

梅 光 学 院 大 学

# 論 集

第58号

---

*The Jew of Malta* の愛される悪役たち 渡 邊 晶 子 [1]

外国人散在地域における多文化共生の防災まちづくりの推進の取り組み  
——佐賀県国際交流協会の事例—— 宋 弘 揚 [17]

サービス・ラーニング必修科目の初年度の実践に関する研究  
——「サービス」と「ラーニング」の互恵性に着目して—— 馬 場 洸 志  
宋 弘 揚  
真 田 穰 人 [29]

国語学習サイクルの効果検証  
——1年間の文学実践を通して—— 香 月 正 登 [45]

---

2025

# The Jew of Malta の愛される悪役たち

渡 邊 晶 子

## 要 旨

*The Jew of Malta* に登場する Barabas が語る言葉は辛辣である。特に彼がクリスチャンに向ける軽蔑の眼差しと非情な言葉の数々は、不快感を乗り越えて笑いを誘う要素とさえなっている。本作には Barabas に負けず劣らず卑怯で残酷な人物が次々と登場するのだが、その代表格 Ferneze はクリスチャンである。当時の英国における演劇統制を考慮するならば、本作が上演されたこと自体が驚くべきことだが、本稿はその理由を Marlowe 作品そのものから見出すことを試みる。醜い争いの陰で大きな影響力を持つ善と悪の力に注目し、本作の魅力に迫りたいと思う。

キーワード：Marlowe、神、演劇統制、悪役、Machevill

## 1. はじめに

Christopher Marlowe の *The Jew of Malta* はおそらく 1589 年から 1591 年の間に執筆されたと考えられ、<sup>1)</sup> 1592 年 2 月から 1596 年 6 月にかけて 36 回も Rose 座で上演されていたことを劇場所所有者であった Philip Henslowe が *Henslowe's Diary* で伝えている。<sup>2)</sup> 特に、Marlowe が 29 歳の若さで殺害された 1 年後にあたる 1594 年、Ruy Lopez の処刑が世間を騒がせたこともあってか、<sup>3)</sup> 12 回の上演が記録されており、本作の人気のほどが窺える。中でもこの年、当時のロンドンで人気を二分していたともいえる Rose 座所属の The Lord Admiral's Men と Shakespeare が共同所有する Globe 座所属の The Lord Chamberlain's Men が一緒に本作を上演した点は特筆に値するだろう。<sup>4)</sup>

初版は 1633 年で、表紙には “AS IT WAS PLAYD BEFORE THE KING AND QVEENE, IN HIS MAJESTIES” と書かれている。これは 1630 年以降に Queen Henrietta's Men が The Phoenix や Cockpit-in Court で上演した際のことを指していると考えられている。<sup>5)</sup> これが他作家による他作品であったならばさほど驚くべきことではないかもしれないが、無神論者との烙印をおされた Marlowe による、<sup>6)</sup> クリスチャンとユダヤ人とイスラム教徒によるあからさまな罵り合いが描かれている作品なのである。祝典局 (Privy Council) 長の事前検閲を受けて許可を得た作品のみが上演できたこの時期に、<sup>7)</sup> 本作は上演を止められることもなく、宮廷での上演さえ許されたので

ある。政治的な駆け引きがあった可能性も否定できないが、作品そのもので語られる言葉から、本作がこれほど人々から求められた理由を探っていきたいと思う。

## 2. The Jew of Malta と Marlowe

本作は William Shakespeare の *The Merchant of Venice* との比較において語られることが少なくない。<sup>8)</sup> 両作品の関係性は題名からも感じられるが、*The Merchant of Venice* は 1598 年には *The Jew of Venice* という、Marlowe 作品により近い題名で出版登録されている。<sup>9)</sup> 実際、設定においても、裕福なユダヤ人が自分を迫害するキリスト教徒たちと財産や権利や名誉を巡って争った末に悲惨な結末を迎え、その一人娘は父と決別してキリスト教徒として生きる決意をするなど、類似点は多い。

しかし、本作で登場人物たちが口にする歯に衣着せぬ言葉の応酬は、まさに Marlowe ならではのものと言えるだろう。互いを「ユダヤ人」「クリスチャン」「トルコ人」と呼び合い、人種や宗教の違いと偏見を盾にして反目し合うのである。地中海の交易の要所に位置していたことから実際にアラブ人やノルマン人によって征服、支配された歴史を持つマルタ島を舞台に、<sup>10)</sup> 人間の金銭や権力や異性への滑稽なまでの欲望と身勝手さが、率直な表現ゆえに説得力をもって描かれているのである。本稿では、宗教名は強調されているものの、修道士を含む登場人物の「信仰」という側面が彼らの行動からはほぼ何も描かれていないという点に注目している。ユダヤ教、キリスト教、イスラム教では旧約聖書に書かれている全能の唯一神を信仰しているはずなのだが、登場人物のほとんどが神への畏れも示されなければ、神への言及すら無いのである。そのような中、ユダヤ人でありながらキリスト教に改宗をする Abigail だけが、神との個人的で内面的な関わりを持ち、信頼してその教えを自らの拠り所としていく姿が目立つ。

信仰心を持つ Abigail がむしろ特異な存在のように描かれ、狡いクリスチャンの姿と彼らに向けられる辛辣な言葉が際立つ本作は、「無神論者 Marlowe の作品」だと理解されがちである。New Mermaids 版 *The Jew of Malta* の Introduction が<sup>3)</sup> “Contemporaries invoked atheism, disrespect for authority, cruelty, violence and Machiavellian policy in characterizing the man. These terms suggest aspects of Marlowe’s works – cosmic irony, sardonic humour, intellectual aspiration, spectacular violence, impassioned verse and detached analysis – which have won four hundred years of increasingly positive response.” (viii) と説明するように、Marlowe 作品には彼自身に向けられる反感と強く結び付けられる傾向があるといえる。

確かに「全能の神」を指し示す言葉を口にする登場人物がいない本作だが、Marlowe は前作 *Dr Faustus* (1588: A テキスト) では、神学者でありながら「神」を裏切って悪魔に魂を売り、絶望の淵でキリストの半滴の血に救いを求める主人公 Faustus の人生を描いている。時すでに遅

く、彼は滅びる結果を迎えたが、神に背を向けきれなかったその姿は無神論者のものとは大きく異なるだろう。神とは向き合わない Barabas や Ferneze とはむしろ対照的である。それぞれが Marlowe の意図した人物像であると解釈する以外にも、本作で「神」が語られない理由として当時の検閲の影響が考えられる。なぜなら、Barbara A. Mowat が Shakespeare の *Othello* に関する研究で明らかにした“God”から“heaven”への言葉の入れ替えと同様の操作が疑われる箇所が本作にも散見されるのである。それが顕著なのは、後に詳述する Ferneze が 3 幕 3 場で息子の死を悼む祈りの場面と 5 幕 5 場で“praise” (5.5.122) との言葉を用いて一連の行動を締めくくる場面である。“God”という明確な対象を表す言葉が相応しいと思われるこれらの場面で“heaven”という曖昧な表現が用いられていることに不自然さを覚える。だが、本作においては結果的に Ferneze の信仰そのものが曖昧であることを強調する効果をもたらしているともいえるだろう。

「神」との言葉を用いずとも、Machevill と Abigail が見せる「悪」と「善」の力を効果的に描くことで、口先だけの宗教家や宗教を利用する強欲な権力者たちの姿を浮き彫りにする Marlowe の手腕は、彼自身の人生とは切り離して評価すべきだろう。次のセクションからは登場人物の語る言葉から本作の魅力に迫りたい。

### 3. ユダヤ人 Barabas

本作はユダヤ人 Barabas の言動を中心に物語が進むのだが、彼が本音を吐く頻度の高さは特徴的である。当時の戯曲には、舞台上に聞き手がいない状況で登場人物が語ることで観客が間接的な聞き手となり、ドラマティック・アイロニーを生む独白は多い。<sup>11)</sup>しかし、Barabas は他の登場人物には隠しておきたい事柄を観客に直接語りかける。加えて、ほぼ同時に目的を達成するための言葉を近くにいる他の登場人物に向けて発することで、コミカルさを装って観客を自分の側に引き入れるのである。Stephen Greenblatt は“Barabas the deceiver gives us his own version of this aesthetic” (215) と、躊躇わず本作の主人公を“deceiver”と呼び、“what matters is that the audience becomes Barabas’s accomplice. And the pact is affirmed over and over again in Barabas’s frequent, malevolently comic asides” (216) と、彼の観客への語り掛けが生む効果の大きさを述べている。<sup>12)</sup>だが、圧倒的なまでの Barabas の自己中心性と残虐さによって次々と引き起こされる悲劇は、コミカルという解釈で観客の共感を繋ぎとめることを許さないような深刻さを伴う。実際、Grandfather Films が制作した本作の映画は“Marlowe’s dark satire”と紹介され、人々の怒りや悲しみを浮き彫りにし、もの悲しい音楽と重厚な室内装飾や衣装が悲劇の深刻さを強調した作品となっている。

登場するクリスチャンやイスラム教徒たちからは名前よりむしろ“Jew”と呼ばれる Barabas はユダヤ人であることが重要なアイデンティティで、ユダヤ教徒であると考えるのが自然なのだ

が、「信仰」が「神仏などを信じ崇めること」で、「経験や知識を超えた存在を信頼し、自己をゆだねる自覚的な態度」（意味大辞典）や「神仏などを信じてあがめること。また、ある宗教を信じて、その教えを自分のよりどころとすること。」（デジタル大辞泉）であるなら、<sup>12)</sup> 彼の言動から「信仰」は見られない。Barabasがいかにも旧約聖書（ユダヤ経典）に書かれているかのように話す内容は、多くがユダヤ人の選民意識を強調した皮肉である。“Thus trowls our fortune in by land and sea, / And thus are we on every side enriched: / These are the blessings promised to the Jews, / And herein was old Abram’s happiness” (1.1.102-5) は、<sup>13)</sup> 旧約の時代に神がアブラムに約束された祝福が今自分に及んでいることを感謝しているかのような言葉である。しかし、そのすぐ後で発する “Rather had I a Jew be hated thus, / Than pitied in a Christian poverty” (1.1.113-14) との言葉は、彼の意図が神への感謝などではなく、キリスト教徒たちの清貧を見下すものであることを表している。また、クリスチャンたちに没収された財産の一部を回収したものの、復讐心に燃える Barabas の “swine-eating Christians, / Unchosen nation, never circumcised” (2.3.7-8) との発言からも、自分たちはキリスト教徒とは違って神に選ばれた特別な民族であると強く意識していることがわかる。それでいながら、“I am not of the tribe of Levi, I, / That can so soon forget an injury” (2.3.18-19) とも述べ、イスラエル十二支族の一つで代々祭司を務めて裁判権も有していたレビ族に倣うつもりはないと示唆し、受けた痛みを忘れずに反撃をするとも受け取れる宣言をするのである。

更には “It’s no sin to deceive a Christian” (2.3.308) とさえ言っている。これは宿敵であるクリスチャンのマルタ総督 Ferneze の息子 Lodowick を誑かすようにと娘 Abigail を説き伏せる時に発する言葉だが、その理由として “For they themselves hold it a principle, / Faith is not to be held with heretics; / But all are heretics that are not Jews” (2.3.309-11) と説明する。クリスチャンからすればユダヤ教徒は “heretics” に含まれ、ユダヤ教徒からすればその逆が成り立つという、当然ともいえる論理を都合よく利用した口実である。しかし重要なのは、“Faith is not to be held with heretics” は実際にカトリック教会によって施行されていた教令であった。<sup>14)</sup> Abigail は父の言葉に逆らえず、誘われて彼女に夢中になった Lodowick と彼女が愛する Mathias は Barabas の偽の手紙に騙されて決闘の末に共に果ててしまうのである。Barabas にとってユダヤ人であるということは、異教徒であるクリスチャンを蔑んでも構わないということの意味しているといえるのである。

Barabas は不信心だけでなく、非常に自分勝手な人物である。トルコの艦隊が武装してマルタにやってきて、戦争が起こりそうだと言われるとユダヤ人の同胞から伝えられると、“Nay, let’em combat, conquer, and kill all, / So they spare me, my daughter, and my wealth”(1.1.151-2) と呟くのである。冗談としか思えないほど極端に利己的な言葉だが、これが本心であったことは後の彼の言動から明らかになる。ユダヤ教の教えを真摯に受け止めようとはせず、財産に執着し、身近な人さへ何

の躊躇いもなく次々と殺すその姿は、悪役の“stage Jew”というだけでは納得できない、何か人ならぬものを感じさせる迫力を備えているといえるだろう。

#### 4. Villain vs. Villain vs. Villain

ユダヤ人 Barabas が悪役 (villain) なら、<sup>15)</sup> 敵役のクリスチャンたちは善き人々なのかという本作においては明らかに違う。Barabas は類を見ないほどの冷血、非道な極悪人となるのだが、そもそも権力を乱用して言葉巧みに彼の財産を奪い、絶望の淵に追いやったのはクリスチャンのマルタ総督 Ferneze である。この人物のあくどさもまた比肩するものはないほどで、5 幕では利用される振りをして Barabas をまんまと騙して殺害し、マルタ総督の地位を奪い返し、トルコとの交渉に利用するためにトルコ皇帝の息子 Calymath を捕虜にすることをやってのける。

悪役はこの二人だけではない。Barabas が殺人計画に利用するために手に入れた奴隷の Ithamore は、嬉々として殺人幫助を繰り返す。Barabas は奴隷市場で役人に “I must have one that’s sickly, andn’t be but / for sparing vittles” (2.3.123-24)、“let me see one that’s somewhat leaner” (2.3.125) と風変わりな注文をつけ、勧められた痩せた男に生まれを聞く。そして、“In Thrace; brought up in Arabia” (2.3.128) との答えに満足をして Ithamore を買うのである。トラキア人は「戦闘に秀で、古代ローマ時代にも傭兵として重用された」とされる。<sup>16)</sup> 15 世紀にローマの属州からトルコ領となった地で生まれ、アラビアで育ったという Ithamore にイスラム教の影響と反キリスト教の意識、更には痩せて不健康そうな様子から強い不満や欲求があることなどを Barabas は嗅ぎ取ったとも考えられる。

奴隷市場を出て間もなく、Barabas は知り合ったばかりの Ithamore に自らの過去を打ち明けるのだが、それは人々の憧れである貿易商として成功を収めた大富豪、厳しい戒律に従って生きるユダヤ人という人物像からは想像できないような行為の告白である。いかに極悪非道の限りを尽くしてクリスチャンたちを苦しめ、殺し、財をなしてきたかを 27 行に渡って自慢げに語るのがある。これから実行に移す復讐にどれだけ Ithamore が共感するかを試しているかのようでもある。それを聞いた Ithamore も、自らがいかにクリスチャンたちを苦しめ、それを楽しんできたかを得意げに語る。それを聞いた Barabas の台詞が以下の通りである。

BARABAS. Why this is something; make account of me

As of thy fellow; we are villains both:

Both circumcised, we hate Christians both:

Be true and secret, thou shalt want no gold. (2.3.212-15)

213 行目と 214 行目に合わせて 3 回繰り返される “both” が、悪事を働くことに躊躇いが無いのみならず、喜びすら覚える感覚を共有できる相手を手に入れた Barabas の喜びを表しているといえるだろう。Ithamore の語った悪事の数々が主人を喜ばすための作り話だけではないことは、Barabas が娘や修道士たちを殺すのを面白半分に手伝い、拳句の果てに金欲しさで主人を売るあくどさからは想像に難くない。Barabas から遺産を与えるとまで約束されたが、Ithamore は “To undo a Jew is charity, and not sin” (4.4.76) とさえ言って彼を裏切り、逆に毒殺されてしまう。

イスラム教徒 Calymath はというと、父親であるトルコの皇帝に代わって未払いの年貢 10 年分を一度に払うことをマルタに要求し、Ferneze が Barabas の財産を没収するきっかけを作った人物である。しかし、知恵者とはいえず、身勝手に残忍な Barabas や Ferneze にいとも簡単に振り回される。自分が総督に任命した Barabas が解任したはずの Ferneze に嵌められて死んだ直後には “Tell me, you Christians, what doth this portend?” (5.5.89) と聞いており、Barabas の策により自国の兵士たちが皆殺しにされ、自身が Ferneze の捕虜とされたことにも気づかない。知らされてもなお、“Nay rather, Christians, let me go to Turkey, / In person there to meditate your peace; / To keep me here will nought advantage you” (5.5.114-16) と提案するなど、Barabas と Ferneze の謀略や変り身の早さに理解が追い付かない様子を見せる。しかし、父親の権勢を笠に着て取引をしようとする狡さは常に持ち合わせている。

宗教間の争いのような言葉が飛び交う本作だが、宗教は果たしてどのように扱われているのかを改めて考えてみたい。Barabas も Ferneze も、時に信仰者が喜ぶような表現を用いるが、彼らの発言は信仰心と結び付いているとは考えにくい。Barabas の選民意識とキリスト教徒に対して抱く思いについては既に述べてきたが、ここでは自らを宗教的知識に富んだ人物であるかのように口にする彼の言葉に注目したい。James R. Siemon も “Barabas’s use of familiar biblical or classical sources is pointedly ironic or inaccurate” (74) と指摘するように、彼の言葉の中には明らかに不正確なものもある。Abigail がキリスト教徒になったと聞いた Barabas は怒り、絶縁を誓うと “But perish underneath my bitter curse / Like Cain by Adam, for his brother’s death.” (3.4.32-33) と述べる。確かに創世記 4 章でアダムとイブの息子カインは嫉妬から弟アベルを殺してしまうのだが、この件に直接関わるアダムの言動は聖書には書かれていない。神の怒りを受けたカインは土地を追われはするが、神から受けた特別な保護によって生き延び、子孫は 6 代まで聖書に名が記されている。したがって、Barabas の言う「父親の激しい呪い」にも、それを神が認めたかのような解釈にも根拠はない。それに関わらず、Barabas は自らの言葉を正当な理由として娘を殺すのである。このように深刻な局面で聖書の内容さえ勝手に変える Barabas の宗教観は相当ご都合主義なものだといえるだろう。

一方、息子 Lodowick を失った Ferneze は、息子と彼の恋敵を墓に葬るように命じると “Upon which altar I will offer up / My daily sacrifice of sighs and tears, / And with my prayers pierce

impartial heavens” (3.2.31-33) と語る。敢えて “heavens” を「冷淡」と非難し、いかにも「わが祈りを聞き届け、やがて情を示してくれる神」への信仰心を示すかのような表現だが、“Till they [reveal] the causers of our smarts, / Which forced their hands divide united hearts” (3.2.34-35) と続く言葉は、息子たちの死を悼んで神の前に謙っているというよりは、息子を死なせて自分を苦しめた犯人への強い憤りを耳障りの良い言葉で覆い隠しているようにも聞こえる。実際 Ferneze は、Lodowick の死は自分が仕組んだことだと Barabas が白状しても、ただ彼の死を見届けただけで、息子について一言も発することはない。彼にとっての宗教も形式的なものに過ぎないといえるだろう。

