

ISSN 2432-6399

2018

人間と文化

第2号



島根県立大学
島根県立大学短期大学部
松江キャンパス

目次

実行機能は怒りをコントロールできるのか？	菊野雄一郎 ……	1
実行機能とメタ認知は数学文章問題の解決を促すのか？	菊野雄一郎 ……	11
音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」の構想 ー教員養成課程における保幼小特支との連携に向けてー	梶間奈保 ……	21
小学校音楽科教育「音楽づくり」で求められる資質・能力と ICT活用を中心とした情報活用能力の在り方(1) ー小学校学習指導要領音楽科に着目してー	梶間奈保 ……	27
保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に 資する保育者養成プログラムの構築(1) ーキッズシアターの企画・運営を通した学生の育ちー	小山優子、渡邊寛智、梶谷朱美、中井悠加 ……	41
保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に 資する保育者養成プログラムの構築(2) ーキッズランドの企画・運営を通した学生の育ちー	中井悠加、梶谷朱美、渡邊寛智、小山優子 ……	53
自然を活用した保育・教育のあり方に関する研究 ー北欧における自然を活用した保育・教育のあり方を通してー	高橋泰道、杉山浩之 ……	65
発達障害児向け柔道プログラム開発のための試行的取り組み	西村健一 ……	77

音楽科教育と特別支援教育に見る学生の専門性向上の取り組み －教員養成課程における授業実践の報告と課題－	西村健一、梶間奈保 ……	85
島根県における障がい者アートの現状と展望	福井一尊 ……	97
フィールドワークへのいざない －総合文化研修計画Ⅰ・総合文化研修Ⅰ実施報告－	加藤暢恵、ダスティン・キッド、鹿野一厚 ……	106
文化研究へのいざない －総合文化学科における文化進化論に関する共同研究報告－	鹿野一厚 ……	112
アメリカ文学の授業報告	藤吉知美 ……	122
俳句の創作 －平成三十年度 保育学科「国語」の実践報告－	山村仁朗 ……	126
同訓異字についての研究 －「町・街(まち)」「道・路(みち)」を用いて－	下垣奈七海 ……	136
異訓の意味関係の研究 －「結う」と「結ぶ」を中心に－	白須友梨香 ……	148
紙芝居の配架についての一提案	岩田英作 ……	160
初学生と創る教職入門実践記	小柳正司 ……	166

国際交流科目を通じた異文化理解とは －「アジア文化交流」から考える－	塩谷もも …………… 178
日本語学からの第二外国語教育への貢献について －発音編－	高橋 純 …………… 190
翻訳の解剖－ <i>Chicken Soup for the Nurse's Soul</i> の医療語	田中芳文 …………… 201
消費者市民社会構築のための消費生活まちづくり	藤居由香 …………… 212
「出雲神話」を歩く －地域における神話の受容とその教育－	山村桃子 …………… 218
わらべうたの実践 －「わらべうたゆりかごの会」の活動－	岩田裕子 …………… 228
歌のある民話の分類試案	酒井董美 …………… 238
学校図書館が「生きる力」教育を救う	宍道 勉 …………… 248

実行機能は怒りをコントロールできるのか？

Can Executive Function Control Anger?

菊野 雄一郎

(保育学科)

キーワード：実行機能、怒りの喚起、ストレスコーピング、怒りの抑制

1. はじめに

学校や職場では、様々な人と接する機会が多い。その際、不快な言動・行動、コミュニケーションの行き違い、意見の対立などによって、怒りを感じる場面がある。しかし、我々は怒りを感じても、怒りを直接相手に表出することは、社会的行動としては望ましくない。場面や状況に合わせて怒りをコントロールすることが重要である。

我々はどのような原因で怒りを生じるのであろうか。阿部・高木(2006)は怒りの表出の原因について検討している。怒りの原因として自己中心的行為、侮辱・無礼な態度、不当な強制、迷惑行為、約束の破棄・裏切り、過失、意見や価値観の相違などが認められた。日常生活においては、多様な原因により、怒りが生じやすいことを示唆している。

怒りを感じたときに、怒りを鎮め、場面や状況に合わせた適切な行動を行うことは、社会生活を送るうえで大変重要である。怒りが生じた時に、怒りはどのように鎮静化していくのであろうか。日比野・湯川(2004)は怒りの鎮静化過程を調べている。その結果、怒りの感情は、怒りを感じた直後に、強く喚起される。しかし、時間の経過に伴って急速に鎮静化していくことを示している。また、直後に強く喚起された怒りの感情は、その時点で相手に仕返しをするといった直接的な攻撃行動を促進することも示唆している。

怒りが自然に収まることも大切であるが、怒りを能動的に抑制することも重要である。この怒りを積極的にコントロールする方法として、アンガーマネジメントがある。アンガーマネジメントについては、職場でのパワーハラスメントのためのアンガーマネジメント(小林, 2014)や子ども向けのアンガーマネジメント(日本アンガーマネジメント協会, 2015)の著書が出版されている。小林(2014)によると、アンガーマネジメントとは、怒りの感情をマネジメントすることで、「怒らなくなること」ではなく、怒りの感情と「上手につき合う」ことであると定義している。また、松本・柴山(2011)は、大学生を対象として、アンガーマネジメントを使って、怒りへの対処スキルを学ぶ心理教育プログラ

ムを計画・実施し、その有効性を検討している。その結果、怒りを感じるこ
が減少し、対人関係でのストレスが減少するなどの効果が見られている。怒り
を鎮める方法として、ストレスコーピングが重要な鍵となる。このほか、佐々
木・山崎(2002)は、ストレスコーピングの尺度を作成している。このコーピン
グ尺度は、感情表出、情緒的サポート希求、認知的再解釈、問題解決の4つの
カテゴリーから構成されていた。これらのコーピングも、怒りに対する対応と
して有効である。

怒りを抑制するものとして、実行機能が重要な要因になると考えられる。実
行機能とは、自分の課題の目標を達成するために自分の思考と行動を調整する
認知機能である (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerte & Wager,
2000)。実行機能は、大脳皮質の前頭前野とも関連し、年齢とともに発達する
(森口, 2011)。Miyake et al. (2000) は、基本的な実行機能としてルールを切
り替える「Shifting 機能」、情報をモニタリングし更新する「Updating 機能」、
優勢反応を必要に応じて抑制する「Inhibition 機能」があると仮定している。
また、この実行機能は、幼児期に発達する心の理論にも重要な要因であるこ
が示唆されている (小川・子安, 2008; 島・桑原・東郷・森, 2016)。実行機能
は、学校での満足度や授業理解にも影響することが示唆され、学校生活でも重
要な機能である (菊野, 2019a, 2019b)。さらに、他者とのより良い関係を築
き、重要な社会的スキルを獲得する上において、実行機能が有効な要因である
ことが示唆されている (永野・清水, 2016)。

怒りについてもこの実行機能が作動することで、怒りを実行機能によりコン
トロールし、怒りを鎮めることができると仮定される。それでは、実際に、実
行機能が怒りをコントロールできるのであろうか。関口・丹野(2006)は、実行
機能を測定する尺度としてエフォートフル・コントロール(EC)(山形ら, 2005)
を用いて、怒りと実行機能との関係を検討している。その結果、実行機能と状
態/特性怒りが関連していることが明らかになった。また、Olson, Sameroff,
Kerr, Lopez & Wellman (2005) は、3歳児を対象とした研究では、怒り気質
と EC との間に負の相関を報告している。これらの結果は、実行機能が怒りの
コントロールできることを示唆している。しかし、実行機能と怒りの関連性
について検討したものは少ない(関口・丹野, 2006)。

そこで、本研究では、怒りをコントロールするものとして、実行機能とスト
レスコーピングに焦点を当て、実行機能とストレスコーピングが怒りにどのよ
うに影響するのかを明らかにする。特に本研究では、中西・緒賀(2011)から示
唆される「怒りの感覚」と「怒りの表現」の2段階プロセスにおける実行機能
とストレスコーピングの関与を検討した。すなわち、怒りには、怒りを感じる
「怒りの感覚」と怒りをあらわす「怒りの表現」の2段階に分けて、実行機能

とストレスコーピングの役割を検討した。実行機能については、Miyake et al. (2000)が仮定する「Shifting 機能」「Updating 機能」「Inhibition 機能」の基本的な機能を要因とした。また、ストレスコーピングについては、佐々木・山崎 (2002)のストレスコーピング尺度を用いた。

2. 方法

1) 調査協力者

調査協力者は大学生 72 名であった。内訳は、男子学生 44 名、女子学生 27 名、性別無記載 1 名であった。平均年齢は、20.16 歳で、年齢範囲は 19 歳～22 歳であった。

2) 研究計画

本研究は、怒りの認識と表現を従属変数、実行機能と怒りコーピングを独立変数として研究を実施した。研究計画として、怒り（認識・表現）×実行機能（Shifting・Updating・Inhibition）×怒りコーピング（認識・表出）の 3 要因で計画された。

3) 調査手続き

本調査では、調査協力者に調査用紙を渡し、調査の協力を依頼した。調査を依頼する際、実験者から調査協力者に対して、本研究の目的を説明し、調査協力者には調査を同意・拒否する権利があること、調査データに関して匿名でなされ、研究者には守秘の義務があること、研究結果を社会にフィードバックするため学会誌等に公表することを説明し、調査参加を依頼した。さらに、調査は匿名であり個人が特定されないこと、成績等に影響しないこと、調査を拒否したい場合は調査用紙を提出する必要がないことなどを説明した。

4) 調査内容と調査尺度

調査項目は、調査内容説明文、フェイスシート、実行機能、怒りの感覚と表現、怒りコーピングの項目で構成されていた。

説明文には、研究者倫理に基づいて、研究題目、研究の目的、研究データの使用される範囲、守秘の義務、社会的フィードバックについて記述した。また、フェイスシートでは、調査協力者の年齢、性別についての質問を行った。

実行機能については、関口・紺田・中山 (2009)による実行機能を測定する質問紙を用いた。実行機能の質問紙は、メンタルセットの移行の機能である「Shifting」、情報の更新と監視の機能である「Updating」、優勢な反応の抑制の機能である「Inhibition」の 3 つの実行機能を測定する質問項目 4 項目、合計 12 項目で構成されていた。たとえば、「Shifting」では、「問題があっても状況や相手に沿って対応できる」「新しい考え方をどんどん取り込んでいける」などの項目が含まれていた。「Updating」では、「複数のことを同時に進めて

いける」「複数の人からの相談をされても、同時進行で上手に対応できる」などの項目が含まれていた。「Inhibition」では、「周りに人がいても集中できる」「騒音で注意が集中できないことがある」などの項目が含まれていた。回答は、「全くそうではない」から「全くそうである」の4件法で答えを選択するようになっていた。

怒りの感覚と表現については、中西・緒賀(2011)による自分勝手な場面、馬鹿にされた場面、不当な場面の3つの場面を用いた。これらの場面を調査協力者に提示し、それぞれの場面に直面した時、怒りをどのように感じるのか(感覚)を評定させた。各場面でもどのように怒りを表出・抑制(表現)するかを評定させた。自分勝手な場面とは、「約束の時間にAさんが1時間以上遅れてきて、「ごめん」と言いながらも笑っていた」の場面であった。馬鹿にされた場面とは、「自分の将来について真剣に話していた時に、Aさんから「お前には無理だ」と笑い飛ばされた」の場面であった。不当な場面とは、「Aさんの引っ越しの手伝いに行ったが、自分一人が重い荷物を運ばされ、Aさんほとんど運ばなかった」の場面であった。これらの場面で登場する人物Aさんを親友と想定し、「怒りの感覚(どう感じるか)」と「怒りの表現(怒りを表出する抑制するか)」を評定させた。怒りの感覚(怒りを感じる程度)についての回答は、「全く感じない」から「大変感じる」の4件法で答えを選択するようになっていた。また、「怒りの表現」(怒りをあらかず程度)については、「全く表さない」から「強く表す」の4件法で答えを選択するようになっていた。

ストレスコーピングについては、佐々木・山崎(2002)のコーピング尺度(GCQ)の項目を用いた。コーピング尺度は、感情表出、情緒的サポート希求、認知的再解釈、問題解決の4つのカテゴリーで構成されていた。「感情表出」とは嫌悪なことに対して自分の気持ちを表情や態度に表すコーピングであり、「嫌だと感じていることを表情に出す」や「思っていることを態度に出す」などの項目が含まれていた。「情緒的サポート希求」とは人とのかかわりの中で自分の気持ちを落ち着かせようとするコーピングであり、「身近な人に励ましてもらう」や「親しい人に気持ちの支えになってもらう」などの項目が含まれていた。「認知的再解釈」嫌悪な出来事を良い方に考え直すコーピングであり、「状況を明るく見ようとする」や「問題について良い方向へ解釈しようとする」という項目が含まれていた。「問題解決」とは嫌悪的な出来事に直面した時にそれを解決しようとするコーピングであり、「起こった出来事が解決へ向かうように懸命に取り組む」や「問題解決に専念する」の項目が含まれていた。各カテゴリー8項目合計32項目であった。

3 結果

本研究のデータを分析するに際して、未回答データを排除して分析を行った。全回答の内、16名の未回答が見られた。その結果、未回答の見られなかった56名のデータについて、以下の通り分析した。

1) 怒りの感覚と表現に対する実行機能とストレスコーピング

怒りの感覚と表現に、実行機能とストレスコーピングがどのように影響するのかを調べるために、実行機能とストレスコーピングの得点に基づいて、低コーピング・低実行機能群、低コーピング・高実行機能群、高コーピング・低実行機能群、高コーピング・高実行機能群4群を設けた。各群の人数は、13名、16名、15名、12名であった。

表1は、実行機能とストレスコーピングの高低による4群について、怒りの感覚と表現での怒りの強さの平均と標準偏差を示したものである。これについて、2（ストレスコーピング）×2（実行機能）×2（怒りの感覚・表現）の混合型の分散分析を行った。その結果、怒りの感覚・表現の主効果が有意であり、怒りの感覚より怒りの表現の方が怒りの得点が有意に低かったことを示している($F(1,52)=48.83, p<.01$)。また、コーピング×怒りの感覚・表現の交互作用が有意であった。怒りの感覚・表現とストレスコーピングについて、Holm法で多重比較をしたところ、低コーピング群においては怒りの感覚と怒りの表現の間には有意な差が見られたが、高コーピング群では有意な差が見られなかった。その他、コーピング($F<1.00$)と実行機能($F<1.00$)の主効果や実行機能×コーピング($F<1.00$)、実行機能×コーピング×怒りの感覚・表現($F<1.50$)の交互作用は有意でなかった。

表1 実行機能とストレスコーピングに基づく怒りの強さの平均と標準偏差

	低コーピング		高コーピング	
	低実行機能	高実行機能	低実行機能	高実行機能
怒りの感覚	9.31 <i>1.38</i>	9.63 <i>1.65</i>	9.47 <i>1.26</i>	8.92 <i>2.72</i>
怒りの表現	7.15 <i>1.87</i>	6.63 <i>2.64</i>	8.20 <i>1.64</i>	7.92 <i>2.69</i>

Note. 上段の値は平均値、下段の値（イタリック）は標準偏差を示す。

2) 怒りの抑制と実行機能・ストレスコーピング

「怒りの抑制」に対する実行機能とストレスコーピングの影響を分析した。怒りの抑制とは、「怒りの感覚」から「怒りの表現」を引いた値である(中西・

緒賀, 2011)。この値が大きいほど、怒りをどれだけ抑制するのかを示す値で、この値が大きいほど怒りを抑制していることを示す。表 2 は、コーピングと実行機能を要因とした、怒りの抑制の値を平均値と標準偏差で示したものである。怒りの抑制について 2 (コーピング) × 2 (実行機能) の 2 要因の分散分析を行った。その結果、コーピングの主効果のみが有意で、高コーピング群よりも低コーピング群の方が、怒りの抑制得点が有意に高かった ($F(1,52)=7.39, p<.05$)。しかし、実行機能の主効果 ($F<1.00$) およびコーピング × 実行機能の交互作用 ($F<1.50$) は有意でなかった。

表 2 実行機能とストレスコーピングに基づく怒りの抑制の平均と標準偏差

	低コーピング	高コーピング
低実行機能	2.15	1.27
	1.70	1.44
高実行機能	3.00	1.00
	2.55	1.58

Note. 上段の値は平均値、下段の値 (イタリック) は標準偏差を示す。

3) 怒りとストレスコーピングとの相関

表 3 は、怒りとストレスコーピングとの相関係数を示したものである。その結果、怒りの感覚は、認知的再解釈 ($p<.05$) および問題解決 ($p<.05$) との間の相関係数が有意であった。怒りの表現については、感情表出との間の相関係数が有意であった ($p<.01$)。また、怒り抑制は、感情表出 ($p<.01$) および総コーピング得点 ($p<.01$) との相関係数が有意であった。

表 3 怒りとストレスコーピングとの相関係数

	感情表出	情緒的サポート希求	認知的再解釈	問題解決	総コーピング得点
怒りの感覚	0.055	-0.108	-0.331*	-0.269*	-0.253
怒りの表現	0.439**	0.065	-0.234	-0.042	0.135
怒り抑制	-0.451**	-0.169	-0.025	-0.189	-0.376**

Note. ** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$

4) 怒りと実行機能との相関

表 4 は、怒りと実行機能との相関係数を示したものである。その結果、怒りの感覚と Inhibition との相関係数のみが有意であった ($p<.05$)。その他の相関

係数は有意でなかった。

表 4 怒りと実行機能との相関係数

	Shifting	Updating	Inhibition	総実行機能得点
怒りの感覚	-0.106	0.057	0.349*	0.142
怒りの表現	0.078	-0.120	0.165	0.085
怒り抑制	-0.182	0.187	0.120	0.029

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

5) 怒りと実行機能との相関

表 5 は、実行機能とストレスコーピングとの相関係数を示したものである。その結果、Shifting 機能と情緒的サポート希求($p < .05$)、認知的再解釈($p < .05$)、問題解決($p < .05$)、総コーピング得点($p < .05$)との間の相関係数が有意であった。また、Updating 機能と感情表出との相関係数が有意であった($p < .05$)。Inhibition 機能では、情緒的サポート希求($p < .05$)および認知的再解釈($p < .05$)との間の相関係数が有意であった。総実行機能得点については、問題解決との間の相関係数が有意であった($p < .05$)。

表 5 実行機能とストレスコーピングとの相関係数

	感情表出	情緒的サ ポート希求	認知的再 解釈	問題解決	総コーピン グ得点
Shifting	-0.044	0.275*	0.335*	0.330*	0.349*
Updating	-0.265*	-0.028	0.097	0.224	-0.027
Inhibition	-0.030	-0.272*	-0.293*	0.050	-0.236
総実行機能得点	-0.139	0.004	0.073	0.295*	0.064

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

4. 考察

本研究の結果に基づいて、怒りに対するストレスコーピングの影響と実行機能の役割について考察したい。

1) 怒りとストレスコーピング

低コーピング群で怒りの感覚と表現の間に有意差が見られたが、高コーピング群では有意差が見られなかった。この結果は、ストレスコーピングの力を持つと、怒りの認識と表現で大きなずれは見られないことを示している。そして、コーピング力を持つことにより、怒りを認識してその怒りを表出せずに我慢する

だけでなく、認識した怒りを適度に発散することで怒りからのストレスを軽減していることを示唆している。

本研究の結果、ストレスコーピングの怒りの認識と表現に与える影響についてのいくつかの示唆が得られた。怒りの感覚については、認知的再解釈および問題解決との間の有意な負の相関が認められた。他方、怒りの表現については、感情表出との間で有意な負の相関が認められた。さらに、怒り抑制は、感情表出との相関が有意であった。この結果は、怒りに対して認知的な再解釈をし、問題の解決を考えるコーピングをすることで、怒りを抑制できることを示唆している。また、怒りの感情を表出しようとするコーピングがあるほど、怒りを抑制できることを示唆している。

2) 怒りと実行機能：実行機能は怒りをコントロールできるのか

怒りと実行機能については、分散分析の結果、実行機能の主効果と交互作用は有意でなかった。怒りと実行機能の相関係数では、怒りの感覚と **Inhibition** との相関係数が有意であった。この結果は、実行機能の **Inhibition** が怒りに感覚と関連しているが、全体的に怒りと実行機能の間に有意な関連性は見られないことを示唆している。これは、これまでの研究と異なる結果である(関口・丹野, 2006; Olson et al, 2005)。関口・丹野(2006)や Olson et al. (2005)では、怒りと実行機能との間で負の関係が認められていた。なぜ本研究では、怒りと実行機能との間で負の関係が認められなかったのでしょうか。その原因のひとつとして、実行機能の測定に用いられた指標の違いがある。本研究では、実行機能についての質問紙であり、関口・丹野(2006)と Olson et al. (2005)で用いたのはエフォートフル・コントロール(EC)であった。

ところで、怒りとストレスコーピングについては、両者間の相関係数がいくつか有意であった。**Shifting** 機能は、情緒的サポート希求、認知的再解釈、問題解決、総コーピング得点との間で有意な相関が認められた。また、**Updating** 機能は、感情表出との間で有意な相関が認められた。**Inhibition** 機能は、情緒的サポート希求および認知的再解釈との間で有意が認められた。総実行機能得点は、問題解決との間の有意な相関が認められた。これらの結果は、実行機能とストレスコーピングとの間で関連性が見られることを示唆している。これらの結果は、ストレスコーピングは怒りの感覚・表現に関連しているが、実行機能が直接怒りの感覚や表現に関連していないことを示唆している。

本研究の結果は、怒りを抑制するためには、怒りを直接的にコントロールするストレスコーピングの支援することが必要であることを示している。それでは、実行機能の支援は、怒りの抑制には全く関与しないのだろうか。本研究の結果は、実行機能を支援することが怒りの抑制を間接的に促すことになることを示唆している。すなわち、実行機能を育てることが、ストレスコーピングを

強化することになる。そして、そのストレスコーピングが、怒りを抑制することになる。ストレスコーピングをより安定したものにするためには、実行機能の支援が重要であることを示唆している。

【引用文献】

- 阿部晋吾・高木修(2006) 日常生活における怒り表出の原因とその影響, *犯罪心理学研究*, 44, 1-8
- 日比野桂・湯川進太郎(2004) 怒り経験の鎮静化過程：感情・認知・行動の時系列的変化, *心理学研究*, 74, 521-530
- 菊野雄一郎(2019a) 実行機能・誘惑対処方略・自己調整学習は学校満足度に影響するのか 島根県立大学松江キャンパス研究紀要, 58
- 菊野雄一郎(2019b) 実行機能とメタ認知は数学文章問題の解決を促すのか？ 人間と文化, 2
- 小林浩志(2014) パワハラ防止のためのアンガーマネジメント入門—怒り、イライラのコントロールで、職場は変わる！成果が上がる, 東洋経済新報社.
- 松本守弘・柴山譲二(2011) 大学生の退陣向上のためのアンガーマネジメント, 熊本大学教育学部紀要, 60, 153-162
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100
- 森口佑介(2011) 児童期における実行機能の発達, *上越教育大学研究紀要*, 30, 115-121
- 中西優・緒賀郷志 (2011) 親しい友人関係のあり方及び怒りの感情の抑制が大学生の抑うつ傾向に及ぼす影響, *岐阜大学教育学部研究報告*, 59, 183-192
- 日本アンガーマネジメント協会(2015) イラスト版子どものアンガーマネジメント 怒りをコントロールする 43 のスキル, 合同出版
- Olson, S. L., Sameroff, A., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005) Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Developmental and Psychopathology*, 17, 25-45
- 佐々木恵・山崎勝之(2002) コーピング尺度(GCQ)特性版の作成および信頼性・妥当性の検討, *日本公衛誌*, 49, 399-408.
- 関口理久子・紺田広明・中山皓平(2009) 実行機能質問紙(Executive Functions Questionnaire)作成の試み, *日本認知心理学会発表論文集*, 141-141

- 関口陽介・丹野義彦 (2006) 状態／特性怒りと実行機能の関連について, *パーソナリティ研究*, 14, 238-239
- 島義弘・桑原麻衣・東郷清代香・森幸美(2016) 心の理論の発達に影響を及ぼす要因の検討: 認知と社会性の個人差に着目して, *鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編*, 68, 187-198
- 山形伸二・高橋雄介・繁樹算男・大野裕・木島伸彦(2005) 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版の作成とその信頼性・妥当性の検討, *パーソナリティ研究*, 14, 30-41

実行機能とメタ認知は数学文章問題の解決を促すのか？

How Do Executive Function And Metacognition Facilitate Problem Solving?

菊野 雄一郎

(保育学科)

キーワード：実行機能、メタ認知、算数・数学、問題解決、問題の複雑度

1. はじめに

分かるために、我々にはどのような要因が必要なのだろうか。本研究では、数学の文章問題の理解に焦点を当て、問題解決における実行機能とメタ認知の役割について検討した。

まず、算数・数学問題解決でのメタ認知の役割に関する研究を概観する。上田 (2009)は、数学の学力が優れた子どもほどメタ認知が豊富であることを報告している。また、岡本 (1992) は問題解決能力の上位群と下位群の間にメタ認知に有意差があり、メタ認知が理解にとって有効であることを示唆している。重松ら(1990)もメタ認知が算数・数学の学習や問題解決に有効であり、初心者よりもベテランの教師ほど授業でメタ知識に関する言動が多いことを示唆している。

メタ認知を活性化することで問題解決も促進されるのであろうか。亀岡・神保(2013)は、小学4年生の算数問題で、子どものメタ認知の内省的記述として「ふきだし法」を用いている。その結果、ふきだし法によって、学習者の思考過程を可視化することができ、学習者だけでなく、教師のメタ認知的気づきを促すことも示唆している。また、吉野・島貫 (2013)は、小学校5年生の算数の問題でメタ認知的支援を含む介入授業を行っている。その結果、介入授業はメタ認知的活動の少ない子どもに促進的な効果があることを示唆している。吉野・島貫 (2015)は「頭の中の先生」としてメタ認知を子どもに理解させ、吹き出しを用いて授業を行った。その結果、介入授業により子どものメタ認知が伸び、問題解決も促進された。さらに、多鹿ほか(2014)は、小学校高学年の児童の算数問題でメタ認知方略として自己説明を用いている。その結果、適切な自己説明を行った子どもの問題解決の得点は高く、自己説明が有効なメタ認知の方略となることを示唆している。

次に、算数・数学問題での実行機能の役割についての研究を概観する。高井(2017)は、身体活動の増大が認知機能を改善し、算数の学業成績を改善したことから、実行機能が算数の問題解決に効果があることを示唆している。また、

室橋(2014)は、手指の操作や空間認識は算数に関連する動作を含み、算数ではこれらの認知的作業や動作を同時に行うことが要求され、実行機能が重要な役割を果たすことを示唆している。中道 (2013)は、小学生の算数問題解決で、ワーキングメモリやプランニング能力が文章題の遂行に有意に関連し、ワーキングメモリが小さい子どもほど問題文の誤読や計算ミスをする傾向が認められた。これらの研究結果は、実行機能の発達、算数数学の問題解決を促進することを示唆している。

本研究では、どのような場面でメタ認知や実行機能を使うのかに焦点を当て、検討する。具体的には、数学の文章問題の複雑さが、実行機能やメタ認知を活性化する変数となるのかを検討した。問題解決場面で、常に実行機能やメタ認知を活性化するのではなく、解決が困難な問題解決場面、例えば問題が複雑な場合に実行機能とメタ認知を機能させるのではないかと仮定される。そこで、本研究では、数学問題の文章の複雑性が実行機能がメタ認知の活性化にどのような効果を持つのかを検討した。なお、文章の複雑度については、数学の問題文を構成する文の数、問題文を構成する命題数、解答に至るステップ数の3つを指標として問題文を選んだ。

2. 方法

1) 調査協力者

調査協力者は大学生 69 名であった。内訳は、男子学生 23 名、女子学生 45 名、性別無記載 1 名であった。平均年齢は、19.55 歳で、年齢範囲は 18 歳～29 歳であった。

2) 研究計画

本研究は、数学問題の問題解決を従属変数、実行機能とメタ認知を独立変数として研究を実施した。研究計画として、数学問題 (3 タイプ) × 実行機能 (Shifting・Updating・Inhibition) × メタ認知 (モニタリング・コントロール・メタ認知的知識) の 3 要因で計画された。これらの要因の内、数学問題は参加者間要因であり、実行機能とメタ認知は参加者内要因であった。

3) 調査手続き

本調査では、調査協力者に調査用紙を渡し調査協力を依頼した。調査を依頼する際、実験者から調査協力者に、本研究の目的を説明し、調査協力者には調査を同意・拒否する権利があること、調査データは匿名で処理がなされ、研究者には守秘の義務があること、研究結果を社会にフィードバックのため学会誌等に公表することを説明し、調査参加を依頼した。さらに、調査は匿名であり個人が特定されないこと、成績等に影響しないこと、調査を拒否したい場合は調査用紙を提出する必要がないことなどを説明した。

4) 調査内容と調査尺度

調査項目は、調査内容説明文、フェイスシート、数学問題、実行機能、メタ認知の項目で構成されていた。説明文には、研究者倫理に基づいて、研究題目、研究の目的、研究データの使用される範囲、守秘の義務、社会的フィードバックについて記述した。また、フェイスシートでは、調査協力者の年齢、性別についての質問を行った。

数学問題はSPI練習問題から抽出された3つの問題から構成されていた¹⁾。問題①は濃度問題であった。問題文は、「30%の食塩水 400g から 100g の水を蒸発させると、何%の食塩水になりますか」であった。解答群は、「20%、25%、30%、35%、40%、45%、50%、いずれでもない」の選択肢から答えを選択させた。問題②は、代金清算であった。問題文は、「カバンを 8 回の分割払いで購入した。1 回目と 4 回目の支払いではそれぞれ全体の 1/5 を支払い、それ以外の支払いはすべて均等に支払うことにした。2 回目、3 回目と 5 回目以降の 1 回あたりの支払額は全体のどれだけにあたるか？」であった。解答群は、「1/2、1/3、1/5、1/7、1/9、1/10、1/11、いずれでもない」の選択肢から答を選択させた。問題③は損益算であった。問題文は、「原価に 60%の利益を見込んで、定価をつけた商品があったが、売れ残ってしまったので値引いた。値引き後の値段は、原価の 28%の利益を見込んでつけたとすると、値引きは定価の何%引きになるか。」であった。解答群は、「10%、15%、20%、25%、30%、35%、40%、いずれでもない」の選択肢から答えを選択するようになっていた。表 1 は、各問題の 3 つの複雑さを示したもので、問題①、問題②、問題③の順で複雑性が高くなることを示している。

表 1 各問題の複雑性の指標

	問題①	問題②	問題③
問題文を構成する文の数	1	2	5
問題文を構成する命題数	3	5	9
解答に至るステップの数	3	3	5

実行機能については、関口ら (2009)による実行機能を測定する質問紙を用いた。実行機能の質問紙は、メンタルセットの移行の機能である「Shifting」、情報の更新と監視の機能である「Updating」、優勢な反応の抑制の機能である「Inhibition」の3つの実行機能を測定する質問項目4項目、合計12項目で構成されていた。「Shifting」では、「問題があっても状況や相手に沿って対応できる」「新しい考え方をどんどん取り込んでいける」などの項目が含まれていた。「Updating」では、「複数のことを同時に進めていける」「複数の人からの相談をされても、同時進行で上手に対応できる」などの項目が含まれていた。

「Inhibition」では、「周りに人がいても集中できる」「騒音で注意が集中できないことがある」などの項目が含まれていた。回答は、「全くそうではない」から「全くそうである」の4件法で選択するようになっていた。

メタ認知については、阿部・井田(1977)の作成した成人用メタ認知の測定尺度を用いた。この尺度では、モニタリング、コントロール、メタ認知的知識のそれぞれ7項目の合計21項目で構成されていた。モニタリングでは「課題が終わった時点で、自分の立てた目標の達成度を評価している」や「課題や問題が解決した後、すべての選択肢を考慮したかどうか振り返っている」などの項目が含まれていた。コントロールでは、「理解できないときには、やり方を変えてみる」「自分の理解の助けになるようテキストの構成や目次を利用している」などの項目が含まれていた。メタ認知的知識については、「過去に上手くいったやり方を試みている」「自分は何が得意で何が不得意かをわかっている」などの項目が含まれていた。回答は、「全くそうではない」から「全くそうである」の4件法で答えを選択するようになっていた。

3. 結果

本研究のデータを分析するに際して、未回答データを排除して分析した。3名の未回答が見られたため、66名のデータを分析した。

1) 数学問題の正答者数

各問題の正答者数は、問題①で39名(正答率59.09%)、問題②で29名(正答率43.94%)、問題③で12名(正答率18.18%)であり、問題の複雑性を関数として正答数が増加した。これについて F 検定を行ったところ有意であった($F(2,130)=15.19, p<.05$)。Holm法による多重比較を行ったところ、問題③より問題②($p<.05$)、問題②より問題①($p<.05$)で正答数が有意に多いことが認められた。

2) 数学問題と実行機能

(1) 総合点と実行機能

各問題で選択した項目の正答数に基づいて、参加者をScore0群、Score1群、Score2群、Score3群に分類した。Score0群は、正答数が0個の22名が該当した。Score1群とは正答数が1個で、18名が該当した。Score2群は正答数が2個で、20名が該当した。Score3群とは正答数が3個で、6名が該当した。それぞれの得点群ごとの実行機能の平均と標準偏差を、Shifting、Updating、Inhibitionごとに示したのが表2である。

4(数学得点群)×3(実行機能)の分散分析を行った。数学得点群($F<1.00$)と実行機能($F<2.00$)の主効果および交互作用($F<1.00$)は有意でなかった。

表 2 数学問題の得点群と実行機能の平均と標準偏差

実行機能	得点			
	Score0 群	Score1 群	Score2 群	Score3 群
Shifting 機能	10.64	10.17	11.10	10.67
	<i>1.49</i>	<i>1.86</i>	<i>1.79</i>	<i>1.60</i>
Updating 機能	10.27	9.67	10.15	10.33
	<i>1.29</i>	<i>1.49</i>	<i>1.46</i>	<i>0.94</i>
Inhibition 機能	10.18	10.33	11.05	10.17
	<i>1.70</i>	<i>1.67</i>	<i>1.56</i>	<i>1.57</i>

Note. 上段は平均、下段（イタリック）は標準偏差を示す。

(2) 各問題の正答と実行機能

各問題における誤答者・正答者の実行機能の得点の平均値と標準偏差を示したのが表 3 である。問題ごとに 2（正誤）×3（実行機能）の分散分析を行った。

問題①では、実行機能の主効果で有意な傾向が見られた($F(2,128)=2.98$, $p<.10$)。多重比較を行ったところ、Updating 機能よりも Shifting 機能の得点が有意に高いことが明らかになった($p<.05$)。しかし、正誤答の主効果($F<2.0$)及び交互作用($F<1.00$)は有意でなかった。問題②では、その結果、正誤答($F<2.0$)と実行機能($F<1.50$)の主効果および交互作用($F<1.00$)は有意でなかった。問題③では、実行機能の主効果が有意な傾向が見られた($F(2,128)=2.39$, $p<.10$)。多重比較を行ったところ、Updating 機能よりも Shifting 機能の得点が有意に高いことが明らかになった($p<.05$)。しかし、正誤答の主効果($F<1.00$)及び交互作用($F<1.00$)は有意でなかった。

表 3 各問題での正誤者の実行機能の平均と標準偏差

	問題①		問題②		問題③	
	誤答群	正答群	誤答群	正答群	誤答群	正答群
Shifting 機能	10.57	11.00	10.59	10.41	10.41	11.00
	<i>1.73</i>	<i>1.73</i>	<i>1.65</i>	<i>1.62</i>	<i>1.66</i>	<i>1.78</i>
Updating 機能	10.06	10.17	10.86	10.35	10.00	10.19
	<i>1.42</i>	<i>1.28</i>	<i>1.36</i>	<i>1.51</i>	<i>1.41</i>	<i>1.36</i>
Inhibition 機能	10.39	10.92	10.24	10.08	10.38	10.63
	<i>1.67</i>	<i>1.66</i>	<i>1.85</i>	<i>1.65</i>	<i>1.76</i>	<i>1.54</i>

Note. 上段は平均、下段（イタリック）は標準偏差を示す。

(3) 問題の正答と実行機能との相関

表 4 は、各問題の正答数と実行機能との相関係数を示したものである。相関係数の有意性を調べたところ、有意な相関係数は認められなかった。

表 4 問題の正答と実行機能との相関係数

	問題①	問題②	問題③	全問題
Shifting 機能	0.169	-0.069	0.093	0.086
Updating 機能	0.064	-0.083	0.031	0.002
Inhibition 機能	0.076	0.095	0.119	0.132

Note. + $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

3) 数学問題とメタ認知

(1) 総合点とメタ認知

数学問題の正答数に基づいて分類した Score0 群、Score1 群、Score2 群、Score3 群の Shifting、Updating、Inhibition の平均と標準偏差を、示したのが表 5 である。

これについて、4 (得点群) × 3 (メタ認知) の分散分析を行った。その結果、メタ認知の主効果が有意であった ($F(2,124)=65.96, p < .01$)。Holm 法による多重比較を行ったところ、モニタリングよりもコントロールの得点が有意に高かったことが認められた ($p < .05$)。また、モニタリングよりもメタ認知的知識の得点が有意に高かったことが認められた ($p < .05$)。

表 5 数学問題の得点群におけるメタ認知の平均と標準偏差

メタ認知	得点			
	Score0 群	Score1 群	Score2 群	Score3 群
モニタリング	17.55 <i>2.68</i>	16.44 <i>2.71</i>	16.50 <i>2.73</i>	19.50 <i>2.75</i>
コントロール	19.91 <i>2.21</i>	20.17 <i>1.89</i>	20.90 <i>1.79</i>	21.50 <i>2.14</i>
メタ認知的知識	21.09 <i>2.43</i>	21.11 <i>2.42</i>	21.15 <i>2.54</i>	21.50 <i>2.63</i>

Note. 上段は平均、下段 (イタリック) は標準偏差を示す。

また、数学得点群 × メタ認知の交互作用も有意であった ($F(6,124)=2.19, p < .05$)。数学問題の得点とメタ認知について、多重比較を行ったところ、Score0

群では、モニタリングよりもコントロール($p<.05$)、コントロールよりもメタ認知知識($p<.05$)の得点が有意に高かった。Score1群では、モニタリングよりもコントロール($p<.05$)とメタ認知的知識($p<.05$)の得点が有意に高かったが、コントロールとメタ認知的知識の得点間に有意な差は認められなかった。Score2群では、モニタリングよりもコントロール($p<.05$)とメタ認知的知識($p<.05$)の得点が有意に高かったが、コントロールとメタ認知的知識の得点間に有意な差は認められなかった。Score3群では、モニタリング・コントロール・メタ認知知識の間で有意な差は認められなかった。その他、数学得点の主効果は有意でなかった($F<2.0$)。

(2) 各問題の正誤とメタ認知との関連

各問題における誤答者・正答者の実行機能の得点の平均値と標準偏差を示したのが表6である。問題ごとに2(正誤答)×3(メタ認知)の分散分析を行った。

表6 各問題での正誤者のメタ認知の平均と標準偏差

	問題①		問題②		問題③	
	誤答群	正答群	誤答群	正答群	誤答群	正答群
モニタリング	18.23	20.81	17.76	16.59	16.78	18.58
	<i>2.83</i>	<i>2.39</i>	<i>2.47</i>	<i>3.03</i>	<i>2.87</i>	<i>2.29</i>
コントロール	18.28	21.04	20.17	20.62	20.19	21.5
	<i>3.4</i>	<i>2.52</i>	<i>2.24</i>	<i>1.89</i>	<i>1.92</i>	<i>2.36</i>
メタ認知的知識	19.13	21.22	21.59	20.81	20.83	22.58
	<i>2.76</i>	<i>2.28</i>	<i>2.59</i>	<i>2.33</i>	<i>2.29</i>	<i>2.78</i>

Note. 上段は平均、下段(イタリック)は標準偏差を示す。

問題①では、正誤答の主効果が有意で、メタ認知得点が誤答群よりも正答群で有意に高いことが認められた($F(1,64)=26.13, p<.01$)。しかし、メタ認知の主効果($F<1.50$)及び交互作用($F<1.00$)は有意でなかった。

問題②では、メタ認知の主効果が有意であった($F(1,64)=26.13, p<.01$)。多重比較を行ったところ、モニタリングよりもコントロールのメタ認知得点が有意に高く($p<.05$)、コントロールよりもメタ認知的知識の得点が有意に高い($p<.05$)ことが認められた。また、正誤答×メタ認知の交互作用も有意であった($F(2,128)=3.76, p<.05$)。多重比較を行ったところ、誤答群ではモニタリングとコントロールの間($p<.05$)、モニタリングとメタ認知的知識との間($p<.05$)、コントロールとメタ認知的知識の間($p<.05$)の差が有意であったが、正答群では、モニタリングとコントロールの間($p<.05$)、モニタリングとメタ認知的知識

識との間($p<.05$)が有意であったが、コントロールとメタ認知的知識の間の差は有意でなかった。なお、正誤答の主効果は有意でなかった($F<1.00$)。

問題③では、正誤答の主効果が有意で、誤答群よりも正答群のメタ認知得点が有意に高かったことが認められた($F(1,64)=6.77, p<.05$)。また、メタ認知の主効果も有意であった。多重比較を行ったところ、モニタリングとコントロールの間($p<.05$)、モニタリングとメタ認知的知識との間($p<.05$)、コントロールとメタ認知的知識の間($p<.05$)の差が有意であった。なお、正誤答×メタ認知の交互作用は有意でなかった($F<1.00$)。

(3) 数学問題の正答数とメタ認知との相関

表 7 は、数学問題の正答数とメタ認知との相関係数を示したものである。モニタリングについては、問題②($p<.10$)と問題③($p<.10$)で有意な傾向が認められた。コントロールについては、問題③($p<.10$)と全問題($p<.10$)との間の相関係数で有意な傾向が認められた。メタ認知的知識については、問題③の間で有意な相関係数が認められた。

表 7 問題の正答とメタ認知との相関係数

	問題①	問題②	問題③	全問題
モニタリング	0.067	-0.214+	0.249+	0.023
コントロール	0.196	0.104	0.246+	0.246+
メタ認知的知識	0.003	-0.160	0.274*	0.028

Note. + $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

4) 実行機能とメタ認知

表 8 は、実行機能とメタ認知の相関係数を示したものである。Shifting 機能については、モニタリング($p<.01$)、コントロール($p<.01$)、メタ認知的知識($p<.01$)、総メタ認知($p<.01$)との間の相関係数は有意であった。Updating 機能については、モニタリング($p<.05$)、メタ認知的知識($p<.05$)、総メタ認知($p<.05$)との間の相関係数が有意であった。Inhibition 機能については、コントロール($p<.01$)、総メタ認知($p<.01$)との間の相関係数は有意であった。Inhibition 機能とメタ認知的知識の間の相関係数は有意な傾向が認められた($p<.01$)。総実行機能については、モニタリング($p<.01$)、コントロール($p<.01$)、メタ認知的知識($p<.01$)、総メタ認知($p<.01$)との間の相関係数は有意であった。

表 8 実行機能とメタ認知との相関係数

	モニタリング	コントロール	メタ認知的知識	総メタ認知
Shifting 機能	0.355**	0.353**	0.495**	0.489**
Updating 機能	0.255*	0.173	0.290*	0.297*
Inhibition 機能	0.178	0.415**	0.241+	0.323**
総実行機能	0.382**	0.465**	0.501**	0.542**

Note. + $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

4. 考察

1) 問題の複雑さと実行機能とメタ認知

算数問題の複雑さが、実行機能やメタ認知を活性化するのだろうか。本研究では、メタ認知については、問題の複雑性が高くなるほど、正答群と誤答群のメタ認知の得点差が大きくなった。しかし、実行機能では、問題の複雑性が高くなった場合でも、正答群と誤答群の実行機能の得点差は大きくなることはなかった。したがって、本研究では、問題の複雑性がメタ認知の活性化を促すとの仮説は支持されたが、実行機能の活性化を促す仮説については支持されなかった。

それでは、メタ認知のどの機能が、数学問題の解決に影響しているのだろうか。算数問題の正答のなかった **Score0** 群では、メタ認知的知識よりもモニタリングよりもコントロールの得点は有意に低かった。**Score1** 群や **Score2** 群では、メタ認知的知識とコントロール得点が有意に高いが、モニタリング得点は有意に低かった。**Score3** 群では、メタ認知的知識、モニタリング、コントロールとも高い得点であった。これらの結果は、複雑性の低い数学問題の場合、メタ認知の中のコントロールの要因が問題解決に大きく影響することを示唆している。しかし、より複雑な問題を解決するためには、さらにモニタリング要因が影響することを示唆している。

2) 数学問題におけるメタ認知と実行機能

算数問題と実行機能との間で分散分析を行ったところ、有意な関係は認められなかった。また、算数問題の正答と実行機能の間の相関係数も有意でなかった。実行機能は数学問題の解決には全く影響を及ぼさないのだろうか。しかし、実行機能とメタ認知の相関係数を見ると、実行機能とメタ認知との相関係数は有意であった。また、実行機能とメタ認知の下位機能間で多くの有意な相関が認められた。これらのことから、実行機能は数学問題の解決に直接的に影響しないが、数学問題の解決に影響するメタ認知に作用し、間接的に影響していることが考えられる。

【注】

- 1) 問題は「SPI 練習問題非言語集中講座 ☆数学徹底解説☆2018」からの引用である。<http://spi練習問題.com/> (2019年1月10日)

【引用文献】

- 阿部真美子・井田政則(2010) 成人用メタ認知尺度の作成の試み
Metacognitive Awareness Inventory を用いて, 立正大学心理学研究年報,
1, 23-34
- 亀岡正睦・神保勇児(2013) 算数科におけるメタ認知形成方略としての「ふきだし法」に関する研究(1): プロセスレコードによるメタ認知形成過程の考察, 臨床心理学部研究報告, 5, 25-35
- 室橋春光(2014) 発達障害におけるワーキングメモリー特性を活かした学習支援, LD 研究, 23
- 中道圭人(2013) 児童における算数問題解決, ワーキングメモリー, およびプランニング能力の関連, 教科開発学論集, 1, 91-101
- 岡本真彦(1992) 算数文章題の解決におけるメタ認知の検討, 教育心理学研究, 40, 81-88
- 関口理久子・紺田広明・中山皓平(2009) 実行機能質問紙(Executive Functions Questionnaire)作成の試み, 日本認知心理学会発表論文集, 141-141
- 重松敬一・勝美芳雄・上田喜彦 (1990) 数学教育におけるメタ認知の発達の研究: 「内なる教師」の発達の変容調査, 奈良教育大学紀要, 39, 41-57
- 多鹿秀継・中津檜男・加藤久恵・藤谷智子・堀田千絵・野崎浩成(2014) 児童の算数問題解決とメタ認知方略の評価, 神戸親和女子大学研究論叢, 47, 35-45
- 高井和夫(2017) 幼少年期の身体活動による実行機能への恩恵に関する研究動向, 生活科学研究, 39, 193-204
- 上田喜彦(2009) 数学教育におけるメタ認知研究: メタ認知に関する調査問題の開発(1), 天理大学学報, 60 47-68
- 吉野巖・島貫静(2013) 算数文章題解決におけるメタ認知的活動の測定とその促進, 認知心理学会発表論文集, 107
- 吉野巖・島貫静(2015) メタ認知能力を育成する試み(4): 小学校算数授業における「頭の中の先生」の意識づけと訓練の効果, 教育心理学会発表論文集, 158

音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」の構想 —教員養成課程における保幼小特支との連携に向けて—

The Concept of Music Education Program "Play with Music" : Towards the cooperation with nurseries, kindergartens, elementary schools and schools for special needs education in teacher training course

梶 間 奈 保
(保育教育学科)

キーワード 教員養成課程 音楽教育 保幼小連携 特別支援

1. はじめに

本研究は教員養成課程における初年次に取り組む音楽教育の授業づくりのあり方について検討することを目的としている。また、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭・特別支援学校教諭を目指す学生たちの音楽的能力をピアノ演奏や歌唱といった技能向上ではない観点から考察することを目指す。

まず、教員養成課程で取り組まれる初年度の音楽の授業の多くはピアノ演奏や発声や声楽法、音楽理論の習得、コード伴奏や弾き歌いなど様々である。本多ら(2017)は「限られた授業時数の中でも、歌、理論、ピアノと多面的な音楽の力をつけさせていく必要がある」と述べており、教員として身につけるべき音楽的能力は多様である。一方、教員として現場に立つには、音楽技能を習得し、それを活用できる状態にならなければ、教育者として児童らに指導するのは難しいだろう。しかし、教員養成課程に所属する学生の中でも音楽経験の不足やピアノを中心とした鍵盤楽器について学んだことがない学生もいる現状もある(山内、2017)。本学の状況も例外ではなく、義務教育で習得したであろう音楽的知識や技能について、再度、大学の授業で取り組み指導しにあたっている。このような教員を目指す学生らの音楽技能の向上については、ピアノ指導や声楽指導を中心として多く研究されており、本稿では他の音楽的能力の要素について焦点をあてていくこととする。音楽科教育の場合、音楽的知識の個人差や音楽経験の差が問題視されることが多い。しかし、高寿(2017)が「指導者自身が様々な音楽体験、音楽経験を通して、音楽を愛好する心情と基礎的な音楽能力を培わなければならない」と述べており、教員養成課程の学生らにおいても、まずは様々な音楽活動を通して音楽を身体で感じて楽しむことや他者と協同しながら音楽活動を行い、音楽表現や音楽観について意見を交わす経験が必要であると考えられる。この考えは教育現場においても同様で、すべ

ての子どもたちが実感できる音楽活動や音楽授業の展開が望まれ、その教え手として教壇に立つ学生を育成する教員養成課程において検討すべき点である。

2. 授業概要

1) 授業概要について

本学である島根県立大学人間文化学部は平成30年4月に設置された学部であり、地域文化学科と保育教育学科の2学科からなる。筆者が所属する保育教育学科は4年制大学として保育者養成及び教員養成を行っており、本学科に所属する学生らは、保育士、幼稚園教諭一種、小学校教諭一種、特別支援学校教諭一種、司書教諭の5つの免許資格取得が可能である。学生数は43名であり、1年次において音楽に関連する科目として春学期には「音楽Ⅰ」と「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」、秋学期には「音楽Ⅱ」と「音楽基礎Ⅰ（ピアノ）」をそれぞれ受講する。「音楽基礎」はピアノの技能習得を目指している科目で、教員3名で学生らをグループ及び個人レッスンをを行い、1年間かけてピアノ演奏の基礎及び教育現場における音楽活動を具体的に想定したピアノ演奏技能の習得を目的としている。

筆者が担当している「音楽Ⅰ」「音楽Ⅱ」はそれぞれの目的はあるものの、つながりを持ちながら授業に取り組んでいる。「音楽Ⅰ」では、先述したように音楽理論の基礎知識である講義、子どもの歌や手遊びを通して楽しむ音楽表現の演習、さらには、受講者を子どもに見立てた手遊びの発表を学生が行うといった模擬演習などを取り入れ音楽の基礎知識や表現力を身につけていく。そして「音楽Ⅱ」では、コード伴奏法の習得と本研究のテーマである音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」の取り組みの実施を行う。

2) 「おんがくとあそぼう」の実施の背景

本稿で取り上げる「おんがくとあそぼう」は今年度より取り入れた初の試みである。この取り組みを検討するまでは、保育・教育養成としての短期学部での授業であり、グループワークとしてボディ・パーカッションの実施やペーパーサートのグループ発表など、「音楽Ⅰ」で得た音楽知識と技能を活かした、かつ現場での率先力となるような実践を取り入れ検討してきた。それぞれの実践を通して学生らは音楽を楽しみながらも、子どもに分かりやすく教材を提示するにはどのような表現や教材の作り方が効果的か検討し実践を行うことができていた。また発表に留まるだけでなく、子どもに見立てた学生に向けて行う模擬発表での意見、あるいはビデオ振り返りによる自身の評価など含めながら考察をして、現場実習に臨むといった教育のサイクルを意識して授業の計画を行った。しかし、先述したとおり平成30年度より4年制大学として新た

に学科が開設され、率先力とはまた違った音楽を通した資質及び能力の向上を図ることを目指し、授業内容の見直しを検討した。さらには、多様な資格免許を目指す学生が所属すること、現代の学生の幼少期の音楽体験の乏しさを解決すること、そして地域に開かれた大学として学生らの活動が地域の教育に還元できるよう目指すことをふまえ、音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」の構想に至った。

3. 音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」について

1) 「おんがくとあそぼう」の実施の背景

本稿で述べる音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」は、「音楽Ⅱ」（秋学期）の授業の中で取り込まれている。対象は保育教育学科1年生であり、授業は計15回ある。本プログラムの目的については、以下の図1に示す。

- 音楽の面白さや楽しさを身体を通して、そして人との関わりを通して感じてもらうことを目的とし、様々な分野で教職を志す学生が子どもたちと一緒に活動をする
- 音を身体で感じ取ったり、人と触れ合いながら楽しむことで、自然と音楽が身近に感じ、日々子どもたち成長に少しずつ貢献していく活動である
- 本学の学生が日頃の保育・教育現場の中で子どもたちと触れ合うことで、教員としての実践力だけではなく、人と関わる喜びを感じ、大学生活においても豊かな人間性を育んでいく機会とする

図1. 音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」の目的

この目的を軸として、学生らは地域の現場に出向いて音楽活動の実践をするよう計画を立てたが、学生たちが事前に検討及び練習をした活動をそのまま現場で行うことは、教材研究としての深まりに欠けており、誰を対象にどのようなことを目指して実践するのかといった視点が教育者の教材研究の考え方として必要であると考えた。そこで、学生らは活動を実施する日のおおよそ1ヶ月前に一度現場に出向き、子どもの様子や特徴、あるいは現場での教員の関わり方等を知る見学訪問を設定した。その見学訪問から実践発表までの約1ヶ月間に、グループでの教材研究、授業内での模擬発表を通して教材の見直しを行うよう授業計画を立てた。そして、実践発表が最終目標ではなく、実践内容をビデオに記録しておき、それらを自身たちでリフレクションし、実践内容について自分たちで見出した分析的視点にたって実践の振り返りや課題をみつける作業を行う。最後にはグループ内での分析的視点や課題について、プレゼンテーションの実施を経て、総括を行う流れとした（図2参照）。

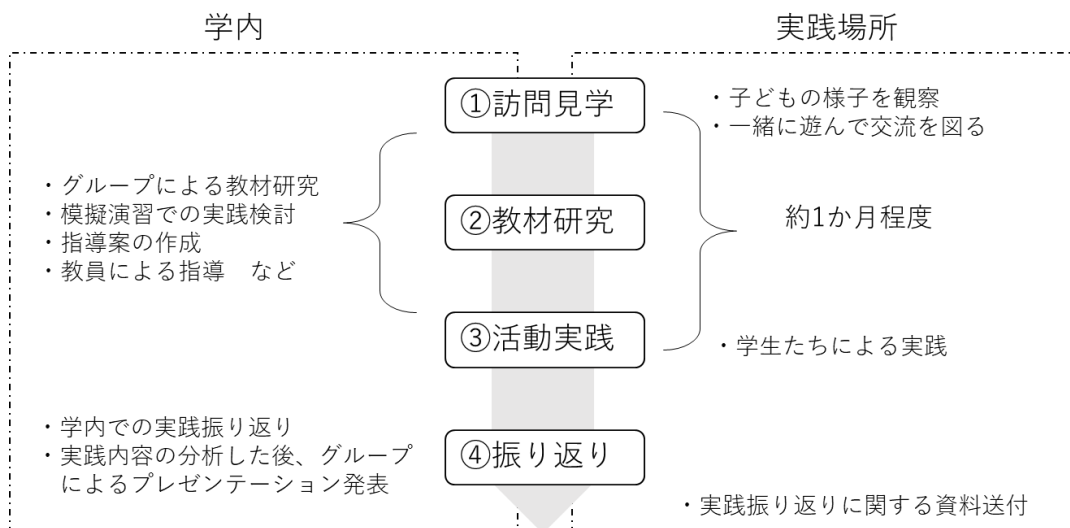


図 2. 「おんぐとあそぼう」の流れ

2) 「おんがくとあそぼう」の目指すもの

今回「おんがくとあそぼう」は試験的に取り入れたため、理論的に考察をするには至っていないが、学生らが取り組むことで次のような力の育成を目指している。まず【音楽的な視点】として①音楽的資質、②音楽的能力、そしてそれを支える最低限な③音楽技能の項目をあげる。次に【教育的な視点】として①教材研究の力、②実践力、③分析力の項目をあげる。そして【その他の視点】として①コミュニケーション力、②ICTの活用力、③言語能力の項目をあげる。これらは相互に関連することをイメージしてはいるが、今は構想段階であり、それぞれの項目について、筆者の授業の省察と考察を踏まえてその妥当性について検討していかなければならない。

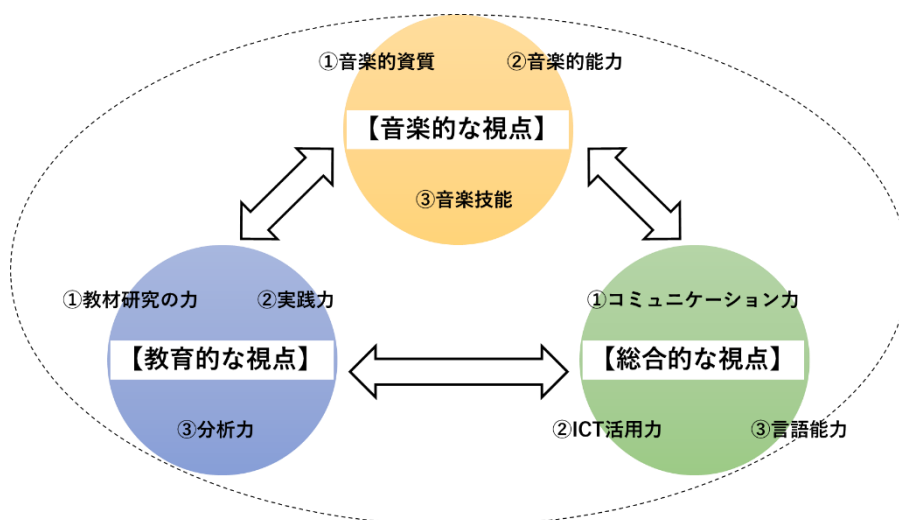


図 3. 「おんがくとあそぼう」で育む資質・能力のイメージ

図 3 に示す【音楽的な視点】は、平成 29 年 3 月に告示された小学校学習指導要領の音楽的な見方や考え方に基づきながら考えるとともに、音楽技能のもの①音楽的資質、②音楽的能力を支えるものとしている。①音楽的資質は潜在的でかつ学生自身が持っている感性や情操を指すことをイメージし、②音楽的能力は音楽的知識から見る視点であったり、技能を踏まえた応用力のようなものを検討している。また③音楽技能では、この取り組みを通してピアノ技能の習得が意欲的になる、自分で課題だと感じるといった意識向上も含めて考えている。次に【教育的な視点】は、教育者としての考え方や力を育むものであり、「おんがくとあそぼう」では特に①教材研究の力を重要視している。これは、対象者の子どものことを考え教材を取捨選択することや、模擬演習や授業の振り返りを通して深まるものであると考える。そして②実践力や③分析力についても、経験年数の問題ではなく、いかに自分の行動について意識的に動くことができるのか、あるいは振り返りの段階で客観的に気付いて分析しているかとするかといった点である。そして【その他の視点】の特に②ICT活用では、プレゼンテーションをしていく上で、相手に伝わりやすく活用することができるか、③言語能力では、振り返り時の文章表現や分析をする上で理論的に検討できるかといったものであり、改訂された小学校学習指導要領の考えと関連してくる。これらは当然のことながら、授業の考察や長い取り組み期間を経て常に検討しながら、「おんがくとあそぼう」の取り組みを学生や地域にとって、そして子どもたちにとっても意味あるものとして定着させていきたい。なお、上記の力と「おんがくとあそぼう」を取り入れている「音楽Ⅱ」の授業評価は異なるものである留意していただきたい。

4. 今後に向けて

今後の取り組みとして、学生たちが実践した取り組み内容や振り返りのレポート等の分析を踏まえ、「おんがくとあそぼう」の目指す力との関連性を見出していきたいと思う。また、学生自身が実践を振り返る際にコンピュータやタブレット型端末を使用したがるが、一度に全員のグループが自分たちの実践動画を見ることができるよう ICT 機器の環境整備も必要である。また、この取り組みが 1 年次のものであるが、この取り組みを 2 年次、3 年次へと生かす体系的な取り組みも検討していきたい。例えば、この 1 人の学生が 1 年時のときの「おんがくとあそぼう」の実践と 4 年次になった時の音楽に関する実践の比較検討研究など、一度で終わる経験ではなく、今後も続くものとして考えていきたい。

謝辞

「おんがくとあそぼう」を実践するにあたり、快く実践の受け入れをしてくださった関係機関、地域の皆様、丁寧なご指導やご助言をいただき深くお礼申し上げます。また、学生のみなさんを始め、学生と一緒に音楽を楽しんでくれた子どもたちに感謝いたします。

【参考・引用文献】

- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 音楽編」東洋館出版社.
- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」東洋館出版社.
- ・本多佐保美・山本純ノ介・揚原祥子（2017）「小学校教員養成課程教科専門科目「音楽」の内容に関する検討試論」千葉大学教育学部研究紀要 第66巻第1号、pp.231-238.
- ・小川容子・原祐一・高岡敦史ほか（2018）「教科内容構成による中学校の授業づくりと教員養成プログラムの改善（2）音楽科、保健体育科、美術科、技術・家庭科（技術分野）を事例として（特集 教科内容構成による小・中学校の教育改善と教員養成改革）」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第167号 pp.91-99.
- ・高崎展好（2017）「音楽科教育法に必要とされる音楽基礎力育成の一考察：小学校教員養成課程における音楽経験の有効性」環太平洋大学研究紀要 第11巻、pp.59-67.
- ・土屋聡、岡崎正和、宇野康司ほか（2018）「教科内容構成による小学校の授業づくりと教員養成プログラムの改善（1）国語科、算数科、理科を事例として（特集 教科内容構成による小・中学校の教育改善と教員養成改革）」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第167号 pp.121-129.
- ・山内隆雄（2018）「小学校教員養成課程における音楽科を学ぶ学生の指導」国内のICT教育活用好事例の収集・普及・促進に関する調査研究事業」紀要 visio、第47巻、pp.117-125.
- ・吉田直子、佐藤真由子（2015）「小学校教員養成課程における音楽実技能力向上の試み：お話に基づく「音楽発表会」の実践の分析と考察」立命館教職教育研究、第2巻、pp.61-70.

