

ISSN 2435-5186

金沢学院短期大学紀要
第23号(通巻66巻)

Kanazawa Gakujin College

金沢学院短期大学
令和7年3月

金沢学院短期大学紀要
「学葉」第23号（通算第66卷）

JOURNAL
OF
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE
vol. 66 (2025)

目 次

【研究論文】

子どもとの土粘土遊びを通した保育者養成学生の学びに関する事例研究
..... 白江 寿美・高木 香代子 1

成績評価と学生の自己評価によるカリキュラムマップの整合性の検討 (3)
ー科目に単一の学習成果を設定した場合の検証ー
..... 平山 雄大・児島 新太郎 13

【研究ノート】

保育学生の学びについての一考察
..... 大竹 留美 21

【活動報告】

組合せ図形の模写の正確性と学業不振および認知処理過程との関連性
ー短期大学1学科における2学年の半期における状況についてー
..... 鈴木 賢男・砂山 真喜子・日光 恵利 33

【研究論文】 人文学

二葉亭四迷「其面影」注釈 (一)
..... 寺田 達也 41

子どもとの土粘土遊びを通じた保育者養成学生の学びに関する事例研究¹⁾

白江 寿美²⁾ 高木 香代子²⁾

A Study on the Learning Preschool Teacher Training Students Through Activities Using Clay with Children¹⁾

Hisami SHIRAE²⁾ Kayoko TAKAGI²⁾

要 約

本研究では、異年齢児が参加する土粘土遊びの中で、学生の動きの視点から事例を分析・考察することにより、学生の子ども理解、援助及び環境構成に係る指導の手掛かりを得ることを目的とした。取り上げる事例は、2023年8月に実施したサマースクールであり、動画記録を基に5つの場面を抽出し、学生の動きや位置並びに子どもや教員の発話や行動を基に考察した。その結果、学生の動きとして、実習開始時の動き方に課題が確認されたが、実習体験の積み重ねにより立ち位置の取り方や子どもへの接し方に成長的傾向が見られた学生もいた。学生が子どもとの関わりの中で喜びや楽しさを感じながら、自ら気づき目的意識を持って保育者としての学びが深められるよう、教員は学生への指示や直接指導を行うだけでなく、教員自身がモデルとして示す等、一人ひとりの学生に合った指導方法の検討が必要であることが示唆された。

キーワード：土粘土、環境、動き、主体性、実習指導

1. はじめに

粘土は子どもが興味や関心を持つ教材の1つである。作っては壊しまた作る等、何度も繰り返して遊ぶことができる。粘土には、油粘土、小麦粉粘土、紙粘土、土粘土、樹脂粘土、ロウ粘土、石粉粘土等、豊富な種類がある。その中でも天然由来の土粘土は、粘土層から取り出したものにわずかな砂を混ぜて作られている。自然乾燥では固まって、強度が増すが、水を混ぜるとまた元に戻る特徴がある。幼児期には感覚が過敏な子どもが多く、水分が多い粘土に苦手意識を持っている場合もある。粘土の水分量を調節し、少し固めにした粘土には触れることができる子どももおり、強度を調節できることも利点である。また比較的安価で購入でき何度も使えることから経済的である。

金沢学院大学・金沢学院短期大学こどもセンターが開催した2022年度「こどもかれっじ」の夏休み企画「サマースクール」では、この土粘土を用いた遊びをテーマとした。「こどもかれっじ」は、大学構内で地域の乳幼児から小学生の親子に遊びの場を開放している。白江ら¹⁾は、このサマースクールにおける異年齢児による造形活動を自分なりの願いや思いを持つ多様な子どもたちが出会う場として捉え、子どもたちを介在する造形材料の働きや活動が、他者への共感や自他の異なりへの気づきをもたらすとの教育的意義を示唆している。スタッフとしては、教職員及びボランティアとして学生が加わる。学生は子どもたちと触れ合いながら、環境構成や子ども理解、援助の方法等、その場で教員から指導を受けることができる学びの機会となっている²⁾。

本学幼児教育学科の1年次の学びは、学内での講義や演習が中心であり、学外の研修としては、協力園による園見学が1年前期と後期合わせて、2~3回行われている。そのため教員は通常授業では子どもと触れ合う学生の姿をほと

1)：令和6年12月6日受付；令和7年3月7日受理。Received Dec. 6, 2024；Accepted Mar. 7, 2025.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

んど確認することができない。学生にとって初めての保育現場での実習は、1年次の2月～3月に実施される保育実習Ⅰ（保育所）である。「こどもかれっじ」は、保育者として実務経験のある教員が中心となって、毎回テーマを設定しプログラムを編成及び実施している。学生は入学1ヶ月後から開始される「こどもかれっじ」に参加することで、実際の保育現場で行う実習の前に子どもとの関わりを通して学びを深めることができる。そして、教員側は「こどもかれっじ」を通して、子どもと関わる学生の姿を学内で観察することができ、保育実習Ⅰの時期までに学生への指導する内容が得られると思われる。

さて幼児教育の基本は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行われる³⁾。身近な自然や様々な「もの」や「ひと」と関わって幼児は体験を積み重ねていく。保育所保育指針では、保育の環境の留意事項の1つに「子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるよう配慮すること」と示されており⁴⁾、保育者には幼児が適切な経験ができるように保育環境を整えることが求められている。「こどもかれっじ」の主な活動場所は、本学科が拠点としている保育実習室である。学生が日頃学生生活を送っている環境で行われているとはいえ、子どもと関わる経験が浅いため、子どもの遊びの状態を見ながら物的環境や人的環境をどのように変化させ援助していくのか、読み取るとは当然ながら難しいと思われる。渡辺ら⁵⁾は、新任の保育者とキャリアのある保育者との間で、見通しを持って動くことの比較考察を行った。その結果「キャリアのある保育者から抽出された動きや所作の特性が『見通しをもって保育する』ことと密接な連関をもっている」と述べている。このことから保育者を目指そうと学び始めた学生についても、子どもと関わる場面での動きの様子や特徴が明らかになれば、学生が子どもを理解し見通しを持って環境を整える方法を身に付けるための指導の方向性が見えてくると考える。

本研究では、サマースクールのイベントにおける土粘土遊びの造形活動の中で、学生の動きの視点から事例を分析・考察することにより、学生の子ども理解、援助及び環境構成に係る指導の手掛かりを得ることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 サマースクールの概要

研究対象としたサマースクールは、2023年度サマースクールであった。テーマは2022年度と同様の土粘土を用いた活動とした。開催日時は、2023年8月8日（火）13時～15時、9日（水）10時～15時、10日（木）10時～15時であった。3日間のサマースクールの主な計画と参加者は表1に示した通りであった。学生にとってサマースクールに参加することは、子どもたちと実際に関わって学びを深める実習の場と捉え、以下の考察では実習と記述する。

2.2 対象者

サマースクールのボランティアに参加した学生は19名であり、このうち研究の対象者は幼児教育学科の学生11名であった。対象者学生の参加状況は、表2に示したように1日目6名、2日目5名、3日目5名であり、学生A～Eが1日目と3日目にそれぞれ参加した。

2.3 対象場所

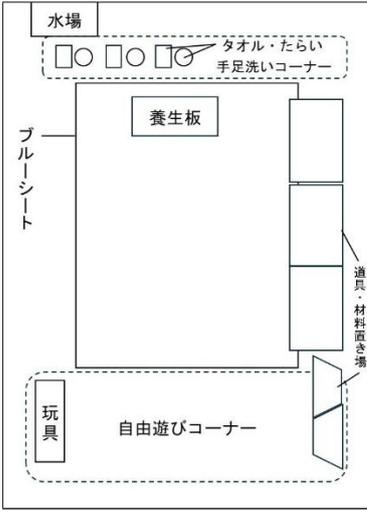
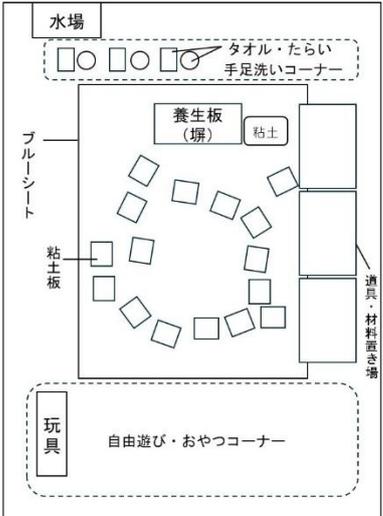
土粘土遊びの活動は主に、金沢学院大学・金沢学院短期大学の保育実習室のブルーシートの上で行われた。本研究の対象場所は、保育実習室のブルーシート上の約6m70cm×5m及びその周辺とした。

2.4 活動記録と分析対象

図1に示したように、ブルーシートから約2m9cm上の天井にビデオカメラ（GoPro7）を設置し、対象者の動きを録画記録した。加えて、活動等の確認のために補助ビデオカメラとして、自由遊びコーナー側からビデオカメラ（SONY社製HDR-PJ670）を、そしてその反対方向の手洗いコーナー側からもビデオカメラ（JVCケンウッド社製GZ-F270）を設置し、録画記録を行った。

分析対象は、土粘土遊びの活動が行われた1日目の約1時間23分、2日目午前の約1時間18分と午後の約1時間56分及び3日目午前の約2時間31分であった。

表1 サマースクールの概要

日時	8月8日(火) 13:00~15:00	8月9日(水) 10:00~15:00 (昼休憩1時間)	8月10日(木) 10:00~15:00 (昼休憩1時間)
場所	幼児多目的室※2、保育実習室	保育実習室	保育実習室
提案	「粘土を作ろう！」	「粘土を体で楽しもう！」	「粘土と組み合わせて遊ぼう！」※3
ねらい	固まった土粘土に手を加え、道具を使いながら粉にすることを楽しむ 粉に水を混ぜさまざまな状態の粘土の感触を楽しむ	大量の土粘土を身体全体で楽しむ 友達と一緒に工夫して楽しむ	土粘土と他の素材を組み合わせて自由に遊ぶ 3日間の活動をみんなで振り返る
参加者※1	子ども12名(幼児4名、小学生8名)、保護者6名、学生10名、中学生ボランティア2名、教員8名	子ども15名(幼児6名、小学生9名)、保護者4名、学生10名、中学生ボランティア2名、教員11名	子ども15名(幼児6名、小学生9名)、保護者8名、学生10名、中学生ボランティア2名、教員11名
材料	乾燥した土粘土、粉粘土、養生板、金槌、ザル、ふるい、すり鉢、すりこぎ棒、穴を開けたペットボトル、インク練り板、ほうき、ちりとり、たらい、タオル、ぞうきん	土粘土(練り状)250kg、前日に練った土粘土、粉末粘土(前日の活動の残り)、養生板、ボウル、切り糸、たらい、タオル、ぞうきん	土粘土(練り状)、粉末粘土(前日の活動の残り)、養生板、ボウル、切り糸、粘土板、ヘラ、たらい、タオル、ぞうきん
環境構成			 <p>※粘土板はその場で子どもたちと配置した 午後は全て片付け、広い空間でおやつ時間をした</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、1日目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。

※3 子どもたちの活動の様子に合わせて、提案内容を変更した。

表2 対象者

1日目	A	B	C	D	E	F	6名
2日目	G	H	I	J	K		5名
3日目	A	B	C	D	E		5名

太字は複数日の参加を示す

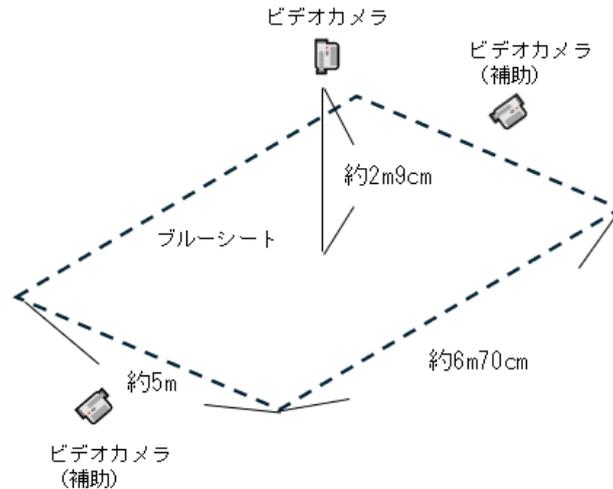


図1 ビデオカメラの設置概略図

2.5 分析の手続き

最初の段階として、高木が対象学生の行動について、録画内容を確認（個別観察）した。次に、子どもとの関係性を確認する分析（関係観察）を行い記録した。並行して、白江は録画内容から活動の確認と場面の抽出を単独で行い分析・記録した。その後、高木と白江の分析結果を照合させ、抽出された場面の確認には、討議や録画内容の再確認、学生並びに子どもや教員スタッフ等の音声の聞き取りを通して、意見交換をした上で合意点を見出した。以上の手続きにより共同での質的研究における分析や解釈の過程でのトライアングレーションを実施し、得られた結果の妥当性を高めることに努めた。

2.6 倫理的配慮

対象者には、研究の目的及び方法を伝えた。そして本研究への参加・不参加によって、利益・不利益が生じることはないこと、データ提供に同意された後でも疑義が生ずれば、同意を撤回することもできること、もし撤回された場合でも、授業の成績等に不利益を被ることはないこと、更に研究結果の公表の際には、個人情報保護のため、学籍番号や氏名を符号等に置き換える旨を説明し、同意を得た。

3. 結果と考察

抽出された場面は5つの場面であり、抽出場面での参加者は小学1年男児Z、小学3年女児Y、小学3年女児X、小学3年男児W、小学1年男児V、年少女児U及び教員T、教員Sであった。教員は共に幼児教育の実務経験者であった。

なお以下に示す図2～5中の表示の説明は表3に示した通りである。

表3 図中の表示

<input type="checkbox"/>	対象学生A～K		ブルーシート
<input type="checkbox"/>	対象外の学生		養生板
<input type="radio"/>	子ども		粘土山
	中学生ボランティア		塀
教	教員S		
	学生の視線の方向		

3.1 (1) 【場面Ⅰ：8月8日(火) 13:19~13:34】の記述

子どもたちが集合し、ブルーシートの中央に1列に座る(図2:1日目①)。司会の教員Sが子どもたちの名前を呼んだ後、土粘土についての話し合いが始まる。学生たちは、子どもたちから1mほど距離を置いてブルーシートの端に1列に並んで座る。教員Sと子どもたちは、水分がなくなり固まった土粘土について話し合う。話し合いの途中で、子どもたちが教員Sの示した土粘土を見るため、前方に近寄る。子どもたちの位置は変わったが、学生たちはその場で膝を抱えて座り様子を見ている。学生Aと学生Bは教員と子どもたちとのやりとりで声をだして笑う等、反応を示している。

話し合いが進み、固まった土粘土を金槌で叩いて割ってみるようになった。教員Sに促された子どもたちは養生板が置かれた位置まで移動する。数人の子どもたちは走って移動し、それぞれが見やすい位置について顔を近づけて見る。学生たちは姿勢を変えることなく、1列に座った位置からその様子を見る(図2:1日目②)。教員と子どもたちは会話しながら、実際に固まった土粘土を割ってみる。土粘土の割り方や金槌の安全な使い方についてしばらく話し合った後、子どもたちは元の場所に戻る。その後も、割った土粘土をすりつぶすためのすり鉢やその他の道具について話し合いが続く。話し合いが開始して6分ほど経過したところで、教員Tが子どもたちからすぐ近い場所に座り話し合いに加わる。学生たちは動くことなく座っている。

更に9分ほど経過したところで話し合いは一段落し、作業に移るため養生板の周りに子どもたちが集まる。養生板を囲むように子どもたちが座り、その場で教員Sと教員Tが金槌を配る。それぞれが土粘土を所持して割り始めるが、割るよりもすりつぶしたいと考えたZはシートの中央あたりに移動する。しばらくシートに座ったままの学生たちだったが、子どもたちが作業を開始してから45秒後に、学生Bと学生Cは立ち上がり移動する。その様子を見ていた他の学生たちも立ち上がり、移動を始める。

学生Cはまずブルーシート中央にZと顔を合わせるようにしゃがみ、声を掛けながら道具が並んだ机の上(以下、道具置き場とする)を確認する。その後道具置き場へ移動し、道具を探しに来たYとXに声を掛け、様子を見る。YとXはそれぞれすりつぶすための道具と乾燥した土粘土を持って行き作業を始める。学生CはXに声を掛け、容器を押さえる作業を手伝う。

学生Bは立ち上がった後、養生板の空いたスペースに入りしゃがむ。教員Tが養生板の位置を変更することを伝えると、学生Bは近くで土粘土を割っていたWに養生板から離れるよう声を掛け、養生板をブルーシートの内側方向に60cm程度移動させる。その後、学生Bは土粘土を割り始めたWとVの様子を見ながら、向かい側で教員Sが子どもたちに粉を集めるための小さなほうきとちりとりを渡す様子に気づき、道具置き場からほうきとちりとりを取って戻る。学生BはWとVが土粘土を割っている様子をしばらく見守った後、Wにほうきとちりとりを手渡す。

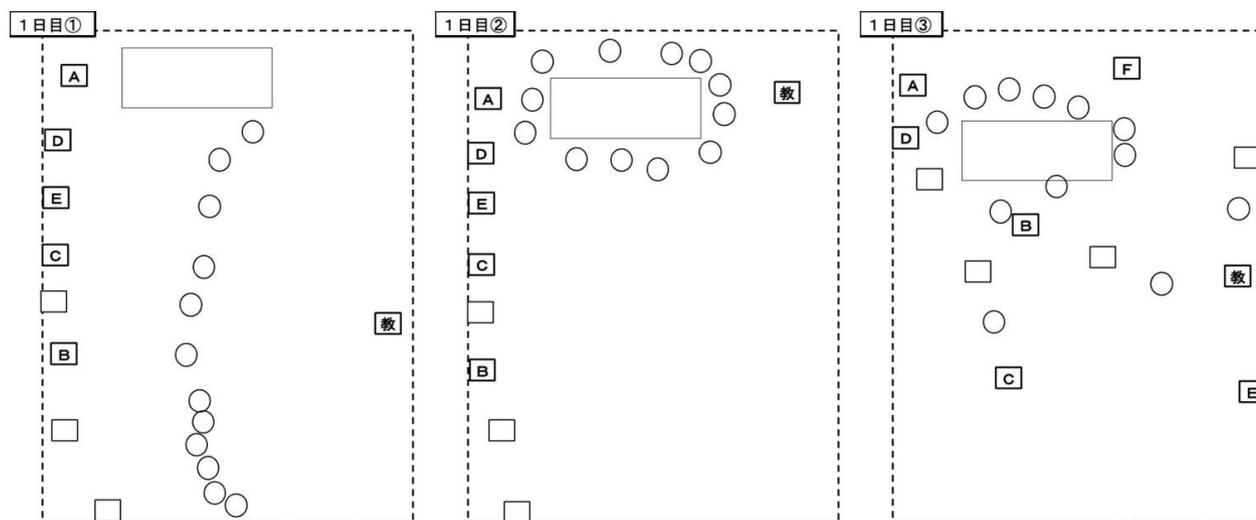


図2

学生Aと学生Dは養生板のすぐ近くに座っていたが、養生板の移動の際は手を出さずに見ている。移動の後、教員Tは、子どもたちに声を掛けながら、養生板の空いているスペースを示して土粘土を置いていく。教員Tは、養生板からブルーシートの方へはみ出した土粘土の粉があることに気づき、学生たちに伝えほうきとちりとりで片付けるよう指示する。学生Eはすぐに道具置き場へほうきとちりとりを取りに行き(図2:1日目③)、戻ってくる。近くにいた学生Aも立ち上がり、学生Eからほうきとちりとりを受け取って2人で掃き始める。

子どもたちが活動を開始して1分30秒後に学生Fは、移動を始める。養生板で土粘土を割る子どもたちの後ろにしゃがんだり立ったりしながら様子を見る。

3.1 (2) 場面Ⅰの考察

サマースクール1日目、活発な話し合いの様子から活動を楽しみにしている子どもたちの様子が伺える。学生には事前に3日分のプログラムを共有し、当日の活動の流れは伝えられていた。参加した学生は本学科の1年生が主で、保育を学び4ヶ月が経過した段階で子どもたちとの関わり経験はまだ浅い。どの学生も子どもたちと一緒に教員の話聞いていたが、少し緊張した表情で子どもたちが動く場面でも一緒に動くことはなくその様子を見ていた。しかし、子どもたちの自由な発言や教員とのやり取りの様子に、緊張していた学生の表情は徐々にほぐれていった。子どもたちの近くに教員Tが加わった場面でも学生は特に動く様子はなく、実際に子どもたちと対峙し、活動が展開していく中で、なかなか動き出せない様子が見て取れる。複数の学生がその場にいたことの影響も考えられるが、実習開始間もない場面では、子どもや保育者の様子をただ見ることはできない時間にどのような心の動きがあるかを探る必要がある。

動きのきっかけは、話し合いから土粘土を粉にする活動に展開した場面であった。学生は必要な物の移動を手伝ったり、子どもたちと関わりながら道具を運んだりしていた。話し合いの際に動きは伴わなかったものの、教員と子どもたちとの会話へ関心を寄せ、周囲の環境を捉えていた学生は、子どもたちとの関わりが始まった際に教員に声を掛けられながらもすぐに行動に移すことができていた。保育経験の浅い学生が、初めての実習の場で緊張や戸惑いがあるのは当然である。指導者はその様子を捉え、学生の心の動きを察して行動を見守り、時には声を掛けていくことで学生が主体性を発揮し、子どもとの関わりを楽しみながら学びを深めることができると考えられる。

