



島根県立大学短期大学部 松江キャンパス研究紀要

第 54 号

目 次

(研究論文)

松江観光における小泉八雲の文化資源的変遷	工藤 泰子	1
自然資源を生かした歴史的景観の保全と居住環境管理の共存に関する研究	藤居 由香・石川 ひろみ	9
児童養護施設における暴力及び性関連事案に関する継続的概数把握方法の開発と実践 ー児童記録に対するテキストマイニング用ソフトの活用ー	藤原 映久・川本 広志	15
倉橋惣三の誘導保育論の今日的意義 ー保育理論の発生から系統的保育案の展開までー	小山 優子	27
英単語の認識能力の向上の分析	ラング クリス	37
女子短期大学生における足趾把持筋力の頻度分布と体力との関係	安藤 彰朗・原 丈貴	45
インドネシアにおけるバティック布の現状とアイデンティティ	塩谷 もも	51
鷗外の文語文体翻訳内における「係り結び」とそのドイツ語文との対応 (その2) ー係助詞力についてー	高橋 純	63
小泉八雲 (ラフカディオ・ハーン) の文化資源的活用に関する考察	小泉 凡	71
「共食」と「一人食」における心理および行動パターンの分析Ⅲ ーテキストによる質的分析とコレスポンデンス分析からの比較検討ー	飯塚 由美	81
加熱が「カキ」西条熟柿ピューレの物性に及ぼす影響	赤浦 和之	91
知的創造を支援する図書館と著作権法の役割 ー図書館法と著作権法の世界観の接点からの考察ー	石井 大輔	97

裏表紙に続く

2016

島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要

第 54 号

目 次

(研究論文)

松江観光における小泉八雲の文化資源的変遷	工藤 泰子	1
自然資源を生かした歴史的景観の保全と居住環境管理の共存に関する研究	藤居 由香・石川 ひろみ	9
児童養護施設における暴力及び性関連事案に関する継続的概数把握方法の開発と実践 ー児童記録に対するテキストマイニング用ソフトの活用ー	藤原 映久・川本 広志	15
倉橋惣三の誘導保育論の今日的意義 ー保育理論の発生から系統的保育案の展開までー	小山 優子	27
英単語の認識能力の向上の分析	ラング クリス	37
女子短期大学生における足趾把持筋力の頻度分布と体力との関係	安藤 彰朗・原 丈貴	45
インドネシアにおけるバティック布の現状とアイデンティティ	塩谷 もも	51
鷗外の文語文体翻訳内における「係り結び」とそのドイツ語文との対応（その2） ー係助詞力についてー	高橋 純	63
小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）の文化資源的活用に関する考察	小泉 凡	71
「共食」と「一人食」における心理および行動パターンの分析Ⅲ ーテキストによる質的分析とコレスポンデンス分析からの比較検討ー	飯塚 由美	81
加熱が「カギ」西条熟柿ピューレの物性に及ぼす影響	赤浦 和之	91
知的創造を支援する図書館と著作権法の役割 ー図書館法と著作権法の世界観の接点からの考察ー	石井 大輔	97

体重コントロールを実施している者の算出

BMIと推計BMIの相互関係について	酒元 誠治・水 珠子・板持 有紀・清水 澄江 川谷真由美・石田(坂根)千津恵・辻 雅子 鈴木 太郎・棚町 祥子・日高 知子・石田 慶子 山崎あかね・鬼束 千里・甲斐 敬子・久野 一恵	111
--------------------	--	-----

観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成による

保育内容/小学校生活科の素材づくりの視点

: 保幼小連携を視野に入れた保育者養成教育に向けて	矢島 毅昌	117
---------------------------	-------	-----

小学生におけるわらべうたを通じた音楽的表現の創出

—小学2年生の実践を通して—	梶間 奈保	127
----------------	-------	-----

授業における創造的音楽学習「音の絵本」の発展的な学び

—「おはなしレストラン」での地域実践を通して—	梶間 奈保	139
-------------------------	-------	-----

脂質栄養のコントロールが耐糖能異常改善および

糖尿病性腎症発症予防に及ぼす影響について 第1報	籠橋 有紀子・大谷 浩	149
--------------------------	-------------	-----

(研究ノート)

小学校体育科教育研究 低学年における「マットを使った運動遊び」

—安来市小学校体育連盟の取り組みから—	岸本 強	157
---------------------	------	-----

(実践報告)

安心・安全な社会的養護の場を目指すための実践的取り組み

—児童養護施設における継続的な職員研修の試み—	藤原 映久・川本 広志	167
-------------------------	-------------	-----

小学校での「英語絵本の読み聞かせ」実践報告	小玉 容子・キッド ダスティン	177
-----------------------	-----------------	-----

(調査報告)

大学附属児童図書館の展望

—6館の比較を通して—	岩田 英作・マユー あき	183
-------------	--------------	-----

松江観光における小泉八雲の文化資源的変遷

工藤 泰子

(総合文化学科)

Lafcadio Hearn's Transition to a Cultural Resource for Tourism in Matsue

Yasuko KUDO

キーワード：小泉八雲Lafcadio Hearn, 文化資源 Cultural Resource

1. はじめに

平成26年(2014)の松江市への観光入込客数(延べ数)96万人のうち、小泉八雲旧居、および、小泉八雲記念館の訪問者は、それぞれ約7万人(前年比88%)、約10万人(前年比91%)であった¹⁾。松江市は小泉八雲の縁で、少年時代を過ごしたアイランドと深いつながりがあり、青年時代を送ったニュー・オーリンズ市とは友好都市関係にあることから、「アイリッシュ・フェスティバル in Matsue²⁾」や「リトル・マルディグラ in 松江³⁾」を開催している。

また、松江市は、平成25年(2013)3月、「また八雲が歩きはじめるまち」をコンセプトに20年先を見据えた新たな長期ビジョン「平成の開府元年まちづくり構想」を策定している⁴⁾。このように、今日では、松江市のまちづくりや観光振興において、八雲は欠かせない存在である。日本の一都市のイメージに、これほど強い影響を与えている「外国人」は、おそらく、八雲以外にいないであろう。

拙稿(2015)では、八雲の存在が松江の文化資源として観光に活用されていく戦前の過程を論じた⁵⁾。そこでは、*Glimpses of Unfamiliar Japan* (1894)(邦題「日本瞥見記」)ほか。以下「グリーン

プス」)が発行された後の明治末には、松江観光に八雲の存在を活かしていく計画があったこと、大正初期には小泉八雲旧居(以下「旧居」)が公開されたこと、しかしながら、実際に松江の文化資源として活用されたのは、大正15年(1926)の『小泉八雲全集』(第一書房)の出版により、八雲の名が「日本の恩人」「世界的文豪」として普及した以降であったこと、さらに、昭和4年(1929)の「ヘルン二十五周年追悼会」の挙行、「小泉八雲記念館(以下「記念館」)」の開館(1934)、および、昭和初期に観光行政組織が結成されたことで、旧居と記念館が松江観光の定番スポットと位置づけられていく様子を説いた。

本稿は、その続編と位置付け、戦時下から戦後復興期までを扱い、八雲評価の高まりと、それに連動した松江観光における文化資源としての変遷を明らかにする。

2. 戦時下における小泉八雲の存在

日本は、満州事変(1931)をきっかけに、それまで常任理事国であった国際連盟を脱退し(1933)、国際社会との間に距離が生じていく。

昭和12年(1937)7月7日、盧溝橋事件を発端

に日中戦争が勃発した。開戦に伴い、遊覧的、享樂的な観光は批判的となり、旅行制限が日増しに強化され、ついには、「観光」という語すら敬遠されるに至った。そんななか、国策に対応した観光振興を積極的に実施した例もある。たとえば、京都市の場合、いかに日本精神涵養に相応しい都市であるかを強調したり、伊勢、橿原神宮と合せた史蹟巡拝ルートを推奨したりすることで、時局に対応した観光事業を推進した⁶⁾。

八雲はアイルランドとギリシャにルーツを持ち、欧米での生活が長かったものの、帰化するほどの親日家であったことと、「日本の恩人」としてその名が知られていたことなどから、非常時下の日本においても特別な存在であった。

戦時下では、用紙の統制が図られ、出版業界も苦境に陥っていたが、昭和13年(1938)、第一書房は、国策に対応して戦時下に相応しい名著を「戦時体制版」シリーズとして出版する。八雲最後の著作 *Japan: An Attempt at Interpretation* (1904) は、その「戦時体制版」シリーズの『神国日本』(戸川秋骨訳)として発行された。訳者の「はしがき」には、次のようにある。

小泉ヘルン先生が、今日の言葉でいふ所謂親日家である事は、今さら喋々すべきところではない。けれども所謂普通にもて囃される親日家なるものとは、少しく選を異にしている、先生をそれ等の人と同列にしてみる事は如何かと思ふ。…

「神国日本」は、先生の最後の著作であるが、先生はこの一巻に於いて、日本に関して親接し又考察された、あらゆる事物を総合して、吾が思想、吾が精神の、真髓をつきとめ、それをかく表白したのである。即ちこの一巻は、その絶筆であると共に、先生の作の総てであるとも云ひうるのである。…先生のこの一巻こそ、現時に於けるいかなる書物にも勝って、適切に且つ一読に値ひするものと考えられる。いまや戦時体制版に、この書の加へられるに至ったのは、先生に対し、また世間に対し、訳者のひそかに欣びとするところである⁷⁾。(下線は引用者。以下同じ)

八雲が「普通にもて囃される親日家」とは異なること、本著が八雲の作品の「総て」であること、戦時体制下にこそ「一読」すべき書であることを、訳者は述べている。第一書房が発行した「戦時体制版」シリーズについては、次のように説明されている。

…従って本体制版はその点特に留意して、今日及び今日以後の日本人が、日本人として起つ上には是非とも必要な万人必読の書を、精神の糧として供給することを使命とするものであります。

斯くして自然、本戦時体制版は、思想・芸術・宗教等の文化の各方面に涉って、古今東西を通じて現代日本に最も緊要にして重大意義ある名著のみの普及を計るものであります。

今や史上未曾有の重大時機に際会している私達は、国をあげて長期建設に邁進して居ります。而も戦後と雖もなほ国力総動員を要し、所謂『常在戦場』の気力が飽くまで必要であることは言ふまでもなく、私が声を大にして本シリーズ(原文ママ)を戦時体制版と呼号するの此の意味に外ならないのであります…⁸⁾。



写真1 「戦時体制版」シリーズ
画像出所：小泉八雲著(戸川秋骨訳)『神国日本』
「追録」第一書房、1938年。

このとき第一書房から出版された「戦時体制版」シリーズは全15冊であった（写真1）。本作もその中の一冊であるが、『神国日本』という邦題は、それ以前からも使われている。それは、米国マクミラン社初版の書扉、中扉に「神国」の字が用いられたためである⁹⁾。戦時下においては、この「神国」という語が、国策に乗じた出版をするうえで都合よく使われていく。

八雲関連の施設をみると、記念館の開館（1934）は、日本が国際連盟を脱退し、次第に国際社会（連合国）から孤立していく時期であった。その後も、上野帝国図書館に八雲の碑設立（1935）¹⁰⁾、早稲田大学に八雲の肖像画設置（1935）¹¹⁾など、戦時下において、八雲評価の高まりが読み取れる。

さらに、昭和15年（1940）7月25日、旧居は「史蹟名勝天然紀念物保存法」（1919年公布・施行）によって「史蹟」に指定された¹²⁾。日中開戦後においても、文部省（国）が八雲に対して好意的であったことがわかる。また、昭和16年（1941）の『読売新聞』に、簡素な八雲の墓標と成金趣味の漱石の墓標を比較し、八雲の人柄を賞賛する記事もあった¹³⁾。このように、戦時中も、日本における八雲の評価は比較的好意的であったといえる。

しかしながら、戦争の激化に伴い、八雲関連の新聞記事は激減していった。生きることに必死で、文学や、書物そのものに関心を向ける余裕がないゆえに、「日本の恩人」八雲の存在は次第に人々の記憶から薄れていったようだ。

また、戦時下の憲兵の対応について、伊藤（1980）は、根岸磐井氏¹⁴⁾の夫人で、夫の死後、その意志を継いで八雲の旧居を守り抜いた根岸菖蒲さんからの伝聞を、次のように述べている。

戦時中、憲兵が押しかけ、この非常時にたかが一人の毛唐が住んでいたというだけで、広い庭に畑もつくらず、防空壕も掘らないとは何事かと壊しにかけられた。そのとき、菖蒲さんは、皇族なども名前をつらねた芳名録を見せ、お上に弓をひく気なのかと逆襲し、憲兵たちを退散させた¹⁵⁾と聞く。

史蹟に指定されたことで、旧居の屋敷とその庭園は法律で保護されていたが、そのことに対し、敵意のまなざしを向けるものもあった。また、「毛唐」という言葉からも憲兵の感情が読み取れる。

旧居は、根岸家の人々によって戦争中の破壊の危機を免れ、その後も代々受け継がれ、今日に至っている（写真2）。



写真2 今日の小泉八雲旧居
「史蹟」指定の碑が残る。（平成27年10月筆者撮影）

3. 戦後復興期の観光松江と小泉八雲

1) 戦後の再評価

敗戦後、八雲の存在は松江の都市イメージ形成に影響を与え、文化資源として観光に活用されるようになった。その大きな転換期となったのは、昭和25年（1950）6月に開催された「小泉八雲生誕百年記念祭」であろう。

戦前から八雲の著作を通して日本を知る西洋人は多かったが、天皇の免責工作に関わったとされるマッカーサーの軍事秘書ボナ・フェラーズ准将も、八雲の日本観に強い影響を受けた一人であった¹⁶⁾。しかしながら、アメリカにおける八雲評価が高かったのに対して、戦後の日本、そして松江においては、「日本の恩人」の存在を再び思い起こすまでに少々時間を要する。

敗戦後間もない日本は、掌を返したように外貨獲得をもくろみ、外国人観光客誘致に向けて動き出した。ところが、「国際」、「観光」を重視しながらも、観光にかかわる報道で、八雲の名前はなかなか出てこない。その兆しが垣間見られるのは、昭和23年(1948)頃であった。それまでの動きを追ってみよう。

昭和22年(1947)8月、日本は民間貿易を再開し、それ以後、国際観光を取り巻く環境が好転する。それまで進駐軍関係者を対象としていた国際観光から一転、パイヤー(外国人貿易業者)向けの対応に追われる¹⁷⁾。また、昭和21年(1946)11月、伊勢志摩国立公園が指定されると、全国的に国立公園指定の要望が高まり、同時に、国際観光熱も高まってくる。松江においても、パイヤー向けの宿泊施設の整備や、大山国立公園への拡充編入の期待が高まり、観光地としての開発と、外客誘致について連日報道される¹⁸⁾。しかし、この時期においては、「国際」や「観光」関連の報道に、八雲の名前は表れない。

戦後、内閣総理大臣に任命された幣原喜重郎は、アメリカ・ワシントンにおける会議に出席し、会場で出会った米婦人から、八雲の著作によって日本人を知り、日本を好きになった米英人がいかに多いかを聞かされたという¹⁹⁾。幣原は、そのような親日派の米英人から、敗戦国日本を見守る優しい態度を感じ取ったのである。しかし、昭和23年(1948)、松江を訪れた幣原は、地元松江で八雲の存在があまりにも軽んじられていることに驚く。「西洋人があれ程よくヘルンを知っているのに、日本人の彼を知ることの少いに驚く、殊に松江で彼の本がよく読まれていないのは不思議なこと²⁰⁾」と嘆いている。戦後において、八雲の名前が松江を象徴する人物として報じられるのは、このあたりからであろう。

昭和23年(1948)5月、松江で開催された全日本観光連盟第三回総会の祝辞の中で、進駐軍の軍政部隊長(C.L.モーザート中佐)は次のように述べている。

…本県(鳥根県)は全国で最も美しい土地であります、城山のゆかしさ、宍道湖の静けさ、は

るかに望む大山の偉容、隠岐の奇勝など本県の豊かな景観は文豪ヘルンを誘い大作をなさめたのであります、この自然的条件に加うるに道路交通機関の整備、宿泊設備の完備を以てすれば鳥根県は内外の遊覧客を誘致し観光日本最大の誇りたることを立証するでありましょう…²¹⁾。

ここでは、八雲自身というより、「文豪ヘルン」を魅了するほどの美しい鳥根、八雲のお墨付きを得た鳥根、といった文脈で八雲の名前が使われている²²⁾。実は、これより一年前、同氏は別の行事(昭和22年9月16日開催、松江観光協会創立総会)で祝辞を述べていたが、その際には八雲に言及していない²³⁾。

また、昭和23年(1948)秋、「忘れられた観光松江の足もと」と題した記事で、同年に開催された「貿易と観光大博覧会」でにぎわった市内において「取り残されてかえり見られない個所」として道路舗装や橋の修復の必要性が報じられた²⁴⁾。そのなかで、「へるん旧居」近くの北堀新橋が今にも崩れそうなほど腐敗しているという指摘もある。このことは、八雲関連の観光スポットがそれまでいかに軽視されていたかを裏付けている。旅館の従業員ですら、観光客にハーンの旧居はどこか訊かれても、答えられないことがあったという²⁵⁾。

このように、戦後の松江では、かつての「日本の恩人」が忘れられた存在であったが、昭和23年(1948)頃から、松江そして松江観光の象徴として、八雲の名前が再び見られるようになる。さらに、それから2年後の昭和25年(1950)、その地位が確固たるものになる。

2) 小泉八雲生誕百年記念祭

昭和25年(1950)は八雲生誕百年にあたる年であった。この「小泉八雲生誕百年記念祭」は、市河三喜博士、アメリカのP.D.パーキンズ、田邊隆二ら英文学者が中心となって、「日本全国の国際的な記念事業として」企画したもので、「ヘルンに最もゆかりの深い松江市で催したい」という発起人らの意向で松江市に導入されたものだった²⁶⁾。これを契機

に、「ハーンはハーンとして別に扱うではなしに、それ等も一緒に観光の中へ融けこんでもらいたい²⁷⁾」と市議会議長が述べたように、八雲を取り巻く文化は、松江観光と一体となり、その中心として位置づけられていく。八雲生誕百年祭は、同年最大の観光事業として全力が注がれたのである²⁸⁾。

昭和25年(1950)1月、小林誠一松江市長は、松江市に「ハーン図書館」を設立すべく、市観光文化課長I氏を「ハーン文庫」を持つ富山大学に派遣し、蔵書の譲渡を懇願した²⁹⁾。結局、富山大学からは断られてしまったが、松江市教育委員会は、このことを「現在ハーンの蔵書は富山高等学校にあるがこれを松江に返却してもらうように運動を展開するという計画³⁰⁾」と記している。八雲の蔵書は松江市に属するもの、という前提である。

同年3月18日、松江市は、小林市長を委員長として英文学者らと「小泉八雲生誕百年記念委員会」を結成し³¹⁾、次の「ラフカディオ・ハーン(小泉八雲)生誕百年記念事業に関する決議案」を第七回臨時国会に提出した。

ラフカディオ・ハーン(小泉八雲)生誕百年記念事業に関する決議案

本年はラフカディオ・ハーン(小泉八雲)生誕百年にあたる。この時にあたりわれらは真に日本を理解し、日本を愛し、日本に関する幾多の著作をなして、これを世界に紹介したこの国際的文筆を顕彰すべきである。このことは、われら自らが自己を再発見し、又この偉大な文豪がわれらに寄せた深き理解と愛情とに報いる所以であり、延いては現下我国に対する諸外国人の認識と同情とを勝ち得る最大の時代的要務であると信ずる。よってかかる意義ある顕彰は、速やかに国家がこれを企画し、且つ施行すべきである。

右決議する³²⁾。

敗戦で自信を消失した日本にとって、かつて八雲に高く評価され、世界に紹介されたということが、自信につながる。戦後復興期の日本において、八雲

を顕彰することは、諸外国からの「認識と同情」を獲得する手段、すなわち国益につながることを意味していた。決議案では、そういった理由から国家事業として八雲を顕彰すべきだと述べている。衆議院本会議における、地元出身Y代議士の説明をみてみよう。

…彼が松江に赴任するや、それまでの外国人教師とはまったく異なり、人種や宗教上の偏見などはみじんもなく、日本の国柄に対して心から尊敬の念を持ち、日本的な思想を外人には珍しいくらい深く理解し、学校においては、日本人が言語系統の異なる英語を習得することの困難さをよく了解して、その講義は懇切丁寧をきわめたので、松江における彼の人気はすばらしいものがありました。…富士山や芸者ガールさえ、まだ世界に広くは知られていないころから、彼は日本に対する限りない愛と理解とをもつて、この国土の有するうるわしい風光や、珍しい風俗習慣や、素朴な人々の生活をつぶさに観察し、流麗にしてしかも無限の滋味あふるるがごとき彼の文体に託して随筆とし、論文とし、物語として、世界の人々に紹介したのであります。彼の作品ほど世界中に多くの日本びいきをつくつたものはありません。…また彼は、常に日常の行動において、不正、不義、卑劣、惨忍等の行いに対しては仮借なき反撃を示し、陰険邪惡の徒輩への限りない憎悪の念を、だれはばかることなく示しているのであります。彼こそ、敗戦の痛手とかくくじけて自己を失いがちな現在の日本国民に多大の教訓を与えるものと思うのであります。これらの観点からしても、この偉大な国際的文豪を顕彰することはわれらの要務であると考えるのであります³³⁾。

このとき、文部大臣高瀬莊太郎は政府の所見として、我国文化の世界的認識を深め、その世界的な価値を高めたとして、八雲の功績を顕彰する生誕百年記念事業に対し、「できるだけ努力をいたしたい所存であります」と答えている³⁴⁾。

敗戦後という時期だからこそ、自信を消失した日本国民には、海外に日本の姿を知らしめた八雲の存在が必要なのであった。この提案は衆参両院で可決され、小泉八雲生誕百年祭は、国家事業として位置づけられることとなった。

その後、松江市は「ラフカディオ・ハーン生誕百年記念事業に関する請願」を提出した。それは、八雲の偉業顕彰を目的とした、下記の壮大な施設計画である。

- ① ハーン文化会館の建設
- ② ハーン・スタジアムの建設
- ③ ハーン図書館の建設
- ④ ハーン旧居の保存
- ⑤ ハーン文学賞の設定
- ⑥ ハーン奨学金の設定³⁵⁾

この請願は、参議院本会議において全会一致で採択され、内閣に送付された³⁶⁾。しかし、これらの事業にかかる費用の出所については明確にされていなかった。市当局は、この壮大な事業にかかる約1億5千万円もの資金を国が提供するものと考えていたが、一方の政府側では、八雲記念祭の開催に賛同しただけで、施設事業への予算化はまったく考えていなかった。このように、両者の思惑には大きな齟齬があった³⁷⁾。

予算の問題が解決できず、大規模な施設は実現しなかったものの、八雲生誕百年記念祭は盛大に行われた。記念行事の主催は、「松江市・鳥根新聞社・小泉八雲生誕百年記念委員会(委員長:小林誠一市長)」であった。主な行事は、小泉八雲生誕百年記念式典(6月27日)を中心に、小泉八雲記念展(6月25-30日)、花火大会(26日夜)、鑿行列(27日)などであった(写真3)。

小泉八雲生誕百年記念行事

美しき日本の繁華を紹介した小泉八雲(ラフカディオ・ハーン)生誕百年を迎え、最も深く深い松江市および小泉八雲生誕百年記念委員会、鳥根新聞社では八雲をたゞよふ次の記念事業を行い、先賢をしのぎとしました。各界の協力を切望いたします。

小泉八雲記念展
 又会期 六月二十五日から三十日迄六日
 又会場 松江城山ユネスコ会堂

小泉清絵画展
 又会期 六月二十七日から七月一日まで五日間
 又会場 松江市公会堂

花火大会
 又会期 六月二十六日夜
 又場所 松江湖岸未理立地、山陰地方に疫病伝説を勝つ八雲郡島村の螢火師により三十発の轟轟花火を間断なく湖に打ち揚げ不夜城の壯麗を展観する

名物ドウ行列
 又会期 六月二十七日午後二時より
 又参加町 石橋町三丁目、岡一丁目、西条町、伊勢宮町、和多見町、以上夜定幸町、西条町、幸町、土手町以上参加予定

又行進路 難波小学校付近へ集合、市内主要街を行進する、前記参加決定および参加予定町のほか参加希望の町は補助金および提供があるので、至急鳥根新聞社文化事業部八雲記念祭係まで申出てください。

なお個別行事として市が行う水観察は本年とくにこの八雲記念祭に吸収、一大行事として取りあげること決定している。

主 松 江 市・鳥 根 新 聞 社
 催 小 泉 八 雲 生 誕 百 年 記 念 委 員 会

写真3 小泉八雲生誕百年記念祭行事 出所:『鳥根新聞』6月12日付新聞広告

毎夏恒例の松江の水郷祭は、この八雲記念祭に吸収され、一大行事となった。記念式典翌日の『鳥根新聞』から、当日の様子をみてみよう。

記念式典会場となった市公会堂には、半身大の八雲の肖像が飾られ、三男清氏夫妻、令嬢蘭子さんをはじめ、英国大使代理レッドマン夫妻、英国政府派遣教授フレーザー夫妻、文学者デル・ロイらを迎え、国内外から千余名が列席した。小林松江市長の挨拶にはじまり、市河三喜博士の挨拶、旧居の当主根岸菖蒲さんに市長から感謝状の贈呈、続いて、吉田茂

首相、衆参両院議長、東大総長、パール・バック女史ら錚々たる面々からの祝電披露を受け、小泉清氏は感謝の言葉を述べた。その後、フレーザー、前田多門両氏の記念講演、友井バレエ団による「雪女」初公演があり、午後一時に閉会。同日の夜は「ハーンの夕べ」が開かれ、西崎一郎、阿部知二両氏の講演、ハーンをたたえる歌の発表会、友井バレエ団「雪女」ほかの公演があり、参加者から絶賛された。これらの様子は、国内外で報道された³⁸⁾。また、25日には「ハーン祭子供大会」が市公会堂で開かれ、

松江一中生徒による合唱「ハーンをたたえる歌」や、ハーン童話、舞踊などが披露され、市内約3千名の小中学校生徒たちを喜ばせた³⁹⁾。

このように、八雲生誕百年記念祭を契機に「八雲の町」としての松江は国内外に情報発信され、同時に、地元の小中学生に八雲の存在、八雲と松江とのかかわりを教育する機会となった。

さらに、記念事業に関する国会請願で東京に出張していた松江市観光文化課長は、記念祭とは別に、「国際文化観光都市建設法案」の提出を示唆された⁴⁰⁾。周知のように、松江は、奈良市、京都市に次ぎ、昭和26年(1951)3月1日、「松江国際文化観光都市建設法」を成立する。それは、後の松江にとって大きな「ブランド」となるが、そのきっかけとなったのが、この八雲生誕百年記念祭であった。

4. むすびにかえて

以上のことから、次のことが明らかになった。

戦前、全集発行をきっかけに全国的に八雲評価が高まり、それと連動して、八雲は松江観光の重要な観光資源として位置づけられた。しかしながら、敗戦後、松江は観光事業の発展に力を注ぎ、「貿易と観光大博覧会」で市内はにぎわったものの、「日本の恩人」の存在もほとんど忘れられ、八雲関連の施設やその周辺はほとんど放置されていた。観光業に従事する人すら旧居の存在を知らないほどであった。この状況が一変し、八雲が松江を表象する存在となるきっかけとなったのは、昭和25年(1950)6月に開催された「小泉八雲生誕百年記念祭」であった。「松江国際文化観光都市建設法案」の提出を示唆されて以降の動きは、別稿で論じたい。

【謝辞】

本研究にあたり、鳥根県立大学短期大学部小泉凡教授よりご助言いただきました。心より御礼申し上げます。

【付記】

本研究は、平成27年度鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス学術教育研究特別助成金を受けて実施した成果の一部である。

【注】

¹⁾ 松江市「平成26年松江市観光入込客数及び宿泊客数の集計結果(4月15日)」

(<http://www1.city.matsue.shimane.jp/shisei/kouhou/houdou/2015/04/0553.html>最終閲覧2015年10月16日)

²⁾ St. Patrick's Day(3月17日)を祝うアイルランド最大のお祭りにちなむイベント。松江では、日本アイルランド国交樹立50周年にあたる、平成19年(2007)、「セント・パトリックス・デイパレードin Matsue」としてスタートし、22年(2010)より「アイリッシュ・フェスティバルin Matsue」となった。(山陰アイルランド協会HPより。

<http://www.sanin-japan-ireland.org/parade/index.html>最終閲覧2015年10月16日)

³⁾ ジャズの発祥地、ニュー・オーリンズで開催される、世界で最も有名な謝肉祭のひとつ。Mardi gras。「肥沃な火曜日」の意。松江では、平成24年(2012)、小規模なパレードに始まり、翌25年(2013)から「リトル・マルディグラin松江」としてスタートした。(「リトル・マルディグラについて」リトル・マルディグラ2015実行委員会HPより。

http://www.little-mardigras.com/about/about_lmg.html最終閲覧2015年10月16日)

⁴⁾ 小泉八雲が海外に紹介した松江の良さを再発見し、それを市民が誇りに感じられる町づくりを目指すもの(松江市『平成の開府元年まちづくり構想—また八雲が歩きはじめるまち』2013年)

⁵⁾ 拙稿「戦前松江における文化資源としての小泉八雲」『日本観光研究学会第30回全国大会学術論文集』41-44頁、2015年。

⁶⁾ 拙稿「戦時下の観光」『京都光華女子大学研究紀要』第49号、51-62頁、2012年。

⁷⁾ 小泉八雲著(戸川秋骨訳)『神国日本』「はしがき」1-2頁、第一書房、1938年。

⁸⁾ 第一書房 長谷川巳之吉「戦時体制版の宣言」、同上。

⁹⁾ 小泉八雲著(平井呈一訳)『日本：一つの試論』恒文社(口絵)、1989年。

¹⁰⁾ 『読売』1935年7月2日付。

- 11) 『読売』1935年10月2日付。
- 12) 『朝日』1940年7月26日付。
- 13) 『読売』1941年9月14日付。
- 14) 松江城北にある「旧居」は、根岸磐井の父干夫から八雲が賃貸したものであった。八雲転居後、盤井は旧居の保存公開に尽力した。
- 15) 伊藤益臣(1980)「八雲旧居おなごあるじー根岸菖蒲さんの小泉八雲」『思想の科学』6(125)、54頁、1980年。
- 16) 岡本嗣郎『陛下をお救いなさいましー河井道とボナ・フェラーズ』ホーム社、2002年。
- 17) 拙稿「占領下日本の国際観光政策」京都光華女子大学・国際英語学科編『異文化の出会い』大阪教育図書、205-230頁、2008年。
- 18) 民間貿易が再開された昭和22年(1947)8月の『鳥根新聞』には、連日観光関連の記事が掲載された。「社説 観光地と衛生観念」(8月3日付)、「観光基地を設けよ」(8月5日付)、「観光事業をどう見る」(8月14日付)、「さあ船出だ平和日本・前途は明るい! 貿易館、ホテルも設計…」(8月15日付)など。
- 19) 『鳥根新聞』1948年5月4日付。
- 20) 同上。
- 21) 『鳥根新聞』1948年5月17日付。(括弧内は引用者。以下同じ)。
- 22) このような文脈は、のちに「松江国際文化観光都市建設法案」の審議過程でもみられる。
- 23) 『鳥根新聞』1927年9月16日付。
- 24) 『鳥根新聞』1948年10月20日付。
- 25) 松江市教育立地委員会編『教育立地計画 第一集』松江市教育立地計画委員会、449頁、1951年。
- 26) 同上、458-459頁。
- 27) 同上。
- 28) この年は、不昧公生誕二百年とも重なり、松江市を象徴する二大スターの顕彰年であった。
- 29) 柳本晃一『激動の二十年』毎日新聞社、2頁、1965年。
- 30) 松江市教育立地委員会編、前掲、444頁。
- 31) 『鳥根新聞』1950年3月30日付。
- 32) Y議員ほか121名による提出。[『官報号外 第7回衆議院会議録第三十一号』(1950年3月29日)]。
- 33) 同上。
- 34) 『第七回国会衆議院文部委員会議録第二十一号』(1950年4月25日)。
- 35) 『参議院会議録第四十九号』(1950年5月2日)。参議院本会議については確認できたが、衆議院の本会議については未確認である。
- 36) 『鳥根新聞』1950年4月29日付。
- 37) 『鳥根新聞』1950年6月28日付。
- 38) 『鳥根新聞』1950年6月26日付。
- 39) 「(生誕百年記念祭とは)別に、「国際観光文化都市法案」を出したらという意見もあったので、私も市民の世論を聞いて作りたいと思う…」(当時の市観光文化課長の言葉)(『鳥根新聞』1950年4月30日付)。

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

自然資源を生かした歴史的景観の保全と居住環境管理の共存に関する研究

藤 居 由 香¹ 石 川 ひろみ²
(¹総合文化学科 ²島根大学大学院総合理工学研究科)

A Study on the Coexistence of Residential Environment Management
and the Conservation of Traditional Landscape which Utilize Natural Resources

Yuka FUJII, Hiromi ISHIKAWA

キーワード：居住環境管理 residential environment management
景観保全 landscape conservation

1. はじめに

行政施策として国の方針を踏まえた上で、地域の特性や実情に合わせた条例を設けることは、自治体別の方向性を示すことができる手法の一つである。例えば、島根県松江市の「緑地及び自然環境の保全に関する条例」の目的には、「良好な都市環境の形成を図るとともに、(中略)自然環境の適正な保全を総合的に推進し、もって現在及び将来の市民の健康で文化的な生活確保に寄与する」と掲げられている。つまり、良好な環境形成と自然環境の保全との関連性について検討することは、松江市民の生活の質の向上につながると考えられていることがわかる。

自然環境の保全の中でも、景観の保全に絞ると、島根県の施策としては、「快適で文化の薫り高いふるさと島根の景観形成に資すると考えられる景観」については、しまね景観賞が贈られ、地域の景観づくりの啓蒙がなされている。審査部門には、公共および民間建築物や土木施設の単体対象のものと、広域や住民行動を対象とした「まち・みどり・活動部門」、その他が設けられている。これまでの22年間

に受賞した自然資源に関わる景観としては、一本の銀杏の樹木単体の場合もあれば、桜並木のように集合体で評価されたもの、更には広範囲に渡る棚田や、自然資源の維持管理に付随する花がら摘みのような地道な努力を積み重ねたまちづくり活動がある。

自然資源については、文部科学省の公表資料¹⁾によると、「人間が社会活動を維持向上させる源泉として働きかける対象となりうる事物」と資源を捉える見方や、天然資源よりも人が価値を見出した点に重きをおく見解が示されている。また、自然資源の統合管理については、地方分権やソーシャルデザイン、アセスメントなどの多様な視点から管理の必要性が述べられている。2004年に施行された景観法の基本理念には「良好な景観は美しく風格のある国土の形成と潤いのある豊かな生活環境の創造に不可欠なものであることにかんがみ、国民共通の資産として、現在及び将来の国民がその恵沢を享受出来るよう、その整備及び保全が図られなければならない」とある。管理というのは所有者管理の原則があり、誰あるいは何処の持ち物かという点が重要である。

しかしながら、所有者任せにするのではなく、地域の共有財産的な意味合いを持つものについては、行政施策のような支援が講じられないと、維持管理が困難なケースも見受けられる。

自然資源としての緑環境と水環境について考えると、都市緑地保全法に基づき、各自治体で策定された緑の基本計画では、水環境も含めて検討された事例²⁾もあり、水と緑との関わりは深く、相互に関連づけて検討する必要がある。筆者が以前行った調査³⁾では、かつての農業灌漑施設としての役割を終えた溜池に関する住民意識として、水や緑の自然景観要素として重要と考え、埋め立てるよりも池を残す方向での整備を望んでいつことが明らかになった。また、居住環境を快適なものにするためには、行政側からの一方通行ではなく、地域住民の意見の反映された整備が必要という声もあった。水環境の場合は、親水性と安全性の問題が大きく、住民アンケートの結果では、全体の75%が安全性を重視していた。しかしながら、毎年のように溜池への転落死亡事故は全国各地で発生しており、危険性を伴う点は現在も解決されていない。松江市の場合、松江城周囲の堀に接する歩道には柵が無いため堀川への転落の可能性が残る。本研究では緑環境を取り上げており、今後の研究課題として、水と緑の関係性について明らかにする必要がある。自然資源を生かした景観については、新築物件の周囲に新しく創出されるものもあれば、何十年、何百年前から変わらず存在するものもある。本研究では、住宅の室内環境調節機能が変化している近年の時代背景と、現代の景観との関連性を探るために、もともとある自然資源を生かしている歴史的景観に注目する。

居住環境管理の面から考えると、快適な室内環境を整えるための住宅建材や設備機器の性能が向上したことにより、室外環境から室内環境への直接的な影響が軽減されてきた。例えば、採光については、かつての庭に落葉樹を植えることにより夏は日射を遮り、葉が落ちた隙間から冬は日射を室内に取り込んでいたのを、室内の照明機器により代用する考え方もあり得る。住宅が、その土地の気候や風土に応じて工夫されてきたのは周知のことではあるが、技

術の進歩により全国画一的な住宅で対応できる地域の範囲が広がっているのも実情である。地域性のあった住宅を歴史資源として後世に引き継いでいくことと、居住環境調節の最新設備の導入とのバランスの取り方は難しい。

先般、松江城が国宝に指定されたが、文化財としての歴史的建造物の場合は、空調設備機器やエレベーターなどを簡単には新規設置できないため、見学者の快適な見学と、文化財保護の共存には検討すべき課題がある。伝統的住居の保全についても同様で、そのまま保存すると、現在の住生活上は不便を感じる場面がある。そういう不具合の解決策を探りつつ、新築するのではなく地域性に富んだ住宅を残しながら居住環境をより快適にしていくことを目指し、自然資源を生かした歴史的景観の保全との共存を図るべく事例研究から得られた知見をもとに考察する。

2. 研究方法

様々な樹種がある中で鳥根県内では杉や松が歴史的建造物の建材として重要な役割を果たしている。出雲大社は杉材がふんだんに使われており、三重県の伊勢神宮の檜主体とは異なる地域の山林特性を示しているのがわかる。明治36年建築の擬洋風建築で鳥根県の指定文化財かつ松江市の歴史的風致形成建造物で史跡松江城内にある興雲閣では梁材に松が、柱には杉が用いられている。また、松江市美保関町の五本松公園では、関の五本松が、当初とは別の松に植え替えられながらも継承されていて、景観要素として大切にされている。

調査対象地に選定した出雲市斐川町は、屋敷防風林⁴⁾としての築地松が有名である。日本三大散居村は、岩手県胆沢平野、富山県砺波平野、鳥根県出雲平野だと言われており、田畑の中に住宅が点在する光景が広がるのが特徴である。同じ出雲市内であっても、江戸時代の町家は大津瓦の左棧瓦葺き切妻屋根が多いのに対して、築地松のある農家は茅葺きの寄棟で葺かれていた。また、この地域の間取りは、地区により四間取りの田ノ字型と広間型の三間取りの両方が見られる。

本研究では、自然資源を生かした歴史的景観の一

例として築地松を取り上げ、築地松に囲まれた住宅の居住環境の実態と管理の課題を明らかにすることを旨とした。調査方法は、聴き取り調査、調査票調査、環境実測調査であり。調査時期は平成24年4月～平成25年2月である。

3. 調査結果と分析

1) 既往の研究

1970年～1971年にかけて斐川町の築地松所有宅で行われた風速の調査結果⁵⁾からは、築地松による外側から内側へ約1/3という顕著な風速減衰が明らかになっている。また、建具と柱の隙間の気流に比べ、室内中央の気流はわずかで、変化が見られにくいことが示された。他に、複数の大学による築地松の防風に関する測定の実験報告がなされているが、室内の居住環境か、屋外の環境のどちらか一方に主眼を置くものが多い。

1999年から2000年にかけて行われた約1万名の住民が回答したアンケート調査の結果⁶⁾からは、築地松に対する意識の傾向が示唆されている。例えば、築地松を作る際の妨げとなるものをどのように捉えているかに関する設問や、築地松景観保全対策推進協議会の活動に関する認知度に関する設問があった。回答結果としては、陰手刈り（のうでごり）の費用負担の大きさをあげる声も多かった。また、半数近くが「築地松の景観をぜひ後世に残すべきだ」と答える一方、「個人の考えに任せればよい」というのが約1/3と見解が分かれていた。「築地松を無くした方がよい」という回答は0.1%程度と非常に少なかった。築地松を作ることについては、「作る考えはない」という回答が突出しており、今後新たに創出されていく可能性が低いことがわかる。また、この報告書には1999年段階で簸川平野の築地松の残存本数は7,613本とあり、築地松を有する屋敷数については1,253軒あるという報告がなされている。このことから1990年の築地松調査報告書の2,091軒から大幅に減少していることがわかる。

出雲国風土記が著された頃から、斐川の辺りでは作物が収穫できたとされている。土地が低く湿地で、洪水に見舞われる地域だったために、樹木が植

えられたと考えられている。治水がよくなり洪水への心配が減ると、樹木の果たす役割は防風林の機能へと移っていき、特に西風対策が取られるようになった。防風林に用いられた樹種も、シノキやタブノキ、竹類が主だったようだが、明治時代には黒松が多くなり、樹高10mほどのものを2m間隔程度で植え、築地松と呼ばれるようになった。タブノキは湿気に強いので平坦地に使われ、湿気に弱いスタジイは高台で用いられ、竹は家具や食料などの用途にも使えるために植えられていたようである。黒松は、耐久力があるので建材に向き、潮風に強いといわれている。また、陰手刈りと呼ばれるトビアリーは明治以降と言われており、それ以前はうっそうと植物が繁った形であったらしい。この独特の直方体の刈り込み作業の陰手刈りは4～5年毎に行われる。旧斐川町の位置については、下記に示す図の通りである（図1）。



図1 合併前の斐川町と出雲市の位置関係⁷⁾

この地図は、1999年段階の宍道湖中海都市圏域の市町村が表示されている。灰色の破線は著者の加筆による国道9号線の大凡の位置を示しており、旧斐川町では、この国道位置より北側により多くの築地松が分布している。

2) ヒアリング調査

調査については、平成24年8月31日、11月20日、27日、30日に旧斐川町内で実施した。対象は、調査で個人が特定されない旨を伝えた上で研究に協力の得られた築地松保有者に対して行った。平成3年の台風による暴風に見舞われた際に、近隣では屋根が飛ばされる住宅もあったが、ある築地松保有者で

は、屋根瓦が動かず防風効果を実感したという話であった。全国的に松くい虫と呼ばれるカミキリムシとマツノザイセンチュウの繁殖による被害が後を絶たないことは知られている。予測通り、聴き取り調査の回答が得られた11名全員が、松くい虫に悩まされていた。画期的な駆除方法はなく、予防薬剤の散布と、樹幹への薬剤注入で凌いでいるのが現状である。かつては全国的に薬剤の空中散布が行われていたが、健康被害への苦情で今は行われていない。カミキリムシの防除剤費用の1万円は、出雲市と鳥根県が半額補助をしており、自己負担5千円ということであった。今回の調査対象者11名中10名が費用負担は大きいと考えていた。

また、松くい虫の被害にあうと、すぐに松を切る必要があるため予期せぬ伐採費用が必要となる。さらに、斐川町が出雲市と合併したため、従前に加えて落ちた松葉の処理費用が嵩むことがわかった。以前は、5名の回答者は、風呂を焚く際にくべるように燃焼処理が許されていたので実施していたが、現在はできなくなり、より負担感が増している。かつて、その松葉を燃やした灰を灰小屋に蓄え、肥料として用いていた無駄のない仕組みが構築されていた時代もあったらしい。また、松の苗木が防風林として役立つほど生長するには約50年かかるといわれている。出雲地方では年500本、多い年は1000本以上の松が枯れている現状を鑑みた行政支援としては苗木の配布が実施されている。

3) アンケート調査

築地松保有宅の中で、研究への統計データ使用について同意が得られた30件に対して無記名式の調査票調査を依頼した。調査期間は平成24年11月20日～12月4日である。回答数は28で、回収率は93.3%であった。15の設問について回答を得た。回答者の年齢属性は60～70代が20件と最も多かった。

特筆すべき結果としては、28件全てで増改築を行ったことがあるという回答がみられ、既存住宅を手直ししながら大事に住み続けている実態が明らかになった。所有している築地松の住宅からみた方向は西のみが15件、西と北が12件、西と北と東が1件で、

全ての世帯において少なくとも西側には築地松が配されていた。さらに、全ての住宅で西側に窓が設置されているという特徴もみられた。

築地松を保有する理由について複数回答で尋ねた所、「築地松がある暮らしが身につけているため」という回答が22件、次いで、「築地松による快適性を実感しているため」という回答が半数の14件、「地域の景観を守るため」が10件であった。維持管理の問題点として、行政に築地松維持のための助成金を増やしてほしい希望を持っている世帯が20件あった。協定締結の有無によって行政補助が異なるらしく、背景には平等性の問題があることがうかがえる。他には、「築地松のよさをアピールしてほしい」、「斐川以外の地域の人にも築地松保全に対する意識をもってほしい」という希望があることがわかった。

築地松の住宅への効果については、全ての世帯で防風を挙げており、西日遮蔽が18件、夏は涼しいが18件に対し、冬は暖かいは9件であった。築地松を良好な景観要素と捉えていたのは16件だった。また、風通しの感じ方については、風が入り過ぎるという1件以外は適度な風が入っていると感じていた。住宅内の間取りの決定要因としては、築地松の効果を有効に活用するという回答は1件のみで、使用目的によってどの部屋を使うかを重視するという回答が10件であった。部屋の位置による快適性の違いでは、築地松のある側が快適だという回答が18件、無い側が1件と際立った結果が得られた。しかしながら、築地松と住宅間取りの決定との相関については顕著な傾向を見いだせなかった。年齢別の傾向としては、20代から50代には伝統的な間取りを守るという回答がみられないのに対し、60～90代は、その点を重要視していた。

住宅への断熱材の利用については、使用されている、されていない、わからないの三つの選択肢で聞いた。断熱材の利用と部屋の位置による違いに関する設問のクロス集計から、断熱材が使用されていない住宅で、かつ、築地松がある側の方が快適という回答が12名と他の選択肢と比べると際だって多い組み合わせであった(図2)。

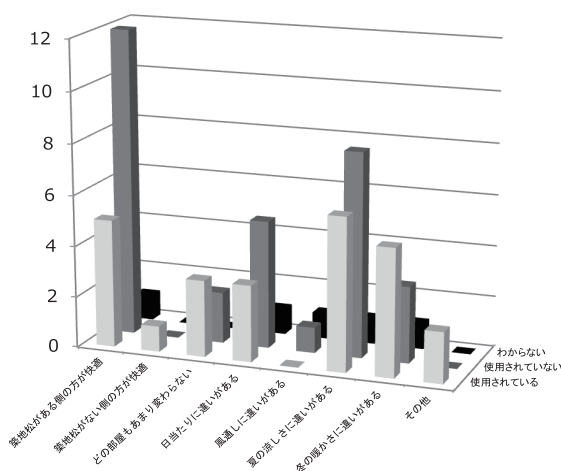


図2 断熱材の使用と部屋の位置による違い (n=30)

断熱材が使用されていないことにより、部屋別の温熱環境差がはっきりしている。また、断熱材の使用の有無と、築地松の住宅への効果に関する設問のクロス集計からは、断熱材が使用されている住宅の方が、冬は暖かいと感じている回答が多く築地松に加えて断熱材の影響によって冬が暖かく過ごしている可能性が示唆された。

4) 環境測定結果

築地松所有宅での実測に先立ち、島根県立大学短期大学部松江キャンパスの生活環境実験室でモデル実験を平成24年6月26日、28日、7月3日、12日に実施した。武蔵工業大学（現：東京都市大学）で開発された開口部の材料別の特性に応じた傾向がわかる箱形模型を用いた。冷房を用いた場合、日射代替りの白熱電球を点灯した場合のシミュレーションを行った。開口部には松に似せた樹木や、すだれ、ロールスクリーンを模した不織布を設置し、温熱環境の違いを探るために温度湿度を測った。すだれの測定結果では、温度が下降する時に比べると上昇する時の上昇抑制効果がややみられ、冬の保温材料には向かないものの、夏の室内環境向上に寄与していると考えられた。

また、開口部に設置する材料の隙間の形状が室内

環境に影響を与える可能性がある。松モデルは、室外の温度が変化すると室内の温度も伴って上昇するため、日光を遮る効果に比べると温度維持効果は低かった。今回の測定から不織布の室内環境安定への有効性がうかがえたため更なる検証が必要である。松江市内の住宅メーカーに3年前に話を聞いた際に、施主からの要望でロールスクリーンが増えており、将来性があるインテリア素材と考えられる。

気象庁データによると、斐川の毎月の風速の平均値は約4m/秒で、月間格差はあまりみられない。出雲では3m/秒のため、それに比べると、やや風が強い地域と言える。予備調査として平成24年8月31日に出雲市斐川町で風速を図った。築地松を通した場合と通さない場合とで比較すると、それぞれ10回測定した風速の平均値が、3.01m/sと5.25m/sで築地松の風を防ぐ様相がはっきり見られた。夏は北東の風が多く、冬が西からの風が多いものの、それ以外の季節は、南西や北東の風もあることがわかった。出雲平野の築地松は、西側と北側の二方向に設置されるものが多いが、それ以外の二方向や、一方向のみのタイプも散見される。今回の実測値からは、夏は北側の風がやや強いことが示された。実際の住居での実測の協力を得られた住宅は、出雲市斐川町内の1件である。南以外の3方向に築地松が巡らされており、樹齢は60年～200年と言いつえられていて、幹の太さは1m前後のものが多かった。

住宅での環境実測については、研究への測定データ利用に同意が得られた築地松所有宅1軒で、時期は、夏季は平成24年9月27日14時～15時（晴れ）、冬季は12月4日14時～15時（曇り時々雪）に、築地松の方角別に、室内外の両方で、マルチ環境測定器（LM-8000）を用いて、温度・湿度・日照・風速について測定を行った。この住宅では、南側に玄関、応接間、座敷があり、北側に洗面、浴室、台所の水回りが配されている。築地松宅では南側玄関というのはよくみられるとのことであった。

計測地点は、A：北面築地松外側・B西面築地松外側・C：北面築地松内側・D：北西面築地松内側・E：西面築地松内側・F：南西面築地松内側・G南側住宅外・H南東車庫前面・I：東面築地松内側・

J：東側築地松内側・K：北東面築地松内側の11箇所である。尚、住宅外壁と築地松の間隔は、北側が700mm、西側が3,300mmであった。

顕著な結果が得られたのは、夏季の築地松による日射遮蔽効果であった。北面の築地松の内外比較のAが9,430lxの照度に対しCが1,620lxと6：1、西面の築地松内外比較のBが11,950lxに対しEが1,190lxと10：1であった。気温と築地松の表面温度の比較を行った所、築地松の北面外側A点では、気温26.6度の際の松の表面温度が25.9度と大きな差はみられなかったが、築地の部分にある石垣の表面温度は日光が当たっている部分は52.1度あった。家の外周物の材料特性により、温熱環境の輻射熱の影響が変わってくると予想される。

気温は11箇所の最高が28.6度、最低が25.4度と3.2度の差であった。湿度は南面が最も低い40.2%で、最も高い北面で49.6%であり、南側の応接間近くが湿度を凌ぎやすい場所である。風速は、夏の場合、北西側は、築地松の中から外へと風が通り抜けるため、内側から外側への防風効果が見られ、北面が内側2.2m/sから築地松外側へ1.3m/sへ約4割減、西面が内側1.3m/sから築地松外側へ0.4m/sへの約7割減という明確な風速減衰が見られた。築地松は防風効果があるというのは、季節によって、内外への風向きが逆転する点に留意が必要だと言える。

冬季の測定結果では、気温については同じく測定箇所11地点の最高が7.4度、最低が6.3度、湿度は最高が34.0%、最低が29.6%であった。照度は築地松外の地点では夏季と冬季と大きな差はみられなかった。風速は北面の築地松外が2.34m/sが内側では1.14m/sと約半分に減衰していた。また、玄関のある住宅南面が0.57m/sと最も風が弱まっている。築地松は太陽光を一部透過させて風を遮断するのではなく減衰させる効果がある。住宅の東側は、夏季は日照と温度が高いものの、冬季は風が少なく温度も高く、快適さでは季節差の見られる方向であった。夏季および冬季共通の傾向としては、住宅の北東側の日当たりが悪く、冬季は風速も大きかった。

4. まとめ

自然資源を生かした歴史的景観として着目した築地松の果たす役割が、防風については適度に風を通すことがわかり、ブロック塀や板塀とは異なる良さがあるとわかった。しかしながら、温熱環境については断熱材のような住宅材料により代替できる可能性が示唆された。そのために、風向や風速の気象条件を踏まえた築地松を保全しなくても居住環境管理マネジメントが可能な部分が増えている。そのような状況下で、景観保全と環境管理を共存させていくためには、歴史的景観の側に、これまで気付いていない、あるいは新しく創出する他の役割を持たせることが必要なのではないかと考えられる。

景観保全にあたり、所有者と、所有していないが眺める市民と、行政のような支援が可能な組織団体のそれぞれの立場からの検討が必要である。本研究では、所有者意識や、所有者の居住環境に迫ることはできたが、他者の立場からの考察が今後の課題である。また、事例として緑環境を取り上げているが、他の自然資源を生かした歴史的景観の場合の調査を加えていく必要がある。

引用文献

- 1) 文部科学省：「我が国における自然資源の統合管理の在り方について」科学技術・学術審議会台25回資源調査分科会 (2010)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu3/shiryu/attach/1294076.htm
- 2) 藤居由香：「居住地域におけるため池整備に関する研究」新潟青陵女子短期大学研究報告第29号, (1999), pp.53-61
- 3) 新潟市都市整備局土木部公園緑地課：「新潟市緑の基本計画」(1998), p12
- 4) 梁瀬度子・長澤由喜子・国嶋道子：「ビューア生活科学 住環境科学」朝倉書店、(1995)、p11
- 5) 花岡利昌：「伝統民家の生態学」海青社、(1991) pp.117-126
- 6) 築地松景観保全対策推進協議会：「出雲平野の築地松調査報告書」(2001)
- 7) 国土交通省都市交通調査・都市計画調査 宍道湖中海都市圏図<http://www.mlit.go.jp/crd/tosiko/pt/city/sinjiko/01.html>

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

児童養護施設における暴力及び性関連事案に関する継続的概数把握方法の開発と実践 —児童記録に対するテキストマイニング用ソフトの活用—

藤原 映久¹ 川本 広志²

(¹保育学科 ²島根県中央児童相談所)

On the Development and Implementation of a Method for Continuously Monitoring the Approximate Number of Violent and Sex-related Cases Occurring at Residential Child Care Homes: the Application of Text Mining Software on Records of Children's Care

Teruhisa FUJIHARA, Hiroshi KAWAMOTO

キーワード：児童養護施設、暴力、性関連事案、テキストマイニング用ソフト
residential child care home, violence, sex-related case, text mining software

1. はじめに

星野 (2009) や田畠 (2009, 2011) が示すように、現在、児童間暴力を中心とした児童による施設内暴力 (性暴力を含む) が、児童養護施設において大きな問題となっている。2008年の児童福祉法の改正において、児童間暴力の放置が被措置児童虐待の一形態として位置付けられたこともあり、社会的養護の現場では、具体的な対応策の実践が展開されている (黒川, 2011; 朴, 2011; 田畠, 2011)。

しかし、児童養護施設における児童による施設内暴力の実態は、近年まで客観的に把握されてきたとは言い難い。その理由としては、星野 (2009) が指摘するとおり、閉鎖性などの施設の構造的・文化的特性が綿密に絡んでいることが考えられる。その中で、黒田 (2009)、酒井ら (2011)、多賀ら (2012) の諸研究は、児童による施設内暴力の発事件数を量的に把握した上で、暴力の内容や加害・被害児童の性別、年齢等の属性等を明らかにしている。いずれの研究も児童養護施設職員を対象とした質問

紙調査であり、黒田 (2009) は東京都社会福祉協議会児童部会に所属する48施設における1週間の施設内暴力の実態を分析している。また、酒井ら (2011) は兵庫県下における14の児童養護施設を対象とし、多賀ら (2012) は、A県下における十数の児童養護施設を対象として、1年間の施設内暴力の実態を分析している。これらの研究は、児童養護施設における児童による施設内暴力の実態を量的・客観的に示した点において先駆的で貴重であるが、いずれも一定期間内における施設内暴力の実態把握に留まっていることも事実である。

今後の課題は、児童による施設内暴力の実態を量的・客観的に把握したうえで、その結果を今現在のケアワークの現場を改善するための資料として役立つことである。そのためには、児童による施設内暴力の現状を切れ目なく継続的に調査し、その結果をほぼ同時にケアワーカーにフィードバックし続けることが必要である。しかし、その実現に際しては、これまでの研究のように施設職員に対する質問紙を

用いては、質問紙への記載、調査の整理・分析に費やす労力が大きいため、現実的ではない。

そこで本研究では、施設職員が日常業務の一環として取り組むことができ、かつ、より少ない労力で児童による暴力を量的・客観的に把握する方法の開発を目的とした。具体的には、児童養護施設職員が日常業務として記録する児童の生活記録（以下、児童記録）を分析対象とすること及び、分析に際してテキストマイニング用のコンピュータソフトであるKH-Coder（樋口，2014）を使用することを試みた。なお、KH-Coderを用いた児童養護施設内の暴力に関する計量分析は、酒井ら（2011）の先行研究があるが、分析対象はアンケートの自由記述であり、児童の生活記録を分析対象としたものは、これまでに見当たらない。

なお、近年の研究（榊原ら，2010；榊原ら，2011；吉野，2011；藤原ら，2014）は、性暴力を含む児童の性問題行動が児童養護施設における大きな問題であることを示していることから、本研究では暴力に加えて性関連事案も分析対象とした。

2. 方法

1) 分析対象及び調査時期

2014年4月1日時点で中国地方のA児童養護施設に在籍した児童50名（表1）に関し、担当ケアワーカーが日々の業務において記入した6か月間の児童記録（2014年4月1日～9月30日）を分析対象とした。なお、50名の児童のうち、中学生以上の児童4名が途中で措置解除となった。

表1 性別、学年別の分析対象児童人数 (人)

	就学前	小学生	中学生	中卒者	合計
男子	3	6	6	11	26
女子	1	6	11	6	24
合計	4	12	17	17	50

2) 手続き

KH-Coderにより児童記録から暴力及び性関連事案の概数を把握する一方で、その結果の妥当性を確認するため、人的な概数把握を行い、その結果を比較した。以下にその詳細を示す。

(1) 暴力及び性関連事案の定義

ここでは暴力を「心身や物への攻撃的な行為または、個人的空間・所有物への侵入的な行為であり、人の心や体を傷つける行為」と定義した上で、その対象に応じて物理的暴力、心理的暴力、侵入的暴力、自分への暴力に分類した（表2）。

また、性関連事案とは、児童の健康な性の発達に有害と考えられる事案である。具体的には、児童が行うか児童に向けられた性的言動のうち性行動のルール（Bonner et al, 1995）に反するか、明らかに年齢や発達水準から逸脱した事案及び、集団生活上不適切なポルノグラフィーの持込み・貸し借りとした。なお、性暴力は性関連事案として扱った。

表2 暴力の種類

種別	定義
物理的暴力	殴る、蹴る、物で叩くなど、身体や物を使った接触的手段により他者の身体に苦痛や損傷を与えたり、器物や建物等を破壊する行為
心理的暴力	悪口、辱めを与える言葉や身振りなど非接触的手段によって、他者の心に不安を与えたり、他者の心を傷つける行為
侵入的暴力	許可なく他者の部屋で遊んだり、他者の物を使用したりするなど、他者の空間・物に関する所有権限を侵す行為
自分への暴力	リストカット、頭打ちなどにより自分自身の心身を傷つける行為

(2) 計量ターゲット

KH-Coderを用いて暴力及び性関連事案の概数を把握するには、特定の計量対象が必要となるが、ここではそれを計量ターゲットと呼ぶ。計量ターゲットは、児童記録に暴力や性関連事案が含まれるか否かを判断するための手がかりであり、具体的には、児童記録の中に出現する暴力及び性関連の言葉（例：殴る、蹴る、キス、わいせつ...）及び記録の文中に接近して出現する暴力や性に関連した言葉のセット（例：…わざと…押す…、…成人…雑誌）である。計量ターゲットは、表2に示す4種類の暴力及び性関連の言葉（もしくは言葉のセット）の5種類に分類されるが、実際には物理的暴力と心理的暴力の判断が困難な言葉やそのセットもあり、そのような計量ターゲットは「物理的/心理的暴力」として、計量ターゲットを6種類に定めた。

(3) 計量単位

暴力及び性関連事案の概数を把握するためには、計量ターゲットをどの単位で数えるかが重要となる。ここでは、児童記録の中で計量ターゲットが出現した1日分の記録を計量の単位として、計量ターゲットの種類ごとに数えた。そして、この件数をKH-Coderによる事案概数として扱う。この場合、同じ種類の計量ターゲットが1日の記録の中に複数回出現しても、KH-Coderによる事案概数は1件である。しかし、一般的に考えて1人の児童が1日に同じ種類の暴力事案や性関連事案を複数件数生じさせることは多くはないと想定されることから、この件数を事案の概数として捉えることに無理はない。黒田（2009）の研究においても、日に何度も身体的暴力を振るった事案は5%程度である。

(4) コーディングルールの設定

KH-Coderを用いて計量ターゲットを適切に計量するには、計量ターゲットとなる言葉やそのセット、例外事項などをコーディングルールとして事前に定める必要がある。コーディングルールの定め方により分析結果が異なるため、このルールの決定が極めて重要となる。本研究における手順を以下の①～③に示す。

① 予備調査

A児童養護施設に在籍した3歳以上の就学前児童、小学校低学年児童、小学校中学年児童、小学校高学年児童、中学生、高校生について男女1名ずつ、計8名の児童記録（2013年4月～9月）を用いて予備調査を実施した。予備調査用では、KH-Coderにより各児童記録で使用されている語を品詞別にリストアップしたうえで、その中に含まれる暴力及び性関連事案の言葉を中心に予備調査用のコーディングルールを作成し、月別、計量ターゲット種類別の事案概数を分析した。

② 施設職員へのフィードバック及びアンケート

予備調査用のコーディングルールと分析結果をA児童養護施設の職員全体にフィードバックした。職員から見て分析結果に違和感がないことを確認したうえで、予備調査用コーディングルールに使用した言葉以外で、各職員が暴力及び性関連事案を記録す

る際に用いる言葉を自由記述式アンケートにより収集した。

③ 暫定的コーディングルールとルールの修正

②のアンケート結果より予備調査用コーディングルールを修正して暫定的コーディングルールを定めた。次に、分析材料である50名の児童記録に対して、暫定的コーディングルールに基づきKH-Coderによる文章検索を実施し、個々の児童記録について、計量ターゲットが使用された箇所が暴力や性に関連する事案を反映しているか否かを確認した。そして、暴力や性に関連する事案を反映していない箇所計量ターゲットの使用が確認された場合は、可能な限り暴力や性に関連する事案を反映した箇所のみで計量ターゲットが確認されるように暫定的コーディングルールを修正した。また、児童個々の記録全体を通じて、暫定的コーディングルールには含まれないが、暴力や性に関連する事案を反映している言葉やそのセットがないかを確認し、必要に応じて暫定的コーディングルールの修正を行った。以上の修正を通じ、最終的なコーディングルールを定めた。

(5) 人的計量による事案概数（正確な概数）

全ての児童記録の通読により、各暴力種別及び性関連事案の正確な件数把握を行った。この際、この件数との比較によりKH-Coderによる事案概数の妥当性が確認できるように、計量単位をそろえた。つまり、児童記録の中で各暴力種別及び性関連事案が出現した1日分の記録を計量の単位とした。よって、この件数は正確な概数であり、ここではこれを人的計量による事案概数と呼ぶ。

3) 分析方法

各種暴力及び性関連事案について、月別、男女別、学年別に人的計量及びKH-Coderによる事案概数を比較した。その際、男児－女児間の比較ではMann-WhitneyのU検定を行い、学年間の比較ではKruskal-Wallis検定と多重比較（Scheffe）を行った。データの解析には、Microsoft Excel 2010と統計解析アドインソフト エクセル統計2012 for windowsを使用した。

4) 倫理的配慮

研究の実施及び研究成果の発表に関して施設長の許可を得た上で、A児童養護施設職員から「研究協力に関する同意書」への署名を得て実施した。また、

児童記録の分析は全て当該施設内において行った。

3. 結果

1) 月別の事案概数 (人的計量 / KH-Coder)

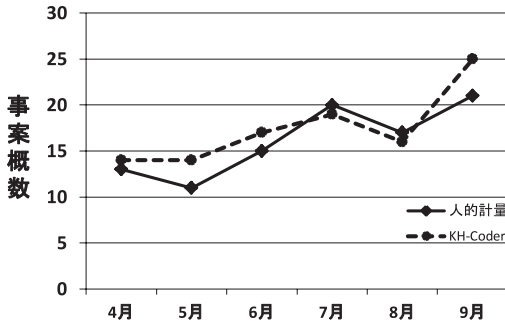


図1 2014年4月から9月の半年における物理的暴力に関する事案概数:1日分の記録を計量の単位とし、物理的暴力に関する記載が児童記録の中に認められた件数

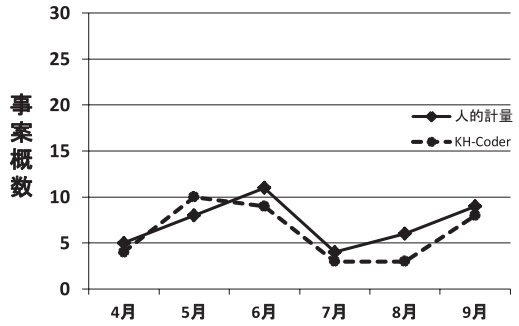


図4 2014年4月から9月の半年における侵襲的暴力に関する事案概数:1日分の記録を計量の単位とし、侵襲的暴力に関する記載が児童記録の中に認められた件数

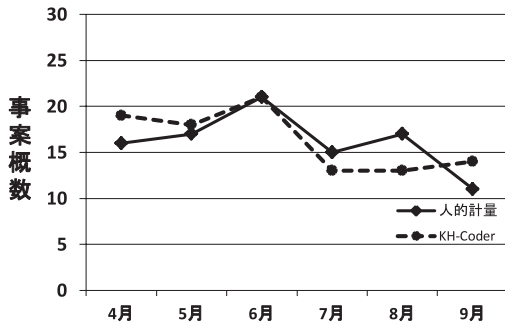


図2 2014年4月から9月の半年における心理的暴力に関する事案概数:1日分の記録を計量の単位とし、心理的暴力に関する記載が児童記録の中に認められた件数

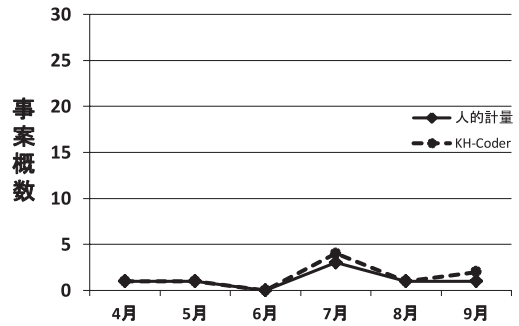


図5 2014年4月から9月の半年における自分への暴力に関する事案概数:1日分の記録を計量の単位とし、自分への暴力に関する記載が児童記録の中に認められた件数

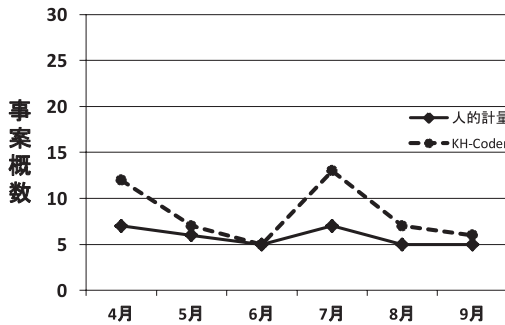


図3 2014年4月から9月の半年における物理的/心理的暴力に関する事案概数:1日分の記録を計量の単位とし、物理的/心理的暴力に関する記載が児童記録の中に認められた件数

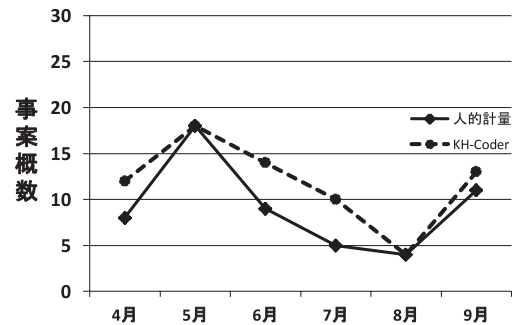


図6 2014年4月から9月の半年における性関連事案に関する事案概数:1日分の記録を計量の単位とし、性関連事案に関する記載が児童記録の中に認められた件数

図1～図6に各種暴力と性関連事案に関する月ごとの人的計量及びKH-Coderによる事案概数を示す。実線が人的計量による、破線がKH-Coderによる事案概数を示している。実線と破線の値の差は、図1の9月及び図2の8月で4件、図3の4月と7月でそれぞれ5件と6件、図6の4月と6月及び7月でそれぞれ4件と5件ずつの差が認められたものの、それ以外では、いずれの図のいずれの月も3件以下であり、実線と破線の値は近似していた。また、各図における実線と破線の時系列に沿った上下変動の方向をみると、変動方向が実線と破線で逆転するのは図2の4-5月間及び8-9月間、図4の5-6月の3か所のみであった。

図6においては、全体の半分の月において4件以上の差が認められたが、実線と破線の変動方向は完全に一致している。また、図2においては、実線と破線の変動方向の逆転が2か所で認められたが、各月における実線と破線の差は8月を除いて3件以内であり、4月から9月までの全体的な変動に、実践と破線で目立って大きなずれがあるとは言えない。

以上から、実線と破線をほぼ同等のものとして扱うことに問題はないと判断したうえで、事案概数の継時的な変動特徴を見る。図1と図2より「出現する暴力の種類は物理的暴力と心理的暴力が多いが、物理的暴力が4月から9月に向けて増加の方向にある一方で心理的暴力は漸減の傾向にあること」が、図4と図6より「侵入的暴力と性関連事案は4月以降増加した後減少し、9月に向けて再び増加するN字形の変動になっていること」が読み取れる。図5では、7月に若干の増加が認められるが、月ごとの件数は極めて少ない。よって、自分自身に対する暴力は、件数の少ない暴力と言える。また、図3の物理的/心理的暴力は、本来、物理的暴力が心理的暴力に分配されるべきものであることから、その件数や件数の継時的な変動を分析することに意味はない。

2) 男女別の事案概数 (人的計量 / KH-Coder)

表3は5種類の暴力と性関連事案に関して、人的計量及びKH-Coderによる事案概数の度数分布、中央値、合計、平均(半年間の一人当たりの事案概数)を男女別に示している。

(1) 男児

度数分布を見ると、いずれの計量対象においても、人的計量とKH-Coderの両方で0～1件にピークがある後、急激に減少している。また、その両方において、0～1件の中でも0件の割合が全ての計量対象で半数より上を占めており、中央値も0から1の間に位置する。合計と平均に関して、人的計量とKH-Coderを比較すると、物理的暴力における差が合計で13件(平均で0.5件)とやや大きいことを除けば、その他の暴力と性関連事案では合計で8件(平均で約0.3件)以内に収まっており、両方の件数はよく類似している。

(2) 女児

度数分布を見ると、いずれの計量対象においても、人的計量とKH-Coderの両方で0～1件にピークがある後急激に減少している。また、0～1件の中でも0件の割合が全ての計量対象において概ね2/3以上を占めており、中央値も0か1である。これらの傾向は男児とよく類似している。合計と平均に関して、人的計量とKH-Coderを比較すると、全ての暴力と性関連事案において9件(平均で約0.4件)以内に収まっており、両方の件数はよく類似している。

(3) 男児-女児間の比較

人的計量において、物理的暴力で男児の件数が優位に多いこと($z=2.90, p<0.01$)と、自分への暴力で女児の件数が優位に多いこと($z=2.15, p<0.05$)が示された。また、KH-Coderにおいて、物理的暴力で男児の件数が優位に多いこと($z=3.02, p<0.01$)が示された。また、その他の計量対象については、人的計量とKH-Coderのいずれにおいても統計的に優位な差は認められなかった。以上、統計分析による優位さの有無と程度は、人的計量及びKH-Coderによる事案概数で完全に一致するわけではないが概ね同様であった。

3) 学年別の事案概数 (人的計量 / KH-Coder)

(1) 全体的傾向

表4は、5種類の暴力と性関連事案に関して、人的計量及びKH-Coderによる事案概数の最小値、最大値、中央値、合計、平均を学年別に示している。

表3 男女別の各種暴力及び性関連事案に関する事案概数

計量対象	男児 (n=26)										女児 (n=24)										Z値	P値
	事案概数の度数分布										事案概数の度数分布											
	0~1	2~3	4~5	6~7	8~9	10~	中央値	合計	平均	()	0~1	2~3	4~5	6~7	8~9	10~	中央値	合計	平均	()		
物理的暴力	人的計量	16[10]	5	1	0	1	3	1.00	80	3.08	22[19]	0	1	0	1	0	0.00	17	0.71	2.90	0.0037 **	
		(0.62)	(0.19)	(0.04)	(0.00)	(0.04)	(0.12)			(0.92)	(0.00)	(0.04)	(0.00)	(0.04)	(0.00)							
KH-Coder	人的計量	15[10]	4	3	0	0	4	1.00	93	3.58	22[19]	1	0	1	0	0	0.00	12	0.50	3.02	0.0026 **	
		(0.58)	(0.15)	(0.12)	(0.00)	(0.00)	(0.15)			(0.92)	(0.04)	(0.00)	(0.04)	(0.00)	(0.00)							
心理的暴力	人的計量	18[10]	3	2	1	0	2	1.00	57	2.19	17[11]	3	1	2	0	1	1.00	40	1.67	0.44	0.6605 n.s	
		(0.69)	(0.12)	(0.08)	(0.04)	(0.00)	(0.08)			(0.71)	(0.13)	(0.04)	(0.08)	(0.00)	(0.04)							
KH-Coder	人的計量	16[9]	4	3	1	1	1	1.00	58	2.23	17[10]	2	3	1	1	0	1.00	40	1.67	0.62	0.5375 n.s	
		(0.62)	(0.15)	(0.12)	(0.04)	(0.04)	(0.04)			(0.71)	(0.08)	(0.13)	(0.04)	(0.04)	(0.00)							
物理的/心理的暴力	人的計量	18[13]	7	1	0	0	0	0.50	25	0.96	22[17]	2	0	0	0	0	0.00	10	0.42	1.75	0.0794 n.s	
		(0.69)	(0.27)	(0.04)	(0.00)	(0.00)	(0.00)			(0.92)	(0.08)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)							
侵入的暴力	人的計量	18[14]	6	1	0	1	0	0.00	31	1.19	21[13]	2	0	1	0	0	0.00	19	0.79	0.53	0.5936 n.s	
		(0.69)	(0.23)	(0.04)	(0.00)	(0.04)	(0.00)			(0.88)	(0.08)	(0.00)	(0.04)	(0.00)	(0.00)							
自分への暴力	人的計量	19[12]	5	2	0	0	0	1.00	29	1.12	21[16]	2	1	0	0	0	0.00	14	0.58	1.54	0.1229 n.s	
		(0.73)	(0.19)	(0.08)	(0.00)	(0.00)	(0.00)			(0.88)	(0.08)	(0.04)	(0.00)	(0.00)	(0.00)							
KH-Coder	人的計量	20[13]	4	2	0	0	0	0.50	26	1.00	22[18]	1	1	0	0	0	0.00	11	0.46	1.83	0.0678 n.s	
		(0.77)	(0.15)	(0.08)	(0.00)	(0.00)	(0.00)			(0.92)	(0.04)	(0.04)	(0.00)	(0.00)	(0.00)							
性関連事案	人的計量	26[26]	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	21[20]	3	0	0	0	0	0.00	7	0.29	2.15	0.0318 *	
		(1.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)			(0.88)	(0.13)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)							
KH-Coder	人的計量	26[26]	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	21[21]	2	1	0	0	0	0.00	9	0.38	1.84	0.0658 n.s	
		(1.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)			(0.88)	(0.08)	(0.04)	(0.00)	(0.00)	(0.00)							
性関連事案	人的計量	20[15]	5	0	1	0	0	0.00	25	0.96	14[11]	8	1	1	0	0	1.00	30	1.25	0.92	0.3594 n.s	
		(0.77)	(0.19)	(0.00)	(0.04)	(0.00)	(0.00)			(0.58)	(0.33)	(0.04)	(0.04)	(0.00)	(0.00)							
KH-Coder	人的計量	18[13]	4	4	0	0	0	0.50	33	1.27	14[9]	7	1	2	0	0	1.00	38	1.58	0.71	0.4747 n.s	
		(0.69)	(0.15)	(0.15)	(0.00)	(0.00)	(0.00)			(0.58)	(0.29)	(0.04)	(0.08)	(0.00)	(0.00)							

注1: 度数分布における数値はそれぞれの分布件数における人数を示し、() の数値は相対度数(%)を示す
 注2: 度数分布の0~1における[] の数値は、事案概数が0件の度数を示す
 注3: 合計は、事案概数の半年間(4月~9月)の合計件数を示す
 Mann-Whitney U 検定 *: P<0.05, **: P<0.01 n.s: not significant

表 4 学年別の各種暴力及び性関連事案の事案概数

計量対象	幼児(n=4)				小学生(n=12)				中学生(n=17)				χ ² 値	P値	多重比較・Scheffe									
	最小値	最大値	中央値	合計	平均	最小値	最大値	中央値	合計	平均	最小値	最大値				中央値	合計	平均						
物理的暴力	人的計量	9	28	10.00	57	14.25	0	9	1.00	26	2.17	0	2	0.00	4	0.24	0	3	0.00	10	0.59	20.42	0.0001 ***	幼児-中学生** 幼児-中卒**
	KH-Coder	6	32	12.00	62	15.50	0	11	1.50	30	2.50	0	2	0.00	4	0.24	0	3	0.00	9	0.53	21.03	0.0001 ***	幼児-中学生** 幼児-中卒**
心理的暴力	人的計量	0	15	11.00	37	9.25	0	7	1.00	30	2.50	0	4	1.00	16	0.94	0	6	0.00	14	0.82	9.77	0.0206 *	n.s.
	KH-Coder	0	12	8.50	29	7.25	0	7	2.00	34	2.83	0	4	1.00	21	1.24	0	5	0.00	14	0.82	12.25	0.0066 **	n.s.
物理的/心理的暴力	人的計量	2	3	2.50	10	2.50	0	4	0.00	11	0.92	0	1	0.00	3	0.18	0	2	0.00	11	0.65	14.48	0.0023 **	幼児-中学生**
	KH-Coder	2	6	3.00	14	3.50	0	8	0.50	19	1.58	0	1	0.00	4	0.24	0	3	1.00	13	0.76	14.32	0.0025 **	幼児-中学生**
侵入的暴力	人的計量	0	3	1.50	6	1.50	0	4	1.00	17	1.42	0	3	0.00	11	0.65	0	5	0.00	9	0.53	6.64	0.0842 n.s.	n.s.
	KH-Coder	0	2	1.00	4	1.00	0	4	0.50	11	0.92	0	4	0.00	14	0.82	0	5	0.00	8	0.47	3.64	0.3031 n.s.	n.s.
自分への暴力	人的計量	0	0	0.00	0	0.00	0	1	0.00	1	0.08	0	2	0.00	2	0.12	0	2	0.00	4	0.24	0.79	0.8511 n.s.	n.s.
	KH-Coder	0	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00	0	0.00	0	2	0.00	2	0.12	0	4	0.00	7	0.41	2.07	0.5689 n.s.	n.s.
性関連事案	人的計量	1	4	2.50	10	2.50	0	2	0.50	9	0.75	0	7	2.00	31	1.82	0	3	0.00	5	0.29	14.34	0.0025 **	幼児-中卒* 中学生-中卒*
	KH-Coder	2	5	4.00	15	3.75	0	4	0.50	12	1.00	0	6	1.00	32	1.88	0	3	0.00	12	0.71	9.39	0.0245 *	幼児-中卒*

