

くらしき作陽大学
作陽短期大学

研究紀要

第54巻 第1号

(通巻第96号)

2021

〈原著論文〉

教育における「被教育者性」の意義…………… 秋山博正…(3)

小学校における校則の実態

— 校則が適用される当事者の視点からの検討 — …… 宇田響・北岡優…(13)

DBA/1JマウスのII型コラーゲン誘発関節炎の関節病変に対するココミクサの効果

…………… 菊川忠裕・國本あゆみ・高橋万由花・青野浩之…(23)

大学病院での乳幼児健診の現状と課題…………… 齋藤亜利沙・坂本八千代…(29)

夜遅い食事とエネルギー・栄養素摂取量、食品群別摂取量との関連…………… 西村美津子・藤澤克彦・小上和香…(35)

〈教育研究実績報告〉…………… (43)

くらしき作陽大学
作陽短期大学 発行

〈教育研究実績報告〉

目 次

19世紀にはじまったロシア音楽の独自性とその背景
～ロシア音楽の歴史、宗教、文学の観点から～

.....土 居 里 江…(43)

小学校教員養成における英語科の授業実践力向上のための取組

.....福 島 治 子…(49)

Education and Research Performance Report

Contents

About the characteristics of Russian music that began in the 19th century and its background

～In terms of musical history, religion and literature～

..... Rie DOI...(43)

The approach to improve English practical skills in elementary school teacher training

..... Haruko FUKUSHIMA...(49)

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、Word原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、研究紀要編纂委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される研究紀要編纂委員会が行う。論文等の掲載は研究紀要編纂委員会の決定による。なお、研究紀要編纂委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 研究紀要編纂委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の識を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は研究紀要編纂委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用できる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、研究紀要編纂委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

改正 2020年4月（作陽短期大学校名変更、研究紀要編纂委員会名変更）

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年4月1日

1. 原稿

- 1) 提出原稿はA4サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の1枚がそのまま刷り上がりの1頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込み入れておくこと。
- 2) 原稿の第1頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨(200字前後)を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは2行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、Wordを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に*、** (半角) などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は1スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両方で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真は図として取り扱い、図(写真)、表にはそれぞれ番号(図1、Fig.1、表1、Table 1 など)と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号(図1、Fig.1など)およびそのタイトルは図の下部に、表の番号(表1、Table 1)およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてWordを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真は鮮明なものとし、必ず台紙(A4)に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆(または青インク)で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用(参考)文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体(CD-R、USBなど)を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

教育における「被教育者性」の意義

Significance of “Being the Educatee (*Hi-kyouikusya-sei*)” in Education

秋山博正*

Hiromasa AKIYAMA

Abstract

This article considers the necessity for teachers to be “educatees,” which does not merely mean “learners.” It is teachers who have the awareness of the education recipients as well as that of the learners. That is, the awareness that I, as a teacher, cannot help but receive education from students (children). Rather than being active, the awareness of the education recipients is passive, as it is given to the teachers when they reflect on themselves and become aware of their immaturity. The teachers are forced to learn from their students when they become aware of their immaturity in front of them. Hence, the teachers must become the education recipients from their students.

As a result of teachers’ becoming educatees, students can accept their guidance and support and develop their morality, as by accepting the teachers’ guidance and support, students can feel the moral value of the teachers and thereby develop their morality. Therefore, it is the condition for moral education that teachers are educatees. Further, since moral education is education itself, being a teacher as an educatee is also the condition for education in general.

キーワード：Educatee 被教育者、Moral education 道徳教育、Value feel・answer 価値感得・応答、Multi-layeredness of knowing 知の重層性

はじめに

論題に掲げた「被教育者」は、ほかならぬ「教師こそが教育を被るべき者」であることを前提する。そして本論では教師の被教育者性を考察する。

さて、被教育者とは単なる学習者を意味する語ではない。むしろ被教育者は教育を被る者であるゆえ、学習者という一面はある。だが、それだけではない。被教育者には、自分こそ教育を被らざるをえない未熟者であるという覚醒が含意されている。しかもその覚醒は能動的に得られるものではない。あくまでも受動的に与えられるものである。この所与性を示唆するのが「被」という接頭語である。自分自身の内面が受動的に明らかにされることを「内観」というが¹、被教育者とは、内観によって自身の内面の未熟さが照らし出され、どこまでも学び続けざるをえないという謙虚さの具体的な現れ方である。したがって被教育者は吉川英治の言葉だとされる「我以外皆我師」と通底している。

ところで、被教育者を学校教育における教師に即して考えてみよう。学校教育の担い手である教師に即して被教育者であることを考える際、特に考えるべきは被教育者であることの意味である。それならば、学校教育において被教育者を成立させる被教育者性とは何であろうか。それは、たとえば「教育の主体である教師が教育の客体である児童生徒等の言動を教えとして被る者であるという能力」や、「児童生徒の言動によって陶冶される者であること」だと考えられる。端的にいえば、被教育者であるとは「教える者が常に同時に教えられる者である」ということである。そして被教育者性がなければ道徳教育、ひいては教育一般は実質的には成立しない、ということを明らかにするのが本論の目的

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

¹ 内観に基づく教育論については右記を参照。拙論「被教育者としての教師」（作陽音楽大学・作陽短期大学『研究紀要 第29巻 第2号』1996年）1～24頁。

である。換言すれば、本論の目的は、教育、特に道德教育における「被教育者性」の意義の解明にある。

教育は必ずしも学校における活動に限定されるものではないし、必ず年長者から年少者に施されるものでもない。教育は人間関係がある所に成立しうる活動の一つである。とはいえ、本論では特に断らない限り、学校教育を念頭に置いて論を進める。まず第1章では被教育者であることの精神を明らかにする。

1. 被教育者であることの精神

被教育者がかねて仏教的な教育思想の文脈において語られてきた語であり、かなり長い歴史をもつ語である。近年では、「安芸の親鸞」と呼ばれた住岡夜見に被教育者についての次の文章がある。

教育者は、普賢の如く、真理を代表して被教育者に向かわんとするものではある。しかし、もし教育者にして、単に教えることのみで没頭して、学ぶことを忘れるとしたら、教えることもまた不可能であろう。真に教える者は、真に学ぶ者でなくてはならない。教えることを知って学ぶことを知らぬ人は、すでに生命の枯死せる人である。されば、教育者は、教育者であるより先に、被教育者以上の被教育者でなくてはならない。而して被教育的体験は、必ずその前に真理を代表する師を求める。純なる学ばんとする心は、必ず師教の前に合掌してその教えに随順する²。

引用文中に「真に教える者は、真に学ぶ者でなくてはならない」という件がある。これが意味するのは、「知らないことは教えられない、だから教えるためには学ぶ必要がある」ということだけではない。それだけでなく、教育者には「被教育的体験」が不可欠だということが意味されている。被教育的体験とは真理を代表する師に師事することであり、師事するとは自分が弟子になることである。弟子になるとは真理の前でどこまでも謙虚になることである。だが、謙虚には意図的能動的になれるものではない。真理の大きさや深さを知った者だけが真理の前でそうならざるをえない在り方が謙虚であろう。したがって謙虚とは前述した自分自身の未熟さへの受動的覚醒のことである。人は謙虚になれば相手が子どもであれ後輩であれ、自ずから頭が下がり、その人たちからの教えを被らざるをえなくなる。一方、誰かに頭の下がらない者は誰にも頭が下がらない者であろう。頭が下がらないということは被教育者にはなれないということである。この点を端的に捉えたのが「教育とは、教育者が教えられることである」という住岡の言葉である³。

ところで、被教育者性の精神の一端はすでに「脚下照顧」という禅語にみられる。その言わんとすることの一つは「自己を問う」ということである。自己を問い、自己が照らされれば、どこまでも教えを被らざるをえない自己であることが明らかにされる。生身の人間においては「完成」ということは決してありえないからである。

なお、被教育者であることは、他者にのみならず自分自身にも眼差しを向けるという点でソクラテスのいう「無知の知」と似ているが、非なるものである。というのは、或る種の完成を前提した方法である無知の知という自己認識が意味するのは、自らを知ることにより人は自分の無知を自覚し、その自覚に立って真の知識を獲得し、それに基づいて正しく行為することができるということである。それに対して、被教育者はどこまで教え育てられても完成させられることはないからである。この事情を住岡は「教育者よ、国土の底に埋もるるをもって本懐とせよ」と表現したのであろう⁴。

2. 教育の本質としての道德教育

教育とはそもそも何であろうか。たとえば教育とは、カントが「人間は教育を通じてのみ人間とな

² 住岡夜見『新住岡夜見選集 第三巻』法蔵館、2018年、241頁以下。ただし、引用は一部の表現を近年の言葉遣いに改めて行った。

³ 『住岡夜見先生』編集委員会編『住岡夜見先生 上巻』真宗光明団、1984年、482頁。

⁴ 『住岡夜見先生』編集委員会編『住岡夜見先生 下巻』真宗光明団、1981年、344頁。

る」と述べたように⁵、人間を人間たるにふさわしいものとするための教育主体からの教育の客体への意識的な働きかけ、つまり指導支援だと定義できる。指導支援の内容としては、能力開発、知識伝達、意志・性格の陶冶などが挙げられる。これらはすべて教育の客体を「人間たるにふさわしいもの」とするための指導支援である。そうだとしたら、人間たるにふさわしいとは、換言すれば「人間らしさ」とは何であろうか。

教育によって、私たち人間の心身の能力が開発され、有益な知識が私たちに伝達され、私たちの意志・性格が陶冶される。能力開発、知識伝達、意志・性格の陶冶などは私たちが社会において生活するために大切なものである。ただし大切ではあるが、私たちの能力がいくら開発されても、その心身の能力の大部分は動物の特長的な能力や機械の能力には敵わない。しかも動物の能力や機械の能力に劣る私たちの心身の能力であっても、それらの使い方によっては自他を傷つけることがある。また、私たちにどれほど多くの有益な知識が伝達されても、あるいは私たちがそれを習得しても、記憶量や処理能力では現代の人工知能に及ばない。そのみならず、知識によっては使い方を誤ると自他の破滅を招く。むしろ、どんな知識を習得すべきか、どの程度習得すべきかといったことは重要である。だが、それらよりも重要なのが習得された知識の使い方である。そして知識の使い方の決定のみならず、上述の開発された能力の使い方をも決めるのが、あえていえば、意志・性格である。そうだとすれば、人間らしさの要点は意志・性格にあることになる。

開発された能力や伝達されたり習得したりした知識を制御し、それらと調和できる意志・性格とは、どのようなものであろうか。ソクラテスの表現を借りれば、それは私たちが「よく生きる」ための意志・性格であろう。ここでいう「よさ」は一義的には定義できない。だが、理想的な意味における「よく生きること」には、人が主体として確立し自律しているという前提の下、置かれた状況において未来をも見通した上で最も適切な選択をし、それを実行し、その結果に責任を負うことが含まれる。その意味で、よく生きるための意志・性格は、認識、感得、推理、判断、意欲などの働きにおいて優れたものである必要がある。そしてそれらの優秀性は固定されたものではなく、終生向上させられることが求められる。

そうだとしたら、よく生きるための意志・性格は、伝統的な用語法における「道徳的である」ための意志・性格だといってよい。結局、人間らしさの要点は「道徳的であること」にあることになる。そうであれば、教育は私たちが道徳的になるための、さらには一定程度道徳的である者がより道徳的になるための指導支援である。そして教育は人がより道徳的になるための指導支援であるという意味で、教育の本質は道徳教育にあることになる。換言すれば、「本質的、理念的には道徳教育は教育のなかで最高の地位を占めるし、教育イコール道徳教育」でさえある。つまり「道徳教育は教育そのもの」なのである⁶。

それならば、人がより道徳的になれるよう道徳教育においては何を、どのように指導支援するのだろうか。その問題は次章で論考する。

3. 道徳教育の目標としての自律的で能動的な主体性（道徳性）の育成

道徳教育は、形式的に言えば、私たちが「道徳的になる」ための、あるいは「より道徳的になる」ための指導支援である。そうだとしたら、道徳教育は実質的にはどのような変化を人に促す指導支援であろうか。

「道徳的になる」と表現する場合の「道徳」は、一般に人の行いの善悪、正不正、為すべきことと為すべからざることを示す基本的な規則、またそれらの規則が内面化されたものだといわれる。また、道徳は、たとえば慣習道徳と普遍道徳とに分けられる。そのうちの慣習道徳は時代や社会に制約された相対的なものである。そして「ある社会の多数の構成員が自他の行為、態度、心情等に対する要求

⁵ I. Kant, *Pädagogik*, in: *Kants Werke IV* (Akademie Textausgabe), Berlin 1968, S.443.

⁶ 新堀通也『道徳教育』福村出版、1979年、3頁及び4頁。

として共有している意識内容」だと定義できる⁷。この意識内容が言語化されたものが規則、徳目、教訓、戒めなどである。一方、普遍道徳は時代や社会の違いを越えてあらゆる理性的存在者に当てはまる絶対的なものだと考えられている。だが、それは実際には妥当性の高い慣習道徳なのかもしれない。いずれにせよ、道徳は人が変化するための手がかりとなりうるものである。

そのことを具体的にいえば、人がある社会の中に入りそこで生活しようとしたら、「郷に入っては郷に従え」といわれるように、人はその社会の慣習道徳に従うことを求められる。そして人はその社会で生活するために慣習道徳を知り、自発的にであれ強制されてであれ、慣習道徳にある程度従う。幼児が成長に伴って徐々に社会生活ができるようになるプロセスもそれと同様である。このように人は慣習道徳という外からの要求に他律的に従って特定の社会の中で生活できるようになる。ただし、そのための指導支援は本論で主題化している道徳教育ではない。というのは、人が他律的に慣習道徳に従うための指導支援では、主体性は直接には確立されず、人は自律的にはなれない、つまり道徳的にはなれないからである。

慣習道徳に他律的に従えるようになった人の中には慣習道徳に潜む価値に気づき、自らそれに従う人がいるかもしれない。たとえば他者に優しくする、困っている人を助ける、などの親切といわれる言動に潜む価値に気づき、打算からではなく、思いやりや人類愛の立場から親切を為そうとする人や、あるいは親切を当然視して自ずから親切を尽くそうとする人がいるかもしれない。自ら判断してより多くの方が望むような言動をとれる人は、前述の慣習道徳の定義に従えば、共有されている要求に他律的に従うだけでなく、要求として共有されうる言動を自ら見だし、その言動を自発的に実行できるようになっている人である。このような心境を孔子は「心の欲する所に従えども矩を踰えず」と表現したのであろう（『論語』為政篇）。また、より多くの方が望むような言動、換言すれば、より多くの方が納得する要求は時代や社会という制約を少なからず越えるものであり、普遍道徳の域に近づくものである。そうであれば、人は慣習道徳を手がかりにして普遍道徳に接近できることになる。

以上をまとめると、ある社会で生活するために最初の段階で求められるのは、当該社会の多数の構成員に共有されている要求に従う能力の育成であった。この能力は、すでにある要求、たとえば所与の規則に従うという意味で、いわば裁判官的な能力である。裁判官的な能力の育成を目指す指導支援は人の社会化のためには有効であるが、本論の主題とする道徳教育ではない。なぜなら裁判官的能力には自ら規則を見いだそうとする能動性がないからである。だが、裁判官的な能力を育成された人の中には所与の規則に服従するだけでなく、自発的に規則を見いだして自律的にそれに従う能力を身に付ける者もいるかもしれない。この能力は未知の規則を新たに見いだす、つまり規則を立てるという意味で、いわば立法家的能力である。

これら二つの能力についていえば、裁判官的能力しかなければ、その人は、たとえ所与の規則に自律的に従ったとしても一定の受動性は免れない。一方、立法家的能力は自ら規則を立てる点では能動的である。だが、所与の規則である慣習道徳という手がかりなしに人がいきなり立法家的能力を養うのはほとんど不可能である。また、立法家的能力しかなければ、何を行うにせよ、いちいち新たに規則を立てなければならない。しかし、そのような煩瑣な事態は現実にはありえない。したがって人が自律的かつ能動的になるためには裁判官的能力と立法家的能力との両方が必要である。両方の能力が揃って初めて人は自律的で能動的な主体性をもつのである⁸。

この裁判官的能力と立法家的能力との両方を兼備する主体性の育成を目標とする指導支援が本論で主題とする道徳教育である。そして裁判官的能力と立法家的能力とを兼備した主体性は、文部科学省「学習指導要領」における「道徳性」とほぼ同じものだと考えられる。そこで以下では、本論で主題化する道徳教育は道徳性の漸次の育成を目標とする指導支援だと考察を進める。

それでは、道徳性の育成を目標とする道徳教育はいかに行いうるのだろうか。その問題を解明する

⁷ 拙論「道徳教育と宗教」（越智貢ほか『教育と倫理』ナカニシヤ出版、2008年）84頁。

⁸ 村井實『教育学入門（下）』講談社、1993年、91頁以下。

ための準備として次章では道德性に「価値感得・応答力」があることを明らかにする。

4. 道德性における価値感得・応答力

人が道德教育を行うためには、何が道德的かとわかっていることが前提である。何が道德的かとわかっていること、すなわち「道德に関わる知」は一樣ではなく、重層的である。このことを本論では「道德の知の重層性」と表現して考察を進める。

さて、道德教育とはそもそも何を行うことかといえ、前述したように、児童生徒の道德性の育成を目標とする指導支援である。道德性とは、「学習指導要領」によれば「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる」ものである。そして「道德的判断力、道德的心情、道德的实践意欲と態度という諸様相」によって構成されるものである⁹。この定義を踏まえて簡潔に言えば、道德性は人が道德的であるための、つまりよりよく生きるための性質や能力の総体であろう。

また、道德性は、理念的に言えば、状況に潜在している価値を総合的に捉え、その状況にふさわしい言動、態度、さらには心のもち方などを選択・実現するための性質や能力の総体である。たとえば火事になって焼けている家から助けを求める人の声を聞いたとする。この状況に直面した人が選ぶ選択肢は多数あるが、いずれの価値を感じ得（優先）するかによって実現される行為等が決まる。換言すれば、人は実現される価値を前提として行為を選択できるのである。むろん、その選択は瞬時に為されるし、選択した本人でさえどのような過程を経て選択したか想起できない類いの選択であろう。しかし、その過程を分節すると、次のように考えられる。すなわち、助けを求める声を聞いたとき、他者に関わりたくないという利己的価値には応じず、人命の尊さという価値を優先して人命救出に尽力した人がいるとしよう。この人が人命を優先することは道德的価値としての隣人愛に応答することである。それをこの人にさせるのが、その道德性である。したがって道德性の働きには状況に潜む、つまりまだ実現されていない「価値を感じ得し、それに応答する力」、すなわち「価値感得・応答力」という一面があることになる。

価値の感得は、フォン・ヒルデブランドによれば、それが十全に遂行されれば、人は状況に潜む価値を適切に把握し、それにふさわしい応答を自ずから行えるという¹⁰。したがって価値感得・応答は「価値の感得」と「価値への応答」との二つの別々の働きではなく、本来一体の連続した働きである。たとえば私たちは崇高な行為を目の当たりにしたら、感動せざるをえない。そのように、行為の崇高という価値を感じ得たら、それにふさわしい感動という応答をせざるをえないのである。ただし、私たちが価値感得を適切に遂行できなかったり、価値感得力が未熟だったりすると、価値応答を行えなかったり、それが不適切だったりする。したがって、たとえば相手を愛するという価値応答を適切に行うためには相手についての適切な認識という価値感得が愛に先行しなければならない。その意味で価値感得は価値応答にとって不可欠なのである。とはいえ、愛という価値応答と、相手の認識という価値感得とは別物ではない。両者は一つのものである。

ところで、道德性に価値感得・応答という働きがあり、価値感得と価値応答とが一体であるのであれば、不適切な価値応答は生じるにせよ、価値応答が為されていないように見える場面があるのはどうしてだろうか（何もしないという応答の可能性についての考察はここでは措く）。端的に言えば、状況の認識が必ずしも道德的实践につながる場面が少なからずあるが、それはなぜだろうか。この問題は次章で「道德に関わる知の重層性」を手がかりにして考えてみる。

5. 道德に関わる知の重層性

道德教育の目標は道德性の育成にあるゆえ、道德的实践は必ずしも道德教育の目標ではない、とい

⁹ たとえば文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房、2018年、19頁。

¹⁰ 価値応答については右記を参照。D.v.Hildebrand, Ethik (G.W.Bd.2), Regensburg 1973, SS.203-260.

うことはすでに述べた。それにもかかわらず、道德教育への批判の一部は道德教育が道德的实践に直結していないという実効力の低さに向けられている。それどころか、いくら道德教育を施しても人はそれ相応の道德的实践を行うようにはならない、とまで批判されている。

この実効力が低いという道德教育に対する批判は、あながちの外れではない。そうだとしたら、道德性が育成されれば道德的实践は結果的に為されるはずだから、道德的实践が為されないのは道德性が育成されていないからだということになる。それでは従来の道德教育が実際に道德性を十分には育成できていないとしたら、それはどうしてであろうか。結論からいえば、道德教育の結果としての実効性の低さ、ひいては道德性育成が不十分であることの要因の一つは「道德に関わる知の重層性」の看過にあると考えられる。この理由から以下では道德に関わる知の重層性を明らかにし、その重層性を看過する原因を究明する。

道德に関わる知の重層性とは、私たちの「道德に関してわかること」には「挨拶をしなさい」というような「言語による説明によってわかること」から、愛や友情の意味や価値というような「言語による説明によっては伝わらず、言語によらないで非言語的にわかること」、換言すれば「価値の感得によりわかること」までグラデーションのように階層的な幅があることをいう。その中でも特に非言語的にわかること、すなわち「非言語的な知」が道德教育にとっては重要であり、そこに道德的实践に直結するための鍵がある。その非言語的な知の意義の解明を、この章と次章において越智貢の論考¹¹を手がかりとして試みよう。

さて、道德に関してわかること、すなわち「道德に関わる知」が重層的であることは道德教育の特質の一つである。だが、その一層をなす非言語的な知が看過されている場合は少なくない。それは、たとえば道德に関わる知を、教科の教育内容がわかること、すなわち「教科に関わる知」と同じ水準で扱う場面で見られる。教科に関わる知の特質の一つは、それが言語による説明によって伝達可能である点にある。しかも教科に関してのわかるということは、言語によって説明されるだけで实践に直結する場合が少なくない。たとえば数学の授業において公式の説明を受けた生徒がその公式をマスターできるように。だが、言語による説明という仕方の指導支援は道德教育においてはそれほど効果はない、つまり实践には直結し難いのである。なぜだろうか。

たとえば約束を果たそうという道德に適う心情、発言、態度、行為等をもてない、または為しえない、あるいは約束を守れないというような道德に反する行為が為される状況を取り上げてみよう。道德的实践が為されない理由は多岐にわたるが、そのような状況は少なくとも次の二つの場合に大別できる。一つは、当事者が約束を守るという道德的であることや道德的な行為の価値を感得しており、それらの大切さを自明のこととしているにもかかわらず、具体的に何をしてよいかわからない場合である。もう一つの場合は、当事者が道德的であることや道德的な行為の価値を感得したことがない場合である。つまり当事者に約束を守るという道德に適う行為をしなければならないという意向がまったくない場合である。前者は「道德への志向」が備わっている人のケースであり、後者は道德への志向が未開発な人のケースである。現実には道德への志向が皆無の人は存在しないだろう。だが、本論では相違点を際立てるため道德への志向がまったくない人を想定して考察を進める。

道德への志向がある人の場合、適切な行為をたまたま知らない、あるいは思い違いをしているだけなので、「しかしかの場合はこれこれすればよい」というように何が道德的かと言葉によって説明されるだけで、道德に適う行為を実行できる。たとえそれを実行できなくても、その人がその必要性を疑うことはない。だが、道德への志向がない人の場合、言語による説得は实践に関しては有効ではない。なぜなら、その人には「道德に適う行為は為さなければならない」という意向または深層意識がまったくないからである。この人の道德に関わる無関心、あるいは盲目的な状況を言語による説得で解決することは困難である。

道德への志向がない人はどんな行為が道德的かと知っていても、自分の利益にならない限り、道德

¹¹ 越智貢「道德授業とその成立条件」(日本道德教育方法学会『道德教育方法研究 第2号』1996年) 76-80頁。

に適う行為はしないであろう。約束を守ることへの志向がない人とはいくら固い約束をしても無駄なのである。このような人は何が道徳的かと言葉として知っていても、それを行わなければならないという志向がそもそもないからである。したがって道徳への志向がない人には言葉によって実践を促そうとする方法は適切ではない。

一方、道徳への志向がある人には道徳に関わる知を言語によって説明することは適切である。この人においては何が道徳的かとわかること、すなわち道徳に関わる知がただちに行為と結びつくからであった。それだけでなく、この人は、たとえば親切という言葉を知らされなくても、その意味や価値を感得すれば親切な行為を行える。具体的な言動の意味や価値を感得することにより為すべきことが明らかになるからである。しかし、道徳への志向がない人は親切という言葉とその意味や価値を知っていても親切な行為を行うとは限らない。したがって親切という言葉を知っている人と、親切ができる人とは同じではない。

それゆえ道徳的实践に関しては、当事者の道徳への志向の有無が鍵になる。そうであれば、道徳への志向はいかにして養われるのであろうか。この問題については次章で考察する。