3.2 (1) 【場面Ⅱ: 8月9日(水) 10:16~10:27】の記述

2日目の活動では、大量の土粘土を用いて遊ぶ計画を立てていた。1年間保管した土粘土は、水分が減り硬くなっていたため、使用する2週間前に水分を含んだ布で包み保湿をしていた。当日の土粘土は水分を多く含んで柔らかくなり泥状の部分もある状態になっていた。

子どもたちはブルーシート上に2列に集合し点呼の後、教員Sが2日目から参加する学生たちを子どもたちに紹介し、活動が始まる(図3:2日目午前①)。まず、前日に粉から作った粘土や、大量に積んである粘土山を見ながら何をしたいか話し合う。学生たちはブルーシートの外側に座り、教員と子どもたちのやり取りを見聞きしている。話し合いの中で、積んである土粘土の塊を並べてみるようになったため、子どもたちは塊を手にとろうと一斉に動き出す。塊を手にした子どもたちは「なんかぬれてる」「おもしろい」等、それぞれが感じたことを発話しながら1つずつ両手で持って運び、ブルーシート上に並べていく。子どもたちが動き始めて20秒後、ブルーシートの外で見ていた学生Gは履いていた靴下を脱ぐ。学生Jはブルーシートの外で1度立った後、もう1度しゃがみ、また立ち上がる。脱いだ靴下を片付けた学生Gは、履いていたズボンの裾を折り返しブルーシートの中に入る。学生Gがブルーシートに入ると、他の学生H・I・J・Kもブルーシートに入る。学生たちは子どもたちが土粘土の塊を並べている様子を後ろからしばらく立って見る(図3:2日目午前②)。

子どもたちは土粘土を取って運ぶたびに自分の手に付いた泥を見返したり、両手を合わせてその感触を味わったりする。Yは手に付いた泥を見せようと近くにいた学生Gに声を掛ける。Yは学生Gと会話しながら泥の付いた手で学生Gの左手をちょっと触る。それに応えて学生GはYが広げて見せていた両手を軽く連打する。その後、Yは学生Gと何度か両手を合わせ、学生Gの手にも粘土が付いたことを面白がり、次の土粘土の塊を取りに行く。その後を追って学生Gは土粘土の塊を1つ手に取り、子どもたちが並べているところに置く。

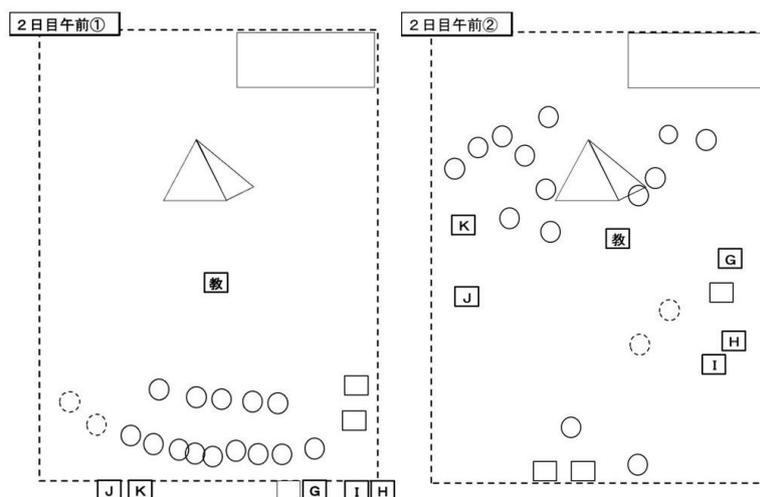


図3

再び土粘土を運び、手に泥が付いた Y は移動しながら学生 I に声を掛ける。泥の付いた手を広げて見せた Y に応えて、学生 I は自分の手を広げて Y の両手に合わせる。2 人とも笑顔になりそのまま押し合いが始まり、Y の力に押されて学生 I は後退りしブルーシートの外まで押し出される。その後 Y は土粘土運びに戻ったが、学生 I は先ほど立っていた位置に戻り、学生 H と会話した後しばらく立ったまま様子を見る。一塊の土粘土を運び終えた Y は再び学生 I の前に立ち、手を広げ 2 度目の押し合いが始まる。Y は声を出して笑いながら力強く両手で押し、再び学生 I をブルーシートの外まで押し出す。

子どもたちが土粘土の塊を運ぶ間、学生 J と学生 K は立ったままその様子を見ている。土粘土を 1 つ運び、手が汚れたことを気にしていた U は、2 つ目の土粘土をなかなか手に取れず自分の手を見つめたりウロウロ歩いたりしている。その様子に気づいた学生 J は、U の隣へ行き姿勢を低くして小さな塊を指さしながら声を掛ける。U はそれに応え小さな土粘土を触り学生 J と会話する。一方、学生 K は目の前を通り過ぎる子どもたちに合わせて体の向きを変えたり、少しの移動を繰り返したりしていたが、子どもたちが 90 個近くの土粘土の塊を並び終えるまでの約 10 分間、子どもたちと会話することなく、土粘土に触ることもしない。学生 I の横で立ったまま様子を見ていた学生 H も同様である。子どもたちが全ての土粘土を並び終えた後、学生 H は教員 T に声を掛けられ、ブルーシートにこびり付いた土粘土を剥がすことになる。

3.2 (2) 場面Ⅱの考察

子どもたちの様子を見て靴下を脱ぎブルーシートに入った学生 G の表情からは、子どもとの遊びを楽しみにする様子が伺える。Y の行動をきっかけに、2 人の中で交わされた応答的なやり取りで学生 G の表情は更にほぐれ、次の行動へ繋がるきっかけとなっていた。笑顔でやり取りをした学生 I の表情も同様である。保育者を志す学生にとって子どもとの直接的な関わりは、関わる喜びや楽しさを実感できる貴重な体験である。互いに心を開き合い、やり取りを楽しむ経験の中で、子どもを知り保育者の援助について理解が深まるよう指導することを心がけたい。

また、積極的に動き出せない学生についても考慮する必要がある。学生 K や学生 H の動きや表情からは、次々に展開する子どもたちの遊びの様子にどう対応して良いかわからず戸惑う様子が感じられた。教員に声を掛けられてようやく動き出す様子から、その場で関わり方を直接的に指導する必要性も感じられる。教員は個々の学生の課題を見極め、指導方法を検討する必要がある。

3.3 (1) 【場面Ⅲ：8月9日(水) 12:51~12:58】の記述

場面Ⅲは 2 日目の午後の活動開始場面である。午前の活動では大量の土粘土を切り分けて運びながらブルーシートいっぱい広げ、道を作って歩いて遊んだ。道の周りにお寿司やパン等のお店、お団子や小さなキッチン等細かいも

のを作って遊ぶ子どもたちもいた。午前の活動の終わりには、全ての土粘土をブルーシートから剥がし、まとめて中央に積み上げて山にしていた。以上の経緯があり、ブルーシートはこびり付いた土粘土が乾いて全体的に粉状の土粘土が付いている状態から午後の活動がスタートする。

子どもたちと教員Sは粘土山の周りに集合し、座って話し合いを始める。ブルーシートの中に入っていた学生H・I・J・Kは子どもたちと一緒に粘土山を囲んでいたが、ブルーシートにお尻はつけず、しゃがんだ状態で話し合いの様子を見る(図4:2日目午後①)。子どもたちは教員Sの声掛けで1人ずつ粘土山に登っていく。その様子をしばらくしゃがんで見ていた学生Iは2分ほど経過したところで立ち上がり自身のズボンの裾を曲げ直し、しばらくその場で立って見た後、後ろを確認しブルーシートの端まで移動してブルーシート外の床にお尻をつけて座る。近くにしゃがんでいた学生Hも学生Iの隣に移動し、ブルーシートの外に座って様子を見る。子どもたちは交代しながら1~2人ずつ粘土山に登っていくが、6分ほど経過したところでしゃがんで見ていた学生Jもブルーシートの端に移動し、ブルーシートの外にお尻をつけて座る。その様子を見ていたブルーシート内に座っていた学生Kも立ち上がり、ブルーシートの端に移動し、学生Jと学生Hの間に座る(図4:2日目午後②)。結果的に学生4人は子どもたちから離れ、ブルーシートの端に座り込む。その後、子どもたちは土粘土の山を切り分けることになったため道具を探して移動する。学生Jと学生Kはその様子を見て立ち上がり、道具を渡すサポートをする。学生Iと学生Hはその後もブルーシートの隅に座り続け、座ってから約10分後に教員Tに声を掛けられて立ち上がる。

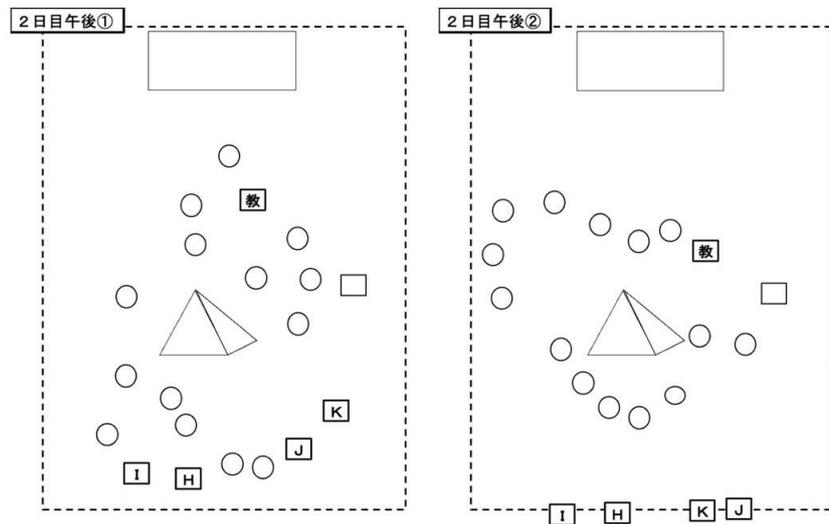


図4

3.3 (2) 場面Ⅲの考察

指導者が実習の場面で消極的な学生の対応に困る場面がある。消極になる原因の1つとして、苦手意識のあるものや活動が考えられる。2日目の活動は土粘土を大量に使用するダイナミックな遊びであり、子どもたちは手足や体、顔や頭にまで土粘土を付けて楽しんでいった。場面Ⅲでブルーシートに足先を残して外に出て座った学生の様子からは、汚れることに抵抗を感じている様子が伺える。午前中はダイナミックに土粘土を広げ、子どもたちと一緒に遊び片付けをした経緯があるが、1度きれいにしていたため再び手足や洋服に土粘土が付くことを避けているようにも感じられる。

更に場面Ⅲは昼食と休憩をとった後の活動である。休憩をとったことにより、活動開始当初の緊張感が途切れてしまったとも考えられる。子どもとの関わりの場面では、常に気を緩めずに対応できる姿勢を身に付けていくことが重要だが、長時間の活動に際しては気持ちの切り替えを行いメリハリのある態度で実習に臨めるよう指導したい。

また、学生が意欲的に活動に参加するための課題意識についても注目したい。実習生として子どもたちと交わる際には、自分自身と向き合いながら自らの興味・関心を働かせて学ぶ姿勢を保持している必要がある。そのためには、「何を学びたいか」という本人の意識が行動を左右するのではないだろうか。消極的な行動をとる学生については、

実習の意義や目的をはっきりと自覚できないまま参加している可能性が考えられる。指導者としては、実習開始前の打ち合わせや学生との情報共有の時間を大切に、意欲的に参加できるよう心がけたい。

3.4 (1) 【場面Ⅳ：8月10日（木）10:05～10:09】の記述

前日の活動の中でお家を作りたいと言い出した子どもが中心となり、家作りを始めていたが、作り上げていく過程で塀の形になっていった。塀は土粘土を約13cm×7cm×3cmのブロック状に成型して積み上げていった。ブロック同士の接着には水分をたっぷり含んだ泥状の土粘土を使用した。子どもが中に入ることができる様にCの字型に積み上げていったが、2日目は4段（床から30cm）程度積んだところで片付けの時間になった。2日目の終わりに参加者全員で共有し、3日目に続きの活動ができるよう、作りかけの塀や作ったブロックを残して片付けた。

この様な状況から3日目の活動を開始する。子どもたちはブルーシート前方に前日に作った塀が見えるように集合する。学生たちは子どもたちから少し離れたところに1列に座っている（図5：3日目①）。教員Sと子どもたちは前日に作った塀を見ながら、塀作りの話し合いを始める。塀にするブロックの大きさや、高さ等の情報を共有した後、子どもたちはタオルや水筒の準備をするため、一斉に立ち上がり移動する。学生たちが列になって座っていたため、子どもたちの通路を塞いでいたが、同時に立ち上がる学生はいない。子どもたちは学生たちの間をすり抜けながら自分の荷物が置いてある場所に移動する。しばらくして、学生Aは荷物置き場の子どもたちの方を確認し、立ち上がり移動する（図5：3日目②）。子どもたちの様子を見ていた学生Bも立ち上がり、子どもたちの方へ移動する。話し合いの中で、教員は遊びの途中で水分が取れるよう、水筒を置いた机をブルーシートの近くに移動することを子どもに伝えていたので、学生Aと学生Bは子どもたちが水筒を置いた後に机をブルーシートの近くまで移動する。その後、ブルーシート上に座っていた学生たちは教員Tに声を掛けられ一斉に立ち上がり、粘土板を運ぶ手伝いを始める。

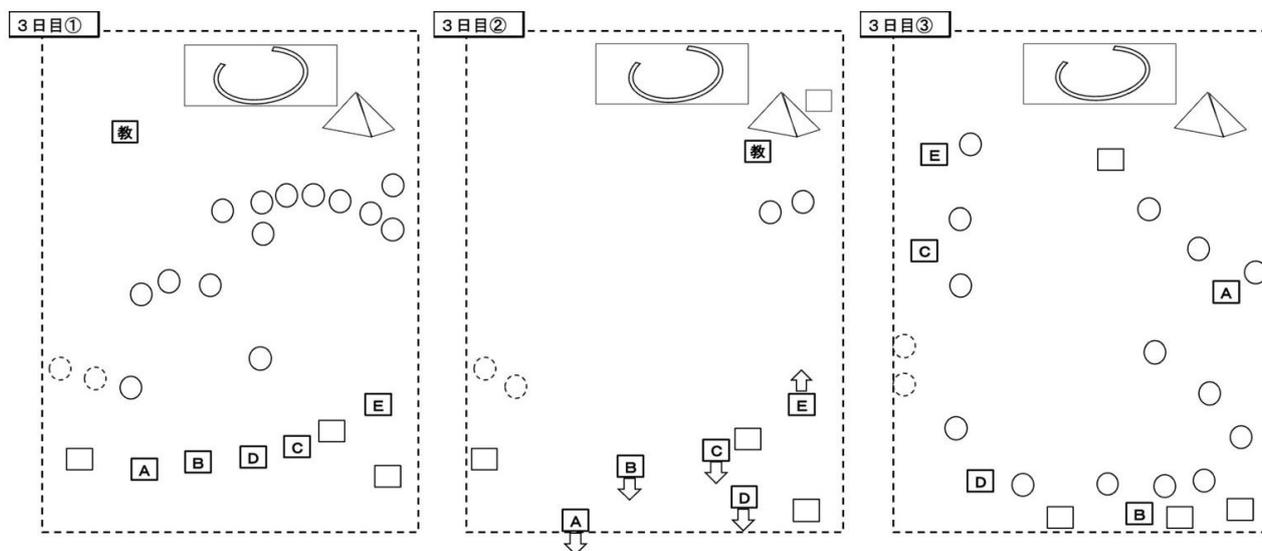


図5

3.4 (2) 場面Ⅳの考察

サマースクール1日目の活動前に学生に伝えていたプログラムは、子どもの遊びの様子に合わせて内容を少し変更していた。3日目に参加の学生A・B・C・D・Eはサマースクール1日目にも参加していたが、地域の保育行事に参加するため2日目は欠席していた。これらの学生には当初からの変更点や注意点等は特に伝えずに、活動の様子を見ながら臨機応変に対応してほしいことを伝えていた。

まず子どもたちがタオルや水筒を取るために動き出した場面では、ほとんどの学生が座ったままであった。1日目に参加していたとはいえ、活動開始の場面では周囲の様子を伺ってから動き出すまでに時間を要していると感じた。学生Aと学生Bが水筒を置いた机を移動させた行動は、教員と子どもたちの話し合いに耳を傾け、子どもたちの動き

を観察し、次の活動を予想して環境構成を行った場面である。教員の動きの様子や子どもとのやり取りの内容を捉えながら、自らの動きを決定していくことになる実習の場では、モデルとしての教員の動きが重要となる。学生に指示や直接的な指導をするばかりではなく、立ち振る舞いや環境構成を行う姿や教員同士のやり取りをモデルとして示しつつ、学生が自ら気づき学びが深められるような配慮をすべきであると考えられる。

3.5 (1) 【場面V：8月10日(木) 10:30~10:36】の記述

場面Vでは学生Aの動きに注目する。子どもたちは塀作りのため、ブルーシート上に1人1枚の粘土板を並べ、それぞれがブロックを作っている(図5:3日目③)。学生AはUの隣に座り、周囲を見渡ししながら、Uのブロック作りを見守る。時々Uが作っている土粘土の塊を触ったり、会話をしたりして、Uが作っているブロックの大きさがちょうど良くなった頃、塀を作っている場所を指差し、ブロックを積みこむ誘う声を掛ける。その後、Uは学生Aの声掛けに応じ、子どもたちの間を歩いて塀の方へ移動する。学生Aは、Uの後について移動する。Uは塀の前で立ち止まり、教員Tがブロックを積んで塀にする様子を見ている。学生Aは周囲の状況を確認し、少し待った後で子どもたちがブロックを積みこむため並んでいることをUに伝える。Uはそれに応じて学生Aと一緒に順番を待つ子ども3人の列の最後尾に向けて移動する。学生Aは、途中でXに声を掛けられる。Xは自分が作ったブロックを学生Aに見せながら、話し始める。学生AはXと会話しながら、Uと一緒に最後尾に移動する。Uは列に並んで座り、学生Aは列から少し離れた部屋全体が見える位置に腰を下ろす。図6は以上の学生Aの行動のうち10時33分57秒~10時34分47秒の50秒間を示したものである。



【3日目10時34分47秒の活動風景】
黄色□は学生A、緑□は学生C、赤□は学生Eの位置である。黄色○は学生Aの10時33分57秒の位置であり、黄色○から黄色□までの50秒間の行動軌跡を黄色線で示す。

図6 学生Aの行動軌跡

3.5 (2) 場面Vの考察

実習の場面では子ども一人ひとりとの関わりから子どもを見る目を育てていくことも重要だが、同時に全体を捉えていくことも大切である。場面Vで、学生AはUとの関わりの中で、Uの遊びの様子を受け止め、時には声を掛ける等Uに応じた援助を実践している。また、移動の際には他児ともやり取りをしつつ、全体が見渡せる立ち位置を選んでいる。1日目に周りの学生の行動を伺ってから動くことの多かった学生Aだが、3日目は積極的に行動し、立ち位置の取り方や子どもへの接し方にも成長が感じられた。この背景には前日に参加したこども園でのボランティアの経験も影響している可能性があるが、子どもとの関わりを通して学んでいることは事実であろう。やはり現場での体験は学生にとって貴重な学びの時であることを実感する。

4. まとめ

本研究では、金沢学院大学・金沢学院短期大学子どもセンターが企画した土粘土遊びの中から5つの場面を取り上げ、学生の行動や子どもとの関わりの姿を読み取ることで指導の手掛かりを探ってきた。場面Ⅰでは、活動が展開していく中でなかなか動き出せなかった学生が、大きな活動の展開と教員の声掛けをきっかけに、自らの動きを決定し行動に移していた。指導者は学生が主体的に行動できるよう、学生の行動を見守り、時には声を掛けていく必要がある。場面Ⅱでは、子どもと手を合わせて押し合いを楽しむ学生と徐々に展開する遊びの様子に戸惑う学生の姿があった。実習では子どもたちと互いに心を開き合い、やり取りを楽しむ中で子ども理解が深まるよう指導することを心がけた。個々の学生の課題を見極め、それぞれの学生に応じた指導方法を検討する必要がある。場面Ⅲでは、消極的な学生の行動に着目しその原因について考察した。考えられる原因として、苦手意識のある活動内容、緊張感の途切れ、意欲的に活動に参加するための課題意識の不足等が挙げられた。指導者としては実習開始前の打ち合わせや情報共有の時間を大切に、学生が意欲的に実習に参加できるよう心がけたい。場面Ⅳでは、2人の学生が教員に声を掛けられることなく、次の場面を予測し環境構成を行っていた。指導者は学生に直接的な指導を行うだけでなく、立ち振る舞いの姿や環境構成の実践、教員同士のやり取り等から、学生が自ら気づき学べるようモデルとなって示すことが求められる。場面Ⅴでは、1人の子どもと関わりながら他児ともやり取りをし、全体を把握できる立ち位置に気づき実践する学生の姿があった。指導者はこのような貴重な子どもとの関わりの機会を十分に生かし、学生の主体的な学びが積み重なるよう指導することに努めたい。