小学校音楽科教育「音楽づくり」で求められる資質・能力と ICT活用を中心とした情報活用能力の在り方(1) —小学校学習指導要領音楽科に着目して—

The way of elementary school music education qualities and abilities
required for "Music Making" and Information utilization ability centering
on ICT utilization (1):

-A Focus on elementary school learning guidelines music department-

梶 間 奈 保

(保育教育学科)

キーワード 小学校学習指導要領 音楽科教育 音楽づくり ICT活用
情報活用能力

1. はじめに—音楽科における ICT 活用に関する問題の所在

平成 29 年 3 月に告示された小学校学習指導要領では、情報活用能力の育成を図るための情報手段の活用や環境整備、またそれらを適切に活用した学習活動の充実を求める文が記載され、学校教育における情報コミュニケーション技術 Information and Communication Technology (以下、ICT) の活用やプログラミング教育の検討が今後より一層議論されるだろう。音楽科教育においては、他教科の ICT 活用に乗り遅れたと指摘されている(小池、2017)が、電子黒板やコンピュータを使用した ICT 活用の授業検討(平尾、2012)や教員側が音楽制作ソフトの開発を行いその学習効果について検討する研究(伊藤・中村・森下ら、2017)など報告されているがあまり多くはない。また、教員の中には「ICT に対して強い苦手意識を有している実態」や「楽譜をピアノ演奏や歌唱で容易に表現できるため特に ICT 機器の必要性を感じない」(今・瀧、2018)といった ICT の活用に対して教員個人の音楽技能の問題として捉えている意見もある。しかし、必要な機器の設備やインターネット環境の問題、あるいは教材研究の時間確保に対する課題のほか、場面や教材に応じた適切な ICT 活用など課題は多く、それらを整理しながら研究や議論が進められる必要がある。このような問題は音楽科においても同様であり、他教科に遅れをとりながらも音楽科教育として目指すべき視点と ICT 活用の在り方について検討が進められていくべきではないだろうか。

本稿で取り上げる ICT 活用は、学習指導要領における「情報活用能力」に関わるものである。告示された小学校学習指導要領の解説には、情報活用能力は「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術

を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」（「小学校指導要領解説編、平成 29 年 3 月）」と定義しており、これらを育成するために、コンピュータ機器やインターネット情報等のデジタル技術である ICT の環境整備が行われ、ICT を適切に活用した学習活動の充実が図られることとなる。また、2020 年度からの小学校プログラミング教育の全面実施を受け、文部科学省では平成 30 年 11 月に「小学校プログラミング教育の手引き（第 2 版）」が公表されたが、今回告示された小学校学習指導要領にも、プログラミング教育に関する内容が明記されており、ICT 活用やプログラミング教育を踏まえた情報活用能力の位置付け、またそれらが小学校学習指導要領とどのようにつながり、考えていくべきなのか明確な論点が必要となる。

そこで本研究では、ICT 活用やプログラミング教育の概観をふまえた上で、新たに告示された小学校学習指導要領音楽科の「音楽づくり」に関する内容を整理し、音楽科における ICT 活用の在り方について探っていききたい。

2. ICT の活用とプログラミング教育の概要

1) ICT 活用の実態

文部科学省は平成 29 年 8 月に「学校における ICT 環境整備の在り方に関する有識者会議最終まとめ」として、2018 年から 2022 年度までの 5 か年計画として、3 クラスに 1 クラス分程度学習者用コンピュータを整備することや指導者用コンピュータ、大型提示装置・実物投影機を整備といったハード面で ICT 環境を整えることを目指している。また、ICT 支援員を 4 校に 1 人配置したり、各教科の学習活動に必要なソフトウェアを整備し検討を進めるなど、人材育成や教材支援など ICT 活用に向けた積極的な環境整備方針を示している。そこでまず、現在の学校における ICT 環境整備の状況として、文部科学省により行われている「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」（以下、「教育の情報化の実態調査」）の平成 28 年度から平成 30 年度のものを抜粋してまとめたものを以下の表 1 に示す。

まず、ICT 環境整備は全国平均としてみると、目標値に向けて若干ではあるが対応されつつある。本学の所在である島根県においては教育用コンピュータ 1 台あたりの児童数が全国平均の 5.6 人／台よりも、0.4 人減少した 1 台あたり 5.2 人となっている。普通教室の無線 LAN 整備率は全国平均を上回っているが、自治体によっては 100%に達しているところもあれば、設備率が 20%に満たないところもあり、学校によつての差も大きいと推測される。超高速インターネット接続率など全国平均を下回っており、また、電子黒板整備率においても、全国、島根県を含めて数値が低く、電子黒板そのものの授業での効果

的な活用も含めて課題も多く残っている。

表 1. 学校における教育の情報化の実態等に関する調査（抜粋）のまとめ
—全国平均と島根県の比較— 平成 28 年度から平成 30 年度

学校における ICT 環境の整備状況		全国平均	島根県
教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数	平成28年3月	6.2人/台	5.6人/台
	平成29年3月	5.9人/台	5.4人/台
	平成30年3月	5.6人/台	5.2人/台
普通教室の無線LAN整備率	平成28年3月	26.1%	41.8%
	平成29年3月	29.6%	50.2%
	平成30年3月	34.5%	53.8%
超高速インターネット接続率（30Mbps以上）	平成28年3月	84.2%	72.8%
	平成29年3月	87.3%	78.3%
	平成30年3月	91.8%	84.0%
普通教室の電子黒板整備率	平成28年3月	21.9%	16.0%
	平成29年3月	24.4%	16.7%
	平成30年3月	26.8%	17.6%

※文部科学省が行った「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」より平成 28 年度から平成 30 年度のもの抜粋し筆者がまとめて作成した

しかし、このような ICT 環境整備が整うだけでは ICT 活用の問題が解決されるわけではない。平成 28 年 7 月 28 日にとりまとめられた「2020 年代に向けた教育の情報化に関する懇談会最終まとめ」において文部科学省は、ICT 環境整備で掲げた整備数で十分か否か、あるいは大型提示装置やネットワーク環境の在り方についても今後検討されていくと述べている。教育現場及び研究者はこういった社会の動きを柔軟に受け止めながら、物的環境の是非に着目するのではなく、ICT を教科教育的観点から展開できるよう議論されるべきである。これは、教科書や楽譜をただ単に投影したり今までの授業や学習を単に ICT に置き換えるのではなく、ICT 機器を使用する「学習効果」としての見方や在り方が必要であるだろう。つまり、教員側が ICT をどのように活用するのかといった活用力やその活用を通じた指導力が問われる。

この問題について先に取り上げた文部科学省が行った「教育の情報化の実態調査」において「教員の ICT 活用指導力」も調査がされているのでここで紹介する。「教員の ICT 活用指導力」は A から E の 5 つの区分に分けられている。以下の表 2 は平成 28 年度と平成 29 年度に行ったデータ結果を筆者がまとめたものである。

この調査結果では、A 項目の ICT 活用能力は、コンピュータやインターネット利用、あるいはプレゼンテーションソフト等を使用した授業準備や児童の成績評価や作品管理として ICT を活用する教員の能力を示し 84.0% と他の項

目の中で一番高い。B項目は、授業中に児童の学習に対する興味関心を高めるための効果的な提示や児童の知識の定着、思考の理解への深化について ICT を活用して指導する能力とし 75.0%、そして C 項目は、児童自身が ICT を活用して情報を取捨選択しながら発表したり、まとめるといった児童の ICT 活用を指導する能力で 66.7%と他の項目の中で一番低い。このデータから児童の学習の理解度は教員の指導力との関連することから推察され、ICT 活用はいまだ効果的な授業方法として浸透されているとは言い難く、それは ICT 活用の在り方が各教科で明確なものとして検討するには至っていないのではないだろうか。

表 2. 教員の ICT 活用指導力（抜粋）まとめ—全国平均と島根県の比較—

教員のICT活用指導力		全国平均	島根県
A 教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力	平成28年3月	83.2	79.6
	平成29年3月	84.0	81.6
	平成30年3月	84.8	83.2
B 授業中にICTを活用して指導する能力	平成28年3月	73.5	67.7
	平成29年3月	75.0	71.7
	平成30年3月	76.6	73.0
C 児童・生徒のICT活用を指導する能力	平成28年3月	66.2	59.8
	平成29年3月	66.7	61.8
	平成30年3月	67.1	63.3
D 情報モラルなどを指導する能力	平成28年3月	78.9	72.0
	平成29年3月	80.0	74.1
	平成30年3月	80.6	75.5
E 校務にICTを活用する能力	平成28年3月	79.4	77.6
	平成29年3月	80.2	79.2
	平成30年3月	80.2	79.0

※文部科学省が行った「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」より平成 28 年度から平 30 年度のものを抜粋し筆者がまとめて作成した

大野（2015）はこの文部科学省が行った調査を踏まえながら、教員の ICT 活用における実態調査を札幌市において行い、その結果、「施設面の充実を図ることによる情報化への効果がある」と推測しながら、「ICT の活用技能だけではなく、指導方略などの意識面からも指導力の向上を図るべき」と示唆している。具体的には、児童への指導力は教員自身の資質に係る課題であり、意識として ICT を取り入れる活用だけではなく、具体的な実施を想定し、どのような指導ができるのかといった ICT 活用の習得に向けた教員の技術面の実施検討が必要であることを指摘している（大野、2015）。しかしながら、文部科学省は委託して行った「ICT を活用した教育推進自治体応援事業（ICT 活用指

導力調査項目の改善に向けた調査研究実施報告書）」（平成 29 年 3 月 24 日）において、教員の ICT 活用指導力に関する設問の見直しやアクティブ・ラーニングの視点にたった授業改善の観点を検討するための調査を実施し、各教科における ICT の効果的な活用を目指している。

以上、ICT 活用について文部科学省の施策を中心にまとめた。そこには物的環境の整備が平均としての成果はあがっているものの、各地方自治体レベルでは差があり、追いついていない状況である。一方、教員の ICT の活用指導力に目を向けると、「ICT を導入する段階から、応用・活用していく段階」であるといえる。物的な機器等の導入や環境整備が困難であっても、従来ある設備や機器で相合しながら ICT 活用について検討している教員も少なからずいる。そのため重要なことは、各教科における視点を踏まえた ICT の活用の整理、さらには ICT 活用の効果と学習のねらいがどのようにつながるのかといった教育的な観点を持つことが必要ではないか。これは従来取り組んできた教材研究も継続的に取り組みながら考え進めていくべきであり、各教科の特質に応じた ICT の活用を含む体系的な研究はまだ十分とはいえない。

2) プログラミング教育について

文部科学省が示すプログラミング教育のねらいは、児童に「コンピュータに意図した処理を行うように指示することができるということを体験させながら」、実現に向けた試行錯誤や課題に向かう論理的な考えである「プログラミング的思考」等を育成することである（「小学校プログラミング教育の手引（第 2 版）」平成 30 年 11 月）。今回の小学校学習指導要領の改訂では、算数、理科、総合的な学習時間において、「プログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付けるための学習活動」としての指示が明記されている。

このプログラミング教育は ICT を活用した学習活動を充実するためのものとして位置づけられており、情報収集や取捨選択、あるいはそれを伝達する力や機器の基本的な操作なども含めた総合的な情報活用能力を育成することが基本である。その中にプログラミング教育で育みたい「プログラミング的思考」が適切に組み込まれていくことが求められている。ただ、留意しなければならない点として、プログラミングの技能習得自体をねらいとはしないことや、言語能力の育成と各教科の思考力の育成が前提としてあり、その上でプログラミング教育を実施するなど、教育の基盤である「資質・能力の育成」について重要視していることは忘れてはならない。豊田（2017）は「プログラミング教育」だけが独り歩きすることが無いよう」と指摘し、小学校学習指導要領を俯瞰的に捉え、情報活用能力との関わりを理解しなければならないだろう。また、文部科学省委託事業としてまとめられた「教育委員会等における小学校プログラミング教育に関する取組状況等について」（平成 30 年 3 月）によれば、2020

年のプログラミング教育に向けての取り組み状況が、「特になにもしていない」を示すステージ 0 の割合が全体の約半数いることや実施に向けた取り組みをしていない理由としてプログラミング教育の趣旨や基本的な考え方などの情報不足や人材不足、機器等の整備の問題、あるいは指導事例や教材についての項目があがるなど、課題は多くある。

以上、ICT 活用とプログラミング教育の概要について整理し、各教科の視点にたった体系的な ICT 活用の研究の深まりが求められるといえる。以下の図 1 に ICT 活用を中心とした情報活用能力と各教科における関わりの課題について示し、本節のまとめとする。

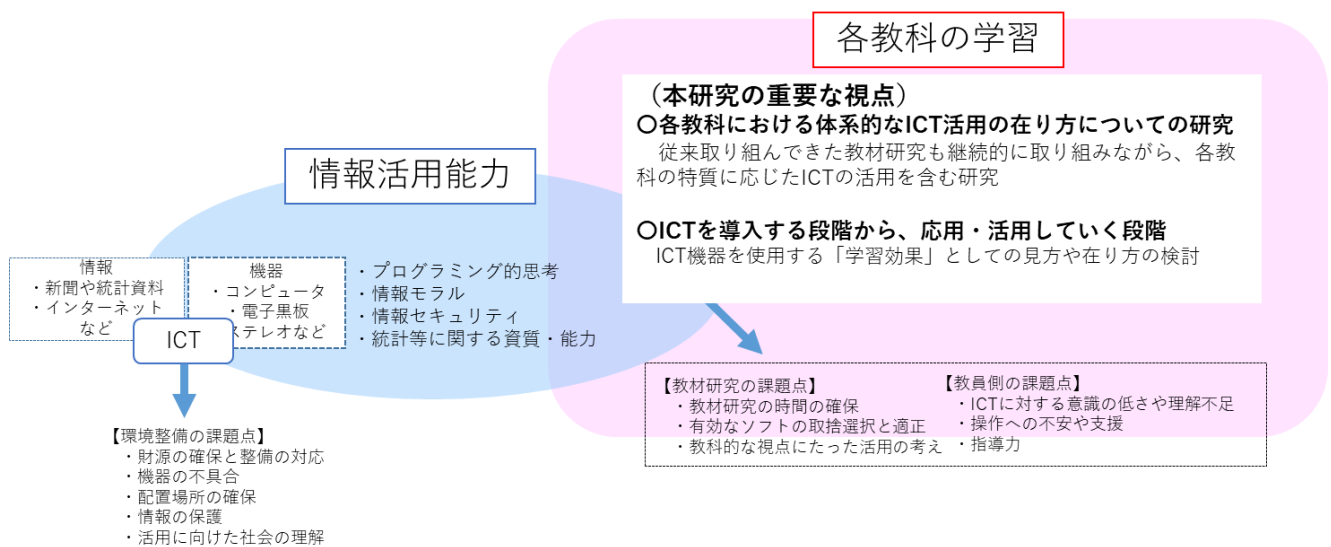


図 1. ICT 活用と各教科における関わりの課題イメージ

3. 小学校音楽科教育における ICT 活用とプログラミング教育について

前節では、ICT 活用を中心に情報活用能力の概要と課題点をまとめ、各教科の視点の重要性と従来の授業に関する省察や教材研究の必要性を改めて確認した。本節では平成 29 年 3 月に告示された小学校学習指導要領音楽科の内容について確認するとともに、小学校音楽科教育における ICT 活用とプログラミング教育の指導事例や先行研究にみる課題を述べていく。

1) 学習指導要領の概要（平成 29 年 3 月告示）

今回の改訂では、これまでの学校教育の育成の中心であった「生きる力」を具現化した 3 つの柱が示され、前述した情報活用能力やプログラミング教育においてもこの 3 つの柱を基に育成の資質や能力について検討されている。その 1 点目として「何を理解しているか、何ができるか」といった「知識・技能」の習得、2 点目として「理解していること・できることをどう使うか」として「思考力・判断力・表現力等」の育成、そして 3 点目に「どのように社会・

世界と関わり、よりよい人生を送るか」とされる「学びに向かう力・人間性等」の涵養をおき、各教科の目標等を整理している。また、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として、物事に対して教科的特質を捉えようとする視点や考え方である「見方・考え方」が重点におかれ、教科内での学びに留まることなく、社会や生活とのつながりを踏まえて考えることができるよう求められている。

上記のような考えを基盤とし、音楽科の目標は以下の図 2 のように示されている。

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。
- (2) 音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。
- (3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。

図 2. 小学校学習指導要領音楽科の目標（平成 29 年 3 月告示）

本研究では上記の内容及び各学年の内容について詳細な解説は省略するが、従来の「歌唱」「器楽」「音楽づくり」を「A 表現」領域に、「B 鑑賞」はそれ自体が 1 つの領域として位置づけることは変わらないものの、内容を示す各事項については再整理をされた。また、言語活動の充実として「音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるようにすること」（「小学校学習指導要領解説編」、平成 29 年 3 月）とし、音楽科の特質に応じた言語活動を行うことの重要性が示された。また、「我が国や郷土の音楽」の学習の充実がより一層求められ、指導計画の作成と内容の取扱いにおける第 3 学年及び第 4 学年において、取り上げる旋律楽器に和楽器が例示として新たに示されたり「音源や楽譜等の示し方、伴奏の仕方、（中略）などの指導方法を工夫すること」と新規に明記された。音楽科には、他教科に見られるプログラミング教育における具体的な指示はないが、小学校学習指導要領に示される音楽科の内容を指導する中で、ICT 活用の充実を図る 1 つの事項としてプログラミング体験やプログラムの思考の展開が行われていくこととなる。

2) 音楽づくり—平成 29 年 3 月告示 小学校学習指導要領によるまとめ

本研究の取り上げる分野である「音楽づくり」は平成 20 年に告示された小学校学習指導要領から示されている分野であり、先述したように「A 表現」の

領域の中の 1 分野として位置づけられている。ここでは小学校学習指導要領の告示内容についてまとめる。

まず、先述で取り上げた音楽科の目標 (1) ～ (3) について音楽づくりとの関連として考えられる内容を、「小学校学習指導要領解説音楽編」(平成 29 年 3 月) をふまえながら以下のようにまとめた。

表 4. 小学校学習指導要領音楽科の目標と音楽づくりとの関連

平成29年告示 小学校学習指導要領 音楽科の目標	音楽づくりとの関連 <small>※太字は小学校学習指導要領音楽科解説に記載されている文章を引用したものの</small>
(1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・表したい音楽表現は、自身の思いや意図に合った表現であり音楽づくりではイメージする音楽を具現化することにつながる。 ・上記を表現させるためには、楽譜の理解、音楽要素や構造について気付くこと、演奏技能等が必要な技能として考えられる。
(2) 音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽表現の工夫は、実際に音を出しそれを聞くことを通して、音楽について考えたり、諸要素に変化を加えてイメージに近づけたりする試行錯誤といえる。 ・音楽を味わって聴くとは、音楽によって喚起された自己のイメージや感情を、曲想と音楽の構造との関わりなどと関連させて捉え直し、自分にとっての音楽のよさや面白さなどを見だし、曲全体を聴き深めていること。 ・また、これらは音楽の構造や諸要素の動きが生み出す面白さや美しさを感じ取り、聴取において音楽を形づけている外的な部分と内的イメージについて関連しながら考える
(3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。	音楽づくりを通して、音楽の諸要素や音楽づくりに興味関心を持つだけではなく、社会にある音楽に対しても音楽づくりの視点を持ちながら 楽しみ面白さを見出すこと を目指す

※小学校学習指導要領音楽科及び小学校学習指導要領音楽科解説の内容に筆者が追加し作成してまとめたもの

次に〔共通事項〕が示す音楽づくりは「音遊びや即興的に表現する」活動と「音を音楽へと構成する」活動からなり、これらはそれぞれ 3 つの柱と関連しながら、構成されている。「音遊びや即興的に表現する」活動は「思考力・判断力・表現力等」や「知識」の育成する資質・能力に関わり、さらにはこの能力を身につける「技能」も含まれる。また、「音を音楽へと構成する」活動は、主に「技能」の育成する資質・能力を示しこれらはつながった学習として授業を展開及び検討していかなければならない。

次に、指導における音楽づくりの取扱いについて、小学校学習指導要領改訂前と改訂後の比較したものを表 5 に示す。小学校学習指導要領解説によれば、表 5 中の改訂後のアに見られる音遊びは、主に低学年として取り扱うことが予想され、音を選択し並べてつなげたりするなどして表現し、これは音楽づくりにおける発想の基盤づくりともいえる。そのため、中学年及び高学年は低学年の内容からつながるものとして即興的な表現を目指しながら、条件の中でいろいろな音の響きや組合せの特徴から音楽づくりに結び付けていく。また、新たに「児童が無理なく音を選択したり... (中略)」と加え、児童の実態に合わせ適切な条件のもとで指導の手立てを工夫することが示されており、改訂前よりもより具体的な指導内容へと記載されていることが分かる。また、見通しをもって音楽をつくり、その過程や考えが児童の思いや意図として表現できるように、表現方法への具体的な指導の工夫も求められている。改訂後のウの事項

では、つくった音楽の記譜指導だけではなく、作品を記録する方法について指導が示されている。具体的な示唆はされていないが、ICT活用として検討できる点であるといえる。また、楽譜としての記譜に留まらず、図形楽譜や五線譜に記号や抑揚を示す図等を加えるほか、言葉での簡単な説明を加えたりするなど、表現の方法も柔軟な考えに基づく工夫が必要となる。

エの事項は「拍節的ではない」から「拍のない」リズムへと表記が変わり、小学校学習指導要領の解説には「一定の間隔をもって刻まれる拍がないリズム」として示されている。現代音楽や民謡などの音楽の仕組みを用いて音楽づくりに取り組み、児童の音楽の楽しみ方を広げるよう考えられている。

表 5. 音楽づくりの内容の取扱いと指導上の配慮事項の比較

改訂前	改訂後
ア 音遊びや即興的な表現では、リズムや旋律を模倣したり、身近なものから多様な音を探したりして、音楽づくりのための様々な発想ができるように指導すること。	ア 音遊びや即興的な表現では、身近なものから多様な音を探したり、リズムや旋律を模倣したりして、音楽づくりのための発想を得ることができるよう指導すること。 その際、適切な条件を設定するなど、児童が無理なく音を選択したり組み合わせたりすることができるよう指導を工夫すること。 イ どのような音楽を、どのようにしてつくるかなどについて、児童の実態に応じて具体的な例を示しながら指導するなど、見通しをもって音楽づくりの活動ができるよう指導を工夫すること
イ つくった音楽の記譜の仕方について、必要に応じて指導すること。	ウ つくった音楽については、 指導のねらいに即し、必要に応じて作品を記録させること。作品を記録する方法については、図や絵によるもの、五線譜など柔軟に指導すること
ウ 拍節的でないリズム、我が国の音楽に使われている音階や調性にとられない音階などを児童の実態に応じて取り上げるようにすること。	エ 拍のないリズム 、我が国の音楽に使われている音階や調性にとられない音階などを児童の実態に応じて取り上げるようにすること。

※現行小学校学習指導要領音楽科と平成 29 年告示小学校学習指導要領音楽科より抜粋して筆者が加筆しまとめて作成したもの

以上、改訂された小学校学習指導要領音楽科における音楽づくりの概要と改訂における要点について述べた。今回の改訂では、「思いや意図した音楽表現」と述べられているように、無意識的かつ無作為な表現ではない音楽づくりが求められていることが重要視されていることがわかる。そこにつながる指導や考え方として、音楽をつくる過程や段階をふまえた具体的な指導や方法が新たに加えられた。また、それらの指導が児童の何につながっていくのか、あるいはどのような方法や工夫によって面白さや美しさを見出すことができるのかといった視点が明確になったといえる。これは、今回の小学校学習指導要領改訂の考え方の「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」と深く関わっており、単に具体的な指導をするだけではなく、つながりを持って指導する必要が重要である。

3) 先行研究にみる音楽づくりの ICT 活用と課題

まず、平成 24 年度の文部科学省の委託事業により行われた ICT を活用した

実践事例の調査研究において小学校 119 事例のうち、音楽科は（5%）と国語（23.5%）、算数（21.8%）に比べて活用例の検証数が少ない。その後、ICT 環境が徐々に整備され ICT 活用に関して教員個人個人で検討が進められてきたが、教員の教材研究の手がかりとして指導例や実践事例が文部科学省の公式サイトや関係資料等でも紹介されている。また、プログラミング教育の手引きの改訂を踏まえ、プログラミング教育を推進する官民協働の「未来の学びコンソーシアム」も設置され、音楽科教育においても新学習指導要領に向けた事例実践の検討が進められている（図 3 参照）。

- 「次期学習指導要領で求められる資質・能力等と ICT の活用について」効果的な ICT 活用検討チーム 平成 29 年 3 月
 - ①題材名「ホームページの BGM をつくろうー和音の音で旋律づくりー」（小学校第 5 年）
内容 音楽制作支援ソフトで和音を演奏し和音の進行を考えた上で、和音を手がかりにしてイメージに合う旋律をつくる
 - ②「リコーダーの技能向上の演奏練習」（小学校第 5 年）
内容 技能が高い児童の演奏や音楽専科教諭の演奏をタブレット PC で録画したものを手本映像として視聴して練習する反転学習

- 「小学校プログラミング教育の手引き（第二版）」文部科学省 平成 30 年 11 月
様々なリズム・パターンを組み合わせて音楽をつくることをプログラミングを通して学習する場面（音楽第 3 学年～第 6 学年）

- 「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル」公式サイト
 - ①題材名「くりかしをつかってリズムをつくろう」（小学校第 2 学年）
 - ②題材名「動物が楽しく踊るリズムをつくろう」（小学校第 3 学年）

図 3. 新学習指導要領に向けた実践事例

※文部科学省の公式サイト及び関係資料より内容を抜粋

次に先行研究について述べていく。音楽づくりに着目した ICT 活用を試みた実践研究はいくつか見られ、その多くは音楽制作ソフトの開発にやや偏っている。例えば、ヤマハ株式会社が開発したボーカロイド VOCALOID の活用例や iPad を用いたアップル社の GarageBand 使用を踏まえた授業内容もある。また、齊藤（2019）はヤマハ株式会社の HP にて「ボーカロイド教育版」の利用が、新学習指導要領の考えである「プログラミング的思考」のや「思考力・判断力・表現力等」の育成、さらには「アクティブ・ラーニングの導入」と結びつけそのソフトの有効性を述べており、音楽づくりにおける音楽制作ソフトの利用の試みが一般化されつつある。

(1) 琉球音階を素材にした DTM を使用した音楽制作

金城・杉尾（2016）はオリジナル教材の開発に取り組み、それらを生徒に使用させオリジナル楽曲の制作や発表を行い教材の可能性について検討している。授業対象者は工業高校の学生ではあるが、「30 秒間の着信音をつくろう」というテーマで音楽制作教材の基本操作に慣れるための音遊びをし、応用発展

として琉球音階の仕組み理解と様々な操作の習得をしながら作品を作り上げていく。金城・杉尾（2016）は ICT 機器に触れて音楽をつくることへの抵抗感を持つ学生がいることを踏まえ、音を自由自在に「つなぐ、重ねる、変化させる」といった音の組み合わせの体験である音遊びを通して、「もっと触ってみたい」と変化があったことを述べている。これは、前述した無作為な音選びや音配置の羅列は、偶発的に見つかる音楽の面白さもあるが、音楽科のねらいに立ち返ると「音楽的な見方・考え方を働かせ」、音楽づくりのどの活動が ICT 活用として効果的か見極める必要がある。特に、金城らの実践研究の生徒の自由記述には、「何もないところから作るのは個人差が大きい」と他にも同様のことが書かれているように、音楽技術とは別の音楽経験や音楽表現力が音楽づくりの課題であるといえる。

（2）MIDI 専用の音楽フリーソフト Domino を活用した授業実践

次に、伊野・中村ら（2017）は上述した金城・杉尾（2016）らと同様に、自由に音を出して楽しんだ上で、個々の作品をつくりあげていく段階をふんでいる。この実践をする上で伊野・中村ら（2017）は、いくつかの創作活動を主とした ICT 活用の先行研究を取り上げ、ただ単にソフトの効果だけではなく、創作授業における課題を焦点化して検討が進められ中学 2 年生を対象者として「音楽のチカラ～生活場面に役立つより良いチャイムメロディをつくろう～」という題材で、全 7 時間の授業計画で実践された。この実践の結果、ICT の使用で作品の記録や変更、演奏などが容易に、そして即座に行え、創作活動の困難点の克服が可能であると述べている。また、他者の創作した音楽を聞くことや教師による指導や援助によって学びが深まったとまとめている。一方で、音楽経験者が持つ自身の音楽イメージに適した音楽の創作手段が見つからず納得がいかないケースもあげられている。このように、音楽をつくる上で、生徒自身のイメージする音楽や発想力がある程度あっても、その音楽を表現する音楽要素の手段も課題であるといえる。これは音楽経験だけではなく、様々な音楽を聞きそれに対してどのように感じるのか、あるいは感じ方が音楽の要素としてどのように変化しているのかといった構造的な仕組みの理解力と関係しているのではないだろうか。これは、音楽経験者の多くが一定の様式の中で創作してしまうという点にもつながる。

（3）支援を要する児童に対する支援ツールとして

次に大島（2012）は、第 4 学年のせんりつづくりにおいて支援を要する児童に対する支援ツールとして ICT を活用している。活動内容は木琴での旋律づくりが難しい児童に対して、事前に楽譜作成ソフトで楽譜を用意し、それを聴いた上で、変えたい音を自分で入力するもので、大島（2012）は次の 3 点を利点としてあげている。まず、①楽譜が読めなくても、音符の入力が可能、

②リズムが分からなくても、再生機能を使用して作成した旋律を聞いて確かめることができる、そして③記譜が困難な児童でも楽譜を完成できるとし、児童の感想として「木琴で旋律をつくっても、つくった旋律を覚えておくことが難しい」といった問題についても、このような手立てで解消できるとしている。この授業研究では協働学習が主に行われている音楽づくりの中で、他者と学習ペースが合わなかったり、また、自分で考え演奏した音に対して記憶に留めながら学習していく難しさを感じたりする児童についての手立てを見出している。音楽づくりは協働で行いながらも、それぞれの児童の考えや視点もおりませ、それをまとめていく力が必要となってくる。しかし、そこにはある程度共有された理解が児童たちには必要である。支援を要する児童については、聴覚情報と視覚情報が複雑なプロセスを一度整理するツールとして、ICTの活用が有効的であり、低学年の児童にとっても、音楽の諸要素をそれぞれ意識することや聴覚情報と視覚情報がどのようにつながっているのかについて、把握する方法であるといえる。これらの積み重ねが音楽づくりの表現力につながっており、段階を踏んだ音楽的視点の学習の上で、ICTを取り入れて、自身の知識や学習を活用して発展していく必要があるのではないだろうか。

以上、音楽づくりに関するICT活用の研究を通して課題を述べてきたが、研究報告も限られており、今後より充実した授業研究の議論が必要不可欠である。このような現状は、今・瀧（2018）らが指摘するように音楽づくりに対する教員の意識も要因していることも考えられるが、上述した先行研究にみる音楽づくりのICT活用の研究課題は次に総合考察としてまとめる。

4. 総合考察

本研究では、文部科学省の施策を中心にICT活用の現状を踏まえ、音楽科におけるICT活用の在り方について検討してきた。前述したICTを活用した音楽づくりの先行研究では有効な場面があったもの、ICTの活用だからこそこの課題点もいくつかあり、ICT活用と音楽づくりの授業展開の両者を踏まえて整理したものを以下の図4にまとめる。

これらをまとめると、①視覚的情報（楽譜）と聴覚情報（聴く音楽）の結びつきを深めた理解、②音楽諸要素の自由自在なアプローチと学習のねらいの関連性、③意図する表現を具現化する方法や手段を知る、④音楽をイメージする発想力は様々な音楽学習を基盤にしており、ICTの活用は一助と位置付ける必要がある。今後の課題としては、音楽づくりの諸研究を深め、実際の音楽づくり（ICTを活用していない）の実践例との比較の中で、音楽づくりの資質・能力とICTの活用の関係性について探究していきたい。

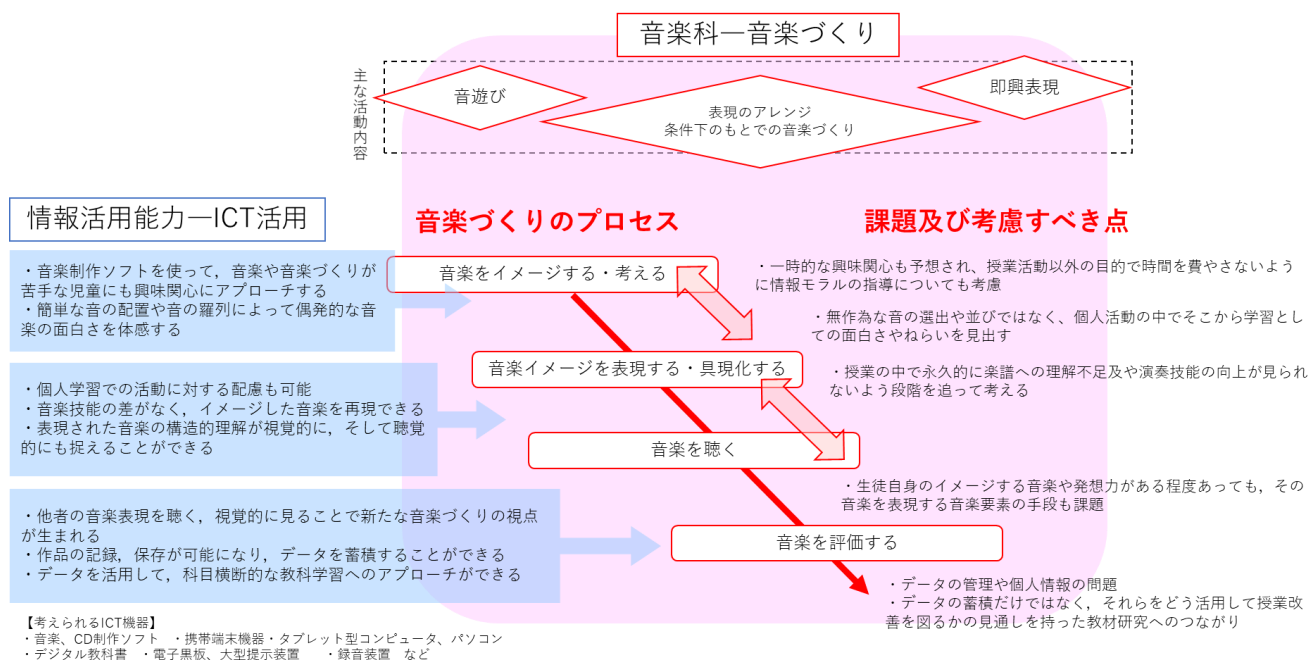


図 4. ICT 活用と音楽づくりの授業展開にみる整理

【参考・引用文献】

- ・一般財団法人 日本視聴覚教育協会「平成 24 年度 文部科学省委託 国内の ICT 教育活用好事例の収集・普及・促進に関する調査研究事業 教育 ICT 活用事例集」
<http://eduict.javea.or.jp/pdf/h24/all.pdf> (2019 年 3 月 4 日閲覧)
- ・伊野義博・中村正之・森下修次 (2017)「音楽授業における ICT の活用：MIDI シーケンスソフト Domio を用いた創作授業の検討から—」新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編、第 10 巻、1 号、pp.167-186.
- ・今由佳里・瀧みづほ (2017)「小学校音楽科における ICT 活用に関する基礎的研究」(2) 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 69 巻 pp.13-24.
- ・大島布恵 (2012)「ICT を活用した音楽授業の実践④ 小学校における ICT の活用～まずはできることから初めてみよう～」季刊音楽鑑賞教育、vol.8、512 号 pp.10-15.
- ・大野昌宏 (2015)「ICT 活用における教員の指導の在り方に関する実態研究：～札幌市の小学校教員に対する意識と技能の相関による把握を通して～」情報メディア研究、14 巻、1 号 pp.11-30.
- ・学校における ICT 環境整備の在り方に関する有識者会議「学校における ICT 環境整備の在り方に関する有識者会議最終まとめ」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2017/12/13/1388920_1.pdf (2019 年 3 月 4 日)
- ・金城充・杉尾幸司 (2016)「郷土の伝統文化を活用したデジタル教材の開発—琉球音階による音楽制作 (DTM) の実践—」デジタル教科書研究、3、pp.41-57.
- ・小池順子 (2017)「ICT を活用した音楽科の指導法の問題」千葉経済論叢、

57号、pp23-34.

- ・効果的なICT活用検討チーム学校におけるICT環境整備の在り方に関する有識者会議（第5回） 配付資料2「次期学習指導要領で求められる資質・能力等とICTの活用について」平成29年3月13日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/037/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/04/18/1384303_02.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・齊藤忠彦、ヤマハ株式会社「歌づくりを通して育むプログラミング的思考」
https://ses.yamaha.com/products/vocaloid_edu/programming-thought/（2019年3月4日閲覧）
- ・小学校を中心としたプログラミング教育ポータル公式サイト
<https://miraino-manabi.jp/>（2019年3月4日閲覧）
- ・豊田充崇(2018)「小学校プログラミング授業の推進における実践上の課題」和歌山大学教職大学院紀要、2巻、pp.83-90.
- ・日本教育新聞社「ICTを活用した教育推進自治体応援事業（ICT活用指導力調査項目の改善に向けた調査研究実施報告書）平成29年3月24日
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/__icsFiles/afieldfile/2017/06/07/1257970_001.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・平尾豊（2012）「ICTを活用した音楽授業の実践④ 電子黒板とコンピュータ・ソフトウェアを活用した効果的な授業実践」季刊音楽鑑賞教育、vol.8、512号 pp.28-33.
- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 音楽編」東洋館出版社.
- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」東洋館出版社.
- ・文部科学省「平成27年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）〔確定値〕（平成28年3月現在）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1376818_1.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・文部科学省「平成28年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）〔確定値〕（平成29年3月現在）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/03/07/1399330_01.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・文部科学省「平成30年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）〔確定値〕（平成30年3月現在）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1376818_1.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・文部科学省「教育委員会等における小学校プログラミング教育に関する取組状況等について」（平成30年3月、（株）制作研究所）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/12/1411018_1.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・文部科学省「小学校プログラミング教育の手引（第二版）」平成30年11月、
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1403162_02_1.pdf（2019年3月4日閲覧）
- ・2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会「2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」最終まとめ平成28年7月28日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/__icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375100_01_1_1.pdf（2019年3月4日閲覧）

保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に 資する保育者養成プログラムの構築(1)

ーキッズシアターの企画・運営を通した学生の育ちー

Construction of nursery teacher training program for developing students' active learning through the childcare contents seminar I II (1): Students' improvements through planning and conducting "KIDS THEATER"

小山優子 渡邊寛智 梶谷朱美 中井悠加

(保育教育学科) (保育学科) (保育学科) (保育学科)

キーワード：保育者養成、アクティブ・ラーニング、思考力、協働、表現力

1. はじめに

本学短期大学部保育学科は、昭和47年から地域の子どもたちに公演してきた「児童文化（ほいくまつり）」の授業を平成30年度に新設した四年制大学のカリキュラムに移行した。それにより、平成30年度以降の短大において、保育士・幼稚園教諭養成カリキュラムに位置づく新たなアクティブ・ラーニング型の授業科目を新設する必要性が生じた。保育者は保育現場の中で自主的・主体的に行動する力や子どもの行動や反応を予想して保育を展開する思考力、保育者間で物事を進める際に連携・協働する力などを身につけることが求められるが、これらの力は講義による受け身の学習だけでは育成は困難である。つまり学生が自分たちで保育に関する活動案を考え準備し、実際に実践を行う中で反省点などに気づきながら自己の成長を実感できるPDCAサイクルを経験する授業科目が必要であり、学生の主体的な学びをより実質化し、実践力を確実に身につけるための効果的なカリキュラムを再構築することが求められる。そこで今年度より「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業を新設し、この授業を通して学生に主体的に考え実践する力を養い、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発を行うことを研究の目的とする。

2. 方法と経緯

1) 方法

「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業は、保育士養成・幼稚園教諭養成の必修科目である「保育内容の指導法」に位置づく科目であり、短大保育学科の1年生が年間を通じて学修する必修科目として設置した。この授業は、保育内容の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践する

とともに、幼児への適切な指導法の理解を目的とする。保育内容の5領域を統合した活動、すなわち子どもたちが遊んだり製作活動ができる遊び場コーナーを計画・準備し、大学祭で遊び場ブースを学生自らが運営したり、歌や手遊び、クイズ、ペープサートやパネルシアター、人形劇や劇（人間劇）などの表現活動を創作し、授業の最終回に地域の子どもや保護者を学内に招いて発表会を行う授業を構想した。そうした学生主体の活動を学生に経験させる過程で、保育者としての意識の育成と実践力の向上を目指すと同時に、より効果的で魅力あるカリキュラムを実現するためのインストラクショナル・デザインに基づき、計画した内容を実践・発表し、実際の子どもたちの反応から計画案を省察・評価することを通して、子どもへの望ましい表現指導の方法を習得できる学びのサイクルを形成するプログラムを目指す。

これらの活動を含んだ保育者養成プログラムを考案した理由は、保育所や幼稚園では普段、保育者が子どもを集めて絵本の読み聞かせをしたり、季節の歌を歌ったり、活動の合間に手遊びやクイズをしたり、誕生日会や行事の際には保育者が主体となって劇や出し物をするのが保育者の職務となるからである。日々保育者は、遊びや設定活動の時間の中で子どもたちが主体となって遊んだり製作活動をするなどの活動を考案し、その活動を計画・準備する力が求められる。また行事のうち「〇月の誕生日会の責任者」と決まれば、その月の誕生日会の出し物を自分で責任を持って企画・運営し、他の保育者に協力を求めながら協働して楽しい会になるように準備・実施する力が求められる。保育者には日常の保育の中で子どもとの楽しいひとときを作り出す実践力が必要となるため、保育内容演習Ⅰ・Ⅱの授業では「子どもたちが主となって作ったり遊んだりする活動」として大学祭での子どもの遊び場コーナーを、「保育者が主となり子どもたちが見て参加して楽しむ活動」として1月の発表会を実施することにした。なお、授業での学生・教員間の話し合いの過程で、大学祭の子どもの遊び場コーナーを「キッズランド」、1月の発表会を「キッズシアター」と命名したため、以下その名称を使用する。

2) 「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の目的と目標

(1) 授業の目的

保育内容「表現」「言葉」「健康」「人間関係」「環境」の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践するとともに、幼児への適切な指導方法の理解を目的とする。5領域の保育内容を統合した歌や手遊び、クイズ、パネルシアター、人形劇や人間劇などの子どものための表現活動について具体的な創造活動を通して学ぶ。「保育内容演習Ⅰ」では、幼児の表現活動につながる様々な教材を調べる中で、幼児にとってのよりよい活動

表1. 保育内容演習Ⅰ・Ⅱ 授業計画

【春学期】「保育内容演習Ⅰ」(4～9月)

講義日	回数	授業内容
4月10日	火	1 授業の趣旨と授業内容の説明、1月発表会(キッズシアター)参考ビデオ視聴①
4月17日	火	2 キッズシアター参考ビデオ視聴②、図書館で教材調査【宿題】「キッズシアターの活動案を考える」
4月24日	火	3 おはなしレストラン(大学内絵本の図書館)でキッズシアター活動案の教材調査
5月1日	火	4 学生全体の前でキッズシアター活動案の個人発表、活動案の決定とパート決め
5月8日	火	5 キッズシアターパート別題材決め①、全員に向けて活動案報告(以後、授業終了時に毎回)
5月22日	火	6 「昔話の意義と再話・台本の作り方」講義、パート別題材決め②、活動案報告【宿題】「学びの記録」
※5/22以降、空きコマに各パート別で自主活動を行う！		
5月29日	火	7 パート別題材決め③(活動内容の計画)、活動案報告【宿題】「大学祭(キッズランド)活動案を考える」
6月5日	火	8 パート別題材決め④(活動内容の計画)、活動案報告、パートリーダーの決定
6月12日	火	9 保育2年による発声練習講義と各パート指導、パート別台本作り⑤(活動内容の計画)、活動案報告
6月14日	木	保育2年による「ほいまつり」パートリハーサル見学、コメント用紙の記入
6月19日	火	10 保育2年による発声練習講義と各パート指導、パート別台本作り・製作・準備・練習⑥、活動案報告
6月26日	火	11 発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑦、活動案報告
7月3日	火	12 発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑧、活動案報告
7月10日	火	13 発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑨、活動案報告
7月17日	火	14 学生全体の前でキッズランド(大学祭)活動案の個人発表、グループの決定
7月24日	火	15 キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備①、活動案報告
7月31日	火	16 発声練習、キッズシアターの全体リハーサル①(各パート発表)【宿題】中期授業のふり返りレポート
8月2日	木	3役選挙・3役の決定
夏休み中		自主活動として各パート別にキッズシアターの題材選び・台本作り
9月末		大学祭の遊び場ブースを「キッズランド」と決定、大学祭チラシ完成

【秋学期】「保育内容演習Ⅱ」(10～3月)

講義日	回数	授業内容
【広報】保育所・幼稚園などにチラシを印刷・配布(10/5(金)に投函終了)		
10月2日	火	1 キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備②
※10/2以降、空きコマ・放課後にパート別で自主活動を行う！		
10月9日	火	2 キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備③、当日の会場準備
10月12日	金	キッズランド(大学祭)準備
10月13日	土	キッズランド(大学祭)1日目(10時～12時・13時～15時)
10月14日	日	キッズランド(大学祭)2日目(10時～12時)
10月23日	火	3 発声練習、キッズシアターのパート別練習①
10月30日	火	4 発声練習、キッズシアターのパート別練習②
11月6日	火	5 発声練習、キッズシアターのパート別練習③、「台本作りの様式と運用」講義
11月13日	火	6 発声練習、キッズシアターのパート別練習④
11月20日	火	7 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑤
11月27日	火	8 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑥
12月4日	火	9 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑦、チラシ作り(案)の作成
12月11日	火	10 発声練習、パートリハーサル①(ミュージカル、パネルシアター、クイズ、劇)
12月18日	火	11 発声練習、パートリハーサル②(歌唱、人形劇、劇)、1月発表会を「キッズシアター」と決定
【広報】保育所・幼稚園などにチラシを印刷・配布(1/10(木)に投函終了)		
1月8日	火	12 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑧
1月15日	火	13 発声練習、パートリハーサル③(オペレッタ、パネルシアター、クイズ、劇)
1月17日	木	発声練習、パートリハーサル④(歌唱、人形劇、劇、オープニング・エンディング)
1月22日	火	14 発声練習、全体リハーサル②
1月24日	木	発声練習、全体リハーサル③
1月25日	金	発声練習、全体リハーサル(最終)
1月28日	土	キッズシアター発表会(午前・午後(10時～12時・14時～16時)2回公演)
1月29日	火	15 学生全体の前でキッズシアター感想の個人発表、【宿題】1年間の授業のふり返りレポート

や教材を理解する視点を身につける。また幼児を対象とした発表会の活動案を考え、準備をする過程で教員の指導を受けるとともに、学生相互に改善点を伝え合うことを通して様々な幼児への指導方法を理解する。「保育内容演習Ⅱ」では、学生の主体的な教材研究を活かした活動案を考え、リハーサルを繰り返しながら教員の指導や学生相互に改善点を伝え合うことを通して表現指導の方法を習得する。また計画した内容を発表し、実際の子どもの反応から計画案を省察・評価し、幼児への望ましい表現指導の方法を習得する。

(2) 授業の目標および学生が身につけるべきねらい

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

(3) 授業内容と年間計画

授業の最終目標は、第1に10/13(土)・14(日)の大学祭での子どもの遊び場コーナーを2号館多目的ホールで実施すること、第2に1月下旬(1/26(土))に2時間程度の学生主体の発表形式のプログラムを2号館多目的ホールで実施することである。またその発表後に保育所や幼稚園、子育て支援センター等から要望があれば出前実践を検討・実施することとした。本授業の1年間の授業計画と授業内容は、表1のとおりである。

(4) 研究計画・倫理的配慮

本研究の役割分担は、本稿(1)の全体計画を小山が、「5(1)キッズシアターを通じた本授業を通じた学生の学び」を渡邊・梶谷が、「5(2)」「6.おわりに」と全体の修正を中井が執筆・担当した。また、本研究において使用する写真については当該学生からの掲載許諾を取り、来場者は全て個人が特定できない写真を掲載している。なお、学生の学びの記録は原文ではなく、個人が特定できないよう抜粋し内容をまとめたものである。

3. 「キッズシアター」授業実践の概要

1) 授業の年間計画と授業内容

1月末に2時間程度の学生主体の発表形式のプログラムを2号館多目的ホールで実施するため、学生にどのような内容の発表をしたいかを考える課題を出し、学生個人がその案を学生全体の前で発表した。その発表案をもとに所属したいパートを学生間で話し合っ決定し、そのパート単位でパートリーダーを中心に題材の決定、台本作り、背景や小道具などの作成、発表練習を重ねる中で発表できる水準まで高めていった。また授業や授業時間外の自主活動の時間に教員や保育学科2年の先輩から指導・助言を受けたり、学生全体でパートリハーサルや全体リハーサルを行うことで、各パートの内容の改善を図った。



図1. キッズシアター(1月発表会)のチラシ

1/26 の発表に向けては、保育所や幼稚園の保護者に配布するキッズシアターの案内チラシ（図 1）を三役（学生全体を統括するリーダー）がとりまとめる形で作成し、三役・学生間で協力して印刷作業を行った。チラシの配布は松江市教育委員会と松江市役所子育て部子育て支援課に協力をお願いし、松江市内の認可保育所・認可幼稚園の各所園のボックスにキッズシアターのチラシを投函し、各保育所・幼稚園から家庭に配布していただいた。

2) 授業の進め方の方法

(1) キッズシアターの発表内容の参考例を見る

キッズシアターの発表内容を考える際、初回と 2 回目の授業の中で発表内容の参考例となるビデオを視聴した。キッズシアターは学内では初めての取り組みであり昨年の学生の発表はないため、長年旧短大部で行ってきた「ほいくまつり」の歌唱や司会、劇の発表の様子を見たり、昨年度の中・四国保育学生研究大会で発表された他大学の劇やオペレッタなどの表現活動の様子を見たりしながら、キッズシアターで発表する内容を学生にイメージさせ、どのような活動をしてみたいかを考えさせる材料とした。また 6/14 には「表現研究 I・II（ほいくまつり）」の授業担当教員の好意により、ほいくまつりのリハーサルの様子を実際に見学させてもらい、学生が発表の仕方や表現力、表現方法の工夫を子どもの立場になって見ながら考え、コメント用紙を書くなどの経験をすることでその後の各パート活動の改善につなげた。

(2) 学生個人で子どもの遊びの活動・発表内容を調べ発表する

授業の 1～3 回目の中で、学生が個別に大学図書館やおはなしレストランライブラリー（子ども向けの絵本専門の学内図書館）で調査し、「歌や音楽で遊ぼう」「手遊びや体を動かして遊ぼう・クイズやゲームなど」「人形劇」「劇」の題材を調べ、学生全員の前で一人ずつ発表した。その後キッズシアターで発表する活動案を決め、学生の希望によりパート配属を決定した。

(3) パート別グループ活動をし、調べたり話し合いながら内容を改善する

パート決定後は各パート別に発表の題材や内容、テーマ、子どもたちに伝えたいことなどを図書館やインターネットで探したり、話し合いながら進めた。また授業時間や自主活動の時間を使って発表に必要な台本作り、背景や小道具などを製作し、練習をくり返しながら発表内容を改善した。

(4) 授業の最初に全員で発声練習をする

キッズシアターでは、学生全員が表舞台に出て子どもたちの前で発表・表現するため、各授業の最初の 15～20 分程度の時間を使って歌とセリフなどの発声練習を全員で行った。最初の 1～2 回は保育学科 2 年生のほいくまつりの歌唱・劇などのパートリーダーに授業に来てもらい、発声練習の方法を教わった。その後の授業ではキッズシアターのパートリーダーが交代で音頭

をとり、歌の発声練習とセリフの発声練習、早口言葉や言葉あそびなどの練習を毎回行い、キッズシアター当日に向けて声量や声質の向上を目指した。

(5) 学生全体でリハーサルをし、各パートの内容を改善する

授業や自主活動の時間では各パート内で計画・準備・練習を重ねていくが、全体的な質の改善を図るためには他者評価が必要であるため、表1のように活動の節目で各パートのリハーサルを行った。発表者以外の学生は子ども役となり、観覧する視点で参加しながら各パートに対して感想や改善点をコメント用紙に記入し、発表内容をフィードバックできるようにした。

3) 学生への授業評価の方法

「保育内容演習Ⅰ」「保育内容演習Ⅱ」は各々半期2単位30時間の授業であるため、半期ずつ学生に学びの過程を記録させ、授業のまとめとして学生が個人で学んだことや身につけたことをワークシートに記述し、課題レポートとしてそれを評価した。またキッズランドの活動内容案やキッズシアターの発表内容案を学生個人が調べたり考えたりする課題を出し、そのワークシートの内容を評価したり、パート単位でのグループ活動での参加や取り組み、リハーサルなどの発表状況を含めて評価した。

4. キッズシアターの発表内容

1) 学生から出されたキッズシアターの発表内容

5/1の最初の学生個人の発表の中で出されたキッズシアターの発表案は、「歌唱」「クイズ」「人形劇」「劇」の4つであったが、各パート決めの際の人数調整の関係から、最終的には「歌唱」「ミュージカル・オペレッタ」「クイズ」「パネルシアター」「人形劇」「劇」の6パートに分かれた。

2) 発表内容の詳細

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

(1) 歌唱 (図2)

歌唱は「おかあさんといっしょ」などの子ども向けの歌を基本に、お姉さんたちがおもちゃたちと出会い、かくれんぼをしたり一



図2. 歌唱

緒に遊ぶ中で、虹を見つけるという展開の台本を作成した。歌は「おはよう」「幸せなら手をたたこう」「し・し・しのびあし」「おもちゃのチャチャチャ」「どんな色がすき?」「たいせつなたからもの」「虹のむこうに」の順で構成した。

(2)クイズ (図 3)

クイズパートは、はなちゃんという女の子が森の中で迷子になってしまいが、くまやうさぎ、ねずみなどの森の動物たちと仲良くなり、森の出口をめざすおはなしに、絵描き歌やクイズをはさみ込み、子どもたちが参加できる内容にした。発表は前半と後半に分け、前半では「動物絵描き歌」を歌い、森の中の様々な動物を子どもが当てるクイズを、後半ではキツネの子がはなちゃんたちを通せんぼし、「動物の一部見せクイズ」に答えられたら通してあげるという展開で、子どもたちが答えて楽しめる内容にした。

(3)人形劇 (図 4)

人形劇は、たかどのほうこ作『へんてこもりにいこうよ』を題材に人形劇を作成した。登場人物が多いので、幼稚園に通う子どもたち4人は人形を作り、「まるぼ」や「うし」、「クジラ」などはペーパーサートで作成した。背景は模造紙に水溶性(耐水性)絵具を使用して作成し、音響効果などもつけ、子どもにもわかりやすく伝わるように工夫した。

(4)ブラックライトパネルシアター (図 5)

ブラックライトパネルシアターは、マーカス・フィスター作『にじいろのさかな』を題材に、1.5m×3mのボードに黒パネルを貼りつけ演じた。多目



図3. クイズ



図4. 人形劇(へんてこもりにいこうよ)



図5. ブラックライトパネルシアター
(にじいろのさかな)

的ホールの後ろからでも見えるようブラックライトを下から当て、幻想的な雰囲気になるようにし、音響効果などもつけて演じた。

(5) オペレッタ (図 6)

ショートオペレッタは「ふしぎの国のアリス」を題材に、アリスと時計うさぎ、花やぼうしや、ねむりねずみ、3月うさぎやトランプ兵などを登場させ、アリスがふしぎの国に迷い込み様々な登場人物に出会う中で楽しい時間を過ごす様子を表現した。曲はドレミ楽譜出版社『はっぴょう会・劇あそび/ふしぎの国のアリス・ガラスのくつ』を参照した。



図6. オペレッタ(ふしぎの国のアリス)

(6) 劇 (図 7)

劇は、日本の昔話『ねずみのよめいり』を題材に、ねずみの父と娘のチュー子(ちゅうこ)が世界一りっぱなおむこさんを探しに旅に出て、おひさまやくも、かぜ、カベなどに出会うが、最終的にはねずみが世界で一番えらかったことが分かり、ねずみの友達にもお祝いされながらチュー太(ちゅうた)がおむこさんになるという話を演じた。背景は模造紙・水溶性絵具で作成し、音響効果などもつけ、衣装は太陽や雲、風、壁にみえるように、段ボールやすずらんテープなどを使って視覚的にも工夫して作成した。



図7. 劇(ねずみのよめいり)

も、かぜ、カベなどに出会うが、最終的にはねずみが世界で一番えらかったことが分かり、ねずみの友達にもお祝いされながらチュー太がおむこさんになるという話を演じた。背景は模造紙・水溶性絵具で作成し、音響効果などもつけ、衣装は太陽や雲、風、壁にみえるように、段ボールやすずらんテープなどを使って視覚的にも工夫して作成した。

(7) オープニング・エンディング

歌唱の発表前に三役が保護者に注意事項を伝え、ハンドベルで「雪」「きらきらぼし」を演奏した。またエンディングでは三役が各パート紹介を行いながらパート別に学生が登場し、最後に学生全員で「虹」を歌った。

5. キッズシアターを通じた学生の学び

1) 学生の振り返りシートによる学生の自己評価

1/26 の発表後に学生はレポート課題としてキッズシアターの取り組みの振り返りを行ったが、ここに見られる学生の自己評価は以下の通りである。

(1) 題材の決定から台本作成について

・決定した題材に関する資料(絵本など)を複数調べ、台本を作成する際に作

者の大事にしているテーマを考え、そのテーマを子どもたちにわかりやすく理解させる工夫を考えることができた。また台本を作成する際に、教員とともに観劇する子どもたちが理解できる言葉が使われているかに着目して台本を作成し、子どもに伝わりやすい言葉を使うという意識を持つことができた。

- ・自分たちがやってみたいと思うだけでなく、子どもたちに伝えたい視点からの題材設定を行い、選択した題材が子どもたちへどのようなメッセージを与えるのかなど、子どもの気持ちを尊重することを一番に考えるようになった。

(2) チームワークに関する学び

- ・長期にわたる練習期間で仲間同士の信頼関係を築くことができた。時折、意見が異なることもあり口論になることもあったが、本音をぶつけ合うことでより良いものを作り出す作業を学ぶことができた。

- ・メンバーの信頼関係を練習の中で築くことができた。将来保育の現場に進んでも、この協力体制を築く経験は活かされると思う。

- ・リーダーたちの指示を待つのではなく、自分から意見を伝え、チームとしてより良いものを作る環境を整えることを学んだ。

- ・時間と体力が必要な練習や作業が多かったが、ネガティブな発言はしないというルールを決めて、なるべくポジティブな言葉を発言することでチームの中に前向きな雰囲気を作ることができた。

(3) 子どもたちの前で発表して気づいたこと

- ・本番では、子どもたちの想定外の反応があったりしたが、臨機応変に対応することも大事であると気づいた。将来保育の現場でも役立つと思う。

- ・実際に子どもたちの前で演じると、思いもよらぬ反応があった。そのことにより、子どもの立場に立って考え、表現することの重要性を学ぶことができた。

- ・子どもや保護者の立場を考えて日々の活動を行うことに気づかされた。

(4) 劇パートの学び

- ・配役を決定する際に、一人一人の個性が生かすと同時に登場人物のキャラクターと演じる人のキャラクターが近い配役の決め方をした。そのことにより、役を演じることの難しさを実感したこととその役を演じる楽しさを学んだ。

- ・演じるだけでなく、衣装作りからセット作りまで裏方を担当できた。

- ・絵本はセリフが最低限しか書かれていないため、子どもが理解できる劇用の台本を仕上げることに苦労した。たとえば、文章が少ない絵本の言葉をそのまま台本にするのではなく、行間にはない言葉やストーリーを補うことで演劇としての台本を完成させることができた。

- ・演じることは漠然とした雰囲気で行うものではなく、具体的な役柄の設定を考え演技することが必要である。そのキャラクターの年齢や好み、外には見えない細かな設定を行うことで、相手に伝わる芝居ができることを学んだ。

- ・最初は演技することに恥ずかしさを感じていたが、練習を積み重ねることで恥ずかしさを克服して堂々と大きな声で演技できるようになった。この経験は、将来保育者として子どもたちの前に立つときも役立つはずである。

- ・保育者として必要な感情表現を学び、子どもたちの感情を思いやることを意識することができた。

(5) 歌唱・オペレッタパートの学び

- ・不思議の国のアリスを題材として取り上げ、長いストーリーを子どもにわかりやすいようにして短くまとめることに苦労したが、この題材で子どもたちに何を伝えたいのかを考え抜いてシンプルな形でまとめることができた。

- ・歌の活動を続けることで歌唱時の音域が広がり、声量も大きくなれた。歌うことに苦手意識を持っていたが、この活動を通じて自信が持てるようになった。

- ・様々な歌に触れることで将来に向けて幅広い音楽知識を身につけることができた。保育の現場でも子どもたちに様々な歌を提供することができると思う。

- ・歌詞の意味や言葉を大切に歌うことができるようになった。

- ・市販されている楽譜からステージ用の楽譜へと編曲を行う知識を学ぶことができた。簡単ではあるがアレンジを行う方法を学ぶことができた。

- ・舞台での基本動作や歌唱技術を学ぶことができた。また、セリフがない時の舞台上での演技の難しさや聞く側の演技の重要性も学ぶことができた。

(6) ブラックライトパネルシアターパートの学び

- ・どのような題材がブラックライトパネルシアターにふさわしいのかというブラックライトならではの題材設定の難しさを感じた。

- ・絵の具をブラックライト特有の色合いに工夫をすることができた。

- ・ブラックライトパネルシアターの仕組みや、キャラクターの配置、動かし方、それに伴うセリフの言い方などを学ぶことができた。

- ・声だけでそれぞれのキャラクターの個性を活かすセリフの言い方や、キャラクターの設定、暗い中で声だけでキャラクターを演じることの難しさを学んだ。

- ・パネルが想定外の大きさと重さになってしまったため、パネルが倒れないように安全性を確保しながらストーリーを円滑に進めることを学んだ。

(7) クイズパートの学び

- ・取り上げる題材に基づき遊びやゲームを取り入れることで、子どもたちにとって何が大事なのかを考える力を養うことができた。

- ・参考になる絵本を元に自分たちのオリジナルのストーリーを考え出した。

- ・台本にはないアドリブを加えることで、会場の子どもの心解きほぐしたり、クイズに集中しやすい環境を作りすることができた。

(8) 人形劇パートの学び

- ・人形を一から手作りで作成した。そのため他パートよりもセリフなどの練習

量は少なかったが演技の面でも納得できるものを作り上げることができた。

- ・「へんてこもりに行こうよ」という題材を先生方の指導をもとに、子どもたちにとってわかりやすい台本を完成させることができた。
- ・自分たちのやりたい役を演じるのではなく、一つ一つのキャラクターに似合うことを優先して配役を決めることの重要性を学んだ。
- ・キャラクターの性格に応じた人形のデザインを考えることができた。
- ・セリフを言っているキャラクターの動きと相槌を打つキャラクターの動きを研究し、どの人形がしゃべっているのかを明確にする人形の動かし方を工夫した。またすべての人形が同じ動きをするのではなく、キャラクターに応じて大きな動きや小さな動きをすることで、登場人物の違いを伝えることができた。
- ・人形を作る作業は裁縫に関するものが多かったが、これらの作業を習得することで保育の現場で活動の幅が広がると思えた。

(9)各パート共通の学び

- ・保育者が実際に子どもたちの前で歌ったり劇をする実践的な内容であり、計画から練習、本番まで、将来に向けて役立つものであった。
- ・ハンドベル、フルート、ウィンドチャイムなど、普段子どもたちが耳にする事のない楽器を使うことで、子どもたちの関心を集めることに成功した。
- ・保育現場における発表会や合奏などの指導法を身につけることができた。
- ・他パートのリハーサルを見て、講評をすることで、自分たちのパート活動を客観的に見るできるようになった。
- ・舞台装置やセットなど安全性を考えステージを作り上げることを知った。
- ・グループ活動を通じて「報告・連絡・相談」を実践する力を身につけることができた。将来、現場で仕事をする際にも役立つはずである。
- ・限られた予算の中でどのように舞台を作り上げていくかが分かった。
- ・リハーサルなどでは演じているパート以外の学生が子ども役を務め、子どもの気持ちを考える視点に立てた。
- ・子どもたちの前で演じることの楽しさを味わった。
- ・他パートの黒子になって、他のパートの裏方として力になれた。

2)キッズシアター当日の会場アンケートによる評価

キッズシアターに来場した保護者や子どもにアンケートを配布し、回答していただいた。回答の多かった意見をまとめると、以下の通りである。

- ・1年生にしては皆しっかりしていた（回答多数）。声がよく出ている。
- ・堂々とした演技ができていた。一生懸命さが出ていた。感動した。
- ・いろいろなパートのよさがでていた（歌、ブラックライト、クイズ、人形劇、劇など）。内容の完成度が高かった（回答多数）。

- ・プログラムの間と間のつながりもよく考えられていた。
- ・小さい子ども向けに歌がたくさんありよかった。全体的にピアノやフルートなどの生音がよかった。最後の「虹」の歌に感動した。
- ・2時間の内容が長めであったが、子どもも集中して見ていた。
- ・駐車場案内係の学生の誘導など、会場までスムーズに入ることができた。
- ・楽しかった。来年もまた来たい。

3) キッズシアターの学びの成果と教育方法上の特徴

キッズシアターの取り組みの上で特徴的な教育方法は以下の点である。

- ・子どもが楽しむことのできる活動案を学生が主体となって考える。
- ・グループ内外、発表のリハーサルなどを通して、自分の考えや意見を文章に書いてまとめたり、人前で発表したりする。
- ・発声練習を1年生全員で毎回の授業の最初に行い、全員が表舞台に出て自己表現できる力を身につける。
- ・グループで話し合い、議論しながらよい案に練り上げていく。
- ・表方も裏方も行いながら、学生間で協働して活動を作り上げる。
- ・毎回の授業や活動の節目、15回の授業の終わりで、学生が学んだこと、身につけたことをふり返り、ワークシートに記入したり、文章にまとめたりしながら記述する力や自己省察する力を身につける。
- ・パート活動はパートリーダーを中心として進め、キッズシアター全体のプログラムや準備・運営は三役とパートリーダーを中心とした実行委員会で決定するなど、実行委員会と各パート、学生個人が組織的に協働する。

6. おわりに

キッズシアターは今年度初めて短大部で行った授業であるが、学生が主体となって考え行動する中で形にしていく取り組みで、実践や発表を通して子どもたちの反応が学生本人に直接分かるため、大変ではあるがやりがいのある活動になったと思われる。またキッズシアターの活動は学生全員が表舞台に出ると同時に裏方も行うなど、学生同士で協力・協働しながら表裏の両方を経験することで、保育者に必要な力をバランスよく身につけることができる活動であるといえる。発表後にキッズシアターを見に来られた参観者から別の場で発表してほしいとの要請があり、学生の自主活動として松江市保育所(園)保護者会連合会主催イベント「おいでよ！わくわくパーク」や島根県立美術館20周年イベント「ミュージアムフェスティバル2019」においてキッズシアターの内容を部分的に発表した。次年度の「保育内容演習Ⅰ・Ⅱ」の授業に向けても、今年度の状況を踏まえ授業の改善を図っていきたい。

保育内容演習ⅠⅡを通した学生の主体的な学びの形成に
資する保育者養成プログラムの構築（2）
—キッズランドの企画・運営を通した学生の育ち—

Construction of nursery teacher training program for developing students'
active learning through the childcare contents seminar I II (2):
Students' improvements through planning and conducting "KIDS LAND"

中井悠加 梶谷朱美 渡邊寛智 小山優子

(保育学科) (保育学科) (保育学科) (保育教育学科)

キーワード：保育、子ども、保育者養成、主体的な学び

1. はじめに

本学では、昭和47年から地域の子どもたちに公演を行ってきた「児童文化（ほいくまつり）」の授業を短大から平成30年度に新設した四年制大学のカリキュラムに移行した。「児童文化」のように自分たちで活動案を考え、発表に向けての準備を行い、子どもたちや保護者に発表する過程を通じて、保育者に必要な思考力や主体的に行動する力を新制の短大でも引き続き育成することは必須である。学生の主体的な学びをより実質化し、実践力を確実に身に付けるための効果的なカリキュラムを再構築することが求められる。そこで、新短大部保育学科に「保育内容演習ⅠⅡ」の授業を新設し、この授業実践を通して学生に主体的に考え実践する力を養い、保育者としての力量を高めるカリキュラムの開発を行う。その際、より効果的で魅力あるカリキュラムを実現するためのインストラクショナル・デザイン¹⁾に基づき、計画した内容を実践・発表し、実際の子どもたちの反応から計画案を省察・評価することを通して、子どもへの望ましい表現指導の方法を習得できる学びのサイクルを形成するプログラムを目指した。

本稿はその研究・授業の一環として、本学の大学祭である飛鳥祭（2018年10月13・14日）にて2日間にわたりキッズランドとして開催した子ども向けの参加型遊び場ブース（ものづくりブースとあそびブース）の企画・運営、およびその過程で見られた学生の学びについて報告することを目的とする。

2. 「保育内容演習ⅠⅡ」の目的と目標

「保育内容演習ⅠⅡ」の授業は、保育士養成・幼稚園教諭養成の必修科目である「保育内容の指導法」に位置付く科目であり、短大保育学科の1年生が年

間を通じて学修する。この授業は、保育内容「表現」「言葉」「健康」「人間関係」「環境」の5領域の内容を総合的に取り入れた幼児向けの表現活動を計画・実践するとともに、幼児への適切な指導方法の理解を目的とする。学生が保育内容の5領域を統合した歌や手遊び、体を動かす遊び、ペープサートやパネルシアター、人形劇や人間劇（演劇）などの表現活動を創作し、授業の最終回に子どもや保護者を学内に招いて発表会を行ったり、子どもたちが遊んだり製作活動ができる遊びコーナーを計画・準備し、大学祭で遊び場ブースを自分たちで運営する。その過程で、計画した内容を発表し、実際の子どもの反応から計画案を省察・評価し、幼児への望ましい表現指導の方法を習得する。そうした学生主体の活動を学生に経験させる過程で、保育者としての意識の育成と実践力の向上を目指す。

保育所や幼稚園では普段、保育者が子どもを集めて絵本の読み聞かせをしたり、季節の歌を歌ったり、活動の合間に手遊びやクイズをしたりする。誕生日会や行事の際には、他の保育者と協働して劇や出し物をしたり楽しい会になるように準備・実施する力が求められる。日常の保育の中にある、子どもとの楽しいひとときを実践できる力を育成するために、「保育内容演習ⅠⅡ」の授業では「子どもたちが主となって、作ったり遊んだりする活動」としてキッズランドを、「保育者が主となり、子どもたちに見て参加して楽しむ活動」として1月発表会のキッズシアターを実施した。この授業を通して学生が身につけるべきねらいは次の通りである。

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

なお、授業における学生同士の話し合いの過程で、学生が大学祭の子どもの遊び場コーナーを「キッズランド」、1月の実践発表会を「キッズシアター」と命名したため、以下その名称を使用する。

3. キッズランド概要

キッズランドに向けた計画・準備は、春学期「保育内容演習Ⅰ」の第13・

表1 保育内容演習Ⅰ 授業計画

【春学期】「保育内容演習Ⅰ」(4～9月)

講義日	回数	授 業 内 容
4月10日	火	1 授業の趣旨と授業内容の説明、1月発表会(キッズシアター)参考ビデオ視聴①
4月17日	火	2 キッズシアター参考ビデオ視聴②、図書館で教材調査 【宿題】「キッズシアターの活動案を考える」
4月24日	火	3 おはなしレストラン(大学内絵本の図書館)でキッズシアター活動案の教材調査
5月1日	火	4 学生全体の前でキッズシアター活動案の個人発表、活動案の決定とパート決め
5月8日	火	5 キッズシアターパート別題材決め①、全員に向けて活動案報告(以後、授業終了時に毎回)
5月22日	火	6 「昔話の意義と再話・台本の作り方」講義、パート別題材決め②、活動案報告【宿題】「学びの記録」
※5/22以降、空きコマに各パート別で自主活動を行う！		
5月29日	火	7 パート別題材決め③(活動内容の計画)、活動案報告 【宿題】「大学祭(キッズランド)活動案を考える」
6月5日	火	8 パート別題材決め④(活動内容の計画)、活動案報告、パートリーダーの決定
6月12日	火	9 保育2年による発声練習講習と各パート指導、パート別台本作り⑤(活動内容の計画)、活動案報告
6月14日	木	保育2年による「ほいくまつり」パートリハーサル見学、コメント用紙の記入
6月19日	火	10 保育2年による発声練習講習と各パート指導、パート別台本作り・製作・準備・練習⑥、活動案報告
6月26日	火	11 発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑦、活動案報告
7月3日	火	12 発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑧、活動案報告
7月10日	火	13 発声練習、パート別台本作り・製作・準備・練習⑨、活動案報告
7月17日	火	14 学生全体の前でキッズランド(大学祭)活動案の個人発表、グループの決定
7月24日	火	15 キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備①、活動案報告
7月31日	火	16 発声練習、キッズシアターの全体リハーサル①(各パート発表) 【宿題】半期授業のふり振り返りレポート
8月2日	木	3役選挙・3役の決定
夏休み中		自主活動として各パート別にキッズシアターの題材選び・台本作り
9月末		大学祭の遊び場ブースを「キッズランド」と決定、大学祭チラシ案完成

14 回および秋学期「保育内容演習Ⅱ」の第1・2回の計4コマ分を使用した(表1・表2)。以下では、それらの計画・準備過程について詳述する。なお、キッズランドおよびキッズシアターの計画・準備・実施に際し、小山は全体計画、梶谷は地域との連携、渡邊は会場環境整備、中井は来場者アンケート作成および広報をそれぞれ主に担当しながら、学生への指導は各自が行った。本稿(2)の全体計画を中井が、「4 学びの記録から見た学生の育ちについて」を梶谷・渡邊が、「5.おわりに」と全体の修正を小山が執筆・担当した。また、個人情報保護に配慮し、本稿において使用する写真については当該学生からの掲載許諾を取り、来場者については全て個人が特定できないよう処理を施している。

表2 保育内容演習Ⅱ 授業計画

【秋学期】「保育内容演習Ⅱ」(10～3月)