6. 道徳的实践の鍵としての道徳への志向

前述したように、道徳への志向がある人においては何が道徳的かとわかることが、当該の行為を表す言葉を知ろうが知るまいが、その実行と結びつく。つまり知が実践と結びつくのである。ただし、知が、つまり何かがあったということが自ずから実践と結合するのではない。知が実践と結合するという場合、それは何が道徳的かと感得した人がそれにふさわしい実践を自ずから行うことを意味している。したがって知と実践との結合の可否は、当事者の道徳への志向の有無によって決まる。そうだとしたら、道徳教育において重要なのは道徳への志向の開発であることになる。「道徳は遵守するものだ」という志向がなければ、どれほど堅固な道徳教育も砂上の楼閣にすぎない。それならば、道徳への志向とは何であり、それはどのように開発されるのであろうか。

たとえば言語による意志の疎通がまだ十分にはできない段階にある幼児のことを考えてみよう。その段階にある幼児でも道徳に適う行為を意識して自発的にそれを行うことができる。だが、その子はそのことを言葉による説明によって学んだのではない。むしろ周囲の人々の具体的な行為や状況から習得したのである。つまり他者の行為等を通して、何を為すべきかを実践につながる仕方で非言語的に感得したのである。

非言語的に感得することにより何が道徳的かとわかるとともに道徳への志向も養われるという経験は、幼児に特有のものではない。大人の場合でもほぼ同様である。大人がもっている道徳に関わる知の多くも感得によりわかるという水準にある。たとえば愛や友情など道徳に関わる心情の意味は、それらを感得することがなければ、言葉で説明するのは至難である。事実、これらの言葉の意味を辞書で調べると、同語反復や論点先取の定義がしばしば見いだされる。そのことは、愛などが言語による説明によってわかるものではなく、あらかじめ知っている意味が言葉によって確かめられるだけだということを示唆している。

意味や価値を感得するという水準で愛がわかっていない人に愛を言葉で説明しようとしても、わかってはもらえない。砂糖を嘗めたことのない人には砂糖の甘さを言葉では説明できないのと同様である。つまり道徳教育で重要なのは言葉そのものではなく、道徳に適う行為に潜む非言語的な意味や価値なのである。そしてそれを感得することが道徳への志向を養うのである。だが、道徳に適う行為の非言語的な意味や価値も道徳への志向も教えられるものではない。道徳に適う行為の意味や価値は人が自分で感得するしかなく、教師にできるのはその支援だけである。

ただし、道徳への志向がない人でも愛が道徳に関わる言葉であることは知りうる。むろん愛という言葉を知っているだけでは、愛せるようにはなれない。だが、知識としては理解できる。だとすれば、何が道徳的かとわかることは決して一様ではなく、前述したように、重層的であることになる。つまり道徳に関してわかること、すなわち道徳についての知は「言語による知、すなわち言語により伝達

しうる知」から、「言語では伝達できない知、すなわち感得せざるをえない知」まで広範囲にわたっているのである。換言すれば、「道徳への志向を養える知」から「道徳への志向を養えない知」までさまざまな段階があるのである。

しかも、すでに指摘したように、道徳の知に関する限り「挨拶をしなさい」といった言語により説明できる知は表層的である。これを支えるのは愛や友情という言語では説明できない意味や価値についての知、すなわち感得せざるをえない知である。それゆえ感得せざるをえない知は言語による知よりも深い水準にある。それならば、道徳教育においてめざすべきは、道徳的だと感得できる水準の知へと深まることである。そのためにも児童生徒が感得力を向上させることが重要である。それゆえ実践につながる道徳教育を行うためには、児童生徒が自らの「わかること」を深めるための方法を開発する必要がある。

さて、児童生徒が道徳に関してわかるということをも深め道徳への志向を養うためには、少なくとも次の三つのことが必要である。第一に何が道徳的かと感得すること、第二に道徳的なことをいかにして感得するか、その感得の仕方の習得、第三に感得力を養うこと、これら三つが必要である。

第一の児童生徒が何を道徳的かと感得する手がかりになるのは、たとえば歴史上の人物やフィクションにおける登場人物の言動である。だが、それら以上に影響力をもちうるのが児童生徒に日常的に接する教師の在り方生き方である。それだけではない。児童生徒は第二の道徳的なことの感得の仕方も教師から学ぶことができる。教師が自分の感得の結果を語ることだけでなく、教師の日頃の在り方生き方を通じて児童生徒は人がいかに価値を感得しうるかを間近に見ることができるからである。第三の感得力を養う上で有効なのは道徳的に価値あることにできるだけ多く接することである。その手がかりとなるのが「目が肥える」という言い方である。それは優れた芸術作品を繰り返し鑑賞した結果、審美眼が養われることをいう。道徳に関する価値感得力の育成も同じ事情にある。したがって児童生徒の価値感得力を養うために、児童生徒が道徳的に高いことや道徳的に高いものに持続的に接するという方法が有効である。ただし、その方法を採用するには道徳的なことを紹介する教師が児童生徒に受け容れられていなければならない。

そのためにも教師はまず、その言動が児童生徒に受け容れられるだけの在り方生き方をする必要がある。それならば、児童生徒に受け容れられ、その価値感得の仕方が児童生徒の道徳性育成を裨益するには、教師はどのような在り方生き方をすればよいのだろうか。この問題は次章で考察する。

7. 被教育者としての教師

教師は児童生徒が道徳的なことの感得の仕方に習熟し道徳的であることをより深くわかっていくための身近な手がかりとなりうるし、なる必要がある。だとしたら、教師のどのような在り方生き方がそのために有効であろうか。

結論からいえば、教師が児童生徒に先立って自分自身の道徳性を養い続けることが、児童生徒が道徳的なことの感得の仕方に習熟し道徳的であることをより深くわかっていくために有効である。道徳教育が実質的に成立するためには、道徳教育の主体が最初の客体であることが構造的に必要なのである。換言すれば、道徳教育の成立のためには、教師が被教育者であることが不可欠なのである。この理由を本章で明らかにしよう。

前述したように、私たちが、何が道徳的かとわかる場合、言葉による説明を受けるよりも、その意味や価値を感得することにより、より深く、しかも行為に結びつく仕方でわかるのである。そして学校教育において児童生徒が道徳的行為の意味や価値を感得する最も身近な手がかりは、教師の人間としての在り方生き方である。この意味で教師は「生ける教材」である。もちろん、それは自明のことであるし、そのことを意識しておけば十分対応できる、という考え方もあるだろう。だが、児童生徒の目は至る所にある。また、道徳的な在り方生き方を演技しようとしても常時続けるのは困難であるし、見破られる可能性もある。それに「感得する」範囲は五感で知覚できる領域を越えることもある。そうだとしたら、教師は自分自身の道徳性を高めていくしか対応する術はない。むしろ実際にはそれ

を高められないこともあるだろう。だが、大切なのは自身の道徳性を高めようとする教師の姿勢である。児童生徒はその姿勢に道徳的であることの価値を感得するのではないだろうか。

また、教師が児童生徒に先立って自分自身の道徳性の育成に努めなければならない必要性は、「知らないことは教えられない」という単純な事実が証明している。児童生徒の道徳性育成を指導支援しようとするれば、道徳性が何であり、それが養われるとはどういうことであり、どうすれば養われるか、などといったことを事前に習得しておかなければならない。それらは言語によってわかるという水準においても、感得する水準においても習得しておく必要がある。しかも、道徳性向上を「よきこと」として感じていることが肝要である。さもなければ、教師は信念をもって児童生徒を指導支援することはできないであろう。

そして教師は児童生徒に先立って自身の道徳性育成に努める必要があるがゆえに、「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」は道徳性の育成が児童生徒と教師の両者の課題であることを示唆しているのであろう¹²。同様の示唆は教科教育に関してはない。だからこそ教師が道徳教育の主体であると同時に客体である必要性は道徳教育の特質なのである。教科教育においては教育内容の学習が教師の課題であると示す必要がないのは、あまりにも当然だからであろう。その当然視の理由の一つは教師と児童生徒との間の圧倒的な学力差にある。

翻って、教師の道徳性と児童生徒の道徳性とを比較したらどうであろうか。比較できるのかという疑問はあるが、それは措く。一般的には教師の道徳性の方が児童生徒のそれよりも高いだろう。だが、両者の間には教科の学力差ほどの差はないだろうし、関係が逆転する場合もありうる。しかも道徳性は鳥が羽ばたくのをやめれば高度が下がるように、絶えず刷新されなければ生き生きとは働かない。ただ一度の不道徳な行為でも価値感得の眼は曇りうる。だからこそ教師は児童生徒に先立って自らの道徳性を養い続ける必要があるのである。

それならば、教師の道徳性が児童生徒の道徳性より高くさえあれば十分かということ、そうではない。自分の道徳性の方が高いという意識からは一種の傲慢が生じやすく、それが道徳教育を歪めるからである。だが、それだけではない。児童生徒の立場に立ってみよう。児童生徒はどんな人から学びたいと本心から願うだろうか。それを考える手がかりとなる文章を次に引用する。これは父母の子に対する食前の合掌に関する躰について述べられたものである。

…人間に生まれて食事をいただけることの中には無量の恩が宿っている。それに対しては、ただ合掌していただくばかりである。子はその無量の意味には気づきえないだろう。だが、合掌はできる。父母が合掌すれば子も自然に合掌するようになる。これが躰である。躰は子の外から内に入り心に意味を味わわせ、それが熟してやがて徳を成すに至る。その初めの合掌をする父母の心にあるのは「私たちは先人に導かれて合掌の習慣を伝えられ無量の恩をいささかでも思わされ、子ともども等しく無量の恩の中に生まれてきた。だからこそ、相ともに合掌してこの恩を有り難くいただく」という思いである。さらに父母自身を省みるならば「そのように恩の果をいただくのだと教えられていながら、その真理に順うことに懈（おこた）りて恩に背きがちである己を慚（は）じ、此の如き慢（おご）れる己の影響が子の純なる情を傷つけんことを愧（は）じ、子に縁りて父母自らが道を敬わせていただく。ここに躰の根本義があろう。則ち先覚が後覚によりて教え育まれつつ道の招きに応え徳の養いを受ける、是れ道徳教育というものの真相であらう¹³。

この父母の子がどのように成長していくかはわからない。だが、その子は否定できない何かを両親の姿に感じるのではないか。いずれにせよ、指導支援の主体こそ、その客体から教え育てられることが肝要だと述べられている。そういう姿勢の教育者は児童生徒に容易に受け容れられるし、児童生徒

¹² たとえば文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』教育出版、2018年、19頁。

¹³ 白井成允『道徳教育について』（日本倫理学会『道徳教育 第1集』有斐閣、1952年）4頁以下。引用は表現を現代仮名遣いに改めて行った。

はそういう教師から学びたがるであろう。したがって能動的に学び、かつ受動的に教え育てられる者、つまり被教育者であることが、児童生徒がその指導支援を受容する前提であることになる。

まとめると、児童生徒の道徳性育成上、「感得による知」は不可欠であった。そして児童生徒が教師の指導支援から「感得による知」を感得できるのは、教師が被教育者であるときであった。それゆえ教師は道徳教育の客体である児童生徒から道徳に関わる意味や価値を感得させられて初めて、つまり被教育者となって初めて道徳教育の主体たりうるのである。そして教育の本質が道徳教育にあるのであれば、教育一般においても教師が被教育者であることがその成立条件であることになる。

おわりに

以上、教師の被教育者性が道徳教育、ひいては教育一般の成立要件であることを構造的に述べてきたが、最後に児童生徒の立場からの見え方をもう一度確認しておこう。前述したように、学習者としての私たちが生き方を学びたいと願い、事実動かされるのは、私たちが指導支援し自ら学ぶだけでなく、私たちが関与せざるをえない受容性がある人である。この受容性の完全形は当事者の言行一致を含むだけでなく、その人が神ならぬ身の不十分さを知悉し、どこまでも謙虚であることにある。換言すれば、他者から学ばざるをえないことが領解されていることにある。したがって理想的な教師はその児童生徒に対してのみ被教育者であるのではなく万人に対して被教育者なのである。

とはいえ、被教育者という境地は高く、到達は困難である。そのせいか、今日あまり顧みられない。しかし人が教師としての務めを少しでも果たそうとしたら被教育者性を帯びざるをえないのである。

小学校における校則の実態 —校則が適用される当事者の視点からの検討—

Actual Conditions of School Rules in Elementary Schools:
Considering the viewpoint of the primary stakeholders, the students

宇田 響^{*1}・北岡 優^{*2}
Hibiki UDA・Yu KITAOKA

Abstract

The purpose of this study is to examine the actual state of school rules in elementary schools, which are yet to be examined from the viewpoint of the primary stakeholders, the students. Additionally, this study analyzes the future state of school rules. The retrospective questionnaire survey was conducted from mid-to-end January 2021. The participants included students from the education department of a private A university and those from the education department of a private B junior college. The survey results highlighted that the school rules followed by a certain number of students should be reviewed from a modern point of view.

At present, some of the school rules that should be reviewed are as follows: “Boys must wear shorts even in winter”; “Parasols must not be used”; and “You must not wear underwear under gym clothes during physical education.” These school rules are likely to harm children’s health and well-being. In fact, the rules are not in accordance with the students’ actual conditions or circumstances and hence should be reviewed immediately.

Notwithstanding the foregoing rules, students are given few opportunities or mediums to revise school rules and consequently propose or suggest modifications. While it is imperative that students be given this opportunity, it is equally critical that busy teachers are not burdened by it.

1. 問題の所在

本研究の目的は、これまで検討されてこなかった小学校における校則の実態を、校則が適用される当事者の視点から検討することを通して、今後の校則のあり方について考察することにある。

2017年、大阪府立の高等学校に通う女子生徒（当時3年生）が訴訟を起こした。生まれつき髪色が茶色である彼女に対して、学校側が校則を根拠に、髪を黒く染めてくるよう繰り返し指導したのが発端となり、彼女が不登校状態となってしまったという内容の訴訟である。現在も係争中であるこの訴訟は、学校における校則のあり方についての議論が行われるようになるきっかけとなるものであった。この訴訟がきっかけとなり発足したものとして、有名なのは有志による「ブラック校則をなくそう！」プロジェクト¹⁾であろう。このプロジェクトでは、校則の実態に関する大規模調査が行われ、そうした調査によって得られた知見をふまえて、近年の学校における校則のあり方に対する問題提起がなされている。こうしたプロジェクトが行われたこともあり、近年では学校における校則に社会的な関心が集まるようになってきている²⁾。

このような状況で、学校における校則については、様々な観点から研究が行われるようになっていく（大山 2021、山内 2021 など）。本稿では、近年の学校における校則の「実態」についての検討を行うが、既にそうした検討は大津（2020）や荻上・内田編（2018）³⁾などによって行われている状況にある。高等学校における校則の実態に関する調査を行った大津（2020）⁴⁾は、近年の高等学校では頭髪、髪型、アルバイト、リップに関して校則で細かく決められている割合が高いことを明らかにしている。大津（2020）とは異なり、人々が高等学校時代に、各校則をどの程度経験しているのかを調査してい

^{*1} くらしき作陽大学 子ども教育学部 助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Assistant Professor）

^{*2} くらしき作陽大学 子ども教育学部 学部生（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Undergraduate student）

るのが荻上・内田編（2018）である。そこでは、近年の高等学校において、「スカートの長さが決められている」という校則をほぼ半数の者が経験している一方で、「体育や部活時に水を飲んではいけない」、「日焼け止めをもってきてはならない」といった校則は経験している者がほとんどいないことが明らかになっている（いずれも10代の回答結果を参照）。なお、荻上・内田編（2018）では、近年の中学校における校則の実態についても明らかにしていることを記しておきたい。

このように、今後の学校における校則のあり方を考えていく上で重要な知見が徐々にではあるが、着実に蓄積されつつある。しかし、留意しておきたいのは、これら一連の研究によって得られた知見は、高等学校（あるいは、中学校）における校則の実態に関するものであり、本稿の研究対象である小学校における校則の実態に関するものではないということである。こうした状況からもわかるように、小学校における校則の実態については、依然として検討がなされていない状況にある。小学校段階でも、（明文化されているかはさておき）校則が存在することをふまえれば、そうした校則によって悩む児童が一定数存在すると考えられる⁵⁾。そうした想定ができる以上、小学校における校則の実態を明らかにし、そのあり方を検討するという本稿の試みは、一定の意義を有するものだといえる。

また、これら一連の研究の多くが、校則の実態を十分に描き出すことができていないということにも留意しておく必要があるだろう。例えば、「服装」に関する校則一つとってみても、「冬でも男子は短パンを着用しなければいけない」、「冬でも女子はスカートを着用しなければいけない」など、様々な校則が存在する。しかしながら、このような校則の中には、これまでの研究では取り上げられてこなかったものの、今後の校則のあり方を考えていく上での重要な論点を含んでいる校則も一定数存在している。こうした状況をふまえれば、校則の実態をより正確に描き出すためにも、そうした校則を検討対象に据えた調査を行うことが必要だと考えられる。

以上の問題関心をふまえ、本稿では、小学校における校則の実態を検討することとしたい。なお、本研究では、校則を「学校生活を送る上で、児童（生徒）が守らないといけないルール（クラス独自のルールも含む）の総称。なお、明文化されていないもの、いわゆる暗黙のルールも含む」というように操作的に定義している。そうした操作的な定義に基づく調査の結果であることには留意されたい。

2. 研究の方法

アンケート調査は、Google フォームを利用し、2021年1月中旬から下旬にかけて、私立A大学の教育系の学部 to 所属する学生、私立B短期大学の教育系の学科に所属する学生を対象に行った。有効回答票数は、私立A大学207名、私立B短期大学36名である（詳細は表1を参照）。

アンケート調査は、小学校・中学校時代の校則を思い出して回答するという回顧調査となっている。このような調査であるため、できるだけ正確に回答ができる者を調査対象とする必要があった。そこで、本研究では、教育系の学部（学科）に所属する学生を調査対象とした⁶⁾。なぜなら、教育系の学部（学科）に所属する学生は、他の系統に所属する学生よりも、教育そのものに関心があることから、

表1. 調査対象者の属性

		全体	私立A大学	私立B短期大学
有効回答票数		243名	207名	36名
回答票数		248名	209名	39名
割合(有効回答票数/回答票数)		98.0%	99.0%	92.3%
性別	男性(割合)	41名(16.9%)	41名(19.8%)	0名(0.0%)
	女性(割合)	202名(83.1%)	166名(80.2%)	36名(100.0%)
学年	一年生(割合)	91名(37.4%)	55名(26.6%)	36名(100.0%)
	二年生(割合)	76名(31.3%)	76名(36.7%)	
	三年生(割合)	47名(19.3%)	47名(22.7%)	
	四年生(割合)	29名(11.9%)	29名(14.0%)	

注:括弧内の%は、有効回答票数の内、性別/学年についての回答があった者に占める割合。

小学校・中学校時代のことであっても、できるだけ正確に回答ができると考えたからである。なお、このような学生への回顧調査から明らかになる、学校における校則の実態は、2010年前後の状況が反映されたものであることに留意しておく必要があることを記しておきたい。

以降の分析では、教育系の学部（学科）に所属する学生のサンプル（243名）を用いて分析を行うこととした。

3. 校則の実態

3-1. 校則の経験率

本項では、各校則をどの程度経験しているのかについて検討していきたい。その際、「頭髪」に関する校則、「服装」に関する校則、「持ち物」に関する校則、「授業」に関する校則、「その他」の校則といった観点からみていくこととする⁷⁾。なお、本稿では、小学校における校則の実態をよりクリアに描き出すという目的で、中学校時代の各校則の経験率に関する結果も掲載している。以降では、適宜、学校種間（小学校と中学校間）の結果も確認していくこととした。

(1) 「頭髪」に関する校則

図1は、「頭髪」に関する校則（6項目）の経験の有無について尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「あった」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が高い状況にあると判断できる項目がないことが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、本稿で取り上げた「頭髪」に関する校則を経験しているというわけではないということである。

その上で、小学校の結果をみると、「あった」という回答の割合が最も多いのは、「髪の毛は黒色でなければいけない」という項目であり、実に7割（70.0%）にも及んでいることが確認できる（以下の値も「あった」という回答の割合）。また、「男子は髪をツーブロックにしてはいけない」という項目で、3割台後半（37.8%）、「眉毛の形を整えてはいけない」という項目で、2割台半ば（24.5%）となっており、先に取り上げた校則ほどではないが、これらの校則を経験している者は比較的多いことが確認できる。一方で、「女子は髪が肩にかからない長さにしななければいけない」という項目で、1割台前半（13.5%）、「男子は髪を刈り上げにしなければいけない」、「女子は髪をポニーテールにしてはい

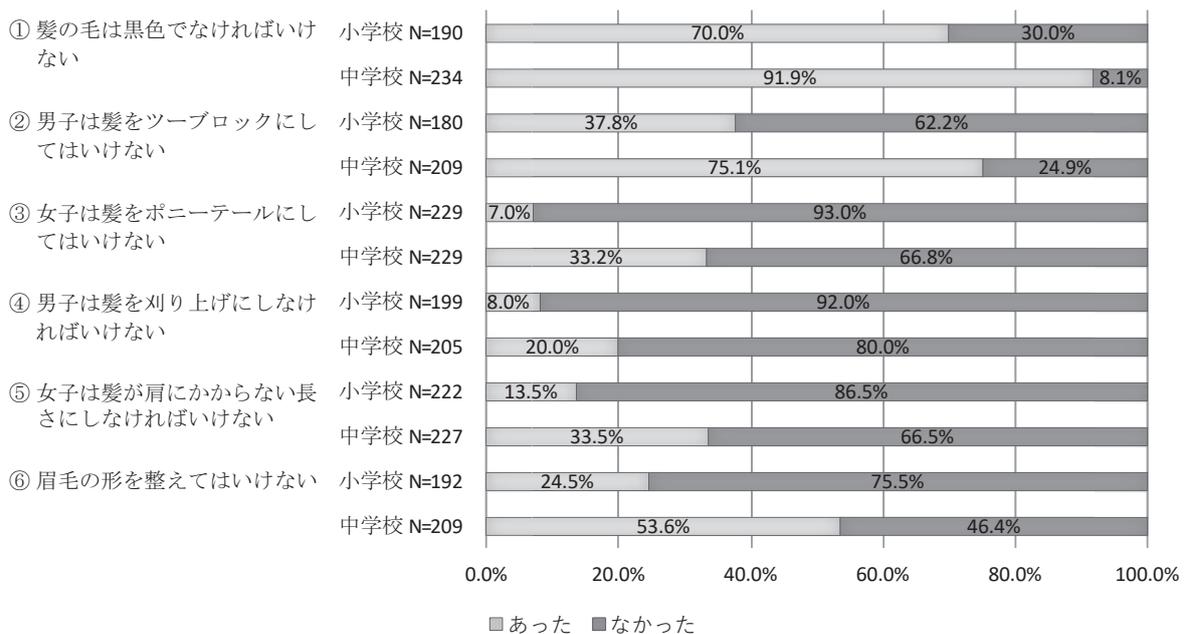


図1. 「頭髪」に関する校則経験

けない」といった項目にいたっては、1割にも満たない(それぞれ8.0%、7.0%)状況ではあるものの、これらの校則を経験している者は一定数存在していることも確認できる。

(2)「服装」に関する校則

図2は、「服装」に関する校則(6項目)の経験の有無について尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「冬でも男子は短パンを着用しなければいけない」、「登下校中、コートを着用してはいけない」といった項目で、「あった」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が高い状況にあることが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、これらの校則を経験しているということである。

その上で、小学校の結果をみると、「あった」という回答の割合が最も多いのは、「冬でも女子はスカートを着用しなければいけない」という項目であり、4割台後半(48.7%)にも及んでいることが確認できる(以下の値も「あった」という回答の割合)。また、「冬でも男子は短パンを着用しなければいけない」、「制服の下に体操服等を着用してはいけない」といった項目で、3割台半ば(それぞれ35.0%、34.2%)、「登下校中、コートを着用してはいけない」という項目で、2割台後半(29.8%)となっており、先に取り上げた校則ほどではないが、これらの校則を経験している者は比較的多いことが確認できる。一方で、「登下校中、マフラーを着用してはいけない」という項目で、1割にも満たない(9.8%)状況ではあるものの、この校則を経験している者は一定数存在していることも確認できる。

なお、「登下校中、手袋を着用してはいけない」という項目では、「あった」という回答がほぼ得られていない(1.2%)状況であり、この校則を経験している者はほとんど存在していないことには留意しておきたい。

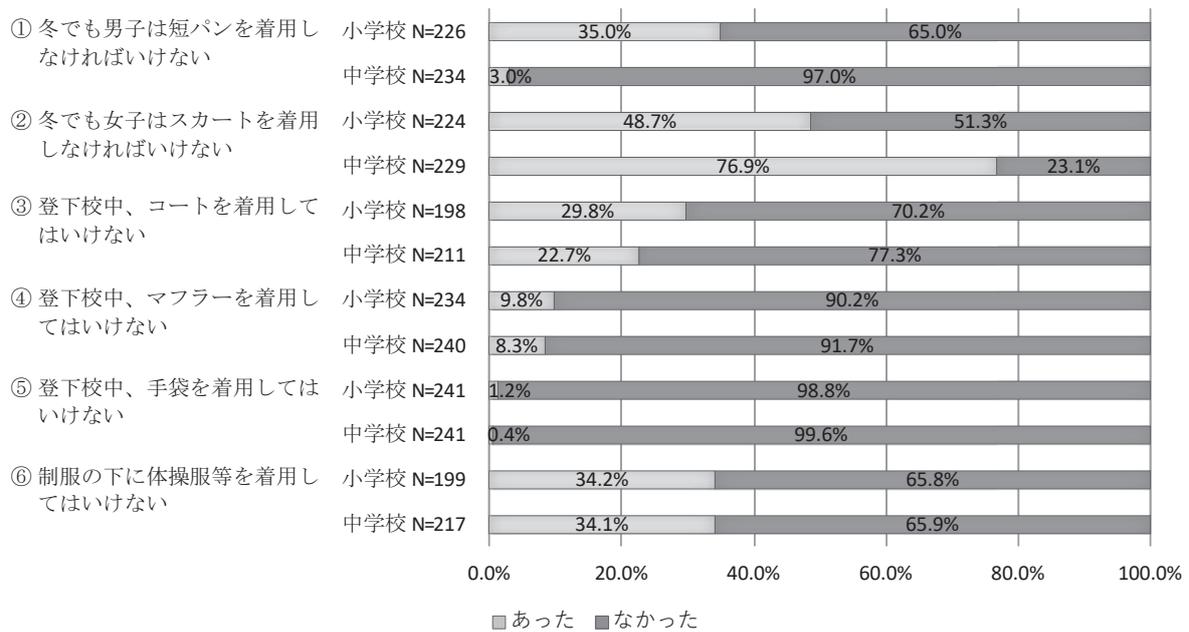


図2.「服装」に関する校則経験

(3)「持ち物」に関する校則

図3は、「持ち物」に関する校則(6項目)の経験の有無について尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「あった」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が高い状況にあると判断できる項目がないことが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、本稿で取り上げた「持ち物」に関する校則を経験しているというわけではないということである。