Barabas や Ferneze が互いに向ける言葉に狡猾に隠す悪意と、時に素っ気なく示される残忍な本心は、宗教や人種を超えて人間が皆持つ身勝手さや残酷さであるともいえるだろう。しかし、本作において注目すべきは Machevill の存在である。宮廷での上演に際して語られたプロローグとエピローグとは別に、本作には上演と同時に始まるプロローグがある。そこに登場するのが Machevill である。彼は 35 行にも及ぶスピーチを終えると退場し、その後は直接言及されることも、再登場することもない。既に死んで自由な魂として語る彼は、人間も人間の言葉も悪も死も恐れず、“I count religion but a childish toy, / And hold there is no sin but ignorance.” (14-15) と言い切る。まさに大胆不敵である。そしてこれこそが、本作に登場する悪役たちに見られる宗教を軽んじた態度ではないか。

Machevill は、自らと自らの信条について語った後、“a Jew, / Who smiles to see how full his bags are crammed, / Which money was not got without my means” (30-32) と Barabas を紹介し、彼の悲劇を見せるためにブリテンに来たと告げる。そして、“I crave but this, grace him as he deserves, / And let him not be entertained the worse / Because he favours me.” (33-35) と、自らの思想と Barabas との強い関連性を示唆する。Barabas も “I learned in Florence how to kiss my hand, / Heave up my shoulders when they call me dog, / And duck as low as any bare-foot friar, / Hoping to see them starve upon a stall” (2.3.23-26) と語り、謙って見せて心の中で修道士たちが飢え死にするのを願うといった価値観は Machevill の活動の中心地であった Florence で身につけたと認める。それだけでなく、欲と恨みに駆られた者同士が壮絶な騙し合いを繰り広げることに、「みな自らの意志で死ぬことに敬意を払い、中には、死者の魂が減することなく生存中よりも一層祝福されると信じるものもいた」といわれるトラキアの出身である Ithamore を Barabas が奴隷としたことにも、<sup>17)</sup> 霊魂となった Machevill の影を感じ取ることができないだろうか。プロローグで彼が語った不吉な思いは、広く作品全体に影響を与えていると考えられるのである。

## 5. 娘の死と父の死

本作の中にも唯一、自らの信仰について真剣に語る人物はいるのだが、それが Barabas の娘 Abigail である。ユダヤ教徒として生まれ育ったものの、様々な苦難を経験する中でキリスト教に出会い、信仰を確かなものにし、死に際までそれを守り続けるのである。彼女の心の変化には明らかに父親の言動が関係している。物語序盤では、Ferneze に全財産を没収されて “Daughter, I have it: thou perceiv’st the plight / Wherein these Christians have oppressed me: / Be ruled by me, for it extremity / We ought to make bar of no policy” (1.2.270-73) と語りかける年老いた父親に “Father, whate’er it be to injure them / That have so manifestly wronged us, / What will not Abigail attempt?” (1.2.274-76) と強い口調で答える。恐らく彼女は父親がどれほどの怒りや復讐心を秘めているかを知らず、どれほど残虐になりうるのか想像すらできなかったことだろう。なぜなら、計画的で論理的で弁が立つ Barabas は、自らは知的で敬虔な人物であるという印象を娘に与えるような発言を繰り返しているのである。実際彼はこの絶望的な状況の中でも、泣く必要はないと諭し、彼女のためにも十分蓄えてきていると告げる冷静さを見せる。Abigail は父の命令に従い、偽りのキリスト教信仰を口にして修道院に潜り込むと、父の隠し財産を密かに回収して、さっさと自宅に戻る。実の父親に、悪の道に引き込まれているとは気づいていないだろう。

しかし、父が自分を利用して Lodowick と Mathias を死に追いやったことを知ると、改めて修道院に受け入れてとしてほしいと修道士に願う。修道院の生活を嫌ったのはつい最近のことではないかと問う修道士に、彼女はキリスト教の悔い改めの告白をする。

ABIGAIL. Then were my thoughts so frail and unconfirmed,  
And I was chained to follies of the world: 60  
But now experience, purchased with grief,  
Has made me see the difference of things.  
My sinful soul, alas, hath paced too long  
The fatal labyrinth of misbelief,  
Far from the Son that gives eternal life. (3.3.59-65)

63 行目に “My sinful soul” とあるが、本作において自分の「罪」について言及するのは、聖職者たちでも金や権力の亡者となった人殺したちでもなく、Abigail だけである。また 65 行目にある “the Son” は明らかにイエス・キリストを指す言葉で、“God” が使われない本作において、このただ一度だけ用いられる “the Son” が永遠の命を与える存在として語られている。Marlowe はこの一文で Abigail のキリスト教信仰を明確にしているといえるのである。

娘の改宗に腹を立てた Barabas は彼女を殺す決意をし、修道院に寄付をする料理に毒を盛る。料理を食べた他の修道女たちが次々と死んでいく中、Abigail は間もなく自分にも訪れる死を悟り、修道士 Bernardine に最期の言葉を託す。

ABIGAIL. Be you my ghostly father; and first know,

That in this house I lived religiously,

Chaste and devout, much sorrowing of my sins,

But ere I came—

15

BERNARDINE. What then?

ABIGAIL. I did offend high heaven so grievously,

As I am almost desperate for my sins:

And one offence torments me more than all. (3.6.12-19)

この臨終の言葉の中でも、彼女は 14 行目と 18 行目で “my sins” と口にする。そして、赦されざるほど重大で、彼女を苦しめてきた “one offence” (3.6.19) が Mathias と Lodowick の死に関わることで、自らが関与したことをこの後に告白するのである。17 行目で用いられている “high heaven” との表現にも注目したい。<sup>18)</sup>彼女の思いは創造主である神 “God” に向けられているため、漠然とした空間にすぎない “heaven” に “high” を付けることで、天国における「神の臨在」を強調することを意図したと考えられるだろう。

彼女の信仰は、父親の犯した罪を紙に書いて修道士に渡し、秘密を守ってくれるよう懇願した後、更に強く表れる。“Convert my father that he may be saved, / And witness that I die a Christian” (3.6.39-40) と言って息を引き取るのである。死を恐れて自らの心の安寧を祈ってほしいと願うのではなく、赦し難い悪事に手を染めた父親がキリスト教の神を信じて魂の救済を受けられるように導いてほしいと願って死ぬのである。父親から毒を盛られたことには気づいていなかったとしても、やや出来過ぎた展開と言えなくもないが、David K. Anderson が “Abigail’s choice to enter a papist institution may be perceived as questionable, but it is difficult to doubt the sincerity of the dying girl’s faith as she declares, [lines 13-14]” (92) と述べるように、この告解は彼女の飾らない本心と捉えるべきだろう。このような信仰の姿が、強大な悪の力に対抗する善の力として本作には描かれているのではないだろうか。

また本稿では、彼女の言葉が “Christian” で終わっていることは意味深いと考える。“God” とや “Jesus” といった言葉を用いることができないとしたなら、これは迫りくる死の前に彼女が神との繋がりを明確に表現することのできる唯一の言葉だといえるからである。同時に、ユダヤ人として生まれた Abigail が最期にクリスチャンを名乗ることは、自らの罪に気づいてからは悔

い改めて、信仰者として生きたことを強調する。都合よく宗教を振りかざす他の登場人物たちとの違いを浮き彫りにするものといえるだろう。更に、Abigailが信仰心から口にする“Christian”は、終幕においてBarabasとCalymathの口から何度も発せられる空虚な“Christians”という言葉と大きな対比をなすものともいえるだろう。

ここで、彼女を毒殺した父Barabasの死に様がどのようなものだったのか見ていきたい。Fernezeの罠に嵌り、予期せず燃え滾る大釜に落ち込んだ直後、Barabasは以下のように助けを求める。

BARABAS. Help, help me, Christians, help.

FERNEZE. See Calymath, this was devised for thee. 65

CALYMATH. Treason, treason Bashaws, fly.

FERNEZE. No, Selim, do not fly;

See his end first, and fly then if thou canst.

BARBAS. Oh help me, Selim, help me Christians.

Governor, why stand you all so pitiless? (5.5.64-70)

燃え滾る釜の中に落とされたBarabasが、想定外の状況に動揺し、おそらくなぜ自分が罠に嵌ったかもわからずに、まず助けを求める相手は“Christians”なのである。彼らは自分を陥れた憎むべき存在ではあったが、Ferneze失脚後にはマルタの総督に任ぜられていたBarabasにとっては部下でもあった。しかし、これまで散々自分たちを騙し、この場においてはCalymathをも騙そうとしていたBarabasを救出しようと動く者はいない。冷やかに“Accused Barabas, base Jew”(5.5.72)と言い返すFernezeに“You will not help me then ?”とBarabasは問いかけるが、“No, villain, no”(5.5.75)と即座に返される。Fernezeを含め“Christians”はBarabasを見殺しにすることに迷いはないのである。その様子を見ていたCalymathは動揺し、“Tell me, you Christians, what doth this portend?”(5.5.89)と周囲のクリスチャンたちに問いかける。この時点で、“Christians”はマルタの人々であると同時に、Barabasを見殺しにする人々を意味するのである。

Barabasは状況を理解して死を覚悟する。ここには友はもちろん、彼に同情する一人もいないのである。しかし彼は、これまでの過ちを悔やむどころか、目の前の人々を呪い始める。Fernezeに対しては、自分がお前の息子を殺したのだと自供し、Calymathには、お供のお偉方共々皆殺しにする計画だったことを告げる。自分がいかに優れた悪人かを誇ったつもりかもしれない。しかし、何の反応も返ってこないことに腹を立て、Barabasは言葉を続ける。

BARABAS. Damned Christians, dogs, and Turkish infidels;

85

But now begins the extremity of heat

To pinch me with intolerable pangs:

Die life, fly soul, tongue curse thy fill and die! (5.5.85-88) [Dies]

これが彼の人生最期の言葉となる。Barabasには反省も後悔も恐れも無く、自分が陥れた人々を堂々と呪い、最期には自らを呪って死ぬのである。人としての感情を持たない、人間味を完全に失った、壮絶なものといえるだろう。皮肉なことに、ユダヤ人Barabasの心に「助け主」であるはずの神は浮かばないのである。

一方、Barabasを見殺しにした連中の捕虜にされるとわかったCalymathは“Nay rather, Christinas, let me go to Turkey”と、“Christians”に助けを求めるが、Fernezeはにべもなく“Content thee, Calymath, here thou must stay, / And live in Malta prisoner” (5.5.17-18) と告げる。そして、“So march away, and let due praise be given / Neither to fate nor fortune, but to heaven” (5.5.122-23) との彼の言葉で終幕となるのである。当時の観客はこの結末をクリスチャンの勝利と受け取ったとも考えられる。確かにこれは「神に栄光を」との祈りとも思える表現だが、Abigailの最期の言葉と比べると、痛烈な皮肉にも聞こえないだろうか。領土と主権を守るためとはいえ、思い遣りや親切心の欠片も見せずに淡々と人を欺き、Barabasを殺し、Christianとしての敬虔さも悔い改めも全く示さないFernezeが、最後に口にする言葉が“heaven”で、本来“God”であったと考えられる言葉なのである。<sup>19)</sup>

## 6. おわりに

*The Jew of Malta* は、ユダヤ人Barabasを中心に人々の生き様と死に様とが描かれた作品だといえるだろう。この時代、作品に描かれるユダヤ人といえば強欲で身勝手に残酷な悪役という人物像が一般的だったが、本作に登場するそのような悪役はBarabasだけではない。「クリスチャン」「イスラム教徒」と呼ばれる人々も、互いを見下し、欲望を満たすためなら躊躇わず卑怯であくどい道を選ぶのである。宗教家や信仰心に篤いはずの人々は「神」とさえ口にせず、クリスチャンも美化されることなく人としての醜さを露にする。登場人物のほぼ全員が身勝手に残酷な行動に走る本作は、本来ならば衝撃的で、不道徳と受け取られるのが自然だろう。戯曲への検閲の厳しかった時代になぜ本作をロンドンで何度も上演することができたのかとの疑問を抱き、本稿では、その理由を作品そのものの中に探ることを試みた。登場人物が語る言葉に注目をし、発話の意図を分析することにより、本作が人々に広く求められた理由に迫った。

まず、本作に顕著に見られる悪の力に対し、Abigailが善き選択をする人物の象徴的存在として描かれている点を大きな特徴として論じた。富豪のユダヤ人を父に持つ若い娘がキリスト教に

改宗し、自分を利用して愛する人とその友を死なせた父を赦すのである。更には、恐ろしい罪を重ねた父の救いを願って死ぬという、キリスト教徒の立場から見たら理想的ともいえる美しい物語が挿入され、作品全体にバランスを生み出していると考えられるのである。

更に、悪の象徴をユダヤ人 Barabas でも、クリスチャンの Ferneze でも、トルコの皇太子やトラキア出身の Ithamore でもなく、プロローグで登場した既に死んだはずの Machevill の霊としたことが重要であることを論じた。神も人も恐れぬ思想を披露した上で、自分に似た Barabas を相応に扱ってくれと Machevill が観客に頼むことで物語は始まっている。これにより、Barabas が躊躇いも無く発する辛辣な言葉の数々も、大胆な二枚舌も、命を軽んじる悪事も全て、既に人間ではない Machevill の仕業であるかのような印象を与えることが意図されていると本稿では考えた。それだけではなく、Barabas に負けず劣らずの悪事を繰り広げる Ferneze の言動にも、Machevill がプロローグで語った言葉が重ねられる点にも言及した。もともと冷淡な Ferneze だが、大釜の中で助けを求める Barabas に対する言動に人間味は全く感じられない。Barabas の叫びを無視して Calymath に冷静に “See his end first, and fly then if thou canst” (5.5.68) と告げるのである。これは「逃げようなどと考えると、おまえも悶え苦しみながら死んでいくことになるぞ」と脅していることに他ならない。Calymath をトルコ国王から譲歩を引き出す道具としてしか見ていないのが明らかである。自らも息子を殺される痛みを味わったばかりの Ferneze がここまで非情でいられるのは、Machevill の力が及んでいるからだと考えるならば、理解できないこともないだろう。そして、Machevill の靈魂は Barabas が悪態をついて死んでいくのをただ傍観していたのではなく、その命が消える瞬間に Ferneze に乗り移っていた、若しくは、Ferneze に Barabas を超える悪の資質を発見し、とうに乗り換えていたと考えれば、Ferneze の冷徹さも不思議ではないだろう。Machevill の影響は作品全体に及んでいて、「悪いのは Machevill の霊」といえる作品に仕上げられていると考えられるのである。

以上のように、欲深いクリスチャンが騙されて殺される場面があっても、そのような悪に打ち勝つほどの善き信仰の姿が描かれ、また悪の根源は人ではないというメッセージに包まれた本作は、検閲で咎められることもなかったのではないかと考えられる。<sup>20)</sup> また、国家政策としての宗教改革に翻弄されていた当時の観客は、敵役であるユダヤ人が齒に衣着せぬ言葉で修道院や偽善的聖職者たちを非難する様子や、宗教を口先だけで語る人々の醜さ、滑稽さを面白がって観ていたと考えることも想像に難くないだろう。

#### 注

- 1) 所説あるが、Catherine Clifford と Martin Wiggins は ‘A Chronology of Marlowe’s life and works’ で 1589 年としている (xv) (xxiii)。Marlowe が執筆において参考としたと考えられる資料は Vivien Thomas と William Tydeman によって 9 点挙げられているが、これこそが種本といえる作品の存在は確

- 認されていない。
- 2) 初演の記録 (p.16) は 1591 年とあるが、近年の研究では 1592 年 2 月からと考えられている。James R. Siemon の Introduction (ix) 参照。6 月 13 日、6 月 23 日、7 月 10 日、12 月 9 日の上演タイトルは “The Jew (e)” としか記されていないが、Henslowe による省略と考えられる。
  - 3) ポルトガル出身のユダヤ系の医師。キリスト教徒でエリザベス一世の医長であったが、女王の毒殺を囑ったとして 1594 年に裁判が行われ、同年死刑に処せられた。M. M. Mahood (p.7) 参照。
  - 4) Henslowe (p.21)、及び Clifford と Wiggins (xxiii) 参照。
  - 5) Clifford と Wiggins (xxiii)、及び Sara Munson Deats (pp.28, 29) 参照。
  - 6) Robert Greene の言葉、Richard Baines と Thomas Kyd による枢密院への報告により、Marlowe は「無神論者」で「同性愛者」だったとされている。彼は “Baines Note” (Park Honan pp. 374, 375) が書かれた 4 日後に殺害されたと考えられる。
  - 7) 太田一昭 (pp. 4,5) 参照。
  - 8) *The Merchant of Venice* の Oxford 版 (Jay L. Halio 1993)、Arden 版 (John Drakakis 2010)、Cambridge 版 (Mahood 2003) の編集者はそれぞれ Introduction で詳細な比較を行っている。David Ian Hopp は *The Merchant of Venice* の種本の一つとして、“Christopher Marlowe’s *Jew of Malta*” を書いているが、Mahood は “*The Jew of Malta* is not, in the conventional sense, a source of *The Merchant of Venice*. It is a persistent presence, which Shakespeare manipulates with confident skill.” (8) と述べている。
  - 9) *The Norton Shakespeare* の Textual Note (p. 1119) 参照。
  - 10) 870 年にアラブ人の侵攻を受けてイスラム帝国の支配下に置かれ、1127 年にはノルマン人が占拠した。1130 年 シチリア王国、1479 年にはスペインの支配下に置かれ、1530 年にマルタ騎士団の所領となった。1565 年にオスマン帝国に包囲されるが 4 か月ほどで撃退に成功したことと本作との関わりについては Siemon (ix) 参照。
  - 11) Faustus (Scene 13 59-112)、Prospero (*The Tempest* 5.1.33-57)、Shylock (*The Merchant of Venice* 1.3.33-44) の独白など。他の登場人物が舞台上にいないか、聞こえていないという設定で、心の声として語られている。
  - 12) 意味大辞典 <https://imijiten.net/%E4%BF%A1%E4%BB%B0>  
デジタル大辞泉 <https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E4%BF%A1%E4%BB%B0/>
  - 13) 本稿中の本作からの台詞は James R. Siemon 編の *The Jew of Malta* より引用。
  - 14) 1414 年のコンスタンツ公会議で、カトリック教会の大分裂を防ぐ目的で発せられた命令だが、プロテスタント運動の先駆者 Jan Hus は異端であると断罪されて火刑に処せられた。無神論者との嫌疑をかけられていた Marlowe がこの一文を Barabas に言わせたのには特別な思いがあったかもしれない。
  - 15) 本稿では “Villain” を次のように捉えている。“(in a film, novel, or play) a character whose evil actions or motives are important to the plot” (*Oxford Languages*)、 “a character in a book, play, film, etc. who harms other people” (*Cambridge Dictionary*)
  - 16) ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典 <https://kotobank.jp/word/%E3%81%A8%E3%82%89%E3%81%8D%E3%81%82%E4%BA%BA-3183909>
  - 17) Diana Gergova 著、松田陽 訳「トラキア人と魂の不滅：古代トラキアにおける墓、儀式、信仰」

