



島根県立大学短期大学部 松江キャンパス研究紀要

第 47 号

目 次

(研究論文)	
食の記憶の社会的背景 - 自伝的記憶にみる食事場面の状況分析と对人的要因 -	飯塚 由美 ... 1
保幼小連携実践の意義と課題	小山 優子 ... 9
音楽的なピアノ演奏へのプロセス(その1)	
- 読譜から演奏に到るプロセスの可視化をとおして -	白川 浩 ...17
映画 "Pretty Woman" の原語と音声吹き替え和訳に於ける発話の フォーマリティ・レベルの差異に関する一考察	
	伊藤 善啓 ...25
在宅高齢者の自立生活を支援する住宅改善に関する研究()	
- 島根県東部地区の浴室設備の実態 -	藤居 由香 ...35 磯部 美津子
(報告)	
ムードルを利用した授業改善	
- 「キッズイングリッシュ&ストーリーテリング」での活用報告 -	小玉 容子 ...43 ラング クリス
インターネットを利用した予習・復習の支援(その2)	
- 学生へのアンケート調査を中心に -	高橋 純 ...51
読み聞かせ活動を通じた<交流力>の育成	マユー あき ...59 岩田 英作
ソーシャル・ネットワーキング・サービスのウェブサイト - Ning - を活用した 英語教育環境の補助と広がり	
	ラング クリス ...69
(研究ノート)	
夕暮から宵闇にかけての描写 - 心象の表現にみるレトリックと象徴 -	河原 修一 ... 1

2009

Contents

(Articles)

- Social Facets for the Autobiographical Memories of Eating and Eating Situations and Interpersonal Factors () Yumi IITSUKA ... 1
- A Study on the Cooperation between Preschool and Elementary School Yuko KOYAMA ... 9
- A Process for Musical Piano Performance
- Visualization of a Score-Reading-to-Performance Process - Hiroshi SHIRAKAWA ...17
- A Study on Some Differences in Formality Level between Selected Utterances from the Movie "Pretty Woman" and Their Dubbed Japanese Yoshihiro ITO ...25
- A Study of the Improvement of Housing which Supports an Independent Living for Homebound Elderly People () - the Actual Conditions of the Bathroom Equipments in the Eastern Shimane Area - Yuka FUJII ...35
Mitsuko ISOBE

(Reports)

- Using Moodle for Course Improvement : Case Study Report on 'Kids' English & Storytelling' Yoko KODAMA ...43
Kriss LANGE
- Supporting Students' Learning on the Internet () Jun TAKAHASHI ...45
- Cultivation of Students' Interpersonal Communicative Ability through Picture Book Reading to Children Aki MAHIEU ...59
Eisaku IWATA
- Using the Social Network Service Website Ning to Supplement and Extend the English Education Environment Kriss LANGE ...69

(Research Notes)

- Description of Scenery around Evening Twilight toward Deep Dusk; Rhetoric and Symbol in Expression of Mental Image Shuichi KAWAHARA ... 1
-

島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要

第 47 号

目 次

(研究論文)

- 食の記憶の社会的背景 - 自伝的記憶にみる食事場面の状況分析と对人的要因 - 飯 塚 由 美 ... 1
- 保幼小連携実践の意義と課題 小 山 優 子 ... 9
- 音楽的なピアノ演奏へのプロセス(その1)
- 読譜から演奏に到るプロセスの可視化をとおして - 白 川 浩 ...17
- 映画 "Pretty Woman" の原語と音声吹き替え和訳に於ける発話の
フォーマリティ・レベルの差異に関する一考察 伊 藤 善 啓 ...25
- 在宅高齢者の自立生活を支援する住宅改善に関する研究()
- 島根県東部地区の浴室設備の実態 - 藤 居 由 香 ...35
磯 部 美津子
- (報告)
- ムードルを利用した授業改善
- 「キッズイングリッシュ&ストーリーテリング」での活用報告 - 小 玉 容 子 ...43
ラング クリス
- インターネットを利用した予習・復習の支援(その2)
- 学生へのアンケート調査を中心に - 高 橋 純 ...51
- 読み聞かせ活動を通じた <交流力> の育成 マユー あ き ...59
岩 田 英 作
- ソーシャル・ネットワーキング・サービスのウェブサイト - Ning - を活用した
英語教育環境の補助と広がり ラング クリス ...69

(研究ノート)

- 夕暮から宵闇にかけての描写 - 心象の表現にみるレトリックと象徴 - 河 原 修 一 ... 1
-

食の記憶の社会的背景

自伝的記憶にみる食事場面の状況分析と対人的要因

飯塚由美

(保育学科)

Social Facets for the Autobiographical Memories of Eating and Eating Situations
and Interpersonal Factors ()

Yumi IITSUKA

キーワード：食行動 Eating behavior 自伝的記憶 autobiographical memories
社会的状況 social situation 対人関係性 interpersonal relationships

1. はじめに

食行動は、食べ物(食事)を摂取した状況や他者との関係性など、いわゆる社会的状況によって左右されることがある。本稿では、特に、社会的状況のテキスト分析に焦点を当て、日常の食事を誰と食べるか、どんな状況で食べるかなど、自由再生された食事場面の記憶における社会的要因から検討する。具体的には、現在、研究成果の少ない領域である自伝的記憶から、食事場面に内在する社会的状況や諸要因を整理し、社会的・対人的要因の働きをみていく。

「食事」は、社会的な場として、その機能性について、個人や家族、地域の良好な関係を取り持つものとして期待されている。また、最近の、食の安全性への不安や食そのものへの関心の過剰な高さは、人々の心理や行動に変化をもたらす社会問題となっている。これまで自明であった食への信頼や、根底にある人と人との信頼感の揺らぎは、漠然とした社会や外界への不安さえも生み出している。今、食の大切さの再確認とこれまで軽視されてきた社会的機能の見直し、食本来の力やコア部分が問いただされている。

制度的にも、食に関して変化があった(平成17年、食育基本法の制定)。家族との生活や家族関係や、食事を介した人と人とのあたたかな交流の確認と再構成のために、地域、家庭、教育現場での食育実践も平行し開始された。しかし、様々な方法論の模索と食育活動が展開されているが、まだ効果的な成果を生み出すには至っていない。

近年、食行動は心理学の分野でも重要なテーマとなってきた。しかし、その心理過程および行動の分析のうち、食と社会的文脈(および対人関係の質等)に関する研究が特に少ない。現在は、蓄積される国内外の関連研究の焦点は、摂食障害などネガティブな食の側面をとらえた場面が多く、人の問題行動についての臨床研究が多く見受けられる。本研究の視点は、食のよりポジティブな側面、人と人とを結びつける基盤として、共食や食を介して社会的資源を交換する人間行動の重要な一側面をとらえる。

食べる行為(食行動)は、日常の食事の文脈の中で、互いの社会的なつながりや関係性を形成する機会を与えてくれる。また、互いの結びつきの程度や関係

性をより一層強固なものにしていくプロセスを持っている。こどもの朝食の欠食は、単なる食事の欠如や栄養の不足を意味するものではない。実際、そのこどもが食事をとる環境、食事を提供してくれる他者の存在、家族関係、親子関係等が影響し、結果として欠食となる。食行動は、人と人が関わる相互作用を基本とした社会的な行動うち、多くの生活時間を費やし(接触頻度と時間)、人生の連続する関係(日常化、常態化)をとらえる有効な一つの分析視点と考えてもよい。日々の食事(家族団欒)、親戚との会食、友人との食事、パーティ、近隣の人との会合や茶話会、大学のコンパ、企業の接待等を例にしても、人と人との結びつき(社会的なつながり)を強める手段として(凝集性の高まり)、また、将来的に、周囲の人と円滑にやっていくための構築手段として、食べる行為を活用している。この点で食事場面は、極めて「社会的場」なのである。

食べ物のおいしさは、食する素材や調理法にかなり影響を受けるが、実際、同じ食材や調理法、味であっても、その日の体調、気分、食事相手、場のセッティングや状況によって評価が変動する。食行動のある部分では、従来確認された生理的な条件の他に、より社会的文脈を組み合わせ研究されるべきである。かつて、空腹状態の男女(実験協力者：大学生)が、異性のパートナー(サクラ)と共にある課題を遂行する実験(たとえば、Pliner & Chaiken, 1990)では、目の前の食べ物を自由に摂ることができる状況にありながら、実際に食べた量は、女性群だけ、その相手(実験パートナー)の魅力度が大きいと評定した場合に有意に少食であったという。食べ物への要求や生理的な状態を超えて、別の何らかの状況要因や社会的文脈が作用する可能性を示している。また、幼児を対象にした実験では、その嗜好が食事の与えられる文脈(社会的・情緒的)に依存し、親しい大人との短い社会的相互作用でさえ、強まるとの報告がある(たとえば、Birch, L.L. et al., 1980)。

関係の質である「親密さ」や「家族」に関する先行研究(飯塚, 2001)では、食事と社会的関係性の関連を継続的に調査し、食に関する対人的・状況要因として、家族との食事、友人との食事、パーティや宴会で

の食事、一人で食事する(孤食)等、種々の社会的文脈の中での評定を行った。特に、おいしさと満足の評定では、パーティでの食事場面が他の状況と比較し有意に高く評価され、また、家族との食事では、おいしい、リラックスする食事の項目で、他の場面より有意に高い報告がなされた。さらに、たのしい食事では、友人、大勢の人と食事する場面の報告が多い(逆に、初対面では緊張する)。これらの結果は、摂食時に誰とともに食事し、その人とは、どういう関係なのかなど、対人的要因(親密さの程度、関係性の違い)やどのような流れ(経緯)で食事の場が設定されたかといった状況的要因(文脈)が食事の評価に影響すると予想される。

2. 自伝的記憶について

自伝的記憶(autobiographical memories)は、記憶の分野でも比較的新しい研究領域であり、『日常記憶』の領域の一つとされる。

Tulving(1972)は、自分自身の日常の生活の事象を生起した時間や場所の情報によって検索する記憶を宣言的記憶の部分であるエピソード記憶とし、文脈を利用した意識的想起であり、過去の経験や状態を自由に再訪問できる心的な時間旅行(mental time travel)とした。

自伝的記憶は、エピソード記憶のなかでも、自己の意識と関連が深いとされ、Conwayらは、概念的な自己の一部であると考えている(Conway, 2005)。

また、自己と記憶の相関性を強調する概念的な枠組みであり、この自伝的記憶的知識(autobiographical memory knowledge)とワーキングセルフ(working self)を主要な構成要素とする、自己記憶システム(SMS)モデル(Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, 2005)を提出した。これらの要素とその相互性が再生の行為に連動するとき、特定の自伝的記憶が形成されるという。そこにみられる生活ストーリーは個々の人たちについて一般的な事実の、そして評価的な認識を含んでいる。

最近では、しばしば自伝的記憶の再生においても見受けられるが、人々が特定の出来事に対し誤った記憶を構成し、このような記憶がそれらを展開する

人たちに重大な結果をもたらす可能性を示唆する研究がある。誤った記憶(false memory)や虚偽のブリーフ(false belief)研究の進展である。

たとえば、Bernsteinら(2005)は、336の協力者の成人に対し、「子供の時に、固ゆで卵、あるいは、ディル・ピクルスを食べた後に病気になっていた」と呈示して信じ込ませ、その後、どれほどその食べ物について回避したかを調べるユニークな2つの実験を行っている。その中で、人々に誤ったある特定の食物に対するネガティブな幼年時代の経験を持っていたと信じるように仕向けられることができること、さらに、この誤ったブリーフは現在の成人期での食物の回避を導くことを示した。

同じく、Laneyら(2008)は、368名の学生を協力者に、アスパラガスを材料にした実験で、子どものころにポジティブあるいはネガティブな食物関連の経験を持っていたという誤った信念を形成させ、後の食べ物の選択に影響を及ぼす可能性を示した(たとえば、ポジティブ条件では、レストランで好んで食べるなど好ましい感情とともに、材料に対するポジティブな行動が継続した)。

一連の研究から、食べ物に関連する過去の情報(誤りであっても)を示し、他者が働きかけをすることで、記憶を追加し、現在の食物の好みや回避行動を新たに形成することができるようだ。

3. 社会的状況としての食事場面

まず、状況(situation)を社会心理学的に整理し、補足しておこう。従来、状況分析では、状況を個々の観察者とは独立に設定する客観的特性によって研究するか、個人の認知様式を反映する主観的意味を通して研究するか、その方向性を予め認識し決定する必要があるとされる。また、状況をとらえるための系統立てた概念化の努力も要求されている。どのような過程を経て、いかに状況が個人にとって主観的意味をもつようになるのか。それを理解するには、客観的実態としての状況の概念化に関するいくつかの諸問題を考慮する必要があるようだ(Krahe B., 1992)。

Baumeisterら(Baumeister, R.F. & Tice, D.M.

1985)は、過去の専門雑誌に取り上げられる研究トピックスの分析から、状況属性を51個の独立した変数カテゴリーに分類・整理し、刺激環境(物理・社会的)、被験者の特徴、被験者の認知的・情動的ダイナミックス、関係の背景(relationship background)、可能性のマトリックスの5つの次元に集約して、系統的説明を試みている。

これらの区分は、これまでの社会心理学領域の研究の対象となった状況についての分析結果であること、そのために、これまでの研究者の関心や偏向が影響し得ること、また、実際のあらゆる事象を正確にとらえたものではないことに留意が必要であるが、食事場面の状況をこの区分をもとに整理してみる。

1) 刺激環境(物理的・社会的な食事環境)

時間や空間を含む物理的セッティング、状況内の他者との関係、他者の特徴、モダリティ、食事タイプ、その他の雑多な刺激特性。

2) 被験者の特徴

被験者パーソナリティと傾向、食の価値観・態度、し好性、体調、先行経験等。

3) 被験者の認知的・情動的ダイナミックス

引き起こされた感情、覚醒、ムード、あるいは、不安や心配。認知的セット、ラベリング。注意方向や注意の焦点。自己への注意、自己の情報。状況からの要求の強度等。

4) 関係の背景

食事状況に含まれる人々のさまざまな関係性、知覚された他者の動機、態度、意図、他者についての認識の量、友好や敵意。親密性、類似性、被験者に影響を与える試み。

5) 可能性のマトリックス

選択肢の範囲、被験者の選択あるいはコントロール、過去の出来事に対する責任、将来の相互作用への期待、力関係(依存、脆弱性、相対的な地位)、関係の様相に関すること。

次に食事場面に含まれる状況と对人的要因のテキスト分析を試みよう。

4. テキストマイニングによる食事場面の再分析

(1) 4つの食事場面のテキスト分析

いつ、どこで、だれと、何を、どのようにといった教示に従った意見項目収集(女子短大生：ブレーストーミング)の結果(飯塚, 2000)を再分析した。

項目は、4つの食事場面(おいしかった食事場面、リラックスした食事場面、楽しかった食事場面、満足した食事場面)について収集された(計162項目、調査協力者は、短大生：食物科5名、女性)。含まれる主要語句のうち、名詞句の頻度の上位は、順に、「みんな」「食事」「友達」「家」「夏」「母」「自分」「部活」「小学校」「家族」等であり(Fig.1)、形容詞句は、「好きな」「すごい」「おいしい」「高い」「甘い」などである(Fig.2)。名詞句の多くは、食事の相手など人を示すために使われ、その他は、食事場所、季節を表現する際に利用される。4つの場面別では、「母」は、しばしばおいしい食事場面で見受けられ、「友達」は、いずれの食事場面でも同様に使用されている。「自分」については、おいしい食事場面との関連で、自分の作ったもの、自分の好きなものという係り受けで多く使用される。

また、形容詞句の「好きな」については、「自分の好物」「みんなの好きなもの」「昔から好きだったもの」「好きな人と一緒に食べる」といった係り受けで示され、特に4つの食事場面のうち、おいしい食事場面で多く見受けられる。「すごい」は、4つの場面のいずれかに特定されず、表現の程度を強めるために使用されている。「高い」については、意見項目数としては少ないものの、「いつもより高いものを食べた」や、普段、高いものを安い価格で食べることができた際の表現と結びつき、4つの場面のうち、「満足した食事場面」に見受けられる。また、「高そうな店で、音楽を聴きながら食べる」といった係り受けもあり、ゆったりとした普段と異なる、上質の食事環境と関連する場合もある。ただし、おいしい食事場面では、「高い」の形容詞句は見られない。

なお、4つの食事場面(属性)と形容詞句とのコレスポネンス分析の結果は、Fig.3に示した。おいしかった食事場面には、「好き」が、リラックスした場面では、「ゆったりとする」が、また、満足した食事場面

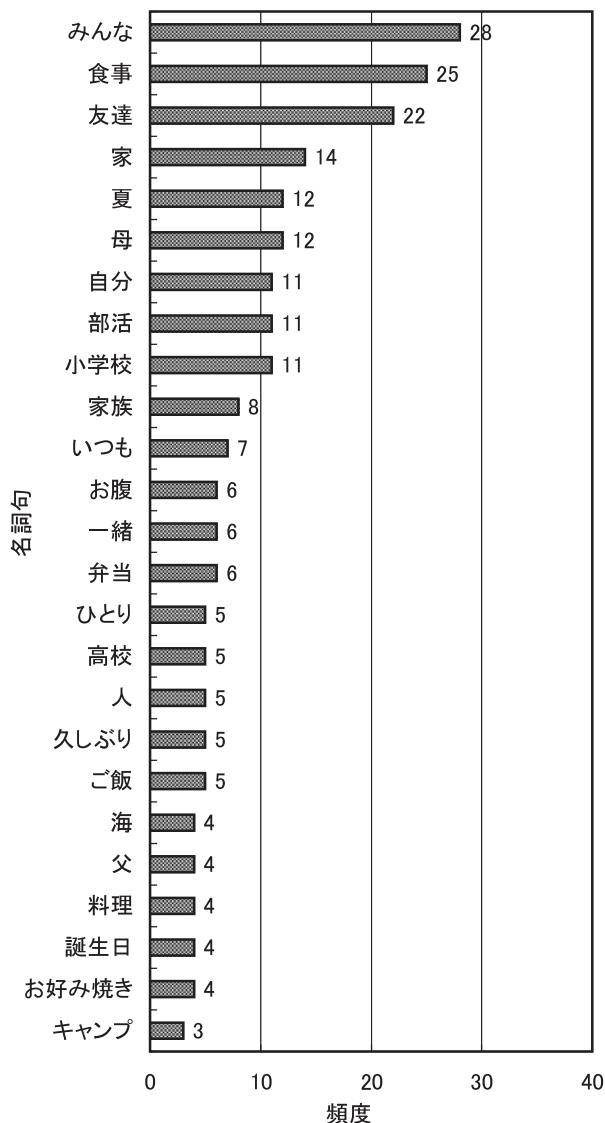


Fig.1 4つの食事場面の名詞句 (25位まで)

では「おいしい」の語句が近くにある。

(2) 印象に残る食事場面の記憶(飯塚・松川, 2002, 2008)のテキスト分析

同様に、いつ、どこで、だれと、何を、どのようにといった教示に従って、これまで一番印象に残った食事場面を想起し、自由回答したテキスト(無記名。教

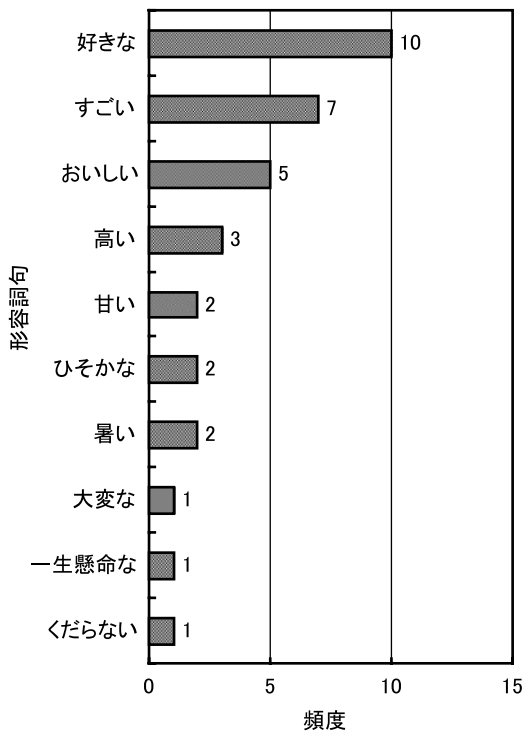


Fig.2 4つの食事場面の形容詞句（上位10まで）

養課程の大学生86名。性別内訳：女性 48.8%、男性 51.2%)を取り上げる。

主要語句のうち、名詞句の頻度の上位は、順に、「食事」「家」「みんな」「母」「家族」「料理」「友達」「話」「父」「自分」「一緒」などであり (Fig.4)、形容詞句は、「おいしい」「楽しい」「よい」「すごい」「嫌いな」「近い」「強い」「にぎやかな」「好きな」などである (Fig.5)。

食事の形態別(共食等)、たとえば、食事の相手などの関係性を属性とし、形容詞句とのコレスポンデンス分析を行った結果は、Fig.6に示した。

5. まとめ

それぞれの食事場面に使用される語句表現は、その含まれる状況や文脈によって異なり、ある特徴的な傾向を各々示す可能性がある。

印象に残る食事場面の想起で、ポジティブなイメージ評価の自由記述に共通するのは、友人や仲間など多数の人とともに食事する状況や同席者同士の会話

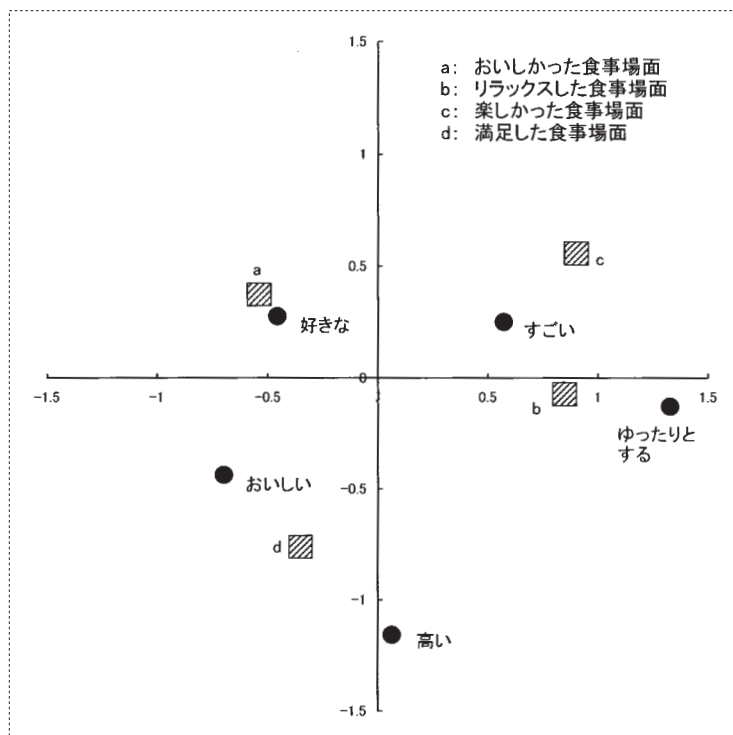


Fig.3 4つの食事場面のコレスポンデンス分析

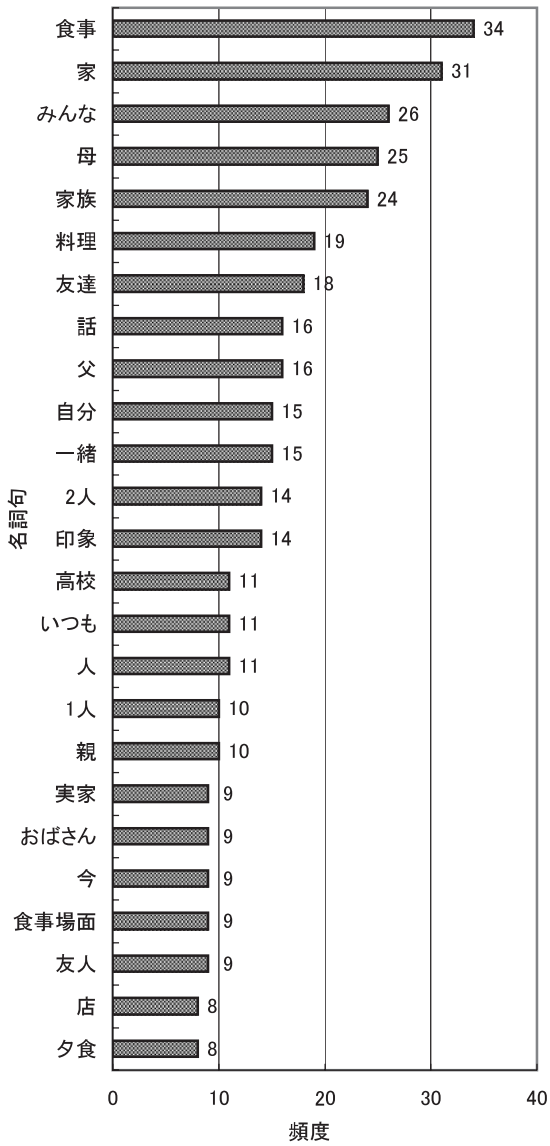


Fig.4 印象に残る食事場面の名詞句 (25位まで)

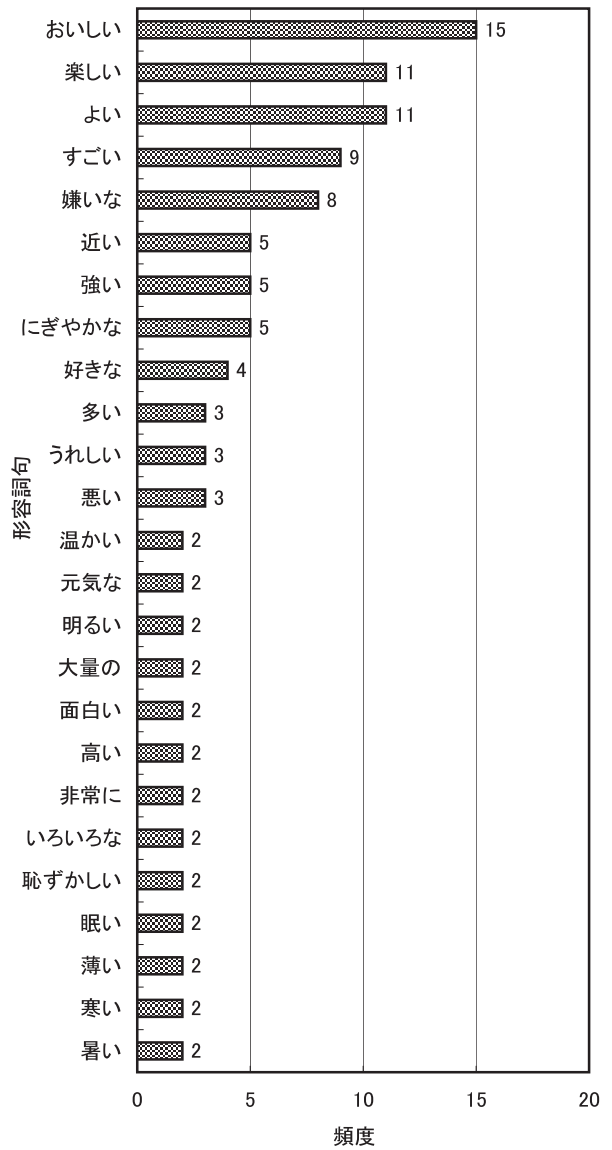


Fig.5 印象に残る食事場面の形容詞句 (25位まで)

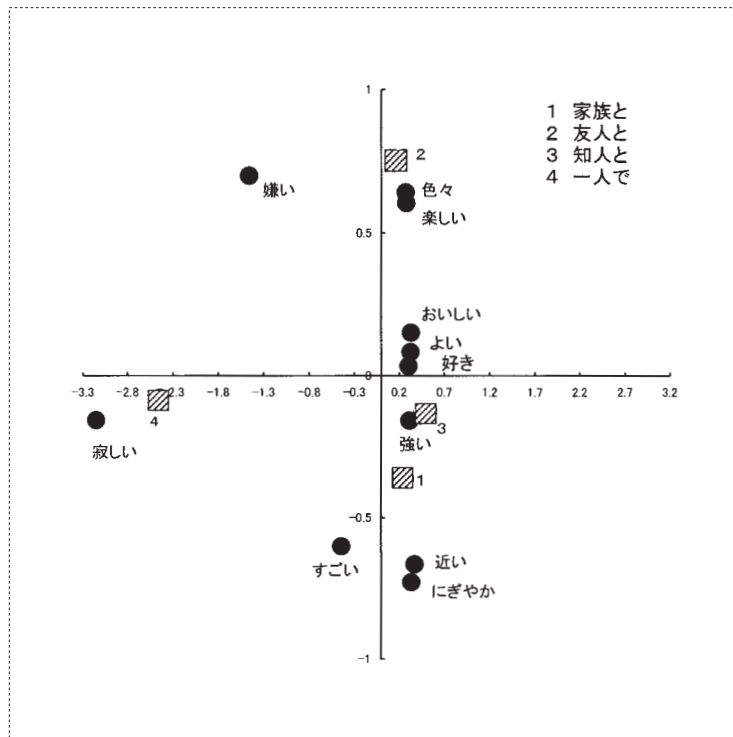


Fig.6 印象に残る食事場面（形容詞句）と食事相手の相関分析

や食事中の話の弾んだ様子を含むものが多い。また、摂取した食べ物の味や匂い、食べ物のテクスチャー等からネガティブな結果(例、嘔吐)を引き起こし、以後、感覚的、感情的にその食材を嫌うきっかけとなった場面がいくつかあげられていた。いずれも食事場面における周囲との関わり、社会的文脈の記述とともに再生されており(飯塚・松川, 2008)、今後も場面に使用される用語(テキスト)の分析の有効性と随伴する感情や社会的要因の分析を進めていきたい。

最近になって、LindsayとRead(2006)の日記を用いた詳細な研究で、参加者が、日記に書かれた多くの出来事に記憶がないと報告し、重要な出来事でさえも全く覚えられていない例が報告されている。つまり、過去にある出来事を一度経験したというだけで後々までずっと長期的に覚えていることは少なく、経験した後で何度も思い出し(再構成)、他者に話したり、同じような場面にまた遭遇して、その傾向を強めたりすると予想されている。自伝的記憶は、現在の自分(想起時の自己の状態や周囲の状況、想起の仕

方等に影響される)が、思い出すという文脈の中で、以前の場面をそのままではなく、その時に再構成しているものと考えられている。この自伝的記憶の中で報告される状況は、過去の事実と異なっても、彼らにとって現在も覚えているという点では極めて重要であり、何らかの枠組みでもって選択された主観的な状況である。この記憶にみられる物理的、社会的、対人関係の状況の分析は、食事場面も含めて個々の特性をとらえるのにも有効ではないだろうか。

研究の展望としては、これら第一段階の成果をまとめ、今後、実験やフィールドでの調査を継続して実施、より効果的な人作りのための「食による教育」を検証しながら、広く地域・家庭での教育に向けての有効な情報提供の基盤としたい。

謝辞

大学生を対象とした調査(2002)の実施にあたって、松川順子先生(金沢大学)に多大なるご協力をいただきました。データの使用も含めて、ここに謝意を表

飯塚します。また、調査にご協力いただきました方々に心よりお礼申し上げます。

引用文献

- Baumeister, R.F., Tice, D.M. 1985 Toward a Theory of Situational Structure. *Environment and Behavior*, Vol. 17, No. 2, 147-192.
- Bernstein, D.M., Laney, C., Morris, E.K., & Loftus, E.F. 2005 False memories about food can lead to food avoidance. *Social Cognition*, Vol. 23, No. 1, 11-34.
- Burr, V. 2002 *The person in social psychology*, Psychology Press. (堀田美保訳 社会心理学が描く人間の姿 ブレーン出版 2005)
- Conway, M.A. 2005 Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Conway, M.A., & Pleydell-Pearce, C.W. 2000 The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Berntsen, D., & Rubin D.C. 2002 Emotionally charged autobiographical memories across the life span: the recall of happy, sad, traumatic, and involuntary memories. *Psychology and Aging* 17: 636-652.
- Birch, L.L. 1980 Effects of peer models' food choices and eating behaviors on preschoolers' food preferences. *Child Development*, 51, 489-496.
- Holmes, A. & Conway, M. A. 1999 Generation identity and the reminiscence bump: Memory for public and private Events, *Journal of Adult Development*, Vol. 6 (1), 21-34.
- 飯塚由美 2001 日本社会心理学会第42回大会発表論文集, 432-433.
- 飯塚由美 2006 おいしい食事とは何か 島根県立島根女子短期大学紀要, 第44号, 13-21.
- 飯塚由美・松川順子 2002 日本心理学会第41回大会発表論文集, 458-459
- 飯塚由美・松川順子 2008 食の記憶の社会的背景 - 印象に残る食事場面の記憶とイメージ評価 -, 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 第46号, 35-44.
- 伊東裕司 2006 自己と記憶 太田信夫(編) 記憶の心理学 第9章 134-147 放送大学教育振興会
- Krahe, B. 1992 *Personality and social psychology: towards a synthesis*. Sage Publication. (堀毛一也編訳 社会的状況とパーソナリティ 北大路書房 1996)
- Laney, C., Bowman Fowler, N., Nelson, K. J., Bernstein, D. M., Loftus, E. F. 2008 The persistence of false belief. *Acta Psychologica*, 129.
- Piliner, P. & Chaiken, S. 1990 Eating, social motives, and self-presentation in women and men. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 240-254.
- Rubin, D.C., & Berntsen, D. 2003 Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, event. *Memory & Cognition*, 31, 1-14.
- 高橋雅延 2006 記憶と自己 太田信夫(編) 記憶研究の最前線 11章 229-246 北大路書房
- Tulving, E. 1983 *Elements of episodic memory*. Oxford University Press.

