

島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第61号

目次

(研究論文)

柔道スポーツ少年団等に在籍する「特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」 の実態と支援に関する調査 ～柔道指導者へのアンケートの分析～	西村 健一	1
総合的な学習（探究）の時間と特別活動 ―連携に向けた理論的検討―	時津 啓	9
保育・教育職を目指す学生を対象とした小児救命救急法についての考察 ―子どもの生命を守るための知識とスキル―	前林 英貴	19
市町村教育委員会における職務遂行体制の充実化方策 ―静岡県賀茂地域の事例に注目して―	牧瀬 翔麻	27
保育者養成における「教職実践演習」の取り組み(2) ―保育者の資質向上につなげる模擬保育のあり方―	小山 優子, 矢島 毅昌, 梶間 奈保	39
キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析(2) ―デューイ実験学校の教育課程に関する資料―	小柳 正司	49
ASD児の眼球運動：顔認識における眼球運動の分析	菊野雄一郎	57

裏表紙に続く

島根県立大学人間文化学部
島根県立大学短期大学部

2022

Contents

(Articles)

A Survey on the Actual Situation of and Support for "Children Requiring Special Consideration (Including Those with Developmental Disabilities) " Enrolled in Judo Sports Youth Groups, etc. -An Analysis of Questionnaires for Judo Leaders-	Kenichi NISHIMURA	1
The Period for Integrated Studies and Extracurricular Activities: A Theoretical Examination for the Collaborations	Kei TOKITSU	9
A Consideration on Pediatric Life-saving First Aid Method for Students Aiming at Childcare / Educator —Knowledge and Skills to Protect Children's Lives—	Hidetaka MAEBAYASHI	19
Enhancement of Job Performance Ability on Local Boards of Education	Shoma MAKISE	27
Seminar on Teaching Practice for Kindergarten and Nursery Teachers in Junior College (2)	Yuko KOYAMA, Takaaki YAJIMA, Nao KAJIMA	39
An Investigation of the Katherine Camp Mayhew Papers (2): Some Documents About the Course of Study of John Dewey's Laboratory School	Masashi KOYANAGI	49
Eye-movement of ASD: Analysis of Eye Movement on Face Recognition.	Yuichiro KIKUNO	57

島根県立大学松江キャンパス研究紀要

第 61 号

目 次

(研究論文)

柔道スポーツ少年団等に在籍する「特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」 の実態と支援に関する調査 ～柔道指導者へのアンケートの分析～	西村 健一	1
総合的な学習（探究）の時間と特別活動 ー連携に向けた理論的検討ー	時津 啓	9
保育・教育職を目指す学生を対象とした小児救命救急法についての考察 ー子どもの生命を守るための知識とスキルー	前林 英貴	19
市町村教育委員会における職務遂行体制の充実化方策 ー静岡県賀茂地域の事例に注目してー	牧瀬 翔麻	27
保育者養成における「教職実践演習」の取り組み (2) ー保育者の資質向上につなげる模擬保育のあり方ー	小山 優子, 矢島 毅昌, 梶間 奈保	39
キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析 (2) ーデューイ実験学校の教育課程に関する資料ー	小柳 正司	49
ASD児の眼球運動：顔認識における眼球運動の分析	菊野雄一郎	57

西条小学校における特別活動の研究 —昭和30年代の教育実践を中心に— …	渡辺 一弘 ……	65
社会心理学の研究動向（2011-2021）—「地域」をキーワードとして— ……	飯塚 由美 ……	77
お伽歌劇《ドンブラコ》における「桃太郎」の独自性についての考察 ……	渡邊 寛智 ……	83

(研究ノート)

公立高等学校教育系コースの展開に関する予備的研究 —設置状況を中心に— ……………	牧瀬 翔麻, 大西 圭介, 寝占 真翔 ……	95
医療現場の英語表現 —「ことばと文化」を解明する ……	田中 芳文 ……	101
A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster (2) ……………	Dustin KIDD, Shigeki YAHIRO ……	109

(研究論文)

少年少女小説に見るジェンダー規範 ——佐藤紅緑を事例として—— ……	渡部 周子 ……	1
------------------------------------	----------	---

柔道スポーツ少年団等に在籍する 「特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」 の実態と支援に関する調査 ～柔道指導者へのアンケートの分析～

西 村 健 一
(保育教育学科)

A Survey on the Actual Situation of and Support for "Children Requiring Special Consideration (Including Those with Developmental Disabilities)" Enrolled in Judo Sports Youth Groups, etc.
-An Analysis of Questionnaires for Judo Leaders-

Kenichi NISHIMURA

キーワード：柔道、発達障害、地域スポーツ

JUDO, Developmental Disabilities, Local Sport

1. はじめに

近年、教育現場において発達障害に関する理解と支援技術は高まっている。これまで発達障害としては、限局性学習症や注意欠如・多動症、自閉スペクトラム症などが挙げられてきた。

限局性学習症や注意欠如・多動症、自閉スペクトラム症などに対する指導方法は数多く報告されている。例えば、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2013）は、調査研究を通して発達障害のある児童生徒の特徴的な行動例とそれに対応した教育的支援例をまとめている。堀部（2019）は、小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究動向を概観し、小学校では、対象児の認知処理の特性に応じた学習指導・支援と、応用行動分析の手法などを用いた行動理論に基づく行動面の指導・支援が多いとしている。

近年では、いわゆる「不器用な子」である発達性協調運動症に関する研究も進んでおり、指導方法に関する知見も蓄積されている。中井（2019）によ

ると、発達性協調運動症は注意欠如多動症の30%～50%、限局性学習症の約50%に併存し、M-ABC (Movement Assessment Battery for Children) を用いた評価では自閉スペクトラム症の約80%に発達性協調運動症が認められると報告している。

児玉・干川（2011）は、発達性協調運動症に関する指導方法として、手先に不器用さをもつ児童に対して動作法を用いることで運動面への効果が見られたことを報告している。塩津（2019）はCognitive Orientation to daily Occupational Performance (CO-OP) を用いた認知面へアプローチする運動支援により、不器用さを示した発達障害児の運動に改善が見られたことを報告している。田中・新本・田仲・金城・森・奥住・増田（2016）は、全国の教育センターの指導案の中から発達性協調運動症に関する情報を整理し、不器用な児童生徒に対する指導8原則を明らかにしている。

しかし、学校外のスポーツ少年団など地域活動における発達障害の支援は不十分である。大杉・今田

(2016) は、地域のスポーツ少年団に特別な配慮を要する児童生徒が多く在籍しているにも関わらず、実際には基本的な研修さえ行われていない現状を指摘している。筆者は25年以上地域のスポーツ活動に指導者として関わってきたが、発達障害に関する本格的な研修を受けた経験はなく、指導場面では本人の能力とは関係ない「努力不足」という言葉を聞いてきた。スポーツの指導面において、Kurtz (2012) は、発達障害に併存する不器用な児童生徒への指導では指導者の勘や経験への依存が大きく、系統だった方法論が確立されてこなかったことを指摘している。

そもそも、各スポーツ少年団における発達障害の現状把握も不十分である。公益財団法人日本体育協会日本スポーツ少年団 (2015) は、障害のある児童生徒の加入及び継続活動の充実を図るため、2013年4月～7月にかけて25道府県215のスポーツ少年団に対して、「視覚障害」「聴覚障害」「音声言語またはそしゃく機能障害」「肢体不自由」「内部障害」「知的障害」「精神障害」「発達障害」の児童生徒の参加状況に関する初めての調査を行った。調査の結果、障害種の内訳は「発達障害 (54.7%)」が最も多く、次いで「聴覚障害 (18.7%)」、「肢体不自由 (12.0%)」、「知的障害 (9.3%)」であった。しかし、本調査は全てのスポーツ少年団の平均値であり、スポーツ別の実態は示されていない。スポーツは形態やルールが千差万別であり、実際の指導に生かすためには個々のスポーツに関する実態把握が必須であろう。

公益財団法人日本体育協会日本スポーツ少年団 (2015) の調査に回答したスポーツ少年団は、柔道 (10.3%) と空手道 (10.3%) が最も多かった。そして、柔道と空手道の結果を比較すると、スポーツ少年団に占める発達障害の割合は、柔道 (62.5%) に対して空手道 (37.5%) であり、柔道の方が大幅に多かった。

そこで、本論では柔道スポーツ少年団における発達障害の児童生徒と指導者の実態を明らかにした上で課題と解決策を論ずる。なお、本研究は文部科学省の調査 (2012) に準じて、柔道スポーツ少年団に

在籍する「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒 (発達障害等を含む)」を調査対象とすることで、文部科学省の調査結果と比較することとする。

2. 方法

1) 対象

201X年1月に筆者からA県柔道協会に本研究の趣旨を説明し、アンケート調査の依頼をした。A県は西日本の地方に位置し、人口は約130万人である。筆者とA県柔道協会関係者は継続的な協力関係にあり、今回の研究についても協会内で検討の後快諾された。地域の柔道スポーツ少年団的な活動として、柔道スポーツ少年団、柔道クラブ等様々な名称がついている。しかし、実態としてはスポーツ少年団と同等であるため、以下「スポーツ少年団等」として表記する。

2) アンケートの実施方法

A県には児童生徒を対象とした29のスポーツ少年団等が活動している。本研究のアンケート調査は、試合前会議に29団体から任意で参加した指導者1～2名 (合計50名) に対して実施した。会議終了後に、筆者より各スポーツ少年団等の実態を把握したいという目的を伝え、配布した研究計画書に沿ってアンケートの趣旨説明を行った。アンケートの対象となる児童生徒は、「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒 (発達障害等を含む)」であることを伝え、具体的な例として「指示の内容を理解する上で特に困難が見られる」「練習中に注意を維持することができない」「仲間と一緒に練習に取り組むことができない」「練習の進行の支障となる行為をする」を例示した。発達性協調運動症については「知的・身体障害がないにも関わらず、年齢相応の協調運動ができない不器用な状態」と説明をした上で、「自分でスムーズに帯やズボンのひもを結ぶことができない」「スキップやケンケンが難しい」「同年代の児童生徒と比べて技の習得が難しい」を例示した。アンケートに関して指導者から質問はなかった。最後に、アンケートの回答は任意であることを伝え、会場出口に設置したアンケート回収箱で回収した。

3) アンケートの質問項目

アンケートの質問項目は、上述したように、文部科学省の調査結果と比較できるよう、「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」について回答を求めた。また、公益財団法人日本体育協会日本スポーツ少年団（2015）の調査内容に準じて、指導者の有資格状況や障害のある児童生徒に対する配慮や工夫などの実態を明らかにするための質問を設定した。回答方法は選択肢を選択、数字記入、自由記述であった。質問項目は、①回答者の立場（選択肢）、②回答者の年齢（選択肢）、③取得段位と指導者及び審判ライセンス（選択肢）、④柔道スポーツ少年団等の児童生徒在籍数（数字記入）、⑤柔道スポーツ少年団等の指導者数（数字記入）、⑥「知的障害を伴わない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」の在籍人数（数字記入）、⑦発達性協調運動症が疑われる児童生徒数（数字記入）、⑧発達障害の各「診断」を受けた児童生徒数（数字記入）、⑨保護者から障害に関する相談の有無（選択肢）、⑩「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」を指導する際指導者が困ったこと（自由記述）、⑪「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」への具体的な指導方法（自由記述）、⑫「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」の柔道の継続期間（選択肢）、⑬「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」の指導について外部機関等への相談の有無（選択肢と自由記述）、⑭「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」への柔道指導法を学ぶ機会必要性の有無（選

択肢）であった。

本研究は、島根県立大学倫理審査委員会にて2018年9月に承認を受け（通知番号第15号）、アンケート調査実施等に際して規定に基づく倫理的配慮を行った。

3. 結果

アンケートは29団体の指導者に配布し、25団体が提出した（回収率86.2%）アンケートの結果については、質問項目ごとに全体の総数や割合を算出した。古田（2016）の手順に沿って自由記述の内容をラベル化しグループに分類した。アンケートの項目は、「児童生徒」と「指導者」に関する内容の2群であり以下に群ごとの結果を示した。

1) 児童生徒に関する調査結果

④⑥⑦柔道スポーツ少年団等の在籍児童生徒数と「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」の在籍人数、発達性協調運動症が疑われる児童生徒数をまとめた（表1）。今回の調査による児童生徒数は、児童651名、生徒241名で、児童生徒の総数は892名であった。1団体当たり児童生徒数は平均35.7名であった。「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」は、児童35名（5.4%）、生徒19名（7.9%）であり、児童生徒の総数は54名（6.1%）であった。「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」は、1団体当たり平均2.2名であった。発達性協調運動症が疑われる児童生徒数は、児童28名（4.3%）、生徒3名（1.2%）であり、児童生徒の総数は31名（3.5%）であった。発達性協調運動症が疑われる児童生徒数は、1団体当たり平均

表1 柔道スポーツ少年団等に在籍する児童生徒総数と指導上配慮が必要な児童生徒数
単位(人)

	総在籍数	配慮を要する児童生徒数(割合)	DCDが疑われる児童生徒数(割合)
小学生	651	35(5.4%)	28(4.3%)
中学生	241	19(7.9%)	3(1.2%)
合計	892	54(6.1%)	31(3.5%)
一団平均	35.7	2.2	1.2

※配慮を要する児童生徒数と発達性協調運動症(DCD)が疑われる児童生徒数は重複する

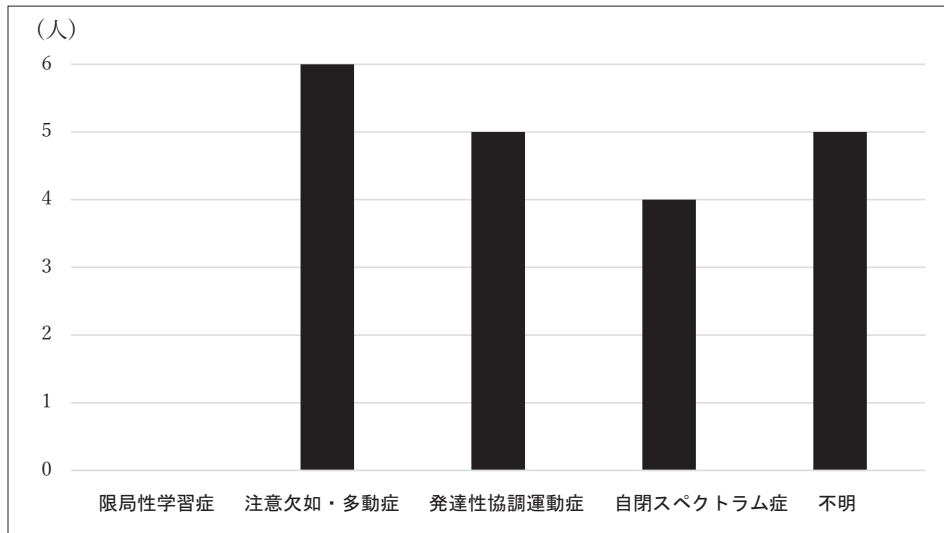


図1 柔道スポーツ少年団等における特別な支援が必要な児童生徒の診断名

1.2名であった。

図1に、実際に発達障害の診断を受けた児童生徒数を示した。⑧限局性学習症が0名、注意欠如・多動症が6名、発達性協調運動症が5名、自閉スペクトラム症が4名、障害名不明が5名であった。

2) 指導者に関する調査結果

①回答者の立場は、柔道スポーツ少年団等の代表者が7名(28%)、代表以外の指導者が18名(72%)であった。

②回答者の年齢は、29歳未満は1名(4%)、30歳～39歳は10名(40%)、39歳～49歳は7名(28%)、50歳～59歳は6名(24%)、60歳以上は4名(16%)であった。

③取得段位は、初段1名(4%)、二段3名(12%)、参段7名(28%)、四段6名(24%)、五段6名(24%)、六段以上2名(8%)であった。指導者ライセンスは、A級3名(12%)、B級12名(48%)、C級9名(36%)、ライセンスなし1名(4%)であった。審判ライセンスは、A級4名(16%)、B級6名(24%)、C級14名(56%)ライセンスなし1名(4%)であった。

⑤今回の調査によるスポーツ少年団等全体の指導者数は、在籍数は233名、常時指導している指導者は95名であった。常時指導している指導者は、

1団体当たり平均3.8名であった。

⑨保護者からの指導者への障害に関する相談を受けたことがある指導者は12名(48%)、受けたことのない指導者は13名(52%)であった。

⑩「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」を指導するうえで、指導者が困ったことと具体的な指導方法について、自由記述の内容を元にカテゴリーに分類した(表2)。その結果、困ったこととしては、指導者からの指示が伝わらない(6名)、問題行動がある(5名)、発達障害を理解している指導者の不足(4名)、児童生徒の気持ちが安定しない(3名)、集団と個別の折り合いをつけるのが難しい(2名)、集中できない(2名)、動きが覚えられない(2名)があった。

一方、⑪「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」に行っている具体的な指導方法は、個別に対応する(6名)、やりとりを工夫する(4名)、練習内容を工夫する(3名)、丁寧に指導をする(2名)、指導者がゆとりをもつ(1名)、特になし(1名)であった。

⑫「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」の柔道の継続期間は、早く辞める9名(36%)、みんなと同じ程度続ける9名(36%)、長く続ける6名(24%)、無回答1名(4%)

表2 指導する際に困ったことと具体的な指導方法

指導する際に困ったこと	具体的な指導方法
指導者からの指示が伝わらない (6)	個別に対応する (6)
問題行動がある (5)	やりとりを工夫する (4)
発達障害を理解している指導者の不足 (4)	練習内容を工夫する (3)
子供の気持ちが安定しない (3)	丁寧に指導をする (2)
集団と個別の折り合いをつけるのが難しい (2)	指導者がゆとりをもつ (1)
集中できない (2)	特になし (1)
動きが覚えられない (2)	

() 内は回答者数

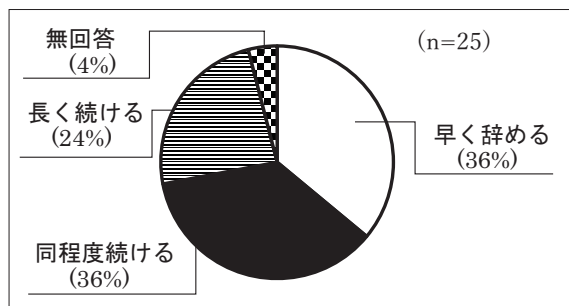


図2 柔道スポーツ少年団等における児童生徒の柔道の継続期間

であった(図2)。

⑬「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」に対応するために、外部に相談をしたことのある指導者は1名(4%)、相談したことがないと答えた指導者が24名(96%)であった。1名の相談先は、小・中学校であった。

⑭「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」への柔道指導法を学ぶ機会が必要であると答えた者は17名(68%)、必要性はないと答えた者は0名、どちらともいえないと答えた者は8名(32%)であった。

4. 考察

文部科学省(2012)は、通常の小・中学校の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒について、約6.5%存在する可能性を示している。今回の指導者のアンケートによると、「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」の割合は約6.1%であ

り、指導者も学校の教員と同じように約6%の児童生徒を支援対象として認識しているといえる。

一方、前述の文部科学省の調査結果によると、通常の小・中学校の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒は小学校7.7%・中学校4.0%であり、学年進行とともに減少傾向である。これは、本調査における割合・傾向(小学校5.4%、中学校7.9%)とは異なるため、今後引き続き調査研究をしていく必要がある。

本調査では障害の種類として、行動面が目立つ注意欠如多動症、自閉スペクトラム症や発達性協調運動症は回答されていたものの、学習面に特徴がある限局性学習症は回答されなかった。文部科学省(2012)は、「学習面又は行動面で著しい困難を示す割合」の内訳として「学習面で著しい困難を示す児童生徒」が最も多いとしており、本結果とは矛盾が生じる。柔道スポーツ少年団等はスポーツ集団であり、指導者は行動面にのみ関心を持っている可能性がある。

しかし、柔道においても読み書きは重要である。例えば、昇段試験などでは筆記問題があり、強化合宿の時にはプリントを読む必要がある。大会当日はプログラムの対戦表を見て自分で試合会場に移動することもある。これらのことから、柔道スポーツ少年団等には、限局性学習症を含む情報の提供が必要である。

なぜ、限局性学習症が含まれていないにも関わらず、本調査結果と文部科学省の調査結果はともに約6%なのだろうか。Ratey(2008)は、注意欠如多動症の行動を改善させるスポーツの一つとして、

動きが複雑で集中力が必要な武道を推薦している。佐々木(2004)は欧州では障害者向けの療法として柔道に関する研究が行われ、当事者の心理的葛藤の解決や身体調整(コーディネーション)、姿勢の調整、態度形成、運動能力の開発に効果が認められていると報告をしている。筆者も「発達障害の子どもが柔道に通いだして落ち着いた」という話を複数回聞いた経験がある。Rassovsky, Harwood, Zagoory-Sharon, and Feldman (2019)は柔術がオキシトシンの増加を促すことを明らかとした上で、自閉スペクトラム症などに治療効果が期待されると述べている。発達障害の児童生徒をよく知る保護者などが、行動面や運動面を改善するために本人に柔道を勧めているのかもしれない。

また、柔道は集団スポーツではなく、一対一の対人的なスポーツであり、サッカーやバスケットなどのように、集団における複雑な戦術や「空気を読む」ことは求められない。武蔵・水内(2009)は知的障害者の地域参加と余暇に関する調査の結果、「散歩」「自転車のり」「ボウリング」など、他者との関わりが少ない活動が多いことを示している。七木田(2014)は、発達性協調運動症の児童生徒についてチームスポーツで失敗をすると仲間関係の齟齬や本人の自信喪失に結びつきやすいと述べている。一対一のスポーツで「投げる」か「抑え込む」と勝ちという柔道競技の明確さが、発達障害の児童生徒の取り組みやすさにつながっているのかもしれない。

回答のあった柔道スポーツ少年団等の児童生徒における、発達性協調運動症が疑われる児童生徒の割合は、児童は28名(4.3%)、生徒は3名(1.2%)であり、中学校では大きく減少していた。Kurtz(2012)は、児童生徒の不器用さが成長とともに目立たなくなる理由として、児童生徒が他人との違いを意識してうまくいかない場面や失敗を避けるようになるからであると指摘している。柔道で勝てない不器用な児童生徒は中学校進学時に柔道を辞めてしまった可能性があるだろう。例えば、中学生から審判資格が取得できるといった、試合の勝ち負け以外の価値を高めることで、柔道スポーツ少年団等に継続して参加できる環境を整えることが必要であ

る。

また、指導者の48%が保護者から障害に関する相談を受けた経験があったものの、外部の関係機関等に相談をした指導者は4%であった。どこにも相談をすることなく、試行錯誤で対応をしている可能性が高い。

小学校や中学校では、学校組織として発達障害の児童生徒への教育対応を進めている。文部科学省(2007)の「特別支援教育の推進について(通知)」によって「各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること」が可能となった。特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこととなっており、学校内だけでなく地域を含めた対応も推進されている。文部科学省(2015)は「特別支援教育の充実のための「チームとしての学校」の必要性」の中で、「学級担任が単独で授業を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の個々の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を全て行うことは難しい」と述べ、地域の専門家や機関などとの連携の必要性を強調している。柔道スポーツ少年団等に発達障害のある児童生徒が多く在籍している現状をふまえると、「チーム学校」のように地域の協力者の力を得ることや、「特別支援教育コーディネーター」的に活動する指導者の必要性が高い。

伊藤・柘植・梅田・石坂・玉木(2015)は、学校における発達障害の児童生徒の対応として、個別あるいは少人数で指導を行うことができる通級指導教室の存在は非常に有効性が高いとしている。田中(2018)はこれからの柔道の指導者は児童生徒達一人ひとりの課題に正対し、個に応じた指導を行うことが求められるとしている。アンケートの結果、「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒(発達障害等を含む)」を指導する方法として最も多かった方略は個別対応であった。柔道スポーツ少年団等においても、発達障害の児童生徒に対して、個別ある

いは少人数で指導を行うことが必要である。

しかし、柔道スポーツ少年団等で個別対応を行うには、指導者数が全く足りていない。本調査の結果、柔道スポーツ少年団等は、1団体当たり平均3.8名の指導者が平均35.7名の児童生徒を指導している。A県柔道スポーツ少年団等の指導者はボランティアが大半であり、自分の労力、技術、時間等を無償提供できる指導者を増やすことは容易ではない。当面、指導者が容易に増えないのであれば、発達障害の児童生徒が自ら柔道に向き合えるように育てるために、指導者の専門性を高めることが必要だろう。公益財団法人日本体育協会日本スポーツ少年団（2015）の報告によると、81.8%のスポーツ少年団には、日本障がい者スポーツ協会の指導者資格の有資格者がいない。一方、柔道スポーツ少年団等の指導者は高段者が多く、ほぼ全員が柔道の指導や審判に関する資格保有者である。そして、指導者の過半数が「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」への柔道指導法を学ぶ機会必要性があると回答をしている。

柔道の有資格者ということは、資格に関する研修機会があるということでもある。研修等に「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」への柔道指導法を学ぶ内容を配し、発達障害の理解と指導・支援を学ぶ必要があるだろう。

文部科学省（2011）が示した「スポーツ基本法」の基本理念には、「障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない」と明記されている。指導者の数を確保しつつ、発達障害の指導の専門性を高めることができれば、スポーツ基本法の「障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進する」ことにつながるのではないだろうか。

今後は「知的障害のない特別な配慮を要する児童生徒（発達障害等を含む）」への柔道指導法の開発や外部と連携した組織的な対応力などが求められる。

謝辞

本研究にご協力くださいましたA県の柔道指導者に感謝いたします。また、本研究の企画からご助言をいただきました植田真帆氏、特定非営利活動法人judo3.0代表の酒井重義氏、理事の長野敏秀氏に深く感謝します。また、福島大学名誉教授の佐々木武人先生には理論的な方向付けをいただきました。島根県立大学教授の園山繁樹先生には論文作成に関して多大なご教示をいただきました。ここに深く感謝いたします。

文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2013）：指導の方法と理論：具体例をとおして。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，改訂新版LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド。東洋館出版社，7-60。
- 古田雅明（2016）：KJ法の臨床応用－実践的な指針の探索。福島哲夫，臨床現場で役立つ質的研究法－臨床心理学の卒論・修論から投稿論文まで－。新曜社，21-34。
- 堀部要子（2019）：小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究動向。人間発達学研究，10，57-65。
- 伊藤由美・柘植雅義・梅田真理・石坂務・玉木宗久（2015）：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題。国立特別支援教育総合研究所研究紀要，42，27-39。
- 児玉朋代・干川隆（2011）：手先に不器用さをもつ児童への学習支援としての動作法の効果。熊本大学教育学部紀要。人文科学，60，139-144。
- 公益財団法人日本体育協会日本スポーツ少年団（2015）：単位スポーツ少年団における障がいのある子供の参加実態調査報告書。 <https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/syonendan/doc/shogainoarukodomotachi.hokokusho.pdf>（参照2021/8/10）。
- Kurtz, L. A.（泉流星訳）（2008）：運動発達の遅れ

- や障害. (七木田敦・増田貴人・澤江幸則監訳), 不器用さのある発達障害の子供たち 運動スキルの支援のためのガイドブック: 自閉症スペクトラム障害・注意欠陥多動性障害・発達性協調運動障害を中心に. 東京書籍, 17-24.
- 文部科学省 (2007): 特別支援教育の推進について (通知). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm (参照2021/8/10).
- 文部科学省 (2011): スポーツ基本法 (平成23年法律第78号). https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/attach/1307658.htm (参照2021/8/10).
- 文部科学省 (2012): 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (参照2021/8/10).
- 文部科学省 (2015): チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (参照2021/8/10).
- 武蔵博文・水内豊和 (2009): 知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査研究. 富山大学人間発達科学部紀要, 3(2), 55-61.
- 中井昭夫 (2019): 医学・脳科学からみたDCD. 澤江幸則・増田貴人・七木田敦編, 発達性協調運動障害. 金子書房, 53-54.
- 七木田敦 (2014): 個性化する<身体>-不器用さ. 澤江幸則・鈴木智子・川田学編, <身体>に関する発達支援のユニバーサルデザイン. 金子書房, 172-186.
- 大杉成喜・今田直人 (2016): 特別な配慮を要する児童の運動部活動参加についての研究-熊本県内小学校運動部活動の社会体育移行を見据えて-. 熊本大学教育学部紀要, 65, 131-138.
- Rassovsky, Y., Harwood, A., Zagoory-Sharon, O. and Feldman, R (2019): Martial arts increase oxytocin production. Scientific reports, 9, 1-8.
- Ratey, J. J. (野中香方子) (2008): 脳を鍛えるには運動しかない! 最新科学でわかった脳細胞の増やし方. NHK出版, 179-209.
- 佐々木武人 (2004): 障害者の柔道指導に関する研究動向と課題: 特に欧米の動向より. 福島大学教育学部論集 教育・心理部門, 76, 11-18.
- 塩津裕康 (2019): 不器用さが疑われる発達障害児に対する Cognitive Orientation to daily Occupational Performance (CO-OP) を用いた実践. 作業療法, 38(3), 344-350.
- 玉木宗久・海津亜希子 (2019): 学習のつまずきチェックリストにおける標準化の試み: 発達障害の可能性のある児童生徒の全国実態調査のチェックリストに焦点をあてて. 発達障害研究, 41(2), 176-187.
- 田中敦士・新本弘美・田仲未来・金城実菜美・森浩平・奥住秀之・増田貴人 (2016): 特別支援学校および特別支援学級で不器用を示す子どもに対する指導の原則: 全都道府県・政令指定都市の教育センターWebサイトに公開されている指導案の分析から. 弘前大学教育学部紀要, 116(2), 9-23.
- 田中裕之 (2018): 柔道を「続けよう」「はじめよう」-(公財) 全日本柔道連盟の普及啓発活動-. 武道. 625, 168-177.
- (受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

総合的な学習（探究）の時間と特別活動 －連携に向けた理論的検討－

時 津 啓
(保育教育学科)

The Period for Integrated Studies and Extracurricular Activities:
A Theoretical Examination for the Collaborations

Kei TOKITSU

キーワード：総合的な学習（探究）の時間 The Period for Integrated Studies,
特別活動 Extracurricular Activities, デューイ研究 Studies of John Dewey in Japan

1. はじめに

新しい学習指導要領は、2020年小学校で、2021年中学校で全面実施となった。高等学校は2022年に1年生から全面実施の予定である。今回の改訂は、これまでにない抜本的な改訂であった。歴史的にはそのように評価されるだろうか。幼児教育から高等学校教育までを貫く三つの資質能力の育成、道徳の教科化、プログラミング教育の導入など、抜本的な改革が行われたからだ。

1998年に創設された総合的な学習の時間も、高等学校では総合的な探究の時間へと名称を変更した¹⁾。「探究」を中心に据えて、子どもたちに問題解決を促している。歴史的に眺めるならば、教科横断的な位置づけにあった総合的な学習の時間は、2016年に、探究的・協働的な学習へと大きく展開したと言えよう。このことを踏まえると、総合的な探究の時間という名称からしても、今回の改訂は、その方向を決定づけたと言えよう。

こうした中で、総合的な学習（探究）の時間をめぐってはさまざまな教科書、授業方法に関する書籍が出版され、新たな展開へ向けて加速している。その多くの構成は、次のようなものである。まず、学

習指導要領における総合的な学習（探究）の時間に関する説明がなされ、その後具体的な教育実践例が紹介・検討されている。総合的な学習（探究）の時間をめぐっては、理論的検討というよりも、むしろ「いかに総合的な学習（探究）の時間を実践するのか」という授業実践のあり方に重きを置いた研究が進行している（例えば、朝倉他 2019、土井他 2019、中尾他 2020、中園他 2020）。

もちろん、多くの教育実践の積み重ねは、理論的成果や概念の精緻化を最終的にはもたらすかもしれない。ここで特別活動に注目しよう。この活動は、第二次世界大戦後、アメリカ発の民主主義教育を体現しようと日本の学校教育に組み込まれた。特別活動もまた、多くの実践的模索と試行錯誤の中で学校教育に定着したものと言えよう。特別活動は、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事で構成されている。教科の授業とは異なるこれらの活動が、第二次世界大戦後の日本における学校教育のあり方を、少なくとも民主主義の学習という面で形作ってきた。このことを考えると、たとえ制度先行で推し進められたものであっても、教育実践の蓄積は、理論的精緻化をもたらすことがわかる。

しかしながら、特別活動のこうした展開が、理論と実践の往還の中で、方向づけられてきた点もまた看過されるべきではない。事実、この活動は、多くの教育実践家が教育実践を展開すると同時に、教育社会学という第二次世界大戦後、わが国初の専門教育学会の会員らによって、理論的な基礎付けがなされてきた。現在でも多くの教員養成系大学でこの授業を担当しているのは教育社会学を専門とする研究者であることも注目すべきだ。この点を踏まえるならば、総合的な学習（探究）の時間をめぐる理論的作業——概念の形成、授業分析の枠組みの検討など——は不可欠なものであろう。

以上のような問題関心から、本論文は理論的作業の一つとして、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携を模索し、その連携の可能性を明らかにすることを目的とする。具体的には、総合的な学習（探究）の時間と特別活動のあいだに、日本におけるアメリカの教育哲学者デューイ（John Dewey）に関する研究を挿入する。そして、総合的な学習（探究）の時間とデューイ研究、特別活動とデューイ研究の関連を明らかにし、最終的にデューイ研究を「接着剤」として、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携可能性を理論的に解明する。

デューイはアメリカのプラグマティズムを代表する人物である。そして同時に、シカゴ大学に「実験学校」を設立した人物でもある。まさに彼自身が教育学の理論と実践の往還を体現した人物である。デューイの書籍のページをめくれば、「探究」「参加」「協働」といった言葉が登場する。それは同時に、総合的な学習（探究）の時間と特別活動双方の教育目標、教育内容にも登場する。安直に考えれば、総合的な学習（探究）の時間も、特別活動も、デューイの教育理論との関連がありそうだ。

しかしながら、注意しないといけない。デューイ理論は、それらの活動と異なる歴史的、文化的文脈を有している。そのことをカッコに入れて、デューイの教育理論から総合的な学習（探究）の時間を学ぶべきかと問うことはできない。先述した「探究」「参加」「協働」といった言葉だけに注目して、それをデューイの教育理論、総合的な学習（探究）

の時間、特別活動の共通点として括りだすことも、同様に理論的検討とは到底言えない。むしろ、理論的操作になりかねない。

以上を踏まえて、本論文ではデューイの教育理論というよりも、日本におけるデューイ研究に注目する。日本におけるデューイ研究者が総合的な学習（探究）の時間と特別活動に対して、デューイの教育理論をいかに応用しようとしたのか。そのように問えば、文脈を無視した理論的操作、安易な応用可能性を唱えることは回避できるはずだ。

カリキュラム・マネジメントと呼ばれる、教科・領域の横断した教科・領域間の連携が要求され、模索されている。本論文もその一環である。しかしながら、本論文では日本におけるデューイ研究に焦点化し、デューイ研究を「接着剤」として、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携を模索したい。

2. 総合的な学習（探究）の時間と特別活動の交差点 —歴史的合流

1) 目標論から歴史的アプローチへ

カリキュラム・マネジメントが叫ばれる中で、総合的な学習の時間と特別活動には共通点も多い。例えば、学習指導要領に記載されているそれぞれの教育目標に着目しよう。ここではわかりやすくするために、共通すると考えられる箇所を下線を引くこととする。

学習指導要領にしたがえば、一方で、小学校の「総合的な学習の時間」の目標は次の通りである（文部科学省 2017a）。「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次の通り育成することを目指す。(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取りくむとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画し

ようとする態度を養う」。

他方で、特別活動の目標はこうである（文部科学省 2017b）。「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次の通り資質・能力を育成することを目指す。（1）多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。（2）集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。（3）自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活および人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」。

これら二つを比較すれば、明らかなように、両者とも、実生活（自己の生活）に根ざした課題を解決すること、こうした課題解決のために、集団や他者との協働を重んじている。つまり、課題解決学習と協働学習の重視である。一見すれば、こうした見方は、デューイの教育理論と関連していると考えられる。

しかしながら、このような見方は、丁寧に解釈される必要がある。なぜなら、こうした課題解決学習、協働学習は、今回の改訂であらゆる教科・領域で推奨されている教育方法であるからだ。むしろ、今回の改訂だけを比較して、両者の共通点を探ったところで、見えてくるのは、今回の改訂に限定された双方の共通点でしかない。これでは、両者の連携を理論的に模索しようとする本稿の試みは限定的なものにならざるを得ない。

そこで、次節ではこのような表層的なアプローチではなく、総合的な学習の時間と特別活動に歴史的にアプローチしたい。具体的には、第二次世界大戦後開始された特別活動の歴史的な変遷に注目し、その歴史的な流れの中に、総合的な学習（探究）の時間を位置付けたい。

2) 総合的な学習（探究）の時間の歴史的な位置づけ

特別活動は、第二次世界大戦後すぐに「自由研究」として始まった。これまでに今回の改訂も含めると、合計8回学習指導要領の改訂を経てきたことになる。その経緯の中で、「特別教育活動」「各教科以外の教育活動」「特別活動」として、名称を変えながらも、特別活動は、学校教育の中に戦後民主主義を一貫して体現してきた。この特別活動に変化が生じたのは、小中高において、特別活動として名称が統一された1977年の改訂だと言う（時津 2014: 45）。具体的には、小学校の学校行事の中に、「勤労に関する体験的学習の重視」という項目が「勤労・生産的行事」として追加されたのだ。これは、現在のキャリア教育の原型とも言えるもので、子どもたちに職場見学などを推奨する内容となっている。

1989年、平成に入って初めての改訂では、小学校1、2年生に「生活科」が新設され、小学校の社会科と理科を統合した合科的な教科が誕生した。これは今で言う「小一プロブレム」、「幼小接続」にもつながる改革であり、体験型の学習を推奨している。このことからわかるように、1977年以降の特別活動は、体験重視の流れを確認できる。このことは、1998年の改訂で決定的となる。小学校では「勤労・生産的行事」の中に、ボランティア活動が追加され、社会奉仕の精神の涵養が謳われる。中高でも学級活動（ホームルーム活動）に、「ボランティア活動の意義と理解」が追加されている。この時期の特別活動は、「子どもの日常へ入り込むように」変化しており、現実・リアリティを修得させることをめざしたものと変化している（時津 2014: 48）。

こうした特別活動の流れを踏まえると、総合的な学習の時間が、1996年の中央教育審議会（第一次答申）で答申され、1998年に「総合的な学習の時間」として創設されたことは注目し得る。むしろ、総合的な学習（探究）の時間は、こうした体験的学習を通したリアリティの修得という文脈で創設されたものと言えよう。歴史的にアプローチするならば、この点こそ、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の交差点と言うことができる。

この作業を通して、現行の総合的な学習（探究）

の時間と特別活動を比較するだけでは見えてこない文脈が明らかになった。課題解決学習、協働学習の背景には、体験的活動を通したリアリティの修得と言うミッションがある。敷衍すれば、課題解決学習における課題とは、日常生活の中に埋め込まれた中から抽出されるものである。そのため、課題にはリアリティがあり、その解決も同時にリアリティを有している。こうしたリアリティの修得という土台を見定めたとうえで、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携を捉えるならば、筆者にとってアメリカの教育哲学者デューイを避けて通ることはできない。より正確に言えば、デューイの教育理論それ自体ではなく、日本におけるデューイ研究を検討する必要があると考える。

もちろん、筆者はデューイが唱えた、問題解決学習、さらには他者と協働して学ぶ学校構想を想起しているわけではない。繰り返せば、そうしてしまえば、学習指導要領が言う課題解決学習とデューイが言う問題解決学習を、学習指導要領が言う探究活動とデューイが言う他者と協働して学ぶ学校構想を単純に結びつけることになるからである。学習指導要領が示す資質能力には、国際バカロレアやPISAを含めたグローバルな学力観への適応がある。あらゆる教科・領域の目標の書き方が、「総論→具体化としての資質・能力」（野口 2018: 20）として箇条書きになっていることはその証左である。このような考えがデューイの考えと相容れないのは言うまでもない。

そこで次節では、日本のデューイ研究を手がかりに、日本のデューイ研究者がデューイの教育理論と総合的な学習（探究）の時間の関係、あるいはデューイの教育理論と特別活動の関係をどのように考えているのかに焦点を当てる。そうすることで、言葉だけを結びつけた安易な応用可能性ではなく、日本の文脈を踏まえた応用可能性を明示できるはずだ。

3. 日本のデューイ研究・総合的な学習（探究）の時間・特別活動

1) デューイ研究と総合的な学習（探究）の時間

これまで見てきたように、総合的な学習（探究）の時間では、課題解決学習と協働学習が推奨されている。単純化して考えるならば、それらはデューイの教育理論、とりわけそこに内在する教育方法論に直結するように思える。例えば、塩原孝茂はデューイの教育理論の特徴を以下のように整理している。第一に、教科書中心の学習から生活経験をもとにした学習に転換すること。第二に、記憶中心の学習から問題解決能力重視の学習へ転換すること。第三に、教師中心の学習から学習者中心の学習へ転換することである（塩原 2019: 15）。

塩原は、デューイの教育理論に「AからBへ」という三つの転換を見いだしている。確かに、デューイの教育理論には「AからBへ」と転換を促し、Bの部分に強調する革新性を見いだすことができる。さらに言えば、ここで言う「B」に該当するもの、すなわち生活経験をもとにした学習、問題解決能力重視の学習、学習者中心の学習は、いずれも総合的な学習（探究）の時間が強調しているスローガンと一致するのだ。このような考えは、塩原に限ったことではない。例えば、わが国のデューイ研究を代表する市村尚久は『経験と教育』の「訳者あとがき」において次のように述べている（市村 2004: 158-159）。長くなるが、引用しよう。

「特に学校教育の教師には、本書をぜひとも味読していただきたいと願わずにはいられない。というのは、本書はおそらく、現行の総合的学習の唯一の哲学的理論書であるからである。なるほど確かに、現場の教師は、総合的学習の方法や技法についての教師の指導的な参考書を、どれほど多く手にされてきたことか、想像に難くない。ところが、これまでの総合的な学習の本格的な哲学・理論書は、ほとんどなかったように思われる。いま求められている総合的な学習の理論が、少なくともその理論の核心部分に、生徒自身の体験的・経験的知識が求められ、それらが意味づけられる必要がないというのであれ

ば、話は別である。わが国の教育現況は決してそうではないだけに、また、日本語であれば読める総合的学習の原理的・哲学的な関係書が皆無ではないかと思われる現況において、なおさら本書（『経験と教育』：引用者）でのデューイの主張、とりわけ「教材としての経験の組織化」の原理について、現場の教師はぜひとも耳を傾けていただきたい。

丁寧に読み解いていく必要がある。まず、市村はデューイの教育理論がそのまま現代の日本における総合的な学習に貢献できると言っているのだろうか。市村にとって『経験と教育』は総合的な学習の唯一の哲学的理論書という位置づけである。そのため、この書が提供するものは、生徒自身の体験的・経験的知識の重要性であり、それらの意味づけなのである。それゆえ、デューイの教育理論が、そのまま現代日本の総合的な学習（探究）の時間に应用可能なものと市村が考えているとは到底言えそうにない。では、デューイの教育理論は、総合的な学習（探究）の時間にいかに貢献することができるのだろうか。市村にしたがえば、それは「教材としての経験の組織化」ということになる。

そもそもデューイにとって教材とは何だろうか。彼は『経験と教育』の第一章「伝統的教育対進歩主義教育」の中で次のように述べている。伝統的教育にしたがえば、「教材は、過去につくり出された知識や技能から構成される集合体から成る。したがって、学校の主要な任務は、それら過去からの知識や技能を新しい世代に伝達することにある」（デューイ 2004: 17）。それに対して、デューイの立場、つまり進歩主義教育はそうではないとする。進歩主義教育の視点から伝統的教育を捉えるならば、「その本質は上からの、また外部からの罰としての課題を押し付けることになる。それは成熟に向かってゆっくりと成長しつつあるものにすぎないものに対して、大人の行為基準と教材と方法とを押し付けていくことになる」（デューイ 2004: 19）。そのため、そこでの教材や学習方法は、子どもたちの能力とは関係がないし、彼らの経験の範囲を越えてしまう。だからこそ、彼は子どもたちの経験を教材にして、

組織化（カリキュラム化）したものを求めるのだ。

具体的に課題（問題）解決学習をどのようにすべきなのか。市村によれば、デューイの教育理論は決してそれらを示してくれているわけではない。代わりに、子どもたちの経験を教材として組織化するのはどういったことなのか。それはどのような原理にしたがうべきなのかといった教育哲学上の方向性と原則を示してくれる。平たく言ってしまえば、そうした方向性や原則にしたがって具体策を考えることこそ、学校の教師たちが行うべきことと示唆しているのではないか。

2) デューイ研究と特別活動

第二次世界大戦後に設けられた特別活動は、その誕生自体、戦後民主主義と密接に関係している。例えば、児童会・生徒会活動で学級や学年から児童会長・生徒会長や役員として候補者が立候補する。その後、全校の児童生徒—小学校低学年の児童が例外的に与えられないことはあるだろうが—には、選挙権、被選挙権が与えられる。選挙運動が行われ、立候補者が「生徒会長になった後の抱負」を全校生徒に向けて話すこともあろう。児童生徒は、立候補から選挙運動、そして投票に至るまで、民主主義における「物事の決め方」を疑似的に体験する。

こうした日常の学校教育で行われている特別活動の実践には、民主主義の根幹をなすシティズンシップ（市民性）の育成が目指されていると言えよう。「18歳選挙権」の実施や高等学校での新科目「公共」の導入など、シティズンシップ教育への関心は高まりを見せている。このような流れに、デューイの教育理論はいかなる示唆を提示するのか。彼の名著のひとつである『民主主義と教育』『公衆とその諸問題』のテーマは、まさに民主主義という政治制度と教育の関係であり、民主主義を担う主体としての公衆をいかに形成するのかという問題であった。デューイの「公共性の哲学」は、現在のデューイ研究の中で中核に位置づいている（生澤 2015、生澤 2020、ピースタ 2014）。

1980年代、イギリスのサッチャー、アメリカのレーガン、わが国の中曽根など、新自由主義の政権

が主要国で次々と誕生した。これらが行った教育政策に注目しよう。それらの政策の根幹は市場化である。例えば、中曽根はこれまで国家が担ってきた鉄道、電話の市場化を進めた。そして結果的に、JR、NTTといった巨大企業が誕生した。公教育も、この「市場化」のターゲットであった。臨時教育審議会（以下、臨教審）は、その後の教育政策を方向づけ、教育の市場化を押し進めていった。佐藤学は、次のように述べている。「新保守主義と新自由主義の教育政策によって推進されている教育改革の主流は、公教育を国の管理から市場の統制へとシフトさせる路線を邁進しているが、その方向を強める限り、教育と学びの公共圏を支えてきた人々の絆と共同体はますます解体し、教育意識の私事化に拍車をかけて学校という公共圏を解体し、ひいては民主主義の危機も拡大してしまうだろう。デューイの提起した「公衆」の概念と「公共性の哲学」は、この日本の現代において切実な問題として提起されているのである」（佐藤 1998: 191）。

既存の学校教育の中で、特別活動はその伝統からしても、シティズンシップの育成の中心に位置づいていると言えよう。戦後民主主義の教育において、デューイの教育理論は極めて大きな影響があった（柳沼 2009: 222）。しかしながら、彼の理論と特別活動との関係は、数えるくらいしか先行研究を見いだすことができない（伊藤 2012、樽垣 2010、柳沼 2009）。第二次世界大戦後、特別活動は、一貫して戦後民主主義の形成と子どもたちのシティズンシップの育成に寄与してきたにもかかわらず、そうした状況なのだ。

ここで、今回の学習指導要領の改訂以前に書かれた論考ではあるが、柳沼良太の論考に注目しよう。柳沼は、デューイが教師主導で知識の詰め込みをする点や子ども同士の競争を駆り立てる点を批判していることに注目している。そして、デューイがその代替として提示する問題解決能力の育成を目指した問題解決学習が特別活動のあり方を方向づけるとしている（柳沼 2009: 222-224）。具体的には、教師は人間関係の現実的な問題状況を提示して、子ども自身に問題状況の本質を理解させ、その対処法あるいは

