

- *Into the Breach*, p. 127

緊急医療サービスの人たちは、その昔からあるキャンディーのブランド名

から動詞を造り出した。「ペツツされる」というのは、喉を刺されるということの意味する。

## 12) Posey

*Posey* は、患者が転倒したり落下したりしないように抑制するのに使うジャケット型抑制衣のブランド名である。次の場面では、邦訳ではわからないが、「ポージーで抑制する」の意味で使われている（田中 1997, 田中 2018）。

He was **Poseyed** into the wheelchair, tied in with jacket restraints.

-*Nurse*, p. 77

彼は車椅子に抑制衣を着せられて縛りつけられていた。 -中島訳, p. 82

## 13) Skype

2003年創業のインターネット通信の大手企業の *Skype* が、次の場面では自動詞として使われている（田中 2015）。自動詞の初例が 2003年、他動詞の初例は 2004年である（*OED Online*）。

She and Prescott had **Skyped** for hours. -*Hollow Bones*, p. 10

彼女とプレスコットは何時間もスカイプした。

And we **Skype** or talk on the phone every night.

-*The Dread Line*, p. 119

それから、私たちは毎晩スカイプするか電話で話すよ。

## 14) Steri-Strip

傷口を閉じるための皮膚接合用テープ *Steri-Strip* が、次の場面では動詞として使われている（田中 2017a）。

In the mirror over the sink, I could tell it was a nasty gash, but it had been professionally cleaned and **Steri-Stripped**.

-*Delayed Diagnosis*, p. 253

シンクの鏡で、それがひどい切り傷だとわかったが、それは巧みにきれいにされてステリストリップされていた。

## 15) Stokes

人命救助の現場で患者を乗せて吊り上げてヘリコプターに収容するのに使

われるワイヤーバスケット型のストレッチャー *Stokes* が、次の場面では「ストークスに乗せる」の意味で用いられている。

“We’ll **Stokes** her and we’ll ramp her,” he suggest.

-*Into the Breach*, p. 115

「彼女をストークスに乗せて吊り上げよう」彼は提案する。

## 16) Super Glue

瞬間接着剤のブランド名 *Super Glue* が動詞として使われているのが次の場面である。ただし、正確なブランド名は *SuperGlue* ではなく、*Super Glue* である (山田・田中 2014)。

Smudge was at his workbench **SuperGluing** (*sic.*) a real rattlesnake rattle to the tail of a long rubber snake. -*Southern Cross*, p. 209

スマッジは工作代の前にすわり、ゴム製の長い蛇のしっぽに、本物のガラガラヘビのガラガラをスーパーグルーでくっつけていた。

-相原訳, pp. 326-327

## 17) Taser と Tase

スタンガンのブランド名 *Taser* は、*Thomas A. Swift’s Electric Rifle* の頭字語 (acronym) である (山田・田中 2011)。他動詞としても使用される。小文字表記の *taser* もある。初例は 1976 年で、もとはアメリカ英語である (*OED Online*)。 *Tase* (または小文字表記の *tase* や *taze*) もある。初例は 1991 年で、もとはアメリカ英語である)。動詞の *Taser* の短縮 (shortening) か、名詞の *Taser* の逆成 (back-formation) から (*AHD5, OED Online*, 田中 2019)。

Mr. Olympic was long gone. Nicholas saw a small rectangular black box on the ground five feet away. It was a **Taser**. Frigging Mr. Olympic had **Tasered** him. -*The Lost Key*, p. 28

ミスター・オリンピックは、はるかかなたに逃げていた。1メートルほど先の地面に小さな長方形の黒い箱が見えた。テザー銃だ。いまましいことに、まんまとスタンガンで一撃をお見舞いされたのだ。 -水川訳, p. 40

My partner Chris and I transported a patient the cops **Tased**.

-*Confessions of a Trauma Junkie*, p. 153

相棒のクリスと私は、警官がテザーした患者を搬送した。

## 18) Uber

*Uber* は、世界中に展開する自動車配車ウェブサイト及び配車アプリである (山田・田中 2017)。次の場面では動詞として使われている。

“Hell we haven’t. Where’s your car?”

“I **Ubered** here.”

He took his phone from the pocket of his jacket and pulled up the app.

