

甲子園大学紀要

No. 44 2017年3月

目 次

○原著

- Measurement of Intracellular Calcium Concentration in Frog Sartorius Muscle
Fibers by Use of PVC-resin Ca^{2+} -selective Microelectrodes
……Mao Furuya, Hiromi Ito, Yoshiko Kameyama, Kikuko Watanabe, and Takahiro Kubota …… 1
- 初任期教員の入職前の経験が力量形成に与える影響 …… 岡邑 衛 …… 7
- ポローニアスの訓戒の材源
—シェイクスピア『ハムレット』とプラウトゥス『三文銭』— …… 上村 健二 …… 17
- 学芸会についての考察—学校における演劇教育の意義とあり方— …… 佐々木正昭 …… 23
- 公教育と信教の自由 …… 高橋 和広 …… 41

○学会発表報告

- 食べ物を想起するだけで利他的行動が減少する …… 岡村 靖人・金網 知征 …… 57
- くすぐったさの感覚が異性との会話時の距離に及ぼす影響 …… 岡村 靖人・金網 知征 …… 61

○短報・速報

- ながら歩き・歩きスマホに関する調査 …… 金敷 大之・南 雄太郎 …… 65

○報告

- 市民公開講座「もの忘れと上手につき合うコツ」の概要
—日常生活のメタ記憶と受診意思決定との関連性—
……上野 大介・金敷 大之・金網 知征 …… 69
- 新入生に対する携帯電話と情報スキルに関するアンケート結果について …… 梶木 克則 …… 73
- 他者の動機づけを推論する際の手がかりについて …… 金敷 大之 …… 79

- 学術活動 …… 83

Measurement of Intracellular Calcium Concentration in Frog Sartorius Muscle Fibers by Use of PVC-resin Ca^{2+} -selective Microelectrodes

Mao Furuya, Hiromi Ito, Yoshiko Kameyama, Kikuko Watanabe, and Takahiro Kubota

平成 28 年 10 月 31 日受理

Abstract

We measured the cytosolic Ca^{2+} concentration ($[\text{Ca}]_c$) in frog sartorius muscle fibers by using PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes and also examined the response of these microelectrodes in the calibrating solutions. The following results were obtained: 1) The response time of these microelectrodes in the standard solutions in the range of 10^{-3} to 10^{-7} M concentration of Ca^{2+} when the pH was adjusted to 7.40 was much faster than that in pH alkalized standard solution by only ~ 0.08 , 2) Under the control condition, the membrane potential in the muscle fibers was ~ -70 mV; and $[\text{Ca}]_c$, ~ 100 nM. When the membrane potential was decreased to ~ -60 mV, $[\text{Ca}]_c$ was increased to ~ 0.4 μM . These findings suggest that 1) the pH of the calibrating solution for these electrodes should be adjusted before use, especially in the case of EGTA-containing solution, and 2) PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes are useful for the measurement of $[\text{Ca}]_c$ in *in vivo* experiments.

Keywords : sartorius muscle fiber, cytosolic Ca^{2+} concentration, Ca^{2+} -selective microelectrode

Introduction

It has been reported that calcium is a ubiquitous intracellular second messenger in animals [1] and plants [2], and some aspects of the evolution of calcium-binding proteins and calcium signaling have been the subjects of recent papers [3, 4].

With respect to the measurements of the cytosolic Ca^{2+} concentration ($[\text{Ca}]_c$), the use of fluorescent dyes for a quantitatively accurate measurement of changes in the $[\text{Ca}]_c$ was recently reviewed by Baylor and Hollingworth [5]. Furthermore, it was summarized that in response to an extracellular stimulus the concentration of cytosolic free Ca^{2+} in the animal cells increases from its resting level of around 100 nM to in the region of 1 μM [4]. On the other hand, there are only a few reports about the measurements of $[\text{Ca}]_c$ in *in vivo* experiments by using PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes that can measure the $[\text{Ca}]_c$ of less than 100 nM [6-8].

Recently, Thomas and Bers succeeded in fabricating double-barreled PVC-resin Ca^{2+} -selective microelec-

trodes and reported that these electrodes are more useful than fura-2 for the measurement of Ca^{2+} within the range of 10^{-6} – 10^{-8} M in snail neurons [9, 10].

In the present study, we succeeded in easily making PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes by slightly modifying the fabrication method reported previously [8] and obtained the data on $[\text{Ca}]_c$ in the range of 100 nM in frog sartorius muscle fibers *in vivo*.

Abbreviations. The following abbreviations are used in this paper:

EGTA, ethylene glycol-bis-(2-aminoethyl) tetraacetic acid; *O*-NPOE, *O*-nitrophenyl octylether; pCa, $-\log [\text{Ca}]$; PVC, polyvinylchloride; THF, tetrahydrofuran

Method

Fabrication of single-barreled PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode

1) Treatment of glass capillaries and pulling micropipettes: A borosilicate glass capillary with 1.0 mm o.d. (outside

diameter) and 0.6 mm i.d. (inside diameter) containing a fine glass filament (0.1 mm o.d.) was washed with distilled water after having been treated with chromic acid. This acid treatment was followed by treatment with 1 N NaOH for 1 min, after which the capillary was further washed with distilled water repeatedly and subsequently dried. The capillary was then pulled with a vertical puller (PE-2, Narishige, Tokyo) to make the outer diameter of the tip less than 1 μm .

2) Single pipettes were prepared for silanization as follows: several single micropipettes were mounted on a grooved metal plate placed in a Petri dish (Pyrex glass, 10 x 10 x 1.5 cm), with one end of the capillary (for use as the reference electrode) closed by a fine flame to protect against silanization, and were heated as a pretreatment at 210 ° C for at least 30 min on a hot plate (shallow box type, 30 x 40 x 2 cm, TP-45, Advantec Toyo, Tokyo). With 10 μL of tri-n-butylchlorosilane (#90796, Fluka, Buchs, Switzerland) in the Petri dish covered with a stainless-steel lid, the micropipettes were then heated for 30 min at 210 ° C with the temperature constantly monitored for silanization.

3) Filling of the Ca^{2+} -sensor into the micropipette: the PVC-containing Ca^{2+} -selective ion-exchanger ETH-1001 (PVC-resin), prepared with a slight modification as previously described [8], was injected from the end of the pipette by using a fine polyethylene tube, up to the shoulder of the micropipette. In this study, we prepared a PVC- Ca^{2+} -sensor that was a mixture of 88% Ca^{2+} -selective neutral carrier and 12% PVC dissolved in THF

2.5 times its weight.

After the pipette had been filled with the PVC-resin, the tip of the micropipette was dipped into *O*-NPOE (#73732, Fluka) for a few minutes. The micropipettes with PVC-resin were then stored in a refrigerator for more than 1 month with their tips down. The internal solution for the Ca^{2+} -microelectrodes, introduced just before use, was 10^{-7} M Ca^{2+} solution containing 115 mM K^+ .

Calibration of ion-selective microelectrodes

Ion-selective microelectrodes were calibrated before and after experiments. When the calibration curve of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes (the chemical potentials for the changes in Ca^{2+} concentrations) shifted or could not be obtained after experiments, the obtained data were discarded, especially when the slope constant (mV/ten-fold change in Ca^{2+} concentration) was less than 20 mV for 10^{-6} M - 10^{-7} M. The microelectrode for the measurement of membrane potential or $[\text{Ca}]_c$ was connected to a differential electrometer (FD-223, WPI, Sarasota, FL) via a microelectrode holder (MEH1SF, WPI, Sarasota, FL), and the output was recorded by a MacLab 8s (AD Instruments, New South Wales).

As shown in Fig. 1 a, the response time of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes was very slow, especially in 10^{-6} M Ca^{2+} concentration at pH 7.48. Moreover, this electrode showed a super-Nernst response (37 mV/pCa in the range of pCa from 3 to 7; Fig 1 b). It was already reported that there is no effect of pH on these microelectrodes between the range of pH = 6.6

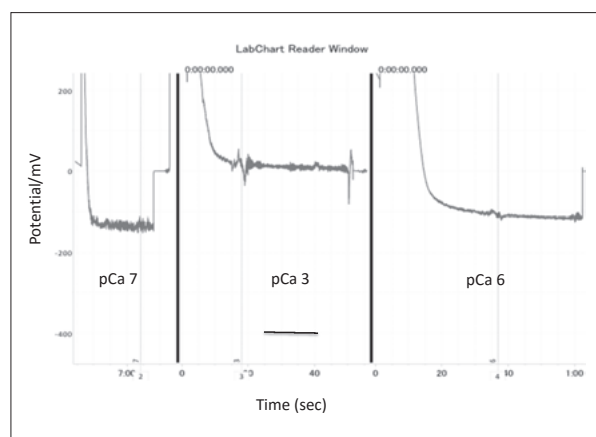


Fig. 1 a Electrical response of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes in the calibrating solutions. Scale bar in pCa 3 represents 30 sec. Each potential in pCa, 7, pCa 3, and pCa 6 was -138 mV, +5.4 mV, and -114 mV, respectively.

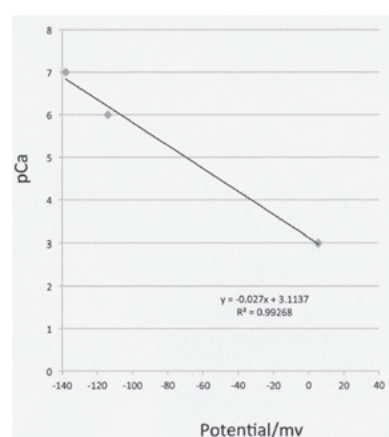


Fig. 1 b Regression line obtained from the values in the Fig. 1 a ($y = 0.027x + 3.1137$, $R^2 = 0.99268$). The slope constant represents the super-Nernst response (37 mV/pCa) calculated by $1/0.027$.

- 8.0 and that the slope constant is 29.1 mV/pCa [7]. Therefore, the above mentioned super-Nernst response of this electrode was probably due to the lower value of Ca^{2+} concentration than that calculated from theoretical binding coefficient of EGTA at pH 7.40 [8]. Therefore, we adjusted the pH to 7.40 in a solution containing EGTA and calibrated again, as shown in Figs. 2a and 2b. This microelectrode showed a slope constant of 29.2 mV/pCa which value was almost the same as the Nernst potential and gave a very fast response (full response time was about 500 msec) compared with previously reported response times in the before reports [11, 12]. In any case, calibration solutions containing EGTA should be made before experiments and the pH adjusted to 7.40.

Animal preparation

The techniques for micropuncture of sartorius muscle fibers were the same as described previously [13, 14]. The perfusion fluids for perfusion of the surface of the sartorius muscle had the following composition in mM: NaCl, 100; KCl, 3.5; NaHCO_3 , 15; NaH_2PO_4 , 0.5; CaCl_2 1.8, glucose, 5.0.

Measurements of membrane potential and $[\text{Ca}]_c$ in sartorius muscle fibers

Membrane potential was measured by puncturing the sartorius muscle fiber with a conventional microelectrode filled with 0.5 M KCl solution. We used an Ag/AgCl electrode dipped into 3M KCl solution as an indifferent electrode that was connected to the surface of the sartorius muscle fiber via an agar

bridge containing 3M KCl. The $[\text{Ca}]_c$ was measured by puncturing the sartorius muscle fiber with a PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode.

The care and use of animals in this study were approved by the Animal Care and Use Committee of Osaka Medical College.

Results

Using a conventional microelectrode, we measured the membrane potential in sartorius muscle fiber. A typical recording is presented in Fig. 3. In this record, the membrane potential was -75 mV and the values of 5 experiments were -69.8 ± 3.3 mV (mean \pm S.D).

In the next step, we punctured a sartorius muscle fiber by using PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes with the results shown in Fig. 4. During the impalement of sartorius muscle fiber in Fig.4, the potential obtained by PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes always contained the membrane potential. Therefore, to calculate the chemical potential for Ca^{2+} concentration as was shown in Figs. 1 and 2, we should subtract this membrane potential from the potential obtained by PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes. As shown in Fig. 4, the change in the potential of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes was 188 mV. Membrane potential in this sartorius muscle fiber was -70 mV before and after impalement with this PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode. Therefore, the chemical potential for Ca^{2+} during the impalement of sartorius muscle fiber with this PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode was

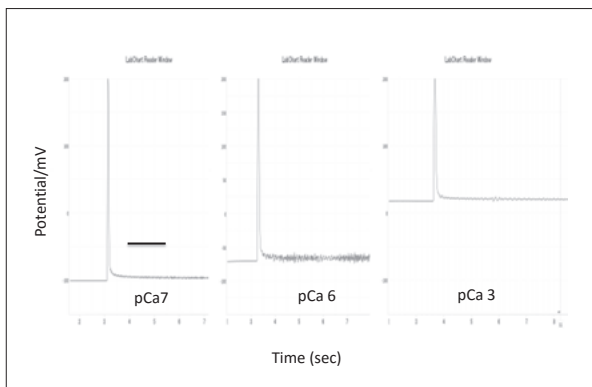


Fig. 2a Electrical response of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes in calibrating solutions. Scale bar in pCa 6 represents 3 sec and the time course is the same in pCa 6, or pCa 3. Each potential in pCa, 7, was +20 mV, -67 mV, and -98 mV. Note that the electrical responses in this electrode are faster than those in Fig 1 a.

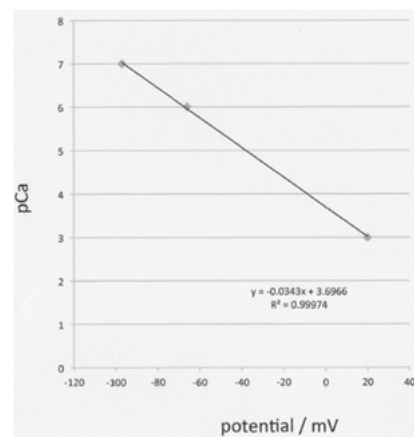


Fig. 2b Regression line obtained from the values of the Fig. 1 a ($y = 0.0343x + 3.6966$, $R^2 = 0.99974$). The slope constant is 29.2 mV/pCa calculated by $1/0.0343$.

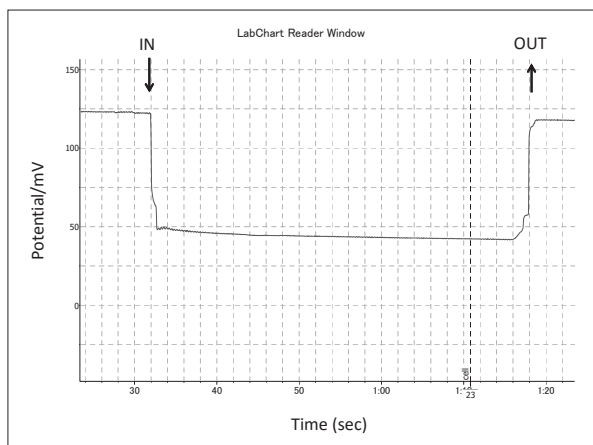


Fig. 3 Actual recording of membrane potential in sartorius muscle fiber by use of a conventional electrode filled with 0.5 M KCl. IN, impalement of a muscle fiber with a conventional electrode; OUT, withdrawal of the conventional electrode from the muscle fiber. The membrane potential was -75 mV in this case.

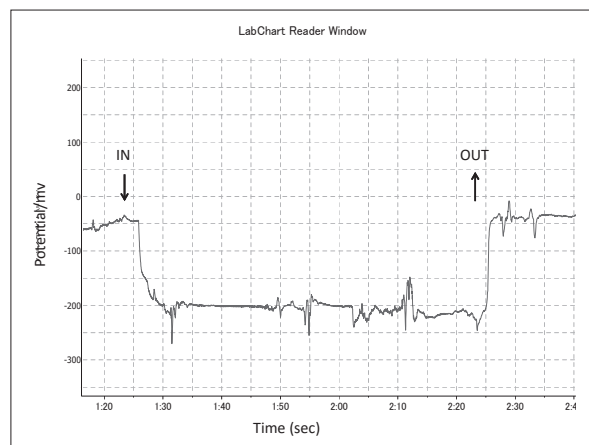


Fig. 4 Actual recording of membrane potential by a PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode. The change in potential was 188 mV, which corresponded to 100 nM in $[\text{Ca}]_c$ (see details in Results). IN, impalement of a muscle fiber with a conventional electrode; OUT, withdrawal of the conventional electrode from the muscle fiber.

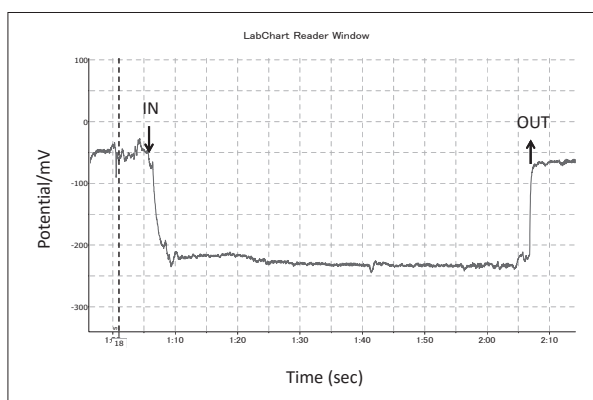


Fig. 5 Actual recording of membrane potential by a PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode. The change in potential was 166.9 mV, which corresponded to 416 nM in $[\text{Ca}]_c$ (see details in Results). IN, impalement of a muscle fiber with a PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode; OUT, withdrawal of the electrode from the muscle fiber.

118 mV, which value was the same as the change in the potential in calibration solutions going from pCa 3 to pCa 7. Thus, the $[\text{Ca}]_c$ in this muscle fiber was 100 nM.

We tried one more study to measure the $[\text{Ca}]_c$, as shown in Fig. 5. The change in the potential of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes was 166.9 mV, and the membrane potential in this sartorius muscle fiber was -60 mV before impalement with this PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrode. Then, the obtained value of $[\text{Ca}]_c$ in this sartorius muscle fiber was found to be 416 nM, which value was higher than that previously reported [8]. This high value may have been due to

the cell damage during the preparation of the sartorius muscle or to the puncturing technique.

Discussion

Some aspects of the evolution of calcium binding proteins and calcium signaling have been the subjects of a recent review by Marchadier et al. [4]. However, no new methods for the measurements of $[\text{Ca}]_c$ *in vivo* have been developed during these last two decades. Therefore, there is a need for the development of new methods with respect to the measurements of $[\text{Ca}]_c$ that take into account the more recent advances in the study of Ca^{2+} signaling.

Fabrication and response time of PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes

In this study, we prepared the PVC-resin with a little modification, i.e., a mixture of 90% Ca^{2+} -selective neutral carrier with 12% PVC was dissolved in THF 2.5 times its weight. This PVC-resin made it much easier for us to fill the micropipette compared with the previous PVC-resin reported by Kubota et al. [8]. As shown in Fig. 2, the slope constant of these PVC-resin Ca^{2+} -selective microelectrodes showed a value near the Nernst potential (29.2 mv/pCa in this study) between pCa 3-7. Therefore, we concluded that a little modification of the composition of the PVC-resin had no effect on the Ca^{2+} sensitivity of these microelectrodes. Furthermore, these microelectrodes used this study showed a response time of less than 500 msec with a constant

stability. This improved response time might have been due to a use of the remodeled differential electrometer (FD-223, WPI, Sarasota, FL) which can automatically remove the capacitance in the electrical circuit of ion-selective microelectrodes. As was shown in Fig. 1, the Ca^{2+} -selective microelectrode showed a fast response to a calibrating solution of pCa 7, but the next calibration of this electrode in pCa 3 or 6 gave a slower response time. In light of this phenomenon, we considered that sufficient time was needed to remove the capacitance of the electrical circuit of these microelectrodes having high input impedance; i.e., more than 1 min was required to adjust the potential in the electrometer (remodeled FD 223) to 0 mV at the standby position. After taking into account the above consideration, we obtained a fast response with this electrode, as was shown in Fig. 2. Therefore, we should take enough time to remove the capacitance of the electrical circuit, especially when the new model FD 223 is used in experiments using ion-selective microelectrodes having high impedance.

Animal experiments

An advantage of this Ca^{2+} -microelectrode is that we could measure the $[\text{Ca}]_c$ under the *in vivo* condition. These microelectrodes can be used for the cells of skeletal muscle, kidney proximal tubule, and liver. It has been already reported that the $[\text{Ca}]_c$ in skeletal muscle fiber or proximal tubule cells is less than 100 nM (30 – 50 nM) [6 - 8]. In a preliminary study, the $[\text{Ca}]_c$ in bullfrog hepatocytes was found to be also less than 100 nM (\sim 80 nM), with a membrane potential of \sim -40 mV (unpublished observation). Therefore, the $[\text{Ca}]_c$ can be measured under various experimental conditions including *in vivo*, for example under various metabolic conditions, such as diabetes mellitus in rats.

A disadvantage of this method is that it is limited to the large cells and non-excitabile cells, because the response time of these electrodes is not within a few msec and these electrodes produce the cell damage when puncturing small cells. In fact, as was shown in Fig. 5, the cell damage might have been induced by the puncturing the cells, because the $[\text{Ca}]_c$ was increased with a decrease in membrane potential. Therefore, the use of these microelectrodes may be limited to healthy large cells. Further improved methods for the measurement of $[\text{Ca}]_c$ should be developed in the near future.

Acknowledgment

All of the experiments in the current study were conducted in the Department of Physiology at Osaka Medical College. The authors wish to thank Drs. Eriko Daikoku and Yuka Shiraiwa for technical assistance and Professor Fumito Ono for financial support and the use of experimental equipment at Osaka Medical College.

References

1. Berridge MJ, Bootman MD, Roderick HL: Calcium signaling: dynamics, homeostasis and remodeling. *Nat Rev Mol Cell Biol* 4: 517-529, 2003
2. Dodd AN, Kudla J, Sanders D: The language of calcium signaling. *Ann Rev Plant Biol* 61: 593-620, 2010
3. Dominguez DC, Gurgain M, Patrauchan M. Calcium binding proteins and calcium signaling in prokaryotes. *Cell Calcium* 57: 151-165, 2015
4. Marchadier E, Oates ME, Fang H, Dnoghue PCJ, Hetherington AM, and Gough J: Evolution of the calcium-based intracellular signaling system. *Genome Biol Evol* 8: 2118-2132, 2016
5. Baylor AM and Hollingworth S: Calcium indicators and calcium signaling in skeletal muscle fibers during excitation-contraction coupling. *Prog Biophys Mol Biol* 105: 162-179, 2011
6. Kubota T, Hagiwara M, and Fujimoto M: Intracellular calcium measurements with PVC-resin Ca-selective microelectrodes in frog proximal tubules and sartorius muscle fibers. *Jpn J Physiol* 40: 79-95, 1990
7. Fujimoto M, Kubota T, Hagiwara N, Kubokawa M, Ohno-Shosaku T, Kotera K: Relationship between cytosolic activities of calcium and pH in frog proximal tubules. *Jpn J Physiol* 40: 273-296, 1990
8. Hagiwara N, Kubota T, Kubokawa M, and Fujimoto M: Effects of dopamine on the transport of Na, H, and Ca in the bullfrog proximal tubule. *Jpn J Physiol* 40: 351-368, 1990
9. Thomas RC and Bers DM (2013) Calcium-sensitive mini- and microelectrode (Topic introduction). *Cold Spring Harb Protoc* : 305-309
10. Thomas RC and Bers DM (2013) How to make calcium sensitive microelectrode (Protocol). *Cold Spring Harb Protoc* : 374-378
11. Takamaki A, Mori Y, Araki M, Mineharu A, Sohma Y, Tashiro J, Yoshida R, Takenaka H, and Kubota T: Asphyxia and diuretic-induced changes in the Ca^{2+} concentration of endolymph. *Jpn J Physiol* 53: 35-44, 2003
12. Inui T, Mori Y, Watanabe M, Takamaki A, Yamaji J, Sohma Y, Yoshida R, Takenaka H, Kubota T. Physiological role of L-type Ca^{2+} channels in marginal cells in the stria vascularis of guinea

pigs. *J Physiol Sci* 57: 287-298, 2007

13. Fujimoto M, Hagiwara N, Kubota T, and Kotera K: The effect of cAMP on ion transport in the proximal tubular cells in bullfrog kidney. *Jpn J Physiol* 38.; 619-641, 1988
14. Fujimoto M, Morimoto M, Kubota T: Dependence of cell pH and buffer capacity on the extracellular acid-base change in the skeletal muscle of bullfrog. *Jpn J Physiol* 38: 799-818, 1988

初任期教員の入職前の経験が力量形成に与える影響

岡邑 衛

平成 28 年 10 月 31 日受理

Influences of new teachers' experiences on getting skills before being employed

Ei Okamura

Abstract

This paper aims to declare how new teachers' work places and their experiences before being employed influences their recognition about their skills. "New" teachers' experiences are various. Over half of them had experienced as part-time instructor or as full-time instructor with a time limit. First, data shows that the length of their experiences as instructors influences how they recognize their growth as a teacher. Second, "to have models in the work place" has comparatively big influences on elementary school teachers, but not so much on teachers who have longer instructor experiences. Third, at the same time, "environment to visit other classes freely" has comparatively big influences on junior high school teachers, but teachers who are in such an environment recognize less growth.

Keywords : teacher training, new teachers, teacher growth

はじめに

(1) 問題設定

団塊世代の大量退職に伴い、若手教師が急増する昨今、採用前の教員養成および採用後の教師教育、教員の職場環境の改善が求められている。教師の質の向上に関して、今津(1996)は二つのモデル、すなわち、教師の質は個人の資質に還元されるものとする「教師個人モデル」、及び、学校現場において教師の役割行動は改善され、質は向上するものとする「学校教育改善モデル」を提示し、世界の動向は前者から後者に向かっていくと述べている(今津 1996)。しかし、昨今の学校現場がどのようなもので、若手教師の力量形成に何が関係しているのかということは、未だ十分に明らかにされていない。また、一言に「若手教師」「初任期教師」といっても、長い講師経験を持った教

員も含まれ、その経験値は一様ではない。

そこで本論では、昨今の新任教員は入職前にどのような準備を行っているのかを概観し、さらに新任教員の自己の力量認識の変化と職場環境との関係が講師経験の有無といかに関連しているのかを検討する。

(2) 調査概要

本論では、大阪教育大学「教職キャリア・力量形成研究会」(代表 島善信)が2012年10月に実施した、大阪府下全域の公立小中学校採用1年目、3年目の全教員を対象とする、新任教員の力量形成に関する質問紙調査の分析データを用いる。筆者はこの研究会の一員として主にこのアンケート調査の分析を実施した。回答者の人数及び学校種は表序-1のとおりである。

表序-1 調査対象者(初任者・3年目教員)の人数・質問紙回収率・属性(学校種・性別)

	1年目(初任者)				3年目			
回収率(人数)	58.6%(1101名)				34.6%(708名)			
学校種	小学校		中学校		小学校		中学校	
割合(人数)	57.1%(624名)		42.9%(469名)		63.4%(446名)		36.6%(258名)	
性別	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性
割合(人数)	39.4%(246名)	60.6%(378名)	54.2%(254名)	45.8%(215名)	44.4%(198名)	55.6%(248名)	51.9%(134名)	48.1%(124名)

1. 属性と教員になる前後の教育体験

(1) 回答者の属性等について

ここでは、質問紙調査に回答した教員の属性等について、いくつかデータを示す。まず、年齢について図1-1を見てみたい。図は採用後年数別（1年目と3年目）に回答者の人数を横棒グラフで示している。グラフからは初任期といえども30歳以上の教員も一定数いることがわかる。このことは数年間の講師経験や社会人経験（学校における講師以外）をもつ教員が一定数いることを意味している。図1-2、1-3はそれぞれ講師経験の有無、社会人経験の有無を示したグラフである。小学校で50.0%、中学校で60.2%の初任期教員に講師経験があり、統計的に小学校と中学校とでは数値に違いがある（図1-2）。また、小学校で27.9%、中学校で26.0%の初任期教員に社会人経験があり、小学校と中学校とでは数値に統計的な違いはない（図1-3）。

次に示すのは、回答者の男女比である。学校種により性別の割合に違いがあることがわかる（図1-4）。小学校では女性の初任期教員が58.5%と、回答者の約6割を占めている。この性別の違いは、教員免許状取得機関の違いにもあらわれている。図1-5、1-6はジェンダー別の免許取得機関を学校種ごとに示したものである。まず、男女の違いを見てみると、小学校では、男性の41.2%が通信制大学で免許を取得しており、女性の31.2%が4年制私立大学の教員養成学部、9.0%が短期大学で免許を取得していることが統計的に有意な男女の違いである。また、中学校では男性の24.5%が4年制国立大学の教員養成学部で免許を取得しており、女性の17.7%と比較し、統計的に有意に大きな値となっている。一方、学校種による違いに目をうつすと、中学校では、男性の58.0%、女性の57.8%が4年制私立大学の教員養成以外の学部で免許を取得しているのが、小学校との大きな違いといえる。

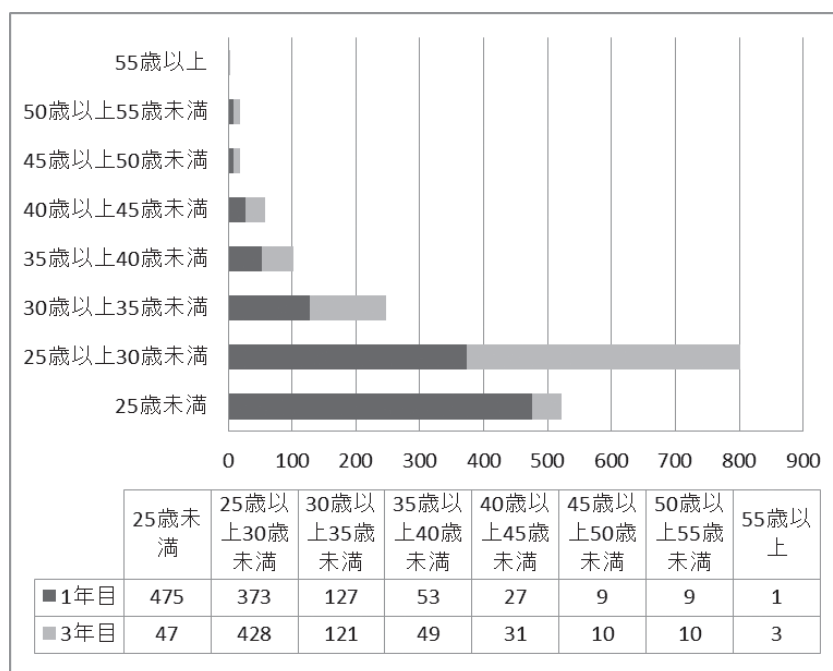


図1-1 回答者の年齢構成（人）（1年目、3年目別）

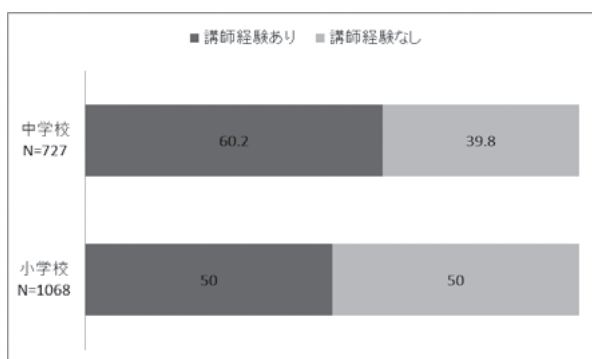


図1-2 講師経験の有無 (%)

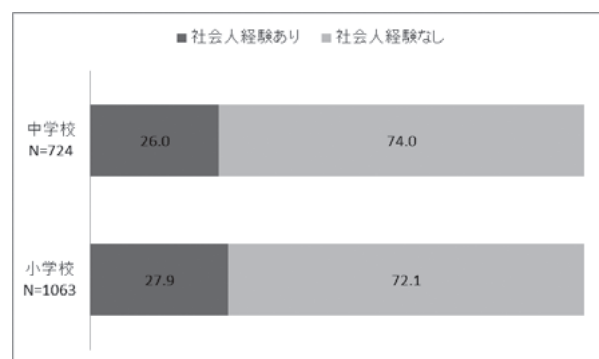


図1-3 社会人経験の有無 (%)

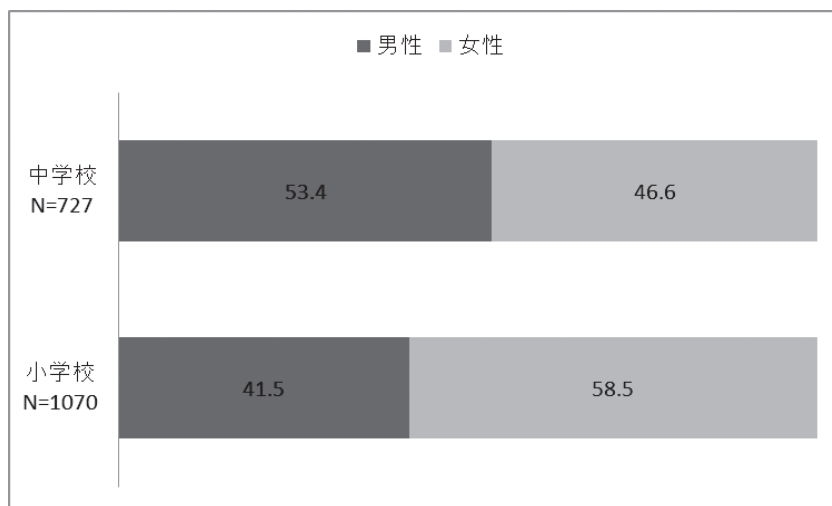


図1-4 回答者の性別 (%)

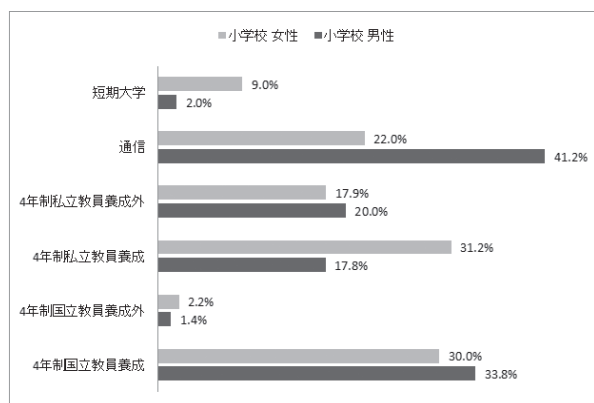


図1-5 性別免許取得機関 (%) (小学校)

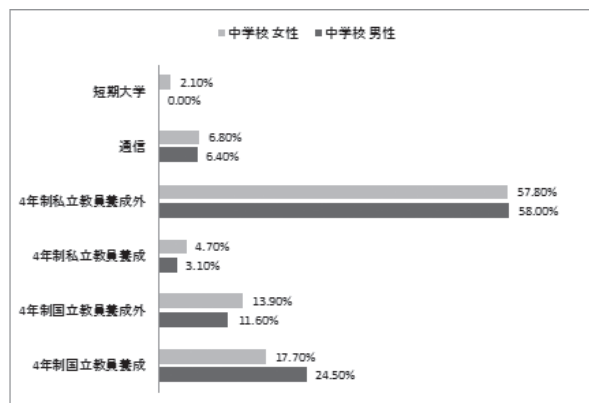


図1-6 性別免許取得機関 (%) (中学校)

(2) 入職前の準備① —採用試験合格前—

以上のデータを踏まえて、次に、初任期教員は入職前の準備として、どのような活動をおこなってきているのか、データをみていきたい。現在、グローバル化や情報化、少子化など、大きな社会変動を迎え、教員にはますます高い資質能力が求められる。そのうえ、団塊世代の大量退職に伴い、教員の年齢構成も大きな変動の時期を迎えていると言える。このような中、教員の養成段階においても、その学びの質の向上が求められる。たとえば、平成18年7月に中央教育審議会を取りまとめられた「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」では、「教員の大量採用時代の到来を控え、量及び質の両面から優れた教員を確保することが重要となっているこのような時期こそ、採用段階における教員の質の確保に加えて、養成段階においても、教員の質を確実に保証する方策を講ずることが必要」とあり、若手教師の大量採用をすでに迎えている都市部を中心に、入職後、円滑に教職生活をスタートし、即戦力として活躍できる教員が今後ますます求められていくことが予想される。

以上のような現状の中で、教職課程を有する各大学には、教員志望の学生に多様な経験を積ませるための各大学の自主的な取り組みが期待されている。たとえば、平成22年に必修科目として新設された「教職実践演習」では、学生による模擬授業の他、学校現場でのフィールドワークや事例研究等、各大学が工夫を凝らした授業を展開している。同時に、授業以外にも、大学は教育委員会や地域の学校と連携し、学校でのボランティア活動やサポート活動の機会を学生に与え、中にはそのような活動を単位化する大学もある。なお、甲子園大学では、近隣中学校への訪問のほか、校長経験者を招いての講義を実施したり、卒業生の教員を招く等の工夫をしている。

一方で、各教育委員会・教育センターも独自の教員養成講座を開講し、様々なプログラムを用意し、教員志望者の質の向上をサポートしている。たとえば、大阪府教育センターは「大阪教志セミナー」を開講し、講義やディスカッションだけでなく、学校現場での実地実習もプログラムに組み込み、教員志望者の実践力を高めることを狙っている。また、教員養成講座の修

了は教員採用試験での1次選考等免除の要件ともなっている。

では、実際に教員になったもののうち、子どもに関わるボランティア活動、サポート活動等の経験者および教育委員会主催の教員養成講座の受講経験者はどの程度いるのであろうか。図1-7は学校でのボランティア活動、サポート活動等の経験の有無を学校種別に示したグラフである。中学校初任期教員の51.4%、小学校初任期教員の73.6%が入職前に学校でのボランティアやサポート活動等の経験をもつことがわかる。半数以上の初任期教員が、教員になる前に教育実習以外に、学校で生徒児童と触れ合う機会をもち、このことが、入職後のリアリティショックを軽減し、円滑な教職生活への移行を促進していると考えられる。

同様に、次の図1-8は、教育委員会主催の教員養成講座の受講経験の有無を学校種別に示したものである。中学校初任期教員の9.5%、小学校初任期教員の18.3%が教員養成講座を受講した経験をもつことがわかる。学校でのボランティア経験やサポート経験がある教員の割合と比べると、その割合は決して高くはない。しかし各教育委員会の教員養成講座受講生には人数に限りがあることを考えると(100名~200名程度)、決して少ないとは言えない人数の教員志望者が、その後の採用試験に合格していると言える。

