

# 島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

## 第59号

---

### 目次

#### (研究論文)

町村教育行政組織の統合にかかる政策過程 —京都府相楽東部広域連合の事例分析— .....	牧瀬 翔麻 .....	1
保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (IV) —子どもの発達・個別理解を深める視聴覚教材の活用— .....	小山 優子 .....	11
大学生の被養育経験が児童虐待意識と実行可能性に及ぼす影響 .....	山田 洋平 .....	23
乳幼児の音楽的コミュニケーション概念の開発 —音楽的発達に関する先行研究を踏まえた手遊び研究の意義— .....	梶間 奈保, 小池 美知子, 居原田 洋子 .....	33
我が国における不登校を示す自閉スペクトラム症児童生徒の 支援事例研究に関する文献的検討 .....	園山 繁樹, 趙 成河 .....	39
知的障がいに関わる認知発達の障がいに関する近年の動向： メタ認知はいかに知的障がいを支援するのか .....	菊野 雄一郎 .....	49

---

裏表紙に続く

島根県立大学人間文化学部  
島根県立大学短期大学部

2020

---

## Contents

### (Articles)

Policy Process for Integration of Municipal Administrative Organizations .....	Shoma MAKISE	.....	1
A Study on Improvement of the Practical Teaching Abilities in Junior College for Nursery and Kindergarten Course (IV) .....	Yuko KOYAMA	.....	11
Effects of Experiences Being Parented in University Students on Awareness and Feasibility of Child Abuse .....	Yohei YAMADA	.....	23
Development of Musical Communication Concept for Infants: Significance of Research on “Hand-play” Based on Previous Research on Musical Development .....	Nao KAJIMA, Michiko KOIKE, Yoko IHARADA	.....	33
A Review of Case Studies on Support for Non-attending Students with Autism Spectrum Disorder in Japan .....	Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO	.....	39
Review of Researches on Cognitive Developmental Disabilities Related to Intellectual Disabilities : How Does Metacognition Support on Intellectual Disability ? .....	Yuichiro KIKUNO	.....	49

---

# 島根県立大学松江キャンパス研究紀要

## 第 59 号

---

### 目 次

#### (研究論文)

町村教育行政組織の統合にかかる政策過程 — 京都府相楽東部広域連合の事例分析 —	牧瀬 翔麻	1
保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (IV) — 子どもの発達・個別理解を深める視聴覚教材の活用 —	小山 優子	11
大学生の被養育経験が児童虐待意識と実行可能性に及ぼす影響	山田 洋平	23
乳幼児の音楽的コミュニケーション概念の開発 — 音楽的発達に関する先行研究を踏まえた手遊び研究の意義 —	梶間 奈保, 小池 美知子, 居原田 洋子	33
我が国における不登校を示す自閉スペクトラム症児童生徒の 支援事例研究に関する文献的検討	園山 繁樹, 趙 成河	39
知的障がいに関わる認知発達の障がいに関する近年の動向： メタ認知はいかに知的障がいを支援するのか	菊野 雄一郎	49

---

---

戦前期地方旧制中学校生徒の進路選択に関する研究 ー鳥取県の事例を中心にー	渡辺 一弘	57
子どものためのオペレッタの楽譜と台詞の構成についての研究 ー和洋折衷文化の影響を受けた子どものためのオペレッター	渡邊 寛智	67
横浜市学校司書配置政策の実施過程 ー政策ネットワークモデルによる分析ー	木内 公一郎	79
<b>(研究ノート)</b>		
特別支援教育体制拡充からインクルーシブ教育システム推進に向けて ー文部科学省所管事業の検討ー	園山 繁樹, 佐藤 久美, 趙 成河	91
英語医療語の言語と文化を解明する	田中 芳文	101

---

# 町村教育行政組織の統合にかかる政策過程 —京都府相楽東部広域連合の事例分析—

牧瀬 翔 麻  
(保育教育学科)

Policy Process for Integration of Municipal Administrative Organizations

Shoma MAKISE

キーワード：地方教育行政 教育委員会制度 広域連携 条件不利地域 教育政策研究  
Local Educational Administration Board of Education Wide-Area Cooperation  
Disadvantaged Areas Education Policy Research

## はじめに

基礎自治体の自律的な行政が要請される今日において、小規模自治体における行政能力の強化が喫緊の課題となっている。政府は、高度化、多様化する行政課題に対して自治体が柔軟かつ的確に対応できるように、基礎自治体が広域的な連携の仕組みを積極的に活用することを推奨している。

地方教育行政の領域では、教育委員会制度の全面設置導入当初から小規模自治体の脆弱な職務遂行体制を課題として認識し、適正設置単位が議論されてきた<sup>1)</sup>。指摘される課題のひとつが指導行政業務である。高度な専門的知識が期待される指導行政の事務執行について、現状では多くの行政職員が精通しているとはいえ、専門的職員である指導主事に依存するところが大きい<sup>2)</sup>。他方で、一部の小規模市町村は財政力に乏しく、指導主事の配置が不十分なために、充実した職務遂行体制を備えていない<sup>3)</sup>。2007年の地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教行法)改正によって市町村への指導主事配置が努力義務となり、その数は全国的に増加した。しかしながら、人口規模と配置率の相関は強く、小

規模市町村への配置は拡充の余地が大きいといえる。このようななかで、中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」(2013)は、指導主事配置が進むように国や都道府県の財政的支援が必要であること、そして市町村間が連携した事務の共同処理への期待を示している。

いわゆる平成の大合併当時は、「(筆者—市町村合併の)結果次第では、多くの教育委員会の設置単位の規模が拡大する(適正規模化する)ことによって、(中略)職務遂行体制の充実がかなりの程度実現することもありうる」<sup>4)</sup>、「行政能力の確保が至上命題であり、そのためには、市町村合併などによる設置単位の規模拡大が前提条件である、という論理を見ることができる」<sup>5)</sup>といった行政の広域化に期待する論考があった。一方で、組合の設立や機関等の共同設置による教育行政の連携は、再三の提言にもかかわらず歴史的にみて停滞、減少しており、広域化教育委員会の拡大可能性は乏しいとする指摘があった<sup>6)</sup>。

教育行政の広域化の阻害要因として加治佐(2000)は、設置に要する時間と労力の負担が過大

である点を挙げる。これは、設置認可にかかる事務手続きの煩雑さより、自治体間の政策調整の側面が強い。すなわち、協議会等の方式と比較して、法人格を有する特別地方公共団体の設置をとまなう広域連合や一部事務組合の方式は、調整等にかかる手間と得られる効果が見合わないという。

先行研究が指摘する阻害要因の解消、検証が不十分なままに、同様の政策提言がくり返されており、教育行政組織を再編した実例の検証が求められる。

## 1. 研究目的と分析視角

本稿の目的は、地方教育行政組織の再編事例における政府間関係に焦点をあて、その政策過程を明らかにすることである。教育委員会の統合は、従来の制度の変更、すなわち、市町村区域と教育行政の領域の合致という地方教育行政運営上の慣行の修正をとまなう<sup>7)</sup>。そのため、水平関係にある市町村間の費用や役割の分担、調整が求められる。これと同時に、垂直関係にある都道府県と交渉を行ったり、適切な情報提供を要請することが予想される。本研究では、教育行政の広域化の阻害要因を踏まえつつ、地方政府間関係に焦点を当てる。

ここで、教育行政領域の政府間関係、政策共同体に着目した青木の研究<sup>8)</sup>を参考にする。青木(2004)は、ルーティーン的政策の公立学校施設整備領域を取り上げ、地方政府の垂直/水平関係における制度次元と実施過程次元を枠組みに設定し、政治アクターおよび行政アクターの行動を明らかにした。水平関係<sup>9)</sup>が制度次元によって規定されるのは広域連合、組合の場合に限られ、教育行政領域のサンプル数は寡少であるために、検討の射程とされていない<sup>10)</sup>。また、青木の関心は、所与の制度におけるアクターの行動に向いており、水平関係のもとでアクターが制度変更を行う経過は主たる考察の対象とされていない。以上から本稿は、これらの欠落を補うものとして位置づけられる。

本稿が分析対象とするのは、教育委員会必置原則の制度の変更を企図し、広域連合の制度化が行われる過程の諸アクターの行動である。すなわち、「地方政府のアクター間の非公式的な情報交換や連絡で

ある〈非公式地方政府間連携〉から、地方政府の解消と再編成を意味する〈新地方政府設立・統合〉に至るまでの連続線<sup>11)</sup>にあるアクターに注目する。これにより、制度化の過程でアクターがどう行動し、相互に影響しながら政策選好するのかという理論的知見と、教育行政体制の充実、強化が要請されるなかでの小規模自治体教育委員会再編という実践的かつテーマ上の知見の双方を得ることをねらいとする。

## 2. 検討事例の概要

本稿は、相楽東部広域連合教育委員会を事例として取り上げる。京都府相楽郡の笠置町、和束町、南山城村の3町村で構成し、2008年12月に新設された相楽東部広域連合は、翌年4月に既存の町村教育委員会と笠置町南山城村中学校組合教育委員会を統合した。現在は、広域連合教育委員会が3小学校2中学校を管理している。2017年時点で全国にある広域連合教育委員会は本事例と富良野広域連合の2つのみであり、これらは例外的な存在である<sup>12)</sup>。後者は、学校給食業務のみを所掌し、構成自治体の教育委員会は残置している。

相楽東部広域連合教育委員会は、広域化による指導主事の共同設置を実現した。市町村の指導主事配置パターンは、都道府県ごとに相違がある。堀内(1994)は、京都府が教育事務所を設置する「最も一般的なタイプに属する」ととらえ、指導主事配置に関しては市町村教育委員会よりも教育局(教育事務所)への配置に重きを置いていたことを示した<sup>13)</sup>。また、押田(2006)は、2005年度の『地方教育行政調査』に基づき都道府県別の指導主事の配置パターンを明らかにしている。そのなかで京都府は、市町村の指導主事配置率が30%程度にとどまっている<sup>14)</sup>。従来、京都府は指導行政における教育局の役割が大きく、とくに小規模の町村へは指導主事配置が進んでこなかった。同様の特徴は、当時の他の教育事務所設置県にも指摘できる。なお、平成の大合併により市町村配置の指導主事数は増加しているが、それは教育指導体制の充実ではなく、むしろ従来よりも広域な地区を担当する割合が増えていると

する見方もある<sup>15)</sup>。

一部事務組合が共通事務を持ち寄って処理するのとは異なり、広域連合制度では多角的な事務の処理を通じた広域行政の実施が可能となる。たとえば、都道府県の産業廃棄物処理と市町村の一般廃棄物処理といった類似の事務を処理できる。制度の性質上、広域連合の新設は、政府間あるいはアクター間における調整の難航が推察される。また、広域連合は複数業務を集約して処理するために、結果として総合的な行政が重視されやすい。教育領域の一部事務組合と比較して、設置手続きならびに運営における首長の参画度が強い方策といえ、行政全般の統合である市町村合併に近い性質をもつ。

本稿は課題として以下を設定する。第1に、教育行政組織の再編過程（〈非公式地方政府間連携〉）の諸アクターの行動を分析し、統合に誘引した要因を析出する。これにより、広域連合教育委員会を設置する政策選好の過程を明らかにするとともに、広域行政のねらいを把握する。第2に、教育事務の集約による影響を明らかにする。国が推奨する教育行政の共同処理について、その帰結を含めた事例研究の蓄積の意義は十分に認められる。

本研究では、筆者が2012年12月に実施した相楽東部広域連合教育委員会事務局次長（当時）への聞き取り調査、広域連合の設置検討部会の会議録の関連資料を用いる。加えて、相楽東部広域連合設置に関する各町村議会議事録を利用する。聞き取り調査では、調査の目的・趣旨及びデータの取り扱いについて説明し、同意を得た。当時の経緯は、『朝日新聞』および『京都新聞』の記事を収集して事実確認を行った。

### 3. 事例分析

#### (1) 郡内合併の失敗

いわゆる地方分権一括法施行以後、中央—地方関係の見直しや分権推進に向けた改革が行われた。京都府は、小規模町村を中心に行政サービスの維持が困難な地域が存在するとの認識から、行財政基盤の拡充を目的とした合併や事務の共同化の体制について検討を開始した。市町村行財政研究調査会が公表

した報告書（2001年）<sup>16)</sup>は、合併の効果および弊害とあわせて事務の共同化のそれを併記している。報告書は、市町村の合併組合せ試案を提示し、当該地域による自主的な議論に期待している。本稿が対象とする3町村を含む組合せは、3町村に加茂町をくわえた4町村合併（A案）と、相楽郡7町村一括合併（B案）が示された。相楽郡任意合併協議会は当初B案で検討を進めたが、その後に協議会が解散となり、A案へ軌道修正された。

上記調査会によるB案は、相楽郡任意合併協議会の発足に一応の筋道をみたが、実際には、町村間で異なる環境・条件のために調整が難航した。とりわけ木津町は、急速な宅地開発による郡内最多人口を有し、財政に余裕があった。そのため、財政難の郡東部（笠置町・加茂町・和東町・南山城村）と関西文化学術都市開発により人口流入が進む郡西部（木津町・精華町・山城町）との「東西格差」が表面化したととらえられていた<sup>17)</sup>。協議の次の段階となる法定協議会の設置議案採決の局面で、木津町議会は反対多数で否決した。合併の軸であった木津町の不参加が確実となり、B案は事実上白紙となった<sup>18)</sup>。その後は一部で合併交渉の動きがみられたが、7町村合併の協議は難航が続いた。笠置町担当者は、「郡内がまとまればいいのだが、温度差は大きい」<sup>19)</sup>と取材に応じ、郡内町村の財政力格差とそれに起因する合併への姿勢の相違があらわれていた。

笠置、和東、南山城の3町村は、府の市町村行政改革支援委員会に助言を要請し（2004年3月）、同委員会は、「木津町を中心とした相楽郡の広域合併が最も望ましい」とする提言をとりまとめた<sup>20)</sup>。約10年後に3町村の老年人口が約4割に達すること、安定した行政サービスの提供には3町村合併ではスケールメリットが不十分であることを理由に挙げている。しかし、その後も4町への働きかけは結実せず、相楽地域合併問題協議会では、山城、木津、加茂の3町合併を目指す合意がまとまり、2007年に木津川市制が施行した。

#### (2) 垂直的關係・行政アクター

合併協議にもれた笠置、和東、南山城の3町村は、

広域業務連携を模索した。2005年に結成した相楽東部三町村広域業務連携推進部会(連携推進部会)は、翌年度からの一部事務の共同処理を目指し、経費削減につながる事業を検討した。背景には、地方交付税交付金削減による財政破綻寸前の状況への共通認識がある。各町村は新聞取材に対して、「財政は本当に厳しい。府内でも悪い方から数えて3番以内には入る」(和束町行財政課長)<sup>21)</sup>、「ほんま先行きが見えへんかっても、連携をやらんかったら生き残れへん」(笠置町長)<sup>22)</sup>と答えている。実際に、南山城村は2005年度当初予算案において職員残業代をゼロ計上し(のちに撤回)、笠置町はラスパイルズ指数を82へ下げ、人件費抑制に努めていた。

3町村が合併した場合の総人口は約1万1千人にとどまり、効果は限定される。そのため、合併ではなく、一部事務のみを共同化する方向で議論が進んだ。連携推進部会は、総務、税務、教育等の7分野のワーキンググループ(WG)をつくり、課長レベルで共同処理する事務を検討した。対象のうち、広域連合設置初年度から共同化した業務は、おもに総務の広報誌発行、福祉の福祉有償運送共同運営協議会に関する業務、教育委員会の設置である。他分野の事務は少なくとも初年度には統合されず、広域連合新設の直接的誘因ではなかった。

当時、府は、行財政改革の一環として広域行政制度の検討を進めており、研究会やプロジェクトを継続して開催していた。とくに、「京都府広域地方制度検討プロジェクトチーム報告書」(2006年8月)は、府職員と外部専門家によって、垂直関係/水平関係の観点から補完、連携の仕組みを具体的に検討している。本稿では実際の状況を追跡できなかったが、これら研究会での動きや情報が、行政ルートによって連携推進部会へ提供されていたことが推察される。たとえば、以前に3町村が市町村行政改革支援委員会へ助言を求めた事実は、府から町村へ行政ルートによって情報提供する非公式制度の存在を補強するものといえる。また、広域連携に積極的に取り組む3町村の姿勢をアピールすることで、府からの財政支援を期待する思惑があったことが報じられている<sup>23)</sup>。

2006年4月には、相楽東部広域業務連携協議会(連携協議会。会長は笠置町長)を設置し、広域連携の拡大を図った。当初は機関の共同設置による連携を計画していたが、のちに広域連合方式へ転換した。変更理由は、複数業務、部署の一括集約が可能なこと、権限や事務の委任を府に対して要請できること、既存の一部事務組合の将来的な移管、統廃合を見込むこと、共同設置教育委員会の場合に町村教育委員会との事務手続きが煩雑化することなどがあつた<sup>24)</sup>。広域連合設置の方向性は決定したが、所掌する業務がまとまらず、統合は初期の計画から2年遅れた。とくに教育分野は調整が難航し、2006年度を目途としていた教育委員会の統合は、2009年度へずれ込んだ。広域連合設立当初から処理する事務は、広報誌発行、障害者程度区分審査会や障害者自立支援協議会の運営等であった。他方で、教育行政は地域特有の風土や社会環境のもとで実施されるため、効率化が比較的容易である広報誌作成やじんかい処理等と性質が異なる。業務の性質の異同がありながら、教育委員会の共同設置が連携の中心に位置づけられた背景として法改正に注目できる。

当時、教育再生会議は、いじめ問題や高校の履修漏れ問題について教育委員会体制の是正を指摘し、「教育委員会の抜本の見直しについて(第一分科会)」(2007年2月)をまとめた。そのなかで、人口5万人以下の市町村には原則として教育委員会の共同設置を求めた。その後の改正地教法では、全面必置原則の変更についてトーンダウンし、教育行政の体制の整備及び充実の努力義務規定(同法第55条の2)を設けた。先述の府プロジェクトチームの活動もあり、これらの動向が行政ルートによって伝達されたことが推察される。これは以下の会議内容からも裏づけられる。

第2回連携協議会(2007年5月)は、連携の具体的内容を議論している。協議からは、府からの行政ルートによる情報提供があつたこと、広域化に積極的な姿勢を示し、財政的措置を期待することがわかる<sup>25)</sup>。まず、南山城村議会議員が、協議の発端について3町村長が独自に連携を決定したのかを問うた。和束町長は、総務省出向職員の府総務部長(当



表 新教育委員会の体制の充実・整備にかかる提言

条例・規則等の整備	町村長、議長、新教育委員会の定期的な懇談、協議を行う
教育行政の基本方針等の策定	多様な地域性に富む三町村の良さ、独自性を生かし、住民相互の交流が図れるような基本方針の策定
教育分室の設置	事務局（本庁）設置町村以外の町村に教育分室を設置
組織及び職員体制の充実	多様な教育ニーズに応じるため、特に連合設置当初は十分な職員数を配置。望ましい職員数として、教育委員会事務局14名、教育分室・児童館等の教育機関3名
笠置町南山城村中学校組合教育委員会	4教育委員会の同時統合が大前提であり、教育委員会がひとつでもかけた時点で業務連携は再考・再協議
社会教育施設使用料等の調整	相互に各施設を公平・有効に利用し、文化サークル等の住民相互の交流や親睦を図られるように検討 使用料が異なる場合は新教育委員会で検討
教育委員会事務の引継	4教育委員会が保管する事務文書等を一括管理するための事務室、書庫を整備
指導主事配置	特に連合設置当初は3名の指導主事を配置
社会教育主事配置	教育分室配置を含め3名の社会教育主事を配置
体育指導委員の委嘱	体育指導委員は当面はそのまま。新教育委員会が検討
文化財保護の体制	適切な能力を備えた十分な数の専門職員を配置
住民説明会の開催	住民へ丁寧に説明し、理解と協力を得るために努力
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校統廃合は地域住民の理解と協力を得ること</li> <li>・通学区域再編の場合は、時間をかけて検討</li> <li>・調理場等の統廃合や実施形態変更は、地域の実情に応じた公平な対応・検討</li> <li>・学齢簿様式や手続きの統一、区域外就学対応への検討</li> <li>・就学指導委員会の設置</li> <li>・特別支援教育推進委員会の設置</li> <li>・公民館事業等のサービス低下を招かないような配慮</li> <li>・青少年育成委員会、体育協会などのあり方を検討</li> <li>・生涯学習講座、スポーツ・文化行事のあり方を検討</li> </ul>

(出典：「教育委員会の業務連携に関する調査研究報告書」)

時。後に副知事)によって、財政破綻を回避する手段として連携業務が紹介された旨を答弁した。また、後任の総務部長による連携協議会への訪問の報告を受けて、委員らは、「京都府もこの広域連合には関心を持って指導的立場に立ったはんねんな」(村議会議長)、「言いだしっぺやからやってもらわな困る」(和束町長)、「来てくれてもな、一定の指導をしてもらわないと」(村議会議長)と発言しており、彼らが府主導による広域連携と受けとめ、「指導」を受

容する様子が確認できる。さらに、「斬新な取組みとして見てもらえる」、「府なり国なりに頑張っているといえる。すると特別交付金でもうちちょっととか言える」(村議会議員)の発言からは、府による財政的支援を期待する態度がうかがえる。

上記からは、広域連携推進をめぐる垂直的〈非公式地方政府間連携〉の存在が観察できる。この連携は、関連法令や政府の動向の情報提供および3町村がねらう財政的支援によって補強された。留意すべ

きは、これが行政ルートを主として成立している点である。本研究では、この段階の教育行政ルートによる積極的な垂直関係は把握されなかった。府教育委員会から町村教育委員会へ地教法改正等の情報は通知されるが、制度化の初期段階で町村教育委員会が広域化の方向づけに強く関与しているとはいえない。会議での「(総務部長は)国にええかっこがしたい面もあったから」連携を勧めたとする和束町長の発言を踏まえると、行政アクターによる影響力行使は相対的に強かったといつてよい。

### (3) 教育行政アクターによる調査研究

連携協議会と並行して、教育WGを発展させた相楽東部教育委員会業務連携検討委員会(教育業務検討委)を2007年9月に設置し、調査研究を行っている<sup>26)</sup>。会の開催に先立ち、同年7月には各教育委員会の考え方(付帯条件)として4事項が共有された。①新事務局設置場所・人員案の提示、②適切な教育予算案の提示、③府山城教育局の関与および支援の要請、④町村の教育課題の相違点の整合性を図ることである。教育業務検討委は、各町村の教育長、教育委員長、教育委員の12名で構成され、翌年3月に中間報告を、同年7月には教育委員会体制の充実ならびに地域住民と行政の距離の視点から「教育委員会の業務連携に関する調査研究報告書」を公表し、提言を出した(表参照)。

### (4) 水平的関係・政治アクター

第4回連携協議会(同年9月)は広域連合規約案を議題としたが、効果の分析が不足し、町村内の協議も不十分なため、各町村の事前調整が必要とされた。

第5回連携協議会(同年10月)では、各町村長と同議会議長によって広域化への立場が改めて表明された。笠置、和束の2町が広域連合設置に前向きな一方で、南山城村は将来的な見通しが不透明であり、協議自体が時期尚早とし、消極的姿勢を表した。広域化の必要性に理解しつつも、「データを示されないなかで連合でいくということについての議会としての検討に値しない」(村長)、「南山城の議会は

(筆者一広域連合規約案を)よう通しません、お金を出すとということになれば」(村議会議長)と反対意見を述べた<sup>27)</sup>。村長の発言はあくまで村議会の代弁であり、自身の立場はここでは表明していない。第6回連携協議会(同年12月)は、規則改正により京都府の出席要請が可能となること、新たに財政WGを設置し、費用対効果を早急に算出することを決定した。

ここで、南山城村内部に注目したい。当時の村は、2007年7月に副村長が不在となり、同年12月には教育長が任期満了後に不在の状況にあった。あわせて、事務局係長が兼務する指導主事は、2008年度から兼務体制を解消し、新たに配置する方針が決定していた。村議会定例会(2008年3月4日)では、村長の施政方針演説に対する質疑のなかで、不在ポストの教育長の給与が新年度予算案に計上されていることが指摘された。村長は、「我慢してでも一定これの方向性がはっきりするまでは、教育長については我慢していかなあかんというふうに自分なりに言い聞かせております」と答弁し、教育次長は、教育長職の不在が、「連合教育委員会ができるまで、その見通しが立つまでの一時的なもの」と説明した<sup>28)</sup>。なお、教育業務検討委中間まとめが同日提出されており、村長と行政職員が、教育行政組織統合を見通して村政運営していたことがわかる。

教育業務検討委報告書提出を受け、連携協議会は再度、各町村議会で広域連合規約案の審議、採決を行うように求めた。村議会定例会(9月11日)では、広域連合の設置が主題となった。住民の納得が不十分な点を指摘された村長は、人員削減のために「村として執行体制を少し変更」する「機構改革」にすぎず、住民代表の議会での説明、可決をもって、広報誌で住民に報告すると答えた<sup>29)</sup>。複数の議員は、教育行政の統合が「非常に高度なレベルの問題」であるとして、住民説明の徹底を要請した。村は、急遽9月28日に住民説明会を開催した。

翌日9月29日の定例会は他の2町が規約案を可決した後日となり、議員からの反対意見も述べられたが、最終的には9人中5人の賛成多数で可決した。それまで他の町と調整にあたってきた村長(議案提

案者)は賛成の立場にあり、「3町(村—筆者註)としては最後の生き残りの手段」と述べ、説得に終始し、同じく調整に関わってきた議長、教育業務検討委で報告書をまとめた教育委員長も賛成側に与した<sup>30)</sup>。賛成派議員は、連合設立に向けて解決すべき諸課題が山積していることを承知しつつも危機的な財政にある現状を強調して、賛成している。他方で、反対派は、副村長及び教育長が欠員である村政努力のなかで、広域化によりポストを新設することへの疑義、指導主事配置が3町村で計2名のところを3名へ拡充する計画への懸念などから、反対した。賛成派が広域化に活路を見出すのに対して、反対派は現状肯定の立場から広域化への反対姿勢を示した。この他に、不十分な住民説明や拙速な議会採決が反対理由として挙げられた。

各町村議会による広域連合規約案可決後の連携協議会(2008年11月)では、広域連合設置への最終調整が行われた。また、2009年度の広域連合教育委員会発足に向けて府教育委員会と調整について報告された。会議の意見交換では、統合による財政効果に関する内容と人員配置の2点について指摘が出された。

まず、予算案規模が初年度にしては大きいことが指摘された。「はじめのうちは辛抱してもらえんか。それくらいのことをしなければ、ある程度1年なり2年なり流れていけば、住民感情を逆撫でしない」(村議会議長)とする発言からは、住民及び村議会への配慮が察せられる。従前と同様に和東町長は、「京都府から資金や援助を受けられるならば、当初で受けておいた方が私はよいと思う」と答え、連携を契機とした財政支援に期待する意図が看取できる。

つぎに、指導主事配置について意見された。南山城村の代表は、「複数の住民(4名)からは、教育指導主事は必要ないという意見がありました」(村議会議長)、「前村長が過去4年間にわたり学校教育指導主事は必要ないということを言ってきました。(中略)『必要ないものをなぜ置くのか』とよく質問されています」(村長)と村民意見を代弁した。他の2町は、「むしろ置かずに評価される父兄方よりも、やはり学校指導主事を置いて評価される方が多いと

思う」(和東町長)、「笠置小学校の先生方も学校指導主事がいないのは困ると言っておられました」(笠置町議会議員)などと回答し、スケールメリットを生かして、校種や教科の幅広いニーズに対応できる点を強調した。南山城村は、「『学校指導主事は必要です』『京都府では学校教育指導主事を置くという、システムになっていて教育の指導という形では必要です』と説明しています」(村長)と述べ、配置の意義を理解していることから、村内部の意見不和として理解できる。連携協議会のなかでは指導主事配置の必要性についてはほぼ共通した意見であった。

#### 4. 統合による教育行財政への影響

相楽東部広域連合は2009年4月に教育委員会を設置した。教育委員会事務局は、学校教育課と生涯学習課(笠置町分室、南山城村分室含む)の2課制で、計8名の職員を置いている。統合によって、教育長3名、教育委員9名の定数減及び職員4名の減員となり、人件費の削減につながっている。また、事務の合理化により、年間を通して約5,200万円の支出を削減した<sup>31)</sup>。

管内には小学校3校、中学校2校が設置され、2016年5月時点の総児童生徒数は391名であった。なかでも笠置小学校児童数は24名(うち6学年2名)であり、府の学級編制基準に基づく25名未満のため複複式学級設置となる。前年度は、広域連合単費による常勤講師1名を採用し、全学年に単式学級を置いていた。2016年度はこれまでの対応をもっても一学級減となる。広域連合教育委員会は府教育委員会山城教育局へ相談を行い、単年度の特例として府から講師1名の派遣を受けた。したがって、教諭4名と講師2名(府費負担と広域連合単費負担)による六学級編制が可能となった。広域連合教育長は、「京都府教育委員会も連合の特殊性を十分配慮してくれたところだと思っています」<sup>32)</sup>と発言しており、広域化の実現を一因として府から得た支援といえる。

指導行政業務では、指導主事の複数名配置による多様なニーズへの対応、巡回英語指導助手2名と巡回図書館司書1名の採用が、人員配置の効果といえ

る。一方で、広域連合検討過程では指導主事の3名配置が提言されたにもかかわらず、結果として統合前の計2名と同じ現状維持となった。3町村は危機的な財政状況で共通しており、連合設置の主題は財政支出の削減と行政の合理化であった。したがって、上乘せによる職員加配や事務処理体制の強化へは連動しづらい。指導行政体制の強化を主眼とする広域化の場合は、専門的職員の共同設置による対応が可能であり、広域連合を新たに設置する必要性は乏しい。しかし、本事例では緊縮財政のなかで広域連携が先に検討され、それに付随して教育行政組織が統合された。また、同時期の教育委員会への社会的な注目や地教行法の改正が促進要因として重なり、教育委員会統合を軸とする検討が進んだ。広域連携にともなう支出削減(合理化)と行政サービスの充実はトレードオフの関係にちかく、地方自治体の財政状況に鑑みると、前者にウエイトがおかれることは容易に推測できる。国は、教育行政の広域化を推奨するのであれば、これを考慮する必要があり、広域化後の指導行政や社会教育行政のミニマム保障、人員加配等のインセンティブ制度が同時に検討されてもよい。

## 結語

本稿は、広域連合教育委員会の設立の調整過程および教育行財政の帰結を明らかにした。これによって得られた知見は次の3つである。

第1に、垂直的關係において府から町村への情報提供を通じた緩やかな〈非公式地方政府間連携〉の存在が明らかになった。そして、地方自治法に基づく制度下の広域連携施策は、とくに初期段階では、教育行政ルートよりも行政ルートによる情報ネットワークが機能していることがわかった。府による財政的支援を期待する以上は、予算権限を有しない教育委員会ではなく、行政ルートによる経路を維持、強化することは戦略的に妥当といえる。他方、総合行政の領域に組み込まれ、結果として教育行政の広域化が実施される本事例のような場合は、地域性と密接不可分な教育行政の性質が等閑視される恐れがある。その点で教育業務検討委の報告書は、水平関

係による教育行政アクターからの論点提起であったが、上記懸念を説得するうえで意義があった。教育事務の共同処理に限定した一部事務組合事例では、位相が異なることが予想される。事例の比較検討を通じた、追加の検証が求められる。

第2に、水平的関係では、アクターの属性に由来する情報の非対称性が、協議の方向づけに強く働いていることが明らかとなった。本事例で教育行政アクターは、財政状況や地教行法改正の趣旨を踏まえて広域連合設置に賛同した。検討の手続きや教育業務検討委報告書提出の事実は、のちの町村議会における規約案採択へ影響している。南山城村では首長と反対派議員の対立が先鋭化しており、要因のひとつとして情報へのアクセス権に注目できる。教育業務検討委の協議進捗は町村議会へ伝達されず、最終報告書のみが議員の判断材料となった。そのため、反対派議員はその根拠を報告書に依存せざるをえず、教育行政アクターが積極姿勢を示すなかで説得的な反対理由を提示することが困難であった。村議会のみが顕著に対立した背景には、連携会議すべてが村外で催され、情報アクセスのルートが物理的に劣位な環境に置かれた点も考えられる。

第3に、教育の広域行政への実践的含意として、地方の財政状況に鑑みると、広域連携の実施が職務遂行体制の強化へかならずしも連動するわけではないことが指摘できる。とくに、本事例のような複合領域の広域化では、組織体制の合理化、効率化が前面に立ち、指導行政体制の補強は周縁的位置づけとなりやすい。国や都道府県は、垂直的補完としての行政サービス体制の最低限の保障や必要な助言・支援などの積極的な役割遂行が期待される。

最後に、本稿の課題として、全国的に特殊な広域連合教育委員会の分析に基づく知見の限界が挙げられる。しかし、限定的な知見ではあるが、個別の条件に影響される広域連携であるからこそ、個々事例の精緻な分析を蓄積し、経験的データに基づく一般化を志向する意義については強調したい。また、本稿では、広域化後の学校関係者、住民による評価を踏まえていない。地域の評価を研究の射程にとらえながら分析事例を蓄積し、比較検討する必要が

ある。

## 注

- 1) 伊藤和衛 (1977)「教育委員会制度の評価と展望」『日本教育行政学会年報』第3号、pp.9-24。三上昭彦 (2013)『教育委員会制度論—歴史的動態と〈再生〉の展望—』エイブル研究所。
- 2) 中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」(2013)は、行政職員が教育の専門性を備えるように資質向上に努める必要性を提起し、近年は関連する研究が蓄積されている(青井拓司 (2016)「教育委員会事務局指導部門の組織及び行政職の人事・職務—京都市教育行政職を中心として—」『日本教育行政学会年報』第42号、pp.96-112。村上祐介 (2015)「教育委員会制度改革と教育行政の専門性」『日本教育行政学会年報』第41号、pp.70-86。村上祐介 (2017)「行政における専門職の責任と統制—教育行政を事例として—」『年報行政研究』第52号、pp.69-88)。
- 3) 押田貴久 (2008)「指導主事の職務に関する研究—指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第27号、pp.53-67。
- 4) 加治佐哲也 (2000)「地方教育行政の地域設定と教育委員会の設置単位」堀内孜編『地方分権と教育委員会制度』ぎょうせい、p.212。
- 5) 堀和郎・柳林信彦 (2009)『教育委員会制度再生の条件—運用実態の実証的分析に基づいて—』筑波大学出版会、p.125。
- 6) 加治佐哲也 (前掲著)、p.212。加治佐哲也 (2001)「教育委員会の専門性と行政能力の向上」堀内孜編『地方分権と教育委員会—②教育委員会の組織と機能の実際—』ぎょうせい、p.8。
- 7) 青木栄一 (2015)「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第55条の2」荒牧重人他編『新基本法コンメンタール—教育関係法—』日本評論社、pp.295-296。
- 8) 青木栄一 (2004)『教育行政の政府間関係』多賀出版、青木栄一 (2013)『地方分権と教育行政—少人数学級編制の政策過程—』勁草書房。
- 9) 水平関係については、辻山幸宣 (1994)『地方分権と自治体連合』敬文堂、辻山幸宣 (1995)「水平型の地方政府間関係」自治体学会編『分権型社会の行政手法 (年報自治体学8号)』良書普及会、pp.100-114、村上芳夫 (2002)「広域行政の問題性と狭域行政」松下圭一・西尾勝・新藤宗幸編『制度 (岩波講座自治体の構想 (4))』岩波書店、pp.203-219などを参照。
- 10) 青木栄一 (2002)「公立学校施設整備事業における市町村の情報収集活動—水平的政府間関係に着目した政府間教育行政関係分析へむいて—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第21号、p.2。
- 11) 村上芳夫 (前掲著)、p.208。
- 12) 本多正人 (2016)「教育行政の独立性：教育委員会」小川正人・勝野正章編著『改訂版教育行政と学校経営』放送大学教育振興会、pp.88-112。
- 13) 堀内孜 (1994)「地方教育行政における地方教育事務所の位置—設置府県と非設置県との比較を通して—」『京都教育大学紀要A、人文・社会』第85号、pp.105-117。
- 14) 押田貴久 (2006)「市町村教育委員会の指導主事配置パターンに関する研究—類型化と改善方策—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第46巻、pp.421-430。
- 15) 辻村貴洋 (2010)「教育委員会制度改革と地方教育行政」『教育制度学研究』第17号、pp.205-210。
- 16) 京都府webサイト「市町村行財政研究調査会」(<https://www.pref.kyoto.jp/gappei/1chosakai.html> (最終アクセス2019.10.3))
- 17) 『朝日新聞』2002年12月8日付朝刊(京都版)。
- 18) 第7回相楽郡任意合併協議会の様子として、委員による「協議会は税金の無駄遣いだった」の発言や、木津町に対する「1町の反対だけで、すべてを白紙の戻すのは疑問だ」、「地域エゴのために、議論の入り口にも入れなかった」など

- の批判が報じられている(『朝日新聞』2003年1月26日付朝刊(京都版))。
- 19) 『朝日新聞』2004年4月18日付朝刊(京都版)。
  - 20) 「笠置町・和束町・南山城村に対する助言及び相楽郡の今後のあり方に対する提言」(<http://www.pref.kyoto.jp/gappei/documents/sourakujyogen.pdf> (最終アクセス2019.10.11))
  - 21) 『京都新聞』2005年10月21日付朝刊。
  - 22) 『朝日新聞』2006年3月22日付朝刊(京都版)。
  - 23) 『京都新聞』2005年10月21日付朝刊。
  - 24) 相楽東部広域連合教育委員会事務局次長への聞き取り調査より。
  - 25) 第2回相楽東部広域業務連携協議会(2007年5月24日)会議録。
  - 26) 村長は、教育行政領域は現場経験や専門知識を有する教育委員会による検討が望ましいと述べている(南山城村議会定例会会議2008年3月7日)。
  - 27) 第5回相楽東部広域業務連携協議会(2007年10月10日)会議録。
  - 28) 南山城村議会平成20年第1回定例会(2008年3月4日)会議録。
  - 29) 南山城村議会平成20年第3回定例会(2008年9月11日)会議録。
  - 30) 南山城村議会平成20年第3回定例会(2008年9月29日)会議録。
  - 31) 相楽東部広域連合教育委員会事務局次長への聞き取り調査より。
  - 32) 相楽東部広域連合教育委員会平成28年度第1回定例教育委員会(2016年4月1日)会議録。

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)

# 保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (Ⅳ) —子どもの発達・個別理解を深める視聴覚教材の活用—

小山 優子  
(保育教育学科)

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

Yuko KOYAMA

キーワード：保育者養成カリキュラム Curriculum for Nursery and Kindergarten Course  
発達 development 個人差 individual difference  
幼児理解 infant comprehension 視聴覚教材 information technology

## 1. はじめに

本稿は、保育士・幼稚園教諭を養成する2年間の保育者養成における保育実践力を高めるための体系的なカリキュラムの構想を目的としたもので、「保育者の力量形成を促すカリキュラムの検討 (Ⅰ) (Ⅱ) (Ⅲ)」の継続研究である。(Ⅰ)から(Ⅲ)においては、短大2年間で学生が学ぶべき保育理論に関する知識や、様々な実習で作成する部分指導案や日案などの指導計画の書き方、就職後、担任保育者が日常的に作成する月週案や年間計画の書き方、保育日誌や子どもの経過記録、要録等の保育記録の書き方などの知識・技能の習得を目的とした教育方法を検討してきた。これらの習得の根底にあり、保育の計画記録文書を作成する際に必ず押さえておく必要があるのが、「幼児理解」「子ども理解」の実践的理解である。子どもの保育をする際にも、乳幼児の発達理解や個別理解が分かっていないと、子どもへの適切な指導・援助ができないため、どの養成校でも学生に教授する内容である。ただし、子ども理解の理論が実習中の子どもの姿として結びつかない学生や、保育理論を保育実践に落とし込めない学生も

おり、学生が保育の実際から子どもたちの姿をとらえて幼児理解を具体的にできるようになる必要がある。その際、養成校で幼児理解の深めるために活用できるのが保育実践に関するビデオやDVDであり、現在は、乳幼児・保育に関する様々な専門的な保育のDVD教材が販売されていたり、テレビ放送でも番組が作成・放送されている。これらの視聴覚教材を使い、学生に幼児理解や個別理解の深化のための保育者養成校におけるカリキュラムの検討を本研究の目的とする。

## 2. 研究方法

保育者養成において幼児理解・子ども理解の方法は保育者になる学生が必ず習得しなければならない事項であるが、具体的な幼児理解・子ども理解とはどのようなことなのかは、講義だけではイメージしにくい部分がある。養成課程の様々な保育の専門科目の中で、子どもの発達や個々の様々な子どもの様子を見る中で子どもの姿の一事例として理解の方法を学ぶことが大事であるが、学生に保育・発達のDVDを見せるだけでは何を理解するのかを認識で

きないことがある。そのため、以下に示したDVDについて、学生に読み取ってほしい子どもの発達や個別の姿を、DVD視聴の際に子どもの行動の解釈として解説したり、子どものエピソード記録と捉えて学生同士で話し合う中でその視点を出し合い、子どもの発言や行動を理解することを深める授業が必要である。このように、子どもの発達理解や個々の子どもの日々の姿から個人差を理解する個別理解の方法を学生が身につけることを目的とし、保育者養成における子ども理解を深める視聴覚教材の活用方法のあり方を検討する。

### 1) 対象

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

### 2) 分析方法

研究方法は、「保育原理」「保育内容総論」「保育者論」「保育課程論」「教育方法の研究」「教育実習指導」の講義の中で乳幼児期の子どもの発達・保育に関するDVDを学生に視聴させ、学生はワークシートにメモを取りながら視聴する。講義を行いながら、子どもの発達や個人差などの特徴を読み解くためのDVDの見方なども補足で話しながらDVDを視聴する。授業の最後には、DVDをみた感想や意見を、具体的な場面を挙げながら考察するなどのレポート課題を出した。これらの授業実践を踏まえ、授業を通して理解してほしい点を学生が理解できているかをレポート課題から確認した上で、DVDに見られる3～5歳児の子どもの発達過程と個別理解の必要な子どもの姿を構造化した。

## 3. 子どもの発達理解・個別理解のDVDの分類

### 1) 取り扱うDVDの内容と理解する視点

以下のビデオやDVDは授業の中で子どもの発達や個人差を実際の子どもの姿から知り、幼児理解・個別理解を深めるために講義の補助として学生に視聴させたDVDである。DVDの中にはかなり古いもの

もあるため、類似内容の新しい撮影時期のDVDがあればそちらの方がふさわしいと考えるが、本研究はDVDの内容を分析することが目的であるため、あえて古いDVD<sup>1)</sup>も活用する。また他の教員の授業で視聴するDVDは重複視聴しないように配慮している。

### (1) 「赤ちゃん—成長の不思議な道のり(49分)」<sup>2)</sup>

このDVDは、生後から1歳頃までの乳児の発達の実際と人間の可能性をアオイの発達の姿から明らかにした内容である。生後3ヶ月頃の子どもは、2人の異なる大人の顔だけでなく2匹の異なるサル顔も区別できる能力を持っていたり、世界のあらゆる言語の微妙な発音の違いも聞き分けられる能力を持っている。しかし9か月頃を境にその能力は消滅していくのだが、それはその子どもが育つ環境に適した脳のシナプスのみが発達し、生活する上で必要な能力のみが限定的に磨かれて発達していく人間ならではの戦略方法だと考えられる。また子どもの言語獲得の過程では、9ヶ月の子どもに外国語をビデオ学習の方法で実施してもその効果は見られないが、ビデオ学習と同じ内容を教授者と子どもとの直接的な対面学習の方法で行うと外国語の習得効果が高くなったりすること、アオイも同じ月齢の子どもと直接関わると、1.2日後に今までできなかったお座りや寝返り、ハイハイができるようになる姿など、社会的な人との関わりが子どもの発達や学習を促すのに極めて重要であることが示されている。