“I can order my own car.” - *Seeing Red*, p. 27

「とうに終わったさ。車はどこだ？」

「ウーバーの配車サービスで来たの」

彼はジャケットのポケットから携帯電話を取りだして、配車サービスのアプリを開いた。 - 林訳, p. 37

## 19) Velcroed

いわゆる「マジックテープ」として有名な *Velcro* が動詞として使われることがある。過去分詞 *Velcroed* の形で使われた初例は 1972 年。小文字表記の *velcroed* もある (*OED Online*) 。

The burning leaves stuck there as if **Velcroed**. - *Don’t Look Back*, p. 340  
燃えている葉がベルクロを使ったかのようにそこにくっついていてた。

## 20) xeroxed

乾式複写機のブランド名 *Xerox* はすでに共通名詞 (common name) 化しているが、「コピーする」の意味で使われた初例は 1966 年である。形容詞 *xeroxed* の初例は 1965 年である (*OED Online*) 。

“Nope. Got a police report, **xeroxed** field notes—pages are cut out of the notebook, that’s weird. You don’t take pages out of your field book—and . . .” - *Broken*, p. 100

「ううん。捜査報告書、現場のメモのコピー—メモ帳のページを破ってあるけど、これって変。普通、メモ帳は破らないでしょう？ それに……」

- 田辺訳 (上), p. 142

### 3. Epilog

英語の語彙変化について、固有名詞、特にブランド名の品詞転換を中心に、短縮と頭字語のような略語、複合語、逆成、共通名詞化などについて取り上げた。

#### 注

- 1) 本稿の主な目的は、これまで別々に取り上げたことのある項目も含めて、新たな用例を追加し、ブランド名の品詞転換について英語学の講義で使用するための資料を作成することにある。  
なお、引用例文中の太字はすべて田中によるものである。
- 2) <https://www.businessinsider.com/companies-with-names-that-have-become-verbs-2018-7> (最終アクセス日：2020年3月1日)

**Texts** ( [ ] 内は本稿で使用した略記)

Anderson, Peggy, *Nurse*. Berkley, 1979. (中島みち訳, 『ナースーガン病棟の記録』時事通信社, 1981) [*Nurse*]

Brown, Sandra, *Seeing Red*. Vision, 2018. (林 啓恵 訳, 『赤い衝動』集英社, 2018) [*Seeing Red*]

Castle, Richard, *Heat Wave*. Hyperion, 2012. [*Heat Wave*]

Cornwell, Patricia, *Southern Cross*. Berkley Books, 1999. (相原真理子 訳, 『サザンクロス』講談社, 1999) [*Southern Cross*]

Coulter, Catherine, *Second Shot*. Berkley Books, 2014. [*Second Shot*]

Coulter, Catherine and J. T. Ellison, *The Lost Key*. Jove Books, 2015. (水川 玲 訳, 『激情』二見書房, 2015) [*The Lost Key*]

DeSilva, Bruce, *A Scourge of Vipers*. A Tom Doherty Associates Book, 2015. [*A Scourge of Vipers*]

\_\_\_\_\_ *The Dread Line*. A Tom Doherty Associates Book, 2016. [*The Dread Line*]

Dr. S, *Cold Winter Nights: Another Month in the ER*. Writers Club Press, 2001. [*Cold Winter Nights*]

Hunter, Gwen, *Delayed Diagnosis*. Bella Rosa Books, 2012. [*Delayed Diagnosis*]

Hurwitz, Gregg, *The Survivor*. St. Martin's Press, 2013. [*The Survivor*]

\_\_\_\_\_ *Don't Look Back*. St. Martin's Press, 2016. [*Don't Look Back*]

- \_\_\_\_\_ *Orphan X*. St. Martin's Press, 2016. (三角和代 訳, 『オーファン X 反逆の暗殺者』角川書店, 2016. [*Orphan X*])
- Jones, Sherry Lynn, *Confessions of a Trauma Junkie: My Life as a Nurse Paramedic*. 2<sup>nd</sup> edition. Modern History Press, 2017. [*Confessions of a Trauma Junkie*]
- Karam, J. A., *Into the Breach: A Year of Life and Death with EMS*. St. Martin's Press, 2002. [*Into the Breach*]
- Linde, Paul R., *Danger to Self: On the Front Line with an ER Psychiatrist*. University of California Press. 2010. [*Danger to Self*]
- Lyons, C. J., *Warning Signs*. Jove Books, 2009. [*Warning Signs*]
- \_\_\_\_\_ *Hollow Bones*, St. Martin's Press, 2013. [*Hollow Bones*]
- Slaughter, Karin, *Undone*. Dell, 2009. (鈴木美朋 訳, 『ハンティング』(上)(下) ハーパーコリンズ・ジャパン, 2017) [*Undone*]
- \_\_\_\_\_ *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*]
- Temple, Peter, *Black Tide*. The Text Publishing Company, 2018. [*Black Tide*]
- Wambaugh, Joseph, *Hollywood Crows*. Grand Central Publishing, 2008. (小林宏明 訳, 『ハリウッド警察特務隊』早川書房, 2009) [*Hollywood Crows*]
- Yuann-Innes, Melissa, *Death Flight*. Olo Books, 2018. [*Death Flight*]

**参考文献** ([ ]内は本稿で使用した略記)

- The American Heritage Dictionary of the English Language*. 5<sup>th</sup> edition. Boston and New York: Houghton Mifflin Harcourt. 2016. [*AHD5*]
- New Oxford American Dictionary*. 3<sup>rd</sup> edition. New York: Oxford University Press. 2010. [*NOAD3*]
- The Oxford English Dictionary Online*. (<https://www.oed.com/>) Oxford: Oxford University Press. 2020. [*OED Online*]
- Urban Dictionary Online*. 1999-2020. (<https://www.urbandictionary.com/>) [*Urban Dictionary*]