その上で、小学校の結果をみると、「あった」という回答の割合が最も多いのは、「携帯（スマホ）を持ってきてはいけない」という項目であり、実に 9 割（90.3%）にも及んでいることが確認できる（以下の値も「あった」という回答の割合）。また、「カバンは学校指定のものでなければいけない」という項目で、3 割前半（33.3%）、「日傘を使用してはいけない」という項目で、2 割台半ば（24.2%）となっており、先に取り上げた校則ほどではないが、これらの校則を経験している者は比較的多いことが確認できる。一方で、「リップクリームを使用してはいけない」、「日焼け止めを使用してはいけない」、「カイロを使用してはいけない」といった項目で、1 割にも満たない（それぞれ 9.0%、4.8%、3.4%）状況ではあるものの、これらの校則を経験している者は一定数存在していることも確認できる。

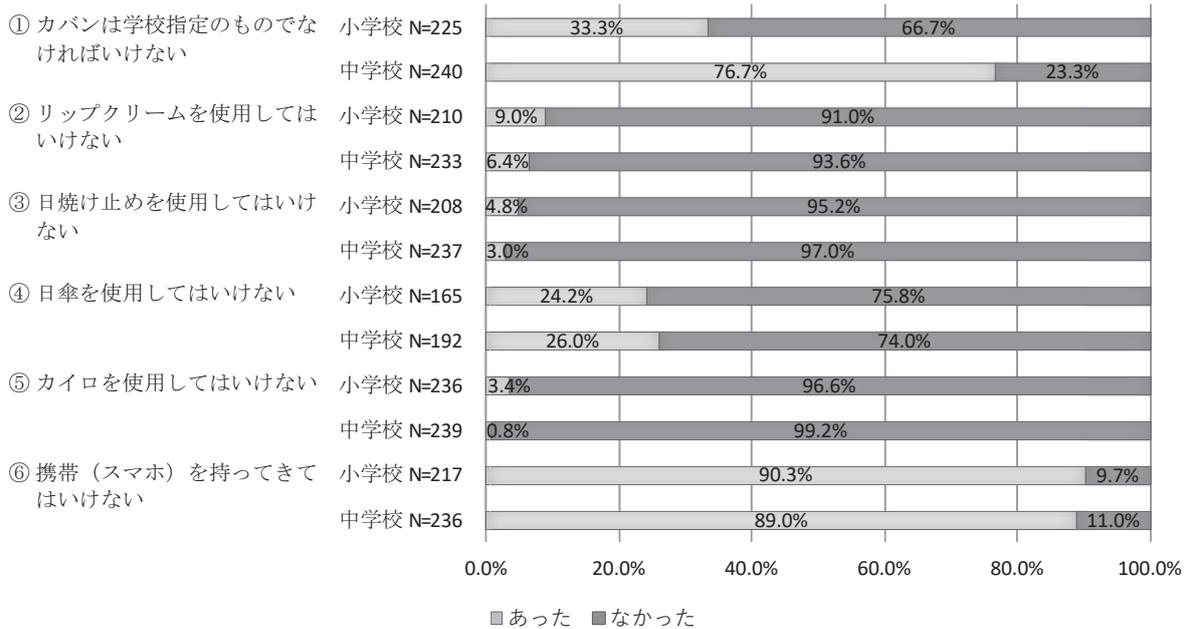


図 3. 「持ち物」に関する校則経験

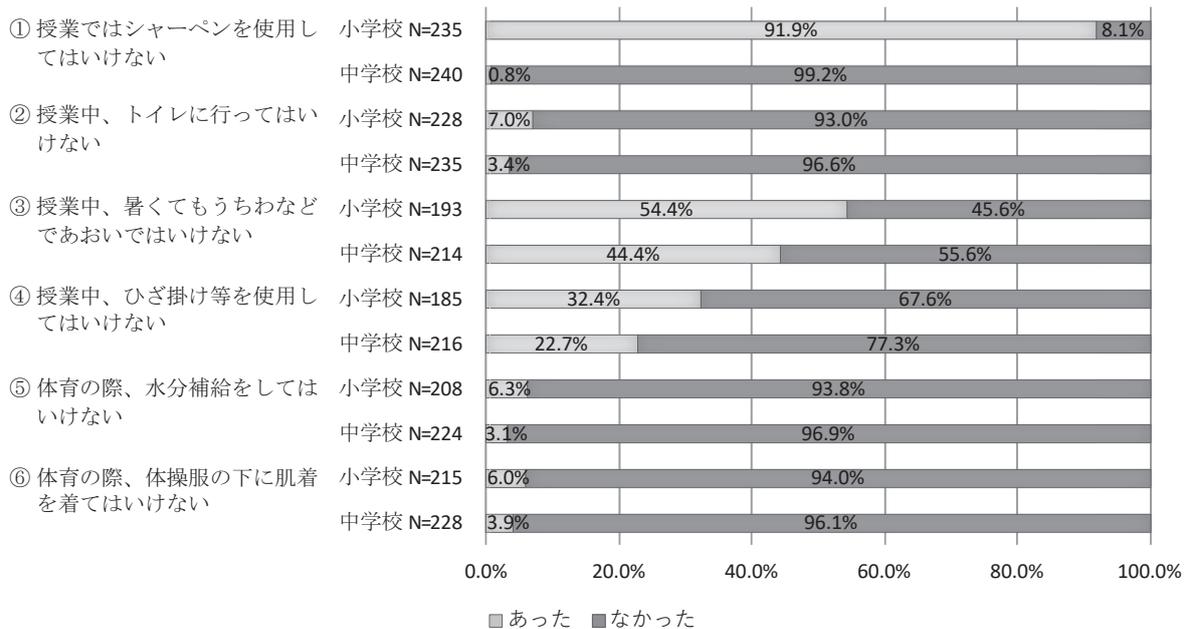


図 4. 「授業」に関する校則経験

(4) 「授業」に関する校則

図4は、「授業」に関する校則（6項目）の経験の有無について尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「授業ではシャーペンを使用してはいけない」、「授業中、暑くてもうちわなどであおいではいけない」、「授業中、ひざ掛け等を使用してはいけない」といった項目で、「あった」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が高い状況にあることが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、これらの校則を経験しているということである。

その上で、小学校の結果をみると、「あった」という回答の割合が最も多いのは、「授業ではシャーペンを使用してはいけない」という項目であり、実に9割台前半（91.9%）にも及んでいることが確認できる（以下の値も「あった」という回答の割合）。また、「授業中、暑くてもうちわなどであおいではいけない」という項目で、5割台半ば（54.4%）、「授業中、ひざ掛け等を使用してはいけない」という項目で、3割台前半（32.4%）となっており、先に取り上げた校則ほどではないが、これらの校則を経験している者は比較的多いことが確認できる。一方で、「授業中、トイレに行ってはいけない」、「体育の際、水分補給をしてはいけない」、「体育の際、体操服の下に肌着を着てはいけない」といった項目では、1割にも満たない（それぞれ7.0%、6.3%、6.0%）状況ではあるものの、これらの校則を経験している者は一定数存在していることも確認できる。

(5) 「その他」の校則

図5は、「その他」の校則（6項目）の経験の有無について尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「友達をあだ名で呼んではいけない」、「給食はクラス全員が完食しなければいけない」、「天候が良ければ、昼休みは外で遊ばないといけない」、「学校に置き勉（教科書等を置いて帰ること）をしてはいけない」といった項目で、「あった」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が高い状況にあることが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、これらの校則を経験しているということである。

その上で、小学校の結果をみると、「あった」という回答の割合が最も多いのは、「登下校中、携帯（スマホ）を利用してはいけない」という項目であり、実に8割台後半（87.1%）にも及んでいることが確認できる（以下の値も「あった」という回答の割合）。また、「学校に置き勉（教科書等を置いて

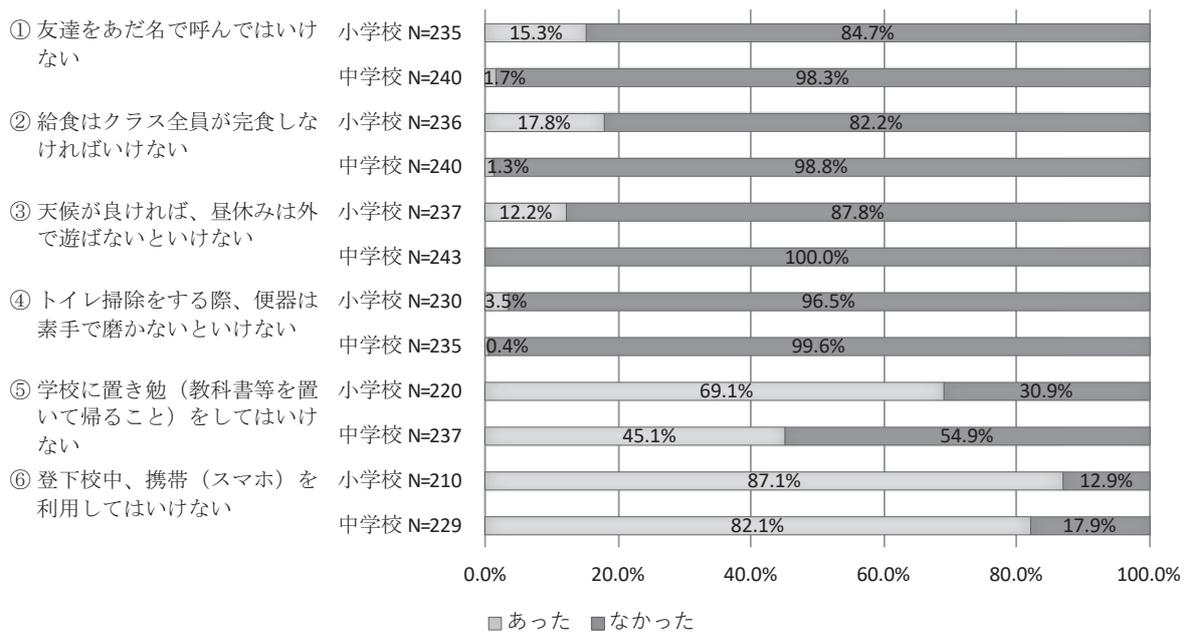


図5. 「その他」の校則経験

帰ること)をしてはいけない」という項目で、6割台後半(69.1%)となっており、先に取り上げた校則ほどではないが、この校則を経験している者は比較的多いことが確認できる。一方で、「給食はクラス全員が完食しなければいけない」という項目で、1割台後半(17.8%)、「友達をあだ名で呼んではいけない」という項目で、1割台半ば(15.3%)、「天候が良ければ、昼休みは外で遊ばないといけない」という項目で、1割台前半(12.2%)、「トイレ掃除をする際、便器は素手で磨かないといけない」という項目にいたっては、1割にも満たない(3.5%)状況ではあるものの、これらの校則を経験している者は一定数存在していることも確認できる。

これまで、各校則をどの程度経験しているのかについて検討してきたが、本稿で取り上げた校則以外にも様々な校則が存在する。そうした校則を抽出するために、本調査では「上記の校則以外で、印象に残っている校則がありましたら、教えて下さい」という自由記述欄を学校種別に設けている。そこで、以下では自由記述欄のデータを用いて、本稿で取り上げた校則以外にいかなる校則が存在するのかを確認していきたい。なお、本稿では主要なものだけを取り上げている。また、以降の自由記述は、すべて原文ママで掲載していることを記しておきたい。

表2は、印象に残っている小学校の校則について示したものである。例えば、「服装」に関する校則では、「タイツ、ストッキング禁止」、「シューズは指定のシューズしかダメ」といった校則が、「持ち物」に関する校則では、「筆箱やボールペンの数・柄などの指定」、「ランドセルに付けるキーホルダーは、7cm×7cmまでなら良い」といった校則が存在しているようである。

表2. 印象に残っている小学校の校則

<ul style="list-style-type: none"> ・髪をくくるゴムの色の指定 ・シュシュ禁止 (シュシュが爆発的に流行った時期だったので) ・<u>タイツ、ストッキング禁止</u> ・スカートは床に膝をつけて床下7cm ・半ズボンに付随するもので、風邪や病気などの理由で長ズボンを着用したいときは連絡帳等に保護者が許可を貰わなければ着用してはいけないというきまりがあった。 ・<u>シューズは指定のシューズしかダメ</u>だった。 ・靴は白い靴しか履いてはいけない ・<u>筆箱やボールペンの数・柄などの指定</u> ・<u>ランドセルに付けるキーホルダーは、7cm×7cmまでなら良い</u>というものがありました。 ・登下校中に寄り道してはいけない。

表3. 印象に残っている中学校の校則

<ul style="list-style-type: none"> ・<u>前髪は眉毛にかからない</u> ・髪の色は左右対称。班で全て見られたりしてた ・女の子のお団子ヘアは禁止。 ・靴下は白色でくるぶしが隠れる長さ！！ ・靴は真っ白でなければならない(紐、中敷、靴裏も含む) ・暗黙のルールで、女子は1年生は真っ白の靴しか履いてはいけない。 ・冬に<u>タイツは履いてきてはいけない</u>。 ・冬もスカートの下にストッキングをはいてはいけない ・<u>肌着の色の指定</u> ・気温は関係なしにネックウォーマーをつけてきていい期間が決められていた ・一日の授業の時間割が教卓の机の上に1枚あり、授業がうるさくて注意を受けても聞かなかった場合、その授業で三角がつけば居残り15分、バツがつけば居残り30分で放課後クラス全員が居残り漢字の書き取りを受けなければならない全体責任があった。 ・化粧をしてはいけない ・<u>野球部全員強制丸坊主</u>

なお、参考として印象に残っている中学校の校則についても掲載しておきたい。それに該当するのが表3である。例えば、「頭髪」に関する校則では、「前髪は眉毛にかからない」、「髪の毛は左右対称」といった校則が、「服装」に関する校則だと、「冬にタイツは履いてきてはいけない」、「肌着の色の指定」といった校則が、「部活動」に関する校則だと、「野球部全員強制丸坊主」という校則が存在しているようである。

3-2. 校則を改定する機会

前項で取り上げた校則の中には、見直すべきだと考えられるような校則も存在する。仮に学校において、そうした校則が存在する場合、児童生徒が発案し、改定することはできるのだろうか。この問いにこたえるために、本項では、校則を改定する機会について検討していきたい。

図6は、校則を改定する機会の有無について尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「設けられていた」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が少ない状況にあることが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、校則を改定する機会が設けられていなかったということである。

その上で、小学校の結果をみると、「設けられていた」という回答の割合は、1割台後半（16.7%）であるのに対して、「設けられていなかった」という回答の割合は、8割台前半（83.3%）にも及んでいることが確認できる。すなわち、小学校時代は、児童が発案し、校則を改定する機会はあまり設けられていなかったということである。

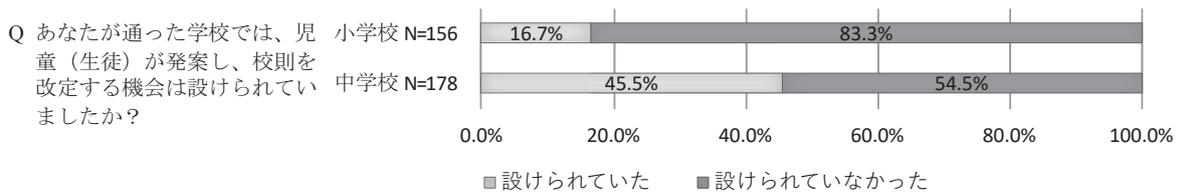


図6. 校則を改定する機会の有無

先述のように、特に小学校時代は、校則を改定する機会はあまり設けられていなかった状況にあるが、そもそも校則は定期的に改定されていたのであろうか。

図7は、校則が定期的に改定されていたか否かについて尋ねたものを、学校種別に集計した結果を示したものである。まず、学校種間の結果をみると、「改定されていた」という回答の割合が、「中学校」に比べて「小学校」の方が少ない状況にあることが確認できる。すなわち、小学校時代は中学校時代よりも、校則が定期的に改定されてはいなかったということである。

その上で、小学校の結果をみると、「改定されていた」という回答の割合は、1割にも満たない（7.4%）状況であるのに対して、「改定されていなかった」という回答の割合は、9割台前半（92.6%）にも及んでいることが確認できる。すなわち、小学校時代は、校則が定期的に改定されることはあまりなかったということである。

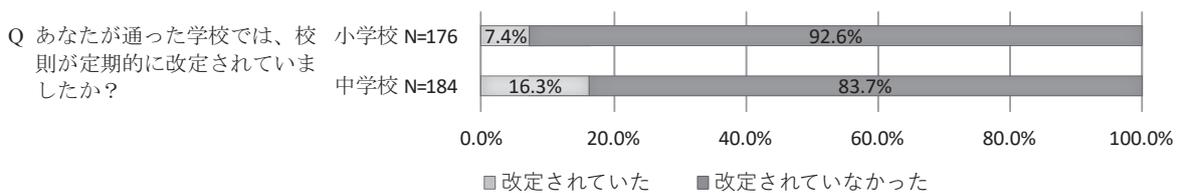


図7. 校則が定期的に改定されていたか否か

4. まとめと考察

本稿では、小学校における校則の実態を、校則が適用される当事者の視点から検討してきた。最後に、そこで得られた知見をふまえて、今後の小学校における校則のあり方を考察することとしたい。

まず注目したいのが、「服装」に関する校則で取り上げた「冬でも男子は短パンを着用しなければならない」という校則である。この校則は、見直しが必要だと考えられる。というのも、冬は体が冷えやすく、体調を崩しやすい時期にあたる。そうした時期に、男子児童に短パンを着用するよう強制してしまうと、児童によっては体調を崩してしまうことも想定できるからである。こうした想定ができるものの、この校則を経験している者は比較的多い状況にある（図2参照）。「子どもだから寒さに強い」というような大人側の「子ども」に対するイメージがあるからこそ、このような校則が存在しているのであろう。いずれにしても、児童が体調を崩してしまう可能性のあるこの校則は、見直しを行っていく必要があると考えられる。

続いて注目したいのが、「持ち物」に関する校則で取り上げた「日傘を使用してはいけない」という校則である。この校則も、先ほどの校則と同様、見直しが必要だと考えられる。なぜなら、年々気温が上昇し、紫外線量が増加している状況において、日傘の使用を禁止することは、児童を熱中症や皮膚がんのリスクにさらすことにつながると考えられるからである。このように考えられるものの、この校則を経験している者は比較的多い状況にある（図3参照）。こうした状況には、大人側が「子どもは若いから（多少）暑くても、あるいは紫外線を浴びても人体に影響はないはず」というような考え方をもっていることが関係していると考えられる⁸⁾。しかしながら、先述したようなリスクから児童を守るためには、そうした考え方を早急に改める必要があるだろう。児童の命を危険にさらす可能性がある以上、この校則の見直しは必要だと考えられる。

最後に注目したいのが、「授業」に関する校則で取り上げた「体育の際、体操服の下に肌着を着てはいけない」という校則である。この校則も、先に紹介した二つの校則と同様、見直しが必要だと考えられる。というのも、肌着を着ずに体育を行うと、汗で体操服が透けた状態になる。第二次性徴が現れる高学年の児童（特に女子児童）にとって、そうした状態で行われる体育では周囲の視線が気になり、不快な思いをする可能性が高いのではないかと考えられるからである。このように考えられるものの、この校則を経験している者は一定数存在している状況にある（図4参照）。汗で体が冷えることを防止するという目的でこの校則を運用している学校もあると考えられるが、児童が不快な思いをすることなく、授業に参加できることを何よりも優先すべきではないだろうか。児童が安心して授業に参加できる状況を保障するためには、この校則の見直しを早急に行っていく必要があると考えられる。

以上みてきたように、小学校における校則の中には、見直すべきだと考えられるような校則も存在している⁹⁾。しかしながら、こうした校則が存在していたとしても、児童が「この校則はおかしい」と声を上げ、校則を改定することはほとんどできない状況にある。なぜなら、前節で明らかにしたように、児童が発案し、校則を改定する機会はまだ設けられていないからである（図6参照）。もちろん、既に多忙を極める学校・教員にとって、こうした機会を設けることは難しい状況にあるのは確かであろう。しかしながら、校則が適用される立場にある児童の声に耳を傾けることで、先述したような校則を経験する児童を少しでも減らすことができるのではないだろうか。今後は児童が発案し、校則を改定する機会を可能な限り設けていく必要があると考えられる。

最後に、本稿の問題点を提示しておきたい。一つは、2017年以降の小学校における校則の実態を把握することができていないということである。校則に社会的関心が集まった2017年以降、校則を見直す動きが学校現場で活発になっていることをふまえれば、2017年を境に、小学校における校則の実態に変化が生じている可能性が高い。しかしながら、本稿からは、2010年前後の小学校における校則の実態を把握することができるものの、2017年以降の実態を把握することはできない状況にある。小学校における校則のあり方をより正確な情報に基づき考えていくためにも、今後は、2017年以降の校則の実態を把握することを目的とした調査が必要だと考えられる。

もう一つは、小学校における校則の実態を学年別に把握することができていないということである。

本稿では、小学校低学年から高学年までを一括りにし、校則の実態を明らかにしてきたが、小学校の場合、学年によって運用されている校則に違いがある可能性が高い。そうした違いを捉えることが、小学校における校則の実態をより正確に描き出すことにつながることを考えると、今後は校則の実態を学年別に把握していく作業が必要だと考えられる。

注

- 1) 有志による「ブラック校則をなくそう！」プロジェクトについては、以下の URL を参照されたい。
(<http://black-kousoku.org>)
- 2) 学校の校則に社会的な関心が集まったことにより、「ブラック校則」という映画（主演：佐藤勝利（Sexy Zone）・高橋海人（King & Prince））も公開されるに至っている。
- 3) 荻上・内田編（2018）は、校則の実態に関する大規模調査を行った「ブラック校則をなくそう！」プロジェクトにおける研究成果の一つである。
- 4) 大津（2020）は、経年変化をみるために、加治佐ほか（1989）が行った「中学校・高等学校の校則に関する調査」と同様の調査を行っている。
- 5) 荻上・内田編（2018）は、小学校段階でも問題だと考えられる校則は存在することを指摘している。こうした指摘をふまえれば、小学校段階においても、校則が原因で悩みながら学校生活を送っている児童は一定数存在すると考えられる。
- 6) 小学校における校則の実態をより正確に描き出すためには、保護者を対象とした調査や校則を運用する立場にある教員を対象とした調査も必要だと考えられる。今後は、これらの調査を行い、校則のあり方を考察していく必要があるだろう。
- 7) 調査項目を作成するにあたり、2020年11月中旬から下旬にかけて、私立 B 短期大学の教育系の学科に所属する学生を対象に予備調査（自由記述式のアンケート調査及びインタビュー調査）を行った。そうした予備調査によって抽出された校則に加えて、荻上・内田編（2018）で取り上げられた校則も参考にし、調査項目を作成した。
- 8) 「日傘を使用してはいけない」という校則を経験している者が比較的多いの中には、大人側が「日傘は大人が使用する物」という考え方をもっていることも関係していると考えられる。
- 9) もちろん、本節で取り上げた校則以外にも、見直すべきだと考えられるような校則は存在する。例えば、「持ち物」に関する校則で取り上げた「リップクリームを使用してはいけない」、「日焼け止めを使用してはいけない」といった校則、「授業」に関する校則で取り上げた「授業中、トイレに行ってもいけない」、「体育の際、水分補給をしてはいけない」といった校則、「その他」の校則で取り上げた「トイレ掃除をする際、便器は素手で磨かないといけない」という校則などが挙げられる。

参考文献

- 加治佐哲也ほか（1989）「中学校・高等学校の校則に関する調査」宮崎女子短期大学編『宮崎女子短期大学紀要』（15）、119-143 頁。
- 荻上チキ・内田良編（2018）『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実—』東洋館出版社。
- 大山直樹（2021）「校則における頭髪規制の再検討—在学契約の観点から—」大正大学編『大正大学研究紀要』（106）、300-320 頁。
- 大津尚志（2020）「高校の「校則」に関する一考察」武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻編『教育学研究論集』（15）、36-44 頁。
- 山内乾史（2021）「「道德教育の研究」の研究—校則は拘束か？（Ⅱ）—」佛教大学教育学部学会編『佛教大学教育学部学会紀要』（20）、175-188 頁。

DBA/1JマウスのII型コラーゲン誘発関節炎の関節病変に対する コッコミクサの効果

Effects of *Coccomyxa gloeobotrydiformis* on joint lesions in type II collagen-induced arthritis in DBA/1J mice.

