

ISSN 2435-5186

金沢学院短期大学紀要  
第22号(通巻65巻)

Kanazawa Gakujin College

金沢学院短期大学  
令和6年3月



金沢学院短期大学紀要  
「学葉」第22号（通算第65巻）

JOURNAL  
OF  
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE  
vol. 65 ( 2024 )



## 目 次

### 【研究論文】

#### OJTにおける技能マップの重要性と活用の実態

—聞き取り調査をもとに—

..... 小里 千寿 ..... 1

#### 保育者養成学生の運動器の状態に関する予備的研究

—ロコモ度テストを用いて—

..... 高木 香代子 .... 17

#### 初年次学生の言葉遣いに関する調査報告

..... 杉本 亜由美 .... 27

#### 幼児から小学生までの幅広い異年齢の子どもたちによる土粘土を用いた造形活動の事例研究

..... 白江 寿美・家崎 萌 .... 49

#### 2年次学生の課題小論文における構造分析にみるアカデミック・ライティング課題

..... 杉本 亜由美 .... 61

### 【研究ノート】

#### 音楽の「流れを止めないこと」を重視したピアノ弾き歌い指導の取り組み

—授業実践を通じた考察—

..... 棒田 美江 .... 79

#### コンテンツ「義経北行伝説」のツーリズムへの可能性に関する考察

..... 村上 智 .... 89



# OJTにおける技能マップの重要性と活用の実態<sup>1)</sup>

—聞き取り調査をもとに—

小里 千寿<sup>2)</sup>

## Importance of Skill Maps in OJT and Actual Utilization of Skills Maps

-Based on the Interview-

Chizu KOSATO<sup>2)</sup>

### 要 約

本研究では、技能形成のプロセスで使用される技能マップに焦点を当て、その有効性について検証した。技能マップは各人が持つスキルを可視化したもので、主に技能が形成される OJT (On-the-Job Training) の場面で、その形成プロセスを観察する有効なツールとなる。調査ではその使用実態を探ったが、OJT の中で最大限に活用できる技能マップは、現場の声を反映したもの、改訂が随時行われていること、公平性が保たれていることが必要であるとわかった。しかしながら、効果的に運用されている企業は少なく、作ってはみたが放置という状態の企業が多く、その原因として、作成の目的が違う (ISO9001 取得のため) ケースや、目先の業務に追われ改訂する手間を惜しんでしまったこと、目的や効果を十分に理解していないため正しい運用に至っていないことなどが挙げられる。今後はこれら課題をクリアして技能マップを効果的に活用することが望まれる。

キーワード：技能マップ、技能形成、OJT (On-the-Job Training)

### 1. はじめに

企業の競争力の源泉の一つとされる技能とは、自動化できない作業能力や知識、言葉や数値で言い表せないような (非言語的) 作業能力や知識と言われ、機械に代替され自動化が可能な技術とは区別して使われる (山本 (2004))。そしてこの技能は、主に OJT (On-the-Job Training) で形成されることが多いとされている。OJT は、実務を通して必要なスキルや知識を身につけることを目的とした訓練方法で、現代日本の職場で日常的に見られるが、その実態はわかりにくい。

本研究で焦点を当てる技能マップは作業者の能力を可視化したもので、技能習得のプロセスや実際の作業、さらにはその変化を探るには大変有効なツールであり OJT の内容を明らかにする一助となるものである。その技能マップにはどのような効果があり、現実にはどのように活用がされているのかについて探った。

### 2. 技能マップとは

技能マップは計画的な人材育成を行うための有効なツールとして、様々な業種で導入が進んでいる。脇坂 (2018) は、「男女問わずどの職種であっても、人材育成のシステムが安定的に機能していることが欠かせない。職場レベルで技能を向上させる OJT による人材育成の中身を『見える化』したものが技能マップである」と述べている。

脇坂 (2018) によれば、技能マップは業種別に見ていくと、製造業はあらゆる業種の中で最も導入が進んでいる。中でも、製造部門や技術部門では、ISO9001 (品質マネジメントシステムに関する国際規格。最も普及しているマネジメントシステム規格であり、全世界で 170 ヶ国以上、100 万以上の組織が利用) の要求事項を満たすために、また

---

1) : 令和 5 年 10 月 13 日受付 ; 令和 5 年 12 月 17 日受理。Received Oct. 13, 2023; Accepted Dec. 17, 2023

2) : 金沢学院短期大学 ; Kanazawa Gakuin College.

顧客企業からの要請に対応するために、従業員のスキルを、技能マップを用いて管理している。最近では、建設・工業や保守サービス業、IT企業などの技術系企業でも、製造業と同様に技能マップを導入する企業が増えてきている。また、銀行等の金融業やデパート等の小売・サービス業の現場でも、技能マップを用いた人材育成の取組みが始まっている、と述べている。

また、企業において、技能マップは主に以下3点の目的で使われている。

#### ①組織内のスキルの可視化

部門やグループ単位で技能マップを作成することで、経営者や管理者は、組織内にどのようなスキルを持った人が何人いるのかという人材やスキルの状況が可視化され、一覧で把握することができる。これにより、組織内で現在または将来的に不足するスキルを明確にし、組織としてどのようなスキルを強化し補充していくべきかが明らかになる。

#### ②組織単位での人材育成

技能マップを用いると、従業員一人ひとりのスキルがどのレベルなのかが一目瞭然になる。従業員のスキルごとの達成状況が明確になるため、個人毎の教育計画を立てて、人材育成を図るためのツールとして活用できる。

#### ③従業員のモチベーション向上

技能マップを従業員と共有することによって、以下のように、従業員の成長意欲やモチベーションの向上が期待できる。

- ・自身に求められているスキル要件が明確になる。
- ・自身のスキルの現状が視覚的に明示されることで、スキル向上への達成意欲が湧く。
- ・他のメンバーのスキルの保有状況が見られることから、従業員同士の競争心を刺激する。従業員間での技能マップの共有は、職場の壁に張り出す、または個別面談の際に見せるといった方法がよく使われている。

### 3. 調査結果

技能マップは自社の人材育成に有効（OJTには重要なツール）であるということが確認できたため、筆者は、技能マップの普及率を調べるために2度の調査を行った。対象は普及が進んでいるとされている製造業に絞った。

技能マップの普及率に関する調査は、2014年の労働政策研究・研修機構（JILPT）が行った「経営戦略と人材育成に関する調査」（調査では技能職に対する技能マップとなっている）では、製造業では20.2%、特に従業員数300人以上では45.7%の企業で整備されている。また、2016年に同機構がおこなった「ものづくり産業を支える企業の労働生産性向上に向けた人材確保、育成に関する調査」でもその有無を尋ねている。調査対象は、製造業に分類される企業のうち、プラスチック製品製造業、鉄鋼業、非鉄金属製造業、金属製品製造業、はん用機械器具製造業、生産用機械器具製造業、業務用機械器具製造業、電子部品・デバイス・電子回路製造業、電気機械器具製造業、情報通信機械器具製造業、輸送用機械器具製造業に属する従業員数5人以上の企業20,000社である（2014年経済センサス基礎調査《確報》で無作為抽出）。この調査の設問のなかに、「ものづくり人材」の育成・能力開発にかかる取り組みが16項目あり、その選択肢のなかに、「自社の技能マップの作成」がある。この調査では「ものづくり人材」を「技能者および技術者の総称」としているため、生産職場の技能者について、技能マップの有無を尋ねている。結果として、有効回答5,565社のうち、614社（11.0%）に技能マップが存在しており、従業員数「30～100人未満」で19.9%、「100～300人未満」で30.0%、「300人以上」では36.5%となった。また、JILPT「デジタル技術の進展に対応したものづくり人材の確保・育成に関する調査」（2019年）では製造業4,364社の中で技能マップは、29.1%と3割弱に存在し、2016年調査の11.0%から増加傾向にあることがわかる。

この現状を踏まえ、筆者は埼玉県内の企業を対象に過去2回のアンケート調査と8社の聞き取り調査を実施した<sup>1</sup>。そのうち2度目の2020年におこなったアンケート調査では、「技能マップの有無」という項目を追加した。その結果、有効回答235社（33.8%）のうち75社（31.9%）が「技能マップあり」と回答をした（数には入れていないが、作成中3社、以前はあったが今はない1社）。筆者のアンケートで出た31.9%という数字は、前述のJILPTの調査と比べてもかなり高い割合であることから、埼玉県では技能マップの導入に積極的な企業が多いことが推測できる。

次に、アンケートの中で「技能マップあり」と回答した75社から8社を選び、運用の実態を探るため聞き取り調査

を行った。その結果、8社のうち実際に技能マップを活用しているのは2社のみで、残り6社は「作成はしたが活用していない」状態であった。結果の考察については「8. 技能マップ活用の実態（アンケート、聞き取り調査からわかったこと）」でおこなう。

また、技能マップを導入するきっかけとなったのは「ISO9001の取得である」と答えた企業が多かった。これは技能マップを活用している、していないにかかわらず聞かれた意見である。では、技能マップとISO9001にはどのような関係があるのかを見てみたい。

### 3-1. 技能マップとISO9001の関係

ISO<sup>2</sup>によるISO 9001は、顧客に提供する製品・サービスの品質を継続的に向上させていくことを目的とした品質マネジメントシステムの規格を指す。また、製品そのものではなく、組織の品質活動や環境活動を管理するための仕組み（マネジメントシステム）についてもISO規格が制定されている。これらは「マネジメントシステム規格」と呼ばれ、品質マネジメントシステム（ISO 9001）や環境マネジメントシステム（ISO 14001）などの規格が該当する。このように、「ISO マネジメントシステム規格」とは、「ISO が策定したマネジメントシステムに関する規格」ということになる。

同機構では、企業がISO9001を取得するに当たって技能マップの導入を推奨している。ISO9001の「6.2.2 力量、認識及び教育・訓練」に、組織は次の事項を実施することとして5項目が挙げられている。

- a) 製品品質に影響があり仕事に従事する要員に必要な力量を明確にする。
- b) 必要な力量が持てるように教育・訓練し、または他の処置をとる。
- c) 教育・訓練または他の処置の有効性を評価する。
- d) 組織の要員が、自らの活動の持つ意味と重要性を認識し、品質目標の達成に向けて自らどのように貢献できるかを認識することを確実にする。
- e) 教育、訓練、技能及び経験について該当する記録を維持する。

この実施事項に対して脇坂（2019）は、「職場に『貼りだす』『見える化』『情報の共有化』についての明示はないが、推奨する精神はかいまみえる。技能マップが今後も世界的に普及していく可能性を示す事実である」と述べている。技能マップ作成とISO9001取得の関連についてみると、ISO取得企業のうち、25.4%が技能マップを作成しており、取得していない企業の5.8%を大きく上回る。ただし従業員数100人以上の企業に限れば、技能マップ作成の割合に大きな差はない。逆に技能マップのある企業のうち、61.6%がISO9001を取得している。もちろん、技能マップがあるのにISO9001を取得していない企業も38.4%存在するが、いずれにしても技能マップが普及したのは、ISO9001の影響が大きいと言えるだろう。

### 4. 技能マップの例と運用のポイント

では実際に技能マップとはどのようなものか。運用についてのポイントなどを整理する。

脇坂（2018）によれば、「技能マップはわが国の場合、おそらく生産作業者の多能工化<sup>3</sup>から生まれた」と述べている。

近年消費者のニーズが多様化し、オーダーメイドやカスタマイズされた製品への需要が増加していることから、市場の変化に対応するため、製造業は柔軟な生産体制を持つことが求められている。多能工は複数の作業をこなせるため、生産ラインの変更や新しい製品の導入に対して迅速に対応することが可能となる。1人の作業者が複数の作業をこなすことで省人化・省力化・小人化に繋がり生産性が期待できる。この時の有効なツールとして活用されているのが技能マップである。

技能マップは、工場内に貼り出してある場合も、管理者が保有している場合もあるが、縦軸と横軸にそれぞれ業務と氏名が書かれ、それぞれのセルには各自どれだけできるかをおおむね4段階で評価したものが記入されている。スキルレベルは、単に○×の場合もあれば、図表1のように1~4といった数字のレベルで管理することもある。また、

育成計画がある場合は、背景色を変える等、印をつけて管理されている。

以下が一般的な技能マップの例である。

図表1 一般的な技能マップの例

氏名・業務	業務 1	業務 2	業務 3	業務 4	業務 5
A			4	4	2
I	4	4	3	3	
IM	3				
WL	3	3		4	2
SL	2		4	4	
F	2				
T	2		2	3	
K	1				
M	1				
IM					
M G					3

1：できる、2：1人でできる、3：全体を考えてできる、4：人に教えることができる

(脇坂 2018)

この中には、図表2のようなスキル体系が記されている。

図表2 スキル体系の例



株式会社 Skillnote コンテンツ 『スキルマップ (力量管理表) の作成方法』より抜粋

図表2のようにスキルの分類の仕方は、多くの場合では職場の業務フローの流れに沿って、それぞれの職場に必要なスキルを洗い出したものである。筆者が聞き取りを行った埼玉県内の従業員数50~100人規模の金属製品製造業であるA社もB社も、第1階層を「業務項目」で区分し、第2階層では業務項目ごとの「作業項目(スキル)」に分解していた。

その他には、スキルの分類を「業務項目」ではなく、「要素技術」や「製品または製品カテゴリー」で整理することもある。「製品や製品カテゴリー」で分類すると、その製品を生産するために必要なスキルや、またそのスキルをもった人材がいるのかどうか明らかになる。

技能マップに関する先行研究としては、三原(1986)、村松(1996)、小池(1987)、小池・中馬・太田(2001)、脇坂(2018)がある。

村松（1996）は、ある大企業におけるプレス工場の評価尺度の一部を図表3に示している。この企業は、新しい職能資格制度の実施に伴って職場ごとの評価基準を見直していた。このプレス工場でもプレス作業に関する評価尺度を具体的に細かく作成していた。大きく「専門技能」と「基本技能」に分け、その中をさらにいくつかの項目にわけていた。図表3は、そこから専門技能の一部を抜粋して示したものである。

この表によると、入社後2～3年は決められた手順をきちんと守ることが安全面からも重視されている。それには、材料、工作油、設備、金型の技術的な知識が欠かせない。組長クラスになると、簡単な金型の設計や単純な部品の工程設計ができる能力が要求される。

図表3 ある大企業におけるプレス工場の評価尺度

氏名	年齢	勤続年数	職場年数	資格レベル	職場の各持ち場の技能レベル：IからIV						備考		
					プレス機	最終目視	アルマイトメッキ	洗浄機	加工ライン M-1	加工ライン M-2		加工ライン M-3	
A	33	15	11±	F1								組長	ここで育ち隣組班長
B	44	28	28	F2-1	IV	IV	III*-	III*-	III-	IV	IV	班長	班長になって2年
C	39±	20	6±	F2-9	IV	IV	-	I-	I-	IV	IV	班長	隣組で汎用機長い
D	45	29	11	F3-6	IV*	-	IV	I-					以前機械加工、アルマイト長い
E	51	28	14	G1-11	IV*	IV		I-					隣組機械加工ライン長い
F	44	25	4	F3-1	IV	I*-	III*-	IV					つい最近洗浄からアルマイトへ
G	44	25	6	G1-11	III*-					IV*	III-		別の課の機械加工経験
H	44	25	18	F3-3	IV	III*-	III--	IV					洗浄機の立ち上がりから
I	31	12	7	F3-1	IV*				I*-	IV	IV		M-1の教育予定、班長候補
J	27	9	9	G1-1	IV*				IV	I*-	I		M-23の教育予定、班長候補
K	26	8	7	G1-1	III					III*-	III-		M-1の教育予定（リリーフ対応）
L	27	8	1	G1-1	IV*				IV	I*-	I*-		M-23の教育予定（リリーフ対応）
M	32	3	3	G1-1	III		III-	IV*					他企業経験。アルマイトから洗浄
N	30	3	3	G1-1	IV*	I*-	II*-	I*-	III*-				他企業経験。アルマイト教育予定
O	20	1.5	1.5	G3-1	III*-	III*-	-						アルマイト教育予定
P	19	1.5	1.5	G3-1	III*-	III*-	III*-						プレスからアルマイトへ

出所：小部産業・労働政策研究会（1995）第Ⅲ部第1章 表-1を転載。

注：この表は、約1年半前に作成された2年間の「多能工育成計画表」と聞き取り結果に基づき作成する。今年度の聞き取り時までの実施済み（\*）の記号で示し、来年度までの予定を（-）の記号で示した。

「技能レベル」のI：「標準作業」、II：「段取り作業」、III：「異常処置」、IV：「指導」がそれぞれできるレベルを示す。

資格レベルは後に説明される。Fは主任、Gは担当の略記号で、二分ダッシュの次の数字は号を示す。

（村松 1996）

また、小池・中馬・大田（2001）も、組み立て工場の技能表を示しながら技能形成について説明している。図表 4

は組み立てラインの最終部分を担当する部署の仕事表で、ほぼ2つのグループに分かれる。主要なライン(1~10)と別グループ(11~16)で、その間作業の流れは切れている。主なラインは観察当時10の職務(1人が担当する作業範囲をここでは職務と呼んでいるが、ライン全体から見ると職務=工程となる)からなる。

図表4 ある自動車組み立て職場の技能マップ

氏名	職務															
	1	2	3	4	主ライン 5	6	7	8	9	10	11	12	解析等 13	14	15	16
職長						+		*	*							
A班長				+			+		*	*	*	*	*	*	*	*
B班長	*	*	*	*	+	+	+	+	*	*	*	*	*	*	*	*
C班長													*	*	*	*
D班長													*	*	*	*
E		+	*	*	*	*	*	*	*	*		+			*	*
F	*	*	+		+	+	+	+								
G	*	*	*					*	*							
H				+	*	*	*	*	*							
I			+	*	*	*	*	+	*							
J	*	*	+													
K										*					*	*
L												*			*	*
M	*	*	*		+		+	+								
N									*	*		+	*	*		
O									*	*	*	*	*	*	*	*
P	*	*	*	*			*									

注:

1) \*印は訓練済み、+印は訓練中を表す。

2) 職務1:右リアドア取り付け、職務2:左リアドア取り付け、職務3:右フロントドア取り付け、職務4:左フロントドア取り付け、職務5:右ドア建て付け、職務6:左ドア建て付け、職務7:LLCラジエーター注入、職務8:最終インプット、職務9:車両搬送、職務10:部品そろえ、職務11:右モールド取り付け、職務12:左モールド取り付け、職務13:解析、検査ライン上、職務14:解析、大物・単体、職務15:右ラップ貼りつけ、職務16:左ラップ貼りつけ。

出所:小池、中馬、太田 [2001] p. 30.

(小池・中馬・太田 2001)

図表5 ワーキングライフプラン

職務	せん断1号機			S社プレス機					K社プレス機						せん断2号機			運搬		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		18	19
A 職長(?)	◎	□	×	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
B 班長(53)	◎	◎	◎	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	◎	◎	◎	◎
C 班長(56)	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
D 班長(35)	×	×	×	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	□	□	□	◎
E 班長(50)	(不明)			(不明)					(不明)						(不明)					
F(33)	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	×	×	×	×	×	×	◎	◎	◎	◎
G(29)	◎	□	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
H(27)	×	×	×	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	×	×	×	◎
I(24)	◎	◎	◎	△	△	△	△	△	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
J(18or19)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△	△	△	△	△	◎	×	×	×	

(注) 技能レベルの◎は「指導できる」、○は「1人でできる」、□は「半分くらいできる」、△は「少しできる」、×は「できない」を意味している。( )内は年齢。

- 作業1:材料供給
- 作業2:成形,品質
- 作業3:段取り替え
- 作業4:供給,加熱
- 作業5:成形,潤滑
- 作業6:品質磁気探傷装置
- 作業7:放冷,搬送
- 作業8:調整,修理
- 作業9:段取り替え
- 作業10:供給,加熱
- 作業11:成形,潤滑
- 作業12:品質磁気探傷装置
- 作業13:ロール,ベンダー
- 作業14:放冷,搬送
- 作業15:調整,修理
- 作業16:段取り替え
- 作業17:材料供給
- 作業18:成形,品質
- 作業19:段取り替え
- 作業20:運搬

(小池・中馬・太田 2001)

図表5は、熱間鍛造によってサスペンション部品であるアッパーアームシャフトとロアーアームシャフトおよびエンジン部門であるコネクティングロッドを生産する職場の技能マップである。熱間鍛造とは、切断された棒材を

1200℃位に加熱したあと、金型加工で製品を作る技術である。この表から読み取れることは、1人が多くの機械を経験していることである。小池（2001）は、「通常、職場内の経験の幅は広ければ広いほど良く、作業の組み換えや欠勤などの変化に柔軟に対応できるようになる。また前後の作業をおこなうことで仕事のポイントがよりよく理解できるようになるという。ただしこの職場では機械化が進んでおり、1つの複雑なプレス機械で多くの作業をこなしていることがわかる。このような場合には、他の機械設備を経験することよりも、特定の機械に専門化したほうがメリットが大きい場合もある」と述べている。

以上のように、技能マップからは、どのレベルの作業者がどの位の割合で存在するのかといったことがつぶさにわかるため、人材の育成計画を読み取ることができるようにもなっている。

そして、生産性を明示的にとりあげた論文である Shibata（2001）は、ある自動車部品を製造する日本企業の本国工場（マザープラント）と米国進出工場を比較している。この2つの工場は、同じ機械や設備だが、生産性が約10.0%米国工場のほうが低いことを見出している。

この論文の中で Shibata は、その要因は3つあるとしている。

- ①生産作業者のトラブル対応（trouble shooting）に関する技能の低さ
- ②保全作業者の保全技能の低さ
- ③チームリーダーのトラブル対応技能の低さ

日本工場の技能の高さは、生産作業者がトラブル対応も行う「統合技能」を有していることにある。小池の命名による「統合技能」の存在の根底にあるのは、日米の訓練システムの違いであり、その象徴として技能マップ（Skill Formation Plan Sheet, Shibata 2001）が示されている。図表6の Shibata の技能マップには、やさしい仕事から難しい仕事まで9つのブロックが表頭にあり、左側の作業者ごとに、技能レベルが4段階で示されている。

図表6 Skill Formation Plan Sheet

Block(Difficulty) a	I (A)		II (B)		III (C)			IV (C)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Production Process									
Worker Name									
W1									
W2									
W3									
W4									
W5									
W6									
W7									
W8									

(Shibata 2001)

また、以下は筆者が聞き取り調査で「技能マップを活用している」と答えたA社、B社で入手した技能マップである。

図表7 A社技能マップ

文書番号: AQ04 01 版: R12 頁 1		スキルマップ : 鍛造部共通										承認 2023.11	作成 鍛造部長 2023.11
作業に必要な基準													
	教育	訓練	資格										経験
切断		☆項目の社内講習を受けた者(他の項目は随時OKしていく)	○クレーン ○玉掛け										
フリクション													
ボンチング													
SB、先付													
評価: ◎=外部講習済 ○=社内講習済 △=社内講習中													
作業内容	資格・講習		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
クレーン	労働安全衛生法による特別教育(クレーン運転5トン未満)講習		◎	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	↓	
	労働安全衛生法による技能講習(玉掛け)資格		◎	◎	◎	○	○	○	○	◎	◎	↓	
フォークリフト	労働安全衛生法によるフォークリフト運転技能講習			◎	◎	◎	○	○	◎	◎	○		
グラインダー(サンダー)	自由研削といし(特別教育)外部講習		◎	◎	◎	○	◎	○	◎	○	○	↓	

上記はA社の鍛造部で使用されている技能マップである。A社ではISOの表記に従って記した、「切断」「フリクション」「ボンチング」「SB(ショットブラスト)・先付」という工程があり、それぞれの工程で使用する機械ごとの技能は別表に記載されている。この技能マップには、鍛造部の基本となるもので、どの仕事をするにも必要な作業内容が書かれており、複数枚ある機械ごとに作成された技能マップの前にまず習得すべき事項が書かれた入門的な位置づけのものである。

また、A~Jは鍛造部に所属する社員で、左から勤続年数の長い順に並んでいる。その中で、鍛造部を取りまとめる部長はBである(部長という役割は『賃金構造基本統計調査(賃金センサス)』の用語でいう『職長』にあてはまる)。

図表 8 B 社技能マップ

		製造部職能判定基準表																		
名称	項目	内容	等級																	
			1等級	2等級	3等級	4等級	5等級	6等級	7等級	8等級	9等級									
マシニング センタ (511 V、 1052V)	ワーク脱着	加工時にワークの脱着を正しく行う事ができる。	C	C	B	A	A													
	工具取り付け	工具を正しく取り付ける事ができる。	D	C	B	A	A													
	切削油補充	切削油を点検表に従い補充することができる。	C	C	B	A	A													
	摺動面潤滑油補充	潤滑油を点検表に従い補充することができる。	C	C	B	A	A													
	切粉取り出し	切粉の取り出しを正しく行い、指定の場所に廃棄する事ができる。	A	A	A	A	A													
	プログラム呼び出し、起動	プログラムを呼び出して、起動することができる。	E	D	B	A	A													
	ワーク座標系の設定	ワーク測定を正しく行い、原点の設定ができる。	E	D	B	A	A													
	治具の取り付け	治具を正しく取り付けることができる。	F	E	C	B	A													
	作動油交換	作動油を点検表に従い補充することができる。	E	D	B	A	A													
	簡単なプログラム作成	簡単なプログラムを作成することができる。	F	E	B	A	A													
	手動操作	手動運転で、側面、正面、溝加工ができる。	E	D	B	A	A													
	公差±0.2までの加工	公差±0.2以下の加工ができる。	E	D	B	A	A													
	ドリル加工	適切な切削条件にてドリル加工ができる。	F	E	C	B	A													
	タップ加工	適切な切削条件にてタップ加工ができる。	F	E	C	B	A													
	リーマ加工	適切な切削条件にてリーマ加工ができる。	F	E	C	B	A													
	ミーリング加工	適切な切削条件にてミーリング加工ができる。	F	E	C	B	A													
	2面加工	長さの側面加工ができる。	E	D	B	A	A													
	4面加工	幅、長さの側面加工ができる。	F	D	B	A	A													
	6面加工	幅、長さ、厚みの側面、正面加工ができる。	F	E	B	A	A													
	難しいプログラム作成	難しいプログラムを作成する事ができる。	F	E	D	B	A													
	工具・治具の製作	工具、治具を製作できる。	F	E	D	B	A													
	公差±0.05以下の加工	公差±0.05以下の加工ができる。	F	E	C	B	A													
	公差±0.01以下の加工	公差±0.01以下の加工ができる。	F	F	F	F	F													
	三次元形状の加工	三次元形状の加工ができる。	F	F	F	F	F													
φ0.5未満のドリル加工	φ0.5未満のドリル加工ができる。	F	F	F	E	E														
ニオブなどの加工	ニオブ・タンゲステンの加工ができる。	F	F	F	E	E														
長さ2700mm以上の加工	長さ2700mm以上の加工ができる。																			
高さ1000mm以上の加工	高さ1000mm以上の加工ができる。																			

A:一人で出来て教える事も出来る B:一人で出来て一部教えることも出来る C:一人で出来るが教える事は出来ない D:一人で出来ない部分がある E:教わらないと出来ない F:出来ない

次にB社では、査定のための技能マップが存在していた。製造部共通、倉庫管理係、品質保証係、生産管理係、板金溶接係、機械加工係といった部署ごとに技能マップがあり、さらに部署の中で行われている作業（5～20）について該当する等級が示されている。

主に聞き取りをした溶接・板金係においては、17の作業（三本ロール、ロールバンダー、コーナーシャー、スウェーピング、バッファー、プレス（10t）、セットプレス、エンドレス、バンダー、ポジショナー、ターニングロール、コンターマシーン、シートウェルダー、マイクロH. E用溶接機、スポット溶接機、TIG溶接機、シャーリング、板金溶接係共通）とそれぞれの作業に対しての項目と内容が示されている技能マップが存在していた。

### 5. 技能マップ活用の効果、効果的な技能マップとは

技能マップの効果については、脇坂（2019）が以下のようにまとめている（なお脇坂は、技能マップを仕事表と表記しているが、この2つは同義である）。

<メリット>

- (1) 仕事表にある共有化された情報があれば、突発で休みを取る者が現れたときへの対応がスムーズにできる。子供の病気や授業参観、そして介護などのために休みたい作業者が現れたときにも、ラインのスムーズな維持のために一定の効果的な役割を果たすであろう。
- (2) 貼り出すことにより各自の技能評価の透明性を保つことができる。キーとなる作業をきちんとこなせる作業者が昇格していくための基礎資料となる。作業者も自身の技能の幅を広げ深めていくための資料となる。仕事表を作成しても貼りださず、上長の机の中だけにある例も聞く。それでも一定の効果はあるだろうが、この(2)の効果はほとんど期待されない。
- (3) 派遣社員や期間工も同じ表に氏名が加えられていれば、社員登用への基礎資料となるだけでなく、定着性を高める効果をもつ。

また、効果的な対象作業者の多い職場は下記のものが考えられる。

- ・既婚女性
- ・パート
- ・期間工
- ・外国人作業者
- ・高齢者

そして、効果を発揮する技能マップは、以下の2点が盛り込まれていることがポイントになる。

- ・現場の声を反映したものであること
- ・ジョブタスク（職務・課業）が細分化されているもの

図表9 トヨタ技能マップ（職務が16）

氏名	職 務															
	1	2	3	4	主ライン 5 6		7	8	9	10	11	12	解析等 13 14		15	16
職長						+		*	*							
A班長				+			+		*	*	*	*	*	*	*	*
B班長	*	*	*	*	+	+	+	+	*	*	*	*	*	*	*	*
C班長																
D班長																
E		+	*	*	*	*	*	*	*		*	+			*	*
F	*	*	+		+	+	+	+								
G	*	*	*					*	*							
H				+	*	*	*	*	*							
I			+	*	*	*	*	+	*							
J	*	*	+													
K										*					*	*
L												*			*	*
M	*	*	*		+		+	+								
N												+	*	*		
O								*	*	*	*	*	*	*	*	*
P	*	*	*	*			*									

注：  
 1) \*印は訓練済み、+印は訓練中を表す。  
 2) 職務1：右リアドア取り付け、職務2：左リアドア取り付け、職務3：右フロントドア取り付け、職務4：左フロントドア取り付け、職務5：右ドア建て付け、職務6：左ドア建て付け、職務7：LLC ラジエーター注入、職務8：最終インプット、職務9：車両搬送、職務10：部品そろえ、職務11：右モール取り付け、職務12：左モール取り付け、職務13：解析、検査ライン上、職務14：解析、大物・単体、職務15：右ラップ貼りつけ、職務16：左ラップ貼りつけ。  
 出所：小池、中馬、太田 [2001] p. 30.

図表9のトヨタの技能マップの場合、職務が16、そのうちドアの取り付けだけで6つある。左フロントドア、右フロントドア、左リアドア（後方のドアのこと）…といった具合である。ドア1つ1つ取り付けるための技能が違うことはやってみて初めてわかることであり、トヨタが徹底して現場主義にこだわる理由はここにあるという。このように職務（ジョブタスク）を細かく分けることで、技能形成の段階がつぶさにわかり、誰がどの範囲をカバーできるのが明確になる。そして1つ1つの職務にAさん、Bさん、Cさんをそれぞれに付けるより、職務1・2・3をまとめて1人がこなすことで仕事の効率が格段に上がる。

また、筆者が聞き取りをしたA社も、NC旋盤（旋削加工で使われる工作機械）の技能マップには段取りだけで14項目あり、現場の声をしっかり反映した優れた技能マップであるといえる。

図表10 A社NC旋盤（段取りだけで14項目）

文書番号 AQ-04-21		スキルマップ : NC旋盤										承認		作成		
版: 29		No.021 No.022										2011.11.11		2011.11.11		
頁: 1		No.023 No.024														
作業に必要な基準																
教育	訓練	資格										経験				
☆項目の社内講習を受けた者 (他の項目は随時OJLしていく)																
評価: ◎=教育ができる ○=一人で出来る △=補助があれば出来る																
作業内容		K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
メンテナンス	調整の点検が出来る	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	チップコンベアの日詰り時の清掃が出来る	◎				◎		◎	◎		◎					
段取り	竪送り操作	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	汎の選択	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	汎の脱着	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	プログラムを組める	◎				◎		◎	◎		◎	△	△	△		
	さら、NC用区画を作成し	◎				◎		◎	◎		◎	△	△	△		
	プログラムの組める	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	座標補正の操作	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	バイトの選択	◎				◎		◎	◎		◎	△	△	△		
	バイトの脱着 ①外径用	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	②内径用	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	ツールセット ①外径ホルダー	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	②内径ホルダー	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	刃先記憶(原点を決める)	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
	原点復帰	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○		
長物加工時の治具取付	◎				◎		◎	◎		◎	○	○	○			
作業	操作態の機能及びスイッチ類を理解している					◎		◎	◎		◎	○	△	△	△	
	ワークの脱着				○	◎		◎	◎	○	◎	○	○	○		
	外径加工 ①CS・田付・田付等の長さ分の機中加工が出る(長物)					◎		◎	◎		◎					
	②ノーマ加工					◎		◎	◎		◎					
	③ねじりが合わせでねじ加工					◎		◎	◎		◎					
	④ねじ加工を合わせでねじ加工					◎		◎	◎		◎					
	内径加工					◎		◎	◎		◎					
	テーパ加工					◎		◎	◎		◎					
	刃引き加工(平面)					◎		◎	◎		◎					
	CS刃引き加工					◎		◎	◎		◎					
	溝加工					◎		◎	◎		◎					
	ドリルを使った穴明け加工					◎		◎	◎		◎					
	四方爪使用による					◎		◎	◎		◎					
	アラゲケージ合わせでねじ加工(合わせ)					◎		◎	◎		◎					
センターを使った作業が出来る				○	◎		◎	◎		◎						

これを現場を知らない者が作ると、段取りは1つにまとめられてしまうことが多いと聞く。すると「できる」か「できないか」だけの違いになってしまうが、NC工作機はプログラムで自動的に機械を動かすため段取りが大変重要だと言われている。A社のように段取りを細かく分けることで、自分はどこまでできるのか、あとどれだけでできれば一人前なのか理解できる。また仕事の割振りにおいても、簡単な仕事なら、段取りすべてが出来なくても任せられるが、難しい仕事なら段取りがすべてできる者でないと難しいという判断ができる。このように、現場目線で作成した技能マップだからこそ効果的なOJTをおこなうことができる。

## 6. 技能マップと生産性

図表6にShibata (2001) の示した技能マップを紹介したが、Shibata は技能マップの生産性を明示的に取り上げる中で、ある自動車部品を製造する日本企業の本国工場（マザープラント）と米国進出工場を比較している。この2つの工場は同じ機械や設備だが、生産性が約10.0%米国工場のほうが低いことを見出している。日本工場の技能の高さは、日米の訓練システムの違いであり、その象徴として技能マップ（Skill Formation Plan Sheet, Shibata 2001）を示した。

また脇坂 (2018) も、技能マップと企業パフォーマンスの関係について調べている。企業パフォーマンスは、技能マップ、ジョブローテーション、個別育成計画、改善提案、小集団活動（QC）の5つを用いている。その結果、技能マップ作成が企業のパフォーマンスに効果があったのは、「3年前と比較した労働生産性の変化」と「3年前と比べた売上高変化」であったと述べている。

## 7. 技能マップの限界

一方で脇坂 (2019) は、技能マップの限界を以下のように示している。

### (1) 担当・責任範囲の確定

表頭にある項目は、機械あるいは職能または業務などである。単に、当該の機械や職能を経験したかどうかだけ記入する形式だと、ジョブローテーションの程度はわかっても、「非非常業務」をこなせるかどうか分からない。「非非常業務」をこなすことは生産性向上に資するため、重要な点である。それぞれの項目レベルを設定するとき、「非非常業務」をこなせる程度のもが含まれている必要がある。段取り替えや保守点検などをこなせることが、それにあたる。これをうまく組み入れることができないと、担当や責任範囲の確定が曖昧になることから、段取り替えを項目に入れているケースもよくみられる。

### (2) 中間管理職の負担

表の（能力）段階について、自己申告の場合も存在するが、通常は現場の管理職が記入する。そして業務のスクラップ・アンド・ビルドがあるし、新しい業務については、どの程度詳しい項目にすればよいか分からないという問題もある。こういったことは、日々のマネジメント業務で少なからずやっているとはいえ、初めて導入する際は、事務作業の増大となる。その効能に納得してもらわないと、いわゆる「改革疲れ」の一因となる。

また、正社員だけでなく、いわゆるパートタイマーや派遣社員が職場に多い場合の対処も課題である。正社員と同じように機械的に適用すると、技能の伸びを期待していないパートなども含めて記入することは負担であるし、無意味と感ぜられるだろう。もちろん、正社員と同様の仕事を現在も将来も期待している場合はその限りではない。表にだれの名前を加えるか加えないかは、職場マネジメントにおける作業員への期待感のあらわれの違いを表している。

一方、正社員のみ（あるいは一部のパートを含む）の表にして職場に貼り出す場合には、それ以上、期待されている社員とそうでない社員の「分断」が書類上で明らかになる。その調整を行う中間管理職自身のマネジメントスキルが問われる。また、日々の業務を進行するにあたり、正社員以外の社員に対するOJTの方法にも関わってくる。管理職が管理者でもあり作業員でもあるブレイン・マネージャー化（管理職と現場作業員の両方をこなす）し、マネジメント業務に時間を割けない現状といわれる。しかしこれらの調整業務は、新たに発生するものではなく、日々のマネジメントそのものである。

### (3) キャリアパスとの関連

表には当人の保有資格や研修履歴などを直接組み込むことは複雑になるため難しいので、個別キャリア計画表の完全な肩代わりとはならない。しかしながら面談での重要参考資料になる。

### (4) 人事考課との関連

技量の程度を考課そして処遇に反映させていないところが圧倒的に多い。とすると、問題は、特に基幹化されたパートに生じる。正社員並みの仕事、あるいはそれ以上の仕事を行っている基幹作業員として考えられるパートの不満が明確化されてしまう、という危険が生じる。

もちろん処遇方法に問題ない場合、不満は出ないであろう。しかし、いくら多くの業務ができるようになって、処遇が変わらない、あるいは正社員との格差が縮小しないのであれば、表がないときよりも、不満の鬱積あるいは爆発（典型的には離職）が多くなる。

表の項目を査定評価のためだけの目標にして直接的自動的に昇格スコアとする際は、多くの重要なことをクリアしていなければならない。むしろ切り離した方がよいと思われる。一般的には査定とは切り離れたほうが職場はスムーズに動くと考ええる。

また、表の項目に頼り過ぎると、現場の重要な知恵が失われる可能性がある。すなわち作業員が、作業レベルのスキルだけを作業員が習得する誘因が働く。おそらくマニュアル（作業要領書）や作業項目に書ききれないスキルこそが、高い付加価値を生む源泉である。ここでのポイントは文書化（項目化）の限界を指している。

以上、脇坂の述べるように技能マップは様々なメリット・デメリットを含むものであることを理解しなければならない。筆者の聞き取り調査でも、(2)の中間管理職の負担については、「昔はあったが今はない」、「改訂が面倒でやめてしまった」「粗いものならある」「現場の反発によりやめた」等の意見が聞かれ、継続の難しさが表れていた。

また、(4)の人事考課という点で捉えるなら、聞き取りをしたB社には、技能マップを査定として使用し、技能マップと共に目標管理制度<sup>45</sup>による目標管理シートを併用していた。目標管理制度（MBO）では、従業員ごとに目標設定を行うのが前提で、目標は各自が勝手に決めればよい訳ではなく、あらかじめ上司と話し合って合意を得るようにしなければならない。その上で最終的に目標を達成できたかどうかを確認すれば、それを人材の評価とすることができるものである。この目標による管理は「目標管理シート」を用いて行うことが一般的で、半期ごとにこれまで自分が行ってきた業務を振り返り、期首に立てた目標をどの程度達成できたかについて、上司との面談で話をすることになるものである。B社では、技能マップによるスキル確認と共にこのシートに書かれた目標に対する進捗を月ごとの確認しながら本人のスキル向上に役立てていた。

そして、ここが一番注意すべき点であるが、聞き取りの際には(1)にある「非定常業務」がどの程度こなせるか、また、(4)人事考課の中に書かれている「技能マップの項目からは見えてこない重要な知恵を見逃さない」という点を考慮することであろう。技能マップを参考にはすれど、その中に含まれている知恵こそがより高度な技能のコアとなるべき部分である。

## 8. 技能マップ活用の実態（アンケート、聞き取り調査からわかったこと）

技能マップについては、2016年に労働政策研究・研修機構（JILPT）がおこなった調査でも、存在する企業が11.0%という結果になっており、2019年のJILPT調査では29.1%と3割弱に存在したことが報告されている。また筆者のアンケートでも31.9%という数字が出ている。

しかしながら、聞き取りを進めていくうちに、「技能マップがある」と回答した企業であっても実際に技能マップを「活用（あるいは運用）」しているところはかなり少数であるということがわかった。挙げた理由としては「作成した後で作業の手順が変わったり離職が続いたため、改訂が面倒でそのままになっている」というケースや「十分な説明をしないままトップダウンで運用を進めた結果、従業員の反発に遭い使用を断念した」というケース、そして一番多かった回答として、「社長もしくは職長クラスが作業員の技能を把握するために技能マップらしきものは作成しているが“公開していない（本人は知らない）”」というケースである。

脇坂（2018）によれば、技能マップは技能形成のインセンティブや承継の基本となるものであるため、「客観性を保持する（貼り出す等で公開する）」ことや「査定に使用しない」ことが基本であるとしている。つまり、技能マップが本来の目的で活用されていないということになる。