- 田中芳文 (1997), 「現代アメリカ英語における医療語」『時事英語学研究』第36号, pp. 61-72.
- \_\_\_\_\_ (2010a), 「英語の医療語表現と背景文化」『英語の言語と文化研究』

- 第 15 号, pp. 25-32.
- \_\_\_\_\_ (2010*b*), 「英語の医療語表現と薬品名」『英語の言語と文化研究』第 16 号, pp. 19-25.
- \_\_\_\_\_ (2014), 「英語ブランド名の言語と文化 (2)」『英語の言語と文化研究』第 23 号, pp. 27-39.
- \_\_\_\_\_ (2015), 「翻訳の解剖—ブランド名の場合」『英語の言語と文化研究 研究論叢』第 23 巻, pp. 422-451.
- \_\_\_\_\_ (2017*a*), 「現代アメリカ英語の諸相: 医療現場の英語表現を探る. 島根大学外国語教育センタージャーナル」第 12 号, pp. 33-44.
- \_\_\_\_\_ (2017*b*), 「現代アメリカの英語諸相: ブランド名の言語と文化を解明する」『英語の言語と文化研究』第 30 号, pp. 91-99.
- \_\_\_\_\_ (2018), 「知っておきたい Medspeak 第 4 回 動詞になったブランド名」『看護実践の科学』Vol. 43, No. 8 (2018 年 7 月号), p. 77.
- \_\_\_\_\_ (2019), 「犯罪・捜査の英語表現と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第 34 号, pp. 15-30.
- \_\_\_\_\_ (2020), 「オーストラリア英語の言語表現と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第 35 号, pp. 13-23.
- 田中芳文・竹中裕貴 (2007), 「英語商品名の言語文化的諸相」『島根県立大学 短期大学部出雲キャンパス研究紀要』第 1 巻, pp. 101-110.
- 山田政美 (2005), 『英語の言語と文化 12 講』英語の言語と文化研究会.
- \_\_\_\_\_ (2015), 「ブランド名の言語学」『英語の言語と文化研究 研究論叢』第 23 巻, pp. 376-421.
- 山田政美・田中芳文 (2006), 『医療英語がおもしろい 最新 Medspeak の世界』医歯薬出版.
- \_\_\_\_\_ ・ \_\_\_\_\_ (2011), 『英和ブランド名辞典』研究社.
- \_\_\_\_\_ ・ \_\_\_\_\_ (2014), 『パトリシア・コーンウェル英語表現辞典』英語の言語と文化研究会.
- \_\_\_\_\_ ・ \_\_\_\_\_ (2017, 『英和ブランド名辞典』新補遺版第 2 巻. 英語の言語と文化研究会.



# 地域資源として岩手県産品を教材とした

## むらづくり教育の実践

Using Iwate Prefecture Products for Rural Planning Education  
as Local Resources

藤 居 由 香

(地域文化学科 地域居住環境学研究室)

キーワード：むらづくり、地域資源、衣食住、消費生活、除雪

### 1. はじめに

地域資源という言葉は様々な意味合いで用いられているが、本学地域文化学科一年次開講科目「地域文化論Ⅳ（地域資源）」においては、「空間的に移動が難しく運びにくいからこそ、地域固有の特性として価値があるもの」を指すと捉えている。ある地域の土壌で育ちやすい植物というものは、他の地域では育ちにくいものの、商品化すれば運搬が可能になることが往々にしてあり、そういう土着のものを地域資源に含めている。例えば、奥出雲町の「仁多米」のなかでも馬木地区のいわゆるブランド米の味は清水の水質の影響があると言われており、田圃は運べないが、米や餅として他所へ届けられる地域資源とみなせる。

同時期の開講科目に、「しまねのまちづくり」がある。例えば松江市内は、都市計画法の都市計画区域区分から、市域の約半分の範囲に都市計画（まちづくり）施策が講じられ、もう半分の範囲が農村計画（むらづくり）の範囲と大きく分けられる。そのため実質は、「まちづくり」と「むらづくり」の両方を対象とした科目である。受講生は三大都市圏出身者が少なく、アーバンデザインよりルーラルデザインの領域が、将来、学生の地元での地域貢献に役立つと思われる。

地方自治体の都市計画・農村計画の抱える課題として、土木事業を実施するための税収の不足がある。かつて建設したものの維持管理費用の捻出が必要なことは周知のことであるが、その財源確保が難しい。むらづくりは、まちづくりに比べ農林水産業の要素が大きく、僅かな額でも農林水産業の付随した関連企業の利益と世帯収入を増やすために、農産物・海産物の加工販売は重要である。

