

梅 光 学 院 大 学

論 集

第56号

-
- | | |
|---|---|
| 神を見失った Faustus、未来を得る Prospero
—— <i>The Tempest</i> のエピローグを読む—— | 渡 邊 晶 子 [1] |
| Rater Reliability in Peer Speech Assessment done by CEFR A2
EFL Learners | 高 橋 誠 史 [19] |
| 西鶴『一目玉鉾』における下関の地名について | 倉 本 昭 [35] |
| 外国人留学生の災害知識と防災意識に関する一考察
——多文化共生防災まちづくりに向けて—— | 宋 弘 揚 [49] |
| 中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と学校適応感：
教育相談への示唆 | 岩 佐 康 弘
石 崎 和 也
日 原 尚 吾 [61] |
| コミュニティ・スクール運営の課題に関する研究
——地域コーディネーターの視点から—— | 真 田 穰 人
當 房 詠 子
南 雅 則
佐々木 聡 [73] |
| アクティブラーニングの効果に関する一考察 | 赤 堀 方 哉 [87] |
| サービス・ラーニングコーディネーターによる教育参画に関する調査研究
——アメリカ高等教育のコーディネーターを対象に—— | 馬 場 洸 志 [99] |
| 学習者による目標設定に関する実践的研究
～国語学習意識の質的变化に着目して～ | 香 月 正 登 [117] |
-

神を見失った Faustus、未来を得る Prospero

—— *The Tempest* のエピローグを読む ——

渡 邊 晶 子

要 旨

The Tempest は William Shakespeare が単独で書き上げた最後の作品で、若い二人の結婚と和解によって幕を閉じる喜劇である。しかし、主人公 Prospero が裏切者たちへの復讐を断念し、魔術を放棄する理由は明らかにされていない。本稿では本作における神の不在に注目し、Act to Restrain Abuses of Players の影響について考察を行う。そして Christopher Marlowe の *Dr Faustus* との比較を通して、Prospero が魔術を放棄することの重要性とエピローグで観客に祈りをリクエストする意味について論じる。

キーワード：魔法、検閲、神、赦し

1. はじめに

The Tempest は 1623 年に First Folio の第 1 作目として初めて出版された作品で、華やかなエンターテインメント性、特に散りばめられた抒情性豊かな詩と音楽は、この喜劇の大きな魅力であると評価されている。執筆年に関しては有力視されている情報がいくつかあり、その一つが上演記録である。1611 年の 11 月 1 日に *The Tempest* という作品がシェイクスピアの所属する国王一座によって上演されたと宮廷に於ける上演に関する祝宴報告書に記録されている。¹⁾ しかし、これが初演だったとする確証はなく、1609 年夏にヴァージニアに向けて旅立った Sir William Sommers の船の難破について書かれた手紙やパンフレットなどの本作への影響が明白なことから、早ければ 1610 年の 12 月には執筆に入っていたとも考えられている。²⁾

種本といえる作品の存在が確認できず、Shakespeare 唯一の独自のストーリーを持つとされる本作には、非日常的で危機的な状況に投げ込まれる人物が多く登場するが、不思議なことに彼らの叫びや願いからは緊迫感や必死な思いはあまり伝わってこない。魔法がかった世界観を描き出すために劇作家が綴った意図された言葉によるものともいえるのだが、本稿では、劇団の仲間であった John Hemings と Henry Condell によって編纂・出版された First Folio が世に出る前に出版された Quarto 版が本作には存在しないという事実と、1606 年に発布された Act to

Restrain Abuses of Players に注目する。この法律が演劇界に及ぼしたであろう影響については様々な研究が進められているが、その評価は定まっていない。³⁾しかし、Barbara A. Mowatの *Q2 Othello and the 1606 “Acte to restraine Abuses of Players”* (2005) は、この法律の力が過度に一般化されて作品理解に影響することの危険性を論じるだけでなく、*Othello*の言葉が実際にどう変わったのかを具体的に明示している。これは、当時の検閲法によって特定の言葉が「不適切」と見做され、他の作品においても一定の方向性をもって変えられたり削除されたりした可能性を示唆するものである。本稿ではMowatが示した作品へのアプローチを手掛かりに、この検閲法が本作に及ぼしたであろう影響を具体的に論じ、単なる言葉の入れ替えなどでは済まない影響の大きさと、隠された神と登場人物との関係を明らかにすることを試みる。更に、Faustusの末路を知っていたであろう Shakespeareが Prosperoに語らせたエピローグの意味をキリスト教における「救い」の重要性を踏まえて考察していきたい。

2. 「人間」 Prospero

本作の中心人物Prosperoは、批評家や研究者たちから“magus” “magician” “wizard” “sorcerer”などと称されるが、⁴⁾ 彼はいわゆる「魔法使い」ではない。*Macbeth*に登場するwitchesやHecateやapparitions、*A Midsummer Night’s Dream*に登場するOberonやPuckなどとは異なり、Prosperoは超自然的な能力を持つ人知を越えた存在として作品に登場する訳ではない。彼は「人間」なのである。両親に関する言及は無いが、彼自身はミラノ公国の君主であり、妻と娘、そして弟の存在が作中で語られている。Prosperoは魔法を操る者となるが、人間としての本質的な部分は彼の言動から消えることはなく、それがこの作品の大きな特徴の一つであり、魅力となっていると言えるだろう。

ミラノの君主であった頃のプロスペローについては、1幕2場で娘ミランダに自らが語った内容以外には知り得るヒントが描かれていない。

PROSPERO. And Prospero the prime duke, being so reputed

In dignity, and for the liberal arts

Without a parallel; those being all my study,

The government I cast upon my brother,

75

And to my state grew stranger, being transported

And rapt in secret studies. (1.2.72-77) ⁵⁾

この説明では、彼が統治者としての責務を等閑にして夢中になっていた“secret studies”が単

に人目を忍んだ研究を指すと解釈することも可能で、必ずしも魔法を指すとは言えない。

学芸においては右に出る者がなかったとはいえ、生まれながらの魔法使いでもない人間プロスペローは、島で生き延びるためにミラノの君主であった頃とは価値観や優先順位を変える必要に迫られる。それまでは多くの使用人に世話を任せていた娘を、自らが面倒をみて、教育もしなければならなくなるのである。なぜ孤島に二人だけで生活しているのかについては説明してこなかった Prospero だが、嵐の中引き寄せた船に乗る裏切者たちが上陸する前に “The hour’s now come, / The very minute bids thee ope thine ear. / Obey, and be attentive.” (1.2.17-19) と娘に注意深く聞くように指示をしてから、これまでの経緯を語り始める。

娘に初めて、この島に二人だけでいる事情を説明するこの場面には、復讐を始める前の Prospero の心情が映し出されている。「伝えたい」父と「聞きたい」娘は互いに同調するように会話を進めていく。しかし、過度に繰り返されている表現があることに気づかされる。それが、Prospero が話を始める前にも言った「聞きなさい」にあたる言葉である。彼は Miranda に “I pray thee mark me” (1.2.67) と行って弟 Antonio の話を始めるが、間もなく “Dost thou attend me?” (1.2.78) と確認をする。これに対し娘は間髪を容れずに “Sir, most heedfully” と答える。少し話を進めると、今度は “thou attend’st not!” (1.2.87) と、Miranda の聞き方に疑問を投げかける。これに対し、娘は “O good sir, I do” (1.2.88) と答えるが、父は shared line で “I pray thee mark me” とたたみかける。更に、“Dost thou hear?” と問う父に、娘は “Your tale, sir, would cure deafness” (1.2.106) と誇張ぎみに答える。その後も “Mark his condition, and th’event” (1.2.117), “Hear a little further” (1.2.135), “hear the last of our sea-sorrow” (1.2.170) と、父は娘に自分の話を聞くように繰り返すのである。

Prospero はこれほどまでに自分の話を聞かせることに執着するが、娘が嵐を起こした理由を尋ねると “bountiful Fortune” (1.2.178) とお茶を濁し、“Here cease more questions” (1.2.184) と言った後に、術を掛けて彼女を眠らせてしまう。これらのことから、聞かせたいことだけを聞かせ、言いたくないことは言わないで済むよう、術を使ってまで娘をコントロールしていることがわかる。しかし、後になって起こされた Miranda の “The strangeness of your story put / Heaviness in me.” (1.2.307-8) との言葉からは父親に対する不信感を感じられない。娘を守りたいという父の必死な思いと愛情を素直に受け止めているかのような反応である。

父としての Prospero の思いが最も明瞭に表されているのは、同じ場面にある次のやりとりではないだろうか。裏切り者の弟たちに何の装備もないボロボロのボートに乗せられ、海に流された時の父の話を聞いていた Miranda は、健気にも次のように声を上げる。

MIRANDA. Alack, what trouble
Was I then to you!

を含む表現が以下の 8 回、“goddess” は 2 回使用されている。これらの意味について、考えてみたい。

MIRANDA. Had I been any god of power, (1.2.10)

CALIBAN. It would control my dam’s god Setebos, (1.2.373)

And make a vassal of him.

FERDINAND. It sounds no more; and sure it waits upon

Some god o’th’island. (1.2.389)

CALIBAN. That’s

a brave god, and bears celestial liquor. (2.2.99)

CALIBAN. I prithee, be my god. (2.2.126)

TRINCULO. When’s god’s asleep, he’ll rob his bottle. (2.2.128)

GONZALO. Look down, you gods, (5.1.201)

And on this couple drop a blessed crown!

CALIBAN. What a thrice-double ass

Was I, to take this drunkard for a god (5.1.294)

And worship this dull fool!

FERDINAND. Most sure, the goddess (1.2.420)

On whom these airs attend!

ALONSO. Is she the goddess that hath sever’d us,

And brought us thus together?(5.1.187)

このように、魔女 Sycorax から生まれた Caliban は強大な力の持ち主を指して “god” と呼び、Trinculo はそれを揶揄するために同じ言葉を使っている。理解を超えた大いなる力に対して Miranda も Ferdinand も漠然と “god” を用いているのがわかる。また、ナポリ王 Alonso や王子 Ferdinand が見たこともないような不思議な雰囲気を持っているであろう Miranda は “goddess” に例えられている。しかし、どの用法にも強い宗教色は感じられず、唯一 Setebos だけが、魔女 Sycorax の神として語られている。

興味深いのは Gonzalo の台詞の “Look down, you gods” である。敬虔な人物として描かれている Gonzalo がここでだけ突然異教の神に祝福を願うことには違和感を禁じ得ない。2 幕に Sebastian が Gonzalo を揶揄して “Save his majesty!” (2.1.166) という場面があるのだが、この不自然な表現については、「“God save his majesty! から “God” が取り除かれたものである」との説が有力視されている。⁷⁾ Gonzalo の “gods” についても、元々は “God” であったものが

書き換えられたと考えられるのではないだろうか。

次に、“heaven”を含む語について見ていきたい。この語は16回使われている。

MIRANDA. O the heavens!(1.2.59), (1.2.116)

PROSPERO. Thou didst smile, / Infused with a fortitude from heaven,(1.2.154)

MIRANDA. Heavens thank you for't!(1.2.175)

FERDINAND. My language! Heavens!(1.2.427)

GONZALO. Heavens, keep him from these beasts!(2.1.322)

CALIBAN. Hast thou not dropp'd from heaven?(2.2.115)

FERDINAND. O heaven, O earth, bear witness to this sound (3.1.70)

PROSPERO. Heavens rain grace / On that which breeds between 'em!(3.1.77)

ALONSO. Give us kind keepers, heavens! What were these?(3.3.20)

PROSPERO. afore Heaven, I ratify this my rich gift. (4.1.7)

PROSPERO. No sweet aspersion shall the heavens let fall(4.1.18)

To make this contract grow

CERES. Tell me, heavenly bow(4.1.86)

PROSPERO. Some heavenly music(5.1.52)

GONZALO. Some heavenly power guide us

Out of this fearful country!(5.1.105)

ALONSO. O heavens, that they were living both in Naples,(5.1.149)

The king and queen there!

このうち、 と は「天国」「天界」といった、遙か上空にある抽象的な場所を指しているとも受け取れ、 はMirandaに語る愛の「誓い」の言葉の冒頭だが、「地」に対する「天」にすぎないともいえる。 はキューピットの弓を指し、 は単に「素晴らしい」という意味と受け取れる。しかし、それ以外はどうだろうか。例えば はMirandaが自分と同じ言語を操ることを知ったFerdinandの驚きと感謝の表現、 は主君であるAlonsoへの守りを願う言葉、 は互いへの愛を確認したMirandaとFerdinandに恵みの雨を願う言葉で、 は、Arielの魔法による摩訶不思議な現象を見聞きした際に助けを求める言葉、 は年老いた忠臣が苦しみの果てに救いを求める言葉、 は死んでしまった若い男女が、生きていてくれたらとの願いを口にする言葉である。これらは驚嘆と共に溢れ出す感謝の言葉や、縋るような願いや苦悩する中で助けを求める叫び、つまりは「祈り」であると解釈できるのではないだろうか。本来、思いや言葉が向けられる対象は“heaven”などという抽象的な空間ではなくて、“God”なのではないだろうか。

Shakespeareが活躍した時代のロンドンでは、戯曲は検閲を受けて上演許可を得る必要があった。検閲の目的や法律の適用の実態調査、ロンドン市当局、国王や貴族などの権力者、検閲者であった饗宴局長などのそれぞれの思惑や彼らと劇団や出版社との関係の解明など、近年では特に綿密な研究が行われている。しかし、個々の作品が検閲によってどのような影響を受けたかについての研究は、まだ多くはないといえるだろう。そのような中で、Mowatが作成した*Othello*のQ1(1622)、Folio(1623)、Q2(1630)において「神への冒瀆」と見做され削除・変更された語彙の一覧は、検閲の実態を窺い知ることのできる貴重な資料で、作品世界がどのような影響を受けたのかを探る出発点となりうるものだと本稿は考える。

Mowatの一覧によると、*Othello*のQ1では“God”が16回、“Lord”が3箇所計5回用いられていたが、First Folioでは半数以上が“heaven”に、残りは驚きを表す“Why”や悲しみを表す“Alas”や他の表現に変えられ、省略された箇所もあり、完全に姿を消している。Q2でも“God”の使用は全編で僅か3回に限られている。更に、Q1で15回用いられていた“faith”も、“indeed”や“Why”などに変えられ、Q2では2回用いられているものの、First Folioからは消し去られている。First Folio以前の出版物が存在しない*The Tempest*は他の版とは比較のしようがないが、*Othello*と同様の変更が行われていた、つまり、“heaven”となっている語は元々“God”だったと考える方が自然に思えないだろうか。“God”が消えた出版物には、当時の英国における法律が大きく関係していると考えられるのである。

4. 魔法を唱えない魔法使いの“art”

Prosperoは魔法の言葉を一切口にしない。ここで彼の魔法について改めて確認をしていきたいと思う。まず、壮大な魔術を披露する冒頭の嵐の場面では、ProsperoのArielに対する“Hast thou, spirit, performed to point the tempest / That I bade thee?”(1.2.194-95)との質問や、彼自身の“When first I raised the tempest”(5.1.6)との言葉が、船上の人々を混乱に陥れて島の異なる場所に引き入れたのはArielであっても、それを命じ、嵐そのものを起こしたのはProsperoであることを示している。4幕1場では、“Go bring the rabble / O’er whom I give thee power here, to this place”(4.1.37-38)との表現により、ProsperoがArielに人々を動かす魔法の力を与えていることが語られている。更に、5幕1場では“My charms I’ll break, their senses I’ll restore, / And they shall be themselves.”(5.1.31-32)と、魔法をかけたのも解くのもProspero自身であることが強調されている。しかし、彼が呪文を唱えることはない。「人間プロスペロー」がどのように魔法をかけているのかは謎なのである。

では、呪文は別にして、Prosperoが魔法使いであることはどのように表現されているだろうか。1幕1場ではMirandaに“Lend thy hand / And pluck my magic garment from me”(1.1.23-24)

と頼むことから、嵐が起きる場面で Prospero は「魔法のマント」を着用していたことが明らかになる。そして、5 幕 1 場のト書きには “his magic robes” を身につけて Prospero が登場することが記されている。その後、Ariel の言葉を受けて復讐を思いとどまり、魔術を棄てる決心をする中で、“I’ll break my staff, / Bury it certain fathoms in the earth” (5.1.54-55) と、杖について言及をする。「魔法の杖」について語られるのはこの場面だけだが、これを無力化するには折るだけでは不十分で、地中深く埋めなければならないほどの影響力を持つことが示唆されている。「魔法の書」と思われる書物については、“Knowing I love my books, he furnished me / From mine own library” (1.2.166-67)、“I’ll to my book” (3.1.96)、“First to possess his books; for without them / He’s but a sot, as I am, nor hath not / One spirit to command” (3.2.84-85) など、何度か言及されているが、魔術を手放す際には “And deeper than did ever plummet sound / I’ll drown my book.” (5.1.56-57) と、二度と誰の手も届かぬ深海に沈める必要があることが語られる。しかしながら、杖も書物も魔術をかけたり、解いたりする際に使用されている様子は描かれていない。また、5 幕では Ariel が Alonso 一行を連れて来て、Prospero の描いた「マジック・サークル」の中に彼らを入れることもト書きで示されているが、台詞には一切このサークルに関する言及がない。つまり、Prospero は無言で描いたともいえ、更には、このサークルの力を用いて具体的に何かをするような表現も見当たらないのである。

このように、Prospero の魔法は謎に包まれ、彼が催眠術やそれに近い何かではなく、実際に魔術を行ったのかについては曖昧といえないこともない。しかし本稿は、本作において「魔法」が生み出す魅力を否定する立場ではなく、むしろ曖昧さが想像力に訴える不思議な世界を構築していると考えられる。同時に、人間としての Prospero に注目するように暗に方向づけされているとも解釈している。

“God” が姿を見せない *The Tempest* だが、Ariel は気象をつかさどるローマ神話の最高神ジュピターと海神ネプチューンを引き合いに出して Prospero に嵐の様子を説明し、Prospero も自らのこれまでの術について語る中でジュピターに言及する。ギリシャ神話やローマ神話の神々の名は *As You Like It* (1598-1600) と、*Pericles* (1607-08) , *Cymbeline* (1609-10) , *The Winter’s Tale* (1609-11) にも出てくる。⁸⁾ Andrew Gurr は 1606 年に神聖を冒瀆するような誓言の乱用について検閲を命じた後述の法律が布告されたことが、以降、舞台上で異教の神々への呼びかけが増えた原因の一つであると述べている。⁹⁾ しかし、本作で Prospero が Miranda と Ferdinand に見せる幻想的な仮面劇の中に登場する Iris, Ceres, Juno に関しては、Janette Dillon が “Indeed, they may not even be gods at all, but rather mere effects of Prospero’s magic. In speaking to Ariel, Prospero describes the vision of the gods he is about to summon as ‘Some vanity of mine art’ (4.1.41)” (174) と述べるように、神々として捉える必要は必ずしもないのではないだろうか。崇め、その力を借りる存在というより、結婚という喜ばしい出来事に華やかさを添えるための演

出と 考えて問題はないだろう。1603 年に英国王の座に着いた James は、即位後間もなく Shakespeare が属する「宮内大臣一座」を「国王一座」としている。新作劇には新国王や流行に敏感な観客を喜ばすための豪華で壮大な場面を生み出す工夫が施されていたことだろう。

5. Act to Restrain Abuses of Players (1606)

The Tempest の登場人物が “God” と口にしない理由として考えられるのが、1606 年に当時の英国議会を通過した検閲法 Act to Restrain Abuses of Players であろう。この法律が当時の演劇界に与えた影響は計り 知れない。以下の引用はその中心となる内容である。

For the preventing and avoiding of the great Abuse of the Holy Name of God in Stage Plays, Enterludes, May Games, Shews and such like; . . . , That if at any time or times after the End of this present Session of Parliament, any Person or Persons do or shall . . . , jestingly or profanely speak or use the holy Name of God, or of Christ Jesus, or the Holy Ghost, or of the Trinity, which are not to be spoken but with Fear and Reverence, shall forfeit for every such Offence by him or them committed Ten Pounds; . . .

畏怖や畏敬の念を持って語られる べき神の名を舞台上などで役者が “jestingly or profanely speak or use” が禁止され、違反をしたら一回毎に 10 ポンドの罰金が科されるということである。しかし、この曖昧な表現が、上演を禁止されてはたまらない劇団にも 出版を禁じられては困る出版社にも 大きな不安を与えたことは想像に 難くない。ましてや、それまで神への叫びや神をも恐れぬ言動などを 散りばめて観客を驚かせ、愛を誓うドラマチックな場面や生き生きとした喧嘩の場面を描き出して観客を喜ばせていた劇作家にとっては、一大事である。禁句と見做される言葉を口に した役者は、1590 年代に劇団に雇われていた役者の初年度の標準的な年収に当たる大金を 毎回払わされるのである。¹⁰⁾ 実際にこの法律が執行されて罰金を科せられた役者がいた記録が 残されていることから、¹¹⁾ 現実的で切実な問題であったといえるだろう。

上演や戯曲の印刷・出版について認可権を持つ饗宴局長の職に 1623 年から 1673 年まで就いていた Sir Henry Hebert は、検閲の目的について “is that all prophanenes, oaths, ribaldry, and matters reflecting upon piety, and the present government may bee obliterated, before there bee any action in a publique Theatre[sic].” (Mowat 102) と書き残している。この文面からは、取り締まられたのは明らかに神の名を冒瀆するような表現に限られなかったことが窺われる。

この法律により、1623 年発行の First Folio がどれだけの変更を余儀なくされたかは明らかに

されていないが、*Othello*に見られる言葉の変更と *The Tempest*における不自然な神の不在はこれまで確認してきた。次に、本稿が *The Tempest*に少なからず影響を与えていると考える Marlowe の *Doctor Faustus*の Aテキストと、そこから変更が加えられたと考えられる Bテキストを見ていきたい。¹²⁾

6. 神が見えなくなった Dr Faustus

Marloweの *Dr Faustus*の Aテキスト が出版されたのは 1604 年で、*The Tempest*の執筆が有力視される 1611 年より前である。Bテキストは Shakespeareの没年でもある 1616 年、First Folioより 7 年ほど先に出版されている。Aテキストから Bテキスト への変更は主に「神の不在」を生じさせたことだが、先に見た *The Tempest*と *Othello*とは大きく異なり、その結果が重大な損失に繋がっている点に注目したい。Roma Gillが “The final soliloquy has lost much of its power in the B Text, where a worried Faustus has no vision of Christ’s blood streaming in the firmament, and thinks to leap up to heaven,’ rather than(like the A Faustus) to my God.” と述べるように、命の期限が迫る中、Faustusが発する最も Marloweらしい率直で力強さが逆る 1 行が削除され、57 行に及ぶ独白の刻一刻と高まる緊張が弱められてしまっているのである。

24 年間あらゆる 快樂に浸って生きることと引き換えに悪魔に身体と魂を売った神学博士 Faustusは、契約を取り交わした後も神の愛と教えを思い出しては心を揺さぶられる。以下は Luciferとの約束の時間が迫り、間もなく肉体と魂を奪いに悪魔がやってきて永遠の滅びに入ってしまうという絶望の中で Faustusが語る言葉の Aテキストからの抜粋である。

The stars move still, time runs, the clock will strike,
 The devil will come, and Faustus must be damned. 70
 O I’ll leap up to my God! Who pulls me down?
 See, see where Christ’s blood streams in the firmament!
 One drop would save my soul, half a drop: ah my Christ
 Ah, rend not my heart for naming of Christ;
 Yet will I call on him O spare me, Lucifer!(Scene 13, 69-75)¹³⁾

Bテキストでは、上記 71 行目の “my God” が “heaven” に変えられ、72 行目が削除されている。万人の魂を救うために流されたキリストの血が天空に流れるのを見た Faustusの、既に届かない願いと果てしない後悔が表現された一行が削除されているのである。73 行目は “One drop of

blood will save me; O my Christ” となっている。肉体は悪魔に奪われても、せめて魂だけでも救われたいという Faustus の願望が読み取れる “save my soul” と、キリストの血一滴にも値しない自分の信仰を認め、「半滴でも救われる」と思う辛うじて残った信仰が垣間見える “half a drop” も削除されている。Marlowe の描いた世界から、重要な要素が消し去られてしまっていることに衝撃を覚えずにはいられない人は少なくないだろう。¹⁴⁾

更に時が進み、いよいよ Faustus に死が近づく。

The clock striketh twelve

O it strikes, it strikes! Now body, turn to air,
Or Lucifer will bear thee quick to hell.

Thunder and lightning

O soul, be changed into little water drops, 110
And fall into the ocean, ne'er be found.
My God, my God, look not so fierce on me!

Enter DEVILS

Adders and serpents, let me breathe awhile!
Ugly hell gape not! Come not, Lucifer!

I'll burn my books ah, Mephistophilis! (Scene 13, 108-15)

Exeunt with him

上記引用部分の B テキストとの台詞の違いは、数にしてみれば多くはない。108 行目の “O” が省略され、110 行目の “little” が “small” に修正され、112 行目の “My God, my God” が “O mercy heaven” に変更されているだけである。しかし、Faustus の不安と絶望と、以前は信頼と親しみを込めて「我が神」と呼んでいた全知全能の神の怒りをその身に受けることへの恐怖を端的に表す “My God, my God, look not so fierce on me!” が、その力を殺がれてしまっている。Faustus を魔王 Lucifer の手から救い出すことができる唯一の存在である “God” が曖昧で抽象的な “heaven” をいう言葉に変わったことで、絶望の際にある Faustus が呼びかける対象が不明瞭になり、その言葉が力を失う結果となってしまっているのである。

A テキストは上記の Faustus の台詞で終わり、エピローグへと進む。しかし、B テキストには、19 行にも及ぶ 3 人の学者による会話がエピローグの前に挿入されている。天地創造以来、誰も見たこともないような光景を目にし、聞いたこともないような悲鳴を耳にしたと言う 3 人の学者が翌朝目にするのは、八つ裂きにされた Faustus の死体である。学者たちが語る言葉は、まるで背信の末に迎えたこのような悲惨な事態をキリスト教徒としてどう解釈すべきかを説くかのよう

る最後の魔法を使う前に、魔術を捨てる決心をさせているのではないだろうか。Trevor Nunn がその可能性を強く主張するように、¹⁵⁾ 本作執筆後には筆を折って故郷へ帰る Shakespeare が Prospero に自身の姿を強く投影していたのであれば、彼に「神の赦し」を得る機会を与える筋書きを考案したとしても、何の不思議もないだろう。

7. 「赦し」への道

本作において「赦し」が大きな主題になっていることに疑問を差し挟む余地はないだろうが、Prospero には実に次々と敵が現れる。それも、悪意を抱いて計画の邪魔をする程度の敵では無い。ミラノ大公の地位を篡奪し、自分と幼い娘の命まで奪おうとした弟 Antonio と彼に加担したナポリ王とその弟の利己的で非情な行いを Prospero は 12 年間、忘れることはなかった。辿り着いた島では、友として接していた先住の Caliban が Miranda に乱暴を働こうとしたために彼を奴隷としたことから、憎悪し合う関係に陥っていた。更には、島に漂着したナポリ王の賄い方と道化が欲に駆られ、身勝手に邪悪な復讐心を抱く Caliban と共謀して Prospero の殺害を企てる。怒りと復讐心に囚われてしまっても不思議はないのだが、Prospero は自分を滅ぼそうと画策した人々を赦すのである。

では、どのように「赦す」のか。ナポリ王 Alonso に対しては “There, sir, stop. / Let us not burden our remembrances with / A heaviness that’s gone.” (5.1.198-200) と述べ、過去の全てを水に流すことを提案している。「水に流す」とは「過去のことをとやかく言わず、すべてなかったこととする」(広辞苑) ことを意味するが、弟 Antonio にはそうはいかず、Prospero は次のような言葉をぶつける。

PROSPERO. For you, most wicked sir, whom to call brother 130
 Would even infect my mouth, I do forgive
 Thy rankest fault all of them and require
 My dukedom of thee, which perforce I know
 Thou must restore. (5.1.130-134)

130 から 131 行目の言葉からは、過去を「なかったこと」などにはできない悔しさや憎しみが滲み出ている。しかし、復讐をしないと誓った Prospero は、弟の極悪非道な罪も一つ残らず「容赦する」との英断を下し、公国の返還のみを要求する。

Caliban に対しては “As you look / To have my pardon, trim it[my cell] handsomely”(5.1.290-92) と、最後の語りかけの中で初めて「容赦」を口にする。これに対し Caliban は “Ay that I will;

and I'll be wise hereafter, / And see for grace.”(5.1.292-93) と素直に答える。どちらも曖昧さを感じさせる表現ではあるが、これまでのような恐怖や憎しみに満ちた言葉の応酬とは大きく異なる。怒りを置いてこの島を去ろうという Prospero の思いが表れているのではないだろうか。

このように非常に大きなスケールの「赦し」が示される本作だが、本稿は Prospero は裏切り者達を赦す必要があるのだと考える。それは、彼自身、赦される必要があるからである。ここで、彼自身が自覚していたであろう赦されなければならないこととは、如何なるものなのかを明らかにしていきたい。

Prospero の Caliban に対する言動はポストコロニアリズム研究の観点からしばしば指摘されており、その明らかに非人道的な扱いは責められるべきところだろう。しかも、その動機が Miranda を守るためだけでなく、弟たちから受けた仕打ちから生じる怒りや不満のはけ口であったならば、そしてそのことに Prospero 自身が気づいていたのだとしたら、良心の呵責を覚えたとしても不思議ではない。しかし、彼の Caliban に対する威圧的な態度には際立った変化が見られず、最後にかかる言葉も “Go to, away.”(1.5.295) であることから、Caliban に対して罪の意識はないものと思われる。

Ariel に対しても Prospero は威圧的で、恩に着せるような態度と脅しの言葉で次々と仕事を命じる。しかし、その仕事ぶりを褒め、愛情を込めて “my delicate Ariel”(4.1.49) “my dainty Ariel”(5.1.95) “My Ariel, chick”(5.1.314) と呼びかけ、Ariel の言葉に耳を傾けて考えを改める。別れを惜しみつつ自由を与える様からは、赦しを求める対象ではないと考えられる。

では、誰なのか。Prospero は実際、自分のための祈りを求めているのである。本作には、Shakespeare 劇には珍しいエピローグがあり、芝居を終えた役者としてではなく、その役者が Prospero として語る点が注目されている。そこで彼が観客に向かって語りかけるのが、拍手と祈りによって、自由にしてほしいとの願いである。拍手を求めるのはローマ喜劇の伝統であり、*A Midsummer Night's Dream* で Robin が語るエピローグの最後の 2 行 “Give me your hands, if we be friends; / And Robin shall restore amends.”(5.1.127-8) にも見られるのだが、本作では拍手の騒がしい音で魔法を解くという効果も重ねられていると考えられている。¹⁶⁾ 何かによって縛られている Prospero は、解き放されなければナポリにも行かれず、絶望するしかないと言語。その何かにあたるものが「罪」であるなら、彼が赦しを願う真の相手は神であろう。

では、彼は神に対してどのような罪を犯してきたといえるのだろうか。5 幕の初め、Ariel の言葉に打たれて復讐を止める決意をした Prospero は、25 行に及ぶ独白をする。魔法を手放す決意を語るその独白では、小さな妖精たちの力を借りて大自然を思うが儘に操り、ジュピターの稲妻さえ利用して木を引き裂き、大地をも揺るがしたと振り返る。そして、それまで一切言及しなかった恐ろしい行いについて語る。それが “graves at my command / Have waked their sleepers, oped, and let 'em forth / By my so potent art.”(5.1.49-51) である。¹⁷⁾ これは神の領域に踏み込

んだことを意味し、Lindleyも “introduces a potentially blasphemous element into his magic” (219) と指摘するように、人として赦されざる罪といえるものだろう。魔法を棄てたからといって、神に赦しを乞うこと無しに一人の人として、ましてや一国の王妃の父親として、未来に希望を抱くことなど到底できないのではないだろうか。

本作は、聖書が示すキリストによる罪の「赦し」と共に語られることが少なくない。実際、このエピローグは「主の祈り」にある「我等に罪を犯す者を我らが赦す如く 我らの罪をも赦し 給え」(プロテスタント 1880年訳(文語))を願ったものであると考えられる。この祈りの基になった聖書の言葉は “And forgiue vs our dettes , as we alfo forgiue our deters[sic].”(S. Mattheue 6:12) であるが、少し後には “For if ye do forgiue men their trefpaces, your heauenlie Father wil alfo forgiue you[sic].”(S. Mattheue 6:14,15) とも書かれている。¹⁸⁾ ここで重要なのは、まず先に自分が赦すことで、それによって自分も赦される可能性に繋がるという順序がはっきりと示されていることである。Prosperoの心にこの聖句が響いていて、神のように振る舞っていた自分の罪を神に赦してほしいと願っているのであれば、自分の死すら願った Antonio や Alonso、Calibanをも赦す決断に至ることも理解に難くないのである。

しかし、Prosperoは大罪を告白はしても自ら神に祈ることなく独白を終え、終幕を迎える。本稿では、「祈らない」のではなく、「祈れない」のではないだろうかと考える。*Hamlet*で実兄を殺して王座や王妃を奪った現国王が、己の罪深さ故に “Pray can I not”(3.3.38) と苦悩したように、¹⁹⁾己の罪の重さを知る Prosperoは、直接神への語りかけができないのではないだろうか。既に神を見失っていた Faustusが運命の時が来る直前に学者仲間にも自分のために祈ってくれと切望したように、エピローグで再登場した Prosperoは観客に彼のために祈るよう願っていると解釈できるのである。法律で禁じられたのは役者が舞台上で台詞として神の名を軽々しく口にするのであって、観客が神に祈ったところで問題にはならないはずである。いかにも策士 Shakespeareが考案しそうな、観客を巻き込んだエンターテイメントといえるのではないだろうか。

8. 終わりに

本稿では Act to Restrain Abuses of Players(1606) が *The Tempest* に及ぼしたであろう影響について、Mowatが行った *Othello* 研究を参考に、検閲のために修正されたと考えられる言葉に注目することを出発点に考察を試みた。そして、検閲が本作に与えた影響は単なる言葉の入れ替えにとどまらず、「神の不在」という状況を生んでいたこと、しかし、それは言わばまやかして、言葉に出さずとも神への畏敬の念と赦しへの強い願いが Prosperoにはあったことを、彼の言葉とエピローグの解釈によって明らかにした。更に、Prosperoが裏切り者たちを赦すことは自ら

が神の赦しを得るためには大切なステップで、再びミラノ大公となってナポリ王妃になる一人娘の将来を見守るという未来を手にするためには不可欠だったとの解釈を示した。

また、Prosperoが迎える結末について、本稿ではMarloweの*Dr Faustus*の影響が読み取れることを論じた。何度も引き返す道が示されたにもかかわらず、呪われた魔術に溺れ、快楽や名誉や富のために悪魔に魂を売った神学者Faustusは「魔法の書は焼き捨てる」との叫びと同時に悪魔に連れ去られる。それに対し、“rough magic”(5.1.50)を棄てる決意をし、赦しが得られる道へと戻ったProsperoの先には、明るい未来があることが強く示唆されているといえるのではないだろうか。

Prosperoが魔法使いと呼ばれるだけの魔術を操れていたのかについては疑問を呈したが、彼の人としての、父親としての良心を強調することはあっても、作品全体の鮮やかな色彩を失わせるものではないと考えている。それは、Geoffrey Bulloughが以下のように述べることに通ずる。

In the last resort the play is a romance', and the ethical content is not allowed to destroy the sense of wonder, but rather blends with it to evoke pleasure at participating in astonishing events, joy in the miraculous victories of good over evil, and deep satisfaction at the reconciliation of old enemies and the union of young lovers. (274)

つまり、本作は嵐を乗り越えて、不思議にも喜ばしい結末に見事に至った作品なのである。それは、たとえProsperoの魔法が“rough”なものであったとしても、実は彼はほとんど魔法などというものは使えず、不思議や奇跡を生み出したのはArielであったとしても変わらないことといえるであろう。

注

- 1) Stephen Orgelによる Introduction p.62 参照。
- 2) 同書 p.63 参照。
- 3) *Sir Thomas More* (1595) への当時の饗宴局長 Edmund Tilneyによる削除や差し替えの指示や*A Game of Chess* (1624) の上演停止の措置などを証明する資料に加え、異端の烙印を押されたMarloweが国家保安機関によって暗殺されたとの説などにより、当時の検閲は弾圧的で禁圧的だったとの理解が長く一般的であった。しかし、Richard Duttonは*Mastering the Revels: the Regulation and Censorship of English Renaissance Drama*で「饗宴局長は権力を行使する一方で役者たちと共済的な関係を築き、それが防波堤となって真に危険な事柄が舞台にかけられるのを防いでいた」(1991, p.96) との見解を、太田一昭は「Jamesは役者のともすれば転覆的な演劇活動を抑え込むことができなかった」(1990, p.247)「公演のお墨付きを獲得した役者たちに一定の活動の自由を保障した」

- (2012, p.64)「 検閲はピューリタンやロンドン市(当局) のような演劇の敵から役者たちを守る盾となった」(2015, p.12) などの見解を示している。政治的、社会的、宗教的に危険と見做されるような作品であっても、検閲を経てほぼ全ての作品に上演許可は出ているという 事実が注目されている。
- 4) “mage”「 賢者・ 学者」、 “theurgist”「 奇跡を行う 人」 などの言葉も使われている。
 - 5) 本稿中の本作からの引用文には David Lindley 編の *The Tempest* を用いている。
 - 6) 「 こうしてアダムを追放し、 命の木に至る 道を守るために、 エデンの園の東にケルビムと、 きらめく 剣の炎を置かれた。」(創世記 3: 24) 「 主の栄光は神殿の敷居の上から 出て、ケルビムの上にとどまった。」(エゼキエル書 10: 18)、 (新共同訳)。
 - 7) Lindley は ‘Save Abbreviation of God save’ – perhaps in response to the Act forbidding oaths on stage’ (155) と 解説している。
 - 8) ここに記載の執筆年は *The Norton Shakespeare, Second Edition* (2008) による。
 - 9) Gurr (2009), p.95 参照。
 - 10) Gurr (2004), p.102 参照。
 - 11) Hugh Gazzard, p.512 参照。
 - 12) 本稿ではこのように考える。異本に関する評価の変遷については鶴田学 pp.30-49 参照。
 - 13) *Dr Faustus* からの引用文には Roma Gill 編を用いている。
 - 14) 1995 年発行の『 エリザベス朝演劇集 I』(小田島雄志訳) に掲載された「 フォースタス博士」は B テキストの翻訳でありながら、最後の独白は A テキストが訳されているのは興味深い。Marlowe のオリジナルの文章の持つ迫力を捨てがたかったのではないだろうか。
 - 15) 『 BBC テンペスト』 DVD 参照。
 - 16) Orgel は “Sudden noises, and especially the clapping of hands, were thought to dissolve spells.” と 解説している。 p.205 参照。
 - 17) この台詞と大自然を操った力の誇示は Ovid の *Metamorphoses* の Media の台詞との類似が指摘されている。 Bullough (pp.314-315) 参照。そのため、罪の大きさ強調するための表現と捉えることもできるのではないかと本稿では考える。
 - 18) 当時、コンパクト サイズで広く普及していた聖書 *Geneva Bible* より 引用。 *The Merchant of Venice* 執筆時(1596?) に Shakespeare は *Bishop’s Bible* と共にこの版を用いていたと考えられている。 Jay L. Halio, ed. *The Merchant of Venice*. Oxford: Oxford UP, 1993. Print. (p.21-23) 参照。
 - 19) *Hamlet*. King の独白(3.3.36-72)。

参考文献・ 資料

- Dillon, Janette. “Shakespeare’s Tragicomedies.” *The New Cambridge Companion to Shakespeare*. Ed. Margreta de Grazia and Stanley Wells. Cambridge: Cambridge UP, 2012. Print.
- Gazzard, Hugh. “An Act to Restrain Abuses of Players(1606).” *The Review of English Studies*. September 2010, New Series, Vol. 61, No. 251, 495-528.
- The Geneva Bible: A Facsimile of the 1560 Edition*. Massachusetts: Hendrickson, 2007. Print.
- Gurr, Andrew. *The Shakespeare Company 1594-1642*. Cambridge: Cambridge UP, 2004. Print.
- , *The Shakespearean Stage 1574-1642*. Cambridge: Cambridge UP, 2009. Print.