本校は、養成校として保育実習や教育実習以外でも子どもと触れ合う学びの場として、「こどもかれっじ」を設けている。学生の参加は、教員が学生に参加を求める場合もあるが、基本的に任意であり、通常の授業では学ぶことのできない子どもと関わる体験ができる。本学科のディプロマポリシーの1つに「乳幼児の発達に伴う主体的な活動等を援助・指導できる『子どもの専門家』としての基礎的技術を身につけ、自ら主体的に保育者としての研鑽を積むことができる」を掲げ、学生の主体性を重要視している。「こどもかれっじ」は単位が認定される授業科目ではない。このため学生が自主的に「こどもかれっじ」に参加する周知の工夫が必要である。「こどもかれっじ」に参加した学生については、漫然と子どもと同じ空間で一緒に活動時間を過ごすだけの参加姿勢であれば、能動的に学修した場合と比べ学びは少ないと思われる。時に子どもの力によって、偶然子どもと関わる魅力に出会うこともある。しかしその偶然性に期待するだけでなく、学生自らが積極的に子どもと関わり、そこで発見した課題を分析し、考察を深めながら試行錯誤していく体験を望む。このようなアクティブラーニングこそが学生の主体的な学びと考える。一般社団法人全国保育士養成協議会による保育実習指導マニュアル養成校版の実習前指導には、「学生一人一人が、実習で“何を学びたいか”、“何を体験したいか”を考え、実習の目標を明確にして、実習に臨めるよう指導することが大切です。学生が実習目標をもって、主体的に実習での学びを進めることができるように指導しましょう」⁶⁾と示されており、「こどもかれっじ」での実習体験は学生の主体的な学びを得る機会である一方、指導者である教員は、講義や演習では見られない個々の学生の姿に出会う機会でもあり、主体性が発揮できるよう援助していくことが重要である。子どもたちと共に成長する保育者に向けて、学生の子どもの体験が喜びで溢れたものとなることを願っている。

謝辞：本稿を執筆するにあたり、「こどもかれっじ」に参加してくれた子どもたち、記録の収集等にご承諾くださいました保護者及び学生の皆様、並びに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。

引用・参考文献

- (1) 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”、金沢学院短期大学紀要、第22号、pp.49-59 (2024)
- (2) 吉田若葉、白江寿美、直江希：“金沢学院大学・金沢学院短期大学『こどもセンター』2018～2022年度報告”、金沢学院短期大学紀要、第21号、pp.157-160 (2023)

- (3) 文部科学省：“幼稚園教育要領（平成29年告示）”、東山書房（2018）
- (4) 厚生労働省：“保育所保育指針”、https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1（参照日 2024年8月28日）（2017）
- (5) 渡辺桜、岩田幸子、横井志保、村岡眞澄：“保育者の実践的指導力の育成・向上に関する研究—保育において「見通し」を持って動く視点から—”、愛知教育大学幼児教育研究、第11号、pp.9-14（2003）
- (6) 一般社団法人全国保育士養成協議会：保育実習指導マニュアル養成校版、https://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/23instructionmanual_training.pdf（参照日 2024年11月3日）（2024）

成績評価と学生の自己評価による
カリキュラムマップの整合性の検討 (3)
—科目に単一の学習成果を設定した場合の検証—

平山 雄大²⁾・児島 新太郎²⁾

Consistency of the Curriculum Map Based on Grading and Student Self-Assessment (3rd)

—Validation of a single learning outcome for a subject—

Yudai HIRAYAMA²⁾・Shintaro KOJIMA²⁾

要 約

本稿は、金沢学院短期大学食物栄養学科で編成されたカリキュラムマップが示している学習成果を表す 8 つの評価指標(到達目標)の内的整合性を検討するため、指標を構成している科目の信頼性を調べた。食物栄養学科は、各科目に対して 1 つの評価指標を限定的に割り当てている。分析に際し、教員の成績評価と、学生の自己評価の二つの側面の評価を用いた。また、信頼性の検討は Cronbach の α 係数を用いた。その結果、教員の成績評価では 5 つの評価指標、学生の自己評価では 6 つの評価指標で高い α 係数を得ていた。特に、栄養士養成におけるコア・カリキュラムに準じた評価指標では高い値が得られ、内的整合性の高さが示唆された。同時に、学科の科目数が多いため、専門性を示す到達目標を幾つかに分け、質的な相違や情報量の豊かさ等を検討する必要性も示唆された。ただし、教員の成績評価と学生の自己評価との間で有意な正の相関が 6 つの到達目標で認められ、教員と学生との間で到達目標に対して共通した理解や評価基準が得られていると窺われた。これは、現代教養学科や幼児教育学科にはない特徴を表しており、到達目標を単純化した効果を示しているとも考えられた。

キーワード：カリキュラムマップ、学習成果、学修成果、認証評価、信頼性係数

1. はじめに

中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2011)は、各大学での三つのポリシーに基づき、適切な方法で入学者選抜を行うとともに体系的で組織的な教育を展開し、学生の能動的な学習の充実を図るよう求めている⁽¹⁾。その実施に当たり中央教育審議会は、カリキュラム・ポリシー(以降、CP)を具体化し、可視化して共有するための手段として、カリキュラムマップ(Curriculum Map; 以降、CUM)の活用を挙げている。CUMは、マトリックス上の表の行(もしくは列)に「学習成果」(あるいは学修目標)を示し、相対する列(もしくは行)に「科目名」を示し、交差するセルに関連の度合いを示したものが一般的である。このCUMの作成は、大学内また学科内で協議しつつ作成される。しかし、作成したCUMの体系性

が実質的なものかは、予め保証されていないため、その検証が必要とされていた。

そこで本学にある 3 つの学科にて作成された CUM の検証を前報までに 2 学科行ってきた。第 1 報では、検証をするための方法として、クロンバックの α 係数にて、評価指標を構成する科目間の評価の整合性を検討できるか、本学の幼児教育学科を対象にして調べた。その結果、個々の「学習成果」を構成する科目の適切さや、非常勤講師を含む科目担当者との評価観点における意思疎通等の改善や運用上の問題を考える際に、信頼性係数に基づいた整合性の客観的確認が有益であると示唆できた⁽²⁾。第 2 報では、現代教養学科を対象とし、選択科目の多い CUM における仮説的な信頼性の検証方法を組み立て、必修科目のみ・30 名以上が受講する科目・コー

1) : 令和 6 年 11 月 15 日受付 ; 令和 7 年 3 月 31 日受理。Received Nov. 15, 2024 ; Accepted Mar. 31, 2025

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



図 1 学生の自己評価に用いたアンケート (一部抜粋)

別の学生が選択する科目の3段階に分けて点検し、有効性について検討した。その結果、評価指標を構成する科目数を考える場合は、4科目程度で構成すれば整合性が保ちやすいと考えられた³⁾。

今回、栄養士養成課程である本学の食物栄養学科を対象とし、作成されたCUM(表1)で示された評価指標ごとの科目構成の信頼性の高さについて調べた。食物栄養学科は、科目に割り当てた評価指標(到達目標)を1つとした特徴がある。この方針であっても十分な信頼性がえられるのであるならば、各指標の意味付けが構造的に明確になり、教員と学生間の理解のズレを少なくできるようになることができると思われた。

2. 方法

検証に用いたデータ

対象は、2023年度に卒業をした食物栄養学科の学生のうち、同意を得られた36名(男性2名、女性34名)とした。なお、今回同学科での学習成果をみるため、他大学で単位修得をし、単位読み替えて「認定」の評価を得た学生は除外した。調査期間は、当該学生が在籍していた2022~2023年度とした。調査項目は、当該機関で学生が得た各科目の①成績評価と②各科目における評価指標(到達目標)に対する学生の自己評価とした。①成績評価は、「秀:4」「優:3」「良:2」「可:1」「不可・放棄:0」と数値化した。②自己評価は、Excelにて各科目の評価指標(到達目標)を示し、それに対して5段階評価(5:大変そう思う~1:全くそう思わない)にて学生より回答を得た。自己評価は、セメスターにおける

各学期末に実施した(図1)。

評価指標と科目との関連を示した食物栄養学科のCUMを表1に示す。当該学科の評価指標は、9つある。

「基礎技能」は、大学教育の基礎となるスキルを活用できるようにすることを示し、基礎的な科目で構成した。

「情報処理」は、正しい知識を持ち確かな情報が選べる技能を活用できるようにすることを示し、情報を収集・処理を学ぶ科目で構成した。「科学的調理」は、調理を科学的視点で捉え確かな調理技術を活用できるようにすることを示し、調理時技術を学ぶ科目で構成した。「食事創造」は、栄養バランスの取れた食事を科学的に塑像できる知識と技能を活用できるようにすることを示し、献立作成を学ぶ科目で構成した。「給食管理」は、給食管理が実践できる専門的知識・技能を活用できるようにすることを示しており、給食管理を学ぶ科目で構成した。「専門性」は、食と健康を常に意識した栄養として十分な専門的知識・技能を活用できるようにすることを示し、栄養士として基盤となる知識・技術ならびに応用分野を学ぶ科目で構成した。「問題改善」は、地域の食と栄養の問題を把握しそれを改善する手段を考えることができるようになることを示しており、公衆衛生に関する科目と栄養指導を学ぶ科目で構成した。「教職」は、教職に関する知識・スキルを活用できるようにすることを示しており、教職課程の科目で構成した。「FS」は、幅広い食の知識を活用できるように示しており、フードスペシャリスト資格に関する専門的科目で構成した。各科目は、そのうちの1つに対応するよう構成されていた。各科目のシラバスには、関連付けられた評価指標(到達目標)を

「科目の位置づけ」に表記し、それを踏まえた科目全体としての到達目標を設定された。そして成績評価は、この到達目標を達成できるかを評価できる内容にて構成した。なお、評価指標「科学的調理」「食事創造」「給食管理」「専門性」「問題改善」の5つは、栄養士養成課程の科目のみで構成しており、学科固有の授業となる。一方で、評価指標「教職」と「FS」の2つは、栄養士養成課程に関する科目を構成しておらず、取得単位も卒業要件に含まれないため、学生全員が必ずしも受講するわけではない。

今回、調査対象者で教職課程を履修したのが1名だけであった。そのため、教職課程の科目にて構成している評価指標「教職」は、調査が行えないため、本研究から調査対象外とした。また、評価指標「基礎技能」にある「英語Ⅱ」「日本語Ⅱ」「教育学」「法と社会」は、受講者数が10名以下と少なかった。そのため、これらの科目を含めて検討した場合、「基礎技能」を構成する全ての科目を履修した人数が2名となり、有意義な統計処理が得られなかった。よって、評価指標「基礎技能」は、これら4科目を除外した6科目で検討を行った。

統計分析ソフトは、HADを用いた(清水, 2016)⁽⁴⁾。

分析Ⅰ 評価指標を構成する科目群の評価に整合性があるかの調査

CUMに則り、評価指標(到達目標)を構成する科目群における①成績評価の信頼性、②自己評価による信頼性を調べることにした。信頼性については、Cronbachの α 係数を用いた。この時、 α 係数が0.7以上を比較的信頼性が高いと判断し、科目群の内的整合性が高いと理解することとした。

また、評価指標を構成する各科目をそれぞれ除外したときに α 係数がどのように変動するかを調べた。

分析Ⅱ 成績評価と自己評価に相関関係があるかの調査

評価指標別に成績評価と自己評価に相関関係があるかを調べることにした。評価指標ごとに、成績評価と自己評価の平均値を学生個人ごとに算出した。この算出した平均値を用いて、ピアソンの積率相関係数による相関分析を行った。

倫理的配慮

成績評価および自己評価の回答については、学生指導用のデータから切り離し、本研究の分析者(執筆者)しか扱えない保存場所に置いた。その際、学籍番号と氏名を削除し、代わりにランダムに発生させたアルファベッ

トと数字の組み合わせでコード化してコード順にソートを行うことで、個人の情報は特定できないようにした。また、学生には、研究におけるデータの活用に関して、研究目的、データの扱いについての順守事項、研究協力は任意であり成績や就職支援等に影響を与えないこと、同意した後でも協力を取り消すことができること等について説明を行い、記名式のWebフォームによる同意を求めた。以上の倫理的配慮は、短大における「認証評価検討委員会」にて計画を説明し、研究を進めていくうえでの倫理的問題はないか、成績評価を用いることなどによって、発表される分析結果から学生や短期大学自体に不利益が生じないかの審議をいただき、更に、金沢学院短期大学における「人を対象とする研究計画等倫理審査委員会」の承認を、2022年11月17日に得た(申請番号: 人研倫 R04018)。

3. 結果

評価指標(當津辰目標)を構成する科目群の信頼性

① 成績評価における α 係数

結果を表2に示した。8つの評価指標の内、5つで(62.5%)、 α 係数が0.7を超えており比較的内的整合性が高いことが示された。最も高い値を示したのは「専門性」であり、 α 係数が0.909であった。

表2 成績評価による信頼性係数(α 係数)

評価指標	α 係数	科目数	n
基礎技能	0.809	6	36
情報選択	0.758	4	35
科学的調理	0.640	4	35
食事創造	0.742	4	32
給食管理	0.625	6	32
専門性	0.909	17	32
問題改善	0.868	8	32
FS	0.211	3	8

次に α 係数が0.7未満だった評価指標において、構成している科目をそれぞれ削除した場合の α 係数を表3に示した。「科学的調理」では「調理学」を「給食管理」は「給食管理論」「校外実習事前・事後指導」、「FS」は「フードコーディネーター論」を外すと、 α 係数が上昇することがわかった。

表 3 成績評価による信頼性係数が 0.7 未満だった評価指標にて、構成している科目をそれぞれ削除した場合の α 係数

評価指標	α 係数 (再掲)	削除科目	削除後の α 係数
科学的調理	0.640	調理学	0.705
		調理学実習 I (実験含む)	0.475
		調理学実習 II	0.519
		調理学実習 III	0.547
給食管理	0.625	給食管理論	0.724
		給食管理実習 I	0.374
		給食管理実習 II	0.563
		校外実習事前・事後指導	0.677
		校外実習 (給食の運営 I)	0.534
		校外実習 (給食の運営 II)	0.486
FS	0.211	食料経済	0.224
		フードスペシャリスト論	-1.026
		フードコーディネート論	0.340

② 自己評価による信頼性係数

評価指標 (到達目標) を構成している科目ごとに該当する目標に到達できていると思うかどうかを自己評価した値を用いて、 α 係数の結果を表 4 に示した。

表 4 自己評価による信頼性係数 (α 係数)

評価指標	α 係数	科目数	n
基礎技能	0.807	7	25
情報選択	0.695	4	24
科学的調理	0.758	4	23
食事創造	0.703	4	22
給食管理	0.870	6	20
専門性	0.938	17	16
問題改善	0.935	8	20
FS	0.639	3	7

表 5 自己評価による信頼性係数が 0.7 未満だった評価指標にて、構成している科目をそれぞれ削除した場合の α 係数

評価指標	α 係数 (再掲)	削除科目	削除後の α 係数
情報選択	0.695	キャリアデザイン	0.546
		情報処理基礎 I	0.773
		情報処理基礎 II	0.503
		キャリアプランニング	0.682
FS	0.639	食料経済	0.643
		フードスペシャリスト論	0.615
		フードコーディネート論	0.387

8 つの評価指標の内、 α 係数が 0.7 以上で比較的高い値を示したのは 6 つであった。もっとも高い α 係数を示したのは、「専門性」で 0.937 であった。

次に α 係数が 0.7 未満だった評価指標において、構成している科目のいずれかを削除した場合の α 係数を、表 5 に示した。「情報選択」は「情報処理基礎 I」を外すと α 係数が 0.773 で一定の基準を超え、「FS」は「食料経済」を外すと、 α 係数が上昇するものの基準を満たすことはなかった。

③ 成績評価と自己評価の相関関係

評価指標ごとに、教員による成績評価と学生による自己評価とのピアソンの積率相関係数を算出し、その結果を表 6 に示した。

有意な正の相関を示したのはものとは、「情報選択」「科学的調理」「食事創造」「給食管理」「専門性」「問題改善」の 6 つの評価指標であった。このうち、「給食管理」は、相関係数が最も高かった。

表 6 評価指標別にみた成績評価と自己評価による相関係数

評価指標	相関係数	p 値
基礎技能	0.376	0.053
情報選択	0.422	0.028 *
科学的調理	0.589	0.001 *
食事創造	0.401	0.038 *
給食管理	0.759	0.000 **
専門性	0.525	0.005 **
問題改善	0.580	0.002 **
FS	0.198	0.517

**は、 $p < 0.01$, *は $p < 0.05$

4. 考察

本研究は、栄養士養成課程である食物栄養学科にて作成された CUM における評価指標に、内的整合性があるか信頼性係数を用いて調べた。

8 つの評価指標 (到達目標) に対して、成績評価から α 係数を調べたところ、5 つに内的整合性が高いと評価された。特に高かったのが「専門性」(α 係数 0.909) であった。この「専門性」は、他と比べて、構成される科

目数が17と多く、その中で高い内的整合性を保っていた。当該学科は、CUMを作成する際に「管理栄養士・栄養士養成のための栄養学教育モデル・コア・カリキュラム」⁶⁾を参考にして作成をした。この「管理栄養士・栄養士養成のための栄養学教育モデル・コア・カリキュラム」は、栄養学教育コアカリの全体構成を示し、これらの相互関係、および基礎共用科目や、各養成施設が教育理念に基づいて実施する独自の教育内容との関係、学修の系統を概念図で示したものである。これを基に各科目で修得する栄養士の専門的な知識・技術を考慮して、各科目の関連性を保つようCUMを作成していた。そのため「専門性」は、構成する科目数が多くなり、高い内的整合性を示したと考える。ただし、一つの指標を構成する科目数が17もあり、他の学科の構成数を比較しても際立っている。「専門性」という枠組みで一つにせず、分類することが可能かどうか、その意義を含めて構成する必要があるかもしれない。

同じく基となるコア・カリキュラムが存在する保育士を養成する学科では、専門性を6つの評価指標に分けており、一定の信頼性は保ちつつも、学期間での変動があったり、一定の基準とした α 係数0.7を下まわる値を示したりするものもあった⁷⁾。

「科学的調理」と「給食管理」と「FS」は、成績評価から見た時、内的整合性が比較的低い結果であった。「FS」は、フードスペシャリスト資格を修得するための科目にて構成している。栄養士資格と同様にコア・カリキュラムがあるもの⁶⁾、構成する全ての科目の担当教員が学科外または非常勤講師であるため、コンセンサスが得にくい状況であった。これは、幼児教育学科でのCUMの検討でも同様の結果が得られていた⁸⁾。「科学的調理」と「給食管理」を構成する科目の中で、どの科目を外すと α 係数が上昇するかを調べたところ、「科学的調理」は「調理学」、「給食管理」は「給食管理論」と「校外実習事前事後指導」であった。これらの科目は、座学を中心とする科目であり、その他の構成科目が調理実習を中心とする実習系の科目であった。座学の科目は、基本、筆記試験を中心として成績を評価するが、実習系の科目は課題や成果物をもって成績を評価する。このように成績を評価する基準が異なるため、内的整合性を得にくかったと考える。しかし、同じく座学の科目と実習・実験の科目が入り混じる「専門性」は、内的整合性が高かった。これについて、「科学的調理」と「給食管理」の実習系の科目は、調理技術を中心に評価する一方で、「専門性」の実習系の科目は、授業で学んだ知識を基に作成した献立

や、授業で行った実験のレポートを中心に評価している。この評価対象の差によって、成績評価から見た内的整合性にばらつきが生じたと考える。

これらのことより、食物栄養学科のCUMで示された評価指標を構成している科目の信頼性を、成績評価による α 係数から調べた場合、おおむね良好であったと考えることができた。しかし、講義中心の科目と実習・実験が中心の科目が同一に振り当てた場合、その評価方法の違いから内定整合性の低下につながると示唆された。

次に、自己評価から α 係数を調べたところ、6つの評価指標にて内的整合性が高いと評価された。特に高かった「専門性」であり、成績評価から見た時と同様の結果であった。一方で、内的整合性が低かったのが「情報選択」と「FS」になる。「情報選択」は、構成している科目である「情報処理基礎Ⅰ」を外した場合に、内定整合性を保てる結果が示された。「情報選択」を構成している4つの科目は、「キャリアデザイン」と「キャリアプランニング」の間で、「情報処理基礎Ⅰ」と「情報処理基礎Ⅱ」の間で、科目間同士の繋がりがある。前者はキャリア教育を目的とした科目であり、後者はパソコン技術の習得を目的とした科目となる。「情報選択」の評価指標は、「正しい知識を持ち、確かな情報が選べる技能を活用することができる」かを尋ねた内容である。パソコン技術の習得を目的とした「情報処理基礎Ⅰ」は、特にWordやExcelなどの技術習得を図った授業内容のため、情報を正しく選択できるかを尋ねた評価指標の内容とズレが多かったと考える。授業内容は、評価指標（到達目標）を学生が修得するための内容とするのが望ましい。今回、 α 係数を用いた内定整合性があるかを確認することで、その授業内容の見直しをするきっかけが得られたと考えられる。

以上、幾つかの問題点を確認することができたが、自己評価の結果からも、食物栄養学科のCUMはおおむね良好であったと考えられた。

また、教員による成績評価と学生による自己評価の評価指標ごとの相関関係を調べたところ、8指標のうち6つの評価指標にて有意な正の相関がみられた。これは設定した評価指標の75%にあたり、教員の評価と学生の自己評価に関連があった。教員による評価が高いものほど自己評価も高くなっている傾向にあり、教員と学生間における評価の観点や基準にズレがなく、一致していることが窺われた。特に、栄養士免許を取得するために必要となる専門科目で構成されている5つの「科学的調理」「食事創造」「給食管理」「専門性」「問題改善」は、その

全てで正の相関が有意に見られていた。このことから、栄養士資格取得に関連する科目の成績評価が高い学生は学生自身もその勉学に対する自己評価が高く、自身の学習成果を感じやすい。しかしながら、成績評価が低い学生は、自己評価が低いことから、成績評価と自己評価による相殺効果をもたらされ、モチベーションの低下や勉学に対する意欲低下が懸念される。特に、成績評価と自己評価の内的整合性が高く、その構成数が多かった「専門性」については、どれかの科目で評価が芳しくないと、他の科目でも評価が下がる危険性があると示唆された。