### (2) 「あそびの中にみる1歳児(31分)・2歳児(30分)・3歳児(30分)」<sup>3)</sup>

このDVDは、アヤの0歳から4歳前までの発達の姿を縦断的に追ったものである。アヤが保健センターで遊ぶ様子や公園にでかけて遊んでいる様子から、アヤの運動発達、対人関係の発達、情緒的発達、言葉の発達など、成長の過程が見られる。

### (3) 「3年間の保育記録(全4巻)」<sup>4)</sup>

このDVDは東京学芸大学附属幼稚園に3歳児から入園したりヨウガの卒園までの3年間の保育記録



である。3歳児4月の母親と離れられない不安な気持ちをもちながらも、担任保育者との間に信頼関係を築く中で園生活に少しずつ慣れていく様子や、3歳児2学期には先生や友達との遊戯に興味を持ち、マコトと一緒に砂場で遊ぶ姿を見せるが、紙を丸めて剣を作ろうとしても上手にできずに「できない」と投げ出して泣いてしまう姿などが見られる。4歳児では新しい担任の先生との関係性の中で安定しつつ、遊戯に誘われても「やだ」「見てる」などと拒否反応や自信のなさも含んだ態度をしている状態から、だんだんと遊戯に参加し、友達と一緒に遊ぶことの楽しさやうれしさを感じるようになっていく姿、2学期にはリョウガが他児との関わりを深めるために先生がリョウガに距離を置いた関わりに対し、お弁当を食べない、運動会の活動に参加しないといったストライキの反応を示す姿、3学期にはクラスの子どもたちと一緒に遊ぶ姿が見られるようになった様子が描かれている。5歳児では「くろひげレストラン」のクックさんを友達と一緒にしたり、子ども会に向けて友達と同じ探検隊のグッズを作ったり、探検を演じたりする姿、友達と園庭を走り回って遊戯を共有して遊ぶ姿などの成長の過程が見られる。

#### (4)「新しい生活が始まって(20分)」<sup>5)</sup>

このDVDは、3歳児5月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。幼稚園に通い始めて1か月。登園時、保護者と別れて泣いているアヤサに対し、保育者はだっこをし、気持ちを安定させる関わりをしつつ、身の回りの片付けや身辺整理をする。次第にアヤサの気持ちも落ち着いてきて、保育者と保育室の製作コーナーと一緒にいる。保育者が「カバン邪魔でしょ」と片付けるように促すが、アヤサは「邪魔じゃない」とずっとカバンを下げたままである。

遊戯の後の片付け終わった保育室内で男児がロッカーの上のソフト積木を出そうとする。女児が「ダメ」「(片付けたから)もう出さない」と言い、怒った男児との間で積木の取り合い、たたき合いになる。保育者は「どうしたの?」と周囲の子どもたちに聞

くが、誰からも明確な答えは返ってこない。

遊戯の時間が終わったあとの片付けの時間。園庭の砂場で遊んでいた子どもたちに「片付けよう。おうちに帰ろう」と声をかけるが、女児は「ヤダ」と言って遊戯続ける。保育者が「片付けよう」「作ったものをロッカーの上にとっておこう」「ミッキーのビデオが終わっちゃうよ」と片付けるようにいろいろと誘うが、子どもたちは「ヤダ」といって片付けずに遊戯続ける。

#### (5)「3歳児の世界(23分)」<sup>6)</sup>

このDVDは、入園当初の3歳児6月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。保育者はカブトムシの飼育ケースのまわりに子どもたちが集まってきたので、みんなに見えやすいように小さい飼育ケースから大きい洗面器にカブトムシを移し替えた。その洗面器をユウが保育室から遊戯室やトイレに持ち運び、他児がユウに対して「ダメ」と言ったりしながら洗面器の取り合いになっている。その後シリウとマサタカの間でも洗面器の取り合いが生じている。

年中クラスのおみこしを借りる許可を得て、3歳児の子どもたちと保育者でおみこしを担いで遊ぼうとしているが、マサタカは「だめ」を繰り返す。保育者が「おみこしの飾りがユラユラするのが嫌なの?」「みんなと一緒に嫌なの?」「肩にかつがないから嫌なの?」とマサタカの嫌な理由を探りながら聞くが、「だめ」の一点張りでマサタカ以外の子どもはおみこしを担いで「わっしょいわっしょい」と言いながら動かしたいのにおみこし遊戯ができない。結局、みんなでわっしょいと言いながら担いで遊ぶが、マサタカは「ダメ」をくり返ししながら静ししようとしたり参加したりする。

#### (6)「だってやりたいんだもん(20分)」<sup>7)</sup>

このDVDは、4歳児6月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。保育室でカズがブロックを独り占めして遊んでいるのに対し、ケンタ

が「ダメだよ」と言っている。カズは「だってやりたいんだもん」ケンタ「ダメ」と言い合いが続く。保育者が通りかかった時、カズはブロックの入っていたカゴでケンタの頭を何度もたたき、ケンタはカズの体にかみつく。保育者が「それはダメ」と2人を引き離し、ケンタにかむことを注意するが、カズは大泣きする。

保育室の中で大型積木の家を作って遊んでいる4人の子どもたちのところにカズと保育者がやってきて、カズが「入れて」と言う。男児が「カズくんはダメ」「ヤダ」と言うと、カズはその男児を何度もたたき。保育者がカズに「ぶたないで口で言ってごらん」と言うが、カズは家に無理矢理入り、他児に頭突きをしたりし積木の家が壊れたりする。保育者が「ここ最初に作ったのはトシナリくんだよ」と言い積木の家の外で話をするが、カズは「ヤダ」と泣きわめいて暴れ、保育者をたたき。保育者がいなくなった後、カズは再度積木の家に来て中に入ろうとするが、他児に「ダメ」と拒絶され、「カズくん壊さないで」と積木の取り合いになる。カズは「ヤダ」「入りたい」と言いながら大泣きする。

### (7)「せんせいだいすき(20分)」<sup>8)</sup>

このDVDは、入園1か月後の4歳児の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。ナオは遊びの場面でも生活の場面でも、いつも先生のそばにいて先生に関わりを求める姿がある。遊びの時間には保育者の側において、保育者の顔にぬいぐるみをくっつけて話しかけたり、片付けの場面では保育室にあった他のクラスのイスを担任に見せに行き、保育者が「これ片付けてくれるの、ありがとう」と言われてうれしそうに片付けに行く。お弁当の時間には、先生がお弁当を食べる隣に自分の席を準備している。クラス全員で「いただきます」と号令をかけ、みんながどんどんお弁当を食べ進める中、ナオは座ったままじっと先生を待っている。保育者がクラス全員のお茶をつぎ終わって自分の席に戻ってきてお弁当を開けると、ナオもお弁当も開け、やっとな保育者と一緒に食べ始める。

### (8)「友だちと出会う(22分)」<sup>9)</sup>

このDVDは、入園2か月後の4歳児5月の子どもと新任保育者の保育の様子が収録されている。クラスの男児が色画用紙を丸めて同じような武器を競うように作っている。ダイスケはいつも同じ形の武器を作り、友達や保育者に「6コもあるだろ、すごいだろう」と自慢している。保育者は「6コもあってすごいね」と共感しつつ、「どれが強い武器なんだろう」「どの武器が新しいのかな」とダイスケにつぶやくように聞いても、6コも7コもあると個数にこだわって作った武器を見せに来ている。

武器を作って戦いごっこをしている男児たちが、テラスでシャボン玉をしていたリナを見つけ、シャボン玉を壊したりリナを通せんぼする。リナが保育者に泣きながら訴え、保育者はダイスケにリナの嫌な気持ちを代弁するが、ダイスケは「シャボン玉は敵だ」と言いリナの気持ちに気づかない。またダイスケたち男児が箱プランコに乗っていると、「仲間に入れて」とやってきたヒロキに対しダイスケは「かわいい人は入れない」「男っぽい人しか入れない」と仲間に入れることを拒否する。保育者が「ヒロキくんも十分男の子っぽいよ」と言ってもダイスケには伝わらない。

電車ごっこができるように、保育者は園庭に線路を描き、2人乗りのフープの電車を出した。ユウダイはアツトシとは楽しそうに電車に乗り、順番待ちのイスではアツトシと一緒に乗れるように待っている。しかしアツトシはユウダイと乗りたいというわけではなく、ユウダイが先頭に乗り込むと乗るのをやめてしまう。

### (9)「ふたりだったらチョーさみしそう(24分)」<sup>10)</sup>

このDVDは、入園当初の4歳児6月の子どもと保育者の保育の様子が収録されている。男児4人は登園してくるといつもブロックで武器を作り、一緒に遊び始める。ヒロキがキャタピラのような段ボールを見つけ、男児たちが一緒に入って「石焼き芋～」と言いながら段ボールに乗って移動する。保育室の

廊下に来ると、キャタピラ状の段ボールの中に男児たちが入るが、「石焼き芋～」と言いながら段ボールの上に乗る男児が出てきて、中にいた子どもたちが下敷きになって「どけて」といざこざになる。

アキヒロとケイタなど5人の男児が保育室の中の積木で家を作り始める。アキヒロが「お父さんはあっくん。ケンタくんはお兄ちゃん、ユウタロウはバブちゃん」「ここ今工事中」などとアキヒロが一方的にイメージを言いながら遊びが始まっている。そこへヨシタカやヒトミが「入れて」とやってくると、アキヒロたちが「だめよ」と言う。ヨシタカは「いじわる」、ヒトミは「そんなのずるいよ」と言いながら両者で言い合いになる。「そうだ」とヒトミは勝手に積木の家を広げ始めるとアキヒロは「そういうのやだー」と言い、他の男児は「いいよー」と言う中で、アキヒロとヒトミは積木の取り合いをする。保育者がやってきて話を聞くと、ヒトミが「みんなが入れないから入れるようにしたらあっくんはだめっていうの」と言う。保育者は「あっくんの考えがあるんだね。あっくんはどうしてだめなの？」と聞くと、「あっくんは同じままがよかった」と言う。ヒトミは「そうしないとみんなが入れないじゃない。みんなが入れないとかわいそうじゃん」と言うと、保育者は「でもこのおうちに最初住んでいたのはあっくんとユウタくんたちだよ」、ヒトミには「ヒトミちゃんだけの考えで進めてたんじゃない」と言う。その間、他の男児2人は積木の家の中にいながら積木にひじをついたまま話し合いの会話には全く参加していない。保育者が去った後、ヒトミとヨシタカはその他の男児を引き連れて少し離れたところに積木の家を作ろうとし、残ったアキヒロとたちは「2人だったらチョーさみしそう」と言う。

#### (10)「教育実習・幼稚園 保育を学ぶ(58分)」<sup>11)</sup>

このビデオは、5歳児6月の子どもと保育者、教育実習生の保育の様子が収録されている。芋植え遠足に出かけた男児2人が遊んでいた時のこと。「ボクシングごっこをしよう」と言い、コウスケが「ボクシング」と言いながらパンチをしたところエイタ

の顔に激しく当たってしまい、エイタが「もうおまえなんかと遊ばない。おまえなんか嫌いだ」と怒ったため、コウスケが泣きながら保育者に訴えている。コウスケは「わざとじゃなくて、間違えてぶっちゃった」「自分がいけなかった」と言ったため、保育者が「それならエイタくんに伝えにいこう」と言い、エイタとコウスケがお互いの気持ちを伝えられるように保育者が仲介する。そこへ他児が来て、「なんで(たたいた方の)コウスケくんが泣いてるの?」と不思議そうに保育者に聞いたため、保育者は「何か悪いことをしちゃったなと思って、心が悲しくなったの」とコウスケの気持ちを代弁する。

#### (11)「ちっちゃいけどいい?(22分)」<sup>12)</sup>

このDVDは、5歳児の夏休み明け2学期9月の子どもと保育者の保育の様子が収録されている。チカは大型積木でリアンとチナとおうちごっこやおばけ屋敷ごっこをしている。翌日もチカはおうちごっこを始めるが、リアンは誘われていたりレーに行こうとする。チカはリアンに「リレーの仲間になるなら明日のおうちごっこに入れない」と強く言い、結局リアンはリレーを諦めおうちごっこに入る。チナとナナもおうちごっこの仲間に入り、おうちはおばけ屋敷になるが、おばけ屋敷のイメージを出すため、チカが積木をガタガタさせるとリアンが積木で頭を打ってしまう。リアンは泣くがチカに言えないため、保育者がリアンに痛かったことを伝えるように促し、リアンもチカに伝える。次の日、リアンが保育室の床にビニールテープを貼り、チナと3人の女児でゴロゴロごっこをしようとする、ショーをしたい男児と、おうちごっこの積木のチカと場所の取り合いになる。リアンは「チカちゃんに怒られる」と言ったため、保育者が場所の調整案を提案し、各々の活動ができるようになる。1人で積木のおうちを作っていたチカもリアンたち3人のゴロゴロごっこが気になり、そばに来ては「審判なんか必要ないよ」などと言っている。別の日、チカたち5人の女児でおうちごっこを始め、家の中に一人ひとりの部屋を作る。作りながら、チナ「私の部屋がない」リアン「部屋が狭い」などといざこざになるが、最終的に

チカが新たに家を広げることで2人の部屋ができ、  
 女兒たちそれぞれの思いが実現される形で遊びが進行する。

### (12) 「いっしょにやろうよ(35分)」<sup>13)</sup>

このDVDは、5歳児の2学期後半の子どもと保育者の保育の様子が収録されている。5歳児33人のクラスは子ども会でグループに分かれて出し物をするようになった。ハルカたち7人は人形劇をすることになり、人形を作ったり、背景やお弁当箱などの小道具を作ったりしている。ユメノが空箱におり紙でおにぎりなどを作って、お弁当箱を製作している。そこへサワが来て「それ大きいからみんなにも分けてくれない?」「そういうのいいなー、それユメノちゃんとサワのでもいい?」とユメノの作ったお弁当箱と一緒に使いたいと言う。ユメノは「じゃあ2人で食べるよ。でも本当はウチのだよ。貸してあげるだけだよ」とこれは自分のお弁当箱であることを主張する。また人形劇で動物園の絵を模造紙に描くことになったが、ハルカは少しだけ描いて別の場所に行ってしまう。サワは「ハルカちゃんだけやんないの。さぼってばかりだよ」と言い、ハルカは「1コだけ描いたからいいじゃん」と言い、結局ハルカが泣き出す。きつく言ったナナカが泣いたハルカを見て「ごめんね」と謝るが、保育者はハルカにも責任を持ってみんなで協力して進めるよう伝える。

### (13) 「裸で育て君らしく(48分)」<sup>14)</sup>

このDVDは、大阪府のアトム共同保育所の年長5歳児1年間の保育の記録である。ジャングルジムで「仲間に入れて」と言った女兒のユウキに対し、リクトたちは「ダメ。ユウキ以外はいいい」と言い、仲間はずれにされる。保育者が「嫌な気持ちされたとき嫌じゃないん?」「友達と一緒に遊びたくないの?」と聞いても「さあね」と気持ちを素直にしゃべらず、一人遊びが多いユウキ。クラスには主役の子が今日何をするかを定める日があるが、ユウキの番の時に集まりの場で保育者が聞くと、「まだ決まってないんだよねー」と言う。子どもたちはええっという反応をし、保育者が「恥ずかしいのは分

かるけど、好きなことを(堂々と)言わない」と言うと、「かくれんぼ」とユウキが言う。お昼寝時に保育者がユウキに思いを聞くと、「友達と遊びたいけど遊べない」と言ったため、保育者は「それなら自分の気持ちを伝えた方がいいよ」と助言する。3週間後、ユウキがナナカと言い合いをする。ユウキが「ナナカの言葉がユウキには悪口に聞こえるんや。アトムは楽しくなくて言えなかったんや」と大泣きしながら伝える。保育者は「ユウキの気持ちがよく分かるわ。よく言えたね」と共感する。その後ユウキは少しずつ自分の気持ちを伝えるようになり、他児との関わりが増える。お泊り保育の日、ユウキが熱を出して一度自宅に帰るが、夕食をみんなと食べたいと言って再度園に連れてきてもらう。戻ってきたユウキにナナカが「ユウキ風邪?病院行ったん?」、他児も「あったかいカレー食べて」と言い、うれし恥ずかしそうにするユウキ。9月の運動会の時のリレーで、ユウキが男児を抜かしてチームが勝ったことから、ユウキは足が速くてすごいと周囲の子どもたちから認められユウキも喜ぶ。その後の日常の缶蹴り遊びの中でも他児が足の速いユウキに助けを求めたりし、ユウキが子どもたちの遊びの輪の中にしっかり入って遊んでいる姿が見られる。

リクトとユウマは1歳からアトムに通っており、家も行き来するほどの仲良しでいつも一緒に遊んでいる。運動会が出る種目は子どもが自分で決めて披露するが、ユウマは竹馬、リクトは縄跳びに出ると練習を重ねている。リクトはユウマの様子を見ながら運動会の4日前に急に竹馬に出ることに決め、猛練習を始める。竹馬に変えたリクトに対し、ユウマは「君、弱っちいね」と競争心を表し、リクトは足に血豆を作るほど練習を重ねる。運動会当日はほぼ同時にゴールした2人だが、ユウマは「同時だった」、リクトは「今ユウマを抜かした」と言う。運動会後、2人はケンカを繰り返すようになり、また殴り合いの激しいケンカをする。保育者は「ごめん、いいよ、で済ますのではなく、ケンカにならないための話し合いをしい。お互いの気持ちを伝えるまでは保育室に戻ってこなくていい」と2人に言う。2

人は40分近くじっと黙ったままそばにいるが「リクトはからかわんといてな」「ユウマはどつかんといてな」とお互い二言だけ交わし、保育室に戻ってくる。その後、激しいケンカはなくなり、元の友達関係に戻っている。11月、リクトの母親が流産を防ぐ手術をするため入院する。リクトは3人兄弟の真ん中だが、母親が2度流産したため自分にはさらに2人のきょうだいがいると言っており、次に生まれてくる弟妹を心待ちにしている。0歳児クラスに頻繁に来ては赤ちゃんにミルクを飲ませたり世話をしているリクトに対し、保育者が「リクトは赤ちゃんにはやさしいわー」と言うと、リクトは「赤ちゃんは悪くない」と言う。保育者が母親の様子を聞くと、涙が出るリクト。別の日、クラスみんなで草原の坂でソリ滑りをして遊んでいるが、リクトは母のことが心配で1人でぼつんと立っている。それにユウマが気づき、「これ貸したるわ」とリクトにソリを貸してあげる。リクトはユウマのソリで遊び始めるが、滑った後、出てきた涙をぬぐっている。3月、卒園式を迎える。アトムに来る最終日、2人は別々の小学校に進学するためリクトはユウマと名残惜しそうに最後の別れをする。

#### (14)「主体的な遊びで育つ子ども(60分)」<sup>15)</sup>

このDVDは、広島県の私立幼稚園での保育実践のDVDである。園にはコマ回しコーナーがあり、園長の目の前で5回連続コマ回しができると自分の名前が書かれたコマがもらえる。ダイキは最初コマ回しができなかったが、練習を重ねる中で少しずつ連続して回せるようになってきた。園長に声をかけて5回連続チャレンジに挑戦するが、さっきまでうまくいっていたのに何度挑戦しても緊張から成功しない。さらに数日後、改めて挑戦する際、友達が応援してくれる中で、ついに5回目を成功する。ダイキは思わずガッツポーズをし、自分だけのコマを園長先生からもらいじっと見つめて喜びをかみしめている。

年長クラスでは長縄跳びをする子どもが多い。ユリは1702回の新記録を達成し、友達から祝福され

てうれしそうにしているが、その後アヤナが挑戦し、アヤナがユリの記録を更新すると、ユリはその場から立ち去り、誰もいない教室で一人のみすり作業をし始める。友達がユリを追いかけてきて気遣い「自分が跳びたいと思ったらがんばればいいよ」と励ます。集まりの時に保育者が長縄跳びの話をした際、ユリが涙を浮かべている様子を友達が発見し、保育者は「悔し涙はいい涙」であることやアヤナの記録はユリがいたから頑張れたこと、1人の力で達成された記録ではないことを話す。数日後、保育者は日付と回数を記録できる個人用の記録カードを作り、人との競争ではなく日々の自分のがんばりが分かるようにした。その後、ユリは新記録者となったアヤナに「1000をぬかそう」と話しかけ、2人で一緒に長縄を跳んで新しい記録に挑戦し始める。

## 2) DVDの分類

これらのDVDは、一人の子どもを長期的・縦断的に撮影しその成長・発達をみるものや、年齢別クラスの保育の中での子どもたちの発達特性や子ども個別の様子を断片的に捉えたものである。また子どもの姿にも、一般的な発達特性として理解できるものや、子どもの性格や個人差による多様な姿として理解できるものがある。以下、発達と個別理解の観点から分析と考察を行う。

## 4. 子どもの発達・個別理解の分析・考察

### 1) 子どもの発達理解の視点

これらのDVDの中には、0歳から5歳児年長までの乳幼児のさまざまな成長・発達の姿が見られる。

#### (1) 子どもの心身の発達

子どもの心身の発達の姿が見られるDVDは、(1)「赤ちゃん」(2)「あそびの中にもみるシリーズ」(3)「3年間の保育記録」(以下DVD名は省略)で顕著にみられる。運動発達や言葉の発達、意欲などの心の発達、対人関係・コミュニケーション力の発達など、様々な子どもの育ちが実際の保育の場面で見られる。また(3)(4)(9)(13)のDVDに見られる遊びの製作活動の場面では、入園当初はハサミの

持ち方やセロハンテープのつけ方など、ぎこちない手指の動かし方の様子が見られるが、年長ではお弁当の具材を自分のイメージ通りに製作できるようになるなど、子どもの遊びを通しての発達の姿なども見られる。またケンカの場面でも、(6)の3、4歳の入園当初、物の取り合いや仲間に入れてもらえない場面で、泣いたり痙攣を起したり、相手をたたいたりかみついたりする姿から、(10)(13)の園生活を重ねる中で自分の気持ちを言葉で伝えたり、自分で悪かったと実感し謝ったりする姿などの育ちも見られる。(5)のカブトムシを一人占めしたい、遊びでこうしたいといった、自分の思いを通すという3歳児の自己中心的な発達段階から、(12)の動物園の絵を描きたくないが、同じ人形劇のメンバーなのでみんなで協力して活動しようとする他児の気持ちに気づき、行動していく協同性を身につける発達段階への育ちが見られる。

## (2) 子どもの園生活への適応・生活リズムの習得

DVDには3.4歳児の幼稚園入園当初の様子が多数あるが、(3)(4)のように登園時に保護者と別れて泣き続ける中、保育者にだっこされたり声をかけられたりする中で情緒が安定し、園生活になじんでいく様子や、登園後バッグを自分のロッカーに片付けたりする身辺整理を覚えていく姿などが見られる。また(5)のお弁当を食べ終わると1人で身支度をして幼稚園の門から脱走して帰ろうとする3歳児入園当初の姿や、(4)の片付けの時間になっても「ヤダ」と言って片付けない3歳児の姿から、(10)(13)の園生活を重ねる中で生活リズムを身につけ、しなければならぬ活動や一斉活動を通して規律やルールを理解し、子どもが主体的に行動できるようになる5歳児の発達の姿なども見られる。

## (3) 対人関係・仲間意識の発達

保育の中での遊びを通して、子どもたちは他児と一緒に遊ぶことの楽しさを知るが、最初は楽しそうな遊びややりたい遊びを見つけ、遊びに参加する中で一緒に場所や活動を共有した子ども同士で自然と一緒に遊ぶ関係性が出来てくる。その中で、(6)

のカズのように遊んでいる中で他児をたたいたり遊びを壊したりする子どもがいると楽しくなくなるため、仲間に入れたくないといった思いも生じる。(13)のユウキも自分の思ったことを他児に言わないことなどから、他児が遊びたくないと言っていると思われる。他者と一緒に遊ぶためには、相手の気持ちにも気づくことが遊びを共有するために必要な能力になり、それを学ぶ機会となるが、同時に子どもたちだけでうまく遊べない場合は、保育者が子ども同士の違いを伝えて一緒に楽しく遊べるように仲介する役割も場合によっては必要である。また他児と同じ遊びを同じ子ども同士で重ねる中で、(8)(9)のユウダイやアキヒロのように「〇〇と遊びたい」「いつも一緒にメンバーで遊びたい」という気持ちが育ち、二人組やいつも遊ぶ子ども同士で強い結束ができる。このように「〇〇と遊びたい」という人に対するこだわりは、同じ遊びのイメージを共有したり、遊びをより発展させるためには必要なことであるが、それが行き過ぎると「〇〇を入れたくない」と他児を排除したり、閉鎖的な人間関係を形成することにつながる。さらに(11)の女兒たちのように、特定の子どもの人間関係の中で強い力を持ち、命令したり他の子どもが遠慮して意見を言えない関係性が構築されると、いつも同じメンバーで遊ぶことが強要され、今日はこれをして遊びたいという一人ひとりの思いが実現できなくなることから、保育者は子ども理解の際、子ども同士の力関係や人間関係の健全性などのグループ・ダイナミクス(集団力学)を配慮する必要がある。

## 2) 子どもの個別理解の視点

### (1) 消極型の子どもの特徴

子どもの中にもいろいろな性格の子どもがいる。(3)のリョウガも「できない」「ヤダ」「見てる」など、遊びや活動に対する拒否反応や状況把握をしづらくした後に少しずつ参加する姿が見られ、消極型の子どもの<sup>16)</sup>特徴と考えられる。(7)のナオも保育者の側にいつもくっついていて、先生と同じでないと行動できないなど、リョウガと同じく不安や自信のなさからくるものだと思われる。また(10)の

幼稚園(保育所・認定こども園)における3歳児・4歳児・5歳児の子どもの発達		子どもの個人差・個別理解の視点		
<p>子どもの運動発達、認知発達、表現力の発達、言葉の発達、社会性(対人コミュニケーション)の育成、                      思考力や探求心の発達(健康・人間関係・環境・言葉・表現の5領域の育ち)</p>	<p><b>【3.4歳児の入園当初の姿】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>不安な気持ちを持ちつつも園生活に少しずつ慣れ、嫌がらずに登園する。</li> <li>先生や友達に誘われたりしながら遊び始める。</li> <li>自分の好きな遊びを見つけたり、様々な遊びを経験する。</li> <li>ケンカの場面では、先生に各々の気持ちを受け止めてもらい、悲しい気持ちなどを回復する。</li> <li>身辺整理やお弁当・給食などの準備、片付け、集まりなどの園生活の仕方を理解する。</li> </ul>	<p><b>【積極型の子どもの姿の例】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>悪い通称にならないと相手をたたいたり、かんだりする。</li> <li>遊びの中で「〇〇を遊びに入れない」など特定の他児を排除しようとする。</li> <li>自分が優位に立ちたいと相手を卑下したり、からかったり、相手の嫌なことを言う。</li> <li>遊びや行事での取り組みで、他児よりも勝ちたい、自分が1番に受けないという気持ちを持つ。</li> </ul>	<p>自分の思い通りにしたい気持ちが強く、他児の気持ちを理解しようとしていない、他者視点から物事を捉えられない、保育者や他児からの行動をとがめられたり止められた経験がない。</p>	
	<p><b>【3.4歳児の発達の姿】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>好きな遊びを見つけて遊ぶ。</li> <li>友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう。</li> <li>遊びに使う道具や場所を一人占めしたいという気持ちが生じる。</li> <li>「〇〇と遊びたい」など、対人関係へのこだわりが生じる。</li> <li>自分のやりたいことだけする姿や、相手が嫌に感じる発言や行動に気づかない。</li> <li>ケンカの場面では、先生の仲介によりお互いが納得するようになる。</li> <li>遊びのルールや園のきまりを理解し、守ろうとする。</li> </ul>	<p><b>【消極型の子どもの姿の例】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>朝の登園時、保護者と別れられずに泣いたりする。</li> <li>保育者の側を離れず、保育者と同じでない集団行動ができない。</li> <li>「ヤダ」「できない」「見てる」など、自分から活動に参加しない。</li> <li>自分の思いを相手に伝えることができない、相手に嫌なことをされても嫌と言えない。</li> </ul>		<p>はずかしい、自信がない、素直さがなければ行動できない姿や、保育者の援助がなければ行動できない姿、また打たれ弱い、他児からの評価を気にするなど、未熟さや経験不足も要因として考えられる姿。</p>
	<p><b>【4.5歳児の発達の姿】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分でできるようになったことに対する誇らしさや自信を持つ。</li> <li>特定の友達や複数の子ども同士で共通のイメージを持ちながら遊ぶことを楽しむ。</li> <li>ルールや規範を理解し、主体的に遊びや生活を進めることができる。</li> <li>ケンカの場面でも、子ども同士で解決できることが増える。</li> <li>グループでの活動や当番活動、協同的な遊びを進んでいる。</li> <li>グループ活動で看板や背景に絵や文字を書いて表現し、活動に必要な準備をする。</li> <li>発表会や行事に向けて、他児と協力して協同的な活動を進める。</li> </ul> <p>→ 幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」を身につける</p>	<p>友達に嫌いだなどと言われ、ショックを受けたり傷つく。</p>		
<p>幼稚園教育(幼児教育)において育みたい「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の育成</p>				

図1. DVDに見られる3～5歳児の子どもの発達過程及び個別理解の必要な子どもの一例

コウスケのように、攻撃する意図はなかったのにそうしてしまった自分に傷ついたり、仲良しの相手に「おまえは嫌いだ」と言われショックを受けて泣いたりするなど、打たれ弱さや経験の少なさによる子どもの姿なども見られる。また(13)のユウキのように、はずかしくて自分の気持ちを素直に言えない子どももいる。そのため、様々な子どもの性格特性・行動特性に配慮しながら、保育者は子どもと行動を共にしたり、隠している思いを探ったり聞き出したり、発言するまで待ったりみんなの前で話す機会を設けたりすることも必要である。

**(2) 積極型の子どもの特徴と子ども間の競争心の育ち**  
 子どもの中には上記の消極型の子どもの一例

方、攻撃的であったり、自己主張が強い積極型の子ども<sup>17)</sup>もいる。(6)のカズのように、ケンカの場面でたたいたりかんだりして自分の思いを表そうとしたり、(8)のダイスケのように遊びに入れないと他児を排除したり、(13)のリクトのように相手をからかったり非難するようなことを言ったりする子どももいる。

また自分のすごさを人に伝えたり有能感を味わいたい子どももいる。(8)のダイスケは同じ武器を6コも7コも作り、「すごいだろー」と他児や保育者に何度も言っており、武器を作れたことのうれしさや武器を多く持っていることのすごさを人に伝えたい気持ちが読み取れる。また(13)のリクトとユウマ

の運動会での競争心の芽生えは、人に勝ちたい、優位さを感じたいといった気持ちの表れであり、(14)のユリの縄跳びの記録を抜かされてくやしいといった気持ちは頑張りの上で出てきた感情である。競争心は、相手を卑下したり見下したりするための競争ではなく、よい形で働く子どもたちが集団の中で切磋琢磨して今ある能力をさらに伸ばす機会になるため、年中・年長の保育では重要な視点であるといえる。一方、(14)の長縄跳びの実践から、保育者は人との競争ではなく、自分の中での成長やがんばりを子ども自身が認識するための保育に変えていることも着目すべき点であると思われる。

### 3) 保育者に必要な子どもの発達理解と個別理解

DVDに見られる子どもの姿のうち、特に3～5歳児に特徴的な各学年で育てほしい子どもの姿やねらいとなる子どもの発達過程をまとめたものが図1である。3、4歳で初めて集団生活を開始する幼稚園等と低年齢児から集団生活を経験している保育所等との違いはあるが、まずは子どもが園生活に慣れ、園のルールに従って生活することができるようになる園生活への適応の時期から、好きな遊びや先生・友達を見つけ、ケンカなどの対人関係上のぶつかり合いも経験しながら、遊びや生活の楽しさや他者と共有する喜びを味わう時期、さらには遊びや園生活のルールを作ったり自律的に守ったり、遊びや生活で責任感をもって進めたり、グループや当番活動、クラス集団での活動や協同的な活動に取り組む時期などの発達のプロセスがDVDの多数の子どもの姿から見られた。これらは、平成29年改訂『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』<sup>18)</sup>等に示された、幼稚園教育(幼児教育)において育みたい「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等の基礎」の育成につながり、最終的には幼児期の終わりまでに育てほしい10の姿の実際例をDVDの子どもの事例から学生が知る学びの教材になったといえる。

さらに3～5歳児の一般的な子どもの発達過程のみならず、この姿から外れていたりその姿に達していない個別理解の必要な子どもの一例についても、

積極型の子どもと消極型の子どもに分類して図1に示した。このような子どもは、子どもの性格や特質による個人差だけではなく、未熟さや経験不足に起因する要素も大きい。様々なタイプの子どもがいることを理解しながら、育てたい子ども像に変容していくように保育者が粘り強く働きかけることが保育の本質である。3歳以上児の学年制クラス編成における子どもの1年の月齢差は大きく、さらに同学年の中での子どもの個人差も大きい。子ども理解は困難さを極めるが、日々の保育の中で見せる子どものリアルな姿を踏まえて子どもの発達理解や個別理解を深化させることが、よりよい保育者としての資質能力を高めることにつながると思われる。

### 5. おわりに

子どもと保育のDVD視聴を通して、保育者に求められる子どもの発達理解や個別理解を学ぶための視点とその方法を分析した。DVD視聴後に学生が書くまとめレポートの内容を見ると、具体的な子どもの姿を踏まえての3.4.5歳児の発達特性や個別特性を学生が理解していることが伺えた。その際、教員の解説があったから子どもが今何を感じているのかという内面を理解したり、なぜそのようなことをするのかといった子どもの行動や発言の解釈ができるようになったと記述した学生もいた。このように学生に子どもを理解するための読み取りの視点を提供することが、実際の子どもたちに直面した際での子ども理解のヒントになると思われる。さらに学生の子どもを見る目が育ってきた段階で、DVDの解説をせず、学生同士のグループワークで話し合いながら子どもの姿を読み取る学習など、学生自らが子ども理解・個別理解の能力を高めていくための方法も有効な保育者養成の教育方法になると思われる。

### 注・引用文献

- 1) 古いビデオも視聴するため、学生から「昔の子どもと今の子どもは違うのか」との質問も挙がるが、今も昔も変わらない部分と変わっている部分があり、古いDVDの子どもの姿も多様な子どもの個別特性や発達特性を表している



ものとして捉えるように学生に補足説明をして授業では活用している。

- 2) 「NHKスペシャル赤ちゃんー成長の不思議な道のり」2006年10月22日放送。NHKエンタープライズ, 2007 (DVD)
- 3) 田中昌人・田中杉恵「あそびの中にみるシリーズ・発達診断の実際①あそびの中にみる1歳児, ②あそびの中にみる2歳児, ③あそびの中にみる3歳児」大月書店, 2009 (DVD)
- 4) 「3年間の保育記録①よりどころを求めて(38分), ②やりたいでも, できない(35分), ③先生とともに(46分), ④育ちあい学びあう生活のなかで(57分)」岩波映像, 2004・2005 (DVD)
- 5) 「幼児とのかかわりを考えるシリーズ④新しい生活が始まって(20分)」岩波映像 (DVD)
- 6) 「岩波保育DVDシリーズ. 幼児理解にはじまる保育①3歳児の世界(23分)」岩波映像 (DVD)
- 7) 「幼児とのかかわりを考えるシリーズ⑥だってやりたいんだもん(20分)」岩波映像 (DVD)
- 8) 「岩波保育DVDシリーズ. 幼児理解にはじまる保育②せんせいだいすき(20分)」岩波映像 (DVD)
- 9) 「岩波保育DVDシリーズ. 幼児理解にはじまる保育④友だちと出会う(22分)」岩波映像 (DVD)
- 10) 「幼児とのかかわりを考えるシリーズ③ふたりだったらチョーさみしそう(24分)」岩波映像 (DVD)
- 11) メディア教育開発センター「教育実習・幼稚園 保育を学ぶ(58分)」放送大学教育振興会, 1999年 (VHS)
- 12) 「岩波保育ビデオシリーズちっちゃいけどいい? (22分)」岩波映像, 2001 (DVD)
- 13) 「岩波保育ビデオシリーズ. 幼児理解にはじまる保育⑤いっしょにやろうよ～伝え合う気持ち・5歳児～(35分)」岩波映像 (DVD)
- 14) 「NHKスペシャルこども輝け命⑤裸で育て君らしく～大阪・アトム共同保育所」2003.7.6放送
- 15) 大豆生田啓友・中坪史典「映像でみる主体的な遊びで育つ子ども～あそんでぼくらは人間にな

る(60分)」エイデル研究所, 2016 (DVD)

- 16) 社会的行動様式に問題のある消極型の子どもについては, 祐宗省三・福島脩美『乳幼児保育臨床学』福村出版, 1991年, p.108-130を参照。
- 17) 積極型の子どもについては, 同上p.131-150を参照。
- 18) 図1の「幼稚園教育(幼児教育)において育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」については, 『幼稚園教育要領(平成29年告示)』『保育所保育指針(平成29年告示)』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領(平成29年告示)』フレーベル館, 2017年を参照。

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)



# 大学生の被養育経験が児童虐待意識と実行可能性に及ぼす影響

山田 洋平

(保育教育学科)

Effects of Experiences Being Parented in University Students on Awareness and Feasibility of Child Abuse

Yohei YAMADA

キーワード：児童虐待，世代間連鎖

child abuse, generational chain

## 1. 問題と目的

児童虐待は、「児童虐待の防止等に関する法律（以下、児童虐待防止法）」によると、保護者が監護する児童に対して、身体的虐待（「児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること」）、性的虐待（「児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること」）、ネグレクト（「保護者としての監護を著しく怠ること」）、心理的虐待（「児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力、その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと」）の4つを行うことである。近年、児童相談所における児童虐待相談の対応件数は年々増加しており、平成29年度の対応件数は前年度より約1万件増の133,778件であった（厚生労働省、2018）。

児童虐待は言うまでもなく、子どもの心身への健康に大きな影響を及ぼし、身体面（栄養不良により発育や発達の遅れなど）、精神面（愛着障害、解離、抑うつなど）、行動面（衝動性・攻撃性、自傷行為、ためし行動など）などの健全な発達を妨げる（文部科学省、2007）。そのため、児童虐待の早期発見・早期対応とともに、児童虐待の未然防止に向けた取

組が求められており、児童虐待の加害動機や発生要因に関する研究が多く行われている。児童虐待の直接的な加害動機については、児童虐待死事例を調査した厚生労働省（2019）の報告によると、加害の動機として「保護を怠ったことによる死亡」「しつけのつもり」「子どもの存在の拒否・否定」「泣きやまないことにいらだったため」が毎年多いことが示されている。

次に、児童虐待の発生要因については、山縣（2013）が（1）親や子どもの個人的要因（親の人格、婚姻状況や結婚年齢、アルコールなどの乱用、親の被害経験、子どもの健康状態や人格など）、（2）家族的要因（家族構成、育児ストレス、育児スタイルなど）、（3）環境・地域社会要因（貧困や地域社会の暴力、社会的孤立）、（4）社会的・文化的要因（家族の習慣や方針、人種差別など）の4要因を挙げ、これらの要因のいくつかが重なった時に児童虐待が発生しやすいと述べている。つまり、児童虐待には様々な要因が複雑に絡んでいることが分かる。中でも、親の被害経験として「虐待の世代間連鎖」についての研究が多くなされている。

虐待の世代間連鎖は「幼少期に虐待を受けていた子どもが、親になった時に自分自身の子どもに

虐待をしてしまう」ことを指す(曾田・大河原, 2014)。これまでの研究では、例えば八重樫(2005)が、母親の身体的被虐待経験と子どもに対する身体的虐待経験の関連性が高いことを示すなど、様々な研究によりその影響が実証されている(Hammond, Landry, Swank & Smith, 2000; Thonberry, Freeman-Gallant, Lizotte, Krohn, & Smith, 2003など)。また、虐待の世代間連鎖の発生率は、調査方法によって変動するものの、概ね30%前後とみられており(Olibver, 1993)、日本では25.9%という結果が報告されている(中嶋, 2004)。そのメカニズムについては、例えば曾田・大河原(2014)が「愛着システム不全のモデル」によって説明している。このモデルでは、幼少期に養育者から不適切な関わりを受けたことで、感情制御の発達に困難が生じ、親になった際に我が子への怒りを制御できずに虐待してしまうという過程が想定される。このモデルに従うと、厚生労働省(2019)の報告のうち、「子どもの存在の拒否・否定」「泣きやまないことにいらだったため」という加害動機を説明することができる。

一方で、「しつけのつもり」という加害動機は、保護者の感情制御の困難さによるものとするモデルで説明することは難しい。西澤(2010)によると、「しつけとは、子どもの利益のためになされる行為であり、虐待とは、親などの子どもの養育者が自らの利益のためになす行為」としており、両者は質的に異なる行為であると述べている。つまり、「しつけのつもり」を動機とする児童虐待の加害者は、自分の子どもや子育てに対するネガティブな情動を発散するという自らの利益のためになす行為ではなく、子どものことを思いやり、しつけの一環として当該行為を行っていることになる。そのため、「しつけのつもり」を加害動機とする児童虐待は、「子どもの存在の拒否・否定」「泣きやまないことにいらだったため」を加害動機とする児童虐待とは異なる要因が考えられる。この点について、厚生労働省(2013)が、「ネグレクト家庭の中で育つ子どもは、不十分な養育が『当たり前』として育つため、自分が親になった時にも、自分の子どもに適切な養育を行えな

くなる可能性がある」ことを指摘している。この指摘を虐待全般にあてはめた場合、自身が幼少期に受けた養育経験を「当たり前」と思うことによって、虐待意識が低下すると考えられる。虐待の世代間連鎖と関連づけて考えると、自身の被虐待経験によって、虐待行為に対する意識が低下し、虐待が発生しやすい状況になる可能性が考えられる。

そこで、本研究では被養育経験が虐待に対する意識および虐待の実行可能性に及ぼす影響を検討することを目的とする。

## 2. 方法

### 1) 調査対象者および調査期間

A県内の私立大学に在籍する大学生90名(1年生32名, 2年生57名, 不明1名)が調査対象者となった。調査対象者に対して、201X年11月中旬に以下の調査を実施した。

### 2) 調査内容

(1) **被虐待経験** 児童虐待に位置づけられる「身体的虐待」、「心理的虐待」、「ネグレクト」の行為と、児童虐待ではないが不適切な養育と思われる行為(「過度のしつけ」)について各2項目の全8項目について、幼稚園や小学校時代を思い出して回答を求めた。各項目の回答は、「何度も経験がある」、「経験がある」、「経験がない」の3件法であった。得点は、「何度も経験がある」3点、「経験がある」2点、「経験がない」1点を配点した。

(2) **虐待に対する意識** 上記、調査内容(1)の8項目について、保護者が子どもに対して行う行為として、しつけの範囲を超えていると思うかどうかを尋ねた。各項目の回答は、「超えている」「どちらかといえば超えている」、「どちらかといえば超えていない」、「超えていない」の4件法であった。得点は、「超えている」から順に4~1点を配点した。

(3) **虐待の実行可能性** 上記、調査内容(1)の8項目について、あなたが将来保護者になった時に項目のような行為ををすると思うかを尋ねた。各項目の回答は、「そう思う」「ややそう思う」、「あまりそう

