



島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第60号

目次	
(研究論文)	
保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (V) —3～5歳児保育の指導法を学ぶ視聴覚教材の活用—	小山 優子 …… 1
保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育における 「子ども向け舞台表現」制作の意義	矢島 毅昌 …… 11
島根県内放課後等デイサービスにおける医療的ケアの課題と展望	前林 英貴, 藤原 映久 …… 21
心理学和文研究誌における知的障害者の心理過程に関する研究動向	園山 繁樹, 趙 成河, 佐藤 久美 …… 31
和文研究誌における訪問教育に関する文献的検討	園山 繁樹, 佐藤 久美, 趙 成河 …… 41
知的障がい児とダウン症児における心の理論の発達： 心の理論の欠如と支援について	菊野 雄一郎 …… 51
戦前期地方旧制中学校文化に関する研究 —鳥取県の事例を中心に—	渡辺 一弘 …… 61

裏表紙に続く

島根県立大学人間文化学部
島根県立大学短期大学部

2021

Contents

(Articles)

A Study on Improvement of the Practical Teaching Abilities in Junior College for Nursery and Kindergarten Course (V)	Yuko KOYAMA	1
A Study on Importance Regarding Production of “the Theatrical Expressions for Children” in Nursery School, Kindergarten and Elementary School Teachers Training Education	Takaaki YAJIMA	11
Issues and Prospects of Medical Care in After-school Day Services in Shimane Prefecture	Hidetaka MAEBAYASHI, Teruhisa FUJIHARA	21
Research Trends in the Psychological Processes of People with Intellectual Disabilities published in Japanese Psychology Journals	Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO, Kumi SATO	31
A Literature Review of Visiting Education in Japanese Research Journals	Shigeki SONOYAMA, Kumi SATO, Sungha CHO	41
Development of Theory of Mind of Intellectual Disability and Down Syndrome Children: Deficiency and Support of Theory of Mind	Yuichiro KIKUNO	51
School Culture of the Early Stage of Old System Modern Local Secondary Schools Prior to World War II in Japan: A Case Study of Toltutori Pref	Kazuhiro WATANABE	61

島根県立大学松江キャンパス研究紀要

第 60 号

目 次

(研究論文)

保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (V) —3～5歳児保育の指導法を学ぶ視聴覚教材の活用—	小山 優子	1
保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育における 「子ども向け舞台表現」制作の意義	矢島 毅昌	11
島根県内放課後等デイサービスにおける医療的ケアの課題と展望	前林 英貴, 藤原 映久	21
心理学和文研究誌における知的障害者の心理過程に関する研究動向	園山 繁樹, 趙 成河, 佐藤 久美	31
和文研究誌における訪問教育に関する文献的検討	園山 繁樹, 佐藤 久美, 趙 成河	41
知的障がい児とダウン症児における心の理論の発達： 心の理論の欠如と支援について	菊野 雄一郎	51
戦前期地方旧制中学校文化に関する研究 —鳥取県の事例を中心に—	渡辺 一弘	61

黎明期の子どものためのオペレッタ創作についての考察

—明治期のオペラ受容、和洋折衷の音楽教育の影響を受けたお伽歌劇《ドンブラコ》—

..... 渡邊 寛智 71

2014年における学校図書館法改正過程 木内 公一郎 81

探究的な国語科授業の構想過程における学校図書館員との「協働」の意義 古賀 洋一 91

キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析 (1)

—デューイ実験学校の最初の6カ月の授業実践に関する資料—

..... 小柳 正司101

(研究ノート)

児童相談所向け小学生用性教育プログラムの開発

—性問題行動の再発防止を目指して—

..... 藤原 映久111

医療現場の英語表現 —「ことばと文化」を探究する

..... 田中 芳文121

A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster

..... Dustin KIDD, Shigeki YAHIRO129

(研究論文)

「かわいい」とはどのようなことなのか

—『少女の友』と『少女世界』の比較を通して—

..... 渡部 周子 1

保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (V) — 3～5歳児保育の指導法を学ぶ視聴覚教材の活用—

小山 優子
(保育教育学科)

A Study on Improvement of the Practical Teaching Abilities in Junior College
for Nursery and Kindergarten Course (V)

Yuko KOYAMA

キーワード：保育者養成カリキュラム Curriculum for Nursery and Kindergarten Course
保育者 preschool teacher 保育実践力 professional ability of practice
教育方法 educational method 視聴覚教材 information technology

1. はじめに

本稿は、保育士・幼稚園教諭を養成する2年間の保育者養成における保育実践力を高めるための体系的なカリキュラムの構想を目的としたもので、「保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (I) (II) (III) (IV)」¹⁾の継続研究である。(I)から(III)においては、短大2年間で学生が学ぶべき保育理論と、部分指導案・日案・月週案・年間計画の書き方、保育日誌や子どもの経過記録、要録等の保育記録の書き方などの知識・技能の習得を目的とした教育方法を検討し、(IV)では保育の計画や記録を書く際に必要となる子ども理解や個別理解の深化のための教育方法を検討した。本稿は、(IV)の子ども理解を深めた上での保育者の指導・援助のあり方を考える教育方法の検討に焦点を当て、幼児・保育実践に関するビデオやDVDなどの視聴覚教材を使い、環境構成の方法や子どもへの関わり方などの指導・援助の教育方法を学ぶ保育者養成におけるカリキュラムの検討を本研究の目的とする。

2. 研究方法

保育者の子どもへの指導方法は、保育者志望の学生が一番関心をもって知りたいと思う事項であるが、「子どもにどのように関わればよいのか」といった質問にみられるように、How to的な思考で保育者の指導・援助や教育方法を捉えてしまいがちである。これは子どもの姿や子どもの思いを無視することになるため、子どもたちの実態に合わせた保育者の関わりを発想する必要がある。また指導・援助は子どもたちへの言葉がけだけではなく、保育者の声の大きさや表情、どの場面でどのような状況でそう行動しているのかといった非言語コミュニケーションも大事である。これらの保育者の関わりのよしあしについて、初任者として採用された保育者やベテランの保育者の保育の様子を収めたDVDを視聴することにより、何がどうよくて何が悪いのかを理解することが可能である。本研究では授業で学生にDVDを視聴させ、保育者の子どもへの関わりや環境構成の工夫を解説することで子ども理解を踏まえたよりふさわしい保育者の保育方法の視点を学生が身につけるための保育者の指導・援助方法を深める視聴覚教材の活用方法のあり方を検討する。

1) 対象

保育学科の1・2年次の学生各50名を対象とし、2年間における保育の専門科目のカリキュラムや授業内容を分析した。本研究の対象としたのは、平成27～29年度までの3年間分の授業実践である。

2) 分析方法

研究方法は、「保育原理」「保育内容総論」「保育者論」「教育課程論」「教育方法の研究」「教育実習指導」の講義の中で幼児期の保育に関するDVDを学生に視聴させ、学生はワークシートに自分で気づいたことをメモにまとめながら視聴し、筆者が解説する。授業の最後には、DVD視聴後の感想や意見を、具体的な場面を挙げながら考察するなどのレポート課題を出し、教育方法上理解してほしい保育者の指導・援助の具体的内容が理解できているかを確認した上で、DVDに見られる3～5歳児保育の教育方法上の学ぶべき視点を分析・考察した。なお保育者の指導・援助の視点は、小川博久『保育援助論』第5～9章²⁾を参考に、保育者養成の様々な水準の学生にも、DVD視聴を通して保育者の保育実践の専門的視点を理解・修得できるように大学等の授業に取り入れているところが本研究の訴求点である。

3. 保育者の指導・援助の方法のDVDの分類

1) 取り扱うDVDの内容と理解する視点

以下のビデオやDVDは授業の中で、3～5歳児保育における保育者の子どもへの関わりの仕方を学ぶために、講義の補助として学生に視聴させたDVDである。また他の教員の授業で視聴するDVDは重複しないように配慮して視聴させている。なお、以下のDVDの内容は3～5歳児保育の教育方法を分析するために、筆者がDVDの関連箇所を抜き出し、まとめたものである。

(1) 「はじめての幼稚園(21分)」³⁾

このDVDは、初めて幼稚園に通い始めた4歳児4月の子どもと新任保育者の関わりを記録したものである。初めてのお弁当の日、保育者は机にお弁当の準備をするよう全体の子どもたちに向けて指示出ししているが、女兒が1人自分の弁当が見つけられず、ロッカーの周辺をうろうろしたり保育者のそば

に来るが、保育者はその子どもを別の場所に座らせている。全員で「いただきます」をした後に食べ始めるが、仲良しの子ども同士で果物を他児にあげる行動をしている。保育者は「お母さんがせっかく作ってくれたから自分のを食べよう」と言うが、先生の見ていないところで「うちのお母さん、デザートを入れてくれないから」といってお互いお弁当の中身をあげたりもらったりしている。

(2) 「3歳児の世界(23分)」⁴⁾

このDVDは、入園当初の3歳児6月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。お弁当を食べ終えたシリウは、ロッカーの前で帰りの準備をし始める。保育者が「シリウくん、お帰りまだだよ」「リュック背負いたいの」「お絵描きする？」と声をかけるが、シリウはリュックサックを背負い、保育室を出ていく。シリウは園の門のところに来て、閉まっている門をよじのぼって園外に出ようとする。保育者がシリウの後を追い、「ここにいたんだー」「お母さん待ってるの」「ホールでお絵描きしよう」と声をかけ、門を離れないシリウと一緒に園舎に戻る。

(3) 「せんせいだいすき(20分)」⁵⁾

このDVDは、入園1か月後の4歳児の子どもと新任保育者の保育の様子である。トモチカは「先生好き」と担任保育者に抱きついたり、結んでいた保育者の髪の毛のゴムをとったりする。トモチカが園庭で泥遊びをし始めるが、保育者にわざと泥をつけたり追いかけて泥をかけたりする。保育者はキャーキャー言いながら逃げ回り続けているが、最終的に「つかまえた」とトモチカの手を握り、トモチカをだっこしてぐるぐる回ってその場を収めようとする。

(4) 「だってやりたいんだもん(20分)」⁶⁾

このDVDは、4歳児6月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。保育室でカズとケンタがブロックの取り合いをする。カズはブロックの入っていたカゴでケンタの頭を何度もたたき、ケンタはカズの体にかみつキカズは大泣きする。保育者が「それはダメ」と2人を引き離すが、保育者はカズをひざの上のだっこしたままみついたケンタにいけないと強く注意する。後になって元々カズがブ

ロックを独り占めしたりケンタをたたいたことが原因だと分かり、保育者はケンタに「先生分かってなくてごめんね」と謝る。

(5) 「せんせい、見てて(20分)」⁷⁾

このDVDは、入園2か月後の4歳児の子どもと新任保育者の保育の様子である。遊戯室で子どもたちが大型積木で遊んでいる。保育者は子どもと一対一で対応したり、手をつないで遊戯室内を移動したり、保育者のひざに子どもを座らせたり、子どもの肩を抱きかかえながら子どものそばにいる。

園庭で子どもたちと保育者でかくれんぼをしている。先生が鬼になり、1,2,3と数えている。先生のまわりに5,6人の子どもの子どもたちがくっついて、先生の後を追って子どもたちが移動する状況になっている。

遊びの時間、1人であることの多いシュンに対し、保育者が製作コーナーから一緒にやろうと誘う。シュンは折紙を折ったり、画用紙で服を作りたいと言うので、保育者が手伝いながら画用紙で服を作る。シュンはその服を着て積木を積んで家を作り始めると、他児がやってきて、一緒に遊び始める。

(6) 「新しい生活が始まって(20分)」⁸⁾

このDVDは、3歳児で初めて幼稚園に通い始めた子どもと新任保育者の5月の様子である。登園時、保護者と別れて泣いているアヤサを保育者はだっこし、気持ちが落ち着くまでアヤサに話しかけたりしながら、靴を脱がせたり身辺整理をしている。

保育室でスポンジ状のソフト積木を使って複数の子どもたちが遊んでいる。ある子どもが「いらない」と言ってソフト積木を投げると、他児もまねをしてみんなでソフト積木を次々に投げ始めるが、保育者はその様子を最初は何も言わずに見守っている。

製作コーナーでは、絵を描いたり物を作る道具や素材が多数準備されている。ハサミは箱に7本刺せるようになっており、片付け時にハサミをその箱に刺し足りないことがないように管理されている。

保育室で女兒に絵本を読み始めた保育者のところに、ままごとの仲間に入りにくいので先生と一緒に来てほしいと別の女兒が来る。保育者はままごとに入りたいた女兒に「仲間に入れてって言ってごらん。だめだったらお助けで先生も行ってあげる」と言う

が、女兒は「ヤダ」と言うので結局、絵本の女兒に「戻ってくるから待ってて」と言い、女兒とままごととコーナーに行く。

(7) 「ふたりだったらチョーさみしそう(24分)」⁹⁾

このDVDは、入園当初の4歳児6月の子どもと保育者の保育の様子が収録されている。登園後、ヒロシが段ボールを見つけ、男児4人が段ボールに乗って移動したり、廊下で段ボールの中に男児たちが入ったりしている。段ボールが壊れてしまい、ヒロシがセロハンテープで貼って直そうとしているところに、保育者が来て「どうしたの?」と聞く。他児が「破れちゃったんだよね」「多分うまくいかないよ」と言うが、保育者は「やってみないとわからないよ」とヒロシのセロハンテープで直そうとしていることを認める発言をする。

別の日、ヒロシが製作コーナーで発砲スチロールの底を青く塗りつぶし「海」と見立てたことから、保育者はヒロシの了解を得て段ボールを借り、段ボールを池の淵にし、中にブルーシートを敷いて池を作る。磁石でくっつくつりざおと魚を出してくると、それを見た男児たちが先生に教えてもらってつりざおを作り、魚つりをしたり、魚をつったバケツを画用紙で作ったりするが、保育者がいなくなると遊びをやめてしまう。

(8) 「友だちと出会う(22分)」¹⁰⁾

このDVDは、入園2か月後の4歳児5月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。保育室でカメごっこをしていたスマレがおうちを作りたいと言ってきた。ダイスケも積木で家を作っていたのでスマレと一緒に遊ぶとよいと思い、保育者がダイスケに「カメさんのおうちなんだって」と声をかけると、ダイスケが色とりどりのブロックを水に見立ててカメの積木の池に入れ始める。ダイスケはいろいろな色のブロックを池に入れ、スマレはカメのふりをしてエサを食べたり池の中で泳いだりするが、ダイスケはスマレに「武器持ってる?」と聞き、スマレは何も答えずに他の場所に行ってしまう。

(9) 「せんせいはトオルくんとつきあってるんだよ(22分)」¹¹⁾

このDVDは、入園当初の4歳児5月の子どもと新

任の男性保育者の保育の様子が収録されている。トオルたちは廊下で昨日保育者としたゴジラごっこを始める。トオルは木製積木を高く積み、保育者も「デストロイヤーが壊すから」と喜んで遊びに参加する。保育者が怪獣のしっぽをつけて「こわしちゃうぞー」とゴジラになりきると、子どもたちが先生に殺到し闘いを挑む。

(10)「ぎゅうにゅうできたよ(22分)」¹²⁾

このDVDは、入園当初の4歳児5月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。ルイがトイレットペーパーの芯にカラーセロファンをつけた望遠鏡を作り、園庭で大事そうに持ち歩きまわっている。保育室で片付けが始まっている時にルイが部屋に戻ってきて、壊れかけている盾をテーブルの隅に隠れてセロテープで直し始める。保育者はルイを見つけ、「壊れちゃった？」と聞くとルイはうなずく。保育者は「お部屋をお片付けしてるから手伝ってくれる？」「お部屋にいっぱいゴミが落ちてるから、いいおめめで見つけて拾ってくれる？」と言うと、ルイは「拾えるよ。このハイパーカラーで」と言い、望遠鏡を見ながら床のゴミを見つける。保育者は「1人10コゴミを拾える？」と言いながら全員に声かけしていると、ルイが「望遠鏡持ってる人は望遠鏡で探してください」と言い、望遠鏡を持っている子もない子も手を丸の形にして両手で眼鏡を作り、床を見ながらゴミを探し始める。

(11)「せんせいせんせい(22分)」¹³⁾

このDVDは、3歳児の2学期の子どもとベテラン保育者の保育の様子である。登園時、保育室で男児2人がたたきあいのケンカしているところに保育者が来る。保育者は2人の間に入り「どうしたのか教えてくれる？」と聞き、お互いを床に座らせて痛かったほっぺをさすったり、もう1人の話を聞き出したりにしてお互いの気持ちを伝えられるようにする。

園庭で男児が足こぎ車に乗って走りまわった後休んだり会話をしている。そこへ保育者とツヨシがやってきて、保育者が「ツヨシくんが赤い車を使いたいんだって」と男児たちに代弁する。黄色い車の男児たちは走り去り、赤い車の男児たちは「あとで貸してあげる」と言い、走り去る。残された保育者

はツヨシをひざの上に乗せ、しょげているツヨシと一緒にそばにいる。

足こぎ車を乗り回していた男児たちがテラスのゴザの上で休んでいるところへ、保育者がロールペーパーの芯や空箱、プラスチック容器などの廃材やセロテープ台を持参し、ゴザの上を臨時の製作コーナーにする。男児たちは廃材を組み合わせ、製作し始める。ツヨシも先生と一緒にゴザの上に座り、製作し始め、乳酸菌飲料の容器が筒からポンと出てくるおもちゃを作っているツヨシを保育者が「ツヨシくんの作ったの、おもしろいよ」と他児にツヨシのアイデアをほめ、伝える。

保育室の中で男児たちがソフト積木で船を作り、乗り込んで船を操縦して遊んでいる。保育者も仲間に入り、保育者が船から落ちて溺れるふりをすると、男児たちが保育者を引き上げて助ける。「クジラの口の中に入れてみる」という男児に、「(クジラに)ごっくんされないように気をつけてね」と声をかけたり、複数の男児がクジラの中に入って戦っているふりをしているのを保育者は船の中に乗り込んで仲間になって一緒に遊ぶ。

女兒がテラスにチョークで絵を描いていると男児たちがミニカーを持ってやってくる。女兒が「ダメ」と言うと、見ていた保育者が女兒とぶつからない場所にチョークで線を書き、道路コースを作る。保育者が道路を書くと、1人の男児がそのあとをついて車を動かし、他の男児が次々と「仲間に入れて」とやってくる。保育者が「じゃあね、ここガソリンスタンド。ガソリン入れまーす」「しゅっぱーつ」「後ろからついておいで」と声をかける。道路が一周し、男児たちだけで遊ぶようになると、保育者はその近くに座り、見守っている。

(12)「ここだからねせんせい(22分)」¹⁴⁾

このビデオは、5歳児6月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。製作コーナーで保育者と子どもたちが廃材でキリンを作っている。そこへ積木で劇場を作っていたシオリが保育者のところに来て、何度も先生に見に来てと言うが、保育者は「動物つくってるからごめん」と言い、男児とキリンを作り続ける。その間、男児がシオリの積木

を次々と持って行ってしまい、シオリの積木がなくなってしまう。シオリは「劇場の場所作ってたのに、カズキくんがとったー」と泣きながら保育者に訴える。保育者は「コウちゃん、シオリちゃんに貸してって言った？」と男児たちに言うと、男児たちが積木を返す。シオリは積木で劇場を作り直し、先生が「シオリちゃんが劇を始めるそうです」と呼び込み、シオリは劇を上演し始める。

カイトが家から幼稚園にカタツムリを持ってきたので子どもたちが観察している。保育者は子どもたちに絵本や図鑑を見せ、カタツムリの食べ物や飼いや方のヒントを話すと、シオリはキャベツをもらってきて入れ物に入れたり、虫メガネを見つけてきてカタツムリを観察する。その後、クラス全員で海賊のダンスをする。カタツムリが入れ物から這い出てきて、それを見たシオリが「カタツムリが逃げちゃう」と言うが、保育者は「あとでね」と言う。シオリは納得せず、何度も「手を下ろして。逃げちゃうよ」と先生を静止しようとするが、保育者は子どもたちと一緒に踊り続ける。

保育室で子どもたちと先生でジュース屋の準備をしているが、ケンとユウトがレジの取り合いをする。ユウトが保育者に「レジを貸してくれない」と言うと、保育者はユウトに「ケンちゃんが使ってるんじゃない」と言う。ユウトが「使ってない時もダメって言う」と言うと、保育者はケンに「ケンちゃん、これ幼稚園のみんなのだから仲良く使ってね」と言う。

(13)「ちっちゃいけどいい?(22分)」¹⁵⁾

このDVDは、5歳児の夏休み明け2学期9月の子どもと保育者の保育の様子が収録されている。リアンが保育室の床にビニールテープを貼り、チナと3人の女兒でゴロゴロごっこをしようすると、ショーをしたい男児と、おうちごっこの積木のチカとの3者で場所の取り合いになるが、「ダイちゃん、あの場所が空いてるから使えるよ」と保育者が場所の調整案を提案し、各々の活動ができるようにする。

(14)「年長さんがつくったおばけやしき(23分)」¹⁶⁾

このDVDは、2学期後半の5歳児とベテラン保育者のグループでのおばけやしきの活動の様子が収録されている。カズトとヒョンジがおばけを作っている

が、カズトが誤ってヒョンジのおばけを踏んでしまう。ヒョンジが「なんで壊すんだよー」と言うが、カズトが「ただ間違えてやっちゃったんだよ」と言う。ヒョンジが「ごめんねしろよ」と言うが、カズトは「しろよとか言われると言いたくなくなる」と言うと、ヒョンジが保育者に謝ってくれないと訴える。保育者は「もう1回言ってみたら?」「わざとじゃないのは知ってるんだけど、ごめんねって言ってほしいって」と言うと、カズトがしばらく黙った後、ヒョンジの近くに来て「ごめんね」と言う。ヒョンジが「いいよ」と言うと、保育者がヒョンジに「目を見て言うといいよ」と言い、ヒョンジが再度「いいよ」と言うと、2人はまた一緒におばけを作り始める。

(15)「3年間の保育記録(全4巻)」¹⁷⁾

このDVDは東京学芸大学附属幼稚園に3歳児で入園したりヨウガの卒園までの3年間の保育記録である。4歳児クラスに上がり、担任が変わると、保育者がリョウガを積極的に遊びに誘う中で友達と一緒に遊ぶようになったり、子ども会に向けてワニのお相撲をするためのお面を牛乳パックで作ったり、男児が作ったプロペラで動く牛乳パックの船を水に浮かべて男児たちと一緒に遊んだりする。5歳児になると、遊びの時間に黒ひげレストランごっこをしたり、模造紙に大きな絵を複数のクラスの子どもたちと描いたり、子ども会では友達と同じ探検隊のグッズを作ったり、遊戯室に巧技台と動く大きな羽を組み合わせて巨大な龍を男児たちと一緒に作って探検隊を演じたりする姿が見られる。

(16)「教育実習・幼稚園 保育を学ぶ(58分)」¹⁸⁾

このビデオは、東京都の私立幼稚園の5歳児19名のクラスでの実習生の様子を撮影したものである。この園は保育室と遊戯室、園庭と遊び場が分散するため、遊びの時間の子どもたちの動きや様子を把握するのが難しいこと、実習生の私がどこに位置していると全体の子どもの様子を見渡せるか、邪魔にならないかを考えながら行動することの大切さを実習生が反省の中で気づいている。

いもほり遠足に行った際、実習生も保育者の役割を担う。バスから降りて移動する時の配慮や安全の確保、バスの中の忘れ物や全員バスから降りたかの

確認など、安全面などをの確認をきちんとしながら、行事が窮屈なものにならないように、楽しい行事になるようにすることの大切さを認識している。

(17)「主体的な遊びで育つ子ども(60分)」¹⁹⁾

このDVDは、広島県の私立幼稚園での保育実践のDVDである。8.9月の誕生日会の出し物を職員会議で話し合っている時、先生が本気で運動会をやって子どもが観覧するという案が出される。誕生日会当日、運動会の綱引きや三輪車こぎレース、リレーなどの種目をチームに分かれて行い、子どもたちは大興奮で応援している。その日の午後、子どもたちがタスキをかけて、先生たちのリレーをまねて、エンドレスリレーをして楽しむ。

2) DVDの分類

これらのDVDは、3.4歳児で初めて幼稚園に通い始めた子どもたちのクラスを新任保育者が保育する様子を撮影したものや、経験豊かなベテラン保育者が保育している様子である。以下、新任保育者とベテラン保育者の子どもへの関わり方や保育の仕方の違いの比較から、具体的な教育方法の手だてを示すこととする。

4. 3～5歳児保育の実践上の専門性の理解の分析・考察

1) 安全面への配慮

保育者として子どもを保育する際、絶対に忘れてはならないのが安全面への配慮であり、子どもにケガを負わせたり重大事故を引き起こさないことは保育の絶対条件である。DVDの(1)「はじめての幼稚園」(以下DVD名は省略)では、お弁当の中身を子どもがあげたりもらったりしているが、食物アレルギーやアナフィラキシーショックの問題、ミニトマトやブドウ、餅などの誤嚥の問題など、食べ物を子ども同士でやりとりすることは安全性の点で危険である。さらに子ども同士で食べ物をあげることに保護者が不満を持ったり、子ども同士でも本当はあげたくなかった、自分だけもらえなかったなどのトラブルの原因になるため、保育者は園での昼食等のルールを子どもたちに伝える必要がある。

遊びの場面では、(6)の製作コーナーではハサミ

の数が片付け時にきちんと分かるように本数分のハサミが刺せる箱があり、安全にハサミなどを使え管理できるよう配慮されている。また(6)で子どもたちが保育室の中でソフト積木を投げ始めたにも関わらず保育者が止めなかった場面があるが、いくらソフト積木といえども、保育室の床にはブロックやプラレールなどのおもちゃが広がっている上にソフト積木を投げると遊具が壊れたり、滑って危なかったりするので、物を投げないというルールを遊びの中でも保育者が伝えていかないといけない。同様に(5)のシュンの木製積木でのおうちづくりや(9)のゴジラごっこ場面でも、大人の背の高さまで木製積木を積んだり、ゴジラが積木をなぎ倒しているが、積木が子どもの頭や体に当たったら大ケガをするので、一定の高さ以上は積木を積まないこと、ガムテープで固定するなどの配慮が必要である。(16)のいもほりの行事では子どもの人数確認や交通事故などの歩く際の配慮、保育者と実習生の配置などの役割分担を理解した上で保育することが必要である。

2) 子どもを受容し共感する役割

3.4歳の入園当初の登園時、子どもたちは保護者と別れて不安になり、泣いている姿がよくみられる。その際、(6)のアヤサのように保育者がだっこしたり話しかけたりして気持ちを落ち着かせることとするが子どもの情緒を安定させる重要な関わり方である。また(5)では1人での多いシュンを保育者が遊びに誘い、製作コーナーでシュンのイメージの服を保育者と一緒に作ったりすることや、(11)の赤い車が使いたいツヨシに保育者がつきそい、男児たちに一緒に言いに行くが、拒絶されたツヨシのそばにいて悲しみを共有・共感している行動、ツヨシの作った廃材のおもちゃの工夫した点を他児に伝えてほめている行動、(2)の家に帰りたいと降園準備をしたシリウの気持ちを理解した上で園生活の流れに従って行動できるように促す行動など、子どものその時々思いを受け止める保育者の発言や行動が信頼関係の形成に必要な不可欠である。

3) 子どもと適度な距離感を保つ

保育者が子どもの情緒を安定させるためにだっこしたり手をつなぐことは必要な関わりであるが、

(5) では子どもが不安になっていない時にも保育者が子どもをだっこしたり手をつないだりしている。この行動を子どもとの信頼関係を築くための行動と学生は理解しがちであるが、逆に子どもを保育者に依存させる行動になってしまうため、必要のない時に保育者が子どもに身体接触をとることは控える必要がある。もちろんケンカをしたり気持ちが悪く感じた時にその気持ちを受け止めるために身体接触をすることはあるが、いつも先生が子どもとベタベタしていると子どもは精神的にも行動面でも自立しなくなるだけでなく、子どもが保育者に依存的な関係になることで片付けや一斉活動などの「～してほしい」と保育者が子どもに指示する場面で保育者の意図や思いが伝わらなくなる原因になる。また(3)ではトモチカが先生に抱きついてきて先生の髪留めをとったり、先生に泥をつけようとするが、保育者は子どもの要求をすべて受け止めるサンドバックではないので、嫌なことややめてほしいことは「やめて」と子どもに伝えるように言うことも必要である。泥をつけられそうになりキャーキャー逃げ回る保育者の姿は、トモチカにとっては嫌がってなくむしろ喜んで行動に映っている可能性もあるので、言葉や伝え方、ふるまいなどの保育者の発言・行動を子どもの視点からふり返る必要がある。

4) 肯定的な子ども理解

保育者は子どもがなぜそのような行動や発言をするのかを解釈した上で関わるのが基本だが、その際子どもの行動を肯定的に見る力が必要である。(4)のケンカの場面では、相手にかみついたりたたいたりしており、望ましくない攻撃行動と否定的に捉えがちだが、子どもの発達から考えると、自分の思い通りにならない不満を表出したり、言葉で表せないために口でかんだり、たたいたり蹴ったりするのである。(10)のルイについて保育者はいつも片付けをしない子どもと捉えているが、保育者がルイに「片付けてない」と非難するのではなく、壊れたのを直していたと解釈し、隠れてこそそそしているルイの行動を認めた上で、直ったら片付けてねと言っていることが、ルイがこの日望遠鏡を使いながら率先して片付けをしたと思われる。(3)のトモチカの

泥つけや(12)のダンスを止めるシオリの様子はネガティブな行動として捉えがちだが、保育者は子どもの発達や思いを理解した上で関わる必要がある。

5) 生活習慣の獲得と一斉活動に参加する態度の育成

保育所や幼稚園などの集団保育に入ると、子どもたちは1日の園の生活の流れにそって自分の行動を合わせていかねばならないが、(2)の入園当初のシリウのようにお弁当を食べ終わると服を着替えて家に帰ろうとするように、最初は子どもは自分の思うままに行動しようとする。そのため保育者は生活の流れを根気強く知らせながら子どもが園生活に慣れるように促す必要がある。(6)のアヤサの登園時の身辺整理や(10)のルイの片づけの様子、(1)のお弁当の準備など、子どもが理解して自主的・自発的に行動できるようになるには時間がかかるが、子ども集団全体に発言したり、個別に声をかけて促したりしながら、子どもたちが主体的に園生活を進めていく力を育てることが重要である。

6) 子どもを遊びに引き込む環境構成の工夫

保育では「環境による教育」という考えが基本であるが、これは子どもたちが遊びたくなるような遊具や素材を用意し、子どもが自主的・自発的に遊び始めるように促す教育方法である。(15)では遊びや子ども会に向けての取り組みで、牛乳パックなどの廃材を使ってワニのお面や探検隊グッズ、動く船作りができる環境を用意し、保育者が子どもたちと相談しながら工夫して遊びを作り出している。(12)ではカタツムリのエサや飼いを絵本や図鑑で調べたり、虫メガネで観察できる環境を準備している。(11)ではゴザで休んでいる男児のところに保育者が臨時の製作コーナーを作ったり、ミニカーを持ってきた男児にチョークで道路を描いたりして新たな遊びに導き入れるきっかけを作っている。子どもたちの動的な遊びのあとに静的な製作遊びができる環境を作ったり、車を動かして遊べる場所を作ったりし、保育者は子どもの動きにふさわしい遊びをタイミングよく提供している。

7) 遊びのモデルとなったり遊びをリードする役割

(11)では積木で船ごっこをしている子どもたちの遊びに保育者が参加し、仲間として楽しそうに遊

んでいる様子、(17)では誕生会の出し物として保育者の本気運動会を子どもたちに見せている。保育者が子どもたちの遊びに参加し仲間として遊ぶことで、遊びのモデルとなったり、遊びが活気づくことになる。しかし、新任保育者の(5)のかくれんぼをしている様子や、(9)の保育者がゴジラになっている様子は一見遊びをリードしているようにみえるが、保育者が遊びの中心になりすぎてしまっているため、保育者が遊びから抜けると遊びが成立しなくなったり遊びが消滅する関わり方である。かくれんぼでは、保育者のあとを子どもたちがズラズラとついて回って移動しており、遊び場が固定化しないまま子どもたちを連れまわす結果となっている。ゴジラごっこでは子どもたち対保育者の構図になっており、攻撃をする子どもたちに保育者が遊ばれているような状況になっている。それに対し(11)のチョーク遊びでは、保育者が車の道路を描き、最初は遊びをリードするが、男児たちが次々と参加して保育者の手を借りなくても子どもたちだけで遊びが持続するようになると、保育者は子どもたちの様子を見守る観察者となっているように、遊びでの保育者の役割を状況に応じて変えることが望ましい。

8) 友達関係をつないだり遊びを持続させる役割

子どもを遊びに引き込む環境設定は重要だが、魅力的な環境を用意しただけでは子どもの遊びは持続しない。(7)の魚つりでは保育者が池とつりざおを出すと子どもたちが興味を持ち、次々につりざおを作っているが、保育者が魚つり自体には参加していないため、保育者がいなくなると遊びが消滅している。また(8)では、普段一緒に遊んだことのないダイスケとスマレを保育者の言葉がけで一緒に遊ぶようにし向けたが、保育者が仲間に入ったりせずに2人に遊びを任せっきりにしたため、結局遊んでいるようで遊んでいないまま遊びが消滅している。保育者の遊びへの参加が遊びの持続と友達関係をつなぐ場合があることを認識する必要がある。

9) 試行錯誤する機会を作る役割

平成29年改訂の幼稚園教育要領第1章に「試行錯誤したり考えたりする幼児期の教育の見方・考え方」に示されたように、子ども自身が考えて試して

みることに価値があり、失敗が新たなやり方を考えるきっかけになり試行錯誤が大事であるという考え方がある。(7)のヒロシが壊れた段ボールをセロテープで直そうとしている場面では、保育者が「ガムテープの方がしっかり貼れるよ」といった余計な助言やアドバイスはせず、ヒロシが考えたままを認める発言をしている。このように子どもが失敗して気づくことや試行錯誤をして考える力、工夫する力を高めることの重要性を理解した上で保育者が子どもに関わる必要がある。

10) ケンカの仲裁と複数の子どもを調整する役割

保育中は子どものケンカが日常茶飯事である。(4)では男児がブロックの取り合いでケンカしており、カゴで相手の頭をたたいたり、かみついたりしているので、保育者はケガをしないように止め、お互いの言い分を聞いている。この場合の保育者の、カズをだっこし、ケンタに何で噛んだのかを聞いている保育者の行動は、カズをかばい、ケンタに詰問している状況になっている。また(12)では男児がレジの取り合いをしているが、保育者が「貸してあげて」「仲良くして」と各々の子どもに指示出しをしている状況になっている。それに対しベテラン保育者の仲裁方法は、(11)では両者の真ん中に保育者が位置し、1人の痛かったところをさすってあげたり、1人の言い分を聞いたりし、それぞれの思いを受け止める行動をしている。(14)ではわざとじゃないのは分かっているけど謝ってほしいというお互いの気持ちを受け止め、保育者が発言することで子ども同士が相手の気持ちに改めて気づくように促している。ケンカはどちらにも原因がある場合が多く、両者各々の言い分があるので、その思いを子ども各々が言える場面を作り、中立の立場で各々の思いを保育者が共感的に受け止めるなど、保育者が子ども間の橋渡しをし、子ども間に不満やしこりが残らないようにすることが大事である。

また遊びの場面では子どもたちのグループでの要求がぶつかりあうことがある。(11)では女兒がテラスで遊んでいるところに男児が来ると「ダメ」と拒絶されているが、保育者がすかさずテラスの別の場所に男児らの乗物道路コースを作っていたり、

集団と個別理解	10)ケンカの仲裁と複数の子どもの思いや要求を調整する	・保育者が中立の立場をとりながらもお互いの気持ちを受け止め、思いを聞きながら相手の気持ちを伝え、嫌な気持ちや悲しい気持ちが解消できるようにする ・子どもそれぞれの要求を聞き取り、どうすればぶつからないか、解決できるかのヒントを示し、子ども同士が納得するように導く
	11)複数の子どもたちの要求に優先順位をつけて応じる	・子どもが同時に保育者と遊びたい、保育者に援助を要求してきた時に、優先順位をつけて子ども相互に提案したり対処する ・子どもそれぞれの気持ちに誠実に答えようとする姿勢を持ちながらも、難しいことや無理なことは子どもに伝える ・保育者がすぐに対応できない時は子どもに見通しを伝えて待つように促す
	12)集団と個の関わりを両立する	・設定活動や一斉活動でクラス全体に指示出ししながら、指示の意味が理解できない子どもや流れについていけない子ども、全体から外れる子どもに個別に対処する ・全体を見渡せる位置にいたり、保育者が移動しながら子ども全体の動きや状態を把握すると同時に、子どもグループや個別の子どもに対応するべき優先順位を立てて関わる
【生活や遊びを通して5領域の力を伸ばし、自主的・自発的・主体的に行動できる子どもの育成】		
9)子どもが試行錯誤する機会を保障する		
・子どもの思いや考えを否定したり、保育者が先回りして助言しすぎない ・うまくいかない経験や失敗を次の改善のヒントと考え、子どもの試行錯誤の過程を大事にする		
生活の指導	5)生活習慣の獲得を促し、一斉活動に参加する態度を育成する	・登園・降園時の身辺整理ができる ・給食やお弁当を準備し、楽しく食べる ・自分のことは自分で行う ・活動の準備や片付けができる ・生活習慣が身につく自立する ・1日の園生活の流れにそって行動する ・クラス全員やグループで一緒に活動する ・先生や他児に合わせる ・保育者の指示に従う
	遊びの援助	6)子どもを遊びに引き込む環境構成を工夫する ・子どもが遊びたくなるように遊具や道具、素材を準備し、遊び環境を作る ・絵本や図鑑、虫メガネなど、動植物の飼育・栽培や観察できる環境を用意する ・子どもの遊び状況に応じて、廃材や遊具を持ち込むことで遊びの展開のヒントを与えたり、新たな遊び方を提案する 7)遊びのモデルとなったり遊びをリードする ・子どもが遊びたくなるように、保育者も仲間になり遊びをリードする ・保育者が遊びのモデルとなり、多様な遊び方を発言や行動で表す ・保育者が遊びに参加することで遊びを魅力的にする 8)友達関係をつないだり遊びを持続させる ・保育者が遊びに参加することで、子ども同士の友達関係を形成したりつなぐ ・保育者の遊びへの参加により遊びが安定化し、遊びをやめるのを防いだり、遊びを持続させる
子どもとの信頼関係の形成	4)肯定的に子どもを理解する	・子どもの攻撃行動(かむ、たたく、ける、相手を悪く言う)などのネガティブな行動を肯定的に理解する ・片付けない理由を踏まえた上で片付けを促す
	2)子どもを受容・共感する	・子どもの気持ち(保護者と別れて悲しい、遊具の取り合い、自分の思い通りにならない)を受容しながら身体接触をする(だっこする、手をつなぐ、話しかける、そばにいる) ・子どもの作った作品や素敵な点、工夫した点を認める(ほめる) ・子どもの思いに寄りそい、共感する
安全	3)子どもと適度な距離感を保つ	・子どもの情緒が安定している時に保育者が子どもに身体接触をしない ・保育者が嫌なこと、してほしくないことは子どもにきちんと伝える
	1)安全面に配慮する	・食物への配慮(アレルギー、誤嚥など) ・危険な道具(はさみ、カッター、キリ、ノコギリなど)を紛失しないように管理し、安全に使う ・積木を高く積まない、積木をガムテープなどで固定する ・積木や遊具を投げない ・散歩や行事の際の道路の移動など交通安全に注意する ・活動や行事での人数確認・安全確認を怠らない

図1. DVDに見られる3～5歳児保育の教育方法と保育者の指導・援助のための視点

(13)の保育室内での遊び場所の取り合いの場面では「この場所が空いてるよ」と伝え、保育者が子どもたち同士の遊び場所がぶつからないように調整する役割を担っている。

11) 複数の子どもたちの要求に応える役割

子どもたちが保育者に対して同時に様々な要求をするが、(12)ではキリンを製作している子どもの援助をする保育者に対し、シオリが劇を見てほしいと保育者に言いに来る。保育者は2つの要求に同時に応えることができないため、シオリに「ごめんね」と言っているが、できないことはできないと子どもに伝えることは大切である。子どもに期待だけさせてできなかったり、「いいよ」と安易に言って約束が守れなかった方が子どもは保育者が嘘をついたと感じ信頼を損ねることになるので、保育者の今の状況や考えを伝えることは必要である。ただし、保育者

がずっと製作コーナーにいる必要があったのか、一瞬でもシオリの劇を見に行ったり、シオリにいつ見にいけるかという見通しを伝えるだけでもシオリは納得して劇の練習をして待っていたとも考えられる。(6)の絵本を読んでほしい女兒とままごとの仲間入りに保育者についてきてほしい女兒の場面では、保育者は後者の女兒に「まずは1人で入れてって言ってごらん」などと行動のヒントを伝えているが、できなかったため、前者の子に「少し待ってて」と言って後者を優先する行動をとっている。このように保育者は常に優先順位をつけて行動する判断力が求められるが、要求してきた子どもたちが各々納得する形で保育者が子どもたちと関わる必要がある。

12) 集団と個の関わりを両立

生活の場面や設定活動・一斉活動の中では、保育者がクラス全体の子どもたちやグループなどの子ども

も集団に指示を出したり動かししたりするなどのリーダーシップをとる役割があるが、保育者の一斉の指示出しが理解できない子どもや全体の流れについていけない子ども、集団から外れる子どもが必ず出るため、個別の対応も同時に行わなければならない。

(1) ではお弁当が見つからずどうしてよいか分からない女兒に対し、保育者は全体の子どもたちの流れに合わせるようにもっと早く女兒に個別対応すべきであった。(16) の実習生も、遊び場があちこちに点在する中でどこにいてどう動くか全体が把握しやすいのか、保育室の中においてもどこにいと子どもの動きが見渡せるのか、子どもたちの邪魔にならないのかという気づきを実習日誌に書いている。(10) の片付け場面では、保育者は保育室にいる子どもたちに「1人10個ゴミを拾おう」と指示出しをしながら、片付けていないレイや他の子どもに個別に声をかけているように、全体と個を同時に動かし両立させながら対応する力が保育者には求められる。

5. おわりに

子どもと保育のDVD視聴を通して、環境構成の方法や子どもへの関わり方などの教育方法に焦点を当てて分析した。3～5歳児の保育で配慮すべき点を4の1)～12)に挙げたが、これらを図式化したものが図1である。これは保育者が保育を行う際的前提となる安全面への配慮から、子どもとの信頼関係の形成のための視点、子どもが生活する力を身につけたり遊びを進める力を育成するための配慮点、集団を意識した個別対応の方法を通して、子どもたちに5領域の力と主体性を育てる指導・援助の方法をまとめたものである。DVD視聴後の学生の最終レポートの内容を見ると、保育者の発言や行動には様々な意図や願いが込められていることに気づいたり、子どもとの信頼関係の形成のための関わり方や集団と個別の両立の視点など、保育者の指導・援助の具体的方法が分かったと書いた学生が多数いた。このように学生に保育者の子どもへの関わりの実際を見せながら解説していくことで、“お姉さん先生”と呼ばれる素人的関わりではなく、保育者としての専門的な保育実践の視点を理解することができるよ

うになる。このことが、学生が実習に出た際に保育者としての様々な教育方法を試してみることができ、保育者の専門的スキルを体得していくことで保育技術の向上につながると思われる。

引用文献

- 1) 小山優子「保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (I)」島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要第52号, 2014年, 「保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (II)」同上第53号, 2015年, 「保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (III)」同上第58号, 2019年, 「保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (IV)」島根県立大学松江キャンパス研究紀要第59号, 2020年
- 2) 小川博久『保育援助論』萌文書林, 2000年
- 3) 「はじめての幼稚園」岩波映像 (DVD)
- 4) 「3歳児の世界」岩波映像 (DVD)
- 5) 「せんせいだいすき」岩波映像 (DVD)
- 6) 「だってやりたいんだもん」岩波映像 (DVD)
- 7) 「せんせい, 見てて」岩波映像 (DVD)
- 8) 「新しい生活が始まって」岩波映像 (DVD)
- 9) 「ふたりだったらチョーさみしそう」岩波映像
- 10) 「友だちと出会う」岩波映像 (DVD)
- 11) 「せんせいはトオルくんときつきあってるんだよ」岩波映像 (DVD)
- 12) 「ぎゅうにゅうできたよ」岩波映像 (DVD)
- 13) 「せんせいせんせい」岩波映像 (DVD)
- 14) 「ここだからねせんせい」岩波映像
- 15) 「ちっちゃいけどいい?」岩波映像, 2001 (DVD)
- 16) 「年長さんがつくったおばけやしき」岩波映像
- 17) 「3年間の保育記録①②③④」岩波映像 (DVD)
- 18) メディア教育開発センター「教育実習・幼稚園 保育を学ぶ」放送大学教育振興会, 1999年 (VHS)
- 19) 大豆生田啓友・中坪史典「映像でみる主体的な遊びで育つ子ども」エイデル研究所, 2016 (DVD)

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育における 「子ども向け舞台表現」制作の意義

矢島毅昌

(保育教育学科)

A Study on Importance Regarding Production of “the Theatrical Expressions for Children” in Nursery School, Kindergarten and Elementary School Teachers Training Education

Takaaki YAJIMA

キーワード：舞台表現 Theatrical Expressions, 教員養成教育 Teachers Training Education

1. はじめに

保育所・幼稚園・認定こども園等において、何かを演じる行為や劇的な要素を含む活動は、日常的なごっこ遊びや観客に向けた舞台発表など、様々な形式や規模で実践されている。そして小学校においても、保育所・幼稚園・認定こども園等に比べると日常的ではないであろうが、学芸会等の行事で劇が演じられる機会もある。

とはいえ、劇や舞台発表の準備や指導が大変だという声は少なくない。『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』『小学校学習指導要領』において、「演じる行為」「劇」「舞台表現の制作」は、どのような取り扱いになっているのだろうか。また、保育士養成教育や幼稚園・小学校教員養成教育（以下「教員養成教育」と総称）のカリキュラムでは、どのようにこれらを学ぶことができるのだろうか。あらためて本稿で確認したいと考えている。

岡田(1994)は、舞台という特別な空間に展開される演劇について、「現実の空間を、ストーリーの中の別の空間に変え、現実の時間をストーリーの中の別の時間におきかえて見る体験は、児童の想像力

を豊かにし、体験を広げるのに役立つ」(p.206)のものであると述べており、子どもの育ちにとって、劇や舞台の持つ力はとても有意義であるだろう。そこで本稿では、保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育において、「子ども向け舞台表現」を制作することにどのような意義があるのかを考察する。

2. 保育・幼児教育・初等教育における「劇」「子ども向け舞台表現」の位置付け

1) 指針・要領での位置付け

まず『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』『小学校学習指導要領』で、「演じる行為」や「劇」がどのように扱われているかを確認する。

PDF版の『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』で「演」「劇」の語句を検索すると、「劇」は見当たらないが、「演」が領域「表現」の「内容」の8番目「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」(厚生労働省 2017, p.46, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017, p.62, 文部科学省 2017c, p.17, 下線は引用

者)に見られる。現行の『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』は、いずれも事細かに教育内容を定めたものではないが、お遊戯会や生活発表会が開催される場のイメージとは異なり、劇や舞台表現に関連した記述が大きく扱われているわけではない。

桜井と山本(2015)は、保育場面での「ごっこ遊び」「劇遊び」等の劇表現を含む遊びが乳幼児の成長には外せない表現であるとしたうえで、「保育者になる学生には、何かを見立てて遊んだり、何かになるふりをしたり、他の誰かになる行為を楽しんだりする劇的な遊びや、自分たちの経験や絵本等をモチーフにストーリーに沿った即興的な劇表現等の劇的要素に関する知識・技術の修得は重要な課題の一つといえる」(p.19)と論じている。保育内容の「表現」領域に限らず、各領域は子どもの様々な遊びや生活を見る際の視点であることを考えると、子どもの「演じる行為」に関する記述が領域「表現」の「内容」の8番目にあることは、とても大きな意味を持つ。

また、PDF版の『小学校学習指導要領』で「演」「劇」の語句を検索すると、演劇や舞台表現に関連する文脈では、「演」が「第2章 第1節 国語」で見られる。「第2 各学年の目標及び内容」において、「第1学年及び第2学年」では、「2 内容 C 読むこと」に関する事項について指導するにあたり、一例として「読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動」を通して指導するよう記載されている(文部科学省 2017b, p.31, 下線は引用者)。「劇」が見られるのは「第2章 第5節 生活」で、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法により表現し、考えることができるようにすること」と記載されている(同上, p.115, 下線は引用者)。つまり、小学校低学年の教育においては劇を演じることに一定の必要性や意義があるものと考えられる。桜井と山本が指摘した課題は、小学校低学年を指導する際にも重要になると言えるだろ

う。なお、小学校における劇や舞台表現といえば、学芸会や学習発表会での実践を思い浮かべる人も少なくないと思われるが、そのことは『小学校学習指導要領』で明記されていない。

小学校における劇や舞台表現については、中村(2016)が興味深い指摘をしている。中村は「総合的な学習の時間」が教育課程に位置づけられた世代の大学生と大学院生を対象に、学芸会での劇の経験の有無を調査した結果から、「特別活動における学校行事として、長い歴史と伝統を持つ『学芸会』の学習(成果)発表会と、総合的な学習の時間としての学習(成果)発表会が重複することとなり、それが教育課程編成上の課題となっていた」ことを受けて、「学校週5日制の完全施行以降の学校では、ゆとりのない教育課程管理、つまり、授業時数確保のために手間暇のかかる学級演劇などは漸減的にその姿を消し、学習発表会に代わってきた」と推察する(p.152)。他方で、中村が関係している研究会での調査や知人である教員からの情報をもとに、「それまで長らく実施されていなかった『学芸会』が復活したり、また、地域との深いつながりの中で昔ながらの学芸会が引き継がれていたりするなど、学芸的行事として復活または維持されている学校が少なからずあることが明らかになっている。」(pp.147-148.)とも述べている。この状況が今後どのようになるかはわからないが、少なくとも「学校での劇の上演が減っているので、舞台表現を制作する知識や技術は教員にとって必要性が乏しい」というような判断を拙速にすべきでないとは言えるだろう。

このように「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」は、指針・要領では大きく扱われてはいないが、保育・幼児教育・初等教育で一定の必要性や意義があるものとされている。それゆえ、その指導技術を教員養成教育でどのように身に付けておくのが課題となる。

2) 教員養成教育での位置付け

教員養成教育で「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」がどのように扱われているかを確認するために、ここでは養成校の状況についての先行研究を参照し、そして今後の制度的な見通しを「教職課

程認定申請の手引き（令和3年度開設用）」と「教職課程コアカリキュラム」から考察する。

山本（2015）は、全国保育士養成協議会に加盟する保育者養成校において、劇的要素を含む「保育内容（表現）」の授業がどのように開講されているのかを、インターネット上に公開されているシラバスを対象に分析した。そこでは授業の内容が、i「15回のその授業の中で、一部でも劇的要素が含まれている場合」、ii「劇的要素で授業が貫かれていて、台本や舞台装置を作成したり、稽古を積み重ね、第三者を対象とした発表会を開催することを主目的としている場合」、iii「劇的要素で授業が貫かれていて、劇づくりの過程と言えるごっこ遊びや劇遊び、ふり遊び等の自己表現的な経験を学習機会として活かすことを主目的としている場合」に大別されており、iiやiiiのように劇づくりの重視を明記した「保育内容」の授業が養成校で計画されていることがわかる。

他方、小学校の教員養成教育については、我が国では教員養成課程における演劇教育が重視されてこなかったこと（佐々木 2017, p.36）や、大学の教員養成課程に演劇教育や演劇指導がないこと（中村・岡邑 2017, p.3）が指摘されている。さらに中村と岡邑は、大学の教員養成課程の問題に加え、「団塊の世代」教員の大量退職や新採用教員の急激な増加に伴い、これまで学校教育現場内のOJT（On-the-Job Training：職場内での仕事を通した訓練）で伝承されてきた学級劇や学年劇等を指導できる教員が減少している可能性を指摘している。そのため、現在の小中学校の文化的行事では、演劇をしない傾向が見られることも指摘している（同上, p.3）。もしそうであれば、今後も就職後に学校教育現場内で「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」の指導技術を学ぶことは難しいのであるが、その一方で先述したように、学芸会での劇が復活または維持されている学校が少なからずある以上、それらを就職前に学ぶ機会は重要になる。もちろん、演劇をしない傾向が見られるということは、一度もしないまま教員生活が終わることも考えられるが、いずれにしても赴任校によって大きく状況が変わることは間違いない。現状では、保育者養成校において様々な工夫がされ

ているが、今後の教員養成教育の制度的な見通しはどうか。

PDF版の「教職課程認定申請の手引き（令和3年度開設用）」で「演」「劇」の語句を検索すると、いずれも見当たらない。代わりに「表現」の語句で検索すると、幼稚園の教職課程では領域「表現」に関連した記載が見られる（文部科学省 2020a, p.25, p.42, p.94）ものの、他は中学校・高等学校での「国語」に関する表現（同上, p.228, p.230）や「外国語（英語）」に関する表現（同上, p.187, p.189）、「美術」の映像メディア表現（同上, p.229, p.230）といった記載になる。教員養成教育を実施するための大前提となる教職課程認定においては、特に「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」は留意されていないことがわかる。

また、PDF版の「教職課程コアカリキュラム」で「演」「劇」の語句を検索すると、いずれも見当たらない。ただ「教職課程コアカリキュラム」では、大学の教職課程の編成において「学校種や職種の特性を踏まえて創意工夫を行う」（文部科学省 2017a, pp.3-4）ことが提言されている。教育現場では様々な機会や形式において劇や舞台表現があることを考慮すると、創意工夫の一つとして、「子ども向け表現」制作のように多様な過程を含む科目を設置する選択肢も考えられよう。

3. 教員養成教育で「子ども向け舞台表現」を制作する意義

1) 教員は「子ども向け舞台表現」の指導で何を求められるのか

これまで見てきたように、保育・幼児教育・初等教育における「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」は、教育現場でも教員養成教育でも制度的な位置付けはそれほど大きなものではないが、実践レベルでは一定の重要な位置付けをされてきた。特に、保育・幼児教育では、日常的な遊びから発表会まで、1年を通して「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」を身近に感じられる機会がある。ただ、初等教育においては、学芸会等で舞台表現をつくる機会があるにもかかわらず、教員養成教育で重視さ

れておらず、就職後のOJTも機能しにくくなっている。それゆえ、初等教育における課題がより難しいものであると考えられるが、そこで教員は具体的に何を求められるのだろうか。

中村と岡邑(前掲)は、学芸会や文化祭における「学級劇」および「学習発表会」の現状と課題を把握することを目的に、小学校、中学校、高等学校、教育委員会等の教職員などを対象とする質問紙調査を実施した。この調査は、初等教育までを射程とする本稿の範囲を超えるものであるが、回答者の「現在の勤務校」を見ると、合計899名のうち小学校勤務者が595名となっているので、大まかな初等教育の傾向が反映されたものと捉え、このまま参照する。

さて、この調査では「劇」を実施している学校を対象として、「脚本または台本」についての質問や、「練習や準備の時間確保」についての質問などを行っている(p.5)。「脚本または台本」についての質問への回答数は、「教科内容」(73)、「小説(物語)」(75)、「童話・民謡」(106)、「TV・映画題材」(28)、「教師創作」(83)、「児童生徒と教師の創作」(85)、「その他」(32)という結果であった。また「練習や準備の時間確保」についての質問への回答数は、「教科時間」(126)、「放課後」(61)、「教科時間と放課後」(91)、「その他」(39)という結果であった(p.7)。これらの調査結果から、ある程度の割合の(小学校以上の)学校における行事で劇が行われていると考えられること、放課後だけでなく教科時間も使って練習や準備の時間確保がなされていること、脚本・台本の作成や選択のためには教師による題材検討や創作が必要であることが言えるだろう。

また佐々木(前掲)も、「演劇の上演には、背景(書き割り)・大道具・小道具、衣装などの準備に手間がかかるとともに、脚本の選定から演出、演技指導など、上演に関わる指導に特別な能力が必要とされる」(p.23)ことを指摘している。それゆえ一般の教師には、演劇の上演が中心となる「学芸会」よりも、演劇の上演を伴わない「学習発表会」の方が準備に時間はかからず、自分たちの守備範囲である教科学習の成果発表の形で実施できるため、実施に対する敷居が低い(p.23)というのも頷ける。

ただ、このような手間も困難も大きいにもかかわらず、「子ども向け舞台表現」の制作が教育現場で重視されてきたことも事実である。たとえば清水(2016)は、『小学校学習指導要領』の「第6章 特別活動」「学校行事(2) 文化的行事」の内容を踏まえ、学芸会で劇を上演する教育的な効果として「互いに努力を認め合いながら協力してより良いものをつくり出す」「互いに発表し合うことにより、自他のよさを見つけ合う喜びを感得する」「自己の成長を振り返り、自己を伸ばそうとする意欲をもてるようにする」ことを挙げている(p.9)。もちろん、このような教育的意義のある教科学習や他の行事を実施することも可能であろうが、演じる作品を十分に味わい、身体・音・造形などの表現を総合して制作される舞台表現は、独特の位置付けと意義を見出せる活動である。

ただし清水は、「いくら子どもたちが主体的に活動しているからといって、見栄えのしないものを発表して、子どもたちに称賛の言葉が集まらないような結果になったら、先に述べたような教育的な効果は期待できません」と注意を促し、「教育的な意義を考えたうえで、やはり観客に対して感動を与えられるような舞台をつくる技術も必要」であることを主張している(p.9)。このように、教員は「子ども向け舞台表現」を指導するうえで、質の高い舞台表現を制作する知識や技術が求められるのであるが、さらに清水は、演劇のつくり方が個々の教員の経験によって全く異なるため、次の事項について最初に話し合っておくことを推奨している。(p.11)

- ①子どもにどんな力を付けたいか。
 - ②台本は既製のものを利用するか、オリジナルでつくるか。
 - ③演技する時の指導のポイント。
 - ④全体計画を確認して、進行予定を押さえる。
 - ⑤大道具・小道具の準備、衣装と音響の準備など。
- 教員養成教育における演劇教育のあり方や、見栄えや感動など質の高い舞台をつくる技術の必要性なども課題であるが、教員養成教育の観点では、清水の推奨するようなマネジメント事項も並行して舞台表現づくりを経験しておくことが課題となるのでは

ないだろうか。

2) 「子ども向け舞台表現」の制作を通じた大学生の学び

(1) 劇に取り組むことで何を育てるか

舞台表現をつくる経験は、学芸会や生活発表会・お遊戯会等を通じて小学生の頃までに経験済みな人も少なくないだろう。それでも、演劇をつくる経験を教員養成教育の段階で積んでおくことには大きな意義があると考えられる。

そのことを考える手掛かりとして、中村（前掲）が大学生・大学院生を対象に実施した学芸会に関する質問紙調査を参照したい。中村は「劇に取り組んだことにより育つ力と課題」について自由記述で回答を求め、その結果を集約整理し、以下のように論じている。

演劇そのものに求められる「演技力・表現力等」よりも、集団としての「協力・協調性」を挙げる者が多く見られた。次いで「絆・団結力」であることから、文化的行事を通して、特別活動の基本原則である「望ましい集団活動を通して」、人間関係の形成、集団への所属感や連帯感の深まり、協力など、特別活動のねらいに準拠した力が育っていると回答している点に着目したい。（中村 2016, p.153）

大学生・大学院生の回想に基づく回答であることには留意が必要であるが、これらの回答の傾向は、教育の場で行われる劇のねらいや意義が、劇に取り組んだ子どもに伝わっている、もしくは劇に取り組んだ子どもから読み取られているものとして解釈できよう。ただし、演劇そのものに求められる「演技力・表現力等」の育ちは、あまり実感されていないようである。このことは、特別活動・集団活動としての劇が教育で重視されてきた一方で、それは必ずしも演劇教育ではないことを示すものであり、おそらく一般化が可能な傾向であろう。

また、先に挙げた清水の推奨する「子どもにどんな力を付けたいか」「演技する時の指導のポイント」という事項は、教員としての視点を意識して劇に取

り組まなければ、なかなか認識されることはないだろう。学芸会や生活発表会・お遊戯会等に取り組む子どもは、力を付けることが期待される側であり、指導される側である。とはいえ、ただ純粋に子どもへ劇を指導する立場として学ぶというのは、あまり現実的ではないと思われる。教員として指導する側・教員から指導される側の両方の視点から劇づくりを学べるように、教育プログラムが設計されることが望ましいだろう。

ここで、教員養成教育として「子ども向け舞台表現」の制作に取り組んだ事例であり、文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された取り組みである、新見公立短期大学幼児教育学科の「にいみこどもフェスタ」と島根県立大学短期大学部保育学科の「ほいくまつり」の成果を参考に、演劇をつくる経験を教員養成教育の段階で積んでおくことの意義について考察する。なお、それぞれの事例の概要等は、片山・安達・金山（2004）と小山・福井・白川（2011, 2013）において成果がまとめられた当時のものである¹⁾。

(2) 「にいみこどもフェスタ」考察から

新見公立短期大学幼児教育学科の「にいみこどもフェスタ」は、2月末に新見市の公立ホール「まなび広場にいみ」を会場として、地域の子どもたちを対象に劇・ミュージカル・歌・創作ダンスなどを舞台上で上演する行事である。ここで上演される作品は「全て表現系の授業科目の中で、およそ半年から一年をかけて4～5作品を制作」されたものである。学生については「一年次生は約50名全員が出演者と舞台スタッフとして、また二年次生は卒業研究として表現系の研究室に所属した学生や表現系の選択科目を受講した学生が出演または舞台スタッフとして」参加している（片山・安達・金山 2004, p.54）。

この取組の有効性については、保育者としての「創造性」や「表現技術」の向上と、「表現力」以外の保育者として必要な資質の育成の観点で論じられている。まず、保育者としての「創造性」や「表現技術」の向上については、「本取組に対する上級生の努力やその結果得られた表現力の高さに触発・影響さ

れ」た学生が、教員の「要求水準を越えるほどの表現力を身に付けて舞台上でその成果を臆することなく発揮」しており、またホール勤務の4名の舞台技師から「学生の『創造性』や『表現技術』と、真摯に舞台に取り組む姿勢に対して極めて高い評価を得ている」とのことである(同上, pp.57-58.)。

また、「表現力」以外の保育者として必要な資質の育成については、取り組み終了後に学生から提出されたレポートをもとに、「集中力」「責任感」「向上心」「自立性」「協調性」「人への思いやり」「安全への配慮」などが育成されたこと、「努力すればそれに応じた結果や評価が得られる」と体験できたこと、「スムーズな進行のためには、周到な準備や片付けが不可欠」と実感できたこと、「時間管理」と共に自己の「健康管理」や「生活管理」の大切さが実感できたこと等々がまとめられている(同上, p.58)。