本調査では、 α 係数を用いて内的整合性を調査した。その調査方法から、各評価指標を構成する科目を全て履修している学生からの成績評価および自己評価からしか α 係数での調査が実施できない。そのため、調査対象の人数が少ない「教職」に至っては調査できなかった。よって今後は、少人数ではあるが、教職履修者のみでの信頼性の検討を考えていきたい。

5. 結論

本研究は、栄養士養成課程である食物栄養学科を対象とし、作成されたCUMが良好な整合性であるかを調べた。今回の調査から、「FS」を除く7つの評価指標（到達目標）にて、成績評価または自己評価から比較的高い内的整合性を得られており、評価指標を構成する科目が比較的適切であったと言える。また評価指標を観点とした成績評価がなされ、学生も科目間の関連性を一定程度得たうえで自己評価がされたと考えられる。これは、各科目間の繋がりを示すコア・カリキュラム等の十分に検討が行われた公認の基準をもとに作成したCUMのため、成績評価および自己評価にて高い内的整合性を確保できたと考えられた。その意味では、成績評価と自己評価の正の相関関係が認められたことは、評価指標における理解に両者の間での齟齬が少なかったことが窺われ、他の2学科にはない大きな特徴を示すことになった。

しかし、講義を中心とした科目と実習・実験を中心とした科目を同一の評価指標に振り当てた場合、その評価方法の違いから内的整合性が低下する可能性があり、評価の観点を見直したり、徹底したり、あるいは学習内容そのものを検討する必要性があると示唆された。

また、このCUMは、各科目に対して一つの評価指標を割り当てた特徴を持っていた。今回の調査では、その特徴の中でも高い内的整合性を確保しており、必ずしも各科目に複数の評価指標を設定する必要性はないかも

しれないと思われたが、一つの科目に一つの評価指標を限定していくことによって、一つの科目内における学びの総合性や多様な視点による教育内容の振り返りが損なわれやすくなることについては、今後も検討をしていきたいところである。

6. 参考文献

- (1) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会：“「卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）」及び「入学受け入れの方針（アドミッション・ポリシー）」の策定及び運用に関するガイドライン（平成28年3月31日）」、文部科学省、pp1-18, 2011
- (2) 鈴木賢男・平山雄大・児島新太郎：“「成績評価と学生の自己評価によるカリキュラムマップの整合性の検討 — 評価指標を構成している科目によって合成された得点に果たして信頼性はあるのか —」”，『金沢学院短期大学紀要「学業」』第21号（vol.64），pp.37-52, 2023
- (3) 鈴木賢男・平山雄大・児島新太郎：“「成績評価と学生の自己評価によるカリキュラムマップの整合性の検討（2） — 選択科目が多い場合における学習成果の検証 —」”，『金沢学院大学教職センター紀要』第7号，pp110-135, 2024
- (4) 清水裕士：“「フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案」”，『メディア・情報・コミュニケーション研究』59，p.59-73, 2016
- (5) 日本栄養改善学会：“「平成30年度管理栄養士専門分野別人材育成事業「教育養成領域での人材育成」報告書」（平成30年3月）」，<https://jsnd.jp/r02kourou.html>（最終確認：2025年2月6日）
- (6) 公益社団法人日本フードスペシャリスト協会：“「フードスペシャリスト養成課程コア・カリキュラム」（平成26年3月）」，https://www.jafs.org/collection_regulations.html（最終確認：2025年4月11日）

保育学生の学びについての一考察¹⁾

大竹 留美²⁾

A consideration of the Learning of Childcare Students¹⁾

Rumi OTAKE²⁾

要 約

筆者は、金沢学院短期大学幼児教育学科にて 保育学の授業を担当している。その担当科目を通し、いかにして保育学生の学びの一助となりうるかを学生の記入した振り返り文や教科の中で回答した文書を基に検討し、今後の学生への学びについて考察するものである。

キーワード：保育学生の学び、保育学、保育者論、乳児保育、KHCoder、

1. はじめに

筆者は、金沢学院短期大学幼児教育学科の1年生の学生には、「乳児保育Ⅰ・Ⅱ」、2年生の学生には「保育者論」「保育・教育課程論」「子育て支援」等を担当し、両学年に渡り、実習指導、アドバイザーグループでの指導、今年度においては2年生の担任をしている。本報では、指導を通して、保育学生の学びについて検討していこうと考える。

少子化が認識され始め、少子化対策が講じられ始める。その中で、子育て支援を幼・保・児童福祉施設等でも実施することが明記され（その法律や指針等に明記される以前の平成の初期のころでも、保育の現場では子育て支援がしっかりとされていたことは、筆者も保育現場での経験から報告することができる）、現役の保育者、そして未来の保育者も確実に子育て支援を手掛けることになった。保育現場では、社会情勢が少子化に変化していく中でも、家庭と仕事の両立をする保護者が増加していることもあり、特に乳児については、定員いっぱい運営する施設がとても多い。そこで2006年の認定こども園制度が始まることで、保育の拡充（特に乳児に対する拡充）を図れるかと考えられたが、地域によっては現状がすぐに進むことは難しいこともあるようである。図1（2022、厚生労働省）¹⁾のように保育者として、資格や免許を所持していながら現場を離れてしまう人が多く、重ねて保育者の待遇や現状をみて、せっかく希望をもって保育者を目指しながら遠ざかってしまう学生や有資格者も全国的に、残念ながら存在する。さらには、その割合も増加傾向にある。その理由として保育者の待遇の悪さが原因の一つとして考えられる。この保育者の待遇について、小林は次のように報告している。「株式会社大手9社の賃金状況を集計すると、年間賃金は約323万～386万円にとどまり、公定価格の基本分の約443万円の水準にも達していないことがわかった。想定される年間賃金とおおむね150万円の差が生じていた。ではいったい、差額はどこに消えているのか。」そして次のようにも報告している。「認可保育園の運営費用は公定価格に基づき、その園に必要な費用が「委託費」として各園に給付される。その8割以上が人件費を占める。ところが、「委託費の弾力運用」という制度によって、大部分を占める人件費をほかに流用してもいい仕組みがある。同一法人が運営する他の保育施設や介護施設への流用、新たな保育園を作る施設整備費にも回すことができ、多くは新しく保育園を作るための費用に委託費が流用されている。また、経営者による不正な私的流用も発覚している。」「やる気に満ちて、希望をもって保育する保育者ほど、バーンアウトの状態になってしまう。」とも報告している。（2024、小林美希）²⁾

1)：令和6年11月29日受付；令和7年3月31日受理。Received Nov.. 29, 2024；Accepted Mar. 31, 2025.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

つまり、希望を持って資格と免許を取得するために入学し、未来の職業を夢に見ている学生たちが、現実と直面し、モチベーションを保つことが困難になっていくことも想定され、現実に図1のようになってしまうことも考えられる。

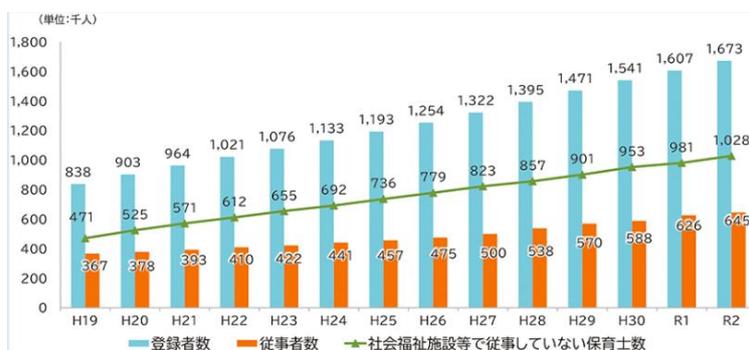


図1 保育士の登録者数と従事者数の推移

しかし、ありがたいことに、本学の学生においては、開学以来（幼児教育学科は、2018年開学）100%の就職率と保育に従事する学生は90%を超えている。

筆者は、その目を輝かせて入学してくる学生を、かわいい子どもたちが待つ現場へ送り出し、仕事に喜び・楽しみ・誇りを見いだせる土台を築くような学びを提供していこうと考えている。

2. 方法

2.1 分析対象記述の抽出

筆者の担当する授業内で保育についてまた、保育者について、学生の書き記した授業の振り返り・検討した課題のレポート等の自由記述を対象に抽出し、テキストマイニングにより分析・検討をしていく。

なお、対象の学生には筆者の研究（研究論文投稿）に学生の文書・レポートを無記名で本人が限定されることなく使用することの了承を得て、その旨を記述した文書に各学生の署名をしてもらっている。その際には口頭で説明をした。それを持って研究協力の同意を得ることとした。本研究では、5期生35名と6期生27名合わせて、62名の同意を得ることができた。

本報では、本学5期生（令和6年3月卒業）と本学6期生の自由記述について検討していく。その対象の文書をテキストマイニング検討するためにKHCoder3.02（樋口、2023）を用いた。なお、KHCoderは、立命館大学産業社会学部現代社会学科教授の樋口耕一氏⁽³⁾が開発・公開してきたソフトウェアであり、テキストマイニングを実施する研究者が多く利用し、アンケートや社会調査のような自由記述分を数量分析することが可能である。樋口のKHCoderの論文（樋口、2017）によると、「計量テキスト分析では、計量的分析と質的分析とを循環的な関係にあるものと捉えている。...（中略）計量的な分析の機能だけでなく、もとの文章を検索・閲覧するための機能にも力を入れている。」としている。つまりどのようなテキストがそのくらい出てきたかを分析するだけでなく、その分析を基に自由記述で現れた文章をも検索・閲覧が可能であり、今回の学生の記述がどのようなものかも分析ができるといえよう。本報では、KHCoderの抽出後リストを基に、共起ネットワーク・クラスター分析を用いて、学生の記述から保育の学びについて考察をしていく。

また、KHCoderを使用した論文には、岩森ら⁽⁴⁾の（岩森ら、2021）「KH Coderを活用した学生満足度調査における自由記述の解析」がある。その内容においては、学生らの大学全入時代に入り、いかにして無事に卒業まで在学できるかについて、つまり中途退学をすることなく卒業へ導けるかを、学生の満足度調査を基にKHCoderを用いて、分析したものである。先述でも触れているが、少子化がもたらす影響は、高等教育にも波及しているといえよう。

そして、岡田ら⁽⁵⁾（岡田ら、2024）は、「保育士養成校における「保育を語ることば」の獲得について」の研究をKHCoderを用いて実施している。内容は、「実習指導・実習を通して学生が省察したことばから、逐語録の作成、抽出を行い、

実習参加前時点での「保育を語ることば」の使用状況と、観察実習終了後時点での使用状況を比較しその差異について考察・分類を行い、「保育を語ることば」を習得していく過程を明らかにする。」と示しており、保育学生の保育について語る言葉を検討している。筆者も保育学生への保育に関する学びの保障について、日々検討を重ねており、参考となる文献であった。

本報においても、このKHCoderを使用し、分析の実施をし、検討をする。そこで、筆者の担当授業の中から、5期生（2023.3卒業）に対して、授業「保育者論」での「保育士とは どう考えるか（2年になって初めの授業）」、「進路についての考え方（2年になって、入学当初を書く）」、「あと6か月間どう過ごしていくか（前期末）」、「目指す素敵な私（卒業後をイメージして）」についての自由記述を採用し分析する。また、6期生には授業「保育者論」より、「今年の目標」、「卒業後の私」についての自由記述を採用する。「保育者論」以外にも学生の様子や考え方を把握する方法は、6期生は、入学時より授業の担当していること、5期生は、2年次より担当しており、1年時の学びを直接見ることがなかったが、多くの授業や生活の関りからも、可能であった。

2.2 分析の手続き

授業内で、学生への質問を自由記述で回答してもらい、回収後、不必要な情報は例えば、句読点や固有名詞について、削除し文章を整理した。そして分析は、その整理した自由記述に対して、KHCoder3.02（樋口、2023）を用いて実施した。対象の学生は、5期生が35名、6期生は27名であり、データとしては少ないものであるが、内容を検討するにあたり各学年の各質問を見ていこうと考える。

3. 結果と考察

3.1 5期生、授業「保育者論」での「保育士とは どう考えるか」についての状況

この結果は、「保育者論」で抽出されたものであるが、学生が入学時から1年間の授業を経て学び得たものであると考えられる。出現回数の最も多い「保育」は、当然の結果であろうが、その保育を「見守る」「自分」が続き、なんでも援助してしまうのではなく、「見守る」「自分」ですることに重点を置いていることが予想される。「保育者」が、子どもたちにとって、どのような存在であるかを書きだしていると考えられる。

表1 「保育士とは どう考えるか」に関する抽出回数上位30位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
保育	19	お手本	5	意見	3
見守る	10	安心	5	元気	3
自分	10	寄り添う	5	自立	3
子ども	9	考える	5	大切	3
存在	9	今	5	知る	3
信頼	8	受け止める	5	保護	3
共感	7	愛情	4	明るい	3
価値	6	思う	4	お母さん	2
気持ち	6	勉強	4	共有	2
話す	6	与える	4	後悔	2

例を挙げてみると、学生Aは、「見守ってくれる 信頼できる存在 明るくて元気 お手本になれる存在 良い保育者になるため 勉強をし 今できることを全力ですることが大切だ」と記述している。同様に、「自立をうながしてくれる 自分の価値観だけで話さない 共感してくれる 保育教諭になるために今しなければならぬことを考えられた」と学生Bが記述している。学生Cは「普段は見守ってくれ 困ったときには助けてくれるのが保育士 実際にその子に合った方法を考え 保育する必要がある」とし、学生Dの記述は、「子どもが主体となって活動ができるように保育者として援助したり 一人一人の子どもをしっかり観察したりして保育をするべき」。学生Eは、「寄り添ってくれる 見守ってくれる 愛情を与えてくれる 信頼される存在」となっている。見てわかるように、どの学生も、

箇条書きで、「自分が保育されるなら」を考えて書いている。2年次になつているが、入学当初には「保育者」のイメージを持っていたといえよう。

3.2 「進路についての考え方 (5期生)」

この質問に関しても、「保育」「子ども」が上位を占めており、入学当初を思い出しながら、記述しているが「子ども」に「小さい」・「幼い」頃も加えることで25件の抽出となる。これは、「子どものころ」「小さいころ」「幼いころ」から、自分が保育をしてもらった「先生」や「担任」に「憧れ」て保育者を目指す学生が大きな割合を占めていたと言えよう。学生Fは「小さい時からの夢だったから 家から近かったから」と記述している。また、学生Gは「小さい時から自分が園児だったころの担任の先生にあこがれを持ち ずっと保育者になりたいと思ってきたから」と記述しており、子どものころから、保育の道を目指していると分かる。また、学生Hは「子どもとたくさん関わり子どもたちの笑顔を観たいと思ったから」と記述している。彼女らのように、保育の道を目指す気持ちに学びが加わることは、その道が明るくなっていくことであり、残り2つの実習を経て、自信をつけ、自分に足りないものを確認し、さらに、学ぼうとするのであろう。

表2 「進路についての考え方」に関する抽出回数上位30位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
保育	23	学ぶ	4	安心	2
子ども	18	自分	4	向く	2
思う	17	道	4	行う	2
先生	12	幼稚園	4	姿	2
好き	10	楽しい	3	資格	2
仕事	9	持つ	3	親	2
関わる	6	人	3	選ぶ	2
小さい	6	憧れる	3	体験	2
保育園	5	母	3	大好き	2
ピアノ	4	たくさん	2	担任	2

3.3 「あと6か月間どう過ごしていくか (前期末)」

表3 「あと6か月間どう過ごしていくか (前期末)」に関する抽出回数 上位30位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習	16	増やす	5	残り	3
自分	15	遊び	5	書く	3
保育	12	考える	4	前	3
たくさん	7	指導	4	相手	3
頑張る	7	人	4	卒業	3
身	6	多い	4	知識	3
計画	5	伝える	4	コントロール	2
子ども	5	日誌	4	引き出し	2
思う	5	意見	3	学校	2
就職	5	経験	3	楽しい	2

この質問は、2023年前期末に尋ねたものである。ここでは、「実習」の抽出語が一番多くみられる。学生Iは、「あと6か月で働く身として しっかりしたいです 学校で学んだことや実習を通して学んだことを忘れずに現場で実習生ではなく保育士として責任をもって保育できるように今のうちから切り替えがしっかりできるようにしたいです 学

校生活がもう終わろうとしているので楽しく面白く過ごしたい」学生 J は、「残りの約半年のうちに保育園実習と幼稚園実習が 1 回ずつあるので その 20 日間で保育士の仕事に関して学びを深めたり学校では周りを常に見て行動しながら過ごしたりしていきたいと思っています」学生 K は、「実習日誌で子どもや保育者に対し気がついたことをたくさん書いて活動のところで紙を付け足すことがほぼないので短くまとめる力を半年で身につけたい もっと雑談ができるようにコミュニケーション能力を付けたい」学生 L は、「自分の意見を相手に伝えられるようになる 自分の意見を伝えられる時もあるが考えすぎてしまって伝えられないときがたくさんあり言えなかった時は後悔したことが多かったので自分の気持ちや意見を相手に伝えるよう努力する 実習の日誌を振り返ってみていると字が汚かったり誤字が多かったりしたので丁寧にやっているが後から雑になっているので何事も丁寧に進めていきたい」と記述しており、具体的に学ぼうとこの学習後の保育実習Ⅱと教育実習Ⅱに向けて自己課題を課していると考えられる。

3.4 「目指す素敵な私（卒業後をイメージして）」

この質問は、卒業後の自分をイメージして回答してもらっている。ここでも「子ども」「保育」「関わる」と続いており、保育者として活躍している自分をイメージしているのであろうか。学生 M は、「いつもニコニコして報連相できてタイミングを見計らえる素敵な私 常に 子どもたちを見る」とイメージしている。学生 N は、「どの園で就職するとなっても子どもと関わることに変わりはないから多くの子どもと関わることを心掛け自分が人見知りということは捨てる また 子どもの遊びには積極的に入り子どもと過ごせる時間を有意義なものにする」と、自分の性格を見直していこうと努力しようとする姿がうかがえる。

表 4 「目指す素敵な私（卒業後をイメージして）」に関する抽出回数 上位 30 位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	52	積極	6	大切	4
保育	22	一緒	5	日誌	4
関わる	13	援助	5	遊び	4
考える	9	行う	5	理解	4
自分	9	笑顔	5	園	3
実習	8	声	5	楽しむ	3
寄り添う	7	丁寧	5	活動	3
明るい	7	保護	5	関わり	3
気持ち	6	思う	4	気	3
行動	6	信頼	4	見る	3

学生 O は、「子ども一人一人に寄り添った援助ができる明るい保育者」をイメージしており、保育の学びがこの短い文にも表現されている。学生 P は、「声をかけてこない子には自分から積極的に声をかけて特定の子とだけ関りにならないように気を付ける 子どもの好きなこと楽しんでいることに一緒になって楽しみ距離を縮めていきたい 遊びをするときには どういった遊びが子どもの興味をひくか 子どもと一緒に楽しく遊ぶかを考えながら活動する」と記述しており、実際に実習先で出会った子どもたちに思いをはせていることが分かる。

3.5 「今年目標」

この質問は、6 期生の 2 年次前期のアンケートである。この抽出結果からは、「自分」「実習」「頑張る」「子ども」「保育」と抽出語が、続いている。実習に強い思いがあることが読み取れる。学生 Q は、「夏に実習がたくさん続くので気合を入れて風邪や病気にならないように夏までの実習に取り組みたい 子どもとの時間もできるだけとれるように頑張る 実習へ行って今 修得できることが何かをしっかりと見極める」と記述している。学生 R は、「実習に行ったときに明るく声掛けをする 笑顔が伝わるようにする 積極的に行動をする」と、実習への心構えを書いている。学生 S は、「保育者になるため言葉遣いや子どもへの接し方を見直し良い方向へと直していきたい 保育者として一人前

になれるよう頑張りたい」と保育者として、活躍する自分を見通していると思われる。

表5 「今年の目標」に関する抽出回数 上位30位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	17	大切	4	管理	2
実習	16	学校	3	関わる	2
頑張る	8	合う	3	休む	2
子ども	8	持つ	3	見直し	2
保育	7	少し	3	考える	2
見つける	6	卒業	3	仕方	2
行動	5	体調	3	施設	2
就職	5	ピアノ	2	資格	2
思う	4	学ぶ	2	持てる	2
生活	4	活かす	2	取る	2

学生 T は、「実習や卒業研究に取り組む中で自身の保育観を持つこと自己理解を深めることです 子どもと関わる中で自分が子どもと関わる時に大切にしたいことを見つけていきたいと思います また長所も短所も含め自分のことを知り 長所は伸ばし短所は長所に変えられるように頑張りたいです」と、実習の学びの中で、また、仲間との学びである卒業研究の中で、自分を知り、理解することを目標としている。学生 U は、「実習を通して自分なりの保育の仕方を見つけていきたいです また私の苦手なピアノ 歌を少しでも自信が持てるように頑張りたいです」と、実習での自分の保育を探そうと考えているようである。ぜひとも、自分の保育を探り当ててほしいと考えている。それには、目指す保育者・尊敬できる先輩や上司が存在してくれることを願うばかりである。

3.6 「卒業後の私」

この質問は、6期生に向け、前期授業の最終時、卒業後の自分について尋ねたものである。卒業後、つまり社会人として、どのような仕事についているかをイメージしてもらったものである。「子ども」「保育」「仕事」「関わる」「思う」「楽しい」「自分」と抽出されている。学生 V は、「達成感をあじわうことができる仕事がしたい 子育てがしやすい環境の場で働いている」と記述している。彼女は、仕事をしながら子育てをする決意をしている。また学生 W は、「子どもに寄り添いながら関わることのできる保育者になりたい 積極的に行動ができるようになっていきたい 反省でどうしたらよかったかしっかり考えて 次に生かせるようになっていきたい」子どもに寄り添い、関わりながら自己評価をし、次に向けて行動することを記述している。この記述は、PDCA サイクルが、該当すると考えられる。ここにも、学生の学びがみられる。そして、学生 X は、「音楽とか歌をたくさん取り入れて子どもたちと活動できたらいいなと