思わない」、「そう思わない」の4件法であった。得点は、「そう思う」から順に4～1点を配点した。

### 3) 倫理的配慮

調査に当たっては、a) 調査協力は任意であり協力しないことで不利益を被ることは一切ないこと、b) 調査で知り得た情報は本研究以外では使用しないこと、c) 質問紙への回答をもって調査協力への同意が確認されることを調査対象者に口頭で伝えた。

## 3. 結果と考察

### 1) 分析前の手続き

#### (1) 因子分析および信頼性の検討

「虐待に対する意識」の8項目について、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った結果、固有値の減衰状況や解釈可能性を基準に2因子解が妥当と判断した。複数の因子で因子負荷量が.25以上であった2項目を削除し、分析を行った結果、6項目による2因子が抽出された(Table 1)。第1因子は、「子どもを殴ったり、蹴ったりする」「子どもに暴言を言う」「子どもの最低限の世話をしない」といった身体的虐待・心理的虐待・ネグレクトに該当する項目で構成された。そこで第1因子を「虐待」と命名した。第2因子は、「子どもに行き過ぎた期待をする」「子どもに過剰な干渉をする」といった項目から構成された。行き過ぎた期待や過干渉は、不適切な養育として虐待に含まれることもあるが(文部科学省, 2007), 児童虐待防止法には明記されていない行為である。本研究では、児童虐待防止法に従い、第2因子を「過度なしつけ」と命名した。各因子の $\alpha$ 係数を算出したところ、いずれも十分な値(ともに $\alpha=.83$ )を示した。

#### (2) 得点の算出と被虐待経験による分類

「被虐待経験」「虐待に対する意識」「虐待の実行可能性」のそれぞれについて、因子ごとに各項目の得点を加算し項目数で除した値を下位尺度得点とした。次に、「被虐待経験」の虐待因子の得点を基準に、調査対象者を被虐待経験無群(=1点)と被虐待経験有群(>1点)に分類した。

## 2) 虐待と過度なしつけについての検討

### (1) 虐待に対する意識の検討

虐待に対する意識について、被虐待経験(有・無)と下位尺度(虐待・過度なしつけ)による分散分析を行った結果、被虐待経験の主効果が有意傾向であり( $F(1,88)=3.84, p<.10$ ), 被虐待経験有群より経験無群の得点の方が高かった(Table 2)。このことから、被虐待経験によって児童虐待に対する意識が低くなる可能性が示唆された。また、下位尺度の主効果が有意であり( $F(1,88)=92.38, p<.001$ ), 過度なしつけ得点より虐待得点の方が高かった。このことから、被虐待経験の有無に関係なく、児童虐待行為が過度なしつけ行為よりも、児童虐待に該当するという認識があることが分かる。ただし、過度なしつけ得点(2.86)も中央値(2.50)より高いことから、調査対象者はしつけとして行き過ぎていると感じていた。このことから、被虐待経験にかかわらず、法律によって虐待と定義されていない不適切な行為についても、高い虐待意識を有していることが示された。

### (2) 虐待の実行可能性の検討

虐待の実行可能性について、被虐待経験(有・無)と下位尺度(虐待・過度なしつけ)による分散分析を行った結果、被虐待経験と下位尺度間の主効果が有意であり(被虐待経験 $F(1,88)=15.41, p<.001$ , 下位尺度 $F(1,88)=56.93, p<.001$ ), 被虐待経験有群の方が経験無群よりも得点が高く、虐待得点よりも過度なしつけ得点の方が高かった(Table 3)。ただし、過度なしつけ得点と虐待得点は、いずれも中央値(2.50)よりも低かった。このことから、被虐待経験がある者の方が過度なしつけを含む虐待行為を行う可能性を高く認識しており、虐待の世代間連鎖による影響が少なからず存在することが確かめられた。

## 3) 虐待因子についての詳細な検討

### (1) 虐待に対する意識の検討

虐待について詳細な検討を行うため、虐待因子の4項目(「暴言を言う」(以下、暴言とする)、「最低

Table1 因子分析の結果

	I	II
I 虐待 ( $\alpha=.83$ )		
殴ったり, 蹴ったりする	.86	-.09
暴言を言う	.82	-.02
熱湯などをかけてやけどを負わす	.70	.07
最低限の世話をしない	.56	.14
II 過度なしつけ ( $\alpha=.83$ )		
過剰な干渉をする	-.03	.99
行き過ぎた期待をする	.07	.70
因子間相関		.33

Table 2 虐待に対する意識における分散分析の結果

		被虐待経験				経験	意識	経験×意識
		無( $n=56$ )		有( $n=34$ )				
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (1, 88)	<i>F</i> (1, 88)	<i>F</i> (1, 88)
虐待意識	虐待	3.76	.51	3.43	.61	3.84 +	92.38 ***	1.86 <i>n.s.</i>
	しつけ	2.91	.71	2.78	.71	無>有	虐待>しつけ	

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

Table 3 虐待の実行可能性における分散分析の結果

		被虐待経験				経験	可能性	経験×可能性
		無( $n=56$ )		有( $n=34$ )				
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (1, 88)	<i>F</i> (1, 88)	<i>F</i> (1, 88)
虐待可能性	虐待	1.12	.28	1.46	.38	15.41 ***	56.93 ***	0.00 <i>n.s.</i>
	しつけ	1.61	.65	1.94	.53	無<有	虐待<しつけ	

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

Table 4 虐待因子の各項目についての虐待に対する意識における分散分析の結果

		被虐待経験				経験	意識	経験×意識
		無( $n=56$ )		有( $n=34$ )				
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (1, 88)	<i>F</i> (1, 88)	<i>F</i> (1, 88)
虐待意識	a.暴言	3.68	.96	2.91	.82	7.60 **	25.19 ***	17.53 ***
	b.世話をしない	3.64	.67	3.71	.71	無>有	d>b>c>a	a,c : 無>有
	c.暴力	3.82	.57	3.24	.94			無 : d>a,b
	d.やけど	3.89	.49	3.85	.55			有 : d,b>c>a

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

Table 5 虐待因子の各項目についての虐待の実行可能性における分散分析の結果

		被虐待経験				経験	可能性	経験×可能性
		無(n=56)		有(n=34)				
		M	SD	M	SD			
虐待可能性	a.暴言	1.21	.49	1.94	.77	23.11 ***	29.98 ***	17.57 ***
	b.世話をしない	1.13	.33	1.18	.38	無<有	d,b<c<a	a,c : 無>有
	c.暴力	1.09	.29	1.62	.77			有 : d,b<c<a
	d.やけど	1.05	.23	1.09	.28			

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

限の世話をしない」(以下、世話をしないとする)、「殴ったり、蹴ったりする」(以下、暴力とする)、「熱湯などをかけてやけどを負わす」(以下、やけど)を独立変数とする分析を行った。

まず、虐待に対する意識について、被虐待経験(有・無)と虐待因子の項目(4項目)による分散分析を行った。その結果(Table 4), 被虐待経験および項目の主効果と交互作用が有意であった(順に $F(1,88)=7.60, p<.01$ ,  $F(1,88)=25.19, p<.001$ ,  $F(1,88)=17.53, p<.001$ )。被虐待経験については、被虐待経験有群より経験無群の方が、虐待に対する意識が低いことが示された。項目の主効果については、Ryan法による多重比較の結果、「やけど」「世話をしない」「暴力」「暴言」の順に得点が高かった(いずれも $p<.05$ )。

有意な交互作用について下位検定を行った結果、「暴言」と「暴力」で有意差が認められ、被虐待経験有群より経験無群の得点の方が高かった。また、経験無群では「やけど」が「暴言」「世話をしない」得点よりも有意に高く、「やけど」「暴力」「暴言」「世話をしない」の順で得点が高かった(いずれも $p<.05$ )。被虐待経験有群では、「やけど」「世話をしない」>「暴力」>「暴言」の順で得点が高かった(いずれも $p<.05$ )。

このことから、「やけどを負わす」や「世話をしない」といった行為については、被虐待経験を問わずしつけの範疇を超えた虐待行為であると認識しているようである。一方で、「暴言」と「暴力」については、被虐待経験の有無によって虐待に対する意識に違いが示され、被虐待経験がある者は経験の無い者

よりも、該当行為に対して虐待意識が低かった。暴言および暴力行為は、しつけと虐待の線引きが曖昧と言われている。例えば、李・安山(2002)では、未就学児の母親が「大声で叱る」「お尻を叩く」「手を叩く」の3つの行為をしつけとして認識していることが報告されている。つまり、明らかな虐待行為については、虐待を受けたという経験が当該行為の虐待意識を低下させることはない一方で、曖昧な行為である暴言や暴力行為をうけた経験は、当該行為の虐待意識を低下させる可能性があると考えられる。ただし、いずれの得点においても中央値(2.50)よりも高い数値であることから、こうした行為が虐待であるという意識は残存しているようである。

## (2) 虐待の実行可能性の検討

虐待の実行可能性について、被虐待経験(有・無)と項目(4項目)による分散分析を行った。その結果(Table 5), 被虐待経験および項目の主効果と交互作用が有意であった(順に $F(1,88)=23.11, p<.001$ ,  $F(1,88)=29.98, p<.001$ ,  $F(1,88)=17.57, p<.001$ )。被虐待経験については、経験無群の方が被虐待経験有群より虐待の実行可能性が高いことが示された。項目の主効果については、Ryan法による多重比較の結果、「やけど」「世話をしない」<「暴力」<「暴言」の順で得点が低かった(いずれも $p<.05$ )。

有意な交互作用について、下位検定を行った結果、「暴言」と「暴力」で有意差が認められ、被虐待経験有群より経験無群の方が、得点が高かった(いずれも $p<.05$ )。また、経験有群では、「やけど」「世

話をしない」<「暴力」<「暴言」の順で得点が低かった(いずれも $p<.05$ )。一方、被虐待経験無群では有意差が認められなかった。

このことから、被虐待経験の有る者は経験の無い者に比べて、暴言や暴力行為の実行可能性を高く認識していることが示された。一方で、世話をしないや「やけどを負わず」行為では、そのような差は生じなかった。暴言や暴力行為を受けた経験が当該行為の実行可能性を高めることから、虐待の世代間連鎖は全ての行為で起こるのではない可能性が示された。ただし、虐待意識の結果と同様に、実行可能性は中央値(2.50)を大きく下回っていた。

#### 4) 被虐待経験と虐待意識および虐待の実行可能性との関連についての検討

##### (1) 尺度間の関連

本研究では、自身の被虐待経験によって虐待行為に対する意識が低下し、虐待が発生しやすい状況になるという問題意識から様々な検討を行い、被虐待経験が虐待意識とその実行可能性に影響を与えることが示された。そこで、さらにそれぞれの関連について明らかにするため、被虐待経験が虐待意識を介して、あるいは直接虐待の実行可能性に影響を与えるというモデルを用いた共分散構造分析による検討を行った。その結果、Figure 1に示すモデルが得られた。つまり、被虐待経験が虐待意識への負の影響と、被虐待経験から虐待への実行可能性への正の影響が示された。しかし、虐待意識が虐待の実行可能性に与える影響は示されなかった。

以上のことから、被虐待経験は虐待意識を低くするが、虐待意識の低下によって実行可能性が高まるというパスは指示されなかった。虐待意識と実行可能性の関連が有意でなかったという結果は、虐待意識の有無に関係なく、虐待を行う可能性があることを示すものである。この点については、厚生労働省(2013)が、「不十分な養育が「当たり前」として育つため、自分が親になった時にも、自分の子どもに適切な養育を行えなくなる可能性がある」という指摘とは異なるものであり、「しつけのつもり」で虐待の加害を説明することが困難であることを示

す結果である。

一方で、本研究で示されたモデルでは、虐待の実行可能性は被虐待経験から直接の正の影響が示されている。この点については、児童虐待を行う要因が多様であることから分かるように、児童虐待の被害経験があると実行可能性が高まるという単純な関連ではなく、被虐待経験が様々な要因を経て、実行可能性に影響を与えていると考えることが妥当であろう。先述の曾田・大河原(2014)が示す「愛着システム不全のモデル」と本研究の結果を合わせて考えると、虐待は養育者が持つ子どもや子育てに対するネガティブな感情が生起することで発生する可能性が高いと考えられる。実際に、先述の厚生労働省(2019)の報告において、虐待死に至った加害動機に「子どもの存在の拒否・否定」「泣きやまないことにいらだったため」というようなネガティブな感情の生起によるものが挙げられている。

##### (2) 虐待因子の各項目における関連

次に、虐待の種別によって被虐待経験と虐待意識、およびその実行可能性の関連が異なるかどうかを検討するために、因子の項目ごとに共分散構造分析を行った。ただし、「やけど」については、被虐待経験があった者が少なかったため、分析から除外した。

分析の結果、Figure 2~4に示すモデルが得られた。「暴言」については、被虐待経験から虐待意識への負の影響、虐待意識から虐待の実行可能性への負の影響、および被虐待経験から虐待の実行可能性への正の影響が示された。「暴力」については、被虐待経験から虐待意識への負の影響、および被虐待経験から虐待の実行可能性への正の影響が示された。「世話をしない」については、被虐待経験から虐待の実行可能性への正の影響が示された。

以上の結果から、いずれの虐待行為においても被虐待経験と実行可能性との間に有意な正のパスが示された。つまり、「暴言」「暴力」「世話をしない」の各行為を実行する可能性は、当該行為が虐待かどうかの判断には影響を受けない場合があることが分かった。この結果は、当該行為がしつけとして認め



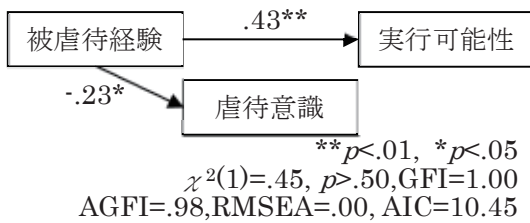


Figure 1 被虐待経験と虐待意識および虐待の実行可能性との関連

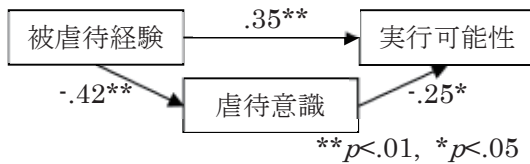


Figure 2 「暴言」における被虐待経験と虐待意識および虐待の実行可能性との関連

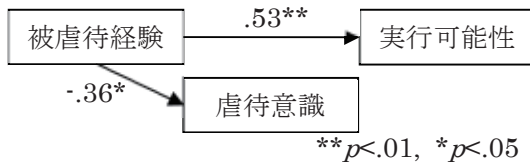


Figure 3 「暴力」における被虐待経験と虐待意識および虐待の実行可能性との関連

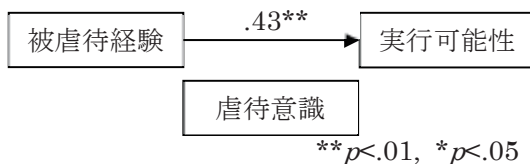


Figure 4 「世話をしない」における被虐待経験と虐待意識および虐待の実行可能性との関連

られるかどうかに関係なく、当該行為を行うことを意味しており、先述の曾田・大河原(2014)が示すモデルのように、養育者が子どもや子育てに対するネガティブな感情を生起したことによって虐待が起

きる可能性を示している。

次に、被虐待経験が虐待意識を介してその実行可能性に与える影響については、虐待の種類によって異なる結果が示された。まず、被虐待経験から虐待意識へのパスは、「暴力」と「暴言」には見られたが、「世話をしない」では見られなかった。有意なパスが見られた暴力と暴言は、先述の通り、虐待なのかしつけなのかの判断が曖昧ないわゆるグレーゾーンの行為である。つまり、虐待なのかしつけなのかの判断が不明確な行為については、当該行為を受けた経験が虐待意識を低くする可能性が考えられる。一方で、「世話をしない」行為は明らかな虐待行為であるため、そうした経験があっても、当該行為に対する意識の低下につながらなかったと考えられる。

虐待意識が虐待の実行可能性に与える影響については、「暴言」のみ有意な負のパスが示された。この結果は、「暴言」行為に対する虐待意識が高い場合は当該行為を行わず、虐待の意識が低くしつけの範囲と捉えられては当該行為を行う可能性が高くなるということである。つまり、暴言行為においては、厚生労働省(2013)が指摘する不十分な養育が「当たり前」となってしまうことによって、「しつけのつもり」で虐待行為が生じる可能性があることが示唆される。

一方で、これまで虐待のグレーゾーンとされていた暴力行為については、虐待意識を介して実行可能性を高めるというパスが示されなかった。この点については、本研究での質問項目による影響が少なからずあったと考えている。例えば、先述した李・安山(2002)においては、しつけとして認識されている暴力行為として、「お尻を叩く」や「手を叩く」が含まれていた。それに対して、本研究では、「殴ったり、蹴ったりする」という項目を用いて暴力行為を測定した。本研究で使用した「蹴る」行為については、「叩く」行為よりも虐待である認識が高いことが分かっている(例えば、李・津村(2014))。また、「叩く」行為についても、体の部位によって虐待の認識が異なることが分かっており、お尻や手はしつけとして認識される反面、頭や顔は比較的虐待と認識されることが報告されている(李・津村、

2014)。本研究では「殴る」という言葉を用いており、殴った体の部位については明記していない。しかし、「殴る」という言葉を用いた場合、頭や顔を殴るというイメージを持つ可能性は高い。こうしたことから、本研究では、「殴る」「蹴る」という表記を用いたため、虐待としての認識を高めた可能性がある。これらの結果について、先行研究の見解を含めると、本研究で明らかとなった暴言行為だけではなく、「お尻や手を叩く」といった一部の暴力行為においては、被虐待経験が虐待意識を介して実行可能性を高めることも考えられる。この点については、今後さらなる検討が必要となる。

#### 4. まとめ

本研究の目的は、被養育経験が虐待に対する意識および虐待の実行可能性に及ぼす影響を検討することであった。その結果、被虐待経験が虐待に対する意識(虐待意識)を下げるが、虐待意識が実行可能性に及ぼす影響は限定的であった。具体的には、暴言行為については、虐待意識の低下が実行可能性を高めることが示され、被虐待経験によって暴言行為がしつけの範囲内という認識に陥ることで当該行為を行う可能性を高めることが示された。一方で、暴言行為以外の行為については、虐待意識と実行可能性に関連がなかった。これまでの児童虐待に関する研究においては、児童虐待の関連行為を包括して「しつけのつもり」で行うかどうかという議論がなされてきた。しかし、本研究の結果から児童虐待の関連行為には「しつけのつもり」で行う行為と「しつけのつもり」では行わない行為が存在する可能性が示された。このことは今後の児童虐待研究において、種別ごとの詳細な検討が必要であることを示唆するものである。

また、本研究の結果においては、いずれの児童虐待に関連する行為も虐待意識以外の影響が大きいことが示された。この結果は、児童虐待予防への取組に対する示唆を与える。近年、児童虐待防止法の成立や児童虐待に関する行政の広報によって児童虐待に対する意識が高まっている(李・津村, 2014)。こうした児童虐待意識を高める啓発活動は、児童相

談所における児童虐待相談の対応件数の増加といった大きな効果となっている。しかし、本研究の結果からは、児童虐待意識の高まりが児童虐待の実行可能性に与える影響が一部の行為に限定されていた。そのため、こうした啓発活動だけでは児童虐待の予防は不十分であり、児童虐待の加害者となりうる養育者への支援体制の充実を図る重要性が改めて確かめられた。虐待の世代間連鎖という視点から考えると、例えば林・横山(2010)は、世代間連鎖が伝達されない一因として社会的なサポートの享受を挙げている。つまり、何らかの危機に直面した際に自分を助けてくれる配偶者や友だち、専門機関の先生や医師などの社会的資源がいる場合は、虐待を低減することができるのである。児童虐待の予防のためには、日常的な悩みを気軽に相談できるような行政機関との連携を含めた地域のコミュニティづくりの在り方を検討することが望まれる。

最後に本研究の課題を2点述べる。まず、児童虐待のメカニズムの検討についてである。本研究では、被虐待経験とその実行可能性を検討する媒介変数として、虐待意識を取り上げて検討した。その結果、虐待の実行可能性への影響は、虐待意識以外によるものが大きいことが明らかとなった。児童虐待のメカニズムについては、曾田・大河原(2014)のモデルが示すような子どもや子育てに対するネガティブな感情が生起することによるものも考えられるが、今後さらなる検討が必要であろう。

次に、研究方法による課題である。本研究では虐待の世代間連鎖について、大学生を対象に虐待の実行可能性によって検討した。しかし、虐待の実行可能性はあくまでも可能性であり、実際に実行するかどうかを測定していない。今後は、倫理的な課題を配慮しながら、児童虐待の加害経験のある者を対象とした詳細な検討を行うことも考えられる。

#### 引用文献

曾田理沙・大河原美以(2014) 児童虐待の背景にある被害的認知と世代間連鎖—実母からの負情動・身体感覚否定経験が子育てに困難に及ぼす影響— 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 65

- (1), 87-96.
- Hammond, M. V., Landry, S. H., Swank, P. R., & Smith, K. E. (2000) Relation of mothers' affective developmental history and parenting behavior: Effects on infant medical risk. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 95-103.
- 林裕美・横山恭子(2010) ネガティブな被養育経験を持ちながら適切な情緒応答性を示す母親の特性について—負の世代間伝達を断ち切るために— 上智大学心理学年報, 34, 33-42.
- 厚生労働省(2013) 子ども虐待対応の手引き. [https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo\\_kosodate/dv/dl/120502\\_11.pdf](https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/dl/120502_11.pdf) (2019年9月25日最終アクセス)
- 厚生労働省(2019) 子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第15次報告) <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000533868.pdf> (2019年9月25日最終アクセス)
- 文部科学省(2007) 養護教諭のための児童虐待対応の手引き. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kenko/hoken/08011621.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/08011621.htm) (2019年9月25日最終アクセス)
- 中嶋みどり(2004) 非臨床群の母親における児童虐待相当行為に関連する心理学的要因の検討 広島大学大学院教育学研究科紀要(第三部教育人間科学関連領域), 53, 249-257.
- 西澤哲(2010) しつけと虐待の境目—親による体罰を考える— 児童心理, 64 (13), 1122-1127.
- Olibver, J. E. (1993) Intergenerational transmission of child abuse: rates, research, and clinical implications. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1315-1323.
- 李璟媛・津村美穂(2014) 未就学児の父親におけるしつけと虐待に関する認識と経験—2000年と2010年の2つの調査に基づいて— 比較家族史研究, 28, 88-118.
- 李璟媛・安山美穂(2002) どこまでが「しつけ」でどこからが「虐待」なのか—実態調査に基づく推定の試み— 宮崎大学教育文化学部紀要(芸術・保健体育・家政・技術), 7, 1-19.
- Thonberry, T. P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., & Smith, C. A., (2003) The intergenerational transmission of antisocial behavior. *Abnormal Child Psychology*, 31, 171-184.
- 八重樫牧子(2005) 大学生とその母親の児童虐待意識の関連性 川崎医療福祉学会誌, 14 (2), 415-423.
- 山懸然太郎(2013) ライフサイクルと虐待の世代間連鎖 母子保健情報 67, 11-13.

#### 謝辞

調査に協力していただいた皆様ありがとうございました。

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)



# 乳幼児の音楽的コミュニケーション概念の開発 —音楽的発達に関する先行研究を踏まえた手遊び研究の意義—

梶間 奈保<sup>1</sup> 小池 美知子<sup>2</sup> 居原田 洋子<sup>3</sup>  
(<sup>1</sup>島根県立大学 音楽教育学研究室 <sup>2</sup>松山東雲女子大学 <sup>3</sup>美作大学短期大学部)

Development of Musical Communication Concept for Infants: Significance of Research on “Hand-Play”  
Based on Previous Research on Musical Development

Nao KAJIMA, Michiko KOIKE, Yoko IHARADA

キーワード：音楽的発達, 手遊び, 音楽的コミュニケーション, 乳幼児, 音楽性  
Musical Development, Hand-Play, Musical Communication, Infant, Musicalty

## 1. はじめに

2018年に改訂された『保育所保育指針』(厚生労働省, 2018)では、乳児から3歳未満児の保育の意義がより明確化されており、乳児から2歳児までを生涯の学びの出発点と位置づけている。とりわけ0・1・2歳児の保育では、応答し人としての心地よさを味わうようになるには、すでに乳幼児期からの人との関わりの質が重要であるとされている(汐見・無藤, 2018)。特に音楽を介したコミュニケーションには、人と人との関わりを容易にする機能があり、乳児の行動は生得的に音楽性が備わっているとの指摘もある(Trevathen & Maloch, 2009 根ヶ山, 今川ほか訳, 2018)。乳児期のコミュニケーションの中心は、非言語的な表出である身体の反応やクーイング(cooing)、喃語であり、ことばを使つてのコミュニケーションは声道の発育や他者との関係と大きく関わりながら3歳頃によく会話として見え始めてくる。そのため乳児の発声は、ことばを伴わない音の輪郭線ともいえ、音楽的コミュニケーションを行っていると考えられる。

本研究で着目するこの音楽的コミュニケーション

は、母親の歌に対する乳児の反応から演奏者と聴取者の相互作用を含む即興演奏、音楽について語ることなど幅広い意味が含まれている(Miell *et al.*, 星野訳, 2012)。特に乳幼児期は、様々な遊びの中に音楽表現が垣間見えるが、明確に“演奏をしている”“歌っている”という一般的な音楽表現ではない。スーザン・ヤング(Young, 生駒訳, 2012)が「乳児は音楽的ということのできる、いろいろな楽しげな行動」と述べるように、音の出るもので遊ぶ行動や音楽に対する反応や発声も音楽的な表現といえる。また、コミュニケーションは、感情や意思などを言葉や身振りを使って相互に伝え、理解をしながら共有することであり、音楽もコミュニケーションのツールの1つである。つまり、音楽的コミュニケーションは他者との関わりの中で生まれる音楽的な表現(行動)を指し、その音楽的表現(行動)の文脈も含めて捉える。

乳児と保育者や養育者の間には、この音楽的コミュニケーションが自然と行われている場面がある。例えば、子どもとの何気ない関わりの中で見られる語りかけや身振りの中にも、リズムカルな

動作や相手の声や動きを合わそうとする表現が見られる。これらが相手とのやりとりの中で繰り返され、発声するタイミングや抑揚のついた会話になると、コミュニケーションの中の音楽性がより明確になる。特に、保育者や養育者のマザリーズ(motherese, 対乳児発話)では、乳児の発声に合わせて音のピッチや韻を合わせたり、見つめ合いながら表情を交わす行為であり、音声を伴わない前言語的なコミュニケーションである「原会話(protoconversation)」(Trevathen & Maloch, 2009 根ヶ山, 今川ほか訳, 2018)をも共有している。このように、乳児のような非言語的コミュニケーションの土台は、自然なマザリーズや歌かける遊びなど音を介したコミュニケーションを通して育まれる。これは、身体的反応と音楽的反応とをつなげ、養育者と子どもがお互いに関わり合いながら音楽的コミュニケーションを応答的に行うことが重要である。しかしながら、保育や幼児教育においては、上記のような乳児の生得的な音楽性についての議論よりも、歌遊びの有効的な手法や子どもの音楽的スキルの獲得に焦点をあてる研究が多い。そこで本研究では、乳幼児の音楽性に着目し、原始的な音楽の捉えや音楽表現を体系化すると共に、音楽的コミュニケーションの新たな知見を見出そうとすることが目的である。

## 2. 幼児の音楽的発達に関する先行研究の概観

音楽的発達に関する研究については、ハーグリーブス(Hargreaves, D. J.)の研究や音楽づくりで音楽的発達を提示したスワンウィック(Swanwick, K)の螺旋型モデル等がある。研究の中には、歌声や楽器演奏など個々の能力に特化した研究も多くあり、今川(2009)は人の能力が文脈の中に規定され、発達が一定のモノサシの上で能力が伸長するとは限らないと述べており、音楽的発達の考え方について多様な子どもの姿と研究者の様々な捉え方が存在しているといえる。マクドナルドとサイモンズ(McDonald & Simons, 神原ほか訳, 2000)は音楽的発達を「初期の音楽行動」や「情緒的発達」を含む6つの原理的視点の項目をあげており、音楽的発達は大人と一

緒に楽しく音楽体験をすることで高められること、音楽的知覚は、学習者の年齢や経験に依拠しており、子どもそれぞれの道筋のなかで発達していくものだと述べている。つまり、私たち人は生まれながらにして潜在的に音楽性を持っており、音楽性は特殊な能力ではなく、人と人が身振りや意思を交わし、共有する中で見られる根本的な能力といえる。

このように、音楽的発達は、主に一般の発達理論と関連しながら音楽特有の理論を提唱しているが、梅本(2003)が指摘するように、大きな個人差や音楽の持つ幅広い経験(日常的に音楽を聞くことから高度な演奏技術を要するものまで)があり、広い視点から音楽的発達を捉えていく必要がある。そこで、本研究では、音楽的発達の先行研究を「音楽要素特化」の音楽的発達と「包括的な」音楽的発達に大別し、この両者を踏まえた上での音楽的発達を基軸とした乳幼児の音楽的コミュニケーションの概念を検討したい。そこで、まず音楽要素特化型の音楽的発達のデータを集約し整理した。

### 1) 音楽要素特化型の音楽的発達

音楽要素に特化した音楽的発達の先行研究では、乳児が回りの外界の音に対してどのような反応があるのかといった聴覚知覚や喃語から音楽的喃語や言語獲得までの発達段階を示した「発声」に関する内容、音を介してコミュニケーションを育んでいく社会性についてなど多岐にわたる。また、聴覚や声の発達については、身体の成長や生理的な現象を根拠とした知見が中心であり、特に聴覚については胎児期まで遡る。胎児は、胎生5ヶ月頃には聴覚が完成し、胎児と母親の心臓が刻む拍動のリズムが同期したり、誕生後、外部から伝搬された音楽などについても記憶していることも実験によって明らかとなっている(Aiello, 1998: McDonald & Simons, 2000 神原ほか訳: Moog, 2002 石井訳: 小西, 2003: Trevathen & Maloch, 2009 根ヶ山ほか訳, 2018: Standley, 2009 呉ほか訳: 志村, 2016)。

幼児期になると、人やモノとの関わりをとして自分と他者との区別や社会性、嗜好などが加わり、これらを踏まえた音楽的発達の観点が必要となっていく

る。例えば、打楽器演奏を通して子どもの音楽的発達を見出そうと試みた目戸（2017）は、打楽器を奏する場合の0歳から4歳の子どもの音楽的発達は、「個人の発達」と「関わりの中での発達」から成ると述べている。前者の「個人の発達」には、様々に音を試行錯誤する「音の探索」と楽器の操作やリズムパターンや反復・変化等の獲得による「音楽的成長」の側面があり、後者の「関わりの中での発達」には子ども同士による相互のアイデアの「共有」と相手の音楽的アイデアに応答する「音のやりとり」があると述べている。これは、個人の音楽的成長が他者やモノとの関係によって拡大し、複雑な音楽的発達へとつながるといえる。また、麦谷（2016）は0か月から10か月までの乳児期の音声生成の発達を4段階に分けている。第一段階（0～2か月）の呼吸に伴ういきんだ発声から、徐々に乳児自身が声に変化を付けることを獲得したり、第四段階（5～10か月）には母音と子音の組み合わせをもつ複数の音節からなる「基準喃語」を発声できるようなる。そしてこれらには、養育者の対乳児発話（マザリーズ）と大きく関係しており、言葉をはなせるようになってからコミュニケーションがとれるのではなく、言葉の習得以前にリズムと抑揚の特徴を獲得し母子間で交流するといった人との共同性や共感的な関わりも影響するといえる。

## 2) 包括的な音楽的発達

次に、包括的な音楽発達モデルの研究として、スワンウィック、マクドナルド&サイモンズらの研究が多く取り上げられ、これらの内容を基に追研究や実践的研究がなされている（Swanwick, 1992 野波ほか訳：McDonald & Simons, 2000 神原ほか訳：Moog, 2002 石井訳）。近年では幼児音楽研究であるニコラ・バーク（Nicola Burke）が『Musical Development Matters』（2018）を作成しており、このガイドラインは日本の保育所保育指針、幼稚園教育要領と対応するEarly Years Foundation Stage（以下、EYFS）の表現領域に含まれる項目の音楽に初めて特化されている（鈴木, 2018）。

内容は、図1に示すように誕生から5歳以上ま

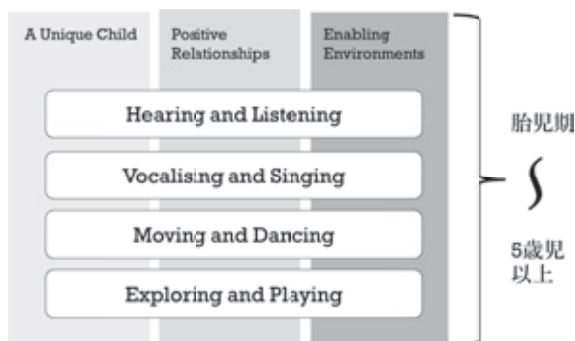


図1. 『Musical Development Matters』(2018)の構成  
※筆者が作成したもの

で年齢ごとに区分し、3項目「A Unique Child」「Positive Relationships」「Enabling Environments」に分けて、さらにそれらを、「Hearing and Listening」「Vocalising and Singing」「Moving and Dancing」「Exploring and Playing」と4分野にまとめて記載してあるが、年齢の区分は固定化するのではなく、発達の典型的な範囲として示唆されている。

一方、日本では谷村（2010）の乳幼児音楽行動の発達プロセススケールの試行や横内・眞田（2013）らの広汎性発達障害児に対する音楽的行動の発達段階を検討する研究も見られるが、保育、幼児教育における指標よりも障害児教育、発達支援が中心である。また、保育所保育指針、幼稚園教育要領においても、子どもの発達段階を基に保育内容「表現」に関わる内容については、具体的な子どもの様子も示されている。

以上のように音楽的発達を概観すると、音楽の諸要素が乳幼児の発達の中で断片として現れ、それが環境の中で育まれていくと捉えることができる。包括的な音楽的発達には音楽の諸要素が知覚的な側面とスキルとしての側面を持ち、聴覚、発声、表現等の項目があげられる。また、音楽の諸要素とは別の項目として、人との共同性、言語発達、社会性といった項目が考えられ、これらを系統立てて見ることが音楽的発達モデルには求められる。そしてこの発達段階は、特別な環境下の子どものみに限られるのではなく、誰もが生まれながらにして音楽性を備えており、特に乳幼児では人とモノとのコミュニ

ケーションによって音楽性が支えられ、発達に重要な要素であるといえる。

### 3. 手遊び研究の意義と乳幼児の音楽的コミュニケーション概念

乳幼児期において音楽的コミュニケーションは他者との関わりの中で自然と育まれていき、子ども自らの音楽表現へとつながっていく。この両者の相互の関わりの中で見られる音楽性を見出す手がかりとして、手遊びに着目したい。本研究の対象とする手遊びは、簡単な指遊びやうた遊、からだ遊び、あるいはわらべうたも含み、本論ではこれらを通して手遊びと称する。手遊びには、手指の動きを模倣し合うだけのやりとりではなく、音楽に合わせて身体を動かしたり、養育者と子どもが身体をふれあいながら行われる。また、言語が発達していない乳児においても、非言語的なコミュニケーションが行われ、母親の普段の会話とは違う抑揚のある音声を聴く機会になったり、音を介しての共同も生まれる。しかし、若谷 (2018) が保育者らへの手遊びに関する調査において、手遊びは活動前の子どもたちの気持ちの安定を促す効果的な道具として保育者が捉えていると指摘するように、集団をまとめる効果的な手遊びへの意識が強い。そのため、手遊びの研

究的価値が効果的な遊び方である手法に重点が置かれることが多い。そこで、子どもの手遊びに対する反応や表現や手遊びを通しての子どもの姿に焦点をあてる必要がある。この研究的視点として山下・梶間ら (2017) の「うた遊び」の開発研究では、手遊びが保育者らや子ども自身が身体感覚認知を把握することや他者と自分との関わりを意識し始めていこうとする「コミュニケーションの基盤体験としての役割」があると指摘しており、本研究で重要視している乳幼児の音楽的コミュニケーションの音楽性においても、一方的な関わりではなく、他者やモノと音を介して関わりながら、自分を取り巻く世界を把握、認知していくことにつながる。また、古市 (2006) は、手遊びの発達に関して2～3歳の幼児の手遊びの習得の特徴を以下のようにまとめている。2歳では、真似ることを中心としながら大きいもの・小さいものをしっかり動きで表現できるが指の細かい動きはできないことやリズムも部分的に合う姿が見られ、3歳では、動きの大小の表現にイメージ的な言葉が加わり、部分的表現から全体的表現になり、さらにはリズム感を意識した動きの表現に発展し、子ども自身が新しい表現を試みるとしている。

このように、乳児期では保育者や養育者と動きの

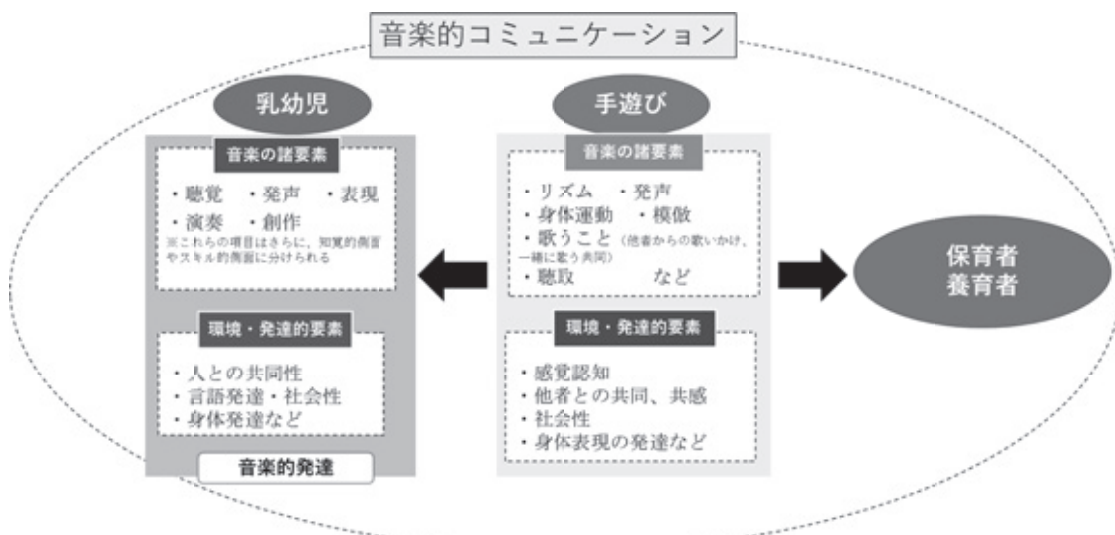


図2. 乳幼児の音楽的コミュニケーションの概念—手遊びと乳幼児の音楽的発達の関係—



共有を通して共感的感覚を養い自身のボディイメージを把握していく。それらが土台となり、幼児期では細かな手指の動きから「なりきる」といった表現を含めた手遊びなど、子どもの発達段階を捉えていくことができる。

また、手遊びは身体感覚の認知や他者との共同性のみならず、先述した音楽的発達を促す。手遊びは、歌を伴いながら身体を動かすため、音楽と身体の同期や聴覚の発達、歌の発達が重点的に育まれるといえる。音楽と身体の同期については、無作為に手足をバタつかせたり、膝を屈伸してリズムをとろうとする姿であっても、保育者や養育者らの膝の上や抱っこされた状態で、歌に合わせて身体が揺れたり、顔や手など触れられたりする行為や繰り返しの遊びの中で歌のテンポに身体の動きを同期させようとする乳幼児の欲求が音楽性へとつながっていく。さらに、歌の発達については、乳児期の間は、保育者や養育者によって歌われるものの、徐々にフレーズの終わりの部分や特徴的な音声表現の部分のような箇所を中心に声を発するようになる。このような子どもの歌う行為は突然表現されるものではなく、乳児期からの音楽的コミュニケーションの蓄積によって表現されており、細田(2001)は、「うたい出すその時まで、子どもは全身で周りの音を聴き、感じ、楽しんでいる」と指摘する。

このように手遊びは、従来子どもたちに人気の手遊びやレパートリーの1つとしての教材という視点ではなく、乳幼児の音楽性を引き出すものであると同時に、人との音楽的コミュニケーションに繋がる重要な行為といえる。これらを踏まえ、現在保育現場や親子間で行われる多くの手遊びを理論的に捉え直し、音楽的発達を踏まえた乳幼児の手遊びに着目した音楽的コミュニケーション概念の構想を図2に示す。乳幼児が持つ音楽性は音楽的発達であり、その音楽的発達は音楽の諸要素と環境・発達の要素が関連し合いながら成長、発達していく。一方、手遊びは養育者と乳幼児の中で営まれる自然な音楽的コミュニケーションの1つである。手遊びを形式的にするものとして音楽の諸要素があるが、手遊びを通して音楽と身体反応が同期していくことや、他者

からの歌いかけによって徐々に一緒に声を発するといった共同的な行為や身体表現の促しなど、発達の観点も含まれる。この手遊びを通した乳幼児と保育者養育者の関わりを音楽的コミュニケーションとして捉え、乳幼児の音楽的発達の体系化と手遊びの理論的構築が本研究が示す文脈の捉えた乳幼児の音楽的コミュニケーション概念を見出すことにつながるのではないだろうか。

今後の研究の発展として、手遊びを理論的に捉え直しながら、乳幼児とその養育者を対象とした手遊びの実践研究を行い、実践により得られたデータに基づき、乳幼児の音楽的コミュニケーション概念について追究していきたい。

尚、本論は全国大学音楽教育学会中・四国地区学会研究会(2019)において口頭にて発表したものを加筆、修正したものである。

#### 【引用・参考文献】

- アイロエ, R. (1998) 大串健吾監訳『音楽の認知心理学』誠信書房。
- 古市久子(2006)「幼児の身体表現の特徴と手遊びのプロセス－3歳までの事例を通して－」エデュケア, 26, pp.1-11.
- ハーグリーヴス, D. J. (1993) 小林芳郎訳『音楽の発達心理学』田研出版。
- 細田淳子(2001)「ことばの獲得初期における音楽的表現－子どもがうたい始めるとき－」東京家政大学紀要, 41, 1, pp. 107-113.
- 今川恭子(2009)「第3章 乳幼児」日本音楽教育学会編『音楽教育学の未来』音楽之友社。
- 小西行郎(2003)『赤ちゃんと脳科学』集英社。
- 厚生労働省, 2018, 『保育所保育指針』,  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidouka-teikyoku/0000202211.pdf>  
(2019年12月4日最終閲覧)
- マクドナルド, D. T・サイモンズ, J. M. (2000) 神原雅之, 難波正明, 里村生英ほか訳『音楽的成長と発達－誕生から6歳まで－』溪水社。

- マロック, S & トレヴァーセン, K. (2009) 根ヶ山光一, 今川恭子, 志村洋子ほか監訳(2018)『絆の音楽性—つながりの基盤を求めて—』音楽之友社.
- 目戸郁衣(2017)「子どもの音楽的発達—打楽器を用いた活動を通して—」日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科, 23, pp.93-104.
- ミエル, D・マクドナルド, R & ハーグリーヴス, D. J. (2012) 星野悦子訳「第1章 人は音楽を用いてどのようにコミュニケーションするのか」星野悦子監訳『音楽的コミュニケーション—心理・教育・文化・脳と臨床からのアプローチ』誠信書房.
- モーク, H. (2002) 石井信生訳『就学前の子どもの音楽体験』大学教育出版.
- 麦谷綾子(2016)「第2章 第2節 乳幼児期の音声言語の発達」小西行郎, 志村洋子, 今川恭子, ほか編著『乳幼児の音楽表現: 赤ちゃんから始まる音環境の創造(保育士・幼稚園教諭養成課程)』中央法規出版.
- Nicola Burke (2018)「Musical Development Matters」*Early Education*  
<https://www.early-education.org.uk/musical-development-matters> (2019年12月4日最終閲覧)
- 汐見稔幸, 無藤隆監修, ミネルヴァ書房編集部編(2018)『<平成30年施行> 保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント』ミネルヴァ書房.
- スタンリー, J. M. (2009) 呉東進監訳『未熟児の音楽療法—エビデンスに基づいた発達促進のためのアプローチ』メディカ出版.
- 鈴木敦子(2018)「How Music Supports the Personal, Social and Emotional Development of Younger Children (3-5 years old) in England: The Educational Impacts of New Musical Development Matters(2011) 音楽はイギリスの3-5歳児の個人的・社会的・感情的発達をどのように促しているのか: 『音楽的発達に関する事項(2018)』の教育的な影響についての一考察」教職研究, pp. 13-28.
- スワンウィック, K. (1992) 野波健彦, 石井信生, 吉富功修ほか訳(1992)『音楽と心と教育 新しい音楽教育の理論的指標』音楽之友社.
- 谷村宏子(2010)「自閉症児にみられる音楽行動の変容:—乳幼児音楽行動の発達プロセススケールの作成を通して—」保育学研究, 48, 1, pp.10-22.
- 梅本堯夫(1999)『子どもと音楽』東京大学出版会.
- 若谷啓子(2018)「保育における音楽についての一考察(3):—保育者の手遊びについての意識調査を基に—」学校音楽教育実践論集, 2, pp.149-150.
- 山下由紀恵・梶間奈保・秦昌子・福頼美恵子(2018)「地域の保育教育・発達支援のための「うた遊び手帳」開発研究: 基本構想」しまね地域共生センター紀要, 4, pp.13-22.
- 横内理絵, 眞田敏(2013)「音楽が情動におよぼす影響と音楽的行動の発達: 広汎性発達障害児に対する音楽を用いた支援のための知見」岡山大学教師教育開発センター紀要, 3, pp.10-16.
- ヤング, S. (2012) 星野悦子訳「第13章 大人と幼児との音楽的コミュニケーション」ミエル, D・マクドナルド, R & ハーグリーヴス, D. J. 星野悦子監訳『音楽的コミュニケーション—心理・教育・文化・脳と臨床からのアプローチ』誠信書房.