ここで注目したいのは、希望する学校種によって子どもに関わるボランティア経験やサポート経験、また教員養成講座の受講の割合に違いがあり、小学校教諭を目指す学生のほうがより積極的に活動を行っているようにみえることである。これらの積極的な学生の取り組みは、学生の主体性によるものとは言い切れない。図1-5,1-6でみたように、免許によって、取得機関には違いがあり、所属する免許取得機関(大学)の働きかけなど、その他の要因も考えられるからである。

そこで、初任期教員が免許を取得した機関と子どもに関わるボランティア経験、サポート経験、教員養成

講座受講経験の有無について学校種別にクロス集計をおこなったところ、以下に示すように、免許取得機関の違いによるいくつかの違いがみられた。

まず、ボランティア経験、サポート経験に関して、小学校教員は「4年制の私立大学法人の教員養成学部(教育学部)」で免許を取得した初任期教員は他の教員よりボランティア等を経験し(1%水準で有意)、「通信制大学」や「短期大学の教員養成学科」で免許を取得した初任期教員は他の教員よりボランティア等を経験していない(それぞれ5%水準、1%水準で有意)ことが明らかになった。一方で、中学校教員のうち「4年生の私立大学法人の教員養成以外の学部」で免許を取得した初任期教員は他の教員よりボランティア等を経験している(1%水準で有意)ことが明らかになった。通信制大学や短期大学の場合は、学生に時間的な余裕がないことがその要因として考えられる。私立大学に関しては、私立大学の積極的な学生への働きかけや情報の提供が学生の行動に影響を与えたと考えられることができるだろう。

つぎに、教員養成講座受講経験の有無についてクロス集計を実施したところ、小学校教員のうち、「4年制の私立大学法人の教員養成学部(教育学部)」で免許を取得した初任期教員は他の教員より教員養成講座を受講した経験をもち(1%水準で有意)、「4年制の国立大学法人の教員養成学部(教育学部)」や「短期大学の教員養成学科」で免許を取得した初任期教員は他の教員より教員養成講座を受講していない(それぞれ1%水準、5%水準)ことが明らかになった。短期大学に関しては、学生に時間がないことがその要因として考えられるが、私立大学と国立大学の違いは解釈が難しいところである。というのも、私立大学の教員養成学部では上述のボランティア活動、サポート活動と同様に、学生に積極的なはたらきかけをおこなっているとも言えるし、国立大学の教員養成学部では、教員養成講座を受講せずとも、大学の教員養成課程におい

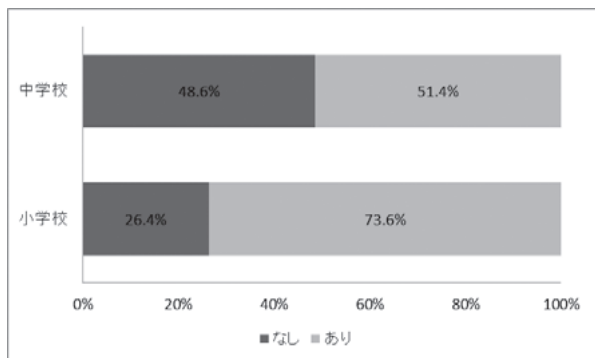


図1-7 ボランティア、サポート活動等の参加経験 (中学校N=725 小学校N=1064)

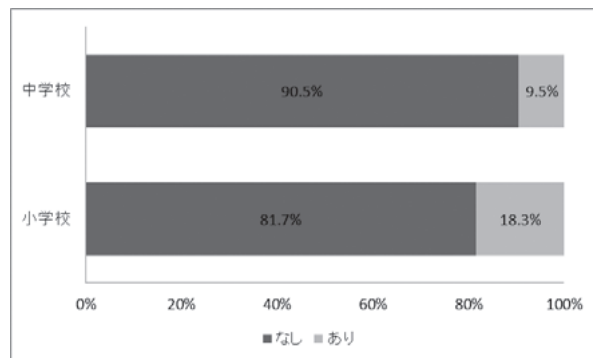


図1-8 教員養成講座受講経験の有無 (中学校N=726 小学校N=1064)

て十分に学生の質を向上させ、実践力を養う取り組みをおこなっているとも解釈できるからである。

(3) 入職前の準備②－採用試験合格後－

次に、採用試験合格後、着任する4月までの間、授業づくりや学級づくり等のために、どのような個人的な準備をおこなっているのかについて取り上げる。ここでの個人的な準備の項目として、「大学の講座やセミナーの受講」「先輩教員の話聴く」「ボランティア、サポート等の参加」「大阪府公立学校選考テスト合格者セミナー（プレナビ）に参加」「配属先市町村のオリエンテーション参加」「民間セミナーへの参加」「本、インターネットでの情報収集」「何もなかった」「その他」の中から選択してもらった（複数回答可）。「大阪府公立学校選考テスト合格者セミナー（プレナビ）」とは、大阪府教育センターが実施している、選考テスト合格者のためのセミナーである。参加は任意であるが、合格者がより円滑に教職生活を始められるようプログラムが組まれており、合格者の心理的負担を軽減するとともに、即戦力が求められる教育現場の要望により実施されている。

これらの準備をどれだけの初任期教員がおこなっているのだろうか。図1-9、1-10は学校種別に、各項目を選択した人数を示したグラフである。どちらも、「先輩教員の話」「本、インターネット」を選択したものが群を抜いて多い。それ以外の項目をみると、全体としてここでも小学校配属の初任者のほうがより積極的に様々な取り組みをおこなっている傾向がある。

(4) 小括

以上、属性と入職前の準備について、学校種や免許取得機関を軸に分析してきた。属性については、団塊世代の大量退職にともなう、大量採用が始まっている現在、「若手」と言われる初任期教員のなかには、講師経験や社会人経験を数年間積んだ30代以上の教員も一定数含まれていることがわかった。多くの自治体に

おいて、初任者研修では大学卒業したばかりの教員を想定して実施されていると思われるが、このような初任期教員の多様性を考えたときに、より効果的な初任者研修を実施するためには、多様な経験をいかせるような研修を工夫していくことが必要と言えるだろう。

また、その多様性は、入職前の属性によるものだけではない。入職前の経験からは、教員になる前に学校でのボランティア活動やサポート活動、教員養成講座の受講等、円滑に教職生活に入られるような準備をしている初任期教員も一定数含まれていることが明らかになった。また、昨今、学校でのボランティア活動やサポート活動は大学の教員養成課程で、より一層促進されつつあり、教員免許取得機関によっても、その取り組みにやや濃淡がみられることも明らかになった。教育再生実行会議第7次提言では「教師インターン制度（仮称）」の検討が推進されているが、今後、さらに教員志望者の学校での活動は推進され、このような経験をもつ初任期教員の数は増加することが予想される。さらに、このような入職前の経験は大学によって推進されているだけでなく、各教育委員会も教員養成講座を開講し、修了者には教員採用試験1次免除の特典をつけたり、合格者に対してセミナーを開いたりするなど、より質の高い人材確保に努めている。このように、教員を養成する大学と教員を採用する教育委員会が、いずれも教員志望者の多様な経験をサポートする方向で動いているのは明らかであり、そのような準備をしている初任期教員も増えつつある。そのような教員の増加に伴って、教員採用後の研修についても見直しをしていかなければならない時期に来ているとも言えるだろう。この調査では採用後の研修については質問していないので、その実態については明らかにはされていない。しかし、採用後の研修がどのように養成段階の学生の活動の変化や採用する教育委員会の取り組みと関連して変化しているのか、または今後変化していくのか、注視していく必要があるだろう。

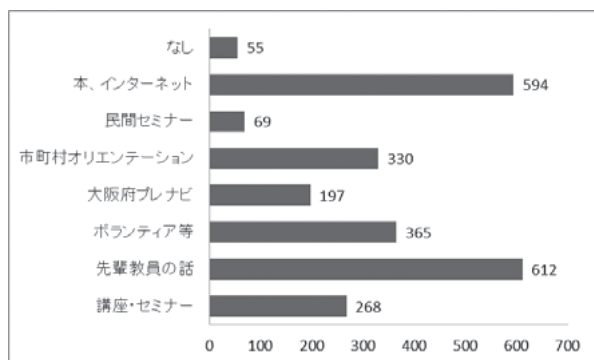


図1-9 合格後の取り組み(人)
(小学校 N=1071)

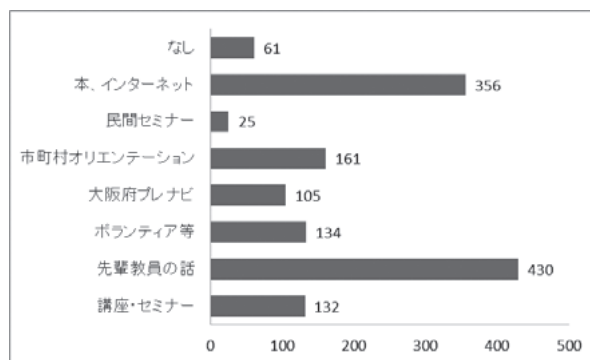


図1-10 合格後の取り組み(人)
(中学校 N=727)

2. 職場環境と力量認識

1章では同じ「初任期教員」であっても、入職前の経験はさまざまであることを明らかにした。その経験の中でも、すでに講師として学校現場で働いた経験は、その後の力量認識の変化にいかに関与しているのか、ということ本章では明らかにしたい。

(1) 職場環境と力量

今回の調査では、表2-1に示した16項目の職場環境に関する質問を4件法で尋ねている。なお、それぞれの質問はやや長いので、今後の分析で用いる際は、丸括弧の中に示した語句を用いる。

表2-1 職場環境に関する質問項目

①研究授業が頻繁に行われる。(頻繁な研究授業)
②授業について同僚と企画・相談ができ、教材とともに作れる。(同僚と授業づくり)
③同僚の授業がいつでも見られる。(他の授業を自由に見学)
④校内外の学習会・研究会に参加できる雰囲気がある。(校内外の勉強会に参加可能な雰囲気)
⑤職場では、自分の働きぶりが認められている。(働きぶりの承認)
⑥職場では、自分の意見を反映させることができる。(意見の反映)
⑦教員個々人が協力して教育実践を行う雰囲気がある。(協働できる雰囲気)
⑧職場には、教職員が共有する明確な課題がある。(明確な課題の共有)

- ⑨職場では、会議が定期的に行われており、役に立っている。(定期的な役立つ会議)
- ⑩教職員の間で子どもの話がよく交わされている。(同僚と子どもの話)
- ⑪自分は、職場で一定の役割を担い、貢献している。(職場への貢献)
- ⑫自分は、うちの学校の一員だと実感できる。(学校の一員という実感)
- ⑬職場には、自分にとってモデルとなる人がいる。(モデルとなる人)
- ⑭職場には、報告や相談をしっかり受け止めてくれる管理職がいる。(相談を受けとめる管理職)
- ⑮職場には、悩みを出し合える同年代の仲間がいる。(相談し合える同年代)
- ⑯職場には、困ったときに相談できる先輩教職員がいる。(相談できる先輩教職員)

また、本稿では教員としての自己の力量を「教科指導」「生徒指導」「省察と実践の改善(以下、「省察」)」「同僚との協働と学校づくりへの参画(以下、「協働」)」の4側面から成る概念であると定義した。次に、質問紙ではこれらの側面をいくつかの質問項目によって4件法(1. 身に付いていた、2. 少し身に付いていた、3. あまり身に付いていなかった、4. 身に付いていなかった)で訊ね、採用時と現時点それぞれについて得点化した。つぎに、各質問項目の得点を4側面それぞれで合計した尺度を作成し、その信頼性をクローンバックの α 係数で示した(表2-2)。おおむね良好な信頼性

表2-2 「教員の力量」への自己認識に関する尺度の信頼性

尺度の名称	信頼性係数 (標準化された項目に基づいたクローンバックの α)	
	採用時	現時点
「教科指導」尺度	0.956	0.930
「生徒指導」尺度	0.967	0.955
「省察と実践の改善」尺度	0.940	0.930
「同僚との協働と学校づくりへの参画」尺度	0.940	0.917

表2-3 現時点における教職経験年数別の自己の力量認識の平均値の比較(小学校)

	1年目		3年目		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
教科指導	33.83	6.06	35.97	6.34	-5.47 ***
生徒指導	55.98	9.20	58.35	10.45	-3.86 ***
省察	42.69	7.12	44.49	7.62	-3.89 ***
協働	31.40	5.52	33.00	6.22	-4.39 ***

** p<.01 ***p<.001

表2-4 現時点における教職経験年数別の自己の力量認識の平均値の比較(中学校)

	1年目		3年目		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
教科指導	33.45	6.54	37.41	6.50	-7.71 ***
生徒指導	52.73	10.68	58.81	10.62	-7.20 ***
省察	42.53	7.86	45.21	7.96	-4.33 ***
協働	30.32	6.25	32.72	6.21	-4.89 ***

** p<.01 ***p<.001

が得られたので、本分析ではこれらを尺度として用いることとした。

以上のような手続きを踏んだ上で、現時点における自己の力量認識について学校種別に1年目、3年目の得点の平均を、独立したサンプルのt検定を実施し比較した結果が表2-3、2-4である（なお、得点が高いほど、身に付いているという意味である）。1年目と3年目は別の回答者ではあるが、1年目から3年目への変化を想定することができる。検定の結果、全ての側面において、0.1%水準で有意な違いがみられた。

(2) 講師経験の長さによる違い

本調査において、「初任期」という言葉は採用後1年目もしくは3年目の時期を指している。しかしながら、同じ「初任期」であっても、実際に学校で勤務したことのある期間というのは、実はさまざまである。各自治体で実施されている初任者研修等も、初任者の講師としての経験年数を踏まえた研修をおこなっているところは少ないのではないだろうか。実際には講師は学校の中で、ほとんど正規採用者と同じように仕事をしており、児童生徒または保護者から見ると、講師もまた同じ「先生」である。中には、校務分掌で学級担任を任される講師までいる。そして、調査対象者のうち、講師経験を有する初任期教員は小学校では半数、中学校では6割以上に及び（表2-5）、また、その期間も数ヶ月から30年以上までさまざまである。なお、講師経験の期間を表した表2-6は小数点以下を四捨五入した値を3分割した割合、平均値、標準偏差を示している。

表2-1で示した項目のうち、力量認識の伸びに最も影響を与える職場環境項目は、小学校では「モデル

となる人」、中学校では「他の授業を自由に見学」というものだったことはすでに明らかにしている（拙稿2016）。しかし、それは大学を卒業したばかりの教員と一定期間の講師経験を積んだ教員とでは、影響のしかたも異なるのではないかと、という一歩前に進んだ仮説を本節では検証したい。

(3) 小学校の特徴「モデルとなる人」

以下、図2-1に示すのは、講師経験の長さ毎に（「なし」「～1年」「2～3年」「3年～」）「モデルとなる人」が職場にいて、どれだけ力量認識が伸びたかを比較したグラフである。

図から明らかなことを3点挙げると、①たしかにほとんどのグラフにおいて、職場にモデルがいる教員のほうが、いない教員のほうよりも力量認識は伸びているが、②その伸びは、講師経験が長くなればなるほど、小さく（右肩下がりに）なる一方で、③職場にモデルがいない教員の力量認識の伸びは、講師経験の長さとはあまり関係がなさそうだとということだ。ここで注目したいのは②についてである。当初、筆者は講師経験の有無のみで分析をし、講師経験の有無によって力量認識の伸びに違いがでたことから、「講師」という時期を過ごすことの質的な違いが、力量認識の伸びの違いに影響を及ぼしているか、もしくは、講師と相関のある他の変数（免許取得機関や性別など）が影響を及ぼしているのだろうと考えていた。しかしながら、図2-1のグラフが示すように、違いをもたらしていたのは教壇に立った経験の「長さ」だったと言える。

以上のことから、たとえば、同じ小学校「初任期」教員に研修を実施するにしても、今回の調査結果の1つである、職場に「モデルとなる人」を創出すること

表2-5 講師経験の有無の割合

	講師経験あり	講師経験なし	度数
小学校	50%	50%	1068
中学校	60.20%	39.80%	727

表2-6 講師経験期間3分割

小学校			中学校		
年数	度数	割合(%)	年数	度数	割合(%)
～1年	205	39.8	～1年	132	30.8
2～3年	177	34.4	2～3年	170	39.7
4年～	133	25.8	4年～	126	29.4
合計	515	100.0	合計	428	100.0
(平均値3.11 標準偏差3.713)			(平均値3.06 標準偏差2.614)		

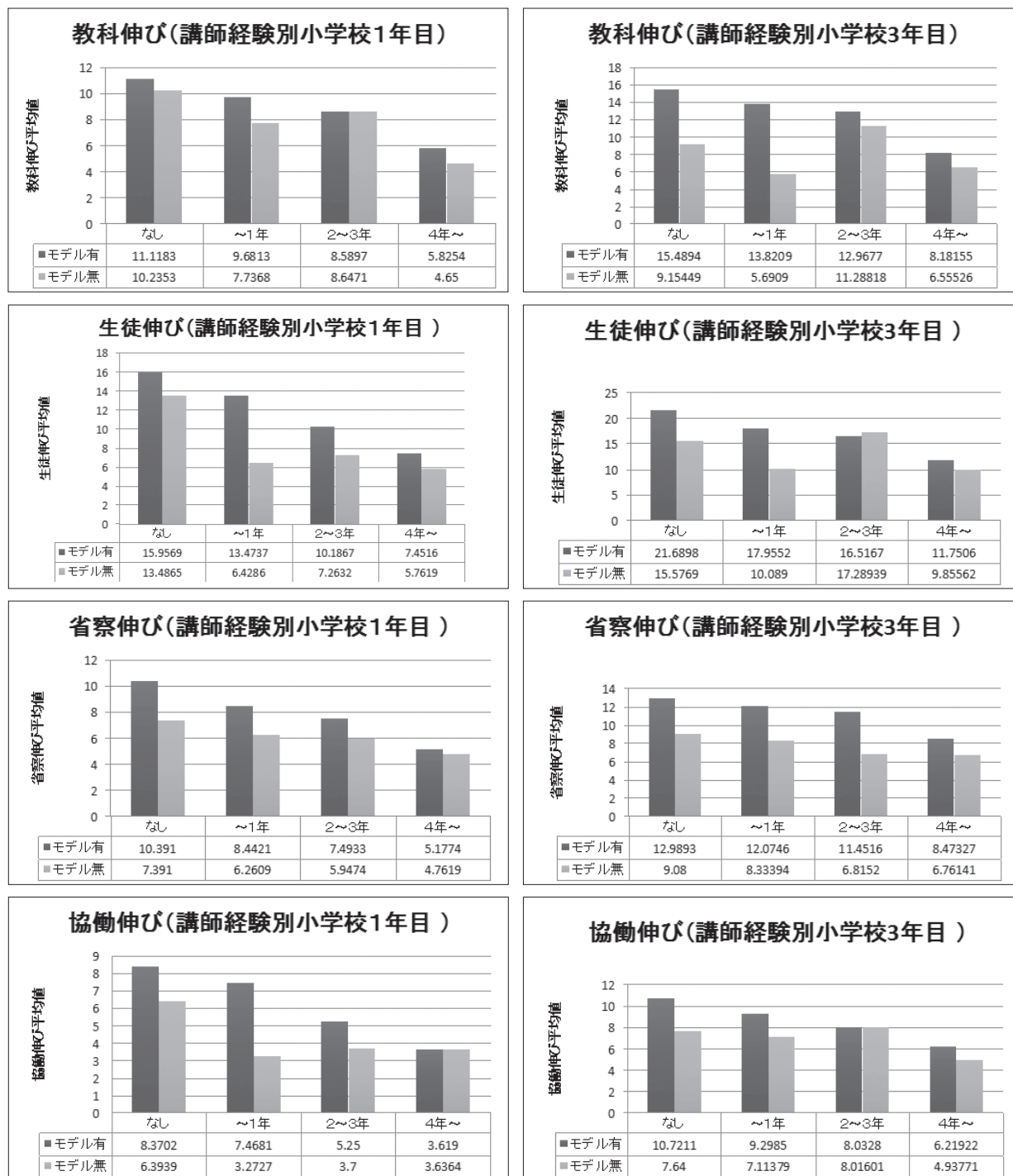


図2-1 講師経験別 「モデルとなる人がいる」が力量認識の伸びに与える影響

は、講師経験が長い教員にとっては、講師経験がない、もしくは短い教員に与えるほど大きな影響をあたえるわけではない、ということができよう。今回は明らかにできなかったが、一定程度存在する講師経験が長い初任期教員に、より効果的な職場環境はなんであるのかという新たな問いに対する調査を今後実施する必要があるだろう。

(4) 中学校の特徴「他の授業を自由に見学」

さて、ここまで小学校教員の特徴についてみてきた

が、ここからは、中学校教員に視点を移してみたい。中学校と小学校のもっとも大きな違いの一つは、教科担任制か否かの違いであろう。小学校ではほぼ1日中、同じ児童を相手に授業をおこなうが、中学校ではクラスや学年をまたいで、複数の学級の生徒たちを相手に授業をおこなう。中学校によっては、担当する授業がない空き時間に、廊下を歩いて「自由に授業を見学」できる環境の学校もあるだろう。同じ学級でも、自分が教えている授業中の様子と先輩教員が教えてい

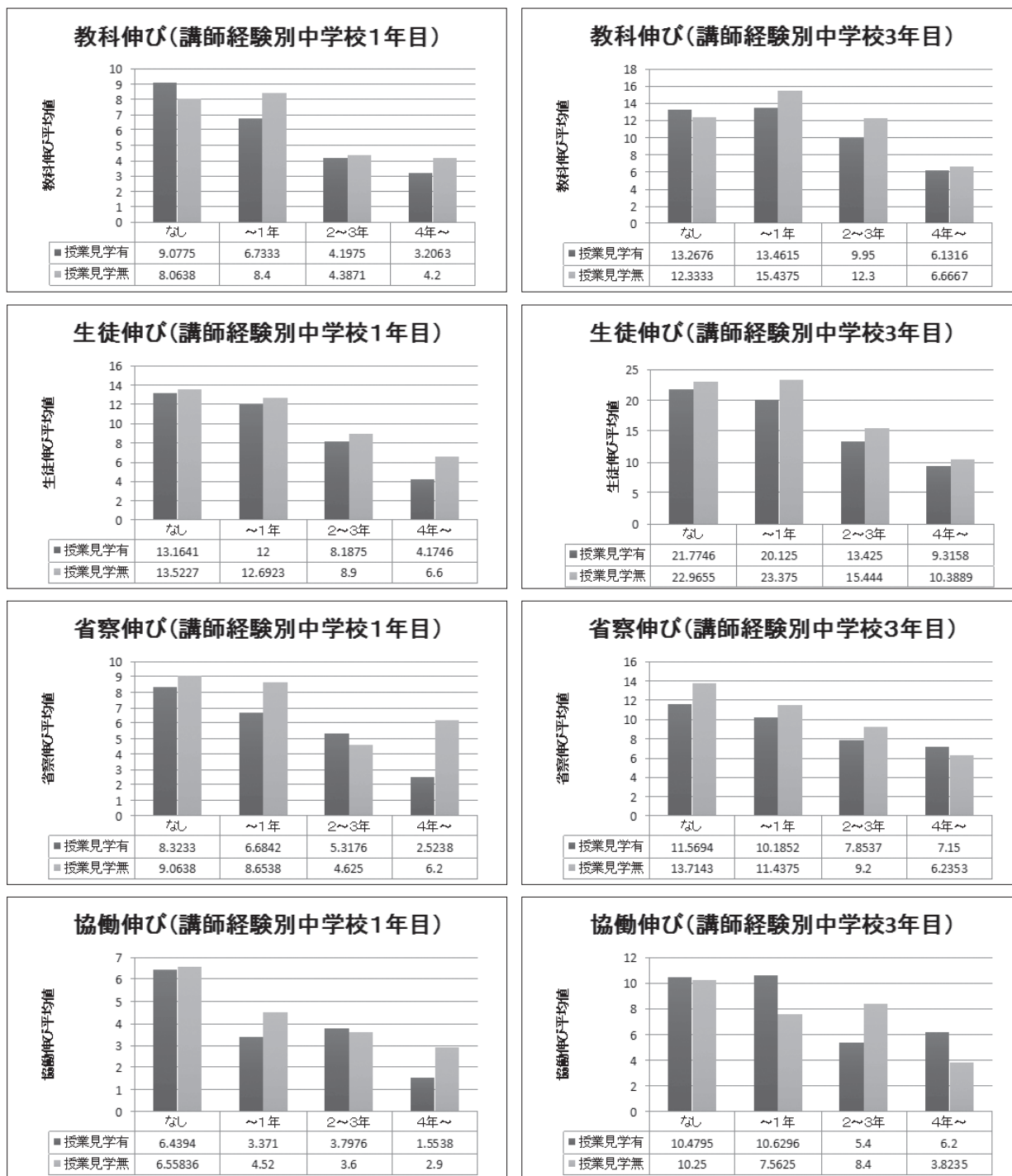


図2-2 講師経験別 「他の授業を自由に見学できる」が力量認識の伸びに与える影響

る授業中の様子の違いから多くを学ぶ、経験の浅い初任期教員も多いのではないだろうか。このようなことから、中学校の特徴として明らかになったのが「他の授業を自由に見学」である。

図2-2は前項と同様、講師経験の長さ別に、「他の授業を自由に見学できる」職場環境が有るか無いかと力量認識の伸びとの関係をあらわしている。図2-2から明らかなのは、小学校のものと同様に、講師経験が長いほど、力量認識の伸びが小さくなっていると

いうことである。最も興味深いことは、全般的に、「他の授業を自由に見学できる」職場環境が有る職場の教員のほうが、そのような環境が無い職場の教員に比べて、伸びがやや小さい傾向にあるということである。当初、筆者は、他の授業を自由に見学できるということは、職場内の教員同士の距離が近く、力量をつけやすい環境のように思っていた。しかし実際はその逆で、他の授業を自由に見学することによって、自分の授業やその他の実践をより「厳しい目」で振り返るこ

とができるようになる、と考えることが可能である。すなわち、他の授業を自由に見学することで、自分の授業を評価する基準が高くなっている可能性を考えることができる。もちろん、これは一つの解釈にすぎないが、たとえば、採用1年目で、講師経験が4年以上ある教員のグラフを見てみると、「他の授業を自由に見学できる」環境が有る教員は、4年以上という「それなり」の経験やプライドがあるからこそ、他の教員がおこなう授業を見学したり、もしくは他の教員に授業を頻繁に見学されたりすることによって、自己の力量の伸びに対する自己評価を厳しくすると考えることも可能である。このことは、前項の課題であった、講師経験の長い教員に対する支援、研修のあり方に対する一つのヒントとなり得るかもしれない。

(5) 小括

以上、初任期教員がおかれている職場環境と力量認識の変化の関係について、講師経験がいかに影響しているのかを検証し、明らかになったことをまとめた。まず、一言で「初任期」といっても、その半数以上が講師経験を有し、講師経験の長さによって、力量認識の変化に違いがあることが明らかになった。つぎに、小学校において「モデルとなる人」は初任期教員の力量認識には比較的大きな影響を与えると考えられるが、講師経験が長い初任期教員にはそれほど影響を与えてはいないということがわかった。同様に、中学校において「他の授業を自由に見学」は初任期教員の力量認識に比較的大きな影響を与えていた。ただし、そのような環境にある教員ほど、力量が伸びたとは認識していない、すなわち、自己の力量に対して厳しい目をもっている可能性を指摘した。これは、講師経験が4年以上ある教員に顕著で、たとえば、採用1年目の「省察」や「協働」についてみてみると、4年以上の講師経験がある教員は、「他の授業を自由に見学」できる環境にある教員のほうが、そのような環境にない教員よりも力量認識の伸びが小さい。

ここで、「モデルとなる人」に関連して、メンタリング理論について触れておきたい。メンタリングとは「成熟した年長者であるメンターと、若年のメンティとが基本的に1対1で、継続的定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じて、メンティの発達支援を目指す関係性」(渡辺 2009)を意味する。メンタリングについて過去の多くの研究を分析したキャシー・クラム(1988=2003)は、職場内のモデルとなるような人物による具体的行動を「役割モデリング」と呼び、もっともよく見られるメンタリングの「心理・社会的機能」だとしている。小学校の特徴として明らかになった「モデルとなる人」のメン

ターとしての役割は初任期教員にとっては大きい。しかし、ここで指摘しなければならないのは、昨今、とくに小学校において、教員の「若返り」が急速なスピードで進んでおり、「モデルとなる人」の確保が難しくなっている点である。初任期教員の育成にはこのような課題があることを忘れてはならない。初任期教員を育成するとともに、初任期教員にとって「モデルとなる人」を育成することもまた、大きな意味では初任期教員の育成につながっていくと言えるだろう。

また、「反省的実践家」モデルを提唱したドナルド・ショーン(1983=2001)は、複雑、不確実、不安定、独自のであり、価値葛藤に溢れた現実の中において、自己の実践を省察することの重要性を説いている。中学校において「他の授業を自由に見学」できる職場環境は、初任期教員の力量認識の伸びを小さくしたが、「反省的実践家」概念に従うならば、それは決して悪いことではなく、むしろ望ましいことだということが出来るだろう。同じ生徒たちに対する同僚教員の実践を見て、自らの実践を比較する視点を持って振り返り、自己の力量形成に役立てるということである。

今後、初任期教員を育成する職場環境を整えていく際には、多様な初任期教員の経験を踏まえ、学校種によってその特徴を活かす等、今回の調査で明らかになったことが少しでも役に立てば幸いである。

【参考文献】

- 今津孝次郎 1996『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- Kathy E. Kram, MENTORING AT WORK: Developmental Relationships in Organizational Life, University Press of America, 1988. (= 渡辺直登・伊藤知子訳『メンタリング会社の中の発達支援関係』白桃書房、2003年)
- 文部科学省 2012『平成22年度学校教員統計調査報告書』
- 島善信、米川英樹、菱田準子、岡邑衛「初任期教員が直面する課題と課題解決過程の振り返りにみる教員の力量形成」『教育実践研究』10号、大阪教育大学教職センター、2016年。
- 油布佐和子 1994「Privatizationと教員」久富善之編『日本の教員文化』多賀出版。
- Schön,D., 1983. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books. (=2001、佐藤学、秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版)。
- 渡辺かよ子『メンタリング・プログラム』川島書店、2009年。

ポローニアスの訓戒の材源
—シェイクスピア『ハムレット』とプラウトゥス『三文銭』—

上村 健二

平成 28 年 10 月 31 日受理

The Sources of Polonius' Advice: Shakespeare's *Hamlet* and Plautus' *Trinummus*

Kenji Kamimura

Abstract

This paper attempts to explore the sources of Polonius' advice to Laertes, especially the wise saw about lending money to friends (*Hamlet*, I, iii, 74-76). The maxim resembles Stasimus' words in Plautus' *Trinummus* (1051-54) in substance, but the context is different. The situation that an old father gives advice to his son seems to be derived from Philto's words (*Trinummus*, 339-340).

It is probable that Shakespeare combined the two passages to form Polonius' wise saw. Thus, its content, context, and construction ('for both ... and ...' = 'nam et ... et ...') closely correspond to those of the sources.

キーワード：シェイクスピア、ハムレット、ポローニアス、プラウトゥス、三文銭

Keywords : Shakespeare, *Hamlet*, Polonius, Plautus, *Trinummus*

1 はじめに

シェイクスピア (William Shakespeare) の研究において作品の材源 (source) の探求は伝統的なテーマであり、古代ギリシア・ローマの文献との関連についてもこれまで長年にわたって様々に指摘され、論議されてきた。その結果、作品全体の筋や構成、登場人物の性格など、主要な点については既に論じ尽くされた感もある。それでも、特定の一節の内容や個々の細かい表現等については——たとえ『ハムレット』のような最重要作品であっても——まだ探求の余地があるように思われる。

本稿は、シェイクスピアの悲劇『ハムレット (*The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*)』の第1幕第3場におけるポローニアスの息子レアティーズに対する訓戒、特に「友人と金の貸し借りをしてはならない」という名言 (74-76行) の材源を、古代ローマの喜劇作家プラウトゥス (Plautus) の作品『三文銭 (*Trinummus*)』に求める試みである。

2 概要

『ハムレット』第1幕第3場で、宰相ポローニアスは海外(フランス)へ発とうとしている息子レアティーズに向かって長々と訓戒 (54-80行) を垂れる。これ

は、友人との付き合い方を含めた処世訓であるが、下記の部分はしばしば格言として引用されるほど有名である。

Neither a borrower, nor a lender be¹,
For loan oft loses both itself and friend,
And borrowing dulls the edge of husbandry.
(I. iii, 74-76)

金は借りても貸してもならぬ。
貸せば往々にして金も友も失い、
借りれば儉約の刃が鈍るからだ。

一方、プラウトゥスの喜劇『三文銭』第四幕第三場には、これを思い起こさせるような一節がある (奴隷スタシムスのモノローグの一部)。

si quoi mutuom quid dederis, fit pro proprio
perditum:
quom repetas, inimicum amicum beneficio invenias
tuo.
si mage exigere occupias, duarum rerum exoritur
optio:
vel illud quod credideris perdas, vel illum amicum

amiseris. (1051-54 …… 材源①)
人に何か貸してやったら、もはや自分のものじゃなく、なくしたことになるんだ。
返してくれと言った日には、親切のおかげで、友人が敵になったのを知るわけさ。
なおも責め立てるとすると、二つに一つを選ぶはめになる。
貸した金とおさらばするか、友人とおさらばするかだ²。

これと上記のポローニアスの名言とを比べると、「友人に金を貸すべきではない」という主旨が一致していることは一見して明らかである。そこで、この箇所を仮に材源①としておく。

両者の関連性については、内容的な類似が指摘されたことはある³が、詳しく論じられたことはない⁴ようである。確かに、友人と金の「どちらも」ではなく「どちらか」を失うと言っている点では食い違いがあり、何より、父親から息子への訓戒という状況とは全く異なっている。

そこで、同じ『三文銭』の中で父親が息子に訓戒を垂れるという場面を考えると、第二幕二場における下記のような台詞に行き当たる。

De mendico male meretur qui ei dat quod edit aut bibit;
nam et illud quod dat perdit et illi prodit vitam ad miseriam. (339-340 …… 材源②)
乞食に食べ物や飲み物をやるのはためにならん。
与えたものも失い、哀れな人生をも引き延ばすことになるからだ⁵。

これは、金持ちの老人ピルトが長々とした訓戒(279行以下)の後で、金に困った友人(326 amico)を助けてやりたいという息子リュシテレスに対して述べるものである。この2行だけでは、語彙的には「友人」も「金の貸し借り」も出てこないのが、従来シェイクスピアの材源として考慮されてこなかったのは当然と思われる。しかし、文脈を見れば、「乞食」が息子の友人(家産を食いつぶした放蕩者)を当てこすった表現であることは明白であり、「食べ物や飲み物を与える」というのは何らかの経済的援助を表しているのが、全体としてポローニアスの名言や材源①とも一定の共通性が認められる。そこでこの箇所を仮に材源②としておく。

材源①と材源②を比較すると、1054行前半の *illud quod credideris perdas* (貸したものを失う)と340行

前半の *illud quod dat perdit* (与えるものを失う)の類似は顕著である⁶。行の後半の内容は対応していないが、行全体の構文としては、一方が *vel ~ vel*… (英語の *either ~ or*…に相当)、他方が *et ~ et*… (英語の *both ~ and*…に相当)の形をとっており、後者がポローニアスの名言における「金も友人も」という部分に適用されたとも考えられる(詳しくは後述)。

このように、共通点の多い材源①と材源②を重ね合わせると、ポローニアスの名言に見られる幾つかの要素が揃う。すなわち、友人に金を貸してはならないという主旨、「友人」「貸す」「失う」などの単語、父親から息子への訓戒という文脈、「～も…も」という構文などである。

こうした点から、私は、シェイクスピアが『ハムレット』におけるポローニアスの訓戒(特に74-76行の名言)において、プラウトゥス『三文銭』中の二つの箇所(材源①・②、およびその前後の部分)を組み合わせて利用した可能性が高いと考える。以下の章で詳細な検討を行う。

3 『ハムレット』におけるプラウトゥス

シェイクスピアがプラウトゥスの喜劇『メナエクス兄弟(Menaechmi)』に基づいて、初期の作品で取り違え劇である『間違いの喜劇(Comedy of Errors)』を著したことはよく知られている。この喜劇では双子の兄弟を二組に増やしたことで混乱が増幅されているが、これもやはりプラウトゥスの『アンピトルオ(Amphitruo)』から取り入れた要素である。他にも、プラウトゥスからの影響、対応関係は従来から多数指摘されており、シェイクスピアはプラウトゥスの喜劇を熟知していた⁷ようである。

さて、『ハムレット』には劇中劇の場面があり(第3幕第2場)、それを演じる劇団をポローニアスが紹介し、称賛する箇所がある(第2幕第2場)。ポローニアスは彼らを様々なジャンル⁸をこなす「天下の名優(333 *The best actors in the world*)」と持ち上げたうえ「セネカ⁹も重すぎず、プラウトゥスも軽すぎず(336-337 *Seneca cannot be too heavy, nor Plautus too light.*)」と付言している。

第3幕第2場では、王子ハムレットとポローニアスの対話の中で演劇が話題となっている。ポローニアスはハムレットの問いに答え、かつて学生演劇でジュリアス・シーザーを演じ、ブルータスに殺されたなどと述べている(99-100)。

このように、プラウトゥスの喜劇は『ハムレット』の中で作者によってはっきりと意識されており、とりわけポローニアスは古典演劇に精通していると自負し

ているかのように描かれている。したがって、ポローニウスが、意識的ではないにしても、プラウトゥスの作品に由来する名言を吐くのは不自然ではないと考えられる。

4 『三文銭』における材源とポローニウス

プラウトゥス『三文銭』には道徳的主題¹⁰があり、様々な登場人物により、世間の墮落した風潮を嘆き、古来の美德を称賛するというパターンが繰り返される。前述の材源①と材源②もその一環である。ここでは、比較する範囲を広げ、材源①・②の背景を考察することによって、ポローニウスの訓戒全体との対応や共通性を指摘したい。

『三文銭』第2幕第2場では、金持ちの老人ピルトが息子リュシテレスに長々と説教し、その後の対話の中で先述の台詞(材源②)を述べる。この説教は「悪い友人と付き合ってはならない」といった内容が中心であり、友人との付き合い方を教えるという点でポローニウスの訓戒と共通している。また、厳格な父親である老人が若い息子を戒め、金言を吐くというシチュエーションは、ローマ喜劇ではありふれたものだが、ポローニウスからレアティーズへの訓戒の場面もこのパターンに合致している¹¹。両者の締めくくりの言葉も似ていなくもないようである¹²。さらに、ローマ喜劇における若者の父親は、この場面のピルトも含め、常に老人(*senex*)と見なされているのだが、同様に『ハムレット』におけるポローニウスもしくは老人と呼ばれている¹³ことも、注目に値する共通点と言える。