「にいみこどもフェスタ」では、やはり集団活動を通して人間関係に重要な力が育まれているが、保育者としての「創造性」や「表現技術」の育ちが学外者から評価されている点に注目したい。このことは、卒業研究として表現系の研究室に所属した二年次生や表現系の選択科目を受講した二年次生が出演または舞台スタッフとして参加していることとも関わっているのではないかと推察される。

(3)「ほいくまつり」考察から

島根県立大学短期大学部保育学科の「ほいくまつり」は、6月末(場合により7月初旬)に島根県民会館を会場として、地域の保育所・幼稚園に通う子どもやその保護者などを対象に、歌唱や影絵劇、劇を柱とした総合表現の舞台を発表している行事である(小山・福井・白川 2011, p.51)。この「ほいくまつり」は学科独自の専門科目「児童文化」の授業として定められており、1・2年生全員の必修科目となっている。活動は、劇、歌唱、影絵、司会、大道具、小道具、衣装、音響効果、照明、ポスターペンダント、記録の11パートに分かれ、学生は2年間同じパートに所属する。所属パートで「先輩後輩の縦関係を体験し、リーダーシップとフォロアーシップを

学ぶ過程において、1・2年生相互に人間的な成長が見られる」(同上, p.52)とのことである。また「活動の過程において必然的に他パートとの連携をとる」こともある(同上, p.54)。

小山・福井・白川(2013)では、「ほいくまつり」総括の際に学生が記入した自己評価表をもとに、どのような力が高まったのかを分析・考察している。自己評価表では、“意欲・態度”“コミュニケーション力”“保育の基盤”“実行力”“成長・学びの実感”の5つの観点で示され、その下位項目である「活動参加意欲」「自主性・積極性」「意見交流」「パート内意見」「パート外意見」「パート内活動」「子ども視点形成」「表現の工夫」「題材判断の視点」「児童文化理解」「感性の高まり」「指導法上の学び」「保育の視点の学び」「学年役割行動」「計画的実行力」「問題解決能力」「自己成長実感」「学びの有意義実感」の18項目の質問が設定されている。

その集計結果から、「ほいくまつり」の活動は1・2年生ともに、「活動参加意欲」や「自発性・積極性」を伸ばす活動であり、「問題解決能力」を高める活動であること、「保育の視点の学び」「感性の高まり」「児童文化理解」も身につけられること等々が示されている。また、1年次では特に「保育の視点の学び」「感性の高まり」「児童文化理解」「指導法上の学び」「題材判断の視点」「子ども視点形成」「表現の工夫」「活動参加意欲」「学びの有意義実感」「自己成長実感」を修得したと感じていること、2年次では1年次に学んだと感じた10項目に加え、“コミュニケーション力”(「パート内意見」「意見交流」「パート内活動」「パート外意見」)や「自主性・積極性」「問題解決能力」が1年次に比べてより身についたと感じていること等々が示されている(同上, p.21)。

「ほいくまつり」は保育・幼児教育の教員養成教育として取り組まれた活動であり、そこで求められる力の育ちが学生に実感されているが、それだけではなく小学校の「特別活動」のねらいに準拠した育ちも実感されていると言えよう。また、質問項目の設定から、「ほいくまつり」も「演技力・表現力等」の養成を主たる目的とはしていないことがわかるが、役者だけでなく演出面を支える裏方も含めた

「演技力・表現力等」を学生同士で指導し、最終的には舞台表現として発表することから、「演技力・表現力等」を身に付け、指導する経験も可能になっていると考えられる。

両事例から、演劇をつくる経験を教員養成教育の段階で積んでおくことの意義は、台本・道具・衣装・音響などの劇づくりを実際に経験しながら、「協力・協調性」や「絆・団結力」のみならず「演技力・表現力等」を、教員として指導する側・教員から指導される側の両方の視点から学び、身に付けることができる点にあると考えられる。

両事例とも短大の保育者養成教育であることには留意が必要であるが、両事例のような取り組みで育まれる力は、保幼小の接続・連携を意識した教員養成教育でも重要なものだと考えられる。大学の教職課程の編成において「学校種や職種の特性を踏まえて創意工夫を行う」手法の一つとして、検討の余地があるのではないだろうか。

3) これからの教育に期待される「新しい能力」を育成する意義

そして「子ども向け舞台表現」の制作に取り組む教員養成教育は、これからの時代に必要な「新しい

能力」の代表例である「キー・コンピテンシー」「非認知能力」の育成という観点からも、示唆に富んでいる。

OECDが提示した「キー・コンピテンシー」²⁾の内容は、「思慮深さ Reflectiveness」を核心とし、「異質な集団で交流する（下位カテゴリー：A 他者とうまく関わる B 協働する C 紛争を処理し、解決する）」「自律的に活動する（下位カテゴリー：A 大きな展望の中で活動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する）」「相互作用的に道具を用いる（下位カテゴリー：A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C 技術を相互作用的に用いる）」能力を「キー・コンピテンシー」としている。これらを中村（2016）、片山・安達・金山（2004）、小山・福井・白川（2013）において示された力と重ねてみると、図1のように整理できる。

「子ども向け舞台表現」の制作は、抽象的な「キー・コンピテンシー」を具体化して育むことが可能な取り組みであることがわかる。ただ、3つの「キー・コンピテンシー」の中では「自律的に活動

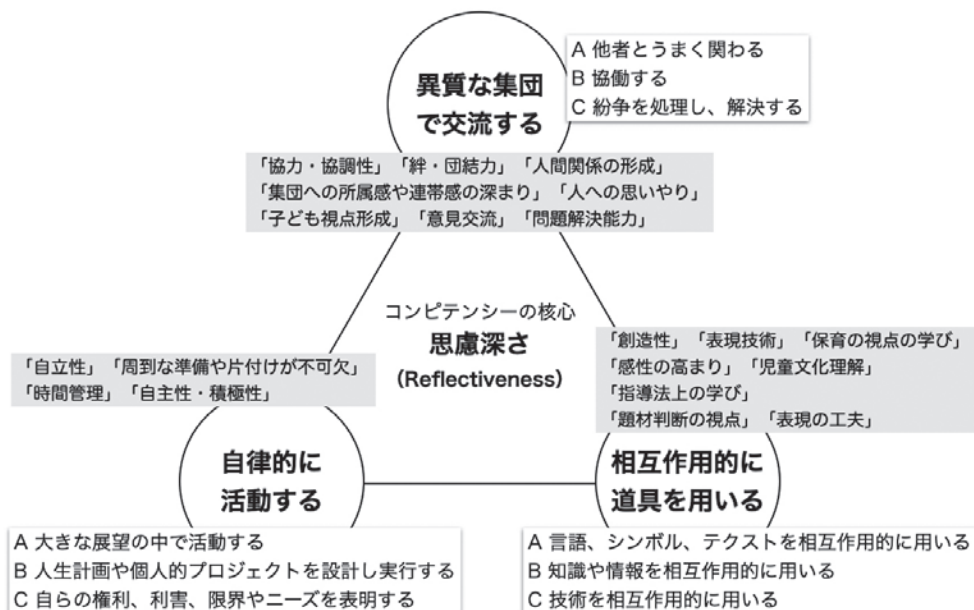


図1. 「子ども向け舞台表現」制作で育まれる力と「キー・コンピテンシー」との重なり

する」と重なる力が少ない。劇や舞台表現の制作という大きな取り組みを成し遂げた割には、「大きな展望の中で活動する」が少ないという印象である。なお「自律的に活動する」の中の「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する」に近いものとして、「ほいくまつり」の「計画的実行力」があるが、それは学生の自己評価が下から2番目に低い。このことは「相対的に平均値が低く、標準偏差も高いことから、これらの項目について『よくできた』と答えた学生と『よくできなかった』と答えた学生にバラつきが生じている」(小山・福井・白川 2013, p.18)と分析されており、計画的に実行するのが大変で難しかったと感じた学生も少なくなかったのではないかと考えられる。

また「非認知能力」については、遠藤(2017)による研究報告書では、多くの研究がその重要性を主張しているものの、個々の研究で測定や議論の対象として扱っている能力が多種多様であり、また研究の中には「能力」と呼ぶことが必ずしも妥当ではない性質が含まれている可能性もある(p.9)と説明されており、留意が必要な概念ではあるが、ここでは中村高康(2018)が示した「肉体的・精神的健康」「根気強さ」「注意深さ」「意欲」「自信」を「非認知能力」と設定する。そして、これらを中村(2016)、片山・安達・金山(2004)、小山・福井・白川(2013)において示された力と重ねてみると、表1のように整理できる。

中村(2018)は「とりわけ特別活動と呼ばれる諸活動は、日本の学校では諸外国に比べて特に重視さ

れてきたといわれており、生徒会活動や運動会・学芸会といった学校行事、あるいは部活動などは子どもたちの非認知能力育成に多大の貢献をしてきたことは想像に難くない」(p.228)と指摘しているが、大学生の非認知能力にも有効であることが窺えよう。とはいえ、「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」といった「新しい能力」を育成するためには、従来と大きく異なる「新しい教育」が必要であると考える立場からすれば、「子ども向け舞台表現」を制作する教育活動は、古めかしいものに見えるかもしれない。その点については、中村が「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」について指摘している問題点を参照したい。

あまりに抽象度が高すぎて、普遍的に価値ある能力ではありえても、新しい時代に対応する「新しい能力」を発見したことにはなっていない、ということなのである。そして、これらの普遍的価値自体は、すでに多くの教育システムでは、その巧拙や強弱はともかくかなりカリキュラムに組み込んでいる。集団主義的といわれて批判されてきた日本の教育は、むしろその先端的な内容を含んでいる可能性だって本来は検討してみなければならぬはずなのである。(中村 2018, p.222)

「子ども向け舞台表現」を制作する教育活動は、どちらかといえば「新しい」ものではなく、人によっては日本的集団主義教育を連想するかもしれない。しかし中村(2018)の論を踏まえると、この教育活

肉体的・ 精神的健康	根気強さ	注意深さ	意欲	自信
健康管理 生活管理	真摯に舞台に 取り組む姿勢 集中力 責任感	安全への配慮	向上心 活動参加意欲 自主性・積極性	努力に応じた結果 や評価が得られる 体験 学びの有意義実感 自己成長実感

表1. 「子ども向け舞台表現」制作で育まれる力と「非認知能力」との重なり

動は「新しい能力」として注目される「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」を以前から育成してきたと言えるのではないだろうか。

4. まとめと今後の展望

あらためて本稿で確認してきたように、『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』『小学校学習指導要領』で「演じる行為」「劇」「舞台表現の制作」等が大きく取り扱われているわけではない。しかし、日常的な保育場面での「ごっこ遊び」「劇遊び」や、それらを踏まえたお遊戯会・生活発表会等を通じて成長する乳幼児を育む保育者にとって、劇的要素に関する知識・技術の修得は重要な課題である。「子ども向け舞台表現」を制作する教員養成教育は、その課題に対応したものとなる。また、小学校においても、低学年の教育において劇を演じることに一定の必要性や意義があることに加え、学校によっては学芸会等で劇や舞台表現づくりが行われることがあるにもかかわらずOJTが機能しにくい状況である。そのことを考慮すると、保幼小の接続・連携を意識した小学校教員養成教育で「子ども向け舞台表現」を制作する必要性や意義があると考えられるだろう。しかも、「子ども向け舞台表現」を制作する取り組みは、「新しい能力」として注目される「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」の育成という観点からも、あらためて有効性を考察するに値するものである。

今後の研究では、四年制の保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育において「子ども向け舞台表現」を制作する取り組みに着目し、その教育内容・教育方法の特徴や意義を明らかにしていきたい。ただ、昨今の新型コロナウイルス感染拡大により、「子ども向け舞台表現」の制作や実施が大きく制約される事態が続いていることを最後に言及しておかなければならないだろう。

新型コロナウイルス感染拡大により、そもそも全国的に登園・登校さえ困難になる状況ゆえ、行事にも大きな影響が出ている。なお「新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン及び新型コロナウイルス感染症対策に伴う

児童生徒の『学びの保障』総合対策パッケージについて（通知）」では、中学校3年生の例ではあるが、「準備期間を短縮し、密集する運動や組み合ったり接触したりする運動を別の運動に代替するとともに、規模の縮小や来場者の限定など、あらゆる場面で感染防止に配慮して開催」する運動会や、「来場者を限定し、実施する展示を午前と午後の2部に分けた上で、換気した広い部屋で行うなど、感染防止に配慮して開催」する文化祭（p.22）のように、今後の「子ども向け舞台表現」の制作と上演で参考にできそうな方法が示されている。

舞台表現の制作について体験的に学ぶことは、保育者・教育者に必要な指導技術や知識を獲得するうえで重要であり、同時に養成校で大学生の能力を育成するうえでも重要である。岡田の「舞台と客席とが渾然として活発な交流があるのが児童劇の特質なのである」（岡田1994, p.207）という言葉に心に留め、今後の取り組みのあり方も探究していきたい。

謝辞

本稿は、令和2（2020）年度島根県立大学・島根県立大学短期大学部学長裁量経費（若手支援枠）により助成を受けた「子ども向け総合表現の制作を通じた保幼小の教員養成教育の方法に関する研究」（研究代表者：矢島毅昌）の成果の一部である。

注

1) 新見公立短期大学幼児教育学科では、2016年度から「にいみこどもフェスタ」に代わり「にいみゆめのぼけっと」が開催されており（<http://www2.niimi-u.ac.jp/page/press2.html>）、また同学科は2019年4月に募集が停止され、新たに新見公立大学健康科学部健康保育学科が開設されている。

島根県立大学短期大学部保育学科で実施されていた「ほいくまつり」は、2018年4月に開設された島根県立大学人間文化学部保育教育学科で開催されている（<http://matsuec.u-shimane.ac.jp/department/ningenbunka/hoikukyouiku/01feauter/>）いずれも最終アクセ

ス：2020年9月30日)。

2) 「キー・コンピテンシー」の日本語訳と図1の概念図は、国立教育政策研究所HPの「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」(https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html 最終アクセス：2020年9月30日)を典拠とした。

参考・引用文献

遠藤利彦 (研究代表) 2017, 『非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』国立教育政策研究所。

片山啓子・安達 雅彦・金山 和彦 2004, 「地域と創る『にいみこどもフェスタ』：平成16年度特色ある大学教育支援プログラムに採択されて」『新見公立短期大学紀要』(25), pp.53-62.

厚生労働省 2017, 『保育所保育指針』<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (最終アクセス：2020年9月30日)。

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(1) 学生指導と教員連携の観点から」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』(49), pp.51-60.

小山優子・白川浩・福井一尊 2013, 「『ほいくまつり』活動を通じた保育者養成の意義(2) 保育学科1・2年生の自己評価に関する比較検討から」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』(51), pp.15-22.

文部科学省 2017a, 「教職課程コアカリキュラム」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)

文部科学省 2017b, 『小学校学習指導要領』https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)。

文部科学省 2017c, 『幼稚園教育要領』https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)。

mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)。

文部科学省 2020a, 『教職課程認定申請の手引き(令和3年度開設用)』https://www.mext.go.jp/content/20191213-01-000003171_1267643_01-1.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)

文部科学省 2020b, 「新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン及び新型コロナウイルス感染症対策に伴う児童生徒の『学びの保障』総合対策パッケージについて(通知)」https://www.mext.go.jp/content/20200605_mxt_kouhou02_000007000-1.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)

内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』<https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf> (最終アクセス：2020年11月1日)

中村高康 2018, 『暴走する能力主義：教育と現代社会の病理』, 筑摩書房。

中村豊 2016, 「文化的行事における学芸会の現状と課題：大学生を対象とした想起法による質問紙調査結果の検討」『教育学論究』(8), pp.147-156.

中村豊・岡邑衛 2017, 「学校における文化的行事の教育的意義と課題」『東京理科大学教職教育研究』(3), pp.3-12.

岡田陽 1994, 『子どもの表現活動』, 玉川大学出版部。
桜井剛・山本直樹 2015, 「保育内容(表現)における劇的要素を含む授業について」『清泉女学院短期大学研究紀要』(34), pp.19-31.

佐々木正昭 2017, 「学芸会についての考察：学校における演劇教育の意義とあり方」『甲子園大学紀要』(44), pp.23-39.

清水弘美 2016, 『台本選びから演技指導・演出法まで 学芸会の指導～成功への道筋～』, 小学館。

山本直樹 2015, 「劇的要素を含んだ『保育内容(表現)』の開講状況に関する考察」『有明教育芸術短期大学紀要』(6), pp.87-98.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

島根県内放課後等デイサービスにおける医療的ケアの課題と展望

前 林 英 貴 藤 原 映 久

(保育教育学科)

Issues and Prospects of Medical Care in After-school Day Services in Shimane Prefecture

Hidetaka MAEBAYASHI, Teruhisa FUJIHARA

キーワード：放課後等デイサービス，障害児，医療的ケア

after-school day services, handicapped child, medical care

1. はじめに

2016年4月から施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(以下「障害者差別解消法」と呼ぶ)によって、今後教育機関や福祉施設等に在籍する障害者(児)の実数増加が予想される。既に教育の場においても、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室などで指導を受けている幼児児童生徒は年々増加しており、2018年では523,145人となり、幼・小・中・高の幼児児童生徒全体の3.5%を占めている¹⁾。その中でも、日常生活を営むために喀痰の吸引や経管栄養、酸素療法、自己導尿、自己注射、人工肛門の管理、人工呼吸器管理などの医療的ケアが長期的・継続的に必要な状態にある児を医療的ケア児と呼ぶ。わが国の年間出生数が年々緩やかに減少するのに対し、周産期医療の進歩により医療的ケア児(0~19歳)は増加傾向にあり、2018年には全国で19,712人となった²⁾。しかし、これら医療的ケア児の正確な実数を把握することは難しく、各省庁や自治体が把握している実数にはバラつきがあり、支援を必要としながらも医療や福祉と繋がることなく、潜在化している未就学児も多いと考えられる。

一方、療育を目的とした放課後等デイサービス事業では、2018年に事業所数が12,734と過去5年

間で3倍強まで増加し、利用実人員も320,486人となった³⁾。島根県においても、放課後等デイサービス事業は年々増加傾向にあり、2020年9月現在では98事業所が指定を受けている⁴⁾。このような事業所の大幅増加の一方で、利益追求のために支援の質の低下や不適切な支援を行っている事業所が増加しているという指摘の声もあり、2017年4月に放課後等デイサービスの人員配置基準の見直しが行われた。今後は医療的ケアが必要な児童生徒の利用も含め、様々な障害ニーズに対応することが期待されるため、放課後等デイサービスによって提供されるサービスの質の向上、ケアの内容の拡大などが今後の課題となってくるだろう。

本研究では、放課後デイサービス事業を持つ島根県内の障害児通所支援事業所に対して、看護師設置状況、障害児・医療的ケア児の受け入れ状況を調査した。放課後デイサービスで働く指導員・保育士・職員等の医療的ケアに対する意識や現状を明らかにし、今後の課題について検討したい。

2. 研究目的

本研究の目的は、1)放課後デイサービスで働く指導員・保育士・職員等の医療的ケアに対する意識や課題、現状を明らかにする、2)島根県内の放課

後等デイサービスの障害児受け入れ状況と人員配置の実態を明らかにする、の2点である。

3. 研究方法

調査対象は、放課後等デイサービス事業を持つ障害児通所支援事業所72施設とし、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った。

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

放課後等デイサービスに向けたアンケートでは、25事業所(回収率34.7%)より回答があった。

1) 事業所の概要

『法人種別』は「社会福祉法人」が19事業所と全体の76.0%を占めた。「その他」の回答は有限会社であった。『契約している子どもの数』は、全体の半数近くが20人以上と回答した。『在籍している職員の数』は、5~9人が全体の半数であり、次いで10人以上が32.0%であった。『在籍している保育士の数』は、契約している子どもの数に関係なく、1名・2名の在籍が全体の半数以上であった。『在籍している指導員の数』は、契約している子どもの数に関係なく分布していた。『看護師等の在籍』は、非常勤を含め全体の28.0%であった。看護師等が常勤で在籍しているのは5事業所(どの事業所も常勤は1名のみ)、非常勤で在籍しているのは3事業者(1名在籍が1事業所、2名在籍が2事業所)であった。『機能訓練士の在籍』は、全体の2割弱であった。結果を表1に示す。

2) 障害児の受け入れについて

回答のあった24事業所において、契約している子どもの障害種別と地域別で人数を算出した。但

し、精神障害は、知的障害・発達障害を除いて算出した。どの地域においても「発達障害」、「知的障害」の割合が高く、次いで「重症心身障害」、「肢体不自由」の順であった。地域別の結果を表2に示す。

前述の発達障害の内訳について、発達障害の種別と地域で人数を算出した。全体的に「広汎性発達障害」の子どもの割合が高かった。その結果を表3に示す。

3) 障害者差別解消法について

障害者差別解消法については、90%以上の事業所が「知っている」と回答し、法律の内容や合理的配慮などの用語の意味についても「知っている」と回答した割合が8割から9割と高かった。『今後、障害児へのサービスのニーズが増加すると思うか?』で、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した事業所は、全体の9割以上であった。放課後等デイサービスにおいて『よりよいサービスを提供するためには何が必要だと思うか?』では、「保護者との連携」が最も多く、次いで「職員への研修」、「国や自治体からの援助」との回答が多かった。その他の記述では、「事業所の特色化」、「学校との連携」、「社会資源とのつながり」、「多職種による連携」、「教育・医療・行政との連携」などがあつた。結果を表4に示す。

この法律についての自由記述では、「職員に対して法律の周知徹底を図りたい」、「医療的ケア児の受け入れはリスクが高いため経験豊かな看護師や国や自治体のバックアップが必要」、「当たり前の対応なので法律にする意味がわからない」、「合理的配慮のイメージができない」、「法律が活用される社会になることが大事」などの意見があつた。

4) 保健的なケア・医療的ケアについて

『事業所で行っている保健的なケアは何か?』では「体温測定」と「軽微な傷の処置」が多く、次いで「内服介助」、「口腔ケア(はみがき)」との回答が多かった。保健的なケアを行っているのは「指導員」、「保育士」が多く、次いで「看護師」との回答が多かった。

医療的ケア児の受け入れを行っている事業所は全体の2割弱であり、医療的ケアの内容は「経管栄養(胃ろう)」が最も多く、次いで「口鼻腔吸引」、

「気管内吸引」との回答が多かった。その他では、「人工呼吸器の管理・カフアシストの実施」を行っている事業所があった。医療的ケアを行っているのは全ての事業所で「看護師」であった。『今後、医療的ケア児の受け入れが増加すると思うか?』で、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した事業所は、全体の7割弱であったが、受け入れに関しては困難であると感じている事業所が全体の9割弱であった。また、『医療的ケア児を受け入れるために、何が必

要か?』では、ほとんどの事業所が「医療職者の配置」が必要だと回答した。次いで、「職員への研修」、「設備や備品等の整備」、「保護者との連携」、「国や自治体からの援助」の順で回答が多かった。その他の記述では、「介護職者の配置」、「相談支援事業との連携」があった。『保育士等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?』という質問で「はい」と回答した事業所は76.0%、『保育士等を対象とした医療的ケア講習会

表1 事業所の概要

1. 法人種別	度数	%	5. 指導員（保育士以外）の数	度数	%
社会福祉法人	19	76.0	1名	2	8.0
株式会社	3	12.0	2名	4	16.0
NPO	1	4.0	3名	4	16.0
一般社団法人	1	4.0	4名	2	8.0
その他	1	4.0	5名	5	20.0
合計	25	100.0	6名	2	8.0
2. 契約している子どもの数	度数	%	7名	1	4.0
0～4人	1	4.3	8名	2	8.0
5～9人	2	8.7	9名	1	4.0
10～14人	3	13.0	11名	1	4.0
15～19人	6	26.1	17名	1	4.0
20人以上	11	47.8	合計	25	100.0
無回答	2		6. 看護師等の在籍	度数	%
合計	25	100.0	在籍あり	7	28.0
3. 在籍している職員の数	度数	%	在籍なし	18	72.0
0～4人	3	12.0	採用の予定あり	0	0.0
5～9人	14	56.0	合計	25	100.0
10人以上	8	32.0	7. 機能訓練士の在籍	度数	%
合計	25	100.0	あり	4	16.0
4. 在籍している保育士の数	度数	%	なし	21	84.0
0名	2	8.0	合計	25	100.0
1名	7	28.0			
2名	8	32.0			
3名	2	8.0			
4名	5	20.0			
13名	1	4.0			
合計	25	100.0			

表2 障害児の受け入れ状況(地域別)について

1. 主たる障害種別の内訳	松江市	出雲市	浜田市	益田市	江津市	雲南市	邑南町	合計(種別)
知的障害	70	55	28	14	7	2	12	188
肢体不自由	16	1	2	0	0	2	0	21
精神障害	3	0	0	0	0	0	0	3
視覚障害	2	0	0	0	0	0	0	2
聴覚・言語障害	0	2	0	0	3	1	0	6
重症心身障害	25	2	0	0	5	0	0	32
発達障害	91	102	39	5	58	9	2	306
発達障害疑い	4	14	0	0	0	0	0	18
その他	9	11	0	0	0	1	0	21
合計(地域別)	220	187	69	19	73	15	14	597

表3 発達障害児の受け入れ状況(地域別)について

2. 発達障害の内訳	松江市	出雲市	浜田市	益田市	江津市	雲南市	邑南町	合計(種別)
広汎性発達障害	77	81	22	5	23	6	1	215
ADHD	14	19	18	0	35	3	1	90
LD	1	2	0	0	0	0	0	3
合計(地域別)	92	102	40	5	58	9	2	308

があれば参加したいか?』という質問では84.0%の事業所が「はい」と回答したことから、非医療職者であっても一定の研修を受けることによって医療的ケアを実施できることを知っており、かつ医療的ケアの必要性や講習ニーズの高いことがわかった。結果を表5に示す。

保育士等が医療的ケアを担うことについての自由記述では、「看護師の負担を軽減するための日常的な比較的簡単なケアであれば、担うことが有効」、「ケアのリスクの低いものについては、もう少し研修等の条件を下げてよい」、「医療機関以外にも支援を担う人がいることは、どこに住んでいても安心できるのではないだろうか」、「医療的ケアに必要な児童の利用できる場所が増え、事業所の選択肢が広がる」といった肯定的な意見もあったが、「緊急時での応急対応は必要」、「命に直結する行為なので難しい」、「医療的ケアは医療について学んだ者が行うのが一番望ましい」、「何ができて何ができない(してはいけない)のか、よく勉強しなくてはいけない」など、慎重な意見もみられた。

5) 緊急時の対応について

『今まで保育士や指導員にて対応したことがある緊急対応は何か?』では、3事業所が「異物の除去(誤飲)」と回答した。その他の記述では、「てんかん発作の対応」と回答した事業所があった。緊急用のマニュアルを作成していると回答した事業所は75.0%、研修や勉強会の開催している事業所も80.0%であり、今後作成・開催予定を含めると全体の約9割弱と高い割合であった。また、ほとんどの事業所が救急救命講習会があれば参加したいと回答した。緊急時の対応についての結果を表6に示す。

6) 与薬について

与薬を受け付けている事業所は全体の56.0%で、「場合によって」を含めると80.0%の事業所で与薬を受け付けている。与薬を受け付けている事業所では、「場合によって」を含めると80.0%が与薬依頼書の記入を求めている。そのうち処方箋の提出を求めている事業所は、「場合によって」を含めると65.0%であった。与薬時の確認を2人以上で行っている施設は45.0%で、「場合によって」が50.0%で

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、障害児へのサービスのニーズが増加すると思うか？	度数	%
はい	23	92.0	そう思う	17	68.0
いいえ	2	8.0	ややそう思う	6	24.0
合計	25	100.0	どちらともいえない	2	8.0
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	0	0.0
			そう思わない	0	0.0
			合計	25	100.0
はい	22	88.0	7. よりよいサービスを提供するためには、何が必要だと思うか？（複数回答可）	度数	%
いいえ	3	12.0			
合計	25	100.0			
3. 「合理的配慮」を聞いたことがあるか？	度数	%	保育士の増員	13	52.0
			医療職者の配置	10	40.0
			設備や備品等の整備	12	48.0
はい	22	88.0	施設のバリアフリー化	8	32.0
いいえ	3	12.0	保護者との連携	20	80.0
合計	25	100.0	国や自治体からの援助	16	64.0
4. 「合理的配慮」の意味を知っているか？	度数	%	職員への研修	17	68.0
			はい	20	80.0
			いいえ	5	20.0
合計	25	100.0	特になし	0	0.0
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	%	その他	9	36.0
			はい	21	87.5
			いいえ	3	12.5
無回答	1				
合計	25	100.0			

あった。主な与薬の担当者は、「指導員」が70.0%と最も高く、次いで「保育士」が45.0%、「看護師」は25.0%であった。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」、「坐薬」、「点眼薬」、「貼り薬」の順であった。結果を表7に示す。

6. 考察

障害のある学齢期の子どもとその保護者を支える放課後等デイサービス事業は、2012年度より提供が開始された新たな障害児支援であるが、利用する子どもの障害特性やその保護者のニーズは様々であり、提供されるサービス内容や質も多様である。

本調査では、利用する子どもの障害種別で最も

多かったのが「発達障害」で、次いで「知的障害」であり、医療的ケアが必要な児の受け入れは全体の16.0%、看護師の在籍率は28.0%であった。2015年に行なわれた森地ら（2019）の全国調査⁵⁾や江上ら（2017）のニーズ調査⁶⁾では、「知的障害」が最も多く、次いで「発達障害」であったが、2019年に実施されたみずほ情報総研の全国調査⁷⁾では「発達障害」、「知的障害」の順であり、近年「発達障害」で放課後等デイサービスを利用する児童生徒が増加していると考えられる。また、医療的ケアを必要とする児の受け入れが全国では13.2%、看護師の在籍率が21.1%であったことから、島根県では全国平均よりも医療的ケア児の受け入れをしている事業所は

表5 保健的なケア・医療的ケアについて

1. 事業所で行っている保健的なケアは何か？(複数回答可)	度数	%	6. 今後、医療的ケア児の受け入れが増加すると思うか？	度数	%
体温測定	20	80.0	そう思う	10	40.0
脈拍測定	6	24.0	ややそう思う	7	28.0
血圧測定	3	12.0	どちらともいえない	7	28.0
軽微な傷の処置	21	84.0	あまりそう思わない	1	4.0
湿布の貼付	13	52.0	そう思わない	0	0.0
軟膏の塗布	11	44.0	合計	25	100.0
点眼	5	20.0	7. 医療的ケア児の受け入れは困難だ と思うか？	度数	%
内服介助	17	68.0	そう思う	13	52.0
坐薬挿入	9	36.0	ややそう思う	9	36.0
爪切り	3	12.0	どちらともいえない	2	8.0
耳掃除	1	4.0	あまりそう思わない	1	4.0
口腔ケア(はみがき)	15	60.0	そう思わない	0	0.0
2. 保健的なケアは主に誰が行っているか？(複数回答可)	度数	%	合計	25	100.0
指導員	19	76.0	8. 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	%
保育士	10	40.0	保育士の増員	6	24.0
看護師	8	32.0	医療職者の配置	24	96.0
保健師	1	4.0	設備や備品等の整備	19	76.0
その他職員	2	8.0	施設のバリアフリー化	14	56.0
決まっていない	1	4.0	保護者との連携	17	68.0
3. 医療的ケア児の受け入れを行っているか？	度数	%	国や自治体からの援助	16	64.0
あり	4	16.0	職員への研修	20	80.0
なし	21	84.0	特になし	0	0.0
過去に受け入れあり	0	0.0	その他	2	8.0
合計	25	100.0	9. 保育士等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	%
4. 事業所で行っている医療的ケアは 何か？(複数回答可)	度数	%	はい	19	76.0
吸入	1	4.0	いいえ	6	24.0
導尿	1	4.0	合計	25	100.0
血糖測定	0	0.0	10. 保育士等を対象とした医療的ケア 講習会があれば参加したいか？	度数	%
インスリン注射	0	0.0	はい	21	84.0
口鼻腔吸引	5	20.0	いいえ	4	16.0
気管内吸引	5	20.0	合計	25	100.0
経管栄養(経鼻)	1	4.0			
経管栄養(胃ろう)	9	36.0			
酸素投与	3	12.0			
人工肛門管理	0	0.0			
その他	1	4.0			
5. 医療的ケアは主に誰が行っている か？(複数回答可)	度数	%			
医師	0	0.0			
看護師	4	100.0			
保健師	0	0.0			
研修を受けた介護福祉士・保育士	0	0.0			
決まっていない	0	0.0			

表6 緊急時の対応について

1. 今まで保育士や指導員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. 事業所で研修や勉強会を開催しているか？	度数	%
異物の除去（誤嚥）	3	12.0	はい	20	80.0
人工呼吸	0	0.0	いいえ	3	12.0
胸骨圧迫	0	0.0	今後開催予定	2	8.0
AED	0	0.0	合計	25	100.0
アドレナリン注射（エピベン）	0	0.0	4. 保育士や指導員向けの救命救急講習があれば参加したいか？	度数	%
その他	1	4.0	はい	23	95.8
2. 事業所でマニュアルを作成しているか？	度数	%	いいえ	1	4.2
はい	18	75.0	無回答	1	
いいえ	3	12.5	合計	25	100.0
今後作成予定	3	12.5			
無回答	1				
合計	25	100.0			

表7 与薬について

1. 与薬を受け付けているか？	度数	%	5. 与薬は主に誰が行っているか？（複数回答可）	度数	%
はい	14	56.0	指導員	14	70.0
いいえ	5	20.0	保育士	9	45.0
場合によって	6	24.0	看護師	5	25.0
合計	25	100.0	保健師	0	0.0
2. 与薬依頼書の記入を求めているか？	度数	%	その他職員	0	0.0
はい	12	60.0	6. 預かる薬はどのような薬か？（複数回答可）	度数	%
いいえ	4	20.0	内服薬（処方されたもの）	20	100.0
場合によって	4	20.0	内服薬（市販されているもの）	3	15.0
非該当	5		坐薬	9	45.0
合計	25	100.0	点眼薬	9	45.0
3. 処方箋の提出を求めているか？	度数	%	軟膏	10	50.0
はい	6	30.0	貼り薬	7	35.0
いいえ	7	35.0	吸入薬	0	0.0
場合によって	7	35.0	インスリン注射	0	0.0
非該当	5		アドレナリン注射（エピベン）	0	0.0
合計	25	100.0			
4. 与薬時の確認を2人以上で行っているか？	度数	%			
はい	9	45.0			
いいえ	1	5.0			
場合によって	10	50.0			
非該当	5				
合計	25	100.0			

多く、看護師の在籍率も高いことがわかる。しかし、医療的なケアには高度な知識や技術、経験を有する手技もあり、また対象となる子どもの疾患や障害の程度、発達状況等などによりケアの頻度も異なることから、安全に事業所内で活動時間を過ごすためには十分な人員配置が求められるだろう。

医療的ケアの主な内容は喀痰の吸引や経管栄養(経鼻・胃ろう)が多く、これらのケアは「特定行為業務」と呼ばれ、2012年4月より一定の研修を受けた者(認定特定行為業務従事者)は医療職者でなくても実施することができるようになった。特定の者に対して喀痰の吸引や経管栄養を行う場合には、9時間の基本研修と実地訓練(第3号研修)により認定されるため、近年では認定を受ける者が増加し、2019年4月には全国で12万人以上が認定を受けている⁸⁾。島根県内では、2019年7月現在で3事業所が特定の者を対象とした特定行為事業者として登録されている⁹⁾。また、島根県では2019年度より医療的ケア児が地域で安心して暮らせるための総合支援を調整する「医療的ケア児等コーディネーター」の研修を開始したが、放課後等デイサービスの課題に「職員や支援員の不足」や「専門職員がいない」などが多く挙げられていることから¹⁰⁾、医療的ケア児を支えるための総合支援のためには、更なる人材確保と人材育成が急務であると考えられる。

厚生労働省の定めるガイドラインでは、放課後等デイサービスの基本的役割とは、①子どもの最善の利益の保障②共生社会の実現に向けた後方支援③保護者支援の3つであると述べている¹¹⁾。これらの基本的役割を満すためにはどの程度の水準が必要であるかは、各事業所の提供されるサービス内容や利用する子どもの障害特性、保護者ニーズによって大きく異なる。また、保護者のレスパイトだけに大きくウェイトを絞るのではなく、学校との積極的な連携を行い、小学校から高校卒業、さらに高校卒業以降も継続した発達支援が行われるよう地域でサポートできるネットワークを構築していく必要がある。そのためには、事業所の自助努力だけでなく、国や自治体からの財政支援や人材育成の場の提供、医療的ケア児等コーディネーターによる地域総合支援の

調整、第3号研修を受けた保育士(医療的ケア児等保育支援者)による就学前からの発育保障を進めて行かなくてはならないだろう。

謝辞

本調査を行うにあたり、快くご協力頂きました障害児通所支援事業所の皆様に心から感謝致します。また、アンケート作成にご協力頂きました島根県健康福祉部障がい福祉課療育支援グループの担当者様には研究へのご助言を頂きましたことに御礼を申し上げ、謝辞にかえさせていただきます。

引用文献

- 1) 文部科学省「特別支援教育資料(平成30年度)第一部 データ編」, p.4
https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu01-000004454.pdf (2020年9月15日閲覧)
- 2) 厚生労働省「医療的ケア児等の支援に係る施策の動向」, p.2
<https://www.mhlw.go.jp/content/10800000/000584473.pdf> (2020年9月15日閲覧)
- 3) 厚生労働省「平成30年社会福祉施設等調査の概況」, p.5, p.7
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/18/dl/kekka-kihonyou02.pdf> (2020年9月15日閲覧)
- 4) 島根県障がい福祉課「障害児通所支援事業所一覧」
<https://www.pref.shimane.lg.jp/medical/fukushi/syougai/ichiran/shougaijishisetsu.data/tuusho2020.09.01.pdf> (2020年9月16日閲覧)
- 5) 森地徹・大村美保・小澤温(2019)「放課後等デイサービスにおける支援の現状に関する研究」, 障害科学研究, 43, p.117-124
- 6) 江上瑞穂・田村光子(2017)「放課後等デイサービス利用者のニーズについての検討ーアンケート調査の結果と考察からー」, 植草学園短期大学研究紀要, 18, p.37-45

- 7) みずほ情報総研(2020)「放課後等デイサービスの実態把握及び質に関する調査研究」, p.57-75
https://www.mizuho-ir.co.jp/case/research/pdf/r01shogai2019_04.pdf (2020年9月17日閲覧)
- 8) 厚生労働省「喀痰吸引等制度の実施状況」
<https://www.mhlw.go.jp/content/000409800.pdf> (2020年9月17日閲覧)
- 9) 島根県健康福祉部高齢福祉課「喀痰吸引等制度について」
https://www.pref.shimane.lg.jp/medical/fukushi/kourei/kaigo_hoken/kyo/iryoutekikea/index.data/tokutei.pdf (2020年9月17日閲覧)
- 10) 宮地由紀子・中山徹(2020)「障がい児の放課後等の居場所づくり施策の現状と課題」, 日本家政学会誌, 71(4), p.240-248
- 11) 厚生労働省「放課後等デイサービスガイドラインについて」
https://www.pref.shimane.lg.jp/medical/fukushi/kourei/kaigo_hoken/kyo/iryoutekikea/index.data/tokutei.pdf (2020年9月17日閲覧)

(受稿 2020年9月30日、受理 2020年11月4日)

心理学和文研究誌における知的障害者の 心理過程に関する研究動向

園山 繁樹¹ 趙成河² 佐藤 久美³
(¹保育教育学科 ²筑波大学人間系 ³人間文化学部客員研究員)

Research Trends in the Psychological Processes of People with Intellectual Disabilities published in
Japanese Psychology Journals

Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO, Kumi SATO

キーワード：知的障害 心理過程 和文研究誌 研究動向

intellectual disability, psychological process, Japanese journal, research trend

1. 問題と目的

知的障害 (intellectual disability) は米国精神医学会のDSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) では、次の3点が診断の要点とされている。①知的機能 (intellectual functioning) の障害、②適応機能 (adaptive functioning) の制限、③それらの状態が発達期に始まる。このうち知的機能について、論理的思考 (reasoning)、問題解決、計画 (planning)、抽象的思考、判断、学校での学習 (academic learning)、及び経験からの学習が例示されている。これらの例示はいずれも心理過程 (psychological process) に含まれるものであり (Tanayo, 2011)、知的障害は心理過程の障害を含むと言える。

我が国の特別支援教育においても「教育支援資料」(文部科学省, 2013) で、「知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、『認知や言語などにかかわる知的機能』が著しく劣り、『他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力』も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。」と、

知的機能の障害と適応能力の制限が強調されている。知的機能の障害は様々な学習活動に大きな影響を及ぼすため、2017年4月に告示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」(文部科学省, 2018) の「第2章 各教科」では、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の児童生徒については、小学部で「各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるものとする。」(p.78, 下線は著者) とされているのに対し(中学部は下線部が「中学校学習指導要領第2章」)、知的障害の児童生徒については、各教科の目標と内容が小・中学校の学年を基準にしたものではなく、小学部では3段階、中学部では2段階で示されている。また学校教育法施行規則第百三十条第二項では、「知的障害や重複障害の児童生徒については、特に必要があるときは、各教科だけでなく、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」(下線は著者) とされている。各教科の目標と内容を学年ではなく段階で示すことや、各教科以外も全部又は一

部を合わせて授業を行うことは、学習を含め様々な心理過程に影響する知的障害の特性を前提にしたものと言える。そして、知的障害教育においては、知的障害の心理過程に関する研究知見を踏まえた指導方法が必要とされる。

知的障害のある人の心理過程については、ビネー式知能検査の開発を緒に様々な研究が行われてきた(例えば、小池・北島, 2001; 梅谷・堅田, 2002)。本研究では我が国における知的障害者の心理過程に関する研究に焦点を当て、従来の研究動向及び近年の研究ではどのような心理過程が研究テーマとされているかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 「心理学研究誌」掲載和文論文検索

(1) データベース：国立情報学研究所による日本の学協会刊行物・大学研究紀要・国立国会図書館の雑誌記事索引データベース CiNii Articles (以下, CiNii)、及び国立研究開発法人科学技術振興機構による日本の科学技術情報の電子ジャーナル出版を推進するプラットフォーム J-STAGE を用いた。

(2) 検索語と検索方法：我が国では現在用いられている「知的障害」とほぼ同義語として、過去に「精神遅滞」と「精神薄弱」が使用されていた経緯があるため(小池, 2001)、知的障害に関する検索語としてこの3語を用いた。CiNiiによる検索では、検索フォームの「タイトル」に「知的障害」または「精神遅滞」または「精神薄弱」を入れ、かつ、「刊行物名」に「心理学研究」を入れて検索した(検索日2020年8月11日)。J-STAGEによる検索では、検索フォームの「論文タイトル」に「知的障害」または「精神遅滞」または「精神薄弱」を入れ、かつ、「資料タイトル」に「心理学研究」を入れ、かつ、「資料種別」としてジャーナル、会議論文・要旨集、研究報告・技術報告、解説誌・一般情報誌、その他、のすべてを対象に検索した(検索日2020年8月11日)。

検索の結果、CiNiiで「知的障害」64件、「精神遅滞」35件、「精神薄弱」97件が検出された(計196件)。J-STAGEで「知的障害」10件、「精神遅滞」19件、「精神薄弱」59件が検出された(計88件)。CiNiiと

J-STAGEの合計で284件が検出された。最も古い記事は1938年、最新の記事は2019年であった。

2. 分析対象論文の選定

第1著者と第2著者が検出された284件の論文内容を確認及び協議し、以下の手順で分析対象論文を選定した。その選定結果について第3著者が最終確認し、分析対象論文を確定した。

(1) 検出された論文のうち、重複したものの106件、日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文30件、学会発表記事39件の計175件を除外した。その結果、日本学術会議協力学術研究団体機関誌掲載論文は109件であった。日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文は大学等の紀要を含め、日本学術会議協力学術研究団体に登録されていない学会等の機関誌に掲載された論文であり、登録の有無は日本学術会議協力研究団体のデータベースである「学会名鑑」(<https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/site/>)を用いて確認した。なお、J-STAGEで検出されたものは、学会発表記事1件以外のすべてはCiNiiで検出されたものであった。

(2) 日本学術会議協力学術研究団体機関誌掲載論文109件のうち、心理過程を研究テーマとする展望論文以外の論文64件を分析対象として選定した。除外した論文は、展望7件、指導・支援等26件、指導・支援以外の事例研究2件、及び施設職員や家族を対象とし知的障害とは無関係のもの8件、その他2件(体格1件、症状論1件)であった。分析対象論文のうち後述のレビュー対象論文を除く論文リストを付録に示した。

3. 研究動向の分析

第1著者と第2著者が分析対象論文64件の内容を確認及び協議し、以下の手順で研究動向を分析した。その分析結果について第3著者が確認し、最終的に確定した。

(1) 研究テーマとされた心理過程の分類：分析対象論文64件について、まず論文内容を確認し研究テーマに関するキーワード1~2語を抽出した。次に心理学全般の学術図書(鹿取・杉本・鳥居・河内, 2020; 無藤・森・遠藤・玉瀬, 2018)及分析対象論文のキーワードを参考に、「感覚・知覚・認知」

Table 1 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
1	大隅・松村 (2013) 発達心理学研究	・視線分析 ・自閉症 ・知的障害 ・読字の支援 教材 ・注意喚起	①教材中の文字部分を注視する支援方法として、指示棒、アンダーライン、音声の使用は、視線停留に有効か。 ②支援教材の違いによって文字への視線の停留効果に差があるか。 ③自閉症児と知的障害児の間で文字への視線停留に違いがあるか。	【参加児】自閉症児23名(男23名、平均CA:13:06、平均DA:13:06)/自閉症でない知的障害児12名(男9名、女3名、平均CA:13:04、平均DA:4:02) 【課題条件】①教材に指示棒を使用したもの、②アンダーラインを引いたもの、③音声による読み聞かせ、④教材提示のみ。 【分析】視線停留時間、視線停留回数、最初の視線停留継続時間。	①指示棒やアンダーラインを使って、見るべき箇所を視線を誘導する支援教材が有効であることが示唆された。 ②自閉症児と知的障害児に効果の差はなかった。
2	山口 (2012) 発達心理学研究	・数概念 ・均等配分 ・配分方略 ・知的障害児 ・インフォーマル算数	①知的障害児の数概念の発達には単純に「遅れ」るのだろうか。 ②知的障害児が生活のなかでどのようにインフォーマル算数の概念を獲得していくのか。	【参加児】中程度知的障害のある特別支援学校中学生徒15名(うち6名に自閉症の診断有;1年生5名、2年生5名、3年生5名;MA2歳~7歳;一語発話2名、二語発話2名、加法可能9名)。 【課題】①均等配分課題(6、12、18個のチップを、2、3、4、6、9枚の皿に配る)。 ②計数課題(4、6、9、12個のサッカーボールの絵を数えて基数を答える)。 ③多少等判断課題(4、6、9を基本的な数として、「黒い」と白いの、どっちが多いかな? それとも同じかな? どっちだろう?)。 ④保存課題(人形2体とパンに見立てた6個の木片を使い、木片の間隔を操作し、「ネコさんとロボさん、同じだけ食べられるかな? どっちが多いかな?」)。 【分析】正答数。	①数概念の発達は、生活年齢ではなく精神年齢に関連する(但し、課題の取り組み方は同じ精神年齢の通常発達児と異なっている部分がある)。 ②精神年齢、数概念の発達がともに幼児期段階であっても、簡単な演算スキルを有している生徒がいる。 ③均等配分方略は、生活年齢ではなく精神年齢に関連する。また精神年齢で対応させた通常発達児と比べると、均等配分課題の成績がやや低い。 ④計数概念の有無、多少等判断概念の有無によって、採用する均等配分方略の違いが見られる。 ⑤知的障害児の数概念と均等配分方略は相互に関連して発達し、通常発達児と異なるプロセスを経ている可能性が示唆された。
3	渡辺 (2010) 発達心理学研究	・知的障害児 ・文字・書きことば ・書字技能 ・習得状況 ・精神年齢	①知的障害児について、どの程度の精神年齢で、どの程度の文字・書きことばの習得が可能なのかを明らかにし、教育実践に役立てる。	【参加児】小学校特別支援学級の知的障害児51名(うち26名に自閉症の診断有)。 【手続き】①DAM検査によるMAの測定。②学校訪問により、参加児が書いた文字や書きことばを資料として収集。 ③書字学習の習得状況を担任から聴取。 ④資料と習得状況を設定した12項目の判定基準により、8段階の習得段階別に整理。 ⑤必要に応じて、1か月間の書字学習プリントや作文、日記を資料として収集。 【分析】学習指導要領等を参考に設定した文字・書きことばの習得段階(8段階)に参加児を区分。	①MA4:0前後で、仮名文字のなぞり書きが可能になる。 ②MA4:6過ぎからは、仮名文字の視写が可能になる。 ③MA4:6~5:6では、主部述部を伴う書きことばの文字の書字が可能になる。 ④MA5:6を超える頃から、統語的に正しく、表現したい自己イメージにそった書きことばの文字の書字が可能になる。 ⑤知的障害児では、文字は単語や文章中で意味のある書きことばとして意識され、文字と書きことばの双方が密接に関連する中で習得が進む。
4	鳥田 (2007) 教育心理学研究	・軽度知的障害 ・文記憶 ・項目特定処理	①文記憶の研究では、記録リストの関係情報が強調されるほど、被験者が実行する項目特定処理の効果が高まる。軽度知的障害児においても、健常成人と同様な項目特定処理が生起するか否かについて検証する。	【参加児】自閉症やダウン症等の他の医学的診断がなく、仮名表記短文を読むことができる養護学校高等部1年生21名(男13名、女8名)を、項目特定処理条件9名(平均月齢197.1、平均FIQ55.0)と関係処理条件9名(197.7、55.6)に群分け。 【手続き】①記録文3大テーマ(各3サブテーマ)で計18の記録文と、大テーマごとに共通のテーマ画を添付したテーマ画カード。 ②偶発的な再生課題。 ③2要因実験計画(「方向づけ課題要因(項目特定処理条件・関係処理条件)×テーマサイズ要因(テーマサイズ2条件・テーマサイズ3条件)」)。 【分析】①要約再生率、②テーマ再生率、③テーマ内再生率。	①関係処理条件群では、いずれのテーマサイズ条件でもサブテーマの要約再生率が全般的に低かった。 ②項目特定処理群では、大きなテーマサイズの条件でようやく再生率が高まった。 ③軽度知的障害児の場合にも、リストによって促進された関係情報の符号化と、処理によって促進された項目特定情報の符号化との相補作用効果が生起し、項目特定処理の有効な効果が得られると結論される。

Table 1 (続き) 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
5	村越・山口・松本 (2004) 心理学研究	・知的障害 ・スケッチマ ップ課題 ・方向指示 課題 ・空間認知 能力	①スケッチマップ課題 と方向指示課題によ り、知的障害者の日常 的な空間認知能力の 特徴を総合的に明らか にする。	【参加児】<実験1>中学校特殊学級の 知的障害生徒(課題1:14名〔平均IQ 57.69〕、課題2:15名〔平均 IQ57.50〕)。<実験2>養護学校中学 部の知的障害生徒10名(平均IQ35.4、 うち2名は測定不能)。教職員11名(課 題2のみ)。 【手続き】<実験1>①スケッチマップ課 題:通学路と校内の地図を描く。②方向 指示課題:富士山、近隣の特定場所、 校内の特定場所を指さす。<実験2> ①スケッチマップ課題:校内の地図を描 く。②方向指示課題:富士山、地域の特 定場所、校内の特定場所。 【分析】①スケッチマップ課題:地図の描 き方(正確度)を3種類に評価。②方向 指示課題:角度指示誤差。	①スケッチマップ課題の成績から、知的 障害児は空間を内的に統合し、それを包 括的に表現することは苦手である。 ②知的障害の程度が重い被験者による スケッチマップの評価は低く、方向指示 の誤差も大きくなる傾向があった。 ③個人差は大きい。知的障害に伴って 大規模空間を包括的に把握する能力は 低下する。 ④地図の描画のように抽象化や構成を 要求する課題では、知的障害児の空間 記憶は十分に発揮されない。
6	田中 (2001) 教育心理学研究	・知的障害 者 ・メタコミュニ ケーション ・物語伝達	①会話の相手の特性 に応じて伝達場面にお ける関わり方をいかに 変化させるかの分析を 通して、知的障害児の メタコミュニケーション の機能の仕方につい て、他者に関するメタ 認知的知識の観点か ら検討する。	【参加児】知的障害者30名(15名はMA 3.9~6.10、CA21.0~53.0、15名は MA7.8~10.8、CA15.10~18.2)。非 知的障害児20名(6歳児10名、9歳児 10名)。 【手続き】①5分間のアニメのビデオを視 聴後、「今みたお話をへさん(聞き手の 名前)に伝えてください」と教示。②聞き 手は、参加児の友達と調査者の2条件。 ③伝達内容を5つのメタ認知的成分に 分類(実際には、次の2つのみ。B)相手 の受け止め方への志向性、C)相手の特 性に応じた伝達内容。 【分析】カイ二乗検定。	以下の3点において、知的障害児の方が 非知的障害児に比べ、メタコミュニケー ションがより機能していたことが示唆され た。 (言語的側面) ①相手の特徴を正確に分析し、相手の 受け止め方を予測することのできる推理 力を持ち、そうしようとする志向性がある。 ②相手の特性を今直面しているコミュニ ケーション場面に適用し、効果的に行う。 (非言語的側面) ③相手の注意や関心を自分に向けてる ための行動要求や伝達内容をわかりやす く伝えるための行動的工夫が見られる。
7	島田 (2001) 教育心理学研究	・軽度知的 障害児 ・記憶 ・関係情報と 項目特定 情報	①軽度知的障害児が 文章記憶の課題にお いて関係情報と項目特 定情報を有効に利用 できるかを検証する。	【参加児】養護学校中学部・高等部及び 小学校6学年の障害児学級の知的障害 児36名、小学校3年の健常児54名。 【課題・方法】知的障害児群、健常・読み 遅延児群、健常・読み遅滞児群に分け、 方向づけ課題を項目特定処理課題と関 係処理課題に分け、テーマは列車旅 行、野球、サーカスとし、セットサイズを2 文・4文・6文に統制して実施。 【分析】①再生率、②再認率、③TR及 びSPT。	①セットサイズの小さな条件では、関係情 報と項目特定情報の加算的效果が明らか に生じることが確認された。 ②いずれの被験児群でも全般的に項目 特定情報の符号化量が多かったことが確 かめられ、絵と文を同時提示した本実験 の手続が項目特定情報の符号化を促進 するのに有効であった。
8	田中 (1995) 教育心理学研究	・精神遅滞 ・課題要求 の理解	①健常児と精神遅滞 児の比較検討を通し て、課題解決場面にお ける精神遅滞児の「課 題の認知」の内実を検 討する。 ②「課題の認知」が年 齢的推移によってどの ように変化していくか について、潜在化され ている課題要求と顕在 化されている課題要求 を用いて、健常児・者 および精神遅滞児にお ける年齢間の違いを 検討する。	【参加児】精神遅滞群40名(MA平均7: 5(20名)、MA平均11:9(20名)、健常 児者群134名(健常児114名、小学校1 年32名、2年28名、3年26名、5年28 名、成人20名)。 【課題】かっこ課題(1・2項目は、課題 文に示している情報によって解答可能 な問い、3項目は、情報のみでは解 答不可能な問い)。 【手続】第1試行では、1・2項目を提示 し、それぞれ選択肢に丸をつけてその 理由を自由記述するか口頭で解答。第 2試行では、1・2項目でBと解答しな かった精神遅滞児のみを対象に、教示 を加えてもう一試行実施。 【分析】解答パターンの内容、解答パ ターン内容別人数、解答パターン の年齢別人数。	①MA7:5群では、潜在化された課題要 求に対処しなかったが、顕在化された課 題要求には対処した。 ②MA11:9群では、顕在化された課題 要求ではなく、潜在化された課題要求 にも対処した。 ③潜在化された課題要求を明確にする ために、多くの指示が与えられたため、ほと んどのMA7:5群ではパフォーマンスが 変化した。

Table 1 (続き) 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
9	田中 (1994) 教育心理学研究	・精神遅滞 ・メタ認知 ・課題要求 の認知	①精神遅滞児の課題 解決場面における認 知の特性について、解 答を得るために教示が 不十分であり、その結 果課題要求が曖昧な 課題を用いて、課題要 求のとらえ方という点に 焦点を当てて検討す る。 ②課題の要求は明確 だが課題遂行が困難 な課題解決場面にお いて、精神遅滞児が課 題に対応するために課 題要求をとらえなおし て遂行するか否かにつ いて検討する。	<実験Ⅰ>【参加児】精神遅滞児39名 (MA7:5(20名)、MA11:9(19名))、 健常児50名(小学1年30名、5年20名)。 【課題】ITPA言語学習能力検査で用い られる絵探し課題。【手続き】第1試行は 曖昧な教示による課題提示。被験児か ら質問があった場合は終了し、質問が ない場合は第2・3試行へ進む。第2試 行は明確な教示で別の絵を提示。第3 試行は曖昧な教示により別の絵を提 示。全試行終了後、第1・3試行の答え の理由を質問。また、何を探すのか理 解していたか、なぜ質問しなかったのか について質問。【従属変数】第1試行で 質問した者、及び第1・3試行ともに質問 しなかった者に分類。 <実験Ⅱ>【参加児】精神遅滞児40名 (MA7:5(20名)、MA11:9(20名))、 健常児50名(小学校1年27名、5年23 名)。【課題】絵の欠所課題。【手続き】 第1試行は、絵を描き加えてその理由を 自由記述あるいは口頭で解答。第2試 行は、第1試行で何も描き加えなかった被 験児に、教示を付け加えてもう1試行を 実施。【分析】分からないという反応の有 無、絵を描いたか否かで分類。	①MA7では、第1試行で何を探すのかこ ついて質問した者が精神遅滞児では健 常児に比べ少なく、健常児では精神遅滞 児に比べ多いこと、第1・3試行ともに質問 しなかった者が、精神遅滞児に比べ多 く、健常児では精神遅滞児に比べ少ない ことが有意に示された。 ②MA11では、第1試行で質問した者が 精神遅滞児・健常児ともに多いことが有 意に示された。 ③精神遅滞児・健常児ともに、またMA・ 11ともに分からないと反応していた者が 多いことが有意に示された。
10	若林 (1994) 教育心理学研究	・無発語児 ・精神遅滞 ・言語理解 ・言語表出 ・象徴的行 動	①語を発現した被験 児群と語未発現の群 において、象徴的行動 の現れに差異があるだ ろうか。 ②語発現群において、 象徴的行動は、語理 解と語の産出に対して 異なる関わりを示すだ ろうか。 ③語発現群において、 質的に異なる象徴的 行動は、語理解と語の 産出に対して異なる関 わりを示すだろうか。 ④語未発現群も含め た全被験児において、 語の発現と象徴的行動 の間に関連性がみ られるだろうか。	【参加児】言語行動を示さなかった精神 遅滞男児11名、女児4名。知能検査は 測定不能。 【刺激材料】低年齢児用の玩具、音の出 るもの、事物の模型、絵本など。 【手続き】遊び場を設け、①単一物 操作、②関係づけ操作、③前象徴的行動、 ④象徴的行動1、⑤象徴的行動2、 ⑥象徴的行動3、⑦象徴的行動4で分 析。見本合わせと類似した手法を用い て、言語発達を評価。 【分析】各行動の生起率。	①語を理解し、さらに産出した者は、いず れも象徴的行動を示している。 ②語理解のみ発現した者で象徴的行動 を示した者は3名中1名であった。 ③全く語を発現しなかった者で象徴的行動 を示した者が6名中2名いた。 ④語の産生時における象徴的行動の生 起率は語の理解時の生起率よりも著しく 高かった。 ⑤語の理解時における象徴的行動2の 生起率は非常に低い。 ⑥語の産生時において3名とも高率で現 れ、更に増加傾向を示している。 ⑦語の産生時と象徴的行動1の生起との 間、語の産生時と象徴的行動2の生起と の間に関連があった。
11	竹形・古塚 (1993) 教育心理学研究	・記憶 ・潜在記憶 ・精神遅滞 ・プライミ ング効果	①線画完成課題を用 いて、知覚プライミング 効果の持続時間の差 が、課題、保持期間の いずれかに起因するか を明らかにする。	【参加児】精神遅滞群10名(平均CA 20.5歳、平均MA9.2歳)、大学生及び 研究生10名(男3名、女7名、平均 CA22.5歳)。 【刺激】Snodgrass & Vanderwart (1980)によって標準化された線画図版 から40個を使用。 【手続】①学習(線画完成課題:最も同 定が困難刺激から消去のない完全な線 画まで順に提示し、名称を口頭で報告 するように求める)、②5分後の知覚プ ライミングテストと再認テスト(学習した線画 の半分に新しい線画10個を加えた計20 個について線画完成課題を実施)、③1 週間後の知覚プライミングテストと再認テ スト②で使用しなかった学習項目に新 しい妨害項目を加えた20項目の線画を 用いて②と同様の手続を実施)。 【分析】グループを被験者間要因、保持 期間(5分、1週間)とタイプ(学習項目、 妨害項目)を被験者内要因として分析。	①知覚プライミングテスト:遅滞群では学 習項目を5分後よりも1週間後の方が早い レベルで線画を完成したのに対し、非遅 滞群では逆に1週間後の方が遅かった。 遅滞群も非遅滞群と同様に知覚プライ ミング効果が生じた。遅滞群と非遅滞群 は、知覚プライミング効果の量には差がな いが、保持期間の影響の仕方に異なる傾 向があった。 ②再認テスト:記憶保持量にはグルー プ間で差があるが、時間の経過による記憶 の減衰率には差がなかった。5分後、1週 間後の各グループにおける相関は有意 ではなかった。

Table 1 (続き) 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
12	田中 (1992) 教育心理学研究	・精神遅滞 ・メタ認知 ・物語理解	①被験者の群をメタ認知能力によって構成し、物語の構造性とメタ認知能力との関わりについて、及び物語の内容とメタ認知能力との関わりについて検討する。	【参加児】精神遅滞児26名、健常児31名(普通小学校在籍児童・保育園児4歳・5歳・8歳)。 【計画】メタ認知能力要因(高位・中位・下位)×物語の構造性(繰り返し構造あり・なし)×物語の内容(生活体験への即応性あり・なし)。 【手続き】物語の読み聞かせ・絵画同時提示、理解テスト(絵画配列テストと口頭質問テスト)10問(深く関わらないもの5問、深く関わるもの5問)。 【分析】①口頭質問テストの成績、②絵画配列テストの成績、③課題遂行中観察された方略行動。	①口頭質問テスト・絵画配列テストにおいて、高位・中位・下位群の順に得点が高かった。これはメタ認知能力の高さがテストの得点の高さをもたらしたことを示す。 ②物語の構造性による有意は示されなかった。 ③具体的生活体験に即した題材の方が即していけない題材よりも、テスト得点の成績が優れていた。 ④物語を読み進めていく際に、物語の次の展開を予測したりその予測内容と実際の物語展開との照合・確認を行うという「文脈予測方略」の使用の有無の違いが見られた。
13	若林 (1991) 心理学研究	・精神遅滞 ・表象 ・言語発達 ・理解 ・発語	①発語の速度がゆるやかで言語発達のあらわれにくい重度精神遅滞児に焦点を当て、表象機能の発達と言語発達の関連性について検討する。	【参加児】言語行動を示さなかった重度精神遅滞児10名(男9名、女1名)。知能検査は測定不能。 【刺激】果物模型、玩具、日用品、切り抜き絵板、絵カード、写真カード2セット。 【手続き】見本合わせ手続き。見本刺激と選択刺激が知覚的に同一である事態に対する反応と、両刺激が概念的に等価である事態に対する反応を取り上げ、4群11条件を配置。言語発達は事物名の理解、事物名の発語に分けて評価。 【分析】学習基準到達までに要した課題数と平均値、各条件の完遂時期と言語発現時期。	①事物の表象化の発現時期と発語の時期とが対応していなかった。 ②事物名の理解と発語に関して、ともに表象機能との関連性が希薄であった。

口(2012)以外は、定型発達児や成人の対照群を設けていた。

IV. 考察

発表論文数の年次推移から、我が国の心理学研究誌における知的障害者の心理過程に関する研究論文は1956年から1994年頃までが最も多く、その後は減少していることが明らかになった。このことには「特殊教育研究」(1964年創刊)や「発達障害研究」(1979年創刊)など、知的障害に関係する学会機関誌が創刊されていることも関係しているかもしれないが、心理学専門研究誌の中で知的障害が取り上げられること自体が少なくなっていることを示している。また論文が掲載されていた和文研究誌も4誌に限られていた。学会名鑑により「心理学会」で検索すると36の学会等が検出されるが、知的障害の心理過程に関係する学会等は少ないと言える。

研究テーマについては「学習」が20件と最も多かったが、これらの論文は1966年から1984年の間に発表されていたことが特徴である。「思考・問題

解決」と「注意」は各1件にすぎず、知的障害者の心理過程全般を明らかにするためには研究テーマに多様性が少ないと言える。

近年の発表論文の分析では、1991年から2018年までの28年間で発表論文が計13件と少ないこと、2010年以降の3件はいずれも「発達心理学研究」に掲載されたものであり、それまで最も多かった「教育心理学研究」は2008年以降掲載されていないこと、及び最新の論文(大隈・松村, 2013)ではそれまで取り上げられていなかった「注意」が研究テーマとされ、かつ、指導法の検討と直接関連付けられていたこと、が特徴として挙げられる。大隈・松村(2013)は、知的障害児の心理過程の研究知見を指導法の工夫に繋げる試みとして、大きな意義があると考えられる。

菊池(2019)は2018年度日本教育心理学会(第60回総会)における特別支援教育に関連する発表39件のうち、発達障害関係が29件と多く、知的障害は3件であったことを明らかにしている。このことから現在の研究の動向は発達障害にシフトして

いることが窺われる。一方で、橋本(2020)は定型発達児、知的障害児、及び発達障害児の3群を設けて、心理過程(プランニング等)を実験的に検討し、研究知見を教育や支援と関連づけようとする試みを行い、3群の違いも明らかにしている。

最後に本研究の制限を挙げておきたい。知的障害に関係する学会として日本特殊教育学会が1963年に設立され、翌年に機関紙「特殊教育学研究」が創刊されたが、心理学研究誌ではないために検索の対象としなかった。また、日本心理学会では英文誌も発行されているが、本研究では和文誌に限定していた。そのため検索対象研究誌を広げることで、我が国で発表された関係論文がさらに検出される可能性が残されている。

引用文献

*レビュー対象論文

- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition* (pp.33-41). Arlington, VA, Author. 日本精神神経学会(監修), 高橋三郎・大野裕(監訳)(2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル(pp.33-40). 医学書院.
- 橋本創一(編)(2020) 知的障害・発達障害児における実行機能に関する脳科学的研究—プランニング・注意の抑制機能・シフティング・ワーキングメモリ・展望記憶. 福村出版.
- 鹿取廣人・杉本敏夫・鳥居修晃・河内十郎(編著)(2020) 心理学・第5版補訂版. 東京大学出版会.
- 菊池哲平(2019) わが国の教育心理学的研究は特別支援教育にどのようなエビデンスを与えているのか—エビデンス・レベル分類(案)による研究の総括を通して—. 教育心理学年報, 58, 92-101.
- 小池敏英(2001) 知的障害の定義. 小池敏英・北島善夫(編著), 知的障害の心理学—発達支援からの理解—. 北大路書房, pp.4-8.
- 小池敏英・北島善夫(編著)(2001) 知的障害の心理学—発達支援からの理解—. 北大路書房.