は解決策を考えさせることで、事例の具体性を保持しながら法則や義務の本質を示すところまで深めることができる（柳沼 2009: 224）。特別活動は、問題解決学習を取り入れ、日常から浮かび上がる問題解決を目指す活動へと向かうことができるのだ。

確かに、問題解決学習という教育方法に着目するならば、柳沼が指摘する通りだろう。さらに、実際柳沼も認めるように、第二次世界大戦後に誕生した特別活動は教育方法として、問題解決学習を積極的に取り入れてきた（柳沼 2009: 222）。『学校と社会』『子どもとカリキュラム』といった教育理論の書物を手に取り広げてみよう。まるでつい最近書かれたのではないかと思われるほど、現代にも適応可能な言葉を見いだすことは難しいことではない。また『民主主義と教育』『公衆とその諸問題』といった「公共性の哲学」に関する書物も、新自由主義の代案を模索するには、格好の材料である。

しかしながら、本論文が描き出したいのは、むしろこうしたデューイ教育理論のアクチュアリティを求めることではない。具体的には、現代日本において、学校教育の文脈にしたがって設定された目的や目標を達成する教育方法をデューイが提供してくれている。まさにそのような思考をやめなくてはならない。松下良平の言葉で筆者の立場を敷衍しよう。「デューイの学習論の本質は学習方法にあるという見方は留保を必要とする。ましてや、それを目標達成に効果的な学習方法を説いた理論として位置づけることはできない。むしろ、そのような学習方法を追求する研究をラディカルに批判する思想として位置づけるほうが、はるかに理論的に整合する」（松下 2019: 61）。

デューイ研究と特別活動の接点が見えてきたところで、デューイの言葉に耳を傾けよう。彼は『経験と教育』と同様に、『学校と社会』でも、旧教育を批判することから始めている。「私たちは学校というものを、個人主義の立場から、教師と生徒、あるいは教師と親とのあいだにあるとして眺めがちである。中略。子どもの正常な身体上の発達、読み・書きの能力の向上、地理・歴史についての知識の増加、マナーがよくなること、機敏・秩序・勤

勉について習慣づけることなどについての進歩が
列挙されるのは当然である」（デューイ 1998: 62）。
デューイはその後、このような考えが狭いことを
指摘し、拡大すべきだと訴えている。「そのような
狭い理想に従って行動するようなことでは、それ
こそ私たちの民主主義は破壊されてしまうこと
になる」（デューイ 1998: 62）。彼にとっての学校は
「最もすぐれたかつ最も賢明な親が、わが子に願う
ところのものこそ、コミュニティーがその子ども
たちすべてに期待しなければならぬものである」
（デューイ 1998: 62）。ここにも、彼の「公共性
の哲学」は体现されているのだ。

個別最適化の学習といった言葉がスローガンとし
て叫ばれている。児童生徒の個性や能力に応じた教
育を個別具体的に提示する可能性が唱えられている
（西川 2019）。さらに、特別支援教育、カウンセリ
ングといった子ども一人一人の特性や傾向に着目し
た教育支援が幼稚園から大学まで一貫して主張され
ている。

その中であって、デューイのように、「学校とは
公共的なものである」との主張は、時代の流れと逆
行しているのだろうか。むしろ、特別活動のあり方
をラディカルに再定義する必要性を私たちに示して
いるのではないか。例えば、学校行事として行われ
る入学式、卒業式、修学旅行、体育祭は、他者と
戯れる「息抜き」「娯楽」ではなく、あくまで自ら
の利益と他者の利益、さらには集団としての公益
を調整し、共感性や公共性を育む機会を提供する。
デューイ研究者らが描き出すデューイ教育理論は、
個別最適化の学習という流れに抗う。そして特別活
動の中で、民主主義の手続きを体験的に、協働的に
学び、「公共性」を蘇らせようとしている。デュー
イ研究にしたがえば、特別活動は、学校を「公共性」
の空間として、再構築する可能性を有していると言
えよう。

4. おわりに

本論文は、総合的な学習（探究）の時間と特別活
動の連携を理論的に検討する試みであった。学校教
育上、教科ではなく、領域として存在する総合的な

学習（探究）の時間と特別活動には、教育目標、教
育内容、教育方法の観点から、共通点があるだけで
は決してない。具体的には、双方ともに活動内での
「探究」「協働」、活動への「参加」を促し、教育方
法として課題解決学習、協働探究学習を推進するだ
けではない。むしろ、第二次世界大戦後から今日ま
での特別活動の歴史の中に、総合的な学習（探究）
の時間を位置付けるならば、見えてきたのはリアリ
ティの修得という教育政策上の立ち上げられた歴史
的文脈であった。

歴史的アプローチによって見いだしたこうした両
者の合流点をどのように意味づけるべきか。本論文
ではデューイの教育理論というよりも、日本におけ
るデューイ研究に注目して、その意味づけを行った。
デューイ研究と総合的な学習（探究）の時間の
関係として、教材としての経験をいかに組織化
（カリキュラム化）するのかという問題があった。
デューイの教育理論は、そうした組織化（カリキュ
ラム化）の方向性と原則を示している²⁾。その意味
で、子どもたちが日常生活を送り、積み重ねている
様々な経験だからこそ、課題はリアリティをもった
ものとして見出され、その解決の必要性も生まれて
くる。

次に、デューイ研究と特別活動の関係として、学
校教育の「公共性」という問題があった。個別最適
化の学習が叫ばれ、児童や生徒一人一人の特性や個
性に合わせた教育活動が推奨されている。その中
で、デューイ研究者が見いだすのは学校教育が「公
共性」を有すること、つまり「みんなのもの」とい
う考えである。これは、どれほど有効性をもつのだ
ろうか。本論文では、デューイの教育理論が、公共
性の原理に基づいて、学校教育を再構築する可能性
を明らかにした。

なるほど確かに、教師が設定した一つの問題か
ら、一つの答えを導き出す旧態依然とした教育は不
十分かもしれない。なぜなら、早川操の言葉を借り
れば、そうした教育で身に付くのは試験知（早川
1998: 173）にすぎないからだ。現代社会において
は、グローバル社会の中で、多様な人と協働しなが
ら探究し、課題を解決していく力こそ求められてい

る。その意味で、課題解決学習、協働探究学習は、これからますます推奨されるにちがいない。

しかしながら、だからこそ、何のために課題を解決するのか。他者と協働するとはいかなることか。探究のプロセスはどうあるべきか。そうした教育哲学的な問いこそ、必要である。日本のデューイ研究の成果にしたがうならば、課題は日常の経験から設定されるべきである。さらには、その経験は教材として耐えられるだけの汎用性と耐性を有することを条件としているはずだ。さらに、それらの学習を通して、子どもたちは個人単位、個別単位では決して修得できない公共性の構築に寄与すべきである。リアリティの修得のために、特別活動のボランティアは組織されるべきなのだろうか。リアリティの修得のために、子どもたちは地域の課題を見つけ出し、総合的な学習（探究）の時間の課題として教材化するのだろうか。

デューイ研究という「接着剤」で総合的な学習（探究）の時間と特別活動を結び付けて明らかになったのは、次のことである。総合的な学習（探究）の時間で教材化される児童・生徒の経験は学習を通して、「公共性」のあるものとして、クラスメイトをはじめ協働した者同士で共有され、次なる学びへのつながる必要がある。さらに、特別活動で培われる「公共性」は、決して国家や社会という大きな概念と直結するものではなく、児童・生徒一人一人の日常生活の経験が蓄積され、あるいはそうした経験の一つ一つが構成要素となっていなくてはならない。リアリティの修得は、こうした有機的な相互連携の結果生じる成果にすぎない。カリキュラム・マネジメントが「合理化」を求めるものではなく、むしろこうした有機的な相互連携をもたらす可能性を示した点に本論文の意味はある。

謝辞

本論文はJSPS科研費（課題番号20K02921、20K02762）の研究成果の一部である。

注

1) 本論文では主に小学校の「総合的な学習の時

間」を検討の対象としている。新たに設置された「総合的な探究の時間」との差異も検討する必要もあるが、本論文では特段ことわりがない限り、基本的には双方を区別せず、総合的な学習（探究）の時間とする。

2) 実際にデューイがその原則にしたがって開発したカリキュラムがシカゴの実験学校で実施されたものだろう。この点については以下を参照（小柳 2020）。

引用文献

- 朝倉淳・永田忠道編（2019）『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社。
- 生澤繁樹（2015）「デモクラシーが『公衆』を形成する—ジョン・デューイとリベラル・ジャーナリズムの時代」『近代教育フォーラム』24, 26-37.
- （2020）「社会・政治哲学としての『民主主義と教育』—子どもの教育から成人のための教育へ—」日本デューイ学会編『民主主義と教育の再創造—デューイ研究の未来へ』115-125.
- 伊藤朋子（2012）「特別活動におけるJ.デューイの『活動的な仕事』」『四天王寺大学紀要』55, 149-171.
- 小柳正司（2020）「デューイのカリキュラム理論—その革新性を読み解く」日本デューイ学会編『民主主義と教育の再創造—デューイ研究の未来へ』勁草書房, 43-52.
- 佐藤学（1998）「公衆と教育—戦後日本の民主主義とデューイ」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』181-192.
- 塩原孝茂（2019）「総合的な学習の時間の意義と授業理論」土井進・塩原孝茂編『実践から学ぶ総合的な学習の時間の指導と授業づくり—子供と教師の願いを実現する総合学習の実践』ジダイ社, 10-22.
- 樽垣公明（2010）「特別活動における自主的、実践的な態度の形成に関する一考察—問題解決能力形成過程（構造的解析図）における有機的関連性を通して」『佛教大学教職支援センター紀要』2, 11-24.

- デューイ, J. (1998) (市村尚久訳)「学校と社会」『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫, 57-258.
- (2004) (市村尚久訳)『経験と教育』講談社学術文庫.
- 土井進・塩原孝茂 (2019)『実践から学ぶ総合的な学習の時間の指導と授業づくり－子供と教師の願いを実現する総合学習の実践』ジグアイ社.
- 時津啓 (2014)「戦後の特別活動」山田浩之編『特別活動論』協同出版, 39-50.
- 中尾豊喜 (2020)『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間と特別活動』東洋館出版社.
- 中園大三郎・松田修・中尾豊喜 (2020)『総合的な学習・探究の時間の指導－新学習指導要領に準拠した理論と実践』学術研究出版.
- 西川純 (2019)『個別最適化の教育』学陽書房.
- 野口徹 (2018)「総合的な学習の時間の目標」村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕編『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版, 20-21.
- 早川操 (1998)「学校と教師－探究共同体における協働探究者の課題－」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社, 168-180.
- ビースタ, G. (2014) (上野正道, 藤井佳世, 中村(新井)清二訳)『民主主義を学習する－教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房.
- 松下良平 (2019)「教育と民主主義の再建のために－現代社会の危機とデューイの学習思想」田中智志編『教育哲学のデューイ』東信堂, 54-83.
- 村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕 (2018)『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版.
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afeldfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf アクセス2021.8.24
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afeldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf アクセス2021.8.24
- 柳沼良太 (2009)「問題解決能力を育成する特別活動－デューイの教育理論に基づく特別活動のあり方」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』58 (1), 221-227.
- (受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

保育・教育職を目指す学生を対象とした 小児救命救急法についての考察 —子どもの生命を守るための知識とスキル—

前 林 英 貴
(保育教育学科)

A Consideration on Pediatric Life-saving First Aid Method
for Students Aiming at Childcare / Educator
—Knowledge and Skills to Protect Children's Lives—

Hidetaka MAEBAYASHI

キーワード：救命救急法、保育者、教育者、小児
life-saving first aid, childcare, educator, pediatric

1. はじめに

近年、保育・教育現場において子どもに関する事故は多様化しており、軽微な怪我から重い後遺障害・死亡を含む重大な事故が毎年報告されている。日本スポーツ振興センターがまとめる「学校の管理下の災害（令和元年版）」によると、災害共済給付を行なった負傷・疾病の発生件数は年々減少傾向にあるが、2018年度には99万1,013件の事故が発生しており、障害見舞金及び死亡見舞金については逆に増加傾向にある¹⁾。これらの数値はあくまで給付の対象となった事故であるため、実際に保育士や学校教員が対応する事故の件数はかなりの件数になることが想像できる。日常生活下や保育現場、学校管理下で起こる事故はもちろん、近年多発している子どもが被害となる凄惨な事件や大規模災害による被害を最小限に防ぐだけでなく、万が一事故が発生した際には速やかかつ適切に対応することで、子どもの健康や生命を守り、重度の後遺症を防ぐことにつながる。しかし、保育・教育現場では子どもの数に対して保育士や学校教員の数には制約があるため、常

時全ての子どもへ目を配り、事故発生時に速やかに対応することは現実的に難しく、そのため「事故を起こさない」、「事故を大きくしない」という保育士や学校教員の危機管理意識が重要となる。子どもの年齢や発達段階、活動する場所などにより起こりやすい事故の種類や発生状況には一定の傾向がみられるため、まずは事故発生を予測することが必要である。また、事故発生時には迅速な対応が求められるため、日頃から危機意識を持って救命救急法などの研修会に参加することが望ましい。

2. 子どもの事故の特徴

事故は、「自殺」や「他殺」の意図的な事故と、国際疾病傷害死因分類（ICD-10）に基づく「交通事故」、「転倒・転落」、「不慮の溺死及び溺水」、「不慮の窒息」、「煙、火及び火災への暴露」、「有害物質による不慮の中毒及び有害物質への暴露」などの不慮の事故の2つに大別することができる。1968年から2005年頃までの0歳を除く1～19歳の子どもの死亡原因の第一位は「不慮の事故」であったが、

2000年以降子どもの死亡原因は悪性新生物や自殺が上位を占めるようになり、不慮の事故による死亡率は年々減少傾向にある²⁾。しかし、表1のように年齢別死亡原因の上位3位内にいまだ不慮の事故はランクインしており、年齢が低年齢になるほど不慮の事故による死亡率が高くなっている。また、0歳では「不慮の窒息」による死亡が全体の78.2%と非常に高く、1～4歳においても全体の30%以上を占めるなど³⁾、低年齢児に窒息のリスクが高いことを保育士や学校教員は十分理解する必要がある。

近年では、食品による子どもの窒息・誤嚥事故が増加しているため、事故防止の啓発活動として誤飲チェッカー(図1)や消費者庁が作成した「乳児くち・のど模型」(図2)を活用したり、保護者に対して保健だより等を配布して家庭内事故への注意喚起を行うなど、積極的な働きかけが求められる。また、万が一窒息事故が発生した際の救急体制をどう構築すべきか十分に検討し、施設管理者は事故対応マニュアルの作成や見直し、定期的な実技研修を全

ての職員が受けられる機会を設けなければならない。さらに、ヒヤリハット事例を蓄積して危険予知トレーニング(KYT)を定期的に行うことで、職員の危険予測や事故対応能力、窒息事故への感受性などを日頃から高めることができる。

3. 教育としての救命救急法

救命救急の柱となる救急蘇生法の指針は、1978年に日本救急医学会救急蘇生法委員会によって作成が開始された。2000年にアメリカ心臓協会(AHA)と国際蘇生連絡委員会(ILCOR)によって国際ガイドラインが作成された以降、国際コンセンサスとして認められた科学的エビデンスに基づいて順次改訂がなされ、現在ではわが国独自のガイドラインが作成されるようになった。日本蘇生協議会(JRC)が作成するJRC蘇生ガイドラインは、市民レベルから医療従事者向けまで作成されており、救命の連鎖の四つの輪である「心停止の予防」、「早期認識と通報」、「一次救命処置(心肺蘇生とAED)」、「二次救

表1 年齢別死亡原因(2019)²⁾

	第1位	第2位	第3位	第4位	第5位
0歳	先天性奇形	呼吸障害等	不慮の事故	SIDS	出血性障害
1～4歳	先天性奇形	不慮の事故	悪性新生物	心疾患	インフルエンザ
5～9歳	悪性新生物	不慮の事故	先天性奇形	心疾患	インフルエンザ
10～14歳	悪性新生物	自殺	不慮の事故	先天性奇形	心疾患 その他の新生物
15～19歳	自殺	不慮の事故	悪性新生物	心疾患	先天性奇形



図1 誤飲チェッカー

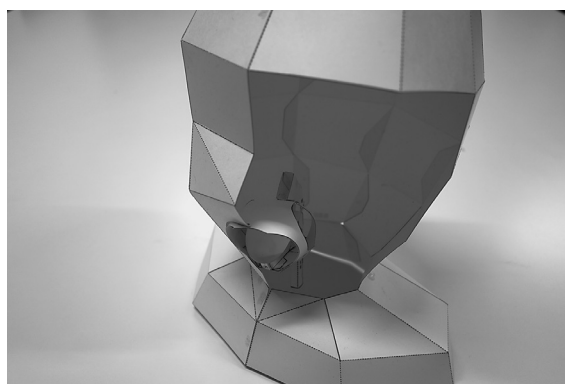


図2 乳児くち・のど模型(著者にて組み立て)

命処置と心拍再開後の集中治療」を順番に途切れなく円滑に行うための手順がまとめられている。一般市民レベルでは1994年より自動車教習所での応急救護処置教育が義務化され、2004年から市民によるAED使用が認められると、心肺機能停止傷病者への市民による応急手当実施率は50.7%となった⁴⁾。「救命救急法」と聞くと、医師や看護師など医療従事者や救急救命士による処置をイメージしがちであり、いざ一般市民が救命の場面に遭遇した際には救命処置に対して消極的になりがちである。また一方で、市民による救命処置が医師法に抵触するのではないかという考えが根強い。しかし、救命のための除細動やアドレナリン自己注射（エピペン®）等は緊急時のみにやむなく行う場合においては、刑法第37条1項の緊急避難の法理が適用されるため、法的に罰せられることはない。つまり、救命の連鎖の3つの輪まではその現場に居合わせた市民（バイスタンダー）によって行われることが多いため、一般市民への応急救護処置教育の普及によって救命率・社会復帰率の向上に期待がかかる一方で、B型肝炎ウイルスをはじめ今般の新型コロナウイルスといった感染症から救助者を守るためのバリアについても、引き続き十分に検討されなければならない。

2017年に行なわれた日本学校保健会の調査報告によると、学校内の教職員向けの心肺蘇生とAED使用に関する研修の実施は、小・中・高・特別支援学校全体の88.9%であったが、児童生徒に対して授業内で心肺蘇生とAED使用に関する指導を行っている小学校は11.4%、中学校は58.9%、高等学校では66.0%であった⁵⁾。この背景としては、学校教員は心肺蘇生指導に関するノウハウが少ない、マネキン等の十分な指導教材がない、十分な心肺蘇生指導が行われていないなどの理由から、学校内で応急救護処置教育が普及しなかったことがわかっている⁶⁾。小学校学習指導要領のなかでは心肺蘇生に関する記述がないが、2017年告示の中学校学習指導要領、2018年告示の高等学校学習指導要領の【保健体育】では、心肺蘇生法・応急手当の必要性や実習の実施について明記されている⁷⁾⁸⁾。このように教育機関での応急救護処置教育は、一般的に中学校もしくは

高等学校の教育現場で限定的に行われており、主に成人を対象とした応急救護処置教育が大半である。児童や就学前の幼児、乳児を対象とした小児救命救急法は、2011年より専門性を高めるための「普通救命講習Ⅲ」が消防庁の講習として追加され、新生児・幼児・小児に接する機会の多い職種や市民を対象としたこの講習は、AEDの使用や異物除去を含む心肺蘇生法と止血法など合計180分の講習となっている。また、内閣府が発表した「教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン」では、教育・保育施設で働く全ての職員は、心肺蘇生法や気道内異物除去、AED、アドレナリン自己注射の使用等、緊急時対応に関する方法を身に付けるための研修に参加することを基本とし、事故防止や安全対策に係る職員の資質向上に努めるよう述べている⁹⁾。このように子どもに関わる機会の多い職種については、前述した消防庁の普通救命講習Ⅲが専門職者向けの研修を受けるとよいが、大学での保育士養成課程や教員養成課程の科目においても、小児救命救急法を積極的に学ぶ機会を設けることが必要である。保育士養成課程では、救急処置及び救急蘇生法について学ぶ科目はカリキュラム上設定されているが、多くの教員養成を行う大学のカリキュラムでは、中学・高等学校教諭免許の保健体育のコースもしくは養護教諭の養成課程のみ実施している大学がほとんどであり、小学校教諭免許取得に係る科目としてはほとんど設定されていないのが現状である。

4. 小児救命救急法の特徴

現在の成人の一次救命処置（BLS）ガイドラインでは、胸骨圧迫と人工呼吸を組み合わせで行うことよりも、より質の高い胸骨圧迫のみを行うことを強調している。しかし、子どもの事故による死亡原因では、窒息や溺水などの呼吸原性による心停止の割合が大部分を占めている。呼吸停止により脳機能を維持するための酸素量が不足すると、短時間で脳に重大な後遺症を残すだけでなく、脳死に至ることもある。そのため、保育士や学校教員など子どもに関わる職種では、子どもの低酸素状態を改善するため

の人工呼吸の技術修得は必須であるため、小児の解剖学的・生理学的特徴を十分理解しておく必要がある。

1) 呼吸の特徴

小児の呼吸器系の特徴としては、口腔内の容積に比べて舌が大きく、鼻腔の狭さ、分泌物の多さから容易に呼吸困難を起こしやすい。また、新生児では鼻呼吸・腹式呼吸優位であるため、呼吸の観察は成人とは異なることを意識しておく必要がある。しゃくりあげるような途切れ途切れの呼吸は「死戦期呼吸」と呼ばれ、心停止直後に起こることがあるため、誤って呼吸ありと判断して胸骨圧迫が遅れないよう注意が必要である。また、死戦期呼吸では胸郭が動かないため、胸腹部の動きを注意深く観察しなければならない。

人工呼吸の方法については、救助者である成人の口のサイズと、救助対象となる小児の口のサイズを考慮して、口対口鼻人工呼吸を検討する。同時に、1回換気量は小児の胸の上りを確認しながら慎重に吹き込み、過換気のを避けなければならない。過換気のは、小児の肺に入りきれない空気が胃に流れ込むことで胃膨満のリスクが高まることに加え、過換気により胸腔内圧が上昇し、静脈還流（心臓に血液が戻ること）が妨げられることによって、心拍出量が減少することである。助けたいという思いから、救助時には息を多く吹き込みがちになるため、年齢相応より少なめの換気量で調整できるような訓練が必要といえる。

2) 循環の特徴

脈拍数は、年齢によって大きく異なるだけでなく、小児では発熱や啼泣等による変動も大きい。小児の場合、脈拍の確認は主に頸動脈（乳児は上腕動脈）で行うが、脈拍の確認による心停止の評価は容易ではなく、市民レベルでは脈拍の触知を行う必要はない。しかし、脈拍を確実に触知できた場合には心停止ではないと判断できるため、不要な胸骨圧迫を回避することが可能である。また、CRT（毛細血管再充満時間）の測定は、比較的短時間で簡潔に循環状態の評価が可能であるため参考になる。測定方法は、手指の爪床を5秒間押して、パッと離して

2秒未満に爪の色味が戻れば循環動態が良好と判断できる。

小児の胸骨圧迫は、胸骨の下半分の位置を、胸の厚さの約1/3の深さで、1分間に100～120回のテンポで途切れなく行う。圧迫の深さやテンポは、疲労や緊張により適切な状態が維持できなくなる可能性があるため、疲労する前に救助者は交代することを考慮する。胸骨圧迫の深さも重要であるが、圧迫の解除を胸が元の位置に戻るまでしっかり行わないと、静脈還流が妨げられるので注意が必要である。小児の場合、圧迫方法には両手、片手、2指法、両母指包み込み法があるが、正確で確実に行うことができるのであれば、どの方法を選択してもよい。胸骨圧迫と人工呼吸の比率は成人と同様の30：2が推奨されており、小児に多い呼吸原性の心停止であっても、胸骨圧迫から開始する。

3) AEDの使用

AED（自動体外式除細動器）は、心室細動（VF）のような危険な不整脈から正常な心拍に戻すために使用される医療器具であり、市民レベルで使用できることを前提に設計されている。小児の心停止に対して必要な除細動エネルギー量は、4J（ジュール）/Kgが目安とされており¹⁰⁾、一般的なAEDでは、小児50J・成人150Jという設定になっている。AEDにおける小児モード・パッドの対象は未就学児であり、小学生以上は成人モード・パッドを使用する。一般的な『小児』の年齢区分の考え方は、15歳未満（思春期まで）と考えられているため、誤って小学生に小児モード・パッドを使用してしまわないよう注意したい。そのため、今後は『小児』ではなく、『未就学児』用モード・パッドという用語に変更される。

先に述べたが、小児が心停止に至る致命的病態には、呼吸障害やショックなどの非心原性の心停止の割合が高く、AEDによる除細動の適応とならない場合が多い。「ショックは不要です」というAEDの音声ガイドは、心拍再開という意味ではないため、直ちに心肺蘇生を再開・継続しなくてはならない。

5. 今後の応急救護処置教育について

いつ頃から応急救護処置教育を受けるべきかについては、賛否が分かれる。学校教員の8割以上が小学校高学年で心肺蘇生・AED教育の導入を検討すべきと回答するなか、一方で児童の心の負担、知識の理解力、技術の保持を懸念する意見もある¹¹⁾。児童生徒の理解度や身体能力に合わせた指導を行うことができれば、早期の応急救護処置教育は「人の命を助ける」という重要性を学ぶ非常に有益な機会であり、将来的に傷病者の生存率や社会復帰率の底上げとなる。学校BLS導入検討委員会は、心肺蘇生の指導者を学校教員・養護教諭とし、実技指導対象を小学校3・4年生以上で設定する指導内容と、段階的な工夫が必要としつつも学年別到達目標を表2のようにまとめている¹²⁾。

実技指導にあたっては、マネキンなどの資材確保が課題となるが、消防庁が認定をしている応急手当普及員になることで、指導に必要な資材を各自治体の消防署から無償で借りることができるため、このような仕組みを活用して応急救護処置教育の普及に

つなげたい。

しかし、応急救護処置教育を受けているにも関わらず、実際の救急現場で心肺蘇生の実施につながらないケースがある。救助者の多くは、事故に直面すると精神に強い衝撃を受け、同時に救助することへの不安や恐怖心を抱きやすい。稲葉は、応急救護処置教育を受けた高校生3,193名を対象に、緊急時に『心肺蘇生を実施するか?』という意識調査を行った。その結果、全体の4割が「心肺蘇生を実施しない」と回答し、主な理由は「間違っていたら大変」、「できない」が上位を占めていた¹³⁾。心肺蘇生に関する知識不足やスキル獲得の不十分さが、救急現場での心肺蘇生実施への躊躇を招いてしまうのではないかと考える。社会心理学の代表的な理論に、多くの他者の存在によって、単独時にはなされる援助行動が抑制されるという「傍観者効果」という現象がある。救助者自身の援助介入が適切かどうかを他者に評価されてしまうと考えると援助行動が躊躇されるという「評価懸念」の考え方である。応急救護処置教育においては、評価中心の指導体制で行うの

表2 心肺蘇生の学年別達成目標¹²⁾

	教育達成目標		
	主な達成目標	知識としての達成目標	手技としての達成目標
小学校 低学年	<ul style="list-style-type: none"> ●自分の身の安全、倒れた人を助けるための応援要請に重点を置く ※実技実習は必須としない ※視聴覚教材でもよい 	<ul style="list-style-type: none"> ●命はかけがえのないものであることを理解する ●倒れた人を助けることの重要性を理解する ●簡単な心臓と肺の役割など、生命を維持する仕組みを大まかに知る ●119番通報のかけ方を知る 	<ol style="list-style-type: none"> ①自分の身の安全を確認できる ②応援要請ができる（大人を呼びにいくる） ③学校や自分の家の近くのAEDの場所を把握することができる ④救急車は何番に連絡すればよいか理解する ⑤AEDをとりに行くことができる ⑥胸骨圧迫の重要性を知る ※状況に応じて手技を行う
小学校 中・高学年	<ul style="list-style-type: none"> ●低学年と大きくは変わらないが、実技ではAEDの使用と心肺蘇生をより確実に実施することができるようにする ●実技が必ずしも十分伴わなくても容認する 	<ul style="list-style-type: none"> ●命はかけがえのないもので、友だちや先生と協力して助けることの重要性を理解する ●人体の解剖・生理を段階的に理解する ●生命を維持するための仕組みを大まかに知る ●119番通報のかけ方を知り、口頭指導に従うことができる 	<ol style="list-style-type: none"> ①自分の身の安全・周囲の安全確保を確認できる ②倒れている人に呼びかけてみるができる ③周りの大人に応援要請ができる ④学校や自分の家の近くのAEDの場所を把握する ⑤119番に連絡した場合、自分のいる場所を伝え、口頭指導に従って動くことができる ⑥呼吸をしているか確認し、心停止を認識できる ⑦心臓の位置を知り、胸骨圧迫ができる ⑧十分ではなくても、交代しながら友人と力をあわせ心肺蘇生を行うことができる ⑨AEDの使い方を理解できる

ではなく、受講者の救助意欲を促進するような内発的動機づけを高める指導が求められる。

救助者が救急現場で自信を持って心肺蘇生を実施するためには、的確な知識とスキルを身に付ける必要がある。しかしながら、身に付けた知識やスキルを活かす場面は頻繁に訪れるわけではなく、使われない知識やスキルは忘れられていくため、継続的に応急救護教育を受けるべきである。また、蘇生のガイドラインは5年ごとに改訂されるか、重要なトピック（例えばCOVID-19の蔓延など）について提案が出されることがあるため、最低でも5年に一度は再び講習を受講して、最新の知識やスキルの更新を推奨したい。

6. 大学における蘇生教育の必要性

教員養成を行う大学のカリキュラムでは、応急救護処置教育を学ぶことのできる課程が限定的であることは先に述べた。しかし、迅速な事故対応が求められる保育・教育職を目指す全ての学生は、現場に出る前に基本的な応急救護技術を身に付けていることが必要である。また、小学校教育のなかに今後応急救護処置教育が組み込まれる場合には、学校教員が指導者になることは十分考えられる。そのため、救助の実践者としての知識や技術だけではなく、救命救急法を教える指導者としての知識やスキルを求められる。本学保育教育学科では、保育・教育職を目指す学生を対象に、4年次科目として小児への対応に焦点をおいた「救命救急法・応急手当法」とい

う科目を開講している。この科目では、保育士・幼稚園教諭を目指す学生だけでなく、小学校教諭を目指す学生など、本学科の7割近い学生が履修している。講義内容は表3の通りだが、単に心肺蘇生や応急救護の手順のみを覚えるのではなく、その手技にどのようなエビデンスが示されているのか、どのような科学的コンセンサスに基づいているのかなど、学生が身に付けるべき知識やスキルに明確な根拠を示すことで、救命現場に遭遇しても慌てずに対応できる。また、将来学生自身が指導者になった場合においても、エビデンスやコンセンサスについて理解していることは重要で、児童生徒からの質問に対して適切なアドバイスをするためには、より深い応急救護処置の理解が求められる。

本学科が実施しているこの科目では、単位認定と同時に消防の「普通救命講習Ⅲ」の修了証を発行している。荒井らが行なった調査によると、心肺蘇生法の授業に伴い、資格や修了証を発行している体育系・教育学部系大学は全体の27%あったことがわかっている¹⁴⁾。修了証の発行については、学生が自身の学習成果を実感できるだけでなく、継続して応急救護処置を学んでいくためのきっかけにもなるため、今後もこの取り組みは続けていきたい。

近年多発している災害によって、一般市民が救命の場面に遭遇する可能性は高い。仮に保育中や学校管理下で災害が発生した際には、保育士や学校教員がその対応にあたらなければならない。そのような場面では、救助者となる大人の数に対して子どもの



図3 普通救命講習Ⅲの様子

表3 「救命救急法・応急手当法」の講義内容

講義内容	
第1回	子どもに多い事故の種類やその特徴
第2回	救命の連鎖と応急処置の基本
第3回	呼吸・循環と心肺停止
第4回	一次救命処置法－人工呼吸
第5回	一次救命処置法－心肺蘇生法・AEDの使い方
第6回	小児に対する一次救命処置（消防：普通救命講習Ⅲ）
第7回	小児に対するAEDの使い方（消防：普通救命講習Ⅲ）
第8回	傷病者の管理法－体位と搬送法
第9回	傷病に対する応急処置－外傷、骨折等
第10回	傷病に対する応急処置－急性中毒、アレルギー
第11回	傷病に対する応急処置－出血の管理
第12回	傷病に対する応急処置－発熱、けいれん、てんかん
第13回	傷病に対する応急処置－熱中症、低体温症
第14回	傷病に対する応急処置－異物、溺水
第15回	災害発生時の対応－トリアージ

数が上回ることは容易に想定される。子どもたちの避難誘導だけでなく、応急救護や怪我人の搬送に関して、やむを得ず保育士・学校教員が救急対象の優先順位を決定しなければならないようなケースも出てくるだろう。突然の大規模災害に備え、そのための簡易トリアージなどの基礎的な知識やスキルについても習得するとよいだろう。

定期的な訓練では、様々な災害や救助場面を想定したシミュレーションが必要で、医療機関に搬送するまでの所要時間はどれくらいかかるのか、搬送手段の確保や災害発生時の役割分担など、途切れなく二次救命につながる具体的な訓練を行うべきである。保育士や学校教員はこのような研修等に義務的に参加するのではなく、本番をイメージした緊張感や危機意識を持って研修に臨む必要がある。「人の命を助ける」ための知識や技術の習得は、子どもに関わる専門職者にとっては必須であり、そのための努力を怠ってはならない。子どもの健やかな成長発達を支えるための安全環境を整えるのは保育・教育職の使命である。

より多くの命を救うための応急救護処置教育の普及については、医療従事者ではない市民レベルであっても積極的・自発的に参加できるようなトレ

ニングデザインが必要である。賠償責任の問題や流行性ウイルスからの感染防御などの様々な課題はあるが、誰もが救助者となれる社会を目指し、応急救護処置教育の普及に努めたい。

引用文献

- 1) 日本スポーツ振興センター. 学校の管理下の災害（令和元年版）参考資料. 2019: 11-2
<https://www.jpnsport.go.jp/anzen/Portals/0/anzen/kenko/jyouthou/pdf/R1saigai/R1saigai08.pdf> [閲覧日：2021.3.5]
- 2) 母子衛生研究会. 母子保健の主なる統計. 東京：母子衛生研究会, 2021: 62-75
- 3) 前掲：77
- 4) 総務省消防庁. 令和2年版 消防白書. 2021: 207
https://www.fdma.go.jp/publication/hakusho/r2/items/r2_all.pdf [閲覧日：2021.3.11]
- 5) 日本学校保健会. 学校における心肺蘇生とAEDに関する調査報告. 2019: 12-5
<https://www.gakkohoken.jp/books/archives/212> [閲覧日：2021.3.10]
- 6) 日本臨床救急医学会. 心肺蘇生の指導・指導内

- 容に関するコンセンサス. 2015 (ver.160303).
2016: 1 https://jsem.me/about/school_bls/teaching_consensus2015_v160303.pdf [閲覧日: 2021.3.19]
- 7) 文部科学省. 中学校学習指導要領 (平成29年告示). 2017: 128-9 https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf [閲覧日: 2021.3.10]
- 8) 文部科学省. 高等学校学習指導要領 (平成30年告示). 2018: 138-9 https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf [閲覧日: 2021.3.10]
- 9) 内閣府. 教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン【事故防止のための取組み】～施設・事業者向け～. 2016: 7 https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/meeting/kyouiku_hoiku/pdf/guideline1.pdf [閲覧日: 2021.3.12]
- 10) 日本蘇生協議会. JRC蘇生ガイドライン2020. 東京: 医学書院, 2021: 186
- 11) 日本学校保健会. 学校における心肺蘇生とAEDに関する調査報告. 2018: 24-5 https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook_H300010/index_h5.html#29 [閲覧日: 2021.9.26]
- 12) 日本臨床救急医学会. 前掲: 2-5 [閲覧日: 2021.9.26]
- 13) 稲葉英夫. 心肺蘇生講習受講者はいざという時に心肺蘇生を実施するか?. 金沢大学大学教育開放センター紀要. 2007; 27: 13-7
- 14) 荒井宏和・河野一郎・山本利春・小峯直総・深山元良. 体育・教育系大学における心肺蘇生法教育に関する一考察. 大学体育研究. 1999; 21: 11-9

(受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

市町村教育委員会における職務遂行体制の充実化方策 - 静岡県賀茂地域の事例に注目して -

牧 瀬 翔 麻
(保育教育学科)

Enhancement of Job Performance Ability on Local Boards of Education

Shoma MAKISE

キーワード：教育行政、教育委員会制度、広域行政、広域連携
Educational Administration, Board of Education System,
Broader-based Local Government, Inter-municipal Cooperation

1. 研究の背景と目的

本稿の目的は、地方教育行政における県及び教育事務所と市町村の機構間の関係を再検討することを通じて、市町村教育行政の充実につながる地方教育行政制度の運用について示唆を得ることである。そのために、指導行政体制の観点から、近隣市町同士の水平連携を県と教育事務所が支援する静岡県賀茂地域の事例分析を行う。

地方分権改革は、住民に身近な行政主体である基礎自治体に自律性の高い行財政基盤を備えるよう要請し、市町村合併を推奨した。その結果、行政区域や財政基盤の大中規模な市町が誕生する一方、特に地方を中心に相当数の小規模市町村が残置された。このことは、実態として市町村の多様化、多層化を意味しており、それにとまって行財政能力が一律でないことは自明といえる。

この課題は、すべての市町村に置かれる教育委員会についても同様に指摘できる。教育委員会事務局については、制度創設当初から行政能力の不十分さが懸念され、一部事務組合等の事務の共同処理制度の活用が提言されてきた(小松田2014)。これに関しては、市町村間連携による広域行政の実証研究が

ある(徳村1973、1975、1977、馬場1983、高木ら1995、松井ら1997)。特に、高木らによる民主性と効率性の競合・拮抗関係、調和的関係の解明を試みた実態的事例分析や、教育委員会の「制度理念と組織実態との間のジレンマ」(松井ら1997、6頁)脱却の方途を教育事務の共同処理に求めた松井らの研究の背景には、臨時教育審議会による「地区教育委員会」の提起があり、教育委員会(特に小規模自治体の事務局体制)活性化を志向していたと推察される。いずれの研究も、広域連携や事務の共同処理の意義を肯定的に評価しながら、運営上の課題を指摘している。実際のところ、一部事務組合等の教育委員会数は年々減少している¹⁾。

広域行政の手法としては、基礎自治体間の単層的な広域連携のほか、都道府県教育委員会による市町村への垂直的支援や連携がある。地方教育行政の組織及び運営に関する法律(以下、地教行法)の2007年改正の際には、第55条の2が新設され、市町村の教育行政の体制の整備及び充実に資するために、都道府県教育委員会が必要な助言・援助等を行うことを努力義務とした。これに先立って、小川(2000)は、辻山(1994)を引用しつつ、都道府県の高次性

を認め、市町村教育委員会を支援・援助する都道府県教育委員会の役割・機能の強化をすでに指摘していた²⁾。

上記の先行研究が問題意識として共有しているのは、市町村教育委員会の職務遂行体制及びそれにもなう行政能力が均一ではないということである。そのうえで、市町村単位の教育行政と事務執行の原則（教育委員会の全面設置）を前提としながら、自治体外部との連携や「協働的手法」、都道府県による支援、援助及び補完といった自治体間連携が制度、政策上、あるいは実践において模索されてきた。同様の現状認識と対応は教育行政領域に限らず、人口減少や超高齢社会への対処が喫緊の課題となっている地方自治、地方行政領域にも共通しており、検証が進められている。

しかしながら、地方教育行政研究がこれらの知見を参照し、教育行政体制の充実につながる学術的、実践的な方策を提示してきたとはいえない。くわえて、教育行政は、教育政策（縦割り）と行財政管理・制度（横割り）の交錯領域であり、外在的論理に晒されやすい性格とされる（金井2012）が、教育委員会事務局体制に関する研究でこの点が十分に意識されてきたとはいいがたい。教育行政における都道府県と市町村の関係は、教育委員会制度だけではなく、地方自治制度とも密接に関連しており、地教法にとどまらずに地方自治法や地方自治制度ともあわせて検討する必要がある（村上2014）。

こうした問題意識のもと、本稿では以下を課題とする。まず、二層制を基盤とした地方自治制度における自治体間連携の検討を踏まえ、教育行政分野における県－市町村関係の課題を整理する。次に、静岡県賀茂地域における県と市町による教育行政の広域連携事例をもとに、とくに指導行政にかかる重疊的、複合的な教育行政体制の可能性を検討する。これらを通じて、地方教育行政体制の充実について示唆を得る。

2. 地方自治制度における自治体間連携と教育行政体制の位置

(1) 国の課題認識と姿勢の変容

地方分権改革では、地域住民に身近な基礎自治体を行政サービスの提供主体とする「市町村優先の原則」（＝「基礎自治体論」）に立ち、市町村合併による規模拡大を前提とする権限移譲がなされてきた。これには理念として「フルセット型自治体」による「総合行政主体論」が背景にあり、自民党による道州制導入の主張はこれと共通する部分がある。

他方で、地方制度のあり方を検討する地方制度調査会は、近年、市町村合併が代表するような団体・機構間の統合だけではなく、領域や分野ごとの緩やかな連携や協働の枠組みを提案している。第32次地方制度調査会『2040年頃から逆算し顕在化する諸課題に対応するために必要な地方行政体制のあり方等に関する答申』（2020年6月）は、「地方公共団体がそれぞれの有する強みを活かし、それぞれの持つ情報を共有し、資源を融通し合うなど、地域の枠を越えて連携し、役割分担を柔軟に見直す視点が重要となる」（前掲答申、14頁）として、多様なニーズに対応した広域連携の手法の活用を提起している。その際、広域連携は、「地域の実情に応じ、自主的な取組として行われる」（前掲答申、14頁）ことが肝要となる。ここで、都道府県の役割としては、市町村の求めに応じた、連携の相手方、方法等の助言や、調整、支援が求められる。また、市町村間の広域連携が困難な場合においては、自ら補完・支援の役割を果たすことが期待されている（前掲答申、19頁）。

これまでの地方制度調査会の議論からは、従来の市町村合併政策の自治体間統合、再編にみる「フルセット型総合行政主体」像から脱却し、個別領域に応じたゆるやかな市町村間連携として「新たな広域連携」を模索する姿勢が看取できる。他方で、都道府県の機能については、条件不利地域に対する助言や支援といった補完機能にとどまり、積極的な役割遂行や市町村と都道府県による連携の提示に関する言及は乏しい。

(2) 都道府県の機能及び市町村への支援

一般的に、都道府県の役割には、広域機能、連絡調整機能、市町村の補完機能がある³⁾(地方自治法第2条)。このうち補完機能は、「規模や行財政能力などの条件が許せば市町村でも実施可能であるが、そうした条件が整わないために都道府県が実施している機能」(市川2017、49頁)をさす。市川は、地方自治法上の3機能に加えて、「都道府県が市町村に対して果たしている財政的・人員的・技術的な支援など」(市川 前掲、50頁)の市町村の支援機能があると指摘する。支援機能を求めるのはとくに小規模な、行財政能力の乏しい市町村であり、区域内に規模・能力の異なる多様な市町村を包括する二層制にある都道府県にとって、支援機能こそが本来的な機能とみなされる(市川 前掲)。この点において、小規模自治体の行政能力の充実を図るための都道府県と市町村との連携の必要性が首肯できる。

広域連携の役割、意義を提起し、先の第32次地方制度調査会答申の前史となった第31次地方制度調査会「人口減少社会に的確に対応する地方行政体制及びガバナンスのあり方に関する答申」(2016年3月)を踏まえ、当時、総務省は、「広域連携が困難な市町村における補完のあり方に関する研究会」を設置し、2017年7月に報告書をまとめている。報告書は、まず、従来の補完をめぐる議論が「役割分担論」と「基礎自治体論」の2つの理念に基づいて「権限行使的な法定事務に主眼」を置き、「当該事務を実施困難な市町村に代わって都道府県が実施する仕組み(「法定の実施主体代替スキーム」)が検討・立案」されてきたとする(同報告書、15頁)。しかし、市町村事務の中には、処理義務や処理方法等が法定されず、都道府県と市町村が重畳的に実施しうる事務(事業・サービスの事務)も広く存在する。これらの事務に対する支援は、従来の議論では注目されてこなかった⁴⁾(前掲報告書、6-7頁)。そこで、これまでの補完に代わる、個々の市町村の規模・能力に応じた個別のかつ柔軟な支援の手法が必要であるとの理解から、「法定の実施主体代替スキーム」以外の取り組みとして、「協働的な手法」と「処理水準・手法の柔軟化」の可能性を導出して

いる。本稿では前者に注目する。

「協働的な手法」とは、都道府県と市町村が調整を行い、それぞれ有する政策資源を有効活用して、双方が一体となって行政サービスの提供体制を構築する取組である。小規模市町村が多く存在する県では、県も行政リソースに限られるなかで、「法定の実施主体代替スキーム」以外の「協働的な手法」による「シンクタンク的な機能を発揮しようとする方向性」が観察される。そして具体的には、「都道府県と市町村の役割分担の再編」、「都道府県のリソース・ノウハウの活用」、「事業の一体化、現場に入る県職員」、「市町村間の協議の支援」などが考えられるという(前掲報告書、16-17頁)。

本稿が関心を寄せる指導主事の指導行政事務については、「都道府県のリソース・ノウハウの活用」が手法として類似している。これは、都道府県からの職員の派遣や技術支援など、市町村と都道府県が同種の事務を処理する場合に、市町村の事務の処理に流用が可能なりソースやノウハウを有する事務でみられている(前掲報告書、17頁)。指導行政事務についてはこれまで、都道府県教育委員会事務局及び出先機関の教育事務所ならびに市町村教育委員会事務局の「重層構造」(堀内1998、82頁)の地方教育行政体制のもとで、それぞれに置かれる指導主事を中心に処理が行われてきた。とりわけ、教育事務所は、都道府県教育委員会と市町村教育委員会の間位置し、指導主事配置数の乏しい小規模な市町村教育委員会の行政能力を補完するとともに、学校訪問等の要請に応えた支援などを通して、圏域内市町村の行財政能力の格差は正や行政水準の均等化として機能してきた。したがって、教育行政領域において指導行政事務にかかる「都道府県のリソース・ノウハウの活用」は、従来から広く行われてきたといえる。

(3) 地方教育行政の「垂直的」構造

地方分権改革を基調とする市町村への権限移譲を主張する立場からは、従来の重畳的な地方教育行政は批判にさらされてきた。

このような中で堀内孜は、重層的な地方教育行政

構造の解消と資源の効率的活用の必要性に注目する。体制が脆弱な市町村教育委員会が、教育行政の重層構造性を助長し、また、実質的な三層構造が行財政的なロスを生み出しており、ゆえに市町村合併後には、それまで拡散的に配置されていた人的・技術的資源の効率的な再分配と、教育行政対象の個別性に考慮した合理的、効率的な行政執行システムの開発が必要であることを指摘した(堀内2008、2009)。

都道府県と市町村の中間に位置する教育事務所について、阿内ら(2014)は、アンケートと聞き取りの調査から、教育事務所には連絡調整機能と管内の指導主事非配置市町村への支援機能の役割があり、管内の格差是正が期待されるとした。川上ら(2017)は、人事行政の変容の側面から各種データの分析を踏まえ、県レベルの行財政改革によって職員定数の削減が進み、同時に指導主事が教育事務所から県教育委員会事務局へ置き換えが進んだことを明らかにした。これは、教育事務所による支援・調整機能の低下を含意し、今後何らかの影響が及ぶことを示唆している。また、指導主事配置について、押田(2007)は、文部科学省『地方教育行政調査』を分析し、教育事務所へ集中的に指導主事を配置する「依存・集中型」から、より狭域の市町村が独自に配置する「独自・分散型」への移行を期待する。他方で、辻村(2010、2013)は、地方教育行政環境の変化から、市町村ではなく教育事務所に集約的に配置する方が合理的であることを指摘する。