松江市を例にとると、国宝松江城の訪問者は多いものの、文化財建造物の保護上、内部にエレベーターを設置できず、結果として望楼閣への階段昇降を断念す

る高齢者をよくみかける。そのような方が今後何度も松江城を再訪するとは考えにくい。それに対し食品は、移動交通費をかけずに複数回繰り返して宅配による取り寄せを望める。「人に来ていただくまちづくり」よりも、「衣食住に関わる商品を取り寄せていただけるむらづくり」の方が、超高齢社会では購買対象となる人数が多くなり、少額であれ持続可能な収益を見込める可能性がある。

今年度は、地域資源からむらづくりを考える上で、県立大学という特性から「島根県」、他県出身者が半数を超えている学生達の「出身県」、縁もゆかりも無い「見知らぬ県」の三カ所を比較学習することで、地域の固有性と共通項の両方を発見し、さらに地域資源としての価値を理解し、今後のむらづくりに必要な事柄への理解を狙った。その先には、地元就職に向けて地域の発展に役立てる企業の調べ方を知るキャリア教育も意図している。

地域文化学科一年生に出身者のいない見知らぬ地域として「岩手県の衣食住」を取り上げた。北日本の太平洋側にあり、西日本の日本海側とは、気象条件も歴史・文化的背景も大きく異なる。家政学の消費生活領域のうち衣生活分野の地域資源には雫石町の亀甲織、食生活分野は二戸市の南部煎餅、住生活分野は住田町の杉材の仮設住宅を取り上げた。さらに、地域資源として「雪」を捉え直すことを目指し、除雪対策について島根県、他県、岩手県の事例学習を取り入れた。

本報では、今年度の科目「地域文化論Ⅳ（地域資源）」及び「しまねのまちづくり」のうち、地域資源からむらづくりを扱った授業展開の内容を報告する。

## 2. 衣生活のための植物栽培と織物

近年、本学の学生を見ていると、冬季に夏素材の衣服の着用が目立つ。布に対する機能性の理解の欠如と材質への関心の希薄さは、小学校社会科で伝統的な織物の学習と、小中高の家庭科被服分野の授業を受けている背景を鑑みると、衣生活の本質が理解されておらず、生活実践には繋がっていない現状がうかがえる。

岩手県の繊維製品の事例として麻製の「亀甲織（写真1）」と羊毛製の「ホームスパン（写真2）」を取り上げた。亀甲織は雫石町選定保存技術に指定されており、麻の栽培から織りまでを同町で行っている。もともとは南部藩への献上品として武士が着用していたといわれ亀甲の六角形の織り目を作り出す技術の復刻が特徴である。現在は、「しずくいし麻の会」が小物製品を生産している。授業教材には、同会が作成した映像が適しており、植物段階から製品完成までの工程を知ることができる。この映像と織物の実物鑑賞の後、各学生の地元の繊維製品を年末年始の帰省時に調べてくる課題を出した。

現在、国内の繊維製品では、綿花や羊毛のように原材料を輸入に頼る現状があるが、原材料の栽培生産段階から一貫して同じ地域で賄っている所に地域資源としての価値がある。また、それを他県の企業ではなく、その地域の団体に生産と

加工を行っており、地域資源とむらづくりが連結した事例である。



写真1 亀甲織のコースター



写真2 ホームスパンのマフラー

麻製品は夏向きの素材であるため、冬向きの素材の事例として岩手県盛岡市の毛織物「ホームスパン」を取り上げた。糸撚りが手作業で写真のように横糸の太さが均一ではないことによる織り目の不規則さが特徴である。製造過程は株式会社みちのくあかね会の公式HPで閲覧可能である。ウェブサイト画像では学習できない内容として、実物を授業中に触り、見た目に比して空気を大量に含んでいて軽量だということの理解を促した。この空気層を含む事が、衣服のみならず住宅の壁材の防寒対策につながる重要な仕組みであるため、次年度の居住文化の科目で扱う快適な居住環境づくりの内容との接続部分も意図している。

今回、捺染技術については、綿製品への染料を蒸着させる仕組みの事例として岩手県八幡平市にある松川地熱発電所の地熱利用の紹介に留まっており、今後の衣生活に関する教材には繊維の捺染技術の地域性を取り上げたい。

### 3. 南部せんべいの商品開発を題材とした授業の展開

#### 1) 授業概要

煎餅は広辞苑によると、『和名抄』に「おせん」として掲載されており、平安時代には既に存在していたと考えられる。新明解国語辞典によると煎餅は「小麦粉を水でこね、薄くのばして焼いたもの。しょうゆ・砂糖で味をつける〔関東地方では、米の粉を薄くのばして焼いた、しょうゆ味のことを指す〕」とある。確かに、米の煎餅もあれば、小麦粉の煎餅には、卵や油脂の有無により、比重の高いものから、軽量の生地まで様々ある。