表6 「卒業後の私」に関する抽出回数 上位30位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	30	学ぶ	4	考える	3
保育	25	寄り添う	4	行く	3
仕事	15	行動	4	持つ	3
関わる	9	成長	4	周り	3
思う	8	頼る	4	就く	3
楽しい	7	いろいろ	3	信頼	3
自分	7	たくさん	3	先生	3
働く	6	アドバイス	3	お客様	2
見る	5	気持ち	3	意見	2
人	5	考え	3	音楽	2

思う 子どもたちのいろんな変化に気づけるようになりたい まずは先生たちから見て聞いて技術をまねをする」と、先輩や上司のいいところを模倣することを示唆している。学生Yは、「失敗を恐れずに挑戦し 子どもと共に成長する笑顔を忘れない 子どもの気持ちに寄り添う頭ごなしに否定しない 報連相を徹底し保育士と連携しながら子どもを見守る」とし、子どもとの関わりや、同僚とのコミュニケーション、上司への報連相を記述している。学生Zは、「保育者として子どもたちと元氣にかかわれていると思います また幼児体育の資格を取得し そっちの道に進もうと考えているのかもしれないが まずは立派な一人前の保育士になっていますように」と、将来の自分をイメージしているようである。一人前の保育士を目指し、人としても素敵な大人となって保育現場で活躍してほしいと願っている。

4. 考察

4.1 5期生の記述のまとめ

先述の3.1～3.4は、5期生の質問についてテキストマイニングを使用したものである。それらを総合して、階層的クラスタ分析をしてみると図2のようになる。この図を見ていく。

藤色のグループには、「保育」と「子ども」を中心として「実習」についての語句が、多く出現しグループとなっている。どの色のグループにおいても子どもとの関わりや保育の関係、もしくは実習のことが関わってきており、学生らは、常に保育の学びを念頭に授業に臨んでいることがうかがえる。

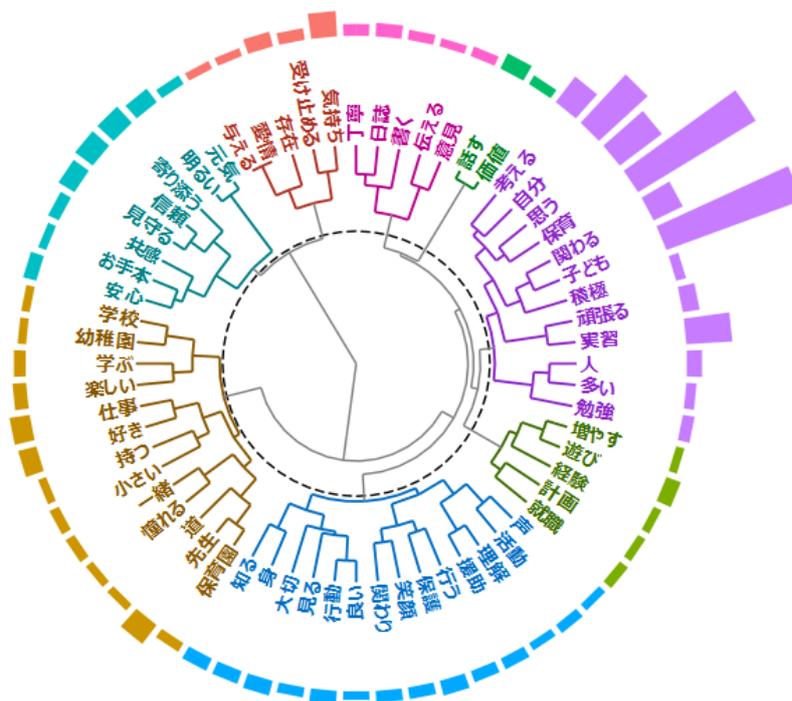


図2 「5期生の保育の学び」に関するクラスタ分析

また水色や少しグリーンがかかったグループを見ると実際の活動や行動に結びつく語句が出現してグループを作っている。つまり具体的な活動や行動を考えていることが分かる。ピンクのグループでは実際の実習日誌のこのような内容について触れていることが推察できる。黄緑のグループでは、実習の中の責任実習や部分実習・半日実習・一日実習について触れ、意識していることがみられる。橙色のグループにおいては、心情について触れて

おり、保育の大切な部分をきちんと把握し、実行に移そうとしていると考えられる。茶色の部分は、保育者を目指す理由のグループとなっている。多くの学生は憧れの先生がいたり、かわいい子どもに囲まれて生活してきたことで目指したのだと理解できる。

次に、図2で示されたクラスター分析の共起図は図3のようになっている。

図3によると、①～⑪のまとまりがみられ、それぞれの大きなまとまりについて関りを見てみる。①のまとまりは、「お手本」「人」「安心」がみられる。これは、授業内でも触れていく保育者が子どもたちの見本となることを示すものであろうと考えられる。③のまとまりは、子ども理解をしながら、保育（この場合は「実習」）をしていくことを示していると思われるものとなっている。⑥のまとまりは、「見守る」「信頼」「愛情」「寄り添う」「受け止める」という抽出語から、子どもたちとの関わりを学生が考えていることが推察される。その中でも「愛情」「与える」と「気持ち」「受け止める」のつながりは、実習で実際に子どもたちと関わり具体的に身をもって学んだと言えよう。⑦のまとまりは、実習日誌についての考え方であろう。⑧のまとまりは「あこがれ」「保育園」「先生」「道」などの抽出語より、将来の夢について考えたであろうと思われる。⑨のまとまりは、「就職」「遊び」「経験」「増やす」の抽出語がみられる。これは、就職後に向けての自分の技術やレパートリーについて思うところであろう。これらのまとまりから、学生たちが「保育者」となるために学び・考えていることが、しっかりと将来の自分をイメージしていこうとしていることが読み取れる。

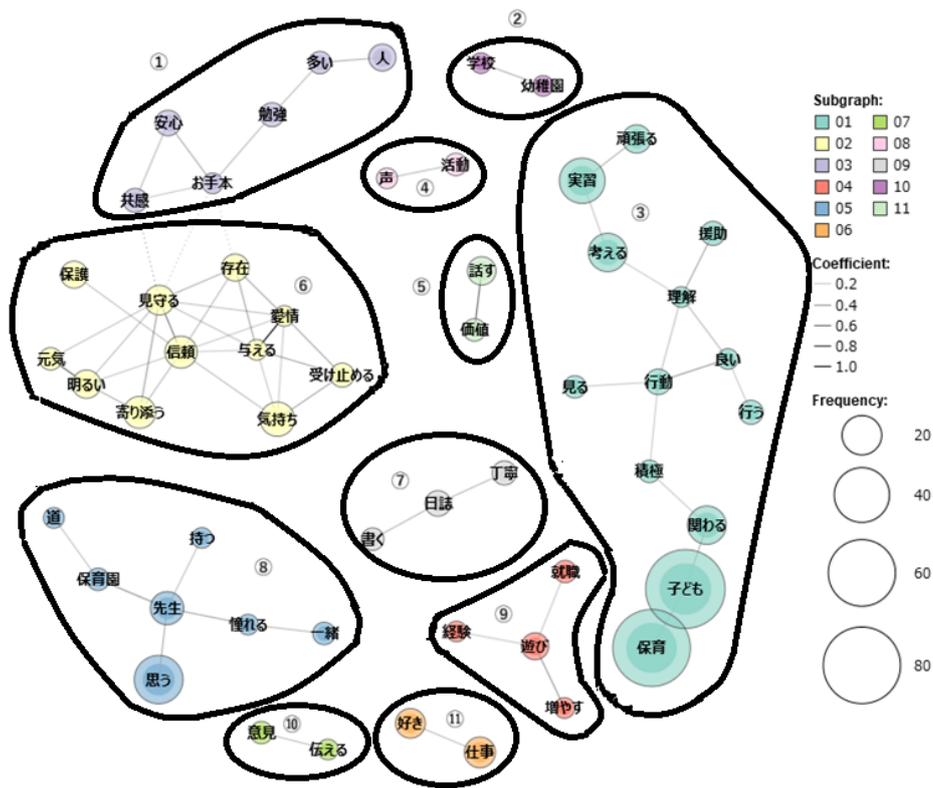


図3 「5期生の保育の学び」に関する共起図

4.2 6期生の記述のまとめ

3.5と3.6については、6期生の記述である。

この抽出語に関するクラスター(図4)を見ていくと、橙色のクラスターについては、「実習」に「体調」を整えて、向かい、「自分」を「見つける」という意思が読み取れる。薄緑のクラスターでは、「保育」で「子ども」と「関わる」ことが「仕事」としても「楽しい」としていると思われる。抹茶色のクラスターは、「アドバイス」や「卒業」「調書」

「理解」と出現しており、実際の記述を見てみると、「子どもと関わる職に就き今までの学修したこと実習先でいただいたアドバイスなどを生かし子どもたちのモデルである保育者になる」としている。薄紫色のクラスターには「人」「周り」「考え」「頼る」「就職」「就く」が、将来の自分をイメージしている様子がうかがえると言えよう。土色のクラスターには、「気持ち」「寄り添う」「笑顔」「行動」「積極」「考える」と抽出されていることから、子どもたちとの関わり方を考えながら、積極的に行動しようと考えているとみられる。水色のクラスターからは、「資格」と「取得」がみられ、「施設」「学ぶ」また「幼稚園」「合う」と出現していることを見ると、理想の保育者になるための就職先の選定について考えているのと考えられる。6期生については、「実習」と自分の将来像、つまり就職先についていろいろ思い描きながら考えているのであろうと推察される。例えば、桃色の「信頼」に関して見てみると「準備する物初めての環境でいろいろな悩みが出て疲れていても子どもと過ごす1日1日の子どもの成長に感動している」「子どもたちと信頼関係を築き 頼られる保育者であること」「お世話になっていた先生方と共に働き また 子ども一人一人と関わる中で成長をサポートしていきたい 子どもとの信頼関係を築くため積極的に自ら行動をする」等の記述を見ることができる。つまり信頼される保育者になることを記述している学生がいることがうかがえる。

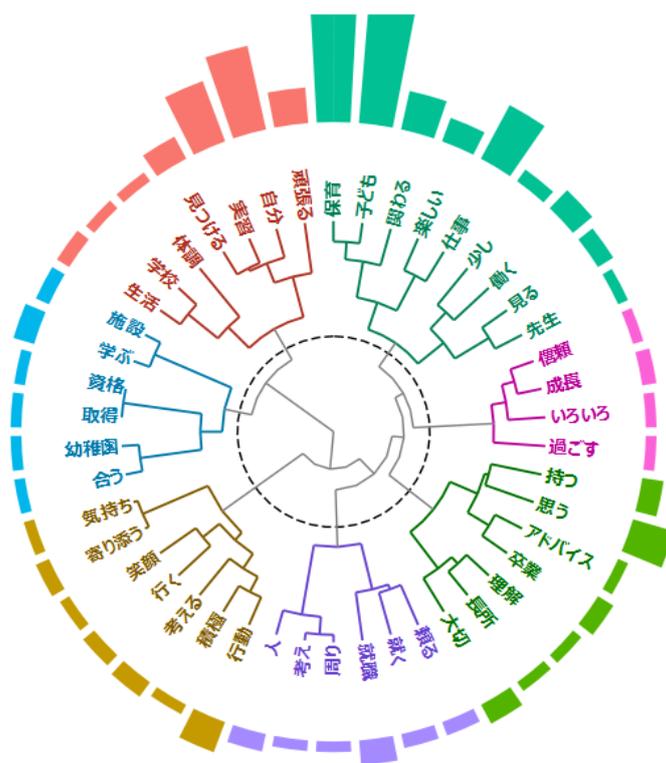


図4 「6期生の保育の学び」に関するクラスター分析

そして、図5は、図4で示されたクラスター分析の共起図である。①のまとまりからは、図4のクラスター分析の桃色で見られたものと共通しており、自分の将来像についてのまとまりであることがうかがえる。また、「信頼」される「先生」になることを目標にしていることが分かる。②のまとまりからは、子どもに対しての学生らの活動が見受けられる。つまり、「気持ち」に「寄り添う」「考える」ことを前提にしていることが推察される。また、「子どもに寄り添いながら関わることのできる保育者になりたい 積極的に行動ができるようになっていたい 反省でどうしたらよかったかしっかり考えて 次に生かせるようになっていたい」という記述からも具体的にどのような保育者を目指しているかを考えていることが推察される。③のまとまりからは、「実習や卒業研究に取り組む中で自身の保育観を持つこと自己理解を深めることです 子どもと関わる中で自分が子どもと関わる時に大切にしたいことを見つけていきたいと思います また長所も短所も含め自分のことを知り 長所は伸ばし短所は長所に変えられるように

頑張りたいです」という記述もみられることから、充実した2年次の学生生活を送ることを念頭に、自己理解をしながら学びを深めていこうとしていることがうかがえる。④のまとまりは、図4のクラスター分析の抹茶色の部分と共通している。「実習で ほめられたことアドバイスもらったことを自分で受け止め卒業後の自分も成長できるように頭を柔らかくいろいろな経験をしていきたいと思います。」という記述もみられ、実習で得られた経験を基にこの先の卒業後の自分の姿に向けても考えていることが読み取れる。⑤のまとまりは、「子ども」「と」「関わる」「保育」という「仕事」に就くことを目標とし、保育の学びを乗り越えてきた学生たちは、その目標に向かって2年間で累計50日の実習に真摯に向かっているとうかがえる。⑥のまとまりは、「施設」で「学ぶ」ことに目を向けた記述であろう。⑦のまとまりは、「こども園と施設実習を行ってみて自分にあうのはどっちなのかを知れたし5月には幼稚園実習があるので2つの実習で学んだことを活かして本当に自分に合う場所はどこなのかを見つけたいです」という記述が見られるように、1年次に実施した保育実習Ⅰの「保育所」と「施設」の体験を踏まえて、教育実習に向けて学んだことを活かすこと、そして「幼稚園」「保育所」「こども園」「児童福祉施設」のどこで自分が活かせるかを見つけるという目的をもって実習に向かっていることがうかがえる。

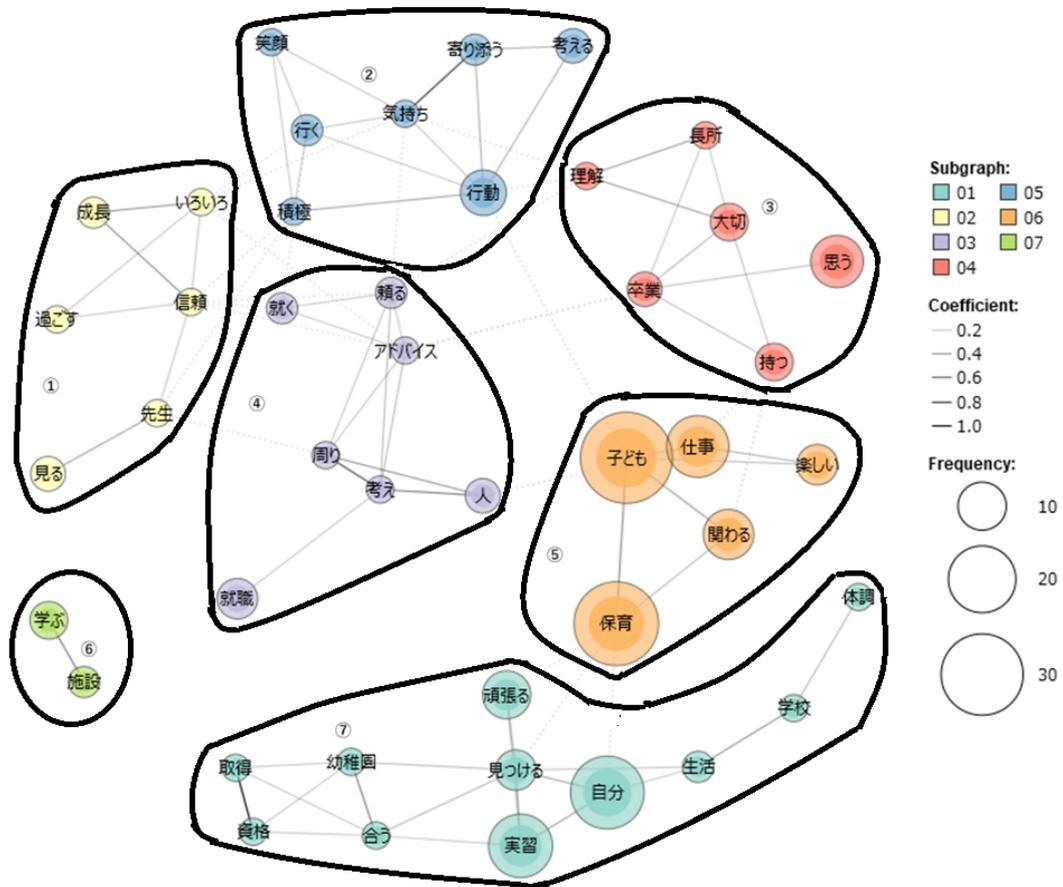


図5 「6回生の保育の学び」に関する共起図

5. まとめ

これまで、本報では 保育学生の2年次の学びについて検討をしてきた。5期生・6期生共に実習に重点を置き、学んでいることが分かった。その実習については、卒業後の就職にも直結していることがあると、学生たちは理解しており、気持ちの部分でも準備をして臨んでいる。そして1年間の学びを基本として、実習へ向けて準備をし、始動していることも明確になった。では、教員としてどのようなアドバイスや指導をすることが、学生の学びの一助になるのか。今までもいろいろと模索しながら進めてきたが、今後も講義や演習の進め方を考案・検討しながら また、各学年のカラーが少なからずあることも踏まえて、リサーチをしながら進めていかねばなるまい。少なからず、同じ科目

であっても毎年の学生に合わせてアップデートしていくことが必須であり、この先も自己課題として研究を継続して研鑽していく。また、学生が実習に重点を置き、そこから得られるものが多いと感じているので、実習をより充実させることができるための講義内容を考えていきたい。そして、実習で達成感を得られることが、保育に従事しているという意欲につながり、講義での学びは実習の達成感を得る一助となると言えよう。達成感を持てるという経験が、将来 保育現場で行き詰ったときにも「私は大丈夫」「もう一度考えよう」「先輩に相談してみよう」というポジティブな考えを持てるようになり、保育することに「喜び」「誇り」をもって、保育者としての活躍を継続していくことができると考える。

参考文献

- (1) 厚生労働白書：社会保障を支える人材の確保、2022.
- (2) 小林 美希：ついに判明した「不当に低い保育士給与」の実際 過酷な労働環境のなか子どもを守れるのか、東洋経済 ONLINE <https://toyokeizai.net/articles/-/415046> 2024.
- (3) 樋口耕一：“計量テキスト分析およびKHCoderの利用状況と展望”、社会学評論 68(3) 334-350 pp334-336 (2017).
- (4) 岩森三千代・百瀬健・大久保みちる：KHCoder を活用した学生満足度調査における自由記述の解析、新潟青陵大学短期大学部研究報告第51号 pp33-41 (2021).
- (5) 岡田恵・山本斉・鏡原崇史・中塚良子：保育士養成校における「保育を語ることば」の獲得について、松山東雲短期大学研究論集 55 巻, p. 19-25,

組合せ図形の模写の正確性と学業不振および認知処理過程との関連性

—短期大学1学科における2学年の半期における状況について—

鈴木 賢男¹⁾、砂山 真喜子¹⁾、日光 恵利²⁾

Accuracy of Combinatorial Figure Reproduction in Relation to Academic Failure and Cognitive Processing Cognitive Processing

—The relationship between the semester academic performance of first-year and second-year students in one department of a junior college—

要 約

本稿は、組合せ図形の模写が学業不振学生の検出に有効だとされた先行研究に続き、学業不振の指標を GPA として、組合せ図形の正確性が GPA に見られる成績と関連するかどうかを調べることを目的とした。また、認知処理過程との関連性を検討するために PASS 評定尺度を用いて、注意、計画、同時処理、継時処理のいずれの処理過程の困難さが影響しているのかを検討することを目的とした。その結果、組合せ図形の模写の正確さと GPA との間に、 $r=-.367$ の有意な相関が認められ、模写の不正確さが大きいものほど GPA が低く、学業不振の傾向が高いことを示唆するところとなった。また、認知処理過程に関しては、模写の正確性と同時処理との相関係数が $r=-.311$ 、計画性とは $r=-.265$ で有意な相関が認められ、模写の不正確さが、運動性の困難さや取り組みの適当さとは異なる認知処理過程の問題と関連性があることを窺わせることとなった。

キーワード：学業不振、模写、認知処理過程、PASS 評定尺度、短期大学生

1. はじめに

1. 1 学業不振と学力との関連性

「学力」は明確な意味内容を持つものと言うよりは、暫定的に「教育課程の目標に対する達成の程度」と定義されている（新版心理学事典 p.67）。これに基づき「基礎学力」が何を意味するかと考えると、高等教育機関に入学する段階で、あるいは、義務教育を超える段階（高等学校）に至る中学校までの学習内容の達成度ということになるだろう。従って、高等教育機関で問われる「学業不振」や「学力低下」について、それ以前の教育機関において目標とされていた学習内容の修得が不十分であることが要因として取り上げられ、問題として議論され、高等教育機関における入学後の補習や導入教育などの実践による対応も取られてきた。ただ、多くの教育機関では、学習内容の全てではなく、読み・書き・計算と言われる日常生活や社会的生活をするための最低限必要な知識・技能に、英語が付け加えられたものとして理解されていたように思われる。

しかしながら、筆者らの短大における授業経験から得た学生の状況を考えた場合、「基礎学力」の無さの問題以上に、学生たちの一部に、物事の感覚的なとらえ方がズレていたり、気づきの無さがあったり、また、修正の効かなさがあることが観察されるようになり、更に、学習場面において、状況や他者に対して必要な意識が向けられず、感覚的に情報を受け取れていない、あるいは受け取らない状態にあることがわかってきた。例えば、授業内容で振れている教

1)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

2)：富山短期大学；Toyama College.