- [https://umdb.um.u-tokyo.ac.jp/DPastExh/Publish\\_db/2000Afterlife/04/0401.html](https://umdb.um.u-tokyo.ac.jp/DPastExh/Publish_db/2000Afterlife/04/0401.html)
- 18) 語源は不明で、Marlowe が作った表現である可能性もある。Shakespeare も *Venus and Adonis* (1592-3), *Measure for Measure* (1603), *All's Well that Ends Well* (1604-5) で用いているが、いずれも本作より後に執筆されている。
- 19) 小田島雄志はこの最後の“heaven”だけは「天」ではなく、「神」と訳している。文脈を考慮すると、「天」では曖昧過ぎて意味をなさない部分があることがわかる。
- 20) 様々な外的要因が働いたであろうことは多くの研究者が指摘している。Richard Dutton は “It is entirely possible, however, that Marlowe himself was only marginal to the Privy Council’s anxiety: that they were most concerned about the anti-immigrant propaganda, an inflammatory issue with immediate public order implications, which seems to have been Edmund Tilney’s first concern over *Sir Thomas More*.” (pp.26,27) と、当時の検閲者に削除や修正命令が描き込まれた Anthony Munday (1560? – 1633) 他による作品ほどは問題にされなかった理由を説明し、太田一昭は「この時代、アングリカン体制を否定する演劇の上演は許されなかったが、宗教的な主題を扱うことはタブーではなかった」(p.4) と説明し、Marlowe 作品は上演が認められないということはなかったようだと言っている。

#### 参考文献・資料

- Acheson, Arthur. *Shakespeare’s Lost Years in London 1586-1592*. 1920. <https://gutenberg.org/cache/epub/24500/pg24500-images.html>
- Anderson, David K. “The Theater of the Damned: Religion and the Audience in the Tragedy of Christopher Marlowe.” *Texas Studies in Literature and Language*, Volume 54. Texas: U of Texas P, 2012, 79-109. Print.
- Clifford, Catherine and Martin Wiggins. “A Chronology of Marlowe’s life and works.” *Christopher Marlowe in Context*. Ed. Emily C. Bartels and Emma Smith. Cambridge: Cambridge UP, 2015, xv-xxvii. Print.
- Deats, Sara Munson. “The Performance History.” *The Jew of Malta: A Critical Reader*. Ed. Robert A. Logan. London: Bloomsbury, 2013, 27-52. Print.
- Dutton, Richard. “Shakespeare and Marlowe: Censorship and Construction.” *The Yearbook of English Studies*, Vol. 23, Early Shakespeare Special Number. 1993, 1-29. [https://www.jstor.org/stable/3507970?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3507970?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents)
- Greenblatt, Stephen. *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*. Chicago: U of Chicago P, 1980, 193-221. Print.
- Henslowe, Philip. *Henslowe’s Diary*. Ed. R. A. Foakes and R. T. Rickert. Cambridge: Cambridge UP, 1961. Print.
- Honan, Park. *Christopher Marlowe: Poet & Spy*. Oxford: Oxford UP, 2005. Print.
- Hopp, David Ian. *I Never did Repent for Doing Good: A Companion to Shakespeare’s The Merchant of Venice*. Charleston: BookSurge, 2009, 136-47. Print.
- Ide, Arata. *Localizing Christopher Marlowe: His Life, Plays and Mythology, 1575-1593*. Suffolk: D. S. Brewer, 2023. Print.
- Mahood, M. M. “Introduction.” *The Merchant of Venice*. Cambridge: Cambridge UP, 1987. Print. 1-8. Print.

Marlowe, Christopher. *Dr Faustus*. Ed. Roma Gill. London: A & C Black, 1989. Print.

---, *The Jew of Malta*. Ed. James R. Siemon. London: A & C Black, 2009. Print.

“The Merchant of Venice.” *The Norton Shakespeare Based on the Oxford Edition*. 2nd ed. Ed. Stephen Greenblatt, et al. New York: Norton, 2008, 1111-20. Print.

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, 91-106. Print.

Thomas, Vivien and William Tydeman, eds. *Christopher Marlowe: The Plays and Their Sources*. New York: Routledge, 1994. Print.

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。

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。5-141頁。

*Christopher Marlowe's The Jew of Malta*. Dir. Douglas Morse. Grandfather Films. 2012. DVD



# 外国人散在地域における 多文化共生の防災まちづくりの推進の取り組み

—— 佐賀県国際交流協会の事例 ——

宋 弘 揚

## 要 旨

本研究は、外国人散在地域である佐賀県を対象とし、同県で行われている多文化共生の防災まちづくりに向けての平常時防災支援に関する取り組みに着目した。佐賀県で行われている取り組みの多くが佐賀県国際交流協会開催のものが多く、同協会が中心的な役割を果たしていると言える。具体的な取り組みとして、HPとSNSでの多言語によるプッシュ型の情報発信や、体験型の防災セミナーの開催などが挙げられる。また、外国人側ではなく日本人側（マジョリティ側）の視点に立つ災害対応ガイドブックの制作とその啓蒙活動、社会福祉協議会や災害関連プラットフォームへの加入など、防災・災害関連団体との連携を意識している点も特徴である。

キーワード：防災、外国人、散在、多文化共生、まちづくり、佐賀県

## 1 はじめに

日本では、在留外国人が持続的に増加している。近年、気象災害の激甚化などといった理由で、外国人に対する災害・防災対策がますます重要になっている。特に、日本人に比べて、一般的に外国人は、言語の問題や、防災知識・経験、避難時の注意点などのストック情報不足により、災害弱者になりやすいことから、各地域において、外国人住民に対する防災教育や多言語による情報提供などの支援体制が求められるようになってきた。さらに、少子高齢化に伴い、外国人住民は災害時の支援の担い手として期待されているため、地域では、外国人住民を含めた地域住民の共助能力を高めていき、多文化共生の防災まちづくりの理解と推進が必要である。

外国人住民向けの防災支援体制や多文化共生防災まちづくりに関する研究はすでに蓄積されている。例えば、轟木ほか（2017）や、韋・久木（2019）、片岡（2009）、宋（2023）などは、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欠如していることを指摘した。また、全（2023）は、外国人住民向けの防災支援対策の現状と課題を検討し、それらの課題が

対策されるかについては外国人住民の多寡や接触する機会、居住地域の地域性など様々な要素が影響していると指摘した。さらに、外国人住民向けの防災支援対策の在り方について、相原(2023)は、外国人を含むすべての住民の防災に役立つような「包括的な防災対策」にシフトすることが重要で、「人とのつながり」や「平時からの連携・相互理解」から構成する「平常時の安心・安全」の確保が一番の防災だとした。また、片岡(2016)は、地域における防災力向上の前提は、従来の長期・永続居住を中心とした排他的なコミュニティではなく、流動性を増す成員をも包括するフレキシブルな地域コミュニティが存在してはじめて成立しうるとし、流動性が高まる地域の成員が制約を考慮した防災・災害対策を講じていくことの必要性を論じた。

しかし、上述した研究の多くは、外国人の人口比率が高いもしくは外国人の人口規模が多いといった外国人集住地域を対象としたものが多く、外国人の人口比率が低い、または外国人の人口規模が小さい地域に着目した外国人を取り巻く多文化共生の防災のまちづくりに関する研究が乏しい。外国人向けの防災支援対策は外国人が多く居住している地域の自治体や民間団体が中心になり行われるのが基本(全 2023)であるが、災害発生リスクと防災対策の必要性は外国人口の多寡とは関係ないことから、外国人散在地域における多文化共生の防災まちづくりの推進に関する取り組みに着目する必要がある。

## II 研究の目的と方法

本研究は、外国人散在地域を対象とし、当該地域で行われている多文化共生の防災まちづくりに向けての平常時防災支援に関する取り組みに着目し、他の外国人散在地域への示唆を検討することを目的とする。

本研究の対象地域は佐賀県である。法務省の在留外国人統計(2024年6月)によれば、佐賀県の在留外国人数は47都道府県のうち、40位であり、外国人集住地域ではない。しかし、台風などの影響を受けやすいことなどから、佐賀県国際交流協会が主体で、外国人住民向けの支援対策や多文化共生の防災まちづくりを推進しており、その活動が一般財団法人自治体国際化協会等で紹介されていることから、外国人散在地域の事例としての的確で、他の外国人散在地域の参考になるため、佐賀県国際交流協会を研究対象とした。

研究目的を達成するために、2024年12月に佐賀県国際交流協会の担当者に対して、インタビュー調査を行った。そのほか、佐賀県や佐賀県国際交流協会等の外国人防災支援に関する資料収集も進めた。

### III 佐賀県の平常時防災支援に関する取り組み

#### 1. 佐賀県の在留外国人の概要

2024年1月1日時点の佐賀県在留外国人数は9,601人である。新型コロナウイルス感染症の感染拡大に伴う水際対策による減少を除き、佐賀県で暮らす外国人の人数が増加している。特に、新型コロナウイルス感染症の終息後の増加が著しい。また、国籍別（上位5位）でみると、ベトナム28%（2667人）、インドネシア15%（1402人）、ネパール13%（1261人）、中国10%（973人）、フィリピン9%（872人）であり、2013年に比べて、中国人が減少する一方、ベトナム人、インドネシア人、ネパール人それぞれ7倍（1933人）、5倍（1153人）、6倍（1053人）の増加がみられた。次に、在留資格別でみると、技能実習33%（3189人）、特定技能15%（1406人）、留学13%（1216人）、永住者12%（1118人）、技術・人文知識・国際業務6%（606人）である。技能実習、特定技能、留学の外国人は滞日期間が浅く、各事業所や学校などに散在しており、防災をはじめ生活に関する情報を持っていおらず、災害弱者になる可能性が高い。

以上のような在留外国人の増加を受け、佐賀県では、2023年3月に同県の多文化共生に関する施策の方向性を示し、多文化共生の課題と実際に同県内での取り組みと事例を集めた「さが多文化共生推進アクション」（2024年11月改定）を作成した。

「さが多文化共生推進アクション」に目を向けると、佐賀県外国人県民を取り巻く現状・課題について、①多文化共生のマインドの醸成が不十分、②外国人県民への生活支援が不十分、③多言語、やさしい日本語対応が不十分、④日本語学習の機会が限定されている、⑤外国人県民に生活、災害、地域における情報等が適切に届いていない、⑥職場や地域で活躍できる環境整備が不十分、⑦県・佐賀県国際交流協会（SPIRA）の実施事業が認知されていないが挙げられた。そのうち、災害情報について、「外国人県民が日本の災害や防災に関する情報を知る機会が限られているため、発災時に適切な情報を入手できず、適切な行動を取れないことが危惧されています」（佐賀県2024, p19）に関する指摘もあった。

この課題に対して、佐賀県は取り組みとして、生活、災害、地域等に関する情報発信の強化を挙げた。具体的な取り組み指針は、(1) 地域、自治体等が、外国人住民に必要な情報を届けられる手段の検討、(2) 災害・防災に関する知識の定着、(3) 災害情報発信体制の整備である。

#### 2. 佐賀県国際交流協会の概要

佐賀県国際交流協会は、県、市町、県民の方々の協力により、県民総参加の国際交流を促進するための中核的組織として1990年2月7日に創立された。同協会の目的は以下である。「同法人は、佐賀県の国際化の推進を図るため、佐賀県の特性を生かし、県民及び県内の各種交流団体等と協力して、県民総参加の国際交流を展開することにより、県民の国際認識と理解を深めると

ともに、世界各国との交流を促進し、もって世界に開かれた佐賀づくりに寄与することを目的としています」(佐賀県国際交流協会 2023)。

同協会の事業は、主にコミュニケーション支援、生活支援、多文化共生の地域づくりに分かれている。平常時の災害支援に関して、コミュニケーション支援と生活支援が当てはまる。他方災害時の取り組みとして、2017年3月に佐賀県及び佐賀県国際交流協会の間で、災害多言語支援センター設置に関する協定が締結された。大規模災害が発生した場合「佐賀県災害多言語支援センター」が佐賀県国際交流プラザ内に設置される<sup>1)</sup>。具体的な活動内容は、(1)多言語による災害情報・外国人向けの災害時に役立つ情報の収集・発信、(2)災害時の外国人対応にかかる通訳・翻訳、及び避難所運営等の支援、(3)多言語での相談対応(24時間体制)である。情報を発信する際に使用する媒体として、佐賀県国際交流協会のHP、Facebook、さが多文化共生センターLINEが挙げられる<sup>2)</sup>。本稿作成(2025年1月)時点まで、2019年の佐賀豪雨や2020年台風10号接近、2021年の佐賀豪雨、2022年の台風14号接近合わせて4回設置された。

### 3. 平常時の取り組み

本節では、平常時の取り組みについて、紹介する。

#### ①佐賀県地域防災計画における外国人住民に関する言及

まず、佐賀県の地域防災計画のうち、外国人を「要配慮者」としている。総則では、「高齢化、国際化に伴う高齢者、障がい者、学生人等の要配慮者の増加」といった防災を取り巻く上記のような社会的環境の変化に十分に配慮しつつ、防災対策を推進することが明記されている。また、公共的団体及び防災上重要な施設の管理者等のうち、公益財団法人佐賀県国際交流協会(ア 県域内の災害対策に対する助言に関すること(外国人に関する災害対策の推進)が位置付けられている。

また、同計画の風水害編では、外国人の安全確保対策に関する項目があり、

「県、市町は、日本語を理解できない外国人のために、外国語によるパンフレットの作成・配布、防災標識への外国語の付記等を実施し、防災知識の普及・啓発に努める。また、県及び市町は、国等と協力し、研修を通じて、災害時に行政等から提供される災害や生活支援等に関する情報を整理し、避難所等にいる外国人被災者のニーズとのマッチングを行う、災害時外国人支援情報コーディネーターの育成を図るものとする。」

(佐賀県防災会議(2024), 佐賀県地域防災計画第2編風水害対策, p67)

の記述がある。

また、外国人対策として、以下の項目がある。

## 「1 市町における措置

市町は、風水害時に、多言語ボランティア等の協力を得ながら、災害情報や支援情報等の情報提供を行うとともに、相談体制を整備する。

また、避難所等において、災害時外国人支援情報コーディネーターを活用し、効果的な情報収集（外国人被災者の状況、ニーズ把握）、情報提供（災害情報、外国人被災者のニーズとのマッチング）を行うよう努める。

## 2 県における措置

県は、風水害時に、佐賀県災害多言語支援センターを設置し、外国人の被災状況、避難状況に関する情報収集、多言語による情報提供・相談対応、災害時外国人支援情報コーディネーター及び多言語ボランティアの派遣等必要な支援を行う。」

（佐賀県防災会議（2024）. 佐賀県地域防災計画第2編風水害対策, p223）

## ②情報紙「Hello Saga」による情報提供

外国人住民に対するコミュニケーション支援のため、防災・交通安全やささまざまな生活情報をやさしい日本語で記載した情報誌を作成し、外国人住民に提供する。

例えば、2020年4月の第98号の「防災グッズを準備しよう」（図1）、2020年9月の第99号の「台風・大雨（ひどいあめ）の警戒レベル」（図2）、2022年3月の第105号の「佐賀県災害多言語センターとは」（図3）、2024年10月の第115号の「地震が起こったらどうしますか」（図4）の制作にはやさしい日本語を使用し、外国人住民に情報提供をした。

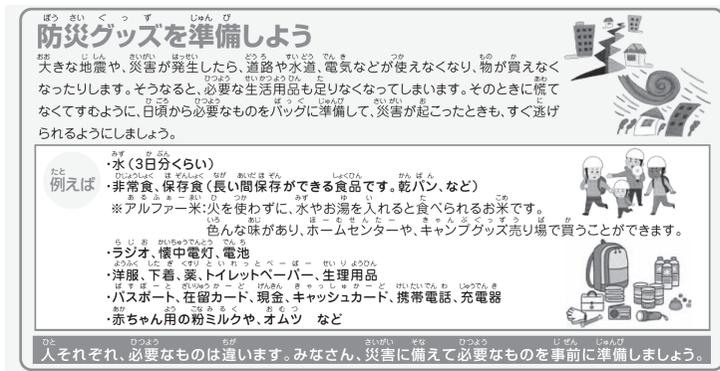


図1 「防災グッズを準備しよう」  
（Hello Saga 2020 VOL.98 より）



「心の国境をなくそう！」 SPIRAには、外国人が相談できる「さが多文化共生センター」があります。  
 ~Free your heart of borders!~ 相談は無料です。困ったことがあったらSPIRAに連絡してください。

7月に大雨(ひどい雨)が降りました。皆さんは大丈夫でしたか？  
 もうすぐ夏が終わって秋になりますから、台風が多いです。台風の場合は、大雨も降ります。強い風と洪水(川の)の水が多くなって、運に水があふれること)に注意しなければなりません。そして、土砂災害(山から石や泥が落ちること)にも注意しましょう。  
 大雨と台風の際に皆さんに避難(逃げる)の情報を伝えるために、2019年9月から「警戒レベル」ということばを使っています。「警戒」1からレベル5まで、全部色が違います。災害の時に自分の命を守るために、「警戒レベル」を勉強して、覚えましょう。

警戒レベル		避難情報	行動/何をしますか、どうしたらいいですか。
レベル 5	命を守る行動をしてください	命を守る行動を してください	<ul style="list-style-type: none"> <li>洪水、土砂災害が起きています。</li> <li>道路にたくさん水が流れているかもしれません。</li> <li>多い建物の中、安全なところに行ってください。</li> <li>119に電話するか、友達にSNSで「今いる場所」と「困っていること」をらせてください。</li> </ul>
レベル 4	避難勧告(緊急) 避難勧告 ※1	災害がおこりますから、 すべての人が避難所に逃げてください。	<ul style="list-style-type: none"> <li>外国人も行くことができます。</li> <li>食べ物、水がもらえます。</li> <li>寝るることができます。</li> </ul>
レベル 3	避難準備	お年寄りや体が自由にならない人、病気の人が、妊娠している人、小さい子どもがいる家の人、早く避難所に行ってください。他の人は、逃げる準備をしてください。	<ul style="list-style-type: none"> <li>避難所について</li> </ul>
レベル 2		ハザードマップ※2(危ない場所についての地図)等で、逃げるための道、避難所をも一度確認してください。	
レベル 1		今の天気の情報調べてください。 避難する時に持っていく物を準備してください。	<ul style="list-style-type: none"> <li>避難の時 持っていく物</li> <li>災害の前の準備と知識</li> </ul>

※1:避難勧告と避難指示(緊急)の意味は同じです。2つとも、[災害が起こりますから、すべての人が避難所に逃げてください]の意味です。でも、避難指示(緊急)のほうがもっと災害が起こる可能性が高い、もっと早く避難していただきたいの意味がっています。  
 ※2:ハザードマップはあなたが住む家の役所の窓口でもらえますが、日本語になってはいますが、見るのが難しいです。自分の命を守るために、普段から、日本人の家や知り合いと一緒に、あなたの逃げる道と避難所について調べて、必ず一歩歩いて行ってみてください!