講義日	回数	授 業 内 容
【広報】 保育所・幼稚園などにチラシを印刷・配布 (10/5(金)に配布終了)		
10月2日	火	1 キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備②
※10/2以降、空きコマ・放課後にパート別で自主活動を行う！		
10月9日	火	2 キッズランド(大学祭)の遊び場ブースの計画・準備③、当日の会場準備
10月12日	金	キッズランド(大学祭)準備
10月13日	土	キッズランド(大学祭)1日目(10時～12時、13時～15時)
10月14日	日	キッズランド(大学祭)2日目(10時～12時)
10月23日	火	3 発声練習、キッズシアターのパート別練習①
10月30日	火	4 発声練習、キッズシアターのパート別練習②
11月6日	火	5 発声練習、キッズシアターのパート別練習③、「台本作りの様式と運用」講義
11月13日	火	6 発声練習、キッズシアターのパート別練習④
11月20日	火	7 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑤
11月27日	火	8 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑥
12月4日	火	9 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑦、チラシ作り(案)の作成
12月11日	火	10 発声練習、パートリハーサル①(ミュージカル、パネルシアター、クイズ、劇)
12月18日	火	11 発声練習、パートリハーサル②(歌唱、人形劇、劇)、1月発表会を「キッズシアター」と決定
【広報】 保育所・幼稚園などにチラシを印刷・配布 (1/10(木)に配布終了)		
1月8日	火	12 発声練習、キッズシアターのパート別練習⑧
1月15日	火	13 発声練習、パートリハーサル③(オペレッタ、パネルシアター、クイズ、劇)
1月17日	木	発声練習、パートリハーサル④(歌唱、人形劇、劇、オープニング・エンディング)
1月22日	火	14 発声練習、全体リハーサル②
1月24日	木	発声練習、全体リハーサル③
1月25日	金	発声練習、全体リハーサル(最終)
1月29日	火	15 学生全体の前でキッズシアター感想の個人発表、【宿題】1年間の授業のふり振り返りレポート

1) 企画・運営のプロセス

(1) 保育内容演習Ⅰ

第 13 回 (7/10) 学生に課題を提示

各学生に向けて、飛鳥祭で催す子ども向けブースでの活動案およびスローガンを考えてくるよう課題を提示した。活動の考案に際しては、「遊びコーナー」もしくは「製作コーナー」のどちらかとし、どのような活動なのか説明も考えるように指示を出した。学生たちは、それぞれが図書館所蔵の書籍やインターネットなどで子ども向けの活動について調べ、次週での発表に向けて準備を進めた。

第 14 回 (7/17) 活動案・スローガン発表 (個人)

各学生がそれぞれ考えてきた活動案およびスローガンを発表した。司会・書記など、発表に係る進行は全てグループリーダーらが担当し、学生による企画・運営の色彩が強い時間となった (図 1)。



図 1 活動案発表を記録する学生

「遊びコーナー」の活動案としては、的当てゲーム、巨大迷路、ぽんぽんカーリング、新聞紙ダーツ、モグラたた

き、段ボール空気砲など、身近な材料を使ったり体を使って遊べる活動が 32 種類挙げられた。「製作コーナー」の活動案としては、紙皿アニマル、楽器作り、ペットボトル水族館、おめん作りなど、51 種類の案が挙げられた。全体的な特徴として、紙コップ、ペットボトル、牛乳パックなどの廃材を活用して、音を出したり身に付けられたり飾れたりするようなものを製作する活動が多く見られた。限られた予算の中で子どもたちが充実した時間を過ごし満足できるよう工夫を試みる姿の現れだといえよう。

また、スローガンとしては 29 案が出された。「親子が楽しめる」「全世代が楽しめる」「子どもたちが主体」「子どもも見ている人も楽しい遊び」といったように来場対象者を意識したものや、「皆が笑顔で」「会場が笑い声でいっぱい」「季節を感じられる会場」という会場全体の雰囲気作りを志向したもの、「子どもたちが自由に思考して遊べる」「頭を使うことができる」「子どもの気持ちに沿った」という活動内容の方向性を示すもの、さらに「地域の方とふれあえる遊び場」「新しい学部の特色を地域の方に広げる」といった地域貢献を意識したものも挙げられた。時間内では決定を促さず、次週以降のグループでの話し合いに向けたブレインストーミングとして位置づけた。

第 15 回 (7/24) 活動案についてグループで話し合い

学生は 1 月の発表会 (キッズシアター) での全 8 グループに分かれ、それぞれのグループで下記の項目について話し合った。

- ① グループで取り組みたい活動案（活動名、活動内容・活動やルールの説明、準備物、対象年齢）三候補
- ② 飛鳥祭に向けてのスローガン
- ③ 飛鳥祭の準備や活動を実施する際のアイデア、配慮事項など、入り口・会場飾り付け案

話し合いにあたり、リーダー・副リーダー・記録者を決め、活動内容や対象年齢、準備物のバランスを考慮しながら学生たちは各グループで何をするかを決定し、次週に提出するためのワークシートを記入していった（図 2）。ワークシートにはイラスト等も取り入れながら活動内容案が詳細に綴られ、子どもの年齢によってルールを変えたり、見ている保護者

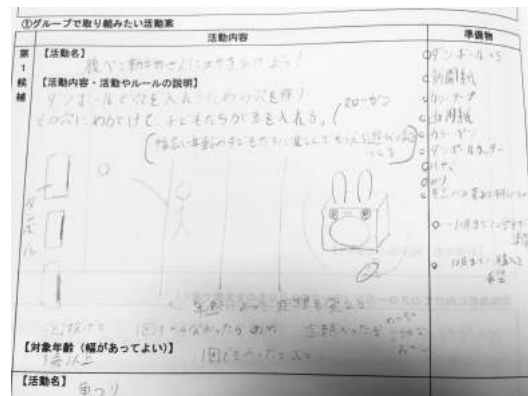


図 2 子ども向け活動案の記録例

等も楽しめるような工夫等、様々な年齢層の子どもたちがわくわくできるような時間・空間をつくりあげようとする試みが見られた。また、怪我や事故が起きないように、安全面に配慮する記述も見られ、学生たちは楽しさを追求するだけでなく前提となる環境面も意識して企画しようとしていることが窺える。

ワークシートは第 16 回（7/31）の授業時に提出され、学生たちは夏休みの準備期間に備えた。

夏休み 三役選挙（8/2）・チラシ作成

キッズランドおよびキッズシアターの企画・準備・運営を統括するリーダーである「二役」を決めるため、学生間で選挙を行った。7月31日に告示され、8月2日に開票・集計した結果、得票数が群を抜いて多い3名を、当初の予定から1名増やし「三役」として決定した。選出された三役からは、今後の活動における抱負などが語られた。

夏休み期間には、9月に「保育実習ⅠA」により全ての学生が保育所実習に出かける。その合間を縫って必要な廃材（ペットボトル、プリン、段ボール、牛乳パック、製作物を持ち帰る用の紙袋など）を集めたりしながら、実習後に改めてキッズランドに向けた準備を再開した。まず、三役が中心となって広報用のチラシの作成に取りかかった。イラストが得意な学生数名に協力を仰ぎながら全てのデザインを学生が担当し、授業担当教員は細かな表現やレイアウト等を修正するにとどめた。チラシ作成を進める過程で、学生間で遊び場コーナーの名称を募集し、その中から「キッズランド」という名称に決定した。

(2) 保育内容演習Ⅱ

第1週（10/2～）キッズランドに向けての計画・準備

夏休みが明け、グループで集まってそれぞれの活動の中身について話し合いや準備を行う時間にあてた。チラシを作成する過程で、それぞれの活動の具体的な内容の調整や確認が必要であることが分かり、中身を吟味しながらチラシ裏面に記載する文面についても決定し、それを受けてチラシを完成させた（図3）。

授業後、完成したチラシは、松江市役所子育て部子育て支援課の協力を得て近隣の保育所・幼稚園・認定こども園に配布した。また、チラシはA4サイズで作成されたが、ポスターサイズに引き延ばした上で本学2号館入口に掲示し、学内での周知を図った。また、三役が中心となって看板を作成し、当日の誘導に備えた。

第2週（10/9～）直前準備

第2回（10/9）の授業では引き続きグループごとに集まり、それぞれの準備作業に取り組んだ。当日が近づくにつれて、学生の意識は活動内容だけでなく誘導・案内の方法や会場のレイアウト、安全な環境の確保（ベビーカー置き場や授乳室の用意を含む）など様々な細かい部分に向けられ始めた。

2) 開催概要

(1) 日時・場所

- ・ 10月13日（土）10時～12時／13時～15時
於：2号館2階多目的ホール
- ・ 10月14日（日）10時～12時
於：2号館2階多目的ホール

(2) 活動概要：あそびブース

- ・ 動物ぱくぱくゲーム（図4）
穴を空けた段ボール箱を動物（うさぎ・さる・くま）の顔に見立て、食



図3 キッズランドチラシ

べ物を投げ入れる。高さや口の大きさに変化をつけ、年齢幅に対応できるように工夫した。

- ・ **コロコロボウリング** (図 5)

ペットボトルに動物の顔を貼り付けたピンに向けてボールを転がしたり蹴ったりして倒す。キッズランド入り口に設置され、ウォームアップや導入として機能させた。

- ・ **巨大迷路** (図 6)

多目的ホール横の音響効果室を全面に活用し、段ボールやビニールテープ、風船を使って作った大きな迷路である。幼児から小学生まで幅広い年齢層に人気を博した。

- ・ **海賊宝探し魚釣り** (図 7)

段ボールで作った海賊船に乗って、青いビニールシートを海に見立てて魚を釣る。釣るときに引っかけるクリップの安全面等に配慮した。

(3) **活動概要：ものづくりブース**

- ・ **ストローブレスレット** (図 8)

カラフルなストローを細かく切ったものと様々な形のビーズを自分で選び、糸に通して自分だけのブレスレットを作る〈身に付ける〉系である。

- ・ **段ボール写真立て** (図 9)

段ボールで作っておいた写真立てにシールやビーズ、木の実などの小物を使ってデコレーションをする、〈飾る〉系である。

- ・ **楽器・ぶんぶんごま作り** (図 10)

廃材を使ってマラカス、カスタネット、太鼓のうち好きなもの、もしくはぶんぶんごまを選んで作る。持ち帰った後も〈遊べる〉系である。

- ・ **ハロウィンのお面作り** (図 11)

オオカミ男、お化け、カボチャの形に切った画用紙に子どもたちが顔を描き、自分だけのお面を作る。それを身に付けてハロウィン仕



図 4 動物ぱくぱくゲーム



図 5 コロコロボウリング



図 6 巨大迷路



図 7 海賊宝探し魚釣り



図 8 ストローブレスレット

様に飾り付けられた撮影コーナーで〈撮る〉系のブースである。

・ぬりえ

学生が自分たちで描いて用意したオリジナルのぬりえコーナーを設けた。順番待ちや小休憩の時に立ち寄ることを想定して設けられたが、多くの子どもたちが集う人気のコーナーとなっていた。

準備の段階で予想していた来場者数は 50 名程度であったが、1 日目の午前の段階ですでに 100 名を超えるほどの来場があり、特にものづくりブースや景品を用意していたあそびブースでは材料が足りず自転車操業のような対応を余儀なくされた。その後学生は、休憩中や 1 日目終了後に急遽 200 名分の材料を追加作成している。最終的に、来場者アンケートに回答いただいた方だけで延べ 198 家庭が来場された。そのうち子どもたちは、幼児（0 歳～6 歳）235 名、小学生以上高校生以下 73 名であり、幅広い年齢層の子どもたちが訪れたことが窺える。また飛鳥祭と同時開催された学科説明会でのキッズランドの説明を聞いた本学を志望

する高校生も訪れ、保育学科について学生たちに質問をしたりする姿も見られた。アンケートからは、学生の笑顔や声かけ、身近な材料を使った手作りの空間や遊び、ブースの種類多様さなどに対する肯定的なコメントが多く寄せられた。子どもたちが夢中になって遊べる場が設けられたことそのものが多大な地域貢献であるという意見も寄せられ、本活動の地域社会における意義についても改めて示唆された。また、両日参加された方の中には、学生が 1 日目に寄せられた感想を受けて環境面・安全面を改善し 2 日目に臨んだことを賞賛する意見も見受けられた。

4. 学びの記録から見た学生の育ちについて

学生は「保育内容演習Ⅱ」を通して成長したいこと・身につけたいことを自分の中で確認した上で毎回授業後に「学びの記録」を記入し、キッズランド終了後は「飛鳥祭の活動を通じて学んだこと・身についたこと」について振り返りを行った。それら学生の記述を整理し、【子ども理解】【保育者としての専門



図 9 段ボール写真立て



図 10 楽器・ぶんぶんごま作り



図 11 ハロウィンのお面作り

性の向上】【遊びの素材や材料の確保】【学生同士の主体的な自治的な活動】【自分自身の成長】のカテゴリに分類した。以下では、カテゴリごとにそれらの学びを見て取ることのできる記述を報告する。なお、この記述は原文ではなく、個人が特定できないよう抜粋し内容をまとめたものである。

1) 子ども理解

- ・ 子どもが遊びに夢中になり、2度、3度と繰り返し遊びに来て、一つの遊びに没頭する姿を目の当たりにして子どもの追求力やエネルギーを感じた。そして、その子ども達が遊びに夢中になり楽しんでいる姿を見てとてもうれしかった。
- ・ たくさんの子ども達と関わることができた。改めて、子どものもっているパワーや創造性のすごさを感じた。同時に、音楽が気になって耳をふさぎ集中できない特別支援の必要な子どもや恥ずかしくて喋ることができない子ども、順番を無視して並ぶようなルールを守ることのできない子どもなど、想定外のできごとがあり、子ども一人一人の特性や気持ちを汲みとる難しさや支援や声かけの必要性や工夫を学んだ。
- ・ 常に「子どものために」を考え、準備にかかる時間を確保すること、また、実際に子どもを想定して製作したり、遊んだりして準備物やことばがけを考えることが必要だった。

2) 保育者としての専門性の向上

- ・ 子どもが安心してやりたいことを楽しんでできる環境づくりの大変さを子どもの視点から学ぶとともに、改めて子ども目線になって考えることの大切さを学んだ。例えば、子どもに渡すお面の土台をつくるときに、お面の大きさやとりつけるひもの長さなどを年齢に応じたものを考えたり、ひもがとれないように工夫したりする作業は手探りであった。輪ゴムをホチキスで止めることについても、安全面の配慮を多様に考えながら試作を行った。
- ・ 子ども達が楽しく安全に活動できるように企画・準備・運営と最大限の配慮を行うことや子どもの年齢や成長発達、子どもの様子をよく観察して対応や援助の仕方を考えるなど将来保育者になろうとする自分に活かせる活動であった。
- ・ 来場した子ども達一人一人が楽しかったと思えるよう「いっぱい描けたね」「かわいいね」とゆっくりと大きな声で声かけをしたり、視線を合わせて一緒に遊んだりするように心がけた。当たり前のことかもしれないが言葉遣いにも非常に気をつけ、子どもの思いを共有する声かけや子どものもっている力をさらに引き出す声かけを行うよう心がけた。同時に、全体を見通して危険なことは起こっていないか、遊びが停滞している子どもはいな

いかなど、子どもの動きや思いに気づくことの大切さも学んだ。

- ・ 幅広い年齢の子どもに対応するために「転がすレーン」と「キックのレーン」を設置するとともに、「ころがしたり」「キックしたり」する力に応じてボールの大きさ、距離、ピンの間隔を変えて工夫できた。
- ・ 保護者の方も巻き込んで一緒に楽しめるように声かけをしたので、応援したり、写真を撮影したりする方もおられ、子どもが夢中になって真剣に遊んでいる姿は大人も感動させるものだと理解した。
- ・ 他の学生の子どもへのことばかけや立ち位置、視線の向け方などの援助の方法を見て新たな発見があったり、良いところを吸収したりするように心がけた。

3) 遊びの素材や材料の確保

- ・ キッズランドのような活動を計画する際に、ねらいと見通しをもち予算以内で材料を集めたり、買ったりするなど、先を見通した素材の確保や材料集めを行う必要性を感じた。
- ・ どの家庭にもあるペットボトルで子ども達が一生懸命遊んでいる姿から遊びの素材や材料、アイディアはたくさんあることが理解できた。

4) 学生同士の主体的な自治的な活動

- ・ キッズランドを通して子ども達に期待する姿や何をねらって活動を企画するのか学生同士で話し合いが深まった。特に、保育実習で子どもに関わったことで話し合いの質や量が高まり、皆で協力して計画的に行動することができた。
- ・ 学年の仲間やグループの皆で助け合い互いに気づいたことを伝え合うことで責任感や団結力を感じながら三役を中心に組織的な取組ができた。

5) 自分自身の成長

- ・ 人と協力して物事を成し遂げる大切さや自分から積極的に動くことの重要性を学んだ。また、伝える力の大切さを深く学び、社会に出て求められる人材や力は自分から何かを提案することや積極的に発言することだと感じた。
- ・ 自分の発言に対して相手がどう思うのか、反対されたらどうしようと躊躇する自分を反省した。自分の弱点や改善点、良さにも気づくことができた。
- ・ 入学してこのキッズランドの準備期間や飛鳥祭当日は、自分から進んで自分の考えや思いを発言するように心がけた。グループの皆が真剣に受け止めてくれたり、一緒に悩みを解決してくれたりするなど、子ども達の喜ぶ顔を思い浮かべながら学生が皆で意見を出し合って準備に取り組めたことで自ら進んで行動する大切さを学んだ。さらに、自分の考えが採用されて実現できたときに大きな達成感を感じることができた。

- ・ 先を見通した主体的な活動を通して、たくさんの可能性を考え行動することができるようになり自分の力になっている実感がある。これらのことは通常の生活や授業でも役に立つことだと思ひ、保育者になるにあたって大切で必要なことだと思ひ。

5. おわりに

平成 30 年度以降の短期大学部保育学科の保育者養成カリキュラムの中で、学生が主体的に学ぶ授業は「児童文化（ほいくまつり）」が削られたため各種実習と卒業研究のみとなった。学生が受け身で保育に関する知識を理解するだけでは保育者として通用する力は身に付かない。学生が主体となって考え、失敗を繰り返しながら形にし、長期的な見通しを持って計画し行動する模擬保育的な授業実践教育が求められる。今回のキッズランドにおける学生の振り返りからは、まさに学生がそのような力を身につける第一歩を踏み出したことを自らが実感していることが読み取れた。それはすなわち、主体的に行動できる保育者として成長するための基盤を確かにした学びが生まれていることの現れであるといえよう。

【注】

- 1) 教育システムを開発するプロセスのことを指す。その基本的な構成要素は分析 (analyze)・設計 (design)・開発 (develop)・実施 (implement)・評価 (evaluate) であり、ここでは「包括的な設計 (design)」が行われる。それぞれの頭文字をとり「ADDIE モデル」とされるモデルが基本的かつ代表的なモデルとされる。(ガニエ他、2007 年)

【参考・引用文献】

- R. M. ガニエ, W. W. ウェイジャー, K. C. ゴラス, J. M. ケラー (鈴木克明・岩崎信 監訳) (2007) インストラクショナルデザインの原理, 北大路書房.

自然を活用した保育・教育のあり方に関する研究 —北欧における自然を活用した保育・教育のあり方を通して—

A Study on Nature-based childcare and education

—As seen through nature-based childcare and education in Scandinavia—

高橋 泰道 ・ 杉山 浩之

(保育教育学科) ・ (広島文教女子大学)

キーワード：スウェーデン 保育 幼児教育 就学前学校 自然体験

1 はじめに

この度、2017年3月に「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が改訂された。改訂のポイントとしては、これまでと同様に、「環境を通して行う教育」を基本としながらも、幼稚園教育において育みたい資質・能力を明確化することや、5歳児修了時まで育てほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」として明確化するとともに、小学校と共有することにより幼小接続を推進することが挙げられている（汐見・無藤，2018）。

中でも、今回示された「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」の一つである「自然との関わり・生命尊重」には、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の次期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016）を受けて、以下の通り、自然に触れ感動する体験の重要性や、生命の不思議さや尊さに気づき大切にすることなどが記されており、乳幼児期における自然とのかかわりの大切さが示されている。

- 幼児教育は、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした教育を実践することが何よりも大切であり、教員は、幼児の自発的な遊びを生み出すために必要な環境を構成することが求められる。
- 特に、近年、少子化や都市化等の進行によって、友達との外遊びや自然に触れ合う機会が減少してきていることから、教員は、戸外で幼児同士が関わり合ったり、自然との触れ合いを十分に経験したりすることができる環境を構成していくことが重要となってきた。

このことから、自然の偉大さ、厳しさ、不思議さなど直接自然に触れる体験を通して子どもの心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、子どもが自然とのかかわり合えるように工夫することが重視されている。

以上の改訂の趣旨を踏まえて、これからの保育・幼児教育においては、自然を活用した保育・幼児教育の充実に一層重きが置かれると考える。

一方、近年日本では、ヨーロッパ、特にドイツを中心として広まった「森のようちえん（自然体験活動を基軸にした子育て・保育，幼少期教育）」が、長野県，鳥取県，広島県を中心に広がりを見せており，島根県にも数園存在している。（森のようちえんネットワーク，2018）また，スウェーデン王国を中心とした北欧では，自然環境教育として，「森のムッレ教室」や「テーマ・プロジェクト型保育」の取組が長く行われており，日本各地でもその輪が広がりつつある（森のムッレ協会新潟，2018）（岡部，2007）。

今回の「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」，「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂に伴って，今後，自然を活用した保育・幼児教育を行う上では，このような海外の自然を活用した保育・教育活動について学んでいくことが重要になると考える。

そこで，本研究では，環境教育やテーマ・プロジェクト型保育の先進国である北欧において，幼児期から児童期における自然を活用した保育・教育活動の実態を視察，分析することを通して，島根県内における保育園・幼稚園の自然を活用した保育・幼児教育のあり方に関する研究や，森のようちえんに関する研究に資するとともに，本学の授業（保育内容「環境」，生活科教育，理科教育，総合的な学習等）における教材研究を深め，学生への学修指導，及び保育士・教員養成に役立てることを目的とした。

本稿では，その内の環境教育やテーマ・プロジェクト型保育の先進国である北欧のスウェーデン王国における幼児期における保育・教育活動の実態について視察した結果を報告する。

2. スウェーデン王国の概要

北欧諸国は世界的に見て福祉の先進国として確固たる地位を占めており，子どもの権利や障害者権利などを保障する社会としても世界をリードする国々である。

スウェーデン王国，通称スウェーデンは，北ヨーロッパのスカンディナヴィア半島に位置する立憲君主制国家である。スウェーデンは，面積が約45万km²で，日本（約38万km²）より少し面積が大きい国だが，人口は約526万人（2017年）と，日本（1億2700万人）の20分の1以下である。気候は，亜寒帯に属する。比較的平らな国土で，山も2000m程で，自然災害の少ない国である。首都，ストックホルムは14の島からなり，湖や河川の多く，昔からの町並みがとてもきれいな場所である。

スウェーデンは，両親ともに長期間の育児休暇を取ることができ，1歳までは各家庭で育児をすることになっている。1歳以上になると，幼保一元化とな

り、学校庁が管轄している、1歳～5歳までの子どもが通う園である「就学前学校」に通っている。就学前学校では、保育所保育指針や幼稚園教育要領にあたる「ナショナルカリキュラム」に書かれている目標と内容を達成することを目指している。この「就学前学校カリキュラム」(2010, 2019年改訂予定)には、「就学前学校は環境問題や自然保護問題を重視する」ことが示されており、「エコロジカルな対応の仕方と将来へのポジティブな革新が就学前学校の事業に反映する。子どもが自然や環境に対して慎重に対応し、自然の循環過程に関与していることが理解できるよう寄与する。」ことが指導方針として挙げられている。また、子どもの発達の目標が以下のように明記されている。

- ・「自然のサイクルや人間と自然と社会がどのように影響しあっているかについて関心と理解を培う」
- ・「自然の科学や関係性の理解を育て、植物や動物、簡単な科学的作用や物理的現象の知識を培う」
- ・「自然科学について問題を提起しあったり話し合ったり、識別調査したり言語化する能力を育てる」

また、スウェーデンは、森の妖精ムッレを中心に自然保護を子どもに語り体系的な環境教育の発祥の国である。森のムッレ教室は、現在フィンランド・ノルウェーを中心に、ウェールズ、イングランド、スコットランド、ロシア、韓国、日本などに広がっている。また、グリーンフラッグ認証団体が推進する環境教育もスウェーデン発祥である。

さらに、一般的な野外保育を中心とする野外就学前学校(2017年193校)も存在する。さらに、自然享受権(スウェーデン王国の自然保護法では、「自然は全ての人のものであり、誰でも他人の所有の森や土地に入ってもよい、宅地以外なら他人の土地を歩いてもよい」とある)が認められた国としても有名であり、それを実現するために、享受される自然を保護する教育、即ち「環境教育」が行われている。また、子どもの権利条約(1989)では、「自然環境の尊重を育成すること」と規定されており、子どもの権利条約を世界で先駆けて教育に導入している。

3. スウェーデンの保育・教育活動の実際

今回スウェーデンでは、レッジョ・エミリアの考え方を受け継いでいる私立就学前学校(プレスクール)2園と、森のムッレ教室の教育を行っているムッレボーイと森のクニュータナの2園、ムッレ教室を導入している就学前学校2園、野外就学前学校等を視察した。

このうち本稿では、レッジョ・エミリアの考え方を受け継いでいる私立就学前学校(プレスクール)2園と森のムッレ教室の教育を行っているムッレボーイ1園とムッレ教室を導入している就学前学校1園について報告する。

1) レッジョ・エミリアの考え方を受け継いでいる私立就学前学校の概要

(1) メーラーフィデンズパルケン就学前学校 (Mälarhöjdsparken) (図 1)

本園は、ピッスリンゲン

(Pysslingen) という民間が経営している就学前学校であり、ストックホルムの南部郊外の新興住宅地の中にある比較的新しい園である。園児数が 116 人で、縦割りの 8 グループ (13~15 人) で構成されている。スウェーデンでは、縦割りクラスが当たり前で、そのグループで、屋内と屋外の両方で活動をしている。園全体が森に囲まれており、園庭には、粒の大きさの違う砂場、ひろい芝生の遊び場、「サムリング」と呼んでいる「つどい」ができる場所などがある(図 2, 図 3)。

1 グループ 13~15 人には、3 人の保育士 (正規の保育士 1 人, 準保育士など 2 人) が付いている。朝登校すると、縦割りのグループに分かれ、「サムリング」を行い、そこで、四季の歌を歌い、果物を食べ、今日一日何をするのかについての話し合いが行われる。先生の姿からは、子どもたちの活動を見守りながら、子どもたちの思いを基に見通しをもたせ、振り返りを行い、連続した学びを実現させようとしていることが窺われた。

この園では、レッジョ・エミリア・アプローチに基づいた教育を実践している。レッジョ・エミリアとは、イタリアの小さな街の名前であり、「世界で最も優れた学校 10 選」に選ばれた学校があることから、この街での教育法が注目されるようになった。市の税金の半分以上が教育資金にあてられているほど、街全体が教育に力を入れている。個人の個性や意思を尊重しながら、他者との関わり方も養い、感性を磨くことが基本理念とされている。子ども・先生・親が対等の存在として関わりを持ち、指図



図 1 メーラーフィデンズパルケン就学前学校



図 2 園庭の様子



図 3 サムリングをする場所

はせずと一緒に考えていくのが基本とされている。レッジョ・エミリア・アプローチには、「プロジェクト活動」、「ドキュメンテーション」、「芸術の力の育成」が特徴として挙げられる。

「プロジェクト活動」とは、日常的に子どもだけで話し合いの場や行動する場を持たせ、自分の意思は主張しつつ、相手とのコミュニケーションを通して、物事を進める力を養う活動であり、先生は同じチームのメンバーという位置づけになっている。プロジェクト保育は、カリキュラムを踏まえ、季節に応じて、子どもの興味・関心に応じてテーマを決めて、期間を決めて行う。活動の終わりは子どもの興味が薄れてきた時である。

一例として、「顔」をテーマにしたプロジェクト保育活動を紹介された。初めに自分の顔をペンで描き、次にフェルトと羊毛で表現する。そして、最後には石膏で表現していく。活動はいろいろな表現で展開され、いろいろな角度から学びを深めていることが窺われる（図4）。



図4 プロジェクト保育活動の様子

「ドキュメンテーション」とは、日々の生活を記録しようという試みで、先生と子どもの会話を始め、制作した作品まで日常生活の様々な出来事を、保育室などに展示するものである。現在、子どもの活動の様子を記録した写真や子どもの作品などの視覚資料を用いて保育活動を可視化し、それらの記録を集積して活動の振り返りの資料とする「ドキュメンテーション (documentation)」や「ポートフォリオ (portfolio)」の活用が広がっている（図5）。



図5 教育的ドキュメンテーションの掲示物

ドキュメンテーションの特徴は、子どもの活動の様子を記録した写真や保育者のコメントのほかに、活動の中で子どもが制作したアート作品が多用されて

いることである。子どもたちの作品は、プロジェクト活動の一環として制作されるが、それらは表現作品として扱われるのみでなく、さまざまなプロジェクト活動のドキュメンテーションに活用され、子どもの考えを仲間や教員などと共有する資料として中心的な役割を果たしている。こうすることで、子どもは日々の生活を振り返りながら生活し、次に生かしていくことができる。また、親が見ることができる場所にあるのもポイントである。

「芸術の力」とは、共同スペースなどで、子どもたちは常に音楽や絵画などの芸術に自由に触れることができるよ



図6 アトリエと子どもたちの描いた造形作品

うになっており、各分野専門スタッフを常駐させるなどすることにより、その内容は本格的なレベルのものになると話されていた（図6）。

先生たちは、1週間に1回は職員間でリフレクションし、それぞれの子どもにあう活動を提案したり、子どもからの要望を吸い上げたりして、子どもの学びを考えている。また、毎日の昼食時に、「教育的ランチミーティング」というのもあり、子どもの食事を一人の先生が見守る間に、その他の2人の先生が活動の様子を伝え合うなど工夫して情報を共有している。複数で担当できるメリットは、職員間で話し合い、知識を生かしあえることだと話されていた。

また、子どもとの話し合い、学びを共有し、振り返り、さらに学びを深めて、いろいろな角度から物事を見つめようとする姿勢や子どもの権利、民主主義の実現に向けて、子どもとともに学び合おうとする姿勢があるからこそ、実現できる活動であるとも話されていた。ミーティングを行い、子どもたちの活動についての振り返りと次への綿密な計画を立てて、子どもを支援している姿から、自らの取り組みに自信をもって取り組んでいることが窺われた。

園内の環境整備も充実しており、ドキュメンテーションの活用、活動の足跡の分析と共有、テーマを設定したプロジェクト学習など子どもの主体性を尊重した教育が行われており、学ぶことが多い視察であった。

(2) フェルディナンド就学前学校 (Förskola Ferdinand) (図7)

この園は、ノルランディア (Norlandia) という民間の園が経営しており、「エコタウン」と呼ばれる都市開発地域にある。エコタウンとは、持続可能な社会を目指して都市開発が行われた新しい町である。

この園は、園児数 70 人で、異年齢の 3 つのグループに分かれている。園の目標は、「子どもの好奇心，創造性を目覚めさせ，自分自身の知性を確信すること。」であり，園では，就学前学校指導書，カリキュラムに基づいての指導を行っている。さらに，園では，全ての子どもたちが知的に生まれ，それぞれ異なるスキルをもち，子どもたちがお互いに学び合うという信念に基づいて，レッジョ・エミリア教育哲学にインスピレーションを受けた教育を実践している。

この園でも，レッジョ・エミリア教育の基本理念に基づき，子どもたちの興味や志向に基づいたプロジェクトを実施し，子どもたちの遊びを観察したり，分析したりして，実践の内容を振り返る教育的ドキュメンテーションを作成していた。また，各グループには独自のアトリエがあり，美術の専門講師もいた（図 8）。

また，この園では，前園と同様に，「自然物など様々な材料を生かして表現すること」「本物を描く，真似る」など芸術に力を入れると共に，光を使った造形遊びや様々な玩具を使った遊び，物を水に浮かばせる科学的な実験活動なども特徴的であった。また，環境に優しい（配慮した）生活を送るようになるための活動にも取り組んでいた（図 9）。



図 7 エコタウンにある就学前学校



光を使った造形遊び

図 8 光を使った造形遊びの様子



図 9 科学的な実験活動の様子

2) 森のムッレ教室の考え方を受け継いでいる私立就学前学校の概要

「森のムッレ教室」とは，スウェーデンの野外生活推進協会のヨスタ・フロム氏が 1957 年に始めたもので，妖精ムッレ（Mullen：土）が登場する環境教育であり，幼児から小学生を対象にした自然環境教育プログラムが作られている。これまで 60 年間に国民の約 20%（約 200 万人）以上が学習し，養成講座を修了したリーダーは約 7000 人存在する。生態系の循環性などを乳幼児から

学童期に至る発達過程に応じてカリキュラムを系統的に構築し、体験の中で理論が学習されていくものである。その目的は、「自然の中で楽しく遊びながら、エコロジーの理解の基盤を築くこと」「自然と自然享受権(自然のエチケット)に配慮する心を育てること」「身体能力の向上, 身体のコントロール」「自分の発見を刺激し, 自然の観察力をみがくこと」「自然感覚の中に, 自分のアイデンティティを見つけること」である。

この学び場の最大の特徴は、ムッレという森の妖精が「自然を大切にしよう」というメッセージを持って登場することである。ムッレの語源は、スウェーデン語で土壌を意味する「Mullen」である。土は地球上のすべての命の根源であり、人間もまた土とつながっているのだということを伝えたいという願いがムッレの名前には込められている。ムッレは子どもと自然との橋渡しの存在で、時にはリーダーによる手人形やペープサートで登場し、子どもたちと遊び、歌を歌い、自然について語ってくれる。ファンタジーと現実の世界を自由に行き来できる発達段階にある5~6歳児にとって、ムッレはスリルがあり想像力をかき立ててくれる存在なのである。

この森のムッレ教室は、野外保育中心の就学前学校と、一般的な就学前学校の両方において行われている。今回は、前者としてムッレボーイ園(1985~)、後者としてブレンニングレーベン園の様子について報告する。

(1)ムッレボーイ(森のムッレの要塞)園(I Ur och Skur Mulleborg)(図10)

このムッレボーイ園は、園児35名、保育士7名と協力者1人、調理師1名で、野外生活推進協会のすべてのプログラムを取り入れた保育を実践しており、模範的存在である。スウェーデン初の野外就学前学校(1985年創立)で、1990年から現在の施設に引っ越しており、森のムッレ教育を中心とする保育を展開する私立保育園であり、国内外の森のムッレ教育を推進している。



図10 ムッレボーイ(森のムッレの要塞)園

入園希望者は非常に多いが、保育の質を確保するために園児数は定員内に抑えている。以前は2歳児以降であったが、保護者の要望があつて2年前から1歳以上から入園させ、国のカリキュラムに基づき、ムッレのプログラムを導入し、保育を行っている。前述の通り、スウェーデンでは、育児休暇が1歳まで全ての保護者に保障されているため、0歳児保育は存在しない。

園児の数を保育の質確保のため抑えるので、経営的には楽ではない。入園児の誓約書に「保育と清掃」の保護者ボランティアが明記され、保護者が経理を担当したり、遊具を作ったりと、保育参加し、保護者との共同経営の形を取っている。先生は、月一回ごとに全員（保育者）のリフレクション（保育の振り返り）会議が行われ、2週間に1回は、クラスごとでリフレクションを行い、ドキュメンテーションを作成している。労働時間 40 時間の内、36 時間は子どもと関わる時間、4 時間は会議などの時間としている。園長も週に一回、4 時間は子どもと関わる保育士になる。

新学期が始まった 8 月から毎日保育は外で行われている。園児は朝 7 時から順次登園する。4 時からお迎えがあり、5 時には園が閉まる。室内には 1 時間もいない。天気に左右されることなく、火、水、木曜日は、森の中でテーマに基づいて遊ぶ。月、金曜日は園庭で遊ぶ。昼食も昼寝（1～2 歳児）も遊びもすべて外で行われる。1～2 歳児は昼食を園内で食べ、昼寝は屋外の屋根の下にあるがっしりとしたベビーカーで毛布などに包まれて顔だけ出して眠っている（図 11、図 12）。

3 クラス制で「クノッペン教室（1～2 歳児）」「クニュータナ教室（3～4 歳児）」「ムッレ教室（5～6 歳児）」で編成されている。年齢に応じた発達に即した保育を行うということで、クラス分けしている。「クノッペン教室」（現在 8 人）では、通常 80m 先の森に出かけるが、もっと遠い森へ行くこともある。「クニュータナ教室」が出かける森は複数あり、それぞれに子どもに分かりやすい名前を付けている（図 13）。

スウェーデンには、前述の通り、「自然享受権」という権利があり、自然の中のどこで過ごしてもよい。つまり、たとえ個人の所有地であっても、誰でも自由に森林や野原を通り、ベリー類やキノコやほとんどの植物を摘むことがで



図 11 園庭の様子



図 12 屋外にある昼寝用のベビーカー



図 13 森で遊ぶ様子

きる。原則として、他の人の邪魔をしたり、自然を傷つけない限り、どこでも散策することができる。ただし、それには大きな責任を伴い、自然や野生の動植物を守ること、そして土地の所有者や他の人々への配慮を忘れないことなどのルールを守らなくてはならない。子どもたちは、広大な自然の中で活動し、心身ともに豊かになっていくことが想像できた。

(2) ブレンニングベージェン就学前学校 (Fröskolan Bränningevägen) (図 14)

この園は、園児 72 名、校長 2 名、保育士 12 名で、森のクニータナとムッレ教室を導入している。1～5 歳の異年齢縦割りクラスを 4 つ編成しており、1 グループ約 18 人にそれぞれ 3 人の保育士が付く。ヴィゴツキー理論に基づく保育をベースとしている。森のムッレ教室を展開するときは、年齢別グループを編成して、テーマ学習に取り組む。プロジェクト活動も同様に「飛行機」「救命ボート」などテーマで話し合っただけでなく、スキーやスケートなども含めすべての野外活動を導入している野外就学前学校ではなく、一般的な保育活動を行う園であり、6:30～18:30 まで開所している。

今回は、1～5 歳までの縦割りクラスで、森に出掛けていった。森と言っても、スウェーデンには山はなく、丘陵の森に出掛けていく。今回の場所は、所々岩盤が露出した場所で、町中が見渡せる気持ちの良い所であった (図 15)。

子どもたちは、雨が降りそうな天気なので、準備万端にカッパを着た上で、大自然の中で、絵本を読んだり、「つり遊び」などのごっこ遊びをしたりと、自由にやりたいことをやっていた。子どもたちの喧嘩も少なく、遊びを楽しむ子が多く、保育者は仕事の満足度が高いということである。

自然享受権については、小さいときから教えているとのこと、森の中には、キノコやスズランなど毒のある植物もあることも教えているので、これまで事故は起こっていないということである。

一方、先生たちは、子どもたちを見守りながら、絵本を読み聞かせたり、支



図 14 ブレンニングベージェン就学前学校



図 15 丘陵の森の様子

援をしたり，記録を撮ったりしている。その記録は，すぐにドキュメンテーションによって，可視化され，園内や校内に掲示されて，子ども，教師，保護者によって共有されていく(図16)。

近隣の園も，かつてエコシティーとして開発された建築マンションが多い住宅地という同じ環境にあるが，野外保育をほとんど行わない園もある。ス

ウェーデンには野外保育園は200園程度あり，一般園にも野外保育を行う所とほとんど行わない園があるのは興味深い。前述したムッレボーイの隣の園もほとんど園外保育は行っていないということであった。保護者のニーズもあるので，多様な保育が展開されているようである。ただ，公立園では教育的ドキュメンテーションが導入されているが，どんな保育方法・内容でも子どもの活動を振り返るドキュメンテーションの作成は可能であるということだった。



図16 丘陵の森での活動の様子

3. おわりに

今回のスウェーデンの視察では，他にもプレスクールや小学校などの環境教育活動を支援している団体であるグリーンフラッグ(持続可能な社会を目指して，幼児期から環境保全の意識を養うための教育支援施設)や，野外活動センターも見学したが，詳細は紙面の都合で割愛する。

今回は，北欧の特にスウェーデンにおける幼児教育の展開事例を数例報告した。今回の調査報告では，以下のことが指摘できる。

- ①子どもの権利条約を土台とした保育制度が浸透しており，子ども約5人に1人の保育者の割合である。日本の制度のあり方を再考する必要がある。
- ②保護者や子どもたちが保育活動の決定に参画し，カリキュラムに影響を与えるという仕組みが実践の場に定着している。保育者は実践しながらカリキュラム構成や子どもとの関わりにおいて専門知識や技能を成長させることが可能である。ランチミーティングやリフレクションなどの取組から，保育者の働き方の見直しと研修の工夫が必要である。
- ③園の周囲には遊びに適切な自然環境があり，1歳児から5歳児まで野外中心の保育を展開する実践が多く見られた。幼児期における自然体験の意義と効果について，改めて整理する必要がある。
- ④ほとんどが異年齢縦割り保育であり，同年齢クラスはほとんどない。1～4

歳や1～5歳クラスで1グループ10～15人ぐらいで活動している。異学年縦割りの良さを整理していく必要がある。

- ⑤スウェーデン野外生活推進協会の「森のムッレ教室」は、ムッレボーイ園のようにムッレ教育中心の園だけでなく、一般園にも活動が展開している。
- ⑥活動の流れ・成果や意義などを写真や文字で可視化してまとめるドキュメンテーションの手法は、レッジョ・アプローチの教育だけでなく、森のムッレ教育にも活用されている。プロジェクト活動と共にさらにその手法について整理していく必要がある。

以上、今回の視察を通して、スウェーデンの保育・幼児教育の概要を学ぶことができた。日本との制度や文化の違いがあるため、このような自然を生かした保育・幼児教育を全て真似することはできないが、その意義を改めて整理し、日本の保育・幼児教育で生かせることを考えていきたい。

【参考・引用文献】

- ・アレッサンドラ・ミラーニ（著）水沢透（訳）：「レッジョ・アプローチ」．文藝春秋．2017
- ・岡部 翠：幼児のための環境教育―スウェーデンからの贈りもの「森のムッレ教室」―．新評論．2007
- ・汐見稔幸・無藤 隆：「〈平成30年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント」．ミネルヴァ書房．2018
- ・スウェーデン教育庁：「就学前学校カリキュラム」．2010（2019改訂予定）
- ・杉山浩之：「乳幼児期の環境教育の研究～スウェーデン型自然保育『ムッレ教育』をESDの視点から分析する～」．『広島文教教育』第32巻2018
- ・スティーナ・ヨハンソン（著）高見幸子（訳）：「自然のなかへ出かけよう」．日本野外生活推進協会．1997
- ・中央教育審議会：答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の次期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」．2016
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省：「平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領」原本．チャイルド本社．2017
- ・無藤隆：「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」．東洋館出版社．2018
- ・森のムッレ協会新潟：「身近な自然と遊んで育つ保育実践～スウェーデンの自然環境教育から～」．わかば社．2018
- ・森のようちえんネットワーク：<http://morinoyouchien.org/>（2018.12取得）

発達障害児向け柔道プログラム開発のための試行的取り組み

Trial approaches for developing judo programs for children with developmental disabilities

西村 健一
(保育教育学科)

キーワード：柔道、発達障害、ワークショップ、神戸、ハワイ

1. はじめに

2020年、日本ではオリンピック・パラリンピックが開催される。日本選手にはメダル獲得を期待されることになるが、特に日本発祥の柔道には注目が集まるであろう。

柔道は近年国際大会で順調に成績を残している一方で、国内の競技人口は激減の一途をたどっている（三宅：2017）。その理由の一つに、競技力偏重の弊害を挙げる人も多い。例えば、海外においては、障害がある人のスポーツとして柔道に取り組むことがあるものの、日本において柔道と障害者を結びつけた活動はあまり行われてこなかった。

障害の中でも、特に発達障害は外見から障害の有無が判別しにくいいため、必要な支援が得られにくい。ややもすると、本人のやる気や努力不足に原因が帰されることも多く、特に気合と根性を重視した柔道においては指導者からの支援も実施されにくい。

そのため、筆者は発達障害のある子どものための柔道指導法を開発することを研究テーマに掲げている。しかし、国内の先行研究が少ないため、平成30年度は国内外における基礎的な調査や指導方法の試行を行うことにした。

本論では、最初に発達障害のある子ども向けの柔道指導法の試行について紹介し、次に海外における多様な子ども達への柔道指導法についての調査結果を報告するものとする。

2. 発達障害のある子どものための柔道指導法の試行

国内初となる発達障害のある子どもの柔道指導法を開発するために、各分野における専門家3名とともにチームを作ることにした。

筆者を含めた4名は、全員が柔道の有段者であり、長年にわたり選手及び指導者としての経験がある。筆者は、柔道の選手及び指導者、審判として長年柔道にかかわっており、発達障害のある児童への指導経験も豊富である。酒井重

義氏は、柔道の新たな可能性を探る特定非営利活動法人 judo3.0 の代表を務めており、国内外の柔道の情報に詳しい人物である。長野敏秀氏は柔道の選手及び指導者、審判として全国的に活躍されており、自身もユニバーサル柔道アカデミーを運営している。浦井重信氏は、児童基礎体力育成協会の理事を務める一方、柔道を発達障害のある子どもの療育に実際に取り入れており、指導に関する知見を十分にもっている。

このメンバーで話し合いを重ねた結果、「発達障害の子ども向けの指導法」を協力して開発することで合意した。しかし、各メンバーは宮城県や愛媛県など遠方に住んでいるため、実際に会って会議をすることは困難であった。そこで、Web 会議ソフト「Zoom」を活用し、月一回程度その都度時間を調整しながら話し合いを重ねた。

その結果、兵庫県神戸常盤アリーナを会場として、発達障害と柔道指導に関するワークショップ「一人一人が輝く少年柔道の指導法」を実施することとした。特定非営利活動法人 judo3.0 のホームページ等で呼びかけたところ、遠くはオーストラリアや国内の遠方から 40 名弱の参加者を集めることができた。そして平成 30 年 5 月 6 日の午後 13 時 30 分～16 時 30 分の間開催した。

ワークショップの内容は、1.発達障害に造詣の深い指導者 3 名による講義と体験会、2.参加者を交えた相談会、3.ミニライブという内容で行った。講義と体験会では、最初筆者が特別支援教育の支援方略である「応用行動分析」の講演を行った。浦井氏は感覚統合訓練の視点から、感覚と運動に関する実技研修を行った。長野氏は、実際にユニバーサル柔道アカデミーで行っているプログラムを参加者とともに体験する研修を行った。酒井氏は総合的なプロデューサーとして運営全体を行った。

参加者からはおおむね高評価であり、今後も引き続き同様なワークショップを全国各地で開催してほしいという要望もあった。本ワークショップの概要について、「近代柔道」2018 年 7 月号の記事として掲載された（図 1）。



図 1 「近代柔道」2018 年 7 月号
「NPO 法人 judo3.0 発達障害と
柔道指導のワークショップを開催」

ワークショップの 2 か月後、酒井氏が代表を務める特定非営利活動法人 judo3.0 のフォーラム「2020 作戦会議～第 5 回フォーラム judo3.0」が東京で 2 日間開催された。1 日目は国立オリンピック記念青少年総合センターを会場として、全国各地における柔道に関する活動を相互に紹介し、柔道に関連した夢や目標を語った。その後、北京オリンピック・柔道 57kg 代表の佐藤愛子先生が監督を務める児童養護施設での柔道の取り組みの講演が行われた。2 日目は東京学芸大学の柔道場にて、インクルージョン的な視点をもつ国際交流や柔道遊び、幼児向けの柔道教室、そして発達障害のある子どもへの指導法について講義や話し合いが行われた。筆者は、発達障害のある子どもに対して、応用行動分析を取り入れていくことで、無用な叱責をすることなく行動が身につくことを説明した。実技指導としては、東京学芸大学の久保田氏から、じゃんけんなどを取り入れた柔道遊びが実施され、参加者は汗をかきながら楽しく遊んでいた。参加者の満足度は高く、柔道の魅力は競技力だけではないことを改めて認識していた。本フォーラムの概要については、ドイツ在住ジャーナリスト高松氏により記事になり、近代柔道 2018 年 11 月号に掲載された（図 2）。

平成 30 年度は合計 2 回、全国の参加者に向けて発達障害のある子どものための柔道指導法について語り、話し合う機会を得ることができた。応用行動分析は特別支援教育の現場では指導の標準として認識されているものであるが、柔道指導においてはまだ十分に知られてはいない。応用行動分析は、世界的に見ても発達障害のある子どもの指導法として高い評価を得られていることから、柔道指導においても応用することは可能であろう。実際に参加者からは、「すぐに、柔道の指導に活かします」といった反応が得られ手ごたえは十分であった。

その後、発達障害と柔道指導に関するワークショップ「一人一人が輝く少年柔道の指導法」の取り組みを、「一人一人が輝く少年柔道指導法のワークショップ開発の試み～DCD を含む運動の苦手な子どもを対象として～」としてまとめ日本 DCD 学会の第 3 回日本 DCD 学会学術集会に投稿（査読あり）し、平成 31 年 2 月に採択された。



図 2 近代柔道 2018 年 11 月号
「多様な柔道が日本にもある」

3. 海外における多様性のある子どものための柔道指導法の調査

世界中どこの国にも障害者は存在している。以前、私がニュージーランドに滞在した際も、自閉スペクトラム症やダウン症の子ども達に多く出会ってきた。柔道は今や世界中で行われるスポーツである。海外では、特に発達障害のある子どもにどのように柔道の指導しているのかについて、とても興味があった。しかし、海外の柔道指導者とのつながりがなく、海外視察に行く機会を探していた。

平成 30 年 7 月に島根県でソウルオリンピック銀メダリストであるケビン・アサノ先生の柔道教室が開催されるという情報を得た。そこで、柔道教室に申し込んだところ、事前の昼食会に誘っていただいた。昼食会ではケビン・アサノ先生の隣に座ることができた。「発達障害のある子どもの柔道指導法に興味がある」と伝えたところ、「その研究はとても重要である」と答えていただいた。昼食会後にケビン・アサノ先生から「いつの日かハワイに来られるといいですね」と言われた。

ケビン・アサノ先生がハワイに帰国された時期に合わせて、ハワイ訪問の日程を調整し、10月18日(木)～20日(土)まで二泊三日ハワイに滞在した。発達障害のある子ども向けの柔道指導法のヒントを探しているという目的を伝えていたため、現地の中学校や道場に案内していただいた(表1)。

表 1 ハワイ滞在中のスケジュール

<p>Thursday</p> <p>1:00-2 pm meet with Dr. Richard Nakatsu at Alvah Scott Elementary School</p> <p>2:30 From 3:00 pm can check into the hotel</p> <p>6 pm - Meet with Kevin's friends then have dinner</p> <p>Friday</p> <p>10 am - 2 pm visit Pearl City Highlands Intermediate School, Mr. Russell Ogata</p> <p>6 pm - 7:30 pm visit Leeward Judo Club dojo. Work with Mr. Steven Alphabet on judo for special needs students</p> <p>8:00 pm Dinner and Discuss Special Needs judo with Steven Alphabet and other sensei</p> <p>Saturday</p> <p>10 am. Check out of hotel</p> <p>9 - 11 am Brunch Discuss Special Needs judo</p> <p>11:40 am Check in at airpor</p>

Richard Nakatsu 様と Study for special needs students について話し合いを行った（図 3）。彼によると、特別に支援が必要な子どもには、発達障害だけではなく、地域や家庭問題など様々な問題を併せ持つ子どもも多いとのことであった。また、発達障害の学習には、「型」を考えることが重要であり、「型」を守りながらどのように「型」を離れるかということを重視しているということであった。

この考え方は、日本の「守破離」に通じるものがあり大変興味深く感じた。また、日本でも養育者の問題など社会的養護は重視すべきであるが、ハワイでも同様であると感じた。私がハワイの教育について調査に行ったのであるが、彼からも日本の教育に関して多くの質問が投げかけられた。

ハワイの教育上の課題として、学校以外の教育サービスが全員にいきわたらないことがあり、その原因の一つとして利用者の金銭負担があるということであった。日本の教育や福祉制度を説明したところ、日本の公的負担の高さに感心しているようだった。

同日午後 6 時からケビン・アサノ先生と友人の話し合いに参加した。私がなぜ日本からハワイに来たのかということ繰り返し聞かれた。ハワイの人にとっては、柔道発祥の地日本からハワイに柔道を調査に来ること自体とても不思議なことであつたらしい。

10 月 19 日（金）午前 10 時から、Pearl City Highlands Intermediate School で Mr. Russell Ogata 先生と、運動教育について話し合った（図 4）。ハワイには様々な国から人が来ており体格が全く異なるため、得意とする競技も違うという説明があつた。また、運動は第一目標として生涯を健康に過ごす運動習慣を身につけるためにするのであり、競技力向上は次の目標であるということであった。



図 3 Dr. Richard Nakatsu 先生



図 4 Mr. Russell Ogata 先生と

彼は体育の教師であり、ハワイでも表彰を受けるほど優秀な先生である。授業においては ICT 機器を使いこなしながら、笑いの絶えない楽しい授業を展開していた（図 5）。見学した授業は、芝生広場で追いかけてこのようなゲームをしていたが、参加した子供たちは全員自分のペースで参加しており楽しそうであった（図 6）。また、彼は運動強度について、強すぎる運動は良くないので、心拍数を目安にした運動をするように心がけていると話した。



図 5 ディスプレイで視覚情報



図 6 体育の授業の様子

その後、Mr. Steven Alphabet 先生がボランティアで行っている地域の学習塾に参加した。彼は子ども達に「学ぶことによって将来豊かになれる可能性が広がる」ということを伝えようとしていた。ハワイでは貧富の差が大きく、その差は年々広がっているとのことであった。「たとえ今はお金がなくても学び続けることによって大学進学などのチャンスがある」と彼は語っていた。宿題を熱心にしてきた子供にアイスをプレゼントしていた姿が印象的であった。

午後 6 時から、Leeward Judo Club dojo にて、ハワイの子ども達に英語で柔道を教えた（図 7）。筆者は 35 年間柔道をしているため、教える動きや技術はあるものの、英語で外国の子ども達に柔道を教えることは初めての体験であった。しかし、実際は相手と柔道を通じて触れ合いながら楽しく柔道教室をすることができた（図 8）。

ハワイの現地で初対面のハワイの子ども達に英語で柔道を教えた経験からは多くの学びを得ることができた。まず、言葉によるコミュニケーション不足は柔道で補えるということである。同時に、柔道を通じて言葉や動作などを多く伝えることができるということである。さらに、柔道を通じて親密度が高まるということである。私の現地における柔道教室の様子は、Facebook のページ「柔道→世界一の学校！」で公開をしている。

<https://www.facebook.com/adventurejudo/videos/1959232080810399/>

(2019 年 3 月 5 日最終確認)

10月20日(土)は午前9時からケビン・アサノ先生と一緒に朝食を取りながら、柔道の価値について話し合いをした。ケビン・アサノ先生は、柔道を通じて人生のチャンピオンを育てることが目標であると述べられた。つまり、競技では世界一になれなくても自分のBestを尽くしたのであれば、その時点でチャンピオンであるというものである。オリンピックの言葉は人生に裏打ちされており説得力があった。

ハワイにおける教育や体育、柔道教室の視察を通して、発達障害のある子ども向けの柔道指導法につながるヒントを多く得ることができた。たとえば、Mr. Russell Ogata先生の授業ではICTを使って視覚的に情報を提示しながら、楽しく運動を進めていた。また、心拍数という客観的な指標で運動強度を調整していた。今後、発達障害のある子ども向けの柔道指導法の開発に活かしていきたいと思う。

4. 終わりに

平成30年度は、発達障害のある子ども向けの柔道指導法の開発に向けて、指導方法の試行や海外柔道の調査などを行ってきた。これらの知見を活かしながら、平成31年度中には発達障害のある子ども向けの柔道教室を開く予定である。同時に、国内の道場にどの程度発達障害のある子どもが所属しているのかについても調査をしていきたいと考えている。さらに、発達障害のある子どもを含むすべての子ども達が柔道を楽しめるための書籍を出版する計画である。

2020年が終わっても柔道は続いていく。柔道教育は、競技性だけでなく、「人生のチャンピオン」を育成できるような教育性を備えたものになるためにも、発達障害のある子ども向けの柔道プログラムの開発を続けていきたい。



図7 ハワイの子ども達と



図8 ケビン・アサノ先生と
Mr. Steven Alphet先生

引用参考文献

三宅恵介（2017）少年柔道の現状と課題、そのあり方 小俣幸嗣（編）実践柔道論（pp30-42）メディアパル

音楽科教育と特別支援教育に見る

学生の専門性向上の取り組み

～教員養成課程における授業実践の報告と課題～

Efforts to improve university students' expertise in music
education and special education

-Report and tasks of lesson practice in teacher training course-

西村 健一 梶間 奈保
(保育教育学科) (保育教育学科)

キーワード：特別支援学校学習指導要領 学びの連続性
特別支援教育 音楽科教育

1. はじめに

平成29年4月、特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領が告示された（文部科学省：2018）。今回の改訂の中では、インクルーシブ教育システムの推進に伴い、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択が進むことを踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視することが示された。いわゆる「学びの連続性」である。例えば、知的障害のある児童生徒であっても、習熟度によっては小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領における各教科の目標及び内容の一部を取り入れることができるように規定された。

これまでも、小学校等の教科と知的障害教育の教科の見方・考え方は、異なるのか、それとも同じであるのかについては議論が重ねられてきた。しかし、今回の改定では、小学校等の教科と知的障害教育の教科の見方・考え方は基本的には同じであると整理された（丹野：2018）。

一方、今回の改訂において特別支援学校小学部の音楽科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活の中の音や音楽に興味や関心をもって関わる資質・能力」（文部科学省：2018）を様々な活動を通して育成することを目指すと述べられている。つまり、表現活動や音楽鑑賞といった多様な音楽活動の体験

が、児童の音楽的な見方・考え方につながるとし、それらが生活の中でも様々な事象、あるいは自己の感情などと関連し興味関心としてあらわれてくると考えられている。ここでの多様な音楽活動は、小学校学習指導要領における音楽科の「A 表現」（「歌唱」、「器楽」、「音楽づくり」）と「B 鑑賞」の 2 つの領域とのつながりをふまえ、図 1 に示すように従前の教科の 5 分野の内容構成から、音楽遊び、歌唱、器楽、音楽づくり、身体表現を「A 表現」領域として、「B 鑑賞」はそれ自体を 1 つの領域として区別し、内容を示す事項も新たに整理された。

これまでは「音楽遊び」や「鑑賞」など内容を段階で示されており、小学部は 3 段階の中でまず、音や音楽との出会いから始め、伴奏に合わせて歌ったり、他者の演奏を見ながら演奏したりするなど、感覚間の統合を図ることが重要とされてきた。しかし、平成 29 年告示内容では、これらの内容を領域として構成した上で育成を目指す資質・能力それぞれに段階をおき、「共通事項」とも関連しながら指導が行われるよう求められている。

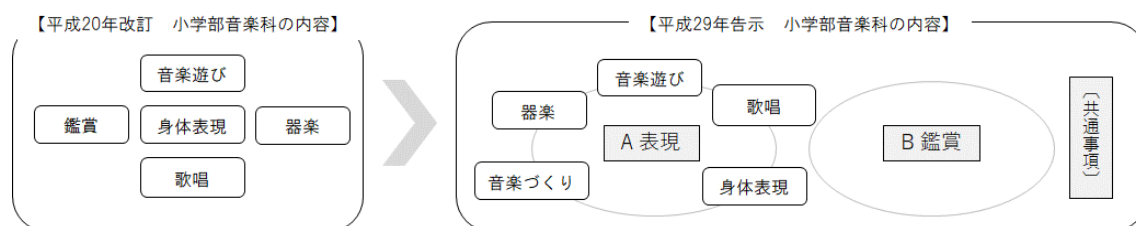


図 1. 特別支援学校小学部音楽科の内容の改訂イメージ図

このように特別支援教育においても、これまで以上に各教科のねらいや内容等を深く理解した上で、個々の障害特性に応じた教科指導を行う必要性を示している。この特別支援教育における教科指導の在り方について、児童一人ひとりの事例や授業での実践報告など効果的な側面や配慮点に関して報告はあるものの、教員側の授業実践の分析的視点に立った研究については、今後深めていくことが、告示された学習指導要領の示す教科の視点ではないだろうか。同時に、教員養成課程の大学において特別支援教育の教員免許を取得する学生においても、特別支援教育だけではなく小学校等の各教科の専門性を高める取り組みが必要となるだろう。

そこで本稿では、教員養成課程における音楽科教育と特別支援教育の視点をもつ授業実践の取り組みを報告すること、専門性向上に注目

したうえで成果と課題を整理することを目的とする。なお、本稿で取り上げる島根県立大学人間文化学部保育教育学科は、保育士・幼稚園教諭一種・小学校教諭一種・特別支援学校教諭一種の中から免許を選択して学修を目指す学生らが在籍しており、平成30年4月に開設された学校である。

2. 方法

1) 取り組み内容について

本研究は、本学の保育教育学科一年次の秋学期の科目「音楽Ⅱ」において設定した、音楽教育プログラム「おんがくとあそぼう」の学生らの音楽遊び実践の一部である。この授業に受講した学生たちは、自分たちで考えた音楽遊びを小学校や施設などの現場で行い、自身の取り組み内容や音楽と子どもの関わりについて実践の振り返りをしながら考察を行っていく。この取り組みは、教員等を志す学生自身が子どもたちと一緒に音楽の面白さや楽しさを人との関わりを通して感じることで、教員養成課程の音楽教育の基盤となることを目指している。

学生らは数名のグループに分かれ、小学校、幼稚園等の教育現場、及び施設等の計9か所にそれぞれグループごとに2回訪問することになっている。1回目の訪問では、見学を通して現場の子どもたちと交流し、子どもたちとどのような音楽あそびが実施できるか検討し、1ヶ月後に2回目の訪問で自分たちが考えた音楽あそびを実施するという流れとなっている。ここで取り上げる実践は、特別支援教育と音楽教育的視点を踏まえたグループAの内容である。グループAの実施対象団体である「ユニバーサル柔道アカデミー」には特別支援教育の対象となる児童・生徒が在籍していることが予想され、特別支援教育に関心が高い学生4名でグルーピングをした。この学生らが実践する「ユニバーサル柔道アカデミー島根」は、障害の有無にかかわらず誰もが柔道に親しめる環境「柔道のユニバーサルデザイン化」を目指しながら、様々な分野とのコラボレーションにより、親子の健やかな成長をサポートすることを目的とした団体である。柔道のみこだわらず、体幹を鍛えるトレーニングや有酸素運動など幼少期・学齢期に取り入れたいメニューを中心に行い、長縄跳びやバランスボール運動など多様な運動を積極的に取り入れている。さらに「学びタイム」といったソーシャルスキルトレーニングを活用して人とのかかわり方など社会で生きていくために必要なスキルを修得する時間も設定し

ており、柔道の指導者だけでなく保護者も一緒にトレーニングに参加するなど、明るく家庭的な雰囲気の団体である。筆者らが「ユニバーサル柔道アカデミー島根」に連絡を取り、音楽遊びの実践に関する相談をしたところ、快く受け入れていただいた。

学生の「おんがくとあそぼう」の授業実践は、前述したとおり、訪問見学の1回と実践活動の1回の計2回行った(表1)。第1回目は、訪問見学のほかに、第2筆者の音楽遊びを実施した。この音楽遊びに学生も子どもたちと一緒に参加することで、音楽活動を通して子どもの特性や様子を知るとともに、音楽的視点の展開を学ぶことを目的としている。この第1回目の訪問見学を実施した後、学生らは授業内外で、訪問先の子どもたちにとってどのような音楽遊びが実施できるのか、あるいは音楽遊びを通してどのようなことを感じてもらいたいのかなどグループ内で話し合い、教員(筆者)らとの意見交換をしながら内容を検討していった。さらに「音楽Ⅱ」の授業内では、受講生を子どもに見立てて学生らが模擬実践をするなど、実践内容を深めることができるよう配慮を行った。このような指導を踏まえ、第2回目を学生らが音楽教育や特別支援教育の観点から考えた音楽あそびの実践を行った。

2) 分析方法について

本研究では学生の実践について「実践内容」と「実践に対する学生の振り返り」の2つの視点から分析することとした。まず、実践内容については、学生の音楽遊びの実践である第2回目の活動を、1台の

表 1. 各実践の日時や内容について

	日時と場所	内 容
第 1 回	2018年11月9日 (金) 午後7時～8時半 場所：ユニバーサル柔道アカデミー	筆者による音楽遊びの実践 1. ウォーミングアップ 『もしもしかめよかめさんよ』で肩たたき 2. リズムあそび 1) 自己紹介 2) 好きな食べ物 3. 表現あそび スカーフを使って『風になりたい』を踊ろう (合計約 20分)
第 2 回	2018年12月9日 (金) 午後7時～8時半 場所：ユニバーサル柔道アカデミー	学生による「おんがくとあそぼう」実践活動 1. リズムあそび 2. 表現あそび 『ミッキーマウスマーチ』に合わせてストップ &表現 3. ダンス表現 『ドラえもん』に合わせてダンス (合計約 35分)

ハンディビデオカメラを用いて撮影した。今回は学生や子どもたちの動きに合わせて撮るよう配慮し、ビデオカメラは固定せず第2筆者が持ちながら撮影を行った。この録画した学生の音楽遊びについて、活動の内容や学生の発話、子どもたちの反応などを記録に起こし、学生の実践について筆者らがそれぞれ音楽科教育と特別支援教育の観点から活動の記録に加えて考察する。なお、ビデオ撮影については授業の振り返りとして学生が活用すること及び、研究としても使用することについて説明を行い、許可を得て行った。

次に実践に対する学生の振り返りでは、古田（2016）のKJ法の臨床応用の手順に従い、学生の音楽あそびの実践レポートの全文章が表す内容を書き出し、グループ化した際のラベルをレポートの要素とした。また、レポートの全文章が表す内容を「実践に関する記述」「音楽に関する記述」「特別支援教育に関する記述」に分類し比較した。

さらに、レポートの各文章の記述内容を筆者らで「実践に関する記述」「音楽教育に関する記述」「特別支援教育に関する記述」の観点別に分類した。そして、各観点の全体に占める割合を算出し比較した。

3) 倫理面での配慮について

今回の「ユニバーサル柔道アカデミー島根」の実践に参加した学生には、本実践及び実践に関する学生らのレポートについて、研究で活用することについて事前に了承を得た。また、「ユニバーサル柔道アカデミー島根」にも論文として実践をまとめることで了承を得た。さらに、研究を通して各個人が特定されないことがないように配慮をした。

3. 実践

学生の音楽遊びの内容を簡単に述べる。音楽遊びの冒頭は、学生が挨拶をした後に第1回目の訪問見学時にも行った名前のリズム遊びであった。自分の名前である言葉のリズムと手拍子のリズム、さらには名前を言う発話のリズムを自然と同期させることを目的としたあそびである（図2）。第1回目も同様のあそびを取り入れたことで、子どもたちから「前もやった」「知ってる」と反応があり、学生の名前リズム打ちの後に手を叩く様子が見られた。学生が遊び方を紹介した後、全員で円型に座った。子どもたちの中には自分たちの番になると「やりたくない」と活動に対して苦手意識を持っている子や「○○ちゃん！」と元気よく自分の名前を言って手でリズムを打って学生たちに表現をする子がいた。学生らは子どもたちの個々の反応に対して、拍手をしたり具体的に褒めたりと意識的にフィードバックを行っていた。

* のところに、自分の名前を入れて
手でも同様のリズムをたたく
— のところは、前の*を伸ばしている状態

学生 A

学生 B

図 2. 学生たちが実施した名前のリズム

次に『ミッキーマウスマーチ』の音楽に合わせて、身体の動きを止めたり動物の表現をしながら動いたりする表現遊びを行った。この遊びでは、遊びをリードする学生 1 人が歌いながら全員が動いていたが、知っている音楽の旋律であったことから、子どもたちも旋律のフレーズが終わるところでは一緒に声を出したり、「ピタッ！」と言って身体を止めたりしていた。中には歌が終わったことを把握しながら、リード学生が見ていないところで動いたりするなど、音楽を意識して活動が進められているようであった。しかし、リード学生が「動物になって止まってみましょう」と声をかけると、何の動物になっていいか、または動物を身体で表現することに恥ずかしさを感じ戸惑っている様子の子どもたちも多かった。学生らは率先して動物の身体表現をしようとするが、学生自身も緊張と恥ずかしさから小さな動きや単調な表現に留まっているようであった。

最後は『ドラえもん』（星野源）の音楽に合せて、リズムを意識したダンス表現活動が取り入れられた。学生らは子どもたちが覚えやすいよう同じ動きを繰り返すことや、動きに「右、左、前」と声をかけてわかりやすさを意識しているようであったが、自分たちが踊ることに必死になっている様子であった。さらに、音楽は携帯端末から流され、子どもたちの動く速さに合わせて音楽の速さを調整できないため、音楽と動きにズレが生じたり、音楽と動きの速さについていけなかったりする子も目立った。学生らは円形状になり子どもと顔を合わせて、動きの節目で褒めるような声かけを行ったり、リズムを刻む動きに合わせて声を出したりして子どもたちと関わっていた。（図 3 参照）