岩手県は北側の旧南部藩と南側の旧伊達藩とでは若干食文化が異なり、伊達藩領では米文化の「餅」が多用されている。南部藩の領地を中心に、現在でも一般的な食品として小麦粉が主原料の「南部煎餅」が生産・販売されている。一社寡占ではなく各地にメーカーがあり、一口に南部煎餅と言っても、旧来の軽量生地のものやクッキー系の商品の両方があり、具材も定番の胡麻・落花生に加え、いかの燻製・納豆・林檎・かぼちやの種など多彩で、南部煎餅と聞いた時に連想する煎餅像は人によって異なるため、消費者に誤認を与えがちな商品である。

今回、岩手県二戸市にある株式会社小松製菓のブランドである巖手屋の「南部

せんべい」を教材に選定した。同業メーカーが多数ある中で、多種類の商品展開で急成長を遂げた企業として岩手県内では知られており、商品開発の学習に適していると考えた。この企業には授業展開にあたり全面的な協力を得ることができ、経営者の本学への来学による講演会開催、書籍・映像・商品の提供を受け、「事前学習→講演会→事後学習」の一連の流れが確保でき、地域資源から考えるむらづくり教育の実践が可能となった。

本学の学科学生の進路志望の特徴として、図書館司書、教員免許（国語）、マスコミ就職希望者の合計が3割程度を占めている。そこで、南部煎餅に関する教材を、それらの進路を希望する学生にも沿うように、岩手県北部の方言の記述が多数みられる書籍、書籍の内容が映像化されているテレビドラマを用いた。また、高校時代にパソコンをあまり利用していない学生が多数含まれており、操作の未熟さがみられたため、ICTスキルの向上も目指した（表1）。

表1 南部せんべいを題材とした授業展開

日付	教材	内容	課題	PCソフト
10/23	書籍	小松シキ「むすんでひらいて」 IBC ビジョン（1996） <sup>1)</sup>	読書レポート	ワード
10/30	株式会社小松製菓 社長小松豊氏講演会	演題「地域における南部せんべいの役割と、今後の商品開発」	感想文	テキスト
	商品の食材	①南部せんべい（落花生入り） ②まめごろろう（クッキー生地） ③Tablet choco（煎餅入りチョコレート）		
11/13	ウェブсайт	南部煎餅に使う食材を考える	アイデア	エクセル
	映像	地元の煎餅と南部煎餅の比較	調べ学習	
11/20		「告白～チョコ南部の秘密～」 社員出演映画（2018） 「むすんでひらいて」 TBS 系列テレビドラマ（1994）	鑑賞レポート	
1/29	ポスター	学習内容を図表中心でまとめたポスターの発表会	スライド作成・ 口頭発表	パワーポイント
2/5	地域資源学習の振り返り			ワード

授業で取り組んだ課題にみられる学生の記述のうち、本人の了解が得られたものを引用し、上記の表の掲載順に紹介する。

## 2) 書籍『むすんでひらいて』の読書レポート

（問1）著者の子供時代の暮らしぶりを読んで、あなたの生活環境の、どのような所が恵まれていると気づきましたか？

「自動車や交通機関の発達によって移動がスムーズになった現代では、幼いころのシキさんのように吹雪の中、寒くて冷たい思いをすることなく目的地までたどり着くことができます。移動に時間がかからずスムーズであるという点はとても恵まれていると思いました。」「この本の内容は筆者の経験談を綴ったものであ

るためか、真に迫るように感じられ、その暮らしぶりの大変さを痛感しました。特に、私たちがのんきに何も考えずに学校に通っていたような時期に、リヤカーを引きながら行商を自発的にやっていたという事実は、かなり心に来るものがあり、私たちが何の疑いもなく享受していた、幼少期を長くとることができるという点は、当たり前のことではなく、とても恵まれていることなのだと気づくことができました。」「本読んでいて、とても胸が痛くなりました。きっと、勉強や遊んだりしたいはずなのにそれを押し殺して、お金を稼ぐために働いておられました。勉強したいのにできない、遊びたいのに遊べない。それがどんなにつらい事なのかわたしたちには計り知れないものだろうと思います。やりたいことが存分にできるところ、何不自由なく生活できるところ、家族がいること、当たり前の生活が当たり前に送れているところ。そんなところが恵まれているなど感じました。また、感謝して生活しなければならないなど思いました。」

(問2) あなたが3年半後に社会人になり働く上で、参考にしたいと思った内容はどの部分です。また、そう思うのはなぜですか？

「まずは務めが全自動のせんべい焼き機の改良を重ね作り上げたシーンで、一度の挫折で懲りてはいけないという部分を参考にしたいと思いました。(中略)そして、不遇な思いをしながらせんべいを焼いていた幼いシキさんが将来せんべい屋をしたように、どんなつらい仕事の経験も、いつかは自分のためになると信じて挑戦を試みたいのです。諦め癖がついてしまっただけで、どこかで損をしてしまうかもしれないし、耐えていれば自分の可能性につながるかもしれないからです。」

(問3) 地元の人物の書籍を出版する編集者になったつもりで考えて下さい。方言のままの記述があり意味がわからない箇所があったと思いますが、全国販売を行う場合、標準語に直した本にした方がよいでしょうか？