- Marlowe, Christopher. *Dr Faustus*. Ed. Roma Gill. London: A & C Black, 1989. Print. New Mermaids.
- Mowat, Barbara A. "Q2 Othello and the 1606 Acte to restraine Abuses of Players." *Varianten - Variants - Variantes*. Ed. Christa Jansohn and Bodo Plachta. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2005. Print. 91-106.
- Shakespeare, William. *A Midsummer Night's Dream*. Ed. Sukanta Chaudhuri. London: Bloomsbury, 2017. Print. Arden Shakespeare.
- , *Hamlet*. Ed. Ann Thompson and Neil Taylor. London: A & C Black, 2006. Print. Arden Shakespeare.
- , *The Tempest*. Ed. David Lindley. New York: Cambridge UP, 2002. Print.
- , *The Tempest*. Ed. Stephen Orgel. New York: Oxford UP, 1987. Print.

太田一昭「ジェイムズ朝演劇と検閲」J.UOEH、12(2)、1990年。239 - 249。

太田一昭『英国ルネサンス演劇統制史：検閲と庇護』九州大学出版会。2012年。51 - 127。

太田一昭「シェイクスピア時代の「検閲」とはなにか」言語文化論究 35、2015年。79 - 91。

クリストファー・マーロー『エリザベス朝演劇集I マルタ島のユダヤ人 フォースタス博士』小田島雄志 訳
白水社。1995年。

鶴田学「異本としての『フォースタス博士』と検閲」『エリザベス朝演劇と検閲』太田一昭 編 英宝社。
1996年。

『BBC シェイクスピア その魅力に迫る 第4巻 テンペスト』丸善出版。2012年、DVD。

Rater Reliability in Peer Speech Assessment done by CEFR A2 EFL Learners

Seiji Takahashi
Baiko Gakuin University

Abstract

This paper aims to examine to what extent peer speaking assessment, conducted by CEFR A2 EFL learners, aligns with their instructor's assessment. It also investigates whether there are differences in the assessment approach between two learner subgroups with varying English proficiency within the same CEFR band. The participants in this study were 21 EFL university students, most of whom had English proficiency at the CEFR A2 level. These students were enrolled in a 15-lesson ESP course that focused on presentation and paragraph writing. Each participant's presentation was evaluated by both the author and the other participants based on seven criteria, encompassing linguistic and non-linguistic qualities. The obtained scores were then compared. The results indicated that peer assessment of linguistic qualities showed a weak correlation with the instructor's assessment, whereas assessment of non-linguistic qualities exhibited a medium-to-strong correlation. These findings suggest that CEFR A2 EFL learners may find it challenging to evaluate their peers' speech as accurately as their instructor. Additionally, the relative English proficiency within the same CEFR band group had a minimal impact on achieving a more precise rating in speaking.

Keywords: Peer assessment Speech evaluation Grading

Background

In second language (L2) pedagogy, peer assessment (PA) generally refers to the evaluation of language learning products by other learners with similar linguistic skills or knowledge (Brown, 1998; Matsuzawa, 2002; Topping, et al., 2000). PA has potential benefits, including

practical advantages such as reducing teachers' workload (Brown, 1998). Educators also argue that it can help clarify students' goals (Fukazawa, 2009), promote autonomy (Okuda & Otsu, 2010), and foster a sense of responsibility towards others' learning (Brown, 1998). PA is particularly valuable in reducing teachers' bias in speaking evaluation, which tends to be subjective (Fulcher, 2003; McNamara, 1996).

Despite the potential benefits of PA for learners' performance, one barrier to its implementation in the classroom is the contradictory findings regarding its reliability in previous studies. While some researchers have found a strong-to-medium correlation between PA and instructor assessments (e.g., Fukazawa, 2009; Okuda & Otsu, 2010), others (e.g., Freeman, 1995; Kasamaki, 2020; Orsmond, et al., 1996) have reported its lack of reliability. In short, scholars hold divided opinions on its practicality. One possible reason for these conflicting results may be attributed to learner variables. Miller and Ng (1996) suggested that the reliability of PA depends on the evaluators' linguistic ability. Similarly, Luoma (2004) argued that learners are not qualified to assess the linguistic aspects of their peers due to their limited second language proficiency. Speaking assessment, in particular, is considered the most challenging aspect of language evaluation (Fulcher, 2003), as assessors are required to evaluate both grammatical correctness (e.g., grammatical structure, lexicon, collocation) and pronunciation accuracy (e.g., enunciation, prosody). Moreover, the assessment often extends to nonverbal communication, such as gestures, posture, and eye contact. Therefore, learners' linguistic proficiency is considered crucial in PA for evaluating speaking performance.

In existing studies on speaking assessment, only a limited number of researchers have provided details about participants' proficiency levels, such as CEFR bands or scores/grades from an English proficiency test. One of these studies that specified participants' proficiency is Shimura (2006), in which university students in Japan were divided into three groups (high, middle, and low) based on their TOEFL scores. The study aimed to explore how the English proficiency of each group affected the accuracy of their peer assessment of presentations. The results indicated that the middle group exhibited the strongest correlation with the benchmark scores (scores obtained from assessments conducted by teachers), while the other groups also showed a middle-to-strong correlation with the benchmark. Therefore, the researcher concluded that higher proficiency does not necessarily lead to more accurate peer assessment. Another relevant study is Kasamaki (2020), which divided first-year university students in Japan into three groups based on their TOEIC IP

scores. The study examined the extent to which participants' assessments aligned with their instructors' assessments and whether there were differences in peer assessment among the groups. The findings revealed a medium correlation between participants' assessments in each group and the baseline assessment. As a result, the researcher suggested that peer assessment was not reliable enough, and no significant differences were observed among the groups.

The studies have revealed that English proficiency is not a reliable predictor for accurate rating, and peer assessment is not as reliable as instructors' evaluations. However, further research is needed to determine the extent to which peer assessment conducted by learners in other proficiency groups can be considered reliable. In Shimura's study (2006), the participants in the highest group had an advanced level of English proficiency for Japanese university students, with TOEFL scores higher than 550, which corresponds to CEFR levels B1 to B2 (ETS, 2022a). In the case of Kasamaki's study (2020), the learners were considered to have CEFR levels A2 to B1, as their TOEIC IP scores ranged from 290 to 680, with a mean score of 464, which is average or above average for first-year university students in Japan. It is worth noting that the average score of the same test for university students (first to fourth-year students) is 471 (ETS, 2022b). These findings do not fully represent the entire population of EFL learners in Japan, indicating the need for more data to fill the paucity.

To that end, this study aims to examine the reliability of peer assessment of speech conducted by a learner group with lower proficiency compared to the participants in previous research. Additionally, the study aims to explore whether there are differences in assessments made by learners in two proficiency subgroups, thereby investigating how learners' relative proficiency influences their assessments. To address these goals, the following research questions were formulated:

1. To what extent does peer assessment of English speech, conducted by English learners with CEFR A2 proficiency, align with their instructor's assessment?
2. Are there any differences in peer speech assessments between two proficiency subgroups within the same CEFR band? If so, what are these differences?

Methods

Participants

A total of 21 first-year students (6 males, 15 females) enrolled in English and international business programs at a private university in Japan were recruited as participants for this study. They were taking a 15-lesson ESP course aimed at developing presentation and writing skills in English. All participants were native Japanese speakers who learn English as an L2. The participants' English proficiency was assessed using the score of TOEIC IP test, which evaluates listening skills and grammatical knowledge, both of which are considered important qualities for speech assessors (e.g., Buck, 2001). Their TOEIC IP scores ranged from 165 to 570, with a mean of 409 and a standard deviation of 98.8. With the exception of one participant, all others fell within the CEFR A2 level (ETS, 2022a), which signifies basic users of the target language according to the Council of Europe (2001).¹

For the second research question, the participants were divided into two groups based on their English proficiency. Despite being in the same class and CEFR band, the participants' proficiency levels varied, as evident from the range of TOEIC IP scores and standard deviation. The standardized variate (SV) was calculated for each participant using their TOEIC IP scores, and those with an SV above 0.00 were classified into the upper group (n=9), while the remaining participants were placed in the lower group (n=12). In the end, a total of 11 students comprised the lower group, as one student with missing values during data analysis was excluded.

Data Collection

Presentation

The data collection for the current study took place during the third quarter of 2022, specifically in October and November. Within one of the 15 lessons of the course, which followed the *Speaking of Speech, Premium Edition* textbook (LeBeau, 2009), each student delivered a three-minute presentation recommending a product to their peers. The focus of the presentation was solely on the introduction part, which corresponded to the immediate unit covered in the textbook. The learners were instructed to adhere to the introduction structure taught in the textbook, which included a greeting, a title, a hook, and an overview of the entire presentation. After listening to each presentation, each student assessed all the

other students (excluding themselves) using an assessment criteria list. This resulted in a total of 20 presentations being evaluated by each student. The researcher also assessed all the presenters (i.e., a total of 21 presentations). The assessments by both the students and the researcher were conducted simultaneously.

Assessment Criteria

The assessment criteria list consists of seven points, namely: 1. Pronunciation, 2. Expression, 3. Content, 4. Posture and Eye Contact, 5. Gesture, 6. Voice, and 7. Slide. The last criterion, Slide, was labeled as “PPT” on the printed list used (see Appendix). Each criterion was measured on a 5-point scale, with 1 representing the lowest score and 5 representing the highest score. Prior to the presentations, the participants received an explanation from the researcher regarding what to consider when assessing each criterion. Regarding Pronunciation, the participants were instructed to assign a score of five if they found the presenter’s English to be sufficiently intelligible, with moderate accuracy in stress and intonation, even if there were some influences from their L1 (Japanese) on individual sounds. In terms of Expression, which pertained to grammatical aspects, the participants were instructed to assign the highest score if the presenter demonstrated accurate use of basic grammatical structures, even if errors occurred when attempting to use more complex grammatical forms. For the Content criterion, the participants were instructed to assign a score of five if the presentation covered all the required elements (i.e., greeting, title, hook, and overview) and if the hook part was ingenious and appealing. In the case of Posture and Eye Contact, Gesture, and Voice, the participants had previously learned how to effectively utilize these physical aspects in speech during earlier lessons in the course. Additionally, they were instructed to consider the model presentations they had watched on DVD as a benchmark for assigning a score of five in those criteria. However, the Voice score was excluded from the statistical analysis because the perception of how loud a presenter’s voice was may have been influenced by the assessors’ seating positions within a relatively large classroom given the number of participants.

Due to the need to adhere to a shared syllabus with other course instructors, the participants did not have the opportunity for rating training, which is commonly recommended to enhance the reliability of assessments (Fulcher, 2003; McNamara, 1996; Weir, 1990). Nonetheless, it can be assumed that the participants had a good understanding of what constitutes a strong presentation, as they had repeatedly viewed model presentations

through video materials and learned essential elements for delivering an effective presentation (e.g., persuasive speaking style, proper posture, effective gestures, and visually appealing slides) during the course. The course syllabus explicitly stated that peer evaluation would contribute to the participants' final grades, and they were instructed to engage in the assessment process seriously. Additionally, they were encouraged not to hesitate in assigning lower scores to their peers, as their evaluations would remain anonymous to other students.

Benchmark Scores

Assuming the instructor's assessment to be accurate, the scores provided by the researcher (referred to as Teacher's Assessment, or TA) were utilized as a reference point to investigate the reliability of peer assessment. In reliability studies, employing multiple assessors is recommended to mitigate potential score variations. Furthermore, if an evaluation is conducted by a single assessor, it is crucial to consider intra-rater reliability to ensure a rigorous rating process (Fulcher, 2003). However, as one of the objectives of this study was to identify a more effective approach for evaluating students' speech within a real classroom setting, employing more than one assessor was deemed unrealistic. Additionally, reassessing the same presentation at a later time interval to establish intra-rater reliability was considered impractical in everyday educational practice. Hence, each student's presentation was assessed only once by the researcher to establish the benchmark score.

Data Analysis 1: The Degree of Agreement between TA and PA

The scores assigned by the participants were initially calculated to determine the mean sectional scores and overall scores for each presenter using Microsoft Excel. Specifically, the mean sectional score for each presenter was obtained by summing all the scores received for each criterion given by the 20 participants, and then dividing the sum by 20. To assess the strength of the relationship between the Teacher's Assessment and the mean Peer Assessment scores, Spearman's rank-order correlation coefficient was employed. The statistical analysis was conducted using IBM SPSS Statistics (version 29). The choice of Spearman's test was made as the data set did not appear to follow a normal distribution, as determined through a visual examination of the scatterplot (Larson-Hall, 2015, p. 477).²

Data Analysis 2: Difference between PA from Two Proficiency Groups

The purpose of this analysis was to compare the scores provided by participants in the upper

and lower proficiency subgroups to investigate potential differences in their assessments of the presenters. Specifically, the focus was on the scores given by each participant to the other participants, rather than the scores received by each participant from their peers during the initial evaluation. To clarify this point, Spearman’s rank-order correlation coefficient was calculated between the sectional scores (e.g., scores for Pronunciation) given by each participant to the 20 presenters and the scores assigned by the researcher to the 21 presenters. The average correlation coefficients for each section were then determined for both subgroups. Subsequently, a Mann-Whitney U test was performed to determine whether there were significant differences between the coefficients of the two subgroups.

Results

Analysis 1 aims to assess the level of agreement between the scores assigned to each student by the researcher and the scores provided by the participants. To gain an overview of both the TA and PA, the mean scores and standard deviations were calculated for each criterion as well as the total scores, as shown in Table 1. The analysis revealed that the PA scores were considerably higher than the TA scores. Additionally, the standard deviations of the PA scores indicated that the participants utilized a significantly narrower range of marks compared to the researcher.

Table 1. Descriptive Statistics for TA and PA by Individual Criterion

	TA		PA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Pronunciation	3.95	0.67	4.64	0.42
2. Expression	3.90	0.77	4.64	0.22
3. Content	3.86	0.85	4.64	0.21
4. Posture/EC	3.33	1.20	4.41	0.33
5. Gesture	3.14	1.49	4.25	0.44
6. Slide	3.67	0.66	4.75	0.11
Total	21.85	4.39	27.33	1.47

Note. EC indicates Eye Contact.

The results of Spearman’s rank-order correlation coefficient are presented in Table 2. The findings indicate that PA scores for Posture and Eye Contact ($r = .78$) and Gesture ($r = .85$)

exhibited a strong association with the TA. However, scores for Pronunciation ($r = .32$) and Expression ($r = .20$) displayed a weak correlation. Content ($r = .52$) demonstrated a moderate correlation. On the other hand, Slide ($r = .17$) exhibited the weakest correlation among all the criteria, despite having the highest mean score and the narrowest standard deviation. Notably, the Total score showed a strong correlation, even though half of the criteria displayed weak correlations.

Table 2. Correlation between TA and PA

	Correlation Coefficient (r)
1. Pronunciation	.319
2. Expression	.200
3. Content	.522*
4. Posture/EC	.799**
5. Gesture	.853**
6. Slide	.172
Total	.788**

Note. * and ** indicate statistical significance at $p < .05$ and $p < .01$ respectively. $df = 19$

To conduct Analysis 2 and compare the two subgroups, Table 3 summarizes the minimum, maximum, and mean correlation coefficients for each section in the upper and lower groups. In terms of Pronunciation, both groups exhibited weak correlations with TA ($r = .348$ and $.243$, respectively). However, the lower group displayed a wider range of scores for Pronunciation ($SD = .305$) and demonstrated a stronger negative correlation ($r = -.463$) as well as a stronger positive correlation ($r = .714$). Conversely, the upper group had the narrowest range of scores ($SD = .155$) among all criteria. Regarding Expression, both groups showed the same weak correlation ($r = .193$). No significant associations were observed between TA and the PAs of either group for Content and Slide. In relation to Posture and Eye Contact, the upper group displayed a weak correlation ($r = .266$), while the lower group exhibited a moderate correlation ($r = .450$). For Gesture, both groups showed a medium correlation ($r = .452$ and $.490$). The Total scores of both groups displayed a medium correlation with TA ($r = .413$ and $.489$).

Table 3. Descriptive Statistics for Correlation between TA and PA-Upper, and TA and PA-Lower

	PA-Upper				PA-Lower			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
1. Pronunciation	.348	.155	.050	.475	.243	.305	-.463	.714
2. Expression	.193	.285	-.318	.441	.193	.320	-.450	.635
3. Content	.061	.219	-.265	.274	-.014	.308	-.428	.300
4. Posture/EC	.266	.282	-.308	.585	.450	.215	.110	.779
5. Gesture	.452	.295	-.286	.671	.490	.257	-.074	.866
6. Slide	-.062	.232	-.461	.234	.076	.255	-.396	.399
Total	.413	.230	.055	.684	.489	.231	.025	.855

To examine the potential differences in assessments between the two groups, a Mann–Whitney U test was conducted. Consistent with the previously mentioned results, no significant difference was observed between the two groups (see Table 4). Furthermore, effect size was calculated, revealing a small effect size ($r = .104$) for Posture and Eye Contact, while the effect sizes for the remaining criteria were negligible.

Table 4. Results of Mann Whitney U test ($n = 20$)

	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Effect size (r)</i>
1. Pronunciation	32.0	-.993	.351	.054
2. Expression	40.0	.136	.930	.001
3. Content	24.0	-.122	.953	.001
4. Posture/EC	68.0	1.406	.175	.104
5. Gesture	49.0	-.038	1.000	.000
6. Slide	36.0	1.061	.328	.080
Total	57.0	.570	.603	.017

Discussion and Conclusion

Within the context of 21 Japanese first-year university students whose English proficiency ranged from CEFR A2 to barely B1, this study aimed to investigate the level of agreement between their assessments and those of their instructor. Additionally, the study explored whether learners in two proficiency subgroups evaluated their peers' presentations differently. Regarding the first research question, the results indicated significant variation

in the degree of agreement across different criteria. Significant correlations were observed between the benchmark scores and the nonverbal criteria of Posture and Eye Contact ($r = .799$) as well as Gesture ($r = .853$), in line with expectations. These findings align with the inherent nature of these criteria, which rely on nonverbal communication and do not require linguistic proficiency for assessment. The medium correlation observed in Content ($r = .522$) aligns with the anticipated findings, as this criterion is not directly contingent on L2 linguistic ability. However, it is important to note that certain aspects of L2 linguistic proficiency, such as listening skills and vocabulary knowledge, are deemed indispensable for comprehending the content of presentations delivered in the L2. Conversely, Pronunciation and Expression showed weak correlations, likely due to the difficulty learners face in evaluating linguistic performance. Surprisingly, Slide displayed the weakest correlation among all the criteria, despite being a non-linguistic aspect. The high mean PA score for Slide and its narrow standard deviation suggest that many participants may have given a score of five if they perceived a presenter's slide to be visually appealing. While the instructor made efforts to differentiate the quality of slides, participants may have exerted minimal effort in doing so. Finally, Total scores were strongly correlated with TA. This indicates that the PA scores for non-linguistic criteria, which demonstrated medium-to-strong correlations with TA, compensated for the weaker correlations observed in other areas. In summary, it is prudent to refrain from concluding that PA was as reliable as TA; instead, the overall reliability of PA appears to be questionable.

Regarding the second research question, no significant difference in rating behaviors was observed between the two groups. While the upper group demonstrated a stronger correlation with TA in terms of Pronunciation, and their standard deviation was considerably smaller than that of the lower group, suggesting their potential as more competent assessors, overall, the participants' relative English proficiency had only a marginal impact on how they evaluated their peers' speech. In brief, regardless of their English proficiency levels, the participants exhibited similar assessment patterns when evaluating their peers.

The above-mentioned results partially support existing literature indicating that PA generally yields higher scores than TA, and the participants tend to use a narrower range of marks compared to the instructor (e.g., Freeman, 1995; Okuda & Otsu, 2010; Kasamaki, 2018). However, the overall reliability of PA in the current study contradicts previous research (Okuda & Otsu, 2010; Fukazawa, 2009), where learners' assessments were strongly aligned with those of their instructors. One possible explanation for this discrepancy is that

the participants in the earlier studies had higher English proficiency levels compared to the learners in the current study. Specifically, while Okuda and Otsu (2004) did not specify the English proficiency of their participants, they were students from a national university, which typically signifies a leading institution in the Japanese context. Fukazawa (2009) did not explicitly specify the English test scores or CEFR levels of the participants either, but it was mentioned that they hailed from a prestigious high school with a strong emphasis on English and science. This implication strongly suggests that the participants possessed English proficiency levels above the average for their age group.

Another important point to consider is that the participants in the current study did not receive any rating training, whereas Fukazawa (2009) and Okuda and Otsu (2010) provided rigorous training sessions prior to the assessment. Although the participants in the present study were exposed to model presentations and received explanations on how to evaluate a presentation, they did not engage in actual rating practice. Furthermore, since the participants were only exposed to excellent model presentations, they lacked experience in listening to poorer speeches, which may have been crucial for their development as better assessors, particularly considering that most of the presentations they evaluated in the course did not reach the same level as the models.

Regarding the second research question, the subgroups showed no difference in their assessments. This finding contradicts Shimura's (2006) study, likely because the participants in her study had a wider range of English proficiency. The highest group in her study consisted of participants classified as CEFR B1 or B2 (i.e., independent users), while the lowest group comprised CEFR A2 (i.e., basic users). Thus, there was a clear distinction in English proficiency between the two groups. In contrast, in the current study, the difference in English proficiency between the two groups, or the gap between the lowest and highest proficiency levels, was narrower since all participants, except one, fell within CEFR A2. Consequently, their relative English proficiency, which is thought to be related to the quality of evaluation, may have made only a marginal contribution to their assessments.

As the present study highlights the reliability of peer assessment, the findings have pedagogical implications. The results suggest that learners' assessment of most non-linguistic qualities shows medium-to-strong associations with the benchmark. Therefore, teachers could consider incorporating these scores into grading, particularly when evaluating the content of a presentation, as it tends to be subjective when assessed by a single individual (Fulcher, 2003; McNamara, 1996). Additionally, educators should consider

integrating peer assessment activities into lessons, even if the evaluations are not used for grading due to their unreliability. Engaging in peer assessment can help develop learners' critical perspectives on others' performance, which, in turn, can contribute to their own improvement. Moreover, it can aid in clarifying learners' goals (Fukazawa, 2009), fostering autonomous learners (Okuda & Otsu, 2010), and cultivating a sense of responsibility towards others' growth (Brown, 1998).

To conclude, several limitations of this research should be acknowledged for future studies. First, neither intra-rater nor inter-rater reliability, which are known to increase the reliability of benchmark scores and thus the results, were obtained in the present study. As previously mentioned, this decision was intentional to reflect real-world situations where a single instructor typically assesses learners only once. However, it may have affected the quality of comparisons between the present study and previous research, where either inter- or intra-rater reliability was obtained. This also applies to the lack of rater training in the present study. Second, the criteria used in this study differed from those in previous studies, making it challenging to compare the results directly. Third, the three-minute duration of the presentations might not have provided sufficient speaking data for assessors to accurately evaluate the seven criteria. The length of the speeches and the number of criteria should be reconsidered in future studies. Moreover, some students may have been hesitant to assess their peers critically (Hanrahan & Isaacs, 2001). Such sociopsychological factors in the classroom were not considered in the present research, but they could have influenced the accuracy of the assessments and, consequently, the results of the correlation coefficient. Finally, the research was based on data from only 21 participants, limiting the generalizability of the findings to other CEFR A2 EFL learners. To investigate the reliability of peer assessment among CEFR A2 learners, future research should gather data from a larger number of participants.

Notes

1. ETS (2022) provides separate CEFR bands for the listening and reading sections, allowing learners to fall into different bands for each section (e.g., A2 for listening and B1 for reading). However, in the present study, the total score of both sections was used to determine learners' overall CEFR band. Specifically, learners with a total score of more than 550 were categorized as B1, while those with a total score below that threshold were referred to as A2, regardless of their sectional scores.
2. Larson-Hall (2015, p. 477) recommends using visual judgment of the scatterplot to assess normality, as the Kolmogorov-Smirnov test may not be sufficiently sensitive when the dataset is

small, making it difficult to determine normality based solely on the test results.

3. Takeuchi and Mizumoto (2012, pp. 125-126) suggest that the statistical significance of findings is heavily influenced by the number of participants involved. For instance, in a group of 17 participants, a correlation coefficient would need to be as high as $r = .412$ to achieve statistical significance at $p < .05$. However, if the number of participants increases to 102, statistical significance at $p < .05$ can be obtained even with a correlation coefficient as low as $r = .164$. Therefore, the researchers recommend considering the correlation coefficient itself, regardless of statistical significance, when discussing the strength of correlations.

References

- Brown, J.D. (Ed.). (1998). *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages
- Buck G. (2001). *Assessing Listening*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, teaching, assessment*.
- ETS (2022a). TOEFL score and CEFR level. Retrieved from <https://www.ets.org/toefl/itp/scoring.html>. January 2023.
- ETS (2022b). TOEIC Program DATA & ANALYSIS 2022. Retrieved from https://www.iibc-global.org/library/default/toeic/official_data/pdf/DAA.pdf. January 2023.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289–300.
- Fukazawa, M. [深澤真] (2009) Speech ni okeru sougohyouka no datousei – koumoku outou riron wo mochii te [スピーチにおける生徒相互評価の妥当性 項目応答理論を用いて : Validity of peer assessment of speech performance using item response theory]. *Step Bulletin*, 21, 31–47.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Essex: Pearson Education.
- Hanarahan, J., S., & Issacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53–70.
- Kasamaki, T. [笠巻知子] (2018). Gakusei no presentation ryoku ha hyoukasya toshiteno gakusei no hyoukaryoku ni eikyou wo oyobosuka? [学生の「プレゼンテーション力」は、評価者としての学生の評価力に影響を及ぼすか?: Is a student's skills as a presenter related to his/her skills as a rater?]. *Language Education & Technology*, 55, 97-122.
- Kasamaki, T. [笠巻知子] (2020). Gakusei ni yoru sougohyouka ryoku to presentation ryoku ni oyobosu youin ni kansuru jissyou kenkyu – gakusei no sougo hyouka to kyouin ni yoru hyouka to no soukan to hyoukasya training ni motozuite [学生による相互評価力とプレゼンテーション力に及ぼす要因に関する実証的研究 —学生の相互評価と教員による評価との相関と評価者トレーニングに基づいて—: Empirical research on factors affecting peer assessment and presentation – Based on the relationship between assessment done by instructors and learners, and on rater training]. [Unpublished doctoral dissertation].

- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R*. New York, NY: Routledge.
- LeBeau, C. (2020). *Speaking of Speech Premium Edition*. National Geographic Learning.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Matsuzawa,
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London, England: Longman.
- Miller, L., & Ng, R. (1996). Autonomy in the classroom: Peer assessment. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W. W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp.133-146). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nakamura, Y. (2002). Teacher assessment and peer assessment in practice. *Educational Studies*, 44, 203–215.
- Okuda, R., & Otsu, R. (2010). Peer assessment for speeches as an aid to teacher grading. *The Language Teacher*, 34 (4), 41–47.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 239-250.
- Shimura, M. (2006). Peer and instructor assessment of oral presentations in Japanese University EFL classrooms: A pilot study. *Waseda Global Forum* 3, 99-107.
- Takeuchi, O., & Mizumoto, A. [竹内理 & 水本篤] (2014). *Gaikokugo Kenkyu Handbook – Yori yoi kenkyu no tame ni* [外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより 良い理解のために : Handbook for Foreign language Education Research – Improving Research Methodologies]. Tokyo, Japan. Shohakusha [松柏社].
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.

Appendix
Performance Evaluation Sheet

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

Presenter					
Pronunciation	1	2	3	4	5
Expressions	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Posture/Eye contact	1	2	3	4	5
Gestures	1	2	3	4	5
Voice	1	2	3	4	5
PPT	1	2	3	4	5
Total					<input type="text"/>

ID _____

Name _____

西鶴『一目玉鉾』における下関の地名について

倉 本 昭

要 旨

井原西鶴編の絵入り道中記『一目玉鉾』の研究は十分進んでいないが、彼が参照した文献は先学によって明らかにされている。その成果を生かし、『一目玉鉾』中の下関に関わる記事について考察した。西鶴『西海陸細見図』諸国案内旅雀『名所方角抄』類字名所和歌集』など先学指摘の文献を用いて下関の記事を綴る。しかし、それらに見えない地名は「海瀕舟行図」に発見されることがわかった。これを西鶴は直接見ずに、そこに記録された地名を西海航路に通じた人間から得た可能性が高い。また聞きなれない下関の地名や名物に関わる誤伝も、伝聞によって得たと推定できる。以上からすれば、彼が直接下関を訪れた経験を生かして書いた記事とは考え難い。

キーワード：井原西鶴『一目玉鉾』西海陸細見図』海瀕舟行図』

はじめに

井原西鶴が編集した絵図入り道中記『一目玉鉾』については、真山青果の研究成果が『真山青果全集』第十六巻(昭和51年 講談社)で見られるし、その意義は、第二期近世文学資料類従西鶴編22『一目玉鉾他』(昭和50 勉誠社)に前田金五郎が寄せた「真山青果氏の『一目玉鉾』研究資料」に説かれている。以後『玉鉾』に触れた研究は決して多くないが、市川光彦がまとめた研究を積み重ね、『井原西鶴研究』(平成4 右文書院)に収めた。市川の研究以降、『玉鉾』論に大きな進展はないが、平成後半に成った森田雅也による「西鶴『一目玉鉾』と「海の道」」^(注1)が、新たな視点をもたらして興味深い。

筆者は長らく『一目玉鉾』の下関の記事に、何か不自然なものを感じてきた。誤った地名、聞きなれない地名が載っているからである。従来、西鶴は九州に旅したとされ、下関市内には西鶴が来関したという説明板もあるのに、なぜか。

この疑問を説く先人の論考はない。そこで、『一目玉鉾』の下関の記事に焦点を当て、地名の杜撰にまつわる問題について考察する。具体的には、先人の研究成果に導かれ、西鶴が下関の地誌情報をどれだけ文献から得られたかを検討し、その過程で誤った地名や未詳の地名が扱ってき

たるところを探る。文献に拠ったとしがたい部分があれば、西鶴の情報源が那边にあったかを考える。そのなかで西鶴の旅についても検討するヒントが見いだせるであろう。

一 『一目玉鉾』下関関連記事

まずは『一目玉鉾』巻四から、下関に関わる部分の記事を翻刻する。テキストは影印本^(注2)を利用した。翻字は全て現在通用の字体に代え、読みやすいように濁点、句読点を振った。よみがなは翻刻文中に()付で示す。なお、後考で取り上げる便宜上、筆者が翻刻文中に①以下の数字を加えた。

① ○干珠嶋

② ○満珠嶋

此ふたつの嶋は神軍の時海中になげさせ給ひ汐の満干(みちひ)のありける所也。沖のかたにまんじゅ嶋、汀にちかきは干珠嶋也。(以上影印本底本では 14 丁表)

〈中略。以下豊後豊前の記事が挿入され、最後に彦山の記事があつて長州記事に続く。以下は影印本底本に錯簡があるが、翻字では本来あるべき順に直した〉

是より北の海辺長門の内

③ ○長府(ちやうふ)の城主毛利甲斐守殿

④ ○八幡宮 ⑤ ○あみだ石 ⑥ ○浜の八幡

⑦ ○門司(もじが)関 ⑧ ○赤間(あかま)が関とも

⑨ 旅人の心つくしの道なれや往来ゆるさぬ門司の関守

⑩ 書絶てへだつる中と成にけり見し玉づさのもじのせき守

⑪ 硯切まへの細道ほのくれて薄く書なすもじの玉づさ

此所硯石の名物也

此関今の下の関なり。舟がかりのよき大湊也。遊女ある所をばいなり町といへり。

⑫ ○阿弥陀(あみだ)寺 清盛(きよもり)の御影あり。此外平家の一門残らず有。

⑬ ○鷲の松

左中将清経詠めしと也(以上影印本底本では再出 16 丁裏)

⑭ ○竹嶋村 ⑮ ○干珠嶋

⑯ ○ひしま ⑰ ○びく嶋

⑱ ○小通り嶋 ⑲ ○今浦

⑳ ○いかき ○沖のもつれ

○地のもつれ ○ひんぢの鼻

○間の嶋

○小友

○西間の嶋

是は長門の国の分(以上影印本底本では 15 丁表)

二 引用和歌の出典

先の抜粋記事中にある古歌のうち⑨と⑩は『名所方角抄』「赤間関」の項に見出せる。②の説明の後半は本書の「沖なる満珠なり。奥津也。汀ちかき干珠也。平津也」に拠る。

『方角抄』には⑩の歌のあとに「まへの細道は前田といふ所か。門司の関に硯きる石有之」と見える。^(注3) 西鶴は本文中にはとりあげないが絵図に「ほそ道」と表示する。絵図と実際の地理を照応させるに、「ほそ道」は前田ではなく、赤間関街道北浦筋であるところの奥小路にあたるかとも考えられるが、存疑としておく。

⑩は『方角抄』には見えないから『類字名所和歌集』から採ったと思われる。「門司関 豊前」のところに『新続古今集』恋四から「かき絶て隔る中となりにけりみし玉章のもじの関守」を引き、すぐ後に⑨を挙げている。

⑩の歌は『松葉名所和歌集』「門司関」の項にも見えるが『新葉和歌集』から引いて第二句「通はぬ中」とあるから、西鶴は拠っていない。

次に、島名由来の伝説については『方角抄』に加え『本朝神社考』も踏まえた可能性がある。前者には「干満の二珠を被納云々。みちひの嶋と申也」としかないからである。対して『神社考』には以下の如く、二珠縁起が詳しく説かれている。