菊川 忠裕¹⁾・國本あゆみ¹⁾・高橋万由花²⁾・青野 浩之³⁾
Tadahiro KIKUKAWA¹⁾・Ayumi KUNIMOTO¹⁾・Mayuka TAKAHASHI²⁾・Hiroyuki AONO³⁾

Abstract

Using *Coccomyxa gloeobotrydiformis* (*Coccomyxa*), we reported serologic analysis by the first report. The effects of *Coccomyxa* were studied using animal experimental models, type II collagen-induced arthritis in DBA/1J mice. *Coccomyxa* significantly reduced both incidence and severity of paw swelling in DBA/1J mice. *Coccomyxa* reduced serum levels of interleukin-1 β and anti-type II collagen antibody were also suppressed by 50 mg extraction *Coccomyxa*. This report performed histopathological analysis, and it was confirmed that *Coccomyxa* controlled inflammation of the bone under the microscope.

Keywords: anti-inflammatory agent, *Coccomyxa gloeobotrydiformis*, type II collagen arthritis, models arthritis

はじめに

ヒトの難病の多くに関節炎が付随する。関節炎とりわけ関節リウマチの治療薬には、メトトレキサートが多用され、非ステロイド性抗炎症剤の併用もある¹⁾。漢方薬である柴苓湯（TJ114（ツムラ株））はマウスII型コラーゲン関節炎モデルにおいて、関節病変の滑膜下軟部組織の浮腫性変性、パンヌス形成、骨・軟骨の結合織置換、フィブリンの析出、多核白血球の浸潤、線維芽細胞増殖など病理組織学的にも関節炎は軽微であり、リンパ球幼若化試験においても有意に抑制し、柴苓湯の有効性を示した。滑膜細胞の増殖抑制効果は3剤ともに見られ、IL-6の産生はTJ-107、TJ-127で抑制することを見出した^{2)、3)}。

コッコミクサ（学名：*Coccomyxa gloeobotrydiformis*）は北極圏のアラスカバロー岬より採取・単離された淡水性単細胞緑藻である。緑色植物門、緑藻綱、コッコミクサ科に属することから分類学的にはクロレラに近いがクロレラと比較するとタンパク質含有量は少なく、炭水化物は約3倍と多いことが特徴である⁴⁾。関節炎リウマチのモデルであるDBA/1JマウスにII型コラーゲン誘導関節炎を発症させて血清学的な分析を経時的に行った⁵⁾。コッコミクサの投与は、完全アジュバントを追加感作した直後から、4週間にわたって連日経口投与した。

最初の報告では、血清中の自己抗体価の解析を行い報告した⁶⁾。自己抗体の抗ds-DNA抗体価は、1週目では疾患対照群と比較して、全群で抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。特に乾燥粉末50mg群、乾燥粉末100mg群では80%程度の抑制が認められ、ステロイド群と同程度であった。3週目では、疾患対照群と比較して、乾燥粉末100mg群を除いた各群では約60%の抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。4週目では、疾患対照群と比較して、ステロイド群、乾燥粉末50mg群では約20%の抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。全抗ds-DNA抗体価は、疾患対照群と比較して急性期の1週目では、各群において70~80%の抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。抗II型コラーゲン抗体価は、抗原性が持続する限り抗

¹⁾ くらしき作陽大学食文化学部：Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University

²⁾ ノートルダム清心女子大学人間生活学部：Notre Dame Seishin University Faculty of Human Life Sciences

³⁾ あゆみ製薬株式会社：AYUMI Pharmaceutical Corporation

体価が増加する傾向が認められるが、急性期から慢性期に向かう2週目から3週目で抑制を認めた³⁾。

血清学的自己抗体価の解析より、病理組織学的解析には、疾患対照群、ステロイド群、Coccomyxa乾燥物5mg群、50mg群、100mg群ならびにCoccomyxa熱水抽出物5mg群、50mg群、100mg群とし、マウスは各群5匹として、3週目の右前肢を用いて評価解析をした。

キーワード：抗炎症薬、コッコミクサ（学名；*Coccomyxa gloeobotrydiformis*）、II型コラーゲン誘導関節炎、関節炎モデル

材料と方法

DBA/1Jマウス（雄、4週齢：日本チャールスリバー社）を用い、各群5匹とした。飼育開始後7日間予備飼育をして実験に供した。DBA/1Jマウスモデルの作製は0.3%ウシII型Collagen（3mg/ml, コラーゲン技術研究会, 製品K-41）を用い、初回免疫としてフロイント完全アジュバント（Freund's Complete Adjuvant：FCA富士フィルム和光純薬社製）、1週間後に追加免疫としてフロイント不完全アジュバント（Freund's Incomplete Adjuvant：FIA（和光純薬））を使用し、マウス尾根部皮内に150 μ g/0.1ml投与してII型コラーゲン関節炎を誘発した。各群のマウスは、初回免疫から24時間後、平均体重で群分けを行い各群のマウスを5匹とした。

疾患対照群、Coccomyxa乾燥粉末および熱水抽出物の5mg群、50mg群、100mg群、ステロイドホルモン投与（デキサメタゾン（dexamethasone：DEX））群の8群とした。Coccomyxa 100mg/kgとして、乾燥粉末および熱水抽出物は、80mgを秤量し、精製水5mlに加え攪拌する、そこから希釈をおこない50mg/kg、5mg/kgを調製し、5回/週で0.1mlをゾンデにより経口投与した。

DEX群は、carboxymethyl cellulose sodium salt（和光純薬）に懸濁し、1mg/kgの濃度を体重換算し3回/週で腹腔内投与した。疾患対照群は、0.1mlの飲用水を5回/週で経口投与した。

追加免疫3週目DBA/1Jマウスは、クロロホルム麻酔下で開胸心索刺し、脱血死させた。剖検時に四肢を中性ホルマリンにて固定し、Plank-Rychlo法で脱灰した。パラフィン包埋の後に薄切し、ヘマトキシリン・エオシン染色して、光学顕微鏡下で評価解析した。

関節の所見は、予備実験として解析した関節炎を発症しないC57BL/6マウスの関節滑膜は3層以下であった。すべて顕微鏡下で観察したものをそのまま記載した。滑膜被覆細胞を例にとると、平均的所見が3層であれば3、10層であれば10とした。予備実験として解析したC57BL/6マウスの滑膜は3層以下であった。そこで検鏡の後に、3層以下を（-）、5層以下を（+）、8層以下を（++）、8層を越すものを（+++）として評価分類をした。その他の所見も、実数を記入して後に同様に階層化した。

統計処理はRIDIT解析カイ二乗検定、およびSteel多重比較検定をした。

結 果

DBA/1Jマウスは、初回免疫から27日目に四肢の腫脹症状を示し始めた。その症状は、悪化と改善を自然経過の中で呈した。追加免疫から3週目の関節の病理組織学的所見において、DEX群では、炎症は有意に抑制されていた (Fig. 1A)。疾患対照群では、重度の骨膜炎が見られ、骨膜周囲炎はパニヌス形成、新骨形成、炎症性リンパ球を伴う炎症性細胞の浸潤が確認された (Fig. 1B)。

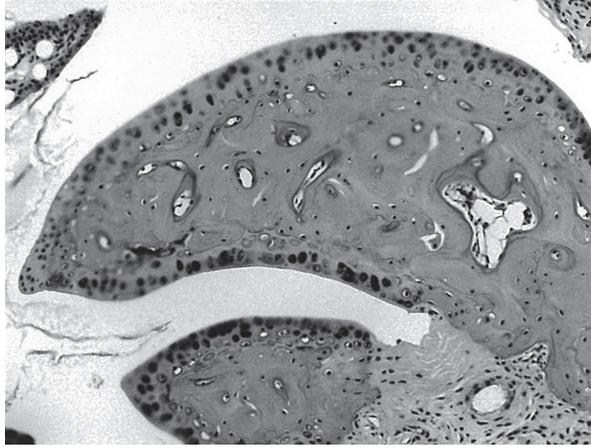


Fig. 1A

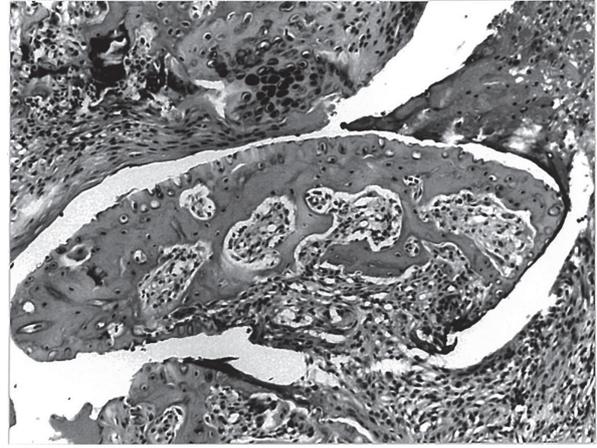


Fig. 1B

Fig.1A This is the joint image of the steroid group. There is an inhibitory effect on arthritis.

Fig.1B Severe perisitis in collagen-induced arthritis in DBA/1J mice. Perisitis accompanies pannus formation, new bone formation, and inflammatory round cell infiltration (HE stained, $\times 100$).

DEX群と疾患対照群との関節病変の比較は、病理組織学的に評価した成績を (Table 1) に示した。DBA/1Jマウスの関節炎は、滑膜病変ならびに骨軟骨病変及び炎症細胞の浸潤に分類した。DEX群に比較して、疾患対照群の滑膜病変では、滑膜細胞の重層化、滑膜下軟部組織の浮腫、骨軟骨病変では軟骨変性や肉芽組織による骨軟骨の置換といった組織変化、炎症細胞の浸潤では、線維芽細胞、リンパ球、形質細胞、多形核白血球といった免疫担当細胞の変化、パニヌス形成を検鏡して評価した。その結果、DEX群ではすべての関節病変部において有意に抑制した。

Table 1 Effect of Steroid-treated group and disease control group on the joint lesions in mice.

Groups	Dose(mg/kg)	Synovial lesions								Bone or cartilage						Inflammatory cell infiltration															
		Multiplication of synovial lining cells				Subsynovial soft tissue edema				Bone/cartilage replaced by granulation			Pannus formation			Fibroblasts			Polymorphonuclear leucocytes												
Grading		-	+	2+	3+	SS	-	+	2+	3+	SS	-	+	2+	3+	SS	-	+	2+	3+	SS	-	+	2+	3+	SS					
Disease control	-	0	1	0	4	**	0	0	0	5	**	0	0	2	3	**	0	0	0	5	**	0	0	2	3	**	1	4	0	0	*
Steroid treatment	1	5	0	0	0	-	5	0	0	0	-	5	0	0	0	-	4	1	0	0	-	0	5	0	0	-	5	0	0	0	-

1) Histopathological findings were graded into four levels: intact(-),mild(+),moderate(2+)and severe(3). SS = Statistical significance from steroid treatment by RIDIT analysis (multiple comparison using corrected p by Steel). SS = Statistical significance from control by chi-squared test.
* p<0.05; **p<0.01

Table 2 Effects of Coccomyxa on histologic articular lesions of the front paws in type II collagen arthritis induced in DBA/1J mice.

Arthritis		type II collagen-induced CFA/IFA					
Mouse		DBA/1J(male)					
Groups		dry matter			extraction		
Dose(mg/kg)		5	50	100	5	50	100
Number		5	5	5	5	5	5
Multiplication of synovial lining cells		n.s.	*	n.s.	*	*	n.s.
Subsynovial soft tissue edema		---	*	---	*	*	*
Villi formation		---	**	**	*	**	**
Bone/cartilage replaced by granulation		---	---	n.s.	---	*	---
Fibrin exudation		n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	*
Fibroblasts		n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	*
Lymphocyte		n.s.	*	n.s.	*	*	n.s.
Plasma cell		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.
Polymorphonuclear leucocytes		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.
Pannus formation		n.s.	*	*	*	*	*

n.s. : not significance, * p<0.05, ** p<0.01 --- ; Statistics not conducted

- 1) The disease control group and each treatment groups were subjected to the Steel test.
2) RIDIT test (multiple comparison using corrected p by Steel) and chi-square test.

Coccomyxa乾燥粉末および熱水抽出物の5mg群、50mg群、100mg群と疾患対照群との関節病変を解析した (Table 2)。乾燥粉末5mg群は、全く有効性を示していない。乾燥粉末50mg群では、滑膜病変の滑膜細胞の重層化、滑膜下軟部組織の浮腫、絨毛形成、炎症細胞の浸潤では、リンパ球の浸潤、パヌス形成で有意差のある有効性を示した。乾燥粉末100mg群では、滑膜病変の絨毛形成とパヌス形成のみ有効であった。

Coccomyxa熱水抽出物の5mg群は、滑膜病変の滑膜細胞の重層化、滑膜下軟部組織の浮腫、絨毛形成、フィブリン析出、炎症細胞の浸潤では、線維芽細胞、リンパ球、パヌス形成で有効性を示した。熱水抽出50mg群では、滑膜病変の滑膜細胞の重層化、滑膜下軟部組織の浮腫、絨毛形成、骨軟骨の肉芽組織置換、炎症細胞の浸潤では、リンパ球、形質細胞、多形核白血球、パヌス形成で有効性を示した。熱水抽出100mg群では、滑膜病変の滑膜下軟部組織の浮腫、絨毛形成、炎症細胞の浸潤では、フィブリン析出、線維芽細胞、パヌス形成で有効性を示した。

以上の結果から、Coccomyxa乾燥粉末および熱水抽出物の5mg群、50mg群、100mg群において、熱水抽出群は、乾燥粉末群に比較して相対的に有効性は高かった。乾燥粉末および熱水抽出物の両群の50mg投与群で有効性が見られた。逆に、熱水抽出50mg群ではフィブリン析出、線維芽細胞の有効性が消失していた。

考 察

病理組織学的な検討では液性免疫と細胞性免疫の共同作用から関節炎の慢性化へと進展する⁷⁾。

一般的に、生薬系の効果には釣鐘状の傾向が特徴であり、低濃度では効果がなくなり、高濃度になると抑制効果が無くなるのが認められる。追加感作後、Coccomyxa乾燥粉末および熱水抽出物を5mg群、50mg群、100mg群経口投与を開始した。

DBA/1Jマウスの疾患対照群とCoccomyxa乾燥粉末および熱水抽出物を投与した6群間の関節病変の比較では、滑膜細胞の重層化、骨軟骨の結合組織置換、線維芽細胞増殖、多核白血球の増殖、軟骨細胞の空胞変性に対しても抑制を示した。

以上の研究結果から、Coccomyxaは誘導関節炎モデルマウスにおいて、滑膜病変、骨軟骨病変、炎症細胞の浸潤では、関節炎の発症抑制および治療効果を示した。ここでは最適用量の上限、下限が見られなく、今後は最適用量が見られる限界用量の確定が検討課題の一つである。また、Coccomyxa熱水抽出物中の有効成分が免疫学的作用機序にどのように関与しているのかの解析が重要である。

Coccomyxaは、分類学的にはクロレラに近いがクロレラと比較するとタンパク質含有量は少なく、炭水化物は約3倍と多いことが特徴である⁴⁾。さらに、Coccomyxaには、n-3系脂肪酸であるEPAやDHAの合成素材である α -リノレン酸を含有しており^{8)、9)}、抗炎症作用について明確にすることが重要であるとともに、Coccomyxaの有用成分の同定とCoccomyxaによる、免疫学的作用機序にどのように関与しているのか有効成分の解析が重要である。

文 献

- 1) Chiyuki Abe, Tadahiro Kikukawa, Yasuhiro Komatsu: Combination therapy on murine arthritis- Salazosulfa- pyridine, Bucillamine and Methotrexate. International Journal of Immunotherapy. Vol.XI, No.4, p.129-132, 1995.
- 2) 菊川忠裕, 三木知博, 安倍千之, 小久保 毅, 磯橋文秀, 水島 裕, 坂根 剛;マウスII型コラーゲン関節炎抑制に対するTJ114の作用機序. 日本炎症学会雑誌. Vol.15, No.2, p.129-133, 1994.
- 3) 菊川忠裕, 安倍千之;新規2系の関節炎モデルによる漢方薬の薬効評価. 痛みと漢方. Vol.12, p.18-24, 2002.
- 4) 江口文陽;血液・血管の健康と食品素材 ココミクサの機能性食材としての可能性. Food Style.21. Feb 1, 2011.
- 5) Trentham DE, Townes AS, Kang AH : Autoimmunity to type II collagen an experimental model of arthritis. J Exp Med. 146, 857-868, 1977.
- 6) 小金澤将太, 鷺見 亮, 森 伸夫, 小島正章, 安倍千之, 菊川忠裕;Coccomyxa gloeobotrydiformisのII型コラーゲン関節炎モデルマウスに対する効果. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要. 49, 145-153, 2016.
- 7) 安倍千之, 菊川忠裕, 小松靖弘, 後藤 真, 藤原栄一, 平野伸一;関節炎の質-4系の関節炎モデルにおける早期病変の解析-炎症15;395-399, 1995.
- 8) Ishida, Y.,Honda, T.,Mabuchi,S and Seno,O: Sueno validation of thermally assisted hydrolysis and methylation-gas chromatography using a vertical microfurnace pyrolyzer for the compositional analysis of fatty acid components in microalgae.: J. Agric. Food Chem. 60, 4222-4226, 2012.
- 9) Luning Sun.,Ying Jin.,Liming Dong., Ryo Sumi.,Rabita Jahan Zhi Li: The neuroprotective effects of Coccomyxa Gloeobotrydiformis on the ischemic stroke in a rat model.: Int. J. Biol. Sci.9 (8) ; 811-817, 2013.

大学病院での乳幼児健診の現状と課題

CURRENT STATUS AND ISSUES WITH INFANT HEALTH CHECKUPS AT UNIVERSITY HOSPITALS

齋藤亜利沙・坂本八千代

Arisa SAITO・Yachiyo SAKAMOTO

Abstract

The institutionalization of infant health checkups commenced post the enforcement of Infant Health Guidance Guidelines (1948) based on the Child Welfare Act (Showa 22). Since the past 70 years, social problems have diversified and had a huge impact on the child-rearing environment resulting in childhood obesity, unbalanced diet, and lonely diet. Under these circumstances, the "Breastfeeding/Weaning Support Guide" (1), which is an index for infant health examinations, was revised in 2019 by the Ministry of Health, Labour and Welfare for the first time in 12 years. From the standpoint of a registered dietitian, who focused on the revised "enhancement of support for food allergy prevention," this study examined the current status and issues with infant health checkups at university hospitals.

The database used in this study was derived from a questionnaire administered to 199 participants who underwent an infant health checkup between December 2019 and November, during the 1st year of Reiwa at a university hospital approved by a special function hospital in Okayama prefecture. Results indicated that the proportion of infants receiving artificial nutrition at medical checkups in university hospitals was higher than the national average. This is because both mother and child experienced certain types of illness. Therefore, it is mandatory provide nutritional guidance for children and their families requiring medical care according to their age and illness.

Keywords: Infant health checkup, baby food, Breastfeeding/Weaning Support Guide, nutritional guidance

I. 緒言

本邦における乳幼児一斉健診としての制度化は、児童福祉法（昭和22年）に基づく乳幼児保健指導要領（昭和23年）が施行されてからである。この乳幼児保健指導要領では、当時問題となっていた乳幼児に対する栄養失調や急性期・慢性期感染症の早期発見とその予防に対する対策を集団育児指導で行うことなどが明記されている。その後、70年以上経過した現在では、育児する生活環境が大きく変化しその影響を大きく受けることになった。すなわち、近年の社会問題として取り上げられる少子化、結婚・出産年齢の高齢化、共働きの増加、核家族化、貧困格差の広がり、大人の問題として捉えがちなこの問題は子どもの肥満や、偏食、孤食など育児環境にも大きく影響している¹⁾。

このような背景において、母子の健康水準を向上させることを目的に国民運動計画の一環として平成13年に開始された「健やか親子21（第2次）」²⁾は平成27年度から新たな10年計画として始まった。その中で主要な課題として取り上げられているのは、妊娠・出産・育児期の切れ目のない支援を目指して多施設や多職種との連携と協働である。乳幼児健診は、その一つの支援に含まれている。このような中、乳幼児健診において指標となる「授乳・離乳の支援ガイド」³⁾が、2019年に厚生労働省から12年ぶりに改定された。改定の背景に上記に述べた授乳及び離乳を取り巻く社会環境等の変化が理由

にあげられている。管理栄養士の立場から今回改定された「食物アレルギー予防に関する支援の充実」に着目し、本研究では大学病院での乳幼児健診の現状と課題を検討した。

乳幼児健診における乳幼児への栄養指導の目的は、心身の健康の基本となる食生活に関する様々な教育を行うことである。そして実際の栄養指導は、授乳支援や離乳支援だけでなく乳幼児期から始まる生活習慣病の予防や食育の重要性の指導を行っている¹⁾。このような中、乳幼児健診において指標となる「授乳・離乳の支援ガイド」³⁾が、2019年に厚生労働省から12年ぶりに改定された。改定の背景に授乳及び離乳を取り巻く社会環境等の変化を理由にあげている。今回改定のポイントは「①授乳・離乳を取り巻く最新の科学的知見等を踏まえた適切な支援の充実」「②授乳開始から授乳リズムの確立時期の支援内容の充実」「③食物アレルギー予防に関する支援の充実」「④妊娠期からの授乳・離乳等に関する情報提供のあり方」の4つのポイントがある。本研究では管理栄養士としての立場から特に「③食物アレルギー予防に関する支援の充実」に着目した。

「③食物アレルギー予防に関する支援の充実」の具体的な内容は、離乳の開始時期を変更することでアレルギー疾患を予防できる根拠は存在しないことが書かれている。従来は離乳食としての卵黄の摂取は、アレルギー疾患の観点から離乳の初期には避け生後7～8ヶ月となっていた。また、アトピー性皮膚炎のある乳児に対して食物アレルギーの発症予防のために、「離乳食開始を遅らせる」、「鶏卵を一歳まで除去する」などのアドバイスが行われてきたが⁴⁾、現在ではアトピー性皮膚炎のある乳児では、鶏卵アレルギー発症予防のために、皮膚炎を寛解させたうえで、生後6ヶ月から鶏卵の微量な摂取を推奨した。すなわち、食物アレルギーの原因食物として頻度が高い鶏卵についても、摂取開始を遅らせる必要がないどころか、乳児期から摂取したほうがよいと考えられるようになった⁴⁾。このように離乳食を取り巻く環境や考え方の変化を受け、本研究では大学病院での乳幼児健診の現状と課題を検討した。

II. 方法

1 解析対象

本研究では平成30年12月から令和1年11月の川崎医科大学附属病院で行った生後5-6ヶ月・7-8ヶ月・9-11ヶ月・12ヶ月検診のうち離乳食が開始されている5ヶ月検診以降の乳幼児を対象とした。上記該当する解析対象は199例であった。そのうち性別は男児101名、女児98名であった。

2 調査方法

乳幼児健康診査を受診した児の間診結果を活用した。なお問診票の記入は家族が行っている。対象とした年度では、共通の間診項目を乳幼児健診に導入していた。

3 調査場所

岡山県にある特定機能病院の承認をうけた川崎医科大学附属病院。

新生児集中治療室・産婦人科・小児科・形成外科など数々の診療科をもつ。

特に2018年度新生児集中治療の主な入院実績は先天性代謝異常6名、低出生体重児33名、呼吸器疾患27名であった⁵⁾。

口唇口蓋裂で2010年1月から2017年12月の7年間の間に形成外科・美容外科を受診者したものは313人であった⁶⁾。

4 倫理的配慮及び利益相反

本研究で用いた健診結果は匿名化を行ったものを使用した。この調査において利益相反(COI)は生じていない。

5 調査項目

- 1) 乳幼児健康診査受診状況
- 2) 出生順
- 3) 健診時の授乳状況
- 4) 栄養摂取別たんぱく質摂取状況
- 5) 出生順別たんぱく質摂取状況

6 評価方法

調査項目の4) 5)については、問診表でそれぞれの健診までに食べるべきたんぱく質が食べられているかチェックし、食べられていないたんぱく質があれば摂取不良とした。

Ⅲ. 結果

1 対象者の特徴

(1) 乳幼児健康診査受診状況

乳幼児健康診査で把握した対象者の乳幼児健康診査受診状況を図1に示した。1ヶ月検診は83名、3-4ヶ月検診は41名、6-7ヶ月検診は33名、9-11ヶ月検診は15名、12ヶ月検診は27名が受診していた。