「私は標準語に直さないほうが良いと思いました。方言のままであったほうが、土地柄も伝わるし、なによりも温かさが出ると思ったからです。家族間や近所間での方言のシーンは登場人物の素の部分が見られる気がしたし、使っている方言は自分と違うけれどとても親近感が湧いて心情を上手くくみ取れる気がしました。」「私はわざわざ方言を標準語に直す必要がないと考える。むしろどんどん方言を残していくべきであると思う。理由は方言は人、地域のアイデンティティの一つとなるからである。方言により自分がどの集団に所属しているのかより意識することができる私は考える。実際に私も大学に入学してから自分は〇〇県民であるという意識を強く持った。これが自分のアイデンティティが確立された瞬間であると私は考える。また、方言を聞く側も自分とは違う言葉を使う違和感を感じ、他の方言への興味を持つことができると考える。そして、方言と地域の結びつきは大きいため方言を知ることにはその地域を知ることにも繋がり学びの輪が増えていくと感じた。」

問1～問3では、問1で厳しい生活環境に置かれた暮らしぶりを「初めて知った」という記述が多く、学生自身が体験していない時代の生活実態に関わる教材は、大学ならではの学習内容として有効であると考えられる。

### 3) 企業経営者による講演会

『小松製菓の社是は「感謝と創造」と聞き、いかにも小松シキさんらしいと私は感じた。ただお煎餅の美味しさを伝えるだけではなく、周りの人に感謝の気持ちを持ち新たに創造していくことの大切さ伝えていると感じた。今回初めて南部せんべいについて知り、非常にたくさんの種類があり面白いと思った。実際に食べてみた、落花生の南部せんべいも非常に美味しかった。食べる前は落花生のおせんべいなど初めて食べるので、正直美味しいかどうか不安だった。しかし食べてみると、想像以上におせんべいと合う味で、すっと口に馴染んでいった。子供から大人まで美味しく食べることができると思った。また、社長の小松豊さんの新しい味を追求する気持ちが強く伝わってきた。造りたいと思う気持ちだけでなくそれを行動に移していくことは本当に熱意がないとできないことだと改めて感じた。私自身もただ生きていくのではなく、周りの人に感謝の気持ちを持ち、何かにチャレンジしていく行動力を身につけていきたいと考える。』という記述があり、意識から行動への転換の重要性を認識する上で、企業経営者に実際の取扱商品を題材にすると学生に伝わりやすい印象を受けた。

尚、この日の講演会の様子は、山陰放送による夕方のニュースに取り上げられ、商品紹介、授業意図、学生へのインタビュー内容が放映された。

### 4) 社員出演による短編映像

この映像では社員の失敗談を赤裸々に公表し、そこからの改善のプロセスを公開している。「巖手屋の動画を見て、失敗した後にとる行動の大切さを学んだ。商品の在庫を切らさないための工夫として行ったことが会社の大打撃となり私も正直驚いた。だがその失敗を真摯に受け止め、今回自分に足りなかったことやその失敗の原因を考え、今後はどうその原因に対応していけば良いのかということ想像力で取り組む姿が印象に残った。(中略) 大きな失敗からの学びのおかげで今までにない新しい発想が生まれ、さらに盛り上がっていく様子から誰でも失敗することはあるが、その後の取り組み方によってかなり得るものが変わってくるなと思った。」とあり、失敗を避け行動しないのではなく失敗経験を積むべきという教員の課題意図を学生が理解している様子うかがえる。

### 5) テレビドラマ映像

この映像では、金型で煎餅を焼く工程、吹雪時の着物による厳寒風景、当時の生活様式、方言による会話が散りばめられている。「映像を見て、本で読んでいて想像していた通りの場面もあればそうではない場面も多くあった。映像にすることによって、小松シキさんの人生がリアルに感じるができるなと思った。

また、本では人の感情ばかり考えがちであるが映像では周囲の環境や雰囲気も知ることができ、本では得ることができない情報を多く得ることができるなど思った。また、どんな表情で話しているのかも分かり、本より本人の気持ちが読みやすいなど思った。」という記述から、映像の伝えるものが見た目ではなく心情にまで及んでいることがわかる。

## 6) 地域資源学習ポスター

地域文化学科1年 地域文化論Ⅳ(地域資源) Rediscovering Regional Resource 7619\*\*\*\* \* \* \* \* \*

①環境文化資源+歴史文化資源→文化財

→旧遷喬尋常小学校(岡山県真庭市鍋屋)

- ・建築材:木山国有林(檜、杉材)
- ・外観:完全左右対称
- ・壁面:飾り窓+マンサード屋根
- ・正面:左右対称に突出した切妻屋根
- ・屋根材:中央部以外桧瓦葺

基礎:面取り御影石+赤煉瓦 講堂天井:折り上げ格天井

廊下:幅広く分厚い松材使用 階段:橋の欄干のような細工

学校建築 典型例 地域資源の 杉、檜使用

中国地方学校建築の歴史における 貴重

文化財

②歴史文化資源+生活文化資源→繊維製品

→真田紐(岡山県倉敷市児島)