皇后、磯良に勅して干珠満珠(しほひるたましほみつたま)を龍宮に乞ふ。龍宮乃ち兩珠を献る。皇后、是に於て黄石公一卷の書龍神兩顆の珠を以て、三韓に発向し玉ふ。(中略)時に皇后、干珠を投げ玉ふに潮退いて陸と為り、三韓の士卒、舟より下つて相戦ふ、皇后又、満珠を投げ玉ふ、潮忽ちに来る。溺死するもの数を知らず、三韓王、我が神兵の拒ぐ可からざるを見て、遂に降つて罪を乞ふ。^(注4)

しかしながら、ここに挙げた文献を西鶴が参考したことは、つとに先学が指摘していることであり、下関の記事についても同じ事が確認できたまでで、何ら新鮮味はあるまい。^(注5)

三 『西海陸細見図』の影響について

次に西鶴が下関の地名・名所を列挙するのに拠りどころとした文献を検討する。既に『一目玉鉾』への影響が指摘されている『名所方角抄』にせよ『歌枕名寄』にせよ、和歌にゆかりある地

名を挙げるばかりである。編者舟也が西鶴と交渉のあった『日本鹿子』^(注6)を見ても『玉鉾』ほど細かい地名を掲げることはない。

そうなると西鶴が扱ったのは道中絵図だと考えざるをえない。寛文十二年の刊記をもつ『西海陸細見図』からの影響については、やはり滝田貞治が早くに指摘し、市川光彦の諸論考で更に詳しく検討がなされた。同絵図から下関の地名を拾うに、先に番号を付した地名の多くが発見できる。それを先の『一目玉鉾』翻刻に付けたナンバーと対応させて、以下の表にまとめてみた。なお『細見図』テキストは山本光正の論著に掲載する国立公文書館内閣文庫蔵本影印を利用する。^(注7)

西海陸細見図	一目玉鉾	現在の地名
a 長府	③ 長府	長府
b かんしゆ	① 干珠嶋	干珠島
c まんしゆ	② 満珠嶋	満珠島
d そわへ	ナシ	未詳
e あみた石	⑤ あみだ石	阿弥陀寺(あみだいじ) 町名
f 八まん	⑥ 浜の八幡	亀山八幡宮
g 下せき	⑪ 下の関	下関
h たけ嶋村	⑭ 竹嶋村	竹崎
i たけ嶋	⑭ ニ準ズルカ	伊崎
j かんじゆ	⑮ 干珠嶋	巖流島
k ひし嶋	⑯ ひしま(⑰ びく嶋)	彦島
l をきのもと	沖のもつれ	六連島
m 地のもろと	地のもつれ	馬島
n ひんしのはな	ひんぢの鼻	毘沙ノ鼻
o あいの嶋	間の嶋	藍島

表を見るに『西海陸細見図』で記される地名と『一目玉鉾』に見える地名とで表記が異なるが、この程度では大きな問題にはなるまい。^(注8)

西鶴が下関の地名を拾うにあたり、『西海陸細見図』や、その系統の写本を参照したことは確かである。それはe「あみた石」を採っているからである。「あみた石」とは正しくは「阿弥陀寺」のことである。町名「あみだいじちょう」が今に至るまで残っているように、地元では「あみだいじ」と呼ばれていた。あろうことか、それを「あみだいし」として『細見図』制作者はモニュメンタルな石と勘違いしてしまったのだ。下関のことを知らない者が『細見図』を見たら、堂宇が「あみだ石」という大岩の上に建つのか、堂宇が聳える山の一部に、さような名の岩があるのだと思いついてもおかしくはない。

この誤解は『細見図』系写本の絵図に受け継がれていく。早稲田大学図書館蔵「江戸長崎道中図巻」では、堂宇が建つ海辺の小山の脇に、もう一つ樹木の生えた小山が描かれ、二つの山が重

なる部分の下一海上—に「あみた石」と記す。これを見たら小山のいずれかを「あみだ石」と受け取ってしまう。また、立正大学田中啓爾文庫に蔵される卷子「江戸より長崎まで名所旧跡道中図」には、早大の「図巻」に描かれた二つの小山—ただ田中文庫の絵図では海辺の大岩に見えるの左方、方角でいうと西に、距離をおいて、わざわざ第三の大岩を描き足し、そこに「あみた石」と記すのである。^(注9)

『細見図』とは系統を異にする「海瀕舟行図」(神戸市立図書館本)には、正しく堂宇の上方に「阿弥陀寺」とあるし、九州大学図書館蔵「江戸ヨリ長崎迄」なる絵図^(注10)も同様である。

西鶴は『細見図』あるいは『細見図』系写本の絵図から「あみた石」を採り、それとは別に⑫阿弥陀寺の名称も並べているから、「あみだ石」が『細見図』制作者の誤解からうまれた、ありもしない名所であることには気づいていない。

しかも、阿弥陀寺の説明にも誤りがある。「清盛の御影あり。此外平家の一門残らず有」とあるのは、『諸国案内旅雀』に「あみだ寺と云寺有、則こゝに安徳天皇平氏一類の御影有」と見えるのを、安徳帝と清盛を取り違えて書いたのである。^(注11)

取り違えたきっかけは、今川了俊『道行きぶり』に「安徳帝の御尊影をはします。本尊は、清盛公の福原の持仏堂の阿弥陀仏と申なり」^(注12)とあるのにひかれたからか。

さて、あらためて表を確認すると、西鶴が下関の地名を拾う際に参照した資料として『細見図』だけを指摘するのでは足りないことがわかる。

たとえば、l「をきのもと」、m「地のもろと」という『細見図』の誤りを、西鶴が「沖のもつれ」「地のもつれ」と正しているのは、何によってか。

また、『一目玉鉾』の④⑦⑧⑫⑬⑭⑮⑯の地名は、『西海陸細見図』では確認できない。⑦⑧は『方角抄』に詳しく説かれ、⑫は『諸国案内旅雀』に見えるから除くとして^(注13)、残り七つの地名は、どこから採ったのだろうか。

k「ひし嶋」と『細見図』にはあるのに、西鶴は⑩「ひしま」⑰「びく嶋」と二つの島名をあげる。二島の名は、どこから情報を得たのか。^(注8・14)

⑥の「浜の八幡」にしても、『細見図』には単に「八まん」とあるばかり。かような呼び方を西鶴はどうやって知ったのか。

四 その他の道中絵図・海路図との関り

山本光正の論著に、「西海道船路図」なる絵図(卷子装)が影印で紹介される。解説によると版本でありながら無刊記、題簽もないようだ。「西海道船路図」とは山本本の箱書にある題である。大英図書館本・下巻表紙には「□国海陸安□絵図 京都より諸国迄」と見える刷題簽が確認できるよし。

国会図書館蔵「江戸長崎間道中絵図」は、この「西海道船路図」の一本であるが、やはり刊記はなく、刷題簽もなし。全編に手彩色がほどこされている。

当「西海道船路図」は先に検討した『西海陸細見図』と似る点が多く、小山に「あみた石」の文字が見える^(注15)。しかし、長府に天守閣や角櫓のある縄張を描きこんだりして、『細見図』とは全く異なる図柄であることに注意したい。

以下の表は二つの絵図と『一目玉鉾』に見える地名の比較対照を行ったものである。

西海陸細見図	西海道船路図	一目玉鉾
a 長府	長府	③ 長府
b かんしゆ	かんぢ	① 干珠嶋
c まんしゆ	まんぢ	② 満珠嶋
d そわへ	そはへ	ナシ
e あみた石	あみた石	⑤ あみだ石
f 八まん	八まん	⑥ 浜の八幡
g 下せき	下ノ関	⑪ 下の関
h たけ嶋村	ナシ	⑭ 竹嶋村
i たけ嶋	竹嶋(※島嶼)	ナシ
j かんじゆ	かんしゆ嶋	⑮ 干珠嶋
k ひしま	ひしま	⑯ ひしま(⑰びく嶋)
l をきのもと	仲のもつれ※	沖のもつれ
m 地のもろと	地のもつれ	地のもつれ
n ひんしのはな	ひんしのはな	ひんぢの鼻
o あいの嶋	あいノ嶋	間の嶋

※島嶼「船路図」は竹嶋を「ひしま」の北に位置する島とする。後に竹の子島と呼ばれる島である。

※「仲のもつれ」と「船路図」にあるのは、仲の字と沖の字の偏のくずしが紛らわしいので「船路図」が誤ったもの。

⑯ は「船路図」が参考になりそうだが、当絵図の刊年がわからないので影響について論じがたい。大英図書館本は、『玉鉾』刊行翌年の秋に来日したケンペルが、その二年後、離日するまでに入手し、欧州にもたらしたものだというのが、『玉鉾』編纂時に刊行済みの絵図であったとは断言できない。また⑭の地名が「船路図」にはないことも気になる。

五 「海瀕舟行図」他との関係

『一目玉鉾』影印本に付載された『西海路之づ』は、延宝五年丁巳年六月の刊記をもつ。これでは下関のあたりを見ると、「ひくしま」の表記が発見される。『玉鉾』が「いかき」と誤る伊崎は正しく「伊さき」とある。⑱「小通り嶋」が「小通り」として見えるのにも注意されるが、これ

は島ではなく、島と島間の瀬戸を指すにすぎない。西鶴が扱った『諸国案内旅雀』に「小通と云せと」とある通りである^(注16)。

一方『西海陸細見図』で「あいの嶋」とあったのを、西鶴は「間の嶋」としたが『西海路之づ』では「相の嶋」の表記である。『西海路之づ』には「こもつれ」はあるが、もう一つの「もつれ」一犬もつれ・地のもつれ—は描かれない。

『西海陸細見図』や同系統の絵図類が、島嶼でもないのに「竹嶋」と誤るところを、『西海路之づ』は正しく「竹崎」(岬にある地名)とするのに『玉鉾』は採らない。

加えて、長府に「小野城」と記し、阿弥陀寺も亀山八幡宮も示されない『西海路之づ』を『一目玉鉾』の下関記事と深く関係づけるには躊躇せざるをえない。

『西海路之づ』より注目したいのは、「海瀬舟行図」である。これは寛文七年、幕府から中四国地方九州地方沿岸の調査を命じられた浦々巡検使・衣斐玄水が、延宝八年に作成したもので、国立公文書館内閣文庫に中国・九州地方を含む下巻一帖が残るほか、神戸市立中央図書館本がつとに知られ、インターネット公開もされている。京都大学文学部地理研本、岡山大学附属図書館本、高知城歴史博物館本や、享保四年に写された愛媛県歴史文化博物館本など各地に伝本がある。

いま神戸市立図書館本を検するに^(注17)、『玉鉾』にある⑱「小通り嶋」が「小通嶋」として絵図上に見え、⑲「今浦」の地名も「竹サキ」「伊サキ」の間にあるし、「小友」も「アイ嶋」の東に記載される。今浦、小友は、これまで触れた絵図には一切見えなかった。『西海路之づ』とおなじく「ヒク嶋」も見える。

この「ヒク嶋」の南に突き出た部分のすぐに西側に「小シマ」という、ごく小さな島が描かれている(京大本にはなし)。これぞ『好色一代男』巻三の二「袖の海の肴売」に「内裏・小嶋より出る・たゞ・じやう」(テキスト『好色一代男全注釈』上 角川書店)とあるうちの「小嶋」であろう。対岸「柳カ浦」(ここに内裏がある)はすぐで、そちらに渡り、門司往還を西行すれば小倉である。ただし漁家が何軒もありそうな島ではない。「ヒク嶋」をはさんで東側にある「ガンリウ」(いわずとしれた巖流島決斗の舞台)・「舟シマ」より更に小さく描かれているからである。

このように注目すべき「海瀬舟行図」であるが、これを西鶴が直接参照できたとは思えない。参照しておれば、「あみだ石」は存在せず、「阿弥陀寺」が正しいことが一目瞭然である。『玉鉾』が誤る⑭「竹嶋」⑳「いかき」も「竹サキ」「伊サキ」と正しく記載されている。また『玉鉾』がいう⑮「干珠嶋」は『細見図』で「ひし嶋」の東にある「かんじゆ」であるけれど、これは「舟行図」で「ガンリウ」と正せた。

しかし「舟行図」を見なくとも、そこに記載された玄海灘・関門海峡の地名情報は、色々な形で収集できよう。現地の地理、地誌に通じた人間から情報がもたらされたと考えるべきではないだろうか。

六 鷺の松と二つの八幡

④八幡宮、⑬鷺の松に触れよう。

⑬は薄墨の松が正しい。西鶴が『一目玉鉾』編纂に参照したとされる『諸国案内旅雀』には、先ほど引用した阿弥陀寺の記事の続きに「うす墨の松と云有。こころはむかふのもじをかくすと云義也」とある。『玉鉾』に清経が歌を「詠めし」(詠は眺の誤刻か)とあるが、これは足利尊氏が正しい。^(注18)

この誤伝は、謡曲『清経』からくるものであろう。

かかりけるところに、長門の国へも、敵向かふと聞きしかば、また舟に取り乗りて、いづくともなく押し出だす……柳が浦の秋風の、追ひ手顔なる後の波、白鷺の群れ居る松見れば、源氏の旗を靡かす、多勢かと肝を消す。^(注19)

この引用に出る柳が浦は門司区大里の沿岸の古名だという説がある。現在のJR門司駅近くの柳町に、かつて観音堂があり、そこに清経の墓とされるものがあつた^(注20)。柳が浦から船を関門海峡に漕ぎ出せば、対岸に阿弥陀寺がよく見える。そこで、寺域に生える松を、謡曲で清経の見た、鷺が群れる松に付会したのである。

ところが、さような名の松は、中世の紀行や、『玉鉾』に影響を与えたとされる絵図・道中記・名所和歌集には見つからない。寺では『旅雀』にあつた通り薄墨の松としていたはずである。誤伝とは知らず、謡曲好きの西鶴が聞いて関心をもち、『玉鉾』に記したのではないか。

さて④は⑥「浜の八幡」との対照で考えたら、阿弥陀寺と境内が地続きである鎮守八幡のこととわかる。『玉鉾』の絵図では「あみだ石」の右側の「八まん宮」とあるのが、これにあたる。対して、石の左側の「八まん」が亀山八幡宮である。

『西海陸細見図』以下、本稿で取り上げた道中絵図で、岬に鎮座して「八幡」とあるのは例外なく亀山八幡宮である。

『名所方角抄』には「亀山といふに八幡宮有之、地景無双の眺望なり」と見える。今川了俊『道行きぶり』には「家と並びて岡のやうなる山あり。亀山とて男山の御神のたたせ給ひたり」^(注12)とある。

唯一、宗祇『筑紫道記』には鎮守八幡が取り上げられる。引用中下線は筆者。

此地の宿は阿弥陀寺といへり。(中略)鎮守の杜の作りざま細やかに、然も風景を想へるにや、門司の松山ぞ向に見えて、前に海水をながむ。次に安徳天皇の御影堂を見侍れば(中略)暮かかる程に亀山の八幡へ詣づ。^(注21)

しかし西鶴は、宗祇の紀行文に教えられ、鎮守八幡を「浜の八幡」とは別に「八まん宮」として記載したのではなく、「八まん宮」に対して、「浜の」を付けて区別すべき別社があることを情報としてキャッチしたのだと思われる。^(注22)

七 浜の八幡とは

筆者は既に「浜の八幡」を亀山八幡宮だとした。亀山は、かつて陸とは離れた小島であった。島の北側が埋め立てられた結果、外浜町・中之町・赤間町の浜が一続きになった。その長い海岸線を俗に八丁浜と呼んだ。^(注23)つまり、浜とは、第一に八丁浜のことである。

亀山八幡宮の古写真^(注24)を見ると、石の鳥居(昭和八年に成る現在の大鳥居の先代のもの)の前に、玉垣で囲われた踊り場があり、その先に石段をしつらえてある。それを十一段下ると海面である。この石段下は、江戸時代の資料によると「鳥居の浜」と出ている^(注25)。「浜の八幡」とは「鳥居の浜に臨む八幡」の謂でもある。

眼下に山陽道と、軒を連ねる町屋とを見下ろす、紅石山麓の鎮守八幡に対して、海浜に近い亀山八幡宮を「浜の八幡」と称したのであろう。

かかる呼び分けの背景に、両宮の間で起きた権威づけをめぐる確執を読むべきかもしれない。天文十三(1544)年四月の「神道長上吉田家裁許状」の読み下しを見よう^(注26)。

阿弥陀寺八幡宮は亀山八幡宮の末社にあらず。両社たるの段、証文一見し訖んぬ。次で神幸の次第、両社混乱の段、未曾有なり。去々年既に先証を以て裁判の上は、永く相違あるべからず。今度両社ともに以て同心をなす

ところが、その十八年後の永禄五年、五月二十五日付で正親町天皇綸旨が下っている。鎮守八幡の住職と亀山八幡宮大宮司との間で、神幸の際、住職が乗輿で供奉することについて激しい応酬があったらしい。裁定は朝廷にもちこまれ、結果、住持は出家者であり、世俗の規範から自由ゆえ、乗輿しても別儀なしとの勅裁が下ったのである^(注27)。ここにいう神幸とは、五月晦日の夏越の祭礼(鎮守八幡では鎮守祭とも)において、鎮守八幡から亀山宮に神霊がお渡りすることである。^(注28)

かかる対立史をふまえたら、鎮守八幡を「八幡宮」とする一方で、亀山八幡宮を「浜の八幡」と呼ぶのは、鎮守八幡側の矜持のあらわれなのかもしれない。

それはともかく、「浜の八幡」なる呼称は諸々の文献を閲しても見当たらない。本稿でとりあげた絵図にももちろん、それ以外では、萩藩絵図方の地理図師・有馬喜惣太が描く「御国廻御行程記」(完成は明和元年頃と考えられている)に、鎮守八幡こそ「八幡」とあるが、片方は正し

く「亀山八幡」とある。東京国立博物館研究情報アーカイブズに古地図データベース閲覧サービスがあるが、それで江戸期写とある「長州赤間関之図」を見ても「鎮守八幡」「亀山八幡」である（注29）。

西鶴は下関の一部で使われたか、西海航路の舟人たちが呼び分けたかとおぼしい呼称を聞いて、『一目玉鉾』に載せたのだと思われる。

八 まとめ 西鶴が得た情報源

最後に 西間の嶋に触れる。本稿でとりあげた絵図に西間の嶋はない。現在の地図で、藍島の西に男島・女島から成る白島があるが、この群島を西間の嶋とは呼ぶまい。西間の嶋とは、筑前国の相島と考える。こちらを「あいのしま」と読んで、西にある、もう一つの「あいのしま」としたわけである。（注30）

筑前相島では、江戸時代、福岡藩が朝鮮通信使を接遇した。回答兼刷還使も含め、十二回にわたり朝鮮から使節が来日、うち十一回相島に寄港、客館に滞在している。両羽家を頭とする漁家集団が生業をたてた藍島とはイメージが異なる（注31）。そんな筑前相島を「にしあいのしま」と呼ぶのは、『一目玉鉾』にある「間の嶋」＝藍島を管理する小倉藩や、東隣の長州藩側からであろう。しかも、西海航路に通じた人々らしく思われる。

一方の西鶴は『玉鉾』筑前国の記事で相島を「あの嶋」としている。これは『西海陸細見図』に拠ったもの。そして、彼は「あいのしま」に対して「にしあいのしま」があると情報を聞き、長門国の条に載せた。実は「あの嶋」と同じとは知らぬまま。

以上述べたことから、西鶴は机上で下関の記事の大半を構築できたといえる。その過程で『細見図』を鵜呑みに「あみだいし」なる、ありもしない名所を掲載した。下関に干珠嶋が重複することも疑問に感じていないのは、やはり『細見図』を信じたからだ。『玉鉾』所載下関記事の杜撰はかような事情から生じた。

しかし、西鶴は文献以外にも情報源を得ている。九州の俳人で関係のあった筑前の西海 西波、筑後の西与、豊後の西国らが九州地方の情報源として従来取り沙汰されるが、西海航路に通じた人々―北前船などの海運に関わる者たち―も想定してよい。後者なら「海瀬舟行図」に載る地名を西鶴に教示できよう。「はまの八幡」「西間の嶋」という文献に見出しがたい呼び方や「鷺の松」という誤伝は、彼らによってもたらされた可能性がある。「いかき」「びく嶋」も誤刻ではなく、聞き違えただけとも考えられる。

このように総括すると、筆者には、西鶴が下関を実際訪れた経験や知識を『玉鉾』の記事に反映したとは考えがたい。下関を訪れずして、九州まで足を延ばしたかについても、今後検討の余

地がある。

(倉本 昭 本学文学部教員)

- 注 1 http://saikaku48.jp/thesis/x2015_0001.pdfで公開。『島国文化と異文化遭遇：海洋世界が育んだ孤立と共生』第1節「西鶴『一目玉鉾』と「海の道」一島国文化としての視点から」〈平成27年 関西学院大学出版会〉
- 注 2 第二期近世文学資料類従 西鶴編 22『一目玉鉾他』(昭和50 勉誠社) 181・186頁。
- 注 3 https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/bunko20/bunko20_00169/index.html
赤間硯の原石を前田の紅谷なる地から採掘していた事実はあるが、阿弥陀寺背後の紅石山にも硯石を産したと伝える。『玉鉾』は関の解説で硯石に触れるから、関に近い後者を念頭においたと考えたくなるが、『玉鉾』絵図は赤間関と阿弥陀寺の位置関係からして実際の地理とは異なる。絵図の地名を下関の地理と重ねることは躊躇される。
- 注 4 漢字の字体は現行のものに直す。テキストは改造社出版の文庫版(宮地直一校訂 昭和17) 97頁
- 注 5 滝田貞治『『一目玉鉾』の撰述』(『西鶴雑俎』昭和12 巖松堂)、市川光彦『井原西鶴研究』第一章『『一目玉鉾』論考—その成立と性格に関して—』(右文書院 平成4)
- 注 6 市川光彦『井原西鶴研究』第一章『『一目玉鉾』論考—その成立と性格に関して—』83～89頁などに、『一目玉鉾』と先書との関係、舟也と西鶴の関係について詳述される。
- 注 7 本絵図については詳しい論著がある。山本光正による『街道絵図の成立と展開』(臨川書店 平成18)である。山本著には版本のうち国立公文書館内閣文庫蔵本の影印を納めており、そこに見える題簽・内題から、資料の称を『西海陸細見図』としている。本資料について、山本著に従い以下に少し詳しくまとめておかねばなるまい。元々、この資料は折本四帖から成るもので、前の二帖は内閣文庫本では『東海道細見図』とあり、続く二帖の題が『西海陸細見図』なのである。ただし、内閣文庫本は折本を卷子に仕立てている。しかも無刊記、後刷本であることが判明している。一方、国会図書館本は「寛文拾二壬子歳晩春吉旦 洛下二条寺町 西田勝兵衛開板」の刊記を有するが、折本四帖を、やはり卷子二巻に仕立て直してある。書題簽に「東西海陸之図 嶋山名所 上(下)」とある。この国会図書館本とは異なり、「寛文拾二壬子孟春穀旦」の刊記を有する東洋文庫岩崎文庫本は、折本のままの状態であるが、整理書名が『東海西海両道細見図』とされている。本論考では山本論著に従い、本資料の題を『西海陸細見図』とした。
- 注 8 kひき嶋は「ひく嶋」と読みたいところであるが「ひんしのはな」の「し」と同字体である。また、早稲田大学図書館蔵「江戸長崎道中図巻」の「日嶋」
(https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/ru11/ru11_01160/index.html)
や九州大学附属図書館蔵「江戸ヨリ長崎迄(繪巻物)」の「ひ嶋」(九大コレクションでインターネット公開)など、『一目玉鉾』以外にも「ひしま」が見つかる。これらは「ひし嶋」の転訛とも考えられる。
- d「そわへ」は『西海陸細見図』系写本の絵図類の多くに見られるが、異なる系統の街道・海路図や下関の郷土誌類には見出せない。「海瀬舟行図」では、神戸市立中央図書館本
(<https://www.city.kobe.lg.jp/information/institution/institution/library/arc/items/025.html>)、
京都大学本(京都大学貴重資料デジタルアーカイブで公開)ともに、「前田」の地名が見つかる。
- 注 9 https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/ru11/ru11_01160/index.html

- <https://www.ris.ac.jp/library/kichou/lime/h032.html>
- 注 10 ウェブ上で閲覧できる「九大コレクション」公開版では、元禄四、五年頃の藩主名が見えるよし解説がある。
- 注 11 https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/i13/i13_00563/index.html
- 注 12 稲田利徳「今川了俊「道行きぶり」注釈(五)」岡山大学教育学研究集録 九三(平成 5) 12 頁
- 注 13 いずれも市川論文で『一目玉鉾』との関係が指摘されている。『日本鹿子』は『玉鉾』より出版こそ遅れるが、市川による両者の内容比較から、前者が西鶴に与えた影響は疑う余地ない。
- 注 14 びく嶋はひく嶋に誤って濁点をつけたまで。
- 注 15 注 8 に書いた「そはへ」の地名もある
- 注 16 早稲田大学図書館蔵本
(参 https://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/i13/i13_00563/i13_00563.html)
『旅雀』には「いさき」「大もつれ」「小もつれ」の地名も見える
- 注 17 神戸市立中央図書館貴重資料デジタルアーカイブズ
<https://www.city.kobe.lg.jp/information/institution/institution/library/arc/viewers/025.html>
- 注 18 『防長寺社由来』第七卷(山口県文書館 昭和 61 年)長府領赤間関に、元文四年正月に藩宛て提出された「赤間関阿弥陀寺由来由覚」なる文書がある(382 頁)。そこに「一 当寺客殿前松木拾四本有之候。類焼の節七本焼失仕候。右の松薄墨の松と号候。見渡豊前地ニ文字と申所有之。尤人家も御座候。尊氏御詠歌 何れより名をあらわさん薄墨の松漏月の文字の夕暮 依之御歌、薄墨の松と唱来候事」
- 注 19 岩波日本古典文学大系『謡曲集 上』255 頁
- 注 20 『門司郷土叢書』第 14 冊所載「門司の伝説」
- 注 21 岩波書店 新日本古典文学大系『中世日記紀行集』
- 注 22 「海瀬舟行図」神戸市立中央図書館本を見ると「串崎」の地に「八幡」とあって朱塗の本殿と鳥居が描かれる(京大本には八幡の文字なし)。これは『道行きぶり』に「串崎といひて若宮のたたせ給ひたる所なり」とある神社だ。応神帝一座を祀っていたところへ、毛利秀元が慶長年間に安芸宮崎八幡宮を勧請し、八幡二座となる。『玉鉾』の「八幡宮」とは、ここを指すのかもとれる。しかし西鶴は本絵図を見ていないと筆者は考える。それに亀山と伍す「八幡宮」たる由緒は鎮守八幡にこそある。それに『玉鉾』の下関絵図は『西海陸細見図』の影響下にあり、『細見図』においては殿舎が建つ小山をあみた石とする。その殿舎を『玉鉾』は「八幡宮」として「あみた石」と区別する。あみた石が阿弥陀寺だから八幡宮は鎮守八幡となる。
- 注 23 『復刻 郷土物語 関の町誌 上』35-36 頁(伊藤房次郎著 昭和 14 年(昭和 49 年復刻)防長史料出版社)
- 注 24 元治元年か、ベアト撮影のもの。『フェリックス・ベアト写真集/幕末日本の風景と人びと』(横浜開港資料館編 明石書店 昭和 62) 122 頁『下関市史 藩制-明治前期』(下関市役所 昭和 39 年) 388 頁
- 注 25 『防長寺社由来』第七卷 469 頁
- 注 26 『重要文化財赤間神宮文書』(吉川弘文館 平成 2 年) 180 頁
- 注 27 注 26 同書 182 頁
- 注 28 西鶴の生きた時代より後世の文書ながら、文化四年五月に藩に提出された「赤間関阿弥陀寺由来由覚」

(『防長寺社由来』第七巻 408～413 頁) に、よくわかる形で書かれている。

注 29 <http://image.tnm.jp/HistoricalMaps/QA-4254/005.jpg>ならびに

<http://image.tnm.jp/HistoricalMaps/QA-4254/002.jpg>

西鶴より後の享保十二年の資料だが『画典通考』巻二第 4 丁でも同様。(以下で確認できる。

https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/bunko08/bunko08_d0255/index.html)

注 30 西鶴が扱った『諸国案内旅雀』では豊前に「あゆが嶋……下ればおもかちに白嶋二つ有」、筑前には「あゆ嶋」ありと見える。だから、西鶴が白島群島を「西間の嶋」と認識することは考えにくい。絵図類では、「海瀕舟行図」神戸市立中央図書館本には「アイ嶋」に対して筑前の「相島」、『西海路之図』には「相の嶋」に対して筑前の「相嶋」、「西海陸細見図」には「あいの嶋」に対し筑前の「あの嶋」(「あゐ嶋」の誤)。参考として『日本鹿子』には、長門から豊前にかけて、「○小通りヨリ○あゆ嶋へ二り ○あゆが嶋ヨリ ○山家のみさきへ四り」、また筑前では「○地の嶋ヨリ ○あゆ嶋へ七り」とある。藍島に対し、相島を「にしのあいしま」としたと考えるのが自然である。

注 31 「北九州市の文化財を守る会会報」10(昭和 49 年 12 月) 中村穰徳「藍島について」。また元禄十三年時点で両羽家一戸しか記録されていないことが星野久により報告されている。(「響灘島嶼の社会構造—共同体の特質とその分析」(「社会学評論」十三-四 昭和 38 年))

外国人留学生の災害知識と防災意識に関する一考察

—— 多文化共生防災まちづくりに向けて ——

宋 弘 揚

要 旨

本研究は、多文化共生の防災まちづくりの可能性を模索するために、外国人留学生の災害知識と防災意識を分析し、多文化共生の防災まちづくり構築までの課題を考察した。防災知識の不足、取り組みが抽象的であることから、大学や自治体による防災講座・防災訓練の際に、実際にハザードマップや防災ハンドブックを用いて、自治体および住居の周辺の地域特性に合わせた教育と指導が必要となることが示唆される。また、留学生、日本人学生、地域住民が接点を持つようなコミュニティづくりをゼロベースから構築することが自治体や大学、地域防災組織などに求めている。

キーワード：外国人、防災、多文化共生、まちづくり、下関

1. はじめに

日本では、在留外国人が持続的に増加しており、地域住民として、経済、社会、教育などのあらゆる側面で共生・共存するまちづくりを推進していく必要がある。とりわけ、気象災害の激甚化¹などといった理由で、災害・防災対策がますます重要になっている。2020年、総務省が14年ぶりに「多文化共生推進プラン」を改訂した。その背景にも、外国人住民の増加・多国籍化、在留資格「特定技能」の創設、多様性・包摂性のある社会実現の動き、デジタル化の進展、気象災害の激甚化といった社会経済情勢の変化がある（総務省 2020）。また、（公財）日本国際交流センターが各基礎自治体に対して、当自治体における外国人住民関連施策に関するアンケート調査²の結果から、外国人住民との共生に関する取り組みの課題に対して、「自治体からの情報の多言語化が進んでいない」（440自治体：51.0%）、次いで「災害時の外国人への対応が困難である」（420自治体：48.7%）という結果を出しており、外国人住民にとっての災害時を含む情報の取得、情報へのアクセスの問題が大きい。

災害に強いまちづくり、とくにソフト面の対策を推進する際に、なぜ多文化共生の枠組み、または外国人の視点が必要である理由として以下の二点が挙げられる。第一に、外国人住民は災

害時の要配慮者であることだ。中央防災会議が制定した「防災基本計画」には「高齢者、障害者、外国人等の要配慮者の増加が見られる。これについては、防災知識の普及、災害時の情報提供、避難誘導、救護・救済対策等防災の様々な場面において、要配慮者に応じたきめ細かな施策を、他の福祉施策との連携の下に行う必要がある」(中央防災会議 2022, p5)と位置付けられている。第二に、外国人住民は、災害時の支援の担い手として期待されることである。先述した「多文化共生推進プラン」の中で、「高齢化率が増加を続ける中で、外国人住民を災害時の支援の対象としてだけでなく、災害時の支援の担い手として位置付けることが一層重要となっている」(総務省 2020, p12)との記述がある。また、近年における防災研究の中でも、在留外国人を交えた地域防災力の向上(片岡 2016)や、多文化共生防災まちづくりの可能性(長谷川・李 2020)などが議論されている。とりわけ、言語や文化が異なることに加えて、外国人住民は日本人に比べて災害経験や防災教育が少なく、災害に遭った際に即座に行動するのは難しく孤立することが多い(長谷川・李 2020)。他方、「災害弱者」と捉えられがちであった外国人が、少子高齢化が進む地域社会において、共助の担い手となりうるということの可能性が指摘されるようになっていく。そのため、多文化共生防災まちづくりが今後必要となる可能性が高い。

多文化共生防災まちづくりを取り組むためには、まずは、外国人住民の災害の知識と防災の意識を明らかにすることが必要である。外国人留学生を中心とした外国人住民の防災意識や知識を分析した一連の研究では、まず、地震等の防災意識や知識について、轟木ほか(2017)は、四国地方の外国人住民の地震および地震対策を分析した結果、地震や防災に関する用語については多数の外国人住民が知っている一方、日常生活で防災を意識し続けることが難しいことを指摘した。また、東京都の日本語学校の留学生に調査した章・久木(2019)は、普段からの準備が足りないことや、災害情報の理解度が不足しているといった課題を指摘した。次に、避難所の認知度について、片岡(2009)は、外国人集住地域である東海地域の外国人住民に対して防災に関するアンケート調査を実施したところ、約6割の被調査者が避難所の位置を知らないことが分かった。そのほかに、飯塚・遠藤(2020)は、日本人学生に比べて、留学生は災害に強く不安を感じているにもかかわらず、防災対策をしている割合が低いことを指摘した。上述した研究を通じて、地域を問わず、外国人住民の災害知識・防災意識や対策が比較的に欠如していることが浮き彫りとなった。他方、地域によって発生しうる災害の種類が異なっており、そして、各地域の防災に関わるステークホルダーはその地域の実情を把握しない限り、有効な防災対策を検討することが困難である。そのため、多文化共生の防災まちづくりを推進する際に、その地域に居住している、または通勤・通学している外国人住民の災害知識と防災意識を把握する必要がある。

2. 本研究の目的と手法

そこで、本研究は、多文化共生の防災まちづくりの可能性を模索するために、外国人留学生の災害知識と防災意識を分析し、多文化共生の防災まちづくりの構築までの課題を明らかにする。

また、本研究は、**2022年11月2日～11日**の間、筆者が勤務している下関市にある梅光学院大学に在籍する外国人留学生を対象に、アンケート調査³を実施した。**2022年11月**時点の在籍留学生（交換留学生を含め）合計**38**人で、回答を得たのは**28**人である。また、下関市の外国人住民の概要や多文化共生に関する取り組みを知るために、**2022年10月1日**に下関市総合政策部国際課多文化共生推進室（以下、「下関市国際課」）にインタビュー調査を実施した。

3. 下関市の外国人の概要と多文化共生政策の取り組み

法務省の在留外国人統計⁴によると、**2021年12月**現在、下関市に在留する外国人は**4,160**人で、山口県内で最も多く、全体**15,873**人の四分の一強を占めている。国籍・地域別（上位5位）をみると、韓国**1,908**人、ベトナム**931**人、中国**449**人、フィリピン**149**人、インドネシア**74**人である。また、在留資格別（上位5位）について、特別永住者**1986**人、技能実習**683**人、永住者**395**人、留学**329**人、技術・人文知識・国際業務**105**人である。

また、下関市国際課へのインタビューによると、これまで在日韓国・朝鮮人を中心とする特別永住者が大半を占めていたが、特別永住者の高齢化が進んでいるとともに、留学生や技能実習生などを受け入れることによって、下関市の在留外国人の様相はオールドカマー中心型からニューカマー中心型へと移り変わっており、今後もその変化が持続すると予想される。

先述した下関市の在留外国人の様相の変化を受けて、**2020**年以降、下関市では、多文化共生に関する取り組みが始まった。それ以前、下関市には国際課という部署はあったものの、その中心的な業務は姉妹都市提携・交流や経済連携などといった国際交流と国際協力が柱であった。しかし、技能実習などの在留資格を持ち市内の企業や事業所で就労する外国人労働者や、市内の大学に在学する留学生の数が増加している。その中で、「生活者」としての外国人住民が地域で安全に安心して暮らせるように支援し、共に地域を構成する一員として総合理解を深め、多文化を活かして豊かなまちづくりを目指す「多文化共生社会」の実現に向けた新たな施策が求められる。それらのことを踏まえて、下関市では、**2020年4月**に、国際課の中で、多文化共生推進室を設立した。また、その翌年の**2021年3月**に「下関市多文化共生・国際交流推進計画**2021～2030**」を策定した⁵。

下関市（**2021**）によれば、市の多文化共生に関する計画の取り組みについて、主に、「外国人住民に対するコミュニケーション支援」、「外国人住民に対する生活支援」、「市民に対する多文化共生の意識啓発・醸成」、「外国人住民の地域社会への参加促進と多様性を活用した地域の魅力創