(平成20年11月10日受稿,平成21年3月4日受理)

保幼小連携実践の意義と課題

小山 優子

(保育学科)

A Study on the Cooperation between Preschool and Elementary School

Yuko KOYAMA

キーワード：保幼小連携 Cooperation between Preschool and Elementary School

円滑な接続 Smooth Connection 異年齢教育 Multi-aged Child Education

1. はじめに

近年、保幼小連携の重要性がさかんに論じられている。保幼小連携は、平成元年(1989)の小学校学習指導要領の改訂における生活科の新設が契機となる。生活科の設置は、昭和40年代に始まった小学校低学年教科の在り方反省と教科再構成への模索に端を發して、各審議会で20余年にわたって検討されてきた結実¹⁾であるが、昭和58年(1983)中央教育審議会の教育内容等小委員会で「幼稚園年長児と小学校低学年では、心身の発達に共通性が高いため、その教育方法や内容に共通性や連続性が必要」という報告が出され、それを受けて体験や活動を重視する「生活」という科目が小学校1・2年生に設置された。この頃から、幼稚園と小学校での教育の連続性が着目されるようになった。

平成10年(1998)の中央教育審議会の答申では、「幼稚園・保育所から小学校への接続が円滑に行われるようにするため、情報提供の充実や教育内容のいっそうの連携が求められる」²⁾、平成11年(1999)には、文科省の研究開発テーマとして「幼稚園と小学校の連携を視野に入れた教育課程の研究」が推進され、全国の研究協力園や学校において幼小連携の研究が行わ

れた。さらに平成13年(2001)の「幼児教育振興プログラム」³⁾においては、「幼稚園教育と小学校教育との間で円滑な移行や接続を図る観点に立って、幼稚園と小学校の連携を推進する」とこととされた。

そして、平成20年3月28日に告示化された小学校学習指導要領・幼稚園教育要領・保育所保育指針では、各要領・指針のそれぞれに連携の必要性が盛り込まれた。小学校学習指導要領には「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」、幼稚園教育要領には「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」、保育所保育指針には「就学に向けて、保育所の子どもと小学校の児童との交流、職員同士の交流、情報共有や相互理解など小学校との積極的な連携を図るよう配慮すること」という文章が加えられ、保幼小の連携を図ることが明示された。

このように、生活科の設置から議題として挙げられてきた幼小連携が、ここ20年の間に保育所も含め

た保幼小連携として推進されるようになった。また平成11年以降には、幼小連携を研究テーマとした実践研究が多く行われ、全国で幼小連携実践の模索が行われてきた。本稿では、それらの動向や実践報告を分類し、そこから見えてきた幼小連携の意義や課題を明らかにすると同時に、今後の保幼小連携の取り組みへの一助となるよう、その方向性を示すことを目的としたい。

2. 幼小連携の実践例

保幼小連携の実践をみると、文科省の指定研究として行われているものが多いため、子どもの交流を主とした連携は、幼稚園と小学校との連携実践がほとんどである。一方、子どもの情報共有や協議会の設置による連携は、保幼小の三者で行われている。保幼小連携の実践例のうち、特に保幼小連携を進める上で参考になる例を以下にまとめた。

1) 情報共有・協議会の設置による連携

職員同士の交流

情報共有・協議会の設置

- ・ 就学時の情報伝達(幼稚園幼児指導要録、保育所児童保育要録の送付)
- ・ 保幼小連絡協議会の設置
- ・ 幼児・児童の様子を情報交換する機会

従来から幼稚園は、幼児の入園から卒園までの発達過程を記した幼稚園幼児指導要録を作成し、最終学年である年長児1年間の記録を小学校に送付しているが、平成20年に告示化された保育所保育指針により、保育所も幼稚園と同様に、保育所児童保育要録を小学校に送付することとなった。幼稚園と保育所が共に子どもの育ちを小学校に送付し、小学校教育に活かす形になったことは、保幼が足並みをそろえ、小学校との連携の道筋を整えている段階であるといえよう。

また、小学校就学前の幼児の在籍する保育所・幼稚園の保育者と、就学先である小学校の関係教員が一同に会する保幼小連絡協議会が設置され、各地で小学校就学前の時期に協議会が行われるようになって

た。これは、保育所・幼稚園時代の幼児の様子や特別な支援の必要な幼児の情報が小学校に伝わることで、子どもがよりよい小学校教育が受けられることにつながり、小学校教員も教育の方針が立てやすくなるというメリットがある。

今までは、保幼小の保育者・教員ともに、保・幼と小学校は教育目標や教育内容・教育方法が異なるため、連携の必要性をそれほど認識しないうえだったが、今後は保幼と小学校がお互いに情報を共有し、子どもが保幼からスムーズに小学校に移行できるように配慮する必要性を認識し始めた段階であるといえる。

2) 子ども同士の交流と学習の機会を通じた連携

子ども同士の交流と学習の機会

保・幼の子どもと小学校児童との交流の機会

- (1)運動会、お祭りなどの行事活動(おばけやしき、ゲーム作り、劇の上演など)
- (2)小学校の休憩時間などに保・幼で遊ぶ
保・幼と、小学校のカリキュラム上の連携(生活科、総合学習、教科教育の中で)
- (3)就学前の幼児を小学校に招待し交流する活動
- (4)遊びの活動、ものづくり活動
野菜の栽培と収穫、料理して食べる活動
絵本の読み聞かせ、歌を歌ったり音で遊ぶ活動
- (5)カレンダー作りの活動

職員同士の交流

相互理解と合同研究

- (6)保育・授業の実践についての合同研修会や実践検討会、保・幼・小の教育課程・保育課程の見直し

子ども同士の交流と学習の機会を主とした連携としては、行事での活動を共有し交流を図ることや、小学校の生活科、教科教育、総合学習などの授業と保育所・幼稚園での活動を連携させて行うものがある。

(1)行事での活動では、例えば、小学校で行う運動会に幼稚園の幼児が参加することや、小学校で行うお祭りや文化祭に幼児を招待したり、幼稚園でのイベントに小学生を招待することがある⁴⁾。この交流活

動の意味は、幼児や小学生が招待する相手のことを考えながら、楽しんでもらうための工夫や試行錯誤をすること、招待された側はいろいろな工夫された活動を見て刺激を受け、それをモデルとして同じように活動してみたりするなど、幼児や小学生ともに交流活動を通じての学びの効果がある。

(2)小学校の休憩時間内での交流でも、長期に渡り交流が続けば、子どもにとっても大きな育ちの機会になることがある⁵⁾。例えば、小学校では問題児とされる高学年の児童が、幼稚園に何度も来て子どもと遊んだり絵本を読んであげたりすることで、その児童自身が変化し、その児童の担任の見方も変化したという事例がある。幼稚園という場が、小学校教育の学習の場、小学校の人間関係の場、教師から評価される場とは違う環境として機能し、児童が自分らしさを発見し、自己肯定感を持つことができるなど、幼小の長期的な交流でお互いの幼児児童とその教師に影響し合うことも報告されている。

小学校での生活科、総合的な学習の時間、教科教育における保育所・幼稚園との連携では、様々な実践事例が報告されているが、主に小学校就学前の時期における幼稚園の年長児の小学校への移行期の連携実践と、年間を通じて幼小で継続的に連携を行っていく実践の2つが特徴的である。

(3)小学校への移行期の連携では、幼稚園の年長児と小学校1年生が小学校就学前に行った連携実践がある⁶⁾。これは、小学校就学2か月前の1月下旬から2月初旬に、1年生の生活科の授業として行ったものであるが、領域・生活「ようこそ小学校のせいかへ」の単元で、「1なかよくなる(2)」「2いっしょにあそぼう(2)」「3いっしょにおべんきょうしよう(4)」「4おめでとう1年生(2)」という全10時間の学習指導計画で構成されている。幼稚園児は小学校に出かけていき、グループごとに分かれて何をして遊ぶかを話し合ったり、決めた遊びを一緒にすることや、小学校には「勉強」があるのでそれを教えるということで、1年生教室で椅子に座り、机に向っての授業体験をしたり、学校探検案内をしたりするなどの活動を行った。これらの活動を通じて、1年生はいかに小

学校のことを幼児に教えてあげられるかを考え、お兄さんお姉さんらしくふるまうことで小学校1年間の自己の成長を知る機会となった。一方年長児は、2ヶ月後入学する小学校のことを知り、不安を和らげたり就学に興味を持つことができた。また、幼小の担任教諭が感想を述べながら研究協議する中で、幼児・児童の発想のおもしろさや成長、活動において配慮・工夫すべき点などがみえたという点で、双方にとって意味のある連携実践となっている。

この実践は、小学校を活動拠点とし、小学校教育そのものに幼児が入ると、幼児はどのような反応と取り組みをするのかを子どもの姿から考えたという点において、幼稚園と小学校の教育の違いに踏み込んだ実践研究として意味がある。

(4)継続的な連携では、附属小学校と幼稚園のさまざまな学年との交流実践が挙げられる⁷⁾。5年生と幼稚園年長児の小学校入園前の遊び活動の交流や、2年生と幼稚園年長児との「なかよし畑作り」「きなこ作りをしよう」「音楽劇たぬきの糸車の観劇」「きなこ・みそ汁パーティー」「おばけやしきに招待しよう」などの実践は、連携活動がイベントに終わらず、様々な活動を恒常的に連携していく形で実践されている。これらの中では、幼稚園の幼児にとって、「あのようにしてみたい」と小学生のまねをして悪戦苦闘して取り組む姿は、年長者が憧れの対象となり、よい活動モデルとなっている点で連携の意義であるといえよう。また、子ども間での教え合いや子どもの新たな面の発見、幼小の教師間でお互いの職員室に足を運ぶことへの抵抗感が薄れてきた点など、連携の中から幼小の子どもと教員相互に大きな育ちをもたらしていることがある。

この実践は、附属の幼小での連携のため、頻繁な交流活動を行うことができるという特性があるが、地区の中の保幼小の数が少ない地域であれば、連携を継続して行う例として参考になるであろう。

(5)継続的な連携活動の中でも、特に1年生と幼稚園年長児の10月「カレンダーを作ろう」の活動は、1年生の算数「20までのかず」の単元をもとに、「夏休み(8月)のカレンダーを作ろう」「数のつながりについて考えよう」「お気に入りのカレンダーを作ろう」

の計9時間の学習計画の実践である⁸⁾。1年生のねらいは、「30までの数」や「日や曜日などの月の構成」を理解し、カレンダーの意味や数の法則性の不思議さやおもしろさに触れることであるが、児童が、カレンダーの意味や数字や曜日の配列を理解した最終時に幼児と一緒にカレンダー作りを行い、幼児に教えたり自分なりのカレンダーを作成したりする活動である。幼児にとっては、1年生が自作のカレンダーを持って案内にきてくれたことから、カレンダー作りをクラスで話し合い、カレンダーとは何か、どのようなカレンダーを作りたいのかなど、カレンダーの意味や特徴を理解し、幼児の作りたいカレンダーを1年生に教えてもらいながら作る活動である。

この実践は、幼児にとっても、年長の宿泊保育や運動会の時にカレンダーを使って計画・準備した経験があり、カレンダーは身近な題材であり、また自分らしいカレンダーを作る過程で、生活の中にある数に関心を持ち、再度カレンダーの意味や見通しを持って生活する意味を理解する活動になっている。1年生にとっても、教科書中心の授業だけでなく、生活に結びついた数の学習を行い、算数を学ぶことの必然性を知る活動となった点で意味がある。小学校での教科教育の内容と、保幼での生活の中から必要な知識や技能を学ぶという教育方法が組み合わせられ、幼稚園の幼児と小学校の児童がそれぞれ意味のある学びになるような連携となった実践例として、大変参考になる事例である。

(6)職員同士の連携として、保幼小の相互理解と合同研究が挙げられる。これは、例えば(1)～(5)までの実践を通して、保育所・幼稚園の保育者と小学校の教員が、保育や授業などの実践についての合同研究会や実践検討会を行い、相互の教育目標や教育内容・教育方法について理解したり、保・幼・小の教育課程(保育課程)の見直しをすることである。これは保育者や教師それぞれの教育力の向上につながり、子どもにとってもよい教育を受けられることにつながるのである。

3. 幼小の教諭の意識のズレ

幼小連携の研究実践を行う中でよく生じることは、

幼稚園と小学校間で連携先に対する理解不足と連携先への批判が出ることである。その理由は、幼稚園と小学校の教育目標・教育内容・教育方法の違いが大きいことによるからである。教員間の意識のズレは、連携が進まないことに直結するが、以下の点は保幼小連携の前提条件となるため、分類してまとめておく。

1) 幼小の教育方法・学習形態の違い

小学校教育では、教師の指示を理解し行動することが求められるが、幼児期にルールやマナーなどの基本的なしつけや集団生活が身につけていない子がおり、小学校就学前に集団活動ができる力を養ってから入学してほしいという小学校側からの意見がある。一方、幼稚園側では、小学校入学当初から、机とイスに45分間座って授業を受けることへの疑問を持ち、1年生は、まだ活動や実体験の中から物事を知ること多いため、全員45分間同じ内容で学ぶことが難しいという意見がある。

保育所・幼稚園(以下、保幼)で机とイスで45分間座って授業を受けるという経験をしていない子どもが、小学校の学びの形式に対応できないのは当然である。保幼では「遊びと生活を中心とした活動」、小学校では「教科に基づく一斉教授」と、学び方の形態が違う。小学校入学前後は学習形態の違いから段差のできる時期であり、この時に子どもが保幼から小学校に移行しやすい学習環境を工夫する必要がある。例えば、1年生では、45分の活動内容に変化を持たせ、歌や手遊び、ゲーム的遊びを授業の中や内容の節目に入れること、また床に座っての活動も増やすことなどである。

保幼の年長児では、特にクラスみんなでする活動(設定活動や一斉活動)を、子どもの発達段階に応じて行うことが重要である。教師や他の子どもの話をしっかりと聞く力を育てることや、絵本や童話などを集中して聞く力を養うこと、机とイスで絵を描いたりするなどのじっくりと集中して取り組む活動を行うことも必要である。また、小学校入学時に1年生が身につけねばならないことは、授業の進め方を理解し、授業の受け方・意見の言い方などの作法や

型といった授業を受ける前提事項の習得である。それを身につけないと小学校の学習を進められないからであるが、これらは保幼の年長児の後半頃から、保育者が意識的に子どもに習得させるように活動を考え、みんなで行う活動や規律をきちんとできるようにすることも大切である。

2) 幼小の学習目標・学習内容の違い

小学校側の意見としては、「幼稚園で自発的に行う遊びの中の学びでは、嫌なことや好きでないことに取り組む力が育たない」「幼稚園での遊びの中に5領域がきちんと含まれているのか、小学校のように系統立てた学びが遊びの中で体験できていない」などである。一方で、幼稚園側の意見としては、「小学校では、無理に短期間に学ばねばならないことが多いが、個々の子どもの発達過程を踏まえて理解する必要がある」というものである。

幼児期は、大人から言われてする指示待ち人間を育てるのではなく、自主性・自発性を伸ばすことが重要である。幼稚園の遊びの時間の中で、子どもが自分でやりたい遊びを見つけ、友達と関わっていくことはかなりの力がある。子ども自らが知りたい、やってみたいと思ったことが幼児期の学びとして価値があり、その形の方が子どもの経験として深く根付くという考え方が根底にある。また、その子どもの嫌いなこと・苦手なことをそのままにしている訳ではなく、個人に応じて、個別の課題として嫌いなこと・苦手なことを克服できるように保育者が子どもに働きかけている。

幼児期は個人差の大きい時期なので、小学校のように単元ごとの短期の目標は立てず、中・長期的なスパンで子どもの成長を見る教育をしている。しかし、保幼の年長児になると、各々の活動のねらいも短期で達成しやすくなる発達段階に入る。それゆえ、子どもの個人差を考慮しながら、保育者が短期的な活動の目標やねらいも明確に持って保育を行う必要がある。

3) 活動内容・学習内容の水準の問題

幼稚園側の意見としては、「年長児は幼稚園では自

信とほこりを持って活躍しているが、小学校に入り1年生になると赤ちゃん扱いされるので、1年生のできる力を認めてほしい」「幼小連携の活動で、幼稚園児が小学校に招待されることが多いが、幼稚園児がお客さん扱いされ、幼児自身の学びになっていないこと、幼稚園児でもできる力を認めてほしい」という意見がある。

異年齢教育や異なる学年同士での活動では、年長者が年少者に対して世話をし、教えてあげるという構図が大切である。子ども同士が学び合う縦の関係が重要であるが、年長者の視点だけでなく、1年生や年長児などの年少者にとっての学びとは何かを常に考えて連携する必要がある。

1年生は小学校の中では一番下の学年であるため、その発達よりも幼く捉えられてしまうこともあるが、1年生が有能感を持って学ぶためには、年少者となる幼稚園児との関わりにより自己の成長の過程を知ることができる。そのためにも幼小連携は重要である。

幼小連携の活動を考える際、小学校側、または幼稚園側が指導計画の主となる場合がある。幼小のどちらかが主となりながらも、双方の子どもにとって意味のある内容になるよう、幼小共同のカリキュラムや指導計画を立案することが重要である。

4) 幼小の評価方法の違い

小学校側の意見として、「幼稚園の遊びの中での毎日の教育目標が曖昧すぎる」「幼稚園では、教師が直感的に関わっているように見える、子どもの成長をどう評価しているのか」ということが挙がる。

幼稚園では、教師は日誌や指導案を書き、子どもの記録や教師自身の保育実践について振り返ることが日課である。他のクラスの教師同士の話の中で、子どもの様子や出来事を話したりし、共通理解することもある。指導計画の書き方は幼稚園独自で小学校とも違うが、教師が子ども一人一人にねらいを持ち、その都度達成できたかを評価している。

小学校と幼稚園では、指導計画の書き方から、評価の仕方、教育観の違いや教育方法の違いなど、様々な点が異なる。その違いを理解することから幼小連携

は始まるので、幼小の教員が相互に交流、研修する機会を設ける中で、相互理解が深まる。

4. 連携を考える上での問題点

また、保育所・幼稚園の保育者と、小学校教員との意識のズレだけでなく、連携を行う際に生じやすい問題点を以下にまとめる。

1) 上向き指向・一方通行の関係性からの脱却

様々な学校間での連携を考える際、上から下への強い要求をしがちな傾向があり、「大学は高校へ、高校は中学へ、中学は小学校に、小学校は幼稚園に、幼稚園は家庭に要求するという構図がある」「保幼小連携の解決は、幼稚園側に答えを求められ、小学校がどう受け止めるかの問いはあまりなく、保育所・幼稚園側からの一方通行の関係性が存在する」⁹⁾という指摘がある。これらの関係をつくり替えていくことはとても困難であるが、保幼小の保育者・教師が、真の相互理解と今までの体制を見直す必要がある。保幼小の保育者・教員が、「連携は意味がない」という意識の間は、保幼と小学校の接続期の段差を乗り越えられない子どもに対応することができないため、保育者・教員の意識改革が必要である。

また、上から下への関係という点では、保育所・幼稚園・小学校・中学校・高校における「教育目標」や教育水準は下げられないのが通常である。ただし、「教育内容」や「教育方法」は現在の形でなくてもその教育目標や教育水準を達成することはできる。よって、保幼と小学校の各段階における教育内容や教育方法を、子どもの発達や学習の達成度から見直すことは子どもにとってより有意義であるといえる。保幼小連携の中でお互いの保育実践・教育実践を見て、よりよい教育内容や教育方法を模索し、取り入れてみることは重要なことであるといえよう。

2) 地域性の崩壊による保幼小連携の難しさ

以前は、将来通う小学校区にある地域の幼稚園に通う幼児が多かったが、最近は地域外の幼稚園に通う幼児や、保育所に通う幼児の中でも自宅近隣の保育所や保護者の勤務先近隣の保育所、地域外の保育所や認可外保育所に通う子どもも多くなり、小学校

就学前の幼児教育施設の間が複数化・多様化している。小学校就学前に行われる保幼小連絡協議会などを開催しても、多数の保育所・幼稚園関係者が集まることもあり、地域性の崩壊が連携を困難にしている場合がある。

保幼小連携の実践例の中で、小学校就学前に保・幼の年長児と小学校1年生が交流活動をする例がある。そこで年長児と1年生が顔見知りになり、小学校就学に向けて、また新1年生を迎えるにあたって、「あの子と遊びたい」という期待が高まることが一つの成果として挙げられているが、必ずしも連携した小学校に幼児が就学するとは限らないので、その部分の成果は望めない。また、連携する保育士・教師同士との間で、「幼児期に育てておきたいもの」「学童期に育てたいもの」などの相互理解が進むが、連携先の小学校に就学しない子ども・連携先から来ない子どもも多くなると、それらの連携の効果は薄くなる。しかし、地域性の崩壊は止められない事態であり、今後も元に戻ることは難しい。連携先との直接的な成果は得られなくとも、全国で保幼小連携の活動が活発化していくことが全体的な教育の向上につながっていくと考えるべきである。

3) 保幼小連携のための時間の設定

保幼小連携は重要であり、取り組まねばならないが、実際には時間がとれないために連携の活動が進んでいない園や学校もある。保育所・幼稚園側が主体となって連携活動をする場合や、小学校が主体となって連携活動をする場合など、どちらかがリードする形で提案することが連携活動の時間を作るきっかけとなる。

一方で、保幼小連携に限らず、最近は多くの学校・機関・施設との連携が求められており、様々な連携事業に取り組まねばならない。しかし、他機関との交流が一時期に集中する場合には、正課の保育所・幼稚園の保育活動や小学校の教育活動を妨げてしまうことにもなりかねない。充実した保育・教育内容を行うことが重要である中で、連携事業との兼ね合いの工夫が難しい点である。

5. 保幼小連携の意義とは

保幼小連携にはどのような意義があるかは、以下の4点に集約される。

- (1) 保育所・幼稚園から小学校への円滑な移行
- (2) 保・幼と小学校における異年齢教育
- (3) 保・幼と小学校のカリキュラムの検討
- (4) 保・幼・小の保育者・教師の資質向上

(1)の保育所・幼稚園から小学校への円滑に移行の背景には、小学校就学時に45分間じっと授業を聞くことのできない子どもや学級崩壊などの「小一プロブレム」がある。しかし、保幼小の教育目標・教育内容・教育方法の見直しを行い、保・幼の年長児と小学校の1年生との接続期の教育のあり方を見直すことが、現在の保・幼と小学校間で段差のできる教育システムの改善につながる。また、子ども一人ひとりについての情報を小学校に伝えたり、特別な支援の必要な子どもについての情報を小学校に伝達することにより、子どもたちがよりよい小学校教育を受けられることにつながる点からも重要である。

(2)の保・幼と小学校における異年齢教育とは、保育所では0～5歳児、幼稚園では3～5歳児、小学校では1～6年生が在籍するが、基本的には同じ施設や学校内の年齢の子ども間でしか交流はできない。保幼小連携をすることにより、例えば保育所や幼稚園の4歳児が小学校5年生と関わる機会が持てるなど異年齢教育の幅が広がり、校種が異なることによる異年齢交流の難しさを解消することができる。

(3)の保・幼と小学校のカリキュラムの検討は、保幼小と小学校の接続期の教育の見直しだけでなく、保幼小と小学校全体の教育目標・教育内容・教育方法の見直しを行い、それぞれの立場や基本的考え方の違いを乗り越えながら教育内容や教育方法の改善につなげていくという点からも重要である。保幼小連携の実践といえは子どもの交流活動が主となるが、単に活動の共有にとどまるのではなく、保幼小と小学校の双方の子どもたちが何を不得何を身につけたのかが読み取れる活動にすることが重要である。子どもの実体験に結びついた教育活動に取り組む中で、子どもたちが周囲の世界に関心を持ち、意欲や態度、知

識や技能を身につけることができるよう、小学校の生活科や教科の授業と保幼小の設定活動の中で保幼小連携を展開することが望ましい。保幼小と小学校の子どもの発達や学ぶべき水準に合わせ、双方に活動の目標やねらいのある実践となるように、保育者・教師が構想することが重要である。

(4)の保・幼・小の保育者・教師の資質向上は、保育所・幼稚園の保育と小学校の教育の違いを理解し、それを超えてよりよい教育を行うために、保育者・教師同士の交流・研究を通して子どもへの指導実践の向上を目指すことである。子どもへの指導目標・指導内容・指導方法は経験により固定化しがちであるが、保幼小連携を通じて保育者・教師自身の教育観や教育方法を見直し、改善する機会にできれば意義があるだろう。保育者・教師が積極的に保育実践力・教育実践力を向上させるように、保幼小連携に前向きに取り組んでいく姿勢を持つことが望ましい。

6. おわりに

保幼小連携についてのまとめとして、以下の点が挙げられる。

一つは、保幼小から小学校の移行期の教育をどのように行うべきかという点である。保育所・幼稚園の教育は、遊びと生活を柱とした生活経験カリキュラムであり、小学校教育は教科に基づく教科カリキュラムでの一斉教授の学習形態が主である。保幼小と小学校は子どもにとって学ぶ内容や学び方があまりに違うことで、保幼小から小学校への学習にうまく移行できない子どもも出てくる。その解決のためにも、保育所・幼稚園では、小学校就学を視野に入れながら教育内容・教育方法を見直すこと、小学校では、保育所・幼稚園での子どもの育ちを踏まえた教育内容・教育方法の工夫が必要である。ただし、保育所・幼稚園ですべきことは、小学校の指導内容を早期に教育することではない。幼児期の保育でめざしていることを押さえながら、円滑に小学校就学に移行できるように、「学びの連続性」の観点からの教育の目標・内容・方法の改善が重要である。

二つには、幼児期と学童期の子どもの異年齢の育ち合いを保障する教育を行うという点である。幼児

期から学童期の子どもにとって、異年齢の子ども同士の学び合いが、主体的な学びの姿勢を身につけたり、人間関係力・コミュニケーション力を高めたり、実生活に関連づけられた学びとなることにつながる。特に、保育所・幼稚園の年長児と小学校の1年生は、発達段階的にも学ぶモデルとして近く、連携活動を通じて相互に学び育ち合う学習の場となる。一方で、年齢の離れた年齢の連携活動もまた、年長児童の自己成長感を確かめる機会になったり、幼児も安心して教わったり甘えたりする機会になる。子ども同士の育ち合いの観点からも保幼小連携を進めることが必要であり、保・幼・小の教育課程(保育課程)を工夫してみることが重要である。

保幼小連携は、保育所・幼稚園と、小学校との教育目標、教育内容、教育方法が異なっているため、連携の中で様々な難しさが生じる。しかし、その衝突の過程から、保育所・幼稚園・小学校での教育目標・教育内容・教育方法を見直す機会にすることで、子どもにとってよりよい教育を行うことにつながると思われる。

注・引用文献

- 1) 布谷光俊「幼・小の接続、発展と生活科」信州大学教育学部紀要第76号、1992年、73-80頁
- 2) 中央教育審議会「新しい時代を拓く心を育てるために 次世代を育てる心を失う危機 (答申)」1998年、の「幼稚園・保育所の教育・保育と小学校教育との連携を工夫しよう」の項目参照。
- 3) 文部科学大臣「幼児教育振興プログラム」2001年3月29日
- 4) 滋賀大学教育学部附属幼稚園『学びをつなぐ 幼小連携からみえてきた幼稚園の学び』明治図書、2004年
有馬幼稚園・小学校『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館、2002年
- 5) 林浩子「幼小の交流活動から見えてくるもの 幼小連携におけるもう一つの意味」保育学研究第45号第2巻、2007年、87-94頁
- 6) 篠山市立西紀南小学校・西紀みなみ幼稚園「幼・小連携保育・学習指導案(平成17年度の教育実践)」(http://nishiminami-el.sasayama.jp/pdf/6%20zissennkiroku/sidouan/1nen_sidouan.pdf)
- 7) 河崎道夫・吉田京子・北谷正子他「幼小連携接続問題の実践的研究報告その2 児童間交流の恒常化の取り組み」三重大学教育実践総合センター紀要第24号、2004年、145-154頁
河崎道夫・権部良子・浅田美知子他「幼小連携接続問題の実践的研究報告その3 児童間交流を柱とした実践の成果と教育課程改訂の展望」三重大学教育実践総合センター紀要第25号、2005年、9-16頁
- 8) 鳴門教育大学附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社、2004年
- 9) 森上史朗『幼児教育への招待』ミネルヴァ書房、218-219頁

(平成20年11月10日受稿,平成21年3月4日受理)

音楽的なピアノ演奏へのプロセス (その1)

読譜から演奏に到るプロセスの可視化をとおして

白 川 浩
(保育学科)

A Process for Musical Piano Performance
Visualization of a Score-Reading-to-Performance Process

Hiroshi SHIRAKAWA

キーワード：イメージ image ネットワーク network

1. はじめに

演奏に到る過程で必要な研究は、テキスト研究、技術訓練、音楽解釈の三領域に大別される。これら三領域と演奏法など実際の演奏に関わる研究、そして楽器・音響に関する研究は、各専門分野の研究者、作曲家、演奏家らによって進められてきた。演奏者はその全てを統合して演奏に臨んでいる。本研究は、この統合の過程とその全体を可視化し、体系化しようとするものである。

舞台での演奏が「音楽的」であるためには、冒頭に記した事柄に加えて精神、体調、環境、聴衆など、演奏を支えるすべての側面が有機的に機能していることが理想的である。そうした機能はイメージの働きによって成立していると考えられる。領域内の要素および領域間をネットワークし、演奏全体を有機的に機能させるために果たしているイメージの役割は大きい。

本稿では、音楽的な演奏を形成している領域を、A群 = テキスト研究、B群 = 技術訓練、C群 = 音楽解釈らの準備領域と、D群 = 演奏の計4領域に分類し、その総体を「音楽形成のプロセス」(以下PROCESSと記す)と捉え、PROCESS及びその形成過程におけるイメージの働きについての考察を軸として、その全

体を明らかにしたい。

さて、PROCESSにおいて演奏者が克服しなければならない課題は非常に多く、そして個々の課題は単独ではなく常に他の課題と相関性をもって複雑に連携している。演奏者は一つ一つの課題を克服し、それらの有機的結合と連携を模索し、正当と考えることのできる解釈の着地点を見定め深めながら、それらの一切を音に変換する作業を重ねつつ一定の演奏モデル及びプランをつくっていく。警戒すべきは、この作業の際に音楽の固定化現象という落とし穴が口を開け始めるという点である。落とし穴とは、気付かないうちに少しずつ音楽的な演奏から離反していくことにつながる危険性を意味する。というのは実際の演奏では環境的、物理的、心理的、身体的などの要因により、準備してきた状態とは異なる事象が必ず発生する。たとえば用意した音楽の流れや響きが予期せぬ音を出したり、異なる流れに向かったり、時には奏者自身すら思いもよらなかった楽想が突如として切り込んできたりするといったことなどである。それが演奏の現実であり、こうした舞台演奏での不測の出来事こそ本当の音楽が奏でられる好機であり恩恵でもあるのだが、事前段階で演奏者の意識

下で固定化してしまっている音楽の場合、こうしたハプニングに対応できず崩壊してしまうことが多々起きる。したがって音楽的な演奏の実現のためには、ハプニングを前提とした柔軟で創造的な対応力を演奏者は身につけておく必要がある。演奏対応力あるいは演奏応答力ともいべきこの力の獲得こそ練習における重要な課題の一つである。

音楽的な音楽にはいつも「特殊な動力」が賦与されているように感じる。その力、すなわち音楽の生命力とか息吹といったものに触れると、人は全身の細胞が沸騰して泡立つような感覚や欣喜雀躍するような衝動、沈潜の底での思索、愛に包まれ憩い慰められるような気持ちなど、さまざまな質感を伴った情動が体内に働くのを覚える。これは聴衆だけが味わう体験ではなく、演奏者自身も時として自身の奏でる音楽を聴衆と同じ感覚で味わう機会に恵まれることもある。

本稿は、ピアノによる音楽的な演奏を実現する上で必要かつ適切なPROCESSを考察し、それを視覚化することにより、取り組むべき課題を明らかにする、課題間の相関性を明らかにする、その全体像を把握する試みである。

演奏者は音楽的な演奏の実現を追求している。また音楽教師は生徒が聴くことにおいても弾くことにおいても音楽の感動に出会うことを願いながら指導にあたっている。そして、小さな学習者は一心に鍵盤に指を走らせている。本稿はそうした取り組みの一助となることを目指すものである。

2. テキスト研究 = A群

テキストは演奏の基礎となる重要な要素である。したがって研究では最も信頼のおける原典版をはじめ複数のテキストを併用したい。なぜなら作曲家やピアニストらの高い学識と経験に基づいて記された校訂版から得る学びは、運指、解釈をはじめ校訂者が生きた時代の文化的、美的、学問的背景などが反映されておりその意義は大きいからである。この点を前提とした上で、楽譜に記された情報を精確かつ的確に捉える力であるところの「読譜力」を支える学習体系を、「宗教・文化」「哲学・文学・産業・歴史」

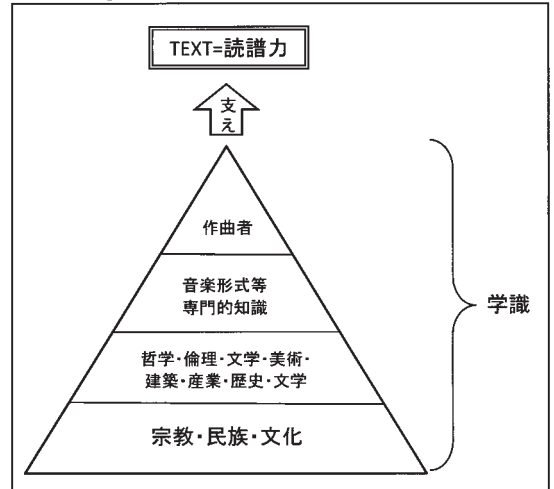
「音楽形式」「作曲者」の4領域に分類し、その概念を図1に示す。

1) 学識

読譜力とは、音楽全般と作曲者に関する多面的で多層的な知識の集積に基づく総合的な見識がもたらす能力であり、ここではその総体を「学識」とした。

A群 image I が形成

図1



2) 宗教・民族・文化

読譜では、その大前提として作曲者の民族および宗教的・文化的基盤を踏まえておかなければならない。これは創作の底流に関わる事柄であり、また実際にその影響が当該楽曲に及ぼしている程度の有無や濃淡、深浅といった判断については研究の経過と共に明らかとなり演奏に反映されることにもなる。

西洋音楽においては当然のことながらユダヤ教とそれに連なるキリスト教が宗教的基盤ということになるが、加えてそれぞれの民族には固有の土着の神話と宗教があることを忘れてはならない。また、各時代および民族には固有の旋法やリズムがあり、民謡や舞踏への知見は音楽理解の基盤である。

3) 哲学・倫理・文学・美術・建築・産業・歴史

すべての文明には必ずその文明に先立つ思想が発生しており、文明とは思想がもたらした一つの形であるといえる。したがって神学、哲学、倫理といった思想は、文学、美術、建築などに作用し、産業がその実現を支えているという構図がある。また歴史はそれらの全体がどのように連続しているかを俯瞰させて

くれる。人は常に同時代性という横軸と歴史という縦軸の交点に位置しており、したがって作曲者を理解する過程で、たとえそれが読譜に直接に反映されることが結果的に無かったとしても、彼が生きた時代の横軸と縦軸の多様な側面を概観しておく必要はあると考える。