図2 「台風・大雨(ひどい雨)の警戒レベル」(一部抜粋)  
 (Hello Saga 2020 VOL.99 より)



大雨(ひどい雨)、台風、地震等大きな災害が起きた時に  
 SPIRAが9の国の言葉で情報を送ります。

皆さんは「大雨特別警報」、「避難指示」、「り災証明書」など難しい日本語を聞いたことがありますか。これらの日本語がわからないと災害が起こったとき、どうしたらいいかわかりません。また、大きい災害が起きた時に、住んでいる市町から日本語で水・ガス・電気などの情報がでます。SPIRAでは、これらの情報を9の国の言葉に訳して、HP、Facebook、LINEで発信しています。ぜひ、SPIRAとLINE/FBの友達になってください。

- 大雨特別警報 とともに雨の被害に注意してください。
- 避難指示 災害が起こりますから、すべての人が避難所(逃げる)へ行ってください。
- り災証明書 家などがとれくらい被害を受けたか書く紙

LINE facebook

佐賀県災害多言語支援センターとは？

佐賀で大きな災害が起きたら、私たち佐賀県国際交流協会(SPIRA)は佐賀県庁の国際課と一緒に「佐賀県災害多言語支援センター」を作ります。このセンターでは災害についてのいろいろな情報を9の国の言葉に訳してHP、Facebook、LINEで送っています。また、災害について外国人住民からの相談を21の国の言葉で24時間受け付けています。災害が起きた時に何か困ることがありましたら、佐賀県災害多言語支援センターに相談してください。

- ※1) いろいろな情報(例えば)避難指示の内容、もう起きた災害やこれから新たに起きそうな災害の説明、道路や電車の様子、ゴミの出し方、り災証明書の書き方など
- ※2) 9の国の言葉:やさしい日本語、英語、中国語、韓国語、ベトナム語、タガログ語、ネパール語、インドネシア語、ミャンマー語
- ※3) 21の国の言葉:この紙の後ろのページ「さが多文化共生センター」の「21の国の言葉で相談できる電話通訳」と同じです。後ろのページを見てください。

図3 「佐賀県災害多言語支援センターとは」(一部抜粋)  
 (Hello Saga 2022 VOL.105 より)



図4 「地震が起こったらどうしますか」(一部抜粋)  
(Hello Saga 2024 VOL.115 より)

### ③外国人のための体験型防災セミナーによる防災・災害知識の定着

外国人住民は、災害時、言語の問題や日本での災害経験や知識が少ないことから、災害時要支援者に含まれる。佐賀県国際交流協会では、彼ら・彼女らに日本の災害について理解を深めてもらい、災害が起こった際に自分で自分の身を守り(自助)、適切な行動(避難等)に繋がられるよう、防災について学ぶことができる体験型の防災セミナーを開催している。これは、2018年より佐賀県からの委託事業として、佐賀大学、佐賀女子短期大学、西九州大学などの県内の大学を中心に、毎年実施してきた。

一つの事例を挙げると、2022年6月26日(日)13:00～16:30に、佐賀女子短期大学、佐賀広域消防局、日本赤十字社佐賀支部の協力のもと、佐賀女子短期大学留学生20名を対象に、佐賀広域消防局(防災学習広場)にて体験型多文化防災セミナーを実施した。この体験型防災セミナーの特徴は、災害の基礎知識に加え、防災講話を聞くだけでなく、防災グッズについて学び、消火器・煙・地震・風水害を体験してもらう内容になっていることである。このように、座学だけでなく、体験しながら学ぶことができる実践的な内容となっている。さらに、実施場所である佐賀広域消防局の防災学習広場は、2021年5月に佐賀広域消防局のリニューアルとともに開館した施設で、「佐賀散歩コーナー」、「地震体験コーナー」、「風水害体験コーナー」などが設置されており、災害を体験することで実際に災害が起きたときにどう備えれば良いかを学ぶ施設である。

また、佐賀県国際交流協会は県内の自治体と協働し、技能実習生など向けの体験型防災セミナー

を開催し、外国人住民の防災意識と災害知識の定着を図っている。

体験型防災セミナー以外に、同協会は、公開型の多文化防災セミナーを開催し、異文化交流を図りながら、日本人住民と外国人住民が共に防災対策・災害時の支援について考える機会を作っている。

#### ④「外国人とともに取り組む災害対応ガイドブック」の制作と関連する啓蒙活動

佐賀県国際交流協会は、2019年度に一般財団法人自治体国際化協会（CLAIR）の助成を受けて、日本人10名と外国人10名とともに、一年をかけ、災害時の困難を乗り越えるために、日本人にできる外国人への対応（配慮）をまとめた「外国人とともに取り組む災害対応ガイドブック」を制作した。

このガイドブックの特徴として、外国人側ではなく日本人側（マジョリティ側）の視点にたって作成されたことが挙げられる。ガイドブックでは、以下、①声掛け、②やさしい日本語とは、③避難所について、④「食事」について、⑤宗教文化への対応、⑥情報の多言語化、⑦多言語表示シート、⑧翻訳アプリ、⑨外国人も支援者に、⑩ご近所の外国人とつながっておこう！ ⑪災害に備えてできることの11項目が記載されている。同ガイドブックは、災害発生時に避難所での生活を想定した支援のみならず、普段の地域における日本人住民・外国人住民の支え合う顔の見える関係づくりや、日本人住民と外国人住民の間に存在する災害に関する情報格差、外国人住民も支援者になり得ることなどを強調した。

また、同ガイドブックは、類似の他地域のガイドブックのように、インターネット等で一般公開や自由にダウンロードできるような形を取っていない。これは、ガイドブックを入手したことで安心するのではなく、ガイドブックの使用方法や作成の目的が伝わるようにするためである。そのため、県内の様々な場所・場面<sup>3)</sup>を対象に、同ガイドブックを使用し、出前講座を実施している。直近の事例として、2024年11月に、県内の小学校において、小学校5年生を対象に、同ガイドブックを用いて、県在住の外国人が災害時にどのようなことに困るのか、地域住民としてどのような対応できるか等を学ぶための多文化共生の災害対応セミナーを開催した<sup>4)</sup>。

#### ⑤他機関との連携体制の構築

まず、佐賀県国際交流協会のような地域国際化協会間の連携体制を紹介する。一般財団法人自治体国際化協会は、地域の中核的な民間国際交流組織である地域国際化協会組織する「地域国際化協会連絡協議会」の事務局として、協会の支援等を行っている。各都道府県・政令指定都市の国際化協会は、北海道・東北ブロック、関東ブロック、東海・北陸ブロック、近畿ブロック、中国・四国ブロック、九州ブロックの6つのブロックに分けられる。災害が発生した際、まず地域ブロック内で支え合うこととする「地域ブロック内の協定」がブロック構成協会間で締結さ

れているほか、地域ブロック内だけでは十分に対応できない場合に、他の地域ブロックが支援する「全国6ブロック間の全体協定」が全国6ブロック間で締結されている（一般財団法人自治体国際化協会 2020）。佐賀県国際交流協会が所属する九州ブロック地域国際化連絡協議会でも災害時の助け合いや、関係者向けの研修・訓練事業などが行われている。

また、2022年10月、佐賀県国際交流協会と佐賀県社会福祉協議会とは多文化共生に関する連携協定を締結した。県内に在住する外国人の生活支援や相談対応などで連携し、協定を通じて生活支援費の相談や災害時の情報提供などでの多言語の弊害をなくすことが目的である。

そのほか、同協会は、2019年4月に同県国際課を通して県内自治体へ校区別の外国人情報の提供を依頼した。また、2018年9月に災害緊急対応・復興支援活動、地域自主防災力を高めることを目的としている一般社団法人佐賀災害支援プラットフォーム（SPF）に賛同団体として加入した。取り組みの一つとして、災害支援や外国人支援に関心のある方を対象とした「災害時のやさしい日本語講座」の開催が挙げられる。

#### 4. 佐賀県における平常時防災支援対策の課題

平常時防災支援対策の課題について、佐賀県国際交流協会は、主に2点を指摘した。一つ目は、防災に限らず、日本人住民・外国人同士がつながり、顔の見える関係づくりが必要である。また、これは、国際交流協会による推進だけでなく、住民同士の横のつながりの拡大や交流も必要である。二つ目は、情報発信体制の整備である。前述したように、佐賀県及び佐賀県国際交流協会は、県内に大規模災害が発生した場合に「佐賀県災害多言語支援センター」を設置し、佐賀県国際交流協会のHPやFacebook、さが多文化共生センターのLINE等で多言語での情報発信を行っている、一方、このような多言語での情報発信のプレスリリースを強化したり、県内の日本語教室や、キーパーソンなどと連携したりする必要がある。

## IV おわりに

本研究は、外国人散在地域である佐賀県を対象とし、同県で行われている多文化共生の防災まちづくりに向けての平常時防災支援に関する取り組みに着目した。佐賀県で行われている取り組みの多くが佐賀県国際交流協会開催のものが多く、同協会が中心的な役割を果たしていると言える。

具体的な取り組みとして、外国人住民向けの広報誌ではやさしい日本語等を用いて、定期的に災害や防災に関する情報の提供、HPとSNSでの多言語によるプッシュ型の情報発信などが挙げられる。また、地域、学校、職場などを単位とした防災講座を定期的に行っており、特に体験型の防災セミナーが外国人住民の災害知識と防災意識の向上につながっている。さらに、多文化

共生の防災まちづくりの推進という点に関して、外国人側ではなく日本人側（マジョリティ側）の視点に立つ「外国人とともに取り組む災害対応ガイドブック」の制作とその啓蒙活動（出張講座）や公開型の多文化共生セミナーの開催が特筆すべきである。そのほかに、社会福祉協議会や災害関連プラットフォームへの加入など、防災・災害関連団体との連携を意識している点も特徴である。

外国人散在地域において、市町村といった基礎自治体に外国人住民の支援、多文化共生事業を特化するような部署と団体は少ない。また、一般財団法人消防防災科学センター（2018）が指摘したように、小規模市町村にとって、外国人を対象とした防災対策は、必要性は感じていても、財源、マンパワー、ノウハウの不足から対策の推進が困難な課題だと考えられる。国・都道府県レベルにおいて、小規模市町村での活用を考慮した各地の取り組み事例の紹介や共通で活用できる素材の提供等をさらに推進していくことが期待されることから、本稿のように、県レベルの国際化協会がその事業を担っている。そのため、県の国際化協会や関連団体などが中心となり、県内の防災・災害関連団体や、県下の基礎自治体、各種団体と連携をし、災害の発生をイメージしやすい体験型の防災セミナーの開催、日本人住民と外国人住民が共に取り組み事業の実施、プッシュ型の情報発信などを行う必要がある。また、人材不足という課題に関して、災害対応や、災害多言語支援センターの経験者などの体験談を各地方自治体で共有し、多文化防災リーダーやコーディネーター等の育成が急務である。

本稿では、佐賀県国際交流協会の取り組みの分析に主眼を置いたため、他の地域の取り組みの分析や佐賀県との比較はできなかった。よって、外国人散在地域への示唆に関する考察は十分とは言えない。この点については今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、佐賀県国際交流協会から、多大なる御協力をいただきました。ここにあらためて感謝の意を表します。

### 注：

- 1) ただし、佐賀県国際交流プラザが被災した場合は佐賀県庁内とする。センター設置は、県災害対策本部設置に伴い、県担当部長から佐賀県国際交流協会理事長へ要請する形になる。
- 2) 類似団体では、HPやFacebookでの情報発信が多くみられるが、佐賀県国際交流協会の場合、LINEを使用することが特徴である。前者はアクセスしないと情報が得られないに対し、後者について、情報が届くというメリットがある。さらに、外国人住民を対象としたセミナーや出前講座では、友達登録するように促している。
- 3) 地域の防災訓練、学校やPTA、自治会の集まりの時、外国人を受け入れる職場、外国人との防災訓練

などが挙げられる。

- 4) 関連ニュース：YouTube福岡・佐賀 KBC NEWSチャンネル、「小学5年生が学ぶ 多文化共生の災害対応セミナー」[https://youtu.be/apFivNgMa-U?si=Fw-WXopz3cs\\_Ruqs](https://youtu.be/apFivNgMa-U?si=Fw-WXopz3cs_Ruqs)  
(最終閲覧確認：2025年1月22日)

## 文献

- 相原征代 2022. 外国人向け防災対策と多文化共生—北海道・東川町の例に. 北陸大学紀要 52, 155-170.
- 章 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.
- 一般財団法人消防防災科学センター 2018. 市区町村における外国人を対象とした防災対策の現状についてのアンケート調査結果. 一般財団法人消防防災科学センター 2018『地域防災データ総覧 外国人を対象とした防災対策に関する実務資料集編』93-189.
- 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.
- 公益財団法人佐賀県国際交流協会 2023. 佐賀県における災害時外国人支援の取組—災害多言語支援センターの設置運営を中心に. 令和5年度「災害時外国人支援情報コーディネーター養成研修」資料.
- 公益財団法人佐賀県国際交流協会 2024. 『佐賀県国際交流協会年報 2023年度事業』.
- 佐賀県防災会議 2024. 『佐賀県地域防災計画 第1編総則』  
[https://www.pref.saga.lg.jp/kiji00361211/3\\_61211\\_314674\\_up\\_z8o6041d.pdf](https://www.pref.saga.lg.jp/kiji00361211/3_61211_314674_up_z8o6041d.pdf)  
(2024年12月29日最終閲覧確認)
- 佐賀県防災会議 2024. 『佐賀県地域防災計画 第2編風水害対策』  
[https://www.pref.saga.lg.jp/kiji00361211/3\\_61211\\_314676\\_up\\_15x6agmc.pdf](https://www.pref.saga.lg.jp/kiji00361211/3_61211_314676_up_15x6agmc.pdf)  
(2024年12月29日最終閲覧確認)
- 全 銀河 2023. 外国人住民向け防災支援対策の現状と課題. ソシオサイエンス 29 (2), 82-97.
- 宋 弘揚 2023. 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. 梅光学院大学論集 56, 49-59.
- 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.



# サービス・ラーニング必修科目の 初年度の実践に関する研究

——「サービス」と「ラーニング」の互惠性に着目して——

馬 場 洸 志  
宋 弘 揚  
真 田 穰 人

## 要 旨

本研究では筆者らが担当した必修科目のサービス・ラーニングが、受講生と地域パートナー機関に及ぼす効果について、「サービス」と「ラーニング」の2つの視点から検討した。16名の学生が6つの機関において8週間サービス・ラーニングを実施した結果、「将来に向けた学びの明確化」や「キャリアビジョンの明確化」が促された。一方、地域パートナー機関は、学生のサービスに対してポジティブ・ネガティブ両方の意見を抱いていることが明らかになった。「サービス」と「ラーニング」の両方を担保するためには、「社会人としてのマナーの強化」と「カリキュラムの体系化」を行うことが重要であることが示唆された。

キーワード：サービス・ラーニング、地域パートナー、互惠性、アセスメント、キャリア

## 1. 研究の背景と目的

### 1. サービス・ラーニングにおける互惠性

2005年の中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」によって、地域社会・経済社会・国際社会など広い意味での社会全体の発展への寄与が重要視され、社会貢献が教育・研究に次ぐ「大学の第三の使命」として捉えられるようになった。このあたりを機に地域社会と連携した教育プログラムの拡充が加速し、サービス・ラーニング（以降SL）といった地域参加型学習が日本に浸透してきた。また、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（中央教育審議会, 2018）において、教育・学びの質保証が強く主張され始めて数年が経過した。同答申では、「質保証システムを再構築するに当たって、保証すべき高等教育の質とは何か、ということを開

い直す必要がある」(p.28)と明記されているが、SLにおける「質保証」は果たして何をもって担保されたと言えるのだろうか。

SLとは「既習事項を、地域のニーズに適合した地域活動に応用し、意図的に構造化された省察を通して活動を振り返りながら、学習を拡張的に発展させる経験教育の一手法」(馬場, 2022: pp.44-45)である。SLの実践では、学習者と地域の互惠関係や、サービスと学習のバランスが均衡であることが重要とされている。これを踏まえ、Sigmon (1994)はSLにおけるサービスと学習のバランスを4つのタイプに類型化している。service-LEARNING (sL)は学習目標が優先されており、サービスの成果は副次的であるという、学習者本位のsLであり、地域のニーズに応えたものではない。SERVICE-learning (Sl)はサービスの成果が優先され、学習目標は副次的なものになっており、地域のニーズ・課題解決が優先され、学習者がサービス活動を通して、意図した学びを得られたかどうかは二の次となっている。service learning (sl)はサービスと学習目標が完全に分離されており、学習者・地域ともに有益なものとなっていない。そして、サービスと学習目標が同等の比重で、双方が促進し合う「SERVICE-LEARNING」が最も望ましいとされている(表1)。

表1. SLの4つの類型

タイプ	特徴
service-LEARNING	学習目標が優先で、サービスの成果は副次的。
SERVICE-learning	サービスの成果が優先、学習目標は副次的。
service learning	サービスと学習目標が完全に分離。
SERVICE-LEARNING	サービスと学習目標が同等の比重で、双方が促進し合う。

以上のように、サービスと学習の比重バランスを均衡にすることがSLの鍵となっており、SLの質保証をするためには、サービスと学習の2つの視点から同時に評価することが重要となる。しかし、市川・秋元(2018)や有川(2021)は、SL評価研究を概観し、これまでのSL評価研究は学生の学習成果を評価するものに偏っていると述べている。例えば、木村・中原(2012)、山田・尾崎(2013)、明石(2014)、木村・河井(2015)、山口・河井(2016)、北島ら(2016)、白井ら(2017)など、学生の学習成果に焦点を当てた評価研究は散見される。他方、サービスの結果によって地域パートナーにどのような効果を及ぼしたかといった評価研究が圧倒的に少ないことが指摘されており(坂本2020; 有川2021; 武田2022)、サービスと学習の両方を同時に評価した研究は極めて少ない。