出」の4つが施策目標として位置付けられている。また、インタビュー調査によれば、下関市は目指しているのは、外国人住民を含めた地域住民の「顔の見える関係」づくりである。さらに、一定な条件が整えれば、防災意識の喚起や防災訓練の実施を通じた顔の見える関係づくりが今後の施策の一環になる予定である。そうした防災意識の喚起や防災訓練の実施の前に、外国人住民が災害に関する知識や防災意識をどの程度有するのかに関する分析が必要である。

4. 留学生の災害知識と防災意識

アンケート調査の結果に基づいて、留学生の災害知識と防災意識に関する分析を実施した。

4.1 基本属性

留学生の基本属性は、性別、男性11人、女性17人である。年齢は19歳～31歳の間にあり、28人の平均年齢が23歳である。出身地域(人数順)は、韓国10人、中国大陸7人、ベトナム4人、台湾3人、ネパール2人、インドネシアとスリランカそれぞれ1人になっている(表1)。日本語能力について、日本語能力試験N1取得者8人、N2取得者12人、N3取得者8人となっており、比較的に高い日本語能力を有していると言える(表2)。

留学生の日本での居住年数は、1年未満11人、1年以上2年未満2人、3年以上4年未満4人、4年以上5年未満6人、5年以上6年未満4人、6年以上1人である(表3)。学年によってばらつきはある一方、一年生の入学と交換留学生の日本への入国によって日本滞在年数は短期間であった。そのため、日本で災害に遭った経験が少ないことが予想される。

留学生の居住自治体については、下関市が20人と最も多く、北九州市6人、福岡市2人である。下関市は、北九州市などの福岡県の自治体へのアクセスの便が良いことから、同じ通学圏に入っており、留学生の一部も同じ状況である。

表1 出身地域別人数

地域	人数(人)
韓国	10
中国大陸	7
ベトナム	4
台湾	3
ネパール	2
インドネシア	1
スリランカ	1
合計	28

(アンケート調査の結果により作成)

表2 レベル別日本語能力試験取得者数

レベル	人数(人)
N1	8
N2	12
N3	8
合計	28

(アンケート調査の結果により作成)

表3 日本での居住年数

居住年数	人数(人)
1年未満	11
1～2年	2
2～3年	0
3～4年	4
4～5年	6
5～6年	4
6年以上	1
合計	28

(アンケート調査の結果により作成)

4.2 災害意識と避難経験

日本における災害に対する意識について、日本で怖いと感じる災害の調査結果を図1に示す。「地震」が最も多く「津波」と「台風」も多く挙げられている。一方、近年急増している水害（「洪水」）やそれに伴う土砂災害（「土砂崩れ」）を挙げる人は少数である。

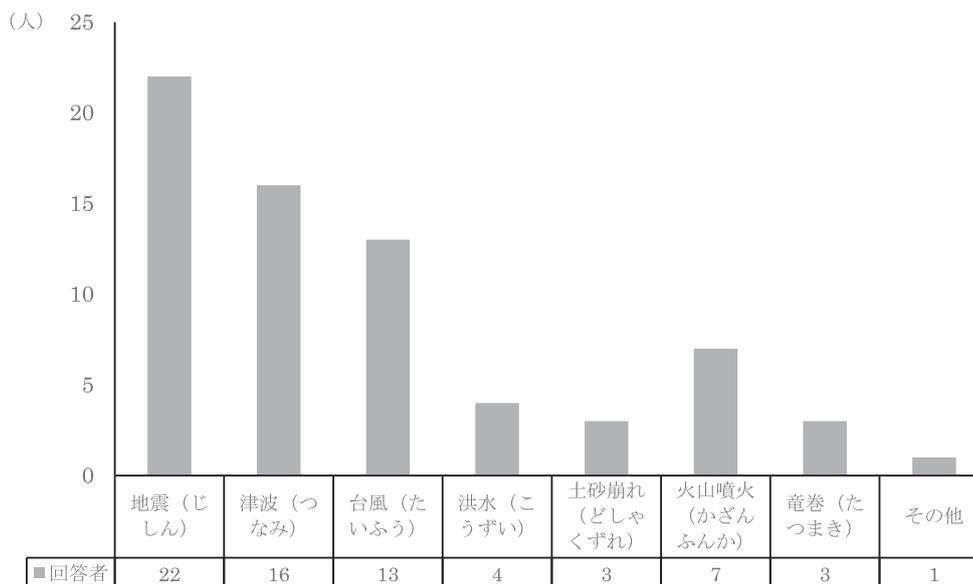


図1 日本で怖いと感じる災害(複数回答)

(アンケート調査の結果により作成)

また、2022年に台風14号が下関とその周辺地域に通過した9月18日、日本に居住または滞在していた学生は13人である。13人のうち、7人が台風の被害を想定し、水やお弁当・食料品などを事前に準備していた。一方、6人は何も準備していなかった。台風の対策について、多数の留学生が「外出しないこと」を挙げた。また、一部の留学生が「避難所を知っておくことが一番大事だ」、「高いところに避難したり、窓にテープを張ったりする」、「避難所、非常袋、情報」、「高いところ避難する」など何らかの対策を挙げているが、個人の知識の差があった。

次に、避難訓練の参加経験について、避難訓練に実際に参加したことがある留学生は5人で、23人は参加したことがない。

また、災害が起きる際に、逃げる場所を知っていると回答した人は20人、知らないと回答した人は8人である。具体的な避難場所(複数回答)について、避難所16人、公園12人、近くの小中学校11人、大学5人と回答した人が多い(図2)。

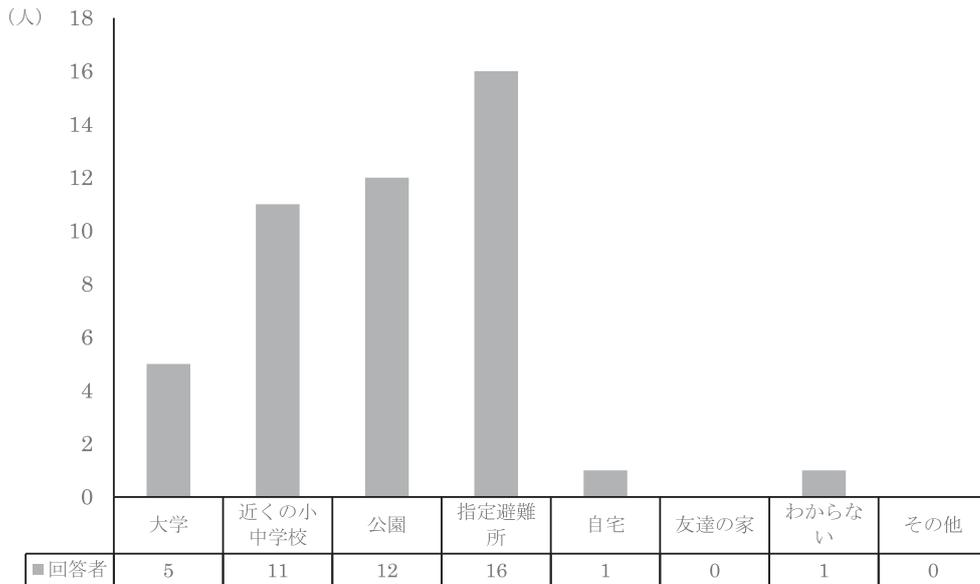


図2 具体的な避難場所(複数回答)

(アンケート調査の結果により作成)

4.3 情報入手手段

次に、災害情報の入手手段(複数回答)については、インターネットのニュースや天気予報、防災速報のスマホアプリケーション、SNSが多い(図3)。これは、1990年代後半から2000年代前半に生まれのデジタルネイティブ、またはZ世代ならではの情報入手手段の特徴を持つといえる。一方、大学の先生や職員、市役所や国際交流協会などの関連団体、友人(留学生)、友人(日

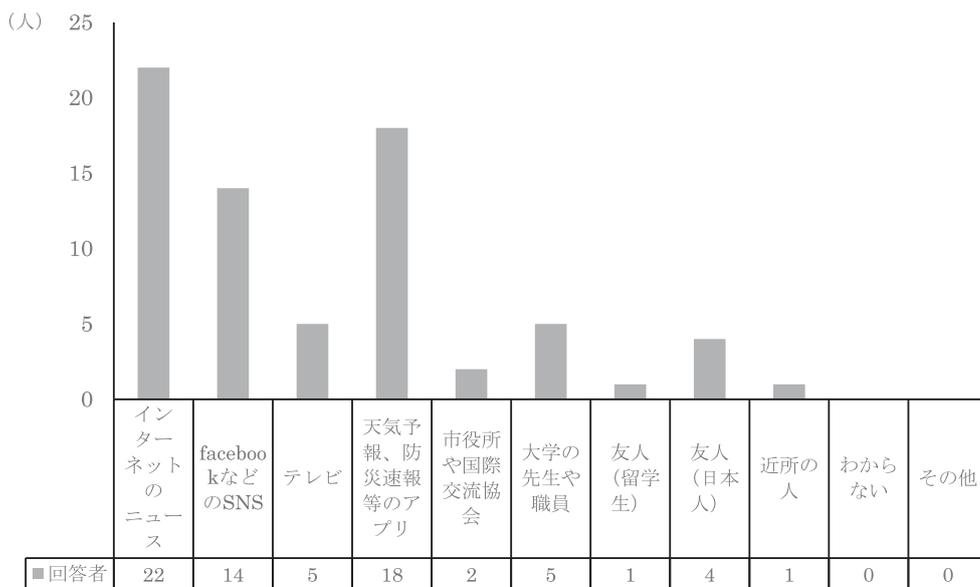


図3 災害に関する情報の入手手段(複数回答)

(アンケート調査の結果により作成)

本人)、近所の人などから情報を得る場合が少ない。

また、外国人住民等を向けに、やさしい日本語でニュースを伝え、また災害・防災に関する知識を提供しているのNHKの「NEWS WEB EASY」を知っている人が14人、聞いたことがある人が3人、まったく知らない人が11人である。このことから、日本語教育、防災教育の際、このニュースサイトの機能が期待される。

4.4 防災に関する用語の理解

本節では、災害時によく使われている言葉の理解に関する調査結果を分析する。まず、「エリアメール」については、知っている人が23人で、知らない人が5人で、比較的認知度が高い。ただし「エリアメールの内容を理解できますか」という質問に対して「全部理解できる」13人、「少し理解できる」14人、「まったく理解できない」1人となっていることから、エリアメールの読み方について、大学などで教育する必要があると考えられる⁶。

一方、「ハザードマップ」については、「知っている」と回答した人は5人、「知らない」回答した人は23人である。ハザードマップとは、「自然災害による被害の軽減や防災対策に使用する目的で、被災想定区域や避難場所・避難経路などの防災関係施設の位置などを表示した地図」であり、防災教育・避難訓練においても重要な役割を果たす。また、関連する「災害に対してどんな準備をしたいか」(複数回答)という質問に対して、「食料品や水の準備」(17人)以外で、避難所の確認(16人)と避難経路の確認(12人)の選択肢が多数挙げられている(図4)。留学生の災害に対する準備を正確に促すためにも、ハザードマップの活用が求められている。

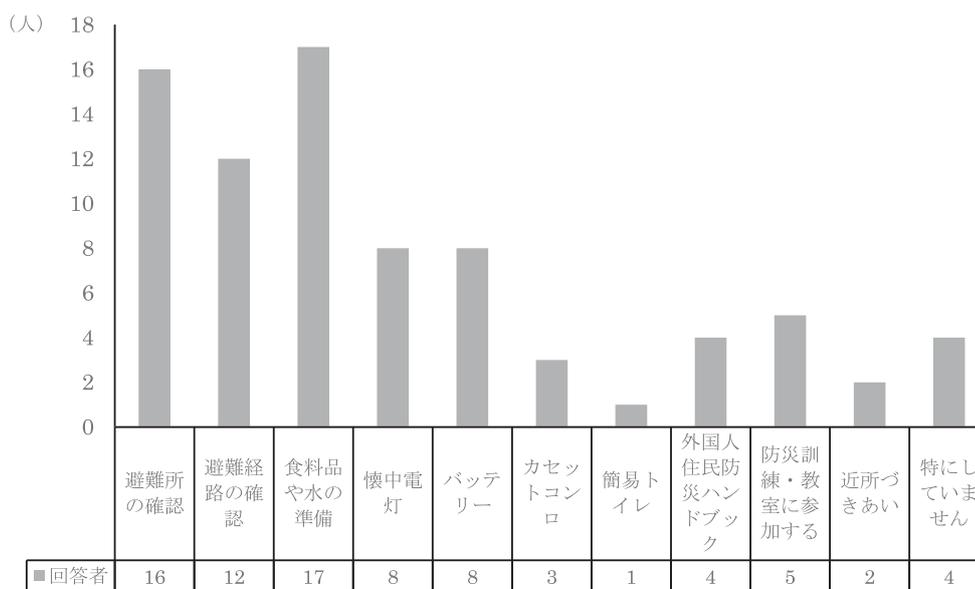


図4 災害に対してどんな準備をしたいか(複数回答)

(アンケート調査の結果により作成)

また、外国人住民のための防災ハンドブックについて、筆者が山口県版と福岡県版の表紙の図を挙げながら、ハンドブックの認知度を聞いた結果、読んだことがある人は1人で、大多数の人がそのハンドブックのことが知らないのは現状である。外国人住民のための防災ハンドブックとは、災害が発生した際の被害を最小限にするため、外国人住民向けの災害の特徴や避難方法、日頃からの備えなどについて掲載している冊子で、各都道府県を中心に作成されている。また、山口県⁷は、やさしい日本語版、中国語版、韓国語版、タガログ語、ベトナム語、福岡県⁸は、やさしい日本語版、中国語版、韓国語版、タガログ語、ベトナム語、ネパール語を作成している。外国人住民への災害・防災に関する知識を伝達するのみならず、防災ハンドブックの内容が実際にどの程度外国人住民に伝わるか、そしてどう効果を発揮するかを明らかにするために、自治体の窓口での案内や、SNSでの情報発信、大学などの教育機関、外国人労働者を雇用する事業所、外国人住民のコミュニティ、地域の日本語教室などでの紹介や運用が必要である。



図5 山口県と福岡県の外国人住民のための防災ハンドブックの表紙

5. 考察

今回の分析結果を踏まえて、まず、大学等の防災教育にどう生かすかを述べる。留学生の居住自治体が下関市に限らないことから、仮に大学で防災教育・防災訓練やシミュレーションを行う際に、大学が立地する自治体のみならず、留学生がそれぞれ居住している自治体および住居の周辺の状況に合わせた教育と指導が必要となることが示唆される。また、長谷川・李(2020)や韋久木(2019)でも指摘したような留学生の防災知識の不足、取り組みが抽象的であることが本稿でも確認された。例えば、避難所や避難ルートの確認が重要だと認識している一方、より具体的な避難所の場所、ルートの経路などについては抽象的である。また、ハザードマップや防災ハ

ンドブックなどの認知度が低く、自らから調べることがない留学生が多いことから、ホームページやSNSでの情報公開と発信だけでなく、大学や自治体による防災講座・防災訓練の際に、実際にハザードマップや防災ハンドブックを用いる必要がある。

また、防災意識と対策について、すべての災害が一概ではなく、災害の種類によって異なることを意識させることが重要である。留学生の中で、地震や津波を災害として挙げるものの、水害や土砂災害などの風水害を災害として意識する者が少ない。下関市の場合、気象、地勢その他周辺地域の特性及び過去の災害歴から推察すると、最も発生頻度の高いものとして低気圧、前線、台風等による風水害を挙げることができる(下関市防災会議 2022)。そのため、災害の種類別および下関市の地域特性を踏まえた防災教育および多文化共生防災まちづくりの推進が求められている。

次に、多文化共生防災まちづくりの構築までの課題を述べる。留学生の災害時の情報入手手段の結果から、自治体や関連団体は留学生がよく使っているSNSでの情報発信が重要である。他方、大規模災害によるインターネットを中心とする情報網が寸断した場合、どう災害や防災に関する情報を伝えるかが課題である。加えて、留学生は普段からの近所づきあいはないことから、外国人住民と日本人住民が顔の見える関係まで構築し、多文化共生防災まちづくりをどう構築するかが課題である。松岡(2013)が指摘しているように、防災対策で重要なのは普段からの顔の見える関係づくりである。地域との交流が盛んである大分県別府市にある立命館アジア太平洋大学の学生の共助意識を分析した長谷川・李(2020)は日本人学生も留学生も災害時に地域コミュニティ同士で助け合いたいという気持ちがあつて、地域に対して強い共助意識が芽生えていると分析したことから、恒常に大学と地域等との交流し、留学生と地域住民と顔の見える関係を構築することによって、より多文化共生防災まちづくりに一歩近づくのではないかと。そのため、留学生、日本人学生、地域住民が接点を持つようなコミュニティづくりをゼロベースから構築することが自治体や大学、地域防災組織などに求めている。

本研究では、梅光学院大学の留学生を調査対象としたため、日本における留学生の全体像、または下関市に居住・通学・通勤しているすべての外国人住民の実態を十分に把握できたとは言えない。今後、調査対象者の母数が多くなれば、出身国・地域別、在留資格別、居住年数等の違いで災害意識が異なるかどうかの検証を行うことができるのではないかと。さらに、多文化共生防災まちづくりを推進するにあたって、大学でどのような災害教育ができるのか、日本人住民や地域防災組織側などに何を求めるのかについて考察し、提案する必要がある。これらの点については今後の課題としたい。

注

1 「気象災害の激甚化等」に関する具体的な記述は、以下の通りである。

- 「近年、1時間降水量 50mm 以上の短時間強雨が頻発するなど、気象災害が激甚化しているとともに、気候変動に伴い、こうした気象災害が今後さらに増加することが予測されている。また、関東から九州の広い範囲で強い揺れと高い津波が発生するおそれのある「南海トラフ地震」、首都中枢機能への影響が懸念される「首都直下地震」が、今後 30 年以内に高い確率で発生することが予想されている。こうした中、国は、外国人が必要とする防災・気象情報に容易にアクセスできるよう、防災・気象情報に関する多言語辞書を作成し、スマートフォンアプリ「safety tips」へ反映するなど防災・気象情報の多言語化を推進している」(総務省 2020, p2)
- 2 本調査の内容および結果については、以下のリンクを参照されたい。https://www.jcie.or.jp/japan/wp/wp-content/uploads/2022/07/JCIE_SYDRIS_Survey_Report_Summary_20220523.pdf
(2022年12月2日最終閲覧確認)
 - 3 アンケート調査の調査票はMicrosoft Formsでやさしい日本語で作成し、大学で日本語教育を行っている先生を通じて案内配布した。アンケート調査の内容については、飯塚・近藤(2020)や久木(2019)などの既存研究を参考にした。
 - 4 在留外国人統計の詳細については、以下のリンクを参照されたい。
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html
(2022年11月30日最終閲覧確認)
 - 5 そのほかの実際の取り組みとして、多文化共生フォーラムの挙行、外国人住民のための防災教室の開催、市庁内でのやさしい日本語講座の開催などが挙げられる。
 - 6 エリアメールの理解度について、漢字圏と非漢字圏の留学生には顕著な差はみられなかった。しかし、本研究の調査対象者は比較的に高い日本語能力を持つ留学生で、技能実習生などの外国人住民全体の状況を考察する際に、留意する必要がある。
 - 7 山口県の外国人住民のための防災ハンドブックの詳細については、以下のサイトを参照されたい。
<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/soshiki/95/17523.html> (2022年11月30日最終閲覧確認)
 - 8 福岡県の外国人住民のための防災ハンドブックの詳細については、以下のサイトを参照されたい。
<https://www.pref.fukuoka.lg.jp/contents/bousaihandbook-36.html> (2022年11月30日最終閲覧確認)

参考文献

- 韋 祖銘・久木章江 2019. 在日外国人の地震および台風に対する防災意識—留学生を対象とした防災意識のアンケート調査. 都市計画 2019, 771-772.
- 飯塚明子・近藤伸也 2020. 外国人留学生の防災意識や対策に関する考察. 地域安全学会梗概集 47, 17-20.
- 片岡博美 2009. 外国籍住民に対する防災・災害情報の提供に関する一考察 - 外国籍住民を交えた「自助」「共助」「広助」の枠組みを探る. 生駒経済論叢 7(1), 547-568.
- 片岡博美 2016. 地域防災の中の「外国人」—エスニシティ研究から「地域コミュニティ」を問い直すための一考察. 地理空間 9(3), 285-299.
- 下関市 2021. 下関市多文化共生・国際交流推進計画 2021～2030.
<https://www.city.shimonoseki.lg.jp/uploaded/attachment/10473.pdf>
(2022年11月28日最終閲覧確認)
- 下関市防災会議 2022. 下関市地域防災計画(令和4年2月改訂).
<https://www.city.shimonoseki.lg.jp/uploaded/attachment/56725.pdf>

(2022年12月28日最終閲覧確認)

総務省 2020. 地域における多文化共生推進プラン(改訂).

https://www.soumu.go.jp/main_content/000718717.pdf

(2022年11月28日最終閲覧確認)

中央防災会議 2022. 防災基本計画.

https://www.bousai.go.jp/taisaku/keikaku/pdf/kihon_basicplan.pdf

(2022年11月29日最終閲覧確認)

轟木靖子・高橋志野・山下直子 2017. 四国における外国人住民の防災について—アンケート調査の分析.

香川大学生涯学習教育研究センター研究報告 22, 69-74.

長谷川聡・李 燕 2020. 外国人と日本人の意識調査—多文化共生防災まちづくりの可能性. 都市計画報告集 19, 214-217.

松岡真理恵 2013. 自治会支援と防災対策からの共生の仕組みづくり. 東京外国語大学他言語・多文化教育研究センター編著『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 17 多文化共生政策の実施者に求められる役割』74-86.

中学生及び高校生における教師の自律性支援への 認知と学校適応感：教育相談への示唆

梅光学院大学子ども学部 岩 佐 康 弘
広島大学大学院人間社会科学研究所 石 崎 和 也
松山大学経営学部 日 原 尚 吾

要 旨

近年、学校生活上の不適応を示す中学生や高校生は多く、生徒の学校適応感に関わる要因の解明は重要である。本研究では、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と学校適応感の関連を検証した。対象者は、中学1年生608名と高校1年生594名であった。パス解析の結果、教師の自律性支援への認知は学校適応感との正の関連が示された。学校での教育相談場面における、教師の自律性支援をふまえた教師の対応について考察した。

キーワード：教師の自律性支援への認知、学校適応感、教育相談、中学生、高校生

1. 問題

近年、中学校や高等学校で不登校などの学校生活上での不適応を示す生徒は多く（文部科学省，2022）、生徒の学校生活への適応が深刻な社会問題となっている。学校生活に対する生徒の主観的な適応状態を表す学校適応感（石田，2009）は、在学中のキャリア意識（南他，2013）のみならず、卒業後の抑うつ症状など精神的健康（Sandstrom & Cillessen, 2010）などにも影響を及ぼす。従って、中学生や高校生の学校適応感に関わる要因を明らかにすることは、極めて重要である。先行研究では、学校適応感に関わる要因として、生徒の学校適応を支える立場である教師の存在が注目されてきた。しかし、これらの先行研究の多くは、教師と生徒の関係性（e.g., 教師との関係に対する生徒の満足感；林田他，2018）に着目しており、教師から生徒への支援に着目した研究は乏しい。実践的手立てを想定した場合、学校適応感を抱く生徒における教師との関係性の理解だけでなく、学校適応感に繋がる教師の具体的な働きかけ自体を解明することが重要である。そこで本研究では、生徒の自発性を促す支援を指す教師の自律性支援（Deci & Ryan,

1987) に着目した上で、生徒のその支援への認知と学校適応感との関連を、中学生及び高校生を対象に検討する。さらに、学校での教育相談場面において、生徒の学校適応感に寄与する実践的示唆についても考察する。

学校適応感

学校適応感とは、学校での課題や要請に対して生徒が適応していると主観的に感じることを指す(石田, 2009)。近年、学校適応感は、学校での各場面や課題ごとの適応感を詳細に捉える試みがなされている。石田(2009)は、学校適応感を学習関係、友人関係、学校全体、教師関係、の4つの側面から包括的に検討している。学習関係とは、学業に関する意欲関心、授業に対する満足感を指す。友人関係とは、友人に対する親密感や満足感を指す。学校全体は、学校への帰属意識や満足感を指す。教師関係とは、教師に対する信頼感や満足感を指す。なお、教師関係の側面は、生徒の学校生活場面や課題における適応感というより、教師との関係性自体を捉えているという指摘もある(e.g., 渡邊, 2020)。そこで本研究では、教師関係の側面の学校適応感を除いた、学習関係、友人関係、学校全体の各側面の学校適応感に着目する。

生徒の学校適応感には、教師との良好な関係性が重要な役割を果たすことが先行研究によって明らかにされてきた。例えば、生徒が教師との関係性に満足し(林田他, 2018)、教師に対する信頼感を持つことが(中井・庄司, 2008)、高い学校適応感につながっていた。一方で、教師から生徒へのどのような働きかけや支援が、生徒の学校適応感に関わるのかを検討した研究は乏しい。学校での教育相談場面における手立てを検討する場合、学校適応感を抱く生徒における教師との関係性の特徴だけでなく、教師から生徒への具体的な支援こそ明らかにされる必要がある。そこで本研究では、学校適応感に関わる要因として、生徒の自発性を促す支援を指す教師の自律性支援(Deci & Ryan, 1987)に着目する。

生徒による教師の自律性支援への認知と学校適応感

教師の生徒への自律性支援とは、生徒の立場に立った上で、彼らの選択や自発性を促すことである(Deci & Ryan, 1987)。先行研究によると、教師の自律性支援を認知している生徒は、内発的動機づけが高く(Jang et al., 2009)、学業成績が良好であり(Ng et al., 2016)、高い自尊感情(Chirkov & Ryan, 2001)や低い抑うつ症状(To et al., 2017)を示す。つまり、教師の自律性支援への認知は、生徒の学業場面での適応のみならず、精神的健康にも関わる。こうした関連性の背景としては、3つの基本的な心理的欲求(i.e., 自律性への欲求、有能感への欲求、関係性への欲求)の充足が想定されている(岡田, 2018)。自律性への欲求は、自身の行動を自ら決定したいという欲求を指す。有能感への欲求は、活動を通して自身の能力を高めたいという欲求を指す。関係性への欲求は、他者との情緒的な繋がりを築きたいという欲求を指す。生徒は教師の自

自律性支援を認知することで、自律性への欲求が満たされ、自ら学業に熱心に取り組むようになると考えられる。また、生徒は教師の自律性支援を認知することで、有能感への欲求が満たされ自身の能力を肯定的に自覚するとともに、関係性の欲求の充足によって他者関係に安心感を抱くようになると考えられる。

これらの先行研究を踏まえると、生徒による教師の自律性支援への認知は、学習関係、友人関係、学校全体の各側面の学校適応感に関わることが予想される。生徒は教師の自律性支援を認知することで、学業に自律的に取り組むようになることから、学習関係の側面の学校適応感を抱くことが予想される。また、生徒は教師の自律性支援を認知することで、有能感を持ち、学校内での他者関係において安心感を自覚できるようになることから、友人関係や学校全体の側面の学校適応感を抱くことが予測される。

以上のように、生徒による教師の自律性支援への認知は、多様な学校適応感（学習関係、友人関係、学校全体）に関わることが想定されるが、この関連性を検討した先行研究は見当たらない。中学生や高校生の学校不適応が社会的問題になっていることを踏まえると（文部科学省，2022），中学生及び高校生の学校適応感に関わる要因としての教師の支援のあり方を明らかにすることは重要である。これらを明らかにすることによって、学校の教育相談場面において、生徒の学校適応感に繋がる教師の指導や支援への示唆を得ることができると考えられる。

目的と仮説

本研究の目的は、生徒による教師の自律性支援への認知と学校適応感（学習関係、友人関係、学校全体）との関連を、中学生及び高校生を対象に検討することであった。学校適応感及び教師の自律性支援に関する先行研究（e.g., 石田, 2009; 岡田, 2018）を踏まえて、教師の自律性支援への認知は学校適応感（学習関係、友人関係、学校全体）と正の関連がみられると予測した。

2. 方法

対象者

対象者の属性を Table 1 に示す。対象者は、日本の中学校に所属する中学 1 年生 608 名（平均年齢 12.7 歳, $SD = 0.4$; 男性 49.8%）と、日本の高等学校に所属する高校 1 年生 594 名（平均年齢 15.8 歳, $SD = 0.4$; 男性 49.7%）であった。通っている学校の種別は、中学 1 年生、高校 1 年生共に、私立の学校より、公立及び国立の学校に通っている生徒が多かった。家庭年収に関しては、中学 1 年生では 400 ～ 600 万円未満の家庭が、高校 1 年生では 600 ～ 800 万円未満の家庭が最も多かった。両親の学歴は、中学 1 年生、高校 1 年生共に中等教育機関より、高等教育機関を修了している両親が多かった。

Table 1 対象者の基本属性

属性変数	凡例	度数(%)	
		中学1年生(<i>n</i> = 608)	高校1年生(<i>n</i> = 594)
年齢	平均年齢	12.7(<i>SD</i> = 0.4) 歳	15.8(<i>SD</i> = 0.4) 歳
性別	男性	303(49.8)	295(49.7)
	女性	305(50.2)	299(50.3)
学校種別	公立及び国立	531(87.3)	365(61.4)
	私立	77(12.7)	229(38.6)
家庭年収	200万円未満	9(2.0)	8(1.8)
	200～400万円未満	68(14.8)	55(12.7)
	400～600万円未満	155(33.7)	102(23.6)
	600～800万円未満	105(22.8)	105(24.2)
	800～1000万円未満	59(12.8)	78(18.0)
	1000～1200万円未満	28(6.1)	38(8.8)
	1200～1500万円未満	18(3.9)	25(5.8)
	1500～2000万円未満	11(2.4)	14(3.2)
	2000万円以上	7(1.5)	8(1.8)
	不明	148(24.3)	161(27.1)
母親の学歴	中等教育機関を修了	153(25.2)	146(24.6)
	高等教育機関を修了	453(74.5)	445(74.9)
	不明	2(0.3)	3(0.5)
父親の学歴	中等教育機関を修了	175(28.8)	171(28.8)
	高等教育機関を修了	425(69.9)	412(69.4)
	不明	8(1.3)	11(1.8)

手続き

オンライン調査会社である株式会社マクロミル(<https://www.macromill.com/>)の登録者のうち、中学1年生もしくは高校1年生の子どもと共に参加できる母親に対して、2022年1月にオンライン上で質問紙への回答を求めた。参加者に対して、(1) 研究結果に影響しない範囲での目的の説明、(2) 調査への参加は強制ではなく自由意思であること、(3) 調査のどの段階でも参加を止めることができること、(4) データは統計的に処理され、個人情報特定される形で公開されることはないこと、(5) 参加を拒否しても教育上・学業上の不利益は生じないこと、(6) 取得したデータは厳重に保管すること、を明示した。上記の事項をオンライン画面上で表示し、参加へ同意した参加者のみが調査に回答した。本研究は、広島大学大学院人間社会科学研究科の倫理審査(承認番号 20210225)によって承認された。本調査で使用したデータは、Open Science Framework(OSF)のホームページにおいて公開されている(<https://osf.io/v8bma/>)。

質問紙構成

教師の自律性支援への認知 日本語版学習風土尺度 (青島・鈴木, 2022) の 15 項目を使用した。「1. 全くあてはまらない」から「7. とてもあてはまる」の 7 件法であった。回答の内的一貫性は高かった ($\alpha = .95$)。

学校適応感 学校適応感尺度 (石田, 2009) のうち、「学習関係」「友人関係」「学校全体」の下位尺度を使用した (各 4 項目)。「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の 5 件法であった。回答の内的一貫性は、友人関係 ($\alpha = .82$)、学習関係 ($\alpha = .82$)、学校全体 ($\alpha = .87$) で、いずれも高かった。

3. 結果

記述統計

各指標の平均値と標準偏差を Table 2 に示す。分析には、SPSS Ver. 24 (Arbuckle, 2016) を使用した。予備的分析として、各指標とデモグラフィック変数 (性別、学校種別、母親の学歴、父親の学歴、家庭年収) との関連を検討した。その結果、男性は女性より、学校適応感の友人関係の得点が高かった ($t(1200) = 2.62, p = .009, \text{Cohenの} d = 0.15$)。私立の学校に通っている生徒は、公立及び国立の学校に通っている生徒より、学校適応感の学校全体の得点が高かった ($t(1200) = 2.41, p = .016, \text{Cohenの} d = 0.16$)。母親が高等教育機関を修了している生徒は、母親が中等教育機関を修了している生徒より、教師の自律性支援の認知 ($t(1195) = 5.69, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.38$)、学校適応感の学習関係 ($t(1195) = 5.11, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.34$)、友人関係 ($t(1195) = 3.56, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.24$)、学校全体 ($t(1195) = 5.36, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.36$) の得点が高かった。父親が高等教育機関を修了している生徒は、中等教育機関を修了している生徒より、教師の自律性支援の認知 ($t(1181) = 4.95, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.32$)、学校適応感の学習関係 ($t(1181) = 3.44, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.22$)、学校全体 ($t(1181) = 4.09, p = .001, \text{Cohenの} d = 0.26$) の得点が高かった。家庭年収は、教師の自律性支援への認知 ($r_s = .12, p = .001$)、学校適応感の学習関係 ($r_s = .20, p = .001$)、友人

Table 2 各変数の記述統計

変数	平均	標準偏差	得点の範囲
教師の自律性への認知	4.70	1.00	1-7
学習関係	3.27	0.79	1-5
友人関係	3.72	0.77	1-5
学校全体	3.37	0.88	1-5

関係 ($r_s = .10, p = .001$), 学校全体 ($r_s = .20, p = .001$) と正の順位相関がみられた。

教師の自律性支援への認知と学校適応感の関連

教師の自律性支援への認知と学校適応感の関連を検討するために、相関分析を行った (Table 3)。教師の自律性支援への認知は、学校適応感の学習関係、友人関係、学校全体と正の関連がみられた。

さらに両者の関連を詳細に検討するために、教師の自律性支援への認知から学校適応感への関わりを想定したパス解析を実行した (Figure 1)。説明変数として教師の自律性支援への認知を、目的変数として学校適応感の各下位尺度である、学習関係、友人関係、学校全体を投入した。また、統制変数として、デモグラフィック変数を投入した。具体的には、性別 (ダミー変数; 0 = 男性, 1 = 女性), 学校種別 (ダミー変数; 0 = 公立及び国立, 1 = 私立), 母親の学歴 (0 = 中等教育機関, 1 = 高等教育機関), 父親の学歴 (0 = 中等教育機関, 1 = 高等教育機関), 家庭年収のうち、有意な関連がみられた教師の自律性支援への認知及び学校適応感の各変数に対して、パスを想定した。目的変数の残差間に相関を仮定した。推定には、完全情報最尤推定法を使用した (Enders, 2010)。分析には、Mplus Ver. 8.7 (Muthén & Muthén, 1998-2017) を使用した。モデルの適合度は、CFI (Comparative Fit Index) と RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) を用いて評価した。CFIが .950 以上, RMSEAが .050 未満で、それぞれ当てはまりが良いとされている (Byrne, 2012)。分析の結果、モデルの適合度は十分に高かった (CFI = .993, RMSEA = .036)。さらに、中学1年生と高校1年生の学年間によって、教師の自律性支援への認知から学校適応感への関わり方が異なるかについて検討するために、多母集団同時分析を行った。各学年の全てのパスが等値であるように制約されたモデルと、各学年で1つのパスのみが自由に推定されたモデルとの適合度を全て比較した (合計で3回の比較)。適合度の比較には、モデル間でのCFIの差分 (ΔCFI) およびRMSEAの差分 ($\Delta RMSEA$) を用いた。 $\Delta CFI \leq -.010$ および

Table 3 教師の自律性支援への認知と学校適応感との相関

		1	2	3	4
1. 教師の自律性支援への認知		—			
2. 学習関係	<i>r</i>	.609 ***	—		
	95%CI	[.57, .64]			
3. 友人関係	<i>r</i>	.429 ***	.468 ***	—	
	95%CI	[.38, .47]	[.42, .51]		
4. 学校全体	<i>r</i>	.562 ***	.532 ***	.670 ***	—
	95%CI	[.52, .60]	[.49, .57]	[.64, .70]	