4) 音楽形式

ネウマ譜の発明以来、カール・フィリップ・エマヌエル・バッハ^{註1}を経て記譜法は進化を遂げてきた。楽譜を読み解く力は、様式、楽曲形式、作曲技法など音楽形式の理解が基盤となる。作曲家はしばしば民俗固有のリズム、旋法、旋法に伴う和声等々に着想を得て創作しており、それは民俗舞踏や民俗古歌、同時代に広く一般に歌われている流行歌などによっている。それらの認識を文献研究によって得た演奏者は楽譜から基礎的な音楽形式論に基づく音楽語法、民族固有の語法、作曲家固有の語法などを読み取り、作曲者が創作する際に得た着想の源泉と表現上採用した手法の分析的理解を深める。

これは欠くことのできない研究過程である。なぜなら、音楽情報の伝達手段としての楽譜は、作曲者の耳朵に響いていた音楽全体の情報のごく一部のみを伝えているに過ぎない。したがって作曲者の音楽の再現者である演奏者は、その限られた情報から可能な限り作曲者の描いていた音楽の全体像を洞察し紡ぎださなければならない。それが演奏者の担うべき責任の一つである。不認識は時として作曲者とは無関係の音楽を聴衆にあるいは生徒に伝えることになる。

5) 作曲者理解

上記の2)、3)、4)を踏まえつつ、作曲者の生涯と作品に関する知見を得ることが読譜を支える総合的な能力の向上につながる。彼が当該作品を創作した時期と彼の人生の状況とを重ね合わせると共に、同時期に作曲したそのほかの彼の作品との照合も必要な研究過程である。以上の知見と考察をとおして、テキストは生きたメッセージを研究者に与え始める。音、音型、指示などテキスト上にある一つ一つの記号が作曲者の体臭や体温、思索、感情などの消息を生き生きと語り出すのである。学識を得る目的はここに

ある。

学識を得る過程をとおして、私たちは作曲者の人格に親しく触れることができ、そして彼自身の代弁者として、真実の彼を語る者としての姿に近づいていくことが可能となる。学識を得ることは、演奏者にとって音楽の代弁者たる要件の一つなのである。同様に教師は、父親が我が子に祖父の生きた姿を語り正しい道を指し示す如く、作曲者の姿を生徒に語りやりたいものである。

以上の研究過程によって演奏者の内側にはテキストに関する知識と共に多くのイメージが形成されることとなる。そのイメージの集合体をここでは「image」と記し、よって「PROCESSのA群においてimage が形成される」という理解に位置づけるものとする。

3. 音楽づくりを目的とする技術訓練 = B群

音楽的な演奏は、広範にわたる綿密な思索と技術訓練によって支えられる全人格的な表現活動である。その道具としての楽器そして肉声もまた、これを操作する技術の獲得には徹底した訓練と不断の検討を要する。

演奏に必要な技能は「技巧」と「技術」に区別される。技巧 = Mechanicとは、楽器を円滑に操作するために必要な、身体各部の運動性能の向上を目的とした訓練によって得られるところの能力であり、技術 = Techniqueとは、音楽的総合技能を意味する。その概念を図2に示す。

1) 技巧 = Mechanic

ピアノにおける技巧とは、ピアノを操作する上で必要な指、手、前腕、上腕の神経と筋肉および腱の鍛錬によって獲得されるピアノ鍵盤上での運動能力である。またこの鍛錬の副次的産物として背部、胸部、肩部の筋肉も強化される。具体的には、あらゆる音型の運動パターンに対して、連続する音の大きさや間隔を均等に保つこととか、音量の漸次変化の制御可能な筋肉と神経を作り上げていく反復訓練になるが、こうした訓練ではルービンシュタイン^{註2}の警告するように、「音楽的に反応することのできない指をつくりあげてしまう危険¹⁾」に対して注意しなければ

ならない。なぜならば、反復運動では音聴取への意識が機械的要素に偏った指向と判断をするようになるため、これが習性化することは聴覚をはじめ音楽的な微細な変化を判断する感性が働きにくくなるからである。リード^{注3}はその高著²⁾で「感性とは気づく力である」と述べているが、まさしく感性の劣化は音楽の砂漠化あるいは機械化を意味する。

従って技巧鍛錬は、目的とする身体の強化部位に焦点をあて、明確で限定的な意識をもって行うべきである。これは音楽活動ではなく、あくまで筋肉と腱を強化する運動なのだとする意識である。このことはソルフェージュなど音楽基礎技能の習得を目的とした訓練においても同様の分別意識が必要であることを付言しておく。要するにこうした訓練は、音楽をするために常に準備しておかねばならない道具の品質管理上の必要条件に限定すべき事柄なのである。

2) 技術 = Technique

音楽におけるTechniqueの定義は、一般に「音楽的な演奏技術」とされるが、本稿の主旨との整合性を明確にしておく必要から、ここでは「PROCESSのA群において形成されるimage を具現化するために必要な総合的なピアノ操作能力」と定義する。

さて、音楽は音響の連続的变化が生み出す流れであり、リズム、メロディ、ハーモニーによって一定時間内に構成されるものである。従って単発で瞬間的に鳴った一つの音のみを捉えて音楽を感じることは困難である。ところが、単音であれ重音であれ、ただ一つ響く音が、あるイメージを人に想起させることは極めて一般的な経験であり誰しもの思い当たることであろう。この時の感覚は、音がイメージを運んでくるともいえるし、音にイメージが内在するともいえる。人によりイメージが違うのは言うまでもないが、しかしそのイメージは概ね典型的であって、大きく乖離するようなことは少ない。例えば、ピアノの低音部を拳で力まかせに打った時の音響から「穏やかさ」をイメージする人がいるということはあまり考えにくい。両者のイメージ属性が異なるからである。

B群 image II が形成

図2

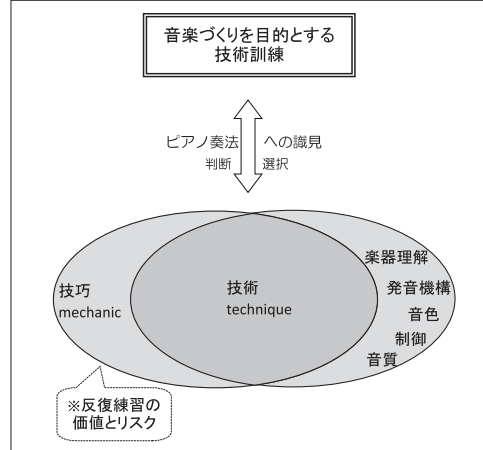


図2で右の円内に記した用語は、ピアノ操作の制御によって発音される「素材となる音」の音色と音質を意味している。前述したとおり、1音がもたらすイメージがあり、また、音楽を構成する最小単位である幾つかの音の連続からなる音型が示唆する語彙やイメージがある。この理解はA群での研究により得られるものだが、これが展開して楽節となり、さらには音楽全体の構成へとつながっていく。

以上により、Techniqueの研究では、Mechanicと併せてピアノの楽器特性と発音メカニズムの理解が不可欠であることが分かる。読譜により形成されたimageは、打鍵方法とペダル操作の組み合わせの検討をとおして、PROCESSのB群で音楽に具現化していくこととなる。この過程における音色や音質を制御するスキルの獲得は音楽全体を形づくるために貢献する技術であるということを常に心に留めるべきである。

3) ピアノの楽器特性と発音メカニズム

この項では打鍵による音色変化について考察していくが、その前提として「音色」と「音質」の違いについて明確にしておきたい。

音色は「音の聴感上の性質の一つを表す用語。倍音構成やその他の物理条件と密接な関係にある。」³⁾と定義されるが、実際に「音色」を表す場面では、音から得た印象を言葉や文節によって形容的に表現されているところの概念である。本来音は音によってのみ、その全貌を伝達することができないものであり、

音の印象を言葉に変換することは多少なりともそこに主観によるイメージ化が介在することになる。

音質は、音響学における音の品質を表す用語と定義する。例えば、高音域が強い、濁る、響きがいい、など音響特性に関する言葉として用いられる。なお実際の音楽的場面では、音色と音質を厳密に区別して用いているわけではなく、二者を混然一体的に扱っているように思うところではある。

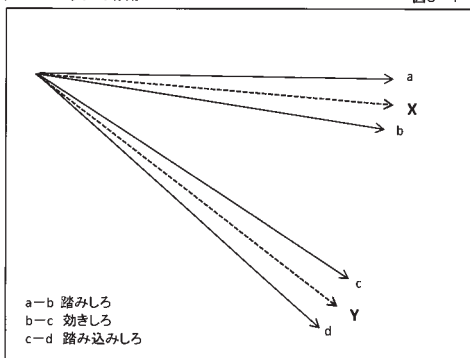
それでは、ピアノの音色変化のメカニズムについての考察に入る。

(1)ダンパーペダルの作用 damper pedal

ダンパーペダルは通常のピアノが装備する3本のペダルの内、右側に位置するペダルである。ダンパーは木部とフェルト生地を硬く圧縮した部分から成る部品で、フェルト部分の接弦によって振動を制御する働きがある。ピアニストがダンパーペダルを踏むことにより連結するシャフトがダンパーを押し上げ離弦が始まる。つまり、ペダルの上下動によりダンパーの接弦と離弦をコントロールする機能がダンパーペダルということである。以上の概要を踏まえ、図3-1および図3-2により詳細を述べる。なお、ダンパーフェルトの断面形状には数種あるが、理解を図るため簡明な形状のもので示す。

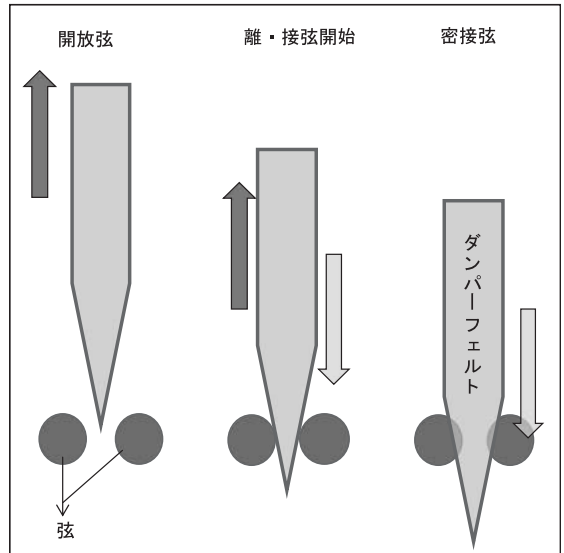
図3-1はペダルの動きを説明している。地点aはペダルに力が働いていない位置を示しており、同時点を図3-2で見ると密接弦の状態であることが分かる。加重によりペダルは最終のd地点に向かって下降を始めるが、a-b間ではダンパーの動きに変化は無く接弦したままの状態である。機械的動作の所謂あそび部分であるこの間を「踏みしろ」と仮称しておく。

ダンパーペダルの作用 図3-1



ダンパーの動き

図3-2



ペダルがb地点を通過することにより、ダンパーの押し上げが始まり、足裏にはその重さが伝わることとなる。図3-2の離弦開始である。弦開放が始まるこの時点からダンパーが上がりきるc地点までの間を「効きしろ」と仮称する。この開放弦により、ピアノの全音域におよぶ約225本の弦が共鳴する環境となり、音響に著しい変化が生じることとなる。ペダルがcを通過しても若干の踏み込み部分が残るが、このc-d間はa-b間と同様のあそび部分であり、これを「踏み込みしろ」と仮称する。

(2)ダンパーペダルの操作

図3-1のXとYは、効率的なペダル操作の運動範囲を示している。ここではペダル操作における誤認を避けることを目的として述べるものであるが、ペダル使用時に生じる雑音を解消することにも関係する事柄である。

前述のとおり、ダンパーの動きによる音響効果はb-c間で生まれるのであるが、実際のペダルの上下動ではa-d間を往復しているケースに出会うことが多々ある - その大半はペダル初心者なのだが -、その結果ダンパーが弦全体を強く打つような動きとなり、ピアノ内部には遠雷のような音がこだますることとなる。同時にペダル部からは鉄と木部がぶつかり合う衝撃音も発生する。この状態は図3-2で示

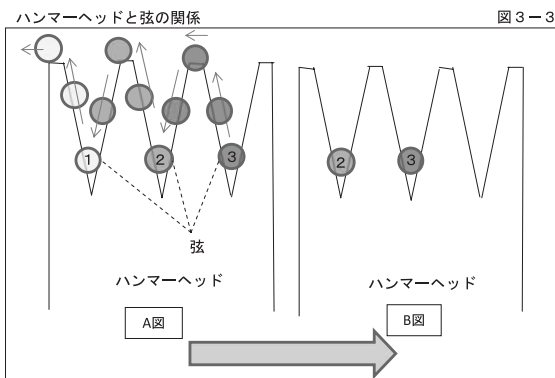
した密接弦と開放弦が激しく繰り返されていることを意味しており、その中間の動きである、接弦・離弦開始時の接触状態から完全開放弦までの、弦にかかるダンパーフェルトの圧力変化を生む微細なコントロールによって可能となる、多彩な音響変化の機会を失うことにもなっているのである。その損失は音づくりにおいて極めて大きい問題であることを認識しなければならない。

(3)弱音ペダルによるハンマーヘッドと弦の関係

弱音ペダルは左に位置しており、その上下動によって通常1音を3本の弦で発音させているところを2本の弦による発音に移行させる装置である。

ハンマーヘッドは鍵盤に加えられたエネルギーが、アクション機構を経て弦に到達する最終段階に位置する部分である。接触面の材質は硬質フェルトであり、アクションに装着される段階で弦の太さや本数に対応する弦溝が整えられている。図3-3はピアノの88鍵盤の内、その70%にあたる62鍵に施されるハンマーヘッドと3弦の関係について示したものである。

A図は弱音ペダルが働いていない状態であり、ハンマーヘッドの弦溝が均等に3本の弦を打弦していることを示している。B図は弱音ペダルが最下部に到着した時の弦とハンマーヘッドの関係を示している。ここで着目すべきはA図で示した弦の動きである。弱音ペダルを踏むことにより、鍵盤アクション全体が右方向へ移動を始め、弦は相対的に左方向へ移動していく。その経過に伴い弦溝の斜面を弦が上昇しハンマーヘッド頂点のやや柔らかい部分に到り、そして下降し隣の弦溝に到着するのである。この間の横方向の移動距離は2mm弱だが、移動過程における音色変化への期待は大きい。A図とB図の音色の違いは明確に聴取でき、また弱音ペダルの操作は単純である。しかしここでも、ダンパーペダルの項で述べたと同様の繊細なペダル操作により、多彩な音色変化を得ることが可能なのである。その変化システムの根拠について以下に述べてみたい。



弦は、AとBそして移動中の頂点の3カ所では垂直下から打たれるため、その弦振動も単純に垂直の上下動をする。一方、斜面上にある時は弦側面が擦られるような方向の力を受けることにより、弦が張られている方向に対して直角の回転力が働き、併せて垂直方向の力も加わることとなる。以上により、打弦状態の変化が音色変化に及ぼす影響は、物理的原理のさらなる詳細な説明により明らかになることが予見できることから、ピアニストはその可能性を探り、事実をもって音楽づくりに反映させていきたいのである。

(4)音色変化のモデル

この項ではこれまでの考察を基に、音色変化の実際的な可能性についての検証を試みることにする。第1表は、発音メカニズムに関わる要素をダンパーペダル、ハンマーヘッドの打弦速度、指の打鍵部位、打鍵深度、弱音ペダル、の5項目に分類し、さらにその操作レベルを三段階に分けた表である。実際の操作では無段階に選択され、また音楽的な鍵盤タッチは打鍵速度、打鍵部位、打鍵深度が複合した運動であり、例えば「水面を素早くかすめるように」とか、「巨大な鉄扉を押し開けるように」等々、比喩的に表現される性質をもっているが、ここではメカニズムの分析的理解の一助とすることを目的として意図的に分類した。なお、の打鍵深度とは、打鍵する際にイメージする到達深度を指す。

組合せ例 第1表

	項目	a	b	c
1	ダンパーペダル	未使用	0.5ped.	全ペダル
2	打弦速度	遅く	標準	速く
3	打鍵部位(指)	先端	標準	指腹
4	打鍵深度	浅く	標準	深く
5	弱音ペダル	未使用	0.5ped.	全ペダル

(理解を図る便宜上、5つの要素を各3段階に設定)

第2表は、第1表による組み合わせパターンの一例を示したものである。発音メカニズムにおける各要素を5項目3段階に設定した場合の組み合わせパターンは、243通りとなる。ただし、これはタッチと音色の関係を探り理解するために仮に算出したものであり、各要素における変化の段階はさらに細分化しているため、無限の変化が得られるものとするのが妥当である。このことは、一台のピアノが発音する音色が演奏者によって違うこと、また、一人の演奏者が発音する音色も多彩に変化する事実を裏付ける一例ではないかと考える。

なお、上記3)「ピアノの楽器特性と発音メカニズム」は、ピアノハンマー、弦、ダンパーおよびペダルの関連に限定した考察であり、ピアノの音響は他にも、響板その他木材の材質の共鳴、225本の弦による全20tを越す張力を支える鉄骨フレームの共鳴、ピアノ調律などの要素が複合しており、さらに実際の演奏ホールの床材およびホールの音響特性等の条件が重なって最終的な音響が形づくられることを追記しておく。

音色変化メカニズムのモデル 第2表

1. ダンパーペダル未使用(1a)の場合を例にした試算

1a(ダンパーペダル未使用)	S (打弦速度)	P (打鍵部位)	D (打鍵深度)
pattern1	a	a	a
pattern2		a	b
pattern3		a	c
pattern4		b	a
pattern5		b	b
pattern6		b	c
pattern7		c	a
pattern8		c	b
pattern9		c	c
pattern1~9	b	同上の組み合わせ	
pattern1~9	c	同上の組み合わせ	

音色変化メカニズムのモデルに基づく試算	
1dp/0.0×27patter	ダンパーペダル未使用27通り
1dp/0.5×27patter	ダンパーペダル0.5使用27通り
1dp/1.0×27patter	ダンパーペダル全使用27通り
計	81通り × 弱音ペダルa,b,c = 243通り

4) 音楽づくりの過程

ここまでの考察でTechniqueを「PROCESSのA群において形成されるimage を具現化するために必要な総合的ピアノ操作能力」と定義付け、その研究において獲得した音色や音質を制御するスキルは、あくまで音楽全体を形づくるために貢献する技術であることを確認した。

イメージとは、外界からの刺激に反応して起こる、記憶や思索と、生来的な知覚および感覚との統合による産物である。音楽はまさしくその「外界からの刺激」のひとつとして存在している。そしてあらゆる事柄について、それらの消息を瞬時に直截に伝える力を音楽は有している。であるとするならばTechniqueの獲得過程において常にイメージすべきは、テキストの本質と演奏の完成像である。その両者を繋ぐ現実的なネットワークを整備していくのが「音楽づくりを目的とする技術訓練」の試行過程であり、ここで聴取力、演奏反応力が醸成されていくのである。以上によりPROCESSのB群においてimage が形成される。

4. まとめ

冒頭でも述べたが、ピアノ演奏についてはピアノ奏法に関するもの、個別の作曲家についての解釈や演奏法に関するものなど、これまでに多くの研究書が出版されている。そしてそれらの文献を参考にピアニストは演奏し、ピアノ教師は指導するのであるが、実際に音楽をつくる過程では極めて個別の課題について微細な試行錯誤を重ねると共に音楽的な演奏の実現を目指した統合を図っている。その営みにおいて、細部間をネットワークし全体を形成していく消息を体系的に把握し示すことは、音楽の特殊性ゆえに困難なことに思う。このことは井口基成⁴がその著書「上達のためのピアノ奏法の段階」(音楽之友社、東京、1955)⁴⁾の序説で「科学書や文学書などは、その記述がたとえ抽象的、又は具体的のいずれであっても、その概念や映像を或いは明確に読者に伝えることができるかもしれない。ところが、音楽の場合は、ことにこの種の著述に関しては傍で人が考えるより困難がつかまとう。それは、文字と言

葉をもって内容を十分に抉り出し、明瞭精緻な表現をして、決定的な概念をあらわすという事はまことに至難だからである。」と述べるとおりである。

筆者は「音楽的なピアノ演奏へのプロセス」と題し、読譜から演奏に到るプロセスを可視化する試みをおして、音楽と演奏の全体像を把握しようとする困難な考察を重ねつつある。本稿はその第1部として、1. 「読譜力の獲得とその過程」、2. 「音楽づくりを目的とした技術の獲得」について述べたものである。今後第2部では、3. 「解釈から統合調和へ」、4. 「絶学としての演奏」を考察し一定の完結を目指す考えである。

本稿の思索を一言で表すならば、「創作から演奏の現実に到る過程ではどのようにして肉体的精神的活動が展開されているのであろうか。また、演奏者はその道程をどのようにして正しく歩んでいくことができるのであろうか。」ということになる。

ある刺激や靈感に触発された時、作曲家の内側では音楽の全体像すなわち「音像」が立ち現れ、その音響の理想は作曲家の耳奥に響いているものと想像する。その実存をありありと「聴こえる音」として再創造する営みが演奏に求められる全てではないかと考える。演奏者が作曲家と楽曲の消息をたどり、再現したその音響は、聴く者の内側で音像となり定着する。これぞ楽聖ベートーヴェンの願うところの「心より出で、再び心に到らんことを」^{注5}の真実であろう。

演奏者は音楽作品に対峙し、世界の森羅万象と人間の営みのあらゆる側面への省察を経て、想像と洞察とによって演奏の具象を目指す。その過程において、「技術」とは無限にある選択肢から導き出される表現手段としての中間結論であり、技術のための技術、すなわち音楽と乖離した技術訓練は徒勞であり時には害ですらある。

演奏は、時の流れの中で常に全体と細部を行き巡りながら進んでいく。その「時」はクロノスcronus^{注6}ではなく、カイロスkairosであり、またアイオンaeonである。音楽は、生命の放つ光彩の美しさと儚

さにも似ている。思索し、感性を研ぎ澄まし、それに相応しい技術を練磨することは、音楽に奉仕するための貴重な営みである。

注

- 1 Carl Philipp Emanuel Bach 1714-1788 J.S. BACHの次男。クラヴィーア教則本『正しいクラヴィーア奏法への試論』 Versuch uber die wahre Art das Clavier zu spielen (1752)
- 2 Arthur Rubinstein 1887-1982 (ポーランド) 20世紀を代表するピアニスト
- 3 Herbert Edward Read 1893-1968 (イギリス) 美術批評家
- 4 井口基成:日本ピアノ界の先駆的ピアニスト、ピアノ教育者。1908-1983
- 5 「Missa solemnis」の演奏指示 Vom Herzen-Moege es wieder zu Herzen gehen
- 6 ギリシャ語の時間概念。cronusは一般的な「時」、kairosは内的体験による特別な時間、aeonは特別な時間を指す。

引用文献

1. 原田光子訳編:大ピアニストは語る、音楽創元社、東京、p.184(1969)
2. ハーバート・リード:芸術による教育、フィルムアート社、東京、p.61(2001)
3. 中村俊介:ニューグローブ世界音楽大事典4、講談社、東京、276,1993
4. 井口基成:上達のためのピアノ奏法の段階、音楽之友社、東京、p.1(1955)

参考文献

- 杵淵直知:ピアノ知識アラカルト、音楽之友社、東京(1981)
- 古川晴風編:ギリシャ語辞典、大学書林、東京 p.35,563(1990)

映画 "Pretty Woman" の原語と音声吹き替え和訳に於ける 発話のフォーマリティ・レベルの差異に関する一考察

伊藤善啓
(総合文化学科)

A Study on Some Differences in Formality Level between Selected Utterances from
the Movie "Pretty Woman" and Their Dubbed Japanese

Yoshihiro ITO

キーワード：映画 "Pretty Woman" 発話 utterances フォーマリティ・レベル formality level

1. はじめに

本稿は、映画 "Pretty Woman" の主人公娼婦 Vivian と、彼女を取り囲む人物達による発話に於けるフォーマリティ・レベル (formality level) を、原語 (米語) と吹き替え日本語訳に於いて比較しようとする試みである。この為には、両言語による発話を対比しながら、何らかの基準に従って、各発話のフォーマリティ・レベルを数値化する手法が考えられる。しかし、凡そ、如何なる発話特性であっても、それらを計測しようとする試みに於いて、発話を客観的な数値に置き換えることは相当困難であろう。計測されるべき発話特性の度合いを認識するのは聞き手という主観であるからである。況や、原語 (米語) による発話とそれらの和訳を対照しながら、両者のフォーマリティ・レベルを客観的な数値に置き換えることは至難の業であると言えよう。言語的表現形態だけではなく、それをもたらす文化の相違から、英語 (米語) と日本語が全く同一のフォーマリティ・レベルを運ぶとは限らないからである。

2. 口語体とフォーマリティ・レベル

口語体の特性は表 1 に挙げる 1) ~ 5) によって、

ある程度示されるかもしれない。曖昧で、間接的で、非特定のであって、簡単な、そして短い語彙が使用される傾向にある。そして、これらが適用される程度に従って、口語体の程度も説明できるものと思われる。即ち、1) ~ 5) に記載されている内容の程度が小さいほど口語体の度合いは低くなり (つまり、フォーマリティ・レベルは高くなり)、大きいほどそれは高くなるのである (つまり、フォーマリティ・レベルは低くなる)。映画 "Pretty Woman" に於ける Kit が Vivian に発する言葉では、drug の代わりに the great shit が使われている。cocaine を指す可能性が高いのだが、the great shit は俗語であって、drug よりも曖昧で、間接的表現である。drug でさえ cocaine よりも非特定の (抽象的) である。これら三者を口語体のレベル別に分類してみると、最も口語体の程度が高い表現は the great shit、次いで drug、そして最もそれが低い表現は cocaine ということになる。別の言い方をすれば、フォーマリティに於いて、cocaine は最もレベルが高く、the great shit は最もレベルが低いのである。凡そ、フォーマリティ (formality) は、「堅苦しさ」、「形式遵奉」、「形式張り」等の意味を携える (『小学館ランダムハウス英和大辞

典』, 1999)。また、フォーマリティの高い表現は相手に対する敬意の念をしばしば運ぶものと思われる。"Thank you very much."は、"Thanks."と比して一

層高いフォーマリティ・レベルを持ち、その改まった表現は相手を更に慮る体裁を持つのである。

表 1 . 口語体特性

- 1) Vague, inexplicit vocabulary - such as 'this tunnel thing'.
- 2) Informal intensifier - such as 'really' (other intensifiers could be 'dead' or 'very').
- 3) Words - such as 'just' - that make the text less precise and direct.
- 4) 'And' used repeatedly to link ideas.
- 5) Simple, short, one syllable (monosyllabic) words - such as 'plane', 'round' and 'pick'.

(Levels of formality

<http://www.bbc.co.uk/education/asguru/english/07speechwriting/36levelsofformality/index.shtml>) より

因みに、性、性格、そして学歴に基づく、会話に於ける言語使用者の一般的特性は以下のように指摘され

ている。

1) Women prefer involvement, whereas men prefer a more detached, independent attitude towards their conversation partner; 2) extraverts prefer immediate interaction, whereas introverts prefer undisturbed reflection; 3) People with higher education prefer precise description, whereas people without higher education prefer minimizing cognitive load. (Heylighen & Dewaele, 1999)

さて、この映画に於ける主要人物たちによる発話が携えるフォーマリティ・レベルを検討してみることとする。具体的には以下に述べる方法を用いた。

映画 "Pretty Woman" に於ける登場人物達による発話のフォーマリティ・レベルを測定する目的で、レベル1～レベル4という四段階の数値を設定することとした。これらの区分は、原語である米語と訳語である日本語の両方にほぼ共通するようにした。レベル2を、凡そカジュアルな人間関係に於いて用いられると思われる表現手法とし、レベル4をフォーマリティの最高度数として設定し、レベル3をその中間に置く。レベル1はフォーマリティが最も低く、ぞんざいとして認識されるかもしれない表現手法とした。即ち、レベル4は「堅苦しさ・形式的」、レベル1は「ぞんざい・粗野」、そしてレベル2は「カジュアル」によって代表されることとするのである。

しかしながら、これらのレベル間に厳格な区別を定義することは難しいし、また、同一発話が複数のレベ

ルに属すこともありうる。ののしり表現である the hell が常にレベル1であるという保証はない。レベル2でも使用される場合はあり得る。日本語「俺」が、レベル1であるのか、レベル2であるのかさえも、明確でないかもしれない。また、個人差から、一般的にはレベル3やレベル4が用いられるものと思われる人間関係に於いて、レベル1やレベル2を使用する人物が存在するかもしれない。対人関係の捉え方によっても採用されるレベルは異なる。高級なサービスを売り物にするホテルでは、レベル4が、家庭的気安さを売り物にするホテルではレベル2が使用されるかもしれない。前者では、他人行儀な丁寧さ(時として、堅苦しさを伴う)を表す "Yes, sir." を、後者では、気さくな雰囲気伝える表現 "Yeah, dear." を用いて客に対応することが考えられるのである。また、フォーマリティ・レベルが高く、丁寧な発話形式はしばしば聞き手に対する尊敬の念(respect)と結び付き易いが、必ずしもそうであるとは限らない。極端に丁寧な言葉遣いが、時として皮肉のそれとし

て機能することもあるからである(伊藤, 2005)。

ここで、原語(米語)と訳語(日本語)毎に、レベル1～レベル4を代表する語(句)を表2に挙げておく。尚、表2は、表3(「原語(米語)と訳語(日本語)の具体例に於ける発話のフォーマリティ・レベル比較」と共に、筆者自身が、辞書・文献を参考にして作成した

ことを断っておく(『研究社新英和大辞典』, 1997; 『小学館ランダムハウス英和大辞典』, 1999; 『ジーニアス英和大辞典』, 2001; 小池生夫他(編), 2003; ゴリス他(訳編), 1986; 小西, 1997; 毛利, 1989; Heylighen & Dewaele, 1999; Wilson, 1993)。

表2. 原語(米語)と訳語(日本語)に於けるフォーマリティ・レベル

原語(米語)に於けるフォーマリティ・レベル

レベル4: 堅苦しい表現

should (would) like to, Thank you very much. Hello, Yes, sir. Yes, Mr., Mrs., Sir, Please, Could you?

レベル3: レベル4とレベル2の中間的表現

want to, Thank you. Hello, Hi, Yes, I will (do), Please, Come on,

レベル2: カジュアルな表現

wanna, Thanks. Hi, Hey, Yeah, gonna, Come on, uh? right? ha? babe, baby,

レベル1: ぞんざいな表現

Hey, ain't, the fuck, fuckin', shit, hell, pimp, son of a bitch

訳語(日本語)に於けるフォーマリティ・レベル

レベル4: 堅苦しい表現

わたし、わたくし、あなた様、そうです、よろしゅうございます、そうでございます、何をおっしゃってるの?

レベル3: レベル4とレベル2の中間的表現

僕、わたし、あなた、いいよ、はい、そうだよ(わ)、何を言っているの?

レベル2: カジュアルな表現

俺、僕、あたし、あんた、いいぜ、いいよ、ん、いいんだ、ああ、そうだ、何言ってるんだい? 何言ってるの?