また、技能マップ作成の目的として多く聞かれたのが、「ISO9001取得のため」というものであった。ISO9001の取得の際、技能マップの作成を必須とはしていないものの、推奨する精神は大いに覗え、実際にISO9001の取得をきっかけに技能マップを作ったという話はよく聞いた。逆に言えば、「ISO9001認証取得」という看板を得ることだけが目的の企業が、形だけの技能マップを作ったということも考えられる。聞き取りでも、委託したコンサルタントが自社

の実態にはそぐわない技能マップをISO9001取得のために作成したという話を聞いた。恐らくこれも、各種の調査で表われる数値と運用の実態との乖離の原因の1つだと考えられる。

## 9. まとめ

OJTの中で最大限に活用できる技能マップは、現場の声を反映したものでなければならないことがわかった。先に示したように、トヨタの自動車組立工場で使用されている技能マップの職務は実に16項目にもおよぶ。これは、現場の経験がないと分かり得ないことである。筆者が聞き取りをしたA社の技能マップにも汎用旋盤の段取りだけで10項目、NC旋盤の段取りは14項目あった。つまり段取りがどこまでできるのかによって、難易度の違う製品のうち、誰が何を作れるのか、何人作れるのかが一目瞭然になる。特にNC旋盤は段取りが主となるため、ここのレベルが最も重要となる。そして技能マップを貼り出すことによって、作業員自身が自分のレベルを知り今後の目標が明確になる。それがモチベーションに繋がる。しかしながら、技能マップの多くはこれらを1つにまとめ、段取りが「できるか」「できないか」の2択にしているものもあると聞いた。段取りは1人が行うため、分解せずまとめて記述してしまう。前述のトヨタの場合であれば、ドアが「取り付けられる」か「取り付けられないか」という2択になってしまう。これでは誰がどの程度の難易度の仕事をこなせるのかを測る指標にはなり得ない。トヨタが徹底的に現場主義にこだわる理由はここにある。

そして、「技能マップの項目からは見えてこない重要な知恵を見逃さない」という点も考慮する必要がある。いわゆる非定型業務である。したがって技能マップを参考にはすれど、その中に含まれている知恵こそがより高度な技能のコアとなるべき部分を忘れてはならない。そして、工程や人員の変化についても逐次見直しを行いながら改訂していく必要がある。

A社では1年に1度の割合で業務内容を見直し改訂がされていた。さらにそれらは職場に貼り出される(公表される)ことで公平性が保たれ、従業員のモチベーションにも繋がっていた。しかしこの事例はかなりレアケースであり、筆者の聞き取り調査では効果的な運用がされている企業は殆どなく(A社、B社のみ)、作ってはみたが放置、非公開という状態の企業が多かった。筆者のアンケートで出た31.9%という高い数字の実態は、作成の目的がISO9001というライセンス取得のためだけに終わっているケースや、目先の業務に追われ改訂する手間を惜しんで放置されたままになっているなど、「形」は存在するが、本来の目的や効果を十分に理解していないため「運用に至っていない」ということが明らかになった。

中小企業は少ない人員の中で日々の作業に追われている状況であることは聞き取り調査の中でもよく伝わってきた。そのような中で、定期的に業務を見直し技能マップを改訂していく作業は手間も時間もかかるため、つい後回しになってしまうことは十分に理解できるが、技能マップを効果的に活用すれば作業が効率化し、生産性向上に繋がるという点をわかり、本来の活用が進んでいくことを強く望む。

<sup>1</sup> 公益財団法人埼玉県産業振興公社との共同研究によるもので、企業データの提供元も同公社である。公益財団法人埼玉県産業振興公社のデータベースには、埼玉県内の中小製造業すべてが登録されている。

アンケート調査①：2012年4月実施、対象社数6,053社(有効回答972社)

アンケート調査②：2020年9月実施、対象社数694社(有効回答235社)

聞き取り調査：2021年～2022年実施、対象は、アンケート調査②の回答企業のうち「技能マップあり」と回答した8社

<sup>2</sup> ISOとは、スイスのジュネーブに本部を置く非政府機関 International Organization for Standardization (国際標準化機構)の略称である。ISOの主な活動は国際的に通用する規格を制定することであり、ISOが制定した規格をISO規格という。ISO規格は、国際的な取引をスムーズにするために、何らかの製品やサービスに関して「世界中で同じ品質、同じレベルのものを提供できるようにする」という国際的な基準であり、制定や改訂は日本を含む世界165カ国(2014年現在)の参加国の投票によって決まる(一般財団法人日本品質保証機構HPより抜粋)。

<sup>3</sup> 多能工化とは、従業員が一つの特定の作業や職種に限定されず複数のスキルを持ち、さまざまな作業を行えるようにする人材育成のアプローチ方法。製造業の例を挙げると、自動車の組み立てラインや電子部品の製造現場などで特定の作業を行う専門の労働者が不足している場合が考えられる。多能工化はこのような状況下の場合、1人の労働者が複数の作業をこなすことで、人手不足を補完し、生産効率を維持することが可能となるため有効な方法になる。

<sup>4</sup> 目標管理制度(MBO)は「Management By Objectives(目標による管理)」の略で、企業における目標管理制度についての概念と言われている。経営学者であるピーター・ドラッカーが提唱したもので、人材の評価や育成といった側面も持った考え方になっている。

## 参考文献

- (1) 株式会社 Skillnote 『スキルマップ（力量管理表）の作成方法』 Skillnote コンテンツ  
<https://www.skillnote.jp/knowledge/skillmap2/>
- (2) 小池和男・中馬宏之・太田聡一（2001）『もの造りの技能－自動車産業の職場で－』東洋経済新報社 pp. 5-15、p. 20、pp. 28-32
- (3) 小池和男（1981）『愛知県における中小企業の熟練形成』愛知県労働部
- (4) Shibata, Hiromichi（2001）「Productivity and Skill at Japanese Transplant and Its Parent Company」『Work and Occupations』  
Vol.28, No.2, pp. 234-260
- (5) 三原 泰熙（1986）「機械加工職場の人材育成－重機・重電の場合」小池和男編『現代の人材育成－能力開発をさぐる』ミネル  
ヴァ書房、第5章、pp. 94-110
- (6) 村松久良光（1996）「量産職場における知的熟練と統合・分離の方向－大企業と中小企業の事例から－」『日本労働研究雑誌』  
7月号 pp. 2-11
- (7) 山本孝（2004）『熟練技能伝承システムの研究－生産マネジメントからMOTへの展開』白桃書房 pp. 15-18
- (8) 脇坂明（2018）『女性労働に関する基礎的研究 女性の働き方が示す日本企業の現状と将来』日本評論社、pp. 245-273
- (9) 脇坂明（2019）「OJT再考」『学習院大学経済経営観救助年報』第33巻12月 pp. 59-89



# 保育者養成学生の運動器の状態に関する予備的研究<sup>1)</sup>

—ロコモ度テストを用いて—

高木 香代子<sup>2)</sup>

## The Preliminary Study of Their Locomotive Ability in Childcare Training Students<sup>1)</sup>

—Using the Locomotive Syndrome Risk Test—

Kayoko TAKAGI<sup>2)</sup>

### 要 約

本研究は、保育者養成学生の運動器の状態を把握するために、ロコモ度テスト（立ち上がりテスト・2ステップテスト・ロコモ25）を用いて調査を行った。対象者は36人（男性2人、女性34人）、平均年齢は20.3歳、標準偏差は3.9歳であった。調査の結果、4人がロコモ度1と判定された。内訳は、2ステップテストで1人、ロコモ25で3人であり、立ち上がりテストではロコモに該当する対象者は見られなかった。ロコモと判定されなかったものの、19歳、20～29歳、30～39歳の各年齢区分で検討し、ロコモ予備軍のリスクが高いと示唆された対象者は、計18人（50%）であった。対象者の約3人に1人が体のどこかに痛みを感じていた。本研究により、保育者養成学生の健康づくりや体力を高めるための生活習慣指導を検討する予備的な資料が得られた。

キーワード：保育者養成、運動器、ロコモティブシンドローム、ロコモ度テスト

### 1. はじめに

日常生活の身体活動の不足により、生活習慣病のリスクが高まっている。そのことがQuality of lifeを低下させ、また国民医療費<sup>①</sup>にも影響を与えている。令和元年、日本において運動習慣のある者の割合は、男性が33.4%、女性が25.1%、一日の歩数は、男性の平均値で6,793歩、女性では5,832歩であり、この10年間でみると、運動習慣者及び歩数の状況はともに、男性では有意な増減はなく、女性では有意に減少しているという<sup>②</sup>。小・中学生では、全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果（令和3年度）<sup>③</sup>によると、1週間の総運動時間が420分以上の割合は減少しており、1週間の総運動時間が420分未満の児童生徒は、420分以上の児童生徒と比べ体力合計点が低い結果であったことを示している。また令和3年度の体力合計点は、令和元年度と比べると、男女ともに低下したと報告しており、低下の要因の1つとして、新型コロナウイルスの影響を指摘している。

筆者は、保育者養成を行う短期大学において、体育・健康・スポーツ関連の授業を担当しているが、学生には、将来保育者として生き生きと働くための健康な心と身体を持ち合わせてほしいと願う。石井（2022）<sup>④</sup>は、保育士を対象として、身体活動量と体力不安を測定調査しており、その結果、平均歩数が8,442.1歩であった。この歩数は、勤務時間内での測定値であったが、前述の全国男女の1日あたりの平均歩数を上回っていた。そして保育職は、他の職業と比較し身体活動量が多いことを示唆し、ほとんどの保育士は、体力に対する不安感を抱いていると報告している。

身体活動量やエネルギー消費量を算出する根拠となる身体活動強度をMETs (Metabolic equivalents) で表すことができる。このMETsは、安静にしている状態を「1」とし、身体活動が安静時の何倍に相当するのかわを示す単位のことをいう。改訂版『身体活動のメッツ (METs) 表』<sup>⑤</sup>によると、けんけん遊び等、子どもの遊びを大人が遊ぶ場合

1) : 令和5年10月21日受付 ; 令和5年12月18日受理。Received Oct.21, 2023 ; Accepted Dec.18, 2023.

2) : 金沢学院短期大学 ; Kanazawa Gakuin College.

は5.8METs、家で子どもと遊ぶ場合は2.2～5.8 METsに相当するという。例えば、コンピューターのキーボードのタイピングは1.3 METs、3.2km/時でゆっくり平らで固い地面を歩く場合は2.8 METsであることから、保育職は、必ずしも低い強度の身体活動ではないことが想像される。保育者は、子どもと関わる場合、かがんだり、腰を低くしたり等、自身の目の高さを子どもの目線に合わせる事がしばしば見受けられる。また、立ったり座ったりといった動作や子どもを抱きかかえること等も頻回に行われ、そのことが頸肩腕部や腰部、膝関節等に過度の負担をかけ、身体的苦痛をもたらしている<sup>(6) (7)</sup>。

保育士資格や幼稚園教諭の免許状の取得には、保育実習や教育実習が必修科目である。これらの実習科目は大学内で普段得ることのできない学びが経験できる重要な場である。一方、実習生は実習に対する様々な不安がある<sup>(8) (9) (10) (11) (12)</sup>。身体的特性に不安がある場合、一層実習に対する不安が増すことであろう。また何よりも実習中、園の子どもの安全を守ることができない恐れもある。

さて2021年度入学の学生は、2019年末からの新型コロナウイルス感染が拡大し、その感染予防が求められた渦中の2021年4月に入学した。そして卒業は2023年3月であった。新型コロナウイルス感染症の感染法上の位置付けが5類感染症になったのは、卒業後の2023年5月8日であり、学生生活の2年間、新型コロナウイルス感染予防対策による外出自粛を起因とした運動不足等が考えられ、骨、関節、筋肉、神経等の運動器機能の低下が憂慮されるところとなった。運動器の障害のため、移動能力の低下や日常生活に何らかの障害をきたしている状態がロコモティブシンドローム（以下、ロコモとする）である。このロコモの概念は、日本が超高齢社会に突入し、要支援、要介護になった原因として運動器の障害が多くなったことを背景に、公益社団法人日本整形外科学会が提唱したものである<sup>(13)</sup>。ロコモかどうかを判定する方法として、立ち上がりテスト、2ステップテスト及びロコモ25の3つのロコモ度テストが用いられている。これまでに大学生を対象として、ロコモ度テストを行った研究はいくつか見られる<sup>(14) (15) (16) (17)</sup>が数は少ない。

そこで本研究では、保育者養成校で学んでいる学生の運動器の状態を把握するために、ロコモ度テストを用いて調査を行うことにより、保育者養成学生の健康づくりや体力を高めるための予備的資料を得ることを目的とする。

## 2. 研究方法

### 2.1 対象者

調査対象者は、K短期大学幼児教育学科2021年度入学生であり、分析対象者（以下、対象者とする）は、そのうち、研究に同意が得られ、調査に参加した36人（男性2人、女性34人）であった。年齢の区分は、表1に示したように、19歳、20～29歳、30～39歳とした。それぞれの年齢区分での人数は、19歳では男性1人、女性25人、20～29歳では男性1人、女性7人、30～39歳では女性2人であり、対象者全員の年齢の平均値（以下、Meanとする）は20.3歳、標準偏差（以下、SDとする）は3.9歳であった。

表1 対象者（人）

年齢区分	男性	女性	合計人数
19歳	1	25	26
20～29歳	1	7	8
30～39歳	0	2	2
合計人数	2	34	36

### 2.2 調査日

ロコモ度テストは、筆者が担当するスポーツ科学の第14回「運動器の老化・障害」の授業と関連させ、その授業時間内に実施した。調査日は、2022年7月11日であった。

## 2.3 調査内容

ロコモ度テストは、身体的機能評価法である立ち上がりテスト及び2ステップテストと主観的評価法のロコモ25で構成されている。

### (1) 立ち上がりテスト

立ち上がりテストは、40cm、30cm、20cm、10cmの4種類の高さの台の上に座った姿勢から、両脚または片脚で立ち上がり、そのまま3秒間保持できるかによって、下肢筋力を測るものである。テストの順序は、まず両脚で40cmの高さから行う。できた場合、その40cmの高さで、片脚でのテストを行い、更にできた場合、10cmずつ低い台に移り、片脚ずつでのテストを行う。左右とも片脚で立ち上がることができた一番低い台がテスト結果となる。片脚で40cmの高さから立ち上がることができなかつた場合、30cmの台で両脚でのテストを行い、両脚で立ち上がることができた一番低い台がテスト結果である。

### (2) 2ステップテスト

できる限り大股で2歩、歩いた後、両足を揃え、2歩分の歩幅を測る。2ステップテストは、下肢筋力、バランス能力及び柔軟性等を含めた歩行能力を総合的に評価するものである。2回行って良かった方の値を用い、「2歩幅 (cm) ÷ 身長 (cm)」の計算式から、2ステップ値を求める。

### (3) ロコモ25

ロコモ25は、体の痛み、屋内動作、身辺動作、活動への参加、不安感等の身体の状態・生活状況に関する25項目の質問に対し、5件法で回答するテストである。ロコモ度は、各回答項目の結果に応じて0～4点の5段階の得点が与えられ、25項目の合計点で評価される。対象者には、ロコモ25の質問用紙を配付し、質問用紙に記入することでロコモ度を測定した。

## 2.4 分析方法

まず、3つのロコモ度テストの結果から、移動機能の低下状態を示すロコモ度1～3をそれぞれ判定した。ロコモ度1はロコモが始まっている段階、ロコモ度2はロコモが進行した段階、ロコモ度3はロコモが進行し、社会参加に支障をきたしている段階である。どの段階にも該当しない場合、ロコモではないとされる。立ち上がりテストでは、どちらか一方の脚で40cmの台から立ち上がれない状態がロコモ度1、両脚で20cmの台から立ち上がれない状態がロコモ度2、両脚で30cmの台から立ち上がれない状態がロコモ度3である。2ステップテストでは、2ステップ値が1.1以上1.3未満の場合、ロコモ度1、0.9以上1.1未満の場合、ロコモ度2、0.9未満の場合、ロコモ度3である。ロコモ25では、7点以上16点未満の場合、ロコモ度1、16点以上24点未満の場合、ロコモ度2、24点以上の場合、ロコモ度3である。そして、立ち上がりテスト、2ステップテスト、ロコモ25のそれぞれ3つの判定のうち、最も悪い段階が最終の判定結果とされる。

日本整形外科学会によるロコモティブシンドローム予防啓発公式サイト<sup>(18)</sup>では、立ち上がりテスト、2ステップテスト及びロコモ25のそれぞれについて、男女及び年代別の結果も示している。これは、Yamada et al.<sup>(19)</sup>の20～89歳を対象とした研究の報告を基に作成されている。本研究においても、男女及び年齢別のロコモの状態を分析するために、Yamada et al.の報告を用いることとした。しかし、本研究の対象者の一部は19歳であり、19歳はYamada et al.の報告の年齢区分に含まれていないことから、19歳の対象者の結果は、20～29歳の区分で分析することとした。男性の対象者は19歳と20～29歳がそれぞれ1人であったことから、男性の年齢の区分を1つとし、女性は19歳、20～29歳、30～39歳の3つの区分に分類した。

なお立ち上がりテストでは、表2に示したYamada et al.のScoring system<sup>(20)</sup>を適用して、テスト結果からスコアも調べた。それぞれのテストの結果について、データの欠損を除いて単純集計及び分析を行った。

表2 立ち上がりテストの Scoring system

高さ	両脚					片脚			
	できなかった	できた				できた			
	40cm	40cm	30cm	20cm	10cm	40cm	30cm	20cm	10cm
スコア	0	1	2	3	4	5	6	7	8

"Reference values for the locomotive syndrome risk test quantifying mobility of 8681 adults aged 20–89 years: A cross-sectional nationwide study in Japan"より筆者作成

### 2.5 倫理的配慮

調査対象者には、研究の目的を伝え、この研究への参加や不参加あるいは記録の内容等によって、利益や不利益が生じることはなく、本研究への参加は任意であること、また公表の際は、個人が特定されないよう符号等に置き換える等の旨を説明した。なお、本研究は金沢学院短期大学の人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認（承認番号：人研倫 R04002）を得て、実施した。

## 3. 結果

### 3.1 立ち上がりテスト

本調査の立ち上がりテストの結果は、表3に示したように、全対象者が片脚で30cmの台から立ち上がることができた6以上のスコアであり、ロコモではないと判定された。スコアの Mean は、男性の19歳と20～29歳の区分を合わせて求めた結果が7.0、女性の19歳が7.0、20～29歳では7.4、30～39歳が6.0であった。

表3 立ち上がりテストの結果 (人)

性別	Scoring system 年齢区分	両脚できなかった	両脚できた					片脚できた				合計 人数
		40cm	40cm	30cm	20cm	10cm	40cm	30cm	20cm	10cm		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8		
男性	19歳・20～29歳	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	
女性	19歳	0	0	0	0	0	0	9	6	10	25	
	20～29歳	0	0	0	0	0	0	1	2	4	7	
	30～39歳	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	
合計人数		0	0	0	0	0	0	13	8	15	36	

### 3.2 2ステップテスト

2ステップテストは、2ステップ値が1.1以上1.3未満の場合、ロコモ度1と判定される。本調査の結果、19歳女性1人において、2ステップ値が1.27であり、ロコモ度1と判定された。この対象者以外全員、ロコモには該当しなかった。

本調査における2ステップテストから求められた男女及び年齢区分別2ステップ値の Mean を表4に示した。2ステップ値の Mean は、男性の19歳と20～29歳の合わせた区分では1.71、女性の19歳では1.53、20～29歳では1.63、30～39歳では1.73であった。表4のグレーゾーンで示した Yamada et al.<sup>(21)</sup>による Mean と SD を用い、Mean からどの程度の差があるのかを調べるために、「Mean-2SD 以上 Mean-1SD 未満」「Mean-1SD 以上 Mean 未満」「Mean 以上 Mean+1SD 未満」「Mean+1SD 以上 Mean+2SD 未満」「Mean+2SD 以上 Mean+3SD 未満」の5段階に分類した。そして、それぞれの人数を調べた結果、男性では、0人、0人、2人、0人、0人、同様に女性の19歳では、5人、4人、7人、4人、0人、女性の20～29歳では、0人、1人、2人、3人、0人、女性の30～39歳では、0人、0人、1人、0人、1人であった。

表4 2ステップ値の結果

性別	年齢区分	2ステップ値		SDに基づく人数（人）					合計人数
		Mean	SD	-2SD~-1SD	-1SD~Mean	Mean~+1SD	+1SD~+2SD	+2SD~+3SD	
男性	20歳代の2ステップ値※	1.66	0.15	1.36以上1.51未満	1.51以上1.66未満	1.66以上1.81未満	1.81以上1.96未満	1.96以上2.11未満	
	19歳・20~29歳	1.71	/	0	0	2	0	0	2
女性	20歳代の2ステップ値※	1.55	0.14	1.27以上1.41未満	1.41以上1.55未満	1.55以上1.69未満	1.69以上1.83未満	1.83以上1.97未満	
	19歳	1.53	/	5	4	7	4	0	20
	20~29歳	1.63	/	0	1	2	3	0	6
	30歳代の2ステップ値※	1.53	0.14	1.25以上1.39未満	1.39以上1.53未満	1.53以上1.67未満	1.67以上1.81未満	1.81以上1.95未満	
	30~39歳	1.73	/	0	0	1	0	1	2
合計人数				5	5	12	7	1	30

※“Reference values for the locomotive syndrome risk test quantifying mobility of 8681 adults aged 20–89 years: A cross-sectional nationwide study in Japan”より筆者作成

### 3.3 ロコモ25

ロコモ25では、症状や程度がない場合は0点であり、次いで症状や程度が低いものから高いものへと、1、2、3、4点と、5段階の点数が与えられる。ロコモ度1と判定されるのは、25項目の回答の合計が7点以上16点未満の場合である。本調査の結果、7点以上16点未満に該当した対象者は、表5に示したように、9点が1人、10点が2人であった。いずれも19歳女性であり、計3人がロコモ度1と判定された。回答者は、無回答者1人を除く35人であり、ロコモ25の点数が0点だった対象者は35人中11人（31.4%）であった。

表5 ロコモ25の結果（人）

性別	年齢区分	ロコモ25の点数											合計人数	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11以上
男性	19歳・20~29歳	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
女性	19歳	9	6	3	1	0	1	1	0	0	1	2	0	24
	20~29歳	2	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	7
	30~39歳	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
合計人数		11	7	6	2	2	2	2	0	0	1	2	0	35

表6には、質問項目別に回答者35人分の合計点数を示した。一番多い点数を示した質問項目は「地域での活動やイベント、行事への参加を控えていますか。」（12人）であり、次いで「背中・腰・お尻のどこかに痛みがありますか。」（10人）、「頸・肩・腕・手のどこかに痛み（しびれも含む）がありますか。」（9人）であった。

### 3.4 ロコモ度の最終判定

以上のロコモ度テストの結果、立ち上がりテストではロコモ度1~3と判定された対象者は見られなかったが、2ステップテストで1人、ロコモ25で3人がロコモ度1と判定された。3つのロコモ度テストを合わせた最終判定として、4人（11.1%）がロコモ度1に該当した。

表6 ロコモ25の質問項目別全回答者の合計点数の結果(点)

	質問項目	点数
1	頰・肩・腕・手のどこかに痛み(しびれも含む)がありますか。	9
2	背中・腰・お尻のどこかに痛みがありますか。	10
3	下肢(脚のつけね、太もも、膝、ふくらはぎ、すね、足首、足)のどこかに痛み(しびれも含む)がありますか。	4
4	ふだんの生活で身体を動かすのはどの程度つらいと感じますか。	6
5	ベッドや寝床から起きたり、横になったりするのどの程度困難ですか。	0
6	腰掛けから立ち上がるのどの程度困難ですか。	0
7	家の中を歩くのどの程度困難ですか。	0
8	シャツを着たり脱いだりするのどの程度困難ですか。	0
9	ズボンやパンツを着たり脱いだりするのどの程度困難ですか。	0
10	トイレで用足しをするのどの程度困難ですか。	0
11	お風呂で身体を洗うのどの程度困難ですか。	0
12	階段の昇り降りどの程度困難ですか。	4
13	急ぎ足で歩くのどの程度困難ですか。	1
14	外に出かけるとき、身だしなみを整えるのどの程度困難ですか。	1
15	休まずにどれくらい歩き続けることができますか(もっとも近いものを選んでください)。	4
16	隣・近所に外出するのどの程度困難ですか。	0
17	2kg程度の買い物(1リットルの牛乳パック2個程度)をして持ち帰ることはどの程度困難ですか。	5
18	電車やバスを利用して外出するのどの程度困難ですか。	4
19	家の軽い仕事(食事の準備や後始末、簡単なかたづけなど)は、どの程度困難ですか。	0
20	家のやや重い仕事(掃除機の使用、ふとんの上げ下ろしなど)は、どの程度困難ですか。	3
21	スポーツや踊り(ジョギング、水泳、ゲートボール、ダンスなど)は、どの程度困難ですか。	7
22	親しい人や友人とのおつき合いを控えていますか。	7
23	地域での活動やイベント、行事への参加を控えていますか。	12
24	家の中で転ぶのではないかと不安ですか。	3
25	先行き歩けなくなるのではないかと不安ですか。	5

太字：上位3つを示す

#### 4. 考察

まずは3人がロコモ度1と判定されたロコモ25について考察することとする。本調査のロコモ25の全回答者の合計点数が一番多かった質問項目(表6)は、23「地域での活動やイベント、行事への参加を控えていますか。」(12点)であった。これは新型コロナウイルスの影響により外出自粛が求められていたためであったことが、1つの要因として推察される。新型コロナウイルス感染以前(2017)の調査として、山本ら<sup>(22)</sup>は、大学生を対象にロコモ25を行った結果、ロコモ度1の該当率が11.9%、ロコモ度2の該当率が0.3%であったと報告し、加えて慢性疼痛有訴者がロコモ25の得点と該当率が有意に高値を示していることから、慢性疼痛の有無がロコモ25に関連していることを示唆している。本調査のロコモ25の結果も、約8.6%(35人中3人)と低い比率ながらロコモ度1に該当していた。ロコモ25における体の痛みに関する質問項目は、表6に示したように、1「頰・肩・腕・手のどこかに痛み(しびれも含む)がありますか。」、2「背中・腰・お尻のどこかに痛みがありますか。」及び3「下肢(脚のつけね、太もも、膝、ふくらはぎ、すね、足首、足)のどこかに痛み(しびれも含む)がありますか。」である。そして、それぞれの質問項目の合計点数は、質問項目1では9点、質問項目2では10点、質問項目3では4点であった。あらためて1~3の質問項目において、痛みが少しでもあると回答した対象者を調べると、35人中12人(34.3%)であることが分かった。

前述の山本ら<sup>(23)</sup>は、ロコモ度1及びロコモ度2に該当した対象者に、立ち上がりテストと2ステップテストを更に行かせたところ、この2つのテストでのロコモの該当者は見られなかったと述べている。遠藤ら<sup>(24)</sup>は、18歳または19歳の女子大学生を対象として、立ち上がりテストと2ステップテストを行かせた結果、ロコモ度1と判定され

た対象者が、立ち上がりテストと2ステップテストでそれぞれ3.0%、8.0%、同様にロコモ度2では6.0%、1.5%認められたとの報告があり、大学生を対象としたロコモ度テストの先行研究の結果には、ばらつきが見られるようである。更に遠藤らは、ロコモの程度により、身長、体重、体脂肪率及びBMIには有意差が認められなかったと述べている。一方上杉ら<sup>(25)</sup>は、身長、体重、体脂肪量及び体脂肪率において、ロコモの高リスク群と低リスク群の間では高リスク群が有意に高く、BMIは両群に有意差が見られなかったと報告しており、その関連を媒介する要因として、身体活動及び食習慣を含む生活習慣との関連が大きいと示唆している。20歳～64歳の女性31名を対象として、ロコモ25、握力、上体起こし、立ち幅跳び、大腿四頭筋力、身体組成、骨密度を測定した田中ら<sup>(26)</sup>の研究では、ロコモに該当する対象者は、身体機能が維持されているものの筋肉量が減少しているプレサルコペニアの状態である可能性が示唆されたと報告している。これらのことから、保育者養成学生が、ロコモと判定されたり、またロコモのリスクが高い場合は、ロコモと関連が深いとされる身体的特性、身体活動及び食習慣等についても確認する必要があると考えられる。

ロコモ度テストの結果をYamada et al.<sup>(27)</sup>の報告を用いて、男女及び年齢区分別に考察をしていくこととする。Yamada et al.の報告では、立ち上がりテストのスコアの中央値（以下、Medianとする）は、20～29歳の男性で8、同様に女性では6、30～39歳の女性では6であった。2ステップ値のMeanとSD（表4）は、20～29歳の男性ではMeanが1.66、SDが0.15、同様に女性ではMeanが1.55、SDが0.14、30～39歳の女性ではMeanが1.53、SDが0.14であった。ロコモ25のMedianは、20～29歳の男性で1、同様に女性では1、30～39歳の女性では2であった。このYamada et al.の報告に基づき、立ち上がりテストについて、Medianより低い値であった本調査の対象者の人数を調べてみると、男性では、表3に示したように、Medianの8未満の対象者は1人見られ、女性では、Medianの6未満の対象者は、どの年齢区分でも見られなかった。2ステップテストについては、「Mean～2SD以上Mean～1SD未満」と「Mean～1SD以上Mean未満」であった対象者を調べたところ、表4に示したように、男性では見られず、19歳女性で、「Mean～2SD以上Mean～1SD未満」が5人、「Mean～1SD以上Mean未満」が4人、20～29歳の女性で、「Mean～1SD以上Mean未満」が1人見られた。ロコモ25については、点数が多いほど悪い評価となるため、Medianより値が高い対象者の人数を調べたところ、表5に示したように、男性では、Medianが2以上の対象者が2人、女性の19歳では、20～29歳の区分のMedianを用いて当てはめると、2以上の対象者が9人、同様に20～29歳では4人、30～39歳では3以上の対象者が1人見られた。これらの対象者からロコモと判定された対象者を除くと、男女合わせ、立ち上がりテストでは1人、2ステップテストでは8人、ロコモ25では12人であり、そのままの生活活動や身体活動を継続していくと、将来ロコモのリスクが高くなることが予想される。更に、立ち上がりテストとロコモ25、2ステップテストとロコモ25の両方で低い評価であった対象者が、それぞれ1人、2人見られ、本調査の結果、18人（50%）がロコモ予備軍のリスクが高いと示唆された。

本調査の2ステップ値のMeanは、表4に示したように、女性の19歳では1.53、20～29歳では1.63、30～39歳では1.73であり、年齢区分が高くなるほど良い値となった。しかし対象者の人数は、19歳、20～29歳、30～39歳の各年齢区分で25人、7人、2人と偏りがあり、また20～29歳と30～39歳の対象者数が少ない。同様に男性の対象者についても2人であり、少ない。男女別及び年齢区分別に比較検討するには、更に対象者数を増やして調査することが必要である。本学は、県からの委託事業として、令和3年度より離職者等の公共職業訓練を行っている。従って、高校の新卒者以外の学生も一定数在籍しており、学生の年齢は19歳から50歳代までと幅が広い。保育者はどの年齢であっても、健康な体を持ち合わせて働くことが望ましい。張ら<sup>(28)</sup>は、保育士の健康状態について、終業時の疲労度が高い群で健康不良者の割合がより多く、その傾向は年齢が高いほど強いことや、腰部または頸肩腕部の痛みについて、年齢の増加にしたがって症状の有症率が高くなる傾向があると報告している。これらのことから、より年齢が高い学生に対しても注視していく必要があると考えられる。

ロコモのリスク軽減のために、日本整形外科学会によるロコモティブシンドローム予防啓発公式サイト<sup>(29)</sup>では、運動や食事への取り組みを掲げている。保育学生の歩数から身体活動量について調査した清水<sup>(30)</sup>は、保育学生の平均歩数は6,428歩であり、また自動車や自転車通学者は歩数が少ない、と述べている。短大生活2年間で自動車免許を取得して自動車通学する声もしばしば聞かれる中、便利な移動手段に移行する大学生においては、高齢者に限らず、ロコモのリスクに晒されていると言っても差し支えないと思われる。ロコモと判定された学生並びに各年齢区分からみてロコモのリスクが高いと思われる学生に対して、自身の身体を意識し、適切な運動や食事等の生活習慣の必要性

を伝え、実践するように促すことが重要であると考え。

## 5. 結論

本研究において、コロナ禍に保育者養成校で学んだ学生の運動器の状態について、ロコモ度テストを用いて調査した結果、19歳女性の4人(11.1%)がロコモ度1と判定された。内訳は、2ステップテストで1人、ロコモ25で3人であった。立ち上がりテストでは、ロコモに該当する対象者は見られなかった。ロコモと判定されなかったものの、19歳、20～29歳、30～39歳の各年齢区分で検討し、ロコモ予備軍のリスクが高いと示唆された対象者は、計18人(50%)であった。対象者の約3人に1人が体のどこかに痛みを感じていることが明らかとなった。保育者養成学生の健康や体力づくりに向け、生活習慣指導を検討する必要性があると考えられ、その予備的資料が得られた。

謝辞：調査にご協力くださいました学生の皆さまに心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- (1) 厚生労働省：“令和2(2020)年度 国民医療費の概況”、<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-iryohi/20/dl/data.pdf> (参照日 2023年9月10日) (2019)
- (2) 厚生労働省：“令和元年 国民健康・栄養調査結果の概要”、<https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000687163.pdf> (参照日 2023年9月10日) (2020)
- (3) スポーツ庁：“令和3年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果(概要)について”、  
[https://www.mext.go.jp/sports/content/20211222-spt\\_sseisaku02-000019583\\_111.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/20211222-spt_sseisaku02-000019583_111.pdf) (参照日 2023年9月17日) (2021)
- (4) 石井由衣：“保育士における身体活動量と体力不安感—保育者養成校学生の体力向上実践への検討”、帯広大谷短期大学紀要、第59号、pp.11-21 (2022)
- (5) 国立健康・栄養研究所：“改訂版『身体活動のメッツ(MET s)表』”、<https://www.nibiohn.go.jp/eiken/programs/2011mets.pdf> (参照日 2023年8月30日) (2012)
- (6) 島崎あかね：“保育士の健康と子どもの健康—平成20年度保育士夏季研修会に参加して—”、上田女子短期大学紀要、32、pp.81-86 (2009)
- (7) 工藤恭子、笹木葉子：“保育士の保育活動による身体的苦痛の実態調査”、北海道文教大学研究紀要、第35号、pp.75-83 (2011)
- (8) 岩崎桂子：“保育実習に関する不安調査からの一考察”、小池学園研究紀要、第2号、pp.1-10 (2009)
- (9) 本多潤子、櫻井登世子：“幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴”、田園調布学園大学紀要、第6号、pp.49-60 (2011)
- (10) 大谷彰子、平化恵美子：“保育者養成課程における実習に対する課題と不安の変容”、甲子園短期大学紀要、30巻、pp.67-73 (2012)
- (11) 村田久、岡田美紀：“保育実習(施設)の実習前後の意識変化と実習評価—施設実習事前事後指導の向上を目指して—”、環太平洋大学研究紀要、7、pp.23-27 (2013)
- (12) 中原大介：“保育者養成教育における実習前不安に関する一考察”、福祉健康科学研究、14、pp.65-75 (2019)
- (13) 公益社団法人日本整形外科学会：“ロコモティブシンドローム予防啓発公式サイト ロコモ ONLINE”、<https://locomo-joa.jp/> (参照日 2023年8月21日)
- (14) 小林知未、金田直子、新野弘美：“若年者におけるロコモティブシンドロームと食習慣や食行動、ストレス状況との関連について”、帝塚山学院大学人間科学部研究年報、19、pp.124-133 (2017)
- (15) 山本陽平、阿部彰浩、康德龍、小林量作：“若年者におけるロコモ度テストの該当率とその要因についての検討 アンケート調査及び運動機能検査の分析”、理学療法学 Supplement、2016、0165- (2017)
- (16) 遠藤慎也、熊野陽人、小西康仁、宮崎彰吾、小泉綾：“女子学生におけるロコモ度判定と体力テスト結果との関連について”、湖北紀要、第39号、pp.135-142 (2018)
- (17) 植杉優一、内藤義彦：“若年女性のロコモティブシンドロームの実際—ロコモ度テストの結果と身体特性および食習慣・生活習慣との関連—”、健康支援、第21巻、2号、pp.179-185 (2019)

- (18) 前掲書 (13)
- (19) Keiko Yamada, Yoichi M. Ito, Masao Akagi, Etsuo Chosa, Takeshi Fujii, Kenichi Hirano, Shinichi Ikeda, Hideaki Ishibashi, Yasuyuki Ishibashi, Muneaki Ishijima, Eiji Itoi, Norimasa Iwasaki, Ryoichi Izumida, Ken Kadoya, Masayuki Kamimura, Arihiko Kanaji, Hiroyuki Kato, Shunji Kishida, Naohiko Mashima, Shuichi Matsuda, Yasumoto Matsui, Toshiki Matsunaga, Naohisa Miyakoshi, Hiroshi Mizuta, Yutaka Nakamura, Ken Nakata, Go Omori, Koji Osuka, Yuji Uchio, Kazuteru Ryu, Nobuyuki Sasaki, Kimihito Sato, Masuo Senda, Akihiro Sudo, Naonobu Takahira, Hiroshi Tsumura, Satoshi Yamaguchi, Noriaki Yamamoto, Koza Nakamura, Takashi Ohe : “Reference values for the locomotive syndrome risk test quantifying mobility of 8681 adults aged 20-89 years: A cross-sectional nationwide study in Japan”, Journal of Orthopaedic Science, Volume 25, Issue 6, pp.1084-1092(2022)
- (20) 前掲書 (19)
- (21) 前掲書 (19)
- (22) 前掲書 (15)
- (23) 前掲書 (15)
- (24) 前掲書 (16)
- (25) 前掲書 (17)
- (26) 田中真一、古後晴基、久保温子、村田伸：“ロコモ 25 におけるロコモティブシンドローム調査と身体的特徴についてー65 歳未満の女性を対象としてー”、ヘルスプロモーション理学療法研究、9 巻、2 号、pp.77-81 (2019)
- (27) 前掲書 (19)
- (28) 張琬婧、王旭、蛭田秀一、島岡みどり：“保育士における終業時疲労と健康関連項目及び体力項目との関連性一年齢区分別の特徴についてー”、総合保健体育科学、40 (1)、pp.29-36 (2017)
- (29) 前掲書 (13)
- (30) 清水幸子：“保育学生の健康管理に関する研究：アプリケーションを使った、歩数データを中心に”、信州豊南短期大学紀要、36、pp.19-36 (2019)



# 初年次学生の言葉遣いに関する調査報告

杉本 亜由美<sup>2)</sup>

## A Report on a Survey on Language Use by First-Year Students<sup>1)</sup>

Ayumi SUGIMOTO<sup>2)</sup>

### 要 約

本稿は、令和3年度の調査報告に引き続き、日本語教育プログラムデザイン、構築に役立てることを目的として、筆者が担当した授業科目「日本語 I」の受講学生を対象に、敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査を実施し、結果を考察したものである。アンケート調査の質問項目は、敬語に関するものや、言葉遣いに関するものとし、平成7年度より現在も実施されている、文化庁「国語に関する世論調査」<sup>①</sup>にある質問項目を参考にした。

調査の結果、受講学生おおむね全員が敬語を必要なものだと思っており、今後、敬語をうまく使えるようになりたいと思っていること、およそ半数の受講学生は自身の敬語力に自信がない、ということがわかった。言葉遣いに関する具体的な表現については、「ら抜き言葉」とされるものの中でも、「見れる」、および疑問形の「開ける？」は積極的に使われている傾向にあることや、「アルバイト言葉」と言われている「お会計のほう、1万円になります」、および「患者さまは待合室でお待ちください」は容認傾向にあるということが示唆された。また、前回調査で避けるべき表現との認識が徐々に高まりつつあった、二重敬語表現とされる「先生がおっしゃられたように」は、令和3年から令和5年にかけて、徐々に容認する傾向に近づいていることがわかった。

キーワード：言語教育、日本語教育、敬語使用、言葉遣い

### 1. はじめに

平成7年度より、文化庁は国語（日本語）施策の参考にするべく、全国16歳以上の個人を対象として、「現代の社会状況の変化に伴う、日本人の国語意識の現状」について、毎年世論調査を実施している。平成7年度（平成7年4月調査）の目的は、「国語をめぐる現代の社会状況の変化に伴う日本人の国語意識の在り方について調査し、今後の施策の参考とする。」とされ、令和3年度（令和4年1月～2月調査）の目的は、「現在の社会状況の変化に伴う日本人の国語に関する意識や理解の現状について調査し、国語施策の立案に資するとともに、国民の国語に関する興味・関心を喚起する。」である。

言葉遣いは時代とともに変化を伴うものであり、日本語教育は時代の流れとともに、その内容を変化させていかなければならない。本稿は、この先、何が起こるのか誰も予想できないVUCA時代【Volatility（変動性）・Uncertainty（不確実性）・Complexity（複雑性）・Ambiguity（曖昧性）の頭文字を取った造語】を生き抜くために必要とされる能力の根本であると考えられる言語能力、とりわけ、日本語力を身につけるための日本語教育を考察することを目的とし、現状を把握すべく、筆者担当授業科目「日本語 I」の受講学生（初年次学生）を対象に、上記の文化庁の調査内容を参考にして、敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査を実施することとした。なお、本調査は、同様の目的で実施した調査報告である、杉本（2022）<sup>②</sup>の継続調査報告である。

---

1)：令和5年10月13日受付；令和6年2月26日受理。Received Oct.13, 2023；Accepted Feb.26, 2024.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