Kruskal Wallis 検定 *:P<0.05, **:P<0.01, ***:P<0.001 n.s.:not significant

最小値、最大値を見ると、幼児の物理的暴力と小学生の物理的/心理的暴力の最大値で人的計量とKH-Coderの間に4件の差が認められるのみであり、それ以外は最小値、最大値共に3件以下の差で収まっている。また、同様に中央値を見ても、人的計量とKH-Coderの差は、各学年において小さい。

次に合計と平均を見る。幼児、小学生、中学生、中卒における人的計量とKH-Coderの差は、それぞれ心理的暴力の8件(平均で約2件)、物理的/心理的暴力の8件(平均で約0.7件)、心理的暴力の5件(平均で約0.3件)、性関連事案の7件(平均で約0.4件)が最大であり、人的計量とKH-Coderによる事案概数は比較的類似している。

(2) 学年間の比較

学年間の比較を行ったところ、人的計量において、物理的暴力($\chi^2=20.42$, $p<0.001$)、心理的暴力($\chi^2=9.77$, $p<0.05$)、物理的/心理的暴力($\chi^2=14.48$, $p<0.01$)、性関連事案($\chi^2=14.34$, $p<0.01$)で有意差が認められた。それぞれに多重比較を行ったところ、物理的暴力では幼児の事案概数が中学生と中卒に比較して有意に多いことが($p<0.01$)、物理的/心理的暴力では幼児の事案概数が中学生に比較して有意に多いことが($p<0.01$)、性関連事案では幼児と中学生の事案概数が中卒に比較して有意に多いことが示された($p<0.05$)。また、KH-Coderにおいては、物理的暴力($\chi^2=21.03$, $p<0.001$)、心理的暴力($\chi^2=12.25$, $p<0.01$)、物理的/心理的暴力($\chi^2=14.32$, $p<0.01$)、性関連事案($\chi^2=9.93$, $p<0.05$)で有意差が認められた。それぞれに多重比較を行ったところ、物理的暴力では幼児の事案概数が中学生と中卒に比較して有意に多いことが($p<0.01$)、物理的/心理的暴力では幼児の事案概数が中学生に比較して有意に多いことが($p<0.01$)、性関連事案では幼児の事案概数が中卒に比較して有意に多いことが示された($p<0.05$)。

以上、Kruskal-Wallis検定において、人的計量とKH-Coderのそれぞれにおいて有意差が認められた箇所は同一であった。多重比較の結果も、性関連事案においてKH-Coderで中学生と中卒の間に有意差が認められなかったことを除けば、同じ箇所でも有差

が認められた。よって、完全に一致したわけではないが、人的計量及びKH-Coderによる事案概数に対する統計分析の結果は概ね同様であった。

4) 結果のまとめ

月別、男女別、学年別に人的計量及びKH-Coderによる事案概数を比較したところ、その件数は類似していた。度数分布、最小値、最大値、中央値、平均など他の統計的指標においても類似が認められた。また、男女別、学年別の分析における統計的検定の結果も人的計量及びKH-Coderによる事案概数で概ね同一であった。よって、KH-Coderによる事案概数は妥当性が高いと判断できる。

なお、月別の分析結果からは、計量対象(5種類の暴力と性関連事案)によって継時的な出現傾向が異なることが示唆され、男女別の分析からは、物理的暴力は男児で生じやすく、自分への暴力は女児で生じやすいことが示された。学年別の分析からは、物理的暴力は幼児で生じやすく、性関連事案は幼児や中学生で生じやすいことが示された。

4. 考察

1) KH-Coderを用いた分析の実用性

結果より、児童記録をKH-Coderで分析することで、児童による各種暴力と性関連事案の継時的な出現傾向を捉えることが可能と考える。継時的に暴力及び性関連事案の概数を把握することで、暴力や性関連事案が発生しやすい時期やタイミングを特定できる可能性が高まる。そして、特定の暴力が特定の時期に増減する傾向にあることや、特定のタイプの児童の入退所が暴力や性関連事案の増減に関係することなどが分かれば、特定の時期や対象に絞った集中的で効率的な対応策を考えることも可能である。

さらに、KH-Coderによる事案概数は、施設が取り組む暴力や性問題行動の防止活動の客観的な効果測定値として利用可能である。その結果、感覚ではなく、証拠に基づいた対応策の構築が可能となることから、この意義は極めて大きい。

また、一度コーディングルールを整えれば、分析にかかる労力も少ない。以上から本件研究により開発された手法は実用性が高いと考える。

表5 エラー件数とその発生率及び捕捉数とその発生率

計量対象	エラー数		エラー率 (%)		捕捉数	捕捉率 (%)	
	第1種	第2種	第1種	第2種		1	2
物理的暴力	26	18	24.76	18.56	79	75.24	81.44
心理的暴力	21	20	21.43	20.62	77	78.57	79.38
物理的/心理的暴力	22	7	44.00	20.00	28	56.00	80.00
侵入的暴力	4	10	10.81	23.26	33	89.19	76.74
自分への暴力	3	1	33.33	14.29	6	66.67	85.71
性関連事案	26	10	36.62	18.18	45	63.38	81.82

2) 事案件数のずれとエラー

児童記録とKH-Coderを用いた暴力の量的把握方法の実用性は確認できたが、KH-Coderによる事案概数と記録の通読を用いた人的計量による事案概数には、一定のずれが生じる。このずれは、KH-Coderによる2つのエラーに起因する。1つ目のエラーは、「実際には暴力や性関連事案が生じていないにも関わらず拾い上げる場合（第1種エラー）」であり、もう1つのエラーは「実際には暴力や性関連事案が生じているにも関わらず、拾い上げない場合（第2種エラー）」である。

表5は、計量対象ごとの第1種及び第2エラーの数と発生率、及び捕捉数とその発生率（捕捉率1、2）を本研究の結果から計算したものである。捕捉数とは、KH-Coderにより拾い上げた計量ターゲットが、実際に暴力事案や性関連事案の記載に使用されていた数である。よって、第1種エラー数と捕捉数を足すとKH-Coderによる事案概数になり、第2種エラー数と捕捉数を足すと人的計量による事案概数になる。また、捕捉率1は、KH-Coderによる事案概数のうち補足数が占める率であり、捕捉率2は人的計量による事案概数のうち、補足数が占める割合である。第1種エラー率（第2種エラー率）と補足率1（補足率2）は、足すと100になる相補的な指標であるため、表5のエラー率、捕捉率を見る際には、第1種エラー率が補足率1のいずれか及び第2種エラー率が補足率2のいずれかを見ればよい。ここでは、第1種エラー率と補足率2から表5を見る。例えば、物理的暴力に関しては、KH-Coderによる事案概数はその24.76%（第1種エラー率）は

的を外れであったが、人的計量による事案概数の81.44%（補足率2）は拾い上げたことが分かる。表5からは、第1種エラー率は侵入的暴力が最も低く10.81%であるが、心理的暴力と物理的暴力で20%台、自分への暴力と性関連事案は30%台、物理的/心理的暴力が44%である。つまり、KH-Coderによる事案概数は、自分への暴力と性関連事案ではその3件のうち1件は、物理的/心理的暴力では10件のうち4件は的外れであると言える。しかし、補足率2を見るといずれの計量対象も75%を超えているうえ、心理的暴力と侵入的暴力以外は80%を超えており、KH-Coderが高い割合で各種の暴力と性関連事案を拾い上げていることが分かる。

3) 暴力における性差と学年差

本研究では、物理的暴力は男児で生じやすいことが示された。この結果は、児童養護施設における児童間の身体的暴力は男子に多いとする黒田（2009）の研究結果と一致する。また、暴言などの心理的、精神的暴力も含むものの、多賀ら（2012）や酒井ら（2011）も施設内暴力は男児による暴力が多いことを示しており、本研究の結果は過去の研究結果を確かめたとと言える。

また、本研究では女兒は自分への暴力が生じやすいことが示唆された。今回、人的計量において7回の自分への暴力が認められたが、そのうち6回は中学生以上の女兒によるものであった（表4）。山口ら（2013）は、一般的に女性は自傷行為の発生率が高いことを提示したうえ、高校生のデータから、その背景には女子は男子に比較して否定的な自己イ

メージが自傷行為につながりやすいことを示している。厚生労働省 (2015) によれば、児童養護施設入所児童の約 6 割が被虐待体験を有しており、西澤 (1994) によれば、被虐待体験は自己評価を大きく下げる。よって、これらの知見に基づけば、児童養護施設に入所している思春期以降の女兒は、自傷行為などの自分への暴力が生じるリスクは高いと考えられ、本研究の結果もその一端を示している可能性が高い。

学年別の分析は、物理的暴力が幼児で生じやすいことを示した。幼児は 4 人と人数が少なかったため、この結果を一般化することは難しいが、黒田 (2009) の研究においても身体的暴力をおこした児童の年代は幼児が最も多い。幼児は衝動のコントロールが未熟であるため、そのことが物理的な暴力を生じさせやすくしている可能性がある。

さらに、性関連事案は幼児と中学生で生じやすいことが示された。幼児は人数が少なく、結果の一般化は難しいが、中学生は身体的性的成熟とともに急激に性衝動が高まる時期であり、当然の結果とも考えられる。しかし、現在の児童養護施設は性被害の経験を有する児童が生活していることも多いうえ、施設内での児童間性暴力の可能性を常に考える必要があることから、性関連事案については、児童の学年・性別に関係なく慎重な分析と対応が求められる。

4) 本研究の限界

本研究においてKH-Coderにより導かれた暴力と性関連事案の件数は概数であり、実数ではない。正確な件数を把握する必要がある場合は、児童記録の通読等により個々の事案を確認する必要がある。また、より実数に近い概数を求めるために、エラー率、捕捉率を用いてKH-Coderによる事案概数を補正する手法も考えられる。

本研究では児童記録を分析対象としたため、職員が把握できた事案のみが計量対象となった。しかし、実際には職員が把握していない暴力事案、性関連事案が生じていると考えるべきである。そのような事案は、職員が対応できないため、より深刻である。職員がより多くの事案を把握し、確実な対応を可能

とするには、児童からの相談や訴えが不可欠であり、職員から児童への聞き取り調査 (田罵, 2011) をはじめ、そのための取り組みが不可欠である。

なお、暴力や性関連事案への実際の対応では、その発生の有無や量のみでなく、その質や程度及び加害児・被害児の心理面の分析も重要である。この点については、計量を主眼においた本研究の手法による分析は不十分であり、個々の事例に則して丁寧に観察、分析する必要がある。

5) 今後の課題

今後については、計量の精度をあげるため、第 1 種、第 2 種のエラー率を下げるコーディングルールの開発が重要な課題である。

また、計量を続けることにより、暴力や性関連事案が発生しやすい時期やタイミングの存在の有無やその傾向について明らかにすることや、暴力における性差や学年差に関するデータを積み重ね、その実態をより明らかにすることも課題である。特に思春期以降の女兒による自分への暴力に関しては、施設内暴力に関する過去の研究において焦点が当てられておらず、まずは実態を明らかにする必要がある。

5. おわりに

児童養護施設等における児童による暴力、性問題行動は喫緊の課題である。本稿ではその実態をより簡便に把握し、現場のケアワークに生かすため、児童記録とテキストマイニング用のコンピュータソフトであるKH-Coderを用いて各種暴力及び性関連事案の概数を把握する方法を開発、実践した。しかし、児童養護施設の現場では、暴力、性問題行動への対応策の確立と普及こそ望まれることであり、大きな目標である。本研究もそのための手段であり、今度とも、この目標に向けて、現場と研究機関が一体となって取り組み続ける必要がある。

6. 謝辞

本研究に協力いただいたA児童養護施設の職員の方々に感謝申し上げます。

文献

- 朴 信也 (2011) 暴力問題に対する組織的な取り組み. 子どもと福祉, 4 ; 11-15.
- Bonner, B.L., Walker, C., Berliner, L. (1995) Treatment Manual for cognitive-Behavioral Group Therapy for Children with Sexual Behavioral Problems. (<http://www.ncsby.org/pages/publications/CSBP%20Cognitive-behavioral%20child.pdf>より2008年10月取得)
- 藤原映久, 榊原文 (2014) 子どもの性行動の理解と対応に関する児童養護施設職員向け研修プログラムの開発と実施. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 53 ; 147-154.
- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.
- 星野崇啓 (2009) 施設内虐待後の再建と予防. 子どもの虐待とネグレクト, 11 ; 182-193.
- 厚生労働省 (2015) 児童養護施設入所児童等調査の結果 (平成25年2月1日現在). (厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000071187.html>より 2015年10月27日取得)
- 黒川真咲 (2011) 「安心」「安全」への取り組み. 子どもと福祉, 4 ; 16-21.
- 黒田邦夫 (2009) 「児童養護施設における児童の暴力問題に関する調査」の調査結果について. 東京都社会福祉協議会児童部会「児童福祉研究」, 24 ; 30-42.
- 西澤哲 (1994) 子どもの虐待—子どもと家族への治療的アプローチ. pp.19-53, 誠信書房.
- 榊原文, 藤原映久 (2010) 児童相談所と児童養護施設との連携に基づく性(生)教育プログラムの取り組み. 子どもの虐待とネグレクト, 12 ; 288-294.
- 榊原文, 藤原映久 (2011) 児童養護施設入所児童に対する性(生)教育プログラムの効果測定. 子どもの虐待とネグレクト, 13 ; 396-408.
- 酒井佐枝子, 稲垣由子, 樋口耕一 他 (2011) 児童養護施設内における子ども間暴力の内容と対応の分析. 子どもの虐待とネグレクト, 13 ; 115-124.
- 多賀太, 山口季音, 狩野博美 他 (2012) 児童養護施設における暴力の実態—A県管轄下の全施設調査から, 関西大学人権問題研究紀要, 63 ; 99-124.
- 田嶋誠一 (2009) 現実に介入しつつ心に関わる. 金剛出版.
- 田嶋誠一 (2011) 児童福祉施設における暴力問題の理解と対応. 金剛出版.
- 山口豊, 窪田辰政 (2013) 思春期自傷行為における性差の検討—共分散構造分析から—. 東海学校保健研究, 37 ; 29-39.
- 吉野りえ (2011) 児童養護施設における性暴力への取り組みと課題—ある施設の実践を通して—. 子どもと福祉, 4 ; 22-27.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

倉橋惣三の誘導保育論の今日的意義 —保育理論の発生から系統的保育案の展開まで—

小山優子
(保育学科)

A Study on Kurahashi Souzou's Educational Inducement Theory
on Kindergarten

Yuko KOYAMA

キーワード：誘導 Inducement

保育理論 Theory of Early Childhood Education

系統的保育案 Systematic Teaching Plan

幼稚園 Kindergarten

1. はじめに

「日本の幼児教育の父」「日本のフレーベル」と呼ばれる倉橋惣三は、明治後期から昭和30年までの間に日本の幼稚園教育界において幼児のための保育理論や実践方法を提唱し、戦前戦後の幼児教育制度の設計にも多大な影響を及ぼした人物である。

倉橋は『幼児の教育』誌上での執筆や幼稚園保母に向けた講演を行ないながら、東京女子高等師範学校附属幼稚園主事として幼稚園に関わり、その過程で誘導保育論を提唱していったが、倉橋の幼児教育の理論や系統的保育案は当時の保母、また現在の幼稚園・保育所の保育者にとってどのような意味があるのだろうか。本稿では、明治以降の幼稚園教育の成立を踏まえ、倉橋が全国の幼稚園保母に向けて保育理論を展開し始めた頃から誘導保育論・系統的保育案の完成時までの過程を考察し、保育現場における倉橋の保育理論の今日的意義を明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 明治以降の幼稚園教育

1) 明治以降の幼稚園教育の実際

幼稚園の歴史は、明治9（1876）年の東京女子師範学校附属幼稚園の設立から始まる¹⁾。国は明治5（1872）年に学制を制定し、6歳から9歳までの4年間の修業年数を持つ下等小学を第一段階の学校とし、その下に小学の一種として「幼稚小学」を位置づけ、国民すべてが就学するよう努力するものとした。しかし幼稚小学は提案に終わり、結局幼稚小学は一校も開設されなかった。文部省は明治8（1875）年に「養育の責に任する者を養成する」ことを目的に東京女子師範学校を設立したが、これに合わせ文部省は国に幼稚園の設立についての伺いを立て続け²⁾、明治9年に日本で初めての幼稚園である東京女子師範学校附属幼稚園（現お茶の水女子大学附属幼稚園）が開設されることになる。続いて明治12（1879）年に「教育令」が制定されるが、ここで幼稚園という名称が教育法令史上初めて使わ

れ、幼稚園は小学校以上の学校とは別種のものであると説明された。この年に幼稚園は全国に公私計4園しかなかったが、明治21年には全国に72園、明治42年には442園、昭和17年には2058園と幼稚園の数が増加し、明治から昭和20年までの間に少しずつ幼稚園が普及していった。しかし、最も普及した昭和16年度でさえ5歳児の就園率は全国では全体の1割でしかないという現状であった³⁾。

新設された東京女子師範学校附属幼稚園は、園長と保母が置かれ、初代園長は東京女子師範学校の関信三、主席保母はドイツの保母養成学校を卒業しフレーベル主義の幼稚園教育を知っていた松野クララが就任するなど、フレーベルの幼児教育思想と恩物中心の教育内容が取り入れられた⁴⁾。また、明治10(1977)年に制定された附属幼稚園規則は、幼稚園の目的や入園の年齢、1日の保育時間などが定められたものだが、この規則が全国の幼稚園の模範となっていた。附属幼稚園の保育については、恩物中心主義から次第に東京女子師範学校教授であった中村五六、東元吉、和田實などの自由主義的な保育理論が取り入れられていった。

2) フレーベルの恩物主義と自由保育

東京女子師範学校附属幼稚園は、日本の幼稚園萌芽期における幼稚園のモデルの役割があったが、保育の実際はドイツのフレーベル主義の幼稚園や米国の幼稚園運動の教育方針や教育方法をそのまま導入したものであった⁵⁾。特に明治9(1976)年の桑田親五訳『幼稚園』や関信三訳『幼稚園記』、明治12(1979)年の関信三編集『幼稚園法二十遊戯』が出版され、フレーベルの二十恩物についての解説などが書いてあるこれらの書籍が附属幼稚園や明治期の幼稚園の保育の手引書として使われていた。明治10年には附属幼稚園規則が制定され、「物品科」「美術科」「知識科」の3つの保育項目とその25の子目が決められ、恩物の使い方や粘土細工、唱歌、説話、体操、遊戯などが附属幼稚園の保育の中で行なわれた。当時の保育方法は30～45分の時間で活動を区切り、上記の保育項目を指導していた。

明治29(1896)年、東京に設置された官、公、私立幼稚園の有志によりフレーベル会という全国的

な保育研究団体が発足し、会長は女高師学校長が、主幹には女高師附属幼稚園主事が就くことになった⁶⁾。このフレーベル会での幼稚園制度の整備要望が、明治32(1899)年に「幼稚園保育及設備規定」という形で文部省令として制定されることになる。ここでは、保育内容を遊戯、唱歌、談話、手技の4項目で示し、遊戯を一番最初に置いたこと、恩物を手技の中に入れて一番最後に置いたことに象徴されるように、明治前期の恩物主義からの脱皮を示したものであった⁷⁾。これらの遊び重視・自由保育への転換は、当時の女高師教授の中村五六や東元吉、和田實の影響もあったが、この後、女高師教授となり附属幼稚園主事となって附属幼稚園の教育方針に大きな影響を及ぼしていく倉橋惣三に引き継がれるのである。

3. 倉橋の幼稚園教育への関わり

1) 倉橋の児童研究から幼稚園教育へ

倉橋が教育や幼稚園教育に関心を持ち始めたのは、明治33(1900)年に東京府第一高等学校に入学した頃である。倉橋自身、「彼の子どもずきは前からのことで、東京府立一中の四年生頃から、その当時創刊間もなかった『児童研究』を、よく分かりもしないのに月々購読して喜んでいた⁸⁾」というように、明治31(1898)年創刊の子どもと教育の心理学研究雑誌を読みながら、東京女高師附属幼稚園に遊びに来ていたようである。その後、明治36(1903)年に東京帝国大学文科大学哲学科心理学専攻に進み、元良勇次郎のもと児童研究を学びながら附属幼稚園にも入り浸っていた。

東大大学院で児童心理学を研究していた倉橋は、明治43(1910)年に東京女高師の嘱託講師になり、女高師で児童心理学を教えると同時に、青山女学院(現青山学院大学)講師として心理学と教育学を教えることになる。この頃も倉橋は、附属幼稚園に出入りしながら「幼児」そのものに興味関心を抱いていたが、次第に「幼稚園といういれものや、何のために、そのいれものへ子どもを集めるか⁹⁾」にも興味を持ち始め、フレーベルの原典から保育理論の基本研究を始めることになる。一方、東京女高師附属幼稚園内にあった保育の研究會「フレーベル会」の

機関紙『婦人と子ども』の編集に和田實とともに関わり始め、児童心理学に基づく子どもや外国の保育に関する執筆を始める。この頃倉橋は、日本児童研究会（1912年、日本児童学会に改称）の幹事と児童心理学の専科委員をしながら『児童研究』に投稿しつつも、「（倉橋は）『児童研究』は、その『純学問的興味』よりも、むしろ『教育のための知識』として多く要求されていると述べ、日本児童学会とは正反対の方向性を打ち出し」¹⁰⁾たように、倉橋の興味は児童心理学における学問的研究の追及よりも、児童心理学の知見を保育現場にどう生かすか¹¹⁾という教育的視点に移っていく。倉橋は、『婦人と子ども』誌上で幼稚園保母に向けた内容を発表しながら、明治45（1912）年に京阪神三市連合保育会で保育者に向けた講演を行い、以後10年近くも大阪市の保育講習会の講師しながら活動の軸足を保育現場に移していくことになるのである。倉橋の講演は好評で、倉橋の講演を聞いた幼稚園保母が「（倉橋の）理論を理論として聞くのではなく、すぐに実際の保育にとり入れ、その結果を報告するといった、理論と保育現場の交流が、惣三の実際的な保育理論を育てていった」¹²⁾のであり、倉橋の保育理論構築の原点は幼稚園保母への講演にあったといえる。

2) 倉橋の附属幼稚園への関わりの変遷

倉橋は大正6（1917）年、東京女高師教授及び附属幼稚園主事に就任し、附属幼稚園にも主事の立場で深く関わるようになる。そこで倉橋は、明治9年以降続いていた附属幼稚園の伝統的な保育であるフレーベルの恩物主義を否定し、より自由保育的な実践への改革を行なっていく¹³⁾。具体的には、「一、フレーベル二十恩物の系列をごちゃまぜにし、竹籠の中に入れ、積木玩具としたこと、二、遊戯室に掛けてあったフレーベルの肖像画を職員室の壁面に移した、三、朝の集会を廃止した」のである。これらは倉橋が主張していた「一日の保育は、自由な生活からだんだんまとまったものになっていくべき」という考えを附属幼稚園で実践したもので、これ以降、全国の幼稚園で行なわれていたフレーベリアン・オルソドキシシーを否定し、恩物中心の知識注入的な「机の保育」や教師主導の形式主義保育、「教えすぎ

る幼稚園」への改善を全国の保育講習会で保母に向けて説いていくことになる。この恩物否定と自由保育が望ましいとする倉橋の考え方は、基本的には東や和田ら東京女高師教授が提唱していた自由主義保育の理論を引き継いだものであったが、それをさらに具体的に発展させていくものであった。また、大正7（1918）年には倉橋が主幹となっていた「フレール会」の名称を「日本幼稚園協会」と変更し、機関紙『婦人と子ども』も『幼児の教育』と改題し、全国の幼稚園の保育研究機関として、また幼児教育の正しい考え方を普及する雑誌に変更していった。

倉橋は附属幼稚園主事として奔走する中、文部省から教育学の在外研究員として欧米に派遣されることになり、大正8（1919）年から2年余、外遊する¹⁴⁾。この期間に訪れたニューヨークのコロンビア大学幼稚園やシカゴ大学幼稚園、ロンドンのマクミラン保育学校などの幼児教育施設への訪問は倉橋に多大な影響を与え、その後の倉橋の幼児教育の実践や講演、『幼児の教育』への執筆活動に反映されていく。大正11（1921）年に帰国後、再び附属幼稚園主事を勤めた大正13（1924）年まで、倉橋は附属幼稚園の実践に関わりながら保育理論を少しずつ形作り、それを保母向けの講演や『幼児の教育』誌上で発表していった。

倉橋は、大正13（1924）年から昭和5（1930）年の間、東京女高師附属高等女学校主事になり、附属幼稚園主事を退任することになる。この間、附属幼稚園へ直接関与する機会はなくなくなるが、幼稚園教育の主導的立場から全国の幼稚園教育の現場に倉橋の考えを『幼児の教育』誌上で発表していった。その中で、特に大正15（1926）年の「幼稚園令」公布については、「幼稚園令の制定は、狭く幼稚園界の喜びたるにとまらない。我が国民教育の一貫せる完成に向って、学齢前の一系列が確立せられたのである」とその喜びを語っている¹⁵⁾。また同年6月に開催された幼稚園令発布記念全国幼稚園大会では、「旧規定では、幼稚園というものをごく形式的に定義しているのに対して、新令では教育の内容をもって定義している」「第1条において『善良なる性情を涵養し』の一句」が盛り込まれたこと、幼稚園施行規則における保育項目に「観察という一項が加え

られたこと」や、「『等』という一字の加えられたこと」による保育項目以外の活動も保育に取り入れてよい方針になったことを挙げ¹⁶⁾、倉橋が幼稚園の保母に向けて話してきた自由保育の理念が法令に反映された意義を強調している。

大正15 (1926) 年、倉橋は長年、『婦人と子ども』『幼児の教育』に執筆した原稿を抜粋してまとめ、『幼稚園雑草』と題して出版している。昭和5 (1930) 年に3度目の附属幼稚園主事に復帰すると、昭和6 (1931) 年には「就学前の教育」も執筆している。これは坂元彦太郎の「彼の研究と経験とを集大成してつくりあげた、簡潔であるが、高度の理論的な緻密さを具えた幼児教育学書であり、その前後は、もちろんのこと、現在に至るまで、わが国でこれほどの高度な理論的体系が幼児教育に関して著作されたことはないであろう」¹⁷⁾の評のように、保育実践と結び合わせて構築してきた倉橋の幼児教育理論をまとめたものになっている。

倉橋が附属幼稚園主事の職を離れていた間、附属幼稚園の保母たちは倉橋の提唱した保育理論を踏まえて、附属幼稚園で展開した保育実践を『幼児の教育』誌上で発表していた。特に昭和7 (1932) 年以降に『幼児の教育』で毎号のように附属幼稚園の保母が、「わたくしたちの自動車」「特急列車『うさぎ号』」¹⁸⁾などの実践記録を掲載している。この中で菊池ふじの「人形のお家を中心として」の実践において倉橋が人形の家についてのアドバイスをしたり、新庄よしこの「旅へー東京駅から」の実践記録には誘導保育の一案との題がついていることから分かるように、附属幼稚園の保母の実践に倉橋も関わりながら後の誘導保育や系統的保育案への理論化に結びつけたことがうかがえる。昭和9 (1934) 年には倉橋の幼児教育の体系的理論書『幼稚園保育法真諦』が、昭和10 (1935) 年には『系統的保育案の実際』が刊行されている。

4. 倉橋の保育理論の発生と誘導保育論の芽生え

倉橋が東京女高師教授並びに附属幼稚園主事として保育現場に関わってきた過程を見てきたが、この中で発表された倉橋の保育理論とはどのようなものであったのだろうか。

倉橋は明治45 (1912) 年の東京女高師の講師3年目の夏に、京阪神三市連合保育会で「幼児保育の新目標」と題して講演をしている¹⁹⁾。これは幼稚園保母の前で保育の講演をした初めての機会となったが、倉橋はこの講演の中で、新時代に合わせて神経系統の強靱な人間の形成が教育的に求められているとし、室内でフレーベルの恩物などの手技のみをするような机の保育をするのではなく、子どもが戸外において自然物でもって遊ぶような、戸外保育、野外保育、自然的保育が重要であると述べている。

大正3 (1914) 年から翌年にかけて、倉橋は『婦人と子ども』誌上で最初の体系的保育論「保育入門」を執筆する²⁰⁾。ここでは、幼児の発達の特性に焦点を当てながら、幼児の感覚器官による感覚生活は積極的で活発的であり、その要求の強さは大人の想像以上であること、内的生活は具体的体験を通して活発な観念活動を行っており、その強い発表要求から言語、身振り動作、描画、製作等が表れること、遊び仲間が欲しくなり、共同生活の要求から対人感情が発達し、道徳生活の萌芽がみられること、ここから、子どもが発達の特徴を損なわれずに主体的に充実して成長できるよう、子どもの生活を実現することが重要であるとした。さらに、倉橋は幼児が充実する条件として、児玉が指摘するように、「自発的 (子どもの内的欲求に従う)、相互的 (幼児集団の中で共同生活をする中で幼児相互の教育作用を活かす)、具体的 (生活全体を教育対象にする)、習慣的 (動作や情緒をしつけ的ではなく習慣的に涵養する) という特徴があること、また保育者の留意点として、子どもの心身の健全な発達の促進と神経系統の養護、個性の保存」²¹⁾の重要性を述べている。これらの見解は、倉橋が児童研究を通じて知り得た知識を子どもの特性や発達の視点から論じたものであるが、倉橋自身が保育の実践者の視点から子どもの発達を捉えて保育理論に展開させたものであった。

大正4 (1915) 年、倉橋は京阪神総合保育会で「幼児教育の特色」と題し、幼稚園の保育者に向けて講演している²²⁾。この中で倉橋は幼稚園教育の特色を、第一は、幼稚園を設立したフレーベルが注目したように、幼児の自発的生活を尊重しなければな

らないこと、第二は、自発的生活を教育の手段の上に用いるのみではなく、幼児の自発的生活そのものが内容的に非常に重要であり、幼児に相互的な生活をさせて互いに持っているところの自発的内容を鍛錬し、活動させていく機会を充分に与えること、第三は、幼児の生活をなるべく渾然として分割しないものにしなければならないこと、第四は、幼児教育は概念的、観念的でなく、むしろ情緒的であるとし、「幼稚園教育が自発的、相互的、具体的、情緒的といった特徴を持つものである」と述べている。

倉橋は昭和6（1931）年、岩波講座『教育科学』第6巻に「就学前の教育」と題し、全世界の就学前教育の実態と日本の幼稚園教育・家庭教育についての考えをまとめている²³⁾。この中で、わが国の就学前教育の目的は、「人間の基本教育」「身体の強靱」「性情の教育」の3つであり、これらの目標を達成するための教育方法として、「生活本位」「遊戯の尊重」「社会的」「環境的」「機会の補足」「欲求の充足」「生活による誘発」「心もち」の8つの方法的特徴を示している。倉橋は上記の8つの特徴を、「心もちは味である。就学前教育はその意味において味の教育である。心もちは感じである。その意味において感じの教育である。無味と不感は機械である。就学前教育は絶対に機械化を許さない。すなわち、幼児は遊べる時全きと共に楽しきことを忘れてはならぬ。社会的である時親しみであることを、環境的である時楽しみのあることを、機会を捕えらるる時うれしきことを、欲求の充足せらるる時感激することを、生活によって誘導せらるる時仰嘆することを、すなわち、この方法特性がいつでも合理的である上に心もちの裡に行なわれていることを忘れてはならぬ」とまとめている。ここにおいて、倉橋が「教育者自身の生活による誘導」「生活のもつ動き、力、換言すれば強く生活されているということが、幼児に及ぼすところの誘発的效果こそ、就学前教育法として重要なものである」と述べているように、子どもの心身の発達を促すための一方法として生活を通して保育者が誘発することの重要性を説いており、倉橋の後の誘導保育論につながる視点をここからうかがうことができる。

5. 倉橋の誘導保育論と系統保育案

1) 倉橋の系統保育案への展開

昭和8（1933）年夏に倉橋は日本幼稚園協会保育講習会で講演をし、その記録をまとめたものを翌年『幼稚園保育法真諦』として出版している。ここで倉橋は、「幼稚園が、幼児の生活の場として、その生活の形態が、幼児に適していなければならない」「幼児の生活を十分生活らしさにおいて害わないためには、幼稚園生活の形態に、いわゆる自由の要素をできるだけ多くもたせるとのこと」「幼稚園とは幼児の生活が、その自己充実力を充分発揮し得る設備と、それに必要な自己の生活活動のできる場所であること」、そして「幼児の生活それ自身の自己充実を信頼して、それを出来るだけ発揮させて行くということに、保育法の第一段を置く」²⁴⁾と教育の方法論を述べている。そして保育者の役割として、「幼児生活の充実指導」「幼児生活の誘導」「幼児生活の教導」と保育者子どもへの関わり・指導の観点から関わりの水準が上がるモデルを示しながら、誘導保育論を展開している。倉橋は、「幼児のさながらの生活-自由設備-自己充実-充実指導-誘導-教導」という保育理論を提唱した上で、保育者がそれを具体化するものとして保育案の作成の必要性を説いている。特に誘導保育案²⁵⁾については、「ある組で水族館をもって誘導保育案を立てております。ある組は八百屋、玩具屋、またある組は海底、釣遊びをもって誘導保育案を立てています。（中略）つまり、何かしら子供の生活にまとまりを与えるようなものを用意していけばいいのであります」「案が発展性を多く含んでいるものでしたら、案そのものの力で次から次へ誘導していきましょう。そこで案として発展性の乏しい案でありましたら、その種類をたくさんしておくより外ありません」²⁶⁾と、幼児の遊びや活動にまとまりをみつけ、その遊びを發展させていくような保育者の誘導が必要であり、その誘導を示したものが誘導保育案になると述べている。また誘導保育案の実施期間については、「場合によりましては、一週間で別の誘導保育案に移っていかなければならぬかも知れませんが、長くても一か月位で替えなければならないでしょう。しかし、子

供の年齢が進んでいきますと、その生活の連続していく力が大きくなります。都合によっては一保育期、また、一か年を一つの誘導案で通すことができるかもしれません」としているように、子どもの年齢・発達や、活動の発展性の豊かさ・乏しさなどの案そのものの性質により計画の期間が決定してくると述べている。ここでは、保育者の誘導の方法を保育案にし、子どもが活動に一定期間取り組むようなまとまりを含んだ計画案を立てることの必要性を述べながら、「第一学期はこういう事をやらせよう。第二学期はこういう事をやらせよう。あるいは一年を二つくらいに大きく分けてやらせようという具合に案が立てられるのでもありましょう」と様々な期間の幅で保育の計画を作成する短期的・長期的なカリキュラム立案の視点を倉橋は提唱している。

2) 倉橋の系統的保育案の実際

昭和10 (1935) 年、倉橋は『系統的保育案の実際』を出版し、附属幼稚園での保母たちの実践例から系統保育案の実際を示している。この本の解説²⁷⁾では、誘導保育案は「保育項目を保育項目として、個々に、しかも突発的に課してゆくのではなく、何かしら一つの主題をもって誘導してゆくところから、この名称を付した。その主題は換言すれば目的である。その目的を目指して各種の保育項目が、引きずり出されてゆくのである。すなわち、かくして、保育項目が、きれぎれのもの、はなればなれのもの、また、だしぬけのものでなくなる。元来が生活の内のものである保育項目が、再び生活の中に統合され、換言されてゆくところに、誘導保育案の特色がある」と述べている。

この本に掲載されている実際の系統保育案は、「生活」と「保育設定案」の二種類の項目に分類され、「生活」はさらに「自由遊戯 (第1欄)」と「生活訓練 (第2欄)」に、「保育設定案」は、「誘導保育案 (第3欄)」と、唱歌・遊戯・談話・観察・手技の保育5項目に分けた「課程保育案 (第4欄)」に細かく分類されている。この分類の理由を倉橋は、「第一欄と第二欄を併せて『生活』として大括りしたのは、生活のままを、生活のままに指導誘導せん

とする意味であって、換言すれば、方法的に何等設定保育の性質を帯びないものである。(中略)ただ、保育案も幼児の生活を離れて行なわれるものでなく、保育が生活を土壌とする以上設定的な方法のみが保育案ではないとみなして、これをも保育案の中に置いたのである。尚詳しくいえば、保育案中、生活そのものの方へ最も即しているものといってよい」
「第三・四の誘導保育案と課程保育案とは、方法的設定の性質をもっている。それを幼児の生活に結びつけ、はめ込んでゆく實際は、できるだけ自然の形、すなわち生活的なものにしたいのであるが、計画としては、保育者の方から持ち出し、少なくとも持ちかけてゆく方法的提案である予案である。よって、この両欄を大括りして、保育設定案と特に名づけた。つまり、広義の保育案を、純なる『生活』と狭義の『保育案』とに分けているのである」としている。誘導保育案について倉橋は、「従来のいわゆる保育案が、課程保育を主としているに対して、(系統的保育案は) 新しい工夫と言われるかもしれない。課程保育のみでは、保育項目の羅列配当に終わって、どうも、幼稚園保育が学校の課業と同じ形態になる。つい強制にもなりやすい。それを、何とかして、生活的形態にし、幼児の生活感情を活かしてゆくことはできないかと考えたものである」としている。ここで倉橋は、誘導保育の理論を系統保育案の中で展開し、幼児の自然な活動である遊びや生活と保育者主導の設定的な活動を融合する形に計画案を立てながら、保育項目の羅列配当にならないように、幼児の生活の中で保育項目が展開されるようにするための案として活用しようとしたのである。

さらに、系統的保育案は、「年少組 (満4歳 - 満5歳) と年長組 (満5歳 - 満6歳) の二か年間に各三保育期に分ち、各保育期を週にしたがって立案したものであり、倉橋が「二年保育の週案である」というように、現在の幼稚園・保育所における教育課程・保育課程と呼ばれるものや、年間計画・週案などの指導計画が組み合わさった構造になっているという特徴がある。

昭和11 (1936) 年、倉橋は夏の保育講習会において「保育案」と題し講演を行なっている²⁸⁾。ここ

では、誘導保育について、「自由遊びの中にある自己充実であるとかあるいは充実指導であるとかいう事の次の段階として、誘導という問題を説き、そうしてその誘導、すなわち自由遊びの誘導から段々熟してきたものとして誘導保育案のお話をした」²⁹⁾と、自由遊びの中からテーマを引き出し、発展させていくものが誘導保育案であると説明しているが、一方で倉橋は誘導保育案を保育項目の点から考える必要もあるとし、「誘導保育案の名にかくれて保育項目が留守になってしまう傾きのあること」として誘導保育案に生じやすい問題点を挙げている。「誘導保育案の中には保育項目がどれだけちゃんと入っているかという事が大事です。ただ誘導的であるというだけでは、それは誘導保育案の形、誘導の仕方であって、保育案となるためには保育項目がちゃんと入れられていなくてはならぬのであります」「個々の保育項目は余りに個々の的でありますから、これを全体の総合の中に入れて込むことによって生活の形にしようという誘導保育案を作りました」と、幼児が経験することが望まれる保育項目が誘導保育案の中に含まれ、展開されることが理想であるとしている。このような理想の形を述べながらも、誘導保育案と課程保育案を並列させている理由を2つ挙げている³⁰⁾。一つは「誘導保育案ばかりでは子どもは満足し難い。いわゆるインスピレーションかどうか知りませんが、それはそれとして純粹の単一興味でやりたいことがある。何となく歌を歌いたい、何となく遊戯がしたい。何となく何か作りたい。そういう生活の一面があるのであります。それで、それを満足させてやりたいというのが、保育項目をそれ自体として保育案の中に入れております一つの理由であります」、二つには「誘導保育案そのものの中には保育項目をきちんと片寄せらぬように致しておりますけれども、その保育項目の個々の期待効果をもう少し徹底させようとするためには、これを抜き出してどこかでする必要があるのであります」としている。つまり、誘導保育案の中に保育項目がまんべんなく含まれ、子どもの生活の中で展開されることが望ましいが、保育項目自体を子どもがもっとやりたいという欲求を満たし、かつ誘導保育案の中で不十分だった保育項目

を別に挙げておくことによって、より補強して高めることができるという点から課程保育案の意義を説明している。「(保育項目を)計画しておくという意味での保育案では、何とか分けていかねばなりません。そうして、分けておきながら、一つ一つに強い線でしきれないで、分けてはおきながらずっと連絡させている。ただし、連絡するといったって、横にある観念的連絡を探って再び中心統合主義に陥ろうとするのではないが、ことによったらこれが一つになって、この渾然たる至境に行くかもしれぬような並べ方を特に作ってみるのであります。そこでこの計画を私は系統的だと言おうと思います。系統的だというのは、自由遊び何分、それから生活訓練何分、それから誘導保育案何分ということで行くのじゃない。できれば、一つに纏まってしまふことを可能ならしめるような方針で系統保育案を立てようとするのであります」³¹⁾と、保育項目や遊び、生活における様々な活動がつながりをもって、一つの幼稚園生活を作り上げるような系統的保育案を理想として論をまとめている。

6. 保育現場における倉橋の保育理論の意義

倉橋の幼稚園教育への関わりとその保育理論について年代を追ってみてきた。保育現場における倉橋の業績を以下の3点から考案する。

1) 倉橋の保育理論の特徴

倉橋の保育理論は、幼稚園教育とはどのようなものでなければならないかを附属幼稚園の実践を見つめながら考え、保育現場の保母に説きながら積み上げていったものである。倉橋の保育理論には様々な特徴があるが、大別すると次の3つがあげられる。

第一には、倉橋が幼児教育の目標や保育理念を子どもの視点から考えたことである。倉橋の「保育入門」「幼児教育の特色」「就学前教育」で述べられているように、就学前教育の目的は、人間の基礎教育として子どもの心身の健全な発達を促すことであり、幼児の自発性を育て、幼児集団相互の中で社会性を身につけ、道徳性の芽生えや様々な習慣を養い、幼稚園生活の中で幼児が自己充実できることとしてい

る。この幼児の教育目標は、倉橋が最初に学んだ児童心理学の知見やフレーベルの思想によるところも大きい。特に附属幼稚園で子どもに関わりながら保母との対話を通して幼児自身が身につけることが望まれる力を確信していったことに大きな意味があると思われる。

第二には、幼児の教育方法は幼児教育特有のあり方が望ましいと提唱したことである。倉橋の保育理論では、「生活本位、遊びの尊重、環境を通して・機会を捕らえて、概念的・観念的ではなく具体的に学ぶ」という幼児期特有の教育方法が幼児にはふさわしいとしている。倉橋の教育方法論は、フレーベル主義の恩物批判、知識注入の机の保育や教師主導の形式主義保育への批判から出発しているが、倉橋は特に子どもの視点から自由保育の理念や遊び・生活を通じた学びが重要であるとし、幼児教育は小学校教育とは異なる教育方法をとるべきと提唱したことに意義があるといえる。

第三には、幼児期に身につけなければならない様々な力を幼稚園生活の中で獲得できるよう、保育者が誘導していくという保育者の指導・関わりの視点を導き出したことである。「幼児生活の充実指導」「幼児生活の誘導」「幼児生活の教導」と保育者の子どもへの関わりや指導の観点から水準が上がっていくモデルを示しながら、倉橋は「幼児のさながらの生活－自由設備－自己充実－充実指導－誘導－教導」という保育理論を完成させたことである。

これらの倉橋の保育理論はどのようにして形成されたのだろうか。これは倉橋自身が「ちょうど新進の大学教授が、年々の特殊講義を一年がかりで用意するように、彼は、大阪講習のために年々新しく勉強させられた」³²⁾と述懐しているように、倉橋が幼稚園の保母に向けて毎年行っていた保育講習会での講義の中で理論と実践を結びつける必要に迫られ、練り出されたものである。倉橋が当時の児童心理学の知見や欧米の様々な保育実践を参考にしながらも、今後の日本の幼稚園教育を作り担っていく保育者にとって、有用かつ「幼児のため」の保育理論を保育現場の中で少しずつ構築していったことにその意義があるといえる。

2) 保育理論からカリキュラム論へ

明治から昭和初期にかけて幼稚園で行われていた活動は、幼稚園令施行規則で定められていた遊戯、唱歌、観察、談話、手技等の保育項目であったが、倉橋は遊戯（遊び）の重要性と、その遊びの種が系統的に発展していくような保育者の誘導が必要であること、これらの保育項目がバランスよく含まれる誘導保育案を展開しながら幼児さながらの生活が行なわれることが理想であるとした。つまり、これらの保育項目と遊びや生活との関係性を考えつつ、誘導保育論を系統的保育案に結びつけていったのであり、保育理論を理論として終わらせず、保育理論から誘導保育を行うための保育案・カリキュラムの問題にまでつなげたことにその意義がある。

倉橋は、系統的保育案の実際の中で4.5歳児の1年間ずつの年間計画を示し、その中に期間計画と週案の計画を盛り込んだ教育課程と指導計画の立案方法について示した。また教育課程や指導計画などのカリキュラムの中に、保育項目がどう位置づき、誘導保育論として展開するかという保育理論と計画を結びつけた考え方を提案した。つまり教育課程・保育課程や指導計画などのカリキュラムの必要性を挙げながら、従来からある保育項目と遊びや生活の関係性をどう捉えることがより幼児のための保育としてふさわしいのかという点から系統保育案を考案したのである。これらは、実戸健夫が「倉橋らの『系統保育案』は、幼児の生活をふまえて、それを構造的に構成した、日本ではじめての保育案であった」、また戦後のコア・カリキュラム運動の成果に学びながら、三層構造を提案した久保田浩らによるカリキュラム論を思い起こすことができるため、「この『系統保育案』は戦後のカリキュラム構造論に直接つながる先駆的業績であったのである」³³⁾と評価しているように、倉橋の系統保育案の構想には領域や保育構造につながるカリキュラム論が潜んでいた。すなわち、倉橋の遊戯、唱歌、観察、談話の手技等の保育項目の提え方が「領域」構造化への足がかりとなっており、戦後の幼稚園教育要領や保育所保育指針の策定の際に議論された「幼児の望ましい経験」と「領域」がどう結びつくかという領域の概念化の原点がここに存在していたといえる。

3) 保育者のための保育研究の萌芽

倉橋は幼稚園の保母に向けた講習会で、「御遠慮なしに互いに研究せらるることを希望するのであります」³⁴⁾、「ただ預かっておくという様なことでわれわれ幼児教育者の任務が済みましようか。これまた、大いに研究を要するところです」「教育的にも社会的にも、わが国の幼稚園はいかなるものであるべきかを、その幼稚園令について、最も正しく、しかも、よく活用して、研究しなければなりません」³⁵⁾とたびたび問いかけ、子どもの保育目標やそのための保育方法などを模索しながら保育者が考え、研究することの重要性を説いている。倉橋のこの投げかけは、倉橋の影響を受けた附属幼稚園の保母が誘導保育案につながる様々な保育実践を『幼児の教育』誌上で多数発表することを導いていくのである。

昭和23年に幼稚園・保育所の保育者の研究の場として日本保育学会が設立され、倉橋は初代会長となるが、倉橋の保育者に投げかけた問題意識は「保育者による」保育研究や保育実践研究を行なう基盤を形成したといえる。また倉橋の保育現場に身を置きながら幼児自身や保育者の保育実践について理論化する研究手法は、「保育者のため」の保育研究という一様式を作り出したといえる。倉橋の保育現場の中で保育現象を理論化する研究方法は、戦後の幼児教育界をリードしていった津守真や小川博久などの幼児教育研究者にも引き継がれ、保育現場の保育者に対して子どもや保育に関する多様で豊かな知見をもたらす先がけになった。

7. おわりに

倉橋が幼稚園教育に携わり、児童心理学の知見を現場の保母たちに語り始めた頃から、附属幼稚園での保母たちの実践を理論化した誘導保育論・系統的保育案の実際までの倉橋の保育現場への関わりと保育理論を概観した。倉橋の保育現場に残した功績は多々あるが、一つには、倉橋が初めて東京女高師附属幼稚園の主事として着任した27.28歳の頃に、2年前から女高師を卒業し幼稚園保母をしていた大瀧晴のエピソードにみられる。「先生の自由主義の幼児教育は、当時の古い形式的な幼稚園しか知らない

私共には何もかれも驚異であり、そして即時に実現の希望にそそることばかりでした。しかも女高師附属幼稚園は全国にさきがけて先生の学説を実現しなければならぬ立場にありましたので、お若い主事さんを中心に若い私共保母は、日々希望にみちて企画をすすめ、先生の御説を片はしから実行にうつさせていただきました」「今まで、だんごを作り、象を作り、猿を作り、ただ、それだけとして終わっていた粘土細工を、今度は動物園を作ることを目的として子どもはそれぞれ希望に燃えて一生懸命に作って、動物園を開き、見物ごっこをしたり、国技館の春場所、夏場所ともなれば、遊戯室に四本柱をしつらって相撲をとらせてみたり、今では何でもないことでも、当時としては、本当に新しいシステムとして、日々参観に見える全国の保母さん方をアツと言わせて鼓舞したものでした」と、倉橋との回想を語っている。このように、倉橋の理論は幼稚園の現場で、幼稚園は何のために必要か、そこで子どもたちに何を身につけさせるべきか、幼児のためのよりよい教育方法とは何かを保母たちと共に考え、積み重ねる中で理論化したものであるといえる。戦後、幼稚園教育要領や保育所保育指針に保育目標や保育方法が示されたが、子どもの心身の発達の育成や、遊びと生活による保育、教育課程や指導計画の立案など、倉橋が提唱した内容がこれらの中にすべて含まれている。倉橋の保育理論が現在の保育現場でも生き続け、保育者の拠りどころとなっている理由は、倉橋の論が「子どもにとってよりよい保育とは何か」「保育者はそのために何をすべきか」を常に問い続けて編み出してきた結果の保育理論だからであろう。その意味を今一度、深く問い直すことも幼児教育に携わる者にとっては重要であるだろう。

注

- 1) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに、1979年、22-41頁
- 2) 附属幼稚園の設立には当時の文部大臣であった田中不二麿の果たした役割が大きいと言われているが、明治4年に横浜で開かれた日本初の保育施設と呼ばれる「亜米利加婦人教授所」に関与した東京女

子師範学校校長の中村正直が幼稚園に理解を持っており、附属幼稚園の設置が進められたようである。

詳しくは諏訪義英『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』新読書社、1992年、65-68頁を参照。

- 3) 文部省、前掲、25-26頁、217-218頁
- 4) 同上、52-56頁
- 5) 同上、53-63頁
- 6) 同上、114-116頁
- 7) 同上、136-143頁
- 8) 森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三ーその生涯・思想・保育・教育ー』フレーベル館、1993年、24-40頁
- 9) 同上、40-46頁
- 10) 山本敏子「教育実践と人間理解ー倉橋惣三の児童研究論に学ぶー」『駒沢大学教育学研究紀要』第29号、2013年、25-45頁
- 11) 小山優子「明治・大正期におけるS.ホールの児童研究の導入ー倉橋惣三と高島平三郎の活動を中心にー」『教育学研究紀要』第44巻（第1部）、1998年、497-501頁
- 12) 森上史朗、前掲、46頁
- 13) 同上、49-53頁
- 14) 同上、53-64頁
- 15) 倉橋惣三「幼稚園令の公布」『幼児の教育』第26巻5号、1926年、2-3頁
- 16) 倉橋惣三「幼稚園令の実際的問題」『幼児の教育』第26巻7.8号、1926年、63-70頁
- 17) 坂元彦太郎『倉橋惣三その人と思想』フレーベル館、1976年、59頁
- 18) 新庄よしこ「村の一部連作製作」『幼児の教育』第29巻12号、1929年、71-72頁、菊池ふじの「人形のお家を中心として」『幼児の教育』第32巻5号、1932年、54-64頁、神原キク「川の組」『幼児の教育』第32巻6号、1932年、28-33頁、村上露子「わたくしたちの特急列車『うさぎ号』」『幼児の教育』第32巻7号、1932年、46-52頁、徳久孝「わたくし達の自動車」『幼児の教育』第65巻8号、1966年、42-43頁、新庄よしこ「旅へ誘導保育の一案」『幼児の教育』第33巻11号、1933年、287-39頁、村上露子「大型

の動物製作」『幼児の教育』第35巻3号、1935年、66-74頁など。

- 19) 倉橋惣三「幼児保育の新目標」『婦人と子ども』第12巻10号、1912年、459-478頁
- 20) 倉橋惣三「保育入門(一)〜(十三)」『婦人と子ども』第14巻1号、1914年から、第15巻12号、1915年まで全13回の連載をしている。
- 21) 児玉衣子「倉橋惣三の『子どもの生活』論に保育評価の手かがりを探る」『幼児の教育』第110巻4号、2011年、45-49頁
- 22) 倉橋惣三「幼児教育の特色」『婦人と子ども』第15巻9号、1915年、365-373頁
- 23) 倉橋惣三「就学前の教育」『倉橋惣三選集第三巻』フレーベル館、1965年、421-437頁
- 24) 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』（『倉橋惣三選集第1巻』）フレーベル館、1965年、30-57頁
- 25) 倉橋の誘導保育案はアメリカのキルパトリックによる「プロジェクト・メソッド」から学んだものとの見方が強い。詳しくは、宍戸健夫『日本の幼児教育(上)』青木書店、1988年、36-37頁を参照。
- 26) 同上、69-73頁
- 27) 倉橋惣三「系統的保育案の実際」『大正・昭和保育文献集第六巻』日本らいぶらり、1978年、4-36頁
- 28) 倉橋惣三「保育案」『幼児の教育』第36巻9号、1936年、99-145頁
- 29) 同上、55-60頁
- 30) 同上、60-65頁
- 31) 同上、65-66頁
- 32) 森上史朗、前掲、46頁
- 33) 宍戸健夫、前掲、43-44頁。「保育構造論」については、小山優子「幼児教育カリキュラムの史的展開ー戦後わが国の『保育構造』論を中心にしてー」『島根女子短期大学紀要』第40号、2002年、41-51頁を参照。
- 34) 倉橋惣三、前掲『幼児教育の特色』365-366頁
- 35) 倉橋惣三「幼稚園令の実際的問題」『幼児の教育』第26巻7/8号、1926年、63-70頁

(受稿 平成27年11月9日、受理 平成27年12月24日)

Analysis of English Word Recognition Development —英単語の認識能力の向上の分析—

Kriss LANGE

Department of Arts and Sciences

Abstract

This study looks at the development of word recognition for students enrolled in the Movie Listening course over one semester as measured by the Vocabulary Levels Test (VLT). This test was designed to estimate basic knowledge of common meanings of words which are organized by their approximate frequency of occurrence in written and spoken English. Another purpose of this study was to explore the effect of direct vocabulary instruction of higher frequency vocabulary. Results from the VLT showed that on average, students knew 80% of words at the 2,000 word level, 63.3% of words at the 3,000 word level and 36.75% of words at the 5,000 word level by the end of the semester. Students learned 90.8% of the 75 vocabulary words that were directly taught through the course. Student gains on the VLT only increased by one to two points over the semester suggesting more focus on vocabulary learning is needed.

Keywords: receptive vocabulary knowledge, vocabulary levels test, direct vocabulary instruction, implicit vocabulary learning

キーワード：語彙認識、語彙レベルテスト、直接語彙指示、無意識的語彙習得

1. Introduction

Knowledge of English vocabulary is obviously an important component in developing English listening, speaking, reading and writing skills. Conversely, the lack of adequate vocabulary knowledge will stifle an English learners' language development. In regards to reading skills, Laufer (1997) states:

By far the greatest lexical obstacle to good reading is insufficient number of words in the learner's lexicon. Lexis was found to be the best predictor of success in reading, better than syntax or general reading ability. Whatever the effect of reading strategies is, it is short-circuited if the vocabulary is below the threshold, i.e., below 3,000 word families or 5,000 lexical items.

Without an adequate knowledge of English vocabulary, students will struggle to improve in not only reading, but in all of their English language skills.

If a limited vocabulary impairs English proficiency development, what steps can English teachers take to support lexical development? First, we need a way to measure vocabulary knowledge so that we can identify which words need to be learned first. Having an accurate assessment of vocabulary knowledge will help us manage the process of building each student's lexicon.

English instructors need to know which words have been acquired and which remain unknown to learners. However, this is problematic for various reasons. How can we assess student knowledge of English vocabulary when there are hundreds of thousands of words, how do we determine that a word is known or unknown and are our assessments valid and reliable?

There are no easy answers for these questions, but the Vocabulary Size Test (VST) (Nation, 2007) has been one popular option to provide a quick (less than an hour) and accurate assessment of vocabulary size. The test is organized by word frequency levels and progresses in groups of 1,000 word bands up to the 14,000 word level. Through analysis of the spoken portion of the British National Corpus, with over 100 million words, researchers have identified the most frequently occurring words in the corpus and put them in 1,000 word groups, or frequency levels. The VST uses a sample of 10 words from each word frequency level up to the 14,000 word level. The average of the test taker's scores on all of the levels is used to judge their overall vocabulary size in English.

How should we determine if a word is actually known? Vocabulary knowledge progresses incrementally from just a sense of the new word's meaning to familiarity with various usages and nuances of the word. As the student meets the new word in various contexts she begins to gradually form a more complete representation of the word's actual meaning and usage. The VST measures receptive vocabulary knowledge which is a precursor for the latter stages of vocabulary development. It is a multiple choice format test with the vocabulary word being tested presented in a sentence followed by four choices. The test taker selects the choice that best defines the word.

According to Nation (2006), a vocabulary size of 9,000 word families is needed to have 98% coverage of the vocabulary in a typical novel and 7,000 word families are needed for 98% coverage with spoken English. McLean et al. (2014) found that 3,427 Japanese students at various universities had an average vocabulary size of 3,715 word families as measured by the VST. This indicates that the average Japanese university student's receptive vocabulary is probably too small to deal with typical unsimplified spoken and written texts. Students and educators will need to focus more heavily on vocabulary development in order to facilitate a basic level of comprehension.

Despite the demonstrated reliability of the VST (Beglar, 2010), the test is designed to be a measure of overall vocabulary size. Ten questions per frequency band are not sufficient to demonstrate the depth of vocabulary knowledge at a given frequency level. For the purposes of this study, the Vocabulary Levels Test (VLT) versions 1 and 2 (Schmitt, 2001), which tests the knowledge of thirty words at each of the 2,000, 3,000, 5,000, 10,000 and Academic Word frequency levels was used. The test taker matches the target word to a list of synonyms or brief definitions (see appendix). Studies reporting on the results for Japanese university students on the Vocabulary Levels Test were not found so the author/researcher hopes to contribute to this lack of information with the current study.

The main purpose of this study is to investigate receptive vocabulary levels and their development over one semester as measured by the Vocabulary Levels Test. This study attempts to record the degree of change in vocabulary knowledge we can observe over one semester. The results may indicate what areas of vocabulary learning need to be addressed and how to better support student vocabulary development.

Another aim is to investigate the role of intensive vocabulary instruction of the words selected for study by the course textbook. I explore whether these words were actually learned and how likely is it that students will meet them again in other contexts based on the frequency levels those words belong to. Also, considering the results from this research, I'd like to discuss some ideas and suggestions for helping students more effectively develop their vocabularies.

2. Method

1) Subjects

The subjects of this study were second-year students at the University of Shimane Junior College taking the course Movie Listening during the first semester of the 2015 academic year. Of the thirty students enrolled in the course, twenty-eight were English majors. The course was taught by the author.

2) Materials and Procedures

The 1,000, 2,000, 3,000 and 5,000 word level sections of the Vocabulary Levels Test, version 2 (Schmitt, 2001) were used to measure students' receptive vocabulary knowledge. A pre-test was given to the whole class at the beginning of the semester in April and the same test was given again as a post-test in July, at the end of the semester. The instructor/researcher graded all of the tests. Students were not given the answers and no attempt was made to intentionally teach any of the vocabulary from the test. Also, the time between the tests (4 months) was long enough to assume that the effects of familiarity with the test items were negligible.

As for the intensive vocabulary instruction in the Movie Listening course, the

instructor focused on teaching the vocabulary selected for study in the textbook for each unit. The course textbook, “Night at the Museum” (Mitani & Kanel, 2012) has 8 units each covering a scene of about ten to twenty minutes from the movie, *Night at the Museum*. Each unit features eight vocabulary words that are used in the movie scene. Students were instructed to learn the eight words each week and remember their meanings as they were used in the context of the scene.

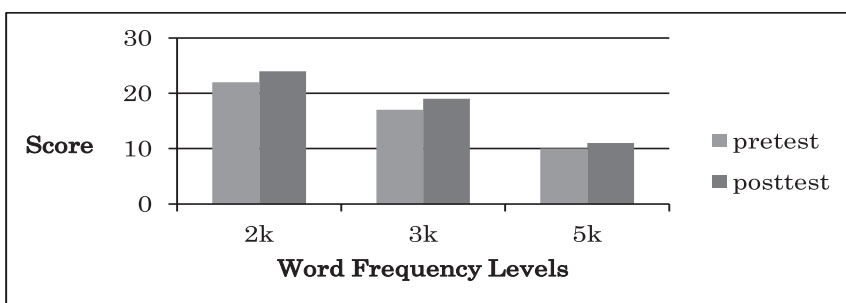
At the beginning of each class, I handed out a small piece of lined paper with three of the vocabulary words from the week’s textbook unit. Students were asked to write an original sentence using the word in a way that demonstrated their knowledge of the word’s meaning. For example, in the case of the word “duck,” students would need to use the verb form of the word as it was used in the movie scene and make it clear from the context of the sentence that they knew the meaning. For example, “They ducked to avoid the attack.” Browne (2003), demonstrated that this type of generative writing activity not only encourages students to learn the meaning and usage of new vocabulary but also helps them retain the meanings better. Each class, the previous week’s quizzes were returned with corrections. I also used flashcards to review the Japanese definitions of the eight vocabulary words at the end of each class.

A large component of the final exam for the Movie Listening course was a cumulative vocabulary test on all of the words they had studied from the textbook. The test consisted of sentences taken from the movie script in which the vocabulary word to be tested was used. In place of the word to be tested, I gave its Japanese definition and students were asked to write the missing English word for each sentence.

3. Results

Results from the VLT showed that on average, students knew 80% of words at the 2,000 word level, 63.3% of words at the 3,000 word level and 36.75% of words at the 5,000 word level by the end of the semester. Comparing the results from the pre and post Vocabulary Levels Test showed that very modest gains were made over one semester. The average gain was two points for the 2,000 and 3,000 word levels and one point for the 5,000 word level (Fig. 1).

Fig. 1 Vocabulary Levels Pre and Post-Test Results



The 75 vocabulary words that were taught directly in the Movie Listening class were recalled quite well as demonstrated by a class average of 90.8% on the final exam. Unfortunately, a follow-up test to determine the degree to which students retained the vocabulary words from the final exam was not given. The direct focus on the textbook's unit vocabulary each class along with the written quizzes and including the words on the final exam all surely helped students to commit the words to memory. However, some of the words selected in the textbook for the unit are low frequency vocabulary that students would be unlikely to encounter again. These words were of course important to know for understanding the movie scenes and were taught to the class identically to the more frequently used vocabulary.

An analysis of the frequency levels for the textbook vocabulary showed that 20 of the 75 words were at the 4,000 word level or higher (Table 1). Even though I instructed the class to learn these words, I have to question the value of learning such words as reptile, commotion and superstitious, which are at the 8,000, 9,000 and 12,000 word levels respectively, when the class has a limited knowledge of high-frequency vocabulary in the 1,000 to 3,000 word bands. It is advantageous to learn higher before lower frequency words. Knowing high frequency words makes English input more comprehensible. When students learn low frequency vocabulary, they are more likely to forget the words due to little or no exposure to them afterwards, resulting in wasted time and inefficient learning.

Table 1: Numbers of Textbook Vocabulary Grouped by Frequency Levels

Levels	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	12k
No. of words	15	22	18	8	3	3	2	1	2	1

4. Discussion

After three semesters in our program students were able to recognize about 63% of the words tested at the 3,000 word level on the VLT. The pedagogical implications of this analysis suggest we should focus more on learning words in the 3,000 word level while consolidating knowledge of the first and second thousand word levels. The results also show us that students made only slight vocabulary growth over one semester. Making measurable gains in vocabulary knowledge will require a more intense focus on vocabulary study. Since vocabulary knowledge is such an important fundamental skill, it seems that building student lexical knowledge necessitates consistent focus and attention in our practical English courses.

Incidental vocabulary acquisition or passive learning of words in the context of readings and assignments for various English courses does not seem sufficiently able to increase student vocabulary scores on the VLT. In my opinion, we should consider implementing a curriculum-wide system to monitor and support vocabulary development throughout our students' two-year educations. For example, instructors

in charge of first-year English courses could use online vocabulary study resources or word cards to make sure that students know most of the high frequency vocabulary at the 1,000 and 2,000 word levels. We could use more vocabulary-focused output assignments, class activities and assessments to help students learn proper word usages. After the course is finished, information about the students' lexical development should be shared with the English teaching faculty so that instructors can continue to monitor and support student learning in their next courses. Also, students should be encouraged to use effective methods for autonomously building their lexicons such as regularly reviewing words and extensive reading.

Final exam results for the Movie Listening vocabulary test demonstrated that students could learn many low frequency words that were directly taught in class. More focus needs to be put on mastery of the more practical, high frequency vocabulary at the 3,000 to 5,000 word levels. Only a limited number of words can be taught directly through our courses so we need to focus on teaching high frequency vocabulary until students are familiar with their meanings and can use the words proficiently in spoken and written communication. It may be necessary to restrict the amount of low frequency vocabulary taught or used in English courses so that students have the opportunity to deeply learn the most important high frequency words.

5. Conclusion

This study offers us a snapshot of second-year students' lexical knowledge in their first semester. It attempted to investigate receptive vocabulary levels and their development over one semester as measured by the Vocabulary Levels Test. The results showed that although students could recognize 80% of the words at the 2,000 word level, higher level words had not been adequately learned. Without larger receptive vocabularies, students will continue to struggle with understanding unsimplified texts or normal conversation.

Another aim of this paper was to examine the effect of direct vocabulary teaching in the Movie English course using vocabulary featured in the course textbook. Through weekly review, quizzes to use vocabulary in writing and including a large vocabulary section on the final exam, students were able to learn the textbook vocabulary quite well. By focusing on vocabulary in the course, students could expand their lexical knowledge to some extent.

Finally I suggested some ideas to support student lexical development such as monitoring and sharing data from assessments of vocabulary knowledge such as the Vocabulary Levels Test and the Vocabulary Size Test. Online resources or reviewing word cards are other ways we can help students develop their lexicons to reach higher levels of English comprehension and skill development.

References

- Beglar, D. (2010). A rasch-based validation of the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 27(1), 101-118.
- Browne, C. (2003). Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Japan.
- Laufer, B. (1997). "The lexical plight in second language reading" in Coady, J. and Huckin, T. (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLean, S., Hogg, N. & Kramer, B. (2014). Estimations of Japanese university learners' English vocabulary sizes using the vocabulary size test. *Vocabulary Learning and Instruction*. 3(2), 47-55.
- Mitani, K. & Kanel, K. (2012). *Night at the museum*. Tokyo, Japan: Shohakusya Publishing Co.
- Nation, I. S. P., (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I.S.P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Schmitt, N., Schmitt, D. and Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing* 18, 1: 55-88.

Appendix

Sample Questions from the Word Levels Test Version 2

You must choose the correct word from the left side to go with each meaning on the right. Write the number of that word next to its meaning.

2,000 word level

- | | |
|------------|---|
| 1 copy | |
| 2 event | _____ end or highest point |
| 3 motor | _____ this moves a car |
| 4 pity | _____ thing made to be like |
| 5 profit | another |
| 6 tip | |
| | |
| 1 accident | |
| 2 debt | _____ loud deep sound |
| 3 fortune | _____ something you must pay |
| 4 pride | _____ having a high opinion of yourself |
| 5 roar | |
| 6 thread | |

女子短期大学生における足趾把持筋力の頻度分布と体力との関係

安藤 彰朗¹ 原 丈貴²

(¹島根県立大学短期大学部健康栄養学科 ²島根大学教育学部健康・スポーツ教育講座)

The Relationship between Toe Flexor Strength and Physical Fitness
in Female College Students

Akiro ANDO, Taketaka HARA

キーワード：足趾把持筋力 toe flexor strength
頻度分布 frequency distribution
体力 physical fitness
若年女性 young women

1. はじめに

足趾の屈曲筋力を計測したものである足趾把持筋力は、立位のバランス能力との相関が高く (Katayama *et al.*, 2004; 村田ら, 2008), 高齢者では転倒リスクとの関連性も示唆されている (村田・忽那, 2003; 村田・津田, 2006)。また, 高齢者を対象にした報告では, 足趾把持筋力は加齢とともに顕著に低下を示し, 歩行能力に対して重要な体力因子であることが示されている (新井ら, 2011; Misu *et al.*, 2014)。さらに, 発育期の児童を対象とした研究では, 足趾把持筋力が高い児童ほど下肢の運動パフォーマンスも良いことが報告されており (Morita *et al.*, 2015), 足趾把持筋力は, 運動機能との関係を示す新しい指標として近年注目されている。

しかしながら, まだ足趾把持筋力に関しては基礎データが少ないのが現状であり, 足趾把持筋力を評価する意義を確立するためには様々な集団において検証を進めていく必要がある。若年女性の把持筋力

について検討した報告は若干あるものの (中江ら, 2013; 相馬ら, 2013, 幸田・福本, 2014; 相馬ら, 2014), 主に測定方法を検討するものであり, あるいは対象者数が限られているなど, 足趾把持筋力については不明な点が多い。また, 運動機能との関連についても明らかにされていない。

若年女性においても体力レベルと足趾把持筋力との関連性を見出すことができれば, 若年者の運動機能に対する足趾の機能の重要性を示すことができ, また高齢者において足趾把持筋力と運動能力の関係が示されていることから (新井ら, 2011; Misu *et al.*, 2014), 若年期から足趾の筋力を高く保つことが, 生涯を通じた体力の維持において重要であると考えられる。

そこで本研究では, 若年女性の足趾把持筋力の基礎的研究の一環として, 女子短期大学生における足趾把持筋力の頻度分布を調べるとともに, 体格や体組成および体力と足趾把持筋力との関連性を検討した。

2. 対象および方法

1) 対象

対象はS大学短期大学部に在籍する18歳～23歳の健常女性46名とした。いずれの対象者にも下肢に疾患の既往はなかった。対象者の平均年齢±標準偏差は18.9±1.0歳であった。

対象者には、研究の趣旨と内容、個人を特定しないデータの収集・管理、研究の目的以外にはデータを使用しないこと、個人情報への漏洩の防止に努めること、研究への参加は自由意志であり、不参加でも何ら不利益にはならないことを文書で説明したうえで、対象者の同意（および対象者が未成年の場合は保護者の同意も）を得て研究を開始した。また、本研究は鳥根県立大学短期大学部研究倫理委員会の承認を受けて行われた。

2) 測定方法

身体に関する基本測定項目には、身長 (cm)、体重 (kg)、BMIおよび体脂肪率 (%) を含み、身長の測定以外については、体組成計iOi353 (OWA medical社製) を用いた。

体力に関する測定項目に関しては、文部科学省新体力テスト実施要項に準拠して、握力 (kg)、上体起こし (回/30秒)、長座体前屈 (cm)、反復横跳び (回/20秒) および立ち幅跳び (cm) を測定項目とした。握力については、右手および左手でそれぞれ2回ずつの測定を行い、左右それぞれのよい方の値を用いて左右の平均値を算出した。長座体前屈、反復横跳びおよび立ち幅跳びの測定については、それぞれ2回行い、高い方の値を採用した。

足趾把持筋力の測定には、足指筋力測定器 (T.K.K.3364, 竹井機器工業株式会社製) を用いた。端座位で膝関節屈曲90度、足関節背屈0度になるように下肢の位置決めをし (図1)、右足および左足でそれぞれ2回ずつの測定を行った。左右それぞれの高い方の値を用いて左右の平均値を算出し、足趾把持筋力の値とした。

3) 統計処理

結果については、全て平均値±標準偏差で示した。

把持筋力と他の測定項目との相関関係 (単相関) については、ピアソンの相関係数を用いて検討した。統計解析にはPASW (Ver.18, SPSS社) を用い、有意水準5%または1%で検定した。

3. 結果

対象者46名の身長は157.6±6.2cm (範囲145～173 cm)、体重は49.1±6.2kg (範囲36.1～63.7kg)、BMIは19.8±2.0 (範囲15.7～25.9) であった。

対象者の足趾把持筋力は16.7±4.5kgであり、範囲は7.8～26.6kgであった。最小値と最大値で3.4倍の開きがあった。図2に足趾把持筋力の頻度分布を示した。なお、左右別の足趾把持筋力は、右で16.7±4.2kg、左で16.6±5.1kgであった。

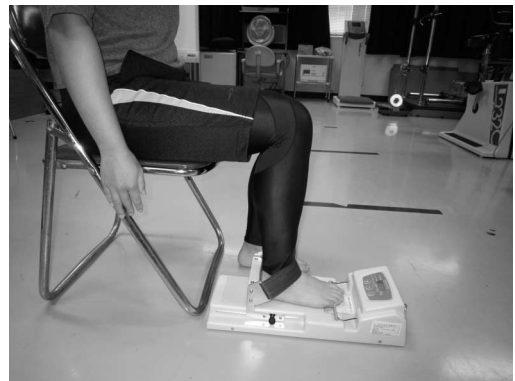


図1 足趾把持筋力測定の様子

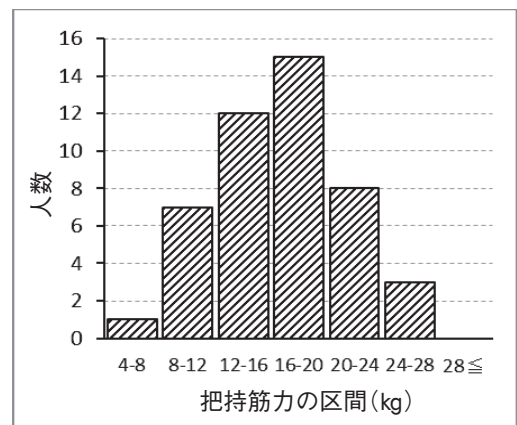


図2 足趾把持筋力の頻度分布

表1 足趾把持筋力に対する相関係数

項目	相関係数
身長	-0.032
体重	-0.099
体脂肪率	-0.171
握力	0.378*
上体起こし	0.458*
長座体前屈	0.181
反復横跳び	0.245
立ち幅跳び	0.561**

**、有意水準1%で有意

足趾把持筋力に対する身体測定項目（身長，体重，体脂肪率）および体力測定項目（握力，上体起こし，長座体前屈，反復横跳び，立ち幅跳び）の相関係数を表1に示した。これらの8つの項目のうち，握力 ($r=0.3775$)，上体起こし ($r=0.4575$) および立ち幅跳び ($r=0.5614$) において，有意水準1%で有意な正の相関が認められた。

足趾把持筋力との相関が認められた握力，上体起こしおよび立ち幅跳びの3計測値については，足趾把持筋力と3計測値は必ずしも従属関係にはないが，図3に散布図と回帰直線を示した。

4. 考察

本研究で得られた女子短期大学生の足趾把持筋力（左右の平均値）は， $16.7 \pm 4.5\text{kg}$ を示した。同世代を対象とした足趾把持筋力の研究では，利き足の測定値を集計した点で本研究と相違があるものの，平均年齢21.5歳の女性20名で $18.9 \pm 3.4\text{kg}$ （相馬ら，2013），平均年齢21.6歳の女性20名で $18.54 \pm 3.51\text{kg}$ （中江ら，2013）および平均年齢20.8歳の女性14名で $20.9 \pm 3.8\text{kg}$ （相馬ら，2014）の報告があり，本研究の結果はこれらの報告に比較して低い。この差は，一部は利き足の値を用いるか両足の平均値を用いるかの相違によるものと考えられるが，足趾把持筋力の研究における集計方法の標準化が肝要であろう。なお，両足の平均値で示した若年女子の報告はみられないが，本研究の結果は他大学の女子大学生

20名の値 $17.9 \pm 4.4\text{kg}$ （原，未発表）と比較的近い値を示している。

足趾把持筋力については，小学生を対象とした研究で，成長に伴い増加することが明らかにされている（女子1年生の $6.67 \pm 2.03\text{kg}$ ，女子6年生の $12.68 \pm 3.56\text{kg}$ ）。また，20代以降の成人女性を対象とした研究では，足趾把持筋力は年代を追うごとに低下することが示されており（半田ら，2004；石本ら，2014），石本ら（2014）は，20代で右 $14.3 \pm 4.2\text{kg}$ ，左 $14.6 \pm 4.5\text{kg}$ ，50代で右 $9.7 \pm 3.5\text{kg}$ ，左 $9.9 \pm 4.1\text{kg}$ であると報告している。さらに，50代以降の高齢女性を対象とした研究においても，足趾把持筋力は65歳未満の $10.9 \pm 5.7\text{kg}$ から80代前半の $6.6 \pm 2.8\text{kg}$ ，85歳以上の $3.6 \pm 2.9\text{kg}$ へと低下し，年代とともに著明に低下することが認められている（新井ら，2011）。これらの研究から明らかのように，また半田ら（2004）も述べているように，他の身体的機能と同様に，足趾把持筋力についても，若年期に最も高く，その後は年代とともに低下することが判る。

今回の測定で観察された測定値は，7.8～26.6kgと幅広く，対象者の中には先行研究により示されている高齢者の足趾把持筋力，例えば70代後半の $7.6 \pm 3.3\text{kg}$ （新井ら，2011），と同じ水準の値を示す学生もみられた。若年期における低い足趾把持筋力が，将来的に身体機能や生活の質にどのような影響を及ぼすのかは現時点では不明である。しかしながら，足趾把持筋力が若年期にピークになり，その後は低下すること（半田ら，2004；新井ら，2011；石本ら，2014），および歩行やバランス機能と関連していること（Katayama *et al.*, 2004；村田ら，2008；石本ら，2014）を考え合わせると，若年期での低い足趾把持筋力は，ライフステージの早い時期において何らかの対策を取る必要が出て来る可能性を意味する。

今回の測定で足趾把持筋力との相関が認められた握力，上体起こしおよび立ち幅跳びについては，成長期の小学生においても同様に有意な相関が認められている（関ら，2014）。握力，上体起こしおよび立ち幅跳びは，筋力，持久力，瞬発力などの要素の複合的な組み合わせによってもたらされる身体運動

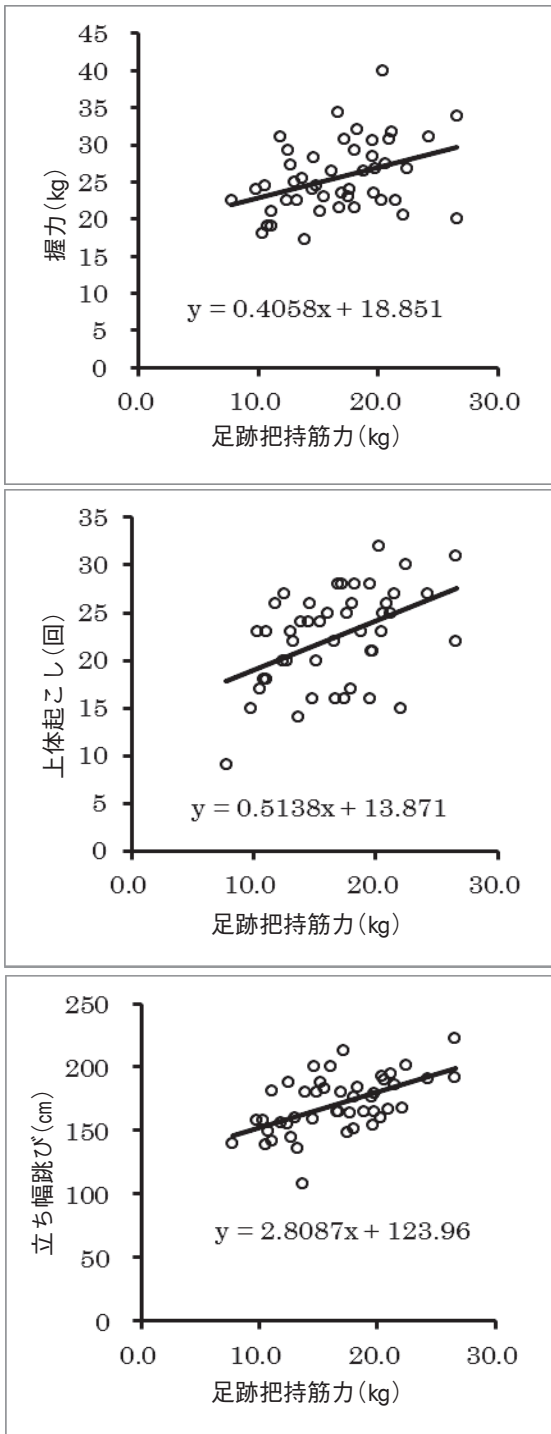


図3 足趾把持筋力に対する3項目の散布図および回帰直線
上段, 握力; 中段, 上体起こし; 下段, 立ち幅跳び

であるが、これらのパフォーマンスはそれぞれに関係する筋群の能力に負うところが大きい。足趾把持筋力の発揮に関わる筋群は、下腿と足底に位置する短趾屈筋や長趾屈筋、虫様筋、短拇指屈筋および長母趾屈筋である(村田・忽那, 2004)。これらの筋群は、全身の筋量に占める割合からみると、その量は非常に少ない。それに対して、立ち幅跳びは全身を使う運動であり、体幹や下肢の大きな筋群を動員して行われるものである。そのため、足趾把持筋力のみを向上させても、立ち幅跳びの記録が改善されるとは考えにくい。本研究で足趾把持筋力が立ち幅跳びと有意な相関を示した結果は、日頃の運動によって立ち幅跳びに動員される身体機能の向上と並行して、足趾把持筋力も向上していることを示したものであると考えられる。

また、足趾把持筋力は握力や上体起こしとも有意な正の相関を示したが、足趾把持筋力を発揮する際に、握力や上体起こしに関わる筋力が協調しているとは考えにくく、逆に、握力や上体起こしの測定動作からすると、両項目の測定値に足趾把持筋力が直接関与しているとも考えにくい。これら2つの相関関係も、立ち幅跳びと同様に日頃の運動習慣の結果を反映したものではないかと考えられる。

若年女性の足趾把持筋力については、さらにデータを増やす必要があるものの、握力、上体起こしおよび立ち幅跳びと同様に、日頃の運動習慣の結果向上した身体機能を反映するとなると、足趾把持筋力は若年女性において運動機能を反映する指標の一つとして評価できることを示唆する。

5. 謝辞

本稿を纏めるに当たり終始激励を賜った鳥根県立大学短期大学部健康栄養学科の皆様、また本研究に快く御協力頂いた学生の皆様に感謝の意を表する。

6. 引用文献

新井智之, 藤田博暁, 細井俊希, 森田泰裕, 石橋英明 (2011) 地域在住高齢者における足趾把持力の年齢, 性別および運動機能との関連. 理学療法学, 38: 489-96.