レベル1: ぞんざいな表現

俺、あたし、あんた、てめー、いいんだぜ、何言ってるやがんでー、くそったれ、ざまあみやがれ

3. Vivian及び彼女を囲む人物達による発話のフォーマリティ・レベル

表3は、筆者がVivian自身及び彼女を囲む人物達によって為される発話(原語)を選出し、表2の基準に従って、それぞれをフォーマリティ・レベル1～レベル4の何れかの下に配置したものである。選出の対象とした発話は、各人物の発話が携えるフォーマリティ・レベルの流れを探る手がかりになり得ると考察されるものとした。更に、各発話には音声吹き替え用日本語訳を付し、それらにも表2の基準に従ったフォーマリティ・レベルの数値を載せること

とする。範囲のあるレベルを担うと思われる日本語訳に関しては、例えば(1-2)という数値を伴わせることによって、それがレベル1あるいはレベル2に帰すことを表すものとした。また、各発話が会話の流れの如何なる構成部分であるのかを確認する目的で、その直前の発話(「から」で表記)若しくは直後のそれ(「へ」で表記)、及びそれらの話し手も併せて付した。Lewis EdwardとVivianが話し手である時には、それぞれEd及びVivを用いて記載する。尚、本稿で掲載する原語による発話は、映画 "Pretty Woman" (DVD)中の台詞とその台本を参照した結果である

(*Pretty Woman Script - Dialogue Transcript*).
そして、日本語による発話は、同映画の音声吹き替え
で採用されている台詞である。また、原語及び日本

語訳発話に於けるフォーマリティ・レベル別分類は、
筆者自身が行ったことを再度付記する。

表3. 原語(米語)と訳語(日本語)の具体例に於ける発話のフォーマリティ・レベル比較

レベル4: 堅苦しい表現

車の中で

*I beg your pardon? (Ed) 何か言ったかい?(2-3) ["Man, this baby must corner like it's on rails!" (Viv)から]

ホテルのロビーで

*Good evening, Mr. Lewis. Will you be needing the car any more tonight? (Thompson) お帰りなさいませ。お車はまだお使いになりますか?(4) ["I hope not!" (Ed)へ]

*Go back to your office. (Ed) 君のオフィスに?(2-3) office = 娼婦宿 ["My office. Yeah." (Viv)へ]

*Well, if you don't have any prior engagements, I'd be very pleased if you would accompany me into the hotel. (Ed) どうだろ。もし先約がないなら、君を招待したいんだが。僕の部屋に。(2-3) ["You got it." (Viv)へ]

*Well, this hotel is not the kind of establishment that rents rooms by the hour. (Ed) それは、ここは一時間いくらで部屋を貸すようなホテルじゃないんだ。(2) ["Why?" (Viv)から]

*Could you send up some champagne and strawberries, please? (Ed) シャンペンとそれからイチゴを頼んでくれないか?(2) ["Of course." (hotel clerk) へ]

Edwardのベントハウスで

*I'm sorry. Please continue. (Ed) 悪かった。使ってくれていいよ。(2-3) ["I had all those strawberry seeds. And you shouldn't neglect your gums." (Viv)から]

*Yes, I'd like to hire you as an employee. Would you consider spending the week with me? (Ed) 従業員として君を雇いたい。一週間だが一緒に居てくれるかい?(2-3) ["Really?" (Viv), "Yes." (Ed)へ]

ホテルのロビーで

*Yes, ma'am. May I help you? (hotel clerk, Miss Wilson) 何かご用でしょうか?(4) ["Hi" (Viv)から]

高級ブティックで

*May I help you? (clerk) 何でしょう?(2-3) ["I'm just checkin' things out." (Viv)へ]

*I don't think we have anything for you. You're obviously in the wrong place. Please leave. (sales clerk) でも、お似合いになるとは思いません。あなた向きの店じゃないんです。出ていってくださらないか?(4) ["Look, I got money to spend in here." (Viv)から]

ホテルのロビーで

*Excuse me, miss. May I help you? (Thompson) 失礼ですが、どちらへ?(4) ["I'm going to my room." (Viv)へ]

ホテル支配人の部屋で

*Uh, what is your name, miss? (Thompson) あなたのお名前は?(4) ["What do you want it to be?" (Viv)へ]

*Don't play with me, young lady. (Thompson) 素直にお答えください。(4) ["Vivian." (Viv)へ]

*Well, Miss Vivian. (Thompson) 実はですね。(3-4) ["Things that go in other hotels don't happen at the Regent Beverly Wilshire." (Thompson)へ]

*I thought so. Then you must be his---Niece? Of course. Naturally. (Thompson) ・ ・ ・と思いました。とすると彼の ・ ・ ・。姪? ということで致しますから。(3-4) ["When Mr. Lewis leaves, I won't see you in this hotel again." (Thompson)へ]

*Thank you, yes, but I'd like you to do a favor for me, please. (Thompson) ありがと。実は、今日お願いがあって電話したんだ。(2-3) (Bridgetへの電話)

ホテルのロビーで

*Well, I'd rather hoped you'd be wearing it. (Thompson) お召しになって来ていただきたかったのですが。(4) ["Oh, no, I didn't want to get it messed up!" (Viv)へ]

*No, that won't be necessary. I'm sure they're quite lovely. Thank you. (Thompson) いや、結構。素晴らしい靴でしょうから。(4) ["Listen, I got shoes too. You wanna see?" (Viv)から]

*You're welcome, Miss Vivian. (Thompson) どういたしまして。(4) ["You're cool." (Viv)から]

Edwardのベントハウスで

*Well, thank you very much. (Ed) それはどうもありがと。(3-4) ["I'll meet you in the lobby, but only 'cause you're payin' me to." (Viv)から]

レストランVoltaireで

- * I'm really glad to meet you. (Viv) どうも、始めまして。(4) ["This is a friend of mine. Vivian Ward." (Ed)から]
- * [Softly] Excuse me. (Viv) 失礼。(3-4) ["Where are you going?" (Ed)へ]
- * I'm going to the ladies' room. (Viv) ちょっと、レディスルームへ。(3) ["Where are you going?" (Ed)から]
- * Please do so. Thank you. (Viv) お任せするから、お願い。(3) ["Shall I order for you?" (Ed)から]
- * Vivian, it was a great pleasure to meet you. (David) ビビアン、お目にかかれて光栄です。(4) ["I've heard enough of this." (David)から]
- * I look forward to it, sir. (Ed) 楽しみにしていますよ。(3-4) ["Watch out, Lewis. I'm gonna tear you apart." (Morse)から]

ボロの競技場で

- * It's always a pleasure meeting one of Edward's girls. (Philip's wife, Elizabeth) エドワードはいつもかわいい人を連れてくるのね。(2-3) ["Well, hi. Philip Stuckey, Vivian. This is my wife, Elizabeth." (Philip)から]
- * Senator. Senator Adams, I'm pleased you could make it. (Ed) アダムズ議員、いらして下さったのですね。嬉しいですよ。(4) ["Thank you. I hope the information I gave you was helpful." (Senator Adams)へ]

Edwardのベントハウスで

- * Could I have another word, please? (Ed) 他の言葉が聞きたいね。(2-3) ["Asshole! There's a word." (Viv)へ]

ホテルのロビーで

- * Could you come down to the front desk? There's someone here who wants to speak to you. She says her name is Miss De Luca.... (Thompson) ちょっと下へ降りてきていただいけませんか？お客様がいらしています。ルカという名前だとおっしゃっていますが。(4) ["Let me talk to her." (Kit)へ]

ホテルのロビーで

- * Miss Vivian. Thank you. (Thompson) ビビアンさま。(4) ["Hi, Barney." (Viv)から]
- * Well, then, I gather you're not accompanying Mr. Lewis to New York. (Thompson) ルイス様と一緒にニューヨークへ行かれるんじゃないんですか？(4) ["Come on, Barney. You and me live in the real world... most of the time." (Viv)へ]
- * Allow me. (Thompson) じゃ、おまかせを。(4) ["I'm gonna call a cab." (Viv)から]
- * Please take Miss Vivian anywhere she wishes to go. (Thompson) ビビアン様をお望みの場所へお送りしてくれ。(2) ["Stay cool." (Viv)へ]

ホテルのロビーで

- * No, I'm afraid not, sir. (Thompson) ええ、来ておりませんが。(4) ["You don't have any messages for me, do you?" (Ed)から]
- * Of course. Darryl will take you wherever you need to go. (Thompson) ご心配なく。デリルがお送り申し上げます。(4) ["I'll need a car to the airport also." (Ed)から]
- * Yes, of course. May I, sir? (Thompson) かしこまりました。よろしいですか？(4) ["One last thing. If you could possibly ... Return this to Fred's for me, please." (Ed)から]

レベル3：レベル4とレベル2の中間の表現

通りで

- * Excuse me. Can you tell me how to get to Beverly Hills? (Ed) 失礼。ビバリーヒルズに行くには？(2-3) ["That's Sylvester Stallone's house right there." (homeless)へ]
- * Uh, yes, a little, on the couch. (Ed) ああ、ちょっと寝た。カウチで。(2) ["Yeah. Did you sleep?" (Viv)から]
- * Yes. (Ed) ああ。(2) ["A billion dollars?" (Viv)から]
- * Vivian, I have a business proposition for you. (Ed) ビビアン。君に仕事の話がある。(2) ["What do you want?" (Viv)へ]
- * Not. If you expect me to answer. (Ed) それはやめて欲しいね。(2-3) ["Can I call you Eddie?" (Viv)から]

Bridget's 婦人服店で

- * Hello. You must be Vivian. (Bridget) あー。ビビアンさんでしょ？(2-3) ["Yeah, hi....." (Viv)へ]
- * Oh, don't sit on there, dear? (Bridget) ああ、そこに座らないで。(2) ["We're gonna have dinner." (Viv)から]

ボロの競技場で

- * You're the only millionaire I ever heard of.... who goes looking for a bargain basement streetwalker, you know? (Philip) 君みたいな億万長者が格安の娼婦を拾うとはな。(2-3) ["I'm sorry I told you." (Ed)へ]

エレベーターの前で

- * Yes. (Ed) ああ。(2) ["You hurt me." (Viv)から]

エレベーターの中で

- * If I forget to tell you later, I had a really good time tonight. (Viv) 忘れそうだから今言っとく。今夜は素敵な夜だったわ。(3) ["Thank you." (Ed)へ]

*Thank you. (Ed) 良かったね。(2) ["If I forget to tell you later, I had a really good time tonight." (Viv)から]

Edwardのベントハウスで

*I'd really like to see you again. (Ed) また会いたいね。(3) ["You would?" (Viv)へ]

*Yes.(Ed) ああ。(2) ["You would?" (Viv)から]

*Yes, I noticed you're packed. (Ed) 荷造りをしたようだな。(2) ["I gotta get going." (Viv)から]

ホテルのロビーで

*One last thing. If you could possibly Return this to Fred's for me, please. (Ed) それと、済まないが、これをフレッツの宝石店に返しておいてくれないか？(2) ["Yes, of course. May I, sir?" (Thompson)へ]

*Of course, please.(Ed) もちろん。どうぞ。(3-4) ["Yes, of course. May I, sir?" (Thompson)から]

レベル2：カジュアルな表現

バーで

*Hey, Pops, has Kit been in here? (Viv) マスター、キット来てる？(2) ["Upstairs in the poolroom." (Pops)へ]

*I needed a little pick-me-up (Kit) 気がくさくさしてたんだもん。(2) ["I can't believe you bought drugs with our rent. What is goin' on with you, Kit?" (Viv)から]

*But---she was a---a flake. She was a crack head. (Kit) ヤクでもう頭がおかしくなったの。(1-2) ["I know Skinny Marie." (Kit)から]

通りで

*Take care of you. (Kit) あんたもネー。(2) ["Take care of you." (Kit)から]

*You should go for him. You look hot tonight. (Kit) あんた行きなよ。今夜さえてるから。(1-2) ["Don't take less than a hundred." (Kit)へ]

*Hey, sugar, you lookin' for a date? (Viv) デートの相手さがしてんの？(2) ["No, I wanna find Beverly Hills...." (Ed)へ]

車の中で

*Man, this baby must corner like it's on rails! (Viv) カーブはレールの上を走っているように曲がれるはずよ。(2) ["I beg your pardon?" (Ed)へ]

*Doesn't it blow your mind? (Viv) すごい車だと言ったの。(2) ["I beg your pardon?" (Ed)から]

*Well, no. But it's got potential. (Viv) こういうフニャフニャをگریっぱにしてあげるんだわ。(2) ["Hundred dollars an hour. Pretty stiff." (Ed)から]

*Yeah, I'm gonna grab a cab with my twenty bucks. (Viv:5) ええ大丈夫。二十ドルあるからタクシーで帰る。(1-2) ["So you'll be all right?" (Ed)から]

ホテルのロビーで

*you got it. (Viv) いいわよ。(2-3) ["Well, if you don't have any prior engagements, I'd be very pleased if you would accompany me into the hotel." (Ed)から]

Edwardのベントハウスで

*I bet you can see all the way to the ocean from out here. (Viv) ここなら太平洋がよく見えるでしょ？(2-3) ["Wow, great view!" (Viv)から]

*I would say I was, um, a kind of "fly by the seat of my pants" gal. (Viv) やりたいことはパッパッとやって。(2) ["You know, moment to moment." (Viv)へ]

*Hi.(Viv) どうも。(2) ["Good evening." (hotel boy)から]

*You mind if I take my boots off? (Viv) ブーツ脱いでもいい？(2) ["Not at all." (Ed)へ]

*Oh groovy. (Viv) ああ、じゃ、もらう。(2) ["It brings out the flavor in the champagne." (Ed)から]

*I appreciate this whole seduction scene you've got goin', but let me give you a tip; I'm a sure thing, okay? (Viv) こんなふうにご馳走してもらうのは嬉しいけど、ロマンチックなお膳立てはあたいには必要ないの。だから、はじめよっ。時間がないんだから。(2) ["So, I'm on an hourly rate. Could we just move it along?" (Viv)へ]

*That champagne kind of got to me. (Viv) ちょっと酔ったみたい。(2) ["I didn't hear you. What did you say?" (Ed)へ]

*Yeah? So? (Ed) そう？(2-3) ["I had all those strawberry seeds. And you shouldn't neglect your gums." (Viv)へ]

*Yeah, too good. I forgot where I was. (Viv) ええ。眠り過ぎてここがどこかわからなかった。(2) ["did you sleep well?" (Ed)から]

*Yeah. Did you sleep? (Viv) かもね。あんたは？(1-2) ["Occupational hazard?" (Ed)から]

*Your folks must be really proud, huh? (Viv) じゃ、親の自慢の子なんだ。(2) ["I went all the way." (Ed)から]

*So it's sort of like, um, stealing cars and selling 'em for the parts, right? (Viv) そういうのって、車を盗んでバラして売ると似てない？(2) ["Yeah, sort of. But legal." (Ed)へ]

*Yeah, sort of. But legal.(Ed) まあそうだな。盗みやしない。(2) ["So it's sort of like, um, stealing cars and selling 'em

for the parts, right?" (Viv)から]

*Mind if I, um, take a swim in your tub before I go? (Viv) 行く前にお風呂でちょっと泳いでもいい? (2) ["Not at all. Just stay in the shallow end." (Ed)へ]

*It's gonna cost you. (Viv) 一週間もつきあうなら、高くつくわよ。(2-3) ["Oh, yes, of course!" (Ed)へ]

*Can I call you Eddie? (Viv) エディって呼んでいい? (2) ["Not. If you expect me to answer." (Ed)へ]

Kitのアパートで (Vivianとの電話)

*I'm gonna leave some at the front desk for you. I want you to pick it up. (Viv) 少しだけど、あんた宛にフロントに置いてくから、取りに来て。(1-2) ["Well, he gave me 300 for last night. And, Kit?" (Viv)から]

*Yeah. (Viv) うん。(1-2) ["Now, one more thing. Where do I go for the clothes? Good stuff, on him." (Viv), "In Beverly Hills?" (Kit)から]

*Rodeo Drive, baby. (Kit) ロデオドライブですわよ。(3-4) ["Now, one more thing. Where do I go for the clothes? Good stuff, on him." (Viv), "In Beverly Hills?" (Kit), "Yeah." (Viv)から]

ホテルのロビーで

*Hi(Viv) ねえ。(2) ["Yes, ma'am. May I help you?" (hotel clerk, Miss Wilson)へ]

*Yeah, I'm leaving this here for Kit De Luca. She's gonna pick it up. (Viv) これを、キット・デルカって娘に渡して欲しいの。(2) ["Yes, ma'am. May I help you?" (hotel clerk, Miss Wilson)から]

高級ブティックで

*No. Well, yeah. Something....conservative..... You got nice stuff. (Viv) 別に・・・。実は・・・そう。品のいいのが欲しいの。これ気に入ったわ。(2-3) ["Are you looking for something in particular?" (sales clerk)から]

ホテルのロビーで

*Oh, I forgot that cardboard thing. (Viv) ああ、持って出るのが忘れたわ。(2-3) ["Uh, do you have a key?" (Thompson)から]

*Oh, man, if you're callin' the cops. Yeah, call the cops. That's great. Tell'em I said hi. (Viv.11) 何よ。警察に電話する気? かけなよ。あたしはかまわないから。よろしく言っといて。(1) ["Women's clothing." (Thompson)へ]

Bridget's 婦人服店で

*Yeah, hi. Barney said you'd be nice to me. (Viv) こんにちは。彼、あなたはいい人だって。(2-3) ["He's very sweat." (Bridget)へ]

ホテルのロビーで

*Listen, I got shoes too. You wanna see? (Viv) 靴も買ったけど、見る? (2) ["Oh, no, I didn't want to get it messed up!" (Viv)から]

レストランVoltaireで

*Yeah. (Viv) ええ。(3) ["Shall I order for you?" (Ed)から]

Hollister婦人服店で

*We're gonna need a few more people helping us. I'll tell you why. We're going to be spending an obscene amount of money in here. So we're going to need a lot more help sucking up to us. (Ed) 人をもう少し集めてくれないか? ここで僕はイヤッと言うほど金を使うつもりだ。だが一応選びたいのでドレスを次々に持って来て欲しいんだ。(2) ["That's why when you came in..." (shop manager)から]

ボロの競技場で

*Well, I'm not trying to land him. I'm just using him for sex. (Viv) あたしは彼のベッドをお相手にしてるだけよ。(2-3) ["Everybody is trying to land him." (Olsen sisters)から]

*Well done. Whoo, whoo, whoo! (Viv) いいぞ。いいぞ。ウオッホ、ウオッホ。(1-2) ["Tell me again why we're here." (Viv)へ]

*Yeah, I'm having a great time. (Viv) ええ、とても楽しいわ。(3) ["Having a nice time, Vivian?" (Philip)から]

*Yeah, sure. Why not? (Viv) そうね。いいわよ。(2-3) ["Listen, maybe, uh, you and I could get together sometime..." (Philip)から]

ベッドで

*My mom called me a bum magnet. (Viv) ママはあきれ果ててた。ろくでなしで、カッコつけているだけの男ばかりに引かれてたの。(2-3) ["First guy I ever loved was a total nothing. Second was worse." (Vi)から]

Philipのオフィスで (Edwardとの電話)

*He wouldn't say. Edward, I think we got him. His nuts are on the block. We got him! (Philip) それは言わなかった。だがな、奴はもうまな板の鯉だ。好きに料理できる。(2) ["What about?" (Ed)から]

Edwardのベントハウスで

*You gonna leave some money by the bed when you pass through town? (Viv) そして、あなたがロスへ来た時は、ベッドの上にお金を置いていくの? (2-3) ["Vivian, it really wouldn't be like that." (Ed)へ]

ホテルのロビーで

* Fifty bucks, Grandpa. For 7 the wife can watch. (Kit) 50ドルでいいよ、じいちゃん。女房に見せたいなら75ドル。(1)

ホテルの庭園で

* Nino got beat up. (Kit) ニノがかまされて、・・・(1-2) ["We had to visit him in the hospital, Rachel got arrested." (Kit)へ]

* He would bust somethin' if he saw you in this outfit. (Kit) そんなカッコウのあんた見たら、腰ぬかすよ。(1-2) ["You know, he was talkin' about you last night." (Kit)から]

* You sure don't fit in down on the Boulevard lookin' like you do, not that you ever did. (Kit) ハリウッドはもう合わないね。もともと合わなかったけど。(1-2) ["Well, thanks, but it's easy to clean up when you got money." (Viv)へ]

* Well, he's not a bum. He's a rich, classy guy. (Kit) じゃいいじゃん。金持ちなんだから。(1-2) ["Who's gonna break my heart, right?" (Viv)へ]

* Who's gonna break my heart, right? (Viv) でも捨てられるんでしょ?(2) ["Oh, no, Come on." (Kit)へ]

* Hey, he asked you, right? (Kit) やってみれば?(2) ["Maybe you guys could, like, um, you know, get a house together." (Kit)へ]

Edwardのベントハウスで

* I gotta get going. (Viv) 行かなきゃいけないし。(2) ["Yes, I noticed you're packed." (Ed)へ]

ホテルのロビーで

* Hi, Barney. (Viv) 支配人!(2) ["Miss Vivian. Thank you." (Thompson)へ]

* Come on, Barney. You and me live in the real world... most of the time. (Viv) いいえ。まさか。おとぎ話は終わったの。残念ながら。(3) ["Well, then, I gather you're not accompanying Mr. Lewis to New York." (Thompson)から]

* I'm gonna call a cab. (Viv) タクシーで行くわ。(3) ["Have you arranged for transportation?" (Thompson)から]

* Stay cool. (Viv) すてきでいてね。(3) ["Please take Miss Vivian anywhere she wishes to go." (Thompson)から]

Kitのアパートで

* What are you gonna do there? (Kit) いったい、どうするの?(2-3) ["Get a job. Finish high school." (Viv)へ]

* Yeah, I could see that about you. I could see that. (Kit) そう思うよ。あんた頭いいもん。(2) ["I got things I can do. I used to make pretty good grades in high school." (Viv)から]

* We think you got a lot of potential, Kit De Luca. (Viv) あたしたち、まだ、いろいろな可能性があるよ。(2-3) ["You do? You think I got potential?" (Kit)へ]

* Take care of you. (Viv) これもあげる。(2) ["No, I can't. I can't. It's your favorite." (Kit)へ]

* Yeah, well, I gotta split, 'cause good-byes make me crazy. (Kit) じゃ、あたし、出かける。ここに居ると変になっちゃうから。(2) ["So, take care of you." (Kit)へ]

レベル1 : ぞんざいな表現

バーで

* Carlos sold me some great shit. We just had this party. (Kit) カルロスがご機嫌なの売ってくれたからパーティ開いたの。(1-2) ["Is it all gone, Kit?" (Viv)から]

* This ain't a buffet, Kit. (Viv) これはタダじゃないぞ。(1) ["So don't irritate me." (Kit)から]

通りで

* Hey, yo, Rachel ---Yeah. You see the stars on the sidewalk, babe? (Kit) あんたネー。歩道の星が見えるだろ?(1) ["Yeah." (Rachel)へ]

* Yeah, well.....maybe we should get a pimp. Carlos really digs you. (Viv) やっぱりさ、ポン引きが要るのかも? カルロスに頼もうよ。(1) ["It's lookin' really slow tonight." (Viv)から]

* I can do anything I want to, baby. I ain't lost. (Viv) いいかげんなこと教えないもん。サービスするし。(1-2) ["You can't charge me for directios." (Ed)から]

エレベーターの前で

* You know what's happened? I've got a runner in my pantyhose. I'm not wearing pantyhose. (Viv) いやんなっちゃうなあ。おろしたてのストッキング。もう伝染したみたいよ。へっへっへ、ストッキングはいてなかった。(1) ["Oh, honey." (elderly couple)から]

Edwardのベントハウスで

* Nothing is gettin' through this sucker. What do you say? Hmm? (Viv) これなら絶対にもれない。保障する。どれにする?(2) ["A buffet of safety." (Ed)へ]

* I've known a lot of everybody. (Viv) 弁護士でなくても多いわよ。(2-3) ["I bet you've known a lot of lawyars." (Ed)から]

* Yeah, well, you're lucky. Most of 'em shock the hell outta me. (Viv) ついてたわね。あたしみたいなのに当たって。(2-3) ["It's just that, uh, very few people surprise me." (Ed)から]

* I'm gonna be outta here in just a minute. (Viv) あたしはすぐ帰るから。(2) ["No, there's no hurry." (Ed)へ]

*Holy shit!(Viv) うそみたい。(2) ["Three thousand." (Viv), "Done." (Ed)から]

*Baby, I'm gonna treat you so nice. You're never gonna wanna let me go. (Viv) あたしメチャメチャつくすから、もう手放したくないと思うわよ。(2-3) ["Three thousand for six days. And, Vivian, I will let you go." (Ed)へ]

Kitのアパートで (Vivianとの電話)

*Bullshit! (Kit) うそつけ! (1) ["Three thousand dollars." (Viv)から]

*Oh, man! I am bummed. I gave that guy to you! (Kit) ちくしょう。頭にくるな。あの男ゆるんじゃなかった。(1) ["Three thousand. Really? Is he twisted?" (Kit)から]

レストランVoltaireで

*Slippery little suckers. (Viv) すべって飛んだの。(2) ["It happens all the time." (restaurant waiter)へ]

*He's not quite the bastard everybody says he is. (Morse) あの人は世間で言うほど冷酷な男じゃない。(2) ["Yeah, Carter. Carter Lewis." (Morse)から]

*And how the hell did you pull something like that? You got dirty politicians in your pockets now or something? (David) なぜそんなことが断言できる?君は汚い政治家をアゴで使っているのか? (2) ["Easy, easy, calm down. Calm down, David." (Morse)へ]

*Watch out, Lewis. I'm gonna tear you apart. (Morse) 気をつける、ルイス! お前を必ずつぶしてやる。(1) ["I look forward to it, sir." (Ed)へ]

ボロの競技場で

*You could freeze ice on his wife's ass. (Viv) あいつの女房も無神経ね。(1) ["He's my lawyer. He's all right." (Ed)から]

Edwardのベントハウスで

*Asshole! There's a word. (Viv) じゃ、言ってあげる。バカにしないでよ。(2) ["That's good. Seven "fines" since we left the match. Could I have another word, please?" (Ed)から]

*Are you my pimp now? You think you can pass me around to your friends? (Viv) あなたは、あたしを友達の間で回そうとしているのよ。(2-3) [".....He thought you were some kind of industrial spy. The guy's paranoid." (Ed)から]

*I'm sorry I ever got into your stupid car! (Viv) あなたの車なんかに乗るんじゃなかった。(2) ["I'm sorry I ever met you." (Viv) から]

オペラ劇場で

*I almost peed in my pants. (Viv) 興奮しておもらししそうになっちゃったわ。(2-3) ["What?"(old lady), "She said she liked it better than Pirates of Penzance." (Ed)へ]

ホテルのロビーで

*Yo, Viv, babe. Would you come down here? The sphincter police won't let me through. (Kit) ちょっとさ、降りてきてくれない? このクソオヤジ行かせてくれないの。(1) ["Let me just talk to her." (Kit)から]

ホテルの庭園で

*Thank you very much for saving my ass. (Kit) いずれにしても、サンキューね。(2) ["Anyway, I got the money." (Kit) から]

*Cinder-fuckin'-rella. (Kit) シデレラねえちゃん。(1-2) ["You want me to give you a name or something." (Kit), "Yeah." (Viv), "Oh, God, the pressure of a name." (Kit)から]

Edwardのオフィスで

*These aren't signed! Could someone please tell me what the fuck is going on here? (Philip) おーい、サインがしてないぞ。いったいどういうことだ。どういうことだ、これは? (2) ["Mr. Lewis and I are going to build ships together." (Morse)へ]

Edwardのベントハウスで

*And right now I am really pissed, you know? Right now I am just freaking out. So maybe if I screw you, huh, and take you to the opera, then I could be a happy guy, just like Edward. (Philip) 足が震えるほどあなたに腹をたてているんだ。だから、どうだい?俺と一発。そうでもしなきゃ気が治まらんのだ。ガーンとねじこめば、ちと気も晴れるだろうからなあ。(1) ["Hey, get off me! Hey, hey! Goddamn it!" (Viv)へ]

*Hey, get off me! Hey, hey! Goddamn it! (Viv) いいかげんにしてよ! (2) ["So maybe if I screw you, huh, and take you to the opera, then I could be a happy guy, just like Edward." (Philip)から]

*Look, she's a whore, man. She's a goddamn---Aah! (Philip) 娼婦じゃないか。そんな女が・・・。(2) ["Aah! Damn. Shit. Goddamn!" (Philip)へ]

*Get outta here. (Ed) 出ていけ! (1) ["I think you broke my nose." (Philip)から]

*That's bullshit. This is such bullshit! It's the kill you love, not me! (Ed) ちがうぞ。君がほれてるのはなあ、金だ。俺じゃない。(2) ["I made you a very rich man doing exactly what you loved." (Ed)へ]

4. おわりに

原語では、Vivianはフォーマリティ・レベル1～レベル2 (Moresとの食事場面に於ける、席を離れる際の言葉はレベル3～レベル4)を主として使用する傾向にある。Edwardはレベル2～レベル4 (Philipとのつかみ合いの場面ではレベル1)を、ホテル支配人Thompsonはレベル3～レベル4を、Philipはレベル1～レベル3を、Kitはレベル1～レベル2をそれぞれ用いているものと考察される。

一方、日本語訳では、Vivianはレベル1～レベル3を、Edwardはレベル2～レベル3を、ホテル支配人Thompsonはレベル3～レベル4を、Philipはレベル1～レベル3を、Kitはレベル1～レベル2を主として使用していることが認められる。概してVivianの発話は、「・・・だわ。」「ええ。」というような言葉使用によって、原語よりも温和に響く傾向にある。VivianやKitが使用する "Yeah." "gonna" "ain't" "Come on." "Babe" "Hey" "ass" "Huh?" というような語が携える「俗っぽさ」を日本語に置き換えることは容易でなかろう。逆に、Edwardは、和訳ではトップダウン的発話スタイルを採用している故に、そのフォーマリティ・レベルは原語に比して低くなり、発話が時として横柄に響く。例えば、相当なフォーマリティを担う表現であるEdwardの "I beg your pardon?" は、「何か言ったかい?」というカジュアルな日本語で片付けられている。また、Vivianによる非難の言葉 "You hurt me." への返答 "Yes." には、彼女の扱いに対するEdward自身の悔恨と彼女への誠実さが込められているものと思われる。しかし、日本語訳では「ああ。」という比較的フォーマリティ・レベルの低い表現が採用されている。勿論、外国語の発話が運ぶフォーマリティ・レベルを、訳語である日本語に全く等しく担わせ、再現させることは容易ではなかろう。むしろ、採用されるレベルの差異は、原語による各発話に対する訳者自身の捉え方から生ずるかもしれないと推測できるのである。ストーリーを携えるスクリーン上の世界で、各登場人物が放つ発話(台詞)をどのように解釈し、どのような「意味」を担わせるべきであるのかは、訳者の手中にある

と言えるのである。

参考文献・資料

視聴覚資料

DVD "Pretty Woman", Touchstone Home Video, プエナビスタホームエンターテイメント(発売元).

辞書・辞典

『研究社新英和大辞典』第4版, 研究社, 1997.

『小学館ランダムハウス英和大辞典』第2版, 小学館, 1999.

『ジーニアス英和大辞典』初版, 大修館, 2001.

小池生夫他(編)(2003), 『応用言語学辞典』研究社.

R.C.ゴリス, 大久保雪美(訳編)(1986), 『現代スラング英和辞典』秀文インターナショナル.

文献

伊藤善啓(2005), 『情報と意味と概念と』現代図書.

小西友七(1997), 『文法・語法から辞書へ 英語への旅路』大修館.

毛利可信(1989), 『英語の語用論』大修館.

インターネット文献・資料

Heylighen, F. & Dewaele, M., "Formality of Language: definition, measurement and behavioral determinants". *Internal Report, Center "Leo Apostel", Free University of Brussels*, 1999.

<http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/Formality.pdf>

Levels of formality

<http://www.bbc.co.uk/education/asguru/english/07speechwriting/36levelsofformality/index.shtml>

Pretty Woman Script Dialogue Transcript

http://www.script-o-rama.com/movie_scripts/p/pretty-woman-script-transcript-julia.html

Wilson, G. K., "Levels of Usage; Usage levels in Standard American English", *The Columbia Guide to Standard American English*, 1993.

<http://www.bartleby.com/68/32/3632.html>

(平成20年11月7日受稿, 平成21年3月4日受理)

在宅高齢者の自立生活を支援する住宅改善に関する研究()

島根県東部地区の浴室設備の実態

藤居 由香 磯部 美津子
(総合文化学科)

A Study of the Improvement of Housing which Supports an Independent Living for Homebound Elderly People(1)
the Actual Conditions of the Bathroom Equipments in the Eastern Shimane Area

Yuka FUJII, Mitsuko ISOBE

キーワード：住宅改善 improvement of housing 浴室設備 bathroom equipments
在宅高齢者 homebound elderly people

1. はじめに

2001年7月、WHO(世界保健機関)総会において、ICF(international Classification of Functioning, Disability and Health: 国際生活機能分類)が採択された。¹⁾ ICFでは、生活機能に大きな影響を与える背景因子として明記されている因子が二つあり、一つが環境因子で、もう一つが個人因子である。²⁾ 環境因子としては、物的因子、人的因子、制度的因子を考える。人間の健康状態を構成する生活機能として、心身機能・身体構造、活動、参画の3つに区別されている。³⁾ 背景因子としての環境因子は、既に住宅改修及び福祉用具の支援として組み込まれている。⁴⁾

全人口に対する高齢者の割合が漸増している現在、自宅で長く自立した生活を営むために、住宅改善は重要な意味を持っている。平成17年国勢調査によると、島根県の高齢化率は27.0%と全国の高齢化率20.1%に比べ高く、加えて75歳以上の後期高齢者の割合も島根県内は14.1%と、全国平均9.1%に比し5ポイントも高く、全国的にも高齢者の割合の高さがきわだっている。

平成11年度人口動態統計によると、家庭内の事故死の原因の第1位である、転倒や溺死の発生場所の浴室は、出入りのしにくさ、滑りやすさなどの問題点を抱えている。また、家庭内事故の発生を年代別に比較すると、高齢者の事故発生率は、子どもの25倍に及ぶ。⁴⁾

このように浴室での家庭内事故に遭遇する危険性の高い在宅高齢者にとっての入浴環境を安全なものにするためには、生活能力に対する人的支援と、生活基盤に対する物的支援の大きく二つが考えられる。人的支援としては、家族・親族の介助など私的な介助と、各種有料サービスやボランティアなどによる準公的な介助、訪問介護員や訪問入浴介護や通所介護などの公的介助がある。それに対して、物的支援としては、浴室改修や入浴設備改修用具の導入などによる浴室環境整備、住宅改修費の支給、入浴介助用具貸与、特定福祉用具販売などの介護保険制度利用、高齢者施設や医療施設などの施設提供がある。

本研究では、在宅高齢者の自立生活を維持する上で最も大切である入浴にかかる支援として、住宅内

の浴室設備から検討を試みる。高齢者や障害者の日常生活における障害の一つの入浴困難に、身体の状態面と、浴室設備の面の問題があるため、この両面からの分析を試みることにする。

はじめに、在宅高齢者が居宅生活の中で、入浴が困難となる状況を身体面と設備面から捉える為、島根県東部地区の入浴困難者の実態を調査し考察する。次に居宅高齢者の介護保険制度下における支援体制は、入浴環境の向上と安全性確保とどのように結びついているかを検討する。このように二つの視点から検討することで、在宅高齢者の自立生活を支援する住宅改善を、浴室設備から検証したので報告する。

2. 方法

調査対象地区は、島根県東部にある、松江市、雲南市、奥出雲町、飯南町を選定し、入浴に困難をきたしている主に65歳以上の高齢者に対し、平成19年11月から12月にかけて、配票留置調査及び面接調査を実施した。配布数150、有効回収数は131(有効回収率87%)である。

調査対象者の属性は、男性36.2%、女性63.8%である。これは、平成17年度の国勢調査による島根県内の65歳以上の男女比4：6に近似した割合である。年齢構成は、40～49歳0.8%、50～59歳3.1%、60～69歳16.3%、70～79歳39.5%、80～89歳34.1%、90～99歳6.2%となっている。家族構成は、一人暮らし10.2%、夫婦二人を含めた核家族44.8%、夫婦と血縁者を含めた三世代以上の世帯41.8%、その他3.2%である。居住状況は、戸建て持家住宅が94.6%、公営アパート3.1%である。また、居住地域は都市部45.0%、中山間地域55.0%である。

3. 結果および考察

1) 身体面の状況

対象者の身体面の状況は、図1に示す通りである。身体の不自由な部位では、「全身が不自由」23.6%、「膝が不自由」29.1%、「腰が不自由」18.2%、「病気による運動機能障害」12.7%、「上肢不自由」7.3%、「認知症」5.5%、「首が不自由」1.8%、「視覚障害」1.8%で

図1 身体の不自由な部位

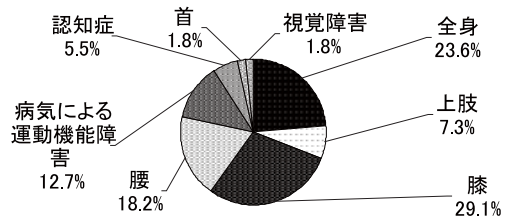
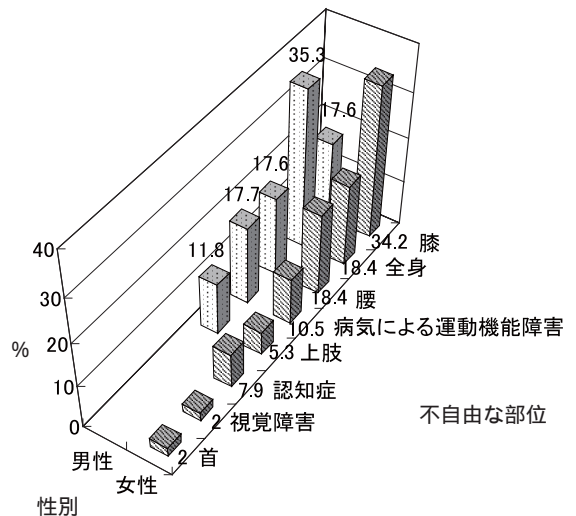