『三文銭』第4幕第3場では、奴隷スタシムスが走りながら登場し、最近の悪風を非難し、古来の美風を称賛する(1028行以下)。スタシムスがこのような奴隷にふさわしからぬことを考えたのは、友人に金を貸したが返してもらえず、再請求すると友人を失うことになったからである(材源①)。『三文銭』の道徳的主題では特に *amicitia* (友情) と *fides* (信義、忠実さ) がキーワードとなっている¹⁴ であるが、上の箇所は信義と友情が蔑ろにされた例である。一方、『ハムレット』におけるポローニウスの訓戒でも、「信義と友情」に類する話題が扱われている。特に、友人関係のついでの説教に加えて、自分自身に忠実(*true*)であれば他人に対して不誠実(*false*)とはなりえないという力のこもった教え(77-79行)は信義の大切さを強調する台詞とも言える。

また、76行(名言の3行目)については明確な形に対応する材源がないが、「儉約(*husbandry*)」については材源①を含むモノローグの冒頭近くで、父祖伝

来の美德として言及されている(1028 *parsimoniae*¹⁵)。ポローニウスの訓戒全体としては儉約がさほど重視されているとは言い難く(例えば69-70行)、76行には『三文銭』からの影響があるとも考えられる。

ただし、上記の『三文銭』におけるスタシムスの独白には、不真面目で喜劇的効果を上げるための台詞も含まれている。そもそも、酒に酔った奴隷が天下国家を論じ(1030行)、国を憂える(1057行)というのは滑稽な状況である¹⁶。そのため、この箇所は一見、材源②と違ってポローニウスの訓戒と状況が合わないように見えるが、台詞を述べる登場人物の性質を考えれば必ずしもそうとは言えない。なぜなら、従来から解釈されているように、『ハムレット』の中でポローニウスはその饒舌さゆえに道化(*clown*)的な役割¹⁷も付与されており、一般にシェイクスピア劇における道化はローマ喜劇における奴隷の性質・役割をかなり引き継いでいる¹⁸とも言えるからである。この訓戒の場面でも、ポローニウスは息子レアティーズに向かって「早く発て」と急かしながら(54-55行)、実は長話で引きとめているのであり、訓戒を述べる前から喜劇的雰囲気醸し出しているのである。

このように、材源①と②はいずれも信義と友情などの道徳的主題にかかわる箇所であり、前後の文脈を考慮すれば、ポローニウスの訓戒全体との共通性が認められる。また、饒舌な老人¹⁹であり、ローマ喜劇に通じている(らしい)ポローニウスは、プラウトゥスにおける父親(老人)や奴隷の役割を多少とも継承しており、プラウトゥスの詩行に基づく台詞を述べるのにふさわしい人物である。

5 構文の対応

ここで再びシェイクスピアの詩行(ポローニウスの名言)を掲げる。

Neither a borrower, nor a lender be

For loan oft loses both itself and friend,

(I. iii. 74-75、下線は筆者による。以下同様。)

構文に注目すれば、74行は *neither A nor B* (AでもなくBでもない)、75行は *for both A and B* (というものは、AでもありBでもあるからだ) という形になっている。

これらと比較すべきなのが『三文銭』1054行(材源①より)と340行(材源②より)である(再掲)。

vel illud quod credideris perdas, vel illum amicum amiseris. (1054)

nam et illud quod dat perdit et illi prodit vitam ad miseriam. (340)

すなわち、1054行はvel A vel B (= either A or B) という構文(AかBかどちらかだ)を取っている。340行の方は、nam et A et B (= for both A and B) という枠組を形成し(namは前の文の理由を説明する等位接続詞であり、英語のforに相当する)、上の『ハムレット』第1幕第3場75行とちょうど同じ構造を持っている。

その反面、AとBに入る内容について考えると、よりよく符合するのは1054行の方である(A=貸したものを失う、B=友人を失う)。そこで、2つの行を組み合わせて、340行の構文に1054行の内容(A・B)を代入するか、または逆に、1054行の外枠を340行のものに取り換えれば、『ハムレット』第1幕第3場75行に近いものが出来上がることになる(「というのは、貸した金も失い、友人も失うからだ」のような意味をなす)。

一方、1054行のvel A vel B (= either A or B)の構文はポローニアスの名言に採用されなかったことになるが、1行上の74行にはこれを全否定にしたneither A nor Bの構文があり、こちらに影響を及ぼしたとも考えられる。このような転用はシェイクスピアにとって容易なことだったと推察できる²⁰。

以上から、端的に言えば、『ハムレット』第1幕第3場75行(大意は「というのは、貸せば金も友も失うからだ」)はプラウトゥスの1054行と340行を組み合わせて作られたものと推定できる。前後の部分も考え合わせると、vel ~ vel…とneither ~ nor…の緩やかな対応を含めて、ポローニアスの名言は材源①+②と概ね符合すると言える。

6 終わりに

以上の考察から、ポローニアスの名言は材源①・②とかなり明確な対応関係を持ち、内容(友人に金を貸すべきではない、なぜなら云々)、形式(for both A and B等の構文)、状況(老いた父親から息子への長々しい訓戒など)はいずれもほぼそこから導き出せることがわかる。それゆえ、シェイクスピアがこの一節のためにプラウトゥス『三文銭』の2つの箇所を組み合わせて利用した可能性はかなり高いと思われる。その場合、友人と金の「どちらか」を「どちらも」に改変したことになるが、これが『ハムレット』という作品の中で何か深い意味を持つかどうかは別稿の課題である。

なお、ポローニアスの名言に見られるシェイクスピアの詩行は、その材源と比較すると、言葉遣いがはる

かに簡潔ないし凝縮されたものであり、まさに格言的表現として見事である。しかしながら、その簡潔な言葉の背後には、ポローニアスの持つローマ喜劇的な性質を含め、材源に由来する様々な伝統的要素を垣間見ることができるのである。

注

- ¹ この箇所ではアーデン版の読み(, boy)に従わなかった。
- ² 上村訳。
- ³ Collins (21-22)は、この種の類似は偶然の一致に過ぎないという可能性が常にあると前置しながらも、ポローニアスの名言は『三文銭』の一節を想起させるものと見なしている。Cf. Baldwin, vol.2, 610-611. また、Gratwick (333)も類似性を指摘しているが、これはプラウトゥスの論考であり、『ハムレット』には一言触れているだけである。
- ⁴ シェイクスピアの材源を扱った研究でも、そもそも『三文銭』への言及がほとんどないことが多い(Bullough, Gillespie, Martindale, Muirなど)。Miolaは『ハムレット』と『三文銭』の共通点として、妹の幸福を気遣う兄としてのレアティーズや手紙の捏造などを挙げているのみである(176, 182)。
- ⁵ 本稿の目的に合わせて拙訳を一部修正した。
- ⁶ 細かく見ると、先行詞(illud)、関係代名詞(quod)は同一であり、動詞(perdas, perdat)も人称が違っただけで同じものである。
- ⁷ Collins, 22, Highet, 214.
- ⁸ アーデン版では採用されていないが、tragic-comical-historical-pastoral(悲喜劇的歴史劇的田園劇)という語を含む読みもあり、「悲喜劇」は上述の『アンピトルオ』を想起させる。悲喜劇という語の起源はまさにこの作品の前口上にあるからである(59 tragicomoedia)。
- ⁹ 当時は、セネカが古典悲劇の、プラウトゥスが古典喜劇の代表者とみなされていたらしい。Cf. Duckworth, 412-3, Gillespie, 18.
- ¹⁰ 上村(論文)、15-16.
- ¹¹ Cf. Duckworth, 415, Gillespie, 21.
- ¹² *Trinummus*, 299-300 ~ *Hamlet*, I, iii, 80.
- ¹³ II, ii, 213, 322など。
- ¹⁴ 拙論、16-23.
- ¹⁵ 拙訳では「つつましき」となっているが、「儉約」とも訳せる語である。
- ¹⁶ 拙論、20-21.
- ¹⁷ ハムレットからは「出しゃばりな道化役(III, iv, 29 intruding fool)」と呼ばれる。
- ¹⁸ Duckworth, 415.
- ¹⁹ 『研究社シェイクスピア辞典(p.718)』では「饒舌な年寄り」と評されている。
- ²⁰ シェイクスピアのラテン語能力については諸説あるが、多少

ともラテン語を学んだ者なら、この種の構文は基礎的知識としてまとめて頭に入っているはずである。

参考文献

テキスト：

(主として下記のものを用いたが、従わなかった場合は注記した。)

Thompson, A., Taylor, N. (ed.), *Hamlet (Arden Shakespeare, revised)*, London, 2016

Lindsay, W.M. (ed.), *Plauti comoediae*, Tom.II (OCT), Oxford, 1903.

引用文献：

Baldwin, T. W., *William Shakespeare's Small Latine and Lesse Greeke*, Urbana 1944.

Bullough, G., *Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare*, Volume 7, 1975.

Collins, J. C., *Studies in Shakespeare*, Westminster 1904.

Duckworth, G. E., *The Nature of Roman Comedy*, Princeton 1952.

Gillespie, S., *Shakespeare's Books: A Dictionary of Shakespeare Sources*, London 2001.

Gratwick, A. S., Curculio's Last Bow: Plautus, Trinummus IV. 3, *Mnemosyne* 34 (1981), 331-350.

Hight, G., *The Classical Tradition*, Oxford 1957 (1985).

Martindale, C. and Taylor, A. B. (ed.), *Shakespeare and the Classics*, Cambridge 2004.

Miola, R. S., *Shakespeare and Classical Comedy*, Oxford 1994.

Muir, K., *The Sources of Shakespeare's Plays*, London 1977.

上村健二、プラウトゥスTrinummusにおける道徳的主題について——喜劇的效果を上げる fides と amicitia——、西洋古典論集XII (1995)、15-28。

高橋康也他編『研究社シェイクスピア辞典』、研究社出版 2000。

プラウトゥス『三文銭』、上村健二訳(『ローマ喜劇集』4)、京都大学学術出版会 2002。

学芸会についての考察 ―学校における演劇教育の意義とあり方―

佐々木正昭

平成 28 年 10 月 31 日受理

Notes on Gakugeikai-the significance of theatrical performances in school and their future-

Masaaki Sasaki

Abstract

During the ten years after World War II, school dramas and short dramatic performances were frequently played at Gakugeikai and in classrooms at elementary schools throughout Japan. This was due to the influence of the new American education. Nowadays the performance of school dramas at Gakugeikai disappeared in many elementary schools on one hand, while on the other hand, they are still popular at a significant number of elementary schools. School dramas and short dramatic performances are an important method of education, and their inclusion in school education is a matter of urgency. However there must be three basic questions to be answered; what is Gakugeikai, what is the significance of drama and theatrical performances at school, and what should be their future. This article is the one which tries to answer these questions.

Keywords : Gakugeikai, education through drama, course of studies, short dramatic performances

はじめに

学芸会は、長い間、日本の学校において、運動会と
ならぶ二大学校行事の一つであった。しかし、現在で
は、学芸会を行っている学校は、少なくなっている。
そもそも学芸会という名称がなくなり、音楽会などに
替わってきているのである。学芸会と言えば、演劇が
つきものであった。学芸会は長い間、演劇の発表の場
であったのである。我が国においては、第二次世界大
戦敗戦後、20 年余は、米国の新教育の影響もあって、
学芸会だけでなく、国語科や社会科を中心に、授業に
おいても演劇が盛んに行われたことがあった。しか
し、その後は、教育課程が変更されたこともあって、
演劇を取り入れた授業はもちろん、学芸会も衰退して
おり、現在に至るまで、教育施策においては演劇には
きわめて無関心のように見える。本稿では、学芸会と
は何かということとともに、学校における演劇教育
(活動) の意義と今後のあり方を問う。

第 1 章 学芸会と演劇に関わる用語ならび に概念の整理

1 「学芸会」と「学習発表会」の区別

「学芸会」は、劇の上演を中心とした様々な学習成

果の発表を行う全校的な催しであり、「学習発表会」
は、演劇のない、各教科の成果の発表、もしくは複数
の教科や教科に関連した調査などの全校的な発表会で
あると、まずは定義もしくは概念規定できるであろ
う。「学芸会」の中心となる演劇の上演には、背景(書
き割り)・大道具・小道具、衣装などの準備に手間が
かかるとともに、脚本の選定から演出、演技指導な
ど、上演に関わる指導に特別な能力が必要とされる。
一方、「学習発表会」は、演劇の上演を伴わないので
準備に時間はかからず、また教科学習の成果発表の形
で実施できる。したがって、一般の教師には、「学芸
会」より自分たちの守備範囲で実施できる「学習発表
会」のほうが、実施に対する敷居が低い。このように、
一般的には、劇の上演の有無によって、「学芸会」と
「学習発表会」が区別されているのであるが、実際
には、「学習発表会」の名称で演劇を上演する、つまり、
名称は「学習発表会」であるが、内容は「学芸会」と
いうことも多々あって、実のところ、両者の区別は明確
ではない。また、「学芸会」という言葉は、普通、小
学校での催しに使用されるが、中学校でも大阪教育大
学附属天王寺中学校のように「学芸会」という名称を
使用している例がある。ただ、現在では、中学校では、

「文化祭」「文化発表会」などの名称が使用されることが多く、一般的ではない。

そもそも「学芸会」が明治時代後期に登場したころには、劇の上演はなく、「学芸会」は保護者や地区民への学校の成果の発表会、おさらい会の性格のものであったから、内容的には「学習発表会」と言ってよいものであった。当時は「学習発表会」という名称はないので、体育の成果を披露する運動の会、すなわち「運動会」に対して、学芸の会、すなわち「学芸会」と呼んだのであろう。やがて「学芸会」で劇を上演するようになると、劇の上演が華やかで人々の耳目を集めるものであったから、「学芸会」と言えば演劇というように、両者が結合した形で想起されるようになる。

2 子どもに関わる劇の名称、とくに学校で演じられる劇の名称

一般に、子どもに関して演じられる劇の名称には、「児童劇」「児童演劇」「童話劇」「生活劇」「教室劇」「学校劇」「学校演劇」などがある。このうち「児童劇」「児童演劇」「童話劇」は、学校だけでなく学校外でも行われる子どもに関する劇を指し、この意味ではより広い範囲の子どもの劇の呼称である。また、「学校劇」という名称は、玉川学園の創設者、小原国芳によるものである¹。

富田博之は、これらの用語を次のように整理している。(要約)

「児童劇」は、子どもが演じる劇で、「童話劇」は成人が子どものために演じる劇という区分が、大正期から昭和初期にかけて一般的であったが、現在では、どちらも「児童劇」または「児童演劇」と呼んでおり、「童話劇」は、むしろ「児童劇」の中の空想的・象徴的内容をもつものに対して用いられるようになってきている。

「児童劇」と「児童演劇」は、普通の言い方と、ややあらたまった言い方という区別しかない。同様に、「学校劇」と「学校演劇」にも本来的な区別はない。劇と演劇を区別するのは意味がないからである。また、「学校劇」は、小中学校の演劇活動を、「学校演劇」は、高等学校の演劇活動を指すようにすればよい、という提案もあるが、この区別も必然性がない。というのも、演劇活動を通して、子どもの人間形成を目指すという点では、小中高の演劇活動は共通性を持つからである。したがって、これらはすべて「学校劇」もしくは「学校演劇」という呼称に包括すべきである。一方、高等学校の演劇活動の特殊性を表現するには、「高校演劇」が適切であろう²。

「生活劇」と「教室劇」については、富田は触れていないが、「生活劇」は劇の内容を、「教室劇」は劇が演じられる場所を示している。しかし、これらも現在で

は、あまり使用されない名称である。

次に、学校における演劇教育の目的と内容について述べる。

第2章 学校における演劇教育の目的と内容

1 学校における演劇教育の目的

一般に、美術教育にしても音楽教育にしても、芸術に関する教育は、専門家の育成のための教育と一般教養教育もしくは人格教育としての教育の2つに区分される。演劇の教育も同様である。富田博之はこれを「演劇の専門教育」または「演劇への教育」と「演劇の普通教育」または「演劇による教育」と区分し、次のように説明している。

「演劇の専門教育」「演劇への教育」は、専門の演劇人養成のための教育、または専門の演劇人養成ではないが、演劇の創造や鑑賞、それ自体を目的とする教育で、これに当たるのは、主に大学の演劇科、演劇研究所、そして大学の演劇部と高校の演劇部の一部分における演劇教育である。一方、「演劇の普通教育」または「演劇による教育」は、演劇の創造や鑑賞、それ自体を目的とする教育ではなく、演劇をつくりあげる過程、または、その鑑賞を通して、人間の教育をめざす場合であって、幼稚園、小中学校のすべての演劇活動、および高校の演劇部における大部分の活動が、これにあたる³。

2 学校における演劇教育の内容

富田は図1のように、演劇教育の内容を整理して示している。(富田は「構造」としているが、これは「領域」「内容」「範囲」という方が適切であろう)。富田は、ここで学校における演劇教育について、学芸会で行われる演劇の他に、演劇の鑑賞(これは学校外のものも含む)、各教科における演劇的方法、幼児のごっこ遊

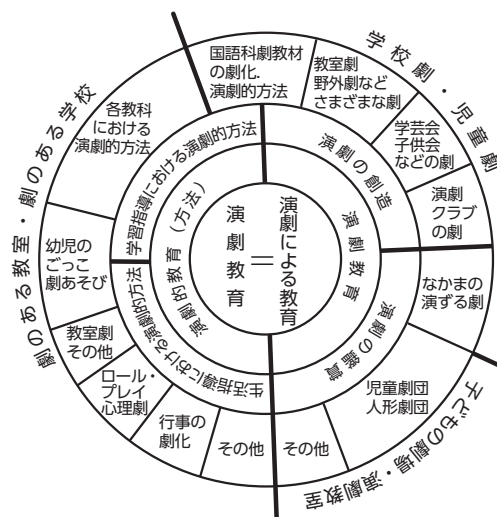


図1 演劇教育の構造

び、教室劇、ロールプレイ、行事の劇化などを含めている⁴。つまり、学校における演劇教育は、学芸会における演劇上演にとどまるものではなく、もっと広い内容を持つのであり、このような視点からみると、学芸会での劇の上演は、演劇教育の一部であることが分かるのである。

3 学校における演劇教育に対する視点の転換

上述の富田のように、学校における演劇教育の内容を捉えると、学校における演劇教育は、学校劇だけでなく、もっと広い視野から捉え直されなければならないことが分かる。富田も次のように述べる。「一般に、学校劇というとき、それは、これまでの日本の学校劇運動の歴史の反映もあって、子どもの演劇活動、および子どものための演劇活動の総称という、ひろい意味よりも、さきにかかげた図解の同心円の右上1/4の部分、つまり、子どもがやる劇の創造活動のみをさして、のこりの部分をふくまない場合が多い」。このような捉え方に立って、富田は次の提案をする。「学校劇という用語はあやまられやすいので、子どもの演劇活動、および子どものための演劇活動の総称としては、学校劇のかわりに、演劇教育という用語を、一般的にもちいることを提案したい」⁵。

筆者としてもこれに異論はない。ただ、「演劇教育」という用語は、指導者や教育者側からの用語であり、子どもを主体に捉える視点からは、「演劇活動」とする方がよいのではないか。これは、「生涯教育」という名称が、学習者を主体とする「生涯学習」という呼称になったのと同じ理由である。しかし、「生涯教育」や「生涯学習」の場合と違って、演劇の場合は、「演劇教育」を使った方がよい場合もあるので、「演劇教育」という用語の使用を止めて、「演劇活動」のみにするのは、実際的でないように思われる。したがって、教師や指導者の側からの名称としては、「演劇教育」を、活動を子どもの視点から捉える場合は「演劇活動」として、場面、場面で両者を使い分けるとよいのではないか。さらに、現在、教科や総合的な時間などで演劇が行われる機会も増えているが、この場合は、「教科における演劇活動」としてもよいが、演劇活動を実際に動作を伴う活動に限定して、演劇の鑑賞を除いたものを「演劇的学習」という名称を用いるとよいのではないか。

第3章 日本の教育課程と演劇教育

1 国語教育と演劇教育—国語教育に閉じ込められた日本の演劇教育—

上述のように、我が国では、演劇教育が学校劇などの狭い活動に限定されてきたが、これは、演劇を国語

科教育の一方法としてしか捉えてこなかった、日本の敗戦後教育課程の歴史と深く関わっている。次に、敗戦後の国語科教育と演劇教育の関係を簡単に述べよう。

敗戦直後から、日本の学校においては新教育の象徴として演劇が捉えられ、とくに国語科と社会科において演劇の上演が推奨されて、一部には加熱状態も見られるほどであった。富田は、昭和30年頃の状況を次のように述べている。

「国語教育における劇化の方法が、なくてはならないようにいわれ出したのは、やはり、戦後のいわゆる新教育ばやりからである。(略)「劇化」によって、日本の多くの教室は、たちまち消化不良や下痢をおこしてしまった。そうでなければ、気になりながらもソッポをむいていたのである。そこで教育界における劇への考え方も、急速にかわってきた。社会科などでの、熱病にとりつかれたような劇化ばやりも、だいぶおさまってきた。子どもの基礎学力の低下をまねいた張本人は劇化だと、キメツケル人さえ出てきたのである。こうして「劇化熱」は、だいたいおさまったが、その副産物として、教育界には、これまでにはなかったような「演劇」にたいする免疫性がみられるようになった。これは、もちろん、劇化ばやりだけの副産物ではなく、新憲法に象徴される、日本社会における絶対主義体制の崩壊にともなう人間解放の結果によるものではあるが、とにかく、演劇は、公教育のなかでも、けっしてタブーではなくなったのである。」⁶ 富田が述べるように、敗戦後の学校における演劇ブームは、とくに国語科と社会科の教育方法として推奨され、これが伝統的に演劇に対して拒否感が強かった人々の抵抗感をなくすことに寄与したが、反面、演劇疲れの状況をもたらしていたのである。とくに劇化の根拠となったのが、昭和22年度と昭和26年度の学習指導要領である。次に、この学習指導要領と、その後の学習指導要領における劇の取り扱いの経緯を国語科を中心に見てみよう。

(1) 日本の教育課程（とくに国語）と学芸会

①昭和22（1947）年度学習指導要領と昭和26（1951）年度学習指導要領（試案）一般編

昭和22年度の敗戦後最初の学習指導要領は、その一般編において、学習指導法として、劇的な遊びや演劇が推奨されている。一般編で示された、このような学習指導法をとくに具体化して、演劇に関する学習に多くに記述を割いているのは、国語科編であり、次いで新しく設けられた社会科編である。国語科編だけでなく、社会科編においても、教材の劇化や作業の過程での演劇的方法が推奨されている。そして、この演劇

重視の傾向は、中学校の国語科においても変わらない⁷。

昭和26年度の学習指導要領においても、とくに国語科編の演劇重視の傾向は変わらない。中学校、高等学校の国語科編においても、演劇が重視されている。ただし、社会科においては、演劇的方法の記述はなくなっている。そして、この学習指導要領の「一般編」の「4. 各教科の発展的系統」「(1)国語科(b)話すこと」に、次のようにある。「小・中・高各段階の話すことの学習内容は、あいさつ・紹介・会話・話し合い・討論・発表・放送・演説・朗読・会議・会見などである。演劇はある意味で、国語科以上のものが含まれているのであるが、話しことばの学習として、ここに含めて考えなければならない」（以下、本章における下線は、すべて引用者によるものである）。

ここに見られるように、国語科では、演劇は学芸会などとの関係が述べられているものの、あくまで国語の話し言葉の学習として位置づけられているのである。富田は、これを次のように批判する。「ところが、(略)国語科の学習指導書などでは、いぜんとして、演劇を国語学習の単なる一方法としてしか、みとめないという調子が強い。」「国語科における劇化とはべつに、その他の独自の演劇活動(学校劇・児童劇)が子どもたちの人間形成に大きな意義をもつものだという認識が、この学習指導書などには欠如しているのである。」⁸演劇教育がこのように国語科教育の一部となっていることから、次の学習指導要領の改訂で国語において演劇が重視されなくなると、たちまち演劇が行われなくなり、学芸会も消滅の危機に瀕するのである。

②昭和33(1958)年度から昭和43(1968)年度の学習指導要領

昭和22年から昭和26年までの学習指導要領の時代は、「経験主義教育」の時代と言われるが、この時代の学習はやがて経験主義と単元学習に偏っていると批判され、昭和33年の学習指導要領から「教科の系統性重視と教育内容の現代化」の時代に入る。昭和33年の学習指導要領から、学習指導要領は官報告示されて法的拘束力を持つようになる。この小学校学習指導要領の国語では、(聞くこと、話すこと)において、「動作化する」「劇化をする」「劇などをする」なども望ましい」といった表現が見られるが、全体的には、明らかに劇や劇的学習が減ってきている。しかし、この時期には、まだこの学習指導要領の強い影響は見られず、学芸会は各地で盛んに行われている。

学芸会の衰退を決定づけたのは、昭和43(1968)年に告示され、昭和46(1971)年度から実施された学習指導要領である。この学習指導要領より、国語から劇、劇化、動作化といった言葉が一切消え(第2章 各教

科、第1節)、これによって国語の教科書の内容も、学芸会や劇を取り上げることが少なくなる。

富田もこれについて、次のように述べている。

「1968年に改訂告示された小学校学習指導要領(1971年実施)から、「聞くこと、話すこと」の学習内容として、「劇化する」や「劇などをする」のが望ましいとされていたものがなくなり、「読むこと」の内容として、「脚本」とあったものが削除され、その結果として、1971年から使用されることになった小学校国語教科書からは、劇教材が激減し、一部の教科書からは、まったく姿を消してしまったことは、周知のことである。」⁹

この学習指導要領の改訂を受けて、各地の小学校では、劇をやめて教科の学習成果の学習発表会に替えるところが多くなり、なかには学芸会を廃止するところも現われている。

このように昭和46年度の学習指導要領の実施から、国語教育からは、ほとんど消滅した劇であるが、劇の上演の主な場は、当時運動会と並ぶ2大行事とされた学芸会であった。

したがって、次に、教科教育ではなく、学校行事の視点から、学芸会と演劇教育を考察する。

2 特別活動(学校行事)と学芸会・演劇教育

以上のように日本の敗戦後の演劇教育は、教育課程上は、国語科の話し言葉の学習として位置づけられてきた。しかし、演劇教育は国語の領域にとどまるものではない。実際、演劇が上演された主な場は、学校行事としての学芸会であった。したがって、学習指導要領の国語科において演劇が重視されなくなったからといって、直ちに学芸会がなくなったわけではない。学芸会は、運動会とならぶ学校行事として、明治時代から実施されてきた長い歴史があり、地域と密接に結合したものであったからである。つまり、劇に関しては、国語科に位置づけられていたが、学芸会は国語科とは独立した行事として、学校に息づいていたのである。これは、次に見るように、学習指導要領の国語科から劇についての記述がなくなっても、学校行事に学芸会の例示が残っていたことから分かるのである。

以下、第二次世界大戦敗戦後の学校行事としての学芸会の教育課程上の位置づけの変遷を見よう。

(1) 昭和22年度から昭和26年度の小学校学習指導要領—学芸会・演劇クラブの登場—

昭和22年度の学習指導要領では、「自由研究」が設けられ、その内容の一つに「クラブ組織による活動」が例示されている。ところが、昭和26年度の学習指導要領では、「自由研究」の時間に代わって、新たに「教科以外の活動」の時間が設けられている(中学校は、

「特別教育活動」を設けている)。その理由は、次のように述べられている。「特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学芸会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである。

このように考えてくると、自由研究というよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括するほうが適当である。(以下略)。そして、「(2) 自由研究の時間に代わって、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて」の「(b) 学級を単位としての活動」に「(i) 学級会 (ii) いろいろな委員会」となると「(iii) クラブ活動」があり、ここに演劇クラブが例示されている。

(2) 昭和33年度小学校学習指導要領から昭和43年度の学習指導要領

この時期から「教科の系統重視と教育内容の現代化」の時代に入るが、昭和33年度の学習指導要領から、国語科において劇を軽視する傾向がでてきている。この学習指導要領では、「教科以外の活動」は「特別教育活動」となり、この児童の自主的・自治的活動である「特別教育活動」とは別に、「学校が計画し実施する教育活動」として「学校行事等」が設置されている。さらに、昭和43年告示、昭和46年実施の学習指導要領では、「特別教育活動」と「学校行事等」が統合されて「特別活動」となり、「学校行事」は「特別活動」の一領域となっている。既述のように、この学習指導要領から国語科における劇についての記述がなくなる。また、この教育課程が教育内容・授業時数ともに、戦後最大の教育課程になったことから、授業時間が窮屈になり、この学習指導要領から、「特別活動」の「学校行事」の「精選」が明文化されるようになる。たとえば、小学校学習指導要領では、「学校行事においては、その目標の達成に有効な活動を精選し、実施の時期、時間、回数、方法などについて慎重に考慮しなければならない。」とある(第4章 特別活動[学校行事] 3内容の取り扱い(1)、中学校にも同様の文言がある)。これによって、準備に何かと時間のかかる学芸会での劇の上演は、ますます難しくなったのである。ただし、この学習指導要領には、それでもなお、学校行事の「イ 学芸の行事」の具体的な活動として(学芸会、展覧会、映画会その他)とあり、学芸会の例示が残っ

ているのである(第4章 特別活動3内容の取り扱い(4))。

(3) 学芸会の例示の消滅

昭和52(1977)年告示、昭和55(1980)年実施の小学校新教育課程からこれまで「学校行事」の「学芸の行事」に例示されていた「学芸会」がなくなっている。「学芸会」は、「学芸の行事」の主役の座から降り、「学芸会」の相対化が進んだのである。

この昭和52(1977)年の学習指導要領では、「ゆとりと充実」を目指して授業時数を1割減らし、学校の創意工夫を生かす「ゆとりの時間(学校裁量の時間)」が新設された。この「ゆとりカリキュラム」は、学習内容が過密で高度になった「現代化カリキュラム」についていけない生徒への対応として打ち出されたもので、平成元年度、平成10年度の学習指導要領へと続く「ゆとり教育」路線のスタートであった。「ゆとり教育路線」の趣旨から考えると、学芸会のような活動がさらに重視されてもよいのに、その出発点において「学芸会」の例示が消えるという象徴的なことが起こっているのである。しかし、実際には、次に述べるように、この頃から、学芸会や文化祭が活発になっており、さらには高等学校において、演劇科が誕生するという画期的なことが起こっているのである[昭和59(1984)年4月に、東京の私立関東女子高等学校(現、関東国際高等学校)が、演劇科を設置しており、翌年、昭和60(1985)年4月には、兵庫県立宝塚北高等学校が、普通科7学級、演劇科1学級を設置して開校し、日本初の演劇科を併設した公立高校としてスタートしている]。

(4) 学芸会・学校劇の復興とその背景

①学芸会・学校劇の復興

1978(昭和53)年に、葛岡雄治は、「今日、演劇教育への期待と関心がかつてみられなかったような高まりをみせつつある。こうした徴候は、1975年ごろからみえはじめていたが、ひきつづく数年の間に、かなり顕著な動きとなって現れてきた。」として、日本演劇教育連盟が毎年8月に開いている全国演劇教育研究会に、ここ数年、それまで演劇に見向きもしなかった若い教師が、創造的な表現活動や演劇的な手法を学んで、学級集団づくりや学年や学校の文化活動を盛り上げようという目的から多数参加していることと、学芸会・文化祭に活気がみられるようになってきた、と述べている¹⁰。

富田も、同様に、1974年を一般劇団の児童劇への進出が目立った年として捉えている。「一般劇団が、児童劇に手をつけたのは、1950年代の半ばまでで、その後は、特別な劇団しか、児童劇をやってはくれない

かった。それが1970年代に入って、しばらくすると、ちょうど、戦後しばらくの間、どんな劇団も児童劇に熱意をもってとりこんでくれた、あの一時期のように、さまざまな一般劇団が児童演劇に関心を示し、児童劇を上演するようになった。とくに1974年は、一般劇団の児童劇への進出がめだった年であった¹¹。

このような一般劇団の児童劇への進出はおそらく、教育界における演劇教育の高まりを受けてのことであつたと思われが、その背景には、学校外において演劇についての関心が高まってきていたことがある。次に、その背景を2点あげよう。

②学芸会・学校劇復興の背景

A 子ども劇場の全国的広がり

子ども劇場は、1966（昭和41）年5月、福岡市で「福岡子ども劇場」の運動が開始され、これが「子ども劇場・おやこ劇場」運動として、西日本から全国に広がる。この運動が、全国的な広がりを見せるのは、高度経済成長期の終わる70年代に入ってからである¹²。

B テレビの影響

このような子どもの演劇復興ともいべき、子どもに関わる演劇の盛り上がり大きな影響を及ぼしたものととして、見逃すことができないのは、テレビ受像器の普及によるテレビ放送の影響である。NHKテレビの放送開始は、1953（昭和28）年からであるが、1960（昭和35）年にカラー本放送が開始され、1960年代後半にはカラー放送が大幅に増えたことによって普及が進む。1973年には、カラーテレビの普及率が白黒テレビを上回っており、これは富田が言う演劇復興の転換点である1974年に重なってくる。テレビの演劇への影響は、演劇教育を考える上では、大切な問題であるが、これについては、稿を改めることにしたい¹³。

(5)「学芸的行事」の消滅（「学芸的行事」から「文化的行事」へ）

平成20（2008）年の学習指導要領の改訂で、学校行事の内容が、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、勤労・生産的行事に変更され、「学芸的行事」の名称が消滅した。文化的行事は「平素の学習活動の成果を発表し、その向上の意欲を一層高めたり、文化や芸術に親しんだりするような活動を行うこと。」とされている。

次に、演劇教育に関係する近年の教育施策を考察しよう。近年の教育施策としては、「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告（平成18年2月13日）」ならびに「平成20年度小学校学習指導要領 国語編」（平成23年4月から全面実施）と「平成20年度小学校学習指導要領解説 国語編」を取りあげ、演劇に関係するところを抜き出してみる（資料

は、いずれも文部科学省ホームページによる）。

(6) 近年の教育施策と学校における演劇教育

①「中央教育審議会審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告（平成18年（2006年）2月13日）」（以下、①②において、下線部は演劇教育との関係を示す。）

この報告書の「2 教育内容等の改善の方向（1）人間力の向上を図る教育内容の改善、1 基本的な考え方」の「ウ 子どもの社会的自立の推進」の大項目の一つに「豊かな心と健やかな体をはぐくみ、社会的自立の基礎を培う」とあり、その文中に「また、生涯にわたって芸術に親しむ態度を育成するとともに、他者の気持ちを理解したり、人生をより豊かなものとするため、感性や想像力、表現力の育成も重要な課題である。」とある。また、「2. 具体的な教育内容の改善の方向」「1）国家・社会の形成者としての資質の育成等」に「豊かな人間性と感性の育成」とあり、その中の「資質・能力の育成の一つとして、「また、自然や芸術、人間の気高い行動などのよさや美しさを子どもが感じ取ること、感じ取ったことを基に自分の思いや意図を持って言葉や歌、絵、身体などで創造的に表現することが求められる。」とある。

この「身体などで創造的に表現する」ということには、当然演劇も含まれると思われるが、続く項目には、「音楽、図画工作、美術などにおいては」という表現はあっても「演劇」という言葉はない。したがって、この文は、直ちに演劇上演や学芸会の勧めを説いたものであると見ることは、できない。演劇が教科として入っていないから、これは当然のことという見方もできるが、やはり、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は、演劇に対し、それほど関心がないのである。

②「平成20年度小学校学習指導要領 国語編」と「小学校学習指導要領解説 国語」（平成20年6月）

A 平成20年度小学校学習指導要領 国語編

「第2章 各教科 第1節 国語」「第2 各学年の目標及び内容」の「第1学年及び第2学年」「2 内容、C読むこと」に次のようにある。「(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」として、「イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。」

ただ、これは第1学年及び第2学年のみであり、第3学年以上には、「物語を演じたりすること」という文言はない。

B 小学校学習指導要領解説 国語編（平成20年6月）

「第1章 総説 1 改訂の経緯」に、児童生徒の現代の課題を踏まえて、各学校段階や各教科等にわたる

学習指導要領の改善のための7項目の「基本的な考え方」が示されているが、その4項目目に「思考力・判断力・表現力等の育成」、7項目目に「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」とある。

「2 国語科改訂の趣旨」では、中央教育審議会答申における国語科の改善の基本方針を示したあと、小学校国語科の「改善の具体的事項」の内容に、「[言語活動と国語の特質に関する事項]では、物語や詩歌などを讀んだり、書き換えたり、演じたりすることを通して、言語文化に親しむ態度を育成することを重視する。」とある。

「第3章 各学年の目標と内容 第1節 第1学年及び第2学年」[C読むこと]の「(内容) ②言語活動例のイ」に次のようにある。

イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりする言語活動

物語を読み聞かせてもらったり、それらを簡単な劇にしたりして楽しむ言語活動である。

物語の優れた読み聞かせは、語り手の声そのもの、声の大小、速さ、間の取り方、表情などに触れて、文字などの抵抗なしに文学作品の世界に浸ることができる。読み聞かせによって本や文章を音読する楽しさを知り、自分でも読み聞かせや、身振りを伴った簡単な劇活動を行いたいと思うようになる。このような気持ちを大切に、役割を決めて讀んだり、友達と協力して人形劇、音読劇、紙芝居などの簡単な劇を演じたりする活動へとつないでいく。

この言語活動は、[伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項](1)アの「(ア)昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」と関連させて考えるようにすると効果的である。

また、これと関連して、[伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項][（1）「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。]の「ア伝統的な言語文化に関する事項」には、次のようにある。

低学年では、まず、読み聞かせを聞くことで、伝統的な言語文化に触れることの楽しさを実感できるようにすることが大切である。話の面白さに加え、独特の語り口調や言い回しなどにも気付き親しみを感じていくことを重視する。読み聞かせを聞いたり、互いに発表し合ったりすることを求めているので、「C読むこと」(2)の「イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語

を演じたりすること。」と関連付けて、初歩的な語りや劇、紙芝居などによる発表活動を工夫するようになると効果的である。

以上のように、低学年では、演劇についての記述があるのであるが、中学年、高学年においては、「物語を書いてみる」といった活動が示されているものの、これを「劇にしてみよう」とか、「劇をやってみよう」という表現は全くない。演劇に関する記述は低学年で終わってしまっているのである。