科書の該当ページを述べて確認させようと思っても、ページを探す素振りが見られない学生がいたり、段落から所定の文字を探せなかったり、指示した内容についてメモを取る機会が少なく、つまみ食いのような感じで一部についてのみ記憶していたりすることがあった。学修意欲の問題が関係しているとも想像されるが、ページを探す、語句を探すという所作自体に問題を抱えているようであった。このことは、理解に進む前に、学習内容の受け取り、捉え方に何か一般的な困難さがあることを示して、認知処理過程に原因があるのではないかと思われた。

そこで、鈴木・日光・砂山 (2022) では、授業内でもワークとして導入可能な幾何学的図形を組合わせた模写課題を考案し、短期大学生に実施し、図形の重なった部分の模写の仕方を主とした評定 (重なっている部分が透過しているかどうか、重なる交点の部分が見本とズレていないかどうか) を行った。その後、期末の成績で不可が2つ以上ある学生を学業不振学生と定義した上で、模写課題の評定点から学業不振を予測することができるかどうかについて、判別分析を行った⁽¹⁾。その結果、有意な判別式を得ることができ、組合せ図形の模写課題で見出される重なり方の2つの問題と学業不振との関連性を示唆することとなった。

次に、鈴木・日光・砂山 (2023)⁽²⁾、および鈴木 (2024)⁽³⁾では、学業不振を、学期末成績評価から算出された GPA (Grade Point Average) の下位に位置づけられるものと操作的に定義した上で、短期大学生において、模写課題の評定点との間に有意な負の相関があることを明らかにした。その際、模写課題での不正確さについて、以上の重なり方の2つの観点の他に、5つの観点を付け加えて評定を行った。また、図形模写に関わる認知処理過程を検討するために、日本語版 PASS 評定尺度 (訳: 前川・中山・岡崎, 2010; 原版: Naglieri & Pickering, 2003)⁽⁴⁾を用いることにより、図形模写の課題に、比較的不正確な反応を示した者ほど、認知処理過程に困難さを感じていることを窺う結果を得ることになった。更に、鈴木・浜田・金森・近藤・佐野 (2025)⁽⁵⁾では、大学生においても、短期大学生と同様な模写の不正確さを示すのかどうか、また、模写の不正確さと認知処理過程との関連性に同様な傾向が認められるかどうかを調査した結果、大学生においても模写の不正確さと認知処理過程の困難さとの間に同様な相関関係を認めることとなった。

本稿では、鈴木・日光・砂山 (2023) による研究報告の発表内容と鈴木 (2024) による教育心理学会での発表内容に、分析を追加して行い、加筆・修正を加えた上での論考を表すことにした。

2. 方法

2. 1 手続き

X 短期大学の1年生29名、2年生33名の計62名 (内、男性は1年生2名、2年生1名) を調査対象者とした。模写課題については、1年生は2023年4月24日、2年生は4月10日に、2023年度の前期のためのガイダンスの際に、当該学生に調査の依頼を行い、20分を制限時間として実施、回収を行った。その後、PASS 評定尺度を「ここ最近1ヵ月程度の様子を知らせてください」として、1年生は2023年6月7日、2年生は6月8日に実施した。また、2023年前期の対象者の GPA については、後述の倫理審査に基づいて分析に利用させていただいた。

2. 2 模写課題

分析に用いた模写課題は2つあり、縦4.1cm×横4.3cmの矩形に模写課題となる幾何学図形の組み合わせ図を配置し、その右側に、左側の図形を見ながら模写したものを写し取るための描画枠として、同じ大きさの矩形の枠を用意した (Figure 1)。実施に際し、「以下のワークでは、鉛筆 (シャープペン可) を用いて、フリーハンドで作図してください。定規は使わないでください。また、他者と相談したりしないで自分で描いてください。※消しゴムで描きなおしても大丈夫です。」と教示した。Figure 1において、「(模写用の空白)」とした箇所は、実際の課題用紙には表示しておらず、その部分は全くの空白となっており、そこに模写を描いてもらった。模写の不正確性についての評定は、「交点 (図形の重なる位置がズレているか)」「重なり (図形が重なる際の透過・非透過が再現されているか)」「欠落 (組み合わせた図の一部が欠落している)」「変形 (線が傾いたり歪んだりしているか)」「比率 (組み合わせた図の相対比が保っているか)」「大きさ (組み合わせ図の全体の大きさが同じか)」「偏り (描画枠内での描画位置が偏っていないか)」の7つの観点について、「問題あり」を2、「疑問あり」を1、「問題なし」を0として、筆者である3人が独自に評定を行い、平均値を課題の評定点とした。3人の評定のSDが0.5以下 (3人が同一の評定、3人の内一人は評定が

異なるが評定の差が1の場合)である割合が90%以上を示した観点がほとんどであったが、模写Aの「比率」87%、模写Bの「変形」77%、「比率」87%が、全体的に一致率が低くなっていた。

また、3人の評定者の平均値が1を超えた頻度、つまり、評定者の中で少なくとも1名が「問題あり」として評定値を2にした頻度の割合を課題別および観点別に示すと、模写課題Aでは、62名中「交点」は8.0%、「重なり」1.6%、「欠損」0.0%、「変形」14.5%、「比率」8.1%、「大きさ」3.2%、「偏り」0.0%であった。模写課題Bでは、62名中「交点」3.2%、「重なり」24.2%、「欠損」3.2%、「変形」33.9%、「比率」11.3%、「大きさ」3.2%、「偏り」3.2%であった。10%を超える比較的高い相対頻度を示したのは、模写課題Aにおける「変形」、模写課題Bにおける「重なり」「変形」「比率」であることがわかった。

Figure 1 模写課題Aと模写課題B

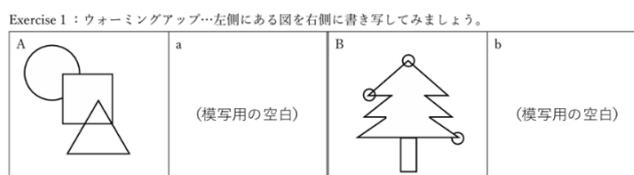


Figure 2 模写課題の評価における観点と不正確さを示す実例

模写課題 A 図版	交点違い	重ね違い	欠損	変形
模写課題 B	比率違い	異サイズ	異サイズ	偏り

2. 3 PASS 評定尺度

PASS 評定尺度 (PASS Rating Scale; Naglieri & Pickering, 2003) は、日常生活の子どもの行動観察から認知処理過程を評価することを目的とした評定尺度である。Luria による高次脳神経活動における3つの基本的機能単位系である覚醒 (第1機能系)、情報の符号化: 情報の受容・加工・貯蔵 (第2機能系)、活動のプログラミング (第2機能系) に基づいて、Das が相応する認知処理過程を Attention (注意)、Simultaneous Processing (同時処理)、Successive Processing (継時処理)、Planning (プランニング) の4つに表わした上で知能のPASS理論が構築されている。

本研究では年齢外適用となるが、「ここ最近を振り返ってみて、授業や行事の際の活動等で、どのような取り組み方をしていますか。ここでは25項目について振り返ってみたいと思います」との教示の後、自己評定で、「いつもそう思う」～「そうは思わない」の4件法で回答をしてもらい、評定得点を3~0点として割り当て、合計得点を尺度得点とした。「プランニング」の2項目に分けた項目は、平均点をそれらの項目の得点とした (金丸・中山, 2011) ⑥。

一例として、「プランニング」には、「問題を解くとき、やり方や考え方を思い浮かべながらやっている」、「注意」には、「1つのことをはじめたら、他のことに気をとられないで、最後までそのことを続けていられる」、「同時処理」

には、「ものごとの似ているところや同じところをみつけて、仲間分けすることが得意である」、「継次処理」には、「説明書や手順書を見ながら、順番に作業していくことができる」があり、日本語版 PASS 評定尺度 (前川・中山・岡崎, 2010) と同じ文言を用いた。

2. 4 倫理的配慮

本研究に関しては、調査対象者に研究の目的について説明を行い、GPA 等の成績や学力を表す指標との関連性を検討することを伝えて、取得データの利用における同意を得た。データ分析においては学籍番号、氏名等を外して行うことも含めて、金沢学院短期大学にて承認された人を対象とする研究計画等に基づいて実施された (人研倫 R04002)。

3. 結果

3. 1 模写課題の評定

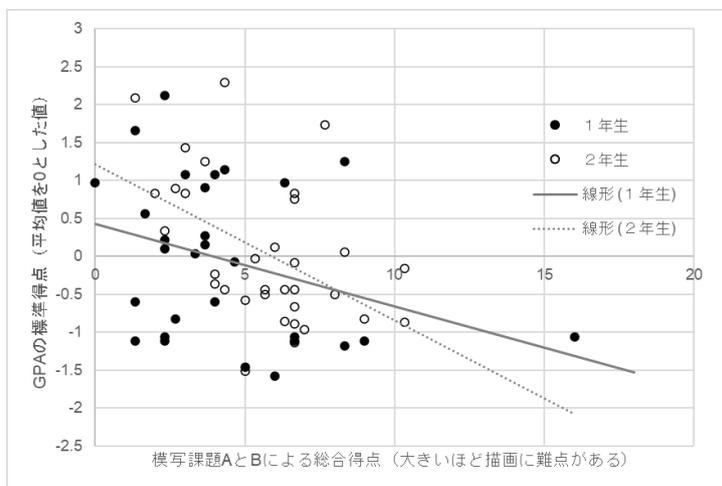
模写課題 A と模写課題 B における観点ごとの平均値と SD を Table 1 に示した。0.5 点を超える評定が得られていたのは、「変形」(模写 A=0.7, 模写 B=0.9) と「比率」(模写 A=0.6, 模写 B=0.6) であり、いずれの模写課題でも同様な結果であった。また、0.0~0.2 程度で比較的低い評定が得られていたのは「欠損」(模写 A=0.0, 模写 B=0.1)、「大きさ」(模写 A=0.2, 模写 B=0.1)「偏り」(模写 A=0.2, 模写 B=0.2) であり、模写課題の相違によらず、同様な結果となった。「交点」($t=2.16, df=61, p=.035$) および「重なり」($t=-5.509, df=61, p=.000$) は、模写 A と B で有意な差が認められて、出現率が相対的に低いながらも、差異が生じていることがわかった。

模写課題 A と模写課題 B の観点ごとの平均値をそれぞれ合計した後、双方の模写課題の評定合計について、ピアソンの積率相関係数を求めたところ、 $r=.56$ となり 1%水準で有意な正の相関を得ることができた。また、観点別に相関係数を求めたところ、A と B との間で有意な正の相関を得ることができたのは、「重なり」 $r=.29$ 、「変形」 $r=.47$ 、「比率」 $r=.35$ 、「大きさ」 $r=.60$ 、「偏り」 $r=.44$ となっており、「交点」「欠損」では有意な相関を得ることができなかった。

Table 1 模写課題 A と B における観点別評定の平均値と SD

評価観点別		交点	重なり	欠損	変形	比率	大きさ	偏り
模写A	平均	0.5	0.0	0.0	0.7	0.6	0.2	0.2
	SD	0.48	0.19	0.00	0.46	0.46	0.36	0.33
模写B	平均	0.3	0.5	0.1	0.9	0.6	0.2	0.2
	SD	0.34	0.63	0.38	0.53	0.47	0.36	0.34

Figure 2 模写課題 A と B の合計評定と学業成績 (GPA) の散布図



3.2 模写課題と学業成績（GPA）との関連

模写課題 A と B の合計評定を合成した上で、学業成績との相関関係を調べた。学業成績に関しては前期の GPA を指標として用い、学年ごとに標準得点に換算して分析を行った。ピアソンの積率相関係数を求めたところ、2023 年度 1 年次生では、 $r=-.33$ であり、10%水準で有意傾向として負の相関があること、2 年次生では、 $r=-.48$ となり 1%水準で同じく有意な負の相関であることがわかった。また、1 年次生と 2 年次生を合わせた場合は、 $r=-.37$ であり、1%水準で有意な負の相関を示した。

3.3 模写課題と PASS 評定尺度との関連

模写課題の A と B の合成評定値と PASS 評定尺度の下位尺度とのピアソンの積率相関係数を求めたところ、「プランニング」とは $r=-.27$ 、「注意」とは $r=-.22$ 、「同時処理」とは $r=-.31$ 、「継次処理」とは $r=-.12$ となっており、「同時処理」については 1%水準で有意な負の相関が認められた。また、「プランニング」とは 10%水準で有意な傾向として負の相関が認められるところとなった。

また、模写課題の観点別評定と PASS 評定尺度との相関では、有意な負の相関が認められたのは、「交点」については「同時処理」 $r=-.38$ 、「継次処理」 $r=-.31$ 、「欠損」については「同時処理」 $r=-.35$ 、「変形」については「プランニング」 $r=-.34$ 、「注意」 $r=-.32$ 、「同時処理」 $r=-.35$ 、「大きさ」については「プランニング」 $r=-.30$ となっており、少なくとも 5%水準で有意な負の相関が認められるものとなった。模写課題の評定の他の観点となっていた「重ね方」「比率」「偏り」については有意な相関を得ることはできなかった。

3.4 PASS 評定尺度と学業成績（GPA）との関連

PASS 評定尺度と GPA の標準得点とのピアソンの積率相関係数を求めたところ、「プランニング」が $r=.21$ 、「注意」が $r=.25$ 、「同時処理」が $r=.17$ 、「継次処理」が $r=.10$ となっており、「注意」に 10%水準で正の有意な相関の傾向が認められた。

以上の分析には、清水(2016)⁷⁾による統計分析ソフト HAD を用いた。

4. 考察

4.1 模写の課題による相違

模写課題 A および B 共に、観点別の不正確さを示す評定平均が 1 を超えることがなく、全体としては模写について問題として判定される水準までには至ってはいなかった。評定値の 1 は「疑問あり」とする評定であり、正確に描けているかという疑問を感じる場所であるが、全体像としては模写と同様な図として判断されていることが示唆された。しかしながら、あくまでも目の前に元の図が見えている状態で模写をさせており、にもかかわらず疑問を感じる描画がなされていることに関しては、留意をしておきたい。Figure 2 には評定値の 2 の「問題あり」の図がそれぞれの観点別に表示されているが、ここまで明確な不正確さを示すケースは相対的には少ないものの、違和感がある、気になる「疑問あり」が一定数いることは間違いない。

3 人の評定値が 1 を超える（評定者の中で評定値を 2 としている）割合が比較的多かったのが模写課題 B であり、少なくとも組合せ図形に難易度があることが予見されること、また、課題によらず「変形」に問題があるケースが多く異なった模写においても共通する顕著な困難さがあることが予見された。更に、今後の調査に委ねるところになると思うが、おそらく、集団の相対的な学力水準や認知能力の水準および特性に応じて、平均的な模写の正確性に差が生じる可能性が出てくるかもしれないと考えられた。

4.2 模写課題における不正確さと学業成績（GPA）との相関関係

模写課題 A と B における不正確さを示す評定合計と前期の GPA との間に、有意な負の相関が認められ、模写が不正

確な者ほど、学業成績が低くなっていることが示唆された。一定の集団で相対的に学業成績が低位であることを学業不振として定義すれば、模写に問題があるかどうかを確認することが、学業不振を予見する指標に成り得る可能性があるとの考えを得るところとなった。

鈴木・日光・砂山 (2022) では、前期成績で「不可」が2つ以上あることを学業不振として考え、模写課題Aで「交点」「重ね方」の二つの観点で評定を行い、「不可」が2つ以上あるか否かを目的変数とし、模写課題の評定を説明変数とした判別分析を行ったところ、有意な判別式を得ることができ、模写に「交点」や「重ね方」の問題があるかどうかを調べることで、学業不振に至るかどうかを判別できる可能性があることを示唆したが、今回は、模写の課題を2つに、評定の観点を7つに増やし、模写の不正確さについて幅広く調べることで、GPAを指標とした学業成績全般との関連性を見出すことができた。

以上のことから、対象者の範囲は1学科に限られてはいるが、先行研究と調査年度は異なっていること、また、今年度は、1年次生と2年次生とでそれぞれ模写とGPAとの有意な相関が得られていることから、模写が学業不振を予見することの一般性についても支持されることになるのではないかと考えられた。今後、対象者の範囲を広げることによって、より一般性についての確証を得たいところである。また、縦断的に調査を行い、模写と学業成績との関連性が変動するものかどうかについての確認も必要となってくるであろう。

4.3 模写課題における不正確さとPASS評定尺度による認知処理過程との相関関係

模写課題AとBにおける不正確さを示す評定合計とPASS評定尺度における「同時処理」との間に有意な負の相関が認められたことで、模写に問題点がある者ほど、認知処理過程の「同時処理」に困り感があることが示唆された。

PASS評定尺度はDas, K.他によって作成されているが、Luria, A. R.が局部脳損傷の症候群分析を通して提示したモダリティや対局在性に限定されない一般的な情報処理過程としての認知処理能力全体の概念的な理解を基本としている。それによれば、脳は機能的に3つの機能系を有しており、第1機能系は脳幹上部や網様体より構成されていて、皮質の活動性の状態及び覚醒水準の調節を保障しており、対応する心的活動としてはPASS評定の下位尺度である「注意」がそれにあたる。第2機能系は外界からの情報の受容、加工、貯蔵を担っており、大脳の頭頂、側頭および後頭部皮質によって構成されていて、対応する心的活動としてPASS評定の下位尺度である「同時処理」「継次処理」となる。最後に、第3機能系は活動の調節、制御を機能として前頭葉領域より成っており、PASS評定の「プランニング」を表している。

「同時処理」については、Luriaは「知覚野の同時的な外観能力」と考えており、「継次処理」は「運動の時間的な組織化」に関連するものと考えていた(大井, 1981)^⑧。この概念を意味的に理解することを試みた際、「同時処理」は部分的な情報を全体に結合し、同時的な空間総合を果たす心的操作として理解しておくことは的を大きく外しているとは思えない。他方、「継次処理」はその逆の過程を意味していると考えられ、同時的な情報を分解し継次的な連結として表す心的操作と考えておくことができるであろう。

模写課題における組合せ図形は、部分的な線を結合して全体として一つの形(図形)を成しているわけで、しかも、複数の形(図形)の前後関係や位置関係を同時的に把握することで二次元でありながら三次元的にも構造的な理解を想定しているものであり、その意味で、「同時処理」が必要とされる課題であることは間違いないと思われる。また、Das, K他は、同時総合と継次総合と仮定される課題のテストバッテリーを因子分析することにより、課題における評定値間の数量的な関連性から両因子の抽出を行い得たこと、また、「同時処理」とされる因子を構成する課題として、模写課題を認め得ることを確認している。

従って、模写課題において不正確さを示すことと、認知処理過程の1つの機能系である「同時処理」に困難さを抱えていることに関連が見いだせることは、論理的に考えても十分に妥当であり、「同時処理」に困難さを抱えていることが、模写に影響を与え不正確な描画となる可能性があると考えられるのは、一定の合理性があると思われた。

但し、今回の模写課題は独自に考えられた組合せ図形であり、どの程度の難しさを有している課題となっているのかわらかにできていないことや、そもそも図形の模写自体が「同時処理」だけの処理過程のみで成り立つのか、「継次処理」も一部関与するのか、また、課題によって、その他の処理過程の関与の度合いが変わるかどうかなど、多くのことが議論として残されていることに充分留意しておきたい。

参考文献

- (1) 鈴木賢男・日光恵利・砂山真喜子 学業不振学生の模写課題における認知処理過程のあり方 —保育士養成校における学生の基本となる能力の評価と指導に用い得る指標の開発に向けて— 金沢学院短期大学紀要「学葉」第20号(vol.63), 39-49 (2022)
- (2) 鈴木賢男・日光恵利・砂山真喜子 模写課題と短期大学生の学業成績および学業不振との関連性 文教大学生生活科学研究所2023年研究報告会 (2023)
- (3) 鈴木賢男 模写についての評価と学業成績の関連性 —簡単な図形の組み合わせを模写した結果は何を予見するか— 教育心理学会第66回総会発表論文集, PC036, 309 (26) (2024)
- (4) Naglieri J.A. & Pickering E.B. *Helping Children Learn: Intervention Handouts for Use in school and at Home*. Baltimore: Paul H, Brookes Publishing Co. (2003) 前川久男・中山健・岡崎慎治訳 DN-CASによる子どもの学修支援 —PASS理論を指導に活かす49のアイデア—. 日本文化科学社 (2010)
- (5) 鈴木賢男・浜田希・金森未夢・近藤芳龍・佐野敬俊 図形模写の正確性に関わる認知処理過程の検討 —大学生にみる模写課題の遂行結果とPASS評定尺度との関連性— 文教大学生生活科学研究所紀要「生活科学研究」, 47, (2025) 印刷中
- (6) 金丸優・中山健 PASS評定尺度による認知処理過程の評価に関する研究 特別支援教育センター研究紀要, 3, 41-47 (2011)
- (7) 清水裕士 フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73. (2016)
- (8) 大井佳子 人間の情報処理における同時総合と継時総合 京都大学教育学部紀要, 27, 159-171 (1981)

20 「赤坂辺の去る伝道学校」：小夜子がクリスチャンであるという設定。青山学院の前身の「東京英学校」が、築地から明治十六（一八八三）年に移転し「東京英和学校」となったが、住所は東京府赤坂区青山南町七丁目だった。