以上のように、複数市町村を管轄する教育事務所の広域性をいかにした連絡調整機能と支援機能が期待されている。域内に多様な市町村を抱え、規模や能力が様でない実態に鑑みると、これらはとくに小規模な町村にとって一層重要な「資源」となりうる。

ここで、自治体間連携の観点から都道府県出先機関の機能やあり方を研究した水谷らの研究(2018)に注目したい。水谷らは、磯部(1993)による「自治の総量」論を援用している。ここでの「総量」は、「単に自治事務の量だけではなく、中央政府とは区別された自治システムの総体としてのパフォーマンス」(磯部1993、36頁)を意味し、「ある区域に存

する自治体全体(都道府県+市町村)の国との関係における『自治の総量(量的なことだけではなく質的な充実も含む)』⁵⁾の確保・充実が要請される。また、「自治の総量」は単独自治体の実力の総和より、むしろ「自治政府間の協力や競争という掛け算によって得られるもの」という(磯部1993、37頁)。これに沿えば、それぞれの市町村が単独で行政能力の向上を企図するより、都道府県と連携を図る方が「自治の総量」は拡大する。権限移譲を前提としてむやみに市町村合併や広域連携を行うのではなく、基礎自治体を尊重し、都道府県と市町村の二層制による垂直的連携の必要が、ここから首肯される。堀内が指摘する従来の重層的な指導行政は、区域内自治体の格差を是正し、広域機能を果たしてきた。それは、人的・技術的資源の重複による行財政的なロスと評価するよりは、「総量」として区域内市町村の標準化・均等化に貢献してきたとの見方もできる。今後の人口減少社会で条件不利な市町村への対応が課題になる中で重要な視点といえる。

3. 調査の概要

(1) 事例の概要と選定理由

これまでの整理を踏まえて、本稿は、静岡県伊豆半島の南端に位置する賀茂地域を事例とする。2015年度に総務省「新たな広域連携促進事業」委託を受けた静岡県主導による、県、賀茂振興局、賀茂地域1市5町が連携した効率的な行政運営の事例である。取り組みの中では教育委員会の統合が検討課題に含まれている。本事例の特徴としては次の3点が挙げられる。第一に、県本庁がイニシアティブをとり、県全域ではなく賀茂地域という特定の圏域に対して複合的な政策課題・行政分野の支援を進めている点、第二に、県の垂直的な支援・補完によって市町間の水平的連携に対する支援に重きがおかれている点、第三に、指導行政に関して県による時限的な指導主事派遣がなされ、指導行政にかかる段階的な市町間連携を促進してきた点、である。

検討事例は、県職員と市町職員のそれぞれの身分をもつ指導主事を教育事務所と市町の中間に集約することで、「協働的な手法」による指導行政体制を

試みたものである。通常の教育事務所と比較してより狭域で、市町の自立を促進するとともに市町間連携に対する支援を行っている。従来の教育事務所と市町村教育委員会の関係や体制とは異なる事例の検討から、地方教育行政の新たな連携のかたちについて示唆が得られる。くわえて、総務省委託事業に採択された本事例は、関連会議や協議の資料へのアクセスが比較的容易であり、他者による再検証に耐えうる分析が可能である。以上から本事例を選択した。

賀茂地域は、賀茂郡の東伊豆町、河津町、南伊豆町、松崎町、西伊豆町ならび下田市の1市5町で構成する。居住人口は、下田市20,195人が最多であり、地域全体が計59,617人となっている（静岡県『住民基本台帳月報』（2021年4月1日現在））。地域内の小学校は19校（下田市の7校を含む）、中学校は12校（同4校を含む）が設置されている。

賀茂地域の5町教育委員会は、以前から指導主事未配置の体制にあり、2013年時点の県内未配置自治体は当該5町のみであった。県教育委員会は、未配置地域の解消を図るため、2014年度から3年の時限措置として各町へ指導主事を派遣した。そして、期間内において人材育成ならびに教育水準の把握・向上を支援し、指導主事の単独配置あるいは共同設置へ移行できるように検討を促した⁶⁾。2015年度には、総務省「新たな広域連携促進事業」委託を契機に、県賀茂地域振興局に事務局を置く「賀茂地域広域連携会議」（以下、広域連携会議）が発足し、地域内の広域連携や県・市町事業の事務処理体制の検討を開始した。指導主事の配置にかかる協議は、広域連携会議の「教育委員会の共同設置」部会が引き継いで検討した。その後、2017年度に賀茂地域教育振興センター（以下、センター）を新設し、機関等の共同設置制度を活用した指導主事3名を5町共同でセンターに配置した。加えて、連携協約制度の活用により静岡教育事務所参事1名をセンター駐在とし、賀茂地域の市町村教育委員会4名の指導主事と協働して学校訪問や要請訪問などの指導行政に従事している。2019年度には6市町の共同設置により幼児教育アドバイザー1名を置いている。

（２）調査方法

調査では、2019年2月19日に県静岡教育事務所参事に対してヒアリング調査及び資料収集を実施した。対象者は、センターに駐在する指導主事を兼務しており、改革の具体について熟知している。調査では、まず調査趣旨及び研究倫理上の配慮に関する説明を行い、これらの同意を得たうえで行った。聞き取り内容は録音し、やり取りを文字に起こしたデータを協力者本人に確認してもらい、必要に応じた事実関係の修正を行ってもらっている。また、静岡県教育委員会義務教育課に対して、賀茂地域広域連携会議「教育委員会の共同設置」部会の21回分（第1回は資料なし）の会議資料の開示を求め、提供を受けた。本稿ではこれら以外に事実関係の確認を目的として、賀茂地域広域連携会議のweb公開資料及び静岡県教育委員会執筆の取り組み紹介⁷⁾を参考にした。

4. 事例の分析

以下では、対象地域における指導行政体制の構築と検討課題である教育委員会の共同設置についてセンターの機能に注目しながら記述する。

（１）指導行政体制の整備

県による5町への指導主事派遣は、自立した教育行政体制の確立を見すえていた。派遣に際して3つの条件が付された。第一に、派遣はあくまで町教育委員会の自立を促すものであり時限措置とすること、第二に、当該職員は県教育委員会事務局職員の身分を有し、各町教育委員会事務局職員を兼務すること、第三に、原則県費負担とし、全業務量の6割を派遣町教育委員会、4割を県教育委員会とすることである⁸⁾。実際は、県出先機関の静岡教育事務所と各町教育委員会事務局の双方を勤務地としていた⁹⁾。なお、賀茂地域指導主事の情報交換として賀茂地区指導主事連絡協議会（以下、連絡協議会）を毎月開催している。

2015年には、知事部局組織を再編した賀茂振興局が新設され、賀茂地域の連携の強化と一体的な振興の検討を目的とする広域連携会議（県副知事が代

表 指導主事の配置 (出典：第26回広域連携会議 (令2年12月23日) 資料11-2)

	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度～
県	県教委指導主事を賀茂5町に派遣 (兼務)			1人
賀茂5町	5人			3人 (共同設置)
下田市	1人			1人
計	6人			5人

※県教委派遣指導主事 (2014～2016年度) の業務割合は、県：町 = 4：6である。

表) が置かれた。会議には専門部会を置き、県及び市町の担当職員らが個別テーマを検討する。そのひとつに「教育委員会の共同設置」部会 (県教育委員会事務局教育総務課及び義務教育課の各課長、静東教育事務所長、各市町教育委員会教育長、事務局長等で構成) がある。同部会初期の検討課題が、教育委員会の共同設置と指導主事の共同設置であった。指導主事の共同設置については当初から同意が得られており、2015年度は指導主事共同設置方針を決定して、基本的事項が合意され、2016年度にかけて経費負担や業務に関する規約が検討された。すべての町長が賛同し、将来的な1町1人体制の展開も視野に入っていた (第4回部会：平27.11.30)。経費負担は、均等割7割、学校数2割、児童生徒数1割の按分が決定した¹⁰⁾ (第9回部会：平28.9.21)。

2016年度は、下田市を含む賀茂地域の広域連携推進、支援の観点から、連絡協議会を拡大させるかたちで賀茂地域担当の県指導主事配置が検討された。連絡協議会は、情報共有の場として、教科等研究員研修会や経験者研修の実施、全国学力・学習状況調査の分析及び授業提案等を行っている。「町や市によって取り組みが違う」ため「情報の共有だけでも本当に大きい」(ヒアリング対象者) という。このような経緯から、県と6市町の連携協約による県指導主事の2017年度以降の配置が決定した¹¹⁾。静東教育事務所に籍を置く指導主事が兼務でセンターに駐在し、市町の指導行政事務に対して指導及び助言を行っている。

センターは2017年4月に下田総合庁舎に設立され、5町共同設置による指導主事3名と県指導主事1人らが在籍する。前者は、①東伊豆町・河津町、

②西伊豆町・松崎町、③南伊豆町の各ブロックを担当し、地域の業務 (学校訪問、生徒指導などの具体的ケースのような市町村の固有性に応じた対応が要請されるもの) を担う。「あっ、教育委員会来たって幼稚園の子に言われる」や「一緒に行った (註-当該ブロック) 指導主事を見て、子どもがあつた来たなんて言って手を振っているくらいですから、本当に近い」という発言からは、児童らが存在を認識するほど頻繁に見かける状況にあること、そして学校訪問、要請訪問等の頻度が高い様子がうかがえる。これに対して、一般に広く共通する業務 (教科指導、経年研修等の自治体間の差異が小さいもの) は協働している。

下田市は、従来から単独で指導主事を置いている。共同設置指導主事が5町のみを所掌するのに対して、連携協約制度によって県指導主事は下田市への指導が可能になる。他方で、県職員の身分の調査対象者は、「私はやっぱり静東 (註-所属) なので、ここら辺の市町の学校に気軽に行くことはできないんですよ、自分は。<中略>要請があれば行きますけど、なかなか行けない。自分は行けないです。」と述べ、市町の指導主事と立場や職務の性格が異なることを示唆している。

指導主事の所掌事務にかかる庶務は幹事役の南伊豆町が処理している¹²⁾。各町の負担金は南伊豆町特別会計として処理され、決算は同町の議会へ報告する。

(2) 教育委員会の共同設置にかかる協議過程

部会の検討課題のひとつは教育委員会の共同設置である。しかし、部会設置以前から展開していた指

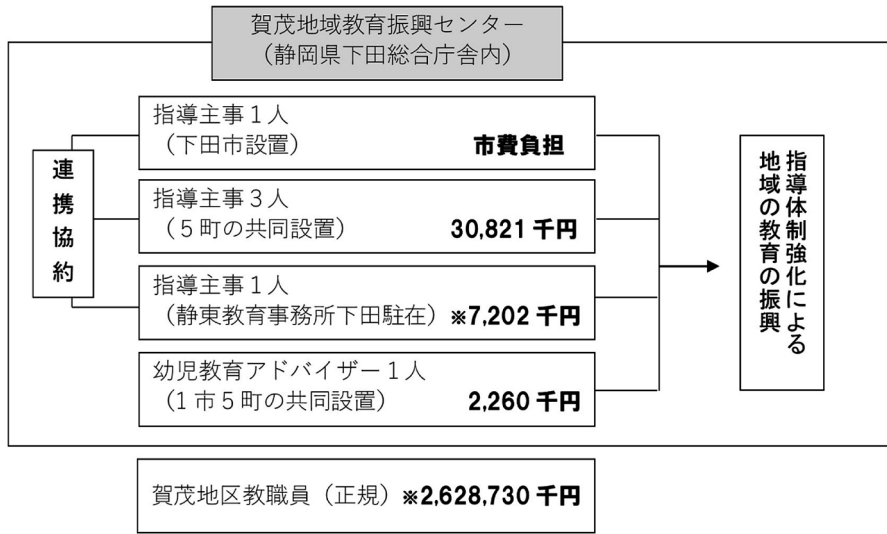


図 賀茂地域における教育振興の体系図及び経費

(出典：第26回広域連携会議（令2年12月23日）資料11-2）

※県人件費は令和元年度公表の「人事行政の運営等の状況：1人あたり人件費7,202千円」により算出

導主事の配置にかかる協議が中心となり、議論は進展していない。センター新設以後は、新たな課題として高校の魅力化、県内大学との連携推進、幼児教育アドバイザーの共同設置などに移行している（第17回部会：平30.5.7）。以下では、市町間水平的広域連携の検討過程の資料として、部会初期を中心とした教育委員会の共同設置にかかる意見をまとめる。

部会では当初から指導主事配置に関する検討が先行していたが、第3回で教育委員会の共同設置が意見交換された。ここでは、6市町の教育委員会事務局職員数が県内同一規模の市町と比較して多い状況が課題として指摘された。しかし、総意としては、地理的条件から6市町合同の教育委員会では規模が大きくなるため、教科書採択や人事異動、社会教育などの特定領域に限定した広域連携が望ましいとされた（第3回部会：平27.11.11）。

2016年度以降に教育委員会の共同設置を継続審議し、効率化が期待される事務を研究するとする、年度末の広域連携会議の部会報告について、副知事は、社会教育行政の首長部局との役割分担・連携を含め、効果的な組織体制・人員配置を検討するよう

に意見した（第7回広域連携会議：平28.1.12）。

2016年度は、県と6市町教育委員会が賀茂地域教育振興方針を策定し、作成過程で課題を抽出しながら、具体の連携施策のパッケージ化を図っている。市町間の学校連携、賀茂地域と大学の連携、既存ストック（廃校・余裕教室）の有効活用、人的ネットワーク及び施設間連携の構築を具体的施策として挙げ、教育委員会組織の統合、共同設置はない（第7回部会：平28.7.4）。

初期の検討課題であり部会名に冠する教育委員会の共同設置は、市町首長のあいだで早期から否定的に捉えられ、協議は中断している¹³⁾。賀茂地域では2017年に各市町で首長選挙が実施され、5市町でトップが交代しているが、部会の論調に変化はない。広域連携会議は毎年度末にテーマの評価・検証を行っており、部会は2018年度の検証事項として指導主事未配置の解消を成果に示した一方で、教育委員会の共同設置に関する検討の展開を課題として報告した。共同設置を含めた広域連携体制の研究を継続するとしたが（第19回広域連携会議：平30.12.18）、各市町の反応は低調である（第20回広域連携会議：平31.3.18）。

(3) 小括

賀茂地域の指導行政体制の補強は、県下の指導主事未配置の解消を図った県による時限的な派遣が発端であった。その後、県の行財政改革にともなう出先機関の再編や総務省委託事業を背景に、広域連携会議及び各専門部会が発足した。部会の活動により指導主事の共同設置は進展した一方で、教育委員会の共同設置の議論は活発とはいえず、参加者の積極的な発言は乏しい。

調査からは、指導主事の単独配置が困難な基礎自治体にとって、各ブロックに置く共同設置指導主事が教育事務所指導主事よりも「学校に近い」存在であることが確認できた。静東教育事務所所属でセンターに駐在する県指導主事は、指導及び助言を役割として要請に応じて市町の学校訪問に同行する、いわば後方支援を担う。本務は静東教育事務所であるため、賀茂地域外の学校訪問も行う。両者は身分が異なるため、職務内容や活動区域は同一ではない。しかし、職務性が類似する職員が集まる空間では、相互理解の促進やアイデア創出（新たな研修デザインの立案等）が期待される。センターは、都道府県-教育事務所-市町村の一般の地方教育行政の系列とは異なる位置にある。教育事務所では大きすぎ、市町では小さすぎる規模のなかで、センターを窓口として県と賀茂地域が共同で全県的な研修会を企画する動きもみられている¹⁴⁾。

辻村は、「地域の教育ニーズや課題を抽出し、解決のための方策を講じながら地域の教育活動の発展に努める」指導主事の役割に期待し、これらの専門職チームの組織的活動の意義を指摘している（辻村2013、139頁）。事例のセンター及び指導主事らはここでいう専門職チーム・組織といえるだろう。現行の指導主事配置体制は当分の間、継続するとみられる（第27回部会：令2.11.2）。退職校長等の活用も踏まえ、効果的な教育行政体制の研究が求められる。

運営上の課題としてはセンターの不明瞭な母体が指摘できる。センターは、「実働部隊」のみを備えるため専属の事務職員がおらず、運営上の大部分の事務処理は南伊豆町が担う。したがって、公的文書

の発出及び稟議書の決裁などは南伊豆町教育長が毎回行っている。別の幼児教育アドバイザー業務にかかる幹事役は東伊豆町が担っており、センター内で事務処理手続きが複雑化している。また、連携協約を活用した県指導主事のセンター駐在開始の前後で、静東教育事務所の指導主事の人員の増減はない。「私が（註-センターに）入って、正直向こう（註-静東教育事務所）がちょっと忙しいみたいです、私の仕事の分が」（ヒアリング対象者）の発言が代表するとおり、教育事務所の業務には影響が及んでいる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、指導行政体制に焦点を当てて、地方教育行政の連携に着目し、賀茂地域の事例を検討した。得られた知見は以下にまとめられる。

第一に、指導行政の体制について、都道府県や市町村の既存の枠組みをこえた教育行政の執行体として、県と市町の「協働的な手法」による連携の可能性が示唆された。連携協約に基づく県と市町相互の指導行政の連携と、指導主事の共同設置の体制をとるセンターは、市町村や教育事務所のいずれにも該当しない折衷的・中間的な性質をもつ。これまでの教育行政の広域化批判は、地方自治原則の瓦解や民主性の後退に対する懸念に起因している。これについては、個別の政策領域や事務の性質・内容を精査しながらそれぞれの最適な行政規模を検証し、条件、環境に応じた対処が今後求められる。人事行政の運用に関しては、都道府県の広域機能、支援機能を踏まえた実証研究が蓄積されつつあり、今後は、社会教育行政、教科書採択等の教育事務に関する実証研究が必要である。「フルセット型」教育委員会事務局の再考が求められ、教育事務内容ごとの整理、検討がまたれる。その際、運営上の課題を考慮しつつ、本稿のような都道府県や教育事務所の人的・技術的資源の活用を視野に入れた、重層的・複合的な教育行政ネットワークといった選択肢を検討する意義はある。

第二に、指導行政の機能について、「自治の総量」の拡充の観点からみると、指導主事の共同設置と静

東教育事務所指導主事の駐在による「実働部隊」の設置は、賀茂地域における指導行政体制の強化を方向づけた。センターは、通常の地方教育行政の構造とは異なる指導・助言・援助上の経路に位置する、ゆるやかな組織体である。県派遣指導主事は、賀茂地域と「静東だったり、センターだったり、県とのパイプ役」の役割を自覚しており、教育事務所-市町間の中間として各組織の結節点の機能を果たしている。今後は、「地域教育研究の中核」（辻村 前掲、141頁）における、異なる職性を有する指導主事の常設の連携組織として、相互の理解を深めていくことで、OJT型の専門的職員育成も期待できる。

最後に本稿の課題を挙げておきたい。本研究は単一事例の分析にもとづくという限界性を有している。また、センター職員への聞き取り調査に依拠しているため、学校教職員や市町教育委員会事務局職員らによる取り組みの評価は考慮できていない。一方で、全国的に教育事務所再編や市町村規模の格差が指摘される中で、本研究のような教育行政の連携に関する経験的データの蓄積が求められる。

注

- 1) これには、法人を組織しない緩やかな広域連携（協議会の設置、機関等の共同設置、事務の委託、連携協約など）の方が、実施や運営上の手続きが簡便であることが一因として考えられる。
- 2) この背景として、同時代の市町村合併を背景とした教育行政の広域化への忌避意識が看取できる。
- 3) いわゆる「西尾私案」（第27次地方制度調査会）の登場によって、地方自治法上の補完に新たな「垂直補完」の語句が加わったことで、補完機能の位置づけは変容した（市川2013、2017）。
- 4) 報告書は、市町村が処理する事務を、「都道府県と市町村の役割分担の有無」と「市町村の求められるサービス水準の裁量の有無」の条件で4つに分類している。【A】市町村の役割と法定され、事務の内容が法令等で明確に定められている権限行使的な事務、【B】市町村の役割と法定され、求められるサービス水準が一定程度法令等で定められた事務、【C】市町村のみの役割とされていない（役割分担に融通性）が、法令等や国・都道府県の計画・方針等により設定された水準の達成を目指すことが求められる事業・サービスの事務、【D】都道府県と市町村の役割分担に定めがなく、市町村が任意に実施する事業・サービスの事務、である（同報告書：15頁）。
- 5) 第27次地方制度調査会第27回専門小委員会（2003年8月18日開催）の参考人議部力による配布資料『『地方自治の本旨』について』（http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/997626/www.soumu.go.jp/main_sosiki/singi/chihou_seido/singi/pdf/No27_senmon27_11.pdf、2021年9月22日最終アクセス）。
- 6) 静岡県行政経営研究会第1回会議（2014年4月4日）「配布資料4-3」（<https://www.pref.shizuoka.jp/soumu/so-420a/30simatirenkei/documents/h26-09shiryou4-3-kyouiku.pdf>、2021年9月22日最終アクセス）。
- 7) 静岡県教育委員会「指導主事の共同設置と広域連携の取組-賀茂地域教育振興センターの設置-」『教育委員会月報』2017年6月号、50-54頁。
- 8) 静岡県教育委員会（前掲）。
- 9) 賀茂地域教育振興センターヒアリング調査より。
- 10) 按分の割合について、第8回部会（平28.7.21）では別案の同意が得られていたが、首長主席会議（平28.8.1）で児童生徒数を反映した負担割合案が採用された。
- 11) 賀茂地域教育振興センターヒアリング調査より。
- 12) 東伊豆町、河津町、南伊豆町、松崎町及び西伊豆町指導主事共同設置規約。
- 13) たとえば、「教育委員会の共同設置は当地域の地勢を考えると簡単にはいかないのではないのでしょうか。出来ることから着実に共同化（連携）していくことが各市町のメリットになるのでは

ないでしょうか」(西伊豆町の意見)といった消極的発言が目立つ(第20回広域連携会議(平成31年3月18日)資料2)。

14) 賀茂地域教育振興センター聞き取り調査より。

引用文献一覧

- ・ 阿内春生・押田貴久・小野まどか(2014)「行財政改革・分権改革下の地方教育事務所の役割－人事行政と指導行政における役割変化に焦点を当てて－」『福島大学総合教育研究センター紀要』第17号、1-8頁。
- ・ 磯部力(1993)「『分権の中味』と『自治の総量』」『ジュリスト』1031号、31-38頁。
- ・ 市川喜崇(2013)「都道府県による市町村の「補完」を考える」『都市とガバナンス』vol.20、27-34頁。
- ・ 市川喜崇(2017)「都道府県による市町村の補完とは」『都市問題』108巻8号、48-57頁。
- ・ 小川正人(2000)「教育行政における地方分権の推進と教育委員会制度」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営1 公教育の変容と教育経営システムの再構築』玉川大学出版会、107-119頁。
- ・ 押田貴久(2007)「市町村教育委員会の指導主事配置パターンに関する研究－類型化と改善方策－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第46号、421-430頁。
- ・ 金井利之(2012)「教育行政への『改革』のインパクト」日本教育行政学会研究推進委員会編『地方政治と教育行財政改革－転換期の変容をどう見るか－』福村出版、142-161頁。
- ・ 川上泰彦・小川正人・植竹丘・櫻井直輝(2017)「市町村合併による県費負担教職員人事行政の変容」『国立教育政策研究所紀要』第146号、125-138頁。
- ・ 広域連携が困難な市町村における補完のあり方に関する研究会(2017)『広域連携が困難な市町村における補完のあり方に関する研究会報告書』(https://www.soumu.go.jp/main_content/000495505.pdf、2021年9月22日最終アクセス)
- ・ 小松田智菜(2014)「小規模自治体の教育委員会制度に関する研究－『中央教育審議会』答申にみる政策動向の検討を中心にして－」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第60巻第2号、392-397頁。
- ・ 第31次地方制度調査会(2020)『人口減少社会に的確に対応する地方行政体制及びガバナンスのあり方に関する答申』(http://www.soumu.go.jp/main_content/000403436.pdf、2021年9月22日最終アクセス)。
- ・ 第32次地方制度調査会(2016)『2040年頃から逆算し顕在化する諸課題に対応するために必要な地方行政体制のあり方等に関する答申』(https://www.soumu.go.jp/main_content/000693733.pdf、2021年9月22日最終アクセス)。
- ・ 高木英明編(1995)『地方教育行政の民主性・効率性に関する総合的研究』多賀出版。
- ・ 辻村貴洋(2010)「教育委員会制度改革と地方教育行政」『教育制度学研究』第17号、205-210頁。
- ・ 辻村貴洋(2013)「地域の教育研究を担う専門職チームの意義と課題」『上越教育大学研究紀要』第32巻、137-148頁。
- ・ 辻山幸宣(1994)『地方分権と自治体連合』敬文堂。
- ・ 徳村丞(1973)「教育行政の広域化に関する実証的研究(2) 広域化政策決定過程の分析」佐賀大学『研究論文集』第21号、1-18頁。
- ・ 徳村丞(1975)「教育行政の広域化に関する実証的研究(4) 広域化の結果に関する分析」佐賀大学『研究論文集』第23号、19-37頁。
- ・ 徳村丞(1977)「教育行政の広域化に関する研究－統合教委分解要因の分析－」『日本教育行政学会年報』第3号、252-264頁。
- ・ 馬場将光(1983)「市町村教育委員会における教育行政の広域化－長野方式－」『日本教育行政学会年報』第9号、155-170頁。
- ・ 堀内孜(1998)「地方教育行政の重層構造性と地方教育行政単位の広域化」『都市問題研究』第50巻第6号、75-86頁。
- ・ 堀内孜(2008)「地教法改正と教育委員会の再

生』『季刊教育法』第159号、4-10頁。

- ・堀内孜（2009）「市町村合併と地方教育行政システムの転換」京都教育大学教育経営研究会『現代学校研究論集』第27号、86-89頁。
- ・松井一麿編（1997）『地方教育行政の研究－教育委員会の動態分析－』多賀出版。
- ・水谷利亮・平岡和久（2018）『都道府県出先機関の実証研究－自治体間連携と都道府県機能の分析－』法律文化社。
- ・村上祐介（2014）「教育委員会改革からみた地方自治制度の課題」『自治総研』第430号、75-91頁。

付記

本研究は、JSPS 科研費（課題番号19K20959、20K13848）による研究成果の一部である。本研究にご協力いただいた静岡県教育委員会事務局職員の皆さまに御礼を申し上げます。

（受稿 2021年9月30日、受理 2021年11月10日）

保育者養成における「教職実践演習」の取り組み(2) －保育者の資質向上につなげる模擬保育のあり方－

小山 優子 矢島 毅昌 梶間 奈保
(保育教育学科)

Seminar on Teaching Practice for Kindergarten and Nursery Teachers in Junior College (2)

Yuko KOYAMA, Takaaki YAJIMA, Nao KAJIMA

キーワード：教職実践演習 Seminar on teaching practice, 模擬保育 mock childcare practice, 保育実践力 professional ability of practice, 教材研究 research on teaching material, 資質能力の向上 the development of traits and abilities

1. はじめに

保育士や幼稚園教諭を養成する保育者養成校においては、従来から保育実践力の高い保育者をどのように育成するかが課題となっており、保育内容言葉や表現などの指導法の授業の中で、保育技術向上のための模擬保育の実践方法の研究や児童文化財を使った模擬保育の実践方法の意義などの研究¹⁾²⁾が行われてきた。また保育所実習や幼稚園実習における事前指導においても、乳幼児を対象とした実習における指導計画の書き方の講義や演習が行われ、その事前指導の一環として模擬保育を授業で取り入れる養成校が増えてきた³⁾⁴⁾。このように模擬保育を活用した教育方法は、各保育者養成校の中で学生の実践力を高めるものとして広まりつつあるが、2017年に文部科学省は教職課程コアカリキュラム⁵⁾を策定し、幼稚園教員養成課程において保育内容の指導法の科目で「模擬保育とそのくり返しを通して、保育を改善する視点を身に付けている」ことがどの養成校においても求められることとなった。そのため、保育内容の5領域である健康、人間関係、環境、言葉、表現の領域別の保育内容の指導法の授業の中で模擬保育の実施が必須となり、保育者養成の実践

的研究として模擬保育を通じた学生の成長に関する研究成果が多数発表される状況になっている。

2年間・4年間の保育者養成課程の中で、学生は各専門科目や実習の事前事後指導科目を通じて保育者としての知識・技能を高めるが、その卒業時の最終セメスターに位置づいている必修科目が「教職実践演習」である。この科目は、文部科学省中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中で教師としての学びの集大成となる科目として新設され、確かな実践力を持った保育者としての力量を持った上で卒業に導くための必修科目として平成23年から実施されているものである。教職実践演習の授業では、以下の4つの到達目標①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童理解や学級経営に関する事項、④教科・保育内容等の指導能力に関する事項、を含むことが求められているが、本学短期大学部保育学科（以下、本学と表記する）の保育者養成においては、教職実践演習の授業の中に模擬保育を取り入れている。その模擬保育の目的・目標は、上記の④の保育内容等の指導能力を学生一人ひとりが身につけているかを確かめること

を目的としながら、付随的に①②③も身につけているかを確認する機会としている。本研究では、平成23年度から平成30年度までの8年間の本学の「保育教職実践演習」の授業の中で、学生が取り組んできた模擬保育の活動内容を分析しながら、保育者養成の学びの集大成としての保育実践力が身につく授業科目になっているのかを検討し、さらに学生が卒業後、保育者として働く際の保育者の資質・能力を高めることにつながる学びの科目になっているかなど、教職実践演習の模擬保育の教育方法のあり方に関する分析・考察を本研究の目的とする。

2. 研究方法

1) 研究方法と分析方法

教職実践演習の授業が保育者養成校で実施され始めて10年になるが、この間教職実践演習の授業実践で模擬保育を取り入れている養成校は増加している。さらに模擬保育は、保育内容の指導法を学ぶアクティブ・ラーニングの授業として、また実習指導の一環として実施している養成校も多い。そのため、本学で行ってきた保育教職実践演習の模擬保育の特徴を他大学の実践と比較しながら示し、授業終了後の学生のふり返りレポートから、学生にどのような力が身についたのかを分析することにより、本学の保育教職実践演習での模擬保育の教育方法上の特徴と利点を明らかにする。なお、授業名称は、平成23年度は「教職実践演習」、平成24年度以降は「保育教職実践演習」となっているが、本稿では以降、「保育教職実践演習」と統一表記する。

2) 対象と倫理的配慮

本研究で対象とする保育教職実践演習の模擬保育の実践内容については、本授業が開講された平成23年度から平成30年度までの8年間の授業実践について取り扱う。また、学生の学修状況に関する内容については、学生(2年生・約50人)が保育教職実践演習の最終レポートとして提出した「自己評価・まとめシート」に記載された自由記述の内容を分析するが、平成26~30年度までの5年間のレポートを対象とする。分析対象となる学生レポートの抽出方法については、模擬保育の取り組みを通し

て身についたことが顕著な内容を著者3名で協議した上で選択した。なお、学生の「自己評価・まとめシート」については、学生個人が特定されないこと、データの慎重な取り扱い等の説明と研究協力の依頼を行い、学生から了承を得ている。

3. 本学の保育教職実践演習における模擬保育の特徴

1) 他大学の模擬保育と共通する教育方法

他大学で行っている授業実践の方法⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾のうち、本学の保育教職実践演習の模擬保育と共通する方法を挙げると、1グループ4~7人の学生を活動グループとし、その学生同士で話し合ったり協力したりしながら模擬保育案を考えたり準備したりすること、模擬保育の実施は学生同士で協力して主担当や副担当、準備補佐担当などに役割を分担しながら円滑に進めること、活動は子どもがメインの主活動と言われる内容で、設定保育の活動案を15分~20分程度で計画すること(場合によっては30~50分程度の実施もある)、学生はグループで活動案を話し合い、指導計画の立案、環境構成や準備物などを学生間で協力して行うこと、学生は保育者役と子ども役に分かれて役割演技(ロールプレイング)をしたり、模擬保育を他者評価する観察者役をすること、模擬保育終了後には、ふり返りなどの自己評価・他者評価を行うことなどが主な特徴である。

2) 本学の模擬保育で重視している教育方法の特色

それに対し本学で行っている模擬保育¹²⁾は、以下の特徴がある。

(1) 保育内容の5領域を横断する主活動を考える

3, 4, 5歳児のクラス担任として20分程度の指導計画を立案するが、その際、体育的活動、造形的活動、音楽活動などを組み合わせ、保育内容の5領域を横断的に捉えた活動を考える。また、集まりの時の手遊びや絵本の読み聞かせなどの保育者主導の内容ではなく、子ども主体の保育の主活動となる設定保育を考える。

(2) 保育教材に関する新たな情報を収集し、魅力ある活動内容を考案する

活動案を考える際、授業や実習で取り組んだ内容と同じ内容を実施することは不可とし、大学図書館

や保育教職実践演習書棚に多く所蔵してある保育教材図書や保育雑誌、インターネットの情報などを調べ、子どもが興味・関心をもってやりたいと思う活動を探し出し、活動案としてどう展開できるかを考える。また、保育教材図書などを参考とした場合でも、それをそのまま実施するのではなく、アレンジしたり発展させたり、活動を簡単なものから難易度を上げていく展開の工夫も含めて、グループ間で考えて取り入れる。

(3) 環境構成や準備物は費用を考慮し、活用・購入する

活動案を考える際、遊具や道具、材料や素材などを保育の現実を踏まえて考える。保育現場では、子どもの教材費が潤沢である園は多くないため、廃材を活用したり、安い材料を探したりしながら、子どものイメージややる気を引き出す環境設定や材料などを準備する。

(4) 模擬保育案は安全性を考慮し、計画・実施する

活動案は、子どもが活動に没頭したり、友達との関わりを味わったり、楽しんだり充実感を味わえるようにするために行うが、子どもがケガをしたりしないよう、安全面には十分配慮して計画案を練る。遊具や道具、素材や材料なども含めた環境構成上の安全面を熟慮した上で実施する。

(5) 子どもの興味・関心、発達に合致した言葉かけや保育者の指導・援助の方法を考える

活動案は、対象年齢や発達、子どもの興味・関心を考慮し、子どもたちにも分かるように説明したり、表現したり、モデルとしてふるまったりしながら、保育者の言葉かけや関わりでの留意点なども深く考えて計画する。

(6) 活動のイメージを高め、やる気を引き出す音響効果を工夫する

活動案は、例えばただ鬼ごっこをするのではなく、遊びのイメージをより連想しやすい設定にしたり、子どもの興味・関心をよりかき立てたり、その場の雰囲気盛り上げるための音響効果などを工夫する。その遊びや活動にあった曲や音響効果音をCDやインターネットから探すなど、音楽の効果を使い、保育内容の5領域に関連性を持たせる活動内容にする。

(7) グループでの協働性を活かして準備・実施する

教材の選定、活動内容の展開の仕方、環境構成の仕方、保育者の子どもへの言葉かけや指導援助の方法、安全面への配慮、保育を展開する際の職員間連携については、メンバー全員が意見を出し合いながら、5～6人のグループで積極的に議論する中でよりよい活動に高めていく。また、材料の買い出しや準備物の作成、指導計画の作成など、保育現場と同じく、保育者間で分担し、協働して進める感覚を持って取り組む。

3) 8年間の模擬保育の実践で学生が実施した活動案

保育教職実践演習の模擬保育は、新設当初の平成23年度から平成30年度の8年間、上記の教育方法を変更していない。8年間で学生がグループ別に考え出した模擬保育の活動案は表1のとおりである。

4. 学生の学びのレポートに見られる成長実感

1) 本学の特徴を生かした模擬保育による成長実感

3で挙げた(1)～(7)の特徴を踏まえて模擬保育を行うことにより、学生はどのような成長実感を持ったのか。ここでは、平成26～30年度の学生によるまとめレポートの記述から整理したい(なお、実際の学生の記述をもとに、語句の補記や誤字の修正を行っている)。

(1) グループで模擬保育をするにあたって、教材研究をしっかりとやっていった。5領域を含むことができ、そして自分たちが子どもたちにどういった経験をしてもらいたいのか、どのような力を身につけてほしいのかを話し合いながら、教材を工夫していくことができた。【平成26年度】

教職実践演習での模擬保育では、音楽、美術、体育的要素を取り入れた活動をグループごとに考え子どもたちにどのような力を育てたいか、どのようにしたら子どもたちが楽しんで活動を行ってくれるか、など今までの学びを元に様々な視点から活動を考えることができた。【平成26年度】

これらの記述からは、保育内容の5領域や当時の養成カリキュラムに設置されていた「教科に関する科目」を横断する主活動を考える学生の様子がうか

表1 平成23～30年度までの保育教職実践演習での学生の模擬保育の活動一覧

年度	グループ	指導計画に記載の活動内容(テーマ)	活動内容の詳細
平成23年度	1G	動物の好きなごはんはなあに?	グループ内で動物と飼育員に別れ、動物は引いたカードを表現し、飼育員が食物のカードを当てる
	2G	大判かるたで仲間さがし	巨大な神経衰弱を2チーム対抗で行う。同じ食べ物や乗り物のカードをめくり、多い方の勝ち
	3G	みんなで宝を見つけよう	小学校で使う鉛筆・定規等を宝とし、グループで協力しながら宝箱に5つの宝を集めてゴールする
	4G	なりきり!お正月ゲーム	音楽に合わせて保育者が引いたカード(凧,コマ等)を表現し、音が止まると2人組でジャンケンする
	5G	仲間と一緒にゴールをめざせ	4グループ対抗で様々な障害物を乗り越え、最後は仲間全員でイカダに乗り、ゴールする
	6G	虫になって昆虫太極拳をしよう	グループで引いたカード虫のポーズを考え、発表する。考えた動きを取り入れた昆虫太極拳を踊る
	7G	たつの落とし物リレー	リレー形式で新聞紙を敷き詰め隠されたうろこを探し、うろこをゴールに多く集めたチームの勝ち
	8G	ジャングルに動物を見つけにいこう	4種類の動物のお面をかぶり、「ジャングルポケット」の曲に合わせて、動物になって表現する
	9G	ぞうきんマジック	掃除に使うぞうきんに魔法をかけ、今日は特別にぞうきんをスケートやソリにして遊ぶ
平成24年度	1G	逃げる玉入れ	3チーム対抗で、紙袋を背負ったチームと玉を投げて入れるチームで競う
	2G	新聞で遊ぼう	新聞紙で遊んだあと、2チーム対抗で、丸めた新聞紙を相手陣地に多く入れた方が勝ち
	3G	すごろくポリス	警察官になりきるすごろくを3グループ対抗で行い、早く到着した方が勝ち
	4G	新聞紙の雪であそぼう	ビニールプールの中の雪玉を見つけ、2チーム対抗で雪玉で的を倒したチームの勝ち
	5G	ちらかしおに	担任2人がゴミ箱を背負い、子どもが落ちている新聞ボールを投げ入れる。最後は2チーム対抗戦
	6G	うさぎになろう	2チーム対抗でウサギになりきって飛ぶ・走るなどの動きをする障害物リレーをする
	7G	ペットボトルで踊ろう	作ったマラカスをもち、保育者の考えた振りつけをまねたり、考えた動きを取り入れて踊る
	8G	ちいちゃくたって大きなオブジェ	作った衣装を着て音楽に合わせて動き、音楽が止まったらポーズをとる。3人組でオブジェを作る
	9G	リズムに合わせてみんなで遊ぼう	音楽に合わせて動物(うさぎなど)になり、音楽が止まったら保育者の言う色の家(フープ)に入る
平成25年度	1G	大判オセロ	2チーム対抗で、片面ずつ赤・白の30枚の板をひっくりかえし、多い色のチームの勝ち
	2G	サンサンたいそう	動物のお面(ウサギ,くま,ぞう,かえる,ネコ)をかぶり、動物の動きが入ったサンサン体操を踊る
	3G	おやつをはこぼう	紙で作った巨大なお菓子を4グループの虫になりきった子どもたちで運び、速さを競う
	4G	どうぶつ体操1・2・3をおどろう	うさぎ・ゾウ・へび・あひる・ゴリラになりきって表現遊びをし、「どうぶつ体操1, 2, 3」を踊る
	5G	ゆきだるままでわっはっは	2チーム対抗で大玉2つを転がして雪だるまを作り、顔のパーツを貼りつけ雪だるまを完成させる
	6G	みんなでたのしいクリスマス	「木とリス」のアレンジ。全員で「雪」の歌を歌ったあと、トナカイ,サンタ,大雪の呼びかけで動く
	7G	縄とふれあおう	大縄を飛び越えたりくぐったりしたあと、チーム戦で綱引きや十字綱引きをする
	8G	保育者と海賊ダンスをおどろう	「海賊マーチ」の曲に合わせ、海賊になりきったダンスを踊り、最後に宝を見つけに行く
平成26年度	1G	どうぶつじゃんけん列車をしよう	動物(サル, カニ, ニワトリ)のジャンケンでジャンケン列車を行い、表現とゲームを楽しむ
	2G	力をあわせて鬼たいじ	「鬼は外」と掛け声をかけながら、グループでボールを投げ、段ボールの大鬼を倒すゲーム
	3G	島をわたり宝を取ろう	宝を取るチームと防ぐ(捕まえる)チームに分かれ、島を移動しながらグループで宝を集める
	4G	王様はだれだ?	紙袋を背負うチームと新聞紙の玉を入れるチームで競い、王様の紙袋に多く入れた方が負け
	5G	海のほうけんたい	海の生き物になりきって表現し、保育者の「ヤー」の合図で誰かの後ろにつながるゲーム
	6G	ゴムとびょーんリレー	2チーム対抗で、ゴムを飛び越えたり、くぐったりしながらリレー形式で競う
	7G	巨大カードめくり	2チーム対抗で2色の巨大カードをオセロのようにめくり、めくったカードの多いチームの勝ち
	8G	ゴールをめざせ!探検隊	探検隊になり、5人1組で協力して輪投げ・フープくぐり・ケンパなどをこなし、ゴールする
	9G	遊園地へ行こう!	グループ別にメリーゴランド,観覧車,ジェットコースター,コーヒークップの表現遊びをする
	10G	海のワクワク探検隊	海の生き物をシルエットクイズ(イルカ,クラゲ,ワカメ)で出し、グループで表現遊びをする
平成27年度	1G	電車でGO!	線路の上を電車になりきって遊ぶ。早く遅く,反対向きの動きや,2・3・6人組,全員で電車になる
	2G	宝さがしをしよう	段ボールにちぎった新聞紙で隠れている宝を見つけ、トロッコで3人で協力して運ぶ
	3G	なりきってあそぼう	5つのお題(餅つき,綱引き,だるまさんがころんだ等)のカードに合わせてジェスチャーゲームをする
	4G	海であそぼう	海のサーキット遊び。海にもぐったり、竿で釣った魚をバケツに入れてゴールする
	5G	ジャングルに行って宝を見つけよう	ジャングルを探検しながら、様々な障害物を乗り越えて宝物を見つけるとゴールする
	6G	海の中であそぼう	すずらんテープの海をよけたりもぐったりしながら、最後は海の中で魚になり表現遊びをする
	7G	ぼくらのはらべこあおむし	子どもがあおむしになり、全員で葉っぱや食べ物を食べたり、最後はちょうちよになる
	8G	ジャングルたんけん	4種類の動物のお面を順々にかぶって変身し、様々な障害物を乗り越えてゴールする
	9G	お正月かるたとり	4チーム対抗でお正月の絵カルタをする。保育者の指示で、ケンケン,スキップ,手つなぎで取る
平成28年度	1G	逃げる!むっくりくまさんが起きちゃうぞ	「むっくりくまさん」の変形。熊が最後に色を言うと該当するテープの輪に逃げ、捕まると熊になる
	2G	なりきり運動会	つなひき・大なわとび・玉入れのグループに別れて、道具を使わずに競技を表現し、発表する
	3G	すてきな衣装を着て,さあ踊ろう	子どもが作った服とボンボンを使い、「おどるボンボコリン」の曲に合わせて全員で踊る
	4G	チームかるたとりをしよう	3人1組の6チームに別れ、3チーム対抗で絵かるたをとる。かるたをとらないチームが出題者となる
	5G	タオルでいろいろな遊びをしてみよう	タオルを丸めたり,まわしたり,投げたり,2人組でキャッチしたり,タオルを使って動物になりきる
	6G	野菜になりきってあそぼう	マットの上で大根抜きをする。抜かれる側・抜く側のチームに別れ、2チーム対抗で行う
	7G	新聞ボールであそぼう	子どもが新聞ボールを作り、雪合戦,玉入れなどの新聞ボールを投げる遊びをする
	8G	みんなでパラバルーンであそぼう	「小さな世界」の曲に合わせて2グループ別にパラバルーンを上下左右にゆらしたりまわったりする
	9G	新聞の棒を使って動物たちをはこぼう	4チーム対抗で、新聞紙の棒で牛乳パックやペットボトルを自分の陣地に入れた数を競うゲーム

平成29年度	1G	何ができるかな?なりきりショー	2人組で、物ボックスと動きボックスから引いたお題に合わせて、身体を使って表現する
	2G	力をあわせて鬼たいじ	桃太郎・犬・サル・キジのお面をかぶり、海をフープで順番に渡しながら4グループ対抗で競う
	3G	ちょうちょになろう	2人1組で障害物を乗り越えながら、卵からちょうちょに成長していくリレー形式の競技
	4G	カレーライスになっちゃおう	人参・玉ねぎ・肉・ルーのお面をかぶり、保育者が具材を呼ぶと鍋の中に入り、カレーを作る
	5G	大きなカルタをしよう	5チーム対抗で、保育者の読み札を聞き、該当する絵を探して取る。一番多いチームの勝ち
	6G	ドーナツをあつめよう	『ブタのドーナツやさん』の絵本を元にしたサーキット遊びをし、チーム戦で競う
	7G	みんなで動物ダンスをしよう	「どうぶつえんへ行こう」の曲に合わせて動物になりきり、動物の動きを表現して遊ぶ
	8G	ジャンプでダンス	ウサギやカンガルのまねをし、ジャンプなどの動物の動きを取り入れたダンスをする
	9G	おでんになっておさらへごー!	卵・こんにゃく・大根に別れ、フラフープの皿に保育者が具材を呼ぶ(ex.卵1,大根2)と皿に入る
平成30年度	1G	「おおかみさーん」であそぼう	輪のまん中におおかみが、かけ声をかけて輪の子どもたちを捕まえる遊び
	2G	おいでよ!海の町	マットなどで島を作り、子どもがサメにつかまらないようにかけ声に合わせて逃げる
	3G	海の冒険にしゅっぱつ	宝島をめざして、平均台や跳び箱などのサーキットを2人1組で競う
	4G	宇宙のお宝を見つげよう	段ボールのロケットに乗り、宇宙のサーキットを旅してゴールする
	5G	輪になってあそぼう	大小のフープを手つなぎでまわり、最後は3グループ対抗で一番早くフープをまわす競争をする
	6G	チャレンジモンキー・バナナをめざそう	サルになり、サーキットをまわりながら、最後にバナナを見つけて2人対抗で競う
	7G	鬼たいじにしゅっぱつだー	2人対抗のサーキット遊びをする。鬼の大将の場所まで進み、鬼をやっつけてゴールする
	8G	大忙しのトナカイくん	段ボールのソリにプレゼントを載せたトナカイが、3グループ対抗でリレー形式で競う
	9G	動物に大変身	6種類の動物カードをめくり、動物になりきって同じ仲間が集まり、動物別に表現の発表をする

がえる。その際、領域や科目における「ねらい」や「保育者の願い」を意識しながら、学生が話し合いや工夫をしていることがわかる。

(2) それぞれが実習で行った活動や、実際に保育現場で行われている様子を見た活動、本などを見て知っている活動などを出し合い、その中から活動を選んだり組み合わせたりした。【平成28年度】

実習や模擬保育を通して、自分が知っている遊びの範囲で活動を考えるのではなく、新しい遊びを知り、子どもたちがより楽しめるように自分の知っている遊びとつなげるなど、工夫することができた。また、他のグループが自分の知らない活動を行った時は、遊びのルールを理解し、自分ならどのように発展させるかを考えるようにしていた。【平成30年度】