- 半田幸子, 堀内邦雄, 青木和夫 (2004) 足趾把持筋力の測定と立位姿勢調整に及ぼす影響の研究. 人間工学, 40: 139-147.
- 石本朋子, 鯨島淳一, 富岡一俊, 新保綾菜, 荒木草太, 加治智和, 松本秀次 (2014) 成人女性における足趾把持筋力の年代別比較とバランス能力との関連. 第49回日本理学療法学会大会抄録集, 1213.
- Katayama Y, Senda M, Hamada M, Kataoka M, Shintani M and Inoue H. (2004) Relationship between postural balance and knee and toe muscle power in young women. *Acta Med Okayama*. 58: 189-95.
- 幸田仁志, 福本貴彦 (2014) 若年者および高齢者における足趾把持力とリーチ動作時の足圧中心の関連性の解明. *臨床バイオメカニクス*, 35: 285-289.
- Misu S, Doi T, Asai T, Sawa R, Tsutsumimoto K, Nakakubo S, Yamada M and Ono R. (2014) Association between toe flexor strength and spatiotemporal gait parameters in community-dwelling older people. *J Neuroeng Rehabil*. 11:143-149.
- Morita N, Yamauchi J, Kurihara T, Fukuoka R, Otsuka M, Okuda T, Ishizawa N, Nakajima T, Nakamichi R, Matsuno S, Kmiie S, Shide N, Kambayashi I and Shinkaiya H. (2015) Toe flexor strength and foot arch height in children. *Med Sci Sports Exerc*. 47: 350-356.
- 村田 伸, 忽那龍雄 (2003) 在宅障害高齢者の足把持力と転倒との関連性. *国立大学理学療法学会誌*, 24: 8-13.
- 村田 伸, 忽那龍雄 (2004) 在宅障害高齢者に対する転倒予防対策-足把持力トレーニング-. *日本在宅ケア学会誌*, 7: 67-74.
- 村田 伸, 津田 彰 (2006) 在宅高齢者の身体機能・認知機能と転倒発生要因に関する前向き研究. *理学療法学*, 33: 97-104.
- 村田 伸, 大山美智江, 大田尾浩, 村田潤, 豊田謙二, 藤野英巳, 弓岡光徳, 武田 功. (2008) 地域在住女性高齢者の開眼片足立ち保持時間と身体機能との関連. *理学療法学*, 23: 79-83.
- 中江秀幸, 村田 伸, 甲斐義浩, 相馬正之, 佐藤洋介 (2013) 端座位と立位における足趾把持力と足関節周囲筋の筋活動の比較. *ヘルスプロモーション理学療法研究*, 3: 11-14.
- 関 耕二, 米嶋美智子, 西田彰訓, 露木亮人 (2014) 小学生の足指筋力と体力や生活習慣の関係について. *地域学論集*, 10: 135-144.
- 相馬正之, 村田 伸, 甲斐義浩, 中江秀幸, 佐藤洋介 (2013) 足関節の角度による足趾把持力の比較. *ヘルスプロモーション理学療法研究*, 3: 21-23.
- 相馬正之, 村田 伸, 甲斐義浩, 中江秀幸, 佐藤洋介 (2014) 膝角度変化時の足趾把持力の比較. *ヘルスプロモーション理学療法研究*, 4: 169-172.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

インドネシアにおけるバティック布の現状とアイデンティティ

塩谷 もも
(総合文化学科)

Study on *Batik* Clothing and Identity in Contemporary Indonesia

Momo SHIOYA

キーワード：バティック *Batik*、インドネシア Indonesia、
服飾 Clothing、アイデンティティ Identity

1. はじめに

本稿では、インドネシアにおいて、近年とくに注目を集めているバティックの現状を、アイデンティティとの関わりに注目しながら、現地調査に基づいて論じる。経済成長を続けるインドネシアでは、消費行動の変化が顕著であり、それは服飾、教育など多方面に及んでいる(倉沢2013)。近年では、ショッピングモールが各地に作られ、それに伴って欧米や日本から発信されるファストファッションの拡大も顕著である。

その一方で、特に2000年代以降、インドネシアからグローバルに発信されているファッションが2つある。それらは、イスラーム教徒を対象にした、ムスリムファッションとバティックである。ムスリムファッションは、女性用のものが中心であるが、ベールと肌を露出しない服の組み合わせから成る、イスラームの教義に基づいた服装を指す。東南アジアをはじめ、中東にも輸出され、世界のムスリムを対象にグローバルに展開されている。

バティックは、もとはジャワ島を中心として、ろうけつ染めの製法で作られてきた布であるが、プリ

ント生地のものもあり、生地の模様によって判断される。多民族国家であるインドネシアが国是とする「多様性の中の統一」を体現するものとして、バティックはインドネシアの国民衣装としても使われ、ナショナル・アイデンティティの象徴として重要なものであった。バティックは、学校や公務員の制服としても使われてきた(Sekimoto 1997、戸津1989)。

2009年にユネスコの世界無形文化遺産に登録されたことで、バティックは再評価された。毎週金曜日はバティックの日とされ、職場や学校などで広く着用されている。バティックは東南アジアや日本でも販売され、遠くアフリカのファッションにも影響を与えるなど、歴史的にもグローバルに展開されてきた布である(遠藤2013、吉本2006)。

インドネシアから発信されているムスリムファッションとバティックは、グローバルでありながら、宗教性や地域性を全面に出すという点で、ファストファッションとは異なっている。

現地調査は、ジャワ島のジャカルタ特別市、バティック生産地として知られる中部ジャワ州スラカルタ市、ジョグジャカルタ特別州において、2015年8月21

日から9月13日の間に実施した。バティック工房、バティック博物館、流通センター、販売店での参与観察と聞き取り、消費者を対象とする調査を行なった。なお、聞き取り調査に基づく記述については、インフォーマントの名前を仮名とする。

2. バティックとは

1) バティックの歴史

バティックとは、インドネシアではジャワ島を中心に作られてきた布で、白い布にろうけつ染めの製法で作られる。一般的には綿で作られるが、20世紀には絹で作られたものが登場し、現在はレーヨンなど化学繊維の布で作られているものもある。色、文様ともに多様で、地方ごとの特徴もある。地方間での大きな違いとして、しばしば言及されるのは、中部ジャワに現存する王宮の街であるスラカルタ、ジョグジャカルタを中心とした内陸部と、プカロガン、チレボンなどを中心とする貿易の拠点であった沿岸部の違いである。内陸のバティックが、茶色や黒など落ち着いた色であるのに対し、沿岸部のバティックは、色鮮やかで文様も中国など海外からの特徴が色濃く見られる（戸津1989：60-63、フロレンティナ2011：244）。



【写真1：多様なバティック】

バティックの製作に影響を与えたとされる、インドの更紗は、東南アジアにインドの影響が広まる時代（インドネシア領域は、紀元前1世紀から紀元後1世紀）に伝わったと考えられている。バティックは古代から作られてきたが、特にオランダがジャワ

に入った17世紀頃からバティックは作られるようになった、と現在のジャワ人は意識している（上利2009：4-5）。植民地時代には、バティックに使われる綿布は、当時の宗主国オランダ、日本などから入っていた。ヨーロッパや日本では、イミテーション・バティックと呼ばれるバティックに似せた安価なバティックが作られ、インドネシアにも輸入されていた（戸津1989：64-65、関本2003：466）。バティックは文様を変えながら、ヨーロッパからアフリカへも輸出され、その地の服飾文化にも影響を与えた（吉本2006）。

現在は、中国から材料となる布や、バティック柄に作られた生地が、インドネシアに輸入されている。一方、インドネシアからは、日本、アメリカ、ヨーロッパ、東南アジア、中東と海外へも輸出されており、インドネシアのバティック工房には、海外に店舗を構えているものもある。このようにバティックは、歴史的にそしてまた現在も、グローバルに展開されてきた布である。

バティックは、ジャワにおいては文化的な象徴としても使われてきた。例えば、マタラム王家の末裔が住む王宮都市であるスラカルタ、そしてジョグジャカルタでは、王と王族、貴族しか着用できない禁制文様が存在した。また、王宮の中であっても、身分や立場に応じて身に付けることが出来るもの、できないものがあった。このようにかつては、バティックは身に着ける人の地位を示すものでもあった。それぞれの文様には名前がついており、哲学、宗教的な意味があった。バティックの製法が多様化し、安価に作られるようになった19世紀になって、バティックは人々の間に普及した（関本2003：467-468）。

さらに、1945年のインドネシア独立後は、ジャワのみならず、インドネシアを象徴する国民統合のシンボルとして使われる布となった（戸津1989：76-78、フロレンティナ263-265）。

2) バティックの種類と製法

バティックという語の語源については、諸説ある。フロレンティナは、インドネシアで広く知られた意味では、バティックは、点を意味するティックと多

いという意味のバが組み合わされたものとしている（フロレンティナ2011：244）。一方、筆者がスラカルタのダナルハディ・バティック博物館で、ガイドから受けた説明では、バティックは、「少しずつ作る」という意味のジャワ語がつまんでできた語、とのことだった。

バティックは製法に基づいて、バティック・トゥリス、バティック・チャップ、バティック・プリンティングの3種類に大別される。トゥリスとチャップは、ろうけつ染めの製法を使ったものであるのに対し、プリンティングはプリント生地で蠟を用いずに型紙を使って染める。そのため、人によってはバティックの条件は、作る時に蠟を使うことなので、プリンティングはバティックと呼べないと語る人もいる。また、コンビナシと呼ばれる、2つ以上の技法を併用したバティックもある。

トゥリスは、「書く」を意味する言葉であり、チャンティンと呼ばれる道具を使って溶かした蠟で布に文様を描く。蠟のついた部分が色の染まらない部分となるので、染める部分を除いて、すべて蠟引きし、裏面も同じようにする。色を染めたら、熱湯に入れて蠟をすべて落とし、次の色を染めるために、再び染めない部分を表裏ともに蠟引きする。これを数回繰り返すことで、一枚の布が染めあがる。

手書きのトゥリスの製法でバティックを作るのは、一般的に女性である。3種のバティックの中で最も手がかり、時間もかかるため、最も高価である。



【写真2：チャンティンを使った蠟引き】

チャップは、「スタンプ」を意味する言葉であり、銅製のスタンプ型を使ったもので、溶かした蠟をスタンプに取り、それを布にあてて蠟をつける。一般的には、トゥリスと同様に、表裏同じように蠟を置く。線や点を一つ一つ手書きするトゥリスと比べると、文様がスタンプになっているので、早く蠟引きをすることが出来る。数種類のスタンプを組み合わせ、一枚の布を蠟引きする。このバティックの製作は19世紀後半から一般化した（上利2009：13、関本2003：463）。

チャップを使った蠟づけは、一般的に男性が行う仕事である。その理由について、工房で尋ねてみると、それは銅製の型が重いということだった。また、手書きのトゥリスについても、男性が行ってはいけないというルールはなく、数は少ないものの「芸術家の魂」を持っている男性は、トゥリスの技法でバティックを作ることができるそうだ。



【写真3：チャップ製法に使う銅製スタンプ】

プリンティングは、複数の型を使って、順番に色を布に直接染め付ける。トゥリスやチャップは、幅1メートル、長さ約2.5メートルの布を使って製作するが、プリンティングは、用途によって長さが異なり、長いものは10メートルほどの布を一度に染めることができる。トゥリスやチャップと異なり、片面のみを染めるので、布の表裏がはっきりと分かる。簡単に早く作れる分、値段は安価である。

プリンティングは、チャップと同様に男性が中心である。トゥリスやチャップについては、職人が工房ではなく家に持ち帰って仕事をすることもあるが、

プリンティングは広い場所を必要とするため、工房や工場で作られる。また、手作業でなく、工場で機械印刷の製法で作られたものについては、プリンティング、あるいはテクスティルと呼ばれる。



【写真4：プリンティングの作業台】

バティックは、もとは裁断をせずに一枚布を下半身に巻きつけて、上部を帯で押さえて着るものだった。男性も女性も同じように、ジャワの正装をする際に着用する。バティックの基本の大きさである幅1メートル、長さ約2.5メートルは、この着用に適したサイズであり、男女とも同じサイズのもが使われる。結婚式をはじめとして、公式の場で着用する際は夫婦が一对で着ることが多い。そのため、正装としても使われる手書きのトゥリスは、2枚をセットにして同じデザインのもが作られることも、珍しくない。バティックは、男性が正装をした際にかぶるブランコンと呼ばれる帽子や、女性が正装をした際に肩から垂らすスレンダンというショール、乳児を抱く際に使う布などにも使われてきた。

インドネシア独立後は、制服としても使われるようになり、裁断してシャツやブラウス、スカートなどに仕立てたものが広く着られるようになった。また、それぞれのコンセプトを持ち、バティックを使ったファッションを提案するデザイナーたちも登場している（松本2015）。

3. アイデンティティを象徴するバティック

1) 制服としてのバティックの歴史

多民族国家であり、20世紀半ばになって独立した

インドネシアでは、いかに国民統合を図るかが重要な課題であり続けた。こうした中で、前述の通り、統合の象徴の一つとして用いられたのがバティックである。「多様性の中の統一」を国是とするインドネシアでは、民族ごと、地方ごとの特徴を消すことなく、一つにまとまることを目指してきた。この多様性を象徴するものの代表は各地の服飾文化であり、各地の「民族衣装」をまとった人々の絵や写真がインドネシア各地の文化紹介の本や地図などで、しばしば使われてきた。多様な人々をインドネシアという名でまとめる服飾としては、バティックが採用された。

インドネシアにおいて、国民衣装と呼ばれるものは、男性用はバティックの長袖ワイシャツと長ズボンのセット、女性用はカイン・クバヤと呼ばれるバティックの巻きスカートと、クバヤと呼ばれるブラウスのセットである。国家行事をはじめとして、公式の場ではこれがインドネシアのアイデンティティを示すものとして、着用されるようになった（上利2009：16-17、戸津1989：78）。

スカルノ初代大統領は、デザイナーかつ舞踊家でもあった中国系ジャワ人のハルジオナゴロ氏に、国を代表する新しいバティックの創作を1957年に依頼した。ハルジオナゴロ氏は、各地のバティックを調査し、それぞれの文様と色を融合させながら、バティック・インドネシアと呼ばれる新たなバティックを製作した。このバティック・インドネシアの成功によって、それを模倣した、ファッショナブルなバティックが作られるようになった（戸津1989：77-78、フロレンティナ2011：259-261、松本2015：55-59）。このように、バティックをインドネシア全体の象徴とするため、これまでの伝統にとらわれないバティックを新たに製作することが行われた。同時に、そのことはバティックのファッション化と、人々への拡大・浸透へとつながった。

スカルノ初代大統領は、全国の学校の制服として、バティックのシャツの採用を指導し、公務員も同様にバティックのシャツを着るようになった（戸津1989：78）。スハルト第二代大統領は、この服装を通じて人々を統合する方法を受け継ぎ、さまざまな

場に制服を導入した。また、学校や職場などで、曜日や特定の日に異なる制服を着ることが定められるなど、同じ集団の中でも複数の制服が用いられることがあった。公務員が着る全国共通の制服、学生が着る制服にも、引き続きバティックは使われた（Sekimoto1997、フロレンティナ2011：263）。

例えば、スラカルタ市にある国立大学のもと職員に聞き取り調査をしたところ、大学職員は、スハルト政権時代には、月曜日・火曜日は灰色の制服（教育分野に従事する公務員専用）を着ることが定められていた。また、バティック柄の公務員組織であるコプリの制服は、毎年8月17日の独立記念日、独立記念日に基づいて毎月17日、公務員組織の日である毎月29日、5月2日の教育の日などに着るルールがあった。



【写真5：公務員用のバティックシャツ制服】

スハルト元大統領が退任した1998年以降、大学内での制服規定は廃止されたとのことである。しか

し、その後も大学によっては、独自に制服を定めたところがある。スラカルタ市の国立大学の例では、職員については、月曜日はオフホワイトの上着、火曜日は濃い青の上着を着て、金曜日はバティックの日と定められている。学生についても、教育学部は月曜日・火曜日は白のシャツを着るというルールがあるそうだ。また、学生は教育実習、職場でのインターンシップに参加する際は、バティック柄の制服を着る。

国の制服規定が廃止されたのちも、大学内で独自に制服のルールを作る理由について尋ねてみると、制服はスハルト元大統領の任期にあたる30年以上の習慣であり、人々に浸透しているものだから、なくすのは難しいと説明された。スハルト政権時代には、職場や学校以外にも、全国の公務員女性と公務員の妻が参加する女性団体、軍人の妻の女性団体、町内会の婦人会等々、制服はさまざまな場面で着られてきた。それに付け加えて、さまざまな場面で同じにすることが求められた。例えば、家の柵の色についても、与党のシンボルカラーである黄色にすることが求められたという。このように、同じ色あるいは同じ柄のものを身につけることで、一体感を出すことはさまざまな場で行われており、バティックはそのなかでも特別な意味を持たされてきた。

スハルト政権の崩壊後、バティックは、2009年にユネスコの世界無形文化遺産に登録されたことで、再び脚光を浴びた。また、世界無形文化遺産登録の数年前には、隣国のマレーシアがバティックを自らの国のものだと主張したことで、インドネシアとの間で論争が起こった。地理的に近く、文化的に類似点があるマレーシアとインドネシアでは、バティックに限らず、伝統芸能などをめぐって、どちらの国のものであるかが、しばしば問題となってきた。

マレーシアとの論争とユネスコの世界無形文化遺産でインドネシアのものとして登録されたことにより、バティックは再び人々の注目を集めるようになった。また、無形文化遺産に登録された日である10月2日は、毎年記念日として全国的にバティックが着用され、毎週金曜日はバティックの日として職場や学校での着用がなされている。このように、初代大

統領によってインドネシアの象徴とされたバティックは、制服として広く使われ、近年になって再びインドネシアのアイデンティティの象徴として、注目されるようになった。バティックが文化遺産に登録された翌年の2010年には、当時のアニ・バンバン・ユドヨノ大統領夫人が、バティックに関する本を出版した (Ani 2010)。前大統領夫人がバティック・トゥリスを作る姿が表紙の写真として使われるなど、バティックがインドネシアの文化的象徴であることが、強調されたものになっている。

2) 制服としてのバティックの現在

バティック生産の中心地のひとつであるスラカルタ市は、ジョコ・ウィドド現インドネシア大統領が、2005年から2012年にかけて市長を務めた街でもある。ジョコ氏は、2012年に地元の産業と伝統の継承のためとして、民族衣装の制服を毎週木曜日に公務員対象に導入し、それを小学校 (4年生以上) から高校まで拡大した。

ここで指定された民族衣装は、下に茶色のバティックの布を巻き、上はクリーム色で統一され、女性はクバヤと呼ばれるブラウス、男性はブスカップと呼ばれるスーツを身に着けるスタイルである。下に着用するバティックは、本来は一枚布を巻きつけて着るのが正式の着方であるが、着用の便利さと職場や学校での活動を考慮して、機能的に作られている。男性用は長ズボン型に縫ってあるが、足を閉じていると巻きスカートに見えるデザインになっている。女性用は長いスカートを着用し、こちらも一見すると伝統衣装のように一枚の布を巻きつけて着ているように見えるデザインになっている。色と形は決まっているが、バティックの文様は統一されていないため、各々自分の好きなものを着用する。

値段は、中学生の男性用民族衣装の例では、一セットが250,000ルピア (約2,500円) とのことである。現地の物価からは、安い値段ではないため、民族衣装を導入していない学校も存在している。

また、教員については、毎週木曜日は、学生たちと同じ民族衣装を着用している。毎週水曜日にバティック・クリシュナという、影絵芝居ワヤン・クリッデ

演じられるマハーバーラタの登場人物であるクリシュナが描かれたバティックを着用する。金曜日と土曜日は、柄は自由だがバティックを着ることが決められているようだ。学生については、金曜日は学校ごとに異なるバティックが、採用されている。



【写真6：民族衣装の制服を着用した教員】

ソロ市に隣接するカラングニャール県では、リニ・イリアニ前知事の時代 (任期2003年~2013年)、第3木曜日が民族衣装の日に指定された。学校で略式のバティックスカートやズボンではなく、一枚布のバティックを巻きつけて着る民族衣装を導入した。

また、コンテストでカラングニャール県のバティックが作られ、制服としても採用された。KNAとカラングニャールの略称が入っており、稲を叩く農民の姿、クダルンピンという馬の作り物を使って踊る芸人が描いてある。一見すると、色もデザインもいわゆる伝統的なバティックらしくないものになっている。これを着用していたという同県の学校職員は、なぜこれが県のバティックとして選ばれたか不思議だとコメントした。

前知事の退任後、2014年には、新しいカラングニャール県のバティックが作られた。新しいものは、前回の色鮮やかなものとは対照的に、非常に落ち着いた、茶色で染めただけのいわゆる伝統的なものが採用された。カラングニャール県にある古いヒンドゥー寺院や山が文様として大きく描かれている。見せてもらった生地には、男性用と女性用、そして長そでと短いそでのものでは、どのように文様が配置されるのが正しいか、仕立て方のルールが書かれた紙

がついていた。

このように、近年は自治体ごとにバティックを制服として、その地方のアイデンティティを示すものとして採用する動きがある。

さらにバティックは、職場での制服としても広く使われるようになってきている。例えば大手タクシー会社は、企業マークを織り込んだデザインのパティックシャツを制服として採用しており、航空会社もバティックに企業マークを織り込んだものを、制服として使っている。大学の事務局、銀行等、その他にもバティックの制服を着用しているところは、多数見られた。

このように、バティックは、国や地方のみならず、職場をはじめとしてさまざまな集団で一体感を演出するために、さまざまな場で使われている。また、いずれもここ数年で新しく作られたと説明された。このように、特に2009年のユネスコ世界無形文化遺産登録以降、バティックはさまざまな集団の一体感を演出するために、再び使われるようになっていくことが明らかである。

4. バティックのファッション化

1) 新たなバティックの製作と地方性

バティックについて聞き取り調査を行なうと、現在のバティックはデザイン性が磨かれてモダンになり、人々が着用する機会は拡大したと説明されることが多い。

バティックの販売店で最近のバティックの変化について尋ねると、共通して、模様の変化よりも、色の変化が大きいという回答が返ってきた。例えば、これまでのバティックでは、白ぬきになっていた部分に鮮やかな色を入れる、あるいは模様が一色で作られていたものに複数の色を加える、これまでにはなかった淡い色のバティックを作るなどの方法がとられている。

最近では、他のファッションと同様に、バティックの色にも流行があり、例えば今年は紫が流行など、首都ジャカルタを中心としてファッションとしての流行が作られるのだという。こうしたファッション性が重視される傾向は、2009年のユネスコ世界無

形文化遺産登録が、一つの契機となっているとのことだった。それ以降、金曜日の職場での着用をはじめとして、バティックを着る機会は増えた。そのため、ファッション性に優れたバティックが必要とされるようになった。

その一方で、1990年代には、バティックには古い、時代遅れなものというイメージが結びついていたとのことである。1990年代には結婚式をはじめとしたフォーマルな招待の際に着用する以外は、バティックはほとんど着られることもなくなっていたそうである。現在のように、職場で着るということも一般的ではなかった。

現在は、制服として、あるいは職場での着用に限らず、プライベートな場でもおしゃれとして、日常的にバティックが着られている。バティックに対する意識が変わったこと、そしてファッション性が磨かれるなどモダンなものになったことが、組み合わせられて着られるようになった。

また、調査の結果、色をアレンジする以外に、近年では新たな文様のバティックを作る動きが出ていることも明らかになった。それは、地方ごとの特徴を生かした形で行われている。地方分権化の進行も背景にあり、地方ごとのバティックが作られる現象は、今も進行中である。前述のスラカルタ市で毎週水曜日に着られるバティック・クリシュナも、ランガニャール県のバティックも、新たに作られたものである。

ジャカルタで訪問したあるジャワ人夫婦の家では、バティックについて話をしていると、家にある各種バティックを取り出して見せてくれた。この夫婦と会った金曜日は、バティックを会社に来ていく日ということで、夫の方は見たことのない柄の変ったバティックを着ていた。このバティックについて質問してみると、西パプア州の文様を取り入れた新しいバティックで、そこを訪れた親戚からお土産としてもらったのだと語った。西パプア州にはもともとバティックを作る習慣はなかったが、近年になって新しく作られたものだそうだ。

また、後日ジャカルタでバティックを扱う流通センターを調査した際も、西パプア州やスラウェシな

ど各地の布をバティック風にしたものが見られた。スラウェシは織物が中心の地域であるが、織物の文様が、染物のバティックに取り入れられて、新たなバティックが作られているのである。しかし、こうした布はその地で作られるのではなく、バティック生産の中心地である中部ジャワなどで作られているとのことである。



【写真7：マランのリンゴ柄バティック】

この夫婦が見せてくれたバティックのコレクションは、いずれもシャツとブラウスの形に縫ったバティックであった。そのなかで、これが最近の傾向だと説明してくれたのは、東ジャワ州のマラン市のバティックだった。男性用・女性用と夫婦で一對に仕立てられたシャツで、リンゴの模様がバティックの中に描かれていた。マラン市は、リンゴの産地として有名なので、こうしたバティックが新たに作られているのだと語った。

また、ジャカルタで訪問した研究所のジャワ人男性は、西スラウェシ州の文様だというシャツを着ていた。スラウェシを訪れた際に、買ったものだそうだ。その男性によれば、自分の出身地であるからとバティックを選ぶことは珍しく、あくまでもデザイン性が優先した選択が行われる。そのため、一人の人が、様々な地域のバティックを着る。例えば、自分はジャワの出身だが、出身地近くの沿岸部のバティックは、文様が好きではないので着ないと話した。

このように、出身地ではなく、ファッション性が重視されてバティックが選ばれる傾向については、他の聞き取りでも共通したことだった。例えば、バ

ティック博物館ガイドの男性は、スラカルタのような内陸部の人は、もとのデザインが茶色を中心とした地味なバティックなので、逆に沿岸部の色鮮やかなバティックを着たがる傾向がある。逆に、沿岸部の人は、内陸部のバティックを着たがるという面白い傾向があると語った。また、スラカルタ市に住む女性は、特に若者は色でバティックを選ぶので、内陸部の人であっても、鮮やかな沿岸部のデザインのもを好むと語った。

また、スラカルタ市で参与観察したある家の新築記念パーティーでは、その家の男性は、デザインの変った赤いバティックのシャツを着ており、人目を引いた。柄に注目してみると、独立記念塔モナス、ブタウィの人びとの魔除け人形であるオンデル・オンデルなど、首都ジャカルタを象徴するものが描かれていることが分かった。なぜ、それを着ていたのか、またどこで入手したものなのかについて、聞く機会がなかったので不明である。しかし、このパーティーには、スラカルタ市周辺の特徴である茶色のバティックシャツを着てくる招待客が多い中で、赤く珍しい文様のバティックは、非常に目立っていた。

2) 新たなバティックの製作

ここでは作り手に注目して、地方の特徴を出した新たなバティックの製作を2件、マレーシアへの輸出にともなうバティックの製作を1件、事例に基づいて記述する。

(1) バティック・ボゴール

ジャカルタ近郊のボゴール市においては、ボゴールの特徴を生かしたバティック・ボゴールが新たに作られている。クブン・ラヤ植物園近くにあるショッピングモールの中には、このバティックを売る店舗が入っており、ここでの調査を実施した。店員の女性によれば、オーナーは、バティック生産の中心地である中部ジャワ州の出身者とのことである。店内には、子供服から成人男女用のシャツを中心とした既製服、一枚布、ペンケースやポーチなどの雑貨が並べられていた。

ここで入手した紹介リーフレットによれば、このバティックは2008年1月13日に新しく作られたも

の、と日付入りで紹介がなされている。創業者が、愛するボゴールのために何か役に立ちたいと考えて、バティックを作ったといういきさつが書かれている。さらに、これを通じて、ボゴールの住民に働く場の提供、ユネスコが2009年にインドネシアの文化として登録した文化伝統を維持するためとある。このバティックを教える教室を開いていることも書かれている。商品の紹介写真は、洋服に仕立てたもの、履物、人形、壺、ヘルメットと多様である。

文様は、インドネシア大統領宮殿であるボゴール宮殿、クブン・ラヤ植物園にいる鹿、植物園のラフレシア、タラスという植物、雨が多い街なので雨と雲、この地方の短剣など、ボゴールを象徴するもので構成されている。鹿の文様が書かれた天然染料を使った手書きのバティックは、1枚が470万ルピア（約4万7千円）と高価であった。首都に近いこの地方で製作すると、職人の賃金が中部ジャワに比べて高いので、値段は高めになるとのことだった。

(2) バティック・スレマン

ジョグジャカルタ特別州のスレマン県に位置する村では、天然染料、手書きバティックを製作する、もと芸術大学教員ババ・ワワンの工房を訪問した。もとは彫刻が専門だったそうだが、定年退職を前にバティックのデザインを学ぶようになり、藍をはじめとする天然染料にこだわった工房を開いたそうだ。工房には商品を並べたスペースもあり、布、マネキンが身に着けたワンピース、シャツなどが数点並べられていた。

ババ・ワワンは、この地方の若者に就業の機会を考えたが、天然染料のものは難しく手間がかかるため、あまり関心を持たれないのが残念だと話した。実際に雨季と乾季では布の染まり方が異なるなど難しい面があり、染める過程での作業にも手間がかかるそうだ。

天然染料にこだわるのは、地球環境を考えてとのことで、手間はかかるが未来の子孫のために化学染料を使うのは避けているとのことである。工房の紹介リーフレットには、この工房の布が使われた2014年ジョグジャカルタのファッションショーでの写真、バティックを作る過程を紹介した写真、店舗のバティッ

クなどが掲載されている。

訪問した際は、ババ・ワワンは、新しいバティックのデザインをしているところで、白い布に鉛筆で絵を描いていた。これまでに、この地方の特産である果物サラッ、ノニの実、プチャという植物、スナック菓子のペーエツ、近くにあるヒンドゥー時代の寺院の遺跡など、この地方を象徴するものを盛り込んだバティックをデザインしたとのことだった。今では、インドネシア各地の県、市が地域の特徴を出した模様のバティックを作るようになった。地方の特徴を生かしたバティックを製作するようになったのは、バティックの世界無形文化遺産登録の一年前、2008年からとのことである。

商品は手書きかつ天然染料を使ったものであるので値段が高く、バティック・ボゴールと同様に1枚が4万円ほどするものが多かった。また、シャツやワンピース等に仕立てたものも売っている。バティックの販売は、ジョグジャカルタ近郊の高級ホテル数軒、バリのホテルへの委託販売、そして展示会での販売が中心とのことである。

このような地方性を生かしたバティックは、各地で作られている。制服として採用されるプリント生地のもの以外は、必ずしも地元の人に着られているのではない。ここで紹介した2つの工房は、地方のデザインを生かしたものを作っているが、販売場所と価格から、地元の人ではなく海外からの旅行客を含め、外部の人に買われていることがうかがえる。

(3) バティック・マレーシア

ここでは、新たなバティックの製作と展開例として、海外進出をした工房の事例を記す。バティックの工房が集まるスラカルタ市のラウエアン地区では、バティック工房を営んで6代目のババ・ジョコに聞き取り調査を実施した。1978年代に工房を継いでからは、伝統的なバティックを作り商ってきたが、1990年代になり伝統的なバティックは売れなくなった。親から子へと引き継がれ、数多くのバティック工房があったラウエアン地区では、2000年代ははじめまでにバティック工房は6軒ほどにまで減少したとのことである。

1990年代の伝統的なバティックが売れなくなっ

た時期に、パパ・ジョコは海外に活路を見いだした。1990年からはマレーシア向けのバティック生地を作って輸出するようになった。1995年には日本から注文を受けて着物（と説明されたが、ゆかただと思われる）の生地を12種類デザインし、生地を製作したとのことである。日本向けは品質管理が非常に厳しく、大変だったそうだ。そのため、マレーシア向けの輸出は現在も続いているが、日本向けの輸出は行っていないそうである。

マレーシアには、はじめは材料となるレーヨン生地の売り込みに行き、そこからバティックのビジネスへとつなげていった。マレーシアのバティックは、インドネシアのバティックと異なり、刷毛や筆を使って直接生地に色をつける。イスラームの影響でインドネシアとは異なり、生き物を一切描かない。そのため、インドネシアのバティックでは一般的な鳥や蝶の文様のものはないそうだ。また、インドネシアではバティックのシャツを作る際、全体に模様があるのが一般的だが、マレーシアのバティックは、全体を模様で埋め尽くさない特徴がある。



【写真8：マレーシア式のバティックシャツ】

マレーシア向けのバティックについては、最初はマレーシアの職人を半年ほど招き、技術を修得した。デザインもその間に作られたが、今はパパ・ジョコも自分でデザインをするそうだ。マレーシア向けのものは、男性用は襟付きのシャツ、女性用は長いワンピースのカフタンがよく売れるとのことである。シャツはインドネシアでも受け入れられており、ジーンズとあわせてカジュアルに着られるので好評だそ

うだ。パパ・ジョコによれば、クリエイティブであることが何よりも大切であり、何が売れているか市場にあわせることも大事であると語った。

マレーシアと日本以外に、タイ、カンボジアにもバティックを売り込んだことがあるが、その後の注文は入っていない。また、最近ではマレーシアだけでなく、西カリマンタン州の布の文様を取り入れたバティックもデザインし、製作しているそうだ。近所の工房では、バリ島、アメリカ、ヨーロッパ向けの製品を作っているところもあるとのことだった。

5. おわりに

調査の結果、まず明らかになったことは、国のアイデンティティを支えるものとしてのバティックの意味が変化し、各地方のアイデンティティを象徴するものとしてのバティックの製作が進んでいることである。かつてのバティックは、模様や色の特徴から地域性が明らかになるものであったが、今はその地域にある建物、動植物、特産品などが模様に入っており、見てわかりやすいバティックが作られている。また、スラウェシのバティック事例にみられるように、織物で作られていた布の文様を使って染物のバティックで作る、その地域に伝わる模様をバティックで表現するなど、新たなバティックが生み出されている。

こうして作られたバティックは、カランガニヤール県の事例のように、その地方の制服としても使われている。地方自治が進められた結果として、現在のインドネシアでは、地方ごとのバティックが重要性を持つようになった。公募でそのデザインが選ばれるなど、もともとあったバティックを活用するのではなく、その地域の独自性を前面に出したバティックが作られている。

また、地方の特徴を出したバティックは、その地を訪れた人が買うおみやげ品にもなっており、バティックが雇用の機会と収入の拡大につながっている。インドネシアでは、地名や風景を入れたTシャツが、観光地などで販売されている。日常生活の中で人々が着ているのを目にすることは珍しくなく、海外の国名や地名が入っているものもよく目にする。Tシャ

ツは旅行の記念品として買われ、おみやげとして人に贈られることも多い。地方版のバティックは、文様の特徴からどこのものであるかが分かることから、この延長線上にあるとも考えられる。

地方性を出した文様のバティックに加え、色をアレンジし、ファッション性を高めたものも、広がっている。文様の意味や出身地のものであるかは意識されず、あくまでファッションとして選ばれ、消費されている。マレーシアへの輸出事例にみられるように、その国の好みに合わせたものが作られ、さらにそれがインドネシア国内でも販売され、新しいバティックとして着られているものもある。

このようにバティックは、文様、色、それぞれに新たなものが生み出され続けており、着用される機会も増加していることが明らかになった。この動きは、かつてスカルノ初代大統領が、国民のアイデンティティを支えるものとしてインドネシア・バティックを新たに作り、それが人々の関心をバティックに集め、ファッションとして流行した時代の流れと共通する点がある。

しかし、近年のバティックをめぐる動きは、隣国マレーシアとのバティックをめぐる論争、ユネスコの世界無形文化遺産登録と、外部からのグローバルな動きに影響を受けつつ進行したところに違いがある。また、2000年代の半ば頃からインドネシアで急激に進行したムスリムファッションの流行との関連も、無視することはできない。今後の課題は、インドネシアから発信されているこの2つのファッションの展開を分析しながら、服飾とアイデンティティとの関わりをさらに考察することである。

謝辞：本研究の現地調査は、JSPS科研費15K01904の助成を受けたものです。

参考文献

- 伊藤ふさ美・小笠原小枝1999『ジャワ更紗：いまに生きる伝統』小学館
- 上利博規2009「インドネシアのバティックに見る手仕事の変遷と現代」『アジア研究』4：1-19
- 遠藤聡子2013『パーニュの文化誌：現代西アフリカ女性のファッションが語る独自性』昭和堂
- 倉沢愛子編著2013『消費するインドネシア』慶応大学出版会
- 関本照夫2003「市場とコミュニティ：ジャワ・バティックとその社会的土台」東京大学東洋文化研究所編『アジア学の将来像』457-484
- 戸津正勝1989「インドネシアにおける民族文化と国民統合：BATIKの変容過程を中心として」『国士館大学教養論集』28：51-83
- フロレンティナ、ユリカ・アユニグティアス2011『国士館大学大学院政経論集』14：243-271
- 松本由香2015『インドネシアのファッション・デザイナーたち：多文化性・伝統・グローバル化を読み解く』ナカニシヤ出版
- 三尾裕子・床呂郁哉2012『グローバリゼーションズ：人類学、歴史学、地域研究の現場から』弘文堂
- 吉本忍編2006『更紗今昔物語：ジャワから世界へ』国立民族学博物館
- Ani Bambang Yudhoyono 2010 *Batikku: pengabdian cinta tak berkata*. Gramedia Pustaka Utama.
- Sekimoto, Teruo 1997 "Uniforms and concrete walls: Dressing the village under the New Order in the 1970s and 1980s." In. Nordholdt, Henk Schulte. (ed.) *Outward Appearances: dressing state and society in Indonesia*. pp.307-338. KITLV Press.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

鴟外の文語文体翻訳内における「係り結び」と そのドイツ語文との対応 (その2) —係助詞カについて—

Kakari-musubi in Ogai's Translations in Classical Japanese Style
and Its Correspondence with German Originals (Part2) : On *Kakari-Particle ka*

高橋 純
(総合文化学科)

Jun TAKAHASHI

キーワード：森鴟外(Ogai Mori), 文語文体(classical Japanese style),
翻訳(translation), 係り結び(*kakari-musubi*), 係助詞カ(*kakari-particle ka*)

0. はじめに

高橋 (2015) では、藤田 (2011, 2012) をもとに、鴟外が翻訳作品内で係助詞ヤの用法をどのような基準で使用しているのかを考察した。そして、本稿では、係助詞カを取り上げ、鴟外の翻訳作品で、カの生起位置にはどのような基準があるのかを、考察していく。

本稿は、高橋 (2015) の続編であるので、鴟外の翻訳作品は同様に「地震」と「悪因縁」を取り上げる。

分析で用いた資料は、論文末に「資料」としてあげた。

1. ヤの生起位置について

ここでは、カの分析に入る前に、高橋 (2015) での考察を概観しておく。

高橋 (2015) では、ヤについて、文中用法と文末用法では、表1のような傾向が見られることを指摘した。

表1 ヤの出現位置と用法

出現位置	文中	文末
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・構造上分割した場合 ・nicht (否定辞) の位置が移動している場合 ・強調の副詞が使用されている場合 ・原文にはない補足として 	<ul style="list-style-type: none"> ・単純にYes-No疑問文になっている場合 ・意志を表す表現が入っている場合 ・感嘆的な文

ヤが文中で使用されている場合は、鴟外が翻訳時にその構造を変更したか、もしくは日本語では単純に表現できないところを、特別に取り上げているところであった。そして、ヤを受ける結びの部分は、その当該構文の範囲を示しているマーカーのような役割を果たしていたと考えられる。

それに対しては、文末のヤは、文全体が単純に疑問文になっているものや、ムヤに対応する文にドイツ語では、wollen, werden, mögenなど意志や未来、願望を意味する助動詞が含まれていたりするもの、そして感嘆符付の感情が高ぶっている表現には、反語的なヤで訳されていた。

このようにヤの生起位置の違いは、ドイツ語の文構造・句構造のまとまりが意識されており、原文に忠実に訳そうとする鴟外の意識が見て取れた。

そこで、ヤと同じ疑問の意味をもつ系助詞カは、どのような傾向を持って現れているのかを、本稿でもドイツ語と対比しながら、見ていくことにする。

2. カの生起位置と傾向

カが生起位置によって、分析を進めていくことにする。最初に、文末用法のカから分析を行い、続いて文中用法の分析をすることとする。

2.1 文末用法のカ

文末用法のカは、比較的分類が容易で、ドイツ語原文と比較したときに以下の特徴が見られた：

- i. 直接話法が使用されている場合
- ii. 補文標識として
- iii. 「かは」の例

これらの特徴を以下に順に説明する。

2.1.1 直接話法が使用されている場合

ドイツ語の原文で、直接話法¹⁾が用いられている際に、カ文末用法が現れていた。

話法とは、「話し手が第三者の発話を伝える場合に用いる文法形式」(『現代言語学辞典』成美堂, 1988年, 「話法」より)のことである。カが文末で用いられている際には、ドイツ語で直接話法が用いられている場合である。ドイツ語における話法の見分け方は、発話を表現する部分の主語と動詞の形式、時・場所を表す副詞句である。間接話法では、主語や時・場所をあらわす副詞句などを変更しなければならない点は、英語とほぼ同じと考えてよいが、動詞の形式は、英語のような時制の一致は問題とせず、基本的には、接続法 I などを使用する。

例として、以下に示す：

(直接話法) Er sagt: „Ich habe Fiber“.

(間接話法) Er sagt, er hat/habe/hatte Fiber.²⁾

(清野2008:124)

(直接話法) Er sagte: „Meine Mutter ist krank.“

(間接話法) Er sagte, seine Mutter sei krank.

(ミツヒエル 他1990:267)

以下の例(1)~(8)は³⁾、ドイツ語原文では、直接話法が用いられており、それに対してカ文末用法で訳されている部分である。そして、カ文末用

法で、間接話法と対応するものは、1例を除いて、なかった。ちなみに、この1例は、後ほど違う原理で説明できることを示す。^{4) 5)}

(1-D) Don Alonzo Onoreja, ich frage euch auf euer Gewissen, ist dieses Mädchen nicht Josephe Asteron?

(1-J) 君はこの娘をジョセフエ、アステロンに
あらずといひ玉ふかと。(地：469)

(2-D) Und haben wir, wenn wir ihn einlassen, Nichts zu befürchten?

(2-J) 入れて悔むことなかるべきかと問ふ。

(悪：477)

(3-D) Wo befinden sich denn in diesem Augenblick Eure Reisegesellschaft?

(3-J) 君が一行とのたまふ人々は、今何處におはするか。(悪：480)

(4-D) Fehlt es ihm denn an Vermögen, um sich häuslich, wie du es wünschest, mit dir niederzulassen?

(4-J) おん身を妻にせむといひし若人は望ま
しきほどの財産なかりしか。(悪：487)

(5-D) sie lebt nicht mehr?

(5-J) さては其少女は世になき人なりとか。

(悪：489)

(6-D) und ich soll dem Zuge auf seinem Wege hierher zum Führer dienen?

(6-J) 人々の来むといはば、われも共に帰る
べきか。(悪：496)

(7-D) Kann man sich auf dich verlassen?

(7-J) これも能くせむか。(悪：497)

(8-D) Ist das, was ihr mir sagt, wahr?

(8-J) おん身等のわれにのたまふは誠なるかと
問ひぬ。(悪：509)

2.1.2 補文標識として

これらの例は、引用節内の末を文末として捉えている。なぜならば、このカに後続する述語部分が連体形で結ばれていないからである。つまり、副文構造の副文末を文末としてここでは分類している。

(9)~(11)の例は、思ったもしくは感じた内容を

表している部分（ドイツ語では副文になっている箇所）を文末用法のカを用いて訳している。

(12)は、ドイツ語では不定詞句として表現され、相談 (beratschlagen) している内容を表している部分で、(13)の例は、ドイツ語のob（～かどうか）の節に含まれている部分だけを日本語に訳しており、基本的には、fragen（質問する）の動詞の補文だけを訳している。

(9-D) Dabei fiel ihm eine entfernte Aehnlichkeit, er wußte noch selbst nicht recht mit wem, auf, die er schon bei seinem Eintritt in das Haus bemerkt hatte,

(9-J) 已に門口にて見しときもしかおもひしが、今おもへば此少女は誰やらむに似たり。誰に似たるかおもひ出さむとはすれど胸に浮ばず。(悪：487)

(10-D) Sie dachte einen Augenblick daran, den Fremden zu wecken;

(10-J) 一たびは客を呼覚さむかとおもひぬ。(悪：499)

(11-D) und meinte die Erde versänke unter seinen Füßen:

(11-J) 此時にグスタフは足の下なる地深く陥りて、我身沈むかとおもひぬ。(悪：509)

(12-D) und während Herr Strömlı und seine Söhne unter stillen Thränen beratschlagten, was mit der Leiche anzufangen sei,

(12-J) ストリヨオムリイ父子は少女が屍をいかにせむかと思ひまどひて、(悪：510)

(13-D) Toni fragte ihn, ob er einen solchen Herrn in Frankreich kenne?

(13-J) 少女、まらうどは悌蘭西に居たまひしとき、ベルトランといふ人を識りたまはざりしか。(悪：484)

これらの例は、文中用法で述べるドイツ語原文の構造をマークする意味合いを持っていると考えられる。

そして、(13)の例のように文の一部だけを取り上

げて、独立した文に訳出しているものは、(14)～(17)に見ることができる。(〔 〕で囲んである箇所はドイツ語と日本語で対応する部分である)

(14-D) er wandte sich und bat, daß man ihm das Zimmer anweisen möchte, [wo er schlafen könne].

(14-J) さりげなく振り返りて〔我寝床はいづこにかと〕いふ。(悪：486)

(15-D) und wahrscheinlich, [wenn der Fremde nicht schon entflohen sei,] werde derselbe eben jetzt gewarnt, und die Mittel, wie seine Flucht zu bewerkstelligen sei, mit ihm verabredet.

(15-J) [客は早や落ちたるか。]さらずば今頃遁れ去るべき道を求むるなるべし。(悪：499)

(16-D) weil du keine Augen und Ohren hast!

(16-J) [何の為と問ひたまふか。]おん身が目も耳もさとからぬ故なり。(悪：501)

(17-D) daß es schändlich und niederträchtig wäre, das Gastrecht an Personen, die man in das Haus gelockt, also zu verletzen

(17-J) 又もさる恐ろしき心をおこし玉ふか。(悪：491)

(14)では「どこに寝ることができるのか」という部分に対してカを用いており、(15)は日本語訳で単文として独立しているが、ドイツ語では、「もしその外国人が逃げていなかったとしても」の部分で「客は早や落ちたるか。さらずば」と分けて訳しており、カが付されている文は、ドイツ語の副文に相当する箇所である。そして、(16)に関しては、ドイツ語(16-D)では「weil（なぜならば）」という理由をあらわす接続詞から始まり、これに先行する発話に対しての答えとなっていて、その主文を繰り返すことはしていない。しかし、鷗外の訳(16-J)では、理由を表現する発話を補足する形で、相手の質問を繰り返しており、この部分を疑問文として訳出し、カを文末用法として用いている。

(17)は、当時の日本人の読者のために内容がわかりやすいものに変えられてしまっている例であり、

文末用法を説明するためには別の理由が考えられる。ちなみに、(17-D)の文字どおりの訳は「客を家に誘い、客として厚遇される権利を侵すのは、恥ずべき卑劣なことであろう」となる。ちなみに、この文の発話者はトニーという娘であり、後の2.2.3節に示した、発話者のステータスに合わせた文を作っているものと思われる。

2.1.3 「かは」が使用

「かは」は、複合的な係助詞で反語を表すことが多いとされている。そこで、このような複合的な係助詞が使用されているところに、ドイツ語がどのような形式をとっているかを観察する。今までのドイツ語原文に共通する形式から、鵜外訳を検証するのは、違う方向ではあるが、それでもドイツ語に共通点を考えることができるだろう。

(18-D) Was kann ich, deren Vater aus St. Jago von der Insel Cuba war, für den Schimmer von Licht, der auf meinem Antlitz, wenn es Tag wird, erdämmt?

(18-J) クバ島のサンチャゴに生れし父が子なれば、我顔に白き光の猶少し残りりとて誰が知ることかは。(悪：480)

(19-D) der Schatten von Verwandtschaft, der über unsere Gesichter ausgebreitet ist, der, könnt Ihr sicher glauben, thut es nicht!

(19-J) 雑種なりとて土人のそをみゆるすものかは。(悪：481)

(20-D) und gewiß das Unrecht, das die Schwarzen seiner Gattung vorwerfen mögen, auf keine Weise theilt?

(20-J) 黒人なりとて残忍に扱ふべき人かは。(悪：492)

(21-D) du hast sehr Unrecht, mich an diese Gräueltaten zu erinnern!

(21-J) そのおそろしき悪業数へあげて誇るべきことかは。(悪：492)

ここでのドイツ語は、(18)(19)のように、どうにもならない、仕方がないという内容か、もしくは説得(20)、非難(21)のように、そうならざるを得ないという事態の必然性を説く際に用いられている。このような部分にカハとう反語が用いられているようである。

2.2 文中用法のカ

文中で用いられているカは、ドイツ語と対照すると、次のような特徴が見られたが、説明はそれほど明確ではなく、順を追って解説が必要である。ここに特徴と思われる項目を4つあげる。

- I. 地の文
- II. 間接話法に対しての使用
- III. 丁寧さや威厳を表す発話
- IV. 構造上分割した場合・原文にはない補足として

2.2.1 地の文として

地の文でカが用いられていることは少なく、これだけの例で断定はできないが、文中用法にのみ地の文が現れていた。次の3例である。

(22-D) und dem Zuge mit unruhigen Tritten naheilen sah.

(22-J) 今思ひさだむるよしありてか追ひ来たりしなり。(地：465)

(23-D) während diese verstört den Speiseschrank, bei welchem sie ein Geschäft zu haben schien, verließ,

(23-J) バベカンは食物を蔵めたる棚のほとりにて何事をかなし居たりしが、(悪：493)

(24-D) Die Alte, die gleichfalls vor das Mädchen hingetreten war, stemmte die Arme kopfschüttelnd in die Seite

(24-J) 媼もあたりに歩みよりしが猶疑のはれねばか、頭打かたげて、もろ手を腰のあたりにあてたり。(悪：501)

これらの例は、次の間接話法で文中用法のカが用いられることと連続していると思われる。以下の節で、間接話法に対して用いられているカを見る。

2.2.2 間接話法に対しての使用

間接話法は、語り手視点で、発話の内容に対しての主語や副詞を規定する伝達文である。つまり、語り手視点を一貫して語るができるということは、地の文に近い性質を持っていると考えられる。それゆえ、地の文に現れた文中用法の力は、間接話法で表現されているドイツ語に対して現れることが多いのではないだろうか。

(25-D) was sie wolle?

(25-J) 追ひつきしエリサベットに何事かあると問ふ。(地：465)

(26-D) und wenn ihm eine Dame von Paris oder Marseille die Thüre geöffnet hätte, er würde sie für eine Negerin gehalten haben.

(26-J) 巴里、マルセイユの女出でて門を開くを見ても黒人なりと思ひしか知れず。(悪：483)

(27-D) was der junge Portugiese verschuldet, den man unter dem Thorweg kürzlich mit Keulen zu Boden geworfen habe.

(27-J) 先頃家の戸口にて棒もて打殺しし葡萄牙の若人に何の罪かありし。(悪：492)

(28-D) was die beiden Holländer verbrochen, die vor drei Wochen durch die Kugeln der Neger im Hofe gefallen wären?

(28-J) 三週もたたぬ前、家の中庭にて射殺しし和蘭人二人に何の科かありし。(悪：492)

(29-D) wo Herr Strömli sei,

(29-J) いづれかストリヨオムリの君なるとトオニイに問はれて、(悪：502)

(30-D) was ihm fehle?

(30-J) 何をか悩みたまふと問ふに、(悪：507)

2.2.3 丁寧さや威厳を表す発話

この節での説明は、ドイツ語の構文というよりは内容に依存することで、本稿の本来の意図とはずれ可能性があるが、この指摘は、前述の「地の文」や「間接話法」と関係があると思われる。つまり、文中用法の力は、文末用法の力よりもより文章語的

なニュアンスをもって使用されていたということではないだろう。それゆえ、口語として意識される直接話法では、文末用法の力が用いられ、より文章語的な表現を必要とするところでは、文中用法の力を使用していたと考えられる。

以下にその例をあげる：

(31-D) Don Fernando Ormez! Was ist Euch widerfahren?

(31-J) 「ドン」フェルナンド、オルメスの君よ、何事にか逢ひたまふといふ。(地：469)

(32-D) wo befindet sich in diesem Augenblick dieser Wütherich?

(32-J) そのおそろしき黒人は今何處にかある。(悪：481)

(33-D) was verlangt Ihr da?

(33-J) 何事をかのたまふ。(悪：482)

(34-D) O Babekan, mit welchem Märchen hast du mich getäuscht?

(34-J) さてもおん身、いかなるそら言をかわれに告げし。(悪：500)

これらの例文では、ドイツ語で、Ihr（2人称の敬称：もとは2人称複数）が用いられており、丁寧な表現がされている。もしくは、それなりの立場のある人が敬意をもって発話している。

これは日本の読者のために、会話部分をその人や場面にあわせて、訳し分けようとした鴉外の意識なのではないだろうか。ちなみに、上記の(31)(32)(33)は、3例とも直接話法であるが、登場人物に相応しい台詞として文章語的なものを選択したのではないだろうか。ちなみに、これらと対照的なのが、(1)である。(1)は、直接話法で、敬称の人称代名詞Euch（Ihrの対格）が用いられているが、靴屋の発話である。また、直接話法のところに現れた例は、(3)を除いて、子どもの発話(2)(5)(6)(7)か子どもに対する発話(4)、もしくは身内に向かって発したことば(8)である。

つまり、直接話法であっても、物語内の話し手のステータスや場面によって、文中用法の力をういた可能性があると考えられる。

ちなみに(3)は家の女主人と客とが会話している箇所、客と女主人との対比のために、文末用法が用いられているとも考えられる。この対比として(32)の例があげられる。この例は、(3)と近い位置で使用されており、且つドイツ語では同じ構文が使用されている。それにもかかわらず客の発話(32)は、文中用法が使用され、女主人の発話(3)は文末用法が使用されている。また(34)も蜂起した黒人リーダーがその内縁の妻に発したことばである。その発言者の立場もしくは、男女の対比を表現した可能性がある。

このような文法的ではなく、内容によってカを文末用法と文中用法で使い分けているのは、カが現代まで使用されている助詞であるからではないだろうか。つまり、現代と同じ使用法である文末用法では、口語的に感じられたのではないかという推測が成り立つ。

2.2.4 構造上分割した場合 (もしくは原文にはない補足として)

これは、日本語の構造上、ドイツ語をそのまま訳せなかった部分を日本語では他の形式を用い、構造を変更しなければならなかったところに、その標識として付されたカと考えられる。

もしくは、日本語に訳す際、補足的な内容が必要で、その補足した箇所をマークするためのカと考えられるものである。

このような文中用法の例は、高橋 (2015) においてヤに認められ、カでも同じ理由が成り立つと考えられる。以下に、例をあげて、説明する。

(35-D) Nun? fragte Don Fernando: und das Unglück, das daraus entstehen kann?

(35-J) フェルナンドは若し然らば又何事かを憂ふべきと問ふ。(地: 465)

(36-D) und Furcht, daß wir über ihn herfallen möchten, zittert in allen seinen Gebeinen!

(36-J) そが上にいたく人を恐れて、手さへ慄ひたるやうなれば、何事かあるべき。(悪: 477)

(37-D) Und was kann meine Tochter, die in Europa empfangen und geboren ist, dafür,

daß der volle Tag jenes Welttheils von dem ihrigen widerscheint?

(37-J) 又我娘は欧羅巴にて稟けし種なれば、面の色も全く晝のやうなりとて何の罪かあらむ。(悪: 480)

(38-D) Wie ist es in einem Hause, das an der Landstraße liegt, möglich, einen Throß von solcher Größe, als der Eurige ist, zu beherbergen, ohne daß er den Einwohnern des Landes verrathen würde?

(38-J) 道ばたなる此家に十人に余る旅人を宿して、いかでかところのものに知られざるべき。(悪: 482)

例(37)(38)は、日本語の構造上、ドイツ語をそのまま訳せなかったと思われるものである。(37)では、ドイツ語(37-D)の「私の娘に何ができよう」となっている所を(37-J)では「何の罪かあらむ」としており、(38)では、「～することなしに、随行者を家に泊めることが、どう可能なのか?」という構造であるが、鷗外は「いかでかところのものに知られざるべき」とドイツ語の「(～することなしに)」に対して、疑問詞を用いる文で訳している。つまり、文中用法として、高橋 (2015) で指摘した内容と一致している。

構文の変更の極端な例としては、補足や原文とは大きく内容を変えて翻訳する場合である。この例として、(35)(36)の2例があげられ、文字どおりに原文を訳さず、大胆に変更を加えて訳している。この2例を文字通り訳したものを以下に上げる。

(35-D) さて? ドン・フェルナンドは尋ねた、そこから生じる得る災厄?

(36-D) 私たちが彼に襲いかかるかもしれないという恐れが、彼の全身を震えさせている。

しかし、この構文変更のマーカーとして、係助詞の文中用法を使用するのは、基本的には、文末用法で見た補文標識としてカを用いている例と何が違うのであろうか。ここで、もう一度、補文標識としての文末用法のカの例を見直してみると、基本的には、

これも発話者の属性やその内容に起因するものではないだろうか。

例えば、(9)～(11)は、内言の部分であるということでもあるので、口語的な文末用法が用いられていても不思議ではない。また、(12)は身内同士の相談で、(13)はその家の少女が外国人の客に親しげに質問しているところである。

更に、(14)～(17)は、とっさに口をついて出ってしまったような発言で、口語的に表現することが選ばれる可能性もありうる。ちなみに、(14)(15)(17)は、間接話法でドイツ語は表現されているが、(16)は、直接話法で表されている。

そして、この節の(35)～(38)は、音声を伴って発話された部分である。

つまり、構造的に整理をすると、文末用法のiiや文中用法のIVのように分類できたが、基本的な基準は、その発話者の人物像もしくは発話内容・状況によっていたと考えることが最も合理的であろう。

3. 結論

文末用法のカは直接話法に用いられており、文中用法のカは地の文や間接話法に用いられていることが多かった。これは、文語文体といえども、口語的と文章語的な区別のために使用された可能性があり、このような差から直接話法であっても、その発話者によっては、丁寧さや威厳を出すために文中用法のカが用いられた可能性がある。

また、文末用法では、思考内容を表現する引用節内の述語にカを付して補文標識として用いていた例を見出したが、文中用法の構文上分割した場合の例と比較すると、基本的には、発話の状況・内容や発話者の人物像などで訳し分けられているとした方が、合理的な説明であることが見て取れた。

よって係助詞カのカの文末用法と文中用法の差は、文中用法の方が文末用法より、文章語的な表現であり、口語的な場面では、文末用法を用い、より硬さを表すために文章語的な表現を用いる際には、文中用法を用いていたと結論づけられる。

では、カは、ヤとは違って、なぜ文体差によって分けられることになったのかといえ、それは、カ

がその当時（もちろん現在まで）のことばにも維持され用いられていたことに起因すると考えられる。そして、その当時も使用されているカは、当時と同じ使用法（文末用法）では、口語的な響きを伴ってしまったと考えられるからである。

【注】

- 1) 直接話法・間接話法という用語は主に英語の文法の用語であると思われるが、ここでは一般になじみのある用語を用いた。
- 2) 間接話法で、直説法を使用することもあるが、これは清水（2008）によれば、話者の確度によって直説法>接続法Ⅰ>接続法Ⅱの違いがあるとしている。また、ミツヒエル他（1990）では、「今日ドイツ語からは接続法Ⅰは次第に姿を消していっており、標準的な書きことばでも、3人称単数を除いて間接的な引用では接続法Ⅱが使われており、またさらに直説法で表現する傾向が増大しています。ただし話法の助動詞とwissenの1人称単数およびseinなどについては例外で、接続法Ⅰが使われます。しかし文学作品を読んだり、ちょっと古い文章を読んだりすると接続法Ⅰのこの用法（間接引用）はよく出てくるので、やはりあるていど知っておかなければなりません」とある。
- 3) 例文に用いる表記は、日本語・ドイツ語とも「資料」であげられているものに準拠する。
- 4) 鷗外訳の日本語例文には、『鷗外全集 第1巻』（岩波書店、1971年）のページを付しておく。「悪因縁」は「悪」、「地震」は「地」とし、コロンの後の数字が該当のページである。
- 5) 例文番号は、ドイツ語と日本語で呼応するものがある場合には、ドイツ語にDを付し、日本語にはJをつけて表す。そして、両者を同時に示す場合は、DやJのアルファベットの無い番号で指示することとする。また、ドイツ語もしくは日本語のみで、それに呼応する日本語もしくはドイツ語をあげないときも、アルファベットなしの番号のみを付す。

【資料】

森鷗外の翻訳

「地震」『鷗外全集』第1巻（岩波に書店、1971年）pp.453-472.

「悪因縁」『鷗外全集』第1巻（岩波に書店、1971年）pp. 473-511.

クライストの作品

“Das Erdbeben in Chili” In: *Sämmtliche Werke* (in 2 Bdn.). Bd. II Leipzig, Verlag von Philipp Reclam jun. 1883. pp.253-265.

“Die Verlobung in St. Domingo” In: Paul Heyse & Hermann kurz(ed.): *Deutscher Novellenschatz* (in 24Bdn.). Bd. I. München, Verlag von Rudolph Oldenbourg. 1871. pp.50-105.

Kleist, Heinrich von. *Sämmtliche Erzählungen und andere Prosa*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1984.

【参考文献】

岩崎英二郎編 (1998) 『ドイツ語副詞辞典』白水社
大野晋 (1993) 『係り結びの研究』岩波書店

金水敏 (2012a) 「理由の疑問詞疑問とスコープ表示」『近代語研究』第16集、pp.349-367.

—— (2012b) 「疑問文のスコープと助詞「か」「の」」『國語と國文學』89-11, pp.76-89.

桜井和市 (1986) 『改訂 ドイツ語広文典』(改訂50版) 第三書房

清野智昭 (2008) 『中級ドイツ語のしくみ』白水社

高橋純 (2015) 「鷗外の文語文体翻訳内における「係り結び」とそのドイツ語原文との対応：係助詞ヤについて」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』第53号, pp.17-25.

藤田保幸 (2011) 「森鷗外訳「ふた夜」の疑問表現について」『國文学論叢』56, pp.48-73.

—— (2012) 「鷗外初期文語体作品の疑問表現について：『水沫集』所収作品を資料として」『龍谷大学国際センター研究年報』21, pp.17-31.

藤本淳雄 他 (1977) 『ドイツ文学史』東京大学出版会

ミッヒェル, W. 他 (1990) 『これからのドイツ語 (19版)』郁文堂

Durrell, Mratin (2011) *Hammer' s German Grammar and Usage*. London and New York:Routledge.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

小泉八雲(ラフカディオ・ハーン)の文化資源的活用に関する考察

小 泉 凡
(総合文化学科)

Research on the Utilization of Cultural Resources by Koizumi Yakumo (Lafcadio Hearn)

Bon KOIZUMI

キーワード：小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）、文化資源的活用、地域教育、怪談、オープン・マインド・プロジェクト

Koizumi Yakumo (Lafcadio Hearn), Utilization of Cultural Resources, Regional Education, Ghost Stories, "The Open Mind of Lafcadio Hearn" Project

1. はじめに

近年、松江をはじめとする小泉八雲（ラフカディオ・ハーン/1850-1904）のゆかりの地で、文化資源としてその作品、精神性を地域活性化や文化創造活動に活かす動きが顕著にみられる。それは2010年に松江で開催された、「ハーンの神在月—全国・小泉八雲の会&ミュージアムの未来を考えるサミット—」の分科会で、研究・教育・文化活動・観光という4つの切り口から、小泉八雲の社会的活用について議論されたことが一つの契機になったと考えられる。つまり、従来は英文学や比較文学の研究者の研究対象、愛読者の興味の対象として存在してきた「小泉八雲」を、社会に拡大して活かす可能性を模索した会議だった。もちろん、全国的なふるさと創生の動きや、持続可能な共生社会の実現に向けた地域資源探求の動きとも深く関わっている。

筆者自身もいままでに松江を中心として、上記サミットをはじめ「松江ゴーストツアー」「松江怪談談義」「小泉八雲朗読ライブ」「造詣美術展オープン・マインド・オブ・ラフカディオ・ハーン」などの企画および実施に携わってきた経緯がある。

本稿では、松江を中心とした世界各地における小泉八雲の文化資源的活用に関する事例を考察しながら、その活用が、地域社会の文化創造や活性化に与える影響について考えてみたい。地域文化創造の営みとしての観光を探究している井口貢によれば、文化資源とはハード(建造物やまちなみなど)・ソフト(祭りや四季の行事など)・ヒューマン(歴史上の人物や地域に生きる人たち)によって構成される¹⁾。その分類によれば小泉八雲はヒューマン資源(人財)であり、つまり本稿では小泉八雲を例に地域におけるヒューマン資源の意義を考察することになる。

文化資源学会の設立趣意書によれば、文化資源学の目的は「文化資料体を新たな視点から新たな媒体によって再利用し、次代の文化基盤として活用する方法を研究すること」²⁾にあるとされている。本稿でも、その趣旨に沿って、文化を地域や社会を元気にする宝として再評価し、それを創造的に活用する行為を「文化資源的活用」と呼ぶことにしたい。

2. 八雲の五感力を地域教育に活かす

2004年、それは小泉八雲没後百年という節目の

年だった。発足した「小泉八雲100年祭実行委員会」の中で、地元紙の記者から「学会招聘とパフォーマンスだけでなく、未来の松江を担う子どもたちに、現代社会の中でも輝きを失わない小泉八雲の意味を継承する企画を！」という意見があり、それを実践したのが「子ども塾—スーパーヘルンさん講座—」だ。バーチャル体験の急増とともに、子どもたちの自然体験の不足を危惧する声が社会的に高まったのもちょうどその頃だった。そのような社会的ニーズも考慮しつつ、未来の松江を担う子どもたちに筆者が伝えなかったのは、八雲の五感力だった。

八雲は4歳までギリシャ人の母ローザに生まれた後、大叔母の庇護のもとアイルランド人の語り部キャサリン・コステロから日々怪談や妖精譚を聞き、ケルト口承文化の語りの中で開かれた耳が育成された。さらに、16歳での左眼失明が、五感を駆使して文化を観察する態度をいっそう強めた。松江の町についても、「米搗きの音」「洞光寺の鐘の音」「地藏堂の勤行」「物売りの声」「大橋の下駄の音」などを描出した。(「神々の国の首都」『知られぬ日本の面影』)「サウンドスケープ」という概念が1960年代にカナダの作曲家マリー・シェーファーによって提唱される70年以上前から、町の音を、地域文化の一翼を担う重要な要素として受け止め、観察していたからだ。八雲の作品が読み継がれる大きな理由は、彼があらゆる身体感覚を通して明治の日本をとらえたからだと言われている³⁾。

五感力が欠如しているということは、斎藤孝によれば「感覚を統合して現実をリアルなものとして感じ取る回路がうまく機能していないこと」で、現実感がなく他者や自分の存在感も希薄になり、さらには生きることに自信が持たなくなってしまうという⁴⁾。

以来、「子ども塾」では、「町の音」「蟬の声」「海辺の生活」「民話」「怪談」「虫の音」「人力車」「怪談屋敷」「まち歩き」「生物多様性」「松江八景」など、毎年、テーマと活動場所を変えて、思春期に入る小学校4年生から中学生を対象に、小泉八雲を通して五感を磨く教育実践として夏休みに毎年開催してきた。小泉八雲を学ぶのではなく、八雲が明治の松江で五感を研ぎ澄ませて観察した行為を現代の松

江で追体験することから、地域の自然や文化の魅力を発見しようという趣旨である。そこに八雲の文化資源的活用の意義を見出している。

八雲に関わる文化事業という位置づけから松江市観光文化課が事務局をつとめ、このプロジェクトに共感するメンバーで実行委員会を構成し実施している。そこには鳥根県内の小学校の教員、保護者、環境問題の専門家、スポーツや身体のインストラクター、オルガニスト、鳥根県立大学短期大学部の教員や学生などが加わり、筆者は塾長(委員長)をつとめている。また、予算が許す範囲で、毎回テーマにふさわしい特別講師を招いて子どもたちへ動機づけを行ってきた。

直近の一例を示すと、2015年度はテーマを「子どもヘルン八景」とした。中国伝来ながら日本には、博多八景、近江八景、横浜の金沢八景など、五感で美しいと感じる8つの風景で地域をたたえる伝統文化が定着している⁵⁾。その中には、晩鐘(夕暮れの寺の鐘)、夜雨(夜に降る雨の音や雰囲気)、晴嵐(晴れているのに山に立ち上る靄の美しさ)、夕照(夕陽の美)など五感で探した地域の美が詠み込まれている。そこで今回、参加者にそれぞれの五感で松江の美を発見してもらった。10名の子どもたちは八雲町のスタジオの神木、大庭町の神魂神社、洞光寺、月照寺、松江城を訪ね、中でも洞光寺では鐘つき体験、国宝松江城では日没時刻に天守閣からの夕陽を堪能した。この体験で五感に響いた風景を、本学の福井一尊准教授の指導で、五線譜に絵の具を使って自由に表現し、地図をつくって添付していった(写真1)。



写真1 2015年度の「子ども塾」最終日のまとめ作業

「子ども塾」の効果を数字で測ることは難しい。しかし、毎回実施する参加者のアンケートや記念誌『子ども塾スーパーヘルンさん講座の10年』⁶⁾に寄せられた文章から総合的に判断すると、「五感を使うことで地域の気づけなかった魅力を発見できた」「さらにそれを追及して見たくなくなった」という点に収斂できる。現に、「子ども塾」への参加がひとつのきっかけとなって本学の総合文化学科に入学した学生もいる。その一人であるKさんは「子ども塾」の印象について、「中でも『子育て幽霊』のお話は今も覚えています。そしてこれを機に、小泉八雲のこと、妖怪のことに興味をもつようになりました。(中略)五感をすべて使って、体全体で感じたことは、大人になっても忘れない宝物です」と回想する⁷⁾。その点では、「子ども塾」の実践は、広い意味の「地域教育」であり、教育を通じた「地域おこし」であるといえるだろう。

井口貢は地域の観光を考える上で必要な哲学は「地域の知(恵)を愛する行為」だと指摘するが⁸⁾、その点ではこのプロジェクトは観光教育の一環ととらえることも可能だと思われる。

3. 怪談を活かす

1) 経緯と現状

筆者は城下町松江に伝わる豊富な怪談を資源化する試みを2006年からNPO法人松江ツーリズム研究会と連携し手がけている。松江の怪談の多くが、すでに小泉八雲の『知られぬ日本の面影』⁹⁾の中に再話、紹介されたという点では、これも八雲の文化資源の活用と呼ぶことができる。

2005年にアイルランドの首都ダブリンで「ダブリン・ゴースト・バスダブリンのとり憑かれた聖堂の謎解き」を体験したが、そのアイデアと充実した着地型観光プランの実施内容に刺激され、松江でも2006年8月に試験的に怪談ツアーを実施した。その後、2008年度の国土交通省「ニューツーリズム創出・流通促進事業」の助成金を得て、同年8月から「松江ゴーストツアー」を開始した。なお着地型観光プランとは、従来のマストツーリズムから、少人数・目的志向・体験やローカリティー（地方色）重視の新しい旅行形態（オルタナティブツーリズム）への変化に伴い、到着地（地方）のNPOや商店街などで考案された体験重視の旅行プランを言う。

実施にあたり語り部を公募し、24名の中から4名の語り部を選任し、小泉八雲研究・郷土史研究・口承文芸研究・語りの技法・ホスピタリティという5つの観点で研修を実施した。ガイドの質の保証は耳で楽しむ夜の文化探訪ツアーではきわめて重要な意味をもつからだ。

内容は、松江城内のギリギリ井戸・城山稲荷神社・月照寺・清光院・大雄寺を語り部の怪談を聞きながら2時間半の徒歩で巡るもので（カラコロコース）、それに松江の懐石料理と筆者の講演の入った（ヘルンコース）を設定した。3月から11月にかけての土曜日を中心に実施し、その後も表1の示す通り集客は堅調だ。参加者の県内外の比率をみると、県内者中心から次第に県外者中心へと移行し、近年ではこのツアーの開催日にあわせて山陰旅行を計画する観光客が増加している。NPO法人松江ツーリズム研究会が過去に実施したアンケート結果によれば、県外者からは「予想以上に充実した内容に満足した」、県内者からは「地域の再発見が興味深い」という感想に集約される。ささやかではあるが、観光振興への寄与とともに、地域への愛着と矜持の醸成という効果をもたらしているのではないだろうか。

なお、ヘルンコースは2014年度で終了し、カラコロコースも徒歩の時間が長すぎるといったアンケートのフィードバックから、一部にタクシーを導入し、城山稲荷神社は割愛するコースで現在は行っている。なお、松江ゴーストツアー実施の経緯や参考にした先進地事例の報告については、拙文「文化資源として生かす小泉八雲—松江における3つの実践から—」（『文化資源学』11号、2013年7月、文化資源学会）に記したので詳述は割愛したい。

表1 松江ゴーストツアー開催状況

年度	実施回数	年度別参加者数	1ツアーの平均参加者数	県外者(外国人を含む)の占める率
2008	19回	475人	25.0人	33%
2009	39回	627人	16.1人	46%
2010	41回	727人	17.7人	40%
2011	41回	584人	14.2人	74%
2012	33回	424人	12.8人	64%
2013	39回	646人	16.6人	82%
2014	29回	519人	17.9人	74%
2015*	19回	295人	15.5人	64%
平均	260回	4297人	16.5人	60%

注 NPO法人松江ツーリズム研究会提供のデータにより作成
*2015年度のデータは、9月30日時点での集計による。

2) 松江ゴーストツアーの波及

松江ゴーストツアーは当初、日本で唯一の「怪談」をテーマとする夜の文化探訪ツアーであった。その後、滋賀県彦根市でもゴーストツアーの取組が開始された。筆者の知人で滋賀大学経済学部の実鍋晶子教授が中心となり、彦根市在住の有志で「空の旅人舎」を結成し、公益財団法人彦根観光協会が窓口となって集客を行う。ほぼ滋賀県北東部全域を視野に入れ、バスや船を使用し、宿泊も伴い、テーマにふさわしいエキスパートを講師に招いた大がかりな文化探訪ツアーとして年に数回実施している。すでに、「黒い鳥の章」「石田三成の章」「青い龍の章」「『古事記』の章」「ゆーれーの章」「白い狐の章」「ゆーれーの第二章」「天狗現るの章」「『オコナイ』の章」「『鬼も残滓を巡る』の章」「『天女と菅原道真』の章」の11回が実施され、次第に知名度も高まっている。「目に見えないモノを見ることができるかもしれない旅をしませんか？現世（うつしよ）と幽世（かくりよ）の狭間、湖東・湖北の伝承を追いかけて文化遺産を巡るTourに出かけませんか？」というキャッチ・フレーズが示す通り、彦根を中心とする湖東・湖北地方の知られざる異界資源の探訪を目的としている。