## 2. 「国語に関する世論調査」の質問項目

以下は、本調査において参考とした文化庁「国語に関する世論調査」にある、敬語を含む言葉遣いに関連する質問項目である。

表1 質問項目一覧

平成7年度	平成8年度	平成9年度
4. 敬語の使い方 5. 場面による敬語の使い分け 6. 敬語に関する考え方 10. 二つの言い方（「やる／あげる」と「ら抜き言葉」） 11. 気になる言い方（敬語）	2. 気になる言い方（「千円からお預かりします」など） 3. 気になる言い方（「休ませていただきます」など） 4. 敬語の使い方 5. 場面による敬語の使い分け 6. 敬語に関する考え方	6. 場面と敬語（生徒が先生に対して） 7. 場面と敬語（部下が上司に対して） 8. 場面と敬語（近所の小売店で、店員が親しい客に対して） 9. 場面と敬語（デパートで、店員が親しい客に対して） 10. 性別と言葉遣い（言葉遣いが変わるか） 11. 職場と敬語（職場の地位による序列意識、地位や年齢と敬語） 12. 外部の人への言い方（会社の受付の人の場合） 13. 外部の人への言い方（学校の先生の場合） 14. 外部の人への言い方（病院の医師の場合） 15. 電話を掛けるときの言い方（友人の家に掛けるとき） 16. 電話を掛けるときの言い方（先生の家に掛けるとき） 17. 敬語の正誤（「あの方は、昨年東京にまいりまして」など）
平成10年度	平成11年度	平成12年度
敬語、言葉遣いに関する質問項目無し	2. 敬語の正誤（「早朝に御対処していただきたい」など）	19. 二つの言い方（「やる／あげる」と「ら抜き言葉」）
平成13年度	平成14年度	平成15年度
敬語、言葉遣いに関する質問項目無し	15. 言葉の使い方—気になるか	5. 敬語の必要性 6. 敬語を身に付けた機会 7. 気になる言い方（「先生、こちらでお待ちしてください」など）
平成16年度	平成17年度	平成18年度
2. 敬語に関して困っていること 3. 敬語の使い方の間違い 4. これからの敬語の在り方 5. 敬語か否か 6. 人間関係と敬語（敬語を使って話すべき相手か否か） 7. 場面と敬語（生徒が先生に対して） 8. 場面と敬語（部下が上司に対して） 9. 外部の人への言い方（会社の受付の人の場合） 10. 外部の人への言い方（学校の先生の場合） 11. 外部の人への言い方（病院の医師の場合） 12. 敬語の正誤（「ただいま会長が申された」など）	2. 敬語を使う程度 3. 敬語について難しいと感じることの有無 4. 配達人に対して掛ける言葉 5. 仕事後に掛ける言葉 6. 外部の人への言い方（会社の受付の人の場合） 7. 外部の人への言い方（学校の先生の場合） 8. 外部の人への言い方（病院の医師の場合） 9. 同年輩の人にどのように尋ねるか 10. 「改まった場」とはどういう場か 11. 恩師へのあて名の書き方 12. 会社へのあて名の書き方 13. 課長の言ったことを部長にどう話すか 14. 敬語を使うことに関しての考え 15. 敬語を使うとき	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

	16. 自分の呼び方 17. 相手の呼び方 18. ふだんの言葉遣い（「お」を付けるか、付けないか） 19. 二つの言い方（「やる／あげる」と「ら抜き言葉」） 20. どちらの言い方を使うか 21. 気になる言い方	
平成19年度	平成20年度	平成21年度
敬語、言葉遣いに関する質問項目無し	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し
平成22年度	平成23年度	平成24年度
4. どちらの言い方を使うか（「れる／られる」「せる／させる」）	9. 日常生活で、どの程度敬語を使っているか 10. 敬語を使うことに関して、どのような考えを持っているか 11. 敬語を使うのは、どんなときか	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し
平成25年度	平成26年度	平成27年度
4. 敬語について 16. 今後とも敬語は必要だと思うか 17. 敬語をどのような機会に身に付けてきたと思うか 18. 気になる言い方 19. 気になる言葉の使い方	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し	II 場面ごとの敬意表現 4. 敬語はどうあるべきだと思うか 5. 中高生が担任の先生に対してどういった場面で敬語を使って話すべきか 6. 会社に勤めている人が、上司に対してどういった場面で敬語を使って話すべきか 21. どちらの言い方を普段使うか
平成28年度	平成29年度	平成30年度
II 相手に配慮したコミュニケーション 10. 敬語を使うことが、人間関係を作っていくのに、かえってマイナスになると感じることもあるか 10 (付). 敬語を使うことが、人間関係を作っていくのに、マイナスと感じるのはどのようなときか	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し	敬語、言葉遣いに関する質問項目無し
令和元年度	令和2年度	令和3年度
9. 気になる言葉遣い	IV 言葉遣いに対する印象や、慣用句等の認識と使用 7. 二つの言い方（「れる／られる」「せる／させる」「やる／あげる」等） 8. 気になる言葉（「そっこう」「めっちゃ」等を使うことがあるか） 9. 気になる言葉（「そっこう」「めっちゃ」等が気になるか）	IV 言葉遣いに対する印象や、慣用句等の認識と使用 10. 気になる言葉（「なにげに」「ぶっちゃけ」等を使うことがあるか） 11. 気になる言葉（「なにげに」「ぶっちゃけ」等が気になるか） 13. 「声を荒（あ）らげる／声を荒（あら）らげる」等の言い方は、どちらを使うか

上記のうち、平成7年度、平成12年度、平成17年度、平成22年度、平成27年度、令和2年度の調査は、「やる／あげる」「ら抜き言葉」についての質問項目が設けられており、平成15年度、平成25年度の調査は、敬語に関する言葉遣いについて、他の年度よりも多くの質問項目が設けられていた。本調査では、平成7年度、平成12年度、平成15年度、平成17年度、平成22年度、平成25年度、平成27年度、令和2年度の質問項目を参考にして、本学科生の敬

語を含む言葉遣いに関するアンケート調査の質問項目を設けることとした。また、他にも敬語の必要性や、自身の敬語力について、一か月に読む本の冊数や電子書籍を利用するかについて問う項目も設けた。

### 3. 本研究の目的、意義

本研究の目的は、本学科生における言葉遣いについての調査を実施し、現状を把握、分析し、本学の日本語教育プログラムの設計に役立てることである。また、本研究の意義は、この調査結果より得られたデータが、高等教育機関での言語教育開発の一助となり得ることである。

### 4. 調査内容

本研究で実施した調査については、以下のとおりである。

#### 4. 1 調査概略

文化庁の「国語に関する世論調査」を参考に、敬語を含む言葉遣いに関する質問事項を設定した。また、1か月に読む本の冊数や、電子書籍の利用の有無も調査した。

#### 4. 2 調査対象

現代教養学科1年生「日本語I」受講学生  
令和3年度 53名 (2年生1名を含む)  
令和4年度 62名  
令和5年度 52名

#### 4. 3 調査時期

令和3年度 令和3年4月8日  
令和4年度 令和4年4月11日  
令和5年度 令和5年4月6日

#### 4. 4 質問項目

1-1 敬語が必要だと思いますか。

上記の質問に、「必要だと思う」、「ある程度必要だと思う」、「余り必要だとは思わない」、「必要だとは思わない」、「わからない」より選択することとした。

1-2 敬語をどのような機会に身につけてきたと思いますか。

上記の質問に、「学校の国語の授業」、「アルバイト先の研修など」、「学校内のクラブ活動など」、「家庭でのしつけ」、「国語の授業以外での先生の指導」、「学校外の活動で」、「テレビやラジオの出演者の話し方」、「敬語の本」、「話し方教室などで」、「テレビやラジオの敬語番組」より、該当するものすべてを選択することとした。

1-3 あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。

上記の質問に、「とても思う」、「思う」、「余り思わない」、「全く思わない」、「わからない」より選択することとした。

1-4 あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。

上記の質問に、「とても思う」、「思う」、「余り思わない」、「全く思わない」、「わからない」より選択することとした。

1-5 次の言い方は気になりますか。

- (1) 先生、こちらでお待ちしてください
- (2) お客様が申されました
- (3) とんでもございません
- (4) お客様がお見えになった
- (5) 3時に御出発される予定です
- (6) 先生がおっしゃられたように
- (7) お客様、どうぞいただきてください
- (8) あしたは休まさせていただきます
- (9) お会計のほう、1万円になります
- (10) 千円未満の買い物をしたとき、店の会計で、店員が、千円からお預かりします
- (11) 患者様は待合室でお待ちください
- (12) 絵画展は8階で開催してございます

上記、(1) から (12) に、「気になる」、「気にならない」、「どちらとも言えない」より選択することとした。

1-6 どちらの言い方を使いますか。

- (1) ア：こんなにたくさんは食べられない イ：こんなにたくさんは食べれない
- (2) ア：朝5時に来られますか イ：朝5時に来れますか
- (3) ア：彼が来るなんて考えられない イ：彼が来るなんて考えれない
- (4) ア：今年は初日の出が見られた イ：今年は初日の出が見れた
- (5) ア：早く出られる？ イ：早く出れる？
- (6) ア：明日は休ませていただきます イ：明日は休まさせていただきます
- (7) ア：今日はこれで帰らせてください イ：今日はこれで帰らさせていただきます
- (8) ア：担当の者を伺わせます イ：担当の者を伺わさせます
- (9) ア：絵を見せてください イ：絵を見させてください
- (10) ア：私が読ませていただきます イ：私が読まさせていただきます
- (11) ア：植木に水をやる イ：植木に水をあげる
- (12) ア：うちの子におもちゃを買ってやりたい イ：うちの子におもちゃを買ってあげたい
- (13) ア：相手チームにはもう1点もやれない イ：相手チームにはもう1点もあげられない
- (14) ア：フタを開ける イ：フタを開けれる
- (15) ア：このフタを開けられる？ イ：このフタを開けれる？
- (16) ア：早く行ける？ イ：早く行けれる？
- (17) ア：漢字が書ける イ：漢字が書けれる

上記、(1) から (17) に、「アを使う」、「イを使う」、「どちらも使う」、「わからない」より選択することとした。

1-7 一か月に読む本の冊数について教えてください。

上記の質問に、「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より選択することとした。

1-8 電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。

上記の質問に、「よく利用する」、「たまに利用する」、「紙の本しか読まない」、「紙の本も読まない」より選択することとした。

## 5. 調査結果、考察

本調査の結果、考察は、以下のとおりである。

1-1 敬語が必要だと思いますか。

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
必要だと思う	49名 (92.5%)	53名 (86.9%)	40名 (81.6%)
ある程度必要だと思う	4名 (7.5%)	8名 (13.1%)	9名 (18.4%)
余り必要だとは思わない	—	—	—
必要だとは思わない	—	—	—
わからない	—	—	—
無回答	—	—	—

考察：敬語の必要性について尋ねたところ、「必要だと思う」が、令和3年度92.5%、令和4年度86.9%、令和5年度81.6%と減少傾向にあるものの、8割以上の受講生が、敬語は必要だと思っていることが明らかとなった。また、「ある程度必要だと思う」も含めると、令和元年度と令和3年度、令和4年度、令和5年度ともに100.0%の受講生が、敬語の必要性を感じているということがわかる。しかしながら、「ある程度必要だと思う」は、年々増加傾向にあり、平成28年度「国語に関する世論調査」にある質問項目「10. 敬語を使うことが、人間関係を作っていくのに、かえってマイナスになると感じることもあるか」の結果である、「ある」「時々ある」と答えた人（全体の25.4%）に、それはどのようなときかを尋ねた（選択肢の中から幾つでも回答）。「敬語を使っているために、相手との距離を縮めることができないとき」が53.5%と最も高く、次いで「失礼があってはいけないと、ついつい敬語を使い過ぎてしまうとき」(33.4%)、「表現が遠まわしになり、言いたいことが伝わりにくくなる時」(31.8%)がそれぞれ3割台前半、「敬語の使い方を間違えてはいけないと思い、言葉がうまく出てこないとき」(26.8%)、「型にはまった表現になり、自分の気持ちを込められないとき」(26.0%)がそれぞれ2割台半ばとなっている。」に通ずる理由である可能性が窺える。

1-2 敬語をどのような機会に身につけてきたと思いますか。（複数回答可）

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
学校の国語の授業	29名 (54.7%)	43名 (70.5%)	34名 (69.4%)
アルバイト先の研修など	28名 (52.8%)	34名 (55.7%)	23名 (46.9%)
学校内のクラブ活動など	31名 (58.5%)	19名 (31.1%)	19名 (38.8%)
家庭でのしつけ	15名 (28.3%)	16名 (26.2%)	13名 (26.5%)
国語の授業以外での先生の指導	4名 (7.5%)	12名 (19.7%)	12名 (24.5%)
学校外の活動で	6名 (11.3%)	14名 (23.0%)	12名 (24.5%)
テレビやラジオの出演者の話し方	3名 (5.7%)	6名 (9.8%)	5名 (10.2%)
敬語の本	3名 (5.7%)	4名 (6.6%)	1名 (2.0%)
話し方教室などで	1名 (1.9%)	5名 (8.2%)	1名 (2.0%)
テレビやラジオの敬語番組	1名 (1.9%)	5名 (8.2%)	2名 (4.1%)

考察：今まで敬語をどのような機会に身につけてきたかを尋ねた（複数回答可）ところ、調査年度によって多少の

違いが見られたものの、どの年度も、「学校の国語の授業」「アルバイト先の研修など」「学校内のクラブ活動など」が、上位を占める結果であった。「アルバイト先の研修」は例年、50.0%前後の値で、半数程度の受講学生が、学校以外では、アルバイト先で主に接遇に関する敬語を学んでいるという実態が明らかとなった。本学の敬語教育プログラム設計については、この結果を意識する必要があると考える。

1-3 あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
とても思う	4名 (7.5%)	3名 (4.9%)	3名 (6.1%)
思う	20名 (37.7%)	15名 (24.6%)	15名 (30.6%)
余り思わない	24名 (45.3%)	38名 (62.3%)	21名 (42.9%)
全く思わない	4名 (7.5%)	5名 (8.2%)	2名 (4.1%)
わからない	1名 (1.9%)	—	8名 (16.3%)
無回答	—	—	—

考察：自身の敬語力について尋ねたところ、敬語を使いこなせていると、「とても思う」と回答した学生は、どの年度も1割未満と、非常に少数であった。しかしながら、「思う」と回答した学生は、どの年度も3割程度見られ、特に、令和5年度の結果では、「とても思う」「思う」計36.7%、「余り思わない」「全く思わない」計47.0%と、その差異が減ったことが認められるものの、未だ半数近くの学生は「余り思わない」、「全く思わない」と回答しており、本学科生の敬語に関する自己評価は概ね低いということがわかった。また、令和5年度は「わからない」と回答する学生が多く、この結果を受けて、本学では、学生の敬語に関する自己評価を測ることができる学修ツールの開発が必要であると考える。

1-4 あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
とても思う	41名 (77.4%)	33名 (54.1%)	27名 (55.1%)
思う	12名 (22.6%)	25名 (41.0%)	20名 (40.8%)
余り思わない	—	3名 (4.9%)	2名 (4.1%)
全く思わない	—	—	—
わからない	—	—	—
無回答	—	—	—

考察：将来的に敬語を身につけたいと思っているかどうかを尋ねたところ、どの年度も9割以上の学生が肯定的で、令和3年度においては全員が、「とても思う」、「思う」と回答していた。1-3の結果も踏まえると、学生は自身の敬語力に自信がないが、将来的には敬語力を身につけたいと思っていることが、前回の結果である、杉本(2022)と同様に明らかとなった。この結果より、自ら敬語能力が身についたことを学生が測定でき、自身の成長を実感できるような敬語教育プログラムの設計、それに伴う学修ツールの開発の必要性を認めることができる。

1-1 から 1-4 までの結果を踏まえ、提案できる具体的な学修方法、学修コンテンツとして、半数程度の受講学生が、アルバイト先で接遇に関する敬語を学んでいるという実態より、①お客様と店員等の役割分担で行うロールプレイングの実践、また、学生自身が自らの敬語力を測定できる学修ツールとして、②敬語力測定に限定したループリックの作成、提示等が挙げられる。

1-5 次の言い方は気になりますか。

(1) 先生、こちらでお待ちしてください

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	42名 (79.2%)	48名 (78.7%)	37名 (75.5%)
気にならない	9名 (17.0%)	8名 (13.1%)	9名 (18.4%)
どちらとも言えない	1名 (1.9%)	5名 (8.2%)	2名 (4.1%)
無回答	1名 (1.9%)	—	1名 (2.0%)

考察：「先生、こちらでお待ちしてください」は、自分自身や身内の動作や行動に用いる謙譲語を、尊敬語として相手に用いている点で問題のある言い方である。「先生、こちらでお待ちになってください」などが本来の言い方である。どの年度も、およそ8割の学生が、この言い方に違和感を覚えた結果となった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「気になる」が約7割、「気にならない」が2割弱、「どちらとも言えない」7.0%と、本学の調査結果と大きく変わらない結果であるものの、本学の調査結果の「気になる」の割合は少しずつ減少している。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は増加する傾向にある。」とあり、本学の調査結果はこれに相反する結果となった。

(2) お客様が申されました

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	37名 (69.8%)	49名 (80.3%)	40名 (81.6%)
気にならない	12名 (22.6%)	7名 (11.5%)	5名 (10.2%)
どちらとも言えない	4名 (7.5%)	5名 (8.2%)	4名 (8.2%)
無回答	—	—	—

考察：「お客様が申されました」は、謙譲語「申す」に、尊敬の助動詞「れる」を付けたもので、尊敬語として相手に用いるのはふさわしくない言い方とされる。「お客様がおっしゃいました」などが本来の言い方となる。本学の調査結果では、調査年度によってバラつきがあるものの、7割弱から8割強が「気になる」、約1割から2割の学生が「気にならない」、もしくは「どちらとも言えない」と回答していた。「どちらとも言えない」が、どの年度も7%から8%でほとんど変わらないのに対し、「気にならない」が年々減少傾向にあり、「お客様が申されました」をふさわしくない言い方だと認める傾向にあることが示唆された。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は増加する傾向にある。」とあり、本学の調査結果は、これに従う形となった。

(3) とんでもごさいません

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	10名 (18.9%)	18名 (29.5%)	14名 (28.6%)
気にならない	41名 (77.4%)	37名 (60.7%)	31名 (63.3%)
どちらとも言えない	2名 (3.8%)	6名 (9.8%)	4名 (8.2%)
無回答	—	—	—

考察：「とんでもごさいません」は、「敬語の指針」（平成19年文化審議会答申）<sup>③</sup>によれば、「相手からの褒めや賞賛などを軽く打ち消すときの表現」として使うことは問題がないとされている言い方である。どの年度も「気にならない」が多数を占めており、令和3年度は8割程度、令和4年度と令和5年度は6割程度が「気にならない」と回答していた。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「気にならない」57.5%で、「気

になる」25.0%よりも高いが、本学の調査結果の「気にならない」の方が、さらに高い値で、「とんでもございません」は、定着しつつある表現に近づいている可能性が示唆された。

#### (4) お客様がお見えになった

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	9名 (17.0%)	13名 (21.3%)	6名 (12.2%)
気にならない	39名 (73.6%)	46名 (75.4%)	37名 (75.5%)
どちらとも言えない	4名 (7.5%)	2名 (3.3%)	4名 (8.2%)
無回答	1名 (1.9%)	—	2名 (4.1%)

考察：「お客様がお見えになった」は、「見える」に「お・・・になる」を加えたもので、尊敬表現を重ねた二重敬語であるものの、「敬語の指針」では、「習慣として定着している」とされる言い方である。本学の調査結果においても、令和3年度73.6%、令和4年度75.4%、令和5年度75.5%と微増し、7割以上の学生が「気にならない」と回答しており、ふさわしくない言い方だと認めていないことがわかる。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果と比較してみると、「気にならない」は51.9%で、本学の調査結果の「気にならない」の方が高く、「お客様がお見えになった」は、「敬語の指針」にあるように、少しずつではあるが、徐々に習慣として定着しつつある表現と捉えることができる。

#### (5) 3時に御出発される予定です

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	27名 (50.9%)	31名 (50.8%)	19名 (38.8%)
気にならない	15名 (28.3%)	27名 (44.3%)	24名 (49.0%)
どちらとも言えない	11名 (20.8%)	3名 (4.9%)	5名 (10.2%)
無回答	—	—	1名 (2.0%)

考察：「3時に御出発される予定です」は、謙譲語の形「御・・・する」に、尊敬の助動詞「れる」を付けたもので、尊敬語として相手に用いるのはふさわしくない言い方とされる。本来の言い方は「3時に御出発になる予定です」などである。本学の調査結果は、調査年度によって多少バラつきがあり、「気になる」が、令和3年度50.9%、令和4年度50.8%、令和5年度38.8%と減少傾向で、「気にならない」が、令和3年度28.3%、令和4年度44.3%、令和5年度49.0%と、増加傾向にある。令和3年度と令和4年度は「気になる」が「気にならない」よりも高く、令和5年度は「気にならない」が「気になる」よりも高いという結果であった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は、「気になる」40.1%、「気にならない」45.7%、「どちらとも言えない」13.4%と、令和5年度の本学の調査結果に概ね近い。

#### (6) 先生がおっしゃられたように

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	24名 (45.3%)	21名 (34.4%)	6名 (12.2%)
気にならない	24名 (45.3%)	37名 (60.7%)	42名 (85.7%)
どちらとも言えない	4名 (7.5%)	3名 (4.9%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	—	—

考察：「先生がおっしゃられたように」は、尊敬語「おっしゃる」に尊敬の助動詞「れる」を加えたもので、尊敬表現を重ねた二重敬語となり、過剰敬語として扱われ一般的に適切ではない言い方とされる。「先生がおっしゃったように」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、令和3年度は「気になる」と「気にならない」が同値、令和4年から「気になる」よりも「気にならない」が多数派となり、令和5年度は、その傾向が一層強まる結果となり、「気にならない」の増加が目立つ。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は、「気になる」28.1%、「気にならない」61.1%、「どちらとも言えない」10.5%であり、結果概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は平成7年度調査から平成15年度調査にかけて4ポイント増加したが、平成15年度調査から今回調査（平成25年度）では余り変化は見られない。」とあるが、本学の結果はこれと異なり、令和4年、令和5年と、「気にならない」が増加し、徐々に二重敬語を容認する状況に近づいていることが示唆された。

(7) お客様、どうぞいただいてください

	令和3年度 (回答数 53)	令和2年度 (回答数 61)	令和3年度 (回答数 49)
気になる	41名 (77.4%)	46名 (75.4%)	31名 (63.3%)
気にならない	9名 (17.0%)	13名 (21.3%)	11名 (22.4%)
どちらとも言えない	3名 (5.7%)	2名 (3.3%)	6名 (12.2%)
無回答	—	—	1名 (2.0%)

考察：「お客様、どうぞいただいてください」は、自分自身や身内の動作や行動に用いる謙譲語を、尊敬語として相手に用いている点で問題のある言い方とされる。「お客様、どうぞ召し上がってください」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、年々「気になる」が減り、「気にならない」が増加している。また、令和5年度の「どちらとも言えない」の増加が特徴的である。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「気になる」が7割以上と、本学の調査結果に近い。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は増加する傾向にある。」とあり、本学の結果とは結びつかない。本学では、尊敬語「召し上がる」と謙譲語「いただく」を区別しているものの、「気にならない」「どちらとも言えない」が微増傾向にあることが示唆された。

(8) あしたは休まさせていただきます

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	27名 (50.9%)	29名 (47.5%)	18名 (36.7%)
気にならない	21名 (39.6%)	28名 (45.9%)	27名 (55.1%)
どちらとも言えない	5名 (9.4%)	4名 (6.6%)	4名 (8.2%)
無回答	—	—	—

考察：「明日は休まさせていただきます」は、「休まさせて」の「さ」が余計とされており、「さ入れ言葉」などと呼ばれている。令和5年現在では、まだ、ふさわしくない言い方とされ、「明日は休ませていただきます」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、「気になる」が令和3年度50.9%、令和4年度47.5%、令和5年36.7%と、徐々に減少している。反対に、「気にならない」は、令和3年度39.6%、令和4年度45.9%、令和5年55.1%と増加しており、令和5年度より「気になる」より「気にならない」が多数派となった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は、「気になる」約5割、「気にならない」約4割と、令和3年度と令和4年度の本学の調査結果に近いものであった。令和5年度の本学の結果からは、「さ入れ言葉」の容認傾向を認めることができる。

## (9) お会計のほう、1万円になります

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	18名 (34.0%)	17名 (27.9%)	7名 (14.3%)
気にならない	28名 (52.8%)	38名 (62.3%)	34名 (69.4%)
どちらとも言えない	7名 (13.2%)	6名 (9.8%)	7名 (14.3%)
無回答	—	—	1名 (2.0%)

考察：「お会計のほう、1万円になります」は、「アルバイト言葉」とも言われており、「～のほう」という表現が問題にされることがある言い方である。本学の調査結果では、令和3年度、令和4年度の「気になる」が3割程度、令和5年度は14.3%と減少している。一方、「気にならない」は、どの年度も5割から6割超で推移している。どの年度も「気になる」よりも「気にならない」の値が高く、本学科初年次学生にこの言い方が容認されていることが示唆された。

## (10) 千円からお預かりします

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	23名 (43.4%)	23名 (37.7%)	12名 (24.5%)
気にならない	21名 (39.6%)	34名 (55.7%)	28名 (57.1%)
どちらとも言えない	8名 (15.1%)	4名 (6.6%)	8名 (16.3%)
無回答	1名 (1.9%)	—	1名 (2.0%)

考察：「千円からお預かりします」も、1-5 (9) と同様に「アルバイト言葉」と言われており、「～から」という表現が問題にされることがある言い方である。本学の調査結果は「気になる」が年々減少、「気にならない」が年々増加し、令和4年度で「気にならない」が過半数を超え、令和5年度でその傾向が一層強まり、本学科初年次学生にこの言い方が容認されていることが示唆された。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は、「気になる」55.0%、「気にならない」38.2%、「どちらとも言えない」6.3%であり、令和3年度の本学調査結果に近い。

## (11) 患者様は待合室でお待ちください

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	10名 (18.9%)	14名 (23.0%)	5名 (10.2%)
気にならない	33名 (62.3%)	43名 (70.5%)	35名 (71.4%)
どちらとも言えない	10名 (18.9%)	4名 (6.6%)	8名 (16.3%)
無回答	—	—	1名 (2.0%)

考察：「患者様は待合室でお待ちください」は、「～様」という表現が問題にされることがある言い方である。本学の調査結果では、どの年度も「気にならない」が多数派で6割～7割以上という結果となった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果でも、「気になる」29.7%、「気にならない」58.5%、「どちらとも言えない」11.3%と、「気にならない」の方が多数派だが、「気になる」と「気にならない」の差は、本学の調査結果の方が大きく、「患者様」という表現が本学科初年次学生に容認されている傾向にあることがわかる。

## (12) 絵画展は8階で開催してございます

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
気になる	45名 (84.9%)	54名 (88.5%)	43名 (87.8%)
気にならない	4名 (7.5%)	6名 (9.8%)	4名 (8.2%)
どちらとも言えない	4名 (7.5%)	1名 (1.6%)	1名 (2.0%)
無回答	—	—	1名 (2.0%)

考察：「絵画展は8階で開催してございます」は、「してございます」という表現に問題があるとされ、「絵画展は8階で開催しております」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、8割以上の学生が「気になる」としており、ほとんどの学生が違和感を覚える表現であることが示唆された。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果でも、「気になる」66.3%、「気にならない」25.6%、「どちらとも言えない」7.5%と、「気になる」の方が多数派だが、本学の調査結果の方が、「気になる」の値が高い。

1-6 どちらの言い方を使いますか。

(1) ア：こんなにたくさんは食べられない イ：こんなにたくさんは食べれない

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	30名 (56.6%)	28名 (45.9%)	24名 (49.0%)
イを使う	15名 (28.3%)	21名 (34.4%)	13名 (26.5%)
どちらも使う	8名 (15.1%)	12名 (19.7%)	11名 (22.4%)
わからない	—	—	—
無回答	—	—	1名 (2.0%)

考察：「ら抜き言葉」とは、可能の意味を表す助動詞「られる」の「ら」を省略して使う表現のことで、上一段活用動詞、下一段活用動詞、カ行変格活用動詞に、本来「られる」を使うべきところに、「れる」を使う場合にそれとなる。

「食べる」は下一段活用動詞であり、本来であれば「食べられない」と言うべきであるが、若い世代を中心に、徐々に「ら抜き言葉」が広まりつつある。しかしながら、本学の調査結果では、どの年度も「食べられない」が多数派であり、「ら抜き言葉」の容認傾向は認められないことが示唆された。同様の調査を「国語に関する世論調査」では、平成7年度、平成12年度、平成17年度、平成22年度、平成27年度、令和2年度に実施しており、令和2年度の結果は、「食べられない」65.2%、「食べれない」33.4%と、「食べられない」が多数派で、「ら抜き言葉」とされる「食べれない」が本学の令和4年度の結果に近い。

(2) ア：朝5時に来られますか イ：朝5時に来れますか

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	27名 (50.9%)	19名 (31.1%)	15名 (30.6%)
イを使う	21名 (39.6%)	29名 (47.5%)	23名 (46.9%)
どちらも使う	4名 (7.5%)	9名 (14.8%)	10名 (20.4%)
わからない	—	2名 (3.3%)	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「来る」はカ行変格活用動詞であるので、本来は「来られる」と言うべきである。本学の調査結果では、「来られますか」が年々減少し、「来れますか」が増加傾向にある。また、「どちらも使う」が年々増加しているところが興味深い。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「来られますか」46.4%、「来れますか」52.2%と、「来れますか」が過半数を占めている。

(3) ア：彼が来るなんて考えられない イ：彼が来るなんて考えれない

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	44名 (83.0%)	47名 (77.0%)	38名 (77.6%)
イを使う	3名 (5.7%)	6名 (9.8%)	9名 (18.4%)
どちらも使う	4名 (7.5%)	7名 (11.5%)	1名 (2.0%)
わからない	—	—	—
無回答	2名 (3.8%)	1名 (1.6%)	1名 (2.0%)

考察：「考えられない」は下一段活用動詞「考える」の未然形である「考え」に、可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形で「ら抜き言葉」である。本来は「考えられる」と言うべきである。本学の調査結果では、どの年度も「考えられない」が8割程度で、「考えられない」は年々増加しているが、まだ少数派である。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「考えられない」93.8%、「考えられない」4.9%と、「考えられない」が9割以上であった。「食べられない」「来れますか」等、様々な形がある「ら抜き言葉」であるが、「考えられない」の使用は、まだまだ少数派であることが示唆された。

(4) ア：今年は初日の出が見られた イ：今年は初日の出が見れた

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	17名 (32.1%)	10名 (16.4%)	3名 (6.1%)
イを使う	30名 (56.6%)	41名 (67.2%)	39名 (79.6%)
どちらも使う	5名 (9.4%)	6名 (9.8%)	5名 (10.2%)
わからない	—	2名 (3.3%)	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	2名 (4.1%)

考察：「見る」は上一段活用動詞であるので、「見る」の未然形である「見」に、可能の意味を表す助動詞「られる」がついて「見られる」と言うべきであるとされている。「見れた」は、下一段活用動詞「見れる」の連用形である「見れ」に、過去・完了・存続・確認の意味を表す助動詞「た」がついた形である。本学の調査結果では、「見られた」が年々減少し、「見れた」が年々増加しており、令和5年度は「見られた」6.1%、「見れた」79.6%と、約8割が「見れた」を使うと回答しており、その差は歴然としている。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「見られた」46.2%、「見れた」52.5%と、ほぼ半々であり、本学の結果とは相違している。

(5) ア：早く出られる? イ：早く出れる?

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	14名 (26.4%)	15名 (24.6%)	14名 (28.6%)
イを使う	30名 (56.6%)	35名 (57.4%)	23名 (46.9%)
どちらも使う	8名 (15.1%)	8名 (13.1%)	11名 (22.4%)
わからない	—	1名 (1.6%)	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「出れる」は下一段活用動詞「出る」を可能動詞化したものである。本来は、「出る」の未然形「出」＋可能の意味を表す助動詞「られる」をつけた形「出られる」と言うべきであるとされている。本学の調査結果では、どの年度も、「出られる?」3割弱、「出れる?」5割程度と、「出られる?」よりも「出れる?」の方が多数派となっている。また、令和5年度の「どちらも使う」は2割以上と、「出られる?」とさほど変わらない。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「出られる?」50.5%、「出れる?」48.1%と、「出られる?」を使うと「出れる?」を使うの差がほとんどないものとなっている。

(6) ア：明日は休ませていただきます イ：明日は休まさせていただきます

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	45名 (84.9%)	41名 (67.2%)	29名 (59.2%)
イを使う	5名 (9.4%)	12名 (19.7%)	11名 (22.4%)
どちらも使う	2名 (3.8%)	5名 (8.2%)	7名 (14.3%)
わからない	—	1名 (1.6%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「～させていただきます」の「させ」は使役の意味を表す助動詞「させる」の未然形である。使役の意味を表す助動詞には「させる」と「せる」があり、上一段活用動詞、下一段活用動詞、カ行変格活用動詞の後に「させる」がつき、五段活用動詞とサ行変格活用動詞の後には「せる」がつくのが一般的である。したがって、「休む」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「休ませせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされ、新聞などには用いられていない表現である。本学の調査結果では、年々「休ませて」が減少し、「休ませせて」が増加しているものの、未だ「休ませて」の方が多数派である。また、「どちらも使う」が年を追うごとに増加している。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「休ませていただきます」85.4%、「休ませせていただきます」13.3%と、「休ませていただきます」が圧倒的多数派であった。

(7) ア：今日はこれで帰らせてください イ：今日はこれで帰らさせていただきます

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	45名 (84.9%)	45名 (73.8%)	38名 (77.6%)
イを使う	4名 (7.5%)	11名 (18.0%)	7名 (14.3%)
どちらも使う	2名 (3.8%)	1名 (1.6%)	2名 (4.1%)
わからない	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「帰る」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「帰らさせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされて、新聞などには用いられていない表現である。本学の調査結果では、令和3年度から令和5年度にかけて、「帰らせてください」が7割～8割以上と多数派で、「帰らさせていただきます」は少数派となっている。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「帰らせてください」87.3%、「帰らさせていただきます」11.5%と、本学の結果に概ね近いものであった。

(8) ア：担当の者を伺わせませす イ：担当の者を伺わさせませす

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	40名 (75.5%)	38名 (62.3%)	33名 (67.3%)
イを使う	5名 (9.4%)	12名 (19.7%)	11名 (22.4%)
どちらも使う	5名 (9.4%)	3名 (4.9%)	3名 (6.1%)
わからない	2名 (3.8%)	6名 (9.8%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「伺う」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「伺わさせませす」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされ、新聞などには用いられていない表現である。本学の調査結果では、どの年度も、「伺わせませす」が6割～7割以上と多数派ではあるものの、少数派の「伺わさせませす」が年々増加しており、令和5年度は2割を超えた。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「伺わせませす」81.4%、「伺わさせませす」17.3%と、「伺わせませす」が8割を超えている。

(9) ア：絵を見せてください イ：絵を見させてください

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	30名 (56.6%)	40名 (65.6%)	30名 (61.2%)
イを使う	9名 (17.0%)	9名 (14.8%)	10名 (20.4%)
どちらも使う	13名 (24.5%)	9名 (14.8%)	8名 (16.3%)
わからない	—	1名 (1.6%)	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「見せてください」は、下一段活用の動詞「見せる」の連用形「見せ」に接続助詞「て」＋「ください」の形、「見させてください」は、上一段活用動詞「見る」の未然形「見」に、使役の意味を表す助動詞「させる」＋「て」＋「ください」の形であり、両方とも文法的には問題のない表現である。本学の調査結果では、「見せてください」を使う傾向が認められ、令和3年度から令和5年度にかけて5割以上～6割超で推移している。また、「どちらも使う」が一定数存在し、令和4年度は「見させてください」と「どちらも使う」が同値であった。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「見せてください」69.9%、「見させてください」28.8%と、本学の結果と同様に、「見せてください」が多数派であった。

(10) ア：私が読ませていただきます イ：私が読まさせていただきます

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	40名 (75.5%)	37名 (60.7%)	30名 (61.2%)
イを使う	9名 (17.0%)	14名 (23.0%)	9名 (18.4%)
どちらも使う	2名 (3.8%)	5名 (8.2%)	8名 (16.3%)
わからない	1名 (1.9%)	3名 (4.9%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「読む」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「読まさせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされ、新聞などには用いられていない表現である。本学の調査結果では、どの年度も「読ませていただきます」が多数派で、6割～7割で推移している。「読まさせていただきます」は少数派で、どの年度も2割弱～2割超で推移している。「どちらも使う」が徐々に増え、令和5年度は16.3%に達している。同様の内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、「読ませていただきます」79.7%、「読まさせていただきます」19.0%と、本学の結果と同様に、「読ませていただきます」が多数派であった。

(11) ア：植木に水をやる イ：植木に水をあげる

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	21名 (39.6%)	21名 (34.4%)	16名 (32.7%)
イを使う	15名 (28.3%)	21名 (34.4%)	15名 (30.6%)
どちらも使う	15名 (28.3%)	16名 (26.2%)	17名 (34.7%)
わからない	1名 (1.9%)	1名 (1.6%)	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「やる」、「あげる」の使い分けに関する質問であるが、「敬語の指針」には、「「植木に水をあげる」という場合の「あげる」は、旧来の規範からすれば誤用とされるものであるが、この語の謙譲語から美化語に向かう意味的な変化は既に進行し、定着しつつあると言ってよい。」とある。本学の調査結果では、令和3年度から令和5年度にかけて、「やる」、「あげる」、「どちらも使う」が、どれも概ね3割程度であった。同様の質問内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、調査方法が本学のもとは異なるため単純比較はできないが、「やる」63.5%、「あげる」35.1%というものであった（「どちらも使う」という選択肢が無い調査であった）。

(12) ア：うちの子におもちゃを買ってやりたい イ：うちの子におもちゃを買ってあげたい

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	6名 (11.3%)	3名 (4.9%)	2名 (4.1%)
イを使う	36名 (67.9%)	40名 (65.6%)	35名 (71.4%)
どちらも使う	7名 (13.2%)	14名 (23.0%)	10名 (20.4%)
わからない	3名 (5.7%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：本学の調査結果では、どの年度も「買ってあげたい」が多数派で、令和3年度から令和5年度にかけて、「買ってあげたい」が6割～7割で推移している。「買ってやりたい」は年々減少し、令和5年度は4.1%であった。同様の質問内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、調査方法が本学のものと異なるため単純比較はできないが、「買ってやりたい」34.5%、「買ってあげたい」64.2%というものであった（「どちらも使う」という選択肢が無い調査であった）。

(13) ア：相手チームにはもう1点もやれない イ：相手チームにはもう1点もあげられない

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	16名 (30.2%)	18名 (29.5%)	15名 (30.6%)
イを使う	20名 (37.7%)	27名 (44.3%)	21名 (42.9%)
どちらも使う	13名 (24.5%)	11名 (18.0%)	10名 (20.4%)
わからない	3名 (5.7%)	3名 (4.9%)	2名 (4.1%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：本学の調査結果では、どの年度も「1点もやれない」、「1点もあげられない」とともに、3割～4割で推移している。また、どの年度の「どちらも使う」も、おおむね2割程度で推移している。同様の質問内容で実施した令和2年度「国語に関する世論調査」の結果は、調査方法が本学のものと異なるため単純比較はできないが、「1点もやれない」76.6%、「1点もあげられない」22.2%というものであった（「どちらも使う」という選択肢が無い調査であった）。

(14) ア：フタを開ける イ：フタを開けれる

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	47名 (88.7%)	46名 (75.4%)	35名 (71.4%)
イを使う	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	2名 (4.1%)
どちらも使う	3名 (5.7%)	10名 (16.4%)	10名 (20.4%)
わからない	1名 (1.9%)	1名 (1.6%)	1名 (2.0%)
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「開ける」は下一段活用の動詞であり、「開けれる」は「開ける」の未然形「開け」に可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形で、「ら抜き言葉」とされる。本学の調査結果では、令和3年度から令和5年度にかけて、「開ける」が減少傾向にあるものの、7割～8割の多数派で推移している。「開けれる」は、どの年度も5%未満の少数派にとどまっている。また、「どちらも使う」の増加が特徴的で、令和5年度は2割を超えている。

(15) ア：このフタを開けられる？ イ：このフタを開けれる？

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	19名 (35.8%)	24名 (39.3%)	13名 (26.5%)
イを使う	23名 (43.4%)	24名 (39.3%)	20名 (40.8%)
どちらも使う	8名 (15.1%)	11名 (18.0%)	15名 (30.6%)
わからない	2名 (3.8%)	—	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：1-6 (14) の疑問形である。「開けられる」は、下一段活用の動詞「開ける」の未然形「開け」に、受け身、尊敬、自発、可能の意味を表す助動詞「られる」がついた形である。「開けれる」は「開ける」の未然形「開け」に可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形で、「ら抜き言葉」とされる。本学の調査結果では、直前の1-6 (14) の結

果とは大きく異なり、「開ける？」が、令和3年度43.4%、令和4年度39.3%、令和5年度40.8%で、令和3年度と令和5年度は、「開ける？」が「開けられる？」よりも多数派、令和4年度は「開けられる？」と「開ける？」が、ともに39.3%と同値であった。これにより、動詞「開ける」においては、疑問形の方が「ら抜き言葉」を使いやすいということが示唆された。

(16) ア：早く行ける? イ：早く行かれる?