全体的に、活動の動きや流れを俯瞰的に見ようとする学生の動きや、チームとして連携して活動を成立させようとする学生の姿があり、第 1 回目の訪問時の子どもとの関わり方から成長を感じられた。しかし、活動時間は 20 分の予定であったが、全体がやや間延びしてしまっただけ 35 分と伸びてしまい、活動直後より学生らは反省だけではなく改善点を模索する話し合いが自然発生していた。



図 3. 第 2 回目ユニバーサル柔道アカデミーの活動の様子

4. 結果と分析

1) ビデオ記録による実践内容の分析と検討

第 2 回目の学生の実践内容を撮影したビデオ記録を元に、音楽科教育と特別支援教育の両者を踏まえた関わり方を抽出して述べる(表 2)。

まず、表 2 の冒頭部分は、対面式で学生らが名前のリズムを紹介している場面であり、子どもたちも一緒に真似をしてリズム打ちをしていた。その後、全員で円隊形になり一人ずつ名前のリズム遊びをするよう学生 A が促すが、A 男がリズム遊びに対して躊躇している様子が見られる(2' 57)。それに対して学生 A が戸惑いながらも、全体を円隊形になるように促しつつ、色々な方法を A 男に見せて活動に向かわせようとして関わろうとしている(3' 06)。そのそぶりを間近で見ていた A 女が、自発的に自分の名前にリズムを付けて学生 A に見せていた(表 2 の太字箇所)。ここでは、全体が円隊形になる段階であり、それぞれが名前リズムを紹介する場面ではないが、学生 A が具体的な動きを A 男に向けて提示をする中で、自然と A 女が学生 A に対して自然と表現して見せた場面であった。

表 2. 学生及び参加者の発言と活動の推移

経過時間	学生	学生（発言）	学生（活動）	生徒	児童（発言）	児童（活動）
2'31	D	はい！（手をあげる）				
		同じく島根県立大学 から来ました				
		<リズムで学生が自己紹介>	名前を叩きながら			
	全員	<学生の自己紹介のリズムをまねる>	手を打っている		<学生の自己紹介のリズムをまねる>	学生と一緒に拍手の姿勢
2'45	全員	おー！	拍手			A女の手もま。他の反応ない
2'47	A	じゃあ今をり せの次は っ楽は かしげと くい一思 や自いい か己んま				
2'57				A男	こんだ無理なん	
2'58	A	できる できる	戸惑った返事			
	B	やってみよ やって やみよ！				
2'59	A	じゃあみんな円に なやってみまし				
3'03	A	じゃ 立ってください	子どもたちの 方にだんだん と歩いて寄る			
3'06	A	こうやって肩と かトントンとして て…	A男に向かっ て、立って肩を 叩いたりして 促す	A男	おんだよね	
3'18			A女やA男におぶ 腹を叩くそ りを見せる	A女	Aちゃん（自分の名前を付けて言う）	学生か叩いてる方にお腹を叩いてる
3'21	B	おーじょうず！				
	A	おっ！				

この場面では、学生が全体を総括して活動を促しながらも、遊びを苦手として躊躇する子に具体的な示唆をしながら活動に向かわせようとする「特別教育的視点」と、この具体的な動きやリズムを提示することで、子どもたちの音楽づくり（小学校音楽科の表現の内容）や、音楽遊び（特別支援教育音楽科の表現の内容）と関連しながら子どもたちを活動へと導く「音楽科教育的視点」として捉えることができる。

ここでの特別教育的視点では「話し言葉」に加えて「体を使った視覚的な支援」「手拍子という音を使った支援」をすることにより複数の情報を提示していることが挙げられる。「音声」はその場限りで消えてしまうため、視覚的な支援や音などの複数の支援を組み合わせることで、活動内容を本人が確認しやすい工夫がされているといえる。

音楽科教育的視点としては、「音遊びを通して、音楽づくりの発想を得ること」（文部科学省：2018）と音楽科の音楽づくりに示されて

いるように、周りの友達あるいは先生と関わりながら、身の回りにある様々な音に親しむ中で遊びとして取り組み、自身で表現や発想を生み出すことが大事である。そういった発想を子どもたちができる、さらには子どもが自分の考えを表現としてあらわすことができるように、教員側は具体的な体験や提示をする必要もあるといえる。ここでの学生 A の動きは、A 男が活動をする事への躊躇から参加を促そうとする具体的な提示ではあるが、それを他の児童が自分の表現へと生かすといった動きにつながったのではないだろうか。しかし、学生がこの A 女が表現した名前リズムを表現の面白さとして価値付けて、参加者全体で共有し、具体的に表現を認めていくことから名前リズム遊びが始まるとよかったのではないだろうか。

2) 実践に対する学生の振り返り

(1) KJ 法による分類と検討

学生が提出した各レポートを KJ 法により分析し、第 1 回目のレポートには 22 の文章があり「児童・生徒とのかかわり方 (8)」「児童・生徒の様子 (5)」「支援方法の気づき (2)」「他者からの学び (2)」「次回への意欲 (5)」の 5 つの要素に分類した。

第 2 回目のレポートには 32 の文章があり「活動の反省 (15)」「支援の気づき (9)」「他者からの学び (4)」「成功体験 (2)」「次への意欲 (2)」の 5 要素に分類ができた。

第 1 回目と第 2 回目に共通する要素は、「支援方法の気づき」「他者からの学び」「次への意欲」であった。第 1 回目だけの要素は「児童・生徒とのかかわり方」「児童・生徒の様子」であり、第 2 回目だけの要素は「活動の反省」「成功体験」であった。

第 1 回目に比べ第 2 回目は反省的な文面が目立ち、自分たちの取り組みに否定的な文章が多かった。これは、実際に自分たちが活動を進める中でイメージと現実のギャップに直面し反省した結果であろう。その中でも「成功体験」や「次への意欲」が見られたことは、学生の専門性向上につながる要素であると考えられる。

実践と省察を繰り返すことで、教師の実践力が身につくことを考えると、教科や特別支援教育の専門性の向上には寄与する取り組みであったということが出来る (表 3)。

表 3. 音楽とあそぼうの各回のレポートの構成要素と記入例
(○は肯定的、●は否定的な記述を表す)

回数	要素	記入例
第1回目	児童・生徒とのかかわり方(8)	○とにかく明るく接することを念頭に活動した。 ○子どもたちの間に入ってコミュニケーションをとった。 ●思い描いていたように関われなかった。
	児童・生徒の様子(5)	○太鼓をたたくのが上手な子どもがいた。 ○子どもに活動を教えてもらうことができた。
	支援方法の気づき(2)	○相手の振った話を膨らませる方が盛り上がった。 ○違和感のない程度にゆっくりと話したい。
	他者からの学び(2)	○先生たちが楽しそうなので、子どもも楽しそうだった。 ○先生たちは、普通ではほめないようなこともほめていた。
	次への意欲(5)	○戸惑うことなく、話しかけていきたい。 ○子どもが参加したくなるような音楽遊びをしたい。
第2回目	活動の反省(15)	●自分たちがもっと練習をして望めればよかった。 ●活動する内容が不足していた。 ●準備していた教材を使うことを忘れていた。
	支援方法の気づき(9)	●内容が少し難しかった。 ●ダンスのテンポが速かった。
	他者からの学び(4)	○指導をするタイミングを先生に教えてもらった。 ○友達が上手に子どもにかかわっているのを見習いたい。
	成功体験(2)	○前回よりも積極的にかかわることができた。 ○全体を広く見ることができた。
	次への意欲(2)	○これからは生かしていきたい。 ○これからもっとたくさんを学びたい。

(2) 観点別による分類と検討

また、学生の作成したレポートの各文章の記述内容を、筆者らで「実践に関する記述」「音楽教育に関する記述」「特別支援教育に関する記述」の観点別に分類した。複数の観点にまたがる内容の場合は重複して計算した。第1回目は総数24の観点に分類され、実践に関する記述数17(70.9%)、特別支援教育に関する記述数5(20.8%)、音楽教育に関する記述数2(8.3%)であった。第2回目のレポートでは総数36の観点に分類され、実践に関する記述数26(72.2%)、特別支援教育に関する記述6(16.7%)、音楽教育に関する記述数4(11.1%)であった。各レポートにおける各観点の結果を図4に示した。

両方に共通して、「実践に関する記述」が多く「音楽教育に関する記述」「特別支援教育に関する記述」が少なかった。学生の音楽教育や特別支援教育の知識や経験不足が一因であろう。今後教科や特別支援教育の観点に基づく記述が増加していくことが期待される。

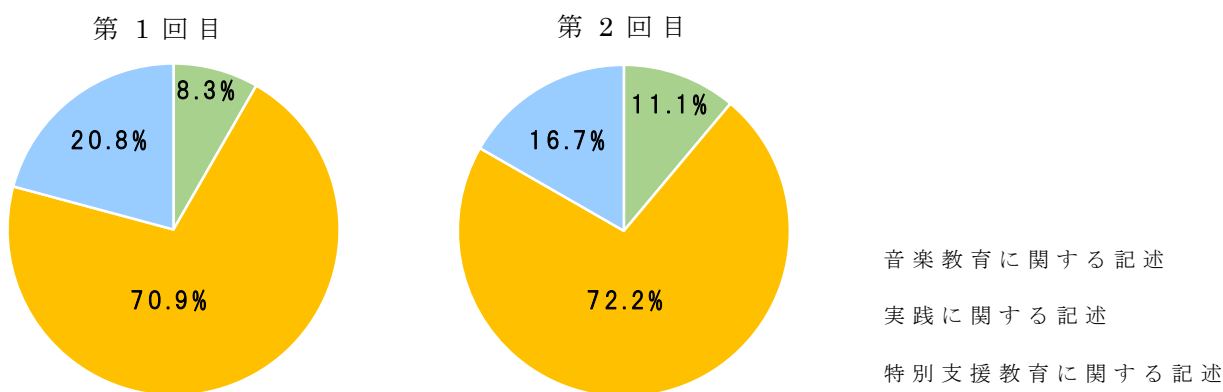


図 4. 各回のレポートにおける観点別の記述数の比較

5. 成果と課題

本論で取り上げた取り組みについて、ビデオ記録による時系列の変化、KJ法によるレポートの分析、観点別に見た分類によって分析と検討を行った。

学生はまだ実践経験や知識等が不足していることは否めない。しかし、レポートの中には「音楽あそびにあまり参加しなかった●●くんは、タイコを叩くことがとても上手だった」(学生記述)といった、「音楽教育に関する記述」と「特別支援教育に関する記述」の両者を踏まえた視点を学生らが見出していることが明らかとなった。また、「その子にリズムを教える時に隣で手をたたくのを見せるのではなく、肩やひざをたたいた方がより分かりやすいと思った」(学生記述)と、1つの方法にとらわれて関わるのではなく、活動のねらいの中で児童一人ひとりに合った方法を見つけながら、関わろうとする教科と特別支援を兼ね備えた融合的な見方があるのも確認された。それらが、本研究の教科と特別支援教育の視点を併せた指導の在り方であり、今後より深めた研究を行うことで特別支援教育の専門性の向上につながる。

今回、学生の授業実践の取り組みについて音楽科教育と特別支援教育の観点から分析することで、新しく告示された特別支援学校学習指導要領が目指す教科の見方・考え方を教員養成校でどのように学生指導に反映していけばよいのかを模索することができた。課題としては、まず、学生の実践内容について音楽科教育と特別支援教育の観点の分析的視点の方法を確立させる必要がある。今回はビデオ録画による実践内容のリフレクションとレポートに見る分析を行ったが、分析的視点の項目の妥当性やより多くの実践内容データを用いて検討していくことが求められている。また、これらの分析をもとに学生らに指導

を行い、それが実践にどのように反映されていくのか、また実践対象者である児童の変化について検討していくなど、この取り組みを体系的に研究していくことが今後の課題である。

謝辞

本取り組みに際しては、ユニバーサル柔道アカデミー代表の宝正隆志先生、事務局の飯塚守先生をはじめ関係者の皆様に多大なお力添えをいただきました。また、島根県立大学一期生のみなさんには真摯に実践に取り組んでもらいました。最後に、一緒に音楽遊びに取り組んでくれた子どもたちに感謝申し上げます。

引用参考文献

- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）（pp9）開隆堂出版
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 各教科編（小学部・中学部）（pp140-172）開隆堂出版
- 文部科学省（2018）. 小学校学習指導要領解説 音楽編（pp1-140）東洋館出版社
- 丹野哲也（2018）. 特別支援学校新学習指導要領ポイント総整理 特別支援教育 全日本特別支援教育研究連盟（編）（pp6）東洋館出版社
- 古田雅明（2016）. KJ法の臨床応用－実践的な指針の探索 福島哲夫（編）臨床現場で役立つ質的研究法 臨床心理学の卒論・修論から投稿論文まで（pp21-34）新曜社

島根県における障がい者アートの現状と展望

The Present Conditions and the Prospects of Disabled Artists in Shimane

福 井 一 尊

(保育教育学科)

キーワード：アール・ブリュット、障がい者アート、美術館、著作権等保護

1. はじめに

今世紀に入り、現代アートの分野では、障がい者による美術表現はアール・ブリュット（生の芸術）¹⁾として国内外において高い評価を得ている。美術界のオリンピックとも称されるベネチア・ビエンナーレ²⁾の日本代表として、2013年には障がいを持つ作者の立体作品が選出出品され、高評価を得て、入賞した。かつてマイナーであった表現活動が、今日では多くのファンを獲得し、アール・ブリュットに特化した展覧会、芸術祭、出版物の発刊や研究が世界中で行われている。

日本に欧米のアール・ブリュットが本格的に紹介されたのは、1993年である。ロサンゼルス・カウンティ美術館の巡回展覧会『パラレル・ヴィジョン』が世田谷美術館（東京）で開催されたことをはじめ、ローザンヌやリール、パリなどヨーロッパのコレクションを紹介する展覧会が次々に開催された。また日本のアール・ブリュットがヨーロッパで知られるようになったのは、1997年にローザンヌで開催された日本人作家11人の展覧会である。それから徐々にヨーロッパと日本の交流が進み、日本人作家が欧米で評価されることで、日本国内でもアール・ブリュットが認知されていくこととなった。大きな転換期となったのは2010年にアル・サン・ピエール美術館（パリ）で開催された『アール・ブリュット・ジャポネ展』である。63人の日本人作家を紹介したこの展覧会は、ヨーロッパ全域から12万人の来場者が訪れ、あらゆるメディアで称賛されることになる。

このような近年の動向をふまえ、本稿では、筆者が島根県社会福祉協議会、島根県と共に推進してきた本県における障がい者アート周辺の取り組みについて、現状と展望をまとめたい。

2. 作品展での公開審査の導入

1) 島根県障がい者アート作品展の概要

島根県では、2009年まで「島根県障害者美術展」が開催されてきた。これは、「障がい者の生きがいつくり」「福祉施設での作業」「病院でのリハビリテーション」「学校の教育目標を達成すること」などの活動による成果物を発表する場であった。出品作品の中には、芸術的訴求力を持っているにもかかわらず、その他の作品と同様に展示され、鑑賞されることによって、適正に評価されていない秀作も少なくなかった。これまでの福祉によくみられた「みんな同じ」を目標とする公平性によって、そこにある美的な力が見えにくくなっていたといえる。そこで、作品の芸術的な力を公平に評価し、優れた作者を顕彰し、障がい者アートを鑑賞する楽しみを県民に広く公開するために、作品展に審査を導入した。こうしてリニューアルした「島根県障がい者アート作品展」（主催：島根県・島根県社会福祉協議会）は、2011年から再出発し、毎年開催を続けている。展覧会は、島根県立美術館を会場としており、県内最高の展示空間での作品鑑賞を県民に提供している。

2011年度	12/2(金)-12/4(日)	作品数：331名	来場者数：700名
2012年度	12/7(金)-12/9(日)	作品数：457名	来場者数：515名
2013年度	12/6(金)-12/8(日)	作品数：385名	来場者数：800名
2014年度	12/6(金)-12/8(日)	作品数：410名	来場者数：850名
2015年度	12/4(金)-12/6(日)	作品数：434名	来場者数：970名
2016年度	12/2(金)-12/4(日)	作品数：439名	来場者数：930名
2017年度	12/8(金)-12/10(日)	作品数：480名	来場者数：1,126名
2018年度	12/7(金)-12/9(日)	作品数：440名	来場者数：970名

2) 公開審査

(1) 公開審査の目的と内容

応募作品は、島根県立美術館にて公開で審査を行っている。筆者が芸術関係者として審査員長を務め、その他の審査員は毎年変更しながら、福祉やアウトサイダーアート、行政など複数の分野から専門家に参画していただき、多視点から公平な審査を実施している。公開審査会には、福祉施設の専門職員、特別支援学校やアートスクールの教員、保護者などが参加しており、支援者の研修の場としても位置づけている。

公開審査会では、支援者から制作の背景、支援の方法やプロセス、準備物や材料などについて発言してもらい、審査員が作品の美的な価値づけとともにその活動全体の意義について解説を行っている。そのような、やり取りを中心と

した審査会の目的を次のとおり設定している。

①支援者が、何となく感じていた作品の「良さ」を理論的に解釈する。

②支援者が考える「良い作品」の偏った概念を広げ、鑑賞する目を育む。

③「良さ」の共有により、施設内や家中で眠っている作品の展覧会出品につなげ、県内の芸術活動を活性化させる。

④支援者や施設ごとに異なる状況や、支援方法の情報共有と交流を促す。

なお、審査は二段階審査としており、第一審査で入賞作品を選考し、第二審査で、各賞を決定する。公開審査は第一審査までとしている。展覧会場で配布する目録には、全受賞作品の審査員講評文を記している。

3) 島根県障がい者アート作品展の成果と課題

公開審査会（図.1）と展覧会（図.2）を8年間続ける中で、作品を中心に人と人が出会ったり、集ったりする場面に度々立ち合うことになり、県内に障がい者アートは楽しいものであるという意識の広がりを実感する。これまでの、障がいや障がい者を理解するために作品を観ようとするのではなく、観る者の生活を潤わせ、豊かなものにしていくものとして作品にかかわろうとする姿に出会うのである。その楽しさや、面白さの基準はあくまで芸術性である。どのような障がいの種類や症状を背景に生まれてきたかを鑑賞者に忘れさせ、自由に独立した美の訴求力があってこそ芸術性は宿るのである。そのような作品とのかかわりを繰り返すことで、文化の中の一つとして位置づけられ、ひいては障がい者理解にもめぐっていくように感じられる。

また、支援者である専門職員の障がい者アートを捉える意識に変化を感じることができる。それまでは、個性的な表現を見ても面白さを見出せなかったり、面白いと思ってもそれを口に出せなかったりしていた支援者は少なくない。それが、その作者にしかできない個性的な表現活動として捉えたり、面白さを感じて、作者を励ましたり、環境を整えたり、共に制作活動を楽しんだりできるようになったことは、とても大きく望ましい変化ではないだろうか。そのような支援者の変化によって、公に出てこなかった表現が県内各地の施設や学校や家庭で認められてきている。毎年多くの作品や作者、支援者と交流する中で、本展覧会の裾野の広がりを感じるのである。

ただ、年数を重ねることによって、「こういう作品が審査で評価される」という概念が生まれてきていることも事実である。それは、支援者の作ってもらいたい物を、作者の手を使って作るという意識につながりかねず、年数を重ねてきたからこそ生まれた課題である。島根県においては、アール・ブリュットへの認知度を高めたり、裾野を広げたりする時期を越え、新しいステージに入ったといえる。今一度、障がい者の表現せずにはいられないから行う表現活動

を保障し、支援者との望ましいコラボレーションをより高いレベルで考察し、共有し、そして実践に移していく時期にきたといってもよいのではないだろうか。



図.1 公開審査会



図.2 展覧会の様子

3. 「障がい者アートを活用した商取引に係るガイドライン」の整備

1) 障がい者アートを活用した商取引に係る著作権等保護に関する検討委員会の設置

障がい者が作った作品は全てに芸術性が認められるかといえばそうではない。障がい者が作るから良い作品になるのではなく、障がい者が作った作品の中にも、美術的な訴求力を宿しているものがあるということである。そのような作品や作者を評価し紹介する展覧会を続けることの目的の一つに、優れた作品を商品化することで、作者の経済的自立支援につなげることがある。しかし、福祉施設や学校の材料・道具や光熱水費を使い、支援者の協力のもとで生まれた作品は、通常の芸術作品の商取引とは異なる障壁がある。また、福祉事業は様々な補助金を受けて実施されていることが多い。これまで、障害福祉事業等の現場では、作者の許諾なく作品が販売されたり、無償で配布されたりすることも少なくなかった。作品の所有者は誰で、収益は誰のものであるかについて曖昧なまま取り扱いがなされ、そのことによって作者にとって不利益を生じさせていることが十分認識されてこなかったといえる。

そこで、2012年に島根県社会福祉協議会が中心となり「障がい者アートを活用した商取引に係る著作権等保護に関する検討委員会³⁾」を立ち上げ、筆者が委員長として、作者の作品に対する権利と手続きについて検討を行った。本委員会は、法律、福祉、行政、芸術の専門家によって構成している。

2) ガイドラインの整備と概要

「障がい者アートを活用した商取引に係る著作権等保護に関する検討委員会」では、2012年から検討を重ね、2014年3月に、表現した障がい者を「作者」として正当に捉え、作品に関する権利について整理、明確化した「障がい者アートを活用した商取引に係るガイドライン」としてまとめた。これは、全国に先駆けた取り組みであり、作者の権利保護にとどまらず、各障害福祉事業所等における必要な契約や手続きを明確にしている。実際の商取引に活用できるよう、契約書例や、著作物利用に係る承諾書例、各施設で整備すべき規定案、各種合意書例を収録した冊子にして発行した。

ガイドラインの目次は次のとおりである。

用語の定義

第1章 作品に関する権利と手続き

第1項 作品に関する権利

- 1 障害福祉事業所等における創作作品の著作権等の権利について
- 2 作品は誰のもの？
- 3 作品に発生する権利等の権利主体

第2項 著作権等の保護の具体的方法

- 1 承諾手続きについて
- 2 障がい者アート活動にかかる契約について

第3項 作品の保管等

- 1 作品の保管、廃棄等の処分の基準について
- 2 障害福祉事業所等における作品の取扱規程の整備

第2章 第三者（企業等）と商取引を行う際のポイント

第1項 作品の利用をめぐる第三者との契約

第2項 対価についての考え方

【参考1】Q&A 【参考2】様式例

2014年3月より、本ガイドラインの冊子を県内の福祉施設に届け、研修会の資料等として活用されている。これまで障がい者アート作品を商取引の対象として見ていなかった支援者の意識に変化がおこり、施設等における作品に関する権利保護等の仕組みが確立され、それを基礎とした商取引の推進につながってきている。今後さらに、本ガイドラインが県内の各施設が達成すべき事項についての指針として、関係者への普及と積極的な活用が図られることが期待される。

4. シンポジウムによる地域への展開

「島根県障がい者アート作品展」は、毎年多くの来場者を得て開催され、作品の質や支援者の意識も年々着実に進歩していることが感じられる。しかし、公開審査に参加していない多くの県民にとって、障がい者アートがいかにも面白く楽しめる物であるのかについて、展覧会を鑑賞するだけで十分理解できるとはいえない。中には障がい者アートについて、障がいの種類や、症状の側面からしか捉えることができない方がいることも事実であった。そこで2013年、「平成25年度しまね県民福祉大会（主催：島根県社会福祉協議会など）」のメインイベントとしてのタイトルを「障がい者アートの魅力と可能性」としたシンポジウムを島根県民会館にて開催した（図.3）。シンポジストとその専門分野は下記のとおりである。



図.3 シンポジウムの様子

①加藤泉氏 島根県出身で世界的な現代美術作家
②北岡堅剛氏 全国で最も先進地域である、滋賀県社会福祉事業団理事長でボードレス・アート・ミュージアム NO-MA 管理者
③山崎幸二氏 島根県西部発達障害者支援センター・ウインドセンター長
④杉山貴宏氏 障がい者アート作品を企業活動に取り入れている、株式会社伊藤園 松江支店長
⑤福井一尊（筆者） 司会・コーディネーター

美術界の最先端からの視点や、国内の先駆的活動を実施している立場、福祉施設の現場、そして作品を活用している企業の立場から障がい者アートのもつ多様な力について話し合うことによって、来場者とともに魅力と可能性を共有し、県内に発信することができた。

5. 「しまねの障がい者アート」の発刊

これまで展覧会やシンポジウムなどを重ねることによって、県内における障がい者アートの魅力や障がい理解の輪は広がりを見せている。しかしその広がりには、展覧会やシンポジウムやを実施している松江市を中心とした出雲地域に限定されているのが現状と課題であった。そこで2018年3月、県内全域に障がい理解を広め、また展覧会という一過性の成果に留めず、価値と意義

を記録、蓄積するために、「しまねの障がい者アート⁴⁾」(筆者編著)を発売した(図.4)。内容は2017年度島根県障がい者アート作品展の作品画像480点とその解説に加え、2011年から島根県内で障がい者アートの魅力発信や展覧会実施、著作権等の保護に携わってきた方々による執筆文章を掲載した。完成した書籍を広く公開することで、障がい者アート作品による障がい理解の輪が、県内全域に広がっている。また障がい者にかかわる施設職員や学校教員への意義の共有と、作者と支援者の意欲の醸成に活用されている。障がい者の自立支援への可能性を有する本取り組みは、障がい者との共生社会の実現に向けて、重要な役割を担うものと考えられる。また、特別支援教育の現場においても、見通しを持った教育活動の展開に貢献できるであろう。



図.4 「しまねの障がい者アート」表紙

6. おわりに

21世紀になり20年近くが経過した今日、障がい者アートは、美術表現の様式や流派、画派に属することなく、新たな存在感と輝きをもつようになった。これは現代アートに対立するアートとしてではなく、全く逆の側面からアプローチしながらも現代アートと通じる芸術性である。今後更に地理的、文化的な境界が和らいでいく中で、島根県障がい者アート作品展を発展的に継続させるには、県外や国外の団体や作者との交流活動など、広い視野で芸術や時代を捉え、本取り組みの意義を考えていくことが必要であろう。

また今後、優れた作品や作者の商取引が活性化することによって、作者の経済的自立につなげていく活動にも期待したい。これまでにも、島根県社会福祉協議会が中心となり、島根県立しまね海洋館アクアスで販売するビーチサンダルの商品開発や、県内の百貨店で販売している衣類や雑貨へのデザイン活用を行ってきた。別の視点では、展覧会の入賞作品を自動車販売店に貸与し、商談ルームで作品展示を実施した。そのような県内での前例や、他地域の取り組みを県内に広く紹介し、この地域ならではの障がい者アートの活

用方法を模索していきたい。

これまで述べたように、県内において特定の障がい者による優れた作品が評価され、それを楽しむ土壌は整いつつあるが、一方で障がい者自身が美術作品を鑑賞する機会というのは、必要にして未だ整備不十分である。国内ではそのあり方の模索が始まったばかりとあってよいであろう。本県においても、様々な障がいの種類や症状によって感じ方が異なる鑑賞者がいることをふまえた、多様な美術表現の方法と、鑑賞の方法について検討することが求められている。

【注】

- 1) アール・ブリュットとは、既存の美術や文化潮流とは無縁の文脈によって制作された芸術作品の意味で、英語ではアウトサイダー・アートと称されている。加工されていない生(き)の芸術、伝統や流行、教育などに左右されず自身の内側から湧きあがる衝動のままに表現した芸術である。フランスの画家ジャン・デュビュッフエ (Jean Dubuffet 1901-1985) によって考案されたことばである。
- 2) イタリアのヴェネツィアで 1895 年から開催されている現代美術の国際美術展覧会。二年に一度、奇数年に、6 月頃から 11 月頃まで開催されている。この展覧会は、万国博覧会や近代オリンピックのように国が出展単位となっており、国同士が威信をかけて展示を行い、賞レースをすることから、「美術のオリンピック」とも称される。
- 3) 「障がい者アートを活用した商取引に係る著作権等保護に関する検討委員会」の構成員は次の 4 名である。福井一尊 (筆者・委員長)、佐藤力 (弁護士)、阪田健嗣 (島根県社会福祉士会副会長)、福代美保 (島根県健康福祉部障がい福祉課企画幹)
- 4) 「しまねの障がい者アート」(2018) 島根県立大学短期大学部美術工芸研究室発行の執筆者は次の 7 名である。福井一尊 (筆者・編著者)、櫛野展正 (アウトサイダーキュレーター)、川西由里 (島根県立石見美術館専門学芸員)、山崎幸史 (社会福祉法人いわみ福祉会)、高橋憲二 (島根県立大学短期大学部名誉教授)、友井泰範 (島根県健康福祉部障がい福祉課課長)、佐々木祐子 (島根県社会福祉協議会地域福祉部)

【参考・引用文献】

- ・『ボードレス・アートミュージアム NO-MA10 年の軌跡』ボードレス・アートミュージアム NO-MA 2014 年

・『障がい者アートを活用した商取引に係るガイドライン』社会福祉法人島根県社会福祉協議会 2014年

・『しまねの障がい者アート』福井一尊編著 島根県立大学短期大学部美術工芸研究室 2018年

フィールドワークへのいざない ～総合文化研修計画Ⅰ・総合文化研修Ⅰ実施報告～

An Introduction to Fieldwork

～A Report on First Year Fieldwork in Omori Town～

加藤 暢恵、ダスティン・キッド、鹿野 一厚
(総合文化学科) (総合文化学科) (総合文化学科)

キーワード：フィールドワーク、問いを立てる、仮説検証

1. はじめに

短期大学部総合文化学科では、「身の回りの地域で生起している諸課題と主体的にかかわる態度の育成を目的として、[専門科目]に[文化資源の活用][総合文化研修]の科目群を配置」している。本稿で報告する総合文化研修計画Ⅰおよび総合文化研修Ⅰは、この科目群[総合文化研修]に配置された科目であり、研修を通して地域の人びとの生活に触れ、その体験を通して自分で考えるためのきっかけをつかむことを主な目的としている。

総合文化研修計画Ⅰは、総合文化研修Ⅰの事前学習の機会として位置づけられており、総合文化研修Ⅰのフィールドワークを行うために必要となる知識の習得や事前調査などを行う。疑問を持つ、問いを立てる、仮説を提示する、仮説を検証する、という一連の流れを意識させる授業構成となっており、大学における学び方の基本を体験的に学ぶ機会でもある。

総合文化研修Ⅰでは、学生自身が立てた計画に基づいて実際にフィールドワークを行い、問いに対する仮説の検証を行う。問いに対する仮説の検証が成果として期待できるのはもちろんのこと、実際に検証していく中で、学生たちが人とのコミュニケーションの難しさを実感したり、仮説や検証方法の甘さ・未熟さに気づいたりすることもよい経験となる。このような経験から学生たちが自分で考えるためのきっかけをつかんでくれることも期待したい。

総合文化研修計画Ⅰおよび総合文化研修Ⅰは、本年度新たに開講された科目である。本稿では、総合文化研修Ⅰおよび総合文化研修計画Ⅰの実施初年度の取り組み状況について報告する。

2. 授業概要

以下に、総合文化研修Ⅰおよび総合文化研修計画Ⅰの科目の概要と到達目標を示す。

1) 総合文化研修 I

(1) 科目の概要

本科目は、以下の 2 点を目的として、一年生の夏季休業期間中に 2 泊 3 日のフィールドワークを行う演習科目である。

- ① フィールドワークの難しさを知るとともに、その楽しさも体感すること
- ② フィールドに出て実際に様々な体験をすることを通して、地域社会や文化に対する興味・関心を高めること

(2) 到達目標

本科目の到達目標は以下の 3 点である。

- ① フィールドワークを行うための基礎的な知識と技能を習得している。
- ② 「総合文化研修計画 I」で作成した計画に沿ってフィールドワークを行うことができる。
- ③ フィールドで学んだことを自分の言葉で説明することができる。

2) 総合文化研修計画 I

(1) 科目の概要

本科目は、「総合文化研修 I」の事前準備を行うことを目的としている。「総合文化研修 I」では、島根県東部の石見銀山（大田市大森町）においてフィールドワークを実施する予定であり、そのための準備として、フィールドワークや文化資源に関する基礎知識と、石見銀山および大森町に関する予備的な知識を身につけた上で、「総合文化研修 I」の実施計画案を作成する。

(2) 到達目標

本科目の到達目標は以下の 4 点である。

- ① フィールドワークを行うための基礎的な知識を習得している。
- ② 文化資源に関する基礎的な知識を習得している。
- ③ 石見銀山と大森長に関して、フィールドワークを行う上で、必要となる基礎的な知識を習得している。
- ④ フィールドワークの実施計画案を作成することができる。

本授業は 3 名の教員により役割分担しながら担当した。3 名の役割分担を以下に述べる。総合文化研修計画 I においては、鹿野が授業設計を行い、鹿野、キッド、加藤の 3 名で指導計画の検討を行った。授業はチームティーチングで実施し、鹿野が授業を進行し、キッド、加藤はサブとしてグループワークの支援を行った。総合文化研修 I においては、鹿野が授業設計を行い、鹿野、キッド、加藤の 3 名で実施計画の検討および関係機関との事前交渉等、研修実施に必要な事前準備を行った。

3. 実施状況

1) 方法

総合文化研修Ⅰおよび総合文化研修計画Ⅰの受講学生はともに30名（男性4名、女性26名）であり、7～8人を1組として4つの班を設けた。総合文化研修計画Ⅰは総合文化研修Ⅰに参加する学生を対象として開講する科目であるため、両科目の受講生は同一の学生である。

各授業のスケジュールを表1、表2に示す。まず、総合文化研修計画Ⅰにおいて8回の授業を行った。本授業では、事前調査の方法について説明し、対象地域である大森町の事前調査を行った。事前調査の実習課題内容を表3に示す。また、事前調査の結果に基づき、大森町の歴史、社会、文化について、問いを立て、その問いに対する仮説と検証方法を考えた。総合文化研修Ⅰでは、総合文化研修計画Ⅰで作成した調査計画に従ってフィールドワークを行い、仮説の検証を行った。フィールドワークの様子を図1～6に示す。なお、写真掲載にあたっては、本人の承諾が得られている

2) 対象地域と調査内容

対象地域は、石見銀山（大田市大森町）である。調査内容は以下の通りである。

【1班】

- ・ 大森町にはなぜ寺社が密集して建っているのか？
- ・ 大森町には自然と共生するどのような文化があるのか？
- ・ 大森町が人びとを惹きつける魅力は何か？

【2班】

- ・ 天領さんはどのような思いで作られ、継承されてきたのか？
- ・ 大森町の家の特徴は石見銀山とどんな関係があるのか？
- ・ 群言堂の若い人はなぜ大森町にきたのか？

【3班】

- ・ 大森町の人びとは、観光客の増加と減少と現状維持のどれを望んでいるのか？
- ・ 大森町の子どもたちの遊び方に昔と今とで違いはあるか？

【4班】

- ・ 大森町にIターンした人はなぜ大森町を選んだのか？
- ・ 大森町の行事のなかで過去に消えた行事はあるか？ そこから大森町の歴史の変化を探ることはできないか？

表 1 総合文化研修計画 I スケジュール

回	月日	内容
第 1 回	6 月 12 日 (火)	オリエンテーション、事前調査の方法説明
第 2 回	6 月 19 日 (火)	事前調査：「自分が納得する」をつかむ
第 3 回	6 月 26 日 (火)	事前調査：「自分が納得する」をつかむ
第 4 回	7 月 3 日 (火)	調査計画の準備：「問い」を立てる
第 5 回	7 月 10 日 (火)	調査計画の準備：「問い」を立てる
第 6 回	7 月 17 日 (火)	調査計画の準備：「仮説」を立て、「検証方法」を考える
第 7 回	7 月 24 日 (火)	調査計画の準備：「仮説」を立て、「検証方法」を考える
第 8 回	7 月 31 日 (火)	調査計画の立案

表 2 総合文化研修 I スケジュール

月日	内容
9 月 25 日 (火)	午前：フィールドワークの方法と留意点について【講義】
9 月 26 日 (水)	午前：石見銀山世界遺産センター見学 午後：大森の町並みガイドツアー、班ごとにフィールドワークの準備
9 月 27 日 (木)	終日：班ごとにフィールドワーク（仮説の検証）
9 月 28 日 (金)	午前：班ごとにフィールドワーク（仮説の検証） 午後：自由行動、清掃等
9 月 29 日 (土)	午前：成果報告会

表 3 事前調査の実習課題

回	課題内容
第 1 回	グループごとに「大森町の自然と歴史について」調べなさい
第 2 回	今回の授業で出た疑問の中から 3 つ選びそれらについて調べなさい
第 3 回	グループごとに「大森町の社会と文化について」調べなさい
第 4 回	グループごとに今回出た「問い」を再考・整理して、レジюмеにまとめなさい
第 5 回	前回の「問い」を見直して「小さな問い」を 3 つ考え、レジюмеにまとめなさい
第 6 回	「問い」と「仮説」と「検証」方法をレジюмеにまとめなさい①
第 7 回	「問い」と「仮説」と「検証」方法をレジюмеにまとめなさい②
第 8 回	調査計画を立てなさい

4. フィールドワークに対する学生の意識

フィールドワーク後の感想レポートに記された学生たちのフィールドワークに対する意識に関する記述を示す。以下の記述については、事前に学生に説明し、レポートの引用について承諾が得られたもののみを掲載している。

まず、事前学習に対する記述は以下のとおりである。

- ・ 問いを考え、その問いに対する仮説や検証方法をグループで意見を出し合いながらレジюмеにまとめていくという作業が、想像より大変でした
- ・ 仮説を立てることに困惑した

- ・ 行く前までは「なぜここまでの事前調査が必要なのだろう」「現地で見ればわかるのではないか」と考えていました。しかし、実際に訪れてみると事前調査とガイドさんの説明なくしては確実に魅力がわからなかったであろうことを痛感しました
- ・ 事前学習では大きな疑問の意味が分からず、上手くいかないことのほうが多かったのですが、今なら現地に行く前の学習の重要性が分かります
- ・ 自分である程度調べてからフィールドワークを行うことで、より深い魅力や面白さを知ることができるのだと身をもって知ることができました
- ・ もっと深く事前に調べていたらフィールドワークのテーマに活かせるのではないかと思った

このように、事前学習については、事前学習の困難さに関する記述や実際にフィールドワークを経験したことにより事前学習の重要性を感じたとの記述がみられた。

次に、フィールドワークに関する記述を示す。フィールドワークに関する記述には、以下のように、実際に調査を行う上での苦勞を体感したことを示す記述がみられた。

- ・ 適切な質問をして知りたい情報について詳しく掘り下げるということの難しさを知った
- ・ どこまで踏み込んだ質問をしてよいのか非常に戸惑うこともありました
- ・ 資料で調べるだけでは決してわからないことを知ることができるという面白さと、人の生活に勝手に入り込んで根掘り葉掘り聞くという罪悪感に似たようなものも少し感じられた

また、以下のように、実際に経験したことによってフィールドワークの重要性を実感したという記述も見られた。

- ・ フィールドワークを行い一番身に染みて分かったのは、実際に現地に行って調査しないと分からないことが多いということだった
- ・ フィールドワークでは本やネットには載っていない人の思いや考えを聞いたことが一番の収穫でした
- ・ 思い描いていたイメージや、調べて考えた仮説とは全く違うことが多くて驚きました

そして、大森町の方の町に対する想いに触れたことにより、自分も住む地域に対する関心の高まりが感じられる記述もみられた。

- ・ 自分の地域を考えるきっかけになった

- ・ 自分の故郷の誇りを持ち、きちんとした知識を身につけなくてはならないと思った

5. おわりに

今回実施した石見銀山(大田市大森町)におけるフィールドワークに対して、受講した学生からは、実際に現地に行って調査しなければわからないさまざまな発見があったことや事前調査をすることでより深い魅力やおもしろさを知ることができると感じたことなど、フィールドワークの魅力を述べる感想が多く聞かれた。また、実際に調査を行ったことにより、フィールドワークの難しさも実感できたことがわかった。

以上のことから、総合文化研修Ⅰの目的である「①フィールドワークの難しさを知るとともに、その楽しさも体感すること」、「②フィールドに出て実際に様々な体験をすることを通して、地域社会や文化に対する興味・関心を高めること」は概ね達成できたのではないかと考える。

一方で、事前学習において、疑問を持つこと、問いを立てること、仮説を立てることに困難を感じたとの意見があったため、事前学習の取り組み方を次年度の課題としたい。



図1 大森の町並みガイドツアーの様子①



図2 大森の町並みガイドツアーの様子②



図3 フィールドワークの様子①



図4 フィールドワークの様子②



図5 フィールドワークの様子③



図6 フィールドワークの様子③

文化研究へのいざない
～総合文化学科における文化進化論に関する共同研究報告～
Report on Group Study on “The Cultural Evolution Theory”
in the Department of Arts and Sciences

鹿野 一厚
(総合文化学科)

キーワード：文化進化論、文化の定義、文化研究

1. はじめに

短期大学部総合文化学科は、平成30年度から、これまでの3つの系からなるカリキュラムを一本化して、「文化」を柱としたカリキュラムの下に教育を行なうこととした。その際、旧総合文化学科からの3名に新たなメンバー4名を加えて、総勢7名の専任教員がこのカリキュラムを担うこととなった。総合文化学科の多彩なカリキュラムを実現するために、7名の教員の専門分野は、日本近代文学、米文学、情報教育学、異文化理解研究、日本語学、表象論、そして人類学と多彩である。そこで、専門分野の異なる教員たちが、各自個別の専門分野の垣根を越えて、いかにすれば一つの学科のメンバーとしてまとまることのできるのかが喫緊の課題となった。

大学の教育の根幹には、各教員による研究がある。各教員は、各自の研究に裏打ちされながら科目を受け持ち、授業を行なっている。そこで筆者は、総合文化学科が学科としてまとまるためには、「共通の研究のプラットフォーム」が必要であると考えた。各教員が少しずつ手を伸ばしてつかむことができる「共通の研究の場」。そこでの共同研究を通して、学科全体のまとまりを醸成することができると考えたのである。

本稿では、現在、欧米を中心として大きなうねりとなりつつある「文化進化論」を題材として、総合文化学科の教員が行なった共同研究「総合文化学科における研究のプラットフォームに関する共同研究～『文化進化論』の可能性を探る～」の概要およびその成果の一端を報告する。

2. 共同研究会の実施状況

本共同研究の参加者は、山根繁樹氏、藤吉知美氏、加藤暢恵氏、ダスティン・キッド氏、山村仁朗氏、渡部周子氏、そして鹿野一厚の7名である。

平成 30 年 9 月 21 日に総合文化学科の共同研究会を立ち上げてから、研究会の開催は 8 回に及んだ。以下に、各回の概略をまとめておく。

回	日付	テーマ	概要・要点のまとめ
第 1 回	10 月 9 日	『文化進化論』 第 1 章 文化的な種 (キッド担当)	<ul style="list-style-type: none"> ・本書における文化の定義は、「文化とは、模倣、教育、言語といった社会的な伝達機構を介して他者から習得する情報である」。 ・文化進化論は、「人間のふるまいを説明する上での文化の役割を十分認識している」、また、「文化の現象を経時的変化を組み入れて、定量的かつ公式に説明する手法をもたらす」、さらに、「共通の理論的枠組みを提供することにより社会科学分野の統合を可能にする」ものである。
第 2 回	10 月 23 日	第 2 章 文化進化 (藤吉担当)	<ul style="list-style-type: none"> ・文化進化論はダーウィンの進化論に立ち返ることで説明できる。 ・文化進化論はダーウィンのであり、ネオ・ダーウィンのではない。 ・社会科学でも数理モデルを用いれば、進化論で起きたような統合が起きると期待できるが、文化進化はネオ・ダーウィニズムのプロセスを経ないため、そこには生物進化との違いを組み込む必要がある。
第 3 回	11 月 13 日	第 3 章 文化の小進化 (鹿野担当)	<ul style="list-style-type: none"> ・小進化のプロセスとは、個人の（そしてその集まりとしての集団の）文化的形質のセットの変異を変化させる過程である。 ・その過程には、①文化的変異の源泉、②文化選択、③文化伝達のプロセス、という 3 つの過程が含まれる。
第 4 回	11 月 27 日	第 4 章 文化の大進化 I (鹿野担当)	<ul style="list-style-type: none"> ・進化的手法が現実の文化的変化について、従来の社会科学の手法では得られなかった重要な洞察をもたらした。（文化の遠い過去を文化進化論的に洞察する。）
第 5 回	12 月 11 日	第 5 章 文化の大進化 II (山村担当)	<ul style="list-style-type: none"> ・文化進化の研究は、系統学的手法、浮動モデル、個体群生態学由来の動的モデルなど進化生物学から借用した多彩な方法を用いて、文化の大進化における過去のパターンとトレンドを再構築してきた。 ・大進化のパターンを説明するだけでなく、小進化の観点からこれらのパターンを説明しようとしていたことは重要である。
第 6 回	12 月 18 日	文化進化論と各自の研究分野をつなげる(1) ～文化進化論と異文化理解～	<ul style="list-style-type: none"> ・“文化”という視点で見れば、世界中で起こっていることも共通の視点で見ることができ、外国のことも身近なこととして考えられる。 ・異文化を知ることで自分の文化を知る。
第 7 回	12 月 25 日	文化進化論と各自の研究分野をつなげる(2) ～文化進化論と文学～	<ul style="list-style-type: none"> ・文学は文化を知る手立てのひとつである。 ・ことばは文化を体現したものである。
第 8 回	1 月 8 日	文化進化論と各自の研究分野をつなげる(3) ～まとめ～	

3. 共同研究の成果

1) 文化進化論とは何か

文化進化論は、日本でもいくつかの研究が紹介されてはきたが、その知名度はいまだに低い。筆者も、メスーディの『文化進化論』が翻訳されるまで、そのような研究分野の存在を意識することはなかった。

しかし、現在、文化進化に関する研究は欧米を中心に活発に行なわれているだけでなく、その登場は約 50 年前にまで遡る。メスーディ (2016 p. 92) によると、「1970 年代から 80 年代にかけて、……文化進化の正式なモデルを構築しようとする最初の試みがなされ」、それを牽引したのは、「スタンフォード大学のルイジ・ルーカ・カヴァッリ=スフォルツァ (Luigi Luca Cavalli-Sforza) とマーク・フェルドマン (Marcus W. Feldman)、カリフォルニア大学 (UCLA および UC デイビス校) のロバート・ボイド (Robert Boyd) とピーター・リチャーソン (Peter J. Richerson)」であった。

日本では、文化進化論というと、ルイス・モーガンやハーバート・スペンサーの社会進化論を想起され、名前を聞いただけで拒絶反応を示す研究者が少なくない。しかし、本稿で取り上げる文化進化論は、未開から文明への単系的な進化 (= 進歩) を想定するスペンサー流の社会進化論とは一線を画すものである。

この新しく登場した文化進化論は、「文化についての研究を進化的な枠組みによって統合しようとする試み」(メスーディ 2016 p. i (日本語版序))である。その際、スペンサー的ではなく、現在でも生物諸科学を牽引しているダーウィンの進化論を基盤に据えるものである。そして、そのダーウィン進化論的な文化研究を通して、人類学、心理学、経済学、社会学、歴史学、言語学などの社会科学の統合のみならず、社会科学と自然科学との統合をも目指す壮大な試みなのである。

文化進化論は、以下の斬新なアイデアを提示してきた。

①「文化は情報である」というアイデア

: 次節で検討する。

②「文化は遺伝子と同じように進化する」というアイデア

: 次々節で検討する。

③「文化と遺伝子の共進化」というアイデア

: メスーディは明確な形では取り上げていないが、「文化と遺伝子の共進化 (culture-gene coevolution)」(「二重継承理論 (dual inheritance theory)」とも呼ばれる) は、文化進化論の主要な理論である。文化に依存するようになった人間 (ホモ・サピエンス) においては、文化が存在する環境への自然選択が働き、その結果、文化の学習能力やバイアスなどの生物進化 (牧畜民の乳糖

耐性の獲得も)が起こるといふものである(Henrich 2016 参照)。つまり、人間においては、文化進化が遺伝的な進化(生物進化)に作用し、その変化が逆に文化の獲得などに作用するというサイクルが存在していると考え、このサイクルを「文化と遺伝子の共進化」と呼んでいるのである。

次節では、前述した①と②の2点に焦点を絞って、議論を進めてゆく。

2) 文化の定義をめぐって

(1) 文化をめぐるとの状況：文化人類学の場合

メスーディ(2016 p.13)が、『文化』は、『生命』や『エネルギー』と同じく、多くの人がある厳密な意味を考えないままよく口にする概念の一つだと述べているように、「文化」を取り巻く状況は混沌としている。一般の人のみだけでなく、文化の研究者でさえ、文化とは何かについて明確な答えを示すことができていない。

文化人類学の分野でも、研究者の数だけ文化の定義があると言われるほど混沌としている状況である。よく知られた代表的な「文化」の定義は、エドワード・タイラーの以下の定義である。

“Culture, or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.”

(Baldwin, J. R. et. al. 2006 p.219)

「文化あるいは文明とは、……社会の成員としての人間によって獲得された知識、信念、芸術、法、モラル、慣習や、その他の能力や習慣を含む複雑な総体である」(筆者訳)。

文化と文明を区別していないこと、芸術などは別個に定義が必要であることなどいくつかの問題が指摘されているが、最大の問題は「複雑な総体」である。文化には様々な要素があり、それらの要素が複雑に絡み合っているのが実状であるから、それらの要素のすべてを枚挙し網羅しないと文化は理解できないと考えているのである。しかし、これでは文化の理解はとてできないことになってしまう。

このような状況をさらに複雑にしたのが、クリフォード・ギアーツ、ジェームズ・クリフォードらの登場である。この「解釈人類学」あるいは「テキスト主義的人類学」と呼ばれる学派の人々は、民族誌的方法の有効性そのものを疑った。

「彼らは、文書として書かれたものには必ず、著者が自らの社会で学んだ前提が反映される、と主張した。そもそもの前提が、研究対象となる人々のも

のとは違うのだから、文化人類学者はそうした人々の経験を正しく理解できるはずがない、というのだ」(メスーディ 2016 pp. 37-38)。

結局、文化人類学の研究者の間に「文化は語れない」という虚無的な空気が蔓延し、筆者自身も「文化」という概念は使えないと半ば諦めていた。

(2) 文化進化論における「文化」の定義

そんなとき、『文化進化論』を読んで、筆者は目から鱗が落ちる思いがした。

“culture is information that is acquired from other individuals via social transmission mechanisms such as imitation, teaching, or language.”

(Mesoudi 2011 pp.2-3)

「文化とは、模倣、教育、言語といった社会的な伝達機構を介して他者から習得する情報である」(メスーディ 2016 p. 13)。

“‘Information’ here is intended as a broad term to refer to what social scientists and lay people might call knowledge, beliefs, attitudes, norms, preferences, and skills, all of which may be acquired from other individuals via social transmission and consequently shared across social groups.”

(Mesoudi 2011 p.3)

「ここでの『情報』とは『知識、信条、傾向、規範、嗜好、技術』を含む広義の情報であり、社会的に習得され、集団内で共有される」

(メスーディ 2016 pp. 13-14)。

タイラーの定義に倣った一見「古風な」定義であり、「信条(信念)、傾向、規範、嗜好」などの各要素については、すぐには飲み込めない部分は残るものの、文化とは「情報」であるとスパッと言い切っている点が、筆者にとってとりわけ新鮮であった。「ようやく『使える』文化の定義が手に入った！これで再出発できる」、筆者はそんな軽い興奮を覚えた。

もう一点、以上の定義の後段に、文化進化論の特徴がよく表れている部分がある。

「遺伝情報(genetic information)が DNA 配列に記録されるのに対して、文化情報(culturally transmitted information)は、脳内では神経の連結パターンとして記録され、体外では、文字(written language、書かれた言葉)、コンピュータ・コード、音符(musical notation)など(の体外的なコード(extrasomatic codes))によって記録される。遺伝情報によってタンパク質が作られ、ひいては手足や目など体の構造ができるのに対し、文化情報は、行動、スピーチ(発話)、美術品(artifacts、人工物)、機関(institutions、制度)という形で表れる」(メスーディ 2016 p. 14.) (引用中の下線および括弧は筆者。一部改変)。

これは、生物進化との共通の枠組みで文化を捉える文化進化論に特徴的な点であるが、文化を生物の遺伝と対比させて、生物の遺伝的形質 (genetic traits) における遺伝子型 (genotype) と表現型 (phenotype) の区別が、文化にも存在すると考える。そして、脳内に記録される「文化的情報」とそれが体外に表出される「行動や人工物など」とを明確に区別するのである。

そのうえでメスーディは、遺伝子型に相当する脳内の文化的情報こそを「文化」と呼ぶことを提案している。(前述の文化の定義も、この点を考慮したうえで「文化＝情報」と定義している。) 文化の遺伝子型と表現型との区別は、「文化」の曖昧さを避けるためには必要不可欠であり、今後の文化研究にとって重要な意味を持つと考える。

3) 文化は進化する

『文化進化論』第3章には、文化の進化(小進化)に関わる過程について書かれている。この章の冒頭部分に、文化進化論の考え方が要約してある。

“In a typical cultural evolution model, a population is assumed to be composed of a set of individuals, each of whom possesses a particular set of cultural traits. A set of microevolutionary processes is specified that changes the variation in those traits over time. The variation is then transmitted to the next generation, simulating the process of cultural transmission from individual to individual.”

(Mesoudi 2011 p.55)

「典型的な文化進化論のモデルでは、以下のように考える。①集団は個人の集まりからなり、各個人はそれぞれ特定の文化的形質 (cultural trait) のセットを持っていると仮定する。②一連の小進化のプロセスが、長い年月をかけてそれらの形質の変異 (variation) を変化させる。そして、③(文化的)変異は、個人から個人への文化伝達のプロセスを模擬しながら、次世代へ伝達される」(筆者訳)。

“Mathematical techniques or computer simulations are used to explore the long-term changes in cultural variation over time (e.g., whether one cultural trait drives another to extinction, or whether two or more traits coexist in stable equilibrium), and possibly also the spatial distribution of cultural variation (e.g., whether different semi-isolated groups come to have the same or different cultural traits), that result from different microevolutionary processes. These microevolutionary processes concern the sources of cultural variation, the forms of cultural selection (i.e., the reason why some traits are more likely than others to be acquired and transmitted), and the details of the cultural transmission

processes that are responsible for passing traits to the next generation.”

(Mesoudi 2011 pp.55-56)

「数学的なテクニックやコンピュータ・シミュレーションが、長期におよぶ文化的形質の変化（たとえば、ある文化的形質が他の文化的形質に取って代わるかどうか、あるいは2つ以上の文化的形質が均衡を保って共存するかどうか）や、文化的変異の空間的分布（たとえば、半孤立状態の複数の集団が、同じ文化的形質を持つようになるか、異なる文化的形質を持つようになるか）を探索するために用いられる。そして、これらの変化は異なる小進化のプロセスの結果として生じる。これらの小進化のプロセスは、文化的変異 (cultural variation) の源泉、文化選択 (cultural selection) の形態（すなわち、ある文化的形質が他の特徴より獲得や伝達されやすい理由）、文化的形質を次世代に伝えるプロセスの詳細といったことに関係がある」（筆者訳）。

(1) “cultural trait”の訳について

翻訳書では、“cultural trait”を「文化的特徴」と訳している。筆者は、この訳に異を唱えたい。

“trait”とは生物学の用語で、生物の遺伝する形質(形態や性質の特徴)を意味し、さらに言えば、表現型ではなく遺伝子型を指す。たとえば、ABO式血液型の例だと、A遺伝子を2つ持つ人も、A遺伝子とO遺伝子を1つずつ持つ人も、どちらも血液型(表現型)はA型である。つまり、遺伝子型と表現型は異なるのである。以上のことを考慮すると、“cultural trait”は、著者の意図を汲んで「文化的形質」と訳するのが自然であり、前節の文化の定義では“culturally transmitted information”と表現していた脳内の「文化情報」を言い換えたものであることが分かる。

(2) 文化進化の概要および小進化のプロセスについて

引用部分(『文化進化論』第3章冒頭)には、文化進化論の中心的な考えである、文化進化のメカニズムについて要約してある。

ダーウィンは、生物進化には①形質の変異、②自然選択による競争、③継承(遺伝)の3つの要素または前提が存在すると考えた。これらの3つの要素が存在するときには「必然的に」進化が起こるし、どれか一つでも欠けたら進化は起こらないのである。文化的形質にも、①文化的変異、②文化選択による競争、③文化伝達による継承の3つの要素が存在すると考えられるので、文化的形質も「当然」進化すると考えるのが文化進化論である(『文化進化論』第2章参照)。

上記の3つの要素のそれぞれに、いくつかの「小進化のプロセス」の存在が想定されている。これらの一連の小進化のプロセスによって、集団内の文化的形質の変化（文化的形質の頻度の変化や文化的形質の置換、異なる文化的形質の共存など）が生じ、その変化は次世代に受け継がれていく。まさに、生物進化の過程と同じ進化の過程が、文化にも起こっているのである。（以下に、小進化のプロセスの概略のみを示す。その詳細については、別稿に譲りたい。）

①文化的変異のプロセス

：文化の突然変異（無作為の変化）、誘導（ガイド）された変異（個人による意図的な修正）などが文化の変異をもたらす。後者は、文化進化に特徴的なプロセスである。

②文化選択のプロセス

：内容バイアス（内在する魅力による文化的形質の優先的な取り込み）、モデルによるバイアス（モデルの特性による文化的形質の優先的な取り込み）、頻度依存バイアス（たとえば多数派の意見を取り入れる「同調」）など、様々なバイアスが文化的形質ごとにその取り入れの差をもたらす。

③文化伝達のプロセス

：個人から個人へ文化的形質の変異が伝達される過程。伝達の経路、範囲、伝達のメカニズムと関わる。①親から子への垂直の伝達だけでなく、水平や斜めの伝達もあること、②遺伝子の受け渡しのように1対1だけではなく、マスメディアのように1対多の伝達もあることなど、文化進化と生物進化との間には興味深い違いが存在している。

4. 今後の展望：文化研究へ向けたいくつかの提言

以上、共同研究における議論を反映させながら、簡単にではあるが文化進化論の概要について述べてきた。本節では、文化進化論が総合文化学科の研究のプラットフォームとして適当か否かについて考察していく。

第一に、文化進化論は、人類学、社会学、経済学、心理学などの社会科学諸分野の統合だけでなく、社会科学と自然科学との統合をも目指している。その現れが、本稿で少し触れた「二重継承理論」である。

人間の本性に関して、本能か学習かという問いがなされてきた。そして、本能または学習のどちらか一方に重きを置く考えが従来主流であった。ごくごく単純化して言うと、進化心理学や社会生物学は本能（遺伝）を重視した理論を構築し、文化人類学は学習（文化）を重視した理論を構築してきたが、他の一方（文化または遺伝）に関しては、互いにほとんど無視するか攻撃するかのどちらかであった。しかし文化進化論は、「二重継承理論」において遺

伝と文化の双方を組み合わせた理論を提示している。つまり文化進化論は、人間の特殊性を織り込みながら、生物としての人間にも着地可能な理論なのである。

この点も、筆者が文化進化論を推す理由の一つである。遺伝か文化かのどちらか一方だけにではなく、真実はおそらく遺伝と文化の両方の組み合わせの中にある。当面はそのように考えておいて、文化進化論を総合文化学科における研究のプラットフォームとして活用することを、ここにあらためて提言したい。

第二に、とは言うものの、文化進化の動態把握を目指す文化進化論的な研究はハードルが高い。数学の知識やコンピュータ・シミュレーションの技術を必要とするからである（共同研究のメンバーである加藤氏なら可能かもしれないが）。そこで筆者は、文化進化論における文化の定義を活用した「文化研究」を進めることを提言したい。

文化進化論では、繰り返し述べてきたように、文化を情報と定義している。筆者は、文化をこのように定義することによって、文化研究の新たな展望を拓くことができると考える。いままでは曖昧であった「文化」について、何をどのように研究すればよいのかが明確になるからである。そして、このような「文化研究」こそが、本共同研究の目指すところにほかならない。

各研究者が、これまでの「文化」に代わって、「情報としての文化」を組み込みながら自己の研究を見直す。まずは、そこが出発点である。その後は、各研究者の内部で新たに化学反応の連鎖が起こってくるはずである。そうなれば、本学発の様々な文化研究が活性化し、研究者間にも様々な連携が生まれる。そして、その文化研究の成果が、学生への教育に、そして地域社会への貢献に活かされるようになる。

本稿が、そしてその母体となった総合文化学科の共同研究が、この「文化研究」の最初の一步となることができたのなら、筆者の望外の喜びとするところである。

謝辞

本研究は、平成 30 年度島根県立大学学術教育研究特別助成金（共同研究）「総合文化学科における研究のプラットフォームに関する共同研究～『文化進化論』の可能性を探る～」により助成を受けたものです。

次に、共同研究に参加してともに議論してくださった、山根繁樹氏、藤吉知美氏、加藤暢恵氏、ダスティン・キッド氏、山村仁朗氏、渡部周子氏に、

感謝の意を表します。皆さんの貴重なご意見のほとんどを、本稿では活かすことができませんでした。今後の課題とさせていただきます。

最後に、加藤暢恵氏には本稿第2章「共同研究会の実施状況」を取りまとめていただきました。ここに記して深く感謝いたします。

引用・参考文献

- Baldwin, J. R., S. L. Faulkner, M. L. Hecht, and S. L. Lindsley. 2006. *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henrich, J. 2016. *The secret of our success: How culture is driving human evolution, domesticating our species, and making us smarter*. Princeton: Princeton University Press.
- Mesoudi, A. 2011. *Cultural evolution: How darwinian theory can explain human culture & synthesize the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
〔アレックス・メスーディ著、野中香方子訳（2016）『文化進化論 —ダーウィン進化論は文化を説明できるか』NTT出版〕

アメリカ文学の授業報告

A Teaching Report on American Literature

藤 吉 知 美
(総合文化学科)

キーワード：アメリカ文学、映画

1. はじめに

平成 30 年 4 月 1 日に改編された島根県立大学短期大学部は、総合文化学科の入学定員を 40 名として新しくスタートした。そこで、新総合文化学科の 1 年生向けに開講されたアメリカ文学の授業を振り返り、その実施内容を記録するとともに、今後の展開や課題について報告する。

2. 授業の位置づけとねらい

秋学期に開講される「文学と文化Ⅳ」は、総合文化学科 1 年生を主な対象としている。授業では、あるアメリカ文学作品の全体を読むのではなく、代表的な作品の抜粋を読み進める。ほとんどの学生にとって、アメリカ文学を読むのは初めての経験であるため、まずどのような作品があり、どのような作家がいるのかを知ってもらう必要があるだろう。さらに文学作品をよりよく理解するには、作家の経歴や、作品が生まれた背景を知ることも重要である。これらのことを学びながら、「歴史的、人種的、地域的に複雑な要素を含んだ社会の産物」(板橋 5)であるアメリカ文学の魅力存分に味わってもらいたいというのが、この授業のねらいである。そしてゆくゆくは、アメリカ文学作品を読むことで、その内容やテーマに関して、自分なりの意見や読み方ができるようになってもらいたいと考えている。

3. 授業の構成

教材は、19 世紀後半から 20 世紀初頭を代表するアメリカ作家の主要な作品を扱った『アメリカ文学から英語を学ぼう』(英宝社)を使用した。受講生のほとんどが英語で書かれた文学作品を読んだ経験がないため、初回の授業では、アメリカ文学の概要から入った。2 回目以降の授業では、作者や作品についての説明とテーマを提示したうえで、学生に訳を発表してもらう形で進めた。取り上げた作品と授業の流れは、次の通りである。

1. アメリカ文学の概要
2. Louisa May Alcott, *Little Women*
3. Sherwood Anderson, “Paper Pills”
4. Henry James, *Daisy Miller*
5. Charlotte Gilman, “The Yellow Wallpaper”
6. O. Henry, “After Twenty Years” (I)
7. O. Henry, “After Twenty Years” (II)
8. Kate Chopin, *The Awakening*
9. F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*
10. F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby* (II)
11. *The Great Gatsby* (映画)
12. Mark Twain, *Adventures of Huckleberry Finn* (I)
13. Mark Twain, *Adventures of Huckleberry Finn* (II)
14. Edgar Allan Poe, “The Black Cat”
15. *Adventures of Huckleberry Finn* (映画)

(平成 30 年度 授業計画書より 一部改変)

ここに挙げられた作品には、いずれも、アメリカ文学を学ぼうと知っておきたい重要なテーマが含まれている。例えば、授業の第 2 回で取り上げた Louisa May Alcott の *Little Women* (1868) は、南北戦争時代の父親不在の家庭において、母親と四姉妹が力を合わせて困難を乗り越えていく物語である。女性が中心となり一家を支える様子や、男性の役割を担うことに誇りと喜びを覚える 15 歳の次女 Joe の言動などからは、女性の力強さを信頼する作者の意向が読み取れる。日本では『若草物語』として知られているこの作品は、児童文学の名作であるだけでなく、フェミニズム文学としても重要な作品である。1848 年、セネカフォールズでアメリカ初の女性会議が開かれ、女性の参政権獲得を求める社会改革運動が活発になっていった時代背景も、この作品に影響しているだろう。また作者のオールcott自身が、女性解放の思想を持っていたことも興味深い。

授業ではさらに、「主要な登場人物が全員女性であることは、女性は男性に頼らず自活できる能力があるということを、作者はメッセージとして伝えたいからだ」という見解¹⁾を示し、学生に意見を求めた。これに対しては、賛成が 23 人、反対が 6 名であり、反対意見のほとんどは、抜粋部分を読んだだけでは判断できないとする慎重なものであった。一方、賛成と答えた学生の意見には、女性の自立を応援する声と、現代にも同様の問題があるという訴えがあっ

た。いずれにしても、この見解に対する正解があるわけではない。大切なのは、作品を読むことで自分自身の意見を持ち、それを表現することである。

4. 授業の工夫（映画の活用）

授業では、まずアメリカ文学作品の特徴を知ってもらうことを優先したため、授業の冒頭の時間で、作品のあらすじと作者の経歴も簡単に紹介した。その後、学生たちに英語を日本語に訳したものを発表してもらい、不確かなところがあれば、筆者が修正とコメントを加えた。内容理解を深めるためには、教科書に提示された問題を解くのも良いが、それだけでなく映画鑑賞も取り入れてみた。

鑑賞した映画のうち、*The Great Gatsby*（『華麗なるギャッツビー』）については、Jack Clayton 監督で Robert Redford 主演の 1974 年度版と、Baz Luhrmann 監督で Leonardo DiCaprio 主演の 2013 年度版がある。授業では 2013 年版を見たが、その理由は、1974 年版に比べて、小説の語り手である Nick Caraway の役割が明確で、かつ作品の背景となる禁酒法時代や、いわゆる「ジャズエイジ」の様子が、より鮮明に映像化されていると考えたからである。

小説を冒頭から読めば、Nick という人物が語り手として重要な役割を果たしていることは理解できるだろう。Nick の役割について諏訪部は、「ギャッツビーの能動的な姿勢を夢の喪失というロマンティックな物語として美しく語る一方で、自ら受動的な姿勢をその物語に書き込まなければならない何らかの必然性を抱えている」（14）と述べている。諏訪部がそのような Nick の「矛盾」（15）を検証し、彼の人物像を考察していることからわかるように、*The Great Gatsby* は、語り手 Nick の存在が作品を理解するうえで重要な鍵となる。

もともと、優れた映画を見たからといって、原作である小説を読まずに作品を理解したことにはならないし、文学作品の授業としては物足りない。しかし、映画を適切に活用することで、限られた時間の中で学生に刺激を与え、文学作品の特徴や魅力をよりよく理解してもらえと思う。

5. 授業の成果

19 世紀から 20 世紀初頭にかけての代表的な作品をいくつか取り上げることで、アメリカ文学作品の理解を深めるのに知っておくべきテーマや、作品の背景にある歴史や思想、また作家による文体の違いにも気が付いてもらえたと思う。授業の第 5 回目で扱った、Charlotte Gilman の “The Yellow Wallpaper”（1892）や、第 8 回目、Kate Chopin の *The Awakening*（1899）は、家父長制の下で、家庭内に閉じ込められた女性の苦悩や疑問が、抗議の姿勢となって描かれている。第 2 回の授業で読んだ *Little Women* と同様に、これらの作品

が提起するジェンダーの問題は、時代を超えて 21 世紀に生きる学生たちにも、自分自身でものを考えるきっかけを与えたと思われる。

英語で作品を読むことに苦勞した学生も少なくないが、その経験を通して、作家たちの表現へのこだわりを垣間見ることができたのではないだろうか。また文学作品は、近寄りがたい難解なものばかりではなく、読んで楽しく、知的好奇心を刺激されるものであると実感してもらえたと思う。