松江ゴーストツアーと「異界資源の探訪」という目的こそ共通するが、実施内容・実施形態は大きく異なっている。1回のツアーへの参加者はバスの定員もあり約25名だが、ツアー中の講演への参加者も含めると、のべ320名が参加したことになる。

さらに、小泉八雲が晩年に6回の夏を過ごした静岡県焼津市にある焼津小泉八雲記念館（焼津市教育委員会）でも2013年から、年に一度ゴーストツアーを実施している。筆者は同事業には企画及び当日の講師として直接関わっている。地元の子どもたちに焼津の怪談や八雲のエピソードを語り継ぐ地域教育の一環として行うもので、第1回目は「夏休みこども講座 ゴーストツアー」として9か所の伝承地を4時間ほどかけて徒歩で廻った。第2回目以降は「ゴーストツアー イン ヤイツ」として同様の手法・内容で実施している。ただ、夏休み中も多忙な子どもたちの事情もあり参加者数の伸び悩みが課題となっている。

さらに2015年9月20日には、鳥取県琴浦町の琴ノ浦まちおこしの会が琴浦ミステリーツアーを企画・実施し、地元NPO関係者ら18名が参加した（写真2）。これは、町内に伝わる「子育て幽霊」「馬子と山姥」「七尋女房」などの怪談を、同会のメンバーが、八雲がかつて滞在した中井旅館で語り、その後現地をマイクロバスで訪問するという内容だ。10月3日には琴浦町内の小学生を対象に同ツアーを実施し、赤碕小学校の5・6年生を中心に27名が参加している。今後とも、町内の無形の文化資源を継承するという観点から、小学生を対象としたミステリーツアーを継続する予定だという。



写真2 琴浦ミステリーツアー（2015年9月20日）の出發式

上記はいずれも松江ゴーストツアーの影響を受けて成立した着地型観光プランで、筆者も企画段階から関与している事例である。彦根市・焼津市・琴浦町でのゴーストツアーの展開は、従来、十分な評価がなされていなかった地域の超自然的伝承やそのゆかりの場所をクローズアップし、地域住民や訪問者に地域文化の面白さと継承の必要性を開示する役割は十分担っているといえよう。

なお、妖怪伝承の地域資源化について、徳島県三好市・広島県三次市・鳥取県境港市などの事例を中心に調査研究を継続的に行っている市川寛也は、妖怪伝承が「まちづくりの素材として転用されることで純粋な一次資料としての民俗文化が変質することは免れないが、様々な活用を通して伝承の場が保たれているという事実は注視すべきであろう」と述べ、資源化による民俗文化の継承の意義を説いている¹⁰⁾。上述の通り、怪談の資源化についても同様の意義を見出すことができる。

4. 「オープン・マインド・オブ・ラフカディオ・ハーン」プロジェクトの展開と影響

ギリシャ人の八雲の愛読者でアート・ディーラーのタキス・エフスタシウ氏の提案により、2009年より「オープン・マインド・オブ・ラフカディオ・ハーン」のテーマで造形美術展や国際シンポジウムを行っている。発端は2008年にエフスタシウ氏が、八雲の精神性の根幹を「オープン・マインド」ととらえ、民族・宗教紛争の拡大する21世紀に必要な思考として、世界中の人がわかりやすいアートを通して広めようと提案したことによる。

2009年にはギリシャ・アテネのアメリカン・カレッジで第1回目の造形美術展が開催され、翌、2010年は松江城の天守閣で、2011年はニューヨークの日本クラブで、2012年にはニューオーリンズのテュレーン大学で、主催者と作品を変えて実施された。いずれも小泉八雲と関わりの深い土地である。

2014年には八雲の生誕地ギリシャ・レフカダで、あらためて八雲の「オープン・マインド」とは何かを検証する国際シンポジウムを企画し、ギリシャ・アイルランド・マルティニーク・日本出身の9名のパネリストにより発表とパネル・ディスカッションを実施した。これに際して筆者も、八雲の「オープン・マインド」が培われた経緯について基調講演を行い、このプロジェクトの実行委員長もつとめた(写真3)。



写真3 国際シンポジウム「オープン・マインド・オブ・ラフカディオ・ハーン—西洋から東洋へ—」での基調講演

同シンポジウムでは、八雲の境界的帰属意識、世界市民的アイデンティティが指摘されるとともに、

異文化を受容できる開かれた心を子どもたちに伝える必要性が確認された。

ギリシャのレフカダとコルフでは、2006年から松江で実施してきた、同市出身の俳優佐野史郎氏とギタリスト山本恭司氏による「小泉八雲朗読ライブ—望郷」の公演も行い、来場者600名によるスタンディング・オベーションで大きな反響を得た。朗読ライブ自体も松江の文化資源（芸術資源）としてとらえることができる。

レフカダ市ではこのプロジェクトの実施にあわせて、レフカダ文化センター（旧市役所の建物）の2室を提供し、「ラフカディオ・ハーン史料室」(Lafcadio Hearn Historical Center) を2014年7月4日にオープンさせた。これはヨーロッパ初の小泉八雲記念館である。日本国内の松江・熊本・焼津・新宿の4か所の八雲ゆかりの地の自治体と松江市に拠点を置く八雲会ははじめ熊本から仙台に至る各地の小泉八雲研究・顕彰団体、および八雲関係の資料を保有し研究活動が盛んな大学（熊本大学・島根大学・島根県立大学・富山大学・早稲田大学）で実行委員会を組織し、八雲の遺愛の品や原稿のレプリカ、関連写真など17品目を寄贈し、アテネ在住の研究者や愛好家が約400キロ離れたレフカダにたびたび足を運んで史料室を完成させた。この展示施設の作り方は、地元の行政や企業の資金での設立とは異なり、レフカダ市から部屋の提供のみを受け、日本の自治体や団体からコンテンツを寄贈し、ボランティア労働によってできあがるという、文化資源化にふさわしい成立の仕方といえるだろう。



写真4 レフカダにオープンした「ラフカディオ・ハーン史料室」を訪れる子どもたち

その後「ラフカディオ・ハーン史料室」にはギリシャ各地から子どもたちが遠足や社会科見学で次々と訪問しており、日本文化や小泉八雲を学ぶワークショップも開催されている。現地の報告によれば、2015年10月時点で、すでに2000人の子どもたちが訪問しているという(写真4)。「オープン・マインド・プロジェクト」の主催者としては、前述の国際シンポジウムの成果が思いがけず早期に実現したことに喜びを感じている。

ギリシャでの「オープン・マインド・オブ・ラフカディオ・ハーン」プロジェクトの地域への影響として次の点があげられる。レフカダでは、八雲の生家への説明版の設置、レフカダ湾に面した詩人公園における八雲の胸像の設置などが行われてきたが、必ずしも文化資源として活用されてきたとは言えず、レフカダやギリシャにおける八雲の知名度も決して高いとは言えなかった。ところが、2009年にアテネで造形美術展が行われたのをきっかけにマスコミが反応して以来、しだいに注目が集まり、作品のギリシャ語訳や八雲に関わるイベントがギリシャ各地で開催されるようになった¹¹⁾。その潮流によってレフカダでは、国際シンポジウムの誘致に積極的な姿勢を示し、史料室もごく自然な流れの中で開館できたといえる。つまりレフカダ市の場合、八雲に対する社会的評価を察知し、地域資源として再認識したといえるだろう。

シンポジウムや朗読ライブに参加した地元レフカダ市民は、「夏休みの最高の思い出ができた」「レフカダ生まれの作家の知られざる魅力に驚いた」といった感想を寄せており、地域のヒューマン資源としての認識と地域住民の矜持を高めたことがうかがえる。またこの事業に参加してレフカダを訪問した西林万寿夫駐ギリシャ・日本大使、同じく駐ギリシャ・アイルランド大使館のルーク・フィーニー次席、世界各地の八雲研究者とレフカダの自治体・住民との接触が、八雲を媒介とする新しい文化交流のきっかけを導いたといえよう。

現に、その翌年の2015年10月10日にアイルランド・トラモアのコーストガードセンターで小泉八雲企画展示のオープニング・セレモニーが催された際、

スピーチを行ったレフカダハーン史料室のキュレーターをつとめたマリア・ゲネットァリュー氏は、今後とも世界各地で行われることが予想される八雲関係の講演・シンポジウム等の内容のデータベース化と共有について提案を行った。また「オープン・マインド・プロジェクト」のプロデューサーの小泉祥子氏からはトラモア・レフカダ・焼津・松江などがハブ・シティとして相互の情報共有と文化交流を促進しようという提案がなされている。

そもそもこのプロジェクトの中核をなす造形美術展が、一般的な美術館が企画する予算を投じた企画展示とはコンセプトが異なり、ウェブ上でアーティストに呼びかけ作品は原則寄贈してもらうというやり方だ。作品の質の保証は難しくなるが、地元の学芸員や専門家の意見を参考に、一定レベルと判断された作品を展示する。アート作品だけでなく、ハーンの人生や、オープン・マインドがうかがえる引用文をパネル展示することで、その精神性を伝えることをめざした。単なる地元作家の顕彰ではなく、八雲ゆかりの各地にとって、地域の文化資源の発掘と創出である。

なお、このプロジェクトは、2015年10月にはアイルランドで内容を変えて実施されているが、それについては次章で言及する。

5. アイルランドにおける活用の動き

1) 小泉八雲庭園の構想

アイルランドは小泉八雲の祖国で、2歳から10年余りの幼少年期を過ごした地である。八雲の国籍がイギリスなのは、当時アイルランドが独立国でなかったという事情によるもので¹²⁾、本来ならアイルランド人というべきである。ところが、八雲が4歳の時に母がギリシャに帰国し、その後大叔母サラ・ブレナンの庇護のもとでイギリスやフランスで教育を受け、さらに大叔母の破産により19歳でアメリカに移住せざるを得なくなった。八雲のアイルランドへの複雑でネガティブな感情に加え、アメリカからさらに日本へと渡り、文筆をなした奇妙な漂泊者というイメージが、アイルランド人作家というカテゴリから除外される要因をつくったのだと想像される。

アイルランド最大の書店であるダブリンの「イーンズ」にも彼の著書は1冊も置かれていないことを2012年に確認している。

八雲は1997年に、ダブリン作家記念館³⁾に殿堂入りを果たしたものの、廊下にかろうじて写真が飾られたに過ぎない。換言すれば、アイルランドは文筆家の宝庫だという事情があるからだ。『ガリバー旅行記』のジョサン・スウィフトに始まり、20世紀を代表する詩人ウィリアム・バトラー・イエーツやブラム・ストーカー、オスカー・ワイルド、バーナード・ショー、サミュエル・ベケット、シェイマス・ヒーニーなど圧巻であり、このうち4人はノーベル文学賞受賞者である。かつて、エア・リングス（アイルランド国営航空）のエコノミークラスのシートには、緑の無地に白字でそんな錚々たるアイリッシュ・ライターたちの自筆のサインが刺繍されていた。まさに、文学の担い手こそがアイルランドが誇る、国の資源と認知されてきたことがわかる。

そのようなアイリッシュ・ライターの範疇からはずれた小泉八雲が、ウォーターフォード州トラモアに住む歴史家アグネス・エイルワード氏により、地域の文化資源になりうる作家として注目されたのは2012年のことである。同氏はアイルランド観光省勤務時代に元駐日大使のショーン・ローナン氏から小泉八雲の魅力について聞き、トラモアと八雲の関わりに関心を抱いていた。

トラモアはダブリンから約300キロ南にあるケルト海に面した保養地で、サラ・ブレナンはこの海を愛し3件の別荘を所有していた。それゆえ八雲も夏場をここで過ごすことが多く、泳ぎを覚え、乳母キャサリン・コストロから妖精譚や怪談を聞いて心を躍らせた場所だ¹⁴⁾。海と超自然の物語への共感を終生強く持ち続けた八雲にとって、この小さな海辺の町での体験は大きな意味を持っていた。トラモアにおいても八雲への認識は高いとはいえ、顕彰の記憶としてはトラモア公立図書館にジョン・コール作の八雲のブロンズ像が設置されているくらいだ。2012年に筆者が18年ぶりに同地を訪問したことも引き金になり、「小泉八雲庭園」の構想が持ち上がった。

エイルワード氏は、眼下に海を臨む1ヘクタール

のウォーターフォード市が管理する土地に注目し、ここに「小泉八雲庭園」をつくる計画を打ち出した。トラモア開発トラスト（Tramore Development Trust）という既存のNPO組織を活用し、その下部組織として「ラフカディオ・ハーン・ガーデン・プロジェクト」（以下、ガーデン・プロジェクトと略す）を組織し、本格的な計画検討に入った。日本万国博覧会記念基金やアイルランド政府の支援を得て、わずか2年半ほどで完成にこぎつけた。

2) 庭園の完成と今後の展望

2015年6月26日には開園式が開催された（写真5）。開園式でエイルワード氏は「ハーンと同じように時間の経過と共に、より日本らしくなっていくでしょう」と語り、来賓の渥美千尋駐アイルランド・日本大使は「日愛両国の交流の深化をもたらす庭になる」と述べた。最後に「ハーンが、ヨーロッパと日本のユニークなヒューマン・コネクションとなり、この庭園が、二国間を結ぶ架け橋になる」と同じく来賓で訪れたブレンダン・ハウリン公共支出・改革担当大臣が結んだ。筆者も、八雲がかけがえない体験をした場所に庭ができた喜びと、この庭がトラモアの文化資源として活かされることへの期待を述べた。



写真5 小泉八雲庭園の開園式（2015年6月26日）

そこで筆者を含む一同が認識したのは、これは海外によくある日本庭園ではないことだ。エイルワード氏の構想に基づき、アイルランド人庭師マーティン・カレン氏のほとぼしる自由な想像力が作り上げた八雲の精神を感じる庭である。京都の庭師、楠見

一紀氏が3度通って、日本人と石についてアドバイスも行っている。

つまりこの庭園は八雲の人生を9つの庭で表現するもので、それぞれにテーマがある。「旅の始まりートラモアとの縁」「船出：未来の予感」「アメリカへの旅」「ギリシャの庭」「日本への到着」「せせらぎの庭」「森林」「平和と調和の庭」「生き神様の伝説」だ。もともとあった湧水を「コイズミ・ファウンテン」として庭のシンボルに位置づけ、その流れが下に池をつくる。島根半島の霊場、加賀藩戸も猫の額ほどの大きさで再現してある。全体的には樹木に囲まれた回遊式の日本的な庭園とも見えるが、部分においてはギリシャやアメリカ南部、イギリスを象徴する庭もつくられており、八雲の人生における多様な異文化体験を表現している。そして八雲の開かれた精神性（オープン・マインド）をトラモアの地から発信しようというコンセプトが感じられるのだ（写真6）。



写真6 小泉八雲庭園の中心部

オープン後の庭園管理はガーデン・プロジェクトのメンバーが行っている。開園する木曜日から日曜日までは、CEスキーム¹⁵⁾の造園に関わった10名の訓練生が交替でガイドを行い、庭園入口の受付業務はトラモアの市民ボランティアである。なお、オフシーズンとなる11月から2月までは庭園を一時閉園する。来年度には庭園入口付近のヴィクトリア庭園内に小屋を作り、職員を雇用して常駐させる計画や、近い将来、ビジターセンターを設置する計画もある。その青写真もすでにできており、ハーンの展示施設とカフェを併設した建物をつくる予定だ。2015年10

月10日には、庭園内にて松江市から寄贈されたハーンのレリーフ¹⁶⁾の贈呈式が行われ、筆者も出席した。このレリーフもビジターセンター完成時にはそちらに移動させる計画である。

6月26日のオープン以来、アイルランド国内を中心に、イギリス・ドイツ・スウェーデン・アメリカ・日本などから、9月末までの3か月間で約4000人の入場者があったという。また、結婚式の写真をこの庭園で撮影したいという希望も複数持ち込まれた。アイルランドでも稀有なマリリゾート地であるトラモアの新たな観光・文化資源として今後の活用が期待される。

6. おわりにー結びにかえて

本稿では、小泉八雲の文化資源的活用の事例として、ここ数十年間で筆者が携わってきた「子ども塾」「ゴーストツアー」「オープンマインド・オブ・ラフカディオ・ハーン・プロジェクト」「アイルランドの小泉八雲庭園」の4つの事例を通して、それぞれの成立の経緯と文化資源の意味について言及してきた。

もちろん、多くの作家について、古より研究活動はもとよりその顕彰活動がさまざまな形で行われてきた。小泉八雲に関していえば、顕彰会である八雲会（第一次）¹⁷⁾は1915年に成立しており、2015年には創立100年を迎えた。一時断絶して、新たな八雲会（第二次）が成立してからも、すでに50年が経過している。年1回の機関誌の発行や八雲作品の英語による暗唱大会である「ヘルンをたたえる青少年スピーチコンテスト」、「小泉八雲感想文・作詞」のコンクール、節目の年の記念事業など松江市と連携して顕彰活動を継続的に行っている。

また、松江に小泉八雲記念館が建設されたのは1933年のことであり、オープンからすでに80年余りの歳月を経ている。この間、国内はもとより世界から訪れる多くの訪問者に八雲文学や松江の魅力を紹介してきた。八雲来日百年祭が松江で開催された1990年には年間入館者数が297,000人を数え、さらに1993年には336,000人に達した。しかし、その後は減少に転じ、ここ数年は10万人程度に留まっている。

本稿で紹介した4つの事例は、こういった永年の八雲顕彰の動きとは無関係に成立したわけではないが、趣を異にする点もある。それは、子ども塾の場合は、地域教育、未来の地域文化の担い手の育成、ゴーストツアーは着地型観光プラン、オープン・マインド・プロジェクトや小泉八雲庭園は八雲の精神性の発信と芸術文化の創造、地域資源の創造という点に目的があるからだ。それぞれに八雲ワールドの普及という意味合いも含まれてはいるが、決してそれが最終目的ではないということだ。

文化資源の活用とは言い換えれば、本来とは違う新しい意味づけをして活かす、二次的活用ということである。冒頭にも触れたように、文学作品や作家は、愛読者がじっくりとその作品を鑑賞したり、研究者が研究対象として作品論や作家論を展開するというのが本来の活用法だと考えられる。地域資源の創造や観光といった社会的な活用を目的としている点において、従来の文学的活用や顕彰活動との差異が見出されるのである。

本稿で取り上げた事例は、いずれも将来的な展開が期待されるものばかりである。今後も継続的に実践と考察を行っていきたい。

注

1) 井口貢「文化政策としての観光」（井口貢編『観光学事始め—「脱観光的」観光のスズメ—』所収）法律文化社、2015年、19頁。

2) 文化資源学会設立趣意書（2002年6月12日採択）<http://www.l.u-tokyo.ac.jp/CR/acr/about.html>、最終アクセス日2015年10月19日。

3) 代表的な例として、西成彦は、「ひとびとが雑音として抑圧してしまった音に敢えて耳を傾け、耳本来の受動性にすべてをゆだねること。ラフカディオ・ハーンの耳が、明治中期の日本で14年かけておこなったフィールドワークの中で最もかけがえのない部分は、この聴覚を介した作業であった」と述べ、さらに「耳なし芳一」を例に挙げつつ、八雲は「口承文芸の本質的特徴を、推理力によってではなく、身体感覚を通してつかみとった」ことを指摘している（『ラフカディオ・ハーンの耳』岩波書店、1993年、191-192頁）。

4) 齊藤孝・山下柚実『「五感力」を育てる』中公新書ラクレ、V頁、2002年。

5) 日本の八景は、中国湖南省で北宋時代末期に成立した瀟湘八景が手本にして成立したといわれる（『国史大辞典』第7巻、吉川弘文館、1986年）。

6) 本誌では、筆者を含む17名の参加者や関係者が文章を寄せている（スーパーヘルンさん講座実行委員会編集・発行、2014年3月）。

7) スーパーヘルンさん講座実行委員会編『子ども塾スーパーヘルンさん講座の10年』（2014年）

8) 井口貢「愛知・愛地のための観光を求めて」（井口貢編『観光学事始め—「脱観光的」観光のスズメ—』所収）法律文化社、2015年、187頁。

9) 原題は *Glimpses of Unfamiliar Japan*。八雲のルポルタージュ紀行の代表作とされる。1894年刊。

10) 市川寛也「地域社会における妖怪観の形成と継承—徳島県三好市山城町の事例から—」『文化資源学』第11号、2013年、136頁。

11) たとえば、以下のような動きがみられた。2011年9月にはマラソン市における東日本大震災復興応援のための被災地写真展（筆者が写真提供）と小泉八雲の津波関連作品の紹介、2013年にはアテネ市内の図書館での八雲作品展及びギリシャ銀行ギャラリーにてマリア・ゲネツァリユー氏による八雲作品のカリグラフィ展、同年9月にはオナシス財団により八雲作品“The Fountain of Youth”（若返りの泉）のアニメ制作と放映、2014年にはテティ・ソルー氏により *A Japanese Miscellany*（『日本雑記』）、*Kotto*（『骨董』）、*Kwaidan*（『怪談』）のギリシャ語訳の刊行、同年4月にはラジオ局ベトン・セブンによる小泉八雲の特別番組の放送、同年4月から年末までコルフ島のアジア美術館で小泉八雲の企画展の開催、同年6月と9月にはレフカダで地域住民を対象とした小泉八雲に関するミニシンポジウムなどが行われた。

12) アイルランドのイギリスからの独立は1949年である。

13) 同館は、1991年、ダブリンのパネルスクエアにオープンしたミュージアムで、アイルランド文

学の全貌がうかがえる。作家別の展示コーナーには原稿、書簡、著作などが展示されている。

14) 八雲は1901年9月にアイルランドの詩人、ウィリアム・バトラー・イェーツに「しかし45年前、私は心にひびわれがないにらしい少年でした。ダブリンのアップパーリーソン通りに住み、私には妖精譚や怪談を教えてくれたコナハト出身の乳母がいました。だから私はアイルランドの事物を愛すべきだし、またじっさい愛しているのです」(拙訳)と書き送っている。

15) Community Employment Schemeのこと。長期間失業した人たちに対し、地域内での雇用の確保をめざすプログラムである。

16) 日本人彫刻家・倉沢実作で、同一のレリーフがすでに松江市立城北小学校の図書館内に設置されている。

17) 第一次八雲会は、桑原洋次郎、太田臺之丞、野津静一郎などが発起人となり成立した。2015年7月4日には、松江市総合文化センターで八雲会創立100年記念講演会・シンポジウム「八雲の記憶、百年の継承」が開催された。

参考文献

木下直之「人が資源を口にする時」『文化資源学』第1号、2002年。

小泉 凡「文化資源として生かす小泉八雲—松江における3つの実践から—」『文化資源学』第11号、2013年3月。

小泉 凡・真野啓子「『地域と子ども』に関する実践的研究」『しまね地域共生センター紀要』創刊準備号、2014年4月。

小泉 凡「文化資源としての怪談」『ご縁の国しまね観光コンベンションin松江<資料集>』島根県立大学短期大学部松江キャンパスしまね地域共生センター、2014年6月。

小泉 凡「文化資源としてのひと」(井口貢編『観光学事始め—「脱観光的」観光のススメ—』所収) 法律文化社、2015年。

小泉 凡「アイルランドだより—文化資源としての『小泉八雲庭園』の誕生—」『のんびり雲』第9号、島根県立大学短期大学部松江キャンパス総合文化学科、2015年。

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

「共食」と「一人食」における心理および行動パターンの分析Ⅲ —テキストによる質的分析とコレスポネンダンス分析からの比較検討—

飯塚 由美
(保育学科)

Analysis of the Psychological and Behavioral Pattern in Eating with Others and Eating Alone Ⅲ

Yumi IITSUKA

キーワード： 食行動、共食、テキスト分析、コレスポネンダンス分析、高齢者
eating behavior, eating with others, text analysis, correspondence analysis, senior citizens

1. はじめに

本研究の目的は、先行研究（飯塚、2014、2015）を踏まえ、「食」の場面を通じて、人とともに行動すること（共行動）や、一人での食事の意味、さらに、「食行動」に関する多様なタイプやその社会的機能について、異なる年齢層（一般・社会人）の分析から再検討していくことにある。収集された食事について想起された思い出は、質的・量的なデータ分析、テキスト分析や次元分解（コレスポネンダンス分析）により解析され、日常の行動傾向や意識のパターンなどとの関連や食行動や食事場面と対人的要因や食事を摂取する文脈を含めて考察する。

平成17年6月に食育基本法が制定され（平成21年6月改正）、現在は、第3次食育推進基本計画に至っている。その基本的な方針は、若い世代、子どもの食育、現在の家族形態の多様化に対応した食育の推進、食環境づくり、健康面に配慮した減塩、伝統的な食生活や食事の作り方の伝承、食育活動における各団体間の連携に重点がおかれている。

内閣府が毎年実施している「食育に関する意識調

査」の平成27年の報告（平成26年12月に実施、層化二段無作為抽出法、全国20歳以上）によると、家族と一緒に朝食または夕食を「ほとんど毎日食べる」人の割合は、朝食58.9%、夕食65.0%であり、前年調査よりも増加している。また、家族と食事する時の状況（n=1,658）については、「一緒に食事することは楽しい」では、とてもそう54.9%、そう思う35.1%、「会話が弾んでいる」では、同じく、順に、36.0%、39.7%、「食事のマナーや作法を身につけている」では、順に、17.7%、40.1%、「食に関する情報を共有している」では、順に、17.2%、41.1%となっている。一方、一人で食べる頻度は低く、「ほとんどない」と回答する結果（71.8%）となっているが、性別や年齢別にみていくと、男性の20~29才は、「ほとんど毎日一人で」が19.4%、女性では、60~69才で11.5%、特に、70才以上が19.0%といった高齢者一人での食事が多くなっている。

こうした全国的継続調査により、最近では、年々変化する食事形態や食環境を把握することが可能になってきている。これを踏まえながら、将来的に、

個々のニーズや必要性にあった形で食事スタイルや環境が提供されることが必要であろう。また、家族と一緒にする食事を肯定的に捉える結果については、その前提として、家族との関係がうまくいっていることが必要である。

さらに、食事形態は、単に、物理的に、多数と一人といった区別でだけでなく、個人の心理面や他者との関係など対人面も含む多様な要因を加味しながら、検討していくことが必要になろう。

2. 方法

質問紙調査法（無記名）。

調査概要の説明後、参加への同意が得られた一般・社会人（高齢者を含む）の協力者を対象に実施した。

先行研究（飯塚, 2014, 2015）と同様の手続きをとり、自由再生法（自由記述）による「共食」と「一人食」の場面におけるプラスの記憶とマイナスの記憶に関するテキストデータを収集・整理し、他の質問項目との関連を調べた。

1) 調査内容

食行動（人とともに食べる、一人で食べる場面）についての、状況（場所、文脈等）、食事内容等についての自由再生（想起）。それに関係する質問項目への回答（感情、気分、おいしさなど）や日頃の食行動（規則性、関心度、向性など）や食事パターンの調査（全て、非常にそう－全くそうでないの7ポイントスケールを使用した）。

2) 調査時期 2014年6月～2015年6月。

3) 調査協力者 一般・社会人35名。

- (1) 性別：女性32名（91.4%）、男性3名（8.6%）。
- (2) 年齢：平均63.1歳（range：40-82歳，SD=11.24，最頻値：62，不明1名）。
- (3) 居住形態1：自宅34名（97.1%）、不明1名（2.9%）。
- (4) 居住形態2：家族と同居31名（88.6%）、一人暮らし3名（8.6%）、不明1名（2.9%）。

4) 手続き

調査内容は、(1)これまでに自分（協力者）が経験した「共食場面」や一人で食事した場面の思い出に関する自由記述により、各々、プラス（ポジティブ）

*調査への参加と成果発表に承諾した同意書による。

場面とマイナス（ネガティブ）場面について、いつ、どこで、だれと、何を食べたか、どんな状況だったかに沿って回答（想起）した。この記述はランダムに行われ、思い出がない場合は、「なし」と回答した。また、食行動に関連する項目－日常の食事への配慮（栄養面等）、食事の規則性等への回答を行った。得られたデータはすべて、IBMSPPS Statistics ver. 22およびText Analytics for Surveys ver. 4.0.1を使用して解析された。

3. 結果と考察

1) 調査協力者の属性と居住形態

調査時の協力者の年齢層は、59才以下が12名（34.3%）、60～69才までが14名（40.0%）、70才以上が8名（22.9%）、不明（未記入）1名である。また、調査実施時の協力者の気分（非常に良好7～全く良好でない1）については、平均は、5.15（n=34，SSD=1.33）であった。

居住形態では、今回の一般・社会人サンプルでは、家族との同居が圧倒的に多く、食事の規則性（非常に規則的7～全くそうでない1）についても、平均は、6.24（n=33，SSD=1.25）で、先行する学生対象の調査と比べ、一層規則的な食習慣を示しており、家族とともに食事すること（他者と一緒に食事すること）で、その傾向が強まっているように見える。

2) 食事場面（形態）と想起時期

報告された思い出（n=35）のうち、設定された4つすべての食事場面の回答者は、全体の34.3%である。

また、共食（+）の想起率は、94.3%、共食（-）は、51.5%、一人食（+）は、62.9%、一人食（-）は、54.4%だった。ポジティブ（+）場面はいずれも回答率が高く、ネガティブ（-）場面は相対的に低くなっている。

想起された時期については、いずれも成人になってからのものが多いが、特に、内訳をみると最近の食事場面からのものが目立ち、新近性効果がみられる（図1）。

各設定場面で見えていくと、共食（+）については、成人から現在までが71.9%と圧倒的に多く、次いで

小学生の時期（12.5%）である。

想起された場所（食事をした場所）は、家が最も多く（40%）、外出先（25.7%）や旅先（22.9%）となっている。また、食事の相手として想起されるのは、家族が最も多く（74.3%）、また、家族と共に親族や知人・友人を含めたものが5.8%、友人のみが11.4%であった。

先行研究の学生を対象とする調査と比較して、一般・社会人は、家族や家庭に関連する回答が多く見られる。

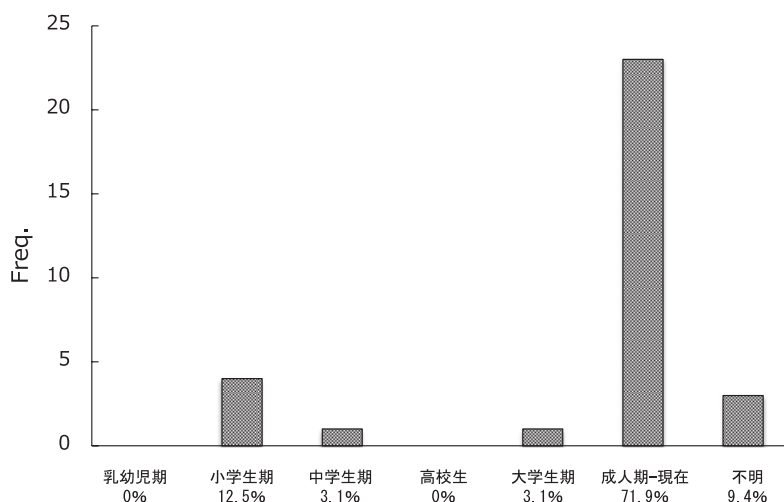


図1 共食（十）の場面の想起時期

3) 食事のおいしさや満足、食事の相手との親しさの程度

食事のおいしさは、他の全ての食事評価項目との間に有意な相関がみられ、特に、満足の程度との関連が強く ($r=0.91$, $p<0.01$)、楽しい ($r=0.81$, $p<0.01$)、落ち着いた ($r=0.74$, $p<0.01$)、不安 ($r=-0.41$, $p<0.01$)、寂しさ ($r=-0.36$, $p<0.01$) という結果になっている。また、共食場面に限っては、その傾向がより強くみられている（順に $r=0.94$, $r=0.84$, $r=0.76$, $r=-0.54$, $r=-0.41$, いずれも $p<0.01$ ）。

食事相手との親しさ（共食場面）については、おいしさとの相関が $r=0.49$ ($p<0.01$) で、満足の程度 ($r=0.54$, $p<0.01$)、楽しい ($r=0.57$, $p<0.01$)、落ち着いた ($r=0.44$, $p<0.01$)、寂しさ ($r=-0.56$, $p<0.01$) となっているが、特に、不安の程度で、 $r=-0.68$ ($p<0.01$) の負の相関がみられ、関連がより強くなっている。

4) 食事への意識やスタイルに関する調査項目間の関係性

食事の規則性は、日常の食事や栄養等への配慮（非常にする7～全くしない1）の間の相関が高く ($r=0.72$, $p<0.01$)、特に、年齢との関連がみられる ($r=0.55$, $p<0.01$)。回答者の年齢が高いほど規則的な食事を心がけ、栄養等への配慮 ($r=0.64$, $p<0.01$) も高まる傾向がある。細かく区分した年齢層別にみると、規則性では差は見られないが、食事や栄養等

への配慮については、70才以上 ($m=6.86$, $SD=0.38$) が59才以下 ($m=5.17$, $SD=1.40$) よりも、有意に高く評定している ($df=2$, $F=5.43$, $p<0.01$)。

さらに、食事への関心の程度（非常にある7～全くない1）については、平均は、6.00 ($n=33$, $SD=1.30$) と高い評定がなされ、食事を楽しみなものとする項目 ($r=0.74$, $p<0.01$) や誰かと共に食事するのが好きといった項目（共食への向性）と関連している ($r=0.53$, $p<0.01$)。ただし、年齢との間には有意な相関はみられない。

5) 想起された食事場面（形態）評価の比較

おいしさ評価（非常に7～全くない1、他の評価項目も同一の数値化）では、各食事場面間に有意な結果がみられ ($df=3$, $F=50.92$, $p<0.01$)、共食（+）場面は、共食（-）や一人での食事（-）よりも、有意に高く評価される（その後の検定として一元配置分散分析による多重比較はDunnnettのcを実施、いずれも $p<0.01$ ）。ただし、一人食（+）との間には有意差はみられない。また、共食（-）は、一人食（+）よりも有意に低く評定されるが ($p<0.01$)、一人食（-）との間に有意な差はみられない（図2）。

満足の程度（図3）についても、各場面間に有意性がみられ ($df=3$, $F=113.58$, $p<0.01$)、その後の検定（一元配置分散分析、以下同様、多重比較）では、先のおいしさ評価と同様の関係性が示された（いずれも $p<0.01$ ）。

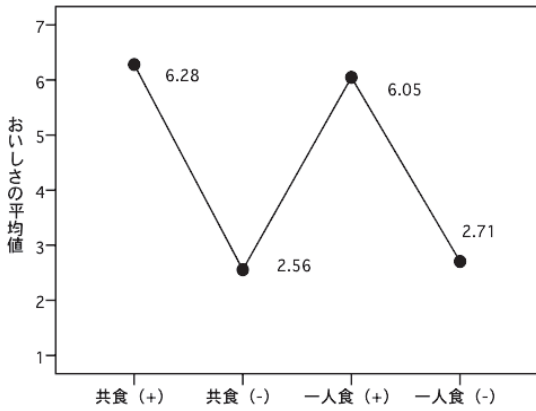


図2 4つの食事場面のおいしさの程度

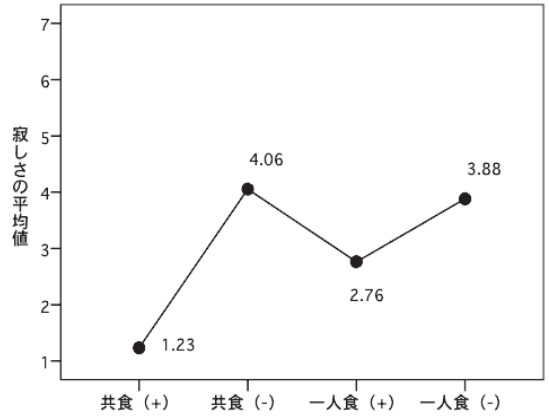


図5 4つの食事場面の寂しさの程度

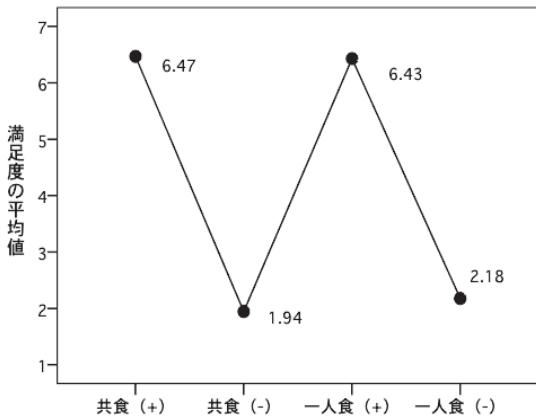


図3 4つの食事場面の満足度の程度

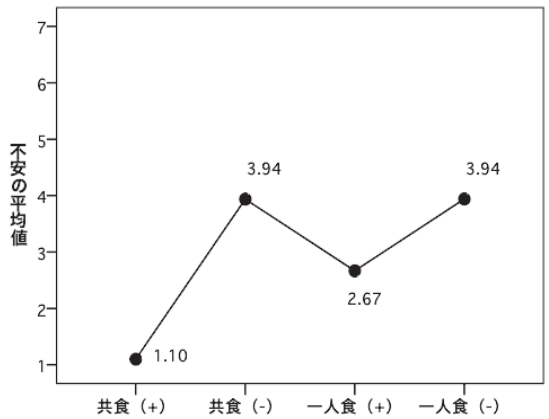


図6 4つの食事場面の不安の程度

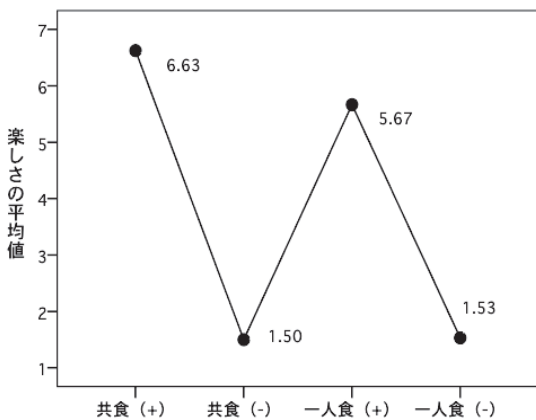


図4 4つの食事場面の楽しさの程度

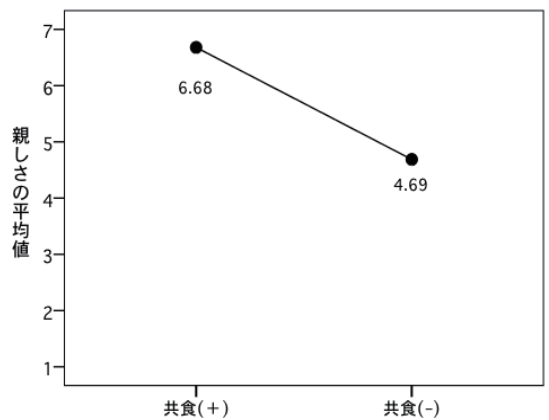


図7 食事相手の親しさの程度

楽しさの程度（図4）について、場面間の有意性（ $df=3$, $F=167.33$, $p<.01$ ）とその後の検定によって、共食（+）とすべての食事場面の間に有意な差が認められた（多重比較、いずれも $p<.01$ ）。ただし、例外として、共食（-）と一人食（-）間には有意な結果がみられていない。

落ち着いた程度についても、場面間の有意性が認められた（ $df=3$, $F=68.98$, $p<.01$ ）。その後の検定によって、先のおいしさ評価と全く同様の食事場面間の有意な傾向が見られた（順に $m=6.33$, 1.94, 6.14, 2.06, 多重比較、いずれも $p<.01$ ）。

寂しさの程度（図5）について、場面間の有意性が認められた（ $df=3$, $F=10.25$, $p<.01$ ）。その後の検定によって、共食（+）とすべての食事場面間に有意な差がみられた（多重比較、いずれも $p<.01$ ）。ただし、一人食（-）は、共食（+）との間だけに有意性がみられ（ $p<.01$ ）、他の場面との間には認められない。また、共食（-）と一人食（+）の間に有意な結果はみられない。

不安の程度（図6）について、場面間の有意性が認められた（ $df=3$, $F=10.25$, $p<.01$ ）。その後の検定によって、共食（+）とすべての食事場面間に有意な差がみられた（順に $m=1.10$, 3.94, 2.67, 3.94, 多重比較、いずれも $p<.01$ ）。ただし、一人食（-）、共食（-）、一人食（+）間に各々有意な差はみられない。

一緒に食事する食事相手との関係性について、共食場面の（+）と（-）間で、有意な差がみられ（ $df=16.7$, $t=3.37$, $p<.01$ ）、（+）場面で相手との親しさの程度をより高く評定している（図7）。なお、このおいしさ評価と食事相手との親密さの間には比較的高い、有意な相関がみられている（ $r=.49$, $p<.01$ ）。

6) 共食と一人の食事の想起場面の質的分析（テキスト分析）

いつ、どこで、誰と（共食時）、どんな状況で、何を食べたか等について得られた回答（自由記述）を分析した。文章（テキスト）より、キーワードを抽出し、その後、それらの関係性を検討した。

(1) 食事場面テキストのキーワード分析（係り受け分析：Web図）

a. 共食時のよい思い出（図8および図9）

想起された各々の場面の記述のうち、誰かと食事した共食時のよい思い出（+）では、「食べる」のカテゴリーでは、特に、家族（選択率57.9%）、楽しい（42.1%）、一緒、話す・会話、子ども（いずれも36.8%）、祝い・特別な日、食事の場所（外）（いずれも26.3%）などとの関連が強く示される（図8）。

また、日常の家庭の食事（ケの食事）カテゴリーでは、特に、食べる、一緒、話す・会話、母（いずれも選択率57.1%）、作る、家族、おいしい（いずれも42.9%）、子ども、きょうだい、夫、父（いずれも28.6%）などとの関連が深い（図9）。

b. 共食時のよくない思い出（図10）

一緒に食事する（-）場面について、「食べる」のカテゴリーでは、特に、家族（選択率50.0%）、会話できない、食材・食べ物、悪い（いずれも25.0%）、文句を言う、作る、味、まずい、嫌い（いずれも16.7%）などとの関連がある。

c. 一人の食事でのよい思い出（図11）

一人での食事での（+）の場面で、「食べる」のカテゴリーでは、寂しさを感じることはあるものの特に、好きなもの（選択率41.7%）、一人、自分（33.3%）、家族、自宅、のんびり／ゆっくり、気楽／自由（いずれも25.0%）、楽しい（16.7%）などとの関連がみられる。

d. 一人の食事でのよくない思い出（図12）

逆に、よくなかった（-）の場面で、「食べる」のカテゴリーでは、特に、嫌だ、罪悪感といった負の感情（選択率は38.5%）病気をした（30.8%）、外食、おいしくない（23.1%）、仕事/失敗、食事場所（外）、家族、自分（いずれも15.4%）などとの関連がみられる。

(2) 記述されたテキスト内容の検討

食事場面（誰かと一緒の食事／一人での食事）と記憶タイプ別（よい／よくない思い出）のテキスト例は、表1に示した。共食（+）は、記念日、旅先・

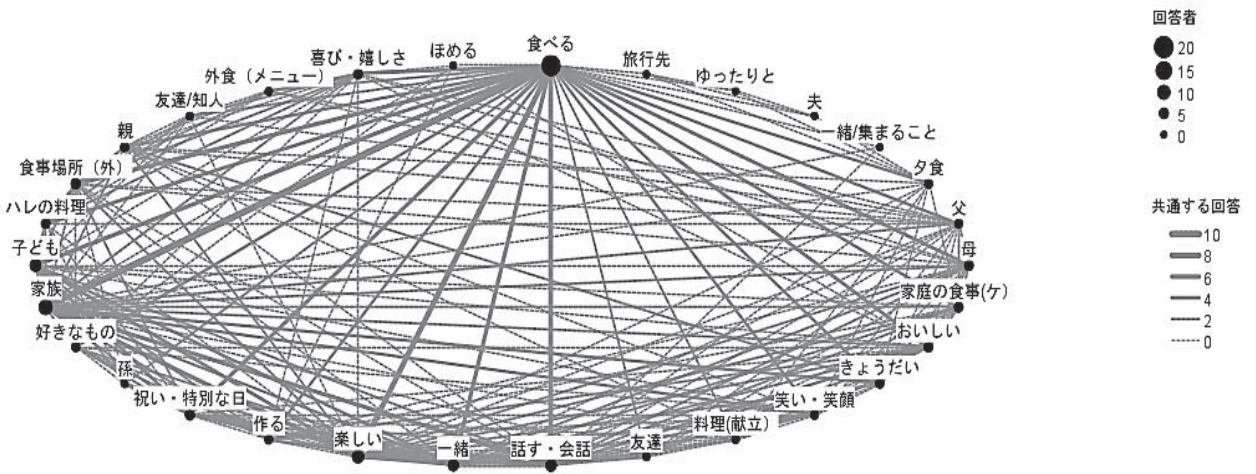


図8 共食(+) : 「食べる」の 카테고리-Web図

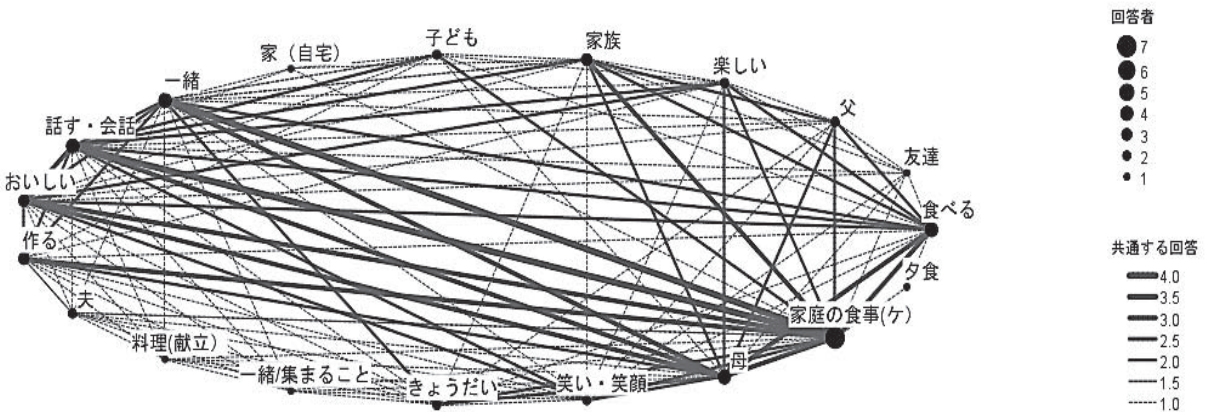


図9 共食(+) : 「家庭の食事(ケの食事)」の 카테고리-Web図

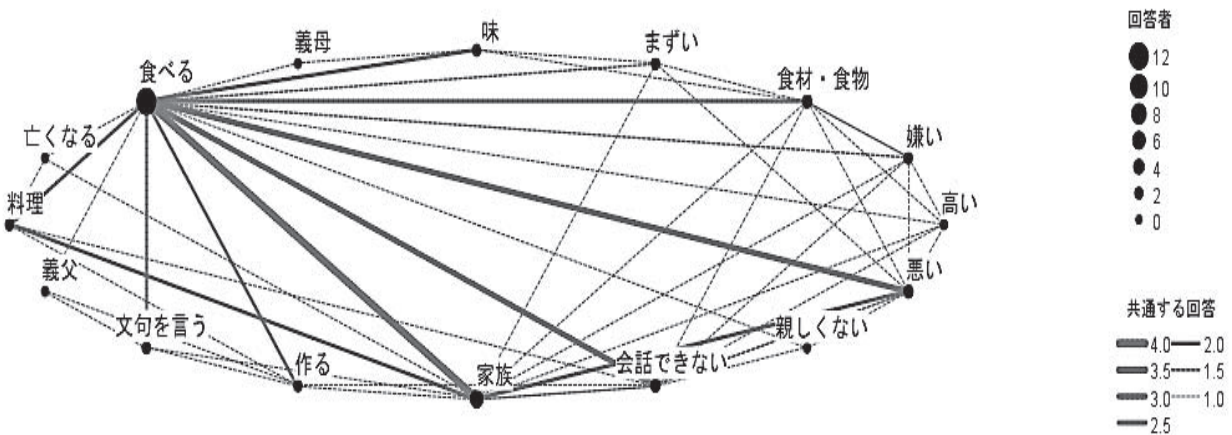


図10 共食(-) : 「食べる」の 카테고리-Web図

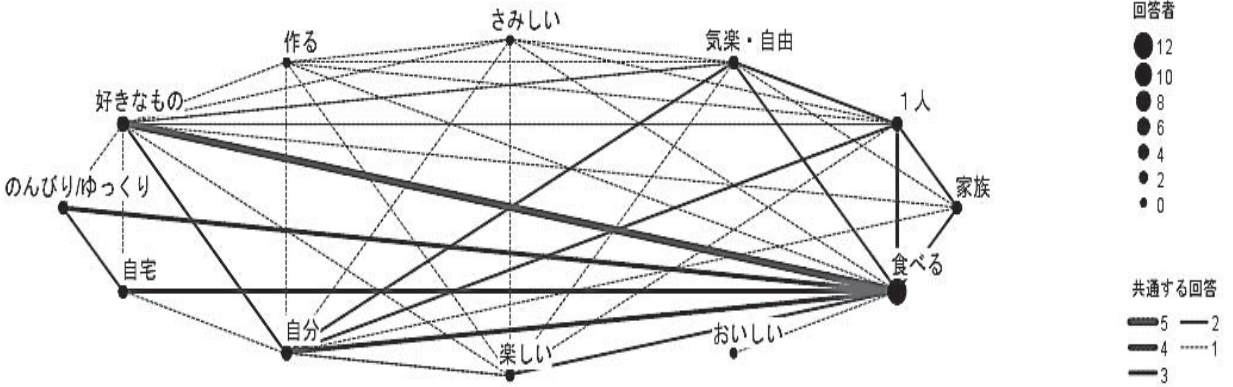


図11 一人食（+）：「食べる」のカテゴリ-Web図

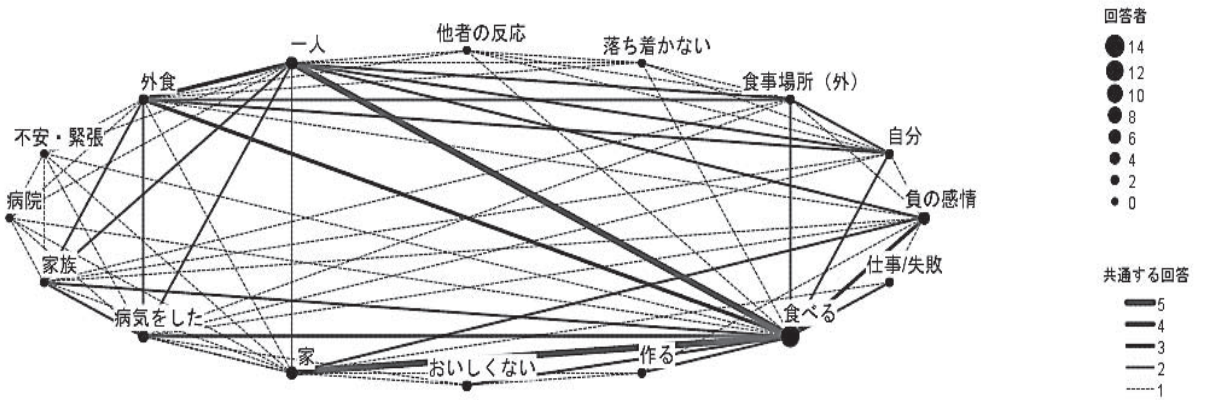


図12 一人食（-）：「食べる」のカテゴリ-Web図

表1 食事場面(形態)と記憶のタイプ別自由記述例(共食/一人)

		記憶のタイプ	
区分		よい(+) <u>思い出</u>	よくない(-) <u>思い出</u>
共食 (誰かと一緒)		<p>両親、兄、姉6人で食事。いろんな事情で家族でとても楽しい食事をしたのは、大人になってから初めてで、忘れられない食卓だった。</p> <p>正月に自宅で家族とおせち料理及び酒を飲んで気分よく過ごせた。</p> <p>今年、旅行先で、家族と、夕ごはん(ホテルでの会席料理)。話はずんで、明日の行動を期待して話した。</p> <p>旅先で、夫と夕食を先日。ゆったりとした気分です食事をした。</p> <p>子どもの頃、家族と。父親のおかしい話に笑いころげた。母がおやつに、とうもろこし、さつまいも、大根の煮物等、なつかしくやっぱりおいしかった。</p> <p>実家に帰った時、主人と私と母、姉、妹、弟など大勢で母が急いで作ってくれたそうめんがとてもおいしかった。皆でおしゃべりし、大声で笑ったり、料理は、豪華ではなかったけど、ある夏の出来事だった。</p> <p>私の選暦のお祝を子どもと孫で食事をしたこと(フルコース)</p> <p>孫が中学生になったお祝いにファミリーレストランでそれぞれ好きなものを食べた。今までの孫の成長、息子一家の生活の楽しい思い出を聞きながら、皆、元気でここまで大きくなったと思って感無量だった。</p>	<p>特に望まない相手と外食した。会話ができなかった。</p> <p>意思疎通がなく、何を作っても一言も言わず、会話のない食事が多い。「いただきます」「ごちそうさま」と最低限のことは言うが、1日の出来事も、料理に対するコメントも全くない。</p> <p>小学校の行事で「トレセン」に行き、キンチョーしやすい私は食事がのどを通らなかった。もしかしたら、生まれて初めて家族と離れて外泊した時かもしれない。</p> <p>昨年の3月父が亡くなり、法要のお料理を食べた。悲しかったのであまり食べられなかった。</p> <p>夕食時に自宅で妻と洋食を食べたが、自分の好きな味、食材でなかったため美味しくなかった。</p> <p>両親、兄 自分(4人) 何げないことで父の気分が悪くなり、母にととてもあたりちらしていた。まずいまずい食事だった。</p> <p>あついときに家族の誰もがクーラーの部屋で涼んでいて何も手伝ってくれない。くたびれてしまっただけを言いながら食べて家族はだまってしまった。</p> <p>お姑さんとケンカをして夕食を食べた時、物も言わず、顔も見ず、テレビだけ見ながら静かに食事の味もわからなかった。</p>
		よい(+) <u>思い出</u>	よくない(-) <u>思い出</u>
一人		<p>自宅で惣菜物を食べた。ゆっくりのんびりと。</p> <p>最近、家でテレビを見ながら好きな食材を買ってゆっくり食べた。</p> <p>最近、家族が遅く帰るのがわかっていて、一人で録画しておいたDVDを見ながら晩ごはんを食べた時。食べたものについては覚えていない。</p> <p>家族全員が出掛けたので、久しぶりに1人になり、主食をパンにして果物、サラダ、飲み物は紅茶で食事にした。</p> <p>自分で食べたい食事を自分だけで楽しむ。</p> <p>台北で地元の人が行く安い食堂。値段が安く美味しかった。一人でも寂しい感じもなく”おもしろ”かった。</p> <p>家族が遠出した時、気楽だがさみしい。</p> <p>自分で作った献立(赤飯)が最高にでき上がり頂けたこと。</p> <p>家族の生活の中で”無意識だけど”疲れきっている時。</p> <p>本(読書が好き)を読み終わって満足した状態だった。とても空腹だった。お茶漬け。</p>	<p>入院中の食事で、味気なくおいしくなかった。</p> <p>病気をしたとき自宅で制限された食事をしたこと。</p> <p>昨年、子供が入院した時、病院のレストランで1人で昼食を食べた時。病室の子は食べたらいけないので、私1人が食べるのに多少罪悪感もあったが、食べないと自分がまいてしまうので無理にでも食べた。</p> <p>主人が入院中に自宅で不安を抱えながら(病院で主人の夕食後を見届けた後)時間外の夕食を1人で食べた時。</p> <p>家族がみな留守で外食をしたけど、何んか落ち着かず罪悪感のみ残った。</p> <p>イタリアのレストランに行った時、ボーイに馬鹿にされた。食べ物美味しかったけど、緊張と不安で半減。</p> <p>出張先でのHOTEL到着が遅くなり、コンビニ商品を食べた。</p> <p>お腹はすいてないけれど、仕事しながら(接客)食べる。</p> <p>料理を作りはじめたころ、作る量がわからず、作りすぎ、食べてもなくならずうんざりした。</p> <p>自分一人の夕食だったので外食をした。一人で食堂に入ることは苦手で、何を食べたか良くわからず、味も味わう余裕が無かった。他のお客さからジロジロみられている気がし、落ちつかなかった。</p>

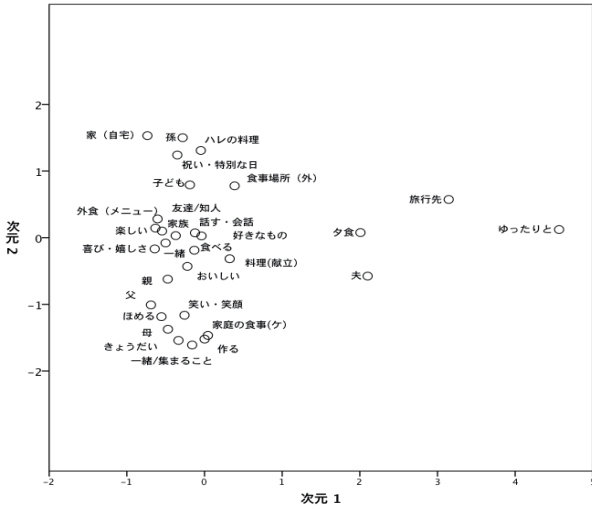


図13 共食（+）場面のプロット
（キーワードのコレスポネンス分析）

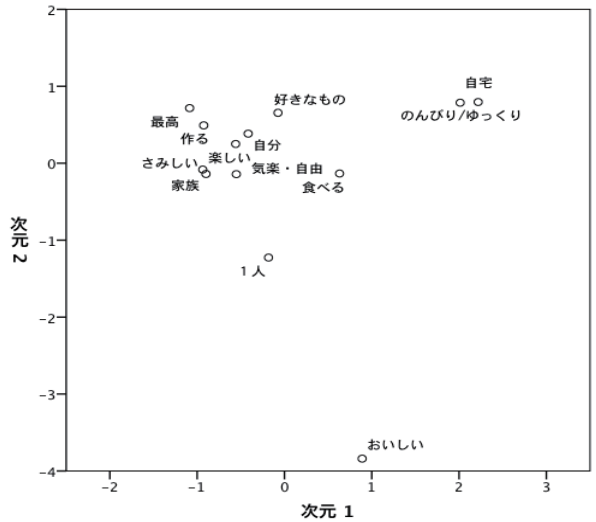


図15 一人食（+）場面のプロット
（キーワードのコレスポネンス分析）

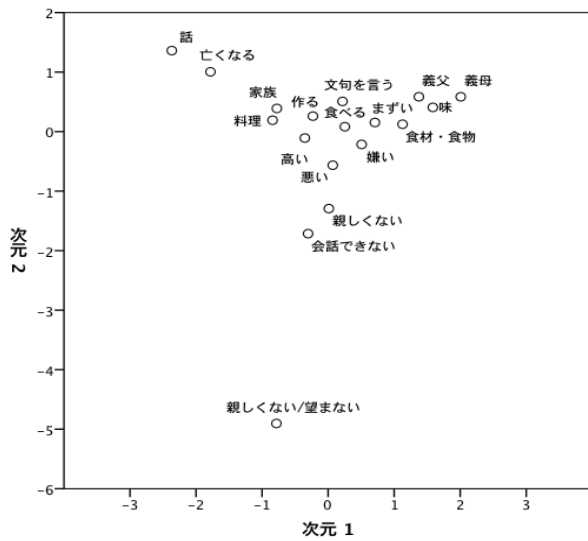


図14 共食（-）場面のプロット
（キーワードのコレスポネンス分析）

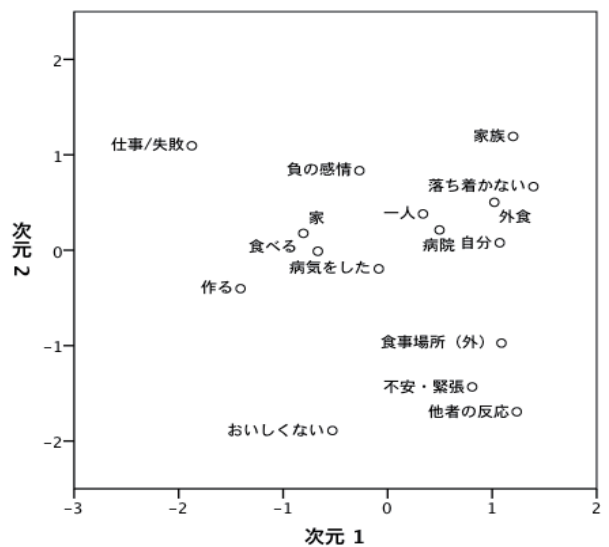


図16 一人食（-）場面のプロット
（キーワードのコレスポネンス分析）

外出先などから多く想起されるが、その食事場面には会話の楽しさが伴われている。共食(-)は、会話のなさと対人関係の緊張(けんか、文句、無反応など)がしばしば一緒に想起される。一人食(+)は、ゆったり、のんびりした食事、好きな物を食べられる楽しさや気楽さや自由さについての想起が多く見られる。また、家族との生活のなかで、自分だけの時間が確保でき、一人での食事を楽しむ場面として記述されるものも多い。

一人食(-)は、自分や家族の病気中など何らかの不安を抱える状況で摂食する場合や、仕事に関係した食事の想起(仕事後の疲れ含む)が多い。また、摂食したときの状況よりもそれに先行する文脈の記述で場面が構成される場合が多い。

7) 食事場面のコレスポネンシ分析

テキスト分析の事後分析として、コレスポネンシ分析を行った。結果は、図13~図16に示してある(1次元×2次元でのイナーシャの寄与率40%以上)。

4. まとめ

学生を対象とした先行研究(飯塚, 2014, 2015)では、最も印象に残る食事場面の想起時期は、大学生期が最も多く、次に、高校生期、小学生期となっている。一般・社会人対象の調査でも、同様に、強い新近性効果がみられるが、学生の場合、共食の食事相手としてあげるのは友人が最も多いが、一般・社会人は、まず家族を選択していることが異なっている。日常の食事環境や個人の発達のなステージの違いが関連していると考えられる。

また、相手との親しさの程度は、学生同様、共食時の良い思い出(想起)の場面が、良くない場面より、有意に高く評価されている。しかし、食についての想起は、小学生期までで、乳幼児期をあげる対象者はいなかった。自由記述のテキスト(内容)については、大学生よりも多様であり、入院時(自分や家族)や、多忙な日常の家族生活内で生じる食事状況とその評価が多くみられる。おいしさや楽しさ、満足度評価では、共食時のよい思い出や一人での食

事でのよい思い出が、有意に高く評価される。日常一人で食事することが多いと回答する者は、全体の14.3%で、若い年齢層よりも高齢者を含む年齢層が多い。内閣府の「食育に関する意識調査」結果と類似する傾向がみられるが、今後、一般・社会人のサンプル数を増やすことで、より明確な関係を見出すことができると考えられる。

さらに、一連の調査項目の他に、食事について何でも自由に記載できる回答欄を設けていたが、一般・社会人では、協力者の69%が書き込みをしていた。内容的には、食へのこだわりや日頃気をつけていることについての記載が多かった。学生と比べ、食事に関する日頃の思いや関心の高さを示す傾向が伺われる。

今後の展望として、調査対象の性別バランス、各年代に適した調査方法、個々の事例的研究も考慮しながら、より身近な食行動について、対人的関係を含めた食環境や状況の多角的な分析を中心に、社会心理学的見地から検討していく必要性を強く感じている。

※本研究は、本学のH26年度学術教育研究特別助成金より助成を受けている。

引用文献

飯塚由美 2016食と人間関係(第12章)宇津木成介・橋本由里共編(改訂2版)心理学概論-基礎から臨床心理学まで ふくろう出版(校正中)

飯塚由美 2014「共食」と「一人食」における心理および行動パターン分析Ⅰ-テキストによる質的分析から-, 鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, Vol.52, 1-9.

飯塚由美 2015「共食」と「一人食」における心理および行動パターン分析Ⅱ, 鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, Vol.53, 22-32.

内閣府 共生社会政策 食育推進 HP (<http://www8.cao.go.jp/syokuiku/index.html> 2015.11.1閲覧)

内閣府 2015 食育白書(平成27年版)

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

加熱が‘カキ’西条熟柿ピューレの物性に及ぼす影響

赤 浦 和 之

(健康栄養学科)

Effects of Heating on Physical Properties in Soft-ripened ‘Saijo’ (*Diospyros kaki* Thunb.)

Persimmon Puree

Kazuyuki AKAURA

キーワード：加熱 heating

西条 Saijo

熟柿ピューレ soft-ripened persimmon puree

粘度 viscosity

物性 physical properties

1. はじめに

山陰両県を主産地とするカキ‘西条’は、そのほとんどがさわし柿や干し柿、あんぼ柿として食されている。赤浦はカキの新しい食べ方の一つとして熟柿というスタイルを提案し、品質がそろった‘西条’熟柿を安定的に大量生産する技術を開発した^{1,2)}。また、‘西条’未利用果実を用いて生産した熟柿を原料として、より低コストで熟柿ピューレを生産する技術の開発も行っている³⁾。

現在島根県松江市では、県立大学とカキ生産者、加工業者らが連携して、カキ‘西条’熟柿ピューレ(以下、ピューレ)を利用した食品の開発を積極的に行っており、このピューレを原材料に用いた果汁飲料やレトルトカレーがすでに商品化されている。多様な種類のピューレ利用食品が受け入れられて消費が増大すれば、その原材料のピューレおよび熟柿の需要が高まり、‘西条’生産の振興に結びつくと期待される。

このような商品開発の動きの中で、筆者はピューレを用いたカキゼリーの開発を進めていた時、ピューレに添加するゲル化剤を溶解するためにピューレを60℃に加熱しておいたところ、ゲル化剤を添加しないピューレで流動性が大きく減少する現象を認めた。調理や加工では加熱をとまなうことが多い。加熱によるピューレの物性の変化は、ピューレを用いた料理や加工食品の物性に影響を及ぼすと考え、いくつかの温度を設定してピューレの物性に及ぼす加熱温度の影響を調査した。

2. 材料および方法

カキ‘西条’果実は松江市のカキ園で10月下旬から11月上旬にかけて収穫した。果実は8個ずつ厚さ0.08mmのポリエチレン袋に密封し、2℃のインキュベーター内で貯蔵した。一定期間の貯蔵後、果実をポリエチレン袋から取り出し、室温21±1℃の部屋内で約7時間静置し果実温度を20℃まで上昇させた。

果実のエチレン処理およびそれに続く熟柿化処理は赤浦¹⁾の方法を用いて行った。ランダムに選んだ12果をポリカーボネート製のコンテナ (容量12L) に入れて密封し、インキュベーター内20℃条件下濃度100ppmで48時間エチレン処理を行った。エチレン処理終了後、果実は6個ずつステンレスコンテナに入れて有孔ポリエチレン製のフタをし、4日間20℃のインキュベーター内で貯蔵し熟柿化を行った。

ピューレは、赤浦⁴⁾の方法を用いて調製した。ヘタとその周囲の果肉の一部を切除した熟柿果実を縦半分にカットし、カットした果実から外果皮を取り除き、さらに果肉を中果皮と内果皮に分離した。中果皮と内果皮は一定量フリーザーバッグに分注し、-30℃以下で冷凍保存した。解凍した中果皮はそのままの状態、内果皮は種子を取り除き、ホモジナイザー (エクセルオート 12000rpmで2分) で均質化したものを、それぞれ中果皮ピューレおよび内果皮ピューレとした。それぞれのピューレは一定量をフリーザーバッグに分注し、-30℃以下で再び冷凍保存した。なお、中果皮および内果皮ピューレのBrixは、それぞれ17.0と16.0であった。

実験1. 加熱温度がピューレの粘度に及ぼす影響
 冷凍熟柿ピューレは、20℃のインキュベーター庫内で解凍後実験に供試した。ピューレ原液またはピューレ5 : 水1 (w : w) に希釈したピューレ20gを容量50mLの遠沈管に入れ、スクリューキャップをして水温を40, 50, 60, 70および80℃に設定したウォーターバスで30分加熱を行った。加熱終了後直ちに室温の水で遠沈管を急冷した後、20℃に設定した恒温水槽に30分以上浸漬した。恒温水槽から取り出した遠沈管内のピューレは、薬匙を用いて遠沈管内で穏

やかにかき混ぜたものを粘度測定試料とした。ピューレの加熱は全て3反復で行った。

粘度の測定にはブルックフィールド社製デジタル粘度計 (DV-1 Prime HA) および同社製少量サンプルアダプターを使用した。このサンプルアダプターは、恒温水循環ジャケットとジャケット内に取り付けるサンプル容器から構成されており、恒温水循環ジャケットを恒温水槽に接続してサンプル容器の温度が20℃になるように制御した。サンプル容器に加熱したピューレ7.1mLを注入した後、スピンドルSC4-21を浸漬した。スピンドルを粘度計本体に取り付けて30分放置し、サンプル容器内でスピンドルを各設定回転速度で5回以上回転させた後粘度を読み取った。設定した回転速度は、4, 5, 10, 20, 50RPMで、まず回転速度を低速から高速に上げて測定を行い、次に高速から低速に下げて測定を行って、同一回転速度における2つの読み取り値から平均粘度を求めた。

実験2. 加熱温度がピューレのゲル強度に及ぼす影響

冷凍ピューレは、20℃のインキュベーター庫内で解凍後実験に供試した。ピューレ20gを容量50mLのパイレックスビーカーに入れ、水分の蒸発を抑えるためにアルミ фольドでしっかりとフタをして、水温を実験1と同様に設定したウォーターバスで30分加熱を行った。加熱終了後直ちに室温の水で急冷した後、20℃に設定した恒温水槽で30分静置し、恒温水槽から取り出した後できるだけ速やかにゼリー強度の測定を行った。ピューレの加熱は全て4反復で行った。また、ピューレ解凍から測定までは室温19~21℃の条件下で行った。

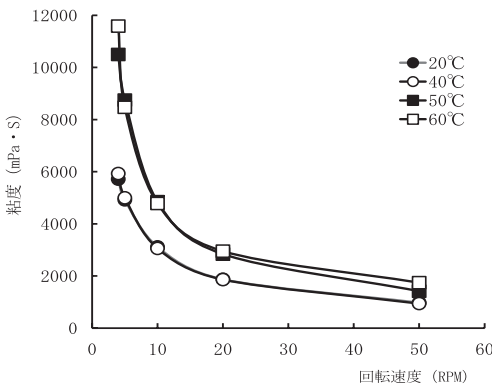


図1 加熱した原液中果皮ピューレの粘度と回転速度の関係

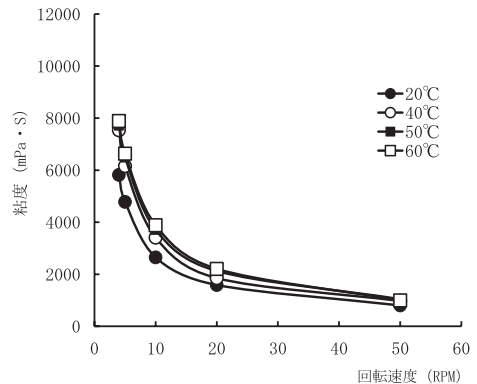


図2 加熱した原液内果皮ピューレの粘度と回転速度の関係

表1. 加熱温度が原液熟柿ピューレの粘度に及ぼす影響

温度 (°C)	中果皮	内果皮
	粘度 ^Z ± 標準誤差 ^Y	粘度 ± 標準誤差
20	3114.7 ± 25.2	2650.3 ± 31.8
40	3056.0 ± 13.3	3411.7 ± 77.5
50	4848.7 ± 90.3	3704.7 ± 154.5
60	4780.0 ± 110.7	3884.3 ± 142.8

Z: ずり速度 9.3/sec における粘度 (mPa·s)

Y: n=3

ゲル強度の測定にはレオメーター (HUDOH NRM-2010J-CW) を使用し、ステンレス製平円盤型ブランジャー (直径30mm, 厚さ3mm) を用いてクロスヘッド速度30cm/minでピューレ表面に貫入させた⁴⁾。レオメーター出力のアナログデータはA/Dコンバーターを通してパソコンに取り込んで解析し、最初のピーク値の破断応力を読み取りゲル強度とした。

3. 結果

実験1. 加熱温度がピューレの粘度に及ぼす影響

中果皮および内果皮のいずれの原液ピューレでも、70°C以上の加熱で流動性が著しく減少し、粘度の測定が困難になったため60°Cまでの加熱とした。そこで、中果皮および内果皮原液ピューレをピューレ5:水1 (w:w) に希釈し、70°Cおよび80°Cの温度を追加して加熱を行った。図1と図2は、加熱した中果皮および内果皮原液ピューレについて、粘度とスピンドルの回転速度の関係を表したもので、いずれの原液ピューレについても、回転速度が増加すると

粘度は減少し、回転速度、すなわちずり速度により粘度が変化する非ニュートン流体の特徴が認められた。同様に中果皮および内果皮いずれの希釈ピューレについても、非ニュートン流体の特徴が認められた (データ省略)。加熱温度と粘度との関係について、より詳細に検討するために回転速度10RPM (ずり速度は9.3/secに相当) におけるこれらのピューレの粘度を表1および表2に示した。

原液中果皮ピューレについては、粘度は20°C非加熱で3114.7 mPa·s, 40°C加熱で3056 mPa·sとなりわずかに減少したが、50°C加熱で4848.7mPa·sと大きく増加し、60°C加熱では4780.0mPa·sとなった (表1)。原液内果皮ピューレについては、粘度は20°C非加熱で2653.0mPa·s, 40°C加熱で3411.7mPa·s, 50°C加熱で3704.7mPa·s, 60°C加熱で3884.3mPa·sと加熱温度の上昇にともない増加した。

希釈した中果皮ピューレについては、粘度は40°C加熱で1699.3mPa·sで、20°C非加熱の1926.0mPa·sより減少したが、50°C加熱で3543.2mPa·sと大きく増加し、60°C加熱で3046.7mPa·sに減少した。70°C

表2. 加熱温度が希釈熟柿ピューレの粘度に及ぼす影響

温度 (°C)	中果皮	内果皮
	粘度 ^Z ± 標準誤差 ^Y	粘度 ± 標準誤差
20	1926.0 ± 157.9	1762.7 ± 39.8
40	1699.3 ± 161.6	1464.3 ± 233.8
50	3543.3 ± 131.0	1945.0 ± 88.1
60	3046.7 ± 114.2	2167.0 ± 82.0
70	2848.7 ± 103.1	2489.7 ± 195.5
80	3344.3 ± 39.8	2574.7 ± 54.9

Z: ずり速度 9.3/sec における粘度 (mPa·s)

Y: n=3

表3. 加熱温度が熟柿ピューレのゲル強度に及ぼす影響

温度 (°C)	中果皮	内果皮
	ゲル強度 ^Z ± 標準誤差 ^Y	ゲル強度 ± 標準誤差
20	38.8 ± 1.2	42.1 ± 0.3
40	45.9 ± 0.2	49.9 ± 2.4
50	105.3 ± 3.9	76.7 ± 6.4
60	919.2 ± 18.2	163.5 ± 4.2
70	1622.6 ± 8.5	235.5 ± 2.0
80	2119.4 ± 31.9	318.7 ± 15.4

Z: 破断応力 ($\times 10^3$ dyne/cm²)

Y: n=4

加熱で2848.7mPa・sに減少したが、80°C加熱で3344.3mPa・sに増加した(表2)。希釈した内果皮ピューレについては、粘度は20°C非加熱で1762.7mPa・s、40°C加熱で1464.3mPa・sと20°Cより減少した。50°C加熱では約1940mPa・sと増加に転じ、60°C加熱の2167.0mPa・sから70°C加熱の2489.7mPa・s、80°C加熱の2574.7mPa・sまで増加した。

原液中果皮ピューレと内果皮ピューレを比較すると、40°C加熱を除いて20°C非加熱および50°C以上の加熱で中果皮ピューレの粘度が内果皮ピューレの粘度より高かった。希釈したピューレについては、どの温度でも中果皮ピューレの粘度が内果皮ピューレの粘度より高かった。

実験2. 加熱温度がピューレのゲル強度に及ぼす影響

中果皮ピューレについては、ゲル強度は20°C非加熱で 38.8×10^3 dyne/cm²、40°C加熱で 45.9×10^3 dyne/cm²、50°C加熱で 105.3×10^3 dyne/cm²と増加した。60°C加熱で 919.2×10^3 dyne/cm²、70°C加熱で 1622.6×10^3 dyne/cm²、80°C加熱で 2119.4×10^3 dyne/cm²と、加熱温度の上昇にともない大きく増加した(表3)。

内果皮ピューレについても、ゲル強度は20°C非加熱で 42.1×10^3 dyne/cm²、40°C加熱で 49.9×10^3 dyne/cm²、50°C加熱で 76.7×10^3 dyne/cm²とやや増加し、60°C加熱で 163.5×10^3 dyne/cm²と大きく増加した。70°C加熱で 235.5×10^3 dyne/cm²、80°C加熱で 318.7×10^3 dyne/cm²と、加熱温度の上昇にともないさらに増加した。ゲル強度は20°Cおよび40°Cでは、内果皮ピューレで中果皮よりもわずかに高かったが、50°C以上では逆に中果皮ピューレで高かった。

4. 考察

中果皮と内果皮いずれのピューレにおいても、加熱により粘度やゲル強度で示される物性が変化し、特に粘度については、特定の加熱温度以上で大きく変化することが明らかになった。原液中果皮ピューレでは50°Cの加熱で20°C非加熱に比べて1.6倍、希釈した中果皮ピューレでは1.8倍に粘度が最も大きく増加した。原液および希釈した中果皮ピューレでは、40°Cから50°Cへ10°Cの加熱温度の上昇により、粘度の著しい増加が認められた。原液内果皮ピューレでは40°C以上の加熱により、温度上昇に伴い直線的に粘度が増加した。希釈した内果皮ピューレでは50°Cまではほとんど粘度の変化は見られず、60°C以上の加熱により、温度上昇に伴い粘度が緩やかに直線的に増加した。原液内果皮ピューレと希釈内果皮ピューレでは、粘度が大きく増加をし始める温度に10°Cの違いがあるが、温度上昇にともなう粘度の直線的な増加傾向はどちらの内果皮ピューレでも認められた。原液内果皮ピューレでは80°Cの加熱で20°C非加熱に比べて1.5倍、希釈した中果皮ピューレでは1.5倍に粘度が最も大きく増加した。また、今回の実験で得られた最大粘度は、原液中果皮ピューレの50°C加熱で得られた4848.7mPa・sで、これは原液内果皮ピューレの60°C加熱で得られた3884.3mPa・sの1.2倍であった。

ゲル強度に及ぼす加熱の影響については、ゲル強度の最も大きな増加は、中果皮と内果皮いずれのピューレにおいても50°Cから60°Cへの昇温時に見られ、中果皮ピューレのゲル強度は、60°C加熱で50°C加熱ゲル強度の8.7倍、内果皮ピューレのゲル強度は、60

℃加熱で50℃加熱ゲル強度の2.1倍であった。今回の実験で得られた最大ゲル強度は、中果皮ピューレの80℃加熱で得られた $2119.4 \times 10^3 \text{ dyne/cm}^2$ で、これは内果皮ピューレの80℃加熱で得られた $318.7 \times 10^3 \text{ dyne/cm}^2$ の6.7倍であった。