図2 性別にみる身体の不自由な部位



あった。男女別にみると、図2で示す通り、「全身が不自由」では男性35.3%、女性18.4%、「膝が不自由」では男性17.6%、女性34.2%、「腰が不自由」では男性17.6%、女性18.4%、「病気による運動機能障害」では男性17.7%、女性10.5%、「上肢不自由」では男性11.8%、女性5.3%、「認知症」では女性7.9%、「視覚障害」では女性2.6%であった。これらより、男性に全身不自由な者が多く、女性に膝が不自由な者が多い傾向が認められた。また、男女とも、腰の不自由な者が2割近くも存在した。

次に身体面の不自由な部位と居住地域との関係性をみると、図3に示す通り、都市部では「膝が不自由」が多く、中山間地域では、「全身が不自由」が多いことが

わかった。身体の不自由な部位と家族構成別の関係は、図4に示す通り、全身に不自由さを感じている人に一人暮らしはみられず、全身不自由者の独居生活は困難な現状が明らかになった。

図3 地域別にみる不自由な部位

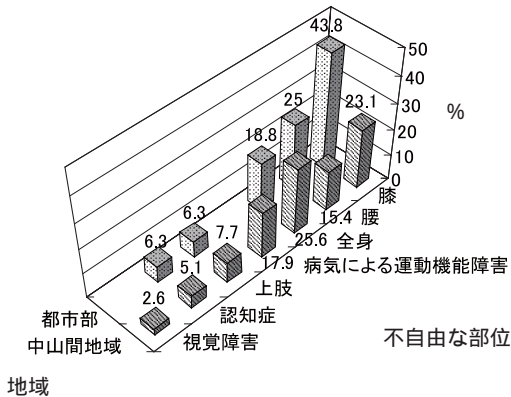
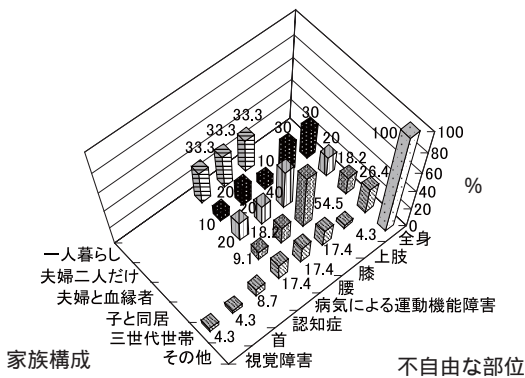


図4 家族構成別にみる身体の不自由な部位



検討した。「水洗金具」については、水栓金具の種類、蛇口の位置、シャワーヘッドの掛け位置について調べた。

入浴が困難と感じている者は、対象者の35.9%であった。入浴困難を訴える者の男女比は、1：2と、母集団の男女比と比べて女性が多い傾向が認められた。入浴困難者を地域別にみると、図5に示す通り、都市部で25.5%、中山間地域が74.5%と、母集団と比べ、中山間地域に多いことがわかった。年齢別に見ると、図6で示す通り、40～49歳2.1%、50～59歳6.4%、60～69歳10.6%、70～79歳38.3%、80～89歳31.9%、90～99歳10.6%と、対象者の年齢構成と比べると、60～69歳に入浴困難者は少なく、逆に90～99歳が増えており、加齢とともに入浴困難者が増える状況が認められる。また、家族構成別では、図7に示す通り、三世帯以上の世帯に入浴困難者が多いということが認められた。

このことから、入浴困難者が自立して独居生活することの難しさが示唆された。

図5 地域別にみる入浴困難者の割合

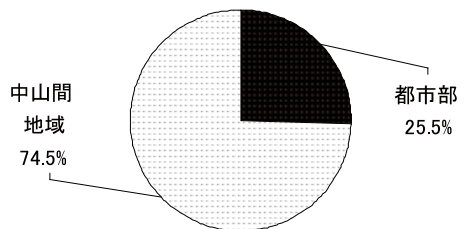
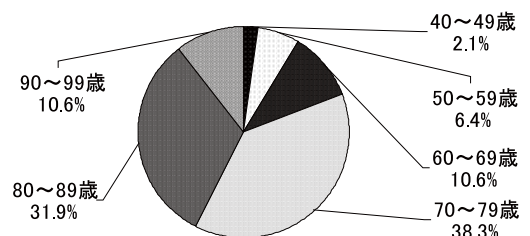


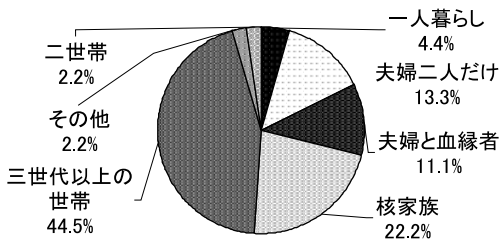
図6 年齢別にみる入浴困難者の割合



2) 入浴困難者の実態

入浴困難者の実態を把握する上で、設備面から次の4つの入浴困難基準を設定し調査を実施した。入浴困難基準は「出入口」「浴槽」「洗い場」「水洗金具」の4つとした。「出入口」については、扉の種類、入り口の幅、入り口の段差に注目した。「浴槽」については、深さ、高さ、広さ、浴槽縁の幅から検討した。「洗い場」については、広狭や洗い場の材質について

図7 家族構成別にみる入浴困難者の割合



3) 浴室の出入り口

入浴困難基準「出入り口」について見る。まず、浴室の扉の種類としては、図8に示す通り、片開き戸38.5%、2枚引き戸34.6%、中折れ戸17.7%、3枚引き戸8.5%、

図8 浴室の扉の種類

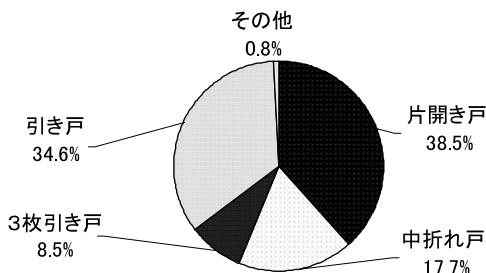
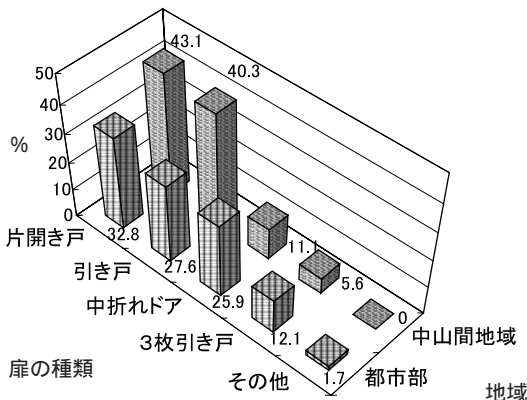


図9 地域別にみる浴室の扉の種類



戸8.5%であった。住宅形態からみると、公営アパートは引き戸、賃貸住宅は2枚引き戸と3枚引き戸である。地域別にみると図9に示す通り、中山間地域に比べ、都市部で中折れ戸と3枚引き戸の割合が高い。自由記述の中には、「古い住宅のため、戸車がさびついて動きにくく開閉しにくい」「重くて開けにくい」「開けながら移動するのが困難」の愁訴があった。

次に、寝たきりの要因の一つである転倒について、浴室の出入り口の段差による転倒経験を調べた。図10に示す通り、転倒経験者は12.7%存在し、中山間地域に多くみられた。身体の不自由部位との関連は、図11に示す通り、「腰が不自由」45.5%、「膝が不自由」27.3%で19ポイントの差が生じている。転倒経験については、年齢別にみると図12に示す通り、60～69歳は12.5%と少なく、80～89歳が43.8%と32ポイントの差があった。男女別の有意差はみられなかった。また、入浴困難と、転倒経験の関連からみると、「転倒経験がある入浴困難者」と、「転倒経験が無く入浴が困難でない者」に多いことが認められた。

図10 浴室の出入り口の段差による転倒経験

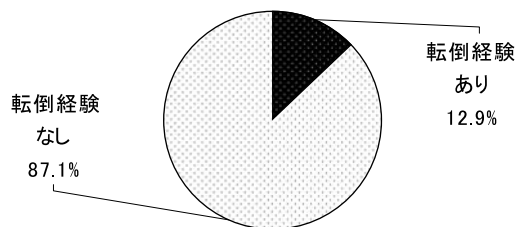
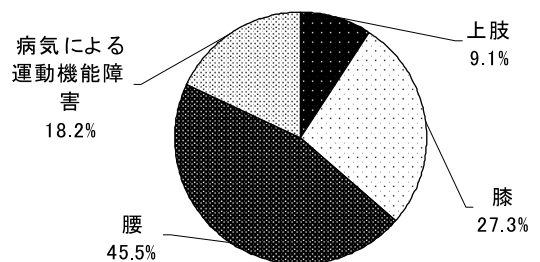
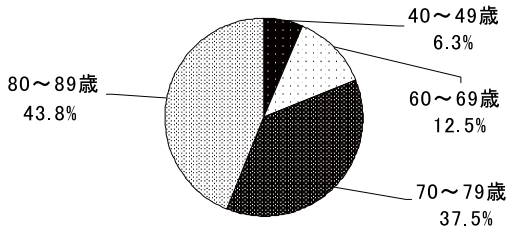


図11 浴室の出入り口の段差による転倒経験者の身体の不自由な部位



自由記述の中には、「浴室の出入り口に段差があり危険」という理由で通所介護を利用するという声もあった。

図12 年齢別にみる浴室の出入り口の段差による転倒経験者

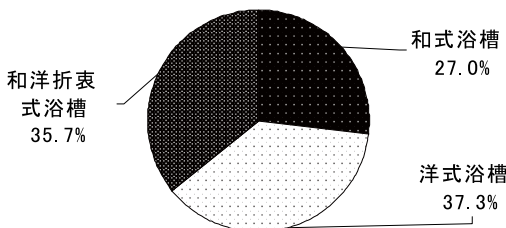


4) 浴槽

浴槽の種類は、図13に示す通り、和式浴槽が27.0%、和洋折衷式浴槽35.7%、洋式浴槽37.3%であった。尚、浴槽の深さは、和式浴槽600mm前後、和洋折衷浴槽550mm前後、洋式浴槽450mm前後のものである。⁵⁾ 公営アパートは和式浴槽のみであり、賃貸住宅は和洋折衷浴槽が多いこともわかった。特に、洋式浴槽は、中山間地域に48.6%と多く、都市部では23.2%である。これは、中山間地域では地場の工務店において洋式浴槽を奨めている事が面接調査からわかった。

浴槽全体において、困難と感じている点は、「浴槽が深い」16.7%、「浴槽の高さが高い」8.8%、「浴槽が滑りやすい」7.0%であった。浴槽の狭さに対して困難だと感じていることは、「物が置けない」「スペースがない」「手すりや身体に当たる」「移動が困難」「介助者が入れない」など多岐に渡った。また、「困難

図13 浴槽の種類

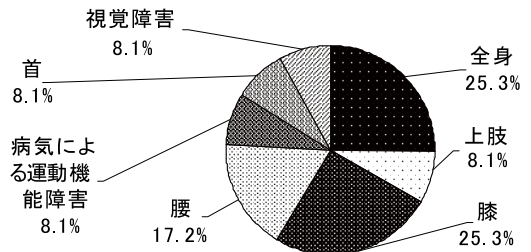


な点はない」と思っている者が7割と多くいることもわかった。

5) 洗い場

対象者の15.4%に洗い場での転倒経験があった。転倒経験者における身体の不自由な部位をみると、図14に示す通り、全身25.3%、膝25.3%、腰17.2%であった。また、戸建て住宅居住者の中には、転倒理由として、「洗い場が広すぎて捕まるところが無いから」という記述も見られた。

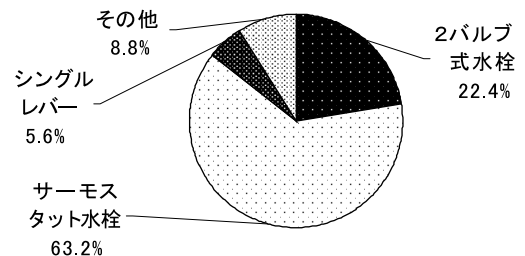
図14 身体の不自由な部位にみる洗い場での転倒経験



6) 水栓金具

上肢の不自由な人の負担に関連する水洗金具については、シャワーヘッドの位置に対する改善要求が16.4%見られた。また、水洗金具の種類では、図15に示す通り、サーモスタット63.2%、2バルブ式22.4%、シングルレバー5.6%であった。地域別にみると、サーモスタットには大きな差が認められなかったが、中山間地域では2バルブが多く、都市部ではシングルレバーが多いという違いが認められた。

図15 水栓金具の種類



7) 介護保険制度の利用状況

介護保険制度下における居宅高齢者への支援体制の状況については、図16～図18に示す通りである。まず、介護保険制度利用者は、全体の34.5% (図16)で、7段階の介護保険認定では、「要支援1」30.3%、「要支援2」12.1%、「要介護1」6.1%、「要介護2」21.2%、「要介護3」9.1%、「要介護4」15.2%、「要介護5」6.1%

図16 介護保険の利用状況

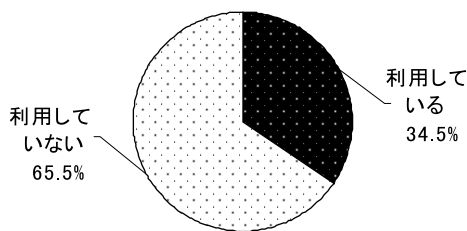


図17 介護保険認定による介護度

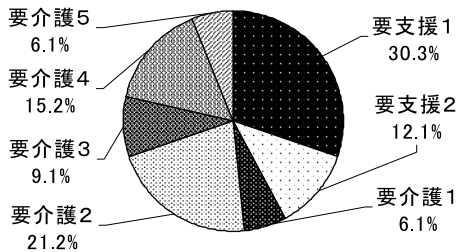


図18 利用している介護保険サービス

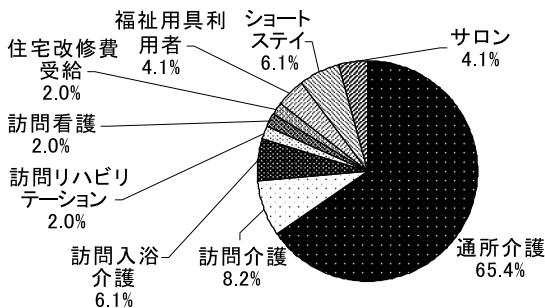
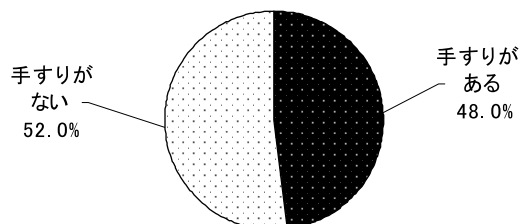


図19 浴室の手すりの有無



(図17)であった。

利用している介護保険サービスは、通所介護65.3%と多く、ついで、訪問介護8.6%、訪問入浴介護6.1%、他に、訪問リハビリテーション、訪問看護、住宅改修費支給、福祉用具利用、ショートステイなどの利用が認められた(図18)。また、入浴困難者についてみると、訪問入浴介護利用の割合が高くなった。身体の不自由な部位と利用している介護保険サービスの関係を見ると、通所介護は、身体の不自由な部位に関係なく、利用されていた。通所介護においては他種類のサービスが存在するが、入浴サービスの利用が多かった。また、訪問入浴介護は、全身、上肢、腰が不自由な人が特に多く利用していた。

8) 福祉用具

浴室で使用する福祉用具の種類では、「浴槽内立ち座り・姿勢保持洋L型手すり」41.8%、「入浴用椅子」28.1%、「浴槽用手すり」22.8%、「滑り止めマット」22.8%、「移動用横手すり」19.4%、「浴槽内椅子」19.3%、「入浴台」5.3%、「滑り止めタイル」1.8%であった。年齢別に福祉用具の利用度をみると、加齢と共に福祉用具を使う者が漸増する傾向が認められた。

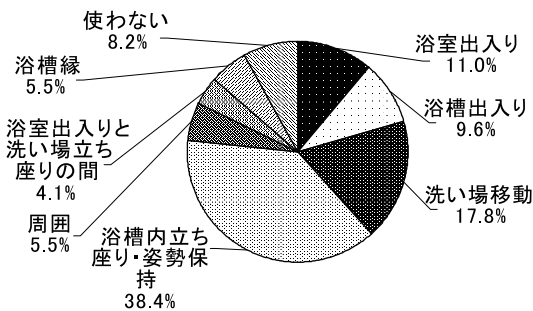
9) 浴室の手すり

浴室の手すりについては、78.7%があったほうが良いと考えていた。介護度別では、要介護認定の対象者のほとんどが手すりの必要性を感じていた。

浴室設備としての手すりの有無では、図19に示す通り、手すりがあるは48.0%であり、必要性和手すりの有無との間に30.7ポイントの差が認められ、意識と実態にズレが生じた。地域別に見ると、都市部より中山間地域は、手すりを取り付けている割合が1割以上高かった。また、住宅形態別では公営住宅に

手すりが設置されていた。介護度との関連では、介護度が高くなるほど、手すりが設置されているが高い顕著な傾向が認められた。浴室の手すりの位置では、図20に示す通り、浴室での「立ち座り・姿勢保持のための手すり」36.4%が最も多く、ついで「洗い場の移動のための手すり」17.8%、「浴槽への出入りの手すり」16.8%、「浴室出入りのための手すり」7.5%であった。

図20 浴室の手すりの位置



次に、設置してある手すりの中で、実際に使用する手すりの位置についてみると、もっともよく使う手すりは、「浴槽内での立ち座り・姿勢保持のためのもの」38.4%で、次に「洗い場の移動のための手すり」17.8%、「浴槽への出入りの手すり」9.6%、「使わない」8.2%であった。また、手すりの位置に問題があるという記述も見られた。手すりを使わない理由に、中山間地域の中に、浴室が広すぎ、出入り口から浴槽までが遠く、手すり位置が動線と離れていることによるものがあり、手すりを設置したものの効果を発揮していない事例が見られた。

これにより、手すりの設置については、「工務店任せ」の状況であり、理学療法士が立ち会うなどのリハビリテーション上の視点からみた手すり位置の検討が不足している状況もうかがえる。

4. 総括

在宅高齢者の身体面と設備面から、入浴困難者の浴室設備の状況を把握することができた。

主に人的支援となる生活能力に対しての援助としては、公的な介助としての通所介護に依存するところが大きい現状が明らかになった。

物的支援となる生活基盤に対しての援助としての浴室環境設備については、改善の余地があり、効果的な住宅改善への対策が必要であるという今後の課題も浮かび上がった。

謝辞

本研究にあたり、難波美穂氏の協力を得たことに衷心より感謝いたします。

尚、本研究の一部は2008年10月の第55回社団法人日本家政学会中国・四国支部大会研究発表会において発表した。

引用文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：ICF活用の試み，ジアース教育新社，p1(2005)
- 2) 上田敏：ICFの理解と活用，きょうされん，p22，(2005)
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：ICF活用の試み，ジアース教育新社，pp3-10(2005)
- 4) 大川弥生：介護保険サービスとリハビリテーション ICFに立った自立支援の理念と技法，中央法規，pp39-42，(2004)
- 5) 馬場昌子，福医建研究会：福祉医療建築の連携による高齢者・障害者のための住居改善，学芸出版社，p11，(2001)
- 6) 国民生活センター：安全に過ごすための高齢期の「住まい」ガイド，国民生活センター，p18，(1997)

(平成20年11月10日受稿，平成21年3月4日受理)

ムードルを利用しての授業改善

「キッズイングリッシュ&ストーリーテリング」での活用報告

小玉 容子 ラング クリス
(総合文化学科)

Using Moodle for Course Improvement: Case Study Report on 'Kids' English & Storytelling'

Yoko KODAMA, Kriss LANGE

キーワード：ムードル moodle FD Faculty Development

はじめに

本稿は「キッズイングリッシュ&ストーリーテリング」の授業におけるムードル(Moodle)活用に関する報告である。ムードルとはインターネット上に授業用のウェブページを作るための、無償で使用できるソフトウェアである(<http://docs.moodle.org/ja>参照)。授業の目標を達成するため、どのようにムードルを利用したか、利用に際しての問題点は何であったかなどを明らかにすることで、今後、当該授業の改善に役立てていくとともに、英語教育活動全般の改善に資することを目的としている。

授業の概要(内容と目標など)

当該科目は幼児・児童英語教育のための教材研究と教材作成および実践に向けての学生の総合的英語力の向上、特に音声面の強化を目標としている。教材研究では歌、ゲーム、そしてストーリーテリングを必修項目とした。平成20年度前期、総合文化学科英語文化系および文化資源学系2年生対象の専門科目で、担当者は小玉容子、クリス・ラングの2名、受講

生は37名であった。使用教室は一般講義室で、教室設備はテレビ・ビデオのみである。音声教材に関してはCD・MDプレーヤーを利用し、ストーリーテリングはラングがモデルリーディングを示すこととした。

幼児・児童英語教育において時に学生の誤解が生じる点は、扱う内容に合わせた英語力さえあれば良いと考えることにある。教える立場に立つためには十分な総合的英語力が必要であり、特に音声面を重視して向上させなければならない、という点は常に強調する必要がある。ストーリーテリングは幼児・児童向け英語教育教材の一部として取り上げているが、学生の総合的英語力を高めるための教材としての位置づけもしている。すなわち、ストーリーテリングを通して、学生の聞く力、話す力の向上、文法の正確な理解、そして物語の理解力、表現力の向上を目指した。

英語でのストーリーテリングの基本はストーリーを覚えて語ることだが、正確に覚えることに加え、正しい発音、子どもたちを引きつける表現力の豊かさ

も求められる。授業で扱ったストーリーは、"Three Little Pigs"、"Little Red Riding Hood" そして "The Happy Prince" (The Happy Prince and Other Stories, Ladybird Books Ltd. のリトールド版より) の3作品だったが、これらはプリントを配布して「読み」からスタートした。しかし一般教室での「読み」の練習では反復練習に割ける時間に限度があり、また一人一人の学生の必要とする練習に対応するにも十分な時間を割くことが難しかった。プレゼンテーションの方法を考え、個人の達成度を知るための発表までの時間も必要である。このような状況の中で、学生が自分のペースで音声面の力の向上を目指すことができる支援システムとしてムードルを利用し、ディクテーション、リーディング(レコーディングを含む)を課題とした。

・ムードルの利用方法・課題内容

1) システムについて

島根県立大学浜田キャンパスで既に立ち上げられているサーバーのムードルサイトの利用許可を得て実施した。ラングは授業コースを作成、追加できるコース管理者の役割をシステム管理者より与えられ、ムードルサイト North East Asians' English Space の Matsue Campus (コースカテゴリ) に「Kids' English & Storytelling」の授業コースを設けた。コース管理者はこのように授業コースを作成でき、コース作成者は作成されたコースの中身を作成していく授業担当者である。科目登録者の情報(英語氏名、学籍番号、e-mailアドレス)をシステム管理者に送り、IDとパスワードを割り当ててもらった。学生はそのIDとパスワードでログインをし、初回に登録キー(Enrolment key)を入力し、当該科目にアクセスして課題を行うことになる。

ここでの問題点として、浜田キャンパスのムードルサーバーには松江キャンパス総合文化学科の学生情報が登録されていないため、浜田キャンパスの管理者に科目ごとの登録を依頼しなければならなかったことである。サーバーに全学生の登録がしてあれば、松江キャンパスのコース作成者が自ら授業の名簿作りができるのだが、今回は追加登録や登録削除

など、その都度管理者に依頼しなければならなかった。全てを1人のシステム管理者が引き受けなくてもよいように、また連絡などの煩雑さを少しでも省けるように、サーバーにすべての受講可能者名簿が登録されていることが望ましい。(注：H20年11月末までに学生登録が行なわれることになった。)

2) 学生への課題提供と回収

平成20年度前期の授業だったため、授業は4月からスタートしていたが、学生の状況を見ながらムードル利用を決めるまで、そしてどのように利用するか担当者間の話し合いや登録などの準備にも時間がかかり、実際のムードル利用は第9週目からの6週間であった。

課題内容はディクテーションとリーディング=レコーディングとした。事前に学生のパソコン環境を調べると、自宅でパソコンが使用できる(インターネットアクセスが可能な)学生が40%ほどしかいなかった。しかし、学内のパソコン利用を前提にスタートした。

授業で扱う予定であったストーリーはペーパーベースでの扱いとしていたため、学生の手元には既にストーリー全文があった。そこで課題ストーリーは“The Happy Prince”と同レヴェルの“The Snow Queen”(Ladybird Books Ltd.)を用いた。課題1回分の長さは250語程度(ナチュラルスピードでおよそ2分)を目指したが、内容の切れ目を重視したため語数には幅がある。課題提供から回収までのプロセスは；1)担当者が課題音声をアップロードし、学生はディクテーションを行い提出する。2)締め切り日時を過ぎてから担当者はオリジナルテキストと次のセクションの音声をアップロードする。3)学生はオリジナル英文で自分のディクテーションをチェックし、そのセクションを読み、レコーディングし、提出する。4)次のセクションのディクテーションを行い提出する。2回目以降のディクテーションでは、前のセクションのテキストを既に読んでいるので、学生は内容のある程度推測でき、音声にも慣れていくので、より正確なディクテーションができると想定し、このサイクルで6週間実施した。

3) 学生のムードル利用のプロセス

(1) ムードルサイトにアクセスする (<http://lms.u-shimane.ac.jp/moodle/>: 図1)。



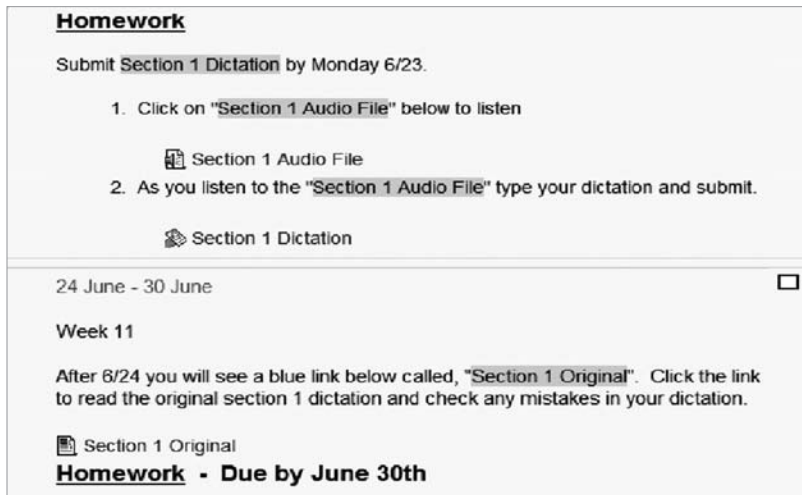
(図1)

- (2) ユーザー名とパスワードを入力しログインする。
- (3) メインページ、コースカテゴリの“Matsue Campus” (図1の最後の行を参照)をクリックし、次のページのコースリストの“Kid's English and Storytelling (Kodama and Lange)”をクリックする。
- (4) コース登録キーの入力が求められるので、授業で与えられた登録キーを入力する。これは初回のみである。コースメインページが開かれる(図2)。



(図2)

- (5) このページで各週の授業内容や課題などをチェックする。課題はオーディオファイルで与えられている(図3)。



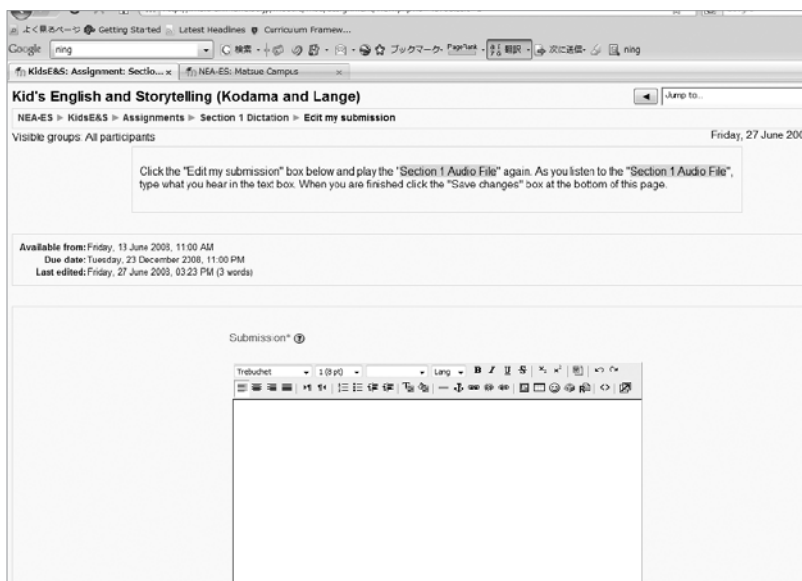
(図3)

- (6) Section 1 Audio File (Homework 1.) をクリックしオーディオファイルを開く(図4)。




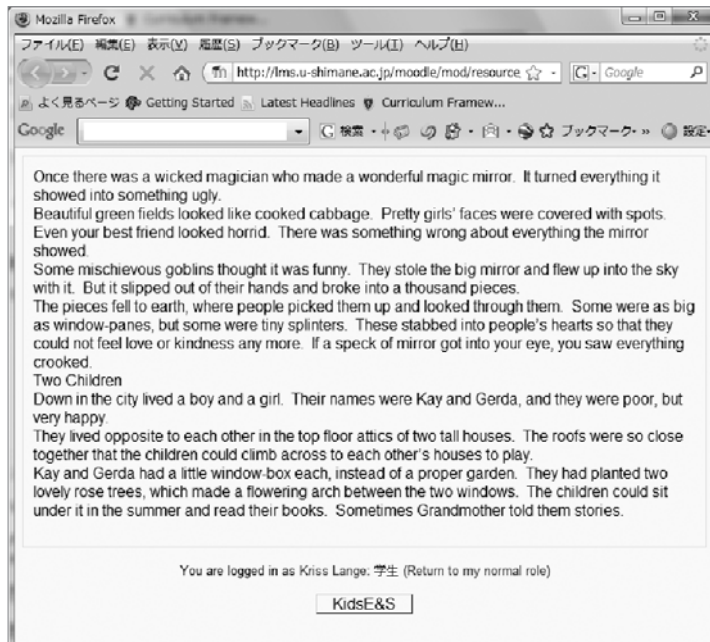
(図4)

- (7) ディクテーションの提出は、手書きではなく、オンラインで行う。Section 1 Dictation (Homework 2.) をクリックすると、課題提出編集画面になる(図5)。オーディオファイルと課題提出編集画面両方をモニター上に並べて、ディクテーションを行う。



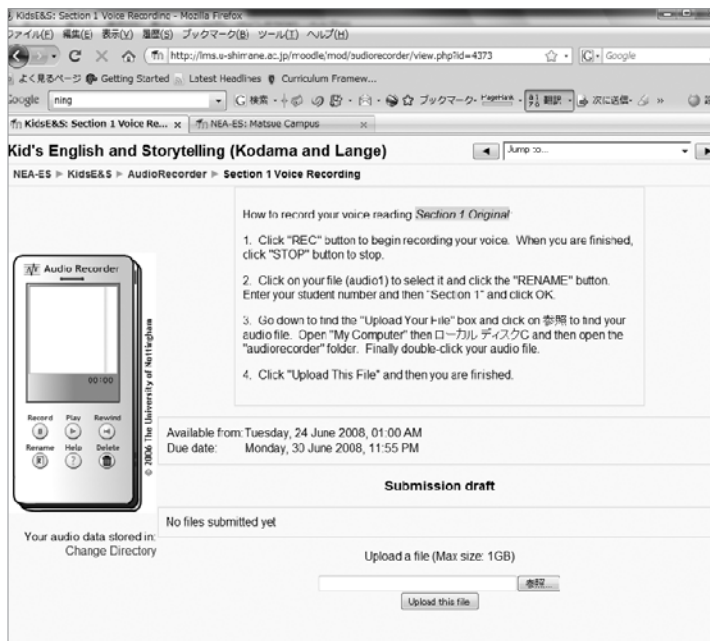
(図5)

- (8) ディクテーションの提出締め切り後に原文がアップロードされるので(図6)、メインページ各週のメニューのSection 1 Original(図3参照)をクリックして自分のディクテーションをチェックする。



(図6)

- (9) オリジナルテキストを読み、自分の声を録音し、オーディオファイルに保存する。このオーディオファイルのタイトル名を自分の学生番号にしてハードドライブに保存する。提出前の自分の読みをチェックし繰り返し録音できる。最後にこのオーディオファイルを呼び出し、ムードルのサイトに提出する(図7)。



(図7)

4) 課題提出状況

ディクテーションの課題提出状況は、担当者がコースメイン画面(図2)の左側“Activities”の“Assignments”をクリックすると、下の画面に移動しチェックができる(図8)。

Week	Name	Assignment type	Due date	Submitted	Grade
10	Dictation Sample	Online text	Tuesday, 17 June 2008, 12:00 PM	View 35 submitted assignments	-
	Section 1 Dictation	Online text	Tuesday, 23 December 2008, 11:00 PM	View 30 submitted assignments	0.00
11	Section 2 Dictation	Online text	Monday, 30 June 2008, 11:55 PM	View 30 submitted assignments	0.00
12	Section 3 Dictation	Online text	Friday, 11 July 2008, 10:00 AM	View 18 submitted assignments	0.00
13	Section 4 Dictation	Online text	Tuesday, 15 July 2008, 11:55 PM	View 26 submitted assignments	0.00
14	Section 5 Dictation	Online text	Tuesday, 22 July 2008, 11:55 PM	View 23 submitted assignments	0.00
15	Section 6 Dictation	Online text	Tuesday, 29 July 2008, 11:55 PM	View 10 submitted assignments	-

(図8)