これらの記述からは、保育教材に関する新たな情報を学生が収集するにあたり、既知の情報・市販の書籍の情報・実践の場で知った情報などを持ち寄り、そこに独自の工夫を加えていることがわかる。特に、自分の知らない活動を見ながら、自分ならどのように発展させるかを考える姿勢は、学生同士で模擬保育を見せ合う授業の効果だといえよう。

(3) 身近なものであるタオルについて教材研究をしたが、遊びでは普段使われていないものでも、1つの視点で考えるのではなく、遊びにつなげられるかもしれないと様々な視点で見ることが大切で

あることが分かった。【平成28年度】

教材や遊具などについて、体育や模擬保育等の授業を通し、様々な使い方があることに気づいた。フラフープやボール、縄など、シンプルな用具も、使い次第で、様々な遊びに発展することがわかった。【平成30年度】

これらの記述からは、環境構成や準備物が身近なもの・シンプルなものとなるよう設定し、費用を考慮しながら活用を工夫している学生の様子がわかる。「使い次第」で遊びが広がるという発想は、保育者に不可欠であろう。

(4) 模擬保育を通して、環境構成において安全面に配慮する重要性を学んだ。子どもが楽しく活動をするためには、子どもの様々な姿を想像する力が求められると感じた。【平成29年度】

これらの記述からは、子どもの安全面への配慮など、学生が実際の保育を意識し、子どもが楽しく活動するための留意点に気づいていることがうかがえる。

(5) 子どもへの説明の仕方や話し方については、実習や模擬保育等でたくさん説明する場面があったが、それらの反省を踏まえると、子どもたちに理解してもらえそうな方法として“視覚的な援助”をしていくことがあげられると知ることができた。言葉のみの説明だと重要な部分が伝わらないことも多く、後から忘れてしまうこともあると

思うのでペープサートや文字で書くなどの視覚的に援助することで記憶にも残るということを知った。【平成26年度】

これらの記述からは、子どもへの説明の伝わりやすさなど、学生が実際の保育を念頭に置き、保育者の言葉かけや行動を想定しながら計画していることがわかる。模擬保育では、子どもへ直接作用する話す力と書く力に加え、子どもの姿を想像する力も培われるといえる。

(6) 模擬保育を通して、音楽をかける意義などを考え、子どもたちのどのような力を育てるか、どのように感じるのを考える力がついた。【平成27年度】

この記述からは、保育活動でBGMとして使われる音楽について、子どもの育ちや感じ方との関係の視点で注目していることがうかがえる。その厳密な立証は難しいが、活動のイメージを高め、やる気を引き出す音響効果の意義を考えることも大切ではないだろうか。

(7) 模擬保育の企画などでも自分だけでは思いつかないような教材案や環境構成などをあげてくれたり、展開ではお互いをフォローしあったりして、より良いものになったと感じた。【平成27年度】

模擬保育などを通して、他者と協力する大切さと難しさを学んだ。複数の人と一つの目標に向かおうとすると様々な意見が生まれ、いろいろな視点から物事が捉えられることがわかったし、その反面、どうしても意見が合わない時が出てくる。その時に自分がどうすればいいかを常に考えながら取り組むことができた。【平成26年度】

これらの記述からは、まず学生が話し合いの中で活動案に関する様々なアイデアを出し、議論することにより発想力が鍛えられること、また自分だけでは難しいことがグループでの協働性を活かして準備・実施することによって可能になり、それが学生の成長につながる事がわかる。ただし、グループでの活動は時に葛藤を生み出すこともあるが、それも自分を見つめ直す契機となり、さらなる成長につながるだろう。

2) もっと成長したいと実感させる課題の自覚

他方、学生のレポートの中には模擬保育を通じて課題を自覚し、さらなる成長を目指す記述も見られた。

子どもの主体性を尊重し、遊びを中心とした保育や設定保育を構想にまとめることは、保育者の願いと子どもの実態を考慮しながら子どもたちが今興味関心を抱いている物から発展性のある指導計画が書けるようになる必要がある。【平成26年度】

実習や模擬保育の実践では、教材について十分に調べ、その教材に触れてから保育実践を計画することができていたと思う。しかし、主に使いたい教材だけでなく、子どもが活動しやすくなるように用いる教材についても十分に教材研究を行う必要があったと思う。【平成29年度】

模擬保育を実践したことで「不十分だった」「うまくいかなかった」ことを自覚し、自己評価だけでなく他者からの評価により様々な観点から反省することができるのも、この授業の特徴である。そこから得られる成長実感は、次の記述で端的に表れているといえる。

教職実践演習での模擬保育では様々な活動や遊び方の提案、役割分担そして、配慮すべきこと、環境構成などグループのメンバーと様々な意見を出し合いながら、立案、実践、反省ができた。このことは、1年生から2年生になってからの大きな変化だと自分自身で感じている。【平成30年度】

5. 模擬保育を通して学生が修得した事項

1) 学生が身につけた・学習した事項

学生は模擬保育の実践を終えた後で、4の1)で示したような学修実感を持ったようである。それらと実際の模擬保育で見られた学生の成長過程を項目として列挙すると、以下の(1)~(7)ようになる。

(1) 保育所・幼稚園等の実習体験による子ども理解と保育現場の理解に基づき、5領域を網羅した教材選びができる

学生は実習などを通じて、保育現場で実際に行われている活動や遊びを知り、その活動の何がどのよ

うに子どもたちにとって楽しいのかといった教材を分析する力や子どもたちの興味・関心がどういふものなのかを子どもの実際の姿から理解すること、子どもの発達に応じた活動内容や活動のレベルを知ることになる。このように学生が子どもと保育教材について具体的に知ることになり、この体験により教材選びをする目が養われていくことになる。

(2) 保育実践に関する参考図書やインターネット等の多様な情報から子どもたちの興味・関心に沿った適切な教材を取捨選択する

学生は実習を通じて保育教材を知るが、教材をいつも誰かから教えてもらうという姿勢では、新たな教材を開発する力が養われない。学生は実習で知った子どもや保育教材に関する知識を元に、保育実践のための参考図書や保育雑誌、インターネット等から、子どもたちの興味・関心に合致し、楽しめる活動や遊びを探し、実際の保育に取り入れられるかを見極める力を身につけることが、成長する保育者として重要なことである。その教材を見極める判断力は、実習での保育経験と結びつかないと深まらない。

(3) 活動のための材料や素材、教材について費用面も考慮し、工夫して準備できる

学生は模擬保育を実施するために、牛乳パックや空箱、ロールペーパーの芯などの廃材を学生間で呼びかけて集めたり、近くの電気店やスーパーから大小の段ボール箱をもらってきて活動を準備していた。また、子どもの日常生活の中で身近に感じることができ素材に改めて着目し、素材の見方や使い方の工夫も検討していた。購入の際は、100円ショップやホームセンターなどで手に入りやすいものを教材として見出す視点や感覚が身についた。環境構成や教材についても学生間でアイデアを出し合い、工夫して準備していた。

(4) 安全面へ配慮した保育の実践を考える

学生が最初に考えた「ぞうきんでスケート競争」「(子どもを大根に見立てた)大根抜き遊び」「パラバルーンで遊ぼう」などの活動案は、子どもが滑って転んだり、足や手、胴体がひっぱられて関節が抜けたり傷めたりしないか、パラバルーンに巻き込ま

れたりしないかなどの安全面での懸念を教員が指摘した。学生自身は当初、それらの危険性を認識していなかったが、安全に実施するための配慮点を学生間で話し合う中で、ケガや重大事故などが起こらないようにするための指導計画の内容の一部変更を行った。

(5) 子どもへの指導・援助のよしあしについての振り返り・省察

学生は、子どもへの言葉かけや指導・援助について自己評価や他者評価を通じて考え、保育者としての発言や関わりの適切さなどを具体的に考えていた。また「～すればよかった」と改善点についても気づいていた。

(6) 子どもの興味・関心をかき立てる音響効果

学生は活動案を考える中で明るくポップで元気の出る曲や運動会の競技にかけるテンポの速い曲などを選定し、競技に合わせて曲を流していた。また、動物が出てくるジャングルや海の中の探検、遊園地で乗り物に乗って遊ぶなど、その場面や雰囲気がイメージしやすい曲を流していた。それらの音楽やBGMにより、さらにその世界にいるような感じがしたとか、より競争心をかき立てられたり、のんびりした感覚を持ったなど、他グループの音響効果の工夫を評価していた。

(7) 職員間連携のスムーズさ

活動案を考えたのち、グループ内で分担・協力して準備したり、活動の最初から最後までを1人の学生が主担当として保育を担うのではなく、それぞれの学生が主担当・副担当・準備裏方などの役割分担を指導計画の中でも記載し、ティーム・ティーチングで保育をすることの重要性に気づいた。この経験は、実際の複数担任のクラスや、園全体、学年全体で行事などを行う際にも必要になる保育者間の協働性を経験する機会となった。

以上のように、学生がグループで考えた模擬保育の実践を行い、自己評価・他者評価を踏まえて保育者としての成長を繰り返した。その過程から、上記の(1)から(7)に関する保育者として身につけておくべき保育実践力が学生の成長実感としても見られることが分かった。学生の学びのレポートの成長実感

は以上の内容であったが、これ以外にも、模擬保育の計画・準備中に教職実践演習の担当教員がグループ内の学生に指導した内容や、すべての模擬保育の発表終了後、グループで自己の模擬保育のグループ内評価と、他グループの模擬保育活動案の何がどうよかったかなどの他グループの評価を発表する機会を設けているが、そこでの学生の発言から見られる模擬保育の活動を通して身につけたと感じた内容は、以下の(8)から(12)の事項である。

(8) 選んだ教材のよさやおもしろさを分析し、活動のねらいや内容を導き出す

学生は模擬保育に選んだ理由を考えることにより、子どもにとっての魅力やおもしろさに気づき、教材のもつ良い点を発見することで、その活動のねらいや内容を見出していくが、教材観とねらい・内容とのつながりを教員や学生とのやりとりの中から、この活動を通じて子どもたちに育てたい力やねらうことを認識し、指導計画に記述する力が身についていた。

(9) 活動内容の展開・構成を高めるために、グループで何度も話し合う

学生はグループで話し合いながら、活動の具体的な展開を話し合い、子どもの姿や発達を考慮した活動の展開（くり返す回数、発展の仕方など）、環境構成をどのようにするか、子どもへの言葉かけや指導・援助の方法を決めていき、その内容を指導計画に表記していた。その際、子どもの実態や発達の点から、活動が簡単すぎたり難しすぎたり、展開の順序性が分かっていなかったり、活動の工夫などの視点が不十分であったグループもあったため、教員が助言し、よい活動内容になるように学生とのグループ・ディスカッションをしたことにより、学生の模擬保育の計画案自体の質が高まった。

(10) 指導計画の必須項目を含め、的確に書き表す

学生は様々な授業で指導計画の立案方法や表記方法について学び、保育所実習や幼稚園実習などですべての学生は設定保育の指導計画を数回、作成し実践している。卒業前には、保育現場での園内研究の様式の指導計画をどの学生も書ける水準を目指しているが、子どもの姿や実態（子ども観）、保育者の

願いや子どもに育てほしい力（指導観）、部分指導計画や日案の主活動についての教材の持つ魅力や意義、選んだ理由や活動の説明（教材観）が自由記述で述べられ、その活動のねらいや内容を適切に書き表し、時間配分、環境構成、子どもの活動の流れ、保育者の指導・援助・留意点を具体的に適度な分量で示すことができるようになっていた。

(11) 実際の保育を意識し、段取りよく協力して実施する

実際に保育現場に出ると、事前準備から活動の実践、片づけまで、綿密な時間配分を考慮して実施する必要がある。学生は発表前に準備を時間外で事前に済ませておき、グループの発表順番になるとさっと子どもたちが活動に入れるように段取りもグループで意識しながら、実習における研究保育・責任実習を行うのと同じ感覚で準備・発表することを学生に意識づけたところ、テキパキと時間感覚をもって準備・実施をすることができるようになっていた。また、保育者役と子ども役のロールプレイングをする際も、学生間の内輪受けの感覚は排除し、保育現場さながらのピリッとした雰囲気の中で模擬保育を実践することができた。

(12) 環境構成と事前準備を妥協せずに行う

保育者は、20分程度の活動案を実施するために、前もって念入りの計画と材料の準備、環境整備をしなければならないが、活動に参加した子ども役の学生から「お面やしっぽなどの動物になるためのグッズがあったからなりきって表現することができた」「巨大段ボールの中に雪がたくさん敷き詰められていて、その中にお宝があり、それを探すのが楽しかった。雪やダンボールを作成するのに相当の時間がかかったと思うが、手を抜かずに準備していて感動した」などの意見が他者評価で見られた。子どもが楽しいと感じる活動を実施するには目に見えない裏方の作業があり、その大変さとやりがいを感じたり評価していたようである。

2) 学生が修得する力の関係図

学生が保育教職実践演習の模擬保育を通して身につけたことは5の1)で示した12項目であるが、

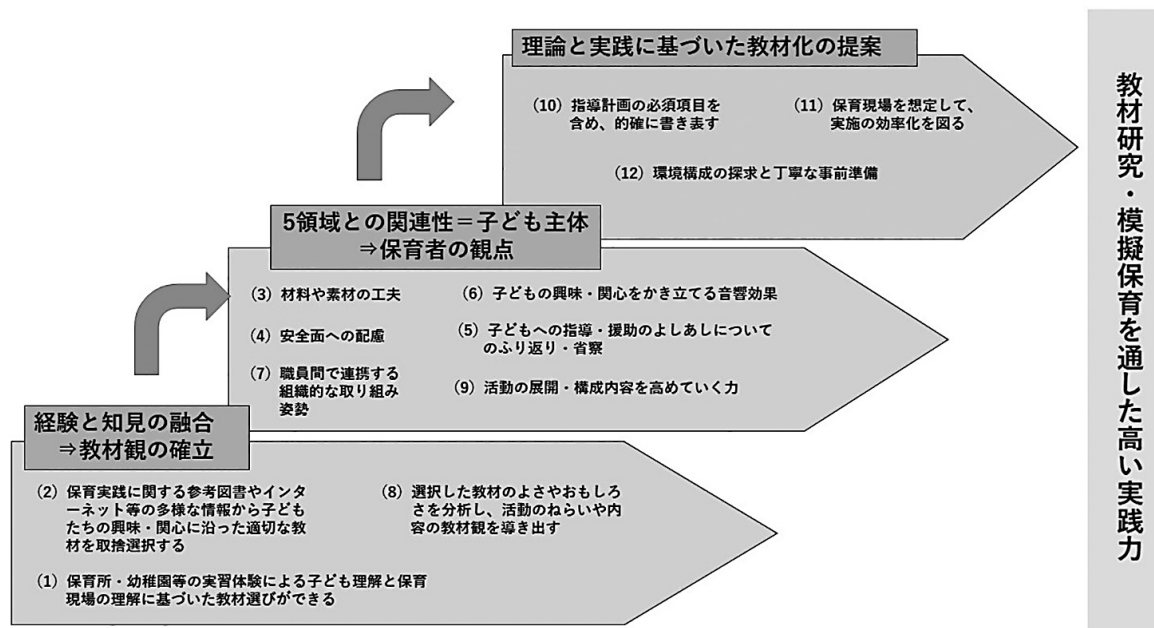


図1 保育教職実践演習の模擬保育を通して学生が学修する力の関係図

これらを図にしたものが図1である。

まず、学生は実習などの経験と大学での様々な授業での学びで得た知見を結びつけながら、教材の検討を行う。現在では、様々な保育実践の実践例がインターネット等を通して容易に知ることができるが、その教材の妥当性や適切さについて実習経験等を通して考え、教材観を確立していく。

次に、選択した教材は、子どもが主体的に活動できる内容へと検討・改善していく。子どもにとって身近な素材を活用・工夫したり、活動の環境について考えたりすることは活動を行う保育者側の準備段階ではあるが、5領域の「表現」の内容にも記載されているように、身近な環境と十分に関わることが、子どもの感性や表現力の育成につながる。このように、子どもの活動を特別な行事として捉えるのではなく、日頃の活動内容を複数の学生間で検討していくことで、教材の新たな見方へとつながる。また、安全面への配慮や職員同士で連携して組織的な保育を目指すことなど、保育者の視点が育っていきと考えられる。

最後に、学生同士で協議しながら深めていった教

材を子どもの発達や実態と関連づけ、年間の保育の中で活動にふさわしい時期を示すことで、教材の妥当性や根拠が明確となる。また、模擬保育をすることによって教材を実践的に示し、教材の発展性についても検討することができる。この教材の理論化と実践化により、教材について他者と意見交換しながら省察し、教材の課題や発展性について探究する観点が養われる。

このように、学生の実習や学内の授業での様々な授業の学びや経験を根底にししながら、最終 Semester で模擬保育に取り組むことは、保育者としての資質や能力を高め、学生の実践力をより向上させるものにするために有効であるといえる。

6. おわりに

本稿では、保育者養成の総まとめとなる保育教職実践演習の授業のうち、模擬保育案の立案と実践を通して主体的かつ協同的な学びから学生が修得する内容を分析してきた。本学の学生は卒業後、保育現場でクラス担任として働く学生が7～8割もいることを考えると、模擬保育の取り組みを通じて、自分

たちで新たな教材を探し、選び、教材のもつ教材観をグループで話し合いながらねらいを導き出し、活動案を考え、指導計画を書き、子どもたちの活動に展開していく実践さながらの模擬保育を経験できたことは、学生にとって大きな意味があるだろう。卒業後、保育現場で先輩保育者から保育について教えてもらえない状況があったとしても、この模擬保育の学びの経験が学生自身で伸びていく力の基礎になると考えられる。保育者は子どもの実態を踏まえた上で教材研究を行い、よりよい保育を実践することが保育者としての当然の責務となっている。卒業前の保育教職実践演習の模擬保育を考える過程で、学生は新たな情報を集めながら保育実践のアイデアを出し、発想力を活かして子どもたちが楽しめる活動を学生間で討議しながら考案したが、これらの能力は成長する保育者として欠かせないものであり、保育者の資質向上につながる学修の重要な1つの機会になったと思われる。

引用文献

- 1) 河北邦子「保育者養成における音楽表現指導実践力についての研究Ⅰ－模擬保育の自己・他者評価調査を通して－」山口学芸研究 (3), 2012, 55-73
- 2) 花房ナオミ「保育者養成課程における演習科目の意義－児童文化財伝達における保育スキルの向上を目指して－」梅花女子大学心理こども学部紀要 (11), 2021, 22-31
- 3) 山田秀江「保育実習Ⅱにおける責任実習に関する事前指導について (2)－責任実習の実際から見た事前指導のあり方－」四條畷学園短期大学紀要 (41), 2008, 47-58
- 4) 猪田裕子・久保木亮子・塩津恵理子「保育者養成における模擬保育の意義に関する一考察 (1)」神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター研究年報 (2), 2019, 3-13
- 5) 文部科学省, 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」(平成29年11月17日)
- 6) 櫻木真智子「保育専門科目に実践を取り入れることによる学びに関する報告－『保育内容・健康』に模擬保育形式の運動遊びを導入することの効果为例として－」聖徳大学研究紀要 (27), 2016, 127-134
- 7) 桐川敦子・櫻木真智子・黒澤寿美他「模擬保育形式の授業における学生の体験－運動遊びの実践を通して－」日本女子体育大学紀要 (48), 2018, 179-186
- 8) 杉村智子・安東綾子「保育内容の指導法における模擬保育実践－能動的な共同による学びの視点から－」手塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要 (3), 2018, 77-87
- 9) 上月智晴「保育内容総論における模擬保育と学生の学び」京都女子大学教職支援センター研究紀要 (1), 2019, 15-27
- 10) 直井玲子「『即興的な表現あそび』に取り組んだ学生は何を学んだのか?－模擬保育に関する学生インタビューより－」松山東雲女子大学人文科学部紀要 (24), 2016, 71-80
- 11) 藤井美津子「教育実習における自己評価と園評価から見る教育実習指導の検討－客観的自己評価力の向上を目指して, 教職実践演習につなげる－」滋賀文教短期大学 (20), 2018, 1-13
- 12) 小山優子・栗谷とし子・白川浩「保育者養成における『教職実践演習』の取り組み (1)」鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要 (50), 2012, 53-62

(受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析 (2) －デューイ実験学校の教育課程に関する資料－

小 柳 正 司
(地域文化学科)

An Investigation of the Katherine Camp Mayhew Papers (2):
Some Documents About the Course of Study of John Dewey's Laboratory School

Masashi KOYANAGI

キーワード：デューイ実験学校 教育課程 教科の相関と分化
John Dewey's Laboratory School, Course of Study,
Correlation and Differentiation of Studies

1. はじめに

デューイ実験学校の教育課程は、1900年2月から逐次刊行された『小学校記録』全9冊¹⁾、およびキャサリン・キャンプ・メイヒューとアンナ・キャンプ・エドワーズによる『デューイ・スクール』²⁾によってその全体像は知られている。だが、教育課程そのものが明確に定式化された形で示されたことはなかった。ところが、今回、メイヒュー文書³⁾の中に『大学附属小学校・教育課程概要』と題する小冊子⁴⁾が見つかり、実験学校の教育課程が単独の冊子の形で印刷・発行されていたことがわかった。実験学校の教育課程の基本構成を知るうえで貴重な資料と言えよう。タイトル部分に1899年6月と記されているので、開校3年目の1898-99年度〔1898年10月～1899年6月〕が終了する頃に発行されたものと思われる。ちなみに、デューイ自身によれば、この年度の実験学校の主要課題は開校以来3年間の教育課程開発の成果をまとめることにあり、教育課程に関する実験期間はこの年度をもって事実上終了したとされている⁵⁾。そうだとすると、この冊子は開校3年目に一応の完成をみるに至った実験

学校の教育課程をオフィシャルな形で説明したものと見ることができよう。

メイヒュー文書には教育課程を説明した資料がさらに二つある。こちらは1900-01年度版と1901-02年度版の学校案内冊子⁶⁾であり、その中で教育課程の概要が説明されている。上記『大学附属小学校・教育課程概要』に示された教育課程のその後の展開を知る資料と言えよう。以下、順にこれらの三つの資料を分析していくことにする。

2. 教育課程の基本目標

『大学附属小学校・教育課程概要』は、冒頭部分で教育課程編成の基本方針を説明している。方針の最初に掲げられているのは、家庭・近隣における子どもの日常生活経験との連続性の確保である。これはあくまでも連続性の確保であって、日常生活経験をそのまま学校に持ち込み再現することとは違う。この点の理解不足ないし誤解はぜひとも避けなければならない。実験学校の教育課程は、家庭・近隣における日常生活経験との連続性を保持しながらも、そこからはけっして得ることができないものを子ども

もたちに提供することを基本目標にしているからである⁷⁾。

では、〈家庭・近隣における日常生活経験からはけっして得ることができないもの〉とは何なのか。それを一言で言えば、日常生活経験を目的意識的にコントロールするための科学的認識能力である。これを獲得させることが実験学校の教育課程全体の基本目標になっている。『大学附属小学校・教育課程概要』の中の実際の説明では、「経験の根底にある原理への洞察」と「探求、討論、省察の方法」を教育課程のあらゆる段階を通じて常に成長させていくと記されている⁸⁾。科学的認識能力の獲得を教育課程の基本目標に据えている点で、実験学校は単に日常生活経験を学校の中に再現してそこにとどまる学校だったわけではなく、いわゆる児童中心主義の学校とは大きく一線を画していたことをここではっきり確認しておくことにしたい。

3. 教育課程の編成原理：教科の相関 (correlation) と分化 (differentiation)

実験学校の教育課程は教科の「相関」と「分化」を編成原理としている。諸教科の「相関」は学校の教育課程と家庭・近隣における日常生活経験との間に連続性を確保することに関係している。「相関」は、一般には各教科の学習内容を相互に関連づけて学ばせることと理解されている。しかし、デューイはそうしたやり方は人為的であるとして、実験学校には採用しなかった。なぜなら、通常の「相関」は既存の諸教科の分立を前提にして、いわば後付けで諸教科の内容を関連づけるからであり、真の相関とは言えないからである⁹⁾。代わりに実験学校が採用した相関のやり方は、子どもの日常生活経験を学校のカリキュラムに導入し、それを核にしてそこから順次諸教科の区分が発生していくようにすることである。だから、実験学校の教育課程においては、諸教科の「相関」は諸教科の「分化」と表裏一体の関係にある。この点を『大学附属小学校・教育課程概要』では次のように説明している。

「子どもの経験があるがままの形で学校に持ち込むならば、いわゆる『相関』の問題は大部分解消さ

れる。さまざまな教科や知識を結び合わせる糸は、子どもが家庭で経験するさまざまな活動や、学校外で出会うさまざまな事柄を結び合わせる糸と同じである。あらゆる教科や知識は経験の共通ファンド (a common fund of experience) から生まれてきて、この経験の共通ファンドの増大に寄与するのである¹⁰⁾。」

実験学校の教育課程は、原理的に言えば、子どもたちの日常生活経験を出発点に据えて、そこから次第に諸教科の学習が成長・分化していくようにすることによって、全体として諸教科の相関が維持されるように編成されている。

4. 教育課程の三段階

上記のように、実験学校の教育課程は、子どもたちの日常生活経験を核にして、そこから順次諸教科が分化していくように編成されている。そして、全体が以下のように三段階に区分されている¹¹⁾。

【第1段階】 4歳～8歳ないし8歳半

〔幼稚園と小学校低学年段階¹²⁾〕

家庭・近隣生活との結びつきが顕著である。カリキュラムの内容は直接的な活動〔料理、裁縫、工作、園芸などのいわゆるオキュペーション〕が中心であり、知的定式化 (intellectual formulation) や意識的省察 (conscious reflection) はほとんどおこなわれない。行動 (doing) と認識 (knowing) がまだ一体化している。

【第2段階】 8歳～10歳

〔小学校第3学年～第4学年〕

活動遂行上必要な道具として読み・書き・計算の技能が活動に付随して習得される。それとともに、さまざまな手労働 (hand work) や理科 (science) の観察・実験などにおいて、活動遂行の手順や方法を意識するようになる。そして、物事の規則性を認識し、それに沿って物事を処理する技能を知るようになる。

【第3段階】 10歳～13歳

〔小学校第5学年～中等教育開始段階〕

活動や作業の遂行に付随して学習活動が展開されていく段階から、ここでは探求 (investigation) と省察 (reflection) が学習活動それ自体として展開され、一般原理 (generalization) の有効性を見つけ出す。諸教科の分化が次第に明確となり、教科がそれ自体として学ばれるようになる。そして、中等教育の段階が始まる。

実験学校の教育課程は、その基本目標である科学的認識能力の獲得に向けて、行動と認識が未分化な第1段階から、物事の規則性に気づく第2段階を経て、一般原理の有効性を見つけ出す第3段階へと、認識能力の発達段階に即して系統的に編成されていることがわかる。と同時に、教科の分化も並行して進む。すなわち、第1段階は完全な活動中心のカリキュラムであり、第2段階も基本は活動中心のカリキュラムであるが、そこに教科の学習要素が徐々に加わっていき、第3段階に至って教科の区分が導入されて、教科がそれ自体として学ばれるようになる。この点について『大学附属小学校・教育課程概要』は次のように説明している。

「この第3の時期は、活動と歴史と理科、および諸科学が互いにはっきりと分化する時期である。各教科固有の方法と手段が習得されていくにつれて、児童は各教科をそれ自体として取り上げて学ぶことができるようになる¹³⁾。」

5. グループ別の教育課程

1899年6月の『大学附属小学校・教育課程概要』では教育課程がグループ別 (ほぼ年齢段階別) に示されている¹⁴⁾。グループごとにそれぞれの全体テーマとその内容が示されており、それに続けて各教科の内容が示されている。以下では全体テーマとその内容のみ示し、教科ごとの内容は紙幅の関係で省略する。

【就学前】 4～5歳

家庭・近隣のオキュペーション [家庭や近隣の人々の仕事]

【Group I】 6歳

今日の産業オキュペーション [産業を支えるいろいろな仕事]

(a) 農業 (大規模農場、小規模農場/コメ、砂糖、綿花のプランテーション/牧羊、牧牛など)、(b) 鉱山業、採石業、(c) 製材業、(d) 輸送、(e) 代表的な工房と商店。

【Group II】 7歳

社会的労働または歴史

オキュペーションの進化と発明・発見による社会の進歩——狩猟と漁労、半農業、牧畜、海上生活、定住農業、金属の発見と利用、交易と輸送。

【Group III】 8歳

社会的労働または歴史

代表的人種——発見と探検：エスキモー、アフリカ黒人、中国人、日本人、など。初期のヨーロッパ人、北米インディアン。

【Group IV】 9歳

歴史

アメリカ史と地理——前年度に学んだ発見と探検に関連づけながら、しかし重点は植民地時代の生活が既存の社会習慣と技術的資源を使って新たな [新大陸の] 自然条件に適応しようとするものだったことを考察する。代表的な植民地開拓の研究。ミシシッピ渓谷とシカゴ：初期のフランス人による探検から1600年頃まで。ニューイングランドのピューリタン、ニューヨークのオランダ人、バージニアの王党派、1775年頃まで。

【Group V】 10歳

歴史または社会的労働

アメリカ史と地理 (続)——各植民地間の相互関係と統合、その結果として英国からの独立、社会的・政治的発展、1830年まで。

【Group VI】 11歳**歴史または社会的労働**

前2年間に学んだアメリカ史の中のヨーロッパ近代史——初期の発見とその後の移住・定住をもたらした産業上、技術上、宗教上、政治上の諸原因。新世界との関係でスペイン、イギリス、フランス、オランダを取り上げる。

【Group VII】 12歳**歴史または社会的労働**

ギリシア史と地理——オリエントとローマに関連づけて学習する。芸術と文学に特に中心を置いた。

【Group VIII】 13歳**歴史または社会的労働**

ローマ史と地理——一方でギリシア・オリエントと関係づけ、他方で大陸ヨーロッパと関係づける。

以上のグループ別（年齢別）に示された教育課程を先述の教育課程の三段階に即して見るならば、第1段階（就学前、Group I、Group II）では、家庭・近隣のおキュペーションから出発して、身近な地域の産業へと進み、そこから各産業の自然地理的条件の研究へと進んだうえで、原始状態における人間の自然との格闘を主題に、実際に原始状態の人間の生産活動をシミュレーションする中で、植物、動物、鉱物、金属、物理現象、化学現象などの理学的内容の学習がおこなわれている。これらはすべて活動中心の総合学習の形でおこなわれる。

第2段階（Group III、Group IV）では、原始状態における人間と自然との格闘を自分たちでシミュレーションするのではなく、実在する人種・民族の生活習慣や風俗の研究を通じて人間と自然との関わりを学び、そこから新大陸の発見・探検・入植・植民地建設などを内容とする初期アメリカ史につなげている。学習形態としては、人間生活の舞台となる自然地理の研究が中心に据えられ、動植物の生態系や土壌、気候条件などの理学的内容をそれぞれの人

種・民族の生活様式や生産活動に関係づけて学んでいく総合学習が展開されている。

第3段階（Group V～Group VIII）では、上記の初期アメリカ史をさらに深く学び、そこから新大陸の発見・探検・植民地建設に関わるヨーロッパ諸国の近代史、そして最後はギリシアとローマの歴史および地理を学んでいる。だが、この段階から教科の区分（分化）が明確になり、理科をはじめ各教科は歴史・地理の学習とは別個に独自の教科学習を展開している¹⁵⁾。ただし、Group VIIとGroup VIIIの教育課程の説明はGroup V、Group VIのそれに比べると粗略であり、この年齢段階（12、13歳）の教育課程についてはいまだ不確定部分が多かったことがうかがえる。

6. 1900-1901年度版学校案内冊子掲載の教育課程

『大学附属小学校 1900-1901』(*The University Elementary School 1900-1901*)と題された1900-1901年度版の学校案内冊子は、発行年月が記されていないが、冊子の性格上、年度開始に先立って用意されるものであるから、おそらくは前年度（1899-1900年度）が終了する1900年6月には発行されていたものと思われる¹⁶⁾。

この学校案内冊子では、教育課程について各教科の説明があり、それに続けてグループ別の教育課程概要が示されている。

(1) 各教科

各教科の名は次のとおりである。「歴史・文学」(History and Literature)、「理科」(Science)、「地理」(Geography)、「言語」(Language)、「算数」(Number)、「外国語」(Foreign Language)、「手工」(Manual Training)、「料理」(Cooking)、「織物・裁縫」(Weaving and Sawing)、「美術・音楽」(Art and Music)。

実験学校では教科の名称は必ずしも一定しておらず、ここに示されている教科名も1899-1900年度終了時点で扱われていた教科領域の名称くらいに理解しておいてよいだろう¹⁷⁾。それよりも注目されるのは、「言語」「算数」「外国語」「手工」のそれぞれの内容説明が児童の発達段階を考慮した説明になって

いる点である。これは、おそらくこれらの教科に関する「分化」の設定が1899-1900年度終了時点ではほぼ定式化されるに至ったことを示しているだろう。

「言語」は、教育課程の第1段階（幼稚園と小学校低学年段階）では、もっぱら「話すこと」(oral side)が中心で、そこから徐々に「読むこと」(reading)と「書くこと」(writing)へと移行していく。第1段階後半の7歳で「読み方」(how to read)の系統的な指導・訓練がおこなわれ、第2段階の8歳では「読むこと」に重点を置く¹⁸⁾。平均9歳あたりで、それまで活動中心に付随的におこなわれていた「書くこと」をやめ、集中的に努力して「書くこと」へ移行する。10歳以降〔第3段階〕では「文学趣味」(love for literature)と「書物を活用する習慣」(habit of consulting books)の育成に主眼を置く¹⁹⁾。

「算数」は、低年齢段階では「工作」「料理」などでおこなわれる諸活動に付随しておこなわれ、8歳以降〔第2段階〕、計算の基本的なプロセスの習得に主眼を置く。12歳～13歳〔第3段階〕では、代数と幾何の初歩を扱う²⁰⁾。

「外国語」は9歳以降〔第2段階後半〕、フランス語かドイツ語を学ぶ。自然な会話〔話し言葉〕から始め、少しずつ書き言葉と文法に進む。12歳〔第3段階〕からラテン語を開始し、文法や構文よりもボキャブラリーの獲得に主眼を置く。13歳では文法や構文にも注意を向ける²¹⁾。

「手工」は、年少児童〔第1段階〕の場合、授業時数全体の約半分を占め、その後、3分の1〔第2段階〕、4分の1〔第3段階〕と順次減っていく²²⁾。

実験学校では教育課程編成上、教科の分化をどう設定するかという問題はきわめて重要な研究課題だった。特に「言語」と「算数」の場合、実験学校ではさまざまな活動や他教科の学習に付随して学ばれる用具教科（周辺教科）と位置づけられていたことを考えると、「言語」と「算数」の扱いが発達段階を踏まえて定式化されたことは、教育課程全体にわたる諸教科の分化については見通しがついたことを示していると言えるだろう。

(2) 教育課程概要

『大学附属小学校 1900-1901』では、先の1899年6月の『大学附属小学校・教育課程概要』で「就学前」となっていたグループの名称が「Group I、II」に変更され、以下、年齢段階順にGroup III（6歳）からGroup XI（14歳）まで、教育課程がグループごとに簡略に説明されている。そして、詳細な説明はシカゴ大学出版から刊行される『小学校記録』をご覧いただきたいと記している²³⁾。『小学校記録』は1900年2月から同年12月まで（夏季休暇中の7月と8月は除く）月刊で発行されているので、ここに示されている教育課程の概要は『小学校記録』の編集・発行が進む中で概略だけ示したものと思われる。

前年の『大学附属小学校・教育課程概要』（1899年6月）にあるグループ別の教育課程と『大学附属小学校 1900-1901』にあるそれとを比較してみると、以下の諸点が確認できる。

1) 低年齢児童（4歳～7歳、Group I、II～Group IV）では「家庭のオキュペーション」(home occupations)から出発して「産業オキュペーション」(industrial occupations)へと授業展開が進むことに変わりはない。学習形態も教科区分のない総合学習である。

2) Group VI（9歳）では「教科の分化と本格的な学びの開始」²⁴⁾が明記されている。前年の『大学附属小学校・教育課程概要』では教育課程の第3段階すなわち10歳以降で諸教科が「互いにはっきりと分化する」²⁵⁾とされていたので、教科の分化が1年早められたことになる。ただし、学習内容は前年のGroup IV（9歳）と同じ初期アメリカの歴史と地理を中心（コア）とする総合学習になっている。「諸教科の分化」といっても、教科ごとに別々に学習を進めるということではなく、自然地理を中心（コア）とする総合学習の中で教科ごとの学習の要素を意識的に強めるということであり、文字通り「開始」（＝端緒）という意味であろう。

3) Group VII（10歳）とGroup VIII（11歳）では、初期アメリカ史とそれに続く近代ヨーロッパ史を扱う点で前年の内容と変わらないが、Group IX

(12歳)以降では扱う内容が前年と大きく異なっている。すなわち、前年のGroup VII (12歳)では古代ギリシアの歴史と地理が、Group VIII (13歳)では古代ローマの歴史と地理が扱われることになっていたが、『大学附属小学校 1900-1901』のGroup IX (12歳)では学習内容に歴史と地理の記載はなく、Group X (13歳)では「独立革命」を扱うことになっており、Group XI (14歳)では単に「歴史」とだけ記載されている²⁶⁾。そして、Group IX以降の教育課程は「現時点〔原稿が書かれたおそらくは1900年6月時点〕のもので、最終版ではない」と注記され、さらに最年長児童 (Group XI, 14歳)の教育課程についてはいまだ開発中である旨の注記がなされている²⁷⁾。要するに、12歳以降、諸教科の分化が明確となり、やがて中等教育につながっていく部分の教育課程についてはいまだ試行錯誤が続いていて、未確定ということなのであろう。

4) 最年長児童 (Group XI, 14歳)については、「算数」の表記が「数学」に代わり、「ラテン語」には「カレッジ進学準備」(college preparatory)の表記がある。冊子の別の箇所では「中等段階の子どもたちには時に応じて形式的レビュー (formal reviews [ペーパー試験のこと])がおこなわれ、カレッジ進学準備をおこなう子どもたちの場合には、これらのペーパーはそのつど〔シカゴ〕大学の試験官に送られ、カレッジ進学準備の進展具合を判断する資料にする²⁸⁾」と記されている。ここで「中等段階」と言っているのが何歳以降のことであるのか不明であるが、Group XI (14歳)で「カレッジ進学準備」の記述が出てくるところを見ると、この年齢段階で中等教育の開始が意識されていることがうかがえる。ただし、メイヒュー・エドワーズの『デューイスクール』によれば、教育課程上、中等教育がいつから開始されるのかについては、実験学校の終焉とともに未確定に終わったとされている²⁹⁾。

7. 1901-02年度版学校案内冊子の教育課程

1901-02年度の学校案内冊子は表題が『大学附属小学校』から『教育学科実験室』(*The Laboratory of the Department of Education*)に変わっている。

これは、この年度からシカゴ教員養成学院 (The Chicago Institute of Arts and Pedagogy) がシカゴ大学教育学部 (The School of Education) としてシカゴ大学に編入され、実験学校は名目上、シカゴ教員養成学院の小学校 (実習校) とともに教育学部の初等部を構成することになったのだが、実際上では、両校はキャンパスを別にする別々の学校として運営されていて、シカゴ教員養成学院の小学校が「大学附属小学校」を公式に名のつたので、これと区別するために実験学校は「ラボラトリー」(つまりシカゴ大学教育学科³⁰⁾の実験施設)を名のつたためである。ちなみに、冊子には「以前の大学附属小学校」との注記がなされている。発行はおそらく1900-01年度が終了する1901年6月頃であろう。

前年度 (1900-1901年度)の学校案内冊子と照合すると、各教科の名称と内容はまったく変わっていない。また、教育課程の詳細についても前年度の冊子と同様『小学校記録』をご覧いただきたいとなっている。このことから、1900年の『小学校記録』が実験学校の教育課程の最終完成版を体系的に示したものであることが確認できる。

ただ1箇所、前年度と異なっているのは、「中等段階」の子どもたちの「カレッジ進学準備」に関する記述がなくなっている点である。

注

- 1) *The Elementary School Record*, a series of nine monographs, The University of Chicago Press, 1900.
- 2) Katherine Camp Mayhew and Anna Camp Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, Appleton Century Company, 1936. 小柳正司監訳『デューイ・スクール』あいり出版, 2017年.
- 3) メイヒュー文書とは、註2の*The Dewey School*の膨大な草稿と同書を編集・執筆するにあたり用いられた膨大な資料とを収集・整理したデューイ実験学校に関する第一級の基礎資料である。現在、米国コーネル大学図書館に所蔵さ

- れている。
- 4) *University Elementary School, Outline of Course of Study*, University of Chicago, June 1899, Mayhew Papers, box 12, folder 5.
 - 5) John Dewey, "The University Elementary School," *Middle Works of John Dewey, vol. 1*, p. 318.
 - 6) *The University Elementary School, 1900-1901*, University of Chicago, Mayhew Papers, box 12, folder 5, および *The Laboratory of The Department of Education, 1901-1902*, The University of Chicago, Mayhew Papers, box 12, folder 5.
 - 7) *University Elementary School, Outline of Course of Study*, p. 1.
 - 8) *Ibid.*, p. 1.
 - 9) John Dewey, "The University School" (1896), *Early Works of John Dewey, vol. 5*, p. 438.
 - 10) *University Elementary School, Outline of Course of Study*, p. 2.
 - 11) *Ibid.*, pp. 2-3, 参照。
 - 12) [] 内は筆者による補足である。以下すべて同じ。
 - 13) *Ibid.*, p. 3, 参照。
 - 14) *Ibid.*, pp. 5-12, 参照。実験学校では厳格な学年制はとらなかったが、ほぼ年齢段階ごとの「グループ」と称する組分けがおこなわれていた。
 - 15) この点は『大学附属小学校・教育課程概要』のグループ別教育課程に記されている教科ごとの内容説明を参照。
 - 16) 実験学校では年度が6月末に終了するとデューイも教師たちも3カ月間の休暇に入り、その間シカゴを不在にするのが通例であった。したがって、夏季休暇中に冊子の原稿が用意され、印刷・発行作業がおこなわれたとは考えにくい。
 - 17) ちなみに、1900年2月から月刊で出されていた『小学校記録』に毎号掲載されている教員紹介欄にある担当教科の名称は号により一部で異なっており、ここに示した教科の名称とも一部異なっている。また、教科の数そのものも一定していない。
 - 18) ちなみに、1899年6月の『大学附属小学校・教育課程概要』ではGroup IV(9歳)以降、「歴史」の授業で参考図書を読むことがおこなわれ、Group V(10歳)では「理科」の授業で物理と化学の教科書、および百科事典を使用している。*University Elementary School, Outline of Course of Study*, pp. 8-9.
 - 19) *The University Elementary School 1900-1901*, pp. 6-7.
 - 20) *Ibid.*, pp. 7-8.
 - 21) *Ibid.*, p. 8.
 - 22) *Ibid.*, p. 8.
 - 23) *Ibid.*, p. 13.
 - 24) *Ibid.*, p. 11.
 - 25) *The University Elementary School*, June 1899, p. 3.
 - 26) *The University Elementary School 1900-1901*, p. 12.
 - 27) *Ibid.*, p. 12.
 - 28) *Ibid.*, p. 4.
 - 29) Mayhew and Edwards, *The Dewey School*, pp. 54, 220. 小柳正司監訳『デューイ・スクール』あいり出版、2017年、31頁、23頁。
 - 30) シカゴ大学は大学院を本体とする大学院大学であり、教育学科は学部の下にある学科ではなく、大学院を構成するさまざまなデパートメントの一つである。
- (受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

ASD 児の眼球運動：顔認識における眼球運動の分析

菊野 雄一郎
(保育学科)

Eye-movement of ASD: Analysis of Eye Movement on Face Recognition.