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)

# 我が国における不登校を示す自閉スペクトラム症児童生徒の 支援事例研究に関する文献的検討

園 山 繁 樹<sup>1</sup> 趙 成 河<sup>2</sup>  
(<sup>1</sup>保育教育学科 <sup>2</sup>筑波大学人間系)

A Review of Case Studies on Support for Non-attending Students  
with Autism Spectrum Disorder in Japan

Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO

キーワード：自閉スペクトラム症 不登校 介入・支援 事例研究

autism spectrum disorder non-attendance at school intervention/support case study

## 1. 問題と目的

我が国の小・中学校の不登校児童生徒数は、文部科学省の「平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」(文部科学省, 2018)によれば、小学校35,032人(前年度30,448人)、中学校108,999人(前年度103,235人)、小・中学校合計で144,031人(前年度133,683人)であり、在籍者数に占める割合は小学校0.5%(前年度0.5%)、中学校3.2%(前年度3.0%)、全体で1.5%(前年度1.3%)と、未だ高い割合を占めている。

不登校児童生徒の増加に対して、文部科学省ではこれまで三度の研究協力者会議が設置され、論議されてきた。平成4年3月に発表された最初の報告書「登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して(学校不応対策調査研究協力者会議報告)」(文部省, 1992)では、自閉スペクトラム症をはじめ発達障害に関する記述はなかったが、平成15年3月の「今後の不登校への対応の在り方について(不登校問題に関する調査研究協力者会議報告)」では、発達障害に含まれる学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)について初

めて言及された。その報告を踏まえて発出された初等中等局長通知では、教員が身につけておくことが望ましい知識の一つとして、「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)等に関する知識」が明記された(文部科学省, 2003)。しかしながら、平成28年7月の報告書「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」(文部科学省, 2016)では、「不登校特例校制度の活用」の項に、「また、発達障害等、不登校児童生徒の背景も多様化していることから、様々なケースに対応できる専門スタッフの配置や教員の不足等が課題となっていることが確認された。」との記載があるのみである。

一方で、発達障害、特に自閉スペクトラム症と不登校の関連性については、以前から医療関係者により様々な知見が提示されてきた。例えば塩川(2007)は、大学病院小児科心理外来を受診した1,069人中、不登校を主訴とした者が266人、そのうちアスペルガー障害と診断された者が17人(約6%)おり、一方、最終的に発達障害と診断された者が263人で、そのうち不登校の経過があった者が

32人(約12%)おり、アスペルガー障害と診断された者の約3割が何らかの形で不登校についての介入を必要としていたことを示している。武井・宮崎・目良・松尾・佐藤・原岡・鈴木・平間(2008)は、公立病院精神科思春期外来の2007年度に不登校を主訴に受診した83人のうち高機能広汎性発達障害の割合は25.3%であり、年々高くなっていることを報告している。最近でも、鈴木・岡山・大日向・佐々木・松本・黒田・荒木・高橋・東(2017)は大学病院小児科センターの初診、及び通院中に年間30日以上の不登校のあった80人(小学生26人、中・高校生54人)のうち57%は発達障害を有し、そのうち自閉性障害、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害が36%と最も多かったことを報告している。これらの報告にある高機能広汎性発達障害、自閉性障害、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害は、米国精神医学会の診断基準DSM-5(American Psychiatric Association, 2013)では自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder; 以下, ASD)に該当するものである。

また、医療機関と教育機関における不登校と発達障害の関連性に関する研究論文を広く概観した加茂・東條(2010)は、それらの研究論文の対象障害種について次のようにまとめている。「最初は自閉症を対象とした研究から始まっている。その後、LD、ADHDに関する報告が中心になりつつあったが、(略)近年では特に広汎性発達障害に焦点が当たっている。(略)広汎性発達障害の中でもアスペルガー障害や高機能広汎性発達障害など知的な遅れの少ない群に関する報告が多い。」(p.138)。小野(2012)は、2001年から2010年までの不登校の発達障害児童生徒の支援に関する研究動向を調べ、臨床的研究論文23編のうち15編がASDに関するものであったことを報告している。井上・窪島(2008)は、発達障害に背景をもつ不登校に関する先行研究65編について、症例、不登校全体に対する発達障害の割合、要因・病像・特徴、不登校のタイプ分類、実態調査、援助・支援の在り方、の6つに分類して概観している。そして、援助・支援の在り方については4編を取り上げ、うち2編はスクールカウンセ

ラーを中心にした支援であったことを報告している。

これらの先行研究の結果は、不登校と発達障害の関連性、特にASDとの関連性が高いことを示唆している。そして、不登校を示したASD児童生徒に対する支援は、特別支援教育においても重要な課題である。

本研究では不登校を示したASD児童生徒に焦点を当て、我が国で発表された和文の支援事例研究論文をレビューし、支援の対象児、方法、及び改善状況を明らかにすることを目的とした。

## II. 方法

### 1. 国内誌掲載和文論文の検索

使用したデータベースは、国立情報学研究所が提供する日本の学協会刊行物・大学研究紀要・国立国会図書館の雑誌記事索引データベースであるCiNii Articles、及び国立研究開発法人科学技術振興機構が構築した日本の科学技術情報の電子ジャーナル出版を推進するプラットフォームであるJ-STAGEであった。検索キーワードについては、我が国において「自閉スペクトラム症」とほぼ同義に用いられてきた「自閉症」「自閉性障害」「ASD」「アスペルガー障害」「アスペルガー症候群」「広汎性発達障害」に関係する論文を検出するために、「自閉」「ASD」「アスペルガー」「広汎性発達障害」を検索キーワードにした。また「不登校」に関係する論文を検出するために、不登校に関連する用語として用いられてきた「不登校」「登校拒否」「学校恐怖症」を検索キーワードとした。そして、「自閉、ASD、アスペルガー、広汎性発達障害」と「不登校、登校拒否、学校恐怖症」の各キーワードの組み合わせにより、論文のタイトル検索をした(最終検索日2019年9月3日)。

### 2. レビュー対象論文の選定

検索の結果、CiNii Articlesでは「自閉と不登校」で30編、「自閉と登校拒否」で2編、「ASDと不登校」で7編、「アスペルガーと不登校」で22編、「広汎性発達障害と不登校」で18編が検出された。J-Stageでは「自閉と不登校」で2編、「自閉と登校拒否」で1編、「ASDと不登校」で2編、「アスペルガーと不登校」で3編、「広汎性発達障害と不登校」で4編が検

出された。それ以外の検索語では全て0編であった。

検出された論文の内容を確認し、重複した26編、学会発表記事14編、自閉症と不登校を直接的に扱っていない5編、及びゼミや長期研修の報告書2編をまず除外した。最後に、残りの44編について第1著者と第2著者が内容を確認し、支援事例に関する内容で、かつ、支援の対象者と方法について十分な記述があると判断された18編をレビュー対象論文とした。

なお、最終段階で除外した26編の内訳は、ASD特性と不登校の関連性や一般的な支援方法を解説したものの14編、支援情報の少ない事例提示2編、セラピー過程の分析2編、不登校を主訴としたASDに関する外来統計を検討したもの3編、不登校を経験したASD当事者の手記3編、医療機関と教育機関に対する質問紙調査1編、及び複数事例をもとにフィクション化したもの1編であった。

### 3. 分析項目と分析方法

分析項目として、対象児に関して「事例概要(支援開始時)」「診断名」「不登校の発現時期と支援開始時の状況」「不登校の発現関連要因」、支援に関して「支援機関」「主な支援者」「主な支援の場」「主な支援方法」「その他の支援」「再登校状況」「フォローアップ」を設けた。各項目について、第1著者と第2著者が論文の記載内容を協議し、表にまとめた。

## III. 結果

レビュー対象論文について分析項目ごとに、記載内容を表1にまとめた。複数の支援事例が記載された論文が2編あったため、事例数は計21事例となった。(以下、#は表1の事例番号を示す。)

### 1. 対象児

レビュー対象論文の対象児21人中、男子12人、女子9人であり、小学生9人、中学生12人であった。在籍学級は、通常学級15人、特別支援学級4人(#2〔情緒障害特別支援学級〕、#8、#9、#11)、特別支援学校2人(病院分教室；#12、#13)であった。診断名は、アスペルガー障害(症候群)9人(疑い1人、及び別の医療機関で高機能広汎性発達障害と診断されたもの1名を含む)、高機能広汎性発達障害4人

(疑い1人を含む)、広汎性発達障害4人(疑い1人を含む)、自閉(症)スペクトラム障害3人(疑い1人を含む)、及び高機能自閉症スペクトラム障害1人であった。その中には、ADHDと肥満症の合併が1人(#13)、過敏性腸症候群の合併が1人(#12)、起立性調整障害の合併が1人(#20)、及びチックの既往のある1人(#6)が含まれていた。対象児の1人(#17)は知能検査の結果から知的障害を伴うと考えられた。

不登校の発現時期については、小学校入学後もなく不登校になった1人(#4)以外は、途中からの不登校であった。不登校の比較的明確なきっかけがあったのは8人で、図画工作の授業に対する不安(#1)、交流クラスで暴力や暴言を受けた(#2)、友人関係のトラブル(#3、#14)、クラスメイトの内緒話(#5)、偏食による給食の回避(#8)、クラスメイトの暴力(#12)、クラス替えにより仲のよい友達がなくなった(#15)であった。不登校の発現関連要因については16人に記載があり、対人関係の困難、感覚過敏、学習困難などであった。

### 2. 支援

支援の期間は最短で2か月(#13)、最長で約6年(#5)であった。主な支援者は、スクールカウンセラー4人、主治医4人、大学教員5人、チーム3人などであった。主な支援の場は、大学(心理)相談室5人、学校相談室4人(うち1人は適応指導教室併用)、クリニック・病院(外来)4人、病院(入院)2人、教育支援センター・児童相談所1人、療育センター1人、通級指導教室・市教育相談室1人、民間療育施設1人のほか、対象児の自宅も2人あった。病院(入院)の2名(#12、#13)はいずれも特別支援学校病院分教室(院内学級)に在籍し、不登校のほか、医療を必要とする過敏性腸症候群と肥満症を伴う児童であった。

主な支援方法としては、親面接と本人面接を基礎として、段階的に再登校を図る方法が6人(#1、#6、#15、#18、#20、#21)、支援方法の中にSSTを含むもの5人(#2、#4、#6、#11、#19)、担任との連携のほかにより広い関係者会議(連絡会議、カンファレンスなど)が4人(#3、#11、#12、#13)など多様



高尾 (2009)	[8] 小学校2年、男子、特別支援 学級。小1は別の学校の通常 学級。	自閉症スペ クトラム障害	転校した小2の4月以降不登 校。	履食のため検査を回避 し、その後不登校にな る。	約5年	教育支援セン ター-相模原 小児科医、児 科心理士(児 科)、ヘル パー、担任	教育支援セン ター-児童相 模所。	家庭訪問(教育支援センター相 模員、週1回)、家庭訪問(担 任、週1回)、授業(児科、小3 の11月より)、ヘルパーによる 外出支援(小3の11月より)、母 親の電話相談(小5の2月より 隔週)。	不登校のまま。	-
岡本・駒 (2010)	[8] 中学校2年、男子、特別支援 学級。	広汎性発達障 害	小5で不登校が始まる。小5の 1月から公立不登校児対応 通所。中学校入後は特別支 援学級に登校。中2の7月より 不登校。	-	1年4か月	カウンセラー	大学心理相談 室	家庭療法(母子合同面接(30 分)、両親面接と対面面接 (37回目～52回目))	放課後登校。午 前登校を経て、 特別支援学級 に登校できるよ うになった。	-
別所・津野・ 清水・木村 (2010)	[10] 小学校3年、女子、通常学 級。	アスペルガー 症候群の疑い	小学校入学直後から不登校 傾向で、通所にも行かなくな り、30日通所では、母親同伴で登 校し、すぐに帰宅するパター ン。	-	2年1か月	臨床心理士 (PT)、医師と PT、医師と 臨床心理士 (母親面接)	クリニック	プレイセラピー(月1回、計20 セッション)。母親面接(月1 回)。	小4の9月から 毎日登校(但 し、通所は上 午)。通所では 1日(3回)、半 日(3回)で会 話に参与的。母 親との対応の 工夫。	-
藤原・中山・ 岩谷・成田・ 市川 (2010)	[11] 小学校4年、女子、特別支援 学級。WISC-III(FIQ125、 VIQ111、PIQ135)。小3まで通 常学級(小3で運動指導教員 利用)。小4から特別支援学 級。小学校入学前にIQ150以 上	自閉症スペ クトラム障害	小2の3学期より保護者登校。 小3より完全不登校(運動指導 教員には休みながらも登校)。	自尊心が高く、完璧主 義のため失敗やできな いことと許容できない。 新環境や人々に対する 不安から、母親への依 存も強い。自分の辛い 状況を周囲が理解せず 関わってくることに對 し、人への不信任感 をもちていた。	2年8か月	チーム(主治 医、養育担当 者)	病院(外来)	対意見の療育。夏のコンサル テーション。関係者会議(年2 回)。年目は好きな活動の活 用、構造化、感覚統合療法。2 年目はSST、自己認知支援。3 年目はグループSST。	家庭支援セン ターの家庭防 衛(週1回)、 教育センター でのプレイセ ーション並行 (隔週)。	中学校でも毎日 登校し、部活に も参加。
小林・石崎・ 今子 (2010)	[12] 小学校4年、男子、特別支援 学級。WISC-III(FIQ109、 PIQ98) PARS(初回100、 再評価103)。母康指数(再 評価)91点。中2で特別支援学 級に転校。 小4の9月に校内学級に転校 するまでは通常学級。	高機能自閉性 障害。過 敏性腸症候 群。	最初のきっかけは小3の10月 に同級生から悪化を告げら れた。小4の当初3日間は持た ず、初回3日間は持たず を自覚し、小2で持たずな り、その後転校になる。自宅 においても腹痛が改善しない。 小4の9月に校内学級に転校 するまでは通常学級。	クオースマイルの暴力。過 敏性腸症候群による腹 痛。嚥下過敏。 小4の当初3日間は持た ず、初回3日間は持たず を自覚し、小2で持たずな り、その後転校になる。自宅 においても腹痛が改善しない。 小4の9月に校内学級に転校 するまでは通常学級。	5か月	主治医、院内 臨床検査員、地 元校長、地 元校長	病院(入院)	通所(関係者会議)に対する準備 運動(購買の準備)から始めた ために転校。不登校に対する主 要な理由(不登校生、地元学 校の転校による転校)、地元学 校の転校の理由(小2から特別 (特別ケアシステム)移行) 病院 から地元学級の特別支援学級に 登校(週1回)。	通所後の小4の 1月以降は、ほ ぼ1日断続登校 できている。 当初は、通常学 級でほとんどの 授業を履修するこ とが可能となっ た。	
上藤・森 (2011)	[13] 中学校2年、男子、通常学 級。	高機能自閉性 障害。ADHD、肥満 症。	小3以降断続的に不登校。小5 では不登校状態のまま通常学 級に転校。中学校入後は通常 学級に登校。中学校入学後も不登 校。	小3以降断続的に不登校。小5 では不登校状態のまま通常学 級に転校。中学校入後は通常 学級に登校。中学校入学後も不登 校。	2か月	主治医、院内 臨床検査員、地 元校長	病院(入院)	通所(週1回)して、食事療法と通 所療法に対する主治 医、院内臨床検査員、地元学 校の職員(ケアマネ、特別支援 学級担任、特別支援 学級担任、特別支援 学級担任)によるカンファレン ス。	通所後1か月間 特別支援学級へ 登校(週2、3 日)。高校に進 学。	
北澤 (2011)	[15] 中学校2年、女子、通常学 級。	自閉症スペ クトラム障害	中2に運動指導教員が残り、時 々欠席するようになっ た。	きっかけは2年生になっ てからの長い通所がク ラミに繋がった。教 員との関係。 中2に運動指導教員が残り、時 々欠席するようになっ た。	2年	スクールカウ ンセラー	中学校相談室	対面面接(27回)、母親面接 (12回)。担任との連携。	別室登校を全 て中止。通所後 より、授業以外 は通常学級にい られるようになっ た。	-





な方法がとられていた。また主な方法としてSST(#2)、箱庭療法(#14)、プレイセラピー(#7)、家族療法(#9)をほぼ単独で実施したのもあった。

再登校状況については、通常の形でほぼ毎日登校が13人(#1, #4, #6, #9, #10, #11, #12, #15, #16, #17, #18, #20, #21)であった一方で、不登校状態のままも5人(#2, #5, #7, #8, #14)だった。フォローアップの記載があったのは4人(#1, #11, #12, #13)のみであり、いずれも再登校状況は良好であった。

#### IV. 考察

支援事例研究の対象児は1人を除いて、いずれも知的障害を伴わないと考えられるASD児童生徒であった。これまでの先行研究のほとんどでも知的障害を伴わないASD児童生徒が対象となっている(加茂・東條, 2010)。しかし知的障害特別支援学校を対象に不登校児童生徒の在籍状況について質問紙調査を行ったSakai, Tsuge, Kouchiyama, and Sonoyama (2019)によれば、不登校児童生徒の在籍率は、小学部(1.2%)と高等部(3.8%)においては通常の学校(小学校, 高等学校)よりも高い割合を示している。また、西村・柳澤・村井・李(2017)は知的障害特別支援学校8校に自閉症の診断を受けた幼児児童生徒が45%在籍していることを報告している。これらの結果から、知的障害を伴うASD児童生徒で不登校を示す者も少なくないことが示唆され、今後の研究課題として挙げられる。タイトルにASD関連の用語が含まれなかったため本研究のレビュー対象論文に含まれなかったが、岡・芦谷(2016)は軽度知的障害と広汎性発達障害を伴う中学部の不登校生徒に対して外部機関との連携に基づく支援を行い、不登校が改善した事例を報告している。

対象児のうちほとんどは通常の学校(通常学級15人、特別支援学級4人)であったが、特別支援学校の病院分教室で支援した事例も2人あった。特別支援学校の中でも病弱特別支援学校には不登校を経験した児童生徒や発達障害を伴う児童生徒の在籍が多い。例えば、鈴木・武田・金子(2008)病弱特別支

援学校78校の調査結果から、在籍児童生徒1901人のうちASD(疑い含む)は約54%で、前籍校で不登校だった者は約46%だったことを報告している。また園山・趙・倉光(2017)は、特別支援学校における不登校に関する先行研究17編のうち12編は病弱特別支援学校(養護学校)に関するものであったことを明らかにしている。これらの先行研究の結果から、不登校のASD児童生徒は病弱特別支援学校に少なからず在籍していることが予測され、そこでなされた支援事例が論文化され、情報共有が進むことが期待される。

不登校の発現時期やきっかけについては様々であったが、暴力・暴言を受けた等を含め対人関係のトラブルが5人で最も多かった。ASDは対人関係の困難を主症状とすることから、クラスメイトとの良好な関係づくりは不登校予防の上で重要課題であるといえる。その他、予測できないことへの不安(図画工作への不安)や偏食による給食の回避も、ASD特性が明確に関係しているきっかけと考えられる。しかしその他、発現関連要因として挙げられていた対人関係の困難、感覚過敏、学習困難などもASD特性に関係するものであり、直接のきっかけでなくても、予防的観点から学校生活上留意すべきことであると言える。

支援の場については、大学相談室、学校相談室、病院など様々であり、主な支援者もそれぞれの支援の場ごとに多様であった。特別支援学校病院分教室の2人は、治療を必要とする身体症状を併せ持つ者であった。

主な支援方法は親面接と本人面接はほぼすべての事例で共通していたが、方法論としては多様であった。これは他のレビュー論文でも指摘されていた(加茂・東條, 2010; 小野, 2012)。一方、より広い関係者の連携協力のもとで支援が行われたのは4人と少なかった。長期化した不登校の場合、複数の関係機関・関係者が支援に当たる可能性が高く、連携協力による具体的な支援方法の蓄積が必要である。

支援の結果、13人は通常の形でほぼ毎日登校できるようになっており、実施された支援が有効であったことが示されている。一方、不登校状態のま

まであった5人のうち2人は5年、6年と長期に支援がなされていたが、再登校には至らなかった。ほかの3人の支援経過を見ると、それぞれSST、箱庭療法、プレイセラピーの経過は記述されていたが、再登校あるいは社会生活に向けた支援については記述されていなかった。学校復帰が困難であったり適切な目標とならない事例については、教育機会の確保や将来の社会的自立に向けた支援が求められている(文部科学省, 2016)。

ASDを含め不登校を示す発達障害児童生徒の支援事例研究の今後の課題として、小野(2012)は、不登校定義の曖昧さ、不登校認定プロセスの問題、不登校状態と個別支援計画との関連性を挙げている。本研究の結果からは、以下の3点が指摘できる。

①不登校の状態について具体的な記述が必要である。不登校や再登校の状況をグラフで示したものは3論文(奥田, 2005; 式部・井澤, 2009; 高橋, 2012)あり、これらの事例についてはどの程度の不登校で、またどのように再登校に至ったかのプロセスがわかりやすく示されていた。しかし、それ以外の論文では不登校の発現時期についての記述はあったものの、「不登校」状態そのものについての記述が乏しかった。1週間に登校して授業を受けた回数があったのか、連続して登校していないのか、断続的な登校であったのか、不登校時の過ごし方(昼夜逆転や昼間の過ごした方)などの記述は、各事例の不登校状態を理解する上で必要な情報であると考えられる。

②支援終了後のフォローアップについての記述が必要である。不登校が改善しても、進学や様々なきっかけにより再び不登校状態になる可能性は少なくない。本研究ではフォローアップの記述があったのは4論文と少なかった。また高校や特別支援学校に入学・進学したと記述のある3論文では、その後の状態についての記述はなかった。

③再登校が困難であったり目標となりにくい事例に対しては、再登校以外の支援の検討が必要である。不登校の児童生徒すべてが支援によって再登校が可能となるわけではない(加茂・東條, 2010; 鈴木他, 2017)。そのような場合を含め、現在で

は先述したように教育機会の確保や将来の社会的自立に向けた支援が求められている(文部科学省, 2016)。その場合も、ASD児童生徒についてはその障害特性に配慮した支援がさらに必要である。

## 引用文献

- \*レビュー対象論文  
American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed.)*. Arlington, Virginia. 高橋三郎・大野裕監訳(2015) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- \*別府悦子・瀬野由衣・清水章子・木村美奈子(2010) アスペルガー症候群が疑われた不登校傾向女兒への親子並行面接の経過. 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要, 11, 156-164.
- \*藤原里美・中山淑子・岩谷清子・成田秀行・市川宏伸(2010) 自閉症スペクトラム(障害)のある不登校児童への支援—特性理解と具体的支援をつなぐ—. 自閉症スペクトラム研究実践報告集, 1, 31-38.
- 井上善之・窪島務(2008) 発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究—不登校についての文献的検討—. 滋賀大学教育学部紀要(教育科学), 58, 53-61.
- 加茂聡・東條吉邦(2010) 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望. 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 59, 137-160.
- \*北澤弘二(2011) 広汎性発達障害の特性を持つ中学生の学校不適応—不登校前段階における支援—. 学校メンタルヘルス, 14, 73-82.
- \*小林穂高・石崎優子・金子一成(2010) 身体疾患の入院治療を契機とした長期不登校の広汎性発達障害児への小児科的支援. 小児の精神と神経, 195-203.
- \*栗田明子(2009) アスペルガー障害があり不登校になった児童に対するメンタルフレンド活動の実践. 発達障害支援システム学研究, 8, 1-9.
- \*黒神経彦・立花良之・鈴木智典・下平雅之・小枝

- 達也・奥山真紀子(2015) 自閉スペクトラム症特性を背景にもつ思春期不登校. 臨床精神医学, 44, 1293-1296.
- 文部省(1992) 登校拒否(不登校)問題についてー児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して(学校不適応対策調査研究協力者会議報告). 文部省初等中等教育局.
- 文部科学省(2003) 初等中等局長通知「不登校への対応の在り方について」.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html)  
(最終閲覧日:2019年10月6日)
- 文部科学省(2016) 不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～. 不登校に関する調査研究協力者会議.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf) (最終閲覧日:2019年10月6日)
- 文部科学省(2018) 平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm) (最終閲覧日:2019年10月6日)
- 西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・李熙馥(2017) 自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組ー8校の特別支援学校(知的障害)への聞き取り調査の結果からー. 国立特別支援教育研究所ジャーナル, 6, 24-32.
- \*大月友・青山恵加・伊波みな美・清水亜子・中野千尋・宮村忠伸・杉山雅彦(2006) アスペルガー障害をもつ不登校中学生に対する社会的スキル訓練ー社会的相互作用の改善を目指した介入の実践ー. 行動療法研究, 32(2), 131-142.
- 岡ひろみ・芦谷道子(2016) 特別支援学校における不登校生徒の外部機関との連携を通じた支援体制. 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 24, 73-80.
- \*岡本一敏・釣治雄(2010) 広汎性発達障害不登校生の家族療法事例. 創価大学教育学論集, 61, 51-66.
- \*奥田健次(2005) 不登校を示した高機能汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果ートークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラムー. 行動分析学研究, 20(1), 2-12.
- 小野昌彦(2012) 不登校状態を呈する発達障害児童生徒の支援に関する研究動向. 特殊教育学研究, 50, 305-312.
- \*酒井美江・井上雅彦(2008) 不登校状態にあり家庭内暴力を呈したアスペルガー症候群のある女子生徒における家庭支援. 発達心理臨床研究(兵庫教育大学), 14, 105-118.
- Sakai, T., Tsuge, M., Kouchiyama, S., & Sonoyama, S. (2019) A survey of truancy at special school for children with intellectual disability in Japan. *Journal of Special Education Research*, 8, 1-11.
- 塩川宏郷(2007) 不登校と軽度発達障害ーアスペルガー障害を中心に. 現代のエスプリ, 474, 205-211.
- \*式部義信・井澤信三(2009) 断続的な不登校を呈したアスペルガー障害児への行動支援の効果ー本人および保護者へのアプローチにおける検討ー. 行動療法研究, 35, 271-282.
- 園山繁樹・趙成河・倉光晃子(2017) 特別支援学校の不登校に関する予備的検討. 障害科学研究, 41, 173-182.
- \*相馬慎吾(2009) アスペルガー障害の診断を受けた不登校男児におけるプレイセラピーの経過ー「積み木制作」から「戦い遊び」への変遷を通してー. 治療教育学研究(愛知教育大学), 29, 37-46.
- 鈴木菜生・岡山亜貴恵・大日向純子・佐々木彰・松本直也・黒田真実・荒木章子・高橋悟・東寛(2017) 不登校と発達障害:不登校児の背景と転帰に関する検討. 脳と発達, 49, 255-259.
- 鈴木慈夫・武田鉄郎・金子健(2008) 全国の特別

支援学校 <病弱> における適応障害を有する LD・ADHD等生徒の実態と支援に関する調査研究. 特殊教育学研究, 46, 39-48.

- \*高橋順治(2012) 不登校状態にある自閉症スペクトラム障害(ASD)が疑われる児童への支援. 自閉症スペクトラム研究実践報告集, 3, 71-79.
- \*高尾淳子(2010) 自閉症スペクトラム不登校児への支援実践事例にみられる問題と課題ー幼児期からの就学移行支援ー. SNEジャーナル, 16(1), 165-178.
- 武井明・宮崎健祐・目良和彦・松尾徳大・佐藤譲・原岡陽一・鈴木太郎・平間千絵(2008) 不登校を呈した高機能広汎性発達障害の臨床的検討. 精神医学, 51(3), 289-294.
- \*竹山孝明・檜崎真弓・澤りえ・西坂愛・中原紗矢香・笠井新一郎・藤原雅子・藤本保・加藤裕久(2008) 入学直後に不登校を示した高機能広汎性発達障害の一例ーICFの視点に基づく支援の試みー. 言語発達障害研究, 6, 28-38.
- \*上森美穂・森範行(2011) 不登校を主訴としたアスペルガー症候群生徒との面接課程(1)ー箱庭作品を中心にー. 学校臨床心理学研究: 北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要, 9, 127-134.
- \*若林上総・大島富恵(2015) 不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生の登校復帰に向けた学校・地域の支援. 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 33-40.
- \*若本純子・吉田ゆり・古野愛・徳永惇子(2012) 高機能広汎性発達障害が疑われる不登校の中学生女子に対する多角的支援. 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 7, 37-50.

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)

# 知的障がいに関わる認知発達の障がいに関する近年の動向： メタ認知はいかに知的障がいを支援するのか

菊野 雄一郎  
(保育学科)

Review of Researches on Cognitive Developmental Disabilities Related to Intellectual Disabilities : How Does Metacognition Support on Intellectual Disability ?

Yuichiro KIKUNO

キーワード：知的障がい、認知発達、メタ認知、発達支援

Intellectual Disabilities, Cognitive Development, Metacognition, Developmental Support

## 1. 要約

本研究では、知的障がい児のメタ認知の発達と特徴、知的障がい児のメタ認知の支援についての研究を展望した。その結果、以下のことが明らかになった。(1)メタ認知の発達については、知的障がい児は定型発達児に比べて、メタ認知の習得が未熟であること、メタ認知を持っていても認知活動に効率的に利用していないことが示唆された。(2)知的障がい児のメタ認知の支援については、自らの行動を記録し、振り返ること、自己教示、自己決定、養育におけるメタ認知についての配慮などが有効であることが示唆された。

## 2. 目的

本研究では、知的障がいに関わる認知発達に関する近年の動向についての国内外の研究を展望したい。特に、本研究では知的障がい児・者のメタ認知に焦点を絞って、知的障がいと認知の発達における問題点や課題を探求したい。そこで、本論文では、知的障がい児のメタ認知の発達と特徴、知的障がい児のメタ認知の支援についての研究を展望し

た。

## 3. メタ認知

メタ認知は、認知についての認知であり、認知過程についての知識と自分自身の認知についてのモニターとコントロールする能力で構成されている(Grainger, Williams & Lind, 2014)。メタ認知を最初に提唱したのはFlavell (1976)である。メタ認知とは、「自分の中の自分」とも言われ「自分の認知を客観的に認知する機能」を行う高次の認知である。メタ認知を行使することにより、問題解決場面だけでなく日常場面で決断し行動する際にも、自分の思考や行動を自分自身で客観的に認識するための大変重要な機能である。メタ認知がスムーズに機能することにより、我々が主体的に判断し行動できる。メタ認知は、発達、教育、学習、対人関係など多くの領域で不可欠な機能となっている。そのため、このメタ認知は、学校教育現場だけでなく、学校以外の社会的場面などでも応用されている(三宮, 2008など)。

定型発達児はメタ認知を何歳で発達するのであろ

うか。子どもは自分の能力についてどれだけ正しいメタ認知的知識を持っているのだろうか。Flavell, et al. (1970) は、幼児のメタ認知を調べている。4歳から9歳までの子どもに、1枚から10枚の絵カードを見せて、自分の記憶を予測させた。そして、それらの絵を、実際に再生させた。その結果、7歳や9歳の子どもは20%だけが間違っただけの予測をしているが、4歳児や5歳以上の子どもでは50%以上が間違っただけの予測をしていた。この結果は、5歳前後では、まだ自分の記憶能力について正しいメタ認知的知識を持っていないことを示している。また、Justice (1985) は、7歳から11歳の子どもがどのような記憶方略が有効であるかを予測できるのかを調べている。その結果は、記憶方略についてのメタ認知は、9歳以降の子どもに認められることを示唆している。これらの研究から、子どもは5歳から9歳の頃、前操作期から具体的操作期にかけてメタ認知を獲得することが仮定される。また、定型発達児・者のメタ認知を支援する方法として、ジグソー法(吉田・南, 2016)、吹き出し法(亀岡, 1992; 1996; 松本, 2012; 吉野他, 2003)、振り返りの質問(細谷, 2017)などが考案され、メタ認知を支援できることを示唆している。

#### 4. 知的障がい児のメタ認知

知的障がい児のメタ認知は、どのような特徴があるのだろうか。定型発達児と知的障がい児のメタ認知に差が見られるのであろうか。この点について、Brown (1978) は、知的障がい児が認知活動でメタ認知を自発的に使っていないことを仮定している。知的障がい児のメタ認知の発達についての研究を展望してみよう。

知的障がい児は記憶や思考などの認知活動において方略を効果的に使っているのだろうか。メタ認知を使っているのであれば、どのような方略が効果的であるかを認識し、その方略を使ってより効果的な認知活動を行っているだろう。

記憶活動で記憶方略を使用することについて、知的障がい者は困難さを示していることが報告されている(たとえば、佐藤, 1984; 松村, 1985; 松村他,

1987)。佐藤(1984)は、知的障がい児と定型発達児を対象にメタ記憶を比較している。その結果、知的障がい児のメタ記憶は、定型発達児に比べ劣ることが認められた。松村(1985)は、知的障がい児と定型発達児を対象に、絵画を提示することによって物語記憶が促進されるかどうかを検討している。その結果、知的障がい児も定型発達児も絵画提示による記憶が促進されたが、促進効果は知的障がい児で小さかった。この結果は、物語を記憶するとき、知的障がい児は定型発達児と同じように絵画を媒介方略として用いているが、知的障がい児よりも定型発達児の方が絵画を媒介方略として効率的に利用していることを示している。これらの結果は、記憶場面で知的障がい児でもメタ認知を使うが、定型発達児のように効率的には使えていないことを示唆している。

問題解決課題においても、メタ認知について研究が行われている。Byrnes & Spitz (1977) は、定型発達児と知的障がい児を対象にハノイの塔の課題を行わせ、メタ認知のプランニングの利用について検討している。ハノイの塔の課題では、2枚から3枚の円盤をルールに基づいて移動する課題であり、課題を遂行するためには、問題解決の目標までどのように円盤を移動させるか解決の道筋をプランニングする必要がある。その結果、定型発達児に比べ知的障がい児の成績は劣っていた。これは、知的障がい児が先を見通すプランニングを行うメタ認知に困難が見られることを示唆している。また、Nader-Grosbois (2014) は青年期の知的障がい者の自己知覚、問題解決における自己調整、メタ認知を調べている。その結果、知的障がい者は自己調整機能とメタ認知において定型発達児よりも低いことが認められた。この他、田坂・陽田(1996)は、定型発達児に比べ知的障がい児のメタ認知のプランニングについて困難が見られることを示唆している。

また、今枝(2019)は、成人期の知的障がい者を対象にして、認知機能を測定するDN-CAS (Das-Naglieri Cognitive Assessment System) におけるプランニング課題の「方略評価チェックリスト」を用いて、「検査者の観察」と「知的障がい者の報告」の

一致率を算出し、精神年齢との相関関係を分析している。その結果、方略一致率は精神年齢6歳台から7歳台にかけて約5倍に上昇し、精神年齢9歳台では100%であった。この結果は、定型発達者における自己モニタリングのメタ認知は、5歳から6歳にかけて発達することでほぼ一致した結果であり、知的障がい者も前操作期から具体的操作に移行するときに、メタ認知が発達することを示唆している。

自分の認知行動が正しいかどうかを確認しながら認知活動を行うモニタリングについて、知的障がい児が有しているかどうかについて研究が行われている。酒井・松村(1999)は、定型発達児と知的障がい児を対象に、不可能な指示もしくは曖昧な指示が含まれた課題を提示して、研究参加児がどのような行動をするのかを観察し、モニタリングを調べている。不可能もしくは曖昧な指示を含む課題を提示され場合、モニタリング過程で課題目標と指示にずれを感じるなら、参加児は困惑行動を起こすはずである。その結果、定型発達児に比べ知的障がい児の方が、不適切な指示に対して困惑行動が少なく、知的障がい児がモニタリング能力は定型発達児に比べ未熟であることを示していた。モニタリングについても、知的障がい児の発達は未熟であることを示唆している。

物語理解の場面で、メタ認知を使うことでより深い理解が行われるが、知的障がい児は読書活動でメタ認知を有効に使っているのだろうか。田中(1992a)は知的障がい児と定型発達児をメタ認知能力によって3群に分け、読み手のメタ認知能力が読み活動にどのように影響するのかを調べている。その結果、メタ認知が高い者ほど物語の理解が優れた。この結果は、メタ認知能力が高いほど、読みについての方略を使用でき、物語理解を促進したことを示している。しかし、物語の繰り返し構造がテスト得点の高さをもたらしたのは、定型発達児のみで認められ、知的障がい児では認められなかった。この結果は、知的障がい児は読解に関するメタ認知的知識を持っていても、それを読解という認知活動に利用できなかったことを示唆している。

これらの研究は、知的障がい児は定型発達児に比

べて、メタ認知の習得が未熟であること、もしくはメタ認知を持っていても認知活動に効率的に利用していないことを示唆している。

## 5. 知的障がい児のメタ認知の評価の仕方

知的障がい者のメタ認知はどのようにして測定されるのだろうか。メタ認知尺度の作成の試みが、いくつかの研究で行われている(烏雲・柘植, 2018; 高良・今塩屋, 2003; 玉木・海津, 2012)。烏雲・柘植(2018)は、知的障がい者のための自己調整方略の尺度を作成している。自己調整尺度は、「目標設定」「柔軟的調整」「援助要請」「作業方略」「環境の管理」の5つの下位尺度で構成されている。たとえば、目標設定には、「作業目標を設定する時に、達成に何が必要かを考えることができる」や「作業目標を達成するために、見通しをもって活動する」などが含まれていた。柔軟的調整には「状況に応じて順序や時間を調整できる」や「作業の進捗状況に応じて臨機応変に特動することができる」などが含まれていた。援助要請には、「職場で、対人関係について悩んでいる場合、誰かに相談できる」や「作業をしている時に必要に応じて、自ら職員に援助を求められることができる」などが含まれていた。作業方略には、「作業中に失敗を指摘された場合、次に修正できる」や「作業中に失敗しても、次の作業の時には気持ちを切り替えられる」などが含まれていた。環境の管理には、「作業に必要な資料、テキスト、情報などをファイリングして管理できる」や「作業で間違ったところや大事なところを記録し、覚える」などが含まれていた。この尺度を使用することで、知的障がい者の自己調整方略を客観的に理解でき、適切な支援のやり方を認識し改善できる可能性がある。

高良・今塩屋(2003)は、過去の研究の検査項目を参考に、メタ認知測定尺度を作成している。知的障がい者に適切と思われる項目を用いて、メタ認知的知識に関する質問項目と実行機能に関する課題で構成されるメタ認知測定尺度を作成している。メタ認知的知識に関する質問項目は、記憶と忘却の程度の自覚(例、「あなたは、人の名前を、よく覚えられ

ますか?」)、課題の量と課題の遂行時間(例、「本を1さつと5さつ読むのではどちらがはやくおわりますか?」)、情報の量(例、「あなたが、カレーライスを作るとき、作り方をどのような方法で教えてもらうのがよいですか?」)、回答の形態(例、「(ヒントのある問題と、ない問題を見せて)どちらがらくにこたえられますか〜」)など13項目25質問で構成されている。実行機能に関する課題は、注意(説明を聞く際に注意して聞いているかどうかを判断)、行動制御(勝手に行動しないかどうかを判断)、問題の解決方略(プランニング:課題解決の適切な方略が出せるかどうかを判断)など8つの検査項目で構成されていた。

玉木・海津(2012)は、BRIEF(Behavior Rating Inventory of Executive Function)を日本語に翻訳し、自閉症スペクトラム児(ASD児)の実行機能を測定し、その有用性を検討している。BRIEFは、子どもの日常生活での行動を、保護者や教員が評定する尺度である。BRIEFは、保護者や親が評定するので、時間や負担が少なく、子どもを対象にした場合も使いやすい。BRIEFは、72の質問項目で構成され、過去6か月間で項目に記載された行動が見られたのかを3件法で回答するようになっていた。また、桃田他(2017)が、より多くの対象者を用いて標準化した日本語版BRIEFを作成している。

## 6. 知的障がい児のメタ認知の支援

それでは、知的障がい児のメタ認知の発達の遅れは、トレーニングや教授によって促進されるのだろうか。Flavell(1970)は、年長児に比べ年少児が認知能力を使った思考や行動ができない原因として、所産欠如(production deficiency)仮説と媒介欠如(mediational deficiency)仮説の2つを仮定している。所産欠如仮説とは、子どもは課題や問題に遭遇した時に、課題や問題に適した方略を活性化しないので、その場に適した思考や行動ができない。しかし、その方略を用いるように支援し訓練すれば、その方略を用いた行動や思考をすることが可能になると仮定している。他方、媒介欠如仮説では、その方略を用いるように支援し訓練しても、その方略を

用いた行動や思考をすることは不可能であると仮定している。

松村・福島(1993)は、定型発達児と知的障がい児を対象に、記憶範囲課題で自分が再生できる枚数を予測させる課題を用いてメタ記憶を調べている。その結果、定型発達児に比べ年少の知的障がい児の再生予測能力は劣っていた。しかし、定型発達児と年長知的障がい児は予測課題を反復するほど、再生予測能力が改善された。この結果は、知的障がい児はメタ記憶が劣っているが、経験を積むことで改善されることを示唆している。また、佐藤(1987)は、知的障がい児もメタ認知スキルを訓練した。その結果、スキルの使用が促進されることを示している。これらの結果は、知的障がい児は自発的な場面ではメタ認知を活性化して有効な方略を利用できないことを示している。しかしメタ認知の使用を促進する支援により、知的障がい児がメタ認知を使用して効果的な認知活動ができることを示唆している。この結果は、知的障がい児が媒介欠如によってメタ認知を利用できないのではなく、所産欠如によってメタ認知を利用しないことを示唆している。