注. 95%CIは、95%での信頼区間をさす。

*** $p = .001$.

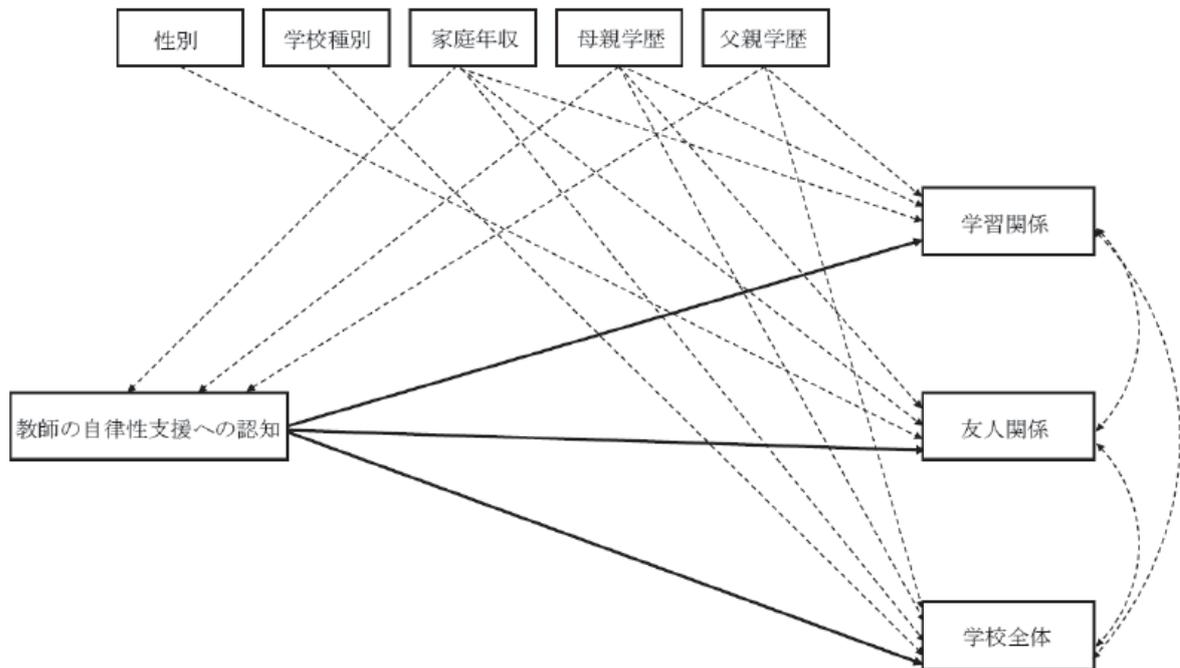


Figure 1. 推定されたパス解析のモデル図

注. 煩雑化をさけるために、残差相関と統制変数からのパス係数は、点線で示した

Table 4 教師の自律性支援への認知から学校適応感への標準化パス係数

目的変数	標準化パス係数 (β)	95%CI	調整済み R^2
学習関係	.61***	[.54, .68]	.40***
友人関係	.46***	[.37, .55]	.22***
学校全体	.57***	[.52, .65]	.37***

注. 95%CIは、95%での信頼区間をさす。

*** $p < .001$.

$\Delta RMSEA \geq .015$ の場合、モデルの適合度が有意に異なるとみなされる (Chen, 2007)。各モデルにおける適合度を比較した結果、等値制約を外すことにより適合度が有意に改善されるパスはなかった ($\Delta CFI = .001 - .002$, $\Delta RMSEA = -.001 - .000$)。つまり、教師の自律性支援への認知から学校適応感への関わりにおいて、学年の調整効果はみられなかった。従って、対象者を学年で区別せずに検討したモデルの結果を報告する。Table 4 に標準化したパス係数を示す。教師の自律性支援への認知は学校適応感の学習関係、友人関係、学校全体と正の関連がみられ、本研究の仮説は支持された。

4. 考察

近年、不登校など学校生活上の不適応に陥る中学生や高校生は多いため (文部科学省, 2022), 生徒の学校適応感に関わる要因を明らかにすることは、極めて重要である。先行研究では、

生徒の学校適応感に関わる要因として、生徒と教師の関係性が検討されてきた。しかし、教師のどのような指導や支援が生徒の学校適応感に関わるのかは、未検討であった。学校適応感に関わる教師の支援の解明は、学校での教育相談場面での実践的手立てを提示する上でも有効である。そこで本研究では、教師の支援として教師の自律性支援に着目した上で、その支援への生徒の認知と多様な学校適応感（*i.e.*, 学習関係, 友人関係, 学校全体）との関連を、中学生及び高校生を対象に検討した。

相関分析及びパス解析の結果、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知は、学習関係, 友人関係及び学校全体の各側面の学校適応感と関わることを示された。これらの関連性は、性別, 学校種別, 家庭年収, 両親の学歴といったデモグラフィック変数の分散を統制した上での結果であり、中学生及び高校生全般にある程度共通して確認されることが示唆される。これらの結果は、本研究の仮説を支持している。生徒は、教師の自律性支援を認知することによって、自律性への欲求, 有能感への欲求, 関係性への欲求といった、基本的な欲求が充足されることが想定されている（岡田, 2018）。そのため、生徒は、教師の自律性支援を認知することで、学業に自律的に取り組み、学習関係の側面の学校適応感を抱き、さらには自身の有能感や学校内の他者関係において安心感を自覚し、友人関係や学校全体の側面の学校適応感を抱くと考えられる。

教育相談への示唆

本研究の結果は、中学生及び高校生の学校適応感を支えることを目指した教育相談についての示唆を与える。まず、教師による生徒の自律性を支援する重要性が示された。これまで、生徒の学校適応感を支える基盤として、教師と生徒の良好な関係性（*e.g.*, 教師との関係に対する生徒の満足感; 林田他, 2018; 教師に対する信頼感; 中井・庄司, 2008）の重要性が指摘されていた。しかし、教師の具体的な指導や支援のあり方までは、十分に検討されてこなかった。本研究では、生徒の学校適応感に関わる教師の支援として、教師の自律性支援の有効性を実証的データより明らかにした。これにより、学校での教育相談場面で、教師の自律性支援を踏まえた指導を展開する意義を示した。

生徒の学校適応感に繋がる教育相談のあり方について考察する。本研究の結果を踏まえると、学校適応感に繋がる教育相談として、生徒の自律性を促して、学校生活に前向きに取り組む意欲を支えることが重要であると考えられる。具体的には、教師の自律性支援を構成する6つの下位側面を踏まえた指導（岡田, 2018; Reeve, 2016）が有効であるかもしれない。6つの下位側面には、（1）生徒の視点に立つこと、（2）内的な動機づけの資源（興味や好奇心, 心理的欲求）への働きかけ、（3）要求する際の理由づけ、（4）生徒の否定的な感情を認めること、（5）統制的でない言語表現の使用、（6）辛抱強く待つこと、がある。これらの下位側面を踏まえると、教師は生徒の学校生活上の相談に対応する際、まず、生徒の立場に寄り添って傾聴し、共感することを心掛

け、生徒の否定的な気持ちを受容することが大切と考えられる。その上で、生徒自らが学校生活を前向きに過ごせるように、教師は生徒と一緒に目標をスモールステップで設定すること（例：遅刻気味の生徒には、まずは生活習慣を整えることを目的として就寝と起床時間を設定するなど）が、有効かもしれない。このような教師の自律性支援を踏まえた教育相談は、生徒が自ら課題を見出し主体的に解決する生きる力の伸長にも繋がるものであり、学校生活のみならず社会生活での適応に寄与する支援として期待ができる。

本研究の限界と今後の展望

以下に、本研究の限界点と今後の展望を2点述べる。第一に、本研究では、生徒による教師の自律性支援への認知に着目したため、教師の自律性支援は生徒が評定したものを利用した。そのため、教師が生徒への自律性支援を実際にどのように試みるのが、生徒の学校適応感に関わるかまでは明らかにできていない。今後は、教師の自律性支援の測定には教師評定版を利用し、教師の自律性支援に関する実際の試みの程度や内容が、生徒の学校適応感に関わるかを明らかにする必要がある。

第二に、本研究は、1時点データに基づく横断的検討である。そのため、教師の自律性支援から学校適応感への因果関係を明らかにできたわけではない。今後は、因果関係に迫ることができる実験または縦断的なデータを用いた検討によって、教師の自律性支援と学校適応感との関連性を詳細に検討していく必要がある。

結論

本研究は、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と学校適応感との関連についての学術的知見を提示すると共に、教育相談場面に関する実践的示唆を提供した。具体的には、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知は、学習関係、友人関係、学校全体の各側面の学校適応感と正の関連がみられることを明らかにした。従来の研究で看過されてきた、学校適応感に繋がる教師から生徒への働きかけとして、教師の自律性支援に着目した上で、その支援の有効性を示した。学校での教育相談場面では、教師の自律性支援を構成する6つ側面（生徒の視点に立つ、内的な動機づけの資源へ働きかけ、要求する際に理由づけ、生徒の否定的な感情を認める、統制的でない言語表現の使用、辛抱強く待つ）を踏まえた対応を、教師は生徒に対して行うことが有効と考えられる。

付記

本研究は、筆頭著者に対する科学研究費補助金（特別研究員奨励費、課題番号20J11894）の助成を受けて行われた。

引用文献

- 青島拓紀・鈴木雅之(2022). 日本語版学習風土尺度(LCQ-J)の作成 *日本教育工学会論文誌*, 46(1), 91 - 101.
- Arbuckle, J. L.(2016). *SPSS AMOS24 user's guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Byrne, B. M.(2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Chen, F. F.(2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464 - 504.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M.(2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618 - 635.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024 - 1037.
- Enders, C. K.(2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- 林田 美咲・黒川 光流・喜田 裕子(2018). 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響 *教育心理学研究*, 66(2), 127 - 135.
- 石田靖彦(2009). 学校適応感尺度の作成と信頼性, 妥当性の検討-生徒評定と教師評定を用いた他特性-他方法相関行列からの検討-愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 287 - 292.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A.(2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644 - 661.
- 南雅則・浅川潔司・新見直子・古川雅文・三木麻里子(2013). 高校生活に対する予期不安と高校生の学校適応感・キャリア意識に関する研究-高校入学初期段階に焦点をあてて *キャリア教育研究*, 32(1), 1 - 13.
- 文部科学省(2022). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf(2022年11月20日)
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O.(1998-2017). *Mplus User's Guide*(8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- 中井大介・庄司一丞(2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 *発達心理学研究*, 19(1), 57 - 68.
- Ng, B. L., Liu, W. C., & Wang, J. C.(2016). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(7), 1359 - 1376.
- 岡田 涼(2018). 教師の自律性支援の効果に関するメタ分析 *香川大学教育学部研究報告第I部*, 150, 31 - 50.
- Reeve, J.(2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan(Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*(pp.129 - 152). Singapore: Springer.
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. N.(2010). Life after high school adjustment of popular teens in emerging adulthood. *Merrill-parmer quarterly-journal of developmental psychology*, 56(4), 474 - 499.

- To, S., Helwig, C. C., & Yang, S. (2017). Predictors of children's rights attitudes and psychological well-being among rural and urban mainland Chinese adolescents. *Social Development*, 26(1), 185 - 203.
- 渡邊 仁 (2020). 高校における学校適応研究の過去10年の動向と課題 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 137, 1 - 30.

コミュニティ・スクール運営の課題に関する研究

—— 地域コーディネーターの視点から ——

真 田 穰 人¹⁾
當 房 詠 子²⁾
南 雅 則³⁾
佐々木 聡⁴⁾

キーワード：コミュニティ・スクール 地域コーディネーター 学校運営 地域連携

問題と目的

昨今、子どもたちを取り巻く環境や学校現場での問題が複雑化し、多様化する中においては、これまで以上に学校・家庭・地域の連携・協働が必要とされている。学校での教育力の向上を目指すとともに、子どもが安心して暮らせる環境をつくりつつ、地域の活性化を図ることを目的に、文部科学省が中心となって、学校・家庭・地域をつなぐ取組を支援する事業として「コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)」の導入が進められている。2004年の法制化後、2017年の法改正を経て、その設置は教育委員会の努力義務とされた。コミュニティ・スクールとは、学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことを可能とする仕組みであり、外部人材の活用によっては学校行事や学習を豊かなものにし、地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができる(文部科学省, 2022)。文部科学省(2022)によると、その設置数は着実に増加してきており、2021年5月時点で全国の公立学校の33.3%(11,856校)がコミュニティ・スクールを導入しているが、導入状況については自治体間・学校種間に差が見られる。

コミュニティ・スクールの成果や課題については、導入された学校を対象とした全国調査が文部科学省により行われており、それをもとにした様々な研究報告がある。長畑(2015)は、学校運営への地域住民・保護者の参画が進むことで地域に開かれた学校運営が実現されつつあるこ

-
- 1) 梅光学院大学 子ども学部
 - 2) 梅光学院大学 文学部
 - 3) びわこ学院大学 教育福祉学部
 - 4) 高野山大学 文学部

と、地域教育力の強化と地域全体の活性化に貢献する「地域と共にある学校づくり」が進んでいることなどを成果に上げつつも、教職員の関心の低さや保護者・地域住民の理解不足が依然課題としてあること、学校運営協議会委員や学校支援ボランティア等の人材確保の難しさ、関わる人々の負担感が大きいこと、活動資金が十分でないことを指摘しており、コミュニティ・スクールの質的向上のためには、地域コーディネーターの育成、配置が欠かせない要件であるとしている。長友・静屋・池田・前原(2017)では、学校支援や地域貢献への取り組みは進みつつあるとしながらも「学校を支援する仕組」として捉えるのではなく、地域子どもたちを学校と一体となって育てていくという本来の目的を十分に認識する必要性を指摘している。ただし、その教育資源としての地域人材をボランティアに頼る形で運用することは恒常的・継続的ではないと下條(2020)は指摘しており、専門知識を持った人材の確保のための予算整備の必要も述べている。コミュニティ・スクール導入当初からの課題の多くは、2008年に3年を目途に国庫負担の委託事業として整備された「学校支援地域本部事業」からの課題として八尾阪(2012)が指摘した「学校と地域が連携する仕組みの構築」、「事業のキーパーソンであるコーディネーターの活動促進のための支援の姿勢」、「ボランティアとの継続的な協力関係」、「資金面での継続性」等、ほぼ変わらずに続いていることがうかがえる。しかし、その報告のほとんどは、統計的な手法を用いない量的データの分析か、教育現場の実践報告に留まり、コミュニティ・スクールの運営の課題について質的に詳細に分析した研究は希少である。

そこで本研究では、連想刺激に基づいての自由連想や多変量解析を援用して、操作的・客観的に個人別にイメージ構造を分析することができるPAC分析(内藤,2002)を用いて、地域コーディネーターの経験者を対象に、コミュニティ・スクールの運営に関する課題について明らかにすることを目的とする。たとえ1事例であっても、コミュニティ・スクール運営の中心的な立場にある地域コーディネーターの視点から、コミュニティ・スクール運営の課題の構造分析ができる可能性があり、これまでの研究で明らかにされた知見と比較し検討できると考えられるからである。

方法

調査協力者：調査協力者は、研究の趣旨および参加に同意したA市立B小学校で導入されたコミュニティ・スクールの地域コーディネーター経験者で、40代後半の女性である。4年制大学を卒業後、語学教師となり、11年間勤務。その後、母校の大学教員の紹介で、地域コーディネーターを9年間務める。勤務条件は、委嘱期間は1年単位で、勤務時間は月に10時間程度であった。手続き：面接は第1著者が担当した。連想刺激としては、以下のような刺激文を提示するとともに、口頭で読み上げた。

「あなたは、コミュニティ・スクールの地域コーディネーターとして仕事をしていて、コミュニ

ティ・スクール運営の課題と感じたのは、どのような点やどのような状況でしょうか。また、そのような点や状況では、どのようなことを心がけたり工夫したりしていましたか。頭に浮かんだ文章やイメージや言葉を思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」

ついで、内藤(2002)を参考に、用意したカード(縦3cm, 横9cm)に想起させた順に連想内容を記入させた。その後、重要だと感じられた順に番号を記入させた。次に項目間の類似度距離行列を作成するために、1:「非常に近い」～7:「非常に遠い」の7段階尺度で評定させた。そして、作成された類似度距離行列に基づき、ウォード法でクラスター分析を行った。第2回の面接では、以下の手順で、デンドログラムの結果について調査協力者のイメージを聴取した。

まず、調査協力者がまとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を読み上げ、項目群全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として感じられるものについて質問した。その後、群間比較させてイメージや解釈の異同を聴いた。さらに、デンドログラム全体のイメージや解釈について報告させた。これらの作業に続いて、各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえない(0)のいずれに該当するのかを回答させた。最後に検査者として解釈しにくい個々の項目を取り上げて、そのイメージを補足的に質問した。

A市立B小学校の地域コーディネーターの活動

A市教育委員会の「コミュニティ・スクールに係るコーディネーター配置要綱」には、コーディネーターの活動として、学校運営協議会の運営補助、学校と学校を支援する団体、外部指導者等との連絡調整、コミュニティ・スクールの推進に係る取組の企画及び運営補助や事務処理等が示され、その活動の報告に対し年間120,000円を上限とした報償費を支給することが示されている。また、A市教育委員会では、年8回のコーディネーター養成講座を継続的に実施しており、県の教育委員会でもステップアップのための講座を年4回実施している。

以下に、主な活動と関係者との関係(Figure 1)、年間活動表(Table 1)を示す。

- (1) ボランティアの募集・広報活動(活動通信の発行, 掲示物作成)
- (2) ボランティア登録者名簿の作成・管理
- (3) 教員との連携とボランティアの調整

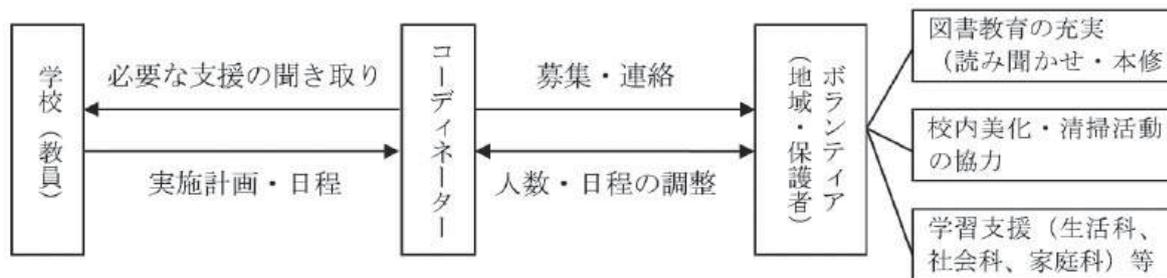


Figure 1 コミュニティ・スクール関係者の関係図

Table 1 コミュニティ・スクールおよび地域コーディネーターの年間活動表

時期	活動内容	年間を通じた活動
4月	・ 芋の畑作り 打ち合わせ	【 毎日 】 ・ 登下校時の交通安全指導 【 週に1回～数回 】 ・ 本修理 【 月に1回～数回 】 ・ 朝学時の読み聞かせ ・ 支援学級での読み聞かせ ・ 古紙回収整理 ・ 授業参観時の未就学児見守り 【 不定期 】 ・ 図書室利用や学習の補助 ・ 図書室整備 (掲示, 清掃) ・ 樹木の剪定, 草刈り ・ 草刈り 機の修理
5月	・ 地元伝統踊り 指導 (運動会全体練習) ・ 町たんけん予行練習時の安全見守り (2年生) ・ 図書室本の受け入れ (破れ防止) 作業	
6月	・ 芋畑の畝作り・苗植え指導 (2年生) ・ 町たんけん時の安全見守り (2年生) ・ 水泳授業の安全見守り ・ 清掃活動 (全学年) ・ 家庭科ミシン補助 (5年生)	
7月	・ 水泳授業の安全見守り ・ 夏休み補習授業での丸付け ・ 吹奏楽クラブの指導	
8月	・ 清掃活動 (全学年・親子)	
9月	・ 校外学習引率 (6年生)	
10月	・ 異文化交流体験 (5年生) ・ 清掃活動 (全学年)	
11月	・ 芋の収穫指導 (1・2年生)	
2月	・ 清掃活動 (全学年) ・ 給食試食会 (全学年)	

結果

重要順位, クラスタ分析及び単独イメージの結果は, Figure 2の通りであった。重要順位を 1/3 まで取り上げると, ①地域コーディネーター選出の基準と役割の不明瞭さ, ②ボランティアの意識と学校教員の意識のずれ, ③地域コーディネーターと学校教員との連絡の難しさ, ④保護者ボランティアと学校教員とのつなぎ方で, コミュニティ・スクールを構成する学校教員, 保護者ボランティア, 地域ボランティア, 地域コーディネーター間の意識がずれており, 連携する

ことに難しさを感じている。構造全体の単独イメージでは,+が3項目,-が7項目,0が3項目で,かなりマイナスのイメージが強い。

[調査協力者によるクラスターの解釈: 抜粋]

クラスター1は,「地域コーディネーター選出の基準と役割の不明確(不明瞭)さ」～「連絡方法の簡略化」の5項目:地域で知っている方があまりいない中で,コーディネーターの役割が果たせるのかという不安があって始めたんですけど。なので,地域の方とつながりが少ない中で動くことの難しさが共通項ですね。私は地域の間人ではないので,広報の難しさがありました。

コーディネーターに求められている役割って地域の方を学校に入れる役割と,学校の先生方のニーズを聞くというのが大事なところなんですけど,学校にいる時間が長くない,ある程度限られた時間で,そして先生方もお忙しいなかで,空いてる時間をみつけてニーズを聞き出す,お時間をいただくのも申し訳ないなあと思いつつ,時間をやりくりするのが難しかったです。

クラスター2は,「ボランティアの意識と教員の意識のずれ」～「ボランティアの悩みを聞くこと」の2項目:コーディネーターって,教員と地域の方と保護者のボランティアっていう,

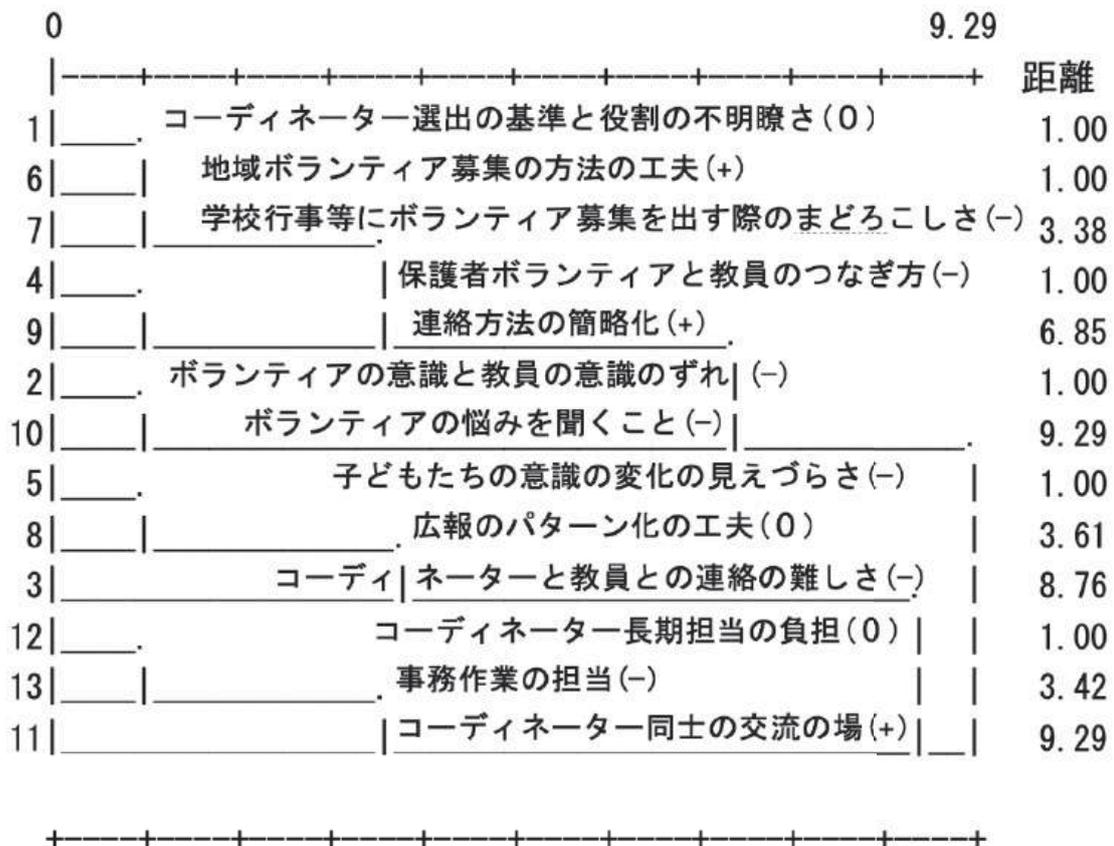


Figure 2 調査協力者のデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろの()内の符号は単独でのイメージ

三角形の中に入っているイメージで、それぞれの方の事情が見えてくるんですが、何か噛み合わない部分というのも私だけ見えていて、その何か板挟みとかその苦しさというのがありますかね。保護者の方って、学校や子どもに対してすごく思いが強くて、先生方に対する要望もいろいろあったりして。でも、直接は言いにくいから、コーディネーターが間に入っているからこそ言いやすい要望だとか、いろいろ言ってこられる。それを全部が全部、先生にはもっていけないわけですよ。保護者には理解を示し、先生方には、こういう要望もあるんですけど、どうですかね、難しいですよとか言いながら、板挟みにあうというより間に入ってうまくとりもつという感じがどんどん積もっていきました。うまくとりもつ難しさ、うまくとりもたないといけないんですけど、全部の要望を聞けるわけではないので、そこにもどかしさがあるという。

この地域での私の関係性の薄さがいろいろ…でも、それが逆に保護者とか地域の方からしたら、元々の地域の間人でない分、多分気軽に話せるんだろうなあとは思いますが。でも、そういう部分は教育委員会のコーディネーターの業務には入らない。でも結構その時間があるので。愚痴をきいてもそれを解決できなかつたり、先生にもっていけなかつたりするので、自分のストレスになったり、その部分でストレスになっているんですよということを共有する場がなくて。

クラスター3は、「子どもたちの意識の変化の見えづらさ」～「コーディネーターと教員との連絡の難しさ」の3項目：子どもたちが地域の方と関わることで、子どもたちの成長とか意識の変化が知れる機会がほしかったなあ。コーディネーターの仕事って、実際動く方、先生方とボランティアの方を橋渡しするっていうことに意識が向いてしまって、子どもたちがどう思うのかとか、子どもたちがどう成長していくのかとか、そういう視点がやっているとなくなってきたなあ。子どもの変化とか意識とかわかる機会があつたらなあと思いました。

2つめのまとめとも関係あるんですけど、保護者の方の要望と、先生方の要望とがそれぞれあるんですけど、もっと子どもの反応を明確に見える形にしていたら、もうちょっと要望のずれは変わっていたかなって。

クラスター4は、「コーディネーター長期担当の負担」～「コーディネーター同士の交流の場」の3項目：コーディネーターは学校に一人だけど、市内には何十人もいるというつながりがあつて、教育委員会がつないでくれる場を設けてくれるようになったんですね。そこで、コーディネーター同士の情報共有ができました。

でも、どの方みても長期で、みんな負担ですよって。長くすることは、学校の先生からするとお願いしやすい、いいことが多いと言われたんですけど。コーディネーターって続けないといけない大変さがあるなあって思いました。

他の学校のコーディネーターから、他の学校のことを知って愚痴もうまれてきますけど、そこで共有できることであつたり、比較することで自分のストレスが減るメリットはあつたので。学校では一人なんですけど、連絡をとろうと思えばとれるようになったので。うちの学校では難しい

けど、そちらはどうですかとか、アドバイスをもらえたりできるようになったのはよかったし、教育委員会も動いてくれたのだと思って感謝というか、そういうことが大事なのだと思った。

コーディネーター同士の横のつながりって、すごくありがたいんですよね。交流の場というか、情報共有できることのありがたさ、負担を軽減されることとか。それはとても大きなことだったなあと。それがあから、続けられたのかもしれない。他の学校でやっていることとか、比較とか参考になることがあると、自分の改善点が見えてくるし、次の目標や、やりたいことが見えてくるし、励みになる。そういう横の、コーディネーター同士の横のつながりって大事だなあって思いますね。

クラスター1とクラスター2の比較

似ているのは、コーディネーターの立ち位置が学校、地域、保護者ボランティアの三角形の真ん中にある立ち位置。そこは1も2も同じかなあと。でも、1は距離がある、距離があるから広報も連絡も難しいところがあるんですけど、2は逆に、三角形だとしたら、そのなかのそれぞれの頂点の距離が近くなって、それぞれに近いからこその負担もあるんですよね。2の方はコーディネーターと学校、地域、保護者ボランティアとのそれぞれの関係、つながりがあることによる信頼もあるけど、負担もあるという感じですかね。

クラスター2とクラスター3の比較

2はコーディネーターと教員、コーディネーターとボランティア、それぞれの対象とのつながったラインがある感じ。3は、その背後には子どもが見える感じ。コーディネーター、そして保護者ボランティアがいたら、保護者ボランティアとはつながっているけど、その保護者ボランティアが子どものことを考えている。私と直接子どもというのは薄いんでしょうけど。子どもを見ている保護者、子どもを見ている学校の先生、地域の方っていう感じですかねえ。3は子どもっていうキーワードでつながっている感じですかねえ。

クラスター3とクラスター4の比較

4は横でありフラットであり安心のようなつながりなんですけど。4は聞くと返ってくる、悩みとか私も、うちもみたいな。3はそれがない、子どもたちの反応、先生たちの反応が見えない、そんな感じ。

クラスター1とクラスター3の比較

子どもをあんまり見ていない感じ。コミュニティ・スクールの目標は、子どもに向いているはずなのに、そこにあんまり目が向いていないところ、それが出ているのが3。出ていないことに気づくのが3。一番初めにコーディネーターをやってくださいといわれたとき、地域の方を学校に入れてくださいというところだったので、それが先にあって、子どもがどうっていうのが後にあったんですけど、自分のなかには浮かんでなかったんですよね。コーディネーターとして、地域と先生とは一生懸命結ぼうとはするんですけど、その先の子どものいるっていうイメージは薄かっ

たなあという気つきですね。

本当は、教員とボランティアをつなぐことで、活動や行事で子どもたちの笑顔があったり、できるようになる、成長があったりとかは、結果その先にはあるんですけど、何かそこを目指して動けていなかったなあと思います。

クラスター2とクラスター4の比較

2の方は、一つ一つの立場の方とのつながりがあるんですけど、学校内地域内の中でのつながり。4は、学校地域外を感じ。学校から外にあるところの同じ立場のつながり、コーディネーター同士の横のつながりの安定感。横の安定。4の方はフラットな感じですかね。

クラスター1とクラスター4の比較

1は自分の学校地域内のつながり、4は市全体を意識したコーディネーター同士の横のつながりで見えてくる隣の芝生っていう、1は自分の学校内、地域内であったのが、4は市全体に広がり、コーディネーター同士の横のつながりを表している感じ。

全体について

コーディネーターの抱える悩み、課題、役割、コミュニティ・スクール継続の鍵、信頼関係の構築。コーディネーター負担の軽減、コーディネーターへのフォロー、やりがい、もっと向上させたいという思い。後継者の育成と引き継ぎ。集約すると、継続のための鍵。

補足質問

地域ボランティア募集の方法の工夫：5月に地域向けに固い文面で、ボランティア登録の募集の紙を出すんですよ。最初は丁寧に文章をつくらなきゃという感じだったけど、まどろっこしさがあるので、文章を簡略化して、ピンポイントでお願いしたり、固くないチラシをつくったりした。ラインでつながったりもして、つながる方法が変わったので、私もお願いしやすくなったという感じだった。

コーディネーター長期担当の負担：コーディネーターを長期間していると、地域との密着度が高くなって、地域の行事に顔を出さないといけなくなるんですよ。自分の地域でないのにというミスマッチ感があります。あと、給料でなく、謝金という制度になっているのですが、例えば、月間で基本10時間最高でも20時間と上限が決まっているので。さらに年間でもいくらと金額が決まっているんです。また、実動時間は、学校の中で2倍、これには準備時間は含まれません。ボランティアの方の要望を聞いたり、悩みを聞いたりする時間は入れないので。学校での滞在時間は2時間と決めていても、それに準備する時間は他に取る必要があるし、学校の滞在時間も実際は3,4時間になっていました。

総合的解釈 はじめに、それぞれのクラスターの内容について吟味した後で、クラスター間の関係や全体的特徴について考察する。

クラスター1:「コーディネーター選出の基準と役割の不明瞭さ」を感じるとともに、「保護者

ボランティアと教員のつなぎ方」を試行錯誤しながら考え実践するものの、なかなかうまくいかず、「学校行事等にボランティア募集を出す際のまどろこしさ」を感じるなかで、何とか「地域ボランティア募集の方法の工夫」を行い「連絡方法の簡略化」という方法を見出し、関係をつくっていかうとする。これらは、〈地域コーディネーターを中心とした活動初期の関係づくりの困難さ〉を示しているといえよう。

クラスター2「ボランティアの意識と教員の意識のずれ」ボランティアの悩みを聞くこと」は、いずれも関係者の思いに関することに言及しており、マイナスのイメージである。コミュニティ・スクールの運営に欠かせないボランティアのときには強すぎる要望を懸命に聞き、ストレスを感じながらも、何とか教員や学校と調整しようとする。このクラスターは、〈関係者の意識共有の困難さ〉として命名することができよう。

クラスター3: コーディネーターの限られた活動時間のなかで、その成果を発信するために、「広報のパターン化の工夫」をするものの、その工夫が反対に「子どもたちの意識の変化の見えづらさ」につながってしまう、その背景には、コーディネーターとともに、多忙化している教員との調整、「コーディネーターと教員との連絡の難しさ」があると解釈できる。そこでこのクラスターは、〈意識化しづらい子どもを中心としたコミュニティ・スクール運営〉と命名することができよう。

クラスター4: 地域コーディネーターはその専門性から、交代することが難しく長期で担当する場合が多い。その結果として、「コーディネーター長期担当の負担」や「事務作業の担当」の負担がかかってしまいがちである。しかし、「コーディネーター同士の交流の場」があり、情報共有を行うことで、負担が軽減されたり、励みになったりする。このクラスターは、〈コーディネーターの安心感を生むピアの交流〉であるといえよう。

全体として：地域コーディネーターの多岐にわたる役割、地域コーディネーター自身の活動時間の少なさ、多忙化する教員への遠慮、共有化しづらい保護者ボランティア、地域ボランティア、教員それぞれの思いが、円滑な運営を妨げていること。それに対し、地域コーディネーターが孤軍奮闘し、学校、地域、保護者ボランティアの三者の中心に位置する立場としてコミュニティ・スクールの関係者を調整し運営の一旦を担うものの、個別の工夫に留まることとなり、全体として、子どもたちの意識の変化や成長といった、コミュニティ・スクール運営のなかで一番大切な部分の一つがコミュニティ・スクールの組織全体で共有されず、置き去りになってしまうこと。しかし、注目されるのは、「コーディネーター同士の交流の場」という項目が全てのクラスターをつなぐ中心軸の位置にあることが暗示するように、同職のピアとの関わり合い、相互補完的なサポートがコミュニティ・スクールの運営の中心的な立場の一人である地域コーディネーターを支えていること。これらの解釈可能性について、総合的な構造として意識化され、明確化されていた。

考察

(1) コミュニティ・スクール運営の課題とその要因

地域コーディネーターの経験者を対象とした本研究は、地域に基盤がないために初期の関係づくりに苦心した事例であった。調査協力者は、地域や保護者との関係がないなか、地域コーディネーターに選出されたことや、そのような立場で地域コーディネーターを務めることに不安や懸念を抱えていたが、コミュニティ・スクール創成期ということもあったからか、十分に納得がいく説明やコーディネーターとしての教育や研修を受けられていない。八尾阪(2012)が指摘しているように、コミュニティ・スクール運営の中心的な役割を担う地域コーディネーターが活動を促進するために、その役割や活動の内容を理解したうえ実践に取り組むこと、そのために、教育委員会が積極的に教育や研修を行うことは、コミュニティ・スクールの円滑な運営には欠かせないと言えるだろう。地域コーディネーターの養成は、コミュニティ・スクール運営の大きな課題の一つと言える。

一方、調査協力者は、元々地域出身ではなく、地域との関係性が高くないからこそ、気軽に保護者や地域の人々と話ができる、話をしてもらえるとというコーディネーターとしてのメリットも語っている。坪松(2022)は、地域在住ではなかった「よそ者」だからこそ、地域住民や地域の魅力を認識し、地域住民自身が主体的に地域づくりに関わる場をつくることやつなぐことができる可能性を指摘している。地域との関係性の有無に関わるメリット、デメリットがその両方にあることを示すとともに、メリットの活かし方やデメリットへの対応策を明らかにしたうえで、地域コーディネーターの選出をしたり、養成をしたりすることで、地域コーディネーターが自身の役割や活動を認識し、自身をもって職務にあたることで、コミュニティ・スクールも円滑に運営されるといえよう。

また、調査協力者は、ボランティア、特に保護者ボランティアと教員との調整に困難を感じていた。その背景としては、調査協力者が語るように、保護者の学校や子どもに対する強い思いとともに、教員の忙しさ、そして、地域コーディネーターの勤務時間の短さが挙げられよう。教員の忙しさを軽減する動きとして、働き方改革や学校業務改善が日本全国の学校で始まっているが、その取り組みが実を結ぶまでには、しばらくの時間が必要であると考えられる。学校教員だけでなく、調査協力者自身も地域コーディネーターとしての実働時間が、正規の勤務時間の2倍以上であったことを語っている。八尾阪(2012)や下條(2020)は、地域コーディネーター等の専門性の高い人材確保のための予算整備、資金面での支援を拡充し、地域コーディネーターの勤務時間の確保及び拡大を図ることが必要だと指摘している。このようなことも、円滑なコミュニティ・スクールの運営には欠かせないといえるのではないだろうか。さらに、教員の関心や保護者・地域住民の理解不足(長畑, 2015)が、「ボランティアの意識と教員の意識のずれ」の項目