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	47名 (88.7%)	53名 (86.9%)	41名 (83.7%)
イを使う	3名 (5.7%)	2名 (3.3%)	3名 (6.1%)
どちらも使う	1名 (1.9%)	4名 (6.6%)	4名 (8.2%)
わからない	1名 (1.9%)	—	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「行ける」は、可能動詞であり、五段活用動詞「行く」を、下一段活用動詞「行ける」に変化させたもので、「可能～することができる」の意を表す。「行かれる」は、可能動詞「行ける」の未然形である「行け」に、可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形であり、「れ不足言葉」、「れ不足表現」などとも呼ばれている。本来は「行ける？」を使うべきである。本学の調査結果では、「行ける？」が、令和3年度88.7%、令和4年度86.9%、令和5年度83.7%と、どの年度も8割を超えている。一方、「行かれる？」は、令和3年度5.7%、令和4年度3.3%、令和5年度6.1%と、どの年度も1割に満たない。1-6 (15) の結果とは異なり、可能動詞「行ける」においては、疑問形でも「れ不足言葉」を使いやすいということはないことが示唆された。

(17) ア：漢字が書ける イ：漢字が書かれる

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
アを使う	48名 (90.6%)	55名 (90.2%)	46名 (93.9%)
イを使う	1名 (1.9%)	—	1名 (2.0%)
どちらも使う	2名 (3.8%)	4名 (6.6%)	1名 (2.0%)
わからない	1名 (1.9%)	—	—
無回答	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	1名 (2.0%)

考察：「書ける」も、「行ける」と同様に可能動詞であり、五段活用動詞「書く」を、下一段活用動詞「書ける」に変化させたもので、「可能～することができる」の意を表す。「書かれる」は可能動詞「書ける」の未然形である「書け」に、可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形であり、「れ不足言葉」、「れ不足表現」となる。本来は「書ける」を使うべきである。本学の調査結果では、「書ける」が、令和3年度90.6%、令和4年度90.2%、令和5年度93.9%と、どの年度も「書ける」が9割を超えている。

1-7 一か月に読む本の冊数について教えてください。

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
7冊以上	1名 (1.9%)	1名 (1.6%)	1名 (2.0%)
5-6冊	1名 (1.9%)	2名 (3.3%)	2名 (4.1%)
3-4冊	—	2名 (3.3%)	—
1-2冊	26名 (49.1%)	16名 (26.2%)	14名 (28.6%)
読まない	25名 (47.2%)	40名 (65.6%)	32名 (65.3%)
無回答	—	—	—

考察：本学の調査結果では、令和3年度のみ、「読まない」47.2%、「1-2冊」49.1%と、わずかではあるが、本を全く読まないと回答する学生よりも、1-2冊ではあるが、本を読むと回答した学生の方が多くいた。令和4年度と令和5年度については、一か月に一冊も本を読まないとする「不読者」が6割以上も存在し、人生の中で最も本を読むべき時期とされる、高等教育機関に属する学生ということを鑑みれば、由々しき問題であると言える。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「読まない」が47.5%と最も高く、次いで「1-2冊」が34.5%、「3-4冊」が10.9%、「5-6冊」が3.4%、「7冊以上」が3.6%ということで、本を読まない割合は、本学の令和3年度結果とほぼ同じである。平成25年度「国語に関する世論調査」では、年齢別の調査も行っており、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「1か月に本を1冊も「読まない」と回答した人（全体の47.5%）を年齢別に見ると、「読まない」の割合は、70歳以上（59.6%）で他の年代よりも高く、約6割となっている。一方、20代（40.5%）及び40代（40.7%）では他の年代より低く、約4割となっている。過去の調査結果（平成14、20年度）と比較すると、全ての年代で、平成14年度調査より「読まない」の割合が増加している。」とある。

1-8 電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。

	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
よく利用する	12名 (22.6%)	11名 (18.0%)	10名 (20.4%)
たまに利用する	21名 (39.6%)	18名 (29.5%)	12名 (24.5%)
紙の本しか読まない	14名 (26.4%)	13名 (21.3%)	14名 (28.6%)
紙の本も読まない	6名 (11.3%)	19名 (31.1%)	13名 (26.5%)
無回答	—	—	—

考察：本学の調査結果では、電子書籍を「よく利用する」と「たまに利用する」の合計値が、令和3年度62.2%、令和4年度47.5%、令和5年度44.9%と、どの年度も、おおよそ4割～6割の学生が何らかの電子書籍を利用していることがわかった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「よく利用する」(4.6%)と「たまに利用する」(12.6%)を合わせた割合は17.2%となっており、本学の値よりも低い。一方、「紙の本・雑誌・漫画しか読まない」の割合は、令和3年度26.4%、令和4年度21.3%、令和5年度28.6%であり、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は45.2%と、本学の値よりも高い。「紙の本・雑誌・漫画も電子書籍も読まない」の割合は、令和3年度11.3%、令和4年度31.1%、令和5年度26.5%であり、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は35.9%と、こちらも本学の値よりも高いものである。平成25年度「国語に関する世論調査」では、この質問においても年齢別の調査を行っており、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「年齢別に見ると、電子書籍を「利用する(計)」の割合は、20代(31.9%)、30代(30.7%)、16～19歳(30.5%)において3割強と、40代以上に比べて高くなっている。」とあり、本学の調査結果は、文化庁調査結果である16～19歳(30.5%)、20代(31.9%)よりも高く、この結果は昨今のスマートフォンの普及によるものであると考えられる。これらより、本を読む学生は減少しているが、スマートフォンを使って電子書籍を読む学生は増加しているという実態が示唆される。

さらに、自身の敬語力への自信と読書量の相関を明らかにするために、1-3と1-7の結果をクロス集計したものは以下である(表2)。

表2 敬語力への自信と読書量の相関

敬語が使えると思うか	令和3年度 (回答数 53)	令和4年度 (回答数 61)	令和5年度 (回答数 49)
とても思う	4名 (7.5%)	3名 (4.9%)	3名 (6.1%)
7冊以上	1	0	0
5-6冊	0	1	0
3-4冊	0	0	0
1-2冊	3	1	0
読まない	0	1	3

<b>思う</b>	<b>20名 (37.7%)</b>	<b>15名 (24.6%)</b>	<b>15名 (30.6%)</b>
7冊以上	0	0	0
5-6冊	1	0	0
3-4冊	0	0	0
1-2冊	11	6	3
読まない	8	9	12
<b>余り思わない</b>	<b>24名 (45.3%)</b>	<b>38名 (62.3%)</b>	<b>21名 (42.9%)</b>
7冊以上	0	1	1
5-6冊	0	1	2
3-4冊	0	2	0
1-2冊	10	8	7
読まない	14	26	11
<b>全く思わない</b>	<b>4名 (7.5%)</b>	<b>5名 (8.2%)</b>	<b>2名 (4.1%)</b>
7冊以上	0	0	0
5-6冊	0	0	0
3-4冊	0	0	0
1-2冊	2	1	0
読まない	2	4	2
<b>わからない</b>	<b>1名 (1.9%)</b>	<b>—</b>	<b>8名 (16.3%)</b>
7冊以上	0	—	0
5-6冊	0	—	0
3-4冊	0	—	0
1-2冊	0	—	4
読まない	1	—	4

表2より、「1-3 あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。」の問いに、最も読書量の多い学生が「とても思う」と回答しているのは令和3年度のみで、令和4年度と令和5年度の最も読書量の多い学生は「余り思わない」と回答していた。また、「とても思う」もしくは「思う」と回答した学生の読書量を見てみると、令和3年度は「1-2冊」14名、「読まない」8名、令和4年度は「5-6冊」1名、「1-2冊」7名、「読まない」10名、令和5年度は「1-2冊」3名、「読まない」15名と、学生自身の敬語力への自信と読書量には相関性が見られなかった。また、全ての年度において、自身の敬語力に対して自信がある（「とても思う」もしくは「思う」と回答）学生は過半数以下（令和3年度45.2%、令和4年度29.5%、令和5年度36.7%）であり、この結果により、学生自身に敬語力に関する自信を持たせるための敬語テスト等の、敬語力を可視化できる教育ツールの必要性があると考えられる。

## 6. 前回調査報告との比較

杉本（2022）の結果と今回の調査結果を比較すると、以下の特徴が挙げられる。

### ①「先生がおっしゃられたように」にあるような、二重敬語の容認性の高まり

前回調査報告では、令和元年度から令和3年度にかけて「気になる」が増加し、二重敬語は良くないものと、容認しない傾向にあったが、今回の調査結果では、令和3年度の「気になる」と「気にならない」の同値から始まり、令和4年度から「気にならない」が多数派となり、令和5年度は、「気にならない」が85.7%と、8割以上が二重敬語を容認しているということが明らかとなった。

同様の内容で実施した調査結果は、平成25年度と少々古いデータとなるが、平成25年度「国語に関する世論調査」

にある全国年齢別結果を見ると、「気にならない」の割合は、16～19歳と30～40代で他の年代より高く7割台となっており、本学学生の年齢層と比較すると、10ポイント程度低い値である。一方、「気になる」の割合は、60代以上で他の年代より高く3割台半ばとなっており、二重敬語は主に若年層に容認されているといえる。

## ②「お会計のほう、1万円になります」などの、アルバイト言葉の容認性の高まり

この言い方は、「アルバイト言葉」とも呼ばれており、「～のほう」という表現に問題があるとされる言い方である。前回調査結果では、令和元年度から令和3年度にかけて、「気にならない」が5割程度で推移していたが、令和4年度からさらに増加し、令和5年度は7割近くが「気にならない」と回答しており、「お会計のほう、1万円になります」というアルバイト言葉の容認性の高まりが認められた。

他方、「お会計のほう、1万円になります」と同様にアルバイト言葉とされる「千円からお預かりします」は、前回調査結果から今回調査結果に至るまで、おおよそ半数程度の容認傾向が続いている。

同様の内容で実施した調査結果は、平成25年度と少々古いデータとなるが、平成25年度「国語に関する世論調査」にある全国年齢別結果を見ると、「お会計のほう、1万円になります」について、「気になる」の割合が63.5%で、「気にならない」の割合(30.1%)を33ポイント上回っており、本学学生値と大きく異なっている。過去の調査結果と比較すると「気になる」は増加傾向、「気にならない」は減少傾向にあるとされ、本学学生値は、これとは真逆の結果となった。しかしながら、年齢別に見てみると「気にならない」は16～19歳で他の年代より高い値を示し、約7割と、同年代と思われる本学学生値と近似している。

「千円からお預かりします」については、「気になる」の割合が55.0%で、「気にならない」の割合(38.2%)を17ポイント上回り、過去の調査結果と比較すると、「気になる」は増加傾向、「気にならない」は減少傾向であり、こちらも本学学生値と大きく異なっている。しかしながら、こちらも年齢別に見ると、「気になる」は16～19歳で他の年代より低く約2割となっており、同年代と思われる本学学生値と近似している。したがって、「お会計のほう、1万円になります」や「千円からお預かりします」を容認しているのは、若年層に限られていると考えられる。

## ③「今年は初日の出が見れた」にある、「ら抜き言葉」の使用の高まり

今回の調査結果では、「見れた」が年々増加し、令和5年度は79.6%と、およそ8割が「ら抜き言葉」とされる「見れた」を使用していることが明らかとなった。

同様の内容で実施した調査となる、令和2年度「国語に関する世論調査」年齢別結果によれば、「見られた」は年代が上がるにつれて高い値を示し、60代以上で5割を超え、「見れた」を上回っている。一方、「見れた」は年代が下がるに従って高い値を示し、50代以下で5割を超え、「見られた」を上回っている。「見れた」は、男女とも年代が低いほど高くなる傾向があり、16～19歳で83.3%と、本学学生の年齢層を鑑みれば、全国値と大きく変わらないといえる。

また、「見られた」「見れた」に関しては地域性があり、「見られた」は関東地方において他の地域より高い値を示し、53.2%と「見れた」の45.6%を上回っている。一方、「見れた」は関東地方を除く全ての地域で「見られた」を上回り、特に北海道(62.7%)と中部(60.6%)で高い値を示すという興味深い結果であった。

## ④「さ入れ言葉」の中でも、「休ませてください」や「伺わせませす」の使用の増加、2割以上が「さ入れ言葉」を使用する傾向が認められる

「休ませてください」、「伺わせませす」ともに、前回調査結果では、1割未満の使用に留まっていたが、今回の調査結果では、年を追うごとに増加し、令和5年度は2割以上が使用していることが明らかとなり、「さ入れ言葉」の使用傾向の高まりが認められた。

同様の内容で実施した調査となる、令和2年度「国語に関する世論調査」結果にある、「休ませてください」「休ませてください」を地域別に見てみると、「休ませてください」は全地域で8割台、「休ませてください」は全地域で1割台と、全国的に「休ませてください」が主流となっている。しかし年齢別に見ると、「休ませてください」は、20代以下で他の年代より高く2割弱で、特に、16～19歳男性と20代女性で他の年代より高い値を示し、2割台前半となっており本学学生値と近似している。

令和2年度「国語に関する世論調査」結果にある、「伺わせます」「伺わさせます」を地域別に見てみると、「伺わせます」は全地域で7～8割台、「伺わさせます」は、中部で他の地域より高い値を示し(20.4%)、地域性が窺える。年齢別に見ると、「伺わせます」は、70歳以上を除く全ての年代で8割台と、本学学生値よりも高い。「伺わさせます」は70歳以上で他の年代より高い値を示し(22.9%)、本学学生値と近似している。特に、70歳以上男性で24.6%と高い値を示している。

## 7. おわりに

以上、筆者が担当した「日本語Ⅰ」の受講学生(初年次学生)を対象に、敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査を実施し、結果を考察した。調査の結果、受講学生のおおむね全員が敬語を必要なものだと考えていて、今後、敬語を身につけたいと思っていること、また、およそ半数の受講学生は「敬語を使いこなせていない」と考え、自身自身の敬語力に自信を持っていないということがわかった。この結果により、今後、実際に敬語を使用することにより敬語力を身につける、場面ごとのロールプレイング等の実践的な敬語教育が有効であろうと考える。

さらに、言葉遣いに関する具体的な表現に関しては、「ら抜き言葉」とされるものの中でも、「見れた」は積極的に使われている傾向にあることや、「アルバイト言葉」と言われている「お会計のほう、1万円になります」、「千円からお預かりします」、および、「患者さまは待合室でお待ちください」は容認傾向にあるということが示唆された。また、二重敬語で避けるべき表現とされる「先生がおっしゃられたように」は、令和3年から令和5年にかけて、徐々に容認する傾向に近づいていることがわかった。

今回の調査で明らかになったことは、高等教育機関における、場面ごとの敬語使用ロールプレイングを中心とした日本語教育プログラムの設計、敬語使用ロールプレイングツールの構築等に、積極的に役立てていく所存である。また、調査結果は本学科初年次学生によるものであり、一般性を示すことはできない。今後もこのような調査を継続的に実施し、今回の調査では深く考察できなかった質問項目「1-5 次の言い方は気になりますか。」「1-6 どちらの言い方を使いますか。」の結果に見られた「使われ方の変化」について、社会的使用傾向の変化を踏まえた上で、現代の日本語学説と比較しながら追究していきたいと考える。

## 引用・参考文献

- (1) 文化庁：「国語に関する世論調査」、  
([http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/kokugo\\_yoronchosa/](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/))。2023.6.2 取得
- (2) 杉本亜由美：「日本語科目受講学生の言葉遣いに関する調査報告」、学葉、第20号,PP.1-20、(2022)  
([http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/kokugo\\_yoronchosa/](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/))。2023.6.2 取得
- (3) 文化審議会答申：「敬語の指針」、  
([https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai\\_6/pdf/keigo\\_tousin.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_6/pdf/keigo_tousin.pdf))。2023.6.2 取得



# 幼児から小学生までの幅広い異年齢の子どもたちによる 土粘土を用いた造形活動の事例研究<sup>1)</sup>

白江 寿美<sup>2)</sup> 家崎 萌<sup>3)</sup>

## A Case Study of Modeling Activities Using Clay by Children of Different Ages Ranging from Infants to Elementary School Students<sup>1)</sup>

Hisami SHIRAE<sup>2)</sup> Moe IEZAKI<sup>3)</sup>

### 要 約

本研究では、異年齢児による造形活動を自分なりの願いや思いをもつ多様な子どもたちが出会う場として捉え、子どもたちを介する造形材料の働きや活動の教育的意義を、事例を基に考察した。取り上げる事例は、2022年8月に実施した幼児から小学生が参加する土粘土を用いた造形活動であり、事例の動画記録を基に、3つの場面を抽出し、異年齢児の具体的な発話や行為を追い考察した。

本事例を通した分析と考察のまとめとして、様態の変化、触り心地、重さ、可塑性など、材料の特徴を手や体全体で感じることができ、発達段階の異なる子どもたちの多様な試行錯誤や活動への参入、相互のかかわり合いを展開させる、異年齢児を介する土粘土の働きが見出された。そして、材料へかかわる実感を基底として、他者への共感や自他の異なりへの気づきをもたらす異年齢の子どもたちによる土粘土を用いた造形活動の可能性が、教育的な意義として示唆された。

キーワード：土粘土、造形活動、異年齢、共感、気づき

### 1. はじめに

平成29年告示の「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」等では、生きる力の基礎として「育みたい資質・能力」の三つの柱や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され<sup>(1)</sup>、同年告示の「小学校学習指導要領総則」においても、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導」について明記され<sup>(2)</sup>、幼児期の教育から小学校での教育への円滑な接続や子どもの発達や学びを連続的に捉える重要性が強調された。昨今の幼小連携の要請の高まりに応じて、保幼小のカリキュラムの分析や、園児と小学生との交流活動の事例に基づく研究等が各所で取り組まれている。その背景には「生きる力」における「学習の基盤」として幼小接続を推進する教育政策があり<sup>(3)</sup>、幼児期の遊びから小学校での教科学習への連続性、その達成のための異なる機関の連携等が議論されている<sup>(4)</sup>。しかし、異年齢児による交流活動には、幼児教育から小学校教育への円滑な接続や連続的な移行という不可逆的な視点の他にも、子どもの学びの可能性が見出せるのではないか。寺山は幼小連携における“互惠性”を「学び・人・場所などさまざまな“つながり”を通して多様な相互作用が生まれ、双方の学びや関係性がひろがり深まっていく」ありようとしている<sup>(5)</sup>。発達段階の違いだけではなく、自分なりの願いや思いをもつ多様な子どもたちが出会う交流は、そのような自分との

1)：令和5年11月6日受付；令和6年2月26日受理。Received Nov.6, 2023；Accepted Feb.26, 2024.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

3)：鳴門教育大学；Naruto University of Education

違いをもった他者に出会いながら、改めて自分のあり方を確かめたり試行錯誤したりする互恵的な学びの場とも捉えられる。

また、異年齢児の造形を通じた交流では、幼児や児童たちを介在する材料の特性についても考慮する必要がある。幼小連携の事例報告は多いが、材料の観点から実践を検証した研究は稀である。異年齢児のやり取りをつなぐ材料は、一部の子どもにその扱いが易しすぎたり難しすぎたりすると、活動自体への意欲を保てず飽きたり、やってあげる— やってもらおうという固定した関係に結びつきやすい。どの子どもにも、やりたいことが見つかると、その内容に挑戦できるような材料が異年齢児による造形活動に適している。

以上のような問題の所在に基づき、本研究では幼児から小学生までの幅広い異年齢の子どもたちによる土粘土を用いた造形活動の事例を取り上げる。扱いや保管の手間から造形材料として敬遠されることもある土粘土だが、子どもにとって表現の自由度が高く魅力的な材料であり<sup>(6)</sup>、後述する特性からも異年齢児の活動に適すると考えた。本事例を基に、子どもたちの具体的な造形活動への取り組みの実際を明らかにし、異年齢児のやり取りを介在する土粘土という材料の働きや、幼児から小学生までを含む活動の意義について考察することを本研究の目的とする。研究方法として、まず、事例として取り上げるイベント「こどもかれっじ」の活動の概要を示す。次に、事例の動画記録を基に、子どもと材料とのかかわりや、土粘土を介した子ども同士のかかわりの観点から注目すべき場面を抽出し、子どもたちの行為や発話を記述して考察する。最後に、明らかになった子どもの活動の実際とその考察の内容から、異年齢児の交流活動における造形材料の働きや、活動の教育的な意義についてまとめる。

## 2. 「こどもかれっじ」の活動について

金沢学院大学・金沢学院短期大学「こどもセンター」は、乳幼児、児童とその保護者を対象とする様々なイベントを企画実施し、地域の子育て支援の場としても開放されている<sup>(7)</sup>。

こどもセンターのイベントのうち2018年に活動を開始した「こどもかれっじ」は、幼児から小学生の親子を対象とした企画である。各回親子20組程度の参加を想定し、「造形」「音楽」「運動」「食」「哲学」「英語」等のテーマに沿い、年間10回程度開催している。メインの活動の前には自由に遊ぶ時間を設け、異年齢の子どもたちが交わりながら思い思いに遊びを展開している。保護者はその様子を見守りながら、親同士で交流したり、専門家のアドバイスを受けることができる。スタッフは幼児教育の専門家だけでなく、テーマに関連した各分野の専門家が企画・運営に関わっている。以上のような「こどもかれっじ」の活動のうち、夏休みの期間に3日間連続で実施するのがサマースクールであり、本研究では、2022年8月に実施したサマースクールの活動を事例として取り上げる。

## 3. 事例の概要

### 3.1 3日間の活動の設定について

幼児教育、美術教育を専門にする教員を中心に3日間の活動を計画し、造形活動の材料に土粘土を設定した。土粘土の大きな特徴は以下の3点に整理できる。1点目、土粘土は私たちの生活文化とのつながりの深い材料である。土は、古代から絵を描くための顔料や様々な道具を作る材料として用いられてきた。例えば、およそ2万年前のラスコー洞窟の壁画には赤土や鉱物由来の顔料が使われていることが分かっており、現在でも土を原料とした絵具がつけられている。また、良質な粘土を産出する地域には窯業が発達し、日本でも滋賀の信楽焼、岐阜の美濃焼、岡山の備前焼など特色のある陶器の産地では現在も伝統的な産業が受け継がれている。そのような焼き物は、現在でも暮らしの様々な用途に身近に用いられており、どの年齢の子どもたちでも何かしらの焼き物に触れてきた経験はある。2点目、造形材料としての彫塑用の土粘土は、可塑性に優れることから様々な表現の可能性に対応でき、粘りや重さなどの特徴から体全体で関わることができる材料である。土粘土は手触りや伸びが良く、粘りがあり、丸めたり伸ばしたり、つけたりとったりといった成形の自由度が高く、細かな形づくりからダイナミックな動きや量塊まで幅広い表現に対応できる。そして、練り状の粘土には水分が多く含まれており、その塊はずっしりと重みがある。そのため、粘土を運んだり練ったり形づくったりするときには、手先だけではなく体全体をしっかりと使う動きが必要になる。その

ような全身を使う活動における力の発揮の仕方には、それぞれの年齢や子どもなりの試行錯誤が生まれる可能性がある。また、重い粘土を使ってダイナミックな造形をするためには、子どもたちが互いに協力する必要も出てくるだろう。3日目、土粘土は、粉状、練り状があり、焼成すると焼き物となり、その様態の変化を楽しむことができる材料である。土粘土は、それぞれの様態で異なる性質をもつ。粉状の粘土は、子どもたちが砂場で扱う砂の粒子よりもずっと細かく、パウダー状で色は白っぽい。粒子が細かいので、触り心地は砂よりも小麦粉などの粉末に近い。また、粉状の粘土は水分を加えることにより状態が変化する。ドロドロとしたペースト状から塊の練り状まで、加える水分の量により感触や色、粘り具合の違いを味わうことが出来る。練り状の土粘土は、水分を含みずっしりと重く、灰色味が強い。触れるとひんやりと冷たくて、抵抗感と粘りがある。練り状の土粘土を成形して乾燥、焼成すると焼き物になる。焼成温度によって素焼きや本焼きがあり、本焼きまで行うことで粘土自体が硬さを増し、釉薬が融解、固着して陶器へと変化する。様態変化を楽しむことができる土粘土は、乾燥しやすく、乾燥させた後は修復が難しいという扱いにくさもあるが、乾燥していく土粘土の経過を観察したり、土粘土を乾燥させないように手入れする方法を知ったりするなど、材料から得る学びも期待できる。そして、土粘土の様態の変化を組み込んだ活動では、変化に対して生まれた気づきを他者と共有しようとする、子ども同士の自然なかかわり合いも生まれると考えられる。

このような土粘土の特徴は、幼児から小学生までの異年齢の子どもによる多様な表現の可能性に応え、3日間連続する造形活動で、子どもたちがじっくりかかわる材料として適すと考えた。

子どもたちが手や体の感覚を十分に発揮して材料とかかわることを念頭に置き、①粉状の粘土に水を加えて練り状の粘土をつくる活動（1日目）、②大量の練り状の粘土に体全体でかかわる活動（2日目）、③土粘土で焼き物をつくる活動（3日目）、という主活動を設定した。また、①自分の手で土粘土を練る個の活動から、②一人で扱いきれない大量の粘土を他の子どもたちと協力して形にしていく活動、③様々に表現し遊んだ土粘土を手元に残る焼き物として形づくる活動、という順序で、活動の個から集団への広がりや集団から個への凝縮も意図した。以上のような主活動に、参加者から希望のあったスイカ割りを最終日に組み込み、主活動の他にもモバイルづくりや自由遊びができるコーナーを含めて環境構成を行った。

### 3.2 活動の実際

3日間のサマースクールの概要を表1に示す。1日目の活動で、子どもたちは、先ず粉末の粘土を指先や手のひらで触り感触を楽しんだ後、粉状の粘土に水の入ったボトルから少しずつ水を振りかけ、手で混ぜ合わせていった。はじめのうちは、粉の中で小さな塊ができ、だんだんと水分を含み粘土は泥状になっていく。やがて、粘土がまとまりになると小学生たちは思い思いの形をつくる姿が見られ、幼児では粘土を手のひらの上で丸める姿、大人のつくる様子を真似る姿などが見られた。後半には、小学生が粘土を足で踏む行為を開始すると、周りの小学生や幼児にも粘土を踏む行為が広がっていき、泥がついた手や足で黒い紙にスタンプしたり描いたりする活動に展開した。

2日目は、約280kgの練り状の土粘土を材料とした。先ず、ブルーシートが敷かれた空間に粘土で道をつくる提案があり、子どもたちは、粘土の塊を切り糸（水糸の両端にプラスチックの持ち手をつけた手づくりの用具）で切って運び、つなげていった。そして、参加者で完成した粘土の道を歩き、粘土の感触を味わった後、子どもと大人が協力して、全ての粘土を集めて山をつくった。後半の活動では、粘土の山を起点にそれぞれの子どもたちがやってみることに取り組み、粘土を自分や友だちの足に貼りつけたり、粘土の山に穴を掘り粘土の玉を転がしたりする小学生や幼児の様子がみられた。活動が進むと、丸めた粘土でお団子屋さんを始めたり、粉状の粘土を穴に振りかけて玉を転がりやすくしたりする展開も現れた。

3日目は、焼き物のコースターづくりと焼成窯の見学を行なった。コースターづくりでは、子どもたちはおしゃべりをしながら、ゆったりとした雰囲気で作成しており、延棒を使って粘土を薄く伸ばし、ヘラで形を切り抜き竹串等で模様をつけた。続いて、子どもたちは、出来上がった粘土のコースターを携え、大学内に設置されている陶芸窯の見学に向かった。陶芸専門の教員がガス窯に火をつけて見せると子どもたちは食い入るように見ている。さらに、教員が素焼き前後の粘土を水に浸けて見せると、年長の幼児や小学生は「なぜ焼いた粘土は水に溶けなくなるのか」と質問をしていた。午後にはスイカ割りをを行い、割れたスイカを皆で食べ、3日間のサマースクールを終えた。なお、焼成後のコースターや泥でスタンプした作品は、同年10月の大学祭に展示した後、参加者に手渡した。

表1 3日間のサマースクールの概要

日時	8月2日(火) 13:00~15:00	8月3日(水) 10:00~15:00 (昼休憩1時間)	8月4日(水) 10:00~15:00 (昼休憩1時間)
場所	幼児多目的室 <sup>※2</sup> 、保育実習室	保育実習室	保育実習室
提案	「粘土の感触を楽しもう！」	「粘土を体で楽しもう!!」	「土粘土で焼き物をつくろう！」
ねらい	粉状の粘土から、泥状、塊状の粘土への材料の変化や手触りの変化等を楽しむ。 ◆土粘土の様態の変化を感じ取る→生まれた気づきを他者と共有する	体全体で土粘土に関わることを楽しむ。広い空間と大量の材料を用いて他者と一緒につくことを楽しむ。 ◆練り状の土粘土の特徴を感じ取り、様々な表現を試す→自分なりの力を発揮する、他者と協力して活動する	自分なりの焼き物のイメージを持ったりつくることを楽しんだりする。スイカ割りを楽しみ、スイカを味わう。 ◆土粘土で焼き物をつくる→生活の経験を共有しながら活動を互いに楽しむ
参加者 <sup>※1</sup>	子ども9名(乳幼児4名、小学生5名)、保護者5名、学生10名、ボランティア1名、教員11名	子ども10名(乳幼児4名、小学生6名)、保護者5名、学生6名、ボランティア1名、教員12名	子ども8名(乳幼児5名、小学生3名)、保護者5名、学生8名、ボランティア1名、教員13名
材料	土粘土(粉末)40kg、トレイ、穴を開けたペットボトル、粘土板、たらい、タオル、ぞうきん、黒画用紙、軽量粘土(モビール用)	土粘土(練り状)280kg、前日に練った土粘土、粉末粘土(前日の活動の残り)、切り糸、粘土板、たらい、タオル、ぞうきん、軽量粘土(モビール用)	彫塑粘土(練り状、一人1kg程度)、粘土板、延棒、粘土へら、型紙、抜型、ストロー、竹串、たらい、タオル、ぞうきん、軽量粘土(モビール用)
環境構成	<p>水場、ブルーシート、手洗いコーナー、タオル・たらい、机、椅子、粉末土粘土、モビールづくりコーナー、自由遊びコーナー、玩具、荷物置き場</p>	<p>水場、ブルーシート、練り状土粘土、机、椅子、モビールづくりコーナー、自由遊びコーナー、玩具、荷物置き場</p> <p>※手洗いコーナーは、活動後半に設置</p>	<p>水場、たらい、練り状土粘土、椅子、ブルーシート、机、椅子、モビールづくりコーナー、自由遊びコーナー、玩具、荷物置き場</p> <p>※午後に机や椅子等を移動し、ブルーシート側でスイカ割りを行う</p>
活動の様子	<p>粘土を練る</p> <p>足で粘土を練る</p>	<p>粘土を並べて道をつくる</p> <p>穴を掘る</p>	<p>コースターをつくる</p> <p>焼成窯を見学する</p>

※1 サマースクールの参加者は、基本的に3日間連続で参加したが、なかには諸事情で1~2日間の参加者もいた。

※2 参加者は、初日のみ幼児多目的室に集合し、参加者が揃うまで自由遊びをした後、保育実習室へ移動した。

#### 4. 活動場面の分析

3日間の活動のうち、1日目に小学生のAが粘土を足で練り始める場面〔場面Ⅰ〕、2日目に子どもたちが一人ずつ粘土を運ぶ場面〔場面Ⅱ〕、2日目に子どもたちが粘土の道や山をつくり遊ぶ連続場面〔場面Ⅲ〕を抽出する。場面Ⅰでは小学生Aを中心に、場面Ⅱでは順に粘土を運ぶ子どもたちを、場面Ⅲでは異年齢の子どもたち4名を抽出し、それぞれの具体的な発話や行為を追う。抽出場面に取り上げる参加者を、以下の表2に示す。

表2 抽出場面に取り上げる参加者

・A (7歳小学2年女児)	・B (5歳年中男児)	・C (2歳女児)
・D (7歳小学2年女児)	・E (7歳小学2年女児)	・F (7歳小学2年男児)
・G (6歳小学1年女児)	・H (4歳年中女児)	
・母親 (A、B、Cの母親)	・学生I (短期大学幼児教育学科1年生)	
・教員J (幼児教育専門の教員)	・教員K (美術教育専門の教員)	・教員L (幼児教育専門の教員)

##### 4.1 場面Ⅰ

##### 4.1 (1) 場面Ⅰの記述

粉末粘土を持ってきたAは、はじめ指先で触ることを繰り返し、その後手のひらで粉を触り、手のひらをすり合わせて粉を落とす。Aは指や手のひらについた粉を見た後、今度は手の甲を粉にのせる。粘土を練る活動が始まると、Aは少しずつトレーに水を入れながら、粘土を両手で押さえたり、少しずつつまんだりしている。Aは手についた粘土を母親に見せて「手めっちゃやばいよ」と発話。Aは粉末粘土をさらに加え、水を入れて練る。時々両手を見る。Aは「今うちをつくってる」と発話し、粘土を丸め、粘土板に置いていく。Aは粘土板の上の細長い紐状の粘土を指で辿りながら「こういってこういって」と発話。粘土板の上に配置した粘土についてAは弟のBとやりとりする。Aは粘土の塊でトレーを擦ると粘土が集まる様子を示し、母親に「見て」と発話。Aは、トレーの中の残りの粘土を粘土板にのせて立ち上がり「もう一回つくろうかな」「もう一回つくりたい」と発話し、トレーに粉末粘土を入れてテーブルに持ってきて(図1)「また一からつくり直すぞ」と発話。

教員Jに粘土板の上の形について聞かれ、Aは「ここが池」と粘土を指して発話。Bと粘土板の上の形について言葉を交わし、BがAの隣にトレーを持ってくる。Aはトレーについた粘土を手で寄せてまとまりにし、粘土に手で穴を開け、水を入れる。粘土がついた手を見る。粉末粘土を持ってきて混ぜる。まとまった粘土を学生Iや教員Kに見せ触らせる。Kが小麦粉をうどんにするときには足で練るとAに話す。Aは、指について落ちない粘土を母親に見せた後、「足で練ってみたい」と発話。Aは粘土板の上の形作られた粘土を集めて(図2)トレーに入れて足元に置き、椅子に座った姿勢のまま足で練り始める。「冷たいママ」と発話し、母親を見る。母親は2回頷く。立って粘土を踏み、椅子にもう一度座り「気持ちいい」と言いながら指や踵、足裏で練り続ける(図3)。

Aの様子を隣のテーブルで見ていたDは、床にトレーと粘土を置き、足で粘土を練り始める。Dは「冷たくて気持ちいい」と発話。教員Lが「ねえねえ、粘土、足でこねている人があるよ」と、GとHのテーブルへやってきて声をかけると、GとHは「え」と発話し、AやDのテーブルの方を振り返る(図4)。



足で粘土を練っているAやDの様子を見ると、Hは「やってみたい、やる、やる」と発話。Gはトレーを持ち上げて床へ運ぶ。Hは、丸めていた団子状の粘土を手のひらで叩いて平たくし、他の団子状の粘土も叩きあわせてまとまりにし、トレーに残っていた粉状の粘土に水を振りかける。(後略)

#### 4.1 (2) 場面Ⅰの考察

Aは、先ず、指先や手のひら、手の甲で粉状の粘土を触り、感触を味わっている様子であった。少しずつ水を加えながら粘土を練っていくと、粘りが出てきた粘土がAの両手につく。Aは手に粘土がついた感触が気になるのか、両手を母親に見せたり、何度も自分で見たりしている。トレーに貼りついた粘土を擦り取る方法も母親に示している。Aの発話や行為から、変化していく粘土の感触を手で感じつつ、粉を足したり水を加えたり粘土の集め方を工夫したりして粘土を塊にしようと試みていることが読み取れる。「もう一回つくろうかな」「もう一回つくりたい」「また一からつくり直すぞ」と続いたAの発話は、粘土を練るといふひとまとまりの行為の後、もっとつくってみようと気持ちが動き、次の行為につながっていくプロセスと連動している。

2回目の粘土を練る行為では、Aはまとまりになってきた粘土を学生Iや教員Kに見せ、Kから足で小麦粉を練るうどん作りの話を聞くことで次の展開につながっていく。Aは「足で練ってみたい」と発話した後、Bと一緒につくっていた家や街のような造形をあっという間に崩しながら粘土をまとめ、トレーにのせている。手で粘土を練ったり、Bと共同制作したりする行為へと向けられていたAの関心は、足で粘土を踏むという行為へ向けて、一気に方向転換したことがうかがえる。粘土を足で踏み始めたAは、「冷たい」「気持ちいい」等と発話し、この日の活動の終わりまで、足で練る行為を続けていた。

Aのすぐ後ろで活動していた小学2年生のDは、Aの粘土を足で踏む様子を見聞きして、すぐに同様の行為を始めた。他方、Aの隣のテーブルで活動していた小学1年生のGと年中児のHは、Aの行為に気づいていなかったが、教員Lの声かけから、自分もやりたいという気持ちに火がついたようである。教員Lに声をかけられるまで、Hは、手のひらにおさまる小さなサイズの粘土を丸める行為を楽しそうに続けていた。足で粘土を練るAやDの様子を見ると、Hは「やってみたい、やる、やる」と発話し、それまで一つ一つ丁寧につくっていた団子状の粘土を手のひらで叩いて平たくしてまとめ、トレーに残っている粉末粘土にも急いで水を振りかけている。自分も足で練ってみたいという気持ちから、早く粘土をひとかたまりにしなればという思いが生まれ、より積極的に粘土に働きかけ、自身の行為を変容させているHの姿と解釈できる。

#### 4.2 (1) 場面Ⅱの記述

2日目の午前の活動が始まり、280kgの土粘土の前に子どもたちは集合した。海に見立てたブルーシート上に粘土で道をつくるために、子どもたちは粘土をブルーシートの4つの角へ運ぶこととなる。「これ…持てる?」と尋ねる教員Kに、「持てる!」と子どもたちから次々と声上がる。

先ず、小学2年生のFが10kgの粘土に手を掛ける。Fは「あれ、重いかも…もてん!」と発話。続いてFは「うあー、あー」と発話しながら、両手で少しずつ粘土を動かす。前列の子どもたちは上半身を前に傾けその様子を見ている。見ている子どもたちから「持ってみたい、持ってみたい」の声が上がる。頭を抱えるように両手をあげたり、足をばたつかせたりしている子どもたちがいる。Fは「うあー」と発話しながら、前屈した姿勢で小さく6歩進み(図5)、粘土を置く。Fは「だめだ。転がすしかない」と発話し、粘土の塊をバタン、バタンとひっくり返しながらブルーシートの角まで運ぶ。

「次、Eちゃん、あっちまで運ぼうか」と教員Kが声をかけると、小学2年生のEは立ち上がり、粘土に手をかける。Eは目を大きく開いて教員Kを見た後、粘土に両腕をまわす。抱え込むように粘土を持ち上げたEは、一気にブルーシートの端まで早足で運ぶ。周りの大人や子どもたちから「おおー!」と声上がる。粘土を



置いたEは「ふー」と息を吐き、笑顔で座っていた場所まで戻ってくる。(中略)

4番目に指名を受けた年中児のBは、粘土を持ち上げた際に足がよろめいた。Fが「なんか、なんかいやな予感がある」と発話。Bは前屈みに粘土を抱え不安定な足取りで歩き出す(図6)。見ている子どもたちは「あっちあっち！」と運ぶ方向を指し示し、大人たちからは「頑張れ頑張れ！」の声が上がる。Bは途中で粘土を置く。もう一度粘土に手をかけるが、持ち上げることができない。その後、Bは粘土をひっくり返しながらか転がしていく。Bの動きに合わせて、周りの大人から「ヨイショ、ヨイショ」と声がかかる。奥のブルーシートの角まで到達すると、周囲から拍手が上がる。(中略)



図7

6番目は、小学2年生のDである。Dは粘土への手の掛け方を何箇所か試した後、右肩と腕に抱えるようにして粘土を高く持ち上げ、ブルーシートの奥の角まで一気に運んで行く(図7)。途中から、片手を添えるだけで運び切ったDの姿に、「おおー！」と会場から声上がる。Dは粘土のついた手をはたきながら座っていた場所に戻る。Dを見ていたEが「取るときは重くて、持つときとか置くときとかはめっちゃ軽かった」と発話。



図8

7番目は、年中児のHである。Hは、先ず、縦置き粘土をボタンと倒す。そして、倒した後、粘土を起こそうとするがなかなか起こすことができない(図8)。

「これめっちゃおもっ」とHが発話。それまで母親の側にいた2歳児のCが、粘土運びを見ている姉Aの隣へやって来て、正座する。Hは、粘土の塊を奥に向かって押しながらか持ち上げ、粘土をひっくり返す。一回ひっくり返しては止まり、ひっくり返しては止まり、1回ごとに手を掛ける位置を何度も変える。周りの子どもたちは手や足を動かしたりしている子どももいるが、話をする子どもはいない。ボタンボタンと音がする中、大人から小さく「ヨイショ」「ヨイショ」と声がかかる。Hが、粘土を運び切ると、周囲から大きな拍手があり、「お疲れさん」の声がかかる。



図9

次に、「Cちゃん、お姉ちゃんとやる？」と教員KがCに尋ねると、Cは立ち上がって粘土のところへやって来て、10kgの粘土に手をかける(図9)。Kが小さめの粘土の塊を渡すと、Cは粘土を体の前に抱え、ブルーシートの角まで運び、置く。大人たちから拍手をもらい、Cは姉のAのところへ小走りで戻り、座らずにそのまま小走りで母親のもとへ嬉しそうな表情で戻る。(後略)

#### 4.2(2) 場面Ⅱの考察

粘土運びに一番手として挑戦したのは小学2年生のFである。しかしFは粘土に手をかけた後、「あれ、重いかも…もてん！」と発話し、粘土を動かそうと試行錯誤する。思っていたように粘土が運べないFの様子を見ている子どもたちの、Fの方に引き付けられた身体の姿勢や「持ってみたい、持ってみたい」という発話、足をばたつかせる等の四肢の動きから、粘土がどのくらい重いのかという好奇心、自分も運んでみたいという挑戦心、自分だったら運べはすという期待が入り混じった気持ち等が読み取れる。