## 2. 本研究の目的

以上のことから、本研究では筆者らが担当した必修科目のSLにおいて、「サービス」と「ラーニング(学習)」の両方に着目した初年度の取組のアセスメントを行うことを目的とする。本研

究を通し、「サービス」と「ラーニング」のバランスに考慮したSLにおいて、両者が担保されていたか、その成果と課題を明らかにしていく。なお、対象実践は初年度の取組であるため、これまでのアセスメント結果はない。

## II. 対象実践

### 1. 梅光学院大学とサービス・ラーニングの基本情報

実践を行った梅光学院大学は山口県下関市に位置するミッションスクールである。クォーター制を導入しており、1・2クォーターを前期、3・4クォーターを後期と位置付けている。同実践が行われた文学部の国際教養専攻は2022年度に新設された専攻であり、SLが同専攻の主要プログラムとなっている。国際教養専攻のSLは必修科目であり、専攻に所属する学生は卒業までに約半年間（2回分）SLに取り組むこととなる。1回のSLは8週間で構成されており、1クォーターに1回分のSLを履修できる建付けとなっている。また、国際教養専攻は1年間のマレーシア留学も必須となっており、留学から帰国した後にSLに取り組むこととなる（図1）。この関係上、同専攻のSLは2023年10月（第3クォーター）にSL初年度を迎えた。

学年	1年				2年				3年				4年			
クォーター	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
取り組む内容	学内での授業履修		マレーシア留学				サービス・ラーニング (この期間に半年間[2回分]取り組む)									

図1. 国際教養専攻の入学から卒業までの流れ

国際教養専攻のSLの特徴は以下の通りとなる。

- ・SLに取り組んでいる期間、一週間に4日は活動日にしなければならない。
- ・一日の活動時間は最低4時間以上（週4日、一日4時間、8週間活動を続けると最低120時間の活動時間となる）。
- ・一週間のうち1日は大学でのリフレクションの時間（一週間のうち4日間地域での活動、1日は大学でのリフレクション [授業日]）。
- ・SLに集中するため、原則としてSL履修中は他の科目は履修できない（ゼミなどの必修科目を除く）。

以上のように、活動時間の長さが梅光学院大学のSLの最大の特徴である。ミッションスクール

では大学として組織的にSLに取り組んでいる大学が多いのだが、日本における他のミッションスクールや、SLの生誕地であるアメリカの大学と比較しても梅光学院大学のSLの活動時間の長さは群を抜いて長期である（表2）。なお、SLが開始される前（夏休み、もしくは春休み期間中）に1日（4時限分）の事前研修を行うが、これらの時間は上述した活動時間に含まれない。

表2. 他大学とのSL活動時間の比較

大学名（五十音順）	活動時間数	参照元
インディアナ大学ーパデュー 大学インディアナポリス校	60～72時間	シラバス（PSY B104, Psychology As a Social Science）（Heffernan, 2001） <sup>1)</sup>
桜美林大学	20時間以上	サービス活動に対するマインドセット （江藤, 2024）
国際基督教大学	18時間	シラバス（S2：サービス・ラーニング） （加藤・黒沼, 2024）
立教大学	約32～64時間 <sup>2)</sup>	シラバス（RSLーコミュニティ [埼玉]） （田中, 2024）

## 2. 分析対象の期間、対象者、地域パートナー

分析対象とした期間は2023年10月～2024年1月（2023年度第3・4クォーター）のSLであり、対象者は1回目のSLを終えた16名の2年次学生である。この期間に提携していた地域パートナーの数は9機関であり、このうちの6機関に学生が派遣された。地域パートナーの所在地は様々であり、下関市内、北九州市内、神戸市内、カンボジアがそれぞれの所在地となる。また、提携する地域パートナーの取組は、地方創生、多文化共生、障害者支援など多岐に渡る。

## 3. 倫理的配慮

本研究で研究対象となる個人や団体に対しては、名前を特定化できないようにすべて匿名にした。また、履修者や団体等に対しては、アンケート調査や聞き取り調査した内容を学会発表や論文等で表記することについて、承諾を得た。

## III. 調査、分析

### 1. ラーニングに関する調査・分析方法

#### (1) アンケート調査と分析

対象者16名に、クォーター（SL）の開始時・終了時にMicrosoft Formsを用いて、事前・事後調査を実施した。回収数・率は、SL開始時が14名（87.5%）、SL終了時が11名（68.8%）であった。アンケートは、ゲルモン（Gelmon）ら（2015）の「地域に根差した学びに関する学

生への質問紙調査（全体版）」の尺度を用いた。この尺度を用いた理由として、ゲルモンが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、ゲルモンのGoogle Scholarでの総引用数（インパクト・ファクター）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。基本的に既存の翻訳版アンケートの文言をそのまま使用しているが、アンケートの翻訳が回答者にとって分かりづらいと判断した箇所を筆者らで文言変更したり、一部文言を梅光学院大学のSL事情に則した形に変更したりするなど、アンケートを適宜本研究用にアレンジした<sup>3)</sup>。また、既存のアンケートの選択式設問に加え、「最後に、このサービス・ラーニング科目について、今の時点で感じたこと考えたことを自由に記述してください（200字程度）」という自由記述の設問も加えた。最終的に、活動先や一週間の活動時間などの基本情報も含めて合計29の設問で構成された。このアンケートの設問に対し、回答者は「とてもそう思う」～「とてもそう思わない」の5件法で回答した。

分析について、自由記述以外の項目は、Mann-WhitneyのU検定で分析した。統計解析はR 4.1.3を用い、有意水準は5%とした。

## (2) 自由記述部分の分析

自由記述部分の分析は、KH Coder ver.3を用いて共起ネットワーク分析と対応分析を行った。共起ネットワークとは、テキストデータにある語句の出現パターンの類似性をもとに語の繋がりをネットワーク図として可視化できる計量テキスト分析の手法の一つである（佐藤ら, 2007）。共起の程度が強い語と語を結んだネットワーク図を用いることで、シートにおいて出現回数の多い特徴的語を客観的に捉えることができる。

対応分析とは、単語間の関係性を、散布図と呼ばれるグラフで視覚的に表現する方法であり、単語間の関係性を探ることに向いている（みなもらば, 2024）。これら分析手法については、U検定の結果のうち、有意差のある項目をより深掘りするために用いた。

## 2. サービスに関する調査・分析方法

以下のプロセスで地域パートナーからSLに対する意見を伺った。

- ① 第4クォーターが終了する約1ヶ月前（2023年12月）に、次年度のSL受入継続確認のための調査を全ての地域パートナーにMicrosoft Formsの形式で送付。
- ② 調査項目の中に「次年度に向けた意見などがあればご自由にご記入ください」という自由記述設問を設けており、その回答結果を基に、学生を受け入れた6つの地域パートナーそれぞれから回答結果を深掘りする形で、うまくいった点、課題、要望などをヒアリング（第4クォーター終了後の2月中）。

ヒアリングした結果を、SL担当教員（筆者1・2）が「ポジティブな意見」と「ネガティブな意見」に分類した。その分類した結果を、筆者3を交えて議論を交わしながら意見を整理した。

## IV. 分析結果

### 1. ラーニングに関する分析結果

#### (1) アンケート選択項目の分析結果

Mann-WhitneyのU検定の結果を表3に示した。結果として、有意差が認められる項目はなかった。しかし、「地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立った」という項目において、有意傾向が確認された（有意確率 0.075）。

表3. Mann-WhitneyのU検定の結果

設問	n	中央値(四分位範囲)		p値
		SL開始時(n=14)	SL終了時(n=11)	
この科目におけるは地域社会への参加の側面は、私が学ぶべき課題事項を、日々の生活のなかでどのように活用することができるのかを理解するのに役立った。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.320
地域社会での活動は、私が事前学習で学んだことをよりよく理解するのに役立った。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.367
地域社会での活動のかわりに、教室での授業に費やす時間をもっと増やしたら、私はこの科目からもっと多くのことを学んだと感じる。	25	3.00 (2.25-3.75)	3.00 (2.50-3.00)	.512
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。	25	4.00 (4.00-4.75)	4.00 (3.50-5.00)	.740
私は、サービス・ラーニングで学び得た知識を量的・質的に答えることができる。	25	3.50 (3.00-4.00)	4.00 (4.00-4.50)	.104
私は、この科目を受講する前から、自分の地域社会でボランティア活動を行っている。	25	2.00 (1.00-2.75)	1.00 (1.00-2.00)	.499
この科目の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かかわるにはどうしたらいいか、を示してくれた。	25	4.00 (3.25-4.75)	4.00 (3.50-4.00)	.725
この科目を通して行った地域社会での活動は、地域社会にとって有意義なものであったと感じている。	25	4.00 (4.00-5.00)	4.00 (4.00-5.00)	.929
この科目が終わったら、私はこの地域社会でボランティア活動を行ったり、参加したりすることは恐らくない。	25	3.00 (2.00-4.00)	3.00 (2.00-3.00)	.506
この科目で関わった地域社会の活動によって、私は自分の地域社会が抱えるニーズに、もっと気づけるようになった。	25	4.00 (3.25-5.00)	4.00 (4.00-5.00)	.518
私には、自分の地域社会を支える責任がある。	25	4.00 (3.25-4.75)	4.00 (3.50-4.00)	.837
地域社会で活動することは、私にとって、自分の個人的な強みと弱みを明らかにするのに役立った。	25	4.50 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.651
地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立った。	25	4.00 (3.25-4.75)	5.00 (4.00-5.00)	.075
この科目の地域社会での活動が、私にとって、どんな職業に就きたいかを決めるのに役立った。	25	3.00 (3.00-4.00)	4.00 (3.50-4.50)	.280
私がこの科目でやり遂げた活動は、私にとって、就職活動等での自分の市場的価値をさらに向上させるものだった。	25	4.50 (4.00-5.00)	4.00 (4.00-5.00)	.882
たいてい人は、地域社会に変化をもたらすことができる。	25	4.00 (3.25-4.75)	4.00 (4.00-4.00)	.999
私たちが地域社会で活動したおかげで、この科目の教員とよい関係を築くことができた。	25	4.00 (3.00-4.00)	4.00 (4.00-4.00)	.466
私自身の文化より、他者の文化と協力して、気持ちよく活動した。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.534
この科目で取り組んだ地域社会での活動は、私自身が持っている偏見や先入観のいくつかを気づかせてくれた。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (3.50-5.00)	.640
私たちがこの科目で取り組んだ活動は、プロジェクトを計画し達成する方法を学ぶのに役立った。	25	4.00 (4.00-4.75)	4.00 (3.50-5.00)	.813
地域社会に参加することは、私のリーダーシップの技能を高めるのに役立った。	25	4.00 (3.00-4.00)	4.00 (3.00-4.00)	.977
私が地域社会で取り組んだ活動は、現実世界の環境で、私のコミュニケーション能力を高めた。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.721
私は、自分の地域社会に変化を及ぼすことができる。	25	4.00 (3.25-4.00)	4.00 (4.00-4.00)	.725

\* $p < .05$

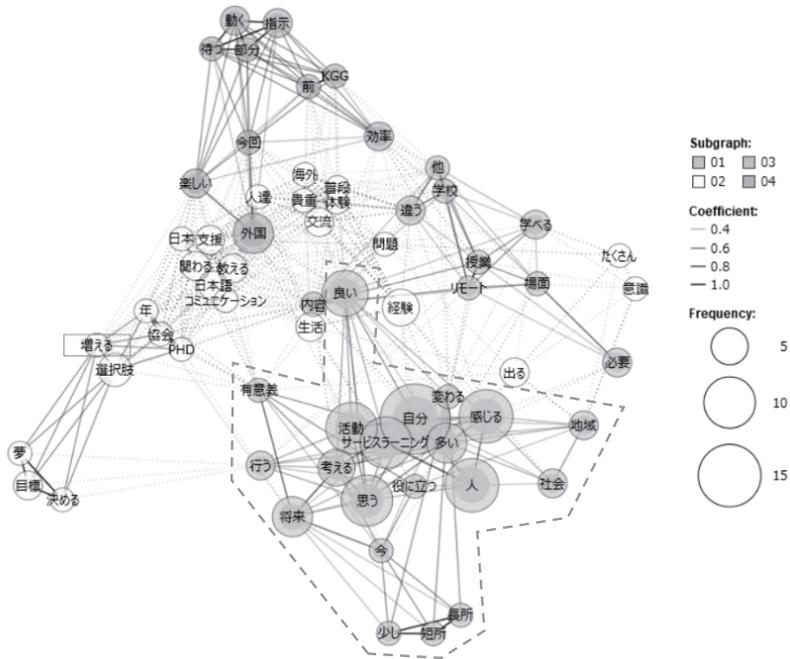
Mann-WhitneyのU検定

## (2) アンケート自由記述項目の分析結果

*U*検定の結果で有意傾向のあった「地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにもどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立った」という項目を質的に検討するために、KH Coder ver.3 を用いて共起ネットワーク分析と対応分析を行った。SL終了時の抽出語の一覧(表4)、共起ネットワーク分析の図(図2)、対応分析の図(図3)は以下のとおりとなる。また、共起ネットワーク分析の図、対応分析の図において、*U*検定結果で有意傾向のあった項目に関連するネットワークを太点線で囲った(この部分については「V. 考察」で詳述する)。

表4. 抽出語の一覧

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	19	支援	3	授業	2
感じる	11	社会	3	少し	2
人	11	出る	3	場面	2
サービスラーニング	10	生活	3	人達	2
活動	10	地域	3	前	2
思う	10	動く	3	増える	2
良い	8	日本語	3	他	2
外国	6	必要	3	体験	2
将来	6	目標	3	待つ	2
多い	6	KGG	2	短所	2
経験	5	PHD	2	長所	2
考える	5	たくさん	2	内容	2
選択肢	4	コミュニケ	2	日本	2
違う	3	リモート	2	年	2
学べる	3	意識	2	普段	2
楽しい	3	海外	2	部分	2
関わる	3	学校	2	変わる	2
教える	3	貴重	2	夢	2
交流	3	協会	2	問題	2
効率	3	決める	2	役に立つ	2
行う	3	今	2	有意義	2
指示	3	今回	2		



出現回数：2回以上 / Jaccard係数：0.3以上<sup>4)</sup>

図2. 共起ネットワーク分析の図

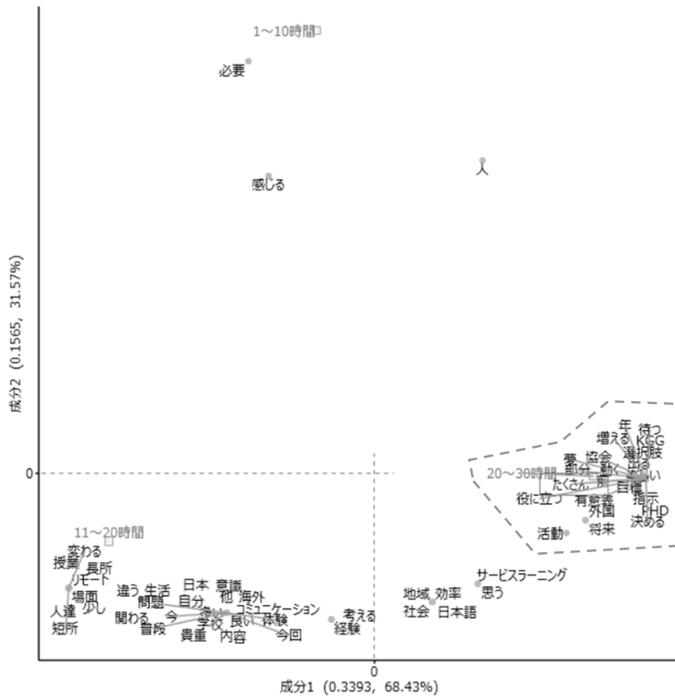


図3. 対応分析の図 (外部変数：週の活動時間)

## 2. サービスに関する分析結果

各地域パートナーからヒアリングした内容を、SL担当教員（筆者1・2）が「ポジティブな意見」と「ネガティブな意見」に分類し、筆者3を交えて議論を交わしながら意見を整理した結果が表5のとおりである。なお、この表の「希望順位」とは、学生が第何希望でその地域パートナーを活動先を選んだかを示している。地域パートナーの受入可能人数の関係上、SL実施前に活動先希望調査を実施しており、表に示したのはその結果である。

表5. ヒアリングした内容を整理した結果

	地域 パートナー	学生 人数	希望 順位	意見の要約
ポジティブ	A	4名	第1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 人手不足が解消された。</li> <li>・ 若者目線でのSNSの発信により、これまで届かなかった層にまでアプローチできた。</li> <li>・ 職員にはない若者の意見を取り入れることができた。</li> </ul>
	B	3名	第1	
	C	4名	第1	
ネガティブ	D	2名	第1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学生のやる気・積極性の欠如が散見された。</li> <li>・ 素行問題（不適切な身なり、口答え、研修中の居眠りなど）が目立った。</li> <li>・ SL実施前に専門分野の知識をしっかりと獲得できるよう、カリキュラムを体系化してほしい。</li> </ul>
	E	1名	第3	
	F	2名	第1 第2	

## V. 考察

### 1. ラーニングに関する考察

アンケートの分析の結果、明確に有意差が確認できた項目はなかったが、「地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立つ」という項目において有意傾向が確認された。共起ネットワーク図からも、「サービスラーニング」「有意義」「将来」「役に立つ」といった言葉がネットワークから読み取れるため、SLを通して「将来に向けた学びの明確化」や「キャリアビジョンの明確化」が促されたことが窺える。また、対応分析では、1週間の活動時間が11～20時間の学生と比べ、20～30時間の学生のほうがSLを有意義と感じ、将来に役立つと感じていたことが明らかとなった。

SLによる学習効果として、地域社会に対する理解、地域社会の活動に対する参画意欲、科目内容への理解、キャリア開発、コミュニケーション力、自己認識、独立心などが促進されると先行研究で明らかになっている（Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000; ゲルモンら, 2001）。更に、