にもつながっていると考えられることから、その調整の全てを地域コーディネーターに委ねるのではなく、学校の教職員、地域・保護者ボランティア、そして地域コーディネーターが一堂に会して理解促進を行うような場づくりや意識の共有方法の構築が必要であるといえよう。

さらに、調査協力者は、コミュニティ・スクール運営の大きな課題の一つとして、少なくとも地域コーディネーターの視点からは、子どもたちが中心になっていないということに気づいていた。そこには、コミュニティ・スクールの中心的な立場の一人である地域コーディネーターが、コミュニティ・スクールの観点からは子どもたちと直接関わる機会がほとんどなく、その効果を実感しづらいという構造的な問題が存在する。この問題を解決するためには、間接的には、子どもたちの成長を第一に意識しながら地域コーディネーターが教員とボランティアをつなげたり、調整したりすることが重要であろう。しかし、それだけでなく、学校や教育の場、子どもたちが地域や保護者ボランティアと関わりをもつ場面に、直接的に地域コーディネーターが意図的に関わりをもつようにすることで、地域の子どもたちを学校と一体となって育てていくという本来の目的(長友・静屋・池田・前原, 2017)を達成すると言えるのではないだろうか。

(2) コーディネーター同士の交流がもたらす影響

ここまで、調査協力者がイメージしたコミュニティ・スクール運営の課題について、述べてきた。一方、調査協力者は、コミュニティ・スクールを円滑に運営するために大事に感じていることとして、コーディネーター同士の交流がもたらす影響を述べていた。構造全体の単独イメージにおいて、+が3項目あり、そのうちの2項目が、「地域ボランティア募集の方法の工夫」、「連絡方法の簡略化」と、実践方法の工夫、うまく実践できたことに関する項目であったが、残りの1つである「コーディネーター同士の交流の場」のみが外的要因として挙げられていた。また、その効果として、情報共有をすることで、ストレスが軽減したり、情報的サポートを得たりすることができること、さらには改善点や目標、やりたいことが見えてくるといった意欲の向上についても言及されていた。一つのコミュニティ・スクールに地域コーディネーターは基本的に一人しか配置されず、また調査協力者が述べているように学校と保護者、地域との板挟みになるような立場にあるため、そこに大きな負担がかかることは、疑問の余地がない。しかし、地域コーディネーター同士の交流の場を積極的につくり、横のつながりやソーシャルサポートを活用した支え合う関係を構築することで、地域コーディネーターがエンパワーメントされ、間接的に円滑なコミュニティ・スクールの運営に貢献する可能性が示唆された。

(3) おわりに

本研究では、地域コーディネーターの経験者にコミュニティ・スクール運営の課題についてのPAC分析を行い、そのイメージ構造を探った。その結果、コミュニティ・スクール運営の課題

として、地域コーディネーターを中心とした活動初期の関係づくりの困難さ、関係者の意識共有の困難さ、意識化しづらい子どもを中心としたコミュニティ・スクール運営が明らかになった。また、その背景には、地域コーディネーターの役割の不明瞭さ、教員の多忙化、十分でない活動資金を原因とする地域コーディネーターの活動時間の短さ、地域コーディネーターがコミュニティ・スクールの中心的な立場であるにも関わらず子どもの活動の姿が見えにくいという構造的な問題があることも示された。一方、地域コーディネーター同士の交流の場におけるピア・サポートが、負担の大きい地域コーディネーターの心理的安定に大きな役割を果たしていることが示された。文部科学省(2022)によると、コミュニティ・スクールの導入については、自治体間・学校間で差が見られ、全国の公立学校の66.6%は今後、導入されていく予定である。そのような学校において、本研究の知見を活用することは、コミュニティ・スクールの円滑な導入及び運営に有効なアプローチとなることが考えられる。その点において、本研究には大きな意義があるといえよう。

最後に本研究の課題と展望について述べる。本研究では、地域コーディネーターの経験者を対象にPAC分析を用いてそのイメージ構造を分析したが、調査対象者は1名であり、1事例に留まった。今後、調査対象者を増やして比較検討したり、量的分析を行ったりすることで、コミュニティ・スクール運営の課題をより詳細に明らかにすることができるだろう。また、本研究では、コミュニティ・スクールと地域学校活動本部、そして地域コーディネーターの位置付けについては、検討していない。コミュニティ・スクール運営の課題を多角的な視点で検討するためには、それらの位置付けについても、整理していく必要があるだろう。今後、本研究で明らかになった地域コーディネーターの役割や勤務条件の整備と充実、関係者間や地域コーディネーター同士の交流の機会の拡充をすることで、コミュニティ・スクールにおいて学校・家庭・地域の連携・協働が促進され、子どもが安心して暮らし、成長できる環境をつくることができると言えるのではないだろうか。

引用文献

- 文部科学省(2022). 学校と地域でつくる学びの未来 ―コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)
<https://manabi-mirai.mext.go.jp/torikumi/chiiki-gakko/cs.html>(検索2022年12月24日)
- 文部科学省(2022). コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議 最終まとめ ～学校と地域が協働する新しい時代の学びの日常に向けた対話と信頼に基づく学校運営の実現～
- 内藤哲雄(2002). PAC分析実施法入門:「個」を科学する新技法への招待(改訂版) ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄・金娟鏡(2005). 発達障害のある幼児をもつ韓国人母親の障害受容に関するPAC分析 ―社会的支援体制と育児ネットワーク機能の視点から人文科学論集〈人間情報科学編〉(信州大学人文学部) 39,11-25
- 長畑実(2015). コミュニティ・スクールの推進に関する研究(2):コミュニティ・スクールの課題と展望

山口大学大学教育機構 **12, 78-94**

長友義彦・静屋智・池田廣司・前原隆志(2017). コミュニティ・スクールの現状と課題：スクール・ガバナンスの視点から 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 **44, 93-102**

下條満代(2020). 教育課題解決のためのコミュニティ・スクールの現状と課題 ―地域コミュニティにおける教育資源の活用可能性― *Journal of Inclusive Education*, **8, 67-81**

坪松美紗(2022). 持続可能な地域づくりにおける「よそ者」の役割 立教ESDジャーナル **.6,16-17**

八尾阪修(2012). コミュニティ・スクールの展開と課題克服への展望：学校支援地域本部からの示唆 九州大学教育経営学研究紀要 **15, 1-6**

要約

本研究では、地域コーディネーターの経験者にコミュニティ・スクール運営の課題についてのPAC分析を行い、その態度構造を探った。その結果、コミュニティ・スクール運営の課題として、地域コーディネーターを中心とした活動初期の関係づくりの困難さ、関係者の意識共有の困難さ、意識化しづらい子どもを中心としたコミュニティ・スクール運営があることが明らかになった。一方、地域コーディネーター同士の交流の場におけるピア・サポートが、負担の大きい地域コーディネーターの心理的安定に大きな役割を果たしていることが示された。

アクティブラーニングの効果に関する一考察

赤 堀 方 哉

要 旨

本研究の目的は、アクティブラーニング型の授業の効果を示すことである。著者が担当した「教育原理」の授業を対象にして、授業内容を変えずに、方法だけを変更することによって、「授業進度」、「授業理解」、「授業評価」の3つの観点から、比較を行った。その結果、以下の3点が明らかになった。

- ① 授業進度は大幅に減少した
- ② 授業理解度はやや上昇した
- ③ 授業評価は、満足度に関しては大きな変化は見られなかったが、受講態度に関しては大きく改善した。

アクティブラーニング型の授業は講義型の授業に比べて、授業で扱う知識の量的な側面では劣ったとしても、それらを学生が深く理解し記憶に残るという点では一定の成果はあるということが言えるだろう。

キーワード：アクティブラーニング、効果検証、授業理解、授業評価、受講態度

【はじめに】

初等中等教育から大学教育まで、アクティブラーニングが隆盛である。そもそもアクティブラーニングとは、1960～80年代アメリカにおいて Bonwell & Eison (1991) が概念化した学習論とされている。Barr & Tagg (1995) は大学教育の「教えるから学ぶへ」の転換を唱えている。これらの背景には、大学教育の大衆化に伴う学生の多様化や目的意識の希薄化、結果としての大学教育の困難化が挙げられる(溝上、2014)。このような大学教育を取り巻く状況は日本においても大差ない。1960年代までは10%程度であった大学進学率は、2009年には50%を超え、2021年に54.9%となり大学教育のユニバーサル化の時代に入っている。アメリカ同様に日本の大学教育においても、教え方-学び方の転換が必要とされ、アクティブラーニングの導入が求められるようになっている。

このような大学のユニバーサル化以上に強く大学教育の転換を促しているのは、社会経済構造

の変化である。中央教育審議会は **2012** 年に「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」を答申した。そこでは、成熟社会に求められる能力として、「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力」、「チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、倫理的、社会的能力」、「総合的かつ持続的な学修経験に基づく想像力と構想力」、「想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験」などを大学教育で培うことを求めている。そして、これらの能力を培うために「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブラーニング）への転換」を求めている（中央教育審議会、**2012**）。その後、アクティブラーニングは初等中等教育においても、言及されるようになってくる。**2014** 年に「初等中等教育における教育課程基準等の在り方について」でアクティブラーニングに言及され、**2106** 年中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策について」の中で、アクティブラーニングは「主体的で対話的で深い学び」と表現を変えながら、教育課程や授業改善の視点として導入されるようになってくる。

河合塾はアクティブラーニングの導入状況を、国公立大学と大規模私立大学を中心に **2010** 年から **2015** 年まで継続的に調査している。**2015** 年調査（河合塾、**2015**）では、**2011** 年からの 5 年間でアクティブラーニングの取り組みが進んだとしている大学が **5-6** 割に上り、その中心がアクティブラーニングの組織化であることを明らかにしている。また、文科省の調査（**2015**）でも同様に、「能動的学修（アクティブラーニング）を効果的にカリキュラムに組み込む」大学は、**2012** 年の **54.8** %から **2015** 年には **70.1** % にまで増加している。同様の傾向は学生の大学での授業経験からもうかがえる。ベネッセ教育総合研究所（**2016**）によると、グループワークやプレゼンテーションなどを取り入れたアクティブラーニングを体験した学生は、**2012** 年と比べて **2016** 年には大幅に増加している。

このような状況の中、大学教育におけるアクティブラーニングの研究も盛んにおこなわれている。そもそもアクティブとはどのような状態を指すのかという定義を巡る議論から、アクティブラーニングの効果を学業達成や心理的成長から明らかにするもの、学生の感想を分析したものまで多様である。本研究においては、アクティブラーニングの定義を巡る議論には踏み込まない。日本のアクティブラーニング研究の第一人者であり、多くのアクティブラーニング研究で言及されている溝上（**2014**）の定義、「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」を本研究では採用する。この定義の要は、①活動への関与と②認知プロセスの外化であろう。つまり、何らかのアウトプットを伴う活動を行い、その中で考えたことさらにアウトプットすることを通して、この社会と自分自身に

についての学びを深める学びの総体であると考えられる。溝上らはこの定義に従って、アクティブ・ラーニング尺度の開発を行い(溝上、2016)、「講義への取り組み方」が「アクティブ・ラーニング外化」を媒介して、汎用的な能力の成長に影響を与えることを示している(小山ら、2018)。

心理尺度とアクティブラーニングの関連性に焦点をあてた研究として、田村の一連の研究(2017、2018、2021)、山地らの研究(2020)がある。田村はアクティブラーニングがコミュニケーション不安等の関連を、山地らは公的自己意識とアクティブラーニングとの関連を議論している。これらの研究は、アクティブラーニングによる学生の成長とそれぞれの学生の志向や心理的状态には関連があり、適性交互作用に配慮する必要があるが示唆している。

また、アクティブラーニングによる学業達成に焦点をあてた研究も多い。山田(2021)は「交流型」、「思考型」、「観察型」の3つのタイプのアクティブラーニングによる授業理解の差について検討し、「交流型」と「観察型」のアクティブラーニングが「思考型」のアクティブラーニングよりも授業理解が高かったことを明らかにした。同様にアクティブラーニング同士を比較した松本ら(2012、2013)の研究では、「強いアクティブラーニング」を採用したクラスでは「弱いアクティブラーニング」のクラスに比べて成績が若干高くばらつきが少なくなったとしている。辻(2014)と杉山(2016)の研究は、講義型の授業とアクティブラーニング型の授業とを比較し、自学時間はアクティブラーニング型の授業の方が長いが、最終的な成績には差が見られないとしている。この研究には、2つの型の授業を学生に選択させていることは、適性交互作用が引き起こされている可能性もあり、アクティブラーニングの効果を適正に測定できているかには疑問の余地がある。また、授業規模が両クラスで大きく違うことが、結果に及ぼした影響について検討されていない。

所(2016)はアクティブラーニングを取り入れた授業改善について報告している。それによると、使用テキスト 授業回数等は同様であるが、アクティブラーニングを取り入れて授業改善を行った結果、予復習時間や授業への意欲的な参加が改善し、検定の合格率が大幅に改善したとしている。

教育実践研究において、ある方法の効果を示す際、対照群を設定することは難しい。よいと思われる方法をあえて導入せず、あるクラスのみ従来のままの方法を踏襲することは倫理的に問題があるからである。それ故に、アクティブラーニングは大学教育において大きな関心を集め、実証的なデータも集まり始めていが、それぞれの研究は、比較対象を設定していないものや、アクティブラーニングの種類による効果を検証しているもの、アクティブラーニングのクラスと講義のクラスを学生に選択させたものなどが多い。アクティブラーニングの成果を、講義を中心とする授業とアクティブラーニングを中心とする授業の比較において示すことができているとは言い難い。所(2016)のように、授業改善の事後を比較することによってある程度のランダム化実験が実施できるのがせいぜいであろう。

そこで、本研究の目的は、アクティブラーニングの効果を講義との比較で実証的に示すことである。2020年度から2021年度にかけて、筆者の担当する「教育原理」の授業を講義中心の形態からアクティブラーニング中心の形態に大きく変更した。両年度の、授業進度、学業成績、授業評価を比較することによって、アクティブラーニングの効果を検証する。

【研究方法】

-1. 対象とした授業の概要

研究対象は、筆者が担当する「教育原理」の2020年度と2021年度の授業である。「教育原理」は教員養成課程の教育の基礎理論に関する授業である。教員養成課程の科目は、文部科学省よりコア・カリキュラムが示されており（文部科学省、2022）、扱う内容はおおまかにではあるが決められている。そのため、図1の授業概要に示す通り両年度の授業内容は同じであり、授業方法だけが変更されている。教科書は『教育原理』（一藝社、2016）と同様である。

2020年度は90分×15回の講義中心の授業を行っている。原則として、教科書を毎週1章ずつ教員が解説していく形式で進んでいき、学生にはその週に扱う章を事前に読んでくることが指示されている。また、授業終了後にリフレクションペーパーを提出することになっている。一方、2021年度は180分×7.5回のアクティブラーニング中心に授業方法を改めた。毎週の授業は、グループワークを中心に進んでいく。このグループは、ランダムに決められ授業期間中は固定されている。高倉（2021）は授業改善の一環として、教員には、授業の目的とその手段を、生徒にはその有効性と達成度についてアンケート調査を行っている。その結果、「資質能力が抽象的なものになるほど、それを育成するための指導法の焦点が定まらなくなり、いくつかの要素を包括的に育成できる、グループワーク等の活動ベースに行きついてしまう可能性」を指摘している。そこで、本授業ではグループワークの方法として単にディスカッションを行うようなことはせず、授業目的を実現するために構造化したグループ活動を採用することとした。また、アクティブラーニングが日本で話題になる以前から「学びの共同体」づくりに取り組んでいる佐藤（2006、2012）は、共同的な学びには教科書レベルの「共有の課題」と教科書以上の「ジャンプ課題」の2つが必要であるとし、「ジャンプ課題」にはできそうでできない夢中になる学びが必要であるとしている。同様に小山（2014）は「うまくいかない経験、友達や地域の人々の協力を得てうまくいく方法に転換した経験、…、そのような一連の学習経験が、子どもたちの未来にもつなげる価値ある経験となっていく」と述べている。これらを踏まえて、授業中は共有の課題として基礎的なことを扱い、各回の宿題として困難だが面白そうなジャンプ課題を設定した。表1は、各回のテーマとアクティブラーニング型授業のグループワークと課題について示している。

表 1. 授業概要

講義型・AL型共通		AL型のみ	
回数	テーマ	グループワーク	課題
第1回	教育とは1	マインドマップ作製	ラジオ番組作成
第2回	教育とは2		教育って何ですか？
第3回	学校とは1	ディスカッション	ラジオ番組作成
第4回	学校とは2		学校ってどうしてつまらないんですか？
第5回	教育思想1	ジグソー学習	動画作成
第6回	教育思想2		コトで教育思想
第7回	子どもとは1	自分語り	動画作成
第8回	子どもとは2		子どものステキさを伝えるCM
第9回	カリキュラムとは1	ディベート	動画作成
第10回	カリキュラムとは2		カリキュラムでラップバトル
第11回	教師とは1	合意形成	動画作成
第12回	教師とは2		教育討論番組
第13回	今日の教育課題1	ミニ論文作成	論文作成
第14回	今日の教育課題2		教育の未来
第15回	ふりかえり		

-2. 受講生の概要

このクラスは1年生の必修科目であり、受講生は学部の入学生全員と再履修者である。(2020年度121名、2021年度89名)。そのため、授業方法や授業内容に関する学生の志向によって選択ができず、2つのクラスの受講者の同一性は担保されていると考えられ、適性交互作用について配慮する必要はない。

-3. 指標の設定

2つのクラスを比較するための指標として、①授業進度、②学業成績、③授業評価の3つを設定する。「授業進度」については、教科書の触れることのできた節で示す。触れるとは、教科書の当該部分を授業中に、直接、指し示して講じたことだけでなく、教科書を授業中に開かなくてもその内容に触れたことも含むこととする。「授業理解」については、期末テスト問1の採点結果によって示す。この問いは両年度の共通の問であり、共通のルーブリックによって採点している。期末テスト問2は両年度が異なる問題であること、最終評定は授業参加度など両年度で共通に比較することが困難な要素を含むため、期末テストの共通問題のみを指標とした。「授業評価」については、事後に行っている授業評価アンケートを対象とした。取り上げる項目は、授業満足度、予復習時間、受講態度、授業評価、自由記述である。

表 2. 調査指標の概要

授業進度	教科書の扱った節
授業理解 (評価基準)	<p>「教育とはどのような営みか」、教育学者を 2 名以上とりあげ、授業を踏まえて自分の言葉で、彼らの論点を整理することを通して、説明しなさい。</p> <p>①教育思想の説明の正しさ(40%)、②教育の説明(40%)、③日本語としての適切性(20%)をループリックで評価</p>
授業満足度 (尺度)	<p>この授業を受けてよかったですか？</p> <p>「大いに思う」、「それなりに思う」、「あまり思わない」、「まったく思わない」の 4 段階尺度</p>
予復習時間 (尺度)	<p>この授業についてどのくらい予習や復習をしましたか？</p> <p>「2 時間以上」、「1 時間」、「30 分程度」、「しなかった」、の 4 段階尺度</p>
授業態度 (尺度)	<p>この授業でのあなたの学びの態度をあらためて採点すると何点ほどですか？</p> <p>「85 点以上」、「84～70 点」、「69 点から 60 点」、「59 点以下」の 4 段階尺度</p>
授業評価 (尺度)	<p>この授業をあらためて採点するとしたら何点ほどですか？</p> <p>「90 点以上」、「89～75 点」、「74 点から 60 点」、「59 点以下」の 4 段階尺度</p>
自由記述	<p>この授業に対して全体的に感じたことや改善点を具体的に述べて下さい。</p>

【結果】

-1. 授業進度の変化

それぞれの授業で触れた教科書の節を示したものが表 3 である。総節数 45 のうち、講義型で触れることができたのは 32 節(71.1%)であり、アクティブラーニング型で触れることができたのは 18 節(40%)となり、約 30%減少した。この 2 つのクラスでの教科書の触れ方に違いがあることにも留意が必要である。すなわち、講義型では教科書の記述を教員が逐語的に扱うことが多かったのに対し、アクティブラーニング型ではその内容を学生がグループワーク等の活動で読んだり議論したりという違いがある。

山地(2014)はアクティブラーニングの導入に消極的な教員の声として、「アクティブラーニングをやると授業進度が遅れる」「アクティブラーニングばかりでは知識面が疎かになる」などを挙げている。本研究の結果は、これらの消極的な教員の直感と軌を一にするものである。

表 3. 授業進度の比較

章	講義型				AL型			
	節番号				節番号			
1	1	2			1	2		
2	1	2	3		1	2	3	
3	1	2	3		1	2	3	
4	1	2			1	2		
5	1	2			1	2		
6	1	2	3	4	1	2	3	4
7	1	2	3	4	1	2	3	4
8	1	2			1	2		
9	1	2			1	2		
10	1	2	3	4	1	2	3	4
11	1	2	3	4	1	2	3	4
12	1	2	3		1	2	3	
13	1	2	3	4	1	2	3	4
14	1	2	3		1	2	3	
15	1	2	3		1	2	3	
割合	71.1%				40.0%			

網掛け部分が授業で取り扱った節

-2. 授業理解の変化

分析対象としたのは、期末テストを受験した学生(2020年度116名、2021年度76名)である。表4に示すようにこの問いの平均点が、12.16から14.01に上昇し、t検定の結果、5%レベルで有意差を示した。この結果は、学業達成に対するアクティブラーニングの効果を示した所(2016)の知見を支持するものである。一方、最終的な理解度の差はみられないとする辻ら(2016)、松本ら(2013)の知見とは異なるものである。但し、辻ら(2016)の報告では、論述中心の中間テストではアクティブラーニングのポジティブな影響を確認しており、論述問題に対して効果を持つという点では一致した結果ということもできるであろう。

表 4. 授業理解の変化

	平均点±標準偏差	標本数	
講義型	12.16 ± 4.81	116	p 0.05
AL型	14.01 ± 5.23	76	

-3. 授業評価の変化

授業評価アンケートの回答率は、講義型 **68.5%**、アクティブラーニング型で **77.5%**であった(表 5 参照)。

授業評価のアンケートの結果を表 6 に示す。授業満足度と授業評価については、平均値がそれぞれ **3.27** から **3.34**、**3.3** から **3.46** へと上昇傾向がうかがえるものの、有意な差は示さなかった。一方、予復習時間は **2.33** から **2.61** へと上昇し、t検定の結果、**1%**レベルで有意差を示した。また、受講態度は **3.14** から **3.47** に上昇し、t検定の結果、**5%**レベルで有意差を示した。すなわち、アクティブラーニングの導入は、授業への満足度や授業への評価には大きな影響を及ぼさないものの、学生自身の受講態度や予復習時間にはポジティブな影響を与えていることが明らかになった。

表 5. 授業評価アンケート 回答率

	受講者数	回答者数	回答率
講義型	121	83	65.8%
AL型	89	69	77.5%

アクティブラーニング型授業の導入と授業評価アンケートの授業満足度の関連については定まった知見ないようである。松本ら(2013)は、グループディスカッション等を導入したクラスと従来型のクラスで授業満足度を比較し、有意な差はなかったとしている。所(2016)の研究では、授業によって異なる結果となっている。本研究の結果は、アクティブラーニングの導入は授業満足度に差がないとした松本らの知見を支持するものである。一方、受講態度の改善や予復習時間の増加にアクティブラーニングが寄与することは、多くの研究が一致するところであり、本研究においても同様に、アクティブラーニングの導入による授業態度及び予復習時間に対してポジティブな影響が確認できた。

表 6. 授業評価の変化 1

		平均値±標準偏差	
満足度	講義型	3.27 ± 0.50	n.s.
	AL型	3.34 ± 0.54	
予復習時間	講義型	2.61 ± 0.75	p 0.05
	AL型	3.14 ± 0.97	
受講態度	講義型	3.47 ± 0.70	p 0.01
	AL型	3.3 ± 0.68	
授業評価	講義型	3.3 ± 0.69	n.s.
	AL型	3.46 ± 0.61	

【まとめ】

本研究は、アクティブラーニングの効果を講義との比較で実証的に示すことを目的に進めてきた。2020年度と2021年度に著者が担当した「教育原理」の授業を対象にして、授業内容を変えずに、方法だけを変更することによって、「授業進度」、「授業理解」、「授業評価」の3つの観点から、比較を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 授業進度は、教科書の扱った事項という観点では、大幅に減少した。
- 2) 授業理解は、やや上昇した。
- 3) 授業評価は、満足度に関しては大きな変化は見られなかったが、受講態度に関しては大きく改善した。

アクティブラーニングを導入することによって、授業進度が遅くなり知識の量的な側面に不安があるという意見もある。この考えは、アクティブラーニングの方法的な側面のみを評価していると言わざるを得ない。アクティブラーニングとは、単に授業方法の変更ではなく、教育の在り方を教員が何を教えたのかという教授モデルから、学生たちが何を学んだのかという学習モデルへの教育観の転換がその背景にある。教授モデルを前提にした場合、授業進度や知識量は問題になるだろうが、そこには、教員から提供された知識を学生がどのように受容したのかという観点を欠いている。本研究の成果は、知識の量的な側面では劣ったとしても、それらを学生が深く理解し記憶に残るといった点では一定の成果はあったと言えるだろう。

そもそも吉見(2011)は今日のインターネットが普及し、重要な情報が図書館からデータベースに移行していく社会を「検索型知識基盤」社会としている。このような社会においては、多様な情報にいつでもアクセスできるため、自分の内に貯めている情報の多寡はそれほど大きな問題にならない。その情報を意味ある知識にどのように転換していくのかこそが問題になるのである。では、情報と意味ある知識との差異はどこにあるのか。それは、知っていることが行動の変容を促すか否かであろう(梅本、2006)。そのためには、単に情報を自分の内に取り込むだけではなく、それらを自分の言葉として他者に向けて発信し、そのフィードバックを受けることを繰り返す過程のうちに、情報が知識化し、自らの生き方につながっていくことが期待される。本研究の対象となった授業の受講生の大半は大学1年生である。これからの彼(彼女)らの学びと生き方の中に上記のような過程が継続していくときに、アクティブラーニングを導入した成果があったということのできるであろう。

【参考文献リスト】

- Barr,R.B., & Tagg,J.(1995) From teaching to learning:A new paradigm for undergraduate education.Change,27(6), 12-25.

- Bonwell,C.C., & Eison,J.A. (1991) Active learning:Creating excitement in the classroom.ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.
- ベネッセ教育総合研究所(2016)「第3回大学生の学習生活・実態調査」.
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」.
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」.
- 河合塾(2015)「2015年度大学のアクティブラーニング調査」.
- 松本浩司・秋山太郎(2012)「大人数授業におけるアクティブラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討」, 名古屋学院大学研究年報 25,pp1-39.
- 松本浩司・秋山太郎(2013)「大人数授業におけるアクティブラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討(その2)」, 名古屋学院大学研究年報 26,pp65-97.
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂.
- 溝上慎一(2016)「Bifactorモデルによるアクティブラーニング(外化) 尺度の開発」, 『京都大学高等教育研究所』22,pp151-162.
- 文部科学省(2021)「令和3年度学校基本調査」.
- 文部科学省(2022)「教職課程認定の手引き(令和5年度開設用)」.
- 文部科学省(2015)「大学における教育内容等の改革状況について」.
- 小山理子・溝上慎一(2018)「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響」, 日本教育工学論文誌 41(4), pp375-383.
- 小山恵美子(2014)、「教室という作業コミュニティ」、田中智志監修『教職概論』、一藝社、pp169-179.
- 佐藤学(2012)『学校を改革する』、岩波書店.
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦』、小学館.
- 杉山成・辻義人(2014)「アクティブラーニングの学習効果に関する検証 - グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による -」, 小樽商科大学人文研究 127,pp 61-74.
- 高倉維(2021)「アクティブラーニングがもたらしたのは授業改善の推進か、それとも停滞か」、九州大学教育社会学研究集録 22、pp19-27.
- 田村美恵(2017)「アクティブ・ラーニング型授業におけるコミュニケーション活動の効果」, 神戸外大論叢 67(2), pp5-23.
- 田村美恵(2018)「コミュニケーション不安の個人差がアクティブ・ラーニング型授業に及ぼす影響」, 神戸外大論叢 69(2), pp103-119.
- 田村美恵(2021)「ライブ型オンライン授業におけるアクティブ・ラーニングの効果について: ディスカッション不安の個人差との関連で」, 神戸外大論叢 73(1), pp29-49.
- 所吉彦(2016)「ビジネス実務教育における TBL 導入の試み」, 尚絅大学研究紀要 48,pp39-50.
- 辻義人・杉山成(2016)「同一科目を対象としたアクティブラーニング授業の効果検証」, 日本教育工学学会論文誌 40,pp45-48.
- 梅本勝博(2006)「ナレッジ・マネジメントの起源と本質」, エコノミスト 84(41)、pp50-53.
- 山地弘起・川越明日香(2020)「公的自己意識がアクティブラーニングの効果に及ぼしうる影響」, 日本教育工学学会論文誌 44,pp205-208.

山田洋平(2021)「アクティブラーニング型授業における授業形態の違いが大学生の授業理解度に与える効果」、人間と文化 4,pp 224 – 233.

谷田貝公昭編著(2016)『教育原理』、一藝社.

吉見俊哉(2011)『大学とは何か』、岩波出版.

サービス・ラーニングコーディネーターによる 教育参画に関する調査研究

—— アメリカ高等教育のコーディネーターを対象に ——

馬 場 洸 志

要 旨

本研究はアメリカの高等教育機関においてサービス・ラーニング(SL)に従事するコーディネーターに焦点を当て、教員とコーディネーターの違いを明らかにし、コーディネーターが教育参画する意義を明確にすることを目的としている。本研究では上記の目的のもと、①「コーディネーターが教育参画することにおいて、教員とコーディネーターの違いは何か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を検証した。検証の結果、①では「対応範囲」、「地域との連携」、「地域の課題解決」、「サービス・ラーニングに特化した指導」、「存在」の5つのカテゴリーにおいて教員との違いが明確になった。②においては、教育参画するコーディネーターのほうが、「地域社会へのかかわりに対する態度」と「自身の専門的職能開発における地域奉仕の影響」について有意差が確認された。

キーワード： サービス・ラーニング、コーディネーター、リフレクション、事前学習、
Community Engaged Professional

1. はじめに

日本の学士課程が量的規模から質の保証重視に転換し、その転換に向けた課題の一つとして「地域社会や企業など、社会と大学の接続についての課題」が挙げられてきた(中央教育審議会, 2005, 2012)。2012年度の答申には、学外からの支援の中で地域社会や企業による体験・実践活動のための協力が重要であると述べられており、この課題に対する具体的な改革方策として、社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つサービス・ラーニング(以降SL)¹やインターンシップなどの地域参加型学習プログラムの促進のために、地域社会や企業等と大学は、地域企業参画型の新たな連携・協力に取り組むことが重要であると提言されている。このような背景のもと、「地(知)の拠点整備事業(大学COC事業)」や「地(知)の拠点大学による地方創生推

進事業(COC+)」がなどの施策が講じられ、SLやインターシップ、ボランティアなど地域との連携を通じて取り組む地域参加型学習への取り組みが加速してきた(文部科学省, 2013, 2016)。

COC+でも推進コーディネーターの活用が強く推奨されていたとおり、地域参加型学習プログラムを運営するにおいて不可欠となるのがコーディネーターのような専門家の存在である。COC+の事後評価結果の総括において、順調に進捗している事業の取り組みの特徴として、COC+推進コーディネーターが中心となり、地域や企業と大学とのネットワーク構築、それを活かした協働事業展開などが行われていたと報告されている(地(知)の拠点大学による地方創生推進事業委員会, 2021)。また、大学COC事業やCOC+が開始される以前、地域と連携して取り組むボランティア関連授業科目の増加が見られた際にも、コーディネーターのような専門家を設置することの重要性が確認されている。日本学生支援機構(2008)の調査によると、高等教育機関におけるボランティア関連授業科目数(講義科目、演習科目、実習科目)は2004年の616科目から2008年の869科目へと1.4倍増加した。ボランティア関連授業科目数が増加する一方で、授業科目の担当者が挙げる課題や困難として、「学内の運営体制が不十分」、「時間が十分にとれない」という点が上位に挙げられており、これらの理由として「専門スタッフの不在」、「兼務事務職員を置いている学校が大多数」、「授業のサポート体制がない」といった点が最も多く挙げられていた(日本学生支援機構, 2008)。このように、地域参加型学習を運営するには、学内外のハブとなるコーディネーターのような専門家の存在が不可欠であることが窺える。

日本の高等教育における地域参加型プログラムの運営において、コーディネーターのような専門家が求められている反面、その研究数は少なく、体系的になっていない(馬場, 2022)。一方で、このような専門家に関する実践や研究はアメリカで先進的に取り組まれており、その専門家はCommunity Engagement Professional(以降CEP)と呼称されている²。CEPとは、SL、インターンシップ、ボランティアなど地域参加型学習に従事し、地域と大学間の連携を推進する専門家を指す(McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017)。CEPの実践・研究は、アメリカの高等教育におけるSLの発展とともに2000年以降に急速に広がりを見せるようになり(Welch & Saltmarsh, 2013; 馬場, 2022)、SLを中心としながらインターンシップやボランティアに従事する専門職も包括するようになった。この点を踏まえ、本稿では地域参加型学習の中でもSL、CEPの中でもSLコーディネーターに焦点を当て論じる。

2. 研究の背景と目的

(1) アメリカのSLコーディネーター研究

WelchとSaltmarsh(2013)はCEPの役割や業務の発展を第一世代・第二世代に分類している。第一世代は、SLコーディネーター(以降コーディネーター)の業務が地域連携など事務的後方

支援のみに留まっていた 90 年代、第二世代は、コーディネーターの業務が学生指導や教員と協働での授業運営など教育的側面への参画へと広がっていった 2000 年代以降となる。なお、本稿におけるコーディネーターは全て高等教育機関に所属するコーディネーターを指し、地域で活動するコーディネーターは含まれていない。

SLの発祥地であるアメリカにおける初期のコーディネーター研究では、コーディネーターはSLプログラムにおける大学と地域を繋ぐ橋渡し等、後方支援に限定した業務をこなす者として捉えられてきた。このような後方支援業務はコーディネーターの重要な業務の一つだが、アメリカにおけるコーディネーターの役割や業務は近年急速な拡大と発展を遂げている。例えば、SLプログラムの教育効果検証、SL担当教員へのコンサルテーション、正課・非正課カリキュラムでの学生指導や教員と協働での授業運営など、教育的側面への参画が著しい。もはやコーディネーターの役割は単なる事務的後方支援業務に留まっておらず、事務的能力、教育的能力両方を兼ね備えたハイブリッドな専門職となっている (Welch & Saltmarsh, 2013; McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017)。特に、教育的能力においては、学生の活動を振り返るためのリフレクションの支援や、事前学習における学生指導が重要視されている。SLの特徴でもあるリフレクションとは「サービス経験を生産的な学習へと変換するために必要不可欠な思考過程(筆者訳)」(Toole & Toole, 1995, p.100) であり、リフレクション無しではその活動経験の意味を自覚することができず、単発的なイベントに終始してしまいやすい。また、Dostilio (2017) や Benensonら (2017) も、学生の学習を促進するためにコーディネーターのリフレクション活動運営能力や事前学習における指導能力が必要であることを述べている。

このように、リフレクションや事前学習における学生への指導能力がコーディネーターの資質・能力として求められている一方で、地域のパートナーからは、学生が地域での活動をするには事前準備が不十分であるという声が高まっている。そして、このような問題の要因の一つとして、コーディネーターの事前学習に対する責任感の欠落や、コーディネーターによる事前学習に関する研究が少なすぎる点が挙げられている (Tryson & Madden, 2019)。これに加え、SLの学習効果に関する研究は、基本的に教員による取り組みに焦点が当たっており、職員やコーディネーターの教育参画によって及ぼされる学習効果に関する研究は見当たらない (Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000; Gelmon et al., 2001; 山田, 2009; 木村・中原, 2012; 木村・河井, 2012a; 木村・河井, 2012b; 河井, 2012; 山田・尾崎, 2013)。

(2) 本研究の目的

このような背景を踏まえ、馬場 (2020a) は実際の教育現場においてコーディネーターには、事務的業務ではなく教育的側面において、コーディネーターにどのような職務が求められているのか、その職務にどのように取り組まれているかを調査するため、アメリカの大学でSLに従事

するコーディネーターにインタビュー調査を実施した。調査の結果、コーディネーターには学生のリフレクション活動や、事前学習の運営などの教育参画が求められており、その取り組みに対しても教員のような教育的専門性を用いて取り組んでいた。このように、コーディネーターによる教育参画の実態、その教育的専門性が明確になった一方で、教員とコーディネーターの違いが不明確となってしまった。また、教育参画していないコーディネーターも存在したことから、コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすかという点も研究残余となっていた。