6. 今後の課題

多種多様なアメリカ文学作品のうち、授業ではごく一部に触れたに過ぎない。抜粋部分のみを読む授業スタイルは、アメリカ文学作品とはどんなものかを概観するには適しているが、それぞれの作品を深く理解するのは難しい。ある作品の一部分だけを読み、学生に自分自身の意見を求める方法にも、再考の余地がある。また、抜粋された英文には、その作品のエッセンスとなる部分が含まれているが、そうであっても、抜粋の前後の英文を読んだ方が望ましいと思われる作品もある。映画は引き続き活用したいが、授業時間をすべて使っても、終わりまで鑑賞することはできないため、中途半端な感もある。学生の反応を見ながら、アメリカ文学作品の魅力をよりよく伝え、それをもとに学生たちが自分の意見を持てるよう、柔軟に対応してゆきたいものである。

【注】

1) この見解は、本授業で使用した教科書『アメリカ文学から英語を学ぼう』で提示されているもので、作品理解を促すための設問である。賛成か反対か、理由や根拠をつけて自分の意見を持つことが、文学作品のよりよい理解につながる。

【引用・参考文献】

板橋好枝・高田賢一編『はじめて学ぶアメリカ文学史』ミネルヴァ書房、2015年。

諏訪部浩一『アメリカ小説を探して』松柏社、2017年。

早瀬博範・江頭理江編『アメリカ文学から英語を学ぼう』英宝社、2010年。

俳句の創作 ―平成三十年年度 保育学科「国語」の実践報告―

Creation of Haiku

山村 仁朗
(総合文化学科)

キーワード…俳句 創作

1. はじめに

著者は平成三十年年度、本学保育学科の二年生科目「国語」を担当した。受講生七名、一単位、全八回の授業である。保育教育における言葉への理解及び日本語のリズム感覚(五七調など)を養うことを目的として、俳句の創作活動を中心とする授業を行った。本稿はその実践報告である。

2. 授業の概要

「国語」全八回の授業のうち、五回を俳句の創作に当てた。

テキストは俳人・夏井いつき氏の著作¹⁾に基づいて、受講生向けに整理したものを用いた。内容は次のとおりである。

第一回 俳号、音数と表記法、俳句の種類、「尻から俳句」①

第二回 「尻から俳句」②、「十二音日記」 / 第三回 チェックポイント、切れ字

第四回 「古池や」の句、一物仕立てと吟行 / 第五回 句集「はまのぎ」と披講

以下、それぞれの回の内容を報告する。

3. 各回の内容

1) 第一回 俳号、音数と表記法、俳句の種類、「尻から俳句」①

(1) 俳号

まず、俳号をつけるところから始めた。好きなもの、好きな芸能人、駄洒落、何から取ってもよいこととした。受講生の俳号を記す。

霜月音花／関下舞子／太刀華／ちよこ／葉月蜜柑子／春野風参／三笠梅子（五十音順）

(2) 音数と表記法

次に音数と表記法の説明を行った。

俳句の音数は五七五の十七音であること、促音・長音は一音と数えること、拗音は一音と数えないことなどを説明した。音数を超えると字余り、足りない場合は字足らずとなることも補足した。

表記法については、一句は一行で書くこと、五七五各句の間を空けずに書くことを指導した。

(3) 俳句の種類

俳句には「一物仕立て」と「取り合わせ」があることを説明した。

「一物仕立て」とは季語のことのみを詠んだ句のことであり、「取り合わせ」とは季語以外のことも取り入れて詠んだ句のことである。夏井氏の著作に従い、取り合わせから作り始めることにした。

(4) 「尻から俳句」①

夏井氏は、俳句を作るうえで重要なのは型を知っているかどうかであるという。その俳句の型の一つが「尻から俳句」である。「尻から俳句」とは、下の句から順に作っていく俳句の作法である。

その作法を解説すると、最初に五音の普通名詞を考え、それを下の句とする。次に下の句を形容する七音の語句を考え、中の句とする。最後に五音の季語を選び、上の句とする。そうすることで一句が完成する。受講生が最初に作った句を挙げる。

初日の出朝一番に風呂そうじ 梅子 / お正月溶けてくつつくチョコレート ちよこ
風光り私の部屋に閑古鳥 太刀華 / 熱帯夜食品会議れいぞうこ 蜜柑子

除夜の鐘ひとり寂しい時計塔 風参 / 除夜の鐘進むことなき腕時計 音花

虫の声少し残したお弁当 舞子

最後の一句は秋の季語「虫の声」と相まって句がどことなく物悲しい印象をもつ句であるが、例えば春の季語「しゃぼん玉」に変えると楽しい遠足という印象になる。

- ・ 虫の声少し残したお弁当
- ・ しゃぼん玉少し残したお弁当

このように、俳句における季語は句の印象を大きく左右することを、学生の作品を用いて説明した。

2) 第二回 「尻から俳句」②、「十二音日記」

(1) 「尻から俳句」②

「尻から俳句」は下の句から作り始める。しかし、俳句は先頭から作るべきではないのかというように疑問をもつ受講生がいた。そのために、松尾芭蕉の句、

古池や蛙飛こむ水の音

を用いて、「尻から俳句」が間違った方法ではないことを説明した。

芭蕉の門弟に各務支考（かがみしこう）（一六六五―一七三一）がいる。その支考の俳論書『葛の松原』の中で、「古池や」の句の成立について述べた箇所がある。

弥生も名残おしき比にやありけん、蛙の水に落る音しばくならねば、言外の風情この筋にうかびて、蛙飛こむ水の音といへる七五は得給へりける。晋子が傍に侍りて、山吹といふ五文字をかふむらしめんかと、およづけ侍るに、唯古池とはさだまりぬ。
（『葛の松原』1・オ²）

芭蕉はまず蛙が水に落ちる音を聞いたことから中・下の句をつくり、そのあとで上の句を「古池や」に定めたという。つまり、芭蕉においても、必ずしも先頭から俳句を作り始めたわけではない。同様に「尻から俳句」も伝統的な俳句の作り方の一つの方法なのである。

(2) 「十二音日記」

「十二音日記」も夏井氏が推奨する作法である。日常での出来事を上の五音と中の七音、あるいは中の

七音と下の五音の十二音で記すのである。その出来上がった十二音に五音の季語を合わせれば取り合わせの句が成立する。但し、季語を最後に取り合わせるため、十二音には季語らしい言葉を入れられないこと、季語には心情を表す力があるため、情意性形容詞（楽しい・寂しい）などの感情を表す語句は用いないことを注意した。次のものは受講生の実例である。

【七・五】書き味のよいボールペン／満腹時胃薬を飲む

【五・七】日曜日誰とも会わぬ／ぼんやりと買い物をする／妹に手紙を送る

また、五音の季語を選ぶ際には歳時記を用いた。そのときに、各季語が存在する情景を具体的に想像するように指導し、季語の情景を実際に経験することの重要性を説いた。

3 第三回 チェックポイント、切れ字

(1) チェックポイント

毎回実作を宿題とし、作ってきた句を披講することから授業を始める。他の受講生の作品をどのように評価するかのポイントを三つ挙げた。

1 季語が一つであるか／2 季語の意味が理解できているか／3 語句の意味に重複がないか

(2) 切れ字

切れ字とは、その文字があることで調子を強く切る語であり、「ぞ、や、か、こそ、よ、かな、つ、ぬ、けり、たり、なり、ず、らん」などの語のことである。これらはいわゆる助詞・助動詞であり、高等学校の古文で苦手意識を持っている学生が多いため、どのように指導したらよいか悩んだが、夏井氏の教え方は簡潔で受講生も個々の切れ字の印象を掴みやすかったようである。その要点を記す。

・切れ字の基本は「や、かな、けり」である。

・「や」…きつぱり／直前の言葉を強調・詠嘆する。／どの句にも使用可能。

・「かな」…しっとり／判断の揺らぎを相手に託す。／下の句にのみ用いる。

・「けり」…どっしり／ハツと気づいたときの驚きを表す。／下の句のみに用いる。

4 第四回 「古池や」の句、一物仕立てと吟行

(1) 「古池や」の句

以上、取り合わせの句について学んできたが、その締め括りとして長谷川權氏の説³⁾に従って「古池や蛙飛こむ水のおと」の意味を解説した。

従来、この句は静寂の中、古池に蛙が飛び込んだ音がしたと解釈されている。一例として『新日本古典文学大系』の注釈を挙げる。

閑雅な春の日、淀んだ古池のあたりは静まりかえっている。すると蛙の飛びこむ水の音が響いてあたりの静寂をやぶったと思つたがそれも一瞬、あとは又もとのひっそりした静かさにかえつた。(中略) 伝統和歌の世界で鳴くものと重宝された蛙の、俳諧的な飛ぶ蛙として古池に飛びこむ音を取りあげて閑寂幽玄の情趣を表現したところに、この句の新しさがあつた。

(「蛙合」1)⁴⁾

この解釈に対して、長谷川氏は中・下句が先にできたこと(先述)、「や」が切れ字であり意味がそこで切れることを根拠に、この句が「蛙が水に飛び込む音を聞いて心の中に古池の幻が浮かんだ」という意味であるとす。

(2) 一物仕立てと吟行

一物仕立ては初心者には難しい。学生たちが作つた句は、どうしてもありきたりの句になつてしまふ。また、名句といわれるものを鑑賞してもその良さを理解できない。一物仕立ての句を詠むには、季語となる対象物とじっくり向き合う時間が必要なようである。

少しでも向き合えるよう、通学時の景色や自然をよく眺めてみることに、キャンパス内の気に入っている場所を毎日見ることなどを課すことにした。いわば、吟行のすすめである。

5) 第五回 句集と披講

学生の作品を俳句集としてまとめることにした。そのため、最後の授業では今まで作成したすべての句の披講を行った。各句について受講生全員で検討し、出来上がったのが『句集 はまのぎ』である(図1)。

代表的なものをいくつか挙げる。

図1 『句集 はまのぎ』

春の雲駅のベンチで友を待つ	舞子
春の虹溜まった水で靴洗う	音花
蝸牛ともにまったり雨の駅	太刀華
夏の夕並んで歩いた黒い友	蜜柑子
散歩道かかり消えゆく冬の虹	風参
初雪や見惚れるバイト並ぶ客	ちよこ
大掃除命宿りし古新聞	梅子

なお、学生だけでなく、教員の句も収録した。
以上が各回の授業内容である。

6) 句会

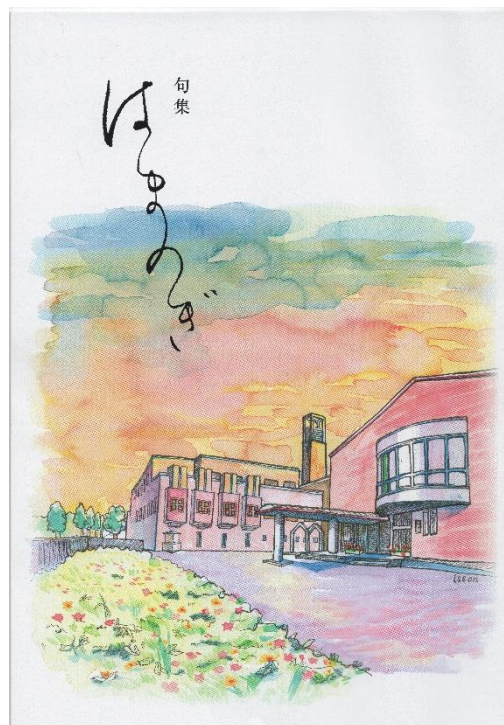
授業は十二月に終了したが、受講生の要望で、一月、二月に各自が作った句を披講する句会を設けた。各回とも兼題を「松江キャンパス」とした。その一部を挙げる。

冬の暮急かす鐘の音迫る汽車	舞子	／冬の夜ケースワークでハンバーグ	ちよこ
冬暁ひさくの鳥の声	蜜柑子		
春浅し芽吹き始める赤煉瓦	梅子	／春の昼眠気をさますハツリ音	風参
曇天や組鐘 <small>カリオン</small> の音梅の菓子	太刀華	／保育する姿が過る春待つ日	音花

右の受講生最新作は、やがて『はまのぎ』第二集に掲載されるであろう。

4) 受講生の感想

受講生たちには授業の最後に感想を書いてもらった。適宜抜粋しながら紹介する。



1) 受講前の俳句の印象

受講生は俳句を作った経験がないか、小学生のときに創作したことがあるという程度で、俳句を作ると聞いたときには少なからず戸惑いを感じ、消極的な様子であった。

・最初に俳句をするとなった時、正直あまり楽しいイメージがなくてできるか不安でした。元々そんなに語彙力がある方ではないし想像力も豊かではないと思っていたのでテレビで俳句がやっても勉強にはなりませんが、自分でやってみようという気にはなりませんでした。

・小学生の頃に俳句をつくる授業があったが、表現の難しさや自分の発想力の乏しさから苦手意識があったため、多少の不安があった。

・俳句のイメージは昔のもの、おじいちゃんおばあちゃんが親しむもの、難しそうという感じで国語の授業でやる前は自分とはあまり結びつかないものでした。そのため、俳句をつくっていくと決まった時はピンときていかなかったし、正直やりたくないなと思っていました。自分が俳句をつくってみてもよくわからないものになると思っていました。気持ち的には前向きではありませんでした。

2) 印象に残っている内容

この授業は俳号を付けることから始めたが、そのことが印象に残っている学生がいた。

・初めに俳号をつけたことで、自分は俳人なんだという気持ちで俳句づくりに取り組むことができ、(中略)良い句ができそうな気がして苦手に感じていた俳句でしたが「自分にもできる」という自信を持てるようになりました。

また、「尻から俳句」が印象に残っている学生もいた。

・下の五音から俳句をつくっていく初めての体験が、俳句の難しいイメージを取り除いてくれた。身近にある名詞から俳句をつくることができるのだと感じ、俳句を面白いと思うようになった。

・季語のことを挙げる学生もいる。

・印象に残っていることは、季語はただ単に季節を表した言葉というだけでなく、その時の感情も伝えられる言葉であるとわかったことです。

・ たくさんの季語に触れて、同じ季節を表す言葉でも少しの温度の差や時間の差で違ったり、普段は使われないとてもきれいな言葉を知ったりすることが楽しかったです。日本語って素敵だなと思いました。

・ 私が面白いと思ったことは、(中略)自分の日常を取り入れた句を作っていたことです。その日常に季語ひとつつけるだけでぐっと俳句らしくなったり、その句で表したいことがしつかりと出てきたりするの面白かったです。

3) 授業全体を通しての感想

まず、俳句の創作についての感想を挙げる。

・ 良いものをつくることは難しいですが、自分の見たもの、聞いたもの、感じたものを素直な気持ちで言葉にすれば、俳句はつくれるのだと思いました。

・ (実際に俳句を作ってみて) 気づいたのは、下手に凝った言葉を使うより、ストレートに表現した方が良い形になる、ということでした。

・ 普段の生活の中でも今まで気が付かなかったところに注目したり、少し違った見方で物を見てみたりして楽しく生活できました。

次に、意識の変化について述べたものを挙げる。

・ 俳句をつくったことで、いつも通っていた道や見ていた景色を違う視点で観察するようになりました。普段は気付かない風の音や空の変化などを感じるようになって少し楽しくなりました。

・ 国語の授業を通して俳句が自分にとって身近なものになったように感じます。今まで汽車の中ではスマホか寝るかだったのが車窓から見える景色で五文字を探していたり、帰り道に星を見てきれいだなと感じたりすることが多くなって、最後の授業で先生が「みんなは俳人だ」と言っていたとき、笑っていたけど本当にそうかもしれないと思えるようになりました。

・ 授業を受けて、俳句に関する知識が少しずつ増えていくことに嬉しさを感じ、言葉の意味を考え理

解していくことにおもしろさを感じられるようになり国語への印象が大きく変わりました。

4) 俳句と保育

最後に、この授業での学びを保育教育にどう活かすかという質問をした。受講生がそれぞれの考えを述べてくれた。

- ・ 保育現場で子どもたちと俳句をつくれるかは分からないが、言葉のリズムなどが特徴だと思うため、それをあそび感覚で何かしら活かせたらと思った。
- ・ 5歳くらいになると、数も数えられるし言葉もたくさん知っているので、俳句をつくるのは難しくても「5・7・5」で言葉遊びをするくらいならできると思うので、「言葉」「表現」「環境」の育ちをねらいとした活動につなげることができそうだ。
- ・ 俳句づくりをするようになったことで、身のまわりに目を向けられるようになったので、子どもたちと散歩に出掛けた際に、美しさを感じたものを子どもたちと共有するなどして保育に役立てるようになりたい。
- ・ 俳句をつくることは園児には難しいと思いますが、見たものを言葉にしてみたり、今の気持ちを素直に表現してみたりということもこの授業を通して学べたので、子どもたちにも伝えていきたい。

5) おわりに

夏井氏は著作の中で型と季語を大切にす。また、水原秋櫻子は「俳句は、季節感を主として、定型を守り、東洋のすべての芸術の如く、対象を直截簡明に描き出すべきものであります」と述べた⁵⁾。授業で俳句の創作を行う場合、教えることはそのことに尽きる。

但し、私のような俳句の実作経験に乏しい者が担当する際は、学生に課すだけでなく、教員が率先して実践していくことも重要であると考ええる。

『はまのぎ』について、学外のある方から「先生も学生も同じ程度の水準の、仲好しグループの俳句ゴッコという趣です」という感想を頂いた。また、学生のコメントに「なんでも知っている先生ではな

く、俳人としては大きく差がない先生と一緒に俳句をつくることで、自分の考えを言いやすいし、みんなも思ったことを口に出しやすいくらい雰囲気です。俳句づくりを楽しくできました」というのがあった。教員と学生が同じ程度の水準であることが今回の場合、恥ずかしながら功を奏したのだった。

1) 『夏井いつきの世界一わかりやすい俳句の授業』(PHP出版 二〇一八年八月)

2) 早稲田大学図書館 古籍データベース

http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/he05/he05_01815/he05_01815.pdf
(最終閲覧日二〇一九年二月二十七日)

3) 『古池に蛙は飛びこんだか』(花神社 二〇〇五年六月)

(但し、本稿では中公文庫版(二〇一三年九月)を用いる)

4) 『新日本古典文学大系七 元禄俳諧集』(校注大内初夫 岩波書店 一九九四年十月)

5) 『俳句のつくり方』(実業之日本社 一九六〇年十二月)

同訓異字についての研究―「町・街（まち）」「道・路（みち）」を用いて―

Study on different Chinese character with the same Japanese reading: using "machi" and "michi".

下垣 奈七海

(総合文化学科)

キーワード…漢字、字義、使い分け

1. はじめに

漢字には音と訓がある。その訓の中には二つ以上の漢字の訓となるものが存在する。このことを漢字の側から言い換えると、二つ以上の漢字が一つの訓を共有しているということである。そのように一つの訓を共有している漢字同士のことを同訓異字という。例えば、「赤・紅（あか）」「川・河（かわ）」などがある。日本語には同訓異字が複数存在するが、同訓異字にはどのような意味上の違いがあるのだろうか。本稿では同訓異字のうち、「町・街（まち）」「道・路（みち）」を取り上げ、考察を行う。

2. 「まち」の語誌

本節では、「まち」という訓の漢字「町」と「街」とが上代から現代にかけてどのように使い分けられて来たのか、またどのような語義を持ち、時代によってどう変化してきたのかを考察する。上代から現代にかけての文学作品から用例を採取し、検討する。

1) 漢字表記の変遷

調査の結果、「まち」の漢字表記は日本語史上、「町」と「街」の二つが見られる。「まち」の漢字表記の初出は中古で

あり、上代では万葉仮名による表記しか見られない。また、中古から近世までは「町」の漢字表記のみが見られ、近代・現代では「街」の漢字表記も加えて使用されるようになってきている。

2) 意味の変遷

今回の調査では、「まち」の意味を十二種類に分類する。分類した意味の時代による変遷を整理したものが次の表1である。

表 1

① 区画した田地	○	-	-	-	-	-	-	上代
② 条坊制 1) の一区画	-	○	○	○	○	○	-	中古
③ 宮殿・邸宅内の一区画	-	-	-	-	-	-	-	中世
④ 階級	-	○	○	○	○	○	-	近世
⑤ 商店の立ち並んだ繁華な土地	-	-	-	-	-	-	-	近代
⑥ 人口が密集し家屋が立ち並ぶ場所	-	○	○	○	○	○	-	現代
⑦ 建物が集まっている場所	-	-	○	○	○	○	-	
⑧ 遊郭	-	-	-	-	-	-	-	
⑨ 区や市を構成する小区画	-	-	-	-	-	-	-	
⑩ 地方公共団体の一つ	-	-	-	-	-	-	-	
⑪ 町役人	-	-	-	-	-	-	-	
⑫ 特定の住居者がいる地域	○	-	-	-	-	-	-	

また、各時代の「まち」を、意味別に用例数を整理したものが表2から表6である。なお、上代には〈区画した田地〉という意味の用例が存在するが、『催馬楽』に見える一例のみであるため、上代の用例数については省略する。また、『源氏物語』は中古の作品であるが、「まち」の表記が仮名であることが多いため、『今昔物語集』を調査した中古の分類とは別に整理する。

表2 中古

	町
条坊制の一区画	4
宮殿・邸宅内の一区画	1
商店の立ち並んだ繁華な土地	1
人口が密集し家屋が立ち並ぶ地域	1
合計	7

表3 源氏物語

	まち
条坊制の一区画	5
宮殿・邸宅内の一区画	19
階級	1
合計	25

表4 中世

	町
条坊制（条里制 ²⁾ 含む）の一区画	5
商店の立ち並んだ繁華な土地	4
人口が密集し家屋が立ち並ぶ地域	9
建物が集まっている場所	1
合計	19

表5 近世

	町
人口が密集し家屋が立ち並ぶ地域	50
建物の集まっている地域	4
遊郭	12
合計	66

表6 近代・現代

	町	街
商店の立ち並んだ繁華な土地	40	7
人口が密集し家屋が立ち並ぶ地域	78	22
建物が集まっている場所	-	1
区や市を構成する小区画	155	-
地方公共団体の一つ	16	-
町役人	3	-
特定の種類の住居者がいる地域	2	-
合計	294	30

「街」の表記が増える近代・現代では、「町」と「街」の使用される意味に重複が見られる。

また、前頁に提示した表1で、「まち」は近代・現代に〈区や市を構成する一区画〉〈地方公共団体の一つ〉〈町役人〉〈特定の種類の住居者がいる地域〉の四つの意味が増加していることを示した。しかし右の表6を見ると、その四つの意味（太線囲み部分）はいずれも「町」の表記のみであり、「街」にはない。つまり、「街」は「まち」の増加する意

味とは関係なく現れたということである。このことから、同訓異字の漢字表記の増加は、意味の増加と無関係な場合が存在するということが考えられる。

3. 「みち」の語誌

本節では「みち」の訓を持つ漢字の使い分けや語義の変化について考察を行う。

1) 漢字表記の変遷

今回の調査で見られた「みち」の漢字表記は「道」「路」「径」「方」「途」の五つである。これらの漢字表記の時代ごとの用例の有無を整理したものが次の表7である。

表 7

途	方	径	路	道	
-	○	○	○	○	上代
○	-	-	○	○	中古
-	-	-	○	○	中世
-	-	-	-	○	近世
○	-	○	○	○	近代
-	-	-	-	○	現代

「みち」の漢字表記は、上代ですでに四つの漢字「道」「路」「径」「方」が存在する。また中古からは「途」の漢字表記が見られるようになる。しかしその一方、上代で見られた「方」は中古以降全く見られず、「みち」の漢字表記として使用されなくなったことが考えられる。また、「径」は中古から中世、「途」は中世・近世、「路」は近世で使用が見られないが、いずれの表記も近代では使用が確認できるため、使用が見えない時代にも存在する可能性がある。また、現代では「路」「径」「途」の表記は見られなくなっており、使用率は低下していると言えるだろう。

2) 意味の変遷

今回の調査では、「みち」の意味を大きく三つに分類し、さらに十四の意味に下位区分する。分類は次の通りである。

《「道路」の意味》

〈通路〉 …… 人や車などが通るみち。「みちを歩く」

《「道路」に関わる意味》

〈場所〉 …… みちによって至りつく土地や地方。「みちに着く」

〈六道〉 …… 六道のうちの一つのみち。「死後同じみちへ行く」
 〈道中〉 …… 目的地までのみちを進んでいく途中。「そこへ向かうみちで人と出会う」
 〈道行き〉 …… みちを進み行くこと。「みちの途中に立ち寄る」
 〈経路〉 …… ある地点から別の地点まで続くみち。「みちが分からない」
 〈距離〉 …… 目的地までのみちの長さ。「みちが遠い」
 〈単位〉 …… 長さの単位をあらわすみち。「半みち」
 ≪「道路」とは意味の離れた抽象的な意味≫

〈道理〉 …… 物事のあるべき正しいみち。「人の世のみち」
 〈教義〉 …… 神仏などの教え。「仏のみち」
 〈手段〉 …… 物事を行うためにとるべき手立て。「他のみちを探す」
 〈方面〉 …… 特定の方面や向き。「恋のみち」
 〈専門分野〉 …… 芸事などの特定分野を極めるためのみち。「剣のみち」
 〈過程〉 …… ある目的や結果に至るまでのみちすじ。「我がみちに行く」

これらの意味の変遷を整理したものが下の表8である。

〈場所〉〈六道〉の二つの意味は近世を境に見られなくなる。これらの意味は概して言えば土地について表しており、「みち」が「土地」の意味を失ったことが考えられる。また、中古で増加した〈道行き〉〈教義〉〈過程〉〈六道〉の意味は、〈道行き〉〈六道〉が≪「道路」に關わる意味≫であり、〈教義〉〈過程〉は≪「道路」とは意味の離れた抽象的な意味≫である。さらに、近世から見られなくなる〈場所〉〈六道〉の意味と近世から出現する〈単位〉の意味はどちらも同じく≪「道路」に關わる意味≫である。「みち」という語は意味が増減するが、その増減する意味と「道路」という意味との近さはあまり影響がないように思われる。

表 8

⑦ 単位	⑥ 六道	⑤ 教義過程	④ 道行き	③ 場所	② 道理手段専門分野	① 通路道中経路距離方面	
-	-	-	-	○	○	○	上代
-	○	○	○	○	○	○	中古
-	○	○	○	○	○	○	中世
○	-	-	○	-	-	○	近世
○	-	○	○	-	○	○	近代現代

表 11 源氏物語

	みち
通路	29
場所	2
六道	7
道中	30
道行き	61
経路	23
距離	8
単位	-
道理	-
教義	16
手段	-
方面	20
専門分野	26
過程	7
合計	229

表 9 上代

	道	路	径	方
通路	55	14	2	-
場所	6	-	-	-
六道	-	-	-	-
道中	2	-	-	-
道行き	-	-	-	-
経路	26	6	-	-
距離	9	4	-	-
単位	-	-	-	-
道理	2	-	-	-
教義	-	-	-	-
手段	-	-	-	1
方面	-	-	-	-
専門分野	2	-	-	-
過程	-	-	-	-
合計	102	24	2	1

また、各時代の「みち」の意味別の用例数を整理すると、次の表 9 から表 14 のようになる。

表 13 近世

	道
通路	28
場所	-
六道	-
道中	2
道行き	19
経路	16
距離	1
単位	1
道理	-
教義	-
手段	-
方面	1
専門分野	-
過程	-
合計	68

表 12 中世

	道	路
通路	30	4
場所	2	-
六道	4	-
道中	17	-
道行き	30	1
経路	26	2
距離	6	1
単位	-	-
道理	13	-
教義	16	-
手段	5	-
方面	7	-
専門分野	43	-
過程	5	-
合計	204	8

表 10 中古

	道	路	途
通路	81	8	-
場所	-	-	-
六道	2	-	-
道中	26	-	1
道行き	9	-	-
経路	70	-	-
距離	7	-	-
単位	-	-	-
道理	5	-	-
教義	64	-	-
手段	2	-	-
方面	-	-	-
専門分野	62	-	-
過程	1	-	-
合計	330	8	1

表 14 近代・現代

	道	路	途	径
通路	128	82	-	3
場所	-	-	-	-
六道	-	-	-	-
道中	10	2	3	-
道行き	1	-	-	-
経路	26	11	-	-
距離	6	2	-	-
単位	1	-	-	-
道理	4	-	-	-
教義	1	-	-	-
手段	10	2	3	-
方面	1	-	1	-
専門分野	6	-	-	-
過程	2	2	1	-
合計	196	101	8	3

3) 漢字の使い分け

前節の表 9 から表 14 を見ると、仮名表記のため漢字の使い分けを考察することのできない『源氏物語』と今回の調査では一つの漢字しか見られない近世を除くと、「みち」の漢字表記は「道」と「路」が必ずあり、意味が重複している。そして「道」と「路」が各時代で必ず重複している意味は、「通路」の意味である。また、「通路」の意味は「径」の漢字表記も重複しているが、「道」「路」「径」の「通路」の意味の使い分けは明確でない。しかし、近代の「径」の三例の用例を見ると、三例中二例が「小径」と表現されている。次にその内の一例を挙げる。

掘割づたいに曳舟通からすぐさま左へまがると、土地のものでなければ行先の分らないほど迂回した小径が三囲稲荷の横手を巡って土手へと通じている。
(永井荷風『すみだ川』)

「こみち」という訓で、「道」や「路」の漢字が当てられている用例は無い。このことから、「径」は「道」や「路」と比較してより小さい通路を指し示すと考えられるのではないだろうか。

また、上代の「道」の用例には「道の曲がり目」や「岩場の道」といった、自然的な通路を表す用例が多く見られるという特徴がある。今回調査した用例の中で「道の曲がり目」は五例、「岩場の道」は三例ある。以下にそれぞれの用例を一例ずつ挙げる。

【道の曲がり目】

(前略) 己が身し労はしければ玉梓の道の隈廻に(道乃久麻尾尔)草手折り柴取り敷きて床じもの(後略)

『萬葉集』卷五 八八六 山上憶良

【岩場の道】

為む為方のたづきを知らに石が根のこごしき道を（興凝敷道乎）岩床の根延へる門を（後略）

（『萬葉集』卷十三 三二七四 作者未詳）

これに対して、上代の「路」の用例の中で人工的な通路を表す用例が一例存在する。それは次の一例である。

新墾の今作る路（今作路）さやかにも聞きてけるかも妹が上のことを

（『萬葉集』卷十二 二八五五 柿本人麻呂歌集）

このように「路」の用例の中には人工的な通路を表す用例があるが、「路」の用例の中には自然的な通路を表す用例も存在する。しかし、「路」のように人工的な通路を表す用例は「道」の中には存在しない。したがって、上代では「道」は「みち」の中でも自然的な通路、「路」は人工的な通路を特に表現している可能性がある。

しかし、このような傾向は時代を下るにしたがって薄れる。3・1で「路」「途」「径」が現代の用例では見られないことを述べたが、使い分けの基準が時代の変遷によって曖昧になったことが、「路」「途」「径」の漢字表記が見られなくなったことの一つの原因である可能性が考えられる。

4. 同訓異字の意味関係

1) 「まち」「みち」における複数の漢字間の意味関係

これまでの調査で、同訓異字「町・街（まち）」「道・路・径・方・途（みち）」はどちらも意味が重複する関係にあると指摘した。本節では、時代別に同訓異字の重複関係を図に示し、どのような型が考えられるかを考察する。なお、「まち」の上代から近世、「みち」の近世と現代は、調査を行った用例の中では複数の漢字表記が見られなかったため、「まち」は近現代のみ、「みち」は上代・中古・中世・近代の意味関係を図に整理する。

図1 まち(近代・現代)

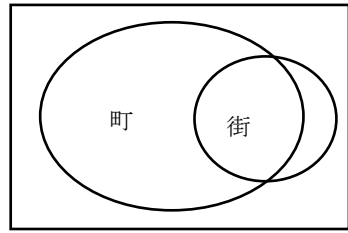


図2 みち(上代)

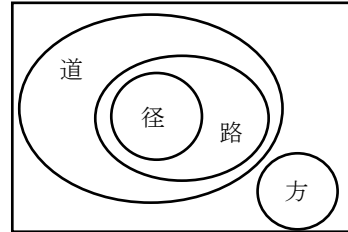


図3 みち(中古)

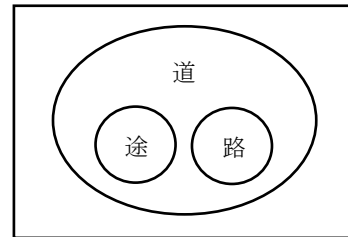


図4 みち(中世)

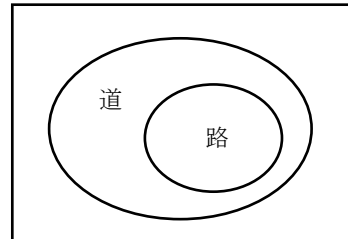
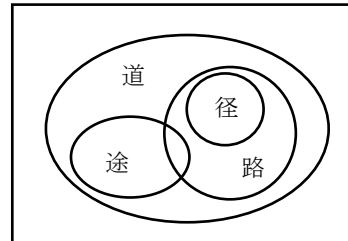


図5 みち(近代)



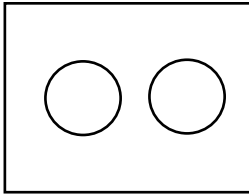
「みち」は上代から近現代に至るまで、漢字が複数あり意味の重複が見られるが、時代によってその関係は異なっていることがわかる。「まち」「みち」の意味の重複関係は次の五つの型が存在する。

- ① 重複する部分がある型 (図1)
- ② 全く重複がないものがある型 (図2)
- ③ 一つの漢字の中に複数漢字を内包しているが、内包されているもの同士で重複する部分がない型 (図3)
- ④ 一方が他方を完全に内包する型 (図4)
- ⑤ 一つの漢字の中に複数漢字を内包しているが、内包されているもの同士で重複する部分がある型 (図5)

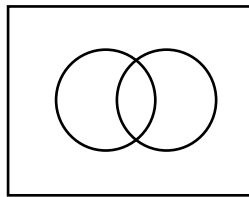
2) 二つの漢字間の意味関係

前節では「まち」「みち」における複数の漢字の意味関係を時代ごとに整理したが、本節では複数でなく二つの漢字間における意味関係について述べる。二つの漢字間の意味関係を図に整理すると次の図A・B・Cのようになる。

図A



図B



図C

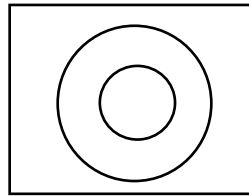
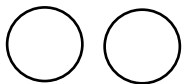
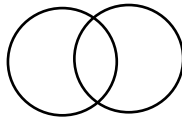
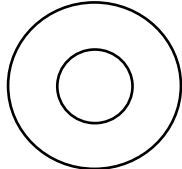


表 15

	A 型	対 立 型	図 2 「方」と「道・路・径」 図 3 「路」と「途」 図 5 「径」と「途」
	B 型	一 部 重 複 型	図 1 「町」と「街」 図 5 「路」と「途」
	C 型	包 摂 型	図 2 「道」と「路・径」 / 「路」と「径」 図 3 「道」と「路・途」 図 4 「道」と「路」 図 5 「道」と「路・径・途」 / 「路」と「径」

二つの同訓異字間における意味関係は、重複がない型（図 A）と一部重複がある型（図 B）、一方が他方を内包する型（図 C）の三つに分けることができる。前節の「まち」「みち」の複数の意味関係をこの三つの型に分類すると次の表 15 となる。

5. おわりに

本稿では、同訓異字の異なる漢字表記の違いを明らかにするため、「まち」「みち」の二語を上代から現代までの用例を調査し、意味と使い分けの二つの面から考察を行った。

同訓異字には「まち」のように一つの漢字が存在し、その漢字が持つ意味を持つ新たな漢字が重複する形で現れる場合と、「みち」のように古くから様々な漢字があり使い分けられている場合の少なくとも二つが存在する。また「まち」のように意味の重複がありながらも複数の漢字表記（町・街）が現代で使用される場合と、「みち」のように古い時代には使い分けが明確であったが時代の変遷と共に徐々に曖昧になり、現代では使用されなくなってきた漢字（路・径・方・途）がある場合の二つが存在する。また、二つの同訓異字間の意味関係について三つの型を取り出したが、この三つの型がどのような関係を持つのかは今後の課題である。

【注】

- 1) 平城京や平安京に見られる都市制度。東西・南北に走る大路によって京の地域を碁盤目状に区画する。
- 2) 条坊制と同様の、地域を碁盤目状に区画する制度。条坊制は都の地域を区分けする制度であるのに対し、条里制は地方の土地や農地を区分する制度である。

【参考・引用文献】

- ・上代く近世
- 『古事記』『催馬楽』『源氏物語』『東海道中膝栗毛』（新編日本古典文学全集（小学館））
- 『萬葉集』『今昔物語集』『方丈記』『徒然草』『平家物語』『保元物語』（新日本古典文学大系（岩波書店））
- 『大蔵虎明本 狂言集の研究 本文篇上・中・下』（池田廣司他（表現社））
- ・近代
- 『菊池寛』『幸田露伴』『幸田文』『寺山修司』（ちくま日本文学（筑摩書房））

梶井基次郎『檸檬・冬の日 他九篇』（岩波書店）／川端康成『雪国』（新潮社）／志賀直哉『暗夜行路』（新潮社）／
日本文学全集四『島崎藤村』（新潮社）／太宰治『ヴィヨンの妻・桜桃』（岩波書店）／谷崎潤一郎『痴人の愛』（新潮社）
永井荷風『すみだ川・新橋夜話 他一篇』（岩波書店）／中勘助『銀の匙』（岩波書店）／
夏目漱石『坊っちゃん』（小学館）／『宮沢賢治全集七』（筑摩書房）／森鷗外『舞姫・うたかたの記他三篇』（岩波書店）

・現代

朝井リョウ他『最後の恋 MEN'S』『X'mas Stories 一年でいちばん奇跡が起る日』（新潮社）
阿川佐和子他『最後の恋 つまり、自分史上最高の恋。』（新潮社）
小川洋子『人質の朗読会』（中央公論新社）

（付記）本稿は、平成三十年度総合文化学科「卒業プロジェクト」（山村仁朗指導）の成果の一部を修正し、まとめたものである。

異訓の意味関係の研究―「結う」と「結ぶ」を中心に―

Research of Semantic Relations between Different Japanese Readings

-Focusing on Yuu and Musubu-

白 須 友 梨 香

(総合文化学科)

キーワード…異訓、訓の意味関係、「結」、類義語

1. はじめに

私たちが普段使う漢字には二つの訓をもつものがある。また、その二つの訓の意味がよく似ているものがある。そのような二つの訓には、どのような違いがあるのだろうか。

本稿の対象は、「結う」と「結ぶ」である。紐をリボンのような形にすることを私たちは「ちようちよ結び」と言うが、「ちようちよ結い」とは言わない。婚約の証として品物を取りかわすことを「結納(ゆいのう)」と言うが、「結納(むすびのう)」とは言わない。髪の毛などは「結ぶ」とも「結う」とも言うことができる。これらの使い分けにはどのような規則があるのだろうか。この二つの訓について『萬葉集』の短歌を中心に考察を行う。また、類義語「縛る」「繫ぐ」「束ねる」との比較も行う。

2. 「結う(ゆふ)」

1) 辞書の記述

『日本国語大辞典第二版』では、次のように記述される。

【結う】

「1」結ぶ。しばる。糸・ひも・なわなどでくくる。「2」髪を結ぶ。乱れた髪の毛をたばねととのえる。結髪する。いう。「3」一つのものに組み立てる。作り構える。つくる。「4」つくろい縫う。糸でつづる。「5」獣の毛をたばねて筆の穂とする。筆を作る。

『時代別国語大辞典上代編』では、次のように記述される。

【ゆふ「結」】

「1」結ぶ。ゆわえる。封じる。「2」家などを作る。作り設ける。

2 『萬葉集』短歌における「ゆふ」の目的語

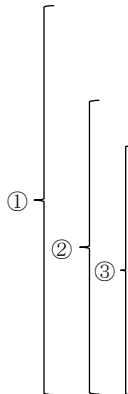
『萬葉集』の「ゆふ」が用いられる短歌の目的語は六種ある。最も特徴的なのは、調査した用例の約半分が「標」を目的語にとる点である。「標」は現代語では様々な意味に置き換えられるが、どの例でも所有や占有を表す証であることが共通している。例えば、天皇の御料を示す標繩や、結婚の約束（契り）などである。「標結ふ」の形では比喩的な用法が一首見られ、意味が定着していることがうかがえる。

「標」以外の目的語は、大きく分類すると全て人の身だしなみにまつわる語（表1①）といえる。さらに細かく分類すると、「額髪」以外は服装にまつわるもの（表1②）で、「額髪」と「帯」を除いた語は衣に直接ついている紐状のもの（表1③）である。これらは全て細長い形をしているが、「額髪」の場合だけは複数のをまとめる様子を表していて、ほかの目的語は一本の細長いものの端同士を絡み合わせる様子を表している。紐状のものを「ゆふ」と詠む歌は、ほとんどの場合、許しあった男女が逢って互いに衣の紐を解き、別れる際には結び合う習俗が前提となっている。

「標」の現代語での意味やその他の目的語の形状から考えると、「結う」の目的語となるものは主に細長い一本のものである。また、「標」を目的語にとる短歌の一部（「標」が山や土地に張る標繩を表す場合と、川原に対して「独り占めする」と比喩的に詠む例）を除く十八首で、恋人や夫婦などの恋愛関係が詠まれている。以上のことを整理したのが表1である。

表 1

目的語	現代語での意味	数
しめ標 (15首)	しめなわ 標 縄	10首
	縄	1首
	自分のものである 印	1首
	契り	2首
	独り占めする [比喩的な用法]	1首
額髪 (1首)	前髪	1首
帯(2首)	帯	2首
紐(8首)	紐	8首
下紐 (2首)	下紐	2首
紐の緒 (1首)	紐の緒	1首
合計		29首



まとまって形を成す(植物や自然現象に対して)

「6」開いている口を合わせる。戸口などをしっかりと閉じる。「7」ある状況や感情を形づくる。夢として形づく。 「8」花を結実させる。実らせる。「9」巢や庵室などを作る。建物をかまえる。「10」しめくくりをつけて終わりとする。結末をつける。「11」(文法の係り結びで)上にある係助詞に呼応させた語形で分を終わらせる。↓係り結び。「12」もとに返す意を婉曲にいう。「13」光を一点に集める。また、ぼんやりしていたものが、はっきりと形をなす。形として現れる。

3. 「結ぶ(むすぶ)」
 1) 辞書における「結ぶ」の語義
 『日本国語大辞典第二版』では、次のように記述される。
【結ぶ】
 離れているものをからみ合わせてつなぐ(形のあ
 るもの、形のないものに対して)
 「1」細長いものをからみ合わせてつながるようにする。「2」手の指をからませたりして形を作る。「3」複数の人や物事などがつながりをもつ。「4」情報などを媒介としてつなぐ。関係を密にする。「5」同じ志の人が結束する。集結する。

「14」露、霧や氷などが凝固、凝結する。むすぼおる。「15」実などが実る。

『時代別国語大辞典上代編』では、次のように記述される。

【むすぶ「掬・結」】

手で水などをすくう。すくい取る。

【むすぶ「結」】

「1」結ぶ。ゆわえる。紐上のものの端と端とをつなぐ。「2」約束する。言い交わす。「3」かたまる。凝る。霧・氷など自然物についていう。

2 『萬葉集』短歌における「むすぶ（結・掬）」の目的語

「むすぶ」の目的語は十五種あるが、具体的な目的語をとらない歌も二首ほどある。目的語に植物がくる場合は、願いごとの比喩や慣用的な表現である。服装にまつわるものが目的語となる場合は、ほとんどが¹⁾紐に関する習俗を元にした恋人への期待や悲しみが詠まれている。「上」を目的語にとる場合は、「下紐」とは反対に恋愛の意味を持たないことを表しており、「帯」の場合は目の前に恋人がいない状態で、恋人以上の人はいない、あるいは恋い続けていると詠んでいる。「玉の緒」は宝珠を通す紐のことで、首飾りなどとして用いるようだが、「玉の緒を沫緒に搓りて結べらばありて後にも逢はざらめやも（巻四 七六三）」と詠んだ歌があるので、衣服の紐に関する習俗と似たものがあるのではないだろうか。

「むすぶ」を用いる短歌は、衣服に直接ついた紐状のものを目的語とする場合が最も多い。細長い形でないものに対して「結ぶ」と詠む歌は六首あるが、そのうち四首は恋愛関係があると分かる歌で、三首は水と関係のある語が用いられている。具体的な目的語をとらず、比喩的に契りを結ぶと詠んだ歌は二首みられる。また歌の意味としては、単純に何かをつなぎ合わせるだけというよりも、つなぎ合わせることによって幸福を祈ったり、決意や誓いを表したり、恋人や友人への気持ちを比喩するなど、心の様子を詠む場合が多い。目的語とその意味についてまとめたものが、次の表2である。

分類			目的語	現代語での意味	数	
目に見えるもの	細長いもの	植物	松	岩代の(～の)松 (が枝)	幸いなどを祈る	4首
				松が枝	長寿・幸いを祈る	2首
		草	草(草根)	無事を願うまじない、 旅の平安の祈り、旅寝 のわびしさの表現	3首	
			菅	将来を誓う心の深さの 喩え	1首	
		服装にまつわるもの	衣服についている紐	紐	恋人との再会(または恋 せられていること)への 期待や祈り、誰とも逢 わないという決意、再 会して紐を解くことが できない悲しみ	11首
				紐の緒	恋人への心の誓い	1首
	上			上着の紐(が結んであ る)	1首	
	下紐			誓いをこめたが解ける ことはあるのかという 危惧、再会まで貞節を 守るという誓い	2首	
	-		帯	帯(が結んである)	2首	
	-		玉の緒(白玉の緒)	宝珠を通す紐(首飾り) に祈りや誓いをこめ る、再会への期待	3首	
	玉状のもの		白玉	真珠(をすくう)	1首	
	自然(水)に 関わるもの	液体	早瀬	川の水(をすくう)	1首	
			垂水の水	滝の水(をすくう)	1首	
		気体	霧	霧(が立っている)	1首	
	目に見えないもの			心	約束する、誓い合う	2首
	その他	具体的な目的語をとらないもの			契りを結ぶ	2首
	合計					38首

表 2

4. 『萬葉集』における「結う」と「結ぶ」の比較

「ゆふ」で特徴的なのは、『萬葉集』で調査した短歌の半分以上が「標」を目的語にとるという点である。その次に多いのが「紐」で、全体のうちおよそ四分の一である。そのほかの目的語は一首か二首程度で、「むすぶ」よりもばらつきが少ない。「標」には様々な意味があるが、縄や標縄という意味をもつ場合が多く、「むすぶ」の目的語としてこのような意味をもつ語は用いられない。

一方で、「むすぶ」は「ゆふ」よりも多様な目的語をとり、数の偏りはあまり大きくない。一番多い目的語は「紐」でおよそ四分の一である。その次に多いのは松の枝で、およそ六分の一である。そのほかの目的語は一首から三首とあまり差は見られない。「ゆふ」と大きく異なるのは、植物や水・霧や心を目的語にとるという点である。

「ゆふ」と「むすぶ」の両方に用いられる目的語は、「紐」「紐の緒」「下紐」「帯」の四つである。これらはどれも服装に関わるもので、細長い形をしている。「むすぶ」には用いられず「ゆふ」のみに用いられる目的語は、「額髪」と「標」である。「額髪」は一首しかみられないが、「ゆふ」の目的語として最も多い「標」が「むすぶ」では用いられないことは大きな特徴といえる。「ゆふ」には用いられず「むすぶ」だけに用いられる目的語は、「上」「玉の緒」「白玉」「松（の枝）」「草」「菅」「早瀬」「垂水の水」「霧」「心」と多数ある。具体的な目的語をとらない例がみられるのも「むすぶ」のみである。『萬葉集』に見られる「ゆふ」と「むすぶ」の目的語についてまとめたものが、次の表3である。

表 3

大分類	中分類	小分類	目的語	ゆふ	むすぶ
目に見えるもの	身だしなみに関わるもの(服装、髪型)	衣についている紐	紐	8首	11首
			紐の緒	1首	1首
			下紐	2首	2首
			上(上着の紐)	-	1首
			帯	2首	2首
		首飾り	玉の緒	-	3首
		髪	額髪	1首	-
	-	真珠	白玉	-	1首
	-	縄、標縄、比喩など	標	15首	-
	自然に関わるもの	植物	松(の枝)	-	6首
			草	-	3首
			菅	-	1首
		水	早瀬、垂水の水(滝や河の水)	-	2首
	霧	-	1首		
目に見えないもの	-	-	心	-	2首
その他	-	-	目的語なし	-	2首
合計				29首	38首

5. 「結う」「結ぶ」と類義語との比較
『日本国語大辞典第二版』に挙げられている用例から考察を行う。調査の対象外とした用例があるが、その条件については各語の分析の前に述べる。

1) 「縛る」の場合
ここでは、『日本国語大辞典第二版』に挙げられている「ひもやなわなどでむすびつける。ゆわえる。しめくく」という意味の用例について考察する。

まず、「縛る」の古例に『色葉字類抄』のものがある。そこには「縛」字の語義説明として「齋」が用いられている。

① 縛 シハル 齋髪也 (『色葉字類抄』)

「齋(齊)」は『大漢和辞典』には、約六十の意味があるが、その中で関係がありそうなものは次のものである。

【齊】
「1」そろふ。穀物の穂が出そろふ。

もと齋に作る。「2」ひとしい。ひとしくする。「3」おなじ。おなじくする。同一。「4」ととのふ。ととのへる。「5」そなはる。かけた所がない。「6」ひとしく。みな。おしなべて。「7」つらねる。つらなる。「8」わかたつ。わかれる。「9」かぎる。かぎり。ほどあひ。制限。続いて用例を見ていく。

②「…」。縦ひ上るべきなりとも、藁沓などいふ物しはりはいて、おなじ様に歩みつづいてこそ上らめ」と乗り給はず。 (『平家物語』)

③問 物ヲ點スルヲシムトナツク如何 答 シムハ占也ト也…(中略)…次 繩ニテシハリモシ手ニテツカミニキレルヲシムトイヘル義 (『名語記』)

④例、Fitono xibarū. (人を縛る) Vmano curano xibarū. (馬の鞍を縛る)

鞍の部分部分を互いに締め付けたり、結びからめたりする。すなわち、部分部分を接合して鞍の骨組を作る。 (『邦訳日葡辞書』)

⑤山人の昼寝をしばれ蔦かづら (秋之部・贈芭蕉庵 加賀山中 桃妖)

(『続猿蓑』)

①の「しばる(シハル)」はバラバラになって髪をまとめるという点から考えると「結う」にほぼ等しい。②の「しばる」は藁の紐を締めるといふ点では「結う」に近いが、わらじを服装の一部ととらえると「結う」「結ぶ」の共通部分に近いともいえる。③の「しばる(シハル)」は繩をくくるといふ点から、「結う」にほぼ等しいだろう。④の「しばる」については、人間を繩などで拘束する場合は「結う」に近いが、馬の鞍の場合は、生き物に紐(帯)状のものをくくりつける点や鞍が木や革で作られている点から、「結う」「結ぶ」のどちらにも近いといえる。⑤の「しばる」は、人間に対して用いられる点や、つる草が植物である点から、「結う」「結ぶ」のどちらにも近い。

2)「繫ぐ」の場合

『日本国語大辞典第二版』に挙げられている、「切れたり離れたりしているものを結びとめて離れないうようにする。また、離れないようにひとつづきにする」という意味の用例について考察する。辞書の振り分けとは異なる意味で「繫ぐ」が用いられている場合や、語の定義のみが記されている場合、訓点

資料である場合は分析の対象外とする。

続いて、用例を見ていく。

① あずの上に駒を繫ぎて危ほかど人妻児ろを息に我がする
〔萬葉集〕卷十四 三五三九

法師らがひげの剃り杭馬繫ぎいたくな引きそ法師は泣かむ
〔萬葉集〕卷十六 三八四六

② 神馬栗毛鮫中央門繫柱了
〔後二条師通記〕

③ おつかさん、ここにさるが二ひきゐます。どちらもくさりでつながれてゐます
〔幼学読本〕

④ お手つないで野道を行けば みんな可愛い小鳥になって
〔童謡『靴が鳴る』〕

⑤ そこへ、簀戸の半扉の上に事務員の一人が顔を出して、「垣見さんからお電話です」(中略)「可訝しいね。あたしについていふんだね? ……まアいゝや、こつちに繫いでくれ給へ」志村は卓へ向き直つて、卓上電話の受話器に耳をつけた。
〔今年竹〕前篇

この文章では、「つなぐ」の目的語や道具についてははっきりと書かれていないが、文脈から電話の回線を繋ぐという意味で用いられていると考えられる。

①から③の「つなぐ」は「結う」に近い意味を持っているが、自由がきかないようにしておくことを重要視しているともとれるので、まったく同じとは言いつけない。また、これまでに出来てきた用例では人間に対して用いている場合が多いが、これらの例では人間以外の動物に対して用いられているという点でも、「結う」に等しいとは言いつけない。④では人間の手に対して「つなぐ」が用いられている。「結う」では体の一部である「髪」に対しても用いられているので、この場合は「結う」に近い。⑤での「つなぐ」は、物理的に他のものへ接触するという意味ではなく、まったく新しい用い方である。「結う」と「結ぶ」の調査は『萬葉集』のみで行っているため、ここでの調査と分析からどちらかに分類することは難しい。

3) 「束ねる」の場合

『日本国語大辞典第二版』に挙げられている「細長いもの、毛、紙などを一つにまとめて紐などで束にする。たばゆ」という意味の用例について考察する。漢字の読み方のみが記されている用例

は分析の対象外とする。

次に用例を見ていく。

① Ineno tabanuru. (稲を束ぬる) 田の稲を束にして寄せ集める。(『邦訳日葡辞書』)

② (女) エ、腹立たやく。我が酒をさんく(シテ)に悪口し、賣れぬ様になると云事が有る物か。こ、な男ぢく生めが。(シテ)何じや、畜生じや。(女)中く。(シテ)おのれ云せて置ばほうりやうも無い。わらでたばねてもをとこは男じやに、をつとにむかふて男畜生といふ事が有る物か。
(大蔵虎寛本能狂言「河原太郎」)

③ 太夫このよし御覧じて、「さてもなんじは柴をえ刈らぬと申したが、芝をえ刈らぬものならば、元口が揃わいで、もんどりうたせて束(シテ)にようが、なんぼう(なんともあ)所の習いに、いつくしく(りつぱに)刈ったよな。…」
(『説経節』「さんせう太夫」)

④ よね「…。マアおまはんの首が、ひどくうつとしさうだねえ、そつと束(シテ)てあげようかえ、…」
(『春色梅児誉美』)

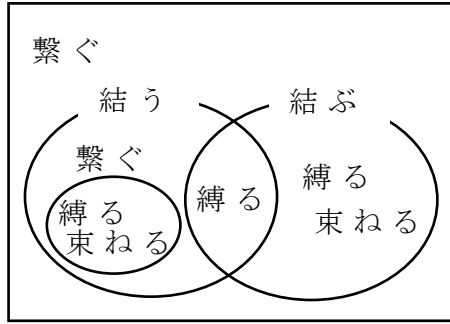
この例では、具体的な目的語などははっきりと書かれていないが、話の内容から髪に対して「たばねる」を用いている。

⑤ 釜に湯を沸かし、束(シテ)ねたる幹を三寸ばかり湯の中に入れて。(『幼学読本』)

①の用例は、複数ある細長いものをまとめるという点でほとんど「結う」に等しいが、植物(稲)に対して用いるという点では「結ぶ」に近い部分もある。②の場合は、人間に対して「たばねる」を用いているので、「結う」に近い意味である。③では、いくつもある刈った芝に対して「たばねる」を用いているので、①の稲の例とほとんど同じである。④の場合は、髪に対して用いられているので、ほとんど「結う」に等しい。⑤では、切っていくつかに分かれた植物(木)に対して「たばねる」を用いている。ここでの用い方も最も古い例として挙げた①の場合と同様である。

6. 「結う」「結ぶ」と三つの類義語の関係

表 4



「結う」と「結ぶ」の間には意味が重複する部分があり、その重複する部分には「縛る」のもつ意味が含まれる。三つの類義語の意味を包含しているのは「結う」で、「縛る」と「束ねる」はほとんど同じ意味として用いられる場合がある。「結ぶ」が包含する語は、主に行為の対象となる物の性質から分類しているもので、語の意味として近いとはいえない。「繋ぐ」は「結う」と「結ぶ」には分類できない新しい用い方も見られる。これらの関係をまとめたものが、次の表4である。

7 おわりに

本稿では漢字「結」の二訓「ゆふ（結）」と「むすぶ（結・掬）」の意味関係を中心に、二つのことを述べた。

まず、『萬葉集』における「ゆふ（結）」と「むすぶ（結・掬）」の意味関係を考察し、「ゆふ」は「むすぶ」よりも限定された状況に用いられ「ゆふ」「標」という目的語を伴うことが多いという特徴があること、「むすぶ（結・掬）」は多様な目的語をとるため大きな偏りは見られず植物や水・霧に対して用いることができるという特徴があることを指摘した。また、どちらの語に対しても使える目的語が四つ見られ、その目的語が用いられる短歌の数に大きな差は見られない。つまり、「ゆふ」と「むすぶ」には意味が重複している部分とそうでない部分があることが明らかにになった。

次に、類義語「縛る」「繋ぐ」「束ねる」との意味関係についてである。「縛る」「繋ぐ」「束ねる」は、基本的に「結う」が持つ意味の範囲内で用いられている。しかし、「縛る」「束ねる」は、考え方によって「結ぶ」に近い。「縛る」「繋ぐ」「束ねる」が「結う」に近い意味で用いられる際には、「結う」の中でも限られた意味として用いられていることが多い。これは、現代では「結う」が「結ぶ」よりも使われにくくなっており、「結う」の意味をシチュエーションごとに分けて類義語で代用していることを表しているのではないだろうか。

今後の課題としては、「結」と同様に異訓をもつ漢字の訓の違いを分析することと、訓の違いにはど

のようなパターンがあるのかを一般化することとが挙げられる。

【注】

1) 紐に関する習俗は、1. 『萬葉集』の短歌における「ゆふ」の目的語の分析 を参照

【参考・引用文献】

・辞書類

『時代別国語大辞典上代編』(三省堂 一九六八)

『時代別国語大辞典室町時代編』三(三省堂 一九九四)

『日本国語大辞典第二版』(小学館 二〇〇一)

『角川古語大辞典』(角川書店 一九八二)

『大漢和辞典』(大修館書店 一九六〇)

・資料

『萬葉集』(佐竹昭広ほか 『新日本古典文学大系』 岩波書店 一九九一―二〇〇三)

『色葉字類抄』(財団法人前田育徳會 勉誠社 一九八四)

『平家物語』(富倉徳次郎 『平家物語全注釈』 上巻 角川書店 一九九五)

『名語記』(北野克編 勉誠社 一九八三)

『邦訳日葡辞書』(土井忠生ほか 岩波書店 一九九三)

『説経節』(荒木繁、山本吉左右 平凡社 一九八七)

『日本童謡集』(与田準一 岩波書店 一九九四)

『蕉門俳諧集』(阿部喜三男ほか 集英社 一九七二)

『大蔵虎寛本能狂言』(笹野堅 岩波書店 一九四三)

『近代日本文学大系』(国民図書株式会社 国民図書 一九二八)

『今年竹前篇』(里見淳 岩波書店 一九五二)

『大日本古記録 後二条師通記』(東京大学史料編纂所 岩波書店 一九五七)

(付記) 本稿は、平成三十年度総合文化学科学「卒業プロジェクト」(山村仁朗指導)の成果の一部を修正し、まとめたものである。

紙芝居の配架についての一提案

A Proposal on the Arrangement of Picture-Story Show

岩 田 英 作

(地域文化学科)

キーワード：紙芝居、面出し、おはなしレストランライブラリー

1. はじめに

日本国内いずれの図書館でもよい。児童図書コーナーを眺め渡した時、紙芝居の存在は、絵本や読み物に比べて目立ちにくいのが一般的である。例えば、島根県立大学松江キャンパス児童図書専門図書館「おはなしレストランライブラリー」では、紙芝居は【写真 1】のように配架してある。紙芝居専用の架台に、約 700 冊の紙芝居が並んでいるが、一見してわかるように、紙芝居 1 冊 1 冊の情報としては、薄い背表紙に書かれた題名と出版社名が見える程度である。おはなしレストランライブラリーでは、絵本の表紙をできるだけ面出しできるように専用の書架を用意して配架している。それらの絵本と比べた時、余計に紙芝居がさも遠慮がちに並んでいるように見えてしまうのである。

言うまでもなく、紙芝居は日本で生まれ育った大切な伝統文化である。にもかかわらず、紙芝居が論じられることは絵本に比べて圧倒的に少なく、こと紙芝居の配架に至っては、これまで取り上げられることすらほとんどなかった¹⁾。

本稿では、紙芝居の配架について、問題提起の意味も込めて提案を試みる。



【写真 1】よくある紙芝居の配架の例

2. 面出しの効果について

紙芝居も絵本と同様、面出しをして配架してはどうか。簡単に言えば、筆者が言いたいのはそれに尽きる。絵本の表紙を利用者に見えるように配架することは、多くの図書館で広く行われていることであり、今さらそのこと自体の効果や疑問を疑う余地はないように見える。しかし、本当にそうだろうか。この前提が崩れてしまえば、紙芝居の面出しを提案したところで、さほど説得力はない。

そこで、このことを検証するために、おはなしレストランライブラリーで司書の協力を得て、次のような調査を行った。

作業の期間は、2019年1月12日（日）から20日（日）にかけて、休館の3日間を除く計6日間で実施した。おはなしレストランライブラリーの絵本専用書架は、【写真2】の通り、絵本の面出しをした上部と絵本の背表紙のみが見える下部からなる。そのうち、面出しをした絵本にシールを貼って、貸し出しの際、利用者が借りた絵本が面出しをしたほうから選んだのか、それとも面出ししていない下部から選んだのかカウントを行った。



【写真2】絵本専用の書架

その結果は、【表1】にまとめた通りである。6日間で延べ168名の利用者が借りた1495冊の絵本のうち、面出しをした上部から借りた絵本は813冊、面出ししていない下部から借りた絵本は682冊であった。この数値だけでは、面出しに効果ありと胸を張って言えるほど明らかな差はないように見受けられる。重要なのは、それぞれの母数である。面出ししている絵本もそうでない絵本も、利用者の貸し出しに応じて冊数は変化するが、調査期間は、面出ししている上部の絵本は概ね500～550冊程度、面出ししていない下部の絵本は5500～6000冊程度が並んでいた。つまり、面出ししている絵本はそうでない絵本に比べて約10分の1の冊数に過ぎないが、利用者の貸し出し冊数は面出ししていない絵本を100冊余り上回る結果となったのである。

以上のことから、面出しして配架することの効果をも十分に裏付けることができたと言えそうだ。

【表1】面出しの効果についての調査

実施期間：2019年1月12日～20日（14日、15日、19日を除く）		
実施場所：島根県立大学松江キャンパスおはなしレストランライブラリー		
調査員：司書2名（尾崎智子・内田絢子）		
調査対象となった利用者数：168名		
	面出した絵本	面出ししていない絵本
貸し出し冊数（延べ）	813冊	682冊
母数	500～550冊程度	5500～6000冊程度

3. 紙芝居の配架について

1) 配架と表紙の見せ方の工夫

市販の紙芝居は、絵本と異なり、縦横の寸法は決まっている。紙芝居は、通常、「舞台」と呼ばれる扉付きの枠に入れて演じるので、その制約から一定の大きさに揃えられている。

また、紙芝居は、1枚1枚がばらばらなので、それらを収めておくケースが必要となる。この点も、絵本とは大きく異なる点である。本稿で紙芝居の表紙と言う場合、それはケースの表紙のことを指す。



【写真3】紙芝居の表紙

紙芝居の表紙は、【写真3】のように、絵、題名、簡単なあらすじ、作者、出版社等で構成され、それらの紙芝居に関する情報の配置もほぼ定まっている。

そこで今回、3通りの表紙の見せ方を考えて、紙芝居を配架してみたのが【写真4】である。180センチ幅の書架に面出しで、上段・中段・下段3通りの仕方と並べてみた。

上段：紙芝居を重ねることなく、表紙全体が見えるように並べた。

中段：絵と書誌情報（タイトル・あらすじ・作者名等）が見えるようにして重ねて並べた。

下段：絵のみ見えるようにして重ねて並べた。

そうすると、上段に5冊、中段に6冊、下段に8冊の紙芝居を並べることができた。ただし、上段、中段はやや無理をして並べており、書架から10センチほど紙芝居がはみ出した。

通常、同じ書架に絵本を並べた場合、1列に8冊程度を並べることができる。できれば、紙芝居も絵本と同じくらいの数を面出しできると理想的である。



上段 5冊
表紙全体見える
中段 6冊
情報部分見える
下段 8冊
絵のみ見える

【写真4】紙芝居の3通りの配架

しかしながら、1列に8冊の紙芝居を並べるためには、肝心の書誌情報の部分を犠牲にしなくてはならない。現段階で現実的な配架は、中段の並べ方のパターン、すなわち、絵と書誌情報が見えるように1列に6冊並べる仕方であろう。

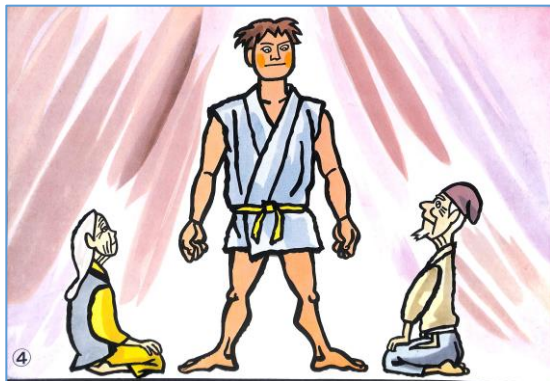
ここから先は出版社への要望・提案になるが、書誌情報の配置を思い切って変更してみてもどうか。書誌情報のすべてでなくてもよい。題名と作者名だけでもよいから、絵の上下の空いた部分に移動するのである。そうすれば、下段の並べ方のパターンでも、絵本の表紙と同様、題名と作者名という基本情報を絵と共に一見して知ることができ、かつ8冊並べることが可能となる。

2) ダイジェスト版の提案

紙芝居と絵本の大きな違いとして、絵本は手に取ってすぐに開くことができるが、紙芝居はそういうわけにはいかない。前にも言ったように、紙芝居はケースに入っているので、内容に触れようとする、ケースから出すという作業が必然的に加わる。さらに、紙芝居と絵本には次のような大きな違いがある。紙芝居も絵本も、基本的に絵と文字で構成されているが、問題はその配置の仕方である。絵本は、ページを開けば、そこに絵と文字が同時に存在し、読者はなんの戸惑いもなくそれらを同時に受容することができる。それに対し、紙芝居の場合は、絵は表面に文字は裏面に書いてあり、しかも絵に対応する文字は絵とは別の用紙に書かれている。一人の読者が、絵本と同様に紙芝居の絵と文字を同時に楽しむことはきわめて困難である。そもそも、紙芝居は一人で楽しむようには構造上出来上がっていないのである。

例えば、ある母親が子供のために紙芝居を借りに図書館を訪れたとする。母親が1冊の紙芝居を手に取り、紙芝居の内容を確認しようとした時、そこには、ケースから取り出し、そして別々の用紙に書かれた絵と文字を見比べるという、絵本にはない2つの壁が存在する。この壁を、完全とは言わないまでも、なんとか壁の高さを低くして、できるだけ絵本に近づける方法はないものだろうか。読者が、ケースを開く手間をかけることなく、その話の内容をざっとでもいいから知ることができ、合わせて絵の雰囲気も知ることができるような工夫。紙芝居のケースの表紙には、題名の下に作品のごく簡単なあらすじ・導入が数行書かれているが、おそらくそれも、いま述べた壁に対するひとつの配慮の表れであろう。そこで、これも出版社への要望・提案ということになるが、ケースの表紙の右側のスペースに、絵と文字による紙芝居のダイジェスト版を載せてはいかがであろう。そこで試みに、『ちからたろう』（脚本：川崎大治、絵：滝平二郎、童心社）で、次ページの通りダイジェスト版を作成した。紙芝居の効果的な情報提供の試案として受け取っていただきたい。