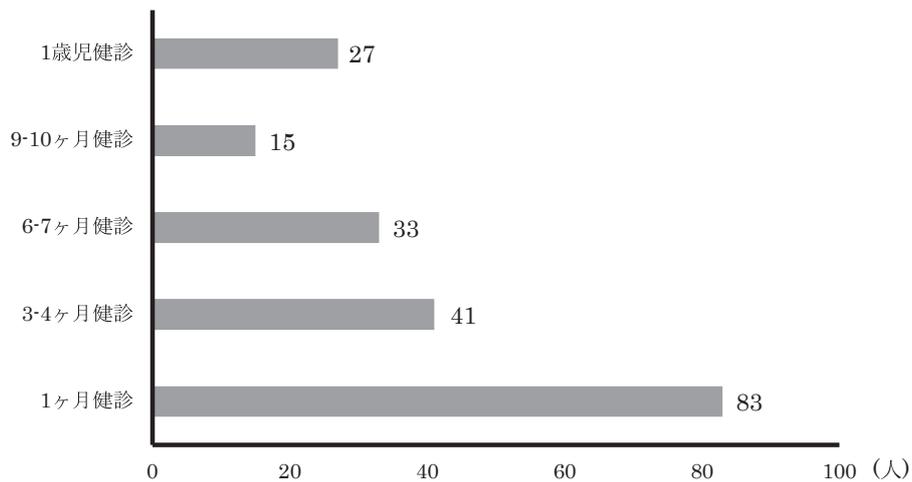


図1 乳幼児健康診査受診状況

(2) 出生順

図2に示すように、出生順では第一子が104人と最も多く、第二子で64人、第三子で24人、第四子で7人となっていた。

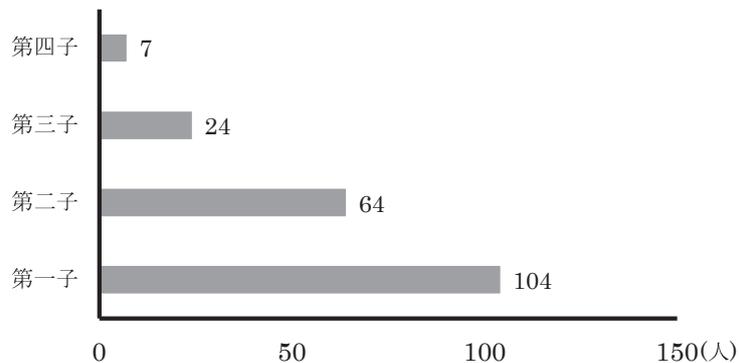


図2 出生順

(3) 健診時の授乳状況

図3に示すように、健診時の授乳状況は母乳栄養が32人で45%ともっとも多く、次いで人工乳が29人で40%、混合栄養は11人で15%であった。平成27年厚生労働省「乳幼児栄養調査」の結果と比較すると、本研究の対象者は母乳栄養-9.7%、人工乳+29.8%、混合栄養-20.1%となった。人工乳の割合が全国平均と比較して多いという結果であった。

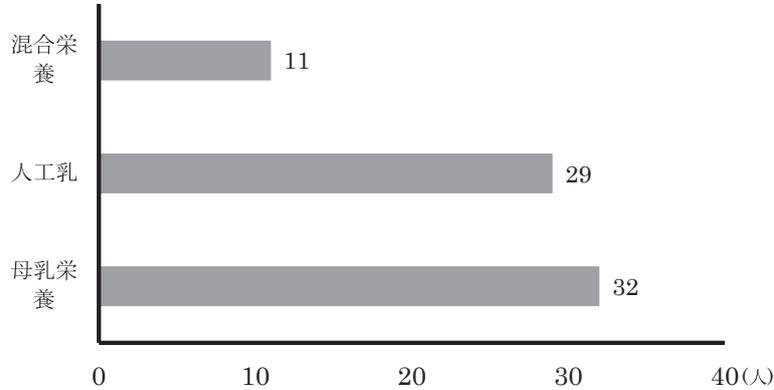


図3 健診時の授乳状況

(4) 栄養摂取別たんぱく質摂取状況

栄養摂取別たんぱく質摂取状況では、人工乳の濃度・量の不足がないのにも関わらず29%が不良であった。ついで混合栄養の摂取不良が15%となっており、母乳栄養では14%が摂取不良であった。混合栄養・母乳栄養ではたんぱく質の摂取に大きな差はなかった。母乳栄養と人工乳のたんぱく質摂取状況を比較すると人工乳が2倍以上不良であった。これは西野ら⁷⁾の研究にあるように母乳栄養は時間的にも心理的にも忙しく、ゆとりが人工乳に比較して少ないのではないかと推測から、人工乳では育ててあげようとする気持ちが、育児に対する不安や自信の無さが母乳栄養に比べ生じやすいと結論付けられている。このことから離乳食についても、母親の心理状況に同じことが起こっているのではないかと推測される。

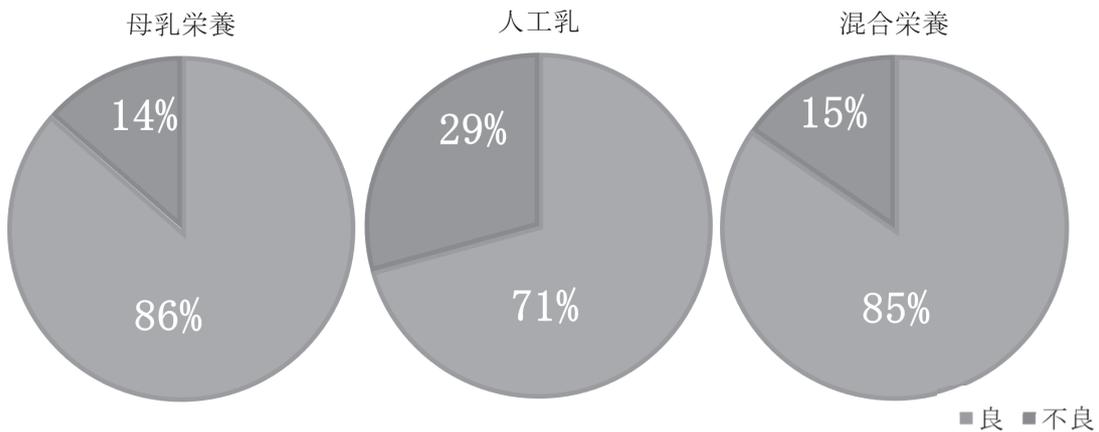


図4 栄養摂取別たんぱく質摂取状況

(5) 出生順別たんぱく質摂取状況

出生順別たんぱく質摂取状況は第一子で良好であったのは104人中95人の92%であり不良であったのが9人で8%であった。第二子のたんぱく質摂取状況が良であったのは64人中56人であり89%であり、不良となっていたのは8人であり11%であった。第三子では24人中23人の96%が良好であり、不良であったのは1人の4%であった。第四子では7人中7人が良好であった。

第二子でたんぱく質摂取不良となっている理由として、小山⁸⁾の研究から第二子のこどもの育

児は第一子の育児に影響を受けている為、母親の想定通りに離乳食が進まない事からたんぱく質の摂取不良が多く見られたと考えられる。

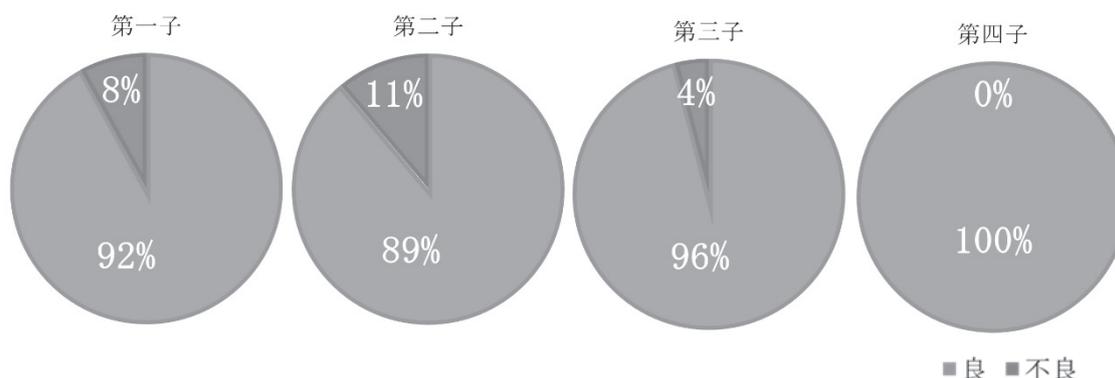


図5 出生順別たんぱく質摂取状況

IV. 考察

乳幼児健診の目的は、受診した乳幼児の離乳食に対する課題を明確化することである。また積極的な支援の為、小児科医師による診察だけでなく管理栄養士による離乳食指導にまで繋げていく必要がある。そこで本研究では乳幼児の離乳食摂取状況を乳幼児健康診査の問診票を活用し分析を試みた。

本研究で得られた結果は人工乳の割合が全国平均と比較して+29.8%多くなっていた。この理由として調査場所が大学病院であったことが考えられる。本研究の調査場所である大学病院は産科・小児科・新生児科だけでなく、新生児集中治療室をもつ総合病院である。その為、ハイリスク出産の割合が多くなっている。例として低出生体重児や先天性代謝異常などである。これらの疾患は産後すぐ新生児集中治療室で管理を行う為、人工乳が中心となる。また同病院の形成外科は「口唇口蓋裂」の手術を中四国で唯一行っている病院である。口唇口蓋裂児の栄養療法は疾患の特性上、人工乳が第一選択となっている。また母体側の理由で人工乳が選択されるケースがある。例として母体が精神疾患や循環器・代謝疾患などの治療を行っている場合である。この場合も服薬や母体の状態により人工乳が選択されている。そして、同病院で生まれた児が継続して乳幼児健診を受診している。その為、大学病院での乳幼児健診では人工乳の割合が多くなっているのではないかと考える。

また人工乳を摂取している乳児は母乳栄養の乳児よりたんぱく質摂取状況は2倍以上不良となっていた。平成27年乳幼児栄養調査にもあるように、離乳食についての困難感で一番多い事柄が「つくるのが負担、大変」という理由である。実際の離乳食指導でも、保護者から「離乳食作りが面倒である」といった声や「調理が苦手で離乳食となるとさらにハードルが高い」というような声も聞かれた。その為、離乳食に対して作るのが大変、負担だと考えている人が一定数いることが分かる。また西野ら⁷⁾の研究から、母乳では心理的にも忙しくゆとりが人工乳に比較して少なく、育児に対する不安や自信のなさが生じやすいとある。これらの結果から、母乳栄養は時間的、精神的に余裕がなくたんぱく質摂取不良となっており、これは母親の心理状況が関係すると推測される。

出生順別たんぱく質の摂取状況は、小山⁸⁾の研究にあるように、授乳期間は第一子が17.7ヶ月、第二子が18.9ヶ月であり第一子と第二子では第一子のほうが授乳期間は短くなっている。今回得られた結果と小山の結果から考察するに、第二子の育児は第一子の育児に影響を受けている為、母親の想定通りに離乳食が進まないことからたんぱく質の摂取不良が多く見られたと考えられる。

V. 結論

乳幼児健診の問診表の解析から離乳食における、たんぱく質摂取の現状と課題が見えてきた。本研究の調査から、大学病院の乳幼児健診の対象者は人工乳の割合が全国平均と比較し多くなっており、母子ともになんらかの疾患を持っていることが分かった。そのような児と家族に離乳食の栄養指導を

行う場合は月齢だけでなく疾患に合わせた栄養指導が求められる。また母乳栄養・第2子は、保護者が時間的・精神的ゆとりが少なくたんぱく質摂取が遅れがちである。その為、管理栄養士はそのような場合、離乳食の手軽な調理法や食材選択方法など対象者の生活背景に合わせた指導を行う事が重要である。

離乳食は次の幼児食に繋がっており、幼児期に獲得した食習慣はさらに成人期まで維持され親となることで次世代の食生活をも左右する。その為、乳幼児健診での離乳食指導はこれからの生活習慣の基本を担う重要な役割がある。従って状態に合わせた離乳食指導が対象となる親子だけでなく次世代までの適切な食習慣の維持に寄与することが期待される。

VI. 参考文献

- 1) 福岡地区小児科医会乳幼児保健委員会編集:乳幼児保健委員会乳幼児健診マニュアル第2版, 医学書院 (2001)
- 2) 厚生労働省:「健やか親子21」最終評価報告書 (2021年6月)
http://sukoyaka21.jp/award_list/kenkou-award2021
- 3) 厚生労働省:授乳・離乳の支援ガイド (2019改訂版) (2021年5月12日)
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_04250.html
- 4) 井村真澄, 堤ちはる, 成田雅美:臨床栄養, 医師薬出版株式会社, 135, 286-307
- 5) 川崎医科大学附属病院 (2021年5月12日)
<https://h.kawasaki-m.ac.jp>
- 6) 大杉育子, 稲川喜一, 戎谷昭吾:川崎医科大学附属病院形成外科・美容外科を受診した口唇裂・口蓋裂患者の臨床統計的検討, 日本口蓋裂学会雑誌, 44, 151-163 (2019)
- 7) 西野力男, 星出龍志, 太田順一郎, 中山治美, 原朋邦:1ヶ月乳児健診における母乳および人工栄養の母親に及ぼす心理的影響, 医療, 49, 604-608 (1990)
- 8) 小山祥子:今日の育児文化による一考察, 北陸学院短期大学紀要37, 61-69 (2005)

夜遅い食事とエネルギー・栄養素摂取量、 食品群別摂取量との関連

Association between late-night meals and the intake of energy, nutrients,
and food groups

西村美津子¹⁾・藤澤克彦¹⁾・小上和香¹⁾

Mitsuko NISHIMURA・Katsuhiko FUJISAWA・Yorika OGAMI

Abstract

Regular habits of eating breakfast and supper contribute to the formation of a basic daily rhythm. However, in recent years, it has become difficult to practice regular eating habits owing to changes in lifestyle. This study's purpose was to consider the relationship between late-night meals (after 9 pm) and young people's intake of energy, nutrients, and food groups. This survey was conducted in June 2020, and analyzed 82 people. From the 79 valid responses received, responses from 12 men were excluded, while those from 67 women were analyzed. In response to the question, "Do you eat after 9 pm?" the answers about late-night meals were: "almost daily," "4-5 days a week," "2-3 days a week," "less than once a week," and "almost never." The dietary survey was conducted using the Food Frequency Questionnaire Based on Food Groups—New FFQg Ver. 5. For late-night meals (after 9 pm), "less than once a week" and "almost never" were set to "no," whereas the others were set to "yes." The survey results showed that 46.3% had a late-night meal intake. Those who had late-night meals tended to have a higher total intake of energy and proteins than those who did not ($p = 0.076$) ($p = 0.029$). In terms of food intake, those who ate late-night meals consumed more meat and noodles. No significant association was found between late-night meal intake and energy adjustment values. In future studies, we shall increase the number of subjects to be surveyed, and also understand the dietary content, eating habits, and lifestyles of those who take late-night meals. Further, it will be necessary to continuously consider the factors that lead to effective food education.

Keywords: late-night meals energy intake food education

I. 緒言

概日リズムを司る体内時計は約24時間周期のリズムであり、人の場合は24.5時間といわれる。このように体内時計は24時間よりずれているため、人は24時間に合わせるために、外界の光刺激に合わせて体内時計をリセットしている。併せて、食事も体内時計に働きかけることで体内時計をリセットするので、毎日の規則正しい食事の役割は大きく、朝食や夕食の時間を含めた規則正しい食生活は、生活リズムの基本形成に寄与している。このように、健康維持に関連し、食や栄養の働きにも時間の側面を考慮する考え方が重要となってきた^{1, 2)}。

しかし近年、ライフスタイルの変化により規則正しい食生活の実践が困難となってきた。深夜までの労働やシフト勤務など労働環境の変化や、IT機器の発達やSNSの普及による夜型ライフスタイルの蔓延も日本人の食生活を大きく変えている。そして、食行動パターンとして夜遅い食事の摂取が指摘されており、その傾向はとりわけ20歳代で顕著である。平成20年国民健康・栄養調査では夕食開

¹⁾ くらしき作陽大学 食文化学部 Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University

始時刻において夜9時以降に夕食を開始する人の割合は20～30歳代の若い世代に多く、4人に1人が夜9時以降に夕食を摂取していると報告している³⁾。

夜遅い食事と肥満との関連を検討した研究によると、成人では夜遅い食事という行動と肥満とが関連している可能性が高いと述べている^{4,6)}。また、勤労者の夕食終了時から就寝時間までの間隔と健康状態との関連について検討した研究では、夕食終了から就寝までの間隔を適切にとることは、高血圧のリスク低下につながる可能性を示唆したと結論付けている⁷⁾。また、生活リズムには、日中に活動しやすい朝方と夕方から夜間に活動しやすい夜型があることが知られており、若年者においても夜型ライフスタイルでは、健康障害や日中の食欲や活動が減弱しやすいと報告されている^{8, 9)}。

以上のことから、夜遅い食事と健康維持には関連があると考えられ、夜遅い食事と肥満や高血圧等の生活習慣病との関連を研究した報告はある^{10, 11)}。しかし、夜遅い食事をする者の食事の内容（エネルギー・栄養素、食品群別摂取量）について検討した報告は少ない。そこで、本研究は、若年者を対象とし、食行動パターンとして夜遅い食事（夜9時以降の食事）とエネルギー・栄養素、食品群別摂取量との関連について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象者および調査方法

2020年6月に82名を調査対象とし、悉皆調査をおこなった。回収した回答は不備をチェックし、79名から有効な回答（有効回答率96.3%）を得た。79名のうち12名の男性を除き、解析対象者は67名であり、全て女性とした。

2. 調査項目

調査項目は、基本属性、夜遅い食事の摂取の有無、食事調査であった。基本属性としては年齢、身長、体重、体格指数（Body Mass Index: BMI）、身体活動レベルを用いた。夜遅い食事についての質問は、「夜9時以降に食事をすることがありますか?」とし、「ほぼ毎日」「1週間に4～5日」「1週間に2～3日」「1週間に1日以下」「ほとんどない」の5件法で回答を求めた。これらの質問は自記式質問法で行った。食事調査は、エクセル栄養君食物摂取頻度調査新FFQ g Ver.5を用いた。食事調査に当たっては回答しやすいよう、調査対象者に質問内容についてフードモデル等を用いて食品の重量など説明を加えながら回答してもらった。

3. 解析方法

栄養素摂取量は、残差法を用いて総エネルギー摂取量を解析対象者の平均値（1,745kcal/日）に調整した値を用いた。夜遅い食事（夜9時以降の食事）については、「ほぼ毎日」「1週間に4～5日」「1週間に2～3日」を夜遅い食事の摂取有群、「1週間に1日以下」「ほとんどない」を無群の2群に分け解析した。夜遅い食事の摂取の有無と体格、身体活動レベルの検討はpearsonの χ^2 検定、夜遅い食事の摂取の有無とエネルギー、栄養素、食品群別摂取量の検討は、 t 検定を用いて解析を行った。全ての検定は、5%未満（両側検定）を有意水準とし、IBM SPSS Statistics 27（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用いて行った。

III. 結果

1. 解析対象者の基本属性（表1）

解析対象者のBMIは $20.8 \pm 2.4 \text{ kg/m}^2$ であり、低体重が12名（17.9%）であった。身体活動レベルはI（低い）が32名（47.8%）と最も高い割合であった。

2. 夜遅い食事（夜9時以降の食事）の摂取の状況（図1）

夜遅い食事については、「ほとんどない」と答えた者の割合は38.8%であった。約6割の者は週に

表1 解析対象者の基本属性

		n=67	
		平均 ± SD	
年齢 (歳)		19.3	± 0.5
身長 (cm)		168.3	± 0.3
体重 (kg)		50.5	± 6.3
BMI (kg/m ²)		20.8	± 2.4
肥満判定		n	%
低体重		12	17.9
普通体重		51	76.1
肥満		4	6.0
身体活動レベル		n	%
I (低い)		32	47.8
II (普通)		21	31.3
III (高い)		14	20.9

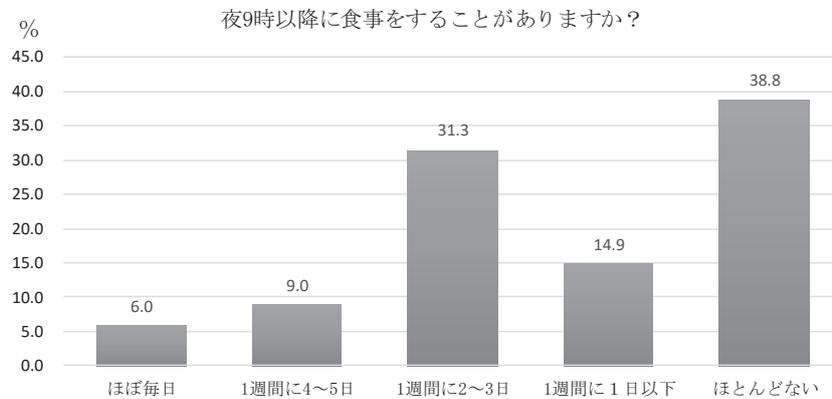


図1 夜遅い食事の摂取の状況

1回以上夜9時以降に食事をしており、「週に2~3回」と答えた者が最も多く21人(31.3%)であり、「ほぼ毎日」の者は4人(6.0%)であった。

3. 夜遅い食事の摂取の有無と体格、身体活動レベルとの関連 (表2)

夜遅い食事の摂取の有無で体格(肥満判定)と身体活動レベルをみると、体格については差は認められなかったが、身体活動レベルには有意な差が認められた。夜遅い食事の摂取無群は有群と比べ、身体活動レベルI(低い)の者の割合が有意に高かった($p < 0.05$)。

4. 夜遅い食事の摂取の有無と総エネルギー摂取量、栄養素摂取量との関連 (表3)

総エネルギー摂取量は $1,745 \pm 401$ kcalであった。たんぱく質エネルギー比、脂質エネルギー比、炭水化物エネルギー比は、13.7%、32.3%、52.5%であり日本人の食事摂取基準2020年版のエネルギー産生栄養素の目標量と比べ炭水化物エネルギー比が低く、脂質エネルギー比が高かった。

夜遅い食事の摂取の有無と総エネルギー摂取量、栄養素摂取量との関連をみると、夜遅い食事の摂取有群は無群に比べ総エネルギー摂取量が多い傾向がみられ、有群は $1,839 \pm 392$ kcal、無群は $1,664 \pm 396$ kcalであった($p = 0.076$)。夜遅い食事の摂取有群は無群に比べ、たんぱく質摂取量が有意に多かった($p < 0.05$)。また、ビタミンB₁、ナイアシン当量の摂取量についても夜遅い食事の摂取有群の方が、有意に多かった。脂質についても夜遅い食事の摂取有群の方が高い傾向がみられた($p = 0.065$)。その他、ビタミン、ミネラル等2群間に差は認められなかった。

表2 夜遅い食事の摂取の有無と体格、身体活動レベルとの関連

		夜遅い食事の摂取				<i>p</i>
		有群		無群		
		n=31		n=36		
		n	%	n	%	
肥満判定	低体重	8	25.8	4	11.1	0.278
	普通体重	21	67.7	30	83.3	
	肥満	2	6.5	2	5.6	
身体活動 レベル	I (低い)	10	32.3	22	61.1	0.012
	II (普通)	10	32.3	11	30.6	
	III (高い)	11	35.5	3	8.3	

p 値は、Pearsonの χ^2 検定による。

表3 夜遅い食事の摂取の有無と総エネルギー摂取量、栄養素摂取量との関連

		夜遅い食事の摂取		<i>p</i>
		有群	無群	
		n=31	n=36	
		平均 ± SD	平均 ± SD	
エネルギー	(kcal)	1,839 ± 392	1,664 ± 396	0.076
たんぱく質	(g)	64.5 ± 17.6	55.7 ± 14.5	0.029
脂質	(g)	66.7 ± 17.3	59.2 ± 15.3	0.065
炭水化物	(g)	237.8 ± 46.9	221.6 ± 60.6	0.230
ビタミンA	(μ g RAE)	398 ± 143	428 ± 186	0.465
ビタミンD	(μ g)	4.1 ± 2.2	3.3 ± 1.6	0.103
ビタミンE	(mg)	6.8 ± 1.8	6.2 ± 1.7	0.155
ビタミンK	(μ g)	190 ± 63	196 ± 94	0.773
ビタミンB ₁	(mg)	1.04 ± 0.30	0.88 ± 0.23	0.019
ビタミンB ₂	(mg)	1.10 ± 0.34	1.02 ± 0.25	0.260
ナイアシン当量	(mg NE)	26.2 ± 7.9	22.2 ± 6.5	0.025
ビタミンB ₆	(mg)	1.06 ± 0.34	0.93 ± 0.31	0.115
ビタミンB ₁₂	(μ g)	4.3 ± 2.1	3.6 ± 1.6	0.137
葉酸	(μ g)	237 ± 68	237 ± 95	0.999
ビタミンC	(mg)	69 ± 26	69 ± 34	0.943
マグネシウム	(mg)	220 ± 62	203 ± 53	0.255
鉄	(mg)	6.5 ± 1.7	6.0 ± 1.5	0.193
カリウム	(mg)	2109 ± 637	1965 ± 604	0.348
カルシウム	(mg)	450 ± 174	450 ± 132	0.997
食塩相当量	(g)	8.9 ± 2.7	8.3 ± 2.5	0.294

p 値は、*t* 検定による。

5. 夜遅い食事の摂取の有無と総エネルギー調整栄養素摂取量との関連 (表4)

ビタミンB₁は、夜遅い食事の摂取有群の方が無群に比べ多い傾向がみられたが、有意な差はなかった (*p* = 0.089)。また、ビタミンAとカルシウムは、夜遅い食事の摂取無群が有群に比べて多い傾向がみられたが、有意な差は認められなかった (*p* = 0.059) (*p* = 0.080)。その他の栄養素について差は認められなかった。