文部科学省(2018) 特別支援学校幼稚部教育要領 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.

- *村越真・山口友介・松本久美(2004) 知的障害児の空間認知能力を評価するためのスケッチマップ法と方向指示法の比較. 心理学研究, 75, 347-352.
- 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治(2018) 心理学・新版. 有斐閣.
- *大隅順子・松村京子(2013) 自閉症児・知的障害児における文字への注視を促す支援教材に関する視線分析研究. 発達心理学研究, 24, 318-325.
- *島田恭仁(2001) 関係情報と項目特定情報の符号化が軽度知的障害児の記憶に及ぼす効果. 教育心理学研究, 49, 50-59.
- *島田恭仁(2007) 軽度知的障害児の文記憶に及ぼす項目特定処理の効果. 教育心理学研究, 55, 208-218.
- *竹形理佳・古塚孝(1993) 知覚プライミング課題による精神遅滞者の潜在記憶の検討. 教育心理学研究, 41, 176-182.
- Tamayo, R. (2011) A checklist to define the psychological processes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20, 321-327.
- *田中真理(1992) 精神遅滞児の物語理解におけるメタ認知能力の役割. 教育心理学研究, 40, 185-193.
- *田中真理(1994) 精神遅滞児の課題解決場面における認知の特性. 教育心理学研究, 42, 11-20.
- *田中真理(1995) 課題解決場面において精神遅滞児は課題の要求をいかにとらえるか? 教育心理学研究, 43, 411-417.
- *田中真理(2001) 知的障害者の物語伝達場面におけるメタコミュニケーション. 教育心理学研究, 49, 427-437.
- 梅谷忠勇・堅田明義(編著)(2002) 知的障害児の心理学. 田研出版.
- *山口真希(2012) 知的障害児における数概念の発達と均等配分の方略. 発達心理学研究, 23,

191-201.

- *若林節子(1991) 重度精神遅滞児の表象機能と言語発達. 心理学研究, 62, 1-8.
- *若林節子(1994) ことばのない精神遅滞児の言語発現と象徴的行動. 教育心理学研究, 42, 373-382.
- *渡辺実(2010) 知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連. 発達心理学研究, 21, 169-181.

付録 レビュー対象論文以外の分析対象論文

(発表年の新しい順に記載)

- 松本敏治(1989) 精神遅滞者の単文処理過程について. 教育心理学研究, 37, 117-125.
- 雨宮政(1985) 精神遅滞児の単純反応時間, 選択反応時間の分析. 教育心理学研究, 33, 273-277.
- 島田恭仁(1985) 記憶の体制化方略が精神薄弱児の再生に及ぼす効果についての発達の研究. 心理学研究, 56, 284-287.
- 島田恭仁(1985) 制限再生事態における項目検索の速さ—軽度精神遅滞児と等MA健常児の比較. 教育心理学研究, 33, 221-225.
- 新原とも子・草野勝彦(1984) 精神遅滞児のリズム運動における時間的正確性. 教育心理学研究, 32, 18-24.
- 雨宮政(1982) MA マッチされた精神遅滞児と普通児の単純反応時間の分析—試行間間隔を変数とした検討. 心理学研究, 53, 193-199.
- 生川善雄・増山英太郎・代喜一(1981) 精神遅滞者の知能構造に関する研究—WAIS成人知能診断検査による検討—WAIS成人知能診断検査による検討. 心理学研究, 52, 181-185.
- 田中道治(1980) 精神遅滞児の確率学習における問題解決過程の発達の变化について. 教育心理学研究, 28, 48-56.
- 斎藤繁(1973) 精神遅滞児の対連合学習における Syntactical Mediation の促進効果. 教育心理学研究, 21, 29-32.
- 松村多美恵(1984) 精神薄弱児の観察学習—対連合学習におよぼす効果—対連合学習におよぼす効果. 心理学研究, 55, 51-55.
- 小川巖(1983) 精神薄弱児の眼瞼条件反射成立機構における特性に関する研究—USの生体への効果からの検討. 教育心理学研究, 31, 10-17.
- 島田恭仁(1982) 精神薄弱児の記憶におけるカテゴリ—手がかりの効果. 教育心理学研究, 30, 278-281.
- 松村多美恵(1981) 精神薄弱児の弁別学習に及ぼす種々の訓練効果. 心理学研究, 52, 120-123.
- 喜多尾哲・梅谷忠勇(1981) 精神薄弱児の弁別逆転学習に及ぼす相対的な手がかり類似性の影響. 教育心理学研究, 29, 38-45.
- 浜重多美恵(1980) 精神薄弱児の弁別移行学習と次元偏好性. 心理学研究, 50, 337-340.
- 堅田明義・鈴木宏哉・寿原健吉(1979) 小児脳波の発達に関するスペクトル分析的研究: 健常児及び精神薄弱児脳波の変動性. 心理学研究, 49, 318-325.
- 山沢清・小牧秀子(1979) 精神薄弱児における図形弁別の発達. 教育心理学研究, 27, 221-225.
- 田中道治(1979) 精神薄弱児の動機づけに関する研究: 成功の期待に関する動機づけ仮説の実験的検討. 教育心理学研究, 27, 121-130.
- 近藤文里(1978) 精神薄弱児の反応時間に及ぼす手掛り刺激の効果: 時間的要因, 空間的要因の検討. 心理学研究, 49, 123-130.
- 近藤文里(1978) 精神薄弱児の反応時間に及ぼす予告信号の効果. 教育心理学研究, 26, 23-31.
- 鈴木健治(1977) 最重度精神薄弱児に対する食物強化と言語強化の効果. 教育心理学研究, 25, 258-262.
- 梅谷忠勇・生川善雄・堅田明義(1977) 精神薄弱児の弁別学習における手がかり機制の発達に関する研究. 教育心理学研究, 25, 209-218.
- 梅谷忠勇(1975) 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究: MAを変数とした検討. 教育心理学研究, 23, 125-129.
- 松田伯彦・松田文子(1974) 正常児と精神薄弱児の3選択弁別学習の習得と移行におよぼす言語強化の組合わせの効果. 教育心理学研究, 22, 40-

44.
 堅田明義(1973) 精神薄弱児の発達に関する生理心理学的研究:脳波のオートパワースペクトルによる検討. 心理学研究, 44, 186-194.
- 堅田明義(1973) 精神薄弱児の発達に関する生理心理学的研究:脳波の帯域分析による検討. 心理学研究, 44, 59-67.
- 梅谷忠勇(1973) 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究:反応時間を中心とした正常児との比較検討. 教育心理学研究, 21, 248-253.
- 梅谷忠勇(1973) 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究:反応時間を中心とした検討. 教育心理学研究, 21, 137-147.
- 田中敏隆・松田忠久(1973) 精神薄弱児の図形認知に関する研究(2):正常児との比較において. 教育心理学研究, 21, 111-115.
- 山崎勝男・栗本幸基・児玉昌久(1972) 精神薄弱児, 脳性麻痺児及び正常児の皮膚電位反射の慣れ. 心理学研究, 43, 151-156.
- 大日向重利(1972) 精神薄弱児の記憶におけるコーディングの効果. 教育心理学研究, 20, 101-108.
- 梅谷忠勇(1971) 精神薄弱児における概念達成の過程に関する研究:学習材料の抽象性の効果を中心として. 教育心理学研究, 19, 221-231.
- 加藤義男(1971) 精神薄弱児の動機づけに関する研究:硬さに関する動機づけ理論の検討. 教育心理学研究, 19, 129-138.
- 寺田晃(1969) 精神薄弱児における数概念の発達に関する研究—II:教示効果を中心として—. 教育心理学研究, 17, 102-117.
- 松田伯彦・松田文子(1969) 正常児と精神薄弱児の3選択弁別学習における誤り要因分析. 教育心理学研究, 17, 37-51.
- 松田伯彦・松田文子(1969) 正常児と精神薄弱児の3選択弁別学習の習得と消去におよぼす言語強化の組合わせの効果. 教育心理学研究, 17, 13-22.
- 松田伯彦・松田文子(1968) 児童および精神薄弱児の弁別学習における誤り要因分析. 心理学研究, 39, 1-12.
- 杉村健(1968) 精神薄弱児の弁別移行におよぼす過剰訓練と言語反応の効果. 心理学研究, 39, 132-136.
- 松田伯彦・松田文子(1967) 児童および精神薄弱児における弁別学習の習得と移行に及ぼす言語強化の組合わせの効果. 心理学研究, 38, 190-201.
- 寺田晃(1967) 精神薄弱児における数概念の発達に関する研究:同一MAの正常児との比較. 教育心理学研究, 15, 11-20.
- 松坂清俊(1966) 精神薄弱児における学習および思考能力の研究:知能程度(MA, IQ)と連合的学習. 教育心理学研究, 14, 103-117.
- 松田伯彦・松田文子(1966) 幼児, 児童および精神薄弱児における弁別学習の習得と消去におよぼす言語強化の効果. 教育心理学研究, 14, 65-70.
- 伊藤隆二(1966) 精神薄弱児における図形系列の関係把握:精神薄弱児のMAの検討(2). 教育心理学研究, 14, 193-203.
- 山内郁(1965) 精神薄弱児の算数的学力を規定する要因. 教育心理学研究, 13, 101-111.
- 久保田正人(1964) 精神薄弱児における知能検査の得点変化. 教育心理学研究, 12, 216-224.
- 川崎卓司(1962) 精神薄弱児のRigidityについての一考察. 教育・社会心理学研究, 3, 96-99.
- 隈江月晴(1962) 精神薄弱児における不定数量語の意味. 心理学研究, 32, 347-352.
- 詫摩武俊(1957) 精神薄弱児の再行動を規定する諸条件. 心理学研究, 28, 107-118.
- 続有恒・秦安雄・久世敏雄(1956) 実験者—被験者間のRapportについての一研究—精神薄弱児の知能測定を通して—. 心理学研究, 27, 22-28.
- 遠藤辰雄(1939) 精神薄弱児の智能に關する一實驗. 心理学研究, 14, 182-203.
- 三木安正(1938) 精神薄弱児に於ける智能検査の二三の問題. 心理学研究, 13, 564-571.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

和文研究誌における訪問教育に関する文献的検討

園山 繁樹¹ 佐藤 久美² 趙成河³

(¹保育教育学科 ²人間文化学部客員研究員 ³筑波大学人間系)

A Literature Review of Visiting Education in Japanese Research Journals

Shigeki SONOYAMA, Kumi SATO, Sungha CHO

キーワード：訪問教育 研究動向 文献レビュー 和文研究誌

visiting education, research trend, literature review, Japanese research journal

1. 問題と目的

現在、我が国では重度の障害や重複障害を有するために学校への通学が困難な児童生徒の教育保障として、教員が家庭や病院、施設に派遣されて教育活動を行う「訪問教育」の制度がある。訪問教育は学校教育法第七十二条に規定する特別支援学校における教育方法の一つとされ、学校教育法施行規則第三百三十一条では、「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部において、複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合又は教員を派遣して教育を行う場合において、特に必要があるときは、第二百二十六条から第二百二十九条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」(下線は著者)と規定されている。

我が国の訪問教育の歴史について、細村(1980)によれば、訪問教育の先駆的試みは1966年に大分県退職女教師連合会による家庭訪問指導の試みであり、民間団体による奉仕活動であった。そして1968年には北九州市教育委員会による訪問教育が始まり、翌年度には計9県市区教育委員会で実施されていた。その後、1979年度からの養護学校義務制に向けてその前年に文部省初等中等局長通達「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」(文部省, 1978)が発出され、就学猶予・

免除の対象が、「治療又は生命・健康の維持のため療養に専念することを必要とし、教育を受けることが困難又は不可能な者」に限定された。また、同年に公表された「訪問教育の概要(試案)」(文部省初等中等教育局特殊教育課, 1978)では、訪問教育の趣旨(心身の障害のため通学して教育を受けることが困難な児童・生徒に対する教育措置)、法的根拠(養護学校等における教育の一形態〔学校教育法第七十一条〕)、教育課程等(授業は年間35週以上にわたって行うよう計画し、週当たり4時間程度〔週2日、2時間ずつ〕を原則)、訪問教育担当教員の身分・処遇等(訪問教育を担当する者は、訪問教育の対象となる児童・生徒の在籍する養護学校に所属する教員であること)が示され、翌1979年度からの訪問教育制度化の準備がなされた。養護学校義務制と訪問教育制度化により、就学猶予・免除の学齢児童生徒数は1978年度9,872人(猶予6,258人, 免除3,614人)だったものが1979年度3,384人(猶予2,424人・免除960人)に急減し、我が国における重要な教育制度となっている(園山・趙, 2017)。

最新の2019年度学校基本調査結果によれば、特別支援学校における訪問教育対象児童生徒は2,823人(小学部1,247人、中学部754人、高等部822人)となっている(文部科学省, 2020)。文部科学

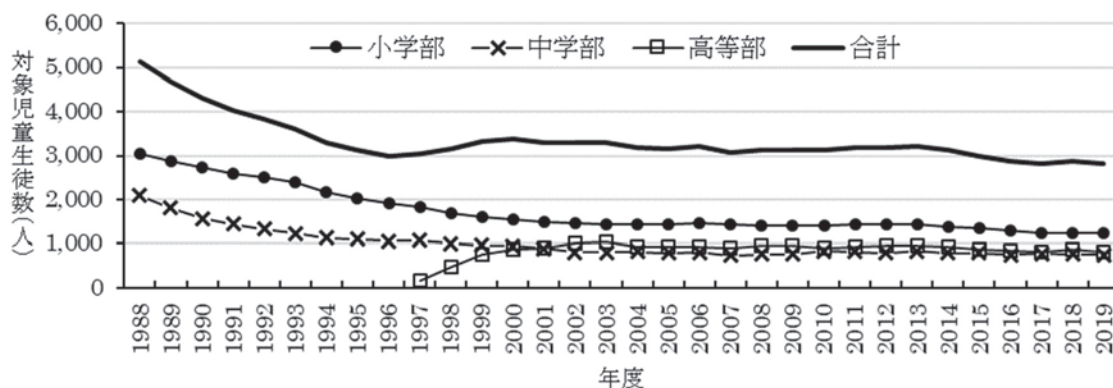


図1 訪問教育対象児童生徒数の年度推移

注)「特別支援教育資料(令和元年度)」(文部科学省, 2020)に基づき第1著者作成

省(2020)のデータを基に、図1に1988年度から2019年度までの訪問教育対象児童生徒数の年度推移を示した。その間、1997年度から高等部の訪問教育が試行的に実施され、1999年度に完全実施されている。近年の訪問教育対象児童生徒数は横這いもしくは漸減傾向にあるが、一方で、特別支援学校に在籍する医療的ケアが必要な幼児児童生徒数は2009年度6,981人から2018年度8,567人(うち小・中・高等部8,528人中、通学生6,297人、訪問教育2,231人)に増加している(文部科学省, 2019)。訪問教育対象児童生徒は医療的ケア児のみではないが、対象児童生徒数の変化の背景には、特別支援学校を含めた学校教育における医療的ケア体制の拡充(園山・佐藤・趙・前林, 2020)があると考えられる。

訪問教育については学習指導要領にも特記されている。2017年4月に告示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」(文部科学省, 2018)では、総則4-2に「障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、障害の状態や学習環境等に応じて、指導方法や指導体制を工夫し、学習活動が効果的に行われるようにすること。」(p.70, 下線は著者)とされ、総則8-6で「重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して

教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。」(p.77, 下線は著者)とされている。

訪問教育の対象児童生徒は重度または重複障害のために通学が困難な児童生徒であり、特別支援学校に通学可能な児童生徒に対する教育環境、教育方法、教育内容とは大きく異なり、児童生徒の実態に応じてより一層の創意工夫が必要である。そして、より適切な訪問教育のあり方を見出すためには研究的手法が必要になると思われる。本研究では、我が国の和文研究誌に掲載された訪問教育に関する学術論文をレビューし、研究動向を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 和文論文検索

1) データベース：使用したデータベースは、国立情報学研究所が提供する日本の学協会刊行物・大学研究紀要・国立国会図書館の雑誌記事索引データベースであるCiNii Articles(以下、CiNii)、及び国立研究開発法人科学技術振興機構が構築した日本の科学技術情報の電子ジャーナル出版を推進するプラットフォームであるJ-STAGEであった。

2) 検索語と検索方法：「訪問教育」を検索語とした。CiNiiによる検索では、検索フォームの「タイ

トル」に「訪問教育」を入れ検索した（検索日2020年8月21日）。J-STAGEによる検索では、検索フォームの「論文タイトル」に「訪問教育」を入れ、かつ、「資料種別」としてジャーナル、会議論文・要旨集、研究報告・技術報告、解説誌・一般情報誌、その他、のすべてを対象に検索した（検索日2020年8月21日）。検索の結果、CiNiiでは204件が、J-STAGEでは23件が検出され、合計で227件が検出された。

2. レビュー対象論文の選定

検出された論文227件の内容を第1著者と第2著者が確認及び協議し、以下の手順でレビュー対象論文を選定した。その選定結果を第3著者が最終確認し、レビュー対象論文を確定した。

検出された論文について、まず重複したものの38件、次いで日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文133件、学会発表記事34件、無関係のもの3件の合計208件を除外した。その結果、日本学術会議協力学術研究団体機関誌論文は19件であり、この19論文をレビュー対象論文とした。日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文は大学等の紀要を含め、日本学術会議協力学術研究団体に登録されていない学会等の機関誌に掲載された論文であり、登録の有無は日本学術会議協力研究団体のデータベースである「学会名鑑」(<https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/site/>)により確認した。J-STAGEで検出されたものは、無関係のもの1件を除く他のすべてはCiNiiで検出されたものであった。なお、除外した日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文の中で主な雑誌は、「障害者問題研究」掲載論文が25件と最も多く、次いで「特殊教育」11件、「みんなのねがい」8件、「肢体不自由教育」5件であった。

3. レビュー対象論文の分析項目と分析方法

分析項目として、①「著者・第1著者所属・発表年・掲載雑誌」、②「研究手法」、③「研究テーマ」、④「研究対象・参加児」、⑤「研究方法」、⑥「研究成果」を設けた。各分析項目について第1著者と第2著者が論文内容を確認・協議し、その分析結果を第3著者が確認し、最終的に表にまとめた。

III. 結果

レビュー対象論文19件の分析項目ごとの分析結果を、巻末の付表に示した。以下、Noは付表に記した論文Noを示す。発表年が最も古い論文は古屋・林(1995)であった。第1著者の所属は、養護学校・特別支援学校11人、大学7人、国立研究所1人であった。掲載雑誌は、特殊教育学研究7件、発達障害研究4件、育療3件、日本重症心身障害学会誌1件、SNEジャーナル1件、発達障害システム学研究1件、日本教育工学学会論文誌1件、日本在宅ケア学会誌1件であった。研究手法と研究テーマは、実践研究11件（指導経過の検討9件〔うち高等部4件〕、遠隔教育2件）、総説4件（訪問教育と在宅ケア1件、施設・病院訪問教育1件、家庭訪問教育1件、訪問教育の歴史と現状1件）、調査研究2件（病气授業実践と授業研修1件、病气療養児の体験的学習1件）、文献研究2件（研究動向と課題1件、訪問教育の到達点1件）であった。研究対象・参加児のうち事例は計12事例（小学部5人、中学部1人、高等部5人〔うち1人はNo10とNo11の対象児〕、不明1人；No9とNo12は各2事例）あり、訪問先は家庭9人（No1、No4、No5、No6、No9、No10〔No11と重複〕、No12〔2事例〕、No18）、病院2人（No9、No19）、施設1人（No16）であった。障害状況は、重症心身障害6人（No1、No5、No10〔No11と重複〕、No16、No18、No19）、医療的ケア（教科学習可能）4人（No4、No6、No12〔2事例〕）、小児がん1人（No9）、心の問題1人（No9）であった。

IV. 考察

1979年度に訪問教育が制度化されすでに40年が経過しているが、レビュー対象論文に選定された論文は19編と少なかった。論文の第1著者も研究者は8人であり、養護学校・特別支援学校教員の方が11人と多かった。これは、訪問教育を研究テーマとしている研究者が少ないことを反映しているかもしれない。科学技術振興機構が運用するデータベース型研究者総覧 researchmap の「研究者検索（詳細検索）」フォームの「研究テーマ」に「訪問教育」を

入れて検索すると、わずか4名の研究者が検出され、訪問教育を重要な研究テーマとしている研究者が少ない状況にある(検索日2020年9月26日)。関連する「重度・重複障害教育」等の検索語でも他に19名が検出されたのみであった。一方、「特別別支援教育」で検索すると375名が検出され、特別支援教育の分野で訪問教育や重度・重複障害教育に関心を持つ研究者が少ないと言える。重度・重複障害の児童生徒や訪問教育対象児童生徒の教育活動は困難である要因が多いことからより研究的な手法によりそれらの困難に対する様々な工夫が必要であり、今後、より多くの研究者が自らの研究テーマとして、これらの困難の解決に当たる必要があると言える。

訪問教育に関する最初の文献研究であった加藤(1997)は、「実践および研究の積み上げは成果を上げているとは言えない。これらの理由は、一つには、訪問教育が国の制度として発足して以来常態化している、担当者の経験の浅さに代表的に見られるように、養護学校教育すなわち障害児教育における位置づけの弱さにあり、他の一つは研究者の側における重度障害児教育研究の未発展状況である。」と総括している。このうち、研究論文の少なさ及び研究者の少なさから、第二の理由は現在でも依然として継続しているように思われる。また、レビュー対象論文ではないが、文献検索により検出された訪問教育に関する最も古いものは中村(1974)の学会発表であり、『『訪問教育』の固有な内容を明らかにし、かつ弾力的な教育の場の運用こそ今後求められるべきものである。」と指摘されていたが、本研究の文献的検討においても、今なお「訪問教育の固有の内容」は十分明らかにされているとは言えないのではないだろうか。

一方、教育実践においては、1999年に高等部での訪問教育が完全実施されると、間もなく3つの論文(保坂, 2000, 2002; 小池, 1999)が発表され、いずれも訪問教育実践を通して、高等部での訪問教育の意義を明らかにしていた。指導内容としては古屋(1995)をはじめ、主に養護・訓練の指導が行われていたが、金森・小林(2006)ではテレビ電話を活用した教科教育の試みも見られ、指導内容にお

いて自立活動に限らず多様な試みが見られるようになっていた。また近年では、ICTを活用して自宅・病院・施設と特別支援学校の教室をつないでの通学生との合同授業を試み、その効果が研究的に検証されていた(赤滝・三田・長島・山田・渡壁・宮野前, 2018; 金森・小林, 2006)。訪問教育におけるICTの活用は今後さらに広まることが予想され、その効果の検証や対象児の実態に合った活用の仕方について研究手法により成果がもたらされることが期待される。

実践研究論文における訪問先は家庭、病院、施設であったが、教員による教育実践だけではなく、家庭・病院・施設での生活の中での訪問教育の在り方について、環境、家族・職員との連携等を的確にデータや資料として示した論文はなかった。前述のように「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」(文部科学省, 2018)に「障害の状態や学習環境等に応じて、指導方法や指導体制を工夫し」(p.70, 下線は著者)と示されているように、また川池・橋本(2017)でも環境面の制約から教材や活動が制限されることが指摘されていることから、訪問先での教育実践を取り巻く学習環境についても記述していくことが必要であろう。学習環境に関する文献的検討を行った川住(2015)は、物理的環境と人的環境を明らかにする課題として、①通常の学習の場(空間)を広げることや普段の生活の場が学習の場でもあることを伝える場の雰囲気づくりはどのように行われているか、②通常の学習の場を離れて周辺の物的社会資源の利用はどのように行われているか、③人的環境を豊かにするための複数人での訪問の実態、④遠隔教育やスクーリングでの通学生との交流の機会と内容、⑤地域の小中高との交流及び共同学習の機会と頻度、を挙げている。このうち④について赤滝ら(2018)、榎木(2009)、金森・小野(2006)、保坂(2000, 2002)で、⑤については赤滝ら(2019)で取り上げられていたが、他の3点については取り上げられていなかった。

また教員の研修についても課題が明らかになった。川池・橋本(2017)が実施した調査では、回答した130校のうち95.4%が授業における指導上の難

しさや教師の悩みについて記述しており、特に指導や関わり方の評価が難しいと感じていることがわかった。1996年に国立特殊教育総合研究所が実施した全国調査では、約70%の学校で話し合いの機会を設けていたが(川住, 1999)、他の学校や関連施設との情報交換の場が増えれば、より教員の不安感も緩和し、専門性向上にもつながるであろう。

実践研究論文で取り上げられた事例(参加児)の障害状況は多様であり、多様な障害状況に応じた多様な工夫を明らかにするために、実践的・事例的研究がさらに蓄積される必要がある。

最後に本研究の制限として2点を指摘しておきたい。第1は、レビュー対象論文選定の最終段階で除外した日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文が133件と多かったことである。これらの論文を丹念にレビューすることにより、我が国の訪問教育の研究動向をより詳細に把握できると思われる。第2は、訪問教育に特化して1988年に設立された全国訪問教育研究会も日本学術会議協力研究団体に非登録であり、年1号発行される「訪問教育研究」掲載論文のほとんどがCiNiiとJ-STAGEに搭載されていなかったため、レビュー対象論文から漏れていた。「訪問教育研究」(全国訪問教育研究会, n.d.)には年1回開催の全国大会報告(記念講演、分科会等)や調査報告、関連する政策等がまとめられており、研究動向だけでなく訪問教育の実態やその背景、及び保護者をはじめとした関係者の運動等を知る上では貴重な資料となると考えられる。

引用文献

* レビュー対象論文

* 赤滝久美・三田勝己・長島康代・山田定宏・渡壁誠・宮野前健(2018) 重症心身障害児の訪問教育を革新するICT(情報通信技術)システム. 日本重症心身障害学会誌, 43(1), 117-127.

* 姉崎弘(1998) 重症児施設訪問教育における集団指導の効果. 特殊教育学研究, 35(5), 33-40.

* 新井英靖(2003) 病弱教育の現状と在宅訪問教育の課題. 日本在宅ケア学会誌, 6(3), 18-22.

* 古屋義博(1996) 訪問教育において子どもとかわ

わる際の2つの指導目標の設定とその効果. 特殊教育学研究, 33(5), 95-112.

* 古屋義博・林信治(1995) 訪問教育における子どもとのかかわりを行う際の一つの視点. 特殊教育学研究, 32(5), 45-50.

* 保坂俊行(2002) 一重複障害生徒の訪問教育における自立活動の指導経過—右手の動きを使った外界とのやりとり行動の検討. 特殊教育学研究, 40, 419-428.

* 保坂俊行(2000) 一重複障害生徒の高等部訪問教育における指導経過の検討. 特殊教育学研究, 37, 79-87.

細村迪夫(1980)訪問教育の歴史と現状. 宮本茂雄・細村迪夫(編著), 訪問教育の理論と実際. 学苑社, pp.14-56.

* 金森克浩・小林巖(2006) 訪問教育の充実を指向した携帯型テレビ電話を用いた遠隔教育システムの活用に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 29, 379-386.

* 加藤忠雄(1997) 訪問教育研究の到達点. 特殊教育学研究, 35(2), 51-55.

* 加藤忠雄(1999) 訪問教育の展開と課題. 発達障害研究, 20(4), 9-19.

* 榎木暢子(2009) 高等部生徒の生活の広がりを目指す訪問教育～校内組織や医療、福祉など専門機関との連携の実践～. SNEジャーナル, 15, 226-223.

* 川池順也・橋本創一(2017) 訪問教育における教員の授業実践及び研修の現況と課題. 育療, 62, 31-36.

* 川住隆一(1999) 家庭訪問教育の充実. 発達障害研究, 20(4), 1-8.

* 川住隆一(2015) 訪問教育に関する研究の動向と課題. 特殊教育学研究, 53, 117-126.

川住隆一(2018) 訪問教育対象児の学習環境に関する研究—関係文献に基づく現状と課題の把握—. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 10, 101-112.

* 小林栄子・梶谷秀(2002) 小児がん・心の問題を抱えた子どもと出会う—訪問教育を通して

- 一. 育療, 25, 37-44.
- *小池ひろ子 (1999) 高等部訪問教育の意義—中学部及び高等部訪問教育の実践を踏まえて. 発達障害研究, 20(4), 29-38.
- *松田直 (1999) 施設・病院訪問教育と子どもの生活の充実を図る視点. 発達障害研究, 20(4), 20-28.
- *水野悦美・坂本裕・廣瀨忍 (2006) 重度の肢体不自由と先天性疾患を併せもつ重度知的障害児への訪問教育によるコミュニケーション支援の検討. 発達障害支援システム学研究, 5, 1-6.
- 文部省 (1978) 教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について (初等中等教育局長通達・文初特第309号). Retrieved from https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/c1_s531006_01.html (2020年9月10日)
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 (1978) 訪問教育の概要 (試案). 特殊教育, 21, 42-45.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校幼稚部教育要領 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 海堂堂出版.
- 文部科学省 (2019) 平成30年度公立学校等における医療的ケアに関する調査について (概要). Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-04.pdf (2020年9月10日)
- 文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (令和元年度). Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00008.htm (2020年9月10日)
- 中村満紀男 (1974) 「訪問教育」に関する一考察. 日本教育学会大会研究発表要項, 33, 186.
- 園山繁樹・趙成河 (2017) わが国における特別支援教育の展開—学校基本調査結果に基づく量的分析—. 人間と文化 (島根県立大学松江キャンパス), 1, 117-124.
- 園山繁樹・佐藤久美・趙成河・前林英貴 (2020) 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. 人間と文化 (島根県立大学松江キャンパス), 3, 97-111.
- *土屋忠之・武田鉄郎 (2005) 病院内教育における慢性疾患及び小児がんの児童生徒に対する「体験的な学習」に関する研究—養護学校 (本校、分校、分教室)、院内学級、訪問教育を比較して—. 育療, 33, 26-29.
- 全国訪問教育研究会 (n.d.) 全訪研出版物. Retrieved from <http://zenhoken.com/publication/> (2020年9月10日)
- (受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

付表 レビュー対象論文の分析結果

No	著者 (第1著者所属) (発表年) 掲載雑誌	研究手法	研究テーマ	研究対象・参加児	研究方法	研究成果
1	赤滝・三田・ 渡壁・宮野前 (2018) 日本重症心身障 害学会誌	実践研究 (1事例)	ICT(Web会議システム)を活用し、特別支援学校の訪問生と通学生が一緒に学習したり、学校行事や居住地学校との交流にも参加できる訪問教育システムの実用化に向けて実証研究する。	①訪問生:小学部5年1名(先天性ミオパチー、重篤な呼吸器障害、経鼻経管による栄養摂取、寝たきり、音や光には反応を示す、音声言語による意思表出は全くできず)。[家庭訪問教育] ②通学生:小学部1, 2, 3, 5年生各1名の計4名。	①京都府総合教育センター所有の「京都市みらいネットWeb会議システム」を利用。教室ではPC画面の出力を40インチ液晶テレビに接続、居宅ではノートパソコン等、それぞれの環境に合わせて最適な音声・映像機器を設置。 ②「Web教室合同学習」は訪問生の学習日時に合わせて行い、約1年間継続。	①ICT機器については、教室、居宅ともにエコーが発生、会話の集音も充分でないなど聞きづらい状況が続いたが、エコーキャンセラー付き会議用マイク・スピーカーを双方に導入して解消した。 ②訪問生の学習日は原則週3日で、研究期間中113日(通学生の53%)、そのうちWeb教室合同学習を行ったのは65日(居宅学習日の65%)だった。 ③Web教室合同学習を重ねるうち、訪問生が教室のどわめきにも表情を変える、学習を終了しようとするなど不慣れな声を出し、教室の教員からの呼びかけに声を出して応える等の変化が見られた。 ④Web教室で学校行事に参加し、訪問生が全校生徒に紹介された。訪問生の保護者も居宅から保護者懇談会に参加した。
2	川池・橋本 (2017) 医療	調査研究	「授業実践及び授業研究」の現状と課題を明らかにする。	①全国の肢体不自由特別支援学校の中で訪問教育を行っている281校。	①アンケート調査。 ②回収率:46.3%(281校中130校)。 ③回答者:訪問教育担当教諭。 ④主な質問項目:「訪問教育の授業や指導上の工夫における効果及び課題について」「訪問教育における授業実践及び研修について」。	①授業や指導の工夫の回答は、「それぞれの学習場面に応じて活動内容や学習目標を適切に設定する」「可能な身体の動きを促す活動を毎回取り入れ、表情の変化を読み取る」「光や音など様々な刺激を取り入れるように工夫する」等であった。 ②指導上の難しさや教師の悩みの回答は、環境や医療面への配慮から教材や活動が制限されること、病院外に出る時に保護者の付き添いが必要等。「刺激に反応が認められない児童生徒に対し、自分の指導の評価が難しい」という記述もあった。 ③実践や専門性向上の研修の回答は、実態把握や発達段階の評価方法、ICT機器活用方法、保護者対応等の研修が必要等であった。
3	川住 (2015) 特殊教育学研究	文献研究	訪問教育の研究動向を把握すること、及び今後の研究課題を明らかにする。	①2000年から2012年までに発表された訪問教育に関する我が国の研究論文。	関連する研究論文を、以下の5つの観点から概観。①訪問教育実施状況等の把握、②重度・重複障害のある児童生徒の指導方法、③家族支援、④海外における訪問教育制度、⑤訪問教育制度の新たな展開。	①訪問教育の現状(対象児童生徒数、病名・障害、指導の場、訪問回数・授業回数、教育課程等)や課題(担当教員の情報収集・共有、超重症児の指導環境や内容)が報告されている。 ②実践報告に対し、実践研究として発表している論文は少ないが、対象児1名の9年間にわたる実践のまとめ、心拍指標を用いた刺激受容の評価、刺激に対する超重症児の行動指標、インターネットによる遠隔授業等についての報告がある。 ③利用可能な福祉制度を把握することの重要性、病院でのケア会議に担当教員が参加することのメリットと課題、保護者の支援体制を築く方法等が報告されている。 ④韓国では特別支援学校のみならず特別支援学校からも教師が家庭や施設に派遣されている。米国でも各州の規定により、教育委員会から教師と関連サービスのスタッフが自宅や病院に派遣される。 ⑤訪問教育対象者の拡大(長欠児や不登校児等)や、訪問教育卒業生の生涯学習参加の取り組みとして大学の資源を活用する可能性について検討されている。
4	榎木 (2009) SNEジャーナル	実践研究 (1事例)	訪問による個別の指導による生活の広がりと包括的支援の効果を検証し、進路選択、自己実現のための手立てを検討する。また、在宅時間の生涯発達への訪問教育の効果について考察する。	①研究開始時、養護学校高等部1年の女児。在宅、神経筋疾患。小学校6年時に呼吸不全で人工呼吸器を装着。養護学校中学部(訪問籍)に進学。電動車いすを使用(高等部入学時には長時間の座位困難)。[家庭訪問教育]	①養護学校高等部生徒1名に対する3年間の訪問教育実践の年次ごと及び卒業後4年間のまとめと考察。 ②訪問教育:週4日(教科教育と進路指導)、3年次ではIT機器により生徒会行事の企画・運営。 ③スターリング:1年次(年4回);校外学習)、2年次(週1回、体育祭、移動教室(2泊3日))、3年次(週1~2回、修学旅行、文化祭)。 ④訪問看護等の福祉サービス利用:週5回。 ⑤生活の拡大:2年次に支援機関見学、ボランティア利用。3年次に学校・施設見学、交通機関利用、デイサービス利用。 ⑥卒業後:専門学校通信制に進学。筆者とはメールや訪問相談。	①1年次:教員との信頼関係の構築、友達との交流、校外学習参加やスクーリングを実施した。 ②2年次:学習意欲の増加(各種検定受験・合格)、外出機会の増加、外出における保護者の抵抗感の軽減、卒業後の進路や生活について意思表示が見られた。 ③3年次:学習や行事に主体的に取り組む、専門学校通信制に進学を決定した。外出時にヘルパーを利用した。 ④卒業後:専門学校のグループ展に参加。月に3~4回の外出、先輩とイラストサイトを作成しフリーイラストレーターとして活躍し、一人暮らしの可能性を検討した。 ⑤多職種チームによる包括的な支援をコーディネートすることで、校内的体制、機関との連携が整い、移行支援を行ううえで重要な役割を果たした。

付表(続き) レビュー対象論文の分析結果

No	著者 (第1著者所属) (発表年) 掲載雑誌	研究手法	研究テーマ	研究対象・参加児	研究方法	研究成果
5	水野・坂本・廣高 (養護学校) (2006) 発達障害システ ム学研究	実践研究 (1事例)	重度知的障害児に対する、対象児の興味を重視したコミュニケーション支援を中心とした訪問教育の経過を報告し、その方法を検討する。	①病弱養護学校小学部1年、女児。在宅。重度肢体不自由、重度心疾患、重度知的障害、鼻注栄養。【家庭訪問教育】	①養護学校小学部1年生1名に対する1年間(計109回)の訪問教育実践記録のまとめと考察。 ②訪問教育:週3回(1回120分)。 ③アセスメント:4~6月。行動観察、発達検査(MEPA)、主治医からの情報収集。 ④支援目標:対象児の興味に基づいた活動において、教師からの働きかけに合わせて、振り向き、見つめる、笑顔を見せる、手を伸ばす、音声などで表出すること。 ⑤訪問時の主な活動:「活動1・お外へ行く」、「活動2・絵本を読もう」。	①対象児は自ら「極める、微笑む、探索する、要求する、手さしをする」など様々な表情や動作で教師に応答し始めた。そして、楽しく興奮するような場面では大きな歓声のような発声や頻繁に見られるようになった。 ②さらに、教師のめくりが中断すると急に大声で泣き出したり、おやつの中で別のことを始めるように関わると、怒りのような声を出すなど、自分の意図を妨げる母親や教師に対して強い否定の気持ちを表現するようになった。
6	金森・小林 (養護学校) (2006) 日本教育工学会 会論文誌	実践研究	携帯型テレビ電話を活用した遠隔教育システムを訪問教育を実現するためのシステムとして検討し、実際の授業に導入した効果を検討する。	①実施クラス:肢体不自由養護学校高等部(高等学校に準ずる教育課程)の1年生から3年生の複式1学級。通学生11名と訪問生1名。 ②対象生徒(訪問生):高等部2年生1名。在宅。知的障害はなく、学年相当の学習。日常的に自宅ベッドで側臥位。人工呼吸器を常時使用。ノートや筆記用具、携帯電話、PCの操作可能。【家庭訪問教育】	①対象授業:実験を伴う理科の授業。携帯型テレビ電話を活用した2コマ(約47分)と従来の訪問教育形式の2コマ(約56分)を比較。 ②ビデオ分析:対象生徒の「積極的な行動・反応(P:何らかの形で他者とのコミュニケーションが生じている状況:発話・筆記・ポインティング・ジェスチャー等)」と「消極的な行動・反応(N:あるべき時にコミュニケーションが生じない状況)」の回数を計測し、PN比を算出。 ③参加者からシステムの設置のしやすさについての意見聴取。	①携帯型テレビ電話を活用した授業の方が2コマともPN比が高く、積極的な行動・反応が多く(その80%は発話)、対象生徒(訪問生)が通学生とより積極的にコミュニケーションをとろうとしていた。 ②システムの設置・運用はしやすいかった。 ③訪問生の方で教室の音声が開き取りにくくあったり、教室の方では訪問生の画像を提示しつつ、教室の様子を映し出すことが困難であった
7	土屋・武田 (養護学校) (2005) 育療	調査研究	慢性疾患や悪性新生物により病弱養育中の児童生徒の「体験的な学習」の実態を把握する。また養護学校、院内学級、訪問教育における実施状況の違いを明らかにする。	①病弱養護学校(本校・分校・分教室)15校(回収率100%)。 ②院内学級(小・中学校の病弱・虚弱特殊学校)24校(回収率66.7%)。 ③訪問教育実施養護学校9校(回収率88.8%)。	①アンケート調査。 ②質問項目:「総合的な学習の時間」「教材園の設置」「校外学習の実施」「インターネットの接続」「理科物品の整備」。	①いずれの項目の実施率・設置率・整備率なども、養護学校が最も高く、体験的な学習を最も行っていると考えられた。 ②他の学校種では「どうしても教科書やワーク中心の授業になる」と回答された。一方で、「校外学習への保護者の付き添いを依頼」「屋上庭園に教材園を設置」「データ通信カードの利用」等の工夫がなされていた。
8	新井 (大学) (2003) 日本在宅ケア学 会誌	総説	病弱教育及び訪問教育の現状と課題を明らかにするとともに、在宅病児ケアに関する今後の課題を検討する。	①関連の先行研究論文。 ②病弱虚弱児教育に関する全国調査結果。 ③訪問教育に関する全国調査結果。	①先行研究論文及び全国調査結果に基づき、以下のことを考察。「近年の病弱教育の特徴と課題」「在宅訪問教育の現状と課題(訪問教育の対象児の実態と指導内容、在宅訪問教育の制度的・実践的課題)」「まとめと考察-在宅病児ケアに関する今後の課題-」。	①近年の病弱教育は「入院児」だけでなく、在宅病児にも特別な対応を提供できるようにすることが課題である。 ②在宅病児には心理的ケアを必要とする子どもも多く、心理士等との連携が必要。 ③訪問教育は週3日@時間程度の教育しか保障されていない。 ④在宅訪問教育には医療的ケアの課題があり、訪問看護師と訪問教育担当教師の連携協力が必要である。
9	小林・梶谷 (養護学校) (2002) 育療	実践研究 (2事例)	小児がんの子ども、及び心の問題を抱えた子どもの訪問教育のあり方を、子どもと教師の関係性の視点から考察する。	①病弱養護学校の訪問教育担当教員。 ②小児がんのAさん(複数事例による仮人物)。【家庭訪問教育】 ③心の問題を抱えたBさん。【病院訪問教育】	①二人の子どもの訪問教育過程における、対象児の様子、及び担当教員が感じたことや心情・考えたことを記述し、考察。	①どんなに嬉しい状況の子どもであっても、本人が希望をもてるようにすることが大切である。 ②関係を築くには、子どもの変化だけでなく、教員も変化することが求められる。教員の思いよりも子どもの思いや視点を基準にすることが大切である。
10	保坂 (養護学校) (2002) 特殊教育学研究	実践研究 (1事例)	重度重複障害児の家庭訪問教育における、自立活動の個別の指導計画に基づく指導経過について検討する。	①養護学校高等部2年生、男児。在宅。小頭症、脳性まひ、重度知的障害。てんかん、両上下肢機能障害各1級、体幹機能障害1級。【家庭訪問教育】	①指導期間:高等部2年生4月から3年生3月までの2年間。 ②指導と内容:2年時:訪問授業(週3日、1回2時間)又はスクーリング(最大週4日(1回4時間10分)。3年時:週4日の訪問授業(1回100分)又はスクーリング(3時間25分)。健康保持を基本とし、身体の動き、諸感覚の活用、因果関係の理解を関連させた指導。 ③授業実施日数:2年時:112日(うちスクーリング19日)、欠席15日。3年時:127日(うちスクーリング29日)、欠席16日。 ④個別の指導計画:実態整理表と実態の捉え表、カード分類法による課題整理、課題関連図、中心課題と基礎課題。	①右手の動きや押しボタンスイッチを使って周りの人や物と主体的にやり取りする行動が増えた。 ②個別の指導計画の作成過程で課題を迅速に作成したことは、指導の方針を立てる上で有効であった。

付表(続き) レビュー対象論文の分析結果

No	著者 (第1著者所属) (発表年) 掲載雑誌	研究手法	研究テーマ	研究対象・参加児	研究方法	研究成果
11	保坂 (養護学校) (2000) 特殊教育研究	実践研究 (1事例)	当県で初めて養護学校高等部の訪問教育対象となった重度重複障害児1名の指導経過を検討し、教育的効果と意義を考察する。	①養護学校高等部1年生、男児(No.12と同一児)。在宅。小頭症、脳性まひ、重度知的障害、てんかん、両上下肢機能障害各1級、体幹機能障害1級。【家庭訪問教育】	①授業内容: 個別の養護・訓練を主として実施。 ②授業時間・回数: 在宅授業(週3日(1回2時間)またはスクーリング週4日(1回4時間10分))。 ③授業実施日数: 出席日数122日(うちスクーリング80日)、欠席日数22日。 ④指導計画の作成: 基礎的な課題「身体の健康の維持・増進」、中心課題「外界を受け入れ、自ら外界に働きかけようとする意欲を高める」、指導内容「基礎学習・運動・音楽・食事」。	①右手親指で押しボタンスイッチを押し、モーターが動いたリブザーが鳴るなどのフィードバックがあることで、右手親指を意図的に動かせることが増えた。 ②スクーリング時の集団活動(音楽)で目を開けたり閉じたりすることで、音楽のテンポによる反応の違いが見られた。 ③運動会、郊外学習、学園祭等に参加できた。 ④高等部における訪問教育は、重複障害の生徒にとって教育的効果と意義をもつ。
12	小池 (養護学校) (1999) 発達障害研究	実践研究 (2事例)	養護学校高等部の初めての訪問教育対象生徒2名の訪問指導実践を通して、高等部訪問教育の意義について考察する。	①【事例1】養護学校高等部1年生。中2の12月に急性脳症により入院。中3の4月に中学部に転入【ベッドサイド教育】。当初は意識消失状態、経管栄養、人工呼吸器装着(中3の6月より自発呼吸)、視・聴・触覚への反応はなかった。中3の3学期に転院【病院訪問教育】。高等部入学頃に意識回復し、残存能力も徐々に回復。手添えで30m歩行可。高1の5月に退院。【家庭訪問教育】高1の9月末より車椅子・スクールバスで登校。 ②【事例2】養護学校高等部1年生。フォロー型徴症、細菌性心内膜炎、常時酸素吸入。【家庭訪問教育】	①実施把握に基づく指導方針(指導目標と指導内容)の決定。 ②指導経過(指導内容と対象事例の変化)の記述。 ③指導経過に基づく事例ごとの考察。 ④2事例の指導実践に基づく高等部訪問教育の意義に関する考察。	①【事例1】高1の9月から車椅子・スクールバスでの登校可能となり、教科学習の基礎的知識を習得した(高校入試程度の漢字や図解計算等)。 ②【事例2】興味があった「ハムスター飼育日記」作成や新聞記事のスクラップ等を通して、安定的な生活ができるようになった。 ③【高等部訪問教育の意義】(1)個々の生徒の実態に即した指導内容の工夫を行うことで、安定的な学習や生活が可能になった。(2)高等部でも保護者支援及び医療関係者との連携が重要であった。(3)ビデオカメラ等による同級生との交流により心理的安定が確保できた。
13	松田 (大学) (1999) 発達障害研究	総説	施設・病院訪問教育に焦点を当て、その実情と特徴を明らかにするとともに、家庭訪問教育との比較を行う。	①国立特殊教育総合研究所重複障害研究所による訪問教育に関する全国調査の報告書(1995年度実施)。 ②訪問教育に関する著者の見聞や体験。	①国立特殊教育総合研究所重複障害研究所が行った訪問教育に関する全国調査の報告書(1995年度)から引用・抜粋し、考察。 ②訪問教育に関する著者の見聞や体験も踏まえて、施設・病院訪問教育と家庭訪問教育を比較。 ③施設・病院訪問教育における子どもの実態の捉え方、及び子どもとの係わり合いについて考察。	①訪問教育対象児童生徒(2,842人)のうち約4割が施設(754人)と病院(429人)で訪問教育を受けており、そのうち約6割は養護・訓練を主とする指導、約2割は学年相当の教科を中心とする指導を受けるなど、多様であった。 ②施設・病院訪問教育では利用スペースが狭い等の制約がある中で、教員は様々な工夫をしていた。 ③施設・病院訪問教育では子どもの実態把握に時間をかけ、施設・病院職員と共通理解を図る必要がある。 ④施設・病院訪問教育では「安心できる状況を作る」「意思を読み取って対処する」「安心感に支えられて探索活動を進める」「子どもの活動の自律性を促す」が重要である。
14	加藤 (大学) (1999) 発達障害研究	総説	訪問教育の歴史と現状を述べ、今後の課題を明らかにする。	①文部省の通知・資料、関連文献。 ②関係法令、学習指導要領。 ③全国訪問教育研究会による全国調査報告書(1998年)、関連資料。	①文部省の通知・資料、関係法令等、及び関連文献に基づき、訪問教育の歴史的経緯を整理。 ②全国訪問教育研究会による全国調査報告書「訪問教育の現状と課題Ⅲ」(1998)及び関係資料(提言等)から引用・抜粋し、現状を整理。	①1978年に「訪問教育の概要(試案)」が文部省より公表され、1979年の養護学校義務制に伴い制度化された。 ②1988年に全国訪問教育研究会設立。 ③1979年度より高等部訪問教育の施行の実施が全国で展開された。 ④訪問教育対象児数は1980年度(8,213人)を最高にその後減少している(1997年度2,88人)。授業時数(1回2時間)は当初は週2回(日)が標準だったが、1991年度より週3回(日)が標準となった。訪問教育の指導内容、等々の現状が全国調査に基づいて解説された。 ⑤今後の課題として、近隣の小・中・高校からの教員派遣による訪問教育の拡充と教員の専門性確保、「養護・訓練」的取り組みと精神への働きかけの同時進行的実施、高等部訪問教育の拡充、担当教員の処遇等が指摘された。

付表(続き) レビュー対象論文の分析結果

No	著者 (第1著者所属) (発表年) 掲載雑誌	研究手法	研究テーマ	研究対象・参加児	研究方法	研究成果
15	川住 (国立研究所) (1999) 発達障害研究	総説	家庭訪問教育に焦点を当て、その充実のための今後のあり方を考察する。	①訪問教育に関する著者の経験、及び関連文献。 ②1996年に著者が国立特殊教育総合研究所で実施した全国調査の報告書(96年全国調査)。 ③1998年に著者が神奈川県内の教員を対象にしたアンケート調査結果(98神奈川県調査)。	①'96全国調査、'98神奈川県調査、及び著者の経験等に基づいて、以下の3点について考察。「重度・重複障害児に対する指導の実態」「教職員との連携(校内支援体制)」「保護者との関係づくりと相互協力」	①指導の際に最も重視すべきことは、児童生徒の自発的な動きや行動発言に注目することであり、主体性を損なわずにどのような援助をすれば自発的な動きや行動が人を意識したり周囲の世界を理解しようとする方向に向かうのかを探ることである。 ②'96全国調査では校内で訪問教育の話し合いの機会(事例検討等)を設けている学校は約70%であった。こうした機会を増やし、養護教諭や他の教員を訪問教育のパートナーに位置づける必要がある。 ③教員は保護者を受容し信頼を得、保護者に子育ての手がかりとなる健康の捉え方や行動の見方を提供したり、子どもの細かな変化を伝えていくことが必要である。
16	姉崎 (養護学校) (1998) 特殊教育研究	実践研究 (1事例)	重症児施設で実施した施設訪問教育の事例の経過を紹介し、特に集団指導の効果を検討する。	①肢体不自由養護学校小学部2年生、1名。生後から7年間入院生活。小1は病院訪問教育。小2の7月より重症児施設に入所し施設訪問教育。マルチコア病、重度精神遅滞、5歳より人工呼吸器装着、経管栄養、痰の吸引、トリーニングエイドにより1~2語文で伝達可能。【施設訪問教育】	①重症児施設訪問教育の集団指導(朝の会)に焦点化し、その指導経過をまとめて考察。 ②個別指導:週3回(1回1時間半~2時間)、ベッドサイド。 ③集団指導:朝の会(週3回、1回30分)、ナースステーションのリビングのマット上。グループ学習(年4回)、学校行事(年2回)。訪問部行事(年6回)。 ④朝の会:本児を含め5名(小2~中3)、訪問教育部教員4名が参加。各児に係活動を分担。 ⑤朝の会の指導仮説:友達と一緒に学習させたり、係としての役割を与えたりすることで、対人的・集団的能力や社会性の発達が期待できる。	①対象児に以下の変化が見られた。朝の会に自ら進んで参加し、司会進行を教師とともにしつかりできるようになった。友達との活動を認め、友達と一緒に行動しようとする気持ちが出てきた。集団学習のルールを学び、甘えやわがままが減った。 ②これらの変化の要因として以下のことが考えられた。朝の会の司会進行を教師主体から対象児主体に移行させたこと。授業に自分と同じような病気を持つ友達と一緒に参加しているという仲間意識が芽生えたこと。朝の会の流れをパターン化し繰り返し指導したこと。
17	加藤 (大学) (1997) 特殊教育研究	文献研究	訪問教育の到達点を文献検討により明らかにする。	①1978年以降に発表された論文・図書・学会発表、等。	①収集した以下の文献を検討。「精神薄弱児研究」掲載論文5件。「日本特殊教育学会発表論文集」掲載論文8件。「特殊教育研究」掲載論文2件。「障害者問題研究」掲載論文6件。「その他の雑誌(大学紀要等)」掲載論文8件。「科研究発表報告書」11件。「単行本」6件。「全国訪問教育研究会による全国調査報告書」2件。	①訪問教育に関する研究は、指導実践の報告を含め新しいとは言えず、実践及び研究の積み上げは成果を上げているとは言えない。 ②その重要な理由は、(1)訪問教育担当者の経験の浅さに代表されるように、訪問教育の養護学校教育における位置づけが弱いこと、(2)研究者の重度障害児教育研究が未発展であること、である。 ③実践の科学化に向け、教育諸条件の実態分析を含め、制度の明確化へ向け提案すべく、実践・検討を深める必要がある。
18	古屋 (養護学校) (1996) 特殊教育研究	実践研究 (1事例)	「健康の促進」という指導目標を設定して訪問教育の実践を行い、この2つの指導目標を設定することの有効性を検討する。	①小学部3年生の男子(生活年齢8歳11ヵ月)。水頭症、二分骨椎(腰椎1番)。座位保持椅子での座位や床の上の仰臥位で、テレビ等のスイッチを押したり、雑誌等をめくったり破いたりして過ごす。ひとつの活動を終了すると、今まで手にしていたものを投げる。【家庭訪問教育】	①指導期間:小3~4の2年間。3年時は週2セッション計66セッション、4年時は週3セッション計108セッション(いずれも午前中2時間)、総計174セッション。 ②健康の促進:各セッション前半は、肩、肘、手首および首は急激な筋緊張の制御。背はあぐら座位に適切な筋緊張を促す指導。また仰臥位で片側ずつ、股関節と膝を同時に屈曲そして伸張。 ③生活の充実:各セッション後半は、「物がある一定の場所から取り出す→取り出した物を使用する→使用した物を一定の場所に片付ける」という3つのプロセスを含む課題を設定して指導。	①肩、肘、手首および首は急激な筋緊張が減り、ゆっゆと地獄したり、筋緊張でふるようになった。30セッション頃から手は補助手段として活用せずに背を伸ばすことが見られるようになった。 ②2つの箱から蓋の色や蓋に描かれた図形を手がかりにして一方を選択するなど、視覚刺激とその記憶を手がかりに物を取り出すことができるようになった。15セッション頃から物を投げる行動が箱に物を入れる行動になった。 ③最終的には身振りで表現の種類が16種になった。 ④母親の学校教育への関心が高まった。
19	古屋 (養護学校) (1995) 特殊教育研究	実践研究 (1事例)	子どものかかわりにおいて「やりの充実」を目標とし、「健康の促進」と「生活の充実」を具体的な方策として設定した場合の結果を考察する。	①中学部1年生男子(生活年齢14歳)。小頭症(レノックス症候群)。8歳から重症心身障害児・者病棟に入院。12歳頃、自分の喉を叩く不随意運動が激しくなり、それを抑える服用により、覚醒水準が低下し、これまでの動きの多くが消えた。かかわりを開始する頃から覚醒水準は上向き傾向。【病院(重症心身障害児・者病棟)訪問教育】	①指導期間:1993年4月~1994年3月に81セッション(原則として週3セッション、午前の25分または午後の80分間) ②健康の促進:各セッション前半に外気浴と体の動きの拡大に関する指導。適切な筋緊張の制御を促すようなかかわり。 ③生活の充実:各セッション後半は様々な姿勢で使える感覚を十分に活用させるための援助。様々な素材に触れさせたり、音を聞かせたり、物を対象児の目の前で動かす、声かけをしなが、手に持たせるなど。	①あぐら座位を保持できるようになった。腕を体幹から離すだけで強い筋緊張がなくなった。58セッション頃には筋緊張が遠やかに地獄されるようになり、腕が起点から80度動いた。69セッション以降は能動的に腕を動かすようになった。 ②34セッションではあぐら座位で右手で鈴を持ち左手の指でリズムカールに弾いて遊ぶ動きが観察された。37セッション頃からあぐら座位でひもを両手で持ち、口でひもの感触を確かめる動きも見られた。 ③32セッション頃から、「おはよう」と声をかけると、うとうとしていた対象児が目を開けて指導者をちらちらと見ることが増えた。 ④対象児の周囲にいる看護婦のかかわり方にも変化が生じた。

知的障がい児とダウン症児における心の理論の発達： 心の理論の欠如と支援について

菊野 雄一郎

(保育学科)

Development of Theory of Mind of Intellectual Disability and Down Syndrome Children: Deficiency and Support of Theory of Mind.