Yuichiro KIKUNO

キーワード：ASD、顔認識、早期発見、眼球運動、注意
ASD, Face Recognition, Early Detection, Eye-movement, Attention

1. 要約

本論文では、自閉スペクトラム症（ASD：Autism Spectrum Disorder）を伴う子どもの顔の認識における眼球運動についての研究を展望し、ASD児の眼球運動の特徴を明らかにするとともに、ASD児の特徴的な眼球運動が生じる原因は何か、さらに眼球運動を用いてASDを診断する可能性について検討する。

2. 乳児の顔認識

日常生活で、目の前の人の気持ちや感情を推測することは、コミュニケーションを行う上で重要なことである。そのため、我々が人の顔をどのように認識するかということは、日常生活を送るうえで大変重要な認知過程である。特に、言語的コミュニケーションが発達途上にある乳幼児にとって、養育者など目の前の人の顔をいかに認識するかは、日々の生活で大変重要なプロセスとなっている。たとえば、顔の情報から、まずは目の前の相手が養育者かそれ以外の人であるかを識別できる。さらに、相手の顔を見ることによって、相手の感情や意図など心の状態を推測でき、乳児や幼児にとって大変重要な認知である。

それでは、出生して間もない乳児は、顔を認識す

るのであろうか。この点について、乳児の顔認識の研究では、生後すぐの段階であっても、乳児はヒトの顔を注視し、顔に含まれる情報を認識できることが示唆されている。例えば、Salapatek（1975）は、新生児が顔刺激を目の前にしたときの視覚走査を調べている。その結果、新生児であっても、顔を構成する要素を中心に体系的に走査することが示唆されている。また、Fanz（1969）は、乳児の刺激への偏好性を調べている。その結果、乳児は同心円や色の刺激よりも、顔刺激により多く注視することを示している。これらの研究結果は、新生児であっても、顔を漠然と見るのではなく、相手を認識するのに重要な顔の情報を注視することを示唆している。

3. ASDの顔認識

ASD児は、定型発達（TD：Typical Development）児と同じように顔を認識しているのであろうか。DSM-5では、ASDの診断基準の一つとして、社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的障害が記述されている（American Psychiatric Association, 2013）。社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的障害を伴うASD児においても、顔の認識はTD児とは異なるのであろうか。

顔の認識を調べる実験パラダイムとして、サッチャー錯視を用いる方法がある。サッチャー錯視の実験では、実験参加者に提示する顔刺激を倒立して提示する条件と正立して提示する条件での顔の認識の仕方を比較する。その結果、ヒトの顔を倒立して提示すると、正立して提示した場合に比べ、顔の識別が困難になる。この現象を倒立効果 (inversion effect) という (Yin, 1969)。倒立顔と正立顔では、顔の構成要素が同じであることから、顔についての全体的処理によって倒立効果が生じると仮定される。サッチャー錯視などで倒立効果が生じるかどうかによって顔認識を検証できる。ASD児とTD児の倒立効果を比較した研究では、TD児に比べASD児では、この倒立効果が小さいことが認められている (Behrmann, et al., 2006)。これらの結果から、ASD児の顔認識の仕方がTD児と異なることが示唆される。

4. ASD児の顔の認識と眼球運動

それでは、ASD児の顔認識は、TD児とどのように異なるのであろうか。顔認識の指標として、視線解析装置を用いた眼球運動に関する研究が多く見られる。特に乳幼児の場合、言語的・非言語的な反応の測定が困難であり、視線解析装置での眼球運動が乳児の顔の認識を検討する上で有効な指標と考えられる。そこで、本研究では、眼球追跡装置を用いた眼球運動に関する研究を中心に、TD児とASD児の眼球運動はどのように異なるのか、なぜTD児とASD児の眼球運動は異なるのかについて見てみたい。

1) ASD児の眼球運動の特徴

ASD児の眼球運動にはどのような特徴があり、TD児の眼球運動とはどのように異なるのであろうか。また、眼球運動でASDの男女において違いは見られるのであろうか。これら点について研究を概観したい。

(1) ASD児とTD児の眼球運動の違い

眼球運動はASD児とTD児で異なるのであろう

か。Black, Chen, Iyer, Lipp, Bölte, Falkmer, Tan, & Girdler (2017) は、顔の感情認識 (FER: facial emotion recognition) の困難さを視線解析 (ET: Eye tracking) と脳波 (EEG: Electroencephalography) を用いて検討している。研究に際して、ETとEEGが、ASDにおけるFERの基礎のメカニズムへの解明の重要な手掛かりを与えてくれると仮定している。具体的には、視覚処理経路において、ASD児・者とTD児・者との違いが見られ、その違いがASD児・者による顔の感情認識に影響すると仮定している。

そこで、Blackらは、ETまたはEEGを調査した54の研究を系統的にレビューしている。その結果、ASD児・者の視覚処理経路において、TD児・者と違いがあることが認められている。これらの結果は、ASD児における社会脳の機能の特異性が、顔の感情の処理に影響を与え、その結果としてETとEEGの違いをもたらしたことを示唆している。

それでは、ASD児の眼球運動については、TD児とどのような違いが見られるのであろうか。Tottenham, Hertzog, Gillespie-Lynch, Gilhooly, Millner & Casey (2014) は、顔の表情を判断する際に、ASDの多くで障害が見られることに注目し、顔に対する扁桃体反応と視線 (eye-gaze) の関係を調べている。その結果、TD児に比べ、ASD児は顔の目の領域への注視が少ないことが認められた。また、ASD児では、注視が減少する反応は、中性的な顔への恐怖評価と関連していた。さらに、扁桃体信号は、ASD群で上昇した。この上昇した反応は、眼の領域への視線を実験的に操作することでさらに強化された。視線操作による促進は、眼の領域に対して自然に発生する視線の量が最も少なく、主観的な恐怖評価と関連していた参加者において最大であった。効果は中立的な顔で最大であり、ASDを調べる際に中立的な顔を用いて調べることが重要であることを示唆している。

(2) ASD児は頭と目のどちらを視線追跡しているのか

目の前の相手がどこを見ているのかを認識する際に、ASD児は相手の顔のどの部分を見ているので

あろうか。ASD児とTD児とでは、相手がどのように行動するのかを判断をする際に、相手のどのような情報が手がかりになるのであろうか。Thorup, Nyström, Gredebäck, Bölte & Terje Falck-Ytter (2016) は、この点について、ASD児とTD児とでは判断の基準がどのように異なるのかを調べている。

ASDの家族性リスクが高い10か月の乳児（高リスク群）とASDの家族歴のない乳児（低リスク群）を参加児として、視線解析装置（Eye tracking）を用いて、視線追跡（gaze following）を測定した。登場人物（実験者）が周りに置かれた事物を見ている場面を乳児に提示し、乳児が登場人物のどの部分を見ているのかを視線解析装置を用いて測定した。

実験場面の内容は次の通りであった。実験が始まると、まず登場人物は乳児を見て名前を呼び乳児の注意を引いた。そして、2つの穴が空いたボードが実験者の周りに置かれ、ボードの穴からネズミ、赤ちゃん、毛で覆われた動物、サルなどの人形が現れる。その際に、登場人物はまず乳児の顔を見て、その後で2つの人形のどちらかを注視した。乳児の前に置かれた視線解析装置を用いて乳児の視線を記録した。

実験では、登場人物が目と頭の両方を動かして人形を見るEyes and Head条件と、頭を動かさず目だけを動かして人形を見るEyes Only条件の2条件が設けられ、両条件での行動が比較された。その結果、低リスク群の2条件の乳児では視線追跡の正確度（gaze following accuracy）に差は見られなかったが、高リスク群の乳児では目のみを動かすEyes Only条件よりも目と頭を動かすEyes and Head条件で登場人物者の視線をより多く追跡する傾向が見られた。これらの結果は、ASDのリスクがある乳児は、視線を追跡するときに目という部分領域よりも頭からの情報に依存している可能性があることを示唆している。

(3) 複雑な感情と単純な感情の認識における眼球運動

ASD児は相手の感情を認識する際に、相手の顔のどの部分を視線追跡するだろうか。認識する感情

によって、顔に対する眼球運動は異なるのであろうか。ASD児は幸せや悲しみのような単純な感情の認識は容易であるが、嫌悪感や怒りなど複雑な感情の認識は困難であることが明らかになっている（Ashwin, Chapman, Colle & Baron-Cohen, 2006など）。それでは、複雑な感情を認識する際と単純な感情を認識する際に、眼球運動はどのような違いが見られるのであろうか。また、TD児とASD児では眼球運動はどのように異なるのであろうか。

Tsang (2018) は、この点について、ASD児とASDでない子どもを参加者として、視線解析実験を行っている。その実験では、単純な感情と複雑な感情を識別する時の注視時間とスキャンパス（scan paths）を評価した。参加者に、人の写真を見せ、感情の識別、ネガティブーポジティブの感情の方向、および感情の強さの程度を判断させた。その結果、視線解析データを群間で比較すると、顔の感情を識別するために、ASD群で非定型的な感情処理があった。ASD群は、顔の感情認識課題では、ルールに縛られたカテゴリカルアプローチ（rule-bound categorical approach）と特徴処理ストラテジー（featured processing strategy）を用いる傾向が示された。したがって、ASD群は、「ルールに沿ったアプローチ」で幸福や悲しみなどの明白な感情をより簡単に区別できた。しかし、彼らは嫌悪感や怒りなどの内的感情の場合、より一貫性のない行動を示し、感情的な知覚をする際に、より多くの認知的ストラテジーを用いる必要がある。複雑な感情を判断するときに、ASDの視線解析の注視時間では、コントロール群と有意差が認められ、「イン」視線（"in" gazes）の減少と「アウト」視線（"out" gazes）の増加が認められた。これらの結果は、ASD者が複雑な感情を判断する時に、TD者と異なる特徴的な眼球運動を示すことを示唆している。

(4) ASD児における眼球運動の男女差

ASDの発症率は女性よりも男性で高いことが報告されている（Baron-Cohen, 2002など）。アイトラックにおいても、ASDの男児と女児で、違いが見られるのであろうか。Harrop, Jones, Zheng,

Nowell, Schultz & Parish-Morris (2019) は、顔を含む社会的刺激への注意の減少に関するASDの性差について検討している。

Harropらは、眼球運動測定装置を使って、ASD症状がある男児と女児とASD症状のない男児と女児で、社会的刺激である顔に対する注意を測定した。実験では、参加者に2種類のビデオ画像を提示した。2種類のビデオ画像は、2人の子どもの間の二項間の遊びをしている社会性が豊かな場面と、2人の子どもの平行遊びをしている社会性が乏しい場面であった。その結果、性別×診断×条件の3次の交互作用が有意であった。すなわち、社会性が乏しい場面では、ASD女児は、ASD男児よりも顔に多く注意した。この効果は、TD群では見られなかった。ASD男児は、社会的場面に関係なく、顔への注意が少なかった。しかし、社会性が豊かな場面では、ASD女児は、TD女児に比べ、顔への注意が大幅に少なかった。どちらの場面でも、TD男児とASD女児の間で、顔への注意に差はなかった。これらの結果は、ASD女児の社会的な関心は、ASD男児よりも大きい、TD女児よりも小さいことを示唆している。

2) ASD児の特徴的な眼球運動が生じる原因

多くの研究では、TD児に比べASD児は人の顔への注視が少ないことが報告されている。なぜASD児は、人の顔への注視が少ないのであろうか。その原因について検討したい。

(1) Disengagementと顔刺激への注意

ASD児が人の顔に対して注視する反応が少ない理由の一つとして、顔刺激に対する生得的で自動的な注意の強度が仮定される。すなわち、TD児は顔刺激に注意を引き付けられるより強固な生得的特性があるのかもしれない。それに対してASD児は顔刺激に対して注意を引き付ける生得的特性が低いことが仮定される。この点について、Katarzyna, Fred & Ami (2010) はASDのDisengagementに注目している。Disengagementとは、顔刺激への固執的な注意から解放される力である。TD児よりも

ASD児の方が、Disengagementが強いのではないかと仮定している。すなわち、TD児は目の前に顔があらわれると、顔に注目する傾向が強く、顔刺激から注意をそらすのに多くの努力が必要となるのであろうと仮定される。それに対して、ASD児はDisengagementが強く、目の前に顔があらわれても、顔に注目する傾向が弱く、顔刺激から注意をそらすのに多くの努力を必要しないと仮定される。

そこで、Katarzynaらは、生後の早期の段階で、ASD児は顔に対するDisengagementがTD児と異なるのかどうかを調べている。そのため、ASDの幼児、自閉性が見られない発達遅滞の幼児、TD幼児を参加児として実験を行っている。参加児の生活年齢はほぼ同じであった。実験では、参加児に顔刺激または顔以外の刺激を中心固定刺激として提示し、中心刺激の周辺に周辺ターゲットを提示する課題を作成し、周辺ターゲットへの注意を調べることで、Disengagementが生じるかどうかを調べている。

実験は、「非社会刺激試行 (nonsocial trials)」と「社会刺激試行」で構成されていた。非社会刺激試行では、モザイクに変換された顔刺激が提示された。社会刺激試行である「直視 (Direct gaze)・非直視 (Averted gaze) 試行」では、登場人物の女性の顔画像が提示された。直視試行では、顔刺激の登場人物の視線が、「(1) 参加児に向けられ、(2) 瞬きをし、(3) 参加児に視線を向け、(4) 左もしくは右を見る」という順序の動画を提示した。非直視試行では、「(1) 登場人物の女性が目を閉じた後、(2) 目を開けて両サイドを見る顔刺激」を提示した。「ターゲット刺激」は、カラーの漫画キャラクターであり、顔画像の右もしくは左に提示された。参加児は、次の2条件のどちらかに割り当てられた。非社会刺激試行を10回実施しその後で直視試行を64回実施するか、もしくは非社会刺激試行を10回実施しその後で非直視試行を64回実施するかのどちらかであった。

その結果、サッケード反応時間 (Saccadic reaction time) については、ASD児よりも発達遅滞児とTD児の方が、顔から視覚的注意を引き離すのが困難であった。この傾向は、非顔刺激では認められ

なかった。これらの結果は、ASD幼児は、ASDのない幼児と同じ程度に顔に注意をひきつけられることを示唆している。

(2) 一般的注意力の欠如

TD児に比べてASD児は、顔刺激を追跡し注意をすることが少ない原因のひとつとして、ASD児は顔だけでなく一般的に注意を向ける力が少ないことが仮定されている (Chawarska, Macari & Shic, 2012)。一般的な注意力の不足により、顔刺激への注意が少なくなるのであれば、ASD児の注意力が促進することで、ASD児の顔刺激への注視が増加するのではないだろうか。

この点について、Chawarska, Macari & Shic (2013) は、乳児の眼球運動を用いて検討している。実験では、乳児に登場人物（女性）が出演するビデオ画像を提示した。ビデオ画像の内容は、登場人物がサンドイッチを作り、時折カメラを見たり、子どもにアイコンタクトを送ったり言葉かけをしたり、サンドイッチを作る作業に戻ったり、四隅に配置されたおもちゃを見るといったものであった。視線は視線解析装置によって記録された。

その結果、コントロール群に比べ、後にASDと診断された生後6か月の乳児は、社会的画像に対する注意が少なかった。またASD児が画像を見たときに、登場人物の顔を注視する時間が少なかった。また、事物に対する注意が高まっても、登場人物の行動への注意が強くなることはなかった。これらの結果は、6か月でのASDの前兆症状として、人の活動に自発的に注意する能力の低下が見られることを示唆している。また、ASD児の顔刺激への注意力が少ない原因が、注視力の欠如によるものではないことを示唆している。

3) ASDを予測する指標としての眼球運動

多くの研究で、ASD児はTD児と異なる眼球運動を示すことが明らかになっている。それでは、眼球運動を分析することによって、ASD児の早期発見は可能なのだろうか。この点について、Wan, Kong, Sun, Yu, Tu, Park, Lang, Koh, Wei, Feng,

Lin & Kong (2018) は、顔刺激の口と身体に対する注視時間を分析することによって、ASD児とTD児を判別できることを見出し、眼球運動によって、ASD児の早期発見の可能性を示唆している。それでは、眼球運動のどの側面がASD児の早期発見の指標になるのだろうか。

(1) コミュニケーション障害の予測指標

社会的コミュニケーション障害はASDの中心的な特徴である。この社会的コミュニケーションスキルを予測できる指標は何であろうか。社会的コミュニケーションスキルを予測できる指標をASDの早期発見に用いることは可能であろうか。そこで、Murias, Major, Davlantis, Lauren Franz, Harris, Rardin, Sabatos-DeVito & Dawson (2016) は視線解析 (eye-gaze tracking : EGT) を指標の一つとして検討している。視線解析を用いた社会的注意の測度は、早期の有効なバイオマーカーになる可能性があり、EGT測度によって、ASD児とTD児を判別できるだろうと仮定している。ただし、ASD臨床試験で通常使用される社会的コミュニケーションの評価基準 (outcome measure) との関係についてはあまり知られていない。

Muriasらは、ASD児を対象に、子どもの注意を喚起させようと努力する登場人物のビデオ画像を子どもに提示し、視線解析を行っている。実験では、視線解析課題で、登場人物が子どもに直接話しかけているビデオ画像をASD児に見せて行動が評価された。実験には、ASD児とTD児が参加した。参加児に提示されたビデオ画像は、10秒の無声画像で、登場人物の女性がアルファベットを口の動きで伝える内容であった。実験では、凝視のパターンが記録された。凝視時間は、背景、身体、髪、顔、目、鼻など10の視線領域であるAOI (areas-of-interest) について分析された。

その結果、TD児に比べASD児は、目、口、鼻、身体、人、顔、および外見 (髪と身体) のAOIの領域で、注視時間が有意に短かった。さらに、判別分析を行ったところ、口と身体の注視時間によって、ASD児とTD児を有意に判別できることが認められ

た。これらの結果は、ビデオの注視時間によって、ASD児とTD児を判別するのに十分な情報を得ることが可能であることを示唆している。これらの結果は、10秒ほどの短時間でビデオ画像に提示された顔への注視時間を記録し分析することで、ASD児を早期診断できる可能性を示唆している。

(2) 眼球運動の特徴は生後何か月で生じるのか

それでは、ASD児の特徴的な注視は何か月で生じるのであろうか。また、出生後すぐの段階でも、ASD児の注視は、TD児よりも短いのであろうか。Jones & Klin (2013) は、ASD乳児において、生後2か月から6か月までの間で、注視時間が低下していくことを明らかにしている。しかし、この社会的適応行動の基本的なメカニズムであるeye lookingは、生後の数か月で、後にASDと診断された乳児ではすぐには減少しないことも明らかにしている。

JonesとKlinは、実験で子どもにビデオ画像を提示した。ビデオ画像では、登場人物の女性がカメラを見て、子どもにゲームに参加するように誘う内容であった。画像は、子ども部屋に写真、おもちゃの棚、ぬいぐるみなどが配置された自然な環境の中で撮影された。

前向き縦断研究 (prospective longitudinal study) で、後にASDと診断された乳児については、生後2か月から6か月までの間で、注視が低下することが認められた。しかし、ASDを発症しなかった乳児では、この現象は見られなかった。これらの結果は、乳児の注視がASDの予測的な指標になることを示唆している。

5. まとめ

本論文では、ASD児の眼球運動についての研究を展望した。特に、ASD児の眼球運動の特徴、ASD児の特徴的な眼球運動を生じる原因、ASDを予測する指標としての眼球運動が利用できるのかの3つの視点について、眼球運動の研究を展望した。

ASD児の眼球運動の特徴については、以下のことが明らかになった。まず、ASDは顔の目の領域

への注視が少ないことが認められた。また、ASDのリスクがある乳児は、視線を追跡するときに、目だけの情報よりも頭からの情報に依存する可能性があることが認められた。ASD児が複雑な感情を判断する時に、TD児と異なる特徴的な眼球運動を示すことが認められた。さらに、ASDの男女差について、ASDの女性は、ASDの男性よりも顔に対する注意が多く見られた。これらの結果は、ASDの眼球運動はTD児と異なることを示している。

それでは、ASD児はなぜTD児と異なる眼球運動を示すのであろうか。ASD児の特徴的な眼球運動を生じる原因については、以下のことが明らかになった。ひとつの理由として、顔刺激への固執的な注意から解放される力であるDisengagementが仮定されている。ASD幼児は、ASDのない幼児と同じ程度に顔に注意をひきつけられることを示していることから、このDisengagementの可能性は否定された。もう一つの原因として、ASDは顔への注意だけでなく、一般的な注意の力が不足する可能性が仮定された。しかし、ASD児の顔刺激への注意力が少ない原因が、注視の欠如による可能性は否定された。今後、これらの点については、さらなる検討が必要であろう。

ASDの眼球運動がTD児と異なるのであれば、眼球運動を指標として使って、ASD児の早期発見に役立つのではないだろうか。眼球運動が、ASDを予測する指標となるのかについて、以下のことが明らかになった。顔刺激の口と身体に対する注視時間を分析することによって、ASD児とTD児を判別できることを見出し、眼球運動によって、ASD児の早期発見できることが示唆された。また、口と身体への注視時間によって、ASD児とTD児を有意に判別できることが認められた。さらに、生後2か月から6か月までの間で、注視が低下することが認められた。これらの結果は、生後2か月の早期での眼球運動によって、ASD児の早期発見が可能になることを示唆している。これらの研究が進むことで、ASD児の早期発見や早期支援への手がかりが得られることが期待できる。

謝辞

本研究はJSPS 科研費（課題番号19K14168）並びに令和2年度島根県立大学・島根県立大学短期大学部学長裁量経費（若手支援枠）の助成を受けたものです。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5*. American Psychiatric Association, Washington, D. C.
- Ashwin C, Chapman E, Colle L. & Baron-Cohen S. (2006) Impaired recognition of negative basic emotions in autism: a test of the amygdala theory. *Social Neuroscience* 1(3-4): 349-363.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 248-254
- Behrmann, M., Thomas, C. & Humphreys, K. (2006) Seeing it differently: visual processing in autism. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 10, 258-264.
- Black, M.H., Chen, N.T.M., Iyer, K.K., Lipp, O.V., Bölte, S., Falkmer, M., Tan, T., & Girdler, S. (2017) Mechanisms of facial emotion recognition in autism spectrum disorders: Insights from eye tracking and electroencephalography. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 488-515.
- Chawarska K, Macari S, Shic F. (2012) Context modulates attention to social scenes in toddlers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 53(8), 903-913.
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2013) Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological Psychiatry*, 74(3), 195-203.
- Fantz, R. L. (1963) Pattern vision in newborn infants. *Science*, 140, 296-297.
- Harrop, C., Jones, D., Zheng, S., Nowell, S., Schultz, R., & Parish-Morris, J. (2019) Visual attention to faces in children with autism spectrum disorder: are there sex differences? *Molecular Autism*, 28, 10: 28.
- Jones, W., & Klin, A. (2013) Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*. 504(7480), 427-31.
- Katarzyna, C., Fred, V., & Ami, K. (2010) Limited attentional bias for faces in toddlers with autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 67(2), 178-85.
- Murias, M., Major, S., Davlantis, K., Lauren Franz, L., Harris, A., Rardin, B., Sabatos-DeVito, M., & Dawson, G. (2016) Validation of eye-tracking measures of social attention as a potential biomarker for autism clinical trials. *Autism Research*, 11(1), 166-174.
- Salapatek, P. (1975) Pattern perception in early infancy. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), *Infant perception: From sensation to cognition, Vol 1*. New York: Academic Press.
- Thorup, E., Nyström, P., Gredebäck, G., Bölte, S., & Terje Falck-Ytter, T. (2016) Altered gaze following during live interaction in infants at risk for autism: an eye tracking study. *Molecular Autism*, 26, 7: 12
- Tottenham, N., Hertzog, M.E., Gillespie-Lynch, K., Gilhooly, T., Millner, A.J., & Casey B.J. (2014) Elevated amygdala response to faces and gaze aversion in autism spectrum disorder. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(1), 106-17.
- Tsang, V. (2018) Eye-tracking study on facial emotion recognition tasks in individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism*. 22(2), 161-170.
- Yin, R. K. (1969) Looking at upside-down faces. *Journal of Experimental Psychology*, 81, 141 -145.
- Wan, G., Kong, X., Sun, B., Yu, S., Tu, Y., Park,

J., Lang, C., Koh, M., Wei, Z., Feng, Z., Lin, Y., & Kong, J. (2018) Applying Eye Tracking to Identify Autism Spectrum Disorder in Children. *The Journal of Autism and Developmental Disorders*. 49(1), 209-215.

(受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

西条小学校における特別活動の研究 －昭和30年代の教育実践を中心に－

渡 辺 一 弘
(保育学科)

A Study of the Extracurricular Activities in Saijo Elementary School:
Focus on its Educational Practices During the Late 1950's and Early 1960's

Kazuhiro WATANABE

キーワード：西条小学校 特別活動 教育実践 昭和30年代
Saijo Elementary School, Extracurricular Activities, Educational Practices,
During the Late 1950's and Early 1960's

1. 問題の所在

本稿は、戦前から独創教育で著名な広島県の西条小学校における、昭和30年代の特別活動の指導を、学校所蔵資料を主な分析資料として、検討することを目的とする。

筆者はこれまで、西条小学校を事例にして戦後から昭和30年代の家庭科学習指導の研究¹⁾、道徳教育指導の研究²⁾を行ってきた。前者は、戦後、男女共修の「家庭科」が誕生した事実を踏まえ、戦後初期の家庭科教育の実践を検討する意義を考え、戦後から昭和30年代の家庭科学習指導の教育実践の様子を概観した結果、主に以下の2点を指摘した。

1. 戦後初期から昭和20年代末までの西条小学校の家庭科学習指導の特徴は、社会科を中心とした同校の独創的な指導と比べると、貧弱なものであったが、徐々に重視される教科として、特に技能指導に力を入れられるようになった。
2. 昭和30年代における家庭科学習指導の内容は、家庭科の独自性と学習内容の構造化をより明確化し、具体的な指導がなされるように

なった。

後者は、道徳教育が日本の小学校では2018年度から、中学校では2019年度から、「特別の教科 道徳」として教科化された事実に基づき、近年の学校現場での道徳教育に関する評価や実践についての議論や模索、また昨今の多くの教育系学会大会においてもラウンドテーブル等において、道徳の教科化が企画テーマとして取り上げられていること－例えば、2018年度、筆者が会員として活動している2つのローカル教育系学会（中国四国教育学会、九州教育学会）の大会でも、それぞれラウンドテーブルと総合部会で取り上げられた－を踏まえて、過去の道徳に対する大きな転換点として1958年のいわゆる特設「道徳」が始まった時期の学校現場の道徳教育指導の状況とその教育実践を検討した結果、主に以下の2点を明らかにした。

1. この時期の西条小学校における道徳教育指導の内容は、子どもたちに強制させたり、無理強いすることなく、身近な事物に対して具体的に組みこませることで、道徳的な判断力や実践力を身に付けさせようとするものであっ

た。

- この背景には、従来の実践してきた生活指導と戦前からの伝統の独創教育、そして文部省の押し付けでは無い、新しい戦後の民主主義教育としての道徳の確立を目指すという西条小学校自体の意識があったと考えられる。

これらの研究の背景には、既に指摘してきたが、「西条教育」という名の独創教育で著名な小学校である西条小学校の教育実践に関する興味・関心が、主に社会科に集中しているように思われる³⁾ことから、他の戦後の新しい教科活動等に目を向けたという考えがあったからである。もちろん、平田が一連の研究⁴⁾でも指摘しているとおおり、西条小学校では実際はかなり早い時期から社会科実践が行われており、社会科の先駆的実験研究として西条小学校の西条プランが成立していたことは事実である。これらの伝統を継承し、その後も西条小学校は独創的な教育実践を行い、教科外活動においても様々な取り組みを行っている。現在でも新たな独創教育の実践として行っている、オペラ「白壁の街」の上演⁵⁾もその一つである。

一般に、戦後から昭和30年代にかけての特別活動についての研究は、全体の流れを概観したものが中心であると思われる⁶⁾。そこで本稿では、西条小学校の昭和30年代の特別活動の指導を、学校所蔵資料を主な分析資料として用いて、戦後の社会科(一時は道徳教育も含まれていた)を中心とする地域教育計画で著名であった小学校の、特別活動の教育実践の様子を検討しようと試みるものである。事例として取り上げる西条小学校については、既に筆者の一連の研究で説明しているが、改めて簡単に示しておく。西条小学校は、1923(大正12)年に校長として赴任した檜高憲三(ひだか・けんそう)の指導によって実践された「西条教育」という名の独創教育で著名な小学校である。檜高は大正自由教育の時代に創造教育についての直接的な理論を提示した、「八大教育主張」の講演者としても著名な広島県師範学校主事である千葉命吉(ちば・めいきち)の教育理念を基に独創教育を実践した。戦後、1946(昭和21)年に校長となった池田弘(いけだ・ひろむ)

も、檜高の「西条教育」の伝統を継承しつつ、社会科を中心に新たな独創教育を展開した。この独創教育の伝統は、現在も続いている。

2. 事例研究の対象と検討資料・方法

(1) 対象－西条小学校の概要

西条小学校の沿革を改めて簡単に示すと、以下のとおりである。

〈沿革〉

明治5年	私塾修身館創立
明治24年4月	西条町立西条尋常小学校
昭和22年4月	西条町立西条小学校
昭和34年10月	西条町立西条小学校(*旧西条、吉土実、御園宇、下見の4小学校統合)(~昭和35年4月)
昭和49年4月	東広島市立西条小学校
平成21年7月	創立50周年記念式典・記念碑除幕式開催
令和元年4月	教育活動の取り組みにおいて、東広島市教育研究奨励賞を受賞

西条小学校は、明治5年に創立された私塾修身館がその源流であり、その後、数度の校名変更を経て、明治24年4月、西条尋常小学校となった⁷⁾。先述のとおり、大正末には「西条教育」という名の独創教育の実践を行い戦後もその伝統を継承した。昭和34年10月から翌35年4月にかけて、旧西条小を含む4つの小学校が統合して新たな西条小学校が生まれた。昭和38年5月には県の教育委員会より教育実験学校の指定を受け、同年11月に第2回西条小学校教育研究会(*第1回は昭和36年6月開催)、昭和39年11月に第3回広島県教育実験学校・西条小学校教育研究会が開催された⁸⁾。この種の教育研究大会は、統合前の旧西条小学校を中心に、戦前の昭和3年から昭和30年までの27年間、計28回にわたって継続して毎年、全国規模の「西条教育研究大会」が開催されており、特に戦後の昭和20年から30年にかけての西条の地域教育カリキュラムの実践は、当時、全国の教師から注目されていた⁹⁾。なお西条小学校がある広島県東広島市(2021年9月現在、人口約19万弱)は、県の中南部に位置する

盆地であり、元々は灘、伏見、と並ぶ「酒都」であった。1980年代から始まった広島大学の移転に伴い、現在は学園都市として発展している。

(2) 検討資料

検討資料として用いるのは、学校所蔵資料（*広島大学図書館にも寄贈資料として存在する）の以下のものである。

・西条町七小学校（*旧西条・吉土実・御園宇・下見・郷田・板城・三永）1958、『西条町教育の実際』

その理由として、検討資料も含めて昭和30年代に出版された関連資料である、西条小学校『西条教育の実際 第九集』（1955）、西条町七小学校『西条町教育の実際』（1959）の中で、唯一、「特別活動」に関する項目（記述）があるからである。

(3) 方法

先ず、1958(昭和33)年の学習指導要領が改正直前の西条小学校における特別活動指導の状況を考察し、明らかにする。次に同じ資料を用いて分析した、道徳教育の先行研究との状況と比較・検討を行う。

3. 結果と考察

検討資料の『西条町教育の実際』（1958）は、昭和33年5月の発行である。昭和33年度の内容を中心に、一部昭和32年度のデータも含まれている。1958(昭和33)年の学習指導要領改正は、昭和33年10月に文部省が官報に告示したものである。よってこの資料の内容は、原則としては学習指導要領改正直前の、「特別教育活動」と「学校行事」がそれぞれ独立する前の、内容が明確に規定される以前のものである。つまり、内容は1951(昭和26)年の学習指導要領（第1次改訂（試案））のもので、特別教育活動が正規の教育課程に位置付けられ、小学校全体で「児童会」「児童の様々な委員会」「児童集会」「奉仕活動」等々へ取り組むことが謳われたときのものである¹⁰⁾。なお、1958年の学習指導要領改正において、小学校・中学校・高等学校を通じて「特別教育活動」に名称が統一された。ただし、特別教育活動には学校行事が含まれていなかった。その後、

1968(昭和43)年から1970(昭和45)年に改訂された、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領において、「特別教育活動」と「学校行事」を統合した「特別活動」を設けられることになった。

『西条町教育の実際』（1958）では、目次の全〔二十一〕の項目の中で〔二十〕番目に「教科外活動の実際」があり、その中に「特別教育活動の組織と運営」の項目がある。目次にある〔二十〕番目の項目の詳細は、以下のとおりである。

〔二十〕教科外活動の実際

一、日常学校生活に於ける道徳教育の指導計画

二、行事活動に於ける道徳指導計画

三、特別教育活動の組織と運営

1. 組織 2. 運営 3. クラブ活動と道徳教育 4. 委員会活動に於ける道徳教育

四、図書館教育と道徳教育

1. 目的 2. 図書館の利用と運営 3. 学校図書を通しての道徳教育 イ. 1, 2年（童話篇） ロ. 2年（童話篇） ハ. 2, 3年（童話篇） ニ. 3, 4年（童話篇） ホ. 4, 5年（童話篇） ヘ. 道徳教育のための物語、伝記の扱いについて

特設「道徳」が始まる直前の学習指導要領に沿ってまとめられているので、この時期の西条小学校の教科外活動において、道徳教育が落とし込まれていることが確認できる。このことは、1951(昭和26)年の学習指導要領において、道徳教育と各教科の学習や特別教育活動との関連の重視が記されていることも合致している。それでは、以下に「三、特別教育活動の組織と運営」の各内容について検討していく。全体の組織図は、表1に示す。

先ず、1の組織についてである。特別教育活動の組織は、自治活動とクラブ活動の2つから構成されている。前者は、学校児童委員会（週番、学級代表、各委員会（部）代表から成り立っている）、委員会活動（図書委員会、放送委員会、整備委員会等々）、学級児童会（クラスにおける委員会活動）、部落児童会（児童の出身地区の集まり）の4つに分けられる。後者のクラブ活動は、原則、高学年を対象に週1回1コマ程度行われるものである。この組織の内

表1 特別教育活動の組織

組織	内訳	具体的な活動について
自治活動	学校児童委員会	週番(代表男女各1名)、学級代表(3年以上、副級長)、各委員会代表
	委員会活動	生活部、整備部、図書部、新聞部、放送部、掲示部、飼育栽培部、保健衛生部、体育部
	学級児童会	委員会活動と同一内容で活動
	部落児童会	全学区を7つに分け、区に含まれる部落を適当な班に分け、班で活動
クラブ活動	読書部、習字部、珠算部、科学部、音楽部、図工部、家庭部、手芸部、体育部、舞蹈部	

出典：西条町七小学校（*旧西条・吉土実・御蘭宇・下見・郷田・板城・三永）1958、『西条町教育の実際』、287-289頁より作成。

訳については、先に示した「児童会」「児童の様々な委員会」「児童集会」「奉仕活動」等々と大きな違いは無いと思われる。西条小学校の独自の組織としては、部落児童会の活動だと思われる。これは、おそらくこの資料が発行された翌年から計画されている小学校の統廃合によって生じる、通学区の拡大化に備えてのものだと考えられる。ちなみに、この資料が発行された時点では、西条町七小学校として、旧西条・吉土実・御蘭宇・下見・郷田・板城・三永の各小学校が存在した。またそれ以前にも各小学校が教場と呼ばれた時代が長く続いていた。

次に2の運営についてである。運営方法の目標としては、以下の5点である。

- ①学校行事に積極的に参加する態度を養う。
- ②企画性及び問題解決の能力を向上させる。
- ③自主性、協同性の向上を図る（*下線は筆者、以下同様）。
- ④民主的生活態度を養う。
- ⑤奉仕の精神を養い、愛校の育成を図る。

指導にあたっての注意は、以下の5点である。

- ①何のために委員会活動をするかははっきり認識させる。
- ②委員としてあるいは、役員として重要な立場であることを確認させる。
- ③教師の押しつけでなく、児童自身の問題であるという自覚をもたせるように留意し、児童自身に問題解決にあたらせる。

- ④あまりたくさん問題を並べて会議倒れにならないように、常に重点を決め、実行できる範囲で決定するよう司会者の指導に留意する。
- ⑤校内に発生した問題について、会議でそのことの良いか悪いかを挙げることなしに、なぜそのような問題が起きたか、どう解決したら良いかを常に考えて議事を進めるよう、特に司会者の指導に留意する。

これら運営方法の目標と指導にあたっての注意については、下線を付けた箇所から筆者が行った西条小学校の道徳教育の先行研究で指摘した「子どもに強制しない」「戦前からの伝統的な独創性・自主性」「民主的な教育」とも重複する。

活動については、特徴を以下にまとめて列記する。

- ①児童委員会
 - ・学校生活の反省－学級及各委員会から提案
 - ・努力目標の反省　・提案された実践目標の計画と、実践方法を話し合い、これを決定する。
- ②委員長会議
 - ・児童会会長、副会長、書記と各委員会委員長で、各委員会活動で話し合いされた問題について討議する。
- ③児童総会
 - ・児童が全員参加して、児童委員会の決定事項の伝達、各委員会の働きに対する討議、学校生活、校外生活の反省。

④学級児童会

・生活の反省 ・児童委員会決定の実践目標の反省 ・学級の努力目標の設定と、それに対する協力方法の話し合い。 ・その他、学級諸活動の計画と運営に関する話し合い。

(活動内容)

・始業前の自習を効果的にする。 ・始業前並びに放課後の各委員会、各班の活動の反省と批判を行い、より良い活動に向ける。 ・日課及び清掃について ・学級の諸約束の実践について ・委員会活動、クラブ活動の反省

ここまでの活動については、特に西条小学校の特徴として取り上げるものは無い。ただ、当時、重要視されていた経験主義の考え方の影響¹¹⁾として、「話し合い」「実践」「自主性」については、垣間見ることができる。これに対して、次の⑤部落児童会については、先に示したとおり翌年の統廃合を踏まえた西条小学校の独自の組織として、特徴が表れている。

⑤部落児童会

(組織)

・全学区を7つに分け、各区に部落長、副部落長、書記を置く。 ・その区に含まれる部落を適当な班に分け、活動の主体を班に置く。 ・会員は全校児童とする。

(会議)

・部落長会議

月1回、第3金曜日放課後に、各部落の部落長、副部落長と学校児童会の会長、副会長、書記が参集し、学校職員は、児童会主任並びに部落児童会運営主任が参加する。内容は、生活の反省、努力事項の話し合い及び行事活動についての運営方法を話し合う。

・部落会

第3土曜日4校時、全員参加して行う。部落長会議で決定の問題及び努力事項、通学班の状況等について話し合いをする。

(行事その他)

【日々の実践事項】

・登校については、各部落に分かれ、登校班を作

り、登校する。途中、挨拶を忘れないで、決まりを守り、小さいものをいたわりながら楽しく登校する。特に交通の頻繁な中央道路の通行は、右側を通ることを忘れない。

・下校については、土曜日は各部落一斉下校をする。全員部落別に集合し、お別れの挨拶をして一斉に、互いに助け合いながら帰る。普通の日には、各学年で一緒に帰る。

【各週での実践事項】

・各班又は部落単位で道路清掃、神社清掃等の奉仕を日曜日を利用して行う。

【年中行事】

部落児童会の7つの通学区は、西条町七小学校の旧西条・吉土実・御菌宇・下見・郷田・板城・三永の7つの小学校の校区である。参考までに、昭和33年4月時点のそれぞれの小学校の児童数と、学級数は以下のとおりである¹²⁾。旧西条(730、17)、吉土実(343、9)、御菌宇(324、9)、下見(136、6)、郷田(386、11)、板城(326、9)、三永(329、9)。この部落(旧小学校校区)意識は統合してからも残っていたようで、この時期に入学した児童の卒業文集にも、遠足で山登りをした時に、他の部落の小学校の児童とは、最初、登るときは口を開かなかつたが、後から話をするようになった、という記述がある¹³⁾。そのような背景の下、年中行事に部落としての関わりを推進するために、いくつかの組織が構成されている。表2の年中行事における部落児童会の関わりの内容から判断すると、主に地域活動と学校活動の2つに分けられる。地域活動は清掃日や農繁期の奉仕活動で、学校活動は体育会の部落対抗競技である。部落児童会としての内部組織の整備、活動としての実践事項の明記、年中行事との関わり等々から検討すると、きっかけは学校の統廃合であっても、この部落児童会の存在は、西条小学校にとっては特徴的な存在であると言える。

3のクラブ活動と道徳教育では、「クラブ活動に求めようとする道徳的内容」と「各部における道徳性の指導」を中心に説明がある。項目からも改めて教科外活動のクラブ活動に道徳教育が落とし込まれていることが確認できる。「クラブ活動に求めよう

表2 年中行事における部落児童会の関わり

時期	年中行事	関わり
4月	入学式	部落の1年生をいたわって連れてくる。
5月	子供の日	部落別にお父さん、お母さん方と楽しい1日を過ごす。
	母の日	お母さんに感謝を捧げるために部落で発表会、表現会を開く。
6月	虫取り	農繁休暇等で家族の手伝いをする。
7月	校内球技大会	-
	水泳	
	夏休暇	
8月	早起会	班又は部落で計画的に行う。
	清掃日	
9月	月見会	-
	体育会	部落で選手を選び出す
10月	村祭	-
11月	農繁期	家の手伝いを行う
12月	火の用心	火の用心に子供ながらに協力する。
1月	マラソン大会	-
2月	ドッジボール大会	-
3月	6年生を送る会	-

出典：西条町七小学校（*旧西条・吉土実・御園宇・下見・郷田・板城・三永）1958、『西条町教育の実際』、288-289頁より作成。

とする道徳的内容」は、具体的に以下の8点の説明がある。

- ①同好の者が集まって活動をするから、なごやかな雰囲気の中に個性や特色をみがき、高めて行くことができる。
- ②自由を愛し、他人の自由を尊重する様になる。
- ③趣味と教養を高める様になると共に、生活を美的、合理的、自然的に、しかも自己の生活を向上発展させるために、他と協力し、他に求める謙虚な態度が作られる。
- ④いろいろの決まりを自分たちのものとして尊重すると共に、互いに緊密な協力活動をするようになり、社会連帯の意識を高め、強固な責任感を育てる。
- ⑤学年や学級の枠から開放されて、互いに自然的民主的な生活に必要な礼儀や節度を守ることを知り、友愛の情を高めるようになる。
- ⑥人を尊敬し、人と協力し、人の立場を理解する様になる。
- ⑦実践から、体験的に理解を深めることができる。

- ⑧興味をもち、得意の研究を継続的にすることによって強固な意志が訓練される。

これらの活動においては、教科学習に見られる教師の主導性は比較的少ない。そのため計画、実行、反省評価が、児童にとって自主的に行われやすく、クラスにおける対人関係においてもクラブ活動が待ち遠しく、活動意欲をそそる存在であると指摘している。また教科学習で、比較的存在が希薄であったり、何らかの意味において安心感の得られない若干の児童が、クラブ活動において自由に自主的に自己個性を発揮する可能性も指摘していて、結果としてクラブ活動が道徳教育に貢献するところが非常に大きい、とまとめている。このような捉え方は、まさに戦前からの子どもの自主性を重視する独創教育の伝統を引き継ぎ、戦後の民主主義教育としての道徳の確立を目指すという西条小学校自体の意識に合致すると思われる。

次に「各部における道徳性の指導」については、音楽部、図工部、習字部、舞踏部、科学部、読書部、家庭及手芸部、体育部の9つの部において、それぞ

れ部の道徳性の指導について、以下の様に具体的に説明している。

①音楽部

- ・歌うこと、弾くこと、味合うこと、聞くこと等を通して美的情操を深める。
- ・謙虚、敬虔の態度を養う。
- ・他人の気持ちを尊び、親愛の情を培うことにより、豊かな愛情が増す。
- ・歌う、弾くということを通して、落ち着いた生活態度ができる。
- ・言語、礼儀が正しくなり、高尚な趣味をもつようになる。
- ・芸術界の先人、偉人、特に歌聖の事蹟を通し、強い意志が陶冶されると共に、高い人格性に感銘して、自己の人格形成に大きな力をもつ。
- ・ピアノ、オルガン、その他楽器の正しい使用法を知り、ていねいに取り扱う態度や習慣を付ける。
- ・ラジオ、蓄音機等に親しむようになり、音楽文化に貢献しようとする気分ができる。

②図工部

- ・物を正しく見て、素直に表現するようになる。
- ・美に対する感覚を鋭くする。
- ・教室や部屋他の環境を美的に処理する。
- ・生活に潤いをもち、美的情操を高める。
- ・創意工夫力を伸ばす。
- ・互いに批判し鑑賞して、仲良く生活を楽しむ習慣が作られる。
- ・根気よく、合理的に生活する習慣を培う。
- ・作りたい意欲を満足させ、その活動に研究的な態度が養成される。

③習字部

- ・一点一画も疎かにしないで、丁寧に書くことにより、慎重にして丁寧な態度が養われる。
- ・姿勢、執筆、用筆がわかり、端正な気持ちが養われると共に、注意力が養われる。
- ・文字についての知識や理解が広くなり、文字と文化のつながりを自覚させることができる。
- ・作品を創造する態度が養われると共に、心の落ち着きが養われる。
- ・作品を鑑賞する時、他人の作品を尊重し、礼儀と

同情をもって批判、鑑賞することによって、前記の徳目が養われる。

- ・筆硯用具の後始末や、用具を大切にすることによって、物資を愛護する精神が培われる。

④舞踏部

- ・体験、観察を生かして、創意工夫の機会を与える。
- ・グループ活動の機会を与えることにより、友達と仲良くすることを学ぶ。
- ・動作を大きく活動的に、全身の動きでリズムに乗る快感を味わわせることができ、明朗性を培うことができる。
- ・共同表現等の形式を通して、お互い協力親和の心情を豊かにする。

⑤珠算部

- ・能力別グループの編制によって、自主的な精神が高まる。
- ・互いに助け合い補い合って、技能を修練する態度が培われる。
- ・興味と必要に満たされて学習が行われるから、真剣さが加わり、努力、忍耐の精神が培われる。
- ・自分1人の行動が、如何に他人に迷惑がかかるかということがわかる。
- ・すべての仕事に正確さが増大する。
- ・技術の上達によって、家庭や家庭のために奉仕できる喜びを味合う。
- ・学校の名誉のために働く心ができて、愛校心が強くなる。

⑥科学部

- ・科学的な知性を高め、事物現象を客観的に合理的に判断する力が培われる。
- ・あくまで真実を追究してやまない心を培う。
- ・真理を見出して、進んで新しいものを作り出す態度を培うことができる。
- ・文明を進めた発明者などに感謝の心をもち、尊敬の念をもつ心情を育てる。
- ・器具や道具の働きを理解し、それらを愛護する習慣を養う。
- ・生物を愛護する心を養う。
- ・自然の美しさ、調和、恵み、神秘さを知らせ、自然を愛する力を養う。

- ・継続観察など、記録や図表、統計を作ると共に、計画的に仕事を運ぶ習慣を養う。
- ・気長に愛の心をもって飼育栽培し、根気よく物事を成し遂げる態度を養う。

⑦読書部

- ・文学的作品の鑑賞によって、物の見方、考え方が正しくなる。
- ・グループ員相互の親和と協力活動が高められる。
- ・自己を表現する態度や能力ができ、想像力が豊かになる。
- ・参考書や辞書を上手に利用する様になり、読書力を高める様になる。
- ・物語文の脚色等により、共同して演出する社会性、交友性も増してくる。

⑧家庭及手芸部

- ・衣生活に対する、規則的な技能や応用的な技能が向上して、創造力が高まる。
- ・衣生活を美的に、経済的に、又能力的に処理する様になり、情操が豊かになる。
- ・廃物を利用更生する技能や態度が養われ、物資愛護の精神が培われる。
- ・手先で作り出すことにより、几帳面さ、器用さが培われる。

⑨体育部

- ・社会生活を営む上に必要な健康な体を作り、健康の必要を知り、積極的に健康保持に努める良い習慣が培われる。
- ・スポーツマンシップが養われる。
- ・運動競技の規則を守ることにより、決まりを守り、決まりに従う態度が養われる。
- ・団体競技や遊戯の際の協同や責任感が培われる。
- ・敏速、果敢な性格が培われる。
- ・悪い遊びをしなくなり、健康で明るい性格が養われる。
- ・人の遊びを邪魔しないで、仲良く協同で遊ぶ習慣がつく。
- ・運動用具の後始末や、用具の整理保管等の実践を通して整理、整頓の習慣が身につく。

各部の道徳性の指導については、謙虚、敬虔、人格形成、徳目といった表現も見られるが、文化部に

においても運動部においても、むしろ道徳的な捉え方から、もう少し幅広い意味の情操教育の一貫としての捉え方をしていると思われる。

最後に、4の委員会活動に於ける道徳教育については、委員会活動の生活部、飼育栽培部、保健衛生部、体育部、新聞部、図書部、掲示部、放送部、整備部、購買部の10の部において、それぞれ部の道徳性の指導について、以下の様に具体的に説明している。

①生活部

- ・礼儀作法について、正しい行動を愛好するようになる。
- ・決まりが正しくなり、互譲の精神が養われる。
- ・良い遊び、悪い遊びの区別が付き、働くこととする態度ができる。
- ・共同生活に秩序が必要であることがわかる。
- ・社会生活の関心が深まり、社会性が培われる。
- ・交通道徳、公衆道徳が高揚する。

②飼育栽培部

- ・自然環境についての興味が増大し、科学的合理的な仕方で、日常生活を処理する態度が養われる。
- ・生命を尊重し、健康で安全な生活をする態度を深める。
- ・自然現象を注意深く観測することにより、注意力が身に付く。
- ・環境美化のために奉仕することによって、奉仕態度が培われる。
- ・生物の飼育栽培をすること等により、自然や動物に対する愛情が養われる。

③保健衛生部

- ・清潔美化の習慣が培われる。
- ・公衆衛生に協力するようになる。
- ・容姿端麗にして、身の周りのことに気を配るようになる。
- ・簡単な救急、看護の技術を身に付け、人に対して親切になる。
- ・不潔場所の発見や、清潔、清掃等の実践により、奉仕の精神が培われる。
- ・保健思想の感得により、健康保持の関心が高められる。

④体育部

- ・運動の安全、危険物の除去等に意を配ることにより、愛情の精神が培われる。
- ・砂場の手入れ、運動用具の修理、保管等に責任をもつことによって、責任感が培われる。
- ・体育行事の運営や企画に、自主的に働いて自主性を育てることができる。
- ・良い遊びや運動を理解して、正しい遊びを身に付けることができる。

⑤新聞部

- ・新聞を作ることによって、正義感と協同の必要性を学ぶことができる。
- ・協同の目的達成のためには、仕事の分担や組織の必要性を学び、計画性を身に付けることができる。
- ・期日を守ることが必要であり、他人に迷惑をかけることが悪いことであると理解される。
- ・読みやすく、面白くするためにもなるものを発行して人のために役立つとする、所謂奉仕する態度が培われる。
- ・人の批判、意見を素直に受け、自己を反省する。

⑥図書部

- ・図書の出納、整理等に責任をもち、責任感が養われる。
- ・破損図書を修理し、気持ちよく読書するために、喜んで奉仕する態度が養われる。
- ・図書利用上の決まりを理解して守るようになる。
- ・図書室の改善や設備を創意工夫によって実施するので、創意工夫、自主性が培われる。
- ・図書利用状況調査、発表等することによって、企画性、創造性が培われる。

⑦掲示部

- ・学校の美化や学習のために、常に注意深くなり、整理整頓の習慣が養われる。
- ・作品展等の計画、運営等をなすために、企画性、創造性が培われる。
- ・図案、ポスター等学校行事の効果的掲示により、美的情操が培われる。