それでは、知的障がい児者のメタ認知を支援するためには、どのような方法があるのだろうか。知的障がい児者が自らの行動を記録し、振り返ることによってメタ認が促進されることが報告されている。太田他(2005)は、知的障がい児者を対象に情報活用能力育成のために、問題解決的な学習を行った。その結果、実体験をポートフォリオへの記録と振り返りを行うことで、メタ認知的活動が見られ、学習が促進された。また、太田他(2006)でも、メタ認知的活動が見られたことについて報告している。この結果は、実体験を自ら記録し振り返るという活動が、メタ認知を活性化し促進することを示唆している。

メタ認知を活性化する方法として、自己教示が有効であることが示唆されている。高良・今塩屋(2003)は、知的障がい児者を対象者として、自己教示がメタ認知の促進にどのような効果があるのかを検討している。その結果、自己教示を行うことで、メタ認知の中の実行機能は有意に促進した。しかし、



メタ認知的知識については、特有な変化が見られなかった。この結果は、自己教示は、知的障がい者のメタ認知の実行機能を活性化するが、メタ認知的知識を活性化しないことを示唆している。また、田中(1992b)は、知的障がい児を対象に、物語理解における自己訓練を行いその効果を検討している。その結果、自己教示訓練の効果が認められた。この結果は、知的障がい児に訓練によってメタ認知スキルを使えるようになることを示唆している。

メタ認知は学校生活での教師の関わりによって促進されることが、Engevik, Næss & Hagtvet (2016)によって示唆されている。Engevik達は、教師が知的障がい児との会話において、ダウン症候群の生徒である知的障がい児の認知機能をどのように促進するのかを分析している。その結果、教師の発言の中に、抽象化する発言があり、そのことが子どもの抽象化のレベルを上げ、推論的な会話を促進することが認められた。

子どもの発達にとって家庭環境は大変重要な役割をしている。他の能力や性格と同じようにメタ認知でも、家庭環境特に養育の仕方が重要な役割を担っていることが仮定される。知的障がい児の母親は、養育においてメタ認知についてどのような配慮をしているのであろうか。田中・田中(2000)は、母親が子どもにどのように関わるかは、知的障がい児の認知だけでなく、メタ認知にも影響すると仮定している。そこで、定型発達児の母親と知的障がい児の母親に、(1)認知方略の使用、(2)認知的営みの目的、(3)メタ認知経験で構成された36項目の質問紙を行った。因子分析の結果、以下の4つの因子が確認された。(1)認知方略の使用(「学校(幼稚園・保育所)にいく支度をするとき、『…は持ったね』『…は持ったかな』と一つ一つ子ども自身に確認させる」などの項目)、(2)日常生活の活動でのメタ認知経験の促進(「衣服の着脱、排泄、食事などの身辺自立に関して、子どもが間違っで行おうとしている時には『(例えば着衣に関して) どうして頭が出ないのかなあ』などと声をかける」などの項目)、(3)問題解決場面でのメタ認知的経験の促進(「子どもがパズルで遊ぶ時、『これはどこにはいるのかな』『あれ

おかしいな』『何か変だぞ』などと言葉をかける」などの項目)、(4)認知行動の目的のカテゴリー化(「子どもに『…しなさ、今は…する時よ』などと言葉をかける」などの項目)の4つの因子が確認された。また、知的障がい児の母親と定型発達児の母親は共に、日常生活でのメタ認知の経験と認知方略の使用の方法を促進するために、子どもの成長に合わせて養育の仕方を変えていくことが認められた。この他、今枝・菅野(2017)は、従来の研究を概観して、知的障がいを持った成人の自己決定と問題解決スキルの関係を検討し、それらに基づいて学習支援について提案している。そして、自己決定に基づいた具体的な学習内容を考慮する必要性を示唆している。

メタ認知を促進する教育プログラムが知的障がい児や発達障がい児に効果があることが認められている。たとえば、Moreno & Saldaña (2005)は、コンピューター支援プログラムによって知的障がい児のメタ認知が促進されることが報告されている。また、作業記憶とメタ認知の訓練をすることで、ADHD児の実行機能が改善されることが、Capodiecì, Re, Fracca, Borella, & Carretti (2019)によって示されている。

## 7. 本研究のまとめと今後の課題

本研究の目的は、知的障がい児のメタ認知の発達と特徴、知的障がい児のメタ認知の支援についての研究を展望した。その結果、以下のことが明らかになった。

(1)知的障がい児のメタ認知の発達については、知的障がい児は定型発達児に比べて、メタ認知の発達が不十分であること、メタ認知を持っていても認知活動に効率的に利用していないことが示唆された。

(2)知的障がい児のメタ認知の支援については、自らの行動を記録し振り返ること、自己教示、自己決定、養育におけるメタ認知についての配慮などが有効であることが示唆された。また、教育プログラムによっても、知的障がい児・者のメタ認知を支援することが可能であることが示唆されている

今後の課題として、今後さらなる研究を積み重ね

ることが重要であること、メタ認知の下位機能や個人差などより詳細な検討がなされることなどが重要であることが考えられる。メタ認知の支援については、短期的な効果だけでなくより長期の効果や転移効果などより実践的な研究が必要になると考えられる。

## 引用文献

- Brown, A. L. (1978) Knowing When, Where, and How to Remember. In R.G.Glaser (Ed.) *A Problem of Metacognition*. Lawrence Erlbaum Associate. 湯川良三・石田裕久(訳)(1984)メタ認知：認知についての認知, サイエンス社.
- Byrnes, M. M., & Spitz, H. H. (1977) . Performance of retarded adolescents and nonretarded children on the Tower of Hanoi problem. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 561-569.
- Capodieci A, Re AM, Fracca A, Borella E & Carretti B (2019) The efficacy of a training that combines activities on working memory and metacognition: Transfer and maintenance effects in children with ADHD and typical development. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 12, 1-14.
- Engevik LI, Næss KA & Hagtvvet BE. (2016) Cognitive stimulation of pupils with Down syndrome: A study of inferential talk during book-sharing. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 287-300.
- Flavell,J.H. (1970) Developmental Studies of Mediated Memory. In H.W.Reese & L.P.Lipsit (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, 5, New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell,J.H., Friedrichs,A.G., & Hoyt, J.D. (1970) Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Grainger,C. Williams,D.C. & Lind,S.E. (2014) Metacognition, metamemory, and mindreading in high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 123, 650-659.
- 細谷和則(2017) 中学校理科におけるメタ認知能力育成のための指導の研究：単元「地球と宇宙」の授業を題材として. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 8, 242-245.
- 今枝史雄(2019) 成人期知的障害者における自己決定に関わるモニタリング機能の特徴. 大阪教育大学紀要. 総合教育科学, 67, 33-38.
- 今枝史雄・菅野敦(2017) 成人期知的障害者の自己決定と問題解決能力との関連からみる学習支援：先行研究を通じた検討. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 13, 111-119.
- Justice, E. M. (1985) Preschoolers' knowledge and use of behaviors varying in strategic effectiveness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 363-377.
- 亀岡正睦(1992) <ふきだし法>による個への対応に関する研究Ⅰ. 日本数学教育学会誌, 74, 4.
- 亀岡正睦(1996) <ふきだし法>による指導と評価の一体化に関する研究. 日本数学教育学会誌, 78, 10.
- 松本奈緒(2012) 秋田の盆踊りの学習における学習者の認知研究：デジタルコンテンツを用いたダンス学習での自主的学習における学習者の認知の変化. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 34, 57-70.
- 松村多美恵(1985) 精神薄弱児における物語記憶に及ぼす絵画提示の効果. 特殊教育学研究, 23, 36-44.
- 松村多美恵・福島久忠(1993) 精神発達遅滞児における再生予測能力について. 茨城大学教育学部紀要. 教育科学, 42, 133 -146.
- 松村多美恵・若色恭子・平嶋光子(1987) 精神薄弱児の絵記憶におけるラベルづけに関する研究. 茨城大学教育学部紀要. 教育科学, 36, 67-77

- 桃田茉莉・浅野良輔・永谷文代・宮川広実・中西真理子・安田由華・柴田真理子・橋本亮太・毛利育子・谷池雅子 (2017) 中学生対象日本語版 BRIEF 構成概念妥当性の検証と標準化. *心理学研究*, 88, 348-357.
- Moreno, J., & Saldaña, D. (2005) Use of a computer-assisted program to improve metacognition in persons with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 341-57.
- Nader-Grosbois, N. (2014) Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1334-1348.
- 太田容次・石部和人・木村政秀・辻野賢治・西堀二郎・宮田仁 (2006) e-portfolio を利用した振り返り支援に関する一考察 (1). *日本教育情報学会第21回年会論文集*, 21, 34-37.
- 太田容次・石部和人・木村政秀・辻野賢治・西堀二郎・宮田仁 (2005) e-portfolio を利用した振り返り支援に関する一考察 (2) (情報技術による教育のユニバーサル化～特別支援教育の向上を目指して～ (1)). *日本教育情報学会第22回年会論文集*, 22, 30-31.
- 烏雲畢力格・柘植雅義 (2018) 知的障害者の就労における自己調整方略尺度の作成に関する研究. *障害科学研究*, 42, 29-42.
- 酒井基美・松村多美恵 (1999) 精神遅滞児の課題解決場面におけるモニタリング能力. *茨城大学教育学部紀要*. *教育科学*, 48, 233-249.
- 三宮真智子 (2008) メタ認知：学習を支える高次認知機能. *北大路書房*.
- 佐藤容子 (1984) 精神遅滞児におけるメタ認知の発達：再生・再認の分化. *特殊教育学研究*, 22, 9-15.
- 佐藤容子 (1987) 精神遅滞児におけるメタ認知スキルの転移. *特殊教育学研究*, 25, 1-8.
- 高良秀昭・今塩屋隼男 (2003) 知的障害者のメタ認知に及ぼす自己教示の効果. *特殊教育学研究*, 41, 25-35.
- 玉木宗久・海津亜希子 (2012) 翻訳版 BRIEF による自閉症スペクトラム児の実行機能の測定の試み：子どもの実行機能の測定ツールの開発に向けて. *国立特別支援教育総合研究所研究紀要*, 39, 45-54.
- 田中真理 (1992a) 精神遅滞児の物語理解におけるメタ認知能力の役割. *教育心理学研究*, 40, 185-193.
- 田中真理 (1992b) 精神遅滞児の物語理解における自己教示訓練の効果：「文脈予測方略」の使用について. *特殊教育心理学研究*, 30, 55-63.
- 田中道治・田中明子 (2000) 知的障害児のメタ認知の発達を促す母親の養育特性. *熊本大学教育学部紀要 人文科学*, 49, 169-180.
- 田坂裕子・陽田征子 (1996) 構成課題における精神遅滞児のプランニングの発達：定型発達児との比較. *特殊教育心理学研究*, 30, 55-63.
- 吉田卓司・南学 (2016) ジグソー法を用いた高校数学の授業実践およびその効果. *三重大学教育学部研究紀要*. *自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践*, 67, 237-244.
- 吉野巖・篠原宗弘・吉田典史・高坂康雅・工藤敏夫 (2003) 数学学習における「吹き出し法」のメタ認知的効果の検討. *北海道教育大学紀要*. *教育科学編*, 54, 13-23.

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)



# 戦前期地方旧制中学校生徒の進路選択に関する研究 —鳥取県の事例を中心に—

渡 辺 一 弘  
(保育学科)

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

Kazuhiro WATANABE

キーワード：地方旧制中学 進路選択 戦前期 鳥取県

Modern Local Secondary Schools, Study on course choice of the early stage,  
Prior to World War II in Japan, Toltutori Pref

## 1. 問題の所在

本稿は、戦前期の地方旧制中学校の進路状況を、鳥取県を事例にして、県内の旧制中学5校（鳥取一中・鳥取二中・米子中・倉吉中・育英中）の進路状況を比較・検討し、各校の進路状況の特徴と鳥取県全体の進路状況を明らかにすることを目的とする。

我が国における旧制中学入学志願者は、明治当初こそ少なかったが、大正中期以降、年々増加し、昭和に入ってから中等教育全体は著しく量的に拡大していった。本稿は、そのような戦前期における、鳥取県内の旧制中学5校（鳥取一中・鳥取二中・米子中・倉吉中・育英中）の進路状況を比較検討することを目的とする。具体的には、旧制高等学校・大学予科、官公立や私立の専門学校、陸海軍関係諸学校の入学者や、官公署、教員、実業関係等の就職者の状況を、資料の制約上、①明治37-44年、②大正1-8年、③大正9-15年、④昭和2-7年、⑤昭和8-13年の5つの時期において、鳥取一中・鳥取二中・米子中・倉吉中・育英中の生徒の進路状況を比較・検討しながら、鳥取県全体の進路動向の特徴・

傾向を明らかにする。

鳥取県内の旧制中学は、1873（明治6）年にその前身が開校した鳥取第一中学（＊藩校の伝統を受け継ぎ、開校時名称は、第四学区第十五番変則中学、その後鳥取中学（第一尋常中学））に始まる。その後、米子中学（第二尋常中学）が、1899（明治32）年に開校し、1909（明治42）年には、倉吉中学が開校した。大正に入ると、県内最初の私立中学として、1914（大正3）年に育英中学が開校し、鳥取市内に2つめの中学である鳥取第二中学が、1923（大正12）年に開校した。昭和に入り、1940（昭和15）年には境中学が開校した。

このように鳥取県内の旧制中学の数は6校と少ない。しかし、設置の流れは、先ず明治初期の藩校の伝統を受け継ぎ県の東部に開校（鳥取一中）、次に西部に開校（米子中）、そして中部に開校し（倉吉中）、大正に入ると私学が開校し（育英中）、東部の都市部に2校目が開校（鳥取二中）という状況であり、それぞれの学校の文化（校風）や地域性等も踏まえて、進路状況の比較・検討がコンパクトに可能

であると思われる。また、これら5校の内、公立の4校は新制高校になっても県内の進学校として上位を占め、昭和50年代の初めまでは、県内の中卒浪人のほぼ全てが、この4校の受験に失敗した生徒であったという指摘もあり<sup>1)</sup>、戦前・戦後の鳥取県内の中等学校の進路選択の全体像を検討するうえで、これらの学校を事例として検討することは、意義があると思われる。

筆者はこれまで、1998年の日本教育社会学会大会において、熊本県を事例にして、明治期に開校した伝統校2校(済々黌中学、熊本中学)に焦点を当てて、昭和初期(2-13年)の熊本県の旧制中学校生の進路状況を、3年ごとに4つの時期に分けて考察して、以下の4点を明らかにした。

1. 高等学校・大学予科、専門学校への入学者は横ばい傾向にある。
2. 軍関係諸学校への入学者は、県全体で激増(特に上記2校)している。
3. 官公署に就職する者は、徐々に増加している。
4. 明治期開校の伝統校グループと、大正期以降開校の後発校グループ、私学グループにおいて、進学先に格差が生じている。

また、筆者は同時期の、東北地域全体における旧制中学校生の進路状況についても概略的に検討した、その結果、以下の4点を明らかにした<sup>2)</sup>。

1. 高等学校・大学予科への入学者の割合は、年々減少している。
2. 専門学校への入学者の割合は、官公立も私立も横ばい傾向にある
3. 軍関係諸学校への入学者の割合は、昭和11年以降、特に増加している。
4. 官公署に就職する者の割合も、昭和11年以降、特に増加している。

さらに、福島県を事例にして、歴史的な独自性が考えられる会津中学校生の昭和2-13年の時期における進路状況の推移を、先発旧制中学4校(安積中学・磐城中学・福島中学・相馬中学)の生徒の進路状況と比較・検討した結果、以下の点を明らかにした<sup>3)</sup>。

1. 高等学校・大学予科への入学者数は、会津中学

も先発旧制中学4校(安積中学・磐城中学・福島中学・相馬中学)も、全体としては、やや減少傾向にある。

2. 専門学校への入学者数は、官公立は、増加傾向の中学(会津・安積・磐城)と、減少傾向の中学(福島・相馬)に分かれた。私立は、増加傾向の中学(安積)と、横ばい傾向の中学(磐城・相馬)と、減少傾向の中学(会津・福島)に分かれた。会津中学は、私立専門学校の入学者数の全体は、一番多い。
3. 軍関係諸学校への入学者数は、昭和10年以降、すべての中学で、大幅に増加している。会津中学は、軍関係諸学校の入学者数の全体は、一番多い。
4. 官公署へ就職する者は、すべての中学で増加している。
5. 教員、実業関係、その他の職種等の者の数は、各中学によって差が見られる。

これらの先行研究も踏まえて、本稿では、鳥取県内の旧制中学5校(鳥取一中・鳥取二中・米子中・倉吉中・育英中)の進路状況を比較・検討しながら、各校の進路動向と鳥取県全体の進路動向を明らかにする。

なお、分析の時期を先に示したとおり、資料の制約上、①明治37-44年、②大正1-8年(各8年ごと)、③大正9-15年、④昭和2-7年、⑤昭和8-13年(各6年ごと、大正11年は資料無し)の5つの時期に分けた。資料の制約とは具体的には以下の2点である。

1. 進路の先のデータが、明治37年以降、大正11年を除いて、昭和13年までであること。
2. 進路先のカテゴリーが、大正9年から変化したこと。

そのため、進路先のカテゴリーが変化する前の明治期と大正前期、そして変化後の大正後期と、昭和前期を軍国主義化が進む前と後の、計5つの時期に分けて分析した。また、上級学校入学者は、筆者のこれまでの先行研究と同様に中途退学の進学者も含めた。これは、その理由としては、旧制高等学校への入学者において、中学校4年修了での進学者が2割から過半数を占めたこと、専門学校への入学者に

においても、中途退学の進学者が見られたこと、軍関係諸学校への入学者においては、年によってはその内の7割から8割を中途退学の進学者が占め、無視できないと考えたからである。就職者に関しても、これまでの先行研究と同様に、実業関係等の就職者のみ、中途退学者も含めた。その理由は、分析資料の「退学事由別員数」に「実業ニ就キタルニ依ル者」の項目があるからである。

## 2. 分析方法と分析資料

### (1) 分析方法

本稿では、以下の方法で分析を行う。

- 1) 戦前期を、①明治37-44年、②大正1-8年、③大正9-15年、④昭和2-7年、⑤昭和8-13年の5つの時期に分け、①②の前半の時期と、③④⑤の後半の時期に分けて、それぞれの時期の県全体の中学生の進路状況と、5校の進路状況の特徴を明らかにする。
- 2) 各中学の学校関係資料も利用し、進路状況に関する量的データ(学校内の統計データ)や質的データ(言説等)から、進路状況の比較・検討を行う。

### (2) 分析資料

分析資料は以下のものを用いた。

- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第一巻(明治37年、38年、39年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第二巻(明治40年、41年、42年、43年5月)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第三巻(明治43年10月、44年、45年、大正元年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第四巻(大正2年、3年、4年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第五巻(大正5年、6年、7年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第六巻(大正8年、9年、10年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第七巻(大正12年、13年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第八

巻(大正14年、15年)』。

- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第九巻(昭和2年、3年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第十巻(昭和4年、5年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第十一巻(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』。
- ・文部省 1988,『全国中学校二関スル諸調査 第十二巻(昭和11年、12年、13年、15年)』<sup>4)</sup>。

## 3. 結果と考察

### (1) ①明治37-44年、②大正1-8年の時期の進路状況について

表1から、明治37-44年、大正1-8年の鳥取県内の中学生の進路状況の変化を見てみる。なおこのデータに該当する中学は、鳥取一中と米子中の2校である。先ず進学者についてだが、高等学校、官公私立諸学校(専門学校等)への入学者数は漸次、増加傾向にある。この時期は最初に指摘したとおり、全国的にも旧制中学の拡大期に該当し、それに対応して高等教育への進学率も上昇している時期でもあり、当然のことと考えられる。

次に就職者等についてだが、官吏・教員へ就職する者、実業関係に就職する者、その他の者、それぞれが大きく増加している。官吏・教員へ就職する者、実業関係に就職する者については、最初から進学を希望しなかった者と、進学を希望していたが、学力的理由・経済的理由等で就職した者が考えられる。その他の者については、上記以外の就職者と、いわゆる浪人生、不明者であると考えられる。

表2は、鳥取一中の明治37-44年、大正1-8年の進路状況をまとめたものである。先ず進学者についてだが、高等学校、官公私立諸学校(専門学校等)への入学者数は、県全体の傾向と同様に漸次、増加傾向にある。

次に就職者等についてだが、官吏・教員へ就職する者、実業関係に就職する者は、それぞれが同様に大きく増加している。その他の者については、やや減少しているが、この項目については資料の限界もあり、学校によってデータに少し差が生じている。

このことは卒業生の進路未定者等の把握が、学校によって相違があるということであるので、横ばい傾向にあると判断してもいいであろう。

表3は、米子中の明治37-44年、大正1-8年の進路状況をまとめたものである。先ず進学者についてだが、高等学校、官公私立諸学校(専門学校等)への入学者数は、この時期の全国的な傾向と異なり、どちらも減少しているのが特徴的である。

次に就職者等についてだが、官吏・教員へ就職す

る者は、少し増えているが、実業関係に就職する者は、減少している。ただこの点については、元々が多かったのでは、という解釈も成り立つ。その根拠としては、以下の様な背景があるからである。

「鳥取の中学校(\*鳥取一中)が士族の学校として出発したのに対して、米子中学は最初から平民学校であった。入学するものは米子の商人たちの師弟が多かったのである。そして、米子附近の農村の出身者たちがそれにまじっていた」<sup>5)</sup>

表1 鳥取県内中学、明治37-44年、大正1-8年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校入学者	官公私立諸学校入学者	官吏又ハ教員トナリタル者	實業ニ就キタル者	其ノ他ノ者	合計(人)
①M37-44	58	517	97	236	439	1,347
②T1-8	64	709	157	399	630	1,959
合計(人)	122	1,226	254	635	1,069	3,306

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第一卷(明治37年、38年、39年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第二卷(明治40年、41年、42年、43年5月)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第三卷(明治43年10月、44年、45年、大正元年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第四卷(大正2年、3年、4年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第五卷(大正5年、6年、7年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』より作成。

表2 鳥取一中、明治37-44年、大正1-8年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校入学者	官公私立諸学校入学者	官吏又ハ教員トナリタル者	實業ニ就キタル者	其ノ他ノ者	合計(人)
①M37-44	27	288	37	85	359	796
②T1-8	34	314	60	156	350	914
合計(人)	61	602	97	241	709	1,710

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第一卷(明治37年、38年、39年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第二卷(明治40年、41年、42年、43年5月)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第三卷(明治43年10月、44年、45年、大正元年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第四卷(大正2年、3年、4年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第五卷(大正5年、6年、7年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』より作成。

表3 米子中、明治37-44年、大正1-8年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校入学者	官公私立諸学校入学者	官吏又ハ教員トナリタル者	實業ニ就キタル者	其ノ他ノ者	合計(人)
①M37-44	27	217	60	151	80	535
②T1-8	15	213	64	127	160	579
合計(人)	42	430	124	278	240	1,114

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第一卷(明治37年、38年、39年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第二卷(明治40年、41年、42年、43年5月)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第三卷(明治43年10月、44年、45年、大正元年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第四卷(大正2年、3年、4年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第五卷(大正5年、6年、7年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』より作成。



その他の者については、倍増しているがデータの  
中身については、先に言及した様に、判断が難しい。

## (2) ③大正9-15年、④昭和2-7年、⑤昭和8-13年の時期の進路状況について

表4-8は、大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の鳥取県内と各中学別の進路状況の変化をまとめたものである。このデータに該当する中学は、鳥取一中と米子中の2校に加えて、倉吉中、育英中、鳥取二中の計5校である。また、最初に示したように進路先のカテゴリーが、大正9年から変化した。具体的には、進学者は高等学校入学者に大学予科入学者が加わり、専門学校が公立と私立に分かれ、軍関係学校進学者のカテゴリーが加わった。就職者等は、官公署と教員が別れた。

表4から、大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の鳥取県内の中学生の進路状況の変化をしてみる。まず進学者についてだが、高等学校・大学予科、官公立専門学校への入学者数は、④期に増えて⑤期に減少しているのに対し、軍関係諸学校は、これとは逆に、④期に減って⑤期に大幅に増えている。私立専門学校は、漸次、増加傾向にある。このことは、筆者のこれまでの一連の先行研究<sup>6)</sup>でも明らかにしたが、昭和初期の金融恐慌から世界恐慌、そして昭和6年の満州事変から、昭和12年の日中戦争の開始のこの時期の状況が、旧制中学の生徒の進路にも大きな影響を与えたと考えられる。つまり進学者の全体の数は、この時期に減少し、軍関係の学校のみ大幅に増加していることである。

次に、就職者についてだが、官公署へ就職する者、その他の物は増加しているが、教員になる者は逆に減少している。ここでいう所の教員の中心は、師範学校卒では無いので、代用教員が中心であることも一つの理由であると考えられる。実業関係は、昭和以降は減少傾向にある。

表5は、鳥取一中の大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の進路状況をまとめたものである。まず進学者についてだが、高等学校・大学予科への入学者数は、④期に少し増えて⑤期に減少しているのに対し、官公立専門学校、私立専門学校は、漸次、減少

傾向にある。軍関係諸学校は、県全体の傾向と同様に④期に減って⑤期に大幅に増えている。

次に就職者等についてだが、官公署、実業界へ就職する者は増加しているが、教員になる者は逆に減少している。その他の者は、昭和以降は横ばい傾向にあるといえる。

表6は、米子中の大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の進路状況をまとめたものである。まず進学者についてだが、高等学校・大学予科、官公立専門学校への入学者数は、④期に少し増えて⑤期に減少しているのに対し、私立専門学校は減少傾向にある。逆に軍関係諸学校は、増加傾向にある。

次に就職者等についてだが、官公署へ就職する者は増加しているが、教員になる者は逆に減少している。この傾向は鳥取一中と同じである。実業界へ就職する者は、④期に増えて⑤期に減少している。その他の者は、増加傾向にある。

表7は、倉吉中の大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の進路状況をまとめたものである。まず進学者についてだが、高等学校・大学予科への入学者数は、④期に増えて⑤期に減少しているのに対し、官公立専門学校、私立専門学校は減少傾向にある。軍関係諸学校は、⑤期に大幅に増加傾向している。後発の学校なので、入学者数自体はまだ少ないが、進路傾向は鳥取一中と同じであることが分かる。

次に就職者等についてだが、官公署と実業界へ就職する者は増加しているが、教員になる者は逆に減少している。その他の者は、④期に増えて⑤期に減少している。

表8は、育英中の大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の進路状況をまとめたものである。まず進学者についてだが、入学者数の全体が、先の公立中学に比べて非常に少ないことが分かる。具体的には、高等学校・大学予科への入学者数は、③期から⑤期の間で一桁である。官公立専門学校、私立専門学校も各時期40名未満であり、全体としては減少傾向にある。軍関係諸学校への入学者も極端に少ないことが分かる。私立の育英中は、鳥取県中部に中学が無かったので、青年に教育の機会を与えるべく設立者の豊田太蔵が独力で立ち上げた学校であった

表4 鳥取県内中学、大正9-15年、昭和2-7年、昭和8-13年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校 及大学予 科入学者	官公立専 門学校及 之と同程 度学校入 学者	私立専門 学校及之 と同程度 学校入学 者	陸海軍諸 学校入学 者	官公署二 奉職シタ ル者	教員トナ リタル者	實業ニ就 キタル者	其ノ他ノ 者	合計(人)
③T9-15	202	446	305	31	124	149	689	601	2,547
④S2-7	333	529	228	19	158	67	1,406	1,317	4,057
⑤S8-13	219	279	223	78	285	40	1,240	1,408	3,772
合計(人)	754	1,254	756	128	567	256	3,335	3,326	10,376

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第七卷(大正12年、13年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第八卷(大正14年、15年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第九卷(昭和2年、3年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十卷(昭和4年、5年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十一卷(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十二卷(昭和11年、12年、13年、15年)』より作成。  
 (\*大正11年と昭和15年は資料無し)

表5 鳥取一中、大正9-15年、昭和2-7年、昭和8-13年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校 及大学予 科入学者	官公立専 門学校及 之と同程 度学校入 学者	私立専門 学校及之 と同程度 学校入学 者	陸海軍諸 学校入学 者	官公署二 奉職シタ ル者	教員トナ リタル者	實業ニ就 キタル者	其ノ他ノ 者	合計(人)
③T9-15	101	186	108	14	24	53	70	249	805
④S2-7	104	166	72	7	37	14	184	466	1,050
⑤S8-13	40	67	68	19	99	11	260	467	1,031
合計(人)	245	419	248	40	160	78	514	1,182	2,886

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第七卷(大正12年、13年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第八卷(大正14年、15年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第九卷(昭和2年、3年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十卷(昭和4年、5年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十一卷(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十二卷(昭和11年、12年、13年、15年)』より作成。  
 (\*大正11年と昭和15年は資料無し)

表6 米子中、大正9-15年、昭和2-7年、昭和8-13年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校 及大学予 科入学者	官公立専 門学校及 之と同程 度学校入 学者	私立専門 学校及之 と同程度 学校入学 者	陸海軍諸 学校入学 者	官公署二 奉職シタ ル者	教員トナ リタル者	實業ニ就 キタル者	其ノ他ノ 者	合計(人)
③T9-15	68	140	97	7	25	51	228	155	771
④S2-7	109	171	68	9	34	36	326	343	1,096
⑤S8-13	92	76	48	19	50	20	236	432	973
合計(人)	269	387	213	35	109	107	790	930	2,840

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第七卷(大正12年、13年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第八卷(大正14年、15年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第九卷(昭和2年、3年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十卷(昭和4年、5年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十一卷(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十二卷(昭和11年、12年、13年、15年)』より作成。  
 (\*大正11年と昭和15年は資料無し)

表7 倉吉中、大正9-15年、昭和2-7年、昭和8-13年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校 及大学予 科入学者	官公立専 門学校及 之と同程 度学校入 学者	私立専門 学校及之 と同程度 学校入学 者	陸海軍諸 学校入学 者	官公署二 奉職シタ ル者	教員トナ リタル者	實業ニ就 キタル者	其ノ他ノ 者	合計(人)
③T9-15	25	101	67	4	16	30	182	112	537
④S2-7	39	82	50	2	33	12	362	275	855
⑤S8-13	25	50	46	19	49	2	398	204	793
合計(人)	89	233	163	25	98	44	942	591	2,185

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第七卷(大正12年、13年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第八卷(大正14年、15年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第九卷(昭和2年、3年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十卷(昭和4年、5年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十一卷(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十二卷(昭和11年、12年、13年、15年)』より作成。  
 (\*大正11年と昭和15年は資料無し)

表8 育英中、大正9-15年、昭和2-7年、昭和8-13年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校 及大学予 科入学者	官公立専 門学校及 之と同程 度学校入 学者	私立専門 学校及之 と同程度 学校入学 者	陸海軍諸 学校入学 者	官公署二 奉職シタ ル者	教員トナ リタル者	實業ニ就 キタル者	其ノ他ノ 者	合計(人)
③T9-15	8	17	32	4	57	15	202	85	420
④S2-7	1	17	19	0	47	5	424	89	602
⑤S8-13	1	6	23	2	48	3	225	92	400
合計(人)	10	40	74	6	152	23	851	266	1,422

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第七卷(大正12年、13年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第八卷(大正14年、15年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第九卷(昭和2年、3年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十卷(昭和4年、5年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十一卷(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十二卷(昭和11年、12年、13年、15年)』より作成。  
 (\*大正11年と昭和15年は資料無し)

表9 鳥取二中、大正9-15年、昭和2-7年、昭和8-13年卒業者(中途退学者含)の進路状況

	高等学校 及大学予 科入学者	官公立専 門学校及 之と同程 度学校入 学者	私立専門 学校及之 と同程度 学校入学 者	陸海軍諸 学校入学 者	官公署二 奉職シタ ル者	教員トナ リタル者	實業ニ就 キタル者	其ノ他ノ 者	合計(人)
③T9-15	-	2	1	2	2	-	7	-	14
④S2-7	80	93	19	1	7	0	110	144	454
⑤S8-13	61	80	38	19	39	4	121	213	575
合計(人)	141	175	58	22	48	4	238	357	1,043

文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第六卷(大正8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第七卷(大正12年、13年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第八卷(大正14年、15年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第九卷(昭和2年、3年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十卷(昭和4年、5年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十一卷(昭和6年、7年、8年、9年、10年)』  
 文部省 1988, 『全国中学校ニ関スル諸調査 第十二卷(昭和11年、12年、13年、15年)』より作成。  
 (\*大正11年と昭和15年は資料無し)

が、経営的にはかなり苦しく、入学者数もかなり少なかったようである<sup>7)</sup>。

次に就職者等についてだが、官公署と教員になる者は減少傾向である。実業界へ就職する者は、④期に増えて⑤期に減少している。その他の者は、少しずつ増加している。

表9は、鳥取二中の大正9-15年、昭和2-7年、8-13年の進路状況をまとめたものである。先ず進学者についてだが、大正12年の開校ということもあり、卒表生を中心とした進路状況を考えると、実質は④期と⑤期の検討になる。高等学校・大学予科、官公立専門学校入学者は、④期から⑤期にかけて減少している。逆に、私立専門学校入学者は増加していて、軍関係諸学校への入学者は激増していて、まさに時代背景を実証している。

次に就職者等についてだが、官公署、教員、実業関係とすべて増加傾向にある。その他の者も増加している。入学者が減った学校等の一部が、こちらに流れたことも推察される。

#### 4. まとめと今後の課題

鳥取県の旧制中学校5校(鳥取一中、米子中、倉吉中、育英中、鳥取二中)の生徒の進路状況を、①明治37-44年、②大正1-8年、③大正9-15年、④昭和2-7年、⑤昭和8-13年の5つの時期に分け、①②の前半の時期と、③④⑤の後半の時期に分けて比較・検討した結果をまとめると、以下のことがいえる。

- ①②の前半の時期は、鳥取県全体としては進学者も就職者も、その他の者もすべて増加している。該当する2校においては、鳥取一中もほぼ同じ傾向にあるが、米子中は進学者は減少し、就職等についても違う傾向が見られる。
- ③④の後半の時期は、鳥取県全体としては進学者は、高等学校・大学予科、官公立専門学校への入学者数は、④期に増えて⑤期に減少しているのに対し、軍関係諸学校は、これとは逆に、④期に減って⑤期に大幅に増えている。私立専門学校は、漸次、増加傾向にある。就職者については、官公署へ就職する者、その他の物は増

加しているが、教員になる者は逆に減少している。

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

これらの点については、当然のことながら各学校のいわゆる校風や伝統にも影響があると思われる。これら5校の学校関係資料を読むと、最初に示した城下町の鳥取一中と、商都の米子中の比較と同様に、鳥取一中と鳥取二中の比較の記述が出てくる。例えば以下の様な指摘がある。

「(鳥取) 二中の卒業生は、「洋風でハイカラ、バタくさはあったが、個性を伸ばそうとする環境づくりに力を注がれ、(鳥取) 一中の官学主義教育に対して、二中は私学的ユニークさをもった教育であった」<sup>8)</sup>

「(昭和初期) 創立以来、(鳥取) 一中とは対照的に軍関係諸学校志願者が少なかったものが、漸次増加する。海兵(海軍兵学校)、海機(海軍機関学校)、海経(海軍経理学校) 三校に揃って入学したのは、昭和十年からといわれる(後略)」<sup>9)</sup>

この一中と二中との比較による、いわゆる「二中型」の校風については、鳥取二中、岡山二中、浜松二中、鹿児島二中などを取り上げ、「清新で小じんまりした、行儀の良い、荒っぽさのない、おとなしい生徒と言う感じがそれであった」という鳥取二中の教員の指摘もある<sup>10)</sup>。

なお各学校の生徒数については時期によって異なるが、参考までに、大正15年の各中学全体の学級

数と生徒定員と志願者数を以下に示しておく<sup>11)</sup>。

- ・鳥取一中(20学級、1000人(募集人員200人)、志願者数360人)
- ・米子中(20学級、1000人(募集人員196人)、志願者数475人)
- ・倉吉中(15学級、750人(募集人員150人)、志願者数276人)
- ・育英中(10学級、450人(募集人員150人)、志願者数111人)

今後の課題としては、同じ山陰の島根県の事例との比較・検討も必要であろう。また、各学校の学校誌史、校友会誌等のもう少し詳細な比較・検討も必要であると思われる。

## 註

- 1) 古田・篠村 1997, 12頁。
- 2) 渡辺一弘 2015, 126頁。
- 3) —— 2018, 125頁。
- 4) 昭和15年は、具体的な学校の進学者が分からず、県別の入学者の総数しか分からないので、今回の分析からは除外した。
- 5) 篠村昭二 1980, 190頁。
- 6) 例えば、渡辺 2015, 2017。
- 7) 篠村昭二 1976, 138-141頁。
- 8) 稲村謙一他 1979, 110頁。
- 9) 創立五十周年記念誌編集委員会 1972, 124頁。
- 10) 同上 100頁。
- 11) 鳥取県立米子東高等学校 1989, 72-73頁より作成。

## 主要参考文献・資料

- 稲村謙一・芦村登志雄・篠村昭二 1979, 『郷土シリーズ(11) 学校の今と昔－鳥取市・教育の流れ－』鳥取市教育福祉振興会。
- 黒羽亮一 1994, 『学校と社会の昭和史(上)』第一法規出版。
- 斎藤利彦 1995, 『競争と管理の学校史 明治後期中学校教育の展開』東京大学出版会。
- 齋藤直貞 1933, 『鳥城 創立第六拾年記念号 第五十四号』鳥取県立鳥取第一中学校校友会。

- サンデー毎日編集部 1974, 『日本人脈新地図・〈西日本編〉』泰流社。
- 篠村昭二 1976, 『鳥取教育百年史余話 上』県政新聞社。
- 1980, 『鳥取教育百年史余話 中』学究社。
- 1981, 『鳥取教育百年史余話 下』学究社。
- 創立五十周年記念誌編集委員会 1972, 『創立五十周年記念誌』鳥取県立鳥取東高等学校。
- 創立七十周年記念誌編集委員会 1969, 『創立七十周年記念誌』鳥取県立米子東高等学校。
- 鶴田憲次 1978, 『因伯 青春の系譜 鳥取一中の巻』鳥取西高等学校同窓会。
- 鳥取県立米子東高等学校 1989, 『創立九十周年記念誌』。
- 鳥取西高百年史編纂委員会 1973, 『鳥取西高百年史(本文編)(資料編)』。
- 広田照幸 1989, 「進路としての軍人－陸軍士官学校の受験を中心に－」『アカデミア 人文・社会科学編 第50号(204集)』南山大学。
- 1997, 『陸軍将校の教育社会史－立身出世と天皇制』世織書房。
- 古田恵紹・篠村昭二 1997, 『戦後教育のふしぶし』篠村昭二(自費出版)。
- 毎日新聞社編 1978, 『教育を追う⑤十五の春』8-15頁。
- 吉本俊二 1994, 『一目でわかる学校系列と教育業地図』日本実業出版社。
- 渡辺一弘 1998, 「昭和初期の中等学校生の進路選択(1)－熊本県の2校を事例として－」『日本教育社会学会 第50回大会 発表要旨集録1998』326-327頁。
- 2015, 「昭和初期の旧制中学校生の進路選択に関する研究－九州の事例を中心に－」『別府大学短期大学部紀要』第34号 123-132頁。
- 2018, 「昭和初期の旧制会津中学校生の進路状況に関する研究－安積、磐城、福島、相馬各中学の状況との比較・検討を中心に－」『会津大学短期大学部研究紀要』第75号 117-127頁。

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

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)

# 子どものためのオペレッタの楽譜と台詞の構成についての研究 —和洋折衷文化の影響を受けた子どものためのオペレッター—

渡 邊 寛 智  
(保育学科)

Operetta for Children: A Study on the Composition of Musical Scores and Plot Lines:  
Operetta for Children Influenced by Japanese and Western Culture

Hironori WATANABE

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

## 1. はじめに

今日の保育、小学校の音楽教育においてオペレッタをはじめとする音楽活動は欠くことのできないものとなっている。その活動を支えるオペレッタ作品は数多く存在するが、出版されている楽譜の構成は大きく3つのパターンに分けることができる。一冊の楽譜の中で、楽曲と台詞の構成が分離されているもの、楽曲と台詞が時系列に並んでいるもの、台詞がなく音楽と歌で劇が進行するものがある。これらの楽譜と台詞の構成について、一般的に定まった名称がないため、本研究では楽曲と台詞の部分が分離されているものを「分離型」、時系列に並んでいるものを「時系列型」として論述する。なお、音楽と歌だけで構成されているオペレッタについては台詞部分が存在しないので、本研究では扱わないものとする。

## 2. 今日の子どものオペレッタの形式

実際に子どもためのオペレッタの楽譜と台詞がどのように構成されているのだろうか。まず、「時系列型」を見ると、ストーリー展開に従って楽譜と台詞が時系列に書かれていることがわかる(譜例1)。

楽曲が終わるとその次に展開する台詞部分、その後にもた楽曲が続くパターンである。一方で、「分離型」を見ると、一冊の中に楽譜(譜例2)だけで構

Example 1 is a musical score for a children's operetta. It features a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are written in Japanese. The score is divided into two parts. The first part is a vocal line with lyrics: 「おれたち\* ないない\* 宇宙人」 (Oretachi \* nainai \* uchuujin). The second part is a piano accompaniment with lyrics: 「はすんだりズンで」 (hasundari zun de). The tempo is marked 'Allegro moderato' and the time signature is 4/4. The score is written in a 'time series type' format, where the lyrics and music are written in a sequence that follows the story's progression.