第4章 学校の伝統・文化の継承としての学芸会・演劇

1 学校における演劇活動の現状—学芸会の根強い人気—

昭和46(1971)年の学習指導要領の実施で、国語科から劇の記述が消えたことにより、学芸会が衰退する。さらに、学校行事の学芸的行事の例示から学芸会が消えた上、学芸的行事が文化的行事と名称変更になる。また、学校週五日制の完全実施により授業時間数が少なくなって学校行事の「精選」が求められるとともに、「外国語活動」などの新しい時間枠が必要とされてきている。このような経緯と状況下で、とくに準備に時間のかかる劇のある学芸会はますます肩身が狭くなっている。上述のように、中央教育審議会審議会の答申にも、現行の学習指導要領の国語科にも劇についての記述は、ほとんどない。しかし、このように厳しい状況においても、学芸会は主流ではないものの根強い人気を誇っている。1971年直後でも、その後も、そして、今も、劇のある学芸会をしている学校が、少なからず、あるのである。筆者が知る範囲でも、2015年ならびに2016年において、次の学校が、学芸会もしくは学習発表会などの名称で、劇を中心にした、もしくは劇のみの上演の会を開催している。

(*のついたものは、筆者が実際に参観した学校である。)

- | | |
|-----|--|
| 小学校 | * 神戸市立太山寺小学校 (学芸会) |
| | * 大阪市立海老江東小学校 (学芸会、隔年実施) |
| | * 京都市立岩倉南小学校 (学芸会) |
| | * 京都市立花園小学校 (学習発表会) |
| | 豊中市立小曾根小学校 (学習発表会) |
| | 他に京都市立小学校が9校実施している。 |
| 中学校 | * 大阪教育大学附属天王寺中学校 (中学校であるが名称は「学芸会」) |
| | * 宝塚市宝梅中学校 (「文化発表会」という名称で2、3年生の学年劇を実施) |

高等学校 * 兵庫県立鳴尾高等学校(3年生の全クラスが2日間演劇を行う。初日の優秀クラスが2日に保護者など来場者の前で演じる。30年以上の歴史がある)
兵庫県立西宮高等学校(3年生のクラス演劇を行っている)

しかし、よく考えてみると、学芸会などの学校での演劇上演は、大正時代の後半に始まり、その後、紆余曲折を経ながらも、児童生徒、教師、保護者と地域の人々の根強い支持を受けて、現在まで引き継がれている。その歴史は、敗戦後の教育課程よりも長い歴史があるのであって、国語の教科書から劇教材がなくなったからといって、学芸会や演劇が消えるようなものではない、と考えたほうがよい。つまり、敗戦後の教育課程を追っていても学芸会を支えているものは、見えてこないのである。

次に、学校行事の視点から、中学校でありながら、70年以上にわたって、「学芸会」という名称で演劇を上演している大阪教育大学附属天王寺中学校の歴史を見てみよう。

2 学校の伝統・文化の継承としての学芸会・演劇

大阪教育大学附属天王寺中学校は、現在も、「学芸会」という名称で、毎年11月末ごろに全校全学年のクラス演劇を、1、2年生は20分、3年生は30分の持ち時間で行っている。中学校は、「文化祭」もしくは「文化発表会」という名称が普通であるが、この学校では「学芸会」という名称を使用しており、筆者の知る限りでは、他に例がない。現在俳優として活躍している辰己琢郎氏は、同中学校の卒業生であり、松宮哲夫元大阪教育大学教授の同校教諭時代の教え子である。辰己氏は中学校時代から演劇に熱中していたというが、演劇の道に入るのに、この学芸会での演劇経験も活きているものと思われる。

(1) 大阪教育大学附属天王寺中学校の学芸会の歴史

大阪教育大学附属天王寺中学校の学芸会は、昭和23年2月に芸能祭という名称で発足し、昭和25年3月第3回より、学芸会の名称で行われた。学芸会の主催は生徒会であるが、実際の運営は、当初から生徒会文化部が行っており、これは現在(平成28年度)も踏襲されている。当時は、3月ということで、現在の学芸会の要素に卒業生の送別会の意が加えられ、父兄との懇親の要素も含まれていた。内容は劇を中心にパレーなども行われた。昭和26年度より、学芸会は受験準備等の理由で2学期の行事になり、それとともに卒業生の送別の意はなくなる。昭和30年度に附属高等学校が創立されると、附属の高校生が賛助出演したり、音楽界に進んだ卒業生が出演したりしている。昭

和32年度からクラスごとの劇が各学年1つにまとめられ、新しく各学年の音楽発表を行うようになる。昭和40年度からは自由研究発表も加えられた。昭和44年度に学園紛争の影響で会場が小講堂に移ったことから、劇を各学年から各クラス単位で行うようになる。昭和49年度から学級増に伴う会場の手狭さや、配分時間の短縮などの理由から、自由研究が学芸会から分離されて独立した行事になる。昭和50年度より有志企画を1つ、残りはすべて学級に分けられた時間になるが、昭和51年には有志企画も廃止され、現在行われているような各学級の演劇の競演の形となり、上演時間も1、2年生各クラス20分、3年生各クラス30分となる。第1回より演劇が学芸会の中心になっているが、演劇でなければならないという規則はない。昭和61年度から、リハーサル(実践練習)が行われるようになり、昭和62年度からは、記録係を設けて、本番だけでなくリハーサルもビデオ撮影による記録が行われるようになって、リハーサルの映像を検討することで、生徒の演技力が著しく向上した。平成16年度から、各クラスの意気込みや進行状況を撮影し、昼休みに流してお互いの情報を知り、盛り上げていくことも行われるようになった。演劇の内容としては、初期の名作古典劇から、最近の創作劇、公害や社会問題などが多く取り上げられている。「橋のない川」の演劇化もあった。最近の目立った傾向は、音響や照明効果が抜群に上手になってきていることである。

[以上は大阪教育大学附属天王寺中学校「研究収録」18号(昭和50年度)、28号(昭和60年度)、38号(平成7年度)による。資料は松宮哲夫、元大阪教育大学教授の提供による。以下にあげる大阪教育大学附属天王寺中学校の資料もすべて松宮哲夫氏によるものである。]

第5章 学校における演劇教育(演劇活動)の意義

1 学芸会の批判

「まるで学芸会だ」とか「学芸会ではあるまいし」といった、学芸会を揶揄する表現が、よく使われる。たとえば、元鳥取県知事の片山善博氏は、地方議会の議場の現状を次のように記している。「目にする議場のありさまは、あらかじめ用意された「セリフ」を議員と首長がひたすら読みあう一種の「学芸会」で、退屈極まりない。」¹⁴

富田は、このような学芸会に対する批判を次のように列挙する。

(1) 子どもたちの表現活動ということで、内容のよしあしはきびしく問われない。観客も身内だし、ど

んなに内容が素朴でもどこからも文句がこない。やる側と観る側との馴れ合いで成り立っている世界だ。

- (2) 内容がシリアスでなく、甘く、浅いものが多く、どんな荒唐無稽もゆるされる世界だ。
- (3) 演劇は、たえず変化し、あたらしいものが生まれているのに、昔ながらの、古くさい、手あかによごれた方法が、何の恥じらいもなく、まかり通っている世界だ。

富田はこのような批判に対し、「(1)、(2)については、当たっている場合もあるかもしれないがむしろ批判者の認識不足を改めてもらう必要がある、しかし、(3)については、これを謙虚に受け入れなければならない状態が、たしかにあるといわなければならない。これを、批判者の認識不足によるものとはいえないようである」と言う¹⁵。

しかし、これは筆者の見る限り、3点ともずっと改善されていて、現在では、子どもたちの達者な演技、斬新な演出、そして現代風のリズム感とインパクトのある音楽や適切な効果音などを使った実に見応えのある舞台が、もちろん、すべてではないにしても、数多く出現している。その背景には、日本が敗戦後、経済的に豊かになるにつれて文化的にも成熟してきており、教員も一般の人々も演劇を見る目が肥えてきていることがあげられよう。

たとえば、京都文教大学准教授(2014年現在)大前暁政は、現職教員の時代に「学会会は、まさに豊かな人間性と感性を育む機会となる。」として、学会会を行っており、あるときの学会会の様子を次のように述べている。

「学会会で、難しいといわれるお笑い劇に挑戦した。当日、劇をする子どもは迫真の演技を披露した。表情は自信に満ちている。会場は笑いに包まれた。低学年の子にとって、お笑い劇を演じた高学年の子どもたちはヒーローであった。別の年には、感動の劇をしたこともある。たんたんと演じているのだが、子どもたちも、それを見ている保護者にも感動が深まっていく様子が伝わってきた。歌と合奏もすばらしいものに仕上がった。美しく高い歌声と、リズムの合った合奏。演奏後に、体育館に集まった大勢の保護者から歓声が上がった。」「きちんと指導できれば、学会会ほど楽しいものはない。」¹⁶

この学会会は、劇だけでなく、劇と音楽会を組み込んだ学会会であるが、学会会の生き生きとした様子がよく伝わってくる。たとえ、子どもの演技でも、笑いや感動を引き起こすことができるし、むしろ、子どもだからこそ無心に、懸命に演じるゆえに、笑いや感動

を呼ぶのである。子どもの演劇は、やり方によっては決して「子どもだまし」の演劇ではない、上質の演劇が実現するのである。

2 富田の演劇教育の目的

富田博之は、これまで論じられてきた演劇の目的は、次の8項目にまとめられると言う。

- (1) 演劇は総合芸術であるから、総合的な教育の場として役立つ。
- (2) 演劇本能、遊技本能を充足させることができる。
- (3) 経験をひろげ、人生への態度を学ばせることができる。
- (4) 視聴覚教育の一つの方法として、学習に役立てることができる。
- (5) 自発性、創造性をやしなうことができる。
- (6) 全人教育、情操教育として役立つ
- (7) 社会性、協同性をそだてることできる。
- (8) ことばづかい、表情、動作などをみがくことができる¹⁷。

しかし、富田はこれらだけではまだ不十分であるとして、さらに「演ずること」の重要性、「役を生きる演技」ということを強調して、次のように言う。

幼児の「ごっこ」における演技のようなすなおさで、役の生活を、自然に誠実に演ずることが、なによりもたいせつなのである。そういう演技を、もんきり型の、ものまね演技と区別して、「役を生きる演技」とよんでいる¹⁸。

ただ、演劇の意義と魅力については、これに尽きるものではない。富田は演劇もしくは演劇教育の持つもっと生々しく、生き生きとした側面と集団形成の力を見落としているように見える。次に、実際に演劇上演に携わった中学生の生の声をもとにして演劇の意義と魅力を探ってみよう。ただ、その前に、演劇上演に必要な準備作業を確認しておきたい。

3 演劇を作る手順(中学校と高校の例)

以下、高等学校については、元兵庫県立鳴尾高等学校校長の重松司郎の日本特別活動学会第25回南関東大会での報告資料による。重松の発表資料には(重松)と注記する。また、中学校の生徒の感想は、大阪教育大学附属天王寺中学校の資料による。いずれも適宜、加筆修正している場合がある。

(1) 上演までの手順(重松)

- ①クラス実行委員の発足
- ②演劇のテーマ決め
- ③脚本の作成
- ④役割決定
- ⑤脚本づくり
- ⑥読み合わせ
- ⑦キャスト決め
- ⑧準備計画
- ⑨練習、準備
- ⑩本番

(2) 役割決定 (重松)

- ①文化祭実行委員 ②舞台監督 ③脚本作成者
- ④演出 ⑤役者 ⑥大道具 ⑦小道具 ⑧衣装
- ⑨音響 ⑩照明 ⑪映像 ⑫幕係

(重松の資料に⑪映像を加えた。映像を加えたのは、2016年10月28日に宝塚市立宝梅中学校の文化発表会の2年生の演劇で、生徒が作成した映像をパソコンを駆使してうまく使用していたのを筆者が実際に見たからである。これは時代の趨勢であり、今後普通的手法として使用されることになろう)。

(3) 学芸会実施にあたっての目標点検 (重松)

- ①教育的意義が明確か ②学校・地域・児童生徒の実態にあっているか ③各学校の特色を生かしているか ④精選を図っているか

演劇上演には、大まかに見ただけでも、これだけの作業が必要である。実に、手がかかるのである。ただでさえ、多忙な学校において、これだけの時間をとることができるのか、という疑問があるが、それよりもそれだけの時間をかけて演劇を実施する意義があるのかということが改めて問題になる。演劇上演の意義については、後で論じるが、演劇上演において、このように多くの仕事が必要であるということは、それだけ多くの子どもが参加する場や機会があるということでもある。それが、子どもの成長に資する機会であるならば、その支援に手間、暇を惜しんではならず、実行を検討する価値はあるであろう。

4 役割

上演に当たっての役割には、次のようなものが考えられる¹⁹。

(1) 実行委員会 (重松)

企画書を作る、上演に必要なものを書き上げる、予算、練習計画をたてる。

(2) 監督・助監督

監督は劇の上演に全責任を持つ。キャストや係をまとめ、叱咤激励して劇を仕上げる。助監督は、監督を補佐する。

(3) 脚本 (重松)

劇の台本を作成・選択する。

脚本の作成・選択には、次のような場合が考えられる。

- ①原作があるものを使う ②原作にアレンジを加える ③完全なオリジナル作品 ④決められた台本を使い、みんなの意見を取り入れる

(4) 演出

脚本を読み込み、脚本を舞台に具現化することに責任を持つ。

(5) 照明・音響・映像

場面にふさわしい音響、音楽、映像を用意する。キャスト(役者)の言葉や動作、情景に合わせて効果音や音楽を流す。ライトや効果音のタイミングがずれたり、間違えたりすると、劇は台無しになり、劇の流れが止まってしまう。したがって、一つ一つの場面に合わせた音楽やピンスポットの位置をあらかじめ決定しておく必要がある。また、場面転換を上手にするためには照明が重要になるため、光の当て方、量、色を変えたりする工夫が必要である。映像の使用は新しい手法であるが、うまく使用すると劇の表現を大幅に広げることができる。そして、照明・音響・映像ともに、それぞれ必要な機器の操作に習熟しておく必要がある。

(6) キャスト

観客に届く声の出し方や動作や演技の工夫が必要である。

(7) 大道具・小道具係・衣装係

大道具・小道具係は、書き割りの下絵の作成、塗料の購入、塗料をきれいに塗って仕上げること、などの作業がある。これらの係は前日までの準備が大切で、本番までに仕上げる必要がある。段取りが悪いと、次の生徒の感想文にあるようなことが起こる。「小道具がすぐに完成したのでゆっくりしていたら衣装を準備する時間が少なくなった。全員の衣装が準備できたのは本番前日」「学芸会1週間前で時間がないことに気付いた。表現したかったものと違ったものに見られてしまったのは困るのである。書き割りや小道具を動かす場合は、それなりの工夫が必要である」。

5 準備段階での課題

(1) 資金と時間の計画的運用

演劇にかかる費用と時間には、限度があるので、少ない費用と時間での効果的な運用と計画的な予算執行が求められる。「準備の時間が足りない」という状況は、上述の通りであるが、予算執行については、とくに大道具・小道具係・衣装係が多くの費用を必要とするので、注意が必要である。「学級費が不足して困ったが、幸い追加の資金が出てことなきを得た。生徒各自が勝手に買いに行くのではなく、相談して買っていたら問題はなかったのに、相談して計画的に買うことの大切さを学んだ。」(生徒の感想文より)

(2) 準備段階のうまくいかなさと喜び (以下、生徒の感想より抜き出す)

- ①今回の学芸会でも台本が配られた当初はみんな自分の仕事を分からずただだらだらしていたが、各係のチーフや監督にお尻を叩かれて仕事をするうち、だ

んだんと積極性や団結力が生まれ、一人一人が良い意味で他の人に干渉できるようになっていた。もちろん教室の端で遊んでいる人や、キャストの台詞のド忘れなどの不安要素はたくさんあったけれど。

- ②最初の頃は全てが順調だった訳でもなく、バラバラでなかなかまとまらずにいた。直前まで不安要素もあり、正直な所上手くいくと確信していた人はいなかったと思う。
- ③準備することが楽しくてたまらない。クラスのみんなと何か一つのことに熱中できる喜び。誰か一人が欠けると、他のメンバーの負担が大きくなる。そのことを知った私は、自分の存在価値が認められたようで嬉しかった。

6 発表に関わる課題—本番前と本番の緊張—

- ①学芸会当日。いきなり前半から、レベルの高い劇が次々と上演される。それと同時に、私たちの緊張感も時間と比例するように上がってゆく。そして、いよいよ迎えた私達のクラスの発表順。本番前の心地よい緊張感、毎年変わらない。でも、もうこの緊張感を学芸会で味わうことはないのかと思うと少し寂しさも感じた。本番直前、9月に行った修学旅行のシュタッツの前にも行ったのだが、3年D組全員で円陣を組んだ。劇中に登場する暴走族の名前にちなんで、全員で「ブラックサンダー!」「オー!」と掛け声を掛けた。(3年生)
- ②本番前緊張感がただよった。手のひらに「人」の文字を書いて食べる動作をしていた人が多数見うけられた。
- ③僕は学芸会を行う前にたくさんの不安でいっぱいでした。僕の仕事はキャストで、劇を見てくれている人に声が届くのだろうかという一番大きな不安がありました。1年生の学芸会もキャストでした。多くの観客の前でセリフを言うのは難しく、何よりも恥ずかしかったのです。学芸会当日には全学年が素晴らしい劇をしていました。2年生の劇のレベルもとても高く緊張しました。そしてとうとう本番になりました。2Cの劇が始まりました。主役、脇役ともに皆が一致団結しました。とくに皆で一生懸命 Oh happy days を歌った時にまとまった感じがしました。素晴らしい劇をすることができました。
- ④あっという間に学芸会が終わってしまいました。私達1年生は、中学校に入って初めての学芸会だったため、不安や緊張が大きかったけれど、キャストから裏方さんも含め、40人が全員一つになったと思います。本番では、本来とは少し違ったところで照明がついたり、キャストが少しセリフを間違ってしまったたり、いらぬ音がいってしまったり・・・

様々なハプニングがおきてしまい、どうなることかと思っただけで私的には満足しています。

- ⑤リハーサルでは、大変なことになっていた。それは、大道具の書き割りがうまく動かせていないことだった。他にもセリフが飛んだり、小道具も動かせてなかったりと、ピンチだった。しかし、その後の練習で、みんな危機感を持ってやれたことで、上手く行くようになった。そして、いよいよ学芸会、本番の日を迎えた。キャストの人はもちろんだが、他の裏方の人たちもみんな緊張していた。3年の中でも1番初めということもあり、3年らしいところをみせないといけないというプレッシャーもあったからだ。2年A組の劇が終わり、みんなでサブアリーナに移動した。サブアリーナでは、みんな緊張のMAXだった。そして舞台に移動し、私たちの劇が始まった。始まったらあっという間だった。これまでで1番良い劇だった。今まで、約1カ月、みんな一生懸命練習してきて良かったと思えた。

以上のように、生徒たちは様々な作業を積み重ねて劇を仕上げていく。その過程で戸惑うことやつまずくこともあるが、これが生徒の成長のための得がたい体験となっている。

次に、学芸会とくに演劇上演の意義を、主に大阪教育大学附属天王寺中学校の生徒と教師の意見をもとに、5つの視点から考察する。

7 意義

(1) 全般的な意義²⁰

- ①計画・運営を通じて自主性・企画性・協調性を養うことができる。

生徒たちは、ホームルームの時間や総合の時間だけでなく、放課後を利用したり、朝早く集まったりして、話し合いを通して計画を立て、各クラスの特徴を出した劇づくりに取り組んでいる。生徒たちにとって、学芸会はまたとない企画力や行動力を発揮する場でもある。それだけに生徒の意気込みも盛んで他の行事にみられない相違や工夫が、随所にうかがわれる。

- ②日常の学習の集積を総合的に発表することによって、表現・鑑賞の態度・能力を高めることができる。学芸会は「自己表出」の場である。すなわち、脚本の作成は、国語科における文章表現、大道具の作成は、美術科における発想や構想の表現、音響は音楽科における情操表現など、生徒が考えたことを、そして、普段の授業で各教科が取り組んでいる表現活動を、総合して創造していく場が学芸会である。

(2) 子どもの個人的意義 (これは筆者の見解である)

①演劇は、表現力を身に付け磨くよい機会である。

たとえば、キャストとして大きな声で伝える、大きな動作で伝える、演技でやりとりすることで、表現力が磨かれる。これはキャストだけでなく、他の係においても、ともに作業することで否応なしに表現力やコミュニケーション能力が磨かれる。

②自己の才能の確認と自信につながる。

キャストとしてうまく演じられた、脚本制作や背景・大道具などの制作がうまくできた、照明・音響・映像で決めるときに決めることができた、などの成功体験が自信につながる。

③引っ込み思案な生徒が人と交流したり、自己主張ができるようになる。

他の子どもとともに多くの作業をこなすこと中で、自分の才能(できること)を確認することができる。つまり、自分は、何かが意外に人よりもやることができるという発見が、自信となって、人との交流がスムーズにできるようになる。演劇は「活動をすることで、自分自身をしっかりと見つめることができる。(重松)」よい機会なのである。

(3) 自己の理解と相互理解、人間関係づくり、学級づくり、学校集団づくりとしての演劇

演劇上演は、授業とは別の場や役割を通して自己と他者の理解が深まるのである。次に生徒の感想文から演劇の意義を拾ってみよう²¹。

①お互いの内面を知り、互いの存在を見つめ直す

学芸会を通して1Bはお互いの内面をさらに知れたと思う。また、1Bの仲間の互いの存在を見つめ直すことができたと思う。学芸会でのこの繋がりを、残り少ない1B生活で大切にしようと思う。

②仲間意識の形成

a 友情・信頼・愛の形成

- ・学芸会は1年B組にプレゼントを残してくれました。それは「友情」。そう「友情」です。
- ・劇は、自分たちが必死で作った友情・信頼・愛の結晶なのです。劇が成功するかしないかは、もはや問題ではありません。こうして今日までこれたことが、クラスが1つになった立派な証なのです。(生徒会長の意見)

b 団結力、協働、協力

- ・こうして本番に良い劇を演じることができたのは、クラス全体の協力あつてのことである。全員がそれぞれの役割を果たし、助け合い、最もまとまることができた。学芸会のおかげで3Aの仲間意識を高めることができたと思う。
- ・劇はクラス全員が協力しなければできないことだと

思います。クラス全員が協力するには団結力が重要だと思っています。何事も強い意志と気持ちがなければ成功はしません。(略)学芸会で学んだ大きなことは団結力と強い意志です。(1年生)

- ・1つ1つの担当が一生懸命頑張ってきたからこそ出来た1年B組らしい劇だと思う

c 成就感、達成感、充実感、満足感、自信

演劇上演は、やり通すことでの充実感と自信につながる(重松)し、上演が終わると、ものごとを創造した喜び、ものごとが完成成就した時の喜びが、次のように、満ちあふれている。

- ・劇が終わったとき、私は満足感でいっぱいになった。精一杯がんばった喜び。みんなで力を合わせ、一つのものを作り上げた喜び。学芸会は私に素晴らしい思い出をくれたのだ。
- ・当日幕が開いたときや書き割りの向きを変えたときに歓声が聞こえてきた。精一杯頑張った甲斐があり、とても嬉しかった。
- ・問題を乗り越え、学芸会を終わらせることができたことに僕は脚本としても、小道具としても嬉しいばかりである。とはいえ、今回の反省を後々に活かしていくことも、重要であることを忘れないようにしたい。

d 集団形成、学芸会は、クラスの一人ひとりの生徒の持つ個性と力の結集

クラスのみんが、自分の責任を果たすために悩みに悩んだり、長い時間を費やして真剣に話し合ったり、時に意見が激しく対立して喧嘩になったり、無責任な友達に対して怒りを爆発させたり、こんな場面が度々見られる。普段の学校生活ではこんな光景はほとんど見られない。なぜ、学芸会はそうなるのか。それはクラスの一人ひとりの生徒の持つ個性が活かされ、力が活かされ、それらが結集されることによって一つの劇ができあがっていくからである。学芸会では、個人の集団における協調性を学んだり、クラスメートの意外性を発見できたり、自分がクラスメートに理解してもらえたり、みんなで作るという喜びと感動を味わったり、普段の学校生活では得難いさまざまな体験をすることができる。

e 卒業生の感想・思い出

学芸会は、次のように、卒業生にとってもかけがえのない思い出となっている。

「卒業後、2年の月日が経ちましたが、中学時代が、私達の一生を通じて最も思い出深いものでしょう。数ある行事の中で、一際華やかな存在は、晩秋の頃の学芸会でした。ずっと以前からの習慣らしく、各クラスの人、一人一人が協力を惜しみません。脚本選びから、

各係の選定、凡そ必要な事の総てをほとんど自分達の手でやるのですから、色々な方面で勉強になった事もたくさんありました」。(出口善子、6期生、当時高校在学中) 附中時代を回顧して－特に学芸会の思い出について－、青松「大阪学芸大学附属天王寺中学校創立10周年記念誌作成委員会編、大阪学芸大学附属天王寺中学校発行、昭和32年。

(4) 上級生の劇への憧れと3年生としての自覚－伝統の継承－

演劇上演では、上級生の劇が、下級生へのモデルとなり、下級生への無言の指導と励ましとなっている。

・来年、2年後の学芸会を先輩のような素晴らしい劇にしたい。(1年C組)

・3年生は演技がすごくうまくて感動する劇ばかりでした。まるで本物の舞台を見ているようで、緊迫感が伝わってきました。僕達も将来こんな劇ができればなと尊敬しました。

・特に3年生の演劇は流石だなあと感じました。感動するところでは涙を流している人もみられました。劇には心を動かす力があり、皆の気持ちを一つにする力があると感じる次第でした。私達も2年後にはあなりたいと思います。素晴らしい学芸会でした。

・あれだけの演技をするには、沢山の打ち合わせや練習が必要だし、あれだけのセリフを覚えるのは、相当なものだと思う。学芸会に必死になっている人でなければ決して出来ないと思う。自分たちも来年は気をひきしめて学芸会に臨もうと思う。

・3年の劇は流石だった。来年は私達も流石と言われる劇をしたい。

(以上1、2年生の感想)

・3年らしいところをみせないといけないというプレッシャーもあった。

・3年の劇は全クラスとも3年目ということもあり、やはり見応えがあった。長いはずの30分があったという間だった。(以上、3年生の感想)

(5) 演劇の内容が訴えることによる教育

演劇には内容があり、演劇はそれを通して何かを訴えるものである。演じる者も見る者も、演劇を見て、考えさせられること、心とむこと、笑いや喜びがある。それは、現在の学校生活に関わること、恋愛、家族の絆、友情、愛国心、苦悩、人間の真実、夢、憧れなどであり、子どもたちは、演劇を通して、人の気持ちを理解し、生きていく上で大切なことを学ぶのである。

第6章 学芸会・演劇教育の評価と今後の課題

1 学芸会・演劇教育の評価(重松)

学芸会・演劇教育の評価は、重松によれば、次のような項目についての点検・評価が必要である。評価については、さらに考察する必要があるが、別稿に譲りたい。

(1) 演劇の内容、形式、効果の検証

(2) 学芸会に対する個人の取り組みの評価

①参加活動数 ②参加の度合い ③期間 ④傾倒

(3) 学芸会とアクティブ・ラーニング

①深い学びとの関係 ②協働的な学びとの関係

③主体的な学びとの関係

(4) 実施にあたっての目標点検

①教育的意義が明確か ②学校・地域・児童生徒の実態にあっているか ③各学校の特色を生かしているか ④精選を図っているか(この部分再掲)

2 演劇の実施上大切なこと

演劇の実施上大切なこととして、次の2点をあげておきたい。

①上級生の活動が下級生の憧れや賞賛につながるような活動を組むこと、またそのように演出すること。最上級生が素晴らしい劇をすると、下級生はそれに憧れ、自分たちが最上級生になったときに上級生の演劇をモデルとして、それに見合ったことやそれ以上のことをやろうとする。最上級生もまた、最上級生として相応しい内容のあるものをやろうと努力する。このような意識が醸成されると、伝統が継承されていき、学校自体も活性化する。

②全校あげての行事が定期的にあること

たとえば学芸会が毎年11月にあるとすると、これが子どもたちや学校の節目として機能する。この時期に向けて、心の準備も含めて、各学年において様々な準備が始まるのである。全校あげての行事が定期的にあることで、この行事が学校中で意識化され、よい舞台をつくらうという意欲が全校生徒に共有されると、優れた学校文化の形成につながる。

3 子どもたちが演じるよい演劇とは何か。

子どもたちが演じるよい演劇の条件として、小学生を念頭に次の点をあげておく。

・キャストやナレーターの声がよく通っていて聞きやすい。

・子どもらしさ(素直さ、率直さ、かわいらしさ、一所懸命さ)がよくでている。

・恥じらい、ためらいのない役になりきった堂々とした演技である。

・キャスト同士のアンサンブルがよい、すなわち、脇

役も役柄を弁えて演じている。

- ・劇の筋が追やすい。
- ・テーマがはっきりと提示されている。
- ・音響、効果、映像、場面の切り替え、アナウンス、照明などがうまくかみ合い、ずれがない。
- ・全体に不自然さを感じさせない。
- ・衣装や大道具は必ずしも立派で豪華なものでもよい。

4 演劇上演、学芸会実施の発達段階

演劇上演のためには、既述のように、やらなければならない多くの仕事がある。しかし、教育としては、これらの仕事・作業を子どもの力量に応じて教師の支援のあり方を変えていく必要がある。つまり、全て支援しないとできない→一部支援すればできる→子ども達が自主的にすべてを段取りし、実施できる、という自立の過程を押さえた上で、小学校(小学校低学年→中学年→高学年)→中学生(1、2、3年生)→高校生(1、2、3年生)という発達段階別と子どもの力量に応じて、できることを明らかにし、できることは子どもに任せていくようにする。そうすることが子どもの自主性を育てることになるのである。また、神戸市立太山寺小学校では、上級生が下級生の劇の服装の仕上げの手伝いをしているが、こうした子ども同士の援助も取り入れていくのがよい。

5 発達支援教育と不登校児童生徒への支援と演劇

発達支援教育すなわち障害児教育と不登校児童生徒への支援に対する演劇の果たす役割には、大きなものがあるが、これについては、稿を改めたい。

6 教員養成と演劇

教員養成課程における演劇教育は、我が国において重視されてこなかった。しかし、教員養成課程における演劇教育は、教員養成における大きな課題である。近年、その試みが見られるようになってきている。筆者が最近目にした事例の概略を、少し長くなるが、次に示しておきたい。

(1) 筑紫女学園大学の教職劇の実践(要約)

筑紫女学園大学では、「特別活動実習」(1単位)で、教職3年生全員による「教職劇」を行っている。秋の学園祭での上演を最終目的として、脚本づくりから舞台装置、音響、照明など、すべて学生自身の手で作りに上げる。「特別活動実習」の目的は、「演劇の発表を通して、第1に現代社会で必要な豊かな人間性を養う。特に、コミュニケーション能力、他者との調整能力などを学ぶ。第2に、教師の実践的な資質としてのリーダーシップ、企画力、表現力などを磨くことを目指す。これらを通じ特別活動の教育的意義を体得する。」ことにある。

筑紫女学園大学が、様々な体験的活動内容から「演劇」を選択した理由として、以下の2点が挙げられている。

第1に、演劇は総合芸術であり、様々な役割や能力が必要とされる。演者だけでなく、音響、照明、舞台装置、衣装などの役割や能力に対して、学生が個々の才能をお互いに理解し、それを十分に発揮させるには最も良い活動である。

第2に、演劇は表現活動である。音声と身体を使って自らが伝えたいことを観衆に向かって表現することは、教師としての実践的な力量にもつながる。

もう一点は、演劇は「本番」というゴールが明確な点である。限られた期間の中で少しでも良いものに仕上げたいという思いが、時に葛藤を生みながらも、各人のモチベーションを高め、仲間意識を醸成し、最後の達成感につながるものと思われる。

平成26年度の指導概要と指導の過程は、次の通りである。

3月末の教職オリエンテーションにおいて教職劇の概要を説明する。前期開講の「特別活動指導論」の初回の授業で、自己紹介もかねて劇の構想発表会を行う。提出された希望調査票を基に、学科や専攻のバランスをとりながら、実行委員をはじめとする役割分担を決定する。教職3年生55人を10班、2グループに分ける。6月末、2泊3日の教職合宿を実施し、両グループの劇のテーマを決定する。夏休み期間中は、自分たちでスケジュールを組み、役割分担を行い、脚本作成、演技や踊りの練習、音響や照明の調整、大道具や衣装の作成などを行った。後期の授業は、金曜日の4限・5限連続で行い、学園祭に向けてほとんど通し稽古に当たった。本番1週間前の総合リハーサルでは、4年生の先輩達や先生方も集い、数々の批評やアドバイスを与えた。それらをもとにさらに磨きをかけ、10月末の本番に臨んだ。本番の1週間後には、劇のDVD鑑賞会、1ヶ月後にレポート作成と個人面談を行って、本授業は終了となった。成果として、毎年DVDと文集を作成している。

教職劇の成果を平成20年実施の劇終了後のアンケートから見ると、次のようなことが上っている。

- ①劇を通して「とてもできたこと」の回答(N=31人)
 - ・集団で一つのものを作りあげる達成感を得ること(30人)
 - ・協調性を持つこと、自分自身を知ること(25人)
 - ・仲間作りをすること(24人)
 - ・メンバーの良さを認めること(21人)
- ②授業評価
 - ・みんなで劇をやり遂げることで今まで関わりを持つ

たことのなかった人とも同じ目標を持って頑張ることができました。これからも同じ目標を持った仲間として頑張りたいです。

- ・教職劇を通して、教育への考えが深まりました。また、たくさんの仲間と出会えて助け合うことができ、よかったです。これからもこの縁を大事にしたいです。
- ・最初は教職劇なんてやりたくないと思っていたが、今は本当にやってよかったと思う。同じ教職でも名前も知らない人がいたのに、この劇を通してみんなで協力し、一つの大きなものを作り上げることができ、成長できた。
- ・大学3年になって、新たな友人ができるとは思っていませんでしたので、嬉しかったです。頑張って乗り越えてよかったと思います。

そして、この報告書は、次のように結んでいる。

この活動を通して得た感謝の気持ちや仲間を思いやる気持ちは、後輩にも向けられ、4年次はもちろん、卒業後にも後輩の劇を心配し、支えてくれるだけでなく、毎年行われる「教員採用試験合格報告」に、今年も8名の今年度採用者がきてくれ、後輩に勉強の仕方や教育実習に向けての注意点を熱心に語ってくれている。部活やサークルなどに入っている学生ならばまだしも、通常の大学生活の中で、悔し涙を流したり、劇終了後に抱き合って喜び合ったりなど自分をさらけ出し、忘れがたい感動的な経験をする機会をめぐって得ることができないであろう。

特別活動は学生生活を彩り、思い出を心に刻むものである。そうした活動に本気で向き合った経験がある者が教職に就いたならば、きっと子どもたちにもそうした忘れがたい体験をさせてやりたいと熱心な指導を行ってくれるだろうと思う。それこそが、教師としての「人間力」であるといえよう。

「教職劇」は学生と同様に、指導する側にとっても決して楽なものではない。自主性を重視しながら、適度な介入も必要であり、そのさじ加減も難しい。しかし、学生の成長を最も身近に見守ることができることから、指導者自身にとっても学ぶことの多い体験となっている²²。

(2) 教育原理の講義でのコンセプト劇の試みー濱元 伸彦(京都造形芸術大学)ー(要約)

「教育原理」の講義では、古代から現代にいたる様々な教育思想をヒントに、現代の我々の教育のあり方を、少し距離を置いて見つめ、批判的に考える力(ク

リティカル・シンキング)を伸ばすことを一つのねらいとしている。古今東西の教育思想を網羅的に扱うことは避け、教育を考える上でのいくつかのテーマに沿って、重要な教育思想のみに焦点を絞り、「教えて対話させる」授業を展開している。同時に、アクティブ・ラーニングの多様な方法を意図的に多く取り込み、学生がそれらを体験できるよう授業を構造化している。

たとえば、生得説と経験説をディベートさせるなどしている。こうした通常の授業と並行して、講義の途中から「コンセプト劇」を導入している。これは劇作家で演出家の平田オリザ氏の演劇ワークショップの手法に着想を得て、5、6人のグループで一つの教育思想や方法論を選び、そのコンセプトを劇で表現するという活動である。資料を使って理解した教育の理念を、説明というモノローグの形ではなく、ダイアログ(対話)に置き換えて、人に「気づき」を与えるような形で表現することが目標である。こうした劇づくりの大きなねらいは、何かを話し合い、創り出す作業を通してコミュニケーション能力や発想力を伸ばすこと、そして、テーマとなるコンセプト(教育思想・方法)の理解と他者への伝達の過程に深くコミットすることで、そのコンセプトを自分のものにするのである。同時に、「劇づくり」という方法は、学校の授業や特別活動で様々な応用が効くものであり、学生たちの「引き出し」を増やすことになる。

本講義15回中の第5回にこの劇の流れを説明し、その後4回にわたり、毎回の講義中20-30分を準備作業に当て、第10回目に発表を行った。劇のテーマとなる教育上のコンセプトは、2015年度は授業者があらかじめ選んでいたものから、くじ引きで選ばせて決めた。ちなみに2015年度の授業で選ばせたコンセプトは「ペスタロッチの直観教授法」「ドルトンプラン」「隠れたカリキュラム」「最近接達達領域説」「『エミール』における教育論」の5つであった。その後、まずは選んだコンセプトについて予習して調べさせ、それについて共通理解を築き、具体的なストーリー設定や台本づくり、練習へと進ませる。コンセプトの難易度や班メンバーの個性によって、準備の進行具合にはばらつきもあった。また、欠席者が重なることでその日全く準備が進まない班もあった。

講義10回目の発表は、期待以上にどの班も、そのコンセプトを伝える面白い劇に仕上げ、それまでの授業では予想できないような演技力を見せる学生もいた。発表中は、学生相互の評価も行わせ、コメントを記入させた。発表後、それぞれの劇について、授業者が各発表の講評を行った後、個々のコンセプトの解説

を行った。終了後の学生の感想では、どの生徒もこの取り組みの意義を肯定的に捉え、達成感を持って終えられた様子が見えた。以下は、ある学生の感想である。

「テーマに基づいて場面設定を決めるところからまず難しく、まず、そのコンセプトを理解し、かみくだいてわかりやすいものに変換するところから始まった。グループで劇をつくらうという試みは授業するときにとっても有用なんじゃないかと、経験して感じました。計画から、会話・ストーリーを作る上で、グループ内でコミュニケーションが養えるし、内容理解の共有もできるのがとてもよかったです。」²³