『ちからたろう』ダイジェスト版試案



栗から生まれたちからたろう
ごはんを食べに食べて
こんなに立派な若者に



ちからくらの旅に出て
どんな相手もなんのその
みんな家来にして
ちからたろうの旅は続く



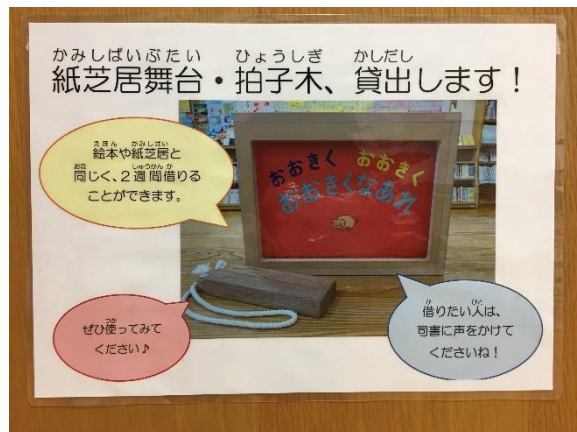
ふと通りかかった町で
娘がひとり泣いていた
おそろしいばけものが
もうすぐさらいに来るのだという



これはほうってはおけぬ
いまこそちからたろうの出番だ
ばけものよ いざしょうぶ
ちからのほどを見せてやる

4. おわりに

おはなしレストランライブラリーでは、紙芝居の貸し出しにはひと工夫している。簡易な舞台と拍子木を10セット用意して、【写真5】のように掲示をして、利用を促している。舞台と拍子木があるのとないのとでは、聞き手の盛り上がりと集中力がずいぶん違うということを経験してきた。家庭でも紙芝居をより楽しんでいただきたいたいという思いから考案し、舞台も持ち運びに便利のように特別に作ったものである。



【写真5】舞台と拍子木の貸し出し

本稿のねらいも、まさに図書館における紙芝居の利用促進にある。そのためには、紙芝居そのものの質を高め、そのことを評価することはもちろん重要だが、今回は徹底して外見（表紙）の見せ方（配架）にこだわった。それは、図書館における紙芝居の配架の無頓着さ（特に絵本と比べて）に対して、「これからもずっとこのままでいいのですか」という声を投げかけたかったからである。そして、このことについて、紙芝居の出版社も一緒になって考えていただければ幸いである。紙芝居をより多くの人に楽しんでもらうために、できることはまだたくさんあるはずである。

【注】

1) 以下の紙芝居に関する代表的文献を見ても、紙芝居の配架についての言及はほとんどなされていない。

『心をつなぐ紙芝居』（阿部明子・上地ちづ子・堀尾青史編、1991、童心社）

『紙芝居・共感のよろこび』（まついのりこ、1998、童心社）

『紙芝居百科』（紙芝居文化の会、2017、童心社）

初学生と創る教職入門実践記

Report of the Introductory Course of Teacher Education Developing with the Beginner Students

小柳正司
(地域文化学科)

キーワード：教職入門、栄養教諭、学校給食、チーム学校、教師の仕事

1. はじめに

島根県立大学松江キャンパスに4年制新学部が発足するとともに教職課程が誕生した。教職課程担当者としてその栄えあるスタートラインに立ち会えることに筆者は望外の喜びを感じている。

とはいえ、実のところ初年度、筆者には松江キャンパスでの教職科目の担当はなく、同じ県立大学の出雲キャンパス（看護栄養学部）において一足早く秋学期から健康栄養学科の教職課程で「現代教職論」を担当した。こちらはもっぱら栄養教諭の免許取得を目指す学生が対象であるが、長年前任校の教員養成学部で小中学校教員を目指す学生を相手にしてきた筆者にとって、栄養教諭向けの教職論の授業は新たな挑戦の場になっている。以下では出雲キャンパスにおける筆者の授業創造の一端を記録することで、次年度松江キャンパスでの教職科目開講に向けた序章とすることにしたい。

2. 教職論で何を扱うのか

「現代教職論」は教育職員免許法施行規則にある「教職に関する科目」（いわゆる教職専門科目）のうちの「教職の意義等に関する科目」に該当する。ちなみに筆者の前任校の該当科目の名称は「教職基礎研究」であったが、他にも「教職概論」「教職原論」「教職の理解」等々、授業科目の名称は大学等によりまちまちである。いずれにせよこの「教職の意義等に関する科目」は年配者にはおそらく馴染みのない教職専門科目であろう。それもそのはずで、これは1998年（平成10年）の教育職員免許法の大改正によって新たに履修が義務付けられた科目だからである。かつて大学の教職科目と言えば「教育原理」と「教育心理学」、それに各教科の「教科教育法」くらいで済まされていたが、この大改正によって教職科目の数と履修単位数が大幅に増やされた。その背景には、学校教員の仕事がかつてのように大卒の高学歴者ならだれでも務まるような一時しのぎの知識労働から、教授法や生徒理解などについて一定の専門性を有し、教職への高い使命感をもつ

高度な専門職へと変化してきた（あるいは変化しなければならない）時代の要請があった。そうした中で、「教職の意義等に関する科目」は教職課程のまきに入門科目として位置づけられ、栄養教諭や養護教諭を含むすべての種類の教員免許において必修科目とされた。

さて、この「教職の意義等に関する科目」である「現代教職論」では具体的に何をどう扱ったらよいのか。つまり講義内容をどう構成すべきか。これは筆者がこの科目の担当を委嘱されて以来、しばらく考え続けてきた問題である。

教育職員免許法施行規則では「教職の意義等に関する科目」は次の3つの事項を扱うこととしている。

- ① 教職の意義、教員の役割
- ② 教員の職務内容（研修、服務、身分保障等を含む）
- ③ 進路選択に資する各種の機会の提供等

講義内容を構想するにあたって、参考のために、筆者は教職論関係の市販のテキストおよび他大学の教職論関係の授業シラバスをいろいろと散見してみた。しかし、参考になるものは期待したほど多くはなかった。大概是上記の3事項を受けて、これらを満遍なく扱うように章立てあるいは講義内容が組まれている。しかも、比重はやはりと言うべきか、①と②に置かれる傾向が強く、特に②の「教員の職務内容」に関しては、カッコ内に記されている「研修、服務、身分保障等」の項目を除けば、その内容は教員免許更新講習の必修領域で扱われる内容と重複するものが少なくない¹⁾。これはちょっとした驚きであった。そして、なぜそうなのかを考えてみた。おそらくはこの「教職の意義等に関する科目」自体が、教員免許更新講習で現職教員に求められる職務内容への心構えと同じ心構えを教職志望の初学生に求めるための科目になっているからではないか。わかりやすく言えば、初学生向けの教職論が現職教員向けの研修の先取りのような性格をもった科目になっている。そう言えなくもないのではないか。

①の「教職の意義」や「教員の役割」についても、その内容は教員の仕事の実際を紹介することを除けば、初学生に対して教員としての自覚や心構えを説き聞かせる内容が多く目立ち、やはり現職研修の先取り感は否めない。いずれにせよ、教職論は多くの大学で現職教員の経験を有する者（実務家教員などと言われる）が担当する場合が多いことも、この先取り感に拍車をかけているような気がする。

私見を述べれば、最初から教員養成を主たる目的にしている教育系の大学・学部の教職課程は別にして、一般大学・学部の教職課程においては、教職入門とも言うべきこの科目は、学生を教職という一つの職業に囲い込むための科目であるよりも、むしろ数ある専門職業の中の一つとして教職への動機づけを与えるための科目であるべきだろう。なぜなら、教員の仕事は成長途上にある子どもたちの日々の学びを人格的な交わりを通して支援することであり、その仕事の性格から

いって、本人の希望や願いはもとより、それ以上に教育者としての適性（向き不向き）が厳しく問われる職業だからである。つまり、教職は人格的修養が他の専門職業に比べてより強く求められる性格上、最初から入り口を狭く決めておいて専門教育を施すというやり方に本来はなじまない職業だということである。なるべく入り口を広くしておいて、そこから少しずつ適性を見極めていく必要があるのである。

その点から言えば、上記③「進路選択に資する各種の機会の提供等」こそ、教職論の授業担当者が最も重視しなければならない取り扱い事項ということになるだろう。言い換えれば、教職課程を履修する初学の学生が教職を将来の進路選択の一つとして理解するための材料を提供することがこの科目本来の目的に据えられるべきであろう。そして、上記①「教職の意義、教員の役割」と②「教員の職務内容」については、教職を将来の進路選択の一つとして理解するためのまさに材料・素材（参考資料）として位置づけて授業内容の構成を考えるべきだろう。少なくとも、③「進路選択に資する各種の機会の提供等」を、例えば現職教員の講話を聴かせるとか、一日学校体験を通して教員の実働の姿を見聞するとか、教員採用の仕組みや各自治体の採用状況を調べてみるとかといったことに矮小化すべきではないだろう（もちろん、これらは教職論の授業内容として十分な意義をもつものであるが）。

3. 教職課程履修者の履修動機

2018年度秋学期の健康栄養学科の教職課程履修者は14名（女性13名、男性1名）であった。もちろん全員1年生である。彼/彼女らは管理栄養士の資格（国家資格）を目指して、4年間かなり高度な内容の専門科目の履修に取り組む。その中で彼/彼女らがあえて教職課程の履修を選択した理由は何だろうか。ちなみに、栄養教諭1種免許状取得のためには通常の卒業単位（124単位）にプラスして最低でも22単位（これには10日間の教育実習を含む）の修得が必要になる。彼/彼女らにとって決して軽い負担ではない。

彼/彼女らが教職課程を履修する最大の理由は、卒業後の進路選択の幅を広くしておきたいというものである。つまり、管理栄養士の就職先の一つとして栄養教諭を自分の選択肢に加えておこうというものである。いわゆる学歴アクセサリーとして栄養教諭の免許状を取得しておくという考えは、彼/彼女らにまったくないわけではないだろうが、上述のように教職課程の履修自体がそれほど甘いものではないことがわかっているためであろう、進路選択の幅を広くしておくためという履修動機は、教員免許状を学歴アクセサリー程度に考える場合と比べて、教職課程の履修に取り組む真剣度の点で明らかに違いがある。だから、教職入門としての教職論の授業の取っかかりは、学生たちが教職課程の履修動機として、将来

の進路選択の幅を少しでも広げておくためと考えていること自体に求めるべきであろう。

実際のところ、14名のうちはっきりと栄養教諭を目指したいと考えている者は2～3名にすぎなかった。栄養教諭の採用がきわめて少ないことは学生たちも多少は耳にしているからであろう。栄養教諭を目指したいという学生にその理由を尋ねてみると、自分の出身の小学校や中学校に栄養教諭がいて、食べ物や栄養について興味のわくおもしろい授業をやってもらった経験があるという答えがもっぱらだった。具体的に目指すモデルがあるわけである。ただし、彼女らの場合も大学進学先を選んだ際の志望動機のメインはやはり管理栄養士の資格取得である。最初から栄養教諭になることをメインにして管理栄養士の資格取得が可能な進学先を選んで来たわけではなさそうなのである。

他方、現時点で栄養教諭を目指すつもりはないと考えている学生たちの教職課程履修理由で一番多かったのは、せっかく大学に入って管理栄養士の勉強をやるのだから、自分の専門の勉強を深めるために栄養教諭の勉強もすることにしたというものである。筆者にとってこれほど嬉しい履修理由はない。大学の教職課程は単に教員資格を取って就職につなげるための職業準備課程にとどまるものではないからである。栄養教諭は、管理栄養士としての専門知識を活かして、小中学校の児童生徒の食育指導にあたる。他人にもものを教えるということは、自分も持っている知識や経験を一方的に相手に伝達することとは違う。自分も持っている知識や経験を一旦は教わる側の立場に立って咀嚼しなおさなければならない。そのためには教える内容について自分自身がちゃんと理解できていなければならない。これは何のために、どういう意味があるから学ぶ必要があるのかということろまできちんと把握できてはじめて「教える」という行為は完結する。だから、管理栄養士として自分の専門の勉強を深める一助として栄養教諭の勉強をするというのは、履修動機として至極真っ当な考えなのである。

4. 栄養教諭について知る

健康栄養学科の教職課程履修学生の以上のような履修動機を踏まえて、「現代教職論」の授業は「栄養教諭」そのものについて知ることから始めることにした。栄養教諭は2005年（平成17年）以降に登場した比較的新しい職種である。実際に栄養教諭に授業をしてもらった経験がある学生でも、それは知らなかったらしい。それ以外の学生も、養護教諭は昔らあったのになぜ？と不思議がった。そこから栄養教諭誕生の意義や時代背景、仕事の内容、栄養教諭の配置状況などを、法令や各種の資料を手掛かりに確認していくことをおこなった。現職の栄養教諭による講話もDVDの映像（15分程度）を使って視聴させた。

栄養教諭は給食センターで栄養管理の仕事をこなす一方で、学校では教諭とし

て食育の授業をおこなったり、部活の指導やスポーツ栄養の指導にも携わったりする。学生たちは、そうした栄養教諭の仕事の幅広さに驚くとともに、尊敬と憧れの気持ちも抱いたようだ。以下は学生が書いた授業の感想の一部である²⁾。

その日の給食を授業で〔教材に〕用いることによって、普段の生活と学習を結びつけ、栄養のことを子どもにもわかるように工夫するところがすごいなと思った。

栄養教諭の仕事の中で、様々な教科との連携があることに驚いた。栄養教諭は食について幅広く知っておく必要があると思った。食物アレルギーや個食の問題などと向き合うためにもしっかり勉強していこうと思った。

DVD を見て栄養教諭の一日について知れて良かった。学校と給食センターを行き来するのは忙しそうと思った。だが、両方の現場で働くことができるのはやりがいがあると思った。印象的だったのは、スポーツ栄養の指導や部活まで見ておられるところだ。私もそのような仕事をしてみたいと思った。

栄養教諭について知ることで、自分の専門の勉強への動機づけになっていることが読み取れる。

5. 学校給食について知る

栄養教諭についてある程度の理解ができたところで、次に学校給食の仕組みを理解することにした。なぜなら、栄養教諭は学校給食の管理とともに、学校給食を主たる教材にして食育指導に当たることを主な職務としているからである。

はじめに、日本の学校給食が諸外国から賞賛を受けていることを、米国ワシントンポスト誌の記者による取材記事³⁾や、クールジャパンを特集した雑誌記事⁴⁾を使って紹介した。それによって、今まで当たり前だと思っていた学校給食が、実はそうではなく、背後にさまざまな教育的配慮が存在していて、日本の学校給食は子どもたちの人格形成の重要な一翼を担っている点で、世界でもあまり例のない仕組みになっていることを知る。そして、その中で栄養教諭は単なる栄養指導の教員で終わるものではなく、学級担任や保護者、あるいは地域の食料生産者などとも連携を図りながら、子どもたちの教育全般に深く関わっていく教師なのだということを具体的なイメージを伴って理解することができたようだ。

次に、学校給食法とそれに付随して学校給食管理基準および学校給食衛生管理基準について、その内容を概観した。諸外国から高く評価されている日本の学校

給食がその目的や方針、基本的な実施事項、基準など、すべて法律に基づいて決められていることを知って、学校給食がただの昼食サービスとは性格が違うという認識がさらに深まったようだ。とりわけ、学校給食で「地産地消」に取り組むことまで法律に書いてある点は驚きだったようだ。

〔地元の〕生産者の方にも食育〔の授業〕に参加してもらうことで、自分たちの命を支えてくれている人たちへの関心と感謝の気持ちを高めていることがわかった。

食をテーマにして自分と自然や社会とのつながりを知り、日本人の食文化の理解につなげることまで考えているのはすごいと思った。

だが、全員が同じ時間に同じメニューの食事を一斉にとるという日本の学校給食のやり方にまったく問題がないわけではないことも確認した。また、異物混入や大量の食べ残し問題の存在についても触れた。それでも学生たちは筆者が紹介した学校給食廃止論には賛成しかねるようであった。廃止によって失うものがあまりにも多いと考えられるから、というのがその理由であった。

6. 「チーム学校」

以上までで半期 15 コマ (30 時間) のうちの約半分を費やした。時間かけすぎと思われるかもしれないが、受講生はみな教職について初めて学ぶのである。自分が栄養教諭になったらどういう仕事や問題に関わることになるのかを、多少時間がかかっても、ある程度の自覚を伴って具体的にイメージすることができなければ、教師論を一般的に講義しても建前だけの教師論の理解になりかねない。逆に、自分なりの自覚やイメージがいったん出来上がれば、あとはそれほど時間をかけなくても、栄養教諭以外の一般の教員の職務や学校経営の実際についても関心をもつようになるし、教職関係の基礎知識は自ずと吸収できるようになる。

栄養教諭の仕事から教員一般の職務や学校経営の実際についての理解へと向かう導入として「チーム学校」を取り上げることにした。「チーム学校」は 2015 年 (平成 27 年) ころから文部科学省が提唱し始めたもので⁵⁾、いじめ、不登校、子どもの貧困など、年々複雑化・深刻化を増している問題に対応するため、これまでのように学校の教員が何から何まで対応するのではなく、教員以外の専門スタッフや事務職員らと連携・分担を図ったり、あるいは地域の協力者を募ったりしながら、学校組織全体が一つのチームとして力を発揮することをその狙いとしている。そうした「チーム学校」の中で栄養教諭も専門性の発揮と他の一般教員

や教員外の専門スタッフとの連携が求められることは言うまでもない。「チーム学校」について学生たちは次のような感想を書いている。

今日はチーム学校について学んだ。教師の仕事量や責任の大変さに驚いた。校長を中心としてチームとなって役割分担することで、より良い教育となり、先生たちがもっと〔授業の〕質の向上に集中できる環境を目指すべきだと思った。先生という職だけでなく、もっと〔他の〕人材を増やす努力が必要だと思った。栄養教諭も専門の知識を用いて、学校教育・チーム学校の力になるようにしたいと思った。

学校の先生には授業以外にもたくさんの仕事が任されていることがわかった。担任の先生だけでなく栄養教諭も、献立作成だけでなく料理教室や食事指導など〔給食管理と給食指導の仕事以外にも〕幅広く活動していることに驚いた。栄養の〔専門〕知識をもっていることは当然で、今では企画力やコミュニケーション能力も養っていかなければならないと感じた。

先生の負担を減らすためにチーム学校があり、栄養教諭の役割を理解することができた。特に、食の相談から〔食の相談を通して〕生徒のプライベートな相談までのってあげることは〔担任教師の負担軽減につながり〕大切であると感じた。

7. 教育公務員としての教員の身分と職務

さて、ここからは栄養教諭のことは脇において、教職の意義、教員の職務内容と研修、サービス、身分保障など、通常の教職論で扱われる内容を取り上げることにした。まずは、公立学校教員の職務と身分に関する法令を概略説明した。すなわち、教育基本法、学校教育法、地方公務員法、教育公務員特例法、労働基準法、教員給与特別措置法などのうちから、教職関連の諸条文を一通り解説した。法律の説明は、する側もされる側も退屈するのが常である。そこで、ざっと説明しておいて、確認テスト（次頁参照）をやり、答え合わせをしながら改めて条文の説明に戻るというやり方をした。クイズのような感覚で、食いつきはよかった。法律は取っつきにくい「将来教員になったときに助けてくれるものだからしっかり学んでおきたい」という学生の感想は嬉しかった。

【確認テスト】

次の文のうち正しいものには○、間違っているものには×をつけなさい。

1. 原則として公立学校の教員には超過勤務手当は支給されないが、災害時など特別な場合に勤務が命じられた場合はこの限りではない。()
2. 教員が家庭の事情を理由に部活指導を一切行わないとしても、職務専念義務違反にはならない。()
3. 教育公務員は全体の奉仕者であるので、生徒個人の相談に応じることは原則禁止されている。()
4. 公立学校の教員がパチンコ店に出入りする場合は信用失墜行為となるので禁止されている。()
5. 教員のいわゆる自宅残業は教員の自発的な行為とみなされ、時間外勤務とはみなされていない。()
6. 指導改善研修を受けても指導に改善が見られない教員に対して、校長は専門家や保護者の意見を聞いたうえで、免職その他の必要な措置を講ずることができる。()

以下略 (全 20 問)

8. 教員の働き方改革

おりしも、中央教育審議会の特別部会が教員の働き方改革について審議を重ねている最中だったので⁶⁾、教員の職務内容と服務規程について学生たちに主体的な学習に取り組ませるための資料や材料には事欠かなかった。いわゆる過労死ラインを超える時間外労働をおこなっている教員が小学校で3割、中学校で6割という数字にみな一様に衝撃を受けたようだった。A先生(小4担任)の一日を追った記録ビデオと勤務校の校務分掌組織図を見て、教員の多忙さの一端を知ったうえで、文科省の教員勤務実態調査を参考に多忙化の要因を探ったり、教員が授業以外におこなっている諸業務を洗い出したりした。また、中教審特別部会が打ち出している「変形労働時間制」のメリットとデメリットについて検討したり、文科省が教員志望者向けのガイダンスとして示している「中学校教員の一日」と中学校社会科B先生の実際の一日を比較して、建前と現実の違いの大きさを確認したりした。以下は学生の感想である。

労働基準法や給特法が形だけのものになっているように思えた。仕事内容が増えている以上、労働時間を定めても〔基準を決めても〕家に持ち帰り行う仕事が増えるだけのように思う。過労を防ぐためであれば、仕事内容を考えるしかないように思われるので、外部人材の配置が促進され、一人一人の負担が軽減されるとよいと思った。

学校に対して様々なことが求められるようになった今日、教員の仕事内容は大変なものだろうとは思っていたが、ここまでとは思わなかった。特に小学校の先生の〔一日の〕生活には驚いた。私の小学生時代の担任も同じような生活だったと思うと、大変さを気づかせない先生のふるまいに生徒への思いやりが感じられた。中学になると部活によって教員の仕事量が大幅に増えることが分かった。一部の教員への負担が大きくなりすぎないように、前に習ったチーム学校のように学校全体で協力した学校づくりが大切になると思った。

学校の先生は夜遅くまでいるというイメージが強い。放課後質問しに行ったりしていたが、当時それが当たり前のことだと思っていたけど、その時間まで先生がいるのは実はおかしいのだと思った。過労で倒れたり、精神的に苦しくなって休養に入った先生を何人か見かけた。疲れていたんだなと軽い気持ちでその事実を聞いていたが、この現状を知って倒れるのも当然だと思った。

教員の働き方改革の鍵を握るのは、行政の対応もさることながら、実は保護者や地域住民の理解である。いまだに世間では「先生たちには夏休みがあっていいね」と勘違いしている向きもある。ごく一部の不適格教員を除けば、大半の教師は上記の学生の感想にも記されているように、毎日身を削るような思いで子どもたちの教育に取り組んでいるのである。学生たちは、答申文や新聞・雑誌の記事などの資料を通して、教員の働き方改革について様々な立場からの議論に触れることで、法令を通して知る教員の職務や使命とは違った観点から、教員に対する社会一般の期待の大きさを知る機会になったように思う。

9. 子どもの貧困

教員の多忙化にもつながることだが、今日の児童・生徒が一人一人その身に抱えている問題は、いじめや不登校に代表されるように、一世代前の人間には想像もつかないほど複雑かつ根が深い。ステレオタイプの児童観・生徒観をもっていてはとても教師として通用しない。子ども理解・生徒理解は教職の根幹にかかわる教員の重要な資質である。そうした観点から、教職論の授業の中で

現代の子どもと家庭を取り巻く諸問題を取り上げることは不可欠だと考えた。

そうはいつでもここまで全 15 コマ中 12 コマが終了しているので、子どもの貧困と不登校の 2 つに的を絞ることにした。

「子ども食堂」の取り組みは、栄養教諭の免許取得を目指す学生たちには子どもの貧困問題を考えてもらう格好の入り口になった。貧困ライン以下で生活する子どもが 7 人に 1 人という日本の現状を知って衝撃を受けた後、欠食児童の存在、栄養不良やストレスによる痩身と肥満の問題、いじめ、ひきこもり、不登校、学業不振、高校中退、10 代の妊娠などへと論点を広げていった。これらに関する新聞記事を各自で探してきて紹介する課題を与え、短いプレゼンテーションをおこなった。そして、子どもの貧困の一番の問題は貧困の実態が見えていないこと、あるいは貧困が見えにくくなっている点にあることを確認した。

次に、就学援助制度を取り上げた。教師自身が就学援助制度について無知では話にならないからである。地元出雲市の就学援助制度を事例に、就学援助制度の不備な点（課題）を確認した。自分の出身地の自治体の就学援助制度がどうなっているか気になって調べた学生もいた。最後に、政府の「子供の貧困対策大綱」を紹介し、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーなどの専門職員の配置の必要性和「チーム学校」の意義を再確認した。そして、貧困の世代間連鎖を断ち切るためには、就学援助のほか、地域未来塾のような学習支援の仕組みも重要なことを確認した。

10. 不登校

不登校については、学生たちが抱いているステレオタイプの理解を打ち壊すことに重点を置いた。世間ではいまだに不登校は本人の我がままだとか親のしつけの問題だとかある種の病気だとかいった偏見が根強い。当然、学生たちもその影響を受けている。彼/彼女らがそのまま教師になっていけば、教師と不登校の児童生徒の溝はいつまでも埋まらない。以下は学生の感想である。

不登校を減らすためにも「不登校はだめ」という考えを捨てる必要があると思った。どんどん学ぶ楽しさを知っていけるように、不登校の子供も過ごしやすい環境作りをしていくことが大事だ。

友人関係やいじめだけが問題〔原因〕ではないことに驚いた。また職員との関係が原因のこともあるので気をつけたい。また、人間関係だけでなく、学業不振からの不登校も思春期だからこそなのかと思った。また、家庭での急激な変化も学校での態度に関係することが家庭の大切さを痛感させられる。

次に、「教育機会確保法」（平成 28 年）を取り上げ、不登校についての従来の理解が根本的に改められつつあることを紹介した。そして、学校は必ず行かなければならないところではなく、学校以外にも多様な学びの場はあることを確認した。フリースクール、夜間中学、不登校特例校のいずれについても学生たちはその存在を知らなかった。近年は不登校のまま中学を卒業した生徒たちの「学びなおし」の場として、通信制高校とそこで学ぶ生徒たちのサポート校が民間業者によって盛んになっている実情も知らせた。島根県内では宍道高校と浜田高校が通信制協力校（サポート校）に指定されていることも知らせた。

11. おわりに

筆者自身、栄養教諭向けの教職論の授業は初めての経験だったので、受講した学生たちと一緒に授業を創っていくという側面が強くなったが、それがかえって授業の展開に弾みをつけてくれたように感じる。少人数だったことも幸いして、一人一人の意見や感想を聞きながら、栄養教諭として自分ならどうするかをできる限り具体的にイメージしながら、栄養士としての専門の学びに結びつけて授業の内容を理解し、専門の学びへの動機づけにしてもらうことができたように思う。これらの成果を踏まえ、いよいよ新年度 4 月からは地域文化学科の教職課程履修学生を対象に「現代教職論」の授業に取り組むことになる。それに向けて、現時点での筆者の方針（心構え）を以下に簡単に記しておきたい。

1) 松江キャンパスでは中学校と高等学校の国語または英語の教員免許の取得を目指す学生たちが対象になるので、中等教育の目的・目標と中学校・高等学校の役割についての理解は教職論として欠かせない。

2) 出雲キャンパスでは新学習指導要領の理解はほとんど扱わなかったが、こちらではここに力を入れたい。新学習指導要領は 2030 年とその先の時代を見据えた新しい学びの実現を目指しているが、これは当の学生たちにとっては、大学

での自分自身の学びを中学校または高等学校のそれぞれの教科の指導につなげて振り返る良い機会となるだろう。

3) 地域文化学科の学びの特性を活かす意味でも、「地域に生きる教師」を授業全体のキーワードに据え、学校と地域との連携、その中で教員が果たす役割について学生たちの理解を深めさせたい。

註

- 1) 文部科学省が教員免許更新講習の必修領域に含めるべき内容として示しているものには「教育的愛情、倫理観、遵法精神その他…」 「特別支援教育に関する新たな課題」 「居場所づくりを意識した集団形成」 「多様化に応じた学級づくりと学級担任の役割」 「生活習慣の変化を踏まえた生徒指導」 等々の項目が並んでいる。大学の教職論関係の授業のテキストやシラバス等に登場する授業内容の項目にはこれらと重複するものが目立つ。
- 2) 文中の〔 〕内は筆者による補足である。抜粋の使用については受講学生から許諾を得ている。(以下、すべて同じ)
- 3) Business Insider Japan 「『ただの昼食ではない』外国人記者が驚く日本の給食制度」 <https://www.businessinsider.jp/post-1466>
- 4) 『JAPAN CLASS : 外国人から見たニッポンは素敵だ』東邦出版、2015年6月
- 5) 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(平成27年12月21日)参照。
- 6) 中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」(平成31年1月25日)参照。

国際交流科目を通じた異文化理解とは
—「アジア文化交流」から考える—
A study of Cross-cultural Understanding through
International Exchange Program

塩谷もも
(地域文化学科)

キーワード：国際交流、異文化理解、教育実践、アジア

1. はじめに

本稿の目的は、本学総合文化学科の授業科目である「アジア文化交流」での国際交流をもとに、参加学生の異文化理解に焦点をあてた分析をすることである。「アジア文化交流」は、母国の大学で日本語を学習中で、短期研修で日本を訪れた研修生（以下、研修生と記述）と短期大学部総合文化学科の学生（以下、短大生と記述）が、3日間交流をしながら学ぶ授業で、平成19年度から平成29年度まで開講された¹⁾。

「アジア文化交流」の特徴の一つは、日本語を使って海外の大学生と交流ができることである。そのため、外国語に苦手意識を持っている学生にとっても、参加しやすい。また、海外渡航研修と比べると費用面からも参加しやすい面がある²⁾。筆者はこの科目が、海外への関心を深め、国際交流や異文化理解への導入やきっかけ作りとなることを目指してきた。

平成29年度で一区切りとなった「アジア文化交流」の記録を残すことも、本稿の目的の一つである。志望理由書、授業後に実施したアンケート、レポート課題を活用しながら、異文化理解に焦点をあてた考察を行なう³⁾。

2. 「アジア文化交流」の内容

1) 授業の概要

授業は事前学習が5月に始まり、7月に3日間（1泊2日の合宿を含む）行われる交流授業である。平成29年度の授業計画書に書かれた「アジア文化交流」の概要には、海外の文化を学び、同時に日本（松江）を紹介することを通して、自らの文化と地域を再発見すること、とある。

到達目標は、①各国の学生との交流により、習慣や考え方の類似点・相違点について学び、多様な人と接する力を身につける、②松江市内ツアーの企画、テーマに沿って松江を紹介することを通して、自らの文化と地域を再発見する

こと、③市内ツアーの企画、成果発表などを通じてグループで協力し、課題を成し遂げる力を磨く、の3点である。

このように、異文化交流と同時に、松江に対する知識を深めることも目標である。授業の中で大きなウェイトを占めるものが、短大生が企画する市内ツアーであり、これについては後述する。交流授業後には、パワーポイントを使ったプレゼンテーション、さらにレポート提出が課される。

2) 3日間の交流授業内容

「アジア文化交流」の3日間の交流授業内容は、以下の通りである。

1日目は、出雲市にある青少年の家サンレイクで、宿泊を含めた交流を行なう。現地では、まずオリエンテーションと自己紹介が行われる。次に、松江キャンパスの紹介プレゼンがなされる。その後、アイスブレイクとなり、短大生が準備したゲームを楽しみながら、緊張をほぐす。



【写真1：アイスブレイクの様子】



【写真2：松江市の紹介】

夕食時間をはさんで再び集合し、短大生がパワーポイントを使って、松江市の紹介をする。続いて、ツアーグループごとに分かれる。最初に研修生が、自国の文化や学生生活について、写真を使いながら日本語で話し、短大生が質問をする。続いて短大生が翌日のツアー内容について、事前学習を行なう。その後、女子学生はツアーグループごとに宿泊する部屋に移動するが、参加者が少ない男子学生は一部屋になる。

2日目は、松江へバスで移動後、松江市内ツアーへ出発する。グループ（短大生4人と研修生2～3人）ごとに、4時間ほどでまわり、大学へ集合する。その後、ツアー内容について、短大生が研修生にインタビューする形で、場所ごとに印象に残ったことを聞いてメモする振り返りを行なう。ここで聞き取ったことは、翌日のプレゼンテーションでも活用される。

3日目は、グループごとに、前日の松江市内ツアーに基づいて、パワーポイントを準備し、口頭での成果発表を行なう。写真を活用し、ツアー内容を他のグループの人にも分かるように説明し、それぞれの場所での発見やエピソード

を語る。短大生と一緒に過ごしたことでの気づきについて、異文化交流という点を意識して話す。研修生の日本語原稿も、短大生がサポートをしながら準備して発表し、教職員がグループごとにコメントをする。最後に全体で記念撮影をし、研修生を見送って3日間の交流授業が終了となる。



【写真3：グループでの事前学習】



【写真4：成果発表の準備】

3) 事前学習と準備

交流授業を行なうためには、事前学習に加えて、学生による事前準備が必要となる。事前学習については、3つの専攻の学生が履修をするため、全員が参加できる時間帯での設定が、課題となってきた⁴⁾。昼休みの時間帯と、長い時間がとれるように、1日だけ土曜日を加えて実施してきた。平成29年度を例に挙げると、事前学習と内容は、以下の通りである。

第1回 5/22：自己紹介、授業内容とスケジュールの説明

第2回 5/23：松江ツアーの説明、グループの決定、グループ内担当係の決定

第3回 6/12：ツアー案の提出、ツアーチラシの作成説明、全体係の決定

第4回 6/13：ツアー案へのコメント、ツアー案の再検討

第5回 7/8（土）：交流活動のリハーサル、実施前の全体確認、課題の確認

第6回 7/13：研修生のグループ発表、出発前の確認作業

準備作業は、それ以外の時間にグループごとに調整をして行われる。また、授業日以外にも、準備の各段階で、個別の指導を実施した。グループは、4人ずつに分かれ、5チームになっている。その中で、グループ内担当、リーダー（兼ツアー案担当）、副リーダー（兼ツアーチラシ担当）、パワーポイント係、写真係を決める。担当となるものは1人で準備するのではなく、チーム内で協力し、準備する上での責任者となる。

全体係（リーダー、副リーダー、アイスブレイク係、名札係、プレゼン係、会場準備・美化係）も決められ、受講者全員がいずれかを担当する。

4) 授業の変遷

「アジア文化交流」は、平成19年度の総合学科開設の際、松江市との連携

のもとで開始された。市主催の交流事業「韓国青年松江・日本文化講座」で松江市を訪問する韓国の若者との共同授業として始まった。平成 25 年度からは、浜田キャンパスとの連携のもとで開講される科目に変化した。最初の年は、「日本語日本文化研修団」で浜田キャンパスを訪れる韓国の大学生との交流授業として、行われた⁵⁾。その後、「短期日本語・日本研修プログラム（春期）」に参加する学生との授業となり、平成 27 年度から平成 29 年度まで実施された。このプログラムには、中国、韓国、台湾、アメリカ、ロシアからの大学生が参加する⁶⁾。

本稿では、同じ形式で実施した平成 27 年度～29 年度の「アジア文化交流」について、記述・考察を行なう。

3. 受講生と参加理由について

1) 受講生

短大生については、研修生の人数とのバランス、貸し切りバスでの移動、宿泊施設の制約などから、履修者が 20 人までとなっている。希望者は事前に志望理由書を提出するが、20 人をこえた場合はこれが選考に使われる。

3 年間の履修者を、学科内の系（専攻）で分けると、英語文化系 34 人、文化資源学系 19 人、日本語文化系 7 人となっている。学年は、1 年生の履修者が圧倒的に多い。

海外からの参加者は、平成 27 年度が 12 人、平成 28 年度が 13 人、平成 29 年度が 14 人だった。国別では、中国 12 人、台湾 11 人、韓国 8 人、アメリカ 5 人、ロシア 3 人であった。

2) 参加理由の分析

3 年間の志望理由書を分析してみると、年度によって少しばらつきはあるものの、いくつかの共通点がある。

一番多いのは、松江や島根の魅力を知ることや、紹介することに言及したものである。これは授業目標の一つの柱なので当然とも言えるが、松江ツアーへの関心が高い。県外出身の学生からは、松江について知る良い機会となるという記述も見られる。県内や松江出身の学生も、これをきっかけに、松江の文化をさらに学びたいと書いている。また、将来の夢である観光業とつなげた記述も見られる。このように、必ずしも海外への興味関心が強くなくても、市内ツアーが交流授業に参加する要因となっている点が注目される。

もう一つ特徴的なのは、国際交流について全く参加経験がない、海外へ行った経験はないが挑戦してみたいという記述である。外国語の苦手意識があるため、日本での交流でも、なかなか積極的に参加することが出来なかった、あるいは高校で ALT の先生に話しかけることができなかったのも、これを機会に

という記述もある。海外へ行くには費用面や外国語の問題があるが、この研修は国内で日本語を使って交流ができるためという志望動機も見られる。

当然のことながら、国内での国際交流活動に参加してきた学生、海外へ行った経験に言及している学生、交流を通じて外国語の能力を伸ばしたい、アジアの文化に関心を持っているためなど、もともと国際交流や海外への関心が強かった学生もいる。ただ、こうした学生だけでなく、日本で日本語を使って、海外の学生と交流できるという点から、参加がしやすい点が重要であると考え。

3) 松江市内ツアーについて

参加理由にも表れているように、授業の目玉は、自分たちで企画して研修生を案内する松江市内ツアーである。それぞれテーマが設定されており、それに基づいたツアーを短大生で協力して考える。平成 27 年度は、お茶、和菓子、伝統工芸品、縁結び・パワースポット、水と癒し、5つのテーマからの選択とした。平成 28 年度以降は、お茶、和菓子、伝統工芸品、縁結び、城からの選択としている。それは平成 27 年度の反省を踏まえたもので、縁結び・パワースポットは、2つのキーワードがあることが難しい様子だったため、縁結びに変更した⁷⁾。水と癒しのテーマは、城（松江城）に変更した⁸⁾。

時間は 10 時から 14 時半の間で、それぞれのテーマと関連づけて、松江市内でのツアーを企画する。テーマと松江との関連を調べるところから、準備が始まる。テーマに関連した場所を調べ、ツアーの流れをしぼり、訪問場所について説明ができるように、下調べを行なう。最初の訪問先までは貸し切りバスで行くが、その後、最終集合場所である大学に戻るまでは自分たちで移動するため、バスの時間なども調べる。お昼ご飯についても、どこで何を食べるかも含めて考える。時間の配分を含めてツアー案を作り、費用なども調べた上で、紙にまとめて提出する。できるだけ学生の自主性に任せたいが、明らかに実現が難しい箇所の指摘や、訪問場所について迷っている場合は、テーマを広げて考えるように、ヒントを与える場合もある。



【写真 5：松江市内ツアー】



【写真 6：ツアーの成果発表】

ツアーを考える上での課題の一つは、季節の違いである。ツアーを考え始めるのは5月であるため、実際にツアーをする7月を想定していないプランも多い。例えば徒歩での移動でも、5月と7月では状況がかなり異なる⁹⁾。

もう一つの課題は、テーマに関する知識と、そのテーマについてどれだけ調べられるかである。ツアー後の学生の反省では、テーマからすぐに思い浮かぶ場所だけの内容にしたので、時間が余り過ぎてしまった、あまり興味を持ってもらえなかった、などが挙げられている¹⁰⁾。

ツアー案の確定後、自分たちでツアー名をつけて、A4用紙2枚でチラシを作成する。まずは簡単なツアー紹介文で、松江とテーマのつながりを説明する。さらに写真入りで、訪問場所とお昼の紹介、メンバー紹介がなされる。やさしい日本語を意識し、見て分かりやすいものを作るのが課題である。人数調整はあるが、研修生はチラシをもとに参加ツアーを決めるため、自分のチームのツアーが選んでもらえるように短大生は工夫をする。

4. アンケートの分析

交流授業の終了後、授業に関するアンケートを実施している。これは学生が交流授業を振り返ること、授業内容の改善に向けた提案を得ることを目的としている。印象に残ったプログラム内容とその理由、振り返っての自分の改善点、プログラム内容への提案を自由記述欄に記入するようになっている。3年間でのアンケート回収数は、55である。

1) 印象に残ったプログラム内容

印象に残ったプログラム内容（複数回答可）については、1位が松江ツアーで合計23と約半数を占めている。理由としては、自分たちで考えた内容で研修生が楽しんでくれたこと、一緒に行動することで仲良くなれたこと、自分たちが話すだけでなくお互いの国について語り合えたこと、などがあげられている。

2位はアイスブレイクで、合計20と市内ツアーと僅差になっている。アイスブレイク系の学生は、研修生が参加しやすく、ルールを理解しやすいものを考える。これまでの交流では、椅子取りゲーム、じゃんけん列車、ジェスチャーのみを使って誕生日順に並ぶバースデーチェーン、制限時間内での高さを競う新聞タワー作りなどが選ばれてきた。

これを通じて最初の緊張がほぐれ、仲良くなれたという意見の他、異文化に触れたという意見も多い。研修生がゲームに勝つことを意識している姿に違いを感じた、指で数字を示す方法が違っていることなど、細かな違いに気づく学生もいる。

3位は、研修生が行なう自分の国と学校生活に関するプレゼンテーションで、

合計 12 である。受講生によれば、プログラム全体の内容から、どちらかというと日本の話が中心になりがちであるが、これでは海外について知ることが出来たため、あるいは海外の人に自国の文化について紹介してもらったのが初めてだったため、などを理由としてあげている。

2) 参加を振り返っての改善点とプログラム内容への提案

参加を振り返っての自分の改善点については、もっと積極的に話しかけたら良かったというものが多い。自分のツアーに参加する研修生とは話せたが、それ以外の研修生と話せなかったという声も多い¹¹⁾。

ツアーに関しては、事前準備や下調べの不十分さを感じたとする意見も多かった。研修生に質問されて、はじめて自分が日本や松江のことを分かっていないことに気づいた、展示物の古い道具について聞かれたが自分も分からなかったなどがあげられている。しかし、これらは意味のある気づきだったと思われる。

プログラムの内容への提案は、料理をすることをあげている学生が 7 人おり、海外の料理を教えてもらう、という案もあった¹²⁾。ものづくり体験、食事を全員でとるなど、全員でする内容を増やすことがあげられていた。

5. レポートの分析と異文化交流

「アジア文化交流」では、すべてのプログラムが終了した後で、受講生はレポートの作成・提出を行なう。タイトルは『異文化交流体験から考えたこと』で、異文化交流体験からの気づきや考察をまとめる体験レポートである。学生ごとに感じ方・考え方はかなり異なるが、比較的記述の多かった内容を、4 つにまとめる。

1) ステレオタイプ化

交流を通じて、相手の国や人をステレオタイプに当てはめてしまっていたことに気づいた、と記述する学生は多い。中でも目立つのは、アメリカの人のステレオタイプ化で、明るくて積極的と思いこんでいたら、思ったよりシャイだったと書いている学生もいる。同じアメリカからの研修生の中でも性格の違いがあることを知り、自分が先入観を持っていたことに気づいたという記述も見られる。逆に、アメリカ人研修生から、日本人はおとなしいと思っていたが、質問が多くて疲れると言われて、互いのステレオタイプがずれていたことを発見したと書いているものも見られた。

自分の中にあったステレオタイプに気づいた後、国の違いが人の違いではないと書いた学生は、「その人として見ること」の重要性を主張している。さらに、名前を呼ぶことが大切で、そのことによって距離が縮まるとまとめている。アメリカ以外の国の学生についても、交流する前に持っていたイメージと、交

流後は印象が変わったと書く学生もいる。このように、実際の交流を通じて、自分の中の思い込みに気づいたという学生は多い。

2) 違いとしての積極性

研修生と短大生や自分を比較して考察した中で目立つのは、積極性の違いに関する記述であり、研修生の国は特に限定されていない。ある学生は積極性があると考えた背景として、積極的に質問をすること、メモをしっかりとること、ゲームの際などに自発的に手伝ってくれたことなどをあげている。興味深いのは、アイスブレイクの場面に関して記述しているものが多いことで、そこでの行動の違いに言及している。例えば、椅子取りゲームでは、短大生が総じておとなしく遠慮しがちであるのに対し、研修生は音楽に合わせて楽しそうに動き、椅子に座るときも負けないように力が入っている。実際、椅子取りゲームはこの授業で何度か行われているが、最後の方に残っているのは、ほとんどの場合が研修生である。

研修生が間違いを恐れずに日本語で話すのを通じて、積極性を指摘する記述も複数見られた。自分が海外に行った際は、間違いを恐れて発言に消極的になったことがあったが、これからはできなくてもしてみるという姿勢を見習いたい、と書いている学生もいた。また、今後のアメリカ語学研修にこの経験を生かし、たとえ間違っても話すようにしてみたい、とまとめているレポートもある。アジア文化交流は、語学研修に出発する約一か月前に行われるため、出発前の意識づくりに一役買っている面もあるようだ。

日本語で必死に伝えようとする姿に刺激を受けたとまとめているレポート、自分ももっと質問をするなど、積極的に話せば良かったと振り返っている学生もいる。積極性については、同世代の研修生という、自分たちと比べやすい人との交流を通じたからこそ出てきた気づきであろう。

3) 同世代の共通性

前述のように、積極性については違いを感じたという記述がみられるが、全体的にはあまり違いを感じなかったとする感想の方が多い。2015年度の履修者の中では、とくにその点に言及したものが目立つ。例えば、スマートフォンで写真を撮る、あるいは同じSNSを使う姿を見て、身近に感じたとする感想がある。化粧品やアイドル、恋愛など、共通して興味を持つことを話した経験から、研修生が同世代の女性であることを感じたという学生は、相手が留学生や外国人であるという意識がなくなったとまとめている。アイドル、食べ物など、共通の話題を見つけることで楽しく交流できたという学生は、共通するものを見つける大切さを指摘している。

国の違いは関係なく、交流を通じて、新しい友人が出来たように感じていると締めくくった学生は、同じ感覚を持つ研修生を身近に感じ、大きくは違わな

かったと指摘する。

このように違いをあまり感じなかったと書いている学生の中には、交流前に不安を感じていたとする記述も見られる。とくに報道を通じて、良くない印象を持っていた国に対しては、自分たちと全く変わらない若者の姿に安心し、仲良くなれたことで、見方が変わったと書かれている。

4) 言葉への関心

2017年度の履修者の中には、普段、何気なく使っている日本語を、これほど意識して使ったことはなかったと書くなど、交流を通じて言葉に関心が向いた記述が目立つ。あまり意識をしてこなかった方言について、研修生の質問から意識するようになったという記述がみられた。方言の意味を聞かれて説明するのが難しかった、分かりやすく話すために方言を使わないようにするのが大変だったと記述している学生もいる。本学で多数派である、県内や山陰出身の学生にとっては、方言は特に日常の中で意識しにくい、研修生を通じて改めて関心をもったようである。

方言以外にも、日本語について、研修生の質問から悩んだという記述も見られる。その一例として、お店で言われる「ありがとうございます」と「ありがとうございました」の使い分けについて、質問をされたというものがあつた。その学生は自分でも意識して聞いてみると、厳密に使い分けがされていないようで、うまく説明が出来なかったとまとめられていた。

また、交流の際、研修生に値段が「高い」が通じなかったため、値段が「上」と説明したら通じたという経験から、同じニュアンスを持つ語で伝えることの大切さに気づいたとする記述もある。伝えるための工夫として、研修生が活用していたジェスチャーや表情を使うことの大切さに気づき、真似てみたら通じやすくなったと書いている学生がいた。外国語学習のつながりで記述すれば、研修生の英語や日本語の学習は、話す力を重視していることに気づいたという指摘もある。

ただし、言葉の壁があっても、仲良くなることはできるという記述が目立つ。言葉はあくまでもコミュニケーションのツールで、伝えようとする気持ちが大事ということに気づいた、と書いている学生もいた。他の学生も、語学力は大切だと思うが、さらに大切なのは伝えようとする思い、というまとめをしている。

6. おわりに

最後に、学生の気づきを踏まえつつ、授業担当者としての考察を記述することで、本稿のまとめとしたい。まずは、本科目が、同質性の高い環境で育ててきた学生に及ぼす影響である。本学の学生は、県内・山陰両県の出身者が多い。

平成 29 年度の総合文化学科入学者を例にみると、7 割近くを県内出身者が占めており、山陰両県の出身者は 8 割強を占める。地域差はあるものの、比較的似た環境で育っている学生が多く学んでいるという点は、注目すべきことである。その環境で学んできた学生にとっては、異なる文化を持つ人との交流はとくに重要な意味を持つと考えられる。もちろん、地域に住む海外出身の方々もいるが、学生が書いた「志望理由書」の国際交流の経験に関する記述にみられるように、あまり交流の機会がなかった可能性が高い。また、割合は不明であるが、毎年県外出身者もこの科目を履修しており、県内・県外出身学生が協力しあって交流プログラムを作るということも意味を持つ¹³⁾。

「アジア文化交流」は、前述のように県内で日本語を使って海外の学生と交流ができるということから、幅広い層の学生を受け入れてきた。自分と異なる文化を持つ人と接する経験が不足してきた学生、外国語が苦手であることなどから、異文化交流を避けてきた学生もその中には含まれている。ステレオタイプ化への気づきは、こうした学生の数を反映してのこととも考えられる。そのなかで、学生たちはレポート内での積極性に関する記述にみられるように、自分と異なる点を発見しながらも、それを多くの場合には、ポジティブにとらえており、良い意味での刺激を受けたとしている。

当然のことながら、自分と異なる点について、ネガティブな記述も見られる。しかし、交流を続けるうちに相手の国では普通のことであることに気づいた、あるいは相手の国でその行為が違う意味を持つことを知り、誤解がとけたという記述がみられる。ある学生は、違和感をもった研修生の行為に対処した経験をレポートにつづっていた。その学生は研修生に対して、こちらのマナーを押しつけるだけではだめだと考えて、相手の行為に対して注意を伝え、なぜそうするか理由を聞いたという。そのことによって、チームの中での流れが良くなったとのことである。ここからは、相手に一方的にこちらの文化を押しつけるのではなく、逆に自分たちが我慢するだけでもない解決法をとれた様子が伝わってくる。また、一緒に蕎麦を食べた際、研修生から注意されたことで、音をたてて麺をすするのはマナー違反であると知り、海外でのマナーを学んだとしている記述も見られた。

自分と違う文化を持つ人と交流し、異なる点に触れることは、異文化交流の醍醐味であるが、その一方で同質性を見出すことも大切である。学生のあまり違いを感じなかったというレポートの記述にもあるように、その中で同じ世代の学生として似ている点に着目していることが分かる。わずか 3 日間の交流授業でどこまで理解できるかという問題はあるが、参加予定のアメリカ語学研修への言及、あるいは自分も海外へ行って実際に異なる文化を目にしてみたいと書くなど、この交流がその後につながる可能性があるという点も重要だと考

える。交流を通じて、日本に住む外国人が感じる言葉や文化の壁に気づき、海外の人をサポートするようなボランティアがあれば、参加してみたいと書いた学生もいる。異なる文化については、受け入れるというのはなかなか難しいが、それを認識するというだけでも良いのでは、という指摘も学生のレポートに見られた。確かに、多文化共生を考えていくうえで、相手を理解する、相手の文化に対して関心を持つことこそが、第一歩になると考えられる。

授業担当者として、難しさを感じてきたのは、どこまで学生の自主性に任せるか、言い換えれば学生に失敗をさせることができるか、ということである。ツアーについての記述の中でも記したように、交流授業の準備はできるだけ学生の主体性に任せている。しかし、準備段階ごとのチェックとコメントはこちらで行っており、その際にどこまでの指摘をするかという点が非常に難しい。準備が不十分なもの、実現が不可能と考えられる場合には指摘をし、改善のためヒントを与えることをしてきた。しかし、次回にそのままコメントを反映しただけの内容になっていると、こちらでも指摘をしすぎたかと考えてしまう。プレゼンテーションやアイスブレイクは、リハーサルがあるため、一度試して、そこからうまくいかなかった部分を考え直すことが出来る。しかし、ツアーについてはそれが難しいため、事前に口を出しすぎてしまう傾向があった。

平成 30 年度から「アジア文化交流」は、短大部総合文化学科の新カリキュラム科目「異文化理解演習」となり、少し形を変えて継続することになり、筆者は引き続きこの科目を担当している。一番の改善点は、事前学習を時間割に組み込んだことである。そのため、以前に比べて準備段階に時間がかけられるようになり、交流授業後に振り返りのワークショップをするなど、新たな取り組みも出来るようになった。まだ改善は途上であるが、海外への関心や異文化理解につながる機会に、引き続き携わることができるのは授業担当者としてうれしいことである。今後も国際交流科目を通じて学生とともに異文化理解に努めつつ、異なる文化を持つ人とどのように共生することができるのか考えていきたい。

謝辞

本科目の実施にあたって大変お世話になった松江キャンパス・浜田キャンパス教職員の皆様、(財)松江市国際交流協会の皆様、松江ツアーの訪問先などご協力をいただいたすべての皆様に心より感謝いたします。

【注】

¹⁾ 松江キャンパス総合文化学科は、平成 30 年度に改編された。「アジア文化交流」は、旧カリキュラムの科目である。筆者はこの科目を、平成 21 年度から 29 年度まで担当してきた。

-
- 2) 総合文化学科では、海外へ行って学ぶ科目として、中国・韓国へ行く「アジア文化演習」（詳しくは塩谷 2017 を参照）、インドとタイで行われる「海外企業研修」、アメリカのセントラル・ワシントン大学で語学研修プログラムに参加する「海外語学研修」が開講されてきた。
- 3) これらの資料と研修の際に撮影した写真については、研究への活用を学生に事前説明しており、使用についての同意を得ている。
- 4) 授業を担当し始めた最初の数年間は、5 コマ目以降の時間を使って事前学習を行ってきたが、学内での各種説明会、アメリカ語学研修の事前学習などと時間が重複してしまうことが多かった。
- 5) この短期研修プログラムは、平成 25 年度で終了となった。
- 6) 科目名については、もとは韓国の学生との交流であったため、「アジア文化交流」となっていた。平成 27 年度からは、アメリカの学生が参加するようになり、厳密にはアジアの学生だけではなくなくなったが、参加者の大半は中国、台湾、韓国とアジアの学生が占めていることから、科目名の変更は行わなかった。
- 7) 松江や島根の観光を代表するものと考えて、「縁結び」の方を残した。しかし、他のテーマが具体的であるのに対し、「縁結び」は、海外の人にテーマ自体を説明しにくいという課題は残った。
- 8) 「水と癒し」は、堀川や宍道湖などを活用してツアーを考えられると考える設定したが、学生がツアーを考えるのに苦労していたためである。
- 9) ツアー後に学生から出た反省でも、夏のツアーだったことを忘れており、熱いお茶を飲むプランにしていたが、冷たいものが飲めた方が良かったなどあげられていた。
- 10) その他の反省点としては、インターネット情報だけで準備をしていたために生じた想定外が出ていた。定休日ではない日なので大丈夫だと思って訪れたところ、他の団体が入っていて臨時休業、または予定していた体験ができない日だったが、行ってから分かったなどもあった。準備の段階で、できるだけ電話をして確認や予約をすることは伝えているが、学生は事前に電話をすることが少し苦手なようである。
- 11) これについては、平成 29 年度は少し改善し、アイスブレイクのグループ、夕食を食べるグループを作り、ツアーチーム以外の人と交流できるように変更した。平成 29 年度には、このグループが違ったので多くの人と交流できて良かったという意見も出たが、全員とは話せず残念という声は残った。
- 12) 料理については、松江市と連携で行っていた年度は、カレーと韓国料理のトッポギの夕食を一緒に作る体験が組み込まれていた。平成 25 年度には一度カレーを作る内容を組み込んだが、時間の制約から料理はプログラムから除かれた。
- 13) 大阪出身の学生がメンバーに参加したツアーでは、多くの班が出雲そばなどを選ぶ中で、昼食に串カツが含まれていた。松江のものだけでなく、あえて他の地域の料理も紹介するという、コラボ企画のツアー内容になっていた。

【参考・引用文献】

- 加賀美常美代編著 2013『多文化共生論：多様性理解のためのヒントとレッスン』明石書房
- 加藤紀子他 2018「本学学生の国際交流に関する意識調査」『福岡県立大学看護学研究紀要』15：73-82
- 塩谷もも 2017「海外研修を通じた異文化理解・多文化共生に関する考察-アジア文化演習」を通じて-」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』56：179-189
- 高城玲編著 2017『大学生のための異文化・国際理解：差異と多様性への誘い』丸善出版
- 藪田由己子 2015「短期海外研修の学びと異文化コミュニケーション教育」『清泉女学院短期大学研究紀要』33：55-68

日本語学からの第二外国語教育への貢献について ～発音編～

On Japanese Linguistics' Contribution to Second Foreign Language Education: Pronunciation

高 橋 純
(地域文化学科)

キーワード：第二外国語、語学教育、日本語の音素、異音、音の代用

1. はじめに

本稿は、日本語学の中での知見を使用することで、第二外国語¹⁾教育にどのように寄与できるのかを考察したものである。それゆえ、言語の専門家にとっては当たり前の記述ばかりである。しかし、その日本語の研究の中で明らかになっている記述をとおして、日本語母語話者の癖を確認し、第二外国語の教育に寄与できるところを探る試みである。

そして、更に日本語学担当者と第二外国語担当者が協力し合いながら授業を構成するための試みでもある。

なぜ日本語学が、第二外国語学習に協力するのかということについて、地方の小規模大学の事情がある。それは、小規模大学では、第二外国語の担当者の多くは、その言語を使用してご自分の研究をなさっている言語以外の専門家であるということが背景にある。もちろん先生方は、各言語に関して優秀で何の問題があるわけではないが、言語学的なアプローチに関して他からの協力があれば、ご自分の専門に時間を割くことができ、負担が軽減される可能性がある。また、日本語学の立場からは外国語と比較しながら日本語を学ぶということで、日本語母語話者が体系的に日本語を学ぶことの意義が理解できると考えられる。

本稿では、まず発音について扱うこととし、ここでの狙いは、その言語で発音されている音に近い発音ができるようになることを目指し、発音を聞き分けられるようになることは目指さない。なぜならば発音の間違ひは、意味の違いとなり、コミュニケーションに支障をきたす可能性があるため、外国語を身に着ける上で必要な内容である。しかし、聞き取りに関しては、どのように学習者に聞こえていても最終的には単語の意味と結びつきさえすればいいと考えられる。

そして、発音するということに関しては、白井（2008:21）の中で、道案内

中に信号機(light)と筆者は伝えたのだが、右(right)に曲がられてしまったというエピソードが紹介されている。やはり、意味を正確に伝えるためにも発音は身に着けておくことが望ましいと思われる。

そこで、次節で、日本語母語話者が無意識に行なっている発音を意識化し、外国語の発音にも応用できるような部分を扱う。特に、その音が現れる環境で決まった音が現れる相補分布的な異音をもとに考えていく。相補分布としての異音ならば、少々の個人差があるとしても日本語母語話者が普段発音しており、意識化することで、発音し分けることができるようになると考えられるからである。

続いて、第3節では、日本語にない発音を日本語の似た音で代用しているものについて言及する。ここでは、代用によってどのような不都合が起こるのかを考え、学習者にしっかりとその発音を身に着ける動機となるような内容を考えた。

2. 相補分布的な異音

相補分布的な異音とは、ある発音の環境において、ある違う音が決まって同じように出現し、そして、異なった音同士が日本語話者には、同じ音素²⁾として聞こえるような音を意味する。

具体的には、日本語内でよく起こる現象として、母音に挟まれた環境で子音が変化することが多く、その結果、語頭に現れる子音と語中³⁾に含まれる子音とが違う音であることが起こる。

以下の表1に相補分布的な現れ方を示す発音の対応を表し、これらの音について、この節で考えていくこととする。

表1: 音価とカナ表記の対応

例文番号	音価	日本語の音素	カナ表記
(1)	[dz]と[z]	/z/	「ザ・ズ・ゼ・ゾ」
(2)	[dʒ]と[ʒ]	/dʒ/	「ジ・ジャ・ジュ・ジョ」
(3)	[n], [ŋ], [ɳ], [m] (語末)	/n/	「ン」
(4)	[b], [v], [β]	/b/	「バ行音」

1) ザ行音

表1の(1)(2)から説明する。日本語の発音としては、ザ行音で、「ザ、ジ、ズ、ゼ、ゾ、ジャ、ジュ、ジャ」の音で、発音記号で示すと、[dz] ([z])と

[dʒ] ([ʒ])⁴⁾である。

日本語母語話者にとって、[dz]と[z]、[dʒ]と[ʒ]の発音をし分けることは不得意であることが多い。

本稿であげた第二外国語の中では、この発音の差が意味の差となる音素としてあげられる言語はないので、ここではよりその言語らしい発音を目指す場合ということになり、ドイツ語やフランス語についてということになる。ただし、ドイツ語においては、[ts]や[tʃ]の音があり、例えば日本人が **Seiten** [zaitən] を [dzaitən] と発音した場合、**Zeiten** [tsaitən] などと混同される可能性もあるので、単にその言語らしい発音というよりは、身に着けた方がいい発音であるとも考えられる。ちなみに、私の名前は「純」で、単独で発音すれば [dʒun] であるが、ドイツに住んでいたときにはドイツ人からは [tʃun] と呼ばれていた。

まず、日本語では、語頭のザ行は通常、[dz]か[dʒ]の音になる。そのため、ドイツ語やフランス語の **sehen** [ze:ən] 「見る(独)」や **je** [ʒə] 「私(仏)」などが、[dze:ən]や[dʒə]になってしまふところが問題となる。これは、破擦音と摩擦音の違いとなり、発音をする際に舌先が上の歯の裏に触れて破裂させる音が入るか、入らないかの差であるが、これがなかなか学生たちには難しいようで、[dz]と[z]、[dʒ]と[ʒ]の差が理解できない。特に語頭の[z]と[ʒ]の発音ができないことが多い。

そこで、日本語では、[dz]や[dʒ]の破擦音は、母音に挟まれると[z]や[ʒ]になることを利用して、以下の単語を利用して、語頭にあるザ行音と語中にあるザ行音の差を実感してもらいたいのではないかと考えた。ただし、以下の語を発音する際には、あくまでも自然に発音するよう心がけてもらうことが重要である。丁寧に発音するあまり、1音1音切って発音してしまったら、結局全て語頭の音と同じになってしまい、破擦音になってしまう可能性があるからだ。

- ザ：[dz] 「ざる (ザル)」「残念 (ザンネン)」「残酷 (ザンコク)」
[z] 「火山 (カザン)」「狭間 (ハザマ)」「痣 (アザ)」
- ジ：[dʒ] 「事故 (ジコ)」「自問 (ジモン)」「神社 (ジンジャ)」
[ʒ] 「味 (アジ)」「くじ引き (クジビキ)」「弾く (ハジク)」
- ズ：[dz] 「ずるい (ズルイ)」「頭蓋骨 (ズガイコツ)」「図々しい (ズー
ズーシー)」
[z] 「雀 (スズメ)」「小遣い (コズカイ)」「図々しい (ズーズー
シー)」
- ゼ：[dz] 「全力 (ゼンリョク)」「税務署 (ゼームショ)」「是非 (ゼヒ)」
[ʒ] 「風 (カゼ)」「小銭 (コゼニ)」「消費税 (ショーヒゼー)」

ズ：[dz]「臓器（ゾーキ）」「増殖（ゾーシヨク）」「属性（ゾクセー）」
 [z]「家族（カゾク）」「大損（オーゾン）」「心臓（シンゾー）」
 ジャ：[dʒ]「邪魔（ジャマ）」「ジャム」「若干（ジャッカン）」
 [ʒ]「大蛇（ダイジャ）」「孔雀（クジャク）」「イチゴジャム」
 ジュ：[dʒ]「純粹（ジュンスイ）」「呪文（ジュモン）」「授受（ジュジュ）」
 [ʒ]「単純（タンジュン）」「金銭授受（キンセンジュジュ）」「果
 樹園（カジュエン）」
 ジョ：[dʒ]「除名（ジョメー）」「序論（ジョロン）」「情熱（ジョーネツ）」
 [ʒ]「過剰（カジョー）」「異常（イジョー）」「駆除（クジョ）」

そして、日本語母語話者が同じ発音だと思っているものでも、語頭と語中で、発音が違っていることを自覚することで、両者を切り分けて発音できるように練習する動機になると思われる。

もともと発音に関して勘のいい学生は、教員の真似をして難なく発音を身につけるが、多くの場合、特に大学生ともなると、体感して納得することで、学んでいくのではないだろうか。

2) 語末のン

語中・語尾に現れる日本語ンは、その発音の環境においてバリエーションに富んでおり、さまざまな音が現れる。その例として、よくあげられるのが、以下のような例である。

(5)

サン <u>ダ</u> イ（三台）	[sandai]	→[n]
サン <u>ガ</u> イ（三階）	[sangai]	→[ŋ]
サン <u>マ</u> イ（三枚）	[sammai]	→[m]

(5)に現れるンは、その子音の調音点（口の中の発音する位置）の違いによって、[n]、[ŋ]、[m]として具体的な音として現れる。これらの[n]、[ŋ]、[m]の音は、語頭においては、明確に区別されるが、語末に来ると日本語話者には区別が難しい音である。そして、実際、(5)のように違う発音であるにも関わらず、ンであると日本語話者は認識している。

そこで、この違い(5)を学習者に発音させて、発音の違いを意識化させることは有用であると思われる。

野間・金(2007:23)では、上の(5)のような例を使い、韓国語の「암[am アム] 안[an アン] 양[an アン]」の三者の違いを説明している。

しかし、裏を返せば、日本語話者は、これらの違う音を意識せず、同じ音と

して認識し、外国語を発音している際も、音環境が同じになったら、日本語のように音の差を無視して発音してしまう可能性がある。

そして、この ŋ の区別は、多くの言語にあるので、身に着けることは必須であろう。

例えば、中国語では、「半」は bàn で、「棒」は bàng で、語末の $[\text{n}]$ 、 $[\text{ŋ}]$ で意味が変わってしまう。韓国語やタイ語では、これらに加えて、 $[\text{m}]$ の音も加わり、韓国語では先にも述べたが、산 (san 「山」)、상 (saŋ 「褒美」)、삼 (sam 「3」)と意味に違いがあり、タイ語でも、ต้มยำกุ้ง (tôm-yam-kûŋ 「トムヤムクン」)、ยำวุ้นเส้น (yam-wún-sên 「春雨サラダ」)⁵⁾など音節末が $[\text{n}]$ 、 $[\text{ŋ}]$ 、 $[\text{m}]$ となる場合があり、音素として存在している。⁶⁾

そして、インドネシア語でも以下のような注意が入門書で行われている。

2 単語が続いて1つの句を作るとき、初めの単語の末子音と続く単語の頭子音をそれぞれきちんと発音します。makan malam「夕食をとる」で、後ろの単語の頭子音 m につられて初めの単語の末子音も m で発音してしまいがちですが、あくまでも n と発音します。

(降幡・原 2017:16)

このように語末・音節末の $[\text{n}]$ 、 $[\text{ŋ}]$ 、 $[\text{m}]$ の違いは、非常に重要なものである。

確かに、この音は、日本語話者には違いが分かりにくい音ではあるが、語頭では日本語の発音として存在するため、発音自体は決して、日本語話者にとって難しいものではない。

語頭では、 $[\text{n}]$ はナ行音になるわけで、舌先が上の歯の裏に付いていることを確認させる。 $[\text{ŋ}]$ はいわゆる鼻濁音でガ行音として日本語では解釈され、実際、 $[\text{g}]$ と同じ調音点であることを観察することも重要であろう。そして、 $[\text{m}]$ はマ行音で唇をしっかりと閉じることが重要であることを確認させる。

そして、(5)の ŋ の発音を考慮に入れながら、発音の口の形を覚えるのは効果的だろう。また、(5)の ŋ の位置に違う音を挿入して、練習するのも効果があるかもしれない。例えば、 $[\text{sam} \text{dai}]$ $[\text{sangai}]$ $[\text{saŋ} \text{mai}]$ のように組み替えてみる。⁷⁾

3) バ行音

バ行音については、 $[\text{b}]$ と $[\text{v}]$ の2音の差が問題になると考えられているが、日本語の語中に現れる $[\beta]$ を無視してはいけない。

$[\text{v}]$ に関しては、比較的調音点が前で視覚的に確認ができることから、英語ですでに身につけている可能性がある。そのため、ドイツ語やフランス語で、いちいち発音の仕方を教える必要はない。

ただ問題なのは、日本語のバ行音は、語中に入ると唇が緩み摩擦音化して、両唇摩擦音 [β] が現れる傾向がある。そうすると、[b] と [v] の対立を持つ言語では、[β] の音がどちらなのか区別がつかなくなるという可能性が出てくる。実際、私の体験ではあるが、日本語ができない英語話者に日本人のホストファミリーが「西武線」の説明をしており、[seiβw] ラインと発音していたため、その英語話者は、よく聞き取れず、[seibu] か [seivu] なのかを確認していた。

つまり、日本語話者には、語中に入った /b/ の音はしっかりと唇を閉じることを意識化させておかなければならない。

3. 似た音による代用の問題

2節では、異音ではあるが、日本語を話す中で、母語話者が無意識にせよ、発音している音で、日本語話者が発音できないというものではなかった。意識化して、発音をし分ける練習さえすれば、比較的できるようになると思われる。