(譜例1)「時系列型」は、楽譜と台詞が交互に続く構成

成されているページと、台詞(図1)だけで構成されているページに分けられている。楽譜の部分は、「時系列型」のように楽譜と台詞が並んでいるものと、台詞の部分がすべて省略されているものがある。台詞の部分は、いわゆる台本のようにっており、そこに楽曲で使用されている歌詞がすべて記載

されているものもあれば、省略されているものもある。また、台本の役割をなす部分は縦書き、横書きのスタイルが存在する。

では、なぜ「時系列型」「分離型」と二通りの構成が存在するのであろうか。本研究では、まず西洋音楽のオペラ、またそこから派生したオペレッタについて調べ、その楽譜と台詞の構成についての検証を行う。オペラやオペレッタなどの西洋音楽が明治初期に日本に伝わった際に楽譜と台詞の構成がどのように変化したのか、その過程を追う。さらに、そこから見えてくる「和洋折衷文化」が生み出した日本の子どもためのオペレッタの楽譜と台詞の構成の成り立ちを明らかにすることを目的とする。

### 3. オペラの成立からオペレッタの誕生まで

オペレッタとは、オペラから派生した一つのオペラ様式である。ここでは、オペラの成立からオペレッタが誕生するまで、またオペレッタに影響を与えたオペラ様式の特徴と楽譜と台詞の構成についての考察を行う。

#### 1) オペラの成立

オペラの成立は1600年頃にイタリアのフィレンツェで、カメラータ<sup>1)</sup>を中心とする人々により古代ギリシャ劇の復興から始まったものである。楽譜が現存する最古のオペラはヤコポ・ペーリ Jacopo Peri (1561-1633) の《エウリディーチェ L'Euridice》(1600)。作品の題材は古代ギリシャ劇によるもので、蛇に噛まれて亡くなった妻エウリディーチェを取り戻すために夫であるオルフェオが黄金の国へ向かう内容である。この時代の音楽的な形式はアリア(歌唱)とレチタティーヴォ(叙唱)という部分に分かれている。アリアとは、登場人物が印象的な場面で心情を歌う際に用いられる歌唱曲。それに対してレチタティーヴォとは、劇を進行させるための会話、独白部分に割り付けられた音律のことである。やがて、この形式はクラウディオ・モンテヴェルディ Claudio Monteverdi (1567-1643) によって受け継がれ、ロマン派中期まで続くオペラの原型が生み出されることになる<sup>2)</sup>。フィレンツェで誕生したオペラは、その後イタリア半島に広まり、やがてはヨーロッパ全体に波及し、それぞれの国の

M-13 歌① そうべえの綱渡り 安藤正彦 作詞 山本忠生 作曲

(譜例2)「分離型」は、楽譜と台詞が分離している構成

M-13

歌① そうべえの綱渡り(2番)

綱を渡る そうべえさん  
よそ見をするな 気をっけろ  
ハラハラ ドキドキ もうすくた  
ハラハラ ドキドキ もっとすくた  
ハラハラ ドキドキ あっ！

観衆  
い よつ、そうべえ、日本ー！  
ろ そうべえさん、がんばってーつ、  
は この綱渡りは、えらい高いなあ。  
に なんか、こわそうやなあ。

経典師の囁き  
それ、  
(親方退場と入れ替わりに「そうべえが登場、ト主の唄から綱に乗って歩き出す」)

みこと渡りおせまれば、ご褒美。

(観衆の口上の間に、両袖の中から低めに一本の綱を張る)

(図1) 台詞部分は台本のようにになっている



作曲家たちによって多くの作品が創作されるようになる。

## 2) オペレッタに影響を与えたオペラ

オペレッタの誕生に影響を与えたオペラの様式として、イタリアのオペラ・ブッフア、フランスのオペラ・コミック、ドイツのジングシュピールが挙げられる。それぞれの成立と特徴、楽譜と台詞の構成はどのような違いがあるのだろうか。

### (1) イタリアのオペラ・ブッフア

イタリアのオペラ・ブッフア (opera buffa)<sup>3)</sup> は、「滑稽なオペラ」という意味で、18世紀前半にナポリで誕生した喜劇的な要素を持つオペラ様式である。それまでの神話や歴史的な題材をテーマにした作品は上演時間も長いものが主流であった。その幕間に気分転換として見る事ができるように比較的上演時間の短く、内容も身近で庶民的な題材が多いオペラ・ブッフアが生まれたのである<sup>4)</sup>。

このオペラ・ブッフア作品の中でもとりわけ有名な作品は、ジョヴァンニ・バッティスタ・ペルゴレージ Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736) の《奥様女中 La Serva Padrona》(1733) である。女中が策をめぐらせてご主人と結婚し、奥様のポジションを得る喜劇的な内容で、堅苦しさが無いこの作品は瞬く間に人気を得ることになる。楽譜の構成に目を向けると、主に劇の進行部分で会話的な場面にあたるレチタティーヴォ (叙唱) と登場人物が心情を訴えるアリア (歌唱) (譜例4) に分かれている。

### (2) フランスのオペラ・コミック

フランスのオペラ・コミック (opéra comique) は、18世紀半ばに現れた歌と台詞によるオペラ様式である。それまでの音律的なレチタティーヴォ (叙唱) ではなく台詞になったのは、イタリア語が音律的なレチタティーヴォに向いていた一方で、フランス語は音律的なレチタティーヴォには不向きで

The image displays two pages of a musical score for the opera 'La Serva Padrona'. The left page (numbered 12) contains a recitative section (レチタティーヴォ) with lyrics in Italian. The right page (numbered 13) contains an aria section (ARIA) for the character Serpina, marked 'ALLEGRETTO'. The score includes vocal lines for Soprano (S) and Bass (B) and piano accompaniment. The lyrics are in Italian, and the score is numbered 45390 at the bottom of each page.

(譜例4) 左頁はレチタティーヴォ (叙唱) 部分、右頁はアリア (独唱) 部分

The image shows a page from a musical score for the opera 'Fra Diavolo'. The left side contains musical notation for voices and piano accompaniment. The right side contains French lyrics. The score is for Act II, Scene 1, and is numbered 54 on the left and 55 on the right. The lyrics are in French and describe a scene where characters discuss a man named Fra Diavolo who has been kidnapped. The characters include the Marquis, Zerkine, and various soldiers and servants.

(譜例5) 左頁が楽曲部分、右頁が台詞部分

あったと考えられている。また、取り扱われる題材は喜劇的で、当時パリ、オペラ座で上演されていたオペラのパロディや風刺的な内容なども取り入れられていた。

19世紀前半にフランスで活躍したフランソワ・オベール François Auber (1782-1871) の作曲による《フラ・ディアヴォロ Fra Diavolo》(1830) は19世紀末までに800回以上の上演が行われたオペラ・コミックを代表する作品であり、その直後に誕生するオペレッタにも影響を与えた作品である。その楽譜を見ると、楽曲の間に台詞が配置されており「時系列型」の構成となっている。(譜例5)。

(3) ドイツのジングシュピール

ジングシュピールというオペラ様式は、フランスのオペラ・コミック、18世紀のイギリスで流行したバラッド・オペラ<sup>5)</sup>の影響を受けてドイツ

で成立したオペラ様式である。ジングシュピール (Singspiel) とは歌芝居の意味で、オペラ・コミックと同様にレチタティーヴォにあたる部分が台詞となっているのが大きな特徴である。題材は大衆的なものから劇的なものまで様々である。

ヴォルフガング・アマデウス・モーツァルト Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) の最晩年の作品である《魔笛 Die Zauberflöte》(1791) は、ドイツ語によるジングシュピールを代表する作品であり、今日でも世界各地のオペラ劇場で公演されている人気作品である。モーツァルトは、大衆的な劇場の支配人であり、台本作家、歌手であったエマヌエル・シカーネーダー Emanuel Schikaneder (1751-1812) からの依頼を受けて《魔笛》の作曲に取り組む。1791年9月30日にアン・デア・ウィーン劇場で《魔笛》の初演が行われるが、同年12月5

36
37

### 5ter Auftritt

DIE DREI DAMEN, Vorige.

**ERSTE DAME**  
 Rüste dich mit Mut und Standhaftigkeit, schöner Jüngling! – Die Fürstin –

**ZWEITE DAME**  
 Hat mir aufgetragen, dir zu sagen –

**DRITTE DAME**  
 Dass der Weg zu deinem künftigen Glücke nunmehr gebahnt sei.

**ERSTE DAME**  
 Sie hat jedes deiner Worte gehört, so du sprachst: – sie hat –

**ZWEITE DAME**  
 Jeden Zug in deinem Gesichte gelesen. – Ja noch mehr, ihr mütterlichen Herz –

**DRITTE DAME**  
 Hat beschlossen, dich ganz glücklich zu machen. – Hat dieser Jüngling, sprach sie, auch so viel Mut und Tapferkeit, als er zärtlich ist, o so ist meine Tochter ganz gewiss gerettet.

**TAMINO**  
 Gerettet? O ewige Dunkelheit! Was hör' ich? – Das Original! –

**ERSTE DAME**  
 Hat ein mächtiger, böser Dämon ihr entrisen.

**TAMINO**  
 Entrisen? – O ihr Götter! – sagt, wie konnte das geschehen?

**ERSTE DAME**  
 Sie saß an einem schönen Maientage ganz allein in dem allen bedeckenden Zypressenwäldchen, welches immer ihr Lieblingsaufenthalt war. – Der Böswicht schlich unbenemerkt hinein –

**ZWEITE DAME**  
 Belauschte sie, und –

**DRITTE DAME**  
 Er hat nebst seinem bösen Herzen auch noch die Macht, sich in jede irdenliche Gestalt zu verwandeln; auf solche Weise hat er auch Pamina –

**ERSTE DAME**  
 Dies ist der Name der königlichen Tochter, so ihr anbetet.

**TAMINO**  
 O Pamina! du mir entrisen – du in der Gewalt eines üppigen Böswichts! – bist vielleicht in diesem Augenblicke – schrecklicher Gedanke!

**DIE DREI DAMEN**  
 Schweig, Jüngling! –

**ERSTE DAME**  
 Lästern der holden Schönheit Tugend nicht! – Trotz aller Pein, so die Unschuld duldet, ist sie sich immer gleich. – Weder Zwang noch Schmeichelei ist vermögend, sie zum Wege des Lasters zu verführen. –

**TAMINO**  
 O sagt, Mädchen! sagt, wo ist des Tyrannen Aufenthalt?

**ZWEITE DAME**  
 Sehr nahe an unsern Bergen lebt er in einem angenehmen und reizenden Tale. – Seine Burg ist prachtvoll, und sorgsam bewacht.

**TAMINO**  
 Kommt, Mädchen! führt mich! – Pamina sei gerettet! – Der Böswicht falle von meinem Arm; das schwör' ich bei meiner Liebe, bei meinem Herzen! –  
*(sogleich wird ein heftig erschütternder Akkord mit Musik gehört)*  
 Ihr Götter! was ist das?

**DIE DREI DAMEN**  
 Fasse dich!

**ERSTE DAME**  
 Es verkündigt die Ankunft unserer Königin.  
*(Donner)*

**DIE DREI DAMEN**  
 Sie kommt! –  
*(Donner)*  
 Sie kommt – –  
*(Donner)*  
 Sie kommt –

### 6ter Auftritt

Die Berge teilen sich auseinander, und das Theater verwandelt sich in ein prächtiges Gemach  
 DIE KÖNIGIN sitzt auf einem Thron, welcher mit transparenten Sternen geziert ist.

No. 4 *Recitativo ed Aria*  
**Allegro maestoso**

Obel. Fagotti. Corni. Archi.

BA 4553a

5

Tutti

10 **KÖNIGIN DER NACHT** *Recitativo*  
 O zeit-re nicht, mein lie-ber Sohn,

K.d.N. p Archi p cresc. sf

14

K.d.N. du bist un-schul-dig, wei-se, fromm -

p Archi p cresc. sf

18

K.d.N. Ein Jüng-ling so wie du, ver-mag am bes-ten, das tief-be-trüb-te Mut-ter-herz zu trös-ten -

p Archi p cresc. sf

BA 4553a

(譜例6) 左頁は台詞部分、左頁下より楽曲部分

日にモーツァルトは病のためこの世を去る。

《魔笛》の楽譜構成は、やはりオペラ・コミックと同様に楽曲の間にドイツ語による台詞部分が配置されており(譜例6)、「時系列型」の構成である。

### 3) オペレッタの成立

オペレッタに影響を与えたオペラ形式として、それぞれの形式の成立、また楽譜の構成について考察を行った。オペラ・ブッフアは、それまで神話的な題材の多かったオペラの題材を庶民的で、長大な上演時間も短くするなど親しみやすいものにオペラを変化させた。その形式は、フランスやドイツに派生し、新たに楽曲の間に演劇と同様の台詞が挿入されることになる。そのような下地があったからこそ、オペレッタと言われる新たなオペラ様式が誕生するのである。

オペレッタとは、「喜歌劇」、「軽歌劇」と訳される

場合が多いが、イタリア語本来の意味を考えると、「Opera (歌劇)」に「-etta (小さな)」という意味合いが含まれる接尾辞が付けられた言葉であるから「小さなオペラ」と訳することもできる。

クラシック音楽にオペレッタ作品が登場するのは19世紀半ばである。ドイツに生まれ、フランスで活躍した作曲家ジャック・オッフエンバック Jacques Offenbach (1819-1880) が創始者とされている。オッフエンバックは生涯に《天国と地獄 Orphée aux Enfers》<sup>6)</sup> (1858) 《美しきエレーヌ La belle Hélène》(1864) などのオペレッタを90作品以上残した。その後、オペレッタは《こうもり Die Fledermaus》(1874) の作曲家として知られるヨハン・シュトラウス2世 Johann Strauss II (1825-1899) などによって、ドイツ語圏でもオペレッタが盛んに作曲されるようになる。

The image displays a page from a musical score, likely for the opera 'L'opéra de la Folie' by Rossini. It features a vocal line (soprano) and a piano accompaniment. The lyrics are provided in both French and German. The score includes various musical notations such as dynamics (mf, f, pp), articulation (accents, slurs), and performance instructions (e.g., 'Voir rapport analytique. Voir critique Berlin.'). The page number '31' is visible in the top right corner.

(譜例7) 左頁は楽曲部分、右頁は台詞部分

オペレッタの特徴は、歌以外に踊りなどが多く取り入れられているのが最大の特徴である。物語の内容も当時の大衆に受け入れられやすい喜劇的、風刺的なものが含まれるものとなっている。また、それまでのオペラ・コミック、ジングシュピールと同様に演劇的な台詞が用いられている。

楽譜と台詞の構造は、オペラ・コミック、ジングシュピールと同じく楽曲の間に台詞が配置されており(譜例7)、「時系列型」である。ただし、オペレッタの台本部分は長大なものもあるため、例外として出版社によって楽曲と台詞が分離されている「分離型」の構成になっている楽譜も存在する。

#### 4. 日本における子どものためのオペレッタ

これまで、西洋音楽におけるオペラ、オペレッタの成立、また楽譜の構成について考察を行った。楽譜と台詞の構成という点において、現代の日本にお

ける子どものためのオペレッタとの共通性は、「時系列型」という点においては共通性を見いだせた。また、台詞の量によっては「分離型」が存在することも確認することができた。この章では、どのように西洋音楽が日本に導入されたのかを調べ、日本の黎明期のオペレッタについての考察を行う。

#### 1) 和洋折衷を目標とした音楽取調掛

1872年に明治新政府は学制を公布し、近代的な学校教育が開始された。小学校では「唱歌」、中学校には「奏楽」が取り入れられるが、当時の日本にこの授業を実施できる教員もいなければ教材もなく、「当分のヲ欠ク」との但し書きにより授業そのものが見送られた。この空白を解決するために当時の文部省は、1879年に音楽取調掛を設置し、近代的な音楽教育ができる人材の育成、教材の研究を行うことになる。音楽取調掛の掛長であった伊澤修二

(1851-1917)は「東西二洋ノ音楽ヲ折衷」とし、西洋の文明的な技術を用いて日本人のための新曲を作り、それを新しい日本の国民音楽とすることを目標とした。また、伊澤は将来の国民音楽は広く国民によって歌われるべきであるとし、小学校での唱歌教育に力を入れた。1881年に音楽取調掛は「小学唱歌集」の初編を発行し、その後も続く唱歌教育の礎を築くことになる<sup>7)</sup>。

オペレッタのような音楽劇が本格的に教育現場で行われたのは、1919年、広島高等師範学校付属小学校の学芸会上演された「唱歌劇」である。同校訓導であった山本壽<sup>ひさし</sup>(1886-1975)らによって発表され、その後も音楽教育の一環として普及して行く<sup>8)</sup>。この「唱歌劇」に大きな影響を与えたのが1914年、宝塚少女歌劇(後の宝塚歌劇団)によって上演された子どものためのオペレッタの祖となる2つの作品である。

## 2) 黎明期の子どもためのオペレッタ

1909年、東京では少年少女の音楽隊が流行していた。そのきっかけを作ったのが作曲家の北村季晴(1872-1931)である。彼は三越呉服店(後の三越百貨店)の音楽部主任を務めていた時に少年音楽隊を考案した<sup>9)</sup>。その音楽隊が評判となり、白木屋呉服店(後の東急百貨店)も少女音楽隊を創設することになる。そして、これに目をつけた箕面有馬電気軌道(後の阪急電鉄)の小林一三(1873-1957)が、宝塚少女歌劇(後の宝塚歌劇団)を創設するのである。

1914年、宝塚少女歌劇の第一回公演で、北村季晴作歌(台本)作曲の『ドンブラコ』、本居長世(1885-1945)作曲の『うかれ達磨』(作歌(台本):吉丸一昌、振付:七代目松本幸四郎)が上演された。日本において本格的な子どものためのオペレッタと言える作品が上演されたのはこれらの作品が初めてであった。ただし、この子どものためのオペレッタの祖ともいえる『ドンブラコ』と『うかれ達磨』は宝塚少女歌劇のために書かれた作品ではない。北村の『ドンブラコ』は、おとぎ話の「桃太郎」を題材にした児童向けの作品で、1912年1月に楽譜が出版され、同年5月に歌舞伎座で上演されたものである

<sup>10)</sup>。一方で、本居の『うかれ達磨』は、1912年に白木屋少女音楽隊のために作曲された作品である。内容は少女たちと達磨が代わる代わる歌や踊りを披露するシンプルな題材であった<sup>11)</sup>。

## 3) 作品の楽譜と台詞の構成について

北村季晴の『ドンブラコ』楽譜の構成は、一冊の楽譜の中に「時系列型」と「分離型」の2つが存在する。前半の楽譜部分を見ると、楽曲と台詞が交互に並んでいる「時系列型」となっている(譜例8→次頁)。そして「分離型」、いわゆる台本だけの部分は縦書きの台本に台詞と歌の歌詞の両方が掲載されている(図2→次頁)。この「時系列型」と「分離型」の両方が掲載されている楽譜の構成は、先に取り上げた西洋音楽のスタイルでは見ることができなかったスタイルである。

もう一つの作品、本居長世の『うかれ達磨』の楽譜の構成もまた、一冊の楽譜の中に「時系列型」と「分離型」の2つが存在する。楽譜の前半は、台本部分が分離している「分離型」、後半は楽譜と台本が時系列に並んでいる「時系列型」となっている。「分離型」となっている前半の台本部分は横書きで書かれており、やはり台詞と歌の歌詞の両方が掲載されている(図3→次頁)。後半の楽譜は台詞の部分があまり多くないが「時系列型」となっている(譜例9→次頁)。

このように、日本の黎明期の子どもためのオペレッタの楽譜の構成は「時系列型」と「分離型」の両方が掲載されている。では、なぜこのように西洋にはないスタイルとなっているのだろうか。

## 4) 日本の伝統的な舞台芸術からの影響

北村季晴は『ドンブラコ』を作曲する以前に、日本における初の創作オペラ『露営の夢』を作曲していた。しかし、北村本人はこの作品を「叙事唱歌」として作曲しており、オペラとして作曲してはなかったと証言している<sup>12)</sup>。作品の内容は、戦場で露営する兵士が夢のなかで母親と再会するが、敵の夜襲により目覚め、敵を撃退するものである。1904年に楽譜が出版され、同年5月に慶応義塾大学ワグネルソサエティが演奏会で発表し好評を得る。この作品を歌舞伎座で上演するように相談したとされて

いるのが八代目市川高麗蔵、後の七代目松本幸四郎 (1870-1949) である。1905年に歌舞伎座で行われた公演では、幸四郎が自ら主人公を歌い大好评となった。

『露営の夢』の楽譜の構成は、やはり楽譜の前半に台本部分 (歌詞のみ)、後半が楽譜部分となっている。ただし、この作品は「分離型」となっているが、楽譜部分に台詞の部分は存在しない。したがっ

(譜例 8) 露営の夢 (The Dream of the Campsite)

(図 3) 露営の夢 (The Dream of the Campsite)

(図 2) ドラムソング (Drum Song)

(譜例 9) 第五種 唱守唄 (Type 5 Vocal Solo Song)

(譜例 8)

(図 3)

(図 2)

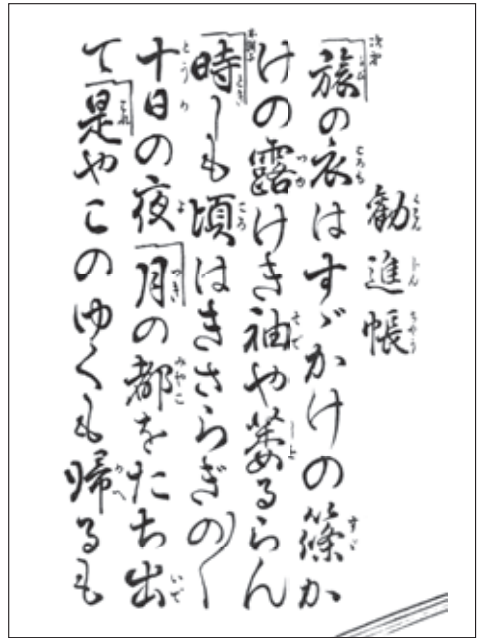
(譜例 9)

て、「時系列型」と言い切ることはできない。しかしながら、この台本部分と楽譜部分の分離は、その後の『ドンブラコ』に受け継がれる。

北村の先祖には、江戸時代に活躍した北村季吟(1625-1705)がおり、自身は東京音楽学校(後の東京芸術大学)の師範部で学び、西洋音楽だけではなく日本音楽にも通じていた<sup>13)</sup>。彼はのちに歌舞伎などで使用されている長唄を西洋楽譜に採譜<sup>14)</sup>して出版している。また、東京音楽学校に在学していたときの校長は先述した音楽取調掛の掛長であった伊澤修二である。伊澤は、「東西二洋ノ音楽ヲ折衷」とし、西洋の文明的な技術を用いて日本人のための新曲を作り、それを新しい日本の国民音楽とすることを目標としていただけに、北村も大きな影響を受けていたに違いない。

『うかれ達磨』を作曲した本居長世もまた、東京音楽学校で学び、卒業後は母校の邦楽調査補助として日本古来の音楽を保存研究する活動を行った。そして、北村と同様に邦楽の採譜活動も行っている。

北村が作曲した『露宮の夢』『ドンブラコ』、本居が作曲を行った『うかれ達磨』の楽譜と台詞の構成は、日本の代表的な舞台芸術である歌舞伎の音楽と



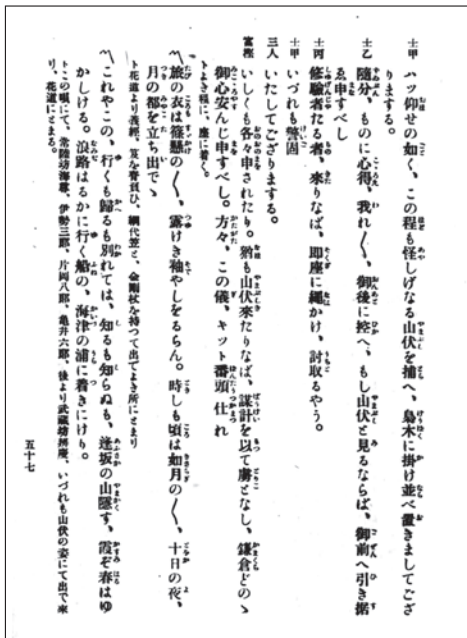
(図5) 長唄部分、長唄のみが書かれている

台詞の構成にその原型を見ることができる。

歌舞伎の代表的な演目である『勸進帳』の台本には、演者が話す台詞部分もあるが、同時に長唄で歌われる歌詞もそのまま書かれている(図4)。歌舞伎の場合、長唄の部分は演者が歌うのではなく、「長唄」「義太夫」などによって演奏される。その長唄集には、演者が話す台本部分は一切書かれていないのが慣習となっている(図5)。この伝統的な慣習は、当時「和洋折衷の音楽」を目指していた北村や本居のような作曲家たちにも影響を与え、形を変えてその作品に現れることになる。だからこそ、西洋の形式である「時系列型」や、台本部分に歌詞と台詞が書かれている日本独自の「分離型」が現れることになったのである。

## 5. まとめ

現代の日本では様々な楽譜と台詞の構成による子どものためのオペレッタ作品が存在する。その構成は、主に台詞と楽譜が交互に続く「時系列型」、楽譜と台詞が分かれて構成されている「分離型」、音楽と歌で物語が進行する3つのタイプに分けることができる。本研究では、「時系列型」「分離型」がど



(図4) 勸進帳冒頭部分、富樫の台詞の後に長唄が続く

のようにして成立したのかについて研究を行った。「時系列型」は、イタリアのオペラから派生したフランスのオペラ・コミック、ドイツのジングシュピール、その後フランスで誕生するオペレッタの楽譜と台詞の構成に影響を受けたことを明らかにした。また、「分離型」については明治初期に西洋音楽が日本の教育現場に導入され、当時の基本的な理念である「和洋折衷の音楽」から生まれたものであることを明らかにした。北村や本居が子どものためのオペレッタを創始したころは、「オペレッタ」という言葉ではなく「お伽歌劇」という言葉で世間一般に知られることになった。その楽譜と台詞の構成は、日本の歌舞伎などの伝統的な舞台芸術の慣習と西洋のオペラ芸術の慣習が融合された、日本独自の新たな楽譜と台詞の構成である。彼らが創り出した楽譜と台詞の構成は、現在でも受け継がれている。「時系列型」については大きな変化は見受けられないが、「分離型」においては歌詞の部分が省略され楽曲の題名、もしくはナンバーだけが記載されているものも多い。台本部分も横書き、縦書きと実に様々である。北村、本居の試作的な作品が誕生したからこそ、それを基盤に今日の子どものためのオペレッタが自由な形で進化、発展しているのである。

## 注

- 1) カメラータとは、16世紀の終わりにフィレンツェで芸術音楽を振興した人々。
- 2) イタリアのロマン派後期の作曲家ヴェルディは、後期の作品においてアリアとレチタティーヴォの境目を完全に取っ払うことになる。同じくドイツのワーグナーも同じ試みを行った。
- 3) 対照的なオペラ様式として、オペラ・セリア(重厚なオペラ)が存在する。悲劇的な内容で、題材も神話的、歴史的なものを取り扱う。
- 4) 重木(2019)p.42
- 5) バラッド・オペラは、当時の流行歌や台詞が混在した音楽劇である。オペラ・コミックと同様に風刺的な内容で大衆受けする内容であった。
- 6) フランス語による原題は《地獄のオルフェ》。
- 7) 森(2004)p.172
- 8) 澤崎(2004)p.468
- 9) 中村(1978)p.296
- 10) 大西(2018)p.339
- 11) 大西(2018)p.371
- 12) 大西(2018)p.84
- 13) 中村(1980)p.246
- 14) 日本古来の旋律を西洋の楽譜に起こすこと。

## 参考・引用文献

- 安宅閣址保存会(1933)「安宅誌」安宅閣址保存会「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 大西由紀(2018)「日本語オペラの誕生— 鵬外・逍遥から浅草オペラまで—」森話社
- 奥中康人(2014)「和洋折衷音楽史」春秋社
- 金田一春彦(1982)「十五夜お月さん— 本居長世人と作品—」三省堂
- スタンリー・セイディ(2010)「新グローヴオペラ事典」白水社
- 重木昭信(2019)「音楽劇の歴史」平凡社
- ジャック・ルシューズ(2013)「オペレッタ」岡田朋子訳 白水社
- 津金澤聰廣、近藤久美(2006)「近代日本の音楽文化とタカラヅカ」世界思想社
- 辻和子(2017)「歌舞伎の解剖図鑑」エクスナレッジ
- 戸口幸策、森田学(2013)「オペラ事典」東京堂出版
- 中村佐伝治(1978)「信濃の国」物語」信濃毎日新聞社
- 長唄会(1925)「長唄撰集. 第1編」日吉堂本店「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 日本音楽教育学会(2004)「日本音楽教育事典」音楽之友社
- 増井敬三(2003)「日本オペラ史~1952」水曜社
- 森佳子(2017)「オペレッタの幕開け オフフェンバックと日本近代」青弓社
- 渡辺裕(2010)「歌う国民」中央公論新社

## 参考・引用楽譜

- 梶山正人(1989)「梶山正人オペレッタ曲集 子ど



ものためのオペレッタ I」一荃書房

北村季晴 (1912)「ドンブラコ」共益商社

「国立国会図書館デジタルコレクション」

たじまゆきひこ、河合正雄、山本忠生 (2003)「こ  
どもとつくるオペレッタ じごくのそうべえ」  
音楽センター

成田民子・富澤裕 (1994)「小学生のオペレッタ  
まつゆきそうの夢 ないない宇宙人とロボッ  
ト」音楽之友社

本居長世 (1913)「うかれ達磨」敬文館

「国立国会図書館デジタルコレクション」

Auber, François. 1880. *Fra Diavolo Vocal Score*.  
Novello

Mozart, Wolfgang Amadeus. 2007. *Die Zauberflöte*  
*Vocal Score*. Bärenreiter

Offenbach, Jacques. 2000. *Orphée aux Enfers Vocal*  
*Score*. Boosey&Hawkes

Pergolesi, Giovanni Battista. 2007. *La Serva*  
*Padrona Vocal Score*. Ricordi

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)



# 横浜市学校司書配置政策の実施過程 ～政策ネットワークモデルによる分析～

木内 公一郎  
(地域文化学科)

The Process of Implementing Yokohama Municipal School Librarian Placement Policy:  
Analyzing by Policy Network Model

Koichiro KINAI

キーワード：政策実施、学校図書館、学校司書、政策ネットワーク、横浜市  
Implementation, School Library, School Librarian, Policy Network, Yokohama City

## 1. はじめに

### 1.1 研究の背景

文部科学省は「これからの学校図書館担当職員に求められる役割・職務及びその資質能力の向上方策等について(報告)」(学校図書館担当職員の役割及び資質の向上に関する調査研究協力者会議2014年3月)<sup>1)</sup>のなかで学校図書館担当職員の職務として「教育指導への支援」、「直接的支援」、「間接的支援」の3種類に定義された。2014年6月には学校図書館法が改正され、「学校司書」は学校図書館業務に専ら従事する職員として規定された。これによって学校司書は法的な位置付けを獲得した。さらに文部科学省は「学校司書のモデルカリキュラム」(2017年11月)を全国の教育委員会、大学・短期大学に通知した。これは学校司書に求められる知識・技能を習得するための科目で構成されている。<sup>2)</sup> 地方自治体や教育委員会の認知は広がっているとは言い難いが、学校司書にとって必要なスキルが公的に認知される仕組みの端緒が出来上がったと言えるであろう。このように2014年以降学校司書の位置付け、職務に関する整備は急速に進展した。

しかし学校司書の配置状況は自治体間に大きな格差が存在する。例えば公立小学校の学校司書配置率を県別にみていくと、平成28年度「学校図書館の現状に関する調査」<sup>3)</sup>によれば、最下位は青森県の5.5%、最上位は島根県の99.5%である。教育の機会均等という面からみて大変大きな問題である。

その上、配置されている学校司書がどのように採用され、学校教育のなかで活用されているのかという疑問が残されている。筆者は地方自治体における政策過程という視点から学校司書配置のあり方について調査研究を行なっている。これは学校司書を含む学校図書館事業を自治体の教育政策の一部として組み込むべきであるという立場に立っているからである。

そして学校司書の採用や活用については政策の実施という部分に該当する。政策は一般的に政策課題の認識、アジェンダ設定、政策の選択と立案、政策実施、評価というプロセスを経る。政策過程における実施過程という概念枠組みのなかで学校司書配置の実施過程を明らかにすることが必要と考える。

### 1.2 研究の目的

横浜市は2013年に499校の学校に学校司書を順次配置することを決定し、全校配置が実現した。人口370万人の政令指定都市という規模の大きさから学校図書館界では注目されたが、全校配置後の状況を客観的に調査研究したものはまだない。そこで本研究では政策の決定後から現時点までの政策実施過程を明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究

堀川照代は島根県の学校図書館施策を論じた論文のなかで事業を推進する要因を上げている。①行政トップに対する説明②予算③担当者「ヒト」の配置と研修④設備・資料「モノ」の整備(基本図書)⑤共通ツールの作成(共通の業務手引き)⑥関係者の情報共有(知識の共有)⑦そのほかの7点を挙げている。また渡辺暢恵は市教育委員会における学校図書館の整備要因を明らかにすることを目的として学校図書館整備の3条件(蔵書のデータベース化、学校司書の配置、学校間の相互貸借)を満たす4市(岡山、西宮、市川、さいたま)の研究を行っている。①教委が学校図書館を重視する教育観をもち、学校図書館活用の方針を示している。②教諭から校長や教育長になった推進者が積極的に活動して教育行政に関わり、意欲ある指導主事が取り組みを継続している。③教委内外の柔軟な連携。④市内外に向けて成果を発表し評価を得ている、という要因を明らかにしている。<sup>4)</sup>

堀川、渡辺の研究は政策を進める要因や関係者を特定している。しかし「政策の実施」というプロセスに限定されていないので、その点において不明確な部分が残る。

横浜市については木内公一郎<sup>5)</sup>が横浜市学校司書配置政策の形成過程とその構造を明らかにした。研究の枠組みとして政策形成過程研究および「政策ネットワーク」という概念モデルを用いた。分析の結果、市長、市教委、指導主事、市会議員、市民団体が政策ネットワークを形成していたことが明らかになった。政策課題の認識には学校司書配置を要求する市民団体と市会議員の影響力が大きく、政策の決定段階では市長の意向が強く影響した。1校1名の専任配置は実現したが、採用形態は非常勤特別職

であり、司書資格は採用条件に入らなかった。この研究は決定までの過程を明らかにしたものであり、一定の成果を得ることはできたが、やはり実施過程の解明については課題として残されたままである。

政策形成過程とは以下の段階をいう。(1)政策問題の確認：政策決定を必要とする問題として確認される。(2)アジェンダ設定：関係者がそれぞれの望みの問題をアジェンダ(議事日程)に入れるべく競合する。(3)政策提案の立案：アジェンダに設定された政策問題について、政策プログラム案を作成する。(4)政策提案の評価と選択：政策提案を選択し、それに対する政治的な支持をとりつけ、立法化する。(5)政策の実施：政策プログラムは政府組織を通じて実施される。(6)政策の評価：政策プログラムのアウトプットを測定する。<sup>6)</sup>

佐藤満は政策の実施に注目する理由として「政策決定の段階で意図された効果が、政策実施の段階で変化し、期待された結果をうみださないときがあるから」<sup>7)</sup>であると述べている。この変化と「期待された結果をうみださないとき」、つまり失敗に終わるときがあるとする。なぜ変化したり、失敗したりするのかという点に注目している。

政策の実施については政府組織を通じて実施していくことが原則ではあるが、昨今地方自治体において官民協働のネットワークが形成されており、相互依存の関係にある。<sup>8)</sup>そのため政策ネットワークという枠組みで研究が進んでいる。

## 3. 研究の枠組み～政策ネットワーク

前述の先行研究を考慮し、木内(2017)<sup>9)</sup>と同じ研究の枠組みを使用する。政策ネットワークとは公私のアクターが関わる相互依存のネットワークに注目し、その中でアクターの協働により展開される政策およびその作成・決定・実施プロセスを考察するための概念モデルである。<sup>10)</sup>なお政策ネットワークは複数の研究者が提起しているが、本研究ではR.A RhodesとDavid Marshが確立した類型論をもとに調査研究を行う。Rhodes and Marshの類型論では、メンバーシップ、統合、資源、権力の4つの次元から分析する方法を採用している。そしてその傾向の違いによって「政策共同体」と「イシュー・ネッ

トワーク」の2類型に集約している。<sup>11)</sup>前者はネットワークの参加者が限定され、共通の利益を追求する。後者は参加者の出入りが激しく、政策に対する合意点はあるものの、常に葛藤が存在する。ネットワークの形成力は弱いとされている。

本研究では2類型を指標として用いて政策実施過程の構造把握を行う。

そして研究目的を達成するために3つの研究課題を設定した。**研究課題1**：政策過程研究の方法に沿って、アクターを特定し、だれがいつ頃どのように関与したのか。実施の流れを客観的に把握する。その上で何らかのパターンや構造を見出す。

**研究課題2**：政策実施研究の主要なテーマである政策の変化に注目し、学校司書配置政策は当初の政策目標および実施計画について変更の有無について、検討する。**研究課題3**：政策ネットワークの類型としてはどのような傾向を示しているのか。その傾向は実施の状況に何らかの影響を与えているのかどうかを考察する。

## 4. 研究方法

### 4.1 政策過程の事例分析

政策過程の事例分析という方法を用いる。これは政策課題に対して、関心のある利害関係者が、それぞれの要求を反映させようとして、政府内外で対立と妥協を繰り返す過程の描写である。そして政策過程の特徴を整理し、構造を発見しようとする研究方法である。<sup>12)</sup>

### 4.2 文献調査及び面接調査

公文書、横浜市区会議録、市教育委員会会議録、新聞雑誌記事、市民団体の会報や資料などをもとに実施過程の概要を明らかにした。

さらに文献調査では明らかにならなかった事柄については関係者への半構造化面接調査を実施した。

関係者は横浜市教育委員会事務局指導企画課の学校司書担当指導主事(2名)、学校図書館を考える会・横浜(4名)<sup>13)</sup>である。

### 4.3 分析方法:質的コーディング

個々のアクターの主張を明確にするために「質的データ分析法」を用いた。これはオリジナル文書の全体的な文脈、文書セグメント、コードの順番に

データの縮約を行う方法である。縮約だけでなくオリジナル文書への参照を繰り返すことで、オリジナルの文脈を正確にコードで表現することができる。さらに「事例—コードマトリックス」を用いて分析を行う。これは事例を横軸、コードを縦軸にして文書セグメントを位置づけていく表のことである。これによってアクターの主張が明確になり、比較検討することが可能となる。

## 5. 政策の実施過程

この章においては常勤司書配置政策の概要を述べ、特定されたアクターがどのような活動を行なったのかを叙述する。なお、調査研究の範囲は配置が開始された2013年から2019年4月までとする。政策形成過程の政策形成過程への参加基準は「積極的活動」および「意図的」な介入と活動と定義した。<sup>14)</sup>そして文献調査とその後の面接調査からアクターを特定した。

### 5.1 政策実施の概要

当初配置計画の概要を記す。政策目標は学校図書館の充実、子どもの読書意欲の向上、情報活用能力の育成に寄与することである。2013年度から2016年度の4年計画で市内小中学校、特別支援学校499校に学校司書を1校1名の専任(非常勤特別職員)で配置した。採用条件は、「20歳以上」「横浜市の教育を理解し、学校図書館を活用した教育に意欲のある者」「学校教育に携わるのに適した者」である。

給与は時給1,100円(計画時は1,000円)、交通費の支給はない。(2019年度から支給開始。詳細は後述)1日あたり6時間以内の勤務となる(週29時間以内)。契約の更新によって最大5年間勤務することができる。業務内容は司書教諭の補佐、学校図書館の蔵書管理、環境整備、本の貸出、レファレンス、授業への参画、情報発信等、ボランティア・図書委員会との連携、他機関との連携等である。研修については学校司書だけでなく、配置学校の管理職、司書教諭、学校図書館担当教員への啓発的研修を実施している。学校司書が学校教育の一員として役割を果たすことができるように研修環境の整備に力を入れていることが特徴的である。<sup>15)16)</sup>市教委の当初の学校司書採用計画案<sup>17)</sup>では2013年度～2016年度

にかけて順次採用し、2016年度に配置を完了する予定をしていた。採用は順調に進み、2016年度4月に予定どおり全校配置が完了した。

## 5.2 政策の実施過程<sup>18)</sup>

### 5.2.1 学校図書館を考える会・横浜(以下、考える会)

1994年に専任・専門・正規の学校司書配置を求めて発足した団体である。市長、市議員、市教委と積極的にコミュニケーションをとり、配置を訴えつづけて、学校司書の配置が必要であることを広くアピールすることに成功した。<sup>19)</sup> 配置開始後も「子どもを守る横浜各界連絡会」(以下、各界連)という市教委と市民をつなぐ会合を通じて、要望を伝えている。毎年1回開かれる「学校図書館大交流会」で学校司書の実践発表等を行って、関係者同士の交流を深めている。

### 5.2.2 横浜市教育委員会(以下、市教委)

市教委では事務局小中学校企画課(2019年4月に指導企画課から名称を変更した)学校司書担当主任指導主事、専任の職員を配置している。内訳を以下に記す。

①学校司書担当主任指導主事：2名(2013年～現在まで)

②学校図書館指導スタッフ：4名

2013年1名からスタートし、2016年度まで毎年1名ずつ増員し現在4名。(退職した学校管理職を雇用)

③事務職員：2名(2013年～現在まで)

(2015年～2016年までは司書職員2名、2017・2018年度は司書1名、嘱託1名)

この体制で学校図書館に関わる研修の企画実施、個別の学校への訪問、学校司書の指導及び相談等を行っている。

### 5.2.3 横浜市内における議論

配置事業の実施に関しては、2013年の配置開始直前の9月にこども青少年・教育委員会において、教育長からの報告及び質疑が行われている。<sup>20)</sup> この質疑から実施の詳細や課題が明らかになっているので教育長の報告の概要を以下に記す。

①選考結果：応募者は450人、最終合格者は125

人で、倍率は3.6倍。合格者のうち司書、司書教諭、教諭などの資格を有している採用者は99人(全体の80%)。なお、無資格の採用者のほとんどが、学校図書館ボランティアの経験がある。

②研修：4日間新採用研修を実施すること。配属後は月1回程度、学校図書館の整備や学校図書館を活用した授業支援等の内容で研修を行う予定。

③学校司書の配置校：小学校108校、中学校17校の計125校に配置する。

これに対しては複数の委員から質問が出ている。

①“次回からは司書資格保持者の採用をしてほしい” 答弁：“資格優先ではなく人物本位での採用を重視したい。有資格者も応募してくれている。” ②“学校司書配置校の決定の要件は何か” 答弁：“インターネット検索が必要なためその環境が整っていること。さらに学校側が希望したところに配置した。”

③“データベース化のための支援” “学校の電算化について(学校図書館ネットワーク化の推進)” 答弁：“実践事例の紹介や指導主事がフォローアップしたい”、“統一のシステムが予定していない。学校司書を配置して、システムを進めるのは初めてなので推進校の方法を伝えていきたい。” ④“研修については学校連携の方向性も含むものなのか。横浜市の学校図書館はこうあるべきとの像を構築したほうがよい。” 答弁：“全体のレベルアップを図る。地域図書館、中央図書館と連携をはかり、子どもたちが学校にしながら、地域の宝庫を利用することも重要な施策。学校図書館が学習情報センター、読書センターとして学校は地域の核である。そこの役割を果たしていくことを、まず子供たち、地域から、いずれは全ての図書館との連携と考えている。横浜型の学校司書をぜひ目指したい。” ⑤“横浜市民の読書推進に関連する条例について。横のつながりを意図したもの。学校司書はその中心となるのではないか。” 答弁：“地域の図書館と連携する学校もあり、モデルとして推進し、できていない区は推進していきたい。” ⑥“学校司書の処遇、待遇、任期はどのようになっているのか” 答弁：“週に29時間以内年間35週、時給は交通費込みで1000円。非常勤特別職員としての雇用。単年度雇用。成績が良好の場合

は4回まで更新していくというのが横浜市の非常勤特別職員のルールである。延べ4年、10月1日採用になったので、一番長い方で4年半という任期になる。”⑦“学校図書館は子どもたちの逃げ場になることもある。学校司書はそのようなケアも期待されているのではないか。”答弁：“それについては研修で伝えていきたい。”

この日の質疑では学校司書の採用、配置、待遇、横浜の学校図書館の方向性を問う質問など実施面だけでなく、各党の多様な関心が反映されている。①、③は考える会でも強く要請している課題である。また④の質問は横浜市为学校図書館ビジョンを問う内容である。⑥の待遇に関する質問は次年度の定例会でも議論になっている。

2014年定例会において公明党議員より“人材を多く集めるためには、学校司書の処遇を常に見直し、改善していくことも重要である。学校司書の報酬に交通費が含まれ、時給1100円であり十分な処遇になっていない。学校司書の業務に対する意識が向上し、読書活動が一層推進されていくように、交通費を支給するなど学校司書の処遇改善を要望する”という質問があった。

質問に対して教育長は“一部、交通費の負担に不均衡が生じている現状も見られる。今後、全校配置を機に近くの学校への配置など、改善が図れるようにしていきたい”と答弁している。<sup>21)</sup>

交通費支給問題は後に全校配置の維持に関わる重要な要素になる。学校司書の待遇問題については翌年の2015年の平成26年決算第一特別委員会においても取り上げられ、委員が「学校司書の正規採用」を要求しているが、市教委はその可否については回答していない。<sup>22)</sup>