結語

現在、科学研究費助成研究「学校教育における文化的行事の研究」の一環として、学芸会に関する全国調査を行っているが、この調査は、学芸会が消滅しつつあるという危機感から始めた調査であった。しかし、現在までに行った予備調査や聞きとりから見えてくるのは、学芸会はなくなっているところが多いものの、広い範囲で見れば、根強い人気を保っているという意外な事実である。学芸会はどっこい生きているのである。この事実が現在行っている全国調査の結果から明らかになるはずである。

ところで、このようにいまだに学芸会や劇をやっている学校を、ガラパゴス化したものとして見るか、今後、意義あるものとして、広めていくべきものとして見るかは、大きな視点の分かれ目となる。既述のように、文部科学省の施策は、1971年の学習指導要領の実施以来、演劇教育に関心がないように見えるが、これは、演劇の長い伝統を持ち、演劇教育を重視してきた欧米に比べると、演劇を不当に軽視していると言わざるをえない。

この演劇軽視の傾向は、ただ、小、中、高等学校の教育にとどまらない。大学においても同じである。かつて富田は、次のように指摘している。「わが国には、まだ、国立の演劇大学というものがない。第2次世界大戦後、新制大学の発足とともに、東京音楽学校と東京美術学校は統合され、東京芸術大学が誕生した。しかし、そこでも、音楽学部と美術学部はあるが、演劇学部というのは設けられなかった。教員養成大学にも、美術科や音楽科はあっても演劇科というのは全く存在しない。演劇とかスピーチといった講座もほとんど存在しないのが現状だ。こういうことは、欧米の教員養成大学では考えられないことである。」「国立演劇大学はわれわれの世代には手のとどかぬものようだ。そこでさし当たって、全国の教員養成大学に、演劇（ドラマティクス）、あるいはスピーチ講座を設け

ることを、これからのわが国の児童演劇運動の課題の一つとしたい。演劇の講座の中には、人形劇の講座などもふくまれるべきだろう。」²⁴

富田のこの指摘と要望は、一部に変化の兆しがあるものの、本書が書かれてから40年経た今日でも実現していない。演劇活動を学芸会のような発表会だけでなく、教科教育や集会活動などの場でも、気軽に、気楽に、手軽に行えるような発想を持ちたいものである。本論文で紹介したように、学芸会や文化祭で演劇を行っている学校が校種を問わずあり、いずれも地域や保護者や子どもの希望や期待を担った長い伝統を持っている。近年、とみに国の施策として、子どもたちの自主的活動、アクティブ・ラーニング、集団的活動を奨励すると言うのであれば、演劇は格好の教材であり、これを使わない手はない。学校教育全体において、演劇活動や演劇的学習を肩肘はらずに、気軽に、また自然に行えるようにすることが、今こそ求められているのではないか。そのためには、演劇活動の指導ができる教員の養成こそが時代の要請と考えるべきである。

また、日本人は、集団としてまとまることのできる文化を、大切にしてきた。竹内薫は、これに関して、次のように述べる。「日本には、優れたフォロワーが多いので、欧米よりもチームワークに優れていると言えます。アメリカは、「自分の成功」を目指している人が多いので、個人プレーも出やすいのです。日本は「みんなでがんばろう」と協力し団結できる。これは日本の強みだと考えます。個人個人の優れた能力を引き出していくことも、たいへん重要ですが、チームのまとまりを生み出し、チームの力を引き出していくことも、大変重要だと思います。これは日本の学校で、これまで大いに取り組まれてきたことですので、引き続き力を入れていってほしいですね。」²⁵

「みんなで頑張りよう」という文化は、まさに学芸会が運動会と並んで伝統的に培ってきたものである。学芸会をはじめとする演劇活動を今後ともに大切にし、さらに発展させることが、今こそ求められているのである。

[謝辞] 大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校の学芸会の資料については、元同大学教授松宮哲夫先生のお世話になりました。厚く御礼申し上げます。

[本論文は、平成27-29年度科学研究費助成研究「学校教育における文化的行事の研究」基盤研究(C) (課題番号：15K04525) の研究成果の一部である。]

(注)

- ¹ 小原国芳『学校劇論』、大正12年(小原国芳選集5「道徳教授革新論・学校劇論・理想の学校」玉川大学出版部、昭和55年、所収、232、273頁)
- ² 富田博之『演劇教育』国土社、1993年、55-56頁。
- ³ 富田博之、同上書、44-45頁。
- ⁴ 富田博之、同上書、53頁。
- ⁵ 富田博之、同上書、54頁。
- ⁶ 富田博之、同上書、81-82頁。
- ⁷ この学習指導要領の小学校国語科編と小学校の社会科編の内容の詳細は、本学紀要第43号、拙著「学芸会についての考察－第二次世界大戦敗戦後の学校劇－」、2016年、参照。
- ⁸ 富田博之、『演劇教育』、82、84頁。倉沢栄吉も「国語科や社会科の中に寄生している演劇を、演劇科として独立させよ」(富田博之、上掲書、85頁)と言うように「演劇教育を国語科に閉じ込めるな」という主張が早くからなされている。
- ⁹ 富田博之『現代演劇教育論』(はじめに)、日本演劇教育連盟発行、1974年。
- ¹⁰ 日本演劇教育連盟『演劇教育入門』、晩成書房、1978年初版、1984年第2版、13-14頁。
- ¹¹ 富田博之『日本児童演劇史』、東京書籍、昭和51年初版、昭和55年第2版、355頁。
- ¹² 富田博之、同上書、347-348、350-351頁。
- ¹³ 本項のデータは、Wikipedia(2016年10月15日閲覧)などによる。
- ¹⁴ 片山善博「地方議会の改革を」、京都新聞、2015年4月7日号。
- ¹⁵ 富田博之『現代演劇教育論』、8頁。
- ¹⁶ 大前暁政編著『学芸会の指導マニュアル』「はしがき」学陽書房、2007年初版、2014年6刷。
- ¹⁷ 富田博之『演劇教育』、12頁。
- ¹⁸ 富田博之、同上書、20頁。
- ¹⁹ 以下の役割については、大阪教育大学附属天王寺中学校の「附中新聞」(平成25年12月24日号学芸会特集、学芸会は11月29日に実施)などを参照した。
- ²⁰ 大阪教育大学附属天王寺中学校「研究収録」18号(昭和50年度)と第38集(平成7年度)を参照。
- ²¹ 大阪教育大学附属天王寺中学校「研究収録」38集(平成7年度)、第49集(平成18年度)などによる。生徒の感想は、大阪教育大学附属天王寺中学校発行「附中新聞」第315号(平成25年12月24日)、同第318号(平成26年12月24日)などの学芸会特集、ならびに昭和24年度から平成17年度の43冊の同校のプログラムに掲載の生徒会会長のことばから抜粋したものである。
- ²² 筑紫女学園大学「「教職劇」の実践について」、全国私立大学教職課程研究連絡協議会発行『私立大学の特色ある教職課程事例集Ⅱ』、2015年7月。
- ²³ 濱元伸彦(京都造形芸術大学)「教えて対話させる教職課程

の授業づくり-アクティブ・ラーニング導入の試みとして-」京都地区私立大学教職課程研究連絡協議会「会報」第35号、2016年4月28日、41-44頁。

²⁴ 富田博之『日本児童演劇史』、372-373頁。

²⁵ 竹内薫「人間は、「失敗」からしか学べない-子どものうちに小さな「よい失敗」を積み重ねて、心の体力をつける」『教職研修』教育開発研究所、2015年12月号、「巻頭インタビュー」6頁。

公教育と信教の自由

高橋 和広

平成 28 年 10 月 31 日受理

Freedom of Religion and Public Education

Kazuhiro Takahashi

Abstract

In the Jehovah's Witnesses decision in 1996, the student, who had refused kendo-practice in the technical college because of his faith, won the lawsuit against the technical college. This decision has been appreciated so far. It is still obscure, however, how the Freedom of Religion as Constitutional Right affects this decision. From another examining the logic of the decision, I demonstrate that it is much difficult to explain consistently this decision only in the light of the individual right, Freedom of Religion. Rather, the crucial issue for the case is the understanding of the public education, although that is not clearly topicalized. Therefore, we must consider not only what the Freedom of Religion as Constitutional Right guarantees, but also the normative meaning of the public education.

キーワード：憲法上の人権、信教の自由、公教育

Keywords : Constitutional Right, Freedom of Religion, Public Education

序

信仰を理由に剣道実技の受講を拒否した学生に対する退学処分等が違法と判断されたエホバの証人剣道実技受講拒否事件判決（最判平成 8 年 3 月 8 日民集 50 卷 3 号 469 頁）は、学生の信教の自由を重視した判決として概ね好意的な評価を受けてきたといえるだろう。しかし、憲法上の人権としての信教の自由が本判決とどのような関わりをもっているのかという点について理解の一致が見られるわけではない。そもそも、とりわけ本件のような一般的義務の免除という意味でのある種の特別扱いの是非が争点となっている場合において、「規制の有する公共的利益の重要性と宗教的行為の自由に対する負担」¹との比較衡量によって規制の是非を判断するという一般論を立てることは可能であっても、このような一般論のみを頼りに具体の事例を処理することは困難であり、問題とされる宗教上の教義がたとえ常識と大きく乖離するものであったとしても、当該教義が信仰の核心に位置している場合、それと矛盾する義務の強制を理論的に正当化するのは容易なことではない²。

また、近時、「憲法上の人権と行政裁量」という関心の下で本判決を取り上げ、裁量審査の中で剣道実技の

受講に代わる代替措置の積極的な提出義務が導出されたところに信教の自由が関係していたとする分析も見られる³。しかし、本件最高裁判決において「信教の自由への制約とその正当化可能性」という観点から審査が行われていない中で、いわゆる通常の違憲審査とは異なる形で憲法 20 条 1 項からいかにしてこのような義務が導出されるのかは定かではない。つまり、裁量審査のあり方と具体の人権規範との結びつきについては未だ十分に明確化されていないように思われる。

また、信教の自由と政教分離とをそれぞれ「国家により宗教を基準に差別されない権利」、「国家が宗教を基準に差別してはならない義務」とし、両者を表裏一体の関係に立つものと解する説を紹介し、本件についても信仰を理由に剣道実技を拒否する学生は怠惰な学生と同視すべきではなく、身障者や心身症と同視すべきであると主張する見解もみられる⁴。説得的な見解であるが、しかし、このような見解に立った場合、物理的に剣道実技の受講が不可能な身障者と信仰のような内心の上位規範⁵を理由とする実技拒否とはいかなる意味において同列なのだろうか。また、この論者は教会での礼拝を理由とする日曜授業参観の欠席についても、「単なるずる休みや病欠と同一に扱うのではな

く、むしろ自然災害のような不可抗力と同列に論じる余地があるかもしれない」と述べている⁶。しかしこのとき、これらの同視可能性ないし不可能性はいかなる観点から判断されるのであろうか。

本稿は上記のような疑問を念頭に、エホバの証人剣道実技受講拒否事件を、その信教の自由（憲法20条1項）との関わりという観点の下で第1審から読み直し、以て憲法学における本判決の位置づけについて再考する、ささやかな試みである。

I 事案の整理

神戸市立工業高等専門学校（神戸高専）では学年制が採用されており、上級学年への進級には各学年の修了認定が必要であるところ、同校の学業成績評価及び進級並びに卒業の認定に関する規定（進級等規定）によれば進級認定を受けるためには、当該学年において修得しなければならない科目の全部について不認定のないことが必要であり、ある科目の学業成績が100点法で評価して55点未満であれば、その科目は不認定となる。学業成績は、科目担当教員が学習態度と試験成績を総合して学期末に評価し、学年成績は原則として、各学期末の成績を総合する形で評価される。また、進級等規定によれば、休学による場合のほか、学生は連続して2回原級にとどまることはできず、学則及び退学に関する内規（退学内規）では、校長は連続して2回進級することができなかつた学生に対して退学を命じることができる。したがって、ある必修科目の学業成績が55点未満であれば進級はできず、またこれが2回続くと校長は該当する学生に対して退学を命じることが可能となる。

神戸高専では一般科目である保健体育が全学年において必修科目とされており、武道場の整備された新校舎にて剣道の授業が実施されるとの計画が、遅くとも昭和62年ごろには立てられていた。平成元年秋以降の入試説明会においては剣道の授業が実施される旨が説明され、また受験者に交付される学生募集等の書類にも同様の記載がなされた。平成2年度からは規定のとおり、第1学年の体育科目の授業種目として剣道が採用され、前期又は後期のいずれかにおいて履修すべきものとされた。その配点は、当該学期の配点100点のうち70点、すなわち第1学年の体育科目の点数100点のうち35点であった。

原告学生は平成2年4月に神戸高専に入学した者であるが、剣道実技に参加することは、自己の「エホバの証人」としての宗教的信条と根本的に相いれないとの信念の下、授業開始前の同月下旬に他の「エホバの証人」である学生とともに、体育教員らに対して信仰

上の理由で剣道実技に参加できないことを説明し、レポート提出等の代替措置を認めてもらえるよう申し入れたところ即座に拒否された。その後、被告校長と体育担当教員らとの間で協議会が行われ、原告ら学生に対して剣道実技に代わる代替措置を実施しない旨が決定された。原告学生は剣道の授業中、服装を替え、サーキットトレーニング、講義、準備体操には参加したが、剣道実技には参加せず、その間、道場の隅で正座をしながら授業の内容を記録し、授業後に当該記録に基づいて作成したレポートを担当体育教員に提出したところ受領を拒否された。原告学生は剣道実技への参加はないものとして欠席扱いされた。他方、拵技に参加しない学生が体育科目について不認定となる可能性があることから、体育科目のうちの1種目でも合格点に達しない場合は体育科目の履修はなかつたものとされてきたそれまでの方針が変更され、体育科目のうちの1種目で仮に合格点が取れなくても他の種目の得点と総合して合格点が取得できればよいこととされた。その後剣道実技への参加を促す高専側の説得や、代替措置を求める学生の保護者からの陳情があつたが平行線をたどり、その間、剣道実技不参加者に対する特別救済措置として剣道実技の補講が行われたが、原告学生はこれに参加しなかつた。結果、原告学生の体育科目の総合評価は42点であり、その後の剣道実技の補講にも参加しなかつた原告学生には進級等規定に基づき原級留置が告知された。平成3年度においても原告学生の態度及び高専の方針は変わらず、体育科目で48点の総合評価を受ける。剣道実技の補講に参加しなかつた原告学生には再度の原級留置処分が決定され、2回原級に留め置かれたことから、学校教育法施行規則13条及びそれを受けて制定された学則31条の定める「学力劣等で成業の見込みがないと認められる者」に該当するとの判断に基づいて退学処分が告知された。なお、原告学生が剣道以外の体育種目の受講において不真面目であつたとは認められず、かつ、体育以外の成績は優秀であり、授業態度も真摯なものであつた。また、原告学生のような学生に対し、レポートの提出や他の運動をさせる代替措置を採用している高等専門学校もある。

II 判旨の検討

それでは第1審から上告審に至る判旨の整理・分析へと移ることにしよう。以下では、特に①本件退学処分における行政庁（校長）の裁量とその限界（ないし否定）、及び②処分の違法性に関わる箇所を中心に読み、そこで下された判断と信教の自由との関わり合いを明らかにすることを試みる。

1. 第1審判決(神戸地判平成5年2月22日行裁集45巻12号2134頁)

(1) 行政裁量とその限界

本件退学処分に対する違法性の判断に入る前に、地裁はまず「成績の評価に関連する判断は、高度に技術的な教育的考慮を要するものであるから、その判断は、直接教育に携わっているものの教育的、技術的な裁量に任されているものと解するのが相当である」⁷と述べる。学校で行われる処分ないし措置については、学校教育活動の専門性・技術性を根拠に広範な裁量が判例上認められており、この点は基本的には上訴審においても変わらない。このような教育活動の専門性・技術性を以て直ちに校長の広範な裁量、すなわち司法審査の制約を根拠づけることができるか、実際には疑わしいことは否定し難い⁸。しかし現実には、学校にほぼ「自由裁量と言っても過言ではない極めて広い裁量」が認められていると解されていたところ、時代が下るにしたがって、生徒指導をはじめとする教育活動が法関係として把握されるようになっていったという経緯がある⁹。また、教育指導を教科教育と区別せずに一括りにして広範な裁量が認められることに対しては批判もあるが¹⁰、後者の教科教育において比較的広範な裁量が認められること自体に対しては、さしあたり異論は無いようである¹¹。さらに、本来生徒に対する制裁的な機能が予定されていない教科教育上の処遇決定である学校教育措置が、学校側にとって望ましくない生徒をコントロールするための手段として、生活指導に類似する形で用いられる傾向を指摘するものもあり¹²、この点は本事件をエホバの証人に対する信仰を理由とする差別と解する余地のあることを論じる学説¹³との関係で興味深い指摘である。しかし、地裁判決では学校側のこのような意図は明示的に否定されており¹⁴、先の引用箇所からも明らかなように本件はあくまで成績評価に関わる判断という教科教育上の問題とされている。エホバの証人に対する学校側の差別的な意図は上訴審においても認められておらず¹⁵、後でも述べるように第1審から上告審に至るまで、本件はあくまで教科教育における成績評価及び代替措置の要否の問題として処理されている。その意味で校則違反の非違行為等に対する制裁措置の是非をめぐって争われる、他の懲戒処分に関わる事案とは質的に異なっていたというべきであろう¹⁶。

更に、懲戒処分についても地裁は、同処分が「教育施設としての高等専門学校の内部規律を維持し教育目的を達成するために認められる自浄作用」であり、処分に関する判断は「学内の事情に精通し直接教育の衝に当たるものの裁量に任すのでなければ、適切な結果

を期することができない」として校長の裁量を肯定している¹⁷。校長の裁量も、懲戒を受ける学生への配慮を求める学校教育法施行規則13条1項及び退学事由を限定する3項の定めによって制約を受けるとされてはいるものの、「進級拒否処分及び退学命令処分は、進級の要件の有無又は退学事由の存否の判断が全く事実上の根拠に基づかないと認められる場合であるか、あるいは教育的な見地からみて社会観念上著しく妥当を欠き判断権者に任された裁量の範囲を超えるものと認められる場合を除き、判断権者の裁量に任されている」と述べていることから分かるように、裁量への制約はあくまで退学事由の限定にすぎず、退学事由該当性の判断、すなわち要件裁量については広範なままとなっている。

まとめると、地裁判決においては成績評価及び懲戒処分について校長に広範な専門技術的裁量が認められ、また、成績不良学生に対する退学処分についても退学事由の限定を除けば広範な裁量が認められており、信教の自由への制約を始めとする学生の主張する事情も、あくまで校長による判断における一考慮要素に過ぎないものと位置づけられている¹⁸。

(2) 処分の違法性判断

上記を前提に、判決では退学処分の原因となった措置、具体的には①剣道の必修化及び②体育単位の不認定について、その違法性が審査されている。まず、高専において一般科目として体育を必修とすることにつき、高等学校における学習指導要領に相当するものが高専には無く、また、教育課程にかかわる行政指導(「高等専門学校教育課程の標準」)や通達(「高等専門学校の設置基準及び学校教育法施行規則の一部を改正する省令について」)にも格技の採否や点数の割当てに関する規定を欠く高専において体育科目を必修とすることは、高専の設置基準に反するものではなく特に違法不当な点を窺うことはできないとする¹⁹。

続いて、必修科目である体育授業の教育内容の決定については、教育的な見地からの専門的価値判断が必要な行為であることを理由に、一定の範囲内で教師側の裁量が認められており、特に「歴史も新しく、かつ、科学技術の絶え間ない進展を常に取り入れていかなければならない高等専門学校の教育課程」については具体的かつ詳細な指導要領ではなく、大綱の下で各学校が時代に即応した適切な指導を行うことで高等専門学校教育の充実を図るものとの理解が示される²⁰。しかし、「体育等の一般科目については、高等学校と高等専門学校との間で、後期中等教育における普通教育を行うという点では普通教育を行うという点では共通

であるため、教育の内容面において、高等学校の学習指導要領を「参考」にすることは誤りではないとして、それ自体宗教と全く関係のない性格を有し、健全なスポーツとして大多数の一般国民の広い支持を得ている剣道を、本件高専における必修種目とした高専の措置が正当化されている。もっともそれは、高専に示された指導要領の大綱の中で、「時代に即応した適切な指導を行う」過程で、高等学校学習指導要領を「参考とすることが誤りでない」というにすぎないのであって、格技を必修科目としないことを可能にする高校の学習指導要領の内容変更を取り入れなかったからといって、必修化が直ちに違法になるわけではない²¹。

次に、体育単位の不認定という成績評価について述べられているところを見ると、そこでは、高専における単位認定については「教科担当者の極めて専門的かつ教育的な価値判断に属する行為であって、その見地から担当者に相当に広い裁量権が認められている」として学校に広範な裁量が認められており、問題は「体育の単位不認定に関して、格技の実習に参加しなかった理由が宗教上の信条に基づく場合にも、特別の扱いをせずに通常の不参加と同様の扱いをすることが、裁量権の逸脱又は濫用に当たるといえるかどうか」にあるとされる²²。いくつかの事情が取り上げられた違法性判断のうち、ここでは学生の信教の自由と公教育における宗教的中立性（政教分離原則）をめぐる箇所を見る。

①信教の自由

まず判決において、学生は「自己の信教上の信条を貫くためには剣道の実習に参加することができないという立場に置かれており、その剣道実技を受講しなければ体育の単位認定が難しくなるということになるから、神戸高専が原告に対して剣道実技の履修を求めることは、格技を禁ずる教義に反する行動を求めるのと事実上同様の結果となり、そのため、原告の信教の自由が一定の制約を受けたことは否定することができない」として、学生の信教の自由に対する制約が存在することが明示的に認められており、加えて学生が剣道実技を受講を拒否する結果、退学処分という「重大な結果」が発生していることも確認されている²³。しかしその後、剣道の履修義務自体は信教の自由を制約するためのものではなく、学生に対する体育担当者の（低）評価は、剣道実技を受講拒否に対してことさら不利益を課したのではないと述べたうえで裁判所は以下のように続ける。

「また、被告が必修科目として原告に履修を求め

たのは、その由来はともかく、現在においては健全なスポーツとして大多数の一般国民の広い支持を得ている剣道であるから、兵役又は苦役に従事することを求めた場合と比べ、その信教の自由に対する制約の性質は全く異なるものであるとともに、その制約の程度は極めて低いといわざるを得ない²⁴」

ここでは以下の2点が重要であろう。1つには、裁量の逸脱濫用を審査する際に、退学処分という処分の重大性とは別に、学生が強いられている行動の内容が信教の自由と結びつけられる形で裁量審査の中で考慮されていることである。そして2つ目としては、その信教の自由に対する制約の程度が、信仰を訴える学生本人の視点ではなく、世俗的な観点から評価されていることである。この点については後で再び論じることとするが、判決では更に、剣道実技を受講を拒否する者の中にも、実際に単位を認定されている学生が存在するという事実が、受講拒否と単位認定との結びつきが弱く、信教の自由に対する制約の程度が低いことの根拠として挙げられている²⁵。

②宗教的中立性

次に、公教育における宗教的中立性について述べられている箇所を確認しよう。「剣道の実技に参加していないにもかかわらず、信教の自由を理由として、参加したのに準じて評価し、原告に対して合格最低点を与えたとすれば、宗教上の理由に基づいて有利な取扱いをすることになり、信教の自由の内容としての他の生徒の消極的な信教の自由と緊張関係を生じるだけでなく、公教育に要求されている宗教的中立性を損ない、ひいては、政教分離原則に抵触することになりかねない²⁶」という判示からも明らかなように、ここでは信仰と教育内容との矛盾に直面する学生に対して、成績評価において一定の配慮を行うことは信仰を理由とした有利な特別扱いに当たり、宗教的中立性の下では、たとえ学生を受講拒否が真摯な信仰に基づくものであったとしても怠学同様に扱うことが原則とされている。

もっとも、第1審判決においては、この点は結論とは直接関係してしない。裁判所は信仰に対する一定の配慮が直ちに政教分離に反することにはならないことを認めながらも、しかし「政教分離原則と原告の信教の自由との調整の問題以前に、原告の信教の自由と高等専門学校における教育及び学校長が有する裁量権との調整が問題となる事案であり…原告の信教の自由が結果として制約を受けるものであったとしても、学

校長の裁量に何ら違法な点は無²⁷として、体育単位の不認定に違法性が認められない以上、学生に配慮を実施するにあたって法的障害となる、政教分離について検討する必要性をそもそも認めなかったためである。なお、「代替措置を採ることも…剣道に参加していないにもかかわらず参加したのに準じて扱うのと同様に、信教の自由を理由とする有利な扱いであり、更に代替措置の実施、安全確保等に人員や予算の確保が必要となる」ことを根拠に代替措置の実施義務が否定されているように²⁸、第1審判決においては代替措置の実施も結局は信仰を理由とする有利な特別扱いであり、公教育における宗教的中立性を損なうものと位置づけられていることが分かる。

(3) 判旨の分析

地裁判決の内容を整理・分析するとともに、論点を明確にしておこう。そこではまず教育内容の決定及び成績評価につき学校に広範な裁量が認められており、「付随的」に生じる信教の自由に対する(軽微な)制約は、裁量審査における一要素として一応の考慮に値するという程度の位置づけを与えられているものと考えられる。そして、剣道実技の受講を拒否する学生に対して成績評価上、一定の配慮を行うことは、宗教上の理由に基づく有利な取扱いであり、同様に代替措置についても、その内容にかかわらず(たとえ代替措置の実施は許容されるとしても)宗教的中立性にそぐわないため、学校に実施が義務づけられることはないとする。このような地裁判決に対しては、以下のような疑問が提起されよう。

① 裁量審査において考慮された原告学生の信教の自由に対する制約について、その程度が信仰を共有しない「大多数の一般国民」の視点を基準に測定されたことに対して学説から強い批判が浴びせられたことは言うまでもない²⁹。教義に反する行為を強いられることが持つ信仰上の意義を、当該行為に抵抗の無い第三者の視点を基準に推し量ることは、やはり適切とはいえないであろう。しかし、そうであるからといって、信教の自由への制約の程度はあくまで学生自身の信仰との関係で判断されるべきといった考えを真正面から認め、制約の重大性の判断を学生本人の説明に依存させると、(明らかに常識と乖離する)信仰の核心に反する教育内容の履修を当該学生に求めることは困難となり、場合によっては剣道に限らず特定の宗教における重大な教義に反する教育を一律に実施することが不可能になることで、かえって公教育の実施において“不自由”な事態が生じかねない。

② 次に、信教の自由の制約が重大であると判断された場合に、単位認定や代替措置の実施にどのような影響が及ぶのかという疑問が考えられる。もっとも、そもそも地裁判決の論理に従えば、裁量審査において考慮される信教の自由に対する制約の程度は、大多数の一般国民の視点で判断されるのであり、判決中で例として挙げられている兵役や苦役への従事に匹敵するほどの重大な制約が学校教育において生じることは考えがたい。

③ 最後は、公教育ないし公教育における宗教的中立性の理解である。物理的に剣道実技が不可能でないという意味で、宗教上の理由に基づく剣道実技の不参加を身体上の理由に基づくそれと同視することはできないという指摘は、現実に剣道実技の補講に参加した信者が存在したことを見ても、明らかに誤りと言う訳ではない。しかし、そこから宗教上の理由に基づく不参加に対しては配慮は不要であり、怠学と同様に取り扱うという対応が直ちに導出されるわけでもないだろう。結局この問題は、信教の自由の制約を目的としていない教育内容を実施する中で付随的に生じる信仰上の負担に対して、学校がどのような対応をとるのかという問題であり、怠学同様に取り扱うにせよ、身障者と同視することで配慮を行うにせよ、いずれも公教育と宗教との関わり合いの一樣態であることに変わりはない。付随的に生じた信仰上の負担に対して冷淡な態度をとったところで関わり合い自体が無くなるわけではないのである³⁰。それでは、公教育と宗教とのあるべき関わり合いとはいかなるものか。中立性という、それ自体としては多義的な用語を持ち出し、あるいは教育基本法の条文³¹を参照したところで、そこから直ちに特定の結論が出てくる訳ではない。既に確認したように、信仰を理由に剣道実技の受講を拒否する学生をして内心の上位規範の命令であることを根拠に、身障者と同列に扱うべきと説く議論も見られるところであるが³²、しかし、身障者と信者に対して公教育という文脈を離れたいかなる場面でも同様の取扱いがなされるべきというわけではないだろう。それでは、なぜ公教育のある場面において両者は同様に扱われるべきなのか、そしてその配慮の限界はどこにあるのか、この点についてより踏み込んだ考察が必要となる。

2. 控訴審判決(大阪高判平成6年12月22日行裁集45巻12号2069頁)

次に見る高裁判決に対しては、学生の逆転勝訴という結論のみならず、いわゆる判断代置型審査が行われ

たことを理由に、その後下された最高裁判決よりも高く評価する論者も見られる³³。以下ではその結論に至るまでの判決の論理について少し詳しく確認することにしよう。

(1) 行政裁量とその限界

高裁判決では以下のように問題点が整理される。まず、控訴人たる学生は、神戸高専において体育科目の一種として剣道が採用されていること自体が違法であるとはそもそも主張しておらず、また学校の授業として行われている剣道についても武闘性の強いものではなくスポーツの一種として実施されている旨が認定されている³⁴。次に、成績評価に際して、剣道授業の準備体操に対し、剣道実技に比して相対的に低い評価が与えられている点についても「教育的・技術的なものであり、定量的なものでない性質上、原則として、評価をする教員に委ねられて」おり、原告学生の評点も「著しく不合理、不公平であるとは言うことはできない」とし、むしろ本件における争点は「神戸高専において、控訴人に対し、代替措置をとるべきであったかどうかにか収斂される」³⁵と述べられる。また、別の箇所でも「神戸高専において体育科目を採用したことに不合理なところはな(い)」³⁶とされていることから分かるように、第1審のように明示的には述べられていなくとも、神戸高専による剣道種目の採用自体がエホバの証人に対する差別であると判断されていないことは明らかであろう。高裁判決における争点はあくまで、教科教育の実施過程において、付随的に生じる学生の信仰上の負担に対して、代替措置という形で学校が教育上の配慮を行うことの要否である。

この争点について判断するにあたって裁判所は、まず「控訴人が剣道実技への参加を拒否する右理由は、真摯なものであり、控訴人にとって、内心の信仰の核心的部分と密接に関連するものである」と述べ、高裁判決ではこの点が本件と憲法上の人権としての信教の自由との関連性が認められる根拠とされている。その上で「信仰が外部に対し積極的又は消極的な形で表される場合に、それによって他の権利や利益を害するときは、常にその自由が保障されるというものではない。そして、このような場合には、信教の自由を制約することによって得られる公共的利益とそれによって失われる信仰者の利益について、それぞれの利益を法的に認めた目的、重要性、各利益が制限される程度等により、その軽重を比較考量して、信教の自由を制限することが適法であるか否かを決すべきである。したがって、本件においては、神戸高専が控訴人に対し剣道実技に代わる代替措置をとらなかったことによって

保持しうる公共的な利益と控訴人が剣道実技の受講を拒否したことによって受けなければならなかった不利益、すなわち本件各処分との軽重を比較考量することとなる」³⁷とする。ここで重要なことは、本件と信教の自由との関連性が認められることで、代替措置の不実施が信教の自由に対する制約と評価され、比較衡量へと結びつけられていることである。そして、「剣道実技に代わる代替措置をとらなかったことによって保持しうる公共的な利益」と「剣道実技の受講を拒否したことによって受けなければならなかった不利益、すなわち本件各処分」とを比較衡量するということは、代替措置をとるべきか否か裁判所が判断代置審査を行うということであり、代替措置実施の是非に関する学校の裁量がこの部分については否定されているように見える。

もっとも、その後の比較衡量審査及び代替措置実施に関する障害をめぐる論旨が説得的であるとは言いがたい。以下では判旨の要点を整理し、その後批判的分析を加えることにしよう。

(2) 処分の違法性判断

① 比較衡量

まず「剣道実技に代わる代替措置をとらなかったことによって保持しうる公共的な利益」について、裁判所は神戸高専において体育科目として剣道が採用されたこと自体は不合理ではないが、「深く専門の学芸を享受し、職業に必要な能力を育成する」という高専の目的から見て、「剣道実技の修得がなにもものにも代え難い必要不可欠なものであって、剣道実技をせず、代替措置では体育の教育効果をあげることができない」³⁸とはいえないとする。さらに神戸高専は、神戸市が設置した公の教育施設であって、広く授業その他施設の利用について門戸を開放しており、「入学を認められた学生に対して、右設置目的に沿って可能な限り、予定されている授業を受けるなど施設利用について十分な機会を与えるための教育的配慮をする義務」があることを根拠に、義務教育ではない高専に自由意思によって入学したことは、代替措置実施を不要とする理由にはならないと述べることで、代替措置の不実施によって保持しうる公共的利益が低く算定されている³⁹。

次に、「剣道実技の受講を拒否したことによって受けなければならなかった不利益、すなわち本件各処分」について裁判所は、「控訴人にとって、この(剣道実技の——引用者)拒否行為は控訴人の信仰の核心的部分と密接不可分とされているものである…本件各進級拒否処分は、控訴人が第1学年で学んだ各科目及

び体育科目の剣道実技以外の種目の学習を無に帰せしめて、再学習を余儀なくさせる効果を持つものであり、被控訴人の考えでは、本件各処分について裁量の余地は無く、連続2回の進級不認定は退学処分につながるというのである…剣道実技の受講を拒否することによって、神戸高専において教育を受けようとする控訴人が被る不利益は極めて大きく、本件退学命令処分は、控訴人を神戸高専から排除し、右教育を受ける機会を全く剥奪する処分にほかならないから、これによって控訴人が被る不利益が余りにも甚大なものであることは明白⁴⁰であり、比較衡量の結果、代替措置をとることについて法的・実際の障害が無い限り、代替措置をとるべきであったとする⁴⁰。上記引用箇所を見る限り、進級拒否処分及び退学処分がもたらす教育上の、言いかえれば世俗的な不利益が衡量要素に含まれていることは明白であろう。それに対して、その前に述べられている、剣道実技の受講拒否が「控訴人の信仰の核心的部分と密接不可分」であるという事情が、「剣道実技の受講を拒否することによって、神戸高専において教育を受けようとする控訴人が被る不利益」として衡量要素に含まれているのかは定かでない。したがって拒否行為と信仰との関連性は、あくまで裁量外での比較衡量審査を導く要因であり、審査自体は専ら教育上の、すなわち世俗的な諸利益の衡量によって行われているものと読めなくもない。他方、破戒ないし棄教といった学生が直面する信仰上の不利益が衡量要素に含まれると解する場合、処分によって学生が被る教育上の不利益とは別に、学生の信仰にどの程度の重みづけが比較衡量において与えられているのかについては述べられていない。以上を確認したうえで、例外的に代替措置の実施を不要とする障害の有無について述べられている箇所を確認しよう。

②代替措置実施に関する障害

まず学校が代替措置を講じることの法的障害、すなわち政教分離について、「代替措置をとることは、宗教上の理由による控訴人の剣道実技の授業への不参加を、結果として承諾することを前提とする」ものであることを認めつつも、「代替措置をとる目的はあくまでも、可能な限り控訴人が神戸高専において信教の自由を侵されない状況の下で教育を受ける機会を保障しようというものであって、その措置も、控訴人の受講拒否に対して、他の学生に比して有利な学習条件を設けることが求められているのではなく、被控訴人が…教育的配慮として行う裁量に委ねられている…この裁量が適切に行われれば、代替措置によって控訴人に対し特に有利な地位を付与することに

はならず、身体上の理由等で体育実技に参加できない学生に対し代替措置を講じる場合と実質的に径庭のないもの」であると述べられていることから分かるように⁴¹、学校が学生の信教の自由に配慮して代替措置を実施することは、必ずしも有利な特別扱いにはあたらないという理解がここでは示されている。また、第1審判決では「高等専門学校が宗教の内容に深くかかわることになり…公教育の宗教的中立性に抵触するおそれがある⁴²」とされた受講拒否理由の判断についても「控訴人がいうところの理由が単なる怠学のための口実であるか否か、控訴人の説明する宗教上の信条と剣道実技の受講拒否との関連性についてそれなりの合理的根拠が認められるか否かといった程度の調査をもって必要にして十分」であるとされ⁴³、この点は後にみるように最高裁判決においてもほぼ同様の記述がみられることになる。

次に、代替措置の実際の障害について「被控訴人が控訴人に対しどのような代替措置を採用するかは、その裁量によるものであって、当裁判所において、特定の代替措置を前提としてそれが障害となるものであったか否かを判断することはできない」ことから、「代替措置を講じることによって実際上の障害があったことはできない⁴⁴」と述べられているように、代替措置の実施が学校に義務付けられるとしても、実際にはいかなる代替措置を採用するかを裁判所自身が判断することはできず、あくまで学校の裁量に委ねられている。そして特定の措置を実施した場合に具体的にいかなる障害が生じるかは明らかにされておらず、また代替措置の実施にあたって予算や人員の制限を考慮しても「次善の方策を講じることが全く不可能であったとは考えられない」以上、代替措置を講じるにあたって実際上の障害があったとは認められないとされている⁴⁵。

(3) 判旨の分析

それでは、上述のような高裁判決に対していかなる疑問が提起されるか。学校側の上告理由も参照しつつ整理する。

① 高裁判決における比較衡量審査をまずは取り上げてみよう。上告理由では、比較衡量論は「質的に同一のものについてのみ可能な議論である」ところ、高裁判決における比較衡量論は、学生の信教の自由と学校の教育上の措置という異質のものを衡量している点で論理的に不適切であると批判されている⁴⁶。高裁判決における比較衡量審査において学生の信仰の位置づけが不明確であることはすでに確認したとおりだが、上告理由の言わんとすることは明

らかであろう。信仰上の不利益を他者の視点で測定することの問題については言うまでもないが、しかし既に述べたように、信仰を主張する本人の視点に従ってその重みづけが決定されることになると、大多数の者にとって理解しがたい信仰の核心に対する世俗的義務の優位を説得的に根拠づけることが困難になる。要するに常識的な結論を導くことが難しくなるのである。しかしそうであるからといって、信仰を衡量要素から外してしまうと、世俗と宗教との間で行われる線引きが、専ら世俗的な諸利益の衡量によって決められることになる。信教の自由への配慮を理由とする一般的な法規制・法義務からの免除について、一般論としては「規制の有する公共的利益の重要性と宗教的行為の自由に対する負担とを比較衡量」して決することになるという指摘もあるが⁴⁷、この一般論を超える議論が学説において十分に展開されてきたとは言え、また、いずれの結論に至るにせよ、本件事案を上記の一般論によって説得的に説明することは困難であろう。