21 「没化の幸福」：思いがけず、偶然やってきた幸運の意。「もっけ」は、普通「物怪」、「勿怪」と表記する。

22 「情が仇」：好意をもつてしたことが、かえって相手のためにならない結果になること。同情や思いやりからしたことが、かえって相手のためにならないこと。ここでは「哲也が庇えば庇う程、継母も妻もこの不幸者に辛く当る」ことを指している。

23 「継母」：「時子」の実母、「哲也」にとつての継母である「瀧子」のこと。

24 「愈可傷らしくてならぬ」：いよいよいぢらしくてならぬ。何ともあわれで同情したくなる感じで、けなげでかわいそうなさま。

4. 参考文献・註

(1) 池辺三山の業績や二葉亭との関係については、池辺一郎・富永健一『池辺三山 ジャーナリストの誕生』（みすず書房、平成・10）に詳しい。

(2) 追悼文集『二葉亭四迷』（易風社、明42・8）所収。

(3) (2)に同じ。

(4) これらの作家の批評は、今後の注釈の中で紹介し、参考にしていく。

(5) 本稿の「語釈」に関しては、「其面影」という小説が一般の読者にあまり知られていないことも鑑み、銜学的な追究よりも、テキストの読解に少しでも寄与することを心掛けた。したがって基本的な語句も対象にし、レイアウト等も含め、読みやすい語釈を目指している。その分、逆に部分的には深くテキストの解釈に踏み込んで、「其面影」というテキストの可能性の一端を示すことで、読者の参考になれば幸いである。

(6) デジタル人文学の進展により、以前と比べればユニコード等で入力・表記できる漢字も飛躍的に増えているが、煩雑で現在の一般読者にも読みにくいことを

考慮に入れ、所謂旧漢字は適宜、新漢字に直した。ただ現代でもよく目にし、使用される例も多い漢字については、全集所収の本文表記を尊重した。

(7) 『国語と国文学』第75巻第1号（平10・1）、28頁〜42頁。

(8) 例えば、「其面影」十八で時子が語る物価高の世相、三十の「電車の響きの聒ましい今頃の、本郷の夜毎の熱鬧場」の描写、四十〜四十一の「両国停車場」の場面、五十八に登場する「ワツフル」、七十三の「新橋停車場」の「例の神戸急行」等々の風俗や社会・文化現象を考慮に入れれば、この小説が明治三十七年あるいは明治三十八年以降の物語であることが、今後の注釈作業で明らかになってくるだろう。(7)の拙論で主張した通り、小説「其面影」は、日露戦争後の社会問題へのジャーナリスティックな関心や風俗記録、明治三十年代に流行した家庭小説のパロディといった性質を内包しているのだ。小説中で日露戦争に言及しているのは結末（七十七）のみで、物語内容としては戦争中の出来事とは思われないことから、「其面影」冒頭の場面を明治三十八年秋と想定するのがまずは妥当と考えられるが、それでも矛盾が生じるのは既に述べた通りである。だからこそ「其面影」の本文を注釈することによって、テキストの細部をさらに検証することが求められているのである。

1) 令和六年十二月二十七日受付 令和七年三月三十一日受理。

金沢学院短期大学

1 「其面影」四は、「葉村」と別れて自宅へ向かう「哲也」の姿を描く。内容的にはこの章前で区切ってもよいが、物理的な移動を経て「其面影」五で小野家の場面になることから、表1ではI a (一〜四) とした。

2 「軒燈」：家の軒先につける明かり。けんとう。

3 「駿河台」：現在の東京都千代田区の台地。千代田区神田駿河台一丁目と二丁目に位置している。靖国神社、九段坂の東側。

4 「深沈と」：夜が静かに更けていくさま。

5 「又思ふと」：これまで基本的には、物語世界外から「哲也」や「葉村」に外的焦点化していた「其面影」の語り手は、この章から積極的に「哲也」への内的焦点化し、彼の「深き想ひ」の内実を語っていく。

6 「狒々」：元々は日本に伝わる猿の妖怪。妖力を得たサルが妖怪化したもので、特に老いたサルがこの妖怪になるという。そこから転じて、多淫の人の意。ここでは、年のいった好色な男をのしつていう語。

7 「仮令や」：たとえ。たとえ。考えをみたところ。

8 「一了簡」：個人の考え。判断。



図3. 鳥山石燕『今昔画図続百鬼』より「狒々(比く)」(安永8年)

9 「哲也は小野家の養子なので」：哲也は時子と結婚し、小野家の養子となった。「其面影」二十一に、彼が養子になるまでの成り行きが詳しく記されている。「あゝ、人生誤つて養子の身となる勿れ」という歎きは、もちろん「哲也」の「我身の上」の場合であって、一般論ではないだろう。二葉亭の場合、

彼の父が養子であった。明治の作家と養子制度との深い関わりについては、例えば山下悦子「明治文学と養子制度」(『批評空間』No.6、福武書店、平4・7)などに詳しい。

10 「家着の娘」：ここでは、生家において婿をとる娘の意。

11 「言條」：言い条、言う条。「…と(は)言い条」の形で、とはいうもの。とはいつても。

12 「不品行」：「いたづら」とルビがあり、品行が悪いこと。身持ちの悪いこと。また、その様。ここでは礼造が小間使いに手を出した事を指す。

13 「瘦ても枯れても」：どんなに落ちぶれようとも、いかに衰えても、という意の慣用句。

14 「言効」：言葉に出して言うだけの価値。「言効のない」で、言ってもしかたがない、どうしようもない、無駄だの意。

15 「諷刺」：ここではあてつけと読む。社会や人物の欠点・罪悪感を遠回しに批判すること。また、その批判を嘲笑的に表現すること。

16 「洵に」：「誠に」に同じ。間違いなくその状態であることを強調する語。
※「洵」の漢字は【音】シュン、ジュン【訓】まこと、まこと(に)。

17 「牢乎」：しつかりしているさま。ゆるぎないさま。

18 「高等女学校」：旧制中等教育学校のうち、女子に対して中等教育を行っていた教育機関。明治三十二年には高等女学校令が公布されていた。

19 「我他彼此」：がたひし。(仏語)自分と他人、あれとこれと、物事が対立して決着しないこと。

10 「ぢや、まあ、帰つて一応当人の意向を確めた上での事にせう」：「小夜子」の意向を確かめるというのは、いかにも「哲也」らしい対応であろう。

11 「宜しい！ では、僕が説得してなるべく遣る事にしよう」：「成程」「そう」と曖昧な返事をしていた「哲也」も遂に決断したかのような返事をする。

12 「ナニ女の事たもの、君の口先一つで如何にでもなる」：この言葉には、時代的な限界があるとはいへ、「葉村」が女性を見下している態度が窺える。これも「一応当人の意向を確めた上で」と応えた「哲也」とは対照的と言えるだろう。

四¹

葉村に別れた哲也の姿は、今躰腫と九段坂を降りて行く。

直眼下の町々には、軒燈²やら電燈やらが星屑のやうに散らばつて、駿河台³は清徹つた空を背景に、夕闇の中に深沈と⁴沈んで見え、看慣れて居ても流石に棄難い眺めであるを、哲也は一向に顧眄もせず、深き想ひの籠もつた目を俯せて、凝然と地面を視詰めた儘で、躰腫と降りて行く。

不幸なる小夜子の身の振方、其には日頃少からず頭を悩ましてゐるところであれば、葉村の話は寧ろ耳寄の話で有やうなものゝ、又思ふと、狒々⁶よ色情狂よと世に疎ましい噂のある渋谷なんどの邸へは、仮令や⁷家庭教師にもせよ、如何も遣りともない気がする。況して小夜子は女の身なら、話したら怖毛を震つて嘸厭がる事であらうけれど、これが自分の一丁簡⁸で初手から断然辞つて了ひもならず、さればといつて帰つて此話したら、小夜子は否応なしに渋谷の邸へ送られて了ふは見え透てゐながら、之を話さぬ訳にも行ぬ切ない事情が其処にある。一家の主人でありながら、家内の事が萬事意の如くにならぬ焦燥さに、心中では火を焚く想ひがあるにつけても、あゝ、人生誤つて養子の身となる勿れと、ツイ我身の上が歎たれる。哲也は小野家の養子なので⁹。

尤も養父に当る小野礼造といふは、結婚前に既に此世を去つてゐるから、目上と云つても今は養母の瀧子一人で、跡は瀧子の腹に出来た家着の娘¹⁰とは言條¹¹、哲也には妻の時子と、礼造の不品行¹²から小間使に生せた問題の小夜子とのみで、男氣といつては哲也一人、而も瘦ても枯れても¹³一家の主人公、それが家内の事を思ふ様にして得ぬとは、余りに言効¹⁴のない沙汰であるが、それでも如何も思う様にならぬ。それは強て為て成らぬ事はない、唯然う為た後の影での泣言、面と向つての諷刺¹⁵、不吉な面貌、其が昂じて肝癪紛れの八当り、其様な事が洵に¹⁶厭なので、ツイ意地を徹す勇氣も挫け、母子の言ひなり次第に成て来た多年の悪習慣が、今は牢乎¹⁷として抜くべからずなつて居る。

小夜子も実に薄命で、実の母とは縁が薄く、生落ちると其儘引離されて里に出され、稍長じて父の家に引取られてから、その頃は某省の高等官で世盛の父の体面もあつたのであらう、小学から高等女学校¹⁸の二年迄は何事もなく通学させられたが、小夜子が年頃になるに随つて、兎角家内が我他彼此¹⁹する。父が肝癪を起して寄宿へ入れると、それでは学費が掛り過るとして又揉めて、一年足らずで遂に退学させられて、此度は赤坂辺の去る伝道学校²⁰へ預けられたのが、寧ろ没化の幸福²¹、此処で英語が著しく上達した。自分も嬉しいと思つて必死と勉強してゐると、其中に父の病死で、家政大改革の口実の下に、予て父の存命中からその身に附けられた財産はありながら、其は如何なつた事やら行方が曖昧になつて、無理に退学を取せられ、哲也が結婚すると殆ど同時に、嫁られて暫く地方に行つていたが、不幸にも其夫に死別して今は出戻りの、邪魔にされながらも差当り行処もない憐れな身の上である。それを哲也は我が身に引較べて心から憐れむのであつたが、情が仇²²とは此処の事で、哲也が庇へば庇ふ程、継母²³も妻も此不幸者に辛く当る、そこで哲也は愈可傷らしくてならぬ²⁴。

「宜しい！では、僕が説得して成るべく遣る事にしやう¹¹。」
「さうだ、さう来なくツちや不好だ。ナニ女の事^{こと}たもの、君の口先一つで如何^{どう}にでもなる¹²。」
「さう。」
「何も是れが当人の不為^{ふため}になる事ぢやなしね。」
「さう。」
「まあ、君も確^{しか}り行^やつて、早く教師なんぞの足を洗^ちつ了^まふさ¹³」
「さう……ぢや、是で失敬しよう。」
「何だ、僕の家^{とこ}へ来るのかと思つたら……」

- 1 「頓着」：深く心に掛けること。気にすること。
- 2 「氣負い立つて」：勇み立つて、意気込んで、の意。
- 3 「金儲けの秘訣は先づ人情を棄てるに在りき、而して其次に理想ツ氣を棄てツ了ふのです」：「人情」の次には「理想」も「棄てる」という「葉村」流の「金儲けの秘訣」。
- 4 「といふのが矢張一種の理想ぢやないか？」：「哲也」の主張は即座に「葉村」に否定されているが、「人情」・「理想」を「棄てる」という「金儲けの秘訣」を「葉村」の「理想」と解釈するのは、いかにも「哲也」らしい観方と言えらる。逆に言えば、「人情」や「理想」を「棄てる」というのは「哲也」には到底できない行為であり、場合によっては「一旦棄てた人情を又拾上げて、人情の面ツていふ奴を被る」ことも易々とできる「葉村」にとつては、あくまでも「秘訣」「事実」であり、「哲也」の「理想」というレベルにはない処世術のようなものである。
- 5 「焼が廻つてる」：年を取って能力が落ちている、の意。
- 6 「大氣焔で」：燃え上がるような、盛んな意気・氣勢で。

7 「ああ、理想は古本の精さ」：「理想」とは「古本」（読み古した本、古書）に書かれたもので、現在の実社会には既に役に立たないということ。「葉村」は「骨董品めいたもの」とも表現しているが、彼の主張で大事なものは、「理想は生ながら人を殺すから、何が恐ろしいと云つて、これ程恐ろしい者は世の中にない」という点であろう。この「理想」を巡つての「哲也」と「葉村」の論争は、意味合いは全く異なるが、森鷗外と坪内逍遙の「没理想論争」（明治23年から25年にかけて、鷗外と逍遙のとの間で行われた文学論争）をも想起させるものがある。

8 「人間のエキスの慾の充実した奴は、活気があつて人間が活きてるから」：人間の欲望を「活気」として肯定するこの考えは、俗流のニーチェ主義とも言えるものである。ニーチェ思想が初めて日本に紹介されたのは一八九〇年代中頃とされ、一八九〇年代後半から一九〇〇年にかけて『太陽』、『帝國文学』、『早稲田學報』、『哲學雜誌』といった当時の主要な雑誌にニーチェ思想の紹介論文が掲載された。しかしながら、何といつてもやはり日本で最初のニーチェ・ブームを惹き起こしたのは、明治三十四（一九〇一）年から明治三十六（一九〇三）年にかけて多くの知識人を巻き込んで行なわれた、高山樗牛の「美的生活を論ず」に端を発する論争であった。

9 「老父」：「其面影」二でも「葉村」が渋谷家の主人のことを「老父」と称していた。「女に掛けちや目が無いとお出なさるから」とも評している。

三

哲也は唯黙つて点頭くのみで、感服してゐるのか、但しは空然と耳を仮してゐるのか、何方だか曖昧であつたが、調子付いた葉村は其様な事に頓着¹はない。

「好いかね？」と益^{ますく}氣負ひ立つて、「金儲けの秘訣は先づ人情を棄てるに在りき、而して其次に理想ツ氣を棄てツ了^{ちま}ふのです。君の様に然う何日迄も理想ツ氣が膠着^{こびりつ}てるやうぢや、金は儲からん。未練氣なく其奴を棄ちやツて、何でも利己一点張りにならなくツちや、駄目だ。」

「といふのが矢張一種の理想ぢやないか？」⁴

「おい、お頼申しますませ。僕の言ふ事を理想と聞くやうぢや、君も余程焼が廻つてる。僕は事実を言つてるんです、へえ、是は事実でございませ。憚ながら活動して人間だ。理想なんぞと、其様な骨董品めいたものを玩弄^{ひねく}ツてる暇はねえ！」と何やら大氣焰⁶で、「君は其様な事いふけど、まあ考へて見給へ、理想た何だ？ 古本の精ぢやないか……おツとツと、何も然う驚く事はない、其に違ひないさ、あ、理想は古本の精さ。其様な古本の精なんぞに取憑^{とつつか}れて、目を明いて始終夢を見るもんだから、君は、お氣の毒ながら、最う死んでますよ。理想は生ながら人を殺すから、何が恐ろしいと云つて、是程恐ろしい者は世の中しない。活きた仕事を仕やうといふ人間が、然う死んでちや駄目だ。早く其理想ツ氣を棄ツ了^{ちま}ひ給へ、あ、悪い事は言はないから、早く棄ツ了^{ちま}ひ給へ。」

「成程」

「成程ぢやないよ。第一君は慾氣が薄いや。然う慾氣が薄くツて何が出来るもんか。一体慾といふものは、君、何だと思ふ？ 慾といふものはね、好いかい、慾といふものはね、人間を蒸餾^{じょうりゅう}して取つたエキスだよ。だから慾の中には人間の旨味がチャンと籠^{こも}つてる、古本の精なんぞとは質が違ふ。ね、此奴が身体中に充実すると、人間に五分の隙もなくなる——あ、恐ろしいもんさ。古本の精に取憑^{とつつか}れた奴は、熱心になりや、狂氣になるしき、ならなきあ、隱居のやうな役に立たねえ人間が出来上ツ了^{ちま}つて始末に負へねえけど、人間のエキスの充実した奴は、活氣があつて人間が活きてるからも、社会へ出て生活の條件に密着^{しつちく}嵌^{はま}つて、早く成功する。理想だ、主義だと、其様な物に膠着^{こびりつ}くやうな人間は、融通が利かんから、働かせせん。君も、然う言ちや何だが、どうも些と……ソノ……働かせせん組の系統を引いてるやうだぜ。」

「さう」

「例へば、今日の話にしてもさ、僕が君なら、理想だの、人情だのと、其様な粘氣^{ねばりけ}は些とも無いから、おい来たと奇麗に小夜さんを遣つ了^{ちま}ひます。ええ、遣らんで如何するもんか！ 君は小夜さんが老父^{おやぢ}に口説かれやすまいかつて、心配するけど……」

「僕は何も其様な事を心配して居はせんよ」

「まあさ……口説かれて小夜さんが諾と云つたら、尚ほ妙だ。然うしたら、今の夫人は肺で最う危ないんだから、逝つ了^{ちや}つたら否応なしに其後釜に据ゑツ了^{ちま}ふ。貧乏学士の妹から一躍して渋谷令夫人！ 小夜さんだつて、此奴あ満更でもあるめえぜ。」

「其様な事は、まあ、どうでも好いがね」と此方は着蠅^{ちら}さうで、「只彼女は然ういふ華奢な家庭にや不向の方だから、承知するか如何かと其処を掛念^{けねん}に思うんだが……ちや、まあ、帰つて一応当人の意向を確めた上での事にせう¹⁰。」

「極めて否だと云たら、止す氣かい？」

「さう……」と考へる。

「困るねえ、君は、それだから……」

1 「窃と」：こつそりと。しのびやかに。

※「窃」の漢字は【音】セツ、【訓】ぬす(む)、ひそ(かに)。

2 「小間使」：現代では「お手伝いさん」「家政婦」などと呼ぶ家事使用人は、明治時代では「女中」「下女」等と呼称され、多くは女性であった。「小間使」は、主人の身の回りの雑用に使われる女中のことをいう。

3 「手切を取られる」：関係が絶たれる。

※「手切」(名) 相互の関係を絶つこと。従来の交際をたつこと。

4 「tres charmante」：魅力的な女性。倫敦が巴里がと大に歐洲通を振舞わすという「葉村」らしい言葉遣い。

※(仏) tres 非常に・極めて。charmante 魅力的な・魅力的な夫人。

5 「変挺来な」：「変挺」は、普通「変挺」と表記する。「変挺来」は「変挺」と同じで、変なさま、奇妙なもの、ばかげたことを指す。

※「変体古来(へんてこらい)なる新裁判」(『団団珍聞』五十一号、明11・3・9)

6 「恟々」：おそれおののくさま。びくびく。おどおど。

※「恟」の漢字は【音】キョウ、【訓】おそ(れる)。

7 「成功もしたいが、人情も離れたくないと、其様な中途半端な……」：「成功」も「人情」という二項対立のなかで、どちらか一方ではなく両方を得ようとすることを「葉村」は「中途半端」と言う。「其面影」七十七で、「君は能く僕の事を中途半端だといって攻撃しましたな」と「哲也」が述べているのに呼応する。

8 「豪傑」：一風変わっていて、他人の思考など考えず、思い切ったことをする人。

9 「併し君の考へも随分極端のやうだね」：「人情を棄てなきや、事業に成

功せん」を無前提に肯定する「葉村」を、「哲也」は「随分極端」と評す。二人の対話を通して、「中途半端」と「極端」の対立が鮮明となる。

10 「極端でなくつて、目的が達せられますか？中途半端で何が出来ますか？」：「葉村」らしい主張で、ある意味で彼の人生哲学とでも言つてよい考えである。やはり「其面影」七十七で、「僕にやどうしても極端な事が出来ないのです」と述べて何も達成することができない「哲也」とは対照的。

11 「然う、それは然うかも知れんが……」：「葉村」の主張に押され気味の哲也の言葉には「……」の表記が目立ち、自分の意見を明確に言い切ることでできない「哲也」の「中途半端」な立場が窺える。けれども、この「葉村」との対話で「哲也」が「併し親も兄弟も棄て了つて、自分独り成功しやうとも思はんね」とはっきり述べていることには留意しておきたい。

12 「野卑な」：いやしく、田舎びていること。

13 「(と時々此様な野卑な言葉を使ふ、それが此人の癖で)」：確かにここでの「葉村」の言葉遣いには、所謂「べらんめえ口調」の江戸っ子言葉のような趣がある。静岡出身の「葉村」がそれだけ東京生活に馴染んでいるということであり、時に凶に乗つて得意げに大気焔を揚げる様子を表わしている。

14 「それから其腹を見透されねえやうに、一旦棄てた人情を又拾上げて、人情の面ツていふ奴を被るンです。尤も之を被り切ぢや不好え、臨機応変時の宜しきに從つて、チョイ／＼此奴を脱ぐ。」：「葉村」は「臨機応変時の宜しき」と言っているが、急に声を落として「一旦棄てた人情を又拾上げて、人情の面ツていふ奴を被る」と語るのには、「体好く成功しやう」ということにも繋がるだろう。要は金を儲けるためなら「人情」も方便で利用するということであろうが、「偽善」と批判されても仕方ない一面もある。