加熱によりピューレの粘度やゲル強度が増加したことの1要因として、ピューレの密度が加熱により増加したことがあるのではないかと考えた。ピューレは、果肉組織をホモジナイザーにより2分間12000rpmで均質化して調整したもので、微小な気泡を多量に含んでいる。容器内のピューレは加熱により膨張し、その後の冷却により収縮することが観察されている。この膨張収縮の過程で微小な気泡の数が減少すればピューレの密度は増加し、物性が変化すると思われる。今回加熱実験に必要な量のピューレが確保できなかったため、20℃非加熱ピューレの密度のみ測定し、それ以上の加熱温度が密度に及ぼす影響は調査できなかった。今後、加熱ピューレについて密度測定を行い、物性の変化と密度との関係を明らかにしたい。

果実に含まれるペクチン物質は、果実ジャム製造においてゲル化剤としてはたらくことは広く知られている。カキ果実にもペクチン物質が含まれることが報告されており^{5,6)}、加熱による熟柿ピューレの粘度の増加やゲル化に関しても、ペクチン物質が関与しているのではないかと考えた。しながら、高メトキシルペクチンの場合、ゲル化には酸と糖が必要因子で、糖濃度は50%以上が必要である。また、ゲル強度はペクチン量が多いほど高くなる⁷⁾。本実験で用いた中果皮および内果皮ピューレの糖度は、それぞれ17.0と16.0であり必要な糖濃度よりかなり低い。加熱によりピューレの水分が蒸発し、ピューレが濃縮されたとしても、その糖度が50まで増加するとは考え難い。また、これらのピューレには酸味はほとんど感じられず、有機酸含量はきわめて低いと思われる。稲葉ら⁸⁾は、カキ‘富有’および‘平核無’でリンゴ酸とクエン酸は成熟期に増加することを報告しており、成熟果におけるこれらの有機酸濃度はあわせて約0.02%と非常に低い。カキ‘西条’熟柿ピューレの酸濃度もこの程度であるとする、

ピューレ中の有機酸もゲル形成には影響しないと考えられる。低メトキシルペクチンではゲル強度は温度により著しい変化を受け、50℃を越すとかなり低くなる⁷⁾が、中果皮と内果皮いずれのピューレでも60℃以上の加熱で大きく増加した。また、予備的な実験において、筆者は加熱した希釈中果皮ピューレ中に水溶性ペクチンを検出したが、加熱温度とペクチン量の間には明確な関係性は認められなかった(データ省略)。これらのことから、加熱によるピューレの粘度やゲル強度の増加には、ピューレに含まれるペクチンのゲル形成の関与は大きくないと推察されたが、一般にペクチンはゲル形成に関わる大きな要因の一つであることから、ピューレ中のペクチンの関与に関しては今後詳細な調査が必要と思われる。カキ果実の中果皮は柔組織とタンニン細胞からなり、内果皮は子室を囲む数層の柔組織で、細胞間隙がなくタンニン細胞を含まず、肉眼的に見て半透明で柔軟な構造をもつ。また、果心は柔組織よりなり、その中に多くの維管束およびタンニン細胞が散在している⁹⁾。筆者も熟柿化過程の‘西条’果実において、内果皮柔組織の細胞壁が中果皮柔組織の細胞壁よりも薄いことを観察している。今回の実験で使用した中果皮ピューレは、中果皮の部分と果心から、内果皮ピューレは内果皮の部分から調整された。20℃の中果皮および内果皮ピューレの密度は、それぞれ 1.026 g/cm^3 、 0.948 g/cm^3 であった。また、糖度は中果皮と内果皮ピューレでそれぞれ17.0と16.0であった。このよう各々のピューレに含まれる果肉組織や密度、成分に違いがあり、これらの違いが加熱した中果皮と内果皮ピューレの粘度やゲル強度の違いに部分的に反映していると推察された。

実用の観点からみれば、ピューレの加熱によりゲル強度が増加したことは、ゲル化剤を使用せずに60℃以上に加熱するだけでカキ100%のフルーツゼリーのような食品ができることを示している。中果皮ピューレの割合をさらに高めることにより、より硬いゼリーが得られる。しかし、80℃以上30分の加熱により中果皮ピューレで渋戻りが起こることが報告されており¹⁰⁾、ゼリーに加工する場合は加熱温度に注意が必要と思われる。

5. 要約

カキ‘西条’熟柿ピューレの物性に及ぼす加熱温度の影響を調査した。中果皮と内果皮いずれのピューレにおいても、加熱により粘度やゲル強度が増加する傾向が認められた。粘度は、特に中果皮ピューレで50℃以上の加熱で大きく増加した。ゲル強度は、中果皮と内果皮いずれのピューレでも60℃以上の加熱で大きく増加した。加熱の影響は中果皮と内果皮ピューレで異なり、内果皮に比べて中果皮ピューレで加熱によって得られた粘度やゲル強度は大きかった。調理や加工では加熱をとまうことが多いため、加熱によるピューレの物性の変化は、料理や加工食品の物性に影響を及ぼすと考えられた。

6. 文献

- 1) 赤浦和之：カキ‘西条’熟柿の生産および品質管理に関する研究。日食保蔵誌，38，177-183 (2012)
- 2) 赤浦和之・福岡博義：カキ‘西条’熟柿生産における温度管理の重要性。しまね地域共生センター紀要，1，1-6 (2014)
- 3) 赤浦和之：‘カキ’西条未利用果実を用いた熟柿ピューレの生産。島根県立大短期大学部研究紀要，52，1-6 (2014)
- 4) 赤浦和之：均質化が‘カキ’西条熟柿ピューレの物性に及ぼす影響。島根県立大短期大学部研究紀要，53，11-15 (2015)
- 5) 板村裕之：カキ果実の成熟および脱渋後の軟化に関する研究。日食保蔵誌，32，81-88 (2006)
- 6) 石丸 恵・茶珍和雄・和田安規・上田悦範：脱渋方法の異なるカキ‘平核無’果実のペクチン質およびヘミセルロースの変化と軟化の関係。日食保蔵誌，27，197-204 (2001)
- 7) 三浦 洋：ペクチンの性状とゲル化。高分子，15，294-301 (1966)
- 8) 稲葉昭次・傍島善次・石田雅士：カキ果実中の主要成分の季節的变化。京都府立大学学術報告農学，23，24-28 (1971)
- 9) 中川 昌一：果樹園芸原論。養賢堂，1978
- 10) 赤浦和之：カキ‘西条’熟柿ピューレの渋もどりについて。日本食品保蔵科学会第57回大会，島根大学 2008

(受稿 平成27年11月9日，受理 平成27年12月24日)

知的創造を支援する図書館と著作権法の役割 — 図書館法と著作権法の世界観の接点からの考察 —

石井大輔
(総合文化学科)

On the Role of Copyright Law and Public Libraries for Supporting Intellectual Creation in Japan
— Considering the Issue on the Commonly Held Worldview of Library Law and Copyright Law —

Daisuke ISHII

キーワード：図書館法 Library Law of Japan, 著作権法 Copyright Law of Japan

1. はじめに：問題の所在と本稿の目的

図書館法1条に規定されるように、公共図書館は「国民の教育と文化の発展に寄与する」ことを目的に掲げ、収集した情報資源を不足なく利用者及び住民に提供することを使命とする。その一方で、図書館サービスに供される情報資源の多くは、著作権法に規定される「著作物」に該当する。著作権法では、著作物は例外的な場合を除いて著作権者に無断では利用できないことになっているが、図書館サービスは多くの場面において、この「例外」に該当する可能性がある（すなわち、許諾無く利用できる）。

ところが、そうした状況とは異なる場面に遭遇することがある。「市販のDVDを使った無償の上映会」、「Webページのプリントアウトサービス」、「私的に使用するために私物のデジタルカメラを持ち込んで資料を写し撮る」等、これらは著作権法の規定により無許諾での利用が認められるか、法の趣旨に基づいた解釈から利用できる可能性があるものだが、図書館では一律に禁止、または制限されることがある。

図書館サービスを一義的に規定する図書館法3条では、「図書館奉仕」¹としてさまざまな手法で情報

資源の提供が求められる。その過程では、上記のような行為が行われる可能性があり、著作権法との整合が問題となる。そこで重要なのは、図書館法と著作権法の目的である。図書館法の目的は、冒頭に示した通りであるが、著作権法の目的は、1条に規定されるように、「文化の発展に寄与すること」である。すなわち、図書館法と著作権法はともに「文化の発展」という目的を共有しているのだ。この事実から、図書館での著作物利用について、図書館法で規定されるサービスを円滑に行うことを前提に、著作権法の解釈や整合をしていくことができないだろうか。

そこで、図書館法と著作権法がともに目的とする「文化の発展」に着目し、二つの法における世界観の接点を探る。

その手法として、まずは「一般システム理論」を用いて、図書館を知的創造の社会的システムとしてモデル化し、図書館法で規定されるサービスを当てはめ、その要点が情報資源の「提供」にあることを検討する。一方で、著作権法を理解する基本的な枠組みとして、文化の発展を「文化的所産の多様化」

と捉え、著作者が安心して著作物を「公表」できる環境を整えることが著作権法の役割であると説いた「公表支援のフレームワーク論」を検討する。そして、「文化の発展=文化的所産の多様化」に必要な知的創造の仕組みにおいて、「提供」と「公表」が果たす役割を考察し、図書館サービスにおける著作権法の解釈や整合を図るための思想的枠組みを構築することを試みる。

なお、本稿における図書館は、特に言及がない場合においては図書館法に規定された公共図書館のうち、公立図書館を対象としている。

2. 学説の概観

議論の前提として、図書館法および著作権法に関する学説を確認する。ただし、山本 [2013]²が指摘するように、図書館の根拠法たる図書館法を参照し、図書館の視点から著作権制度を論じたものはほとんど確認できない。このため、ここでは図書館において問題とされた著作権問題について、これまで図書館がとってきた対応の一部を示すことにする。一方で、著作権法を論じた文献は多い。しかし、誌面の都合もあるため、ここでは法の目的を論じた主たる言説を追うにとどめたい。

1) 図書館における著作権議論

閲覧、貸出、複写等、図書館の典型的なサービスを行う上で必要な著作物の利用は、著作権法に規定される著作権の利用行為にあたる。しかし、そのほとんどは「著作権の制限」(著作権法30~50条)により、例外的に著作権者の許諾なく利用できる可能性がある。

南亮一氏は、同様の見解に基づいた上で、「これはあくまで『現在行われている』図書館サービスを前提とした場合であって、情報のデジタル化や情報流通ネットワークの進展に伴って図書館に求められている新たな情報提供サービスについては、所要の手续が整備されていない」³と指摘する。

例えば、利用者が館内の端末からWebサイトをブラウジングし、よさそうなページを見つけたのでプリントアウト(複製)して持ち帰る。この行為に対応する制限規定が存在しないので、著作権者に許

諾を得る必要があるとされる⁴。だからといって、プリントアウトのために著作権者の所在を調べ、許諾を得るために莫大な時間的・費用的コストをかけるとしたら、それは現実的ではない(ネットの情報は、一部の有料データベースなどを除くと、誰もがアクセスできる公開情報である。コピーコントロール等が施されたものでないならば、プリントアウトという形で複製利用されることは予期されるはずである。Webサイトの作成者も利用される度に問い合わせがあったら迷惑するであろう)。

一方で、図書館の典型的なサービスにおいても問題がないわけではない。例えば、閲覧においてDVDなど映像資料を多数人に閲覧させるような場合(これを著作権法上、上映という)、上映権の対象となる。しかし、非営利無償において上映を行う場合には著作権者の許諾なく行うことができる(著作権法38条1項)。ところが、図書館の現場ではこの規定が使われない場合がある。それは、過去にビデオソフトの権利者から「民業圧迫」との抗議が図書館になされ、2001年12月、日本図書館協会に設置された専門委員会とビデオソフト業界団体である日本ビデオ協会(現、日本映像ソフト協会)との間で「合意事項」⁵がまとめられたことによる。この内容は、近隣の映画館やビデオレンタルショップ、ビデオ販売店の供給タイトルと競合しない場合に限り、あらかじめ上映会に使用することが権利者によって明示的に承認されているもの(いわゆる「上映権付きビデオ」)を購入して上映会を実施するというものである⁶。

これについて南 [2008] は、著作権法38条1項において「非営利無償の上映」が自由にできるとされているのにも関わらず図書館がこのような対応を行うのは、「あくまで映画会社等とのトラブルを未然に防止するためであると思われる」と指摘し、「この『合意事項』を適用するかどうかを判断するにあたっては、この『合意事項』が著作権者からの許諾文書ではなく、あくまで当事者間のトラブル回避のための方策を記したものであることに留意する必要がある」と述べる⁷。

山本順一先生は、図書館における著作権認識の乏

しさと、図書館関係者が図書館法制定以来、長らく十分な議論をしてこなかったことを指摘した上で、「著作権法は図書館法を凌駕するのか？」と問いかけ⁸、次のように問題提起する。「公共図書館を規律する第一義的な国会制定法は図書館法（昭和25年4月30日法律第118号）であり、公共図書館が利用者に提供するサービスに関連して著作物を取り扱う範囲において、著作権法（昭和45年5月6日法律第48号）と接点を持つ。‘国民の教育と文化の発展に寄与することを目的とする’図書館法と‘文化の発展に寄与することを目的とする’著作権法との関係を改めて問い返す必要があるように思われる」⁹。

2) 著作権法の目的

著作権法の目的は、1条の目的規定に次のように書かれている。「この法律は、著作物並びに実演、レコード、放送及び有線放送に関し著作者の権利及びこれに隣接する権利を定め、これらの文化的所産の公正な利用に留意しつつ、著作者等の権利の保護を図り、もつて文化の発展に寄与することを目的とする」（下線は筆者による）。

続く2条では、法で規定する権利の客体である「著作物」を定義し（1項1号）、その著作物を創作するものを「著作者」とする（1項2号）。そして、法に例示されたような著作物（10条）が創作されると、直ちに無方式で（17条）、著作者人格権（18～20条）と著作（財産）権（21～28条）が生じ、著作者がその権利を享受する。著作者人格権は、一身専属であり、他人に譲渡することはできない（59条）。21条から28条の著作権は、他人に譲渡可能（61条）な財産権であり、他人にその利用を許諾することができる（63条）。このように、著作物の利用行為を著作者がコントロールする権利が著作権であり、具体的な権利が21条から28条に規定される¹⁰。なお、法ではこれらの権利を使うことを「利用」といい、ここに含まれないその他の行為を「使用」と使い分けている。

法の目的は、1条に明記されるように「文化の発展」にある。現行著作権法の起草者である加戸守行氏は、「『著作者等の権利の保護を図』る」ということが、この法律の目的とする第一前提となるもの」と

しながらも、保護の図り方としては「公共の福祉、国民が著作物を利用する者であって文化の享受者であるということ念頭において権利の保護を図りなさい、という意味で保護の仕方についての規制を加えて」いると述べる¹¹。これは、条文中の「文化的所産の公正な利用に留意しつつ」の解釈である。

文化的所産でもある著作物を過剰に保護し、利用を妨げることが公共の福祉にかなうものではないことは、財産権の内容が公共の福祉に適合するように法律で定められる（憲法29条2項）ことから合理的である。実際に、著作権法においては「著作権の制限」（30～50条）により、著作権が大きく制限される¹²。「私的使用のための複製」（30条）、「図書館等における複製等」（31条）、「引用」（32条）等である。

このように、「文化的所産の公正な利用に留意しつつ」「著作者等の権利の保護を図」ることで成される「文化の発展」について、加戸 [2014] は、以下のように「著作者等の経済的あるいは人格的な利益を確保することによって、著作者等の労苦に報いる」ことが重要であると述べる。「この法律の窮極の目的とするところは、文化の発展に寄与することにあるわけでございます。つまり、著作権制度を確立する趣旨といたしますが、著作者等の経済的あるいは人格的な利益を確保することによって、著作者等の労苦に報いる、その結果として、よりすぐれた著作物すなわち文化的な所産ができあがっていくということで、文化の発展に寄与することになる、そういう考え方でございます」¹³。著作者に創作を促すためのインセンティブを与える「インセンティブ論」に依拠する見解である。

著作権法研究の第一人者である中山信弘先生は、著作権法と同じ知的財産法に属する特許法と比較しながら、著作権法が目的とする「文化の発展」を定義する。対する特許法が「産業の発達」（特許法1条）を目的としていることに触れ、法が「文化」と「産業」を明確に区別していることを指摘する¹⁴。著作権法の特徴が、長期の保護期間、権利発生・侵害基準の曖昧さ、強力な人格権保護にあるとし、経済財としては利用しにくく、経済的合理性とは相容れ

ないと述べる¹⁵。そして、両者の相違を次のように分析し、「著作物が豊富化することを、著作権法は『文化の発展』と称している」と結論する。「特許法はアイデア（思想）を保護しており（特2条1項における発明の定義）、そのために必要な審査・登録・クレーム制度等を備えている。それに対してそのような制度を備えていない著作権においては、具体的な表現の保護が要請されている。仮に、著作権が特許法と同様にアイデアまでも保護すると、余りに強力になり過ぎ、思想・表現の自由等の現代社会における基本的な価値まで侵しかねない。以上、著作権法の基本構造からするならば、著作権法は人の情緒のないしは精神的な側面を中心とした表現を著作物としていることが判る。このような著作物が豊富化することを、著作権法は『文化の発展』と称しているのである」¹⁶。

このように、「文化の発展」を「著作物の豊富化」と捉えるならば、著作物たる多様な情報資源を収集し公衆の利用に供する図書館の機能との関係において興味深い。しかしながら、中山 [2014] においても、著作物が豊富化する過程については、次のように創作のインセンティブ論に立脚していることが伺える。「著作権法においては、従来著作者の権利を重視する傾向にあったが、著作権とは他人の著作物の利用を制限する機能も併せ持つという点が看過されてきた。重要なことは、著作権者へのインセンティブと他の者の情報の利用の自由との調和点を探るということであり、一方に偏することは好ましくない」¹⁷。

3) インセンティブ論と自然権論

著作権法の目的を論じる伝統的な学説には「インセンティブ論」と「自然権論」があり、現在は前者の見解が多数説である。先にあげた加戸 [2014] や中山 [2014] の議論では、基本的に前者に依拠していた。

インセンティブ論を主導する田村善之先生は、自然権論には限界があるとする。自然権論は創作に主眼を置いた「人は自ら創作したものに当然に権利を有する」というものと、人格に主眼を置いた「人は自己の人格が顕現したものに当然に権利を有する」

という二つのタイプがあるが、自然権論は本質的に人の身体活動には自由があることを前提にしているため、知的財産に自然権を適用してしまうと、身体活動の自由を制約することになってしまい、他者の自然権と衝突が起きる問題が生じると述べる¹⁸。

したがって、知的財産を正当化する根拠には功利主義的な考えが必要であり、「フリーライドをある程度は規制しないと創作意欲がかなり減退し、知的財産の生産が過少となり、万人が困ることになるので、社会全体の厚生促進のために功利主義的に権利がある」¹⁹と述べる。

しかしながら、インセンティブ論に存在する陥穽についても次のように認める。「知的財産権は、自由に色々な人の行為を禁止することができるし、国際的にも禁止することができ、そのうえ禁止できればできるほど利益が上がります。その分、政策形成過程に身を傾注するに足る便益があるということで、ますます歯止めがなく拡大しようということですから、これは、だれが悪いと言っているのではなく、経済合理的に行動するのであれば、どうしてもそのようになるということです。その意味で、こうしたバイアスによって社会から見れば損失をもたらすような制度が採用されてしまうと言う事態は、『悲劇』であると言うことができます」²⁰。そして、この「悲劇」を起こさないようにするための対策が不可欠との認識を示す。

4) 公表支援のフレームワーク論

塩澤一洋先生は、「この『創作へのインセンティブ付与』を著作権法の目的と考える学説は、その端緒の一端が、産業財産権に含まれる諸制度と著作権法制とを合一的に解そうとするところにあるものと考えられる」²¹とし、その妥当性に疑問を呈する。理由として、特許法とは異なり、著作権法には「創作を奨励」するような趣旨の文言が見られないこと、人類の歴史において著作権制度が存在する以前から多くの創作物が生み出されてきたこと、人は「著作権」という権利欲しさに創作活動を行うのではないことをあげ、著作権法の目的である「文化の発展」を「文化的所産の多様化」と捉えて、これまであまり意識されてこなかった「公表」の意義を強調する²²。

一般的な創作のプロセスでは、ある人が創作した著作物を別の人が使用・利用して新たな創作を行うことで創作のサイクルが成り立つ。インセンティブ論は、このサイクルが十分に機能するように創作へのインセンティブを与えるものであった。対する「公表支援のフレームワーク論」では、創作のサイクルの要点は、創作から使用・利用に至るまでの間に行われる「公表」にあるとする。創作された著作物が、使用・利用する者の元に届かなければ、創作のサイクルが成立しないからである。これについて、塩澤先生は、著作権法では出版権（3章79～88条）、著作者隣接権（4章89～104条）と、それぞれ章を設けていることから、「<創作>と<使用・利用>との間には、その著作物の『公衆への提供・提示』というプロセスが存在し、著作権法もそれを循環の中に織り込んでいることになる」と述べる。つまり、著作物が公表されて人目に触れることで創作のサイクルに組みこまれることにより、公衆による使用・利用ができるようになる。「公表」は「創作」のゴールであるが、同時に「使用・利用」という新たな創作のためのスタートであるとする。

その一方で、著作者は自ら創作した著作物を公表しない自由を有している（著作権法18条）。このことから、著作権法の意義は、次のように「公表支援」にあると結論する。「思うに著作権法に期待されるのは、著作物を公表したいと願う著作者に関して、著作物を公表するにあたり著作者が何らかの躊躇を覚えるならば、それを可能な限り払拭することなのではないだろうか。公表したいけれども勝手にコピーされたら困るとか、公表したいけれども自分の名前は出たくないとか、さまざまな希望が著作者にあり、それが原因となって公表を躊躇するのであれば、その原因をできる限り取り去ることによって、著作者が安心して著作物を公表できる環境を整えることなのではないだろうか。いわば、著作権法に求められる役割は、公表のアシスト、あるいは公表の支援ともいうべき機能なのではないかと考えるのだ。いわば、『公表支援法』ともいうべき性格である。そしてさらに、もし法が著作者に対して何らかの『インセンティブ』を与えることが許されるなら、著作

物を公表した場合のメリットをあらかじめ明示することによって、公表するか否か迷っている著作者に対して公表を促すこともできよう。いわば、『公表促進法』ともいうべき性格である²⁴。

この主張は、図書館のサービスとの関係において興味深い。図書館は著作物の利用を促す。公表された著作物である「図書、記録その他必要な資料を収集し、整理し、保存して、一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資する」（図書館法2条）機関だからである。

3. 知的創造を支援する図書館の社会的システムと図書館の世界観

それでは、図書館を規定している図書館法の目的を明らかにした上で、図書館の機能をシステムと捉えることでモデル化し、その世界観を探る。そして、図書館法と著作権法との接点を検討していく。

1) 図書館法の目的と図書館サービス

図書館法の目的を考える前に、図書館とは何であるかを確認する。「図書館」の語源は、図書館情報学の基本書²⁵で解説されるように「図書（書物）」＋「館（場所）」を意味している²⁶。しかし、実際には書物と場所（建物）だけでは図書館とはいえない。図書館は本の倉庫とは当然異なる働きを持つわけで、その違いは何かというところに本質的な機能がある。

公共図書館は不特定多数（一義的には地域住民）による利用を前提とする。中でも公立図書館では、収集された情報資源は公開され、だれもが自由に無料で利用することができる（図書館法14条）。小規模な図書館でも、十数万件に及ぶ情報資源を、だれもが自由に、必要なときに、必要なだけアクセスできるようにしておくのが図書館である。そのためには、可能な限り長い時間開館しておかなければならないし、快適に読書や調べ物ができる十分な数の座席、慣れない来館者を案内・援助する職員等が必要である。特にレファレンス（質問回答等）においては、利用者のニーズを把握して、状況に応じた回答を行う。本を探して欲しいのか、本の探し方を教えて欲しいのかなど、迅速かつ的確に、その図書館がおかれた状況（コレクションの豊富さ、他館との

相互貸借の可能性等) に応じて対応していくことが求められる。もちろん、人の手を借りずとも本は読める。しかし、情報資源は利用者や地域のニーズを熟知した職員により、適切に収集、整理され、排架されなければ、利用者は必要な情報資源にたどり着くことができない。

すなわち、図書館の本質を考える上で重要な要素は「人」、とりわけサービスを行う専門的職員である。そして、サービスというからには、その対象たる「利用者」の存在が不可欠である。このため、「人」について職員と利用者に分けて考えることができる。図書館とは単に建物を指すのではなく、生身の人間の営みであり、それが「サービス」である²⁷。

しかし、サービスは目的を達成するための手段であり、目的は別にある。図書館(公共図書館)を規定する「図書館法」(昭和二十五年四月三十日法律第百十八号)の目的規定である1条には次のように書かれている。「この法律は、社会教育法(昭和二十四年法律第二百七号)の精神に基き、図書館の設置及び運営に関して必要な事項を定め、その健全な発達を図り、もつて国民の教育と文化の発展に寄与することを目的とする」(下線は筆者による)。

確認すると、冒頭にあるように、図書館法が社会教育法に導かれた法律であることがわかる。図書館法の前年に制定された社会教育法の9条には、「図書館及び博物館は、社会教育のための機関とする」(1項)、「図書館及び博物館に関し必要な事項は、別に法律をもって定める」(2項)と明示されている。そして、社会教育法1条には「この法律は、教育基本法(平成十八年法律第百二十号)の精神に則り」とあり、社会教育法が教育基本法から導かれることがわかる。

教育基本法は、わが国の教育の基本を規定する法律であり、2006年に大きく改正されたが²⁸、1947年の制定当時の規定を見ると、7条(現在12条に相当)に「社会教育」という見出しで、社会教育が国および地方公共団体によって奨励されなければならないことが規定され、まず図書館が利用されることが明示されている²⁹。この趣旨を受けて、社会教育法3

条では、国および地方公共団体が果たす具体的任務を次のように規定する。「国及び地方公共団体は、(……)社会教育の奨励に必要な施設の設置及び運営、集会の開催、資料の作製、頒布その他の方法により、すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して、自ら実際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成するように努めなければならない」。

この趣旨について、図書館法の立法作業に関わり、当時文部省社会教育局長であった西崎恵氏は、「社会教育の具体的活動自体は、国民の相互の間において自主的に行われる自主教育活動であって、国や地方公共団体は、その国民の行う教育活動が本当に実り豊かなものになるように、側面からこれを助長奨励してゆくべきだとするところにある」³⁰と述べ、社会教育行政の基本的在り方として、これを「国民に対するサービス活動」と表現する。これは、先に述べた「図書館=サービス」であることと一致する。

教育基本法に戻り、法の前文を見ると、「日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する」とある。日本国憲法がその基礎をおく民主主義社会においては、人は等しく自らの幸福を追求する権利を持つ(憲法13条)。他人の言いなりになるでもなく、自己判断、自己選択、自己決定、自己責任が民主主義社会である。したがって、自分でものごとを決めなければならないときに必要なのが、判断材料となる情報である。「価値ある行為は価値ある情報群の上に築かれる」³¹といわれるが、意志決定の基本的要素となる情報を手に入れ、主体的に判断し、選択し、決定する「生きる力」³²をもつ人びとが活躍する社会を実現しようとする基礎に教育がある。

ここに、日本国憲法-教育基本法-社会教育法-図書館法という法体系をはっきりと確認することができる。図書館法は日本国憲法の精神を具体化し、民主主義社会を下支えする社会的な機関なのである。

図書館サービスは、国民の教育と文化の発展の目的のために行われるものである。この図書館が行うサービスのことを図書館法では「図書館奉仕」と表現し、3条では9つのサービスとして例示される³³。

ただし、これらは図書館が行わなければならないサービス内容の例示であることに留意する必要がある。西崎 [1970] は、「ここにかかげられたような事項は、図書館が奉仕を行う以上は是非とも必要な事項であって、(…………) この規定の上に、多彩な活動が展開されなければならない」と述べる³⁴。

2) 知的創造支援の社会的システムとしての図書館
次に、図書館の機能をシステムと捉えることでモデル化し、図書館法で規定される図書館サービスの構造を明確にする。システムとは、「複数の要素が有機的に関係しあい、全体としてまとまった機能を発揮している要素の集合体」(広辞苑第5版)をいう。システムは、コンピュータやロボットといったシステム工学の分野でのみ用いられる用語ではなく、生物から生態系、教育制度、政治経済制度、国際間での諸問題等、物理的なものから論理的なものまでさまざまである。これらの多様なシステムに共通した一般理論として「一般システム理論」を提唱したのが、ルートヴィヒ・フォン・ベルタランフィである³⁵。なかでも「オープンシステム (開放システム)」は、一般システム理論において大きな役割を果たす。オープンシステムは、システムが連続的に環境と相互に作用する状態の特徴をいう。例えば、人体において典型的なオープンシステムである血液では、代謝された物質、服用された薬物の濃度や消失などは血液システムの法則に従い、環境との相互作用の中で一定に保たれる (そうでない場合には、そのシステムに異常 (病気等) が生じている)。一方、閉鎖システムは化学の実験を想像してみるよとよい。閉鎖容器内での化学物質の混合反応は、最後には平衡状態にいたってその反応が止む。環境から常に取り込むことができな孤立した閉鎖状態ではシステムは停止するのである。

このように、オープンシステムでは環境から何かを取り込み (input)、結果を環境に戻す (output)。図1は一番単純なシステムである。左から何か入力すると、右に結果が返され環境に戻される。例えば、コンピュータシステムでは、文字をタイプ (入力) すると画面に表示 (出力) され、その情報を目視することができる。

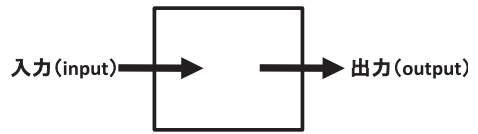


図1 オープンシステム

図2のプリントシステムの場合、コンピュータとプリンタがそれぞれシステムを構成していて、ひとまとまりで一つの機能を構成している。これをトータルシステムという。ここでは、コンピュータから出力された創作物のデータがプリンタに再入力されるように、システムは、複数の機能が連結して構成されることが多い。



図2 プリントシステム (トータルシステム)

図書館もこのオープンシステムとして考えると構造が理解しやすくなる。図書館が環境から取り込むものは主として情報資源である。これは図書館法2条に「図書、記録その他必要な資料を収集し、整理し、保存して、一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資することを目的とする施設」と定義されることから明らかである。情報資源が入力され (外の環境から取り込み)、さまざまなシステムを介して出力される (外の環境に戻す) のである。このシステムの中身を展開したものが図3である。

システムの中身は、収集、組織化、蓄積・管理、提供と細かいシステム (サブシステム) で構成されている。収集から蓄積・管理までを間接サービスといい、提供は直接サービスと呼ばれる。間接サービスは直接サービスの前提として、社会にバラバラに存在している情報を、知識体系に基づいて組織化して、いつでも取り出せるようにするプロセスである。そして、このシステムの出力は、当然利用者に向かって行われる。

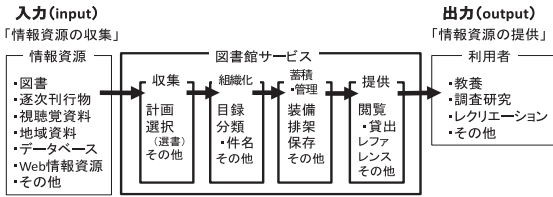


図1 オープンシステム

しかし、このシステムはそこで終わりではない。図書館システムが利用者に接続しており、この状態は利用者にサービスが入力されると解することができる。すでに述べたように、図書館を構成する要素として利用者の存在は欠かせないからである。そして、オープンシステムでは、環境から取り込んだならば環境に戻さなければならない。利用者はサービスを取り込み、知識を増やしたり、アイデアを得たりすることで、手に入れた情報を生活、ビジネス、発明に活かす。また、精神的安定に活かす。こうした社会のさまざまな活動として環境に戻すのである。例えば、公共図書館で重視される「ビジネス支援」では、ビジネスパーソンが自社の新規事業のための「プレゼンテーション資料」を創作するために図書館を利用する。さまざまなサービスから情報を入手し、そこから着想を得て、意見を創作的に表現する。表現された考えをもとに企画会議でディスカッションを行うと、自分一人では思い至らなかったアイデア等から着想を得て、そこから新たな考えをまとめるための情報収集に再び図書館に向かう。ここにある種の知的創造の循環構造が構成されていることに気がつく。「情報を知識に、知識を創造に変えていく」³⁶プロセスである。

なお、精神的安定は、図書館法2条で「レクリエーション」という言葉で表される。西崎 [1970] は、「レクリエーションという言葉は、(……) 適当な娯楽、スポーツ等を楽しみ、平易で高尚な音楽、芸術等を楽しんで、今日の疲労をいやして再び明日の人生を創造するということに意味がある。したがって、享楽とは異なることが注意されねばならないのである」³⁷と述べる。レクリエーションは、創作のための活力を与えるものであり、知的創造に関わる重要なプロセスである。

このように、図書館という社会的システムは知的創造を支援する社会システムであり、社会全体をトータルシステムと考えたときに、図書館は知的活動のためのサブシステムと捉えることができるのである。

3) 知的創造支援における「提供」の意義

図書館をオープンシステムと捉えれば、そのシステムの中で最も重要なのは情報資源の「提供」である。オープンシステムでは、環境から取り込んだならば常に環境に戻ることが重要である。この循環が止まるとシステムは機能を停止する。図書館では、利用者がサービスを受け取ることによって新たな知的創造が始まる。すなわち、図書館における知的創造機能の要点は、収集した情報資源の「出力＝提供」と捉えられるのである。しかし、著作権法の観点で見ると、提供される情報資源の多くは著作物に該当し、著作権が発生している。この場合の合理性はどこにあるのだろうか。

著作権法上、ポイントとなるのは「公表」である。公表については、先行研究として「公表支援のフレームワーク論」を取りあげた。ここでは、著作権法が目的とする「文化的所産の多様化」のサイクルにおいて「公表」のプロセスが要点となっていた。著作物が創作されても公表されなければ誰の目にも触れることができないからだ。

一方の図書館は、基本的に公表された著作物を扱う。非公表の日記や書簡などは基本的には扱われない(一部博物資料的に収集されることはある)。すなわち、著作権法の観点から見ると「公表された著作物＝情報資源」は、図書館の知的創造システム取り込まれると利用者へ供され使用・利用されるのである。

それでは、図書館サービスが著作権法上のどのような権利と関係しているのか具体的に見ていく。同時に「著作権の制限」(30～50条)との関係にも注目したい。すでに述べたように、著作権は「文化的所産の多様化」のためには、公共の福祉に適合するように大きく制限されるからである。

参照するのは、一義的には図書館法3条が規定しているサービスである。しかし、先にも述べたように、同条で規定されるのは必要最小限の例示である。

そこで、同法7条の2に基づいて告示される「図書館の設置及び運営上の望ましい基準（平成24年12月19日文科科学省告示第172号）」³⁸を参照する。この総則「一趣旨」の2には、「図書館は、この基準を踏まえ、法第三条に掲げる事項等の図書館サービスの実施に努めなければならない」と明記されるからである。そこでは、住民にとっての第一線である「一市町村立図書館」に望ましい「3 図書館サービス」に、「(一)貸出サービス等」「(二)情報サービス」「(三)地域の課題に対応したサービス」「(四)利用者に対応したサービス」「(五)多様な学習機会の提供」「(六)ボランティア活動等の促進」の6項目があげられる。以下の(1)から(4)内の条番号は全て著作権法を指す。

(1) 貸出サービス、複写サービス

「(一)貸出サービス等」では、利用者の多様な資料要求に的確に応えるための貸出サービスや複写サービスの充実があげられる。貸出サービスには「貸与権」(26条の3)が関わるが、38条「営利を目的としない上映等」が適用される。公表された著作物は、非営利無償の貸与により公衆に提供できるからだ(38条4項)。ただし、映画の著作物については「頒布権」(26条)の対象となり、この規定は適用されないが、相当な額の補償金を支払うことによって貸与により頒布することができる(38条5項)。複写サービスには「複製権」(21条)が関わるが、31条「図書館等における複製等」が適用される。利用者の求めに応じた一人に一部一部分の複製物を提供できる(1項1号)。なお、31条に類似する規定は諸外国において“library privilege(図書館の特権)”と訳される³⁹。

(2) 情報サービス(レファレンスサービス等)

「(二)情報サービス」では、レファレンスサービスの充実・高度化、インターネット利用環境の提供、地域内外の他の情報機関等を紹介するレフェラルサービスの実施があげられる。情報サービスの中心であるレファレンスサービスでは、利用者の情報ニーズにあらゆる手法で応える。冊子体資料の提示(閲覧)であれば、そもそも21~28条のいずれの著作権にも該当する権利はなく自由に使用できる。再生機器

を使用して利用される映像資料や電子資料、音楽資料にはそれぞれ「上映権」(22条の2)、「演奏権」(22条)が関わるが、38条1項により非営利無償の上映、演奏が可能であるため、これも法的に問題は生じない。さらに、利用者の求めに応じてその一部を複製提供するのであれば31条が適用される。

その図書館で解消できないニーズの解決のために館外の機関等を紹介するレフェラルサービスでは、当該機関のWebサイトのコピーの提供が必要となる。館内でのプリントアウトについては、すでに述べたように無償で公開されているWebサイトであれば問題が生じることはない。有償で公開されるデータベースでも、法的には30条(私的使用のための複製)や31条「図書館等における複製等」が適用されるが、利用に際して利用規約に同意する必要があるなど、法の外での契約等によって複製等の利用が制限されることがほとんどである。

(3) 地域の課題に対応したサービス

「(三)地域の課題に対応したサービス」では、生活や仕事に関する課題、地域の課題の解決に向けた活動の支援があげられる。就職・転職、起業、職業能力開発、日常の仕事、子育て、教育、若者の自立支援、健康・医療、福祉、法律・司法手続、地方公共団体の政策決定、行政事務の執行・改善、そしてこれらに関する理解に必要なあらゆる情報資源を整備し提供する。こうした情報資源は10~12条に規定される権利の客体としての著作物と、13条の権利の客体とならない(自由に使用できる)著作物が含まれ、上記「(1)貸出サービス、複写サービス」「(2)情報サービス」等によって利用者に提供される。関連して、「(五)多様な学習機会の提供」では、講座、相談会、資料展示会等の主催、関係団体等との共催による学習機会の提供がある。

(4) 利用者に対応したサービス

「(四)利用者に対応したサービス」では、「児童・青少年」「高齢者」「障害者」「乳幼児とその保護者」等に対するサービスの充実があげられる。読み聞かせや朗読は「口述権」(24条)、劇などの上演は「上演権」(22条)が関わるが、すべて38条1項で対応可能である。また、高齢者や障害者のために特別な

資料を作成する場合には、37条「視覚障害者等のための複製等」、37条の2「聴覚障害者等のための複製等」が適用できる。例えば、点字による複製（点字資料の作成）については図書館でなくとも自由である（37条1項）。大活字本、録音資料、手話や字幕入りの映像資料などは、公共図書館においていくつかの条件はあるものの、作成・活用できる（37条2項・3項、37条の2）。なお、こうした対応はボランティアによる活動も含まれる。「（六）ボランティア活動等の促進」では、図書館でのボランティア活動を、住民が学習の成果を活用する場であると位置づけており、読み聞かせ、代読サービス等の多様なボランティア活動の機会や場所を提供することがあげられる。

以上のように、図書館サービスにおいて望ましいとされているサービスは、そのほとんどが「著作権の制限」（30～50条）を適用できる⁴⁰。「著作権の制限」規定は、そのほとんどが「公表された著作物」を対象としているが、図書館は公表された著作物を非営利無償で公衆の利用に供しており、このことを考えても図書館法の目的と整合性があり、実に合理的である。

4. 図書館法と著作権法の境界：知的創造を支援する図書館と著作権法の役割

著作権法の目的は「文化の発展」にあり、文化の発展とは創作される著作物の多様性にあった。多様性とは、それぞれが個々に独立し個性を放つものである。著作権法では、著作者人格権を認めており、著作物は「思想又は感情を創作的に表現したもの」（著作権法2条）とされ、人格から流出した存在であるとされる。このため、著作権法の世界では個々の著作物において互いの優劣は存在しない。その多様性が社会に広がっていくことが「文化の発展」として尊重される。これが著作権法の世界観である。

一方、図書館法が目的とするのは「国民の教育と文化の発展」であり、図書館は知的創造のための社会的システムであった。公表された著作物たる情報資源を取り込み、サービスによって利用者に提供し、利用者はサービスを受けることで新たな創作を行う。

これは、公表→使用・利用→創作の循環構造のうち公表と使用・利用の間を支える機能であるといえる。

公表された著作物は、そのままでは使用・利用されづらい。図書ならば書店で出会うことのできる著作は全体の一部である。図書館においても、自治体の経費節減の余波により、限られた資料費から全ての図書を購入することはできない。しかし、図書館は単独では存在していない。例えば、市立図書館とは市内にある中央館・分館、それに移動図書館を加えた統合体である。近くの図書館に無い資料を、市内の他の図書館から取り寄せることができる。市内に資料がなければ、県立図書館（県内の図書館をバックアップする役割を持つ）から取り寄せることができる。それでも手に入らないならば国立国会図書館に資料を請求することもできる。国立国会図書館は法定納本図書館であり、原則として国内で発行された全ての図書等を収集している。これを図書館ネットワークと呼ぶ（図書館法3条4号関係）。そして、この仕組みの前提に書誌コントロールがある。書誌コントロールでは、情報資源の識別・同定から書誌情報の作成、提供までが一定のルールに沿って行われる（同3条2号関係）。これにより理論的には全ての情報資源が手に入るのだ。図書館システムにはこうした機能が備わっており、多様な情報資源の利用を促進し、創作を支援することで「国民の教育と文化の発展」に寄与しようとするのである。これが図書館法の世界観である。

ここに、著作権法と図書館法の世界観の接点を見ることができる。同じ「文化の発展」を目的とし、著作権法の公表支援機能を受けて、図書館は提供支援を行い、著作物の使用・利用を促進する。その理念は、知的創造の循環構造に当てはまる。

従来の「インセンティブ論」に依拠すると、財産権を正当化するあまり功利主義的に傾きすぎてしまい、著作物の公益性に対して、相対的に著作者の経済的利益を最大化しようとしてしまうことで図書館サービスと衝突する。ときには、図書館が著作者の得べかりし利益を奪っているなどとの批判に晒される⁴¹。一方、「公表支援のフレームワーク論」をとるならば、公表された著作物を提供する図書館サービ

スの意義を最大化できるのである。

著作権法は図書館にとって敵ではない。著作権法を目の敵にしながら、規定にない規制を導入することは合理的ではない。その根拠は、著作権法と図書館法の世界観には接点があるということである。少なくとも、著作権を保護することで利用を過剰に制限することに合理性があるとはいえないだろう。そうした意味において、図書館は利用者の創作意欲を喚起するような情報資源の提供の仕方に留意すべきであろう。

5. おわりに

以上のように、図書館法に基づいて知的創造を支援する図書館の「提供」の意義について述べた。しかし課題も残る。図書館が扱う情報資源は多様だ。有体物である伝統的な紙媒体や電磁的な記録メディアに加え、無体物であるネットワーク情報資源をも扱うようになった。図書館の目的は「国民の教育と文化の発展」に寄与することであり、手段としての情報資源は媒体を問わない。一方、現行の著作権制度は、複製された有体物を礎とする経緯があり⁴²、原則として著作物の流通が物理メディア固定され、その所有者の所有権と著作者の財産権との調整が著作権制度に求められていた。しかし、デジタルネットワーク社会では、紙媒体は“自炊”によりデジタルデータに変換される。デジタル形式で記録されたCDはパソコンで容易にリッピングされる。著作物が有体物から遊離し、無制限に複製移動を繰り返す。コンピュータネットワークの特性上、流通するデータは複製され共有される。これがデジタルネットワーク社会の世界観である。現在、その多くは使用許諾等による契約によって、著作権法の規定を一部オーバーライドする形で運用されている。デジタルネットワーク社会がさらに進展したときに、既存の著作権制度は耐えうるのだろうか。現実には、国際的に知的財産権制度のボーダレス化も加速している⁴³。

著作権法制度自体が大きく変容する可能性がある。そうしたときに、図書館は自身の使命と役割を考え、それを果たすことを前提に著作権法制度との調整に取り組んでいかなければならない。図書館と図書館

に関わる者は、図書館の目的である「国民の教育と文化の発展に資する」ことについて、その重みを十分に考えなければならない。

注・引用文献

¹ 「図書館サービス」と同じ

² 山本 [2013]: 山本順一「著作権法と著作権ビジネスに無視され、軽んじられる図書館と図書館法」『桃山学院大学経済経営論集』55巻1・2号(2013年)、pp.23-64

³ 南 [2008]: 南亮一「図書館における著作権の現状と動向について」『びぶろす-Biblos』平成20年夏号(電子化41号)国立国会図書館(2008年)
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/3526019/1>

⁴ 著作権法30条1項の規定を適用すれば、問題なく「私的使用のための複製」ができるはずである。しかし、この規定は図書館においては適用されないとする見解がある。1999年日本図書館協会は、横浜市立図書館が行っている30条に基づくセルフコピーサービスについての(社)日本複写センターからの問い合わせに対して回答した文書には、「当協会では、著作権法31条は図書館のために設けられたものであるため、図書館において、それ以外に根拠を求めて複製を行うことは不適切であるという基本的考え方をしています」と書かれている。「著作権法第31条の考え方について」『図書館年鑑2000年』日本図書館協会(2000年)pp.402-403.ここでの複製を行う主体は必ずしも明確ではないが、回答書の最後には、「当協会は、当該図書館に対して『コピーサービス』にあたっては、著作権法31条を根拠に実施するよう勧告をし」とあり、あくまで31条に関連した“図書館が行う複製”に限定した解釈とも読める。もし仮にこれが利用者による私的複製までを否定するものだとしたら、30条の趣旨を明らか否定するものである。これに対して山本 [2013] では、私的複製の当然の法理は場所を問わず適用されるはずと述べる(pp.53-55)。(注40も参照のこと)

⁵ なお、この合意文書は、図書館サービスに関わる重要な事項であるが、2015年10月30日現在、日本図書館協会のWebサイトでは確認できない。「上映

権付きビデオ」は法の規定をオーバーライドするものであり、合意内容が広く周知され、その内容についても本来議論されなければならないことがらのはずである。

⁶ 南 [2008]

⁷ 同上

⁸ 山本 [2013]、p.59

⁹ 山本 [2013]、p.57

¹⁰ 複製権 (21条)、上演権・演奏権 (22条)、上映権 (22条の2)、公衆送信権 (送信可能化) (23条)、口述 (朗読) 権 (24条)、展示権 (25条)、頒布権 (映画の著作物) (26条)、譲渡権 (26条の2)、貸与権 (26条の3)、翻訳権・翻案権 (27条)、二次的著作物の利用に関する原著作者の権利 (28条)

¹¹ 加戸 [2014]、p.15: 加戸守行『著作権法逐条解説 6 訂新版』著作権情報センター (2014年)

¹² 他にも、著作権には存続期間があり、原則、著作者の死後50年まで存続するが (51条)、これを過ぎたものはパブリックドメイン (公有) となり許諾なく自由に利用できるようになる。

¹³ 加戸 [2014]、p.15

¹⁴ 中山 [2014]、p.23: 中山信弘『著作権法 第2版』有斐閣 (2014年)

¹⁵ 中山 [2014]、p.24

¹⁶ 中山 [2014]、pp.24-25

¹⁷ 中山 [2014]、p.65

¹⁸ 田村 [2009]、p.15-16: 田村善之「デジタル時代の著作権制度－著作権をめぐる政策－」『知的財産法政策学研究』23巻 (2009年)、pp.15-28

¹⁹ 田村 [2009]、p.18

²⁰ 田村 [2009]、p.20

²¹ 塩澤 [2008]、p.245: 塩澤一洋「公表支援のフレームワークとしての著作権法の意義」『成蹊法学』68・69巻 (2008年)、pp.235-264

²² 塩澤 [2008]、p.246

²³ 塩澤 [2008]、p.251

²⁴ 塩澤 [2008]、pp.256-257

²⁵ 例えば、司書課程科目「図書館概論」のテキストとして、二村 [2011]: 二村健『図書館の基礎と展望』学文社 (2011年)

²⁶ 英語のライブラリ (library) も、ラテン語の“libre (樹皮)”に場所を表す接尾語“-ry”から成る。

²⁷ 二村 [2011] では、同様の主旨で「図書館とはサービスの総体である」(p.12)と表現される。

²⁸ 「教育基本法 (平成18年法律第120号) について」文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/_icsFiles/afieldfile/2014/12/17/1354049_1_1_1.pdf

²⁹ 現行法においても、「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない」(12条2項)と規定され、図書館が第一にある。

³⁰ 西崎 [1970]、p.43: 西崎恵『図書館法』日本図書館協会 (1970年) 1950年同名書の再刊。

³¹ 二村 [2011]、p.25

³² 「生きる力」は、1996年中教審の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一回答申)」において示された言葉である。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

³³ 「資料を収集し、一般公衆の利用に供すること」(1号)、「資料の組織化」(2号)、「資料の利用のための相談に応じること (その前提として、図書館員が資料についての十分な知識を持つこと)」(3号)、「他の図書館棟と連絡、協力し、資料の相互貸借を行うこと」(4号)、「分館等を設置し、自動車文庫、貸出文庫の巡回をおこなうこと」(5号)、「読書会、研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会等を主催及び開催を奨励すること」(6号)、「時事に関する資料を紹介、提供すること」(7号)、「社会教育による学習成果を活用した教育その他の活動の場を提供及び提供を奨励すること。」(8号)、「学校、博物館、公民館、研究所等と連絡、協力すること」(9号)

³⁴ 西崎 [1970]、p.75

³⁵ フォン・ベルタランフィ著: 長野敬、太田邦昌訳『一般システム理論: その基礎・発展・応用』みすず書房 (1973年) 原著は、“General system

theory:foundations, development, applications.”
(1968)。

³⁶ 同志社大学のラーニングコモンズのココンセプトとして、この言葉があげられている。

<http://ryoshinkan-lc.doshisha.ac.jp>

³⁷ 西崎 [1970]、p.49

³⁸ http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/1282451.htm

³⁹ 例えば、英国図書館における“Library Privilege Service”

<http://www.bl.uk/reshelp/atyourdesk/docsupply/help/copyright/libraryprivilege/>

⁴⁰ なお、制限規定で最も重要なのは「私的使用の法理」である。個人の自由な創作のためには、多くの著作物が使用・利用され、その過程において個人的な複製が行われる。そこに公衆の関与はなく、著作権法ではそうした個人的複製行為を著作権の及ばないものとしている(30条)。この「私的使用のための複製」が図書館内で適用されないとする考えがあるが、30条が意図しているものはpersonal copyingであり、場所を問わない個人的複製行為を指すもので、個人の思想信条に関わる。著作権法の目的である「文化の発展」のための創作活動に不可欠であ

り、図書館の目的に照らしても、館内で行われる創作活動においても妥当と評価される。(注4も参照のこと)

⁴¹ 「本が売れぬのは図書館のせい？新刊貸し出し「待った」」朝日新聞デジタル(2015年10月29日)

<http://www.asahi.com/articles/ASHBW64R4HBWUCVL01B.html>

⁴² 著作権制度の成立について英米の事情は、白田秀彰『コピーライトの史的展開』信山社(1998年)、フランスについては、拙著「フランスにおける音楽著作権保護と管理の史的展開—SACEMの創設と初期の活動の考察から—」『日白大学総合科学研究』6号(2010年)、pp.23-34である程度言及している。

⁴³ 例えば、TPP(環太平洋経済連携協定)による国内知的財産法への影響が指摘される。著作権関係では「保護機関の延長」「著作権侵害の非親告罪化」等である。TPPの知的財産権と協議の透明化を考えるフォーラム「TPP知財条項への緊急声明」

http://thinktppip.jp/?page_id=713

※URLの記されたWebページは、2015/10/30にアクセスが確認されている。

(受稿 平成27年11月9日、受理 平成27年12月24日)

体重コントロールを実施している者の算出BMIと推計BMIの相互関係について

酒元 誠治¹ 水 珠 子¹ 板 持 有 紀¹ 清 水 澄 江²
川 谷 真由美¹ 石田(坂根)千津恵¹ 辻 雅 子³ 鈴 木 太 朗⁴
棚 町 祥 子⁵ 日 高 知 子⁵ 石 田 慶 子⁵ 山 崎 あかね⁶
鬼 東 千 里⁷ 甲 斐 敬 子⁷ 久 野 一 恵⁸

¹島根県立大学短期大学部健康栄養学科 ²町立奥出雲病院 ³東京家政学院大学現代生活学部健康栄養学科
⁴株式会社BSJ ⁵(公社)宮崎県栄養士会栄養ケアステーション ⁶山口県立大学看護栄養学部栄養学科
⁷南九州大学健康栄養学部管理栄養学科 ⁸西九州大学健康栄養学部健康栄養学科

A correlation between Body Mass Index and Estimated Body Mass
Index in adolescents who manage their body weight

Seiji SAKEMOTO, Tamako MIZU, Yuki ITAMOCHI, Sumie SHIMIZU, Mayumi KAWATANI
Chizue ISHIDA, Masako TSUJI, Tarou SUZUKI, Shouko TANAMACHI, Tomoko HIDAKA
Keiko ISHIDA, Akane YAMASAKI, Chisato ONITUKA, Keiko KAI, Kazue KUNO

キーワード：ダイエット, e-BMI, CC

Diet, Estimated-Body Mass Index (e-BMI), Calf Circumference (CC),

1. はじめに

ふくらはぎ周囲長(以下, CC)から推計BMI(e-BMI)を求める回帰式について著者らは, 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要第53号「ふくらはぎ周囲長からのBMIの推計式について」¹⁾において, 男女共通 $e\text{-BMI} = 0.84072 \times \text{CC} - 7.72$, 男性用 $e\text{-BMI} = 0.69508 \times \text{CC} - 2.538$, 女性用 $e\text{-BMI} = 0.96508 \times \text{CC} - 11.92$ の3つの回帰式を示したが, この回帰式が適用できない事例として, 体重をコントロールしていると思われる青年女子については, 南九州大学研究報告(自然科学編)45A「青年女子のBMIをふくらはぎ周囲長から推計する回帰式作成について」²⁾において $e\text{-BMI} = 0.81032 \times \text{CC} - 7.654$ (以下, 甲斐e-BMI)が適切であることが示されている。

そこで甲斐e-BMIの有効性の検証を兼ねて, 本大学における実習時に女子学生(以下, 女子学生)のCCと身長・体重から算出されたBMI(以下, 算出BMI)のデータを用いた検討を行った。

また, 宮崎県体育協会スポーツ医科学委員会(以下, 医科学委員会)が行った男子国体候補選手(以下, 男子スポーツ選手)においても種目の要請によるものと思われる体重コントロールによりe-BMIとの不適合事例が見られたので, 併せて報告する。

2. 方法

1) 対象者

2014~2015年に在籍している女子学生79名, および2013~2014年に医科学委員会が行った身体計測および血液検査等に参加した男子スポーツ選手

131名について、無記名のデータの提供を受けた。

2) 調査項目および調査の実施方法

女子学生については、CCメジャー³⁾を用いて右足のCCの測定および身長・体重の測定後にデータの提供を受けた。

男子スポーツ選手については、医科学委員会が行った身体計測および血液検査等の時にJIS規格のメジャーによる右足CCの測定データおよび身長・体重のデータの提供を受けた。

男子スポーツ選手の体重コントロールの有無を算出BMIで21未満群と21以上の群に分けて検討を行った。

3) 統計処理

算出BMIとCCから求めた男女共通e-BMI、性別e-BMI、甲斐e-BMIについて、関連のある平均値の差の検定を行った。

4) 倫理的配慮

島根県立大生に対しては、調査実施時に口頭でデータを研究に用いることを説明し、了解が得られた学生のみから、無記名によるデータの提出を受けた。また、2年分のデータをまとめることで、匿名性を確保した。

男子スポーツ選手については、医科学委員会の測定時にデータの利用についての同意を得ているほか、連結不可能匿名性データとしての提供を受けた。

3. 結果

1) 女子学生

対象者は83名で協力者が79名、データの回収率は95.2%であった。年齢 19.3 ± 0.5 歳、身長 159.3 ± 5.8 cm、体重 53.4 ± 7.2 kg、算出BMI 21.0 ± 2.4 kg/m²、CC 35.4 ± 2.8 cmであった。

算出BMIとCCの関係は、図1のとおり、相関係数が0.83541と非常に高い相関が認められた。

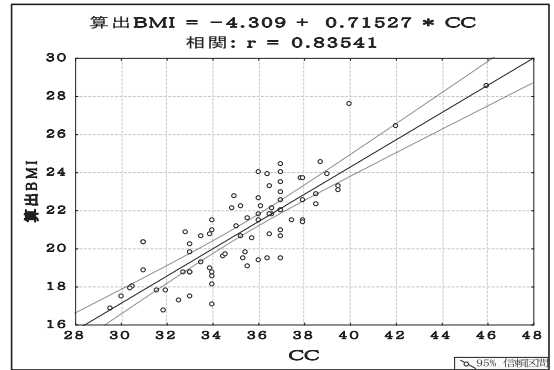


図1 女子学生の算出BMIとCCの関係

算出BMIと男女共通e-BMI、女性用e-BMI、甲斐e-BMI (以下、3つのe-BMI) 間の比較では、算出BMIは男女共通e-BMIと女性用e-BMIに有意差が認められたが、甲斐e-BMIとは有意差は認められなかった(表1)。

表1 女子学生における算出BMIと3つのe-BMI間の比較

	平均	標準偏差	t値	p値
算出BMI	21.0	2.4		
男女共通e-BMI	22.0	2.4	-6.6345	0.0000
女性用e-BMI	22.2	2.7	-7.2735	0.0000
甲斐e-BMI	21.0	2.3	-0.1084	0.9139

注1：関連のある平均値の差の検定を実施。

注2：太字は5%未満の危険率で、算出BMIと有意差あり

注3：BMIの単位は、kg/m²

注4：対象者は79名

また、算出BMIと3つのe-BMIの関係は図2～4のとおりで、相関係数は0.83410～0.83598と非常に高い相関が認められた。

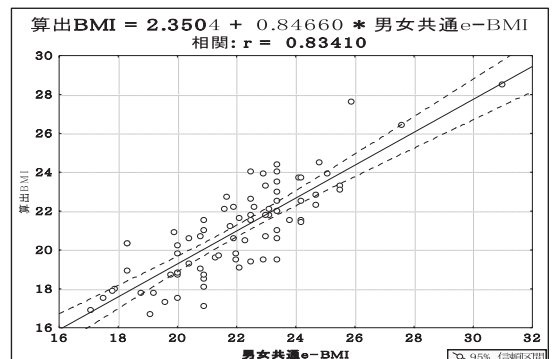


図2 女子学生の算出BMIと男女共通e-BMIの関係

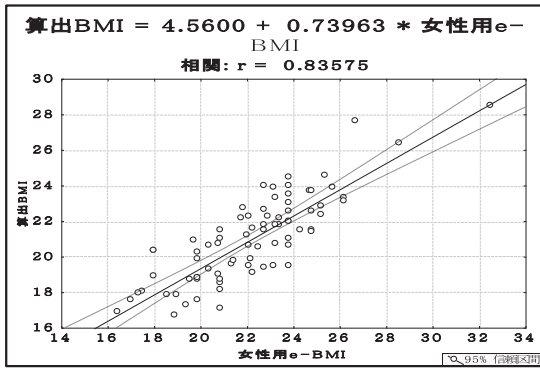


図3 女子学生の算出BMIと女性用e-BMIの関係

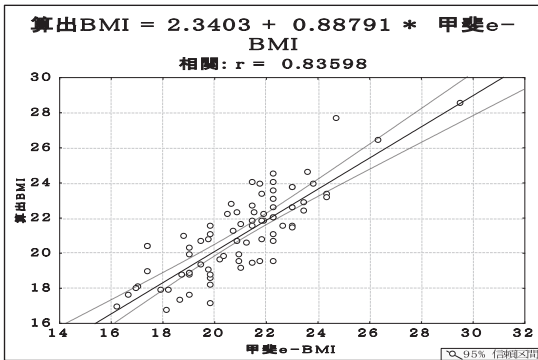


図4 女子学生の算出BMIと甲斐BMIの関係

男女共通e-BMIと女性用e-BMIの比較では、有意差が認められた(表2)。

表2 女子学生における男女共通e-BMIと女性用e-BMI間の比較

	平均	標準偏差	t値	p値
男女共通e-BMI	22.0	2.4		
女性用e-BMI	22.2	2.7	-5.0565	0.0000

注1: 関連のある平均値の差の検定を実施。
 注2: 太字は5%未満の危険率で、算出BMIと有意差あり
 注3: BMIの単位は、kg/m²
 注4: 対象者は79名

甲斐e-BMIと女性用e-BMIの比較では、有意差が認められた(表3)。

表3 女子学生における甲斐BMIと男女共通e-BMI間の比較

	平均	標準偏差	t値	p値
男女共通e-BMI	21.0	2.3		
女性用e-BMI	22.0	2.4	-79.8038	0.0000

注1: 関連のある平均値の差の検定を実施。
 注2: 太字は5%未満の危険率で、算出BMIと有意差あり
 注3: BMIの単位は、kg/m²
 注4: 対象者は79名

甲斐e-BMIと女性用e-BMIの比較では、有意差が認められた(表4)。

表4 女子学生における甲斐BMIと女性用e-BMI間の比較

	平均	標準偏差	t値	p値
甲斐e-BMI	21.0	2.3		
女性用e-BMI	22.2	2.7	-23.6500	0.0000

注1: 関連のある平均値の差の検定を実施。
 注2: 太字は5%未満の危険率で、算出BMIと有意差あり
 注3: BMIの単位は、kg/m²
 注4: 対象者は79名

2) 男子スポーツ選手

(1) 全体

対象者は131名で、年齢15.8±1.0歳、身長168.2±7.0cm、体重61.8±13.1kg、算出BMI 21.7±3.7kg/m²、CC 36.4±3.3cmであった。

全体では、算出BMIとCC間には相関係数0.87719という非常に高い相関が認められた(図5)。

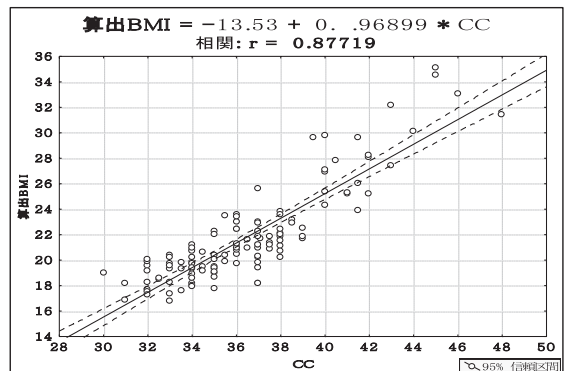


図5 男子スポーツ選手の算出BMIとCCの関係

算出BMIと男女共通e-BMIと男性用e-BMI (以下, 2つのe-BMI) との間に有意な差が認められた (表5).

表5 男子スポーツ選手における算出BMIと2つのe-BMIの比較

	平均	標準偏差	t値	p値
算出BMI	21.7	3.7		
男女共通e-BMI	22.9	2.8	-7.2014	0.0000
男子用e-BMI	22.7	2.3	-5.3341	0.0000

注1: 関連のある平均値の差の検定を実施.

注2: 太字は5%未満の危険率で, 算出BMIと有意差あり

注3: BMIの単位は, kg/m²

注4: 対象者は131名

(2) 算出BMI 21未満群

対象者は66名で, 年齢15.6±1.0歳, 身長166.5±7.5cm, 体重53.5±6.1kg, 算出BMI 19.2±1.0kg/m², CC 34.2±1.8cmであった. (表8)

算出BMIとCC間には相関係数0.43598という有意ではあるが比較的低い相関が認められた (図6).

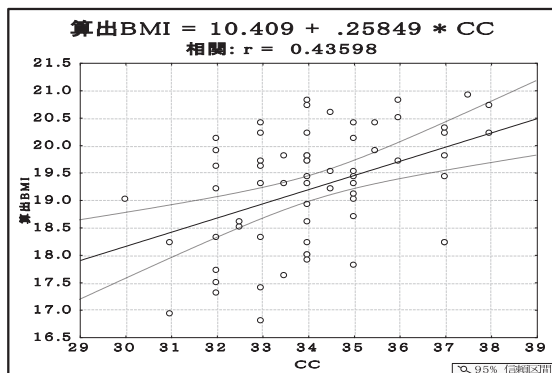


図6 算出BMI 21未満の男子スポーツ選手の算出BMIとCCの関係

算出BMIと2つのe-BMI間に有意差が認められた (表6).

表6 算出BMIが21未満の男子スポーツ選手における算出BMIと2つのe-BMIの比較

	平均	標準偏差	t値	p値
算出BMI	19.2	1.0		
男女共通e-BMI	21.0	1.5	-10.2766	0.0000
男子用e-BMI	21.1	1.2	-12.4547	0.0000

注1: 関連のある平均値の差の検定を実施.

注2: 太字は5%未満の危険率で, 算出BMIと有意差あり

注3: BMIの単位は, kg/m²

注4: 対象者は66名

(3) 算出BMI 21以上群

対象者は65名で, 年齢16.0±0.9歳, 身長169.9±5.9cm, 体重70.3±12.9kg, 実測BMI 24.3±3.6kg/m², CC 38.7±3.0cmであった. (表8)

算出BMIとCC間には相関係数0.85605という非常に高い相関が認められた (図7).

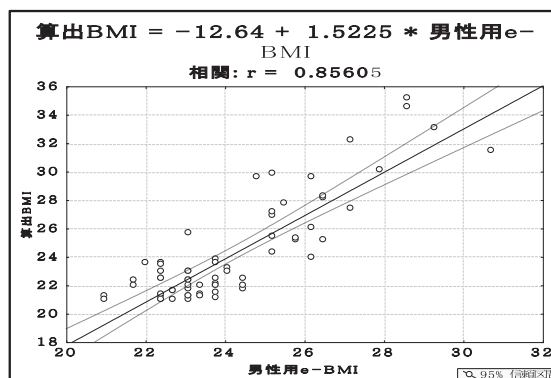


図7 算出BMI 21以上の男子スポーツ選手の算出BMIとCCの関係

算出BMIと男女共通e-BMI間に有意差が認められたが, 男性用e-BMI間に有意差が認められなかった (表7).

表7 算出BMIが21以上の男子スポーツ選手における算出BMIと2つのe-BMIの比較

	平均	標準偏差	t値	p値
算出BMI	24.3	3.6		
男女共通e-BMI	24.8	2.5	-2.0901	0.0406
男子用e-BMI	24.2	2.0	0.1147	0.9091

注1: 関連のある平均値の差の検定を実施。

注2: 太字は5%未満の危険率で、算出BMIと有意差あり

注3: BMIの単位は、kg/m²

注4: 対象者は65名

(4) 算出BMI 21未満群と以上群の比較

表8に示したとおり、年齢、身長、体重、算出BMI、2つのBMIおよびCC間において有意差が認められた。

表8 男子スポーツ選手における算出BMIが21未満群と以上群の基本統計量の比較

	平均±標準偏差 (算出BMI 21未満)	平均±標準偏差 (算出BMI 21以上)	t値	p値
年齢(歳)	15.6±1.2	16±0.9	-2.6513	0.0090
身長(cm)	166.5±7.5	169.9±5.9	-2.8569	0.0050
体重(kg)	53.5±6.1	70.3±12.9	-9.5799	0.0000
算出BMI	19.2±1.0	24.3±3.6	-10.8002	0.0000
男女共通e-BMI	21.0±1.5	24.8±2.5	-10.6018	0.0000
男性用e-BMI	21.1±1.2	24.2±2.0	-10.6463	0.0000
CC(cm)	34.2±1.8	38.7±3.0	-10.6239	0.0000

注1: 関連のない平均値の差の検定を実施

注2: 太字は5%未満の危険率で有意差あり

注3: BMIの単位は、kg/m²

注4: 対象者は算出BMI21未満群が66名、以上群が65名

4. 考察

1) 女子学生

対象者の算出BMI $21.0 \pm 2.4 \text{ kg/m}^2$ は、青年女子の痩せ嗜好に関する研究^{4)~6)}にあるBMI 20.7~20.9とほぼ一致していることから、本集団はダイエットをしているものを多く含む集団と考えた。

甲斐らの研究にあるように、ダイエットをしている集団であっても算出BMIとCCは0.78650と高い相

関係数が認められる。本集団も図1のとおり、相関係数が0.83541と非常に高い相関が認められたことから、甲斐らの研究を追認する結果であった。

表1のとおり、算出BMIと3つのe-BMI間の比較では、算出BMIは男女共通e-BMIと女性用e-BMIに有意差が認められたが、甲斐e-BMIとは有意差は認められなかったことから、青年女子では一般人を対象とした男女共通e-BMIと女性用e-BMIではなく、甲斐e-BMIを用いることで、青年女子の算出BMIを推計できると考えた。

また、算出BMIと3つのe-BMIの関係は図2~4のとおりで、相関係数は0.83410~0.83598と非常に高い相関が認められたことから、青年女子ではダイエットによる体重コントロールの結果として算出BMIを低くしているが、CCとBMIとの相関は維持されていると考えた。

表2のとおり、男女共通e-BMIと女性用e-BMIの比較では、有意差が認められたが、平均値の差は0.2 kg/m²と小さいため、実用面では男女共通e-BMIを使用しても支障はないと考えた。

表3~4のとおり、甲斐e-BMIは男女共通e-BMIおよび女性用e-BMIとの間で有意差が認められ、その差も1.0kg/m²の差が認められたことから、青年女子への、甲斐e-BMIの有用性が確認できたと考えた。

2) 男子スポーツ選手

(1) 全体

図5のとおり、全体では、算出BMIとCC間には相関係数0.87719という非常に高い相関が認められた。また、表5のとおり算出BMIと男女共通e-BMIと男女共通e-BMI(以下、2つのe-BMI)との間に1.0~1.2kg/m²の差が認められたことから、スポーツ選手には一般人から求めたe-BMIは使えないと考えた。

体重をコントロールしている群として、全体のほぼ中央値にあたる算出BMI 21を用いて算出BMI 21未満群と算出BMI 21以上群の2群に分けて検討を行った。

なお、表8のとおり、両群間の基本統計量には有意差が認められることから、結果の解釈にはこの差の影響を考慮する必要がある。

(2) 算出BMI 21未満群

図6のとおり、算出BMIとCC間には相関係数0.43598という有意ではあるが、これまでの0.8程度の高い相関係数から考えると、低い相関しか認められなかったことから、運動によるCCの肥大とダイエットによる体重の人為的な影響が強くと出ていると考えた。

算出BMIと2つのe-BMI間に有意差が認められたが、1.8~1.9kg/m²と大きいことから、運動によるCCの肥大とダイエットによる体重の人為的な影響が強くと出ているという考え方を支持する結果と考えた。

(3) 算出BMI 21以上群

図7のとおり、算出BMIとCC間には相関係数0.85605という非常に高い相関が認められた。

表7のとおり、算出BMIと男女共通e-BMI間の平均値の差0.1kg/m²では有意差が認められたが、男性用e-BMI間の平均値の差-0.1kg/m²では有意差が認められなかった。いずれにしても差の絶対値は0.1と小さな値であったことから、ダイエットを行っていない集団では、CCと算出BMIの関係は、一般人と大差が無いと考えた。

(4) 算出BMI 21未満群と以上群の比較

表8に示したとおり、年齢、身長、体重、算出BMI、2つのBMIおよびCC間において有意差が認められたことから、算出BMIを21で2つの群に分けることで、身長差3.4cmとCC4.5cmの影響を考える必要があり、今後の検討課題と考えた。

5. まとめ

今回の結果から、体重コントロールによるe-BMIとの不適合事例を積み重ねることで、e-BMIの適用方法に関するノウハウが確立させていく必要があると考えた。その適用として青年女子には甲斐e-BMIが適切であることが確認できた。

6. 引用文献

- 1) 棚町祥子他 ふくらはぎ周囲長からのBMI推計式. 鳥根県立大学短期大学部 松江キャンパス研究紀要 53 100-109 (2015)
- 2) 甲斐敬子 青年女子のBMIをふくらはぎ周囲長から推計する回帰式の作成について 南九州大学研究報告 45A 41-46 (2015)
- 3) 下村義弘, 勝浦哲夫 栄養状態評価のための下腿周囲長メジャーの人間工学的デザイン 人間工学 vol.48 (1) 1-6 (2012)
- 4) 池田順子他 青年女子の痩せ志向 栄養系短期大学学生の14年間の推移 日本公衛誌 vol55 (11) 777-785 (2008)
- 5) 池田順子他 青年女子の食生活、生活状況と健康状況の20年間における推移 京都文教短期大学研究紀要48 8-20 (2009)
- 6) 内山聡子 小林幸子 若年女性における痩せ願望と食生活状況 和洋女子大学紀要 vol.43 (家政系編) 135-146 (2003)

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成による保育内容／小学校生活科の素材づくりの視点 ：保幼小連携を視野に入れた保育者養成教育に向けて

矢 島 毅 昌
(保育学科)

A Perspective on Making Educational Materials for Living Environment Studies in Elementary School Curriculums through Reconstruction of the Tourism Content "Knowledge of Local Natural and Cultural Resources" : for Nursery School and Kindergarten Teacher Education within a Connected Curriculum from Preschool to Elementary School

Takaaki YAJIMA

キーワード：養成教育 Teacher Education
地域資源 Local Natural and Cultural Resources
生活科 Living Environment Studies

1. はじめに

本稿の目的は、保育者養成教育のための自然の知識のあり方を観光情報との関連で考察することである。地方都市にとって、観光情報は身近な地域の自然の知識でもあるが、それは当該の地域外から訪れる人を意識した知識であり、それをそのまま保育者が体験すべき・知るべき自然の知識とできるか否かは検討の余地があると思われる。本稿では、身近な地域の自然の知識がいかにして観光情報という知識に構成されているのかを明らかにして、それを保育者養成教育で必要な自然の知識に再構成する試案を提示したい。

さらに本稿では、考察した自然の知識のあり方を、保育内容／小学校生活科の素材づくりの視点とする試みも提示する。小学校生活科に着目する理由は、それが保育と初等教育をつなぐ役割を担う教科としての位置づけを有するからであり、その内容や特徴

は、保育者養成教育の段階から意識しておきたいものだからである。この試みを、保幼小連携を視野に入れた保育者養成教育に向けた一つの方法にできるように、課題や意義を検討したい。

2. 問題の所在

近年の保育・幼児教育では、自然の減少や外遊びの減少などにより幼児が自然と関わる体験や知識が不足している状況が課題とされているが、それは幼児だけでなく保育者を指す学生にもあてはまることとされている。ただ、体験すべき・知るべきとされている自然の知識は、学校教育・メディア・環境教育を通じて流布している知識が一般的なものであるが、それらは保育活動で求められる自然の知識と乖離があるように思われる。そのため保育者養成教育では、両者の乖離を念頭に置いたうえで、保育者を指す学生に向けた自然の知識を提示することが

必要になる。このような問題意識に立ち、すでに拙稿において、鳥根県内の住宅街を事例に、保育者養成教育では豊かな・貴重な自然の知識ばかりでなく、身近な地域の自然からの「あるもの探し」を促すような自然の知識が必要であることを提示した(矢島2015)。

他方で、地方都市においては、身近な地域の自然の一部が観光資源——豊かな・貴重なものとしての価値を地域外に向けて発信される自然——として重要な役割を担うことも少なくない。学校教育では、地元を考える郷土学習は小学校の中学年あたりまでで、むしろ「いわば〈地元を捨てさせる教育〉」の方が中心となる(岩崎・高野 2010, pp.21-25)ことが一般的である状況を考慮すると、地元を考えるうえで有用な情報が豊富に存在すること自体は非常に恵まれていると言えよう。ただし「観光」とは、橋本和也の定義では「(観光者にとっての)異郷において、よく知られているものを、ほんの少し、一時的な楽しみとして、売買すること」、その「一時的な楽しみ」を、「本来の文脈から切り離され、集められて、あらたな『観光文化』を形成する」もの(橋本1999, p.12)である。このような側面に着目すると、観光情報としての「地域の自然の知識」は、身近な地域の自然への理解を深める一方で、身近な地域の自然を観光資源になるものとそうでないものとに分けてしまう側面もあるのではないだろうか、というのが本稿の問題意識である。

「地元学」を提唱する吉本哲郎は、自分たちの地域の暮らしを調べる際に大切なことは「ここには何も無い」と言わないことだと説く(吉本 2008, p.13)。もし、観光情報化された「地域の自然の知識」により、観光資源になる自然とそうでない自然との二分化が生じれば、その帰結として身近な地域の自然に対する「ここには何も無い」という意識が芽生える危険もあるのではないだろうか。

この想定される危険に対し、保育者養成教育は何かできるのかを考えなければならない。バーガー(Berger)と Luckmann (Luckmann) は、人と自然との関係について「周りの環境に対するその関係も、地球上のどこにおいても、人間自身の生物学的構造によっては極めて不完全にしか構成されていないのである。この後者の条件は、いうまでもなく、人間がさまざまな活動を行うことを可能にする」(Berger & Luckmann 訳書, 2003, p.75) と指摘し

た。人にとっての自然の意味は、変えることができるのである。

3. 観光／保育の視点による自然の知識の構成

現在の『幼稚園教育要領解説』では、地域の自然の知識の取り扱いに関連する記述として読める部分が数多く見られる。一部を挙げると、まず幼児は「身近な環境に興味をもち、それらに親しみをもって自らかかわるようになる。また、園内外の身近な自然に触れて遊ぶ機会が増えてくると、その大きさ、美しさ、不思議さに心を動かされる」(文部科学省編 2008, p.120) ことが特徴とされている。その身近な自然を生かした保育の内容については、「身の回りにある自然などの様々な事象に触れる機会を多くもつようにし、それらを取り入れて遊ぶ楽しさを十分に味わうことが必要である。……どんぐりなどの木の実はもちろん、それぞれの季節の草花、さらに、川原の石や土なども遊ぶための大切な素材である」(同上, p.125) と論じられている。

もちろん保育で重要なのは、必ずしも身近な物や環境ばかりではない。たとえば「各地域には、それぞれ永年にわたって培われ、伝えられた文化や伝統がある。……幼児が行事などを通して地域の文化や伝統に十分触れて、豊かな体験をすることも大切である」(同上, p.218) という記述は、観光情報で紹介されるような文化や伝統に触れる体験から得られるものも保育の資源とすることが大切であると読める。

また『幼稚園教育要領解説』では、幼児にとっての情報の重要性について、「身近に感じられる情報に接したり、それを生活に取り入れたりする体験を重ねる中で、次第に自分の生活に関係の深い情報に興味や関心をもつようにすることが大切」であり、また「幼児が周りの情報に関心をもつようになるためには、例えば、教師自身が興味深く見た放送の内容、地域の催しや出来事などの様々な情報の中から幼児の生活に関係の深い情報を適切に選択し、折に触れて提示していくなど、幼児の興味や関心を引き出していくことも大切である」と説明されている(同上, p.131)。これらの記述から、保育者が身近な地域の自然の知識を取り扱う際に留意すべきことは、子どもが身の回りにある自然や地域の催しに触れて、それらに関係する情報に興味や関心をもつよう促すばかりでなく、情報に触れることからさらなる情報