表4 夜遅い食事の摂取の有無と総エネルギー調整栄養素摂取量との関連

	夜遅い食事の摂取		<i>p</i>
	有群	無群	
	n=31	n=36	
	平均 ± SD	平均 ± SD	
たんぱく質 (g)	65.6 ± 20.2	71.4 ± 31.1	0.360
脂質 (g)	63.1 ± 5.8	62.2 ± 7.9	0.592
炭水化物 (g)	225.8 ± 16.6	231.8 ± 22.2	0.220
ビタミンA (μg RAE)	378 ± 100	445 ± 169	0.059
ビタミンD (μg)	3.9 ± 1.7	3.6 ± 1.4	0.414
ビタミンE (mg)	6.5 ± 0.9	6.5 ± 1.0	0.911
ビタミンK (μg)	182 ± 47	202 ± 90	0.249
ビタミンB ₁ (mg)	1.07 ± 0.17	1.00 ± 0.16	0.089
ビタミンB ₂ (mg)	1.06 ± 0.18	1.09 ± 0.15	0.550
ナイアシン当量 (mg NE)	24.8 ± 4.5	23.3 ± 4.6	0.186
ビタミンB ₆ (mg)	0.96 ± 0.23	0.94 ± 0.25	0.791
ビタミンB ₁₂ (μg)	4.1 ± 1.6	3.9 ± 1.4	0.567
葉酸 (μg)	287 ± 39	307 ± 85	0.195
ビタミンC (mg)	66 ± 20	71 ± 31	0.360
マグネシウム (mg)	25 ± 4	23 ± 5	0.186
鉄 (mg)	6.3 ± 0.7	6.4 ± 1.0	0.761
カリウム (mg)	66 ± 20	71 ± 31	0.360
カルシウム (mg)	425 ± 115	472 ± 97	0.080
食塩相当量 (g)	8.5 ± 1.7	8.5 ± 2.4	0.992

p 値は、*t* 検定による。

6. 夜遅い食事の摂取の有無と食品群別摂取量との関連 (表5)

夜遅い食事の摂取有群は無群に比べ、いも類、肉類の摂取量が有意に多かった ($p < 0.05$)。また、麺類については、夜遅い食事の摂取有群の方が多い傾向がみられた ($p = 0.086$)。野菜は、夜遅い食事の摂取無群の方が多かったが差は認められなかった。乳類や果物類も同様に、夜遅い食事の摂取無群の方が多かったが有意な差は認められなかった。

IV. 考 察

本研究は、若年者を対象とし、夜遅い食事 (夜9時以降の食事) とエネルギー・栄養素、食品群別摂取量との関連について検討した。本研究結果から、夜遅い食事の摂取がある者は46.3%であった。平賀らの社会人を対象として夕食時刻と健康障害の関連について検討した研究結果⁹⁾によると「いつも21時以降に食べている」と「時々21時以前に食べている」を併せると43.2%であり本研究結果もほぼ同じ結果であった。

夜遅い食事の摂取がある者は、無い者に比べて総エネルギー摂取量が多い傾向がみられた ($p = 0.076$)。食品群別摂取量でみると、夜遅い食事の摂取がある者は肉類と麺類が多く、これらの食品により、多くのエネルギーを摂取していると考えられる。夜遅い食事と肥満とは関連しているとの研究報告がある⁴⁾が、本研究では2群間に体格の差はなく、肥満者の割合は、夜遅い食事の摂取がある者は6.5%、無い者は5.6%と低い割合であった。これは、身体活動量の違いが影響していると考えられ、

表5 夜遅い食事の摂取の有無と食品群別摂取量との関連

	夜遅い食事の摂取		<i>p</i>
	有群	無群	
	n=31	n=36	
	平均 ± SD	平均 ± SD	
穀類	377.5 ± 89.2	337.3 ± 112.0	0.113
米類 (めし)	258.6 ± 79.2	246.1 ± 119.6	0.611
パン類 (菓子パン除)	37.7 ± 26.4	30.4 ± 24.1	0.246
麺類 (ゆで麺)	81.3 ± 55.6	60.7 ± 41.0	0.086
いも類	34.2 ± 27.9	22.2 ± 19.5	0.042
緑黄色野菜	65.3 ± 33.8	75.7 ± 54.3	0.359
その他の野菜	120.4 ± 68.1	121.9 ± 86.1	0.938
海藻類	2.6 ± 2.2	3.0 ± 2.7	0.525
豆類	42.3 ± 30.6	38.5 ± 28.4	0.595
魚介類	37.5 ± 28.9	28.2 ± 21.8	0.138
肉類	107.6 ± 48.4	81.4 ± 41.6	0.020
卵類	35.2 ± 15.8	34.1 ± 16.8	0.782
乳類	124.5 ± 111.2	140.5 ± 83.2	0.504
牛乳	64.3 ± 106.9	64.1 ± 67.8	0.996
その他の乳製品	60.3 ± 39.2	76.4 ± 41.6	0.109
果実類	49.8 ± 58.8	60.9 ± 58.1	0.442
菓子類	77.2 ± 39.1	68.0 ± 50.5	0.412
嗜好飲料	63.2 ± 74.5	64.4 ± 90.2	0.954
砂糖・甘味料類	4.3 ± 2.8	4.5 ± 2.6	0.687
種実類	0.7 ± 1.7	1.1 ± 2.9	0.563
油脂類	12.5 ± 4.4	10.9 ± 5.5	0.194
調味料・香辛料類	30.3 ± 15.1	29.3 ± 19.5	0.831

単位：g

p 値は、*t* 検定による。

身体活動レベルは夜遅い食事の摂取がある者の方が有意に高く、良く体を動かしていた。この身体活動量を上げる要因については不明であるので今後の課題と考えられる。また、夜遅い食事となる要因として、SNSの利用のほか、通学時間の長さ、部活動、アルバイトの可能性もある。しかしながら、本研究ではこれらの点は把握していないため、これについても検討の必要性が示唆された。田尻ら¹²⁾の非肥満者を対象とした不規則な生活習慣と4年後の体重増加との関連を検討した研究では、夜遅い食事や夜食、短時間睡眠といった不規則な生活習慣では体重変化率が大きくなる可能性があるとして述べている。本研究対象者においても、夜遅い食事を継続することにより体重の変化につながる可能性も考えられる。若年者に対する食事の時間や内容を含めた望ましい食生活習慣定着のための健康教育の必要性が示唆された。

さらに、夜遅い食事の摂取がある者は、たんぱく質の摂取量が多かった ($p < 0.05$)。これは、肉類の摂取量が多い ($p < 0.05$) ことが要因と考えられた。夜遅い食事の摂取がある者の食事の内容は、肉類のメニューが多くなっていると推察された。

夜遅い食事の摂取の有無と栄養素摂取量の関連を総エネルギー摂取量で調整した栄養素摂取量で見ると、2群間に差は認められなかった。夜遅い食事をしている者もしていない者も摂取栄養素に違い

はないという結果であった。しかし、ビタミンA ($p = 0.059$) とカルシウム ($p = 0.080$) は夜遅い食事の摂取が無い者に多い傾向がみられ、ビタミンB₁ ($p = 0.089$) は夜遅い食事の摂取がある者に多い傾向がみられた。ビタミンAは緑黄色野菜、カルシウムは牛乳・乳製品に多く含まれる栄養素であり、夜遅い食事の摂取が無い者は、これらの食品を取り入れた食事内容であることが推察される。また、ビタミンB₁は肉類に多いため、夜遅い食事の摂取がある者は肉類の食品の摂取により高値となると推察される。

夜遅い食事の摂取がある者は、麺類を多く摂取していた ($p < 0.05$)。本研究での質問は夜遅い食事の有無についてのみ質問しているため、夜食の有無については不明である。この麺類の摂取が夕食であるのか、夜食であるのかは不明であるが、いずれにしても麺類は炭水化物を含み脂肪や塩分の多い食品である。摂取の時間や量について栄養教育の必要性が示唆された。一方、菓子類や嗜好飲料に差はみられず、夜遅い食事の有無による違いは認められなかった。

本研究には限界があった。まず、サンプルサイズが比較的少なく検出力が不十分であった可能性が考えられる。また、食事内容を把握するために食物摂取頻度調査を行ったが、調査対象者が日常に食べているものを正確に申告できているかは限界があった。しかし、このような課題があるとしても、本研究の調査は、女子大学生の食事内容の特徴を把握できていると考えられる。今後は、調査対象を増やし、夜遅い食事の摂取がある者の食事内容や食習慣、生活習慣を把握し、効果的な食教育につなげるための関連要因について、継続して検討する必要があると考えられる。

V. 謝 辞

調査の実施にあたり、ご協力していただいた皆様に心より感謝いたします。

VI. 参考文献

- 1) 柴田重信：時間栄養学の現状とこれから，日本家政学会誌，63，337-341 (2012)
- 2) 山口光枝，渡邊敏明，高木絢加，脇坂しおり，坂根直樹，森谷敏夫，永井成美：女子大学生における生活リズムの朝型-夜型度と朝の自律神経活動の関連，女性心身医学，16，160-168 (2011)
- 3) 平成20年国民健康・栄養調査 生活習慣調査結果
https://www.nibiohn.go.jp/eiken/kenkounippon21/eiyouchousa/koumoku_seikatsu_syuukan_chousa.html (2021年6月11日アクセス)
- 4) 岩部万衣子，小澤啓子，松木宏美，高泉佳苗，鈴木亜紀子，赤松利恵，岸田恵津：日本人の成人と子どもにおける夜遅い食事及び夜食と肥満との関連—国内データベースを用いたシステマティックレビュー—，日本健康教育学会誌，25，151-167 (2017)
- 5) Andrew W McHill, Andrew Jk Phillips, Charles A Czeisler, Leigh Keating, Karen Yee, Laura K Barger, Marta Garaulet, Frank Ajl Scheer, Elizabeth B Klerman : Later circadian timing of food intake is associated with increased body fat, Am J Clin Nutr. 106, 1213-1219 (2017)
- 6) Hedda L Boege, Mehreen Z Bhatti, Marie-Pierre St-Onge : Circadian rhythms and meal timing: impact on energy balance and body weight : Current Opinion in Biotechnology, 70, 1-6 (2021)
- 7) 中本真理子，酒井徹，首藤恵泉，安藝菜奈子，小杉知里，秦明子，篠田香織，桑村由美，南川貴子，市原多香子，田村綾子，船木真理：勤労者の夕食終了から就寝時間までの間隔と健康状態との関係，日本栄養・食糧学会誌，66，185-193 (2013)
- 8) 本窪田直子，駒居南保，鈴木麻希，林育代，森谷 敏夫，永井 成美：夜型指向性が若年女性の自律神経活動，胃運動および食欲感覚の日中の変動に及ぼす影響，日本栄養・食糧学会誌，69，65-74 (2016)
- 9) 平賀裕之，矢富悦子：夕食時刻の遅い若者における健康障害，HEART's Original, 39, 130-134 (2007)

- 10) 小澤啓子, 鈴木亜紀子, 高泉佳苗, 岩部万衣子, 松木宏美, 赤松利恵, 岸田恵津: 夜遅い食事と肥満との関連: 英文文献を用いたシステマティックレビュー, 日本健康教育学会誌, 24, 205-216 (2016)
- 11) Marci E Gluck, Colleen A Venti, Arline D Salbe, Jonathan Krakoff: Nighttime eating: commonly observed and related to weight gain in an inpatient food intake study, Am J Clin Nutr, 88, 900-905 (2008)
- 12) 田尻絵里, 下田誠也, 吉村英一: 非肥満者を対象とした不規則な生活習慣と4年後の体重増加との関連, 日本家政学会誌, 71, 749-756 (2020)

19世紀にはじまったロシア音楽の独自性とその背景 ～ロシア音楽の歴史、宗教、文学の観点から～

About the characteristics of Russian music that began in the 19th century and its background
～In terms of musical history, religion and literature～

土居里江
Rie DOI

要旨

ロシアのピアノ作品を演奏する時に抱く一般的なロシア音楽に対する解釈のイメージ（力強さ、スケールの大きさ、メロディーの抒情性）から一歩踏み込み、（1）19世紀のロシア音楽のはじまりと発展、（2）ロシア正教からの影響、（3）ロシア文学からの影響の3つの点に注目し、西洋のクラシック音楽と異なるロシア音楽の独自性とその背景について考察した。

はじめに

現在、ロシアの作曲家によるピアノ作品は、ピアニストにとって欠かすことのできないレパートリーの1つになっている。日本では、年齢の小さなピアノ学習者に使われる各種ピアノ教材の中にロシアの作曲家の作品が取り入れられていることがあり、また、コンクールの課題曲としても取り上げられることがあるが、ロシア音楽としてはっきり認識を持って取り組み始めるのは、高校生や音楽大学の学生になってからが初めてという人も多いのではないだろうか。そして、その作品の芸術性や美しさに魅了されつつも、西ヨーロッパのバロック期以降のメジャーなクラシック音楽に比べると、深く内容を理解しないまま弾いていると思われるケースが多い。その理由の1つとして考えられるのは、西ヨーロッパに比べるとロシアという国が、例えば渡航するとしてもヴィザが必要で、西ヨーロッパへ向かう気軽さとは異なる国であり、また実際に、ある種異なった歴史や文化の発展を辿った国だからである。また、我が国との関係性や交流は、アメリカや西ヨーロッパに比べると薄く、ロシアという国自体への理解が浅いように思われる。そのような国であっても、ロシアには世界三大音楽院の1つと言われるモスクワ音楽院があり、世界で活躍するロシア人ピアニストの名や演奏とその活躍ぶりは日本の音楽界に広く知れ渡っていて、ロシア音楽を初めて弾きはじめるピアノ学習者にとってのそれは、一種、謎めいた魅惑の国の音楽と映っているのかもしれない。

ロシア音楽を演奏する上で、ロシア音楽に対する漠然としたイメージのみに頼らずロシア音楽の特徴や独自性を知ることは、取り組む曲への理解を深め、正しい理解の上で多彩な表現をすることの助けになると思われる。本稿では、ロシア音楽の独自性とその背景を探るべく、（1）19世紀からのロシア音楽のはじまりと発展、（2）ロシア正教からの影響、（3）ロシア文学からの影響の3つの観点から考察し、ロシアのピアノ作品における演奏解釈の一助としたい。

I.ロシア音楽として一般的にイメージするもの

まず、3つの観点からロシア音楽の独自性とその背景を探る前に、一般的にロシア音楽に対して抱いているイメージとはどのようなものであるか確認してみたい。

広大な大地と長く厳しい冬の寒さを持つ自然環境を生き抜くことから育まれた力強さ、スケールの大きさ、息の長い抒情的な歌う旋律、そしてロシアの鐘の音。作曲家によりその作風は多岐にわたるが、ピアノ学習者が思い描くロシア音楽に対するイメージは、まずはこれらの要素ではないだろうか。どれもロシア音楽の特徴に当てはまるものではあるが、それはロシア音楽を理解する上での入り口に他ならない。力強さや歌う旋律が生まれるようになった背景、そしてロシアの鐘の意味と、なぜそこ

まで音楽に多用されるようになったのか、理解が深められるよう探っていきたい。

II. ロシア音楽の独自性とその背景を考える上で注目したい3つの観点

(1) ロシア音楽のはじまりと発展～西洋で発展したクラシック音楽とロシア音楽との歴史的違い～

ロシア音楽は、西洋で発展したクラシック音楽に比べると歴史は浅く、音楽史上で最初に名を残す功績を遺したロシア音楽の作曲家はミハイル・グリンカ（1804-1857）で、グリンカの活躍によって、本格的にロシア的な音楽の歴史が始まった。もちろん19世紀を迎えるまでのロシアにも音楽の才能ある人はいたが、例えば農奴であるなど、境遇に恵まれなかったために世界的に評価されるような作曲家は排出されず、いわゆる芸術音楽としてのクラシック音楽は、他国から音楽家を招いて、貴族などの上流階級のたしなみや娯楽として、イタリア、フランス、ドイツの音楽が楽しめるのが主であった。

「近代ロシア音楽の父」と呼ばれるグリンカは、スモレンスク近郊ノヴォスパスコエ村の地主の家に生まれ、教会の鐘の音と農民の歌に囲まれた環境で育ち、その後、運輸省に勤務しながら職務の傍ら作曲活動を行い、イタリアに音楽留学をしている。当時のヨーロッパの最新の音楽にふれ刺激を受けながらも、ロシア人としてのアイデンティティを強く自覚し、自国の民話を題材にしたオペラや民謡を用いた作品を作曲するなど、自国の芸術音楽を創造すべく、ロシアの音楽史に貴重な足跡を残した。グリンカの残した作品ジャンルは、国外で初めて認められたロシア的なオペラを始め、管弦楽曲、器楽曲、声楽曲と幅広いが、とりわけ歌曲の作品数が多く、ロシア語によるオペラや歌曲を世界に通用する芸術作品として生み出していった。そしてその功績は、その後のロシア音楽発展に大きな影響を与えた。

グリンカとの出会いに影響を受け本格的な作曲活動を始めた9歳年下のアレクサンドル・ダルゴムイジスキー（1813-1869）は、その後に続くロシア五人組の作曲家たちやチャイコフスキーと比べると知名度が低いが、グリンカの崇高な理念と共に多くの歌曲やオペラを作曲した。その作品の特徴は、ロシア語の生きた人間の言葉の本格的な抑揚を音楽化することに注力しているところで、グリンカよりもさらにロシア色の濃い作風となっている。作曲家としての活動だけにとどまらず、彼の理念を教育活動の中にも当てはめ、作品の意味や詩の細かい色合いを伝えられる力を持つ歌手の育成に力を注いだ。また、教育的な活動と重なることとして、ダルゴムイジスキーの家では度々音楽夜会が行われていたが、そこにはグリンカを含む作曲家や演奏家から音楽批評家、作家、詩人、画家など、ロシアの芸術を心から信服する人々が集まり交流をしていた。この夜会はロシア作曲家の新作を最初に聴くことのできる場所にもなっていて、大きな功績をもたらした。この活動によって、のちにロシア五人組と呼ばれる若い作曲家たちがグループを作り始めた。

ロシア五人組と呼ばれる、ミーリイ・バラキレフ（1837-1910）、ツェーザリ・キュイ（1835-1918）、モデスト・ムソルグスキー（1839-1881）、アレクサンドル・ボロディン（1833-1887）、ニコライ・リムスキー＝コルサコフ（1844-1908）らによって、ロシア的な音楽は本格的に花を咲かせ始めた。五人組の作品で共通するのは、ロシア民衆の文化や生活の中にある民謡、祭りの際に踊られる舞曲、またトルコや中央アジア地域などのエキゾチックな音楽など、そこに生きる人々と土地に根付いた音楽を用いることで、それらはロシアの聴衆にとって親しみやすいものであった。また職業としての音楽家というものが確立していない当時のロシアにおいて、五人組のメンバーは、グリンカの愛弟子でプロデューサーやコンサート指揮者、音楽教師を兼任していたバラキレフを除けば、キュイは軍人、ムソルグスキーは公務員、ボロディンは医者・科学者、リムスキー＝コルサコフは海軍軍人（その後ペテルブルグ音楽院教授）と、他の本業を持ちながら音楽活動を行っていて、同時期の西洋の音楽家達とは異なる状況にあった。

またロシア五人組と同時期には、アントン・ルビンシテイン（1829-1894）とニコライ・ルビンシテイン（1835-1881）の兄弟による、ロシア音楽史上重要な流れがある。兄アントンは、ヨーロッパ各地で演奏活動を行い、ドイツの音楽を学び、ロシアに西洋のクラシック音楽を移植すべく、ロシア

初の職業音楽家育成のための音楽学校となるペテルブルク音楽院を創設した。創設されたばかりのペテルブルク音楽院には、後にロシア音楽史上最も世界中で演奏される作品を残した偉大な作曲家、ピョートル・チャイコフスキー（1840-1893）が入学した。入学前のチャイコフスキーは、ペテルブルクの法律学校を卒業後、19歳で法務省に就職していたが、音楽への道を諦めきれずペテルブルク音楽院でアントンの教えを受け、卒業後は弟ニコライの誘いで、ニコライが創設したばかりのモスクワ音楽院で教鞭を執ることになった。そのモスクワ音楽院からは、のちにアレクサンドル・スクリャービン（1872-1915）、セルゲイ・ラフマニノフ（1873-1943）、ニコライ・メトネル（1880-1951）など、クラシック音楽史上広く名を残した作曲家兼ピアニストが輩出され、その他にもそこから巣立って国際的に活躍した音楽家を挙げると際限がなく、今も3大音楽院の一つとして名高い音楽家を輩出し続けている。

一般的にルビンシテイン兄弟が理想とした音楽観は、民族主義的なロシア五人組とは路線が異なり、それは西欧派とスラヴ派と言われたりするが、両者を区別する必要はないと思われる。ルビンシテイン兄弟の、西洋の音楽の伝統を重んじつつもロシアに音楽院という教育機関を創設することで次世代につながるロシアのクラシック音楽の道筋を根付かせ、ロシア人としての魂から湧き出る感性と西洋音楽を融合し発展させたという功績は、五人組の理想と通ずるところがある。また五人組は理念の共通した方向性によりグループを形作っていたとはいえ、それぞれの生み出した音楽は五者五様である。ちなみに、チャイコフスキーが五人組の作曲家たちと実際に知り合うことになったのはモスクワ音楽院で教鞭をとっていた時代（1866~1878）で、バラキレフとの熱い交流と説得により、幻想序曲<ロメオとジュリエット>が生み出され、五人組の集会の一つで発表されている。また、ロシアの風景や生活、人々の心情を音にしたピアノ小品集<四季>作品37bisが生み出されたのもこのモスクワ時代である。このように19世紀、格林カに始まる多くの音楽家達の活発な活動と情熱が交差する中で、音楽後進国であったロシアから1世紀もたたない短い期間のうちに、西洋の長い伝統に育まれたクラシック音楽と肩を並べる芸術性を確立したロシアの音楽家たちとその音楽は、驚くほど勢いがあり、力強く、またその強く純粋な信念の源泉となる精神性は、ロシア音楽の独自性を考える上での大きなヒントになる。

（2）ロシア正教からの影響

ロシア音楽について考える時、ロシア正教からの影響を抜きにしては語れない。西ヨーロッパの国々が宗教や文明を受け入れる時、キリスト教の教えをローマから受け入れたのに対し、ロシアは10世紀末にビザンチン帝国から東方正教としてのキリスト教を受け入れた。また、聖書や福音書を受け入れる時、西ヨーロッパではギリシャ語からラテン語の翻訳で知られていたのに対して、ロシアにもたらされた教会文献は古代ロシア語にかなり近い教会スラヴ語（キリスト教宣教のために人工的に文章語として体系化したスラヴ文語）で書かれており、神の言葉を自分達に近い言葉で聞くことができた。

ロシア正教は典礼での楽器の使用を禁じていることもあり、西洋の教会のようにパイプオルガンなどの楽器は使われず、神を讃えるのに一番神聖なものとして、神の創造物である人間の声による無伴奏歌唱が用いられた。ロシア人にとっての歌は西洋人にとってのそれとは異なった意味合いも含まれることが想像される。

歌唱による音楽を除いて、楽器を使用しないロシア正教会にある音楽的な唯一の器物としては教会の鐘であり、独自の発展を遂げた。鐘の音は、「ロシア人のゆりかごから墓場まで共にあるもの」という言葉で表される程、ロシア人の日常と密接に結びついている。人々に何かを知らせるために、例えば礼拝の開始を知らせる鐘や、敵襲を知らせる警鐘、祭りなどの祝いの鐘から用いの鐘まで、常に民衆と共にあるものであった。

教会の鐘は規模にもよるが、大小数多くの鐘が並び、鐘につながっている紐を基本的に一人の鐘撞き師が操りながら鐘を鳴らす。折り重なって音を混ぜ合いながら生み出される美しい鐘の音は、その鐘撞き師の手腕によっても変わってくるが、聴くものにとって音楽そのもののように感じられるであ

ろうし、伸びやかに響きわたる音色は、鐘の歌のようにも聞こえたであろう。楽器を持たない教会から村や町のいたるところに響き渡る鐘の音は、どれほど神聖で人々の心の拠り所になっていたかは想像に難くない。

それゆえ鐘の音を音楽に取り入れるのは、ロシアで生まれ育った作曲家にとって自然なことだったと思われる。そしてまず思い浮かんでくる作曲家といえば、〈鐘〉という題名の作品をいくつも書いているセルゲイ・ラフマニノフである。合唱交響曲『鐘』op.35を作曲し、また、ピアノ曲としては前奏曲op.3-2『鐘』、また、鐘というタイトルが付いていない作品であっても、ピアノ協奏曲第2番の冒頭部分は鐘そのものであることは周知のことであるし、考えてみると、鐘の要素の入っていない作品を見つける方が難しいとさえ思えてくる。

鐘と同義の器物としては鈴があるが、ロシアでは教会の鐘とともに大切な意味合いを持ち、魔よけのお守りのような存在でもある。例えば雪原を走る馬そりには鈴が付いているが、鉄道がない時代に広大なロシアの大地をかける馬そりでの危険な旅を、その鈴の音が旅人の心にどう寄り添っていたか想像すると、その光景を描いた音楽を表現する時に、思い描く心象風景や描きたい音色も彩り豊かなものになる。ピアノ作品でいえば、チャイコフスキー作曲『四季』op.37bis<11月トロイカで>では、特に曲後半で3頭立ての馬そりのトロイカについた鈴が鳴り響いていることが思い起こされるし、ラフマニノフ作曲前奏曲op.32-12も、まさにそのものの光景が音になっていると感じられる。

(3) ロシア文学からの影響

最後に文学からの影響を見ておきたい。ロシア文学というと、日本ではレフ・トルストイ（1828～1910）かフョードル・ドストエフスキー（1821～1881）を思い浮かべる人が多いだろう。しかし、ロシアにおいては、アレクサンドル・プーシキン（1799～1837）の存在を無くしてロシア文学は語れない。プーシキンは「ロシア近代文学の父」といわれ、「ロシア国民的詩人」ともいわれるが、合わせてロシアの近代文語を確立し、ロシア近代文学の発展の土台を築き上げた。それは丁度、プーシキンより少し年若いグリнкаによってロシア音楽が本格的に始まった時期とほぼ重なっており、興味深い。プーシキンの作品は、それまでのロシア語の因習に囚われることなく、伝統的な品格ある書き言葉の中に人々の話し言葉や口承文芸の力強い話し言葉の文体を取り入れて書かれ、それはその後180年使われることになる近代ロシア語の原型にもなり、言文一致体となるロシア語とロシア文学の基礎となった。19世紀初頭にはプーシキンとその周りに優れた詩人たちが現れ、それはロシア文学の「金の時代」と言われているが、この時代のロシア詩の急速で飛躍的な発展があったからこそ、作曲家達も、その高い芸術的水準を追うように、音楽を高めていったと言える。プーシキンの残した多くの美しい韻によるロシア語の詩は、同時代人のグリнкаを始め、ダルゴムイジスキーやキューイ、リムスキー＝コルサコフ、グラズノフ、チャイコフスキー、そして20世紀を生きる世代にあたるラフマニノフ、メトネル、セルゲイ・プロコフィエフ（1891～1953）、ドミトリー・ショスタコーヴィチ（1906～1975）らに至るまで、歌曲やオペラの題材に用いられている。例えば、歌劇であれば、グリнка作曲『ルスランとリュドミラ』、チャイコフスキー作曲『エフゲニー・オネーギン』op.24や『スペードの女王』op.68など、その作曲家の代表作品となる芸術性の高いものになっている。