続いて粘土運びに挑戦したのは小学2年生のEである。粘土に手をかけてすぐに、目を大きく開いて教員Kに顔を向けたのは、思った以上の重さだったからであろう。両手でしっかりと粘土を抱えて運ぶEの姿に、見ている子どもと大人から驚きの声上がる。

4番目は年中児のBである。粘土を持ち上げた際にBの足がよろめくと、Fが「なんか、なんかいやな予感がある」と発話する。10kgの粘土の重さやその粘土を運ぶ大変さをすでに体験していたFゆえに、自身の身体感覚をBの姿に重ね合わせ、「いやな予感」と思わず言葉が出たのではないだろうか。前屈みに粘土を抱えふらつきながら歩き出すBに、見ている子どもたちは運ぶ方向を指し示し、大人たちは応援の声を上げる。このような参加者の姿は、Bの粘土を運ぶ姿に共感的に応答している様子と捉えられる。

6番目に粘土運びに挑戦した小学2年生のDは、肩にかかえるように粘土を高く持って運び、見ている参加者を驚

かせた。それまでの子どもたちの、粘土を持ち上げることに四苦八苦していた姿と比して、Dは片手で粘土を持つ余裕さえ見せたからであろう。Dを見ていたEが「取るときは重くて、持つときとか置くときとかはめっちゃ軽かった」と発話している。E自身の粘土運びの体験をDの姿と重ね合わせて思い起こし、粘土に手にかけて持ち上げようとしたときの重さと、両手で抱えて持ち上げた時と置く時の重さの体感の違いについて自分なりに解釈している。つまり、Dがなぜ肩に抱えて易々と粘土を運べたのか、Eなりの解説をしているコメントとも読み取れる。

7番目は年中児のHである。Hは、先ず縦置ききの粘土を倒したが、その後、なかなか粘土を動かすことができない。「これめっちゃおもっ」と発話し、自分の想定以上に粘土が重いという実感を言い表している。一回ひっくり返しては止まり、何度も手を掛け替えてはもう一回ひっくり返す…。Hの粘土に向き合う姿から、「自分で運び切りたい」「重いので運ぶのをやめたい」「皆が見ている前で運ぶのをやめられない」といった揺れ動く気持ちを感じ取れる。Hが粘土を動かすボタン、ボタンという音が聞こえる中で、子どもたちは誰も話をせず、大人も小さな声で「ヨイショ」と声をかけており、Hの葛藤を伴う行為は会場の参加者にも緊張感をもたらしていた。Hが運び切ると会場からは拍手が上がり、Hだけでなく見ている参加者にも安堵が見て取れた。

子どもたちの粘土運びの間、2歳児のCは母親の膝の上で遠巻きにその様子を見ていた。Cを含めて粘土運びをしていない子どもが、1歳児を除き、残り3人となり、そのうちの1人のHが粘土運びを始めたとき、Cは母親から離れ、小走りで姉Aの横にやってきて正座した。母親から促されたのかどうかは分からないが、母親から離れて子どもたちの集まりの中へやってくるというCの行為は、その後、姉の隣でHの粘土運びを見ている姿からも「粘土運びに挑戦する子どもたち」という集団への参加を少なからず自覚した行為と解釈できる。Cは「お姉ちゃんと（粘土運びを）やる？」と教員Kから尋ねられたが、答えずに10kgの粘土に向かい手をかけている。2歳のCが、どの程度自覚していたのかは読み取り難いが、「一人で運ぶ」という今回の粘土運びの暗黙のルールにもCが参入していた場面と捉えられる。

#### 4.3 (1) 場面Ⅲに見られた異年齢児の行為

場面Ⅲにおいて、2歳児C、4歳児H、5歳児B、8歳児Dに見られた行為を活動の展開ごとに示したのが以下の表3である。

表3 2日目の活動に見られた異年齢児の行為

展開	2歳児C	4歳児H	5歳児B	8歳児D
粘土で道をつくる	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土を切る様子を見る</li> <li>母親がつくった粘土の動物を動かす</li> <li>母親と粘土を並べる</li> <li>粘土をちぎり丸める</li> <li>粘土の道を見る、歩く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生が切った粘土を運ぶ</li> <li>母親に手伝ってもらい粘土を切る</li> <li>並べた粘土を押ししたり踏んだりする</li> <li>粘土の道歩く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>切り糸の掛け方を試行錯誤する</li> <li>切れた粘土を配置する</li> <li>切れた粘土を母親に渡す</li> <li>切り糸を持ち粘土の上を歩く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土を足で押さえ糸を引いて切る</li> <li>切れた粘土を配置する</li> <li>他のグループの粘土も切りに行く</li> </ul>
粘土の道歩く	<ul style="list-style-type: none"> <li>足元を見ながら歩く</li> <li>対面した人とジャンケンをする</li> <li>道の途中から出入りする</li> <li>母親と手を繋ぎ歩く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>足元を見ながら歩く</li> <li>対面した人とジャンケンをする</li> <li>ジャンプしながら進む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>足元を見ながら歩く</li> <li>対面した人とジャンケンをする</li> <li>母親のつくった動物の位置を変える</li> <li>走ったり歩いたりする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>足元を見ながら歩く</li> <li>対面した人とジャンケンをする</li> <li>余分な粘土を集め、他の場所につけ足す</li> </ul>
粘土を集めて山にする	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土集める様子を見る</li> <li>粘土を運ぶ</li> <li>粘土の山に座る</li> <li>粘土の山に登る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土集める様子を見る</li> <li>ちりとりで粘土を運ぶ</li> <li>指で粘土を剥がす</li> <li>粘土を丸める</li> <li>粘土を手で運ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土の塊を集めて積む</li> <li>積んだ粘土に座る</li> <li>ちりとりを使い粘土を剥がす</li> <li>粘土の山に登る、ジャンプして足で踏む、拳で押す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土を手で剥がす</li> <li>粘土を運ぶ</li> <li>切り糸やクリアファイル、バットで粘土を剥がす</li> <li>ちぎって丸めた粘土を中央に落とす</li> </ul>
粘土の山やその周りで遊ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土の山に座り他の活動を見る</li> <li>粘土に粉をまぶす</li> <li>丸めた粘土を穴に転がす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>手や足で粘土を平らに伸ばす</li> <li>粘土をちぎって丸める</li> <li>足首に粘土を巻く</li> <li>足で粘土を転がし伸ばす</li> <li>丸めた粘土に粉をまぶす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>足で粘土を踏む</li> <li>皿やバケツに入れた粉末粘土を持ち歩き配る</li> <li>穴に粉粘土を振りかける</li> <li>丸めた粘土に粉をまぶす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>足に粘土をつける</li> <li>粘土を丸める</li> <li>丸めた粘土に粉をまぶす</li> <li>服や腕に粉をまぶす</li> <li>玉を転がす穴を掘る、広げる</li> </ul>

#### 4.3 (2) 場面Ⅲにおける異年齢児の行為の読み取り

粘土を運び、道をつくる展開は、つけたりとったりできる土粘土の自由度の高さと大量に用意した材料を生かす活動として設定した。また、切り糸という道具を使うことで大きな粘土の塊を分割でき、どの年齢の子どもでも運んだり形づくったりしやすくなる。この場面では、2歳児Cや4歳児Hでは、母親と粘土を並べたり、学生が切った粘土を運んだりする行為等が見られた。5歳児Bでは、自分で切り糸の掛け方を試行錯誤して切る等、8歳児Dでは、足で粘土を押さえながら糸を引き、次々と粘土を切る等の行為が見られた。子どもたちの様子から、特に年中児以上の子どもたちが切り糸の使い方を試行錯誤したり、使いこなしたりして粘土へ働きかけていた。2歳児は、自分で切り糸を使うことはなかったが、大人が粘土を切る様子を見たり、分割された粘土を運ぶという自分なりの行為に取り組んでいた。

粘土の道を歩く展開は、土粘土のひんやりとした感触や踏んだときの柔らかさを感じとる活動として設定した。また、あちこちにつながり合う粘土の道を歩く楽しさを参加者が共有できるように音楽をかけたり、道で対面したときにはジャンケンをするルールを設けたりすることで交流が生まれるようにした。この場面では、2歳児Cは母親と手を繋ぎながら、4歳児Hはジャンプして、5歳児Bは歩くだけでなく走ったりしながら、それぞれの子どもの方法で粘土を踏む感触を味わっている様子が見られた。参加者皆で粘土の道を歩くうちに粘土は柔らかくなり、踏み広げられて道幅が広がっていった。この場面ではどの年齢児にも、歩いたり、対面した人とジャンケンしたりする行為を楽しむ様子が見られた(図10)。

粘土を集めて山にする展開では、大量の粘土を1箇所に集めて「山」をつくることを提案した。その際に、足で踏まれてぺったりとブルーシートに貼りついた状態の粘土を試行錯誤して「山」のように変化させること、参加者が互いに協力して粘土を集めることを企図した。この場面では、子どもと大人の参加者全員でブルーシートに貼りついた粘土を剥がし、1箇所に集めた。8歳児Dは、切り糸やクリアファイル、バットなど様々な用具を試しながら粘土を剥がす行為を根気強く続け、2歳児C、4歳児H、5歳児Bでは、粘土を剥がす行為よりも運ぶ行為が多く見られた。5歳児Bは、積み上げた粘土に登ったり、勢いをつけて足で踏み固めたりと、体全体でかかわっていた。また、粘土の塊に腰かけたり登ったりするBの行為は、2歳児Cの同様の行為につながっている(図11)。

粘土の山やその周りで遊ぶ展開では、それぞれの子どものがそれまでの土粘土とのかかわりから思いついた遊びを思い思いにできる活動時間として設定した。このとき粘土の山は、それ自体に手を加えて変化させたり、そこから粘土をとってつくりたいものをつくったりといった、子どもたちの活動の起点となる。この活動において、8歳児Dは、足に粘土をつけたり、粘土の山に穴を掘ったりする行為等が見られた。4歳児Hもはじめは粘土を伸ばして足につけようとしていたが、やがて粘土を丸めて団子をつくる行為に移行していった。5歳児Bは、粉末粘土をバケツ等に入れて持ち歩き、団子をつくっている子どもたちのところで粉をまぶしたり、粘土の山の穴に粉をふりかけたりして、他の子どもたちとやり取りしながら活動の場を動き回っていた。2歳児では、他の子どもたちがつくった粘土の団子を、粘土の山に掘られた穴に入れて転がす行為を繰り返していた(図12)。2日目の午後の時間をたっぷり使って取り組んだこの活動では、異年齢児それぞれの行為やその連なりから、粘土の山を起点にして、子どもたちが自分のや



図10



図11



図12

ってみたいことに自発的に取り組み、そのプロセスで互いの行為が自然と関連し合っていたことが読み取れる。

## 5. 全体考察とまとめ

幼児から小学生までの幅広い異年齢児による土粘土を材料とした造形活動の事例について、3つの場面を取り上げ、子どもたちの発話や行為から、材料へのかかわりや子どもたち相互のやり取りを読み取ることを試みた。場面Ⅰでは、8歳児Aが土粘土の感触を手で感じつつ練る行為を展開させ、教員との会話をきっかけに足で練る行為を開始し、その行為が他の幼児や小学生へ広がっていったことが読み取れた。粘土による造形は、多くの園や小学校でも取り組まれている身近な活動であるが、事例では、粉から徐々にまとまりになっていく土粘土の感触を、手だけでなく足も使って子どもたちが十分に味わっていたことが見出された。また、Aの行為の展開と広がりには、母親や教員の発話や行為の受け止め、声かけなど、大人による共感的なかかわりや小さな介入も関連していたと言える。

場面Ⅱでは、10kgの粘土の塊を運ぶという行為を通して、子どもたちは練り状の土粘土の重さや粘りといった材料の特徴を体全体で感じ取っていたことが読み取れた。そして、そのような自らの体による実感を基に、他者の粘土を運ぶ姿に「重そうだ」と共感したり、「易々と運んでいる」姿へ驚いたり、自分と異なる他者への気づきをもたらされていたと考えられる。

場面Ⅲでは、異年齢の子どもたちの多様な土粘土へのかかわりと、行為の相互のつながりや広がりが読み取れた。粘土で道をつくる場面では、2歳児や4歳児は母親や学生とかかわりながら粘土を運んだり切ったりし、8歳児は自らの体の使い方を工夫して粘土を切り糸で切る行為を楽しんだり、それぞれ自分なりの力を生かして活動に取り組んでいた。粘土の道を歩く場面では、子どもだけでなく大人も粘土の感触や対面した人とのジャンケンを楽しんでいた。そして、粘土の山をつくる場面では、粘土に座ったり登ったりする5歳児の行為を2歳児が真似たり、粘土の山を起点とした遊びでは、小学生を中心に粘土の山に穴をつくり、小学生や年中児が「団子屋さん」として粘土を丸めた玉をつくり、2歳児がその粘土の玉を粘土の山の穴に転がして楽しむといった、異年齢児のそれぞれの行為のまとまりが関連し合い、有機的な遊びを生み出していた実際も明らかになった。

本事例を通じた考察のまとめとして、(1) 様態の変化、触り心地、重さ、可塑性など、材料の特徴を手や体全体で感じる事ができ、多様な試行錯誤や相互のかかわり合いを展開させる、異年齢児を介在する土粘土の働き、(2) 材料へかかわる実感を基底として、他者への共感や自他の異なりへの気づきをもたらす、異年齢児による土粘土を用いた造形活動の可能性、の2点が示唆された。最後に、本稿では詳細な検討ができなかった3日目の活動を含め、本実践における専門の異なる教員間の連携や、準備や片付けにおける子どもと大人の協同、ボランティアとして参加した学生の学び等の観点からも検証を進め、今後の実践に生かしていきたい。

[謝辞]「こどもかれっじ」に参加してくれた子どもたち、本研究の実施にあたり、記録の収集等にご承諾くださいました保護者の皆様、ご協力いただきました関係諸機関の皆様、本当にありがとうございました。

## 参考文献

- (1) 「幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携認定こども園教育・保育要領〈原本〉」 チャイルド社、pp.7~9、pp.31~33、pp.63~65 (2017)
- (2) 「小学校学習指導要領(平成29年告示)」文部科学省、p.21 (2017)
- (3) 善野八千子、「教育行政における幼小接続期の政策形成についての考察」『奈良学園大学紀要』11、pp.99-112 (2019)
- (4) 数馬彩香、西館有沙、若山育代、「幼小接続における幼児と小学生の交流活動の現状と課題」『富山大学人間発達科学部紀要』13(1)、pp.59-66 (2018)
- (5) 寺山陽子、「学びのつながりと互恵的關係をうながす幼小連携活動の実践—発達段階に応じた自己・他者理解と相互關係の深

白江寿美・家崎萌：幼児から小学生までの幅広い異年齢の子どもたちによる土粘土を用いた造形活動の事例研究

まり」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』4、pp.103-112 (2022)

- (6) 谷村さくら、「子どもの土粘土を用いた造形活動」『四條畷学園短期大学紀要』50、pp.219-220 (2017) 松崎伸一、「土粘土を素材とした図画工作科の協働的な授業の考察—第2学年における授業実践を通して—」『広島附属三原学校園研究紀要』7、p.119 (2017)
- (7) 吉田 若葉、白江 寿美、直江 希、「『こどもセンター』2018～2022 年度報告」『金沢学院短期大学紀要』21、pp.157-160 (2023)



## 2年次学生の課題小論文における構造分析にみる

### アカデミック・ライティング課題

杉本 亜由美<sup>2)</sup>

## Academic Writing Assignments in a Structural Analysis of

### Second-Year Assignment Essays<sup>1)</sup>

Ayumi SUGIMOTO<sup>2)</sup>

#### 要 約

高等教育機関においては、学術的な文章を書く力であるアカデミック・ライティング (Academic Writing) 力を学生が身に付けなければならない。本稿では、「小論文中に必要な構成要素」として、「背景説明」、「問題提起」、「研究行動の概説」、「データ提示」、「解釈、考察」、「意見提示」、「結論提示」と、7つの要素を提示した「小論文アウトラインシート」を使用して、2023年度前期選択科目を受講した2年次学生に課題小論文を執筆させ、その全文を構造分析し、特徴と課題を明らかにした。構造分析の結果、「背景説明」、「問題提起」は比較的記述できているものの、「研究行動の概説」、「客観的データの解釈、考察」、「データ考察をもととした意見提示」には課題が残ることが示唆された。学生が執筆した論文等の学術的文章全体の構造分析は、これまでにほとんど成されておらず、本分析はアカデミック・ライティング教育開発の貢献に繋がると考える。

キーワード：日本語教育、学術的文章、アカデミック・ライティング、構成要素、アウトラインシート

#### 1. はじめに

高等教育機関では、卒業までに学生はライティング科目において学術的な文章を書く力 (アカデミック・ライティング) を身に付けなければならない。しかしながら、普段から文章を書き慣れていない学生がアカデミック・ライティング力を身に付けることは容易なことではない。筆者が事前調査 (2023年6月実施、詳細は後述) を実施したところ、4割以上の学生は、「これまでに学術的な文章の書き方を学んだことはない」と回答しており、7割以上の学生は、「文章を書くのが嫌いである」と回答している。このような学生に対して実践すべきアカデミック・ライティング力を育成する教授法とは、どのようなものなのか。筆者はこれまでの研究において、2022年度前期必修科目「日本語 I」、2022年度後期選択科目「日本語表現」の授業内で、初年次学生が執筆した小論文の構造分析を試み、その課題を明らかにしたうえで、小論文に記述すべき構成要素ごとの内容を予め可視化できる「小論文アウトラインシート」、アカデミック・ライティング科目におけるライティングパフォーマンス評価に有効な「論文構成要素別評価基準」を提案するに至った (詳細は「2. 先行研究」にて後述)。さらに、これまでの研究成果において、「小論文アウトラインシート」や「論文構成要素別評価基準」は、初年次学生には概ね有効であることが実証されている (詳細は「2. 先行研究」にて後述)。本研究では対象学生を、初年次学生と比較して学術的文章を書き慣れていると思われる2年次学生とし、基盤選択科目の一つである日本語ライティング授業の中で、「2年次学生用小論文アウトラインシート」を用いて執筆した

1) : 令和5年10月13日受付 ; 令和6年3月31日受理。Received Oct.13, 2023 ; Accepted Mar.31, 2024.

2) : 金沢学院短期大学 ; Kanazawa Gakuin College.

課題小論文を、先述の「論文構成要素別評価基準」に則り得点化し、その構造を分析し、「2年次学生用小論文アウトラインシート」や「論文構成要素別評価基準」の有効性、初年次学生との相違点を検証し、その特徴、課題を明確にする。

## 2. 先行研究

脇田 (2012)<sup>(1)</sup> は、学部留学生を対象とした日本語科目における説明型課題レポートの構造分析において、内容と構造の関係の意識化が、どの程度進んでいるのか、レポートに書くべき内容と実際に書かれた表現の構成展開について分析している。また、日本語を学ぶ学部留学生が執筆した15報のレポートの文章全体の構造分析を行い、「序論」「本論」「結論」に必要な構成要素を設定している。

浜田他 (1997)<sup>(2)</sup> では、大学生および留学生が論文をはじめとする、学術的文章を書く際に参考となる演習テキストとして、論文の組み立て方、論文を書くために知っておかなければならない言葉のルール等が丁寧に述べられている。さらに、「序論」「本論」「結論」の3つの順序で論文全体の書き方を練習できるように、「構成項目」を明確に設定し、設定に従って書き進めることによって、論文を完成させることができるようにしている。

上記の先行研究を参考に、杉本 (2023a)<sup>(3)</sup> は、2022年度前期必修授業「日本語I」(2022年4月～6月実施)内で、日本語を母語とする初年次学生60名が、小論文アウトラインシート(簡素版)を使用して執筆した3編の課題小論文全体の中に、必要な構成要素【序論「背景説明」、「問題提起」、「研究行動」、本論「データ提示」、「データ解釈、考察」、「意見提示」、結論「結論提示」】の出現数と、その内容の良し悪しを、それぞれテーマに沿って分かり易く明確に述べられていれば3点、テーマに沿って述べられてはいるが、具体性に欠けているならば2点、述べられてはいるが、テーマとのズレが認められるならば1点、全く述べられていない場合は0点と評価基準を設定し、得点化して比較した結果、特に、序論「問題提起」において、小論文アウトラインシート(簡素版)の効果が確認できている。また、序論「問題提起」、結論「結論提示」は、執筆回数を重ねるごとに明確に表現できるようになるものの、本論「データ解釈、考察」、「意見提示」の表現内容に課題が残ることが示唆されている。

杉本 (2023b)<sup>(4)</sup> は、杉本 (2023a) の小論文アウトラインシート(簡素版)を更に発展させるために、小論文の文章全体を対象として「序論」「本論」「結論」毎に必要な構成要素を明確にして、学術的文章全体としてどこに何を書くべきであるかを明らかにしている。調査対象は、初年次学生による小論文課題とし、対象学生が文章構造に関して理解が浅く、まだ文章を書くことに慣れていないことを鑑み、構成要素や、その下位要素を設定するにあたって、受講生に理解しやすいシンプルな表現を使用し、その内容も簡素なものとしている。また、小論文の大きな構成としては、論理的文章展開である、序論、本論、結論の3部構成を前提としている。学生が執筆した小論文を分析した結果をもとに、必要とされる書くべき構成要素として、「1. 背景説明」、「2. 問題提起」、「3. 研究行動の概説」、「4. データ提示」、「5. 解釈、考察」、「6. 意見提示」、「7. 結論提示」、の7つを設定し、それらの下位要素として、a～lの12項目を設定し、それぞれの下位要素について、「1. 背景説明」には、「a テーマ説明」、「b 用語説明」と2つの下位要素、「2. 問題提起」には、「c 問題点の指摘」と1つの下位要素、「3. 研究行動の概説」には、「d 今後何について考え、述べるのか」、「e 研究目的の提示」と2つの下位要素、「4. データ提示」には、「f 客観的データ提示」、「g データ出所の明示」と2つの下位要素、「5. 解釈、考察」には、「h 独自の解釈内容」、「i 深い考察内容」と2つの下位要素、「6. 意見提示」には、「j 解釈や考察を基とした自身の意見提示」と1つの下位要素、「7. 結論提示」には、「k 全体のまとめ」、「l 今後の展望」と2つの下位要素としている(表1)。また、杉本 (2023b) では、設定した序論・本論・結論別の構成要素を踏まえ、まだ文章を書くことに慣れていない初年次学生用小論文アウトラインシートと、初年次学生よりも多少は学術的文章を書くことに慣れていると思われる2年次学生用小論文アウトラインシートを提案している(表2、表3)。

さらに、杉本 (2023c)<sup>(5)</sup> では、アクティブ・ラーニング評価のための枠組みを明らかにしたうえで、アクティブ・ラーニングの目的を確認するとともに、学生が成長できることを目指す評価基準(ルーブリック)を考察し、日本語ライティング科目に使用可能な「論文構成要素別評価基準」を提示している(表4)。

以上の先行研究をもとに、本研究では、これまで研究対象としていなかった2年次学生を対象として、対象学生が執筆した小論文を構造分析する。その際、表3にある「2年次学生用小論文アウトラインシート」を採用し、これを用いて

学生が執筆した小論文の記述内容を、表4にある「論文構成要素別評価基準」に則ってポイント化し分析することとする。さらに、高等教育機関に入学したばかりで学術的文章を書くことに慣れていない初年次学生との違いや特徴、課題を明らかにする。

表1 小論文における序論・本論・結論別構成要素(1~7)とその下位要素(a~l)

序論	本論 【序論と対応していること】	結論 【序論、本論と対応していること】
1. 背景説明 a テーマ説明 b 用語説明 2. 問題提起 c 問題点の指摘 3. 研究行動の概説 d 今後何について考え、述べるのか e 研究目的の提示	4. データ提示 f 客観的データ提示 g データ出所の明示 5. 解釈、考察 h 独自の解釈内容 i 深い考察内容 6. 意見提示 j 解釈や考察を基とした自身の意見提示	7. 結論提示 k 全体のまとめ l 今後の展望

杉本(2023b)より引用

表2 初年次学生用小論文アウトラインシート

テーマ	人工知能（AI）についてどう考えるか
序論 導入の役割 を果たす	問題提起：テーマに関連する問いを提示 1.背景説明【人工知能（AI）とは何か】  2.問題提起【人工知能（AI）が普及することによってまつわる問題はないか】  3.研究行動【1.背景説明、2.問題説明をもとに、今後、どのように話を進めていくのか】
本論 序論の内容 と対応するよ うに記すこと	客観的根拠：根拠を提示しながら議論を展開し、結論を導く 4.データ提示【人工知能（AI）のメリット、デメリットに関する客観的データの提示】  5.解釈、考察【そのデータをどう読み取るか】  6.意見提示【読み取ったものをもとに、自身はどう考えるのか】
結論 序論、本論 の内容と対応 するように記 すこと	自身の意見、主張：問いに対する答え、今後の展望など 7.結論提示【これまでのまとめ、今後の課題について】
参考文献	

杉本（2023b）より引用

表3 2年次学生用小論文アウトラインシート

テーマ	人工知能（AI）についてどう考えるか
序論	問題提起：テーマに関連する問いを提示 1.背景説明  2.問題提起  3.研究行動
本論	客観的根拠：根拠を提示しながら議論を展開し、結論を導く 4.データ提示  5.解釈、考察  6.意見提示
結論	自身の意見、主張：問いに対する答え、今後の展望など 7.結論提示
参考文献	

杉本（2023b）より引用

表4 論文構成要素別評価基準

観 点	序論			本論			結論
	1.背景説明	2.問題提起	3.研究行動	4.データ提示	5.解釈、考察	6.意見提示	7.結論提示
観 点 説 明	与えられたテーマを正しく理解している	与えられたテーマに則って自ら問題設定する	自身のこれからの研究の方向性を明らかにする	自身の主張に繋がる事実やデータを挙げる	挙げたデータをどのように解釈したかを明らかにする	データをもとに、相手を納得させられる自身の主張を述べる	これまでの内容から判断してまとめた内容を述べる
3 ポ イ ン ト	テーマに沿った背景について分かり易く明確に述べている	テーマに沿った問題が挙げられているとともに、その問題を取り上げた理由も分かり易く明確に述べている	～について調べたいと思う、という具体的な意思表示が分かり易く明確に述べている	主観的なデータだけでなく、テーマに関連した客観的なデータが正しく述べられている	客観的データの内容を解釈、考察した内容が分かり易く明確に述べられている	問題について自身がどう深く考えたかが分かり易く明確に述べられている	結論が分かり易く明確に述べられている
2 ポ イ ン ト	テーマに沿った背景について、述べられているが具体性に欠ける	テーマに沿った問題が挙げられているが、具体性に欠ける	研究に関する意思表示はあるが、具体性に欠ける	データが挙げられているものの、テーマに関連した主観的データに留まっている	テーマに沿った解釈が述べられているが、深く考察されていない内容にとどまっている	自身の考えが述べられてはいるものの、多少考えの浅さが残る	結論が述べられてはいるが、具体性に欠ける
1 ポ イ ン ト	背景が述べられてはいるが、テーマとのズレが認められる	問題が述べられてはいるが、テーマとのズレが認められる	研究について述べられてはいるが、テーマとのズレが認められる	テーマとの結びつきが薄いデータが述べられている	解釈が述べられているが、テーマとの結びつきが薄い考察にとどまっている	意見が述べられているが、テーマとの結びつきが薄い	結論が述べられているが、分かりにくい
0 ポ イ ン ト	背景について全く述べられていない	問題について全く述べられていない	研究行動について全く述べられていない	データが全く述べられていない	解釈、考察が全く述べられていない	意見が全く述べられていない	結論が全く述べられていない

杉本 (2023c) より引用

### 3. 研究内容

#### 3. 1 調査内容

授業前に受講学生のアカデミック・ライティングに関する実態を把握するために事前アンケートを実施した。また、アカデミック・ライティングに関連する授業内で、「2年次学生用小論文アウトラインシート」を用い、「人工知能(AI)についてどう考えるか」というテーマで、1000文字程度の小論文、「SNS匿名禁止制度についてどう考えるか」というテーマで、2000文字程度の小論文を執筆させ、提出させた。さらに、授業終了後に事後アンケートを実施した。後日、担当教員が先述した「論文構成要素別評価基準」をもとに小論文を添削し、アンケート結果と小論文添削結果を踏まえ、その特徴、課題を明らかにした。

#### 3. 2 対象

食物栄養学科2年生

2023年度前期選択科目「日本語Ⅱ」受講学生58名

#### 3. 3 時期

2023年6月～7月

#### 3. 4 事前アンケート内容

授業前に実施した事前アンケート質問項目は以下である。

- ① あなたはこれまでにアカデミック・ライティング（レポートや論文の書き方）の指導を受けたことがありますか。  
上記の質問に、「ある」「ない」で回答することとした。
- ② ①で「はい」と答えた方は、どこでどのような指導を受けましたか。  
上記の質問に記述形式で回答することとした。
- ③ あなたは文章を書くのが好きですか。  
上記の質問に、「とても好き」「好き」「あまり好きではない」「嫌い」「わからない」で回答することとした。
- ④ ③で答えた理由を記入してください。  
上記の質問に記述形式で回答することとした。
- ⑤ あなたは文章を書くのが得意ですか。  
上記の質問に「とても得意」「得意」「あまり得意ではない」「苦手」「わからない」で回答することとした。
- ⑥ ⑤で答えた理由を記入してください。  
上記の質問に記述形式で回答することとした。
- ⑦ あなたは論文などの学術的文章が書けるようになりたいと思いますか。  
上記の質問に「とても思う」「思う」「あまり思わない」「思わない」「わからない」で回答することとした。
- ⑧ ⑦で答えた理由を記入してください。  
上記の質問に記述形式で回答することとした。

#### 3. 5 授業内容

初回アカデミック・ライティング授業において、小論文の構造について説明した後、テーマを「人工知能(AI)についてどう考えるか」とし、1000字程度の小論文を執筆することとした。

2回目アカデミック・ライティング授業において、前回の授業内容を復習した後、テーマを「SNS匿名禁止制度についてどう考えるか」とし、2000字程度の小論文を執筆することとした。

#### 3. 6 事後アンケート内容

授業終了後に実施した事後アンケート質問項目は以下である。

- ①授業で小論文やレポートの書き方を学ぶことができたと思いますか。  
上記の質問に、「とても思う」「思う」「あまり思わない」「まったく思わない」「わからない」で回答することとした。
- ②①で答えた理由を記入してください。  
上記の質問に記述形式で回答することとした。
- ③授業を受けたことによって小論文やレポートの書き方が身に付いたと思いますか。  
上記の質問に、「とても思う」「思う」「あまり思わない」「まったく思わない」「わからない」で回答することとした。





まとめるのが難しいから。」「書き出し方がわからないから。」等、書き方に関する理由を挙げていた。

文章を書くのが得意かどうかについては、「得意」と回答した受講学生は、わずか4.5%と、文章を書くことが好きと回答した割合を大きく下回った。「苦手」と回答した受講学生は95.5%と、9割を超えた。その理由として、「得意」の理由は、「作文とか小論文とか書くのが得意だから。」「作文のルールを理解しているから。」等、書くことができると自覚していることに関連するものが挙げられており、「苦手」の理由は、「文章をつなげるのが苦手だから。」「論文の構成が分からないから。」「内容をまとめるのが苦手だから。」「言葉が出てこないから。」「文章を短くまとめることが苦手だから。」「文の構成を考えるのが苦手だから。」等、書く技術に関連するもの、もしくは、「文章を書く行為が好きじゃないから。」「文章を書く習慣が身につけていないから。」等、書く行為自体が好きではない、習慣がないということに関連する理由が挙げられていた。

学術的文章が書けるようになりたいと思うかについては、受講学生全員が授業を通じて、アカデミック・ライティング力を身に付けたいと思っていることが分かった。その理由については、「将来社会に出た時に役に立つと思うから。」という回答が最も多かった。また、「将来大事になりそうだから。」「卒論を書く時に役立つと思うから。」「就職の採用試験時に役立つと思うから。」等、将来的に役立つということに関連する理由や、「就職してから必要になると思うから。」「社会に出て必要だと思うから。」等の、今は分からないが将来必要になるであろうという理由が挙げられていた。

以上のアンケート結果より、7割程度の受講学生は文章を書くことが嫌いであり、9割以上の受講学生は書く行為について苦手意識を持っていることが明らかとなった。しかし、受講学生は全員、授業を通じて学術的文章が書けるようになりたいと回答していることから、受講学生が持つ苦手意識を克服させ、学術的文章が書けるようになったと自覚できるような実践授業を積極的に実施する必要があると考えられる。

#### 4. 2 小論文構造分析結果、考察

授業内で執筆した小論文の構造分析結果は以下である(表6)。

表6 構成要素の出現数・ポイント結果

(n=58)

	構成要素	小論文①		小論文②		上昇値②-①
		出現数	ポイント①	出現数	ポイント②	
序論	背景説明	48	85	58	150	+65
	問題提起	35	78	58	148	+70
	研究行動	35	68	37	85	+17
本論	データ提示	38	76	58	126	+50
	解釈、考察	35	41	48	95	+54
	意見提示	37	70	48	112	+42
結論	結論提示	40	78	48	128	+50

考察：小論文①と小論文②のそれぞれの構成要素の出現数、ポイントを比較すると、どの構成要素も出現数、ポイントともに、上昇が確認できた。出現数に関しては、小論文①では、序論「問題提起」、「研究行動」、本論「解釈、考察」が低く、小論文②で序論「問題提起」は全員の記述が確認できたものの、本論「解釈、考察」では、未だ10名が記述できておらず、序論「研究行動」については、小論文①より微増の出現数に留まった。序論「研究行動」は、今後、どのように書き進めていくかを示す構成要素であるが、受講学生にとっては、非常に記述しにくい構成要素であることが示唆された。ただし、その記述内容については、小論文①68ポイント→小論文②85ポイントと、17ポイントの伸びが見られた。

一方、小論文②において、序論「背景説明」、「問題提起」、本論「データ提示」に関しては、全員が記述できており、そのポイントも比較的高く、受講学生にとっては表現しやすい構成要素であることが示唆された。

#### 4. 3 事後アンケート結果、考察

事後アンケートの結果は以下である（表7）。

表7 事後アンケート結果

(n=47)

①	<p>授業で小論文やレポートの書き方を学ぶことができましたと思いますか。          とても思う 19名 (40.4%) 思う 25名 (53.2%) あまり思わない 3名 (6.4%)          まったく思わない 0名 (-) わからない 0名 (-)</p>
②	<p>①で答えた理由を記入してください。  <b>【「とても思う」「思う」の理由 (44名)】</b>          &lt;自覚によるもの&gt;          ・授業前よりも文章が書けるようになったから。22名          ・文章を書く力がついたと思うから。12名          ・実際に小論文を書くことができたから。5名          ・自分自身で添削することによって学ぶことができたと思うから。1名          &lt;具体的な表現技法について述べているもの&gt;          ・文末表現を揃えられるようになったから。1名          ・文章構成について考えられるようになったから。1名          ・適切な言葉遣いが身に付いたから。1名          ・文章をまとめる力がついたから。1名  <b>【「あまり思わない」の理由 (3名)】</b>          ・苦手だから。1名          ・難しかったから。1名          ・まだ力がついていないから。1名</p>
③	<p>授業を受けたことによって小論文やレポートの書き方が身に付いたと思いますか。          とても思う 22名 (46.8%) 思う 21名 (44.7%) あまり思わない 3名 (6.4%)          まったく思わない 0名 (-) わからない 1名 (2.1%)</p>
④	<p>③で答えた理由を記入してください。  <b>【「とても思う」「思う」の理由 (43名)】</b>          &lt;自覚によるもの&gt;          ・授業前よりも迷わずに書けるようになったから。14名          ・何度も書いているうちに身に付いたと思うから。13名          &lt;具体的な学びの内容について述べているもの&gt;          ・序論、本論、結論など文章の構成が理解できたから。8名          ・論文の書き方が分かったから。5名          ・文章の構成について考えられるようになったから。2名          &lt;その他&gt;          ・自分で添削したから。1名  <b>【「あまり思わない」の理由 (3名)】</b>          ・長文になると字数が足りなくなるから。1名          ・もともとの文章力と変わらないと思うから。1名          ・書き方が分からないことが、たまにあるから。1名</p>

	<p>【「わからない」の理由 (1名)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業内容を活かすことができなかつたように思うから。1名</li> </ul>
⑤	<p>授業を通じて、小論文やレポートを書くことに興味を持てるようになったと思いますか。</p> <p>とても思う 10名 (21.3%) 思う 18名 (38.3%) あまり思わない 13名 (27.7%)          まったく思わない 0名 (-) わからない 6名 (12.8%)</p>
⑥	<p>⑤で答えた理由を記入してください。</p> <p>【「とても思う」「思う」の理由 (28名)】</p> <p>&lt;授業を通じて文章を書くのが面白くなった、楽しくなったというもの&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文章を書いていくうちに面白くなって、自分からすすんで小論文を書いてみたいと思ったから。10名</li> <li>・文章を何度も書いてみて面白くなってきたから。8名</li> <li>・小論文を書くことに興味を持ったから。3名</li> <li>・文章を書くのが楽しくなってきたから。2名</li> </ul> <p>&lt;その他&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文章が書けると考えもまとまりやすいと思うから。1名</li> <li>・授業でたくさん文章を書いたから。1名</li> <li>・自分の意見や考えが書けるから。1名</li> <li>・小論文を書くことに興味を持ったから。1名</li> <li>・文章を書くのが楽しくなってきたから。1名</li> </ul> <p>【「あまり思わない」の理由 (13名)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分からすすんで書こうとは思わないため。8名</li> <li>・長文を書くことが苦手だから。2名</li> <li>・文をまとめるのが苦手だから。2名</li> <li>・文章を書くのが嫌いだから。1名</li> </ul> <p>【「わからない」の理由 (6名)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・書くことが苦手なのであまり興味は無いから。3名</li> <li>・あまり興味がわかなかったから。2名</li> <li>・論文を書くことへの興味は以前と変わらないため。1名</li> </ul>
⑦	<p>授業を通じて、どんな学びや気づきがありましたか。また、それらを今後、どのように活かしていきたいと思えますか。あなたの考えを述べてください。</p> <p>(一部抜粋)</p> <p>【授業での学びを今後活かしたいという内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小論文を書く力が身に付いたと思う。文章を書くことが苦手だったが自信がついたので、今後の就職活動で役立てていけたら良いと思いました。</li> <li>・最初は、長い文章を書くのが苦手でした。でも、最初に伝えたいことや、自分の意見をまとめる時間がありました。そこで、もっとその内容を深掘りし、広げていけばいいことだったので、あまり苦にならなかったです。また、今後は、校外実習でのノート作成などを書かないといけないので、頭の中や、紙に書くことで整理して、活かしていきたいと思いました。</li> <li>・こんなに長い文章をパソコンで打つことがなかったから新鮮だった。段落の構成や言葉遣いなど色々学べたからこそ、今後、社会に出て何らかの書類を作ったりする時などに活かしていきたいと思った。</li> <li>・授業を通じて、小論文の書き方や語彙が増えたと思いました。文を書くのが苦手だったけれど小論文を書いていくうちにポイントを抑えることでスラスラ書けるようになりました。この授業で学んだことは、就職後、役に立つと思うのでしっかり自分の中に留めておきたいと思いました。</li> <li>・授業を通じて、小論文の書き方や言葉のボキャブラリーが増えたと思いました。文を書くのが苦手だった</li> </ul>

けれど小論文を書いていくうちにポイントを抑えることでスラスラ書けるようになりました。この授業で学んだことを就職後でも役に立つと思うのでしっかり自分の中にとっておきたいと思いました。

- ・授業をとおして、小論文を書く力を身につけることが出来て良かった。文章を書くことが苦手だったけど、授業を通して、少し自信がついたので、これから就職活動などで役立てていけたら良いと思いました。

- ・小論文を作成する機会は今までもあったのですが、今回の授業内容で、より小論文を分かりやすく、かける方法が身についたような気がします。これらを今後、社会に出て作成する機会があると思うので、そこで活かしていけたらと思います。

- ・テキストでは、日本語の言い回しや使い方の難しさを学んだが楽しく取り組めた。小論文などは難しかったが、色々な資料などを調べたりしてなんとか書き上げることが出来た。日本語は社会に出た時に目上の方と話す時にとても重要になってくるので、しっかりと覚えておきたい。

- ・要約は大事なところをまとめるだけでなく、内容を変えすぎない程度に自分の言葉に言い換えることも必要だと学んだので、履歴書などの長い文章を簡潔に書かなければならないときに活かしたい。

- ・就職活動の面接とかに活かせると思います。面接の時に何を聞かれてもいいように質問を考えて、言えるようにしています。

- ・日本語の授業では、小論文を書いたり敬語について学んだりしました。その他に手紙の書き方も学びました。小論文については、最初はどうのような事を書けば良いのか分からないことが多かったけれど、毎回小論文を書いた事で、どのような構成で書けば良いのかを少しだけ学ぶことが出来ました。今後は、日本語Ⅱの授業で学んだ敬語や手紙の書き方などを実際社会に出た時に活かしていきたいと思います。

- ・小論文の書き方、日本語表現ドリルで習った手紙の書き方、電話のかけ方などがわかった。日常の必要なときに活かしたいと思う。

- ・小論文を書くときに記事などを使用する際は鍵括弧「」を付けたり、小論文を書く前にフォーマットを書くこと書きやすいなどを学ぶことができました。今後小論文を書く機会があったら、まとまったわかりやすい文を作るのに活かしたいと思います。

- ・授業を通じて国語力がついたと思う。小論文を書くことが多くなるかもしれないので活かしていきたい。

- ・小論文やレポートを書くことで、語尾の間違いや書き方の間違いなどに気づく事ができました。これらを今後の校外実習などのレポートを書く際に気をつけることに活かしていきたいと思いました。