への興味や関心を引き出すことでもあると言える。

身近な地域の自然の知識として観光情報を活用することは、文化や伝統の理解と継承という観点からも意義深いと言えるだろう。ただし、観光資源のように高い価値や希少性がある自然を尊重する一方で、それ以外の自然に対して「ここには何も無い」と感じてしまう意識が芽生えないよう、保育者は注意が必要である。その注意は、保育者養成教育の段階から喚起されなければならない。

グッドウィン (Goodwin) は「専門職コミュニティの成員が彼らの生活世界に構造を与える出来事を作りだしたりそれに異議を唱えたりするために用いる方法」として、特定の状況において観察された現象を専門職の言説を賦活させる知の対象へと変容させる「コーディング (coding)」、複雑な知覚のフィールドにおける特定の現象に一定のやり方で標識を付することでそれを際立たせる「ハイライティング (highlighting)」、そして「物的表象の産出と分節化 (producing and articulating material representations)」という三つの実践を挙げている (Goodwin 訳書, 2010, pp.37-38)。身近な地域の自然の知識のうち、あるものが他から際立つものとして区別されて観光情報となる際には、これら三つの実践が展開していると考えられるのではないだろうか。そうだとすれば同時に、保育者という専門職コミュニティに必要となる「地域の自然の知識」もまた、これら三つの実践により構成することができると考えられるのである。

4. 観光情報としての「地域の自然の知識」を再構成する試み：島根県の宍道湖を事例として

ここでは事例をもとに、地域の自然が「コーディング」「ハイライティング」「物的表象の産出と分節化」を通して観光情報という知識に構成されるやり方を確認したうえで、それを保育者コミュニティ向けの知識に再構成する試みを提示したい。

1) 宍道湖「嫁ヶ島残照」の風景

事例の撮影地は、筆者の勤務地である島根県松江市内に存在する宍道湖である。宍道湖は、松江市街の西方に広がる周囲およそ45km・面積79.1km²の湖で、シジミの産地や水鳥の飛来地として知られる、松江を代表する景観である (社団法人松江観光協会 2011, p. 3)。昭和30年代から30年程度の間に「湖

岸には道路がつけられ、浅瀬やアシ原が次々と埋め立てられていった」(佐藤 1985, p.87) ことにより、かつてとは大きく自然の様相が変わっている点は断っておかなければならないが、松江観光協会公式サイト¹⁾をはじめ、各種観光案内で頻繁に紹介される自然の観光資源である。

この宍道湖の広大な自然の中で、観光案内等で紹介される際に選ばれる代表的な風景は、宍道湖で嫁ヶ島と夕日を望む風景である (写真1)。この風景は、2003年に「宍道湖水辺八景」として決められたものの一つで、「嫁ヶ島残照」と名付けられている (写真2)。



写真 1

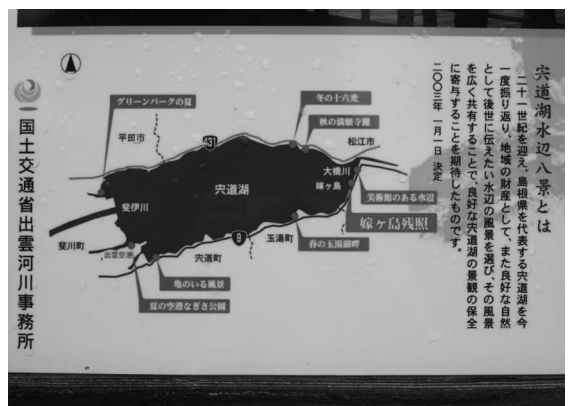


写真 2

ただし、この風景が見える場所の背後には、県内の主要幹線道路である国道9号線が通っている。道路沿いには、ガラス張りの松江警察署をはじめ、いくつもの高層建築物がそびえ立っている。つまり、この場所は観光資源となっている自然に、交通量の多い市街地が隣接している地域である (写真3, 4)。なお、この場所が観光スポットとして周囲から際立

たされていることは、国道9号線上に国土交通省の「とるば」の標識が掲げられていることからわかる(写真5)。

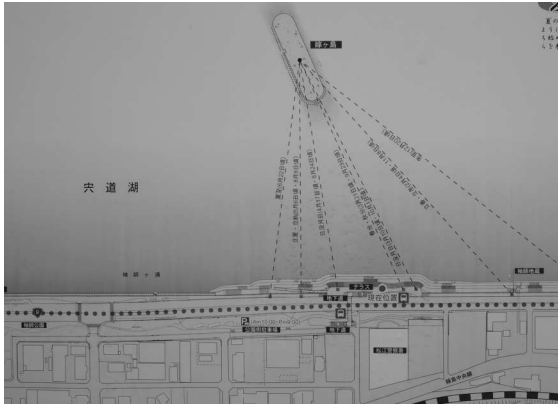


写真3



写真4



写真5

ここでは、湖の各所に観光スポットとしての呼称を体系的につくること、膨大な沿岸および湖上にある自然の中から特定の要素を見どころとして浮かび

上がらせ「図と地」をつくること、それを周囲の市街地から切り離れた風景として提示することが実践されている。それぞれ、「コーディング」「ハイライティング」「物的表象の産出と分節化」に該当すると言えよう。

さて、この一帯は親水型湖岸堤となっており、国道9号線から湖の水面間近へ降りていくことができる。降りやすいように階段が設置されている(写真6)が、よく見ると段差の異なる階段が併設されている。多くの人で賑わっている時には、段差が小さい方は歩くために、段差が大きい方は座るために利用されることが多い。この構造によって、どのように人が自然と向き合うかが方向づけられると言えるだろう。とはいえ、身体の小さな子どもが歩行者の邪魔にならないよう階段に座ることもあれば、頑張っ



写真6



写真7

椅子利用者など段差を降りるのが難しい人を考慮した（ただし自転車の通行は禁じた）スロープも設置されている（写真7）。いずれにしても、人工的に整備されていない自然のままの湖岸よりは、はるかに安全に湖へ近づくことができるようになっている。

湖の水面近くまで降りてくると、水面に浮かぶ漂流物と同様の物が舗装された湖岸に散乱しているのが目に付く（写真8）。強風時に高い波が来たり、増水して水面が高くなったりすると、このように漂流物が打ち上げられる。整備された親水型湖岸堤において、あまり人為的な整備が及ばない自然の一端を感じさせられる部分である。また、この場所から数十メートル離れたところには小さな砂浜が存在する（写真9）。砂浜の付近に建てられている二体の地藏（袖師地藏と石灰地藏）は、松江観光協会公式サイト内にある宍道湖夕日情報²⁾のグラフィックとしても利用されるなど、やはり特徴あるスポットの一つである。そのため近くを訪れる人も多いが、舗装された湖岸に堆積した砂の様子からは、かなりの



写真8



写真9

水量で砂が運ばれていることが想像できる。ここもまた、あまり人為的な整備が及ばない自然の一端を感じさせられる部分である。

2) 考察

以上の風景は、観光資源になる自然とそうでない自然が、人工的に整備された設置物によって結びつけられた境界の風景であると言えるのではないかと。そして、これらの境界は、ある自然の一部を、一時的な楽しみとしての観光という文脈から、より日常的な文脈へと引き戻す機能を担っていると考えられるのではないだろうか。そのことによって、観光資源としての地域の自然は、同時に身近な地域の自然にもなる。

観光情報として発信されることの多い「地域の自然の知識」に対し、まずは自然の価値や希少性に着目したうえで、このような境界とその周囲——とすると「ここには何もない」と感じられるもの——に着目することは、保育者という専門職コミュニティにとっていかなる意味を持ちうるだろうか。先に挙げた『幼稚園教育要領』に照らして考えるならば、まず「大きさ、美しさ、不思議さに心を動かされること」を可能にする。そして、長年にわたり受け継がれた自然の姿と、自然へのアプローチを可能とすべくつくりあげられた市街地の姿は、「地域の文化や伝統に十分触れて、豊かな体験をする」うえで不可欠である。さらに、観光情報とその周囲の情報を合わせて自然を理解することは、保育者が「幼児の生活に関係の深い情報を適切に選択し、折りに触れて提示していく」ために求められる態度であると言える。

これらの営みを適宜組み合わせることで、観光情報としての「地域の自然の知識」を、保育者という専門職コミュニティに必要となる知識として再構成することにつながるのではないかと考えられる。

3) 保育者養成教育における「地域の自然の知識」の再構成の意義

ここまで本稿では、観光情報としての「地域の自然の知識」が身近な地域の自然への理解を深める一方で、身近な地域の自然を観光資源になるものとそうでないものに分けてしまう側面もあるのではないかと問題意識に立ち、以下を明らかにした。まず、自然の各所に観光スポットとしての呼称を体

系的につくこと、膨大な自然の中から特定の要素を見どころとして浮かび上がらせ「図と地」をつくること、それを周囲の市街地 (= 自然と対比される人工物) から切り離れた風景として提示することが、観光情報としての「地域の自然の知識」がつけられる際に実践されていることが明らかとなった。しかし、自然を観光資源になるものとそうでないものに分ける境界のあり方に着目することが、観光情報としての「地域の自然の知識」を、保育者という専門職コミュニティに必要となる知識として再構成することにつながる可能性も、本稿から明らかとなった。

地域の自然は、観光情報という形式では観光資源になるものとそうでないものに分けられているかもしれないが、実際の物理的な環境では両者はつながっている。その境界には、観光情報には採用されない生の自然の姿や、日常的な生活の場と非日常的(なものとして対外的に示されるよう)な場を結ぶアプローチなどが存在することが、「あるもの探し」の姿勢により見出されるだろう。それらを含めて「地域の自然の知識」への理解を深めることは、保育者養成教育にとって大きな意義があると考えられる。そうすると、保育・幼児教育の次の段階である小学校において自然や社会のあり方について学ぶ「生活科」につながる芽、すなわち保幼小接続／連携の芽としての意義についても考えなければならない。

5. 「地域の自然の知識」の再構成を生かした保幼小接続／連携に向けて

それでは、観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成は、保幼小接続／連携においてどのように役立つと考えられるだろうか。ここでは菊地達夫の研究(2015)をもとに「園外保育での散歩」と「生活科での町探検」を例にして、「地域の自然の知識」の再構成を通じた実践のための素材づくりの視点を考えたい³⁾。

1) 観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成を通じた「園外保育での散歩」の素材づくり

保育の実践において、地域との連携や子どもの屋外活動の重要性が高まる昨今、「地域の自然の知識」

も「園外保育での散歩」も重要性は高い。現場では様々な実践例が蓄積されているが、ここでは実践の考え方についての考察を深めるため、まずは『保育実践100科 園外保育』(幼年教育研究所・久保田編著 1986)を例にしながら話を始めたい。同書は30年以上も前に、しかも1989年の『幼稚園教育要領』改訂以前に書かれたテキストであるが、最近(もちろん当時)の子どもたちが地域で育てられているという捉え方が希薄になっていること、地域から隔絶され浮いた存在になりつつある家庭や園に子どもたちが囲い込まれていること、自分たちが暮らしている周辺に関心を持たずに育っていること、自然がなくなつたと言われていること(同上, p.8)など、今日と酷似した問題意識のもとで書かれている。

さて、同書では散歩の際に保育者が持つべき視点として、子どもたちがただ歩くだけではなく「偶然発見したことに興味を示し、それをみつめることで、自分たちの世界をひろげていく」(同上, p.17)ことが挙げられている。このような子どものまなざしを理解し共有することの大切さは、現在も保育現場で広く共有されている。さらに同書で興味深いのは、「ドブの流れ、電柱、マンホールのふた、石ころや草むら。いままでみ慣れているものでも、あらためてむきあってみると、新鮮なものにうつり、いままでおぼえなかったような興味が、わいてくるものです」(同上, p.23)という記述である。「園外保育での散歩」において、「あるもの探し」と同様の姿勢が重要であることが窺えよう。

続いて、近年の実践者向けテキスト『まるごと園行事④ 遠足・園外保育』(阿部編著 2009)の内容も確認してみたい。

同書では前提として、園外保育は「小さな子にとってはみんなと歩くだけでも楽しい体験ですし、5歳児は微妙な自然の変化に気がつくかもしれません」(同上, p.8)という認識で取り組む実践であるとされている。つまり、園外保育で散歩に出かける地域において「ここには何も無い」かどうかは重要ではない。保育者は「自然との触れ合いや体力づくり、また交通マナーを学んだり、地域の人との触れ合いなどを経験したりするよい機会」(同上, p.22)であることを生かして保育のねらいを設定し、また「下見では、危険な場所の確認、どうすれば危険を避け

られるか、もし事故や災害が起こったときにはどうするかなど、いろいろなことを予想することが大切（同上、p.26）である。

まず重要となるのは、園外保育での散歩は、「ここには何もない」という意識で地域の自然への期待を持たなかったり、興味・関心を閉ざしたりした状態で実践してはならないことである。これは保育者養成教育において、しっかり学生に伝えるべきことである。そして、もう一つ重要となるのは、見どころばかりを目的として出かけていくような実践としてはならないことである。特定の対象への興味・関心に特化した実践としてはならない、と言い換えることもできよう。膨大な自然の中から特定の要素を見どころとして浮かび上がらせ「図と地」がつけられると、どうしても見どころ以外への興味・関心は薄れてしまう。たとえば、散歩で出かけるコースに地域で評判の「満開のサクラ」や「色づいたイチヨウ」があれば、誰もがそこに興味・関心を向けるだろう。それが自治体の指定した天然記念物や地域の観光資源であれば、なおさらである。しかし、それが同時に他のものを「見どころでないもの」にしてしまうことがないよう、十分な注意が必要である。

念のために断っておくと、このことは「これから行く場所に関する知識をもたない方が良い」という主張ではない。たとえば保育者養成用のテキストでは、子どもは「ここは、この前園に来た消防自動車のある消防署だよ」「卒園したらこの小学校へ行くんた」など、自分が経験したことをもとにして園や家庭以外に興味や関心をもつことが指摘されている（高橋 2009, p.112）。つまり子どもは、自分たちなりの経験をもとに散歩コース上で出会ったものの価値を見出していくのであり、それは観光資源や見どころを重視して出かけていく態度とは大きく異なっている。

散歩コースの折々で出会う自然との触れ合いや微妙な自然の変化——それは大人にとっては「ここには何もない」と素通りされるかもしれないが——も、子どもの興味・関心が向けられるものであり、そこを保育者は意識しているにちがいない。これも保育者養成教育において、しっかり学生に伝えるべきことであると言えよう。

2) 観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成を通じた「生活科での町探検」の素材づくり

小学校生活科の実践において、もし観光情報としての「地域の自然の知識」が活用できるとすれば、とりわけ、自然に親しむ、地域社会の理解を深める等の目的で「町探検」のような実践をする際、有効に活用できると考えられる。ここでは、観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成を通じた町探検の実践を想定し、そのための素材づくりの視点について考えてみたい。

永田成文・別府志保（2007）は、野田敦敬らの調査（2005）をもとに「心に残る生活科の活動」を分析している（表1）。やや古い調査であるが、本稿の問題関心にとって興味深い調査であるので、ここで考察したい。調査項目の①～⑧・⑯は「自分と社会とのかかわりに関する活動」、⑨～⑯は「自分と自然とのかかわりに関する活動」、⑰⑱は「自分自身に関する活動」である。

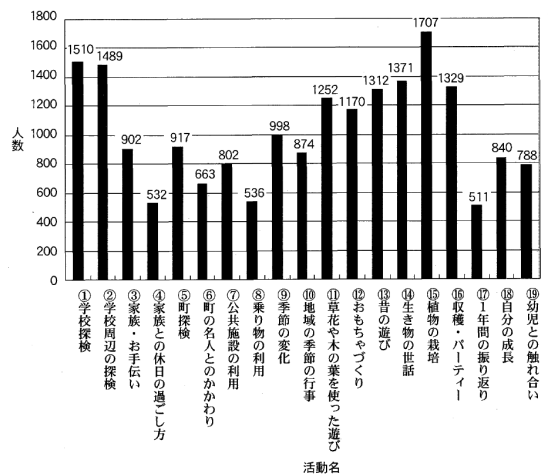


表1 永田・別府（2007）p.154

〔野田他（2005）p.102, pp.108-109より作成〕

各項目の調査結果⁴⁾を見ると、全19項目のうちで最も心に残っている「植物の栽培」を筆頭に、「生き物の世話」（4位）、「収穫・パーティー」（5位）、「草花や木の葉を使った遊び」（7位）というように、自分と自然とのかかわりに関する活動の多くが上位となっている。他方で、自分と社会とのかかわりに関する活動を見てみると、よく心に残っている「学校探検」（2位）と「学校周辺の探検」（3位）に比

べて「町探検」(10位)は6割程度の回答にとどまる。また、町に出かけていく必要のある「公共施設の利用」(14位)や「乗り物の利用」(17位)は、「町探検」よりさらに心に残りにくかったようである。

この調査結果をもとに、永田と別府は「全体的にみて、自分と社会とのかかわりに関する活動は児童・生徒にとって印象が低い」(p.154)という傾向を見出している。そして永田と別府は「生活科では、社会科の流れをくむ自分と社会とのかかわりに関する内容について、単に活動することで終わることなく、活動を振り返り、学びを自覚させるような手だてが必要である」(同上, p.156)と主張しているのだが、その部分は本稿の問題関心の範囲を越えるので、ここでは措くことにしたい。ただし本稿の問題関心からすれば、自然とも社会ともかかわりのある「町探検」の評価を他の活動の評価と比べることで、いくつか気になる部分が見えてくる。

既に述べたように、自分と社会とのかかわりに関する活動である「町探検」は、自分と自然とのかかわりに関する活動と比べて評価が低い。だが、あらためて自分と自然とのかかわりに関する活動の各項目を比較すると、「季節の変化」(9位)と「地域の季節の行事」(12位)は評価が低めで、やや心に残りにくかったようである。これらと評価が上位の項目を比較すると、育てる・つくる・遊ぶことが中心の活動は評価が高く、見る・参加することが中心の活動は評価が低いと言えるのではないだろうか。また、「町探検」は「学校周辺の探検」よりかなり評価が低いことも先に述べたが、たとえば、町が子どもにとって学校周辺のような身近な環境になっていない、あるいは学校周辺に比べて町が子どもにとって探検する魅力がないと感じられている、等々の可能性があると言えるのではないだろうか。もちろん、これらは推測の域を出ないものである。ただ、ここで「あるもの探し」を導入することによって、見る・参加する活動をより能動的な活動に変化させたり、探検する魅力を町に創出させたりすることが可能となる。

2008年に改訂された学習指導要領では、生活科の内容として新たに「(8)自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近

な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする。」という項目が加えられた。ここでの「自分たちの生活や地域の出来事」とは、市販の解説書である『平成20年版 小学校新学習指導要領 ポイントと授業づくり 生活』(鹿毛・清水編著 2009)では、「学校や家庭、地域における子どもの生活の様子と、そこで起きた子ども一人一人の心に残る出来事のこと」であるとされ、そして「子どもの心は、自分自身で体験したり活動したりしていく中で常に数多くのことを感じたり気付いたりしており、わかったことや考えたこと、もっと知りたいと思ったことなどを伝え合い、交流する活動が行われるようにしていくことが大切である」と説明されている(嶋崎・神永・根本 2009, p.51)。

生活や地域の出来事について、子どもの心が自分自身で体験したり活動したりしていく中で常に数多くのことを感じたり気付いたりしているのであれば、そこに寄り添う教師もまた数多くのことを感じたり気付いたりできるように、「ここには何もない」という意識を捨てて「あるもの探し」をすることが求められよう。ただし、もし子どもや教師の有する生活や地域の出来事に関する知識が、観光情報化された「地域の自然の知識」のようなものであれば、どうなるだろうか。数多くのことを感じたり気付いたりするための枠組みがそれらの知識に規定され、そこから捨象されることを感じたり気付いたりすることが難しくなるだろう。この点は注意を要する。

本稿が提示してきた「地域の自然の知識」の再構成は、観光資源とは無縁な地域の自然や町であっても、それを探検する魅力のあるものに変えていく。この視点は、生活科が大切にする身近な生活・地域・人々とかかわる楽しさにとって、不可欠な視点だと言えるのではないだろうか。

6. 総合考察

これまで見てきたように、「園外保育での散歩」でも「生活科での町探検」でも、子どもから生じる興味や気付きを保育者・教師が大切にしなければならないとされているのだが、そのことが強調されているのは、実際に現場で大切にすることが困難だからであろう。その困難さの原因を考える際、散歩や探検のコースにあるものを、見どころとそうでない

もの——換言すれば、活動の主たる目的とそれ以外のもの——とに二分する発想も、困難さの一因となっているのではないだろうか。特に、自治体の指定した天然記念物や地域の観光資源が豊かなコースを散歩／探検する場合は、それ自体は非常に意義深く恵まれたことであることを念頭に置きながら、見どころとそうでないものを二分する発想が促されたり、あまり子どもからの評価が高くない見る・参加することが中心の活動に偏ったりする可能性に注意したいところである。

このことを考えるための素材とした本稿の事例そのものは、特定の地域に関する知識である。保育内容として使える素材について学ぶために当該地域を実際に訪問する、あるいは実際に保育環境とするなど、そのまま活用することのできる人は僅かであり、すぐにそのまま実践の場で使える知識とは言えない。しかし、ここでより重要となるのは、知識の内容ではなく知識を構成する視点である。「視点の提示」のための事例（≒考え方の設計）なので、実際に行くか／行けるかは、ここでの本質的な問題ではない（そうでなければ、世の事例分析の大半が「近所じゃないから自分には無意味だ」となってしまう）。

「あるもの探し」で地域の自然と触れ合う姿勢と、「コーディング」「ハイライティング」「物的表象の産出と分節化」を通じて「地域の自然の知識」の再構成を試みる視点は、保育者養成教育において、保育内容／小学校生活科の活動で使える素材について学ぶための資源となるだけでなく、幼児の興味関心をひく自然や社会のあり方について学ぶための資源となる知識であると言えるのではないだろうか。

<付記>

本稿は、科学研究費補助金（若手研究（B））「地域の自然と児童文化財を活用した保育者養成プログラムの原理と方法に関する研究」（課題番号：26870803、研究代表者：矢島毅昌）による研究成果の一部である。

注

- 1) <http://www.kankou-matsue.jp>（最終アクセス日2015年11月7日）
- 2) http://www.kankou-matsue.jp/shinjiko_yuuhi/

（最終アクセス日2015年11月7日）

- 3) 菊地の研究の目的は、身近な地域の学習を題材とした「幼稚園等の散歩活動」と「小学校生活科のまち探検活動」を比較して、保幼小の接続・連携について効果的と思われる視点を明らかにすることである（p.48）。本稿の主題は、散歩や探検の対象となる「地域の自然」の理解の仕方に置かれているが、菊地の研究では最終的に、生活科のまち探検活動の単元目標・計画を示すところまで展開されている。そこは本稿の範囲を越える領域であるが、今後の検討課題である。
- 4) この調査は、日本生活科・総合的学習教育学会が、2003年11月に小学3年生／6年生、中学3年生、高校3年生の計2,554名を対象として実施した調査である。回答数が1,000未満となる半数以上の項目は、調査対象者の40%未満しか「心に残る」と回答していないことになる。

参考文献

- 阿部恵編著, 2009, 『まるごと園行事④ 遠足・園外保育』チャイルド本社。
- Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas, 1966, *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*, Anchor Books., (=2003, 山口節郎訳『現実の社会的構成：知識社会学論考』新曜社)。
- Goodwin, Charles, 1994, "Professional Vision", *American Anthropologist*, 96 (3), pp.606-633., (=2010, 北村弥生・北村隆憲訳「プロフェッショナル・ヴィジョン：専門職に宿るものの方の見方」『共立女子大学文芸学部紀要』56, pp.35-80)。
- 橋本和也, 1999, 『観光人類学の戦略：文化の売り方・売られ方』世界思想社。
- 岩崎正弥・高野孝子, 2010, 『場の教育：「土地に根ざす学び」の水脈』農文協。
- 菊地達夫, 2015, 「保育活動と小学校生活科における接続・連携に関する具体的な視点：身近な地域の学習を事例として」『北翔大学短期大学部研究紀要』53, pp.47-59。
- 文部科学省編, 2008, 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。
- 永田成文・別府志保, 2007, 「生活科において求め

- られる学力の変遷：社会とのかかわりに焦点をあてて」『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』58, pp.153-167.
- 野田敦敬他, 2005, 「生活科で育った学力についての調査研究」日本生活科・総合的学習教育学会編『せいかつか&そうごう』12, pp.101-109.
- 佐藤仁志編, 1985, 『山陰の自然シリーズ No.1 宍道湖の自然』山陰中央新報社。
- 嶋崎修・神永典郎・根本裕美, 2009, 「生活科の内容から」鹿毛雅治・清水一豊編著『平成20年版小学校新学習指導要領 ポイントと授業づくり生活』東洋館出版社, pp.29-57.
- 社団法人松江観光協会, 2011, 『松江観光事典 改訂版』社団法人松江観光協会。
- 高橋昇, 2009, 「領域『環境』と保育の実際」柴崎正行・若月芳浩編『最新保育講座9 保育内容「環境」』ミネルヴァ書房, pp.89-114.
- 矢島毅昌, 2015, 「保育者養成教育における身近な地域の自然の『あるもの探し』の意義と可能性」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』53, pp.1-10.
- 幼年教育研究所・久保田浩編著, 1986, 『保育実践100科 園外保育』誠文堂新光社。
- 吉本哲郎, 2008, 『地元学をはじめよう』岩波書店。

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

小学生におけるわらべうたを通じた音楽的表現の創出 —小学2年生の実践を通して—

梶 間 奈 保
(保育学科)

Creative Musical Expression through the Traditional Children's Song (*warabe-uta*) in
Elementary Schools –Through Practice with Second Grade Elementary School Students–

Department of Nursery Education, The University of Shimane Junior College

Nao KAJIMA

キーワード：わらべうた 音楽教育 音楽表現 実践研究

traditional Japanese children's songs, warabe-uta, music education, musical expression, practical stud

1. はじめに

1) わらべうた研究の背景

わらべうたは、子どもが遊びや生活の中で口伝えに歌い継いだり、作り変えたりして地域性を持ちながらうたわれてきたものである。わらべうたの中心は、遊びと伴ってうたわれるものが多く、時代の変化とともに子どもたちの遊び方や遊ぶ環境、遊びの位置付けなどと相互に関わり合いながら変容してきている。つまりわらべうたは歌をうたう楽曲という見方ではなく、子どもの遊びそのものである。

この遊びの要素が中心となるわらべうたは、幼児教育あるいは保育分野で子どもの遊びとして親しまれ、さらにわらべうたが多様な発達を育くむ可能性を含んでいることが研究者によって示唆されてきている。尾見 (2001) によれば、わらべうたが発達の多面的な部分を促すと指摘し、渡辺 (2014) はわらべうたの繰り返し楽しむ要素や集団で遊ぶことが「ルールと歌と遊びの所作」に結びついていると

述べている。これはわらべうたの特徴であり、うたの出だしや音程がそろうことだけが重要ではなく、うたと同期された身体の動き、そしてルールを介しながら楽しく遊ぶ体験がコミュニケーションの土台へとなるのである。こういった研究者の所論も含め、幼少期におけるわらべうたの必要性が今もなお問われているのである。

一方、学校教育においては、第二次世界大戦以降、日本の小学校教育の中でわらべうたが教材として取り上げられ、音楽教育の側面からわらべうたについて探求していく姿勢もみられている。これは、わらべうたを伝統音楽の1つとして位置付け理解を深めていく傾向があり、地域に根付くわらべうたを教材として取り扱う事例もあがっている。また、わらべうたを通じて子ども同士のコミュニケーションや幼少連携のツールとして位置付ける側面もある。小学校学習指導要領においてわらべうたは、第1学年の内容<B鑑賞>の鑑賞学習で「ア 我が国及び諸外

国のわらべうたや遊びうた，行進曲や踊りの音楽など身体反応の快さを感じ取りやすい音楽，日常生活に関連して状況を思い浮かべやすい楽曲」(小学校学習指導要領—音楽科，2008。＊文章中の傍線は筆者が引いたもの)としてわらべうたが取り上げられている。また，共通教材として第1学年において「ひらいた ひらいた」があり，児童が親しみやすく自分たちの経験に基づきながら友達と一緒にうたったり表現したりすることで，音楽表現の楽しさを意識することが求められている。

このように学校教育の中では，わらべうたは教材として存在し，わらべうたを通して音楽の多様性や音楽表現の喜びを感じ取るものに位置付けられている。しかし，学校教育におけるわらべうたを考える際に，冒頭に上述したようなわらべうたの遊びの要素はどういった点で捉えることができるのだろうか。また，音楽教育の中でわらべうたの音楽的視点と遊びの要素をどのように結び付け展開していくことができるのだろうか。

このわらべうたの遊びの側面を意識して学校教育の中で取り扱っていかうとする教育的意義について小島(2010)は「わらべうたを「楽曲」ではなく「遊び」として捉える立場」の一貫性を主張している。わらべうたを「楽曲」とみなすことは，わらべうたの遊びの要素を主とするのではなく，西洋音楽の学習につながるよう旋律の動きや楽曲構成を学ぶ方法だと述べている。言い換えれば，わらべうたの身体と一体化して遊ぶ要素，あるいは他者とコミュニケーションをとりながら遊びを展開し，かつうたが付随するこれらのわらべうたの特徴から，歌の部分だけを抽出して，音楽理論の学びへとつなげていく考えを見直す必要があるのではないだろうか。

このように，音楽教育の中で扱われるわらべうたの在り方について問題意識をもち，本研究では音楽教育におけるわらべうたの発展性を遊びという側面を生かしながら音楽の発展へとつなげていく実践内容を検討していきたいと思う。

2. 本研究におけるわらべうた実践の基本原則

1) わらべうたの用語の解釈

まず，音楽的視点におけるわらべうたの用語の解釈では「子どもを中心にして伝承された遊び歌を指

す」狭義の意味と，「もとは大人の歌であっても子どもが子どもなりにうたっているものすべてを含める」広義の意味がある(「新音楽辞典」浅香淳編，1977)。前者は一般的なわらべうたの定義であり，後者はどのような歌であっても遊びの要素，この辞典では「音楽創造性の一面」が備わっていればわらべうたとしている。また，永田(1982)は子どもたちが多くの遊びの中でわらべうたをうただと意識することなく，自然発生的なリズムや音程を持つことができると指摘している。さらに，わらべうたが自然と「うたやリズムを誘発」する点の重要性についても示唆されている。音楽学者である小泉(2003)は，わらべうたを研究することは，「日本の民族性のいちばん根本になるいろいろな要素」と述べ，日本の伝統としてわらべうたを保存するという見方だけではなく，時代を超えた「科学的な基礎を与えるもの」と捉えている。つまり，わらべうたで遊ぶ子どもは作曲理論を学問として学ぶことなく，わらべうたの中で自然と有効な転調をしたり，日本語がメロディと結びつくことで自然と音として発せられるような音楽的技法がみられると述べている。

以上のようにわらべうたを介すことで日本人の音楽の基礎が自然と表出されるといえる。また，わらべうたは，日本の文化を歌い継ぐといった文化保存の観点だけではなく，日本人の備わった，あるいは潜在している音楽感覚について探究することができる題材であるともいえる。

2) わらべうたの音楽的視点の分析

わらべうたの音楽的視点として，まず，わらべうたの言葉と歌との関わりについて着目してみたい。例えば図1にみられる「○○ちゃん あそびましょ」は，友達を誘う場面でみられる言葉かけである。これは言葉に意図して変化をつけようとするのではなく，前述した小泉(2003)や永田(1982)のわらべうたの解釈にみられるように，日本語と結びつくこと，さらには遊びと伴うことで自然と言葉に高低が生まれる自然発生的なわらべうたという見方が適切である。なお，図1に記譜してある音やリズムは必ずしも，すべての子に見られるわけではなく，状況や地域によっても変化することは言うまでもない。この自然に発生する，言葉にふしがついたようなも

のこそが、私たちにとって一番身近なわらべうたである。



図1. 自然発生的なわらべうたの例

一方、村尾・夏目（2012）は、まりつきうたの「あんたがたどこさ」を含めたわらべうたについて「必ずしも、言葉と唄のアクセントが一致しているとは限らない」と指摘している。つまり、通常は、言葉のイントネーションによって自然とリズムがつき、そのリズムのまとまりによって拍節が自然と意識でき、言葉とリズムの一致性を感じることができる。しかし、わらべうたは遊びに付随してうたがうたわれるため、一般の音楽理論とは外れた言葉とうたのとの結びつきがそこにはあるといえる。

次に、わらべうたの中にみられるリズムについて着目する。小泉（1986）は、縄跳びを使用して遊ぶわらべうた（以下、なわとびうた）の「ゆうびんやさん」「くまさん くまさん まわれみぎ」「おおなみ こなみ」をとりあげ、日本の伝統的なリズムは拍頭から手を打つリズム形式であるのに対し、なわとびうたのリズムはうたの前に体を動かす準備である「予備運動」（なわとびうたの場合は、空中に身体がある状態）がなければ、拍頭で地面に足がつきうたとのタイミングが合わないと指摘している。また小川（2000）は、なわとびうたには①歌の強拍点、②足の着地点、③なわの地面打ちの点という3つの拍が存在していると述べ、それぞれの打点が

微妙にズレを生じさせることによって、なわとびうたが成立し、縄の中に入ってうたをうたいながら遊びが展開できていると指摘する。わらべうたには上述したコミュニケーションから派生するものもあれば、なわとびうたやまりつきうたのように技を競い合いながら遊びを展開していくものである。技を獲得する、つまり、縄をタイミングよくとぶために試行錯誤が繰り返され、繰り返しによって拍感が獲得していくさまを小川（2000）は、「幼児らの意識下のレベル」で行われていると述べている。つまり子どもたちは無意識のうちに、自然となわとびうたと身体の同期が行われ、独特な拍感を遊びの中で体得していくのである。

このように、わらべうたを音楽的視点で捉えていく際に、うたと付随する遊びという要素がどのように関わりあい、うたに変化をもたらしているのか意識することが重要である。一般的な音楽理論のルールとは違った要素がわらべうたにはあり、それにうたが遊びと伴いながら、場や状況に合わせて工夫したりすることで変化していくといったわらべうたの音楽的な特徴が存在している。

3) 小学校の音楽科におけるわらべうた

小学校の音楽科においてわらべうたは1956年から1970年代まで音楽教育の中で登場するが、わらべうたの音楽的要素を抽出して取り扱う手法であるソルフェージュ教育へと発展していった。しかし、わらべうたの本来持つ遊びという要素が外され、読譜練習の教材として教育の中に位置付けたことにより、わらべうたを教材とした音楽教育内容が衰退していったと小島（2010）は指摘する。その後は、

【小学校学習指導要領 共通教材】〔第1学年〕 ひらいた ひらいた

【平成28年度 教科書掲載曲】※教科書2社 参照

〔第1学年〕

・ひらいた ひらいた ・さんちゃんが ・おおなみ こなみ ・おちやらか ほうい

〔第2学年〕

・ずいずい ずっころばし ・あんたがた どこさ ・なべなべ そこぬけ

〔第3学年〕

・十五夜さん おもちつき ・えんやら ももの木

図2-1. 小学校音楽科に関わるわらべうた一覧

表1. 教科書に記載されているわらべうたの内容 (平成28年度小学校音楽科の教科書教育: 教育芸術社, 教育出版社)

曲名	内容	参考分類
ひらいた ひらいた	・みんなで遊びながら楽しくうたう ・うたにあわせて遊ぶ	全身的からだ遊び
さんちゃんが	・わらべうたをきいたりうたったりする	絵かきうた*
おおなみ こなみ		なわとび・なわ遊び
おちやらか ほい	・わらべうたをうたって楽しむ ・手遊びをしながうたう	お手合わせ
ずいずい ずっころばし	・わらべうたをきいたりうたったりする	手遊び
あんたがた どこさ		まりつき/図形とび遊び
なべなべ そこぬけ	・わらべうたに合う伴奏をつくって楽しむ ・2人で組になって遊びながうたう	全身的からだ遊び
十五夜さん おもちつき	・日本や世界の子どもの歌 ・拍の流れ, 旋律, リズムを意識する教材として掲載	お手合わせ*
えんやら ももの木	・リコーダー奏の教材として掲載	こもりうた

※永田 (1982) の分類の中に見られなかったわらべうたは, 筆者が永田の分類を参考にして項目を追加記載したものと

教材楽曲としてわらべうたが音楽科の学習指導要領の中に盛り込まれるようになった。現在は, 図2-1に示す共通教材「ひらいた ひらいた」の1曲が第1学年にあげられている (小学校学習指導要領—音楽科, 2008)。小学校音楽科の教科書を見ると「ひらいた ひらいた」を含め, 現在は第1学年~第3学年合わせて, 9曲のわらべうたが掲載されている (図2-1参照)。教科書に記載されているわらべうたは, 日本および諸外国のわらべうたや遊びを知る教材として取り上げることが目的としているが, 遊び方や児童ら自身がどのような遊びをしたのか問いかける内容やわらべうたを特徴づける3音を使って音楽づくりへと発展させている例もあげられている。表1は, 教科書に記載されているわらべうたに対する紹介内容と, それぞれのわらべうたを永田 (1982) のわらべうたの分類を参考にしてまとめたものである。教科書や学年によって紹介の違いが若干見られるものの, 遊び方のイラストや楽譜が挿入されているなど, わらべうたを通して遊ぶことが基本とされている。

しかし永田 (1982) は, 共通教材の「ひらいた ひらいた」について教科書に記載されている歌詞 (図2-2参照) の「れんげの花」の部分で「ぼたんの花」だったり, その他の箇所も自由にうたい遊び継がれていたにもかかわらず, 教科書で歌い方が画一化されてしまったことにより, わらべうた本来の自由さがなく指摘している。さらに教科書が紹介する遊び方のように, 開いたりつぼんだりといった単純な遊びでは子どもたちの心をおどらせること

ができない, と遊びながら変容していくわらべうたの要素の欠如に懸念を示している。さらに小泉 (2003) は, わらべうたを同じようにする必要はないとし, 言葉を忘れた場合は子ども自身が補うことや言葉のアクセントも自分の好きなように直すといったいわば「子供の創造性」の存在がわらべうたの典型的な姿であると述べている。



図2-2. 共通教材「ひらいた ひらいた」の楽譜 (抜粋)

以上のように, わらべうたが教材として学校教育の中に位置付けられたことによるわらべうたの特徴の埋没化の問題は, 重大かつ解決しなければならない。その策としてのわらべうた遊びの要素や変容性, そしてわらべうたで遊ぶ子どもたちの創造性を授業中で生かすことのできるアプローチの提案が必要となってくるのである。

このような問題意識のもと, 本研究ではわらべうたの特徴である①言葉のイントネーションとリズムの結びつき, ②身体とうたとの同期化, ③遊びながら変容の3点に着目した実践を行い, わらべうたの教材としての発展性を探っていくこととする。また, わらべうたを通して子どもたちがどういった音楽的表現を見せ, 創出していくのかについても分析を行

い、音楽教育の中でのわらべうたの位置付けについて考察していきたいと思う。

3. 実践研究の概要

本研究の実践の目的は、以下のわらべうたの特徴を生かす授業実践を行うことである。そして、その実践の中で、わらべうたを通して児童がどのように音楽的表現を創出していくのかを明らかにしていく。

- ・言葉のイントネーションとリズムの結びつき
- ・身体とうたとの同期化
- ・遊びながら変容

1) 題材について

実践で取り上げるわらべうたの題材はあまり一般的に知られていないわらべうたを選択する必要がある。その理由として、児童が認知しているわらべうたは言葉のリズムや音の高低、さらには遊び方など一定の形式として表現されることを考慮して、以下の2点の題材を選択した。さらに、短い時間で児童らがわらべうたの遊びを創作できるよう、長すぎないフレーズで印象的な言葉が盛り込まれている題材を提示する。題材提示時は、わらべうたの内容や由来などの説明は入れず、文字を記載した模造紙を掲示して活動を促していく。

「どんぐりころちゃん」	「ももや ももや」
どんぐり ころちゃん	ももや ももや
あたまは とんがって	ながれは はやい
おしりは ペっちゃんこ	せんたく すれば
どんぐり はちくりしよ	きものが ぬれる
	あ どっこいしょ

2) 実践の内容

実践内容では児童に提示する活動のテーマを「わらべうたをつくらう」と設定し、わらべうたの創作活動を行う。

〈実践内容のテーマ〉わらべうたをつくらう

〈日時〉10月29日（水）10：45～11：45

〈対象学年〉A県B小学校2年生1組，2組

計70名

〈題材〉「どんぐりころちゃん」

「ももや ももや」 ※任意の題材を選択

実践の活動の流れは図3に示す。まず、図3の①「わらべうたを楽しむ・親しむ」部分として、児童らがどの程度わらべうたを認識し、そして遊んだことがあるのかを簡単に把握するために、わらべうたに関する問いかけを行う。その中で児童らがあげたわらべうたを扱いながら、様々な遊び方で、わらべうたを全員で楽しむ時間を設ける。そして、1つのわらべうたでも色々な遊び方へと展開する楽しさを全員で体験した上で、わらべうたの創作活動に入る。各グループに分かれて、約10分間の時間の中で創作活動に取り組み、その後、実践時間の都合上、発表したいグループのみ、全員の前で創作したわらべうたの実演をしてもらう（図3、④参照）。

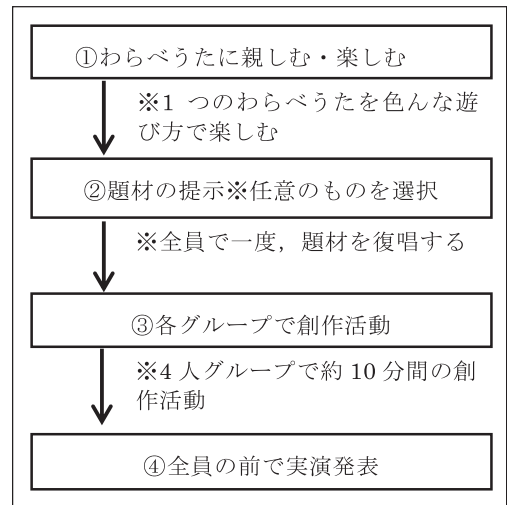


図3. わらべうた実践活動の流れ

3) 実践の記録方法

実践の記録方法として、ビデオカメラ2台を使用し実践の記録をおさめた。1台は後方より定点で撮影し、もう1台は児童たちの活動の様子を巡回しながら撮影を行った。なお、撮影については口頭での説明を行った上、許可を得て行った。

4. 実践の結果

実践結果にあたっては、図3の①③④の部分を中心に、ビデオ記録や歌の採譜を踏まえて実践内容を抽出する。

1) わらべうた実践の導入場面

導入時、児童らがどの程度わらべうたのことを知っているか尋ねたところ、図4-1の前半部にみられるように「ずいずいずっころばし」「あんたがたどこさ」があがった。あんたがたどこさの遊び方については、永田(1982)の分類にもあったように「さ」の部分で線をとびこえて飛ぶ「図形とび遊び」の方法を知っている児童が多い様子であった(2'46)。中にはまりつきうたのあんたがたどこさをイメージしている児童もいた(3'03)が、あんたがたどこさそのものを知らない児童も数名いた。

あんたがたどこさをを使った遊び方を児童たちに提示すると、その場で周りの友達同士で遊んでみたり(3'42)、知らない友達には教える素振りもみられ、わらべうたに対して興味を示していることがわかる。導入時のあんたがたどこさでは4つの遊び方を全員で行い、児童らは身体を動かしながらうたいたい、自分たちでうたう速度を速めたり「さ」のところを強調して楽しむ姿もみられた。全員で遊んでいく中で「こんな遊び方は？」と自ら考えた方法を提示する姿が徐々に見られ、それらを取り入れながらあんたがたどこさを展開していった。上記に記載した遊びを同じ方法で何回か繰り返し、1回目と2回目では

うたう速度の変化を感じる工夫を行った。すると、児童らはうたの速度に合わせて身体の動きも速くなり、1回目の開始音と2回目の開始音にも若干の違いが見られた(図4-2, 4-3参照)。そうしてうたい続けることで、だんだんとテンポも速まり、音程も高くなっていった。



図4-2. 列になってひざ打ち時の音程とテンポ(1回目)



図4-3. 列になってひざ打ち時の音程とテンポ(2回目)

次に、円になってひざ打ちであんたがたどこさをした後、実践者から「みんな、最初、右(ひざを打つ方向)にする?左にする?」と尋ねると、「両手!」と新しい遊び方があげられた。そこで、児童らの遊び方を取り入れ円になったまま全員で実施した。

授業開始からの経過時間	発言及び行動
2'22	教師 「みんな わらべうた。何かがあるか知っていますか」
2'24	児童 手をあげて「ずいずい ずっころばし」
2'26	教師 「あっ ずいずいずっころばしね(手遊びの素振りをしながら)」
2'27	児童たち 「あー!」
2'30	児童 手をあげて「あんたがたどこさ」
2'33	教師 「あんたがたどこさ。いいね。皆さん、あんたがたどこさ 知っていますか(手をあげてもらおう促す)」
2'35	児童たち 「はい!」(8割程度の児童が手をあげる) 「できる! ちょうどだけ」
2'39	教師 「じゃあ あんたがたどこさって いつも どういう風にして遊ぶ?」
2'43	児童たち 手をそれぞれ挙げる
2'46	教師 「どんな感じで遊ぶ?(一人児童をあてて)」
2'46	児童 「えっと、足で線とかを飛んで…遊ぶ」
2'49	教師 「あっ こうやってね(足をそろえて)“さ”だよね(飛んでみせる) 「あっ 他にもある?」
3'03	児童 「えっとー あの何か えっと あの“さ”が近いときに えっと…なんかやる」
3'16	教師 「なんかやる。じゃあ 皆やったことあるかな?」 「ボールで(ボールをつく様子を見せて)“さ”の時にくる!(足をあげてボールをくぐらせるフリを見せる)」
3'23	児童たち 「はい! それできる!」「ほかにある!」
3'23	教師 「ほかにある? ごめんね。でも 今日ボールもないし、その線を飛び越えてやるのもちょっと難しいかなと思ったので、ちょっと先生 考えてみました」 「これたぶん みんなすぐできると思うよ。“さ”の所で、(口を両手で隠して子どもたちを見回す)“さ”をしやべりません」
3'42	児童たち 「あんたがた どんこ(口を両手で隠してみる)?」(周りの友達同士ですぐやってみる)

図4-1. 実践内容の導入時の場面 ※ビデオ記録より抜粋したもの。下線部は本文で指摘をする内容

〔児童らの提案したあながたどこさ〕

- ①「さ」で左右の友達のひざを両手で打つ
- ②「さ」でピースサインを両手でする。それ以外は手拍子で拍子をたたく。
- ③「さ」で自分の頭をたたく。それ以外は手拍子で拍子をたたく。(図4-4参照)



図4-4. 全員で色々な「あながたどこさ」を楽しむ

2) 各グループでのわらべうたの創作活動

グループでの創作活動では4名が1グループとなってい、各グループで「どんぐりころちゃん」「ももや ももや」の2つの題材のうち、1つのわらべうたを任意で選択して創作を進めた。

図4-5に示したグループは、全員であながたどこさをして遊んだように円になり、手で拍子を打ちながら、時々足先に手をやったり、友達同士で手を合わせる姿が見られた。また、他のグループでは、お手合わせうた風にリズムを手で打つ方法を試したりと、児童らは自分たちのわらべうた遊びの経験や言葉からくるイメージを身体で表現するなど様々な案を試していた。



図4-5. グループワークの様子

一方、どんぐりころちゃんのわらべうたに出てくる「はちくりしょ」がどのような意味があるのかと質問する児童も多く、身体表現と言葉の表現を同期しようとするグループも多かった。中には、どんぐりころちゃんの冒頭のフレーズが童謡「どんぐりこ

ろころ」(作詞青木存義、作曲梁田貞)と重なり、どんぐりころころの旋律と類似してしまうグループもあり(図4-6参照)、そこからなんとか別の旋律を歌いだそうとするが、「どんぐりころころ」の旋律になり、それを「うまくできない」「作れない」という表現で、話し合いが進まない様子もみられた。



図4-6. 「どんぐりころころ」と混合してできたフレーズ

3) 創作したわらべうたの実演発表

ここでは、グループ発表を行った4グループの中から3グループを抽出し、各グループの特徴的だった内容を中心にまとめる。

(1) Aグループ「どんぐりころちゃん」

Aグループの児童らは、どんぐりころちゃんのわらべうたに身体表現を加えた遊び方を発表した。言葉と身体表現を思い出しながら発表していたためか、言葉と共に発した音程は捉えにくかった。しかし、リズムや言葉の抑揚は以下の図4-7のように捉えることができた。



図4-7. Aグループの題材創作—言葉のリズム

また、うたと共に表現された動きは以下のように題材の言葉と照らし合わせたものとなっていた。

※以下の下線部は、連動した動き

どんぐりころちゃん	⇒身体をかかめて、転がる
あたまはとんがって	⇒両手を頭の上で合わせる

おしりはぺっちゃんこ ⇒
 身体をかかめて、うつ伏せになる
どんぐりはちくりしょ ⇒
 両手を頭の上で合わせ、つつく様子を見せる

(2) Bグループ「どんぐりころちゃん」

BグループはAグループ同様にどんぐりころちゃんのわらべうたに身体表現を加えたものであった。図4-8のように音程がはっきりと捉えることのできる箇所も聞こえ、Aグループよりも抑揚があった。



図4-8. Bグループの題材創作一言葉のリズム

身体表現については「どんぐり」や「あたまはとんがって」といった部分がAグループと類似した動きもみられた(図4-9参照)。※以下の下線部は、連動した動き

どんぐりころちゃん ⇒ 立ったまま
あたまはとんがって ⇒
 両手を頭の上で合わせて手を上に突き出す
おしりはぺっちゃんこ ⇒
 しゃがんで、両手で左右の肘を触る
どんぐりはちくりしょ ⇒
 しゃがんでからジャンプする



図4-9. Bグループの発表の様子

(3) Cグループ「ももや ももや」

Cグループは「ももや ももや」を題材に発表を行った。他のグループよりもしっかりと音程を捉えることができ(図4-10参照)、うたう速度も他グループに比べて速かった。また、使用している音も3音(A, C, D)と、わらべうたで扱われている音の構成である完全4度のテトラコルドと一致していることや「あ どっこいしょ」の箇所を掛け声風に声を出しているのも特徴的であった。



図4-10. Cグループの題材創作一言葉のリズム

動きについては、他グループ同様に言葉を意識した表現であったが、うたがしっかりとうたわれ速度やリズムも明確であったため、非常に生き生きとした表現内容であった。※以下の下線部は、連動した動き

ももや ももや ⇒
 頭に両手をつけ、桃の形を表現する。それを言葉のリズムに合わせて2回繰り返し替える
ながれは はやい ⇒
 両手を身体の前で揺らす(川の流れを表現するように)
せんたくすれば ⇒
 洗濯している様子(布をゴシゴシと擦る表現)
きものがぬれる ⇒
 頭からお腹にかけて両手をなでおろし、両手をゆらす
あーどっこいしょ ⇒両手を上につきあげる

5. 実践研究の分析と総合考察

1) わらべうたの実践研究の分析と考察

まず、わらべうたの創作で発表した各グループの遊び方は表2のように分類することができた。表中の全身表現あそびは、今回の実践でみられた発表では、他者とコミュニケーションをとりながら遊んでいくというよりも、言葉やうたに合わせて単独で動くという要素が強かった。しかし、子どもたちの様子から、単独表現ではあるものの、その表現を他者と共有することに面白さや楽しさを感じていたのだろう。

表2. わらべうた創作発表の分類

分類項目	グループ	題材
全身表現あそび	A・B	どんぐりころちゃん
	C	ももや ももや
お手合わせうた	D	どんぐりころちゃん

一方、お手合わせうたをしたDグループの発表時では、始める前に「いっせいのーで」と2人が手をたたき合いやすくなるようにかけ声が自然と入ったり、拍に合わせて相手と手を打ったりと、一般的なお手合わせうたと同様の動きもみられた。さらにうたい終わりと同時に手合わせも終わるように考えられていた。

このように1つのわらべうたであっても、児童らの遊び方で様々な内容へと発展していくことは、本論で述べたわらべうたの特徴でもある「遊びながら変容」することを表しており、実践内容でそれを明らかにすることができたといえる。

次に「どんぐりころちゃん」を題材にしたグループの共通点として、言葉のリズムがほぼ一致していた。相違点としては、冒頭部の「どんぐり」の言葉のリズムが、1音に2語おさまるパターン(図5-1参照)か、1音に1語おさまるパターン(図5-2参照)に分かれていた。

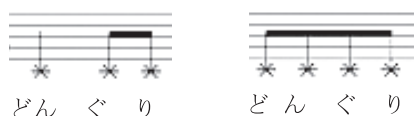


図5-1. 1音に2語パターン

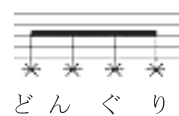


図5-2. 1音に1語パターン

しかし、冒頭部で図5-1にみられるパターン、つまり「どん」を1音とみなす方法でうたっている場合、後半部分の「どんぐり はちくりしょ」では、図5-2のパターンでうたわれていた。冒頭部と同様にうたうのであれば、図5-3のような場合も考えられる。図5-3の場合、言葉のまとまりと共に拍節アクセントも捉えやすいリズムになるが、発表した児童らは、後半では図5-2のように、1音1語でおさめてうたっていた。



図5-3. 1音に2語おさめるパターン例

村尾・夏目(2012)によると、このような子どもの歌(わらべうたや唱歌なども含む)における撥音である「ん」の位置について、拍節アクセントとの一致が多いと指摘している。しかし、児童らは意図して言葉とアクセントを一致させて歌いやすくしようとする一般的な歌の作品のような捉え方ではなく、あくまでもうたいながら身体表現をしたり、お手合わせをする中で生まれていった言葉のリズムを表現したのである。それは、動きと伴うわらべうたの特徴であり、言葉のイントネーションとリズムの結びつきが必ずしも一致するのではない不一致さも、わらべうたの特徴の1つとしていえるのではないだろうか。また、児童らがこの遊びを繰り返すことによって、言葉のリズムや高低に変化がみられたり、拍節アクセントと一致してくる可能性も含んでいる。

2) わらべうたの教材として発展性—小学校の音楽科における考察

今回の実践研究の中で、本研究の目的でもあるわらべうたの遊びの要素がどのように音楽教育と結び

つき、展開できるのかについては、以下の要素が重要となってくる。

まず、わらべうた教材の導入段階で児童らがわらべうたでしっかりと遊ぶということである。わらべうたを作品として鑑賞したり分析するのではなく、遊びとともにうたをうたい、どんどんと自分たちのアイデアや工夫で変化していく面白さを実感していくことが土台となり、次へとつながる。しかし、ただ遊ぶだけではなく、1つのわらべうたをどんどんと発展していくこと、そして子どもが主体的となり遊んでいけることが大切である。

次に、小学校学習指導要領の中でわらべうたの位置付けである伝統音楽と関連性については、本研究の原理から考えると、保存としての伝統音楽ではなく、わらべうたが親しまれたルーツや地域によって違うことに着目し自分たちが遊んだわらべうたと照らし合わせながら考えいくことが適切ではないだろうか。つまり伝統という項目の中でも、「伝承(口承)文化」の側面が強く、そういった社会的な背景を汲み取り音楽を意識していくことは、音楽科の目標における根幹の部分となってくる。平成20年の中央教育審議会においても「伝統音楽に対する理解」「音楽文化を尊重する態度」が掲げられており、これらが音楽科の目標にあげている「音楽を愛好する心情」に深く結びついていく。わらべうたが教科書に記載されたことにより、うたや遊び方の統一化が図られたようにみえるが、教材を1つのきっかけとして、教材を深く掘り下げていく姿勢はわらべうたに限らず必要なことであり、教員の題材研究の在り方が問われているといえる。

そして、遊びと音楽教育の展開の関連性については、今回実践したように子どもたちが創出したわらべうたを土台として活動を展開していくことが望ましいのではないだろうか。あらかじめ、わらべうたの構成や主要な部分を提示した上で、わらべうたの創出を促すと、わらべうたを作品として捉えることを誘発してしまい、音楽理論とわらべうたを結びつけていこうとする側面が強くなってしまふ。そうではなく、わらべうた本来の姿である子どもたちの自然発生的な要素である言葉のリズムや動きを軸にお

き、拍節や音の高低などに気付いていくアプローチが必要なのではないだろうか。もちろん、前述したようにわらべうたを通して遊ぶことやわらべうたに興味関心を持つ要素に時間を設けることが前提であり、それらを抜きにしてわらべうたを教材として捉えて深めることは難しいといえる。しかし、このアプローチについては、実践を重ねもっと具体的に深化させる必要がある。音楽科の総時間の中での兼ね合いやどのように位置付けていくべきか、そして子どもの年齢に応じた展開や気付きに対する配慮など課題はある。今後実践を積んだ上でこれらを検討し、小学校教科におけるわらべうたの発展性と音楽的表現の創出についての関わりをより探究していかなければならない。

謝辞

本研究を実施するにあたり、快くご協力いただいた皆様、児童の皆様、先生方に心から感謝いたします。

引用文献

- 1) 浅香淳編「新音楽辞典」音楽之友社、1977.
- 2) 伊野義博, 金谷昌治他「小学音楽 おんがくのおくりもの1」教育出版、2014.
- 3) 伊野義博, 金谷昌治他「小学音楽 音楽のおくりもの3」教育出版、2014.
- 4) 小泉文夫「子どもの遊びとうた—わらべうたは生きている」草思社、1986.
- 5) 小泉文夫「小泉文夫著作選集1 人はなぜ歌をうたうか 小泉文夫フィールドワーク」学習研究社、2003.
- 6) 小島律子「関西音楽教育実践学研究会学校における「わらべうた」教育の再創造—理論と実践」黎明書房、2010.
- 7) 皆川美恵子, 武田京子編著「改訂児童文化—子どものしあわせを考える学びの森」ななみ書房、2006.
- 8) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 音楽編」2008.
- 9) 村尾忠寛, 夏目佳子「子どもの歌における撥音

- 「ん」のモーラ処理—「ん」の配置，シラブル化の様相をめぐって」帝塚山大学生生活学部紀要，Vol. 8，2012，p.87-99.
- 10) 永田栄一郎「遊びとわらべうた」青木書店，1982.
- 11) 小原光一他「小学生のおんがく1」教育芸術社，2014.
- 12) 小原光一他「小学生のおんがく2」教育芸術社，2014.
- 13) 小川容子—なわとび遊びの音楽心理学，谷口高士編著「音は心の中で音楽になる [音楽心理学への招待]」北大路書房，2009，p.177-178.
- 14) たかぎとしこ「わらべうたですくすく子育てみんないっしょにうたって遊ぼう うめぼしすっぱいな」明治図書，2012.
- 15) 渡辺優子「保育におけるわらべうたの分析を通じた考察」新潟青陵学会誌，Vol. 7 (1)，2014，p. 1-10.

参考文献

- 1) 岩井正浩「子どもの歌の文化史—20世紀前半期の日本」第一書房，1998.
- 2) 近藤信子・柳生弦一郎「にほんのわらべうた〈3〉おてぶしてぶし」福音館書店，2001.
- 3) 難波正明，岡林典子他（2015）幼少をつなぐ音楽活動の可能性（2）—わらべうた《らかんさん》の実践から—，京都女子大学発達教育学部紀要 Vol.11.
- 4) 小川由美「子どもの音感覚に着目した「沖縄のわらべうた」の教材化に関する一考察」琉球大学教育学部紀要Vol.82，2013，p.159-165.

(受稿 平成27年11月9日，受理 平成27年12月24日)

授業における創造的音楽学習「音の絵本」の発展的な学び —「おはなしレストラン」での地域実践を通して—

梶 間 奈 保
(保育学科)

Progressive Learning of Creative Music Making with "The Picture Book of Sound"
through Local Practice at the Ohanashi Restaurant Library.

Department of Nursery Education, The University of Shimane Junior College

Nao KAJIMA

キーワード：音の絵本 音楽教育 実践研究 創造的音楽学習

Picture Book of Sound, music education, practical study, Creative Music Making

1. はじめに

保育者養成校における音楽に関連する科目には、ピアノ演奏技能を向上することを目的においた科目や歌唱の基礎や表現を高めるための科目といった学習者自身の音楽技能に焦点をあてたもの、あるいは、音楽の基礎理論や手遊びや音楽遊び、子どものための音楽活動法といった方法論を学ぶものが一般的である。しかし、幼稚園教育要領では音楽を単独とした子どもとの関わりを求めているわけではない。音楽に対する具体的な教示としては領域「表現」の中に「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気づいたり、楽しんだりする」「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする」「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう」の3項目が主にあげられる。これら以外の項目には造形表現、身体表現を示唆する内容が含まれているが、音楽、造形、そして身体表現を

軸としながら子ども自身が感じることや考えたりする心のはたらきが重視され、子どもが自分らしく表現することを尊重されることが強調されている。一方、保育者養成校の学生たちは冒頭で述べた音楽技能や理論の学びを踏まえながらも、子どもたちの姿に照らし合わせて、音楽に特化した活動ではなく、音楽表現をより柔軟に捉え、子どもの遊びの場面において様々な音楽表現を変化させていかなければならない。つまり、演奏力や歌唱力に加え、音楽を多様に変化させることのできる創作力についても取り組み、幅広い音楽活動の展開へとつなげていく必要がある。

このように保育者を目指す学生が、自身の音楽体験や音楽の授業で培った知識や技能を活かしながら、どのようにして音楽表現を深化させていくのだろうか。さらには授業における音楽活動を学生がどのような学びとして捉えていくのだろうか。

以上のような問題意識のもと、本研究では「音の

絵本」という創造的音楽活動と関連性のある教材を通して、学生たちがどのように音楽表現を深めていくのかを明らかにし、その実践発表をどのように振り返るのかについて、授業内で行った振り返りのワークシートをもとに分析し、授業の音楽実践発表と学生の学びの関連性について考察を深めることを本研究の目的とする。

2. 創造的音楽活動について

1) 創造的音楽活動の課題

創造的音楽活動とは、1982年に翻訳された『音楽の語るもの』（ジョン・ペインター、ピーター・アストン著、山本文茂翻訳、1982）で取り上げられた Creative Music Making, つまり「創造的音楽学習」（駒, 2013）の理念を踏襲した概念である。現在では「音楽づくり」とも呼ばれ、1989年小学校学習指導要領に取り入れられるようになった。創造的音楽活動は、子どもが主体的に音楽に関わり音楽表現をすることが目指されており、松本・山本（1985）は創造的音楽学習の根本的なねらいに「子どもが自分で判断する耳を育てる」と述べている。つまり、自分のイメージする音を表現するまでに、周りの音に気づいたり、それをどのように音楽表現へと結びつけていくのか、このような過程が創造的音楽学習の土台ともいえる。そこで、本研究では、こういった創造的音楽学習の理念を踏まえ、音楽の創作活動を「創造的音楽活動」と呼ぶこととする。

創造的音楽活動は、幼少期、あるいは学童期において音楽の活動や授業で取り扱う場面は少なく、歌を歌うことや楽器を演奏することが多い。麓（2015）は、保育において音楽創作の遊びが少ない要因に「養成校における“創作活動”の体験が少ないこと」をあげている。これは筆者が前述したように、技能向上を目的とした科目や教育実践が中心となり、保育者が身の回りにある素材や生活から音楽的要素を見出し音楽遊びへと変化させる教育の必要性を示唆している。また駒（2013）によれば、創造的な音楽活動は前述したように『幼稚園教育要領』に「表現」の項目に主に述べられているが、具体的な方法が示されてないため保育者の裁量に任されて

いる現状があると指摘している。そして、駒（2013）が行った幼稚園における音楽活動の種類と保育者の音楽指導に関する意識調査の中で、幼稚園において創造的な音楽活動は、保育者自身「やりたい」と興味を持っていても、それを実践するにいたっていないとしている。特に保育者自身が子どもたちの「創造的な音楽活動を支えるすべがない、それゆえの不安、躊躇」（駒, 2013）があり、保育者自身の創造的音楽活動の体験のなさについての指摘もある。

2) 創造的音楽活動における「音の絵本」の位置づけ

本研究で取り扱う「音の絵本」は絵本の読み聞かせにあわせながら、絵本の場面をイメージした音楽や音を演奏するものである。この「音の絵本」は図1のように視覚的要素と物語、そして表現される音の3つが融合しながら展開していくため、効果音やBGMとは違った、自分の物語のイメージの音楽表現を創作する点において、上記の創造的音楽活動としての要素が非常に強い。

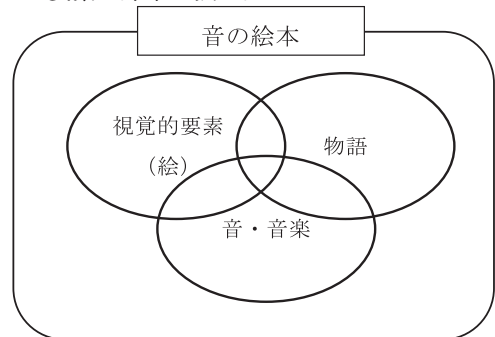


図1. 「音の絵本」のイメージ

子どもや音楽経験が乏しい初心者にとって視覚や物語と音楽を結びつける音楽づくりの指導は、歌唱や演奏面など有効な手段として示唆されているが、音楽をつくるきっかけとなり得ても、音楽をつくる技法は提供されない、と高須（2012）は指摘する。つまり、音や音楽をイメージに向かって自分なりに表現する工夫は獲得できても、それが音楽を構築する理論の獲得に結びつくとはいえないのである。し

かしながら、上述したように、創造的音楽学習の土台は、イメージする音楽をどのように工夫して具現化・表現していくかが重要であり、音楽をつくる作曲的技法はまた別の段階である。

これらを踏まえると、本研究の教材である「音の絵本」は、視覚的要素を手がかりにしながら、その場面において自分でどのような音や音楽がふさわしいのか、考えていく過程が含まれる。また、自分の創作した音楽を絵本全体の統一感や物語をかき消さないように演奏の工夫やタイミングなども考慮しなければならない。一方で、音楽演奏に限った表現ではなく、絵本の視覚的要素との関連性や読み聞かせの人との連携など、音楽表現を軸としながらも様々な分野とも関連しあうこともできる。創造的音楽活動において課題とされる創作者自身の音楽技能も影響してくるが、主体的に取り組み自分たちで音楽表現を考えるのかといった創造的音楽活動として有効な教材であるといえる。

3) 「音の絵本」に関連した先行研究—学校機関における授業実践をもとに—

本研究で取り扱う「音の絵本」のように、音楽と絵本、あるいは本といった視覚的要素と関連した創造的な音楽活動は、授業の中でどのように取り組まれているのだろうか。ここでは、本研究と類似している先行研究を取り上げる。

(1) 幼稚園児におけるお話と音楽づくりの実践

櫻井 (2013) は、年長児に音楽を傾聴させた後、その曲のイメージからお話づくりや打楽器を用いた音づくりへと展開させ、子どもたちの音づくりの活動から音楽的観点での分析を行っている。対象児は、21名の年長児で計2回の実施を行い、初回でお話づくり、2週間後の2回目には音づくりを試みている。

最初のお話づくりのきっかけとして、音楽を聴き、そこから子どもたちと実践者とのやりとりの中で、いろいろな動物が登場して楽器を演奏したり歌を歌ったりして音楽会を行う話がまとめられた。2回目の音づくりでは、登場する動物のグループに子どもたちが分けられ、1回目で作った話の流れに沿って自分たちで創作した音 (ボンゴ、ハンドドラム、スズ、

グロッケンシュピールなどを含む打楽器、計20種類) を入れる活動を行った。

この一連の活動の中で櫻井 (2013) は、音づくりにおいて、子ども同士の会話の中に「音色」「強弱」「音域」「リズム」といった音楽要素を意識した発言や内容が含まれていると分析している。

(2) 詩の朗読に合うBGM創作の実践

増井 (2015) は、高校2年生の音楽選択クラス34名 (男子12名、女子22名) に対し、詩の朗読に合うBGM創作の授業を行った。授業の目標として「詩のイメージやことばの響きから音楽を生み出す活動を通して、音楽的思考力や創造力の育成を図る」ことをあげ、増井自身が詩を8つ選定し、生徒は8つのグループに分かれて音楽の創作にあたった。音楽の創作にあたる授業時間数は4時間あり、5時間目に発表を行い、3つの観点から発表に対する評価を生徒自身が行った。

生徒らの創作の手法として増井 (2015) は、音色の探究から構成するパターンと詩をもとにした全体構成から音色を探究するパターンの2つに分別しており、選択した詩によるところが大きいと述べている。また、生徒たちの授業に対する振り返り記述から、創作方法の発見や他者の表現からの学び合い、そして表現の技能についての知識と技能の向上などが浮かびあがり、BGM創作活動の授業実践としての可能性をまとめている。

(3) 絵本に音楽を付けた活動の実践

小島 (2007) は、大学生を対象とした絵本に音楽を付けた活動の実践を行っている。学生たちは、幼児教育を専攻しており、図書室にて近隣の子どもやその保護者に対して、授業の成果を発表している。数名のグループに分かれ、自分たちで絵本を選択し、創作にあたる。学生の創作の手法としては、テーマとなる1つのメロディ、いわゆるモチーフを絵本の登場する物に合わせて変化をさせるパターン、そして、絵本の場面をイメージさせるような音楽や音を演奏するパターンの2つがあげられている。

学生らはギターやピアノ、オーボエなどを取り入

れ、絵本の読み聞かせと共に演奏したり、絵本のフレーズを歌にして発表を行った。この実践活動の中で小島(2007)は「調性的な音楽ではなく、音を自由に使いこなして作る感覚的な音は、絵本には大事な要素である」とし、即興的なフレーズ挿入の演奏や調性感をはなれた音の使い方について課題としてまとめている。

さらに、小島(2009)は、個人の絵本に対するイメージと音楽との結び付きに着目し、実践活動を行った。対象学生は、音楽教育を専攻する学生1名とその他の教育を専攻する学生7名の計8名で、電子ピアノを用いて音楽の創作を行った。その結果、学生らが絵本の何処に着目したのか、創作された音楽をもとに小島が考察を行い、「言葉」「絵」「動物」「オノマトペ」「展開」「気持ち」の6点が音楽の着想の源になっていると明らかにした。また、実践した学生からは「イメージはあるが演奏技術が足りず」といった自身の音楽的イメージとそれを可能にする演奏、あるいは音楽創作などの課題があがったことも明らかにされた。

(4) 絵本を用いた音楽づくりの実践

三輪(2013)は、保育者養成校において絵本「すてきな三にんぐみ」を題材とした音楽づくりの実践を行った。この実践では、あらかじめ実践者が絵本の雰囲気合う曲を提示し、それを元に学生らがリズムや奏法を工夫していくプロセスが組まれた。その他にも、五音音階を使う、全音階を使うなど場面において音楽的なルールを設け、スムーズな活動展開と学生自身の内的な音楽経験がいかに表現と関わりを持つのかを明らかにすることが目的とされた。その結果、ルールに縛られて自身の思い描いていたイメージとどのように結びつけていいのかわからない状態や、形式を整えることに重点が置かれ、自身の内的な経験との結びつきが不明瞭として、ルールの方法や設定について課題をあげている。一方で、図形楽譜を用いて音づくりを行う活動は全員のイメージが共有化できる活動であったと述べている。

4) 創造的音楽活動の取り組み実践事例のまとめ

以上の例から、創造的音楽活動における音楽と絵本(もしくはその他の視覚的イメージの要素)を結びつけた授業の展開では、音楽創作者の音楽技術との関連性が共通の課題としてあげられる。例えば、小島(2007)の実践活動のまとめに「音を自由に使いこなして作る感覚的な音」とあるが、学生自身の音楽経験の中に、そういった体験がなくては音楽創作の手法として見出すことは難しい。また、既存の曲、あるいは学校教育の中で一般的に取り扱われる楽曲は、調性の保たれた楽曲が多いことも調性のあるフレーズにこだわる要因かもしれない。

また、使用する楽器によって音楽創作の手法も変化してくるといえる。鍵盤楽器が難しい子どもであれば打楽器が使用され、大学生であれば自分の楽器経験によって選択する楽器も様々である。そのため、打楽器を中心に音づくりをすれば、音の強弱や奏法といった音質的な内容を意識し、鍵盤楽器や音階が奏でられる楽器であれば、旋律や調性を意識した音楽創作になる傾向は強いのではないだろうか。

一方で、授業の分析的手法として、学生の創作した楽曲を用いて考察をする音楽表現分析のパターン、そして子ども同士の会話や授業で活用したレポートなどの言語分析パターンの2つの方法で、音楽の創作活動について検討している。

このように、音楽と視覚的要素(本研究の場合では絵本を対象とする)を用いた授業の実践研究においては、以下の3点の実践内容との関連性が高く、これらに着目し、本研究の授業実践を分析していく。

- ・音楽的能力(主に音楽創作や演奏技能)
- ・演奏(選択)楽器が創作に与える影響
- ・創作者自身の絵本に対するイメージの内容

さらに、「音の絵本」に取り組んだ学生たちがどのように音楽表現を深め、自身の学びと関連しているのかについて学生の振り返りの記録をもとに考察を行う。なお、本研究で取り上げた学生の「音の絵本」の創作活動については、梶間(2015)によって報告されている。そこで本研究では、実践発表に取り組んだ後の学生の振り返りワークシートの内容

について中心に分析していく。

3. 研究の方法

本研究の目的は、創造的音楽活動である「音の絵本」の実践活動を通して学生がどのような学びをしたのかを明らかにするために、ワークシートの記述内容について分析し考察していく。

1) 方法

(1) 対象者

本学保育学科 2014年度後期授業「音楽ⅡB」受講者8名（男子2名・女子6名）

(2) 実施時期

「音楽ⅡB」の授業の最終時に、受講者全員が音の絵本振り返りワークシート（以下、ワークシート）に記入した。（2015年1月29日）

2) 実施内容

学生が実施したワークシートの内容には、音の絵本の実践活動に関して具体的に振り返ることができるよう、また、自分達の発表をビデオを通して具体的に振り返ることを意識した自由記述の設問を5項目設けた。さらに、音の絵本の実践発表についての自己評価と音の絵本の実践で重要な要素を5段階評価法で記入する設問10項目を取り入れた。なお、ワークシートを研究で用いることについて口頭で説明の上、対象者からの同意を得た。

3) 分析方法

ワークシートの記述内容の分析にあたっては、5問の設問の回答欄に記述された内容を文章ごとに区切り、類似した文章内容をいくつかに分類しまとめた。また、5段階評価の質問項目については得点を集計した。

4. 結果と考察

1) 「音の絵本」の取り組みについての感想

右記の図2-1は、音の絵本の取り組みをどのように感じたのかについて記述内容をまとめた棒グラフである。音の絵本の取り組みによって、音楽に対

する魅力についての記載が14件、次いで、絵本に対する魅力についてが6件、そして、読み手側の変化についてが3件あがっていた。その他、絵本に対する集中力、活動の課題について、実践活動そのものについての記載がそれぞれ2件だった。

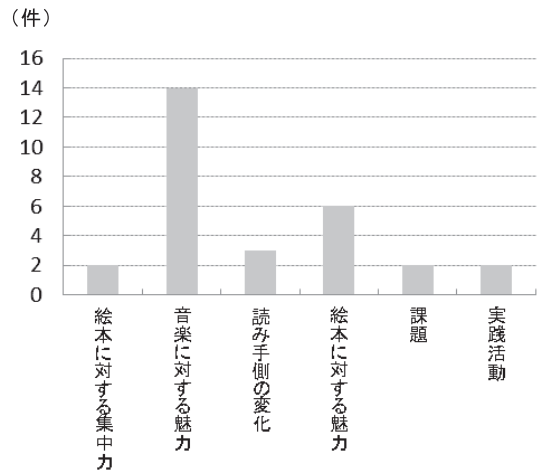


図2-1. 音の絵本で取り組んで感じたところについて（自由記述より）

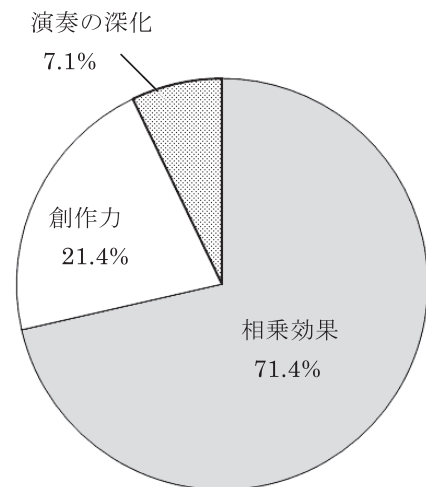


図2-2. 「音楽に対する魅力」に関するカテゴリー別の割合

上記の図2-2は、図2-1の「音楽に対する魅力」カテゴリの中で、具体的にどのような魅力だったかについての割合のグラフである。「音楽に対する魅力」群の中で、絵本に音楽が付随することによ

る「相乗効果」に関する記述が 71.4%。次いで、音楽の創作に対して面白さを感じた「創作力」については21.4%，そして「演奏の深化」についてが7.1%であった。

それぞれの項目に分別した記述内容について、以下に抜粋したものを記載する。

【相乗効果】

- ・音を重ねることで、絵本を見て創造するときよりもより一層イメージをふくらませることができた
- ・声のトーンや抑揚だけでは表現しきれない部分を表現することもでき、盛り上がるの場面を演出できる
- ・絵と声だけでなく音楽が入ることによって、より楽しく、物語を感じることができた

【創作力】

- ・いろいろな楽器を使うことで、いろいろな種類の音を表現することができるし、楽器を組み合わせたり、リズムをそれぞれ変えてみたり同じにしてみたりなど、工夫をすることでもっと楽しめる内容になってくるのだと思いました
- ・絵本の内容に関係した音の楽器を使ったり、ピアノのメロディーを考えたりし、音楽の面白さを感じることができました

【演奏の深化】

- ・色々な楽器を試したり、鳴らし方を工夫したり、楽器や鳴らし方を工夫するだけで、全体の雰囲気がガラッと変わるので、とても面白い

2) 音の絵本実践の難しさや課題について

次に、図2-3は音の絵本について難しかったところや課題についてまとめたもので、音楽の創作に関する内容の記載が15件、絵本のイメージとの関連性について8件、発表の流れや準備については5件、演奏に関する記載が2件であった。その他については、難しかったと感じながらも充実感や達成感に関する記載がみられた。

音の絵本の実践の難しさや課題についても、一番多く記述されていた「音楽の創作」について、図2-

4に具体的に記述内容をカテゴリ分別した割合を示したものをグラフにまとめた。「音楽の創作」群の中で、自身で絵本から喚起されるイメージを具体的にメロディや和音、音にする作業の「イメージ創作」に関する記述が53.3%。次いで、音の絵本で使用した「音（音楽）の有無」についてが26.7%，そして挿入する「楽器の選択と演奏」については20%であった。

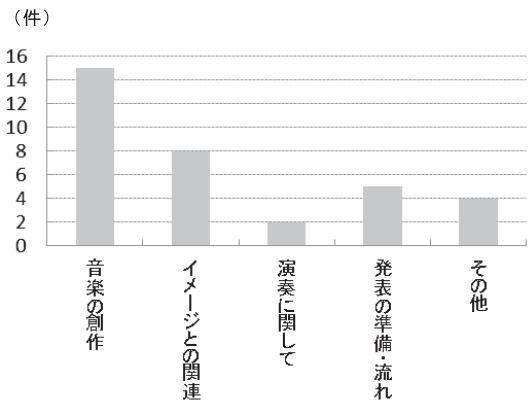


図2-3. 音の絵本の実践の難しさや課題について (自由記述より)