Yuichiro KIKUNO

キーワード：心の理論、知的障がい児、ダウン症児、欠如、発達支援

Theory of Mind, Intellectual Disability, Down Syndrome, Deficiency, Developmental Support

1. はじめに

我々が生活をする上で、相手の気持ちを推測することは大変重要である。円滑な対人関係や社会生活を行う基本的能力のひとつとして、心の理論 (ToM: Theory of Mind) がある。ToMとは、他者の気持ちを推測する能力である。定型発達の子どもの場合、ToMは4歳頃に獲得されることが多くの研究で報告されている (Apperly, Warren, Andrews, Grant, & Todd, 2011など)。ToM能力の獲得については、文化差やきょうだいの有無など環境的要因も影響することが示唆されている (Jenkins & Astington, 1996; Perner, Ruffman & Leekam, 1994, Wellman, Cross, & Watson, 2001など)。ToMにおける発達の障がいについては、自閉スペクトラム症 (ASD: Autism Spectrum Disorder) に関する研究が多くみられるが知的障がい (ID: Intellectual Disability) 児やダウン症 (DS: Down Syndrome) 児のToMについての研究は少ない。

本論文では、ID児とDS児のToMについての研究を展望し、ID児とDS児においてToM能力の欠如が見られるのか、またToMの発達に影響する要因

を明らかにしたい。特に、ASDにおけるToMについての研究の概要を展望し、その後ID児とDS児のToMの発達に関わる要因を明らかにし、その支援について考えていきたい。

2. 心の理論の測定とASD児の心の理論

1) 心の理論の測定

ToMを測定する課題として、これまで多くの課題が開発されている。たとえば、他者や自分の誤信念 (False belief) を推測できるかどうかを調べる移動課題 (Unexpected transfer task: Wimmer and Perner, 1983)、騙し箱課題 (Deceptive box task: Gopnik & Astington, 1988)、外観-現実 (Appearance-Reality task: Flavell, Flavell & Green, 1983) 課題がある。また、ToMの課題には、誤信念のレベルとして低次のレベルの推論と高次のレベルの推論能力を調べる課題も開発されている。低次レベルである1次的誤信念を測定する課題として、マキシ-課題 (Maxi task) やサリー・アン課題 (Sally-Ann task; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) がある。高次レベルである2次的信念を測

定する課題として、アイスクリーム課題がある (Ice cream task; Perner, & Wimmer, 1985)。社会的失言課題 (Faux Pas Recognition Test; Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones, & Plaisted, 1999) も、ToMの発達指標として用いられる。乳児のToMの兆候を調べる測度として、共同注視が用いられている。

多くの研究では個々の子どもに実施する実験課題として用いてToMが測定されている。この他、観察された行動を質問紙に回答する形式で、ToMを測定する方法も考案されている。たとえば、保護者などが子どもの行動を質問紙で評定する尺度として、Children's Social Understanding Scale (CSUS) がある (Tahiroglu, Moses, Carlson, Mahy, Olofson, & Sabbagh, 2014)。CSUSは、信念、知識、知覚、欲求、意図、感情の6つの下位尺度で構成され、こどもの日常の行動を理解している大人が子どもの行動について1 (子どもには全く当てはまらない) から4 (子どもに当てはまる) の4段階で回答する。質問項目の行動について特定できない場合は、「わからない」と回答できるようになっている。下位尺度の意味と内容は、以下の通りである。「信念 (Belief)」で測定されるものは、同じ場面でも人によって信念が異なること、その信念が間違っていること、時間とともに信念が変化することを子どもが認識していることである (たとえば、「嘘をつく」と、他の人が誤解する可能性があることを理解している) 「自分の信念が時間とともにどのように変化するのかを話す」など。「知識 (Knowledge)」は、人にはいろんなソースから情報を得ていること、不確かさについて多様なレベルの知識を持っていることを認識していることである (「専門家の方が知識は豊富だと認識している」「不確実性を表す言葉を使う」など)。「知覚 (Perception)」は、我々は他者に注意を向けること、個人ごとで異なる世界を知覚すること、見た目と実際とで違いがあることを認識することである (「見た目と実際の違いについて話す」「電話で話しているとき、相手が自分を見るかのように行動する」など)。「欲求 (Desire)」は、我々は多様な欲求を持つこと、その欲求は時間とともに変

化すること、欲求は必ず満たされないことを認識していることである (「人々が望むものと実際に得られるものの違いについて話す」「他の人が何を望んでいるかを考慮する」など)。「意図 (Intention)」は、意図に基づいて我々は行動すること、同じ意図を持っていても異なる結果をもたらす可能性があること、異なる意図を持っていても同じ結果をもたらす可能性があることを認識していることである (「他人を故意に傷つけることは、他人を誤って傷つけることよりも悪いことを理解している」「意図的に何かをすることと誤って何かをすることの違いを理解している」など)。「感情 (Emotion)」は、同じ状況であっても人によって感情が異なること、異なる状況で多様な人が同じ感情を持つ可能性があること、顔と声の表情を通して人の感情を理解できることを認識していることである (「同じことに対していろんな人がいろんな感情を持っていることを理解している」「ほしくない贈り物を貰ったとき、人の感情を傷つけないように、それを好きだというふりをする」など)。

2) ASDとToM能力

ASDにおけるToMに関する研究が多く見られる。それらの研究では、ASDがToM能力を欠如することを示唆している結果が報告されている。たとえば、Perner, Frith, Leslie, & Leekam (1989) は、ASD児と定型発達 (Typical Development : TD) 児を参加児としてToM課題を実施している。TD児に比べASD児の生活年齢は高いが精神年齢は同等であった。その結果、TD児に比べASD児はToM課題で他者の気持ちを正しく推測できなかった。この結果は、ASD児がToMを獲得していないことを示唆している。同様の結果は、この他の研究でも認められる (Yirmiya, Erel, Shaked, & Solomonica-Levi, 1998; Yirmiya, Solomonica-Levi, Shulman, Pilowsky, 1996 など)。また、ASD児は多様なレベルのToMに欠如が見られることも仮定されている。Baron-Cohen (1989) はASD児、DS児、TD児を参加児として、1次信念と2次的信念課題を実施した。生活年齢はTD児に比べ、ASD児とDS児は高かったが、言語的

精神年齢と非言語的精神年齢はDS児よりASD児で高く知的障がいは有しなかった。その結果、ASD児は低次の信念を推測できても、高次の他者の信念の推測は困難であった。これらの結果から、ASD児が低次レベルのToM能力を獲得しても、更なる高次のレベルのToM能力までは獲得していないことが示唆される。

ToM課題だけでなく、子どもの模倣行動や嘘行動を調べることにより、ToMを利用できるかが検討されている。Somogyi, Király, Gergely, & Nadel (2013) は、ASD児、DS児、TD児を参加児として、モデルの行動をどのように模倣するのかを検討している。ASD児とDS児の精神年齢はほぼ同じで知的障がいは有しなかった。その結果、DS児やTD児はモデルの意図を理解して行動を模倣しようとするが、ASD児はモデルの意図を理解しないで行動を模倣することが認められた。この結果は、他者の行動を認識する際に、行動レベルの認識を行っているが、他者の気持ちや意図など内的意識レベルの認識を行っていないことを示唆している。

また、嘘行動はToM能力が重要な役割を行うことが仮定され、嘘行動の有無によって子どものToM能力は推測が可能である。ASD児は嘘をつくことが巧みではないことが研究で認められている。San José Cáceres, Keren, Booth, & Happé (2014) は、ID児、ASD児、TD児を参加者として、Penny Hiding Game (PHG) を用いてToMの能力を評定している。精神年齢はID児とASD児に比べTD児は有意に高かったが、ID児とASD児はほぼ同じであった。PHGは、言葉を使わないDeception taskである。その結果、PHG課題では、ID児に比べASD児でエラーが多く見られ、トリックを使うのが少なかった。この結果は、ASD児は他者に嘘をつくのが苦手であり、他者の意図を推測して騙すことが困難であることを示唆している。また、Ma, Sai, Tay, Du, Jiang, & Ding (2019) もASDの嘘行動について調べている。Maらは、ASD児、ID児、TD児を参加児に「誘惑抵抗パラダイム (Temptation Resistance paradigm)」と「かくれんぼ課題 (Hide-and-seek task)」を実施している。両課題は、子どもが自分

を守るための嘘を誘発させる課題である。その結果、ID児やTD児に比べASD児は、両課題で嘘を述べる事が少なかった。また、ASD児の嘘行動は、作業記憶と正の相関があったが、ToMとの間では認められなかった。これらの結果から、ASD児は嘘をつくことが困難であり、ASD児の嘘の基礎にあるメカニズムとTD児のメカニズムとの間で異なることが推察できる。

社会的情報を瞬時に認識する過程においても、ASDは社会的認識が困難であることが報告されている。Vanmarcke, Van Der Hallen, Evers, Noens, Steyaert, & Wagemans (2016) は、生活年齢、性別、IQを調整したASD者とTD者を参加者として超高速分類課題 (Ultra-rapid categorization) を用いて、画像の全体的意味を素早く認識できるかどうかを調べている。その結果、社会的相互作用以外を表象した画像の認識については、ASD者とTD者と同じ成績であったが、社会的関係を表象した画像ではTD者よりもASDの認識の成績は低かった。この結果は、ASD者は高速で画像を認識する能力は欠如していないが、社会的な関係についての画像を瞬時に認識する過程に問題があることを示唆している。

以上の結果から、ASDが知的障がいを有しなかった場合でも、ToMの能力に問題が見られることが示唆される。これらの研究結果から、ToM能力の欠如がASDの中心的な障がいであることが仮定される (Yirmiya, Erel, Shaked, & Solomonica-Levi, 1998など)。

しかし、ASDがToM能力に欠如が見られないことを示唆する研究も見られる。たとえば、Tager-Flusberg & Sullivan (1994) は、生活年齢、IQ、言語能力を一致させたASDとIDを参加者として、1次の信念課題と2次の信念課題を実施している。その結果、ASDとIDともに1次の信念課題を通過した。そして、2次の信念課題においてもASDとID両群とも大多数が通過した。この結果は、ASDはToM能力に欠如が見られないことが示唆される。また、Kissgen & Schleiffer (2002) は、ASD児、DS児、TD児にサリー・アン課題 (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) を実施した。その結果、ASD児の成績

がDS児、TD児よりも上回ったことを報告している。また、Cross, Farha & Atherton (2019) は、ASDの人は、人間を用いたテストでは心の推測に問題が見られるが、動物を用いたテストでは心の推測に困難は見られないことを報告している。これらの結果は、ASDはToM能力が獲得できていないと仮定する仮説と矛盾し、ASDがToM能力を獲得している可能性を示唆している。今後この点について検討することが必要であろう。

3. 知的障がい児の心の理論

ASD児について、ToMの能力が欠如していることが示唆される。ToMの欠如はASDの特徴的な傾向であると仮定されている。それでは、ASD以外の障がい児においてToM能力に問題は見られないのであろうか。これらの点を明らかにすることによって、子どもの対人関係や仲間関係など対人関係の支援についての方法等が異なってくるため、これらの点を明らかにすることは重要である。そこでまず知的障がい児のToMの研究について概観する。

ID児においてもToMに欠如がみられる研究が認められる。Benson, Abbeduto, Short, Nuccio, & Maas (1993) は、IDの青年を参加者として誤信念を推論する能力を調べている。その結果、ID者は、精神年齢を一致させたTD児よりもToMの成績が低かった。また、TD児では2次的信念の推論と1次的信念の推論との間で差がみられなかったが、ID児では1次的信念課題の比ベ2次的信念課題での推論が困難であった。この結果は、ID者は低次レベルのToM能力だけでなく、高次レベルのToM能力においてもTD児よりも劣り、知的能力が影響していることも示唆される。また、Yirmiya, Erel, Shaked, & Solomonica-Levi (1998) は、メタ分析を使って、ASD、ID、TDのToM能力を比較している。その結果、ASDとIDは、ToM能力に欠如が見られることを示唆している。

誤信念課題以外の課題でも、ID児のToM能力が欠如していることが報告されている。Smogorzewska, Szumski, & Grygiel (2018) は、社会スキル、言語スキル、生活年齢が同じID児とTD

児を参加児としてToM課題と Faux Pas Recognition Test (社会的失言テスト) を実施している。その結果、TD児はこれらの失言課題は容易に遂行したが、ID児はこれらの課題を遂行するのが難しかった。また、Smogorzewska, Szumski, & Grygiel (2019a) は、ID児、聴覚障がい (hearing impairment: HI) 児、TD児の親に the Children's Social Understanding Scale (CSUS) を用いて子どものToM能力を調べている。ID児、HI児、TD児にはASDの障がいは認められず、生活年齢はほぼ同じであった。その結果、CSUSとToMの成績は強い相関が見られ、CSUSの値は子どものToM能力を測定するのに妥当であることが示された。そして、TD児のCSUSの得点が最も高く、ID児の得点が最も低かった。これらの結果は、TD児やHI児に比べID児のToM能力の発達が遅いことを示唆している。

以上の研究から、TD児に比べID児のToMの能力が欠如し、知的能力の発達もToMに影響していることが仮定される。ID児のToM能力の発達への支援が重要であることが推察される。しかし、これらの研究結果に反して、ID児でもToM課題を通過することがいくつかの研究で認められている。Tager-Flusberg & Sullivan (1994) は、1次的信念課題を通過したASD児とID児を参加児として、2次的信念課題を実施した。ASD児とID児は言語的精神年齢を同じであった。その結果、ASD児とID児の大多数が課題を通過した。この結果は、ID児が2次的信念課題のような高次な推論をするToM能力を持っている可能性を示唆している。

それでは、ID児がToMを獲得しているのであれば、なぜいくつかの研究でID児がToM課題において他者の心の正しく推測ができないとの結果が見られるのだろうか。その原因の一つとして、IDは言語的要因により誤信念課題を正しく遂行できない可能性が仮定される。誤信念課題には言語的デマンドを要求される要素が多くみられ、課題を正しく遂行するためには、参加児の言語理解力など言語的要因が必要となる。そのため、ID児がToM能力で課題を解決する以前に、課題の意味を理解し回答するための言語的デマンドを処理することに困難性を

持ち、そのことによりID児のToM能力が過少に評価された可能性がある。そこで、Abbeduto, Short-Meyerson, Benson, & Dolish (2004) は、誤信念課題でID者の成績が低いのは、ToMの難しさよりもむしろ言語的困難性を反映した可能性を検討している。AbbedutoらはIDとTDの子どもと青年を参加者として、標準的な誤信念課題と言語能力課題を実施した。IDとTDのIQは差が見られなかった。その結果、誤信念課題の成績は全ての言語能力と相関し、両群で類似した相関のパターンを示していた。この結果は、ID者はナラティブ言語の限界により、誤信念課題を正しく回答できないとの仮説を支持している。また、Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois (2008) は、発達年齢を一致させたID児とTD児を参加児として、ToM能力の発達のパターンを調べている。その結果、ToMの課題のタイプによって、ID児とTD児で差が見られる課題と差が見られない課題があった。また、ID児とTD児の両群で、認知、言語、ToMの間で正の相関が見られたが、認知と言語が能力に影響するかはそれぞれのToM課題で異なっていた。これらの結果は、ID児はToMが欠如しているのではなく、ToM課題の難易度によってToMを活性化が異なることを示唆している。また、以上の研究から、言語の発達や言語的手掛かりの重要性がID児のToMの発達の支援のために重要であることが推察される。

次に、どのような教育環境がID児のToMの支援に有効なのかを考えたい。この点について、Smogorzewska, Szumski, & Grygiel (2019b) は、インクルーシブ教育 (inclusive education) と特別支援教育 (special education) のどちらがID児のToMの発達にとって有効であるのかについて、縦断的研究を用いて検証している。そのため、インクルーシブ教育の教室の小学生と特別支援教育の教室の小学生を参加児として、ToMを測定している。その結果、子どものToMは教育経験とともに発達することが認められた。特に、特別支援教育に比べインクルーシブ教育の教室の子どもの方が、ToMはより発達することが認められた。この結果は、ID児にとって、特別支援教育よりもインクルーシブ教育の方が

ToMの支援には有効であることを示唆している。

4. ダウン症児の心の理論

次にダウン症児のToMに関する研究を概観したい。多くの研究で、DS児がASD児の対照群として用いられることが多く、その結果、ASD児に比べDS児のToMの能力が優れることが報告されている。たとえば、Baron-Cohen, Leslie, & Frith (1985) は、TD児、ASD児、DS児を参加児として、ToM課題を実施している。生活年齢はTD児に比べDS児とASD児は高かったが、非言語的精神年齢と言語的精神年齢はDS児よりASD児で高かった。その結果、TD児とDS児に比べASD児のToMの成績が有意に劣っていたが、DS児とTD児の間には差が見られなかった。この結果、ASD児はToM能力を欠如しているが、DS児はToM能力に問題が見られないことを示唆している。また、Hahn, Loveall, Savoy, Neumann, & Ikuta (2018) はメタ分析して、DS児の共同注意を調べている。その結果、DS児は、TD児と同様の共同注意を示していることが認められた。またASD児よりも共同注意が多く認められた。この結果は、DS児は、共同注意においては発達の遅れが見られないことを示唆している。また、Hahn達は、共同注意をスキルとして活用することで、DS児の早期介入が有効であることを示唆している。日常場面で、DS者の行動を観察すると、高度なコミュニケーションを持っていることが観察される。このことから、他者との関係は良好で、ToM能力の問題が見られないとするこれらの研究結果は妥当だと思われる (Abbeduto, Pavetto, Kesin, Weissman, Karadottir, O'Brien, & Cawthon, 2004)

しかしながら、DS児は児童期以降において対人関係に困難性が見られることが示唆する研究も見られる (伊麗・菅野, 2012a; 2012b)。このことを裏付けるように、ToMの研究においても、DS児におけるToMの発達の遅れを示唆する研究が認められる。

たとえば、Zelazo, Burack, Benedetto, & Frye (1996) は、DS児のToMの獲得に問題があることを報告している。Zelazo達は、精神年齢を一致させ

たDSの成人と未就学のTD児を参加児として、ToM課題と色形分類課題を実施している。色形分類課題は、2つのルールを切り替える課題である。その結果、ToM課題および色形分類課題では、TD児よりもDS者の成績が低かった。DS児は単一の状況、たとえば、目の前にある状況に集中する傾向があった。この結果は、DSもToMの能力に欠如が見られること、そしてToMの欠如の原因としてルールを切り替える機能における問題が原因である可能性を示唆している。また、Cornish, Burack, Rahman, Munir, Russo, & Grant (2005) は、脆弱X症候群 (Fragile X Syndrome: FXS) 児とDS児を参加児として誤信念課題と appearance-reality tasks を実施した。DS児とFXS児は共に自閉症の基準に合致せず、また言語的精神年齢は両群ともほぼ一致していた。その結果、DS児はFXS児と共に、ToM課題の成績は低く、ToM能力が欠如していることを示唆している。

言語の要因がDSのToMの獲得に影響することも仮定されている。Abbeduto, Pavetto, Kesin, Weissman, Karadottir, O'Brien, & Cawthon (2004) は、DSのToMの獲得に対する認知および言語の要因の影響について検討している。Abbeduto達は、DS者とFXS者を参加者として、ToM課題を実施するとともに、言語を理解するinput言語能力である受容言語 (Receptive Language)、自分の気持ちを表現するoutput言語能力である表現言語 (Expressive Language) を調べている。その結果、DSはToM課題で問題が見られ、さらに受容言語と表現言語でも問題が認められた。これらの結果は、DSはToM能力に問題があり、受容言語と表現言語など言語的要因が関係していることが推察される。

言語要因がDSのToM欠如の要因であることは、Lee, Bush, Martin, Barstein, Maltman, Klusek, & Losh (2017) によっても検討されている。Lee達は、精神年齢が同じTD児とDS児を対象としたToMや言語について縦断的研究を実施している。ToM、実行機能、非言語的精神年齢、受容的で表現力のある語彙、文法の複雑さ、語用論的能力の間の関係を評定した。その結果、TD児に比べ、DS児はToM課題

で正しく推測することが困難であった。また、TD児に比べDS児の語用論的スキルの発達は遅滞していた。ToMと実行機能は語用論的能力と相関していた。これらの結果は、DS児のToMは語用論的能力によって影響されることを示唆している。

DS児は、他者の意図を理解する前の段階として、自分と他者に異なる感情や意図があることを認識していないことがToM欠如の原因である可能性も考えられる。この点について、Hahn, Fidler, Hepburn, & Rogers (2013) は、生活年齢、言語的精神年齢、非言語的精神年齢が同じDS児と発達障がい (DD) 児を参加児として、他者には自分と異なる感情や意図があることを認識する間主観的スキル (intersubjective skills) である共同注意・感情の共有と、DS児の社会的認知能力である意図の理解の発達との間に関連があるのかどうかを調べている。共同注意と感情の共有は、ESCS (Early Social Communication Scales; Seibert, Hogan, & Mundy, 1982) を用いて測定し、意図の理解については、意図課題 (Intentionality Task; Meltzoff, 1995) を用いて測定している。ESCSでは子どもの行動を録画し意図的コミュニケーション、共同注意行動、および社会的相互作用行動を観察して測定した。意図課題では、人の意図を子どもがどのように理解したかを調べる課題である。たとえば、実験者がコップにビーズを入れようとしたが、失敗してビーズがコップの縁から落ちてしまう行動を子どもに見せる。子どもは、その行動を見て、実験者の意図した行動を正しく行うのか観察し、他者の意図を正しく理解しているかを評定した。その結果、DS児では、感情の共有が高くても、意図を読む能力が低かったが、DD児ではこの関係は認められなかった。この結果から、DS児においては、共同注意と感情の共有など間主観性の発達が、意図・解釈スキルの発達に結び付いていないこと、その結果としてToM能力の発達を促進していないことが示唆された。

以上のDSのToMの研究の結果から、DS児についてToMの欠如が見られる。これらの結果から、DS児は知的障がいがあることから、知的発達がToM

の獲得に影響することが考えられる。また、DS児のToMの欠如については、言語や間主観性の要因が関連していることが示唆された。

5. まとめ

本論文では、知的障がい児とダウン症児のToMについての研究を展望し、ID児とDS児のToM能力に欠如が見られるのか、もしも欠如が見られたならどのような要因が関与しているのかを明らかにしようとした。

知的障がい児についてはToMが欠如していることが多くの研究で報告されている (Benson, et al., 1993; Yirmiya, et al., 1998; Smogorzewska, et al., 2019a)。しかし、ID児はToMが欠如していないことを示す研究も認められている (Tager-Flusberg, & Sullivan, 1994b; Abbeduto, et al., 2004)。また、ID児がToM課題で他者の気持ちを正しく推測ができない要因として、ToM課題の言語デマンドや課題の困難性が影響していることも示唆された (Thirion, et al., 2008)。また、ID児のToMの発達にとってインクルーシブ教育がより有効であることも示唆されている (Smogorzewska, et al., 2019b)。

ダウン症児のToMについては、DS児はToMの能力が欠如していないことを示す研究も見られるが (Baron-Cohen, et al., 1985; Yirmiya, et al., 1998)、ToM能力が欠如していることを示す研究も認められる (Zelazo, et al., 1996; Abbeduto, et al., 2004; Hahn, et al., 2018)。DS児のToMの発達の遅れの要因として、語用論的能力が影響することが示唆されている (Hahn, et al., 2013)。また、共同注意と感情の共有など間主観性の発達が、ToMの発達に結び付かないことが示唆されている (Hahn, et al., 2013)。

ToM能力の欠如は、ASD児における問題だけでなく、ID児やDS児においても問題があることが推察される。今後、ID児やDS児のToMの発達を妨げる要因を詳細に明らかにしていくことにより、対人関係や社会生活など社会的相互作用の支援に有効な手掛かりを見出すことができると期待される。

引用文献

- Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J. (2004) Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 48, 150-9.
- Apperly, I., Warren, F., Andrews, B., Grant, J., & Todd, S. (2011) Developmental continuity in theory of mind: Speed and accuracy of belief-desire reasoning in children and adults. *Child Development*, 82, 1691-1703
- Baron-Cohen, S. (1989) The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999) Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-18.
- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J.B., & Maas, F. (1993) Development of a theory of mind in individuals with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*. 98, 427-33.
- Cornish, K., Burack, J.A., Rahman, A., Munir, F., Russo, N., & Grant, C. (2005) Theory of mind deficits in children with fragile X syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49, 372-378.
- Cross, L., Farha, M., & Atherton, G. (2019) The Animal in Me: Enhancing Emotion Recognition in Adolescents with Autism Using Animal Filters. *The Journal of Autism and Developmental Disorders*. 49, 4482-4487.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012) Perceived

- social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research In Developmental Disabilities*. 33, 1871-80.
- F1ave11, J. H., F1ave11, E.L., & Green, F. L. (1983) Development of the appearance-reality distinction. *Cognition*, 15, 95-120.
- Gopnik,A. & Astington,J. (1988) Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*. 59, 26-37.
- Hahn, L. J., Fidler,D.J., Hepburn, S. L, & Rogers, S. J (2013) Early intersubjective skills and the understanding of intentionality in young children with Down Syndrome. *Research In Developmental Disabilities*, 34, 4455-65.
- Hahn, L. J., Loveall, S. J, Savoy, M. T., Neumann, A. M, & Ikuta, T. (2018) Joint attention in Down Syndrome: A meta-analysis. *Research In Developmental Disabilities*, 78, 89-102.
- 伊麗斯克・菅野敦(2012a) ダウン症候群の「対人関係」に関する研究：その困難性の分析を通して．東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要 8, 61-74, 2012-03.
- 伊麗斯克・菅野敦(2012b) ダウン症児・者の「対人関係」に関する文献研究：研究動向と先行研究の分析を踏まえて．東京学芸大学紀要．総合教育科学系 63, 263-275.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996) Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*. 32, 70-78.
- Kissgen,R. & Schleiffer, R. (2002) Specificity hypothesis of a theory of mind deficit in early childhood autism. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*. 30, 29-40.
- Lee, M., Bush, L., Martin, G.E., Barstein, J., Maltman, N., Klusek, J., & Losh, M. (2017) A Multi-method investigation of pragmatic development in individuals with Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 122, 289-309.
- Ma,W., Sai,L., Tay,C., Du,Y., Jiang,J., & Ding,X. P. (2019) Children with Autism Spectrum Disorder's Lying is Correlated with Their Working Memory But Not Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 49, 3364-3375.
- Meltzoff, A.N. (1995) Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*. 31, 838-850.
- Perner,J., Frith,U., Leslie,A.M., & Leekam S.R. (1989) Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. *Child Development*. 60, 688-700.
- Perner J., Ruffman, T., & Leekam, S. (1994) Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Perner, J., & Wimmer, H.(1985) "John thinks that Mary thinks that.": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- San José Cáceres,A., Keren,N., Booth,R. & Happé,F (2014) Assessing theory of mind nonverbally in those with intellectual disability and ASD: the penny hiding game. *Autism Research*. 7, 608-16.
- Seibert, J.M., Hogan, A.E., & Mundy, P.C. (1982) Assessing interactional competencies: The Early Social-Communication Scales. *Infant Mental Health Journal*. 3, 244-258.
- Somogyi,E., Király,I., Gergely,G., & Nadel,J. (2013) Understanding goals and intentions in low-functioning autism. *Research In Developmental Disabilities*, 34, 3822-3832.
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018)

- Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLoS One*, 1, 13(10)
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019a) The Children's Social Understanding Scale: An advanced analysis of a parent-report measure for assessing theory of mind in Polish children with and without disabilities. *Developmental Psychology*, 55, 835-845.
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019b) Theory of mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 1241-1254.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1994) A second look at second-order belief attribution in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 577-86.
- Tahiroglu, D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Mahy, C. E. V., Olofson, E. L., & Sabbagh, M. A. (2014) The children's social understanding scale: Construction and validation of a parent-report measure for assessing individual differences in children's theories of mind. *Developmental Psychology*, 50, 2485-2497.
- Thirion-Marissiaux, A.F., & Nader-Grosbois, N. (2008) Theory of mind "beliefs", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 29, 547-66.
- Vanmarcke S., Van Der Hallen R, Evers K, Noens I, Steyaert J, & Wagemans J. (2016) Ultra-Rapid categorization of meaningful real-life scenes in adults with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 450-466
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica-Levi, D. (1998) Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283-307.
- Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C., & Pilowsky, T. (1996) Theory of mind abilities in individuals with autism, Down syndrome, and mental retardation of unknown etiology: the role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 1003-1014.
- Zelazo, P.D., Burack, J.A., Benedetto, E., & Frye, D. (1996) Theory of mind and rule use in individuals with Down's syndrome: a test of the uniqueness and specificity claims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 479-84.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

戦前期地方旧制中学校文化に関する研究 —鳥取県の事例を中心に—

渡 辺 一 弘
(保育学科)

School Culture of the Early Stage of Old System Modern Local Secondary Schools Prior to World War II in Japan: A Case Study of Toltutori Pref.

Kazuhiro WATANABE

キーワード：地方旧制中学 学校文化 戦前期 鳥取県
Modern Local Secondary Schools, School Culture,
Prior to World War II in Japan, Toltutori Pref

1. 問題の所在

本稿は、戦前期の地方旧制中学校の学校文化（校風）を、鳥取県を事例にして明治前期に城下町で開校した学校（鳥取一中）、明治後期に商都で開校した学校（米子中）、大正期に開校した学校（鳥取二中）を中心に比較・検討することを目的とする。

昨年度の本紀要において、筆者は鳥取県の旧制中学校5校（鳥取一中、米子中、倉吉中、育英中、鳥取二中）の生徒の進路状況を、①明治37-44年、②大正1-8年、③大正9-15年、④昭和2-7年、⑤昭和8-13年の5つの時期に分け、①②の前半の時期と、③④⑤の後半の時期に分けて比較・検討し、以下の6点を明らかにした。

1. ①②の前半の時期は、鳥取県全体としては進学者も就職者も、その他の者もすべて増加している。該当する2校においては、鳥取一中もほぼ同じ傾向にあるが、米子中は進学者は減少し、就職等についても違う傾向が見られる。
2. ③④の後半の時期は、鳥取県全体としては進学者は、高等学校・大学予科、官公立専門学校へ

の入学者数は、④期に増えて⑤期に減少しているのに対し、軍関係諸学校は、これとは逆に、④期に減って⑤期に大幅に増えている。私立専門学校は、漸次、増加傾向にある。就職者については、官公署へ就職する者、その他の物は増加しているが、教員になる者は逆に減少している。

3. ③④の後半の時期を各学校別に検討すると、データの内容から、先発校の鳥取一中と米子中、後発校の倉吉中と鳥取二中、私立の育英中に分類できる。
4. 先発校の鳥取一中と米子中では、官公立専門学校、軍関係諸学校、実業関係で傾向に差が見られる。
5. 後発校の倉吉中と鳥取二中では、私立専門学校、教員になる者で傾向に差が見られる。
6. 私立の育英中は、進学者の全体数が、他の4校より、大幅に少ない。

これら5校の学校関係資料を読むと、最初に示した城下町の鳥取一中と、商都の米子中の学校文化の

比較と共に、鳥取一中と大正期に開校した鳥取二中の学校文化の比較の記述も出てくる。当然のことながら、進路選択にも各学校の学校文化(校風)や伝統にも影響があると思われる。

そこで本稿では、鳥取一中、米子中、鳥取二中の学校文化(校風)を明らかにして、それがどのように形成され発展していったかを、学校の沿革史を中心とした記述資料を用いて検討することを目的とする。

2. 事例研究の対象

本稿では戦前期の鳥取県の事例を取り上げ、鳥取一中、米子中、鳥取二中の3校を分析対象とした。

鳥取一中(正式名称は鳥取県立鳥取第一中学校、現鳥取県立鳥取西高等学校)は、鳥取県下最古の中学として、1873(明治6)年にその前身が開校した(*藩校尚特館の伝統を受け継ぎ、開校時名称は、第四学区第十五番変則中学、その後鳥取中学(鳥取県第一尋常中学)となる)。

米子中は(鳥取県第二尋常中学、現鳥取県立米子東高等学校)は、県西部の最初の中学として、周辺地域における招致競争の後、1899(明治32)年に開校した。

鳥取二中(鳥取第二中学、現鳥取県立鳥取東高等学校)は、大正中期の全国的な中学校進学者激増期に、中学校増設要求や設置運動が高まる中、鳥取市内2校目、県立中学としては県内4番目の中学として、1923(大正12)年に開校した。当初は将来七年制高校にする構想もあり、独自の教育内容や方針を持っていた。

表1-1 大正15年の鳥取県内中学の学級数と定員

種別	校名	開校年	学級数	生徒定員
県立	鳥取一中	1873年	20	1,000
県立	米子中	1899年	20	1,000
県立	倉吉中	1909年	15	750
私立	育英中	1914年	10	450
県立	鳥取二中	1923年	8	500

出展: 文部省『全国中学校二関スル諸調査』、『創立九十周年記念誌』72-73頁より作成

表1-2 大正15年の鳥取県内中学の志願倍率

種別	校名	募集人員	志願者数	倍率
県立	鳥取一中	200	360	1.80
県立	米子中	196	475	2.42
県立	倉吉中	150	276	1.84
私立	育英中	150	111	0.74
県立	鳥取二中	100	175	1.75

出展: 文部省『全国中学校二関スル諸調査』、『創立九十周年記念誌』72-73頁より作成

なお参考までに、表1-1と表1-2は、それぞれ、大正15(1926)年の鳥取県内各中学校の学級数と生徒定員、志願倍率を示したものである。

開校が古い学校が学級数と定員が多く、学校の規模が大きいことと、県立中学の志願倍率が私立より高く、約1.8倍から2.4倍に達していることが分かる。

3. 分析方法と分析資料

(1) 分析方法

「学校文化」の定義は、『新教育社会学辞典』において、耳塚は学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体で、以下の3つの要素に分類している¹⁾。

- 1) 物質的要素: 学校建築、施設・設備、教具、衣服等、学校内で見られる物質的な人造物
- 2) 行動的要素: 教室での教授=学習の様式、儀式、行事、生徒活動等、学校内のパターン化した行動様式
- 3) 観念的要素: 教育内容に代表される知識・スキル、教師ないし生徒集団の規範、価値観、態度

ここで説明してある「学校文化」を構成している要素は、斎藤も指摘しているようにきわめて多岐にわたり、学校文化のほとんどすべてに関わっているものである²⁾。そのため、検討するに際し、どのような基準で分析を行うのかの判断が難しい。これに対し、久富は学校文化を規定する要因をカテゴリー化し、それぞれの要因から、学校文化を検討しようとした。具体的には、「制度文化」「教員文化」「生徒

表2 学校文化の諸要素とその顕在・潜在性

	①制度文化	②教員文化	③生徒文化	④「校風」文化
顕在 (explicit)	E1 教科・カリキュラム	E2 教師像	行事等で組織された生徒活動	
			E3 学校・教師に推奨された生徒自治・集団活動	E4 意識された学校統合
潜在 (latent)	L1 学校の制度枠組み	L2 教員層のもつ独自の行動様式	L3 教師が知らない生徒独自の仲間文化	L4 日常化して無意識化した象徴・儀式・儀礼

出典：久富（1996）30頁の表1-2を一部改変

文化」「校風文化」の4つの要因に着目して、学校文化の分析枠組みを提示した³⁾。表2はこの学校文化の諸要素を、その顕在と潜在において整理したものである。

この枠組みをふまえて、斎藤は学校文化の考察において新たなアプローチと史料論として中等諸学校の「校友会雑誌」や「自伝」等を主な分析対象とした。そしてその結果、具体的には「学校文化の表象としてのメディアへの着目」「学校文化における相克の諸相」「校風と学校文化」「生徒による自主的な学校文化の生成と生徒文化の多様な展開」「帝国日本と学校文化との相互関係の解明」を中心的な課題とした。

これらの先行研究を参考にして、本稿では、久富が提示した「制度文化」「教員文化」「生徒文化」「校風文化」⁴⁾の4つの要因に着目して分析を行う。特に表2において、太い実線で囲まれた部分（E3とE4）－久富はウォーラー流の狭義の「学校文化」と言っている－を踏まえて、これらが検討できるような具体的な項目（モノ）において、「制度文化」としては、学校の校訓（顕在）や基本的な精神（顕在・潜在の両方）、校章を、「教員文化」としては、特に歴代校長や教員の教育方針や雰囲気（顕在・潜在の両方）を、「生徒文化」「校風文化」としては、行

事活動や校友会活動（顕在・潜在の両方）について、戦前期における鳥取県の鳥取一中、米子中、鳥取二中のそれぞれの学校文化を比較検討する。

（2）分析資料

分析資料は以下のものを用いた。

〈学校関係資料〉

【鳥取一中】

齋藤直貞 1933、『鳥城 創立第六拾年記念号 第五十四号』鳥取県立鳥取第一中学校校友会。

鶴田憲次 1978、『因伯 青春の系譜 鳥取一中の巻』鳥取西高等学校同窓会。

鳥取西高百年史編纂委員会 1973a、『鳥取西高百年史（本文編）』。

鳥取西高百年史編纂委員会 1973b、『鳥取西高百年史（資料編）』。

【米子中】

創立七十周年記念誌編集委員会 1969、『創立七十周年記念誌』鳥取県立米子東高等学校。

鳥取県立米子東高等学校 1989、『創立九十周年記念誌』。

【鳥取二中】

創立五十周年記念誌編集委員会 1972、『創立五十周年記念誌』鳥取県立鳥取東高等学校。

〈その他鳥取県教育関係資料〉

篠村昭二 1976, 『鳥取教育百年史余話 上』 県政新聞社。

篠村昭二 1980, 『鳥取教育百年史余話 中』 学兎社。

篠村昭二 1981, 『鳥取教育百年史余話 下』 学兎社。

稲村謙一・芦村登志雄・篠村昭二 1979, 『郷土シリーズ (11) 学校の今と昔—鳥取市・教育の流れ—』 鳥取市教育福祉振興会。

古田恵紹・篠村昭二 1997, 『戦後教育のふし』 篠村昭二 (自費出版)。

4. 分析結果と考察

(1) 「制度文化」について

〈学校の校訓や基本的な精神・校章〉

表3は、鳥取一中、米子中、鳥取二中の校訓や根本精神、校章を比較してまとめたものである。鳥取一中の校訓は、明治42年4月の鳥取中時代に校規の遵守、師命の服従、生徒本分の全うを大綱とする生徒教養の方針を定めて制定された。しかし、生徒の気風が改善されなかったため、大正の後期に三つ

の訓条として新たな生徒訓育の骨子を制定した。この訓条は、長く伝えられ、鳥取一中の基本的な精神として伝承された。校章は明治19年頃制定された。ドイツ帽(角帽)の帽章に付けられた。六角形を圖案化したもので、六方に放射する光芒、六徳、六経、六紀を表徴すると共に少年元気の澁刺たるを示し、此を明示している。なお開校当初の生徒たちは、その多くが鳥取の士族の子弟で、それ以外は一部篤志家や医者の子弟で、町屋の子弟は皆無とのことであった⁵⁾。

米子中において校訓とされているものは、明治42年度に制定された生徒訓条で、ほぼそのまま昭和17年の全面改訂されるまで受け継がれた。内容的には、鳥取一中とほぼ同様の内容で、勤勉、規律といった重複する文言も観られる。米子中の基本的な精神としては、初代教頭や最初の卒業生の言説に見られる、剛健、質素、スパルタ式、といった所謂「質実剛健」の様子が窺える。校章は明治41年に制定された。角棒の帽章にも付けられたトンボを模したデザインである。稲の育つ水田の象徴であるトンボと「米」の字を「中」で囲んだ構図で、米子の中学

表3 学校の校訓や基本的な精神・校章の比較

	校訓	基本的な精神	校章
鳥取一中	<ul style="list-style-type: none"> ・礼讓ヲ重ンジ信義ヲ守ルベシ ・規律ヲ尚ヒ摂生ニ注意スベシ ・質素ヲ旨トシ勤勉ヲ事トスベシ ・協同及自治ノ精神ヲ養フベシ ・師長ニ敬事シ同輩ニ親切ナルベシ 	<ul style="list-style-type: none"> ・誠実ヲ以テ己ヲ持シ真理ニ服従スルノ念アルベシ ・敬愛ヲ以テ人ニ接シ和衷協同ヲ重ンズベシ ・勤勉ヲ以テ事ニ従ヒ業務ノ愉快ヲ感ズルニ至ルベシ 	ドイツ帽(角帽)の帽章に付けられた。六角形を圖案化した。
米子中	<ol style="list-style-type: none"> 1. 誠実ヲモッテ事ニ当リ、終始一貫スベシ 2. 勤勉学ヲ修メ、業務ノ愉快ヲ感ズルニ至ルベシ 3. 従順ニ校則ヲ守リ師長ノ教訓ニ遵イ、真理ニ服従スルノ念アルベシ 4. 親愛ヲモッテ学友相交ワリ、互ニ善道切磋スベシ 5. 規律ニ従ッテ敏活ニ行動シ、礼儀ヲ重ンジテ高雅ナルベシ 	剛健、質素、スパルタ式	角棒の帽章にも付けられた、トンボを模したデザイン。
鳥取二中	<ol style="list-style-type: none"> 1. 質実剛健ニシテ正義ヲ履踐スベシ 2. 己ヲ克治シ他ヲ寛容シテ親和スベシ 3. 勤勉日ニ新ニシテ奉公ノ誠ヲ輸スベシ 	解放的、自由主義的、質実剛健、勤勞奉仕、親和の情	帽章にも付けられた、三つの柏葉の真ん中に「中」の文字を入れたもの。

出展：『鳥取西高百年史(本文編)』、『鳥取西高百年史(資料編)』、『創立七十周年記念誌』、『創立九十周年記念誌』、『創立五十周年記念誌』より作成

をアピールしている。なお開校当初の生徒たちの多くは、鳥取一中とは対照的に米子の商人たちの師弟で、それに米子附近の農村の出身者たちがそれに混じっていたとのことである⁶⁾。

鳥取二中の校訓は、開校後5年を経過した昭和2年に、生徒訓条として制定された。内容として特徴的なのは、「親和」という言葉である。当時の中学(特に公立)において、「剛健」という言葉はわりと多く使われたが、「親和」とか「寛容」といった柔らかい響きの言葉を使う学校は少ない。鳥取二中の基本的な精神として、教師と生徒が一緒になって新しい学校を作る気概(勤労奉仕)や、上級生が下級生に対してシゴキをしない、下級生から上級生への敬礼が無い、といった自由主義的な雰囲気があった。二中のこのような雰囲気については、例えば卒業生の以下の様な回想がある。

「作業とか、運動というのは、初期の二中の校風づくりに、大きな力となっているように思います。特に放課後運動といって皆が何かを一つやるんです(後略)」⁷⁾

「二中は土方学校だと冷やかされたりしたけど、上級生と下級生が仲良くするという校風が、作業を通じて自然に作られていったんですな」⁸⁾

校章は大正12年の開校時に制定されたが、その後すぐに質実剛健の校風樹立において、柏葉をもってこの精神を象徴している。当時の卒業生によれば、

(当時の憧れの学校である)旧制第一高等学校を真似たものであろうとのことであった⁹⁾。なお開校当初の生徒たちは、七年制高校構想もあり、広く県下から俊秀が集まったとのことであった¹⁰⁾。

以上「制度文化」として、学校の校訓や基本的な精神、校章を比較検討すると、鳥取一中は当時の一般的な中学に見られる、勤勉、規律、質素な校訓等であり、校章もそれらを象徴とするものである。これに対して、米子中の校訓等は、鳥取一中と重複する部分が多いが、それに「質実剛健」の部分加わったものと判断できる。校章には米子の地域性も窺える。鳥取二中の校訓等は、米子中の「質実剛健」的な部分に、親和や寛容といった柔らかい調和的な部分も併せ持つものがあることが分かる。なお校章については、「質実剛健」的な部分を象徴とするものである。

(2)「教員文化」について

〈歴代校長や教員の教育方針〉

表4は、鳥取一中、米子中、鳥取二中の歴代校長や教員の教育方針や雰囲気を比較してまとめたものである。鳥取一中の歴代校長や教員の教育方針や雰囲気だが、先ずその特徴として、開校時の初代校長(当時、学長)は秋田県士族で英語を担当、多くの教員も慶応義塾出身者であることがいづらか影響を与えていると考えられる(*特に校長は初代から3

表4 歴代校長や教員の教育方針や雰囲気の比較

	校長	教員
鳥取一中	<ul style="list-style-type: none"> ・初代校長は福沢諭吉の門下生で官吏出身 ・初期の教科内容は、西洋伝来の自然科学中心 ・学内の基準は、学力の長短で長幼尊卑ではない ・大正期以降、文武両道として積極的に体育を奨励 	<ul style="list-style-type: none"> ・開校時、多くの教員は福沢の門下生であった ・英語はアメリカ流で、実学主義の方針であった ・当初「立身出世型」の進学指導だったが、大正後期から、「完成教育」への指導へと変化
米子中	<ul style="list-style-type: none"> ・初代校長は、札幌農大出身で「武士道」を説教 ・国粋主義者で組名も教育勅語から取った ・3代校長の頃から、文武両道の精神が醸成された 	<ul style="list-style-type: none"> ・開校時、岡山師範在職教員が4人居た ・当初からスパルタ式で厳しい指導の教員が多く、この傾向は昭和初期まで変わらなかった
鳥取二中	<ul style="list-style-type: none"> ・初代校長は鳥取市出身で、米子中、鳥取中(一中)の校長を歴任 ・授業と校友会活動を学校教育の表裏一体と捉えた ・特に体育活動を奨励した 	<ul style="list-style-type: none"> ・開校時、全国から参集、当初教員の異動も少ない ・教え方の上手なりべらるな教員も少なくない ・自由主義的な教育と質実剛健的な教育、勤労教育が調和していた

出展：『鳥取西高百年史(本文編)』、『鳥取西高百年史(資料編)』、『創立七十周年記念誌』、『創立九十周年記念誌』、『創立五十周年記念誌』、『郷土シリーズ(11) 学校の今と昔—鳥取市・教育の流れ—』より作成

代まで慶應義塾出身である)。そのため慶應義塾の実学主義の考え方から、年齢や身分よりも学力という新しい尺度を用いた。立身出世的な指導については、大正後期になると、文武併進、つまり文武両道として、積極的に体育スポーツ(具体的には、野球や銃剣道その他)を奨励した。この背景には、この時期の明治末から大正期にかけて、鳥取一中が生徒のストライキ(その多くは、教員排斥が主因)で当時有名になっていたことと、この当時極端な上級生至上主義で、上級生の下級生に対する暴力も日常的で、校内に粗暴な雰囲気溢れていて、その校風を一新すべく、当時名校長として県内で著名であった新校長(林重浩)の方針であるとのことである。その後、昭和に入ると、進学指導の厳しさによる多数の原級留置者(落第生)やカンニング生徒の増加を鑑み、社会に向けての「完成教育」への指導へと変化した。この時期、受験教科以外の「作業科」の設置もその方針の顕著な例である。

米子中の歴代校長や教員の教育方針や雰囲気は、初代校長が札幌農大出身(北海道出身)で新渡戸福造と同世代の卒業生で、修身、倫理、博物を担当。「武士道」も説教した。国粹主義者で組名も忠組、孝組などと教育勅語から取った。明治末の第3代校長の頃から、文武両道の精神が醸成されていった。特筆すべきは、この第3代校長が、先述の鳥取一中の校風を一新した林重浩校長であることだ。彼は、米子中校長、鳥取一中(当時はまだ鳥取中)校長、そして新設の鳥取二中の初代校長にも就任する。林は、鳥取市出身で鳥取師範学校卒業後、附属小学校の訓導を勤めた後上京し、昼は東京音楽学校、夜は東京物理学校で学ぶという苦学を経て、音楽と数学の教員免許を取得後、青森師範、鳥根師範、山形中学などを歴任し、米子中に着任し、唱歌と数学を担当した。教諭、教頭、校長と米子中に続けて勤務し、名校長としての令名は県下に響いており、鳥取一中(当時はまだ鳥取中)校長への転任が決まると、生徒から留任運動が起きるほど、生徒たちからは慕われていた。教員は、開校時岡山師範在職教員が4人居たことが、特異な点である。教員の教育方針は、当初からスパルタ式で厳しい指導の教員が多く、し

かし、師弟間の関係性も円満で、相互間の切磋琢磨の気風の傾向は、昭和初期まで変わらなかったとのことであった。

鳥取二中の歴代校長や教員の教育方針や雰囲気だが、初代校長は鳥取市出身で、米子中、鳥取中(一中)の校長を歴任した、先述の林重浩で、学歴や担当教科についても既に説明したとおりである。林は授業と校友会活動を学校教育の表裏一体と捉え、特に体育活動を奨励した。具体的には、野球、庭球、銃剣道、端艇、水泳などである。また将来七年制高校構想もあったため、教育内容や校友会組織も一般中学とは異なっていた。開校時、教員は地元の鳥取一中等から引き抜くことはせず¹¹⁾、全国から時間をかけて集め、最初の5年間は主要教科の英・数・国の教員の異動はほとんど無く、当時としては、教え方の上手なりべらるな教員も少なくなかった。自由主義的な私学的な教育と質実剛健的な一中(官学)的な教育、そして勤労教育(勤労奉仕の作業)が調和していた。

以上「教員文化」として、特に歴代校長や教員の教育方針や雰囲気を比較検討すると、鳥取一中は当開校時、多くの教員が慶應義塾出身者であることから慶應義塾の実学主義の考え方や、立身出世的な指導が窺える。その後、校風を一新すべく、文武両道として、積極的に体育スポーツを奨励し、社会に向けての「完成教育」への指導へと変化した。これに対して、米子中の歴代校長や教員の教育方針や雰囲気は、開校時は、国粹主義的な雰囲気もあったが、その後鳥取一中と同様に文武両道で、スパルタ式で厳しい指導も継承されているが、師弟間の関係性も円満で、相互間の切磋琢磨の気風の傾向も続いている。鳥取二中の歴代校長や教員の教育方針や雰囲気は、初代校長林重浩の授業と校友会活動を学校教育の表裏一体と捉えた考え方に依拠する。特に体育活動を奨励し、また将来七年制高校構想もあったため、教育内容や校友会組織も一般中学とは異なっていた。自由主義的な教育、質実剛健的な教育、勤労奉仕的な教育が調和するものであった。そして、この林校長の基本的な考え方は、彼がここで取り上げた3校のすべてで校長を務めたため、文武両道など

表5 行事活動や校友会活動の比較

	行事活動	校友会活動
鳥取一中	<ul style="list-style-type: none"> ・明治22年から運動会が始まり、春期修学旅行も同時期に始まったようである ・明治後期からは柔道、撃剣の寒稽古が始まった ・大正に入ると校内マラソン、水泳講習会が始まった ・昭和に入ると校外教授、他の体育行事(野球、庭球等)も始まった ・軍事教練は明治期に始まったが、本格化したのは大正期からである 	<ul style="list-style-type: none"> ・明治22年の運動会実施後に、これに手を入れて校友会とし、運動会と文芸部を設置した ・明治30年に校友会雑誌(後に鳥城)を創刊した ・明治32年に第1回の演説会、討論会が始まった ・明治44年に会則が改正され、会計部が設けられ、応援部をはじめ多くの部が創設された ・大正期になると運動部では野球部、剣道部が、文化部では弁論部が県内外で活躍することとなった
米子中	<ul style="list-style-type: none"> ・明治36年から文芸大会(後の談話会、弁論大会)が始まり、京阪神への修学旅行も同年から始まった ・明治37年からは、水泳講習会、運動会も始まった ・明治40年代以降は、武術大会、野球大会、相撲大会等多くの体育行事も始まった ・軍事教練は明治期に始まったが、大正期から大規模な実践訓練となった ・大正14年から受験準備夏季講習会も始まった 	<ul style="list-style-type: none"> ・明治33年に校友会「同窓文武会」が結成された ・文化部と運動部があり、文化部文芸部の印刷物が、明治36年に「同窓文武会」誌となった ・運動部では、撃剣、柔道、端艇、野球、庭球等の活動が中心で、文化部は当初文芸部のみであった ・明治39年に、生徒自治規定ができ、全校生徒を住居別に7つの自治団に分けた学友団が組織された
鳥取二中	<ul style="list-style-type: none"> ・大正12年に最初の校内野球大会が開催され、同年に臨海学校も開催され、その後、水泳訓練、水泳合宿と特に水泳に力を入れている ・大正13年に運動会が、翌年からは登山、同時期に柔道の寒稽古、野球、スキー大会等が始まった ・軍事教練は大正末から始まり、昭和に入ると校外教授と受験準備夏季講習会も始まった 	<ul style="list-style-type: none"> ・大正13年に校友会各部に部長が置かれ、第1回運動会が挙行された。当初は運動部(野球部、庭球部、競技部)と文化部(文庫部)の編成であった ・昭和3年に競技部が山陰大会優勝後、他の運動部もそれに続き活躍することとなった ・交友会誌「柏葉」は昭和初期に創刊した ・この交友会誌には、生徒の文章の他に、教員の研究論文も載った

出展：『鳥取西高百年史(本文編)』、『鳥取西高百年史(資料編)』、『創立七十周年記念誌』、『創立九十周年記念誌』、『創立五十周年記念誌』、『郷土シリーズ(11)学校の今と昔－鳥取市・教育の流れ－』より作成

一部共通する内容でもあったと考えられる。

(3) 「生徒文化」「校風」文化について

〈行事活動や校友会活動〉

表5は、鳥取一中、米子中、鳥取二中の行事活動や校友会活動を比較してまとめたものである。鳥取一中の行事活動や校友会活動についてだが、行事については、明治22年5月に運動会規則を設け、同月に第1回運動会が開催された。春期修学旅行については開始時期は不明であるが、当初は県内の名勝・古跡を訪問するものであった。柔道、撃剣の寒稽古が始まったのも同時期と云われている。大正に入ると、少しずつ行事が増え、校内マラソン、水泳講習会が始まり、昭和に入ると校外教授－各学年の地理、歴史、理化(ママ)、博物などの学科を校外の見学学習で行うもの－や新たな体育行事(六千米競争、野球、庭球、弓道、柔道、剣道、水泳等)も盛

んになった。軍事教練は明治19年から行われており、当初は普通体操に対して兵式体操と云われた。大正に入り、従来の「普通体操を体操、兵式体雄を教練」と呼ぶようになった。その後、大正から昭和にかけて、配属将校が派遣されて教練が実施されるようになると、軍事教練は文字通り軍隊的な色彩が濃くなっていった。校友会は、明治22年の運動会実施後にこれに手を入れて校友会とし、運動会と文芸部を設置し明治30年に校友会雑誌を創刊した。会長は校長で、会長が各部長(教員)と幹事・主任(生徒)を任命した。明治32年には校友会雑誌を鳥城とし、この改革後、第1回の演説会、討論会が始まった。明治44年に会則が改正され、連絡調停する主事、会計部、道具の使用規定が設けられ、応援部をはじめ多くの部が創設された。大正期になると、運動部では甲子園で活躍する野球部、県大会優勝・全国大会出場の剣道部等が、文化部では中国地

区大会で第1等賞を獲得した弁論部が特に活躍することとなった。ここまでの流れとしては、明治初期に開校した地方の伝統旧制中学の典型的なパターンと捉えていいだろう。

米子中の行事活動や校友会活動についてだが、行事については、明治36年から文芸大会(後の校内談話会、学芸会、弁論大会)が始まり、京阪神への修学旅行も同年から始まった。明治37年からは水泳講習会、運動会も始まり、明治40年代以降は、武術大会、野球大会、相撲大会等多くの体育行事も始まった。軍事教練は明治期に始まったが、当初は体操としての位置づけであった。大正期から大規模な実践訓練となった。米子中は、体操(機械体操)や教練自体、その著名な指導者のため全国的にも右に出るものは無いというレベルであった¹²⁾。ここまでの全体の流れとしては、鳥取一中とかなり重複している。ただ学校関係資料に、行事活動が始まった時期が明記していない部分も多い。また、特異な点としては、大正14年から4年生、5年生を対象に進学のための受験準備夏季講習会(英・数・国)が始まったことが挙げられる。校友会は、明治33年7月に校友会「同窓文武会」が結成された。文化部と運動部があり、文化部文芸部の印刷物が、明治36年に「同窓文武会」誌となり、在校生、卒業生、教員の文章が載せられた。同年、第1回文芸大会が開催された。これは現在の弁論大会に相当するもので、各弁論の合間に、現在の文化祭のステージのような催しが行われた。この弁論大会が大正時代に盛んであったことも指摘されている¹³⁾。運動部では、撃剣、柔道、端艇、野球、庭球等の活動が中心で、文化部は当初文芸部のみであった。対外的な試合においては、鳥取一中と松江中に関する記述がいくつか見られる¹⁴⁾。先発校の鳥取一中と、同じ山陰の伝統校の松江中を意識していたことが窺える。また明治39年には、生徒自治規定ができ、全校生徒を住居別に7つの自治団に分けた学友団が組織された。各学友団は役員として、団長、副団長、評議員を選出し、監督として教員を1名ずつ加えた。年に数回団会を開き、団員相互の親睦をはかり自治活動に努めた。この学友団発足の背景には、おそらく通学範囲

の広範さと、米子地区の地域性があると考えられる。

鳥取二中の行事活動や校友会活動についてだが、行事については運動行事が中心で、大正12年に最初の校内野球大会が開催された。同年に臨海学校も開催され、その後、水泳訓練、水泳合宿と、特に水泳に力を入れている。このことが後年、「水泳王国二中」の濫觴となるものであろう、という指摘もある¹⁵⁾。大正13年に運動会が始まり、翌年からは登山が始まった。同時期に柔道の寒稽古も始まった。その後、野球、庭球、水泳、スキー大会等が始まった。このように開校当時から、心身の鍛練としてスポーツが奨励されたが、鳥取二中の特徴としては、それと同様に作業も重視された点である。ここで言うところの「作業」とは、具体的には運動場の整備(ローラー引き)、土砂の運搬、校庭の植樹等を指す。軍事教練は大正末から始まったが、鳥取一中、米子中と同様に昭和20年の終戦まで、年々厳しいものになっていった。昭和に入ると校外教授も始まった。この校外教授についての具体的な記述は学校関係資料には無いが、おそらく先述の鳥取一中と同様の理科と社会を中心とした校外の見学学習と推察される。また同時期に、米子中と同様に進学のための受験準備夏季講習会(英・数)も始まった。校友会は、大正13年6月に校友会各部に部長が置かれ、第1回運動会が举行された。当初は運動部(野球部、庭球部、競技部)と文化部(文庫部)の編成であった。同年9月には文庫部の開設についての記述がある。昭和3年に競技部が山陰大会優勝後、他の運動部(野球部、庭球部、水泳部等)もそれに続き活躍することとなった。文化部では絵画展覧会や音楽鑑賞会も主催された。交友会誌「柏葉」は昭和初期に創刊した。この交友会誌には、生徒の文章の他に、教員の研究論文も載った。例えば、理科教師の蝶についての研究等。また鳥取二中に転入して来た生徒と、他校に転校した生徒の感想文も載っており、異口同音に二中は、「自由に満ちている」「家庭的な雰囲気がある」「上級生が下級生に私的制裁をしない」等々の言説があるのも興味深い¹⁶⁾。

以上「生徒文化」「校風」文化として、行事活動や校友会活動を比較検討すると、鳥取一中は行事活

動も校友会活動も、その活動自体、成立過程、その後の展開については、明治初期に開校した地方の伝統旧制中学のパターンと捉えられる。これに対して米子中の行事活動や校友会活動は、鳥取一中と重複している部分も多いが、進学のための受験準備夏季講習会の開催や運動部の対外試合についての記述、住居別の学友団の組織等、先発校鳥取一中への対抗心と米子の地域性が窺えるものもある。鳥取二中の行事活動や校友会活動も全体の流れは、鳥取一中、米子中と重複する部分が多い。ただ明治期に開校した先の2校への対抗意識、特に鳥取一中に対して、同じ鳥取市内で2番目に開校した学校として、当初七年制高校構想と初代校長の評判から県下の俊秀が集まり¹⁷⁾、独自の教育内容や方針から、意識的に違いを強調する部分を感じる。

5. まとめと今後の課題

戦前期の地方旧制中学校の学校文化(校風)を、鳥取県を事例にして明治前期に城下町で開校した学校(鳥取一中)、明治後期に商都で開校した学校(米子中)、大正期に開校した学校(鳥取二中)を中心に、学校の沿革史を中心とした記述資料を用いて、「制度文化」(学校の校訓や基本的な精神、校章)、「教員文化」(歴代校長や教員の教育方針や雰囲気)、「生徒文化」「校風文化」(行事活動や校友会活動)の4つの要因に着目して、学校文化(校風)を明らかにして、それがどのように形成され発展していったかを、比較・検討した結果をまとめると、以下のことがいえる。

1. 鳥取一中の学校文化(校風)は、明治初期に開校した地方の伝統的な中学に見られる、勤勉、規律、質素な校訓等である。開校時、多くの教員が慶応義塾出身者であることから慶応義塾の実学主義の考え方や、立身出世的な指導が窺える。その後、校風を一新すべく、文武両道として、積極的に体育スポーツを奨励し、社会に向けての「完成教育」への指導へと変化した。
2. 米子中の学校文化(校風)は、校訓等は、鳥取一中と重複する部分が多く、それに「質実剛健」の部分が加わったものと判断できる。校章には

米子の地域性も窺える。開校時は、国粹主義的な雰囲気もあったが、その後、文武両道で、スパルタ式で厳しい指導も継承されているが、師弟間の関係性も円満で、運動部の対外試合や学友団の組織等、鳥取一中への対抗心と米子の地域性¹⁸⁾が窺えるものもある。

3. 鳥取二中の学校文化(校風)は、校訓等は米子中の「質実剛健」的な部分に、親和や寛容といった柔らかい調和的な部分も併せ持つものである。初代校長林重浩の方針に従い、授業と校友会活動を学校教育の表裏一体と捉えた考え方に依拠し、特に体育活動を奨励し、また将来七年制高校構想もあったため、教育内容等も特に鳥取一中に対して、意識的に違いを強調する部分がある。

今後の課題としては、まずは新たな分析資料の収集が必要である。今回の分析では学校関係資料が中心であったので、同窓会関係資料や卒業生関係資料の収集が必要である。次に分析枠組みについてである。今回の分析枠組みは、複数の先行研究に依拠して設定したが、もう少し検討・再考の必要であると思われる。

註

- 1) 耳塚寛明「学校文化」日本教育社会学会編 1986、『新教育社会学会辞典』東洋館出版社 117-118頁。
- 2) 斎藤編 2015,2頁。
- 3) 久富 1996。
- 4) 「校風」文化の表記については、久富に従った(前掲 1986,18頁)。
- 5) 鳥取西高百年史編纂委員会 1973a, 48頁。
- 6) 篠村昭二 1980, 190頁。
- 7) 創立五十周年記念誌編集委員会 1972, 36頁。
- 8) 同上 37頁。
- 9) 同上 62頁。
- 10) 同上 60頁。
- 11) 篠村昭二 1981, 115頁。
- 12) 創立七十周年記念誌編集委員会 1969, 297頁。
- 13) 同上 72頁。