もっとも高裁判決に対する批判として、このような議論は必ずしも適切ではない。確かに、高裁判決においては受講拒否が原告の信仰に由来することについてははっきりと認定されている。しかし、既述のように被侵害利益、すなわち「剣道実技の受講を拒否したことによって受けなければならなかった不利益」の重大性を根拠づけるものとして重視されているのは、学校からの排除という退学処分が持つ不利益であり、剣道受講の（事実上の）強制が原告の信仰生活に対して及ぼす影響が（「剣道実技の受講を拒否することによって……被告人が被る不利益」を通じて）衡量において考慮されているのか、考慮されているとしてどの程度のウェイトが置かれているのか、判決文からは明らかではない。このような高裁判決の議論を、宗教的中立性を意識するが故の謙抑さの現れと評価することもできるだろう。だが他方で、高裁の議論においては、個人の信教の自由及びその限界は（個人の信仰生活への影響如何にかかわらず）公教育内部の世俗的な諸利益の調整の結果によって決まることになり、個人の自由はその下で許される範囲内で保障されているにすぎなくなっているとも考えられる⁴⁸。つまり、個人に課される一般的義務の内容が、世俗的な観点から見て軽微なものである場合、いかにその義務の内容が当該個人の信仰からみて深刻なものであったとしても、そのこと自体が違法（違憲）判断へと結びついては限らないということである⁴⁹。

② 次に、判例上、退学処分を含む懲戒処分の適法性

を判断するにあたっては裁量審査が行われるのが通例であるのに対し、代替措置の要否について高裁判決では比較衡量を内容とする判断代替審査が行われ、代替措置の実施義務が認められたことの是非である⁵⁰。確かに代替措置を採用している学校も存在し、かつそれにもかかわらず学校が代替措置の実施をそもそも検討の対象としていなかったことが高裁判決では述べられている⁵¹。しかし、「体育科目の教育目標、教育効果や他の学生との公正性」を確保したうえで、具体的にいかなる内容の代替措置を採用するかについては、学校の教育裁量に委ねられていることは裁判所も認めているところであり⁵²、予算や教員の人数・専門性あるいは施設・設備といった制約条件が各学校に存在することは否定できない。したがって、他校で実施されている代替措置が神戸高専においても実施可能であるとは限らず、また代替措置実施における障害の有無は、特定の代替措置を前提に判断されるものであり、高専が「いかなる措置を前提として…いるのか必ずしも明らかでない本件においては…代替措置を講じることに実際上の障害があったということではできない⁵³」としても、その具体的内容から離れて代替措置を学校に義務づけることが可能であるかは疑問が残る。

③ 最後に、比較衡量審査における個人の信仰の位置づけが不明確だとすれば、第1審と控訴審における結論の相違はいかにして説明されることになるだろうか。ここで、高等裁判所が示す世俗の公教育に対する理解について、関係する箇所を確認しよう。裁判所によると「深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成する（学校教育法70条の2）、一般市民の利用に供される公の教育施設⁵⁴」である神戸高専において、学生はその一般市民として「公の教育施設である高等専門学校において授業を受け、これを利用する権利⁵⁵」を有しており、神戸市もこの公の教育施設を「広く授業その他施設の利用について門戸を開放しているのであるから、神戸高専は、入学を認められた学生に対して、（専門学芸の教授と職業能力の育成という——引用者）右設置目的に沿って可能な限り、予定されている授業を受けるなど施設利用について十分な機会を与えるための教育的配慮をする義務があり、これが教育基本法1条、2条及び右設置目的の趣旨にかなうものであると解せられる⁵⁶」。そして本件において実施されるべき代替措置についても、その「目的はあくまでも、可能なかぎり控訴人が神戸高専において信教の自由を侵されない状況の下で教育を受ける機会を保障しようというものであって、その措置も…教育的配慮と

して行う裁量に委ねられている⁵⁷」。つまり高裁判決では公の教育機関である神戸高専においては、一般市民に広く施設利用の機会が保障されるよう教育的配慮が義務づけられており、そして学生の信仰も、あくまで教育を受ける機会を保障するための積極的措置の検討が求められる事情の一つとして位置づけられているということである。高裁判決では、教科教育の過程で付随的に生じる学生の信仰上の負担への対応について、その公教育に対する理解を根拠に、公教育と宗教との関わり合いについて地裁判決とは異なるありようが示されているのだ。そしてこのことは、既にみたように個人の信教の自由が衡量審査にダイレクトに入っていないこととも符合しているのかもしれない。すなわち、代替措置の要否をめぐる比較衡量審査は、外観こそ信教の自由とその限界という体裁になってはいるものの、実態を見ると衡量審査はむしろ公教育制度の枠内で行われており、実際のところ制度外の個人的利益は衡量において重みづけを持っていない可能性がある。

しかし、教育内容と信仰との衝突から学生に生じる信仰上の不利益は、公教育における教育内容の決定と密接な関係を持つ事情であり、学生の教育を受ける機会を可能なかぎり保障されなければならないという（地裁判決とは異なる）議論は、自明であるとは言い難い。実際に上告理由では、高裁判決に対して「そもそも法的判断は、具体的事実について、具体的な法令の適用を論じるものでなければならず、「抽象的な『公の教育施設』理解を前提として、学校教育法1条に定める『高等専門学校』として具体的存在である神戸高専の在学関係」を論ずることが誤りであるという批判が展開されている⁵⁸。もちろん、個々の法命題の前に存在する法制度——本件の場合には法制度としての「公教育」——のイメージが、制度趣旨の考慮ないし体系的解釈という形で具体的法的判断を規律すること自体が問題というわけではない。問題はむしろ、その「公教育」に対するイメージを、裁判所が根拠として挙げる教育基本法の条文⁵⁹から解釈として読み取ることが出来るか否かにあるだろう。

小括

ここで高裁判決を整理しておこう。高裁判決では、公教育機関である神戸高専には、学生の教育機会を保障するための教育的配慮が求められ、かつそこでは、教科教育の過程で付随的に生じる信仰上の不利益も配慮が求められる場面の一つと考えられている。その結果、学校による代替措置の不実施は信教の自由への制

約と評価されることになり、代替措置実施の必要性をめぐる比較衡量審査へと展開されることになる。

もっとも、上記のような信仰上の不利益に対する教育的配慮の根拠となっている「公教育」理解が、高裁判決において十分説得的に根拠づけられているとは言い難い。また、信教の自由と司法審査の関わりという点でも、教科教育における教員の広範な専門技術的裁量を前提に、代替措置実施の要否についてのみ裁量可否定されている点については疑問が残り、さらに、比較衡量審査において学生の信仰上の利益がどのように位置づけられるかも明らかではない。

3. 上告審(最判平成8年3月8日民集50巻3号469頁) (1) 行政裁量と信教の自由との関係

続いて最高裁判決を確認することにしよう。まず校長の裁量については以下のように述べられている。

「高等専門学校の校長が学生に対し原級留置処分又は退学処分を行うかどうかの判断は、校長の合理的な教育的裁量にゆだねられるべきものであり、裁判所がその処分の適否を審査するに当たっては、校長と同一の立場に立って当該処分をすべきであったかどうか等について判断し、その結果と当該処分とを比較してその適否、軽重等を論ずべきものではなく、校長の裁量権の行使としての処分が、全く事実の基礎を欠くか又は社会観念上著しく妥当を欠き、裁量権の範囲を超え又は裁量権を濫用してされたと認められる場合に限り、違法であると判断すべきものである…。しかし、退学処分は学生の身分をはく奪する重大な措置であり、学校教育法施行規則13条3項も4個の退学事由を限定的に定めていることからすると、当該学生を学外に排除することが教育上やむを得ないと認められる場合に限り退学処分をすべきであり、その要件の認定につき他の処分の選択に比較して特に慎重に配慮を要するものである⁶⁰」

原級留置ないし退学処分について校長に広範な教育的裁量が認められていることが述べられる一方、退学処分についてはその処分の重大性ゆえに要件裁量が限定されていることが分かる。実際のところ、他の懲戒処分に対する審査に比して、どの程度裁量が限定されているかは不明確であるが⁶¹、最初に確認しておきたいことは、すでに指摘されているとおり⁶²、信教の自由は裁量の限定と明示的には関係づけられていないことである。それでは、裁量審査と信教の自由とはどのように結びついているのか、あるいは両者はそもそも

結びついていないのだろうか。続いて、この点について検討することにしよう。

判決では、神戸高専において必修とされている剣道実技の履修について以下のように述べられている。

「公教育の教育課程において、学年に応じた一定の重要な知識、能力等を学生に共通に習得させることが必要であることは、教育水準の確保等の要請から、否定することができず、保健体育科目の履修もその例外ではない。しかし、高等専門学校においては、剣道実技の履修が必須のものとは言い難く、体育科目による教育目的の達成は、他の体育種目の履修などの代替的方法によってこれを行うことも性質上可能というべきである⁶³」

要するに、公教育では多様なバックグラウンドをもった学生が教育を受ける事態が想定されるところ、このような多様な学生たちに対する教育内容がある意味で画一化されることには合理性ないし必要性が認められるところであり、このことは保健体育科目においても同様である。この箇所と、その後の「上告人の採った措置が、信仰の自由や宗教的行為に対する制約を特に目的とするものではなく、教育内容の設定及びその履修に関する評価方法についての一般的な定めに従ったものであるとしても⁶⁴」という記述を併せて読めば、最高裁においてもやはり本件における剣道実技の必修化が、特定宗教の信者を差別したものであるとは認定されておらず、剣道実技の必修化それ自体は問題視されていないというべきであろう。繰り返しになるが、この観点から本件事件に対して加えられる批判は、あくまで判決に対する外在的批判として理解しなければならない。

次に、剣道実技は高専教育において不可欠ではないため代替措置をとることも「性質上可能である」旨が述べられているが、もちろん代替措置の実施が妨げられないからといって、必ず代替措置を実施しなければならないということにはならない。それでは、代替措置の実施が求められるのはいかなる場合か。

「…前記事実関係によれば、剣道実技への参加を拒否する理由は、被上告人の信仰の核心部分と密接に関連する真しなものであった…。したがって、被上告人は、信仰上の理由による剣道実技の履修拒否の結果として、他の科目では成績優秀であったにもかかわらず、原級留置、退学という事態に追い込まれたものというべきであり、その不利益が極めて大きいことも明らかである。また、

本件各処分は、その内容それ自体において被上告人に信仰上の教義に反する行動を命じたものではなく、その意味では、被上告人の信教の自由を直接的に制約するものとはいえないが、しかし、被上告人がそれらによる重大な不利益を避けるためには剣道実技の履修という自己の信仰上の教義に反する行動を採ることを余儀なくさせられるという性質を有するものであったことは明白である。

上告人の採った措置が、信仰の自由や宗教的行為に対する制約を特に目的とするものではなく、教育内容の設定及びその履修に関する評価方法についての一般的な定めに従ったものであるとしても、本件各処分が右の通りの性質を有するものであった以上、上告人は前記裁量権の行使に当たり、当然そのことに相応の考慮を払う必要があったというべきである。また、被上告人が、自らの意思により、必修である体育科目の種目として剣道の授業を採用している学校を選択したことを理由に、先にみたような著しい不利益を被上告人に与えることが当然許容されることになるものでもない⁶⁵」

公教育が画一的な基準に則って行われることには合理性があり、かつその基準設定が特定宗教の排除を志向するものでなかったとしても、公教育の担い手に対して課せられる要請はそれだけにとどまらず、教育者は教義と教育内容との矛盾のために学生が内心に抱える精神的な葛藤にも目を向けなければならない。「本件各処分の前示の性質にかんがみれば、本件各処分に至るまでに何らかの代替措置を採ることの是非、その方法、態様等について十分に考慮するべきであったといえることができるが、本件においてそれがされていたとは到底いえることができ⁶⁶」ず、「正当な理由のない履修拒否と区別することなく、代替措置が不可能と言うわけでもないのに、代替措置について何ら検討することもなく⁶⁷」下された退学処分等は裁量権の範囲を超える違法な処分であるという最高裁の判断からも明らかのように、信仰が原因で公教育の場から排除されようとしている学生に対して、学校には代替措置の実施等を検討すべき具体的義務があると考えられているのである。学説では上記引用箇所に着目して、条文が明示的に参照されていないものの、信教の自由を理由とする審査密度の向上や⁶⁸、特定の利益への重みづけ⁶⁹、代替措置検討義務の導出⁷⁰といった形で、裁量審査において憲法上の人権としての信教の自由が行政裁量における指針となっているものと理解する議論が見られる。しかし、こうした形での裁量統制が信教の自由か

らどのような形で導き出されるのか、より一般的な言い方をすれば、信教の自由を根拠として、個人はいかなる場合にどのような配慮をどこまで受けることができるのかという点について、判決から読み取ることが難しい⁷¹。信仰を理由に剣道実技の受講を拒否した本件学生に対する退学処分⁷²の裁量審査が厳格に行われているということが仮に事実であったとしても、裁量審査における代替措置検討義務の導出が、憲法上の人権としての信教の自由とどのように結びついているかは明らかにされていないのである。

(2) 行政裁量審査に対する批判的検討

上記のように、裁量審査と関連付ける形で信教の自由保障の存在を見出そうとする見解に対しては、そもそも憲法上の人権としての信教の自由を裁量審査の枠内に解消してしまっただけという疑問を提起することができよう。比較衡量論を展開する学説および下級審の議論に見られる問題点については既に指摘したとおりだが、それでも、それら裁量に依らない違憲審査の方法に問題があるということと、信教の自由という「憲法問題」を行政裁量の内⁷³で処理してしまっただけは別問題である。判例の理解に従って、退学処分の判断が学校の合理的な教育裁量に委ねられるべき根拠を、「学生本人の性格や平素の行状、問題となった行為が他の学生に与える影響といった諸般の要素をする上では、学内の事情に通暁し直接教育の衝に当たる学校に任せることが適切である」といった考えに求めるのであれば⁷⁴、退学処分の合憲性判断において、いわゆる学内における学生の素行を超えて、信仰に反する行為を強いられることで学生個人に生じる「信教の自由⁷⁵に及ぼす影響」の有無・程度といった、教育者の専門的知識・能力の及ぶ学内事情に包摂し難い宗教上の問題に関する判断について、裁判所が学校に対してその判断を敬譲すべき理由は乏しいように思われる⁷⁶。最高裁が裁量審査の枠内で本件事件を処理したことに対する学説の批判も、その意味では正当である。しかし、このことは以下のことを同時に示唆している。すなわち、「本件における中心的な問題は、信仰上の理由から剣道実技を履修しないという事態を成績評価、原級留置、退学処分といった場面でどう評価するかということであり、教育的裁量判断にかかる問題である」⁷⁷と指摘が見られるところ、本件において信教の自由に対する直接的制約の存在を否定しつつも、裁量審査の枠内で個人の信仰への配慮を求めた本判決は、最高裁が信教の自由に対する間接的ないし付随的制約を認めて学生の信仰に対する尊重を求めたということではなく⁷⁸、むしろ本件を憲法上の人権とし

ての信教の自由の問題として構成しなかったということ、つまり、専ら教育の問題として扱っており、学生の信仰に対する配慮は、公教育の内在的要請に由来しているのではないかということである⁷⁶。このように考えたとき、本判決はどのように評価されることになるだろうか。ここで注目すべきは、既にみた「高等専門学校においては、剣道実技の履修が必須のもの⁷⁹とまではいい難く、体育科目による教育目的の達成は、他の体育種目の履修などの代替的方法によってこれを行うことも性質上可能というべきである」という説示と、学校の代替措置等の検討義務について述べている以下の箇所である。

「所論は、神戸高専においては代替措置を採るにつき実際の障害があったという。しかし、信仰上の理由に基づく格技の履修拒否に対して代替措置を採っている学校も現にあるというのであり、他の学生に不公平感を生じさせないような適切な方法、態様による代替措置を採ることは可能であると考えられる。また、履修拒否が信教上の理由に基づくものかどうかは外形的事情の調査によって容易に明らかになるであろうし、信仰上の理由に仮託して履修拒否をしようという者が多数に上るとも考え難いところである。さらに、代替措置を採ることによって、神戸高専における教育秩序を維持することができないとか、学校全体の運営に看過することができない重大な支障を生じるおそれがあったとは認められないとした原審の認定判断も是認することができる。そうすると、代替措置を採ることが實際上不可能であったということはできない⁷⁷」

要するに、公教育において個人の信仰への配慮が必要であるとしても、それはあくまで高専における公教育の範囲内で行われるべきものであり、公教育の目的達成が困難になる場合や代替措置実施に实际的な障害が認められる場合、あるいは他の学生との公平性を確保できない場合にまで、代替措置を実施することは求められていないということである。これは一見すると当然のことものようにも思われるが重要な点である。つまり、退学処分をはじめとする重大な不利益を避けるためには自己の信仰上の教義に反する行動をとることを余儀なくされている状況に学生が置かれている場合、学校は学生の信仰に「考慮」し、代替措置実施の是非等について自ら「検討」することが求められる^{78,79}。しかし、信仰に反する行為が強いられることによって生じる学生の信教の自由への影響がいかに重

大であったとしても、「公教育」に対して妥協や譲歩を求めることはできず、あくまで公教育と矛盾しない範囲でしか信仰への配慮は行われないのである⁸⁰。代替措置実施にあたっての法的ないし実際の障害をめぐる「他の学生に不公平感を生じさせないような適切な方法、態様による代替措置を採ることは可能であると考えられる」、「信仰上の理由に仮託して履修拒否をしようというものが多数に上るとも考えがたい」、「およそ代替措置を採ることが、その方法、態様のいかなを問わず、憲法20条3項に違反するということができない」⁸¹といった曖昧な記述についても、高専に課せられる要請が、およそ代替措置の実施が不可能であることが自明であれば検討する必要はないが、そうでなければ検討はしなければならないという程度の弱いものであり、実施自体を義務づけているわけではないということを念頭に置けば理解可能であろう。もっとも、実施を検討すべき義務がある以上、不実施の場合はその理由について学校には説明が求められるであろうし、(本件についてもそうであろうことが推測されるが)不実施の理由を合理的に説明することが出来なければ、事実上代替措置の実施が求められることになると思われる⁸²。

(3) 最高裁判決の意義

以上のように整理される最高裁判決は、特定宗教に対する差別的意図がなくとも、教義と教育内容との矛盾のために公教育における学習機会を喪失する危機に直面している学生に対して、一定の配慮を求めている点で高裁判決と似通っている。以下では、下級審との異同を確認するとともに、最高裁判決の意義について検討する。

まず、最高裁判決においては、その実施の是非も含めて代替措置をめぐると判断が第一次的には校長の裁量に委ねられていることが挙げられる。加えて、下級審判決とは異なり、信教の自由(憲法20条1項)への明示の言及が見られなくなったことも指摘できる。もっとも、これらの点が最高裁判決における人権保障の後退を意味しているとは限らない。代替措置の採否について校長の裁量を否定した高裁判決に対する疑問はすでに述べたところであり、また信教の自由に言及する地裁判決と高裁判決との結論の相違についても、実際には信教の自由よりも公教育の理解の相違に起因していたと考えられる。最高裁判決を含めて、本件における実質的争点は学生個人の信教の自由と公共の利益との対立・調整ではなく、むしろ個人の信仰への配慮を予めビルトインした公教育の内在的理解が問われていたのである⁸³。

信教の自由に言及しない本判決に対して人権論の不在を指摘し、批判することはたやすい。憲法上の人権には本来、人権の追求のために制度自体を外側から批判する役割が期待されているからである⁸⁴。しかし、信仰の核心に反する一般的義務の免除はいかなる場合に認められるべきかにつき、議論の十分な蓄積があるとは言い難い現状に鑑みれば、憲法上の人権としての信教の自由論の精緻化がまずは求められるのであって、取って憲法上の人権論を正面から展開せずに、公教育の枠内で最高裁が事案を処理したことはむしろ賢明であったとも言うべきだろう。

問題はむしろ、本件の実質的争点であったと考えられる公教育制度それ自体について、ほとんど議論が展開されていない点にある。高裁判決では、代替措置の要否をめぐって地裁判決とは異なる公教育理解が示されており、かつその議論の根拠の薄弱さが上告理由において批判されていることはすでにみた。この点、学生に付随的に生じる信仰上の不利益に対して学校が配慮すべきという要請がいかんにして導出されるのかという疑問は最高裁判決に対しても同様に妥当する。信仰を理由とする剣道実技の受講拒否は、いかなる意味で怠学と区別され、また(身障者と同様に)正当な理由のある受講拒否とされるのかは、公教育という文脈から離れてア prioriに決まるものではなく、公教育制度の目的達成との関係の内において(のみ)判断されることになると思われるが⁸⁵、しかし最高裁の議論展開は高裁判決にもまして一層不明確であるように思われる。このような公教育の内実に関する議論についても、憲法上の人権としての信教の自由論とは区別される問題として精緻化されていく必要があるだろう。

小括

最高裁判決の特徴を整理しておこう。まず確認すべきことは、憲法上の権利としての信教の自由に対する制約が判決文において言及されておらず、裁量審査の中で控訴審判決にみられるような比較衡量が行われていないことはもとより、信教の自由自体に特段の重みづけが与えられていないように見えることである。裁量の限定を導いているのは、明示的には処分の重大性であり、また教育機会を与えるための代替措置についても、その実施自体が義務付けられているわけではなく、実施の検討に対する要請も、信教の自由ではなく公教育制度に由来しているものと思われる。もちろん、憲法上の権利としての信教の自由の存在無くして本判決を理解することはできないという理解もあるだろう⁸⁶。しかし、その場合、制度の前にある(はずの)憲法規範が公教育制度のあり方にどのように反映され

ているのかという、公教育制度のあり方を規律する形で裁量論に影響を及ぼした信教の自由の内実を、判決文の読解を通して、いわば事後的に遡る形で特定しようとしても、公教育に由来する要請を超えて憲法上の人権としての信教の自由が具体化された「痕跡」を判決文に見出すことができない限り、その「正体」を捉えることはできない。最高裁の判決中に憲法上の人権としての信教の自由が明示に言及されておらず、また、政教分離違反が簡便な審査によって処理されているという事実も、最高裁によって信教の自由が重視されていることの現れではなく、むしろ判決文中においては、両者が公教育制度に従属していることを示唆しているようにも思われる。その意味で、本件における第一次的な問題は、公教育それ自体の理解及び公教育における学生の信仰の位置づけであって、事件の帰趨を決したのは信教の自由ではなく、実質的な争点は公教育制度の理解にあったとも言えるであろう。

まとめ

本稿では、エホバの証人剣道受講拒否事件判決を、下級審判決から読み直すことで本判決における信教の自由の位置づけについて再検討を試みてきた。判決において政教分離について言及されたことから明らかなように、学生の信仰を抜きに本件を語るができないことはいうまでもなく、また信仰を訴える学生が勝訴したことも憲法学にとっては喜ばしい事情であったのかもしれない。しかし、憲法論として見たときに、本判決の論理の中に、憲法上の人権としての信教の自由がどの程度重要な役割を果たしているのかについては、本稿筆者は現時点では懐疑的である。判決の分析を通じて明らかにしたように、公教育における個人の信仰への配慮は、いずれの審級においても公教育制度の枠内に収まっており、その意味で実質的な争点は公教育の理解如何にあったということもできるだろう。この点、とりわけ最高裁判決において公教育自体に対する言及が乏しかったことが、信教の自由に対する（過剰な）期待とも相俟って、本判決の読解を困難にしてきたのではないだろうか。判決を読む限り、学生の信仰生活における実質的な負担が直に法的な重みづけを与えられているわけではない。個人の信仰は公教育制度に対して制度外在的に対抗することができず、むしろ個人の信仰に対する公教育制度の優位性が示されているようにも思われる。本件判決に対する考察は、公教育制度の前にある（はずの）多様な個人の信仰を憲法20条1項はいかなる形で保障しているのか（あるいは政府の宗教的動機の不在を求めるにとどまるのか）という問題とともに、多様な個人の信仰

から自律した公教育とは一体いかなる領域なのかという、相互に関連するが、相異なる2つの問いを提起しているのである。

注

- ¹ 芦部信喜『憲法学Ⅲ 人権各論(1)〔増補版〕』（有斐閣、2000年）135頁。
- ² 安念潤司「信教の自由」樋口陽一編『講座憲法学3』（日本評論社、1994年）193頁参照。
- ³ 桑原勇進「判批」判例評論596号（2008年）6頁。駒村圭吾「信教の自由と法令上の義務」LS憲法研究会編『プロセス演習憲法（第4版）』（信山社、2011年）33頁以下、山本龍彦「行政裁量と判断過程審査」曾我部真裕ほか編『憲法論点教室』（日本評論社、2012年）も参照。
- ⁴ 棟居快行『憲法学再論』（信山社、2001年）326、329頁、同「判批」法学教室192号（1996年）95頁参照。批判的な見解として、駒村圭吾「公立学校における信教の自由と政教分離」佐藤幸治・土井真一編『判例講義憲法Ⅰ』（悠々社、2010年）62頁。
- ⁵ 棟居快行「判批」判例自治144号（1996年）35頁、同「神の掟と学校の掟」法学セミナー480号（1994年）71頁。
- ⁶ 棟居・前掲4）『憲法学再論』329頁。
- ⁷ 行裁集45巻12号2144頁。
- ⁸ 機能的・合目的観点からの司法審査の制約に疑問を呈するものとして、宍戸常寿「裁量論と人権論」公法研究71号（2009年）109頁。
- ⁹ 坂田仰「学校教育の法化現象と教育訴訟の構造転換」同編『学校と法』（放送大学教育振興会、2012年）13頁以下参照。
- ¹⁰ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』（三省堂、2007年）132頁参照。
- ¹¹ 市川・前掲10）138頁以下参照。
- ¹² 市川・前掲10）184頁参照。
- ¹³ 長谷部恭男『憲法学のフロンティア』（岩波書店、1999年）53頁、同「憲法の理性」（東京大学出版会、2006年）149頁注22。また、内野正幸「判批」判例評論441号（1995年）33頁、常本照樹「判批」判例評論416号33頁、芹沢齊ほか『新基本法コンメンタール 憲法』（日本評論社、2011年）162頁以下（阪口正二郎執筆）も参照。
- ¹⁴ 行裁集45巻12号2148頁。
- ¹⁵ 木村草太『憲法の急所』（羽鳥書店、2011年）111頁、川神裕「判解」最判解民事篇平成8年度（上）195頁参照。
- ¹⁶ 本件における原級留置処分が典型的な懲戒処分ではないことを指摘するものとして斗谷匡志「学校における学生、生徒に対する懲戒処分（特に退学処分）をめぐる問題」判タ1417号（2015年）28頁。また、山口和孝「『エホバの証人』高校生審級処分取消請求事件について」宗教法12号（1993年）118頁以下も参照。
- ¹⁷ 行裁集45巻12号2144頁以下。

- ¹⁸ 行裁集45巻12号2145頁。
- ¹⁹ 行裁集45巻12号2146頁以下。
- ²⁰ 行裁集45巻12号2147頁以下。
- ²¹ 行裁集45巻12号2148頁。
- ²² 行裁集45巻12号2149頁。
- ²³ 行裁集45巻12号2150頁。
- ²⁴ 行裁集45巻12号2151頁。
- ²⁵ 行裁集45巻12号2151頁。
- ²⁶ 行裁集45巻12号2151頁以下。
- ²⁷ 行裁集45巻12号2152頁以下。
- ²⁸ 行裁集45巻12号2155頁。
- ²⁹ 小林武「信教の自由と公教育の宗教的中立性(二)・完」南山法学17巻3号(1994年)115頁、浦部法穂「政教分離と信教の自由」ジュリスト1022号(1993年)54頁以下、樋口陽一ほか『注解 憲法I』(青林書院、1994年)393頁以下(浦部法穂執筆)、木下智史「判批」法学セミナー521号(1998年)56頁、野坂泰司「判批」ジュリスト1035号(1993年)150頁、棟居・前掲5)「神の掟と学校の掟」法学セミナー480号(1994年)69頁以下。
- ³⁰ 安念潤司「政教分離(1)」法教208号(1998年)60頁。
- ³¹ 第3条1項 すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであつて、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によつて、教育上差別されない。
- 第9条 宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。
- 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。
- ³² 注4)及び5)参照。
- ³³ 栗田佳泰「判批」長谷部恭男ほか編『憲法判例百選I(第6版)』(有斐閣、2013年)96頁以下、土屋英雄「判批」高橋和之ほか『憲法判例百選I(第5版)』(有斐閣、2007年)94頁以下参照。
- ³⁴ 行裁集45巻12号2099頁。
- ³⁵ 行裁集45巻12号2099頁以下。
- ³⁶ 行裁集45巻12号2102頁。
- ³⁷ 行裁集45巻12号2101頁。
- ³⁸ 行裁集45巻12号2102頁。
- ³⁹ 行裁集45巻12号2102頁。
- ⁴⁰ 行裁集45巻12号2104頁以下。
- ⁴¹ 行裁集45巻12号2105頁。
- ⁴² 行裁集45巻12号2153頁以下。
- ⁴³ 行裁集45巻12号2106頁。
- ⁴⁴ 行裁集45巻12号2106頁。
- ⁴⁵ 行裁集45巻12号2107頁。
- ⁴⁶ 民集50巻3号491頁以下。
- ⁴⁷ 毛利透ほか『憲法II』(有斐閣、2013年)149頁(小泉良幸執筆)。
- ⁴⁸ 公教育のために信教の自由にどの程度の負担が生じているかについては、「宗教の内容から判断するのはむづかしい面もあるが、宗教上の教えに従い公教育を拒否した結果被る世俗上の不利益の面からの判断は可能であり、かつ有用であろう」と述べるものとして、米沢広一『憲法と教育15講(第3版)』(北樹出版、2011年)75頁。
- ⁴⁹ なお、剣道実技が信仰の内容と直に抵触している点を、日曜授業参観事件を引き合いに出しつつ本件学生に生じる不利益が重大である旨の根拠とする見解が見られる(内田光紀「判批」立教大学大学院法学研究18号(1997年)81頁)。しかし、個人の(主観的な)信仰生活への影響に信教の自由に対する制約を見出すのであれば、公的義務の内容と信仰生活との抵触が直接的か間接的かは本質的な問題ではないだろう。
- ⁵⁰ 民集50巻3号507頁以下、512頁以下。
- ⁵¹ 行裁集45巻12号2103頁以下、及び2107頁。
- ⁵² 行裁集45巻12号2105頁以下。
- ⁵³ 行裁集45巻12号2106頁。
- ⁵⁴ 行裁集45巻12号2087頁。
- ⁵⁵ 行裁集45巻12号2088頁。
- ⁵⁶ 行裁集45巻12号2102頁。
- ⁵⁷ 行裁集45巻12号2105頁。
- ⁵⁸ 民集50巻3号496頁以下、また498頁以下も参照。
- ⁵⁹ 第1条 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。
- 第2条 教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。(条文はいずれも改正前のもの)
- ⁶⁰ 民集50巻3号476頁。
- ⁶¹ 斗谷・前掲16)13頁以下参照。
- ⁶² 宍戸・前掲8)105頁以下。
- ⁶³ 民集50巻3号477頁。
- ⁶⁴ 民集50巻3号478頁。
- ⁶⁵ 民集50巻3号478頁。
- ⁶⁶ 民集50巻3号478頁以下。
- ⁶⁷ 民集50巻3号480頁。
- ⁶⁸ 渡辺康行ほか『憲法I』(有斐閣、2016年)94頁以下、180頁以下参照。毛利透ほか・前掲47)148頁(小泉良幸執筆)、小泉良幸「信教の自由と政教分離」小山・駒村編『論点探究憲法(第2版)』(弘文堂、2013年)156頁以下。行政法学者によるものとして、亘理格「行政裁量の法的統制」高木光ほか編『行政法の争点』(有斐閣、2014年)120頁以下、曾和俊文ほか『現代行政法入門(第2版)』(有斐閣、2011年)158頁(亘理格執筆)、櫻井敬子・橋本博之『行政法(第4版)』(弘文堂、2013

- 年)123頁、曾和俊文『行政法総論を学ぶ』(有斐閣、2014年)211頁、山本隆司『判例から探究する行政法』(有斐閣、2012年)228頁、230頁以下。このような見方に懐疑的な見解として、宍戸・前掲8)105頁以下。
- ⁶⁹ 本判決を「憲法との関連も踏まえて『均衡の統制』における特定の利益の重みづけを行ったもの」と評するものとして、角松生史「日本行政法における比例原則の機能に関する覚え書き」政策科学(立命館大学)21巻4号(2014年)196頁。また、本判決において信教の自由という憲法規範が、重要考慮事項の指定機能を果たしたと説明するものとして、山本・前掲3)43頁、また、憲法判例研究会編『判例プラクティス憲法(増補版)』(信山社、2014年)92頁(小島慎司執筆)も参照。行政裁量内への憲法的価値の取り込みについて未だ十分に説明されていないことを指摘するものとして、石川健治ほか『「公法訴訟」論の可能性』法学教室391号(2013年)101頁(中川丈久発言)。
- ⁷⁰ 注3)参照。
- ⁷¹ 石川ほか・前掲69)100頁以下(中川丈久発言)、市川正人『憲法』(新世社、2014年)121頁以下、再構成の例として、宍戸・前掲2)106頁参照。
- ⁷² 最三小判昭和29年7月30日民集8巻7号1465頁、1502頁、最三小判昭和49年7月19日民集28巻5号796頁。
- ⁷³ 行政裁量の根拠を、裁判所と行政機関との合理的な役割分担と説明するものとして、例えば藤田宙靖『行政法総論』(有斐閣、2013年)105頁、曾和俊文『行政法総論を学ぶ』(有斐閣、2014年)181頁以下参照。この点も含めて、行政裁量の憲法上の根拠について詳細かつ批判的に検討するものとして、高田倫子「ドイツ行政裁量論における憲法の構造理解とその変遷(一)(二)(三・完)」阪大法学62巻2号(2012年)291頁以下、62巻5号(2013年)251頁以下、62巻6号(2013年)157頁以下。
- ⁷⁴ 川神・前掲15)185頁。
- ⁷⁵ 判決の該当箇所を根拠に、信教の自由に対する間接的ないし付随的規制が認められたと解する見解として、渡辺康行「憲法上の権利と行政裁量審査」長谷部恭男ほか編『現代立憲主義の諸相(上)』(有斐閣、2013年)355頁、石川ほか・前掲69)99頁以下(土井真一発言)、阪口正二郎「猿弘事件判決と憲法上の権利の『制約』類型」論究ジュリスト1号(2012年)20頁。これに対して、本件処分を「教義に直接反する剣道の履修を求め、その不履修について退学処分という制裁を行うものであるから間接的制約とは言えない」とする見解として、曾我部真裕「間接的・付随的制約」前掲2)『憲法論点教室』99頁。
- ⁷⁶ 本件における問題の核心は、信教の自由というより寧ろ教育を受ける権利にあったとする見解として、内野・前掲13)35頁、阿部泰隆『行政法再入門(上)』(信山社、2015年)263頁以下。本件における真の争点は、学生の学習権と信教の自由との両立を図る教育のあり方であったとする見解として、市川・前掲10)317頁参照。また、本判決と原審との相違を教育上の裁量の判断の尊重という観点から評価するものとして、蟻川恒正「政教分離と信教の自由」樋口陽一ほか『新版 憲法判例を読み直す』(日本評論社、2011年)97頁以下。本判決における違憲性への言及の不在について、藤井樹也「違憲性と違法性」公法研究71号(2009年)112頁以下、特に「専門の徳」について、119頁以下参照。
- ⁷⁷ 民集50巻3号479頁。
- ⁷⁸ 民集50巻3号478頁以下参照。
- ⁷⁹ 最高裁判決において、控訴審とは異なり、学校が処分に至る過程で学生の信仰あるいはそれに配慮した代替措置の是非等について学校が「考慮」していたか否かが、裁量逸脱・濫用に関する判断基準とされていることに着目する見解として、蟻川・前掲76)98頁。深澤龍一郎「裁量統制の法理の展開」法律時報82巻8号(2010年)35頁も参照。
- ⁸⁰ 信仰への配慮がなされた結果、なお代替措置が認められず、退学処分が下される可能性まで否定されている訳ではないことを指摘するものとして、石川ほか・前掲69)101頁(中川丈久発言)、蟻川・前掲76)98頁、安念潤司「政教分離・信教の自由(2)」法教209号(1998年)55頁も参照。
- ⁸¹ 民集50巻3号479頁。
- ⁸² 本判決に見られる代替手段の探求義務(審査)がLRAの審査と類似しているという指摘が見られるが(山本・前掲3)44頁注19)、この場合のLRA審査自体が制度の合理性を志向するものであり、制度外の自由を保障するものではないようにも思われる。
- ⁸³ 本判決の前提に学校教育の最大化という考えがあったと推測するものとして、棟居・前掲4)「判批」95頁も参照。また、「多数派との間の如何ともし難い相違の故に不利な立場におかれ、あるいは排除されることのないように適切な配慮を与えることこそが、宗教上の様々な相違に対して『中立的』であるべき公教育の理念に合致するというべきではないであろうか。このような理解は、『宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない』と説く教育基本法9条1項の趣旨に反するものではないと思われる」と説くものとして、野坂泰司「公教育の宗教的中立性と信教の自由」立教法学37号(1992年)24頁。
- ⁸⁴ 宍戸・前掲8)109頁。
- ⁸⁵ 受講拒否理由である「信仰」を特別視し、ここに信教の自由の影響を見出す見解として、駒村・前掲3)33頁以下、同・前掲4)62頁参照。
- ⁸⁶ 川神・前掲15)185頁も、「本判決は、その判断に当たって、信教の自由が背景にあることを十分考慮に入れるべきものとしつつ、裁量権の逸脱濫用に当たるかどうかという観点から判断をしたもの」と述べる。
- [付記] 脱稿後、長谷部恭男編『注釈日本国憲法(2)』(有斐閣、2017年)299頁以下(駒村圭吾執筆)に接した。

食べ物を想起するだけで利他的行動が減少する

岡村 靖人・金綱 知征

平成 28 年 10 月 31 日受理

Mere Recollection of Food Reduces Altruistic Behavior

Yasuto Okamura, Tomoyuki Kanetsuna

Abstract

The purpose of the study was to test the possibility that mere recollection of food actually aroused the state of hunger and the type of food influenced the state of hunger differently (Experiment 1), and that food cues affected participants' altruistic behavior (Experiment 2). 28 participants were asked how hungry they were before recollection and after recollection of foods (noodles and pudding) and they marked the degree of hunger on a VAS (Experiment 1). 63 participants were randomly assigned to one of three conditions: (1) noodles, (2) pudding and (3) control. Participants in the noodles and pudding condition described each food in detail whereas participants in control condition did not the task. After the procedure, they were asked how much they would be willing to participate in an ostensible experiment (Experiment 2). These results suggest that mere recollection of food increased actual hunger and the type of food influenced the degree of hunger differently ($F(2,54)=31.88, p<.001, \eta^2=.54$) (Experiment 1) and hunger aroused by mere recollection reduced altruistic behavior ($F(2, 60)=4.11, p=.021, \eta^2=.12$) (Experiment 2).