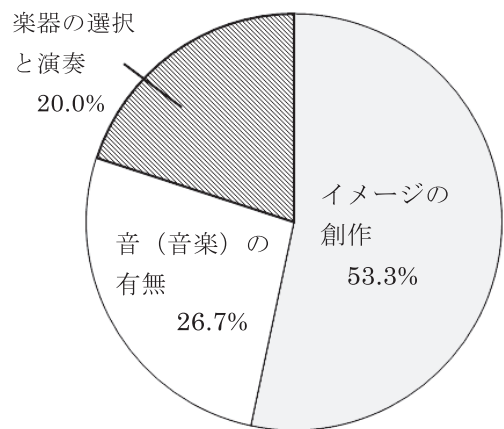


図2-4. 「音楽の創作」に関する記述カテゴリの割合

それぞれの項目に分別した記述内容について、以下に抜粋したものを記載する。

【イメージの創作】

- ・ いちように緊張感を伝えたいといっても、ただまじめにシリアスな雰囲気を伝えるという訳ではなく、今回はコミカルさをつけたかったので途中でどう表現していくかということが難しかったです
- ・ 音の種類が少なく絵本の中で使いまわしていたので、もっと様々な種類の音があったら、子どもたちをさらにひきつけることができたのではないかと

【楽器の選択と演奏】

- ・ 使用する楽器や鳴らし方によっても雰囲気が異なってくるので、どの音が一番合っているのかを考えるのが難しかった
- ・ 課題としてそれぞれの楽器を鳴らす時に、場面に1つの楽器しか使っていなかったところもあったので、音を重ねてみたり、大きくするところや小さく静かにするところなど、もう少しメリハリをつけて表現することができると良かったなと思います

【音の有無】

- ・ 入れすぎても、ずっと音になっていてうるさいし、入れなさすぎても、音の絵本の意味がなくなるので、そこのバランスがけっこう難しかった

3) 自分たちの工夫の仕方について

音の絵本の実践に関する自分たちの工夫については、具体的に音楽の創作活動に関する記述内容を図2-5に示しているように、「音」「楽器の選別と演奏」「構成」「リズム」の4項目に分類し、それをグラフにまとめた。

音の高低の変化や音質の表現の工夫などに関する「音」については33.3%、「楽器の選別と演奏」も33.3%、創作した音楽の「構成」については25.0%、「リズム」の工夫については8.3%であった。

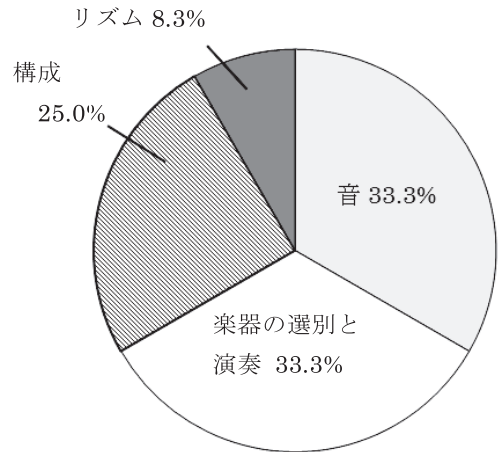


図2-5. 「自分たちの工夫」に関する記述カテゴリの割合

それぞれの項目に分別した記述内容について、以下に抜粋したものを記載する。

【音】

- ・ 子犬のマーチを場面に合わせて低い音と高い音ですることによって場面の暗い明いを表現した

【楽器の選別と演奏】

- ・ 絵本自体がおもしろい内容なのでコミカルなイメージで楽器の使い方をしました

【構成】

- ・ ねずみとねこのやりとりが繰り返されるので、同じリズムでも音の高さなどを変えて繰り返しの面白さが伝わるよう工夫しました
- ※ 【音】に関する内容も含む

【リズム】

- ・ 最後は話し合っていたで終わるので、ポクポクで終わらせてみました

4) 音の絵本実践の自己評価

次に5段階評価の質問項目の自己評価について、表1に各項目の平均値と標準偏差を示す。

音の絵本の実践の自己評価では、「実践発表は楽

しかった」が平均4.75と一番評価が高く、「発表はうまくできた」については平均4.13であった。「グループで連携がとれた」と「しっかり練習できた」については、それぞれ平均4.25と平均4.13となった。

表1. 音の絵本実践の自己評価 (n = 8)

項目	平均	標準偏差
発表はうまくできた	4.13	0.33
実践発表は楽しかった	4.75	0.43
しっかり練習できた	4.13	0.60
グループで連携がとれた	4.25	0.66

5) 音の絵本実践で重要な要素

音の絵本実践においてどのような要素が重要かについて、9項目に5段階評価をさせた平均と標準偏差の結果を以下の表2に示す。

表2. 音の絵本実践で重要な要素 (n = 8)

項目	平均	標準偏差
題材選び	4.38	0.70
楽器選択	4.75	0.43
読み手	4.50	0.66
音の大きさ	4.25	0.66
音楽的表現 (メロディや和音)	4.00	0.87
効果音的表現	4.38	0.48
発表する場所の雰囲気	4.00	0.71
対象者の年齢	3.25	0.66
本の大きさ	4.13	0.78

全体的に各項目に対して重要性を感じている学生は多く、特に「楽器選択」や「読み手」といった部分の平均が高い。一方、「対象者の年齢」については、項目の中ではやや低い平均値であった。

次の図2-6は、音の絵本実践で重要な要素の評価をレーザグラフにまとめたものである。図2-6を見て分かるように「対象者の年齢」は、他の要素に比べてあまり重要ではないとみることができる。

また、その他の要素は、それぞれ音の絵本を实践する上で重要であり、特に「楽器の選択」や効果音やメロディ、和音といった音楽的表現について数値が高いことが分かる。

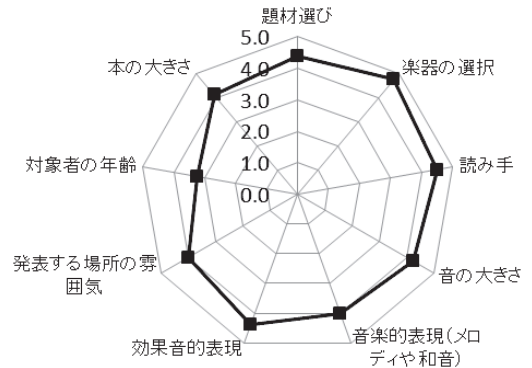


図2-6. 音の絵本実践で重要な要素

5. 総合考察と今後の課題

1) 先行研究との比較

先述した先行研究のまとめでは、音楽と視覚的題材を対象とした創造的音楽活動において、音楽を創作する際には、創作者の音楽技術と音楽経験が大きく影響していること、つまり、音楽的能力との関連性があげられた。

学生らのワークシートの結果からも、音楽の創作に関する難しさを指摘する学生が一番多かった。ワークシートの自由記述には「メロディは自分たちで創るのも難しく、すでにあるものの中から」「ピアノでメロディをつけたりしましたが、どんな音がいいのか考えることが大変」など、自分たちの思い描く音楽へのイメージをどのように具体的に音にし、リズムや和音を付けたりするのかといった部分に苦慮していた様子であった。

また、使用する楽器と音楽創作との関連性については、今回はグループでの活動であったため、鍵盤楽器が得意な学生はピアノでの創作活動を中心に、それ以外の学生は打楽器での創作活動を中心に進めており、少なからず自身の楽器経験によって選択する楽器にも違いはあったといえる。しかし、記述内容に「あまりイメージに合う楽器が無い場合は、音の大きさや演奏方法を工夫して音を鳴らし、イメー

ジに近づけるようにしました」「使用する楽器や鳴らし方によっても雰囲気が異なってくるので、どの音が一番合っているのかを考えるのが難しかった」など、音楽のイメージに沿った楽器選択や演奏方法を意識していることが分かった。併せて、グループでの発表ということもあり、「絵本を読む人と楽器を演奏する人全員の息を合わせないといけないので顔を見合してタイミング良くすることが大切」といった連携の部分や、「もっと楽器をうまく組み合わせるとリズムをつけるともっと良くなったのではないかなど、実践を通して他楽器とのアンサンブルの面白さや可能性を感じているといえる。

2) 音の絵本実践の特徴

今回、学生らのワークシート分析から、授業における音の絵本の実践活動は次の5点にまとめることができる。

- ①発表者、実践者共に音、音楽の効果や魅力を実感する機会となり得る
- ②音楽の挿入の必要性を吟味する視点を持つ
- ③場面に合った音楽とBGMとの差別化を図る
- ④物語の構成と音楽の構成、場面のにぎやかさと音程や楽器の数との関連性を見出す
- ⑤楽器の音質へのこだわりやバランスなどを意識する音楽表現の向上

①については、多くの学生が絵本の読み聞かせに音や音楽が入ることで、子どもたちの集中力をかき消してしまわないか不安に感じていたが、実践や観客のアンケートを通して、音があることでより子どもたちが絵本の世界に入り楽しんでいたという実感を持ってたといえる。③④⑤については、音楽創作では重要な要素であり、音楽の形式やアンサンブルのバランスを創作活動の中で自ら気づき意識して取り入れていくためには、音楽技術や音楽経験との関連性が非常に高いといえる。しかし、今回は絵本及び物語という題材から、そういった音楽の構造的な部分を意識することが自然に行われたことは、音の絵本実践の特徴ではないかといえる。

さらにBGMではなく、より明確な意図を持った

音楽の創作や楽器の音質へのこだわりなど、自分たちが絵本のイメージを強く持っているからこそ現れた要素である。

特に、②の音楽の挿入の必要性を吟味する視点においては、通常の音楽作品であれば、冒頭から音楽終了まで音が流れていることが一般的である。しかし、場面によっては音楽の必要のない箇所、つまり、読み聞かせを際立たせたい箇所もあり、それらがあることでより音楽の良さや効果が現れるといえる。そういった効果を学生らは、絵本や物語を手掛かりにしながら、音楽の創作の視点を見出し実践していったといえる。

以上のように、学生らが自らの音楽に対するイメージに近づけながら音楽を創作し、音の取捨選択をしていく活動は、松本・山本（1985）が創造的音楽学習の根本的なねらいとしてあげた「子どもが自分で判断する耳を育てる」ことに、強く関連しているといえるのではないだろうか。

3) 今後の課題

今後の課題としてまずあげられるのが、学生らの音楽創作実践で難しいと感じた部分をどのように支援していき、より充実した創造的音楽学習へとつなげていくのかという教員側の視点である。音楽の創作活動は、学生自身の音楽経験や技能とも深く関連してくるが、自分たちのイメージを音や音楽にしていくためには、授業内で様々なアプローチを行い、学生自身が創作活動を意欲的にするための方法を組み立てていく必要があると感じた。

また、学生自身が音楽を創作していく機会を作りながら、それらを保育現場で活かすことのできるよう、「音の絵本」の教材化について、より深めていかなければならない。今回の授業をイベント的に捉えるのではなく、子どもたちとの「音の絵本」の実践との関わりの中で感じたことや学んだことを現場で実践し、学生、子どもたちが互いに創造的な音楽活動として深めていくために、継続した地域実践を学びの場として位置づけていきたい。

引用文献

- 1) 麓洋介「保育者養成校における音楽教育についての位置考察—「実技」「楽典」「表現」の関連付けによる総合的・段階的な指導のための授業モデル—」愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 愛知教育大学, vol.64, p.21-26, 2015.
- 2) 花原幹夫「新 保育ライブラリ 保育の内容・方法を知る 保育内容 表現」北大路出版, 2009.
- 3) 梶間奈保「音楽教材「音の絵本」発表を通して音への興味関心を育む試み—「おはなしレストラン」での地域実践を通して」しまね地域共生センター紀要, vol. 2, p.73-80, 2015.
- 4) 小島千か「絵本と音楽 —子ども図書室での学生による発表を通して—」山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, vol. 12, p. 1-12, 2007.
- 5) 小島千か「絵本を用いた音楽づくりにおけるイメージのはたらき」山梨大学教育人間科学部紀要 Vol.11, 115-125, 2009.
- 6) 駒久美子「幼児の集団的・創造的音楽活動に関する研究—応答性に着目した即興の展開—」ふくろう出版, 2013.
- 7) 増井知世子「音楽科における想像力の育成—詩の朗読に合うBGMの創作を通して—」音楽教育実践ジャーナルVol.13 (1), 2015.
- 8) 松本恒敏, 山本文茂著「創造的音楽学習の試み—この音でいいかな?」音楽之友社, 1985.
- 9) 三輪雅美「音楽づくりを用いた保育演習の試み 2—絵本「すてきな三にんぐみ」における実践—」日本学校音楽教育実践学会紀要, vol.17, p.285-286, 2013.
- 10) 文部科学省「幼稚園教育要領」2008.
- 11) 文部科学省「小学校学習指導要領」2008.
- 12) 櫻井琴音「幼稚園における音楽表現活動に関する—考察—お話と音づくり—」西九州大学子ども学部紀要, vol. 5, p.31-38, 2013.
- 13) 坪能克弘, 坪能由紀子, 高須一他編著「音楽づくりの授業アイデア集音楽をつくる・音楽を聴く」音楽之友社, 2012.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

脂質栄養のコントロールが耐糖能異常改善および糖尿病性腎症発症 予防に及ぼす影響について 第1報

籠橋 有紀子¹ 大谷 浩²

(¹島根県立大学短期大学部 健康栄養学科 ²島根大学医学部 解剖学講座)

The effect of dietary fatty acid control for the improvement of glucose
tolerance and prevention of diabetic nephropathy (Part 1)

Yukiko KAGOHASHI, Hiroki OTANI

キーワード：脂質栄養 耐糖能 糖尿病性腎症
dietary fatty acid glucose tolerance diabetic nephropathy

要約

ヒト2型糖尿病は、遺伝的素因と環境要因により発症し、インスリン受容体の感受性低下に伴い高血糖状態が持続することで、深刻な合併症を引き起こすことが知られている。近年、ドコサヘキサエン酸(DHA)やエイコサペンタエン酸(EPA)などのn-3系脂肪酸が、血中中性脂肪値の低下・血管内皮細胞の機能改善・血栓生成防止作用などの生理作用により、糖尿病を含む生活習慣病の進行抑制に効果があることが報告されている。本研究では、ヒト2型糖尿病モデル動物NSY (Nagoya Shibata Yasuda) マウスに、必須脂肪酸比率 (n-6/n-3) の異なる3種類の食餌 (n-6/n-3 = 0.5、3、6) を摂取させ、耐糖能異常の改善および糖尿病性腎症の病態進行に対する食餌中の必須脂肪酸比率 (n-6/n-3) の影響について検討した。その結果、離乳した後の生後4週齢から腎臓糸球体メサンギウム基質の増加が認められ始める28週齢までn-3食 (n-6/n-3 = 3) 摂取群においては、通常食 (n-6/n-3 = 6) 摂取群と比較してブドウ糖負荷試験後の血糖値上昇が抑制されたため、耐糖能異常の改善に食事でのn-6/n-3が関与する可能性が示唆された。

1. はじめに

糖尿病は、インスリン作用低下により発症する全身性糖代謝機能不全であり、治療しないまま放置した場合には、高血糖状態が持続することで血管障害を引き起こす^{1, 2)}。この血管障害が生じやすいのが、細動脈が集中する神経、眼底、腎臓の糸球体である^{1, 2)}。糖尿病性腎症、網膜症、神経障害は、糖尿病の三大合併症といわれ、その発症予防は治療の目

標の一つである。糖尿病の三大合併症のうちの一つである糖尿病性腎症は、腎臓糸球体を支持し糸球体ろ過量を調節するメサンギウム基質が高血糖の影響での増殖することから端を発し、それによる糸球体ろ過量の調節障害により原尿が作れなくなり、透析にいたるといふものである。初期は痛みを伴わず知らず知らずのうちに進行し、長期間 (15年程度) かかり発症すると報告されている¹⁾。したがって、耐

糖能異常の改善、メサングウム基質の増殖を抑制することにより、糖尿病性腎症の予防につながると考えられる。

糖尿病のうちヒト2型糖尿病は、日本やアジアで近年急激に増加しており、遺伝的素因に環境要因が作用して発症する^{1, 2)}。環境要因の中でも糖質および脂質摂取量増加や消費熱量減少は注目されている要因であり、糖尿病発症予防戦略の標的となっている。近年は、それらの摂取量のみならず質や摂取するタイミングなどの影響について多数報告がある^{3, 4)}。

脂質については、ドコサヘキサエン酸 (DHA) やエイコサペンタエン酸 (EPA) などの脂質を構成するn-3系脂肪酸が、血中中性脂肪値の低下・血管内皮細胞の機能改善・血栓生成防止作用などの生理作用により、糖尿病を含む生活習慣病の進行抑制効果が期待されることが報告されている^{3, 4)}。また、著者の先行研究においても、食餌中の必須脂肪酸比率や組成が1型糖尿病の発症前後の病態、すなわち、膵島炎や顕性糖尿病発症および糖尿病性腎症進行に影響を及ぼす可能性が示唆されている⁵⁻¹¹⁾。

NSY (Nagoya Shibata Yasuda) マウス (NSY/Hos) はブドウ糖負荷試験 (Glucose Tolerance Test: GTT) を耐糖能障害の指標としてJcl:ICRマウスを選択交配し、近交系化した自然発症2型糖尿病モデルマウスである¹²⁾。発症に関与する遺伝子の解析が進んでいる他、耐糖能異常が環境負荷や肥満の程度に依存し、2型糖尿病の病因・病態の解明や予防法・治療法の開発に有用である¹³⁾。また、NSYマウスの肥満・耐糖能は餌の成分などの環境因子により大きく変化することから、環境因子と遺伝子因子の相互作用を解明する上でも有用なマウスである¹⁴⁾。また、NSYマウスは、糖尿病性腎症の進行が長期的であり、雌よりも雄の耐糖能異常および腎症発症率が高く、28週でメサングウム基質の増加が見られ、40週で糸球体硬化症がみられる¹⁵⁾。50週齢までに雄はおよそ全例 (雌は約30%) で糖尿病を発症し、軽度の肥満と内臓脂肪蓄積が認められるため、日本人の2型糖尿病に酷似しているといわれている¹²⁻¹⁴⁾。

本研究は、ヒト2型糖尿病モデル動物NSY/Hosマウスを用い、ライフステージの早期から認められ

る耐糖能異常の改善および糖尿病性腎症の予防を目的として、食餌中の必須脂肪酸比率 (n-6/n-3) を一定期間コントロールすることによりその効果について検討を行った。

2. 方法

1) 実験動物

自然発症2型糖尿病モデルマウスであるNSYマウス (NSY/Hos) (星野試験動物飼育所/日本エスエルシー株式会社) およびJcl:ICRマウス (日本クレア株式会社) の雄を用いた。本研究では、病態発症時期に合わせて、食餌の種類を変えて飼育した。耐糖能異常を持たないICRマウスに通常食を摂取させ比較検討の対照として用いた。なお、実験動物は日本エスエルシー株式会社および日本クレア株式会社から購入後、島根県立大学短期大学部実験動物施設の規則に基づき、飼育した。

2) 実験に用いた食餌および実験デザイン

マウス用通常食を参考に作成した、必須脂肪酸比率の異なる3種類の食餌、タンパク質 (20.3%)、炭水化物 (66.0%)、脂肪 (5.0%)、カロリー (3.9 kcal/g) (リサーチダイエツト社製) を作成し、実験に用いた¹⁶⁾。なお、n-6/n-3比以外の成分・カロリーは同じである。マウス用通常食 (n-6/n-3=6)、高n-3食 (n-6/n-3の極めて低い食餌 (n-6/n-3=0.5))、n-3食 (n-6/n-3比の低い食餌 (n-6/n-3=3)) を作成した。離乳後の耐糖能異常が出現し始める生後4週齢より、糖尿病発症率が50%¹²⁾を示す生後20週齢をはさみ、腎臓糸球体メサングウム基質の増加が認められ始める生後28週齢まで、作成した食餌を摂取させた。生後28週齢においてブドウ糖負荷試験を行い、耐糖能の比較検討および腎臓の組織学的観察を行い、食餌の違いによる病態の違いの有無について検討した。

2) 食餌摂取量、飲水量および体重の計測

週に一度、測定した。

3) ブドウ糖負荷試験

摂取期間終了時 (生後28週齢) に12時間絶食し、空腹時血糖を測定した後、通常食、n-3食、高n-3食群にブドウ糖負荷試験 (GTT) を施した。糖負荷量は、既報の通り2g glucose/kg body weight とし¹²⁻¹⁴⁾、35%ブドウ糖液を腹腔内投与した。空腹

時、糖負荷後30、60、120、180分後の血中グルコース濃度（以下、血糖値）を一群につき10個体測定した。エーテル麻酔ののち、マウスの尾静脈から1 μ lの血液を採取し、血糖値を測定した。生化学的検討のために-80℃で保存した。

4) 食餌・血液中の脂肪酸測定

各群5匹のマウスを安楽死させた後、血液採取した。血漿および血球膜の脂肪酸測定は、one-step法¹⁷⁾により脂肪酸を直接メチルエステル化したのち、ガスクロマトグラフ (Hewlett Packard model 5890; Avondate, PA, USA) により分離定量した。一群につき、5個体採取して計測した。測定した脂肪酸は次の9種類である。パルミチン酸 (PLA)、ステアリン酸 (STA)、オレイン酸 (OLA)、リノール酸 (LLA)、LnA、アラキドン酸 (AA)、EPA、ドコサペンタエン酸 (DPA)、DHA。測定値は、mean \pm SDで示した。ガスクロマトグラフ分析条件ガスクロマトグラフ：横河アナリテカルシステムズ社5890シリーズ・検出器：FID ワークステーション：同社製HP3365ケミステーション オートサンプラー：同社製HP7673 カラム：J&W 社製 DB-W AX、P/N122-7032 (30 m \times 0.25 mm) カラム昇温

条件：100℃ (1 min) \rightarrow 20℃/min \rightarrow 180℃ \rightarrow 2℃/min \rightarrow 240℃ (30min) \rightarrow 4℃/min \rightarrow 260℃ (5 min) 注入口温度：260℃ 検出口温度：260℃ キャリアガス：He (2.0 ml/min) 注入量：1 μ lとした。

5) 組織学的検討

右腎をホルマリン固定したのち、定法に従って薄切切片を作成し、ヘマトキシリン・エオジン染色およびSchiff (PAS) 染色をおこない、光学顕微鏡で観察した。

メサンギウム基質の増加は、糖尿病性腎症の組織変化として知られており、尿蛋白量、糸球体ろ過値などの臨床所見ともよく相関するため¹²⁻¹⁵⁾、染色後メサンギウム基質を観察した。糸球体を1個体につき20個ランダムに抽出し、メサンギウム基質の増加が認められた糸球体の数を計測し割合を求めた。

6) 統計処理

統計処理ソフト SPSS(ver.15.0、SPSS Japan Inc、東京)を用いてt検定および分散分析を行った。データは平均値 \pm 標準誤差で示し、群間での有意差の検定は、有意水準 P<0.05とした。

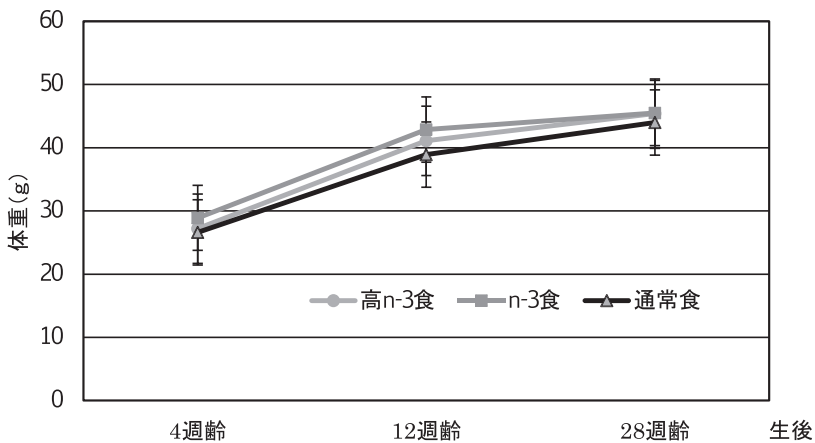


図1 体重の推移

NSYマウスのライフステージごとの体重の推移を示した。離乳後の生後4週齢より、腎臓糸球体メサンギウム基質の増加が認められ始める生後28週齢まで特別食をそれぞれ摂取させた。

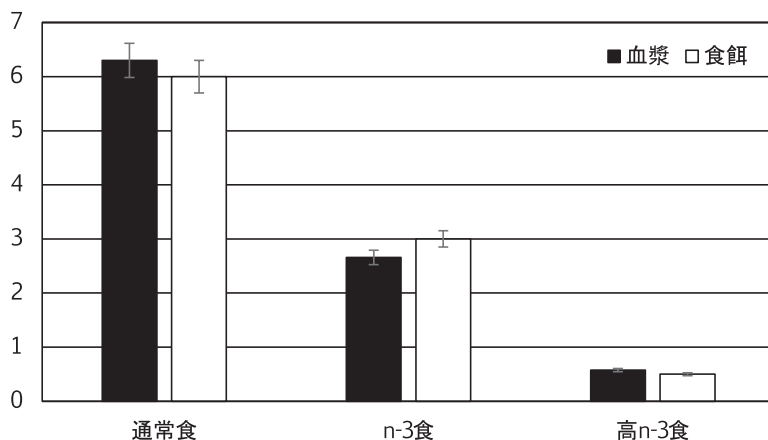


図2 血漿および食餌中のn-6系およびn-3系多価不飽和脂肪酸比 (n-6/n-3比)

NSYマウスにマウス用通常飼料を参考に作成した3種類の食餌をそれぞれ離乳後から生後28週齢まで摂取させた。血漿および食餌中の脂質を分析し、n-6系多価不飽和脂肪酸およびn-3系多価不飽和脂肪酸の割合を求めた (n=5/群)。

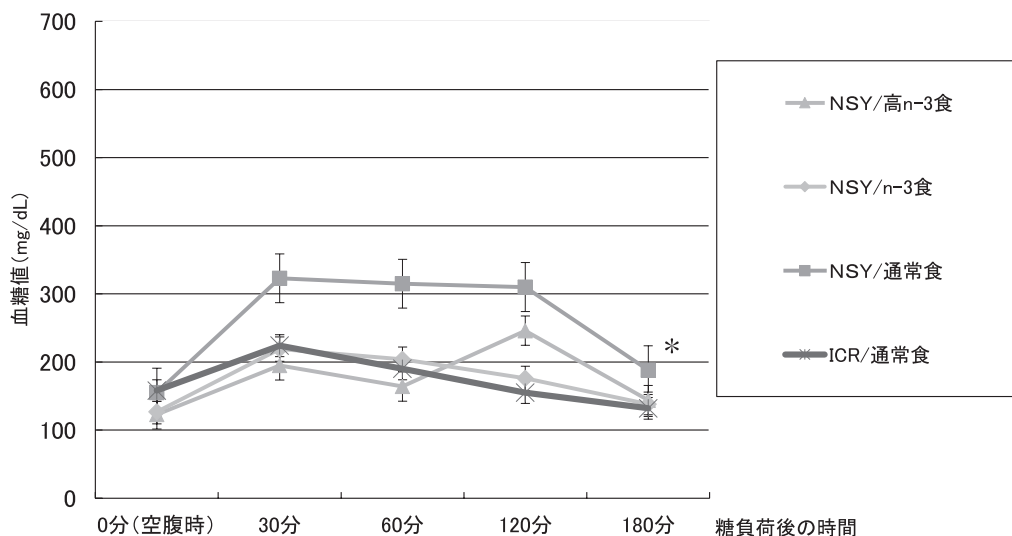


図3 糖負荷試験後の血糖値の変化

NSYマウスにおける離乳後から28週齢まで通常食、n-3食、高n-3食を摂取させた後、0分(空腹時)および糖負荷後30、60、120、180分における血糖値を測定した (n=10/群)。空腹時血糖値は、28週齢において食餌の違いによる有意差は無かった。メサンギウム基質の増殖が認められ始める28週齢での血糖値の変化を検討したところ、NSYマウスのn-3食摂取群では、耐糖能異常を示さないICRマウス(通常食摂取群)と同様の血糖値の推移を示した。一方、NSYマウスの通常食摂取群は負荷後30、60、120分の血糖値が高い値を示し、血糖値の推移に有意な差が認められた (P<0.05*)。高n-3食は糖負荷後120分で血糖値がやや高く推移し、安定しない傾向を示した。

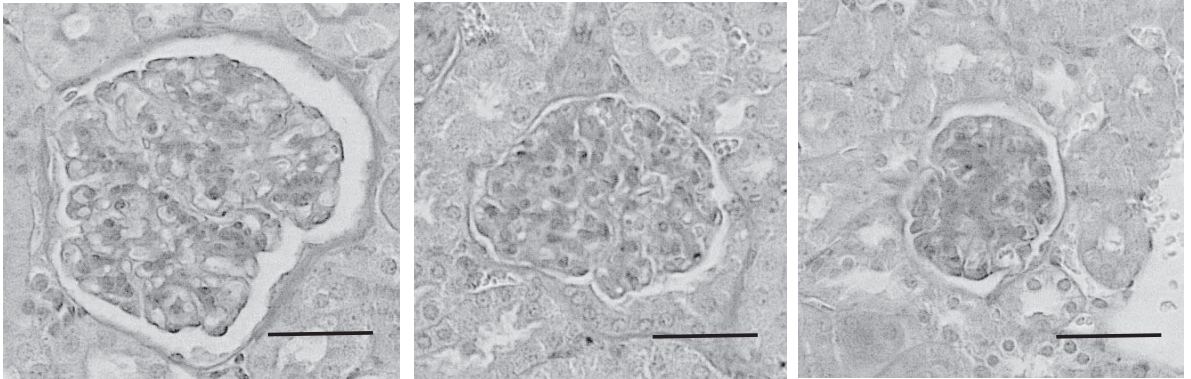


図4 腎臓糸球体（左図：n-3食 中央図：高n-3食 右図：通常食）（Bar：50 μ m）

NSYマウスにおける離乳後から28週齢まで通常食、n-3食、高n-3食を摂取させた後のPAS染色した腎臓糸球体組織の観察を行った。その結果、通常食摂取群では糸球体のメサンギウム基質の増加が認められた一方でn-3食、高n-3食摂取群では、メサンギウム基質の増加が抑制されている傾向が認められた。

3. 結果

1) 体重と摂取量

NSYマウスに3種類の食餌を摂取させた後の摂取量、飲水量、体重変化については、通常食、n-3食、高n-3食群の間に有意な差は無かった（図1）。

2) 食餌および血中脂質の変化

血漿中脂肪酸のn-6/n-3は、各々の食餌を摂食開始後、変化し、それぞれの食餌の値を反映した（図2）。

3) 血糖値の変化

空腹時血糖値は生後28週齢において実験群間の差は無かった（図3）。

ブドウ糖負荷試験後の血糖値は、NSYマウスの全ての群で糖負荷後30分において高い結果となった。しかしながら、耐糖能異常を持たないICRマウスと比較すると、通常食摂取群においては30分後著しい血糖値の上昇を認め、60分後、120分後まで継続して血糖値が高く、血糖値の推移に有意な差が認められた（図3）。n-3食摂取群は、時間経過とともに血糖値は下降し、ICRマウスと同様の経過を示した（図3）。また、高n-3食摂取群は、糖負荷後120分において血糖値がやや高く推移し、安定しない傾向を示した（図3）。

4) 組織学的変化

糖負荷後の血糖値の推移に差が認められた28週齢

のNSYマウスの通常食摂取群は、図4の右図に認められるようなメサンギウム基質の増加が認められる糸球体が70%を占め最も多かった。n-3食摂取群においては、図4の右図に認められるような糸球体は20%と割合は低く、図4の左図のようなメサンギウム基質の増加が抑えられている糸球体が最も多く認められた。高n-3食摂取群では、図4の右図に認められるようなメサンギウム基質の増加が認められる糸球体が50%あり、通常食摂取群よりメサンギウム基質の増加が抑えられている様子が観察された（図4）。

4. 考察

離乳後4週齢から3種類の食餌を摂取させ、28週齢までの体重の推移および28週齢における空腹時血糖の測定およびブドウ糖負荷試験による耐糖能測定、および腎臓糸球体の組織観察を行った。その結果、摂取量、飲水量に差が無く、体重にも有意差は認められなかった。また、空腹時血糖に実験群間の差は認められなかった。しかしながら、ブドウ糖負荷後は通常食摂取群において耐糖能異常を認め、n-3食摂取群（n-6/n-3 = 3）は、ICRマウスと同様の耐糖能を示し、通常食摂取群に比較して有意に耐糖能の改善が認められた。また、高n-3食摂取群は通常食摂取群に比較して血糖値に変動する傾向が認め

られた。

日本人の食事摂取基準においては、n-6系多価不飽和脂肪酸およびn-3系多価不飽和脂肪酸の推奨量の比をとると3.6~7.1となりライフステージの各時期で異なっている^{18, 19)}。先行研究では、炎症性疾患や1型糖尿病発症前後の病態において、必須脂肪酸比やn-3系多価不飽和脂肪酸の摂取により疾患発症予防や病態改善に有効であることが示唆されている^{8~11)}。また、n-6系脂肪酸とn-3系脂肪酸から産生されるエイコサノイドには、血圧調節に関与しているPGI₂などを含むプロスタグランジン類と血管収縮作用を有するTXA₂などを含むトロンボキサン類と血管炎症作用を有するLTB₄などを含むロイコトリエン類の3種があり、これらの産生にn-6/n-3比が関与しているとされている²⁰⁾。エイコサノイドの産生バランスは、n-6系脂肪酸であるリノール酸およびアラキドン酸とn-3系脂肪酸の α -リノレン酸・EPA・DHAにより保たれている²⁰⁾。n-6系脂肪酸であるリノール酸が過剰になると炎症系や血小板凝集や血球変形などの血液流動性低下に作用するエイコサノイドが多く産生され、また、n-3系脂肪酸のEPA・DHAから作られるエイコサノイドの多くは血小板の凝集・粘着性の抑制、血管拡張、抗血栓作用に関与する²⁰⁾。本研究において、n-3食(n-6/n-3 = 3)を摂取した群の腎臓を観察すると、糸球体メサンギウム基質の増加が少なく、腎症の進行が抑制されている可能性が考えられる。通常食(n-6/n-3 = 6)を摂取した群については、耐糖能異常を生じ、糸球体メサンギウム基質の増加が著しい傾向が観察された。これは、n-6系脂肪酸のリノール酸が、炎症を惹起するプロスタグランジンE₂やロイコトリエン等を生成する量、割合が高いことによるものと考えられ²⁰⁾、リノール酸が比較的多いn-6/n-3 = 6を摂取した群は、腎症の発症および進行が抑制されず、リノール酸が少ない食餌(n-6/n-3 = 0.5)を摂取した群は、n-3食(n-6/n-3 = 3)ほどではないが、糖尿病性腎症が抑えられている可能性が考えられるため、腎臓組織の詳細な解析を行う必要がある。

以上より、本実験で使用した食餌中の必須脂肪酸

の中でn-6/n-3比 = 3の食餌が2型糖尿病モデル動物であるNSYマウスの耐糖能異常改善および糖尿病性腎症の初期段階であるメサンギウム基質の増加を抑えるのに有効であることが示唆された。NSYマウスは、ヒト2型糖尿病に酷似しており、モデル動物としての有用性が高いとされている^{12~14, 21)}。耐糖能異常が出現し始めるライフステージの早期の離乳期から摂取する必須脂肪酸比率をコントロールすることにより耐糖能異常が改善され、糖尿病腎症の予防につながる可能性および、そのために適正なn-6/n-3比率が存在する可能性が考えられる。

5. 謝辞

本稿作成にあたり、お世話になった鳥根県立大学短期大学部健康栄養学科卒業研究生および鳥根大学医学部発生物学教室の皆様にご感謝の意を表す。

6. 引用文献

1. 吉川隆一, 糖尿病と合併症. 医歯薬出版, 1995.
2. 西崎 統, 図解 知っておきたい病態生理, 2002.
3. Bratman S, Kroll D. Natural Health Bible 2nd edition. Prima Publishing, p282-283, 2000.
4. Simopoulos AP. The importance of the ratio of omega-6/omega-3 essential fatty acids. Biomed Pharmacother 56, 365-379, 2002.
5. Norris JM, Yin X, Lamb MM et al. Omega-3 polyunsaturated fatty acid intake and islet autoimmunity in children at increased risk for type 1 diabetes. The Journal of the American Medical Association, vol.298, no.12, 1420-1428, 2007.
6. Norris JM, "Infant and childhood diet and type 1 diabetes risk: recent advances and prospects," Current Diabetes Reports, vol.10, no. 5, pp. 345-349, 2010.
7. Miller MR, Yin X, Seifert J et al. Erythrocyte membrane omega-3 fatty acid levels and omega-3 fatty acid intake are not

- associated with conversion to type 1 diabetes in children with islet autoimmunity: the Diabetes Autoimmunity Study in the Young (DAISY). *Pediatric Diabetes*, vol 12, no 8, 669-675, 2011.
8. Kagohashi Y, Otani H. Dietary EFA ratio of the gestation period affects type 1 diabetes development in the offspring. *Experimental Animals*, vol.60, S122, 2011.
 9. Kagohashi Y, Kameyama H, Fujihara Y et al. The effect of dietary EFA ratio and composition on the development of type 1 diabetes in the offspring of NOD mice. *Congenital Anomalies*, vol.51, no. 4, p A18, 2011.
 10. Kagohashi Y, Otani H, Maternal intake of essential fatty acid affects development of type 1 diabetes in the offspring. *Journal of Lipid Nutrition*, vol.22, no 1, pp35-43, 2013.
 11. Kagohashi Y, Otani H. Role of nutritional factors at the early life stages in the pathogenesis and clinical course of type 1 diabetes. *Biomed Res Int*, doi: 10.1155/2015/382165. Epub 2015 Mar 26.
 12. Ueda H et al. The NSY mouse: a new animal model of spontaneous NIDDM with moderate obesity. *Diabetologia* 38, 503-508, 1995.
 13. Ueda H et al. Genetic analysis of late-onset type 2 diabetes in a mouse model of human complex trait. *Diabetes* 48, 1168-74, 1999.
 14. Ueda H et al. Age-dependent changes in phenotypes and candidate gene analysis in a polygenic animal model of Type II Diabetes mellitus; NSY mouse. *Diabetologia*, 43:932-938, 2000
 15. Hamada Y et al. Insulin secretion to glucose as well as nonglucose stimuli is impaired in spontaneously diabetic Nagoya-Shibata-Yasuda mice. *Metabolism*, 50, 1282-5, 2001.
 16. Subcommittee on Laboratory Animal Nutrition Committee on Animal Nutrition, Board on Agriculture, National Research Council 1995 Nutrient Requirements of Laboratory Animals, 4th Edn. National Academy Press, Washington.
 17. Lepage G, Roy CC. Direct transesterification of all classes of lipids in a one-step reaction. *J Lipid res* 27:114-120, 1986.
 18. 第一出版編集部. 厚生労働省策定 日本人の食事摂取基準, 2015.
 19. 瀬木(西田)恵理, 成宮周. 生体内におけるエコサノイドの新しい機能. *実験医学, 脂質研究* 23: 894-901, 2005.
 20. Sugano M et al. Polyunsaturated fatty acid in the food chain in Japan. *Am J Clin Nutr*, 71: 189S-96S, 2000.
 21. メディカルレビュー社, 特集 糖尿病モデル動物の特徴と知見-臨床に何を教えているか- : *Diabetes Frontier* no. 4 vol. 9 糖尿病の学術専門誌, 1998.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

小学校体育科教育研究 低学年における「マットを使った運動遊び」 —安来市小学校体育連盟の取り組みから—

岸 本 強
(保育学科)

Research in Elementary School Physical Education “Exercise and Play Using Mats” in Lower Grades
— Starting with the Yasugi-City Elementary School Athletic Federation Initiatives —

Tsuyoshi KISHIMOTO

キーワード：体育科教育 Physical Education
小学校学習指導要領 Elementary School Curriculum Guidelines
マット運動 Mat Movement

1. はじめに

小学校の教育は、小学校学習指導要領第1章総則第1教育課程編成の一般方針にある、「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。」¹⁾に従い行われることになる。小学校学習指導要領には、9教科目(国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育)と道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動が章立てで詳細に示されている。この中で各教科は、第1「目標」、第2「学年の目標及び内容」、第3「指導計画の作成と内容の取扱い」の項目で示されている。

小学校体育科授業の内容構成は、小学校学習指導要領に則り、内容を基本的に低・中・高学年の2学年ずつ3段階で示される。内容は大きく7区分され

「領域」と呼ばれる。領域構成は表1.のとおりである²⁾。各領域は学年段階ごとに更に分類された内容で示される。各小学校ではこの領域・内容構成を基に実態に合わせて年間指導計画を立案し、授業を行うことになる。

本稿では、安来市小学校体育連盟が取り組む、体育科授業における第1・2学年「器械・器具を使つての運動遊び」領域の「マットを使った運動遊び」内容について取り上げ、小学校学習指導要領で示され、教科教育で意図する体育科授業の計画、内容、目的と、小学校現場の体育科授業の実践・取り組みの実態と課題について、相互の関連性について検証することを目的とする。

2. 小学校学習指導要領—体育科の各学年の総授業時数と領域内容・構成—

現在の小学校における教科体育については、小学校学習指導要領(平成20年3月告示、平成23年度から全面実施)に準拠して行われている。この学習

表1 体育科領域構成と内容

1年	2年	3年	4年	5年	6年
【体づくり運動】					
体ほぐしの運動	体ほぐしの運動	体ほぐしの運動	体ほぐしの運動	体ほぐしの運動	体ほぐしの運動
多様な動きをつくる運動遊び	多様な動きをつくる運動遊び	多様な動きをつくる運動	多様な動きをつくる運動	体力を高める運動	体力を高める運動
【器械・器具を使った運動遊び】		【器械運動】			
固定施設を使った運動遊び					
マットを使った運動遊び		マット運動		マット運動	
鉄棒を使った運動遊び		鉄棒運動		鉄棒運動	
跳び箱を使った運動遊び		跳び箱運動		跳び箱運動	
【走・跳の運動遊び】		【走・跳の運動】		【陸上運動】	
走の運動遊び		かけっこ・リレー 小型ハードル走		短距離走・リレー ハードル走	
跳の運動遊び		幅跳び 高跳び		走り幅跳び 走り高跳び	
【水遊び】		【浮く・泳ぐ運動】		【水泳】	
水に慣れる遊び		浮く運動		クロール	
浮く・もぐる遊び		泳ぐ運動		平泳ぎ	
【ゲーム】			【ボール運動】		
ボールゲーム 鬼遊び		ゴール型ゲーム			
		ネット型ゲーム			
		ベースボール型ゲーム			
【表現リズム遊び】		【表現運動】			
表現遊び		表現		表現	
リズム遊び		リズムダンス		フォークダンス	
【保健】					
毎日の生活と健康		育ちゆく体とわたし		心の健康けがの予防	
				病気の予防	

指導要領の解説本として、小学校学習指導要領解説総則編、体育科においては教科目単位で発行される小学校学習指導要領解説体育編が発行されており、学習指導要領改訂の趣旨や内容、記述の意味や解釈などを解説している。また、小学校の各学年における各教科（9科目）と道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの授業時数並びに各学年におけるこれらの総授業時数は、学校教育法施行規則第51条の別表第1³⁾に定める授業時数を基準とすることになっている。ここで示される小学校体育科の授業時数は第1学年から第6学年まで学年順に年間102時間、105時間、105時間、105時間、90時間、90時間を当てることになっている。

各学年で年間実施する領域・内容については、

発達の段階のまとまりを考慮するとともに、まず基礎的な身体能力を身に付け、運動を豊かに実践していくための基礎を培う観点から、発達の段階に応じた指導内容の明確化・体系化を図ることになっている。また、各学校においては、児童に身に付けさせたい内容について「何をどのように教える必要があるのか」を整理し、単元、授業時間配分を決定し、年間の指導計画に反映させて体育科年間指導計画を作成しなければならない。

中国・四国地方の多くの小学校が準教科書・教師用指導書として採用している中・四国小学校体育連盟編集の「わたしたちの体育」⁴⁾では、表2.のように体育科の年間指導計画例を示している。表中の記号は領域の略表示であり、「体：体づくり運動」、「器：器械・器具を使った運動遊びまたは器械運動」、「走：走・跳の運動遊びまたは走・跳の運動」、「陸：陸上運動」、「水：水遊びまたは水泳」、「浮：浮く・泳ぐ運動」、「表：表現リズム遊びまたは表現運動」、「保：保健」の7領域を表している。○数字は時間数の目安を表し、下段は領域の具体的内容を表している。

3. 小学校学習指導要領における「器械・器具を使った運動遊び」領域「マットを使った運動遊び」内容の構成と考え方

小学校学習指導要領解説体育編では第2節に「体育科の内容」について記載があり、内容構成の考え方、各領域の内容が示されている。体育科の領域構成は表1.のとおりであり、体育科では、2学年ずつを一つのまとまりとして捉え、それぞれに目標、内容、内容の取扱いが示されている。

大きく7領域に区分される小学校体育領域の一つである器械運動系の領域では、低学年を「器械・器具を使った運動遊び」、中・高学年を「器械運動」で構成している。低学年対象の器械・器具を使った運動遊びは更に、「固定施設を使った運動遊び」、「マットを使った運動遊び」、「鉄棒を使った運動遊び」、「跳び箱を使った運動遊び」の四つの内容で構成されている。これらの内容は、小学校低学年の児童がいろいろな動きに楽しく取り組んで、自分の

表2 2015年度(平成27年度)『わたしたちの体育』『わたしたちの保健』年間指導計画例

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月							
1年	体④ からだ ほぐし のう んどう	器④ ゆうぐ あそび	器④ てっぽ うあそ び	器④ おにあ そび	表④ どうぶ つラン ド	水④ 水あそ び	表⑦ のりも のラン ド	走⑦ かけっ こ・ リレー あそび	器⑧ ボール なげゲ ーム	走⑦ とびっ こあそ び	器⑧ とびっ こあそ び	器⑦ とびっ こあそ び	体⑤ ようぐ をつか ったあ そび	体⑤ うごき をつ くるあ そび	器⑧ ボール けりゲ ーム	102時間		
2年	体④ 体はぐ すのう んどう	器④ ゆうぐ あそ び	器④ てっぽ うあそ び	器④ おにあ そび	表④ ゆう高 地へ 行こう	水④ 水あそ び	表⑦ いろい ろな くに行 こう	走⑦ かけっ こ・ リレー あそび	器⑧ シュー トゲー ム	走⑦ とびっ こあそ び	器⑧ とびっ こあそ び	器⑦ とびっ こあそ び	体⑤ 用具を つかっ たあそ び	体⑤ うごき をつ くるあ そび	器⑧ ボール けりゲ ーム	105時間		
3年	体④ 体はぐ すの運 動	表④ レッ クス! ダンス!	走④ はばと び	器④ タグラ ビー	表④ 毎日の 生活と けんこ う	器④ うく・ 泳ぐ運 動	表④ からだ で絵日 記	走④ かけっ こ・リ レー	器④ 小がた ハード ル走	器④ 鉄ぼう 運動	器④ ライン サッカー	器④ とび箱 運動	器④ とび箱 運動	体⑤ 用具を 使った 運動	体⑤ 動きを つくる 運動	器④ ハンド ベース ボール	105時間	
4年	体④ 体はぐ すの運 動	表④ レッ クス! ダンス!	走④ 高とび	器④ ソフト バレー ボール	表④ 背ちゆ く体と わたし	器④ うく・ 泳ぐ運 動	表④ たんけん に行こう	走④ かけっ こ・ リレー	器④ 小型ハ ードル 走	器④ 鉄ぼう 運動	器④ ポート ボール	器④ とび箱 運動	器④ とび箱 運動	体⑤ 用具を 使った 運動	体⑤ 動きを つくる 運動	器④ フライン グフット ボール	105時間	
5年	器② 体はぐ すの運 動	器② 短きよ り走・ リレー	器① 鉄ぼう 運動	器① 心の健 康	水④ 水泳	表① 祭りだ ワッ ショイ!	器⑤ 走りば とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ ハンド ボール	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ 体力を 高める 運動	器⑤ けがの 防止	器⑤ はげし い動き の世界	器⑤ サッカー (ティ ーボ ール・ ソフト ボ ール)	90時間
6年	器② 体はぐ すの運 動	器② 走り高 とび	器① 体力を 高める 運動	水④ 水泳	表④ いろいろ なスポ ーツ	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ ソフト バレー ボール	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ とび箱 運動	器⑤ 病気の 予防	器⑤ わたし たちの 地球	器⑤ バスケ ットボ ール (サッ カー)	90時間	

動きにふさわしい動きを身に付けたときに喜びを味わうことのできる諸運動を想定している。

各学年の目標及び内容については、第3章において2学年ごとに運動(技能)、態度、思考・判断についてのねらいが示されている⁵⁾。低学年の「器械・器具を使つての運動遊び」領域の「マット」についての技能では、「いろいろな方向への転がり、手で支えての体の保持や回転をすること。」と書かれており、小項目の「マットを使った運動遊び」では「マットに背中や腹などをつけているいろいろな方向へ転がってあそんだり、手や背中で支持しての逆立ちなどをして遊んだりする。」と示され、「例示」として「ゆりかご」「前転がり」「後ろ転がり」「丸太転がり」「背支持倒立(首倒立)」「かえろの足打ち」「壁登り逆立ち」「支持での川跳び」が挙がっている。

つまり「マットを使った運動遊び」の運動においては、例示されている種目を基本として遊びを楽しむことになるが、その指導方法や評価、その他のマット遊びについては詳細な記載はなく、各地域、学校、授業担当者に委ねられることになる。

学習指導要領では、「運動(技能)」とともに「態度」「思考・判断」について指針が示されており、「器械・器具を使つての運動遊び」領域の「態度」

においては、「運動に進んで取り組み、きまりを守り仲よく運動をしたり、場の安全に気を付けたりすることができるようにする。」ことを、「思考・判断」では「器械・器具を用いた簡単な遊び方を工夫できるようにする。」ことをねらいとするよう示されている⁶⁾。学習指導要領及び学習指導要領解説の記載においてはこのような表記にとどまっておらず、運動(技能)、態度、思考・判断についてはおおまかな指針を基本軸にし、学校や地域の実情に合わせた授業計画が求められることになる。

4. 平成22年度～平成24年度の安来市小体連における体育科授業研究の取り組み

安来市小学校体育連盟(以下、小体連)研究部では、平成22・23年度から低学年の「器械器具を使つての運動遊び」を取り上げこの分野の研究をスタートさせた。研究の主題は「体を動かす楽しさを味わい、進んで運動に取り組む子どもの育成～マットを使った運動あそびにおいて～」である。研究の視点として、視点①「児童のかかわり合いを大切に楽しく学ぼうとする学習過程のあり方」、視点②「児童が取り組みやすく適切な運動教材の提供の工夫」、視点③「お互いのよさに目を向け楽しく運動するための教師のかかわり方」の3点を掲げている。この

2年間では学習指導内容で示される領域を取り上げ、内容について小項目内容に絞ることなく、小学校体育科の運動領域として示される「器械・器具を使った運動遊び」全体について各校の取り組みをまとめている⁷⁾。

この中で、特に「腕支持」「逆さ感覚」「自分の体を支えたり動かしたり (の体幹を鍛えること)」が、小学校中学年以降の領域である「器械運動」につなぐ重要な基礎感覚運動であるとし、今後の器械運動(マット、鉄棒、跳び箱)の技の習得には必要不可欠、かつ、中・高学年への系統性を意識した指導に欠くことのできない大切な基礎感覚であるとしている。

平成24年以降の研究の取り組みでは、低学年運動領域「器械器具を使っての運動遊び」の中で、特に「マットを使った運動遊び」内容を取り上げて研究をスタートさせた。研究取り組みの成果の目安としては、第6学年卒業時での「かべ倒立」の成功率を掲げ、研究の最終段階では市内17校の6年生全員が「かべ倒立」ができるようになることを目指し、安来市小体連として全市的な研究に取り組むこととしている⁸⁾。

安来市小体連の平成24年度から平成26年度の研究主題・研究の視点は表3. の通りである⁹⁾。

研究主題・研究の視点の経過 (下線 は年度による変更箇所)

安来市における研究主題は、安来市が研究の発表をすることになった平成25年度の中四国体育研究大会(山口県)の提案発表と、平成28年度中四国体育研究大会(鳥根県)の提案発表を見据えて設定されている。上位団体である鳥根県小体連は、平成28年度鳥根県開催研究大会の研究主題を「動いて気づく

できていかす しまねっ子」、副主題に「～主体的に学ぶ力をつけ、追求できる子どもを育てる体育学習～」とし、研究仮説を「運動のたのしきや喜びを感じ、学びが高まり、醍醐味に触れていけるような授業づくりすれば、主題にある子どもの姿に迫っていくことができるであろう」として決定し、この中で「醍醐味」という言葉を使って表現している¹⁰⁾。

ここでの「醍醐味」の意味については、「その運

表3 平成24年度～26年度研究主題・研究の視点

領域	年度	研究主題	研究の視点
器械・器具(低)	H24	○体を動かす楽しさを味わい、進んで運動に取り組む子どもの育成 ～「マットを使った運動遊び」において～	☆は醍醐味を味わうための手立てとして考えられること ・児童のかかわり合いを大切に、楽しく学ぼうとする学習過程のあり方 ・児童が取り組みやすく適切な運動教材の提供の工夫 ・お互いの良さに目を向け、楽しく運動するための教師のかかわり方
	H25	○体を動かす楽しさを味わい、進んで運動に取り組む子どもの育成 ～「マットを使った運動遊び」において～	・児童のかかわり合いを大切に、楽しく学ぼうとする学習過程のあり方 ・児童が取り組みやすく適切な運動教材の提供の工夫 ・児童が進んで体を動かし、楽しく運動するための教師のかかわり方 ☆4つの運動の実践事例カードの作成・配布・活用 ☆教師のかかわりで効果のあった声かけ(オノマトペ)事例集の作成・配布・活用
	H26	○体を動かす楽しさを味わい、進んで運動に取り組む子どもの育成 ～「マットを使った運動遊び」において～	・児童のかかわり合いを大切に、楽しく学ぼうとする学習過程の工夫 ・児童が取り組みやすく適切な運動教材の提供の工夫 ・児童が進んで体を動かし、楽しく運動するための教師のかかわり方の工夫 ☆ストーリー性のある単元、系統的に身につけたい動きの仕組み、かかわりあいによるこつやポイント見つけ ☆系統的に身につけたい感覚のゲーム化、得点化、動きの組み合わせたコース設定、見合ったり・教え合ったりできる教材の工夫 ☆こつやポイントを模造紙にまとめる、児童から出てきた言葉を教師が問い返し価値づける

動の特性にふれ、動きの高まりに気づき、感じる心地よさ」としていることから、安来市小体連においても安来市の研究の視点の中に「醍醐味を味わうための手立てとして考えられること」が加筆されている。

5. 平成25年度の安来市小体連における体育科授業研究の取り組み

平成25年度の安来市小体連研究主題は「体を動かす楽しさを味わい、進んで運動に取り組む子どもの育成～マットを使った運動遊びにおいて～」である¹¹⁾。市内17校は学年2クラス以上の大規模校もあ

り、完全複式の小規模校もあるなど授業における児童数幅が大きいという、授業担当者にとっては、体育指導に当って「模範演技ができない」「補助や声かけの仕方が分からない」などの指導者の実態もあることを踏まえ、また加えて、「安来市の子どもたちが体を動かすことの楽しさを味わい、進んで運動に取り組む学習を進めたい」との思いで、上記研究主題を設定し、共通認識をもって研究に取り組んでいる。

研究にあたり「姿勢を保持する力が弱い」「自分の体を手で支えることができない」「逆さになることを怖がる」の児童の実態を導き、低学年から共通して身に付けさせるべき（経験させる）こととして、昨年度以前の研究も踏まえて「腕支持感覚」「逆さ感覚」「体幹をしめるような感覚」の3つを設定した。これらの感覚は器械運動（マット、鉄棒、跳び箱等）の技習得に必要な感覚であり、体育授業を展開していくうえでも、低学年から高学年への系統性をもった指導を行ううえでも重要な感覚として捉えて、平成24年度以降研究を深めている。

1) 安来市小体連研究と小学校学習指導要領の関連性

安来市が設定した「低学年から共通して身に付けさせるべき（経験させる）「腕支持感覚」「逆さ感覚」「体幹をしめるような感覚」については、小学校学習指導要領解説体育編第2章第2節2各領域の内容、イ器械運動の「器械・器具を使っての運動遊び」の学習指導にある「それぞれの器械・器具の条件のもとで、支持、ぶら下がり、振動、手足での移動、逆さ姿勢、回転などの基本的な動きができるようになったり、動き方を工夫したりすることが課題になる¹⁹⁾」の内容を踏襲したものであり、器械運動系の「マット運動」「鉄棒運動」「跳び箱運動」において学ぶべき課題として挙げられる学習指導要領の「基本的な動き」と、安来市が設定した低学年から経験して身につけさせるべき3つの感覚は基本的に一致している。

2) 平成25年度研究の視点、評価、成果

平成25年度の安来市における研究の視点は、ア)

児童同士のかかわり合いを大切にし、楽しく学ぼうとする学習過程のあり方、イ) 児童および教師が取り組みやすく適切な運動教材の提供の工夫、ウ) 児童が進んで体を動かし楽しく運動するための教師のかかわり方、の3点である¹⁹⁾。

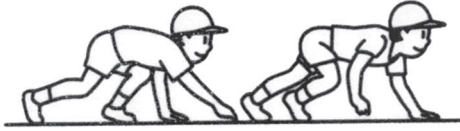
具体的内容を見てみると、視点ア) については、①「単元にストーリー性をもたせる」、②「見合う観点を明確にした児童同士のかかわり合い」、③「児童が挑戦してみたいくなる場の設定」などの学習過程の工夫、視点イ) については、①「全校全学級で共通して行う運動を手足走り・うさぎ跳び・アンテナ→折れ曲がり・手押し車の4つの運動（図1）にしほりそのイラスト作成・配布・掲示」、②腕支持感覚・逆さ感覚・体幹をしめるような感覚の3つ要素を含むこの4つの運動を教師がどのように取り組ませたらよいか分かりやすい一覧表を作成」、ウ) については、①「児童の動きをよくした効果的な声かけ（オノマトベ）」を収集整理した。

市内全校全学級で共通して行うことにした4つの運動（図1）は、比較的やさしい運動であり、低学年児童にも比較的取り組みやすい運動を精選している。量や質など負荷のかけ方によっては年齢差、個人差に応じて強弱が調整できる運動種・内容になっている。継続性をもって取り組み、動作に慣れてくるとともに動きに強さ、ダイナミックさがでてくよようになれば、「腕支持感覚・逆さ感覚・体幹をしめるような感覚」のねらいの体得が期待できる。

平成25年度安来市体育科研究授業の第1・2学年「マットを使っての運動遊び」指導案¹⁴⁾では、単元の評価規準、学習活動に即した評価規準について表4. のようにまとめを示している。成果として、①単元のストーリー化・ゲーム化した学習過程の工夫により児童が意欲的に取り組み体を動かす楽しさが味わえたこと、②児童が楽しみながら継続して運動に取り組む重要なねらいとした「腕支持感覚・逆さ感覚・体幹をしめるような感覚」の3つの運動感覚を身につけることができたこと、が挙げられ、課題としては、市内全校全学級で取り組むこととされている「4つの運動」の行い方の工夫を集め、整理して市内全校に広め、共有すること、が挙げられてい

図1 全校全学級共通で行う4つの運動

手足ばしり



手をしっかりつく。
ひじをのばす。
おしりをあたまより高くあげる

はじめは、ゆっくり
リズムよく
だんだんはやく

うさぎとび



りょう手をしっかり
つりつく。
ひじをのばす。

ひざをむねにひきつけ、手をついてから足をつく。
足がついた手より足が少しでも前にいくように

手はうしろにかく。

アンテナ おれまがり

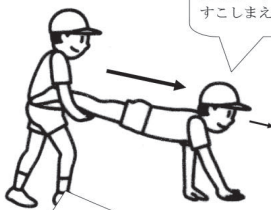
アンテナ



ひじをまげて
手でこしを ささえる
足を まっすぐたてる

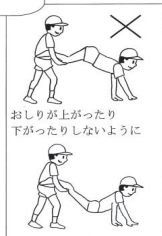
アンテナから足をあたまの方にたおし
ひざをマットにつけるようにする。
かおを 足で はさむようにする

手おしぐるま



ひじ、ひざをのばす。
体をまっすぐにする。
すこしまえを見る。

足をもつ人
足のあいだに立ち、ひざか足首をもつ。
立ったら 足からだにつける。



おしりが上がったり
下がったりしないように

る。経験度の異なる授業担当者がより効果的な指導ができるようその指導法に課題があることがわかる。

小学校低学年での内容「マットを使った運動あそび」における「技能」を達成する手立てとして、運動を支える技能を特定し、低学年児童が興味関心を高め意欲的に取り組む学習過程を工夫したことや、単元のストーリー化・ゲーム化が有効であることが報告された。また、安来市小体連が開発した「腕支持感覚」「逆さ感覚」「体幹」をきたえるための運動あそび例(図1。内容：手足走り・うさぎ跳び・アンテナ・アンテナ折れ曲がり・手押し車)の教師用指導表を作成利用したことによる成果を挙げている。

6. 平成26年度の安来市小体連における体育科授業研究の取り組み

安来市の平成26年度の研究では、平成25年度を継承し、「器械・器具を使った運動あそび(マットを使った)運動あそび」について、安来市における「研究の視点」と「醍醐味を味わうための手立て」とのかかわりを模索し、それぞれの視点について児童の取り組みをまとめた¹⁵⁾。

「醍醐味」の意味については、「その運動の特性にふれ、動きの高まりに気づき、感じる心地よさ」として県小体連で意味付けし、各市郡の小体連の取り組みの中で実践と研究が行われてきた。体育科各領域で「醍醐味」を味わう体育学習を目指している。

平成26年度取り組みの課題として、視点①では、「ストーリー性のある単元を組んでいく場合、最終目標(ゴール)の設定、ゲーム化の工夫に苦勞すること」、「場の設定が増えると、低学年では器具の準備や片づけが大変であり時間がかかること」。視点②では、「授業で取り入れている運動をどの児童もできるようにするための具体的な手だてを示していく必要があること」。視点③では、「書いたり発表したりするには時間を要するので、運動量との兼ね合いが難しくなる」、「言葉がたくさん出てきた場合どのように整理していくのか、醍醐味との関連性はどうか、検討していく必要があること」が挙げられている。

研究主題を掲げ、具体的研究の視点をもって日々

の授業を展開しようとしても、1限45分間の授業と合計6～7時間内での単元設定では限界がある。このような時間的制限をも組み込んだ授業展開を工夫し、繰り返しの試行の中で如何に授業効率が高く、「醍醐味」を味わう体育学習ができ、成果の上がる（目標達成）計画をしていくかが課題となった。

表4 単元評価規準と学習活動評価規準

	運動への関心・意欲・態度	運動についての思考・判断	運動の技能
単元の評価規準	・マットを使っての運動遊びに進んで取り組もうとしている。 ・運動の順番や決まりを守り、友達と仲よく運動しようとしている。 ・友達と協力して、マットの準備や片付けをしようとしている。 ・運動する場やマットの使い方などの安全に気をつけようとしている。	・マットを使った運動遊びの行い方を知るとともに、運動をする場や使用するマットなどを変えながら、いろいろな運動の仕方を見つけている。 ・マットを使っての運動遊びの動き方を知るとともに、友達のよい動きを見つれたり、取り入れたりしている。	・マットに指先を広げて、真っ直ぐに手をついたり、手で支えての体の保持や回転ができる。

<1年生>

	関心・意欲・態度	思考・判断	技能
学習活動に即した評価規準	①マットを使った運動遊びに進んで取り組もうとしている。 ②運動の順番や決まりを守り、友達と仲よく遊んでいる。 ③友達と協力して、マットの準備や片付けをしている。 ④運動をする場のマットの使い方や置き方などの安全に気をつけようとしている。	①マットを使った運動遊びの行い方を知る。 ②マットを使っての運動遊びの動き方にある名前をつけるとともに、友達のよい動きを見つけている。	①マットに背中を順番につけて、いろいろな場で転がることができる。 ②手で体を支えて壁逆立ちができる。

<2年生>

	関心・意欲・態度	思考・判断	技能
学習活動に即した評価規準	①マットを使った運動遊びに進んで取り組もうとしている。 ②運動の順番や決まりを守り、友達と仲よく遊んだり、動きを見せ合おうとしたりしている。 ③友達と協力して、マットの準備や片付けをしている。 ④運動をする場のマットの使い方や置き方などの安全に気をつけようとしている。	①マットを使った運動遊びの行い方を知るとともに、運動する場やマットなどを変えながら、いろいろな運動の仕方を見つけている。 ②マットを使っての運動遊びの動き方にある名前をつけるとともに、友達のよい動きを見つれたり、取り入れたりしている。	①マットに背中を順番につけて、いろいろな方法やいろいろな場で転がることができる。 ②手で体を支えて自由に壁逆立ちができる。 ③前回りの後半の胸の引きつけや、胸立ち上がりができる。

7. 取り組み実態と学習指導要領との相互関係性

安来市小体連が市全校を挙げて取り組む、体育科・低学年における「マットを使った運動遊び」の研究について見てきた。平成22年度から継続して取り組んだ第1・2学年「器械・器具を使っての運動遊び」領域から、運動感覚について特に「腕支持」「逆さ感覚」「自分の体を支えたり動かしたり（の体幹を鍛えること）」の3つの要素が器械運動領域や基礎的感覚の基本になることを導き授業に取り入れてきた。

平成24年度からは「マットを使った運動遊び」について研究を進め、低学年から共通して身に付けさせるべき（経験させる）感覚をストーリー化・ゲーム化して提示し、学習効果を挙げる工夫のほか、特に安来市小体連が開発した「腕支持感覚」「逆さ感覚」「体幹」をきたえるための運動あそび例（手足走り・うさぎ跳び・アンテナ-アンテナ折れ曲がり・手押し車）について教師用指導表を作成し、体育教師以外の教師でも統一した指導ができるよう全市の小学校で取り組むこととしている。

小学校学習指導要領にこの内容を照らしてみると、第1・2学年の目標の「基本的な動きを身に付け、体力を養う」、「意欲的に運動する態度を育てる」についてよく踏まえられている。特に体支持、逆さ感覚の運動について研究が深められ、限られた単元時間、授業時間の中で地域の実情を考慮したうえで効果のある取り組みとして提案されている安来市小体連の研究取り組みは的を射ており、市内全校17校で取り組みを進めていることについて評価できる。

8. まとめ

小学校学習指導要領解説体育編第3章「各学年の目標及び内容」では、①運動（技能）、②態度、③思考・判断について内容別に数項目書き示されているだけであり、端的には運動（技能）経験、進んで取り組むこと、工夫できること、の全般的なことが示されているだけである。学習指導要領で示される目標・内容を掘り下げ、如何に系統立てて授業を展開するか、そして全学年の領域の括りとしてそれをどう次学年につなげ学習効果を図っていくかは現

場の教師の力量にかかっている。様々な環境で育ってきた多様な児童について、一人ひとりに対応した指導が求められる体育現場では学習指導要領を基本にしながらも、その地域、学校において楽しい授業作り、進んで取り組む授業作り、効果のあがる授業作りをするための授業研究は欠かせない。

安来市における体育科授業研究は、専科体育教師以外の教師や体育科の基礎となる低学年の体育を担当する教師に的を当て、低学年から共通して身につけておくべき要素「腕支持」「逆さ感覚」「自分の体を支えたり動かしたり（の体幹を鍛えること）」を含む「器械・器具を使った運動遊び（マットを使った運動遊び）」に焦点を絞って取り組んでいる。①児童のかかわり合いを大切に楽しく学ぼうとする学習過程の工夫、②児童が取り組みやすく適切な運動教材の提供の工夫、③児童が進んで体を動かし楽しく運動するための教師のかかわり方の工夫、を研究の視点として取り組み、この単元での「工夫」によって児童自らが体を動かして楽しさを味わい、意欲的に運動に取り組む姿を育むことを目指している。これらの「工夫」を如何に導いていくのかについて、学習指導要領のねらいに照らしながら安来市の独自の研究の進行と研究のまとめを期待したい。安来市小体連研究での、最終的な児童の姿としての成果を6年生卒業時のかべ倒立成功にしていることから、研究取り組みをしてきた児童の成果報告が待たれるところである。

小学校低学年でのこれらの取り組みが、この後の中・高学年の領域「器械運動」の基礎になることを考えれば、早い段階で独自の授業方法を作り上げ、継続して取り組むことで最終学年での「器械運動」領域のねらいは達成できよう。

安来市においては小学校学習指導要領内容をよく踏まえたうえで、地域の実態が反映された研究の取り組みがされていた。

今後更に、大綱的な規準である学習指導要領の記述の意味や解釈についてより理解を深め、地域・児童の実態を考慮し、創意工夫を生かした特色ある独自の教育課程を編成・実施することで児童の健やかな育成を図っていく研究が期待される。

9. 今後の課題

本稿では、安来市のこれまでの小学校現場の体育科授業の実践・取り組みの実態について論述してきた。今後は更に授業研究の内容に踏み込み、目標達成のための学習過程の工夫、指導法の工夫、評価のあり方等について細部を掘り下げてより研究を深めたい。

10. 注・引用文献

- 1) 文部科学省 小学校学習指導要領（平成20年3月告示），2008，p.13
- 2) 文部科学省 小学校学習指導要領解説体育編，2008，p.90
- 3) 前掲1)，p.10
- 4) 中・四国体育連盟 平成27年度版「わたしたちの体育」
<http://www.bunkyosya.co.jp/taiiku-top1.html>
- 5) 内容についての運動(技能)，態度，思考・判断の記載は，保健領域を除く6領域
- 6) 前掲2)，p.29
- 7) 鳥根小学校体育連盟 平成24年度研究紀要，2012，p.13-18
- 8) 平成25年度および平成26年度安来市小体連研究のまとめ資料にまとめられている。
- 9) 鳥根小学校体育連盟が取りまとめた平成24年度、平成25年度、平成26年度研究紀要から一覧表を作成。
- 10) 鳥根小学校体育連盟 平成24年度研究紀要，2013，p.5
- 11) 平成25年度安来市小学校体育連盟「器械・器具を使つての運動あそび部会」資料にまとめられている。
- 12) 前掲2)，p.15
- 13) 前掲11)と同じ。
- 14) 安来市立布部小学校，三島明が作成した「第1・2学年 体育科学習指導案」，单元名：「目指せ！ふべっ子忍者！」（マットを使つての運動遊び），2013.6.20
- 15) 平成26年度安来市小体連研究のまとめ資料にまとめている。

11. 参考文献

- 藤崎敬・石原詩子編著、『イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて1年』東洋館出版社，2015
- 藤崎敬・中川一編著、『イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて2年』東洋館出版社，2015
- 藤崎敬・菅原健次編著、『イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて3年』東洋館出版社，2015
- 藤崎敬・岩下和夫編著、『イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて4年』東洋館出版社，2015
- 藤崎敬・奈尾力編著、『イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて5年』東洋館出版社，2012
- 藤崎敬・萱野政徳編著、『イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて6年』東洋館出版社，2015
- 細江文利・池田延行・村田芳子編著、『小学校新学習指導要領の授業 体育科実践事例集』小学館，2012
- 根本正雄、『体育の基本的授業スタイルー1時間の流れをつくる法則』明治図書，2015
- 鈴木秀人・山本理人編著、『小学校の体育授業づくり入門』学文社，2014
- 高橋建夫・松本格之祐・尾縣貢編、『すべての子どもが必ずできる 体育の基本』Gakken，2015

(受稿 平成27年11月9日，受理 平成27年12月24日)

安心・安全な社会的養護の場を目指すための実践的取り組み —児童養護施設における継続的な職員研修の試み—

藤原映久¹ 川本広志²
(¹保育学科 ²島根県中央児童相談所)

On the Implementation of a Program Aiming to Improve the Safety, Security and Community of a Care Institution : Providing Successive Training for Care Worker at a Residential Child Care Institution

Teruhisa FUJIHARA, Hiroshi KAWAMOTO

キーワード：安心・安全、児童養護施設、職員研修
safety and security, residential child care institution, staff training

1. はじめに

2000年の児童虐待防止法の施行を契機に、児童養護施設を始めとした児童福祉施設は要保護児童の安心・安全を確保する砦としての役目を強く担うこととなった。しかしその一方で、児童養護施設等における児童間暴力など児童による暴力の深刻さが指摘されている(星野, 2009; 杉山, 2009; 田嶋, 2011)。つまり、現状では児童虐待などの暴力から逃れるために施設入所した児童が、入所先で再び暴力被害に遭う可能性があり、施設と児童相談所にはそのような事態の防止が強く求められる。法的にも2008年の児童福祉法の改正において、施設内の児童間暴力の放置が被措置児童虐待の一形態として位置づけられるとともに、その禁止が明示された。

このような中、暴力を否定し、施設で生活する子どもたちの安心・安全の確保を目指した実践が各地の児童養護施設等で展開され、その成果が報告されている(堀, 2007; 大江ら, 2013; 田嶋, 2011)。堀(2007)は「生活の構造化」を大江ら(2013)は「ジェネラリスト・ソーシャルワーク」を田嶋(2011)は「安全委員会方式」を軸としながら実践

を展開しているが、まず子どもが生活する場そのものの安全性を具現化しようとする点は共通している。

児童による暴力の防止に利用できるプログラムとして、セカンドステップ(NPO法人 日本子どものための委員会, 2006)やCAP(Cooper, 1991)など、子ども自身の変化を目指す手法も存在する。これらの手法では、暴力の加害者や被害者にならないための考え方やスキルを子どもに教えるが、学んだ事柄を子どもが実行する際はその子どもを支える大人の存在が重要となる。つまり、子どもの動きに合わせて大人が安心・安全な生活環境を提供できることが前提になっているとも言える。田嶋(2011)も心のケア、愛着療法、性教育、SSTなど児童による暴力の防止に適応されうるあらゆる手法が功を奏するには、土台となる安心・安全な生活の実現こそが重要であることを強く指摘している。

以上から、児童養護施設等における児童による暴力の防止は、安心・安全な生活を実現するためのシステム構築が土台と言える。その上で、入所している個々の子どもが抱える問題に適合した方法をもって、必要に応じて子ども自身の変化を促すことが望

まれる。この際に用いる方法がどの程度の効果を発揮するかは、それを用いる施設職員個々の知識・技量によるところが大きい。ただし、同じ種別の児童福祉施設であっても、施設間、施設内において職員個々の力量は異なるのが通常である。よって、安心・安全な生活の場を実現するためのシステムが存在する場合においても、その上に乗せるべき職員の知識や技術に関しては、必要とされる種類や水準が施設ごとに異なると考える。つまり、児童養護施設等における児童による暴力の防止に向けた職員の知識と技術の向上は、ある程度、施設ごとに固有の形でなされる必要があり、そのための方法が必要である。

そこで本研究では、既に安心・安全を実現するシステムが存在する施設環境において、当該施設の職員が児童による暴力の防止のために必要とする知識・技術を探りつつ、それらの向上を目指すための継続的な職員研修を実施したので報告する。なお、この実践は、児童養護施設、児童相談所、鳥根県立大学短期大学部の連携の下に行われた。

2. 倫理的配慮

本研究は、実施目的、結果の使用法、個人情報保護等について文書を用いて対象施設の職員に説明のうえ、「研究協力に関する同意書」への署名を得て実施した。

3. 実践の内容と結果

1) 対象と参加人数

中国地方A県内のB児童養護施設職員を対象として職員研修が実施された。なお、B児童養護施設は、安心・安全な生活の場を実現するためのシステムとして、安全委員会方式を採用している。

また、職員は業務上の支障がない限り研修に参加し、毎回の参加者は概ね15～20名程度であった。

2) 研修の期間と実施間隔

平成26年3月～5月を準備期間として平成26年7月より月に1回～2回の間隔で研修会を開催した。ただし、子どもたちが常時施設で生活する小、中学校等の夏休み・冬休みの期間中は、職員研修の時間を確保することが困難であったことから研修を中断した。また、平成26年10月～12月にかけても実施体制の都合から研修を中断した。

3) 研修の実施体制

B児童養護施設内に児童による暴力の防止のための委員会が設置され、そのメンバーと本稿の執筆者2名が研修の計画と実施を担当した。なお、研修会の司会進行は、本稿の執筆者2名が行った。

4) 研修の目標と目的

本研修はB児童養護施設内の現時点での児童による暴力の防止を目標としたが、「暴力を許さない施設文化の構築」を実施の最終目的に位置づけた。

5) 研修内容

研修会は、グループワークによる職員同士の話し合いや作業を中心としながら、ホワイトボード・ミーティング(ちょん, 2010)なども用いて行われた。また、研修会と研修会の間でアンケートを実施し、現状評価や意見収集を行った。準備期間に行われたグループワークや説明会も含め、本実践における研修及びアンケートの概要は表1に示すとおりである。以下、表1に沿ってその内容を説明する。

(1) 準備期間(H26.3.a/H26.5.a)

この期間にはグループワークと事前研修会を1回ずつ実施した。グループワークでは、職員個々の価値観を超えて、職員同士が「子どもの福祉(幸せ)」を共通目標とする仲間であることを確認するとともに、この取り組みへのモチベーションを高めることを目的として、グループごとに「理想の指導員・保育士」の共通イメージをイラストに描いて発表した。

事前研修会では、この実践の最終目的が「暴力を許さない施設文化」の構築であることを明示した。そのうえで、そこに至る条件として「暴力に関する基本的な考え方」、「暴力の発生予防・再発予防に用いる技術」などをケアワークの共通基盤として、組織的な取り組みの中で確立する必要性を職員間で共有した。また、「暴力に関する基本的な考え方」としては、図1の考えを提示し、「暴力の発生予防・再発予防に用いる技術」に関しては、現状評価の後にB施設にとって必要なものを検討することを示した。

表1 研修内容

段階	実施年月日	実施形態/内容	目的	結果
準備期間	H26.3.a	グループワーク (理想の指導員・保育士)	職員間の個人的な価値観の違いを超えて「子どもの福祉(幸せ)」という共通目的を共有することを職員同士で確認し、取り組みへのモチベーションを高める	・「理想の指導員・保育士」の共通イメージをイラストに描く
	H26.5.a	事前研修会	研修参加者に、研修目的と今後の活動に関する説明を行う	
現状評価	H26.7.a	ホワイトボード・ミーティング	施設内暴力の現状を共有し、予防策を考える	・図2(児童による暴力の発生機序)参照 ※価値観、考え方における「職員間のズレ」が、児童間暴力防止の阻害要因として認識される
児童による暴力の防止に向けた取り組み	H26.7.b	アンケート調査①	「職員間のズレ」に関して、その要因を調査する	・図3(職員間のズレから指導が困難になる機序)参照
	H26.7.c	グループワーク(H26.7.bの振り返り、職員間のズレ)	「職員間のズレ」に関して、その解決策を考える	・図4(“職員間のズレ”の解決策と目標状態)参照
	H26.7.d	アンケート調査②	児童による暴力を防止するために必要な取り組みに関して、職員の意見を集める	・図5(児童による暴力の防止に必要な事柄とその関係)参照
	H26.8.a	フィードバック	アンケート調査②の結果を説明し、今後の取り組みを考えるための材料とする	
	H26.9.a	会議形式による協議	これまでの活動を踏まえ、今後の取り組みについて協議する	・子ども理解のための努力として以下の2点を当面の課題として実施する (1)職員はなるべく自分が担当する子どもたちの傍で過ごす (2)子どもの呼び出しは放送を使用せず、職員が呼びに行く ・養護(子育て)技術を学ぶ必要性が提唱される
	H26.9.b (H26.9.aの2W後)	グループワーク(活動内容の振り返り)	当面の課題として実施中の2点について、ワークを用いて振り返る	・子どもには高評価であったが、「職員間の連携が困難になる」、「年齢の高い子どもの中には、職員と過ごすことを嫌がる場合もある」などの課題も認められる
	H27.1.a	H-MPO	子育て支援プログラム(H-MPO)の実施により職員の養護技術のアップを目指す	
	H27.1.b			
H27.2.a				
H27.2.b				
H27.3.a				
H27.3.b				

手段 対象領域	侵入(相手の領域に立ち入る)		無視・拒否
	身体を使う	言葉や絵を使う 性を利用	
背景 力の差・守りの弱さ	身体	・蹴る、殴る... ・レイプ、プライベートゾーンへのタッチ...	・身体への落書き... ・身体への接触を意図的に避ける、視線を合わせない...
	心	・脅しのサインとしての行為... ・性器を見せる...	・見下し、否定、差別、脅し等の言葉 ・返事をしない、メールを返信しない... ・女(男)性を女(男)性として扱わない...
所有物/個人的な空間	・勝手に物を使う ・物を壊す、盗む ・他人のプライベート空間に許可なく入る... ・下着ドロボー ・のぞき(視線の侵入)...	・人の物への落書き... ・性的な落書き...	・触ることを意図的に避ける ・他人のプライベートな空間に近づくことを意図的に避ける...