⑧放送部

- ・校内放送を計画し、実施し、他人のために奉仕し

ようとする態度が培われると共に、計画、立案の態度が養われる。

- ・発表意欲を促し、表現の仕方が巧みになり、自己実現の意欲を養うことができる。
- ・機械に対する親しみと理解をもち、科学的な興味が増す。
- ・他人の発表を特によく聞く態度が培われ、友情を増す。

⑨整美部

- ・教室環境の美化に注意することにより、美的情操を培うことができる。
- ・学校教室等の環境に注意することによって、整理整頓の気風が養われる。
- ・工具、教具等の修理保全に努めることによって、これらを愛護する態度が養われる。
- ・協同と分担の意義がわかり、力を合わせ学校のために尽くそうと心がけ、協同、奉仕の精神が培われる。

⑩購買部

- ・品物の品質を見分けたり、良い品を安く売ることによって、奉仕の喜びを味わうことができる。
- ・諸物資の購入、記載、分配、整理を通して、正直で親切、几帳面な性格が養われる。
- ・品物の陳列を美的に効果的に考察し、利用成績を向上させるための工夫創造力を高める。
- ・金銭出納等を実際にやることによって、責任を重んずる習慣を養うことができる。

各委員会活動における道徳性の指導については、道徳的な捉え方自体が、互助、交通道徳、公衆道徳、奉仕活動といったものとの関係性を重視していることが確認できる。

4. まとめと今後の課題

以上、1958（昭和33）年の学習指導要領が改正直前の西条小学校における特別活動指導の状況を考察し、道徳教育の先行研究との状況と比較・検討してきた。その結果、主に以下の3点が明らかになった。

1. この時期の西条小学校における特別活動指導の内容は、教科外活動として道徳教育が落と

しまれているもので、道徳教育と特別活動指導との関連の重視が確認できる。

2. 学校の統廃合と関係がある部落児童会の存在は、西条小学校の特別活動指導にとっては特徴的な存在である。
3. 戦前からの伝統の独創教育、戦後の民主主義教育としての道徳の確立を目指すという西条小学校自体の意識が、特別活動のクラブ活動等における自主性、幅広い意味の情操教育、奉仕の精神としての捉えられる。

今後の課題としては、この時期の具体的な特別活動の指導案(学習案)や手引き等の詳細な検討を行う必要があるだろう。

註

- 1) 渡辺 2013。
- 2) 同上 2020。
- 3) 例えば、野上(1979, 1986)。
- 4) 例えば、平田(1978, 1980, 1986)。
- 5) 西条小学校の創立40周年記念誌によると、オペラ「白壁の街」は酒都として栄え、長い歴史をもつ郷土「西条」の伝統産業である酒造りを題材に、教材化し創作され、昭和56年当時の教職員により創作され発表されたものであるとのことである。当時の理念を引き継ぎ、オペラ「白壁の街」は現在も、児童・教職員、保護者・地域住民・地元酒造関係者の支援、協力により上演されている。
- 6) 例えば、趙(2017)、久保田他(2021)。
- 7) 西条町誌編纂室 1971, 517-518頁。
- 8) 西条小学校、平成16年度学校要覧より。
- 9) 前掲 1978, 162-163頁。
- 10) 山田編 42-43頁。
- 11) 趙 2017, 52頁。
- 12) 西条町七小学校 1958, 21頁。
- 13) 西条小学校 1963, 4頁。

その他の主要参考文献・資料

伊ヶ崎暁生・松島栄一編 1990、『日本教育史年表』三省堂。

久保田治助・池田俊彦・永里智広・田村敏郎 2021, 「第二次世界大戦後の教育課程における生徒会の変遷: 社会的背景との比較において」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』, 213-221頁。

西条小学校 1963, 『思い出 1963 卒業文集 六年一組』。

西条町誌編纂室 1971, 『西条町誌』。

趙卿我 2017, 「特別活動の理論と評価」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』vol.2, 51-60頁。

中村豊・原清治編 2018, 『新しい教職教育講座 教職教育編⑨ 特別活動』ミネルヴァ書房。

野上完治 1979, 「西条小学校(東広島市)における社会科教育実践の研究-独創教育の理論と実践-」『教育学研究紀要』第24巻 中国四国教育学会編, 260-261頁。

—— 1986, 「西条小学校(広島県東広島市)の実践-社会機能を軸とする教科的コア・カリキュラム-」初期社会科実践史研究会編『初期社会科実践史研究』(株教育出版センター, 85-100頁。

平田嘉三 1978, 「初期社会科教育の展開-西条小学校(東広島市)における社会科作業単位について-」社会認識教育研究会編『社会認識教育の探求』第一学習社, 162-180頁。

—— 1980, 「初期社会科教育の展開-西条小学校における転換期の学力構造-」広島史学研究会編『史学研究五十周年 記念論叢 日本編』福武書店, 629-653頁。

—— 1986, 「西条小学校(広島県東広島市)の実践-学力構造の転換-」初期社会科実践史研究会編『初期社会科実践史研究』(株教育出版センター, 266-280頁。

山崎英則・片上宗二編 2003, 『教育用語辞典』ミネルヴァ書房。

山田浩之編 2014, 『教師教育講座 第8巻 特別活動論』協同出版。

渡辺一弘 2013, 「西条小学校における家庭科学習指導の研究-戦後から昭和30年代にかけての教育実践を中心に-」『別府大学短期大学部紀

要』第32号，82-90頁。

—— 2020,「西条小学校における道徳教育指導の研究－特設「道徳」成立直後の教育実践を中心に－」『幼児教育文化研究』第5号 三重幼児教育文化研究会編，55-65頁。

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

(受稿 2021年9月30日，受理 2021年11月10日)

社会心理学の研究動向 (2011-2021) - 「地域」をキーワードとして -

飯塚 由美
(保育学科)

Research trends in social psychology (2011-2021)
Searching for "community" as a keyword

Yumi IITSUKA

キーワード：地域、研究動向、社会心理学
community, research trends, social psychology

1. はじめに

2010年に日本社会心理学会50周年を記念してシリーズとして発行が開始された「展望 現在の社会心理学」(全3巻)は、学会の現状と将来の方向性を示すことを念頭に、人間理解とウェル=ビーイング(well-being)を追求する領域のこれまでの歩みや問題意識、特に社会心理学でピックアップされるべき研究項目が紹介されている。2010年までの社会心理学会の領域や活動については、このシリーズでその概要が理解できる。

「第1巻 個人のなかの社会」(浦光博・北村英哉編著, 2010)は、人と社会との関わりを中心に、社会の最小の構成単位の個人への理解を深めながら、マクロな領域の社会・文化までを社会的認知(神経基盤、自動性、社会的推論とバイアス、感情など)、社会的な自己(自己概念と自尊心、動機づけ、適応、文化と自己、アイデンティティ、自己と他者など)を取り上げている。

「第2巻 コミュニケーションと対人関係」(相川充・高井次郎編著, 2010)では、対人コミュニケーションに的を絞り、電子メディアやマス・メディア、文化(異文化含む)に関する要素などを加え、「人

に伝える」ことについて、また、対人関係の発展と崩壊、ジェンダー、対人交渉と説得、対人関係のストレス、ソーシャル・サポート・ネットワークなどの「人との関わり」や、家庭・学校・職場における人間関係など、「関係のなかで生きる」ことについて論じられている。

特に地域や人間社会に関係する「第3巻の社会と個人のダイナミクス」(唐沢穰・村本由紀子編著, 2011)には、集団と組織(意思決定、集団の問題解決、組織のマネジメント、集団間関係、社会的アイデンティティ、社会的公正など)、世論と集合現象(情報伝播と意見形成、政治意識、インターネットと世論、消費者行動、流行、パニックや社会的混乱など)、社会問題(高齢者と福祉社会、地域社会と防災、環境問題と行動など)、文化と適応(社会的なジレンマ、社会行動の進化、文化の多層性、地域と文化など)が取り上げられている。

この後、2011年から2021年の間に、社会心理学の新たな研究領域として、環境問題、安全・防災、コミュニティ、ボランティアなどの文化・社会問題の領域がリストに加わり、人と社会における心理学的アプローチは、これまで得られてきた基礎的な研

究を実際の社会の中で応用すべく、また、社会の中で実践されたものを現状の変化に対応しながらより精度の高いものとし、社会における人間行動と心理の理解に役立てようとしている。必然的に研究対象や取り組む課題は、その時の社会的状況や問題解決に向けての行政を含む社会からの要請を理解した上で検討する必要性も生じてくる。

2. 現在の社会的背景

まち・ひと・しごと創生法が2014年に施行され、地方創生「長期ビジョン」「総合戦略」「基本方針」が示されている。現在は、第2期「まち・ひと・しごと創生総合戦略」2020改訂版(内閣府, 2020)として、新型コロナウイルス感染症の影響がある中、今後の方向性に、1) 意識・行動変容を踏まえた地方へのひと・しごとの創出、2) 各地域の特色を踏まえた自主的・主体的な取り組みの促進を挙げ、横断的な目標としては、1) 地域におけるSociety 5.0の実現

に向け、スーパーシティ構想の推進、医療、福祉、教育などの社会全体の未来技術の実装を支援することを通じて、デジタル・トランスフォーメーション(DX)の活用による地域課題の解決、2) 地方創生SDGsの実現などの持続的なまちづくり、多様な人材の活躍を推進することを示すことによって、基本目標を設定している(図1)。

これに加えて、未来の社会のあり方として、「地域共生社会」が提案されている。厚生労働省(2019)によると「地域共生社会」とは、社会構造の変化や人々の暮らしの変化を踏まえ、制度・分野ごとの「縦割り」や「支え手」「受け手」という関係を越えて、地域住民や地域の多様な主体が参画し、人と人、人と資源が世代や分野を超えつながることで、住民一人ひとりの暮らしと生きがい、地域をともに創っていく社会であるとしている。

さらに、こうした新たな社会への移行の根拠としては、従来の地域の相互扶助や家族同士の助け合い

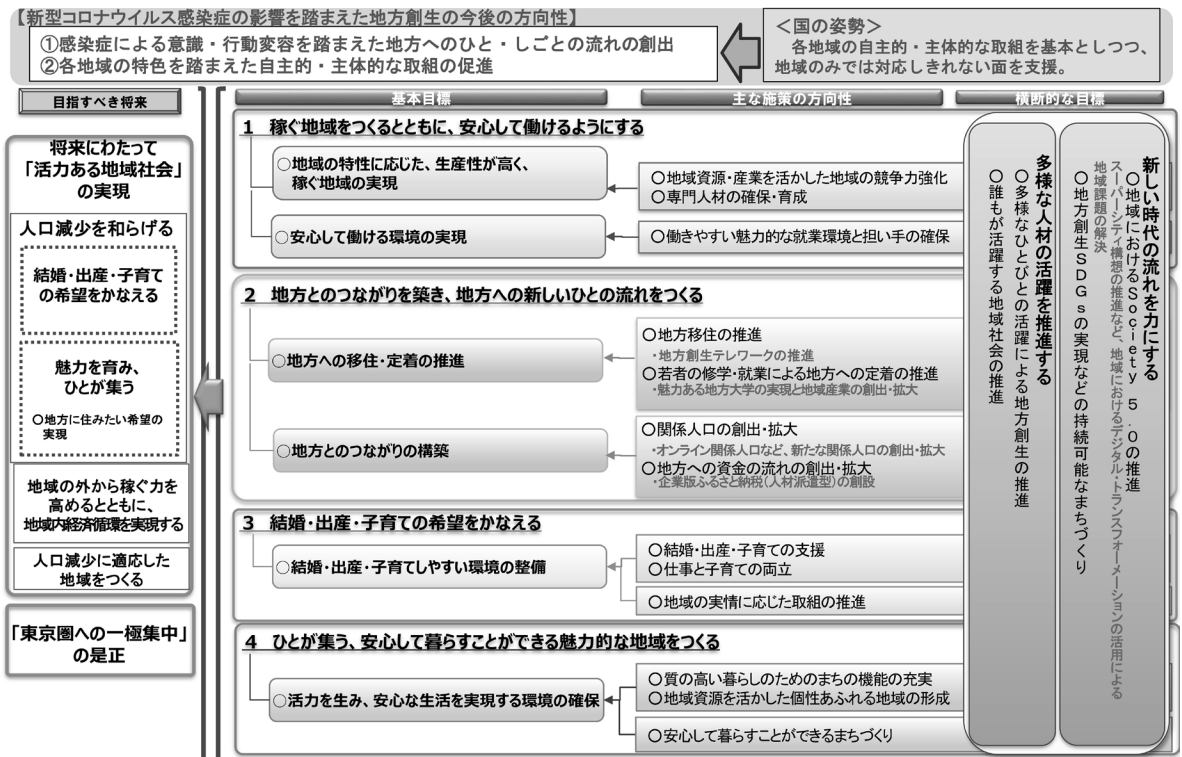


図1 第2期「総合戦略」改定の概要(内閣府, 2020)

など地域・家庭・職場といった人々の生活の様々な場面において支え合いが機能していたが、現状は、高齢化や人口減少が進み、地域・家庭・職場という人々の生活領域における支え合いの基盤が弱まってきていることを挙げている。日常の暮らしにおける人と人とのつながりが弱まる中、これを再構築することで、人生における様々な困難に直面した場合でも、誰もが役割を持ち、お互いが配慮し存在を認め合い、そして時に支え合うことで、孤立せずにその人らしい生活を送ることができるような社会としていくことを求めている（図2）。

この「地域共生社会」の実現に向けた改革の骨格は、具体的には、以下の取り組みから構成される（厚生労働省，2021）。

- 1) 地域課題の解決力の強化-住民が世代や背景を超えてつながり、相互に役割を持ち、「支え手」「受け手」という関係を超えて支え合う。
- 2) 地域丸ごとのつながりの強化-社会保障・産業

などの領域を超えてつながり、人々の多様なニーズに応えると同時に、資源の有効活用や活性化を実現するという「循環」を生み出していくことで、人々の暮らしと地域社会の双方を支える。

- 3) 地域を基盤とする包括的支援の強化-高齢者のみならず、生活上の困難を抱える障害者や子どもなどが地域において自立した生活を送ることができるよう、地域住民による支え合いと公的支援が連動し、地域を『丸ごと』支える包括的な支援体制を構築支援する。
- 4) 専門人材の機能強化・最大活用-住民とともに地域をつくり、また、人々の多様なニーズを把握し、地域生活の中で本人に寄り添って支援をしていく観点から、専門性の確保に配慮しつつ養成課程のあり方を見直し、保健医療福祉の各資格を通じた基礎的な知識や素養を身につけた専門人材を養成する。

◆制度・分野ごとの『縦割り』や「支え手」「受け手」という関係を超えて、地域住民や地域の多様な主体が『我が事』として参画し、人と人、人と資源が世代や分野を超えて『丸ごと』つながることで、住民一人ひとりの暮らしと生きがい、地域をとともに創っていく社会

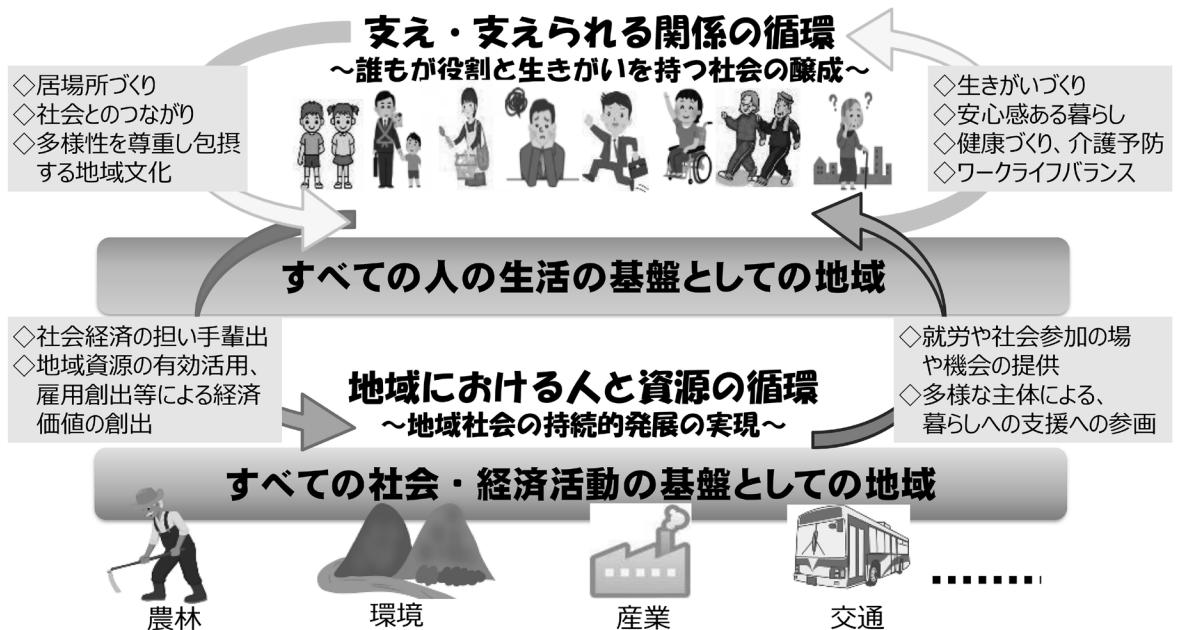


図2 地域共生社会とは（令和元年地域共生社会：厚生労働省，2019）

3. 社会心理学の研究動向 (2011～2021)

社会心理学領域でも、このような社会的状況の求めに応じる形で、また最近は、新たにコロナ禍に関連する課題の解決のための努力を始めている。2011年以降の動向を研究発表（社会心理学会大会論文集）からみていくと、2010年以前に比べかなり多様化していることがわかる。特にここでは「地域」に関連する研究に絞って検討していく。

1) 方法

最新の研究状況がわかる日本社会心理学会の大会（毎年1回開催）の発表について、Web公開された社会心理学会大会論文集のデータベース（日本社会心理学会、online：1980年から2021年まで）から、「地域」の用語で検索し（口頭およびポスター発表）、さらにタイトル、キーワードや発表内容を確認した。1980年代から1990年代当初は、タイトルやキーワードを含め、「地域」を意識した研究報告は少ないが（検索でヒットする発表数）、内容的には「地域」で検索されないが、住みやすさなどといった関連すると思われる基礎研究も多い。

2) 結果と考察

「地域」で検索された発表件数は1980年（Web公表開始）～現在までで215件、最近の2011年から2020年の10年間では70件、ちなみに2021年は5件である。図3に10年区分での推移を、図4に2011年から2021年の年ごとの推移を示している。年ごとの発表内容（項目）を整理したものは以下に示す。

(1) 2011年（大会の全発表件数は415件）

地域防災意識（地域防災コミュニティの活性化と家庭内防災力向上）、地域コミュニティ、地域活動参加が報告されているが、全体発表数と比べると「地域」で検索される研究は少ない。

(2) 2012年（大会の全発表件数は423件）

地域コミュニティに関連する研究報告が多くみられ、地域ネットワークや地域差、地域活動への参加、意欲に関する研究も増え、社会生態学的アプローチからの報告もある。

(3) 2013年（大会の全発表件数は487件）

2011年の東日本大震災に関連した研究が報告されるようになり、防災行動や放射線被曝に関する偏

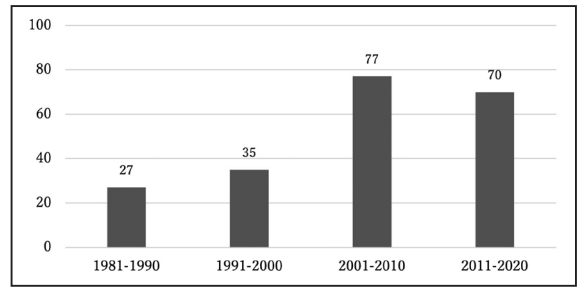


図3 社会心理学会大会論文集における発表件数（地域）区分：10年（1981-2020）

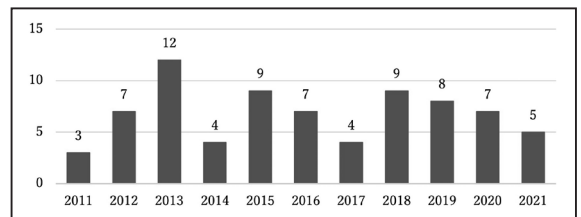


図4 社会心理学会大会論文集における発表件数（地域）2011-2021

見やその解消教育の他、引き続き、地域コミュニティや地域に対する態度や意識についての研究、高齢者の満足度研究も見られるが、質問調査は、2012年にも2件あったが、リサーチ会社の登録モニター（調査対象者）を使用したWeb調査による研究が特に目立つようになってきた。

(4) 2014年（大会の全発表件数は386件）

地域の防犯（監視カメラ）、世代間交流、社会的制裁と後悔の地域差、出所者の居住地域と集合的効力感の研究が報告されている。

(5) 2015年（大会の全発表件数は429件）

継続したコミュニティ関連の研究発表が見られるが、その他に、地域活動の参加や促進に絞った研究が多く報告されている。原発事故後から今なお続く風評被害についての基礎的な研究もあるが、社会関係資本（Social Capital; SC）に関連した研究も報告されるようになった。

(6) 2016年（大会の全発表件数は401件）

社会関係資本、価値の共有感、地域への愛着、地域の子育て支援行動、地域住民の心のバリアフリー化などこれまでにない視点での報告が多くなり、地域研究の多様な方向性が加わった。

(7) 2017年（大会の全発表件数は360件）

居住地域とwell-being、地域ステレオタイプ、居住地域（内集団）と集合効力感、食品リスク（放射線）への態度の研究が報告されている。

(8) 2018年（大会の全発表件数は326件）

地域イメージやロイヤリティ、地域環境認知、ステレオタイプ、社会適応力など社会的認知や態度に関連する基礎的な研究が見られ、特に、地域活動組織や手続き公正などの行政に関連する研究や学校運営に関連する報告が新たに加わってきた。

(9) 2019年（大会の全発表件数は322件）

ユーモアコーピングと Well-beingの地域性、他者思考的社会不安の地域比較（社会生態学）、社会関係資本と景観、移住による関係流動性、学校・家庭・地域間連携、社会におけるステレオタイプなどが研究報告されている。

(10) 2020年（大会の全発表件数は227件）

前年の関連研究とステレオタイプ研究の他に、ボランティア活動（心理過程）、コロナ禍における救急活動（隊員のストレス）、地域特性（家族形態）と結婚観・性役割観、アンチファン心理・行動などの研究が発表されている。

(11) 2021年（最新の大会の全発表件数は212件）

前年の関連研究（SNS、社会問題）の他、ジェンダー・ステレオタイプ、地域コミュニティ・メンバーの信頼と規範、移住者の地域選択と適応度などが報告されている。また、全発表件数212件中、地域に関する研究報告は5件であった。2020年から全体の発表件数が激減しているが、コロナ禍での研究の継続の難しさや大会の遠隔（オンライン）発表が影響していると思われる。

4. おわりに

2011年以降、社会心理学の文化・社会問題の領域リストに新たに加わった、環境問題、安全・防災、コミュニティ、ボランティアなどの研究が多く見られたが、最近では、その枠組にとどまらず、社会生態学的アプローチも含めて、多様な視点から、地域における複雑に要因が絡み合う課題に取り組む研究が増えてきている。大坊（2010）は、50周年を総

括するシンポジウムで、「社会心理学は、元来、その対象は広域で、ほかの領域との重なりをむしろ特徴とする科学である」としているが、現実の社会問題を解決する過程では、他の学問領域との情報共有とともに連携を密にして研究を実施する必要性が生じている。また、既存の社会心理の理論的枠組みにとられその理論の実践応用に終始するだけでなく、現実の状況下では予想しない様々な複雑な要因があるという視点も残しておく必要がある。

「地域共生社会」の実現に向けて、厚生労働省は「社会との結びつき」を重視し、すべての人の生活の基盤としての地域、地域における人と資源の循環、支え・支えられる関係の循環、すべての社会・経済活動の基盤としての地域（環境、産業、交通など）に注目しているが、このような人と社会の結びつきについては、従来の社会心理研究で既に多くの知見が蓄積されており、有益な情報を提供できる。また、内閣府が推進する、地域におけるSociety5.0の実現、スーパーシティ構想の推進など、AIとの共生も含めて、新たな人と社会の関係を模索し再構築するために研究を深化させ、未来に向けた課題解決が可能なものを行う必要がある。

2011年以降の「地域」に関する研究動向については、現実の課題に対処するために、多様な研究テーマを取り上げるものが増加している。ただ、その方法論として、地域研究では、Web調査が目立つようになってきた。中でも調査会社の会員登録したメンバーを対象とする研究が増えているが、これには少し注意が必要になる。サンプリングの問題もあり、また、最近、心理学会でも従来の質問調査とWeb調査の比較検討が行われているが、回収率の低さも含め、現時点における日本のWebやインターネット利用者の偏りについて（高齢者を含むすべての人々がこのIT環境に完全移行していないという点で）、その懸念は払拭された状況には無いようだ。

引用文献

相川充・高井次郎（編著）（2010）. コミュニケーションと対人関係, 『展望 現代の社会心理学2』誠信書房

- 大坊郁夫 (2010). 社会心理学の研究を今後につなぐためになすべきことは何か－研究の目的と継承－, 対人社会心理学研究 10: 29-31.
- 唐沢穰・村本由紀子 (編著) (2011). 社会と個人のダイナミクス, 『展望 現代の社会心理学 3』誠信書房
- 厚生労働省 地域共生社会推進検討会 (2019). 「地域共生社会に向けた包括的支援と多様な参加・協働の推進に関する検討会」最終取りまとめ <https://www.mhlw.go.jp/content/12602000/000582595.pdf> (2021.9.30アクセス)
- 厚生労働省 (2021). 「地域共生社会」の実現に向けて <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000184346.html> (2021.9.30アクセス)
- 内閣府 (2020). 地方創生 まち・ひと・しごと創生「長期ビジョン」「総合戦略」「基本方針」(2020改訂版)について(概要) <https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/r02-12-21-gaiyou.pdf>. (2021.9.30アクセス)
- 日本社会心理学会 (online). 日本社会心理学会大会論文集 http://iap-jp.org/jssp/conf_archive/ (2021.9.30アクセス)
- 浦光博・北村英哉 (編著) (2010). 個人のなかの社会, 『展望 現代の社会心理学 1』誠信書房

(受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

お伽歌劇《ドンブラコ》における 「桃太郎」の独自性についての考察

渡 邊 寛 智
(保育学科)

Consideration of the Uniqueness of "Momotaro" in the Fairy Tale "Dom-Brako"

Hironori WATANABE

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

1. はじめに

1912(明治45)年5月に歌舞伎座で初演された北村季晴すえはる(1872-1931)が創作したお伽歌劇《ドンブラコ》は、日本で本格的な西洋音楽のスタイルを取り入れた子どものための音楽劇である。タイトルから想像できる通り、扱われた題材は昔話の「桃太郎」である。作品の多くの部分は現在と変わらない桃太郎が描かれているが、《ドンブラコ》では、時に戦争を思わせるような台詞や場面があり、鬼の描写が西洋的なものを感じさせる場面がある。現代に伝わる「桃太郎」と、《ドンブラコ》の独特とも言える「桃太郎」の内容に異なる部分があるのはなぜなのか、本研究では明治時代という時代の流れの中で「桃太郎」という題材がどのように扱われてきたのかについて着目する。また、明治期に使用されていた学校教材の1次資料と、明治期に人気を博した巖谷小波(1870-1933)の「桃太郎」の1次資料、及び当時の「桃太郎」や巖谷が提唱したお伽芝居の先行研究などを踏まえて、お伽歌劇《ドンブラコ》における「桃太郎」の独自性を明らかにする。

2. お伽歌劇《ドンブラコ》について

1) 作品の成立

お伽歌劇《ドンブラコ》の楽譜が出版されたのは、1912(明治45)年1月である(北村, 1912)。創作を行った北村は冒頭の「はしがき」で、出版される数年前に某少年雑誌社による「読者の会」が催されることになり、子どもに向けた童話・遊戯・お伽噺を題材に作曲を試みた、と述べている。「読者の会」では、全曲が完成することではなく、第二場の終盤まで作曲された。第三場は、閑院宮殿下、ならびに同妃殿下の御前で演奏する機会があった際に完成した。その後、周囲の人々に勧められ第四場、第五場が補足され全曲が完成する。全幕を通しての初演は、1912(明治45)年5月に歌舞伎座で行われた。その2年後、1914(大正3)年4月には宝塚少女歌劇(後の宝塚歌劇団)の初公演で上演され、人気を博すことになる。

北村は《ドンブラコ》を歌い演じる子どもが無理なく歌えるように、状況によって演奏形態を変更できるような作品にしていた¹⁾。子どもたちが歌い演じることが楽しいと感じさせる作品となった《ドンブラコ》は、その後の子どもたちの音楽劇の発展に大きな影響を与えることになる。

2) お伽歌劇《ドンブラコ》の場面設定

お伽歌劇《ドンブラコ》で描かれている桃太郎は、時に戦争を感じさせるような台詞や場面があり、現在知られている桃太郎とは印象が異なる。では、現在の桃太郎とどのような違いがあるのだろうか。《ドンブラコ》の場面設定を見る前に、現在の桃太郎のストーリーの要点をまとめる。

「現代における桃太郎」

- ① お爺さんとお婆さんが暮らしている。
- ② お爺さんは山へ芝刈りに、お婆さんは川へ洗濯に行く。
- ③ 川上から大きな桃が流れてくる。
- ④ 桃が二つに割れて男の子が生まれ、お爺さんとお婆さんが「桃太郎」と名付け育てる。
- ⑤ 桃太郎は大きくなると「鬼ヶ島へ鬼退治に行く」と言い出す。
- ⑥ お爺さんとお婆さんはきび団子を用意する。
- ⑦ 犬、猿、雉の順に現れ、桃太郎にお供する（お供する際にきび団子を分け与える）。
- ⑧ 海を渡り鬼ヶ島に向かう。
- ⑨ 鬼は桃太郎に恐れをなして降参し、打ち出の小槌などの宝物を差し出す。
- ⑩ 宝物を手車に積ませ、お爺さん、お婆さんの待つ村に帰る。

現在出版されている市川 (2015)、小澤・長崎 (2006)、影山 (2017) 長谷川 (2009)、松居 (1965) による「桃太郎」では、作者によって多少の相違があるものの、物語の内容は上記の要点を踏まえていると言える。若干の違いが認められるのは、桃太郎が鬼退治に行くことを告げる場面で、鬼が悪いことをしていると、鬼退治の理由を語るパターンと、鬼退治の理由を語らずに、唐突に鬼退治に行くパターンの二通りが存在するところである。また、松居による「桃太郎」では、鬼がお姫様をさらったので取り戻すために鬼退治に行く、といったストーリーが描かれている。

現在出版されている桃太郎は、当然ながら場面設定などはなく、わかりやすいシンプルな内容である。次に、《ドンブラコ》の場面設定を見ると以下のようになっている。

お伽歌劇《ドンブラコ》(1912)

第一場 爺婆住家の場

第一段 (序) 桃太郎生ひ立ちの段

第二段 桃太郎門出の段

第二場 出征途上の場

犬、猿、雉、勢揃ひの段

第三場 鬼が島海上の場

鬼が島討ち入りの段

第四場 鬼が島城内の場

第一段 鬼共討取りの段

第二段 鬼王降伏の段

第三段 王宮内酣宴の段

第五場 桃太郎故郷の場

凱旋歓迎の段

このように、《ドンブラコ》では、細かな場面設定がなされている (図1)。読み物とは違い、実際に舞台上で劇として上演されるために、日本の伝統的

◎登場者及び其聲部別	
桃太郎	童性重音
爺	女聲のみ
婆	男聲のみ
犬	男聲のみ
猿	男聲のみ
雉	男聲のみ
鬼王	男聲のみ
鬼共	男聲のみ
村人	男聲のみ
鬼の眷族	男聲のみ

◎場割及び各場の登場者		
第一場 爺婆住家の場	第一段 (序) 桃太郎生ひ立ちの段	桃太郎
	第二段 桃太郎門出の段	桃太郎
第二場 出征途上の場	犬、猿、雉、勢揃ひの段	犬、猿、雉
第三場 鬼が島海上の場	鬼が島討ち入りの段	桃太郎、犬、猿、雉
第四場 鬼が島城内の場	第一段 鬼共討取りの段	桃太郎、犬、猿、雉
	第二段 鬼王降伏の段	桃太郎、鬼王
	第三段 王宮内酣宴の段	桃太郎、王宮内
第五場 桃太郎故郷の場	凱旋歓迎の段	桃太郎、村人

図1 《ドンブラコ》登場者、及び各場面
北村季晴 (1912) 「ドンブラコ」共益商社
(国立国会図書館デジタルコレクション)

な歌舞伎などの舞台芸術と変わらない場面設定となっている。ストーリーは現在と変わらない部分もあるが、第三場以降は独特な場面設定がなされている。

3) お伽歌劇《ドンブラコ》の特徴的な場面

(1) 第一場 爺婆住家の場

お伽歌劇《ドンブラコ》では、音楽劇ということもあり「合唱」が存在する。村人として舞台上に現れる場合もあれば、舞台袖でいわゆる影コーラスとして歌う場合がある。

物語の始まりは合唱によって「むかしむかしそのむかし、爺様と婆様があったとさ」から始まる。その後は、「爺様は山へ芝かりに」「婆様は河へ洗濯に」、という現在でも変わらないストーリーが軽快な音楽と共に展開される。「第一段（序）桃太郎生ひ立ちの段」の終わりでは、合唱によって次のような状況説明が歌われている。

「この子、非凡の力持ち、そのうえ剛毅で親孝行。読み書き田業の暇には、毎日野山で戦事の稽古。今では村中隠れ無き、評判者と成りにけり。」

音楽劇では、場面の終わりに合唱を用いて昂揚感を持たせる場面が多い。この場面でも、合唱に桃太郎の印象を語らせ、見る側にその印象を強く与える効果を持たせている。ここで初めて「戦事」という言葉が使われているところにも注目したい。

次に、「第二段 桃太郎門出の段」では、桃太郎が爺様、婆様に鬼が島に鬼退治に行くことを告げる。黍団子を求められた爺様、婆様、村人は、みなで黍団子を作ることになる。この場面で村人の一人は次のように語り出す。

「それでその鬼退治の兵糧に、黍団子が要ると言はれるのぢゃが、なんとみんなでお手伝ひして、それをこしらへると仕ようでは無いか。」

ここでは「兵糧」という言葉が使われている。現代の「桃太郎」では、黍団子を持たせる場面で「兵糧」という言葉は見受けられない。

(2) 第二場 出征途上の場

「第二場 出征途上の場」の「犬、猿、雉、勢揃ひの段」では、現代の「桃太郎」と同じく、犬、猿、雉の順に現れ、お供をするものたちに桃太郎は黍団子を分け与える。可愛らしい音楽とともにお供が次々と現れるユニークな場面である。

(3) 「第三場 鬼が島海上の場」

「第三場 鬼が島海上の場」の「鬼が島、討ち入りの段」では、桃太郎たちが鬼が島へ近づいた時に、鬼たちが讚美歌を歌っている場面が設定されている（図2）。

図2 《ドンブラコ》鬼の合唱
北村季晴 (1912)「ドンブラコ」共益商社
(国立国会図書館デジタルコレクション)

もちろん、この場面の合唱は舞台上で歌うのではなく、舞台袖から影コーラスとして歌う。そうすることで、この讚美歌を歌う合唱は、舞台上にいる桃太郎たち、客席にいる聴衆から姿が見えないようになる。讚美歌だけが舞台上、客席に響き渡るので神秘的な雰囲気醸し出す場面になっている。日本の昔話「桃太郎」に突如として讚美歌が響くのは唐突ではあるが、鬼を西洋的なものとして印象付けるねらいがあったものと考えられる。実際に、桃太郎と雉、猿たちは、この鬼たちの讚美歌に対して次のように反応する。

雉

「はて、何か不思議な声が聞こえてきますが、あれは何でござりましょう。」

桃太郎

「あれは鬼が島の王宮で、神に祈祷の歌を捧げて居るのぢゃ。」

猿

「あれが鬼の合唱でござりますか。」

唐突に響き渡る西洋の讚美歌を聞いた当時の人々
はこれを理解できなかった可能性がある。これに対
して、雉は聴衆の気持ちに共感するように問いか
け、桃太郎が説明的な言い回しで答え、猿が「合唱」
という言葉で捕捉している。

(4) 第四場 鬼が島城内の場

「第四場 鬼が島城内の場」が、このお伽歌劇《ド
ンブラコ》の「桃太郎」で最も特徴的な場面である。
この第四場だけは音楽劇ではなく、「活人画」とい
う手法で作られている。活人画とは、演者が劇を台
詞で進めるのではなく、物語の背景の前で演者が劇
中の人物に扮装して、絵画的な手法で無言のまま物
語を展開する手法である。《ドンブラコ》では、舞
台上で演者が無言で芝居を行い、無声映画のように
弁士の役回りの人が物語を語っていたと考えられ
る。

この「第四場 鬼が島城内の場」では、三つの場
面が設定されており、活人画によって演じられた。
「第一段 鬼共討取りの段」では、桃太郎が犬、猿、
雉を率いて鬼王に縄をかけようとする様子が描かれ
ており、「第二段 鬼王降伏の段」では、桃太郎が
鬼たちを降参させ、宝物が並んでいる様子が描かれ
ている。「第三段 王宮内酣宴の段」は、鬼が島の
王宮で講和条約が成立し、祝宴が開かれる場面であ
る。敵も味方もなく互いに打ち解け、鬼たちは合唱
を披露し、犬、猿、雉もそれに応えて合唱を披露す
る。その後、鬼王の娘が侍女を従えて舞踏を披露し、
鬼王は独唱を披露する。桃太郎は日本の舞踏を懇願
され、三弦楽の伴奏で桃太郎が舞い、犬、猿、雉も
それに続く。やがて、そこにオーケストラが加わり
大合奏となり、舞踏中に幕が降りる。いかにも音楽
家が創作したユニークな内容である。桃太郎が圧倒
的に勝利したかと思えば講和条約が開かれる展開は
強引ではあるが、双方が敵味方なく互いに打ち解
け、音楽や舞踏で楽しむというところは、《ドンブ
ラコ》の「桃太郎」の中において最も注目すべき場
面である。

(5) 第五場 桃太郎故郷の場

「第五場 桃太郎故郷の場」の「凱旋歓迎の段」
では、そのタイトルの通り、桃太郎が故郷に凱旋し、

村人たちに歓迎される様子が描かれている。この第
五場は、第四場で用いられた活人画ではなく、音楽
劇となっている。

まず、村人の一人が、「鬼が島の戦争は、桃太郎
軍の大勝利」と声高々に桃太郎の帰りを今か今かと
待っている。婆様は桃太郎が手傷を負ったのではな
いかと心配するが、爺様は「我が日本の軍勢には、
いつも天使様の御威光が附いてござるから、決して
心配する事は無い」と答える。そこに桃太郎が村に
帰ってきて、爺様、婆様、村人たちは大喜びで出迎
える。物語の終わりに桃太郎は一同に対して、「こ
こに一同で、目出度く我が国歌を歌ふ事に致しま
しょう」と言い、「君が代」を全員で斉唱して物語
は幕を閉じる。「君が代」を斉唱して物語が終わる
というのも独特な終わり方であるが、明治日本の凱
旋的表現として、北村はここで国歌を歌うことを選
択したと考えられる。また、この場面で北村はト書
きに、「登場者も聴衆も一堂にて合唱」と書してい
る(図3)。つまり、演出的には舞台上の演者、並
びに聴衆も起立して国家を歌うことを指示してい
る。

《ドンブラコ》は、第一場から第三場までは、少
年雑誌の「読者の会」、閑院宮殿下、ならびに同妃
殿下の御前で演奏する目的で創作したことから、親
しみがある楽しげな内容になっている。それに対し
て、後から創作された第四場、第五場の内容は、桃
太郎が鬼退治に行く場面だけに、劇的な内容になっ
ている。特に、戦争を思わせるような言葉は、第一
場から第三場よりも、第四場、第五場で直接的に戦
争を指す言葉が使われている点にも注目したい。

3. 明治の学校教材における桃太郎

1) 国語教材として採用された「桃太郎」

「桃太郎」という昔話が初めて教科書の教材とし
て取り上げられたのは、1887(明治20)年に文部省
編輯局から発行された『尋常小学読本』が最初であ
る²⁾。第26課から第28課で、現在における「桃太郎」
とほぼ変わらない内容が掲載されている(図4)。
当時の「桃太郎」のストーリーの要点を整理すると
次のようになる。

(桃太郎、白)(音聲に)委細の様子は、宅へ歸つてゆるりと御話致しましょう。(付人商ひ)さて皆様方今日はお出迎ひ誠に難有く感謝致します。私共も幸に首尾よく大任を果たす事の出来ましたのは、これ僅に御代の恵み、且つは部下の忠勇はたまた諸君が後援の力によるものと信じます(一同)帝國萬歳! 萬歳!! (桃、白)こゝに一同で目出度く我が國歌を歌ふことに致しましょう。



図3 《ドンブラコ》「君が代」の楽譜

北村季晴 (1912) 「ドンブラコ」 共益商社 (国立国会図書館デジタルコレクション)

『尋常小学読本』の「桃太郎」(1887)

- ① お爺さんとお婆さんが暮らしている (原文表記は「ぢぢ」と「ばば」)。
- ② お爺さんは山へ草刈り、お婆さんは川へ洗濯に行く。
- ③ 川上から大きな桃が流れてくる。
- ④ 桃が二つに割れて男の子が生まれ、「桃太郎」と名付け育てる。
- ⑤ 大きくなると桃太郎は「鬼ヶ島へ宝物を取りに行く」と言い出す (理由は言わない)。
- ⑥ お爺さんとお婆さんはきび団子を用意する。
- ⑦ 犬、猿、雉の順に現れ桃太郎にお供する (お供する際にきび団子を分け与える)。
- ⑧ 鬼ヶ島に討ち入る。
- ⑨ 鬼は桃太郎に恐れをなして降参し、打ち出の小槌などの宝物を差し出す。
- ⑩ 宝物を手車に積ませ、お爺さん、お婆さんの土産として持ち帰り、犬、猿、雉にも分け与える。

この『尋常小学読本』に掲載されている「桃太郎」は、桃が川から流れてくる果実型³⁾であり、桃か



図4 「尋常小学読本」桃太郎
文部省編輯局 (1887) 『尋常小学読本』
(国立国会図書館デジタルコレクション)

ら生まれた桃太郎は成長すると鬼を成敗しに行き、鬼を成敗した後で宝物を持ち帰る。簡潔で無駄がなく、現在出版されている「桃太郎」の原型と言えるような内容である。

その5年後、1892(明治25)年に文学社から発行された『小学国文読本』(山県悌三郎著)に掲載されている「桃太郎」と、『尋常小学読本』の「桃太郎」を比較すると、文体や表現に違いはあるが物語の内

容に大きな違いは見受けられない。しかし、1894(明治27)年に開戦した日清戦争の6年後、1900(明治33)年に富山房から発行された『国語読本』(坪内雄蔵著)に掲載されている「桃太郎」では、桃太郎が鬼ヶ島に鬼退治に向かうことを伝える際に、「わたくしは、おにがしまへ、おにたいちにゆきますから、ひょうろーを、こしらえてください。」という台詞になっている。この場面、前述の1887(明治20)年に文部省編輯局から発行された『尋常小学読本』では、「私は、鬼がしまへ、たから物を取りに行きたい」となっており、1892(明治25)年文学社から発行された『小学国文読本』では、「私は、おにがしまへ、おにたいちにゆきたい」という台詞になっている。どちらも「兵糧」という言葉は使われていない。これについて滑川(1981)は、「ひょろー(兵糧)」は当時の戦争や軍隊を想起させる用語であるとしている。

この『国語読本』では、物語の終わりに「めでたく、わがくにいかへりました。」という一文がある。『尋常小学読本』、『小学国文読本』では「我が国に帰る」というような表現は見られない。したがって、この「桃太郎」での鬼ヶ島は、海の向こうにある外国の脅威であることを想像させる表現であり、当時の時代背景が反映されたものであると考えられる。この『国語読本』の「桃太郎」について滑川(1981)は、日清戦争における「皇軍の勇戦」の国民的興奮を投影してか、従来に見られないほど積極的な桃太郎像が形成されていると述べている⁴⁾。

明治の初頭では、現在につながる標準的とも言える桃太郎の物語が教科書に取り上げられていたが、日清戦争を経てからは戦争や外国の脅威を想像させるような物語へと変化している。このような変化は、『ドンブラコ』にも影響を与えたと考えられる。村人たちが桃太郎のために黍団子をこしらえる場面では、やはり「兵糧」という同じ言葉が使われている。しかし、『ドンブラコ』で使われている「戦争」「桃太郎軍」「凱旋」といったような直接的に戦争を指すような言葉は当然ながら国語教材には使われていない。

2) 唱歌における「桃太郎」

桃太郎を題材とした唱歌で、現在でも歌い継がれている曲は、岡野貞一が作曲した「桃太郎」であろう。この「桃太郎」は、1911(明治44)年に発行された『尋常小学唱歌』に掲載されている作品である。現在では、唱歌「桃太郎」の歌詞が歌われるのは2番、もしくは3番までであるが、実はこの歌には6番まで歌詞が存在する。4番では、鬼ヶ島を攻め滅ぼし、5番では鬼から宝物を分取る、さらに6番では万歳万歳と、宝物が載っているであろう手車を皆で押している光景が歌われる。唱歌「桃太郎」の後半部分は、勇ましく戦う姿の桃太郎が描かれているのである。

「桃太郎」文部省唱歌 作曲：岡野貞一(1911)

1. 桃太郎さん桃太郎さん、お腰につけた黍団子、一つわたしに下さいな。
2. やりませうやりませう、これから鬼の征伐に、ついて行くならやりませう。
3. 行きませう行きませう、貴方について何処までも、家来になって行きませう。
4. そりや進めそりや進め、一度に攻めて攻めやぶり、つぶしてしまへ鬼が島。
5. おもしろいおもしろい、のこらず鬼を攻めふせて、分捕物をえんやらや。
6. 万々歳、万々歳、お伴の犬や猿雉子は、勇んで車をえんやらや。

岡野の「桃太郎」が有名すぎるためにあまり知られていないが、1900(明治33)年に発行された『幼年唱歌』の中に掲載されている「ももたろう」も隠れた名曲である。作詞は田辺友三郎、作曲は納所弁次郎が行った。前述の「桃太郎」よりも10年ほど前に世に出た作品である。その歌詞は以下の通りである。

「ももたろう」(1900)

作詞：田辺友三郎、作曲：納所弁次郎

1. ももからうまれた ももたろう
きはやさしくて ちからもち

- おにがしまをば うたんとして
いさんでいえを でかけたり
2. にっぼんいちの きびだんご
なさけにつきくる いぬとさる
きじももろうて おともする
いそげものども おくるなよ
3. はげしいくさに だいしょうり
おにがしまをば せめふせて
とったたからは なになにぞ
きんぎんさんご あやにしき
4. くるまにつんだ たからもの
いぬがひきだす えんやらや
さるがあとおす えんやらや
きじがつなひく えんやらや

田辺友三郎が作詞した「ももたろう」では、1番で「きはやさしくて ちからもち」と、優しい桃太郎の内面に触れている。勇ましさを感じさせるのは、3番の「はげしいくさに だいしょうり おにがしまをば せめふせて」と、この部分だけである。曲調も1911年の「桃太郎」が快活な曲調であるのに対して、朗らかさを感じさせる歌になっている。

岡野による「桃太郎」と、納所による「ももたろう」、どちらの作品も子どもが親しみやすい歌になっているが、歌の後半は時代を反映した勇ましい桃太郎を歌う内容になっている。

当時、桃太郎を題材とした唱歌は歌詞だけのものを含めて25曲も存在した⁵⁾。曲数だけ見ても、桃太郎がいかに子どもにとって親しみやすく、また題材としても取り上げやすかったことがわかる。

北村は、1902(明治35)年に出版された『唱歌教科書』で、岡野をはじめとする作曲家たちと唱歌作りに携わっていた⁶⁾。北村は教科書作りにも携わっていただけに、桃太郎の人気や、子どもにとってどのような歌が歌いやすいのかを熟知していたと考えられる。