- 14) 同上 9頁, 122頁。
 15) 前掲書 1972, 64頁。
 16) 同上 139頁。
 17) 同上 60頁。
 18) この地域性については、例えば米子中学の後身の米子東高校に対する地方エリート性が、戦後から現在も続いていることも指摘されている。例えば、卒業生の以下の様な回想がある。
 「未だに、この地方では大学の出身校より、どこの高校の出身かの方がウエートを占める。「どこの高校を卒業されました？」の返事に胸をはって「東高校です。」と言える言葉が、我々に自信を持たせてくれる。(後略)」（鳥取県立米子東高等学校 1989, 548-549頁）。また最近の新聞記事でも、以下の様な指摘がある。「(前略) 県西部では有名ブランドのように特別視され、「米東(米子東高校)でなければ人でない」「どの大学を出たかより、米東か否かが重要」という人もいるほど。昔から浪人してでも目指す生徒がいたと聞く(後略)」（『山陰中央新報』2020年9月7日1面「明窓」）。

その他の主要参考文献・資料

- ウィラード・ウォーラー 1932, 石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団—その構造と指導の生態—』明治図書, 1957。
 久保義三他編 2001, 『現代教育史事典』東京書籍。
 黒羽亮一 1994, 『学校と社会の昭和史(上)』第一法規出版。
 斎藤利彦 1995, 『競争と管理の学校史 明治後期中学校教育の展開』東京大学出版会。
 — 編 2015, 『学校文化の史的探求 中等諸学校の『校友会雑誌』を手がかりとして』東京大学出版会。
 サンデー毎日編集部 1974, 『日本人脈新地図・〈西日本編〉』泰流社。
 増進会出版社編 1992, 「ハイスクール白書 [島根・鳥取県] 出雲・松江北・鳥取西・米子東」『アヴリオ』10月号。
 久富善之 1996, 「学校文化の構造と特質」『講座学

- 校6 学校文化という磁場』柏書房。
 平松齊他 1982, 『旧制七年制高校』学藝書林。
 広田照幸 1989, 「進路としての軍人—陸軍士官学校の受験を中心に—」『アカデミア 人文・社会科学編第50号(204集)』南山大学。
 — 1997, 『陸軍将校の教育社会史—立身出世と天皇制』世織書房。
 毎日新聞社編 1978, 『教育を追う⑤十五の春』8-15頁。
 吉本俊二 1994, 『一目でわかる学校系列と教育業地図』日本実業出版社。
 渡辺一弘 1998, 「昭和初期の中等学校生の進路選択(1)—熊本県の2校を事例として—」『日本教育社会学会 第50回大会 発表要旨集録 1998』326-327頁。
 — 2015, 「昭和初期の旧制中学校生の進路選択に関する研究—九州の事例を中心に—」『別府大学短期大学部紀要』第34号 123-132頁。
 — 2018, 「昭和初期の旧制会津中学校生の進路状況に関する研究—安積、磐城、福島、相馬各中学の状況との比較・検討を中心に—」『会津大学短期大学部研究紀要』第75号 117-127頁。

《付記》

資料の引用に際しては、旧字体の一部は新字体に改め、句読点や濁点を付した。また明らかな誤植、間違いと判断できるものは訂正した。

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

黎明期の子どものためのオペレッタ創作についての考察 —明治期のオペラ受容、和洋折衷の音楽教育の影響を受けたお伽歌劇《ドンブラコ》—

渡 邊 寛 智
(保育学科)

Consideration of Operetta Creation for Early Children:A Fairy Tale Operetta “Dom-Brako” Influenced by the Reception of Opera in the Meiji Era and the Blending of Japanese and Western Music Education

Hironori WATANABE

キーワード：オペラ、オペレッタ、音楽教育、舞台芸術
Opera, Operetta, Music Education, Performing Arts

1. はじめに

現在の日本国内で行われている子どものためのオペレッタの先駆的な作品となったのは、1914年(大正3年)に、宝塚少女歌劇の第1回公演で上演されたお伽歌劇《ドンブラコ》である。作曲者は、日本で初めての創作オペラと言われている《露^{すえはる}の夢》を作曲した北村季晴(1872-1931)である。本研究では先行研究を踏まえて、明治初期に始まった西洋からのオペラの伝来と受容、西洋から取り入れられた音楽教育、この2つの視点から考察を進める。オペラについては、オペラがどのように伝来し、明治・大正期における日本人のオペラの受容について考察を行う。また、音楽教育については、近代的な音楽教育を行うために設置された音楽取調掛、後に改称された東京音楽学校がどのような教育、活動を行っていたのかを考察する。その上で、黎明期の子どものためのオペレッタであるお伽歌劇《ドンブラコ》がどのような経緯で創作されたのかを明らかにし、その作品が明治・大正期における日本のオペラ受容、音楽教育の中でどのような意味合いを持つ作品であるのかを解明することが本研究の目的である。

2. 明治期におけるオペラの伝来

1868年(明治元年)より50年ほど前の、1820年(文政3年)10月に長崎の出島で、オランダ人によって日本における最初のオペラが上演された記録が確認されている¹⁾。もちろん、鎖国を行っていた日本では、多くの日本人はそれを鑑賞することはできなかった。日本国内で本格的にオペラが上演されるのは明治維新後である。1870年(明治3年)9月28日に横浜の居留地で、居留民たちがオペラの上演を行った記録が残っている²⁾。ただし、この公演は居留民を楽しませるものであり、日本人のために行われた公演ではなかった。本格的なプロの演奏家によるオペラ公演は、1876年(明治9年)に来日したロネイ・セファス喜歌劇団である。横浜のゲーテ座³⁾において、オペレッタの公演を1か月ほど行った⁴⁾。しかし、この公演も居留民を楽しませるものであり、日本人向けの公演ではなかった。

日本人のために行われた最初のオペラ公演は、音楽教育の研究機関である音楽取調掛が設置された1879年(明治12年)に、新富座で行われたヴァーノン歌劇団による公演である。同年6月から7月に

かけて当時の大衆劇場であった東京の新富座で、フリードリッヒ・フォン・フロトー Friedrich von Flotow (1812-1883) 作曲の《マルタ Martha》、ガエターノ・ドニゼッティ Gaetano Donizetti (1797-1848) 作曲の《連隊の娘 La figlia del reggimento》などの本格的なオペラ作品が上演されている。ところが、初めて西洋のオペラに接した日本人は、オペラ独特の発声法の理解が難しく、プリマドンナの高い声を聞いて笑い出すなど、興行的には不評であった⁵⁾。

明治維新後に日本にオペラが伝来し、国内でオペラが上演され始めるようになるが、当然のことながら当時の日本にはオペラの文化は存在せず、西洋のオペラが日本人にとって理解し難いことは致し方ないことであった。音楽取調掛が設置された日本であったが、西洋音楽の受容にはまだ時間を要することになる。

3. 音楽取調掛の設置

1872年(明治5年)に、明治新政府は学制を公布し、近代的な学校教育が開始される。しかし音楽の教科については、これを教える教員も教材もなかったことから「当分之ヲ欠ク」との但し書きにより授業が行われなかった。そのため、文部省は1879年(明治12年)に音楽取調掛を設置し、音楽教育が実施できる人材の育成、教材の開発を行うことになる。初代音楽取調掛長の伊澤修二(1851-1917)は、単純に西洋の音楽を教育するのではなく、「東西二洋ノ音楽ヲ折衷」とし、西洋の文明的な技術を用いて日本人のための新曲を作り、それを新しい日本の国民音楽とすることを目標とした。また、伊澤は将来の国民音楽は広く国民によって歌われるべきであるとし、小学校での唱歌教育に力を入れた⁶⁾。そのために、アメリカ人のルーサー・ホワイティング・メーソン Luther Whiting Mason (1818-1896) を招聘した。メーソンは、伝習生(学生)たちへの音楽指導、音楽教材の開発に携わることになる。やがて音楽取調掛は、1881年(明治14年)に『小学唱歌集』初編をまとめ、1883年(明治16年)に『小学唱歌集』第二編、1884年(明治17年)には『小学唱歌

集』第三編を出版するなど、日本における近代音楽教育の礎を築いた。

1887年(明治20年)に、音楽取調掛は東京音楽学校(後の東京藝術大学)と改称される。初代校長には、音楽取調掛に引き続き伊澤修二が務めた。音楽取調掛は、主に唱歌教育を実施するための音楽教員や教材を開発する研究教育機関であったが、東京音楽学校は、音楽教員を要請するための師範部に加え、音楽家を養成するための専修部が新たに設置された⁷⁾。新たな外国人指導者として、オーストリア人のルドルフ・ディートリッヒ Rudolf Dittlich (1861-1919) を招聘した。メーソンが音楽教育を専門としているのに対して、ディートリッヒはオルガン、ヴィオラの演奏を専門としていた。東京音楽学校では、ディートリッヒを初め、複数の外国人音楽家による指導が行われることになる。

音楽取調掛は近代日本の音楽教育を行うために設置された機関であり、これまでの日本になかった西洋音楽を教えることのできる人材を育成し、教材の開発も行った。その機関は、東京音楽学校へと発展し、音楽教育に加え、音楽芸術家を育成することとなる。卒業生たちの多くは全国の師範学校で教鞭を執るようになり、日本の音楽教育が充実して行くのである。

4. 日本人による初めてのオペラ公演

明治初期から中期にかけて、日本に数多くの歌劇団が来日し、オペラ、オペレッタの作品を上演したが、西洋の音楽劇に親しみのない当時の日本人がオペラ、オペレッタを理解することは難しかった。日本でオペラに注目が集まったのは、1902年(明治35年)、ドイツ留学中であった思想家の姉崎正治(1873-1949)が、高山林次郎(1871-1902)に宛てた書簡の中で、リヒャルト・ヴァーグナー Richard Wagner (1813-1883) について「革命的天才」と評し、《ラインの黄金 Das Rheingold》、《タンホイザー Tannhäuser》のあらすじなどを紹介した⁸⁾。このことが雑誌『太陽』に掲載され、日本で若い学生を中心にヴァーグナー・ブームが起こる。しかし、このブームは楽劇⁹⁾を日本国内で鑑賞する

ことは不可能であったため、日本にヴァーグナーの作品の題材、楽劇理論を紹介したものに、当時の若者たちが刺激されたものである。そのため、音楽的というよりも文学的な色合いが強いブームであった。

ヴァーグナーの楽劇が日本に紹介された頃、東京帝国大学文科学科（後の東京大学）にはヴァーグナーの熱狂的な学生の集いである「ワグネル会」、東京音楽学校では「歌劇研究会」がそれぞれ結成されていた。当初、「ワグネル会」がヴァーグナーの《タンホイザー》を翻訳し、その作品を上演しようとしていたが、東京音楽学校の「歌劇研究会」では、ヴァーグナーという作品があまりにも巨大すぎたのか、グルックの《オルフェウス》¹⁰⁾という比較的小規模で上演が現実的な作品を選択した。そしてついに、1903年（明治36年）7月23日、東京音楽学校で日本人による初めてのオペラが上演されることになる。演目は当初から予定されていた《オルフェウス》が上演された。この《オルフェウス》は、18世紀に活躍した作曲家クリストフ・ヴィリバルト・グルック Christoph Willibald Gluck（1714-1787）の歌劇《オルフェオとエウリディーチェ Orfeo ed Euridice》のことである。キャストは以下の通りである¹¹⁾。

指揮：ノエル・ペリイ先生

伴奏：博士フオン・ケエベル先生

オルフォイス（アルト）：吉川やま

百号姫（オイリディケエ）（ソプラアン）：

柴田環（後の三浦環）

アオモル（ソプラアン）：宮脇せん

歌詞記者（歌詞訳者）

石倉小三郎

乙骨三郎

吉田豊吉

近藤逸五郎

この上演では、後に日本人として初めて欧米で活躍することになる柴田環（後の三浦環、1884-

1946）が百号姫（オイリディケエ）を演じた。柴田は自叙伝の中で、公演を行うために半年以上も時間を費やしたこと、日本で初めてのオペラの公演にみんな非常に興奮して、夢中になって練習したことを述べている¹²⁾。

この日本人によって初めて行われたオペラ公演は、明治維新後に西洋音楽を受け入れた日本人が自らの力でオペラを行った画期的な出来事である。1879年（明治12年）に音楽取調掛が設置され、和洋折衷の音楽教育が徐々に行われ始めた。8年後の1887年（明治20年）に音楽取調掛は東京音楽学校に改称され、1898年（明治31年）12月に東京音楽学校定期演奏会が初めて行われた。そして、音楽取調掛設置から24年後には日本人が初めてオペラの公演を行うまでになる。日本人にとって馴染みのない西洋音楽が身近なものになりつつあったが、子どものための音楽劇が誕生するまでにはまだ時間が必要であった。

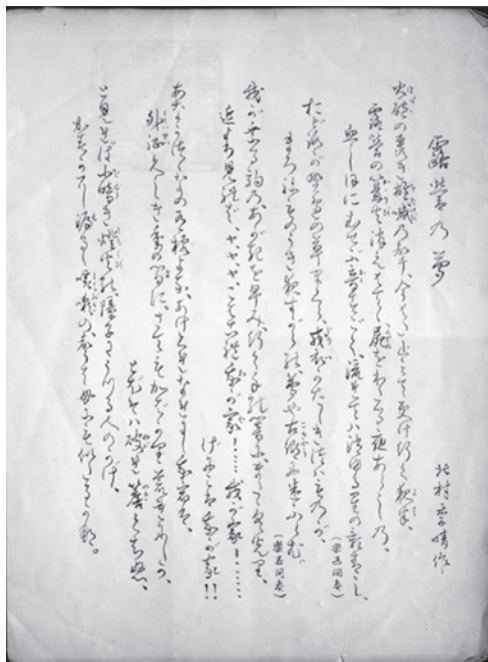
5. 北村季晴による《露宮の夢》

東京音楽学校で、日本人による初めてのオペラ公演《オルフェウス》が上演された2年後の1905年（明治38年）に、日本で初めての創作オペラと言われる作品が上演されることになる。この作品を作曲したのは北村季晴（1782-1931）である。北村は、先祖に江戸時代に国学者として活躍した北村季^き吟（1625-1705）がおり、自身は東京音楽学校（後の東京芸術大学）の師範部で学び、西洋音楽だけではなく日本音楽にも通じていた¹³⁾。卒業後、1897年（明治30年）に青森師範学校教諭となり、2年後の1899年（明治32年）には長野県師範学校に赴任している。長野では、現在でも県歌として歌い継がれている「信濃の国」の作曲を行った。その後、東京に戻った北村は、三越呉服店（後の三越百貨店）の音楽部主任を務めることになり、人々の関心を寄せるために少年音楽隊を考案することになる。また、長野時代に作曲されたとされる《露宮の夢》が、1904年（明治37年）5月に慶応ワグネルソサエティの演奏会で発表された。作品の内容は、戦場で露宮する兵士が夢のなかで母親と再会するが、敵の夜襲

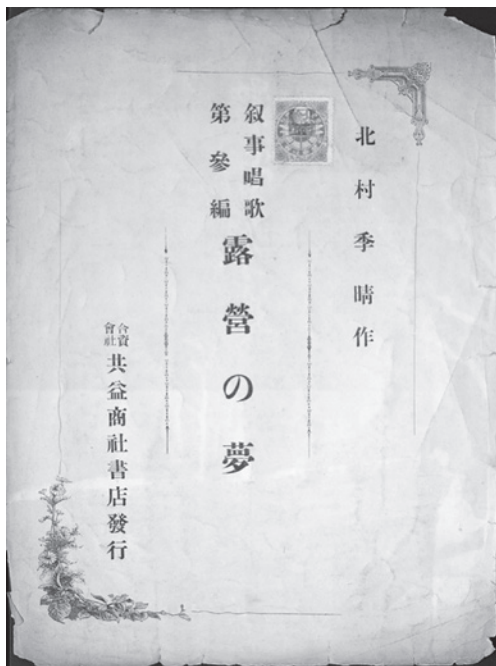
により目覚め、敵を撃退するものである。日露戦争が行われている中で、このような内容を持つ作品は好評を博すことになった。

《露營の夢》の評判を知った市川高麗蔵(後の七代目松本幸四郎, 1870-1949)は、《露營の夢》を歌舞伎座で上演することを北村に提案する。北村は、この提案に全面的に協力し、舞台の演出から演奏まで様々な面で公演の実現に向けて尽力した¹⁴⁾。市川高麗蔵が主演し、独唱も務めた《露營の夢》は、1905年(明治38年)に歌舞伎座で3月29日から4月23日まで上演され、この公演も好評を博すことになった。先述した《オルフェウス》に出演した柴田環は、舞台上歌うのは高麗蔵一人で、他の役、合唱の慶応ワグネルソサエティは舞台袖でうたう陰歌であったことや、北村がヴァイオリンやアコーディオンなどを使用した小合奏で伴奏を行ったことを自叙伝で述べている¹⁵⁾。

今日でも日本人による初めての創作オペラとされているが、北村はこれを「叙事唱歌」として作曲し



(図2) 《露營の夢》歌詞部分。北村季晴 (1912)
「露營の夢」共益商社(筑波大学附属図書館蔵)



(図1) 《露營の夢》表題部分。「叙事唱歌」と表記されている。北村季晴 (1912)

「露營の夢」共益商社(筑波大学附属図書館蔵)



(図3) 《露營の夢》楽譜部分。北村季晴 (1912)
「露營の夢」共益商社(筑波大学附属図書館蔵)

ており（図1）、オペラ作品のように舞台上で演技が
付く形式で上演される作品として作曲した訳ではな
かったようである（図2、3）。しかし、市川高麗蔵
の提案により舞台化されることになったのである。
歌舞伎役者である市川高麗蔵が自ら西洋の音楽を歌
うという型破りな興行であったが、意外にも高麗蔵
の声量は豊かで、公演自体も大きな反響を呼ぶこと
になるのであった。後世に語り継がれる歌舞伎役者
の挑戦的な試みと、北村の献身的な公演に対しての
サポートは、結果的にオペラ作品ではなかった《露
宮の夢》を、当時の聴衆たちが日本の創作オペラ作
品であると捉えるほどの上演にしたのである。この
歌舞伎座での公演は、その後の日本のオペラ受容に
大きな影響を与えることになる。

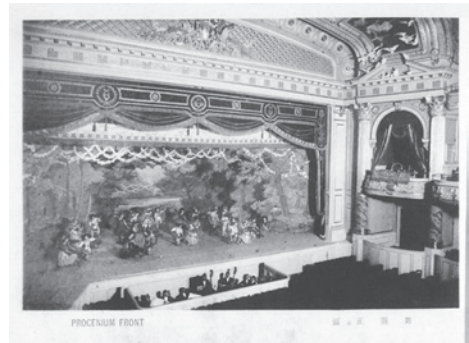
6. 帝国劇場の開場

日本で初めてのオペラの作品とされている《露宮
の夢》が上演されたのは歌舞伎座であった。明治維
新後に急速な西洋化を急いだ日本であったが、西洋
的な劇場は未だ存在することなく、芝居小屋で座布
団に座って飲食をしながら観劇する習慣が一般的で
あった。1906年（明治39年）にイギリスのコンノ
ート王子が来日した際に、歌舞伎見物でその習慣が大
きな障害となったことから、西洋的な劇場の建設が
望まれるようになる。建設の主旨は、「歌舞伎など
を諸外国に紹介する国際的な文化施設を作る」「在
来の劇場の水商売的経営ではなく、観劇方法を定め
た近代的な模範劇場とする」「歌舞伎を含め、諸舞
台芸術を発展向上される本拠とする」であった¹⁶⁾。
1911年（明治44年）3月に開場した帝国劇場は、
パリのオペラ座を手本にした立派な外観であり、客
席数も1700席と西洋に劣らない見事な劇場が完成
した（図4、5）。観劇の習慣についても上演中の飲
食喫煙は禁止とされ、劇場内に食堂、喫煙室が設け
られた。三越百貨店の宣伝に使用された「今日は帝
劇、明日は三越（三越百貨店）」というキャッチフ
レーズは当時の流行にもなった¹⁷⁾。

帝国劇場では、単に舞台芸術を披露するだけで
はなく、女優、洋楽団（オーケストラ）、歌劇（オペ
ラ）の養成が行われた。女優部門は川上貞奴（さだ



（図4）帝国劇場外観。帝国劇場写真帖（1911）
（国立国会図書館デジタルコレクション）



（図5）帝国劇場舞台。帝国劇場写真帖（1911）
（国立国会図書館デジタルコレクション）

やっこ）が担当し、洋楽団では東京音楽学校で教鞭
を執るアウグスト・ユンケル August Junker (1868-
1944)、ハインリヒ・ヴェルクマイスター Heinrich
Werkmeister (1883-1936) を招いた。歌劇部の設
置予定は当初考えられていなかったが、柴田環（後
の三浦環）が独唱を披露したところ大変好評であっ
たため、急遽指導者に柴田環を招き、歌劇部の設置
が決まった。

帝国劇場は、日本で初めて西洋的な劇場運営がな
された。また、音楽劇、舞踊の上演だけに留まらず、
人材の育成を行うなど、日本に西洋の舞台芸術を広
める大きな役割を果たすことになった。

7. ローシーによる舞台芸術の展開

帝国劇場開館から1年後の1912年（大正元年）
8月、ロンドンから帝国劇場の指導者として着任す

るため、イタリア人のジョヴァンニ・ヴィットリオ・ローシー Giovanni Vittorio Rosi (1867-1940) が来日する。ローシーは西洋舞踊の指導者として迎えられたが、その後オペラやオペレッタの演出を行い、帝国劇場で数多くの舞台芸術を日本に紹介することになる。オペラでは、エンゲルベルト・フンパーティング Engelbert Humperdinck (1854-1921) 作曲の《ヘンゼルとグレーテル Hansel und Gretel》、ヴォルフガング・アマデウス・モーツァルト Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) 作曲の《魔笛 Die Zauberflöte》、ジャコモ・プッチーニ Giacomo Puccini (1858-1924) 作曲の《トスカ Tosca》《蝶々夫人 Madama Butterfly》、ヴィンチェンツォ・ベッリーニ Vincenzo Bellini (1801-1835) 作曲の《夢遊病の女 La Sonnambula》などを上演した。またオペレッタ上演では、ジャック・オフエンバック Jacques Offenbach (1819-1880) 作曲の《天国と地獄 Orphée aux Enfers》、フランツ・フォン・スッペ Franz von Suppé (1819-1895) 作曲の《ボッカチオ Boccaccio》などがある¹⁸⁾。

当時、オペラは原語上演ではなく、日本語による翻訳上演が主流であった。ローシーは厳しい指導でオペラなどの指導も行い、精力的に多くの演目を上演したが興行は振るわなかった。オペラ、オペレッタ、ダンスと様々な公演を行ったローシーは、1916年(大正5年)に契約が満了するが、帝国劇場の経営陣はその契約を更新することはなかった。

帝国劇場での契約が終了したローシーは、帰国することなく日本に留まり、私財を投じて赤坂にローヤル館という名の劇場を開設する。1916年10月のこけら落とし公演にはオフエンバックのオペレッタ《天国と地獄》が上演され、その後も多くの音楽劇が上演されたが、厳しい指導と経営難からローヤル館の運営が立ち行かなくなり、1918年(大正7年)2月のジュゼッペ・ヴェルディ Giuseppe Verdi (1813-1901) 作曲の《椿姫 La Traviata》を最後にローヤル館は閉館に追い込まれた。

ローシーは、自身が運営したローヤル館が経営難で閉館する際に、出演者に報酬を払わなかったとして出演者から訴えられていた。巨費を投じて劇場を

運営したが、結局は一文の得することなく日本を離れる。当時のマスメディアは、ローシーに対して批判的な報道を行った¹⁹⁾。当時の日本で西洋的な劇場運営を行うことは困難であったかもしれないが、明治から大正に移る最中の日本において、理解が難しい西洋の舞台芸術をローシーは数多く上演した。また、多くの日本人の芸術家を育成し、その日本人芸術家によって定期的な劇場公演を可能にしたのである。帝国劇場におけるローシーの舞台芸術の展開があったからこそ、日本国内でオペラをはじめとする舞台芸術の受容が進んだのである。

8. お伽歌劇《ドンブラコ》

1909年(明治42年)に三越呉服店(後の三越百貨店)が少年音楽隊を結成し、宣伝と斉唱趣味の普及を目的に無料演奏会を開催し大きな評判となった。そのきっかけを作ったのが作曲家の北村季晴である。彼は三越呉服店の音楽部主任を務めていた時に少年音楽隊を考案した²⁰⁾。その音楽隊は評判となり、1911年(明治44年)には、白木屋呉服店(後の東急百貨店)も少女音楽隊を創設することになる。やがて、少年少女の音楽隊は全国的に広がり、1912年(明治45年)には、大阪三越、京都大丸百貨店が相次いで少年音楽隊を創設する²¹⁾。

お伽歌劇《ドンブラコ》は、その名の通りお伽噺の「桃太郎」を題材にした作品で、子ども向けに作曲された作品である。1912年(明治45年)1月に楽譜が出版され、同年5月に全幕を通しての上演が歌舞伎座で行われた²²⁾。日本において、子どものためのオペレッタと言える作品が本格的に上演されたのは、この作品が初めてであった。この作品は日本蓄音器商会の「アメリカン」レーベルからSPレコード5枚で発売されている。楽譜の出版とレコードの販売は、作品を多くの人々に広める機会になった。そして、この《ドンブラコ》に目をつけたのが、箕面有馬電気軌道(後の阪急電鉄)の小林一三(1873-1957)である。小林は、1914年(大正3年)に、前年に創設したばかりの宝塚少女歌劇(後の宝塚歌劇団)の第一回公演で《ドンブラコ》を上演する。この宝塚少女歌劇による《ドンブラコ》の上演は、子

どもの教育現場での音楽活動に影響を与えることになる。当時、子どものためのオペレッタは唱歌劇、あるいはお伽歌劇などと呼ばれていた。教育現場で本格的に取り入れられたのは、1919年(大正8年)、広島高等師範学校付属小学校の学芸会で上演された唱歌劇である。同校訓導であった山本壽^{ひさし}(1886-1975)らによって発表され、その後も音楽教育の一環として普及して行くのである²³⁾。

現代の日本では、子どもためオペレッタ作品は数多く存在するが、《ドンブラコ》が作曲された時代は、当然のことながら多くはなかった。《ドンブラコ》などの子どものためのオペレッタ作品は、オペレッタという名称ではなく、「唱歌劇」あるいは「お伽歌劇」であった。《ドンブラコ》の楽譜の裏表紙(図6)には「オトギ歌劇 ドンブラコ」と表記されているが、表表紙(図7)には「CHILDREN'S OPERETTA DOM-BRAKO」と表記されている。北村は、《ドンブラコ》を子どもたちのオペレッタとしていたのである。作曲された経緯は、はしがき(図8)にも書かれているが、楽譜が出版される数年前に、出版社から少年、少女を集めて「読者の会」を催すにあたって北村の妻に演奏の依頼があった。北村は、その子どもたちの集まりのために「桃太郎」を題材としたお伽歌劇《ドンブラコ》の作曲を始める。結局、「読者の会」には第一場から第五場まで全曲完成することなく、第二場までしか完成しなかった。その後、閑院宮殿下、ならびに同妃殿下の御前で演奏する機会があった際に、同席される姫君にも聞いて頂けるものかと考えて第3場までが完成する。その後、第4場、第5場が補足され全曲が完成する。やがて、その作品は先述の通り、宝塚少女歌劇の第1回公演で取り上げられたことから話題となり、音楽教育の現場でも取り入れられることになる。

このお伽歌劇《ドンブラコ》が当時の多くの子どもたちに受け入れられる作品となったのは、宝塚少女歌劇が取り上げたこと、レコードが発売されたことなどの理由が挙げられる。しかし、それ以上に《ドンブラコ》が教育現場で用いられることになった大きな理由は、それぞれの教育現場に合う形で使用される利便性の高さであると本研究では考える。まず、

出版された楽譜には「登場者及び其聲部別」というページ(図9)で、桃太郎などの登場人物を担当する声部は「復性重音(男女混合)」「女声」「男声」と、3つの編成で演奏が可能であるとしている。これは、実際に演奏する際に、男声、女声の編成によって演奏に制限されるのではなく、声種、性別に関係なく演奏することが可能な作品であることを示している。また、はしがきの中で北村は演奏上の留意点を9つ書いている(図8)が、その中でも利便性の高さが伺えるのが、以下の点である²⁴⁾。

- 全曲を通して背景、衣装を用いて動きをもって演奏することも可能であるが、それを用いることなく2、3人の歌い手で台詞入りの唱歌として演奏することも可能である。また、台詞を一切省いて歌のみでも演奏することが可能である。
- それぞれの場面は独立しているので、一部の場面だけを抜き出して演奏することが可能である。また、全曲を通す際には、ある場面を省略して演奏することも可能である。
- 二重唱、四重唱(合唱になる部分)は、すべてユニゾン(単旋律)にしても演奏が可能であるので、演奏者によってはメロディーだけを歌うことも可能である。

このように、お伽歌劇《ドンブラコ》は、使われる現場の状況に応じて臨機応変に仕様を変更することができる作品作りとなっている。このような作品のあり方は、現在の子どものためのオペレッタ、ミュージカルにも繋がる部分である。《ドンブラコ》は、歌われる子どもたちの人数、それぞれの歌唱レベルにあった形で作品が演奏できる極めて利便性の高い作品なのである。楽曲についても、「開いた開いた」「霞か雲か」など、当時の子どもの歌を基に作曲されており、誰が歌っても聞いても馴染みのある音楽となっている。

東京音楽学校の師範部で学び、卒業後は師範学校教諭として音楽教育を行っていた北村は、作曲だけではなく、唱歌教科書の編集にも携わっていた。このように、北村は子どもの目線で《ドンブラコ》を創作することができたのである。また、西洋のオペラ、オペレッタ作品が帝国劇場などで行われており、

その作曲手法をある程度知ることでもできたに違いない。そのような視点で作曲された作品だからこそ、全国的に知れ渡るようになったのである。

9. まとめ

本研究では先行研究を踏まえて、明治初期に始まった西洋からのオペラの伝来と受容、西洋から取り入れられた音楽教育、この2つの視点から考察を行った。明治初期に学制の公布がなされたが、音楽教育に関してはこれを教える人もいなければ教材も存在しなかった。近代的な日本の音楽教育を行うために音楽取調掛が設置され、和洋折衷の考えを基にした音楽教育が行われるようになる。オペラの伝来と受容も同時期に始まるが、西洋のオペラが日本人に理解されるまでには時間を要することになった。当時の日本人は、欧米から優れた指導者を招聘し、彼らの教えを乞うことになる。その結果、東京音楽学校では、日本人に馴染みのなかった西洋的な演奏会やオペラ公演を行うまでになり、優れた芸術家、音楽教育者を多く輩出することに成功する。また、東京では帝国劇場が開場し、西洋的な劇場運営が行われることになる。

このような状況の中で、東京音楽学校の卒業生の一人である北村季晴は叙事唱歌《露営の夢》の作曲を行う。その作品は、市川高麗蔵の提案によって歌舞伎座で披露されることになる。《露営の夢》はオペラ作品ではなかったにもかかわらず、オペラ的な演出により当時の人々に、日本人作曲家の日本語による日本初のオペラ作品として受け入れられることになった。オペラ文化がある程度受容されるようになり、日本人の西洋音楽体験が重なった折に、子どもためのオペレッタが北村によって創作されるのである。

お伽歌劇《ドンブラコ》は、明治・大正期における西洋音楽の教育、舞台芸術の受容がなされた段階で、本格的に子どものために作曲されたオペレッタ作品である。北村が子どもの目線で作曲を行い、教育現場での仕様変更などを想定した作品であることから、《ドンブラコ》は様々な教育の現場で取り入れることが可能な利便性の高い作品となったのであ

る。その作品は宝塚少女歌劇や、多くの教育現場で取り入れられ、日本の子どもたちの音楽劇、音楽表現活動の可能性を大きく広げる役割を果たすのである。お伽歌劇《ドンブラコ》は、明治・大正期に受容された西洋音楽を土台として芸術性を保ちながらも、様々な教育の現場で演奏が行えるように配慮された教育的、教材的側面を兼ね備えた子どものための芸術作品と言える。



(図6) 《ドンブラコ》表紙部分。北村季晴 (1912)
「ドンブラコ」共益商社(国立国会図書館デジタルコレクション)

- 16) 増井 (2003) p.58
- 17) 中野 (2017) p.352
- 18) 増井 (2003) p.82
- 19) 増井 (2003) p.117
- 20) 中村 (1980) p.296
- 21) 中野 (2017) p.361
- 22) 大西 (2018) p.339
- 23) 澤崎 (2004) p.468
- 24) 現代語に要約している。

参考・引用文献

- 大西由紀 (2018) 「日本語オペラの誕生—鷗外・逍遙から浅草オペラまで—」 森話社
- 奥中康人 (2014) 「和洋折衷音楽史」 春秋社
- 竹中亨 (2016) 「明治のワーグナー・ブーム」 中央公論新社
- 津金澤聰廣、近藤久美 (2006) 「近代日本の音楽文化とタカラヅカ」 世界思想社
- 帝国劇場写真帖 (1911) 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 戸口幸策、森田学 (2013) 「オペラ事典」 東京堂出版
- 中村佐伝治 (1978) 「「信濃の国」物語」 信濃毎日新聞社
- 日本音楽教育学会 (2004) 「日本音楽教育事典」 音楽之友社
- 増井敬三 (2003) 「日本オペラ史～1952」 水曜社
- 丸本隆・荻野静男・佐藤英・佐和田敬司・添田里子・長谷川悦朗・東晴美・森佳子 (2017) 「キーワードで読む オペラ/音楽劇 研究ハンドブック」 アステルパブリッシング
- 森佳子 (2017) 「オペレッタの幕開け オフエンバックと日本近代」 青弓社
- 吉本明光編 (1997) 「三浦環「お蝶夫人」」 日本図書センター
- 渡邊寛智 (2019) 「子どものためのオペレッタの楽譜と台詞の構成についての研究」 『島根県立大学松江キャンパス紀要』 第59号 p.67-78

参考・引用楽譜

- 北村季晴 (1912) 「露營の夢」 共益商社 「筑波大学附属図書館蔵」
- 北村季晴 (1912) 「ドンブラコ」 共益商社 「国立国会図書館デジタルコレクション」

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

2014年における学校図書館法改正過程

木内 公一郎

(地域文化学科)

Amendment process of the School Library Law in 2014

Koichiro KINAI

キーワード：学校図書館法、改正過程、学校司書、政策の窓モデル

School Library Law, Amendment process, School Librarian, Policy Window Model

1. 研究の背景

2014年6月に学校図書館法が一部改正され、学校司書が法律に明記され、その配置について努力義務を求める内容が追加された。併せて、その資格についても検討を求める附則も明記された。その結果として「学校司書モデルカリキュラム」が導入された。

しかし、名称は明記されたものの、配置は努力義務、その採用のあり方までに踏み込んだ改正とはならなかった。骨子案が発表されてからは非正規採用が固定化されてしまうことなど、この改正には市民や現場の学校司書が懸念や意見を表明している。¹⁾

中村百合子は改正直前の2014年1月学校図書館を考える全国連絡集会において「言動を団体で、個人で戦略的に組み立てることが必要」と述べている。²⁾ 中村が図書館の自由を含めて図書館の立場を社会に理解してもらおう際の言動の内容と戦略的な組み立ての必要性を述べたものである。

中村の見解を援用して考えてみると、学校図書館団体や市民団体はその意見や主張を法律や政策に反映させたいと考えるならば、その言動の内容を再検討し、戦略を立てることが必要であると考え。そのためには政策はどのような要因や条件で実現するのかをまず理解することが肝要である。

2. 研究の目的

2014年の学校図書館法一部改正は学校司書の専門性を明記し、その採用や環境を改善する絶好の機会であった。しかし結果的には不十分な改正に終わっている。なぜ学校司書や学校図書館団体の主張は反映されなかったのか。政策過程論の観点から批判的に考察することが本研究の目的である。

3. 先行研究

今井福司は法律改正前後の動きを学術団体の動向も含めて全体像を明らかにしている。³⁾ 米谷優子は配置の努力義務に止まった法律改正を批判し、自治体間格差、「知る自由」、校長のマネジメント、養成や研修等の課題を明らかにしながら、学校図書館についての共通理解の必要性を提言している。⁴⁾ 今井、米谷の論稿は法律改正の前後におけるアクターの動向を簡潔にまとめており改正前後の動向を把握する際に有効である。

吉澤小百合は専門職養成制度の構造をパワーポリティックスの観点から研究している。2014年の改正については、文字活字の振興や読書活動の推進を掲げる企業や市民セクターの台頭に言及し、今後他セクターへ与える影響について論じている。⁵⁾ 本研究では吉澤の結論に基づき、企業や市民セクターの台頭に注目し、調査研究を実施した。

4. 研究の枠組み

本研究は吉澤と同じように団体の動向を中心に研究を進めていくが、筆者は政策形成論、特に公共政策論の立場から考察することで2014年の学校図書館法一部改正のプロセスやその要因を明らかにし、その条件の理解を促進することができると考えている。

本研究ではキングダン(John W. Kingdon)の「政策の窓モデル」⁶⁾を援用する。これは「他の主題が無視される一方、ある主題が政府アジェンダになるのはなぜか、政府内やその周辺の人々が他の選択肢を犠牲にしてある選択肢に真剣な注意を払うのはなぜか」⁷⁾という問いに対する研究である。要するに、なぜ、あるテーマや政策が注目されたり、採用されたりするのかという問題意識に基づいたモデルである。

政府アジェンダとは「政府の公職者や政府の外側でこれらの公職者と密接に連携する人々が、特定のときに、かなり真剣な注意を払う主題や問題のリストのこと」⁸⁾これは多く政策案の中で将来、採用される可能性のあるリストをいう。そして決定アジェンダ(主題や問題のリストのなかで決定的な選択肢)⁹⁾に昇格するタイミングとして問題、政治、政策が合流するときであるとする。その状態を「政策の窓が開く」と表現する。その開いている状態というのはわずかな時間であり、その間に政策を提案しなければ実現の可能性は低くなるという。

現在、政策決定のタイミングや条件について考察する際の分析モデルとして教育政策やその他分野で援用されている。¹⁰⁾

本研究では前述した理由からキングダンの「政策の窓」というモデルを考察に使用する。

問題の流れ

問題とは、解決すべき状況があり、その状況を公選公職者を変えるべきであると信じるようになって初めて問題として定義され、アジェンダに昇格する機会を得る。その条件とは、体系的な指標が状況に大きな問題があることを示す、大きな事件や出来事の発生、既存の政策や事業を実施する最中に解決すべき状況がある場合、重要な価値に反する状況、他

国や関連団体との比較、状況があるカテゴリーの問題として定義されることである。¹¹⁾

政策の流れ

選択肢、提案、解決は政策コミュニティで生まれる。そのコミュニティには専門家、議員、職業官僚等が含まれる。この中で様々な政策案が作成される。そして技術的実行可能性、価値受容性、政治家の受容性や予算上の説得力という基準を満たすと生き残りの可能性が高くなる。¹²⁾

政治の流れ

問題認識や政策提案とは独立して、政治的な出来事は独自の動きを見せる。例えば、選挙で選ばれた新政権が何を考えているのか、何を提案するかによって、アジェンダの優先順位が大きく変わる。¹³⁾

3つの流れの合流

「3つの流れが合流すること」とは、1) 公選公職者が解決すべき問題であると認識していること(問題の流れ)。2) 公選公職者の優先する政策や政治理念と合致すること(政治の流れ)。その際に解決可能な政策が提案されていること(政策の流れ)。少なくとも問題であると公選公職者が認識しなければ、政府アジェンダにはならない。さらに提案された政策案がその時の政権の政策と合致していなければ決定アジェンダには昇格することはない。つまり「政策の窓モデル」の3つの流れのうち、とくに重視されているのは、問題と政治の流れであると言える。

このモデルでは問題、政策、政治と明確に切り分けて分析を行い、その3つの流れがどのタイミングで合流するのかということを明らかにすることができる。これによって、政策決定のタイミング並びにその時の諸条件を考察することができる。

5. 研究の方法

政策過程の事例分析の手法に沿って、改正に関わったアクターとその行動や主張について、国会会議録、雑誌・新聞記事を調査し、明らかにする。国会審議の過程における発言については質的データ分析法を用いて、発言の傾向を分析する。

6. 政策過程(P.90表4参照)

6.1 文字・活字文化振興機構(以下、文字・活字機構)

この団体は出版、新聞業界、有識者が中心となって2007年10月に設立された。その設立趣旨として子どもの読書活動の推進に関する法律（2001）および文字活字文化振興法（2005）を具体化する団体として設立され、文化や歴史の基盤である日本語を理解し、表現力や思考力をもった人材の育成を目指している。¹⁴⁾

6.2 学校図書館活性化協議会

文字・活字機構が学校司書法制化を目指す動きを見せたのは2011年である。2010年の国民読書年に関わる運動や行事を開催し、読書への関心を盛り上げ、政治を取り込んだ運動を開始する。それが「学校図書館活性化協議会」（以下、活性化協）である。会長は川村建夫衆議院議員、幹事には衆参両院の超党派の議員が参加している。構成団体として「子どもの未来を考える議員連盟」（以下、子ども未来議連）、文字・活字機構、学校図書館整備推進会議¹⁵⁾（以下、整備推進会議）が加盟している。

活性化協は「学校図書館活性化のための活動計画について」を2011年6月に発表している。そのなかで国会、自治体の政策課題として学校司書の全校配置を掲げている。¹⁶⁾

6.3 問題の流れ

活性化協は何を政策上の問題としていたのだろうか。主唱者の一人である肥田美代子（文字・活字機構理事長）は「言語力の低下」を問題視しており、指標としてOECDのPISAにおける日本の順位低下を掲げている。¹⁷⁾ 活性化協の活動計画では学校教育における読書活動の推進、蔵書拡大、新聞配備、電算化、学校図書館法の再改正として小規模校への司書教諭配置とともに学校司書の法制上への位置づけを求めている。同時に2011年～2012年にかけて実施される新学習指導要領では「言語活動の充実」「学校図書館の計画的活用」を盛り込まれている。関係者が問題提起しやすい雰囲気醸成されていた。

その後2011年10月以降、「学校図書館げんきフォーラム」と称する学校図書館の振興をテーマにしたシンポジウムが国内各地で連続開催された。主催は活性化協、活字文化推進会議である。主管は読売新聞社である。メディアを味方につけて、一般社

会への問題提起をおこない、学校司書法制化への雰囲気づくりを行った。

6.4 政治の流れ

2012年7月活性化協の役員会において「学校司書の法制化を急務とし、学校図書館法改正を早期に進める方針」を表明した。¹⁸⁾ 改正案の素案を作成し、各政党の合意を得ること、今国会中の議員提案を視野にしている。

6.5 政策の流れ

この意見表明後、相次いで活性化協、学校図書館団体や学会がシンポジウムを開き、学校図書館職員に関する議論を展開している。

6.5.1 「学校司書の法制化を考える全国の集いー学校図書館の活性化をめざして」の開催(2010.10.10)

子ども未来議連、活性化協、文字・活字機構が主催した。これには現場の学校司書や関心をもつ関係者が多く集まり、活発な議論が展開された。¹⁹⁾ 活性化協の河村会長は学校司書の予算措置を継続するためにも学校司書を法制化する必要性を主張している。²⁰⁾ 予算措置とは2012年度から始まった「学校図書館担当職員の配置のための地方財政措置」（約150億円/年度）²¹⁾ のことである。

この会合には学校図書館を考える全国連絡会（以下、全国連絡会）、全国学校図書館協議会（以下、全国SLA）、日教組学校図書館部会、日本高等学校教職員組合、学校図書館問題研究会（以下、学図研）が参加し、それぞれ意見を表明した。表2にその意見の概要をまとめた。

5団体のうち全国SLAと日教組が、学校司書は「教育職」であることを強調している。逆に学図研は司書資格の必要性を述べており、上記2団体とは一線を画している。学校司書の重要性を指摘しているのは5団体共通しているものの、専門性の内容については意見の一致が見られない。

6.5.2 日本図書館情報学会LIPER3プロジェクト

学校図書館専門職員のあり方をテーマに塩見昇氏、根本彰氏の講演および意見交換を開催した。学校図書館の歴史を踏まえて、学校図書館の専門職像を共有することが目的である。

このシンポジウムでは、改正や政治へのアピール

表1 「学校司書の法制化を考える全国の集い」(2012.10.10) における意見

団体名	意見
全国 SLA	学校司書は読書を支援し、教育研究活動も支援する高度な専門職であり、教育職であるべき。資格と養成制度が必要。
日本教職員組合学校図書館部会	学校司書の身分は不安定である。教育職であるべき。
日本高等学校教職員組合	学校司書の定数配置を要望する。
学図研	学校司書は専門・専任・正規であるべき。司書資格、定数配置、学校教育における職務分掌の明確化を求める。
全国連絡会	学校司書の専門性と職務内容の明確化、資格と養成課程の設置、1校1名の専任、正規雇用を要求する。

(清水明美『学校司書の法制化を考える全国の集い』に参加して：公共図書館員の立場から『みんなの図書館』429, 2013. 1, p. 4-9. を元に作成した。)

はなかったものの、学校図書館法の改正過程について批判的な意見も見られる。²²⁾

6.5.3 学校図書館担当職員の役割及びその資質の向上に関する調査研究協力者会議(2013.8~2014.3)

この会議は文科省に設置された。メンバーは大学の研究者、学校および学校図書館の関係者である。翌年の2014年3月に「これからの学校図書館担当職員に求められる役割・職務及びその資質能力の向上方策等について」(報告)(以下、役割と資質に関する報告書)を発表した。報告書では学校図書館は学校教育を支援すると位置づけている。さらに読書センター、学習センター、情報センターの3つの機能を定義した。そして学校図書館担当職員(学校司書)の職務については、以下のとおりに整理定義された。①児童生徒や教員に対する「間接的支援」に関する職務②児童生徒や教員に対する「直接的支援」に関する職務③教育目標を達成するための「教育指導への支援」に関する職務③については「教科

等の指導に関する支援」「特別活動の指導に関する支援」「情報活用能力の育成に関する支援」に分類されている。²³⁾これは学校司書の教育指導への関わりを専門性の中核に据えたものであり、資料の提供や読書推進活動中心の学校司書像の変化を迫る内容になっている。

6.6 骨子案の提示

2013年6月子ども未来議連の総会が開かれ「学校図書館法の一部を改正する法律案(仮称)骨子案」提示された。

一 学校司書

1 学校には、司書教諭のほか、児童又は生徒及び教員による学校図書館の利用の一層の促進を図るため、専ら学校図書館の職務に従事する職員(2において「学校司書」という。)を置くよう努めなければならないこと。

2 国及び地方公共団体は、学校司書の資質の向上を図るため、研修の実施その他の必要な措置を講ずるよう努めなければならないこと。

二 施行期日

この法律は、〇〇〇から施行すること²⁴⁾

表2 骨子案に対する意見

団体名	骨子案に対する意見(要求)
日図協	1. 「専門的職務を掌る」位置づけ。 2. 司書資格による採用。 3. 学校司書も教育指導を可能とする。 4. 専任配置・正規採用。
学図研	1. 学校司書配置義務化。 2. 専任配置。 3. 司書資格を要件とする。 4. 「専門的職務を掌る」という表現に変更。 5. 正規採用。
全国連絡会	1. 専門性に対応した職務内容とする。 2. 学校司書の資格要件と養成課程の設置。 3. 専任配置。 4. 正規採用。
全国 SLA	1. 学校司書法制化の実現。 2. 学校司書と司書教諭それぞれ職務内容の違いの明確化(養成、資格、活動上の混乱を避ける)。 3. 学校司書資格の設立。
整備推進会議	データなし

骨子案については日本図書館協会（以下、日図協）を始め、学図研、全国連絡会やその他の団体それぞれが意見を発表している。²⁵⁾ その内容を表2にまとめた。

日図協と学図研は学校司書が「専門的職務を掌る」、司書資格の必要性を強調しているが、ほかの2団体は新たな「学校司書」資格の必要性を述べている。法制化直前の段階においても専門性についての共通見解を国会議員の前においても示すことはできていない。

6.7 政府アジェンダへの昇格

子ども未来議連主催の2014年3月18日「学校図書館法改正緊急集会」が開催された。主催は子ども未来議連、文字・活字機構であり、250名あまりが参加した。すでにこの時点で国会審議に上がることが確実な状況であり、会議には文部科学省から担当官が参加した。²⁶⁾

2014年5月22日には学校図書館議員連盟実務者協議会が開かれ図書館団体からのヒアリングが実施されたこれには議院法制局、文科省担当者も出席している。

6.8 国会の審議

表3は衆参の委員会における質疑の発言を質的データ分析法によって分析し、論点をキーワードで表現し、その出現回数をカウントしたものである。²⁷⁾

衆院文部科学委員会では「資質能力」、「読書の有効性」を論じる発言が多く、次に「専門性」が続いている。しかし、それぞれ3つのキーワードについて深く議論しているわけではなく、専門性の具体的な内容について言及する発言者はほとんどいなかった。

参院文部科学委員会では、「専門性の内容」について言及する発言回数が最も多かった。実際の発言は「本についての専門的な知識や造詣」、「授業に必要な資料の紹介」、「学校司書の専門知識に関する意見の多様性」、「図書館の運営に関する専門知識、図書館学やその資格」、「学校図書館に図書館としての機能を果たせる」である。それぞれ専門性の内容には関係しているものの、他の国会議員や文部科学省を

説得するだけの根拠は十分に示されていない。

両院の委員会では日本共産党が学校司書配置の定数化や自治体への助成を含む修正案を提出している。

しかしこれについての質疑は行われず、賛成少数で否決されている。

表3 国会審議における発言の傾向

衆議院文部科学委員会	出現回数	参議院文教科学委員会	出現回数
資質能力	5	専門性の内容	5
読書の有効性	5	学校司書の役割	2
専門性	3	岡山市の学校司書	2
地方交付税交付金	3	学校司書の待遇	2
関係団体	2	国会の責任	2
資格	2	地方自治体の自主性	2
調査研究協力者会議	2	学校司書の待遇	1
読書	2	学校の一員	1
法制化	2	資格と養成	1
専任・専門・正規	2	資格	1
学校司書の立場	1	制度化	1
司書教諭	1	専任・専門・正規	1
職務の不安定性	1	教育職	1
政府と国会の責任	1	司書教諭	1
岡山市の学校司書	1	専任化（学校司書と司書教諭）	1
専門性の内容	1	専門性	1
地方自治体の自主性	1	調査研究協力者会議	1
配置の努力義務	1	定数化	1
養成	1		

7. 考察

7.1 利益集団としての文字・活字機構

利益集団とは、業界団体が中心となって結成され、政府や議会に働きかけて政策を実現させる力をもつ団体である。圧力団体ともいう。²⁸⁾ キングダムは利益集団について、党派色が薄く、選挙の際に注目されにくい政策領域ほど利益集団の重要性が増すと述べている。²⁹⁾ 文字活字文化の振興や読書推進活動について党派色はなく、選挙の争点になりにくい。多くの関係者にとってこの問題に取り組むメリットを見出したと考える。その関係者とは読書や教育問題に取り組む政治家、文字活字の振興を通して、出版文化や産業を守ろうとする業界団体などである。政治的には基本的にこの問題には反対勢力がないので、比較的労苦なしで法律を改正することができる上、政治家にとって政策上の功績になる。そのため、学校図書館団体が指摘する問題点は先送りし、法律の改正を優先したのであろう。問題と政治の流れが一致したと言える。

7.2 図書館団体

これらの団体は活性化協や議員連盟の会合において、直接要望を述べる機会が複数回あった。それぞれの団体が1校1名の専任制、専門職としての扱い、正規採用を求めている。しかし、それぞれの主張の根拠を示すことはできていない。

7.3 学術団体

学校図書館職員をテーマにした日本図書館情報学会(6.5.2参照)や筑波大学の研究会³⁰⁾がそれぞれシンポジウムを開催している。研究者や学校図書館関係者が多数参加し、それぞれの立場から積極的な議論を行っている。しかし、国会や議員に対してアピールするという行動は見られない。学術的な交流会という性格もあるが、改正が視野に入っている時期を考慮するとなんらかの形で国会や文部科学省へ働きかけやアピールをする可能性もあったと思われる。

7.4 学校図書館法一部改正実現の要因と条件

利益集団である文字・活字機構がその組織発足時から学校図書館の改善を通じて、読書文化、活字文化の振興を図る意図を持って行動し、公選公職者で

ある国会議員への働きかけを意識して行ったことが第一の要因である。

教育改革への関心の高まりと新しい国際的な指標が注目され、日本の児童生徒の学力低下への懸念が高まり、文字・活字機構がそれを問題として国会や社会に訴えかけ、賛同を得られたこと。学校司書の法制化は学校図書館の利用を促進し、学校図書館の整備が進展するという主張を展開したこと。国会議員は法制化を実現することで、政策実績として認められることを理解していたこと。2012年は政治的には早期の総選挙を求める意見もあり³¹⁾、国会議員は出版や新聞業界からの支持を期待して選挙戦への備えとして考慮していた可能性もある。

一方で学校図書館団体はそれぞれの主張は表明してはいるものの、学校司書の専門性については団体ごとに異なっており、法律案に入れる段階ではないことを国会議員に示すことになった。

一連の法改正では、各団体からの意見は附則の形で資格についての検討を求める条文が入ったものの、学校司書の配置や採用の不安定性を解消するまでには至らなかった。主導していたのは活性化協と前者の有力な構成員である文字・活字機構である。政策の窓は読書の推進、文字活字文化の再生を通じて、出版業界、新聞業界の利益を確保する方向に開かれたものであると見られる。

政策の窓が開かれたのは、2012年7月の活性化協による法制化表明以降であると推定される。

図1は3つの流れの要点を整理し、図式化したものである。学校図書館をカテゴリとする政策の窓は

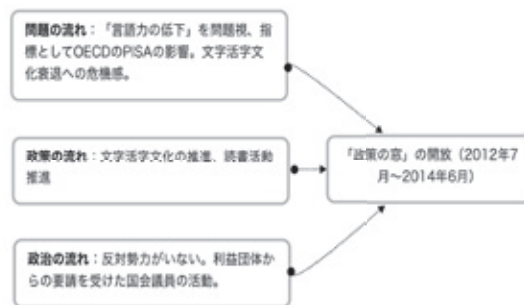


図1 3つの流れと合流

活性化協が学校司書法制化を目指すことを宣言した2012年7月から改正案が成立した2014年6月までと推定している。根拠として活性化協は超党派の議員が中心の組織であり、反対勢力もないことから、活性化協が決断したことは改正実現が近づいたことを意味する。成立まで2年を費やしたのは2012年11月に衆議院解散と総選挙、12月に政権交代があったためであると推測する。一方改正案成立後は学校図書館職員に関する議題は国会に上がって来ていないため、政策の窓は閉じたものと考えられる。

8. 結論

学校図書館法一部改正について、国会や文部科学省に対して失望や不満の声は多い。しかし、その政策過程を見る限り、唯一の利益集団がその利益を確保するために国会に働きかけ、実現した改正である。もちろん学校図書館団体の意見は政策過程のなかで聴取されているが主張の根拠も団体間の統一性も見られない。そのような中で学校司書の定数配置、専門性が国会で認められることは難しい。学校司書の法制化を実現し、地方交付税交付金の学校図書館予算化を主張する根拠を明確にすることが優先される。その予算化で出版業界や新聞業界の利益が確保されるということがこの改正では重要だったのではないだろうか。事実、文字・活字機構は頻りに地方自治体への予算化を呼びかけるキャンペーンを行っている。また「学校司書の設置が進めば学校図書館の蔵書や資料の整備が進捗します」と文字・活字機構のWebsiteで伝えている。³²⁾

文字・活字機構が学校司書配置や学校図書館整備の“応援団”であることは否定しない。しかし、学校司書の配置は学校図書館の利用を促進するための方策であり、学校図書館の蔵書や資料の充実を進める過程で出版、新聞業界の利益につながるという思惑があることを指摘しなければならないだろう。学校図書館団体および学術系団体としては学校図書館職員の制度化を求めているのであって、出版、新聞業界とはベクトルが異なっている。出版、新聞業界とは一線を画した独自の利益集団を結成し、学校司書や学校図書館政策に関する意見を集約することを

提案したい。

日本図書館情報学会のシンポジウム、筑波大学の研究会では研究者や現場の学校図書館関係者が参加し、様々な立場から活発な意見交換が行われた。このような場を増やし、徐々に意見の集約を図ることが大切なのではないだろうか。シンポジウムなどの会議の形式や議論の進め方自体を見直す必要があると思われる。

9. 今後の課題

学校図書館法改正後の政策過程について、関係者の動向を含め明らかにする予定である。(了)

【引用文献】

- 1) 水越規容子「学校図書館法改正をどう考えるか」『子どもの本棚』43(6), 2014.6, p.21-23, 梅本恵「学校司書法制化をめぐる」『子どもの本棚』43(6), 2014.6, p.21-23.
- 2) 中村百合子「学校図書館の教育思想—図書館の自由から考える」『ひらこう！学校図書館を考える全国連絡集会』第17回集会, 2014.1, p.3-28. 中村は別の論稿で学校司書法制化に関連して乱立する学校図書館関連団体が異なった主張をしているため、制度化を実現する力になっていないことを指摘している。中村百合子「なにが学校図書館職員『問題』なのか(学校司書の法制化をめぐる 第1回)」『図書館雑誌』107(2), 2013.2, p.104-105.
- 3) 今井福司「2014年学校図書館法一部改正：学校司書法制化について」『カレントアウェアネスE』265, 2014.8.28 (<https://current.ndl.go.jp/e1597>) [参照日：2020-08-2]
- 4) 米谷優子「動向レビュー：学校図書館専門職関連施策の動向と課題—2014年法改正を中心に—」『カレントアウェアネス』332, 2017.6.20 (<https://current.ndl.go.jp/ca1902#ref>) [参照日：2020-08-2]
- 5) 吉澤小百合「学校図書館専門職養成制度の構造的特徴と課題：パワーポリティックスの視点から」『三田図書館・情報学会研究大会発表論文集』, p.25-28, 2018. (<http://www.msllis.jp/am>)

- 2018yoko/07_yoshizawa.pdf)
[参照日:2020-09-10]
- 6) ジョン・キングダン(笠京子訳)「アジェンダ・選択肢・公共政策;政策はどのように決まるのか」勁草書房,2017(ポリティカル・サイエンス・クラシックス12)
 - 7) キングダン,前掲6)p.261.
 - 8) キングダン,前掲6)p.16.
 - 9) キングダン,前掲6)p.269.
 - 10) 中村恵佑「政策の窓」モデルを用いた大学入試政策の分析可能性』『日本教育政策学会年報』25,2018,p184-194,小島廣光「問題・政策・政治の流れと政策の窓:NPO法の立法過程の分析に向けて」『経済学研究』51(3),2001.12,p.31-84.
 - 11) キングダン,前掲6)p.262-263.
 - 12) キングダン,前掲6)p.266-267.
 - 13) キングダン,前掲6)p.264-265.
 - 14) 肥田美代子「言葉の力と日本の未来—文字・活字文化推進機構の基本的考え」『新聞研究』678,2008.1,p.42-45.
 - 15) 整備推進会議のWebsiteによると全国SLA、日本図書館協会のほか、日本児童図書出版協会、日本出版取次協会、日本書籍出版協会、日本書店商業組合連合会、日本子どもの本研究会など出版団体、子どもの読書に関する団体など31団体が加盟している。設立は1996年である。(学校図書館整備推進会議<http://www.gakuto-seibi.jp> [参照日:2020-08-29])
 - 16) 肥田美代子「政官民による学校図書館の活性化をめざして」『出版ニュース』2248,2011,7月中旬,p.6-9.
 - 17) 肥田美代子,前掲16)
 - 18) 『読売新聞』(朝刊)2012.7.6,p.37.
 - 19) 清水明美『「学校司書の法制化を考える全国の集い」に参加して:公共図書館員の立場から』『みんなの図書館』429,2013.1,p.4-9.
 - 20) 清水明美,前掲19),p.5.
 - 21) 全国学校図書館協議会「司書・司書教諭のための学校図書館必携 理論と実践 改訂版」悠光堂,2017,p.29.
 - 22) 塩見昇は講演において「図書館には人が必要だ」という根拠を法律に書いたら一歩前進やと、そんな気楽な話でないことだけは間違いないと思います。」と述べている。
(https://repository.dl.itc.utokyo.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=41760&item_no=1&page_id=28&block_id=31) [参照日:2020-09-02]
 - 23) 「これからの学校図書館担当職員に求められる役割・職務及びその資質能力の向上方策等について(報告)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/099/houkoku/1346118.htm) [参照日:2020-09-02]
 - 24) 骨子案は以下のwebsiteの掲載されている。日本図書館協会「学校図書館法の一部を改正する法律案(仮称)骨子案」に対する要望(衆議院法制局に提出)」(<http://www.jla.or.jp/demand/tabid/78/Default.aspx?itemid=2135>) [参照日:2020-09-02]
 - 25) 以下のWebsiteから引用した。
日本図書館協会Website (<http://www.jla.or.jp/demand/tabid/78/Default.aspx?itemid=2135>) [参照日:2020-09-02]
学校図書館問題研究会Website (http://gakutoken.net/jo3h66g7v-49/#_49) [参照日:2020-09-02]
全国学校図書館協議会Website (<https://www.j-sla.or.jp/slanews/post-108.html>) [参照日:2020-09-02]
学校図書館を考える全国連絡会 (<https://www.open-school-library.jp/2013>) [参照日:2020-09-02]
 - 26) 文字・活字文化振興機構『「学校図書館法改正緊急集会」学校司書の法制化に向けて、議員会館に集う』(<http://www.mojikatsuji.or.jp/policy/2014/03/18/1395/>) [参照日:2020-09-02]
 - 27) 第186回国会 衆議院 文部科学委員会 第

23号 平成26年6月11日

(<https://kokkai.ndl.go.jp/#/detailPDF?minId=118605124X02320140611&page=1>)

[参照日:2020-09-02]

第186回国会 参議院 文教科学委員会 第20号 平成26年6月19日

(<https://kokkai.ndl.go.jp/#/detail?minId=118615104X02020140619&spkNum=187>)

[参照日:2020-09-02]

- 28) 「利益集団」 Japan Knowledge lib デジタル大辞泉 (URL:<https://japanknowledge-com.ezproxy.tulips.tsukuba.ac.jp/lib/display/?lid=2001019211900>) [参照日：2020-08-29]
- 29) キングダム, 前掲6) p.71.
- 30) 平久江祐司編著「学校図書館担当者の養成と研修の現状と課題に関する研究」筑波大学メディア・教育研究会, 2015.1.
- 31) 「消費増税法案成立後の衆院解散訴え 自民・谷垣総裁が街頭で演説」『朝日新聞』(朝刊) 2012.6.17, p.4. 「消費増税法案、公明も採決促す戦略 早期解散期待」『朝日新聞』(朝刊) 2012.6.1, p.4.
- 32) 文字・活字文化振興機構, 前掲26) また、文字・活字機構と子ども未来議連は学校図書館に新聞配備費用の地方財政措置を講じるように文科省に要請していることを明らかにしている。『読売新聞』(朝刊), 2011.12.1, p.37.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