- ・正しい敬語の使い方、文の書き方などをより詳しく学ぶことができ、就活の履歴書や校外実習での資料で敬語や文の書き方を学んだおかげで役立つことが出来ました。今後も仕事などで使う機会が増えるので、学んだことを活かしていきたいです。

- ・文章を書く際にどのような文体で書けば良いのかをしっかりと学ぶことができました。この学びをもととして、これから実習先へのお礼状などを提出する際には、授業内で学んだように書けるようになりたいと考えています。

- ・この日本語の講義をとおして、小論文の書き方を再び思い出すことができ長文を書く力を身につけることができたので今後は就活やいろんな場面で活用していきたいと思った。また、敬語でのメールのやり取りの方法は実際に就活でのメールのやり取りに活かすことができた。

- ・小論文を書くことはあまりありませんでしたが、講義を通して書いてみて内容が浅かったり、同じことを何度も言っているのもう少し内容を深めたいと思いました。今後、資料などを作ることもあると思うので、同じことを何度も言わないようにしたいと思いました。

- ・この授業を通して敬語の使い方や論文の書き方、分の構成の仕方など様々なことを身につけることができました。就職活動でもとても役に立ったと実感しています。今後も、この授業で学んだことを意識して会社やいろいろな人に失礼のないように使っていきたいです。

- ・テキストでのさまざまな物事に対してのテンプレートを学ぶことができた。社会に出た時、これらを思い出して応用し確実に身につけて自在に使いこなせるようにしていきたいと思った。

【主体的な学習活動に関連する内容】

- ・自分の考えを文章にまとめることは難しいと思いました。いくつかの表現の似た言葉は思いつきますが、それをうまく利用しまとめることが大変でした。実習に行った際も長文を書く機会はたくさんあると思うので、文章を書くということに慣れておきたいと思いました。
- ・たくさん文章を書く機会はあまりないけど、これから実習もあるので文末表現などに気をつけて文を書いていきたいと思いました。
- ・長文にすることが苦手で、小論文が苦手だと言うことがわかりました。自分は文をまとめることも苦手で同じことや内容がずれてしまう癖があるため、今後は読み返しなどをして気をつけていきたいと思いました。
- ・授業を通して、小論文の書き方がわかった。今後就職活動をする時に作文などの課題があるところもあるので今のうちからたくさん長い文章を書いて頑張っていきたいです。
- ・授業を通じて日本語の文法などを知ることが出来て良かったです。またレポート提出を頑張りたいです。
- ・もっと色々な課題の小論文を書きたいです。そしてもっと書く力を伸ばしたいです。
- ・自分で書いた文章を添削するという習慣がついたので、これから先もこの習慣を活かせる機会が必ずあるので活用していきたいです。
- ・小論文の書き方が前よりも少しは理解できるようになったと思います。自分の意見を文章にして伝えられる機会が増えたらいいなと思いました。
- ・以前より自分の文章力が落ちていることを知った。本を読むことが減り、文章のバリエーションや展開のテンプレートが分からなくなったことが原因と考えるため、また本に触れていきたい。
- ・読書が全ての基本につながっていると実感した。今後はいろいろな本を読んで学びたいと思う。
- ・文章が書けるようになるためには、本を読んで語彙力を身に付けなければならないと感じました。今後は、すすんで本を読もうと思いました。
- ・文章が上手く書けないのは、本を読むことが減り、文章のバリエーションや展開のテンプレートが分からなくなったことが原因と考えられるため、本を読む時間を増やしていきたい。

【小論文アウトラインシートが役立つという内容】

- ・小論文ではアウトラインシートのように書き始める前に展開の仕方や文章の中身を考えておくと良いと学んだ。小論文を書く機会があったら、事前に段落ごとの内容を考えた上で文章を書いていくようにしたい。
- ・2000字などの長い小論文を書く力が身につきました。しっかりフォーマットがあることでそれに沿って書くことができたのでしっかり書く力が身についたと思います。今後も長い小論文を書く機会があればフォーマットを思い出して生かしていきたいです。
- ・しっかりフォーマットがあったためそのフォーマットに沿って書くことができ力が身についたと思います。今後も小論文を書く機会があればフォーマットを思い出して書きたいと思います。
- ・小論文アウトラインシートに沿って書けば、自分でも長い文章を書き上げることができると思いました。小論文アウトラインシートは、とてもわかりやすかったです。

【協働学修で他人から学びを得たという内容】

- ・様々な方の意見や小論文を見て、色々な考え方があることを知ることができたので良かったです。
- ・自分が考えていることを文にして発表するのはとても難しいことだと改めて思いました。でも、みんなに共感してもらったり、人のレポートを見てこんな考えもあるんだと新たな発見が沢山できて楽しかったです。
- ・他の人の小論文を読ませてもらって、新しい発見があり、感動しました。とても勉強になりました。

<p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・敬語の必要性を学ぶことができました。また、敬語にも種類があるため考えて使わないといけないと感じました。今後、敬語を使う機会が増えていくと思うので、しっかり敬語を使えるようにしていきたいと思いました。</li> <li>・ドリルで場面ごとの敬語の使い方を学び、特に電話の受け方や名乗り方をしっかり身につけて、実際の機会に生かしたい。</li> <li>・敬語について学んで正しい敬語の使い方を学ぶことができて良かったです。手紙や電話の対応の仕方についても学んで実際に電話をかけた際に役に立ちました。</li> <li>・自分が使っている敬語は正しいと思っていたが、本当は間違っていることが多かったということに気付いた。これから社会人になると、敬語は必要不可欠なので、授業で学んだことを覚えておいて使っていきたいと思う。</li> <li>・この授業を通して、文章を書くことの難しさに気づけました。敬語などは将来働いてたくさんの年齢の方とお話しするので活用したいと思います。</li> <li>・文末や、語尾をどのようにして統一するか学んだため、すらすらと書きやすくなりました。</li> <li>・敬語力や語彙力が増えたと思う。</li> </ul>
---

考察：事後アンケートの結果について、授業で小論文やレポートの書き方を学ぶことができたと思うかどうかの問いに、「あまり思わない」の回答が6.4%あったものの、「とても思う」もしくは、「思う」の回答が93.6%と、9割以上の受講学生が授業を通じて学びを得たと自覚していることが分かった。また、その理由について、「とても思う」もしくは、「思う」の理由は、「授業前よりも文章が書けるようになったから。」が最も多く、「文章を書く力がついたと思うから。」「実際に小論文を書くことができたから。」「自分自身で添削することによって学ぶことができたと思うから。」等、本人の自覚によるもの、もしくは、「文末表現を揃えられるようになったから。」「文章構成について考えられるようになったから。」「適切な言葉遣いが身に付いたから。」「文章をまとめる力がついたから。」等、具体的な表現技法について述べているものが挙げられていた。一方、「あまり思わない」の理由としては、「苦手だから。」「難しかったから。」「まだ力がついていないから。」というものであった。

授業を受けたことによって小論文やレポートの書き方が身に付いたと思うかどうかの問いについては、「とても思う」もしくは、「思う」が91.5%、「あまり思わない」が6.4%、「わからない」が2.1%であった。「とても思う」もしくは、「思う」の理由は、「授業前よりも迷わずに書けるようになったから。」「何度も書いているうちに身に付いたと思うから。」等、本人の自覚によるもの、もしくは、「序論、本論、結論など文章の構成が理解できたから。」「論文の書き方が分かったから。」「文章の構成について考えられるようになったから。」等、具体的な学びの内容について述べているものが挙げられていた。一方、「あまり思わない」の理由としては、「長文になると字数が足りなくなるから。」「もともとの文章力と変わらないと思うから。」「書き方が分からないことが、たまにあるから。」というものであった。

授業を通じて、小論文やレポートを書くことに興味を持てるようになったと思うかどうかの問いについては、「とても思う」もしくは、「思う」が59.6%、「あまり思わない」が27.7%、「わからない」が12.8%であった。「とても思う」もしくは、「思う」の理由は、「文章を書いていくうちに面白くなって、自分からすすんで小論文を書いてみたいと思ったから。」が最も多く、次いで、「文章を何度も書いてみて面白くなってきたから。」「小論文を書くことに興味を持ったから。」「文章を書くのが楽しくなってきたから。」等、授業を通じて文章を書くことが楽しくなったというものであった。一方で、「あまり思わない」の理由は、「自分からすすんで書こうとは思わないため。」が最も多く、その他、「長文を書くことが苦手だから。」「文をまとめるのが苦手だから。」「文章を書くのが嫌いだから。」等、授業を受けても文章を書くことが好きになれなかったというものであった。

授業を通じて、どんな学びや気づきがあり、それらを今後、どのように活かしていきたいと思うか、の記述内容については、そのほとんどが授業に対して肯定的な感想であった。主な記述内容については、「小論文を書く力が身に付

いたと思う。文章を書くことが苦手だったが自信がついたので、今後の就職活動で役立てていけたら良いと思いました。」「最初は、長い文章を書くのが苦手でした。でも、最初に伝えたいことや、自分の意見をまとめる時間がありました。そこで、もっとその内容を深掘りし、広げていけばいいことだったので、あまり苦にならなかったです。また、今後は、校外実習でのノート作成などを書かないといけないので、頭の中や、紙に書くことで整理して、活かしていきたいと思いました。」「こんなに長い文章をパソコンで打つことがなかったから新鮮だった。段落の構成や言葉遣いなど色々学べたからこそ、今後、社会に出て何らかの書類を作ったりする時などに活かしていきたいと思った。」「授業を通じて、小論文の書き方や語彙が増えたと思いました。文を書くのが苦手だったけれど小論文を書いていくうちにポイントを抑えることでスラスラ書けるようになりました。この授業で学んだことは、就職後、役に立つと思うのでしっかり自分の中に留めておきたいと思いました。」「授業を通じて、小論文の書き方や言葉のボキャブラリーが増えたと思いました。文を書くのが苦手だったけれど小論文を書いていくうちにポイントを抑えることでスラスラ書けるようになりました。この授業で学んだことを就職後でも役に立つと思うのでしっかり自分の中にとっておきたいと思いました。」などの、「授業での学びを今後に活かしたいという内容」、「・長文にすることが苦手で、小論文が苦手だと言うことがわかりました。自分は文をまとめることも苦手で同じことや内容がずれてしまう癖があるため、今後は読み返しなどをして気をつけていきたいと思いました。」「授業を通して、小論文の書き方がわかった。今後就職活動をする時に作文などの課題があるところもあるので今のうちからたくさん長い文章を書いて頑張りたいです。」「授業を通じて日本語の文法などを知ることが出来て良かったです。またレポート提出を頑張りたいです。」「もっと色々な課題の小論文を書きたいです。そしてもっと書く力を伸ばしたいです。」などの、「主体的な学習活動に関連する内容」、「小論文ではアウトラインシートのように書き始める前に展開の仕方や文章の中身を考えておくと良いと学んだ。小論文を書く機会があったら、事前に段落ごとの内容を考えた上で文章を書いていくようにしたい。」「2000字などの長い小論文を書く力が身につきました。しっかりフォーマットがあることでそれに沿って書くことができたのでしっかり書く力が身についたと思います。今後も長い小論文を書く機会があればフォーマットを思い出して生かしていきたいです。」「しっかりフォーマットがあったためそのフォーマットに沿って書くことができて力が身についたと思います。今後も小論文を書く機会があればフォーマットを思い出して書きたいと思います。」「小論文アウトラインシートに沿って書けば、自分でも長い文章を書き上げることができると思いました。小論文アウトラインシートは、とてもわかりやすかったです。」などの、「小論文アウトラインシートが役立ったという内容」、「様々な方の意見や小論文を見て、色々な考え方があることを知ることができたので良かったです。」「自分が考えていることを文にして発表するのはとても難しいことだと改めて思いました。でも、みんなに共感してもらったり、人のレポートを見てこんな考えもあるんだと新たな発見が沢山できて楽しかったです。」「他の人の小論文を読ませてもらって、新しい発見があり、感動しました。とても勉強になりました。」などの、「協働学修で他人から学びを得たという内容」に大別された。

「主体的な学習活動に関連する内容」については、「以前より自分の文章力が落ちていることを知った。本を読むことが減り、文章のバリエーションや展開のテンプレートが分からなくなったことが原因と考えるため、また本に触れていきたい。」「読書が全ての基本につながっていると実感した。今後はいろいろな本を読んで学びたいと思う。」「文章が書けるようになるためには、本を読んで語彙力を身に付けなければならないと感じました。今後は、すすんで本を読もうと思いました。」「文章が上手く書けないのは、本を読むことが減り、文章のバリエーションや展開のテンプレートが分からなくなったことが原因と考えられるため、本を読む時間を増やしていきたい。」などの、自主的な読書活動に繋がる記述も見られた。また、「その他」においては、「敬語の必要性を学ぶことができました。また、敬語にも種類があるため考えて使わないといけなと感じました。今後、敬語を使う機会が増えていくと思うので、しっかり敬語を使えるようにしていきたいと思いました。」「ドリルで場面ごとの敬語の使い方を学び、特に電話の受け方や名乗り方をしっかり身につけて、実際の機会に生かしたい。」「敬語について学んで正しい敬語の使い方を学ぶことができて良かったです。手紙や電話の対応の仕方についても学んで実際に電話をかけた際に役に立ちました。」「自分が使っている敬語は正しいと思っていたが、本当は間違っていることが多かったということに気付いた。これから社会人になると、敬語は必要不可欠なので、授業で学んだことを覚えておいて使っていきたいと思う。」などの、授業全体を通じて敬語力が身に付いたとする記述が目立った。

以上のアンケート結果より、当該授業は受講学生の満足度が高く、授業の効果を認めることができた。

本稿では、2年次生が執筆した小論文の内容について述べたが、ここで、初年次学生が執筆した小論文の内容と比較しておきたい。小論文のテーマや評価基準が異なるため、単純比較することは難しいが、参考比較として述べておく。2022年度前期必修授業「日本語」（2022年4月～6月実施）内で、日本語を母語とする初年次学生60名が、小論文アウトラインシートを使用して執筆した3編の課題小論文全体の中に、必要な構成要素の出現数と、その内容の良し悪しを得点化して比較した結果、特に、序論「問題提起」において、小論文アウトラインシート（簡素版）の効果が確認できた。また、序論「問題提起」、結論「結論提示」は、執筆回数を重ねるごとに明確に表現できるようになるものの、本論「データ解釈、考察」、「意見提示」の表現内容に課題が残ることが示唆されており【杉本（2023a）】、2年次学生を対象とした本調査の結果と照らし合わせると、初年次学生、2年次学生ともに、序論「問題提起」は比較的記述しやすい構成要素であること、一方で、本論「データ解釈、考察」は、初年次学生だけでなく、多少学術的文章を書くことに慣れていると思われる2年次学生にとっても記述しづらい構成要素であることが分かった。この課題は、社会問題化しているPISA型読解力の低下にも繋がるものであり、早急の対策が必要と考えられる。

## 5. 今後の展望

本稿では、「小論文アウトラインシート」を使って2年次学生が執筆した課題小論文の構造分析を通じて、学術的文章の構成要素に焦点を当て、序論・本論・結論毎に、述べるべき構成要素が、どの程度、表記されているのかを考察した。調査の結果、序論の構成要素「背景説明」、「問題提起」は受講学生にとって表記しやすい構成要素であること、反対に、序論の構成要素「研究行動」や、本論で提示した客観的データの「解釈、考察」については、明確に表現することが難しい構成要素であることが示唆された。

今後は、論文やレポートなども対象にし、さらに視野を広げて学術的文章に必要な構成要素について、別の観点からの分析を進めながら、アカデミック・ライティング教育開発に貢献していきたい。

## 参考文献

- (1) 脇田里子：“学部留学生の課題レポートの文章構造の分析”、コミュニカーレ、No.1,pp.87-123、(2012)
- (2) 浜田麻里他：“大学生と留学生のための論文ワークブック”、くろしお出版、(1997)
- (3) 杉本亜由美：“初年次学生による小論文の構造分析に関する考察”、人間生活文化研究、No.33,pp.63-68、(2023)
- (4) 杉本亜由美：“学術的文章における構成要素の考察—初年次学生のアカデミック・ライティング課題分析と小論文アウトラインシートの提案—”、学業、No.21,pp.11-25、(2023)
- (5) 杉本亜由美：“アクティブ・ラーニングにおける評価に関する考察—アカデミック・ライティング科目における教育ツールの提案—”、学業、No.21,pp.1-9、(2023)



# 音楽の「流れを止めないこと」を重視したピアノ弾き歌い指導の取り組み<sup>1)</sup> —授業実践を通じた考察—

棒田 美江<sup>2)</sup>

## Approach to Teaching Piano Playing and Singing that Emphasizing not Stopping the Flow of Music <sup>(1)</sup>

—Consideration Through Class Practice—

Yoshie BOUDA<sup>2)</sup>

### 要 約

本稿は、幼児教育学科開設5年目を迎える金沢学院短期大学の筆者担当授業「音楽1」を受講する学生を対象に、ピアノ弾き歌いについて、「流れを止めないこと」を重視した授業実践を行い、その効果を考察した。保育現場で歌唱活動を行う際、ピアノ伴奏を間違えても流れを止めずに最後まで演奏を続けるためにはどのような力が必要か、授業での取り組みを通して見られた学生の演奏や意識の変化など、事例をもとに分析し、指導法の効果を一定程度見出すことができた。

キーワード：ピアノ弾き歌い、協働的な学び、音楽表現活動

### 1. はじめに

保育の現場では、さまざまな表現活動が行われている。歌唱活動では、保育者がピアノを弾きながら子どもと一緒に歌う場面が多く見られる。季節のうた、行事のうた、生活のうたなど、子どもたちが楽しく歌うためには、子どもが歌いやすいテンポ、曲想、歌とピアノのバランスなど、さまざまな技術が要求される。近年、保育者養成課程では、入学後にピアノを始める学生の割合が年々増加しており、短期大学2年間の学びで、現場で活動するための技能を身につけるのは難しい課題である。学生は日々練習を積み、ある程度演奏が出来ても、実際に実習などでは一つの躓きから曲が途中で止まってしまい納得のいく活動ができないことが多い。本研究では、間違えても止まらず弾き通す「流れを止めないこと」を重視した指導に取り組んだ。

### 2. 研究目的

保育者養成校におけるピアノ弾き歌いの先行研究としては、田中功一他「保育者養成課程のピアノの初心者における個人練習方法の顕在化」<sup>(1)</sup>、田中節夫「幼児教育学科におけるピアノ教育の方法試論」<sup>(2)</sup>などの他にも、伴奏法に関する研究、子どもの歌の運指に関する研究など多数の研究が報告されている。また、連弾や合わせることを重視した取り組みについての授業実践報告も多い。本研究は、子どものうたの弾き歌いにおいて、流れを止めずに演奏することを目指し、演奏が止まる原因を追求するとともに、ピアノ個人レッスン以外の読譜、リズム、アンサンブル、歌唱などの集団活動での取り組みも、流れを止めないことを重視したピアノ弾き歌いに生かされるのではないかと考え、いくつかの授業実践の効果を検討した。

---

1)：令和5年11月22日受付；令和6年2月22日受理。Received Nov.22, 2023；Accepted Feb.22, 2024.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

### 3. 研究方法

#### 3-1. 対象者

金沢学院短期大学幼児1年生37人を対象に、筆者が担当する授業「音楽I」では、第1回目の授業の初めに楽器経験や音楽に対する意識についてアンケートを行った(表1)。

表1 授業にあたってのアンケート

1、ピアノ演奏の経験はありますか。	ある22人(59%)、ない15人(41%)
2、音楽は好きですか。	好き34人(92%)、普通3人(8%)、嫌い0人
3、歌うことは好きですか。	好き19人(51%)、普通14人(38%)、嫌い4人(11%)
4、人前で歌や楽器の演奏を發表したことがありますか。	ピアノ15人(41%)、その他の楽器や歌13人(35%)、ない9人(24%)
5、保育現場で音楽活動をする上で、保育者に必要だと思うものを3つ選択してください。	表情32人(86%)、表現力19人(51%)、リズム感11人(30%)、ピアノ9人(24%)、感性9人(24%)、創造力8人(22%)、弾き歌い7人(19%)、知識6人(16%)、歌6人(16%)
6、音楽Iで特に習得したいことは。	ピアノ12人(32%)、弾き歌い11人(30%)、人前での演奏9人(24%)、読譜4人(11%)、歌1人(3%)

その結果、ピアノ経験者は37人中22人であった。例年1年生を対象に同じアンケートを行っているが、毎年入学者の半数近くがピアノ未経験者であり、読譜(特に低音部記号)からの指導が必要である。

#### 3-2. 授業計画

表2の授業計画の中で、読譜やピアノの基礎を行いながら、歌唱活動、リズムアンサンブル、人前での発表を通して、弾き歌いに関しては特に「流れを止めないこと」を重視した授業実践を行った。第8回の中間発表での受講者の演奏を記録し、弾き直しや流れが止まる原因を分析し、第15回の発表時にどのような効果が表れたかを検討した。また、発表にあたってはルーブリック評価を導入した。

表2 授業計画

第1回	子どもの発達と音楽
第2回	楽典①譜表と音名 季節のうた 春夏 ピアノ基礎
第3回	楽典②音符と休符 季節のうた 秋冬 ピアノ基礎
第4回	リズムあそび① ピアノ基礎
第5回	リズムあそび② ピアノ弾き歌い
第6回	手あそび① ピアノ弾き歌い
第7回	手あそび② ピアノ弾き歌い
第8回	和声とコード① コード伴奏法 弾き歌い中間発表
第9回	和声とコード② コード伴奏法
第10回	わらべうた① ピアノ弾き歌い
第11回	わらべうた② ピアノ弾き歌い
第12回	子どものうた ピアノ弾き歌い
第13回	行事のうた ピアノ弾き歌い
第14回	実技試験リハーサル ピアノ弾き歌い
第15回	弾き歌い発表

音楽 I は 1 年生を対象とした前期 15 回の授業である。37 名を A グループ 18 人、B グループ 19 人の二クラスに分け、それぞれ 1 コマ 90 分の授業を行う。筆者の他に、各クラスに 1 名ずつピアノ非常勤講師が指導に当たる。毎回のシラバスによって形態は変わるが、基本的には、グループを半分に分け 2 部屋を使用し集団活動とピアノレッスンを 45 分ずつ行う。ピアノレッスンに関しては、約 10 人を 45 分で非常勤講師が指導にあたり、講師が一人一人順番に個人指導を行う。他の学生は、順番が来るまで電子ピアノにヘッドフォンを付けて（教室には電子ピアノ 25 台が完備）練習を行う。筆者は主に楽典、アンサンブル、リズムあそび、手あそびなどの全体での活動や、保育現場を想定しての全体での弾き歌いなどを担当し、集団活動を通してピアノ弾き歌いが効果的に身に付く方法を試みた。

#### 4. 授業実践の内容と結果

##### 4-1. 中間発表に至るまでの経緯

##### 4.1-1 リズムあそび

譜例 1 <sup>(3)</sup>

譜例 2 <sup>(3)</sup>

第 2 回、第 3 回の授業で読譜のための楽典を行い、第 4 回目のリズムアンサンブルでは、譜例 1、2 のリズムアンサンブルを行った。全体でのリズムアンサンブルを通して、読譜の理解を進める、一定のテンポで拍子を感じながら楽譜を追う、異なる 2 パートのリズム譜の仕組みを理解し合わせる楽しさを味わうことなどを目的とした。この時点では譜面を見てリズムを叩くことが難しい学生も見られたが、リズム譜に言葉がついており、言葉を見て譜面を追うことは可能であった。この活動では、言葉の自然な抑揚とリズムの関係に気づき、楽しみながら楽譜の流れを理解することができ、ピアノ経験の有無や読譜能力に関係なく、全員が言葉の抑揚を表現しながらはっきりと声を出す姿が見られた。また、全体で合わせることで、一人が躓いても流れは進んでいるため、音を聴きながら途中で参加するよう自然に促すことにつながった。さらに、拍のまとまりや言葉のグループでフレーズを感じることができ、拍感を身につけることができた。譜例 2 では、八分休符やシンコペーションなど、読譜やピアノ練習において理解しにくいリズムが使われているが、言葉の抑揚と音の高低で覚えたり、2 つのパートのリズムの掛け合いを通して縦の拍をカウントしながらリズムの感覚を掴んだ。これらの活動は、歌唱活動の際、ピアノで躓いた際に、拍をカウントし、進んでいく子どもの歌を聴いて、途中から入る訓練に効果的であった。

#### 4-1-2. 手あそび

第6回、第7回の手あそびでは、無伴奏で人前で歌う経験ができ、動作が入ることで、比較的抵抗がなく歌うことができた。弾き歌いについて、ピアノ伴奏を弾くことが最も重要であると考えた受講生は、ピアノ伴奏が止まると歌うことも止めてしまい、活動を中断する場面が授業内でよく見られた。そのため、伴奏なしで人前で抵抗なく歌えるよう手あそびの実践を取り入れ、伴奏なしで歌うことに重点を置き、弾き歌いの意識を歌を主に捉えられるよう試みた。手あそび歌は、自分の声に合った高さから歌い始めることができ、音域も狭いため声を出しやすい。また、動きがつくことで、言葉やリズムが自然に付き、自分自身のうたや表情も意識できる。弾き歌いでは鍵盤や楽譜を見ながら歌いがちだが、手あそびは顔を上げて子どもと視線を合わせながら歌い、子どもは保育者の口元や顔を見て歌っていることを意識付けた。この実践を繰り返すうちに、人前で一人で歌うことに慣れ、恥ずかしさや抵抗がなく自然に楽しそうな表情、雰囲気でも歌えるようになった。この実践では、特にピアノ未経験者も積極的に取り組み、効果的であった。

#### 4-1-3. 和声とコード (コード伴奏法)

コード伴奏法については、既にさまざまな研究が行われているが、ピアノ未経験者は、楽譜通りに弾くことで、読譜に時間がかかる上、ピアノも歌も余裕がなくなり活動を楽しむには程遠い。弾き歌いに対して苦手意識を持ったり自信をなくすことがないよう、コード伴奏法を身につけることを目的として練習を行った。指が独立せず3音の和音を押さえることが難しい学生には単音での伴奏法を試みた。コード伴奏の練習については、「保育者養成課程における弾き歌い指導法の研究」-歌唱教材のコード分類による実践 (棒田美江・2019)<sup>(4)</sup>で示された通り、主要3和音で演奏可能な曲をやさしいコードパターン (進行) 順に分類 (表3) しており、この分類をもとに進めていった。コード進行や右手の音域をステップごとに練習し、左手の基本形を手におぼえさせ、短期間でより多くの曲を習得することがねらいである。主要3和音の定着に至るまで、コード名 (アルファベット) C、F、G を見ただけで左手の演奏ができるまで繰り返し練習した。実習園から出される課題には右手のメロディーの上にコード名が書かれただけの一段譜も多く、コード名を見て伴奏を付けたり、伴奏形をアレンジする技術も必要である。コード伴奏では、右手はうたのメロディー、左手はコード伴奏を弾きながらうたう形で、左手に細かい動きがないため、歌うことに集中して声や表情を意識することができる。第8回、第9回の授業内では全員が一斉に電子ピアノで筆者のメロディーに合わせてコード伴奏を弾き、音やコードを間違えても止まらずメロディーに合わせて、自分の音と周りの音の響きが同じであるか聴きながら練習を行なった。主要3和音の和声感が身につくことにより、曲のコード進行が予測できようになりポジションの準備が早めに行えるようになった。

表3 歌唱教材のコード分類

ステップ1	コード進行C-G-C 右手音域5度以内 (指変えなし)	ちょうちょ、ぶんぶんぶん、メリーさんの羊、みつばちマーチ、ジングルベル、よろこびの歌、トントントントンひげじいさん
ステップ2	コード進行C-G-C 右手指移動あり	かたつむり、かえるのうた、いとまきのうた、10人のインディアン、ロンドンばし、あくしゅでこんにちは、グーチョキパーでなにつくろう
ステップ3	使用コードC、F、G ① 右手音域6度 (ド〜ラ)	ゆき、キラキラぼし、ちゅうりっぷ、手をたたきましょう、むすんでひらいて、パンダうさぎコアラ、はと、おててを洗いましょう、あくしゅでおはよう、アブラハムの子

ステップ4	使用コードC, F, G ② 右手音域8度 (8度)	おべんとうのうた、どんぐりころころ、たきび、まめまき、とんぼのめがね、虫の声、めだかのがっこう、森のくまさん、春の小川、こいのぼり、七夕、こぎつね、おかえりのうた、すうじのうた、おかあさん、雨降り、朝のうた、そうだったらいいのにな、大きな栗の木の下で、はみがきのうた
ステップ5	使用コードC, F, G ③ 右手音域9度 (ド～レ)	思い出のアルバム、夕焼け小焼け、やきいもグーチーパー、おうま
ステップ6	使用コードC, F, G ④ 右手音域①～③以外	雨降りくまのこ、しょうじょうじの狸ばやし、こぶためきつねこ、おへそ、幸せなら手をたたこう、ハッピーチルドレン、しゃぼん玉、せんせいとおともだち、ごんべさんの赤ちゃん、わらっておはよう、ぞうさん、お馬はみんな

#### 4-1-4. 弾き歌い中間発表

中間発表では、個別の進度に合わせた選曲で、一人ずつ前に出てピアノ弾き歌いを発表した。毎回の授業内でも前に出て弾いたり、数人で保育者役、子ども役に分かれて歌うなど人前で演奏は行っているが、Aグループ、Bグループ合同での発表会形式での演奏は初めてで緊張する学生も見られ、37人中全く流れを止めずに弾き通せた学生は11名であった。記録を分析したところ、流れが止まるきっかけや原因は、左手の和声進行の間違い、右手指使い(指変え)の間違い、付点リズム(スキップリズム)で腕力ができず止まるなど、主に3つであった。

#### 4-2. 期末発表における状況

左手の和音(コード)を間違え止まってしまった。(11人)

C→G、C→F、F→Cの和音が変わる際に次のコードが掴めず違う響きとなり引き直す例が多かった。

##### 譜例3 <sup>(5)</sup>



譜例3は左手のコード進行がC→F→Cの例である。CからFへ形が変わるときに、手が広がらず音を外す、指使いを間違えるなどの原因があり、音域の広がりや手の形との関係を何度も身体に覚え込ませた。この曲は、特にピアノ未経験者が初期に練習する曲である。F→CよりもC→Fの進行の際ポジション移動でミスをする学生が多く見られた。

右手のメロディーで、音や指使いを間違えたり、音の跳躍ができずに止まってしまった。(17人)

右手の指変えが、練習通りに出来ずメロディーを止めてしまう。跳躍が大きくなるほど外しやすくなる。

同じメロディーでも2番、3番と繰り返すと、歌詞の違いによりリズムに反応出来ずに引っかかる。

譜例4<sup>(6)</sup>

**とんぼのめがね**  
 藤原正幸作曲、宮川幸三編曲

原曲に♩=112

譜例4では、右手の連続する同音の指変えや跳躍、左のコードなど同時にいくつものことを意識しながら歌うことは、ピアノ初心者にとっては難しいことである。指変えや跳躍は片手の部分練習を繰り返し、右手だけ、左手だけでも歌えるように練習した。特に、2番、3番と繰り返すと、言葉が変わるため、少しリズムも変わり、つまり要素となっていた。歌詞が1題で完結している場合もあるが、ほとんどは2題、3題と続いているため、何番の歌詞でも歌い、言葉の意味など理解を深めた。

付点リズム(スキップリズム)で、手や手首が固くなり、十六分音符が鳴らず引っかけり弾き直した。(2人)

特に、同音連打の場合に手首が硬くなり十六分音符が鳴らずもう一度弾き直す。

付点リズムに関しては、例年ピアノ初心者の中でも簡単に弾ける学生と練習を重ねても演奏が難しい学生が見られ、後者は、ピアノ弾き歌い、リズムあそび、アンサンブルなど音楽活動全般で他者に合わせる事が難しいという傾向が見られる。

譜例5<sup>(7)</sup>

♩=124

子どもの曲には、譜例5のような付点のリズムが多く用いられている。付点8分音符を弾いた後力を抜き、十六分音符を軽く弾くという奏法を短期間で身に付けるのは難しく、緊張も加わると身体や手、手首が固まってしまい曲の途中で止まってしまう。特に同音の付点リズムが弾きにくく、付点リズムが使われている曲(ゆき、雨降りくまのこ、すうじのうた)など同じリズムで音形の異なる曲を数多く弾き歌いし、力を抜いて自然に付点音符の演奏ができるよう練習を重ねた。

この結果を踏まえて毎回の授業において、保育者役と子ども役に分かれ歌唱活動を行い、保育者役のピアノが止まってもこどもの歌は続け、ピアノが止まった際に途中から歌に混ざる練習を繰り返した。ピアノが止まってしまう、歌だけ進んで終了すると、がっかりした顔で呆然とする学生が多く見られたが、これに慣れてくると、手が止まっても一緒に歌だけを続けるようになり、さらにはピアノのミスを表情に出さずに歌っている。また、子ども役になったことで、ピアノが止まって弾き直しや最初に戻る事、歌が途中で止められること、前奏で弾き直してしまい歌に入れ

ないことがストレスに感じることを実感したとの報告を得ている。この経験を踏まえて、「弾き直す」より「流れを止めないこと」が重要だと意識する学生が増えた。

#### 4-2-1. ルーブリック評価の説明と例示

表4 ルーブリック評価

	A	B	C	D
ピアノ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とてもよく弾けている</li> <li>・曲にあった弾き方である</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・弾けている</li> <li>・練習してある</li> </ul>	練習はしてあるが、弾けていない <ul style="list-style-type: none"> <li>・流れが止まる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・弾けていない</li> <li>・練習していない</li> <li>・途中で止まる</li> <li>・最後まで弾けない</li> </ul>
うた	<ul style="list-style-type: none"> <li>・声がよく出ている</li> <li>・歌詞がはっきり伝わる</li> <li>・音程がよい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歌えている</li> <li>・声が出ている</li> <li>・歌詞が伝わる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少し声が聴こえる</li> <li>・声が小さい</li> <li>・歌詞が聞き取れないところがある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・声を出していない</li> <li>・声が聞こえない</li> <li>・歌う気がない</li> </ul>
表情 (態度)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らも楽しんでいる</li> <li>・子どもと視線を合わせている</li> <li>・良い表情で演奏している</li> <li>・曲想にあった表情である</li> <li>・イメージがよく伝わる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・表情を意識して演奏している</li> <li>・時々子どもを見ることが出来る</li> <li>・楽しそうに演奏している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・無表情である</li> <li>・うつむいている</li> <li>・子どもを意識できない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ずっとうつむいている</li> <li>・表情がかたい</li> <li>・爪が長い</li> <li>・保育士としてふさわしくない態度である</li> </ul>

第15回目の授業の弾き歌い発表を前に、第14回目の授業では、評価の観点をルーブリック評価で示した。また、ピアノ、うた、表情の各項目について、筆者がA～Dまでの例を実際に演奏し、評価について実践してみせた。ピアノは、練習してあることが大前提ではあるが、ミスタッチがあっても流れを止めずに弾く、手が止まってしまってもうたは止めずに常に子どもと視線を合わせてうたう。失敗しても子どもの前で嫌な顔を見せず、楽しそうな表情を保つなど説明した。

声や言葉、音程がどの程度伝わるか、実際に筆者が確認しながらAからDまでを実践した。母音に合わせた口の形や言葉の始めの子音を意識することにより歌詞が伝わりやすくなる。表情については、視線を上げる、子どもを見る(体を向ける)、体でリズムや曲想を表現するなど、全身で表現するよう示した。

#### 4-2-2. ビデオ分析による評価

中間発表とは曲目を変えているが、それぞれの進度に合わせた曲を選曲している。研究方法のところで示したとおり、ピアノ未経験者15名が中間発表で演奏した曲は、かえるのうた、メリーさんのひつじ、ちゅうりっぷ、手をたたきましょう、七夕など主に表3のステップ1～3までの曲が多かったが、前期終わりの弾き歌い発表では、どんぐりころころ、とんぼのめがね、森のくまさん、こいのぼり、思い出のアルバムなどステップ3～6の曲を選曲した。また、伴奏形についても楽譜通りに演奏する学生が増え、コード伴奏での演奏は4名であった。中間発表に比べると、伴奏形の変化、調整、跳躍、リズムなど曲の難易度がそれぞれ上がっているため間違えるリスクも高くなっていた。手元が見える位置にビデオカメラを設置し、記録を撮って分析したところ、37人中弾き始めから終わりまで流れを止めずに弾き通せた学生は19人で、中間発表より8人増えた。演奏中の学生の姿からも止まらないように流れを意識しており、個人練習の段階でも間違えた際の対処法も訓練してきたことが分かる。前期最後の発表に向けては、学生自身から希望曲の申し出や、伴奏形についても楽譜通りに弾いてみたいなど主体性が見られた。

### 4-2-3. 学生のルーブリックによる自己評価

	A	B	C	D
ピアノ	4人 (11%)	27人 (73%)	6人 (16%)	0人 (0%)
うた	4人 (11%)	13人 (35%)	19人 (51%)	1人 (3%)
表情	3人 (8%)	22人 (59%)	12人 (32%)	0人 (0%)

自己評価の結果、ピアノの評価Cである「流れが止まる」「演奏が途中で止まる」と回答した学生は、6名で全体の16%であった。また、実際の記録分析結果より、学生自身の自己評価が高く、項目ピアノCの「流れ」に関しては学生の自己評価と記録分析の結果に開きがあるが、中間弾き歌いより止まらずに演奏できた学生の数が増えていた。また、自己評価から84%の学生が流れを止めずに演奏できたという達成感を持ったことが分かる。

### 4-3. 授業全体に対する学生の振り返り

発表後に授業振り返りアンケートを行った。授業内で実践した活動で身に付いたと思うものを選んで記入した(同じ言葉を複数回使用可)

知識、技能、子どもの理解、表現力、感性、協働性、他社の表現の受け止め、楽しさ、実践力、向上心、自分を高める力、創造性、イメージ、保育者としての態度、聴く力、コミュニケーション、社会性、合わせる力、リズム感、努力、根気、忍耐力、その他

以下は、各授業実践において、身に付いたとされる内容(知識、技能等)の選択数を示した。

弾き歌い・・技能12、表現力8、努力6、リズム感5、楽しさ4、向上心1、実践力1

手遊び・・楽しさ14、表現力6、リズム感5、コミュニケーション3、知識3、創造性2、イメージ1、態度1、合わせる力1、子どもの理解1

わらべうた・・楽しさ10、知識6、コミュニケーション4、子どもの理解3、実践力3、表現力3、向上心2、リズム感2、合わせる力1、保育者としての態度1、創造性1、イメージ1

楽典・・知識23、イメージ2、努力2、子どもの理解2、自分を高める力1、創造性1、感性1、合わせる力1、その他4

打楽器アンサンブル・・合わせる力9、知識6、協働性4、表現3、イメージ3、楽しさ3、リズム感3、コミュニケーション2、感性1、他者の理解1、社会性1、その他1

人前での発表・・努力7、実践力5、技能4、自分を高める力4、表現力4、保育者としての態度3、忍耐力3、根気2、楽しさ1、他者の表現の受け止め1、聴く力1、向上心1、コミュニケーション1

その他、楽しかった活動、感想、要望など

- ・人前での発表を通して、練習が多いほど間違えた時に止まらず繋ぐことができるとわかった。
- ・手あそびでは、人前でも楽しくうたうことができた。
- ・歌唱活動が楽しかった。
- ・弾き歌い発表では、みんなの努力や個性が感じられた。
- ・子どもの前で楽しんで演奏したいと思った。
- ・打楽器アンサンブルでは、さまざまなイメージや表現ができた。
- ・授業でのさまざまな活動を通して、楽しんで表現できるようになった。
- ・練習するたびに上達し、楽しめるようになった。
- ・わらべうたでは、普段あまり話すことがない友達とも楽しんで関わられた。
- ・ピアノの練習を積んで、出来ないことが出来るようになった時の達成感を味わえた。

- ・ピアノレパートリーが増えることに楽しさを感じた。
- ・弾き歌い発表では、他の人の演奏がとても刺激になった。
- ・人前での弾き歌いに慣れて堂々と演奏したい。
- ・人前での発表は、自分の成長を感じられた。
- ・音楽活動は、弾き歌い以外にもさまざまな活動があることがわかった。

アンケートの結果から、レパートリーの増加、自分の成長、達成感を感じる学生が多いほか、演奏技術を向上させるだけではなく、音楽活動を通してコミュニケーション能力、協働性、自己表現力などが身に付いたと答えていた。授業を通して筆者が一番伝えなかった「楽しさ」についても、多くの学生が、自ら楽しむことが豊かな表現につながると感じていた。

## 5. 考察とまとめ

今回の授業実践では、「流れを止めないことを」を重視したピアノ弾き歌いの指導法について、全体活動と個人レッスンを並行し、ピアノ以外のさまざまな観点からも取り組んだ。その結果、学生自身のピアノ弾き歌いに関する意識が大きく変化した。受講生のピアノ技能、歌唱力など音楽的能力には個人差があるが、全体での活動では、特に拍子感、フレーズ、リズム感を楽しみながら身に付けることができ、それぞれの要素が個々の弾き歌いのレベルアップに生かされることが示唆されることとなった。ピアノ弾き歌いについて、学生の練習の様子から、間違えると最初に戻って弾き直す姿が多く見られ、これが癖になり無意識に最初に戻ってしまう学生も多い。練習の仕方を工夫し、間違えた音から弾き始める、その部分だけを何度も練習するなど効果的な練習方法を行い、活動をイメージして弾く際には、弾き始めから最後まで止まらないという意思を持って演奏し、常に子どもと一緒に活動しているという意識を持つことの大切さを学生自身が理解できたと思われる。また、ループリックの活用は、それぞれの項目を明確にすることで、目標を立てて取り組み、発表ではループリックをもとに他者を評価し、自分自身の演奏を振り返ることが出来た。さらに、保育現場での活動の際に、どのような演奏、態度、表情が望ましいかを理解するとともに、今後の自身の課題を明確にし学習意欲の向上に有効であった。一人での練習では、自分の音や声を聞きながら練習するが、活動の際には子どもの声を聴き、表現を受け止めながら演奏しなければならない。保育現場での歌唱活動では、子どもの歌声を聴くだけでなく、子どもの表現や呼吸を感じることが重要である。常にこのことを頭において、合わせることを目指した練習が必要である。