19世紀半ばにはリアリズム（写実主義）の全盛期になり、トルストイやドストエフスキー、そしてアントン・チェーホフ（1860～1904）などの作家による小説の創作が優勢な時期になるが、19世紀末から20世紀初頭にはロシア文学史上「銀の時代」と言われ、象徴主義、未来主義などの流派を含んだ詩の創作が盛んになる時期となる。しかしその後、ソヴィエト連邦の社会主義時代にはその自由な表現が抑圧された中での芸術活動の時期へと突入する。

ロシア文学の流れはロシア音楽の流れと共通点が多く、19世紀から20世紀初頭のロシアに起きた芸術の流れは、世界に影響を与える革命とも言うべき大きな変革であった。作家と音楽家の双方における尊敬の念や交流があったのは自然なことで、さらに美術、演劇などなど包括的な影響を互いに受けながらロシアの芸術活動は発展していったが、その芸術活動の流れと表現した世界観を知ることは、

当時の作曲家の心情に近づく一つの道標となり、演奏していく上でインスピレーションを与えてくれる。

Ⅲ. 考察

以上、3つの観点からのロシア音楽の独自性とその背景をみてきた。本稿の最初に挙げた、ロシア音楽に対する一般的なイメージ〈力強さ、歌う旋律、多用される鐘の音〉の背景となるのは、西洋とは違う独自の文化発展の歴史を辿ったロシアならではの歴史展開であり、西洋のクラシック音楽の中にもみられる〈力強さや歌う旋律、鐘の音〉とは、背景が異なっていることがわかる。今回取り挙げた事柄は、学びの途中にある若いピアノ学習者にとっては初めて知る内容かもしれないが、一方でロシア音楽に詳しい人にとっては、よく知っている当たり前の内容だと思う。この3つの観点だけでロシア音楽をとらえるのはあまりにも視野が狭いが、西洋との違いを知ることは、ロシア音楽を演奏する上での手助けになるであろう。

ここで視点を変えて、さらにロシアと西洋との違いを挙げておこう。ロシアの芸術とそれにまつわる精神性の発展を考えてみての西洋との大きな違いは、西洋に起こったルネッサンスの影響がロシアには及ばなかった点がある。西洋がルネッサンス期に、それまでの中世のカトリック思想を打破し、人間らしい生き方を求めて思想と芸術が大きな転換点を迎える中、西洋と距離的に離れていたロシアは、当時、モンゴル人の来襲を受けていわゆる「タールのくびき」と言われるモンゴルの支配下にあったため、ルネッサンスの影響を受けることはなく、ロシア正教と共に生きる精神性は純粋に継続されたままであった。その後、19世紀にロシアにおける文学や音楽を含む自国としての芸術文化の目覚めと発展の時期を迎える。そして、それはやはり西洋の芸術とは異なる側面があり、例えば同時代の西洋の文学には宗教観を感じさせることはないが、トルストイやドストエフスキーの作品には、宗教的側面や、単なる文学としてだけでなく、説教や教えをも盛り込まれており、10世紀末に正教を受け入れて以来の純粋な精神性とロシア人としてのアイデンティティを感じずにはいられない。神の声を古代スラヴ語で感じ取った自国語への愛と誇り、プーシキンの出現、そしてそのロシア語の韻を尊重した芸術音楽を創作した作曲家たち、自国ロシアへの愛とそれを不変の精神性として魂の奥底から表現する純粋さ、これらがロシア音楽の独自性の大きな要素なのではないかと思う。

時代が19世紀から20世紀に移っていく過程では、例えばスクリャーピンは、モスクワ音楽院で学び、初期の作風は、西洋とロシアの両方の味わいを含んだ作品を創作をしていたが、次第に反宗教心とロシア象徴主義、神秘主義、神智学への傾倒から、予想もしない前衛的な作風へと変貌した。その作風と思想の変貌の振幅は、作品を聴き比べると一目瞭然で、驚きを超える。その他にも多くのロシア人作曲家が、激動の時代に翻弄されつつも独自の価値観と芸術性で作品を生み出していったが、どの作曲家の作品を演奏するにしても、まず本稿でみてきたロシア音楽の独自性を軸にして、そこからの影響と、そこからどのように飛躍した作風になっているかを考えると、演奏する作品をロシア音楽としてどう捉え演奏したらよいか、演奏者それぞれに答えが導き出されてくるように思う。

おわりに

日頃より、学生達に対してロシアのピアノ作品を指導し、また、音楽コースのある高校生に向けて行っているロシア音楽講座の中で、本稿で取り上げた内容を伝えてきた。ロシアの独自性への興味の発端は、国立音楽大学大学院修士課程の研究報告で〈スクリャーピンとそのロシア的精神〉についてまとめたことであるが、その後、実際にモスクワ音楽院に留学し、現地で学び生活をした経験で得たことを元に、今回改めてまとめておくことにした。

モスクワ音楽院ではイリーナ・プロトニコヴァ先生に師事し、西洋のクラシック音楽の作品を織り交ぜつつ、チャイコフスキー、スクリャーピン、ラフマニノフ、プロコフィエフ、ショスタコーヴィチ等のロシアのピアノ作品をご指導いただいた。また、声楽伴奏法をご指導くださったニーナ・クリコヴァ先生は、レッスンで様々なロシア音楽の話をしてくださったが、中でも「西側の人にとっ

でのモーツァルトは私たちにとってのグリム、西側の人にとってのゲーテは、私たちにとってはプーシキンなのよ。」とおっしゃっていたことが今も強く印象に残っている。その他、ロシア歌曲の伴奏をする時に、「見てごらん下さい。これはチャイコフスキーの作詞よ。これもチャイコフスキーが作詞しているわ」と、無知な私に優しく様々な興味深い知識をご指導くださった。モスクワ音楽院のロシア語講師エレナ・ヴァサンスカヤ先生は、モスクワ大学で文学を専攻されていたこともあり、外国人留学生の私たち生徒に、やさしい言葉で書かれたロシア文学作品を使ってロシア語をご指導くださり、また、その文学作品のロシア映画を見て、そこに映し出される情景など、どこがロシア的であるかを魅力的に解説してくださった。また、プーシキンが作品の題材に取り上げた〈名もなき民〉は、そのような題材を取り上げたこと自体がいかに画期的なことであったかを説明してくださった。ロシアでの生活としては、70歳代のヴォルコフ夫妻の家に1部屋間借りして留学生活を送っていたこともあり、ロシア人の日常生活を知り、様々な年間行事を共に過ごさせてもらい、教会の典礼にも同行するなど、貴重な体験をさせていただいた。貴重な出会いから学ばせていただいたことを今のピアノ指導に生かしていること、また、本稿をまとめるきっかけとなったことに心から感謝したい。

参考文献

- 一柳富美子『ムソルグスキー「展覧会の絵」の真実』東洋書店、2007
一柳富美子『ラフマニノフ～明らかなる素顔～』東洋書店、2012
オヤマダアツシ『ロシア音楽はじめてブック』アステルパブリッシング、2012
ワシナ・グロスマン『グリム～その作品と生涯～』広瀬信雄訳、新読書社、1998
土田定克『ラフマニノフの芥子種：「音の絵」作品39を飾る聖三打の意味』尚絅学院大学紀要74巻、2017、29～44頁
土田定克『音楽の想像力の探求：ラフマニノフの「悲哀」に見る演奏の奥義』尚絅学院大学紀要76巻、2018、1～16頁
沼野充義・沼野恭子・平松潤奈・乗松亨平編著『ロシア文化55のキーワード』ミネルヴァ書房、2021
E.バラバノーヴィチ『チェーホフとチャイコフスキー』中本信幸訳、新読書社、1996
森田稔『旋律の魔術師 チャイコフスキー』音楽之友社、1994
セルゲイ・レヴィーツキイ『ロシア精神史 ～哲学と社会思想の流れ～』高野雅之訳、早稲田大学出版部、1994
ロシア・フォークロアの会 なるうど編著『ロシアの歳時記』東洋書籍新社、2018
『ロシア音楽史Ⅰ、Ⅱ』森田稔・梅田紀雄訳、全音音楽出版社、1995
『ユリイカ 詩と批評2008年5月号 特集＊ラフマニノフ』青土社、2008、70～237頁

小学校教員養成における英語科の 授業実践力向上のための取組

The approach to improve English practical skills in elementary school teacher training

福島 治子

Haruko FUKUSHIMA

要旨

令和2年度2年後期の「小学校英語I」で、学生の実態を踏まえつつ、しっかりとした英語の授業実践力をつけるため、「英語の実践に必要な英語」、「英語活動」の指導内容として、ゲーム、絵本や歌を使った活動を体験させた。活動内容は、DVDを見てイメージをもたせ、マニュアルや教具は教師が準備をし、グループごとの練習、さらに発表前には授業時間外に各グループ30分程度の指導をした。発表では、教師役、児童役、それ以外の学生は発表の観察をし、すべての学生が発表終了ごとに、各立場での振り返りの記録をした。どのグループの発表内容も重複することがないように、パターンを変えた。発表前のグループごとの指導により発表のレベルもある程度ものになるようにしたため、学生の振り返りの記述を見ると、気づきも多く、より学ぶことが多かったのではないかと考える。学習形態としては、6名程度のグループで練習、発表をさせた。一人一人が役割を持ち、自分のパートはしっかりと役割を果たさなければ、他のメンバーがフォローすることは難しく、一人一人がグループの一員として練習をせざるを得ない状況にしたので、個々人の練習にもなったのではないかと考える。課題として、事前指導の折、発音に課題のある学生が多く、発音の指導が必要であることが浮き彫りになった。

1. 「小学校英語I」における英語の指導力育成のための取組

本学では、2年後期に「小学校英語I」を、3年生前期に「小学校英語指導法」を学習する。その学習で身に付けた知識や技能、実践力をもとに、3年後期の小学校教育実習や採用試験、そして小学校での授業を行っていくことになる。わずか、「小学校英語I」、「小学校英語指導法」の2,700時間で、小学校の英語科の授業を行うに十分な力がつくことはあり得ないが、学生の実態を踏まえ、少しでもしっかりとした英語の授業実践力をつけるため、令和2年度に「小学校英語I」において行った取組をここに報告する。

(1) 「小学校英語I」の授業概要

令和2年度、教科書として「コア・カリキュラム準拠 小学校英語教育の基礎知識」(村野井仁(編著)(2018).(株)大修館書店)、「小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック」(文部科学省, 2017.)を使用した。

15回の授業内容の概要は次のとおりである。

表1 「小学校英語I」の授業概要

1回	授業実践に必要な英語(聞くこと・話すこと(やりとり)):教室英語
2回	小学校学習指導要領における外国語の内容 小・中学校の接続を意識した英語教育
3回	英語の音声、発音と綴りの関係
4回	授業実践に必要な英語:英語活動(アクティビティ)

5回	Small Talk Presentation 1
6回	授業実践に必要な英語：英語絵本の読み聞かせ、英語の歌、等
7回	英語活動：英語の絵本の読み聞かせ、英語の歌、アクティビティ、等
8回	英語活動：英語の絵本の読み聞かせ、英語の歌、アクティビティ、等
9回	国際理解と異文化間コミュニケーション
10回	Small Talk Presentation 2
11回	英語の語彙、正書法
12回	英語の文構造・文法
13回	第二言語習得理論
14回	Small Talk Presentation 3
15回	「英語指導法」につなげる「外国語(英語)」

主にクラスルーム・イングリッシュを運用し、ゲーム・英語の絵本・英語の歌などを使い、英語で授業を行うイメージを持たせ、実際に英語を使った指導を体験させることで、実践力を培うことを目的とし、15回のうち、第4回・第6回～第8回、合計4回にわたって実施した「英語活動」の授業について、授業内容をまとめ、その成果・課題について考察をする。

(2) 第4回授業「授業実践に必要な英語：英語活動（アクティビティ）」の概要

「DVDですぐわかる！ 明日から使える！ 小学校教師のための英語ゲーム これだけ！」(吉田研作(監修)(2010). (株)アルク)に掲載されているゲームのうち「フルーツバスケット」、「ビンゴ」、「ミッシングゲーム」、「ジェスチャーゲーム」、「スリーヒントクイズ」の5種類のゲームを付属のDVDで見せる。その後、ゲームを進めるために作成した英語のマニュアルを各学生に配付する。

受講者50名を8グループに分け、「フルーツバスケット」、「ビンゴ」、「ミッシングゲーム」、「スリーヒントクイズ」の4種類のゲームを、2グループが同じゲームに取り組めるよう割り当てをする。グループごとに、ゲームを教師役として実施できるよう、担当するパート決めや発音の練習をする。

この授業では、小学校英語の授業において、語彙や表現への慣れ親しみや定着を図るため、ゲームを使うことも多いので、よく使用されるゲームを取り上げ、マニュアルを示し、暗記をして教師役を体験することにより、授業をより円滑に進めることができる力を育成することを目的として実施した。

(3) 第6回授業「授業実践に必要な英語：英語の絵本の読み聞かせ、英語の歌、等」

教科書第13章『英語文学と児童文学』、『教職員研修用 小学校外国語活動指導法ガイドDVD 6歌とチャンツの活用』(東京書籍)、『英語教師の玉手箱4 好奇心を刺激する、絵本を使った小学生の英語活動』(ジャパンライム株式会社)を使用し、特に、児童文学においては Mother Goose について、英語の歌では、グループ発表での使用を考慮に入れ、『Teddy Bear』、『The Hokey Pokey』、『Seven Steps』を紹介した。

また、絵本を使った活動では『The Gigantic Turnip』の指導のDVDを活用し、グループ発表において、教師役として、絵本を使って実践できるよう指導した。

その後、前時と同じメンバーの8グループに、4種類の読み聞かせや歌の活動をするよう課題を与えた。その4種類の活動は、①歌『Teddy Bear』あるいは『The Hokey Pokey』、絵本『From Head to Toe (Eric Carle)』の読み聞かせ、②絵本『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? (Bill Martin Jr/Eric Carle)』の読み聞かせ、③歌『Seven Steps』、絵本『Five Little Monkeys Jumping on the bed』の読み聞かせ、④絵本『The Very Hungry Caterpillar (Eric Carle)』の読み聞かせである。

①～④の課題の中から、2グループずつ同じ課題を割り当て、学生は、役割を決め、発音練習等、発表の準備をする。

各グループは、英語のゲームと絵本や歌を使った活動、2種類のアクティビティを課題として与えられ、それぞれの練習をしたうえで、どちらの活動を発表するかを選択し、そのリハーサルのためのアポイントメントを教師にとるよう指示をする。

同じ課題を与えられているグループが2つできるが、1つのグループが英語のゲーム、もう一つのグループが絵本や歌を使った活動の発表をするようにし、先にリハーサルの予約を取ったグループが優先して活動内容を決めることができることとした。

小学校英語では、英語の歌や絵本は、子どもたちが興味を持ったり、集中することができるよい教材となる。小学校英語に使用できる歌や絵本を知るとともに、DVDの視聴を通して、授業での活用についてのイメージを持たせ、その活動を体験させるとともに、ただ歌う、読むではなく、子どもたちが授業に入っていきやすいように、またより英語や絵本の内容を理解しやすくなるように指導内容を、アレンジし、(4)で記述する授業時間外に指導した。自分のグループだけでなく、他のグループの発表を見ることでより多くのパターンを学ぶことができるようにした。

(4) 授業外の時間での発表のリハーサルの指導内容

「フルーツバスケット」、「ビンゴ」、「ミッシングゲーム」、「スリーヒントクイズ」の4種類のゲームについては、「DVDですぐわかる！ 明日から使える！ 小学校教師のための英語ゲーム これだけ！」(吉田研作(監修)(2010). (株)アルク)に掲載されているゲームのマニュアルをもとに、私がグループ発表用にアレンジをしたマニュアルを作成した。さらに、教具は私が用意をし、学生はそれを用い、活動の英語の使用の部分に集中できるようにした。学生は自分が教師役をするパートは暗唱をし、授業者以外が児童役をした。円滑に英語のゲームを行うことができるよう、各グループ約30分の指導を授業時間以外の時間帯に行った。

また、4種類の読み聞かせや歌の活動については、授業外の時間帯の指導において、次のように指示をした。

①歌『Teddy Bear』あるいは『The Hokey Pokey』、絵本『From Head to Toe (Eric Carle)』の活動内容

1名が、クラスルーム・イングリッシュを使用し、雰囲気づくりをし、活動をスタートさせ、『Teddy Bear』あるいは『The Hokey Pokey』の歌を動作をつけながら歌い、児童も動作を一緒にできるようにする。

次に、他の6名が、絵本の見開きを1枚とするピクチャー・カードをもち、

T : Look at this picture. What is this?

S : It's a penguin. (giraffe, buffalo, monkey, seal, gorilla, cat, crocodile, camel, donkey, elephant.)

T : Repeat after me. It's a penguin. (giraffe, buffalo, monkey, seal, gorilla, cat, crocodile, camel, donkey, elephant)

S : It's a penguin. (giraffe, buffalo, monkey, seal, gorilla, cat, crocodile, camel, donkey, elephant)

T : Let's begin a storytelling.

絵本『From Head to Toe (Eric Carle)』の読み聞かせをする。動物の動作を実際にしながら、読む。その後、児童を立たせ、教師役が動作の表現を発音し、児童もともに発音しながら、その動作をする。

T : I turn my head. (動作をつけて) Let's do the action together.

S : I turn my head. (動作をつけて)

T : I turn my neck. (動作をつけて) Let's do the action together. 以下、繰り返す。

(raise my shoulders, wave my arms, clap my hands, thump my chest, arch my back, wriggle my hips, bend my knees, kick my legs, stomp my foot, wiggle my toe)

S : I turn my neck. (動作をつけて) 以下、繰り返す。

(raise my shoulders, wave my arms, clap my hands, thump my chest, arch my back, wriggle my hips, bend my knees, kick my legs, stomp my foot, wiggle my toe)

②絵本『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? (Bill Martin Jr./Eric Carle)』の活動内容

各発表者(6名)が、絵本の見開きを1枚とするピクチャー・カードをもち、

T : Look at this picture. What color is this?

S : It's red. (yellow, blue, green, purple, white, black)

T : Repeat after me. It's red.

S : It's red. (yellow, blue, green, purple, white, black)

T : What animal is this?

S : It's a bird.

T : Repeat after me.

It's a red bird. (yellow duck, blue horse, green frog, purple cat, white dog, black sheep, goldfish)

S : It's a red bird. (yellow duck, blue horse, green frog, purple cat, white dog, black sheep, goldfish)

絵本『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? (Bill Martin Jr/Eric Carle)』の読み聞かせをする。読み聞かせの中で、“Brown Bear, Brown Bear,”の部分は教師役が行った後、児童に言わせる。

③歌『Seven Steps』、絵本『Five Little Monkeys Jumping on the bed (Eileen Christelow)』の活動内容

1名が、クラスルーム・イングリッシュを使用し、雰囲気づくりをし、活動をスタートさせる。

T : Hello, everyone. How are you today? Do you know the song 'Seven Steps'? Let's sing a song. Let's sing together.

『Seven Steps』の歌をCDに合わせて歌う。児童も一緒に歌う。

1回目 (1234567, 1234567, 123, 123, 1234567)

2回目 T: Let's skip number 3. (12☆4567, 12☆4567, 12☆, 12☆, 12☆4567)

3回目 T: Let's skip number 5. (1234☆67, 1234☆67, 123, 123, 1234☆67)

次に、他の教師役の学生が、絵本の見開きを1枚とするピクチャー・カードをもち、

T : Look at this picture.

One, two, three, four, five. Five little monkeys. Repeat after me. Five little monkeys.

S : Five little monkeys.

T : It's a bed time. Five little monkeys take a bath. Repeat after me. Take a bath

S : Take a bath.

T : Five little monkeys put on their pajamas. Repeat after me. Put on their pajamas

S : Put on their pajamas

T : Five little monkeys brush their teeth. Repeat after me. Brush their teeth

S : Brush their teeth

T : Five little monkeys say good night to their mama. Repeat after me. Say good night to their mama.

S : Say good night to their mama

T : Five little monkeys jump on the bed. Repeat after me. Jump on the bed

S : Jump on the bed

T : One fall off and bump his head. Repeat after me. One fall off..

S : One fall off.

T : One fall off and bump his head. Repeat after me. One bump his head.

S : One bump his head

T : The mama calls the doctor. Repeat after me. Call the doctor.

S : Call the doctor.

T : No more monkeys jumping on the bed. Repeat after me. No more monkeys jumping on the bed

S : No more monkeys jumping on the bed

T : Five little monkeys fall fast asleep. Repeat after me. Fall fast asleep.

S : Fall fast asleep

絵本『Five Little Monkeys Jumping on the bed (Eileen Christelow)』の読み聞かせをする。

④絵本『The Very Hungry Caterpillar (Eric Carle)』の活動内容

教師役の学生が、絵本を持ち、ページをめくり、指で絵本を指しながら、

T : Look at this picture. What is this?

S : It's an egg.

T : That's right. Repeat after me. It's an egg.

T : (Next page) What is this?

S : It's a caterpillar.

T : You are right. Repeat after me. It's a caterpillar. A tiny and very hungry caterpillar.

T : (Next page) He ate some food. What is this?

S : It's an apple.

T : Good. What is this? (以下、繰り返す)

S : It's a pear. (a plum, a strawberry, an orange.)

T : (Next page) Chocolate cake (ice-cream cone, pickle, Swiss cheese, salami, cherry pie, sausage, cupcake, watermelon.)

T : He had a stomachache!

(Next page) The next day he ate one green leaf. He felt much better.

(Next page) He was a big, fat caterpillar. He built a small house, a cocoon.