4. お伽芝居における「桃太郎」

1) 巖谷小波の『桃太郎』

お伽芝居を日本で初めて提唱したのは児童文学者の巖谷小波である。後述するが、巖谷の提唱したお伽芝居は、川上音二郎(1864-1911)が舞台で実現することになる。また、巖谷が手がけた「桃太郎」は、独自の表現によって絵本のような素朴な桃太郎ではなく、劇的な表現によって本格的な児童文学としての桃太郎になっている。

巖谷は、1894(明治27)年7月発行された『日本昔噺』第一編の「桃太郎」で、前述の教科書で描かれている桃太郎よりも劇的で荒々しい桃太郎を描いている。その9年後の1903(明治36)年4月に、巖谷は1894年版の「桃太郎」の改訂を行う。

この改訂について、巖谷は改訂版の序文で「文章を簡単に平易にと書き直した」と述べている。その理由として、自身がベルリンでドイツ人に日本語を教える際にテキストとして使用していたが、漢字漢語の表記が多く外国人が日本語を学ぶには困難であった、としている。また、この改訂版では、外国人が日本語を学ぶためのテキストとしても使えるように、日本語のテキストに加えて英語に翻訳されたテキストが加えられている。

先に述べた教材としての「桃太郎」と比較すると、巖谷の「桃太郎」は教材で描かれている桃太郎より劇的な描かれ方をしており、台詞の端々に戦争や当時の時代背景が反映された描写となっている。物語の内容は『尋常小学読本』の「桃太郎」と大きな変化はないが、文体と台詞には大きな違いがある。

本研究では、巖谷小波によって読みやすく改訂された1903年版の「桃太郎」と、1887年に文部省編輯局から発行された『尋常小学読本』に掲載されている「桃太郎」の部分的な比較を行う。まず、冒頭の場面を見ると、それぞれ次のように描かれている。

『尋常小学読本』「桃太郎」(1887)

むかし、ぢゞ と ばゞ と が 有りました。
ぢゞ は、山へ くさかりに、ばゞ は、川へ
せんたく に 行きました。

川上 から、大きな桃が一つ、ながれて来ました。それを取りて見ますと、大そううまさうな桃でありました故、ちゞとふたりで、たべやうとて、家に持ちかへりました。

巖谷小波『日本昔噺』「桃太郎」(1903)

むかし⁷⁾ 或る處に、爺と婆がありましたとさ。或る日の事で、爺は山へ柴刈りに、婆は川へ洗濯に、別れ^ゞに出て行きました。

婆さんはやがて川へ来て、適宜處に盥を据ゑ、其中へ入れて来た、汗染みた襦袢や着古した單衣を、代るゞ取り出ししては、頻りに洗濯して居りますと、やがて川上の方から、一抱^{ひとかか}へもあらうと思はれる、素敵に大きな桃が、ドンブリコツコ、スツコツコ、ゞ、ゞ、と流れて来ました。

婆さんは之を見て、「さてゞ見事な桃ではある。妾も今年で六十に成るが、産まれてからまだ此様な大きな桃は、つひに見た事が無い。然し喰べたらさぞ甘味^{あじ}かろう、一ばんあれを拾つて行て、お爺さんの土産にしよう、それがよいゞ」と、獨り點頭^{ひとうなづ}きながら、手を伸ばしたが届きません。四邊を見廻しても竿はなし。一寸途方に暮れましたが、やがて工夫を考えて、流れて来る桃に向ひ、「遠い水は辛いぞ！近い水は甘いぞ！辛い處は除けて来い！甘い處へ寄て来い！」と、手拍子を面白く拍つて、二三遍繰り返して言ひました。すると不思議にもその桃は、次第^ゞに寄て来て、婆さんの前で止まりました。

婆さんは急いで拾ひあげ、匆々^{そうそう}に洗濯物を片付けて件の桃を小脇^{こわき}にかゝへて、急いで吾家をさして歸りました。

巖谷の「桃太郎」は児童文学として、子どもたちの想像力を掻き立てるような描写となっている。「汗染みた襦袢や着古した單衣を」という表現も、お婆さんの生活感が滲み出ている現実感のある描写である。また、川からながれてきた桃を取る場面でも、「遠い水は辛いぞ！近い水は甘いぞ！辛い處は除けて来い！甘い處へ寄て来い！」とお婆さんが桃に面白みのある声のかけ方をしている。

このような巖谷独特の描写は他の場面においても変わらない。桃太郎が成長して、「鬼ヶ島へ宝物を取りに行く」と言い出す場面の『尋常小学読本』の「桃太郎」と、巖谷の「桃太郎」の台詞の違いを見る。

『尋常小学読本』「桃太郎」(1887)

「私は、鬼がしまへ、たから物を取りに行きたい」

巖谷小波『日本昔噺』「桃太郎」(1903)

「(前略) 元來此の日本の東北の方、を遙かに隔てた處に、鬼の住む島が御座います。其鬼共此の日本の國に寇^{あだ}を爲し、人を取り喰ひ、寶物を奪ひ取る、世にも憎^{にく}き奴で御座りますから、私只今から出陣致し、彼奴等を一挫^{きやつら}に取て抑へ、寶を殘らず奪ひ取て歸つて来やうと思ひます。」

『尋常小学読本』の「桃太郎」では、桃太郎は唐突に宝物を取りに行くと言い出す。しかし、巖谷の「桃太郎」では、具体的に鬼が島の場所を示し、その鬼たちが日本にどのような悪事を働めるのかについても明らかにしている。また、桃太郎が語る言葉は、強い表現で自分の決心を語っており、劇的で緊張感のある台詞となっている。この劇的で緊張感のある台詞は、雉が鬼の城に突入する場面でも、さらに大きな違いを見せている。

『尋常小学読本』「桃太郎」(1887)

雉は、一ばんさきに、門のやねをとびこえ、次に猿は、へいをのりこえて、内から門を開きました。

巖谷小波『日本昔噺』「桃太郎」(1903)

雉子は大将の命を受けて、急いで飛で参りましたが、やがて鬼が島の真中の、城の屋根に降り立ちまして、羽ばたきを一つしながら、「ヤァヤァ此島の内に住居する鬼共確に承はれ、只今此處^{このところ}へ天つ神の御使、大日本の桃太郎將軍、征伐の爲めにお出向ひに成つたぞ。命が惜くば速に角を折り、寶を捧げ降参しろ。若し又刃向ふ時に於ては、かく云ふ雉

子を初めとして犬猿の猛将の面々、日頃鍛へた牙にかけて、片ッ端から汝等を、咬み殺して呉れるぞ！」と大音聲だいのんじょうに呼よばりました。(後略)

この場面では、「只今此處へ天つ神の御使、大日本の桃太郎將軍、征伐の爲めにお出向ひに成ったぞ」や、「雉子を初めとして犬猿の猛将の面々、日頃鍛へた牙にかけて、片ッ端から汝等を、咬み殺して呉れるぞ！」など、雉が猛々しく鬼に向かって口上を述べる。

このように荒々しく勇猛果敢な桃太郎の描かれ方は、『尋常小学読本』の「桃太郎」では見られない。滑川(1981)は、このような巖谷独特の桃太郎が描かれた理由として、「教育勅語下賜、そして、その普及に力を注ぐ当時の情勢が背景にあった」と述べた上で、「日清戦争という戦時色も強まる情勢が背景に動いていた」⁸⁾と述べている。明治中期の社会情勢は、巖谷が描く桃太郎に大きな影響を及ぼしたのである。また、この点について鳥越(2004)は、「小波の『桃太郎』は、(中略)ナショナリズムを無批判に讚美する「皇国の子」としての桃太郎をつくりあげる出発点となり、その後の日本の桃太郎像の形成に、有形無形の影響を持つにいたった」⁹⁾と述べている。

巖谷の描いた桃太郎像は、明治中期以降の桃太郎に大きな影響を与え、北村が創作するお伽歌劇《ドンブラコ》にも大きな影響を与えたと考えられる。

2) 巖谷小波、川上音二郎によるお伽芝居の始まり

1903(明治36)年に、巖谷小波は児童向けの雑誌『少年世界』でお伽芝居「春若丸」を発表した。日本においてお伽芝居という分野の作品は、この「春若丸」が初めてである¹⁰⁾。巖谷はお伽芝居の意味について、「お伽芝居とは、子供にみせる芝居の事」と、「はしがき」の中で述べている。また巖谷は、「春若丸」はドイツの少年小説として名高い『ハンリヒ・フォン・アイヘンビルヒ』という物語を、日本の時代物に直して芝居風にしたと述べている。なお、この作品は芝居による上演を考え、戯曲として書かれている。1900年9月から1902年11月までドイツに滞在していた巖谷はドイツ滞在中に子どもの

ための芝居に触れ、日本でも子どものための芝居が必要であると考え、お伽芝居「春若丸」を創作するに至ったのである。

巖谷が創始したお伽芝居を、実際に舞台上演したのが、台詞を主とした演劇、いわゆる「新派劇」を実践した川上音二郎である¹¹⁾。川上とその妻である貞奴(1871-1946)はヨーロッパ巡業中にドイツに滞在していた巖谷と出会い、巖谷が提唱したお伽芝居に取り組むことになる。その後、日本に帰国した川上夫妻は、児童文学者の久留島武彦(1874-1960)の協力を得てお伽芝居の上演を行う。最初の演目は、時代劇ではなく西洋風の演目にしたいという貞奴の意向もあり、「春若丸」ではなく巖谷が手がけた『世界お伽噺』から「狐の裁判」「浮かれ胡弓」が選ばれ、1903(明治36)年10月に東京の本郷座で初演され成功を収めた¹²⁾。この初演の成功は、日本にお伽芝居という新しい文化が根付くことになった重要な出来事であった。川上夫妻はその後もお伽芝居の上演を続けることになり、12月には巖谷の『日本昔噺』から「桃太郎」の脚色上演を行っている¹³⁾。残念ながら当時脚色された台本の所在は不明であるが、前述の巖谷版「桃太郎」の内容が反映された台本が作成されたと考えられる。

5. お伽芝居からお伽歌劇へ

巖谷小波は、1905(明治38)年2月に出版された雑誌『少年世界』の中で、「笑い山」というお伽歌劇を発表している。しかし、この段階による巖谷のお伽歌劇は、本格的な音楽劇として上演された訳ではなく実験的な試みとして上演が行われた¹⁴⁾。1912(明治45)年6月に出版された『お伽歌劇』では、楽譜は存在せずに台本だけの掲載としている。巖谷自身も、解題で「歌劇と云うものは、まだ日本で容易に出来まい。」と述べている。しかし、巖谷のお伽歌劇が発表される2年前の1903(明治36)年7月に、東京音楽学校の学生有志によって、日本人による初めての本格的なオペラ上演が行われていた。演目はクリストフ・ヴィリバルト・グルック(1714-1787)の歌劇《オルフェウス》(1762)¹⁵⁾であった。さらに2年後の1905(明治38)年3月には、北村季晴が

日本人による初めての創作オペラと言われている《露宮の夢》を創作し、歌舞伎座で上演され人気を博した。本格的な西洋オペラの上演や日本語による創作オペラが誕生する頃に、巖谷は子どものためのお伽歌劇を提唱していたのである。北村がお伽歌劇《ドンブラコ》を創作する7年前のことであった。

巖谷が提唱したお伽芝居は川上音二郎によって舞台での上演が行われたが、お伽歌劇は本格的な上演には至らなかった。だが、お伽歌劇という提唱は、当時の芸術家たちにも少なからず影響を与えていたはずである。北村も例外なく影響を受けたであろう。当時の北村は演劇にも興味を持っており、1911(明治44)年に「演芸同志会」というグループを結成して第1回の公演まで行い、自ら出演している¹⁶⁾。演劇好きであった北村は、巖谷が提唱し、川上が行ったお伽芝居の精神に共鳴したはずである。それゆえに、音楽家としてお伽歌劇の完成を目指し、1912(明治45)年に、お伽歌劇《ドンブラコ》を完成させるのである。

6. まとめ

昔話「桃太郎」は、明治時代になると教科書などで取り上げられるようになる。また明治中期に巖谷小波の劇的なスタイルで描かれた新しい「桃太郎」は、たちまち子どもたちの人気となり、その後の「桃太郎」を題材とした童話や絵本に深い影響を与えることになった。巖谷の「桃太郎」によって明治期における桃太郎は、現代における漫画のヒーローのような存在として人気を博すことになる。海の向こうにある外国の脅威と戦わなければならなかった時代に、子どもたちは自分たちの姿と桃太郎の姿を重ね合わせて心躍らせたに違いない。それだけに、勇猛果敢に鬼を打ち払う桃太郎のストーリーは爽快で受け入れやすく、子どもたちの憧れとなったのである。北村はその当時の「桃太郎」に着目し、子どもたちに親しみやすい「桃太郎」を題材にしてお伽歌劇《ドンブラコ》を創作したのである。

お伽歌劇《ドンブラコ》と教科書に取り上げられた「桃太郎」を比較すると、特に日清戦争の後で出版された「桃太郎」で使われている戦争を思わせる

ような「言葉」に共通性を見出せた。また、巖谷の「桃太郎」が持つ劇的な世界観は、そのまま《ドンブラコ》の第四場をはじめとする勇ましい桃太郎の姿に通じるものがある。一方で、鬼が讚美歌を歌って西洋的な雰囲気を持たせている場面、戦いの後の講和条約の宴で繰り広げられる舞踏、合唱、オーケストラによる饗宴、凱旋的な第五場で物語の終わりに歌われる「君が代」などは、明治期の教科書、巖谷の「桃太郎」では描かれていない場面である。これは、1904(明治37)年に開戦した日露戦争、当時のロシアの脅威、戦後のポーツマス講和会議、日露戦争に対する戦勝的な気分が《ドンブラコ》の内容に強く反映されたものと考えられる。当時の日本を取り巻く情勢は、そのまま教育や文化に強い影響を与え、例外なく《ドンブラコ》にも強く影響を与えたのである。また、北村は巖谷が提唱したお伽芝居・お伽歌劇に強く共感していた可能性が高い。明治期に人気を博した「桃太郎」という題材を、北村は音楽家という視点で解釈し、作曲家ならではの手法で他に類を見ない桃太郎の独自性を《ドンブラコ》の中に持たせることができたのである。

注

- 1) 渡邊 (2021) p.77
- 2) 滑川 (1981) p.152
- 3) 江戸時代では、お爺さん、お婆さんが桃を食べると若返り桃太郎を生んだ「回春型」が存在したが、明治時代以降は桃から生まれる「果実型」が主流である。
- 4) 滑川 (1981) p.176
- 5) 松村 (2019) p.188
- 6) 松村 (2019) p.169
- 7) 原文の繰り返し記号は「く」
- 8) 滑川 (1981) p.65
- 9) 鳥越 (2004) p.16
- 10) 富田 (1976) p.37
- 11) 富田 (1976) p.38
- 12) 富田 (1976) p.42
- 13) 富田 (1998) p.147
- 14) 富田 (1976) p.78

- 15) 原題は《オルフェオとエウリディーチェ Orfeo ed Euridice》
 16) 田中 (1957) p.74

引用文献

- 市川宣子 (文)、長谷川義史 (絵) (2015) 「日本名作おはなし絵本 ももたろう」 小学館
- 巖谷小波 (1894) 「日本昔噺 第一編 桃太郎」 博文館 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 巖谷小波 (1903) 「お伽芝居 春若丸」 『少年世界』 名著普及会 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 巖谷小波 (1903) 「日本昔噺 第一編 桃太郎」 英字新報社 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 巖谷小波 (1905) 「笑い山」 『少年世界』 博文館 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 巖谷小波 (1912) 「お伽歌劇」 博文館 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 小澤俊夫、長崎桃子 (文)、小林豊 (絵) (2006) 「子どもとよむ日本の昔ばなし⑬ ももたろう」 くもん出版
- 影山徹 (2017) 「空からのぞいた桃太郎」 岩崎書店
- 北村季晴 (1912) 「ドンブラコ」 共益商社 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 共益商社 (1902) 「唱歌教科書」 共益商社 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 田中栄三 (1957) 「新劇その昔」 文芸春秋新社 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 坪内雄蔵 (1900) 「国語読本」 富山房 「国立教育政策研究所教育図書館」
- 富田博之 (1976) 「日本児童演劇史」 東京書籍
- 富田博之 (1998) 「日本演劇教育史」 国土社
- 鳥越信 (2004) 「桃太郎の運命」 ミネルヴァ書房
- 滑川道夫 (1981) 「桃太郎像の変容」 東京書籍
- 納所弁次郎・田村虎蔵 (1900) 「幼年唱歌」 十字屋 「わらべ館所蔵」
- 長谷川摂子 (文)、はたこうしろう (絵) (2009) 「てのひらむかしばなし ももたろう」 岩波書店
- 松居直 (文)、赤羽末吉 (絵) (1965) 「ももたろう」 福音館書店
- 松村直行 (2019) 「童謡・唱歌でたどる音楽教科書 のあゆみ－明治・大正・昭和初中期－〈普及版〉」 和泉書院
- 文部省 (1911) 「尋常小学唱歌」 「近代教科書デジタルアーカイブ」
- 文部省編輯局 (1887) 「尋常小学読本」 「国立国会図書館デジタルコレクション」
- 山県悌三郎 (1892) 「小学国文読本」 文学社 「国立教育政策研究所教育図書館」
- 渡邊寛智 (2019) 「子どものためのオペレッタの楽譜と台詞の構成についての研究」 『島根県立大学松江キャンパス紀要』 第59号 p.67-78

(受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

公立高等学校教育系コースの展開に関する予備的研究 －設置状況を中心に－

牧瀬 翔 麻¹ 大西 圭 介² 寝 占 真 翔²
(¹保育教育学科 ²帝京科学大学)

Preliminary Study on Development of Teacher Education Courses in High School:
Focus on the Current Status of Their Installations

Shoma MAKISE Keisuke OONISHI Masato NEJIME

キーワード：教師教育、教員養成、高校教育、カリキュラム、進路指導
Teacher Education, Pre-service Teacher Education,
High School Education, Curriculum, Career Guidance

1. 研究の背景と目的

教員の資質向上を企図した施策が矢継ぎ早に提言されている。新たな教育課題への対応や学校組織内の教職経験年数の不均衡による弊害を背景として、教員の養成・採用・研修の一体的改革が図られ、大学と教育委員会が連携した、教員の育成が要請されている。また、教員の実践的指導力が強調される中で、養成段階における学校参観や教職体験の機会(学校ボランティア、教職インターンシップなど)の拡充が求められ、教育実習や教職実践演習と併せた体系的な教員養成カリキュラムが、各大学で開発されている。

近年、大学“外”の教員養成の動きとして、地方自治体が大学の教員養成を補完する形で、戦略的に教員の育成を試みる「教師塾」の開設が、相次いでいる。全国の概況や動向に対する論点は、朝日(2015)や矢野(2017)が整理するとおりである。「教師塾」の台頭に見るように、大学における教員養成原則を取り巻く環境は変容している。すなわち、新たな主体による教員養成への参入が看取されている。

その一つが、教育に関心のある生徒や教員志望の生徒を対象とした学科・コース・類型・系列・エリア・選択科目等(以下、教育系コース)を置く高等学校(以下、高校)の新設である。いずれも教員免許状制度とは別系統の教師教育の取り組みであるが、その活動において大学教員養成系学部・学科あるいは関連する研究者との連携及び協働体制や、進学にあたり指定校推薦枠が設けられるなど、大学における教員養成制度に隣接または連続する動きといえる。他方で、大学入学後に一般学生と同様に扱われる「足踏み」現象(原・芦原2014)が指摘されている。

教育系コースの設置は、高校教育の多様化及び魅力化を志向する従来の教育施策の観点からも注目すべき事例である。飯田(2000)は、特色ある学科・コースの意義と課題について、「機能的多様化」と「市場的多様化」の2つのベクトルを踏まえて分析している。教育系コースでは、教職や教育産業への就業を念頭に置く者も少なくなく、関連学部・学科への進学指導が充実している。教育系コースは、高校教育が「市場的多様化」を実現する過程で、生徒

のキャリア教育のニーズと合致した結果として誕生したと捉えられる。中央教育審議会「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」(2020年11月)は、普通教育を主とする学科として特色・魅力ある学科の設置を提言しており、高校教育課程のさらなる特色・魅力づくりを求めている。各自治体において教員採用試験の受験者数が減少傾向にある近年では、計画的に教員を養成するために、教育に関心のある生徒を早期に惹きつけ、確保することが、教育委員会の戦略として合理的にみえる。条件次第では、教育系コースの設置が拡大することもありうる。

しかしながら、高校における教育系コースについて、適切な実態の把握と教員養成制度における位置づけの十分な吟味がなされているとは言い難い。そこで、本稿は、教育系コースに着目して、教師教育学における教育系コース研究の視点と方向性を提示するとともに、基礎データとして全国的な設置状況を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の整理

教育系コース研究の嚆矢である可児(2012a、2012b)によれば、2010年当時で24校が確認されている。これ以降の全国的な動向は、管見のかぎり掌握されておらず、情報の更新が必要である。

教育系コースにおける学習内容及び活動の特質的傾向としては4点が指摘されている。第一に、教育に関する知識獲得よりも、探究活動を通じた教育についての思考方法を鍛える取り組みの重視、第二に、グループ活動を取り入れた協働的な学習、第三に、直接子どもと遊ぶ・教える体験の確保、第四に、職業体験としての小学校での「先生体験」の設定である(可児2012a)。

このうち、小学校における職業体験は、生徒の教職への関心を喚起し、具体的な職業観の形成に寄与することが示されている(原・芦原2014、三浦2018)。また、関連領域の大学教員による講義がカリキュラムに組み込まれており、生徒の意欲の向上に成功している一方で、定期的かつ継続的な実施や大学生と生徒の交流や協働的活動の展開など、取り組み

の工夫に課題があるとされる(原・芦原2014)。

3. 教育系コース研究の視点と方向性

上記を筆頭に、教育系コースを論じた研究は意外なほど少ない。教育系コース研究を今後より学究的に深めるにあたり、研究上の視点と方向性を3点挙げておきたい。

第一に、カリキュラムの実態把握と効果や評価の調査研究である。教育系コースは一部に偏在しており、全国的に広がっているとはいえない。ただし、コースを廃止する学校がある一方で、新たに設置する動きもみられる。可見に続く、全国的な実態調査を継続するとともに、カリキュラムや具体的活動の把握が求められる。高校側には、ワーキンググループ審議まとめを踏まえた学校改革が求められており、得られた情報は有益といえる。また、コースの展開にあたって高校と連携、協働し、卒業後に生徒の受け皿となる教員養成系学部・学科や、教員を量・質ともに確保したい自治体、教育委員会にとっても、先進事例の情報は意義がある。

加えて、教育系コース卒業生の追跡調査を進めて、コースの効果を見極めることも重要である。先行研究のデータは、教育系コース在籍生徒への聞き取り(三浦2018)、教員養成学部の進学者と在籍者に対する聞き取り(原・芦原2014)に限られている。現在では、コース出身者が教職に就いていることから、より中長期的な調査が可能である。コース卒業生のうち、教職以外の進路選択者/変更者に対する調査も同様に行う必要がある。既存の限られた研究は、教育系コースの効果を実証的に評価しており、コースに対する消極的意義の提示や評価はほぼない。調査対象者の拡大と追跡調査の継続が求められる。

第二に、教育系コースの効果的なカリキュラムの開発である。一部のカリキュラムについては、「教員養成の『前倒し』・早期化」の試みとして教職観を涵養する意義(可児2012a)や、汎用的なコミュニケーション能力の向上の効果が明らかとなっている(三浦2018)。今後の研究の一例としては、各校の学習活動、ねらいの違いに留意しつつ、これらが

教職課程コアカリキュラムの一部に該当するのか、該当する場合は重複する内容の分析等が挙げられる。この作業は、教員養成制度、カリキュラムにおける教育系コースの位置を確認する一助となる。

ほかには、他の特色ある学科・コースあるいは職業の準備教育に重きを置くコース（福祉に関する学科・コース、医療・医学分野への進学指導に特化したカリキュラム¹⁾等）との比較によって、教育系コースのカリキュラムの特徴や課題を明らかにすることも可能である。

教育系コースの活動は、他の特色ある学科・コースと比べて、指導する高校教員の職務内容と親和性が高い。ただし、多くの事例で、教育大学や教員養成系学部・学科と連携、協働の体制をとり、講演や探究活動への助言を行っている。教育系コースの運営上、大学側の協力は必須であり、双方のビジョンの共有及び共通理解が重要である。愛知教育大学では、両者が連携した教育カリキュラムの開発をねらいとした公開シンポジウム²⁾を開催しており、同様の機会の設定や充実が期待される。

第三に、地方自治体・教育委員会による教員養成への参入の妥当性の吟味である。地方自治体による「教師塾」の開設について、瀧本・吉岡（2009）は、その基本的性格が、『優れた人材』の囲い込みあるいは青田刈りを目的とした「糊塗策、弥縫策」であると批判する。そのうえで、大学における教員養成原則と「教師塾」事業の関係の整合、目的や内容の理論的検討の必要性を主張している。教育系コースの広がりにおいて、直ちに同様の問題が指摘されるものではない。しかし、一部のコース設立の経緯には、「教員採用への一定の効果を期待した教育行政の思惑」（可児2012a）が観察されており、慎重な議論が必要である。ましてや、地方自治体及び教育委員会が教員の採用側である点で、他の特色ある学科・コースとは性質が異なる。高校教育改革が今後さらに求められる中で、教師教育制度における大学の教員養成と高校教育系コースの関係を理論的に検討する必要がある。

上記3つのほか、政策過程論として教育系コースの設置の背景や経緯を明らかにすること、または、

育てる生徒像等の理念、制度、実態の諸側面の分析によって、戦後教員養成の原則のひとつとされてきた「大学における教員養成」との相克を見出すことも研究の視点として重要であろう。

4. 教育系コースの設置状況

前節を踏まえ、今後、カリキュラムや具体的活動の把握、考察を進めるために、まず本稿では、教育系コースの設置状況を明らかにし、情報の更新と今後の研究に資する資料を提供する。

調査は、2020年11月に実施し、都道府県教育委員会及び政令指定都市教育委員会を対象に質問紙を郵送して、教育系コースの設置状況を尋ねた³⁾。有効回答数は49であった。未回答の県には電話で設置状況を確認し、政令指定都市については教育委員会と学校のホームページをそれぞれ確認し、追加の調査を行った。可児による過去の調査研究との連続性を考慮して、教育系コースの定義は類似のものとし、「教育に関心のある生徒や教員志望の生徒を対象とした学科・コース・類型・系列・エリア・選択科目などを指す。『総合的な探究の時間』やキャリア教育の一環としてテーマ学習で扱うものは除く」とした。

調査結果をまとめたものが表である⁴⁾。2010年に24校設置されていたコースは、2020年は25校となっている（ただし、2011年以降の新設校が一定数あることから、新設と同時進行でコースの廃止、統合があったと推察される）。また、2010年当時と同様に西日本に設置が多い。

調査結果からは、入学者選抜の段階で、求める生徒像として教育に関心のある者または教職志望者を明示し、入学時点でコースに振り分ける学校と、2年次進級の時点でコース選択を行う学校の2つのタイプがあることが明らかになった。

教育系コースの運営上の課題としては、一部の小規模校において、教職員定数の観点から、開講科目を増やして教育課程の特色・工夫を打ち出すことが困難であることや、指定校推薦枠等の進学保障が乏しい（インセンティブの少ない）場合は、生徒の確保に苦心するとの回答が得られた。また、学校設定

表 教育系コースの設置状況

設置	学校	設置年度	概要
千葉県	千葉女子高等学校	2014年	普通科に教育基礎コースを設置
	安房高等学校	2014年	普通科に教育基礎コースを設置
	我孫子高等学校	2018年	普通科に教育基礎コースを設置
	君津高等学校	2018年	普通科に教育基礎コースを設置
愛知県	半田東高等学校	2018年	普通科に教育コースを設置
	豊橋南高等学校	2018年	普通科に教育コースを設置
	武豊高等学校	2018年	普通科にこども発達コースを設置
京都市	塔南高等学校	2007年	教育みらい科を設置 学校設定科目「教育みらい学」を開設
大阪市	西高等学校	2020年	学校設定科目「教育探究」を開設 教育情報科を設置
	南高等学校	2020年	英語探究学科に学校設定科目「リサーチ・オン・エ デュケーション」「表現演習」(3年次)を開設
	扇町総合高等学校	2020年	総合学科に学校設定科目「教育概論」を開設
	上記3校を再編した「桜和高等学校」を2022年開校予定。教育文理学科に教職教育コース(学科・ コース名は仮称)を設置予定。		
兵庫県	明石西高等学校	2008年	普通科に教育類型を設置
	西宮甲山高等学校	2009年	普通科に教育総合類型を設置
	猪名川高等学校	2009年	普通科に教育コミュニケーション類型を設置
	夢野台高等学校	2010年	普通科に教職類型を設置
	三田西陵高等学校	2011年	普通科に子どもみらい類型を設置
	尼崎高等学校	2014年	普通科に教育と絆コースを設置
	北条高等学校	2016年	普通科に人間創造コースを設置
	山崎高等学校	2017年	普通科に教育類型を設置
神戸市	須磨翔風高等学校	2009年	総合学科に学校設定教科「教育」を開設
奈良市	平城高等学校	2006年	普通科に教育キャリアコースを設置
	高田高等学校	2006年	普通科に教育アンビシャスコースを設置
岡山県	倉敷中央高等学校	2013年	普通科に子どもコースを設置
広島県	庄原格致高等学校	2019年	普通科に医療・教職コースを設置
香川県	坂出高等学校	2017年	普通科に教育創造コースを設置

科目として教育に関する探究的活動や職業体験活動を設ける一方で、校外学習や課外学習が多く、部活動との両立が困難なために、コース選択を敬遠する生徒が存在しており、安定した生徒数確保の問題として捉えていると回答する教育委員会もあった。

5. 小括

本稿は、教育系コースを考究するうえでの視座を提示するとともに、教育系コースの全国的な設置状況を概括した。今後の課題としては、国及び地方の教師教育政策・施策や各自治体の教員採用の動きを

注視しながら、高校における教員養成がもつ意味を明らかにする必要がある。また、私立高校の教育系コースの実態についても追究していく必要がある。

注

- 1) たとえば、茨城県立高校の一部は、医学部進学希望者対象の医学コースを置いている。
- 2) 「『教育コース』等を設置する高校と教員養成系大学との連携による教育プログラムの開発に向けて」(愛知教育大学主催・国立大学協会共催。2017年11月19日開催)。https://www.aichi-

edu.ac.jp/pickup/2017/12/15_007268.html、最終アクセス2021年9月27日。

- 3) 研究倫理上の配慮として、質問紙調査回答票には調査趣旨書を同封し、調査の目的を説明したうえで、得られたデータを目的以外で用いないこと、回答者を特定できるような形で情報を公表しないことを明示した。質問紙では、教育系コースの設置状況を尋ね、設置する場合は、①学校名・コース設置年度・設置形態（名称等）、②設置にあたり参考にした学校、③具体的な教育活動及び内容、大学等との連携と指導体制、④教育課程の編成及び教育活動において課題として把握していることを尋ねた。なお、本調査は教育委員会事務局に回答を求めており、今後は学校教職員や生徒、連携大学等へ追加の調査を実施し、異なる立場からのデータを収集する必要がある。
- 4) 岡山県は、教育系コースに該当する学校はない旨を回答している。ただし、他の自治体の回答において、教育系コース設置時に参考にした学校として倉敷中央高等学校が挙げられていたため、表に記載した。このような対応を行ったのは同県のみであり、本稿の取りまとめについては、同県担当者に承諾を得ている。

参考文献

- ・朝日素明（2015）「教育委員会が主宰する教員養成事業の全国的動向」『摂南大学教育学研究』第11号、1-18ページ。
- ・飯田浩之（2000）「高等学校の『特色ある学科・コース』における教育の特色化と生徒」『筑波大学教育学系論集』第24巻2号、33-48ページ。
- ・可見みづき（2012a）「高等学校における『教育』関連コース等のカリキュラムに関する事例研究－教員養成の試みとしての特徴と意義－」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第5巻2号、237-245ページ。
- ・可見みづき（2012b）「高等学校における教員養成プログラムの展開と課題－『教育』関連コース等の設置過程と教育実践に着目して－」『関西教育学会年報』第26号、96-100ページ。
- ・瀧本知加・吉岡真佐樹（2009）「地方自治体による『教師養成塾』事業の現状と問題点」『日本教師教育学会年報』第18号、48-60ページ。
- ・原清治・芦原典子（2014）「教育コースをもつ高等学校と大学との連携に関する研究－教育コースを卒業した高校生にはどのようなアドバンテージがあるのか－」『佛教大学教育学部論集』第25号、51-64ページ。
- ・三浦和美（2017）「小学校での活動を行う高等学校『教育コース』における取り組みの質的分析」東北福祉大学教職課程支援室『教職研究』2017年号、177-194ページ。
- ・矢野博之（2017）「行政機関における養成教育（教師塾など）」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、238-241ページ。

付記

本研究にご協力いただきました各教育委員会事務局職員の皆さまに御礼を申し上げます。

（受稿 2021年9月30日，受理 2021年11月10日）

医療現場の英語表現 —「ことばと文化」を解明する

田 中 芳 文

(地域文化学科)

A Linguistic and Cultural Study of Medspeak

Yoshifumi TANAKA

キーワード：医療語，頭字語，冠名用語，ブランド名，スラングとジャーゴン
Medspeak, acronym, eponym, brand name, slang and jargon

1. Prolog

米国のベストセラー作家Karin Slaughterのミステリー作品に次の場面がある。日本のメディアで「米疾病対策センター」として取り上げられることの多いCDCが登場する。

“They’ll probably bring in somebody from the CDC.” The Centers for Disease Control had a dedicated team serving the Atlanta area. “It’s good that we’re close.”

— *Unseen*, p. 176

「たぶん、CDCからだれか呼ぶでしょうね」感染症予防センターには、アトランタとその近辺を担当するチームがいる。「近くてよかった」

— 鈴木訳, p. 266

少なくとも2つの問題がある。原文にはCDCがCenters for Disease Controlとなっているが、1946年にCommunicable Disease Centerとして発足したこの機関は、1970年にCenter for Disease Control、1980年にCenters for Disease Controlと改称し、1992年には略称がCDCのまま、正式名称が現在のCenters for Disease Control and Preventionとなった(山田・田中 2016)。また、邦訳には「感染症予

防センター」とあるが、対象とするのは感染症だけではない。例えば、糖尿病(diabetes)やADHDの略語で知られる注意欠陥多動性障害(attention deficit hyperactivity disorder)も対象である。¹⁾

医療分野に特有な言語表現はMedspeak(医療語)と呼ばれ、略語、ジャーゴン、スラング、新語など幅広い(Segeen 1995, Segeen 2006)。山田・田中(2000)、山田・田中(2006)、山田・田中(2016)では、辞書の形でMedspeakとその背景文化に関する調査・研究の成果を公にしたところであるが、収録すべき項目はまだ数多く残っている。本稿の目的は、田中(2017a)、田中(2017b)、田中(2018)、田中(2019a)、田中(2019b)、田中(2020a)、田中(2020b)、田中(2020c)、田中(2021a)、田中(2021b)、田中(2021c)に引き続き、医療ノンフィクションや小説に出てくるそれらの言語表現を明らかにし、信頼すべきMedspeak辞典を継続して編むことにある。

2. graduate nurse — 医療スタッフの名称

この看護師の名称については山田・田中(2016)に収録した。「(看護師学校出身の)正規看護師」(『コンパスローズ英和』)のような定義は不十分である。『ジーニアス英和』や『ウィズダム英和』の

ようにアメリカ英語の表示をする辞書もあるが、オーストラリアでも使われる。²⁾ 具体例をあげておく。

I could continue to work as a **graduate nurse**—a first year qualified nurse who’s supported in the role and works in all areas of the hospital

— *Outback Midwife*, pp. 42-43

3. 頭字語 (acronym) などの略語とその読み方

医療分野で使われる頭字語など略語の発音については田中 (2020a) で具体例を示したが、その他の例を追加しておく。

1) CABG

冠動脈バイパス移植 (*coronary artery bypass graft*) を表す頭字語 *CABG* を「キャベッジ」と読むことは山田・田中 (2016) に収録済みである。具体例を追録しておく。

“You have to know these things,” continued our disgusted leader. “Why is she having the **CABG**?” (Coronary-Artery-Bypass-Graft, pronounced, “cabbage”) — *Playing Doctor*, p. 59

2) FRU

英国 London の救急車派遣サービス London Ambulance Service には、救急車が到着するよりも前に現場に到着して緊急処置を開始する *Fast Response Unit* がある。その頭字語 *FRU* は「フルー」と読む。³⁾

There were one or two from stations further north and a Fast Response Unit car, known as an ‘**FRU**’ and colloquially pronounced ‘**FROO**’, out of the south-west, but this hospital, St. Martin’s in SE1, was a second home to the crew of Oscar Three.

— *The Station*, p. 12

3) JCAHO

米国には、医療施設を合同で認定する組織がある。1951年に *JCAH* (*Joint Commission on Accreditation of Hospitals*) として設立され、1987年に *JCAHO* (*Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organizations*) と改称された。この略語 *JCAHO* は「ジェイコー」と読む。2007年には正式名称が *The Joint Commission* に短縮された。⁴⁾

There is one, two-syllable, five-letter acronym that will raise the blood pressure and heart rate of any hospital administrator by twenty points: **JCAHO**. Pronounced “jay-co,” this organization’s full name is the Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organizations. But, in a recent PR campaign they changed their name simply to the Joint Commission. — *Stories of Intensive Care*, p. 69

The Joint Commission is verbally referred to as “Jay-Co,” based on the former, unpronounceable acronym **JCAHO** (Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organizations) *JCAHO* eventually made a formal name change so as to be officially known as the “Joint Commission.”

— *When We Do Harm*, p. 228

4) MRSA

メチシリン耐性黄色ブドウ球菌 (*methicillin-resistant Staphylococcus aureus*) を表す頭字語 *MRSA* は「マーサ」と読む。

Abbreviated **MRSA** and pronounced “mersa,” this is one of those superbugs that media was scaring us about ten years ago,

— *A Year in the ER*, p. 147

5) NaCl

塩化ナトリウム (*sodium chloride*) の化学式

NaClは「ネクル」と読む。

There is another story of a patient who presented repetitively to the hospital complaining that he felt lousy because he had a NaCl deficiency (pronounced “neckle”).

– *A Year in the ER*, p. 262

6) PEEP

呼吸終末に気道に陽圧を加えて、肺の残気量を増やすことを目的とする呼吸調節法の終末呼吸陽圧 (positive end-expiratory pressure) の頭字語 *PEEP* は「ピープ」と読む。

Today’s ventilators are also able, at the twist of a knob, to deliver positive end-expiratory pressure, known as “PEEP” (rhymes with beep).

– *Stories of Intensive Care*, p. 69

7) PERRL

瞳孔が均一に丸くて光に対して反応を示す状態である (pupils are equally round and reactive to light) の略語 *PERRL* は山田・田中 (2016) に収録した。「パール」と読む。具体例を追録しておく。

“PERRL,” pronounced “pearl,” means “pupils are equally round and reactive to light.”

– *A Year in the ER*, p. 64

8) SNF

ナーシングホーム (nursing home) のうち、高度看護施設 (skilled nursing facility) の頭字語 *SNF* を「スニッフ」と読むことは田中 (2020a) で指摘した。具体例を追録しておく。

Most of the remaining 16 percent bring crews into skilled nursing facilities (or “sniffs”), rehabilitation centers, assisted living facilities, community clinics, and similar

settings. – *Bandage, Sort, and Hustle*, p. 39

4. Mayfield head holder — 冠名用語 (eponym)

脳神経外科手術で頭蓋牽引 (cranial traction) に使用される器具である。米国の神経外科医 (neurosurgeon) Frank Henderson Mayfield (1908-1991) から。Baxter (1996) には収録されていたが、Bock (2007) からはこの名称は消えている。Bartolucci, and Forbis (2005) にも収録されていない冠名用語である。*Mayfield* は米国 SM USA, Inc. の登録商標 (registered trademark) になっている。⁵⁾

His head was stabilized by special cranial tongs called a **Mayfield head holder** which attached to the OR table.

– *50 Years in the OR*, p. 33

5. ブランド名

1) Minipress

米国 Pfizer, Inc. 製の抗高血圧症薬 (anti-hypertensive)。一般名はプラゾシン塩酸塩 (prazosin hydrochloride)。カプセル錠 (Drake and Drake 2012)。錠剤の *Minipress XL* もある。⁶⁾ *XL* は extended-release (徐放性の) の略語で、薬剤の溶解に時間差があり薬効がより長く持続することを示す。⁷⁾

The regimen included a low-salt diet and three anti-hypertensive drugs: **Catapres**, **Lasix**, and **Minipress**.

– *Stories of Intensive Care*, p. 169

2) Sani-Cloth

米国 PDI, Inc. 製の殺菌性使い捨てワイプ (germicidal disposable wipe)。⁸⁾

Because I was triage [*sic.*], there was no reason to return to the back with my next patient going to the desk, so I waited in the triage area and passed time by wiping down

my station with **Sani-Cloths**.

– *My Best Friend is Ativan*, p. 30

6. スラングやジャーゴンなど

1) fifth vital sign と sixth vital sign

脈拍数 (pulse rate), 体温 (temperature), 呼吸数 (respiration rate), 血圧 (blood pressure) のような生命維持に必要な4つの身体機能の指数を *vital signs* と呼ぶ。さらに痛み (pain) を5番目の指数と考えて *fifth vital sign* と呼ぶこともある (山田・田中 2016)。

They had taken to calling pain the “**fifth vital sign**,” and had created numerical scales as well as scales with cartoon faces depicting varying degrees of suffering in order to quantify pain. – *One Night in the ER*, p. 11

次のように痛みを *sixth vital sign* と呼ぶ具体例もあるが, *fifth vital sign* と呼ぶのが一般的であろう。

He was given the common protocol of a short course of post-operative pain medication. The problem with the “**sixth vital sign**” (as pain is called) is there is no way to objectively measure the patient’s pain level.

– *Diary of a H.O.*, p. 59

sixth vital sign は, がん患者の精神的苦痛 (emotional distress) や高齢者などの歩行速度 (walking speed) を指して使われる場合がある。^{9),10)}

2) LBT

救急医療の現場が抱える問題を浮き彫りにしている表現に *LWBS* (<left without being seen), *LWOT* (<left without treatment), *LAMA* (<left against medical advice), *LDT* (<left during treatment) があった (田中 2020b)。同様の表現に *LBT* がある。「治療前に去った」(left before treatment), あるいは次の例文にあるように, 「トリアージ前に去っ

た」(left before triage) ことを表す略語である。¹¹⁾ 次の場面では, そのような患者を指している。

In a month, he graced me with his presence 16 times. Two more times, he showed up at work but I wasn’t there so he was an **LBT** (left before triage).

– *But I Came By Ambulance*, p. 46

3) legit call と bullshit call

救急救命士 (paramedic) に対する緊急性の低い出動要請を指す表現に *BS call* があった。*BS* は *bullshit* の略語で「ばかげた出動要請」といった意味である (山田・田中 2016)。これに対して, 緊急性が高く, 高度な救命処置を必要とする出動要請を指す表現が *legit call* である。「まっとうな出動要請」といったところである。

There are “**legit**” calls and then there are “**bullshit**” calls. **Legit calls** are the so-called real emergencies that necessitate and justify the craft of paramedicine.... In contrast **bullshit calls** are the so-called nonemergencies that involve little more than a collection of vital signs, a ride to the hospital, and maybe some minor interventions like the icing of a sore joint. – *Bandage, Sort, and Hustle*, pp. 3-4

4) L2K

米国 Nevada 州で, 精神疾患のため72時間緊急措置入院させる必要のある患者を指す表現が *L2K* である。申請用紙の *Legal 2000* から (*K* は1000を表す略語)。¹²⁾

He was rude, condescending, and referred to her as “**L2K**” (a legal designation for psychiatric hold patients) instead of by her name.

– *More Confessions of a Trauma Junkie*, p. 52

5) nee naw

救急車などのサイレンの音を表す擬声語 (onomatopoeia) は、米国では *wee woo*、英国では次の場面にあるように *nee naw* が使われることがある (Chapman 2020)。

And then—**nee naw nee naw nee naw**—the ambulance arrives, the crew bundle the patient into the back of the ambulance and save the day, and everyone lives happily ever after. — *Nee Naw*, p. 12

6) TTT

患者の歯の数と入れ墨の数の比率からその患者の知能指数を判断することを指す言い方に *tooth-to-tattoo ratio* があった (Montero 2007, 山田・田中 2016)。*tooth* と *tattoo* を入れ替えた *tattoo-to-tooth ratio* もある。また、*tooth* が複数形 *teeth* になる場合もある。略語は *TTT* や *TTR* となる。また、次の場面にあるように *TTT* もある (Edwards 2007, Conlon 2009)。

Tommy has a proper West country ‘oarr’ accent that never fails to entertain me. He’s not particularly blessed in the brains department and has a very high **TTT** score. **TTT** stands for tattoo to teeth. The rule is that if a patient comes in with more tattoos than teeth, they are probably going to have a fighting-related problem. This may seem like another unfair prejudice made by snobby middle-class doctors, but it is in fact a frighteningly accurate clinical sign.

— *Confessions of a GP*, p. 263

7. “Time is muscle.” と “Time is brain.”