Keywords : conceptual metaphor, food cue, altruistic behavior

はじめに

本稿は第一著者が2016年6月18日・19日に広島大学で開催された第14回日本認知心理学会で口頭発表した内容に加筆、修正を加えたものである。

背景と目的

Lakoff and Johnson (1980) の概念メタファー理論では、概念メタファーは二つの性質の異なった概念から構成されている。一方は **target** と呼ばれる抽象的で複雑な概念で、もう一方は **source** と呼ばれる発達の初期段階から利用できるような具体的で知覚でき身体経験に基づく概念である (Mandler, 2004; Landau, Robinson, & Meier, 2014)。この二つの概念の写像により概念メタファーが形成される。本研究では **DESIRE IS HUNGER** という経験的な共起性 (身体的な空腹感とそれに伴って同時に生じる食べ物への欲望の間にある強い結びつき (Lima, 2006) により成立している概念メタファーの観点から空腹感と利他的行動の関連を検討する。

まず食物プライミングは食欲と実際の食事を増加させることがわかっている (Rogers & Blundell, 1989;

Nederkoorn, Smulders, & Jansen, 2000)。例えば、ピザの香りを嗅いだ参加者はその後のピザの摂取量が増えることが明らかにされている (Fedoroff, Polivy, & Herman, 1997)。同様の効果は特に空腹感を感じていない参加者でも生じる (Cornell, Rodin, & Weingarten, 1989)。また、食べ物の視覚刺激で食べ物に関連した認知や食欲が促進される (Kemps, Tiggemann, & Hollitt, 2014)。このように嗅覚や視覚に訴えかける直接的なプライム刺激は食べ物表象を活性化し、食欲を促進させるが、想起のみでも同様の効果が得られる。例えば、文字のみの食べ物リストを目にした参加者は空腹感や食欲が増加することが明らかにされている (Oakes & Slotterback, 2000)。

さらに空腹感は利他行動に影響を及ぼすことが知られている。例えば、空腹な人は他者の欲求に鈍感になったり (Harel & Kogut, 2015)、食べ物の摂取を抑制することで利他行動が減少する (Haruvy, Ioannou, & Golshirazi, 2015)。生理学的な知見からも同様のことが示されている。グルコースと呼ばれるブドウ糖を摂取したり (Gailliot & Baumeister, 2007)、血中のグルコース濃度が高い場合には (Aarøe & Petersen, 2013)、

利他的行動が増加することが明らかとなっている。しかし先行研究では食べ物の想起のみによる利他的行動への影響は検討されていない。本研究では、匂いなどの直接的な刺激を用いずとも食べ物を想起するだけで実際に空腹感が喚起され、利他的行動が抑制されるのかを明らかにする。

方法

予備実験

参加者：大学生 28名 (男性 18名 女性 10名、 $Mage = 20.79, SD=1.75$)

実験刺激：想起刺激としてラーメンとプリンを用いた。
手続き：食べ物の想起が実際に空腹感を増加させるかどうかを調査した。参加者は想起前の現在の空腹感を VAS (10cm) に記した。その後 14名の参加者はラーメンを想起して空腹感を記し、プリンを想起して空腹感を記した。カウンターバランスを取るために、同様の手続きを残り 14名の参加者はプリン、ラーメンの順に行った。

本実験

参加者：大学生 63名 (男性 16名 女性 47名、 $Mage = 21.14, SD=1.96$)

実験刺激：想起刺激としてラーメンとプリンを用いた。
手続き：参加者を空腹感喚起の強弱に応じて 21名ずつ 3群に分類した。3群はそれぞれ強喚起群、弱喚起群、無喚起群である。空腹感喚起刺激を与える 2群の参加者には、各刺激 (ラーメンもしくはプリン) の特徴を詳細に記述するという課題を課した。統制群は空腹感を喚起させる想起課題は行わなかった。その後、上述の想起課題とは無関係であることを教示した上で、それぞれの群に利他的行動の指標として無報酬の実験協力依頼を行い、当該実験への協力にどの程度の時間を割いても良いかを 10分刻みの 8 件法 (1: 協力できない ~ 8: 60分以上でも協力できる) で尋ねた。この無報酬の実験協力依頼は Meier, Moeller, Rimer-Peltz, and Robinson (2012) の study 5 で用いられたものを改定して作成した。

結果

予備実験

空腹感の平均と標準偏差は想起前 ($M=3.20, SD=1.98$)、ラーメン想起後 ($M=4.99, SD=2.49$)、プ

リン想起後 ($M=3.92, SD=2.41$) であり、一要因参加者内分散分析の結果 3 群間に有意差がみられた ($F(2, 18) = 4.09, p=.034, \eta^2=.31$)。多重比較の結果、すべての群間に有意差が認められた。想起前とラーメン想起後 ($p<.001$)、ラーメン想起後とプリン想起後 ($p<.001$)、想起前とプリン想起後 ($p<.05$) であった。またカウンターバランスが取れていることを確認するためにラーメンを先に想起した群と後に想起した群、プリンを先に想起した群と後に想起した群で一要因被験者間分散分析を行った。その結果、両群の差は有意でないことが確認された。プリンを先に想起した群 ($F(1, 26) = 1.42, p=.25, n.s.$)、ラーメンを先に想起した群 ($F(1, 26) = 2.51, p=.13, n.s.$) であった。この結果からラーメンを空腹感の強喚起刺激、プリンを弱喚起刺激とした。

本実験

利他的行動の平均と標準偏差はラーメン群 ($M=1.48, SD=0.75$)、プリン群 ($M=2.43, SD=1.63$)、統制群 ($M=2.48, SD=1.29$) であり、一要因参加者間分散分析の結果 3 群間に有意差が見られた ($F(2, 60) = 4.11, p=.021, \eta^2=.12$)。多重比較の結果プリン群とラーメン群 ($p=.048$)、統制群とラーメン群 ($p=.036$) との間にそれぞれ有意な差が認められ、統制群とプリン群の間には有意な差が認められなかった ($p=.992$)。

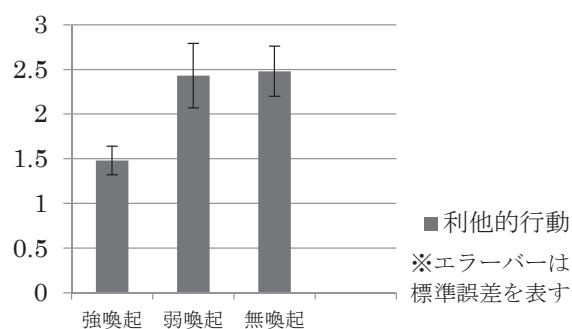


図1 利他的行動の平均値

考察

実験の結果、強喚起刺激としてのラーメンの想起が強い空腹感をもたらし、利他的行動を抑制した一方で、弱喚起刺激としてのプリンは空腹感を喚起させるほどではなかったと考えられる。

概念メタファーの target となる DESIRE は大きく分けて高次のものと低次のものに分類できる。Robbins (1996) は欲求階層説を分析する中で、5つの欲求は高次と低次に分けることができ、高次欲求は内的にその人間内で満たされるのに対して、低次欲求は外的に満たされるとしている。この説明に基づく、例

えば Briers, Pandelaere, Dewitte, and Warlop (2005) は金銭的な欲求と空腹感の間に正の相関を見出しているが、これは金銭的な欲求 (DESIRE) である低次の欲求と、同じ低次の生理的欲求 (HUNGER) が同時に活性化したことで得られた結果といえる。一方で、Kappes and Oettingen (2011) は HUNGER と同様な生理的欲求である喉の渇きが、学業の成就という自己実現欲求の活性化を抑制したことを示唆している。これは自己実現欲求が高次欲求であり、低次の喉の渇きという生理的欲求が満たされない時には、優先度が低くなるからだと考えられている。概念メタファーに関する先行研究では、target か source のどちらか一方の活性化は、もう一方の活性化をもたらすことが示されているが (Landau, Meier, & Keefer, 2010)、DESIRE IS HUNGER メタファーにおいても HUNGER の活性化は DESIRE も同時に活性化させるが、それは DESIRE の内容が低次の時に限られており、低次の欲求同士の活性化であるといえる。本研究では、高次欲求から生じる利他的行動を従属変数として用いたため、利他的行動が抑制されたと考えられる。

今後の課題

最後に学会期間中に多くの方からいただいたご意見を参考にして、本研究の問題点と今後の展望を述べる。まず、空腹感喚起刺激としてラーメンとプリンを用いる蓋然性が乏しいことが挙げられる。ラーメンがプリンよりも強く空腹感を喚起させることは予備実験で明らかとなったが、数ある食べ物刺激の中からラーメンとプリンを選んだのは恣意的であるとの批判を免れない。今後は事前に食べ物の種類と空腹感喚起の程度を調査しておくことが望まれる。また、実験1ではカウンターバランスが取れていたことが確認されたが、想起する順番が空腹感喚起に影響を及ぼしたことは否定できない。実際、最初のイメージを消してから次の想起をするようにとの教示は行われたものの、その教示が有効であったかどうかを確認する指標もないので、今後はこの部分の厳密な統制が求められる。また、本研究では参加者の現在の空腹感や想起する食べ物の嗜好度合いは統制されていない。今後は実際に食べ物の摂取を一定時間止めさせ、実験時には空腹である群を追加的に設けることや、参加者が想起する食べ物への嗜好度合いも事前に調査することなどが求められる。

引用文献

Aarøe, L. & Petersen, M. G. (2013). Hunger games fluctuations in blood glucose levels influence support for social welfare.

Psychological Science, 24, 12, 2550-2556.

doi: 10.1177/0956797613495244

Briers, B., Pandelaere, M., Dewitte, S., & Warlop, L. (2006).

Hungry for money: The desire for caloric resources increases the desire for financial resources and vice versa. *Psychological Science*, 17, 939-943. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01808.x

Cornell, C. E., Rodin, J., & Weingarten, H. (1989). Stimulus-induced eating when satiated. *Physiology & Behavior*, 45, 4, 695-704. doi: 10.1016/0031-9384(89)90281-3

Fedoroff, I. D. C., Polivy, J., & Herman, C. P. (1997). The effect of pre-exposure to food cues on the eating behavior of restrained and unrestrained eaters. *Appetite*, 28, 1, 33-47.

doi: 10.1006/appe.1996.0057

Gailliot, M. T. & Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self-control. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 4, 303-327.

doi: 10.1177/1088868307303030

Harel, I., & Kogut, T. (2015). Visceral needs and donation decisions: Do people identify with suffering or with relief? *Journal of Experimental Social Psychology*, 56, 24-29.

doi: 10.1016/j.jesp.2014.08.005

Haruvy, E. E., Ioannou, C. A., & Golshirazi, F. (2015). Alimentary abstention and prosocial behavior. *University of Southampton, 10pp. (Discussion Papers in Economics and Econometrics, 1507).*

Kappes, H. B., & Oettingen, G. (2011). Positive fantasies about idealized futures sap energy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 719-729. doi: 10.1016/j.jesp.2011.02.003

Kemps, E., Tiggemann, M., & Hollitt, S. (2014). Exposure to television food advertising primes food-related cognitions and triggers motivation to eat. *Psychology & Health*, 29, 10, 1192-1205. doi: 10.1080/08870446.2014.918267

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Landau, M. J., Meier, B. P., & Keefer, L. A. (2010). A metaphor-enriched social cognition. *Psychological Bulletin*, 136, 1045-1067. doi: 10.1037/a0020970

Landau, M. J., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (2014). *The power of metaphor: Examining its influence on social life*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lima, P. L. C. (2006). About primary metaphors. *DELTA*, 22: 109-122. doi: 10.1590/S0102-44502006000300009

Mandler, J. (2004). *The foundations of mind: Origins of conceptual thoughts*. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1111/j.1467-7687.2004.00369.x

Meier, B. P., Moeller, S. K., Riemer-Peltz, M., & Robinson, M. D. (2012). Sweet taste preferences and experiences predict

- prosocial inferences, personalities, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, *12*, 1, 163-174.
doi: 10.1037/a0025253
- Nederkoorn, C., Smulders, F. T. Y., & Jansen, A. (2000). Cephalic phase responses, craving and food intake in normal subjects. *Appetite*, *35*, 1, 45-55. doi: 10.1006/appe.2000.0328
- Oakes, M. E. & Slotterback, C. S. (2000). Self-reported measures of appetite in relation to verbal cues about many foods. *Current Psychology*, *19*, 2, 137-142. doi:10.1007/s12144-000-1010-z
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*, (7th ed). Prentice Hall.
- Rogers, P. J. & Blundell, J. E. (1989). Separating the actions of sweetness and calories: effects of saccharin and carbohydrates on hunger and food intake in human subjects. *Physiology & Behavior*, *45*, 1093-1099. doi: 10.1016/0031-9384 (89)90093-0

くすぐったさの感覚が異性との会話時の距離に及ぼす影響

岡村 靖人・金綱 知征

平成 28 年 10 月 31 日受理

The Influence of Ticking Sensation on Interpersonal Distance at the Conversation with the Opposite Sex

Yasuto Okamura, Tomoyuki Kanetsuna

Abstract

The purpose of the study was to test the possibility that tickling activates the higher target concept of shyness by measuring actual behavior. Participants were randomly divided into two conditions: (1) tickling aroused condition, and (2) control condition with no procedure of tickling. After the tickling procedure, the experimental condition was instructed to set a chair in order to chat with a female during their first meeting. The control condition received no tickling procedure, but received the same instructions with regard to setting a chair. Results demonstrated that participants who were tickled kept more distance from a female than the participants who were not tickled. This study's results are consistent with previous studies that have demonstrated the concepts activation in a metaphor-consistent manner.

Keywords : conceptual metaphor, embodied cognition, cutaneous sensation

はじめに

本稿は第一著者が2016年9月1日・2日に札幌市立大学で開催された第83回日本応用心理学会でポスター発表した内容に加筆、修正を加えたものである。

背景と目的

身体化認知研究においては、皮膚感覚がわれわれの認知や行動に影響を及ぼすことが知られている。温度 (e.g., Williams & Bargh, 2008)、手触り (e.g., Ackerman, Nocera, & Bargh, 2010)、重量感 (e.g., Jostmann, Lakens, & Schuber, 2009) などがこれまで検討されてきた。皮膚感覚が認知や行動に影響を及ぼす背景には、物理的経験と抽象的概念との結びつきである概念メタファーの働きがあることが知られている。例えば上述の Williams and Bargh (2008) は物理的な温かさを感じると、対人認知において他人を温かい人物だと判断することを明らかにした。この結果は私たちが概念メタファーを通じて温度感覚と親密さを結びつけていることの証左である。Lakoff and Johnson (1980) の概念メタファー理論では、メタファーは “the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (メタファーの本質は、ある事

柄を他の事柄を通して理解し、経験することである) と定義され、概念メタファーは二つの性質の異なった概念から構成されているとされる。一方は target と呼ばれる抽象的で複雑な概念で、もう一方は皮膚感覚に代表されるような source と呼ばれる発達の初期段階から利用できるような具体的で身体経験に基づく概念である (Mandler, 2004; Landau, Robinson, & Meier, 2014)。この target と source のどちらか一方の概念の活性化は、もう一方の概念の活性化をもたらすことが示されている (Landau, Meier, & Keefer, 2010)。

くすぐったいにはむずむず感を伴う皮膚感覚を表す意味 (source) の他にも、「ほめられてくすぐったい」などの例が示すように「恥ずかしい、きまりが悪い」といった意味 (target) がある。これまで身体化認知研究ではくすぐったさに焦点を当てた研究は管見の限り見当たらず、同様の指摘が本元・菅村 (2014) でもなされている。そこで本研究では参加者にくすぐり刺激を与えることで source 概念を活性化させ、そのことによる初対面の異性との接触に対する「恥ずかしさ」という target 概念の活性化の可能性を異性との会話時における距離を測ることを通じて検討する。

方法

実験参加者：男子大学生26名 ($Mage=20.96, SD=1.75$)
測定項目：くすぐったさの程度を測定するために10cmの視覚的アナログスケール (VAS) を用い、現在の気分について「1：非常に悪い～5：非常に良い」の5件法で調査をした。従属変数の測定には4本足のパイプ椅子を用い、2つの椅子の前足2本の中間地点どうしの距離を計測した。

実験デザイン：一要因被験者間計画で分析を行った。
手続き：参加者をくすぐったさ喚起群と無喚起群の2群に13名ずつ分類した。参加者は1人ずつ実験室に入室する。実験群であるくすぐったさ喚起群の参加者は実験者によって筆で前腕部をこすられ、そのくすぐったさの程度をVASに記し、現在の気分を回答した。統制群の参加者はくすぐったさ喚起の手続きは行われず、最初に上述の気分を尋ねる調査に回答した。その後、参加者は以下のような説明を受けた。「これから初対面の異性の大学生と少しの間会話をしてもらいます。(実験者はすでに置いてある椅子を指差しながら) あちらに女性の方が座るので、ご自身で会話をするのに適当だと思う場所に椅子を置いてください。」参加者は実験室の端に置いてある椅子を手に取り、実際に置いた。その後、参加者はデブリーフィングを受け、実験室を退室した。実験者は2つの椅子の距離を計測した。

結果

2つの椅子の距離の平均と標準偏差は実験群 ($M=129.00, SD=43.75$)、統制群 ($M=95.85, SD=29.44$) であり、一要因分散分析の結果、両群の間に有意差がみられた ($F(1,24)=5.14, p=.033, \eta^2=.18$)。 (図1)。両群間で気分に関連する有意な差はみられなかった ($F(1,24)=.62, n.s.$)。実験群においてVASに記されたくすぐったさの程度と椅子の距離との間に有意な相関はみられなかった ($r=-.32, n.s.$)。

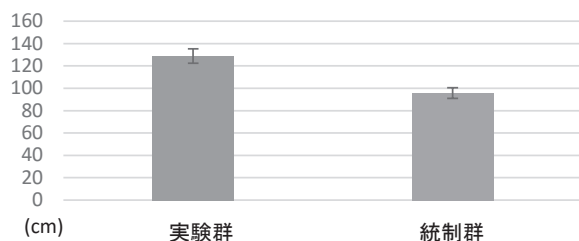


図1 椅子の距離
エラーバーは標準誤差を表す

考察

実験群は統制群と比べて有意に椅子を離して置いた。このことは「くすぐったい」という source 概念の活

性化によって生じた「恥ずかしさ」という target 概念の活性化が会話時の椅子を離して置くという実際の行動面に表れたと考えられ、仮説は支持されたといえる。

両群間で気分の差はなかったことから椅子の距離を離して置いたのはくすぐられたことによる意識的な不快感から生じたとは考えられない。実際、target 概念と source 概念の結びつきは自動的で無意識的なものとされている (Zeng & Zhong-Yi, 2011; Núñez, Edwards, & Matos, 1999)。

今後の課題

最後に学会期間中に多くの方からいただいたご意見を参考にして、本研究の問題点と今後の展望を述べる。まず、考察の最後で述べたように target 概念と source 概念の結びつきは自動的で無意識的なものとされているが、本研究で扱った「くすぐったさ」と「恥ずかしさ」の連合についても今後は潜在的な指標を用いて測ることが望まれる。特に近年の身体化認知研究では fMRI を用いて物理的な感覚処理と高次の認知処理が脳の同じ部分を活性化させることが示されてきており (e.g., Inagaki & Eisenberger, 2013; Lacey, Stilla, Sathian, 2012)、くすぐったさの感覚と恥ずかしさの感覚が脳内でオーバーラップしていることが示されれば、本研究の結果はより頑健なものとなる。

また本研究では、男性の実験者が友人ではない男性の参加者らに対してくすぐり刺激を与えた。山口 (2006) で述べられているように、くすぐったさは不快と快の入り混じった感覚であり、親密な人間関係とも関わりのある感覚であるとされている。ゆえに例えば仲の良いもの同士でくすぐり刺激を与えあった場合には今回の実験とは異なった結果が得られる可能性も考えられる。加えて、本研究ではまだその場にはいない異性とこれから会話することを想定して椅子を設置したが、実際に既に異性がいる場面で椅子を設置するという場合にも同様の結果が再現できるかどうかを検証課題である。

引用文献

- Ackerman, J. M., Nocera, C. C., & Bargh, J.A. (2010). Incidental haptic sensations influence social judgements and decisions. *Science*, 328, 1712-1715. doi: 10.1126/science.1189993
- 本元小百合・菅村玄二 (2014). 皮膚感覚を用いた身体化認知研究の今後の方向性 関西大学文学部心理学論集, 8, 31-36.
- Inagaki, T. K., & Eisenberger, N. I. (2013). Shared neural mechanisms underlying social warmth and physical warmth. *Psychological Science*, 24, 2272-2280. doi: 10.1177/0956797613492773.

- Jostmann, N. B., Lakens, D., & Schubert, T. W. (2009). Weight as an embodiment of importance. *Psychological Science*, *20*, 1169-1174. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02426.x
- Lacey, S., Stilla, R., & Sathian, K. (2012). Metaphorical feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex. *Brain and Language*, *120* (3), 416-421. doi: 10.1016/j.bandl.2011.12.016
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Landau, M. J., Meier, B. P., & Keefer, L. A. (2010). A metaphor-enriched social cognition. *Psychological Bulletin*, *136*, 1045-1067. doi: 10.1037/a0020970
- Landau, M. J., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (2014). *The power of metaphor: Examining its influence on social life*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mandler, J. (2004). *The foundations of mind: Origins of conceptual thoughts*. New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1111/j.1467-7687.2004.00369.x
- Núñez, R., Edwards, L. & Matos, J.F. (1999). Embodied cognition as grounding for situatedness and context in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics* *39* (1-3), 45-65. doi:10.1023/A:1003759711966
- Williams, L. E., & Bargh, J. A. (2008). Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth. *Science*, *322*, 606-607. doi: 10.1126/science.1162548
- 山口創 (2006). 皮膚感覚の不思議 : 「皮膚」と「心」の身体心理学 講談社
- Zeng W. & Zhong-Yi L. (2011). A study on the metaphor of social exclusion from embodied cognition. *Scientific Research and Essays* *6* (10): 2225-2227. doi: 10.5897/SRE10.963

ながら歩き・歩きスマホに関する調査^{1) 2)}

金敷 大之・南 雄太郎

平成 28 年 10 月 31 日受理

Studies on *nagara-aruki* or *aruki-sumaho* (texting while walking)

Hiroyuki Kanashiki, Yuhtarō Minami

Abstract

While walking, many people tend to be looking at his (or her) mobile phone in his (or her) hand. The purpose of this paper was to indicate the proportion of people with texting while walking, so-called *nagara-aruki* or *aruki-sumaho* in Japan. This paper consisted of observation study and questionnaire study. In observation study, we observed the number of walking people with texting on the platform of Hankyu-Umeda terminal station for a week. Result was that about 5-20 percent of walkers did texting while walking. In questionnaire study, 288 undergraduates answered questions about *nagara-aruki*. Result revealed that 33 percent of undergraduates did *nagara-aruki* every day, and 65 percent were using some SNS sites while walking.

Keywords : mobile phone, SNS, texting while walking.

目 的

ここ数年、高性能な携帯型情報端末、いわゆるスマートフォン、オーディオ機器、ゲーム機が普及している。その普及に伴って、“歩きスマホ”、“ながら歩き”が問題視されている。“歩きスマホ”とは、スマートフォンや携帯電話を操作しながら、駅構内・車内・道路を歩くことである。広義にはオーディオ機器あるいはゲーム機を操作しながら、およびマイク付きヘッドフォンで通話したり、音楽を聴いたりしながらの歩行も含めて、“ながら歩き”という。例えば、大阪市交通局(2013)は、関西鉄道15社と共同で、2013年9月に“歩きスマホ”を行わないよう啓発するキャンペーンを行ったことに代表されるように、このようなキャンペーンが各地で行われ続けている。

本研究では、“歩きスマホ”、“ながら歩き”の実態調査を行うことが目的である。啓発キャンペーンや、自粛を呼びかける警告があるにもかかわらず、実際にこのような行動を行っている者が、全体のうちで何割程度いるのかを把握するためである。本研究では、“歩きスマホ”を広義の“ながら歩き”と定義して、駅構内での歩行者に対する観察、および大学生に対するアンケート調査を行う。

観 察

ここでは、“ながら歩き”について、実際にどの程度行われているのかを実態調査する。観察場所は、大勢の人々が利用する駅として適切であると思われる、阪急梅田駅を選択した。阪急梅田駅は、ターミナル駅であり、他の鉄道会社路線への(からの)乗り換えも頻繁であるため、歩行する利用者の観察がもっとも適切であると考えられる。録画ではなく、実際に人数を数えるために、ここでは、阪急梅田駅の宝塚線ホームとコンコースを通行する利用者限定した。

方 法

観察地 阪急梅田駅、3階改札口(梅田側先頭車両の近く)から宝塚線プラットフォーム(4-6号線)に向かうコンコースにおいて観察が行われた。観察者は、4号線、5号線、6号線の終端において、利用者の移動を観察した。

観察日時 2015年7月4日(土)、7月8日(水)、7月10日(金)、7月12日(日)、すなわち、平日、金曜日、土曜日、日曜日に観察が行われた。観察時間帯は、各日の8:00-8:30(朝ラッシュ)、10:00-10:30(午前)、12:00-12:30(昼)、14:00-14:30(午後)、18:00-18:30(夕ラッシュ)、20:00-20:30(夜)であった。

観察手続き 著者の南雄太郎1名で観察を行った。宝塚線を降車し、3階改札口に向かう利用者のみを対象

とした。観察者はカウンターを2つ持ち、利用者全体の人数、および“ながら歩き”を行う利用者の人数を観察時間帯において数え上げた。

結果と考察

利用者総数、“ながら歩き”人数、“ながら歩き”率の集計結果をTable 1に示す。利用者の母数が極端に異なるため、統計的検定を行わないことにする。“ながら歩き”を行う利用者の比率に関しては、曜日にかかわらず夜が高いことが見て取れる。これに対して、“ながら歩き”を行う利用者の人数に関しては、平日の朝が高いことが見て取れる。転落・転倒・衝突および対人トラブルが、比率の高い場合あるいは人数の多い場合のいずれの場合に多いのかについては、本観察からは断定できないが、“ながら歩き”の利用者は、駅利用者の5-20%の範囲で変動することが明らかとなった。

調査

次に、“ながら歩き”に関する質問紙調査を大学生に行う。“ながら歩き”は、パーソナリティ要因とはいえ、それを行う条件が整っていれば誰もが行いうると考えられる。調査では、スマートフォンを含む携帯端末の利用時間の他に、“ながら歩き”を行う他者の目撃に関する質問、“ながら歩き”を行う自己に関する質問の2系統を用意した。

方法

調査協力者 4年生大学生288名が調査に参加した。

男性52名、女性235名、年齢範囲は18-32歳であった。

調査項目 質問紙は、年齢・性別を回答するフェイスシートの他に、携帯端末の操作時間・操作内容、“なが

ら歩き”に関する質問から構成されていた。“ながら歩き”に関しては、それを目撃したことがあるか、目撃の頻度、“ながら歩き”で危険な状況を目撃したか、“ながら歩き”を実際に行うか、“ながら歩き”を行う際の携帯端末の操作内容、“ながら歩き”を行う理由など10問であった。いずれも選択肢が用意されており、調査協力者は選択肢の1つ、複数回答可の場合には複数に○をつけて回答した。

手続き 調査は、授業内で集団調査されたか、個人的に配布・回収が行われたかのいずれかであった。いずれの場合でも、調査協力者は10分程度で回答を終了した。

結果と考察

以下、調査項目ごとに結果と考察とを行う。

携帯端末の操作時間 質問紙では、5択が用意されていた(操作しない、1時間未満、1-2時間、3-4時間、5時間以上)が、携帯端末を操作しない者はいなかった。288名のうち、1時間未満と回答した者が10名(3.47%)、1-2時間と回答した者が50名(17.36%)、3-4時間と回答した者が166名(57.64%)、5時間以上と回答した者が62名(21.53%)であった。調査協力者の大学生は、全員が携帯端末を持っており、しかも操作時間3時間以上の者が大部分を占めていた。

携帯端末の操作内容 質問紙では10択が用意されていたが、複数回答可であり、無回答の選択肢も含まれていたため、回答された選択肢のみを記載する。有効回答307のうち、SNSが173(56.35%)、動画・音楽視聴が56(18.24%)、ゲームが40(13.03%)、ネット閲覧が24(7.82%)、検索エンジンが8(2.61%)、メー

Table 1. 曜日・時間帯別の利用者総数、“ながら歩き”人数、“ながら歩き”率(%)のクロス集計表

		朝ラッシュ	午前	正午	午後	夕ラッシュ	夜
	利用者総数	5,348	2,177	1,161	865	1,133	357
水曜日	“ながら歩き”人数	324	147	144	79	164	70
	“ながら歩き”率	6.06	6.75	12.40	9.13	14.47	19.61
	利用者総数	5,628	2,214	1,214	854	893	494
金曜日	“ながら歩き”人数	308	137	148	99	170	108
	“ながら歩き”率	5.47	6.19	12.19	11.59	19.04	21.86
	利用者総数	1,434	1,492	1,552	1,192	889	454
土曜日	“ながら歩き”人数	78	80	125	126	113	75
	“ながら歩き”率	5.44	5.36	8.05	10.57	12.71	16.52
	利用者総数	1,512	1,491	1,338	1,119	744	416
日曜日	“ながら歩き”人数	94	95	116	121	105	94
	“ながら歩き”率	6.22	6.37	8.67	10.81	14.11	22.60

ル送受信が5 (1.63%), 通話が1 (0.33%)であった。SNSの利用が圧倒的に多く、調査協力者288名の比率からすると60%程度であった。同様に、動画・音楽視聴は20%程度の人が、ゲームは14%程度の人が行っていたことになる。

“ながら歩き”の見積もり 質問紙は、“ながら歩き”を行っている人の割合についての見積もりを回答するものであった。回答選択肢として5択が用意されていた(まれにしかない、全体の3分の1程度、全体の半数程度、全体の3分の2程度、ほとんどの人)。288名のうち、まれにしかないと回答した者が25名(8.68%)、3分の1程度と回答した者が107名(37.15%)、半数と回答した者が86名(29.86%)、3分の2と回答した者が53名(18.40%)、ほとんどの人と回答した者が17名(5.90%)であった。観察における、実際に“ながら歩き”を行う人の割合と比べると、多めに見積もられていることがうかがえる。

危険な事態の目撃とその内容 質問紙は、“ながら歩き”による危険な事態の目撃頻度と、その事態の内容とを回答するものであった。頻度については、回答選択肢として5択が用意されていた(まったくない、たまに、週1回程度、2-3日に1回程度、ほぼ毎日)。内容については、複数回答可であり、無回答の選択肢も含まれていたため、回答された選択肢のみを記載する。頻度については、288名のうち、まったくないと回答した者が65名(22.57%)、たまにと回答した者が194名(67.36%)、週1回程度と回答した者が17名(5.90%)、2-3日に1回程度と回答した者が8名(2.78%)、ほぼ毎日と回答した者が4名(1.39%)であった。その目撃内容については、有効回答350のうち、人どうしが衝突した事態が172(49.14%)、つまりいた事態が83(23.71%)、ものに衝突した事態が48(13.71%)、人と車・自転車が衝突した事態が34(9.71%)、ながら歩きで口論していた事態が4(1.14%)、その他が9(2.57%)であった。調査協力者288名の比率からすると、60%程度の人が、人どうしの衝突を目撃しているにもかかわらず、その頻度事態は低いため、“ながら歩き”の危険性を過小評価している可能性が推測される。

“ながら歩き”を行うか 質問紙は、調査協力者自身が“ながら歩き”を行う頻度を回答するものであった。回答選択肢として5択が用意されていた(まったくない、たまに、週1回程度、2-3日に1回程度、ほぼ毎日)。288名のうち、まったくないと回答した者が10名(3.47%)、たまにと回答した者が136名(47.22%)、週1回程度と回答した者が11名(3.82%)、2-3日に1回程度と回答した者が35名(12.15%)、ほぼ毎日と

回答した者が96名(33.33%)であった。ほぼ毎日および2-3日に1回“ながら歩き”を行う頻度の高い者と、ほとんど“ながら歩き”を行わないかあるいはたまにしか行わない頻度の高い者とで、2極に分かれることがうかがえる。

危険な事態の経験とその内容 質問紙は、調査協力者自身が“ながら歩き”を行っていた際に、危険な事態に遭遇した経験と、その事態の内容とを回答するものであった。頻度については、回答選択肢として5択が用意されていた(まったくない、1度だけ、週1回程度、2-3日に1度程度、ほぼ毎日)。内容については、複数回答可であり、無回答の選択肢も含まれていたため、回答された選択肢のみを記載する。頻度については、有効回答は278名のうち、まったくないと回答した者が196名(70.50%)、1度だけと回答した者が72名(25.90%)、週1回程度と回答した者が9名(3.24%)、2-3日に1度と回答した者が1名(0.36%)、ほぼ毎日と回答した者が0名(0%)であった。その内容については、有効回答112のうち、つまりいた事態が42(37.5%)、人と衝突した事態が32(28.57%)、ものに衝突した事態が22(19.64%)、車・自転車が衝突した事態が6(5.36%)、転落した事態が1(0.89%)、その他が9(8.04%)であった。“ながら歩き”において、これまで危険な事態に遭遇したことがないと回答するものが70%おり、みずからの経験に基づいて、“ながら歩き”の危険性を過小評価している可能性が示唆される。

“ながら歩き”の際の操作内容 質問紙は、調査協力者自身が“ながら歩き”を行う際に、何を操作しているかを回答するものであった。操作内容については、複数回答可であり、無回答の選択肢も含まれていたため、回答された選択肢のみを記載する。有効回答596のうち、SNSが187(31.38%)、音楽・動画の視聴が131(21.98%)、地図の確認が78(13.09%)、通話が53(8.89%)、ゲームが45(7.55%)、メール送受信が34(5.70%)、ネット閲覧が25(4.19%)、検索エンジンが23(3.86%)、スケジュール確認が20(3.36%)であった。調査協力者288名との割合では、SNSを行っている者が約65%、音楽・動画の視聴をする者が約45%、地図の確認をする者が約27%、通話をする者が約18%、ゲームをする者が約16%、メール送受信をする者が約12%、ネット閲覧をする者が約9%、検索エンジンを使う者が約8%、スケジュール確認をする者が約7%であった。

“ながら歩き”を行う理由 質問紙は、調査協力者自身が“ながら歩き”を行う理由を回答するものであった。理由については、複数回答可であり、無回答の

市民公開講座「もの忘れと上手につき合うコツ」の概要¹ —日常生活のメタ記憶と受診意思決定との関連性—

上野 大介・金敷 大之・金綱 知征

平成 28 年 10 月 31 日受理

Effect of extension lecture “Tips for adapting with forgetfulness”: Examining the relationship between meta-memory of everyday memory and decision making pertaining to medical check-ups

Daisuke Ueno, Hiroyuki Kanashiki, Tomoyuki Kanetsuna

Abstract

This article reports the effect of the extension lecture “Tips for adapting with forgetfulness” conducted at Koshien University. The extension lecture aimed to impart knowledge about forgetfulness from a psychological perspective and ways to prevent or adapt to forgetfulness. With reference to knowledge about forgetfulness, we used the “Everyday Memory Questionnaire” during the lecture and examined the relationship between meta-memory of everyday memory and decision making pertaining to medical check-ups. The participants were 16 citizens (7 men, 9 women, mean age = 62.63 years, SD = 12.23, range = 41-85 years) and the participants for the survey were 28 citizens and college students (10 men, 22 women, mean age = 44.68 years, SD = 22.7, range = 19-85 years). Almost all participants of the extension lecture were understood the content and seemed to be willing to implement the tips for preventing forgetfulness. We examined the relationship between recent meta-memory and meta-memory when making a decision regarding medical check-ups. Findings revealed a positive correlation between these variables. Additionally, the finding of the survey suggested that meta-memory is not a cue for subjective judgement while making decisions pertaining to medical check-ups.