絵本『The Very Hungry Caterpillar (Eric Carle)』の読み聞かせをする。

(5) 第7回授業「英語活動：英語の絵本の読み聞かせ、英語の歌、アクティビティ、等」の概要
4つのグループが、課題として与えられた英語のゲームあるいは絵本や歌を使った活動のどちらかを発表する。

同じ課題を与えられているもう一つのグループが、児童役をする。

発表後、全学生が、発表の評価をする。

(6) 第8回授業「英語活動：英語の絵本の読み聞かせ、英語の歌、アクティビティ、等」の概要
残りの4グループが、課題として与えられた英語のゲームあるいは絵本や歌を使った活動のどちらかを発表する。前時と同じく、同じ課題を与えられているもう一つのグループが、児童役をする。
発表後、全学生が、発表の評価をする。

2. 「英語活動」時における学生の振り返り・感想

(1) 「英語活動 (ゲーム)」に係る発表学生の振り返り

英語活動 (ゲーム名)	児童役の実況・動き	発表者の振り返り
「フルーツバスケット」	<ul style="list-style-type: none"> うまく伝わってなくて、とまどっているところが何度かあった。 よくわかっていなかった。 楽しそうではあった。 ルールはわかっていたが、動くのに夢中だった。 	<ul style="list-style-type: none"> 流れに精一杯で、その時の児童の反応を確認せず、進めてしまったから、場に応じた声掛けとか、もう一度繰り返すとかを心掛けたいと思った。 ルールを理解していなかったため、何度でも言うべきだと感じた。 緊張したが、皆の前で英語を使って発表する良い機会だった。ミスしたのもあったので、しっかり努力して、教員になったときにしっかりできるようにしたい。 ルールや細かい決まりを伝えるのが難しいと感じた。 ゆっくり言ったり、もう一度やらせたりなどの工夫が必要だった。 ルール説明をきちんとわかりやすくできるよう工夫すればよかった。 ルールの説明のとき、言い換えできなくて難しかった。

「ビンゴ」		<ul style="list-style-type: none"> ・もう少しゆっくり話せばよかった。周りを見て数字をだせばよかった。 ・英語を言うのに必死になっていたが、児童の反応を見ながら行うことが大切だと感じた。 ・大きな声ではきはきとわかりやすくが大切。 ・正しく数字に○を付けているのを見ていなかった。 ・立ち位置に配慮が必要だと思った。 ・きちんと○をしているのかを見ながら進める。 ・スムーズな面とそうでない面があったので、想定をしたうえで、きちんと授業ができるようにしたい。 ・前に立つと緊張して声が小さくなってしまった。目線も上手に動かせなかったと思う。 ・次は細かい児童の動きにも気を配りながらできるよう心掛けたい。 ・児童の動きに合わせた進行ができていなかったなので、セリフのタイミングはしっかりと吟味していくようにしないといけない。 ・英語を言うのに必死になって、児童役を見ることができていなかった。
「ミッシングゲーム」	<ul style="list-style-type: none"> ・よくわからず動いている気がした。 ・何の楽器が消えたのか、近くの人とひそひそ話す自然な空気ができていたので、良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・質問を繰り返してあげることが大切。 ・臨機応変な対応ができていたと思う。 ・発音したことのない英語や子どもにカタカナ発音のままにさせない大切さを学んだ。 ・非常にわかりやすいゲームの中で、発音を聞かせることの大切さを実感した。 ・緊張でセリフがとび、少しくやしい。 ・反応をきちんと見て進めることができた。 ・カタカナ発音をよくしていけたらもっと良かった。 ・大人数の前で発表するのは緊張する。 ・児童の反応がわからないので、すごく不安だった。 ・自信をもって発表できた。 ・メンバー全員がゲームの仕方を伝えるという意識をもってできた。 ・臨機応変に対応できるようにしたい。
「スリーヒントクイズ」	<ul style="list-style-type: none"> ・少し反応が少なかった。 ・ルールは理解できていた。 ・自分からやろうとしていた。 ・質問されたら手をあげて考えていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・きちんと覚えきれていなかった。 ・児童はルールを理解していたように思えたが、もう少し活発にさせられるようになりたかった。 ・発音をもう少し頑張りたいと思った。 ・流れとしてできていたが、単語の発音が上手にできなかった。 ・発音を頑張りたい。 ・児童役の人が手を挙げてくれて助かった。

(2)「英語活動(ゲーム)」に係る活動を観察した発表学生の振り返り

英語活動(ゲーム名)	児童役の反応・動き	活動を観察した学生の感想
「フルーツバスケット」	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを理解できていない児童役がいた。 ・英語が速いと不安そう。 ・繰り返すうちに、後半はルールを理解していた。 ・戸惑っている児童が多かった。 ・レインボーのときは活発に動いていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・カタカナ発音 ・はっきり発音すべきだ。 ・声が小さい。 ・教師が自信なさそうだと、児童も不安になるので、堂々とすることが大切だと感じた。 ・児童に伝えるより、文を覚えて間違えないように言うことを意識しすぎているようだった。 ・英語が少し難しいのに、早口でよくわかっていなかった。 ・ルールを説明して子どもが理解していなかったら、もう一度ジェスチャーや言葉を替えて説明するとよいと思う。 ・児童の方を向いて、ゆっくりはっきりと言い、児童が理解しているか確認しながらする必要があったと思った。 ・ゆっくりはっきり言うことの重要性や、分からない際は、ジェスチャーを使うなど、児童が理解していることを確認しながらすることが大切だと思った。 ・児童の答えに応じた英語の返しが必要だと思った。

「ビンゴ」	<ul style="list-style-type: none"> ・指示もきちんと伝わっていて、ルールをよくわかって活動できていた。 ・英語での算数の質問に児童役が頑張って答えようとしていた。 ・積極的に答えていた。 ・楽しそうに取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発音がきれいで、聞き取りやすい。 ・声が少し小さい。 ・声の大きさもちょうどよい。 ・理解できるよう繰り返し言っていた。 ・説明も分かりやすかった。 ・数を数えるとき「一緒に数えて」と言う声掛けがよかった。 ・ジェスチャーもあって説明が聞きやすかった。 ・ビンゴの用紙に数字を書く時間が短かった。 ・児童の記入のスピードを考慮して発言する。 ・児童が答えやすいように接していた。 ・児童の動作を確認してから、次へ進んでいて、とても良かった。 ・一緒に数えたり、表情を一人一人見ながらしていてよかった。 ・ビンゴになった時ほめていた。
「ミッシングゲーム」	<ul style="list-style-type: none"> ・聞かれたことにきちんと受け答えができていた。 ・楽しそうだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発音がとてもわかりやすく、伝わりやすかった。 ・ジェスチャーがあり、声も大きくはっきりしていて聞き取りやすかった。 ・声が小さい人が何人かいた。 ・発音が大事だと思った。 ・アクセントが気になった。 ・児童の発言一つ一つに反応して、一言でも返すことで、児童が発言しやすくなる空気を作ることができたと思った。 ・児童が正解をしたとき、もっと褒めるようにした方がよい。 ・分かっていないと感じたときは、質問を繰り返すことが大切。 ・児童が予想外の動きをしたときにも、もう一度質問するなど、その場に応じた対応が必要だと思った。 ・子どもの発音がカタカナ発音のときは、教師が正しい発音で言い換える。 ・発音をしたことのない英語の練習やカタカナ発音をそのままにしない大切さを学んだ。 ・児童役ときちんとやりとりができていた。
「スリーヒントクイズ」	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめのゲームの内容がわかっていないようだった。 ・意味を理解して行動できていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすく、ゆっくりと言っていて、ゲームの内容がはいつてきやすかった。 ・写真やジェスチャーがあって分かりやすかった。 ・もう少し児童の様子をみながら、できたらよいと思った。 ・同じ児童ばかり当たっていた。 ・教師が思いっきりジェスチャーをすることで、児童も恥ずかしさがなくなるのかなと思った。 ・間違ったら、ジェスチャーをもう一度見せていた。 ・臨機応変な対応ができていた。 ・児童の発言に返事があまりできていなかった。 ・拍手があると、参加している感じがして意欲も増すと思った。

教師役・児童役を体験し、また他のグループの活動を観察した学生は、まず、英語の発音をブラッシュアップする必要性を強く感じ、さらに英語で指導することが初めての体験であり、ゲームのルールを説明したり、児童の反応に対して英語を返すことの難しさを実感している。児童が理解しやすいよう、ゆっくりはっきり発音したり、繰り返すことの大切さも感じていた。また、英語の授業に限ったことではないが、児童の反応を見て進めること、児童の動きに合わせた進行についても体験できていた。

(3) 「英語活動（読み聞かせ、等）」に係る発表学生の振り返り

英語活動 (絵本、等)	発表者の振り返り
歌『Teddy Bear』 絵本『From Head to Toe (Eric Carle)』	<ul style="list-style-type: none"> ・動きを入れた、体験的な活動であった。 ・うる覚えの点がいくつかあった。 ・実際に前に立つと、英語が出なくなるので、もう少し練習をしておけばよかった。 ・動作をするとき、英語の発音をみんなしっかりできた。 ・もう少しゆっくり発音した方がよかった。 ・なんとかやりきった。みんなハキハキできていてよかった。 ・前に立つ教師役が恥ずかしがらずに、しっかりと大きな動作ができた。

<p>絵本『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? (Bill Martin Jr/Eric Carle)』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・緊張した。 ・英語の動物の鳴き声もいれたが、違いをチェックし、しっかりとできるようにした。 ・最後に児童役の人があきていたので、実際に子どもにするときにはもっと工夫が必要だと思った。 ・緊張して、やはり練習みたいにはいかなかったし、発音や鳴き声はもう少し頑張ればよかった。 ・〔l〕と〔r〕の発音が上手にできなかったのが残念です。
<p>歌『Seven Steps』 絵本『Five Little Monkeys Jumping on the bed(Eileen Christelow)』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・単語・意味のまとまりを意識しながら、はっきり読むよう心掛けた。もう少しゆっくり言えばよかった。 ・準備時間しかり、詰めが甘かったと感じる部分が多数あった。指さしやイントネーションなど。 ・〔l〕の発音やリズムなどの練習をたくさんした。 ・先生に教えていただいた発音を意識して読むことができた。児童に問いかけることを増やしたらよくなると思う。 ・全体的にもう少しハキハキと大きな声でしゃべる必要があった。 ・もう少し反応を見ながら、読めていたらよかったかなと思う。はっきりと伝えることはできた。
<p>絵本『The Very Hungry Caterpillar(Eric Carle)』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表するのは、緊張したけど、いい機会でした。 ・単語の確認が多かったので、学習効果は高い。声が小さいので、発音が分かりにくい。 ・少し発音が曖昧になっていた。 ・普段の発表以上に緊張してしまって発音を少し間違ってしまったので、気を付けた。 ・元氣よくできた。スピードが速かった。発音が違うところがあった気がする。

(4)「英語活動(読み聞かせ、等)」に係る活動を観察した発表学生の振り返り

英語活動 (絵本、等)	活動の観察をした学生の感想
<p>歌『Teddy Bear』 絵本『From Head to Toe(Eric Carle)』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発音がとても丁寧で、きれいだっ。 ・アクションを入れていて、よかった。みんな笑顔で取り組んでいた。 ・ジェスチャーを使って、児童にもわかりやすくできていた。 ・歌で動きと発音をし、絵本でも動物と動きを一緒にするので覚えやすい。 ・何回も同じ単語を繰り返したり、動作を付けて単語を言っていたので、とてもわかりやすいし、スムーズに理解することができた。今回のやり方は、児童もとてもわかりやすく、楽しく学習することができると思う。 ・当てる児童が同じだったので、全員が参加している感じではなかった。 ・体を動かしながら英語を話すことでより深い学びにつながると思った。 ・児童も一緒に動く活動が多く、退屈にならないので良い。 ・イントネーションがおかしいところがあった。 ・合間の日本語がなくなるともっと良くなる。 ・絵を指さして単語と結び付けてよくわかった。 ・児童への声掛けも多かった。
<p>絵本『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?(Bill Martin Jr/Eric Carle)』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・先生役が明るく、子ども役の人たちが惹きつけられていた。 ・動物と色を分けて練習し、次につないで練習していた。 ・動物の鳴き声を入れることで、より分かりやすく、楽しい活動になっていた。 ・とてもゆっくりで、丁寧で、分かりやすく、面白かった。 ・何度も繰り返し発音を確認することで、楽しみながら活動ができていた。 ・児童の反応を見ながら、絵本を読み進めていて、内容が理解しやすいと思った。 ・絵本を児童皆が見えるようにした方がよい。 ・最後通して言うときに、絵を指した方がよいと思った。 ・絵本を読むだけでもとても楽しい活動につながることがわかった。 ・もう少し児童の反応を見ることが出来たらよいと思った。
<p>歌『Seven Steps』 絵本『Five Little Monkeys Jumping on the bed(Eileen Christelow)』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・児童役と上手にコミュニケーションが取れていて、流れもスムーズだった。 ・最初にあいさつをして、答えたら褒めてくれたので、意欲的に授業参加できると考えた。 ・とても元氣がよかった。流暢すぎると、小学生には分かりづらいかもしれない。 ・本を読むスピードが速くて、何を言っているのか理解できない部分もあった。 ・もう少しゆっくり読んだ方がよい。 ・発音を意識しながら、正しく言えていたところがよかった。 ・発音や強弱の付け方が上手だった。 ・もう少し大きな声で言えたら、もっと良い発表になっていた。 ・数字の発音がよかった。 ・数の振り返りとサルを数える活動があるので、読み聞かせに入りやすい。 ・始めに、数字の歌を歌わせてから読み聞かせに移っていて良かった。 ・歌に入るとき最初から歌ってよいのかどうかわからなかったので、“Listen carefully.”などの指示があったらよかった。

	<ul style="list-style-type: none"> ・数字が出てくる絵本に合わせて数字の歌も入れていて、学ぶことを明確にしているよかった。 ・絵本に関連する内容を読む前に確認しているよかった。 ・読み聞かせのとき、数字と一緒に数えてもよいと思う。 ・絵や本を見せるときは指でさしてわかりやすかった。 ・声のトーンが一定だったので、場面によって変えてもよいと思った。 ・もう少し感情を入れて読んでもよいのでは。 ・絵本の持ち方。見づらかった。 ・読み聞かせなので、きちんと絵本を見せる間を取った方がよい。 ・実際に授業する際は、本の大きさを変えたり、児童を前に集めたり、工夫が必要だと思う。 ・読むとき児童の反応を見ていた。 ・本を見すぎて児童の顔を見ることができていなかった。 ・児童を巻き込んでいてよかった。
<p>絵本『The Very Hungry Caterpillar (Eric Carle) 』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本の高さを子どもの目線に合わせていた。 ・本をもう少し見える高さにするとよい。 ・声が少し小さかった。 ・みんなが堂々と大きな声で言えれば、よりよい発表になった。 ・活動の流れや発音を意識して言えたところがよかった。 ・アクセントを意識して読めていた。 ・読み聞かせのとき、感情を込めて読んでいたり、強調したいところを2回読んだりなどの工夫が見られた。 ・ゆっくり読んでいたので、物語がよくわかった。 ・分かりやすく、指で指し示していて、分かりやすかった。 ・児童に問いかけや答えに対する反応があり、キャッチボールできていた。 ・絵本に出てくる食べ物を復唱させて、絵本に入るので理解しやすい。 ・児童の反応を見つつ、リピートさせて発音させている点がよかった。 ・繰り返し言わせることによって児童の頭に入りやすいと思うので、新出単語などがあるときに使えそうだった。 ・リピートするとき、もう少し声のトーンや大きさを盛り上げるとよい。 ・絵本を読みながらジェスチャーをつけていてよかった。

英語で発表することに、緊張し、練習のときのようにいかなかったと、振り返りをしている学生もいれば、先生役が明るく、子ども役の人たちが惹きつけられるような発表ができたグループもあった。

英語の発音に関しては、発音がとても丁寧で、きれいだったグループもあれば、発音が曖昧、おかしい、〔l〕と〔r〕の発音が上手にできなかった、イントネーションがおかしい等、まだ課題が多い。授業時間外にかなり指導をしたが、発音を矯正するための方策を考える必要がある。

児童にわかりやすく伝えることについて、声の大きさに気を付け、またゆっくりはつきりと発音することの大切さにも気づいていた。また、絵本を理解させるため、動きやジェスチャー、指で指し示す、リピートさせて発音することなどが有効であることにも気づいていた。さらに、流暢すぎると児童にはわかりにくいことも感じていた。

これは、絵本の読み聞かせについての指摘事項になるが、絵本の持ち方や子どもの目線に合わせた本の高さ、感情を込めて読む、絵を見せる間をとることなどにも気づき、絵本をみんなが見えるよう児童を前に集めることなどを提案した学生もいた。

授業の進め方については、『当てる児童が同じ』という指摘もあったが、褒めて雰囲気づくりをしたり、児童とのキャッチボールができていたり、児童の反応を見ながらリピートさせたり、と前時の活動発表より、児童の反応をみながら動くことに気を付け、実際に対応できてきている様子が見える。

また、児童が楽しく、わかりやすいのは、どのような授業かについて、コメントを記入している学生も多くいた。例えば、『児童の反応を見ながら、絵本を読み進めていて、内容が理解しやすいと思った』、『何回も同じ単語を繰り返したり、動作を付けたりして単語を言っていたので、とてもわかりやすいし、スムーズに理解することができた』、『ジェスチャーを使って、児童にもわかりやすくてできていた。とてもゆっくりで、丁寧で、分かりやすく、面白かった』、『今回のやり方は、児童もとてもわかりやすく、楽しく学習することができる。絵本を読むとき、数字を児童にも一緒に言わせるとよい』、『アクションを入れていて、よかった。みんな笑顔で取り組んでいた。新出単語の導入等にも応用できそうだ』、『何度も繰り返し発音を確認することで、楽しみながら活動ができていた。』、等。

さらに、英語の歌を読み聞かせの活動とアレンジしたことについても、『歌で、動きと発音をし、

絵本でも動物と動きを一緒にするので覚えやすい』、『始めに、数字の歌を歌わせてから読み聞かせに移っていて良かった』等、授業の流れについても気づきがあった。

3. 「小学校英語 I」の授業において「英語の活動（ゲーム（アクティビティ）・読み聞かせ）」を実施し、どのようなことが身に付いたか、についての学生の記述は、次のとおりである。

- ・ルール等の説明や実際に体を動かしてするアクティビティの際にいつも通りの身振り、手振りだと教壇に立った際にはまだまだ分かりづらいことが分かった。自分が思っている以上に大袈裟にする必要がある。
 - ・絵本の読み聞かせなどを通して、児童に話しかけるときは、ゆっくりはっきり発音する必要があることが学べた。その学年に応じた表現や単語を活用していくことも大切だと感じた。
 - ・歌や絵本の読み聞かせ、発表を通して、英語で児童とコミュニケーションをとろうとする力が身に付いた。
 - ・児童が英語に親しむために、ただ英文を読むだけでなく、歌や本を使って楽しく学ぶことが大切だということが身についた。
 - ・ゲームや読み聞かせなどをうまく行うことで、児童が楽しく英語を覚えることができたり、英語を楽しいと思わせ、学習意欲を引き出したりすることができると思った。
 - ・授業を工夫してアクティビティや絵本の読み聞かせをし、楽しく学べる授業はとても大切だと考える。
 - ・絵本を読み聞かせるだけに時間を割くのではなく、導入部で出てくる単語の説明や話のあらすじを説明することで、児童の学びを円滑に進めることができたり、定着をすることができると学んだ。
 - ・アクティビティでは、臨機応変に対応することや実際に自分も動きながらすることによって、実践的な英語の力が身についた。
 - ・アクティビティや絵本の読み聞かせでは、英語をインプットする力が身についた。
 - ・声に出して読むことによって、自分の読んだ文が耳からと目で文章を追うことから、視覚と聴覚とで英語を覚えることができた。・絵本の読み聞かせで実践でき、クラスルーム・イングリッシュは7割程度定着したと考える。
- 話すときも基本的に英語なので、いつも通りの感覚で説明すると、児童には何を言っているのか分からないということも「小学校英語 I」で学ぶことができた。
- ・小学校で外国語として英語を教えるうえでの、学習活動の知識が豊富になった。
 - ・これらの活動はすべて学習に役立ったと思う。アクティビティのDVDを見たときは、簡単にできそうだ、という気持ちをもっていたが、ただ覚えるだけでなく、児童の反応、話す速さ、正しい発音など様々なことに気をつけていかなければならないと感じた。小学校では、反復練習で単語を覚えるのではなく、音楽や体を動かし活動を通して、学んでいく。児童が楽しんで学んでいくにはたくさんのレパートリーを増やしていく必要がある。
 - ・絵本の読み聞かせなどでは、特に声が大きく、はっきりとした口調の人は、楽しい授業をしていたように感じたので、自分もそのようにできるように意識して前に出たとき発表することが大切だと学んだ。こうしたことは今後の英語以外での前に出る場面でも必要なことであると考えるため、学習に役立ったと思う。
 - ・英語を児童に伝えるための力が身についた。他の人の発表を見の中で、自分には、何が足りないのかを考えることができた。普段発さない英語で発表することは緊張になれる練習にもなったと考える。
 - ・絵本の読み聞かせや英語の歌、ゲームを行う活動では、これらの活動を行うために、英語を使って子どもたちに説明する場面が必ずあるので、小学校英語で子どもたちにどのような英語を

使って、どのように授業を進めるか、活動を通して、学ぶことができた。指導法でさらに力を身に付けていきたい。

- ・活動を通して、児童の反応をきちんと見ていくことを学んだ。児童の反応はとても素直なので、自分の説明が伝わっていなかったら、行動ができないことや、すぐに授業に入っていくのではなく、歌や簡単な会話をすることで児童の実態を知る学びができた。
- ・アクティビティでは、表現力が身についた。
- ・児童の前で発表する力が身についた。
- ・小学校では、英語を使った遊びや、歌を歌ったりすることが多くと思うので、これからの模擬授業や指導案作成に役立った。
- ・「伝える」ということをしっかりと意識し、それをゆっくりはっきりしゃべることは身に付いた。
- ・「伝える」ために、何をどう工夫したらよいかを考える力もついた。実際に行動に移し、掲示物を用意したり、ジェスチャーをしてみたりなど、できるようになったことがたくさんある。
- ・たくさんの活動を重ね、児童にとって聞き取りやすい話し方、表現の仕方が身に付いた。
- ・英語を使ったゲームをする際にどのような点に気を付けて行うか、どのような工夫をすることで、児童に分かりやすく伝えることができるかを考える機会になり、授業を行う力が身に付いた。
- ・英語に関する発音や活用できる表現はもちろん、児童に対して、声をかけるときに気を付けるべき声のトーンや繰り返し伝えたり、指をさして示したりすることの大切さを身に付けることができた。
- ・授業者としてはまだまだだが、授業の基礎となる事項や授業する以前に知っておくべきことを改めて学べたし、新しく知ることができたこともある。
- ・簡単な英語での表現や授業をするイメージが身に付いた。
- ・授業をしていく上での技を吸収できた。
- ・自分の発音が、英語の発音とだいぶ違っていることに驚いた。
- ・自分の英語を話すこと、聞くことの甘さを身をもって実感した。…まずは、自分の英語の発音であったり、挨拶から見直していきたいと考える。
- ・アクティビティ活動を一度自分が体験する、人が行っているのを見ことにより、自分が授業を作るときに知識として大きく役立つ。
- ・英語をうまく働かせて使うことができる力を身に付けることに役立った。絵本の読み聞かせやスモール・トークの発表などで、教師側だけでなく、児童側も体験することで、子どもたちが理解しやすく楽しいと思える読み聞かせや発表について理解を深めることができた。
- ・絵本の読み聞かせなどでは、実際に教師役と児童役に分かれて実際の授業のように英語を使うことができたので、児童がよくわかっていないときの声の掛け方や、どのようなことに注意すると児童が分かりやすくなるのかを、実際に体験することができた。言葉の掛け方などで、児童の動きが全く違ってくるのだなということを知ることができた。
- ・グループで練習することで、自分ができていないことが見えた。
- ・同じグループで意見を出し合って協力したり、児童に伝わりやすくするにはどうすればよいかを考えながら活動に取り組む力が身についた。

小学校外国語を指導するにあたっての英語力は、質的に異なる英語運用力が必要とされる。そうした運用力をつけるためには、やはり教室の指導の場面と脈絡に身を置いて、指導者として具体的に英語を使おうとする体験が、おそらく最も真正性が高く、学生にとっても有効な学習法なのではないかと考えられると「英語教員養成コアカリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発」報告書（東京学芸大学, 2021, 36頁）に書かれている。

授業の場面を想定し、ゲーム、絵本、歌などを、クラスルーム・イングリッシュを交え指導する教

師役を経験することで、楽しく、分かりやすい授業がどのようなものかを体験でき、それにより子どもたちの学習意欲が向上することを意識することができている。また、ゲーム、歌、絵本の読み聞かせ等において、ゆっくりはっきり発音し、ジェスチャーや動作もしっかりとつけることが重要であることも、自らの発表や他のグループの発表を通して、かなり理解、実践することができている。児童に伝えることについても、どのようにすればよいのか、どういう工夫が考えられるのかに気づくこともできてきている。さらに、教師役と児童役との両方を体験し、他のグループがしているのを見て、振り返りや評価をすることについても、一つとして同じパターンがない発表内容になるようにし、さらに授業外での指導・練習により、ある程度のレベルのアクティビティになるようにしたので、他のグループが行った多くの活動場面からも学ぶことがより多くなったのではないかと考える。学習形態としては、6人程度のグループで練習、発表をさせた。一人一人が役割を持ち、自分のパートはしっかりと役割を果たさなければ、他のメンバーがフォローすることは難しい。他人頼みにならず、一人一人がグループの一員として練習をしていたので、個々人の練習にもなったのではないかと考える。

外国語指導法の指導内容では、小学校において外国語活動・外国語の授業ができるようになることにねらいを絞って、小学校で使っている教材を使い、授業で扱う英語表現や活動を学生に体験させ、授業づくりを軸に必要な知識を解説していくというコースデザインもできる（東京学芸大学、2021、58頁）という記述がある。昨年度の体験をもとに、今年度の「小学校英語Ⅰ」の指導内容をより充実させるとともに、この実践体験が3年次前期の「小学校英語指導法」の授業で活かされるよう取り組んでいきたい。

参考文献・引用文献

東京学芸大学、2021、「英語教員養成コアカリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発」報告書。

執筆者紹介（五十音順）

秋山博正	倫理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
宇田響	教育社会学・高等教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
小上和香	栄養教育（くらしき作陽大学 食文化学部）
菊川忠宏	病態生理、炎症・免疫（くらしき作陽大学 食文化学部）
國本あゆみ	免疫・代謝生理（くらしき作陽大学 食文化学部）
齋藤亜利沙	小児栄養（くらしき作陽大学 食文化学部）
坂本八千代	臨床栄養（くらしき作陽大学 食文化学部）
土居里江	音楽（くらしき作陽大学 音楽学部）
西村美津子	栄養教育（くらしき作陽大学 食文化学部）
福島治子	小学校英語（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
藤澤克彦	栄養教育（くらしき作陽大学 食文化学部）

編纂委員

編纂委員長	宮本拓		
委員	網中雅仁	・	宇田響
	大桑浩孝	・	澤田秀実
	白濱俊宏	・	松田光恵
	万倉三正		

（五十音順）

2021年9月30日 発行

編集 くらしき作陽大学
作陽短期大学
「研究紀要」編纂委員会
岡山県倉敷市玉島長尾3515
TEL.086-523-0888(代)

印刷 山陽印刷株式会社
発行 くらしき作陽大学
作陽短期大学

Bulletin
of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College

Vol.54 No.1
2021

Original Paper

Significance of “Being Educatee (Hi-kyouikusya-sei)” in Education

..... Hiromasa AKIYAMA···(3)

Actual Conditions of School Rules in Elementary Schools

— Considering the viewpoint of the primary stakeholders, the students —

..... Hibiki UDA · Yu KITAOKA···(13)

Effects of *Coccomyxa gloeobotrydiformis* on joint lesions in type II collagen-induced arthritis in DBA/1J mice.

..... Tadahiro KIKUKAWA, Ayumi KUNIMOTO, Mayuka TAKAHASHI, Hiroyuki AONO···(23)

CURRENT STATUS AND ISSUES WITH INFANT HEALTH CHECKUPS AT UNIVERSITY HOSPITALS

..... Arisa SAITO, Yachiyo SAKAMOTO···(29)

Association between late-night meals and the intake of energy, nutrients, and food groups

..... Mitsuko NISHIMURA, Katsuhiko FUJISAWA, Yorika OGAMI···(35)

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College
Kurashiki, Japan