- ・真田紐一分:幅約3mm 細くて丈夫
- ・真田紐二分:幅約6mm 加工しやすい
- ・真田紐三分:幅約9mm 結び目が綺麗
- ・使用例)靴紐
- ・使用例)ヘアアクセサリ
- ・使用例)帯締め

江戸時代から製造。海に面した児島で塩分があっても育つ綿花使用。紡績技術の発達に伴い、加工して蠻物の形で売られるようになる。

江戸時代から 続く織物 = 歴史文化資源

土地に適した作物の綿花 = 生活文化資源

真田紐

③生活文化資源+環境文化資源→せんべい

→南部せんべい(岩手・青森県)、さるせんべい(岡山県高梁市)

さるせんべい

- ・販売元:天任堂
- ・由来:臥牛山にニホンザルが多く生息
- ・味:甘味せんべい。多量の卵を使用し、独特の風味がする
- ・見た目:猿の顔の焼き印

南部せんべい(落花生)

- ・販売元:巖手屋
- ・由来:旧南部領で食べられていたため
- ・味:豆の甘さと香ばしい風味
- ・見た目:松のような絵柄

ニホンザル = 生活文化資源

落花生 = 生活文化資源

せんべい

近隣に臥牛山が位置 = 環境文化資源

創業者がせんべい作り経験者 = 環境文化資源

違い

- ・丸形と長方形
- ・環境からのアイデアと食材が元であること

類似点

- ・甘味せんべい
- ・表面に絵柄がついている
- ・色が茶色っぽい

真田紐イラスト・さるせんべいイラスト・南部せんべいイラスト ibisPaintXより作成

図1 地域資源学習成果をまとめたポスター

ポスター作品を「リサーチ部門」「デザイン部門」「アイデア部門」「トータル部門」の4部門で学生間の相互投票を行った。リサーチ部門での最多得票であり、描画ソフトで煎餅の作図にも挑戦したポスターを掲載する（図1）。

授業で登場した素材または加工品の振り返りでは、『私が最も印象に残っているものは「南部せんべい」です。実際に食べ、私自身がその味を気に入ってしまったというのが一番の要因です。他にも、本を読んだりドラマをみたりとほかのものと比べて、濃い学びをしていたような気がします。』と記述があり、書籍・映像・講演・実食と重層的な学習の印象深さがうかがえる。

尚、株式会社小松製菓からは、「地域資源についてはこれから様々な切り口で研究対象となり得ること改めて実感しております。このような研究対象として取り上げていただいたこと一企業として誇らしく感じます。」とのコメントを頂戴した。今後のむらづくりには、社員の定年到達後の就労施設である蕎麦の飲食施設「自助工房 四季の里」の営業が、超高齢社会に悩む地域の食生活と雇用の併存のあり方として注目される。

#### 4. 東日本大震災後の仮設住宅における地場産材の使用

地震や水害などの自然災害に伴い建てられる仮設住宅は、大手プレハブメーカーの規格が主で地域性はあまり反映されない。しかし、岩手県住田町では、2011年の東日本大震災直後に、地元の木材加工技術を活かし、地元の森林に植生する気仙杉を使った町独自の仮設住宅が建てられた（写真3・写真4）。むらづくり教育の一環として災害後の復興を考える教材に、この仮設住宅を取り上げた。



写真3 仮設住宅外観（2011年5月撮影） 写真4 仮設住宅内観（2011年5月撮影）

災害救助法による応急仮設住宅は2年が期限とされているが、次の住まいを確保できず、仮設住宅での居住年数を延長せざるを得ない状況がみられ、住田町の場合も震災から丸9年経つ令和2年3月末まで延長された。仮設住宅内の環境工学上の性能面には課題もあるが、耐用年限を超えて住まわれてきた実績と、同一市町村内で植生し加工したプレカット材で建設できたという地域資源による「復興むらづくり」における運用事例としての意義は大きい。また、震災復興には「事前復興」という考え方があり、住田町では有事に備え木材の確保が行われていたため、「防災むらづくり」の事前復興の取り組みとしても注目される。



## 5. 居住者の雪かきによる地域との向き合い方

以前、島根県の県土整備事務所から、大雪が降ると「早く雪かきをしてほしい」と苦情が行政に寄せられると聞いた。北日本の積雪の多い地域であれば、住民が「雪かき」に取り組むのは当たり前の習慣であり、行政任せでは解決しないと誰もが認識している。その「雪かきは誰の仕事か問題」に切り込んだ雪工学分野の書籍が発行されたため、今年度の「しまねのまちづくり」の教科書に、上村靖司らによる『雪かきで地域が育つ—防災まちづくりへ』<sup>2)</sup>を採用した。本文に掲載されている岩手県滝沢市上ノ山団地の居住者から行政への苦情ゼロの事例を、松江市による除雪授業の事前学習課題に含めた。