音楽Ⅰの授業実践を通して、弾き歌いにおいては流れを止めずに演奏することの重要性の理解し、流れを意識した演奏に繋がった。歌唱活動のための各自のピアノ個人練習は必須であるが、クラス全体でのさまざまな活動も弾き歌いの技能の向上につながる事が本研究で示唆されることとなった。ピアノ初心者や、人前での発表に苦手意識を持つ学生にも、自分に合った活動の方法を習得して欲しい。本研究は、ピアノ弾き歌いについての研究であったが、保育現場での音楽表現活動はピアノに限らず、リズムあそび、絵本による効果音の導入、手作り楽器、など多様な活動が考えられる。音楽活動＝ピアノ弾き歌い（歌唱活動）というイメージにとらわれず、子どもたちと楽しんで出来る活動の知識や方法を身につけて実際の保育の現場で活かして欲しい。保育者の表現力が子どもに与える影響は非常に大きく、その後の音楽への興味、関心、能力、態度、意欲などに大きな違いが出てくることは明らかである。また、音楽的要素以外にも、人との関わり、自然との触れ合い、身近な環境との関わりなど音楽活動が心身の発達に重要な役割を持っている。

浜野他（1987）は、「歌を口ずさんで遊び、聞こえてくる音楽に合わせて全身を動かす子どもたちは、常に生き生きとし、その目は輝いています。子どもたちは、知らず知らずのうちに、音楽を通して、見る、聴く、声を出す、手足を動かすなど、さまざまな機能を高めながら、豊かな心を養っていきます。このように、子どもたちを導いていくには、音楽とのかかわりを避けて通ることはできません。子どもの自主性を発揮させながら、時期や場面を考慮して適切な示唆や手助けを与えていく必要が生じます。そして、その音楽的な能力を高め、創造性をはぐくみながら、望ましい方向に伸ばしてやらなければなりません。」<sup>8)</sup>としている。短期大学では2年間という短い期間での学びである

が、より多くの経験を積んで保育現場で積極的に表現活動を取り入れて欲しい。

本研究は、1 年前期の授業実践からの考察であったが、引き続き研究を続け、2 年間での成果を分析し、今後に生かしたい。

#### 参考文献

- (1) 田中功一・林麻由美・小倉隆一郎・辻靖彦：“保育者養成課程のピアノ初学者における個人練習方法の顕著化”、音楽メディア研究 7-13-24、(2021)
- (2) 田中節夫：“幼児教育学科におけるピアノ教育方法論”、山陽論叢 25 巻 p231-243 (2019)
- (3) 山田俊之：“ザ・ボディーパーカッション”、音楽之友社、p.34、p36 (2015)
- (4) 棒田美江：“保育者養成課程における弾き歌い指導法の研究”、金沢学院短期大学紀要第 18 号 (2019)
- (5) 井口太：“最新・幼児の音楽教育”、朝日出版社、p172 (2021)
- (6) 小林美実：“こどものうた”、チャイルド本社 “p58 (2020)
- (7) 長谷川久美子 “誰でもスグに弾ける保育のうた・こどものうた” p52 (2016)
- (8) 浜野政雄・山本文茂・西園芳信：“子どもと音楽”、同朋舎 (1987)

# コンテンツ「義経北行伝説」のツーリズムへの可能性に関する考察<sup>1)</sup>

村上 智<sup>2)</sup>

## Consideration about the Possibility to the Tourism of the Contents

### "Minamoto no Yoshitsune's Northern Refuge Legend"<sup>1)</sup>

Satoshi MURAKAMI<sup>2)</sup>

#### 要 約

本稿は「判官鼻眞」<sup>1)</sup>で有名な源義経が、衣川(平泉)で死なず生き延びたという「義経北行伝説」を事例に、伝説対象のツーリズム<sup>2)</sup>の可能性について考察した。義経は実在の人物だが、その一生は史実とは距離を置いた伝説や物語としてファンに支持され、特に義経が長年隠れ住みその地で死亡したとされる東北地方での人気は高い。そのためか、一般に全く根拠が認められていない「義経北行伝説」についても支持され、その人気から誘客に資する SIT<sup>3)</sup>コンテンツとなる可能性がある。蓋然性ある伝説がコンテンツツーリズム<sup>4)</sup>の対象になるかという問いに対し、事実・想像を超えた物語として位置づけられることがツーリズムの条件であることから、伝説は本来的に SIT 客を対象としたコンテンツツーリズム、かつ内発型ツーリズム<sup>5)</sup>として扱われる可能性があることが窺われた。

キーワード：義経北行伝説、内発型ツーリズム、歴史観光、大河ドラマ、藤原まつり

#### 1. はじめに(問題の所在)

源九郎義経は日本史上最も有名な人気者と言っても過言ではない。司馬(1995)の「日本人はこれまで人気者というものをもったことがなかった。義経においてはじめて持った」、加来(2004)の「ひとりの人間(義経)がこれほどまでに人気を博すといった経験がなかった」という指摘は、江戸から昭和期における多くの日本人の実感であった。幼少期に聞かされる牛若(義経の幼名)伝説<sup>6)</sup>をはじめ数々の武勇譚や判官鼻眞は、かつては老若問わず国民に良く知られているはなしであった。しかし実在の人物、源義経には信頼に値する史料がほとんどなく、高橋(1966)が指摘するように、義経は歴史においても文学においても継子扱いされて、まともなテーマにならなかったことのないのである。特に過去の事実を扱う歴史分野では今なお義経の実像は解明されていない。そのため伝奇や伝承が事実とは無関係に膨れ上がり、逆にファンが支持する形としての伝説義経が歴史化(事実化)されていくことになった。伝説義経は、ファンの「こうであって欲しい」という希望や願望によって、「判官鼻眞」という独特の価値観を形成した。そして御伽草子や能、歌舞伎へ情緒的なテーマを提供し短編物語として一般化された。この動きは、大衆文化としてのみならず伝統文化としての普遍性(歴史性)を帯びるまでに至ったとみることができる。

その中でも義経北行伝説(以下、北行伝説)は、一般的には根拠となる事物や専門家のオーソライズが存在せず全くの創作とされている。すなわち現状、歴史上全くの虚説である。そのいっぽうで、虚構自体を対象とするコンテンツツーリズムにおいては重要なテーマとなりうるのではあるまいか。伝説から数々の説話や文学、芸能が生み出されていくその態様は、アニメツーリズム(聖地巡礼)のn次創作観光(2013岡本)<sup>7)</sup>を想起させる。だが伝説はアニメとは異なり、本質的に歴史になりたがる傾向を持っている(1966高橋富雄)。そうであるならば伝説のコンテンツ化<sup>8)</sup>には、歴史への配慮と慎重な扱いが必要になってくる。

1)：令和5年11月2日受付；令和6年3月31日受理。Received Nov.2, 2023；Accepted Mar.31, 2024

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

過去の事件の記録は、権力者が書けば記録されるが地域住民の語りは残らない。そうした構造が正史記述の方法であり、まして歴史の範囲外である伝説には歴史的価値がいっさい認められていない。そこで「伝説は反発し歴史になりたがる」と言われたりすることもあるのだ。田中 (2021、2023) <sup>9</sup>は自身の講演の中で、そうした歴史家の研究態度やメソッドに一考を促した。七海 (2004) は、「倫理史観」<sup>10</sup>から北行伝説を読み解き、独自の研究で得た成果を『ボルテ・チノ』という作品に仕上げた<sup>11</sup>。山崎 (2016) は、郷土史家としての長年にわたる調査と研究により、義経北行の旅を史実と断定している。これらの成果を粗末に扱うことなく、真摯に対峙する学術的姿勢が求められるのではあるまいか。そして現時点でそれが可能なのはコンテンツツーリズムであると言えよう。そこで本稿では、伝説が物語と異なるどのような特性を持ち、それによって、どのようなツーリズムが現状で成立しており、問題がどこにあり、それを解決する新たなツーリズムの方法およびそこに見出される価値を検討することを目的とする。

本稿はツーリズムの論述を主眼とし北行伝説の史実性を大きな問題とはしない。むしろ「倫理史観」を重視し、蓋然性ある伝説のツーリズム対象化を問題にする。ただしコンテンツツーリズムの性質である「n次創作」の構造は伝説にはない。伝説は史実性を志向し安易にn次創作を許容しないからである。仮にもし、観光客が受け取る「主観的真正性」(2018 橋本、pp31-2) <sup>12</sup>にもとづく歴史観によって、ファンの満足度を高める方法論が見いだせれば、伝説対象のツーリズムは、観光客と同時に地域にも影響を与えるのではあるまいか。加えて伝説の持つ持続可能な性質は、現状のコンテンツの多くが持つ「一過性で持続性を持たない」という弱点を克服できることにもつながるのではあるまいか。そして、このことはn次変化する物語であるコンテンツツーリズムを、普遍性(不変性)、持続可能性を持つ亜種として一般化させる意義を持つことができるかもしれない。

## 2. 本稿で使用する、「物語」と「伝説」の定義

本稿では、「物語」、「伝説」といった多義的な語句を使用するため、これらの本稿における意味について整理する。まず物語は、「史実の世界にひとたびは深くもぐって、その底から感動に値するものをつかみとって、これに生きたものとしての息吹を与える」(1966 高橋、p6)。そのため史実に結ぶ努力が部分的になされていると言えよう。感動に値するはなしであるためには、散文的な記事の積み重ねではなく、人を魅了するはなしの流れが必要なため誇張や創作があると考えられる。それに対して伝説は、「史実の世界からはただ人名や地名などを借り出すだけで、これとの内面的なつながりをほとんど失ってしまい、史実のもつ歴史性とは異なった現代的空想ないし願望から、古い歴史を構成するものである」(前掲高橋)。

本稿では、伝説が歴史を参照、構成しようと試みている意味では「歴史についてはなし」と位置づける。義経伝説は、実在の人物の「歴史上のはなしであり語り物である点では、広い意味での物語であるといえ」、「伝説にいたるまでの過程が『義経の歴史』になっている」(前掲高橋)とする立場である。繰り返しになるが、義経に関するはなし(伝説)は物語の一部であり、そのはなしを信じた人々がいたこと自体は事実であるため、高橋の言う意味での「義経の歴史」を検討する必要性は十分あると考える。

一般的に観光を行うに際し、観光客は「舞台化された真正性、すなわちまがいの」<sup>13</sup>を見せられていると考えられ、観光対象の一面を目にしているに過ぎない。言い換えれば、観光対象は対象の内面に保有する物語性を磨きあげることによってその価値を高めているのである。そこに必ずしも強い史実性が求められている訳ではなく、字義どおり物語性の魅力に重心があるとして本稿を記述する。したがって本稿は、ツーリズム対象としての北行伝説を物語(歴史についてはなし)として扱うことになる。

## 3. 義経北行伝説とは

北行伝説は、江戸期以降何度かブームを巻き起こした。本章ではまず最初に義経の史実的な一代記を確認する。その中に北行伝説への重要なトリガーがある。歴史上の実在がメインキャストである以上は、史実との距離を確認することなしに伝説や物語は成り立たないのである。

### 3.1 歴史上の義経一代記の概観

義経に関する史料は極めて少ないが、物語を中心としたおびただしい数の創作が存在している(前掲高橋、五味ほか)。義経物語は複数の史料や文献を補完的に組み合わせ、歴史からの大きな逸脱を避けつつ、はなしを情緒的に記録

している。いっぽうで、義経伝説（単発的な言い伝え等）は、その語りが史実からは離れているため一部のの人たちにより史実に結ぶような試みがなされている。ここでは、五味（2004）をベースに義経一代記を概観する<sup>14</sup>。

義経は1159年（平治の乱の年）に、源義朝の9男として生まれる（幼名牛若、後に遮那王）。腹違いの兄が鎌倉幕府初代将軍、源頼朝である。数え2歳の時、父義朝が殺害されたため孤児として成長した。親の仇平氏の追討に向けて数々の大活躍をした合戦の英雄であるにもかかわらず、兄頼朝から疑われ追われ、ついには逃れた先の奥州・衣川で自害（他殺説もある）している。享年31。幼年期から青年期（22歳）までの間で判明している事実は、1180年に兄頼朝と黄瀬川の宿で面会したこと、翌年鶴岡宮宝殿上棟式で馬を牽いたことのみである。つまり頼朝挙兵以前（義経22歳まで）の詳細はほとんど分かっておらず、後につくられたと思われる資料の中には、その時期「土民百姓に服仕せらる」<sup>15</sup>など「義経らしくない義経」（1966高橋）の記録も見受けられる。貴種、英雄として称揚されている義経が、「土民百姓」に使われていたという記録は英雄義経の造型と異なるため、義経物語は部分的には史実性を帯びていると考える余地もあり<sup>16</sup>、物語の価値を高めていると見ることができる。

その後1183年に出陣を命じられ、1185年にかけての諸合戦に連戦連勝し平氏を壊滅させる。天才軍略家として英雄視されるが、それらは文化的先進地京都周囲に起きたため文字化されている。しかし記録は使者による報告をそのまま記した伝聞記事に留まらざるを得ない<sup>17</sup>。さらに言うならば、使者の報告には厳密には信用できないものも含まれている<sup>18</sup>。同1185年中には、早くも猜疑心の強い人物とされる頼朝<sup>19</sup>の意を受け容れた後白河院により、義経は全国に指名手配され行方不明になる。1187年に衣川（平泉一以下、平泉）の北方の王者（1966大佛）、藤原秀衡の元にいることが判明し、頼朝の執拗な圧力（後白河院を通じた複数回にわたる宣旨や院庁の下文等）により、秀衡の死後家督を継いだ泰衡に攻められ、1189年4月に没したのである。

義経の武勇譚、悲劇的説話の類は数多く語られている。にもかかわらず、31年の生涯のうち事実とされるのは、義経が過去を振り返るかたちで判明する2歳時の逃避行の顛末、前述した1180年・1181年の散文的な記録、1183年～85年の史実を誇張、脚色したと思われる合戦記の結果部分、1189年4月の平泉での死、これだけである。

### 3. 2. 義経の北行伝説の概要と本稿で扱う範囲

次に北行伝説について、比較的新しい佐々木（1986）を元に概要を記す。「義経主従は、世にいう衣川の戦い<sup>20</sup>よりも一年早い文治四年に平泉を脱出した。このことは、「亀井文書」<sup>21</sup>などによってあきらかとなった。その後、岩谷堂から東に入り、北上山脈の秘境を越えて宮古に出た。宮古の黒森山で、藤原秀衡の遺命を守って大般若経を書写。ここから、久慈、八戸、十三湊、三厩を経て文治五年に入夷したのである。」（1986佐々木、pp247-8）。他の北行伝説を支持する研究者やファンの支持するストーリーもほぼ同様である。佐々木は丹念に30余年かけて縁の地を隈なく歩き、自ら証拠を集め考察を重ねた。いっぽう正史『吾妻鑑』は、伝聞記事を後年になって編纂した物語風の記録で、虚飾と指摘される記述が含まれていることがほぼ全ての研究者から指摘されている<sup>22</sup>。両者の違いは、「誰が主張したか」、「根拠を自ら追求したか」の2点である。同時代記録でないことはどちらも同じで、ともに事件当事者の死亡後に編纂されている。詳細な調査や探索をしたかではなく、権力者側が書いたという理由のみで『吾妻鑑』の記載に疑義を持たないとすればそれは不合理である。そうした意味ではいずれも参照資料としては五十歩百歩と見ることができ、『吾妻鑑』のみが、同時代研究の資料として多く参照されているという事実があるのだ。

義経が陸奥各地に足跡を残したとする北行伝説は時系列的に整合し、倫理史観からみた「事実として」の説得力や妥当性があるはなしとしてつくられている。しかし観光者を魅了する物語的魅力は見出せず、単なる通過伝説をつなぎ合わせて物語のかたちになっている。このことが物語と言うよりも、史実を志向する「伝説」と呼ばれる所以にもなっている。義経最期の地とされる平泉周縁には、古い小祠や鳥居、地名が残るのみで、伝説の解説者なしの観光対象としての物語消費は難しい。当の解説者は公的には存在せず、養成しようという取り組みもない。また、通過各地発の情報発信は総じて弱く内向き傾向であるかに見える。それは伝説を大切に保護しようという姿勢と理解することもできるが、地方創生を旗印にする行政の考えはどうなっているのか、疑問が残るところである<sup>23</sup>。

そのように見てくると、ツーリズム対象として取り組む可能性が高いのは、義経が北への逃亡をした際の出発地である平泉周縁の地であることがわかる。平泉は中央政府から遠く離れているが、平安時代後半（12世紀頃）には京都と並ぶ政治的・文化的先進地であったことが考古学の調査で明らかになっている。経済的にも豊かで貿易が盛んに行われ、平和な仏国土を現出させていたのである。そのうえ社寺の数がきわめて多く、文化的にも豊かな社会が営まれ

ていたのだ。平泉の地は義経の生と死、歴史と伝説の境界になっている場と位置づけることができる。そしてこの地発祥の伝説は800年以上引き継がれてきたのである。そこで本稿の範囲を平泉周縁に絞ることとした。

#### 4. 研究と分析の方法

研究・分析1としては、北行伝説により観光地平泉周縁に醸成された可能性がある物語の、史実、伝説、観光の3つの側面について再検討する。具体的には、史実とされる物語では、義経は衣川（平泉）高館の持仏堂で妻子を殺した後自害した（『吾妻鑑』ほか）のに対し、伝説ではその1年前に平泉を抜け出し北へ逃れた（2004 七海『ボルテ・チノ』ほか）というはなしの検討である。そもそも史実とされる義経の事績にも虚構や誇張が多く含まれることは疑いの余地がないとされる<sup>24</sup>。したがって研究者の間では、まず確実とされる京都周辺の史実をたどり、歴史義経を部分ごとに確定させ伝説義経との距離をはかる（1966 高橋、2004 五味）試みがある。または、ゆるぎない事実である頼朝の存在を通して義経を浮かび上がらせる方法も採られている。いっぽう観光面では、国民に広く知られる、ファンの主観的・一般的な物語、すなわち「コンテンツ義経伝説」の方が研究対象になる。ただし歴史上の实在を物語的に扱うとしても、史実を扱う「歴史観光」について検討する必要がある。アニメやゲーム等最初から創作と分かる場合と異なり、歴史（事実）の権威性、絶対性が物語の自由を制約するからである。まず、「歴史観光」と歴史ファンのツーリズムの類型である「歴史物語観光」の違いを明らかにすることで、伝説を対象とした観光を理解していくための枠組みを構築する。

分析2として、本稿では歴史義経、北行（伝説）義経双方の支持者にとってアジール<sup>25</sup>の意味を持つ平泉周縁におけるツーリズムの実態を検討する。正史では、義経は平泉の高館で死亡したと記録されている<sup>26</sup>ため、平泉は義経一代記（物語を含む歴史）の終焉地である。と同時に、ひそかに脱出して北へ逃れた出発地でもある。北行伝説は「不死伝説」とも言われている（1996 中津）<sup>27</sup>。平泉で義経が死ななかつたとすれば、それでは義経はどこへ行ったのか、物語上問題になる。この地から歴史的イベントをトリガーとした伝説的な物語が始まるのである。義経が、京都や鎌倉など南からの追討を避けるため北へ逃れたと考えることは妥当である。義経ファンのまなざしは平泉周縁に向けられ、熱量もこの地に集中しているはずである。平泉は、歴史義経、北行（伝説）義経双方の支持者にとって、アジールの意味を持つのである。具体的には、毎年5月に平泉で開催される春の「藤原まつり」<sup>28</sup>の3日のメイン行事、「源義経公東下り行列」の入込数（データの残る1981年から2022年の数値、出典：平泉観光協会）と1963年に放送開始となり2022年で61回目の作品となったNHK大河ドラマ（以下、大河）の世帯視聴率の関係を、主に『大河ドラマの黄金時代』（2021 春日）を参照し調査した。

さらに分析3として、岩手県平泉町周囲を、2023年8月30日から2日間実地踏査した。地元の資料館を訪ね胆江日日新聞で義経研究の郷土史家の取材を行い伝説の跡を歩いた。8月31日からの2日間は同県紫波町に移動し、「義経三十歳以降の北紀行伝説を研究する全国唯一の研究団体」（2016 山崎、p314）である「義経夢の会」の活動について聞き取りを行い、紫波町内の伝説の地を実地踏査した。紫波町は平泉を抜け出た義経一行が最初に逗留した地だったという伝説の地である。

最後に3つの分析の成果を踏まえ北行伝説のコンテンツツーリズムへの位置づけを試みた。中村（2016）が指摘するような、コンテンツツーリズムの持つ経済面以外の効果である「県外へのブランディングと地元住民の地域への愛着」が、実際に現れているのかを確認した。

#### 5. 歴史観光と歴史物語観光、伝説の関係

深見（2009）によれば、歴史観光は地域の文化遺産を観光対象（資源）とする。すなわち歴史観光は、「歴史文化観光」、「歴史遺産観光」と言い換えることができる。筆者が住む石川県でも、地域の歴史文化や伝統文化、芸術文化などを「文化観光」として重視するが、深見の指摘の一例にあたるものである。金子（2021）は、歴史を観光資源化する取り組みとコンテンツツーリズムの親和性の高さを指摘している。史実を表象する手段としてドラマや小説などの創作物が活用されるとすれば、本稿で言う「歴史物語観光」<sup>29</sup>と同じ意味を持つ。歴史観光という語句に類する他の用例を見ても、「歴史的資源を活用した観光まちづくり」（2021 観光庁）、「歴史観光素材」（2020 須賀）のように、現存の文化遺構や史跡等を「歴史」自体とみなし、それらを通して「現在と過去の対話」<sup>30</sup>（1962、E.H.Carr、piii）を味わ

うのが歴史観光と言える。歴史は必然的に歴史家の主観（解釈）の混じった解釈がなされることになるため、謙虚な姿勢で「まなざしを向けること」<sup>31</sup>が必要ではあるまいか。歴史観光を味わうことは、歴史が本来的に物語性を帯びて消費されること、すなわちコンテンツと捉えられることをも内容としている。いくら再現性が高く史実を十分に反映していたとしても、歴史観光の実際は、歴史物語観光であることを避けられない可能性がある。

コンテンツツーリズム学会によれば、「地域に、『コンテンツを通じて醸成された地域固有のイメージ』としての『物語性』『テーマ性』を付加し、その物語性を観光資源として活用すること」<sup>32</sup>がコンテンツツーリズムである。つまり「物語性を持った場所・空間」が観光対象ということである。それに対し伝説対象の観光（伝説観光）は、可視化されたものが対象の場合は、歴史観光（あるいは歴史物語観光）と似通っているとみられる。が、伝説の表象たるモノは、たいがい記号的でありふれたものである。したがって記号としてのモノではなく、過去（歴史）から引き継がれ現在に残るはなし（伝説）を付加し、人を介し情報（コト）として受け取る、その情報（コト）がツーリズムの対象となる。伝説観光は、地域自体が無意識に聞かされたり教えられたりして引き継いできた情報（コト）の価値に自ら気づいた上で、地域全体がメディアとしてそれを活用する「内発型観光」<sup>33</sup>の特性を有すると言える。

伝説は物語に比べ、人に信じられていることを重視する（1940 柳田）。故に観光者の受け止め方としては、地域において、誰が、何を、なぜ行ったのかについての情報の因果性が問題になる。情報は古代には文字としては記録されていないが、伝説には口承の技術・工夫とそれを信じることのできる保証がある。具体的には「あの人が言うことだから事実だ」という共同体的信頼感である。「あの人」は、昔は両親や祖父母などの家族だったが、現在は小学校教員などになるという（2021 西田・八巻）。本稿で取り上げる源義経は、歴史上の实在であり一代記は歴史的に捉えられるが、異説が多く彼のなした「コト」<sup>34</sup>のいくつかには裏付ける証拠がない。それらの異説は、故意、偶然による対話者双方の責任に帰する部分的な変更、すなわち口頭伝承のヴァリエーションと理解できる。義経に関する言説は、地域ごとの伝説として信じられているのだ。

伝説観光は、史実的なコトを大切に引き継ぎ、それを信じることで価値や魅力を味わうツーリズムであると言える。その意義は、ファンや郷土史家が現地訪問等の手法により、自律的に証拠収集や推理を行う点にある。主体的に調査分析され長期間語り継がれてきた伝説の中には、時に参照すべき史実性をも含むと考えられるが、証拠性がなければ実態としては参照されない。伝説は、ファンや研究者自らが事実究明のための史料収集や発掘調査等を行い、その予測される結果に確信を持つという積み重ねを行ってきて、はじめてそのこと自体が事実と捉えられ、その物語性が持続的に消費されている。伝説対象のツーリズムを敢えて取り上げたのは、北行伝説が伝説から歴史物語化していったためである。伝説が物語化することは、多様性に配慮する現代社会では避けられない。人々に共感を抱かせるためには、結果を明示したうえでプロセスを明らかにする必要があるからである。個別の伝説には物語的な結論はないことがあり、そのためストーリー性が薄いこともあるのだ。

以上整理すると、歴史観光は歴史遺構や文化財等の価値を消費する伝統的な観光スタイルであり事実性に重きを置くものであると言える。歴史という語句の用例に歴史学自体を包摂している場合もあることから、観光者が求める価値も史実性の高さにある。いっぽう歴史物語観光には、大きな事実を逸脱しない前提で、娯楽物語としての観光対象化が期待され、その中には伝説も含まれている場合がある。歴史物語は、つまりコンテンツツーリズムの対象である歴史コンテンツを意味すると考えられるのである。

## 6. 大河ドラマと春の藤原まつりの関係

大河は、テレビの放送開始から10年目の1963年に、第1作である『花の生涯』から始まり、2023年の『どうする家康』で62作目となるNHKの国民的歴史ドラマである。「歴史ドラマ」としてのアイデンティティを持つまでに紆余曲折を経て日曜夜の定番娯楽ドラマとして定着している。いっぽう藤原まつりは、岩手県平泉町を舞台に毎年春・秋の2度開催される人気イベントで、古代蝦夷の領袖安倍一族の血脈を継ぐ奥州藤原氏の名を冠したまつりである。藤原氏が中央からの蔑視や侵略に抗し、約100年の長きにわたる平和で豊かな仏国土を築いた事実を、後世の東北人が称える性格を持っている。本章は、大河が持つ社会的影響による義経人気醸成と、義経ファンによる観光行動（藤原まつりへの参加）の相関的な構造を明らかにする。

### 6.1 大河ドラマの概要

大河は当初、「大型娯楽時代劇」というコンセプトで始まった。60年続く中では、製作関係者の交替等により立位置やコンセプトが何度も変更されている。創成期3年は手探り状態であったが、予期せぬ好評を博し高視聴率だったため、「大河ドラマ」として地位を確保し現在まで続いている。大河は、原作の有無や時代、脚本・演出、視聴者効果の見極め等入念な準備のもと製作される。1年間1作品を扱う連続ドラマのため、視聴者はひとつの作品を長期間見続けることになり社会的影響が大きい。作品は時代考証がしっかりとされ、歴史(史実)を踏まえたうえで脚色される。したがって作品の多く<sup>35)</sup>は全くの空想物語(史実と無関係なドラマ、架空の時代劇)ではない。大河は、テレビ草創時、娯楽の中心であった映画に押され気味だったテレビ時代劇の新たな試みとして放送され、その意味では「賭け」であった。しかし現在では長年の放送実績と高い視聴率から、メディア誘発型観光の素材として、D.MacCannellが言うツーリストティックな社会(2012 遠藤)に大きな影響力を及ぼしている。中村(2018,2019)によれば、大河は毎年数百億円以上の経済波及効果をもたらすうえ、放送年前後に期間限定で設置される大河ドラマ館の来館者数が数十万人〜時に百万人以上になるなど、地域への直接的観光効果が確認されているという。

### 6.2 義経を扱った大河作品の特徴<sup>36)</sup>

大河では義経を主人公(タイトル)にした作品が『源義経』(1966)、『義経』(2005)の2作ある。また主役でこそないが、義経を主要な登場人物とした作品は表1に示した5作品である。いずれも当代を代表する人気俳優かつ美男子が義経役にキャスティングされている。義経研究の郷土史家、山崎純醒氏(2016)は、義経を美男子と断定し<sup>37)</sup>、田中英道氏(2023)も美術史研究者の立場から、肖像画を元に美男子説を支持している。大河での義経美男子像はファンが望む義経の造型であり、表1のとおり見事なまでにそれが反映されている。

また表1には平均視聴率(世帯)を示した。視聴率は時代背景や裏番組の状況等に左右されるため単純比較できないが、大河における義経作品の前後の作品との比較が可能である(図1)。国民的アイドル(義経)の登場となれば話題性としては高いが、義経の活躍の舞台となる平安時代末期は押しなべて視聴率上苦戦している。近年ではテレビ離れ、メディアのパーソナル化等によりテレビの視聴率は明らかに低下傾向である。大河60年の歴史では、様々な要因による視聴率の浮沈が判明している<sup>38)</sup>。近年の『いだてん〜東京オリムピック噺〜』(2019)は平均世帯視聴率が一桁台(8.2%)にまで落ち込んだことが大きな話題となった(図1)。

表1 大河・義経登場作品一覧(筆者作成)

放送年	大河ドラマ タイトル	源義経役	話数	平均視聴 率(%)	主役名	主演俳優
1966	源義経	尾上菊之助	52	23.5	源義経	尾上菊之助
1972	新・平家物語	志垣太郎	52	21.4	平清盛	仲代達矢
1979	草燃える	国広富之	51	26.3	源頼朝 北条政子	石坂浩二・ 岩下志麻
1993~ 1994	炎立つ <sup>39)</sup> 〃	野村宏伸	35	17.7	藤原経清 藤原清衡 藤原泰衡	渡辺 謙・ 村上弘明 渡辺 謙(二役)
2005	義経	滝沢秀明	49	19.5	源義経	滝沢秀明
2012	平清盛	神木隆之介	50	12.0	平清盛	松山ケンイチ
2022	鎌倉殿の13人	菅田将暉	48	12.7	北条義時	小栗 旬

義経美男子は伝説だが、大河では全作美男子として登場する。また、正史に従い平泉で義経を死なせている点でも全作同じで、これらの点から物語対象としての義経像を一定の範囲内に固定化していることがわかる。以下に具体的に作品の特徴を記す<sup>40)</sup>。

(1) 1966年『源義経』

原作『源義経』の作者、村上元三が脚本も担当。大河前作で秀吉を演じた緒形拳を弁慶役にキャスティングするなど、前年の『太閤記』が教科書のように見られたことへの危惧からフィクションであることを強調したかったという狙いがあったとされる。演出を担当した吉田直哉は、『太閤記』を作りきって歴史ドラマに現代劇を持ち込むやり方に限界を覚え、「神話的英雄」を描く方向で義経を題材とし、歌舞伎や映画のスターを主役級に起用した。そのいっぽうで過去の手法をなぞったことが、草創期の前2作に比べ低視聴率だった原因と分析されている(2021春日)。

(2) 1972年『新・平家物語』

原作者、平岩弓枝の得意分野を生かした「平氏一門のホームドラマ」という性格を持つ。豪華キャストに経費を費やしたためロケーション撮影を抑え、合戦場面でさえもスタジオ内で撮影されている。そこには「絵巻物のような作り物の世界」を描く意図もあった。義経は主役ではない。

(3) 1978年『草燃える』

原作の永井路子は、「時代劇を脚色した人でない人」、「(原作同様)現代口調でやってもらいたい」という条件を付け、脚本家、プロデューサーも同意。ロケーション撮影を多用。「悲劇のヒーロー」として「判官鼻眞」の対象だった源義経とそれを殺した「悪役」とされた頼朝の関係を、朝廷からの武家の独立を望む頼朝と政治に無知で朝廷の誘いに乗る義経という形に逆転させている。演出面では、「英雄譚」からの脱却を目指し物語を群像劇として活写している。

(4) 1993年『炎立つ』

原作は高橋克彦の同名小説だが、原作者、脚本家、主演俳優の間で意思疎通がうまくいかずトラブルがあった。筆者の主観だが、カバーする時代が100年にわたり、構成が3部(主役も3人入れ替え)だった点に起因しているのではあるまいか。藤原4代の興亡を描くが、さらにその前史にも触れ長大な物語を少ない話数に収めたため原作の良さを描き切れていない。史実自体も複雑でわかりづらく舞台が陸奥という鄙である。義経は重要な役どころではあるが脇である。また、放送開始が4月でなかった点は、視聴率上明らかに不利であった。

(5) 2005年『義経』

原作が宮尾登美子の歴史小説『宮尾本 平家物語』及び『義経』だったことで、平家にも重点を置く内容となっている。家族の絆・親子の絆をコンセプトに、疑似家族としての主従の絆、貿易立国を目指す清盛との親子的なつながり(清盛は義経にとって父の仇と同時に義父でもある)、武家政権を樹立するために弟(義経)を切らねばならない頼朝の「政治家」そして「兄」としての葛藤と苦悩などを新しい解釈も取り入れて描いた。主役の滝沢秀明をはじめ人気若手アイドルをキャスティングした。義経幼少期を神木隆之介が演じたが、7年後の『平清盛』では神木自身が成長した義経役を演じている。

(6) 2012年『平清盛』

清盛の生涯を中心に、壇ノ浦の戦いまでの平家一門の栄枯盛衰を語り部・源頼朝の視点を通して描いている。主人公・清盛役の松山ケンイチは「一族の絆を描く平安のゴッドファーザー」という作品テーマに興味を持ったと述べている。大河ドラマ初の「儀式・儀礼考証」が行われ、様々な宮中行事が再現された。また本作では法皇・上皇を中心とする「家」を表現する用語として、「王家」という用語が採用され学会を含め話題、議論になった(2021春日)。

(7) 2022年『鎌倉殿の13人』

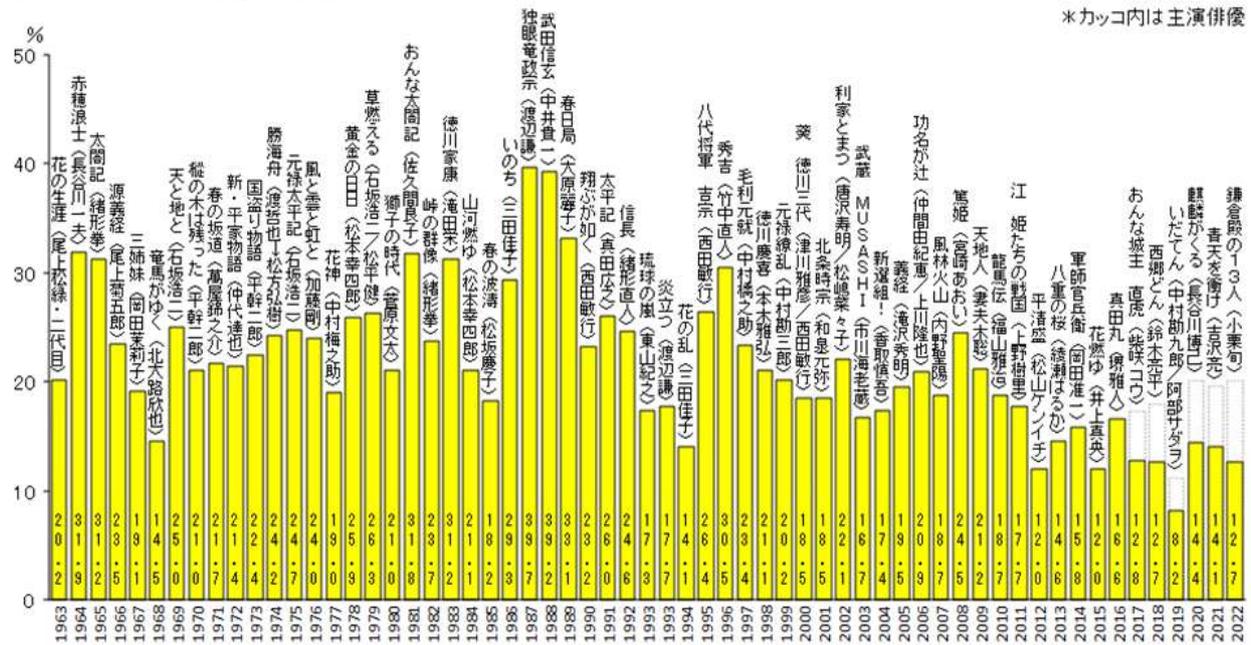
三谷幸喜が脚本、小栗旬が主演。取材段階で義経を主人公にする構想もあったが、以前から北条家に興味があった三谷が「北条義時」を提案。頼朝挙兵後承久の乱までの40年以上にわたる時代を描こうとしたとき、全ての証言者になれる人物は義時ぐらいであるという理由だった。源平合戦と鎌倉幕府誕生の過程で繰り広げられる権力の座を巡る駆け引きを、ユーモアを交えたホームドラマのような描写とともに、徹底して無情で陰惨な粛清劇として描いた。日本史を知らない海外の人が見ても楽しめる「神代の時代」のドラマを書くことを目標とし、歴史書『吾妻鏡』をベースに、外国作品も含め複数の英雄物語や暴力映画などの創作の影響を受けた。

図1によれば、2023年時点で義経の生きた平安時代末は大河史上2番目に古い時代である。古い時代をリアルに再現すると、どうしても映像的な表現が汚くなり<sup>41</sup>、人気も低下傾向になるのかもしれない。春日(2021)によれば大河で最も人気が高いのは戦国時代を描いた作品だが、視聴率は裏番組等ライバルの存在やイベント(ワールドカッ

ブ、五輪等)の影響を受けて伸びない時もあったであろう。まして60年の時代変遷を考えたとき、視聴率の単純比較の意義は限定的に過ぎない。また余暇の過ごし方の多様化により、近年のテレビ視聴率自体が低迷している。インターネット配信や録画視聴数等を含めたクロス集計による分析なども政策効果の検証上必要だが、実態として過去の録画が保存されていないなど一定の限界があることも確かである。ただ、大河は民放各局の時代劇ジャンルのドラマが衰退していった事実もあわせて考えると、未だ優位性が高く支持されていることが窺われる。

1966年の『源義経』は義経ブームを引き起こしたが、前2作に比べ視聴率はやや低い。『源義経』は、「様式、悲壮美、神話的英雄譚・・・そうした過去の時代劇<sup>42</sup>の手法をなぞって」(2021春日、p50)つくられ、またそれは草創期3作とは異なる手法で放送された。固定化した「時代劇」ファンのNHKに対する史実性への期待に反し、情緒的に義経を描いてしまったため生じた現象であったと考えられる。

NHK大河ドラマの平均視聴率推移



(注)ビデオリサーチ(関東地方)による。点線はタイムシフト視聴(録画機器などで放送後7日以内に視聴)を含めた総合視聴率  
(資料)NHK年鑑2013ほか

図1 NHK大河ドラマ平均視聴率(世帯)推移(出典:ビデオリサーチ(関東地方))

### 6.3 藤原まつりにおける義経の影響

平泉観光協会によれば、5月1日から5日までの春のまつりの期間中は、稚児行列ほか数々の催しが行われる(表2)。圧巻は、3日目に行われる「源義経公東下り行列」で、兄頼朝から追われた義経主従が平泉にたどり着き、藤原秀衡の出迎えを受ける情景を再現している。秀衡、義経、北の方らが著名人によりキャスティングされ、馬や牛車に乗って、山伏姿の弁慶ら武者一行、侍女たちを従えて、毛越寺から中尊寺まで行列する。

表2に春の藤原まつりの入込数データを示した。5日間の開催期間中では、「源義経公東下り行列」の入込数が群を抜いて多いことが明らかである。平泉は、中央(京都、鎌倉)から遠く離れた僻地であるため、歴史義経ではなく伝説義経の聖地となっている。しかしそこには北行伝説の表象はない。中央史観<sup>43</sup>によれば、北行伝説は虚説のため公の場に持ち出すことは禁じられているに等しいのである。

高橋克彦(1993)によれば、陸奥に介入してきた源氏は、歴史的には陸奥を制圧し地元の豪族らと敵対してきたが、いっぽうではカリスマ的存在として尊崇され、地元には単に外敵という印象はない。むしろ源氏が藤原氏初代清衡を支えたことを誰もが知っている。その清衡が平泉に仏法に基づく楽土をつくったという美しい物語があるのだ。また、貴種である義経が青年期に文武を磨き英雄へ成長した陰には藤原氏の援助があった。住民には、そこに敬慕と孝道、信頼という美徳が記憶されている。義経は、陸奥の人々同様にわれなき迫害を受けた被害者と受け止められ、それに

抗したという共感も住民にはあるのだ。義経の指名手配以降、奥州が地域ぐるみで義経を守った、義経もそれに応えたという物語は地域の宝である。そうした理由から、まつりでは「源義経公東下り行列」の人氣が格段に高いのである。義経伝説は全体として物語的で誇るべきコンテンツと認識されている。

義経東下りの場面は史実に近いとされており、芸能界きっての人氣者が義経に扮するため（表3）、歴史上の義経もアイドルとして人々に刷り込まれていったのだろう。現代に流布する伝説が、遑って史実になりたがる性質をあらわしていることがわかる。このように、ビジュアルを重視するのはコンテンツツーリズムの特徴である。