これらの学習効果をより促進するには、以下表6のプログラムの要素が関係する（Eyler & Giles, 1999）。

表6. SLの学習効果を促進するプログラムの要素

要素	詳細
活動現場の質	学生の活動現場における以下4つの度合。 ①学生が挑戦的・積極的になれる ②学生が意義あるタスクをこなせる ③学生がポジティブな貢献をしている感覚を持てる ④学生が現場監督者から指導とフィードバックを享受できる
応用	学習事項がサービス経験に関連している度合。
振り返り	対話・記述式の振り返り行為（リフレクション）が構造化されているかどうか。
地域の声	地域のニーズとサービス活動がいかに合致しているか。
多様性	民族的背景の異なる他者がいるかどうか。

今回の調査において、確認された学習効果は「キャリア開発」に関する部分のみであったが、1週間の活動時間が長ければ長いほどキャリア開発が促される点が明らかとなったことは、SLの学習効果を促進するプログラムの要素にもないものであったため、非常に興味深い結果となった。

## 2. サービスに関する考察

サービスが担保されるには、全ての地域パートナーからポジティブな意見を得られることが望ましいが、結果としてポジティブ・ネガティブな意見が半々となった。ポジティブな意見として、人手不足の解消や、若者目線での意見を取り入れられたこと、若者目線でのSNS発信により広報の効果が促進されたことなど、地域パートナーのニーズに応えられた活動となっていた。

他方ネガティブな意見は、態度・姿勢面の問題、身なりの問題、カリキュラムの問題に大別された。このような結果を招いた原因を筆者1～3で議論したところ、態度・姿勢と身なりの問題については、「事前研修の内容」と「希望順位」に起因しているのではないかという答えに帰着した。上述した通り、事前研修はSLが開始される前の夏休み中に1日（4時限分）取り組んだが、果たしてこの内容が適切だったのだろうか。分析対象となった2023年度第3・4クォーターのSLに向けた事前研修の内容は以下の通りとなる。

- 1 限目：SLの基礎理論
- 2 限目：社会人としてのマナー
- 3 限目：地域パートナーや当該地域の調べ学習
- 4 限目：活動目標の設定

態度・姿勢、身なりに関する内容は社会人としてのマナーで取り扱い、望ましい・望ましくない身なり、活動中の行動規範、適切なメール作成・送信の練習、活動に関する情報の取り扱いなどについて触れた。このような内容を研修内で扱うだけでなく、これら内容が詳細に記されたガイドブックも学生には配布している。毎週1日は大学でのリフレクション日（授業日）になっており、適宜態度や姿勢、身なりの適切性については学生に話していたが、毎日の活動にべったり帯同しているわけではないため、活動中の観察には限界がある。地域パートナーに送り出す前に学生を万全の状態に準備させることは大学側の責任であることは先行研究でも指摘されており（Tyron & Madden, 2019）、今回のような態度・姿勢と身なりの問題が発生してしまった要因は事前研修の内容、特に社会人としてのマナーに関する内容が不足していたと言えるだろう。

また、態度・姿勢の問題については、学生の「希望順位」も影響しているのではないかと考えられる。ポジティブな意見を頂いた地域パートナーで活動した学生の希望順位が全て第1位なのに対し、ネガティブな意見の地域パートナーで活動した学生の希望順位は5名中2名という少数ではあるが第2・3希望となっている。地域パートナーFには第1希望の学生も含まれるが、このパートナーからヒアリングした際の「第1希望の学生は真面目な学生であるが、素行が著しく悪い学生（第2希望の学生）の雰囲気引張られ、結果的に第1希望の学生の活動に対するやる気や積極性が下がっていったように見える」というコメントがあった。第1希望の活動場所に行けなかったことから活動へのモチベーションが低下した、また、そのモチベーションの低下が他の学生にも影響したことが窺える。

カリキュラムの問題については、SL実施前に専門分野の知識をしっかりと獲得できるよう、カリキュラムを体系化してほしいという要望であった。この点については、次年度以降の改善点として、SLに関連しそうな教養科目を「推奨科目」として学生に履修を促すという解決策が出たが、大幅なカリキュラム変更に限界がある点も再確認できた。この点については「VI. まとめ」で詳述する。

## VI. まとめ

本研究では筆者らが担当した必修科目のSLにおいて、「サービス」と「ラーニング（学習）」の両方に着目した初年度の取組のアセスメントを行うことを目的に、「サービス」と「ラーニング」のバランスに考慮したSLにおいて、両者が担保されていたか、その成果と課題を明らかにしてきた。

まず「ラーニング」については、「将来に向けた学びの明確化」や「キャリアビジョンの明確化」が促されたことが明らかとなった。また、1週間の活動時間が長い学生のほうがSLを有意義と感じ、将来に役立つと感じていたことが明らかとなった。今回の調査において、確認された学習効

果は「キャリア開発」に関する部分のみであったが、SL実施初年度ということもあり、そもそもの調査対象者数が少なかったため、対象者数が増えていけばその他の学習効果も確認できるのではないかと考えられる。よって、同様のアンケート調査を継続していきたい。また、今回の調査で興味深かった点が、1週間の活動時間が長ければ長いほどキャリア開発が促される点である。この部分については、活動時間の長さで学生を分類し、長時間の活動学生群のみに見られるキャリア促進要素は何なのかという調査も行っていきたい。

「サービス」については、地域パートナーから頂いた意見はポジティブ・ネガティブ半々という結果となった。サービスを担保するには全ての地域パートナーからポジティブな意見を頂けることが望ましいため、今回の調査においてサービスが担保されていたかという点、それは言い難い。結果的に、今回の分析対象となった時期のSLのアセスメントの結果、「サービス＝担保されていない、ラーニング＝一部担保されている」ということとなり、この結果を踏まえた互恵性を図示すると図4のような状態であると言える。



図4. サービスとラーニングの互恵性（バランス）

この互恵性を均衡にするにはサービス面での改善として、筆者たちは「社会人としてのマナーの強化」と「カリキュラムの体系化」を最優先に取り組みなればと考えている。「V. 考察」の中で、事前研修で行った社会人としてのマナーに関する部分の内容が不足していたと述べたが、改善案として、現行の事前研修1日（4限分）を3日（12限分）に拡充することが筆者間で話し合われた。現行では社会人としてのマナーについては1限分しか取り扱っていないが、改善版では丸1日（4限分）を充てる。さらに、3日目に社会人としてのマナーのテスト（地域パートナーに送り出す前の最終チェック）を行うなど、社会人としてのマナーについて徹底する方向性となった。

「カリキュラムの体系化」については、SLに関連しそうな教養科目を「推奨科目」として学生に履修を促すという改善策をとることとなった。筆者1・2が担当する科目で、SLに関連しそうな科目を、学生がSL実施前に履修できるようカリキュラムを変更した。しかし、これについては留学に重きを置いた大学ならではの事情と、人的コストが関係した限界がある。

「Ⅱ. 対象実践」の「1. 梅光学院大学とサービス・ラーニングの基本情報」でも述べたように、SLを実施している国際教養専攻では1年次の秋から2年次の夏まで留学、そして2年次の秋から（最短で）SLに取り組むことになる関係上、SLに関連する（地域パートナーの活動内容に関連する）教養科目は1年次の春に履修しなければならない。しかし、1年次の春は必修科目が多い関係上、SL実施前に履修しておいてほしい推奨科目を履修しきるには限界がある建付けとなっている。

人的コストについて、SLの地域パートナーの取組が多岐に渡るとは先述した通りである。これら取組に合致する科目を配置するとすると、現行の教員数（及び教員の専門分野）では対応しきれない。対応できる教員を拡充しようにも、予算には限りがあり、問題を解決するには、問題の性質上SL担当教員にも限界がある。よって、現段階で取り組める改善策として、上述したカリキュラムの体系化（推奨科目の設置）案を施行したうえで、改めてアセスメントを行っていききたい。

#### 【注】

- 1) 参照元に掲載されていたサンプルシラバスの中で、一番活動時間の長いものを選定。
- 2) 同科目のシラバスには活動時間が明記されておらず、「活動期間中に8回以上の活動に参加する」と明記されていたため、1回の活動が約4～8時間であると仮定した場合、約32～64時間程度となる。
- 3) 例えば、既存のアンケートの「地域社会での活動は、私がこの授業での講義や購読をよりよく理解するのに役立った」という設問を、「地域社会での活動は、私が事前学習で学んだことをよりよく理解するのに役立った」といった梅光学院大学の事情に則した文面に変更したり、「私は、自分自身がこの科目から得た知識の量や質について責任を負っている」という分かりづらい設問を、「私は、サービス・ラーニングで学び得た知識を量的・質的に答えることができる」という文面に変更した。
- 4) Jaccard係数とは、ノード（円）同士の関係の強さを示している。同係数は0から1までの値を取り、関係が強いほど1に近づく。分析対象週の共起ネットワーク図の出現回数とJaccard係数の数値をとった理由は、さまざまな作図を試みたところ、共起関係が多すぎず少なすぎず、特徴を捉えやすい作図（樋口, 2014）が行われたからである。

#### 【参考文献】

- 明石留美子（2014）「国際福祉開発フィールドワークの学習効果を学生はどのように認識するか：国際サービスラーニングの視点から学生の学習認識を評価する」、『明治学院大学社会学・社会福祉学研究』, 143, pp.217-235.
- 有川かおり（2021）「日本におけるサービス・ラーニングの評価に関する文献レビュー」、『聖徳大学研究紀要』, 32, pp.53-58.
- 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.
- 馬場洸志（2022）「アメリカの高等教育機関におけるCommunity Engagement Professionalに関する研究～サービス・ラーニングコーディネーターに焦点をあてて～」、『教育博甲』, 15, pp.1-126.

- 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](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf), 2024. 10. 21)
- 中央教育審議会 (2018) 『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』 .  
 ([https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt\\_koutou01-100006282\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf), 2024. 10. 21)
- 江藤佑 (2024) 「サービス活動に対するマインドセット」. 『第 8 回サービス・ラーニング全国フォーラム』 .
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- 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., 山田一隆 [監訳] (2015) 『社会参画する大学と市民学習ーアセスメントの原理と技法ー』, 学文社.
- Heffernan, K. (2001) *Fundamentals of Service-Learning Course Construction*. Providence, RI: Campus Compact.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』, ナカニシヤ書店.
- 市川享子, 秋元みどり (2018) 「サービス・ラーニングと社会変容のための評価枠組みの構築」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 30, pp.43-55.
- 加藤恵津子, 黒沼敦子 (2024) 『S2: サービス・ラーニング』 .  
 (<https://campus.icu.ac.jp/public/ehandbook/PreviewSyllabus.aspx?regno=10318&year=2024&term=1>, 2024. 10. 15)
- 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ー広島経済大学・興動館プロジェクトを事例としてー」, 『日本教育工学会論文誌』, 36 (2), pp.69-80.
- 木村充, 河井亨 (2015) 「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, pp.87-97.
- 北島葉子, 大宮めぐみ, 影山智絵, 村上淳 (2016) 「サービス・ラーニング (学校給食支援ボランティア活動) に関する検討その意識変化と教育効果について」, 『中国学園紀要』, 15, pp.43-50.
- みなもらぼ (2024) 『コレスポンデンス分析 (対応分析) とは? KH Coder での分析手順~主成分分析・数量化Ⅲ類との違いまで徹底解説』 .  
 (<https://minamolab.com/correspondence-analysis>, 2024. 10. 16)
- 坂本文子 (2020) 「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの効果と課題ー宇都宮大学「地域プロジェクト演習」における学生、教員、地域パートナーに着目してー」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 34, pp.5-18.
- 佐藤進也, 福田健介, 菅原俊治, 栗原聡 (2007) 「文章ストリームにおける語のバーストと共起ネットワークにおけるクラスタ構造のバーストと共起ネットワークにおけるクラスタ構造の関係について」, 『情報処理学会論文誌』, 8, pp.69-81.
- 白井靖敏, 鷲尾敦, 原田妙子 (2017) 「サービス・ラーニングにおける COMMON RUBRIC の検討」, 『名古屋女子大学紀要』, 63, pp.75-87.
- Sigmon, R, L. (1997) *Linking Service with Learning in Liberal Arts Education*. Washington, D.C., Council of Independent Colleges.
- 武田直樹 (2022) 「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングが受入団体に及ぼす影響に関する研究ー筑波学院大学オフ・キャンパス・プログラム 15 年アンケート結果を事例としてー」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 39, pp.129-140.

田中聡一郎 (2024) 『RSL－コミュニティ (埼玉)』.

([https://sy.rikkyo.ac.jp/web/preview.php?no\\_id=2401617&nendo=2024&t\\_mode=pc](https://sy.rikkyo.ac.jp/web/preview.php?no_id=2401617&nendo=2024&t_mode=pc), 2024. 10. 15)

Tryon, E., & Madden, H. (2019) Actualizing Critical Commitments for Community Engagement Professionals, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23 (1), pp.57-79.

山口洋典, 河井亨 (2016) 「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」, 『京都大学高等教育研究』, 22, pp.43-54.

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－活動の随意性に着目して－」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 22, pp.77-88.



# 国語学習サイクルの効果検証

—— 1年間の文学実践を通して ——

香 月 正 登

## 要 旨

本研究は、学習者の主体化を目指した国語学習サイクルの効果を検証することを目的とする。国語学習サイクルは、学習課題となる問いの決定を学習者に委ね、省察を国語学習の中心としてサイクル的に展開する学習方法である。検証の指標として、学習内容の差異、問いの生成／関係づけ、学習成果物の評価、国語学習への意識や態度の4つを設け、1年間に及ぶ文学実践のデータをもとに考察を行っている。

結果としては、学習者に問いの決定を委ねても学習内容に差異は見られないこと、学習者は個々で生成した問いと全体の問いを関係づけながら読んでいること、国語学習サイクルによる学習においても国語学力の保障は可能であること、学習者の学習への自律的参加や方略意識が高まることを明らかにしている。課題としては、国語学習サイクルの検証範囲を広げることとともに、国語学習サイクルによる学習で生じる教師の不安や葛藤に着眼し、教師の出や待ち（鹿毛、2019:18）や教師の役割を再考することを挙げている。

キーワード：主体 主体化 主体化の4要件 国語学習サイクル 言葉を学ぶ習慣的思考

## 1. 研究の目的

学習者の主体化を目指した国語科の実践モデルとして「国語学習サイクル」を提案している。ここでいう主体化とは、学習者の内に内在する主体を自律的に国語学習に向けていく学習行為である。山元（2002）では、「システムに縛られている主体が、システムに規定されながらむしろそのシステムを操ることのできる行為体となる」（p297）ことを学習者論的アプローチの課題とするが、本研究においても主体の行為化を主体化の問題として考えている。「学習者の帰属する文化を優先して考えるというわけではない。そうではなくて、伝統文化と学習者の帰属する文化との「緊張関係」と「対話」「葛藤」を重んじていこうとする立場」（p293）が本研究の立ち位置である。

そこで、まず、規定したのが、以下の主体化の4要件である。

- 要件① 学習者が言葉の何をどう学ぶかを定める
- 要件② 学習者と教師とともに言葉を探究する
- 要件③ 学習者相互で言葉の本質について対話する
- 要件④ 学習者が言葉の学びを評価する

ベナ・カリック & アリソン・ズムダ (2023:12-16) が掲げる「個別化された学び」には、次の4つの特徴がある。

- ・声 (voice)
- ・共創 (co-creation)
- ・他者との共同構築 (social construction)
- ・自己発見 (self-discovery)

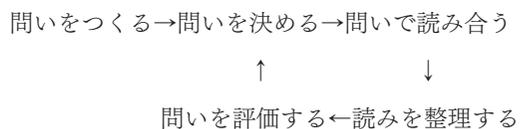
「個別化された学び」は、生徒が自らの意志で自律的に学ぶことを目指した学習で、本研究の「主体化」と同一線上にある。4つの特徴は、主体が生きる学びとして主体化の要件と重なっている。

自己決定理論において、人間には「コンピテンス」「自律性」「関係性」の3つの基本的な心理的欲求があるとされ、これらの欲求が同時に満たされる条件のもとでは意欲的となり、エンゲージメント（心理的没入）が高められることが示唆されている（鹿毛、2013:184-185）。それが教育という外側からの強制力をもつものであっても、必要感を抱き、自らの意志で学びに向かおうとする。つまり、学習者の意志や選択を尊重することが主体化の要件の設定においてもっとも重要なこととなる。

こうした学習者の立場や位置を確保するためには、教師自身も従来の立場や位置といったものを見直すことが必要になる。ここには、ケアリング（宮坂、2020）の考え方をもって関係性を構築したい。教師は学習者の側にあるものを見極めようとするとともに、学習者には、学習の真実を理解できないとは考えないということである。教師と学習者の関係は、教える人—教えられる人だけでなく、学ぶ人—ともに学ぶ人でもある。

以上、主体化の4要件は、香月・白坂（2022）の「学習者側からの目標設定に関する実践的研究」の成果と上述の先行研究の検討によって設定した要件となる。

「国語学習サイクル」は、主体化の4要件を反映させ、学習サイクルとして実践モデルとして考案したものである。その前身はTKFモデルによる国語科授業（香月、2022a）で、「T・つくる」「K・語る」「F・振り返る」の学習者を中心とした授業展開、



振り返りを起点としたサイクル性（香月、2022b）を主体化の4要件と重ね、「問い」を読むことの学習の中心軸として創出している。

問いを学習の中心軸とした理由は、問いは学びを駆動する性質を有しており（白水・小山、2021）、物事に疑問をもつのは自分の存在証明である（梶谷、2023：32）と主体との関りが深いからである。また、問いの主体的選択は、学習者の学習意欲や探究的態度を育て、学び方を獲得する（ダン・ロススタイン&ルース・サンタナ、2015；鹿嶋・石黒、2018）ことが明らかである。

国語学習サイクルによる授業の最大の特徴は、問いを学習者が決めることにある。問いの決定に際しては、教師は一切関与せず、学習者に委ねる。戦後の荒木繁による「問題喚起の文学教育」以来、初発の感想（一次感想）から学習課題を設定し、読解指導を展開する実践は数多く行われている。近年では、読みの交流を促す問いの要件を松本（2011）が明らかにし、「子どもの問いでつくる授業」（立石、2024）の実践がある。しかし、学習者が問いを決める実践は管見の限りだが見ることができない。

学習者が問いを決定するということは、システムに抗い、システムを操る可能性を秘めた行為である。教師にとっては、どのような問いが決定し、どのような学習が展開されるのか予測不可能で、そもそも学習者に問いを決めることができるのか、想定された指導事項を学ぶことができるのかなど不安定要素しかない。それでも問いの決定を学習者に委ねることにこだわったのは、常に「その場に身を置いて」（佐伯、2022：16）学びを省察するためには、問いの決定による当事者性の担保が必要だと考えたからである。中核になるのは、学習者の主体の動きである。