表4 改正過程

年	国会	文字・活字文化振興機構	図書館団体（市民・学校図書館）	学術団体	文部科学省	備考
2007		文字・活字文化振興機構設立（会長 福原義春 資生堂名誉会長・理事長 肥田美代子氏）				
2010		国民読書年に関わる行事開催				国民読書年
2011	学校図書館活性化協議会設立「学校図書館活性化のための活動計画について」発表（6月）					学校図書館げんきフォーラム@東京（10月）
2012	学校図書館活性化協議会役員会「学校司書の法制化を急務とし、学校図書館法改正を早期に進める方針」表明（7.5） 「学校司書の法制化を考える全国の集いー学校図書館の活性化をめざして」（10.10）		研究会「いま、学校図書館を考える～なぜ、学校司書が必要か～」学校図書館問題研究会、学校図書館を考える全国連絡会（11.23）	シンポジウム「日本の学校図書館専門職員はどうあるべきか：論点整理と展望」日本図書館情報学会（12.1）		衆議院解散（11.26） 第二次安倍内閣発足（12月）
2013	「子どもの未来を考える議員連盟」総会「学校図書館法の一部を改正する法律案（仮称）骨子案」提示（6.12）				学校図書館担当職員に関する調査研究協力者会議（2013.8-2014.3）	
2014	「学校図書館法改正緊急集会」子どもの未来を考える議員連盟（3.18） 学校図書館議員連盟発足（4.25） 学校図書館議員連盟実務者協議会（5.22） 国会における審議開始（6.10） 「学校図書館法の一部を改正する法律」公布（6.27）			「学校図書館担当者（司書教諭・学校司書等）の養成と研修に関する研究会」筑波大学（6.8及び29）	学校図書館担当職員の役割・職務及びその資質能力の向上方策（報告書）（3月）	

探究的な国語科授業の構想過程における 学校図書館員との「協働」の意義

古賀 洋一
(地域文化学科)

Significance of Teacher and School Librarian Collaboration for Fostering Inquiry Learning in National Language Instruction

Yoichi KOGA

キーワード：国語科授業 探究 高次の協働 学校図書館員 教師の学習

National Language Instruction, Inquiry Learning, High-end Collaboration, School Librarians, Teacher's Learning

1. 問題設定

近年、複数の情報を吟味し取捨選択し、絶えず自らの知識を更新することのできる学習者を育てるために、探究的な授業を各教科で行うことの必要性が指摘されている(幸田国広, 2020)。こうした授業を実現するうえで、テーマの設定や教材の選定、指導過程の組織などに困難が伴うことから、教師の授業構想力が改めて問われるようになってきている。一方では、教師の多くは教材の収集・選定に割く時間が不足しているとの指摘や、探究的な授業を志向する学力観や指導方法の知識を備えてないとの指摘も散見される(福岡淳子, 2015、正岡善美, 2020)。国語科においても、探究的な授業を教師一人で構想することは難しい状況であると推察される。

こうした問題に対して、稿者は、学校図書館員(学校司書および司書教諭、以下「図書館員」と)の「協働」による授業の構想に注目している。なぜなら、図書館先進国と言われる米国では、教科の授業を探究的なものへ転換していくために、図書館員を「情報リテラシーの専門家」として捉え直し、授業構想全体に関与させることが必要だと考えられる

ようになってきているからである(Montiel-Overall, P., 2005)。日本においても、公共図書館とは異なる学校図書館の役割を追究するなかで、図書館員が教科に関わることの必要性は早くから指摘され(塩見昇他, 1988)、実際の授業事例も報告されてきているからである(桑田てるみ他, 2009、稲井達也, 2014)。ただし、これらの研究では協働のあり様を類型化するものや、最終的な授業の形のみを示すもの、授業構想過程における図書館員の役割を教材の提案・提供に留めるものが多く、国語科授業の構想過程全体に渡る協働には着目が及んでいない。

それでは、探究的な国語科授業の構想過程全体における図書館員との協働とはどのようなものであり、そこにはどのような意義があるのか。本稿では、これら一連の問いについて論究してみたい。

なお、日本の制度では、学校図書館に関わる教職員として、主に教育を担う司書教諭と、サービスや運営を担う学校司書が併存している。ただし、司書教諭は学級・教科担任との兼任となる場合が多く、学校図書館に十分な時間を割くことはできないと言われている。一方では、学校教育での存在感を示し

劣悪な労働環境を改善するために、志ある学校司書が独自に教科との協働を図ってきたという歴史もある。また、2016年10月には文部科学省が「学校司書モデルカリキュラム」を示し、授業への司書の関与を高めようとする動きも見られる。このように、日本における司書教諭・学校司書の実態は行政的な区分とは必ずしも一致せず、その区分自体も過渡的なものである。そのため、本稿では両者を区別せず、「図書館員」と一括して論を進めることとしたい。

2. 探究的な授業を国語科で行うことの意義

(1) 国語科授業で想定される探究

そもそも、国語科で想定される探究的な授業とはどのようなものであり、そこにはどのような意義があるのだろうか。「探究」の概念を論じる際によく参照されるのは、デューイ J.による理論である。デューイ (2013) によると、「探究」とは「未確定な状況を確定された状況へ変容させること」とされ、早川操 (1994) によると図1の過程を辿るという。

ここに示すように、探究の過程とは、直観された矛盾や非一貫性から問いを設定し、事象の観察や先行理論をもとに仮説を立て、実験を通して検証を行う過程である。こうしたプロセスを通して問いを解消し、新たな知識を獲得する過程である。

このように言うと、探究とは上述の過程を辿って問いを解決することと捉えられるかもしれない。だが、そうした過程を機械的に辿るだけでは、探究と呼ぶに十分ではない。というのも、探究の過程においては「反省的思考」、すなわち自身の推論を吟味する思考が同時に働いているからである。ゆえに、探究とは「いつも決まった順序で繰り返されなければならない固定したもの」(早川, 1994, p.103) で

はなく、実験結果を受けて仮説を練り直すといった過程の繰り返しを含むものである。その意味で、探究とは反省的思考を伴った問題解決行為であり、その過程は直線的ではなく往還的な性質を持ったものとして捉えられている。

ただし、デューイの考える探究は自然科学の研究方法をモデルとしたものである。一方、人間社会で生じる問題の多くは、行動や判断を巡って意見が対立し、唯一の「正解」を想定することが容易ではない「多元論理の問題」であると言われている。Paul, R. (1987a) はそうした問題の具体として、「独立戦争は正当化されるのか」といった行動の是非に関わる問題と、「これは愛の行為と言えるのか」といった概念的な判断に関わる問題を挙げている。国語科授業でも、そこで探究される問題の多くは、説明的文章を読んで社会の問題を考える、文学的文章を読んで「愛」や「自己」について考えるといった、多元性を孕む問題であると想定される。デューイの考える探究は、こうした問題を視野に入れているのか。

実は、デューイ (2013) はこうした問題を扱う探究として、「社会的探究」と呼ばれる領域を設定している。ここで言う「社会的」とは、一つには人間相互の関わりから生じる諸問題を扱うという意味であり、いま一つは人々の対話によって探究が進められるという意味である。デューイ (2013) によると、その大まかな過程は科学的探究と共通する一方、いくつかの特徴も見られると言う。早川 (1994, p.156) は、その過程を以下の六つに整理している。

- (1) 葛藤をはらんだ社会的状況
- (2) 社会的葛藤や困難の位置づけ
- (3) 解決案や方策としての「目論見」の示唆
- (4) 「概念枠組み」としての諸仮説の精緻化
- (5) 協働行動による諸仮説の検証
- (6) 統合された社会的状況

まず、社会的探究は、人々の対立・葛藤を直観し、問いを設定することから始まる。ただし、人間社会の問題は事象が複雑に絡んでいるため、状況全体を眺めているだけでは、何が問題を引き起こしているのかを特定することは難しい。そこでは、観察や資料をもとに問題のシステムを整理し、対立・葛藤が

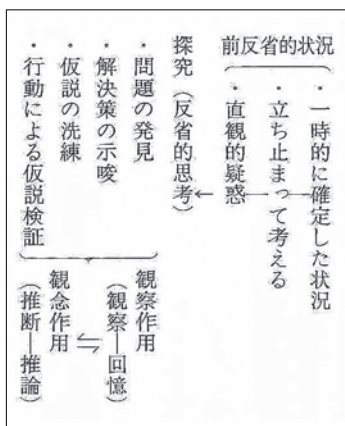


図1 探究過程

生じている原因を特定することが重要である。こうすることによって問いが焦点化され、それを解決するためのアイデアが示唆されていくという。

次に、示唆されたアイデアを、根拠資料を伴った仮説へと正当化し、検証を行っていく局面である。ここで重要なのは、一つではなく複数の仮説を考案し、それらを比較していくことである。というのも、社会的探究においては、その妥当性が検証されないまま、慣習や偏見によって解決が試みられるケースが多々あるからである。複数の仮説を比較することによって、どちらがより望ましい結果を導くのかを、目の前の個別的な状況と対応させながら検証することが可能になるという。

最後に、検証作業を通して仮説を修正し、合意に至る局面である。ここでは、対立している双方の人々の利害を満たすことができるように、仮説を修正していくことが求められる。

このように、社会的探究の過程とは、人間社会で生じる対立・葛藤を解決するために複数の仮説を考案し、比較検討を行いながら、人々の利害を両立させ得る結論を導き出し、合意を形成していく過程である。それでは、こうした探究において働く思考とは、どのようなものと考えられるであろうか。

それは、「強い意味の批判的思考」と言われるものであると考えられる。Paul (1987b)によれば、「強い意味の批判的思考」とは、自分とは対立する主張を誤ったものとして退けるのではなく、論理を補いながら共感的に理解し、逆にその視点から、自分の主張の偏りや飛躍を反省的に捉えようとする思考である。そのうえで、両者の主張を組み合わせたり第三の主張を形成したりしながら、自他の利害が満たされるように問題解決を図ろうとする思考である(酒井雅子, 2017、古賀洋一他, 2019)。すなわち、相手の主張を理解し自分の主張を相対化する思考であるという点で、デューイの言う「反省的思考」を含んだ思考である。また、自他の主張を統合し合意を形成しようとする思考であるという点で、社会的探究の過程に対応した思考でもある。

以上、本稿では、国語科授業で想定される探究を、「強い意味の批判的思考」を発揮した多元論理の

問題解決過程と捉え、今後の考察の前提としたい。こうした過程において、文章を読むという行為は、問題のシステムを捉えるためのものとして、また、示唆された行動や判断を正当化していくためのものとして、重要な位置を占めているのである。

(2) 探究的な国語科授業の学力論的意義

それでは、探究的な授業を国語科で行うことの意義とはどのようなものか。ここでは、そこで育成される学力の観点から三つを指摘しておきたい。

一つ目は、先述した「強い意味の批判的思考」を育てる場になり得るということである。

二つ目は、一つ一つの文章の読みの方略の活用力を育てる場になり得るということである。この点について富安慎吾(2013)は、方略の学習はそれを意識化する「抽出時」だけではなく、それを様々な場面に応用する「活用時」においても生じると指摘している。そして、そこで生じる学習を、方略の条件的知識(「その方略はいつ、何のために使うのか」に関する知識)の学習として特徴づけている。また、古賀(2020)は、同一教室における説明的文章の読みの授業を二学年に渡って分析し、学習者が方略を様々な場面で活用していくなかで、条件的知識が問題解決という文脈と紐づけられて学習されることを明らかにしている。探究的な授業の場は、まさに既存の方略を問題解決の文脈で活用してみる場であり、条件的知識の学習の場になると考えられる。

三つ目は、学び方を学ぶ場になり得るということである。近年の探究的な授業の指導内容は、図書館情報学の「情報リテラシー」を枠組みに論じられることが多いようである¹⁾。例えば、全国学校図書館協議会(2019)は、「Ⅰ課題の設定」→「Ⅱメディアの利用」→「Ⅲ情報の活用」→「Ⅳまとめと情報発信」という探究の過程を横軸、小学校低学年から高等学校までの学校段階を縦軸とし、各局面・各学校段階における指導内容を一覧にしている(「情報資源を活用する学びの指導体系表」)。「Ⅰ課題の設定」には探究課題の設定と探究計画の策定に関する指導内容が、「Ⅱメディアの利用」には各種施設・メディアの特性を踏まえた情報へのアクセスに関する指導内容が、「Ⅲ情報の活用」には複数の情報の収集・整理や、

それらの比較・評価に関する指導内容が、「IVまとめと情報発信」には探究成果のまとめや学習評価に関する指導内容が位置づけられている。

これらの大部分は、浜本純逸(2006)の「自己学習力」など、国語科でも指導の重要性が提唱されてきた内容である。それらに加えて、課題設定のための発想法や情報の取り扱い方(著作権・情報モラル)といったより幅広い内容を網羅し、それらを探究の過程に即して位置づけている点に特長がある。

このように、探究的な授業の場は、思考力・読解力・学び方を総合的に育成する場になると見なすことができ、国語科にとっても意義あるものである。

ただし、そうした授業を構想・実践していくことは容易ではない。幸田(2020)は、各教科において探究的な授業をいかに実現していくかに照準が向けられた現在の実情を、次のように指摘している。

現状では理念先行の感は否めず、質の高い実践の裾野が広がっているとは言いがたい。…(中略)…探究的な学習のデザインと具体化は依然として大きな課題となっている。(p.3)

探究的な国語科授業を構想するためには、一定のテーマのもとに文章が収集・選定され、探究の過程に即した指導過程が設定されなければならない。また、それが批判的思考力を育てる場となるためには、文章同士が対立的な関係になければならない。さらには、方略の条件的知識や情報リテラシーを育てるためには、それまでの学習との接続が図られるとともに、探究の各局面で指導する内容が明確にされなければならない。探究的な国語科授業を構想していくためには、こうした諸々の力量が求められるのである。そもそも教師自身が探究的な授業を志向していなければ、そうした授業が構想されることもないだろう。

しかしながら、教師には教材を収集・選定する時間が不足しているとの指摘や、探究的な授業を志向する学力観や指導方法の知識

を備えていないとの指摘も同時になされる実態である。授業構想過程における図書館員との協働が重視され始めている背景には、こうした事情がある。

3. 図書館員との高次の協働の意義

(1) 教師と図書館員との「高次の協働」

そもそも、協働とはどのような関わり方を指すのだろうか。Montiel-Overall.(2005)によると、情報の溢れる社会を生き抜く力を学習者に育てるために、米国では、図書館員の役割を「資料や図書館運営の専門家」から「情報リテラシーの専門家」「授業づくりのパートナー」へと転換する動きが見られるという。一方では、図書館員の新たな役割への教師の理解が欠如している実態や、授業における図書館員の役割が資料提供などの「支援」に留まっている実態があるという。そこで表1のように両者の協働を類型化し、望ましいあり方を示そうとしている。

A・Bは、図書館員を学校図書館運営や資料の専門家と見なした場合の協働であり、「低次の協働」と呼ばれる。一方、C・Dは、図書館員を情報リテラシーの専門家、授業づくりのパートナーと見なした場合の協働であり、「高次の協働」と呼ばれる。

特に注目したいのは、Cの協働である。ここで見られる両者の関わりを、Montiel-Overall.(2005)は次のように詳述している。

このモデルには、教師と図書館員が共に考え、計画し、それを革新的な学びの機会へと統合することが含まれている。ここでは、学習者の理解を向上させるために、教科内容と図書館情報カリキュラムに関する教師と図書館員の専門的

表1 教師と図書館員の協働の4つの型

A: 調整(Coordination)	活動の重複や混乱を防ぐための管理業務。教師と図書館員は、複数のクラスが同時に図書館を使うことや、指導内容が重複することを避けるために情報交換を行う。
B: 協働(Cooperation)	作業を分担し、各自が全体の一部を担うこと。教師と図書館員は、教師が指導を担当し、図書館員が授業を支援するために本を提供するなどの分業を行う。
C: 授業レベルでの統合 (Integrated Instruction)	参加者間の信頼に基づく、対等な人間関係。教師と図書館員は達成目標を共有し、授業の全過程を共に計画・実施・評価することで、教科内容と情報リテラシーを統合した授業を練り上げ、学習者に学びの機会を提供する。
D: カリキュラムレベルでの統合 (Integrated Curriculum)	レベルCがカリキュラム全体に渡って実行されている状態。教師と図書館員は校長の働きかけやカリキュラム検討委員会への参加を通して定期的に顔合わせ、情報リテラシーと教科を統合するために、授業計画から評価に至るまでの共同作業を行う。

知識が反映されているのである。図書館情報カリキュラムの中には、情報リテラシーや、レファレンスサービスと書誌情報に関する指導、調査スキルの開発が含まれている。(p.35)

このように、高次の協働とは、教師が主となって授業を構想し、依頼に応じて図書館員が資料を提供するといった関わり方ではない。そうではなく、単元の目標や指導過程自体を共に計画・実践・評価し、そのなかで、教科内容と情報リテラシーの育成を両立させていこうとする関わり方である。

ただし、当然のことながら、高次の協働は一足飛びに実現するものではない。そこには、時間の積み重ねが必要である。Montiel-Overall. (2010) は、教師と図書館員と大学教員が科学の授業の教員研修ワークショップを計画していく様子から、高次の協働が実現するプロセスを図2のように整理している。

最初に訪れるのは、「はじまりの段階 (Beginning Phase)」である。メンバーの専門領域を知り、プロジェクトの達成目標を共有する段階である。協働を行う前提条件として位置づけられている。

次に、「関係づくりの段階 (Relationship Phase)」である。それぞれのプライベートや専門領域についてコミュニケーションを重ね、相互理解を深めていく段階である。メンバー間に信頼関係や寛容の心を醸成し、共にプロジェクトを進めることへの安心感を持たせることが、長期間に渡って真剣な内容を話し合っていく支えになると言われている。

最後に、「生産の段階 (Productive Phase)」である。Montiel-Overall. (2010) は、この段階を「そこで熟考が生じる、より高次の協働である」(p.48)と

述べ、その内容を以下のようにまとめている。

この段階では、会議の時間と場所の決定や責任の分担、工程表の作成、計画の立案・再検討・最終決定といった小さな成果が共に生み出される。小さな成果ではあるが、それはプロジェクトが前進しているという感覚をメンバーに持たせるために必要である。こうした小さな成果の積み重ねが、研修で熟考させるテーマを何にするかという深い議論や、他のメンバーのアイデアとの調整、対立の解決、最終成果に向けた合意形成につながっていく。(p.48)

この段階では、「情報リテラシーを授業へ組み込む方法」(p.46)についても話し合われていくという。「生産の段階」とはまさに高次の協働が行われる段階であり、授業構想に置き換えるならば、教科内容と情報リテラシーの両立が図られながら単元の目標や教材、指導過程が構想されていく段階である。

併せて注目したいのは、高次の協働はメンバー間の対立を乗り越えながら進んでいくという点である。国語科教師と図書館員との協働においても、一つ一つの文章を読み深めさせることを重視する教師と、複数の文章を読み進めさせることを重視する図書館員との間で、対立が生じることも想定される。こうした、教科内容を重視する者と情報リテラシーを重視する者との対立を乗り越えながら、探究的な授業は構想されていくのだと考えられる。

(2) 図書館員との高次の協働が持つ意義

では、図書館員との高次の協働が国語科授業および国語科教師にとって持つ意義とは、どのようなものか。Montiel-Overall. (2008) は、高次の協働を促す要因の一つとして図書館員の「専門的知識」を挙げ、それが重要な理由を次のように報告している。

教師は、教科の基準 (standard) を知っており、情報リテラシーを授業に組み込む方法を議論できる図書館員との仕事を高く評価し

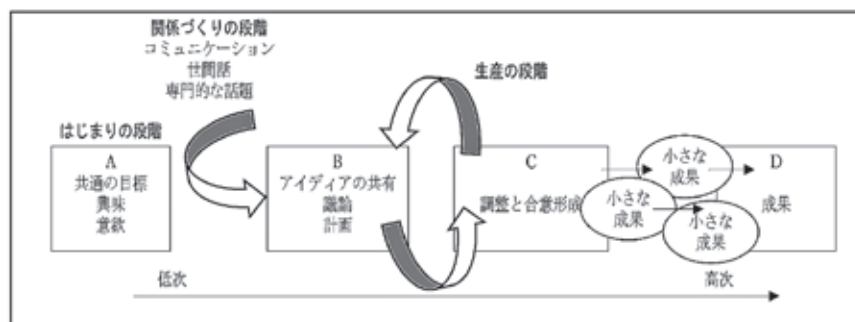


図2 協働のプロセス

ていた。また、授業に組み込むことのできる情報資源や文献に関する図書館員の知識も高く評価していた。教師は、授業に用いる文献を提供できる図書館員の専門的知識は非常に貴重で時間の節約になると述べていた。(p.151)

ここからは、図書館員との高次の協働が持つ意義として、以下の三点を指摘することができるだろう。

一点目は、探究的な授業の教材を収集・選定することが容易になるという点である。これは、図書館員が、多様な本の存在やそれらへのアクセス方法に精通していることから生じる意義である。

二点目は、探究のプロセスに沿った指導過程を組織することが可能になるという点である。これは、図書館員が「情報リテラシー」に基づく学力観を備えていることから生じる意義である。

三点目は、高次の協働を経験することが、国語科教師の学習を促すという点である。Montiel-Overall. (2005) も、協働の意義をヴィゴツキーの内面化理論にもとづいて論じており、そこでは教師や図書館員の学習までが射程に収められている。図書館員との高次の協働は、情報リテラシーの観点から国語科教師の学力観を変容させたり、探究的な授業の構想力を高めたりする契機になると考えられる。

このように、図書館員との高次の協働は、探究的な国語科授業の構想、および国語科教師の学習にとって、非常に意義あるものと思われる。

4. 授業構想過程と教師の学習に関する研究動向

以下では、①授業構想過程②教師の学習という二つの観点から、教育学と図書館情報学の先行研究を整理していく。そのことを通して、教師と図書館員との高次の協働に、国語教育学の立場からアプローチするための研究課題を探っていききたい。

(1) 授業構想過程

①教師個人の授業構想過程

教科の授業の構想過程を考える際に基礎的なモデルとなるのは、Shulman, L. S. (1987) によるPCK (pedagogical content knowledge) の概念、および「教育的推論と行為モデル」であると思われる。PCKとは、「教科内容に関する知識と教育方法に関

する知識の特別な混合物」と言われる教師特有の知識領域のことであり、学習者が教科内容を主体的に理解できるように、狙いや学習者の実態に応じて指導方法を選択・調整し、授業の形へ具現化するための知識である。そこでは、教師が教科内容と指導方法の両方に関する知識を備えていること、一般的な指導方法ではなく教科内容と結び付いた具体的な指導方法のレパートリーを保持していることが重視されているのである。そして、PCKを用いた授業構想過程を示したものが、「教育的推論と行為モデル」における「理解」と「翻案」である。八田幸恵(2010)は、このモデルを図3のように示している。

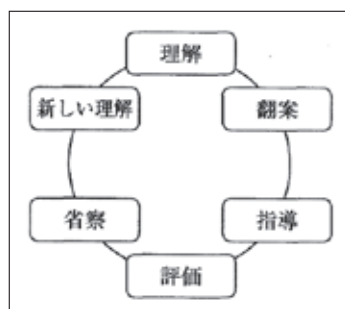


図3 教育的推論と行為モデル

ここからも分かるように、「教育的推論と行為モデル」全体は、PCKを駆使した授業の構想・実践・省察を経て、新た

なPCKを獲得する過程を示したものである。だが、Shulman (1987) は教師が自らのPCKに基づいて授業を構想できることを重要視しており、「翻案」の中にいくつかの下位プロセスを設定して授業構想過程を詳細に示している。「理解」の局面と併せて摘記すると次のようになる²⁾。

- 理解 (Comprehension) …教育や教科の目的、当該教科を通して学習者に身に付けさせたい教科内容に関する教師の理解
- 翻案 (Transforming)
 - ・準備 (Preparation) …「理解」に基づいた教材の分析、授業で扱いやすい形への分節化、指導目標の精査
 - ・表象 (Representation) …文章内容や教科内容の、学習者が理解しやすい形への置き換え(アナロジーや例示、説明の仕方など)。
 - ・選択 (Selection) …指導方法の選択。
 - ・適合と仕立て (Adaptation and Tailoring) …能力や意欲、文化、既有知識といった学習者

の実態に応じた指導方法の調整。

PCKおよび「教育的推論と行為モデル」は、石上靖芳(2019)が文学の授業の構想過程を説明する枠組みに用いるなど、実際の授業作りへの適用も進められている。ただし、Shulman(1986)のモデルでは、特定の教材で授業を行うことが定まっていることを前提として、授業構想過程が論じられているように思われる。探究的な国語科授業においては、その教材でどのような授業を行うか以前に、どのようなテーマを設定し、どのような文章を教材として収集・選定するかを判断すること自体が、授業構想の重要な一局面である。従って、その構想過程も、Shulman(1986)のモデルには収まらない可能性がある。

こうした問題に関連して、探究的な国語科授業に反映した熟達教師の知識を解明した研究として、藤原顕他(2006)が挙げられる。藤原他(2006)は、授業観察や資料の収集、インタビューを組み合わせ、遠藤瑛子氏の知識の内実と相互関係を探っている。その結果、遠藤氏には「探究思考の学びのスタイル」「学習からの発想」「他者との交流の重視」といった国語科授業全般に関わる授業像³⁾や学力観が根底にあること、それが「言語能力の形成」だけではなく「人間の生き方の認識」をも重視した単元テーマの設定を促していること、そうしたテーマのあり様が「学習者との同時代性」を重視する教材選定や、読む・書く・話す・聞くを多様に組み合わせた指導過程のあり方を規定していることを突き止めている。

ただ、藤原他(2006)では最終的な授業の形に反映した教師の知識に焦点が当てられている。石上(2019)が明らかにしているように、教師は授業を構想する過程において、教材分析や単元全体の設計、一時間の授業展開の具体化に至るまで、実に様々な要素を行きつ戻りつしながら授業を作っている。授業構想過程で働く知識と最終的な授業の形に反映した知識とは、必ずしもイコールではないのである。探究的な国語科授業の構想過程そのものを直接の対象とした研究が求められる。

②教師と図書館員との協働による授業構想

以上に見たのは、教師個人による授業構想過程の

研究である。一方、教師と図書館員の協働による授業構想に言及したものとしては、図書館からの資料提供を受けて実践した授業を報告・分析している伊木洋(2018)や、図書館員が授業構想や指導場面へ関与していく過程と、そのあり様を左右する条件を検討した庭井史絵(2017)の研究がある。

なかでも、国語科授業の構想過程における協働に言及したものとして、桑田他(2009)を挙げることができる。桑田他(2009)はMontiel-Overall(2005)による協働の4類型を引用し、高次の協働を実現した授業として、本のPOPを教材とした中学校の授業を取り上げている。その構想・実践過程では、POPの教材化が図書館員の発案にあることや、図書館員が授業の一部を担当したことなどが報告されている。教師の依頼に応じた資料提供には留まらない、授業構想そのものへの積極的な関与が窺われる。

しかしながら、庭井(2017)や桑田他(2009)では、図書館員の内面や役割のみに焦点を当てる傾向が強く、国語科教師も含めた両者の協働の中で、どのように教科内容と情報リテラシーが統合されながら授業が構想されていくのか十分には記述されていない。先に見た図2のモデルに関しても、包括的な協働プロセスを示している一方で、高次の協働それ自体の内実については不明確な点が多く、授業構想場面を対象ともしていない。探究的な国語科授業の構想過程を対象とし、教師と図書館員双方の内面や役割を視野に収めながら、高次の協働のあり様が明らかにされていく必要がある。

(2) 教師の学習

①実践経験を通じた学習

次に、教師の学習に関わる研究動向を見ていこう。この問題を考える際の一つ目の着眼点は、実践経験および実践についての省察を通じた学習である。こうした観点から、探究的な授業を実践している国語科教師の学習を検討したものとして、先にも見た藤原他(2006)を挙げることができる。

藤原他(2006)は、先述のように遠藤氏の知識の内実を突き止めているが、その変容についても論じている。ここで取り上げられている変容は、当初は

「学習者との同時代性」を重視して教材を選定していたのが、徐々に「社会問題性」を重視するようになるといった変容である。大学教員や同僚との関わりの影響も指摘されているが、基本的には遠藤氏の人生上の出来事や実践経験の積み重ね、学習者との出会いを通じた変容に焦点が当てられている。

遠藤氏の実践は、人間の生き方などの多元性を孕むテーマが設定されている点で、探究の要素を備えた国語科授業と見なすことができる。一方で課題となるのは、ここで論じられている学習が、テーマの比重や教材選定の基準の変化といった探究的な授業の枠内での学習となっていて、遠藤氏が探究的な国語科授業を構想・実践できるようになっていく段階での学習には焦点が当てられていない点である。つまり、探究的な授業を志向していない教師が志向するようになった、志向しつつも実践できなかった教師が実践できるようになったという、学力観や授業像の変容を伴う学習は扱われていないのである。

ただし、そうした根本的な学習は、教師個人ではなかなか生じづらいとも言われている。そこで注目されているのが、これから見る他者との交流である。

②他者との交流を通じた学習

他者との交流に着眼した研究では、そうした交流が教師個人の学習に与える影響を明らかにすることや、教師同士の学び合いが成立している場の特徴を明らかにすることへと関心が向けられている。とりわけ現在は、授業後の交流へと焦点が当てられているようである。なかでも国語科授業を対象としたものとして、細川太輔 (2013) を挙げるができる。

細川 (2013) によると、教師同士が互いの授業を見合って違いを明らかにし、自分がそのような授業を行った理由をライフストーリーへと遡って探っていくことで、自分の授業を規定している「フレーム」が自覚・相対化されるという⁴⁾。そして、その後の授業で他の教師から学んだフレームを試していくなかで、徐々にフレームの変容が生じるという。同様に秋田喜代美 (2009) も、教師の学習は他者から学んだ知識を実践化するなかで生じると述べ、そこには「授業中の学習者の変化」→「知識の変容」という逆方向の学習すら想定できると指摘している。

しかしながら、授業後の交流のみに焦点が当てられている点は課題でもある。この点について、Shulman, et al. (2004) は、PCKの概念および個人の省察のみでは教師の学習を説明できないことから、教師の学習対象を4側面へ拡張し、教師同士の交流と個人の学習との関連を示そうとしている (図4)。

内側に描かれているのは、教師個人の学習の4つの側面である。すなわち、理想の授業像についての「ヴィジョン」、教科の目的や内容、それと対応した指導方法についての「理解」、授業の「実践」、そして授業改善への「動機」である。これら各側面への省察を通して、教師の学習は進むと考えられている。

外側に描かれているのは、個人の学習を支える教師集団の4つの関わりである。すなわち、理想の授業像を語り合う「ヴィジョンの共有」、各自の実践例や経験を共有する「知識ベース」、共に授業を構想・実践する「実践の共同体」、共に支え合い助け合う「関与やサポートの共有」である。

ここから示唆されるのは、教師の学習は授業後だけではなく、授業構想の段階においても生じる可能性があるということである。特に、探究的な国語科授業を実践していくうえでは、授業中にどう振る舞うかという問題以前に、そうした授業への志向をいかに生み出すか、いかに教材を収集・選定し、指導過程を組織するかといった点に大きな困難が想定される。こうした面での学習は、他の教師の理想の授業像に耳を傾けたり、授業事例に触れたり、共に授業を構想・実践したりする経験を通して行われることが、このモデルからは想定されるのである。あるいは、そうした経験が実際に教師の知識を変容させ

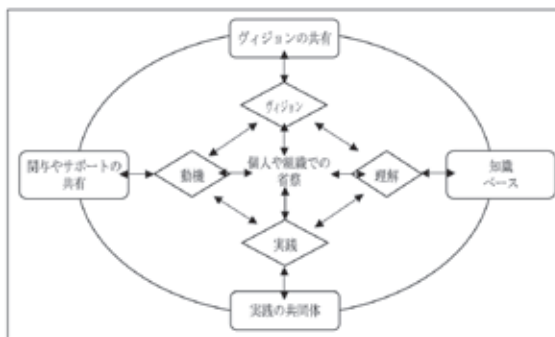


図4 学習共同体における個人と組織の相互作用

るのは、他の教師から学んだことをもとに授業を実践し、学習者の変化を目の当たりにした後のかもしれない。いずれにせよ、教師の学習の機会を授業後のみに限定して捉えるのではなく、「授業の構想・実施・省察の全過程」(石井, 2016, p.13)へと広げて捉える必要がある。

ただし、教師の学習は、現時点では教師同士の交流に閉じた形で論じられている。Shulman. et al. (2004)が「専門的な学習は特定のコミュニティに依存している」(p.265)と指摘するように、教師集団のあり様によっては、探究的な国語科授業に向けた学習が生じない場合がある。こうした方向での学習を生じさせ得る点に、図書館員との高次の協働に着目することの意義と可能性が改めて示唆される。

5. おわりに

本稿では、探究的な国語科授業を教師一人で構想するのは困難であるとの想定から、図書館員との高次の協働の意義を指摘した。そのうえで、①授業構想過程②教師の学習という二つの観点から、教育学と図書館情報学の先行研究を整理し、国語教育学の立場から両者の協働にアプローチしていくための研究課題を探った。

ここまで考察を進めてきて思われることは、図書館情報学と教育学の研究が「分断」されているということである。図書館情報学では、図書館員の役割を示すことに重きを置きあまり、教科内容や教師への着目が及ばず、高次の協働の中核である教科内容と情報リテラシーの統合過程を記述することができていない。他方、教育学では、同僚をはじめとする他者との交流が教師の学習を促すうえで重要であると考えられているものの、そこでの「他者」「同僚」は教師に限定されている。探究的な国語科授業に向けた教師の学習を促していくためにも、図書館員との協働にまで視野を広げる必要がある。

以上の問題意識のもと、今後は次のような研究課題に取り組んでいきたい。

- ①教師と図書館員との協働による探究的な国語科授業の構想過程、特に教科内容と情報リテラシーを両立させていく過程を記述する。

- ②図書館員との高次の協働による授業の構想・実践を通じた教師の学習を捉える。特に、探究的な授業を志向していなかった、志向していても実践できなかった教師の学習を捉える。

これらの研究課題に取り組むことは、教育学と図書館情報学を切り結ぶための、重要な知見を提供することになると考えている。

〈注〉

- 1) 全国学校図書館協議会(2010)は、「情報リテラシー」を「学校図書館及びそのメディアを用いて必要な情報にアクセス(探索・収集)し、それを評価し、活用して学校教育(実生活)における諸問題を解決していく能力」(p.52)と定義している。
- 2) Shulman(1986)はこれらの「プロセスの多くは異なった順序でも起こり得る」(p.19)と述べており、実際にはこれらの側面を行きつ戻りつしながら、授業が構想されていくものと想定されている。
- 3) 石井英真(2016)は「こういう子どもを育てたい、こういう学級を育てたい、こんな授業をしたい」(p.16)という「理想の授業像(Vision)」が、授業の目標や学習課題の設定のあり様を規定すると指摘している。
- 4) フレームとは「教師が無意識に、または意識的に実践の中に起こる出来事を包括=理解し、行為につなげるための基盤・基準」(p.23)のことである。

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美(2009)「教師教育から教師の学習過程研究への転回」矢野智司他編『変貌する教育学』世織書房、pp.41-75
- 石井英真(2016)「授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論」京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座編『教育方法の探究』第19号、pp.11-21
- 伊木洋(2018)『中学校国語科学習指導の創造』溪水社

- 石上靖芳(2019)「ベテラン教師の単元開発において活用される指導方略と単元開発過程の解明」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第42巻第3号、pp.1-12
- 稲井達也編著(2014)『授業で活用する学校図書館』全国学校図書館協議会
- 桑田てるみ他(2009)「学習単元『情報と表現』における国語科教諭と司書教諭との協働授業の効果」日本教育情報学会編『教育情報研究』第25巻第2号、pp.39-49
- 幸田国広(2020)「探究学習とは何か」浜本純逸監修『ことばの授業づくりハンドブック 探究学習』溪水社、pp.3-21
- 古賀洋一他(2019)「説明的文章の批判的読みの指導における統合的理解」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第86集、pp.26-33
- 古賀洋一(2020)『説明的文章の読解方略指導研究』溪水社
- 酒井雅子(2017)『クリティカル・シンキング教育』早稲田大学出版部
- 塩見昇他(1988)『学校司書の教育実践』青木書店
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching. *Havard Educational Review*, 57(1), pp.1-22
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004) How and what teachers learn. *Journal of Curriculum Studies*. 36(2), pp.257-271
- 全国学校図書館協議会編(2010)『学習指導と学校図書館』全国学校図書館協議会
- 全国学校図書館協議会(2019)「情報資源を活用する学びの指導体系表」(<https://www.j-sla.or.jp/pdfs/20190101manabinosidoutaikeihyou.pdf>)
- デューイ J. 著・河村望訳(2013)『行為の論理学』人間の科学新社
- 富安慎吾(2013)「知識の創造に資する方略記述実践についての検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第74集、pp.30-37
- 庭井史絵(2017)「学校図書館職員と教員による指導上の役割分担形成プロセス」日本図書館情報学会編『日本図書館情報学会誌』第63巻第2号、pp.90-107
- 八田幸恵(2010)「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第35巻、pp.71-81
- 浜本純逸(2006)『国語科教育論・改訂版』溪水社
- 早川操(1994)『デューイの教育哲学』名古屋大学出版会
- 福岡淳子(2015)『司書と先生がつくる学校図書館』玉川大学出版部
- 藤原顕他(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社
- Paul, R.(1987a)Dialogical Thinking. In Baron, J. B., & Sternberg, R. J.(Eds.), *Teaching thinking skills*. New York: EW. H. Freeman and Company. pp.127-148
- Paul, R.(1987b)Critical thinking and the critical person. In Perkins, D. N., Lochhead, J., & Bishop, J. C.(Eds.), *Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.373-403
- 細川太輔(2013)『国語科教師の学び合いによる実践的力量形成の研究』ひつじ書房
- 正岡善美(2020)「学びを支える司書教諭の役割」大串夏身監修『学習指導と学校図書館』青弓社、pp.110-124
- Montiel-Overall, P.(2005)A Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration(TLC), *School Libraries Worldwide*. Vol.11, Issue 2, pp.24-48
- Montiel-Overall, P.(2008)Teacher and librarian collaboration, *Library & Information Science Research* 30, pp.145-155
- Montiel-Overall, P.(2010)Further understanding of collaboration. *School Libraries Worldwide*, 16(2). pp.31-54

【付記】

本研究はJSPS科研費(課題番号19K14208)の助成を受けたものである。

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析(1) —デューイ実験学校の最初の6カ月の授業実践に関する資料—

小柳 正司
(地域文化学科)

A Search of the Katherine Camp Mayhew Papers (1): An Analysis of the Lesson Notes Written by the Pupils of the John Dewey's Laboratory School During Its First Six Months

Masashi KOYANAGI

キーワード：実験学校 ジョン・デューイ 教育課程 カリキュラム 教材開発

The Laboratory School John Dewey Course of Study Curriculum Subject Matter

1. はじめに

筆者は近著『デューイ実験学校における授業実践とカリキュラム開発』(2020年3月)において、デューイ実験学校のカリキュラム開発とそれに取り組んだ教師たちの授業実践の詳細を、1896年1月の開校から1898-99年度(1899年6月終了)までたどった¹⁾。だが、開校後の最初の6カ月間(1896年1月～6月)については、「試行錯誤の期間」とされる以外、その実態を直接うかがい知る実践報告等の資料はなく、わずかにメイヒュー=エドワーズ『デューイ・スクール：シカゴ大学実験学校 1896～1903年』(1936年)や後年のデューイ自身の一部の著述、さらにはこの期間に書かれたデューイの書簡などを手掛かりに、最初の6カ月間の経緯を間接的に知るほかはなかった²⁾。

この最初の6カ月間は、クララ・ミッチェル(Clara I. Mitchel)という女性教師がただ一人正規の教師で、これにシカゴ大学教育学科の大学院学生であったスメドレー(Frederick W. Smedley)が手工訓練(manual training)を担当するアシスタントとして加わり、その他に体育の授業をシカゴ大学女子

体育科主任のアンダーソン(K. S. Anderson)が受けもっていた³⁾。デューイは開校直前の時期に、ミッチェルに「今年度はプランの実行可能性を示すだけでよい」と指示している⁴⁾。ここで「今年度」とは1896年6月末までのことであるから、開校後の最初の6カ月間はデューイが前年に私的に印刷・配布したとされる『大学附属小学校組織案』に示された授業計画がはたしてどの程度実行可能であるのかを確かめる期間とされていたわけである。開校初日の様子を伝えた『シカゴ大学週報』の記事からは、初日にさっそく『組織案』にある「1月第2週」の1項目目「校舎と敷地を調べる、為されるべき課題の指示」、および5項目目「厚紙の箱を作る」が実行されたことが確認できる⁵⁾。まさに手探りの船出といったところであろう。そして、メイヒュー=エドワーズの『デューイ・スクール』によれば、この最初の6カ月間の経験は、大部分が「何をなすべきでないか」を示すものだったという⁶⁾。つまり、失敗から学ぶ期間だったということである。事実上ミッチェル一人が全生徒を担当するこうした手探り状態のもとでは、後に『大学広報』(University Record)⁷⁾に

定期的に掲載されていくような正規の実践記録を作成する状況にはなかったものと思われる。

ところが、最近、筆者は『デューイ・スクール』の著者が執筆にあたって用いた膨大な資料(キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書)⁸⁾の写しを整理したところ、実験学校の最初の6カ月間の授業実践の様子をうかがい知ることができる資料をわずかながら見つけることができた。ただし、教師による実践報告や実践記録ではなく、児童が書いた授業記録である。これを見ると、デューイが『大学附属小学校組織案』の中で開校当初の2カ月間(1月第2週から2月第2週までの5週間)に予定した授業計画との対応や、1896年10月以降開始される本格的な授業実践の内容との関連が確認できる。そればかりでなく、この最初の6カ月間は単なる試行の期間とか失敗から学ぶ期間とかにすぎなかったわけではないこともわかる。後の実験学校独自の教育課程編成につながる着眼点のいくつかは既に開校当初のこの時期から試みられていたことが確認できる。以下、メイヒュー文書の中の最初の6カ月間の授業実践に関係する資料を紹介する。

2. 資料の分析

(1) 1896年1月24日付 児童が書いた授業記録⁹⁾

授業記録は、授業で取り組んだ事柄を児童自身がいめいめい記録したものである。これは読み書きのスキルを習得させるためにおこなわれている。それとともに、これは児童にとっては授業の内容を振り返り、自分なりに整理する機会にもなっている。同時に、教師にとっては児童一人一人の理解の程度を確認する方便になっている。

1月24日付の授業記録はその週の振り返りが書かれている。資料には4名の児童による記述がタイプ打ちされている。資料は教師(ミッチェル)が作成したものと思われる。4名の児童の名前は次のとおりである。

ウィルフレッド・バージェス(Wilfred Burgess)
ハーパー・グッドスピード(Harper Goodspeed)¹⁰⁾
リリアン・モース(Lillian Morse)
フレッド・デューイ(Fred Dewey)¹¹⁾

これらの児童が書いた授業記録から、この週の授業展開のおよその様子がわかる。それを整理すると次のようになる。

- | | |
|---------|--|
| 【工作】 | 箱を作る。
赤と青で塗る。[たぶん、箱に色をぬる作業]
翌日、赤と黄色で塗る。混ぜるとオレンジ色になる。 |
| 【コメの調理】 | 「ぼくはランドー(Landor)が調理したライスが嫌いだ。ジョセフィーヌ(Josephine)のライスは最高だ。」フレッド・デューイ
その他の児童はただ「コメを調理した」としか書いていない。 |
| 【裁縫】 | タオルのへりを縫う。布巾(ふきん)を作る。 |
| 【綿の研究】 | 広大な綿畑の様子。綿を摘む労働者。 |

これらの内容を『大学附属小学校組織案』に示された最初の2カ月間の授業計画と照合すると、「工作」で箱を作る作業は「1月第2週」の項目の中に「厚紙の箱を作る」とある¹²⁾。これは開校初日から継続している活動である。この週では箱に色を塗る作業がおこなわれている。児童の一人ウィルフレッド・バージェスはこの週から授業に出てきたらしく、「ぼくはみんなが箱を作っている間、学校に来ていなかったので、箱を作らなかった」と書いている。作文としては長いセンテンスだがよく書けている。

「コメの調理」は『大学附属小学校組織案』では「1月第3週」の項目の中にあり、その後「コメの研究」が「2月第1週」まで継続することになっている¹³⁾。

「裁縫」の「タオルのへりを縫う」作業と「布巾を作る」作業については、『大学附属小学校組織案』では「1月第2週」の項目の中に「タオルと布巾」があり、「1月第3週」の項目の中で「タオルと布巾のへり縫いの継続」がある。

「綿の研究」はおそらくは上記の「裁縫」の作業に関連づけて、そこからの取り出し授業としておこなわれたものと思われる。「広大な綿畑の様子」「綿を摘む労働者」といった学習内容は、『大学附属小学校組織案』の方では「羊毛、絹、綿の栽培地域

の取り立て学習、繊維製品の製造地域、交易の中心地」に対応していると思われる¹⁴⁾。ちなみに、この取り出し授業は「裁縫」を起点にして「地理」の学習が展開していくことを予定している。

こう見てくると、1月24日付のこの授業記録に示された授業内容は『大学附属小学校組織案』に示された1月第3週の授業計画にほぼ沿う形でおこなわれていることがわかる。ただし、『大学附属小学校組織案』の1月第3週の授業計画にはこのほかにいくつかの学習項目が挙げられているが、この資料だけでは『大学附属小学校組織案』の授業計画に盛られた項目がすべて実行されたのかどうかはわからない。私見では、試みられなかった項目もあったのではないと思われる。

（2）1896年1月22日付 児童が書いた授業記録¹⁵⁾

日付は前後するが、この資料は「綿」「リンネル」「羊毛」についてこの間に児童が学んだ内容がそれぞれA4版に近い大きさの紙に1枚ずつタイプ打ちで記録されている。上記（1）の資料にある「布巾を作る」活動からの取り出し授業として、布の素材である綿の研究がおこなわれ、綿との比較でリンネルと羊毛の研究がおこなわれたことがわかる。これらの取り出し授業は『大学附属小学校組織案』の「1月第4週」の項目にある「綿および亜麻と比較した絹および羊毛の繊維」に対応するものと思われる。同時に上記（1）の資料にある「綿の研究」の授業内容を詳細に確認することができる。

資料自体はタイプ打ちされており、かなりの文章量がある。多分、児童全員で授業の内容を振り返る話し合いをおこない、教師が話し合いの内容を黒板に記録しながら、全体を一つの文章にまとめていったものと思われる。ここでは6歳から9歳（小学校第1学年から第4学年相当）までの異年齢混合の児童10数名を教師一人が担当しているので、こうしたやり方で授業の振り返りと記録作成を全員でおこなったものと思われる。その際、児童はそれぞれの能力に応じて、ある者は黒板に書かれた文字を音読するだけ、ある者は音読に加えて書き写す、ある者は自分でも文章を書き、それを読み上げる、といった作業をおこない、読み書きのスキルの訓練がおこ

なわれたものと思われる。

以下、資料（3枚）を全訳する。

〔綿の研究〕¹⁶⁾

私たちは布巾のへり縫いをしています。
 布巾は綿布でできています。
 綿布を触ったことがありますか？
 何人かの子は目を閉じて触るだけで綿布がわかります。
 布巾はほぼ出来上がりました。
 綿花は長さ3分の4ヤード〔約68cm〕で、それ以上育ちません。
 かつて、あそこの綿花は育っていました。
 綿花は広い畑で育ちました——プランテーション。
 種子は3月か4月にまきます。
 一部のものが育ち、花を咲かせます。
 花は色を変えます。最初は青で、次にピンクになり、次に白です。
 同じ畑で3色見られます。
 夏の終わりには花があったところに淡い白色の綿の房ができます。コットンボールです。
 ボールの中には種子の周りに綿の繊維がついています。
 繊維は原綿と呼ばれます。
 原綿は糸に紡ぐ前に種子を取り除かなければなりません。
 コットンボールから種子を取り除いたことがありますか？
 やれば手間がかかることがわかります。
 かつては一人の黒人が1ポンド〔約450g〕の綿から種子を取り除くのに丸一日かかっていた。
 時間がかかることはみんな知っていましたが、よい方法をだれも思いつきませんでした。そのため1日ばかりで1ポンドの綿をきれいに取り出していました。

ここでは「布巾を縫う」という構成的活動（constructive activity）ないしオキュペーションを出発点にして、綿花プランテーションに関する産業地理（industrial geography）の学習にまで進んでいる。具体的には、「布巾を縫う」作業を起点に、綿布の感触、植物としての綿花の大きさ（実物を教室に用意して観察したと思われる）、プランテーションの様子（写真か絵を提示したと思われる）、綿花の育ち方、花の色の変化、コットンボールと原綿（実物を用意したと思われる）、原綿から種子を取り出す作業の体験、過去の綿生産に係る重労働、という順序で一連の学習が系統的に展開されるようになっている。「試行錯誤の期間」とはいえ、実験学校では

当初から学習課程の系統性が意識的に追求されていた点は注目される。

リンネル

リンネル布は綿布ととてもよく似ていますが、綿布よりもなめらかで気持ちがいいです。リンネルは綿よりも水分をすばやく吸い取るので、よく女の人がリンネルと綿を見分けるために布に水滴を垂らしているのを見かけます。水滴はリンネルと綿とでそれぞれどのようになるのでしょうか？

リンネルはなめらかなので綿ほどよくチリが付きません。だからリンネルは綿より汚れが少ないです。

イギリス、フランス、オランダ、その他のヨーロッパ諸国ではリンネルは綿よりも古くから使われていました。だから、シーツや枕カバーは多くの衣類とともに、綿ではなくリンネルから作られました。どの家でも植物を育ててリンネルを取り、紡いで布を織りました。

この布は今のものよりずっと長かったです。

リンネルになる植物は亜麻と呼ばれます。亜麻は小さな青い花をつけ、小さくて平たい種子ができます。種子は湿布剤や亜麻仁油を作るために使われます。布にする繊維は、綿の繊維のように花や実の中にはなくて、茎の中にあります。

茎を刈り、束ねて家に運びます。ここで水に浸して繊維を柔らかくし、長い糸状に引き裂いて巻き上げ、最後に布に織ります。

フランスとオランダは長い間世界で一番すぐれたリンネルを生産していましたが、今ではアイルランドも市場に最高のリンネルを供給しています。

先の「綿の研究」の記録と合わせ、授業担当者のミッチェルがどのような意図のもとに授業をおこなっていたのかがよくわかる記録である。もちろんデューイやデューイ夫人などからの指示や指導もあったであろうが、彼女の教師としての力量が高かったこともわかる。

「リンネルの研究」はリンネルと綿の比較が中心になっている。特に目立つのは、子どもたちがリンネルの性質と日常生活での用途との関連を捉えてそれを説明することができている点である。物事のつながりを因果関係で捉え、なぜそうなっているのかを説明できるように指導がなされていることがわかる。そして、原料となる植物の亜麻についていくつかの事実(すなわち、花と種子の様子、種子は湿布剤や亜麻仁油になったこと、リンネルの繊維は綿の

繊維と異なり茎から取ること)を学んだうえで、昔の家々でおこなわれていた亜麻からリンネルを取って布にする過程が学ばれている。これは後の「歴史」(特に産業史)の学習につながっていくことを意図したものと思われる。

羊毛

羊毛はリンネルや絹や綿よりも長い間衣服に使われてきました。文明世界のほとんどの場所で見られます。

ですから、羊の飼育は最も重要な産業の一つです。羊の飼育はコストがほとんどかかりません。羊は他の家畜が食べない短い草で育ちます。

世界中で1年間に約27億ポンド〔約12億2500万kg〕の羊毛が必要とされ、そのうちの4分の1はオーストラリアから、8分の1は合衆国から、残りはアジアとアフリカから供給されます。合衆国では羊の半分がオハイオ州で飼育され、その他のすべての州でも羊が飼育されています。

羊は初夏に毛を刈ります。羊は最初に水槽に入れて洗います。その後、乾くまで1週間待ってから刈取り小屋につれていきます。羊を台にのせるか床にねかせ、刈取り人が胸骨あたりからお腹の方に切り込みを入れます。それから背骨に向かって片方をきれいに刈り、羊をひっくり返して、もう片方を刈ります。全体が刈りあがったらオーバーコートのように脱げます。以前1頭で羊毛が44ポンド〔20kg〕もあるものがありましたが、大部分は1頭で10ポンド〔約4.5kg〕以下です。

羊は大きなコートをはぎ取られた後、ごえないようにしてあげなければなりません。

原毛は束にまとめられて工場に送られ、そこで洗浄して油と汚れを落とし、バリを取り除きます。次に染色し、糸に紡ぎ、布に織ります。

合衆国で生産される原毛はすべて国内で使われ、大工場は東部にあります。フィラデルフィアが最大の製造地で、以下順番に、マサチューセッツ州ローウェル、ロードアイランド州ウーンソケット、ケンタッキー州ルイビル、マサチューセッツ州ホールヨーク、ニュージャージー州トレントン、ロードアイランド州ポータケット、ペンシルベニア州チェスター、メイン州レイストンとなります。

アメリカ産の毛織物は最高ですが、イギリス産とフランス産も同じくらい優れているとされています。

おそらくは牧場に行って羊毛を刈取る作業を見学してきたのであろう。刈取り作業の様子が細かく観察され、記録されている。統計数値がしばしば出てくるが、これらは教師が提供したものと思われる。

重さの単位である「ポンド」や「4分の1」「8分の1」といった分数が、年少児(6~7歳)はもとより年長児(8~9歳)にどの程度理解されていたのかは不明であるが、こうした統計数値を用いることで、授業の内容が感覚的な方向に流れないように指導が意図されていることがわかる。先の「リンネルの研究」では物事を因果関係で捉えさせる指導がおこなわれていたが、それと合わせ、実験学校では当初から理知的な性格の授業がめざされていたことが確認できる。

この「羊毛」の授業では羊毛をテーマにして「地理」の学習がおこなわれている。多分、「裁縫」の活動的作業から「地理」の学習をどうやって導き出していくかを模索するためにおこなわれた授業であろう。これに限らず、活動的作業から教科の学習を導き出していくこの種の模索は「地理」以外にも「歴史」や「理科」や「文学」に関して頻りに試みられたものと思われる。しかし、必ずしも十分な成果は得られなかったようである。デューイは5月になって実験学校の様子を知らせるフランク・マニー宛の手紙で「授業は相対的に言って子どもたちの本来の能力にかみ合っておらず、明らかにそれよりレベルが低い」と断じ、特に「歴史」と「理科」の教材についてはいまだに何もなされていないと書いている¹⁷⁾。少なくとも「歴史」と「理科」に関しては、活動的作業から教科の学習を導き出す適切な教材が見つかっていないということであろう。

ただし、上記の「綿」と「リンネル」と「羊毛」を扱った授業に関して言えば、授業展開の系統性と教科学習への導入という点である程度の見通しが立てられており、特に各授業の後半部はそれぞれの繊維品生産(産業)がトピックになっている点などを考慮に入れると、この授業実践に限っては、後年、1898-99年度(開校3年目)になって「家庭科」の主任教師アルシア・ハーマー(Althea Harmer)が中心になって考案された「羊毛の研究」をテーマとする総合的学習のいわば端緒になっていると見ることができよう¹⁸⁾。

(3) 1896年1月31日付 児童が書いた授業記録¹⁹⁾

これは、児童たちがこの日の「工作」の授業で糸

巻き(thread-winder)を作ったことを書いた記録である。資料では次の5名の記述がタイプ打ちされている。

ウィルフレッド・バージェス(前出)
 オズグッド・ホームズ(Osgood Holmes)
 マーガレット・ダースト(Margaret Darst)
 リリアン・モース(前出)
 ハーパー・グッドスピード(前出)

作業としては、板を長さ5インチ[約13cm]、幅2インチ[約5cm]に切り、両端に4分の3インチ[約2cm]の穴をあけ、両端を切って[半円形のへこみが出来るようにして]、やすりをかけ、サンドペーパーで磨いて完成という比較的単純な作業である。これはウィルフレッド・バージェスの記述に基づいているが、その他の児童の記録はどれも単純で粗略である。糸巻きは「裁縫」の授業で使うために自作したのであろうが、あまり興味がわかかなかったものと見える。

(4) 1896年2月3日 児童が書いた授業記録²⁰⁾

これは、この日、児童がそれぞれ自分の身体の各部分を計測して、例えば「私の足の長さは28インチ[約71cm]です」とか「私の身長は45インチ[約1m14cm]です」のように、その結果を書いたものである。書き方の練習を兼ねている。そして、身体の各部分の長さの比較をおこなって「私の肩は私の身長の4分の1と同じです」とか「私の頭は身長の7分の1です」のように分数を使った記述をおこなっている。分数の練習も兼ねていたと見える。資料にある署名は以下の4人である。

ハーパー・グッドスピード(前出)
 ポール・ハーパー(Paul Harper)
 フレッド・デューイ(前出)
 マーガレット・ダースト(前出)

(5) 1896年2月4日 児童が書いた授業記録²¹⁾

以下の3名の児童の記述がタイプ打ちされている。

ハーパー・グッドスピード(前出)
 ポール・ハーパー(前出)
 マーガレット・ダースト(前出)

これは、この日おこなったコメの調理について書いたものである。最初に1日水に浸しておいたコメ

を半カップ取り、その3倍の量の湯を注ぐ。それを10分間煮る。さらに25分間ストーブの上に置いて蒸す。マーガレット・ダーストは「コメを調理できますか。私たちは今日やりました。面白かったです。コメはおいしいです」²³⁾と、初体験のコメの調理について書いている。

コメの調理は上記(1)の資料にもあり、『大学附属小学校組織案』では「1月第3週」から「2月第1週」まで3週間継続することになっている²²⁾。ハーパー・グッドスピードの記述の中に“Japanese rice”とあるので、『組織案』の「1月第4週」の学習項目にある「コメを主食とする人々」も取り上げられたことがわかる。

(6)1896年2月17日付 児童が書いた授業記録²⁴⁾

これは「料理」の授業について児童が書いた記録である。資料には以下の6名の記述がタイプ打ちされている。

- フレッド・デューイ (前出)
- フランセス・クレーン (Frances Crane)²⁵⁾
- ポール・ハーパー (前出)
- マーガレット・ダースト (前出)
- ジョセフィン・クレーン (Josephine Crane)
- ハーパー・グッドスピード (前出)

前日、澱粉にヨウ素液を加えると青く変色することを確認し、コメ粉を試験管に入れてヨウ素液を加え、コメには澱粉が含まれていることを確認した。翌日はポテトを刻んで試験管に入れ、同じ作業をおこなっている。料理の時間が同時に理科の実験の時間になっていることがわかる。これは『大学附属小学校組織案』にある「食品の要素の研究における簡単な化学」²⁶⁾の項目に該当しているであろう。フレッド・デューイは「ぼくはヨウ素を買ってきてリンゴをテストするつもりだ」と書いている。ヨウ素デンプン反応に興味をもったことがわかる。青色を「ブルー」と書いている子と「パープル」と書いている子がいるが、教師のミッチェルはどちらでもかまわなかったようだ。大事なことは子どもたちが論理的な推論によって自分で結論を導き出すことができる点であろう。ポール・ハーパーの記述がそれを示している。「今日はポテトをテストしました。ヨ

ウ素がポテトを青くしたので、ポテトにはデンプンが含まれていることがわかります。」このように物事を因果関係において捉え、推論によって結論を導き出すように学習活動を指導している点は、後の完成された姿のデューイ実験学校の授業実践を最もよく特徴づけることになる点である。それがミッチェルの指導のもとで開校当初から試みられていたことは確認しておいてよいだろう。

(7)1896年2月11日 児童が書いた授業記録²⁷⁾

この資料には「洞窟人」(Cave Men)のタイトルがついているが、原始時代の人々の生活を扱った「歴史」の授業の一部であると思われる。資料には以下の3名の記述と、名前の記載がない記述が一つタイプ打ちされている(多分、文の途中で資料が途切れている)。

- ポール・ハーパー (前出)
- ジョセフィン・クレーン (前出)
- フランセス・クレーン (前出)

およその授業展開がわかるジョセフィン・クレーンの記述を訳出する。

洞窟人はとても強かったです。
洞窟にはとても小さな穴があります。なぜなら動物が洞窟に入ってきたからです。(穴は出入口でした。)
人々は動物に石を投げました。
彼らは鋭い石で狩りをしました。
彼らは草の実、肉、果実、木の実を食べました。
彼らは家屋をもたなかったので、大きな洞窟に住んでいました。
彼らは衣服を作る布がなかったので、動物の皮を着ました。

—ジョセフィン・クレーン

洞窟人の衣・食・住について学んだことがうかがえる。さらに、ポール・ハーパーの記述からは、みんなで教室内に洞窟の模型を作り、その中に洞窟人と武器と動物の模型を置いたことがわかる。これらは多分、粘土細工によって作ったものであろう。

この授業は、実験学校が最初の6ヵ月の「試行錯誤の期間」を終えて1896年10月に再開された際の最初の授業のうち、年少児対象の「原始時代の住居」を主題にした授業²⁸⁾へとつながっているものと思

われる。さらに、この授業は、1898-99年度(開校3年目)のGroup II, III(7~8歳:小学校第2学年相当)の原始時代の生活を主題にした「歴史」の授業²⁹⁾へと発展し、教材面でも方法面でも低学年段階の「歴史」の授業としてほぼ完成している。

ちなみに、『大学附属小学校組織案』には「木工」(Wood-Work)に関連した「歴史」の学習内容として、「打製石器、磨製石器、金属器の各時代を通しての人間の知識と発明の成長を議論すること」「粘土または砂または厚紙による模型;洞窟と粗末な道具などの模型を使って生活と発明の様子を表現する」がある³⁰⁾。教室内に模型の洞窟を作り、粘土細工で洞窟人と動物と武器の模型を作ってその中に配置するというこの(7)の資料に記述されている活動は『組織案』のこの学習項目を実践で試みたものと思われる。