よって本研究では、アメリカの高等教育においてSLに従事するコーディネーターに焦点を当て、教員とコーディネーターの違いを明らかにし、コーディネーターが教育参画する意義を明確にするために、①「コーディネーターが教育参画することにおいて、教員とコーディネーターの違いは何か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を検証する。なお、本稿における「教育参画」とは、コーディネーターによる学生のリフレクション促進活動と、事前学習の運営を意味する。

3. 調査・分析方法

(1) 調査の対象とサンプルデータ収集のプロセス

本研究では、アメリカの高等教育機関においてSLに従事するコーディネーター64名を対象とした。この64名のデータ収集プロセスは以下のとおりとなる。

① アメリカの高等教育機関における地域参加の取り組みを支援・促進することを目的とした連合体であるキャンパス・コンパクト(Campus Compact)に加盟している694の高等教育機関のホームページを閲覧し(2021年1月～2021年6月の間)、その大学やコミュニティ・カレッジでSLを運営する部署を調査した。対象としてキャンパス・コンパクトに加盟している高等教育機関を選定した理由として、キャンパス・コンパクトは34の州・地域支部を擁したアメリカ最大級の地域参加型学習の促進組織であり、ここに加盟している機関にはコーディネーターを擁したSL運営部署が設けられている可能性が高く、SLへの取り組みも積極的なものであると考えられるため、同組織に加盟している大学を対象とすることが妥当であると判断した³。

② ①の694の高等教育機関におけるSLを運営する部署のホームページ上に、所属スタッフの連絡先(メールアドレス)が明記されている場合は、コーディネーターに該当する方に対しメールでアンケート回答を依頼した。また、所属スタッフの連絡先が不明な場合、部署の代表グループ・メールアドレスへアンケート回答を依頼した。これらに該当する1,151名(部署のグループ・メールアドレス含む)に対し、以下の基準を設けアンケート回答を依頼した。

1. コーディネーターとは、SLの活動をコーディネートする専門職（職員含む）や研究員を指す。なお、この研究員は教員ポジションではない研究員を指す。自身の職名が「SLコーディネーター」でない場合⁴でも、自身の取り組みにSLのコーディネーションが含まれる場合、回答頂きたい旨。

③ アンケート依頼の結果、66名からのアンケート回答があり、2名は教員職であったため対象から除外した。64名のうち、SLプログラム・授業運営において学生のリフレクションや事前・事後研修などを担当し、教育参画しているコーディネーターは53名、教育参画していないコーディネーターは11名であった。

また、「2. アンケートの設問」で使用したアンケート尺度の設問以外に、回答者に関する基本情報も尋ねており、その回答者の基本情報が以下図1～4になる。

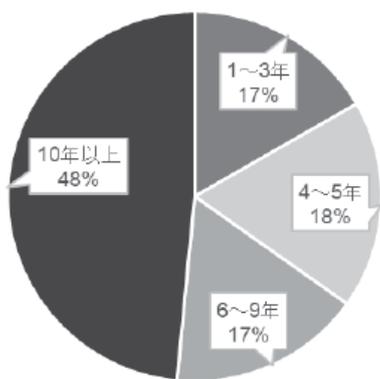


図1 高等教育機関に勤務している年数
(n=64)

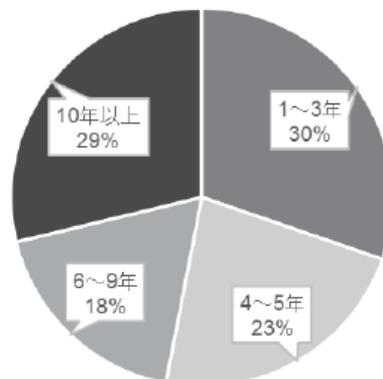


図2 SL運営に従事している年数
(n=64)

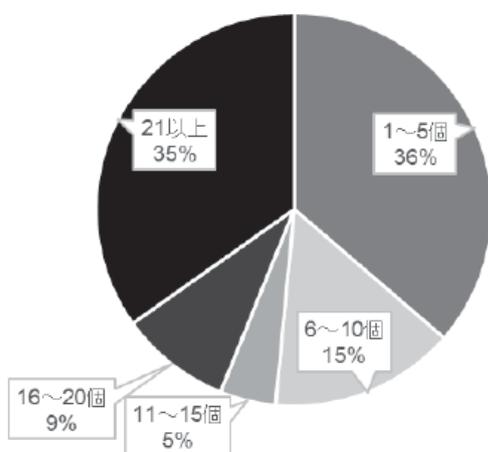


図3 年間運営SL科目・プログラム数
(n=64)

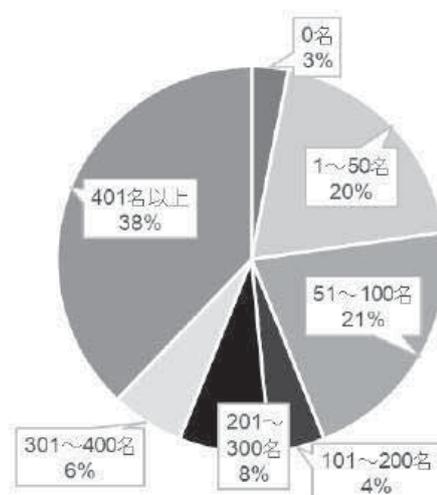


図4 SL運営における年間対応学生数
(n=64)

(2) アンケートの設問

アンケートは、Gelmon et al(2001)の「Community-Based Learning – Faculty Survey(longer version)」の尺度を用いた。この尺度を用いた理由として、GelmonがSLにおける評価・アセスメントの研究において著名である点、GelmonのGoogle Scholarでの総引用数が2,500を超えており、国際的に評価の高い研究者である点、同尺度が文献の検討や既存の尺度の調査、大学教員との議論の過程から編み出されたものである点を鑑み、同尺度を用いることが妥当だと判断した。なお、同尺度は元々教員向けに作成されたものだが、細かい教授法などについて問うものではなく、SLを取り入れた教育における地域社会への見解や、自身の態度変容などを問うものであるため、コーディネーターによる教育参画の有無がコーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすかという問いにも応用可能であると判断した⁵。このアンケートの設問に対し、回答者は「Strongly Agree(とてもそう思う)」～「Strongly Disagree(全くそう思わない)」の5件法で回答した。この選択式の設問部分が調査項目②「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を調査する部分となる。

また、同尺度の既存の設問に加え、「コーディネーターが教育に参画することにおいて、教員とコーディネーターの違いは何だと思うか(コーディネーターだからできることは何か)」「(筆者訳)という自由記述式の設問を設けた。この自由記述の部分が、調査項目①「教員とコーディネーターの違いは何か」を調査する部分となる。以上、アンケートは合計22の設問から構成された。

(3) 分析方法

3-1. 「教員とコーディネーターの違いは何か」の分析方法

アンケート回答者の中で教育参画している53名のうち、自由記述の設問に対して回答のあった45名の回答を、大谷(2007, 2011, 2019)のSCAT(Steps for Coding and Theorization)による定性的手法を用いて分析した。SCATは逐語化した音声データを、4つのステップによるコーディングを行うことにより、構成概念の抽出およびストーリー・ラインの生成、ストーリー・ラインを断片化することによる理論記述を試みる分析手法である。なお、考案者の大谷(2011)も述べるように、ここでの理論とは、「普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく『このデータから言えること』」(p.159)である。

SCATは比較的小規模の質的データの分析に有効であること、分析の過程が明示的に残るため、分析の妥当性確認を分析者に迫る機能を有していること、データの示す「表層」の文脈を4つのステップによってデータの深層に迫ってゆき、ストーリー・ラインでそれを「深層」の文脈として記述する手続きが理論化に優れていることを鑑み、これを採用することとした。SCATは、①: データの中の着目すべき語句の書き出し、②: ①の語句を言い換えるためのデータ外の語句の記

入、③：②を説明するための概念の記入、④：①～③から浮き上がるテーマ・構成概念の記入の4つのステップによるコーディングを基本としており、本研究でもこの手順に則りコーディング

番号	発言者	テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外の内容	(4)テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5)疑問・課題
1	1	Service Learning Coordinators are able to dedicate time to deep and intentional partnership development on behalf of both the faculty member and the University. S-L Coordinators also support faculty by addressing challenges that arise in the partnership or with students. They also are able to support risk management on behalf of the institution by developing comprehensive processes, policies and guidelines that protect students, the institution and partners.	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicate time to deep partnership development • Dedicate time to intentional partnership development • Support risk management by developing comprehensive process, policies, and guidelines 	<ul style="list-style-type: none"> • relationship-building • policy / guideline maker • risk hedge 	<ul style="list-style-type: none"> • 関係構築 • 危機管理体制の構築 	<ul style="list-style-type: none"> • 良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力 • 安全なSL運営のための危機管理体制構築能力 	
2	2	Often the coordinator has a better grasp on the needs of the community and helping the students make meaning of the experience	<ul style="list-style-type: none"> • Better grasp on the needs of the community • Help the students make meaning of the experience 	<ul style="list-style-type: none"> • skills to draw community needs • promote understanding of experienced learning 	<ul style="list-style-type: none"> • 地域の代弁者 • 経験学習としてのSL 	<ul style="list-style-type: none"> • 地域ニーズの代弁能力 • 教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進 	
3	3	Coordinator can help with behind the scenes work and making sure the partnership is mutually beneficial to both the partner and the teacher/students.	<ul style="list-style-type: none"> • Help with behind scenes work • Making sure the partnership is mutually beneficial 	<ul style="list-style-type: none"> • logistic • assurance of reciprocity 	<ul style="list-style-type: none"> • 後方支援 • 互恵性の担保 	<ul style="list-style-type: none"> • 教員が精通していないSLに特化した後方支援 • ステイクホルダー間の互恵性の担保 	
4	4	I think the difference between a teacher of a community-based learning (CBL) or service-learning (SL) class and a CBL or SL coordinator is that while the teacher engages in the vitally important work of teaching the material and engaging students directly with CBL/SL practices, the coordinator does equally important work of developing relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep these CBL/SL classes running smoothly. CBL/SL coordinators are there to provide support for all constituencies involved - students, community partners, and faculty. In my experience, developing and maintaining strong working relationships and collaboration between faculty, community partners, and CBL/SL coordinators is key to creating successful CBL/SL classes.	<ul style="list-style-type: none"> • Engage in the vitally important work of teaching material • Develop relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep CBL/SL classes running smoothly • Provide support for students, community partners, and faculty 	<ul style="list-style-type: none"> • subject matter focused • relationship-building • support provider 	<ul style="list-style-type: none"> • 関係構築 • 後方支援 • 専門領域 	<ul style="list-style-type: none"> • 良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力 • 教員が精通していないSLに特化した後方支援 • 専門領域を限られた授業に反映 	

この後続くテキストの分析は、紙幅の関係上省略。

44	44	I think the best results come from partnerships between the instructor and the coordinator. While I am the executive director overseeing the coordinator of leadership and service, we support faculty who wish to offer service as a component to their instruction. We work with instructors and site supervisors to create conversations and events around service learning and community engagement. Our leadership retreats focus on reflection of both learning and serving - and the value of truly understanding the academic discipline from the lens of problem solving. The value of academic coursework is truly in how those lessons are learned and applied to solving the problems in our communities. In addition, college coursework that we call "core courses" - that students "have to take" in order to graduate become a lot more valuable to students when they realize the real purpose of "core courses" is to prepare students to effectively lead and serve.	<ul style="list-style-type: none"> • Best results come from partnerships b/w the instructor and the coordinator • Support faculty who wish to offer service as a component to their instruction 	<ul style="list-style-type: none"> • trainer for faculty • Fder 	<ul style="list-style-type: none"> • FD能力 	<ul style="list-style-type: none"> • SLに特化したFD能力 	
45	45	In our case, the coordinator is the one that directly interfaces with our community partners and helps manage the placement and any issues that occur.	<ul style="list-style-type: none"> • Directly interfaces with our community partners • Help manage the placement and any issues occur 	<ul style="list-style-type: none"> • more knowledge about community • logistic support 	<ul style="list-style-type: none"> • 地域の代弁者 • 後方支援 	<ul style="list-style-type: none"> • 地域ニーズの代弁能力 • 教員が精通していないSLに特化した後方支援 	

番号	発言者	テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外の内容	(4)テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5)疑問・課題
ストーリーライン		<p>教員は自身の専門領域を限られた授業に反映するのに対し、コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。そして、全てのプログラムにおいて、円滑なプログラム運営のために教員が精通していないSLに特化した後方支援に取り組む。地域との連携において、SLの理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力が求められる。</p> <p>もうひとつのコーディネーターの重要な後方支援的役割として、地域パートナーと授業との連結者という顔である。この役割には、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。</p> <p>SLは学生の学習だけでなく、地域の課題解決にも寄与しなければならないが、これを目指すためにコーディネーターは地域課題解決のための地域との対話を繰り返す必要がある。大学と地域の意向を踏まえた協働力、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力が求められる。</p> <p>コーディネーターにはSLに特化した指導者という役割もあり、教員では指導できないSLに特化した指導を学生に施す。例えば、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互恵性の担保を意識した事前学習などであり、コーディネーターは教員のような側面も持ち合わせている。また、指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SLに特化したFD能力も求められる。</p> <p>教員はSLを用いた授業の学習成果が求められる一方、コーディネーターは成績評価などに捉われない柔軟な学生対応が可能である。</p> <p>コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。学生から個人的相談を受けるような信頼が寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りもコーディネーターならは役割である。</p>					
理論記述		<p>教員は自身の専門領域を限られた授業に反映するのに対し、コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。</p> <p>教員はSLを用いた授業の学習成果が求められる一方、コーディネーターは成績評価などに捉われない柔軟な学生対応が可能である。</p> <p>・コーディネーターの主要業務は、教員が精通していないSLに特化した後方支援に取り組むことであり、SLの理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力を用いて円滑なプログラム運営に努める。</p> <p>地域パートナーと授業との連結者という側面は、コーディネーターの重要な後方支援的役割の一つであり、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。</p> <p>・コーディネーターは、地域課題解決のための地域との対話を繰り返し、大学と地域の意向を踏まえた協働力、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力などを活かしながら地域の課題解決へと導く。</p> <p>・コーディネーターは、SLに特化した指導者という教員のような側面も持ち合わせており、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互恵性の担保を意識した事前学習など、教員では指導できないSLに特化した指導を学生に施す。</p> <p>・コーディネーターによる指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SLに特化したFD能力も求められる。</p> <p>・コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。</p> <p>・コーディネーターには、学生から個人的相談を受けるような信頼が寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りもコーディネーターの役割である。</p>					
さらに追究すべき点・課題							

図5 SCATを用いた分析プロセス(分析例)

作業を行なった⁹⁾(図5)。なお、SCAT考案者の大谷(2019)は、母語以外の言語を分析する場合、文字データ(テキスト)をまず母語に翻訳してから全ての過程を母語で分析する事例や、テキストとステップ①までを外国語のデータで分析し、ステップ②以降を母語で分析する事例などを紹介しており、外国語のデータを分析する場合の決まったルールは定められていない。本稿では、ステップ②までを英語、ステップ③以降を日本語で分析しているが、ステップ①や②で日本語訳する際、言語間のニュアンスの違いにより、誤った分析になる可能性があると判断したため、語句を概念化する段階であるステップ③から日本語での分析をすることとした。また、大谷(2019)が「SCATによる分析の目的はあくまで理論を得ることであり、ストーリー・ラインは、そのための中間的産物」(p.311)であり、理論記述を行う際は「ストーリー・ラインの中に含まれていることばで理論を書く」(p.324)と述べている通り、ストーリー・ラインと理論記述の両方を記載すると重複してしまう。よって、本稿では紙幅の関係上、「4. 分析結果」では、理論記述のみを記述する。

3-2. 「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の分析方法

アンケート回答者64名のうち、教育参画している53名を参画群、教育参画していない11名を非参画群に分類した。その上で、自由記述以外の両群によるアンケートの平均値の差の t 検定を行った。なお、分析はSPSS ver.26を用いて行われた。

(4) 倫理的配慮

本研究で行ったアンケートには、本研究の目的と内容、プライバシーポリシー、アンケートの回収をもって調査協力への同意を得たものとする旨を明記し、アンケート回答者から調査協力への同意を得た。

4. 分析結果

(1) 「教員とコーディネーターの違いは何か」の分析結果

以下が分析から導きだした理論記述となる。なお、「5. 考察」でも詳細に触れるが、これら理論記述は5つに集約・分類することができ、それを踏まえたものとなる。

対応範囲

教員は自身の専門領域を限られた授業に反映するのに対し、コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。

地域との連携

- ・コーディネーターの主業務は、教員が精通していないSLに特化した後方支援に取り組むことであり、SLの理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力を用いて円滑なプログラム運営に努める。
- ・地域パートナーと授業との連結者という側面は、コーディネーターの重要な後方支援的役割の一つであり、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。

地域の課題解決

コーディネーターは、地域課題解決のための地域との対話を繰り返し、大学と地域の意向を踏まえた俯瞰力、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力などを活かしながら地域の課題解決へと導く。

SLに特化した指導

- ・コーディネーターは、SLに特化した指導者という教員のような側面も持ち合わせており、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互惠性の担保を意識した事前学習など、教員では指導できないSLに特化した指導を学生に施す。
- ・コーディネーターによる指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SLに特化したFD能力も求められる。

存在

- ・コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。
- ・コーディネーターには、学生から個人的相談を受けるような信頼が寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りもコーディネーターの役割である。
- ・教員はSLを用いた授業の学習成果が求められる一方、コーディネーターは成績評価などに捉われない柔軟な学生対応が可能である。

(2)「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の分析結果

参画群と非参画群のアンケートの平均値と標準偏差、*t*検定の結果を表1に示した。結果として、「The community work involved in the SL courses / programs helped me to become more aware of the needs in my community. (SLの科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私がもっと自分の地域社会に関わるにはどうしたらいいかを示してくれた)」($t(62) = 2.88, p = .01, r = .34$)という項目、「The SL courses / programs are an important entry in my portfolio. (サービス・ラーニングを取り入れた科目・プログラムは、私の業績一覧にとって重要な一行だ)」

($t(11) = 2.28, p = .05, r = .55$) という 2 つの項目⁷において、有意差が認められた。

表 1 参画群と非参画群の平均値、標準偏差及び t 検定の結果

設問		参画群: $n = 53$		非参画群: $n = 11$		t 値
		平均値		標準偏差		
		参画群	非参画群	参画群	非参画群	
設問 2-1.	The community participation aspect of the SL courses / programs helped students to see how the subject matter they learned can be used in everyday life.	4.74	4.55	0.49	0.69	1.10
設問 2-2.	The community work in the SL courses / programs helped students to better understand the lectures and reading in the class.	4.32	4.64	0.70	0.67	1.37
設問 2-3.	I feel that students would have learned more from the SL courses / programs if more time had been spent in the class-room instead of community work.	2.08	1.73	0.98	1.01	1.07
設問 2-4.	The idea of combining work in the community with university coursework should be practiced in more courses / programs at this university.	4.70	4.64	0.61	0.67	0.30
設問 3-1.	I was already volunteering in my community before the SL courses / programs.	4.28	4.55	0.89	0.69	0.93
設問 3-2.	The community participation aspect of the SL courses / programs showed me how I can become more involved in my community.	4.28	3.91	0.66	0.70	1.69
設問 3-3.	I feel that the community work being done through the SL courses / programs benefited the community.	4.40	4.45	0.63	0.69	0.28
設問 3-4.	I probably won't volunteer or participate in the community work that the SL courses / programs finished.	1.74	1.73	0.68	0.65	0.04
設問 3-5.	The community work involved in the SL courses / programs helped me to become more aware of the needs in my community.	4.49	3.82	0.64	0.98	2.88*
設問 3-6.	I have a responsibility to serve my community.	4.79	4.55	0.45	0.69	1.14
設問 4-1.	Doing work in the community helped me to define my personal strengths and weaknesses.	4.02	4.27	0.89	0.90	0.86
設問 4-2.	Performing work in the community helped me clarify areas of focus for my scholarship.	4.06	4.18	0.89	0.75	0.44
設問 4-3.	Being involved in educational activities (reflection and student training) for the SL courses / programs resulted in a change in my teaching orientation.	4.19	3.91	0.74	0.70	1.16
設問 4-4.	The SL courses / programs are an important entry in my portfolio.	4.45	3.73	0.67	1.01	2.28**
設問 5-1.	Most people can make a difference in their community.	4.75	4.82	0.48	0.60	0.38
設問 5-2.	I was able to develop a good relationship with the students in the SL courses / programs because of the community work we performed.	4.28	4.09	0.72	0.83	0.79
設問 5-3.	I was comfortable working with cultures other than my own.	4.47	4.27	0.61	0.90	0.70
設問 5-4.	The community work involved in the SL courses / programs made me aware of some of my own biases and prejudices.	4.43	4.09	0.57	0.83	1.67
設問 5-5.	Participating in the community helped me enhance my leadership skills.	4.55	4.27	0.57	0.79	1.35
設問 5-6.	The work we performed in the community enhanced my ability to communicate my ideas in a real world context.	4.45	4.36	0.70	0.81	0.38
設問 5-7.	I can make a difference in my community.	4.66	4.73	0.52	0.65	0.37

* $p = .01$, ** $p = .05$

5. 考察

(1) 「教員とコーディネーターの違いは何か」の考察

理論記述から読み取れる内容は、「対応範囲」、「地域との連携」、「地域の課題解決」、「SLに特化した指導」、「存在」の5つに集約・分類することができる。「対応範囲」については、教員とコーディネーターでは科目・プログラムの対応数が圧倒的に異なる。これについては、アンケートで尋ねた基礎情報からも読み取れることであり、コーディネーターの約半数が約20前後の科目・プログラムに年間を通して対応しており、その年間対応学生数も約200～400名と膨大である。よって、コーディネーターには複数のプログラムを同時に進行させる高いマルチタスク能力が求められる。

「地域との連携」については〔(1) アメリカのSLコーディネーター研究〕でも述べたとおり、コーディネーターとして第一義的かつ最重要の業務は地域との連携を図り、地域と大学との関係構築を図るといった後方支援である。この点については、教員とコーディネーターの違いというより、コーディネーターに求められる職務という側面になるが、良質なプログラム開発・運営のためにはステイクホルダーとの関係構築能力が必要であり、また、その地域と学生を適切に結び付けるマッチング能力、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。

「地域の課題解決」について、SL理論において「学習と地域奉仕のバランス」が不可欠であり、学生の学びを担保しながら、その学びを地域の課題解決へと応用させることが重要となる(Furco, 1996)。SLに精通していない教員が陥りやすい傾向として、学生の学びの部分に焦点が当たってしまい、学生の体験のためだけに地域が使用され、結果として「地域の搾取」に繋がってしまうことが起こり得る(馬場, 2020a)。よって、コーディネーターには、大学と地域を俯瞰しながら地域のニーズを代弁し、教員や地域などSLに関係するステイクホルダーからフィードバックを適宜引き出しながら、地域の課題解決へと導くことが求められる。この点は、教員ではなく、SLを専門にし、地域との対話を繰り返すコーディネーターだからこそ取り組むことができる内容と言えよう。

「SLに特化した指導」について、教員は自身の専門分野に特化した授業を行うことが求められる一方、上述したとおり、SLに精通していない教員は地域の問題解決ではなく学生の学習の部分に偏ってしまう傾向がある。よって、コーディネーターには、大学と地域間の互惠性を意識した事前学習の運営ないしはその支援が求められる。また、リフレクションは地域活動を通して継続的に活動を振り返ることで学習が促進されるとされており(Eyler et al., 1996)、コーディネーターには学生のリフレクションの取り組みないしは教員に対するリフレクションの支援が求められる。この結果から言えることは、科目の専門的な内容を取り扱う授業は教員が担当、SLに特化した指導はコーディネーターが担当といった具合に、それぞれの専門性が活かされ、教員とコー

ディネーターの両輪がうまく機能することにより、円滑なSL運営および学生の学習成果が促進されると言えよう。なお、コーディネーターは教員に対してリフレクションについての汎用的質問項目やリフレクション方法など、リフレクションに関する資源を担当教員へ提供しているというケースがあり(馬場, 2020a)、上述した理論記述からも、コーディネーターによる指導は対学生だけでなく、FDという形で対教員に対しても実施されている。

教員とコーディネーターの違いとして、その「存在」も大きく関係している。分析から導き出された結果では、コーディネーターは学生にとって「教員より身近な存在」で「不安を抱えた学生の心の拠り所」となっている。この点については、地域と学生を適切に結び付けマッチングさせる業務も求められるコーディネーターは、マッチングさせる過程で学生からの意見聴取や、学生から様々な相談を受けるといった状況が類推される。また、SLの事前学習やリフレクションなどを通して学生と密に関わる機会があることも踏まえ、これらの過程で学生一人一人との関係が構築されていくため、結果として教員より身近な存在になるということが言えよう。さらに、教員は学生への成績評価が求められる一方で、コーディネーターにはそのような業務が発生しないため、学生にとっても「成績評価」という利害関係のないコーディネーターに付度なく関われるということも、コーディネーターが身近な存在に感じられる一要因になっていると言えよう。ただ、「存在」については、コーディネーターのみからの調査結果であり、教員や学生に同様の調査を実施した場合、異なった分析結果となることも予想される。

(2)「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の考察

分析結果において有意差が認められた「SLの科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私をもっと自分の地域社会に関わるにはどうしたらいいかを示してくれた」という項目は、コーディネーターの「地域社会への関りに対する態度」を問う設問である。この結果から、コーディネーターが教育参画することによって、コーディネーターの地域社会への関りに対する態度の変容に影響を及ぼすことが明らかとなった。この点については、馬場(2020a)によるアメリカの大学でSLに従事するコーディネーターに対して実施したインタビュー調査からもその要因を窺うことができる。馬場の調査の中で、コーディネーターが事前学習を運営する際、いかに地域課題解決に向かわせるかに重きを置いていたことが明らかとなっている。この調査結果からも、コーディネーターが単に大学と地域とを結びつけるだけの連携業務より、事前学習や活動のリフレクションに関与しながら、学生とともに地域課題解決に向けて活動に取り組むことで、地域社会に対する姿勢が変化しうることが類推できよう。また、地域社会への関りに対する態度の重要性については、Morton(1995)のSLの類型からも窺うことができる。MortonはSLを、一時的・断片的な直接的奉仕に焦点が当てられた①「チャリティー型」、地域の問題発見・解決

に焦点が当てられた②「プロジェクト型」、地域のステイクホルダーとの関係作り、問題の根本的解決に焦点が当てられた③「社会変革型 (Social Change)」の3つに分類しており、SLは社会変革型であることが望まれると述べている。さらに、Dostilio (2017) が作成した CEP のコンピテンシー・モデルにおいても、地域パートナーと高質な関係を構築するうえで、地域参加への情熱や献身を示すことも、コーディネーターの資質・能力に含まれている。つまり、コーディネーターによる教育参画によって地域社会への関りに対する態度が促進されるということは、コーディネーターによる教育参画の妥当性を裏付けるだけでなく、究極的にSLの社会変革型に繋がりと得ると言えよう。

また、「サービス・ラーニングを取り入れた科目・プログラムは、私の業績一覧にとって重要な一行だ」という項目においても有意差が見られた。この項目は、「自身の専門的職能開発における地域奉仕の影響」を問う設問である。この結果から窺えることは、コーディネーターとしてのキャリア構築において、コーディネーターによる学生指導能力など、教育参画に関する側面が重要視されているということである。馬場 (2020a) によるコーディネーターの職務記述分析によると、コーディネーターには「事前学習の開発、提供、運営」や「リフレクションの支援ファシリテーション」といった学生指導に関する職務が最も求められていることが明らかとなっている。よって、コーディネーターによる教育参画は、自身の専門性の向上ないしは自身のキャリア構築にも大きな影響を及ぼしていることが窺える。

以上の項目で有意差が確認できた一方で、有意差の項目が少ない点が問題として考えられるが、64名というサンプル数の少なさが一番の要因と考えられる。ただ、本アンケートに対して30以上の大学から回答頂けていることを鑑みると、この64というデータの一つ一つが価値の重たいものと言えよう。また、有意差が確認できなかった部分として、例えば設問2-3.「地域社会での活動の代わりに、教室での授業に費やす時間をもっと増やしたら、学生はこの科目・プログラムからもっと多くのことを学んだと感じる」部分については、教育参画の有無関係なく、コーディネーターは学生による地域社会での活動に重きを置いている、もしくは地域での活動と教室での学びのバランスを重要視しているということが類推できる。また、設問2-4.「大学での科目の学習活動と地域社会での活動を結びつけるという考え方は、この大学のもっと多くの科目で実践されるべきだ」についても、教育参画の有無関係なく、コーディネーターはSLの効果や地域社会での活動の有益性を感じているからではないだろうか。現に、この設問の平均値も参画群4.70、非参画群4.64と両群とも高い数値となっている。

6. 今後の課題と展望

本研究では、教員とコーディネーターの違いを明らかにし、コーディネーターが教育参画する

意義を明確にするために、①「コーディネーターが教育参画することにおいて、教員とコーディネーターの違いは何か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を検証してきた。⑩「コーディネーターが教育参画することにおいて、教員とコーディネーターの違いは何か」については「対応範囲」、「地域との連携」、「地域の課題解決」、「SLに特化した指導」、「存在」の5つの項目において教員とコーディネーターの違いが明らかとなった。このことから、①から結論づけられるコーディネーターが教育参画する意義は、コーディネーターは教員より多くの学生に対応しつつ、地域との互恵性を担保しながらSLに特化した指導を学生に施せる点と集約することができよう。

②「コーディネーターによる教育参画の有無は、コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」については、コーディネーターの教育参画によって「地域社会への関りに対する態度」と「自身の専門性の向上ないしは自身のキャリア構築」に正の影響を及ぼすことが明らかとなった。このことから、コーディネーターの教育参画によって、SLの理想形とされる社会変革型のSLに導くことができ、且つ、コーディネーター自身のキャリア構築においてもプラスに働くという点が、②から結論づけられるコーディネーターによる教育参画の意義と言えよう。

アメリカではコーディネーターは教育的専門性を兼ね備えた専門職として普及し始めている一方、コーディネーターは地域と連携構築するための事務的後方支援者という見方が強い日本の高等教育業界であるが、本研究においてコーディネーターが教育参画する意義を明らかにしてきたことにより、SLだけでなく地域参加型学習全体の更なる発展に示唆を与えることができたのではないかと考えている。しかし、今後研究を進めていくうえで3つの課題が浮き彫りとなった。まず1つ目の課題は、本研究におけるRQと同じ視点で、日本のコーディネーターを対象にした調査・分析をしていかなければならない点である。本研究ではアメリカにおけるコーディネーターに焦点を当て論じてきたが、本研究と同じ視点で日本のコーディネーターを対象とした調査・分析を実施し、日米のコーディネーターを比較のうえ、どのような相違点があり、日本のSL発展のためにどのようなコーディネーター像を作ればよいかといった提言まで論じていくことが求められる。2つめの課題は、コーディネーターが存在する大学と存在しない大学におけるSLの教育効果の比較である。本研究においてコーディネーターによる教育参画の意義は明確化することができたが、そのコーディネーターがいる大学といない大学の間での教育効果の比較までは未着手となっている。よって、引き続きアメリカにおけるコーディネーターに対して改めて調査する機会を設け、科目・プログラムの規模、期間、種別などに分類し比較調査していきたい。そして3つめの課題が、本研究ではコーディネーターが教育参画するデメリットやリスクについてまで言及することができなかった点である。これについては、コーディネーターからの視点だけでなく、教員の視点まで踏まえながら調査を進めていきたい。

付記

本稿はJSPS科研費 21H03905 の助成を受けた研究成果の一部である。また、本研究はアンケート対象校ならびに教職員の方々のご協力無しには実現しなかった。ご協力頂いた教職員の方々に心より感謝の意を申し上げる。

注

- 1) SLとは「学習者が主体的に参加するサービス経験を統合化し、その学習経験を発展させていく教育方法」(倉本, 2008, p.132)である。
- 2) 地域参加型学習に従事する専門家の呼称に統一されたものがなく、その呼称や捉え方も組織間によって差があったが、地域参加型学習の研究・実践の発展に伴い、その専門家の呼称も CEP で統一されるようになっていった。(Bartha et al., 2014; Dostilio & McReynolds, 2015; McReynolds & Shields, 2015; Dostilio, 2017)。
- 3) Welch & Saltmarsh (2013)、馬場(2020b)、馬場(2022)の研究でも明らかになっている通り、アメリカの地域参加型学習の発展の背景として、1900年代のSLの出現から今日まで、その学習形態の中心はボランティアからSLにシフトしていった。また、米国教育省からの委託を受けアメリカ州立大学協会が創設した「市民学習と民主的参加における国家特別委員会(The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement)」(2012)が市民学習の構成要素を促進する教育手法としてSLを挙げている。このことから、今日の地域参加型学習の中心がSLであることは容易に類推される。
- 4) ホームページ上に記載されていた職名には、SLコーディネーターのほか「プログラム・コーディネーター」、「プログラム・ディレクター」、「プログラム・スペシャリスト」などが含まれる。
- 5) SLという教育手法を自身の科目に取り入れるに至った理由を答えるといった、実際に科目を持っている教員にしか回答できないような設問は本アンケートからは除外した。また、元々教員が回答するための設問文であったため、コーディネーターでも回答できるよう適宜追加修正した。例えば、原文であれば「SL科目において(in the SL courses)」のような、自身が担当する授業を限定したような表現になっているが「SL科目・プログラムにおいて(in the SL courses / programs)」のように、SLコーディネーターが運営(支援)する科目とプログラム両方に対して答えられるよう変更した。
- 6) コーディングの工程表は、「SCATのためのExcelフォーム」(<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls>) (最終閲覧日: 2022年2月9日)を使用した。
- 7) 日本語訳は、日本語訳版(ゲルモン et al., 2015[山田一隆 監訳])の訳を使用し、注4同様、コーディネーター用に変更した箇所は筆者が追加修正した。

参考文献

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute

馬場洗志(2020a).「サービス・ラーニングコーディネーターのリフレクシオンとトレーニングへの関与

- に関する事例研究～アメリカの大学でのインタビュー結果をもとに～』『日本福祉教育・ボランティア学習学会紀要』34, 29-42.
- 馬場洸志(2020b).「サービス・ラーニングの国家事業・財団の支援からみる歴史的考察」『基盤教育論集』7, 45-62.
- 馬場洸志(2022).「地域参加型学習に従事する専門家の日米比較」『基盤教育論集』9, 63-79.
- Bartha, M., Carney, M., Gale, S., Goodhue, E., & Howard, A. (2014). *This Bridge Called My Job: Translating, Re-valuing, and Leveraging Intermediary Administrative Work*. Public: A Journal of Imagining America: Hybrid, Evolving, and Integrative Career Paths, 2(2), Part 1: A Manifesto From the Middle Ground of Campus-Community Partnerships
- Benenson, J., Hemer, K., & Trebil, K. (2017). Supporting Student Civic Learning and Development. In Dostilio, L. (ed.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.139-160), Campus Compact.
- Campus Compact (2021). *Membership*.
(<https://compact.org/who-we-are/our-coalition/members/>), (2021年1月3日)
- 地(知)の拠点大学による地方創生推進事業委員会(2021).『地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)事後評価結果の総括』
(https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/chukan_kekka/r2/r2-coc_jigosoukatu.pdf) (2021年8月11日)
- 中央教育審議会(2005).『我が国の高等教育の将来像(答申)』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf) (2017年9月20日)
- 中央教育審議会(2012).『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2017年9月20日)
- Dostilio, L. (2017). Planning A Path Forward –Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals–. In Dostilio, L. (ed.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.27-55), Campus Compact.
- Dostilio, L., & McReynolds, M. (2015). Community Engagement Professionals in the Circle of Service-Learning and Greater Civic Enterprise, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 113-116.
- Dostilio, L., & Perry, L. (2017). An Explanation of Community Engagement Professionals As Professional and Leaders. In Dostilio, L. (ed.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.1-26), Campus Compact.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices & Reflections*, Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-

- Bass.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. In Taylor, B., & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., & Kerrigan, S. (2001). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement*, Boston, MA: Campus Compact.
- ゲルモン, S., ホランド, B. A., ドリスコル, A., スプリング, A., ケリガン, S. (2015). 『社会参画する大学と市民学習—アセスメントの原理と技法—』(山田一隆 監訳), 学文社.
- 河井亨 (2012). 「ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか—全国大学生調査の分析から—」『ボランティア学研究』12, 91-102.
- 木村充・河井亨 (2012a). 「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究—立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として—」『日本教育工学会論文誌』36(3), 227-238.
- 木村充・河井亨 (2012b). 「サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に及ぼす効果」『ボランティア学研究』15, 87-97.
- 木村充・中原淳 (2012). 「サービス・ラーニングが学習成果に及ぼす効果に関する実証的研究—広島経済大学・興動館プロジェクトを事例として—」『日本教育工学会論文誌』36(2), 69-80.
- 倉本哲男 (2008). 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』 ふうろう 出版.
- McReynolds, M., & Shields, E. (2015). *Diving Deep in Community Engagement, A Model for Professional Development*, Campus Compact.
- Morton, K. (1995). The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19-32.
- 文部科学省 (2013). 『地(知)の拠点整備事業』
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/05/20/1346067_03.pdf) (2018年2月28日)
- 文部科学省 (2016). 『地(知)の拠点大学による地方創生推進事業 (COC+)』
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/10/28/1378661_01_1.pdf) (2018年2月17日)
- 日本学生支援機構 (2008). 『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書』1-166.
- 大谷尚 (2007). 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2), 27-43.
- 大谷尚 (2011). 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10(3), 155-160.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

- Toole, J., Toole, P. (1995). Reflection as a Tool for Turning Service Experiences into Learning Experiences. In Kinsley, C., McPherson, K. (ed). *Enriching the Curriculum through Service Learning* (pp.99-114), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tryon, E., & Madden, H. (2019). Actualizing Critical Commitments for Community Engagement Professionals, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(1), 57-79.
- Welch, M., & Saltmarsh, J. (2013). Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 25-55.
- 山田一隆 (2009). 「ボランティア活動から学生は何を学ぶのかー 2007 年度立命館大学学生調査を事例としてー」 桜井政成,・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平 サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房, pp.21-50.
- 山田一隆・尾崎慶太 (2013). 「サービスラーニング受講を契機とした大学生の態度特性変化ー活動の随意性に着目してー」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』22, 77-88.