理論上は、問いの決定によって学習者が当事者意識をもって国語学習に向かい、読み合いが不十分な結果に終わっても、問いの評価によって省察機能が働き、学習の改善が為され、サイクルの流れに沿って国語学習は進展していくだろう。しかし、実践として国語学習が成立するのかは未知数である。本研究では、共同実践者との1年間に渡る文学実践における学習データをもとに、国語学習サイクルによる学習効果を検証し、その有用性と課題を明らかにする。

## 2. 研究の方法

国語学習サイクルによる実践研究は緒に就いたばかりで、年間を通しての実践検証は行っていない。国語学習としての成立の問題とともに、年間を通して国語学習サイクルによる学習は言葉の学びとして耐えうるものなのか、耐えうるとしたらどのような変化を見せるのかなど、先行実践をもとにした予測が成り立たない。本研究では、もっとも国語学習の根底となる国語学力との関係、意識や態度の変化に着目して、以下の4つの指標を設け、1年間の学習者の変容を捉えていきたい。4名の実践者に協力をいただき、効果検証を行う。

〈指標 1〉 学習内容の差異

学習指導要領国語編、教科書の手引、学習指導書、教材分析からどのような学習展開においても扱いたい教材内容、育てたい学び方を一覧表にし、国語学習サイクルによる学習においても学習者が学習内容（教材内容＋学び方）にふれることができたかを教師が単元の事中、事後にチェックする。例えば、以下がチェックリストとして作成した「走れ」（東京書籍4年上）の具体である。すべての学習で事前に「学びのしおり」を作成し、教師が国語学習サイクルによる学習状況を捉えるための指標である。

なお、ふれるとは、学習者が目を向けた、全体の中で学びとして現れたことを意味し、内容の浅さや深さはここでは問題としないこととする。

扱いたい教材内容	育てたい学び方
<p>◆設定</p> <p>①登場人物 中心人物：のぶよ 対人物：けんじ、お母ちゃん</p> <p>◆場面</p> <p>②場面展開</p> <p>1 場面：運動会の朝 / 2 場面：けんじの短距離走 / 3 場面：のぶよの短距離走</p> <p>◆中心人物の変容</p> <p>③はじめの「のぶよ」 ・足のおそいのぶよには…</p> <p>④中の「のぶよ」 ・のぶよは、だまって、わりばしを…</p> <p>⑤「のぶよ」の転換点 ・「走れ、そのまんま、走れ！」</p> <p>⑥終わりの「のぶよ」 ・ラストという言葉が、こんなに…</p> <p>◆登場人物の関係</p> <p>⑦「のぶよ」と「けんじ」の関係 ・「へたくそ」</p> <p>⑧「のぶよ」と「お母ちゃん」の関係 ・「のぶよ、行け！」</p> <p>⑨「のぶよ」「けんじ」「お母ちゃん」の関係 ・「走れ、そのまんま、走れ！」</p> <p>◆メッセージ</p> <p>⑩題名「走れ」の意味</p>	<p>①会話文や心内語、行動描写に着目して、人物設定を捉えること</p> <p>②中心人物の変容から場面展開を捉えること</p> <p>③中心人物の言動やはじめと終わりの変化から変容を捉えること</p> <p>④登場人物の関係から中心人物の変容を捉えること</p> <p>⑤題名と中心人物の変容をつなげ、意味づけること</p>

〈指標 2〉 問いの生成／関係づけ

問いの生成は、メタ的思考が求められる高度な学習行為である。学習者は、質・量を含め、どれぐらいの問いを生成できるのか、全体ではどうか、学習者は全体の問いと個の問いをどのように関係づけるのかなど、実践を通して問いの生成と関係づけに関わるデータを収集する。

右のワークシート(「海の命」光村 6年)には、一人の学習者が生成した問いが記載され、解決したと考えた問いに丸が付されている。こうした学習者の記録から個の問いの数、全体の問いの数、問いの解決数などの数値データを得る。

また、問いの決定における協働生成の発話記録や決定された問いをデータとして問いの生成における学習者の変化を捉える。

〈指標 3〉 学習成果物の評価

学習者による読みのまとめを学習成果物として学習評価を行う。主として文章記述による成果物で、授業目標及び教材特性に応じてテーマを設定する。評価に揺れが生じないようあらかじめ評価指標と評価例を作成し、それを基に3段階で評価する。例えば、「走れ」の実践における評価指標は以下のように設定している。

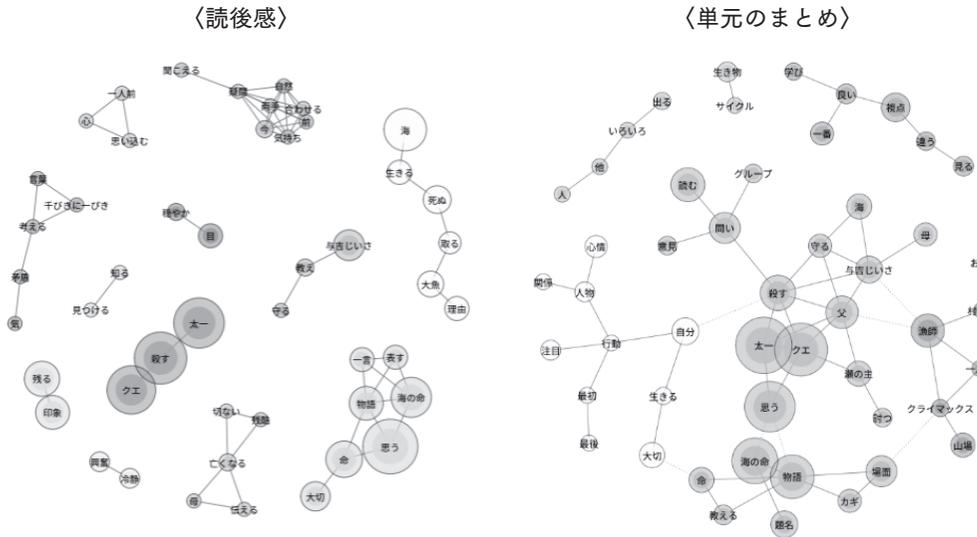
『海の命』私の問いリスト ( 普永 )

問い	自分の考え
① 227の10行目「興奮してはがら、太一は冷静だった」の部分、なぜ七っかんしているのか。	
② クエを見かけても興味味がもてなかったのはなぜ?	父を殺したクエにこだわっていたから?
③ 父を殺したクエの目は緑色だったのに、なぜ青い目のクエを見て父を殺したクエだと認めたのか。	
④ なぜ太一はクエを殺さなかったのか。	父を殺さないように命を大切にすることで、村一番の漁師になれたから?
⑤ なぜクエは強がったのか。	
⑥ 太一が「おそろい」な、太一はなぜ?	おそろいになるためにクエを殺すのは命を大切にしていなかった。いつか、本当の一人前の漁師になりたいという思いもあつたため、おそろいになっていったから?

A	B	C
中心人物の変化や登場人物の関係から中心人物の転換点「走れ、そのまんま、走れ！」に着目し、中心人物の変容を読むとともに、題名「走れ」を意味づけることができる。自分にとっての「走れ」とは何かにまで考えを広げることができる。	中心人物の変化や登場人物の関係から中心人物の転換点「走れ、そのまんま、走れ！」に着目し、中心人物の変容を読み、「走れ」の感想をまとめることができる。	中心人物の変容や変容の意味が捉え切れず、あらすじや感想を述べている。

〈指標 4〉 国語学習への意識や態度

初読の感想や読みのまとめ、問いの生成・決定、読み合い、問いの評価、学習全体の振り返りには、学習者の国語学習への意識や態度が様々な形で現れる。学習者の特徴的な学習行為の記録や、表現物をテキストマイニングの手法で図化したものをもとに、国語学習への意識や態度の変化を分析する。以下に示したものは、「海の命」の単元導入の読後感、単元終末のまとめを、KHコーダーを用いて共起ネットワーク図で表したものである。



以上の指標 1 から指標 4 をもとに、それぞれの指標から見えてくるもの、指標と指標の関係から見えてくるものを検討し、効果のあるなしとともに、どのような効果が、どのような作用で生まれたのかを明らかにする。

なお、教師の立ち位置として、学習者の意思や選択を尊重し、教師の意図に誘導するような指導は行わないことを徹底している。ケアリングの考え方をもちて学習者と向き合うとともに、学習者とともに問いを分類・整理したり、学習者の読みの着眼点を明示化したり、学習者の学び評価できる点、不足を感じる点を指摘したりしながら学習者の国語学習を支援する。

3. 研究の背景

本研究は、4 名の実践者とともに進めている。中堅・ベテランの教員で、国立・公立、地域的な環境、学級実態も異なるため、研究開始前の状況を研究の背景として示し、国語学習サイクルの効果検証と重ねたい。

なお、実践校の特定を避けるため、架空の A～E 教諭（1 名は専科制により 2 つの学年を担当）

を立て、学年ごとに昨年度のクラス状況を中心に示す。

〈A教諭・3年クラス〉

児童数は32名。学校が専科制を取っており、A教諭が国語専科として本学級の国語科授業を担当している。国語学習に関しては、中心人物や語り手などの学習用語を理解しており、国語学習の素地は育っている。学力的には高い数値を示しているとのことである。しかし、全体的な学習傾向は受け身で、学習意欲にばらつきが見える。学習のふり返りには「おもしろかった」「たのしかった」などの一語や「～がわかりました」と一文で終わることが多く、学習を意味づける力は不十分である。自ら問いを見つける、スキルを意図的に活用するなど主体化する国語科授業の課題である。

〈B教諭・4年クラス〉

児童数は23名（特別支援学級在籍児童2名、外国籍児童1名、不登校児童1名）。一昨年度（第3学年）は授業中の私語や立ち歩き、指導者に対する暴言や暴力が日常茶飯事で、学級崩壊の状態と言えるだろう。児童間のいじめや喧嘩も絶えず、授業中に離席し教室を飛び出す児童がいたため、管理職が交代で入らなければ授業が成立しない日常である。そのため、学習の抜けも多く、学力調査等の結果を見ても学力は全体的に低位である。学習への意欲はほとんど見えず、研究開始時は、ペアトークやレクリエーションを多く取り入れたり、離席しない、勝手な私語をしないことを定着させたりすることが最優先事項であった。

〈C教諭・5年クラス〉

児童数は32名。C教諭が担任としてもち上がり2年目となる。国語学習サイクルによる授業は、先行実践としての取り組みがあり、同じく2年目となる。問いをつくる・決める、読み合う、評価するといった一連の流れは定着してきており、学習者が学習形態を選択したり、サイクルの回数を増やしたり、国語学習サイクルをアレンジしながら学習が進んでいる。生徒指導的な側面では、多動傾向の学習者が数名在籍するが、学力的には安定し、むしろ、学びへのこだわりが強くなっている反面、全体で同一に進めることが困難になってきている状況がある。どのように学びを進展させていくかが課題である。

〈D教諭・6年①クラス〉

児童数は20名。特別支援学級在籍児童2名。中学校受験を考え塾に通う子どもが多いが、その反面、ネグレクトに近い家庭環境の子どもも数名在籍する。一昨年度（第5学年）はいじめ事案や教師への不信から離席、学級からの離脱によって学習そのものが成立しないことがしばしばであった。学力面での顕著な特徴は、学力差が大きいことである。全国学力・学習状況調査を見ても上位層と下位層で学級の過半数を占め、上位層は「先生の言うことは聞かなくても分かる」、下位層は「先生の言うことを聞いても分からない」と感じ、学習は他人事である。国語学習に関しては、深い読みや、面白い着眼点を示す学習者もいるが、読み方については無自覚な状態である。

〈E教諭・6年②クラス〉

児童数は22名。学校環境は自然豊かで穏やかな風土である。級友間でのトラブルも少なく、落ち着いた学級である。特徴として挙げられるのは、学習意欲はあるもののそれを表出することをためらう自信の無さである。授業態度もよく、課題も確実にこなすが、受け身の状態は解消されず、教師主導の講義型の授業に安心感を抱いている。本文から答えを見つけてそのまま記述する問題は抵抗なくできるが、叙述から自分の考えを求められる問題は、考えることをあきらめ白紙で出す児童が目立つ。学力的な開きや自己肯定感の低さなどが起因してか、教師や級友への依存が強く見られ、傍観者的な位置での授業参加である。

4. 研究の結果と考察

まず、国語学習サイクルによる授業の効果検証として定めた4つの指標ごとに結果と考察を述べ、最後に、総括的な考察を示す。

〈指標1の結果と考察〉

指標1は、想定以上を◎、80%以上～100%を○、60%以上～80%未満を△、60%未満を×で示す。右の表の縦軸は、第1実践、第2実践と実践回数を示し、横軸は、A～Eのクラスである。

実践	A	B	C	D	E
1	○	△	○	◎	◎
2	○	○	△	◎	○
3	◎	○	○	◎	◎
4		○			

まず、指標1から見えてくるのは、学習者に問いの決定を委ねたとしても、学習内容にふれるという点に関しては、指導書や学習の手引きで示される授業との差異は見られないということである。ほとんどのクラスで想定した学習内容にふれることができ、+αで想定外の内容も現れている。4年生Bクラスの第1実践では6割強にとどまるが、昨年度までのクラス状況を考慮すれば致し方ない。しかし、国語学習サイクルによる学びを体験できたことの価値は認めることができる。その後の第2実践～第4実践では、遜色なく学習内容にふれることができ、国語学習が成立している一端が見える。6年生Dクラスは特徴的で、実践開始から想定以上が続き、むしろ、問いの決定を委ねたことが功を奏した感がある。担任も学習者に「自分事にすると学びは楽しくなる」「失敗の向こうに成功がある」ということを伝え、学習への向かい方を促していたという。学習者が備えていたポテンシャルと、担任の学習観、そして、国語学習サイクルの授業スタイルがかみ合った結果と言えよう。こうした学習状況を見れば、学習者に問いの決定を委ね、学習内容が担保できるのかという懸念は払拭されると考えている。むしろ、委ねることによって、学習者の学習内容に対する意識は強化されており、教師が問いを決定することによって生じる「教師の答えを探る授業」に陥ってしまう危険性も回避できる。

(指標 2 の結果と考察)

次に、指標 2 から得られた個人の問いの生成数と解決数の平均値を「生成数／解決数」で示す。ここでは、2 実践以上で学級閉鎖などの影響も受けず、滞りなく授業を

実践	B	D	E
2	11.8 / 6.6	12.8 / 10.6	3.5 / 2.0
3	15.9 / 7.6	2.9 / 2.6	4.6 / 4.2
4	16.8 / 7.5		

展開することができた B・D・E クラスの第 2 実践～第 4 実践のデータを取り上げる。

第 1 実践では、問いの生成自体が関心事で、解決数のデータが取れていないが、問いの生成に関しての問題は生じていない。読後感の交流や言語活動の促しの中から学習者が問いをつぶやきだしたタイミングを見計らって問いの生成に進むようにしていたこと、文学教材の文学性に触発されたことが主な要因と考えている。

本データからは、6 年生 D クラス、E クラスにおいて生成数に対する解決数の割合が高いことがわかる。4 年生 B クラスは、生成数に対する解決数の割合は 4～5 割程度である。それぞれのクラスの実態によって、数値に差異が見えるが、注目したいのは、学習者が全体の問いと個々の問いを関係づけながら学んでいるという事実である。3 年生 A クラス、5 年生 C クラスでも、1 実践のみデータを得ることができたが、生成数に対する解決数は、いずれも 9 割近い数値を残している。このことから見ても、クラス全体で 2～3 の問いしか扱われなかったとしても、学習者が生成した問いが無駄に終わることはなく、むしろ、全体と個を繋げることで、言葉の学びを確かなものにしていく。こうした関係づけが学習者に意識される要因は、問いの協働生成（決定過程）にあると考えられる。以下の発話記録は、6 年生 D クラスの「やまなし」における 1 回目の問いの決定場面である。

T:「この問いは必要」っていう問いは? / C: 題名! / K 児: 題名が分からんと全部分からん。 / E 児: 題名にメッセージがあるはず。 / C: 題名に大事なことが入っているはず。題名が分かれば、今出ている全部のつながりが分かると思う。 / G 児: ていうか、「やまなし」って物語にあんまり関係ないと思うのに、題名は『やまなし』だから大事なんじゃないかな? / T: この物語に「やまなし」はあんまり関係ない? / K 児: 関係ないわけじゃないのは分かるよ。 / S 児: かにがメインの物語なのに、なんで『やまなし』が題名なのか分からない。 / K 児: でもさあ、これ「かわせみ」じゃなくて、黒い、トブンと落ちてきたのが「やまなし」とは書いてあるんよ。「やまなし」って、木についていたのが川に落ちてきて、子ども達は「かわせみだ」って思ったけど、お父さんの「そうじゃない。あれはやまなしだ」っていう言葉で「やまなし」って分かったから、ちょっとは関係しているんじゃないかなって。・・(中略)・・ T: 二人の説明と図化で、かにの視点がよく分かったね。じゃあ、次の時間の読み合いはどの問いにしようか。 / C: 残っている問いを整理しようよ。⑤⑦⑧は、もう解決だし、④と⑥はあまり意味がなさそうっていう意見だったから、あとは①か②か③。 / E 児: 私たちが③の問いを作ったんですけど、やまなしとかにの関係を考えていくと、②の題名の問いにつながっていくんじゃないかと思いました。 / T: ということは、③の視点で題名について考えていくの? / そうそう。だから、題名の問いがいいかと思って。(下線は稿者)

ここから見えるのは、学習者は作品に問いかけながら読み、読みの着眼点を内化していくとともに、問いを関係づけながら自分の読みを創出しているということである。問いは、サイクル1回目、サイクル2回目とその都度ごとに決まっていくが、その都度に問いの価値が見直され、問いと問いのつながりが学習者の発言にも顕著に現れてくる。なぜ、この問いで読み合うのかという必然性が学習者の中に広がっていくことが要因として考えられる。

また、問いの決定の質的な変化に目を向けると、3年生Aクラスでは、第1実践「のらねこ」において、1回目は「なぜ、のらねこは、リョウのところから一しゅんできえたのか？」で、山場となる「あ。」に着目した問いに決定した。2回目は「なぜ、題名は「のらねこ」なのか？」に決定し、山場から題名へと変化している。第2実践「モチモチの木」では、1回目は「なぜ、豆太がじさまがはらいたになった時はゆう気が出たのでしょうか」で、山場に着眼した問いに決定した。2回目は「どうしてさいごが「そのばんから一人でしょんべんに行けるようになりましたとき」で終わらないのか」である。中心人物の変容が語られる結末に着目し、全体を読み返すことができる問いとして決定された。第3実践では、1回目は「なぜ、おにたは、女の子の前に麦わらぼうしと黒い豆だけ残して消えたのか？」と結末に着目した問いに決定した。直前の山場「おにだって、いろいろあるのに、おにだって」が話題となり、この問いへの決定となった。2回目は「あまんきみこさんが伝えたかったことは何か？」と作者に目を向けた問いとなった。問いの質的变化として共通しているのは、部分から全体という変化である。具体的には、第1実践は山場→題名、第2実践は山場→結末、第3実践は結末→作者となっている。いずれも山場に着眼した問いを起点として、題名や結末、作者へと広がっている。語られている人物や出来事から物語が伝えたかった意味を追求しようとする姿が垣間見られる。