結果
・体と心を傷つける痛み
・怪我、恐怖など

注) 本研修においては、暴力を力の差や守りの弱さなどを背景にしながら体と心を傷つける結果を引き起こす過程と捉えたうえで、手段とその対象領域から分類した。また、その中で性を利用するものを性暴力として捉えた。

図1 暴力に関する基本的な考え方

ためにホワイトボード・ミーティングを実施した。そこでは、「児童による暴力の背景要因(入所前及び入所後)」、「暴力の発生予防策及び発生した暴力への対応」、「防止策(暴力の発生予防策及び発生した暴力への対応)へのマイナス要因」を抽出するとともに、それらの関係について協議した。図2はその結果をまとめたものである。図2からは、生育環境上の問題や発達障害等の児童の特性やそれらに適切な支援がなされなかった状況などの施設入所前の背景要因に、集団による心理や他児との関係といった入所後の新たな背景要因が加わって現在の児童による暴力が発生していること及び、暴力の発生予防策や暴力への対応がなされているにもかかわらず、それらの防止策へのマイナス要因が作用して児童による暴力が発生していることが分かる。なお、ミーティングの中では、防止策へのマイナス要因としての「職員間の価値観のズレ」が今後取り組むべき大きな課題として注目された。

(2) 現状評価 (H26.7.a)

施設内における児童による暴力の現状を評価する

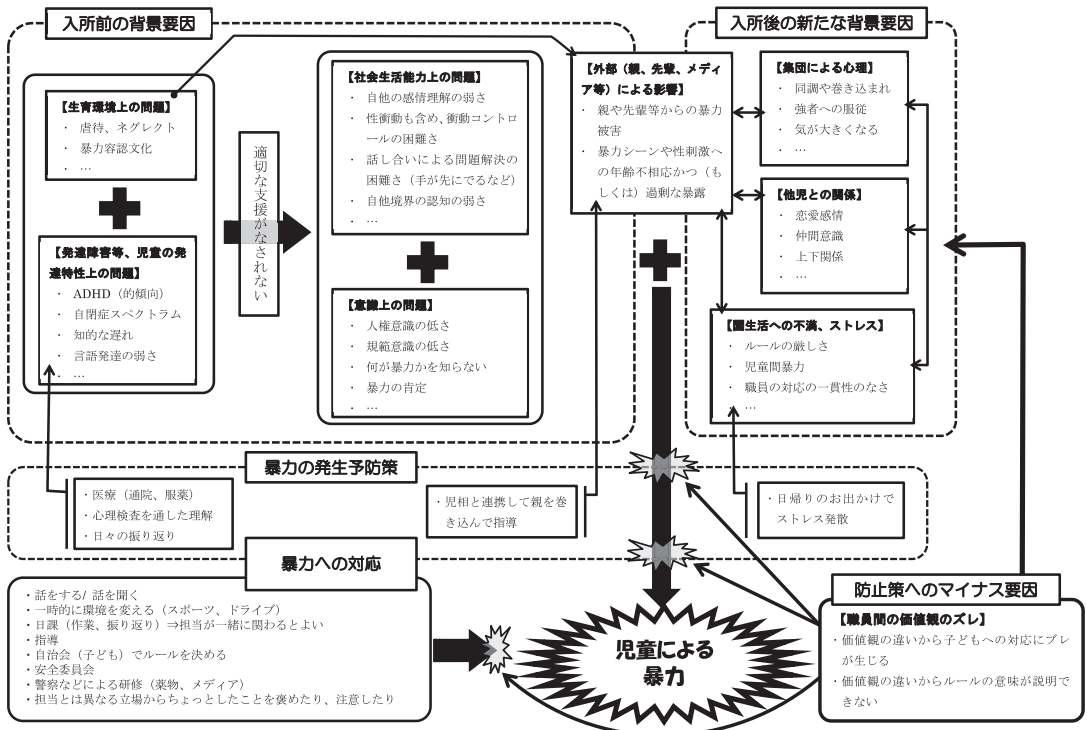


図2 児童による暴力の発生機序

(3) 児童による暴力の防止に向けた取り組み

(a) 「職員間のズレ」の解消 (H26.7.b / H26.7.c)

ホワイトボード・ミーティング終了後、「職員間のズレ」に関して、自由記述式のアンケート調査①を実施してその要因を調査した。その結果をまとめたものが図3である。ズレの背景はその記述内容から「職務に関する個々人の意識の問題」、「職員個々人の生育歴の違い」、「職務遂行における組織の機能不全」の3種類に分類することが可能であった。そして、それらの背景をもとに、主に「時間・使用法のルール」、「他者への接近に関するルール」、「一般的なマナー」に関する対応に職員間のズレが生じ、そこから「職務上のミス」、「職員間の指導の差」、「指導が通らない状況」が発生していることが分析

できた。

アンケート調査①の結果を基にグループワーク (H26.7.c) を実施し、「職員間のズレ」の解決策について協議した。その結果をまとめたものが図4であり、職員間のズレの解消に取り組むべき6種類の解決策（「ケアワークの中での会話・声がけとそれを可能とする土台」、「会議やミーティングの利用」、「研修の実施・参加」、「方法の完全な統一」、「伝達方法の工夫、子どもの理解を高める」）と各解決策が目指す4つの目標状態（「職務に対する個々人の意識の改善」、「個々人の生育歴の差によるズレをなくす」、「組織の機能不全によるズレをなくす」、「職員間のズレは仕方がないものとするが、職員間で1つの筋を共有する」）が明らかにされた。

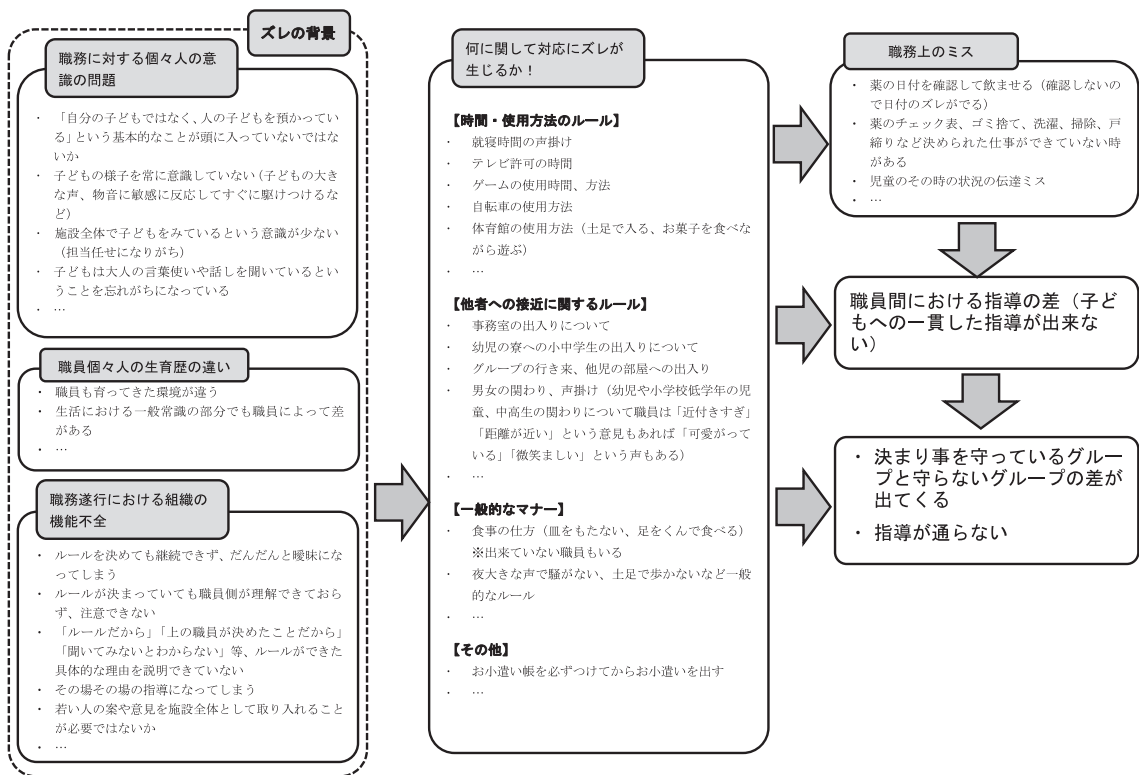


図3 職員間のズレから指導が困難になる機序

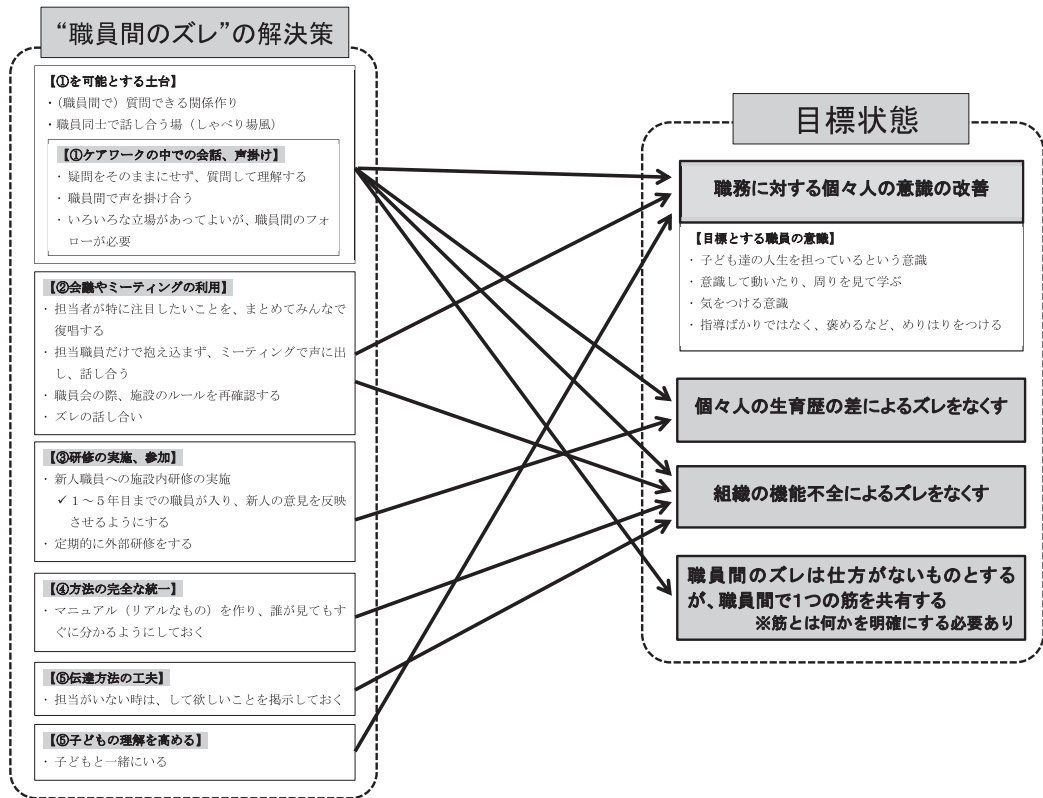


図4 “職員間のズレ”の解決策と目標状態

(b) アンケート調査② (H26.7.d)

施設内の児童による暴力の防止に関して職員間のズレの解消以外の取り組むべき課題を明らかにするために、アンケート調査②を実施し、以下の1～4の視点から自由に意見を求めた。

1. 暴力が発生しにくい物理的環境や生活のルールについて
2. 暴力を予防するために、子どもや職員が学ぶべき事柄や学んだ事柄を施設全体に定着させる工夫について (加害者や被害者にならない方法やその定着方法など)
3. 暴力が生じた場合の再発防止につながる対応について (その場での対応方法、暴力を行った子どもへの日課のあり方、別室対応や一時保護のあり方、再発防止プログラムなど)
4. その他、児童による暴力を防止するために必要なこと

アンケートの内容を分析した結果、その内容は大きく以下の7点に分類が可能であった。

- ① 子どもとの関係性の構築、ニーズの充足のため、職員と子どもの時間を作り、職員と子どもの距離を縮める
 - ② 子どもへのニーズ・不満、暴力を振るう原因などに関して子どもを理解する
 - ③ 共通理解、相互理解や生活のルールを決める手段としての話し合い (子ども間、大人間、子ども-大人間) を行う
 - ④ 安心・安全を守るために有効な生活のルールを作る
 - ⑤ 担当職員との関係を築いたり、暴力を正す上で有効な日課のあり方を考える
 - ⑥ 安心・安全を守るための適切な境界線 (バウンダリー) の引き方を考える
 - ⑦ その他、暴力防止に関する有効な教育法・指導法について考える
- ①、②、③からは、B児童養護施設の職員が児童

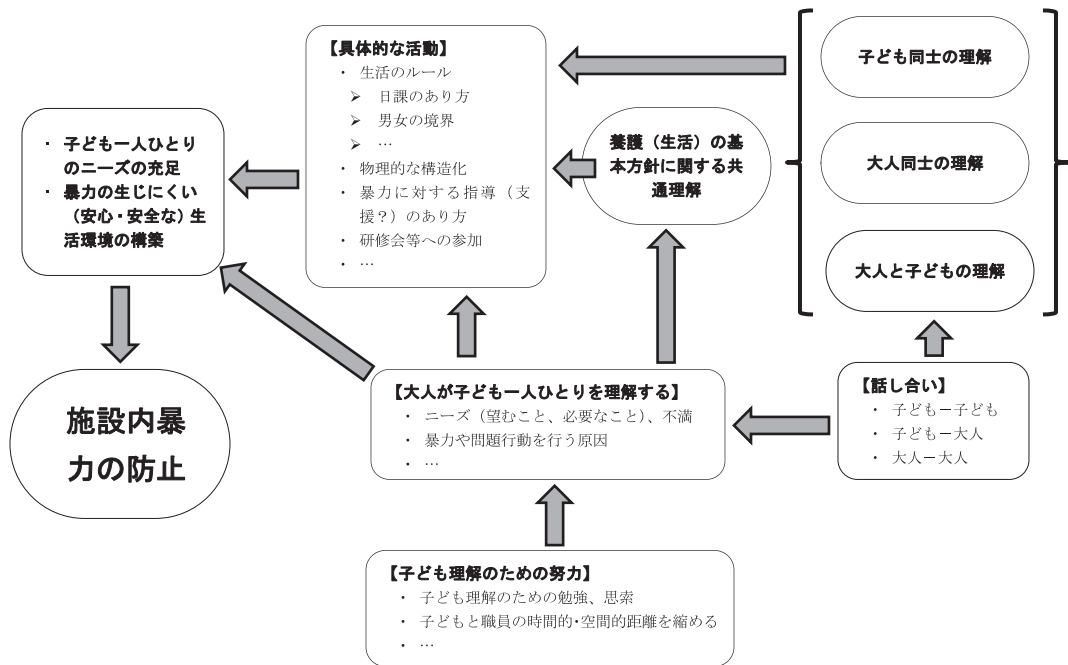


図5 児童による暴力の防止に必要な事柄とその関係

による暴力の防止の根底には「子ども理解」が必要であり、その実現には、話し合いや職員と子どもの時制的・空間的距離を縮める必要があると考えていることが分かる。また③、④からは話し合いは施設生活における共通理解やそのためのルールを作る手段として有効であり、そのルールが安心・安全な生活につながると職員が考えていることが理解できる。そして、⑤、⑥、⑦は生活のルールと同様に安心・安全な生活環境を築くための手段に関してであり、それらの有効な実行は子どものニーズも満たし、最終的には児童による暴力の防止につながると読み取ることが可能である。

以上の推測をまとめたものが図5であり、この図を用いてアンケート調査②の結果を施設職員にフィードバックした。

(c) 今後の取り組みに向けた協議 (H26.8.a / H26.9.a)

図5によるフィードバックを基に、全職員で児童による暴力の防止に向けて何が可能かを協議し、すぐに出来る子ども理解のための努力として、「職員はなるべく自分が担当する子どもたちの傍で過ごす」、

「子どもの呼び出しは放送を使用せず、職員が呼びに行く」との2点を当面の課題として決定した。また、児童による暴力の防止のために職員が学ばべき事柄として、養護（子育て）技術が提唱された。

(d) 当面の課題の効果検証 (H26.9.b)

(c) において決定した当面の課題2点は、2週間実施した後にグループワークを用いて効果に関する協議を行った。その結果、子どもたちの反応は概ね良好であったものの、年長の子どもの中には職員と過ごすことを嫌がる場合があったり、職員同士の物理的距離が離れることが多くなるため職員間の連携が困難になるなどの課題も認められた。

(e) H-MPO (H27.1.a~H27.3.b)

(c) において職員が学ばべき事柄として提唱された養護（子育て）技術を学ぶため、平成27年1月～3月にかけて子育て支援プログラムであるH-MPO（藤原，2009）を実施した。なお、H-MPOは2歳半程度～就学前の幼児を養育する者を基本的な対象とするが、B児童養護施設職員及び本稿執筆者で協議のうえ、H-MPOが扱う考え方や養育技能は、B児童養護施設における小学生以上の子どもに対して

も有効であると判断し、実施した。

なお、H-PMOはファシリテーターが子育ての技術や知識を伝えるだけではない。毎回グループワークが実施され、そこではグループの各メンバーから子育ての知恵を集めることを重視することから、ベテランと経験の浅い職員が同じグループに入ることによって、ベテラン職員が有する養護や子育ての知恵が経験の浅い職員に流れ込むことが期待できる。

4. 考察

本稿では、児童による暴力の防止のために継続的に実施された児童養護施設における職員研修に関する実践を報告した。

本実践における研修を通じて、B児童養護施設では職員自らが児童による暴力の現状を評価し、職員自らが検討した対策の実践を展開した。執筆者らはその流れを作ったに過ぎない。つまり、外部からの

押し付けになることなく、現在のB児童養護施設の職員のニーズに則した取り組みが展開できた。また、実践の内容と結果から読み取れるように、取り組み内容はとぎれることなく一連の流れを作っている。しかし、その流れは計画的というよりも、グループワークによる協議やアンケート結果が、その都度次の展開を方向付けており、取り組みの最中は十分に先の見えないものであった。このような展開は、個別相談支援の流れに類似しており、本稿での取り組みは、「施設内の児童による暴力」を主訴として、施設職員全体を1つのまとまった対象としたケースワークであったと捉えることも可能である。ケースワーク的な手法は、支援対象の主体性の強化に軸に置くことから、本実践は施設自体の問題解決能力を高める可能性を有する方法であったと言える。

また、表1に示した個々の実践を見ると、平成26年3月～9月にかけて3回のグループワークを行う

	日常的（生活・環境的）アプローチ	非日常的（教育・治療的）アプローチ
予防的アプローチ（発生防止と再発防止）	<ul style="list-style-type: none"> ● 日常的な生活体験を通じた人間関係の構築 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 子どもが職員を信頼できる大人として認める体験 <ul style="list-style-type: none"> ・ 看病をする、適切な行動・当たり前行動を褒める、言動の一貫性を保つ、常に気にかける・・・ ✓ 子ども同士が互いを仲間として認め、思いやる体験 ...etc ● 暴力や性問題が発生しづらい生活環境の構築 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 年齢や発達水準にそぐわない性・暴力刺激の排除 ✓ 過剰な性・暴力刺激の排除 ✓ トラブルの原因となりやすい「アイテム」やおもちゃの管理 ✓ 場合に応じた男女・年齢による分離 ✓ 死角の減少、小規模化、個室化 ✓ 皆が安心して暮すための生活ルールの設定（※遊具のない公園にならないように！）...etc 	<ul style="list-style-type: none"> ● 暴力防止に役立つ心理・教育プログラムの導入 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 加害者にならない→例：セカンドステップ ✓ 被害者にならない→例：CAP ✓ 仲良く生活する→例：SST（ソーシャル・スキル・トレーニング） ✓ 自分と相手の性（生）を互いに大切にすること →性[生]教育...etc ● 療育（治療教育）への参加 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 就学前の発達障害児・被害児童等の問題行動の予防や修正を図りつつ、ケアワーカーも適切な関わりを学ぶ ● 施設職員が、「子育て・しつけ・性」について学ぶ <ul style="list-style-type: none"> ✓ 子育て支援プログラムの受講 ✓ “子育て・しつけ・性”に関する研修・勉強会・・・etc
介入的アプローチ（再発防止とケア）	<ul style="list-style-type: none"> ● 施設の安心・安全を脅かした児童に対して <ul style="list-style-type: none"> ✓ 興奮している状態 <ul style="list-style-type: none"> ➢ 別室にてクールダウン ✓ 興奮が収まっている状態 <ul style="list-style-type: none"> ➢ 何がいけないかを具体的に伝える ➢ 何をしたら良いかを伝え、練習する。 ➢ 結果を引き受けさせる（責任を取らせる） ● 安心・安全を脅かされた児童に対して <ul style="list-style-type: none"> ✓ 安全な生活環境を確保した上で、会話により安心感を与える ✓ 被害から逃れる方法（“イヤだ”と言う、逃げる、相談する）を教え、練習 <p>※ 喧嘩、威嚇、いじわる、悪口、悪戯など子ども集団であれば日常的に生じやすい暴力的トラブルへの対応</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 加害児に対する（性）暴力再発防止教育 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 感情教育（自他の気持ちを理解する） ✓ 人権教育（人権の大切さを理解する） ✓ 非暴力による問題解決の方法に関する教育 ✓ 暴力行為と法律についての教育 ✓ 性教育 / 薬物教育 / メディア教育...etc ● 適切な懲戒・指導 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 安全委員会方式における4つの対応（田島, 2011） ● 被害児に対する心身のケア <ul style="list-style-type: none"> ✓ 医師や臨床心理の専門家による身体や心理面への治療的関わり...etc <p>※ 加害・被害の程度が大きい場合は、一時保護や措置変更により加害者と被害者を分離し、被害者の心身の安全を確保したうえで、具体的な取り組みを実施することが必要</p>

図6 児童による暴力に対するアプローチの種類と具体例

とともに、H-PMOでは毎回（6回）グループワークが行われ、グループワークが多用されたことも1つの特徴である。グループメンバーの構成は毎回入れ替わっており、各職員は、本研修を通じて多くの同僚と意見を交わしている。このことにより、職員同士の信頼関係や仲間意識が高まることが期待できる。実際に生じている児童による暴力に対応する際は、関わっている児童の人数や年齢にもよるが、職員が1人で対応できる場面は少ないはずである。複数の職員が連携した迅速な組織的対応が必要であるが、その基盤となるのが、職員同士の信頼関係や仲間意識と考えられる。よって、本実践は単なる児童による暴力の防止に関する研修に留まらず、組織的対応の基盤強化にもつながっている。

以上、本実践のプラスの面について記したが、課題も残る。まず、取り組み全体の流れがケースワーク的な展開になった結果として、計画性が不明確になった点である。これは、「児童による暴力の防止」という目標までの道のりに一定の指標が存在していなかったためと考える。つまり、事前にいくつかのサブゴールを設定することで、ケースワーク的な手法を用いても、その良さを生かしながら、それなりの計画性を確立することは可能と考える。

その他の課題としては、取り組みの幅の狭さも挙げられる。図6は児童による暴力に対するアプローチを日常（生活・環境的）－非日常（教育・治療的）と予防（発生予防と再発予防）－介入（再発予防とケア）の2軸を用いて4領域のアプローチに分類したうえで、考える具体的なアプローチの例を示したものである。この図によれば、本稿で実施された「職員はなるべく自分が担当する子どもたちの傍で過ごす」、「子どもの呼び出しは放送を使用せず、職員が呼びに行く」の2点は日常－予防的アプローチに分類され、H-PMOの実施は、非日常－予防的アプローチに分類されるが、それぞれ、各アプローチの一端に過ぎない。まずは、既に施設内で展開しているアプローチを確認したうえで、日常－予防的アプローチ、非日常的－予防的アプローチが現状において質的・量的に十分なものであるかを確認する必要がある。また、日常的－介入的アプローチ、

非日常的－介入的アプローチに関しては今回の実践では全く扱っていない。特に、非日常的－介入的アプローチは、児童による深刻な暴力に対応する領域であり、重要性は高い。この領域は、児童による暴力が発生した際に被害者の保護と治療的関わり、加害者の分離と指導・教育的関わりを行う領域である。当然、土台部分の安心・安全を実現するシステムの中にも含まれてくるが、児童個々の特性に合わせた治療的（指導・教育的）関わりは個性が高く、土台部分だけでは十分と言えない。また、この領域では施設と児童相談所の連携が不可欠であり、互いが有する機能を事前に確認した上で、どのような暴力事案において、お互いの機能をどのように連携させ、どのような場合にどのような処遇を行うかの道筋について明確しておく必要がある。それにより、不足する機能については、児童による深刻な暴力の発生に備えて事前に準備することもできる。なお、非日常的－介入的アプローチについては、児童相談所の考え、体制が大きく関与することから、本稿における実践とは別に検討する必要がある。

本稿で報告した実践はこれで終わるものではなく、今後も継続的に続く予定である。よって、今後はサブゴールを設定した計画的な展開を行うとともに、必要に応じて取り組みの幅を広げていくことが望まれる。また、本実践の目標は児童による暴力の防止であることから、この実践を通じて児童による暴力の発生が減らなければ、有効な取り組みとは言えない。その検証も今後の重要な課題である。

5. おわりに

はじめに述べたとおり、本稿における児童による暴力の防止に向けた取り組みは、既に安心・安全を実現するシステムが存在する施設環境において、その上で当該施設の職員が児童による暴力防止のために必要とする知識・技術を探りつつ、それらの向上を目指すものである。つまり、土台となる安心・安全を実現するシステムを補完するものであり、それに変わるものではない。よって、常に土台部分のシステムを十分に機能させる必要があり、このことを怠ってはならない。

6. 謝辞

職員研修に参加いただいたB児童養護施設の職員の方々に感謝申し上げます。

文献

ちよんせいこ (2010) 元気になる会議－ホワイトボード・ミーティングのすすめ方－. 解放出版社.

Cooper, S. (1991) New strategies for free children: Child abuse prevention for elementary school children. Columbus, OH: National Assault Prevention Center. (森田ゆり監訳 (1995) 「ノー」を言える子どもに－CAP／子どもが暴力から自分を守るための教育プログラム. 童話館出版)

藤原映久 (2009) 子育て支援プログラム (H-MPO) の試み－児童虐待の予防に向けて－. 子どもの虐待とネグレクト, 11 ; 218-229.

堀健一 (2007) あゆみの丘「生活の構造化」－安心、安全の援助体系の構築 施設崩壊 再建－再生を通じて. 心理治療と治療教育 情緒障害児短期治療施設研究紀要, 18 ; 150-162.

星野崇啓 (2009) 施設内虐待後の再建と予防. 子どもの虐待とネグレクト, 11 ; 182-193.

厚生労働省 (2015) 社会的養護の課題と将来像の実現に向けて (平成27年8月版) (厚生労働省ホームページhttp://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunit suite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syak aiteki_yougo/index.html より2015年9月取得)

NPO法人 日本子どものための委員会 (2006) キレない子どもを育てるセカンドステップ.

大江ひろみ, 山辺朗子, 石塚かおる編 (2013) 子どものニーズをみつめる児童養護施設のあゆみ－つばさ園のジェネラリスト・ソーシャルワークに基づく支援. pp.99-133, ミネルヴァ書房.

杉山登志郎, 海野千畝子 (2009) 児童養護施設における施設内性的被害加害の現状と課題. 子どもの虐待とネグレクト, 11 ; 172-181.

田嶋誠一 (2011) 児童福祉施設における暴力問題の解決と対応. pp.83-117, pp.362-383, 金剛出版.

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

小学校での「英語絵本の読み聞かせ」実践報告

小 玉 容 子 キッド ダスティン
(総合文化学科)

Report on the Practice of 'Reading English Picture Books to Elementary School Students'

Yoko KODAMA, Dustin KIDD

キーワード：読み聞かせ、英語絵本、小学校英語教育

Reading Aloud to Children, English Picture Books, Elementary School English

1. はじめに

平成27年度前期総合文化学科専門科目「キッズ・イングリッシュ」(2年生対象、担当：小玉容子、キッド ダスティン)の受講生15名(英語文化系14名、日本語文化系1名)が松江市立乃木小学校で「英語絵本の読み聞かせ」を実施した。本稿では、その実践にいたる経緯および実践内容を報告する。また、「英語絵本の読み聞かせ」を聞いた児童たちにアンケートを実施したが、その結果についても小学校英語教育の現状と合わせて報告する。

2. 乃木小学校での「英語絵本の読み聞かせ」実施の経緯

「キッズ・イングリッシュ」(以下「キッズ」)受講生は、毎年6月から8月にかけての日曜日に“English Story Time”を企画し、学内の子供向け絵本図書館「おはなしレストランライブラリー」で英語絵本の読み聞かせを行っている。学生は、授業中および授業外の時間に、読み聞かせ練習や子供たちと一緒に楽しめる英語の歌の練習を行い、実践に臨んでいる。実践のポイントは、幅広い年齢層の子供たちが楽しめる内容にすることであるが、子供

向け英語教育の一つの形としても捉えている。参加者の多くはライブラリー利用者である就学前の乳幼児であり、楽しみながら英語に触れる活動としては定着してきている¹⁾。

一方、学生が自分たちの学びを「幼児・児童英語教育」として明確に認識することも、学びの質の一層の向上のために重要である。これまでも小学校に実践の場を広げる可能性を探り、乃木小学校での「朝読書の時間」や総合学習としての「外国語活動」に参加させてもらってきた。しかし様々な事情により、昨年までは単発的な活動に止まっていて、継続的な活動としては位置づけられていなかった²⁾。しかし、平成26年度FD活動の一環として「キッズ」の授業を公開し、小学校の外国語活動担当者に授業参観をしてもらい、小学校での活動の可能性の検討を始めることができた。「キッズ」受講生がどのような役割を担えるかの話し合いの結果、平成27年度より「朝読書の時間」に英語絵本の読み聞かせを継続的に実施することになった³⁾。

3. 平成27年度「英語絵本の読み聞かせ」実践内容 乃木小学校での読み聞かせ活動実施について、平

成27年度前期の受講生がほぼ確定した4月下旬から小学校英語担当教諭と協議を開始した。実施に際しては次の3点の検討を依頼した。

- ①外国語活動を行っている上級生（5、6年生）で実施したい。
- ②英語での読み聞かせに慣れてもらうために、同じクラスで複数回実施したい。
- ③児童に対して、英語や海外の文化（欧米の文化）に対する関心についてのアンケートを実施したい。アンケート結果は報告書で公開することを了解して頂きたい。

1) 日程

小学校側で調整をして頂き、5年生5学級で、朝読書の時間帯に以下の日程で読み聞かせを実施することになった。また、アンケートに関しても了解を頂いた。

表1 乃木小学校「英語絵本の読み聞かせ」日程表

集合：7時50分(図書室)、実践：8時20分～8時30分				
	5/27(水)	6/12(金)	6/17(水)	6/26(金)
5年1組		○	○	○
5年2組		○	○	○
5年3組	○	○		○
5年4組	○	○		○
5年5組	○	○		○

受講生15人が1グループ3人で、5グループに分れた。学生と児童が互いに慣れて、緊張感を減らすため、同じ学生が毎回同じ学級で読み聞かせを行った。



身振り、手振りでも分かりやすく読み聞かせを行う学生たち

2) 教材

読んだ絵本、紙芝居は以下の通りである。同時に展開する曜日に対応するため、5グループの絵本選択が重ならないように、5セットの組み合わせで展開した。

セット1： *The Giant Turnip, The Witch's Kitchen*

セット2： *Little Red Riding Hood* (手作り紙芝居), *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* (or *Fortunately*)

セット3： *Three Little Pigs* (手作り紙芝居), *Guess Who?* (or *Moo, Baa, La La La, or Time For a Hug, or From Head to Toe*)

セット4： *The Very Hungry Caterpillar, Today is Monday.* (or *Fortunately*)

セット5： *Momotaro* (手作り紙芝居), *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* (or *Guess Who?*)



大型絵本を使って読み聞かせをする学生たち

4. 乃木小学校「英語絵本の読み聞かせ」実践後のアンケート結果

予定の活動終了後、児童を対象に無記名でアンケートを実施した。アンケートの見出しでは次のようにアンケートの趣旨を説明した(概要)。

☆乃木小学校「英語絵本(かみしばい)の読み聞かせ」活動を終えて

みなさん、こんにちは。英語絵本の読み聞かせはいかがでしたか…みなさんの英語に対する姿勢、外国の文化に対する関心について知ること、このような活動をより良いものにしていきたいと考えています。このアンケートの結果は活動実践報告書で使用させていただきます。

アンケートの項目および結果は表2のとおりである。(回答者数：154人、実施日：平成27年6月26日)

表2 アンケート項目および結果

Q1 英語は好きですか。	
1. 大好き	27
2. 好き	75
3. あまり好きではない	43
4. 好きではない	9
Q2 英語絵本の読み聞かせは楽しかったですか。	
1. 大変楽しかった	86
2. 少し楽しかった	60
3. あまり楽しくなかった	7
4. まったく楽しくなかった	1
Q3 英語絵本の読み聞かせを続けてほしいですか。	
1. 非常にそう思う	80
2. 少しそう思う	60
3. あまりそう思わない	12
4. 全くそう思わない	1
Q4 自分で英語絵本を読んだことはありますか。	
1. はい	32
2. いいえ	121
Q5 今回とは別に、英語絵本を読んでもらったことはありますか。	
1. はい	51
2. いいえ	103
Q6 英語絵本を自分で読んでみたいと思いますか。	
1. 非常にそう思う	24
2. 少しそう思う	73
3. あまりそう思わない	43
4. 全くそう思わない	13

Q7 外国のことや外国の人のことを知りたいですか。	
1. 非常にそう思う	36
2. 少しそう思う	69
3. あまりそう思わない	35
4. 全くそう思わない	12
Q8 英語の絵本から、外国のことや外国の人のことがわかると思いませんか。	
1. 非常にそう思う	18
2. 少しそう思う	83
3. あまりそう思わない	46
4. 全くそう思わない	7
Q9 英語はむずかしいと思いませんか。	
1. 非常にむずかしい	56
2. 少しむずかしい	78
3. あまりむずかしくない	15
4. 全くむずかしくない	3
Q10 英語を上手に話したいと思いませんか。	
1. 非常にそう思う	87
2. 少しそう思う	43
3. あまりそう思わない	19
4. 全くそう思わない	3
Q11 外国の人と友達になりたいですか。	
1. 非常にそう思う	38
2. 少しそう思う	61
3. あまりそう思わない	41
4. 全くそう思わない	11
Q12 外国へ行ってみたいと思いませんか。	
1. 非常にそう思う	56
2. 少しそう思う	47
3. あまりそう思わない	28
4. 全くそう思わない	20
Q13 英語絵本の読み聞かせの感想を書いて下さい。(自由記述)	

Q2の英語絵本の読み聞かせについては95%(146人)にのぼる児童から「楽しかった」の回答を得た。そしてほぼ同数の児童がQ3「読み聞かせの継続を希望」していた。単に「英語は好きですか」という問いに対しては、「好き」は66%であり(102人)、さらに「好き」の詳細を見ると、「大好き」は26%(27人)、「好き」が74%(75人)であった。

一方、読み聞かせについての「楽しかった」では、約60%が「非常に楽しかった」と回答しており、この傾向は継続希望者でもほぼ同じ割合だった。各学級3回の読み聞かせ実践ではあったが、非常に好評だったことが分かり、また、継続を望む児童たちが非常に多くいたことは、今後の読み聞かせ活動の継続的発展の支えとなる結果だった。

文部科学省は平成23年に外国語活動を小学校高学年に導入したが、翌24年10月～12月に実施した調査や、平成27年2月実施の調査では、小学生の約7割が「英語が好き」「英語の授業が好き」と回答した⁴⁾。乃木小学校児童へのアンケート調査でもほぼ同様の結果を得たことになる。しかし、同時に行われた中学生に対する文科省調査では、8割が「小学校の英語の授業で英単語を「読む」「書く」機会が欲しかった」と回答した⁵⁾。今後小学校では、中学年から「外国語活動」を開始する計画が示されている⁶⁾。そして「高学年では教科型とし、コミュニケーション能力の素地を養うことを目標に、初歩的な英語の運用能力を身に付ける」ための授業時間の確保も計画されている。このような状況の中で、小学校英語での文字教育導入に関する研究も進んでおり、近年の児童英語教育学会では音韻認識、文字指導、読みの指導などについての研究が多く発表されている。今回のアンケートQ6でも、英語絵本を自分で読んでみたいと思う児童が60%を超えている。乃木小学校での英語絵本の読み聞かせでも、英単語を発音させ、文字を積極的に見せることで、児童は音として聞くだけでなく文字にも触れることができる活動に発展させることができる。今後は「読み」につなげていく方法を工夫し、次のステップとしたい。

Q7からQ12は、英語学習や異文化に対する関心を知るための質問である。Q10の「英語を上手に話したいと思う」かの質問に対しては、87人が非常にそう思い、43人が少しそう思うと回答している。児童が英語はむずかしいと思う(Q9)一方で、コミュニケーションツールとして英語を使いたい気持ちも強く持っていることがわかる。また、外国の人と友達になりたいか(Q11)や外国へ行ってみたいか(Q12)の問いに対しては100人前後が肯定的に、50

人前後が否定的に答えている。まだ英語を話せない(使えない)小学生だが、異文化や海外の人たちとの交流に高い関心を持っていることがわかる。このような前向きの姿勢は、海外の人々や生活について知ることができる英語絵本などを読むことでも育まれるだろう。例えば欧米の子供たちが読書をする時のスターターとなるような図書が適していると思われるが、今後の教材選びの参考にしたい。

5. 自由記述の内容紹介

最後に、感想を求めたアンケート自由記述の内容を紹介する。英語絵本の読み聞かせがどのように受けとめられたか、具体的に知ることができる内容の記述が多かった。感想を「楽しめた」と「英語に対する興味関心」の二つに分けて以下にまとめた。

1) 「楽しめた」、「面白い」、「続けてほしい」

- ・英語絵本の読み聞かせは初めて聞いたけど、思っている以上に楽しかったし、面白かった。
- ・外国の絵本を読んで内容はよく分からなくても単語が分かるだけで分かりやすく、おもしろかった。
- ・今までは日本語で本を読んでいたが、初めて英語で絵本を読んでもらい、すごく面白いと思った。また読んでもらいたい。
- ・一番おもしろかったのが「ももたろう」と「大きなカブ」だった。「大きなカブ」は、いろいろな人や、動物が出てきて面白かった。英語の「ももたろう」の読み聞かせは全然わからなかったけど面白かった。
- ・聞いていても全く分からなかったが、英語の時間に習った英語もあったので面白かった。知っている本もたくさんあり、英語でも、「あ、これかな」という予想がついた。3日間あって色々な英語の本が出てきて楽しかった。
- ・英語で分からないことがたくさんあるが、大学生は分かりやすく、手を動かしたりしていたので、なんだか楽しくなった。
- ・英語の読み聞かせは、すごく明るくて楽しかった。二学期も英語の読み聞かせ、よろしく願います。
- ・英語の読み聞かせは本当に楽しかった。また乃木

小学校によかったらおこしく下さい。本当に楽しかったです。

・英語の本を読んでくださって、しかも3回目は参加をさせてくださって、うれしかったです。これからももっともっと英語の読み聞かせをしてほしかったです。

・とても楽しかったです。続けてほしいなと思いました。ありがとうございました。

2) 「英語や外国への興味関心」

・一回も英語の時間以外に英語に触れることがないから、読み聞かせが楽しいと思った。そのうえ、初めて聞く英語が多いから、英語の読み聞かせの時間がまるで外国へ行ったみたいに思えた。

・今回外国の絵本を読んで、今までは外国のことをあまり知らなかったし、英語も分からなかったが、英語のこととかに興味が出てきた。英語だけでなく外国のことも知りたい。

・英語の絵本は、家にあるけど、まったく読めないの、英語の本が好きではありませんでした。だけど、英語の絵本を読んでもらったとき英語の絵本は楽しいなと思いました。英語が読めるように頑張りたいです。

・1回目は初めてだったので英語をみんなで言うときも分からなくて普通に言ってただけだけど、2回目、3回目になるとだんだん英語のことがわかってきて、1回目の時より、言うときも理解していたのでとても面白かった。英語の本は日本語が英語に変わっただけなのに、すごく英語と日本語の違いがあるのでびっくりしました。

・初めて英語の絵本を読んでもらい、知っている本も知らない本も面白かった。いい時と悪い時があったけど、右か左か上か下かを英語で言えた時はよかった。英語が読めるようになったら、読んでもらったお姉さんたちみたいにペラペラしゃべれるようにになりたい。

・3人のお姉さんたちが私たちの心がうきうきするような話し方で読んでいたので、英語は楽しいと思うようになったし、見ていてとても楽しかった。英語の読み聞かせで英語に関心を持つようになりまし

た。また機会があれば読んでもらいたいです。

・最初は英語のことにあまり興味がありませんでした。でも、みなさんが英語絵本の読み聞かせをしてくださったおかげでちょっとずつ英語に興味を持ってきました。今ではかなり興味を持っています。できればまた来てほしいです。お願いします。

・本を読むときは、ほとんど日本の本を読むけれど、この読み聞かせが始まってから少し（英語の本も：追加は筆者）読みたいと思った。それに、水曜日が終わるとまた聞きたいと思うときがあった。また、続けてくれるとうれしいです。

・英語の本を見たり聞いたりしてもっと英語を話せるようにしたいです。2学期も英語の本が見たいです。

・あまり英語は好きではありませんでした。知らない本だとよく分かりませんでした。でも、少し英語が好きになったような、ならなかったような…

英語の絵本に関心が持てなかった児童もいて、「つまらない」の感想もあった。しかしアンケート全体で、4番の回答数は圧倒的に少なく、小学生の英語や外国に対する関心は非常に高かった。この関心を持ち続けてもらえるように、分からなくてもおもしろいと感じ、英語や異文化を学べるような読み聞かせができるように今後も一層の工夫をしていきたい。平成28年度以降も同様の英語絵本の読み聞かせの実施が既に決定している。大学生の地域貢献と、学生の学びの質の向上につながる活動にしていきたい。

[付記]「キッズ・イングリッシュ」の学外での取り組みは、小中高等学校協力協定に基づく地域連携推進活動の一つであり、本研究は「平成27年度しまね地域共創基盤研究費」助成金による研究成果の一部である。

注

- 1) これまでの子供向けの英語活動および「キッズ」の実践に関しては、以下の論文、研究ノート等を参照。小玉容子「幼児・児童向け英語教育の教材研究と実践：短期大学生とともに」、『鳥根女子短期大学紀要』、第43号、2005、pp.39-49。小玉容子・キッド ダスティン「短期大学における幼児・児童向け英語教育の実践：教材研究と学生の学びについて」『鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』、第52号、2014、pp.187-194。「『キッズ・イングリッシュ』に関するアンケート結果と聴取意見の分析と考察：実践を中心に」『鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』、第53号、2015、pp.49-55。
- 2) 乃木小学校における過去の朝読書での読み聞かせ活動に関しては、総合文化学科情報誌『のんびり雲』第3号(2009) pp.72-73で紹介している。
- 3) 平成26年度の授業公開についての報告は、「『英語で読書：絵本の読み聞かせに挑戦』と学生による“Kids' English”の実践」『しまね地域共生センター紀要』vol.1(2014)、pp.47-52。
- 4) 平成27年2月に文部科学省が実施した調査結果「小学校外国語活動実施状況調査の結果」では、小学校外国語活動の充実や改善などに役立つ情報が多く公表されている。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1362168_01.pdf

(最終アクセス日 平成27年10月30日)

- 5) 「英語教育の在り方に関する有識者会議 第3回」(H26.4.23) 資料3-1では「小学校における外国語活動の現状・成果・課題」が、資料3-2には「外国語活動の現状・成果・課題」がまとめられている。資料3-1には「小学校外国語活動実施状況調査(平成24年)」や「小学校外国語活動状況」が、資料3-2では、外国語学習導入の経緯を含む結果が詳述されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/05/01/1347389_01.pdf

(最終アクセス日：平成27年10月30日)

- 6) 平成25年12月「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1347444.htm

(最終アクセス日：平成27年10月30日)

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

大学附属児童図書館の展望 — 6館の比較を通して —

岩田英作 マユー あき
(総合文化学科)

Prospects for University-Affiliated Libraries for Children
— A Comparison of Six Libraries —

Eisaku IWATA, Aki MAHIEU

キーワード：絵本、子育て支援、地域連携

Picture books, child-rearing support, cooperation between college and community

1. はじめに

島根県立大学松江キャンパスでは、絵本の読み聞かせを大学教育に取り入れて、2015年で10周年を迎えた。

2010年には、その活動拠点として学内に児童書専門図書館「おはなしレストランライブラリー」を開設し、絵本の貸出しや学生による読み聞かせを通して、学内外の交流の場となっている。

大学附属の児童図書館は、筆者の調べによると全国でも10館に満たない。お互いの存在を強く意識することもなく、それぞれがそれぞれの地域で独自に活動しているのが現状である。

筆者は、2014年度に、以下の代表的な5館について視察を行った。本レポートでは、これら5つの児童図書館の特色を明らかにし、大学附属児童図書館の今後を展望したい。

視察対象の大学附属児童図書館とおはなしをうかがったみなさま

北海道武蔵女子短期大学 児童図書館 1976～	京都造形芸術大学 芸術文化情報センター ビッコリー 1978～	鳴門教育大学 附属図書館 児童図書室 1987～	山梨大学 附属図書館 子ども図書室 2002～	関西大学児童図書館 (高槻市立中央図書館 ミュージズ子ども分室) 2010～
				
図書館係長 玉田清市さん 司書 柳橋 望さん	司書 大橋 慈さん(右) 司書 三浦真衣さん	鳴門教育大学名誉教授 初代室長 佐々木宏子先生(左) 専属事務補佐員 森下雅子さん	室長 鳥海順子先生(左) 専門委員 塚越奈美先生	代表 門田雅子さん

2. 大学附属児童図書館それぞれの特色

1) 北海道武蔵女子短期大学附属図書館児童図書室

札幌市北区に位置し、1976年(昭和51)開設。大学附属の児童図書館としては最も古い。蔵書約21000冊。図書館職員(司書)2名と学生ボランティアで運営。1991年までは地域に週2日開放していたが、現在は毎週金曜日13:00~17:00の1日のみ。



(1) 多彩な学生ボランティア活動

1976年開設当初、年間3000人を超えていた地域利用者も徐々に減少して2000年には500人までになった。ところが、2003年を境に一転増加に転じ、2005年以降は1500名程度の利用者をキープしている。2003年に、いったい何があったのか。それは、学生ボランティアの活動がこの年から始まり、その結果として利用者増につながったと思われる。この学生ボランティアの活発な活動こそが、武蔵女子短大児童図書室の大きな特徴となっている。



児童図書室に関連する学生ボランティアを挙げると、「武蔵としょかんまつり」「武蔵祭(大学祭)」

「クリスマス会」の企画・参加、「児童図書室装飾」「月イチ特集~いちごいちえ~(絵本のポップづくり)」「えほんくらぶ(布絵本・おもちゃづくり)」「はなうさぎ(おはなし会)」「児童図書室お手伝い(児童図書サービス全般)」と、実に盛りだくさん。

学生は学科を問わずだれでもこの中から自由に選んで参加することができる。年度によって多少のばらつきはあるものの、2014年度は38名の学生が参加した。このボランティア活動を通して、児童図書室の支援と学生の育成を見事に両立させている。

(2) 英語教育との連携

日本語と英語の両方が揃った絵本を約250冊所蔵し、両者を並べて開架している。学生の英語教育へ



日本語と英語の両方がそろった絵本を左右に対応させて配架。

の活用が第一義だが、幼児・児童の英語教育の高まりもあって一般の貸出も多い。ハンディーな「英語・日本語対応絵本リスト」も作成し、利用を助けている。しかも、日本語タイトル五十音順、英語タイトルアルファベット順の2種類がある。

(3) 図書館グッズを利用した読書促進

読書ノートがたまるごとに、ブックマーク、クリアホルダー、ブックカバーなど、オリジナルの図書館グッズがもらえるのも武蔵ならではのアイデアである。学生にも子供にもうれしい企画だ。



児童図書室オリジナルの絵本。作者は元学生ボランティア。

2) 京都造形芸術大学芸術文化情報センター 「ピッコリー」

京都市左京区北白川（京都市街北部）に位置し、1978年開設。蔵書約18000冊。常勤司書2名、非常勤スタッフ3名（広報紙・HP作成）で運営。開館は、木～土10：30～18：00 日10：30～17：00。徒歩や自転車での利用者がほとんどで、近隣地域にはおなじみの子ども図書館である。



(1) 芸術大学になぜ子ども図書館なのか

これはひとえに大学創設者である徳山詳直（とくやましょうちよく、1930～2014）の意思によるものである。徳山は、「教育が18歳からいきなり始まるわけではない」として、幼児段階からの教育にきわめて関心が高かった。また、徳山には「芸術とは何か？ 不幸な人を少しでも幸せにするために芸術はある」という言葉がある。この、子どもと社会に対するまなざしが相まって、地域に開放された子ども図書館が京都の地に誕生したのである。



(2) 多彩な催し

ピッコリーでは、毎週のように金・土・日の3日

間には、さまざまな催しが行われる。子どもを対象とした「おはなし会」のほかに、親子でおはなしを楽しむ「おはなしクラブ横丁」や「ブックトークのじかん」がある。それ以外にも、「映画上映会」や「工作会」、乳幼児と保護者のふれあいをうながす「トットクラブ」というものもある。本を中心としながら、そのカテゴリーにこだわらず、ゆるやかな幅をもって親子を支援しようとする姿勢がピッコリーの大きな特徴である。



子どもへのアプローチの柔軟さが表れている。

(3) ピッコリーネットワーク

これらの豊富な企画を実施していくために、「ピッコリーネットワーク」と呼ばれるつながりが形成されている。具体的には、学外の「京都おはなしを語る会」や「京都科学読み物研究会」の会員が上記の様々な催しを支援している。京都は昔から家庭文庫が盛んで、地域で読書を支える伝統がこのネットワークにも受け継がれている。

(4) ひとりひとりの貸出し記録

ピッコリーでは本来の読書支援にも一工夫がなされている。利用者一人一人について貸出し記録をカードに付けている。これによって、子ども一人一人の貸出の量（冊数）と質（読書傾向）を把握することができ、よりきめ細かいレファレンスが可能となる。



ピッコリー読書記録カード。カードがいっぱいになると特製しおりをプレゼント。

3) 鳴門教育大学附属図書館児童図書室

鳴門市郊外に位置し、1987年開設。国立大学(当時)の附属図書館に設置された児童図書室の第一号。蔵書約



16500冊で、英語や韓国語の絵本も充実している。「児童文化研究会」を中心とする学生ボランティアと児童図書室専属事務補佐員1名で運営。開室は、水、土、日、祝日13:00~16:00。

(1) すぐれた児童図書の収集と絵本データベース

選書は開設当初より、大学の児童図書室としての独自性を発揮するためにも、質の高いものや古典として残りうる児童図書の収集を原則に、現在は、児童図書室専属事務補佐員の方が選書を行っている。複本はほとんどなく、一点物がほとんどである。

また、「子どもの心を理解するための絵本データベース」は、後述する佐々木宏子氏を中心に、絵本を子どもの発達という視点



から主題分析を行って構築されたものだ。学内および学外の研究者はもとより、院生・学生の研究に利用されているという。

(2) 学生が現実の子どもと触れ合える場

児童図書室開設に尽力され、初代室長も務められた佐々木宏子氏(現鳴門教育大学名誉教授)は、教員をめざす学生には、大学の教育課程の中で教えるために必要な知識と技術を修得することに加え、もう一つ大事な学びがあると考



それは、学校教育の場とは異なる日常生活の延長で子どもと直に触れ合うことを通し、子どもを丸ごと掴み、実感できる機会を持つことである。地域に開かれた児童図書室は、大学の教育課程の枠の外で、学生それぞれが子どもや保護者との交流経験を通して実践的に学び、子どもという存在への理解を深める場となっているのである。

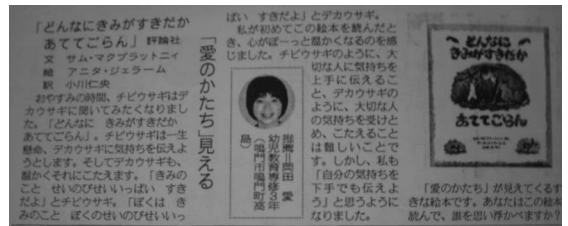
(3) 子育て支援の場

児童図書室では、1999年度より、日常的な「地域の子育て支援」をその目的の一つとして明確に掲げ、活動に取り組んでいる。母親が幼い子どもを安心して連れて来ることができる場所として、また、他の親子や学生との触れ合いを通して狭く閉じられがちな母子関係を拓ける場として、ここで「図書館デビュー」を果たした親子は、何組にもなるという。



わらべうた講習会の様子(平成23年)

具体的な活動としては、毎週土曜日のおはなしの時間のほかに、学生ボランティアの企画による季節行事は、人形劇サークル「ころぼっくる」の協力も得て、人形劇・パネルシアター・手遊び歌・工作など内容も多彩である。また、地域ボランティアとの連携による「わらべうた講習会」は、子どもを持つ保護者に好評で、2003年度から毎年4回の連続講座として開催されている。毎回、子どもたちの歓声が聞こえる楽しい講座だ。



地元紙に掲載された学生が書いた絵本紹介記事

4) 山梨大学附属図書館子ども図書室

国立大学(当時)では、鳴門教育大学に次ぐ児童図書室として2002年開設。附属図書館3階の会議室からスタートし、現在は別棟の書庫を改装して移転。蔵書約4400冊。学生ボランティア(35名)で運営。開室は、月・水・土13:00~16:00。



(1) 学生ボランティアによる運営

附属図書館の事務職員の方からのサポートもあるが、子ども図書室の実質的な運営は、学生ボランティア主体で行われている。このことが子ども図書室の大きな特徴であり、また、利用者にとっての魅力にもなっている。



学生ボランティアのおもな活動は、週3回の開室日の担当と、子ども図書室の誕生会、七夕まつりやクリスマス会など季節に応じたイベントの開催である。開室日の担当業務は、図書室の開錠に始まり、本の貸出や整理、簡単なレファレンス、来室した子どもへの読み聞かせや工作遊び、そして最後に業務日誌への記録、閉室時の見回り、施錠で完了する。学生同志でお互いの都合を調整し、2人体制のシフトを組んで担当している。



別室に設けられた居心地のよさをうながす読み聞かせ室

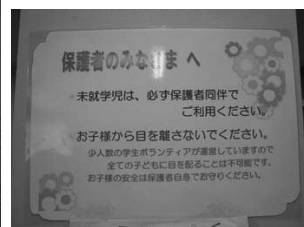
(2) 大学教育とのつながり

学生のボランティア活動を後押しするものとして、子ども図書室が教育人間科学部の教育ボランティア活動の施設として登録されている点あげられる。この制度により、学生は子ども図書室の活動に継続的に参加することで、社会参加実習の単位(年間1単位)を取得できる。ボランティア活動が教育の中にもうまく組み込まれている事例であろう。



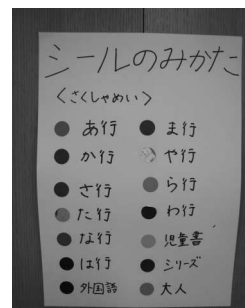
←本棚側面に貼られている折り紙の折り方

↓室内に掲示されている保護者へのお願い



(3) 山梨県との共同事業「子どもの読書活動推進スキルアップ講座」

2007年度から山梨県との連携事業「地域の子どもの読書活動の推進」を行っている。具体的には、日頃の子ども図書室の運営を通じた子どもの読書推進に加え、学校司書や司書教諭をはじめ、地域で子どもの読書活動に携わる様々な人たちのスキルアップを



本の分類を色シールでわかりやすく表示

目的とした講座を企画・実施している。毎年設定されるテーマ(例:2014年度「子どもと読書活動をつなぐ」)のもとで組まれた5回の連続講座を、外部講師と山梨大学の教員が担当する。大学の地域貢献としての事業ではあるが、子ども図書室の学生ボランティアにも研修の機会を提供し、時にはシンポジウムのシンポジストとして参加させるなど、学生自身の学びの場ともなっている。

5) 関西大学児童図書館

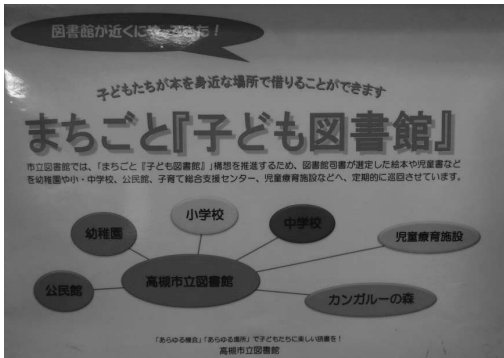
(高槻市立中央図書館
ミュージズ子ども分室)

2010年、関西大学高槻キャンパスのビルの1階に開設した。高槻市と関西大学の共同経営で、市職員1名、司書3名、ボランティア5名で運営。蔵書約23000冊。開館は、月～土10:00～17:00。



(1) まちごと「子ども図書館」

高槻市では、2006年より「まちごと『子ども図書館』」を掲げ、子どもの身近に本がある環境づくりに市一体となって取り組んでいる。



具体的には、ミュージズを含む3館を「子ども読書支援センター」と位置付け、市内の学校図書館(幼稚園・小中学校)、公共施設(公民館、子育て支援施設)、各家庭と連携して、図書の団体貸出などを行う。

高槻の駅を降りると、そこから関西大学まで歩行者専用通路が整備されており、市と大学の一体的なまちづくりを肌で感じることができる。「まちごと『子ども図書館』」もまさにその一環であり、これからの大学のあり方を考える上で参考となる。

(2) 充実したおはなしの時間

ミュージズでは、開館日には毎日おはなしの時間がある。月～土10:40～11:00には「おはなしきしゃぼっぽ」(0～3歳向け)、土14:00からは「おはなしふうせん」(4歳以上向け)、そのほか毎月第2

水曜日には「おりがみであそぼう」もある。ミュージズでは、これらを学生や学外ボランティアには頼らず、ミュージズのスタッフで分担している。

筆者が訪問したのも平日の午前であったが、「おはなしきしゃぼっぽ」に10組程度の親子連れが参加していた。比較的若い母親が多く、リピーター率も高いとのことだ。親同士、また利用者とスタッフが自然と顔なじみになり、子どもの成長をスタッフも見守ることができる。本についてのやりとりだけでなく、子育ての話題などでお母さんたちとゆったり話のできるところがミュージズ子ども分室の持ち味である。



おはなしのじかん
平日でも10組前後の親子が楽しむ。



棚の上や壁面には折り紙で作った人形や飾りがたくさん飾られている。

(3) 「とかいなか」構想

高槻市では都会と田舎の良い面をあわせもったまちづくり「とかいなか」を推進しているとミュージズでうかがった。高槻の駅周辺はいまや開発ラッシュで、高層マンションが立ち並ぶ。「とかいなか」を求めて、子育て世代の流入もそれなりにあるのだろう。ミュージズの利用者が多い背景には、そのような事情も影響しているだろうし、さらには、保育所の待機児童の問題も一方であるのかも知れない。



3. 大学附属児童図書館の展望

北海道武蔵女子短期大学附属図書館児童図書室をはじめとする5つの大学附属児童図書館について、それぞれの特色を見てきた。この5館に鳥根県立大学松江キャンパスの児童書専門図書館「おはなしレストランライブラリー」を加えて、大学附属の児童図書館の今後の姿を展望してみたい。

1) 地域の〈子育て支援の場〉として

6館を通して言えることは、それらが各地域において重要な子育て支援の場として機能している点だ。子育て支援を明確な目標として掲げる鳴門教育、地域に密着し多彩な催しで子育て支援を行なう京都ピッコリー、毎日のおはなし会で親子を支える関西ミューズなど、それぞれの地域の実情に応じて柔軟に対応している姿が見られる。

保育所の待機児童の増加など、乳幼児の子育て事情に課題も多い中、大学がそのことに対してどのように向き合うかを考えた時、大学附属の児童図書館の果たす役割は極めて大きいと思われる。

2) 大学の〈教育・研究の場〉として

大学附属の児童図書館ならではの取組として、絵本の英語教育活用（北海道武蔵）、絵本データベースの構築・研究利用（鳴門教育）などがある。京都ピッコリーの芸術面からの絵本利用や科学絵本への着眼などは、絵本が様々な教育研究領域とつながりうる可能性を示唆するものだ。

おはなしレストランライブラリーも、そもそも読み聞かせを通じた学生の人間教育のために誕生したもので、大学教育とは不可分の関係にある。従来、大学図書館は「研究のための図書館」のイメージが強かったが、ラーニング・コモンズの導入などにより活用の仕方も幅が広がっている。大学附属の児童図書館も、その幅を広げる一要素として、教育や研究への活かし方について大学全体を見渡しながらかえてみるとよいのではないだろうか。

3) 大学と地域の〈交流拠点〉として

教育・研究と並んで、今日の大学には地域貢献が強く求められている。大学附属の児童図書館は、それを肩肘張らずに、あるぬくもりを持って実現している場ではないだろうか。図書館で子どもと学生が絵本をはさんで向き合っている風景に接すると、誰

かからの押し付けではない、人と人のあたたかい血の通った〈交流〉の姿をそこに見る思いがする。

鳴門教育大の報告に述べた、地域に開かれた児童図書館が「学生それぞれが子どもや保護者との交流経験を通して実践的に学び、子どもという存在への理解を深める場」であることをいま一度かみしめたい。

4) 学外諸機関との〈地域連携の場〉として

学外の読書研究会と独自のネットワークを構築している京都ピッコリー、山梨県と連携して子どもの読書推進をはかる山梨大、市と大学で共同運営の形態をとる関西ミューズなど、児童図書館を維持し機能の拡充をはかるために学外との様々な連携が見られる。

おはなしレストランライブラリーにおいても、平成24年度より「鳥根子ども読書活動推進会議」（鳥根県）と協力して、父親による絵本の読み聞かせの啓発として「読みメン道場」を始めたところだ。

4. おわりに

視察を行なった5つの大学附属児童図書館について、以上述べた特色は、紙幅の都合もあって、概要にとどまる。それぞれの館のすばらしさについて、書ききれなかった点、あるいは見落とししている点がまだたくさんあろう。視察でお世話になった皆さまへの感謝の念とともに、このレポートが6館の発展と連携に少しでも役立つことを願う次第である。

5. 参考文献

鳥海順子・塚越奈美（2012）「山梨大学附属図書館子ども図書室の現状と課題」（『山梨大学教育人間科学部紀要』第14巻, pp. 279-287.）

鳴門教育大学附属図書館児童図書室（2006）『地域に開かれた鳴門教育大学の児童図書室 ―20年のあゆみ―』

おはなしレストランライブラリーの詳細については、岩田英作（2012）「おはなしレストランライブラリーの取組―読み聞かせ活動を通じた地域との交流拠点として」（『近代文学試論』第50号、広島大学）を参照されたい。

北海道武蔵女子短期大学 附属図書館児童図書室	京都造形芸術大学芸術文化情報センター 「ピッコリー」
◆設立 1976年 (昭和51年) 6月	◆設立 1978年 (昭和53年) 7月
◆スタッフ 司書2名。学生ボランティア数名。	◆スタッフ 司書2名。業務スタッフ2名。学生アルバイト1名。
◆所蔵冊数 21,221冊 (H25年度)	◆所蔵冊数 18,017冊 (H25年度)
◆月平均利用者数 117人 (H25年度)	◆月平均利用者数 1,164人 (H25年度)
◆月平均貸出冊数 526冊 (H25年度)	◆月平均貸出冊数 1,291冊 (H25年度)
◆年間購入冊数 243冊 (H25年度)	◆年間購入冊数 413冊 (H25年度)
◆選書の仕方 定評のある作家やシリーズなど、絵本紹介の本や読み聞かせ雑誌などを参考に選書している。評価が分かれるものなどはできるだけ読んでから判断している。	◆選書の仕方 選書会議を月1回行う。「長く読み継がれる本」を基準に定評のある作家を中心に選ぶ。実読して判断する。中学生までが対象だが、子どもに関する一般書も若干所蔵する。大学の性格上、アートの要素のある絵本にも留意している。
◆配架の仕方 絵本のタイトル 50音順。読み物は分類順。小説は作家の50音順。 MOE 絵本屋さん大賞の本を通年で展示。 図書館ボランティアの学生による月に一度のテーマ展示。 表紙の見える絵本架には季節に合うものを積極的に展示。	◆配架の仕方 絵本は画家名の50音順。国内/海外/赤ちゃん(0~3才)に分けて配架。 小説は作家名の50音順。国内/海外で分け、さらに4年生以下(幼年)向けと4年生以上向けに分ける。 知識の本はNDCに準じた2桁の数字で分類。 上記とは別に原書の分類あり。 展示書架があり月替わりでテーマ展示を行う。
◆読み聞かせ等の活動 月1回のおはなし会。それ以外は、子どもたちの要望により随時読み聞かせを行う。 ブックトークはしていないが、本の紹介を受けた際はどんな本か説明しながら紹介している。	◆読み聞かせ等の活動 「おはなし会」(週1回)。そのうち月1回はボランティア団体による「おはなしクラブブー横丁」。 絵本や科学絵本「ブックトークの時間」(月1回)。 附属ホールでの「映画上映会」(不定期、月1回程度)。 身近な材料を使った「工作会」(週1回)。 乳幼児と保護者のふれあいをうながす「トットクラブ」(月2回)。 「春のわくわくおたのしみ会」「地藏盆」「クリスマス会」(各年1回)などの催しもある。
◆司書と利用者のかかわり方 来館者には「笑顔であいさつ」を大切にしている。どの利用者にも必ず声をかけている。その流れで自然にレファレンスに展開していく場合が多い。 常連の利用者にはレファレンス目当ての人、ボランティアで読み聞かせをしている人も多く、絵本について情報交換を行っている。 レファレンスの際には、子どもの年齢や好みを聞いて要望に応えられるよう努め、2回目以降の利用の際にも前回の反応などを聞いて参考にしていく。	◆司書と利用者のかかわり方 入館/退館時のあいさつは必ず行う。常連利用者が多く、司書との親密度は高い。とくに、工作会など催しでのふれあいが多く。また、館内におもちゃ等を置いているため、その利用を通じ、利用者同士の交流も多い。 リクエストは公には受けていないが希望を直接聞く事がある。レファレンスも多い。
◆学生と一般利用者のかかわり方 図書館ボランティアの学生たちは、一般の利用者・子どもと、あいさつや読み聞かせ、布絵本やおもちゃなどを通したふれあいを持っている。 そのあいだに、親はゆっくり絵本を選んだりしている姿がよく見られる。	◆学生と一般利用者のかかわり方 登録制ボランティア(60名以上)のうち、三分の程度が学生。掲示物の作成や、催しの補助などの活動を通じて、利用者とはふれあう。一般の学生は、絵本を造形活動の資料として活用したり、保育士をめざす学科の学生が、子どもとのふれあいを実際に求めて来館することも多い。
◆今後の課題等 児童図書室のキャパシティに限られているので、書庫にしまっている本のほうが多く、書庫の拡充が必要。 児童用OPACで検索できる範囲が児童図書室内に限られているため、今後は書庫も探すことができるようにしたい。 テーマ別や年代別などの絵本リストは、今後種類を増やしたい。 貸出・返却がたてこむと、レファレンスが中途半端になってしまうことがある。	◆今後の課題等 開架スペース確保のため、除架・除籍のフローを検討中である。

鳴門教育大学 附属図書館児童図書室
◆設立 1987年（昭和62年）
◆スタッフ 「児童文化研究会」を中心とする学生ボランティア 16名、児童図書室専属事務補佐員 1名
◆所蔵冊数 16,500冊（平成25年度）
◆月平均利用者数 275人（平成25年度）
◆月平均貸出冊数 275冊（平成25年度）
◆年間購入冊数 411冊（平成25年度）
◆選書の仕方 当初は、選書委員会で選書が行なわれていたが、現在は、児童図書室専属事務補佐員が選書を行なっている。質の高いものや古典として残りうる児童図書の収集を原則にしている。
◆配架の仕方 絵本はタイトルの50音順。シリーズものは、タイトルよりシリーズ名を優先して配架。 外国語の絵本コーナー、新着絵本コーナーあり。 科学物はまとめて入口近くに配架。 図書室の入口の隣に大きなガラスのショーケースがあり、季節の絵本やおすすめ絵本を展示できるようになっている。
◆読み聞かせ等の活動 読み聞かせは日常的に学生や児童図書室専属事務補佐員が行なっている。 新しい本を入れた時には、ブックトークを行ない、紹介している。 地域ボランティアによるおはなし会やわらべうた講習会なども開催。 学生による季節行事にちなんだイベント開催。 地元紙『徳島新聞』に学生の絵本紹介が掲載されている（H16年より）。
◆司書と利用者のかかわり方 児童図書室専属事務補佐員は、利用者の子どもと保護者との対面でのコミュニケーションを大事にしている。 名前はもちろん、個々の子どもの読書傾向も把握している。
◆学生と一般利用者のかかわり方 ボランティアの学生は、利用者の保護者や子どもに対し挨拶を含めてきちんと声かけをする。 子どもには読み聞かせをしたり、一緒に折り紙を折ったり本を探したりと子どもとの関わりを大切にしている。 保護者の中には若い学生と話をするのを楽しみにしている方もいる。
◆今後の課題等 イベントの時だけでなく、普段の日常的な子ども図書室の運営に協力してくれる学ボランティアをいかに広げていくかが課題。 これからの子ども図書館は、漫画やゲーム、映像メディアなどのさまざまなメディアも取り込みつつ、それでも本にはそれらのメディアとは違うものがあることを、子どもたちにきちんと伝えていける場となる必要がある。

山梨大学 附属図書館子ども図書室
◆設立 2002年（平成14年）5月
◆スタッフ 学生ボランティア 35名、子ども図書室専門委員会委員 11名、附属図書館事務職 2名。
◆所蔵冊数 4,397冊（平成25年度）
◆月平均利用者数 104人（平成25年度）
◆月平均貸出冊数 99冊（平成25年度）
◆年間購入冊数 105冊（平成25年度）
◆選書の仕方 子ども図書室担当の附属図書館事務職員が選書する。その際、利用者や学生ボランティアの要望を考慮する。
◆配架の仕方 新着コーナーをはじめ、仕掛け絵本、大型絵本、紙芝居、読み物（伝記）、のそれぞれにコーナーを設置して配架。 絵本は作家の名前を50音の行で分類。さらに、外国語絵本、シリーズもの、大人向け本の分類を加え、それぞれ異なる色シールを張り、子どもにも本が探しやすいよう工夫がされている。
◆読み聞かせ等の活動 利用者の子どものリクエストに応じて、日常的に適宜読み聞かせを行なっている。 子ども図書室の誕生会やクリスマスなどの季節行事に合わせたイベントを開催し、歌や手遊びとともに読み聞かせを行なっている。
◆司書と利用者のかかわり方 司書は不在。
◆学生と一般利用者のかかわり方 学生ボランティアたちは、工作や読み聞かせなどを通して子どもたちと積極的に関わり合いとしており、子どもたちも学生との交流を楽しみにしている。 利用者が入室した際のあいさつから始まり、退室する際は「ありがとうございました」と声かけするようにしている。
◆今後の課題等 学生ボランティアの人数の確保が難しく、一部の学生に負担がかかりやすい。 学生の学びの場、実践の場としてさらに充実させることが望まれる。 子ども図書室を広く知ってもらうための広報活動が必要。

関西大学児童図書館 (高槻市立中央図書館ミュージズ子ども分室)	島根県立大学松江キャンパス 「おはなしレストランライブラリー」
◆設立 2010年(平成22年)7月	◆設立 2010年(平成22年)4月
◆スタッフ 高槻市職員1人、司書3人、アルバイト5人	◆スタッフ 司書2名、教員2名、非常勤講師1名。
◆所蔵冊数 22,678冊(H25年度)	◆所蔵冊数 11,164冊(H25年度)
◆月平均利用者数 1,810人(H25年度)	◆月平均利用者数 1,153人(H25年度)
◆月平均貸出冊数 6,329冊(H25年度)	◆月平均貸出冊数 3,227冊(H25年度)
◆年間購入冊数 400冊(H25年度)	◆年間購入冊数 3,256冊(H25年度)
◆選書の仕方 TRC新刊案内を毎週見てチェックしている。 郷土作家の作品はチェックするようにしている。	◆選書の仕方 できるだけ事前に読んでから購入の有無を決めている。 また、定評のあるものは複数冊入れるようにしている。
◆配架の仕方 分類順に配架。なるべく別置しないようにしている。 ただし、怪談レストラン、学校の怪談、徳間アニメ絵本、昔話絵本は別置。 赤ちゃん絵本は、きしゃぼっぼコーナーに置き、靴を脱いで親子でゆっくり楽しめるようにしている。 書架は低くして、面出しができるようにしてある。 各書架にかわいい動物や果物のイラストを描いたり、折り紙のオブジェを壁面等に置いて、楽しい空間づくりを心掛けている。	◆配架の仕方 ジャンル分けの配架。 「恐竜」「乗りもの」「食べもの」「おばけ」など人気のある絵本や、季節ごとのテーマに合わせて展示。 幅広く、多くの方に絵本を楽しんでもらうために、赤ちゃん絵本、小学校高学年向け、お父さん・お母さんにお勧めの本などのコーナーを設けている。 郷土図書コーナーも設置。 ジャンル分けをしていない絵本は、画家名順に配架。
◆読み聞かせ等の活動 0～3歳対象の「きしゃぼっぼ」(開館日毎日月～土)。 4歳以上対象の「ふうせん」(毎週土)。 保育所等から団体で来館の折には臨時おはなし会。 学校訪問等でのブックトーク。	◆読み聞かせ等の活動 学生による「おはなしのじかん」(毎週日曜日)。 幼稚園、小学校などからの団体での来館時。 季節の行事に合わせた学生による「おはなしのじかんスペシャル」(たなばた、大学祭、クリスマス、卒業前)地方紙『山陰中央新報』で、紙上ブックトーク。 来館した個々の子どもに対しての読み聞かせは、求めに応じて随時行っている。
◆司書と利用者のかかわり方 来館・退館時には声かけをする。 どういう本を求めているか、よく話を聞き、それに応じて対応する。必ず数冊用意し、利用者を選んでもらう。 毎日開催しているおはなし会「きしゃぼっぼ」の利用者には、リピーターの親子連れも多い。自然と顔なじみになり、子どもの成長をスタッフも見守ることができる。 本についてのやりとりだけでなく、子育ての話題などでお母さんたちとゆったり話のできるところがミュージズ子ども分室のよいところだと思う。	◆司書と利用者のかかわり方 来室・退室の際には、必ず声かけをしている。特に、子どもの名前はすべて覚え、必ず名前を添えて声かけをしている。 赤ちゃん連れの方、絵本を読んでほしいような子には必ず声をかける。 本を勧める際には、押しつけにならないよう、ちゃんと話をしてから渡すようにしている。子どもが興味のあるような本と一緒に探すという気持ちでやっている。
◆学生と一般利用者のかかわり方 ミュージズ子ども分室が企画して学生ボランティアを募集し、土曜日のおはなし会を共催で行っている。	◆学生と一般利用者のかかわり方 自然に、学生と子どもと一緒に絵本を読んだり、ちょっとした遊びをしたり姿は、時々見受けられる。 また、学生と子どもをつなぐよう、こちらから声をかけることもある。
◆今後の課題等 時々、お母さん方の話し声が大きくなって、マナーの悪い時がある。 閉架のスペースが少なく、開架に置く書籍もほぼ満杯で限界に達しつつある。 事務スペースが狭く、館内に休憩をとる場所がない。	◆今後の課題等 平日の利用者をもう少し増やしていきたい。 常連の方が少しずつ増えてはいるが、もう少し増やしたい。 「おはなしのじかん」の際に、保護者の方でマナーに問題がある場合が時々ある。 現在利用してくれている子どもたちが、これから先も継続して来館してくれることを願う。

(受稿 平成27年11月9日, 受理 平成27年12月24日)

2016年3月1日印刷
2016年3月31日発行

島根県立大学短期大学部
松江キャンパス研究紀要
第54号

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

印刷所 明和印刷株式会社
〒690-0822 松江市下東川津町61-5

表紙から続く

体重コントロールを実施している者の算出

BMI と推計 BMI の相互関係について	酒元 誠治・水 珠子・板持 有紀・清水 澄江 川谷真由美・石田 (坂根) 千津恵・辻 雅子 鈴木 太郎・棚町 祥子・日高 知子・石田 慶子 山崎あかね・鬼束 千里・甲斐 敬子・久野 一恵	111
-----------------------	--	-----

観光情報としての「地域の自然の知識」の再構成による

保育内容／小学校生活科の素材づくりの視点

： 保幼小連携を視野に入れた保育者養成教育に向けて	矢島 毅昌	117
---------------------------	-------	-----

小学生におけるわらべうたを通じた音楽的表現の創出

－小学2年生の実践を通して－	梶間 奈保	127
----------------	-------	-----

授業における創造的音楽学習「音の絵本」の発展的な学び

－「おはなしレストラン」での地域実践を通して－	梶間 奈保	139
-------------------------	-------	-----

脂質栄養のコントロールが耐糖能異常改善および

糖尿病性腎症発症予防に及ぼす影響について 第1報	籠橋 有紀子・大谷 浩	149
--------------------------	-------------	-----

(研究ノート)

小学校体育科教育研究 低学年における「マットを使った運動遊び」

－安来市小学校体育連盟の取り組みから－	岸本 強	157
---------------------	------	-----

(実践報告)

安心・安全な社会的養護の場を目指すための実践的取り組み

－児童養護施設における継続的な職員研修の試み－	藤原 映久・川本 広志	167
-------------------------	-------------	-----

小学校での「英語絵本の読み聞かせ」実践報告	小玉 容子・キッド ダスティン	177
-----------------------	-----------------	-----

(調査報告)

大学附属児童図書館の展望

－6館の比較を通して－	岩田 英作・マユー あき	183
-------------	--------------	-----