表2 春の藤原まつり概況（行事は2023年、観光客入込数は2022年）

月日	平日/休日	主な行事（2023年）	入込（2022年）
5月1日	平日/休日	藤原四大公追善法要、開山大使・藤原四衛公報恩法要、稚児行列、行山流角懸念鹿躍、弁慶の力餅つき、ほか	25,000人
5月2日	平日/休日	栗原流神楽、源義経公追善法要、開山護摩供法要、ほか	35,000人
5月3日	憲法記念日	源義経公東下り行列、ほか	240,000人
5月4日	みどりの日	中尊寺能・白山神社祭礼、行山流都鳥鹿躍、行山流舞川鹿子躍、朴ノ木沢念仏剣舞、哭きまつり、ほか	45,000人
5月5日	こどもの日	神事能、達谷窟毘沙門神楽、弁慶力餅競技大会、延年の舞、ほか	30,000人

出典：平泉観光協会、一般社団法人世界遺産平泉・一関DMOデータより筆者作成

2022年は、これまでのまつりの中で3番目に多い5日間合計375,000人の入込数であった。新型コロナにより3年ぶりの開催となりアフターコロナの旅行ブームが後押ししたことは大きな要因ではある。しかしながら、義経に扮する役者が姿を現す5月3日（表2中段）の「源義経公東下り行列」の入込数240,000人は、1981年以降の41回のまつりのうち2番目に多く、同日の平均入込数157,959人の1.5倍である（表4）。前年大ブレイクした人気俳優（伊藤健太郎）が義経を演じたことが話題となったが、同時に当年の大河『鎌倉殿の13人』で義経役を演じたトップアイドル（菅田将暉）の影響が重なったことが大きかったと言えるだろう。

#### 6.4 大河と藤原まつりの関係

大河の義経登場年と同年開催の藤原まつりの関係を表3に、「春の藤原まつり」の年次、暦日ごとの入込数を表4に示した。第26回藤原まつり（1986）は、実質的に大河と同格の「新大型時代劇」<sup>44</sup>『武蔵坊弁慶』の義経役、同年の藤原まつりの義経役をともに人気俳優の川野太郎が演じた。大河『義経』（2005）では、ジャニーズ事務所のトップアイドルだった滝沢秀明を義経役にキャスティングしたが、藤原まつりでも同じ滝沢が義経を演じている。

表3 大河、義経登場作品と藤原まつり「源義経公東下り行列」の関係

放送年 催行年	大河ドラマ タイトル	大河ドラマ 源義経役	視聴率 (%)	藤原まつり 源義経役	5月3日行列 入込数（人）
1986	（参考）武蔵坊弁慶	川野太郎	15.4	川野太郎	180,000
1993	炎立つ <sup>45</sup>	野村宏伸	17.7	稲垣吾郎	173,000
1994	〃			林泰文	126,000
2005	義経	滝沢秀明	19.5	滝沢秀明	250,000
2012	平清盛	神木隆之介	12.0	溝端淳平	185,000
2022	鎌倉殿の13人	菅田将暉	12.7	伊藤健太郎	240,000
平均	大河ドラマ全作品		21.1	東下り行列入込数	157,958

出典：平泉観光協会、一般社団法人世界遺産平泉・一関DMOデータより筆者作成

表4 「春の藤原まつり」入込数の年度別比較

西暦	4月29日	4月30日	5月1日	5月2日	5月3日	5月4日	5月5日	1日～5日計
1981			10,000	10,000	90,000	50,000	40,000	200,000
1982			10,000	20,000	110,000	25,000	35,000	200,000
1983			20,000	12,000	130,000	20,000	35,000	217,000
1984	15,000	10,000	10,000	3,000	105,000	15,000	50,000	183,000
1985			8,000	10,000	130,000	25,000	70,000	243,000
1986			10,000	16,000	180,000	80,000	50,000	336,000
1987	10,000	9,800	7,000	13,000	150,000	55,000	35,000	260,000
1988	10,000	10,000	15,000	20,000	160,000	50,000	40,000	285,000
1989	20,000	18,000	13,000	17,000	135,000	60,000	57,000	282,000
1990	12,000	18,000	13,000	16,500	140,000	45,000	35,000	249,500
1991	15,000	16,000	13,000	16,000	120,000	55,000	50,000	254,000
1992	15,000	13,000	15,000	20,000	151,000	58,000	52,000	296,000
1993	15,000	11,000	16,500	28,000	173,000	55,000	45,000	317,500
1994	15,000	19,000	21,000	24,500	126,000	41,000	38,000	250,500
1995	14,000	14,000	13,000	13,100	120,000	42,000	58,000	246,100
1996	20,000	15,000	10,000	13,000	135,000	37,000	21,000	216,000
1997	11,000	9,000	10,000	13,000	120,000	35,000	35,000	213,000
1998	7,000	9,000	10,000	14,000	88,000	29,000	28,000	169,000
1999	7,000	9,000	13,500	24,000	151,000	21,000	21,000	230,500
2000	10,000	14,000	10,000	11,000	75,000	32,000	50,000	178,000
2001	14,000	13,000	10,000	12,000	141,000	35,000	47,000	245,000
2002	12,000	7,000	8,000	9,000	155,000	31,000	45,000	248,000
2003	13,000	10,000	10,000	11,000	172,000	32,000	30,000	255,000
2004	10,000	10,000	20,000	35,000	200,000	28,000	22,000	305,000
2005	22,000	25,000	35,000	26,000	250,000	50,000	44,000	405,000
2006	18,000	16,000	20,000	17,000	160,000	45,000	33,000	275,000
2007	23,000	25,000	13,000	12,000	166,000	43,000	34,000	268,000
2008	12,000	10,000	14,000	14,000	182,000	53,000	43,000	306,000
2009	10,000	10,000	9,000	16,000	215,000	5,000	43,000	288,000
2010	8,000	10,000	13,000	20,000	215,000	35,000	25,000	308,000
2011	4,700	5,500	6,200	5,700	9,300	10,500	7,600	39,300
2012	26,000	25,000	19,000	20,000	185,000	50,000	50,000	324,000
2013	20,000	20,000	15,000	15,000	205,000	55,000	40,000	330,000
2014	12,000	11,000	12,000	12,000	220,000	55,000	40,000	339,000
2015	11,000	12,000	15,000	17,000	230,000	50,000	40,000	352,000
2016	13,000	18,000	20,000	17,000	232,000	40,000	30,000	339,000
2017	13,000	15,000	15,000	13,000	180,000	80,000	50,000	338,000
2018	15,000	17,000	12,000	10,000	100,000	51,000	25,000	198,000
2019	40,000	40,000	45,000	46,000	205,000	53,000	34,000	383,000
2020								
2021								
2022	25,000	30,000	25,000	35,000	240,000	45,000	30,000	375,000

2020、21年度の「春の藤原まつり」は、新型コロナウイルスの感染拡大防止のため、開催中止となった。

出典：平泉観光協会、一般社団法人世界遺産平泉・一関DMO

つまり1986年と2005年は、NHKドラマの義経役と藤原まつりの義経役が同じであった年であり、その年の5月3日の入込数は、1986年で180,000人である。2003年までであれば、一番人数が大きかったのである。また、2005年では250,000人で全ての年次で一番人数が多かった。さらに、それだけに限らず、大河で義経が登場した年は、藤原まつりで大河とは異なる役者が義経を演じてはいるものの、1993年には173,000人（2003年まででは2番目に多い）、2022年には240,000人（全ての年次で2番目に多い）と例年に比べて多くの人が見に来ていることが窺われる。ただ、2012年は185,000人で、それに続く年次と比較してそう多いとの印象は受けないが、2011年の東日本大震災の影響を受けたことは十分に想像ができることであり、その翌年であることを考えると例外となった原因も説明し得るものであると考えた。従って、大河ドラマ（義経登場作品）による藤原まつりは、少なくとも5月3日の「源義経公東下り行列ほか」への入込数にかなり影響を与えるものと考えることができ、特に、役者が同一の場合には、相乗効果もあることが示唆されるものとなった。

しかしながら大河の側には、義経作品の視聴率上の優位性は特に認められなかった。その要因としては、平安時代の人気の低さ、戦国武将人気による相対的な負の影響や、現代との時代感覚の乖離などが考えられる。整理すると、大河ドラマのテーマや人気俳優のキャスティングが、藤原まつりの入込数に義経効果を与えるのに対し、メディアによる義経作品（大河）には視聴率上義経の優位性は見出せなかった。これは一代記としての義経の舞台地が分散していること、古い時代への共感が希薄なこと、作品ごとの個別・外的なこと、などの要因が考えられる。したがって義経ファン対象のツーリズムは、東北地方についてのみ誘客効果が期待できるのではないかと思われた。

## 7. 平泉での実地踏査の概略

北行伝説に関しては、参照すべき資料等がないため、2023年8月30日から9月1日の3日間、岩手県紫波町、平泉町、奥州市などへの訪問調査を行い、「義経夢の会」、「胆江日日新聞」からの現地案内を受け取材活動を行った。また、同年10月7日には東京赤坂の全国町村会館等で、前述「義経夢の会」の岩手県外に住む会員、「日本国史学会」会員等へのヒアリング調査等を行った。以下にその結果を記す<sup>46</sup>。

岩手県の行政への聞き取り調査の結果、北行伝説は現在の関心事ではなく虚説として扱われ、積極的な活用がなされていない状況は皆同様であった。かつて各伝承の地に設置・利用されていた「伝説義経北行コース」の案内板は放置されかけている（岩手県某行政機関）。またその案内板も各地固有の伝承の案内と言うよりは、設置者による画一的で記号的性質のものであることが明らかになった。具体的な案内板の記載の一部は次のとおりである。「悲劇の名称と世にうたわれた源九郎判官義経は、兄の頼朝に追われ、文治五年（1189年）四月、平泉の高館において三十一歳を一期として自刃したが、短くも華麗だったその生涯を想い後世の人々は“義経は、その一年前にひそかに平泉を脱し、北を目指して旅に出た”という伝説を作りあげたのである。世にいう判官びいきであろう（後略）。後略部分に具体的な名称が入るが、再度定型文で結ばれる。しかも文字がかすれて判読できないものもあるという。田中英道（2023）<sup>47</sup>は、戦後GHQに強制された自虐史観<sup>48</sup>により、学会等で義経北行伝説は研究されなくなったとしているが、名所旧跡を訪ねる観光対象としての活用も、効果が発揮できないまま現在に至っている可能性が高い。

紫波町では「義経夢の会」への聴取および意見交換を行った。また同会を通して、東京赤坂での前掲田中氏の講演会、シンポジウムに参加した。『ボルテ・チノ』の著者、七海皓熒氏とも意見を交わした。北行伝説（チングスハーゲン説）を支持する参加者の信仰と熱意は非常に高く、一部のファンが物語的に受容している印象を受けた。義経ファンの語りは独自の証拠に基づくもので、歴史学には十分に扱われがたいものであるが、学際性の高いツーリズムの力でこの熱量を活かし、地域の経済や文化、社会へ好ましい効果をもたらすことは可能なのではないかと考えた。しかしながら北行伝説支持者が少数派であるため多数派からの同調圧力に押され、魅力ある伝説までが語られなくなるリスクもある。実際に北行義経を支持する人びとは昔から存在し今も健在だが、語りが内面化することで、文化・社会的（ひいては経済的）価値を見失う可能性もあるのではあるまいか。事実虚構の垣根なく情緒的な物語、情報を対象とするコンテンツツーリズムは、北行伝説を記憶に留めつつ研究される意味があると言えるのである。

また、胆江日日新聞<sup>49</sup>の岩城秀弥氏に聞き取りをしたところ、行政同様北行伝説否定の立場であった。否定説の理由は明らかではなかったが、ただ義経の謎に包まれた22歳までの伝説については明快に聴くことができ、その内容は紫波町で「義経夢の会」会長の山崎氏から聞いた話とほぼ一致していた。それによれば、その時期義経は、奥州藤

原氏の親族である樋詰氏の庇護下にあり赤沢という地で成長し武勇を身に着けたという。この話は恐らく県外へは積極的に発信されていない。実際に、現地へ訪れた印象から、赤沢はあたかも義経の隠れ里であるかのごとき、固有の雰囲気とイメージが備わっているように思えた。そこは、自らの素性（平家に父親を討たれた源氏の貴種）を知った少年牛若（遮那王）が鞍馬を脱出して奥州へ下り、やがて兄頼朝の元に現われるまでの6年間の暮らしぶりを留めていると伝わる場所である。例えば、「室の樹跡」（図2）は青春期の義経が居住した跡地だという。このような場所に居住していたとすれば、「土民百姓に服使せられ」（前掲）という腰越状での描写の意味が理解されやすい。また図3は、後年の「鶴越の逆落とし」<sup>50</sup>を可能とした馬術の鍛錬の場であったと伝わる。突如歴史上に現れ、急峻を馬で駆け下り、後には水軍を指揮する義経だが、こうした場所での鍛錬が数々の武勇伝説を裏付けているかのようである。他にも「的場」や「矢場」、「牧」など、赤沢の地には6年間の伝説が残っている。これらは若き義経の成長譚として語られ北行伝説と直接的つながりはない。だが、義経の生育した土地、ホームグラウンドという親近感があるため、土地の住民には、後に平泉脱出後の北行義経が最初に隠れ住んだ、義経は平泉で死なず抜け出したという伝説が信じられていたのだろう。このように内向きに情報が保持され、地域の知られざる伝説が埋まっている可能性は今なおあるのである。

さらに義経自害の場所は「高館」と正史に記録されているが、それがどこを指すか正式には特定されていないことになっている。しかし近年の学術調査により定説が覆る形で場所が特定できた可能性が高いと聞いた<sup>51</sup>。その場所を訪れてみたが、そこは外来者には全く気付かれることのない予測できない場所であった。現在跡地は宅地となり、周囲を畑に囲まれた一軒家があるのみである。現実の生活実態もそこにはある。当該地域においては、過去から現在をつなぐ解説者なしにその場所を特定できないことは言うまでもない。その場所で説明を聴けばなるほど史料の記述と整合していることが分かるのだ。だがこの地を知らせることにより、オーバーツーリズムのリスクが高まることは明らかである。ここにも、物語として語ることができていない伝説があった。

いっぽう NPO や在野の研究サークルの一部は、義経＝成吉思汗説（以下、チンギスハーン説）に関心が高い。確かにこの説によれば、いちおうは筋道の通ったはなしとしての展開はなされているかに見える。チンギスハーン説は、少数のファンのみが史実と信じている話である。そうしたファンは、チンギスハーン説を物語ではなく歴史視しているが、本稿は史実性の有無についても、同説を脚色し誘客のため活用する取り組みに関しても触れない。

現地聞き取り調査から、公的な立場からは北行伝説は活用されていないこと、いっぽう義経への関心は高く内向きには発信が行われていること、そして何よりも義経を愛惜する人びとが多数存在することが確認できた。この結果をみれば、「地域の宝を発掘し」「地域に物語を通して愛着を持つ」はずのコンテンツツーリズムの機運醸成があつてしるべきと言えまいか。課題として、義経ファンの期待に応えられるだけのスキルや知識、対応力が地域にあるかという点、また将来マスツーリズム現象が起きる懸念がある点を挙げることができる。

平泉脱出を契機とした北行伝説をツーリズムとして味わうことは、事実究明による終息ではなく曖昧性の保持によって、歴史から離れた「つくりもの」の物語性を消費することを意味している。伝説が内向的性質を持つため、伝承の地が有名観光地になるのは難しいが、物語として価値づけることをツーリズムが担うことによって、少なくとも、伝説の語りべの代わりとして機能し、ファンを引き付ける多様な魅力を持った地域をつくるのが可能となる。地域の貴重な資源である北行伝説を持続的に保持し継承することにつなげられるのではないだろうか。



図2：赤沢地区「室の樹跡」



図3：赤沢地区。馬で急峻を駆け下ったとされる場所

(いずれも、2023年8月31日、筆者撮影)

## 8. 伝説、物語とツーリズムの関係

北行伝説は、個々の伝説を文字化しつなぎ合わせた物語である。だが単線的な通過伝説にとどまるため、歴史上も文学上もまともに扱われてこなかったのだろう。物語とは筋があつて結ぶ説得力あるはなしであり、北行物語の始まりは平泉からの逃亡であった。先述のとおりそれは同時に、正史上では義経物語の終焉という性格も持っている。

義経のように対象が貴種である場合は、本来の意味での伝説に、秘匿すべき歴史的意味を帯びている可能性がある。外部からは隔絶された地域内の公然の秘密である。その秘密が一般化され、地域社会全体が信じる物語として発信された時点で誘客をはかるためのコンテンツツーリズムの企てとなるのではあるまいか。

物語は通常起承転結を持っており、消費者は登場人物に愛着を持ち応援し喜怒哀楽する。コンテンツツーリズムが対象とする物語の筋は、消費者の感情が揺さぶられ行動（観光）のきっかけになるようなものである必要がある。そして、最後には結末があるため、ツーリズムとしての達成感と満足感が生まれるのである。物語は、本来「カタル」ことを意味する言語芸術であり（1940 柳田）、文字を持たない人たちのコミュニケーションスキルであった。すなわち語りの中身の事実性も重要だが、聴き手に効果的・持続的な記憶として伝わるような付会、誇張が必要だったのである。これは、同じ対象の消費であったとしても、ツーリストに最適の場、タイミングを提供するツーリズムの手法そのものである。義経は中世以降現代に至るまで庶民にとってアイドルであり、それは口から耳へ語られる情報、時には節をつけて、また時には七五調で、記憶の底に留める工夫がなされたのである。

しかしツーリズムが伝説自体を対象とすることは、少なくとも北行伝説については難しい面もある。その理由は大きく2点である。1)北行伝説は平泉の一部を除きマスツーリズムに耐えられない。観光地にとってツーリズムは、本来的に多くの人を集め、観光者と住民双方の交流を通して互恵的な価値を享受する。そのため、移動手段、受入れのためのインフラを必要とするマスツーリズム的性格を本来的に帯びておりその限度を超えた先がオーバーツーリズムになるが、その限度近くまでの受け入れ拡大が必要である。しかし平泉の中心部<sup>2</sup>以外では、受け入れ能力が非常に小さいのだ。また、多くの人々で賑わう観光地化が地域の固有の雰囲気や肌を削ぐリスクもあると思われる。2)平泉中心部には圧倒的な歴史（事実）としての伝統文化があり虚構が入り込む余地が少ない。中尊寺金色堂をはじめとした世界文化遺産指定の場所が連なり、従来より期待されていた伝統文化的価値の保存と固定化がなされていて、新たな魅力付けの試みが望まれない可能性もある。

したがって、次の方策が考えられる。1)将来マスツーリズムに陥らないための需要管理政策の検討、2)義経伝説が濃く残る平泉周縁への SIT 目的の需要開拓（SIT は少数かつニッチなツーリストをも対象とする）として対処することで北行伝説のツーリズムを現実的に成立させることが可能となるのではないかと考えられた。いずれも平泉のコアな観光スポット（世界文化遺産指定地）からやや物理的距離がある（衣川周縁）ため、観光地平泉の拡張という意味があると考えられる。

## 9. まとめ

本稿は「源義経北行伝説」を事例に、伝説対象のコンテンツツーリズムの可能性を検討することを通して、ツーリズムにおける伝説と物語がもたらす効用の違いを、改めて浮かび上がらせることになった。コンテンツツーリズムは「物語を旅する」（2011 増淵）。物語は様々な事象の性格である物語性を通して、ツーリストに消費されている。いっぽう伝説は、内面的に引き継がれる事実と信じられている語りであり、事実、創作が明確に判明しない場合は、歴史にも物語にも属せず地域内部にとどまるためマスツーリズム的な現象にはならないのであった。

またコンテンツツーリズムは、もともと消費社会を前提としたマスツーリズムとして旅行者に選択されやすいが、観光政策としては、環境保護や繁閑差の均衡、訪問地の地域間格差の解消など、受け地側の戦略であるため、受け地側の主体性に委ねられる意味で非マスツーリズム的である。そのことと同時に、伝説としての物語は本来的に語り的手段としたフォークロアであるため、少数の人たちの信仰を通じ歴史を志向する。したがって、脱マスツーリズム、ニューツーリズムとしての SIT のひとつであると考えられる。

伝説を対象としたコンテンツツーリズムが「物語性」により現代の観光者に訴求するということは、必然的に伝説が伝説としてでなく、物語として受容されているということである。伝説はあくまでも史実として人々が信じていることがその価値である。現代の伝説が実際に語りの力を弱めている以上、古い時代に思いを馳せ、その価値を再度見

出すひと手間が伝説には要る<sup>53</sup>。現代はビジュアル化された時代であり、伝説も可視化され物語化する。時代の進歩が「口承の能力や型」を弱めてしまうことは避けられない(1940 柳田)ため、伝説の今後は、一部の人たちに内面的に保有され守られるか物語化するかの選択を迫られることになると言えよう。また同時に、歴史の再発見、見直し、観光学の高い学際性を駆使して同時に進められる可能性もあるのである。

そうした背景の中で「義経北行伝説」は、伝説を含む物語的な義経の一生を引き継ぐ形で、伝説の態様を維持しながら一部のファンに支持されている(SIT)。ツーリスト的な社会に生きる今、北行伝説に託された東北の人たちの内発的な思い(=価値)を継承する担い手になるのはコンテンツツーリストになるのではあるまいか。北行伝説は実在の人物についての奇説であるため、その受容は現状の伝統的な学術団体には困難なことである。だが、コンテンツツーリズムの文化的・社会的効果の一面としてこの伝説を記憶しておくことは可能である。本来持続性が高いはずの伝説も、時代が進めば一瞬で消えるメディアになるかもしれないが、今まさにコンテンツツーリズム側が伝説の持つ持続性から、そのコトを学ぶ時なのではあるまいか。いずれにせよ伝説を通して「現在と過去の対話」が行われ、様々な角度から地域の宝を発見し磨き再評価するという意義が、コンテンツツーリズムによる義経北行伝説の物語化に見出せることは確かである。

最後に今後の課題として2点あげる。まず、本稿では義経の人気者としての影響力や社会現象をある程度明らかにできたが、検証の指標が単線的であった。北行伝説に関して言えば、現段階で聞き取り等の民俗学的調査に頼るしかなく、これ以上の学術的な発展性を見出せるかという点がまずある。すなわち事実の究明が伝説信奉者の目的であると推察されるが、その方法が独善的になれば、コンテンツ(物語)の価値を削ぐリスクもあるということである。伝説の力は徐々に弱まっていくことから伝説自体の構造的性質についての考察が必要ではあるまいか。次に、伝説が持つコンテンツとしての持続可能性の解明が出来ていない点である。古いものを次世代に継承したいという思いは、世界遺産の例を見れば明らかである。しかし実体のない伝説を公的に残そうとすれば、それは結局のところ歴史(事実)を物語化(虚構化)するに等しいが、実際には古い伝説は消失することなく残っている。つまり「物語を旅する」コンテンツツーリズムが、歴史、伝説の両方を参照しつつ、事実(歴史)とは異なることを主張しなければならない。それらの実践を今後の課題としたい。

## 注

- <sup>1</sup> 本稿では、源義経に対するファンの思いが一般化し、弱者や不遇の者に対して同情や応援をする感情を指す。
- <sup>2</sup> ツーリズム“tourism”(英語)は「観光」と同義で使用されるが、ラテン語で「ろくろ」を意味する“tornus”を和訳する際、「観光」の語句を当てはめたため、巡回というニュアンスを重視する立場もある。東(2013)の指摘を紹介すれば、1925~30年にかけて国策として国際観光政策を推進していく中で、「ツーリズムに対する訳語として観光という言葉を選択し、定着させていったことが推察できる」。本稿では最も一般的な「観光全般」の意味で使用する。
- <sup>3</sup> JTB総合研究所を元に抜粋する。SITとは特別な目的に絞った旅行であり、Special Interest Tourの頭文字。大リーグやサッカーなどのスポーツ観戦ツアー、美術・音楽鑑賞ツアーなど目的に特化した旅行のこと。国内で盛んなお遍路やアニメの聖地を巡る旅などもSITの一種といえる。
- <sup>4</sup> 地域に「コンテンツを通じて醸成された地域固有のイメージ」としての「物語性」「テーマ性」を付加し、その物語性を観光資源として活用すること。コンテンツツーリズム学会「設立趣意」<https://contentstourism.com/about/purpose/> (最終閲覧2023年10月12日)
- <sup>5</sup> 大資本によるハード重視の観光開発ではなく、地方発のソフト面を中心とした観光開発が、エコや持続性を伴う、地域と来訪者との調和ある発展につながるという意味で、「内発的発展論」をベースとしたツーリズムを指している。
- <sup>6</sup> 代表的な例として「鞍馬天狗」、「五条大橋の弁慶との対決」などが挙げられる。
- <sup>7</sup> コンテンツ源から創作されたコンテンツそのものから、関心のある関係者により創作活動が生まれ繰り返される現象を指す。
- <sup>8</sup> ここではある情報に娯楽性や真贋性などの付加価値を与えることを指す。
- <sup>9</sup> 2021年の「国史学会」、2023年の「義経チングスカンの会シンポジウム」での講演を参照している。
- <sup>10</sup> 歴史の事象及び文献などの観察からあるべき人間社会の法則を推論し、もって真実の歴史の流れを求める学説。歴史倫理学とも言う(2004 七海, p23)。
- <sup>11</sup> しかし「義経=成吉思汗説」には慎重な検討が必要であり本稿では部分的にしか触れない。
- <sup>12</sup> 橋本は、「主観的眞正性」には二つの議論があるとする。ここではそのうちの一つ、「眞正かいなかは観光者各自がもつ観点や解釈の結果である」という立場をとっている。
- <sup>13</sup> MacCannell, 1976 安村他訳(2012)参照。
- <sup>14</sup> 五味は2004年という義経ブームの年に、考証も含めつつ『源義経』を著しているが、研究者、ファンを問わず参照されている。また一代記は実在の人物の一生を記述した意味にとどまるため、史実・虚構とは無関係である。
- <sup>15</sup> 義経が命じて作成した『腰越状』の中に記述がある。『腰越状』は平氏を滅亡させながら頼朝の勘気を被った義経の悲痛な申し

開き状。正史にも記載があり少数派ながら史実に近いと見る識者もいる。またこれにより義経の謎に包まれた前半生が、遡る形で独白されている。

<sup>16</sup> 義経作成の「腰越状」は自身を卑下する表記が見られる。そのような記述を英雄物語がするとは考えられないことから、史実性が高いという考え方もありうる。

<sup>17</sup> 代表的な資料として、九条兼実の『玉葉』を挙げることができる。

<sup>18</sup> 使者の報告は、主の意図的内容がそのまま報告される。この時代の初期には口頭報告が最も一般的に行われていた。

<sup>19</sup> 頼朝の猜疑心の強さについては、一般的に史実とされている。一例を挙げれば「最も頼った家来、上総広常の粛清」、「甥であり愛娘の婚約者、源義高の謀殺」、「実弟である範頼の誅殺」など、確たる証拠なく次々に容赦ない処罰を実行している。

<sup>20</sup> 藤原泰衡が義経の居所を襲い自害に追い込んだ。しかし論理的不明点が多く北行伝説の根拠になっている。

<sup>21</sup> 義経の郎党亀井六郎重清が記した糧米の借用証書。平泉から脱出した証拠とされている。文書の性格から一次史料的なものだが、もちろん本物であることは証明されていない。

<sup>22</sup> しかしまた、全く何も参照せずおよそ100年前の記述はできないので、断片的に一次史料を使って書かれたことは間違いない。

<sup>23</sup> 筆者は電話、メール、現地訪問調査により、岩手県、平泉町、水沢市、奥州市などを調査したが、伝承を活用する予定はなく、史実性についても一様に懐疑的であった。

<sup>24</sup> 「義経が歴史にならなかったのは、義経の歴史そのものが物語的にできていたことにもとづくと思われる」（1981、高橋、pV）

<sup>25</sup> 平泉は一般的には観光や修行の場であるが、中央権力に最後まで抵抗した在地領主により自己完結的に造作・消失が図られた場所でもあった。その過程で義経の死に関わる伝説を生み出したとも言える。北行伝説を信じるファンや地域住民にとっては、そこは歴史（時間の連鎖的な積み重なり）から一歩距離を置いた場所だということが窺える。

<sup>26</sup> 正史とは、鎌倉幕府編纂の『吾妻鑑』を指すが、同時代の信頼に足る史料とされる『玉葉』でも、義経衣川死亡説で一致している。しかし、不自然な箇所や矛盾がいくつか指摘され、そのことが北行伝説の根拠とされている。

<sup>27</sup> 「不死伝説」は「義経が大陸に渡り成吉思汗になった」を想起させるが、ここではそうでなく、物語的に「伝説に包まれた義経の一生は平泉で終わらなかった」ということのみを取り上げている。

<sup>28</sup> 「藤原まつり」は、毎年、春・秋の2回にわたり実施されている。

<sup>29</sup> 史実を踏まえたとしても、時代を経ると自ずと付会や誇張等の物語性が見られるようになるという意味で、筆者が独自に造語した。

<sup>30</sup> Carr は、「歴史上の事実」とされるもの自体が、すでにそれを記録した人の心を通して表現された主観的なものと指摘した。ここでは、現実に観光を味わう現代人が歴史的観光対象に触れる際には主観的に解釈された対象を見ることになるという意味で使用した。現代から振り返り歴史を観るに際し完全に「客観的」な姿勢などはなく、歴史上の事実として記録された人々の心や思想を、「想像的に理解」することになる。対話とは自らの主観を相対化させあためて問い直すことであることが読みとれる。

<sup>31</sup> 観光学では、J. Urry の「観光のまなざし」が非常に多くの論文で引用されているが、ここでは、Urry の言う近代産業社会の成果として人類が獲得した客観的な視線という意味ではなく、観光者が対象を意識的、能動的に捉える姿勢（まなざしを向けること）を通してのみ、対象の価値を解することができるという意味で使用した。

<sup>32</sup> コンテンツツーリズム学会設立趣意 <https://contentstourism.com/about/purpose/>（最終閲覧 2023 年 10 月 12 日）

<sup>33</sup> 鶴見和子の『内発的発展論』参照。目標が同じでも達する道筋は多様であり、地域のポテンシャルを踏まえた、人びとの内面にその動機があり、主体的に選択される必要があるということ。

<sup>34</sup> ここでは成果や実績としてではなく義経一代の顛末を指している。

<sup>35</sup> 大河には、架空の人物を主人公とする作品も何編か存在している。

<sup>36</sup> ウィキペディア（源義経（NHK 大河ドラマ）、2023. 10. 5 時点）を参照、引用しながら筆者が記述。

<sup>37</sup> 山崎（2016）『義経北紀行伝説』pp27-31

<sup>38</sup> 春日（2021）『大河ドラマの黄金時代』

<sup>39</sup> 『炎立つ』は1993年の後半から放送開始し1994年に至るまで通常と異なる編成で放送された。同じNHKの「朝の連続テレビ小説」が半期ごとに作品が入れ替わるため、大河ドラマも同様とする構想があった。しかし不評で1995年にはこれまで通り暦年放送に戻った。春日（2021）は、これまで定着した4月スタートでなかったため、長期放映の大河においては、結果低視聴率に終わったと分析している。

<sup>40</sup> 『大河ドラマの黄金時代』（2021 春日）、ウィキペディア（NHK 大河ドラマ、2023. 10. 5 参照）を元に筆者が記載。下線も筆者による。

<sup>41</sup> 『平清盛』（2012）の初回放送を見た、撮影舞台地である兵庫県の井戸知事が記者会見で、「画面が汚くチャンネルを回す気にならない」と発言した。当時の時代状況をリアルに再現するため、登場人物の衣服が汚れていることや、路地を歩くシーンなどでは画面に埃が舞っていることが指摘されていたが、「時代考証に忠実に番組編成するという方針だとは聞いていますが、観る人は何も時代考証学ぶために観てる訳じゃない」とし、「画面の出来不出来が悪いのではなく、番組の人気が出るかでないか出ないかで観光も影響を受ける」と公式場で発言した。J-CAST ニュース（2012. 01. 12 参照）。

<sup>42</sup> 時代劇は、大衆向けに、その時代の慣習、風俗、効果音、台詞などが大胆にフィクション化されるため、大河に史実的な作品を求める視聴者に対しては虚構の印象が強い。『義経』放送時の大河はコンセプト上試行錯誤の状況であったため、前作、前々作との異質性を感じた視聴者が複数いたことは想像に難くない。

<sup>43</sup> 柳田の「蝸牛考」によれば、文化的先進地である中央（京都）から地方に情報（言葉）は広がり、その過程で地域単位に少しずつ変化していった。つまり文字による伝達手段を持った畿内と地方の間には一方通行の文化的非対称の関係（中央が上位）があったとされる。したがって僻地に起きた事実であっても、京都経由で物語的に再輸入されるという環境であった可能性があり、地方の歴史が伝説化した可能性がある。。

<sup>44</sup> NHK 大河ドラマ通常放送枠が、新たな試みとして近現代を時限的に扱うことになったため、大河ドラマ放送開始以来の「時代

劇」路線として放送された。ファンには、より「大河ドラマ」的な物語として受け止められた。

<sup>45</sup> 『炎立つ』は、大河ドラマ史上初の年をまたいで放送された作品である。

<sup>46</sup> 詳細な聞き取り先は本音を探るため明かさない条件で尋ねた

<sup>47</sup> 東北大学名誉教授で日本国史学会の代表。「義経・チンギスハーン説」を展開している。

<sup>48</sup> 一般には、太平洋戦争の敗戦国日本における特定の歴史観を否定、批判する概念として、中世モンゴルのジンギスカン（北行義経）が大陸に侵略したことが日本の無謀な対外戦争継続の精神的支えになったため、無謀な対外膨張に結びつくこの史観は誤りであるという概念を指す。

<sup>49</sup> 岩手県・胆江地方（奥州市、胆沢郡金ヶ崎町）を対象地域とした胆江日日新聞社。岩手日日新聞では義経を取り上げた記事は検索できたが、胆江日日では探せなかった。しかし、「奥州平泉観光新聞」というサイトも運営しており、2021年から2年連続で「ふるさと新聞アワード」で入賞を果たしている。

<sup>50</sup> 源氏と平氏の「生田森・一の谷合戦」の際、急峻な崖の上には義経が、馬上のまま駆け下り平家軍を奇襲攻撃した。慌てた平氏が大混乱して源氏軍の大勝利だったとされているが、場所や急襲に参加した人物などは不明であり伝説的に語られている。

<sup>51</sup> しかし定説とされていない。また確定したとしても既にその場所は一般住宅として使用されている。

<sup>52</sup> 本稿では、中尊寺や毛越寺周囲の徒歩圏内を便宜的に「平泉の中心部」としている。

<sup>53</sup> もちろん都市伝説のような現代版伝承も生まれているが、後になって古い話として記憶されるのである。

### 参考文献

- (1) 東美晴：「日本におけるモダンツーリズムおよびポストモダンツーリズムの展開」、『流通経済大学社会学部論叢』第23巻2号、pp.1-32 (2013)
- (2) 石母田正：『平家物語』 岩波書店 (1957)
- (3) 人間田宣夫：『義経と平泉』『電気設備学会誌』(2006)
- (4) 植朗子：「ドイツ語圏の民間伝承と観光—食文化・食養生・自然療法の事例から—」、『神戸大学国際文化学研究推進センター研究報告書』、7-19 (2019)
- (5) 上横手雅敬：『源義経 源平内乱と英雄の実像』 平凡社 (2004)
- (6) 上横手雅敬：「公武関係と源義経」大三轮龍彦、関幸彦、福田豊彦編『義経とその時代』、pp34-52 山川出版社 (2005)
- (7) 遠藤英樹：“知的CAIにおける幾何の証明計画の認識と学習機能について”、情報処理学会論文誌、第30巻、第8号、pp.1046-57 (1989)
- (8) 岡本健：『n次創作観光—アニメ聖地巡礼/コンテンツツーリズム/観光者会学の可能性』、北海道冒険芸術出版 (2013)
- (9) 大佛次郎：『義経の周囲』 徳間書店 (1993)
- (10) 加来耕三：『義経の謎』 講談社 (2004)
- (11) 春日太一：『大河ドラマの黄金時代』 NHK出版 (2021)
- (12) 金子淳：“大河ドラマの観光資源化と歴史イメージの創出—コンテンツツーリズムの中の大河ドラマ館—”、桜美林大学研究紀要. 社会科学研究、第2号 (2021)
- (13) 観光庁：「歴史的資源を活用した観光まちづくり」 <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kominkasupport/index.html> (最終閲覧2023年10月28日)
- (14) 五味文彦：『源義経』 岩波書店 (2004)
- (15) 黒板勝美：『義経伝』 中央公論社 (1991)
- (16) 黒沢賢一：『義経北行伝説 義経はジンギスカンになったか』 本の泉社 (2011)
- (17) 佐々木勝三、大町北造、横田正二『義経伝説の謎 成吉思汗は源義経か』 勁文社 (1986)
- (18) 須賀忠芳：「歴史観光素材を活用した地域史教育のあり方をめぐって」『観光学研究』第19号 (2020)
- (19) 篠塚明彦：「義経伝説と熊野信仰—北からの視点を取り入れた日本史・世界史融合にむけて—」『弘前大学教育学部紀要』第114号、pp43-50 (2015)
- (20) 司馬遼太郎：『義経 下巻』 文藝春秋 (1977)
- (21) 高橋克彦：『炎立つ伍 光彩楽土』 講談社 (2003 第10刷)
- (22) 高橋富雄：『義経伝説』 中央公論社 (1966)
- (23) 高橋秀樹：「いくさの情報と記録」大三轮龍彦、関幸彦、福田豊彦編 (2005)『義経とその時代』、pp138-151 山川出版社 (2005)
- (24) 高木彬光：『成吉思汗の秘密』 光文社 (2005)

- (25) 田中英道：『日本国史 上巻』扶桑社 (2022)
- (26) 田中英道：『やはり義経はチンギス・ハーンだった フォルモロジーからの再検証』文芸社 (2023)
- (27) 鶴見和子、川田侃：『内発的発展論』東京大学出版会 (1989)
- (28) 中津文彦：「義経はどこへ消えた？」PHP 研究所 (1996)
- (29) 中村忠司：「コンテンツツーリズムの旅行者行動と地域振興についての考察—消費者定量調査からの分析—」『コンテンツツーリズム学会論文集2巻』(2015)
- (30) 中村忠司：「大河ドラマを活用したシティプロモーションについて—『おんな城主 直虎』舞台地の浜松市を事例として—」『コンテンツツーリズム学会論文集5巻』(2018)
- (31) 中村忠司：「大河ドラマの舞台地となった自治体の施策について—『西郷どん』の鹿児島を中心に」『大阪観光学大学観光学研究年報『観光研究論集』17号』(2019)
- (32) 中村容子「大河ドラマの観光活用の変容—山梨県を事例として—」『コンテンツツーリズム学会論文集5巻』(2018)
- (33) 七海皓装『倫理史観による大汗建国物語り ボルテ・チノ 真・義経記』歴史春秋社 (2004)
- (34) 西田有妙、八巻恵子：「口頭伝承と持続可能な地域づくりについての研究—香川県直島町伝説の事例—」『就実経営研究』6号、pp93-108
- (35) 新田義彦：「物語性について」『経済集志第85巻第3号』(2016)
- (36) 橋本和也：『地域文化観光論 新たな観光学への展望』ナカニシヤ出版 (2018)
- (37) 原田信男：『義経伝説と為朝伝説』岩波書店 (2017)
- (38) 深見 聡：「歴史観」の地域政策的特性『地域総合研究 第36巻 第1・2号合併号』(2009)
- (39) 増淵敏之：『物語を旅するひとびと - コンテンツツーリズムとは何か』彩流社 (2010)
- (40) 柳田国男：『伝説』岩波書店 (1940)
- (41) 柳田国男：「東北文学の研究」『定本柳田国男集第7巻』筑摩書房 (1962)
- (42) 山崎純醒：『義経北紀行伝説[第一巻平泉辺]』批評社 (2016)
- (43) 山村高淑：「コンテンツ・ツーリズムの可能性と課題 ～キャラクターやストーリーを地域で活用する際のいくつかの重要な論点」『都道府県展望』通巻654号、pp.7-12 (2013)
- (44) E.H. カー、清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波書店 (2019、第90刷)
- (45) MacCannell, D.. “The Tourist: a New Theory of the Leisure Class” (1976) [安村克己・須藤廣・高橋雄一郎・堀野正人・遠藤英樹・寺岡伸悟訳『ザ・ツーリスト—高度近代社会の構造分析』学文社 (2012)]
- (46) J-CAST ニュース <https://www.j-cast.com/2012/01/12118688.html?p=all> (最終閲覧2024年2月22日)
- (47) JTB 総合研究所：「観光用語集 SIT」 <https://www.tourism.jp/tourism-database/glossary/sit/> (最終閲覧2023年10月30日)





執筆者紹介(掲載順)

小里千寿	金沢学院短期大学	現代教養学科	教授
高木香代子	金沢学院短期大学	幼児教育学科	准教授
杉本亜由美	金沢学院短期大学	現代教養学科	講師
白江寿美	金沢学院短期大学	幼児教育学科	助教
家崎萌	鳴門教育大学大学院	学校教育研究科	准教授
棒田美江	金沢学院短期大学	幼児教育学科	講師
村上智	金沢学院短期大学	現代教養学科	教授

編集委員

鈴木賢男
高他毅
七尾由美子
小里千寿
松井良雄
村上智
児島新太郎
原田澄子
安嶋まなみ
平山雄大
吉田若葉
砂山真喜子

金沢学院短期大学紀要  
「学葉」

第22号(通巻第65巻)

令和6(2024)年3月31日発行

編集: 金沢学院短期大学 紀要編集委員会

発行: 金沢学院短期大学

〒920-1392 石川県金沢市末町10

TEL (076) 229-1181

The Journal of Kanazawa Gakuin College

No.22

Published by

Kanazawa Gakuin College

ISSN 2435-5186



**JOURNAL OF  
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE**

**22**

金澤  
学院  
雑誌

Published by **Kanazawa Gakuin College**

Kanazawa, Japan

Vol.65 March, 2024