しかし、ここからは日本語に存在しない音、つまり日本語話者が通常発音しない音について考えていく。

本稿では、表2に表した音について考えていく。

表2: 似て非なる代用音

例文番号	音価	日本語の音素	カナ表記
(6)	[f], [ϕ]	/h/	「フ・ファ・フィ・フェ・フォ」
(7)	[h], [x]	/h/	「ハ・ヘ・ホ」
(8)	[u], [w], [ə]	/u/	「ウ段」
(9)	[ɾ], [ɽ], [r], [R], [ʀ], [ɹ], [ɻ]	/r/	「ラ行音」

1) ハ行音

まず、[f] から考えていく。日本語話者は、[f] を、ローソクの火を消すように唇をつぼめ、その唇の間から息を出す両唇摩擦音 [ϕ] で代用している場合が多い。

しかし、この [f] の発音は、英語の [f] と同じであるため、学生の多くは、できるできない（するしない）は別として、発音の仕方は知っている。ただ、実際に発音させ、きちんと下唇を上歯で軽く噛むことを繰り返し行わせることは必要だろう。そして、きちんと [f] の発音ができるようになるこ

とが重要だ。何故ならば、日本語の [ɸ] は、「フ」以外の「ファ・フィ・フェ・フォ」に現れるが、外来語にしか使用しない発音で、気を抜くと「ファ・フィ・フェ・フォ」は、「ハ・ヒ・ヘ・ホ」へと先祖返りする傾向がある。つまり、「スマートフォン」などは、結局は「スマホ」なのである。

つまり、意識していなときには、唇が広がって行ってしまい、[f] を音素として持っている言語話者には、不明瞭な音となってしまう可能性が大きい。

次に、喉の奥（カを発音する場所）を摩擦させる（手を温めるような息の出し方）軟口蓋摩擦音の [x] である。この音は、日本人にとって決して難しい発音で、例えば、ドイツ語の Buch [bu:x] 「本」などは問題なく発音できる場合が多い。しかし、中国語のように語頭に [x] が出てくる場合は、なかなかうまくできず⁸⁾に、ハ行音で代用することが多い。確かに、中国語は [x] と [h] の対立はなく、[x] を [h] で発音しても聞いてもらえはする。そして、日本語話者がきれいに [h] の音で全ての母音に対して発音できれば問題ないだろう。しかし、残念ながら、日本語のハ行音は多様で、それに続く母音によって音が変化する。

ハ行音を発音記号で記すと、ハ [ha]、ヒ [çi]、フ [ɸw]、ヘ [he]、ホ [ho] となり、母音 [i] [u] の前では、[h] でなく、違う子音を発音してしまう可能性があり、例えば、中国語の [xu] を日本語フで代用すると、[fu] と区別がつかなくなってしまう。また、ドイツ語では、それほど支障があるわけではないが、語頭においても [hi] と [çi] の差があるので、日本語のハ行音で代用することは避けた方がいいのではないだろうか。

つまり、日本語話者は、[hu] や [hi] が苦手であり、[f] や [x]、[h] を日本語のハ行音で代用してしまうと、中国語などでは [fu] と [xu] の区別がつかなくなってしまう恐れがあり、ドイツ語などでは、[hu] と [fu]、[hi] と [çi] の区別がつかなくなる可能性がある。そして音素として、[h] と [x] を持つインドネシア語でも同様なことがいえるであろう。

2) 母音のウ

日本語のウは、/w/ と表されることが多い。これは、唇の丸めが弱いということ意識させ、日本語のウは、[u] ではないことを表している。

ちなみに、[u] の舌の位置は、舌を後ろに引いて発音し、舌尖が歯の裏に触れない。それに対して、日本語のウは舌も前によって、舌尖が軽く歯の裏に触れている。

つまり、日本語話者のウは、唇の丸めが弱く、舌も前よりである。

そして、外国語を勉強する際、日本語話者にとってウと聞こえ、基本的と

なるウの音の多くは、唇をしっかりと丸め、かつ舌を後ろに引く（舌先が歯の裏に触れない）ようにする[u]を発音できることが重要になる。

この[u]ができるようにならないと、韓国語の우[u]と우[w]、インドネシア語の[u]と[ə]、ドイツ語の[u]と[y]/[ɣ]、中国語の wu[u]と e[ɣ]と yu[y]、フランス語の[u]と[y]/[ɣ]と[ə]、タイ語のように[u]と[w]と[ə]の発音をし分けることは難しいと思われる。

特に母音は口の広さや舌の位置など、話者が実感しにくいところでもあるので、日本語母語話者にはウとしか聞こえない音を発音し分けるためには、最も極端な位置にある[u]から身に着けることが重要ではないかと思われる。

3) ラ行音

いわゆる r と l の違いは、「日本人ができない発音 No. 1」のように言われている。そして、中高の教育をとおして、英語の r は日本語にない音であるため、日本語話者は r ができなと信じ込んでいる。しかし、日本語話者が苦手なのは、本当は、[ɹ]なのではないだろうか。

現在の日本語話者は、語頭でのラ行音を、[ɹ]に近い音で発音している。また、各言語の r 音の響きが日本語話者には、日本語のラ行音とは大きく違うように聞こえるため、[ɹ]ができて、r ができないと思込んでいるように感じられる。実際、外国語の発音の質問を受ける際に、r 音について聞かれることはあるが、[ɹ]がわからないと質問する学生はいない。

日本語の語頭のラ行音について、さまざまな音声学の文献では、[d]の発音に似ていると記述しており、[ɹ]ほどは舌先を上歯の裏へと接触させておらず、[ɹ]にしては軽すぎて、[ɹ]を音素として持っている言語話者には、[ɹ]とはっきり意識で気なのではないだろうか。冒頭であげた白井

(2008:21) の例も、[ɹ]を発音したつもりが r 音に聞かれてしまったというものであった。

つまり、[ɹ]の発音はきちんと練習しなければならない発音である可能性が大いにあるのだ。

では日本語のラ行音はどのような音なのだろうか。基本的には、はじき音と呼ばれ、一度だけ舌先で歯茎のあたりを弾く音で、発音記号としては[ɾ]で表す。この音は、韓国語ではそのまま使用できるようである。それと、スペイン語に現れ、英語では母音に挟まれた t がこの音で具現化することが知られている。

それでは、他の言語の r はどのような音なのであろうか。実は、言語ごとに実際の発音が随分違うため、一概にはこれであると言うことができない。

個々に見ていくと、日本語の [ɾ] の発音が現れるのは、先にも述べたが、韓国語の母音に挟まれている r (ㄹ) である。しかも、韓国語も [l] との対立がないので、日本語話者にとっては簡単であると思われるが、r (ㄹ) が語尾に来た場合、もしくは子音が続く場合は、弾いてはならず、舌先をベタッと歯茎もしくは硬口蓋つけたままにしなければならない。これは子音の問題というよりも、日本語話者の子音に母音を添えてしまう癖の矯正でどうにかなるように思われる。

そして、タイ語やインドネシア語⁹⁾の r は [r] で、いわゆる「べらんめえ口調の巻き舌」と言われる舌先を歯茎のあたりで震わせるふるえ音で、ドイツ語は喉彦を震わせる口蓋垂ふるえ音 [R] で、フランス語は [ʁ] でドイツ語とほぼ同じ位置で摩擦する有声口蓋垂摩擦音、中国語のピンインで表記されている r は、有声そり舌摩擦音 [ʐ] もしくは、アメリカ英語の r のようなそり舌接近音 [ɹ] などで現れる。

つまり日本語とは随分違った響きの発音が行われているのである。

このように考えると韓国語以外は、日本語ラ行音をそのまま外国語に転用するのは望ましいことではないように思われる。l 音にしる、r 音にしる、各言語でしっかりと学ぶことが重要であり、学習者には別の音であることをしっかりと納得してもらうことが重要であると思われる。

3. おわりに

以上のように、日本語母語話者にとっては無意識であるが、実際には発音している音を紹介し、その音を利用しながら発音を覚える方法を提案した。

それと、日本語にはない発音で、日本語母語話者が日本語の似た音でもって代用してしまう例をあげ、この代用がどのような不都合を招くのかを考察した。

【注】

- 1) 本稿で第二外国語としているのは、本学で行なっている中国語・韓国語・タイ語・インドネシア語と、一般的に行われているドイツ語・フランス語である。
- 2) 音素とは、今田 (1989:20) によれば、「意味の区別に関係する音 (音韻) の最小単位」とされている。例えば、kabe と kame では、b と m だけが違うが、「壁」と「亀」と意味が変わる。つまり、日本語においては、b と m は、音素であるとされる。そして、音素は / / に入れられて、表現される。
- 3) 日本語の音節構造は、基本的に子音 (Consonant:C) と母音 (Vowel:V) を繰り返す。

返す CV であるため、語尾の音節の子音も語中に含まれることが多い。例) 風 (カゼ) は、/kaze/となり、子音 z は、語中になる。

- 4) 正確には、日本語の「ジャ・ジ・ジュ・ジョ」は、[dz]や[z]で表され、これをさらに[dʒ]と[ʒ]へと発音指導しなければならないが、本稿では、[z]と[ʒ]の差に言及せず、原稿の中では[ʒ]と表記することとした。
- 5) 「タイ語の常用単語 1700 語にチャレンジ：タイ料理」(<http://www.tlin.jp/WordLessonWeb.php?cat1=6&cat2=8>) 閲覧日 2019/03/04 を参照した。
- 6) 三上 (2014:17) でも、(5)のような例をあげ、3 者の最小対をあげ、音素であることを示している。
- 7) フランス語の鼻母音にも触れるが、やはり、[n]はきちんと身に付けなければならないと考えられる。これは、形容詞などの男性・女性形の違いに現れるからである。例えば、フランス語の「かわいい」という語であるが、**mignon**(男性形)と **mignonne**(女性形)などである。しかし、日本語話者にとって、母音の音の違いは別として鼻音化して発音することは難しくないようである。また、フランス語の語末の n 音は、歯茎から舌先を離し、日本語話者にはヌと響くような音になるためわかりやすのではないかと思われる。
- 8) 中国語のピンインでは、h で表記するため特に意識が向かないのかもしれない。
- 9) インドネシア語の r 音は、ふるえ音[r]とされているが、はじき音の[ɾ]で発音されることもあるようである (降幡・原 2017)。「この発音はいずれも r の発音とみなされます」(「東京外国語大学言語モジュール」(<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/id/pmod1/2-8/1.html>) 閲覧日 2019/03/04) とされていることから、日本語のラ行音で代用できる可能性がある。

【参考・引用文献】

- 天沼寧・大坪一夫・水谷修 (1978) 『日本語音声学』くろしお出版
- 今田滋子 (1989) 『教師用日本語教育ハンドブック⑥ 発音 (改訂版)』凡人社
- 上野恵司 (2002) 『中国語発音の基礎』NHK 出版
- 梅田博之 (1998) 「朝鮮語」『言語学大辞典 第2巻 世界言語編 (中)』三省堂, pp. 950-980.
- 鹿島 央 (2002) 『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』スリーエーネットワーク
- 加藤重弘・安藤智子 (2016) 『基礎から学ぶ 音声学講義』研究者
- 加藤次男 (2001) 『日本語教育のための音声表現』学文社

- 川瀬生郎・杉原正勝（1978）『日本語 はつおん（英語版）』凡人社
- 国松孝二（編集代表者）（2000）「発音解説」『独和大辞典（第2版：コンパクト版）』小学館，pp. (14)-(21).
- 斎藤純男（2008）『日本語音声学入門【改訂版】』三省堂
- 柴田紀男（1999）「インドネシア語」『言語学大辞典 第1巻 世界言語編（上）』三省堂，pp. 712-717.
- 白井恭弘（2008）『外国語学習の科学：第2言語習得論とは何か』岩波書店
- 野間秀樹・金珍娥（2007）『ニューエクスプレス 韓国語（CD付）』白水社
- 三谷恭之（1998）「タイ語」『言語学大辞典 第2巻 世界言語編（中）』三省堂，pp. 529-545.
- 橋本郁男（1998）「ドイツ語」『言語学大辞典 第2巻 世界言語編（中）』三省堂，pp. 1189-1214.
- 橋本萬太郎（1998）「中国語」『言語学大辞典 第2巻 世界言語編（中）』三省堂，pp. 892-906.
- 福井芳男（2005）『アテネ・フランセ フランス語の発音（改訂版）』早美出版社
- 降幡正志・原真由子（2017）『ニューエクスプレス インドネシア語』白水社
- 町田 健（1999）「フランス語」『言語学大辞典 第3巻 世界言語編（下-1）』三省堂，pp. 783-802.
- 三上直光（2014）『タイ語の基礎（増補新版）』白水社
- 水野 潔（2007）『ニューエクスプレス タイ語（CD付）』白水社
- 李翊燮・李相億・蔡琬（2004）『韓国語概説』（梅田博之監修・前田真彦訳）大修館書店

翻訳の解剖—*Chicken Soup for the Nurse's Soul*の医療語

Anatomy of Translation: Medspeak in *Chicken Soup for the Nurse's Soul*

田中芳文
(地域文化学科)

キーワード：医療語，英語の言語と文化，日英語比較，翻訳，誤訳

1. Prolog

かつて国広 (1995a) は，外国小説の翻訳における誤訳の問題を研究する意義を認め，具体的に検討した。¹⁾ 田中 (2000) は，米国の医学小説に現れる医療語(Medspeak)の翻訳上の問題を検討し，英語の講義用資料とした。本稿の目的は，全米ベストセラーとなり多くの言語に翻訳されてきた *Chicken Soup for the Soul* シリーズのひとつ，Canfield, Jack, Mark Victor Hansen, and LeAnn Thieman, *Chicken Soup for the Nurse's Soul*. (Health Communications, Inc., 2001) と，その邦訳の川原礼子・山田智恵里 監訳，『愛はあなたの手のなかに ナースが贈るこころのチキンスープ』(看護の科学社，2008)を比較対照することにより，英語の医療語について言語と文化の視点から明らかにするとともに，「日英語比較と誤訳」を扱う講義資料を作成することにある。²⁾

2. 職名

1) clinical coordinator

After an especially difficult night, my *clinical coordinator* announced she wanted to see me in her office. (p. 329)

特に仕事量の多かったある夜，私の臨床コーディネーターは，彼女のオフィスにくるよういった。(p. 233)

この場面に登場する *clinical coordinator* については，*O*NET DOT*，あるいは Shields (1994)にも収録されていない。「臨床コーディネーター」の訳語も日本では聞きなれない職名である。

保健医療の現場における日々の活動を監督するうえで重要な役割を果たす職で，具体的には，スタッフの管理，他の部署との連絡，定例会議への出席，十分な患者ケアの確保，指定された病棟の患者たちの援助などの職務を果たさなければならない。保健管理あるいは看護学分野における学士号を取得が求め

られる。³⁾

2) head nurse と charge nurse

この 2 つの看護師の職名については、翻訳上の問題点や辞書記述上の問題点を繰り返し指摘してきた (田中 2016, 田中 2018)。 *head nurse* (あるいは *nurse manager*) が「看護師長」、 *charge nurse* が「主任看護師」である (山田・田中 2016)。したがって、次の 2 つの例文の邦訳では同じ意味の訳語が使われているが、前者の「主任ナース」は「看護師長」とすべきである。

The nurses at the station looked wide-eyed as this mound of humanity was wheeled by—each glancing nervously at my friend Bonnie, the **head nurse**. (p. 15)

ステーションのナースたちは、この小山のような人間が運び込まれるのを目を見開いて見つめ—そのどの目も、私の友人で主任ナースのボニーの方を、神経質にちらちら見ていた。(p. 27)

“She had her dressing done at six,” the **charge nurse** told me, “and she’s going to surgery at ten.” (p. 109)

「彼女の包帯交換は 6 時にやったわ」と主任看護師は私にいった。(p. 78)

また、次の 2 つ例文にはいずれも *charge nurse* が登場するが、前者の訳語は「主任看護師」でなければならない。

The **charge nurse** told me the child was spitting, swearing and biting anyone who came near her. (p. 132)

看護師長は私に、その子はそばにきた人には誰にでも唾を吐きかけ、悪態をつき、噛みつくといった。(p. 94)

“She had her dressing done at six,” the **charge nurse** told me, “and she’s going to surgery at ten.” (p. 109)

「彼女の包帯交換は 6 時にやったわ」と主任看護師は私にいった。(p. 78)

charge nurse について、新しい英和辞典でも依然として「《英》(病棟の)看護師長」(『ウィズダム英和』)や「《英》(病棟の)主任看護師」(『コンパスローズ英和』)とあるが、前者の訳語は適切ではない。また、両者が *charge nurse* をイギリス英語とするが、アメリカ英語でも使われることを指摘してお

きたい。

3) house supervisor

I was working as a *house supervisor* in a small, rural hospital on a bitter cold Midwestern winter 1992. (p. 75)

1992年の厳しく寒い夜、私は中西部の小さな田舎の病院でスーパーバイザーとして働いていました。(p. 59)

邦訳では単に「スーパーバイザー」とあるが、*house supervisor* であることに注意が必要である。この場合の *house* は“hospital”の意味である。病院の研修医(resident)を *house officer* と呼ぶ場合も同様である。*O*NET DOT* や Shields (1994)には収録されていない、日本では聞きなれない職名である。

患者のケア、職員の人員配置、看護師や他の職員の管理監督などが主な業務で、看護学士号、登録看護師(registered nurse)資格、3年から5年の実務経験が必要である。⁴⁾

4) medic と paramedic

“I don’t need a nurse,” “I need a *medic!*” (p. 9)

「ナースは必要ない！」[中略]「**医者**が要るんだ！」(p. 21)

*medic*については「1(米) [軍] 衛生兵, 看護兵. 2(主に英・くだけて) 医者; 医学生.」(『ウィズダム英和』)のような記述はあるが、*paramedic*の切り株語(stump word)として「救急救命士」の意味もあることが欠落している(田中 2019)。急病人が出た列車内で車掌が叫ぶこの場面では、*nurse*との対比で「医者」の意味で使われていると考えるよい。

しかし、ベトナム戦争時を思い出す次の場面では、おそらく「(陸軍の)衛生兵」の意味で使われている。英語を単にカタカナ語に置き換えることも、「パラメディックス」と複数形の表記にすることも適切とは言えない。

. many nurses and *medics* found themselves in quite primitive places with less the best protection. (p. 305)

[前略] かなりの看護師とパラメディックスは、防衛機能の弱い非常に原始的な場所に配置されたのである。(p. 215)

paramedic は、次の場面の邦訳にあるようなただの「救急隊員」ではないはずだ。救急ケアのトレーニングを受けた *EMT* (*Emergency Medical Technician*)には、基本的なケアを行う *EMT-B* (B は *basic*)、除細動を行う資格を有する *EMT-D* (D は *defibrillation*)、広範囲な救急ケアを行う資格を有する *EMT-P* (P は *paramedic*)などがあることから、*paramedic* は「救急救命士」の訳語が相応しいだろう。

My head spun as the wind and noise of the whirring blades drowned out orders shouted by the nurses and *paramedics*. (p. 131)

プロペラのビュンビュンという音と風が、ナースや救急隊員が叫んでいる指示をかき消していて、私の頭もグルグル回っているようだった。(p. 93)

5) resident と intern

I'd rarely dealt with *residents* and *interns*, and the thought of being responsible for them unnerved me. (p. 314)

私は滅多にレジデント（研修医）やインターンとかかわらなかった。彼らに責任があるという考えは、私の神経を逆撫でした。(p. 224)

residents and interns に対して邦訳は「レジデント（研修医）やインターン」とするが、正確ではない。*intern* も「研修医」である。教育病院 (*teaching hospital*) で専門医学実習 (*residency*) を行う研修医を *resident* と呼ぶが、その実習 1 年目の研修医を特に *intern* と呼ぶからである。*R1* (*Resident [Year] 1*)、あるいは医学部卒業後 1 年目なので *PGY 1* (*Post Graduate Year 1*) とも呼ぶ。実習 2 年目以降は、例えば 3 年目であれば *R3* (*Resident [Year] 3*)、あるいは *PGY3* (*Post Graduate Year 3*) である (山田・田中 2016)。

2. 医療器具名 — stretcher と gurney

次の 2 つの場面の邦訳ではいずれも「ストレッチャー」が出てくるが、後者の原文では *gurney* が使われていることに注意する必要がある。*gurney* は米国の発明家 J. Theodore Gurney (1841-1904) に由来し、1939 年から「ストレッチャー」の意味で使われている (田中 2005)。

You stand by the side of a young girl named Maria lying on a *stretcher*.
(p. 247)

あなたはマリアという幼い女の子のそばに立っている。彼女はストレッチ

ャーに横たわっている。(p. 176)

When the ER supervisor said, “Virginia! Take a *gurney* out to the chopper, STAT.” (p. 131)

救急部の管理者が「バージニア！ヘリポートにストレッチャーをもって行きなさい。すぐに！」といった。(p. 93)

3. 略語 — ventilator と vent

この作品には、「化学療法」の訳語に対して *chemotherapy* が使われている場面と、その切り株語 *chemo* が使われている場面があった(田中 2016)。次の2つの場面では、「人工呼吸器」に対して *ventilator* とその切り株語 *vent* が使われている(*Stedman's*)。

Now, we were just waiting to see if the father could come to see her before we removed her from the *ventilator* and allowed her to die. (p. 275)

今、私たちは、人工呼吸器を外して彼女を逝かせる前に、一目彼女を見るためにやってくる父親を待っているだけだった。(p. 192)

“The dad’s on the way, but he doesn’t want us to wait. Take her off the *vent* and stop the IVs.” (p. 275)

「父親はこっちに向かっている。だが、彼は私たちを待たせたくないそうだ。人工呼吸器を外して、点滴を中止してください」(p. 193)

4. 専門用語

1) bed bath と sponge bath

次の2つの場面の邦訳にはいずれも「清拭」が登場するが、英語では *bed bath* と *sponge bath* が使われていることに注意しなければならない。

As a student nurse, I was assigned to give my first *bed bath* to an elderly woman with emphysema and heart failure. (p. 140)

看護学生するとき、私が初めて清拭をすることになった患者は、肺気腫と心不全の老婦人だった。(p. 102)

bed bath について「(病人を)寝かせたまま体を洗うこと、清拭(せいしき)」(『コンパスローズ英和』)のような記述があるが、「寝かせたまま」でよいかどうかは疑義がある。意識不明の患者に対して行う *complete bed bath* と、そ

うでない患者に洗面器やソープなどを渡して援助しながら行う *partial bed bath* があるからである (*Miller-Keane* 2003)。

When I saw how alert he seemed as he watched me bring in supplies for a *sponge bath*, I offered him the washcloth and suggested he take over. (p. 162)

彼は、私が清拭物品をもってやってくるのを見ていた。そのとき彼はとても意識がはっきりしていたので、私は彼にタオルを渡し、自分でやるように促した。(p. 120)

sponge bath については「《米》(スポンジなどで)体をふくこと、清拭(せいしき)《入浴できない時の手段》」(『ウィズダム英和』)とある。しかし、「入浴できない時」とあるが、「入浴が不必要な時」あるいは、発熱している患者の体温を下げる必要がある場合に最もよく使用されるものである(*Miller-Kean, Mosby's*)。また、スポンジだけでなく、例文にも出てくるタオル、あるいは抗菌性ワイプ(antibacterial wipe)が使用される(*Taber's*)。

2) *bed rest*

Suddenly, I noticed the nurses was talking to me, too. Carefully lifting sections of Rondi's hair, she commented on how sad it was that *bed rest* caused it to become so mercilessly matted. (p. 62)

ふと私は、そのナースが私にも話しかけていることに気づいた。ロンディの髪の毛のひと房を注意深くもち上げながら、彼女はベッドレスト(訳者注:寄りかかる場所)が髪をくしゃくしゃにしてしまうのは、何て悲しいことでしょうかといった。(p. 53)

邦訳では *bed rest* に「寄りかかる場所」というよくわからない注釈がある。*bed rest* には“device for propping up patients in bed”(*Taber's*)の意味もあるが、ここでの意味は“the restriction of a patient to bed for therapeutic reasons for a prescribed period”(*Mosby's*)であろう。つまり、治療上の理由で患者を指示された期間ベッドから離れないように制限することである。この場面の患者は昏睡状態なのでそもそも動けないが、ベッドにずっと臥せていることによって髪の毛がくしゃくしゃになってしまうことを表現している。「(結核患者などの)安静臥(が)床」(『研究社新英和大』)のように疾患名を例示するものもあるが、現在は結核治療に *bed rest* が有効であるとは考えられていな

いようである。⁵⁾

3) vital signs

. “Olga’s *vital signs* are stable and there’s nothing physiologically to indicate her death is imminent.” (p. 213)

[前略] 「オルガの容態は安定していて、医学的に見て死は差し迫っていません。[後略]」 (p. 147)

邦訳で単に「容態」が安定していると表現されているが、原文では *vital signs* が使われていることに注意しなければならない。脈拍数、体温、呼吸数、血圧など複数の項目があるので複数形で使われる。*vitals* とも言う（山田・田中 2016）。

5. ブランド名

1) ace bandage

His arm was wrapped tightly to his chest with an *ace* [*sic.*] *bandage* to prevent further bleeding. (p. 311)

出血を防ぐために腕は胸にしっかり固定されてきつく縛られた。(p. 221)

この場面で何を使って腕を固定したのかが、邦訳では欠落している。*ace bandage* を使用したわけだが、正しくは *Ace bandage* である。米国 BD 製の伸縮性のある包帯のブランド名で、“*All Cotton Elastic*”（「純綿糸で伸縮性のある」）から命名された（山田・田中 2016）。

2) geri-chair

With news of the family’s arrival, the team went into action, assisting Mr. Nolan into a *geri-chair*. (p. 238)

家族がきたという知らせとともに、チームは行動を起こし、ノラン氏を老人用椅子に座らせた。(p. 166)

この場面で「老人用椅子」と訳出されている *geri-chair* の *geri* は、*geriatric* の短縮である。老人ホーム(nursing home)などで使用されるキャスター付きの椅子で、山田・田中(2016)に収録したところであるが、もともとは *Geri-chair*

というブランド名であることがその後判明した(Birkett 2001)。ただし、かなり古いもので詳細は不明である。

3) IVAC と Pyxis

We often had fourteen patients each, and that was before *IVACs*, IV admixtures, unit dose medications and *Pyxis* distribution. (p. 329)

ひとりで 14 人を担当し、しかもそれは、**IVAC** (訳者注：高精度の輸液ポンプ) や混合点滴、薬剤の単位投与や**麻薬の自動調剤装置**が導入される以前のことであった。(p. 233)

この場面の邦訳を読むと、薬剤関連の器具・装置が 2 つ登場する。「高精度の輸液ポンプ」と訳者が注を付けている *IVAC* はブランド名であることを明確にしておかなければならない。Richard A. Cramer が 1968 年に創業した *IVAC* 製の輸液注入ポンプ (IV infusion pump) のブランド名である。*IVAC* は “*Intra Venous Automatic Control*” の頭字語 (acronym) である。現在は CareFusion (2009 年創業で、2015 年から Becton, Dickinson and Company の子会社) のブランドとなっている。⁶⁾

邦訳からは消えてしまっている *Pyxis* とは、米国 New Jersey 州 Franklin Lakes の Becton, Dickinson and Company 製の薬剤供給管理製品のブランド名であることはすでに指摘した (田中 2017)。

6. 婉曲語法やスラング

1) accident

After a few minutes I ascertained that she had had an “*accident*” during the night and needed a good bath and a manicure. (p. 179)

数分後、昨夜彼女は“**アクシデント**” (訳者注：ここでは便をもらしたこと、また、それをいじる**弄便**が考えられる) を起こし、丁寧な清拭とマニキュアをする必要があったことがわかった。(p. 128)

この場面の *accident* は、“involuntary urination or defecation” の意味で使われる婉曲表現 (euphemism) である (Bertram 1998, Holder 1995)。前後の文脈から判断すると、訳者注にあるように「便をもらすこと」に限定してよいと考えられる。

2) code

We tried to dry his lungs and pump up his heart, but he grew progressively worse. At 7:38 P.M., he *coded*. (pp. 314-315)

肺から痰を出し、心臓がうまく働くように努力したが、急激に状態は悪化した。午後 7 時 38 分、彼の心臓は停止した。(p. 225)

この場面の邦訳に「心臓が停止した」とあるが、原文では「(人が) 心拍停止状態になる」という意味の動詞で医療スラングの *code* が使われていることに注意しなければならない (山田・田中 2016)。

7. Epilog

Chicken Soup for the Nurse's Soul とその邦訳を比較対照しながら、職名、医療器具名、略語、専門用語、ブランド名、婉曲語法、スラングなどの医療語について検討した。最後に次の例をあげておきたい。

He gave *orders to provide comfort measures* and allow complete freedom for family visitation. (p. 214)

そして医師は、彼女の苦痛を緩和させる指示を出し、家族の訪問を完全に自由にした。(p. 147)

邦訳で「苦痛を緩和させる指示」と訳出されている *orders to provide comfort measures* の *comfort measure* とは、「(患者を) 快適にするための処置」で、具体的には、背中をさする、体位を変える、聴診器や便器をあらかじめ温めておく、などである (*Mosby's*)。

注

- 1) Arthur Hailey, *Airport* (Pan Books, 1968) とその邦訳の武田公子・大坪光之 (訳), 『大空港』上下巻 (早川書房, 1973) を取り上げたもので、さらに国広 (1995*b*), 国広 (1995*c*), 国広 (1996) と続く論考である。
- 2) 引用した例文中の太字イタリック体と邦訳中の太字はすべて田中による。利用を予定している講義は、「英語学概論Ⅱ」(3年次秋学期)の第12回「言語と文化に関する事例研究・日英語比較と誤訳」である。なお、今回取り上げた項目の他に、田中 (2009) では *graduate nurse*, 田中 (2012) では *examining-table paper*, 田中 (2016) では *EMT, scoop and run* および *STAT* をすでに取り上げた。

- 3) <http://www.healthcareadministration.com/becoming-a-clinical-coordinator/> (最終アクセス日：2018年12月21日)
- 4) <https://careertrend.com/info-10015838-role-house-supervisor.html> (最終アクセス日：2018年12月21日)
- 5) http://centennial.rucare.org/index.php?page=Tuberculosis_Sanatorium (最終アクセス日：2018年12月21日)
- 6) <http://libraries.ucsd.edu/assets/sdta/etc/ivac-legacy.pdf> (最終アクセス日：2018年12月21日)

参考文献 ([]内は本稿で使用した略記)

Miller-Keane Encyclopedia & Dictionary of Medicine, Nursing, & Allied Health. Seventh edition. Philadelphia, Pennsylvania: Saunders, 2003. [Miller-Keane]

Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing & Health Professionals. Tenth edition. St. Louis, Missouri: Elsevier, 2017. [Mosby's]

*O*NET Dictionary of Occupational Titles*. Fourth edition. 2007. JIST Works, Inc. [O*NET DOT]

Stedman's Medical Abbreviations, Acronyms & Symbols. Fifth edition. Baltimore, Maryland: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, 2013. [Stedman's]

Taber's Cyclopedic Medical Dictionary. Philadelphia, Pennsylvania: F. A. Davis Company, 2017. [Taber's]

『研究社新英和大辞典』第6版。2002。 [『研究社新英和大』]

『ウイズダム英和辞典』第4版。三省堂。2019。 [『ウイズダム英和』]

『コンパスローズ英和辞典』研究社。2018。 [『コンパスローズ英和』]

Bertram Anne (1998), *NTC's Dictionary of Euphemisms: The Most Practical Guide to Unraveling Euphemisms*. Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Group.

Birkett, D. Peter, (2001), *Psychiatry in the Nursing Home*. 2nd edition. Binghamton, New York: The Haworth Press.

Holder, R. W., (1995), *A Dictionary of Euphemisms*. New York: Oxford University Press.

Shields, Nancy E. (1994), *Dictionary of Occupational Titles: A Guide to the Special Language & Jargon of Hundreds of Careers*. Indianapolis,

Indiana: JIST Works, Inc.

- 国広哲弥 (1995*a*), 「誤訳の解剖 (1)」『神奈川大学言語研究』第 17 号, pp. 115-132.
- _____ (1995*b*), 「誤訳の解剖 (2)」『人文研究』第 124 号, pp. 69-95.
- _____ (1995*c*), 「誤訳の解剖 (3)」『神奈川大学大学院紀要 言語と文化論集』第 2 号, pp. 70-91.
- _____ (1996), 「誤訳の解剖 (4)」『神奈川大学言語研究』第 18 号, pp. 157-172.
- 田中芳文 (2000), 「翻訳の解剖—アメリカ英語における医療語の場合」『英語教育と英語研究』第 17 号, pp. 109-118.
- _____ (2005), 「現代アメリカ英語の医療語を追って(2)」『英語の言語と文化研究』第 6 号, pp. 15-31.
- _____ (2009), 「英語医療語の言語と文化」『英語の言語と文化研究』第 14 号, pp. 25-38.
- _____ (2016), 「日英語の比較を利用した英語の Reading 指導」『看護と教育』第 7 巻, 第 2 号, pp. 35-38
- _____ (2017), 「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.
- _____ (2018), 「知っておきたい Medspeak 第 5 回 nurse manager とはどんな看護師か?」『看護実践の科学』Vol. 43, No. 9 (2018 年 8 月号), p. 79.
- _____ (2019), 「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 巻, pp. 95-100.
- 山田政美・田中芳文 (2016), 『医療現場の英語辞典』三省堂.

消費者市民社会構築のための消費生活まちづくり

Regional Community Planning for Consumer Citizen

藤 居 由 香

(地域文化学科)

キーワード：消費生活、まちづくり、エリアマネジメント

1. はじめに

今世紀に入り、様々な消費生活関連法規の改正が行われるとともに、新法の公布が目覚ましい。かつて、障害者保護法が障害者基本法に変わる際に、障がい者に対して、保護される存在から自立促進を求め、周囲は保護するのではなく自立を支援する立場へと変わる方策がとられた。同様のことが消費者に対しても求められ、消費者保護法が消費者基本法に変わり、保護から自立を目指す法制度へと整備された事は、消費者を取り巻く環境の大きな転換点といえる。

大学の教職員へ周知が進んでいない消費生活関連法規に 2012 年に施行された消費者教育の推進に関する法律（消費者教育推進法）がある。第 12 条で「国および地方公共団体は大学等において消費者教育が適切に行われるようにするため、大学等に対し学生等の消費生活における被害を防止するための啓発その他の自主的な取り組みを促すものとする」とある。他の条文にも大学に関する記述がみられ、消費者教育の場として大学は重責を担っている。

本学では、条文中の「学生等の消費生活における被害を防止するための啓発」として、全国的に大学生が化粧品のマルチ商法に巻き込まれていることから、島根県消費者センターの協力を得て、平成 28 年度より年 1 回の講習会を開催している。尚、本報では、上記条文中の「その他の自主的な取り組み」にあたる消費者教育実践事例を取り上げる。

近年の大学における消費者教育内容を検討する上で、海外から入ってきた概念ながら、「消費者市民社会」という視点に触れる必要がある。この消費者市民社会という言葉は、消費者教育推進法では、「消費者が、個々の消費者の特性及び消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得るものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会」と定義されている。つまり「自らの消費生活に関す

る行動」の影響力を高めていく方策を検討することが、消費者市民社会構築のために必要である。手法として地域居住環境を整備するまちづくりの観点から「消費生活まちづくり」に関わる消費者教育実践を試みた。

2. 消費生活まちづくり

消費生活という言葉は、誰もが連想するイメージがあるものの曖昧な認識で使われている。高等学校家庭科の教科書「消費生活」の本文中でも、概要は述べられているが、直接的に置き換えられた言葉の意味は示されていない。2000年の消費者契約法の施行、2004年の消費者基本法改正の際に、それぞれの第一条に「消費者と事業者との間の情報の質及び量並びに交渉力等の格差に鑑み」という文言が盛り込まれたことを踏まえ、ここでは、「消費生活」を次のように定義する。消費生活とは、「商品または役務（サービス）」の対価として「代金」の支払いが行われる「消費者」と「事業者」の双方向のやりとりを包括している概念である（図1）。

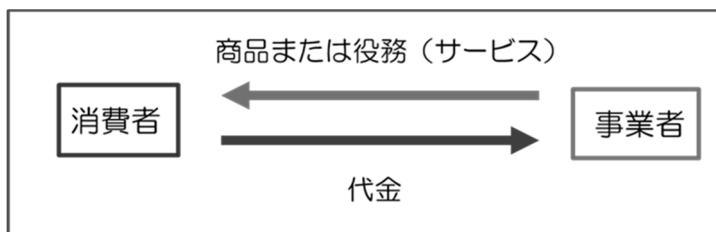


図1 消費生活の概念図

これまでの消費生活は消費者単体に目を向けがちであったが、この図のように事業者を含めた大枠の範囲全体を消費生活と捉える。消費生活を消費者の生活のみに限定することはできず、商品・サービスを媒介として事業者の存在無くして消費生活は成り立たない。消費者と事業者との関係性の部分の改善が、今後の消費生活をよりよいものにする上で重要である。

続いて、まちづくりを取り上げる。もともと、都市計画を指す表現として使われ始めたまちづくりの本質は、人の命を守るために、まちをどのようにすべきかを考えるというのが主題であった。しかしながら、まちづくりという言葉の意味が近年多様化してきており、分野名称をつけてまちづくりのジャンルを示すことが増えている。そのため、生命の維持とは大きくかけ離れたまちづくりが増えてきたことには疑問が残る。

予測不能な自然災害から人体を護る防災、日常生活を営む上で不可欠な衣食住の購買環境に関わる消費生活、既存のまちに住み続けるための歴史的町並みでの住生活を重要視し、平成30年開設の人間文化学部地域文化学科の演

習科目『しまねのまちづくり』では、まちづくりを、「防災まちづくり」、「消費生活まちづくり」、「歴史まちづくり」の三種類に分けて開講中である。

尚、「消費生活まちづくり」という言葉は、平成29年3月段階で、家政学の主要な文献類、国立情報学研究所のデータベースによる論文検索、インターネット用語検索では使用例が見当たらず筆者の使用が初出の可能性がある。

防災まちづくりでは、阪神・淡路大震災、東日本大震災と地震に関する被害の甚大さと、耐震性確保が必要ということの市民理解は既に得られていると考えられる。近年は、豪雨後の土砂災害が全国各地で発生しているものの、松江市内には土砂災害警戒区域が存在しており身近に起こりうる災害である認識が不足していると考え、授業では防災の中でも「砂防」を取り上げた。邑南町を現地踏査地に選定し、砂防堰堤、砂田川ふるさと砂防事業を題材に、島根県の県央県土整備事務所と町役場建設課の協力を得た。

歴史まちづくりは、歴史的風致維持の法規が整備されたことにより近年、徐々に認知度が高まっている。現在居住している住宅が傷んだ際に、除却して新築を選択するのではなく、修繕し住み続ける方向を模索するには、建築基準法の既存不適格を解消した上で進める必要がある。安易な古民家のゲストハウス化には警鐘を鳴らすべきだと、学生自身が気づく必要がある。授業では、松江市の歴史的風致維持向上計画、文化財建造物の保護行政、都市マスタープランについて、松江市歴史まちづくり部の各課の協力を仰いだ。

消費生活まちづくりの授業では、先述の消費生活の定義に基づき、学生が消費者の立場から事業者を理解するために、事業者としてA級グルメの推進を図っている邑南町農林振興課を選定し、実際に地産地消レストランの食事（商品）に代金を支払う行為を通して学んだ。行政施策として、農産物を地域資源と捉えて税収増につなげる道筋や、人材育成を狙う方向性等、全国的にも注目されている邑南町の方針では、農産物を他所へ出荷するのではなく、町内への来訪者に消費を促す手法として飲食店の開業を行っている。町内の生産物を県外へ流通させる部分を省き、地元で消費が促進される体制を構築した邑南町の取り組みは、消費生活まちづくりの教材として有効である。

3. エリアマネジメントへの消費者市民の参画

消費者市民社会を構築する上で、目にはみえにくい社会を可視化できる部分として、人の行動による生活環境整備の一手法であるエリアマネジメントに注目した。現在は、都市部で都市型のエリアマネジメントが拡大しているが、今後は都市部に比べて、居住者の入れ替えが起こりにくい地方でこそ、地方型のエリアマネジメントが確立されていくと想定される。エリアマネジメントは、参加主体に事業者が加わる点に、従来とは異なる特性がある。こ

の事業者との向き合い方を検討する上で、平成 29 年度に筆者が行った調査結果を用いる。エリアマネジメントにより消費者が買い物への安心感を得られるように、①事前に予防や準備できること、②渦中にあるときに周囲が支えられること、③問題が発生してしまった後にできることの明示を目指した。島根県松江市及び浜田市内において、消費生活に関わる行政機関と民間ネットワークを対象とし、地域での見守りや、複数の事業者間の連携に着目し、買い物を事前、渦中、事後の三段階に分け聞き取り調査を行った。

その結果、上述の①事前段階と③事後段階においては、行政が重要な役割を果たす。特に、③事後段階で発生した事柄の解決には、消費者が公的な消費生活相談機関への相談を通し、事業者との間の部分に対処を求めることが可能だということ市民が知ることが必要である。また、この段階では、消費者自身が、事業者の悪質さに気づいていない実態もみられるため、消費者の置かれている状況を客観的に把握できる仕組み構築には課題が残っている。①事前段階の消費者への啓蒙は、既に行政が力をいれている。また、中学校と高等学校の家庭科の中では消費者教育が長年に渡り行われているが、大学においては軽視されている実状があり、今後の消費者教育の導入あるいは拡大の余地がある。

②の買い物の渦中では、調査の結果、「買い物を見守る」と、「代理で買い物をする」、この二つに関する仕組みづくりと運用の果たす役割が大きいことがわかった。セクター別にみると、行政側からの見守りでは、消費者の加齢による今後の消費生活に対して抱えている不安の解消策として、現行の見守り制度の設置済み自治体における見守り実施の拡大と、未設置自治体へは見守り制度の設置検討が必要だと考えられる。セクターとして事業者をとらえると、民間の複数の事業者のネットワーク化により、消費生活を支えつつエリアマネジメントを継続実施できる可能性がある「有償ボランティア」というボランティアと雇用の両方の要素を含む仕組みが既に運用されていることが注目に値する。実際の利用者（サービスを楽しむ消費者）には、安さで利用する価格優先タイプと、人とのつながりも併せて望む付加価値優先タイプがみられることがわかった。また、高齢者支援の側面から見ると、介護保険制度の運用では賄えない部分の一翼を担えることがわかり、行政との棲み分けも期待される。

4. 消費者市民育成のための消費者教育実践

1) 一般市民対象の公開講座

消費者市民社会構築に向け、一般市民を対象とした公開講座を企画した。消費者市民社会が島根で広がるように、消費生活とまちづくりを結びつけて

考える視点の提供を目指すことが開講主旨である。本学松江キャンパス『椿の道アカデミー』開催講座の一つとして、「しまね消費生活まちづくり講座」90分×2回を2カ年に渡り実施し、来年度も継続予定である（表1）。

表1 しまね消費生活まちづくり講座

開講年度	各回のテーマ	
平成29年度	第1回	消費者目線のお買い物
	第2回	居住者目線の住宅選び
平成30年度	第1回	地域資源を消費する住生活
	第2回	消費者の買い物がまちをつくる
平成31年度予定	第1回	安心できる消費生活環境のつくり方
	第2回	資源豊かな島根産の景観材料の魅力

本学の公開講座は、筆者も講師を担当した総合文化講座を始め、複数の講座を毎年継続履修する受講生が多い。しかしながらこの講座では、十数名の受講者の過半数は、新たな受講層の獲得という結果が得られた。世間一般に各種イベントでは、消費生活関係は女性、都市計画のまちづくり関係では男性が集まりやすい性別の傾向があるが、この消費生活まちづくりの講座では男女比が概ね1:2程度という偏りの少ない特徴が見られた。また、一年目は平日午後、二年目は夜間開講したが、いずれも定年退職直後の者が含まれていた。消費者市民社会を構築する上で、消費生活まちづくりへ参画する意欲と時間の両方がある対象として男女問わず定年退職者が、社会形成の担い手として注目でき、その世代へ特化したアプローチが必要だと考えられる。

2) 学生対象の授業展開と検定支援

本学総合文化学科には、かつて「消費生活論」という科目があり、筆者も平成25年度のみ授業を担当した。その際、日本消費者協会主催の消費者力（消費生活能力）検定に即した教育実践を行った。大学に限らず高等学校や中学校の教育と関わりのある検定試験の多くは、受験者が予め級（レベル）を選択し、取得点数により不合格の可能性がある。向上心を持ってさらに上の級を受験する場合は、別途受験料が必要となる。ところが、消費者力検定は、テスト受験者の点数により、何級かが判定されるため、いずれかの級が取得でき、受験費用と受験回数が無駄が少なく、経済力に乏しい学生向きの試験の仕組みとなっている。ある学生は、不合格という精神的ダメージが無いことと、出題内容が日常生活に役立つ内容だと受け止め、受験してよかった検定と捉えていた。この検定試験の教育上良い点として、教材の内容が初

学者にわかりやすい公式テキストが発行されていることがあげられる。出題範囲は、①契約・悪質商法、②衣食住、③サービス、④環境、と普段の生活に密着しており、学生と公開講座受講生ともに評判が良かった。このテキストで扱う学習内容を、それぞれの居住地での活動に反映させる場面があれば、消費生活まちづくりと呼べる。

3) 消費生活関連団体との教育連携事例

消費生活に関する団体と資格として、近年国家資格化された消費生活相談員、国民生活センター管轄の消費生活専門相談員、日本産業協会が試験を実施している経済産業大臣認定消費生活アドバイザー、日本消費者協会が実施する講習修了者が取得可能な消費生活コンサルタントがある。これらの各種資格を所有している者は、行政の消費生活相談の部署や、企業のお客さま相談室等の就労先での資格活用に加え、公益社団法人日本消費生活アドバイザー・コンサルタント・相談員協会（略称 NACS、通称ナックス）の会員活動に参画している者も多数いる。

本学では、筆者の担当科目である総合文化学科 2 年生「インテリアと文化」を履修している学生 21 名を対象に、平成 29 年に NACS の講師 4 名による経済産業省事業の「標準化セミナー」を実施した。大学の 90 分 1 コマを前半 45 分の標準化に関する講義、後半 45 分を 4 つのグループに分け、テーマ別のワークショップに充てた。「トイレ」「ペットボトル」「食品」「通信契約」のいずれのテーマにおいても、消費者と事業者の両面からの検討が求められる。標準化には消費生活が、標準化の推進にはまちづくりが有効と考えられ、標準化しながら推進していくために、学生による消費生活まちづくりの運用の場の一つとして、標準化を新しい角度から捉えることができた。

5. おわりに

これまでの消費者教育実践から、消費者市民社会構築のための消費生活まちづくりに関わる取り組み内容を述べてきた。

今後の課題として、大学在学時に、国家資格の消費生活相談員の取得に必要なカリキュラム構築、大学卒業後に資格取得した上で消費生活まちづくりの主体となれる人材育成を目指したい。

尚、平成 29 年度しまね地域共創基盤研究費による研究テーマ「エリアマネジメントにおける消費生活環境整備に関する研究」の成果が含まれる本報の第 2 章・第 3 章の一部は、平成 30 年 2 月、大学 COC 事業「地域と大学の共育・共創・共生に向けた縁結びプラットフォーム」第 5 回全域フォーラム（浜田キャンパス会場）においてポスターセッションにより発表した。

「出雲神話」を歩く
—地域における神話の受容とその教育—
Walking in the World of Izumo Myths
- Acceptance and Education of Mythology in the Community -

山 村 桃 子
(地域文化学科)

キーワード：出雲神話、黄泉比良坂、金屋子神、八岐大蛇伝承、美保神社

1. はじめに

島根県東部・出雲地方は、奈良時代に成立した『古事記』（712年）や『日本書紀』（720年）の神話・歴史書におけるイザナミ、スサノヲ、オホクニヌシなどの神々の物語、いわゆる「出雲神話」の舞台である。現在においても、出雲地方には多数の神社や史蹟があり、博物館などの施設も充実する。

本学短期大学部総合文化学科では、古典文学を座学のみで学ぶのではなく、学外でのフィールド学習を併せて実施する「日本古典文学を歩く」（2年生後期開講）の授業が長年行われてきた。筆者の着任以降は、2012年から2018年の7年間、自身の専門分野に基づいて『古事記』『出雲国風土記』を教材とし、その舞台となった場所のフィールド学習を実施した¹⁾。2018年度の本学科のカリキュラムの大幅な改編により本授業は終了し、一つの区切りを得た。本稿はその実践報告である。神話の解釈や比定地には諸説あり、定まらないものも多い。これらの考察は別の機会に譲り、学習内容の報告に留めたい。

2. 授業の内容と方法

本学科旧課程における日本語文化系では、日本文学・日本語学・日本の文化や歴史の分野において、それぞれ入門となる必修科目を設けていた。そのうち古典文学の必修科目である「日本古典文学入門」（1年生前期）では、『古事記』の「出雲神話」と『出雲国風土記』の国引き神話を取り上げ、話の概要や比定地などの解説、また比較神話の観点から日本の神話の特徴を考察した。こうした基礎的な段階をふまえ、さらに神話に興味をもつ学生が選択科目である「日本古典文学を歩く」を履修し、より専門的な内容を学ぶことができるようカリキュラムを構成した。

授業は「出雲神話」を中心に学ぶことを目的とし、その代表神であるイザナミ、スサノヲ、オホクニヌシの三神に分けて講義とフィールド学習を行った。一概に「出雲神話」といえども、『古事記』と『日本書紀』ではその内容が大きく異なる。本科目では、入門科目で触れられなかった『日本書紀』の構成等に触れ、記紀の比較を通して『古事記』に記された神話の特徴を把握することとした。また江戸期に成立した松江藩の地誌『雲陽誌』等を用い、後世における神話の受容の様相についても学ぶこととした。以下はその神話の違いについての学生のコメントである。

当初の私は「神話といったら、日本の中なら大体同じようなものだろう」という印象を抱いていた。しかし『古事記』と『日本書紀』の比較や、『出雲国風土記』、『雲陽誌』を通して、それは違うのだと気づいた。例えば、八岐大蛇伝承を取り上げると、八岐大蛇の居所は、『古事記』では高志、^{こし}『日本書紀』では八丘、八谷の間、^は『雲陽誌』では八頭坂、あまが淵だとされる。伝承はその当時の時勢と残されることになった理由に大きく左右されるので、このように同じ伝承でも差異が生まれてくるのだとわかった。また、この八岐大蛇の伝承が残される文献から、八岐大蛇はどのような存在かを考察したが、八岐大蛇ひとつ取っても複数の説が存在しており、八岐大蛇は斐伊川の象徴という考えもある。この伝承の違いは、その文献が残されたときの情勢、考え方を知る上で貴重な資料である。そして現在、伝承地に残された信仰を知る上でも大切な資料であると思った。(H30年度/A)

また、効果的なフィールド学習を行うために求められるのが事前・事後学習である。講義の内容をふまえ、各フィールド学習の前後には、予習を目的とする事前レポートと、学んだ内容の整理を目的とする事後レポートを課した。計6枚のレポートは総括に用い、表紙を付けて返却し、学生自らの学びの記録とした。

3. イザナミ神話と受容

1) 比婆山と黄泉比良坂

『古事記』⁽²⁾において、イザナミの死に関わる部分は次のように記される。

其の、神避れる伊耶那美神は、出雲国と伯伎国との堺の比婆之山に葬りき。
(『古事記』上巻)

この「比婆之山」の比定地について、注釈書においては主に未詳とされるが、参考として挙げられるのは広島県庄原市西城町と島根県安来市伯太町の二つの比婆山である⁽³⁾。さらに諸説あるが、本授業ではこれら二つの比定地についての説と各地における顕彰運動を取り上げ、古事記の最初の注釈書である『古事記伝』と『雲陽誌』の記述をもとに、主に島根県の比婆山の立場

から考察を行った⁽⁴⁾。

また『古事記』では、イザナキが黄泉国から逃げ戻る際に「黄泉比良坂」を通ったことが記される。

後には、其の八くさの雷の神に、千五百の黄泉軍を副へて追はしめき。爾くして、御佩かしせる十拳の剣を抜きて、後手にふきつつ、逃げ来つ。猶追ひき。黄泉ひら坂の坂本に到りし時に、其の坂本に在る桃子を三箇取りて待ち撃ちしかば、悉く坂を返りき。…最も後に、其の妹伊耶那美命、身自ら追ひ来つ。爾くして、千引の石を其の黄泉ひら坂に引き塞ぎ、其の石を中に置き、各対き立ちて、事戸を度す時に、伊耶那美命の言ひしく、「愛しき我がなせの命、如此為ば、汝が国の人草を、一日に千頭絞り殺さむ」といひき。…其の黄泉坂を塞げる石は、道反之大神と号く。亦、塞り坐す黄泉戸大神と謂ふ。故、其の所謂る黄泉ひら坂は、今、出雲国の伊賦夜坂と謂ふ。 (『古事記』上巻)

この「黄泉ひら坂」は、本文の中で「出雲国の伊賦夜坂」であると記される。即ち島根県松江市東出雲町の地名「揖屋」と考えられ、その地名を冠した揖屋神社は『日本書紀』には「言屋社」、『出雲国風土記』に「伊布夜社」と記載される。『雲陽誌』には、松江市の大庭や岩坂などの地域にイザナミと関わる記述があり、古代出雲国おける意宇郡の領域とイザナミの信仰の関わりを思わせる。

現在、黄泉比良坂として整備された地は、皇紀 2600 年を記念するものとして、1940 年に当時の揖屋村長であった佐藤忠次郎によって作られたものである。授業では、皇紀の概念、戦時中における皇紀の祝賀意図、櫃原神宮や陵墓の整備と地方への波及について講義を行った。その一例であり、また神話の受容のひとつのあり方として、東出雲町平賀地区の「黄泉比良坂」のフィールド学習を行った。以下は学生のレポートである。

東出雲町の伊賦夜坂は、道中に塞の神が祀られ、峠を越えていく人々が安全を祈った。『古事記』の伝承から、昭和 15 年に「神蹟黄泉平坂伊賦坂傳説地」と彫られた石碑が建立されるなど、強く信じられている。また「平賀」という地名は「比良坂」が変化したものと言われる。さらに、「附谷」という地名は、イザナミが黄泉国に隠れた



【写真 1】黄泉比良坂

後をつけて通ったとされる伝承がある。こうした点から、「黄泉比良坂」は東出雲町の黄泉比良坂であると信じられている。(H30年度／H)

2) 金屋子神とたたら製鉄

そもそもイザナミの死の契機は、火の神を出産し火傷を負ったことによるものであった。

此の子を生みしに因りて、みほとを炙^やかえて病み^{こや}臥して在り。たぐりに成りし神の名は、金山毘古神。次に、金山毘売神。次に、尿に成りし神の名は、波邇夜須毘古神。次に、尿に成りし神の名は、弥都波能売神。…故、伊耶那美神は、火の神を生みしに因りて、遂に神避り坐しき。

(『古事記』上卷)

イザナミのたぐり(吐瀉物)からは、金山毘古神、金山毘売神が誕生する。この二神の名の「金山」は、鉱山を意味するとされる。天岩戸の話では、「天の金山の鉄を取りて」(『古事記』上卷)とあるように、「金山」から鉄が採取されていることがわかる。

この両神は、中近世において火の神・製鉄の神として信仰された金屋子神の親・金山彦命・金山姫命であるともされた。金屋子神はたたら製鉄がさかんであった中国山地一帯に信仰の広がりを持ち、安来市広瀬町西比田にある金屋子神社をその中心とする。

この神の神格については諸説あるが、基本的には女神とされており、血の穢れを忌み、死の穢れを好むという。たとえば、たたら吹き^{むらげ}の責任者である村下が死ぬと、それを高殿の元山柱に括り付けて鉄を吹くと良い鉄ができるとされた。

本授業では、神話に変容・展開した例としてこの金屋子神を取り上げた。また、古代における人々の暮らしと鉄のかかわり、中国山地で製鉄がさかんとなった理由、金屋子神の飛来ルートである播磨国千種や吉備国中山での製鉄について文献で確認を行った。

近代の製鉄法によってたたら製鉄が衰退し、現在日刀保たたらがその復元を行っていること、それが日本刀の材料となっていること、さらに日立金属の歴史と特殊鋼についても触れ、



【写真2】菅谷だたら山内

現在安来市が「安来節とハガネのまち」と謳う歴史を説明した。

フィールド学習では、年によって県内のたたら関係施設である和鋼博物館（安来市安来町）、金屋子神話民俗館（安来市広瀬町）、金屋子神社（同）、菅谷だたら山内（雲南市吉田町）、鉄の歴史博物館（同）を見学した。以下は学生のレポートである。

イザナミが生んだ神に金山毘古神、金山毘売神がいるが、一説にはこの二柱の子が金屋子神であり、また波邇夜須毘売神は粘土の神で、たたら製鉄に必要な粘土の元となる神とも言うことができる。つまり島根県のたたら製鉄は、イザナミが生んだ神やそれに関係する神によってもたらされたと考えられる。…金屋子神社には金屋子神が祀られており、境内にはたたら製鉄の際に発生した余分な鋸けらが飾られている。また金屋子神が降り立ったとされる桂の木は現在でも残されており、神社より奥の方にある。(H30年度/M)

4. スサノヲ神話と受容

亡き母であるイザナミを慕い、根の国に行きたいと告げ、暴虐をはたらいたために父イザナキから高天原を追放されたスサノヲは、出雲国の肥河（斐伊川）の上流、鳥髪（船通山）に降り立つ。

避り追はえて、出雲国の肥ひの河上、名は鳥髪とりかみといふ地に降りき。

（『古事記』上巻）

スサノヲは嘆き悲しむ老夫婦アシナヅチ・テナヅチと出会い、八岐大蛇が娘・クシナダヒメを喰いに來ることを聞く。スサノヲは計略をめぐらし、酒によって大蛇を酔わせて斬り散らす。その時、「肥河ひのかは、血に変わりて流れき」と斐伊川は血に染まった。殺された大蛇の尾には「つむ羽の大刀」があり、のちの「草那芸くさなぎのたち之大刀」とされた。スサノヲはクシナダヒメと結婚し、出雲国須賀に宮を作る。

講義では、スサノヲの神格と、八岐大蛇を殺すことの神話的意味を考察した。演習では大蛇神話の受容として『雲陽誌』を抜粋して読み、その特徴について考察をさせた。本文では上記のように、斐伊川の上流が舞台となるが、後世には斐伊川の上流・中流域及び島根半島においても大蛇退治の話が伝承されている。

フィールド学習では、年によって須佐神社（出雲市佐田町須



【写真3】天が淵

佐)、須我神社(雲南市大東町須我)、河邊神社(雲南市木次町熊谷)、八岐大蛇伝承地(雲南市各地)をめぐる。

スサノヲの神名には諸説あるが、「須佐の男」の意とも解され、須佐神社はスサノヲの本貫の地である。須我神社はスサノヲが宮を作った場所であることから、「日本初之宮」ともいわれる。八岐大蛇伝承地は『雲陽誌』に記載される大蛇が棲む場所とされる「天が淵」、アシナヅチ・テナヅチを祀る温泉神社、大蛇を倒した際の酒壺を祀る八口神社(「印瀬の壺神」、クシナダヒメが産湯を使ったという「熊谷さん」、大蛇の角が埋められているという「八本杉」を、雲南市観光ガイドの会のガイドの方の案内によりめぐった。以下はこの八岐大蛇伝承地を見学した際の学生のレポートである。

ヤマタノオロチ公園は、アシナヅチ・テナヅチが流した箸を拾った地を記念した公園であり、オロチのモニュメントは愛知万博から移設したものである。…オロチを退治したスサノヲは「ざざんまい」(座って舞う)を踊った。熊谷さんはクシナダヒメが使った産湯の井戸である。…八口神社にはオロチが飲んだ酒を入れた壺が埋めてあり、壺に触れると天災がある。温泉神社は四つの神社が合祀された神社で、アシナヅチ・テナヅチの神陵がある。オホナムチなど十三の神が祀ってある。温泉神社のある万歳山にはアシナヅチ・テナヅチが住んでいて、天が淵に住むオロチを見張っていた。養禅寺と天が淵はつながっている。養禅寺から溶けた鉄を流したが、オロチを退治できなかった。八本杉はスサノヲが斬ったオロチの首が埋められた地である。…神社に関する知識として、手水での清め方、鳥居・参道の歩き方、狛犬の由来、参拝の仕方などを教えていただいた。…高速道を通ると、雲南市木次まで大学から約30分で行けるので、近い場所にオロチ伝説があると感じた。(H28年度/N)

さて、八岐大蛇神話の受容のもうひとつの形として神楽がある。島根県の神楽には出雲神楽、石見神楽、隠岐神楽がある。現在もさかんに行われており、幼い頃より神楽を身近に見ていたという県内出身の学生は多い。平成29・30年度に解説を依頼したガイドの方は、神楽の面製作にも携わり、実際に使用するヤマタノオロチとスサノヲの面を学生に被らせてくださった。

多くの神楽演目がある中、本授業では八岐大蛇退治の演目に絞って映像を鑑賞した。神楽を知る学生も、自身の育った地域以外の神楽については



【写真4】神楽の面(ヤマタノオロチ公園)

殆ど知ることがない。大蛇の姿は地方や神楽団体によって異なり、出雲神楽では立ち大蛇や幕蛇などの単体、隠岐では単体の座り大蛇、石見神楽では提灯蛇胴による複数の大蛇となる。

神事的性格を色濃く残すものから興行的性格をもつものなど、様々な性格の神楽が行われている。たたら製鉄と併せて、神楽は中国山地地域に息づく歴史的文化といえるだろう。

5. オホクニヌシ神話と受容

オホクニヌシは、オホアナムチ、ヤチホコ、アシハラシコヲ、ウツシクニタマと、五つの名をもつ、全国の土着の神々の集合体ともされる神である。『古事記』ではスサノヲの子孫として誕生し、試練を乗り越え葦原中国の支配者として君臨する。しかし、アマテラスの意思により、アマテラスの子孫が治めるために国譲りが行われる。タケミカヅチに国譲りを迫られるオホクニヌシは、以下のように答える。

「僕は、^{まを}白すこと得ず。我が子^{やへ}八重言代主神、是白すべし。然れども、鳥の遊・^{すなどり}取魚の^{みほのさき}為に、御大之前に往きて、未だ還り来ず」とまをしき。故爾くして、天鳥船神を遣して、八重事代主神^めを徴し来て、問ひ賜ひし時に、其の父の大神に語りて言はく、「^{かしこ}恐し。此の国は、天つ神の御子に立て奉らむ」といひて、即ち其の船^ふを踏み傾けて、天の逆手を青柴垣に打ち成して隠りき。 (『古事記』上巻)

オホクニヌシは、自身は国譲りの是非を答えることができないため、自身の子であるコトシロヌシが答えるだろうと言う。コトシロヌシは託宣の神とされ⁽⁵⁾、「御大之前」、即ち美保の岬（松江市美保関町）におり、鳥の狩猟と魚の漁をしていた。使者アメノトリフネに呼ばせてタケミカヅチが尋ねると、「畏れ多い、この国はアマテラスの子孫に奉ろう」と言い、船を傾け「天の逆手」を「青柴垣」に打ち成して隠れたという。この時のコトシロヌシの行為の意味については未だ明らかでない。

この『日本書紀』⁽⁶⁾の対応箇所は次のようにある。

其の子事代主神^{いでま}遊行し、出雲国の三穂【三穂、此には美保と云ふ。】の碕に在り、釣魚するを以ちて^{たのしび}楽とす。或に曰く、遊鳥^{とりのあそび}を楽とすといふ。故、熊野の諸手船^{もろたぶね}を以ちて、【亦是天^{あまのはとふね} 鳩船と名ふ。】使者^{いなせはぎ}稻背脛を載せ遣して、高皇産霊^{たかみむすひ}の勅^{みことり}を事代主神に致し、且^{かへりことまを}報さむ辞を問はしむ。 (『日本書紀』神代下第九段 正文)

ここでの使者は「熊野の諸手船」或いは「天鳩船」に乗ったイナセハギであった。また、同段の異伝では、タカミムスヒがオホモノヌシ（オホクニヌ

シに対応)に、ミホツヒメを妻として与えようと告げる。

高皇産靈尊^{たかみむすひのみこと}、大物主神に勅したまはく、「汝^も、若し国神を以ちて妻とせば、吾猶し汝を疏^{うとまこころ}心有り^{ひき}と謂はむ。故、今し三穗津姫^{とこしへ}を以ちて、汝に配^{あは}せ妻とせむ。八百万神を領^{ひき}みて、永に皇孫の為に護り奉るべし」とのりたまひ、乃ち還り降らしめたまふ。(神代下第九段一書第二)

美保の岬付近の美保神社の祭神に、事代主神と三穗津姫命がある。後者はこの一書第二の「三穗津姫」に対応すると考えられる。ここでは司令神タカミムスヒの娘として国神の妻と対比的な存在であり、ミホツヒメは天つ神として認識されていたことがわかる。それは「ミホ」という音が喚起する「御穂^{ミホ}」の意によるものだろう。「天穂日命^{アメノホヒノミコト}」や「天忍穂耳命^{アメノオシホミミノミコト}」などは、稲穂の神格を有する神はいずれも天つ神であった。岬という場所の神話的意味として、聖なる場所、神々の出会いの場であるように、美保の岬もまた、島根半島の先端部として聖なる場であることを確認した。

本授業でのフィールド学習ではこの美保関町を訪れ、美保関灯台、美保神社、客人社^{まろうとしや}を見学した。美保神社は『出雲国風土記』(嶋根郡)に「美保社」と記される古い由緒をもつ社である。出雲独特の神社様式である大社造が二殿並ぶ特殊な本殿をもち、港に面している。

美保神社横山宮司から解説を賜り、学術的にも注目される青柴垣神事と諸手船神事の意義についても詳しく学んだ。両神事は前掲の国譲りの場面に因むもので、前者は毎年4月7日、後者は12月3日に行われる。春の神事は豊穰の祈願を、冬の神事は収穫祭としての意味をもち、両者がひとつのサイクルをなしている。

美保神社付近に位置する末社客人社はオホクニヌシを祀り、諸手船神事の前には客人社祭が行われる。また美保関灯台(地蔵碕)では、海に向かって鳥居が建ち、「地之御前」さらに沖合には「沖之御前」が海に浮かぶ。五月には毎年神迎神事が行われ、深夜に船が「沖之御前」まで神霊を迎えに行く。このように、コトシロヌシの釣り^{つり}と鳥の狩猟を行ったとされる場所は、漁業や狩猟を中心とする人々に古くから信仰された地であった。以下は学生のコメントである。



美保神社は大社造の二殿の間をつ

ないだ特殊な形式で作られており、【写真5】美保神社

美保造或いは比翼大社造と呼ばれる。このことから、祭神の二神も同格に扱われていることがわかる。出土した勾玉から推測すると千五百年前頃からこの場が信仰されていたことがわかる。拝殿には壁がなく、一説には船倉を模して作られたのではないかと言われる。古来より海上交通の要として栄えたこと、祭神の事代主神が海上安全・大漁の神だったことも理由の一つである。祭神二神とも音楽が好きな神であり、日本各地からの楽器が奉納される。(H28年度/K)

6. おわりに

文学、特に古典文学におけるフィールド学習とは、歴史の中で受容され、形成された場所の中に、描かれた風景の痕跡を探す作業である。その風景とはいうまでもなく人々の暮らしの営みと一体となったものである。

「出雲神話」の講義・演習とフィールド学習を終え、最後に「神話」とは何かを考える時間を持った。

神話とは虚構であり、また真実でもあるという二つの相反する意味を有している。『日本国語大辞典 第二版』においても、「神話」とは、古代より伝えられた神聖さと起源性をもつ物語という意味と、絶対的と考えられているが実は根拠のない考えという意味の二つが記される。これらの二つの意味はどこから来るのか。

宗教学者・エリアーデは、神話の最も重要な要素を、「起源」にあるとする⁽⁷⁾。神話とは、森羅万象や制度の「起源」を語るテキストである。しかし、その「起源」を知る者は誰も存在しない。つまり、所与のものとしてある自然のあらゆる「起源」を記そうとすると、それは虚構でしかないことになる。

新聞やテレビのニュースにおいて「神話」という表現が使われるとき、それはよく阪神・淡路大震災や東日本大震災に関して、「安全神話」「原発神話」の崩壊という文脈で用いられる。「神話」とは絶対的と信じられながらも、いつか崩壊するものでもあった。

「神話」には実は根拠がない、という考えに対し、学生からは「神話は、実際に起きた出来事だと思って信じていたので、驚きと同時に残念でもあります」、「何だか夢を壊された気分になる」という純粋な反応があった。しかしそれでも今なお神話が読まれ続けているのはなぜなのか、ということ問いかけると、学生は再びその価値に気づいたようだった。「ハッとしました。