これに限らず、ミッチェルはデューイが『組織案』で示した学習項目を比較的忠実に実践していることがわかる。もちろん、彼女はメモ風にしか記されていない多数の学習項目を手当たりしだいに実践したわけではないであろう。デューイは開校当初、毎日のように実験学校に来ていたというから、ミッチェルの実践をそのつど両者で(時にはデューイ夫人のアリスや実験学校に関心をもつシカゴ大学の同僚、大学院学生なども同席して)検討し、軌道修正を図り、ミッチェルに細かな指示を与えていたことだろう。いずれにせよ、そうした中からまさに『デューイ・スクール』の著者が言うように「成功したことと、それよりも特に失敗したことに基づいて」³¹⁾次なる教材開発とカリキュラムの編成が進められていったものと思われる。

(8) 1896年3月6日 児童が書いた授業記録³²⁾

これは、アメリカ先住民のハイヤワサ(Hiawatha)³³⁾の物語を扱った授業である。以下の3名の児童の記述がタイプ打ちされている。

フレッド・デューイ(前出)

リリアン・モース(前出)

ジョセフィン・クレーン(前出)

児童が書いた記録を見ると、この授業では物語の読み聞かせをおこなったうえで、物語の内容を

鑑賞するために、先住民の住居であるウィグワム(wigwam)の模型や先住民の人形を紙で作し、それらを砂箱の上に並べて、物語の一場面を想像するということがおこなわれている。物語の内容を記したジョセフィン・クレーンの記述を以下に訳出する。

わたしは今日ウィグワムを作り、砂の上に置いた。
わたしは紙の人を切った。その人は砂で遊んだ。彼はハイヤワサの友だちでした。ハイヤワサは虹を見ました。ノコミスは彼に月の物語を話して聞かせました。むかしむかし、勇者が彼のおばあさんに腹をたて、月に向かって彼女を投げとばしました。わたしたちはいまでも彼女の影を見ることができます。

ジョセフィンM. クレーン

フレッド・デューイの記述には、その前日に鹿の膝の中から腱を見つけたとある。前後の授業がどういう流れで展開しているのかは不明だが、『大学附属小学校組織案』の「食べ物」(Foods)に関連する「動物学」の学習内容に「食べ物にする動物の動作、それらの動作に適応した身体の各部分、動物の諸器官、成長、生理学」という項目があるので³⁴⁾、ここでは先住民が獲物にしていた鹿について「動物学」のごく初歩的な授業がおこなわれたものと思われる。

(9) 1896年3月20日 児童が書いた授業記録³⁵⁾

これは上記(8)の資料にある日付から2週間後の日付になっている。内容としては先住民の狩猟生活とハイヤワサが扱われており、同じ授業が継続されていたようである。以下の6名の児童の記述がタイプ打ちされている。

ヒューイト・カレンダー(Hewitt Callender)

フロイド・ウィレット(Floyd Willett)

フランセス・クレーン(前出)

リリアン・モース(前出)

ハーパー・グッドスピード(前出)

イヴリン・デューイ(Evelyn Dewey)³⁶⁾

フランセス・クレーンは、(8)の資料にあるジョセフィン・クレーンが書いたのと同じノコミスがハイヤワサに語った物語について書いている。その他の児童の記述には、ウィグワムを作ったこと、ハイヤワサが森に行き白樺の木の皮と松脂でカヌーを

作った話、先住民が弓矢を使って鹿狩りをし、肉を焼いて食べることなどの記述が見られる。

3. おわりに

従来、デューイ実験学校の最初の6カ月間は、メイヒュー＝エドワーズの『デューイ・スクール』の説明に従って「試行錯誤の期間」と位置づけられ、成功したことよりもむしろ失敗したことに基づいて当初の計画が大幅に練りなおされた期間と理解されてきた。しかし、その試行錯誤の中身は、この期間の教師による実践記録が残されていないこともあって、ほとんど不明であった。今回、メイヒュー文書の中にあるこの期間に児童が書いた断片的な授業記録の資料により、この最初の6カ月の試行錯誤の実態をわずかながら明らかにすることができた。

第1に、実験学校の最初の教師となったクララ・ミッチェルは、デューイが実験学校開校前年に書いたとされる『大学附属小学校組織案』に示された最初の2カ月間(1月第2週～2月第3週)の授業計画をほぼ忠実に実践に移していることが確認できる。もちろん、授業計画に盛り込まれていたすべての項目を実践に移したかどうかはわからない。開校当初、デューイはほぼ毎日実験学校に来ていたというから、ミッチェルの授業に対して彼はそのつど何らかの助言や軌道修正の指示をおこない、文字通りの試行錯誤が続いていたものと思われる。そのほかデューイ夫人やこの実験学校に関心をもつシカゴ大学のデューイの同僚たち、シカゴ大学教育学科の大学院学生(大半は現職教員)なども、時には助言者として、時には補助者として、ミッチェルの実践を側面で支えていたものと思われる。

第2に、後年デューイの『学校と社会』やメイヒュー＝エドワーズの『デューイ・スクール』で紹介されているような完成された姿の実験学校の授業実践の基本的な性格は既に開校当初のこの時期のミッチェルによる実践からも確認できる。すなわち、1) 活動的な作業(後にオキュペーションと呼ばれる作業)であっても、教科学習への導入が意識され、授業展開の系統性が重視されていること、2) 活動的な作業に伴う学習が感覚的・表面的なものに流れ

ないよう、若い児童の場合であっても事実確認を怠らず、なぜそうなるのかを事物や出来事の因果関係に基づいて説明できるように教師が指導していること、3) 年少児から簡単な実験に取り組みせ、因果関係に基づく推論によって自分で結論(答え)を導き出すように指導していること。総じて、デューイ実験学校の授業実践は、これまでの通念とは裏腹に、当初から主知的な性格を強くもっていたことが確認できる。

第3に、ミッチェルが開校当初の時期に取り組んだ授業実践の中には、後年、実験学校の代表的な授業実践となるもののいわば萌芽ともいえる実践が確認できる。今回確認できたものは、1) ミッチェルによる「羊毛」を教材にした授業が、1898-99年度以降小学校第2学年相当より上のすべての年齢グループで取り込まれることになる「羊毛の研究」をテーマとした総合的学習の萌芽になっていることと、2) ミッチェルによる「木工」に関連した「歴史」の授業としておこなわれた「洞窟人」の授業が、約半年後には1896-97年度の年少児対象の「原始時代の住居」をテーマにした授業へとつながり、やがて小学校第2学年相当段階の原始時代の生活をテーマにした「歴史」の授業として完成された姿を取るようになっていくことの2つである。このほかにもミッチェルによる実践には後年の実験学校の典型的な授業実践の萌芽となったものがあるかもしれないが、いずれにせよ彼女(および彼女を側面で支援した人たち)によるさまざまな試行錯誤が実験学校のその後の授業実践にとってただ単に「何を為すべきでないか」を示す失敗例にすぎなかったわけではなく、むしろその土台になっていたことは確認しておきたい。

【追記】

今回、メイヒュー文書の一部資料から、実験学校の最初の教師となったクララ・ミッチェルはデューイが『大学附属小学校組織案』の中で示した最初の2カ月の授業計画に沿って授業をおこなっていたことが確認できた。ところが、メイヒュー文書の中に、メイヒュー自身が1928年におこなった回想談の記

録（多分速記録を後でタイプしたもの）³⁷⁾があり、その中でメイヒューは「ミッチェル嬢はそれまで自分がやってきたこと——読み、書き、計算など——をやるのは容易なことだと悟ったが、デューイが概略を示したプログラムの知的意味内容を理解することはできなかつた」と述べている。つまり、ミッチェルはデューイが示した授業計画を表面的にしか理解できなかったというわけである。メイヒューによるこうしたミッチェル評はどのように解すべきなのだろうか。

実は、メイヒュー自身は最初の6カ月の「試行錯誤の期間」が終了した後の1896年10月に、ミッチェルに続く二番目の正規採用の教師として実験学校に着任している。つまり、メイヒューとミッチェルは一時期同僚だったわけである。「二人の間はかなりうまくいったけれども、必ずしも意見が一致していたわけではなかつた」とメイヒューは回想している。そして、彼女の回想によれば、デューイは実験学校開校前、フランシス・パーカーと会食をしながら実験学校の進め方を話し合い、その結果、パーカーは自分の薫陶を受けた教師の中からミッチェルを選んでデューイの実験学校に派遣することにしたのであるが、ミッチェルは「一番できの良い教師というわけではなかつた」とメイヒューは付言している。

ミッチェルは1897年の春学期（4月～6月）に実験学校を去っている³⁸⁾。在職わずか1年余りである。それに比して、メイヒューは実験学校が終焉するまでその中心となる教師の一人として奉職し続け、後には姉のアンナ・エドワーズと共著で『デューイ・スクール』の出版もおこなっている。彼女はミシガン大学の卒業生で、ミシガン大学時代から彼女に対するデューイ夫妻の信任は非常に厚かつた。それを考え合わせれば、上述のメイヒューによるこうしたミッチェル評は多分にデューイ夫妻によるミッチェル評でもあったと考えられる。事実、後年（1901年）ミッチェルはパーカーのシカゴ大学附属小学校（元のクック郡師範学校附属小学校）に帰任するが、翌年のパーカーの死去によりデューイがパーカーの後継としてシカゴ大学教育学部（The University of Chicago School of

Education）の学部長（Director）に就任することになった結果、彼女は再びデューイのもとで教師を務めることになるのだが、付属小学校で教員をしていたミッチェルに対するデューイの評価は「年少児にとって良い教師とは言えない」という非常に手厳しいものだった³⁹⁾。その当時も実験学校の教師だったメイヒューは、その事実を承知していたはずである。

結局、ミッチェルはパーカーの薫陶を受けたパーカーの忠実な弟子であり、デューイに対して尊敬の念を抱いてはいても、デューイを完全に理解するところまではいかなかつたということであろう。それにしても、彼女が実験学校の最初の教師（しかもただ一人の正規の教師）として、デューイが示した最初の2カ月間の授業計画を比較的忠実に実践に移していた事実は確認しておいてよいだろう。彼女の実践はその後の実験学校の授業実践の特徴、つまり年少児童の教育といえども情緒的な児童中心主義を排し、いわゆる活動中心の授業展開にあつても物事を合理的に処理する知的側面の指導を怠らないという特徴を、萌芽的な形ではあるが先取りしていたし、いくつかの点では後の実験学校の完成された授業実践のいわば萌芽とも言える実践を手探りでおこなっていたことも確認できる。その意味で、ミッチェルは実験学校が最初の一步を踏み出すうえで貴重な成果を残したと言ってよいであろう。

- 1) 小柳正司『デューイ実験学校における授業実践とカリキュラム開発』あいり出版、2020年3月。
- 2) 同上書、第3章、参照。
- 3) 同上書、1-2頁。
- 4) 同上書、85頁。
- 5) 同上書、1頁。
- 6) Katherine Camp Mayhew and Anna Camp Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, Appleton Century Company, 1936, pp. 41-42. (小柳正司監訳『デューイ・スクール』あいり出版、2017年、24頁。)
- 7) これはシカゴ大学出版から週刊で発行されていた冊子である。

- 8) Katherine Camp Mayhew Papers, Division of Rare and Manuscript Collections, Cornell University Library.
- 9) "University Primary School, Written Record, Jan. 24, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 10) ハーパー・グッドスピードはシカゴ大学の古代史・比較宗教学の教授であるジョージ・シュテファン・グッドスピード (George Stephen Goodspeed) の息子である。
- 11) フレッド・デューイはジョン・デューイの第一子である。
- 12) John Dewey, *Plan of Organization of the University Primary School (1895)*, *Early Works of John Dewey, vol.5*, p. 242.
- 13) *Ibid.* p. 242.
- 14) *Ibid.* p. 240.
- 15) "University Primary School, Chicago, Jan. 22, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 16) []内は手書きされたメモ。
- 17) John Dewey to Frank A. Manny, May 26, 1896, *The Correspondence of John Dewey, vol.1, 1871-1918*, ed. by Larry Hickman, IntelLex Corporation.
- 18) ハーマーが中心となって考案された「羊毛の研究」をテーマとする総合的学習については、小柳、前掲書、206-208頁、参照。
- 19) "University Primary School, Chicago, Jan. 31, 1896, Mayhew Papers, Box3.
- 20) "University Primary School, Feb. 3, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 21) "University Primary School, Feb. 4, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 22) Dewey, *Plan of Organization, Early Works 5*, p. 242.
- 23) *Ibid.*, p. 242.
- 24) "University Primary School --Foods--, Feb. 17, 1896" Mayhew Papers, Box 3.
- 25) フランセス・クレーンと後出のジョセフィン・クレーンは姉妹である。父親のチャールズ・クレーン (Charles R. Crane) はシカゴで材木会社を経営する企業家であり、母親のコーネリア・クレーン (Cornelia W. S. Crane) は慈善家で、実験学校の支援者であり、また保護者会 (Parents' Association) の有力メンバーでもあった。
- 26) Dewey, *Plan of Organization, Early Works 5*, p. 237.
- 27) "University Primary School, Cave Men, Feb. 11, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 28) 小柳、前掲書、118-119頁、参照。
- 29) 同上書、192-199頁、参照。
- 30) Dewey, *Plan of Organization, Early Works 5*, pp. 235, 236.
- 31) Mayhew and Edwards, *The Dewey School*, p. 42. (前掲邦訳書、24頁。)
- 32) "University Primary School, March 6, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 33) ハイヤワサはアメリカ先住民の酋長で、ロングフェローの叙事詩の主人公である。
- 34) Dewey, *Plan of Organization, Early Works 5*, p. 239.
- 35) "University Primary School, March 20, 1896," Mayhew Papers, Box 3.
- 36) イヴリン・デューイはジョン・デューイの第二子である。
- 37) "Mrs. Mayhew. Notes taken at Mothers' Luncheon. Oct. 15, 1928," Mayhew Papers, Box 12, Folder 3. 以下の引用はすべてこの資料からのものである。
- 38) John Dewey, "The University Elementary School: History and Character," *University Record*, vol. 2, no. 8, May 21, 1897, *Middle Works of John Dewey, vol. 1*, p.325, 参照。
- 39) シカゴ大学教育学部長時代のデューイのミッチェル評については次を参照。小柳正司『デューイ実験学校と教師教育の展開』学術出版、2010年、pp. 238-239.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

児童相談所向け小学生用性教育プログラムの開発 —性問題行動の再発防止を目指して—

藤原 映久

(保育教育学科)

Development of a Sex Education Program for Elementary School Students for Child Guidance Centers

Teruhisa FUJIHARA

キーワード：児童相談所 性問題行動 性教育プログラム 責任 チームアプローチ
Child Guidance Center Sexual Behavior Problem Sex Education Program
Responsibility Team Approach

1. はじめに

児童養護施設等における児童の性問題行動が問題視されている。2018年4月に児童養護施設における児童間性暴力が報道されたことも契機となり、厚生労働省はこの問題に関する全国的な実態調査を行った(厚生労働省, 2019)。調査結果によれば、2017年度において、児童養護施設等の社会的養護関係施設、児童相談所の一時保護所、里親、ファミリーホームで生じた児童間の性的な問題は732件であり、その当事者となった児童は1,371人を数えた。社会的養護の場で少なくない数の児童間の性的な問題が生じていることが示された。

厚生労働省(2020)によれば、施設種別による差はあるものの、社会的養護関係施設に入所している児童の半数以上が被虐待児童であり、児童心理治療施設にいたっては約80%がそうである。つまり、保護者による虐待から逃れるために施設入所した児童が、入所先の施設内で他児童からの性被害に苦しむ事態が生じている。

施設のように閉鎖性の高い集団生活の場は性暴力を含めた暴力が生じやすいこと(田島, 2011)

や、異年齢の子どもや大人の男女が集団で生活する環境は性的問題が起こりやすいこと(厚生労働省, 2016)は、既に指摘されている。つまり、社会的養護関係施設では、児童間の暴力や性的な問題が生じる可能性を前提にした予防的な取り組みが必要である。

同時に、現に生じている児童間の性的な問題への介入が急務である。被害児童の安全を確保しつつ、被害、加害の双方の児童への治療・教育的ケア・支援が提供される必要がある(国立研究開発法人産業技術総合研究所, 2020)。被害児童の安全確保の方法には、児童相談所による加害児童の緊急一時保護が考えられる。その後の処遇としては、被害児童の立場に立てば、加害児童を被害児童が生活する施設に戻すことは不適切であり、他施設に措置変更されることが多いと考えられる。

児童養護施設等における性加害で一時保護に至った児童の保護目的は、被害児童の安全確保だけではない。加害児童が性加害を行った機序のアセスメントとそれに基づいた処遇の検討が求められる。性加害への十分な治療・教育的ケアが必要とアセスメン

トされた場合は、心理治療の専門性と問題の再発を防ぐ枠を有する児童自立支援施設や児童心理治療施設が有力な措置変更先になる。

なお、措置変更先で本格的な治療・教育ケアが開始されるまでに、当該児童は自身の性加害行為を振り返った上で措置変更の理由を納得し、再び性加害を行わないために努力するよう動機付けられる必要がある。そのためには、一時保護中に、措置変更後に行われる治療・教育ケアの導入的役割を果たす性教育を実施できれば、有効である。以上の考えに基づき、児童相談所向け性教育プログラムを開発したので報告する。ちなみに、筆者は本プログラムの開発当時、児童相談所で児童心理司として勤務しており、開発の背景には業務上の必要性があった。

2. 性教育プログラムの概要

1) プログラムの対象

業務上、本プログラムの使用を必要とした児童の年齢に合わせ、本プログラムは小学生中～高学年向けに開発した。性別に関係なく使用可能と考えるが、経験的には男児が主な対象となる。

2) プログラムが対象とする性問題行動

本プログラムは汎用性を高めるため、加害性の強弱に関係なく、性問題行動そのものを対象とし、Bonner et al.(1995)が定義する性行動のルール(人前で自分のプライベートパーツを触らない/自分のプライベートパーツを他の人に見せたり、触らせたりしない/他人のプライベートパーツを見たり、触ったりしない/性的な言動で他の人を嫌な気持ちにさせない)を破ることを性問題行動と定義した。

3) 実施者

本プログラムは、対象児童と関わる複数の職員による実施を前提とする。具体的には、担当の児童福祉司、児童心理司、保護所職員、保健師などである。複数の職員が、自らの専門分野を担当することで、プログラムの専門性を高めることと、チームアプローチの意識を高める効果を狙っている。

また、児童相談所の職員は多忙であり、一人で集中的なプログラムを実施することは負担が高いため、実施の負担を軽減して、実施の実現可能性を高

めるといった現実的な理由がある。

4) プログラムの特徴

以下の5つの視点の下で性教育と心理・教育的アプローチを用いた。

1点目は「責任」である。修復的司法の考えに基づく責任(藤岡, 2006)であり、説明責任、再犯防止の責任、謝罪の責任の3つを示す。本プログラムでは説明責任を扱うとともに、プログラムに取り組むこと自体を再犯防止の責任をとる行為と考える。そして、そのことを対象児童に意識づけることにより、プログラムが単なる罰ではなく、児童自身が変わる手段であることを明確にする。

2点目は「知識」である。正確な性的知識を教えることで、プライベートパーツを含む自他の身体を大切にすることを児童に理解させることで、性問題行動の抑止を図る。

3点目は「損得」である。性問題行動を行うこと/行わないことが、自分にもたらす損得を教えることで、性問題行動の抑止を図る。

4点目は「感情・認知」である。性問題行動につながる自分の感情や被害者側の感情を正確に認知することで、性問題行動の抑止を図る。

5点目は「道徳・社会」である。「なぜ、性問題行動は許されないのか?」との問いに対し、人権概念も用いて、道徳的・社会的に合理的な答えを導くことで、性問題行動の抑止を図る。

1点目の「責任」は、プログラムへの動機付けを高めるための視点であり、他の4点が性問題行動の抑制を図る視点である。筆者の経験では、2～5点目の視点のうち、どの視点からのアプローチが性問題行動の抑止に有効であるかは児童によって異なる。そこで、本プログラムではすべて視点を用いることにより、多様なタイプの児童への効果を期待できるようにした。

5) プログラムの構成

本プログラムは9セッションからなる。全体の概要を表1に示す。加害-被害関係を伴う性問題行動の場合、被害児童と加害児童の早急な分離が必要であるため、加害児童は丁寧な説明なく児童相談所に一時保護される場合も多い。そこで、第1セッション

表1 児童相談所向け小学生用性教育プログラムの概要

セッション	テーマ	目的・教育内容の概要	主な教材・準備物	準備物の概要・用途
1	性教育1 振り返り1 理由説明	「プライベートパーツ」、「性行動のルール」など、プログラムの実施に必要な最低限の性関連の知識を教えるとともに、振り返りを通じて、児童にプログラムを受講する必要性を理解させる。プログラムを実施するための準備段階のセッションとしての意味を有する。	性知識のチェックシート 男の子・女の子の体 性行動のルール	現時点における児童の性知識を確認するための質問紙。 プライベートパーツの部位・名称を教えるための男児・女児の種の絵を描いた用紙。 4種類の性行動のルールと例外を明示した性行動のルールを教えるための用紙。 セッション1の学習内容を復習するための小テスト。
2	オリエンテーション 性教育2	児童が見通しを持って学べるように、本プログラムの全体像を説明するとともに、「男女の体の仕組み(内性器とその機能)」、「成長による心と体の変化」、「射精・月経」、「性交」など、人の生殖に関する科学的な性教育を行う。	復習シート1 再び性行動のルールを破らないための勉強 性教育用の教材	第1～9セッションの学習内容、日程、担当職員を記した用紙。 セッション終了時に、担当職員がサインし、当該セッションの学習が終了したことを児童に明示する。 人の生殖に関する科学的な性教育を行うことが可能な教材。 児童の年齢や発達に合わせた準備する。
3	性教育3	人の受精から誕生までの過程を生命誕生の神秘として伝え、性と命(生)のつながりを理解させる。また、プライベートパーツの大切さを、生命誕生や、赤ちゃんを育てることへのつながりから理解させる。	復習シート2 性教育用の教材	受精から赤ちゃん誕生までを科学的に分かりやすく教えることが可能な教材。
4	振り返り2(事実確認)	児童の性問題行動に関する「いつ、どこで、誰に、何を、どれくらい、どのように、なぜ」を、性教育1～3で教わった知識と言葉を使用して児童に説明させ、より具体的な事実確認を行う。	復習シート3 整理表(あなたが行った性問題行動)	セッション3の学習内容を復習するための小テスト。 児童が行った性問題行動を「いつ、どこで、誰に、何を、どれくらい、どのように、なぜ」に分けて記す用紙。
5	感情教育 身体感覚の意識化 落着く方法の学習	感情の理解及び、性問題行動につながる気持ちとその気持ちに付随する身体感覚の理解について学習する。また、性問題行動につながる気持ちに気づいた際に落着く方法を学習する。	表情パネル 表情ポスター 場面カード ワークシート	怒り、喜び、驚き、嫌悪、恐怖、悲しみの基本感情を表す顔を描いた6枚のパネル。 40種類の表情を描いた大判のポスター。 子どもが恥ずかしい気持ちになる場面を描いた3枚のカード。 人体の輪郭図が描かれた用紙。
6	性行動のルールを守るための思考・行動モデル	性行動のルールを破りそうになったときに、自分の気持ちや身体の変化に気づき、性問題行動を行うことなく事態を乗り切り切る方法として、5段階の思考・行動モデルを学習する。	復習シート4 太郎と次郎と花子 性行動のルールを破りそうになったら	セッション5の学習内容を復習するための小テスト。 性行動のルールを破りそうになる話を書かれた用紙。 性行動のルールを破らないための5段階の思考・行動モデルの説明が記されている用紙。
7	性行動のルールと決まり(法律)	大人が性行動のルールを破ると、どのような法令に触れ、どのような罰則が用意されているかを伝えることにより、性行動のルール違反に対する現実的な損を教え、性問題行動の抑止を図る。	復習シート5 性犯罪の種類と決まり(法律)	セッション6の学習内容を復習するための小テスト。 性に関する犯罪種別と関連する法律、罰則をまとめた用紙。
8	決まりを守る意味 人権 振り返り3	社会に法律などの決まりがある理由と、決まりを守ることによってできる人権の保護につながり、誰もが仲良く幸せに生活できることを教える。また、再度の振り返りにより、児童の性問題行動が他人の権利を取り上げることが自覚させ、内省を深める。	復習シート6 決まりのない国	セッション7の学習内容を復習するための小テスト。 世の中に決まりが必要ない理由を教えるための話を書いた用紙。
9	総復習	第8セッションまでの学習内容を復習した上で作文を書かせ、本プログラムに対する児童の理解度や考えを確かめるとともに、文字に表すことで内省を深める。	総復習用の教材 原稿用紙	第1～8セッションの学習内容の要点を網羅した復習用教材。 プログラムの受講から、思い、感じたことを作文に書かせる。

ンは、本プログラムの最も基本的な概念である「性行動のルール」と「プライベートパーツ」を教えるとともに、児童相談所に一時保護された理由を責任の視点から教え、プログラムの受講を動機づける。その後、第2、第3セッションでは性教育を、第4セッションでは性問題行動に関する詳細な事実確認を、第5、第6セッションでは感情教育と性行動のルールを守るための学習を、第7セッションでは性問題行動に関する法律の学習を、第8セッションでは基本的人権と性問題行動が許されない理由のつながりの学習を、第9セッションでは総復習を行う。また、対象児童には本プログラムを「再び性行動のルールを破らないための勉強」と告げる。

6) 実施に要する期間

本プログラムは、一時保護中の集中的な実施を前提とする。児童の理解力、集中力などにもよるが、一日1セッションで、10日～2週間かけて全セッションを実施するのが、経験的に妥当である。

3. 各セッションの内容

各セッションの詳細をテーマ、目的、準備物、導入、教育内容に分けて以下に記す。導入とはセッションの開始時に、当該セッションの目的や内容を端的に伝える児童への働きかけである。

また、前回のセッションで新たな知識やスキルを学習した場合は、当該セッションの最初で復習シートと称した小テストとその答え合わせを行い、学習の定着を図る。

1) 第1セッション

(1) テーマ

性教育1、振り返り1、理由説明

(2) 目的

セッション1では、本プログラムの実施に必要な最低限の性関連の知識を教えるとともに、性行動のルールを破ったことの認識を通じて内省を促し、一時保護を行った理由と本プログラムを受講する必要性を理解させる。よって、プログラム実施のための準備段階のセッションである。

(3) 教材・準備物

「性知識のチェックシート」、「男の子・女の子の

体」、「性行動のルール」の3種の用紙を使用する

(4) 導入

本プログラムを受講することになった理由を尋ね、児童の認識を確認した後、その回答内容によらず以下の2点を告げる。

- ・このプログラムを受けることになったのは、性行動のルールを破ったからである。
- ・性について知って欲しいことがある。まず、その話をした上で、このプログラムを受けなければならない理由について再度説明する。

(5) 教育内容

性教育1：以下の順で性教育を行う。

①性知識のチェックシートを実施する。このシートでは、生命誕生の知識、性器の名称と機能、射精、月経、性ホルモンが身体に及ぼす影響に関して、「赤ちゃんはどうしてできるか知っている?」、「大人になる体の変化はどうしておこるの?」、「精子(赤ちゃんのたね)を作るところはどこ?」、「赤ちゃんのもととなる卵子が作られるのはどこ?」などの質問を行い、3択で正解を選ばせる。

②プライベートパーツの部位・名称に関して、裸の男女の子どもの絵を用いて教える。プライベートパーツは水着で隠れる部位と口であり、男子では、口・お尻・ペニスの、女子では、口・胸・お腹・おしり、ワギナの名称を用いる。

③性行動のルールを教えた上で、「大人が小さい子どもの世話をする時」、「医師が診察や治療をする時」、「温泉などで入浴する時」は、例外的に性行動のルールが破られることも教える。

振り返り1：性教育1の後、性教育1で教えた言葉・内容を用いて、当該児童が本プログラムを受けることになった理由を再度語るように要請する。それにより、子ども自身が性行動のルールを破ったことを明確に認識させて内省を促す。

理由説明：性行動のルールを破ったことへの責任を取る必要があることを告げた上で、説明責任、再犯防止の責任、謝罪の責任に関して平易な説明を行う。その後、本プログラムが説明責任、再犯防止の責任を果たすためのものであることを告げる。

2) 第2セッション

(1) テーマ

オリエンテーション、性教育2

(2) 目的

児童が見通しを持って学べるように、本プログラムの全体像を説明するとともに、性に関する基本的で科学的な知識を教える。

(3) 教材・準備物

「復習シート1（性について1）」、「再び性行動のルールを破らないための勉強」の2種の用紙と年齢や発達に合わせた性教育用の教材を準備する。渡會の「生きるための心の教育（性教育）」や各種の書籍（浅井 他, 2014；花田, 1995；山本, 2000）が教材として利用可能である。

(4) 導入

復習シート1で前回の復習をした後、以下の3点を児童に告げる。

- ・今回から本格的に「再び性行動のルールを破らないための勉強」を開始する。
- ・最初に「再び性行動のルールを破らないための勉強」の内容説明を行う。
- ・次に、前回に続いて性に関する勉強を行う。

(5) 教育内容

初エンターション：「再び性行動のルールを破らないための勉強」を用いて、各セッションの概要、日程、担当職員を児童に説明する。

性教育2：準備した教材により「男女の体の仕組み（内性器とその機能）」、「成長による心と体の変化」、「射精・月経」、「性交」など、人の生殖に関する科学的な性教育を行う。

3) 第3セッション

(1) テーマ

性教育3

(2) 目的

受精から赤ちゃん誕生までの過程を生命誕生の神秘として伝え、性と命（生）の繋がりから性の大切さを理解させる。特に、プライベートパーツは、生命の誕生や、赤ちゃんを育てることにつながっているから大切であることを理解させる。

(3) 教材・準備物

「復習シート2（性について2）」及び、受精から

赤ちゃん誕生までを科学的に分かりやすく教えることが可能な性教育用の教材を準備する。「Photo Book 赤ちゃんが生まれる（北村, 2017）」などが利用可能である。

(4) 導入

復習シート2で前回の復習をした後、以下の2点を児童に告げる。

- ・性交により卵子と精子が出会ってから、赤ちゃんが生まれるまでの間を勉強する。
- ・プライベートパーツが大切な理由を考える。

(5) 教育内容

以下の手順で性教育を行う。

- ① 教材を見せながら、生命誕生の不思議さ、神秘さが児童に伝わるように解説を加える。
- ② 「プライベートパーツを含め、人の体はその人だけのものであるから、体のすべてが大切であること」と「プライベートパーツが赤ちゃんの誕生や養育と関係していること」を告げる。この際、女性の胸（乳房）、お腹（子宮）、ワジナ、ペニスと赤ちゃんの誕生や養育との関係性を児童が理解できるように教える。

4) 第4セッション

(1) テーマ

振り返り2（事実確認）

(2) 目的

振り返り1における事実確認の水準は、性行動のルールを破ったことを認識させるに留まっていた。しかし、ここでは、児童の性問題行動に関するより詳細で具体的な事実を確認する。性教育1～3には、この説明を深める知識と言葉を与える意味がある。

(3) 準備物

「復習シート3（性について3）」、「整理表（あなたが行った性問題行動）」の2枚の用紙及び、ホワイトボードを準備する。

(4) 導入

復習シート3で前回の復習を行った後、以下の3点を児童に説明する。

- ・あなたは、再び性行動のルールを破らないためにこのプログラムを受けている。
- ・再び性行動のルールを破らないためには、自分

が行った性問題行動について説明できなければならぬ。

- ・説明できるということは、自分がやった事を理解しているということであり、今後、同じことをしないために必要である。

(5) 教育内容

司法面接 (Aldridge & Wood, 1999; Bourg et al., 1999) の手法に基づき、以下の①～⑥の順で「いつ、どこで、誰に、何を、どれくらい、どのように、なぜ」したのかに関する事実を確認する。確認事項をその都度、ホワイトボードに書いて整理する。

- ①「あなたの行った性問題行動について説明して下さい」と開いた質問形式で、児童に尋ねる。
- ② ①の質問に本児が答えたら、不十分な点について、「あなたは、〇〇と書いていましたが、そのことについてもっと教えて下さい」といった中立的な質問により、不明な点を明らかにしてゆく。
- ③ ①、②が終わったら、「いつ、どこで、誰に、何を、どれくらい、どのように、なぜ」に関して不明な点を「それはいつのことですか？」などと、直接的に質問して明らかにしてゆく。
- ④ ①～③を経ても不明な点については、3 択以上の選択肢から児童に選ばせて確認する。
- ⑤ ①～④を経ても不明な点については、Yes-No で答えられる閉じた質問で確認する。
- ⑥ 面接全体を振り返って、不明な点や聞き忘れていた点を確認する質問を行い、面接を終了する。

セッション終了後に面接結果を「整理表(あなたが行った性問題行動)」にまとめる。

5) 第5セッション

(1) テーマ

感情教育、身体感覚の意識化、落ち着く方法の学習

(2) 目的

児童が性問題行動を行った背景には、共感性の弱さや、性問題行動につながる自らの気持ち(性的興奮、恋愛感情など)に対する気づきの弱さが想定される。そこで、感情理解と感情に伴う身体感覚の意識化に加えて、性問題行動につながる気持ちに気づいた際に落ち着く方法を教える。

(3) 教材・準備物

表情パネル、表情ポスター(㈱クリエイションアカデミー製)、場面カード、ワークシートとホワイトボードを準備する。表情パネルは6枚あり、それぞれに怒り、喜び、驚き、嫌悪、恐怖、悲しみの基本感情(Ekman, 2003)を表す顔が描かれている。表情ポスターには40種類の表情が描かれている。場面カードは3枚あり、それぞれに人が「恥ずかしい」と感じる状況が描かれている。ワークシートは人体の輪郭図のみを描いた1枚紙である。

(4) 導入

導入として、以下の3点を児童に説明する。

- ・人には様々な気持ちや感情がある。
- ・性問題行動を行う時は、その行動につながる気持ちがあり、性問題行動を行わないためには、その気持ちを知ることが重要である。
- ・性問題行動につながる気持ちや感情が生じた際には、落ち着くことが必要であり、落ち着く方法を学ぶ必要がある。

(5) 教育内容

感情学習: 以下の手順で基本感情及び、安心と恥ずかしい気持ちと性問題行動を行う直前の気持ちを教える。

- ① 人にはどのような感情があるのかを児童に言ってもらい、実施者がホワイトボードに書き出す。
- ② 表情パネルを順に提示して、「この表情がどのような気持ちを表しているのか?」、「なぜ、それが分かるのか?」を児童に尋ね、ディスカッションの上で、提示した表情の解説を行う。
- ③ 場面カードを使って、恥ずかしい気持ちについて教える。「A: 褒められて恥ずかしい」、「B: 着替えを見たり、見られたりして恥ずかしい」、「C: 叱られて恥ずかしい」の3つの場面が描かれたカードを提示し、BやCの場面で「恥ずかしい、ここにはいたくないよー、人に見られたくないよー」と感じることを重要であることを告げる。その上で、人は恥ずかしい思いをしたくないから、間違いをしないように心掛けることができることを教える。
- ④ 表情パネル、表情ポスターの中に、「性問題行動を行う前の気持ち」を表す表情があるかを尋ね、指

示させる。ない場合は、どのような気持ちかを言語化させる。

身体感覚の意識化：以下の手順で、性問題行動につながる気持ちが生じた際に変化を感じる身体部位を意識させる。

① ワークシートを用いて、性問題行動につながる気持ちが生じた際に変化のある身体部位を色鉛筆で塗らせる。

② 塗った身体部位の変化について言語化させる。

落ち着く方法の学習：以下の手順で落ち着く方法を教える。

① 何をすると落ち着くかを児童に確認する。

② 児童から落ち着くための有効な方法が得られない場合、「深呼吸」と「10～1までの逆唱」を教える。

③ ①もしくは②の落ち着く方法を練習する。

④「性行動のルールを破ったら、破った人はどうなるか？」と質問した上で、大人であれば法律違反で罰せられ、子どもでも、今のあなたと同様に責任をとる必要があることを告げる。そして、「性行動のルールを破ったら自分がどうなるか」を考えることも、落ち着く方法であることを告げる。

⑤「性行動のルールを破ったら、相手はどんな気持ちになるか？」と質問した上で、相手が嫌な気持ちや不安な気持ちになることを告げる。そして、性行動のルールを破った場合の相手の気持ちを考えることも、落ち着く方法であることを告げる。

6) 第6セッション

(1) テーマ

性行動のルールを守るための思考・行動モデル
(以下、思考・行動モデル)

(2) 目的

児童が性行動のルールを破りそうになったとき、自分の気持ちや身体の変化に気付き、性問題行動を行うことなく事態を乗り切る方法を教える。

(3) 教材・準備物

「復習シート4 (感情について学ぶ)」、「太郎と次郎と花子」、「性行動のルールを破りそうになったら」の3枚の用紙とホワイトボードを準備する。

「太郎と次郎と花子」には、仲良しの太郎と次郎が花子の家の横を通った時、お風呂から花子の歌声

が聞こえたことをきっかけに、2人とも花子の裸をのぞきたい気持ちになり、次郎が「お風呂のぞこうか」と太郎を誘うが、太郎は立ち止まり、自分がエッチな気持ちであることに気づくと深呼吸して落ち着こうとする話が記されている。

また、「性行動のルールを破りそうになったら」には、①ストップ⇒②自分の気持ちを確認める⇒③落ち着く⇒④考える(自分がしようとしていることは良いことか? /もし、それをしたらどうなるか? /相手や自分の気持ちは? /性行動のルールを破ることにはならないか? /性行動のルールを守るためにはどうすべきか)⇒⑤とるべき行動を考えて選ぶ、の5段階の思考・行動モデルの説明が記されている。このモデルは、Bonner (1995) のTurtle Techniqueに基づく。

(4) 導入

復習シート4で前回の復習を行った後、以下を児童に説明する。

- ・性行動のルールを破りそうになった時に、破ることなく乗り切る方法を考える。そのためには、性行動のルールを破りそうになった時の自分の感情と体の変化に気付く必要がある。

(5) 教育内容

以下の手順で思考・行動モデルを教える。

① 実施職員が「太郎と次郎と花子」の話を読み上げた後、児童にも読み上げさせる。

② 実施職員が以下の質問を行いながら、思考・行動モデルに沿って、児童に性行動のルールを守るための行動を考えさせる。児童一人で考えることが難しいければ、実施職員が手助けする。

質問1：太郎はどんな気持ちだろうか？

質問2：でも、太郎がしようと思っていることは、良いことだろうか？

質問3：もし、次郎の誘いに乗って花子のお風呂をのぞいたら、どうになってしまうかな？

質問4：お風呂をのぞかないために何ができるか？
(※児童の案をホワイトボードに書き、それを行った際の、太郎・次郎・花子の気持ちと性行動のルール違反にならないかを確認する。)

質問5：どれをする？（※適切な行動を選べたら、児童が太郎役、実施職員が次郎役となってロールプレイを行う。その際、思考・行動モデルのどのステップにいるかを確認しながら行う。）

最後に、「性行動のルールを破りそうになったら」を見ながら、思考・行動モデルを再確認する。

7) 第7セッション

(1) テーマ

性行動のルールと決まり（法律）

(2) 目的

大人が性行動のルールを破ると、どのような法令に触れ、どのような罰則が用意されているかを伝える。これにより、性行動のルール違反に対する現実的な損を教え、性問題行動の抑止を図る。

(3) 教材・準備物

「復習シート5（性行動のルールを破りそうになったら）」と「性犯罪の種類と決まり（法律）」の2枚の用紙に加え、ホワイトボードを準備する。

「性犯罪の種類と決まり（法律）」には、性犯罪の種類（色情ねらいの窃盗、児童買春、卑猥な行為、淫行、強制わいせつ、強制性交）とその平易な説明及び関係する法律と罰則が記されている。

(4) 導入

復習シート5で前回の復習をした後、以下を児童に説明する。

- ・性行動のルールと法律の関係を学ぶ。
- ・性行動のルール違反は、法律違反であり、責任をとる必要があるが、大人と子どもでは責任の取り方が異なる。
- ・性行動のルール違反に対する子どもの責任の取り方は、「再びルールを破らないための努力をすること」であり、あなたは、そのために児童相談所で学んでいる。しかし、大きい子どもの場合は、少年院に入ることもある。大人には罰金や刑務所などの重たい罰もある。
- ・性行動のルール違反がどのような法律に触れ、大人にはどのような罰があるかを教える。

(5) 教育内容

「性犯罪の種類と決まり（法律）」を説明する。そ

の際、難しい用語等は年齢・発達に合わせて易しい用語に置き換える。また、要点をホワイトボードに書き出し、途中で児童の理解を確認する。

8) 第8セッション

(1) テーマ

決まりを守る意味、人権、振り返り 3

(2) 目的

社会に法律などの決まりがある理由と決まりを守ることの意味を教える。また、決まりを守ることが、「安心・安全」、「健康な心と体」、「自由」といった基本的人権の擁護につながり、誰もが仲良く幸せに生活できることを教える。

(3) 教材・準備物

「復習シート6（性行動のルールと決まり）」、「決まりのない国」の2枚の用紙とホワイトボードを準備する。

「決まりのない国」には、善人ばかりが暮らすので、お殿様が全ての決まりを廃止した国に、他の国から盗みばかりして働かない男がやって来ると、その国の者も次々とその男の真似をしたために、働き者たちは決まりのある別の国に移り住み、その国が亡ぶ内容の昔話が記されている。

(4) 導入

復習シート6で前回の復習をした後、以下を児童に説明する。

- ・社会には法律などの決まりがある。決まりがある理由とそれを守ることの大切さを学ぶ。
- ・「安心・安全」、「健康な心と体」、「自由」という誰もが持っている大切な権利について学ぶ。

(5) 教育内容

決まりを守る意味：「なぜ、盗みはいけないのか」を例に、決まりがある理由を以下の手順で教える。

①その児童なりの考えを引き出す

盗みをしてはいけない理由とその理由を児童に尋ね、児童からの回答をホワイトボードに書き出す。

②引き出した内容を更に考えさせる

児童の回答に対して、疑問を投げかける。例えば、「法律で決められているから」との回答には、「法律で決められていなければいいの？」などの質問を投げかけ、再考を促す。

③「もしも盗みが許されたら」を考える

実施職員が「決まりのない国」を音読した後、児童にも音読させる。その上で、盗みをしてはいけない理由を児童に尋ね、児童と実施職員でディスカッションする。最終的に、「盗みが許される社会は、働く人が損をする社会であり、そのような社会は続かない。だから、自分たちが生活する社会を守るために、“盗みはいけない”との決まりがある」との結論を導く。

④“なぜ決まりがあるか”を考える

盗みに限定せず、決まりが存在する一般的な理由を導くため、「法律は、盗み以外にも性行動のルール違反や人を傷つけることなども禁止する。このように、たくさんの決まりがあるのはなぜだろう？」と児童に尋ね、ディスカッションの上、「決まりは、みんなが安心・安全に、健康な心と体で、自由に生活するためにある。(ただし、他の人の“安心・安全、健康な心と体、自由”を取り上げる自由はない)」との結論を導く。

人権：ホワイトボードに「安心・安全」、「健康な心と体」、「自由」の3つを書き、以下を伝える。

- ・人は「安心・安全に、健康な心と体で、自由に生きる権利」を持っている。
- ・その権利を「人権」とか「基本的人権」と呼ぶ。目には見えないが、人が生きる上でとても大切なものである。
- ・性行動のルールを破ることは、相手の人権を取り上げてしまうため、許されない。

振り返り3：セッション4で行った事実確認の内容をまとめた「あなたが行った性問題行動」を児童に提示しながら、項目ごとに一緒に確認し、間違いの有無を児童にチェックさせる。この作業は、児童の性問題行動が他者の権利を取り上げることを自覚させ、内省を深めることを意図する。

9) 第9セッション

(1) テーマ

総復習

(2) 目的

第8セッションまでの内容を総復習した上で作文を書かせ、本プログラムに対する児童の理解度や考

えを確かめる。また、自らの思いや考えを作文として文字に表すことで児童の内省を深める。

(3) 教材・準備物

総復習用の資料、作文用の原稿用紙を準備する。総復習用の資料は各セッションの内容を網羅的にまとめる。筆者はパワーポイントで作成し、パソコンとプロジェクターを用いて説明した。

(4) 導入

最終回であることを告げ、ここまでの児童の努力を認めた上で、以下の2点を伝える。

- ・これまで勉強してきたことの総復習を行う。
- ・この勉強から、思い、感じたことを作文に書く。

(5) 教育内容

総復習：一方的な説明にならないように注意する。実施職員は児童に質問しながら、児童の理解度を確認しつつ、総復習を進める。また、第3セッションで扱った生命誕生の神秘に関しては、再度、教材を見せるとよい。

最後に、「これで終わりですが、わからなかったところがあれば、質問して下さい」と、児童に質問の機会を与える。

作文：総復習終了後、児童に原稿用紙を数枚渡し、本プログラムの受講から、思い、感じたことを作文に書かせる。なかなか作文に取り組めない児童には、以下について書くように指示してもよい。

- ・性について学んでみて
- ・自分の性問題行動を振り返ってみて
- ・気持ちや感情について学んでみて
- ・決まりや基本的人権について学んでみて
- ・今後、何に気をつけて生活したらよいか

4. 実施上の注意点

本プログラムは認知・行動面の学習に焦点を当てており、性問題行動の背後にある心理面の問題や歪みを治療するためのものではない。また、本プログラムは、本格的な治療的処遇に先立つ応急処置としての、または、心理面の治療に先立つ行動改善としての補完的なツールである。加えて、効果測定がなされていないため、効果を示すエビデンスは存在しない。よって、本プログラムは、有害性やマイナス

面がないかに関して臨床的観点から十分に吟味した上で、実践される必要がある。

5. おわりに

本プログラムは、社会的養護関連施設で児童の性問題行動が生じ、児童相談所が一時保護した際の使用を前提としている。しかし、社会的養護関連施設において児童間性暴力などの性問題行動が生じないのが最善であり、予防の取り組みが最も重要であることは言うまでもない。また、加害児童のみならず、被害児童へのケアも現場で十分に実践されているとは言い難い。今後、社会的養護関連施設における児童間の性問題行動に関しては、予防的措置と問題が生じた際の加害・被害児童双方への治療・教育的ケアが車の両輪として十分に機能する必要がある。また、予防的措置と問題発生後の治療・教育的ケアは、社会的養護の場で生活する子どもたちの安心・安全な生活を保障するためのシステムとして、社会的養護関連施設等と児童相談所が共有する必要があるが、そのような取り組みも十分とは言えず、今後の大きな課題である。

文献

- Aldridge, M. & Wood, J. (1999) Interviewing Children – Wiley Series in Child Care & Protection. (仲真紀子(編訳)(2004)子どもの面接法-司法手続きにおける子どものケア・ガイド, 北大路書房.)
- 浅井春夫, 安達倭雅子, 北山ひと美, 他(2014) アあっ! そうなんだ! 性と生, エイデル研究所.
- Bonner, B.L., Walker, C., Berliner, L. (1995) Treatment Manual for Cognitive-Behavioral Group Therapy for Children with Sexual Behavioral Problems. (<https://digitalprairie.ok.gov/digital/collection/stgovpub/id/10123> より2020年9月15日取得)
- Bourg, W., Broderick, R., Flagor, R., Kelly, D. M., Ervin, D. L., & Butler, J (1999) A child interviewer's guidebook. Sage Publications, Inc. (藤川洋子, 小澤真嗣(監訳)(2003)子どもの面接ガイドブック 虐待を聞く技術, 日本評論社.)
- Ekman paul (2003) Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life (菅靖彦(訳)(2006)顔は口ほどに嘘をつく. 河出書房新社.)
- 北村邦夫 監修(2007) Photo Book 赤ちゃんが生まれる, 金の星社.
- 国立研究開発法人 産業技術総合研究所(2020) 児童養護施設等において子ども間で発生する性的な問題等に関する調査研究 調査研究報告書
- 厚生労働省(2016) 被措置児童等虐待事例分析に関する報告(厚生労働省ホームページ <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyou/0000174951.pdf> より2020年9月15日取得)
- 厚生労働省(2019) 平成30年度厚生労働省委託事業「児童養護施設等において子ども間で発生する性的な問題行動等に関する調査研究」
- 厚生労働省(2020) 社会的養護の推進に向けて(厚生労働省ホームページ <https://www.mhlw.go.jp/content/000503210.pdf> より2020年5月11日取得)
- 藤岡淳子(2006) 性暴力の理解と治療教育, 誠信書房.
- 花田知恵(1995) アイデアいっぱい性教育, 高文研 PNY (Peer Network Yamagata) 渡會睦子 CD-ROM 小学生向け 生きるための心の教育(性教育), 社団法人日本家族計画協会.
- 田嶋誠一(2011) 児童福祉施設における暴力問題の理解と対応. 金剛出版.
- 山本直英(2000) おちんちんのえほん, ポプラ社.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

医療現場の英語表現 — 「ことばと文化」を探究する

田中 芳文

(地域文化学科)

A Linguistic and Cultural Study of Medspeak

Yoshifumi TANAKA

キーワード：医療語，冠名用語，ブランド名，スラング，マラプロピズム
Medspeak, eponym, brand name, slang, malapropism

1. Prolog

米国の作家 Tess Gerritsen と Jilliane Hoffman の作品にそれぞれ次の場面がある。その邦訳にはいずれも「胃薬」が出てくるが、原文のその部分にはブランド名の *Pepto-Bismol* と *Alka-Seltzer* が使われている。

Too much lunch, shouldn't have eaten all those onions. Maybe **Pepto-Bismol** would do the trick.

-*The Sinner*, p. 8

ランチが多すぎた、あのタマネギをぜんぶ食べるんじゃなかった、胃薬を服⁽⁶⁾めば楽になるかもしれない。

-安原訳, p. 15

And she didn't want to think about Charity's kitchen, or Jarrod's intern, or the snickering Nicknames who would be talking about her in the morning over an **Alka Seltzer** [*sic*].

-*All The Little Pieces*, p. 37

チャリティのキッチンでの出来事も、ジャロッドと実習生のことも、朝になったら胃薬をのみながらフェイスの悪口を言ってにやにやしているであろうあだ名連中のことも考えたくない。

-多田訳, p. 50

いずれも米国では有名な市販薬であるが、それぞれのブランド名が意味する背景文化がある。*Pepto-Bismol* (1901年発売) は下痢止め (antidiarrheal) ・制吐薬 (antinauseant) として使われるもので、液剤が有名だが、現在はカプレット (Caplet) , 咀嚼錠 (chewable tablet) などの剤形もある (Drake and Drake 2012)。*Pepto-Bismol pink* と呼ばれるほど鮮やかなピンク色が米国文化には浸透している (山田 2006, 田中 2017a)。一方、*Alka-Seltzer* (1931年発売) は制酸薬 (antacid) ・鎮痛薬 (analgesic) ・解熱薬 (antipyretic) として使われるもので、咀嚼錠などもあるが、何といたっても水に溶かして飲む発泡錠 (effervescent tablet) が有名である (Cross 2002, Drake and Drake 2012)。ドイツの詩人 Hanz Magnus Enzensberger (1929-) の言葉に “Culture is like dropping an **Alka-Seltzer** into a glass of water – you don't see it, but somehow it does something” もある。¹⁾ このように、両者を単に「胃薬」という共通名詞に置き換えただけではわからない、そのブランド名ならではの周辺の文化的な意味、いわば含意 (connotation) がある。

医療分野に特有な言語表現は Medspeak (医療語) と呼ばれ、略語、ジャーゴン、スラング、新語など幅広い (Segen 1995, Segen 2006)。山田・田中

(2000), 山田・田中 (2006), 山田・田中 (2016) により, 辞書の形で Medspeak とその背景文化に関する調査・研究の成果を公にしたところであるが, 収録すべき項目はまだ数多く残っている。本稿の目的は, 田中 (2017b), 田中 (2017c), 田中 (2018), 田中 (2019a), 田中 (2019b), 田中 (2020a), 田中 (2020b), 田中 (2020c) に引き続き, 小説やノンフィクション作品に出てくるそれらの言語表現を明らかにし, 信頼すべき Medspeak 辞典を継続して編むことにある。

2. 医療スタッフの名称

1) CT technologist

コンピューター断層撮影法 (computed tomography) に関わる様々な業務を行う専門職は *CT technologist* である (*DOT*)。 *CT technician* とも呼ばれる。²⁾ 例文にあるように *CT tech* の略語も使われる。

The patient is transferred to the scanner room, and I follow him there. I wait for the images with the **CT tech**. -*More Letters from the Pit*, p. 127

2) emergency medical dispatcher

救急処置をしながら救急車で病人や負傷者を搬送する *EMT* (emergency medical technician) や *paramedic* と呼ばれる人たちを *ambulance driver* とか *stretcher bearer* と呼ぶのは, 軽蔑的な (derogatory) 言い方になることを指摘した (田中 2020b)。

同じく EMS と呼ばれる緊急医療サービス (emergency medical service) のシステムに携わる人に *emergency medical dispatcher* がある。 *EMD* の略語も使われる。単に *dispatcher* とも呼ばれる (Sanders 2012)。救急要請を受け, 救急車を現場へ派遣する指令係である。³⁾ *telecommunicator* と呼ばれることを望んでいるという (Cowan and Cowan 1998)。逆に, 次の例から, *operator* と呼ばれるのをひどく嫌がるのがわかる。

The next voice you hear will be an **Emergency Medical Dispatcher**. (Not an ‘operator’. EMDs hate being called ‘operator’ for much the same reason paramedics hate being called ‘ambulance driver’.

-*Nee Naw*, p. 13

3) ER technician

ER の略語で知られる病院の緊急救命室 (emergency room) で, 登録看護師 (registered nurse) の監督下でケアを行うスタッフは *ER technician* と呼ばれる。^{4), 5)} 例文にあるように *ER tech* の略語も使われる。

Dana got everything arranged for one of the **ER techs** and me to take her to a shower on the second floor. -*Memoirs of a Trauma Junkie*, p. 36

The patient was brought into the triage area where an **ER tech** took her vital signs and documented on her chart pertinent data such as medications, medical and surgical history, and allergies. -*Confessions of a Trauma Junkie*, p. 92

3. 略語

1) BBA

この略語について, Green (1987) は “*n* [Midwifery] abbr of **Baby Born in Ambulance** it therefore means giving birth in the ambulance on the way to the hospital.” とするが, 正しくは *born before arrival* の略語であると考えられる。Stahl and Kerchelich (2001) は, さらに詳細に “born before arrival (of the midwife or doctor)” と説明している。

My first **BBA** (born before arrival) is an important milestone for me. -*Nee Naw*, p. 26

These occasions were usually treated as emergencies but there were also less urgent events when the baby was already born (known

as **BBA**—born before arrival)

-*Catching Babies*, p. 185

2) ITU

*ICU*の略語で知られる「集中治療室」(*intensive care unit*)は,*ITU*とも呼ばれる。*intensive therapy unit*の略語である。⁶⁾ *Mosby's UK*は収録するが *Mosby's*には収録されていないことからわかるように、主に英国で使われるものと考えられる。*intensive treatment unit*の略語でもある(White 2010)。英国BBCの医療ドラマ *Bodies* の原作に登場する。

Rich arranges for him to be transferred to **ITU**. He says, 'It used to be called the *Intensive Care Unit*, till they realized no one did.' -*Bodies*, p. 19

3) PGY

米国の場合、医学部卒業後に専門医学実習 (*residency*) を行う研修医のことを *resident* と呼ぶが、卒業後何年目かを表す場合に *PGY* (*post graduate year*) が使われる場合がある。例えば卒業後2年目の研修医であれば *PGY2* となる(山田・田中 2016)。

この *PGY* は「ピギー」と読むことが次の例文からわかる。

"If I had a low IQ, I could be a **P-G-Y** too."
P-G-Y is pronounced "piggy" and stands for Post Graduate Year. -*More Letters from the Pit*, p. 10

4. 冠名用語 (eponym)

1) Pinard fetal stethoscope

胎児の心音を聴くために使われる胎児用聴診器に *Pinard fetoscope* がある。フランスの産科医 Adolphe Pinard (1884-1934) の名前から (Bartolucci and Forbis 2005)。 *Pinard fetal stethoscope* とも呼ばれる (Bock 2007)。 Marcucci (2002) には収録されていない。

I carried a black holdall containing a **Pinard's** [*sic.*] **stethoscope**, a sphygmomanometer and stethoscope for taking blood pressure.

-*Handle with Care*, p. 55

2) Spencer Wells forceps

手術の際に止血に使われる動脈鉗子 (artery forceps)。英国の外科医 Sir Thomas Spencer Wells (1818-1897) の名前から (Bartolucci and Forbis 2005)。 *Spencer-Wells arterial forceps* とも呼ばれる。 Marcucci (2002) には収録されていない。

This included a soft baby blanket, a sterile sheet to deliver the baby onto, two **Spencer wells** [*sic.*] (metal cord clamp), two plastic cord clamps, episiotomy scissors

-*The Secret Midwife*, p. 31

5. ブランド名

1) CaviCide

米国 Metrex Research, LLC (1985年創業) 製の消毒薬 (disinfectant) の液体スプレー。ウェットティッシュの *Cavi Wipes* もある。⁷⁾

Nathan leaned on the doorframe. The air smelled of **CaviCide** disinfectant and stale Chinese food. -*Crossing the Line*, pp. 12-13

2) Goody's

米国 Prestige Consumer Healthcare, Inc. 製の鎮痛薬 (pain reliever)。市販薬でパウダー (powder) が有名だが、 *shot* と呼ばれるドリンク剤もある。⁸⁾

So, I put the wrench and went into the house for a **Goody** [*sic.*] Powder for the pain.

-*Life in the Balance*, pp. 130-131

3) Hibiscrub

スウェーデンを本拠地とする Mölnlycke Health Care AB (1894年創業) 製の抗菌スキンクレンザー

(antimicrobial skin cleanser)。感染管理のため、手術前の外科医の手指消毒、手術前後の患者の皮膚消毒などに使われる。主に英国向けのブランド。⁹⁾ 同社製の主に米国向けのブランド *Hibiclen* は山田・田中 (2016) にすでに収録した。英国BBCの医療ドラマ *Bodies* の原作に登場する。

I wash my hands in a pink gob of Hibiscrub and dry them on paper towels and pad past the beds of motionless bodies. *-Bodies*, p. 171

4) Resuscitaire

ドイツ Dräger AG & Co. KGaA (1889年創業) 製の新生児の体温調節に使われる新生児保育器 (neonatal warmer) のブランドである。¹⁰⁾

Check the **Resuscitaire**: flick on the overhead lamp, placing a bundle of soft blankets and towels beneath it to warm. *-Hard Pushed*, p. 34

6. 医療ドラマのタイトル

かつて医療ドラマ *ER* が大ヒットしたとき、米国の雑誌 *Newsweek* (Oct. 31, 1994) は、このドラマを “S*M*A*S*H Hit” (大成功) と表現して特集を組んだが、“Smash” の部分をあえて “S*M*A*S*H” としたのは、人気反戦コメディ *M*A*S*H* を意識したものである (山田・田中 2016)。また、人気医療ドラマ *Marcus Welby, M. D.* を下敷きにした *Marcus Welby syndrome* という表現も生まれた (田中 2020a)。医療ドラマのタイトルと米国の文化や社会との間に密接なつながりあることを示している例である。

1) *Code Black*

米国CBS系の医療ドラマである。2015年から2018年まで放映された。実在の Los Angeles County Hospital をモデルにした架空の病院 Angels Memorial Hospital のERが舞台。¹¹⁾ *Code Black* とは病院内で使われる暗号表現で、爆発物が仕掛けられたことを知らせる場合に使われることがある (山

田・田中 2016)。ただし、このドラマでは、医療スタッフが対応しきれないほどたくさんの患者でERが溢れていることを知らせる暗号表現として使われている。¹²⁾

She said that the ER was so busy that they were on ER saturation, like that show *Code Black*. *-Memoirs of a Trauma Junkie*, p. 163

2) *Holby City*

英国BBCで1986年放映開始の医療ドラマ *Casualty* は田中 (2018) で取り上げた。*casualty* とは、イギリス英語で病院の救急部門 (casualty department) を意味する語。このドラマのスピノフドラマとして1999年に放映が開始されたのが *Holby City* である。両者ともその舞台は架空の病院 Holby City Hospital である。^{13), 14)} 次の場面では、米国の医療ドラマ *ER* とともに登場する。

Is it the one that is currently depicted on various channels in series like *Casualty*, *ER* and *Holby City*, of a well-groomed, well-spoken, hardworking, compassionate, dashing and handsome individual (usually a man!)?

-Under the Knife, p. 63

7. スラング

1) T-sign

患者の容体が悪いことを表す医療スラングに、患者の口の形や舌の様子を使った *O-sign* や *Q-sign* があった (山田・田中 2016)。次の場面では、すでに亡くなった患者の様子を表す *T-sign* が出てくる。*T* は “the number of undrunk cups of tea” の “tea” の頭文字。医療スタッフが、患者が亡くなったことを知らずに、決められた時間にその患者のベッドサイドにお茶を運び続けているというブラックユーモアである。

There was the ‘**O-sign**’: the mouth was open and round, which meant that they were alive,

just. Then the ‘Q-sign’, when the mouth was open and the tongue was hanging to one side. They were dead. And then the ‘T-sign’, which was the number of undrunk cups of tea sitting beside the bed, which was indicative of how long they had been dead. This woman has an O-sign, which is not good, but obviously better than a Q.

-*Hospital Babylon*, p. 75.

2) prison wallet

膣 (vagina) を指すスラングに *va-jay-jay* がある。米国の人気医療ドラマ *Grey’s Anatomy* の登場人物のセリフが起源であった (山田・田中 2016)。

次の場面では、女性患者がドラッグを隠すのにその *va-jay-jay* を使うとある。男性の場合は、*prison wallet* と呼ぶ部分にドラッグや武器などを隠すことがある。直腸 (rectum) とか肛門 (anus) を指すスラングである。特に刑務所で使われる表現。¹⁵⁾

Apparently, one of Tomi’s patients chose to use her “**Va-Jay-Jay**” [*sic.*] (the professional term for vagina popularized by TV show *Grey’s Anatomy*) to store drugs . . . The men also have a convenient body cavity used to hide things, like drugs or weapons, called a **Prison Wallet** [*sic.*].

-*More Confessions of a Trauma Junkie*, p. 19

3) Vit M

薬品のブランド名を指すスラングに *Vitamin* とそのブランド名の頭文字を組み合わせた表現があった。例えば、*Vitamin M* は非ステロイド系抗炎症薬の *Motrin* を指す (山田・田中 2016)。

次の例文から、この *Vitamin M* または *Vit M* が麻薬性鎮痛薬 (analgesic) の一般名 *morphine* を指す場合があることがわかる。

I write ‘**Vit M**’ down on his file—**Vitamin M**, or *morphine*—and go to find Ian to try and work out my chances of getting Mr Lundy scanned here and now.