こうした問いの質的变化は、他の4クラスでも見られ、山元(2005:541)の読みのスタンスに照らせば、参加者のスタンスから見物的スタンス①から③への変化を見ることができる。4年生Bクラスの第1実践では、スタンス未形成の状態が見られ、空想的な問いが多くつくられている。また、問いの質的变化は、学習者の読みへの態度の変化であり、実践開始当初は、物語を理解することが読みの目的であっただろう。しかし、実践を重ねるごとに、自分の読みを創ることが目的となり、特に5年・6年のクラスでは、問いの生成・決定の仕方が深く読めるかに移り、方略意識の高まりが認められる。

#### 〈指標3の結果と考察〉

指標3は、学習成果物の評価である。学習者が学習のまとめとして記した成果物をA～Cの3段階で評価し、Aを3点、Bを2点、Cを1点として、クラス及び実践ごとに算出した平均得点を以下に示す。

指標3からは、国語学習サイクルによる学習においても、国語学力を保障することができるということが言える。むしろ、国語学力を高めると言ってもよいかもしれない。6年生Eクラスでは、

大きな変化は見られないが、平均的な得点は維持している。最終実践では、感染症の影響が大きかったが、通常通りであれば、数値は確実に上がっているというのが担任の見立てである。A～Dクラスでは、着実に高まりが見え、かなり高い平均得点となっている。6年生Dクラスでも第3実践は、感染症の影響で提出者が限られるが、提出者全員の成果物には、「海の命」の分析・解釈・意味付けが認められた。下記は、「海の命」の成果物である。

実践	A	B	C	D	E
1	2.29	1.57	2.43	2.38	2.18
2	2.38	2.05	/	2.80	2.15
3	2.77	2.15		2.76	3.00
4		2.50			

物語『海の命』は、生きているものの思いを考えさせる物語でした。理由は、太一がクエを殺さなかった行動をとったのは、父・母・与吉じいさとクエの思いを受け入れて、殺さなかったと考えたとき、それぞれの四人の思いとは何かを考えていったし、この物語を自分事のように考えてみると、自分のまわりの人々の思いと動物の思い、両方とも今の自分たちが考えないといけないことではないかと思って、海の命とつながるからです。

この物語のカギは、全体の流れだと思いました。太一が身の周りの人たちの思いが肩にだんだん乗っていき、最後の6場面で、太一が村一番の漁師というものを父・与吉じいさから受け継いでいるので、全体の流れがポイントだと思いました。問いで読み合いをしたときに、私が一番印象に残っているのは、村一番の漁師という意味が二つあるということです。父と与吉じいさの漁師は一緒であっても、どういう漁師なのかはちがっていて、太一は父と与吉じいさどっちも知っているから、どう考えていったのかというふうに、意味が二つあるということを知って、考えが広がっていったからです。

太一が瀬の主であるクエを討たなかったのは、家族・クエの思いがあったからだと思います。太一は、最初は欲でクエを殺そうと思ったけど、父の行動をもとに、自分の心を改めて、クエを殺さなかったと思う。題名の『海の命』とは、海の命の大切さも知ってほしいからだと思うし、受け継がれてきた自分たちの生きる場所を大切にしようとする太一の行動が表されていると思いました。

海の命の学びで一番良かった視点は、登場人物の心情や行動に注目したり、最初と最後に注目したりしたところが良かったです。これからも、題名とか、人物の心情、行動に注目して作者の考えを考えていきたいです。(下線部は稿者)

下線部を見ても、当事者性、対話性を見ることができ、読みの着眼点をもつての作品解釈や意味付けが確かに為されている。他クラスにおいても、読解方略への意識が高まり、作品解釈には教師が驚かされるものもある。また、「私だったら」「私にとっては」と私に引き寄せた記述が多く見られるようになったのも成果物の特徴的な変化である。

国語学習サイクルは、全体での授業時数を9時間（感想交流1・サイクル2セット6・まとめ1・省察1）とすれば、読み合いは2時間程度で、問いの生成・決定、省察に時間を割いている。一般的な授業では、読み合いに6時間程度が充当され、問いの生成・決定や省察の時間は少ない。にもかかわらず、学習者の成果物には、学習内容を取り込み、作品構造や自分と作品との接点を見出しているものが増え、評価点も伸びている。一般的な授業との単純比較はできないが学習成

果は大きいと言えるだろう。

国語学習サイクルにおける学習では、学習者の主体の問題を中心に置き、学習に関する決定はすべて学習者に委ねられている。また、問いの協働生成では、問いの分類・整理によって、自分たちが物語のどこや何に着目しているのかをわかって、明らかにしたい読みに向かっている。こうした一つ一つの要因が結びつき、学習成果として現れているものと考えられる。一般的な実践に比べて問いの生成・決定、省察に時間を割いているが、そこでのやり取りは、読み合いそのものであり、何をどう学ぶかという問題と、何を学んだかという問題が常にリンクしながら学習が進展しているということである。

#### 〈指標4の結果と考察〉

最後に、指標4から見えることは、国語学習への意識や態度の変化である。6年生Eクラスは、成績上の変化は見られていない。しかし、国語学習意識の変化は他クラスと同様に顕著に見られる。学習者の振り返りの記述を、KHコーダーを用いて作成した共起ネットワーク図や観察によってまとめた実践ごとの記録メモは以下の通りである。

##### 〈第1実践〉

###### ○振り返り内容の変化

物語に対する「楽しかった」「～が分かった」などの感想から「語り手の視点」「中心人物の変化」「会話文」「物語の転換点」などに着眼した記述が増える。

###### ○学習に対する意識の変化

教師に問いを決めて欲しいという依存から自分たちで問いを決めて読み合ってみようという態度へ変化する。

##### 〈第2実践〉

###### ○読み方の変化

問いと問いとを関連付けて問いを決定したり、物語の特徴的な表現や描き方に着目して、どういう解釈ができるのかを追求しようとしたりする。

###### ○他者との対話の変化

第一実践で、全体での発言がなかった学習者が、積極的に読み合いに参加する。分析しながら読み合うことを楽しむようになる。

###### ○振り返りの変化

読み合い中で発言をためらってしまったことを反省し、次回は発言したいという思いを表出する学習者が現れる。さらに、自分がこだわって読みたい問いが記述される。

##### 〈第3実践〉

###### ○読み方の変化

この問いで何が読めるか、どんな深まりが期待できるかなど、学習を予見しながら問いを決定したり、部分と全体を関係づけながらクライマックスや題名を意味付けたりする。

###### ○振り返りの変化

自らの学び方について、着眼点のよさを評価したり、さらに追及したい内容を記述したりする。個人で問いを追求したいという要望が出される。

○学習形態の変化

同じ問いのペア→一人学び→再びペア、違う問いを選んだ者同士での読み合いなどと、学習形態をアレンジして学習を進める。

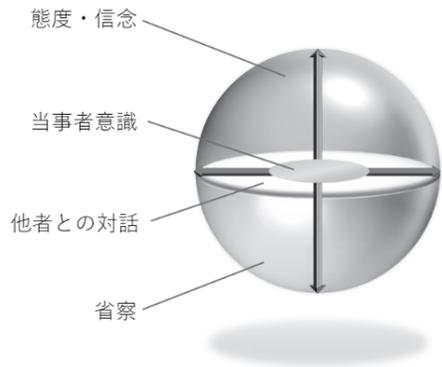
○学習への参加態度の変化

傍観者的な参加態度だった学習者が、自分事として問いを捉え、積極的に発言する。

これを見ても学習者の方略意識の高まりがみられ、読みの着眼点を確かにもって分析的・構造的な読みが現れていることがわかる。国語学習への向かい方も教師への依存的な参加から自ら学びに参加する自律的な参加へと変容している。学習実態として受動的傾向の強かったクラスだが、言葉へのこだわりをもとに学習への参加態度を変化させ、学び方を決める責任をもつこと、協働して学ぶことの意味を体感していったと考えられる。

本実践研究では、主体化の4要件を反映し、国語学力を保障する中核目標として「言葉を学ぶ習慣的思考」(香月、2023)を設定している。ベナ・カリック、アリソン・ズムダ(2023)は、学習の習慣化について、「習慣というのは、自動化された行動からマインドフルネスへと移行する、とても重要な場所に位置付けられる」(p26)と述べ、学習の習慣化によって、学習者の問題意識主体は、主体の集中した動きとなる。思考の習慣は、主体が主体化していくためにもっとも必要な思考・行動・態度である。

言葉を学ぶ習慣的思考は、日常からの言葉への思考の習慣を「当事者意識」「他者との対話」「省察」「態度や信念」の4観点から捉えている。言葉に違和感をもつ、言葉に問いをもつなどの当事者意識を中核とし、他者との対話で、異なる角度や視点から言葉を吟味し、言葉の精度を高めたり、想像や創造を広げたりする。その過程で、言葉の学びを調整し、学び方を変化させ、より批判的に言葉を捉え、本質を見出そうと「省察」するとともに、言葉への責任を



もつ、言葉を信じる、言葉を学び続ける「態度や信念」が日常の言語生活を高める。こうした構造を図化したのが上図である。もちろん、当事者意識から他者への対話、省察、態度や信念が派生するだけでなく、他者との対話、省察、態度や信念から当事者意識が派生することもある。言葉を学ぶ習慣的思考は、相互の関わりであり、総体として思考の習慣である。

以上のような言葉を学ぶ習慣的思考に6年生Eクラスの国語学習への意識や態度の変容を照らすと、当事者意識の変容が顕著に現れている変容で、言語スキルの活用によって、言葉の吟味が促され、学びが意味づけられ、好循環が生まれている。注目すべきは、学習者からの個人の問いを追求したいという要望、学習形態への提案である。第3実践において国語学習サイクルにアレ

ンジが加えられている。

共同実践の他クラスにおいても、学習者の振り返り記述からは、価値ある問いの判断基準、国語学習のプランニングの仕方、方略活用の意識に変化が見られる。国語学習サイクル実践2年目の5年生Cクラスでは、問いの議論が活発に行われる一方、全体の問いが決まらないという事態が生じ、グループや個人で問いを決定し学習を進める、学習のまとめとなる最終の問いを決定し、全員で読み合う学習展開が誕生している。6年生Dクラスでも、最終実践は、各自が追求したい問いを決定して読み、最終の問いを決めて全員で読み合うという同様の展開となっている。1年間に及ぶ国語学習サイクルでの継続的な学習が、主体を国語学習に向け、言葉を学ぶ習慣的思考の育成に寄与している。

〈指標1～指標4の総括〉

指標1～指標4における1年間の学習者の変容を見る限りにおいて、国語学習サイクルによる学習は、学習者の国語学習への主体化に一定の効果があると考えられる。さまざまな背景をもつ5クラスが想定以上の変化を遂げ、実践開始当初、学習の不成立が懸念された4年生Bクラス、6年生Dクラスの変化は、国語学力の問題だけではなく、根本的な学びそのものの在り方を語っていると捉えている。4年生Bクラスでは、第1実践後もスタンス未形成の状態が見受けられたが、問いの生成活動は活発に行われ、その中でも、全体の問いとして選ばれるのは、学力的に厳しいとされる学習者の問いであることがしばしばである。6年生Dクラスでは、協働生成の段階で解決されていく問いがこれからの読みの学習の基盤となり、学力上位の学習者も学力下位の学習者も、全体の問いによって「わからなさ」で結ばれ、学習者相互の関係が好転したという。学習者が生成・決定する問いは、学習者相互をつなぐ働きを担っている。

もちろん、学習不成立の不安は、この2クラスに限ったものではない。他クラスにおいても、学習不成立の状態を促してしまう取組であったかもしれない。そうならなかったのは、国語学習サイクルが教師の意識を常に学習者の学びに向けていったことが大きいと考えている。何をどう教えるか、何が身に付いたかばかりに目が向けられると、学習者は常に値踏みされている状態となり、主体化とは異なる状況が生まれる。しかし、学習者は何に目が向くのか、どう学ぶのか、何をフィードバックするのがよいかに教師の意識が向くことによって、学習者は主体を学びに向けることができる。国語学習サイクルは、学習者の主体が駆動するように仕掛けられた学習方法という見方もできる。

しかし、学習の問いを学習者に委ね、省察を学習の中心としてサイクル的に展開する国語学習サイクルは、教師側から見れば特異な学習方法であり、教師の不安や葛藤を増幅させ、国語学習そのものの不成立を招く可能性もある。当然のことながら、国語学力の保障が確約できるのかという課題は残ったままである。実践としての精度を高めるためには、国語学習サイクルにおける教師の不安や葛藤を分析したり、問いの生成・決定、読み合い、評価における教師の出や待ち（鹿

毛、2019:18)を中心に、教師の役割そのものを問い直したりする必要があると考えている。1年間に及ぶ共同実践も紆余曲折の取組であり、教師の主体についての再考は、もっとも重要な課題である。

## 5. 成果と課題

本研究の成果は、1年間に及ぶ国語学習サイクルによる実践データをもとに、国語学習サイクルの効果を明らかにすることができたことである。国語学習サイクルの主体化に対する効果は、本研究のもっとも眼目に置いている「言葉を学ぶ習慣的思考」の育成に通じている。ともすれば国語学力に偏りがちな学習指導だが、どう言葉と向き合い、言語生活者としてどう日々を重ねていくかに軸足を置き、言葉の学びの実践知を高めていくことが国語学力を形成する自然な姿である。本発表ではふれることができなかったが、2023年度の11月と3月に実施した児童アンケートでは、日常の読書にも変化が生じている。読書生活の変化を感じる学習者は、少ないクラスでも5割、高いクラスでは9割程度である。読み方の変化については、「問いをもって」「おもしろさを探しながら」「自分だったらを考えて」「言葉にこだわって」読むようになったなどの項目に顕著な変化が見られる。国語学習サイクルで身に付けた方略を日常でも使っている様子が伺える。

今後の課題としては、さらに児童アンケートの分析を進めるとともに、国語学習サイクルによる学習を説明的文章読解や他の言語領域に広げ、国語学習サイクルの主体化に及ぼす効果を確かなものにする。また、国語学習サイクルによる学習を展開する教師の不安や葛藤に光を当て、学習者の主体化を促す教師の役割を再考するとともに、国語学習サイクルによる学習の教師の変容に着目し、教師教育としての道筋を見出したい。

### 〈参考・引用文献〉

- 鹿毛雅治 (2007) 『子どもの姿に学ぶ教師 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』 教育出版
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』 金子書房
- 鹿毛雅治 (2019) 『授業という営み 子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』 教育出版
- 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
- 梶谷真司 (2023) 『問うとはどういうことか』 大和書房
- 香月正登 (2022a) 『小学校国語科 「TKFモデル」で創る説明文・文学の授業プラン』
- 香月正登 (2022b) 「国語科TKFモデルの実践的検討」 国語教育探究の会『国語教育探究第35号』 pp.26-33
- 香月正登・白坂洋一・古沢由紀 (2023) 「主体化する国語科授業の実証的研究の構想～国語学習サイクルの効果を中心に～」 全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表要旨集 144』 pp.295-298

- 香月正登・白坂洋一・小泉芳男・古沢由紀・木原陽子（2023）「主体化する国語科授業の目標設定～言葉を学ぶ習慣的思考を中心に～」全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表資料集 145』PP:225-228
- 香月正登（2023）「主体化する国語科授業の構想－主体化の4要件の具体化を目指して－」梅光学院大学 子ども学部『子ども未来学研究 18』pp.28-37
- 佐伯胖（2022）「リフレクションと「問いづくり」」『教育研究No. 1450』筑波大学附属小学校 一般社団法人 初等教育研究会
- 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
- 立石泰之編著（2024）『子どもの「問い」で授業をつくる』明治図書
- 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
- ドナルド・ショーン／佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみ出版
- Niemiec, C. & Ryan, R.M. (2009) . Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, 7 (2) , pp.133-144
- 松本修（2011）「読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件の検討－教材「庭の一部」の話し合いに基づいて－」『国語科教育 第70集』全国大学国語教育学会、pp.84-91
- 松本修・西田太郎（2020）『小学校国語〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン』明治図書
- 宮坂道夫（2020）『対話と承認のケア ナラティブが生み出す世界』医学書院
- ベナ・カリック アリソン・ズムダ／中井悠加・田中里紗・飯村寧史・吉田新一郎訳（2023）『学びの中心はやっぱり生徒だ！「個別化された学び」と「思考の習慣」』新評論
- 山元隆春（2002）「学習者論的アプローチの現状と課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』pp.293-298
- 山元隆春（2022）「昨日は今日のいにしへ 今日明日のむかし－レセプション（受容）行為の研究からみた国語教育学研究のビジョン－」全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表要旨集 143』pp.205-208

【付記】本研究は公益財団法人 博報堂教育財団による第18回 児童教育実践についての研究助成を受けたものです。

## 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

- |                    |              |
|--------------------|--------------|
| 香 月 正 登 (かつき まさと)  | 子ども学部教授      |
| 真 田 穰 人 (さなだ しげと)  | 兵庫教育大学大学院 講師 |
| 宋 弘 揚 (そう こうよう)    | 国際学部講師       |
| 馬 場 洸 志 (ばば たけし)   | 国際学部講師       |
| 渡 邊 晶 子 (わたなべ あきこ) | 国際学部准教授      |

(50 音順)

## 論集編集委員

樋口紀子  
只木 徹  
宋 弘 揚  
内山 聡 一 朗

梅光学院大学 論集第58号

---

2025年3月31日印刷

2025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  
株式会社 瞬報社

---

BULLETIN  
of  
BAIKO GAKUIN UNIVERSITY  
58

---

Popular Villains in *The Jew of Malta* Akiko Watanabe [1]

Efforts to Promote Multicultural Community through  
Disaster Prevention Activities for Foreign Residents in Depopulated Areas  
—a Case Study of the Saga Prefecture International Relations Association (SPIRA)—  
Song Hongyang [17]

A Study on the First-Year Implementation of the  
Mandatory Service- Learning Course  
—Focusing on the Reciprocity Between "Service" and "Learning"—  
Takeshi Baba  
Song Hongyang  
Shigeto Sanada [29]

Evaluating the Effects of the Japanese Language Learning Cycle  
—A Year-Long Implementation in a Literature Class—  
Masato Katsuki [45]