レコーディング提出状況も、同様に“Activities”の“Audio Recorder”をクリックすると図8と同じタイプの表に移り、提出状況が示される(図9)。提出した録音を聞くには“View # submitted audio files”をクリックし、個人個人の録音を聞くことができる。このような提出状況のチェックは担当者のみができる。

Week	Name	Due date	Submitted	Grade
4	Audio Recorder	Friday, 2 May 2008, 10:05 AM	View 2 submitted audio files	-
10	Happi Prince Sample Voice Recording	Tuesday, 17 June 2008, 07:00 PM	View 34 submitted audio files	-
11	Section 1 Voice Recording	Monday, 30 June 2008, 11:55 PM	View 27 submitted audio files	-
12	Section 2 Voice Recording	Friday, 11 July 2008, 11:55 PM	View 14 submitted audio files	-
13	Section 3 Voice Recording	Monday, 14 July 2008, 11:55 PM	View C submitted audio files	-
14	Section 4 Voice Recording	Monday, 21 July 2008, 01:55 PM	View C submitted audio files	-
15	Section 5 Voice Recording	Monday, 28 July 2008, 02:00 PM	View C submitted audio files	-

(図9)

オーディオファイルは、記録ではセクション1(11週目)で27名が、セクション2(12週目)で14名が提出したことになるが、実際に録音できていた学生はそれぞれ21名と9名であった。

練習ではほぼ全員が録音できたが、以下の理由で課題を実施する環境が整っていなかったため、3回目以降はオプション課題とした。

操作や音量の設定など、ディクテーションに比べ提出が複雑である。

録音され提出された音声を担当教員がチェックする時、聞き取れないものが多かった。

録音できるパソコンはマルチメディア演習室のみであり、この部屋が授業で使用されていない時は多くの学生が様々な課題を行って

いる。この部屋でマイクを使用して大きな声で読みを行うことが難しい。

オプション課題とした結果、提出する学生はゼロになってしまったが、このような課題のためにはまず環境の整備が必要である。

ディクテーションも、後に行ったアンケートの回答を見ると、ほぼ全員がマルチメディア演習室を利用していた。提出状況は Section 1 (241 words, 2 : 01)30名、Section 2 (297 words, 2 : 20)30名、Section 3 (197 words, 1 : 30)18名、Section 4 (264 words, 2 : 05)26名、Section 5 (303 words, 2 : 57)23名。Section 6 はアップロードしたが、締め切りが前期試験期間中になったため、課題からは除外した。提出率50% 1回、62% 1回、70% 1回、81% 2回だった。パン

コンでのアンケート回収率が非常に悪くなる傾向、そしてパソコン設置環境などを考慮に入れると、学生の取り組みは評価できる。成績に占める割合などを明示したり、課題実施が授業と直結するような課題内容にしたりすることで、回収率をさらに上げることができるだろう。

2分近くナチュラルスピードで話される物語を聞き取ることは時間のかかる作業であり、また入力に慣れていない学生には入力自体が大変な作業なので、受講生には最低30分程度という時間を決めて出来たところまでの提出でよい旨を伝えていた。実際は2時間以上かかった、という声も多く聞こえてきた。ファイルを開いていた時間も記録されるが、その時間ずっと席を立たずにディクテーションに取り組んだかどうかは分からないので信頼度の低い記録であり、今回のレポートには入れないこととした。

提出されたディクテーションの達成度に関しては、どの程度の時間を費やして取り組んだかとの関連もあるが、平均して90%以上の語数を書き込んでいる学生が約4.5割、80%以上が約2割、70%以上が約1割、中間層が薄く、50%以下は約2.5割であった。

5) アンケート

ムードルを利用して課題を行うことに関するアンケートを実施した。(実施日：10月14日～20日、回収率70%、一部割愛)

問1 ログインおよび課題へのアクセスなど、操作性は如何でしたか。

問5 ディクテーションは何処で行いましたか。

問8 ムードルを利用した英語課題実施の利点は何でしたか。

問9 ムードルを利用した英語課題実施の難点は何でしたか。

問10 インターネットを利用しての英語学習が今後ますます進むと思いますが、学習者の立場からの意見を聞かせてください。

問1のログインに関しては「やや難しい」と答えた学生は46%いたが、「簡単」と答えた学生も33%で、それほど問題は無かったと考える。ディクテーションおよび入力になると、「やや難しい」が38%、「難しい」が58%と、9割を超える学生が難しいと感じていた。これは単に操作性に関してだけでなく、課題内容に関する反応も入っているだろうが、担当者が考えているより、英語を入力すること自体が学生にとって不慣れで難しかったようだ。レコーディングについても数名の揺れはあるが「やや難しい」「難しい」と答えた学生が同様に9割を超えていた。

問5の課題実施場所は、5名は複数回答で自宅を入れていたが、全員がマルチメディア演習室と答えていた。特に、録音の課題を行うために必要なヘッドセットまでそろえている家庭(アパート)は少ないようである。

問8、問9の利点、難点については特徴的な回答を以下に挙げる。

- 利点・いつでも宿題をチェックでき、時間があるときにできる。
- ・自宅でもでき、ペーパーの提出がない点。
 - ・パソコンの練習にもなった。
 - ・普段あまりしないレコーディングができ、自分の声を聞き直せた。
 - ・リスニング、書き取り、リーディング等いろいろな勉強ができ、文法の勉強にもなった。
- 難点・パソコンが必要で、できる場所に限られる。
- ・マイクが家がないので自宅ではできない。
 - ・操作(入力、録音含む)が難しい。使い方がなれるまで大変。
 - ・(内容について)難しすぎる。時間がかかりすぎる。

問10は、問8、9との関連で答えた学生が多いが、パソコンを利用して課題を行うことに関する回答を以下に挙げる：

- ・操作方法の練習が1回では覚えられず、使い方に慣れるまで時間がかかる。
- ・操作の開始に時間がかかる(すぐに取りかかれず、サイトにアクセスしないといけなないのでサ

ボリがちになる)。

- ・場所が限定されるので、良い環境が必要。
- ・パソコンでの学習は、勉強した気になれない。頭に入りにくい。
- *操作が簡単なら、ネットは場所を選ばないので良い。
- *インターネットでの学習は楽しい。
- *まだ慣れないけどパソコン利用は必要。

6) まとめ

今回の Moodle 利用は授業がかなり進んでからの開始だったので、学生が操作に慣れるまで、またパソコンを使って今回のような課題をこなすことに慣れるまでの時間が十分ではなかった。課題を行うことが総合的英語力の向上に有効であったかなど、その効果の検証も必要である。今後、ディクテーションやリーディングに関して、第一回目の記録、中間の記録、そして最終の記録などをとり、学生がその変化を確認できるようにすることが重要になるだろう。

ディクテーション課題そのものが難しすぎたという感想が多かったが、課題内容の量や難易度を十分に検討する必要もある。学生の習熟度の幅が大きいという点を考慮し、スピードの異なる音声提供も考えられるだろうが、学生の自主学習の環境整備や、提供教材の加工・工夫は、平成21年度から利用開始の CALL 教室を待つことにする。

「キッズイングリッシュ&ストーリーテリング」の授業では、平成20年10月の大学祭で同じタイトルのイベントを開催し、子供向け英語教育の実践を行った。授業でも、声を出すこと、特に人の前でも恥ずかしがらずに大きな声で英語を話すことを奨励してきたが、実際に人前で英語を話す機会が少ない日本の英語学習者にとっては良い機会となった。学生は自主的に準備をしていた。教える立場に立つ者が持つべき責任感を感じ、自分の発する英語に責任を持つ

という意識が、自主的な準備や練習のよい動機付けとなっていた。実践に向けての総合的英語力向上を目指しているという授業目的を学生に意識させることで、パソコンを前にした学習に対する意欲を一層高めることができるだろう。

Moodle は学習支援を提供する手段としては有効なツールであり、利用方法の工夫によりその有効度を向上させることができると考える。今回の Moodle 利用は、パソコンでの学習に対する学生の取り組み具合やその姿勢の現状を知ることができ、今後の授業改善に ICT を活用する第一歩としての結果を確認できるものとなった。今後、本学学生の総合的英語力の向上と、大学で提供する授業の質の保証に役立てていきたい。

参考文献

- 井上博樹他 『Moodle入門：オープンソースで構築するeラーニングシステム』(海文堂、2006年9月25日)
- 奥村 晴彦 「Moodleを使ってみよう」(三重大学高等教育創造開発センター、三重大学総合情報処理センター)2008年4月
<http://portal.mie-u.ac.jp/moodletext/moodle.pdf> (2008.9.20 検索)
- 高橋 純 「インターネットを利用した予習・復習の支援」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス紀要』第46号(2008年3月31日)
- 濱岡 美郎 『Moodleを使って授業する：なるほど簡単マニュアル』(海文堂、2008年9月15日)
- 森尾 吉成 「Moodle 使用マニュアル」(MORIO FARM社)2007年10月23日
<http://portal.mie-u.ac.jp/img/manual-morio071023.pdf> (2008.9.20 検索)

(平成20年11月10日受稿,平成21年3月4日受理)

インターネットを利用した予習・復習の支援 (その2)

学生へのアンケート調査を中心に

高橋 純

(総合文化学科)

Supporting Students' Learning on the Internet ()

Jun TAKAHASHI

キーワード：学習支援 Learning-Support 復習 review インターネット Internet ムードル moodle

1. はじめに

本稿は、昨年(2007年)度より続けているインターネットを利用した授業の復習のための仕組みを、さらに進めて今年(2008年)度を実施した授業について報告することを旨とするものである。また、この仕組みについてのアンケートを受講生に行った結果を示し、分析する。

昨年度の「日本語の構造」では、専門性が高い科目であると同時に学生たちが苦手とする文法の授業であったため、とにかく復習時間を確保させ、記憶の定着をはかることが目的であった。そして、やることが先決ということもあり、学生からのフィードバックを行うことができなかった。また効果測定もできていない状態である。

そこで、今年度は、学生たちの声を聞くためにアンケートを記名で行い、その効果を考えることとした。

2. 今年度のシステムについて

昨年度(2007年度)後期は、先にも記したが、専門性が高い科目であり、かつ学生たちが苦手とする文法の授業なので、とにかく復習時間を確保させ、記憶の

定着をはかることが目的であったため、仕組みとしては、復習用の小テストのページを自作したにとどまっていた。昨年度の仕組みについては、高橋(2008)¹⁾に詳しく書いているので、本稿での詳述は省略することとする。

今年度(2008年度)前期は、「一般言語学」という1年生を対象とした概説的な授業(受講者72名)で、昨年度の仕組みにプラスして、オープンソースのLMS(Learning Management System)の一つであるmoodleを加えた。システム的には、非常に単純なものである。

moodleは、メディア教育開発センターの柳沼良知先生のご協力を得て、先生が研究に利用されているサーバー内のmoodleを使用させていただいた。

1) moodleについて

moodleとは、どのようなものかということについては、龍谷大学のFDサロンレポート^{注1)}より引用して、説明に代えたい：

moodleとは有力なオープンソースLMS(Learning Management System)の一つです。時間や場所を問わずにWeb上で教材の提示、課

題提出の受付、小テスト、アンケート、学習過程や点数の記録と集計などを行うことができます。BBSやメーリングリストのようなコミュニケーションツールの機能もあります。

つまり、引用にあるようにmoodleは、無償で提供される割には、パワフルな機能を搭載したLMSということになる。

しかし、今回は、他の機関の先生の協力の下に使用させていただいた関係もあり、学生たちの登録を行うことができず、上に記されている課題提出の受付や小テスト、アンケート、学習過程や点数の記録と集計など、またBBSやメーリングリストのようなコミュニケーションツールの機能は、使用することができなかった。結局、moodleを使用しながらも、使用できた機能は、教材を提示する機能のみであった。

2) moodleの使用方法

前節のとおり、moodleで使用したのは教材を提示する機能のみであったが、以下に簡単に使用方法を示すこととする。

教材提示の中心的なものとしては、授業で使用したMicrosoft PowerPointのファイルをPDFに変換してmoodle上に置いて、学生たちがインターネットを通して自宅からでも見られるようにしたことである。

それと、小テストの問題と解答を上げておいた。小テストは、昨年度と同様に自作のシステムを使用して行っていたが、問題は、毎週変わるので、テストの答え合わせとその復習のために問題と解答を載せておいた。

もう一つは、授業で行った内容の参考文献とその参考文献の授業と関連したページを掲載しておいた。参考文献に関しては、参考文献表として、授業の最初にまとめて渡しておくことは可能であるが、書名だけを上げただけでは、本を読むどころか探すこともないだろうことは容易に想像が付き、それならば1回ごとに関連のある数冊を十数ページ、ページ数を明示して上げておいた方が、読む可能性が出てくると思われたからだ。

3) PDFファイルに関して

先にPowerPointのファイルをPDFファイルに変換して、moodle上にアップする旨を書いたが、PDFファイルには多くの制約をかけた。まず、印刷ができないようにした。そして他のファイルにその文面のコピーができないような制限をかけた。このような制限をした理由としては、学生たちの授業中の士気を下げないための工夫である。授業中に使用したPowerPointのファイルを後からコピーまたは印刷できるとなると、学生たちがノートをとることをやめて安易にコピーまたは印刷すればいいと考えるのではないかと懸念したことと、学内で無闇に印刷して適当に放置されることを恐れたからである。このことに関しては、学生のコンピュータに関するリテラシーもしくはモラルの問題もあるが、それだけではなく、学内のコンピュータの問題も深く関わっている。問題点に関しては、また別の節で改めて言及することとする。

ちなみに、上記と同様の理由により、授業で使用するプリントをmoodle上でPDFとして配布することは行わなかった。

3. アンケートについて

このアンケートは、授業の期末テストの時に記名で行ってもらった。記名で行った理由としては、あとでアンケートの内容とその学生の成績を比較して、その効果を見るつもりであったからである。

1) アンケートの質問

アンケートの質問内容は、小テストについてと復習ページについて分けて質問をした。アンケートの方法は、インターネット上からパソコンで答えるようにした。回収率を上げる工夫として、「一般言語学」では期末テストをインターネット上でパソコン画面から解答を行うようにしているので、その試験の最後に付して、試験を受けた全員がアンケートに答えるようにした。^{注2)}アンケートは以下のとおりである：

【小テスト・復習ページについてのアンケート】

以下のアンケートにお答えください。よろしく
お願いします。

【小テストについて】

以下に小テストについて質問します。回答くだ
さいますようお願いいたします。このアンケート
は記名で行われていますが、このアンケート内容
を成績に反映させることはありませんので、正直
に答えていただけるようお願いいたします。

Q1. 「小テスト」は授業の復習に役に立ったと思
いますか。

はい・いいえ・どちらともいえない

Q2. 「小テスト」にどのくらいの時間をかけまし
たか。平均時間でお答えください。

15分以下・30分以下・45分以下・1時間以下・
1時間以上

一時間ちょうどという人は4の「一時間以
下」にチェックしてください。

Q3. 「小テスト」以外で、授業の復習をしましたか。

はい・いいえ・たまにした

Q3で「はい」と答えた方はQ4へ、「いいえ」と答え
た方はQ6へ進んでください。

Q4. どのくらい復習に時間をかけましたか。

30分程度・1時間程度・1時間半程度・2時間
程度・2時間以上

Q5. 復習ではどのようなことをしましたか。(複
数回答可)

ノートを見返した
復習用のWebページを見た
復習用ページで紹介された参考文献を読
んだ
自分で探した参考文献を読んだ
その他

【復習用ページについて】

以下に一般言語学の授業用の復習ページにつ
いて質問します。回答にご協力くださいますよう
お願いします。

Q6. 復習用のページを使用したことがありますか。

はい・いいえ

「はい」と答えた人はQ7へ、「いいえ」と答えた
人はQ11の質問へお進みください。

Q7. 復習ページの使用頻度はどのくらいでしたか。

週に1回程度・週に2～3回・週に4～5回・週
に6回以上・たまに使った

Q8. 復習ページは役に立ったと思いますか。

はい・いいえ・どちらともいえない

Q9. どんなときに役に立ったと思いましたか。

(複数回答可)

小テストのとき
自分で復習するとき
期末テストの勉強
授業を休んだとき
その他

Q10. 復習ページを見るときに不便に感じたことは
何ですか。(複数回答可)

家でインターネットが使えない
学校のコンピュータの数が少ない
ファイルが重い
パスワードが面倒
小テストと復習ページのアドレスが違う
アップしてあるパワーポイントの印刷が
できない
アップしてあるパワーポイントのコピー
&ペーストができない
復習ページの画面構成がわかりにくかつ
た
その他

Q11. 小テストに関してでも、復習ページに関してでも結構です、一般言語学についての意見がありましたら、自由に記述してください。

2) アンケート結果と分析

本節では、上のアンケートの結果を示し、その分析を行った:

Q1. 「小テスト」は授業の復習に役に立ったと思いますか。

まずQ1は、プログラムのミスで回答を集計できなかった。小テストが授業の復習に役に立ったのかどうかという、学生たちの意識が把握できなかったことは非常に残念である。準備に時間がかけられなく、細かいチェックができなかったことが悔やまれる。

Q2. 「小テスト」にどのくらいの時間をかけましたか。平均時間でお答えください。

(回答者数69名)

15分以下	32人	46.4%
30分以下	27人	39.1%
45分以下	6人	8.7%
1時間以下	4人	5.8%
1時間以上	0人	0%

一番選択肢で多かったのは、15分以下である。この回答結果より解答時間を長く見積もって15分としても、問題は5問なので、1題につき3分程度しか時間をかけていないということになる。出題者としては、調べながら解答して、だいたい30分くらいかけてもらうことを想定していたが、こちらが想定していたものよりも短かった。この小テストは成績にも関係する旨を授業中に伝えており、調べながら解答してもらえよう工夫はしたつもりであったが、あまり効果がなかったようだ。これは、問題が選択肢によるものであったために、うる覚えでも解答ができ、きちんと調べ直してから解答をしていないということもあったのではないだろうか。選択肢による問題の限界があるようだ。

問題は、5問を出題し、選択肢より選ばせている。問題内容としては、言語現象や用語の説明を記し、その内容に合う用語を選ばせるようにした。計10回行い、平均点は、3.71点(5点満点)であって、問題のレベルとしては、ちょうどよかったのではないかと思う。問題は復習の意味で用語の内容確認のために出題しているので、引っかけ問題を作るというよりは、素直な問題を作り、記憶の定着を図った。

Q3. 「小テスト」以外で、授業の復習をしましたか。(回答者数69名)

はい	12人	17.4%
いいえ	25人	36.2%
たまにした	32人	46.4%

「たまにした」という曖昧な回答が一番多く、「たまに」の頻度がどの程度なのかということが分析できないことは残念である。もしmoodleに学生をきちんと登録して個人の学習履歴を記録できていたのならば、この「たまに」の頻度も分析できたはずである。

次に多かったのが「いいえ」で「小テスト」以外で本授業の復習はしていないという回答である。このような実態から小テストを行うことは、意義があることだと思われる。

Q4. どのくらい復習に時間をかけましたか。(Q3で「いいえ」を選んだ人以外)^{注3)}

(回答者数29名)

30分程度	21人	72.4%
1時間程度	6人	20.7%
1時間半程度	1人	3.4%
2時間程度	1人	3.4%
2時間以上	0人	0%

Q4からは復習をしても、だいたい30分程度が一番多く、長い時間をこの授業にかけないか、もしくはかけられない状態のようである。また、授業の性質上、語学などの授業とは違い、辞書を引いて訳したり、練習問題を解くなどの勉強の仕方に関わった

形式がなく、学生たちはこのようなタイプの授業の復習の仕方がわからない可能性もある。そこで、Q5の設問を見ることにする。

Q5. 復習ではどのようなことをしましたか。(複数回答可)(Q3で「いいえ」を選んだ人以外)(回答者29名)

ノートを見返した	29人	100%
復習用のWebページを見た	29人	100%
復習用ページで紹介された参考文献を読んだ	4人	13.8%
自分で探した参考文献を読んだ	4人	13.8%
その他	4人	13.8%

〈その他の回答〉復習用ページを見てノートに授業で書けなかったところを書いて、読み返した。/ネット上で詳しく調べました。/自分でまとめ用プリントを作った/意味のわからなかった言葉を調べてノートに書いた^{注4)}

復習の仕方であるが、ノートを見返すというのが一番多く(100%)、それと同数で復習用のWebページを見たというのが並んでいる。これは、「その他の回答」にあるように「復習用ページを見てノートに授業で書けなかったところを書いて」いたのだらうと推測できる。このことから、復習用のWebページを作ることによって、学生たちが授業中にわからなかったことをそのままに放置するのではなく、復習用のWebページで復習をしていることが見て取れる。69名中29名(42%)という数ではあるが、本学の「学生生活調査結果報告書」^{注5)}の「あなたの授業以外での学習時間は1日どれくらいですか」の問に対して、その47.4%が「1時間未満」と答えている現状からすれば、復習ページをWeb上に作っておくことの効果は、非常に大きいと考えられる。

【復習用ページについて】

Q6. 復習用のページを使用したことがありますか。

(回答者数68人)

はい	62人	91.2%
いいえ	6人	8.8%

ここでは、思いの外、利用した割合が多く、学生たちの復習に役に立っていることがわかる。ただ、Q3の「小テスト」以外での復習した者の割合から考えると、小テストの解答のために復習用のWebページ(moodle)を活用していたようである。このことは、次のQ7の使用頻度を見ても頷ける。約57%の学生が週に1度の割合で復習用のWebページを見ており、小テストの解答時に活用していることが推定される。

Q7. 復習ページの使用頻度はどのくらいでしたか。(Q6で「はい」を選んだ人のみ)

(回答者数63人)

週に1回程度	36人	57.1%
週に2～3回	7人	11.1%
週に4～5回	0人	0%
週に6回以上	0人	0%
たまに使った	20人	31.7%

Q8. 復習ページは役に立ったと思いますか。

はい	58人	90.6%
いいえ	0人	0%
どちらともいえない	6人	9.4%

ここでは、「どちらともいえない」を選んだ者のうち2名は自宅でWebページが見られず、学校でしかこのWebページを開くことができなかったことが大きく起因していると思われる。本学が短大で2年間という短い在学期間であることから、また携帯電話の普及によって、一人暮らしの学生は電話回線を引いておらず、それに伴いインターネットを引いているという例はあまり見られない。また本学の寮でもインターネットが引かれていない状況である。

また、うち3名は小テスト・期末テストとも平均点より低く、モチベーションもしくは基礎学力の不

足が認められる。

記名式のアンケートという形式を考慮に入れたとしても、やはり、復習ページは学生たちにとって有益であったと思われる。では、どのようなときに有益と感じたのだろうか。Q9を見てみることにする。

Q9. どんなときに役に立ったと思いましたか。
(複数回答可) (回答者63名)

小テストのとき	57人	90.5%
自分で復習するとき	27人	42.9%
期末テストの勉強	49人	77.8%
授業を休んだとき	13人	20.6%
その他	0人	0%

やはり役立つと感じたときは、先に分析したとおり、「小テスト」の解答時のようだ。これは、Q3よりすでに予想がつけられた回答であった。しかし、「授業を休んだとき」に活用しているものが13名ほどおり、比較出席率のいい授業(14回の授業の欠席者数の平均は1.86人)であることから考えて、欠席をした学生は、復習用ページを活用していたのではないということが推測される。

Q10. 復習ページを見るときに不便に感じたことは何ですか。(複数回答可) (回答者63名)

家でインターネットが使えない	10人	15.9%
学校のコンピュータの数が少ない	5人	7.9%
ファイルが重い	8人	12.7%
パスワードが面倒	26人	41.3%
小テストと復習ページのアドレスが違う	14人	22.2%
アップしてあるパワーポイントの印刷ができない	17人	27.0%
アップしてあるパワーポイントのコピー＆ペーストができない	7人	11.1%
復習ページの画面構成がわかりにくかった	9人	14.3%
その他	4人	6.3%

〈その他の回答〉パワーポイントだけでなく、もっと

詳しい説明を入れて欲しかったです。/参考文献しか書いてない/家で復習ページが見れなかった/始め家のPCではpdf形式のファイルが開けなかった。その後、ダウンロードしたので開くようになった。

Q10の不便を感じるという質問に関しては、「家でインターネットが使えない」や「ファイルが重い」、「学校のコンピュータの数が少ない」などがハードに関するものと思われる。全回答者数が69名でそのうち10名が「家でインターネットが使えない」としている。また、「ファイルが重い」は、たとえインターネットが使えても必ずしも高速回線とは限らないのかもしれない。本授業で使用したPowerPointのPDFファイルは、一番重かったもので724KB、一番軽かったもので124KBであった。電話線を利用した56kbpsの回線であったとしても、単純計算で、重い場合で約13秒(軽い場合で約2秒程度)である。基本的に特に重いというほどではないが、さまざまな環境の違いから問題が生じている可能性もある。確かに、インターネットを利用することは自宅でも学習が可能というメリットがあるが、学生の個人的な環境に頼ることに限界がある。是非とも学内できちんとしたコンピュータの整備が必要であると思われる。

一番多かった回答としては、「パスワードが面倒」というものであった。これは、学生たちのセキュリティ意識の問題で、パスワードの管理などいわゆる情報リテラシーに関係する問題である。このように授業内にICTを利用しようとした時、単に当該の授業だけでなく、学生たちに大学としてどのような情報リテラシーを身につけさせるべきかということも大きな課題となってくるだろう。

Q11. 小テストに関してでも、復習ページに関してでも結構です、一般言語学についての意見がありましたら、自由に記述してください。

この項目には21名の学生が記入してくれた。おおむねうれしい内容を書き込んでくれているが、記名式ということもあるので、ここでは、不満項目のみを

挙げることにする。

〈回答例〉小テストが毎回結構難しかったです。ノートを進めるのが早くて、とにかくノートをとることが大変でした。ノ復習ページの他に簡単な授業のまとめページがあったら、小テストや復習ももっとやりやすかったのではと思いました。あの復習ページよりも見づらくてもいいので、家でも見れるようなのをもう1つ作って頂けると嬉しいですノ授業中たまに先生の話すスピードが早いときがあってついていけない時がありました。

パワーポイントを使用するようになってからノートをとる時間がないとか、進むのが早すぎるといった指摘を受けることがしばしばある。基本的には、この指摘に対する改善策として、授業で使用したPowerPointのファイルをアップしているのだが、なかなかうまく通じていないようである。また、授業中のノートの取り方に関しては、前に提示されたものを書き写すということに終始しているということが伺われる。Q10の回答にも“もっと詳しい説明を入れる”や“参考文献しか書いていなかった”等の指摘があったが、これに関しては、大学ですべき勉強とはどのようなものなのかということ自体が理解されていないと思われる。このことはシステム以前の問題ではあるが、このような基本的なことを明確に学生たちに教えていかなければ、どのようなシステムを構築しようとも活用されないままになってしまう可能性がある。つまり、このようなシステムも大学での勉強の仕方という基礎的な部分と抱き合わせに考えていかなければならない問題だろう。

4. まとめ

まず、学習という面を見ると、本授業「一般言語学」のような概説的な授業は、放っておけば学生たちは、復習をしない可能性が十分にあったが、小テストを行うことでたとえ短時間でも復習を兼ねた勉強を行っていたことが明らかになった。しかし、勉強の仕方は、あくまでも受動的で与えられたもの以上のものを積極的に行う学生は少なく、勉強の仕方など学生たちに多方面からのケアも必要であることが窺われ

た。

次にハード面の問題では、もし復習ページを使用して勉強しようとしても、さまざまな障害があり、なかなか学生たちが思うようにアクセスできないという部分も浮き彫りになった。確かに、最近では自宅で高速回線を使用してインターネットを利用している家庭も増えている。しかし、県外から修学してきて一人暮らしをしている学生は、携帯電話の普及や短期大学で2年の修学期間ということもあり、インターネットを引いている割合も低く、また本学内の寮でさえもインターネットは使用できないような状況にある。このようなことから、学習にインターネットを使用する際、学生の環境に依存することはできず、ICTを利用して学習に役立てようとするのなら、大学そのものがコンピュータの環境を充実させる必要があることもわかった。

そして、コンピュータを使用する以上、コンピュータに関するリテラシーを身につけなければならず、これはマナーやセキュリティなどが含まれており、情報リテラシーのカリキュラムも平行して行われなければ、たとえすばらしいシステムが構築されても、無駄になってしまう恐れがあるということも見えてきた。

来年(2009)度から、3号館にCALL教室ができ、新たなコンピュータの環境、e-ラーニングの環境が整っていく。さらにこの研究を進め、学生たちのニーズに沿いながら、勉強に励んでもらえるようなシステムを構築したいと考えている。

参考文献

- 1) 高橋純：インターネットを利用した予習・復習の支援，島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要，第46号，15～20(2008)

注

- 注1) 樋口三郎・井ノ上智啓「教育とIT - e-Learningを考える」(<http://www.a.math.ryukoku.ac.jp/hig/eproject/rels/fdsalon-rep-20070725.pdf>) (2008/10/27アクセス)
- 注2) 履修者72名全員試験が受け、単位を得てはい

るが、プログラムの不具合があり、最初に試験をした数名に関してアンケートがきちんととれず、結果69名の回答となった。

注3) これは、アンケートの指示が悪く、「たまに」を選んだものが、回答した者としていない者とは別れ、29名の回答となった。

注4) 「その他の回答」は、学生のフォントなどの意

識を示すために、学生が打ち込んだとおりを上げ、こちらで修正をしていない。句読点や半角カタカナなども学生が打ち込んだままにしてある。以下も同様である。

注5) 「2007年度 学生生活調査結果報告書」(平成20年2月)島根県立大学短期大学松江キャンパス学生生活委員会

(平成20年11月10日受稿,平成21年3月4日受理)

読み聞かせ活動を通じた〈交流力〉の育成

マユー あき 岩田 英作
(総合文化学科)

Cultivation of Students' Interpersonal Communicative Ability
through Picture Book Reading to Children

Aki MAHIEU, Eisaku IWATA

キーワード：交流力 interpersonal communicative ability
絵本 picture books 読み聞かせ reading to children

1. はじめに

2005年冬、松江市立病院小児科病棟に入院する子どもたちを対象にボランティアで始めた絵本の読み聞かせ活動は、その後、正規の授業「読み聞かせの実践」に引き継がれ、現在3年が経過したところである。その間、実践の場は少しずつ移りながら、現在は大学近隣に位置する松江市立幼保園のぎ、松江市立乃木小学校の2ヶ所に定着しつつある。特に乃木小学校では、授業とボランティアを組み合わせる年間を通して活動している。また、「読み聞かせの実践」に加えて、卒業プロジェクト「おはなしゼミ」も立ち上がり、短大の2年間を通して読み聞かせの活動を行なう機会を学生に提供できるようになった。活動の場も広がり、2008年秋には島根県立美術館において読み聞かせのボランティア活動を行ない、2009年2月には〈絵本ワールド in しまね〉に参加する予定である。

子どもたちに心の栄養となるお話をたくさん味わってもらいたい。そういう願いから、私たちはこの一連の読み聞かせ活動を、「おはなしレストラン」と呼んでいる。「おはなしレストラン」が開店して3年、店舗は広がり、店の名も少しずつ知られるようになって

た。しかし、より重要なのは、「おはなしレストラン」のシェフである学生たちが、この店で働き甲斐を感じているかどうかである。

「おはなしレストラン」での読み聞かせを通して、学生たちに身につけてほしいもの。私たちは、それを、〈交流力〉という言葉で言い表している。本稿では、2007年度以降の読み聞かせ活動を振り返りながら、この活動が、学生たちの〈交流力〉の育成に貢献したかどうかを検証し、合わせて今後の取組を展望したい。

2. 読み聞かせ活動「おはなしレストラン」

- 2007年度から現在までの歩み

読み聞かせ活動の2005年度から2006年度に渡るボランティアから授業立ち上げまでの経緯については、マユー・岩田(2007)^{*)}においてすでに報告している。本節では、それに続く2007年度から現在までの歩みを振り返ってみる。(表1参照)

1) 2007年度

2007年4月、統合・法人化により、本学は島根県立大学短期大学部松江キャンパスとなり、同時に学科

再編によって総合文化学科が新しく発足した。それに伴い、それまで文学科の専門科目であった「読み聞かせの実践」も、この新学科の言語文化に関わる授業の1つという位置づけのもとで新たなスタートを切った。

学生の実践の場は、2006年度に引き続き松江市立病院小児科病棟、松江市立幼稚園のぎ、そして松江市子育て支援センターに代わって新たに松江市立乃木小学校が加わり、3カ所となった。子育て支援センターでの実践をやめたのは、前掲のマユ・岩田(2007)でも触れたように、実践の場として2つの難しい点があったからである。1つには、子どもの年齢から来る問題である。対象となる子どもたちは0、1、2歳児が中心で、読み聞かせが思うように進められないことが多かった。もう1つは、読み聞かせの場としての適切さに関わる問題である。遊戯室の一角を使っただけの実践であったため、それ以外のところでは、読み聞かせとは全く関係なく遊んでいる子どもたちがたくさんおり、聞き手の子どもにとっても、読み手の学生にとっても、絵本に集中することが非常に難しい環境だった。このような事情で、私たちは2007年度を迎えるに当たり、新たな実践の場を探す必要に迫られていた。

読み聞かせの対象を小学生まで引き上げ、学生が読む絵本の幅を拡げたいと以前から考えていたこともあり、新年度が始まる直前に、思い切って松江市立乃木小学校に実践の受け入れをお願いに行った。幸い、乃木小学校からはすぐに快諾を得ることができた。加えて、その直後、本学が幼稚園のぎと乃木小学校と三者連携に関する協定を締結するという大きな後押しもあり、私たちは乃木小学校での朝の読み聞かせの時間を学生の新たな実践の場として得ることができた。

それから、この年、幼稚園のぎと乃木小学校での学生の実践について、クラス担任の先生方による評価を新たに導入した。学生が自分の実践に対して客観的に評価してもらうことは、活動を自己満足に終わらせないためにも、また、よりよい実践のためにも欠かせない。こちらで準備した評価用紙は、多忙な先生方の負担にならないことを第一に考え、あえて非

【2005年12月～2006年2月】

課外活動ボランティアとして松江市立病院小児科病棟でスタート

参加者： 文学科2年生21名

【2006年度】

文学科の専門科目「読み聞かせの実践」

(1年前期開講、2時間1コマの演習、1単位)

受講者： 国文・英文専攻1年生 34名

実践先：

松江市立病院小児科病棟(夏休みに活動)

松江市子育て支援センター(授業の時間帯で活動)

松江市立幼稚園のぎ(授業の時間帯で活動)

【2007年度】

総合文化学科の専門科目(文学ジャンル)「読み聞かせの実践」

(1年前期開講、3時間1.5コマの演習、2単位)

受講者： 29名

実践先：

松江市立病院小児科病棟(夏休みに活動)

松江市立幼稚園のぎ(授業の時間帯で活動)

松江市立乃木小学校(水曜日8:20～8:30)

*2,3学期...受講者の有志によるボランティア

【2008年度】

受講者： 27名

実践先：

松江市立幼稚園のぎ(授業の時間帯で活動)

松江市立乃木小学校(水曜日8:20～8:30)

*2,3学期...受講者の有志によるボランティア

2年「おはなしゼミ」のゼミ活動

表1 「おはなしレストラン」- 始まりから現在

常に簡単なスタイルにしている。小学校では〈読み聞かせ〉、〈子どもに向き合う姿勢〉、〈態度・マナー〉、の3項目、幼稚園ではそれに〈つなぎ遊び〉を加えた4項目について、それぞれを3段階でチェックしてもらい、可能であればコメントを書いていただくようになっている。ある学生が実践を振り返った感想の中で次のように書いているとおり、評価はそれを受け取る学生にとって、自分の実践に対する反省材

料を提供してくれると同時に、大きな励ましとなっている。

「先生方の評価はとても参考になりました。自分ではわからない面がよくわかりました。駄目出しても何でも反応が返って来るのはうれしいことなんだと気付かされました。」(M.O.)