#### 5.2.4 学校司書の待遇問題に関する動き

2018年4月、30校以上の欠員が発生した。これは地元の新聞<sup>23)</sup>でも報道された。

同年同月12日のこども青少年・教育委員会において自民党のK議員から未配置の発生についてその原因を糺す質問が行われた。市教委指導部長の答弁によると4月1日時点で31校の欠員が生じていることが報告された。その原因としては“雇用期間の

5年を終えられたかたを学校司書の特別枠として採用しているが、5年の任期を終えられた方を含めて欠員が114名ほどと見込み、さらに平成30年度の年度途中の退職者も含めて、合計130名ほど募集を行った。(中略)合格者は103名。その中でさらに年度末と初めに20名の辞退が出ている。理由は、家族の介護などの個人的な事由、他市の学校司書や公立図書館への転職である。”<sup>24)</sup>

これに対してK議員は“5年間勤務した学校司書がほかの学校に転勤させられ、学校の環境がよくないために退職をしたり、交通費が支給されないために新たな学校に勤務することを断念したりする例がある。”と述べている。またK議員は学校司書間の力量の相違についても触れ、転勤にともない、もともといた学校司書が相当な成果をあげていたため、新任の学校司書が困惑したり、トラブルになったりする事例もあると指摘している。より具体的で一定のレベルで業務を遂行するためのマニュアルがないことを問題視している。この質問は考える会のメンバーが学校司書の採用や待遇の不備を自民党議員に訴えたことによって実現した。<sup>25)</sup>

これに対して指導部長は学校図書館指導スタッフを配置し、学校司書の不安に対処するための相談体制を構築していること。現行の就業要綱が大まかな内容であることを認めている。対策としては研修に力を入れること、受け入れ側の学校の司書教諭が学校司書の育成を担うことを述べている。

この質疑は一部の学校司書の深刻な状況を明らかにした。このことは市教委側も深く受け止め、考える会の強い要望(後述)もあり、2019年の通勤手当の支給につながったと思われる。

#### 5.2.5 考える会の要求と活動

考える会は「各界連」において、市教委に対して毎年きめ細かい要求を行なっている。その主張は以下のとおりである。<sup>26)</sup>

①“学校司書の採用条件に司書教諭と協働して学校図書館を活性化できるように司書資格を入れること、学校の受け入れ態勢の整備、専任、市の責任による研修の実施と充実、学校司書連絡会の設置(現場の課題を相談できる場をつくる)、公共

図書館を含む学校図書館ネットワークの構築、資料の配送手段の確保、市立高校学校司書の正規採用再開。貸出冊数増加に備えて学校図書館と公共図書館の資料費増額をはかること。”②(2016年以降に追加された要求)“学校司書雇用条件の見直し、通勤手当の支給、4回までとする雇用期間の更新については継続希望を叶えるようにする、蔵書管理システムの統一および研修、学校図書館電算化未完了の学校については人的・予算措置をする。学校司書の欠員への対策、学校司書が市内LAN(YCAN)の利用できるようにすること。”

考える会では学校司書の配置が進展すると同時に発生してきた様々な問題をその都度丁寧に要求項目に上げていることがわかる。

なお、「雇用期間の更新」に関する要望は、市教委の回答として「更新回数制限を超えた学校司書については、経験を活かせるよう一般選考と異なる選考区分で再受験を可能」という回答を得ている。(2018.3.28)<sup>27)</sup>また、既述のとおり通勤手当の支給の要求に関しては2019年度当初から実現することになる。なお林市長との面会については抽選式の「ティーミーティング」(市長と市民が懇談する会合)を申し込んでいるものの、配置決定後は続けて落選しており直接の面会は実現していない。<sup>28)</sup>

そして一部の学校司書は横浜市従業員労働組合と横浜市教職員組合に加盟している。<sup>29)</sup>前者は市長部に勤務する職員が中心であり、嘱託職員やアルバイト職員も加盟することができる。<sup>30)</sup>後者は教員を中心とした組合である。<sup>31)</sup>それぞれ、十数名の学校司書が組合員となっている。

### 5.2.6 林市長と学校司書配置政策

市長の林文字子氏は2009年に市長に就任、職員や市民との対話を重視し、学校司書配置には積極的であり、配置を決断した。2017年には自民党、公明党の推薦で3期目をかけて市長選に立候補して当選している。市長は学校司書の配置開始からたびたび市会において積極的な発言をしている。学校図書館という場を通じて学びを深めることへの期待感や学校司書の質向上に向けて積極的な姿勢を表明している。<sup>32)</sup>一方で未配置校が出ていることに対しては

直接、市教委に対して未配置学校が出ないようにとの指示を伝えている。<sup>33)</sup>しかし、学校司書の待遇改善についての発言は見られない。

### 5.2.7 学校司書配置の成果

市教委は全校配置が完了した2016年に市内で「横浜読書百貨展～横浜市読書活動推進ネットワークフォーラム」を開催した。この中で各学校の学校図書館活動および学校司書の活動をポスター形式で発表している。<sup>34)</sup>参加校は20校を超えている。市は「横浜市民の読書活動の推進に関する条例」を2013年に制定しており、その趣旨に沿った活動である。それだけでなく、学校司書全校配置の効果を広く市民に周知する狙いもあったと思われる。

また報道発表資料として「平成27年度横浜市学力・学習状況調査」では貸出冊数は2013年度から2015年度の2年間で1.7倍に増えていること、「学校図書館へ行くことが好き」との回答が各学年で増加していることが報告された。<sup>35)</sup>

### 5.2.8 政策実施上の課題～市教委面接調査から<sup>36)</sup>

実施機関である小中学校企画課では課題をどのように捉えているのだろうか。2019年1月の面接調査から明らかにする。(発言は要約して掲載)

①“学校司書の配置が進み、学校図書館における貸出冊数の増加などの効果が表れている。一方で学校によって教育目標の違いや管理職、司書教諭の考え方に違いがあり、学校毎に学校司書に求められる業務レベルに差がある。”②“学校司書の能力にばらつきがあり、比較的能力の高い司書に仕事が集中する学校もあり、業務範囲を超える場合もあって、対応が必要な場合がある。また逆にどのように授業支援を行なったらよいか戸惑う司書もいる。”

③“研修については管理職や司書教諭への研修が十分ではない。”④(貸出冊数などが上がっているが学校司書配置の政策的な評価の基準は何かという筆者の質問に対して)“質的なもののほうも大事にしたい。研修ごとに学校司書にはレポートを提出するようにして、その中で学校司書自身の声を抽出している。それによって学校司書の配置事業が学校にとってどのような効果があるのかということを把握し、それをもって評価に役立てるようになるのでは



ないか。”⑤“司書教諭と学校司書との連携を推進したい。2018年度から両者が交流する機会を増やした。行政区ごとに教員研究会を開催しているが悉皆研修の一つとして学校司書が参加している。さらに2018年度に限り、その前段階の指導案検討に学校司書という立場で参加することを始めた。”⑥“司書教諭は年間2回の悉皆研修が学校司書と合同で行われている。管理職については、全校配置が行われるまでは、管理職への説明が行われていたが全校配置後は休止していた。今年度(2018年度)は管理職に対する悉皆説明会、さらに新任副校長に対する研修を実施している。”⑦“500校ある学校一つ一つが抱えている教育課題も多様、重点的な目標も学校によって異なる。学校図書館の利活用というのが上位に位置づけられている学校もあれば、また別な教育活動に重点を置かれている学校もある。学校によって重点の置き方が異なる。”⑧“学校司書も司書教諭と連携を取りたいと一生懸命考えている。しかし司書教諭、学校図書館担当教諭の勤務状況や経験が多様であり、学校司書のように一律対応ができない。学校の環境や学校司書の資質も影響する。”

学校司書担当指導主事としては、現場の問題は理解しており、その解決に懸命に取り組んでいることがわかる。

## 6. 考察

この章では研究課題1～3に基づいて考察する。

### 6.1 政策実施の過程と構造(研究課題1)

ネットワークに参加しているアクターとしては、市長、市教委(小中学校企画課)、市議員(一部)、考える会、横浜市従業員組合である。

実施の中心となっているのは小中学校企画課である。市長は市会における発言が主であり、市教委に対しては「未配置解消」を求める発言や「学校図書館の活用」などを指示している。市会では自民党、公明党、共産党の一部議員が学校司書の待遇問題を取り上げて議論している。考える会は「各界連」を通じた申し入れを定期的に行っている。横浜市従業員組合は「各界連」の事務局として要求の取次に関わり、現職の学校司書も組合員になっている。

表1<sup>37)</sup>はアクターの発言から「現状認識」「成果」

「課題」の三つのコードを発見し(列)、アクターの事例(行)を配置したものである。そして左端の「主張」は3つのコードのまとめとして集約した。

アクターとしては指導主事、考える会のほか、市長、市議員(複数回にわたり学校司書問題について質問した議員)、退職した学校司書を掲載した。元学校司書を加えたのは、採用、待遇や職場環境の課題について明確に発言しているからである。<sup>38)</sup>それぞれの主張について分析していくと、児童の成長中心とする意見と学校司書の支援や待遇改善を求める意見が多くを占めている。さらに「学力向上」について関心を持つ市議員もいる。

一方で具体的な要求や目標が多くなっていることがわかる。その分、主張が細分化されており、アクター間の主張の共通点が見えにくい。

表2<sup>39)</sup>は政策の立案と選択期と政策の実施期におけるアクター、統合の程度(合意点)、相互作用、権力、政策ネットワークの類型についてまとめたものである。実施期にはアクターとして労働組合が参加している。労組は「各界連」の事務局として政策問題の確認期から参加していたと思われるが、政治色を消すために意図的に隠れていたと思われる。その理由は2012年に市内4カ所で開催された「横浜の学校図書館を考えるつどい～ハマっ子に学校図書館のチカラを」では政治色を消すために、市民による実行委員会形式を採用した。<sup>40)</sup>そして実際に党派を超えた市議員の参加があった。しかし、配置が実施されると待遇や職場環境の改善が学校司書や考える会の主な関心事になり、実際に学校司書が労組に加盟するようになった。そのためアクターとして政策ネットワーク上の表面に現れてきたと思われる。

またアクターの個別の主張が強くなり、問題の焦点が絞りにくくなっているように見える。

次にネットワークの類型について考察する。①参加者が多数である。②利害については、表1のそれぞれの主張を見る限り、利害(政策に対する主張)は幅広い。この2点を見る限りイシュー・ネットワークに近いが、個別の意見が強くなっているため合意点をあまり見出すことができない。また、市長と考える会の間の相互作用がなくなっていること

表1 事例一コードマトリックス

		コード			
		現状認識	成果	課題	主張
事例	市教委学校司書担当指導主事	未配置校を出していること。人材確保が非常に難しい。配置によって学校図書館を取り巻く教育環境が変わってきている。管理職や司書教諭の研修が十分に行き渡るほどできてない。	学校司書の全校配置が進んだこと。大所帯における成果。学校図書館を活用した授業展開が今まで以上に進んできた。研修の効果が明らかに上がっていること。	待遇改善 質の向上 管理職と司書教諭に対する研修の充実。	授業における利活用の進展。研修の質的な強化 学校司書→待遇改善。
	学校図書館を考える会・横浜	勤務条件・雇用条件の改善、5年勤務した後の「更新」、更新に伴う(強制的な)異動、年度当初の欠員発生と補充など。	1校1名の学校司書全校配置。小中学校のみならず特別支援学校にも配置されたことは期待以上の成果。	学校司書の研修充実と重視。全校配置実現後の課題も多く、市民の立場で後押しすることが必要。外部から応援できるスタンスは必要。学校司書に役立つ情報収集や発信、学習会を行う。	勤務条件・雇用条件の改善。学校司書の支援。
	市長	子供たちが心豊かに学ぶ環境づくりに取り組む。	(学校司書) 配置校では既に読書量が平均で2倍以上に伸びた。	読書活動を推進することによりまして、子供たちが言葉や学び、感性を磨き表現力を高め、人生を豊かなものにしていくため。教育委員会にはしっかりと学校司書の活用に取り組む。	読書を通じて子どもたちの人生を豊かにする。学校司書の活用。
	K議員(自民党)	学校司書が全校配置となった。学校司書の配置は効果を上げている。配置されている学校司書の経験は様々である。	学校図書館の貸し出し冊数は増加した。児童生徒がみずから考え、みずから調べ、みずから選択できる子供に育つような教育環境のために頑張る学校司書。	学校司書が意欲を持って働きやすい環境を整えること。	教育のために頑張る学校司書の環境整備の推進。
	学校司書(退職者)	専門的業務内容と業務量。それらと一致しない待遇(低い時給や交通費なし) 短い勤務時間。学校の配置替えにもなう離職。	貸出数の増加、授業支援の充実。個人的なやりがい。	行政区ごとに事情が異なる。小さいサポートの実施。初任者向けの研修の実施。PCの使用制限の撤廃。年齢制限の撤廃。時給のアップや賞与の支給など。	雇用条件、勤務条件の改善。研修の改善。
	O議員(無所属保守の会)	小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校の全 498 校に配置された。	学校図書館が子供たちにとって行きやすい場所、居心地のよい場所になっている。読書量が平均で2倍以上伸びるなどの顕著な効果。	学力向上についても効果を期待。学校司書の配置効果。学校司書を活用して、読書習慣の形成や学び続ける力の育成。	学校図書館：子どもたちにとって居心地のよい空間。学力の向上にどのようなつながるのか。
	G議員(公明党)	昨年10月より学校司書の配置が始まり、現在250校に配置され、平成28年度までに市立小中特別支援学校500校全校に配置。	学校司書が配置されたところでは、学校図書館の環境整備が進み、子供にとって居心地のよい場所になっている。	横浜独自の学校司書の認定制度の提案。児童生徒の成長。学校の図書館の一層の充実。学校司書へのサポートが必要。司書教諭や学校図書館担当教諭、学校司書が専門性を発揮すること。学校図書館に関係する教職員へのきめ細かな支援。	学校図書館の一層の充実。児童の成長、学校司書の支援充実。

表2 政策形成過程の構造

時期区分	年	アクター	統合(合意点)	相互作用	権力	政策ネットワーク 類型の傾向
政策立案と選択	2012.9~2013.5	市教委、主任指導主事、市長	ゆるやかな統合(学校図書館の充実、教育の充実および読書の推進)	行政内部における政策立案	不均衡な権力(行政組織、公選議員、任意の市民運動)	イシュー・ネットワークに類似
		市会議員(自民党、公明党)		市民と行政の伸介		
		市民団体	ゆるやかな統合(学校図書館の充実、専任、司書資格を保持している学校司書の配置)	市会議員を介して、行政への要求		
政策の実施	2013.6~2019.4	市教委、市会議員、労働組合、市民団体、市長	学校司書の活用 児童生徒の成長 学力向上	考える会、市会議員、市教委への問題提起。市長と考える会の直接コミュニケーションはなし。	不均衡な権力(行政組織、公選議員、任意の市民運動)	イシュー・ネットワークに類似しているものの、ネットワーク形成はかなり弱い。

からもわかるようにアクター間の相互作用の頻度も弱くなっており、ネットワークとしてはかなり緩くなっていると言えるのではないだろうか。

## 6.2 政策の変化(研究課題2)

学校司書配置の成果は貸出冊数の増加、「学校図書館に行くことが好き」との回答が増えていることなど具体的な成果が上がっている。

学校図書館の充実、子どもの読書意欲の向上、情報活用能力の育成に寄与することという3つの政策目標に変化はない。しかし、全校均等に実現しているわけでない。また2018年当初に欠員校が発生しており、その後の追加募集が行われている。

市教委としては学校司書、学校管理職、司書教諭を対象とする研修の改善や充実によって3つの目標を達成しようとしている。一方で考える会は学校司書の待遇改善や地域の市立図書館の充実と合わせて学校図書館の環境改善を求めている。

政策の変化と言えるのは勤務の更新期間の限度を迎えた学校司書については特別試験を実施して、引き続き勤務を続けることができるようになったこと、学校司書の通勤手当の支給が実現したことである。

## 6.3 政策ネットワークの類型(研究課題3)

6.1において弱いイシュー・ネットワークの傾向があることを指摘した。この傾向は何を意味しているのだろうか。アクター間の結びつきが弱まっていること。市長と考える会の直接対話は実現していない。考える会と市会議員の関係でも一時的に協力が実現した事例もあるが普段は少ない。

多様な関係者が集まる機会や場所がなくなっていることが影響していると思われる。例えば2012年に市内4カ所で行われた「横浜の学校図書館を考える集い」は市民が主催するという形式にした。その結果、市会議員や指導主事が参加することができた。しかし、実施後はそのような機会は減り、定期的にコミュニケーションを行なっているのは「各界連」(考える会と市教委)と市会における議論である。

## 7. 結論

政策の目標には変化はなく、実施機関である市教委も研修の改善を通じて、市内学校における学校図

書館の充実、学校司書の環境改善を図ろうとしている。しかし、考える会や学校司書らが求める待遇、勤務時間、給与の改善にはまだ距離がある。また政策決定以前のようなアクター間の頻繁なコミュニケーションは一部を除き低調である。

2つの労働組合が今後どのような労使交渉を行って、学校司書の待遇改善を図っていくのかを注視する必要がある。系列が異なる組合が個別に動いたときにどのような影響があるのかも重要なポイントである。

アクター間の主張は分散化され、合意点が見出されなくなっている。従来の待遇改善という主張だけでなく、学校司書配置が進み、具体的な成果が出てくるなかで、学力向上への期待など様々な可能性が議論されていることにも起因する。

横浜市の全学校に学校司書を配置した意味を考えると、児童生徒に等しく学校図書館を利用してもらい、読書に親しむ環境をつくること。学校図書館を授業に活用してもらい、やはり等しく情報活用能力を高めることが大切なのだという認識が政策決定までの過程で共通の認識であったからだと考える。配置が開始されると、均等な教育環境を維持、発展させることが難しいことがわかる。そのため市教委では研修の充実に努めているし、考える会や一部の市会議員は安定雇用のための待遇改善を要求し続けている。ただし研修については退職した学校司書の意見にもあるとおり、研修をもっと小さな単位で行うなど多様な地域と学校のあり方に配慮した研修プログラムを検討する必要があると考える。また学校司書の待遇や働く環境の整備のためにも一律の対応部分と学校や行政区ごとの対応する部分に分けて考えることが必要であろう。

そして市長以外のアクターが指摘しているとおりに、学校司書の待遇向上が必要なことは言うまでもない。考える会については、党派を超えてなるべく多くの市会議員への説明と理解を求め、抜本的な待遇改善への道筋をつくるべきである。そして市会を仲介して、市長への要求を強めていくべきである。

## 8. 今後の課題

今後は実施過程を引き続き調査するとともに、市

会議員や労働組合の動向について、面接調査を実施して明らかにしたい。

**謝辞**：本研究にあたっては横浜市教育委員会ならびに学校図書館を考える会・横浜のみなさんに多くの情報提供を受けました。心より感謝申し上げます。  
\*本研究は島根県立大学平成30年度学術研究特別助成金から助成を受け実施した。\*面接調査については島根県立大学および筑波大学の研究倫理審査を経て許可を得ている。(了)

- 1) 文部科学省「これからの学校図書館担当職員に求められる役割・職務及びその資質能力の向上方策等について(報告)」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/099/houkoku/1346118.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/099/houkoku/1346118.htm)) [引用日:2018-12-14]
- 2) 文部科学省、「学校司書モデルカリキュラム」について(通知) ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/dokusho/link/1380587.html](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380587.html)) [引用日:2018-07-31]
- 3) 文部科学省「平成28年度『学校図書館の現状に関する調査』結果について」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/dokusho/link/\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1378073\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/_icsFiles/afieldfile/2016/10/13/1378073_01.pdf)) [引用日:2017-03-29]
- 4) 堀川照代「島根県の学校図書館施策一学びを支え 心をはぐくむ しまねの学校図書館」『学習情報研究』218, 2011. 1, p.52-56, 渡辺暢恵「市教育委員会における小・中学校図書館の整備推進の要因-4市の事例から」『日本図書館情報学会誌』59(3), 2013.9, p.101-117.
- 5) 木内公一郎「横浜市学校司書配置政策の形成過程」『図書館界』69(4), 2017.11, p.216-234.
- 6) 宮川公男『政策科学入門 第2版』東洋経済新報社, 2002, p.181-183.
- 7) 清水直樹「政策実施」(佐藤満編『政策過程論:政策科学総論入門』慈学社, 2018, p.139.)
- 8) 森裕亮「自治体行政における官民パートナーシップ分析—政策実施ネットワークと境界連結」(真山達志編著「政策実施の理論と実像」ミネルヴァ書房, 2016. p.30-32所収)
- 9) 木内前掲論文5
- 10) 西岡晋「福祉国家再編のメゾ・レベル分析に向けて:政策ネットワーク論からのアプローチ」『早稲田政治公法研究』75, 2004. 4, p.199-235.
- 11) R.A.Rhodes and David Marsh “New Directions in The Study of Policy Networks”*European Journal of Political Research*. 21, 1992, p.181-205.
- 12) 草野厚「政策過程分析入門 第2版」東京大学出版会, 2012, p.27.
- 13) ①横浜市教育委員会事務局 学校司書担当主任指導主事(2名) 日時:2019年1月10日 場所:市教委 時間:40分 主な質問:1. 配置政策の現状認識 2. 成果 3. 今後の課題 4. どのような視点で自己評価しているのか。  
②学校図書館を考える会・横浜に対する面接調査概要 日時:2019年2月3日 場所:かながわ県民サポートセンター 対象者:会員4名 時間:1時間40分 主な質問:①学校司書配置の成果は何か②現状の認識について③目標としていること④今後の活動
- 14) 金容媛『図書館情報政策』丸善, 2003, p.37.
- 15) 丹羽正昇「横浜市が求める学校司書」『図書館雑誌』108(11), 2014.11, p.744-745.
- 16) 横浜市教育委員会「学校司書就業要綱」2013.5.
- 17) 横浜市教育委員会「学校司書配置における事業方針の決定について」2013.3
- 18) アクターの動向については下記の文献、Websiteを参照した。  
学校図書館を考える会・横浜 (<http://gtk-yokohama.seesaa.net/>). [引用日:2019-10-12]  
横浜市市民局『ティー・ミーティング~ようこそ市長室へ』 (<http://www.city.yokohama.lg.jp/shimin/kochosodan/kocho/tea/>). [引用日:2019-09-10]  
市会の動向:『横浜市議会会議録検索システム』

- (<http://giji.city.yokohama.lg.jp/kensaku/yokohama/> [引用日:2019-09-20] 検索には以下の検索語および検索式を用いた。学校司書、学校図書館 and 司書, 横浜市学校司書採用候補者募集案内 (<https://www.city.yokohama.lg.jp/kurashi/kosodate-kyoiku/kyoiku/bosyusaiyou/hijokin/school-lib.html>) [引用日:2019-09-20]
- 19) 木内前掲論文5
  - 20) 横浜市 平成25年子ども青少年・教育委員会 09月17日-11号
  - 21) 横浜市 平成26年第3回定例会 09月09日-12号
  - 22) 横浜市 平成26年決算第一特別委員会 10月13日-10号(注:開催日は平成27年10月13日)
  - 23) 「横浜市立の31校司書未配置 待遇改善を市教委検討」『神奈川新聞』2018.4.13 (<https://www.kanaloco.jp/article/entry-28698.html>) [引用日:2019-09-10]
  - 24) 横浜市平成30年子ども青少年・教育委員会 04月12日-04号
  - 25) 学校図書館を考える会・横浜に対する面接調査記録 (2019.2.3)
  - 26) 学校図書館を考える会・横浜「子どもを守る横浜各界連絡会・横浜市長宛 子どもの権利条約にそって子どもたちの健やかな成長を保障するための横浜市予算に対する要求書」2013-2018。(資料提供;学校図書館を考える会・横浜)
  - 27) 「横浜市当局からの回答」『学校図書館を考える会横浜・通信』第16期 No.4, p.5, 2018.5.20
  - 28) 学校図書館を考える会・横浜に対する面接調査記録 (2019.2.3)
  - 29) 学校図書館を考える会・横浜に対する面接調査記録 (2019.2.3)
  - 30) 横浜市従業員労働組合ホームページ (<http://www.siju.or.jp/about>) [引用日:2019-09-10]
  - 31) 横浜市教職員組合ホームページ (URL: <http://www.siju.or.jp/about>) [引用日:2019-09-10]
  - 32) 横浜市平成28年第2回定例会 05月27日-09号 (2016)
  - 33) 市教委学校図書館担当指導主事に対する面接調査記録 (2018.1.10)
  - 34) 横浜市教育委員会事務局指導企画課「横浜市学校司書配置事業について」(<http://archive.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/library/event/reading-forum/image/gakko-sisyo-panel.pdf>) [引用日:2019-09-10]
  - 35) 横浜市教育委員会事務局指導部指導主事室「横浜市記者発表資料:『平成27年度横浜市学力・学習状況調査の結果』がまとまりました。」(2016.7.15発表)
  - 36) 市教委学校図書館担当指導主事に対する面接調査記録 (2018.1.10)
  - 37) 学校図書館を考える会・横浜前掲資料26, 平成28年第2回定例会 5月27日-09号 (2016)、2017年横浜市長選 林文子氏からの回答(「横浜の図書館の発展を願う会」(<http://libraryfun.net/yisupporter/?p=131>)) [引用日:2019-08-06], 横浜市平成29年第2回定例会 05月26日-09号 (2017)、横浜市平成30年第2回定例会 5月25日-09号 (2018)
  - 38) 「学校司書退職者アンケートまとめ」『学校図書館を考える会・横浜 通信』第17期 No.2, 2019.1.27, p.1-6.
  - 39) 木内前掲論文5, p.227 表6「政策ネットワークの構造と変化」から「政策立案と選択」を抽出し「政策の実施」の時期区分を追加したものである。
  - 40) 木内前掲論文5, p.224.
- (受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)



# 特別支援教育体制拡充からインクルーシブ教育システム推進に向けて — 文部科学省所管事業の検討 —

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

Promotion of Inclusive Education System Developed through Special Needs Education System:  
Study on Projects under the Jurisdiction of MEXT

Shigeki SONOYAMA, Kumi SATO, Sungha CHO

キーワード：特別支援教育 文部科学省 インクルーシブ教育システム 事業  
special needs education Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology  
inclusive education system project

## I. 問題と目的

平成19(2007)年度に、我が国はこれまでの特殊教育体制から特別支援教育体制へ移行した。移行に備えて、様々な文部科学省所管事業が実施された。例えば、平成15年3月に「今後の特別支援教育のあり方(最終報告)」(文部科学省, online 1)が発表されて以降、特別支援教育体制を整備するために、文部科学省所管事業として「特別支援教育推進体制モデル事業」(平成15, 16年度)(文部科学省, online 2)や「特別支援教育体制推進事業」(平成17~19年度)(文部科学省, online 3)が、すべての都道府県に委嘱する形で全国で実施された。

そして、特別支援教育体制に移行した平成19年度からは、特別支援教育の理念や考え方が一層実行できるよう、そしてそれ以後の新たな状況に対応するために、特別支援教育拡充のための様々な文部科学省所管事業が展開されている。また、平成24年には中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省,

2012)が発表され、その後は、インクルーシブ教育システムの構築と推進のための事業が展開されている。

本論文では、平成19年度以降に文部科学省が所管して実施された特別支援教育推進・拡充のための諸事業、及びそれに続くインクルーシブ教育システム構築・推進のための諸事業に焦点を当て、どのような事業が、どの程度の事業費規模で実施されたのか、事業の成果はどのように公表されているのかについて明らかにすることを目的とした。

## II. 方法

### 1. 分析対象資料

文部科学省Webサイト(トップ>教育>特別支援教育>特別支援教育について>15. 実施事業)(文部科学省, online 4)に掲載されている、平成19年度から平成29年度までに実施された「発達障害を含む障害のある子供一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行うため、幼稚園から高等学校における支援のため体制整備を推進する」文部科学省所管事業を、分析対象資料とした。

## 2. 分析のための基礎データ作成

上記の分析対象資料を用いて、以下の手順で分析のための基礎データを作成した。

1) 実施事業を年度ごとにWebサイトに記載された順に並べ、事業内容を確認したうえで、実施年度の推移を表にまとめた。

2) 実施された事業は28事業と多かったため、著者3人で事業内容を確認し、11の категорияに分類した。

3) 実施年度ごとの事業費と合計、年度別及びカテゴリー別の事業費合計を求め、表にまとめた。

4) カテゴリー別事業費合計の年度推移を図にまとめた。

5) 各事業の報告書等の公表状況について、文部科学省のWebサイトを検索し、表にまとめた。

6) 平成21年度実施事業分からWebサイトに掲載されている「行政事業レビューシート」(文部科学省, online 5)を適宜参照した。

1) から5) までの基礎データは第2著者が原案を作成し、第1著者と第3著者を交えた協議により最終版を作成した。

## 3. 分析方法

作成された基礎データに基づき第1著者が分析結果の原案を作成し、第2著者と第3著者を交えた協議により結果と考察にまとめた。

## III. 結果

以下、〔 〕内の数字は表中のNoを示す。

### 1. 事業の内容、実施年度、報告書等の公表状況

事業名、事業内容、実施年度、報告書等の公表状況を表1に示した。実施年度については、平成19年度から平成29年度まで毎年度実施されたのは「特別支援教育就学奨励費負担等」〔1〕のみで、単年度実施のものも11件〔2, 3, 4, 7, 9, 12, 13, 18, 20, 27, 28〕あった(但し,〔3〕はそれまでの継続事業の最終年度。〔28〕はH30年度も継続)。単年度実施事業のうち、次年度の事業に発展的に引き継がれたものも4件〔3, 13, 18, 20〕あった。また、目的や内容を変えながら他の事業に発展的に組み入れられていった事業もあった。例えば、「高等学校における

発達障害支援モデル事業」〔6〕は平成19~21年度に実施されているが、平成22年度から新たに開始され平成24年度まで実施された「特別支援教育総合推進事業」〔14〕に、「高等学校における発達障害のある生徒への支援」として組み込まれていた。

報告書等の公表状況については、次のアルファベットにより表1に示した。A: 中間報告書、B: 最終報告書、C: 成果報告書(概要も含む)、D: 成果報告、E: 調査報告書、F: 実践事例集、-: 報告書等なし。すべての実施年度について報告書等が見当たらなかった事業は9事業〔1, 2, 3, 7, 8, 10, 13, 24, 27〕あった。なお、各事業の報告書等の種類、件数、参照URLを付録1に示した。

### 2. 事業の年度別事業費とカテゴリー別事業費

事業の年度別事業費と合計、カテゴリー別事業費合計、及び総事業費合計を表2に示した。また各事業の事業費合計が総事業費合計(1,137億8,682万円)に占める割合(%(A))、及びカテゴリー別事業費合計が総事業費合計に占める割合(%(B))も求めた。事業費合計が最も多いのは「特別支援教育就学奨励費負担等」〔1〕の987億7,693万円で、総事業費合計の約87%を占めていた。次いで、「インクルーシブ教育システム構築」〔17〕38億7,556万円(約3.4%)、「インクルーシブ教育システム推進」〔24〕24億5,282万円(約2.2%)であった。

### 3. カテゴリー別事業費の年度推移

カテゴリー別事業費の年度推移を図1に示した。下段に事業費が特に多い「特別支援教育就学奨励費負担等」の推移を示し、上段にそれ以外のカテゴリー別事業費を示した。「特別支援教育就学奨励費負担等」は年度ごとに増額されていた(平成19年度66億6,465万円、平成29年度122億925万円)。それ以外の事業費は平成24年度(1億4,469万円)まで漸減したが、平成25年度に「インクルーシブ教育システム」に関する事業費が組み入れられたことにより約20倍に急増した(平成25年度27億7,082万円)。平成25年度から始まった「インクルーシブ教育システム構築事業(13億8,497万円)」〔17〕は、次の3事業で構成されていた。「早期からの教育相談・支援体制構築支援事業」、「インクルーシブ教育



システム構築モデル事業」(インクルーシブ教育システム構築モデルスクール、インクルーシブ教育システム構築モデル地域〔交流及び共同学習〕、インクルーシブ教育システム構築モデル地域〔スクールクラスター〕)、及び「特別支援学校機能強化モデル事業」(特別支援学校のセンター的機能充実事業、特別支援学校ネットワーク構築事業)。

#### 4. 行政事業レビューシート

行政事業レビューシートには、文部科学省所管事業の目的、関係法令・報告、事業費の使途、評価等について、詳細な記述がなされていた。しかし、内容は多岐にわたり、含まれる事業も多く、本論文で取り上げた「実施事業」それぞれに対応したレビューシートではなかったため、内容を整理して示すことが難しかった。例えば、平成29年度実施事業は平成30年度行政事業レビューシートに記載されているが、次の6事業のシートが掲載されていた(文部科学省、online 5)。「特別支援教育充実事業」(834万円)、「切れ目ない支援体制整備充実事業費補助」(15億4,200万円)、「特別支援教育設備整備費等補助」(4,500万円)、「特別支援教育就学奨励費負担等」(122億900万円)、「独立行政法人国立特別支援教育総合研究所運営費交付金に必要な経費」(10億4,900万円)、「独立行政法人国立特別支援教育総合研究所施設整備に必要な経費」(9,700万円)。そして、「特別支援教育充実事業」のレビューシートには18の事業が含まれていた。

#### IV. 考察

事業費が最も多かった「特別支援教育就学奨励費負担等」は、「特別支援学校への就学奨励に関する法律」に基づいている。第1条に「この法律は、教育の機会均等の趣旨に則り、かつ、特別支援学校への就学の特殊事情にかんがみ、国及び地方公共団体が特別支援学校に就学する児童又は生徒について行う必要な援助を規定し、もつて特別支援学校における教育の普及奨励を図ることを目的とする。」とされ、文部科学省は地方公共団体と併せ、保護者等の負担能力に応じて、学校給食費、交通費、学用品費、修学旅行費、寄宿舎費等の経費の全部あるいは一部

を負担している(第2条)。特別支援学校に在籍する児童生徒は平成19年以降も毎年増加している(園山・趙, 2017) ことなどが、事業費の増加に関係していると考えられる。

平成25年度に「特別支援教育就学奨励費負担等」を除く事業費合計が前年比で約20倍に急増したことは、「インクルーシブ教育システム構築」事業が新たに始まったことによる。このことには、平成18年12月に国連総会で「障害者の権利に関する条約」が採択されたことが大きく影響している。我が国ではこの条約批准(平成26年1月に批准)に向けて国内法の整備を進めるために、平成21年12月に内閣府に「障がい者制度改革推進本部」が設置され、その下に「障がい者制度改革推進会議」が設けられた。この会議の第一次意見を踏まえて、中央教育審議会初等中等教育分科会に対し審議要請があった(文部科学省, 2012)。その際に設置された「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の審議を経て、平成24年7月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省, 2012) が公表され、平成25年度以降この報告に基づく諸事業が実施され、現在も継続されている。この報告では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である。」とされ、通常の学級から特別支援学校を含め、地域での連続性のある「多様な学びの場」の整備が進められている。一方で、荒川(2017)は、本質的なインクルーシブな授業実践に関する課題を指摘しており、本事業は本質的なインクルーシブ教育システムの実現に向けて、今後もより実質的な課題解決を目指して継続されることが予測される。

平成28年度からは、入院している児童生徒や学

校で医療的ケアを必要とする児童生徒に関する事業が新たに始められている。これは医療技術の進歩に伴い、病弱教育の拡充を図るものであるといえる。

事業の成果はほとんどの事業で公開されていたが、公開情報が見当たらなかったものも9事業あった。また、付録1に示したように、公表されている成果の様式も様々であった。そのうち書籍として出版されているものは1事業のみだった(文部科学省, 2005)。これらの事業の成果はいずれも特別支援教育やインクルーシブ教育システムの推進に向けて、教育行政や教育現場で有用な情報であり、誰でもが容易にアクセスできる仕組み作りが必要である。

本論文では文部科学省Webサイトに掲載された、「発達障害を含む障害のある子供一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行うため、幼稚園から高等学校における支援のため体制整備を推進する」ために実施された文部科学省所管事業を取り上げたが、特別支援教育やインクルーシブ教育システムの推進のために実施されている事業はこれだけではないことに留意する必要がある。行政事業レビューシートに記載された多岐にわたる情報を整理することができれば、諸事業のより詳細な動向が把握できると思われる。

## 引用文献

荒川智(2017) インクルーシブ教育の実現に向けて：現状と課題. ノーマライゼーション：障害者の福祉, 37(2), 10-13.

文部科学省(2005) 特別支援教育推進体制モデル事業の実際—LD・ADHD・高機能自閉症等への支援. ぎょうせい.

文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)

(最終閲覧日:2019年10月10日)

文部科学省(online 1) 今後の特別支援教育のあり

方(最終報告). 今後の特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm)

(最終閲覧日:2019年10月10日)

文部科学省(online 2) 資料2「特別支援教育推進体制モデル事業」の概要.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1298209.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298209.htm)

(最終閲覧日:2019年10月10日)

文部科学省(online 3) 参考資料12「特別支援教育体制推進事業」の概要.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/021/023.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021/023.htm)

(最終閲覧日:2019年10月10日)

文部科学省(online 4) 15. 実施事業.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm)

(最終閲覧日:2019年10月10日)

文部科学省(online 5) 平成29年度の事業に係るレビューシート.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kouritsu/detail/1405216.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kouritsu/detail/1405216.htm)

(最終閲覧日:2019年10月10日)

園山繁樹・趙成河(2017) わが国における特別支援教育の展開—学校基本調査結果に基づく量的分析—. 人間と文化(島根県立大学), 1, 117-124.