—— スローガンや格言

心筋梗塞 (myocardial infarction) の治療では、心臓の冠動脈 (coronary artery) が詰まって血液が供給されない時間が長ければ長いほど、心

筋 (cardiac muscle) がダメージを受けてしまう。少しでも早い治療が重要であることを表す格言が “*Time is muscle.*” である。¹³⁾

With any heart attack (myocardial infarction), the longer the heart muscle is not being perfused with blood due to a blockage of the coronary artery, the more cardiac muscle is damaged, sometimes irreversibly. There is a saying in cardiology: “**Time is muscle.**” — *Epilogue*, p. 91

Benjamin Franklin (1706-1790) の格言 “*Time is money.*” をもとにした表現であるが、同様の表現に “*Time is brain.*” がある。脳卒中 (stroke) の治療も時間とのたたかいであることを表すもので、米国の神経科医 (neurologist) Camilo R. Gomez が 1993年に作り出した表現。^{14), 15)}

Most people are familiar with the need for speedy treatment in stroke, heart attack, and trauma. It is why ambulances have lights and sirens. The “golden hour of trauma,” early defibrillation, and the phrases “**time is muscle**” for coronary care and “**time is brain**” for stroke care are known to all in EMS. — *Killing Season*, p. 83

8. Epilog

オーストラリアの Sydney を舞台にした警察小説に次の場面がある。

‘I’ve been in **Critical** two months’ he began. ‘Got moved up from **General** when they stopped with the experimented surgeries. . . .’ — *Hades*, p. 136

クリティカル
「**末期病棟**にきて2か月だ」彼は話しはじめた。
ジェネラル
「**一般病棟**での臨床試験的な治療が中断になって、こっちに移ったんだ。[後略]」 — 富田訳, p. 169

原文の *Critical* は CCU の頭字語で知られる *critical care unit*, *General* は *general ward* を指すと考えられる。邦訳で *Critical* がわざわざ「クリティカル」のルビ付きで「末期病棟」と訳出されている部分が不可解である。医療分野において *critical care* と *terminal care* は同じではないからである。

注

本稿で引用した例文中の太字と邦訳中の太字はすべて田中による。

- 1) <https://www.cdc.gov/> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 2) <https://www.thermh.org.au/health-professionals/continuing-education/nursing-education/graduate-nurse-program> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 3) <http://eyesofanemt.blogspot.com/2006/05/what-is-fru.html?m=1> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 4) <https://www.jointcommission.org/-/media/tjc/documents/about-us/tjc-history-timeline-through-2020.pdf> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 5) <https://www.integralife.com/file/general/1453795447-1.pdf> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 6) <http://labeling.pfizer.com/ShowLabeling.aspx?id=14828> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 7) <https://www.drugtopics.com/view/controlled-release-abbreviations-out-control> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 8) <https://pdihc.com/products/environment-of-care/sani-cloth-prime-germicidal-disposable-wipes/> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 9) <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16155033/> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 10) <https://www.ptxrehab.com/blog/Know-Your-Movement-Vital-Signs> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 11) <http://www.hospitalinspections.org/report/27973> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 12) https://cdn2.hubspot.net/hubfs/885785/pdfs/Summit_Presentations/Public_Health/4-5_Wright_Tracking_Legal_Hold_Patients_in_EMResource_Final.pdf?t=1463780015188 (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 13) <https://www.spectrumhealthlakeland.org/medical-services/cardiology-services/know-the-warning-signs/time-is-muscle> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 14) <https://www.ahajournals.org/doi/full/10.1161/01.str.0000196957.55928.ab> (最終アクセス日: 2021年9月9日)
- 15) <https://aansneurosurgeon.org/rethinking-the-stroke-rule-time-is-brain/> (最終アクセス日: 2021年9月9日)

Texts ([] 内は本稿で使用した略記)

- Brent, Suzi, *Nee Naw: Real-Life Dispatchers from Ambulance Control*. Penguin Books, 2010. [*Nee Naw*]
- Canning, Peter, *Killing Season: A Paramedic's Dispatches from the Front Lines of the Opioid Epidemic*. John Hopkins University Press, 2021. [*Killing Season*]
- Daniels, Benjamin, *Confessions of a GP*. The Friday Project, 2010. [*Confessions of a GP*]
- Fox, Candice, *Hades*. Random House Australia, 2014. (富田ひろみ訳, 『邂逅 シドニー州都警察殺人捜査課』東京創元社, 2016) [*Hades*]
- Gaver, Jeffrey W., *Epilogue: Aeromedical Flight Tales: Stories of Hoping, Coping, Inspiration, and Redemption, with Just a Touch of Humor*. Dorrance Publishing Co., 2018. [*Epilogue*]
- Gray, Stuart, *The Station*. Xlibris Corporation, 2011. [*The Station*]
- Green, Brandon, *Diary of a H. O. (House Officer)*:

- A Collection of Short Stories from a Surgeon's First Year of Training*. KPE LLC, 2020. [*Diary of a H.O.*]
- Hamm, Kerry, *But I Came by Ambulance!* Independently published, 2016. [*But I Came by Ambulance*]
- _____. *My Best Friend is Ativan*. Independently published, 2018. [*My Best Friend is Ativan*]
- Jones, Sherry Lynn, *More Confessions of a Trauma Junkie*. 2nd edition. Modern History Press. 2021. [*More Confessions of a Trauma Junkie*]
- Lawrence, John, *Playing Doctor*. Bowker, 2020. [*Playing Doctor*]
- Martin, Lawrence, *Stories of Intensive Care: Medical Challenges and Ethical Dilemmas in Real Patients*. Lakeside Press, 2020. [*Stories of Intensive Care*]
- McCreadie, G. Scott, *One Night in the ER*. Luminare Press, 2021. [*One Night in the ER*]
- McRae, Beth and Charlotte Ward, *Outback Midwife*. Random House Australia, 2015. [*Outback Midwife*]
- Ofri, Danielle, *When We Do Harm: A Doctor Confronts Medical Error*. Beacon Press, 2020. [*When We Do Harm*]
- Seim, Josh, *Bandage, Sort, and Hustle: Ambulance Crews on the Front Lines of Urban Suffering*. University of California Press, 2020. [*Bandage, Sort, and Hustle*]
- Slaughter, Karin, *Unseen*. Dell, 2016. (鈴木美朋 訳, 『ブラック＆ホワイト』ハーバーコリンズ・ジャパン, 2019) [*Unseen*]
- Weiner, Scott, *A Year in the ER*. Independently published. 2020. [*A Year in the ER*]
- Whitchurch, Ron, *50 Years in the OR: True Stories of Life, Loss, and Laughter While Giving Anesthesia*. Loon Lake Press, 2020. [*50 Years in the OR*]
- 『コンパスローズ英和辞典』 研究社. 2018. [『コンパスローズ英和』]
- 『ジーニアス英和辞典』 第5版. 大修館書店. 2014. [『ジーニアス英和』]
- Bartolucci, Su and Pat Forbis (2005), *Stedman's Medical Eponyms*. 2nd edition. Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins.
- Baxter, Catherine S. (ed.) (1996), *Stedman's Medical & Surgical Equipment Words*. 2nd edition. Baltimore, Maryland: Williams & Wilkins.
- Bock, Jeanne (2007), *Stedman's Medical & Surgical Equipment Words*. 5th edition. Baltimore, Maryland: Wolters Kluwer Health / Lippincott Williams & Wilkins.
- Conlon, Patrick (2009), *The Essential Hospital Handbook: How to Be an Effective Partner in a Loved One's Care*. New Haven & London: Yale University Press.
- Chapman, James (2020), *Sounds All Around: A Guide to Onomatopoeias Around the World*. Kansas City, Missouri: Andrews McMeel. Publishing.
- Drake, Ellen and Randy Drake (2012), *Saunders Pharmaceutical Word Book 2012*. St. Louis, Missouri: Elsevier, Inc.
- Edwards, Nick (2007), *In Stitches: The Highs and Lows of Being an A&E Doctor*. London: The Friday Project.
- Montero, Erick (2007), *Confessions of Emergency Room Doctors*. Kansas City, Missouri: Andrews McMeel Publishing, LLC.
- Segen, Joseph C. (1995), *Current Med Talk: A Dictionary of Medical Terms, Slang & Jargon*. Stamford, Connecticut: Appleton & Lange.
- _____. (2006), *Concise Dictionary of Modern Medicine*. New York, New York: McGraw-Hill.
- 田中芳文 (2017a), 「現代アメリカ英語の諸相：医療現場の英語表現を探る」『島根大学外国語教育センタージャーナル』 第12号, pp. 33-44.

参考文献 ([]内は本稿で使用した略記)

- 『ウィズダム英和辞典』 第4版. 三省堂. 2019.
[『ウィズダム英和』]

- _____ (2017b), 「現代アメリカ英語の諸相：医療現場の英語表現を解明する」『英語の言語と文化研究』第29号, pp. 1-17.
- _____ (2018), 「医療現場の英語表現と背景文化を探る」『英語の言語と文化研究』第31号, pp. 207-221.
- _____ (2019a), 「英語医療語の言語と文化を探る」『鳥根県立大学松江キャンパス研究紀要』第58号, pp. 97-102.
- _____ (2019b), 「オーストラリア英語における医療語—『ことばと文化』を探る」『日本医学看護学教育学会誌』第28号, No. 2, pp. 41-47.
- _____ (2020a), 「英語医療語の言語と文化を解明する」『鳥根県立大学松江キャンパス研究紀要』第59号, pp. 101-108.
- _____ (2020b), 「医療現場の英語表現—『ことばと文化』を探る」『日本医学看護学教育学会誌』第28号, No. 3, pp. 47-54.
- _____ (2020c), 「イギリス英語における医療語—医療スラングの『ことばと文化』を探る」『日本医学看護学教育学会誌』第29号, No. 2, pp. 22-25.
- _____ (2021a), 「医療現場の英語表現—『ことばと文化』を探究する」『鳥根県立大学松江キャンパス研究紀要』第60号, pp. 121-128.
- _____ (2021b), 「医療現場の英語表現—『ことばと文化』の謎を解く」『日本医学看護学教育学会誌』第30号, No. 1, pp. 40-44.
- _____ (2021c), 「医療現場の英語表現—医療スラングの『ことばと文化』を解明する」『日本医学看護学教育学会誌』第30号, No. 2, pp. 29-33.
- 山田政美・田中芳文 (2000), 『英和メディカル用語辞典』講談社インターナショナル.
- _____ ・ _____ (2006), 『医療英語がおもしろい—最新Medspeakの世界—』医歯薬出版.
- _____ ・ _____ (2011), 『英和ブランド名辞典』研究社.
- _____ ・ _____ (2015), 『英和ブランド名辞典』新補遺版. 英語の言語と文化研究会.
- _____ ・ _____ (2016), 『医療現場の英語辞典』三省堂.
- (受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster (2)

Dustin KIDD¹ Shigeki YAHIRO²

(¹Department of Arts and Sciences (総合文化学科))

(²Department of Human Health Sciences, Niimi University (新見公立大学健康科学部))

保育所への豪雨災害後の支援の在り方についての覚書 (2)

ダスティン キッド、八尋 茂樹

キーワード : day care centers 保育所、disaster hazard area 災害警戒区域、site location 立地

1. Continued Report on Work at Niimi Day Care Centers

In our previous paper (Kidd and Yahiro, 2021), we reported on disaster relief support activities to prevent the spread of infection at day care facilities for infants. As we described in that report, after Niimi City day care centers were damaged in the 2019 flooding, infants at these day care centers were developing fevers, vomiting, and suffering from diarrhea. This was a cause of concern for parents of those infants, and they began to worry that the day care centers might not be providing for the safety of their children. In order to relieve that psychological anxiety, we put infection control measures into consideration as we began our physical relief support efforts.

As we continued our support work, we learned of other causes of anxiety for a number of parents. Infant day care centers still stood in areas that had been damaged in the flooding, and they were afraid that those centers might suffer damage again. Also, the 2019 flooding had

happened from the evening into the night, so it was after all the children had returned home, but some parents feared that if flooding were to have happened during the day, the children might not have been able to escape in time. So, for this paper, we have aimed to confirm the facts about the conditions of day care center site locations, which is one cause that day care centers have for being damaged in natural disasters, and then take the first steps to providing suggestions about ensuring the safety of infants and staff members while they are at day care facilities.

2. The Current Condition of the Site Location for Niimi City Day Care Center A

In the *Niimishi Reiwa Gannen Kugatsu Shuuchuu Gouu Saigai* (Niimi City Local Heavy Rainfall Disaster of September 2019), Day Care Center A was heavily damaged by flood inundation 10 centimeters above floor level, and 5 centimeters of sludge remained on the center floors. Immediately after the flooding, the day care

center staff worked to remove the sludge, and the day care center was able to reopen just one week later (Fig. 1).



Fig. 1 Recovery work begins at a day care center the day following the flood damage (Asahi Shimbun, 2019)

This damage from debris flow occurred due to the flooding of a river that flows in a mountain near the day care center. The Okayama Prefecture Bitchu General Service Bureau Construction Division, in response to a request from local residents, quickly constructed a *sabou* dam (check dam)¹⁾ in the corresponding area (Ministry of Land, Infrastructure and Transport, 2019) (Fig. 2).



Fig. 2 A check dam constructed after the 2019 Heavy Rainfall Disaster

However, even now, Day Care Center A is positioned within a Landslide Damage Hazard Area on the Niimi City Disaster Prevention Map²⁾. As of 2021, a total of 539 Landslide Damage Hazard Areas exist in Niimi City

(Niimi City Disaster Prevention Council, 2021). More than 85% of Niimi City is mountainous, and the forested areas of the city greatly surpass the overall Okayama Prefecture total of 68.7% (Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries, 2020). In other words, the topography of Niimi City can be considered to be at risk of heavy rainfall disasters and landslide disasters. In the heavy rainfall disasters of July 2018 and September 2019, a total of three day care centers in Niimi City were affected. Also, of the day care centers in Niimi City, two are located in Damage Hazard Areas. Furthermore, Day Care Center Z, a designated evacuation center, is one of the day care centers located in a Damage Hazard Area. It can be said that it stands in a location where the safety of the children cannot be guaranteed. Strangely enough, Day Care Center Z is a designated evacuation center in times of flooding, but even though it is at the base of a mountain, it is not designated as an evacuation center in instances of landslides. However, as illustrated by how during the 2019 heavy rainfall disaster, a cemetery near Day Care Center Z was damaged when debris flowed into it, this day care center is in an extremely dangerous location. There is the danger that, in times of heavy rainfall disasters, not only the children that always use the center but also the people living nearby who would use it as an evacuation center could be caught up in a landslide disaster. Regarding the fact that this day care center has been designated as an evacuation center in times of flooding, there is a theory that collective attention must be paid to both flooding and landslide disasters that happen during heavy rainfall disasters (Ministry of Land, Infrastructure and Transport, 2020), and as such, it must be said that the location situation is extremely dangerous.

3. Conditions of Site Locations for Day Care Centers Nationwide

Nakano, et al. (2014) have been conducting interview surveys about continuing work at day care centers that have been damaged in heavy rainfall disasters. The subjects of these surveys are two day care centers damaged in the Kii Peninsula Heavy Rainfall Disaster of 2011, one day care center damaged in the Northern Kyushu Heavy Rainfall Disaster of 2012, three day care centers damaged in the Yamaguchi and Shimane Heavy Rainfall Disaster of 2013, and two day care centers damaged in the Kyoto and Shiga Heavy Rainfall Disaster of 2013. Five day care centers were damaged in Asakura City, Fukuoka Prefecture, in the Northern Kyushu Heavy Rainfall Disaster of 2017 (Takahashi, et al., 2018), and 14 day care centers in Hiroshima Prefecture were damaged in the Heavy Rainfall Disaster of July 2018 (Japan National Council of Social Welfare, 2018). This illustrates that centers for infants being damaged in natural disasters is not a reality limited to Niimi City, but a nationwide matter.

Kyodo News (2021) reported the results of an investigation that showed that, of the 34,500 day care centers nationwide, 14,700 (about 43%) of them are located in disaster hazard areas. In spite of day care centers having been built in disaster hazard areas, the report also stated that even following the Great East Japan Earthquake, about 1000 local governments have not relocated them, even though there is a clear need for disaster prevention measures. Additionally, it has been reported that 66% of day care centers in Okayama Prefecture, in which Niimi City is located, are in that kind of situation (The Sanyo Shimbun, 2021). One example of a local government's policy in regards to this situation can be found in the Ehime Prefectural

Assembly's *Heisei 30nen 7gatsu gouu saigai kara no fukkyuu · fukkou ni kansuru ikensho* (Written Opinion Regarding Recovery and Reconstruction from the July 2018 Heavy Rainfall Disaster), which states that it is a general rule regarding damaged day care centers to restore and repair the original building. However, if safety cannot be guaranteed in the current location, financial support will be provided for the relocation to or new construction in a safe location (Ehime Prefectural Assembly, 2018). Another example is Seiyo City's Nomura Day Care Center, which was relocated to an area outside of a disaster hazard area, providing children and their parents with a day care environment that could give them peace of mind (The Mainichi Newspaper, 2020). However, Niimi City's Day Care Center A has not been relocated even though it was heavily damaged and still stands in an area that has been designated as dangerous, and instead it has been decided that it will be renovated and remain in the same location.

Next, in regards to the fact that some day care centers are located in disaster hazard areas but have been designated as evacuation centers, this is possibly because the Cabinet Office has established that local governments will endeavor to construct a communication and collaboration system between themselves and facilities such as kindergartens, day care centers, and certified centers for early childhood education and care for the safe and reliable evacuation of children who have not yet entered elementary schools (Cabinet Office, 2017), and so local governments have automatically assigned an evacuation center function to those facilities. Additionally, in a survey still being conducted, Fujii (2021) has surmised that there may not have been an awareness that day care centers constructed from the 1960s onward were located in disaster

hazard areas, and has reported that as a result of the survey of day care centers, some day care center staffs do not realize that their buildings are located in areas that could be damaged in disasters.

In the first place, it is extremely difficult to find a convincing explanation for questions as to why evacuation centers are located in disaster hazard areas. For example, Gosen City, Niigata Prefecture, on its *Kouzui · dosha saigai haza-do mappu yoku aru shitsumon (Q&A)* (Flooding and Landslide Damage Hazard Map FAQ) site, has the following question and answer appear:

Q: An evacuation center is in an area that may flood. Isn't that dangerous?

A: It is safest to evacuate to an area that has no danger of flooding. However, in the case of Gosen City, the total area of lowland that can easily flood is large, and there are many rivers, including Agano River, Hayade River, and Nodai River, where there is a danger of flooding. We will establish evacuation centers that have no danger of flooding in response to a disaster, so please confirm the evacuation center location and then evacuate. Also, in cases where there is flooding outdoors, please take shelter in a safe area that is on the second floor or higher. (Gosen City HP, 2021)

This answer at best means that citizens should deal flexibly with disaster situations, but in reality displays an exceedingly unstable official position where citizens will be forced to make haphazard responses to disaster situations.

4. Issues

Following the Great East Japan Earthquake, day care centers in Japan have placed great importance on the creation of disaster prevention

manuals and emergency drills for the correct implementation of those manuals. There have been numerous studies conducted concerning this as well (for example, Ogura, 2019). Even if a day care center is not located in a disaster hazard area, such as a mountain slope, in recent years, there is no small amount of day care centers in urban districts that have been damaged by *naisui hanran*³⁾ (flooding from inland waters) caused by frequently occurring localized downpours. Consequently, it is imperative that disaster prevention manuals are prepared and emergency drills are thoroughly conducted no matter where a day care center is built. Nonetheless, the fact that there are children who require sufficient protection living in places where there is a high probability of disaster damage is, after all, not something that we can consider to be sensible or correct. Following the Great East Japan Earthquake, it has been consistently said that those for whom it is most difficult to evacuate when faced with a disaster situation are the socially vulnerable, such as the physically disabled, the sick, the elderly, and infants. Also, it has been pointed out that it is a great burden and responsibility for an adult to carry an infant while trying to escape from a disaster (Kuroda, et al., 2021).

The parents that are mentioned at the beginning of this paper gave voice to their concerns that the 2019 flooding had happened from the evening into the night, so it was after all the children had returned home, but if the flooding were to have happened during the day, the children might not have been able to escape it in time. If you continue to hide behind fiscal reasons as you keep young children in a place that you know has a high probability of being dangerous, and at some point, a child were to be the victim of a natural disaster, there is no

other term for it than “man-made disaster”. Regarding this matter, it can be said that taking preventive measures before a disaster occurs, rather than responding once a disaster has occurred, is direct disaster prevention and disaster risk reduction.

Additionally, Ishii (2021) points out that the disaster prevention map that Niimi City has published is extremely old, giving substantial cause for concern, and the people living in Niimi City should check the Okayama All-Prefecture Integrated GIS⁴⁾ information provided by Okayama Prefecture, rather than the hazard map on the Niimi City homepage. As this shows, even if a local government has had multiple disasters over a short period of time, the current situation is one where disaster countermeasures have fallen behind. It has been some time since it was first said that the modern world is an information society, but in actuality, it is a major issue that people are unable to easily obtain the necessary information concerning disasters. Furthermore, we believe that public institutions must place priority on working to release important information for the protection of people’s lives to the public.

- 1) A *sabou* dam (check dam) is a dam that contains sand and soil runoff from mountains during periods of heavy rainfall, controlling the amount that flows downstream.
- 2) Niimi City Disaster Prevention Map (Available at: https://www.city.niimi.okayama.jp/kurashi/kurashi_detail/index/101.html (Last Accessed: September 1, 2021))
- 3) *Naisui hanran* (flooding from inland waters) is flooding damage in urban districts that occurs when localized heavy rainfall exceeds the drainage capabilities provided by installations such as irrigation canals

and manholes. As this occurs when heavy rainfall cannot be drained, there is the possibility that flooding from inland waters can occur even when there is not a river nearby.

- 4) Okayama All-Prefecture Integrated GIS (Available at: <http://www.gis.pref.okayama.jp/pref-okayama/Portal> (Last Accessed: September 21, 2021))

References

- Cabinet Office (2017). *Shitei kinkyuu hinan basho no shitei ni kansuru tebiki [A Guide Regarding the Designation of Designated Emergency Evacuation Areas]*. March 2017.
- Ehime Prefectural Assembly (2018). *Heisei 30nen 7gatsu gou saigai kara no fukkyuu · fukkou ni kansuru ikensho [Written Opinion Regarding Recovery and Reconstruction from the July 2018 Heavy Rainfall Disaster]*. 360th Regular Meeting, December 2018.
- Fujii, Risa (2021). *Suigai higai soutei chiiki ni ricchi suru hoiku shisetsu keikaku to saigai taisaku ni kansuru kenkyuu [Research regarding day care centers located in disaster hazard areas and disaster countermeasures]*. Japan Institute of Country-ology and Engineering.
- Gosen City. *Kouzui · dosha saigai haza-do mappu yoku are shitsumon (Q&A) [Flooding and Landslide Damage Hazard Map FAQ]* (2021). Last modified: January 15, 2021. Available at: https://www.city.gosen.lg.jp/life_procedures/9_1/1/hazadomappu/4570.html (Last Accessed: September 17, 2021).
- “Hisai no Seiyō · Nomura Hoikusho kawazoi

- kara itenshi kansei [Seiyo's Damaged Nomura Day Care Center Completed after Relocation from next to a River]" (2020). *The Mainichi Newspaper*, November 17, 2020. Available at: <https://mainichi.jp/articles/20201117/ddl/k38/040/369000c#:~:text=%E8%B1%AA%E9%9B%A8%E3%81%A7%E3%81%AF%E9%87%8E%E6%9D%91%E3%83%80%E3%83%A0%E3%81%AE,%E6%96%B0%E7%AF%89%E7%A7%BB%E8%BB%A2%E3%81%8C%E6%B1%BA%E3%81%BE%E3%81%A3%E3%81%9F%E3%80%82> (Last Accessed: September 17, 2021).
- Ishii, Masayuki (2021). *Dosha saigai [Landslide Disasters]*. Chiiki Bousairon [Regional Disaster Prevention Theory]. Niimi University. September 21, 2021.
- Japan National Council of Social Welfare (2018). *Zenshakyou Action Report Heisei 30nen 7gatsu gouu saigai dai 17 hou [Japan National Council of Social Welfare Action Report July 2018 Heavy Rainfall Disaster Report 17]*. August 17, 2018.
- Kayaba, Yuta, Ozawa, Kunio, and Kanno, Miyuki (2019). Niimi ni kirokuteki ooame, shinsui ya doshakuzure aitsugu [Record-breaking Heavy Rain in Niimi, Successive Flooding and Landslides]. *Asahi Shimbun*, September 5, 2019. Available at: <https://www.asahi.com/articles/ASM944CPMM94PPZB00P.html> (Last Accessed: September 17, 2021).
- Kidd, Dustin and Yahiro, Shigeki (2021). A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster. *The University of Shimane Matsue Campus Research Journal*, 60, 129-136.
- Kuroda, Shintaro, et al. (2021). Effects of Holding Style of Infants on Physical Burden of the Childcare Worker during Vertical Evacuation. *Okayama Journal of Physical Education*, 28(0), 1-8.
- Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries (2020). 2020nen nouringyou sensasu [2020 Agriculture and Forestry Census]. February 1, 2020.
- Ministry of Land, Infrastructure and Transport (2020). Kinnen no dosha saigai ni okeru kadaitou wo fumaeta dosha saigai taisaku no arikata ni tsuite (toushin) [Regarding the State of Landslide Hazard Countermeasures based on the Issues Regarding Recent Landslide Damage (Report)]. March 2020.
- Ministry of Land, Infrastructure and Transport (2019). 2019nen 9gatsu 3ka ni Okayamaken Niimishi Nishigata de hassei shita dosha saigai ni taishite saigai kanren kinkyuu jigyou wo jisshi shimasu [We will carry out a disaster-related emergency project in response to the landslide damage that occurred in Nishigata, Niimi City, Okayama Prefecture on September 3, 2019]. September 30, 2019.
- Nakano, Susumu, et al. (2014). Appropriate Way of Business Continuity for Nursery Schools Due to Heavy Rain Disaster. *Journal of Japan Society of Civil Engineers, Ser. F6 (Safety Problem)*, 70(2), 45-52.
- Niimi City Disaster Prevention Council (2021). Niimishi chiiki bousai keikaku (shiryohen) [Niimi City Area Disaster Prevention Project (References)]. March 2021.

Ogura, Hanako, et al. (2019). Study of Disaster Response Capacity for Nursery and Kindergarten: Case Study in Machida City, Tokyo. *Journal of Social Safety Science*, 35(0), 107-114.

“Saigai keikai kuiki ricchi no hoikusho 43% [Iten nashi] ga senchikuchouson [43% of all Day Care Centers Stand in Flood Damage Hazard Areas 1000 Local Governments Say “No Relocation”]” (2021). *Kyodo News*, January 24, 2021. Available at: <https://nordot.app/726047873142145024?c=39546741839462401> (Last Accessed: September 17, 2021).

“Saigai keikai kuiki no hoikusho Okayama 66% Higashinohon Daishinsaigo no iten shisetsu nashi [66% of Okayama Day-care Centers in Disaster Hazard Areas have not Relocated following the Great East Japan Earthquake]” (2021). *The Sanyo Shimbun*, January 24, 2021. Available at: <https://www.sanyonews.jp/article/1093587> (Last Accessed: September 17, 2021).

Takahashi, Mari, et al. (2018). Issues on Crisis Management and Continuity of Day-Care Centers in the 2017 Kyushu Northern Heavy Rain. *Journal of Japan Society of Civil Engineers, Ser. F6 (Safety Problem)*, 74(2), 85-92

(受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

- (18) 同前、七六頁。
- (19) 同前、八一頁。
- (20) 同前、八四頁。
- (21) 佐藤紅緑「夾竹桃の花咲けば」『少年小説大系 第一六巻 佐藤紅緑集』三二書房、一九九二年、二〇九頁。
- (22) 同前。
- (23) 同前、二〇七頁。
- (24) 同前、二一八頁。
- (25) 佐藤前掲書（注11に同じ）、六九頁。
- (26) 佐藤前掲書（注21に同じ）、二〇九頁。
- (27) 近代日本の男女の性別役割の違いについては、研究が重ねられている。深谷昌志『良妻賢母主義の教育』（黎明書房、一九六六）一九九八年）、小山静子『良妻賢母という規範』（勁草書房、一九九一年）、若桑みどり『皇后の肖像——昭憲皇太后の表象と女性の国民化』（筑摩書房、二〇〇一年）等がある。なお、平時には基本的には良妻賢母役割が求められるが、経済的な事情や戦時等に、女性も労働する場合があった。この点は、若桑みどり『戦争がつくる女性像——第二次世界大戦下の日本女性動員の視覚的プロパガンダ』（ちくま学芸文庫、一九九五）二〇〇〇年）に詳しい。「夾竹桃の花咲けば」でも、父がアメリカに渡航し不在となり、生活のために継母と娘は労働せざる得なくなる。この就労は積極的に行っているわけではなく、非常時に止むを得ず行っているものであり、特例という扱いである。
- (28) 「少女」期のジェンダー規範における「純潔」の持つ意味と機能については、拙著『少女』像の誕生——近代日本における「少女」規範の形成』（新泉社、二〇〇七年）で明らかにしている。
- (29) 佐藤紅緑前掲書（注21に同じ）、二〇九頁。
- (17) 同前、七五頁。
- (16) 同前。
- (15) 同前、七四頁。
- (14) 同前。
- (13) 同前、六九頁。
- (12) 同前。
- (11) 佐藤紅緑「ああ玉杯に花うけて」『少年小説体系 一六 佐藤紅緑集』三二書房、一九九二年、二八頁。
- (10) 本稿を記すにあたって、『少年小説大系 一六 佐藤紅緑集』（三二書房、一九九二年）を参考にしてている。『少年小説大系』は原則として初出の雑誌掲載のものに準拠している。
- (9) 加藤前掲書、一七頁。
- (8) 加藤前掲書、一六頁。なお、昭和戦前の佐藤紅緑の少年小説を、「人格の向上」を目指す「修養」という観点から取り上げた先行研究として、笹生真奈美による「佐藤紅緑少年小説研究——あ、玉杯に花うけて」から「街の太陽・「満潮」へ」（『立正大学大学院日本語・日本文学研究』一四、二〇一四年二月）を挙げることもできる。
- (7) 同前、一六一頁。
- (6) 佐藤忠男『少年の理想主義』明治図書出版、一九六四年、一六〇頁。
- (5) 鈴木美穂「少女倶楽部」岩淵宏子他編『少女小説事典』東京堂書店、二〇一五年、三二八頁。なお、『少女倶楽部』の編集方針は、「おもしろくてためになる」であり、後述する兄弟雑誌『少年倶楽部』と骨子は重なっている（同前）。
- (4) 加藤謙一『少年倶楽部時代——編集長の回想』講談社、一九六八年、一一六頁。
- (3) 中村桃子『（性）と日本語——ことばがつくる女と男』日本放送出版協会、二〇〇七年、三二頁。
- (2) K公開（二〇〇七年）

（受稿 二〇二一年九月三十日、受理 二〇二二年十一月十日）

きるといふ位置付けとなっているのである。

一方、「少女」の場合は「少しでも汚ないものにふれると染まってしまう。染まった糸は元の通りに白くするにはよほど骨を折らねばならぬ⁽²⁶⁾」とされている。つまり、汚れからの回復は相当に困難だとされているのである。なぜ「少年」と「少女」では、このような違いがあるのだろうか。

太平洋戦争敗戦以前の日本では、男性と女性とでは、期待される役割が(現代よりもはっきりとした形で)異なっていた。それゆえ、「少年」と「少女」に、期待されるジェンダー役割も(現代よりもはっきりとした形で)異なっていた。「少年」は将来、平時には労働し、戦時には兵士として従軍することが求められた。労働や戦闘を経験することで、その心が「すさんだ」としても、男性として生きる限りは避けがたい。したがって、打たれ強さや不屈の精神が男性にとって美質となる。また、苦難に遭っても「すさんだ」りせず、その心を浄めて新たな気持ちとなることが重要である。

一方、中産階級の女性は基本的には家庭にあって、子どもを産み育て、労働による夫の疲労を回復させる役割を果たすことが求められた。また、結婚後は妻として母として、家庭の中に居る―すなわち良妻賢母役割を果たす―ものとされた⁽²⁷⁾。階級による差はあるものの、男性は公的、女性を私的とする性別役割分業が基本とされた。社会に出ることが望まれていないため、「少女」の理想的なあり方は、父母に守られ、無垢に汚れなく育つことだった⁽²⁸⁾。

照子もまた、教育熱心な継母に守られ、厳格に育てられた。しかし、それでも心に「僻み」が生じることもある。こうした時に、主人公の心を正す導き手に、同性の大人が選ばれている。千三の苦しみを救うのは、男性の師匠と先輩である。照子を救うのは継母である。これらの年長者の助けを経て、困難を克服している。

さらにいえば、少女小説「夾竹桃の花咲けば」での格言の語り手は、継母ではない。また作中のどの登場人物でもない。「昔々、中国に偉い学者があった。その名は墨子である。墨子は或時白い絹糸を見て涙

を流した⁽²⁹⁾」と、全知視点の語りにより記されており、作者から読者に対する教えとも読み取れる。対して、千三は、黙々先生に直接教えを受けている。「少年」には自らの力で自己を正すという、主体性を期待しているのである。

しかし、少女小説を非教訓的なメディアだと捉えるのは早計である。「少年」に求められる規範と「少女」に求められる規範は異なっているのである。「少女」に求められた規範的行為は、将来の良妻賢母役割へと連動し、自我を抑え、控えめであることが求められたのである。それゆえに、「少女」に対して、積極的に行動を促そうとするわけではなく、受動的であることさえも、「少女」らしいことだった。

おわりに

ここまでの考察により、「少年」と「少女」に与えられる「格言」は、近代国家のジェンダー役割に沿った形で、それぞれ異なっていたことが明らかになった。昭和の初めから十年代に『少年倶楽部』や『少女倶楽部』の読者であった人々は、戦後の日本社会を築き現代日本の礎をつくり上げてきた世代に当たる。それゆえに、この時期の少年少女小説を分析することは重要である。ただし、いくら絶大な人気のある作家であったとはいえ、佐藤紅緑のみでは昭和戦前のジェンダー規範の全容を示すことはできない。他作家との比較考察が、課題として残されている。

(注)

(1) 佐藤紅緑に対する、同時代の読者の支持については、桑原三郎が指摘するように、彼の「ああ玉杯に花うけて」によって、『少年倶楽部』の部数が、三〇万部から四五万部に増えたことがよく示している(『少年倶楽部の頃―昭和前期の児童文学』慶應通信、一九八七年、一一―頁)。

(2) 日本国語大辞典第二版編集委員会、小学館国語辞典編集部編『日本国語大辞典 第二版』小学館 二〇〇〇―二〇〇二年(丁

引き合わせる。安場も貧しい家で育ったが、黙々先生の指導と、自らの努力により、第一高等学校に合格する。安場は千三を、「貧乏を気にしちやいかんぞ」と励まし、豆腐売りの喇叭の音を、尊い、勇ましいと賞賛する。恩師や先輩の励ましによって、千三は誇りを獲得し、これにより「暗い憂鬱」を浄めることができる。

五、少女小説「夾竹桃の花咲けば」に見られる格言

続けて、佐藤紅緑の少女小説「夾竹桃の花咲けば」について見てみたい。

主人公照子の人生は波乱万丈である。しかし、特に重要な転機が描かれているのは「光と暗」という章である。ようやく親子が再会できたというのに、実父が事業に失敗したことから、再び実父は単身アメリカに渡り再起を図り、照子と継母康子のみが日本に残ることになる。そして、これまでの贅沢な暮らしからうって変わって、学校も辞めて、貧しい生活を送ることになる。

この章の冒頭は、墨子の教えを解説し始まる。

主人公の照子は、少しずつ「気をひがませ」、「無邪気」で「純良」な「心に汚点」が出て来るようになる。ここで、次のように佐藤は記す。

昔々、中国に偉い学者があつた。その名は墨子である。墨子は或時白い絹糸を見て涙を流した。なぜお泣きなさいますかと或人が訊いた。すると墨子はこう答えた。

「この通り真白な糸が、染めようによって赤くもなれば黒くもなり、青くもなり黄色にもなるかと思うと私は悲しい。人の心も元はみな糸のように白いのだ。悪い事に染まるから悪人になる、だからよほど気をつけて色に染まらないようにしなければならぬ」

特に少女の心は絹糸よりも白い。少しでも汚ないものにふれると染まってしまう。染まった糸は元の通りに白くするにはよほど

骨を折らねばならぬ。

継母は、有名な理学博士の娘で、教養高く真面目で誠実であるが、照子には厳しすぎると感じられる時がある。照子は、もともと素直な性質であり、継母に反抗することはないものの、厳格さを恐れて、顔色をうかがい、嘘や隠し事をする様になる。

たとえば、友人の持つているおもちゃと同じものが欲しくても、欲しいというだけで、叱られる様に感じ、言い出せない。また、女中は慰めのつもりで、「本当の母親でない」と、どうしても情愛が薄いと照子に語る。これをきっかけに照子は継母は自分を憎んでいると思いつき、恐れる様になる。こうした心理的な葛藤を、佐藤は「僻み」と捉えている。

なお、照子の胸の「僻み」を解消したのは、継母の慈愛である。大方の家財を手放し、粗末な家に引っ越してから、継母は照子を養うために会社の書記として勤めるようになる。照子が、学校から帰り一人で留守番をしている時に、押し入れを開けてみると、そこには照子の蔵書が一冊も欠かさず並んでいた。そして、筆筒を空けると、継母の衣類はわずかだが、照子のもものはぎっしり入っていた。

この時、「本当のお母さんかも知れない」と感じ、「母の慈愛に涙を流してから照子の胸には全然僻みが消えてしまった」のであり、継母の愛情に感謝するようになる。

六、少年小説と少女小説の相違点

二つの小説は、同じ作家の作品だけに類似点が多い。まず、汚れない心の重要性を説いている点である。また、一時的に、「すさんだり」「僻み」が生じるが、年長者の助けにより健やかに回復し、ある種の成長を遂げるという点も共通している。

ただし、相違点もある。黙々先生の千三に対する最初の教えは、「其の心をも毎日毎日洗い浄めて新な気持にならなければならぬ」ということであった。つまり、「少年」の心は「浄め」ることが基本的にで

に残された照子と継母は、いつ帰るとも知れぬ父を待ち、照子は学校もやめ、日々の食事にも事欠く貧しい生活に耐える。やがて父はアメリカから帰国し、会社は持ち直す。照子は何不自由のない裕福な生活に戻ることができ、学校にも再び通うことができる。

四、少年小説「ああ玉杯に花受けて」に見る格言

梗概で示した通り、千三は貧しい境遇で苦勞を重ねている。父はおらず、母と共に伯父の家に身を寄せ、子どもながら厳しい労働に耐えている。小学校時代から変わらぬ友情を寄せてくれる友人柳光一もいるが、彼を侮辱する少年達の行為は、後述するように悪質である。千三は、苦勞を重ねて「暗い憂鬱」により「心を閉ざし」て行く。¹⁴⁾ 千三は絶望の中で次のように歎息する。

「いくら働いても御飯が食べられないのだ、働かない方がいい、死んでしまう方がいい、僕などは生きてる資格がないのだ、路傍の蛙のように人に踏まれてへたばってしまふのだ」¹⁵⁾

その千三を救うのは、私塾の師匠黙々先生こと篠原浩蔵である。黙々先生は、千三に知識だけでなく、希望と誇りを与える。黙々塾で学問に励み、千三は第一高等学校への入学を果たす。

つまり、黙々先生との出会いこそが、千三の人生を変える転機なのである。記念すべき入塾の日に、黙々先生は、「大学」から引用し、「湯の盤の銘に曰く、苟に日に新にせば、日日に新にし又日に新にせん」と語って聞かせる。その意味を問われた千三は、「毎日毎日御湯へ入って新しくなれというのでしよう」と推測したところ、黙々先生は概ね合っていることを称賛し、「人間は毎日顔を洗いいくを嗽いで我が身を新にする如く、其の心をも毎日毎日洗いい浄めて新たな気持ちにならなければならん、とこういうのだ」と解説する。¹⁶⁾

しかし、千三の「暗い憂鬱」は簡単には、浄めることはできない。塾に通い学問に励むことで、一旦は前向きな気持ちへと変わっていくの

だが、しばらくして、千三の母親が病気になる、治療費を工面するのにも苦心することになる。困窮する千三に追い打ちをかけるのが、医者の子手塚である。手塚は、泥で汚れた野球の球を豆腐桶に入れ、千三の売る豆腐を駄目にする。其の場面を次に引用する。

手塚はこう言って自分で溝泥の中から球を撮み上げ、いきなり千三の桶の中で球を洗った。

「それは困ります」と千三は訴える様に言った。

「豆腐代を払ったら文句がないだろう」

手塚は笑って奥へ引込んだ。

「待てッ」と千三は呼止めようとしたが、じつと下唇を噛んだ。

「今手塚と喧嘩をすれば母の薬を貰う事が出来なくなる」

彼の眼から熱い涙が湧き出た。人間の貴重な食料品！其の桶の中に溝泥にまみれた球を突込んで洗うなんて余りの乱暴である。

だが貧乏の悲しさ、彼と争う事は出来ない。¹⁵⁾

千三の悔しさは、手塚の横柄な態度や侮辱的な言葉だけに依るのではない。手塚の住む豪邸は、元々は千三の生まれた家で、経済的な困難によって手放したものだから一層理不尽に感じる。泣いて、がっかりして、千三は次のように嘆息する。

「俺と伯父さんは夜の眼も寝ずに豆腐を作る、だがそれを食うものは金持ちだ、作った俺達の口に入るのは其の余りかすの雪花菜だけだ、学問は止めよう」¹⁶⁾

この「すさんだ心持」¹⁷⁾に喝を入れるのは、黙々先生である。黙々先生は、千三が母からも聞いたことがなかった、自身の祖先が北畠顕家、親房等南朝の忠臣であることと、その偉業について教えられる。そして、「祖先の名を辱しめないように奮発するか」と発破をかける。¹⁸⁾ 黙々先生は、さらに塾の出身で、第一高等学校の学生、安場を千三に

だったとされる。^⑤『少年倶楽部』は、地方の少年を特に読者対象として重視した雑誌であり、これは社長野間清治をはじめ、大日本雄弁会講談社に参加した多くの人が、地方農村の貧しい小学校教師であったことによる。^⑥一九二二(大正一〇)年から一九三二(昭和七)年まで編集長の座にあった加藤謙一は、「東京あたりの雑誌は文学者が作っているのは間違いだ。教育者が作るべきだ。そして出来れば日本中の子供に教育者が作った雑誌をよませるべきではないか」と考え、雑誌記者になるために東京に上京したものの、「どこの雑誌社でも大学の文科出でなければ使ってくれ」ず、講談社だけは「社長も大学を出ていないし学歴を問わない」ということで、試験を受け一九二二(大正一〇)年に採用された。^⑦『少年倶楽部』の編集方針の骨子は「学校教育を補うことにあり、ただし、「児童自らが進んで愉快に読む」行為の中でなされねばならず、「面白く読む中に、知らず識らず或る種類の教育を受ける」ということでなければならぬ」と社長の野間清治は捉えていた。^⑧『少年倶楽部』が、どのような少年を育もうと意図したのかは、以下の野間の言葉に顕著に示されている。

雑誌を以てこの精神教育を助けてみたい。或いは忍耐とか、或いは勇氣とか、或いは恭謙とか、或いは感恩とか、種々なる徳育に力を尽してみたいと思います。

そして我等は、徳育を中心信条として「偉大なる人」にならねばならぬということを標榜して少年に對しようと思う。これを本心とし、骨髓としたいと思う。^⑨

三、少年少女小説の梗概

ここで、本稿が主として取り上げる少年少女小説の梗概を示す。^⑩

三―一、佐藤紅緑の少年小説

「ああ玉杯に花うけて」(『少年倶楽部』一九二七(昭和二年五月)―一九二八(昭和三年四月))

青木千三ことチビ君は、埼玉県浦和町に育った少年で、父は亡く、母と共に、貧しい豆腐屋である伯父の家に引き取られ、家業を手伝っている。亡くなった父親は、元々は資産家であった。しかし、政党運動に熱中したため、財産を手放すことになってしまい、千三の家であったという豪邸も、今では人の手に渡ってしまっている。このため、母親に、いつか立派な家を建ててあげたいと千三は願っている。また、千三は学業優秀で、小学校では常に一番だったものの、経済的な事情から中学に進学できなかった。そんな不遇な環境にある千三を、助役の息子の阪井や医師の息子手塚は暴行や暴言を浴びせ追い詰める。しかし、中学生という違う境遇となっても、変わらぬ態度で千三を励ます、柳光一という友人もいる。貧しい中で私塾に通い、塾の教師である黙々先生に教え導かれ、また黙々塾の先輩安場や友人の励ましのもと、苦学を重ね、第一高等学校の入学を果たす。

三―二、佐藤紅緑の少女小説

「夾竹桃の花咲けば」(『少女倶楽部』一九三〇(昭和五年七月)―一九三二(昭和六年六月))

主人公の照子の実母は、旅先で娘を産むとすぐに亡くなった。旅先で実母と知り合った井原夫妻は、アメリカに居るといふ照子の父に、手紙を送るが何の返事もない。母を亡くし、父の行方も知れない照子を引き取った井原夫妻は、実子の信子と分け隔てなく育てる。照子は、養父の百助と養母のお浜が実の両親であり、信子とは双子の姉妹だと信じて育つ。行方も生死も不明だった実父は、長年の苦勞の末、アメリカで石油を掘り当て巨万の富を築くことに成功する。実父が日本に帰国したのは、照子が生まれてから、十年以上たつてからのことだった。照子は、実父と継母康子の元で育てられることになる。継母康子は実の母もかくやというほど、照子の教育に心血を注ぐ。新しい家族と馴染もうと、気苦勞を重ねる照子に、さらなる試練が襲う。実父の事業が失敗し、会社の再興の目的から父は再びアメリカに渡る。日本

少年少女小説に見るジェンダー規範——佐藤紅緑を事例として——

渡部 周子

(総合文化学科)

Gender Models in Boys' and Girls' Novels -As seen through Koroku Sato's Works-

Shuko WATANABE

キーワード：少年少女小説、ジェンダー、佐藤紅緑 Boys' and Girls' Novels, Gender, Koroku Sato

一、はじめに

本稿は、近代日本の少年少女小説に示されたジェンダー規範について、考察するものである。これまで筆者は、「少女」期の「規範」を明らかにする目的で、修身教科書や、医科学の言説といった権威的な資料を分析してきた。またマスメディアによる「規範」の流布を明らかにするために、少女雑誌やそこに掲載された少女小説を事例に分析してきた。時期は、主に、明治から大正期としてきた。

本稿は、これまでの研究目的に引き続きものであるが、昭和のはじめから一〇年代に考察時期を広げ、また少年小説を分析に加え、少女小説との比較を試みる。対象とする作家は、戦前の代表的な少年小説の書き手として一般に評価を得ている佐藤紅緑¹⁾とし、少年小説からは「ああ玉杯に花うけて」、少女小説からは「夾竹桃の花咲けば」とする。また、分析に際しては、主人公の人生の転機となる地点で用いられた「格言」(簡潔に人生の真理や機微を述べ、処世の訓戒となるような言葉。多くは昔の聖人、偉人、学者などが言い残したものだ。金言²⁾)に注目することにした。

二、分析対象と方法

二-1、少年少女小説並びに少年少女雑誌について

本稿が、少年少女小説を考察するのは、大人が求める子どもの理想のあり方が顕著に示されていることによる。また、「格言」に注目するのは、理想的な子ども観が端的に、そして象徴的に示されていることによる。

もちろんのこと、小説が描く世界は表象であって現実ではない。だが、私たちが言語資源を学ぶのは、実際の言葉づかいを通してではなく、「小説、テレビドラマ、映画、広告、マンガ、アニメなどのフィクションの会話」からだ³⁾。

分析対象とする作品が掲載されたのは、大日本雄弁会講談社『少年倶楽部』(一九一四(大正三)年創刊)およびその兄妹誌『少女倶楽部』(一九二二(大正一)年創刊)である。『少年倶楽部』は、昭和のはじめから一〇年代初頭において、圧倒的な発行部数を誇り、一九三六(昭和一一)年一月号は七五万部であった⁴⁾。また兄妹雑誌として、九年遅れて創刊された『少女倶楽部』は、一九三〇年代には五〇万部近い発行部数(最高部数は、一九三七年新年号の四九万二、〇〇〇部)

2022年2月4日印刷
2022年2月14日発行

島根県立大学松江キャンパス 研究紀要

第**61**号

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

印刷所 クリッパ
〒692-0011 安来市安来町808-17(北川デザイン内)

A Study of the Extracurricular Activities in Saijo Elementary School: Focus on its Educational Practices During the Late 1950's and Early 1960's	Kazuhiro WATANABE 65
Research trends in social psychology (2011-2021): Searching for "community" as a keyword	Yumi IITSUKA 77
Consideration of the Uniqueness of "Momotaro" in the Fairy Tale "Dom-Brako"	Hironori WATANABE 83

(Research Notes)

Preliminary Study on Development of Teacher Education Courses in High School: Focus on the Current Status of Their Installations	Shoma MAKISE Keisuke OONISHI Masato NEJIME 95
A Linguistic and Cultural Study of Medspeak	Yoshifumi TANAKA101
保育所への豪雨災害後の支援の在り方についての覚書 (2)	ダスティン キッド, 八尋 茂樹109

(Article)

Gender Models in Boys' and Girls' Novels –As seen through Koroku Sato's Works–	Shuko WATANABE 1
---	----------------	---------

表紙から続く

西条小学校における特別活動の研究 —昭和30年代の教育実践を中心に—	渡辺 一弘	65
社会心理学の研究動向（2011-2021）—「地域」をキーワードとして—	飯塚 由美	77
お伽歌劇《ドンブラコ》における「桃太郎」の独自性についての考察	渡邊 寛智	83

(研究ノート)

公立高等学校教育系コースの展開に関する予備的研究 —設置状況を中心に—	牧瀬 翔麻, 大西 圭介, 寝占 真翔	95
医療現場の英語表現 —「ことばと文化」を解明する	田中 芳文	101
A Memorandum Regarding the State of Support for Day Care Centers Following a Heavy Rainfall Disaster (2)	Dustin KIDD, Shigeki YAHIRO	109

(研究論文)

少年少女小説に見るジェンダー規範 ——佐藤紅緑を事例として——	渡部 周子	1
---------------------------------	-------	---