乃木小学校での朝の読み聞かせは、授業として取り組んだ1学期に引き続き、2・3学期も本科目を受講した学生の中の有志が、ボランティア活動として読み聞かせを続けた。このことは大学でも評価され、2007年度の社会活動部門における学長表彰を受けた。

2) 2008年度

今年度、私たちは一つの苦しい決断をすることになった。この読み聞かせ活動の出発点である小児科病棟での実践を、見合わせることにしたのである。小児科病棟では、2006年、2007年の2年間、授業としての実践を夏休み中に行なってきた。しかし、実態は、対象となる子どもがいなくて、訪問しても活動できないことが思った以上に多かった。そして、そのような場合には大体いつも、せっかく来てくれた学生に申し訳ないと、田中雄二小児科部長自らが、ご自身大変お忙しいにも関わらず、新生児室などに学生

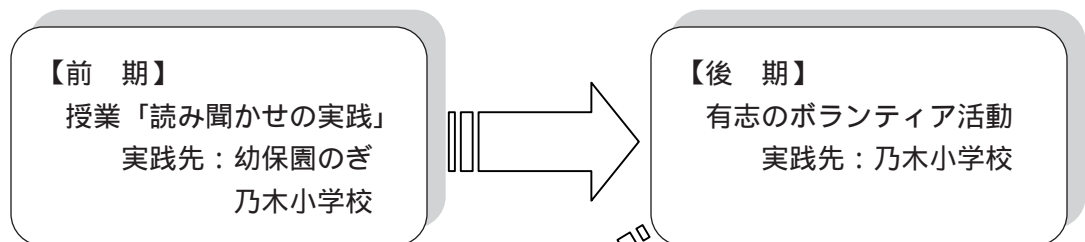
を案内して下さったりした。私たちの気持ちとして、これ以上、田中小児科部長に迷惑は掛けられないという思いがまずあった。また一方で、幼稚園と小学校における実践が、望ましい形で定着してきたという現実もあった。私たちは田中小児科部長を訪ね、率直にこちらの気持ちや事情を説明し、今後のことについて相談してみた。偶然と言うべきか、ある程度予想されていたことと言うべきか、田中小児科部長の思いも私たちと同じであった。これまでのように定期的に訪問して活動することは、両者合意のもとでしばらく見合わせるようになったのである。

こうして、実践は幼稚園のぎと乃木小学校の2ヶ所で行なうことになった。乃木小学校での読み聞かせは、前年度と同様、1年前期の授業を終えた後も、希望する学生により2・3学期もボランティアとして引き続き行なっている。

また、今年度より2年生の卒業プロジェクトのゼミの1つとして「おはなしゼミ」を立ち上げ、そのゼミ生がゼミ活動として、乃木小学校での読み聞かせを1～3学期の間行なうことになっている。

このように、授業とボランティアを組み合わせながら、短大での2年間を通して読み聞かせを行う機会を設けるという形が整うこととなった。(図1参照)

1年



2年

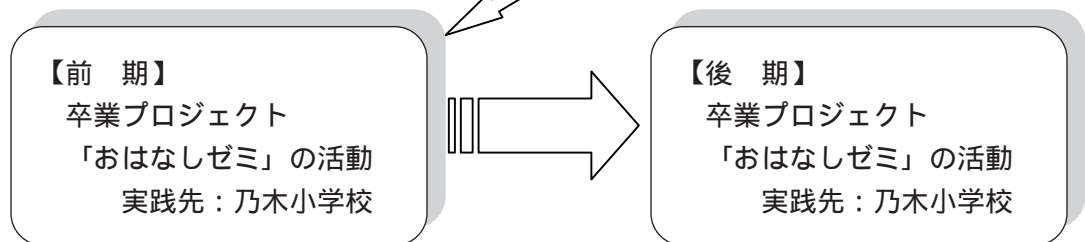


図1 短大2年間の読み聞かせ活動の流れ

3. 「読み聞かせの実践」における学び

総合文化学科では、「知識」、「技能」、「実践」の三位一体を「人間力」として理念に掲げているが、「読み聞かせの実践」における「人間力」育成の内容を構造化すると下記の図2のようになる。絵本に関する知識や読み聞かせの技能など、「知識」と「技能」についてはおもにキャンパス内で学び、地域での実践においては、人びとと直接向き合い、円滑な人間関係を構築できる「交流力」の育成を目指す。「交流力」の核には、自己形成および人間関係の基盤となる「ことばの力」の育成を置く。と同時に、挨拶・お辞儀などの基本的なマナーや、時・場所・状況を踏まえた振舞い方を身につけることによって、社会で通用する「交流力」を培う。

本節では、「読み聞かせの実践」の活動が学生たちにとって実際どのような学びの経験となっているかについて、彼らが授業を終えて綴った感想文をもとに探してみたい。

1) 学内での模擬実践

「まさか自分が読み聞かせ活動をするなんて思ってもいなかった。どちらかというと、子どもは苦手だし、人前に立つことが苦手だからだ。だから、ちょっ

と挑戦してみよう！という感じでこの授業をとった。」(S.I.)

「最初、幼保園の子に読み聞かせをすることになった時、他人と話をするのが苦手だったので、結構無謀な挑戦をしたと思いました。」(T.I.)

「私は今まで子どもと接する機会があまりなく、正直子どもが苦手でした。だから、最初の実践は、本当に緊張しました。」(Y.K.)

感想文の中で学生たちが書いているように、「読み聞かせの実践」を受講する学生は、もともと子どもが好きだったり、人前での自己表現を得意とする学生ばかりではない。むしろ、子どもが苦手、人前に立つのが苦手と自覚し、その苦手意識を克服するためにあえて読み聞かせに挑戦する学生がいるのである。

そのような学生にとって、教員と学生を前にしての学内での模擬実践の場はすでに大変な試練の場となり、緊張のあまり言葉に詰まり、立ち尽くしてしまうようなことが時々起こる。先に引用した学生の一人も、模擬実践について次のように述べている。

「私が実践活動より緊張したのは、学校のみんなの前での練習でした。正直に言うと、1番嫌いでした。あのみんなの鋭い視線は忘れられません。」(S.I.)
人前に立つことへの苦手意識を持つ者に限らず、



図2 読み聞かせによる人間力育成の概念図

参加する学生のほとんど全員にとって、模擬実践は、ある意味、修行の場と言える。1年前期のまだお互いによく知らないうちから、子どもたちに向きあう本番と同じように、他の学生の前でお姉さんやお兄さんになりきらなくてはならない。別の男子学生は、「恥ずかしさのあまり逃げ出したかった。」(K.A.)と正直に書いていた。

模擬実践において学生が乗り越えなければいけないのは、演じる自分に対する気恥ずかしさだけではない。仲間からもらうコメントを受容することもそうなのである。

「みんなの前での練習。あれが一番つらかったです。

無表情そして棒読み、声が小さいなどのコメント。力のなさを自覚させられました。」(K.A.)

この学生のように、時には仲間のコメントに落ち込むこともある。しかし、ひとたび実践を経験すると、模擬実践でお互いに鍛え合うことは必要だということに、学生自らが気づいていく。「あのみんなの鋭い視線は忘れられません。」と書いていた学生も、その後に、

「しかしお互いに相手の読みをきいて良い点や直したらいい点を書き出すことはよいことだと思いました。あの感想はとても参考になりました。他の人の読みを聞けるこの練習はとても大切なことだと実感しました。」(S.I.)

と述べている。

学内での模擬実践は、交流力を高めることを目指すこの授業において、自分をまず他の学生に向けて開いていく過程として位置づけることができる。この過程を通して、学生の中に、子どもたちに喜んでもらえる実践をともに目指す仲間という意識が育っていくことが学生の感想から伺える。おそらくその仲間意識、そしてそこから来る相互の信頼が、仲間のコメントを前向きに受けとめ、少々の失敗では挫けない心の柔らかさや積極性を育てているのではないだろうか。

2) 子どもを前にしての実践

本当のところ、「子どもに絵本を読むだけで単位がもらえるなんて、楽勝!!」というぐらいの気持ちで

受講する学生もいる。次の学生も、まさにそんな理由で受講した一人である。

「この授業をとった正直な理由は、楽だと思ったからです。ただ絵本を読むだけで2単位も貰えるなんて。そう思っていました。でも、いざ始まって説明を受けてみると聞いただけでつらくなりました。予定表を配られた時もこんなにやるのか、しかも小学校は朝が早くてハードすぎる。苦笑いしかできていなかったように思います。」(K.A.)

他の授業に較べ、時間的にも労力的にも学生の負担はかなり大きく、私たちも「部活動のような授業です。」と学生に説明している。それでも、これまで一人の脱落者も出さず、最後まで全員でやり遂げることができているのは、子どもたちとの交流から得られるものに依るところ大と思われる。子どもたちを前にしての実践について、学生は次のような感想を書いている。

「始めの方は余裕がなくて子どもたちの様子を見ながら読むことはできていなかったと思うけど、子どもたちは本当に静かに楽しそうに聞いてくれました。それだけでとてもうれしかったし、毎回毎回次はもっとがんばらないといけないなあと思わずにはいられませんでした。」(K.H.)

「読み聞かせはみんな集中して聴いてくれてうれしかったです。一番印象に残っているのは、『くるねこかあさん』という絵本を読んだ時の子どもたちの反応です。1～2歳児向けの絵本でとても簡単な短い内容だったのですが、1文読むたびにみんなが復唱してくれて、読みながら驚きました。」(C.T.)

「子どもたちが真剣に聞いてくれるので、読み手の私もどんどん絵本に入り込んで読み聞かせができました。」(Y.K.)

「最初私が思っていたイメージは腕白盛りで結構騒ぐかなと思っていましたが、実際は読み聞かせの時間になると静かに聞く態勢になって驚きました。彼らがお話を聞くときはとても真剣にまっすぐこちらを見ていて、あまりの真剣さにちょっと圧倒されそうになりました。(中略)おはなしレストランはおいしいお話を食べてもらうのですが、お

話しするこちらにもなにかおいしいものを貰った感じがします。」(T.I.)

実践では、子どもたちの反応が直接返ってくるので、時にはそれ故の怖さもあるが、それ以上にやりがいを感じると、受講した学生は口をそろえて言う。幼稚園でも小学校でも、学生は自分の読み聞かせにじっと静かに聞き入ってくれる子どもたちの姿に感動し、同時に、読み手として大きな励みももらっているのだ。子どもたちと交流することで得られた喜びと自信は、さらに学生の積極性を高めていくことにつながっていく。

また、子どもたちの素直な反応やじっと耳を傾けてくれる姿に、学生は新鮮な感動を覚えている。そして、その感動の体験が、子どもたちを想いながら絵本をじっくり選んでよく読み込み、子どもたちに誠実に伝えていこうという真摯な姿勢を育てていく。

「2回、3回と実践を行なっていくにつれ、上手に読もうという思いからどう読んだら子供たちは聴きやすいだろうか、物語に集中できるだろうかと常に聞き手側の反応を意識して取り組めるようになりました。絵本の文を声に出して読むことは普通に黙読するのとは違う楽しさがあります。」(N.K.)

子どもたちとの交流を通して、座学だけでは得られない確かな手応えと自分に対する自信を得て、学生たちは、私たちが教室ではなかなか見ることのできない生き生きとした表情を見せてくれる。

4. エリック・カール展「おはなしのへや」

2008年秋、鳥根県立美術館において、「はらぺこあおむし」の絵本で知られるエリック・カールの展覧会(9月19日～11月3日)が開催された。そこで、卒業プロジェクト「おはなしゼミ」の7名と1年生有志2名の計9名は、期間中に読み聞かせのボランティア活動「おはなしのへや」を美術館で行なうこととなった。

日程は、9月28日(日)、10月4日(土)・12日(日)・25日(土)、11月2日(日)の5日にわたって、各日10:30、13:30、14:30の3回、30分ずつの活動を行なった。なお、最終の11月2日は15:30からの活動が加わった。



エリック・カール展での実践風景

学生9名を4～3名の4班に分け、30分の活動を順番に受け持つようにした。30分のあいだに行なうことは、エリック・カールの絵本の読み聞かせ、及び読み聞かせのあいだのつなぎ(ゲーム・歌・指遊びなど)の2項目である。カールのどの絵本を読み、どのようなつなぎを入れるかは、各班それぞれで学生が考えた。つなぎについては、幼稚園での経験を生かしながら、新たな遊びなども取り入れて工夫した。4つの班が取り上げたエリック・カールの絵本は次の通りである。

- A班 「月ようびはなにたべる？」
「パンダくんパンダくん なにみているの？」
「たんじょうびのふしぎなてがみ」
- B班 「10このちいさなおもちゃのあひる」
「ちいさなくも」
「はらぺこあおむし」
- C班 「ことりをすきになった山」
「ゆっくりがいっぱい」
「できるかな？ あたまからつまさきまで」
- D班 「10このちいさなおもちゃのあひる」
「はらぺこあおむし」
「やどかりのおひっこし」
「パパ、お月さまとって」
「こぐまくんこぐまくん なにみているの？」

そのほか事前に用意したのは、エリック・カールのレビュー集とアンケートである。レビュー集は、カールの絵本のうち、学生が読み聞かせに選んだ絵本を中心に12冊の紹介を載せた(図3参照)。アンケートでは、子どもの年齢、読み聞かせやつなぎ、態度・

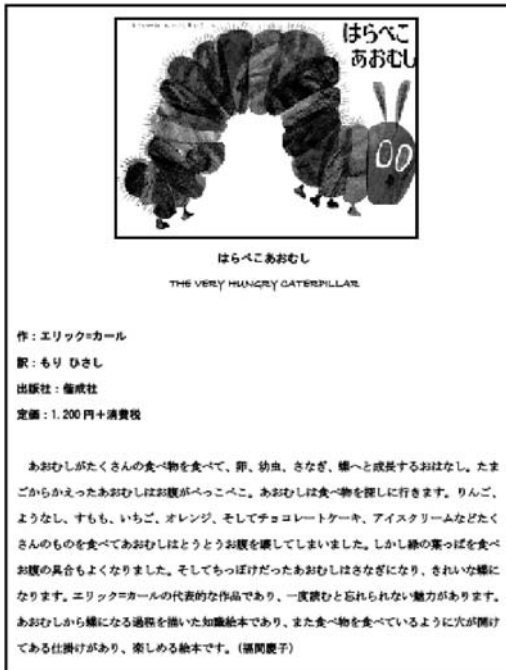


図3 レビュー集の1ページ

マナーについて、記述形式で簡単に答えていただくものを用意した。いずれも来場された方々に配布し、その場でアンケートは回収した。

読み聞かせの会場となる美術館の一室に、事前に何度も学生と足を運び、美術館担当者と打ち合わせを行ない、部屋の飾り付けも学生たちの手によって

なされ、いよいよ「おはなしのへや」の本番を迎えることとなった。

各回の入場者数については表2の通りである。1回の入場者数の平均は約74名、述べてして1,200名近くの方々に足を運んでいただいた。

それでは、「おはなしのへや」の様子について、まずはアンケートをもとに振り返ってみたい。

はじめは、学生も大勢の方を前にして、しかも子どもだけでなく大人もたくさんという幼保園や小学校とはまったく異なる雰囲気の中で浮足立ち、「まちがえてもいいので、もっと堂々とすれば大丈夫だと思います。」「緊張されていたのが少し硬かったので、もう少しやさしく読んでほしい。」「もうちょっとリラックスしてご自身達が楽しめるようになると良いですね。」「などの意見を多くいただいた。」「もうちょっと練習してください。」「といった単刀直入な意見もあって、学生たちもこれではいかんと奮起して、次回までに各班で練習を行ない、絵本の選定のし直しやつなぎの改善をした。その甲斐もあって、「しっかり練習が重ねられている様子が伝わって安心して見てもらえました。」「たくさん練習されてる印象を受けました。これからもがんばってください。」「などの意見をいただくことができるようになり、学生の自信にもつながった。また、回を重ねるにしたがって学生が子どもたちに自然に歩み寄るようになり、「開演前・

表2 「おはなしのへや」入場者数

島根県立美術館調べ

	10:30~11:00	13:30~14:00	14:30~15:00	15:30~16:00					
9月28日	大人	34	大人	31	大人	21	86		
	子ども	32	子ども	24	子ども	19	75		
10月4日	大人	36	大人	28	大人	31	95		
	子ども	30	子ども	16	子ども	29	75		
10月12日	大人	40	大人	34	大人	49	123		
	子ども	41	子ども	29	子ども	27	97		
10月25日	大人	52	大人	39	大人	32	123		
	子ども	48	子ども	29	子ども	25	102		
11月2日	大人	40	大人	50	大人	77	大人	57	224
	子ども	40	子ども	34	子ども	62	子ども	45	181
		393		314		372		102	1181

後もすすんで子供と交流されていてとてもよかった。」
「子供が一人でカーペットに座った時に、はじまるまで相手をして頂き助かりました。ありがとうございました。」などの意見をいただくようになった。

アンケートを読みながら意外だったのは、「子供をあきさせないように工夫してあって楽しめた」「次の絵本につながるような遊びが取り入れてあってよかった」など、読み聞かせの合間に、つなぎとして手遊びなどを入れていること自体を評価する声だった。読み聞かせとつなぎの組み合わせは以前からしていたことなので、こちらとしては普通の間感だったが、ご来場の方々の多くの目には新鮮に映ったのかも知れない。

エリック・カール展での実践風景



そのほか、絵本の読み方や子どもの座らせ方などの意見に混じって、次のような感想も見られた。

- ・いつもは読んであげる方で、自分が「絵を楽しむ」という感じが無いのですが、今日は、私の方が、ゆっくり楽しんでいました。
- ・人に読んでもらうことの“こちよさ”を知る事ができました。
- ・あらためて絵本は子どもだけでなく大人にとってもいいと思いました。

絵本、そして絵本の読み聞かせが、けっして子どもたちのためだけにあるのではないことを、感想を読みながら改めて感じた次第である。

それでは次に、「おはなしのへや」を終えての学生の感想である。

学生が口をそろえて言ったのは、やはり不特定多数を前にしての緊張と戸惑いだった。時には100名

を超える老若男女を相手に、緊張するなというほうが無理かも知れない。子どもに限ってみても、やっと立てるくらいの子どももいれば、分別も大体つきそうな小学生の子どももいるのである。学生たちは、それらの人々にむけて1冊の絵本を開き、反応を見ながら時に手ごたえを感じ、時にはがっかりすることもあったようである。しかし、たとえがっかりした時でも、絵本を選びなおして次に臨むことを忘れなかった。学生の一人は、「絵本は読み手の自己満足で選んではだめ。読み聞かせは読み手と聞き手の両方で作るものだ。それがよくわかった。」と言った。

「おはなしのへや」では、エリック・カールの代表作「はらぺこあおむし」のみ大型絵本を使用した。はらぺこあおむしがたくさん食べて、おしまいには、見開き一面に描かれた見事な蝶に変身する。ページをめくって蝶があらわれた瞬間、会場から溜息ともどもめきともつかない声があがる。これは、いつでもそうだった。そこには子どもの声だけでなく、大人の声も混じるのである。それを聞きながら、学生たちは絵本の持つ力を改めて実感したという。

この活動を通して、学生たちの心に強く残った方々がいる。一人目は、一人でいらしていたおじいさん。「孫に読むのに、いい参考になりました。」と学生に言い置いて帰られたそうである。次に、耳の不自由なご夫婦。「おはなしのへや」の会場を覗かれたそのご夫婦に、学生は何もうまく伝えることができなくて悔しかったらしい。それから車椅子に乗った男性。「おはなしのへや」に2回も来ていただいた。そして、長い時間をかけてアンケートに記入していただいた。そこには、「まん才ふうでおもしろかった」と書いてあった。アンケートをいただいた後、学生の一人がその方の車椅子を押しお送りしたのが印象的だった。これらの出会いも、この実践を通じた貴重な交流のかたちである。

さて、それでは私たち教員から見た学生たちの姿はどのようなであったか。実はこの活動をするにあたって、最初は甚だ不安のほうが大きかった。美術館でのボランティアの話が舞い込んできた時も、学生も喜んではいけるようなのだが、実現するためには何をしたらよいのか、具体的な一歩が踏み出せない。教

員が指示を出せば動く。出さなければ動かない。正直情けなかった。そこで、会場の飾り付けが始まる頃から、私たち教員はあえて口を出さないようにした。すると、学生たちの動きに変化が見え始めた。来場者の方々の誘導やプラカードを持っての宣伝など、自分たちで動き出したのである。担当の学芸員の方も、これには感心しておられた。こんな象徴的な出来事があった。「おはなしのへや」の実践もすべて終了し、テーブルを囲んで一息入れた後、学生たちは、さも当然のこのように、部屋の後片付けに取り掛かったのである。誰の指図を受けるわけでもなく、すべての飾り付けを外し、見事原状復帰をやり終えた。学生に自主性がないことを心配していた私たちが、杞憂であったようである。むしろ私たち教員が口を出しすぎて、かえって学生の主体性を抑え込んでいたのかも知れない。

30分間の実践そのものについても、回を重ねるに従って学生が成長していく様子を見ることができた。親御さんへの連絡や子どもの予期せぬ言動に対する対処など、余裕をもってふるまい、スムーズな流れの中で楽しく充実した30分をつくりあげる。中には、そういう理想にかなり近いところまでいった班も出てきて、その出来栄の良さに教員ふたりで顔を合わせたこともあった。一般の方々を前にしての実践で、学生たちはひと回りもふた回りも遅くなったように思う。

今回の島根県立美術館での読み聞かせ活動に際しては、美術館主任学芸員上野小麻里様、左近充直様をはじめ、関係者の皆様にお世話いただいた。このような貴重な体験をさせていただき、心より感謝申し上げます。

5. おわりに

絵本の読み聞かせを授業化して3年、これまでの活動を振り返ってみて、活動の裾野をたんに広げただけでなく、学生の交流力が育っている手応えを感じることができる。その意味では、この取組の目標はある程度達成できていると言ってよい。しかしながら、いくつかの課題も見えてきた。

1つには、読み聞かせの方法等について書かれた文献は多く存在するものの、その多くが個々の読み聞かせの経験に基づいて書かれていて、理論的な蓄積がなされていないことが挙げられる。読み聞かせに関する様々な文献が様々な存在し、それらを頼りにしながら個々の読み聞かせの実践に活かしているというのが現状である。

もう1つには、読み聞かせの活動に取り組んでいるグループは大学が立地する松江市にかぎってもいくつか存在しているが、横のつながりが希薄で、情報の交換が十分ではないことである。

今後は、読み聞かせの実践をこれまで同様に蓄積することに加え、ばらばらに存在する絵本の読み聞かせの理論・方法の整理・体系化を試みること、学生を含め読み聞かせに携わる各グループがつながりを持って、お互いの活動を高めあうような関係を築くこと、この2点が強く望まれる。

それによって絵本の魅力や読み聞かせの意義もより一層明らかとなり、学生や一般市民の方々の読み聞かせに対する理解も深まることが期待される。

注

「学びの仕掛けとしての『読み聞かせの実践』 - 小児科病棟におけるボランティア活動からの始まり -」
2007年3月、島根女子短期大学紀要第45号

(平成20年11月10日受稿,平成21年3月4日受理)

ソーシャル・ネットワーキング・サービスのウェブサイト - Ning - を活用した英語教育環境の補助と広がり

ラング クリス
(総合文化学科)

Using the Social Network Service Website Ning to Supplement and Extend
the English Education Environment

Kriss LANGE

キーワード : CALL Learning Community Student Autonomy SNS Ning

The launch of social network service (SNS) websites such as MySpace in 2003 and Facebook in 2006 has added another dimension to how we use the Internet to communicate. Facebook, the most popular SNS website, has over 120 million users making it the most-trafficked social media site in the world and the world's fourth most-trafficked website in the world ("FaceBook," 2008). The number of SNS website users is steadily growing, all over the world, especially among young people. The most popular website of this type in Japan is Mixi, with over 10 million users as of December 2007 ("Wiki," 2008). With such amazing popularity, can SNS websites be a useful platform for enhancing the English learning classroom?

This paper introduces the SNS website, Ning, and describes an online collaborative project with students from Sungkyunkwan University in Seoul, South Korea and students from the University of Shimane-Matsue campus. We used Ning to recreate in-class English learning opportunities on the Internet, encourage communication outside of class and to facilitate interaction with students in Korea. Ning social networks allow students to communicate with each other through blogs, comments, discussion forums, chat and even voice recordings. This ability for students to communicate easily, combined with the wealth of other English content that can be added to Ning, makes it a wonderful tool for English learning and teaching. It is always available for students to use, so they have access to a teacher, interesting English content and a community of English learners. What's more, this learning environment can be extended to include students from other countries, as we did in the collaboration project with students from Korea. Therefore, Ning may offer instructors a solution to the problem of limited class time, access to learning materials, and opportunities for authentic communication within

the English classroom and beyond.

1. What are social network service websites and how are they used?

SNS websites are defined as, "...web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site."(Boyd & Ellison, 2007). These sites allow a user to register with an email address and password, and are normally free of charge. Users can create an online identity for themselves by uploading personal content and media to the user's 'homepage' on the SNS site. Individual user's pictures, blogs, and other media are usually kept on the homepage, making it a virtual location to call home, for the user.

Members of social networking sites have various means of interacting. They can chose to share the contents of their homepage, such as blogs and photos, with other members as well as send short comments and messages. Members have the ability to screen who can access their homepage or block unwanted members from accessing. This gives a degree of privacy and safety, but usually members cannot totally avoid being seen or contacted. Some sites offer search options that can be used to search for others by various criteria such as name, nickname, or schools attended. For example, on FaceBook if you search for the name of a high school, it will show you all of the members' names who are associated with that school. You are not given access to any member's homepage without first getting permission, but you are free to send a message to any other member. Being able to search and contact any member on SNS websites, raises concerns of privacy and may make it unsuitable for educational use.

2. What is Ning?

Ning on the other hand, is a SNS site that can be controlled completely by one person; in this case the teacher. The teacher can create a private network that only selected individuals may access. This allows us to create a class network of students who are able to use the collaborative tools of SNS sites without the lack of privacy characteristic of most SNS sites, like FaceBook. The teacher decides who to allow or deny access to the site and has the freedom to control and modify the Ning network website in order to meet the needs of the class. The teacher can create groups, add various features, determine the layout of the site, change the site's appearance, select content to include, and add various applications and widgets. The teacher has complete control over creating and managing the network.

In addition to the control teachers have in creating and managing a Ning website, widgets and applications can further customize your Ning site to meet the needs of the class. Widgets, which are small applications that can easily be embedded into other sites, have literally thousands of functions. There are widgets for chatting, maps, games, surveys, dictionaries, news, video and a host of other things. Applications are similar to widgets but they are included with Ning and can also be added easily by the teacher to perform a variety of functions. For example, a widget used for polling can be used to let your whole class vote on the next essay topic they will write about. Widgets and applications allow the teacher more creative ability designing Ning to fit the needs of the class.

3. Why should we use Ning for English language education?

An important advantage to using Ning is that it can extend your positive class environment

outside the physical classroom. There is only a limited amount of time that our students can be in the English learning environment of the physical classroom. Outside of the classroom there are distractions, such as other class assignments and jobs, and time for improving English skills is limited. However, with Ning networks, we can create a virtual classroom and learning community online that can be conveniently accessed anytime. In the Ning network site students can have discussions, collaborate on writing projects, do peer-editing, give and reply to feedback and do almost everything that you would normally do in a physical classroom. With this network of students we can create a community of learners to increase the time our students have for English learning, practice and acquisition. We are not limited to the couple of hours a week of classroom lessons.

Ning websites not only extend the time available for participation in the English classroom, but also allow instructors to do things that normally are not possible in the physical English language classroom. For example, the teacher can invite ESL students from other countries to share and collaborate online in the Ning classroom website allowing students in other countries to participate in our student's course and English learning. Students can share media, such as video, audio, pictures and games with any other student in the network. Students can express themselves through writing or speech and can share that expression simultaneously with all of the other Ning network members included in our site.

Ning gives the students the ability to access and comment on each other's work. In the traditional classroom, student writing for example, had a very limited audience of the teacher and perhaps another student who reads it for peer editing. With Ning networks, all student work and submissions can be viewed by all of the member of the network. Student writing provides a wealth of English reading input that is easy to read, interesting (because friends and classmates wrote it), and interactive due to the fact that students can add their comments. It is also instructive for the student to receive feedback on their work from not only the teacher but also her classmates.

Having access to everyone's work can be a source of motivation and feedback for students. Simply knowing that everyone else in the course will be able to read one's work may be a source of motivation to write well. A student's perceived inability to write at a similar level to her classmates, for example, may encourage her to work harder. The teacher can feature particularly good writing as well, and make it a source of pride for the student who wrote it. Examples of good student work can be very encouraging as well as informative for students who are not sure about the teacher's desired results for an assignment. Student writing that has been featured as an example of what the teacher wants helps clarify the desired outcome for a writing assignment and give students a clearer image of what to achieve. Incidentally, the exemplary student work may likely be a good source of comprehensible input for the classmates who read it.

In regards to course management, Ning gives the classroom a location to store student work and resources. Normally teachers have to file all the student papers that have been collected throughout the course. Student work that is submitted to the Ning network is listed clearly on the students' homepage. There is no question of whether it was turned in or when it was turned in. The date and time is automatically added to any submission. Ning stores all submissions so students and teachers can easily access previous work, confirm submissions and teachers do not need to bother with storage and

filing.

Experts on language education agree that comprehensible input is paramount for second language acquisition to occur. Ning in the ESL classroom is an ideal platform for delivering large amounts of interesting, comprehensible input to your students. This input is available in the form of English interactions with other members, content and media. Ning facilitates easy communication with other members through comments, chat and messages. Student created content, such as videos, writing and audio files, are also sources of useful input that will likely be relatively comprehensible because the student levels in the class are similar. The media added to the site by the teacher, such as links to web articles, should also be high interest and comprehensible.

4. How can Ning actually be used in English language courses?

In general, Ning can be used to do the same things you would normally do in a particular course. For example, if debate is a major activity in your course, you could have online debates between students or groups of students using a chat widget, such as Meebo. The comments of every student who contributed to the chat can be saved and are viewable by the instructor. This allows the teacher to assign a debate and be able to see individual students contributions and participation. The same would apply to a speaking class where students are required to orally describe a picture or give a short speech on a particular topic. This can be done in the virtual Ning network classroom with the web application Voicethread. Students can record their voices talking about a picture or theme and we can also have other students add responses orally or in writing. Ning can be used to recreate many of the learning opportunities that students have in class in addition to the collaboration that is possible with other students around the globe.

5. Collaboration Project

In the collaboration project that our students did with the class of Korean university students, we focused mainly writing projects that members would read and respond to. My students wrote self introductions, interviewed a Korean partner, uploaded self-introduction audio files for the Korean students to hear, created animated cartoons, posted blogs on a variety of topics, and worked with their Korean group members to write a final persuasive essay and creative story. In addition to the writing my class did for assignments, they also spent considerable time writing in response to the written work the Korean students submitted.

For the final persuasive essay project, groups were created randomly with two Japanese students and 4 Korean students. The group function on Ning allowed us to create a separate page for each group where the students could have group forums and discussions. All members could see the group pages but they would have needed to join the group in order to have added content on a group page other than their own. The six person groups collected their ideas on the group page, mostly through forum discussions, and shared in writing sections for the persuasive essay. The essay topics were on student-selected topics such as, plastic surgery, the Peking Olympics, westernization, and the gap between the rich and poor.

The students enjoyed a lot of authentic communication with the students in Korea. The knowledge that English was the only medium for communication helped emphasize the importance of English for global communication. Starting with limited interactions, such as informal questions about interests,

the students could begin to develop an interest in each other that motivated our students to learn more and share more with each other. The intrinsic motivation to develop friendships with the Korean students led some students to regularly access the site outside of class and even after the course was finished. The students at Sungkyukwan University were more proficient in English and that led to some difficulty for our students to understand what they had written, but our students were still able to express their ideas through carefully written responses and ask questions to clarify meaning. I think the results could have been better had the levels of the students been similar but the chance to interact in so many interesting and beneficial ways through Ning was, I think, a very rewarding experience for the students.

6. How does Ning compare to Moodle?

According to Joshua Davies, an expert on using Ning,

"Moodle is a teacher managed course platform to which you can add social network functionality. On the other hand, Ning is a social network system to which you can add classroom functionality. If your course is mostly teacher-centered with a lot of quizzes and drilling then Moodle may be better for you. If your course is community-based and you want to make the most of student interaction, then perhaps Ning is a better option." (J. Davies, personal communication, November 2, 2008).

Your classroom goals and teaching style will most likely favor one system of learning management over another. However, in my experience Ning is much easier to use and share with others than Moodle. Students and teachers can learn to use Ning quickly and easily. It is easily shared because it is simply a website that is hosted on the Internet - there is nothing to download and no need to use a server. Like other SNS sites, Ning provides each member with a homepage where students can collect and manage their content and media. Moodle simply has a profile with the ability for students to create blog entries, but other students cannot respond to the blog. Moodle doesn't allow students to upload media such as pictures, video or music as Ning does. Moodle is missing some of the interactivity and features that are built into Ning because it was created primarily for an academic setting controlled by the instructor. For example, a student on Moodle cannot just start a forum. The teacher needs to start the forum and then students can contribute. The whole framework of Moodle is more teacher-centered and Ning is more student-centered.