学習者による目標設定に関する実践的研究

～ 国語学習意識の質的变化に着目して ～

香 月 正 登

要 旨

本研究は、学習者主体の国語科授業において、学習者による目標設定の有意性を実践的に検討したものである。国語学習意識の質的变化の分析には「主体性のタキソノミー」(石井 2020) 及び「行動のモデル」(マルザーノ 2011) を用いている。稿者と 40 代教員との共同実践で行った国立大学附属 T 小学校 3 年生における「おにたのぼうし」の授業を考察対象とし、学習者による目標設定が学習者の国語学習意識を自律的・方略的意識へと変質させていくことを明らかにしている。学習者による目標設定は、学習者主体の国語科授業において有意性をもつことを結論付けている。

キーワード：学習者主体 目標設定 問い 国語学習意識

1. 問題の所在

学習者主体の国語科授業は、予てより追究されてきた課題(田近 1975; 府川 1995 等)である。しかし、必ずしも学習者が国語を学ぶ意味や喜びを実感できておらず、言語活動の主体となり得ていない現状がある。その要因の一つとして、竜田(2014: 28) は、国語教育目標論の立場から次のように指摘する。

これまでの国語教育目標論のなかでは、学習者重視は論じられても、国語学習の営みに即してどのようにすれば学習者を重視したことになるのかという点は明らかにされてこなかった。ここに、〈国語離れ〉や〈国語嫌い〉を生み出してきた原因があるのではないだろうか。学習者重視はある意味で建前にとどまり、国語教育にはほんとうには位置付けていない。

竜田は、国語教育目標論の構造的特徴を「目標は学ぶ側よりも教える側に立脚して設定される」(p.19) とするが、決してこのことを批判しているわけではない。学習者側の国語学習に対する意識が理論的な検討対象にならなかったことや、目標論への学習者の視点の位置付けが為されてこなかったことを問題視しているのである。

こうした現状に対して、教えと学びの接点を見出し、国語教育における目標設定を問い直すこ

とは必要不可欠な作業である。学習者の言葉の学びへの主体化を図るためにも、教師主導の目標設定ではなく、学習者自身による目標設定を考えることが必要ではないかと考えている。

国語科授業では、初発の感想（一次感想）を手がかりとして、そこでの疑問や感動をもとに学習課題を設定したり、その後の指導過程を工夫したりする試みが為されている。しかし、長崎（2001）は、初発の感想からの課題づくりについて以下のように述べる。

学習者主体とは名ばかりで、これまでも、初発の感想文で、また、課題作りの段階で、学習者が考えてみたい、深めてみたいと思っていることを教師が、どれほどまでに生かすことができたのであろうか。…（中略）…学習者のこだわりをある面、指導者側の論理でもって無視ないし放擲してきたことも事実であろう。（p.89）

ここに見られるのは、教師側の意図による学習課題の設定である。学習者の学びの意識は教師側の意図に回収されてしまうのである。もちろん、授業に責任を負うのは教師であり、授業目標や方向性を定めるのは教師である。だとしても、学習者に課題設定を委ね、教師による目標設定との相互作用を主体的な学びとして描きたい。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、国語科授業の目標設定に関して、学ぶ側の学習者による目標設定の有意性を明らかにすることである。学習者がどのように言葉にアプローチしていくかという学び方に焦点を当て、その過程における国語学習意識の質的变化を探る。

2-1 「問い」の決定と国語学習意識

本研究では学習課題となる「問い」の決定を学習者による目標設定とする。「問い」は、学習者の内面的発露であり、学びを駆動する性質を有している（白水、小山 2021）。「問い」の主体的選択、それに基づく学習は、学習者の学習意欲や探究的態度を育て、学習者自らが学習内容を取り込み、学び方のスキルを獲得する（ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ 2015；鹿嶋、石黒 2018）。国語教育においても読みの学習における「問い」づくりが提案され、読みの交流を促す問いの要件（松本 2011）とともに、学習者による「問い」の設定が読みの内容に深く関与することが示唆されている（松本、西田 2020）。

こうした知見を踏まえ、本研究で重視するのは、学習者の主体的行為としての「問い」の設定である。学習者が「問い」を生成し、「問い」を決定し、「問い」で読み合い、「問い」を評価し、さらなる「問い」を決定するという「問い」設定による学びを経験し、学習者が自らの目標設定を意味づけることに重心を置く。学習者が言葉の学びに責任をもつことによって、言葉の学びへの意識が変化すると考えている。この変化こそ、国語学習意識の変化である。

竜田(2014)は、国語学習意識について、「〈ことばを学ぼうとする意識〉をさすが、〈国語という教科・学習への感じ方〉や、〈自分のことばの力をどうみているか・どう伸ばしていけるかといった見通し〉など、ことばを学ぶことに関して学習者が感じたり考えたりしていることを幅広く包括する概念」(p.25)という。本研究では、教材内容に対する意識よりも、言葉を学ぶことへの意識を国語学習意識として注視し、学習者の中にどのような意識変化が起こるのかを分析し、学習者による目標設定による学びの内実を明らかにする。

2-2 国語学習意識の分析の指標

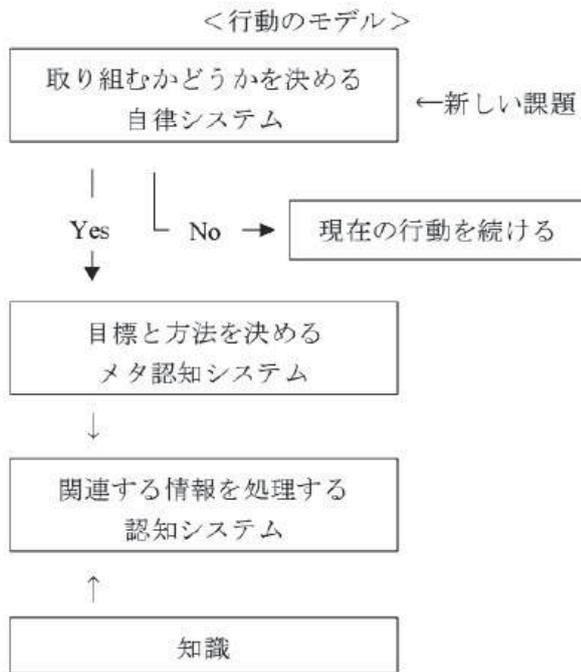
学習者の国語学習意識の階層性を考えるとき、学習者の国語学習に対する主体的意識という観点は、欠くことのできない観点である。石井(2021)は、学習者の主体性のタキソノミーとして、以下のような整理を試みている。

自治(変革人: エージェンシー)	社会関係を創りかえる	出口の情意
	対象世界を創りかえる	
人間的成熟(なりたい自分: アイデンティティ)	軸(思想)の形成	↑
	視座の高まり	
自律(探究人: こだわり)	自分事への問いの生成	
	問いの生成	
学び超え(生涯学習者・独立的学習者)	思考の習慣(知的性向)	
	関心の広がり	
学習態度(自己調整学習者・知的な初心者)	方略的工夫	
	試行錯誤	
積極性(内発的動機づけ)	興味・意欲	
受身(外発的動機づけ)	外形的参加	

主体性を学習への関与とその様態で描き、学習への動機づけとしての「入口の情意」と学習の成果としての「出口の情意」を区別して配置する(石井2020)。学習者による目標設定においても、学習者相互の協働的な「問い」の生成がなければ、学習者個々の興味・意欲に留まり、学習目標化することはない。内発的動機づけは重要だが、「楽しい」「面白い」などの内発的快楽との結びつきのみでは、やがては興味・意欲さえも消失してしまう。学

習者の内面から沸き起こる目標達成や挑戦、熟達への志向(速水2019)が国語学習意識として見られるかは注目点である。

また、こうした主体的行為としての学習者による目標設定が、授業にどのような作用を与えていくかについて分析するために、マルザーノらの「新分類体系(新しいタキソノミー)」のもととなった「行動のモデル」(マルザーノ2013: 11)を活用する。「行動のモデル」は、人が「新しい課題」に出会ったとき、自律システムが最初に働き、それからメタ認知システム、そして、最後に認知システムが働くとし、3つのシステムすべてで知識が駆動することを示している。新分類体系においては、レベル6を自律システム、レベル5をメタ認知システムとし、レベル1～4は、認知システムとなる。認知システムのレベルは、以下の通りである(p35)。



レベル4 知識の活用

レベル3 分析

レベル2 理解

レベル1 取り出し

「行動のモデル」は、授業内で起こる出来事を力動的にとらえたモデルで、学習者の国語学習意識の質的变化の分析にも有効だと考えている。特に「問い」の決定（協働生成）は、自律システムの働きが大きく作用し、メタ認知システム、認知システムの働きが学習者に自覚されることが予想できる。

本研究では、学習者による目標設定が国語授業において有意性があるとすれば、国語学習意識の質的变化は、自律的意識に支えられ、国語学習の予見や「問い」の必要性の自覚、方略的な意識などが現れると仮説し、その実践的検討を行う。

3. 学習者による目標設定の実践的検討

考察対象とする授業実践は、40代教員と共同研究として行ったものであり、授業者は40代教員である。学習展開は、稿者と40代教員との協議で以下のように計画した。

○期間：2022（令和4）年3月3日～16日

○対象：国立大学附属T小学校3年生（32名）

○単元名：「問い」を立てて読み合おう！（教材名：「おにたのぼうし」教育出版3年下）

○単元の目標

- ・文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読することができる。
- ・おにたの言動への着目、場面の比較を通して、語りの構造をとらえることができる。
- ・おにたの言動やぼうしの意味について考えを巡らせ、思いや考えを伝え合おうとする。

○単元の構成（全11時間）

第一次 問いを決めよう！（3時間）

- ・「おにたのぼうし」を読み、読後感を交流する。
- ・問いをつくり、問いを決定する。

第二次 問いで読もう！（6時間）

・ 問いをもとに「おにたのぼうし」を読み合い、問い日記をつくる。(2時間×3セット)

ー 1セット (2時間) の流れー

①問いを確認し、読み合う。(振り返りは家庭学習)

②問いを評価し、次の問いを決定する。

第三次 私を語ろう！(2時間)

・ 「おにたのぼうし」を読んで、もし自分だったらを考え、経験や感想をまとめる。

・ 学習の振り返りをする。

学習者による目標設定として、「問い」の決定を学習者に委ねた実験的な授業である。「問い」をつくる(目標を設定する) 「問い」で読み合う(目標を遂行する) 「問い」を振り返る／新たな「問い」をつくる(目標を評価する) という学習展開を繰り返している。

第一次では、気にかかる「問い」、読み合いたい「問い」をつくり、グループで「問い」を絞り、全体で「問い」を決定するという流れを取っている。第二次第一時では、第一次で決定した「問い」で読み合い、以後は、新たな読み合いの「問い」を設定するかも含めて学習者に決定権を委ね、「問い」の設定を試みている。教師は、話し合いのコーディネーターに徹し、学習者が実際に決定した「問い」は、以下の3つである。

- ① どうしておにたは消えて、そこに黒豆があったのか？
- ② もう少し明るく終わってもよかったのではないか？
- ③ なぜ消える時に麦わらぼうしをのこしたのか？

3-1 第1回目の目標設定における質的变化

学習者が気になったところ、読み合いたいところをそれぞれ問い化し、グループでの問いの検討を通して全体に出てきたのが、以下の問いである。

- A どうしておにたは消えたのか？
- B なぜおにたは消えたのか？
- C なんておにたは女の子のためにごはんを持ってきたのか？
- D なぜおにたはごはんをもってこれたのか？
- E なぜおにたは、おにはわるいといわれたあとにやさしくしたのか？
- F なぜおにたはやさしいのか？
- G おにたはどこからごはんを持ってきたのか？
- H 黒豆はなんだったのか？
- I なぜ豆太のように人のためならがやることができたのか？
- J どうして女の子はうそをついたのか？
- K なぜおにたはつのかくしのぼうしをおいていったのか？

Lなぜ女の子は食べたのとうそをついたのか？

話し合いの中心となったのは、「Bなぜおにたは消えたのか?」「H黒豆はなんだったのか?」である。話し合いの序盤では、以下のような話し合いが展開された。

T①C: 私は「どうしておにたは消えたのか?」がやりたくて、なぜかという、なんか、あの一、文章にもものってなかったし、まだ全然わからないからやってみたくて、あー／つ: あー／つ: でも、それって、全然永久に終わんなさそう／つ: 永久ではないよ／物語の順番に問いをやっていったらいいかな／つ: でもなんか一つに固まってるよね。ごはんのところとか／②C: 私はどうして女の子はうそをついたのかをやりたくて、何でかという、なんでうそをついたのかっていうのも分かんないし、どうして食べたって言ったのかっていうところが分かる／つ: それだったら、すぐ片付きそうな気がする／つ: 今わかった、今わかった／③C: ぼくは黒豆はなんだったかというので、どうしておにたは消えたのかというのの答えが／つ: まとめるっていうか、続くってことでしょ／うん。まとめるっていうか／問題文が連続していくっていうことでしょ／C: なぜおにたは消えたのか?っていうのと、それと、黒豆は何だったのか?っていうのは関連しているよう。

*つ: 学習者の中で起こったつぶやき

学習者は、①②③に見られるように意見表明していくが、それに対する下線のようなつぶやきの中で吟味を加えている。解決イメージや問いの傾向性、問いの関係性などに着眼しながら、取り組むべきかどうかの判断を探る行動を起こしていることが分かる。

話し合いの中盤では、学習者の意識が集中したB・Hの問いを中心に議論が起こる。おにたが消えたことは事実として、黒豆を置いて消えたのか、黒豆は残ったのか、おにたが黒豆になったのかといった黒豆の意味をどう問いとして言語化するかという議論である。

C「どうしておにたは消えたのか?」っていうのと「黒豆は何だったのか?」っていうのは、「どうしておにたは黒豆を置いて消えたのか?」にふくまれているんじゃないかな／C:「黒豆はなんだったのか?」っていうのと、「黒豆を置いて消えた」っていうのはちょっと違うと思う／C:「なぜおにたは消えたのか?」っていうのを考えている中で、その中で「黒豆は何だったのか?」っていう問いがまた出てくるんじゃないかな／C:「なんでおにたは消えたのか?」っていうので「黒豆になったんじゃないか」っていうのが出てきたら、じゃあ、「黒豆は何だったのか?」っていうのがまたおにたってなる／T: だったら、私たちが考えたい問いって何だろう／C: ①どうしておにたは黒豆をおいて消えたのか?／C: ②なんでおにたは消えて、黒豆が残ったのか?／T: どっちがふさわしいだろうね／C: ②がいいと思って、①は「どうしておにたは黒豆をおいて」って「おいて」ってあるけど、「おいて」じゃないかもしれないから、②の「のこった」は、おにたが黒豆になって置いたとしても残ったことだから／C: ①は置いてから消えたことになるけど、②は消えてから黒豆が残っていることになる／C: ②は日本語がおかしいと思っていて、(つ: えーっ、どういうこと?) 黒豆が、おにたがって主語が2つあって、③「どうしておにたは消えて、黒豆を残したか?」だっ

たらしい／C:「黒豆がのこったのか」を「のこしていったのか」というと、もともと②は「おにたは消えて、黒豆は残ったのか？」っていう黒豆についての問いだけど、③の問いだと残していったかで、どうして残していったのかってなると、おにたについてのこととなるから①と一緒にする。

授業時間を超えてしまう話し合いで、おにたの自己犠牲を物語る黒豆へのこだわりは学習者の中で膨らんでいる。すでに読みの交流ははじまっており、主体性の観点からは、試行錯誤や関心の広がりが見える。最終的には、「どうしておにたは消えて、そこに黒豆があったのか？」という問いが提案され決定したが、「考えたいのは、なんでおにたは消えたのかと、黒豆はなんだったかだから、おにたは消えて、そこに黒豆はあったかで、2つの問いが平等になっている」「あったというのは、置いてあったともいえるし、黒豆になったともいえるから」という学習者の考えが了解されたことによる。

学習者は、学習者相互の対話を通し、「おにたのぼうし」の教材性と関りながら読むべき方向性を主体的に判断する。他者との協働性と自らの判断によって、国語学習意識は何をどう学ぶかという具体的に注がれていくことが認められる。

3-2 第1回～第3回の目標設定における質的变化

第1回の目標設定は先の通りだが、第2回、第3回の目標設定における国語学習意識の質的变化に着目したい。

第2回は、第1回同様、学習者個々が読み合いたい問いをグループで出し合い、グループで問いを立て、全体で問いを決定する。出された問いは、以下の問いである。

Aなんで、女の子が言ったとおりに、「節分だから、ごちそうがあまったんだ」と言ったのか？

Bおにたは、なぜ、女の子がうそついた食べ物をそっくりそのまま持ってきたのか？

Cなぜ、おにたは、みんなに気づかれないように、みんなに優しくしていたのか？

Dなぜ、おにたは、人間たちに悪者扱いされているのに、くじけずに気のいいおにのまま、人間たちに優しくするのか？

Eおにたは、女の子をどう思っているのか？

Fもう少し明るく終わってもよかったのでは？

Gなぜ、おにたは、正直におにだと言わなかったのか？

Hなぜ、人間に悪いと言われているのに優しいことをするのか？

まずは、問いを概観し、全体での検討に入る。

T: みんなの推しの問いてどれですか？／**C:** 私は「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」という問いで、(つ: 私もそれ) だって、おにたとかは、最後に悲しい気持ちで物語が終わってしまうから、もうちょっとこの悲しくて、そのことが解決したところで終わった方がよかったんじゃないかな／**C:** あの一本当におにたのぼうしの話の最後におにたが消えて、悲しくてマイナスのところに行っているけど、でも、明るくいったら、たぶんおにたは消えないですずっといると思って、悲しくならないで、あの悲しくならない／**C:** ①「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」という問いで、作者の意図があると思う／**C:** 意図？／**C:** 意図って何？／**T:** どういうことですか？／**C:** 簡単に言うと、考え／私も「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」で、なぜかという、そこから Y くんと同じように②作者の気持ちとか、あの、なんて言うんだろう、作者がなぜこうしたのかっていう、作戦というか、なんていうか、わかってくるんじゃないかなと思ったからやってみようと思いましたが／**T:** この問いでこんなことが読めるよねっていうのがある？／**C:** 作者の考えとか、種とかが見つかる／**C:** 種？／**C:** 種明かしとか？／**C:** ③もう少し明るく終わって、なんか不思議に思う種／**C:** えっと、ぼくも「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」っていうのがいいと思ったんだけど、④作者の気持ちがわかると、そのとき、作者が書いたときにどんな気持ちになって書いたのかがわかると思うから、それによって、この文章全体がわかってくると思う。

第2回では、第1回の経験もあり、授業展開はスムーズで、学習者の注目がFの問いに集まる。学習者の意見が拡散せず、Fに集中した要因は、④の発言にも見られるように、部分ではなく全体への意識が関わっていると考えられる。部分での描かれ方と「おにたのぼうし」の作品性とのつながりが最も問い化されているのがFと判断したのであろう。自律システムの働きによって問いを選別し、メタ認知システムの働きによってFを決定する。他の問いについては、消失ではなく、学習者個々の問いとして維持され、関連付けて読まれることになると考えている。

また、物語の結末を問い化することで、①の発言から②、③、④へと連動する作者の気持ち、作戦、意図を読もうと、学習者の国語学習意識が方略的になっていることがわかる。自律的意識からの目標設定が図られていると考えられる。

では、第3回の目標設定はどうだろうか。第3回では、目標設定の活動にも慣れ、フリーでペア・グループをつくり、読み合いたい問いを出し合い、全体で検討する。23の問いが出されたが、問いを分類・整理し、検討したい問いを次の4つに絞った。

Aなぜ、おにたは、女の子が食べたとうそをついた食べ物をそっくりそのまま持ってきたのか？

Bおにたは、女の子をどう思っているか？

Cなぜ、節分の家から物語は始まったのか？

Dなぜ、消えるときに麦わらぼうしをのこしたのか？

検討の様子は以下の通りである。

T: この4つだね。これまでやった問いとは全く違いそうかもね。どう？／**C:** なんとなく「おにたっぼい」ね／**T:** どういうこと？／**C:** まず、女の子は、帽子忘れてったと言って、帽子を上げて、あの黒豆があったとびっくりしているから、おにた自身はそこは「っぼい」っていののは、自分の意志で帽子を置いていって、豆を置いたんじゃないかな／**C:** 見つけられるために。そのままだと黒豆でわかんなくなっちゃうから／**C:** ぼくも**D**がいいと思って、さっきだれかが言っていたみたいに、①麦わら帽子についての問題はなんも出てなかったし、「おにたのぼうし」だから、帽子がまた結構、関係してくるんじゃないかなと思って／**C:** **D**の問いがいいと思って、②題名が「おにたのぼうし」で、私は帽子がキーワードだと思って／**C:** なるほど／**C:** **B**の問いがいいと思って、あの、どう思ってるかって、おにたは何か、女の子は豆まきしたいし、あとなんか楽しそうだから、どっちの気持ちが優先になるのかなと思って／**C:** **D**の問いかな。「おにたのぼうし」っていう題名なんだから、帽子のこと、帽子関連のことをまだ1回もやってないし（つ：あー）、③麦わら帽子っていうのは、おにたと一緒にずっと行動しているものだから、一緒にいるものだから、そのことについてやってみたい／**C:** **R**くんが言ったように、「おにたのぼうし」って書いてあるから、たぶん帽子の問いにした方がいいんじゃないかって／わたしはみんなの意見を聞いて変えたんだけど、④おにたのぼうしって書いてあって「ぼうし」のところが文章中にも出てきているからキーワードだと思って／**C:** **D**で、「おにたのぼうし」って書いてあるから、⑤帽子がキーワードになっているし、これを読めば全部わかるんじゃないかな／**C:** あーそういうことか／**C:** あの、なんか、**D**は、⑥麦わら帽子とか題名と重なり合っているから、そこが合体しているというか関連しているからいいんじゃないかな。

学習者による目標設定は、**D**を問いとして題名を読み解こうということである。そのことが他の問いを解決していくのではないかという見通しをもっていることが伺える。

第1回から第3回の目標設定を見ると、部分だけの読みに留まらず、象徴的な描き方に着目し、部分と全体の関係を読み、作品性に向かっている。学習者の方略的意識の高まりが認められ、第3回目は、①～⑥の発言を見ても、その傾向が強く表れている。こうした国語学習意識の質的変化は、自律システム、メタ認知システムの働きによるところが大きく、主体の関与という点においても自律的意識が強化されていることがわかる。

3-3 問い日記に見る質的変化

問い日記は、問いの設定、交流を経て、問いに対する答えの整理を行い、問いを評価する振り返りを記したものである。ここでは、国語学習に対し苦手意識が見られるとされるY児を取り上げ、国語学習意識の質的変化を追ってみたい。

Y児の問い日記の記録は以下の通りである。

〈問1 どうしておにたは消えて、そこに黒豆があったのか?〉

予: ①自分はこの問いを楽しめると思っています。なぜなら、この問いはいろいろな答えがあって、答えも文章の中に書いていず自分のそうぞうがすべてだと思うからです。今度のじゅ業は今回と同じでとてももり上がり、いろんな意見が出ると思っています。

振: ぼくは、黒豆の正体はおにただと思えます。なぜなら、氷がとけたように、急におにたがいなくなりました。という部分の後に女の子がまだあったかかった黒い豆を見つけたからです。黒豆がまだあったかかったのはおにたの女の子を最後まで思いやるあたたかい気持ちがあったからだと思えます。

〈問2 もう少し明るく終わってもよかったのでは?〉

予: ぼくは、「もう少し明るい終わり方もあったんじゃないのか?」という問いは②とても楽しめる問いだと思えます。なぜなら作者の意図を深く考えられるからです。この問いの話し合いはとても色々な考えが出てくると思えます。

振: ぼくは③今回の問いについてこのままがいいと思えます。なぜならおにたの自分をぎせいにしても女の子のねがいをかなえるところに読者を感動させることができるからです。また、この問いの良い所は、おにたのせいなく、おにたにとって人を助けることが幸せだということ、おにたの自分が悪者と思われていても人をたすけたいところが伝えられることがこの問いの良い所だと思えます。他にはモチモチの木的主人公の豆太と同じで、きっかけから勇気がでていこともわかります。ですが、豆太は悲しい恐ろしい気持ちで勇気ができましたが、おにたの場合は、人にいにもいろいろあるという思いが伝わらなかつたくやさしから勇気が出たのできっかけはそれぞれちがうこともわかりました。

〈問3 なぜ消える時に麦わらぼうしをのこしたのか?〉

予: 今回のじゅ業できた「どうして、ぼうしをおとして消えたのか?」という④問いは楽しめる問いだと思えます。なぜなら、この問いは前の問いとにている「まとめの問い」だと思うからです。お話の題名にもおにたのぼうしと書かれているのでぼくはそう思いました。ですが、⑤話し合いは、いがいにすらっとかんたんにとけると思えます。なぜならもう前回や前前回の問いでヒントがたくさんでていると思うからです。たとえるなら、⑥しょうぎで相手の「王将」以外のこまをたおせているのに「王将」をたおせる最後の一手が打てない感じです。

振: 今日、⑦この問いは、おにたの女の子への気持ちを考えることができるので、とてもよい問いだと思えます。おにたにとってのぼうしは、おにたである自分をかくす道具です。でも、おにたは困っている女の子を助けたいと思って、自分がおにたとばれてしまってもかまわないうという勇気とやさしさで、自分が黒い豆になって、女の子を助けたのだと思えます。そしておにたであることをかくす必要がなくなったおにたにとって、ぼうしはもういらないので、おいていったんじゃないかと思えます。

Y児の問い日記からは、国語学習に対する苦手意識が感じられず、問いによって生まれる予見の意識は①②④⑤を見ても「なぜなら」と理由付けが付され「答えも文章の中に書いていず」作者の意図を深く探れる」「まとめの問いだと思う」など分析的で、⑥の将棋の比喻は、問いで読

み合うことの確かなイメージ化ができていたことを伺わせる。また、振り返りでは、③「おにたの自分をぎせいにしても女の子のねがいをかなえるところに読者を感動させることができる」や⑦「おにたにとってのぼうしは、おにである自分をかくす道具です。でも、おにたは困っている女の子を助けたいと思って、自分がおにだとばれてしまってもかまわないという勇気とやさしさで、自分が黒い豆になって、女の子を助けたのだと思います。」のように、作品の仕掛けやテーマに深く関わる記述が認められる。

全体的な傾向としても、Y児と同様、問いによる読み合いの予見が確かとなり、部分よりも全体、作者の意図という意識が強く現れ、国語学習意識は、教材内容に留まらず、言葉の学び方へと向かっている。教材性への接近と共に特質すべき意識変化である。

4. 研究の成果と課題

学習者による目標設定の有意性を一般化するには至らないが、学習者に「問い」の決定を委ね、国語学習意識の質的变化を詳細な事実として示すことができたのは、本研究の成果である。授業分析からは、学習者相互による「問い」の協働生成によって、学習者個々が抱く興味・意欲が学習目標化し、自律的意識が芽生え、方略的に読へ向かうと質的变化を見せたことは明らかである。また、こうした意識変化の一因となっているのが、国語学習への予見や「問い」の評価を繰り返してきたことが推察できる。決定した「問い」によって、言葉の学びをイメージしたり、学習の成果や「問い」の有効性を評価したりすることが国語学習意識を高めている。単元の進行に伴い、「問い」のもつ機能や読みの方略的意識など、これまでに十分に見ることができなかつた国語学習意識が学習者の言葉として語られてくる事実は価値あるものと考えている。

学習者の国語学習意識の質的变化は、主体性のタキシノミーと重ねれば、興味・関心を超え、高いレベルで動いている。学習者による目標設定によって、自律システム、メタ認知システムの働きが要求され、認知システムの4つのレベルが状況や文脈の中で働き、価値ある学びとして学習者にフィードバックされたと考えている。ここまでの検討を整理すれば、学習者による目標設定は、学習者自身が言葉の学びを構成し、言葉の学びを理解することに有意性をもつということである。

しかし、課題として浮かぶのは、有意性をもたらしたのは学習者による目標設定という要因だけかという問題である。やはり、「おにたのぼうし」のもつ教材性によるところも大きいと考えている。今後、教材性のさらなる吟味と文学・説明文、書く、話す・聞くと言語領域を広げた国語学習意識の変化を捉えたい。

また、授業場面における教師の出とリフレクションの在り方の検討が必要であると考えている。学習者主体の国語科授業は、常に力動的な動きを見せ、教師の立ち位置も変質させる。そこでの

教師の出とりフレクションは、学習者主体の国語科授業の鍵を握るものであり、学習者の可能性と限界性を見極めが求められる。

〈引用・参考文献〉

- 石井英真(2020)『現代アメリカにおける学力形成論の展開 再増補版』東信堂
- 石井英真(2020)『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のデザイン』日本標準
- 石井英真(2021)「第69回初等教育全国協議会(オンライン)／広島大学附属小学校」講演発表資料
- 鹿嶋真弓・石黒康夫(2018)『子どものつぶやきから始める主体的で深い学び 問いを創る授業』図書文化社
- 白水始・小山義徳(2021)「質問研究の意義」小山義徳・道田泰司編『「問う力」を育てる理論と実践 問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房
- 田近洵一(1975)『言語行動主体の形成—国語教育への視座—』新光閣書店
- 竜田徹(2014)『構想力を育む国語教育』溪水社
- ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ著／吉田新一郎訳(2015)『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論
- 長崎伸仁(2001)「指導者側の指導理論と学習者側の学習理論の溝を、どのようにして埋めればよいのか」国語教育探究の会『国語教育探究』第14号
- 速水敏彦(2019)『教育心理学の神話を問い直す 内発的動機付けと自律的動機付け』金子書房
- 府川源一郎(1995)『「国語」教育の可能性-ことばを通してことばを発見するために-』教育出版
- 松本修(2011)「読みの交流を促す問い」の5つの要件の検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第70集
- 松本修・西田太郎(2020)『小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン 物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』明治図書
- マルザーノ、ケンドール著／黒上晴夫、泰山裕訳(2013)『教育目標をデザインする 授業設計のための新しい分類体系』北大路書房

梅光学院大学論集規程

(目的と名称)

第1 条 梅光学院大学における学術研究の成果を発表するために、紀要を定期的に電子媒体で公開する。

- 2 この学術雑誌を、梅光学院大学論集[BULLETIN of BAIKO GAKUIN UNIVERSITY]
(以下、論集という)とする。

(論集編集委員会)

第2 条 論集編集に当たって編集委員会を置く。

- 2 編集委員会の構成メンバー及び責任者は学長が任命する。
- 3 編集委員会は以下のことを行う。
 - ① 論文等投稿の呼びかけ
 - ② 論集投稿者への連絡
 - ③ 査読者の提案
 - ④ 印刷会社との折衝
 - ⑤ その他論集公開に当たり必要なこと

(論文投稿資格)

第3 条 論集に論文等を投稿できるのは、梅光学院大学専任教員、客員教授、非常勤講師、客員研究員、その他学長が認めたもの。

- 2 共同研究の場合は、本学専任教員が含まれるものとする。

第4 条 投稿原稿の種類は、次の各号のとおりとする。

- ① 論文
- ② 研究ノート
- ③ 資料紹介
- ④ そのほか編集委員会が認めたもの

(原稿の分量及び様式)

第5 条 原稿の字数は、原則として邦文で **12,000** 字以内とする。英文は先に準ずる紙幅以内とする。邦文の場合は、英文題目を付する。

- 2 論文等には、邦文の場合で約 **200** 字の要旨を付する。その他の言語の場合は、左記に準ずる。論文等には **3** 語から **5** 語のキーワードを付する。
- 3 定められた定型の様式を用いること。

(公開時期及び提出手続)

第6 条 論集は、毎年度 **1** 回 **3** 月末日付で公開する。

- 2 原稿募集期限は毎年 **12** 月1 日とする。
- 3 投稿の意思があることを、論集編集委員会に事前に伝える。
- 4 原稿は、メール添付で論集編集委員会に提出する。

(論文等の審査)

第7条 投稿論文等は学長が決定した査読者が査読を行う。

2 論文等の採否は、査読者からの報告を受けて学長が決定する。

(著作権)

第8条 公開された論文の著作権は著者に帰属するものとする。

(電子化の許諾)

第9条 論文を電子化して公開する権利は論集編集委員会が有する。

2 投稿者は論集編集委員会に対して、当該論文等の印刷、電子的記録媒体への変換・複製、学内外への配布を許諾するものとする。

3 投稿者は論集編集委員会に対して、当該論文等の送信可能化・コンピュータネットワーク等での学内外への公開を許諾するものとする。

(所管)

第10条 この規程は、大学事務局において管理する。

(規程の改廃)

第11条 この規程の改廃は、大学運営会議の議を経て学長が決する。

附 則

この規程は、**2021年(令和3年)10月1日**から施行する。

執筆者紹介

赤堀方哉(あかほり まさや)	子ども学部教授
石崎和也(いしざき かずや)	広島大学大学院人間社会科学研究科
岩佐康弘(いわさ やすひろ)	子ども学部講師
香月正登(かつき まさと)	子ども学部教授
倉本 昭(くらもと あきら)	文学部教授
佐々木 聡(ささき さとし)	高野山大学 文学部専任講師
真田 穰 人(さなだ しげと)	子ども学部講師
宋 弘 揚(そう こうよう)	文学部講師
高橋誠史(たかはし せいじ)	文学部講師
當房詠子(とうぼう えいこ)	文学部非常勤講師
馬場 洸 志(ばば たけし)	文学部講師
日原尚吾(ひはら しょうご)	松山大学経営学部准教授
南 雅 則(みなみ まさのり)	びわこ学院大学 教育福祉学部教授
渡邊晶子(わたなべ あきこ)	文学部准教授

論集編集委員

樋口紀子
宋弘揚
岩佐康弘
内山聡一朗

梅光学院大学 論集第56号

2023年3月31日印刷

2023年3月31日発行

〒750-8511 下関市向洋町 1-1-1

発行者 梅光学院大学
樋口紀子

印刷 〒752-0927 山口県下関市長府扇町9番50号
瞬報社写真印刷(株)

BULLETIN

of
BAIKO GAKUIN UNIVERSITY

56

-
- Prospero, see where “it” streams in the firmament!:
The Complex Epilogue of *The Tempest* Akiko Watanabe〔 1 〕
- Rater Reliability in Peer Speech Assessment done by CEFR A2
EFL Learners Seiji Takahashi〔 19〕
- A Study on Place Names of Shimonoseki Appearing in
Saikaku’s『 HitomeTamaboko』 Akira Kuramoto〔 35〕
- A Study on Disaster Knowledge and Awareness of International Students
Toward a Multicultural Community through Disaster Prevention
Song Hongyang〔 49〕
- Perceptions of Teacher Autonomy Support and School Adjustment among
Junior High School and High School Students:
Implications for Educational Counseling Yasuhiro Iwasa
Kazuya Ishizaki
Shogo Hihara〔 61〕
- Research on Issues in Community School Management
From the Perspective of a Regional Coordinator Shigeto Sanada
Eiko Tobo
Masanori Minami
Satoshi Sasaki〔 73〕
- A Study on the Effectiveness of Active Learning Masaya Akahori〔 87〕
- Study of Educational Involvement By Service-Learning Coordinator
Coordinator in Higher Education in the U.S. Takeshi Baba〔 99〕
- A Pratical Study on Goal Setting by Learners
Focusing on qualitative changes in Japanese language learning awareness.
Masato Katsuki〔 117〕
-