前掲の書籍を用いた事前学習課題には、除雪ボランティアの頁も加えた。その背景には、2001年に筆者の日本雪工学会上信越支部の業務担当時に、新潟県新潟市役所の方から受けた「雪かき」の相談事項がある。高齢の夫婦が住むA家とB家は隣り合い、A家は長男がUターンして戻り、B家の子供は県外へ出たままである。非力なB家の雪かきを手伝ってくれないかとA家に打診したが、「帰ってこないB家の子供の仕事を、なぜしなければならないのか」と断られた。良い解決策がないかとのことであった。当時の解決策に、高齢者宅への除雪ボランティア体制を既に運用していた岩手県沢内村の「スノーバスターズ」が先掛けとして知られていた。現在では沢内村以外の岩手県各地でスノーバスターズの取り組みがみられる。このように除雪の課題解決策は、特定地域のみで占有するのではなく、他の地域へ共有と拡大を図っていく方策も求められている。

北国では雪が降ると、道路が凍る前に自宅周辺を人一人通れるように先ず雪かきをして通行空間を確保する。次に少しずつ自宅前の歩道部分を除雪する。家族のためだけでなく通学・通勤・生活する他者への思いやり、そして他人がしてくれた雪かきの重労働も認識しており感謝の念を持つ。この一筋の雪かき済み部分は比較的早く溶けるため、以後積もりにくくなるという二次的効果を生む。一方松江市での大雪は数年に一度であり、毎度、雪かきをせずに放置しているため、いつまでも歩行者路すら確保されないのが現状である。一例として本学近くの商業施設集積地では、店舗敷地の駐車場の雪かきのみ行われており、駐車場前の歩道は雪かきをされていなかった。このような行為は、市民として雪かきの方法と、融雪の仕組みを知らないことが要因だと考えられる。

2020年2月、松江市道路課に「雪と地域を結ぶ」と題し除雪計画を、政策部から「国土強靱化推進計画」を題材に防災で居住地域での住民の助け合いの重要性の講座を依頼した。道路除雪にあたり、国道・県道・市道に加えて、農道・林道・港湾道路・赤道の存在も説明を受けた。学生達の記述には、「雪かきをしないと交通事故や公共交通機関の運休、人命救助を速やかに行えない、そして物資を各地へ届けられないために産業にも影響を及ぼし、最終的には松江市全体の損

失になると聞き、雪かきの重要性を改めて学びました。」と雪かきそのものを取り上げたもの、「課題としては、除雪にかかる費用の負担や数年に一度の大雪に備えての設備投資が困難なこと、建設業者が少ないため市道が後回しになっていること、建設業者の人手不足、住民の意識低下がみられるという様々なことがあることを知りました」と財源と人手に注目したもの、「除雪だけでなく、普段から道路を整備して下さっている、市役所の方や建設会社のかたのおかげで私たちが安全に生活できているということを強く感じました」と安心感に言及したものが他にもみられ、道路除雪と防災の重要性を通し、まちづくり・むらづくりにおいて、地域の居住者の安心感の確保のために果たす行政の役割の一端を理解する機会となった。

## 6. おわりに

今年度の地域資源を題材としたむらづくりに関わる授業実践から、島根県以外の県産品を教材に選定したとしても、一定の学習効果が得られることがわかった。学部開設当初、「島根で行う、島根を考える教育には、島根の題材を」と考えていたが、「他県産品を題材に学びとった事柄を、島根の地で考える」という方法も、島根の地域文化の学びに役立つというのが、今回得られた発見であった。

今回履修した学生の次年度科目では、白米を粉にする米粉加工と、セメントと水を混ぜたモルタルとの比較を計画中である。背景は、南部煎餅を予め砕いておき、チョコレートと混ぜるという斬新な発想の新商品が展開されているが、この砕かれた粒の大小の写真と、コンクリートに配合する砂利の粒度とが似ており共通項を見出せたことによる。今年度は衣食住を別々の地域資源からむらづくりを扱ったが、「衣+食」、「食+住」、「住+衣」の組み合わせで地域資源の材料特性を踏まえた上で、むらづくりを効果的に学習できる教材開発を検討している。今後の予定として「住+食」に注目し、むらづくりの全国的課題である居住者の生活を脅かす鳥獣害対策と、それに伴い屠殺された動物の肉を食品加工販売する仕組みを取り上げる。

教育実践にあたり講演経費・書籍・映像・商品を無償で提供して下さった株式会社小松製菓（南部せんべい巖手屋）の皆様に深く感謝申し上げます。

## 参考文献

- 1) 小松シキ「むすんでひらいて」IBCビジョン（1996）
- 2) 上村靖司・筒井一伸・沼野夏生・小西信義 編著「雪かきで地域が育つ—防災まちづくりへ」コモンズ社（2018）

人間と文化

第3号

2020年3月31日発行

発行所

島根県立大学松江キャンパス