Moodle is much better for any type of evaluation, however. Ning doesn't offer any grading functions, tests or quizzes for evaluation. New widgets and applications are being developed to meet this need but currently Moodle is better for testing students. Moodle has many other functions and setting for managing homework submissions, such as a deadline function, that Ning doesn't have yet. Moodle is a system made for the classroom but as a result it may limit student involvement because of its teacher-centered characteristics. Ning however, has some trouble meeting the needs of a normal classroom because it was created for the purpose of interaction between members in social networks. Ultimately the needs of your classroom will determine the best alternative for managing your course materials and promoting English learning for your students.

Conclusion

In this paper, I have introduced the SNS website, Ning, as a potential tool for extending and

supplementing the English language classroom and briefly talked about how Joshua Davies of Sungkyukwan University and I used Ning to encourage student collaboration in our courses. The structure of Ning websites encourages student-centered, autonomous English interaction through various means, such as chat, short comments for feedback, blogs, discussions, voice recording and video. This interaction can take place mainly outside of the classroom thereby increasing the time students have for English learning and practice. Ning stores all the students' submissions and allows access to all of the content for members of the network. This provides a wealth of student-generated input for students to interact with and respond to. Ning is private and managed by the instructor, so only students and collaborators invited by the instructor have access to the class network. Ning is a platform with many options that may be adapted and used creatively by instructors to support and improve student interaction and learning between students in the classroom and with students across the world.

References

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition history, and scholarship.

Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11.

<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issuel/boyd.ellison.html>

FaceBook Press Room. (n.d.). Retrieved November 9, 2008, from

<http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>

Mixi. (n.d.). Retrieved November 9, 2008, from Wikipedia:<http://en.wikipedia.org/wiki/Mixi>

(平成20年11月10日受稿,平成21年3月4日受理)

夕暮から宵闇にかけての描写

心象の表現にみるレトリックと象徴

河原修一
(総合文化学科)

Description of Scenery around Evening Twilight toward Deep Dusk; Rhetoric and Symbol in Expression of Mental Image

Shuichi KAWAHARA

キーワード：描写 description 明喩 simile 暗喩 metaphor 象徴 symbol

想像によって、心のなかに広がる事物や人、風景などの心象をことばに表現するとき、その心象の輪郭や色彩、時とともに移ろつて変化だけでなく、その想像する人や想像される人の喜びや悲しみなどの想いも添えられる。ことばによって描写される事物や人、風景などの心象は、程度の多少こそあれ、情緒に彩られた情景である。精緻に、イメージ豊かに表現しようとするとき、情景描写はレトリックや象徴に向かう。

ここでは、資料として、吉行淳之介『夕暮まで』、怖ろしい場所、井上靖『氷壁』、金石範^{キムノクボム}『鴉の死』を取り上げる。

日暮だが、空は夕焼けではない。平たい地面のところどころにある木立は鼠色である。崖の上の平地が公園としてつくられていて、眼の前にはコンクリートの門と柵があるが、それも鼠色である。海も鼠色だが、それは光を含んだ色で、公園全体が薄明りの中で逆光の景色になっている。

崖の上の地面をおおう薄紫色の空気の層は、まるで電気を帯びている

~~~~~  
ように皮膚の上にかすかに放電してくる……、と男はそうおもった。どこか違う世界に、まぎれ込んでしまったようだ。  
「でも、なぜこんなところへ来る気になったの」と、女が訊ねた。

「べつに……」

「理由がなくて、わざわざバスに乗って来るものかしら」

「車を運転してきたかったんだが、バスでなくては困る、ときみが言ったんだ」

「そのことはそうだけ……」

（吉行淳之介『夕暮まで』、「一章 公園で」部分 初出『文藝』昭和四〇（一九六五年））

心象のなかの情景の時間の推移に伴う微妙な変化（ニュアンス）が描写される。矛盾（対立）を含む逆説的な表現、変化と陰翳に富んだ複雑な表現が見られる。

日暮だが、空は夕焼けてはいない。

崖の上の平地が公園としてつくられていて、眼の前にはコンクリー  
トの門と柵があるが、それも鼠色である。

海も鼠色だが、それは光を含んだ色で……

薄明りの中で逆光の景色になっている。

車を運転してきたかったんだが……

の「が」は逆接の接続助詞であるが、「」にはちがいないが」「〜といっ  
ても」という意味を示して、逆接の意味を緩和して保留している。「夕焼け」  
を「ない」と否定して、曖昧な仄明るさを表している。では、「崖」と「平地」  
という対立語を敢えて用いて、複雑さを示している。「が」は文脈のなかで屈  
折を表すが、逆接ではなく保留の意味を示す。の「が」は保留を含む逆接  
を示し、「」にはちがいないが」「〜といっても」という意味を示している。  
「光を含んだ色」もやや矛盾を含んだ表現で、明暗と色彩が同列に示されて  
いる。でも、「薄明り」と「逆光」という矛盾した表現が同時に用いられ、逆  
説法(矛盾語法)というレトリックによって、微妙な陰翳を表している。

の「が」は、心理的屈折を表す。

色彩語彙として、「鼠色」「薄紫色」(後出)が反復され、明暗語彙として、  
「光」「薄明り」「逆光」などの語が用いられる。

日暮の情景は、微妙な光を宿した鼠色の心象風景として描かれ、男と女の  
いる崖の上の公園の景色は、逆光のために薄紫色の空気の層に包まれてい  
ると男は感じている。

崖の上の地面をおおう薄紫色の空気の層は、まるで電気を帯びてい  
るように皮膚の上にかすかに放電してくる……、と男はそうおもっ  
た。

どこか違う世界に、まぎれ込んでしまったようだ。

では、「まるで」のように「という直に明らかに喩えを示す語が用いられ

ている。simileの訳語としての明喩(明らかな喩え)または直喩(直に示さ  
れる喩え)という比喩(比べる喩え)が用いられている。

比べる喩えであるから、比べる前提として、似ていること(類似)つまり共  
通性があることが求められる。

喩えるもの(こと)ば、心象)は「電気を帯びている」、喩えられるもの(こ  
と)ば、心象)は「皮膚の上にかすかに放電してくる」である。「薄紫色」の心象と  
も響き合って、非現実の喩えによって、皮膚の触覚神経を刺激する感<sup>じ</sup>を表  
している。

では、「ようだ」という比喩や状況を示す比況の助動詞が用いられてい  
る。喩えるもの(こと)ば、心象)は「どこか違う世界に、まぎれ込んでしまっ  
た」で、喩えられるもの(心象)は男と女が崖の上の公園にやって来たことと  
いう比喩とも考えられるが、後者は言語表現に明示されない。解釈の余地  
がある。明喩ともいえない。ここでは、「ようだ」は状況を示し、作者が男の  
視点に立つて、現実とは異なる別世界(異次元世界)にふっと入り込んだ感  
覚を表していると解釈したい。

一般的な表現とレトリックによる表現との間には連続性があり、両者の  
境界領域にある表現もある。

或る情景を喩えるものの心象と喩えられるものの心象との二重写しの心  
象として表現すれば、比喩法による表現である。或る情景を或る心象の微  
妙な揺れとして表現すれば、婉曲法または曖昧語法による表現である。

明喩法は喩えるものと喩えられるものとがことばで表され、喩えとい  
う関係を示すことばによって明示される比喩法と考えたい。

省略(下略)によって、余韻が生じ、余情があらわれる。省略法とみるか、  
言いさしとみるか、はしよりとみるか。

皮膚の上にかすかに放電してくる……、と男はそうおもった。  
へこ……

そのことは、そうだけ……

では、男のおもいは幻覚にも似て自分でも曖昧で、内言でもまだ言い足

りなくて、それでいて適切な表現が見つからない。表現としては一応完結しているので、言いさしてもはしりでもない。省略法または余情法による表現と考えられる。

では、「へつ」はもともと陳述の副詞で、「ない」という文末表現と呼応するから、言いさしであるが、現代若者語では単独で応答詞のように用いられるから、はしりに近い。相手の質問に対して、明確に肯定も否定もない曖昧な応答である。本人の意思がはっきりしない場合もあるが、相手の質問に答えたくない場合や相手と対応したくない場合もある。「こ」では、男には積極的な意志のなかったことが後の文脈から示される。

では、接続助詞「けど」で終ることから、言いさしであることがわかる。保留を含む逆接の意味を示す「けど」で終ること、余韻が残る。ほぼ同じ意味を示す接続助詞「が」に比べると、日常会話で親しい相手に対してよく用いられる。断定(言い切り)を避ける婉曲表現であるが、やや甘えを含んでいる。

男女の会話は、ほとんど意味をなさない会話で、論理的な応答になっていない。男女の会話は、風景の一部と化している(風景のなかに融けてゆく)。風景のなかでの人物の想いもまた、情景をかたちづけている。

薄明るさが、薄暗さに変ってきた。公園の門や柵の輪郭が、にじみ出している。しかし、薄紫色の空気は、そのまま空間に漲っていて、女の目も鼻も口も、その表情も、はっきりと見えている。

…《中略》…  
空はもうすっかり黒くなっているが、二人を取巻く空気の色はむしろ前よりも明るさを加え、女の仕種がはっきりと眼に映っている。

…《中略》…  
そうやって、女は眼をつむってみせた。その様子が、はっきり眼に映ってくる。あたりは闇で、男と女のまわりだけ、薄紫色に明るく。

(吉行淳之介「夕暮まで」一章 公園で「部分 初出《文藝》昭和四〇(一九六五年)

時間の経過がある。心象のなかなかの情景の微妙な変化(ニュアンス)が、矛盾(対立)を含む表現で示される。

薄明るさが、薄暗さに変ってきた。  
しかし、…はっきりと見えている。

では、明暗の変化によって、時間の推移を示す。「薄明るさ」と「薄暗さ」という対立語を用いて、微妙な変化を表している。では、「しかし」という逆接の接続詞を用いて、「薄暗さ」のなかにありながら、「薄紫色」の心象を浮かび上がらせ、「はっきりと見えている」と表現している。

公園の門や柵の輪郭が、にじみ出している。  
薄紫色の空気は、そのまま空間に漲っていて、…

では、抽象名詞が主格語となる翻訳語法が用いられ、斬新な印象が示される。また、「ようだ」「みたいだ」「に似た」「まるで」「あたかも」などの喩えを示す語はないが、文脈によって、比喩と解釈される。metaphorの訳語としての暗喩(暗に示される喩え)または隠喩(隠された喩え)という比喩(比べる喩え)が用いられている。

比べる喩えであるから、比べる前提として、似ていること(類似)つまり共通性があることが求められる。

喩えるもの(ことば、心象)は「公園の門や柵の輪郭が、にじみ出している」こと、喩えられるもの(心象)は「公園の門や柵の輪郭」が「薄暗さ」のために曖昧になっていることである。

或る学者は、比喩法のうちの暗喩(隱喩)法、活喩法、擬人法、共感覚的比喩などをカテゴリー間転換と呼ぶ。

水(涙、汗)がにじむ

輪郭がにじむ

液体というカテゴリーから形状というカテゴリーへの転換による比喩である。

でも、物が主格語となる翻訳語法が用いられ、斬新な印象が示される。また、文脈によって比喩と解釈される暗喩(隱喩)法またはカテゴリー間転換が用いられている。

喩えるもの(こと)は、心象は「薄紫色の空気が」そのまま空間に漲っていること、喩えられるもの(心象)は「薄紫色の空気が」そのまま空間に「満たされていること」である。

水が漲る

薄紫色の空気が漲る

液体というカテゴリーから気体というカテゴリーへの転換による比喩である。

では、暗喩法によって、或る情景が喩えるものの心象と喩えられるものの心象との二重写しの心象として表現されている。喩えるものの心象によって、あたりの空気が湿り気を帯びていることや、男がまるで水中の世界にいたような感覚に促われていることが示される。

暗喩法は、喩えという関係を示すこととははないが、喩えるものと喩えられるものが部分的にこのことで表され、文脈の解釈によって暗示される比喩法と考えたい。

空はもうすっかり黒くなっているが、二人を取巻く空気の色はむしろ前よりも明るさを加え、はつきりと眼に映ってくる。

あたりは闇で、男と女のまわりだけ、薄紫色に明るい。

では、色彩の変化によって、さらに時間の推移を示しながら、「は」によって「空」と二人を取巻く空気の色を区別し、「黒くなって」と「明るさを加え

という対立した表現によって、限定的矛盾を示す逆説法を用いている。「ている」は結果の状態を示し、「てくる」は主体に向かう漸次的な変化を示す。でも、「闇」と「明るい」という対立した表現によって、限定的矛盾を示す逆説法を用いている。

形態素接頭辞「薄」の反復は、曖昧さを表し、無意識の世界を示す。「はつきりと見えている」「はつきりと眼に映ってくる」「はつきり眼に映ってくる」と変形反復法を用いることによって、二人を取巻く空気の薄紫色という心象を際立たせている。

作者の心象風景のなかに、男女の心(無意識)のすがたが浮かび上がる。

夕暮から闇へ時間が推移するにつれて、無意識が深まり、男と女のまわりだけ、スポット・ライトを浴びたように、薄紫色に明るい。夕闇という設定は、人間の心の無意識を暗示している。

「薄紫色」は、男女の心(無意識)のすがたの象徴となっている。作品全体の脈絡から、或る恋愛感情における情念を象徴していると解釈される。

象徴するものはことばで表されるが、象徴されるものはことばにあらわされていない。したがって、或る表現が象徴的表現であるかどうかは、脈絡のなかでのその表現の意味をどう解釈するかにかかっている。作者は象徴として表現したとしても、読者が象徴として解釈するかどうかはわからないし、象徴として受け止めたとしても、何が象徴されているかについては、作者の意図と一致しているとは限らない。作者は、作品としての自立性を重んじ、何が象徴されているかという解釈をそれぞれの読者に委ねていることもある。

部屋を飛び出したカオルは、国電の線路のほうに走った。死ぬ気もなかったが、男にいやがらせをしようという気分でもない。死ぬ気はないにしても、そういう逆上(さか)の状態は危険だ。

崖の縁まで、走った。

うしろから、男の足音が聞えた。崖の下を、電車が通り過ぎてゆくとこらだった。午後六時ころで、人間をぎっしり詰めこんだ車輛が幾台もつ

ながって、走ってゆく。黄色く光るたくさんの窓が、横に動いてゆく。眼の下を走り過ぎてゆく国電をみると、カオルは憑きものが落ちた気分になった。男と別れる気持になったという。

その心の動きは、どういふ具合だったのか。

電車の中の人間たちは、一日の疲れをもって家庭へ帰ってゆく。連なつた窓は黄色い光を放っていて、その一つ一つの向つには、さまざまな生活が詰めこまれている。

その行き着く先に、疲れを癒すもの、嬉しいものがあるという気持に、カオルはなれない。

饅えたような物悲しいものを、チラチラ過ぎてゆく光に感じた。いままで、その中に入っ行って行きたい、と男を責めつつけていたことが、無意味なことにおもわれた。

(吉行淳之介『怖ろしい場所』「11 崖」部分 初出《日本経済新聞》連載 昭和五〇(一九七五)年)

主人公の羽山圭一郎(小説家四二歳)が、秋山カオル(友人の事務所の秘書二三歳)から身の上話(最初の男との別れ)を聞いている場面である。

夕暮の都会の情景のなかで、崖の下を、満員電車が通り過ぎてゆく。

人間をぎっしり詰めこんだ車輛が幾台もつながって、走ってゆく。

饅えたような物悲しいものを、チラチラ過ぎてゆく光に感じた。

では、「ぎっしり」という音の印象が喻えるもの、「詰めこんだ」という動きのある状態が喻えられるものになっている。比喩法のうちの声喩法が用いられている。語のレベルでは、「ぎっしり」は擬態語と呼ばれる。また、「車輛」という物が主格語となる翻訳語法が用いられる。人間の動きや状態などを、物の動きや状態などに喻える擬物法(またはカテゴリー間転換)も用いられている。人と物が逆転する皮肉法(アイロニー)にもなっている。人間が主体性を喪い、疎外されていることが暗示される。

太郎が玩具を箱に詰め込む

車輛が人間を(車輛に)詰め込む

では、「チラチラ」という音の印象が喻えるもの、「過ぎてゆく光」という動きのある抽象的なものが喻えられるものになっている。声喩法が用いられている。「チラチラ」は擬態語である。また、「ような」という喩えを示す語によって、喻えるもの(ことは、心象)は「饅えた」、喻えられるもの(ことば、心象)は「物悲しい」とわかる。明喩法が用いられている。

電車の中の人間たちは、一日の疲れをもって家庭へ帰ってゆく。

連なつた窓は黄色い光を放っていて、その一つ一つの向つには、さまざまな生活が詰めこまれている。

① その行き着く先に、疲れを癒すもの、嬉しいものがある……

② その中に入っ行って行きたい……

②では、いずれも暗喩法またはカテゴリー間転換が用いられている。文脈指示の「その」が用いられ、脈絡をたどることができる。では、「詰めこむ」という語が変形反復され、擬物法が用いられる。に続く文のなかの「黄色く光る」は、のなかの「黄色い光」と変形反復される。

満員電車で帰宅する勤め人達の合理的かつ競争的な営利追求の疲労と倦怠が暗示され、都会に集中的にあらわれる現代文明の光と影のうちの影の部分が象徴される。

「黄色い光」(「チラチラ過ぎてゆく光」)は、皮肉にも、便利さを追求する生活の先にある、精神の安らぎや幸福をもたらさず、むしろ悲哀をもたらす、現代文明の影の部分の象徴する。

魚津恭太は、列車がもつすぐ新宿駅の構内へはいるつという時眼を覚ました。…《中略》…

時計を見ると八時三十七分、あと二分で新宿へ着く。…《中略》…



おびただしいネオンサインが明滅し、新宿の空は赤くただれている。いつも山から帰って来て、東京の夜景を眼にした時感ずる戸惑いに似た気が、この時もまた魚津の心をとらえた。暫く山の静けさの中に浸っていた精神が、再び都会の喧騒の中に引き戻される時の、それはいわば一種の身もだえのようなものだ。ただそれが今日は特にひどかった。

(井上靖「氷壁」冒頭 初出 昭和三二(一九五七)年新潮社)

都会の日没後の夜景が描写される。魚津恭太という主人公の眼あるいは心を通して、情景あるいは心象風景として捉えられる。

②③ 新宿の空は赤くただれている。

②③では、暗喩法またはカテゴリー間転換が用いられている。

喩えるもの(ことば、心象)は「赤くただれている」こと、喩えられるもの(ことば、心象)は「おびただしいネオンサインが明滅している」ことである。「新宿の空」が二重写しの心象として表現されている。「ただれている」という負の評価を伴う心象によって、「おびただしいネオンサイン」が明滅する「新宿の空」の醜さが示される。

カテゴリー間転換(連語におけるずれ)とも解釈できる。

咽喉は赤くただれている。

新宿の空

②④ いつも山から帰って来て、東京の夜景を眼にした時感ずる戸惑いに似た気が、この時もまた魚津の心をとらえた。

②⑤ 暫く山の静けさの中に浸っていた精神が、再び都会の喧騒の中に引き戻される時の、それはいわば一種の身もだえのようなものだ。

②④では、「に似た」という喩えを示す語によって、喩えるもの(ことば、心象)

は「戸惑い」、喩えられるもの(ことば、心象)は「山から帰って来て、東京の夜景を眼にした時感ずる」「気持」とわかる。明喩法が用いられている。また(本来の日本語では人が主格語となるが)抽象的なものが主格語となる翻訳語法、人の動きに喩えられる擬人法が用いられる。

魚津は戸惑った。

戸惑いが魚津をとらえた。

戸惑いに似た気持がこの時もまた魚津の心をとらえた。

擬人法は、カテゴリー間転換(連語におけるずれ)とも解釈できる。

小坂が魚津の手をとらえた。

戸惑い 心

②⑤でも、「いわば」「一種の」「ような」などの喩えを示す語によって、また「それ」という文脈指示語によって、喩えるもの(ことば、心象)は「身もだえ」、喩えられるもの(ことば、心象)は「山から帰って来て、東京の夜景を眼にした時感ずる」「暫く山の静けさの中に浸っていた精神が、再び都会の喧騒の中に引き戻される時の」「気持」とわかる。明喩法が用いられている。「身もだえ」は人の仕草であるから、擬人法にもなっている。

また、抽象的なものが主格語となる翻訳語法、人の動きに喩えられる擬人法あるいはカテゴリー間転換(連語におけるずれ)が用いられる。

魚津が山の温泉の湯の中に浸る。

魚津が檻の中に引き戻される。

精神 静けさ

精神 都会の喧騒

作品全体の脈絡から、「山」は精神の浄化をもたらす「美」〈聖〉、「都会」は精神の喧騒をもたらす「醜」〈俗〉の象徴となっていると解釈される。「山」は後の文章で表現される「澄んだ星空」があるが、「都会」では空は赤くただれているのである。「山」は命がけて臨むもので、山の厳しさは「氷壁」という作品の表題に示されるが、世俗の厳しさは社会的に命とりになるもので、別の「氷壁」ともなるものである。

松林をでると夜目にも視野が開けてきて、荒涼とした気が基俊の胸を急におそった。それはなぜかひきつった悲しみに似ていた。風は冷たい刃をたてて基俊の頬を叩いた。無限な空に雲は自由自在に乱れていた。渦巻くように斑をなして光をかすめながらそれはひきちぎれて飛んでいった。月が迫っているのはつきりわかった。急に雲間が月の反射で硬質の瑠璃色に冴えはじめ、それが底知れぬ深淵を思わせて基俊の魂をひきこんだ。まもなく向う側に青白い月光にその岩肌を浮きだしてけわしい丘陵が模糊として横たわり、松林の端に連なる古城壁の残骸と対峙した。荒涼とした風が渡っていく中で、基俊はしばらくじっと動かずに立ったままだった。彼はいつもここで、この寂寞の中で充実を感じた。

(金石範『鴉の死』部分 初出《文芸首都》昭和三二(一九五七)年)

或る情景(情緒に彩られた風景)が、心象として、作者の脳裏に蘇り、浮かんでいる。

一九四八(昭和二十三年)春、朝鮮半島南端の済州島で、米軍軍政下、朝鮮民族分断反対の民衆蜂起があった。その記憶を核に、想像力によって、作品世界がつくられている。

主人公「基俊」は、表向きは済州軍政庁の通訳をしながら、実は秘密党员として、情報収集の任務に当たっている。夜八時に、親友でパルチザン指導者の張龍石と山麓の丘で密かに会って、情報を伝えることになっている。基俊は龍石がやって来るのを待っている。

②⑥ それはなぜかひきつった悲しみに似ていた。

②⑦ 渦巻くように斑をなして光をかすめながらそれはひきちぎれて飛んでいった。

②⑧ では、「に似て」という喩えを示す語によって、また「それ」という文脈指し語によって、喩えるもの(こと)は、心象(は)「ひきつった悲しみ、喩えられるもの(こと)は、心象(は)「荒涼とした気」とわかる。明喩法が用いられている。また、「ひきつった悲しみ」の表現では、暗喩法あるいはカテゴリー間転換が用いられている。重層的な心象が示される。

②⑨ では、「ように」という喩えを示す語によって、また「それ」という文脈指し語によって、喩えるもの(こと)は、心象(は)「渦巻く」、喩えられるもの(こと)は、心象(は)「自由自在に乱れ」、「斑をなし」、「光をかすめ」、「ひきちぎれ」飛んでいった。「雲」とわかる。明喩法が用いられている。

②⑩ 荒涼とした気が基俊の胸を急におそった。

②⑪ 風は冷たい刃をたてて基俊の頬を叩いた。

②⑫ 月が迫っている……

②⑬ それが底知れぬ深淵を思わせて基俊の魂をひきこんだ。

②⑭ けわしい丘陵が模糊として横たわり、松林の端に連なる古城壁の残骸と対峙した。

②⑮ ~ ②⑯ では、物抽象的なもの(が)主格語となる翻訳語法と、比喩法のうちの人擬人法が用いられている。擬人法は、物(抽象的なもの)を人に喩える修辞法(レトリック)である。

風が激しく吹いた。

風が冷たい刃をたてた。

風が基俊の頬を叩いた。

「風」という(物)の動きを「刃をたてた」「頬を叩いた」という(人)の動作

に喩えることで、斬新さ、リアルさを表している。  
カテゴリー間転換(連語におけるずれ)とも解釈できる。

男が冷たい刃をたてた。

男が基俊の頬を叩いた。

風

風の厳しい冷たさと速さ、刻々と変る激しい雲の動き、雲に隠れた月が現れ始める色の变化が描写され、スピード感が切迫感をもたらす。③①で、「それ」は「雲間」を指している。秘密裏に会うために、基俊と龍石は薄暗い月夜を選んでいる。「瑠璃色」「青白い」という色彩表現にも意味がある。③②で、「模糊」としては仄暗さを表している。「残骸」は濟州島の窮状を暗示する。「対峙した」は軍隊(軍人達)を想わせ、緊迫感を伝える。

③③ 急に雲間が月の反射で硬質の瑠璃色に冴えはじめ、…

③③では、「硬質の瑠璃色」という表現で、共感的比喩が用いられている。共感的比喩は、或る感覚を別の感覚で喩える暗喩あるいはカテゴリー間転換である。ここでは、喩えるものは触覚、喩えられるものは視覚(色覚)である。

作者が日本語を外国語のように扱っている。和語による和文のやわらかさはない。「それ」の多用は、翻訳語法とも考えられる。「荒涼」「無限」「自由自在」「硬質」「瑠璃」「深淵」「丘陵」「模糊」「古城壁」「残骸」「対峙」「寂寞」「充実」などの漢語の熟語が多用される。政治的・思想的・軍事的な情勢(基俊を取巻く精神的な状況)の厳しさという緊迫感を伝えている。

③④ この寂寞の中で充実を感じた。

③④では、「寂寞」と「充実」という対立語が用いられ、逆説法(矛盾語法)になっている。表向きは米軍の通訳として、朝鮮民族同胞から白眼視され、孤立していることによる心情が「寂寞」であり、実は朝鮮民族同胞のために秘密裏に重要な仕事をしているという使命感に満たされている心情が「充実」である。

彼女は久しぶりに、「三度つづけて基俊をその下宿に訪ねた。…《中略》…その間にも彼女は自分はどうしたらよいかわからぬといひ、基俊に通訳をやめるよう哀願さえした。彼女は全身を白い絹の衣でまとっていた。つづくまるように片膝を抱いてその上に顎をのせた姿に初夏の暮色がとまっていた。薄暗い部屋でそこだけが明るかった。何を考えているか知れない不動の彼女の姿に、基俊は凝縮した美しさをみた。それは自分のやさしい手さえそれにふれてやれば花の蕾のように無限に開かれる美しさであった。

(金石範『鴉の死』部分 初出《文芸首都》昭和三二(一九五七)年)

初夏の夕暮の情景(情緒に彩られた風景)が、心象として、作者の脳裏に浮かんでいる。張亮順(「彼女」)は張龍石の妹、丁基俊の恋人で、基俊の秘密の仕事を知らない。

③⑤ 哀願さえした。 // さらに哀願した。

③⑥ そこだけが明るかった。 // そこがとりわけ明るかった。

③⑦ 自分のやさしい手さえそれにふれてやれば…

// せめて自分のやさしい手がそれにふれてやれば…

副助詞「さえ」「だけ」は文のなかで、或る語に副助詞をつけて、脈絡に節をつける。

山田孝雄によれば、副助詞は副詞に似た機能をもつ助詞である。

③⑤で、「さえ」は副詞では「さらに」に似た追加の機能、③⑥で、「だけ」は副詞では「とりわけ」に似た限定の機能、③⑦で、「さえ」は副詞では「せめて」に似た(最低限度の)機能を示す。③⑤では亮順の必死さが伝わり、③⑥では亮順の

清楚で高潔な姿がクロース・アップされ、③⑦では恋人として注ぐ基俊の愛情のささやかな証し(誠意)が求められている。

③⑧彼女は全身を白い絹の衣でまとうっていた。

③⑨うすくまるように片膝を抱いてその上に顎をのせた姿に…

③⑧では、「で」が手段や道具(装身具)を示す。亮順の清楚な美しさを際立たせる描写である。

③⑨では、「ちづくまゝ」「ちづに」という喩えを示す語によって、喩えるもの(ことば)は「心象」は「うすくまる」「ちづくまゝ」喩えられるもの(ことば)は「心象」は「片膝を抱いてその上に顎をのせた姿」とわかる。明喩法が用いられている。亮順の一途に悩む愛らしい姿が示される。

④⑩初夏の暮色がとまっていた。

④⑪凝縮した美しさをみた。

④⑩では、物(抽象的なもの)が主格語となる翻訳語法と、比喩法のうちの活喩法が用いられている。活喩法は、物(抽象的なもの)を人や動物に喩える修辞法(レトリック)である。③⑨に示される亮順の一途に悩む愛らしい姿が、初夏の夕暮のやさしい光に映し出されている。③⑥の直前に「薄暗い部屋で」とあるように、亮順のまわりだけがスポット・ライトを浴びたように映し出されているのである。

④⑪では、暗喩法あるいはカテゴリー間転換が用いられている。基俊は亮順の純粹で揺るがない精神あるいは愛を受け止めている。

④⑫それは…花の蕾のように無限に開かれる美しさであった。

④⑫では、「の」のように「という喩えを示す語によって、喩えるもの(ことば)は心象」は「花の蕾」「喩えられるもの(ことば)は、心象」は「無限に開かれる美しさ」とわかる。明喩法が用いられている。また、「無限に開かれる美しさ」の表

現では、暗喩法あるいはカテゴリー間転換が用いられている。重層的な心象が示される。④⑪に示される亮順の純粹で揺るがない精神あるいは愛の美しさは、③⑤に示される恋人として注ぐ基俊の愛情のささやかな証し(誠意)があれば、どこまでも魂(精神)が昇華して花を咲かせる可能性をもつ美しさでもある。それはまた、恋人として注ぐ基俊の愛情のささやかな証し(愛撫)があれば、少女の可憐さから大人の女性としての魅力へと成長し変貌する可能性をもつ美しさでもある。

初夏の夕暮の光のなかの亮順の姿は、亮順の純粹な魂の美しさを象徴している。

ここで、描写、比喩(明喩、暗喩)、象徴の関係を簡潔にまとめてみる。

ア Aがどうする。 Aがどんなだ。 AがCだ。 《描写》

(どうするA) (どんなA) (CのA)

a Aがどうする。

(例)崖の下を、電車が通り過ぎてゆくところだった。

(吉行淳之介「怖ろしい場所」11 崖)

b Aがどんなだ。

(例)薄暗い部屋でそこだけが明るかった。(金石範「鴉の死」)

c AがCだ。

(例)それは…無限に開かれる美しさであった。(金石範「鴉の死」)

イ B(どうする)ようだ。 B(どんな)ようだ。 Bのようだ。

《描写》《(状況)様態》または《婉曲法(曖昧語法)》

d B(どうする)ようだ。

(例)どこが違う世界に、まぎれ込んでしまったようだ。

e B(どんな)ようだ。

f Bのようだ。

AがB(どつする)ようだ。 AがBのようだ。《明喩》  
 (B)どつする(よつなA) (B)のよつなA)

a AがB(どつする)ようだ。  
 (例)⑳うすぐまるように片膝を抱いてその上に頸をのせた姿に…

b AがBのようだ。

(例)㉑それはいわば一種の身もだえのよつなものだ。

c AがBのよつにどつする。

d AがBのよつにどんなだ。

e AがBのよつにこだ。

(例)㉒それは…花の蕾のように無限に開かれる美しさであった。

AがB(どつする)。 AがB(どんなだ)。 AがBだ。《暗喩》

(B)どつする(A) (B)どんな(A) (B)のA)

(Aは喩えられるもの、Bは喩えるもの)

(CからBへのカテゴリー間転換と考えてもよい)

(AとBの関係 文脈から解釈される)

a AがB(どつする)。

(例)㉓新宿の空は赤くただれている。

b AがB(どんなだ)。

c AがBだ。

E(どつする)。 E(どんなだ)。 Eだ。… E…。《象徴》

(Dは象徴されるもの、Eは象徴するもの)

(D 全体の脈絡から洞察される)

(例) 崖の上の地面をおおう薄紫色の空気の層は…

薄紫色の空気は、そのまま空間に漲っていて…

あたりは闇で、男と女のまわりだけ、薄紫色に明るい。

イと は、近接する。いずれも、比況(比喩、状況)の助動詞「ようだ」が用いられる。いずれの表現か、文脈によって判断されるが、ここでは比較される二つの事項がことばに表現されているかどうかを、一つの手がかりとして考えてみた。また、助動詞「ようだ」が意味や機能(活用)のうえで、形容詞に近い補助形容詞的であることから、(B)どんな(よつな)の形式は、( )ではなく、イに属すると考えてみた。

(明喩)のうち、a、bは、AとBの関係は明らかかな喩えであるが、AとBの共通性は文脈から解釈されることになる。c、d、eは、AとBの共通性の解釈についても、その手がかりがことばに表現されているからより明らかかな喩えである。

(暗喩)と(象徴)は、近接する。いずれの表現か、脈絡によって判断されるが、ここでは、(示すものと示されるものという)二つの事項がことばに表現されているかどうかを、一つの手がかりとして考えてみた。

(象徴)という区分が成り立つかどうか(適切かどうか)。詩や小説のなかの象徴(ことばの組合せによる象徴)については、象徴されているものが何かという解釈は、読者の経験や価値観などの主観に左右されるところがある。作品の主題(テーマ)の探究とも関わる。また、象徴は、ことばの語感(ニュアンス)に融けてゆくところもある。

#### 注

(注1)中村明(一九九二)『日本語レトリックの体系』p262・p289 参照。

(注2)国広哲弥(一九八九)『五感をあらわす語彙・共感覚的比喩体系』

『言語』一九八九年十一月号 p28・p31 参照。

(注3)山田孝雄(一九〇八)『日本文法論』p575・p602(p583) 参照。

(平成二十年十一月十日受稿・平成二十一年三月四日受理)

---

2009年3月1日印刷  
2009年3月31日発行

島根県立大学短期大学部  
松江キャンパス研究紀要

第47号

発行所 島根県立大学短期大学部  
松江キャンパス  
(編集 メディア・図書館委員会)  
〒690-0044 松江市浜乃木7丁目24番2号

印刷所 千鳥印刷株式会社  
〒690-0876 松江市黒田町484-15

---