-*Hospital Babylon*, p. 313

8. マラプロピズム (malapropism)

ある語を発音のよく似た語と間違えて使用することをマラプロピズムと呼ぶ。医療分野でもよく見られるもので、“medical malapropism” と呼ばれる。

1) Donnatal と Domatol

利尿薬 (diuretic) の *Lasix* を *Latex*, 麻薬性鎮痛薬の *OxyContin* を *Oxy-cotton*, 鎮痛薬 (analgesic)・解熱薬 (antipyretic) の *Tylenol* を *Tie in all* と言い間違えるように、薬品名の場合によく間違いが起こる (Wanner 2009)。

次の場面では、抗コリン作用薬 (anticholinergic)・抗痙攣薬 (antispasmodic) の *Donnatal* を *Domatol* と言い間違えている。

“No. They give me some stuff for that. **Domatol** or somethin’ like that.” **Donnatal**, Marcie notes. They prescribe that to calm an irritable colon.

-*Harvard Med*, p. 241

2) genital と gentle

解剖学や生理学の分野の語にも間違いが起こる。*cervix* (子宮頸；頸部) を *service*, *appendix* (虫垂) を *independix*, *vagina* (膣) を *Virginia* と間違えるという (Wanner 2009)。

次の例では、*genital* (生殖器の) を *gentle* と言い間違えている。

“Some tearing of the **gentle** tissues.”

The phrase jelled in my brains. *Some tearing of the **gentle** tissues.* Androfski meant “**genital**,” of courses; he misspoke.

-*First Cut*, p. 26

9. Epilog

米国のベストセラー作家 Sandra Brown の作品に、負傷者を病院へ搬送する方法について提案する場面が出てくる。舞台は米国 Louisiana 州 New Orleans である。

After a beat, she turned her head away from

the window and toward Joe. “Maybe he should be taken by **CareFlight** to a major hospital in New Orleans.”
-*Sting*, p. 226

ひと呼吸置いて、ジョーディは窓に向いていた顔をワイリーに向けた。「彼ですけど、ドクターヘリでニューオーリンズの大病院へ運んだほうがいいんじゃないかしら」
-林訳, p. 286

原文に登場する *CareFlight* が実在のものか架空のものかははっきりしないが、*air ambulance* と呼ばれる医療用ヘリコプターによる救急搬送を行う組織であることはわかる。邦訳に問題がある。「ドクターヘリ」とあるが、米国の医療用ヘリコプターが日本のドクターヘリと同じではないことに注意しなければならない。日本のドクターヘリにはドクターとフライトナースが搭乗するが、米国の医療用ヘリコプターにドクターは搭乗しないからである(小濱2003, 小濱・杉山・西川2007)。

注

本稿で引用した例文中の太字と邦訳中の太字はすべて田中による。

- 1) <https://www.laudis.co.uk/developing-a-sales-culture> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 2) <https://www.betterteam.com/ct-technologist-job-description> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 3) <https://www.healthcareers.nhs.uk/explore-roles/ambulance-service-team/roles-ambulance-service/emergency-medical-dispatchercall-handler> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 4) <https://www.jobhero.com/job-description/examples/medical/er-tech> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 5) <https://www.jobhero.com/career-guides/careers/planning/how-to-become-er-tech> (最終アクセス日：2020年9月9日)

- 6) <https://www.chelwest.nhs.uk/services/support-services/intensive-care-unit-icu/glossary-of-terms> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 7) <https://www.metrex.com/en-eu/products/disinfectants> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 8) <https://www.goodyspowder.com/> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 9) <https://www.molnlycke.co.uk/products-solutions/hibiscrub/> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 10) https://www.draeger.com/en-us_us/Hospital/Products/Thermoregulation-and-Jaundice-Management/Neonatal-Open-Care/Resuscitaire (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 11) <https://www.bustle.com/articles/116244-angels-memorial-hospital-on-code-black-grey-sloan-memorial-from-greys-anatomy-dont-share-many> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 12) <https://www.cbs.com/shows/code-black/> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 13) <https://www.bbc.co.uk/programmes/b006mhd6> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 14) <https://www.mandy.com/uk/tv-shows/holby-city> (最終アクセス日：2020年9月9日)
- 15) <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Prison%20wallet> (最終アクセス日：2020年9月9日)

Texts ([] 内は本稿で使用した略記)

- Anonymous, *The Secret Midwife: Life, Death and the Truth about Birth*. John Blake Publishing, 2020. [*The Secret Midwife*]
- Armistead, Caitlyn, *Crossing the Line*. Flashover Press, 2016. [*Crossing the Line*]
- Brent, Suzi, *Nee Naw: Real-Life Dispatchers from Ambulance Control*. Penguin Books, 2010. [*Nee*]

- Naw]
- Brown, Sandra, *Sting*. Grand Central Publishing, 2017. (林 啓恵 訳, 『壊された夜に』集英社, 2017) [*Sting*]
- Byrom, Sheena, *Catching Babies: The True Story of a Dedicated Midwife*. Headline, 2011. [*Catching Babies*]
- Crocker, Patrick J., *More Letters from the Pit: Stories from a Physician's Odyssey in Emergency Medicine*. Independently Published, 2020. [*More Letters from the Pit*]
- Edwards-Jones, Imogen, *Hospital Babylon*. Corgi, 2011. [*Hospital Babylon*]
- Gerritsen, Tess, *The Sinner*. Ballantine Books, 2004. (安原和見 訳, 『聖なる罪びと』文藝春秋, 2007) [*The Sinner*]
- Goldman, Mini, *Memoirs of a Trauma Junkie*. Page Publishing, Inc., 2018. [*Memoirs of a Trauma Junkie*]
- Hazard, Leah, *Hard Pushed: A Midwife's Story*. Hutchinson, 2019. [*Hard Pushed*]
- Hearson, Rachael, *Handle with Care: Personal and Professional Memoir*. Mirror Books, 2020. [*Handle with Care*]
- Hoffman, Jilliane, *All The Little Pieces*. Harper, 2015. (多田桃子 訳, 『わたしの小さなかけらをすべて』オークラ出版, 2016) [*All The Little Pieces*]
- Jones, Sherry Lynn, *Confessions of a Trauma Junkie: My Life as a Nurse Paramedic*. 2nd edition. Modern History Press, 2017. [*Confessions of a Trauma Junkie*]
- Mayo, Sherry Jones, *More Confessions of a Trauma Junkie*. Modern History Press. 2012. [*More Confessions of a Trauma Junkie*]
- Mendez III, Hedley Norman, *Life in the Balance: Lessons Learned in the ER*. Simply Francis Publishing Company, 2018. [*Life in the Balance*]
- Mercurio, Jed, *Bodies*. Vintage, 2019. [*Bodies*]
- Mufti, Gulzar, *Under the Knife: Surgical Stories from Around the World*. The Book Guild Ltd, 2016. [*Under the Knife*]
- Langone, John, *Harvard Med: The Story Behind America's Premier Medical School and the Making of America's Doctors*. Adams Media Corporation, 1995. (白根美保子訳『ハーバード医学部』三修社, 2000) [*Harvard Med*]
- Robinson, Leah Ruth, *First Cut*. Avon, 1997, (清水ふみ訳, 『研修医エヴリンと夏の殺人鬼』東京創元社, 2005. [*First Cut*]
- 参考文献** ([]内は本稿で使用した略記)
- Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing & Health Professions*. UK edition. 2010; Edinburgh: Elsevier Limited. [*Mosby's UK*]
- Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing & Health Professions*. 10th edition. 2017; S. Louis, Missouri: Elsevier, Inc. [*Mosby's*]
- Dictionary of Occupational Titles*. 4th edition. 2 vols. Washington, D. C.: U.S. Department of Labor Employment and Training Administration. 1991. [*DOT*]
- Bartolucci, Su and Pat Forbis (2005), *Stedman's Medical Eponyms*. 2nd edition. Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bock, Jeanne (2007), *Stedman's Medical & Surgical Equipment Words*. 5th edition. Baltimore, Maryland: Wolters Kluwer Health / Lippincott Williams & Wilkins.
- Cowan, James and Lois Cowan (1998), *Lights & Sirens: A Writer's Guide to Emergency Rescue Professions*. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.
- Cross, Mary (2002), *A Century of American Icons: 100 Products and Slogans from the 20th-Century Consumer Culture*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Drake, Ellen and Randy Drake (2012), *Saunders*

- Pharmaceutical Word Book 2012*. St. Louis, Missouri: Elsevier, Inc.
- Green, Jonathon (1987), *Dictionary of Jargon*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- _____ (2010), *Green's Dictionary of Slang*. 3 vols. London: Chambers.
- Marcucci, Lisa, (2002), *Marcucci's Handbook of Medical Eponyms*. Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins. (羽白清 訳, (2003), 『医学冠名用語辞典』東京:朝倉書店)
- Sanders, Mick J. (2012), *Mosby's Paramedic Textbook*. 4th edition. St. Louis, Missouri: Mosby, Inc.
- Segen, Joseph C.(1995), *Current Med Talk: A Dictionary of Medical Terms, Slang & Jargon*. Stamford, Connecticut: Appleton & Lange.
- _____ (2006), *Concise Dictionary of Modern Medicine*. New York, New York: McGraw-Hill.
- Stahl, Dean and Karen Kerchelich (2001), *Abbreviations Dictionary*. 10th edition. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Wanner, Greg(2009), *Layman's Terms: The Humorous Guide to Medical Misinterpretation*. Bloomington, Indiana: iUniverse, Inc.
- White, Tony(2010), *NHS Jargon Explained*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- 小濱啓次 (2003), 『ドクターヘリ 救急医療とヘリコプター: 実現への道・運用の実際・航空医学』へるす出版.
- 小濱啓次・杉山 貢・西川 渉 (2007), 『ドクターヘリ 導入と運用のガイドブック』メディカルサイエンス社.
- 田中芳文 (2017a), 「翻訳の解剖—英語ブランド名の言語と文化を探る」『人間と文化』第1号, pp. 191-197.
- _____ (2017b), 「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.
- _____ (2017c), 「現代アメリカ英語の諸相: 医療現場の英語表現を解明する」『英語の言語と文化研究』第29号, pp. 1-17.
- _____ (2018), 「医療現場の英語表現と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第31号, pp. 207-221.
- _____ (2019a), 「英語医療語の言語と文化を探る」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第58号, pp. 97-102.
- _____ (2019b), 「オーストラリア英語における医療語—『ことばと文化』を探る」『日本医学看護学教育学会誌』第28号, No. 2, pp. 41-47.
- _____ (2020a), 「英語医療語の言語と文化を解明する」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第59号, pp. 101-108.
- _____ (2020b), 「医療現場の英語表現—『ことばと文化』を探る」『日本医学看護学教育学会誌』第28号, No. 3, pp. 47-54.
- _____ (2020c), 「イギリス英語における医療語—医療スラングの『ことばと文化』を探る」『日本医学看護学教育学会誌』第29号, No. 2, pp. 31-34.
- 山田政美 (2006), 『英語の言語と文化研究—実践編—』英語の言語と文化研究会.
- 山田政美・田中芳文 (2000), 『英和メディカル用語辞典』講談社インターナショナル.
- _____・_____ (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.
- _____・_____ (2015), 『英和ブランド名辞典』新補遺版. 英語の言語と文化研究会.
- _____・_____ (2016), 『医療現場の英語辞典』三省堂.
- (受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster

Dustin KIDD¹ Shigeki YAHIRO²

(¹Department of Arts and Sciences (総合文化学科))

(²Department of Human Health Sciences, Niimi University (新見公立大学健康科学部))

保育所への豪雨災害後の支援の在り方についての覚書

ダスティン キッド、八尋 茂樹

キーワード：day care centers 保育所, flood damage 水害, infection control measures 感染症対策, disaster relief support 災害復旧支援

1. Introduction

In September of 2019, Niimi City in Okayama Prefecture suffered heavy damage from torrential rainfalls. This disaster is officially known as the *Niimishi Reiwa Gannen Kugatsu Shuuchuu Gouu Saigai* (Niimi City Local Heavy Rainfall Disaster of September 2019). We have been providing disaster relief support and assisting with cleanup efforts of the contaminated mud in the city in order to prevent the spread of infection among local infants. Furthermore, in the hope that active efforts will be made at day care centers in the future to create effective infection control measures during and following times of flood damage, we have recorded our activities and observations in this paper.

When focusing on flood damage within research regarding disasters within the field of early childhood care and education, Murosaki et al. (1994) and Nakano et al. (2014) have written papers on the theme of examining how day care centers should be run during times of flooding.

Additionally, research has been carried out by Sekiyama (2013) regarding psychological analysis of children who have been affected by floods, and by Tamura (2019) regarding what education should be provided by day care centers in connection with rivers and floods. From an overall view of disasters, Shimizu et al. (2016) and Ogura et al. (2019) have analyzed disaster manuals at kindergartens and day care centers and conducted research on the theme of what kind of disaster response capabilities day care centers should have.

We want to focus here on how none of the research regarding day care center response to disasters up to this point has been conducted on measures implemented to control outbreaks of infections in instances of flood damage. Endo et al. (2018) point out that within the field of children's health, measures for prevention of both infections themselves and their spread are particularly important for teachers working at day care centers, during both everyday operations and times of

disaster. Additionally, in the field of disaster nursing, as Doi et al. (2011) explain, *Legionella pneumophila* becomes an aerosol following flooding and disperses in the air, infecting those who are weaker. As such, people who help with cleanup efforts after flooding, and people who continue to live in areas that have been affected by flooding are more easily infected. Therefore, it is common sense in modern society to come up with infection control measures after flood damage has occurred. On the other hand, it can be said that welfare facilities and specialized agencies that look after infants have placed little importance on control measures for infections that have a risk of occurring after flooding. For these reasons, we have written this paper in the hope that we can begin a discussion from the perspective of controlling infections about how, following flooding disasters, support should be provided to welfare facilities and specialized agencies that look after infants.

2. Circumstances of the Disaster

On the evening of September 3, 2019, Niimi City, Okayama Prefecture, was greatly damaged after it was hit by localized torrential rainfall of over 120 millimeters an hour. In various areas around Niimi City, landslides and overflow of waterways caused flood damage to around 300 houses. As Niimi City is geographically surrounded by mountains, water and soil from those mountains flowed into the central part of the city, leading to debris and contaminated mud piling up over a meter high in some houses. This is the *Niimishi Reiwa Gannen Kugatsu Shuuchuu Gouu Saigai* (Niimi City Local Heavy Rainfall Disaster of September 2019). Due to the localized nature of the heavy rains, it was not recognized as a large disaster, and national relief measures were inapplicable. This caused many city residents to feel very anxious and nervous about their situation¹⁾.

Day Care Center A, which cares for local infants, was heavily damaged by flood inundation 10 centimeters above floor level. Due to this damage, the day care center shut down the day after the disaster, and the nearly 200 infants that were being taken care of there had to be divided up between 11 other infant care facilities in Niimi City until it could reopen.

Every day after Day Care Center A was damaged, the staff of the day care and parents of the children going there worked tirelessly to scrape out the contaminated mud which had flowed inside the facility, disinfect the interior of day care center, and replace the sand in the play area. Thanks to their diligent efforts, the center was able to reopen and care for the infants enrolled there just one week later, on September 11, 2019. However, for the children, their parents, and the day care center staff, this was not the end of their nightmare. In fact, many ill effects of the disaster remained.

3. Outbreaks among the Day Care Center Infants and Possible Causes

From September 11 to September 17, 2019, we had the opportunity to hear from several parents of infants being cared for at Day Care Centers A and B. They said that their children had fevers, were vomiting, or suffering from diarrhea. Additionally, a parent whose child went to Day Care Center B mentioned that the month after the disaster, their child had had a fever for two days straight, so the mother and child went to a large hospital to have a pathogenic bacteria examination. The results were all negative, and the child quickly recovered, leaving the parent feeling relieved. We have learned, through various occasions, that one cause of fever symptoms in infants is by a pathogen, such as a virus or bacterium, entering the body²⁾. As a matter of fact, reports of *Legionella pneumonia* increased in Okayama Prefecture after the heavy

rain disaster of July 2018³⁾. After the flooding disaster in Niimi City, the weather was intensely hot for many days, leading to the contaminated mud drying up very rapidly. We suspected that there was a risk that some kind of harmful bacteria were contained within the mud, and it had become an aerosol and dispersed, infecting the children.

After that, we gathered information regarding relief efforts at Day Care Centers A and B led by Niimi City directly following the disaster. As a result, we were able to confirm that disinfection was thoroughly carried out in all the buildings at Day Care Center A and that the soil and sand had been replaced in the gardens and play area. Also, we were able to confirm that there was no flood damage at any of the buildings at Day Care Center B, and although some contaminated mud had flowed into the center grounds, a very thick layer of new soil had been spread above it, removing the possibility of any ill effects toward the children. In other words, we concluded that if the children were breathing in any kinds of harmful bacteria, there was a high possibility that it was happening outside of the day care center grounds. Many areas throughout Niimi City had suffered flood damage, and as such, even if the children were breathing in bacteria, there was no way to know exactly where. Therefore, we first investigated the areas around



Fig.1 The disaster-affected area next to Day Care Center A

Day Care Centers A and B. We found that, at Day Care Center A, contaminated mud had flowed into a waterway and passageway next to the center and dried, and the area had been left covered with contaminated soil and dust (Fig.1).

In addition, we found that the parking lot in front of Day Care Center B was still covered with contaminated sand (Fig.2). We assumed that the sand and soil around both day care centers contained bacteria, and it was possible that the children were breathing it in when it was blown into the air by the wind. Therefore, we set to work removing the accumulated mud, soils, and sand from the waterway and passageway next to Day Care Center A and the parking lot near Day Care Center B.



Fig.2 The disaster-affected area at Day Care Center B

4. Detailed Description of Relief Activities

First, we made a plan for which day care center to give priority to in our relief efforts to remove the contaminated mud and sand. The sand in the 500m² parking lot in front of Day Care Center B was extremely dry and loose, and blew easily in the wind. We determined that it required the most urgent action, so we decided to start our relief efforts there. The contaminated sand covered the entire surface of the parking lot, and in addition, contaminated mud 20cm deep had accumulated in

a side ditch next to it. So, we decided to first wash the sand in the parking lot into the ditch, and then remove the mud afterward.

During the removal process, there was a risk of relief workers breathing in contaminated sand and contracting pneumonia, so instead of general use surgical masks, all volunteer staff wore Type N95



Fig.3 Relief work done wearing Type N95 Particulate Respirator



Fig.4 Completion of relief work with the staff of Day Care Center B

Particulate Respirators, which do not allow dust or bacteria to pass through⁴⁾ (Fig.3).

Also, in order to prevent contaminated sand from blowing around during cleanup efforts and inconveniencing nearby residents, we made sure to first spray a small amount of water over the area to dampen the sand before removal. As electricity was unavailable in the parking lot, we could not use pressure washers, which made cleanup efforts difficult. With cooperation from Day Care Center B, we filled buckets with water from their faucets, washed the sand into the ditch, and finally, carefully scrubbed the surface with brushes to remove all the sand.

Cleanup there was completed after a total of eight cleanup activities were carried out in the month-and-a-half period from September 13 to October 28, 2019 (Fig.4). Cleanup activities totaled 42 hours, and there was a cumulative total of 34 volunteers. We transported a total of about 210 sandbags filled with contaminated sand and soil, with a total weight of about 3 tons, to the temporary storage site the city had set up.

Next, we carried out removal of the contaminated mud and sand in the waterway (1 m wide, 100m long) and the passageway (50cm wide, 60m long)



Fig.5 Relief Work at Day Care Center A

next to Day Care Center A. Contaminated mud 40cm deep had accumulated in the waterway, and 10cm of mud and sand had accumulated on the passageway. This was also outdoor work, which meant that electricity was unavailable for our pressure washers. Therefore, with the cooperation of Day Care Center A, we used water from their faucets to wash the contaminated mud and sand from the passageway into the waterway, after which we filled sandbags with the contaminated mud and transported them to a temporary storage site 500m away (Fig.5).

About a month after we had started relief work, we realized that there was contaminated mud that had piled up in Park C beside the waterway. Every time it rained, that mud would be washed into the waterway and passageway that we were working to clean up. When we inquired about it with the Construction Division at Niimi City Hall, we were told that as the park was held by the city, we could not conduct cleanup work there. Furthermore, the city responded that they would begin cleanup work there in three months and have the park available for children to use in April. However, unless that contaminated mud was removed, it would continue to flow into our cleanup area, making it impossible

for us to complete our work. It was particularly worrying because we suspected it would continue to have ill effects on the infants at Day Care Center A. On December 15, while we were working on cleaning up the area, a reporter from NHK Okayama came to cover our efforts, and we conveyed that we were troubled because the park was being left in its post-flood state. On the evening of December 23, NHK Okayama aired a special report about our work. This led to Niimi City speeding up their cleanup of the park, and on January 3, 2020, the park's cleanup was completed. Following this, no contaminated mud washed in the waterway and passageway we were working on, and cleanup work proceeded smoothly until we were able to remove all of the contaminated mud in the area (Fig.6). The relief work in the area next to Day Care Center A was conducted 7 times over a two-month period from December 1, 2019 to January 26, 2020. Cleanup activities totaled 52 hours, and there was a cumulative total of 68 volunteers. Compared with Day Care Center B, where we started our cleanup efforts, we had more volunteers participating. This was because we reported our cleanup activities daily on social media, and people who saw those posts decided that they wanted to participate in



Fig.6 Left: A passageway before cleanup work Right: After cleanup work

work that would protect children in the area and give their parents peace of mind. We carried a total of about 2100 sandbags filled with contaminated sand and soil, with a total weight of about 31 tons, to the temporary storage site nearby. This clearly illustrates how severe the damage was at Day Care Center A.

5. Conclusion

Following the completion of our cleanup activities, we received reports from both Day Care Centers A and B that it seemed that there were fewer children who were coming down with fevers that didn't seem to have a clear cause. However, we also were unable to find a scientific foundation that proved our cleanup activities had protected the children from bacteria and kept them from getting sick.

Day care centers protect the lives of the children going there every day. Their immunity is still in its early stages of development. Due to this, even if we were to request that the day care centers affected by the flooding allow us to conduct an empiric study because the contaminated sand might be harming the children there, the parents of those children might be concerned that the day care centers were operating in conditions that could be harmful to their children. Whether or not the centers themselves were favorably disposed to such a study, it could lead to confusion among parents and cause them to lose trust in the day care centers. In the first place, when doing disaster relief or recovery work, helping those who are suffering should be given first priority. To gather data for research while conducting relief work requires that a relationship of trust between the affected day care centers and us as the researchers providing support must first be built before conducting any kind of study. Also, that relationship of trust must also be built between

the researchers and the parents of the children who would be the focus of such a study. Even if we could have mechanically received permission for this kind of research, it deals with the sensitive subject of personal information of young children, and it is possible that the day care center staff and the parents might feel uncomfortable, annoyed, or even offended. We believed that leaving the affected areas as they were until a relationship of trust could be established that allowed us to collect research data was not beneficial for the children, their parents, or the day care centers. Therefore, we placed priority on the health of the children and sincerely focused on providing cleanup and relief support. It is for these reasons that we were unable to obtain objective numerical values this time.

However, while we were doing cleanup work on cold days, the heads of both Day Care Centers A and B brought us warm drinks, and some of the staff of both centers came and helped us on their days off. Parents of some of the children at the centers expressed their thanks when they came to pick up their children. Also, after all of the relief work had been completed, we received letters of thanks from the heads of both day care centers, as well as pictures that the children had drawn of us. In other words, you could say that in exchange for scientific numerical values necessary for research, we gained an intangible trust with the staff and parents at both day care centers. Although we hope that it does not happen, it is possible that Day Care Centers A and B may be affected by a disaster again. If that does occur, we have built a relationship of trust with the staff and parents, and it may be possible to obtain data concerning the children. We strive every day to become independent researchers, but we also hope, as educators at public universities, to be reliable people who can continue to contribute to the lives of the local residents of our areas.

Notes

- 1) Hayashi, N. (2019, September 16). Okayama • Niimishi shuuchuu gouu Kuni no shien seido ukerarezu fuan no koe. *Mainichi Shimbun*. Retrieved September 28, 2020, from <https://mainichi.jp/articles/20190916/k00/00m/040/027000c>
- 2) For example, the *Ho-mukea Shidou* (Homecare Guidance) of the Certified Nurse in Pediatric Emergency Nursing organization, when discussing fevers in infants, describes a fever as a kind of biological defensive reaction, a physical state, caused by various factors including disorders of the central regulation of body temperature or pyrogenic agents such as bacteria or viruses, where the temperature level is at a set point higher than normal and generation and diffusion of body temperature occurs. (Retrieved July 31, 2020, from <http://www.cn-pen.org/homecare/>)
- 3) Kutsuna, S. (2020, July 4). Ooamego no kansenshou, hinanjo de no sai no kansen yobou ni tsuite. Retrieved August 2, 2020, from <https://news.yahoo.co.jp/byline/kutsuna-satoshi/20200704-00186487/>
- 4) The Infectious Disease Surveillance Center, in its entry *Gareki tekkyo sagyoutou no sai no kansen yobou ni tsuite* (Regarding Prevention of Infection when Removing Debris), calls to attention the necessity of wearing masks when providing disaster relief support, requesting that people wear masks in such situations in order to prevent blown dust or splashed water (*Legionella pneumophila*) from directly entering one's mouth. In particular, Type N95 Particulate Respirators reduce the risk of respiratory system infection in people who wear them, and as such, are often used at disaster relief locations. (Retrieved August 1, 2020, from <https://idsc.niid.go.jp/>

[earthquake2011/IDSC/20110331gareki.html](https://idsc.niid.go.jp/earthquake2011/IDSC/20110331gareki.html))

References

- Doi, Mamoru, et al. (2011). Saigai chokugo ni hassei shiyasui shippei • joutai he no taiou [Responding to diseases and conditions that occur easily directly after disasters]. *Hinanjo Nursing Note: Saigaiji Kango Kokoroecho*, Medicus Shuppan, 57-63.
- Endo, Sachiko, et al. (2018). Study regarding proper training curricula for professional Nursery Teachers on the subject of Day Nursery health care: Educational Issues in demand by Nursery Teachers and registered nurses of Day Nursery. *Bulletin of Okazaki Women's University, Okazaki Women's Junior College*, (52), 21-31.
- Murosaki, Yoshiteru, et al. (1994). A Study on Emergency Program against a Flood at Nursery Schools through 1993 KAGOSHIMA FLOODS. *AJJ Kinki Chapter research meeting*, (34), 757-760.
- Nakano, Susumu, et al. (2014) Appropriate Way of Business Continuity for Nursery School Due to Heavy Rain Disaster. *Journal of Japan Society of Civil Engineers, Ser. F6 (Safety Problem)*, 70 (2), 45-52.
- Ogura, Hanako, et al. (2019). Study of Disaster Response Capacity for Nursery and Kindergarten: Case Study in Machida City, Tokyo. *Journal of Social Safety Science*, 35 (0), 107-114.
- Sekiyama, Toru (2013). Psychological analysis of the restoration process in schools which suffered flood damage: From investigation of

the Amami heavy rain disaster in 2010. *The Joint Journal of the National Universities in Kyushu. Education and Humanities, 1* (1), No. 18, 1-13.

Shimizu, Masuharu, et al. (2016) Disaster manuals in kindergartens, nursery schools, and certified children centers. *Journal of Contemporary Human Life Science, Tezukayama University*, (12), 75-84.

Tamura, Miyuki (2019). An Investigation of River and Disaster Preventive Education Provided by Nursery and Pre-schools. *Shukutoku University Junior College Bulletin*, (60), 33-46.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)

前 五四頁)。なお、同じ書籍であっても、版によって広告の掲載の有無や、内容の異同があると推察される(筆者の確認した、国会図書館収蔵の『少女模範文集』一九一二年、初版に、この広告を確認できなかった。国会図書館収蔵『続・少女模範文集』(一九一二年、初版)には、『少女模範文集』の広告が出されており、ここでは初出誌と執筆者を、「少女世界、少女之友、少女、少女界等の作文欄を通じて誌上の花と唄はる、小才媛約二百名の作」(傍線引用者)と説明する)。本稿が指摘したいのは、『少女の友』側は、『少女の友』の作文欄からも優秀なものを選抜してくれとの申込みでしたが、記者は、「お断りをした」と語っていることである(無署名「掲示欄」少女模範文集 溝口白羊編『少女の友』第五巻第五号、實業之日本社、一九一二年四月 一一〇頁)。少女文化における美文の広がりをも、本稿は否定するものではない。しかし、他誌の掲載作と共に収録されることを拒んだという編集者の発言に、この時期の『少女の友』の独自性に対する強い拘りを、読み取ることができよう。

(42) 注37に同じ 四五頁

(43) 同前 四六頁

(44) 嵯峨は、『少女世界』では一九〇八年の時点では「少女らしい優しさや優美さを求め、美しい字句や流麗な文体を用いるよう指導していた」と指摘する。しかし、投書欄における「叙情性・感傷性の高い文体を用いた短文は一九一〇年、一九一一年頃にその数が急増」し、一九一二年には逆に「装飾的な文章を戒めて文章に「思想」を求めるという指導方針の転換がなされた」と述べる(『少女世界』読者投稿文にみる「美文」の出現と「少女」規範——吉屋信子『花物語』以前の文章表現をめぐって『情報学研究』八〇 二〇 一一年三月 一〇九—一一二頁)ここで筆者が指摘したいのは、「優しさや優美さ」「美しい字句や流麗な文体」を求めたと嵯峨が捉える一九〇八年に、編集者は「思想」を重要だと主張していたことである。編集者は、「辞句や文体は、抑も末」であり「知識を

広め徳操を修めて、思想を高尙にするやうに心がけねばならぬ」と述べる(注33に同じ、七八頁)。一九〇八年より「思想を高尙」にすることを前提と見なしていた。嵯峨がいうように、「美文表現が一般化するにつれ、その過剰さを危ぶ」んだ側面もあるかもしれない(嵯峨前掲論文 二〇一一年 一一二頁)。しかし、『少女世界』が否定したのは、「美文」を書くこと自体というよりも、無知から来る内容の「貧弱」さだったのではないか。それは、一九〇八年に編集者が「姿は優雅でも、精神には強い力がある、これでこそ日本の少女と言ふべきでせう。(中略)文章もまた、その通りなのです」(注33に同じ、七七頁)と語る言葉に象徴的に示されている。なお、本稿の四一二と重複しつつも、強調したいのは、「思想」や「知識」を重視するといっても、「少女」に相応しい「学」は限定的なものであり、男性と同等の「思想」や「知識」を求めるものではなかったことである。

(45) 無署名「叙事作文法」『少女世界』第七巻第一四号 博文館 一九一二年一〇月 五八頁

(46) 無署名「文章の種類」『少女世界』第三巻第六号 博文館 一九〇八年四月 六四頁 なお、「小説」はこの時点では不必要とされているが、三年後の『少女世界』第六巻第六号(一九一一年四月)に読者からの投稿少女小説を掲載している。

(47) 小山静子『良妻賢母という規範』勁草書房 一九九一年 深谷昌志『良妻賢母主義の教育』黎明書房 一九六六年

(受稿 令和二年九月三十日、受理 令和二年十一月四日)

- (18) 無署名「選者言」『少女の友』第五卷第九号 實業之日本社 一九一二年八月 九九頁
- (19) 星野水裏「碧梧桐の窓より」『少女の友』第五卷第九号 實業之日本社 一九一二年八月 九一頁
- (20) 無署名「編集室より」『少女の友』七卷一四号 實業之日本社 一九一四年二月 一〇四頁
- (21) 無署名「編集局より」『少女の友』第二卷七号 實業之日本社 一九二九年七月 三〇二頁
- (22) 『少女世界』の「少女」理念を考察するにあたって、『少女世界』本誌に加え、『少女スケッチ』(一九一〇年)『少女百話』(一九一一年)『新少女スケッチ』(一九一二年)を参照する。いずれも、沼田笠峰名義で博文館より発行しているが、巻頭の「はしがき」に「少女世界編集局にて 沼田笠峰」と記載がある(また管見の限り『少女世界』の再録記事が多く見られる)。このことから、『少女世界』の編集方針をはかるのに適当な資料だと考える。
- (23) 沼田笠峰「少女教室」『少女世界』第二卷第三号 博文館 一九〇七年二月 一一〇頁
- (24) 沼田笠峰「少女百話」博文館 一九一一年 二七六頁
- (25) 沼田笠峰「少女スケッチ」博文館 一九一〇年 四〇頁
- (26) 同前 一二六頁
- (27) 同前 二二三頁
- (28) 沼田笠峰「はしがき」『新少女スケッチ』博文館 一九一二年巻頭
- (29) 同前 一八四—一八五頁
- (30) 沼田前掲書 一九一一年 二五一—二五三頁
- (31) 同前 二五五頁
- (32) 星野水裏「再び編集しながら」『少女の友』第九卷第一号 實業之日本社 一九一六年一月 八五頁
- (33) 無署名「美文の作り方」『少女世界』第三卷第六号 博文館 一九〇八年四月 七九頁
- (34) 志賀静子「時絵の小箱」『少女世界』第七卷三号 博文館 一九一二年二月 九二頁
- (35) 無署名「選評」『少女世界』第七卷三号 博文館 一九一二年二月 九二頁
- (36) なお、一九一二年の一年間の選外作の選評であれば、「可愛(らし)い」という言葉を見ることができ、しかし入選作の選評中に「可愛(らし)い」という言葉は見られない。『少女世界』では、優れた作文を「可愛(らし)い」とは見なさなかったのではないかと思われる。この点についての詳細は、課題として残されている。
- (37) 無署名「少女の文章」『少女世界』第七卷第一四号 博文館 一九一二年一〇月 四五頁
- (38) 瀬川もと子「乙女椿咲く窓」『少女世界』博文館 第七卷第三号 一九一二年一月 九二頁
- (39) 無署名「選評」『少女世界』博文館 第七卷第三号 一九一二年一月 九二頁
- (40) 遠藤寛子「少女の友」大阪国際児童文学館編『日本児童文学大事典』第二卷 大日本図書株式会社 一九九三年 五六四頁
- (41) 嵯峨景子は、『少女世界』が創出した、「少女の率直な感情や美しさをあらわす「新しい文体」は、「明治末期の少女雑誌の中で急速に広まり、少女たちの間で用いられるようになっていった」と指摘する(「明治末期の少女雑誌にみる投稿作文と文体形成——少女文化の美学と言葉の世界の再考へ向けて」(「コンテンツ文化史研究」七 二〇一二年四月 五六頁)。嵯峨が根拠とするのは、一九一二年に誠文館から出版された『少女模範文集』『続・少女模範文集』『現代少女書簡文範』『続・少女書簡文範』である。嵯峨は、『少女模範文集』の広告文は、「少女世界、少女之友、少女、少女界等の作文欄に掲載された才媛約二百名の作を選んだもの。最も新らしい、最も美しい作文のお手本としてこの本よりよいものは外にありません」と記しており、これを根拠に「当時の有力な少女雑誌から選ばれた少女投稿作文集」だとみなしている(同

- 「愛慕」であり、二番目「カアイ(可愛)」の転訛(一時随筆・和訓栞)三番目「カは心にかかること。ハユシはある方向に進むことから、ハヤシの意(答問雑稿)」となっている。本稿は、「カアイ(可愛)の転訛」という説を支持し、また松下貞三の研究に依拠し、「愛慕顧念して去りがたい」という「愛」の原義の現代日本語的表現の展開だと捉える。加えて、「かはい」と「かはいらしい」は、主体と客体とを明確に区分できず、意味・用法は限定できないという松下の見解に依拠し、「可愛い」と「可愛らしい」を同等に扱う(『漢語「愛」とその複合語・思想から見た国語史』あぼろん社 一九八二年 二二七―二二八頁)。
- (2) 宮台真司 石原英樹 大塚明子『増補 サブカルチャー神話解 体——少女・音楽・マンガ・性の変容と現在』筑摩書房〔ちくま文庫〕二〇〇七年 (パルコ出版局 一九九三年)
- (3) 増淵宗一『かわいい症候群』日本放送出版協会 一九九四年 二四―二五頁
- (4) 古賀令子『かわいい』の帝国——モードとメディアと女の子たち』青土社 二〇〇九年 三三頁
- (5) 渡部周子『かわいい』の生成——一九一〇年代の『少女の友』を中心として』『大阪国際児童文学振興財団研究紀要』二八号 二〇一五年三月
- (6) 無署名「終刊号を編集し終りて」『少女の友』第五卷第一四号 實業之日本社 一九二二年二月 七六頁
- (7) 注5に同じ
- (8) 「よく方々の雑誌にお名前を見ることがございますが、選者はなるべくこんなお方は取らない方針にいたしました」と掲載方針の変化を語っている(無署名「選者」『少女の友』第五卷第三号、實業之日本社 一九二二年三月 九一頁)。
- (9) 文中に「可愛(らし)い」という言葉を用いた投稿作文はあるが、雑誌の作り手の意図を明らかにするために、本稿では選評に焦点化した。
- (10) 『少女世界』と『少女の友』の編集方針の差異を、ジェンダー規範という観点から分析した先行研究として、久米依子による『少女小説』の生成——ジェンダー・ポリテクスの世紀(青弓社 二〇一三年)を挙げることができる。久米は『少女の友』は「家庭の外部の世界を垣間見せまいとする姿勢」(同前 二〇〇頁)を、一方『少女世界』は「投書家を育てようとするような、読者の現実的自己実現に関与しようとする姿勢」(同前 二〇一頁)を有していたと指摘する。
- (11) 注5に同じ
- (12) 無署名「友ちゃんの歌」『少女の友』第一三卷第四号 實業之日本社 一九二〇年四月 七二―七三頁
- (13) 「かはい」とルビが振られており、「可愛」を「かはい」と発音することがあったと、知ることができる。
- (14) 中島静江「お庭の茂み」『少女の友』第五卷第九号 實業之日本社 一九二二年八月 九八頁
- (15) 無署名「選評」『少女の友』第五卷第九号 實業之日本社 一九二二年八月 九八頁
- (16) 渡部前掲論文 五一頁 『少女の友』の投稿作文を分析した今田絵里香は、「女子読者たちは、過去の作文教育で称揚されていた文語体に魅了」されず、これは高等女学校では漢文は、科目目として存在せず、「学歴獲得」「職業獲得」に結びつかなかったからとする(『少年』『少女』の誕生』ミネルヴァ書房 二〇一九年 一七〇―一七一頁)。しかし、同時期の『少女世界』の投稿作文では、『少女の友』とも、学校による作文教育とも異なる文体が用いられていた。詳細は次の章で後述する。なお、今田は、「少女向けのメディアに「かわいい少女」という表象が導入されたのは、戦後」と見る(同前 三頁)。しかし、大正初期の『少女の友』で、「可愛(らし)い」が規範的理念であったことは、この章に挙げた事例からも明らかである。
- (17) 注5に同じ 五二頁

大」することになる。避けるべきなのは、無知から来る内容の「貧弱」さであり、装飾の過剰さである。

『少女世界』の編集者は、「少女」が文章を書くために必要なのは、「多く読むこと、正しく観察すること、大胆に作つて見ること」、これらを「作文上達の秘訣」だと説明し、少女たちが「古今の名文を読み味はつて」、「句法に慣れ、また辞句も豊富」になるように説いていく。つまり、文章を記すことを、知識を根幹に置き、修練を通して成し得る、創造的な行為だと捉えているのである。ただし、『少女世界』の編集者も、あらゆる文章が「少女」に必要なとは考えてはいなかった。必要だとされたのは、「叙事文と叙情文」である。不必要なのは、「小説」と「論文」である。すなわち、「論文」は、「何かの事柄について、それを議論するのに使ふ文章、新聞の論説など」で「少女には余り必要ではありません」と位置付け、「小説も、少女にはまだ不必要」であると述べる。これらの文章を書くことができれば、自己の意見を社会に対して表明する方法を得られない。とりわけ、「論文」を読み書きする力は、知識人男性にとつては重要な能力だったと考えられる。このように、「少女」に相応しい「学」とは、当時の学問体系から見れば周縁的で、限定的なものであった。

おわりに

一九二二年の『少女の友』と『少女世界』を比較した結果明らかになつたのは、次のことである。

『少女世界』では、「少女」自身と、「少女」の書く作文が「愛らしい」「華やか」であることを美質だと捉え、これらを「学を励み」「思想が豊か」であることと結びつけて語った。また、文章を記すことを、知識を根幹に置き、修練を通して成し得る、創造的な行為だと捉えた。ただし、あらゆる文章が「少女」に必要なわけではなく、たとえば知識人男性にとつては必須である「論文」は、不必要だとされた。

『少女の友』では、読者の「少女」自身も、「少女」の書く文章も「可愛(らしい)」「ことを求めた。そして、「華やか」「むづかしい」という

ことを否定した。『少女世界』では(限定的であるとはいえ)肯定していた、「学」や「思想」を否定するものだった。

この二誌は、双方とも当時女性の模範的役割とされた良妻賢母と、「少女」のジェンダー規範が合致することを意識していた。ただし、その解釈は二誌で異なっており、それぞれ「可愛(らしい)」「愛らしい」として、理念化した。

以上が二誌の比較を通して、明らかにできたことであり、「かわいい」という規範について、渡部による「かわいい」の生成(二〇一五年)の知見を發展させるといふ、本稿の課題を果たすことができたと思われる。今後の課題は、規範からの逸脱の諸相について問うことであり、これについては別の機会に論じたい。

(凡例)

引用に際して、旧字体の漢字、変体仮名及び異体時等は、原則として新字体・常用字体に改めた。ただし、固有名詞に関しては、その限りではない。仮名遣い、送り仮名、括弧は、明らかな誤り以外は原文表記を基本とした。振り仮名、強調記号、字下げについては原文に従わず、適宜省略したり、補っている。年号は西暦で表記した。

(謝辞)

本研究はJSPS科研費15K01938の助成を受けたものです。

日本児童文学学会第五七回研究大会では、発表の機会をいただき、御礼申し上げます。本稿にまとめるにあたって、問題設定や対象資料を広げるといった、発展的な変更をしております。

(注)

(1) 前提として、「かわいい」という言葉の本稿における位置付けを確認する。『日本国語大辞典』(第二版 JK公開 二〇〇七年)

の「かわゆい」の語源説は、一番目「カホハユシ(顔映)の略」。(大言海・日本語の年輪Ⅱ大野晋)。カホハシイ(顔羞)の義(俚言集

れて聴きし京の春!! 又してもくり返して、心ゆくまで想ひました。³⁴⁾

(評) 新らしい思想ではありませんけれど、少女のやさしい情緒が、愛らしいお人形によつて、現はされてゐると思ひます。甲賞としてメダルを呈す。(傍線引用者)

作文の視点人物がかつて幼かった頃、(人形のように)胸に抱いてくれた、優しい姉の思い出を語っている。「針持つ手」とあり、家政というモチーフが見られるのは、『少女の友』掲載の中島静江による「お庭の茂み」と共通する部分である。ただし、相違点もある。『少女の友』の中島の作文は、視点人物にとつての現在を記しており、より日常性を有しているということである。

一方、『少女世界』の「蒔絵の小箱」は、過去すなわち「過ぎし日」の回顧という、視点人物の想念の中の情景を描いている。そして、「心ゆくまで想う」ことを、「少女のやさしい情緒」と捉え、それを象徴的に示す「お人形」を「愛らしい」と選者は捉えるのである。³⁵⁾

なお、『少女世界』は、「愛らしい」ことの他にも「少女」の文章に特徴的だと考える要素があった。それは既に指摘した「華やか」なことである。同誌掲載の編集者の手による「少女の文章」は、「大人や老人の真似の出来ない若々しい感じ、華やかな情調のたゞようであるのは、少女の文章の特色として誇つてもよいでせう」と述べる。³⁶⁾ここで、『少女世界』において、「華やか」と賞賛された作文、瀬川もと子による「乙女椿咲く窓」を見てみよう。

水鉢の辺りの南天の茂みに、小鳥が囀つてゐます。可愛らしい妹が人形のメリーさんをだつこして、「母様の根掛の様だわ」つて云つた、その鈴なりの赤い実をあさつてゐます、小鳥よ!お前は美しい乙女椿の花を知らないの?つと花あやめ模様の朱塗の手箱から、こぼれ出たりポンの幾筋に、柔らかい光が華かに映えてゐます。先づ真紅のは、山紫に水明かな詩の都に落花の雪を踏み分

けた時!セイジ色に勿忘草の朧染のは、松の緑に砂白く浪の花散る須磨の浦に遊んだ時!! 只もうパストの追想か、綾糸の様に美しくほぐれてまゐりました。³⁸⁾

選者は、「華やかな書き方で、而もどこか淡い悲しみがたゞようてゐます」と評す。³⁹⁾この作文が描く時期は、「南天」や「乙女椿」という季語から見て春だと思われる。作文の視点人物は屋内の一室から、「水鉢の辺りの南天の茂み」のある庭と、部屋「朱塗の手箱」を眺めている。しかし、現在の時空間に、書き手のイマジネーションは留まるものではない。間近にある「鈴なりの赤い実」の特徴を描写するにあつても、「母様の根掛の様」と比喻するが、これはかつて「可愛らしい妹」が語つたことだという。さらに「朱塗の手箱」からこぼれ出るリボンの色から連想が広がり、「山紫に水明かな詩の都」「須磨の浦」と様々な空間に、また時間も「落花の雪」「松の緑」「勿忘草」「砂白く」と様々な季節に広がつて行く。これらの場所に、書き手が実際に行つたのか、それとも想像なの定かではない。「綾糸の様に美しくほぐれ」ているという言葉が象徴するように、自身の目の前の状況を写實的に描くのではなく、今ではない時間、ここではない場所の事象を、技巧的な手法によつて象徴的に記している。

『日本児童文学大事典』(一九九三年)は、「抒情的雰囲気を中心に、娯楽と教養の読物と読者からの投書を中心に編集され、明治末から大正にかけて博文館の『少女世界』とともに少女の人気を集めた」雑誌と『少女の友』を評している。⁴⁰⁾しかし、これは一九一〇年代の『少女の友』の実態にはそぐわず、むしろ、「抒情的雰囲気」と「投書を中心」に編集された雑誌という特徴は、『少女世界』にこそ当てはまる。⁴¹⁾

ただし、『少女世界』も、手放して「華やか」なことを賞賛したわけではない。「少女」の欠点として目につくのは、「文章を華やかにしようとして、むやみに辞句を飾り立てる」ことであり、「知らず識らず内容が貧弱」になる。⁴²⁾「文章は思想が本で、辞句は末」であり、「思想が豊かでない」から「人の真似をしたり、些細なことをもさも仰々しく誇

来たのは、たしかに、このためだと思ひます。⁽²¹⁾

四、『少女世界』における「愛らしさ」と「華やかな情調」の賞賛

四一、『少女世界』の「少女」の理想

競合誌である『少女世界』は、「少女」の理想について、どのような考えを有していたのだろうか。『少女世界』は、「少女」を「地上に於て、最も愛らしい」と見なしていた。『少女世界』の主筆であった沼田笠峰は、「無邪気で快活な少女は愛らしい」「素直な少女は愛らしい」と述べている。これら『少女の友』に先んじた「愛らしい」という理想は、おそらく『少女の友』の「可愛(らし)い」の影響源になっているのではないかと思われる。なお、沼田は、一人の「女学生」の特徴を述べるに際し、「小柄の可愛い顔」「愛らしい眼もと」と記している。「可愛い」と「愛らしい」は、類似性があるようにも見える。ただし、『少女世界』は、「愛らしい姿と、うるはしい心とを、いよく優れさせるには、たゞ学を励み行ひを修めるのが第一」であり、「有益な書物」を読むように推奨している。「学を励む」とより「愛らしい姿」になるというのは、同時期の『少女の友』の「可愛(らし)い」の捉え方とは異なっている。ただし、「少女」に相応しい「学」とは、限定的なものであった。この点は後述する。

また、『少女世界』は、「愛らしい」ことだけでなく、「華やか」なことを「少女」の特徴だと捉えていた。次のように、沼田は、述べている。

少女は華やかなもの、而してまた純潔な優しい心をもつたものであります。華やかであるだけ、それだけ彼等の動作は些細なことも際立つて見えますし、また純潔な心のはたらきとして、その行ひは無邪気で快活であります。⁽²²⁾

「華やか」であることを賞賛するという点は、『少女の友』とは異なっている。この「少女」の美質の捉え方の違いは、「少女」らしい身なりのあり方についても、差を生じさせている。『少女世界』の沼田

は、「少女」がリボンを用いる時には、「少女」の「自由の選択に任しい」と考えていた。⁽²³⁾ また、リボンは男性の「ネクタイ」に匹敵する程重要なもので、「少女」を一目見た時に、「一番美しく見えるのは」(おそらく真つ先に目に付くことだと思われる)「ヒラ／＼と揺れるリボン」だと述べる。⁽²⁴⁾ また、「華美」であったり「中の広い」ものを使うのも、「上下とも対のリボン」をかけたたり「色を違へ」て複数使うことも、スタイルや好み次第だと考えていた。⁽²⁵⁾

『少女の友』の星野は、表紙絵や口絵の「少女」は、「リボンなども馬鹿／＼しく大きいものはよして、淑女の美観を傷けない程度」とし、その数は「なるべく一つ」とした。⁽²⁶⁾ (絵画に対する見解ではあるものの)「少女」の装いに対する星野の理想をうかがうことができる。このように、『少女の友』と『少女世界』は、「華やか」という要素について、肯定するか否定するかという点で、相違があったのである。

四二、『少女世界』の作文観

続けて、「少女」に相応しい作文について確認したい。

『少女世界』は、「少女」の文体は、ちやうど愛らしい少女の心と同じやうに、やさしく美しいのが宜しからう」とし、否定すべきは、「男子とまがふばかりに雄々しい文章を作ツたり、角立ツた文字を書いたりする」こととした。⁽²⁷⁾

女学部の入賞作品で、選評に「愛らしい」という言葉を用いた作文をここで見てみたい。志賀静子による「時絵の小箱」である。

鶯の音もとだえて、梅の香のみゆるう流るゝ窓に、針持つ手を休めて、緋房のついた時絵の小箱を又開けて見ました。紅や青や黄の小布を集めて縫つた三枚重ね——それは姉様の大切な大切な五寸の人形でございます。今にも笑ひさうな口元！ 白と赤と紫と重なつた袖口のふくらみ!! ゼット胸に抱いて過ぎし日の印象——それは桃の花にしとく／＼と春雨のそゞ日でした。お離れから妙にもれる琴の音をきゝつゝ、暖かい姉様の御胸に抱か

となる幼児は、美麗な容姿をしており、愛情という精神的な資質と容貌という物質的な形態を、「可愛い」という理念は複合するものであると、渡部は解釈している。¹⁷⁾

「可愛(らし)い」とは、将来良妻賢母となる上で、少女が持つべきとされる資質と合致するものとされているのである。こうした特徴を持つ、「可愛らしい文章」を『少女の友』は一九二二年八月より、全面的に推奨するようになる。

しかし、当時、この変化は、必ずしも肯定的に受け止められるものではなかったことは、次の編集者の発言がよく示している。

この頃、少女の友の作文は、大変つまらなくなつたなどいふ噂ををりくき、ますが、私共の眼から見れば、よほどよくなつたとしか思はれません。なるほど以前には今よりも華やかな文章、むづかしい文章が沢山あつてをりましたが、只今はそんなものは比較的になくなりしました。そして比較的は無邪気な平易な文章が多くなりました。華やかなむづかしい文章が必ずしもよい文章ではありません。時には平易な可愛らしい文章の中に却つていふにはれぬ名文が潜んでゐることがございます。少女の友は少女の雑誌ですから、なるべく少女らしい作文を歓迎いたします。¹⁸⁾

(傍線引用者)

このように、投書の採択基準が、この時期変化したこと、その変化は「つまらなくなつた」という噂となつたのだという。それでも、編集者は、「平易な可愛らしい文章」を「少女らしい」と肯定している。

また、同じ八月に、星野による「碧梧桐の窓より」にも、投稿作文に対する見解が示されている。

小石川のハムレット様から、少女の友の作文は皆下手だと言つて来ました。形容詞が多いから上手だ、むづかしいから上手だと仰つしやるお言葉は少し御無理でせう。よく御覧なすつて下さい。

私共は寧ろ、少女の身でどうしてこんなうまく書けるかと、驚いて居る程でございます。¹⁹⁾ (傍線引用者)

「少女の身でどうしてこんなうまく書けるか」驚いているという星野の言葉が示すように、『少女の友』は、「少女」には「少女」なりの基準があると考へていた。「少女の友の作文は皆下手」という酷評をわざわざ取り上げ、星野自身が反論に打つて出たのはなぜなのだろうか。それはこの批判が、小石川のハムレットと名乗る一読者に留まるものではなく、当時、「形容詞が多い」「むづかしい」ものを「上手」とする見方に一定の一般性があつたのではないか。しかし、『少女の友』の編集者は「可愛(らし)い」文章を記すべしという考えを撤回することとはなかつた。二年後の一九一四年に、編集者は次のように述べる。

意味も知らないむづかしい言葉を使つて喜んだり、うはべばかり飾つて中身の無い美しさを誇つたりする少女はよくありません。本誌を読めばそんな少女はなくなります。

日本の少女は無邪気でなければいかぬ、可愛らしくなければいかぬ、顔も心もいつもニコニコしてゐなければいかぬ、といふのが本誌の主義です。²⁰⁾

「むづかしい言葉」や、「うはべばかり飾つて中身の無い美しさ」を否定したのは、次の章で取り上げる競合雑誌『少女世界』の動向を意識してのことではないかと思われる。

このようにして、編集者がつくりだした、「可愛(らし)い」という規範は、一過性のものでは終わらず、雑誌の「伝統」と化すこととなる。編集者は次のように語っている。

少女の友には創刊当時より一貫した伝統があります。それは、あくまで、上品な、可愛らしい、家族的な雑誌をつくることです。少女の友が、今まで、二十数年間、その声価を維持することの出

年一〇月終刊)を考察に加える^⑩。複数雑誌を分析することで、各誌の独自性を問うことができると思えるからである。『少女の友』が掲げた「可愛(らし)い」は、『少女世界』における「愛らしい」という理念を参考にした可能性があると思われ、渡部は「かわいい」の生成(二〇一五年)で指摘している^⑪。本稿は『少女世界』の動向について比較考察を行うことで、発展をはかる。

三、『少女の友』における「可愛(らし)い」

三一、『少女の友』の「少女」の理想

そもそも、「可愛(らし)い」とはどのようなことなのか。誌歌「友ちゃんの歌」を手掛かりに考えてみよう。一九二〇年に『少女の友』の誌面に発表され、愛読者大会等で必ず愛唱されていたという。なお、渡部による「かわいい」の生成(二〇一五年)では、一部分の引用に留まっているが、この歌詞は雑誌の理想を象徴的に示していると考えられるため、全文を引用したい。

- 一、うぐひすがきて春がきて／きれいな花がさくやうな／
たのしい話をしてくれる／友ちゃんほんとに可愛(かし)いこと
 - 二、お伽の国の姫さまの／ひとみのやうにあたたかく／
わたしを大事になぐさめる／友ちゃんほんとに可愛(かし)いこと
 - 三、わたしがひとり室にゐて／ひとりぼつちがさびしいと／
思へばすぐに笑ひだす／友ちゃんほんとに可愛(かし)いこと
 - 四、春、夏、秋、冬かはりなく／日毎日毎にわたしらと／
だんだんやさしく育ちゆく／友ちゃんほんとに可愛(かし)いこと
- (傍線引用者)

「友ちゃん」とは『少女の友』を擬人化した存在であり、「きれいな」
「たのしい」「あたたかく」「やさしく」、そして「すぐに笑ひだす」存在
だとされている。また、「友ちゃん」の「たのしい」ところは「花がさく」
ようだとされ、その「あたたか」なところは、「お伽の国の姫さまのひ

とみ」のようだとされる。また、「友ちゃん」は、自身の優れた点を、「大事になぐさめる」という他者への愛護、すなわち利他的行動のために用いている。注目すべきは、一から四番のどの歌詞の末尾も、「友ちゃんほんとに可愛(かし)いこと」で終わっていることである。「可愛(かし)いこと」という言葉によって、『少女の友』の理想を意味したのである。

三一、『少女の友』の作文観

「少女」が文章を書くにあたって、「可愛(らし)い」とは、どのような意味を持つのだろうか。渡部は「かわいい」の生成(二〇一五年)で、読者の作文を複数挙げ、この点を考察している。ここでは、この研究成果より、中島静江による「お庭の茂み」を示すに留める。

お庭の茂みに釣ったハンモックの上では、愛ちゃんの可愛(かし)い
びきが聞えます。目を覚まさぬ様に私はソーツとそのハンモック
に乗って、編物をして居ました。築山の陰から、お書齋で裁縫
をしていらつしやるお姉様が見えます。若葉を訪れた涼しい風が
時々愛ちゃんのリボンをふるはせます。睫毛の長い、黒い大きい
瞳の、林檎の様な頬を持った愛ちゃんは、本当に可愛(かし)いと思
ひました。と何に驚いたか、パツチリと目を開けました。そして
ニツコリして、一寸首をかじげた姿が実にかはゆう御座います。
青葉の間から照る真昼の強い日光に、愛ちゃんの額にじんだ
汗が光りました^⑫。(傍線引用者)

(評)大へんかはゆく出来ました。ところ／＼無くても好い文句
がありました。よく読んでおいて下さい^⑬。

『少女の友』の主筆星野水裏は、定型的表現を否定的に捉え、口語
で表現することを重視しており、この中島の言文一致による作文も、
そうした星野の作文観と合致している^⑭。

また、家庭という私領域を舞台とし、幼児に対する愛護の感情、「手
芸」や「裁縫」という家政をモチーフとして描いている。愛護の対象

「かわいい」とはどのようなことなのか —— 『少女の友』と『少女世界』の比較を通して ——

渡部 周子

(総合文化学科)

What Kind of Thing is *Kawaii*? *Shojo no Tomo* and Comparison of *Shojo Sekai*

Shuko WATANABE

キーワード: 「かわいい」 少女雑誌 『少女の友』 『少女世界』 *Kawaii*, The girls' magazine, *Shojo no Tomo*, *Shojo Sekai*

一、はじめに

「かわいい」について、活発に議論がなされるようになってから、二〇数年が経過している。宮台真司等による『サブカルチャー神話解体』(一九九三年)は、戦前に「かわいい文化」は存在せず、「かわいい」を戦後の若者サブカルチャーのマニフェストだと主張した⁽²⁾。また、増淵宗一も、『かわいい症候群』(一九九四年)で、戦前の富裕な「少女」は、「かわいい」という言葉を用いなかったと述べる。「かわいい」を戦後の文化とするこれらの知見は、後続の研究者に影響を及ぼしている。たとえば、古賀令子による『「かわいい」の帝国』(青土社 二〇〇九年)は、一九六〇年代に、「戦前の「少女文化」とその「清く正しく美しく」という理想は消失し、新しい女の子たちの(若者)文化に出現したのは、「かわいさ」への志向だった」と述べる⁽¹⁾。しかし、「かわいい」に関する歴史的な観点による研究は未だ十分になされていない。「かわいい」と「少女」が、なぜ繋がりを持つのか、考察する必要がある。「かわいい」とは、大人がつくりだした規範的理念であることを、歴史的な観点で解明したのが、渡部周子による「かわいい」の生成⁽⁵⁾(二〇一五年)である。『少女の友』の編集者は、創刊五年面にあたる一九一二年に、「可愛らしい雑誌、上品な雑誌、を作りたい」と述べ、読

者もまた「可愛らしい」存在(容姿に優れ、無邪気、善良)であるべきだと主張していることを渡部は明らかにした⁽⁷⁾。本稿は、この渡部の先行研究を発展させることを研究目的としている。

二、考察の方法

本稿は、渡部による「かわいい」の生成⁽²⁾(二〇一五年)と方法の面で、共通した点と、新たに導入する点とがある。

まず共通する部分について説明する。

分析時期の中心を、一九一二年とする。『少女の友』(實業之日本社 一九〇八年創刊 一九五五年終刊)の編集部は、この年の四月(第五卷第三号)に他誌への投稿を禁じ⁽⁸⁾、八月には投稿作文は「可愛らしく」あるべきだと主張した。つまり、一九一二年は、『少女の友』が独自性を打ち出した時期なのである。

考察の中心は、投稿作文並びにその選評とする。とりわけ、選評に注目するのは、採否の決定権を持つ編集者の考えを知ることのできる、数少ない情報源だからである⁽⁹⁾。

続けて、発展的な方法について説明する。

競合誌である『少女世界』(博文館 一九〇六年九月創刊 一九三一

2021年 1月25日印刷
2021年 2月 1日発行

島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第**60**号

発行所 島根県立大学松江キャンパス
(編集 メディア・図書委員会)
〒690-0044 松江市浜乃木7丁目24番2号

印刷所 有限会社 米子プリント社
〒683-0845 鳥取県米子市旗ヶ崎2218番地

Consideration of Operetta Creation for Early Children:
A Fairy Tale Operetta "Dom-Brako" Influenced by the Reception of Opera in the
Meiji Era and the Blending of Japanese and Western Music Education

..... Hironori WATANABE 71

Amendment process of the School Library Law in 2014

..... Koichiro KINAI 81

Significance of Teacher and School Librarian Collaboration for Fostering Inquiry
Learning in National Language Instruction

..... Yoichi KOGA 91

A Search of the Katherine Camp Mayhew Papers (1) :
An Analysis of the Lesson Notes Written by the Pupils of the John Dewey's
Laboratory School During Its First Six Months

..... Masashi KOYANAGI101

(Research Notes)

Development of a Sex Education Program for Elementary School Students for Child Guidance Centers

..... Teruhisa FUJIHARA111

A Linguistic and Cultural Study of Medspeak

..... Yoshifumi TANAKA121

保育所への豪雨災害後の支援の在り方についての覚書

..... ダスティン キッド, 八尋 茂樹129

(Articles)

What Kind of Thing is *Kawaii*? : *Shojo no Tomo* and Comparison of *Shojo Sekai*

..... Shuko WATANABE 1

表紙から続く

黎明期の子どものためのオペレッタ創作についての考察 —明治期のオペラ受容、和洋折衷の音楽教育の影響を受けたお伽歌劇《ドンブラコ》—	渡邊 寛智 71
2014年における学校図書館法改正過程	木内 公一郎 81
探究的な国語科授業の構想過程における学校図書館員との「協働」の意義	古賀 洋一 91
キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析 (1) —デューイ実験学校の最初の6カ月の授業実践に関する資料—	小柳 正司101
<hr/>		
(研究ノート)		
児童相談所向け小学生用性教育プログラムの開発 —性問題行動の再発防止を目指して—	藤原 映久111
医療現場の英語表現 —「ことばと文化」を探究する	田中 芳文121
A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster	Dustin KIDD, Shigeki YAHIRO129
<hr/>		
(研究論文)		
「かわいい」とはどのようなことなのか —『少女の友』と『少女世界』の比較を通して—	渡部 周子 1