100%正しいことは誰にもわからない。だが、当時の人々が神話を残そうとする様子が脳裏に一瞬だけはっきりと浮かんだ」というコメントもあった。神話の価値は失われることはないのである。フィールド学習でみてきたよう

に、人々の暮らしの営みと信仰はそこに変わらず存在する。その中で生み出された、ひとつの特殊な思考様式によって表現されたものが神話であった。以下は学生が最後のまとめに書いたエッセイの一部分である。

神話が二次創作的に、様々な方向から沢山の人々が考察しているというのは、とても面白いと思いました。恐らく、その仮説には正解などないかもしれませんが、正解がないからこそ、想像力を膨らませることができ、後の時代にも語り継がれてきたのではないかと思います。…何年もかけて、沢山の人々が一つの物語について深く考えて来たことは、素晴らしいと思えました。それが地元のことであれば、その土地への愛情に繋がっているのではないかと、地元のガイドさんの話を聞きながら感じました。(H30年度/H)

神話は土地への愛着に繋がっている。我々がそこで生きていくための前提となる〈揺るがぬ歴史〉が神話であった。学習の過程において、学生がそれを肌で感じ取ることができたという事実は大きい。神話とは何かといったことを考える学びは、神話のテキストの解釈や、古典文学の学びにとどまらない。地域の人がいかにそこで生きるのかという問いに繋がる学びといえるだろう。

(1) 『出雲国風土記』を教材とした授業については、拙稿「『出雲国風土記』を用いた地域の神話・歴史教育」(『しまね地域共生センター紀要』第2号 2015年9月)を参照。

(2) 本文の引用は山口佳紀・神野志隆光校注・訳『新編日本古典文学全集 古事記』(小学館1997年)に拠った。

(3) 比婆山の諸説の検討については、安本美典氏『邪馬台国と出雲神話』(勉誠出版 2004年)に詳しい。

(4) これらのイザナミの陵墓としての「比婆山」については別稿にて論じる予定である。

(5) 西宮一民校注『新潮日本古典集成 古事記』新潮社 1979年

(6) 本文の引用は小島憲之・直木孝次郎・西宮一民・蔵中進・毛利正守校注・訳『新編日本古典文学全集 日本書紀』(小学館 1994年)に拠った。

(7) ミルチャ・エリアーデ『神話と夢想と秘儀』(国文社 1972年)など

【謝辞】本授業を行うにあたり、和鋼博物館、金屋子神話民俗館、須我神社、須佐神社、雲南市観光協会、美保神社、スサノオ観光の皆様にご協力を賜りました。この場をお借りして心より御礼を申し上げます。

【附記】本文における学生によるコメント・レポート・写真は許可を得て掲載しています。

わらべうたの実践 —「わらべうたゆりかごの会」の活動—

A review of the practice of the Warabeuta

岩田裕子
(非常勤講師)

キーワード：わらべうた、あそび、子育て、伝統文化、おはなしレストランライブラリー

1. はじめに

島根県立大学松江キャンパスの児童図書専門図書館「おはなしレストランライブラリー」は、絵本が充実し、書架も低く、開放された雰囲気である。多くの面だし絵本棚が用意され、ソファやカーペットの上でゆったりとくつろげる空間にもなっている。親子で絵本に親しむには恵まれた環境である。しかし、小さい子ども、



【写真1】ゆりかごの会の様子

特に、乳幼児にとっては、まずは、心のこもった声かけ、スキンシップなどで、人との関わり、温もり、心地よさを感じることが、育ちの土台作りになる。日本の伝統文化であるわらべうたは、そのための一つの方法として有効である。

「わらべうたゆりかごの会」(以下、「ゆりかご」と記す)は、おはなしレストランライブラリーにおいて、平成28年5月より月に1回のペースでスタートした。【写真1】のように、親子連れの参加者と車座になって、ゆりかごを揺らすように、わらべうたをゆったりとした気分で楽しんでいる。これまでのわらべうたゆりかごの会の実践を振り返り、今後の展望について述べる。

2. わらべうたゆりかごの会の実践について

1) わらべうたの特徴

わらべうたの特徴について、簡単に述べておく。わらべうたは、〈言葉〉と〈メロディー〉と〈動作〉が一体化した遊びである。わらべうたの多くは、生まれた年代も作者も不詳である。定義は諸説あるが、大人が子どもに遊んでや

る〈遊ばせうた〉と、子ども達が自ら積極的に遊ぶ〈遊びうた〉に大きく分けられる。日本の慣習や文化が反映され、地域ごとに特色がある。歌や動作に合わせて拍をとりやすく、そのほとんどが 2 拍子で、子どもの声帯に無理のない、ラドレミソの 5 音階（ペンタトニック）できているものが多い。子ども達の遊びや生活の中で生まれ、歌い伝えられてきたもので、子どもに親しみやすいことから、わらべうたゆりかごの会では、親子でわらべうたを楽しむことにしている。


2) ゆりかごの会のねらい

わらべうたゆりかごの会は、おはなしレストランライブラリーの一般利用者である親子を対象に、毎月第 2 木曜日の 10 時 30 分から 11 時までの 30 分間、おはなしレストランライブラリーの一角に座布団を敷いて、輪になって行っている。


担当は、ゆりかご発足当初は、本学のおはなしレストランスタッフの非常勤講師 2 名（筆者を含む）が主体となり、司書 2 名にサポートに入ってもらう形で行っていたが、平成 30 年 3 月より非常勤講師 1 名（筆者）に司書 2 名のサポートで行っている。

案内は、おはなしレストランライブラリーカレンダーと新聞で行い、加えて、平成 30 年度より、月ごとに【資料 1】のようにチラシを作成してゆりかごの参加者に配布し、おはなしレストランライブラリーのカウンターにも置いている。チラシには、その日に遊んだわらべうたのプログラムと、その中の一つの楽譜を今月のわらべうたとして載せている。ほんの一節ではあるが、楽譜があることで、家庭でも遊びやすくなったようである。

わらべうたの定着を図るため、参加の子どもたちの名前を呼ぶわらべうた「このこどこのこ」、布遊びのわらべうた「にぎりぱっちり」「ちゅちゅこっこ」「だいせんのやまから」「じーじーばー」「たたんでたたんで」、そして会の終わりのわらべうた「さよならあんころもち」は、毎月定番のわらべうたにしている。布遊びの後で、季節を感じられるわらべうたを中心に、鑑賞するわらべうた、




おはなしレストラン わらべうたゆりかごの会
～親子でたのしく遊びましょう～



日時：2018年6月14日（木）10:30～11:00
場所：おはなしレストランライブラリー

★あそんだわらべうた★

♫このこどこのこ	♫すずめちゅうちく
♫にぎりぱっちり	♫梅干ゆ食べても
♫ちゅちゅこっこ	♫ふくすげさん
♫だいせんのやまから	♫ーきランラン
♫じーじーばー	♫さよならあんころもち
♫たたんでたたんで	



次回 は 7 月 12 日（木）10：30～11：00 です
お問い合わせ先：島根県立大学松江キャンパス
おはなしレストランライブラリー
☎0852)26-5563

【資料 1】ゆりかごのチラシ

前月のわらべうたの中からの遊び、親子1対1のふれあい遊び、参加者全員が
つながる遊びといった流れでプログラムを組んでいる。

わらべうたは、遊ぶためのうたであり、うたと遊びがつながって意味をなし
ている。今は、口承よりも本から受け取り、伝えるわらべうたが中心になっ
ていて、一つのわらべうたに対して、多様な遊び方が載っているものもある。ゆ
りかごでは、本来の遊び方を大事にしながらか遊んでいる。だが、わらべうたに
よっては、子ども達の発達段階に応じて、いくつかの遊びも紹介するようにし
ている。それは、目の前の参加の子ども達だけでなく、その兄弟姉妹に向けて
も遊びが広がれば、関わり合いも増え、お互いの遊びの幅がさらに広がると考
えるからである。何より、参加親子の負担のないように、また遊び本来の性質
がそうであるように、「遊びたい人が遊びたい時に遊べる遊びを」一番に考え
て、会も出入り自由とし、一緒に遊んでいる。

3) 実践の記録

平成28年5月12日の第1回目から平成31年2月14日の第32回目までの
ゆりかごの会について、各回の「月日」「参加人数」「参加した子どもの年齢」
「プログラム（わらべうたの題名）」についてまとめた。

2回以上継続して参加した子どもには、アルファベットの後に継続の意味を
表す「継」と参加の「回数」を記した。

第1回目に○印を付けたわらべうたは、毎回行っているため、第2回目以降
は記述を省略した。

【第1回目】平成28年5月12日（木） 子ども6名保護者6名大人2名
K（2歳9カ月）、R（4カ月）、K（不明）、M（1歳3カ月）、I（4カ月）、M（2カ
月）

プログラム：○このここのこ、○にぎりぱっちり、○ちゅちゅこっこ、○だ
いせんのやまから、○じーじーばー、○たたんでたたんで、こりやどこのじぞ
うさん、おふねがぎつちらこ、せんぞうやまんぞう、○さよならあんころもち

【第2回目】平成28年6月9日（木） 子ども10名保護者8名
M継②（3カ月）、H（2歳10カ月）、M（2歳）、R（1歳3カ月）、R（3歳）、A
（10カ月）、M（1歳3カ月）、J（4歳）、R（4歳）、R（4歳）

プログラム：えんどうまめそらまめ、ちっちゃいまめころころ、ふくすけさん、
ほたるこい

【第3回目】平成28年7月14日（木） 子ども5名保護者5名
M（1歳8カ月）、T（1歳6カ月）、S（7カ月）、Y（5カ月）、K（8カ月）
プログラム：いちりにり、きゅうりを一本、かんこかんこ、ぽつつんぽつつん、

なみなみわんわちゃくり、たなばたなばたさん

【第4回目】平成28年9月8日(木) 子ども5名保護者5名大人4名
M継③(6カ月)、A(1歳1カ月)、R(4歳)、I継②(8カ月)、Y(3歳)
プログラム：キッコンマッコン、おつきさまえらいの、ひとやまこえて

【第5回目】平成28年10月13日(木) 子ども5名保護者4名
J継②(5歳)、R継②(4歳)、R継②(5歳)、Y継②(3歳)、Y(2歳)
プログラム：キッコンマッコン、もみすりおかた、どんぐりころちゃん、おつきさまえらいの

【第6回目】平成28年11月10日(木) 子ども4名保護者4名
Y継③(3歳)、Y継②(2歳)、M継②(1歳9カ月)、R継②(1歳8カ月)
プログラム：どんぐりころちゃん、ここはてつくび、山のしばぐり

【第7回目】平成28年12月8日(木) 子ども6名保護者4名
O(1歳4カ月)、H継②(3歳4カ月)、W(4カ月)、M(2歳4カ月)、Y(4歳1カ月)、R継③(1歳9カ月)

プログラム：ここはてつくび、どんぶかっか、たこたこあがれ

【第8回目】平成29年1月12日(木) 子ども6名保護者4名
M継③(1歳11カ月)、K(2歳2カ月)、H(7カ月)、S(4カ月)、T(3歳4カ月)、Y(8カ月)

プログラム：どんぶかっか、にわとりいちわが、たこたこあがれ

【第9回目】平成29年2月9日(木) 子ども3名保護者2名大人2名
S継②(5カ月)、M(3歳10カ月)、T(1歳10カ月)

プログラム：ととけっこう、にわとりいちわが、豆がいつこはねた、まめじゃこきじゃこ、雨コンコン雪コンコン

【第10回目】平成29年3月9日(木) 子ども5名保護者5名
S継③(6カ月)、H(1歳7カ月)、M(9カ月)、A(9カ月)、T(11カ月)
プログラム：おひなさまよ、づくぼんじょ、まめじゃこきじゃこ、うぐいすのたにわたり、おやゆびねむれ

【第11回目】平成29年4月13日(木) 子ども4名保護者3名
H(3カ月)、M(2歳5カ月)、W(1歳7カ月)、O(2カ月)

プログラム：づくぼんじょ、(詩)はなのののはな、うぐいすのたにわたり、たんぽぽ

【第12回目】平成29年5月11日(木) 子ども2名保護者2名
R(7カ月)、H(11カ月)

プログラム：たんぽぽ、たけのこめだした、ひとりできびし

【第13回目】平成29年6月8日(木) 子ども8名保護者8名学生1名
M(2歳)、R(3カ月)、M継④(2歳5カ月)、A(2歳9カ月)、H継②(1歳)、

0 (2歳)、H (2歳6カ月)、W 継② (10カ月)

プログラム：えんどうまめそらまめ、ふくすけさん、まいまい、かえるがなくから

【第14回目】平成29年7月13日(木) 子ども6名保護者6名、学生2名
K (5カ月)、S (5カ月)、H 継③ (1歳1カ月)、M 継⑤ (2歳6カ月)、R 継② (9カ月)、M 継② (1歳1カ月)、

プログラム：えんどうまめそらまめ、じょうりこじょうりこ、うめぼしゆたべても、たなばたたなばたさん

【第15回目】平成29年8月10日(木) 子ども9名保護者7名
R 継③ (10カ月)、K 継② (2歳9カ月)、K 継② (6カ月)、H (3歳8カ月)、H (1歳6カ月)、K (4カ月)、H (1歳5カ月)、M (4歳5カ月)、K (3歳3カ月)

プログラム：うめぼしゆたべても、ちょんちょや、こりやどこのじぞうさん、おおなみなみ、なみなみわんわちやくり

【第16回目】平成29年9月14日(木) 子ども6名保護者5名
S (1歳6カ月)、K (4カ月)、K 継③ (7カ月)、S (8カ月)、I (1歳8カ月)、K (3歳) 中学生2名(職場体験)

プログラム：、ちょんちょや、じゅうごやんおつきさん、おつきさまえらいの、キッコンマッコン

【第17回目】平成29年10月12日(木) 子ども6名保護者6名
M 継③ (1歳4カ月)、K 継④ (8カ月)、M 継② (3歳2カ月)、F (11カ月)、M (11カ月)、S (2歳)

プログラム：どんぐりころちゃん、おつきさまえらいの、じゅうごやんおつきさん、いもほり

【第18回目】平成29年11月9日(木) 子ども6名保護者5名
S 継② (10カ月)、K 継② (3歳1カ月)、K 継② (6カ月)、M 継④ (1歳5カ月)、M 継⑥ (2歳10カ月)、S (1歳11カ月)

プログラム：どんぐりころちゃん、うまはとしとし、山のしばぐり

【第19回目】平成29年12月14日(木) 子ども4名保護者4名
M 継⑦ (2歳11カ月)、A (5カ月)、S (1歳1カ月)、M 継⑤ (1歳6カ月)

プログラム：うまはとしとし、さるのこしかけ、ゆうりのき

【第20回目】平成30年1月11日(木) 子ども2名保護者2名
S 継② (2歳1カ月)、M 継⑧ (3歳)

プログラム：さるのこしかけ、もちっこやいて、ゆうりのき

【第21回目】平成30年2月8日(木) 子ども2名保護者2名大人2名
A 継② (7カ月)、S (5カ月)

プログラム：こどもかぜのこ、だいこんつけ、豆がいっことはねた

【第22回目】平成30年3月8日（木） 子ども7名保護者7名
S継③（2歳3カ月）、M継⑥（1歳8カ月）、H（4カ月）、Y（3歳11カ月）、R
（10カ月）、A継③（8カ月）、S継②（6カ月）

プログラム：つくぼんじょ、だいこんつけ、わたしよわたしよ、豆がいつこは
ねた

【第23回目】平成30年5月10日（木） 子ども7名保護者7名学生2名
N（1歳11カ月）、M（9カ月）、K継③（1歳）、Y（1歳9カ月）、R（1歳8カ
月）、N（1歳9カ月）、A（10カ月）

プログラム：でこちゃん、すずめちゅうちく、たんぽぽ、こいのたきのぼり

【第24回目】平成30年6月14日（木） 子ども3名保護者3名

N継②（1歳10カ月）、Y（1歳1カ月）、K（2カ月）

プログラム：すずめちゅうちく、うめぼしゆたべても、ふくすけさん、ーりき
ランラン

【第25回目】平成30年7月12日（木） 子ども4名保護者4名

A（5カ月）、R継②（1歳10カ月）、A継②（1歳）、Y継②（1歳11カ月）

プログラム：テンテコテン、ふくすけさん、いもむしごろごろ、こまんか

【第26回目】平成30年8月9日（木） 子ども16名保護者3名大人10名
Y（4歳）、A継③（1歳1カ月）、O（2歳）、小学生13名（放課後等デイサービ
ス利用の）

プログラム：ゆうなのきのしたで、こまんか、こりゃどこのじぞうさん、ひら
いたひらいた

【第27回目】平成30年9月13日（木） 子ども6名保護者6名

M（6カ月）、S継④（2歳8カ月）、T（5カ月）、N（11カ月）、N（1歳11カ
月）、A継④（1歳2カ月）

プログラム：チンチロリン、こりゃどこのじぞうさん、おやゆびねむれ、じゅ
うごやんおつきさん

【第28回目】平成30年10月11日（木） 子ども6名保護者5名

T（1歳2カ月）、T（2歳11カ月）、A継⑤（1歳3カ月）、M継②（7カ月）、A
（2歳10カ月）、R（2カ月）

プログラム：こおろぎコロコロ、おやゆびねむれ、どんぐりころちゃん、イッ
プデップ、いもほり

【第29回目】平成30年11月8日（木） 子ども8名保護者7名

A継⑥（1歳4カ月）、A継②（2歳11カ月）、R継②（3カ月）、H（1歳6カ
月）、A（1歳1カ月）、K（1歳7カ月）、T継②（7カ月）、A継②（9カ月）

プログラム：どんぐりころちゃん、ころろん、ねずみねずみ、ごいごいごいよ、
山のしばぐり

【第30回目】平成30年12月13日（木） 子ども7名保護者7名
H継②（1歳7カ月）、K（2歳8カ月）、K（6カ月）、M（2カ月）、A継⑦（1歳5カ月）、A（10カ月）、O継②（2歳4カ月）

プログラム：雨コンコン雪コンコン、ねずみねずみ、なんのそえそえ、どんぶがかっか、ゆうりのき

【第31回目】平成31年1月10日（木） 子ども9名保護者8名
A継③（3歳1カ月）、R継③（5カ月）、M継②（3カ月）、H（11カ月）、K継②（1歳9カ月）、H継②（1歳8カ月）、K継②（7カ月）、A継⑧（1歳6カ月）、O継③（2歳5カ月）

プログラム：正月じいさん、もちっこやいて、どんぶがかっか、ゆうりのき、どんどんばし

【第32回目】平成31年2月14日（木） 子ども2名保護者2名
S（2歳）、A継⑨（1歳7カ月）
プログラム：かた雪わたり、もちっこやいて、いちりにり、どんどんばし、豆がいっこはねた

3. 実践から

わらべうたゆりかごの会における一番の変化は、継続して参加する親子が増えたことである。初めて参加の第1回目M（1歳3カ月）の母「こんな手軽な物（布）で子どもは楽しめるんですね。」、第18回目S（1歳11カ月）の父「この子が喜ぶからまた来ます。」、第8回目S（4カ月）の母「にわとりいちわが（紙風船つき）、S、大笑いしていましたね。私もはりきってしまいました。」と、親達は我が子の姿に驚かされる。そして、参加の回を重ねるごとに、子ども達は、「見て楽しむ」から「しぐさやうたを真似て楽しむ」へ、親達は「動きを真似る」から「うたを口ずさみながら、子どもに合わせて動く」へと、受け身から能動的に遊ぶようになってきた。

このことは、特に毎回の定番のわらべうたの時に顕著である。筆者の記録を引用すると、第15回目の記録一（K継②（6カ月）は、「このここのこ」で名前を歌いかけると、先月よりも表情豊かに声を返してくれた。）、第14回目の記録一（R継②（9カ月）は、普段は、母から離れないそう。居心地がよくなってきたか、「だいせんのやまから」では、安心したように、ハイハイをしてやってきて、円の真ん中で、みんなが凧に見立てた布を振り回して飛ばすのを、体を揺らしながら見ていた。）、第32回目の記録一（A継⑨（1歳7カ月）は、初めて聞いた「かた雪わたり」の時は、聞いている時も遊ぶ時も最初は表情が強張り、定番のわらべうたの時は、途端に笑顔になり、次の遊びを先取りして布を振り、遊んでいた。少し口ずさめるようになってきた。）とある。

参加者の中には、第 30 回目 H 継②（1 歳 7 カ月）の母「お風呂で「じーじーばー」をして遊んでいます。」、第 24 回目 N 継②（1 歳 10 カ月）の母「N が、ここで遊んだわらべうたを一つ一つお父さんに教えてあげているんですよ。「こいのたきのぼり」が大好きです。」など、ゆりかごで取り上げたわらべうたを家庭に持ち帰って楽しんでいる人も少なからずいた。身近な人と繰り返し繰り返し遊ぶことで、安心感が生まれ、ゆりかごで生き生きと遊べるようになったようである。

また、参加した親（祖父母も含む）の気持ちにも変化が見られた。第 26 回目 Y（4 歳）の祖母「聞いていると、懐かしい気持ちに涙が出そうになった。」、第 30 回目 H 継②（1 歳 7 カ月）の母「ゆりかごに来ると、育児の悩みを忘れます。」、第 24 回目 K（2 カ月）の母「K はまだ首が座らないので、出かけられるところも限られていて。ここなら大丈夫かなと思って。来てよかったです。」と、わらべうたが親の癒しにもなっているようである。

親子間だけでなく、横のつながりもできてきた。第 29 回目の記録―（この頃、子ども同士のやりとりが見られるようになってきた。「山のしばぐり」で、鍋に見立てた大きな布にお手玉（栗）を入れて、歌いながら布を振り、茹でて食べる。A（1 歳 1 カ月）が K（1 歳 7 カ月）に茹でられたお手玉を何個も渡し続けて、K ももらったお手玉を落とさないようにしっかり握っていたのがかわいかった。）。A も K もその日、初めて知り合ったのだが、わらべうたで遊ぶとすぐにつながることができた。そして、A と K の親同士もそのことがきっかけで、ゆりかごの後、お互いの子育ての話を交わしていた。

わらべうたは子どもの中に本来的に備わっているものではないかと感じさせる場面に出くわすこともあった。例えば、第 28 回目「おやゆびねむれ」では、筆者が歌い始めると、それまで母の膝に座っていた A 継⑤（1 歳 3 カ月）は、急に母に向き直って、母の膝に顔をうずめて寝始めたのである。あくびまでしていたのにはさらに驚いた。第 26 回目にも印象的な出来事があった。その日は、小学生の参加人数の多さに圧倒されて、ゆりかごの輪に入らず、離れたところからゆりかごを見て楽しんでいた子ども達もいたのだが、筆者が、抱っこした人形をトントンとさすりながら「ゆうなのきのしたで」を歌い、みんなで体を揺らしていると、それまで賑やかだったおはなしレストランライブラリーが心地よい静けさに包まれた。歌い終わる頃に、一人の小学生の男の子がごろんと横になり、歌い終わると、筆者が抱っこしている人形に手を出してきて、そっと抱きかかえて寝かしつけてくれた。子どもの中にわらべうたがある、わらべうたの中に子どもがある。わらべうたのよさを子ども達の中に見た瞬間だった。

4. おわりに

わらべうたは、元々口から口へと伝えられてきたものである。だが、現代の親世代も遊びが多様化してきて、わらべうたで遊んだ経験が少ないのが実情である。ところが、ゆりかごに参加した親達に子どもの頃の遊びについて尋ねると、誰かと一緒に遊んだ遊びを挙げる人が少なくない。それだけ人と関わって遊んだ遊びは、心の奥深くに残り、人の育ちを支えていることが感じられる。

ゆりかごに参加した親子は、わが子と覚えたわらべうたで遊ぶのが楽しいだけでなく、わらべうたの中に、子どもの成長を見る喜びをも実感している。どんなに小さな子どもでも、わらべうたに耳をすませ、歌いかけると心と体で応えてくれる。この約3年間、ゆりかごを通して、何組もの親子と一緒にわらべうたを楽しんできて、子どもが人と関わりながら、温もりの中でつながる体験を重ねながら成長していく、子育ての土台作りを見させてもらった。

わらべうたは、前述したように地域ごとの特色もある。参加する子ども達が低年齢ということもあり、遊びが限定されるところはあるが、ふるさとに伝わる魅力あるわらべうたもゆりかごのプログラムに積極的に取り入れていきたい。

今後は、ゆりかごに参加の親子を対象に、ゆりかごに参加する前と参加を積み重ねるようになってからの生活の変化や子どもの様子や発達、親子間の様子などを調査し、わらべうたが与える影響を丹念に追っていきたい。

わらべうたゆりかごの会に継続して参加してくれる親子は、その多くが引越したり保育園・幼稚園入園を機に巣立っていく。親の中には、「子どもの幼稚園にもわらべうたをしに来てください。」と言う人もいる。そんな時、筆者は必ずこう返している。「今度は、お父さんお母さん達が、知っているわらべうたでたくさん遊んであげてください。」と。それこそが親子の絆を深め、わらべうたを後世に伝えていく尊い営みであると信じるからである。

【参考文献】

『日本わらべ歌全集 20 下 島根のわらべ歌』(酒井董美・尾原昭夫著、1984、柳原書店)

『新訂わらべうたであそぼう 乳児のあそび・うた・ごろあわせ』(コダーイ芸術教育研究所、1985、明治図書)

『幼稚園・保育園のわらべうた・あそび 春・夏』『 同 秋・冬』(畑玲子・知念直美・大倉美代子著、1994、明治図書)

『にほんのわらべうた④楽譜と CD』(近藤信子、2001、福音館書店)

『わらべうた実践集—うめぼしすっぱいな—』(たかぎとしこ編著、2003、高城敏子)

『日本こどものあそび大図鑑』（笹間良彦著画、2005、遊子館）

『わらべうた わたしたちの音楽—保育園・幼稚園の実践—』（コダーイ芸術教育研究所著、2008、明治図書）

『うたおうあそぼうわらべうた—乳児・幼児・学童との関わり方』（木村はるみ・蔵田友子、2009、雲母書房）

『日本のわらべうた 歳事・季節歌編』『 同 戸外遊戯歌編』『 同 室内遊戯歌編』（尾原昭夫編著、2009、文元社）

『わらべうたですくすく子育て みんないっしょにうたってあそぼう「うめぼしすっぱいな」』（たかぎとしこ著、2012、明治図書）

『わらべうたでいきいき保育 一年中うたって遊ぼう「いろはにこんぺいとう」』（たかぎとしこ著、2012、明治図書）

歌のある民話の分類試案

An idea of classification of folktales which include songs.

酒井 董 美

(総合文化学科元非常勤講師)

キーワード：昔話、歌

1. はじめに

昔話を眺めると、中に歌が出てくる話が時々見られる。子どもの時代に祖母などから聞かせてもらった話を思い出そうとするとき、ストーリーそのものははっきり思い出せなくても、中に歌われていた歌だけは覚えていたということが、昔話について話し合っているおりによく聞くことでもある。ある意味では記憶の中で歌は物語の中核をなすものであると言えるのではなかろうか。

そして語り手の方々がその歌を中心にしながら、次第次第に全体像も思い出されてきたという経験を、多くの民話採録者もお持ちであろう。

本稿では昔話の中に挿入されている歌について述べることにしたい。取り上げた話は、「びんこひよどり」(石塚尊俊他編『出雲の民話』未来社)の一話を除いて基本的に筆者が直接収録したものである。

2. 種類について

ところで、本稿でいう歌であるが、特に本格的なメロディーを持たなくても、語り手がうたうような気持ちで語っているものを、ある程度幅広くここでは歌と考えている。つまり擬音や動物の鳴き声とか、短歌、唱え言葉、場合によっては経の文言なども含めるようにした。

それではまず昔話の中に出てくる歌をその性格によって分類することにしよう。

【表】昔話に現れる歌の分類試案

A	定型詩的な歌	(1) 歌問答 (a 短歌型・b 新体詩型) (2) 唱え言葉 (3) 踊り歌
B	自由詩的な歌	(1) からかい歌 (2) 主人公の気持ちを歌った歌 (3) 労作歌

		(4) 問答の歌 (5) 暗示の歌 (6) 呼びかけと答えの歌
C	前の項目に属さない歌	(1) 動物の鳴き声 (2) 擬音

3. 事例を眺める

続いて分類で示した順に具体例を眺めることにする。「ぴんこひよどり」を除きいずれも拙著『ふるさとの民話』（ハーベスト出版・全 15 集）から採ったもので、(⑦.114～1150)とあれば『ふるさとの民話』第 7 集、出雲編Ⅱの 114～115 ページに、その事例が掲載されていることを示している。

1) 定型詩的な歌

(1) 歌による問答など

a 短歌型 (5 7 5 7 7))

- ① 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん（明治 27 年生）の「三人小僧の歌」から。小僧たちの詠む歌。(⑦.114～115)

春三月 月の夜に 桜の花がちらちらと 雪が降るかと思いきり
 春三月 月の夜に 先に行けば後に影がさす 人が来ると思いきり
 この寺に小僧三人 餅二つ 若には食わせまいと思いきり

- ② 東伯郡三朝町大谷の山口忠光さん（明治 40 年生）の「和尚と三人小僧」から。三人の小僧の詠む歌。(⑩. 74～76)

十五夜の庭に影さす松の枝 切りたくもあり切りたくもなし
 硯箱かけごに余る筆の軸 切りたくもあり切りたくもなし
 梨一つ惜しむ和尚の細首を 切りたくもあり切りたくもなし

- ③ 隠岐郡海士町多井の木野谷タマさん（明治 19 年生）の「三人小僧の歌比べ」から。三人の小僧が詠む歌。(⑮ 103～105)

地獄の先の鬼唐臼 ^(す)死んで行かねば わしや搗かん
^{にかわ}膠でつけた石仏 ^{ぬく}温もりが入らにゃ ^{はい}わしや搗かん
 沖におる走り船 磯が荒れて わしや搗かん

- ④ 隠岐郡知夫村仁夫の中本おまきさん（明治 38 年生）の「難題婿（木蔵とお花）」から。(⑮ 126～127)

天より上の咲く花に 心がけるな 庭の木蔵（お花）
 天より上に咲く花も 落ちりゃ木蔵の下になる（木蔵）

- ⑤ 隠岐郡西ノ島町波止の松浦武雄さん（明治 35 年生）の「過ぎし昔の秋に問

わばや」から。(題と歌の詞章がずれているが) (㉑ 54 ~ 58)

^{うすい}
碓氷とは互い染めし濃き紅葉 (家臣)

古き昔の秋に問わばや (風呂焚きの男)

※ 「古き」ではなく、過ぎし、のはず。語り手の話したタイトルと語り
の中に出てくる歌の詞章とがずれている。

- ⑥ 鹿足郡吉賀町柿木村柿木の竹内玄道さん (明治 23 年生) さんの語り、太閤と曾呂利
新左衛門」の歌。(㉑ 45 ~ 46)

柿の本に人麿こそは見えにけり ここは明石の浦か白波

たいせつな御前で恥を柿の本 人麿ならで顔は赤人

- ⑦ 隠岐郡隠岐の島町郡の村上春水さん (明治 34 年生) の語り「仲良し夫婦と仲
悪夫婦」の歌。(㉑ 81 ~ 83)

長かれと願う命の短くて 要らざるわたしの髪かみの長さよ

長かれと思う布団の短かくて 要らざるおやじの足の長さよ

- ⑧ 東伯郡三朝町大谷の山口忠光さん (前出) の語り「太閤さんの歌比べ」から。四人
の詠む歌。(㉑ 123 ~ 128)

天と地を団子に丸め手に乗せて ぐっと飲めども喉にさわらず

天と地を団子に丸め飲む人を 鼻毛の先で吹き飛ばしけり

髪かみの毛を千筋せんに割いて城を建て 百万えきの籠城をする

蚊のこぼす涙の海の浮島の 真砂拾いて千々に砕かん

- ⑨ 木野谷タマさん (前出) の「侍とおやじの歌比べ」から。(㉑ 171 ~ 173)

禿はげ山になぜに鳥居とりいが見えぬやら すこしをするに髪かみがますます (侍の歌)

名所古蹟こせきは多けれど 花 (= 鼻) のないのが寂しかるらん (おやじの歌)

- ⑩ 隠岐郡海士町知々井の川島芳博さん (大正 3 年生) の語り「雪とぼた餅」の
歌。(㉑ 146 ~ 148)

雪降るに木茅の枝も見えもせず 下のぼた餅やどげしたただやら

雪降るに木茅の枝も見えもせず 里の親し (衆) は どげしたただやら

b 新体詩型 (7 5 7 5 …)

新体詩には 7 5 7 5 調と 5 7 5 7 調の二通りがあるが、7 5 7 5 調のものが見
つかった。

- ① 米子市今在家の松原あきさん (大正 12 年生) の「一把の藁十六把」から。婿
に認められる男の歌。(㉑ 93 ~ 94)

とんと入りゃ庭 (二把) ござる。庭の向こうに鍬 (九把) ござる。

この家のばばあに皺やがある。手持ちの一把で十六把

(2). 唱え言葉

- ① 隠岐郡知夫村仁夫の中本おまきさん（前出）の「猿蟹合戦」から。蟹の唱え言葉。（⑨ 183～187）

早く芽を出せ 柿の種 出さぬと鉢で 挟み切る

- ② 松江市八雲町熊野市場の稲垣カズコさん（明治 39 年生）の「節分に豆をまかない家」から。長者の豆まきの唱え。（⑦ 80～82）

鬼は外、福は内、家内安全 まめ息災なように

- ③ 隠岐郡隠岐の島町中里の半田弥一郎さん（明治 45 年生）の「ネズミ経」から。偽和尚から習ったお経をばあさんが唱える。（③ 99～104）

ひよろひよろござった ひよろひよろござった はいつくぼった

ひよろひよろござった ひよろひよろござった

はいつくぼった はいつくぼった

- ④ 出雲市平田町の錦織義宣さん（生年不詳）の「飯山狐」から。和尚のお経は、唱え。（⑬ 27～32）

妙、法、蓮、華、経、序、品、第、一

(3) 踊り歌

- ① 仁多郡奥出雲町竹崎の田和朝子さん（前出）の「長吉の災難」から。天狗が小屋の外で長吉をからかう歌。（⑬ 184～187）

イッテングー ニッテングー サンテングー スィーテング

長吉そえて五天狗（一天狗 二天狗 三天狗 四天狗 長吉そえて五天狗）

- ② 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん（前出）の「瘤取り爺」から。（① 186～189）

天狗 天狗 メッテング（天狗 天狗 三天狗）

天狗 天狗 メッテング（天狗 天狗 三天狗）一天狗が踊りながらうたう歌ー

天狗 天狗 メッテング じいをそえて ヨッテング

（天狗 天狗 三天狗 爺を添えて四天狗）一爺がうたう歌ー

B 自由詩的な歌

(1) からかい歌

- ① 出雲市乙立町の伊藤アキコさん（明治 38 年生）の語り「かちかち山」から。狸がじいさんをからかう歌。（① 30 = 35）

あほのじいさん ^{はたけ}畑打ち

豆のないのに えっさっさ

- ② 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん（前出）の語り「瓜姫とアマンジャク」から。アマンジャクが瓜姫になげつける歌。（⑬ 43～47）

そう そう そう 瓜姫さん シイタン (芯) ばっかあ
そう そう そう 瓜姫さん サネ (核) ばっかあ

- ③ 米子市淀江町亀甲の世川静子さん (大正 14 年生) の「食わず女房」から。夫が歌う。(④ 84 ~ 95)

米三升に、カレイ三枚、
ああ、すっぽらぽーん、すっぽらぽーん、
すっぽらぽーん、すっぽらぽーん、
米三升に、ざーく ざく ざく、
カレイ三枚に、ああ、すっぽらぽん、すっぽらぽん、
すっぽらぽーん、すっぽらぽーん、

(2) 主人公の気持ちを歌った歌

- ① 東伯郡三朝町大谷の山口忠光さん (前出) の「千年椿の槌と小僧」から。(⑩ 129 ~ 131)

千年過ぎし この寺 チャチャボラチャ アー チャッ チャッ チャッ
アー チャッ チャッ チャッ (椿の妖怪)
二千年過ぎし この寺 このススぼらぼ バッバツバァー
二千年過ぎし この寺 このススぼらぼ ブツブツブウー (小僧)

- ② 米子市観音寺の浦上金一さん (昭和 3 年生) の「化物問答」から。妖怪たちが歌う歌。(⑫ 141 ~ 150)

あなたごすなら わしちや茶柄びしやく杓 茶柄杓よ
あなた茶柄杓なら わしちやせん茶筌 茶筌よ
あんたごすなら わしちや茶柄杓 茶柄杓よ
あなた茶柄杓なら わしちやせん茶筌 茶筌よ

- ③ 松江市北堀町の山田理恵さん (昭和 32 年生) の「いいもの食いたい楽したい」から。文吉が歩きながら歌う歌。(① 36 ~ 39)

良いもの食いたい 楽したい 人のものがみなほしい

- ④ 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん (前出) の「瓜姫とアマンジャク」から。瓜が流れてくるときの婆さんの言葉。(40 ~ 46)

も、ひとつ流れりゃ、じいさんの土産
も、ひとつ流れりゃ、じいさんの土産

- ⑤ 隠岐郡隠岐の島町布施の中川ハル子さん (明治 45 年生) の「桃太郎」から。桃の流れてくるときの桃の歌う歌。(③ 134 ~ 137)

ドンブリカンブリ コービシヤコ
ばばの口にヒョイト入れ

- ⑥ 東伯郡三朝町大谷の山口忠光さん（前出）の「舌切り雀」から。おじいさんの道行きのときに歌われる歌。似た歌は多い。（⑩ 48～56）

舌切り雀 どおこ行た チュッチュッ
舌切り雀 どおこ行た チュッチュッ

舌切り雀 どおこ行た チュッチュッ
舌切り雀 どおこ行た チュッチュッ

- ⑦ 江津市桜江町谷住郷の島田朝子さん（前出）の「千人坊主」から、連れてこられた木樵が唱える。（② 131～132）

ワーシャ、コーレノー 背戸ヘコース ^{ふじかづら} 藤葛 立テコソ 行キタリ
千人坊主ノ ターリーカーニー ショウトテー
頭巾脱ギャ 毛ガデール ………

(3) 労作歌

昔話の中で登場人物が仕事とか動作をしながら、それに合わせて歌われる。別な表現をすれば「労作歌」といえる歌である。細かく分けると「機織り歌」「田植え歌」「米つき歌」などと表現できる。

- ① 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん（前出）の「瓜姫とアマンジャク」から瓜姫が機を織るときの「機織り歌」。（① 40～46）

じいさん サイがない ばばさん クダがない

- ② 東伯郡三朝町大谷の山口忠光さん（前出）の「舌切り雀」の中でも雀の歌として類歌が歌われている。（⑩ 48～56）

サイのない おじいさん クダのない おばあさん スットントン

- ③ 飯石郡飯南町八神の寺西スエコさん（大正3年生）の「竹伐り爺」の放屁のときの音。（① 132～136）

日本一の屁こきじい スッポンポンノ ポーン

- ④ 仁多郡奥出雲町下阿井の井上掬信さん（明治19年生）の「金の犬こ」（① 16～27）から、吾一や長者が米を搗くときの「米つき歌」。

千石、万石。数知らず

- ⑤ 仁多群奥出雲町竹崎の田和朝子さん（明治40年生）の「桃売り婿」から。婿の売り声。いわゆる「物売り歌」である。（⑦ 20～25）

一つとせ 一夜寝たも袖枕
二つとせ 二重屏風のその中で、君の心は冴えもせぬ
三つとせ 見てさえ心は冴えもせぬ
四つとせ 夜ごと忘れる暇もない
五つとせ いつやら君に会うだやら

六つとせ 六日の月は冴えるもの。君の心は冴えりやせぬ
七つとせ なんなく住むも泣き暮らす
八つとせ 屋形の原でなく鹿は、妻が恋しと鳴くじゃもの
九つとせ ここで裁縫見習え

十とせ 奥におれども南小風に誘われて、来たかと思えば懐かしや

- ⑥ 松江市八雲町熊野市場の稲垣カズコさん（明治 39 年生）の「食わず女房」からの「妖怪女房の作業歌」。(⑦ 160～168)

やあこれは蒸すことができた ヤットコシヨ ドッコイシヨ
ああまたもう一ぺん もう三べん またドッコイシヨ ドッコイシヨ

- ⑦ 隠岐郡隠岐の島町加茂の橋本オヤスさん（明治 37 年生）の「鼠浄土」から。ネズミたちが餅つきで歌う「餅搗き歌」。(⑮ 128～130)

猫さえ来ねば 国はわがもの スットンカラ スットンカラ

- ⑧ 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん（前出）の「初夢長者」の中で歌われる「田植え歌」。(⑬ 167～172)

婿さんがござる道に 板の橋を掛きょうか
アラ 板の橋やどろどろめいで 金の橋を

- ⑨ 八頭郡智頭町波多の大原寿美子さん（明治 40 年生）の「笠地藏」から。地藏が爺の家へ荷物を運ぶときの「掛け声歌」。

ああ、えっさら えっさら えっさら えっさら
えっさら えっさら えっさら えっさら

- ⑩ 境港市朝日町の根平こうさん（明治 44 年生）の「舌切り雀」から「道行き歌」。(⑥ 48～56)

舌切り雀 こーろころ 舌切り雀 こーろころ（爺が訪ねて行くときの歌）

キーコや バッタバタ キーコや バッタバタ
カランコ トントン カランコ トントン
じいさんシシがない ばあさんクダ がない
カランコ トントン カランコ トントン……………（雀の機織り歌）

- ⑪ 日野郡日南町神戸上の内田丑二さん（大正 11 年生）の「大力の新左の話」の石を運ぶときの歌など。(⑥ 140～144)

エンヤナ- ヨイトナ- ヤコリヤナ- ソラ 引けナ- ルこの岩が ヨイトセ-
吉野にナ- 行くだとや ウントセ- ソヤ 動いたぞ アリヤ 生きとるぞ
エイコヤ- 家でもナ- ソヤ 中でもナ- ア ヨイトナ- ウントセ- ソラデモナ-
下でもナ- ウントセ-

ル 峠の茶屋で エンヤナ- 十八島田が手招きするよ ヨイトナ-

- ル 晩にはナ- ハ ヨトセ- 色白の この子がナ- エンヤヤ- 新左に 惚れたとナ-
- ⑫ 八頭郡智頭町波多の大原寿美子さん（前出）の「種の藤助」から。狼たちの田植え歌。（④ 81～88）

種の藤助の この田の稲は 穂にはならず 水ばらみ
 種の藤助の この田の稲は 穂にはならず 水ばらみ

- ⑬ 米子市観音寺の浦上金一さん（前出）の「猿のドジョウ取り」で猿が歌う。
 （⑥ 62～68）

大ドジョウ 小ドジョウ 抜いてごしえー わしの命もたまらのわあ
 エートヤー エートヤー

大ドジョウ 小ドジョウ 抜いてごしえー わしの命もたまらのわあ
 エートヤー エートヤー

（4）問答の歌

- ① 江津市桜江町谷住郷の島田朝子さん（大正 12 年生）の「神歌好きな一家」から、家族のそれぞれが歌う歌。（⑭ 23～25）

ばばや ばばや 早起きて 火を焚け 東も白む^{しら}
 嫁じょうよ 嫁じょうや かいや杓子は どこしにあーる
 ありゃ 三階棚の裏によ ありゃ 三階棚の裏によ
 去年 坊やの父が言うたげな また今年も得手を出いたな
 アイツモ ドンドンドン コイツモ ドンドンドン

- ② 隠岐郡隠岐の島町大久の吉山キチさん（明治 32 年生）の「歌好きな一家」から、家族のそれぞれが歌う歌。（⑮ 15～16）

シャモジが 見えぬ（嫁）
 シャモジや エ 流しのヨヤ- 棚の裏あエ（姑）
 夕べ言うたこと 忘れたかあ（祖父）

- ③ 邑智郡美郷町都賀本郷の高橋ハルヨさん（前出）の「歌を止めた西行さん」から、亀と西行、西行と熱田神宮の宮司とが詠んだ歌。（⑭ 203～205）

西行が四国西国めぐれども 生き糞ひったはこれが初めて（西行法師）
 駄賃取らずの重荷負いとは これがことかや（亀）
 これほど涼しきこの宮を 熱田が宮とはだれが言うたか（西行法師）
 西行は西行く坊主と書いてある 東に行くとはこれはいかに（熱田神宮宮司）

（5）暗示の歌

- ① 鳥取県八頭郡智頭町波多の大原寿美子さん（前出）の「三枚のお札」から。雨

だれが小僧に婆の正体を知らせる歌。(④ 8～15)

小僧や 小僧や 婆さんの面^{つら}あ^み見い 小僧や 小僧や トンツラ トンツラ

- ② 八頭郡智頭町波多の大原寿美子さん(前出)の「ネコとカボチャ」から。雌鳥が飼い主に危険を知らせる歌。(④130～135)

野佐の淀山^{ぬさ}さんを猫が取るー コケッコーコケッコー

野佐の淀山^{ぬさ}さんを猫が取るー コケッコーコケッコー

- ③ 隠岐郡知夫村仁夫の中本おまきさん(前出)の「猿婿」から、猿に呼ばれた猫が猿に呼びかける歌。(③ 110～114)

天がヒッカリ、大猿に当たる。つき白返せば、子猿に当たる。

おればチョコロリンも、相^{しょうぼん}伴^あに遭う。つき白返せば、子猿に当たる。

- ④ 仁多郡奥出雲町竹崎の田和朝子さん(前出)の「子守り娘の助け」から。子守り娘が婿の応募者に対して歌う。(⑬ 191～194)

ねーん ねーん ねんねんやー アーワーワーとも言いやれなー

シート(四斗)クショー(九升)ともおーしゃーれ

ねーん ねーん ねんねんやー

- ⑤ 浜田市三隅町東大谷の竹内藤太さん(明治8年生)の「子守歌内通」から。子守り娘が命を狙われている僧侶に対して歌う。(② 90～96)

りんかあじんと かあじんと(【意味】隣家人と 家人と)

ににんがもうそう(【意味】二人が申すを) ごんすれば(言すれば)

たそうをせつすと ごんすぞ(【意味】他僧を殺すと 言すぞ)

やまにやまあ かさねて(【意味】山に山を 重ねて)

くさにくさあ かさねて(【意味】草に草を 重ねて=早々に、の意)

deen deen deen(【意味】出よ 出よ 出よ)

- ※ ④⑤は子守歌としてうたわれているので、別な角度から見れば謎解き歌でもあり、「作業歌」としても捉えられる。

(6) 呼びかけと答えの歌

- ① 出雲市乙立町の伊藤アキコさん(前出)の「取りつかかひつつかか」から。(⑦ 145～148)

取りつかか ひつつかか 取りつかか ひつつかか(だれかの声)

取りつかば取りつけ、ひつつかばひつつけ(おばあさん)

- ② 仁多郡奥出雲町大呂の安部イトさん(前出)の「取りつくひつつく」から、山の奥からの呼び声と回答。事例は多い。(⑬ 33～38)

とーつかーか ひーつかーか

とーつかーか ひーつかーか(山の奥からの呼びかけ)

とーつかーば ひーつけ

ひーつかーば ひーつけ (おばあさんの回答)

- ③ 隠岐郡隠岐の島町小路の竹本みやさん (明治 40 年生) の「瓜姫」から。木の上から瓜姫が下を通る爺婆に訴える歌。(⑨ 148 ~ 151)

お姫が乗るこそ よけれども

あまんじゃくが乗るこそ おかしけれ

C 前の項目に属さない歌

(1) 動物の鳴き声

仁多郡内で語られていた昔話「ぴんこひよどり」で、おじいさんが飲み込んだ黒いヒヨドリの脚を引っ張ると出る妙音。(石塚尊俊他編著『出雲の民話』未来社発行・より 158 ~ 161)

「ピンコヒヨドリ、ピンピンピン、ゴヨノサカズキピンコピンコ」

(2) 擬音

- ① 浜田市三隅町福浦の佐々木誓信さん (明治 25 年生) の「閻魔の失敗」から。地獄の鬼の発するくしゃみなどの音。(② 8 ~ 16)

ヒャクショ ヒャクショ ヒャクショ

ブーッ ブーッ ブーッ

シュッ シュッ シュッ

- ② 隠岐郡知夫村仁夫の中本おまきさん (前出) の「竹伐り爺」から。爺の放屁の妙音。類話は多数あり。(⑨ 163 ~ 164)

錦 ザラザラ こもしき ザラザラ 五葉の松笠 スッペラポンのポン

カンカン金持ち ブンブン分限者 酒の肴で スッペラポン

類話からやや異なった音の例を挙げておこう。東伯郡三朝町吉尾の別所菊子さん (明治 35 年生) から。(⑤ 150 ~ 153)

白金 黄金 チャンポンピン (主人公の爺)

丹後たちやタンタラタン 備後ビッチャビッチビッチ (隣の爺)

4. おわりに

以上、昔話の中に出てくる歌であるが、その特徴を分類してみたものである。かなり強引にまとめたきらいはあるが、一つの試案として提示したまでである。分類の仕方にはまだまだ別な見方もあるかと思う。そのたたき台として考えていただきたい。(以上)

学校図書館が「生きる力」教育を救う

School libraries save the power to live of education

宍道 勉
(鳥取大学非常勤講師)

キーワード：学校図書館，調べ学習，学習指導要領，司書教諭，読書

1. 本論の目的

学校図書館現場で図書館資料を使って学習指導を行う，題して「レファレンスごっこ」が「新・学習指導要領（以下「要領」）が勧める「生きる力」教育と現場教育の難しい現状を救う，その方法の理論と実践報告である。

2. 「生きる力」教育の理念・目標と現状

(1) 「要領」その理念・目標

「基礎的な知識・技能を徹底して身に付けさせ，それを活用しながら自ら学び自ら考えるなどの「確かな学力」を育成し，「生きる力」を育むことが基本的な理念・目標」に掲げている。^{【注1】}

(2) 「生きる力」の基本的な考え方

「学力の重要な3つの要素を育成する」として以下が求められる。

- ・基礎的な知識・技能をしっかりと身に付けさせる
- ・知識・技能を活用し、自ら考え、判断し、表現する力をはぐくむ
- ・学習に取り組む意欲を養う^{【注2】}

これに基づいて，次の目標を掲げる。

「基本的要素」を基に，2020年度から試行される「幼稚園教育」「小・中学校」および「高等学校」それぞれの教育課程に共通する「生きる力」教育では知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」を求める。^{【注2】}

(3) 主体的・対話的で深い学びの内容と方向

-1 「主体的な学び」とは

- ・学ぶことに興味や関心を持つ
- ・学習内容を自分のキャリアの方向性と関連づける
- ・学習の見通しを持ち粘り強く取り組む

-2 「対話的な学び」とは

- ・自己の考えを以下の3つの方法で広げ・深める
- ・子ども同士で協働（協力して共に学習を進める）
- ・教職員や地域の人との対話
- ・先哲の考え方を手掛かりにする

-3 「深い学び」とは

- ・知識を関連付ける
- ・問題を見つけ解決策を考える
- ・思いや考えを基に創造する

そのために①(知識の)習得 ②(習得した知識の)活用 ③探究のステップで学習を進める。

(4) 「総合的な学習の時間」の活用

「要領」はさら「国語科」の目標を次の通りとする。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。さらに具体的には、

・相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。

・経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。

・書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。【注3】

(5) 調べ学習へ

「総合的な学習の時間」に「探究的な学習」として「調べ学習」を位置づけ、教科書以外の図書や資料を調べたりする学習活動が様々な形で取り入れられた。そこで課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を育み、主体的に学習に取り組む態度を養う新しい「要領」の趣旨に即した取組もうとしている。なおも「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとする」という。ここでは「思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものである」と考えたのである。

それに基づいて以下の例が一般的に推奨されている。

- 1 課題を考え、情報を得るために、学校図書館を利用したり、インターネットを活用したり、現地で観察・調査・インタビューしたりする。
- 2 こうして得た材料を整理し、文章その他にまとめる。
- 3 級友など人の前で発表し、評価をうける。【注4】

この活動を現在多くの学校は「自ら学び自ら考える力の育成」をめざす有効な方法と考えている。

(6) 調べ学習の実態

前項の実状を確かめるため、論者は担当する「司書教諭科目」受講教師に「調べ学習」の時間を「生きる力」教育として実施しているかと尋ねた。ところがその回答による「調べ学習」の内容を見ると「要領」の求める「自主的な学び」教育とは程遠いものである。

つまり現実の「調べ学習」のほとんどが「図書館を利用(使用)する」とは1)学校の年度方針で決めた「調べるテーマ」に基づき、予め学校司書がそのテーマに関する「資料」を自校の図書館、近隣の学校図書館、地元の公立図書館に依頼し借り出し、それを図書館に用意しておく。2)そして「調べ学習」の時間に、児童生徒は教師の「指示に従って」(「自主的」ではない)資料を読み、メモをし、回答用紙に記入し、発表する、ことである。その一連の流れ

も結果も「自主的でないから」当然のことながら「全員同じ」となる。つまりその「調べ学習」の中には「自主的な学び」がどこか不明なのが現状である。論者もその機会を得て様子をうかがったが全くその通りであった。

こうして論者は「生きる力」教育に基づく「調べ学習」を再考することで、今回報告の理論を打ち出したのである。

3. 「要領」と司書教諭科目

こうした点を考慮の結果、「生きる力」の「学習指導」が可能なのは「学校図書館の活用」を措いて他にない。そこで初めて連続的・総合的に実現できると確信したのである。

そして「学習指導と学校図書館」を統合して学ぶのに最も適当な方法が「学校図書館司書教諭講習」科目である。ご存知かもしれないが「学校図書館法」は全ての「学校」に司書教諭の設置を義務付けており、同法第3条に規定する「学校経営と学校図書館・学校図書館メディアの構成・学習指導と学校図書館・読書と豊かな人間性・情報メディアの活用」の5科目を取得することで司書教諭「資格」が得られる。^{【注5】}

本論の「生きる力」教育の指導法は上記5科目いずれにおいても共通するところであり、すでに実施している。さらに、この「教育」指導法に関しては必ずしも上記「科目の講義」にとどまらない、他の教職科目においても可能であるし行うべきである。

4. 「生きる力」教育の指導方法

これから述べる教育プログラムは論者のオリジナルである。これが「要領」の序章「国語の目標（総合）」の「学習（教科）指導」に十分に沿うものであることをお分かりいただけるであろう。

(1) 「生きる力」の意味を捉えなおす

「生きる力」の「力」とは生きるための「能力」つまり総合的な力である。しかし「自主的な学び」を考えるとときの「能力」はむしろ「習慣」と考えるのが分かりやすい。そう考えれば「学ぶ力」とは「学ぶ」習慣であり、それが「自主的な学び」を意味し、自ら進んで行動することが「主体性」であると理解できるはずである。

(2) 「生きる力」教育を理解できない疑問と理由

それではなぜ現在の小中高学校は「生きる力」と「学ぶ習慣」を認識・理解しできなかったのだろうか。答えは簡単で、「専門職としての」教員資格の教職課程において、教育の「内容と方法」を「教えられる」ものの「主体的な学び」教育の「方法」を「教えられた」経験がなかったのである。つまり「主体的学び」を経験しないで教師になったのであり、その「意味」や「意義」を知らないのは当然である。

論者がその事実を認識し「生きる力」教育の不十分さが分かったのは「司書教諭講習」を担当して以来であり、その実態を知るのは受講者の「レポート」が後押しとなったのである。

そこで次に述べる教育の新しい方法を思い付いたのである。

(3) 「生きる力」教育～「調べ学習」の新手法～

そこで「調べ学習」の変形し、その名称を「レファレンスごっこ」と名付けたのである。

つまり「レファレンス」とは「調べ(る)」の英語表記であり、また図書館員(図書館司書、司書教諭)の業務「レファレンス・サービス^{【注6】}」の「レファレンス(参考・参照)」の意味も含まれる。「ごっこ=何かの真似をする遊び」としたのは、児童生徒に親しみと取り組みやすさを与えるための仕掛けである。

-1 教育の「舞台」と内容

・これまでの「調べ学習」授業の舞台は「学校図書館」と「教室」である。ここでは教師が常に舞台を作り(机配置など)課題=テーマを与え、小道具(教科書、副読本等)を揃え、シナリオ(授業進行=指導案)を作成し、学習指導(演出)を終え、成果達成(成績)まで一方的に全てを統括する。だから演者(児童生徒)は教師(演出家)の「演出(指導)」の言うままシナリオ通りの演技だけを実行する。そこに観客はいない。

・一方「レファレンスごっこ」授業の舞台は(学校)図書館だけである。そこで演者(児童生徒)は自分たち自らが設定する「テーマ=課題」に基づいて演技を行う。そこに「演出家」は不要で教師は「観客」(あるいは共演者)として存在する。

さて本論の「レファレンスごっこ」は児童生徒が自分たち設定したテーマに基づいて選んだ「本」の紹介をシナリオとする演技であり、グループ学習法である。¹⁾

-2 劇公演までの順序

a. 劇団(グループ)編成

・劇団を演技者5~6名のグループ編成する。

b. 小道具

・小道具1: 目録カード

演技者が「作る」小道具で、テーマ決定やシナリオ作成の記録である

・小道具2: 国語・漢和辞典

c. 舞台

・劇団(グループ)ごとのテーブル設置

4. 「レファレンスごっこ」の「テーマ」設定

1) 「しりとり」でテーマを決める

・団員(児童生徒)が順に、一人が2つの「ことば」を選ぶ

(「ことば」が浮かばない団員には「国語辞典」の参照を勧める)

・しりとり「ことば」を「目録カード(図1参照)」に記入する(位置③)

・全員でみんなが選んだ中から一つの「ことば」を決定し、その劇団の「テーマ」とする(位置①)

2) 選んだ「ことば(テーマ)」について考える

(1) 「テーマ」とした「ことば」の定義を考える

・脳内辞書で自分の「定義(意味)」を考え「カード」に記載する(②)

(2) 「国語辞典」の「見出し」にある「ことば」を参照する

・「見出し」の下に記載されている漢字表記を記入する(④)

・「国語辞典」(見出し)に記載されている語義(意味)の中から、最も適当と思うものを同じ「カード」に書き写す(⑤)

・使用した「辞典名」を記入

- 3) 「レファレンスごっこ」テーマの検討(「ことば連想ゲーム」)
- ・劇団内で②④に記入した「意味」を公表する
 - ・他の団員の公表から参考となる, 気に入った「事柄」, またそれを聞いてさらに連想(インスピレーション=閃いた事柄の人, ものなどなんでも良い)したことがあれば記入する(⑥)
- 4) 図書館の書架に移動する
- ・演技1: 本を選ぶ
- 書棚)を見ながら, カードの「ことば(事柄)」から「ピン」ときた, 興味ある, 気に入った, などのインスピレーションでこれぞと思う「本」を選ぶ。
- ・2~3冊選んだら, 劇団のテーブルに戻る。
- 5) 演技2: 「本」の記録
- ・選んだ「本」の書名, 著者(作者), 出版社, 出版年を記入(⑦)
 - ・概要: 「本」の書名, 序文, 目次, あとがき, 本文を読み内容メモ(⑧)
 - ・選んだきっかけ・理由: 予想もしていなかった感動, 感激の喜び(⑨)
- 6) 演技3: リハーサル
- ・各劇団内で各自「記録カード」⑧⑨をシナリオとして「テーマ」からその「本」を選ぶに至るまでの理由, 手順, 流れを話す(演技)
 - ・劇団内で演技(発表)順序を工夫する
- 7) 「レファレンスごっこ」の公演
- ・全劇団のが交代で演技(発表)する(実施例は図2を参照)
 - ・劇の鑑賞
参加者全員(児童生徒)と教師(司書, 司書教諭)
- 8) 「レファレンスごっこ」の評価
- ・全公演が終わったら, 気に入った本, 読みたくなった「本」について意見交換する
5. 「生きる力」教育で備わる, 身に付く能力(習慣)
- 1) 参照力 *referring skills*
- ・出会いの「ことば」を「国語辞典」で参照する習慣
- 2) 造語力=創造力 *creating skills*
- ・テーマと決めた「ことば」の「意味」を自分で考え創る習慣
- 3) 選書力 *selecting skills*
- ・テーマの「ことば」とその意味のインスピレーションによって, 書棚からひらめいた本を選ぶ
 - ・テーマの「ことば」がタイトル(書名)として「本」付いているを探すのではない
- 4) 本を読む力=*reading skills*
- 短い時間に, 選んだ「本」のタイトル, 序文, 目次, あとがき, 本文から概要を読み取る。
- 5) 文章力 *writing skills*
- 「本」の概略として要点と, 出会った喜び(セレンディピティ *serendipity*)を記録する。それは「経験したことを文章を書く, 進んで書こうとする態度を育てることになる。
- 6) 発表力 *presentation skills*

「劇団」メンバー，のちに全員に概要紹介（ブックイントロ）を行う。また他の団員の紹介を聞く。これが「相手に話す能力，大事なことを聞く能力，話し合う能力・態度を育てる。」に相当する。

以上のことから，「レファレンスごっこ」は学校図書館における学習指導の一つとして，「生きる力」教育が求める「主体的・対話的で深い学び」に対応できると考える根拠である。

6. 「レファレンスごっこ」の利点と教育・学習効果

1) 授業へのスタートを円滑にする

「ことば」を「しりとり」で選ぶことは，どのような教科にも親しみを持って受け入れられる。

2) 「国語辞典」を参照する（引く）習慣

児童生徒は「国語辞典」を「参照 refer」しその「ことば」にぴったりの「語義」を選ぶことで正確に理解できることを知る。

また「紙の辞典の使い方」を再認識することで，改めて「学習（教科）指導」に辞典を活用する，見直すことへの期待がある。

3) 「テーマ＝ことば」から「自分独自の表現」を思い付く能力

これを論者は **creating skills**＝創造（表現）力と名付け，またこの流れを「ことば連想ゲーム」と命名した。（例えば「ことば＝本」から浮かぶ読書，感想，小説などのように）

これは「要領」の「国語科」に掲げる「国語を適切に表現し正確に理解する能力」に相当すると考えられる。

4) 本を読む＝**reading skills** 能力と文章力 **writing skills**

出会った（選んだ）本のタイトル，序文，目次，あとがき，本文を読んで概要（内容）を文章にまとめる能力を育む。ただし，事前に「本」は「全てを読まなくて良い」ことを知らせておく。

これは同じく「要領」の「国語の目標」である「読む能力を身に付け，楽しんで読書しようとする態度」を育てる。」を指し，また文章として記録することは「経験したことを文章を書く能力，進んで書こうとする態度を育てる，に相当する。

5) 作成「カード」から本との出会い（選択）

作成した「カード」を手にし，図書館の書棚を読みながら，自身の感動，感激，興奮をもって「本」を発見する喜びを与える。それは「自分」の発見でもあり，「自我」の形成となる。本を選ぶ行動（演技）は「選書力 **selecting skills**」を育む。これは偶然と新しい考えを生み才気を生かすセレンディピティ能力²⁾を育む。

6) 本の紹介能力＝**presentation skills** と聞く能力

「レファレンスごっこ」では選んだ本の紹介をするとともに，他の団員の紹介を聞く。これが「相手に話す能力，大事なことを聞く能力，話し合う能力と態度を育てる。」に相当する。

7. おわりに：「レファレンスごっこ」の今後と課題

1) 教師の問題

教育学者大田堯氏³⁾の発言によれば

「教育者は得てして、子供を大事にすると口には言うものの、実際には自分の思うようにしたいという気持ちの方が強い。」「教師はとにかく子どもたち（全て）を自分の思い通りにしようとする、それを教育と考えている。」「教師は教える「主体」になるため「方法」だけを覚えようとする」が日本の現実である。となれば「要領」が勧める「主体的な学び」を目指す「レファレンスごっこ」が極めて容易な方法であっても、「自分の思い通りに教えたい」「画一的」教育からの脱却など、教師にとっては「新しい指導法」にもいささか抵抗があるのではなかろうか。

2) 学校図書館の問題

最近の学校図書館は利用者を図書館に呼び寄せるため、易しさを重視し漫画および読み物など「品位」にかける資料が多い。「レファレンスごっこ」を実施する以前に、上記に述べた成果を上げるためにも蔵書内容を把握し考慮する必要がある。

3) 内容の検討

「レファレンスごっこ」には色々のヴァージョンを考えることができる。発達段階に応じて小学校低学年から上は高校生、大学生（一般市民）にも受け入れられる。参加者の興味関心に応じて行う必要がある。

4) 公共図書館の協力

幅広い蔵書を擁する公共図書館で実施することも考慮すべきである。このことは「要領」が「生きる力」教育の児童生徒の社会参加には地域住民など大人の協力が重要であるとしている。

5) 「レファレンスごっこ」の普及

以上を見る通り、難しい知識、技能が不要である。つまり誰でも実行可能である、あらゆる図書館でこの方法を認識すれば、いかなる図書館においても、いかなる対象者に対しても実行できる。

【注】

【注1】学習指導要領「生きる力」の理念・目標（文科省 HP）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/attach/1379502.htm

【注2】学力の重要な3つの要素（同 HP）http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm
総合的な学習の時間（文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm）

【注3】第2章 各教科 第1節 国語第1 目標（総合）（文部科学省 HP）http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm

【注4】ニューワイド学習百科事典：
<https://kids.gakken.co.jp/jiten/4/40007030.html>

【注5】司書教諭の講習科目のねらいと内容（文科省 HP より）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1327211.htm

【注6】レファレンス・サービス

利用者からの質問・情報要求に対して「参考資料」を駆使して回答や情報(資料)を提供する図書館業務(サービス)の一つ

【参考・引用文献】

- 1) 宍道勉・天野佳代子・新家憲一郎「学校図書館における『図書館利用教育』で自主的な学びを考える -辞典カードの導入-」『図書館学』101号,pp15-22,2012年
- 2) 外山滋比古「乱読のセレンディピティ」(扶桑社文庫, 2016)
- 3) 大田堯自撰集成第2巻「ちがう・かかわる・かわる [基本的人権と教育]」(藤原書店, 2014)

「レファレンスごっこ」記録カード(表) (図1-1)

①劇団で決めた「ことば」		自分の脳内辞書で考えた「語義」	
①ことば=ひらがな	②○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○	⑤○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○	
④漢字表記	国語辞典の「語義」 (使用辞典名「○○○」)		
③(「しりとりに」に出た「ことば」) ○○, ○○ ○○, ○○ ○○, ○○ ○○, ○○ ○○, ○○	⑥「ことば」から「これ!」とひらめいた事柄○○, ○○, ○○ (「図書館の書架に移動し「本」を選ぶ」) ⑦図書館で選んだ「本」の記録 ・「書名」「著者(作者)」「出版社」「出版年」		
出会うの記録 ↓(出会った日)	○ (出会ったところ)		

(図1-2)

「レファレンスごっこ」記録カード (裏)

<p>⑧概要：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本のタイトル、序文、目次、あとがき、本文を読み内容を書く ・-----
<p>⑨選んだきっかけ・理由：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予想もしていなかった感動、感激、興奮の喜び ・-----
<p>(発表＝演技メモ)</p> <p style="text-align: center;">○</p>

(図2-1)

「レファレンスごっこ」記録カード (実際例)

<p>(①りんご)</p> <p>④林檎</p>	<p>⑤バラ科の落葉高木、中央アジア原産。寒冷地に適する</p> <p>(使用辞典名「広辞苑」)</p>
<p>③(「しりとりに出た「ことば」)</p> <p>トリ、リス、スタチチエ、エダ、ダルママンガ、ガス、スリリンゴ、○○○ ○○○、○○○</p> <p>(2018.08.22)</p>	<p>⑥赤、万有引力、白雪姫、アダムとイヴ</p> <p>⑦図書館で選んだ「本」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「アダムとイヴ - 語り継がれる「中心の神話」」岡田温司著、中央公論社、2012 ・「ニュートンに消された男」ロバート・フック著、朝日新聞社、1996 <p style="text-align: center;">○</p> <p>(鳥取大学附属図書館)</p>

(図2-2)

「レファレンスごっこ」記録カード (実際例裏)

<p>⑧概要：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この神話から現代までどのように語り継がれているかが書かれている。日頃耳にしない話題がある。 ・ニュートンと同時代の科学者であるのに、あまり知られていない人の話
<p>⑨選んだきっかけ・理由：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「アダムとイヴ」のことは知っていたが、どんな話なのか興味があった。 ・ニュートンの万有引力ニュートンの万有引力走っていたが、タイトルの「消された男」の言葉が気になった。
<p>(発表＝演技メモ)</p> <p style="text-align: center;">○</p>

人間と文化

第2号

2019年3月31日発行

発行所

島根県立大学松江キャンパス

〒690-0044

松江市浜乃木7丁目24-2

TEL0852-26-5525(代表)