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)

表1 事業内容、実施年度の推移及び報告書等の公開状況

No	事業名	事業内容	年度(平成)別実施状況と報告書等公開状況											
			19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1	特別支援教育就学援助員担等	特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級等への就学の特殊事情をかんがみ、障害のある児童生徒等の保護者等の経済的負担を軽減するために必要な援助を行い、就学を奨励する。	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	特別支援教育推進のための緊急的な定数措置	小・中学校におけるLD・ADHDの児童生徒に対する指導の充実を図るとともに、特別支援学校におけるセンター的充実を図るための緊急的な定数措置を行う。	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	特別支援教育体制推進事業	LD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害者を、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて、乳幼児期から就労に至るまでの一貫した計画的な支援体制の充実を図る。さらに、平成19年度においては、新たに教員志望の学生等を「学生支援員」として活用するなど、学校における支援をより充実する。	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	職業自立を推進するための実践研究事業	厚生労働省と連携・協力し、学校、教育委員会、労働関係機関、企業等との連携の下、障害のある生徒の就労を支援し、職業自立を促進するための実践研究を行う。	A											
5	発達障害早期総合支援モデル事業	発達障害のある幼児の早期発見・早期支援を強化するため、教育委員会及び教育関係機関が、医療、保健、福祉等の関係機関と連携し、幼稚園や保育園における発達障害の早期発見の方法の開発や、発達障害のある幼児及びその保護者に対する相談、指導、助産等の早期支援を行うモデル地域を指定し、早期からの総合的な支援の在り方について実践的な研究をさらに拡充して実施する。	B	A, B	-									
6	高等学校における発達障害支援モデル事業	発達障害のある高校生の支援のため、国公私立の高等学校をモデル校として指定し、当該高等学校に在籍する発達障害のある生徒に対して、専門家を活用したノン・ヤルスキルの指導や授業方法・教育課程上の工夫、就労支援等について実践的な研究をさらに拡充して実施する。	B	A, B	A, B									
7	障害のある子どもへの対応におけるNPO等を活用した実践研究事業	特別な支援を必要とする子どもたちに対して、先導的な取組を行っているNPO等に特別支援教育の在り方に関する研究を委嘱する。	-											
8	特別支援学校専門性向上事業	発達障害を含む多様な障害や重症・重複化に対応する適切な指導及び支援の在り方、関係機関や地域の小・中学校等との連携の在り方などについての専門的研修を行う。	-											
9	共生社会を旨とした障害者理解の推進(特別支援教育研究協力校)	障害の有無にかかわらず国民誰もが相互に人権と個性を尊重し合う「共生社会」の実現に向け、小・中学校段階から、障害者についての理解を深めるための指導の充実を図るとともに、障害者とふれあう活動などを一層推進するための取組について、実践研究を行う。	A											
10	発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業	発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の支援のため、外部専門家による巡回指導、各種教員研修、学生支援員の活用などを実施することにより、特別支援教育を総合的に推進する。	-											
11	特別支援学校等の指導充実事業	特別支援学校等の教育課程の編成、PT(理学療法士)、OT(作業療法士)、ST(言語聴覚士)等の外部専門家を活用した指導方法等の改善、及び自閉症の特性に応じた教育課程の編成、指導内容・方法等について実践研究を実施する。「特別支援教育研究協力校」(PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業)、「自閉症に対応した教育課程の在り方に関する調査研究事業」の3事業で構成。			A									
12	発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業	発達障害等のある児童生徒の教科書等ににおける困難を改善するため、一人一人の障害特性、発達段階、教科の特性などに応じた教材等の在り方、それらを活用した効果的な指導方法や教育的効果等について、実証的な調査研究を実施する。			A									
13	発達障害を含む特別支援教育におけるNPO等活動体系ネットワークの構築及び、課題とされている分野への活動の促進	NPOを含む民間団体における教育支援活動について、支援団体間の連携及び支援活動の協同等の報告共有、支援活動の互助を推進するための体系化を推進する。			-									
14	特別支援教育総合推進事業	改正障害者基本法を踏まえ、特別な支援が必要と可能な子どもとその保護者に対し、早期からの情報の提供や給付金の実施等に取り組み、柔軟できめ細やかな対応ができる一貫した支援体制を構築する。また、高等学校等における発達障害のある生徒への職業教育・進路指導の充実や、特別支援学校等における交流及び共同学習(特に、いわゆる居住地域交流)の推進など、実践的な研究等に取り組む。							-	C	C			
15	民間組織・支援技術を活用した特別支援教育研究事業	発達障害等のある児童生徒の障害特性などに応じた教科科目特定図書や教材、その支援技術に関する研究や普及と推進を実施する。また、特に課題とされている分野等について先導的な取組を行っているNPO等民間団体に対し、特別支援学校教諭等委員会の場や専門上の観点から、免許法認定講習を大学において実施するとともに、障害のある幼児児童生徒の保護者を含む様々な人々に対し特別支援教育の理解を深めるための取組を実施する。							B	-	-			
16	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業	特別支援学校教諭等に対し、特別支援学校教諭等委員会の場や専門上の観点から、免許法認定講習を大学において実施するとともに、障害のある幼児児童生徒の保護者を含む様々な人々に対し特別支援教育の理解を深めるための取組を実施する。							-	-	-		D	D
17	インクルーシブ教育システム構築事業	インクルーシブ教育システム構築に向けた取組として、特別支援教育の専門支援人材の配置・活用等を推進しつつ、早期からの教育相談・支援体制の充実、幼稚園、小・中学校、高等学校における合理的配慮の充実に関する調査研究、特別支援学校機能強化モデル事業、学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解(心のバリアフリー)の推進事業等を行う。										C	C	C



表2 年度別事業費及びカテゴリ別事業費合計

カテゴリ	No	事業名	年度(平成)別事業費 (万円)																	事業別合計	% (A)	カテゴリ別合計	% (B)
			19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29										
特別支援教育奨励費支出等	1	特別支援教育奨励費支出等	666,465	685,037	710,692	747,129	758,322	784,405	840,329	1,015,149	1,158,315	1,290,925	1,220,925	9,877,693	86,809	9,877,693	86,809						
インクルーシブ教育システム	17	インクルーシブ教育システム構築事業						138,497	132,401	116,658				3,406	632,838	5,562							
特別支援教育・支援体制	24	インクルーシブ教育システム推進事業	72,712											245,282	2,156								
特別支援教育推進のための緊急的な取組	3	特別支援教育体制推進事業	19,386											19,386	0.170								
特別支援教育推進事業	10	特別支援教育推進事業	50,305	50,328										100,633	0.884								
特別支援学校等の指導充実事業	11	特別支援学校等の指導充実事業	10,000	10,000										20,000	0.176								
発達障害を主とする特別支援教育におけるNPO等活動活性化事業	13	特別支援教育推進事業	2,866											2,866	0.025								
特別支援教育総合推進事業	14	特別支援教育総合推進事業	30,497	25,272	12,361									68,130	0.599								
発達障害	6	高等学校における発達障害支援モデル事業	2,112	5,107	6,108									13,327	0.117	224,832	1,976						
発達障害に関する教員の専門性向上事業	18	発達障害に関する教員の専門性向上事業				7,811								7,811	0.069								
発達障害の可能性がある児童生徒に対する早期支援・教員の専門性向上事業	20	発達障害の可能性がある児童生徒に対する早期支援・教員の専門性向上事業							58,575					58,575	0.515								
発達障害の可能性がある児童生徒等に対する支援事業	23	発達障害に関する教員の専門性向上事業												145,119	1.275								
教材・支援機器・支援技術	12	発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業	3,908											3,908	0.034	138,569	1,218						
民間組織・支援技術を活用した特別支援教育研究事業	15	特別支援教育推進事業	4,017	2,551	2,521	2,489								11,578	0.102								
学習上の支援機器等教材活用促進事業	22	特別支援教育推進事業												123,083	1.082								
自立・社会参加、高等学校段階	4	職業自立を推進するための実践研究事業	7,030											7,030	0.062	134,616	1,183						
自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業	21	特別支援教育推進事業												127,586	1.121								
教職員等の専門性・資質向上	8	特別支援学校教員専門性向上事業	1,077	821	783									2,681	0.024	25,635	0.225						
早期発見・早期支援	5	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業	5,081	12,296	6,442									23,819	0.209	24,805	0.218						
入院・医療的ケア	27	障害のある子供の「気づき」の段階からの支援に関する全国実証調査												986	0.009								
障害者理解の推進	9	共生社会を目指した障害者理解の推進(特別支援教育部実効力校)	1,730											1,730	0.015	10,328	0.091						
特別支援教育に関する実践研究	7	特別支援教育に関する実践研究充実事業	774,041	763,574	791,127	783,069	787,296	800,845	990,618	1,291,199	1,413,911	1,536,744	1,446,258	11,378,682	100.000	11,378,682	100.000						

注：「No」は次のWebサイト(文部科学省、online 4)に記載された図表を示している([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm))。「% (A)」=(事業別合計)÷(事業費総合計)×100、「% (B)」=(カテゴリ別合計)÷(事業費総合計)×100。

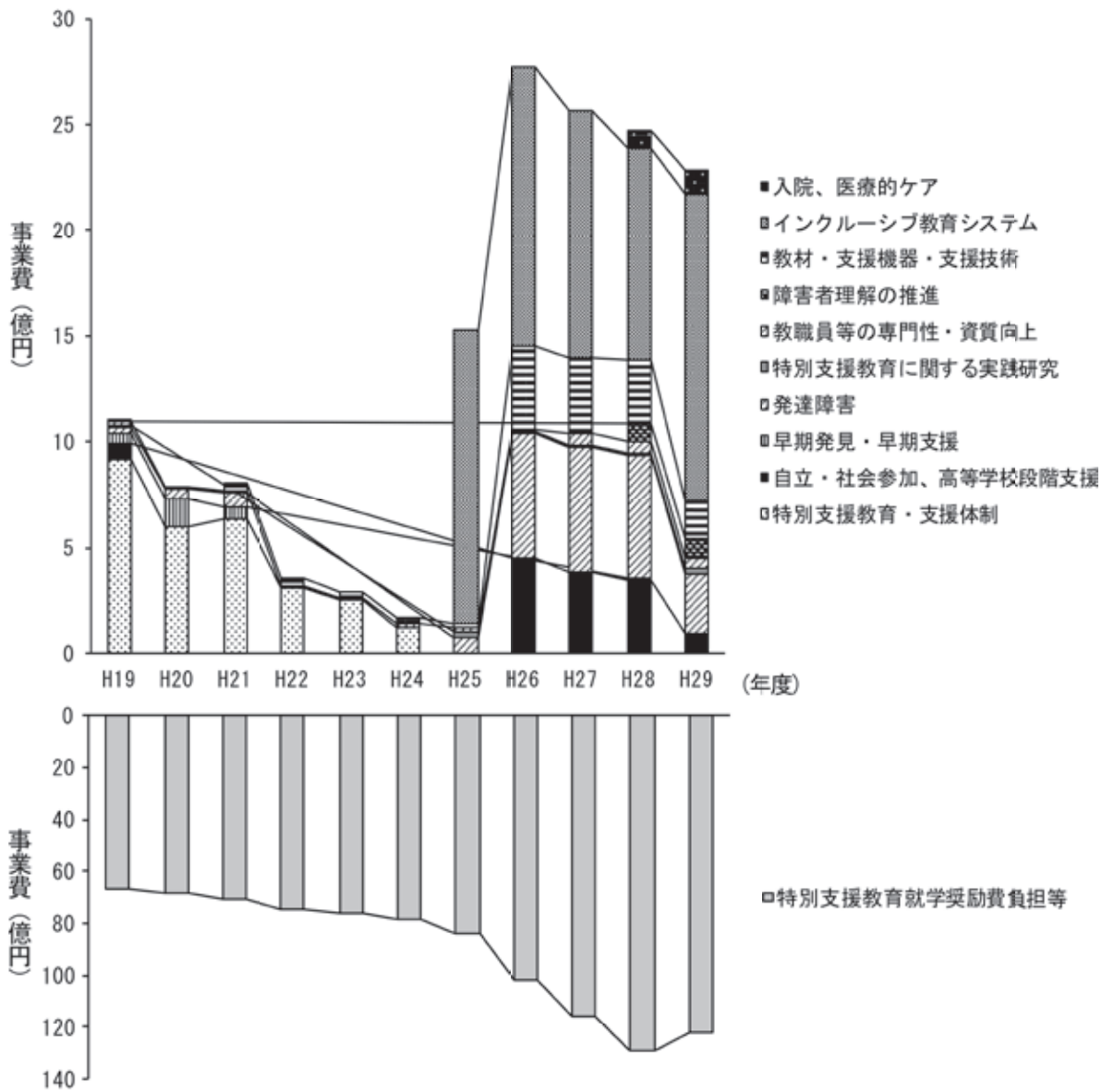


図1 カテゴリー別事業費の年度推移

## 付録 1 事業の報告書等の種類、件数、及び参照URL

No	事業名	報告書等種類	件数	参照URL
1	特別支援教育就学奨励費負担等			
2	特別支援教育推進のための緊急的な定数措置			
3	特別支援教育体制推進事業			
4	職業自立を推進するための実践研究事業	H19 中間報告書	9道府県	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/001/1234635.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/001/1234635.htm</a>
5	発達障害早期総合支援モデル事業	H19 最終報告書	17地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270304.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270304.htm</a>
		H20 中間報告書	10地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270303.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270303.htm</a>
		H20 最終報告書	10地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294858.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294858.htm</a>
6	高等学校における発達障害支援モデル事業	H19 最終報告書	14校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270306.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270306.htm</a>
		H20 中間報告書	11校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270305.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270305.htm</a>
		H20 最終報告書	11校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1305536.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1305536.htm</a>
		H21 中間報告書	14校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1305535.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1305535.htm</a>
		H21 最終報告書	14校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/003/1325942.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/003/1325942.htm</a>
7	障害のある子どもへの対応におけるNPO等を活用した実践研究事業			
8	特別支援学校教員専門性向上事業			
9	共生社会を目指す障害者理解の推進(特別支援教育研究協力)	H19 中間報告書	13校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/001/1234636.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/001/1234636.htm</a>
10	発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業			
11	特別支援学校等の指導充実事業	H20 中間報告書(特別支援教育研究協力)	5校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285322.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285322.htm</a>
		H20 中間報告書(外部専門家活用)	14地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285323.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285323.htm</a>
		H21 中間報告書(自閉症)	9道府県	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298719.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298719.htm</a>
		H21 中間報告書	4団体	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298377.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298377.htm</a>
12	発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業	H21 中間報告書	4団体	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298377.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1298377.htm</a>
13	発達障害を含む特別支援教育におけるNPO等活動体系化事業			
14	特別支援教育総合推進事業	H23 成果報告書(特別支援教育の体制整備)	53団体	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1326044.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1326044.htm</a>
		H23 成果報告書(交流及び共同学習)	3県	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321951.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321951.htm</a>
		H23 成果報告書(特別支援教育に関する3機関教育課程の編成等についての実践研究)	3機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321953.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321953.htm</a>
		H23 成果報告書(自閉症に関する教育課程の編成等についての実践研究)	2機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321957.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321957.htm</a>
		H24 成果報告書(早期教育相談・支援体制構築)	14地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h24/1340956.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h24/1340956.htm</a>
		H24 成果報告書(交流及び共同学習)	4機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h24/1345352.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h24/1345352.htm</a>
15	民間組織・支援技術を活用した特別支援教育研究事業	H24 成果報告書(特別支援教育に関する9機関教育課程の編成等についての実践研究)	9機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h24/1345369.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h24/1345369.htm</a>
		H22 最終報告書	4団体	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1310537.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1310537.htm</a>
16	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業	H27 成果報告(特別支援学校教員の専門性向上)		<a href="http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2017/11/16/1377812_6.pdf">http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2017/11/16/1377812_6.pdf</a>
		H28 成果報告(特別支援学校教員の専門性向上)		<a href="http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2017/11/16/1395322_3.pdf">http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2017/11/16/1395322_3.pdf</a>
		H28 成果報告(自立教科等担当教員講習会)		<a href="http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2017/11/16/1395284_1.pdf">http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2017/11/16/1395284_1.pdf</a>
		H29 成果報告(特別支援学校教員の専門性向上)		<a href="http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2018/06/07/1404317_01.pdf">http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2018/06/07/1404317_01.pdf</a>
		H29 成果報告(自立教科等担当教員講習会)		<a href="http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2018/06/07/1404317_02.pdf">http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2018/06/07/1404317_02.pdf</a>
		H29 成果報告(特別支援学校教員の専門性向上)		<a href="http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2018/06/07/1404317_02.pdf">http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2018/06/07/1404317_02.pdf</a>
17	インクルーシブ教育システム構築事業	H25 成果報告書(早期教育相談・支援体制構築)	20地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1351720.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1351720.htm</a>
		H25 成果報告書(インクルーシブ教育システム構築モデルスクール)	36地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350826.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350826.htm</a>
		H25 成果報告書(交流及び共同学習)	18地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350879.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350879.htm</a>
		H25 成果報告書(スクールクラスター)	15地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350881.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350881.htm</a>
		H25 成果報告書(センター的機能充実)	25地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1353494.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1353494.htm</a>
		H25 成果報告書(ネットワーク構築)	4地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1353495.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1353495.htm</a>
		H26 成果報告書(早期教育相談・支援体制構築)	25地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361163.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361163.htm</a>
		H26 成果報告書(インクルーシブ教育システム構築モデルスクール)	38地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361907.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361907.htm</a>
		H26 成果報告書(交流及び共同学習)	19地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361909.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361909.htm</a>
		H26 成果報告書(スクールクラスター)	28地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361910.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1361910.htm</a>
		H26 成果報告書(センター的機能充実)	34地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1364964.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1364964.htm</a>
		H26 成果報告書(ネットワーク構築)	6地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1364967.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1364967.htm</a>
		H27 成果報告書(早期教育相談・支援体制構築)	22地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376340.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376340.htm</a>
		H27 成果報告書(インクルーシブ教育システム構築モデルスクール)	42地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376712.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376712.htm</a>
		H27 成果報告書(交流及び共同学習)	17地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376714.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376714.htm</a>
		H27 成果報告書(スクールクラスター)	26地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376715.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1376715.htm</a>
		H27 成果報告書(センター的機能充実)	32地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1379529.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1379529.htm</a>
H27 成果報告書(ネットワーク構築)	6地域	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1379533.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1379533.htm</a>		
H27 成果報告書(心のバリアフリー推進)	12団体	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377107.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377107.htm</a>		
18	発達障害に関する教職員の専門性向上事業	H25 成果報告書(発達障害理解推進)	16機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1353495.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1353495.htm</a>
		H25 成果報告書(教職員育成プログラム開発)	6機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1340204.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1340204.htm</a>
		H25 成果報告書(キャリア教育の充実)	8校	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354107.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354107.htm</a>
19	特別支援教育に関する実践研究充実事業	H25 成果報告書(特別支援教育に関する10機関教育課程の編成等についての実践研究)	10機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354090.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354090.htm</a>
		H25 成果報告書(交流及び共同学習)	1機関	<a href="http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354088.htm">http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354088.htm</a>

	H26 成果報告書(特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究)	11機関	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1365037.htm	
	H27 成果報告書(特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究)	9団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377785.htm	
	H27 成果報告書(NPO等の活動・連携)	1団体	http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiledfile/2016/11/07/1377813_2.pdf	
	H28 成果報告書(特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究)	7団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395275.htm	
	H28 成果報告書(NPO等の活動・連携)	3団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395483.htm	
	H29 成果報告書(次期学習指導要領に向けた実践研究)	15団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1403695.htm	
	H29 成果報告書(NPO等の活動・連携)	3団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1403696.htm	
	H29 成果報告書(知的障害に対する通級による指導)	1団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/_icsFiles/afiledfile/2018/06/06/1403699.pdf	
20	発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業	H26 成果報告書(発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援) H26 成果報告書(発達障害理解推進) H26 成果報告書(教職員育成プログラム開発)	37機関 27機関 12機関	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1364278.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1363043.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350358.htm
21	自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業	H26 成果報告書(キャリア教育・就労支援) H26 成果報告書(個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育) H27 成果報告書(キャリア教育・就労支援) H27 成果報告書(個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育) H28 成果報告書(キャリア教育・就労支援) H28 成果報告書(個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育) H28 実践事例集(通級による指導)	35団体 19団体 40団体 22団体 39団体 22団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1362430.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1363261.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377794.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377798.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395291.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395292.htm http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiledfile/2018/01/09/1395301_5.pdf
	H29 成果報告書(個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育)	13団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1403709.htm	
	H29 成果報告書(特別支援教育推進のための拠点校整備)	23団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1403756.htm	
22	学習上の支援機器等教材活用促進事業	H26 調査報告書(支援機器等教材に係るニーズ調査結果) H26 成果報告書(支援機器等教材を活用した指導方法充実) H27 成果報告書(支援機器等教材を活用した指導方法充実) H28 成果報告書(学習上の支援機器等教材研究開発支援) H29 成果報告書(学習上の支援機器等教材研究開発支援) H29 成果報告書(支援機器等教材活用評価研究)	7機関 7団体 12機関 4機関 6機関	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350379.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1365040.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377790.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397693.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1408966.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1409124.htm
23	発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業	H27 成果報告書(発達支援早期支援研究) H27 成果報告書(系統性のある支援研究) H27 成果報告書(発達障害理解推進) H27 成果報告書(教職員育成プログラム開発) H28 成果報告書(発達支援早期支援研究) H28 成果報告書(系統性のある支援研究) H28 成果報告書(放課後等福祉連携支援) H28 成果報告書(通級による指導担当教員等専門性充実) H28 成果報告書(教職員育成プログラム開発) H29 成果報告書(特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発) H29 成果報告書(教科指導法研究) H29 成果報告書(通級による指導担当教員等専門性充実) H29 実践事例集・前半(通級による指導担当教員等専門性充実) H29 実践事例集・後半(通級による指導担当教員等専門性充実) H29 実践事例集・前半(系統性のある支援研究) H29 実践事例集・後半(系統性のある支援研究) H29 成果報告書(放課後等福祉連携支援)	46機関 7機関 19機関 12機関 25機関 15機関 2機関 17機関 6機関 16機関 18機関 4機関 4機関 2機関	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1380211.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1380351.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1380364.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1380368.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397597.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397607.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397608.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397611.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397612.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1409272.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1409276.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1409280.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/_icsFiles/afiledfile/2019/09/30/1421549_001.pdf http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/_icsFiles/afiledfile/2019/09/30/1421549_002.pdf http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiledfile/2018/10/31/1409219_002.pdf http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiledfile/2018/10/25/1409219_003.pdf http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1409284.htm
24	インクルーシブ教育システム推進事業			
25	学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解(心のバリアフリー)の推進事業	H28 成果報告書 H29 成果報告書	13団体 23団体	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1398490.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1411308.htm
26	入院児童生徒等への教育保障体制整備事業	H28 成果報告書 H29 成果報告書	6機関 7機関	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1398201.htm http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1409793.htm
27	障害のある子供の「気づき」の段階からの支援に関する全国実態調査			
28	学校における医療的ケア実施体制構築事業	H29 成果報告書	8機関	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1411621.htm

注: 空欄は報告書等なし。「件数」の作成機関・団体・地域は、当該ホームページに記載されている「実施機関一覧」の用語を使用または各報告書を参照した。



# 英語医療語の言語と文化を解明する

田中 芳文

(人間文化学部地域文化学科)

A Linguistic and Cultural Study of Medspeak

Yoshifumi TANAKA

キーワード：医療語，頭字語，冠名用語，ブランド名，スラング  
Medspeak, acronym, eponym, brand name, slang

## 1. Prolog

手術患者の体内に医療用ガーゼを置き忘れるというニュースが報道されることがあるが，米国における医療過誤をテーマにした作品に次の部分がある。

The term “retained sponge” is often used as a catchall phrase for all manner of surgical paraphernalia left behind by absentminded doctors and the nurses who are supposed to assist them.

-*Internal Bleeding*, p. 136

「遺残スポンジ」という言葉が，ぼんやりした医師や，その医師を補佐して残留品を注意しなければならぬ立場の看護師が置き忘れた手術器具全般をさす単語として定着してしまっているくらい，その種の事故の頻度は高い。

-福井訳, pp. 176-177

手術患者の体内に置き忘れた手術器具などを指す表現が *retained sponge* である。*sponge* はガーゼ (gauze) のことであるが，ガーゼ以外の手術器具を指すこともある (山田・田中 2006)。そのように，体内に放置されたガーゼなどの異物が原因で発生する偽腫瘍 (pseudotumor) を *gauzoma* と呼ぶ。

*gauze* と「腫・瘤」の意味の連結語 *-oma* からの造語である (山田・田中 2016)。同様の意味を表す語には次のものがある。<sup>1), 2)</sup>

**gossypiboma** ラテン語の *gossypium* (cotton の意味) + スワヒリ語の *boma* (place of concealment の意味) から

**textiloma** *textile* (織物) + *-oma* から

**muslinoma** *muslin* (綿モスリン) + *-oma* から

**cottonbaloma** *cottonball* (脱脂綿) + *-oma* から

**cottonoid** *cotton* + *-oid* (「～のようなもの」の意味の連結語) から

医療分野に特有な言語表現は Medspeak (医療語) と呼ばれ，略語，ジャーゴン，スラング，頭字語，新語など幅広い (Segen 1995, Segen 2006)。田中 (1997) や田中 (2002) では，医療スタッフの名称，略語，固有名詞，スラングなどを明らかにした。また，山田・田中 (2000)，山田・田中 (2006)，山田・田中 (2016) により，辞書の形で Medspeak とその背景文化に関する調査・研究の成果を公にしたところであるが，収録すべき項目はまだ数多く残っている。本稿の目的は，田中 (2017a)，田中 (2017b)，

田中(2018a), 田中(2019a), 田中(2019b)に引き続き, 小説やノンフィクション作品に出てくるそれらの言語表現を明らかにし, 信頼すべきMedspeak辞典を継続して編むことにある。

## 2. 医療スタッフの名称

### 1) school nurse

英和辞典で *nurse* の項目を引くと, 看護師の種類として *school nurse* があげられている場合が多いが, その訳語はさまざまである。

校内保健士(『ウィズダム英和』)

(学校の) 養護教諭(『コンパスローズ英和』)

学校看護師, 養護教諭《学校または教育施設で働く正規看護師》(『医学英和』)

「校内保健士」の「保健士」の部分は「保健師」の誤りであると思われるが, それにしても「校内保健士」とは不可解な名称である。日本と諸外国では制度や資格が異なるが, *school nurse* は「教諭」でなく, “A nurse practicing in a school or college who is responsible for the health of enrolled children, adolescents, or adults” (Taber’s) とあるように, あくまでも「看護師」であることに注意する必要がある。ちなみに日本養護教育学会は, 2001年から「養護教諭」の英訳名を “Yogo teacher” としている。<sup>3)</sup>

One Saturday night toward the end of August, when I was looking online at job postings, I saw one for a **school nurse**.

-*Memoirs of a School Nurse*, p. 38

### 2) transplant coordinator

臓器移植コーディネーターを指す *transplant coordinator* は, すでに米国の *DOT* に収録されている。 *organ transplant coordinator* とも呼ぶ。

I received a quick and venomous rebuke from the crotchety **transplant coordinator**.

-*How to Do a Liver Transplant*, p. 87

## 3. 頭字語(acronym)とその読み方

頭字語など略語の読み方には注意が必要である。医療分野の場合には, 冠状動脈バイパス移植手術 (*coronary artery bypass graft*) の頭字語 *CABG* は「キャベッジ」, 非ステロイド系抗炎症薬 (*nonsteroidal anti-inflammatory drugs*) の略語 *NSAIDs* は「エンセツズ」, 「心筋梗塞の可能性を排除する」 (*rule out myocardial infarction*) を意味する頭文字 *ROMI* は「ローミー」と読む, などの例がある(山田・田中 2016)。

### 1) EW

救急患者を受け入れる救急病棟 (*emergency ward*) の頭字語 *EW* は, 「イー・ダブ」と読む。

The **emergency ward**, or the “E-Dub,” as we called it, hosted a broad scope of disease and nighttime depravity. -*Resident on Call*, p. 17

### 2) LVAD

左心補助人工心臓 (*left ventricular assist device*) の頭字語 *LVAD* は, 「エルバッド」と読む。

**LVADs** (pronounced “el-vads”) can help bridge patients to a heart transplant. . . .

-*Doctored*, p. 79

### 3) SICU

日本でも大ヒットした米国の医療ドラマ *ER* (『ER 緊急救命室』) のなかで, 外科集中治療室 (*surgical intensive care unit*) を表す頭字語 *SICU* は, 一文字ずつ「エス・アイ・シー・ユー」ではなく, 「シック・ユー」と発音することがわかる場面が出てくる。“*SIC*”の部分で「シック」, “*U*”の部分で「ユー」と読む(山田・田中2000, 山田・田中 2016)。登録看護師 (*registered nurse*) を主人公にした米国のノンフィクション作品にこれを裏付ける場面が出てくる。

Mary Lynn’s patient also needs to be moved to the **SICU** (pronounced “sick you,” it stands

for Surgical Intensive Care Unit) with all of his medication and monitoring hookups . . . .

-*RN*, p. 35

#### 4) SNF

ナーシングホーム (nursing home) は、提供されるケアのレベルによって、中間看護施設 (intermediate nursing facility) と高度看護施設 (skilled nursing facility) の2つのタイプに分類される。後者を指す頭字語 *SNF* は「スニッフ」と読む。

. . . . his doctors at the LTACH started to encourage her to look at nursing homes, which we call skilled nursing facilities (or *SNF*, pronounced *sniff*).

-*You Can Stop Humming Now*, p. 50

It helps to think of these as “skilled nursing facilities” (*SNFs*, pronounced “sniffs” by Monica, Kris, and others in the know), rather than thinking of them as nursing homes.

-*Bound*, p. 129

### 4. 冠名用語 (eponym)

#### 1) Bierer forceps と Kelly placental forceps

*Bierer forceps* は、人工妊娠中絶手術などで使用される *Bierer ovum forceps* のことである。Bartolucci and Forbis (2005) や Marcucci (2002) には収録されていない語である。Bierer は、医師の I. Bierer と思われるが、詳細については引き続き調査の必要がある。<sup>4)</sup>

次の場面で並んで登場する胎盤鉗子 *Kelly placenta forceps* の Kelly は、米国の婦人科医 Howard A. Kelly のことである (Bartolucci and Forbis 2005)。

He started with the smallest type, the long delicate looping **Kelly placental forceps**, but quickly had to switch to the largest, **Bierer forceps**, a sturdy heavy loop with teeth for

gripping fetal tissue. -*Catching Babies*, pp. 70-71

#### 2) Bonanno catheter

経皮的に腹腔内、または膀胱内に留置するチューブである (Marcucci 2002, Bock 2007)。医師 P. J. Bonanno の名前から。<sup>5)</sup>

I stuck in a **Bonanno catheter** to take off the fluid and admitted her to the ward for the day team to investigate. -*This is Going to Hurt*, p. 58

### 5. ブランド名

#### 1) Dermalon

米国 Medtronic 製 Covidien ブランドの、手術で使用される非吸収性の (nonabsorbable) 縫合糸。4-0 は糸のサイズを表す。<sup>6)</sup>

次の場面で並んで登場する局所麻酔薬 (local anesthetic) のブランド名 *Xylocaine* は、山田・田中 (2016) に収録済みである。

I replied: “Uhhmm . . . probably **Xylocaine** with 2% epinephrine, and 4-0 **Dermalon**.”

-*Untold Stories of a Paramedic*, p. 107

#### 2) Entonox

英国 BOC Healthcare (The Linde Group 傘下) 製の、手術時の麻酔薬として使用される医療用ガス。亜酸化窒素 (nitrous oxide) 50% と酸素 50% の混合ガス。分娩や急性外傷を負った際の鎮痛薬としても使用される。<sup>7)</sup>

Once there, I managed to persuade one of the midwives to lend me a canister of **Entonox**, the gas cocktail of nitrous oxide and air used to placate women giving birth. -*Direct Red*, p. 95

I offered to give him **Entonox** and he agreed.

-*Untold Stories of a Paramedic*, p. 61

#### 3) EZ-IO

米国Teleflex, Inc. (1943年創業)製のArrowブランドの骨髄穿刺システムのブランド名である。*EZ-IO*は、“easy intraosseous” (簡単な骨内の)からの命名。<sup>8)</sup>

次の場面では*EZIO*とあるが、正確には*EZ-IO*である。

I had just introduced the *EZIO* [*sic.*], a new electric drill, into the service, which drilled into bone and allowed us to pump fluids and drugs directly into bone marrow.

-*You Can't Park There*, p. 275

#### 4) Focalin

米国Novartis Pharmaceuticals Corporation製の中枢神経刺激薬 (CNS stimulant)。ADHDで知られる注意欠陥・多動性障害 (*attention-deficit/hyperactivity disorder*) の治療に使用される処方薬である。実際には、錠剤の*Focalin*とカプセル錠の*Focalin XR*がある (Billups and Billups 2015, Drake and Drake 2012)。XRは*extended-release* (徐放性の) の略語で、薬剤の溶解に時間差があり、薬効がより長く持続することを示す。

次の場面で並んで登場する*Ativan*は、すでに山田・田中 (2016) などに収録した。

He'd been working on it for the last couple of hours, popping **Focalins** to keep his energy up and **Ativan** to keep his nervous system from vibrating into dust.

-*IQ*, p. 173

## 6. スラング

### 1) AMF rhythm

*AMF*は*adios mother fucker*の略語。《米俗》で別れの挨拶として使われる (Dalzell and Victor 2013)。したがって、*AMF rhythm*は「さようなら、くそったれ、(心) 律動」であり、心停止 (*asystole*) を表すことになる。

A quick-look on the cardiac monitor showed an

*AMF rhythm* (*Adios, Mother F—r*), also known as *asystole—flatline*.

-*Confessions of a Trauma Junkie*, p. 4

### 2) booger doctor

*booger*に《米俗》で「鼻くそ」の意味がある (Green 2010) ことから、*booger doctor* は耳鼻咽喉科医 (*otolaryngologist*) を指す。*booger picker*, あるいは*nose picker*とも呼ぶ (山田・田中 2016)。

The ENT team—the ear, nose, and throat specialists, or “**booger doctors**,” as they were called behind their backs—arrived.

-*The Big Free*, p. 180

### 3) bounceback

米国の医療ドラマ*ER*のなかで、いったん帰宅させられたものの、同じ症状を訴えてすぐにまた戻ってくる患者のことを*bounceback*と呼ぶ場面がある (Purroy 1996, Spingesi 1996)。「はね返って戻ってくる」厄介な患者ということ。米国の*ER*に38年間勤務した医師の回想録に、これを裏付ける場面が出てくる。

They were helpless to change the alcohol drinking that caused the liver cirrhosis. They never got much better and were the most worrisome type of patient: “the **bounceback**.” Hospital discharge on a Monday, back in the ER Friday and into the hospital for the same issue.

-*Life in the Balance*, p. 28

### 4) peanut

手術室で使われる小さなガーゼ (*small sponge*) を*peanut*と呼ぶことがある (*Vera Pyle's*, 山田・田中 2006, 山田・田中 2016)。

英国の病院での手術中に、外科医からこの*peanut*を手渡すよう要求された看護師2人が何のことがわからずに困惑しているのが次の場面である。その*peanut*の語源と、それが正式には冠名用語の

*Lahey's swab*であることがわかる。Bartolucci and Forbis (2005) や Marcucci (2002) には収録されていない冠名用語であるが、*Lahey* は米国の外科医 Frank H. Lahey (1880-1935) のことであると考えられる。

The procedure was progressing smoothly but soon after opening the abdomen the surgeon said, "A **peanut** please?" The scrub nurse looked at me inquisitively. I shrugged my shoulders and signaled that I didn't know what a **peanut** was.

.....

One of the senior sisters immediately replied, "Mr G used to call a **Lahey's swab**—round pea shaped cotton ball—a **peanut** . . . ."

.....

Mr B was suddenly disarmed. "Sorry Sister, I should have explained. **Lahey's swab** is pea shaped, that is why it used to be called a **peanut** at my previous place of work . . . ."

-*Under the Knife*, pp. 50-51

## 5) Vitamin V

米国の医療ドラマ *ER* のなかで、抗精神病薬 (antipsychotic) のブランド名 Haldol をまるで栄養素ビタミンの一種であるかのように *Vitamin H* と呼ぶ場面があった。*Vitamin* と Haldol の頭文字 H を組み合わせたものである (山田・田中 2000, 山田・田中 2006, 山田・田中 2016)。米国の医療ノンフィクションにこれを裏付ける場面が出てくる。

"There is one patient I have to tell you about. . . . We gave him some **vitamin H**"—Haldol—"and he's quiet now, . . . ."

-*Intern*, p. 146

The patient didn't stop thrashing and screaming though. What Peter should have done was go to the doctor and get an order for **vitamin H** (Haldol).

-*Memoirs of a Trauma Junkie*, p. 109

同じように *Vitamin* と薬品のブランド名の頭文字を組み合わせた表現に *Vitamin V* があり、これは抗不安薬 (anxiolytic) ・抗痙攣薬 (anticonvulsant) の Valium, あるいは麻酔薬 (anesthetic) の Versed のことであった (山田・田中 2000, 山田・田中 2006, 山田・田中 2016)。さらには、勃起不全 (erectile dysfunction) 治療薬 *Viagra* を指す場合もあることが次の例文からわかる。

I managed to acquire some **Vitamin V** from the Pfizer drug rep. When *Viagra* first arrived on the scene, it was such a solid success, we had to make special requests for samples.

-*Pete & Tillie*, p. 306

## 7. Epilog

米国 New York の架空の病院を舞台にした医学小説にこんな場面がある。

I was getting callous; I had stopped wondering why I had never seen patients like this on *Marcus Welby, M. D.*

-*Blood Run*, p. 15

もはや、少しくらいのことでは動じなくなっていた。『ドクター・キルデア』にはどうしてこういう患者が出て来なかったんだろう、などと考えるのもやめていた。

-相原訳, p. 24

原文の *Marcus Welby, M. D.* が、邦訳ではどういうわけか『ドクター・キルデア』と訳出されているが、これは訳者の勘違いであると思われる。

*Dr. Kildare* と *Marcus Welby, M. D.* はいずれもかつて米国で大ヒットした医療ドラマのタイトルである。特に後者で Robert Young が演じた主人公 Dr. Marcus Welby は、あらゆる患者の生命と真剣に向き合うベテラン一般医 (general practitioner) として描かれた。有名な医療機関の専門医ではなく、このような医師にひとりの人間として扱ってほしいという患者の願望は *Marcus Welby syndrome* と呼ばれるほど米国社会ではよく知られた (架空の) 医師の名前である (田中 2018b, 山田・田中 2000, 山

田・田中 2006, 山田・田中 2016)。医療ドラマのタイトルと米国人の生活が深く結びついている例である。

## 注

本稿で引用した例文中の太字と邦訳中の太字はすべて田中による。

- 1) <https://www.uptodate.com/contents/retained-surgical-sponge-gossypiboma-and-other-retained-surgical-items-prevention-and-management/print> (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 2) [https://www.researchgate.net/publication/252066651\\_Review\\_Paper\\_A\\_Review\\_of\\_Medicolegal\\_Consequences\\_of\\_Gossypiboma](https://www.researchgate.net/publication/252066651_Review_Paper_A_Review_of_Medicolegal_Consequences_of_Gossypiboma) (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 3) [http://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/wp/?page\\_id=1520](http://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/wp/?page_id=1520) (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 4) [https://www.glowm.com/section\\_view/heading/Second-Trimester%20Surgical%20Abortion/item/441](https://www.glowm.com/section_view/heading/Second-Trimester%20Surgical%20Abortion/item/441) (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 5) [https://www.jtcvs.org/article/S0022-5223\(04\)00724-X/fulltext](https://www.jtcvs.org/article/S0022-5223(04)00724-X/fulltext) (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 6) <https://www.medtronic.com/covidien/en-us/support/products/wound-closure/dermalon-sutures.html> (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 7) <https://www.bochealthcare.co.uk/en/products-and-services/products-and-services-by-category/medical-gases/entonox/entonox.html> (最終アクセス日: 2019年9月21日)
  - 8) Teleflex, Inc.のCustomer Service担当者Cheri Leeに確認した(Personal communication. September 17, 2019)
- Texts** ([ ]内は本稿で使用した略記)
- Bleetman, Tony, *You Can't Park There!: The Highs and Lows of an Air Ambulance Doctor*. Ebury Press, 2012. [*You Can't Park There*]
- Boone, Martha B., *The Big Free*. Morgan James Publishing, 2018. [*The Big Free*]
- Carpineto, Jane, *RN*. St. Martin's Press, 1993. [*RN*]
- Giesbrecht, Dennis, *Pete & Tillie*. FrisesenPress, 2011. [*Pete & Tillie*]
- Goldman, Mini, *Memoirs of a Trauma Junkie*. Page Publishing, Inc., 2018. [*Memoirs of a Trauma Junkie*]
- Ide, Joe, *IQ*. Mulholland Books, 2018. [*IQ*]
- Jauhar, Sandeep, *Intern: A Doctor's Initiation*. Farrar, Straus and Giroux, 2008. [*Intern*]
- Jauhar, Sandeep, *Doctored: The Disillusionment of an American Physician*. Farrar, Straus and Giroux, 2015. [*Doctored*]
- Jones, Sherry Lynn, *Confessions of a Trauma Junkie: My Life as a Nurse Paramedic*. Second edition. Modern History Press, 2017. [*Confessions of a Trauma Junkie*]
- Kay, Adam, *This is Going to Hurt*. Picador, 2017. [*This is Going to Hurt*]
- Kleinke, J. D., *Catching Babies*. Fourth Chapter Books, 2010. [*Catching Babies*]
- Lamas, Daniela, *You Can Stop Humming Now: A Doctors Stories of Life, Death, an In Between*. Little, Brown and Company, 2018. [*You Can Stop Humming Now*]
- Mendez III, Hedley Norman, *Life in the Balance: Lessons Learned in the ER*. Simply Francis Publishing Company, 2018. [*Life in the Balance*]
- Mufti, Gulzar, *Under the Knife: Surgical Stories from Around the World*. The Book Guild Ltd, 2016. [*Under the Knife*]
- Nisi, Luciano, *Untold Stories of a Paramedic: True Stories of Life on the Job*. Tellwell, 2018. [*Untold Stories of a Paramedic*]

- Riemenschneider, Kelly, *Memoirs of a School Nurse-You Can't Make This Stuff Up!* Lule Press, Inc. 2013. [*Memoirs of a School Nurse*]
- Rivkees, Scott A., *Resident on Call*. Lyons Press, 2014. [*Resident on Call*]
- Robinson, Leah Ruth, *Blood Run*. Penguin Books, 1988. (相原真理子 訳『白い眠り』新潮社, 1992) [*Blood Run*]
- Slater, Kellee, *How to Do a Liver Transplant: Stories from My Surgical Life*. NewSouth Publishing, 2013. [*How to Do a Liver Transplant*]
- Wachter, Robert M. and Kaveh G. Shojjanian, *Internal Bleeding: The Truth behind America's Terrifying Epidemic of Medical Mistakes*. 2<sup>nd</sup> edition. Rugged Land, 2005. (福井次矢 監訳『新たな疫病「医療過誤」』, 朝日新聞社, 2007) [*Internal Bleeding*]
- Weston, Gabriel, *Direct Red: A Surgeon's View of Her Life-or-Death Profession*. HarperCollins Publishers, 2009. [*Direct Red*]
- Wood, Elizabeth Anne, *Bound: A Daughter. A Domme, and An End-Of-Life Story*. She Writes Press, 2019. [*Bound*]
- 参考文献** ([ ]内は本稿で使用した略記)
- Dictionary of Occupational Titles*. 4<sup>th</sup> edition. 2 vols. Washington, D. C.: U.S. Department of Labor Employment and Training Administration. 1991. [*DOT*]
- Taber's Cyclopedic Medical Dictionary*. 23<sup>rd</sup> edition. Philadelphia, Pennsylvania: F. A. Davis Company. 2017. [*Taber's*]
- Vera Pyle's Current Medical Terminology*. 10<sup>th</sup> edition. Modesto, California: Health Profession Institute, 2005. [*Vera Pyle's*]
- Bartolucci, Su and Pat Forbis (2005), *Stedman's Medical Eponyms*. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins.
- Billups, Norman F. and Shirley M. Billups (2015) , *American Drug Index 2016*. Sixtieth Edition. St. Louis, Missouri: Clinical Drug Information, LLC.
- Bock, Jeanne (2007), *Stedman's Medical & Surgical Equipment Words*. 5<sup>th</sup> edition. Baltimore, Maryland: Wolters Kluwer Health / Lippincott Williams & Wilkins.
- Dalzell, Tom and Terry Victor (2013), *The New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*. 2<sup>nd</sup> edition. 2 vols. London: Routledge.
- Drake, Ellen and Randy Drake (2012), *Saunders Pharmaceutical Word Book 2012*. St. Louis, Missouri: Elsevier, Inc.
- Green, Jonathon (2010), *Green's Dictionary of Slang*. 3 vols. London: Chambers.
- Marcucci, Lisa, (2002), *Marcucci's Handbook of Medical Eponyms*. Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins. (羽白清 訳, (2003), 『医学冠名用語辞典』東京：朝倉書店)
- Purroy, Janine (1996), *Behind the Scenes at ER*. London: Ebury Press.
- Segen, Joseph C. (1995), *Current Med Talk: A Dictionary of Medical Terms, Slang & Jargon*. Stamford, Connecticut: Appleton & Lange.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Concise Dictionary of Modern Medicine*. New York, New York: McGraw-Hill.
- Spignesi, Stephen J. (1976), *The ER Companion*. New York: Citadel Press.
- 『ウィズダム英和辞典』第4版. 三省堂. 2019. [『ウィズダム英和』]
- 『コンパスローズ英和辞典』研究社. 2018. [『コンパスローズ英和』]
- 『研究社 医学英和辞典』第2版. 研究社. 2008. [『医学英和』]
- 田中芳文 (1997), 「現代アメリカ英語における医療語」『時事英語学研究』第36号, 日本時事英語学会, pp. 61-72.

- \_\_\_\_\_ (2002), 「現代アメリカ英語文化における医療語」『*Medical English: Journal of Medical English Education*』第3巻, 第1号, 日本医学英語教育学会, pp. 76-80.
- \_\_\_\_\_ (2017a), 「現代アメリカ英語の諸相: 医療現場の英語表現を探る」『島根大学外国語教育センタージャーナル』第12号, pp. 33-44.
- \_\_\_\_\_ (2017b), 「現代アメリカ英語の諸相: 医療現場の英語表現を解明する」『英語の言語と文化研究』第29号, pp. 1-17.
- \_\_\_\_\_ (2018a), 「医療現場の英語表現と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第31号, pp. 207-221.
- \_\_\_\_\_ (2018b), 「知っておきたいMedspeak 第7回『マーカス・ウェルビー症候群』と『メイヨー・クリニック症候群』」『看護実践の科学』第43巻, 第11号(2018年10月号), p. 82.
- \_\_\_\_\_ (2019a), 「英語医療語の言語と文化を探る」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第58号, pp. 97-102.
- \_\_\_\_\_ (2019b), 「オーストラリア英語における医療語 —『ことばと文化』を探る』」『日本医学看護学教育学会誌』第28号, No. 2, pp. 41-47.
- 山田政美・田中芳文(2000), 『英和メディカル用語辞典』講談社インターナショナル.
- \_\_\_\_\_・\_\_\_\_\_ (2006), 『医療英語がおもしろい—最新Medspeakの世界—』医歯薬出版.
- \_\_\_\_\_・\_\_\_\_\_ (2011), 『英和ブランド名辞典』研究社.
- \_\_\_\_\_・\_\_\_\_\_ (2015), 『英和ブランド名辞典』新補遺版. 英語の言語と文化研究会.
- \_\_\_\_\_・\_\_\_\_\_ (2016), 『医療現場の英語辞典』三省堂.

(受稿 2019年10月11日, 受理 2019年11月27日)



---

2020年2月25日印刷  
2020年3月1日発行

# 島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第59号

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

印刷所 有限会社 米子プリント社  
〒683-0845 鳥取県米子市旗ヶ崎2218番地

---

---

Study on Course Choice of the Early Stage of Old System Modern Local Secondary Schools Prior to World War II in Japan : A Case Study of Tohtori Pref. .....	Kazuhiro WATANABE	..... 57
Operetta for Children: A Study on the Composition of Musical Scores and Plot Lines: Operetta for Children Influenced by Japanese and Western Culture .....	Hironori WATANABE	..... 67
The Process of Implementing Yokohama Municipal School Librarian Placement Policy: Analyzing by Policy Network Model .....	Koichiro KINAI	..... 79
<b>(Research Notes)</b> Promotion of Inclusive Education System Developed through Special Needs Education System: Study on Projects under the Jurisdiction of MEXT .....	Shigeki SONOYAMA, Kumi SATO, Sungha CHO	..... 91
A Linguistic and Cultural Study of Medspeak .....	Yoshifumi TANAKA	.....101

---

## 表紙から続く

---

戦前期地方旧制中学校生徒の進路選択に関する研究 ―鳥取県の事例を中心に―	渡辺 一弘	57
子どものためのオペレッタの楽譜と台詞の構成についての研究 ―和洋折衷文化の影響を受けた子どものためのオペレッタ―	渡邊 寛智	67
横浜市学校司書配置政策の実施過程 ～政策ネットワークモデルによる分析～	木内 公一郎	79
<b>(研究ノート)</b>		
特別支援教育体制拡充からインクルーシブ教育システム推進に向けて ―文部科学省所管事業の検討―	園山 繁樹, 佐藤 久美, 趙 成河	91
英語医療語の言語と文化を解明する	田中 芳文	101

---