15 「其処がソレ加減物でね、学者にや一寸お暁の行きかねる所だ」：実業家「葉村」からの、学者「哲也」への(少しくだけた)批判。

二

哲也は稍渋り気味で、

「だつて、あの渋谷といふ人の家庭は、噂に依ると、随分……ソノ……乱れてるといふぢやないか？」

と言切つて窃と「相手の面を覗ふと、葉村は極めて平気な体で、

「さう、そりや何せ腕一本で彼処まで仕上げた程の遣手だもの、素行は修まらんさ。それが如何したんだ？」

「さうして彼人は……ソノ……小間使に能く手を着けちや、手切を取られるといふぢやないか？」

「ふ、ふ」と葉村は鼻で笑つて、「分つた、君は其様な事を心配してんだな。さうか、それぢや僕は勧めん。そりや、小夜さんは彼通り tres chamante⁴（ト異う鼻が、つて）だし、先様は女に掛けちや目が無いとお出なさるから、永い間にや老父何を行らかすかも知れん。そりや僕は受合はんよ。」

「いや、其様な事を、僕は、何も……」

「しかしだ」と相手の言ふ事は能くも聴かず、「君も余程変挺来なる男だな。其様な事に恟々しながら、其でゐて実業界で一花咲かす気か。へ、へ、それよか、悪い事は言はねえ。大人しく一生教師でお目出度なつた方が好からうぜ。」

「何故？」

「何故ツて、君は何だらう、余り見ともない事もせず、体好く一つ成功してみやうツていふ気なんだらう？」

「必ずしも然ういふ考えではないが、併し親も兄弟も棄て了つて、自分独り成功しやうとも思はんね。」

「だから、体好く成功しやうと希望してゐるんぢやないか？ 成功もしたいが、人情も離れたくないと、其様な中途半端な……⁷」と扱卸すやうに言て、弗ツリ尻を切つて了ふ。

「ぢや、君は人情を棄てなきや、事業に成功せんといふのかね？」

「無論だ、普通の人間なら、無論然うだ。それとも君は豪傑だつたかい？」

哲也は苦笑して、「其は僕にも分らんがね、併し君の考へも随分極端のやうだね。」

「極端でなくツて、目的が達せられますか？ 中途半端で何が出来ますか？」¹⁰

「然う、それは然うかも知れんが……¹¹」

「だからさ」と凶に乗つて、「苟も金が儲けてえんなら（と時々此様な野卑な言葉を使ふ、それが此人の癖で）¹³ 好いかい、苟も金が儲けてえんなら、人情なんぞ未練気なく洒然と棄て了ふんだ」と声高に此処まで言つて、急に声を落として、「と、まづ、腹を極めといてさ、それから其腹を見透されねえやうに、一旦棄てた人情を又拾上げて、人情の面ツていふ奴を被るんです。尤も之を被り切ぢや不御え、臨機応変時の宜しきに從つて、チョイ〜此奴を脱ぐ¹⁴。其処がソレ加減物でね、学者にや一寸お暁の行きかねる所だ¹⁵。」

と馬鹿らしい程得意である。

高さ二〜三メートル、径約一センチメートルで、節間はやや紫色を帯び、皮に紫斑がある。

10 「神田の某私立大学」：現在でも学生街である神田地域は、明治期においても私立法律学校が多く存在していた。明治三十六年の専門学校令公布により、神田の私立法律学校は組織基盤を整備して、多くは「大学」名称への改称を図ったという（松原太郎「明治期神田学生街の形成と私立法律学校」『明治大学史資料センター報告』37巻、平28・3）。

11 「躑躅と」：ルビの「こつ／＼と」は、休まず怠らず真面目に取り組むさまを表わし、じつくりと・地道に、といった感じだが、「躑躅（りようしゅう）」は、よたよたと歩くさまの意で、「哲也」の風貌やキャラクターを考え併せれば、こちらの方が相応しいか。「其面影」二十二では、時に「テクテク歩き」と評されている。

※「躑」の漢字は【音】リョウ、「躑」の漢字は【音】ショウ、【訓】かかと、くびす、きびす、つ（ぐ）。

12 「法学士」：「経済原論と貨幣学の講義を担任」というのだから、現代の感覚では「経済学士」となるところだが、当時は、法科大学の中に財政学科などがあり、博士号の種類も法・医・工・文・理の五種類しかなかった。

13 「ビリヤード」：billiards（英）撞球、たまつき。ビリヤードが日本に初めて伝わったのは江戸時代、嘉永・安政年間にオランダ人によって長崎の出島に持ち込まれたのが始まりとされる。その後、明治四年に東京で最初のビリヤード場が誕生したが、当時は華族、陸・海軍の将官、外務省の高官などの貴顕紳士だけの社交的競技であり、大衆化したのは大正期に入ってからである。したがって、当時「ビリヤード室で能く玉を突いている」という「葉村」は、相当の「欧洲通」であることが分かる。

14 「高商」：日本の旧制専門学校（実業専門学校）のうち、商業・商学に関する高等教育機関であった高等商業学校の略称。二葉亭がロシア語を学んだ東京外国語学校は、明治十七年に東京商業学校、明治二十年には高等商業学

校に改編されている。「其面影」において「葉村」が「高商出身」と設定されていることは、いろんな意味で示唆的である。磯田光一は「東京外国語学校の位置―二葉亭四迷『浮雲』の原像」『鹿鳴館の系譜―近代日本文学史』文藝春秋社、昭58・10所収）の中で、二葉亭における外国語学校は、『浮雲』の文三の内面をめざめさせるとともに、その外部に本田昇や葉村幸三郎のような「活々（いき／＼）した」世界があることをも教えたのである」と述べている。

15 「同郷」：「其面影」二十一において、「哲也」の来歴が語られる中で「静岡の実家」とあり、静岡出身ということが分かる。

16 「靖国神社の旧馬場内」：明治二（一八六九）年、九段に招魂社（明治十二年に靖国神社に改称）が作られた際、境内には馬場も作られ、陸軍が招魂社例大祭に合わせて競馬を行っていた（図2参照）。しかし、靖国神社の馬場は近代競馬を行うにはあまりにも狭すぎて、競馬は明治三十一年には中止され、明治三十四年には馬場も廃止された。

17 「不承知」：聞きいれぬこと。

18 「詰責る」：きめつける、詰り責むること。理由を問いつめること。



図2. 月岡芳年「東京招魂社内外人競馬図」（明治4年）

は全体の回数が七十八となっているが、これは誤って六十三を欠いたためであり、単行本や全集では七十七までに改められている。「其面影」の題名については、『二葉亭四迷全集第一巻』解題では「ヒロイン小夜子の面影を追い続ける小野哲也の心中を表わすと思われる」とあり、基本的には首肯できるものだが、細かいニュアンスについては小説全体を踏まえて再考していく。

2 「秋の日」：物語時間の起点は、「秋」の季節から始まる。「其面影」の物語世界の時間については、全体を通して本文に具体的な日付が記されていないが、後述する文化史的な考証によって、おそらく「明治三十八年秋」と推定される。

3 「九段坂」：現・東京都千代田区にある坂の名称。九段下交差点から靖国神社の南側に上る坂。当時は麹町区富士見町の通りより、飯田町に下る長坂のことを言った。江戸時代までは九層の階段となっており、車や馬では通行できない道であったが、明治以後、段差を廃して坂道となった。下町と山の手境界であり、坂上からの展望が絶景であることから名所ともなった。『新撰東京名所図会』（東陽堂、明治29・9）明治41・7）等を参照。

4 「二人連」：畑有三は、『解釈と鑑賞 特集明治長編小説事典』（平4・4）の「二葉亭四迷『其面影』の「文体・表現」の項目で、「作品の冒頭で、風景の中に見えてくる二人連という遠景から始まって、カメラ・アイは二人連れのそばまで近付き、それぞれの人物を描写していく。」と述べている。この小説冒頭で二人の男を登場させる書き出しは、やはり「新編浮雲」冒頭で「二人の少年」が登場する場面を想起させ、発表当初から「其面影」が「新編浮雲」の二番煎じだと批判される要因ともなった。

「新編浮雲」冒頭場面の髭づくしや「服飾」によって都会の雑踏を描写し、そこに二人の青年を登場させるという手法については、小森陽一「文体としての自己意識―『浮雲』の主人公―」（『文体としての物語』筑摩書房、昭63・4所収）が、漢文体風俗誌の「手法の露呈」であると指摘し、清水茂『浮雲』の発想―二葉亭論への批判』（『明治文学全集17 二葉亭四迷・嵯峨の屋おむる集』筑摩書房、昭46）では、坪内逍遙の「諷京わらんべ」第二回冒頭（明19・6）と比較して逍遙への挨拶だと解している。しかし、諫早勇一「二葉亭と

ロシア文学―ゴッゴリを中心に―」（『人文学科学論集』16、昭57・3）では、ロシアの作家ゴッゴリの小説「ネフスキ大通り」（一八三五年）をモデルにしているという説を提示しており、二葉亭の場合、単純に日本の先行ジャンルや同時代小説の影響だけを考えるのではなく、ロシア文学を中心とした西洋の小説手法の採用についても考慮に入れなければならない。

詳細は別稿を期したいが、本稿では、「其面影」冒頭場面は正反対の容貌や性格を持つ二人の人物が対照的に描かれ、二人の対話から物語の発端が語られ事件が展開していくといった、（洋の東西を問わない）物語作法が使われていると解釈したい。

5 「一人は細長く」：「細長く」「面長で頬の削けた」「何処となく貧相な、一見して老書生という風采の男」が、「小野哲也」である。

6 「一人は横太りの」：「服装は凝ったもので」「身に着いたもの何一つ新調ならぬはない」「逼迫しい面貌の、品格のない男」は、「葉村幸三郎」である。なお、単行本『其面影』（春陽堂、明40・8）口絵（図1）には、哲也と葉村の姿が描かれている。



図1. 「其面影」初版口絵

7 「ポートフォリオ」：Portfolio（英）、折かばん。「其面影」初版口絵にも、「哲也」の抱えているポートフォリオが描かれている。

8 「中山の帽子」：中山高帽子のこと。山（クラウン）の高さが中ぐらいの帽子。

9 「寒竹」：竹の一種。日本原産の竹で、観賞用、また生け垣に植えられる。

3. 注釈

「其面影」¹

弱々とした秋の日²は早や沈んで、夕栄ばかり赤々と西の空を染めた或夕ぐれ、九段坂³を漫々登⁴て行く洋服出立の二人連⁴がある。一人は細長く⁵、一人は横太りの⁶、反対は格構ばかりでなく、細長いのは薄汚れた霜降の脊広の、洋袴の膝も疾に摺切れて毛が無いのに、黒とは名のみで、日向へは些と憚りある鏢広の帽子で、是ばかりは不釣合な金縁眼鏡を掛た、面長で頬の削けた、眉の濃い割に髭の薄い、何処となく貧相な、一見して老書生といふ風采の男で、何やら痛か詰込んだ、手摺られて垢光のする、揉皮のポトフオリオア⁷を小腕に抱へてゐたが、横太りの方は薄い眉にきよるとした眼、鼻も口も一つに寄つたやうな、逼迫しい面貌の、品格のない男、其代り服装は凝つたもので、何か新柄の華美な脊広の、胴衣の胸には金鎖が燦然と光つて、中山の帽子⁸から赤皮の編上靴に至る迄、身に着いたもの何一つ新調ならぬはない。是は寒竹⁹やら何やら細い洒落たステッキを杖てゐる。

熟々視ると、其細長い方は、毎も秋になると、此服装でこのポトフオリオアを抱へて、毎日午前八時ごろ、神田の某私立大学の赤煉瓦の門を、俯向加減に蹶躓¹¹と這入つて行く彼人で、聞けば其処の講師で、講義録の編輯主任で、校友会の幹事の一人で、常も経済原論と貨幣学の講義を担当する小野哲也といふ、七八年前に二十八で大学を出たといふから、今年は即ち三十五か六の中古の法学士¹²。生徒の噂に依ると、此人の講義は乾燥無味で欠を誘ふ代り、義理明晰で曖昧な処がないと云ふ。尤も点が辛いので、余り人望はない。

今一人の横太りの紳士は、日本橋の某倶楽部の階下のビリヤード¹³室で能く玉を突いてゐる、某会社の葉村幸三郎¹⁴として、先年某社の社長が欧米の視察に行つた時、随行して一巡して来た以来、明ても暮ても倫敦が巴里がと大に歐洲通を振舞はすところから、影ではガイドと譚名せられる人。是は高商¹⁴出身であるけれど、哲也とは同郷¹⁵で、中学までは同窓の好もある。尤も年齢は一つ二つ弟らしい。

無言で坂を上り切つて、靖国神社の旧馬場内¹⁶へ這入ると、葉村は喫半の葉巻の灰を敲落して、

「ぢや、今の一件は到底駄目だね？」

「さやう……駄目といふ事もないがね……」と哲也は煮切らぬことをいふ。

「だって、小夜さんは君次第だらう？ その肝腎の君が第一に不承知¹⁷を言ふやうぢや、到底も纏りツコはないさ。」

「いや、僕は何も不承知を言ふのぢやないがね、しかし……」

「どうも意外だ。此話をしたら君は非常に喜ぶだらうと思つてたら……どうも意外だ。」

「だから僕は何も不承知を言やせんよ。」

「不承知を言はんものなら、然う洩るのが可怪いぢやないか。僕には如何も君の心持が分らん。奉公とはいひ條、家庭教師なら何処へ行つたつて客分扱ひだ。好いかい、先生で威張つて通れるんだよ。誰に聞かれたつて、些とも恥かしい事はないぢやないか？ 何処が不好¹⁸だらう？」

「だから其に言分はないがね……」

「ぢや、何に言分が有るんだ？」ト詰責る¹⁸やうに言ふ。

1 「其面影」：明治三十九年十月十日から十二月三十一日まで『東京朝日新聞』に連載され、翌年八月に春陽堂から単行本が出版された。新聞連載時で

筆は、二葉亭自身にとつても抜き差しならないものだったにちがいない。そして、「其代りに君の著作にかゝる『其面影』を買つて来て読んだ。さうして大いに感服した。（ある意味から云へば、今でも感服してゐる。）」（「長谷川君と余」⁽³⁾ 明42・8）と書いた夏目漱石をはじめ、武者小路実篤、志賀直哉、そして広津和郎らが、二葉亭の作品の中で「其面影」を高く評価しているのである⁽⁴⁾。

こうした事実を鑑みても、小説「其面影」のテキストに注釈をする試みは、決して無益とは言えないだろう。この注釈では、基本的な語釈はもろろんのこと、注釈の「釈」の方に重点を置き、部分的には深く作品の解釈に踏み込んで、小説「其面影」のテキスト全体の注釈を目指していく⁽⁵⁾。

なお、「其面影」の本文に関しては、『二葉亭四迷全集 第一巻』（筑摩書房、昭59・11）所収のものを基に、旧漢字や変体仮名は適宜、新字に改めて表記していく⁽⁶⁾。

2. 「其面影」の構成・時空

注釈に入る前に、まず「其面影」全体の構成について、簡潔にまとめておきたい。「其面影」全体の構成については、嘗て拙論『二葉亭四迷「其面影」論——シムボリズムの拒絶——』⁽⁷⁾で考察したように、大きく分けて六つの部分から成ると考えられる。

小説全体（一〜七十七）の中で、I（一〜十）・II（十一〜二十九）・III（三十〜四十五）が前半部分、IV（四十六〜六十五）・V（六十六〜七十三）・VI（七十四〜七十七）が後半部分とみなすことができるだろう。本稿ではさらに物語世界を十九の場面に分け、各々の箇所の注釈の中で、I a、II d などのように、ある程度まとまった物語断片を示していく。

なお、「其面影」の物語世界の時間や空間については、各場面の注釈の中で具体的に考察し明らかにしていくが、「物語の時間」については予めここで言及しておきたい。と言うのも物語の結末（七十七）で哲也や小夜子が日露戦争（明37・2〜38・9）に関わったかのような記述があるが、この噂を踏まえると、本稿の注釈の中で明らかに矛盾が生じるのだ。これも詳細は今後の注釈の中で検証していきたいが⁽⁸⁾、ひとまず小説の本文にあるように「伝聞の誤り」と捉え、物語冒頭がおそらく明治三十八年の秋で、物語の結末は小説執筆時あるいは新聞連載時に限りなく近い時点が「語りの現在」と想定し

て、注釈作業を進めていく。

◎『其面影』構成（表1）

I（一〜十）	a（二〜四）秋、九段坂。哲也と葉村、小夜子の渋谷家奉公の件で議論 b（五〜七）哲也自宅へ。小野家の内情。哲也と小夜子との会話 哲也と時子の口論。隠居との隔て。
II（十一〜二十九）	a（十一〜十五）小夜子の渋谷家奉公の件で哲也、葉村、時子、隠居が議論、小夜子、渋谷家へ。 b（十六〜二十二）その後の小野家。哲也の来歴。 c（二十二〜二十六）小夜子、戻る。渋谷家でのいきさつ。 d（二十七〜二十九）哲也と葉村の議論。
III（三十〜四十五）	a（三十〜三十二）銭湯の帰り。哲也と小夜子の密会。 b（三十三〜三十四）時子と隠居、小夜子に詰問。 c（三十五〜三十八）翌日、時子と小夜子が口論。隠居の仲裁。小夜子、家を出る。 d（三十九〜四十二）小夜子、両国停車場へ。哲也へ電話。 e（四十一〜四十五）哲也と小夜子、宿へ行き、互いの思いを打ち明ける。
IV（四十六〜五十二）	a（四十六〜五十二）その後、時子の忠実 ^{まめ} しき。 荒物屋の二階に小夜子が下宿。 哲也と小夜子は夫婦気取で食事や買物へ。
	b（五十二〜五十六）帰宅後、哲也は時子と口論。 c（五十七〜六十）翌朝、哲也は家を出て、淡路町の小夜子の下宿へ。 家を出て三日目に久兵衛さんや葉村の仲介。
V（六十一〜六十五）	d（六十一〜六十五）哲也に清国行の話、哲也と小夜子の情死問答。
VI（六十六〜七十三）	a（六十六〜六十九）俊子の誘いで、小夜子は千葉へ。哲也への置手紙。 b（七十〜七十二）その後の小野家。哲也の来歴。小夜子を探す哲也。 清国行の話は確定し、哲也は家に戻る。
	c（七十三）哲也の清国への出発、新橋停車場での見送り。
VI（七十四〜七十七）	哲也の渡清後の様子。哲也は音信不通。 天津へ渡った葉村が哲也を捜す。帰朝直前に太沽で哲也と再会。 みすばらしい姿の哲也の述懐。 翌朝、哲也からの手紙。 その後の消息。

二葉亭四迷「其面影」注釈(一)¹⁾

寺田 達也²⁾

Annotation of Futabatei Shimeir's 《SONO OMOKAGE》(1)³⁾

Tatsuya TERADA⁴⁾

要約

本稿は、二葉亭四迷の小説「其面影」注釈の第一回目である。二葉亭の他の小説である「編浮雲」や「平凡」にはこれまで幾つか注釈があるが、「其面影」に関してはまったく注釈は存在してなかった。この注釈の連載では、語釈はもちろんのこと、注釈の「釈」の方に重点を置き、部分的には深く作品の解釈に踏み込んで、小説「其面影」のテキスト全体の注釈を目指していく。

キーワード：二葉亭四迷、其面影、注釈、電子テキスト

1. はじめに

二葉亭四迷の小説「其面影」は、『東京朝日新聞』に明治三十九年十月十日から十二月三十一日まで連載された。少し前に「小按摩」(明39・2)や「はきちがへ」(明39・6)という小品が発表されていたとはいえ、「浮雲」第三篇中絶以来、本格的な創作としては十七年ぶりとなる小説である。

自ら作家と呼ばれることを潔しとしなかった二葉亭は、本格的な小説としては「編浮雲」、「其面影」、「平凡」の三篇しか残さなかった。この寡作ぶりから考えても、二葉亭研究の上で小説「其面影」を粗略にすることはできないはずである。しかし、『日本近代文学大系4』(角川書店、昭46・3)と『明治の文学 第5巻 二葉亭四迷』(筑摩書房、平12・9)では「編浮雲」と「平

凡」に、『新日本古典文学大系 明治編 坪内逍遙 二葉亭四迷集』(岩波書店、平14・10)では「編浮雲」に注が施されているが、渉猟した限りでは、まったく形の「其面影」の注釈はこれまで存在していない。

無論、文学史的意義や影響といった点を踏まえれば、「其面影」は、「編浮雲」や「平凡」、あるいは翻訳作品「あひづき」や「めぐりあひ」に比すべくもないかもしれない。けれども、事実上の文学抛棄の時期を経て、『東京朝日新聞』主筆の池辺三山⁵⁾への義理立てからとはいえ、「眼が窪み、肉が瘠せるほど辛苦し、其間は全く訪客を謝絶し、家人が室に入るを禁じ、眼が血走り、顔色が蒼くなるまで全力を傾注し、千鍛萬錬して日に幾十遍となく書き更めた」(内田魯庵「二葉亭四迷の一生」⁶⁾明42・8)という「其面影」執

執筆者紹介(掲載順)

白江寿美	金沢学院短期大学	幼児教育学科	助教
高木香代子	金沢学院短期大学	幼児教育学科	准教授
平山雄大	金沢学院短期大学	食物栄養学科	講師
児島新太郎	金沢学院短期大学	現代教養学科	准教授
大竹留美	金沢学院短期大学	幼児教育学科	講師
鈴木賢男	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教授
砂山真喜子	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教授
日光恵利	富山短期大学	幼児教育学科	講師
寺田達也	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教授

編集委員

鈴木賢男
高他毅
小里千寿
村上智
笹谷聰史
児島新太郎
安藤秀子
平山雄大
京極奈美
砂山真喜子
寺田達也
白江寿美

金沢学院短期大学紀要

「学葉」

第23号(通巻第66巻)

令和7(2025)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.23

Published by

Kanazawa Gakuin College

ISSN 2435-5186

**JOURNAL OF
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE**

23

金澤
学院
雑誌

Published by **Kanazawa Gakuin College**

Kanazawa, Japan

Vol.66 March, 2025