Keywords : extension lecture, forgetfulness, daily life memory, meta-memory, decision-making

1. はじめに

日本では、2005年に高齢化率が20%を超えて、超高齢社会になった(厚生労働白書、2006)。平成27年には、高齢者人口は3392万人、総人口に占める割合が26.7%になった(高齢社会白書、2016)。超高齢社会において健常高齢者の生きがいや独居による孤独感などの心理的問題が提起される中、認知症患者の増大といった医学的問題も見逃すことはできない。65歳以上の5人に1人が認知症と診断されると推定されている。認知症は的確な治療法が確立されていないものの、早期発見の場合に症状の悪化を防ぐ治療法が確立されている。よって、高齢者心理学の観点から認知症予防のみならず、健常高齢者が早期に認知症の前駆状態、特に記憶の衰えを自覚し、受診行動につなげることが必要と考える。

日常生活記憶と受診意思決定

日常生活場面における人間の様々な記憶行動や記憶能力を質問紙調査によって個人の日常記憶について自己報告を求めて、その根底にある記憶過程を捉えようとする試みがなされている(清水・高橋・齊藤、2006)。一般的に記憶能力といえば、研究対象者に対して日常場面での出来事の再生や再認を求め、その記憶能力を測定するものを思い浮かべるが、研究対象者自身がそうした出来事の再生や再認を意識的にどのように受け止めているかを測定するものがある。このような自身の記憶能力に対する認識や知識のことをメタ記憶という。

加齢に伴い客観的な記憶能力が低下していても、個人の記憶能力の主観的報告や回想的判断が加齢に伴い低下していない場合もある。その場合、個人の客観的な記憶能力の低下に気づいておらず、周囲に指摘され

て初めて客観的な記憶能力と主観的な記憶能力にズレが生じていることを知ることになる。つまり、メタ記憶が個人の客観的な記憶能力低下の気づきやもの忘れ外来や認知症外来を受診する判断に影響している可能性が考えられる。

目的

本論では、平成28年3月に甲子園大学で実施された市民公開講座「もの忘れと上手につき合うコツ」の概要とその講座中に調査した日常生活のメタ記憶と想定される受診意思決定との関連性について報告する。市民公開講座「もの忘れと上手につき合うコツ」では、参加者が実際に日常生活のメタ記憶を測定し、メタ記憶を知ってもらうことを目的とした。さらに、日常生活のメタ記憶と受診意思決定との関連性を明らかにすることを調査の目的とした。

2. 方法

調査対象者

調査対象者は、甲子園大学の市民公開講座のうち「もの忘れと上手につき合うコツ」の参加者16名(男性7名、女性9名、中央値64.5歳、平均年齢62.63歳、標準偏差12.23、年齢幅41-85歳)およびA大学の大学生と大学院生12名(男性3名、女性9名、中央値20歳、平均年齢20.75歳、標準偏差1.96、年齢幅19-25歳)であった。

調査対象者は合計28名(男性10名、女性22名、中央値51.5歳、平均年齢44.68歳、標準偏差22.73、年齢幅19-85歳)であった。

調査項目

日常生活でのメタ記憶を測定する質問紙に日常生活記憶尺度(清水・高橋・齊藤、2007)がある。日常生活記憶尺度は、調査協力者個人の記憶信念および自らの記憶能力に関する主観的評価や回想的判断を調べるメタ記憶質問紙のうち、特に記憶能力の自己評価を測定する尺度である。調査では、現在の日常生活における記憶の自己評価を測定する目的で、清水ら(2007)の日常生活記憶尺度を用いた。日常生活記憶尺度は、調査対象者が日常生活場面での特定の記憶行動や記憶現象にみられる失敗や困難を表す記述文(全28項目)に対して、その出現頻度を「最近6ヶ月で1回もない」、「最近6ヶ月で1回くらい」、「最近6ヶ月で1回以上、月に1回以下」、「月に1回くらい」、「月に1回以上、週に1回以下」、「週に1回くらい」、「週に1回以上、日に1回以下」、「日に1回くらい」、「日に1回以上」の9段階で評定する。

清水ら(2006, 2007)による因子分析の結果、日常生活尺度は「検索」(日常生活の出来事や行為、発話に関する失念や忘却に関する12項目)、「活動の記憶」(日常生活の出来事や行為、発話に関する失念や忘却に関する4項目)、「課題モニタリング」(特定の記憶課題場面で、通常ならば容易に想起できそうな熟知性の高い事柄であるにもかかわらず、想起できないという状態に関する6項目)。「会話モニタリング」(他者とのコミュニケーションの場で記憶の混乱や忘却が生じることにに関する3項目)、「空間記憶」(場所の記憶に関する3項目)という5つの下位因子から構成されている。

また、どの程度日常生活における記憶が低下したら医療機関を受診するかの自己評価を測定する目的で、清水ら(2007)の日常生活記憶尺度の教示文を変更したものをを用いた。教示文は、「以下は先ほどと同じ日常生活場面での特定の記憶行動や記憶現象を表す記述文です。それぞれの記述文について、どのくらい頻度が見られると医療機関の受診を考えますか。その頻度について回答して下さい。(想像してご回答下さい)」に変更した。

手続き

「もの忘れと上手につき合うコツ」の概要 2016年3月10日に甲子園大学7号館727教室にて「もの忘れと上手につき合うコツ」と題した講義とワークショップを実施した。本講座の目的は、受講者に心理学の観点から記憶ともの忘れについて理解し、もの忘れを予防する工夫について実践してもらうことであった。

講座の前半は、もの忘れの種類、記憶の特徴と種類、予定の記憶とうまくつき合うコツ、運動と記憶力との関係について講義を行った。もの忘れの種類では、受講者が日常生活記憶尺度(清水ら、2006)を記入し、もの忘れの種類と自身のもの忘れの頻度について理解を促した。記憶の特徴と種類では、もの忘れは思い出し忘れだけでなく覚え間違いもあること、知識や技能といった記憶は加齢によって低下しにくいことを解説した。予定の記憶とうまくつき合うコツでは、日常生活の展望的記憶に関する観点から高齢者は時間で設定した予定よりも、食事など出来事の前後に設定した予定の方が忘れにくいことを紹介した。運動と記憶力の関係では、軽い運動をすることで脳血流やドーパミン分泌が向上することにより記憶力が低下しにくいことを紹介した。

講座の後半は、転倒防止のために、室内の整理整頓が必要であるが、「ものをどこにしまったかを忘れる」ことが多いため、整理整頓によるもの忘れ予防に関するワークショップを行った。受講者に4つの中が見え

ない箱と8種類の文具を用意し、文具の種類を覚えながら、文具を一つずつ箱に片付けてもらった。30分ほど、ロコモティブシンドロームや視力低下による日常生活や記憶力の問題について講義を行った後、文具をどの箱に片付けたかを思い出してもらった。整理整頓によるもの忘れを防ぐには、覚え間違いをしないように落ち着いて片付けること、同じ形状の棚に片付ける際は、それぞれの棚を弁別できるように目印をつけることなどを提案した。

講座終了後、受講者に講座の理解度(1-7点)、理解した点、コメントを記入してもらった。

調査手続き 調査は2016年3月10日に甲子園大学で実施した市民公開講座の参加者と2016年3月15日に来学していた大学生を対象に分けて実施した。二度の調査とも実施する前に調査の目的を説明し、調査参加に同意した者に調査用紙への記入をお願いした。市民公開講座の参加者は、講座開始直後に日常生活記憶尺度を記入し、講座中に日常生活記憶尺度について説明し、講座終了後に教示文を変更した日常生活尺度を記入した。調査対象者の大学生には、個別に調査用紙を配布し、回答後直接回収した。

3. 結果

講座に関する評価と感想

回答者は5名であった。講座の理解度は平均5.4点であった。理解した点の欄には、「運動はドーパミンが合成され、前頭葉が活性化される」「思い出すには先ず覚えること」「ロコモによる整理整頓」「背景との色のコントラストで対処法」「もの忘れはそれとつき合うことが大切と理解した」が書かれていた。コメント欄には、「もう少し記憶術の具体的な方法がいろいろ話していただけるとよかった」「10年くらい前の記憶が思い出せないことが1つあり、それをどうしても思い出したいけど、今日のヒントでもう一度考え直してみます」が書かれていた。

日常生活記憶のメタ記憶と受診意思決定の関連性

年齢と現在の日常生活記憶5因子と医療機関を受診するかを想定した日常生活記憶5因子についてピアソンの積立相関分析を行った。相関係数は表1の通りである。

分析の結果、年齢と概ね全ての項目とに有意な負の相関関係がみられた。また、現在の記憶生活記憶5因子の因子間相関と医療機関を受診するかを想定した日常生活記憶5因子の因子間相関はそれぞれ有意な正の相関がみられた。

現在の記憶生活記憶5因子の因子間相関と医療機関

を受診するかを想定した日常生活記憶5因子には概ね有意な正の相関関係がみられた。しかしながら、現在の「検索」と医療機関を受診するかを想定した「会話モニタリング」に有意な相関がみられなかった。また、現在の「会話モニタリング」と医療機関を受診するかを想定した5因子全てに有意な相関がみられなかった。さらに、現在の「空間記憶」と医療機関を受診するかを想定した「検索」と「会話モニタリング」に有意な相関がみられなかった。

4. 考察

講座に関する評価と感想

今回の市民公開講座「もの忘れと上手につき合うコツ」では、心理学の観点からもの忘れに関する記憶の特徴に関する講義ともの忘れを防ぐコツに関するワークショップを行った。講座の理解度は7点中平均5.4点であったことから、内容の理解度は概ね高かった。理解した点については、講義に関する内容が2点、ワークショップに関する内容が2点、全体に関する内容が1点であった。よって、講座内容の講義とワークショップの配分は良かったと推測される。コメント欄には、記憶術の具体的な方法を期待していたというコメントがあり、今後の講座内容の参考にしたい。また、どうしても思い出せない過去の記憶を思い出すヒントにしたいといった講座を活用しようとする前向きなコメントもあり、市民公開講座として意義があった。

日常生活記憶のメタ記憶と受診意思決定の関連性

今回の講座では、日常生活記憶と医療機関の受診意思決定を判断する日常生活記憶との関係性について、質問紙法を用いて検討した。その結果、年齢が高くなるにつれメタ記憶が低下すること、現在の日常生活記憶5因子の因子内相関が高く、医療機関を受診するかを想定した日常生活記憶5因子の因子内相関がそれぞれ高かったことから、尺度の信頼性は十分に確保されたものであった。

現在の日常生活の記憶が医療機関を受診すると判断した日常生活のメタ記憶に及ぼす影響を検討した結果、概ね現在の日常生活におけるメタ記憶と医療機関を受診するかを想定した日常生活におけるメタ記憶に有意な正の相関関係がみられた。このことから、現在の日常生活における記憶の失敗経験を多く感じている人ほど、医療機関を受診するかを判断する際の日常生活における記憶の失敗経験を多く想定していた。よって、現在の日常生活に関するメタ記憶は医療機関を受診する判断の手がかりにはなりにくいと考えられる。

しかしながら、現在の検索の失敗経験頻度と医療機関を受診するかを判断する際の会話場面における記憶の失敗経験頻度に関連性がみられず、現在の検索の失敗経験を主観的に多く感じていても、医療機関を受診する際に主観的な会話場面の失敗経験頻度に反映されない可能性がある。また、現在の会話場面における記憶の失敗経験頻度と医療機関を受診するかを判断する際の日常生活における記憶の失敗経験頻度と関係性がみられず、現在の会話場面の記憶の失敗経験を主観的に多く感じていても医療機関を受診する際の主観的な日常生活における記憶の失敗経験頻度に反映されない可能性がある。さらに、現在の場所の記憶に関する失敗経験頻度と医療機関を受診するかを判断する際の検索の失敗経験頻度と会話場面における記憶の失敗経験頻度と関係性がみられず、現在の場所の記憶に関する失敗経験を主観的に多く感じていても医療機関を受診する際に主観的な検索の失敗経験頻度と会話場面における記憶の失敗経験頻度に反映されない可能性がある。以上のことから、現在の日常生活のメタ記憶は記憶愁訴に関する医療機関を受診する際の日常生活のメタ記憶の手がかりにはなりにくい。よって、医療機関を受診するかどうかの手がかりは主観的な自己の記憶力に対する認識ではなく、客観的な記憶力に関する情報が必要であると考えられる。

5. 引用文献

- 厚生労働省 (2006) 『平成18年版厚生労働白書 (全体版)』第1章我が国の社会保障を取り巻く環境と国民意識の変化、pp 9 (<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/06/dl/1-1.pdf>)
- 総務省 (2016) 『平成28年度高齢社会白書 (全体版)』平成27年度 高齢化の状況及び高齢社会対策の実施状況、pp 2. (http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2016/zenbun/pdf/1s1s_1.pdf)
- 清水寛之・高橋雅延・齊藤智 (2006) 日常記憶に関する自己評価の分析——メタ記憶質問紙による検討——心理学研究、77、366-371.
- 清水寛之・高橋雅延・齊藤智 (2007) メタ記憶質問紙を用いた日常記憶に関する自己評価——日常記憶質問紙、認知的失敗質問紙、および記憶能力質問紙の標準データと因子構造——人文学部紀要 (神戸学院大学人文学部)、27、143-166.

注

- ¹ 本研究は平成27年度私立大学等教育研究活性化設備整備費補助金 (タイプ2「地域発展」) の補助により実施された。調査の分析に際して、甲子園大学大学院心理学研究科修士課程2年真野佑美子氏にご協力をいただいた。

表1 現在の日常生活記憶5因子と受診を想定した時の日常記憶5因子のピアソンの積立相関係数

	年齢	検索 (現在)	活動の記憶 (現在)	課題モニタリング (現在)	会話モニタリング (現在)	空間記憶 (現在)
年齢	1.00					
検索 (現在)	-0.55 **	1.00				
活動の記憶 (現在)	-0.59 **	0.80 ***	1.00			
課題モニタリング (現在)	-0.36 †	0.50 **	0.66 ***	1.00		
会話モニタリング (現在)	-0.57 **	0.64 ***	0.68 ***	0.63 ***	1.00	
空間記憶 (現在)	-0.55 **	0.52 **	0.68 ***	0.80 ***	0.66 ***	1.00
検索 (受診想定)	-0.50 **	0.46 *	0.53 **	0.38 *	0.24	0.32 †
活動の記憶 (受診想定)	-0.55 **	0.46 *	0.61 **	0.45 *	0.30	0.45 *
課題モニタリング (受診想定)	-0.51 **	0.38 *	0.47 *	0.47 *	0.27	0.49 **
会話モニタリング (受診想定)	-0.51 **	0.29	0.38 *	0.41 *	0.20	0.37 †
空間記憶 (受診想定)	-0.58 **	0.44 *	0.61 **	0.54 **	0.35 †	0.52 **

	検索 (受診想定)	活動の記憶 (受診想定)	課題モニタリング (受診想定)	会話モニタリング (受診想定)	空間記憶 (受診想定)
年齢					
検索 (現在)					
活動の記憶 (現在)					
課題モニタリング (現在)					
会話モニタリング (現在)					
空間記憶 (現在)					
検索 (受診想定)	1.00				
活動の記憶 (受診想定)	0.96 ***	1.00			
課題モニタリング (受診想定)	0.92 ***	0.92 ***	1.00		
会話モニタリング (受診想定)	0.89 ***	0.85 ***	0.92 ***	1.00	
空間記憶 (受診想定)	0.94 ***	0.96 ***	0.96 ***	0.90 ***	1.00

*** p < .001 ** p < .01 * p < .05 † p < .10

新入生に対する携帯電話と情報スキルに関するアンケート結果について

梶木 克則

平成 28 年 10 月 31 日受理

Questionnaire results on mobile phones and information skills for freshmen

Yoshinori Kajiki

Abstract

In the first-year class of information processing exercise at Koshien University, I have conducted a questionnaire survey regarding the following matters for the past several years: the smartphone ownership in the class, the age when the students started to use mobile phones, the subject names and the period of computer exercise at high school, and their proficiency in Word, Excel, Power Point and touch typing.

Information literacy education in high school varies from school to school. Most of the students learn computer skills only one year. It seems that the skills gap widens before entering the university. Thus, it is difficult to raise them to a certain level with just a few months of training in freshman year.

Keywords : Questionnaire results, mobile phone, information skills, freshmen

1. はじめに

高校での教科「情報」が始まり13年になるが、いまだに高校で情報処理の演習を受けてこなかったとか、1年程度であったため覚えていないというケースも多く、相変わらずスキルの格差は狭まっていないように思われる。以前から入学生に対して担当している情報処理演習の中で、高校での情報教育特にパソコンスキルに関連する部分についてアンケートを実施してきた。その他、数年前から従来の携帯電話に代わってスマートフォンが普及し、携帯電話・スマートフォンの所持率、いつ頃から使っているか、旧型携帯とスマートフォンの割合や月額料金なども含めて答えてもらうようにした。

携帯電話に関する部分は、担当する情報処理演習の出席登録に関連して、以前から旧型携帯電話に対応したシステムで行っている関係で、小さい画面に入る設計にせざるを得なかったという点がある。その他、eラーニングを活用するには旧型携帯電話に対応している必要があった。さらに、大学が提供するメールについても、旧型携帯電話から送受信することは難しく、携帯電話へ転送しておくようにという指導に留まっていた。最近ではほぼ全員がスマートフォンを持つようになり、メールの設定により大学のメールの送受信が

可能となってきた。画面は小さいがパソコンと変わらない環境となった。ただ、クラスに1人か2人は携帯電話を持っていなかったり、旧型携帯を持っていることが気付きである。

情報処理演習の担当者として以前から徹底している点はタッチタイピングである。就職して職場のパソコンを使いこなす上でタイピングの速さは重要であり、楽に打てることが基本であると思っている。タッチタイピングの指導の際に、高校でタイピングの練習をしてきたかを尋ねるようにしているが、高校によりまちまちであり、徹底して練習してきたというのはわずかである。タッチタイピングの入学時での状況を調査項目に入れている。

情報スキルに関する部分では、ワード・エクセル・パワーポイントなどをどの程度習ってきたかや、使えるかについてできるだけ知っておきたいが、その度合いを測ることは、尋ね方を含め、難しくあいまいである。何らかの資格を持っているかどうかで判断する方がはっきりする項目である。

本稿では、以上のような項目に関して、著者が担当する情報処理演習で、2012年度から始めたアンケート調査の結果について述べる。

2. 調査対象と期間

調査対象は著者が担当する科目の情報処理演習の受講者である。情報処理演習は各学部の1回生向けの必修科目となっており、半期科目で前期のみか前期・後期の配当になっている。本アンケートは、授業の1回目か2回目に実施するようにしている。

表1 調査対象者数

年度	学部	対象者数
2012年度	心理学部	42
2013年度		30
2014年度		22
2015年度	栄養学部	132
2016年度		93

調査期間は、2012年度から2016年度までであり、その中で2014年度までは心理学部1クラスを対象とし、2015年度からは栄養学部3クラスを対象にアンケート調査を行った。調査対象者数を表1に示す。

3. 調査項目

主な調査項目は、携帯電話、高校での情報科目、タイピング能力、情報スキルである。2012年度あたりは、まだ旧型携帯電話の割合が4割弱あり、旧型携帯かスマートフォンかの選択肢を選ぶ形式を2013年度まで続けた。2014年度からは、スマートフォンの種類として、iPhoneかアンドロイドかその他かを尋ねるよう変更した。さらに、自分のパソコンやタブレットを持っているかについて、デスクトップPCかノートPCかタブレット(3種)について複数回答可の設定も追加した。

なお、このアンケートはグーグルのフォームを利用して作り、回答直後に集計のグラフ(回答の概要を表示)を教示用モニタを通じて見せるようにした。

3.1 携帯電話に関する項目

携帯電話に関しては、2012年度は携帯電話かスマートフォンかのどちらか、キャリアはどこか、1ヶ月の料金を尋ね、2013年度から使い始めた時期とスマートフォンに変えた時期を追加した。2014年度以降、スマートフォンの種類も尋ねるようにした。iPhoneの利用者が多いことと、携帯からスマホに変わり月額の利用料が増えたことが伺える。質問項目の移り変わりが分かるよう2012年度と2016年度のアンケート画面を示す。図1に2012年度のアンケート画面の携帯電話に関する部分を示す。図2に2016年度の同様の部分を示す。

4-1 現在使っているのは携帯・スマホ？*

- 携帯電話
- スマートフォン
- 両方
- 持たず

4-2 キャリアはどこですか

- ドコモ
- au
- ソフトバンク
- その他:

5. 1ヶ月の料金はどれくらいかかっていますか

図1 2012年度の携帯に関する質問項目

4-1 現在使っているのは旧型携帯・スマホ？*

- 旧型携帯電話
- スマートフォン(iPhone)
- スマートフォン(アンドロイド)
- スマートフォン(その他)
- 両方
- 持っていない

4-2 キャリアはどこですか

- ドコモ
- au
- ソフトバンク
- その他:

4-3 いつから旧型携帯電話あるいはスマホを使い始めましたか

- 小学生から
- 中学生から
- 高校生から
- 大学に入学時から
- 持っていない

4-4 スマホに変えたのはいつ、あるいは変える予定は元からスマホの人も

- 2年以上前
- 1年以上前
- 半年以上前

図2 2016年度の携帯に関する質問項目

3.2 高校での情報科目と期間に関する項目

高校では教科情報の科目として3つの種類(情報A、情報B、情報C)から1つ以上を選ぶ形で実施されてきている。図3に示すように3種類の科目とその他も含めて、複数選択できる形にした。ある時点で3種類の科目から2科目に変わったため、その他に入力してもらえるようにした。

期間は、1学期間だけ、半年程度、1年間、1年半程度、2年間、2年半程度、3年間の内から1つ選べるように選択肢として尋ねた。

6-1 高校での情報科目は
*複数選択可能です。

情報A
 情報B
 情報C
 その他:

6-2 高校での情報科目の期間
*高校3年間の合計の期間を教えてください。

図3 高校での情報科目と期間に関する質問項目

3.3 タイピングに関する項目

高校でタイピングの練習をしてきたかを把握するために尋ねているが、その度合いを表すことは難しく、図4に示すようなあいまいな表現になっている。

6-3 タイピングについて、どれくらいできますか

手元を見ないで両手で打てる
 たまには見てしまうが両手で打てる
 見ないと打てないが両手を使える
 両手は使えないがそこそこ打てる
 ゆっくりしか打てない
 まったく打てない

図4 タイピング能力に関する質問項目

3.4 情報スキルに関する項目

高校で習った情報関連のスキルがどの程度身についているかを図5に示すマトリックス形式で答えてもらえるようにした。7項目のスキルについて、かなりできる、割合できる、ある程度できる、少しかできる、全くできない(習っていない)の5択で答えてもらった。

6-4 高校で習った情報関連の技能は身についていますか
できるできない、あるいは分かっている度合いで教えてください。

	かなりできる	割合できる	ある程度できる	少しかできる	全くできない(習っていない)
①タイピング	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②メール	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③情報検索	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
④情報モラル	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑤ワード	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑥エクセル	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑦パワーポイント	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑧その他	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

図5 情報スキルに関する質問項目

3.5 情報関連の資格に関する項目

これまでに取得している情報関連の資格を図6に示すように記述式で答えてもらい、これから取りたい情報関連の資格についてはその理由も尋ねた。商業系や情報関係に熱心な高校では、全国商業高校の情報関連

資格を取得している学生がいる。

7. 取得している情報関連の資格を箇条書きで

8. これから取りたい情報関連の資格とその理由
(資格の名称とその右に取りたい理由を)

図6 情報関連の資格に関する質問項目

4. 調査結果

3章に示した各種質問項目についての回答結果において、5年間の推移を中心にそれぞれの変化を示す。なお、5年間の各年度の対象者数は、2章の表にまとめたとように、年度により大きく違う点に注意して見てもらう必要がある。

4.1 携帯電話に関する回答結果

携帯・スマホに関する移り変わりを図7のグラフ上に表している。2014年度以降はスマホの種類についても選べるようにしたため、それらが色分けされている。

2012年度から2013年度にかけて、旧型携帯の減る様子が良く分かる。スマートフォンでは、iPhoneの割合が7割以上を占めていることが分かる。2014年度の分布が他の年度とやや違うのは、回答数が少ないことが影響していると考えられる。

旧型携帯電話の数は減り続けているが、2016年度で2人という回答であり、ゼロにはなっていない。

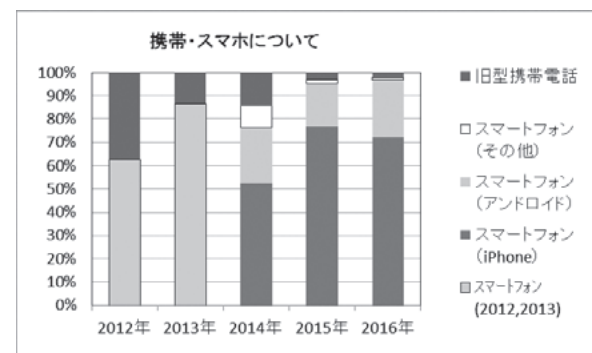


図7 携帯・スマホに関する移り変わり

4.2 高校での情報科目と期間に関する回答

2003年度に始まった教科「情報」は3種類の科目、すなわち「情報A・B・C」とあり、多くの高校では情報Aを選んで教えていることが分かる。

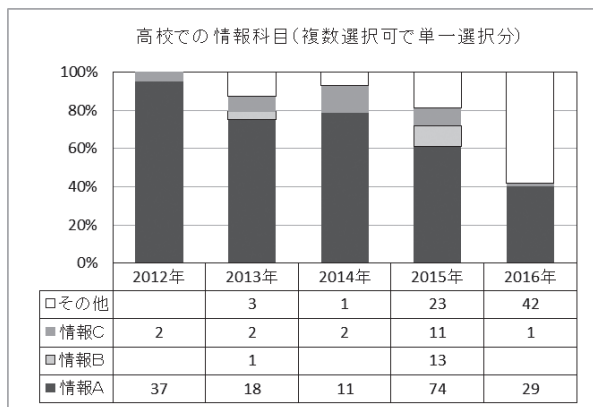


図8 高校での情報科目に関する集計結果

2013年度から高校入学生の情報科目がそれまでの3種類「情報A・B・C」から2種類「情報の科学・社会と情報」に2013年度から変わったことから、図8のその他に見られる部分が増えてきている。今後、その2科目の選択肢を追加する必要がある。

高校での情報科目の期間を見ると、図9に示すように1年間という回答が6割弱で最も多く、3年間の内の1年間しかパソコンや情報について学んでいないことが分かる。中には全く習ってきていないという話も聞く。

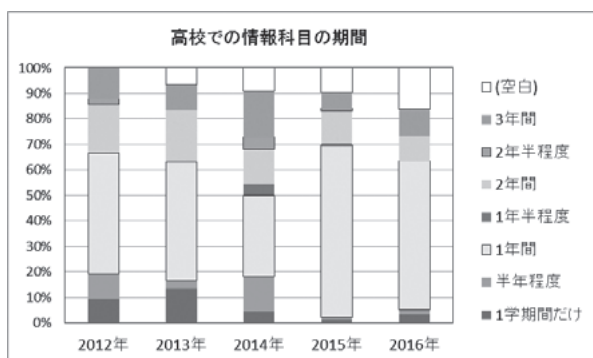


図9 情報科目の期間に関する集計結果

4.3 タイピングに関する項目

図10に示すタイピングについては、8割近くが手元を見ないと打てないと回答している。年度により多少の上下はあるが、改善されてきているということは無く、高校ではタイピングの練習は行われていないことが伺える。

図4に示す6段階の選択肢で、高校でタイピングの練習をしてきたかを尋ねているが、その度合いをうまく表すことは難しく、あいまいな表現になっている。手元を見ないで両手を使って、早く楽に打てることが理想であり、到達度を聞きたい。

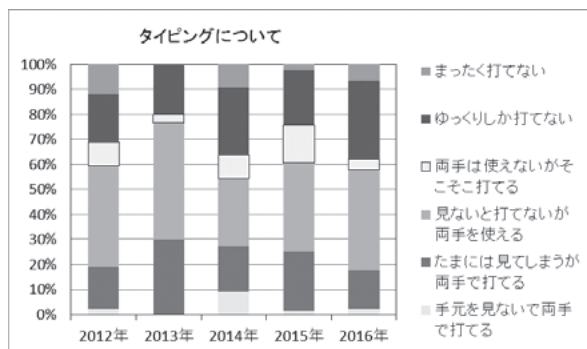


図10 タイピングに関する移り変わり

4.4 情報スキルに関する項目

高校で習った情報関連のスキル7項目について答えてもらったが、その中から4項目について示す。

まず、情報モラルに関してはスキルとは言いにくい項目で、どの程度知っているか、習ったかというところになる。図11に示すように、習っていないが3割程度で、少しを含めると半数がほとんど身についていないことが分かる。良くもなっていない。

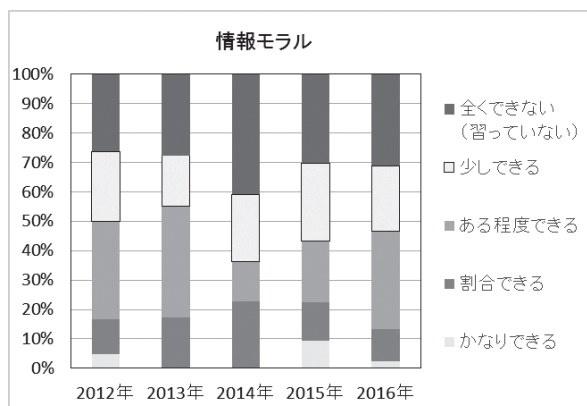


図11 情報モラルに関する移り変わり

図12のワードのスキルについても、できるようにはなっておらず、半数はほとんどできないと思われるレベルであり、5年間においての変化はあまりないことが伺える。

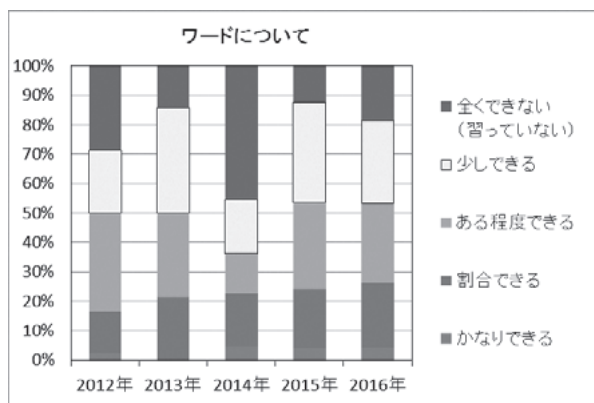


図12 ワードのスキルに関する移り変わり

図13に示すエクセルのスキルについては、ワードのものと同様分布を示しているが、ワードよりも少しだけできる割合が全体的に低くなっている。ワードよりもやや難しいことが伺える。

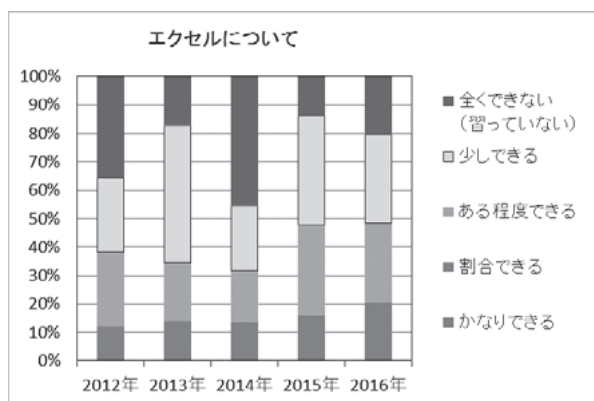


図13 エクセルのスキルに関する移り変わり

図14にパワーポイントのスキルを示す。ワードやエクセルよりも、できるという割合が全体的に低くなっていることが分かる。

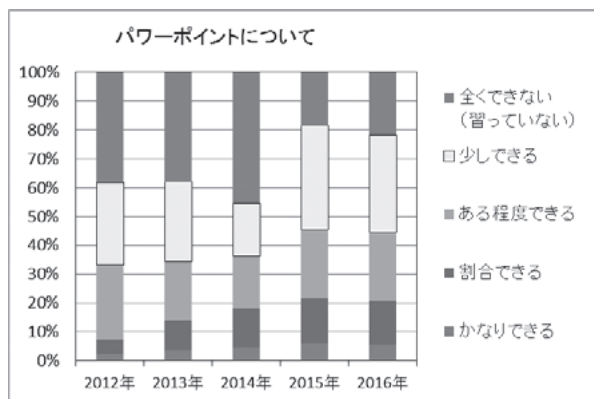


図14 パワーポイントのスキルに関する移り変わり

4.5 情報関連の資格に関する項目

これまでに取得している情報関連の資格を記述式で

答えてもらった。高校で奨励しているパソコン関連の資格として、全国商業高等学校協議会主催の情報処理検定があり、2015年度と2016年度でそれぞれ数人が取得しており、その他の資格も合わせると兩年とも10人前後が何らかの資格を1つ以上、多くて3つの資格を持っていることが分かった。多くはワードとエクセルに関する資格である。

これから取りたい情報関連の資格とその理由を尋ねてみると、ワードやエクセルに関連する資格と答えた学生が多く、高校で実施されているのは知っていたけれど受験しないままになっていたことや、就職のために必要と感じている、などの回答が得られた。

5. まとめ

携帯電話に関する調査から、旧型携帯電話が2012年度から2013年度にかけて大きく減っていったことが分かった。今ではほぼ全員がスマートフォンを持つようになり、パソコンと同等の性能を持つスマートフォンは、情報セキュリティの面からその危険性を指導する必要性が出てきていると考えられる。さらに、スマートフォンでなんでもできてしまうために、パソコンのスキルアップの必要性が薄れてきているところがあり、パソコンを使いこなせない学生が増えてきているように思える。特にタイピングについては、調査結果からも高校でのタイピングの練習はされておらず、大学生の間にタッチタイピングができるように指導しておく必要があることが分かる。

スマートフォン向けの情報セキュリティ対策として、2015年度から情報処理推進機構 (IPA) の映像で知る情報セキュリティのスマートフォンのセキュリティのビデオを授業の中で見せている。タイトルは、「大丈夫？あなたのスマートフォン - 安心・安全のためのセキュリティ対策-」で、約9分間のホームページ上のビデオである。

タイピングについては、かなり以前から大学生の間にタッチタイピングができるようになってもらいたいとの考えから、毎回演習の始め10分程度の時間を確保して、タイプ練習ソフトのミカモグの初級の練習1～6を2回通りするよう指導している。このポジション練習により指使いを覚える訓練であり、画面だけを見て練習を積み重ねれば、手元を見ないで打てるようになる。効果が実感できた学生からは、「レポートの入力が以前よりも早くなったと実感」、「演習が無くなっても自分で練習を続けます」といった意見が聞かれるようになった。

相変わらず、タイピングを含めた、ワード・エクセル・パワーポイントの情報スキルの格差は広く、全体

のレベルも上がってきてはいない状況である。これまで通り、初心者向けのテキストで基本操作を習得する演習を続ける必要がある。

参考文献

- [1] 梶木克則、那須靖弘、榊井猛：“ゲーグルドキュメントのフォーム機能を利用したアンケート作成演習の試み”、平成21年度情報教育研究集会、A3-4（2009）
- [2] 梶木克則：“大学入学時のスマホ・情報スキル・タイピングに関する調査について”、教育システム情報学会第41回全国大会、C6-1（2016）

他者の動機づけを推論する際の手がかりについて

金敷 大之

平成 28 年 10 月 31 日受理

Reasoning cues of other's motivation.

Hiroyuki Kanashiki

Abstract

The aim of this research was to specify factors of reasoning cues of other's motivation. One hundred twenty six participants answered questions that were consisted of 52 behavior and/or mood state. Result was that two principal components were found, one is indirect cues of motivation (e.g., his or her speaking actively relevant topic, his or her interest), and other is direct cues (e.g., his or her posture, his or her clothes).

Keywords: 動機づけ, 推論, 手がかり

目 的

ソニー生命保険株式会社(2015)の“社会人1年目と2年目の意識調査2015”によると, 20-29歳の男女1,000名のうち, 31.9%が, 先輩社会人に言われたらやる気が奪われてしまう言葉として, “やる気ある?”を選択した。このセリフの背景に, ある活動を行う当事者において認知された動機づけと, 他者が認知した動機づけとの間で, 何らかのずれがあると推測される。自己認知に基づく動機づけに関しては多くの尺度(e.g., 堀野・森, 1991)が開発されているため, 本研究では, 他者の動機づけの推論に注目する。

観察者が他者の動機づけを推論する際には, 何らかの手がかり情報に基づいて, それらを動機づけに帰属し, その高-低(“やる気”のあり-なし)を判断していると考えられる。本研究は, 動機づけの推論において特に重視される手がかり情報を特定し, その分類を行うことを目的とする。なお, 本研究では, 意識調査結果に基づいて, 動機づけを“やる気”と表現する。

方 法

調査協力者 126名が調査に協力した。内訳は, 大学生・大学院生, および, 彼(彼女)の友人あるいは家族であった。男性46名, 女性80名, 年齢範囲は17-69歳であった。

調査項目 自己調整学習における動機づけの表現(e.g., シャンク・ジーマン, 2009), および大学生へ

のインタビューに基づいて, 他者の“やる気”を読み取る手がかりになりそうな52項目を作成した。調査項目は, 他者の“やる気”のあり-なしを判別する際に重視するかどうかを尋ねる質問の表現とした。例えば“○○○○を行う際に, 彼(彼女)が, どの程度メモや記録をつけているか”のように, ある活動を○○○として, 手がかりを表現した。52項目は, 質問紙として, 4件法による回答(“4 重視する”, “3 やや重視する”, “2 あまり重視しない”, “1 まったく重視しない”)と併せて印刷された。

手続き 調査は大学生・大学院生に個人的に依頼して行われた。また, 彼(彼女)らの友人や家族への調査も併せて依頼された。まず調査の目的が質問紙内で説明され, 想起しやすい身近な活動場面(アルバイト, 仕事, クラブ, 趣味, 余暇など)を思い浮かべてもらった。その活動場面内で, 他者の“やる気”のあり-なしを判断する際に, 調査項目の情報を重視するかどうかの評定を求めた。

結果と考察

手がかり情報の縮約 52項目の手がかり情報について, 特に重視されているものを分類・抽出し, 合成得点を算出するために, 主成分分析を行った(バリマックス回転)。固有値の分布状況に基づいて, 2成分を抽出することにした。負荷量が.50未満の項目, 2成分の双方に負荷の高い項目を削除し, 最終的に18項目の

主成分分析を行った。その結果、第1主成分は、“48) 話題への参加”, “46) 友達や家族からの伝聞”など、動機づけを推論する間接的な手がかりと見なされた。また、第2主成分は、“04) 身体の姿勢”, “05) 身なりや服装”など、観察者の知覚する直接的な手がかりと見なされた(Table 1)。これらの結果に基づくと、他者の動機づけという内面について、観察者が“やる気”を判断する際には、2つの要因が関与していそうである。間接的な手がかりについては、行為者が、観察者に“やる気”があるものとして推論してほしい成分が、直接的な手がかりについては、公共的に観察できる行為者の外見や行動の成分が反映されているとも考えられる。

年齢群の差の検討 先輩社会人の“やる気”の認知のしかたと、学生の“やる気”の認知のしかたとの違いを明らかにするために、以上の主成分分析の結果に基づいて、各主成分における30歳以上群 ($n=36$) の合成得点と、24歳(大学院生)以下群 ($n=76$) のそれとが比較された。25-29歳の14名については、社会人ではなかったため、分析から除外した。第1主成分である間接的な手がかりの平均値 (SD) は、30歳以上群で-0.304 (1.071), 24歳以下群で0.057 (0.928)であった。第2主成分である直接的な手がかりの平均値 (SD) は、30歳以上群で0.287 (1.037), 24歳以下群で-0.169 (0.938),

であった。これらの平均値の差の検定を行ったところ、間接的な手がかりについては、有意傾向ではあるが、24歳以下群が間接的な手がかりを重視しているほどには、30歳よりも重視していない傾向が伺えた [$t(110) = 1.83, p < .08$]。これに対して直接的な手がかりについては、30歳以上群の重視する度合いが、24歳以下群の重視する度合いよりも有意に高かった [$t(110) = 2.33, p < .05$]。

直接的な手がかりの差の検定に基づくと、年長者が他者の“やる気”を推測する際には、若年者と比べて、観察者として直接に知覚できる手がかり(姿勢、服装、話し方、視線など)をより重視しがちであると推測される。先輩社会人に“やる気ある?”と言われてしまう原因として、公共的に観察できる行為者の外見や行動が、“やる気”のある状態とはいえない、ということが第1に考えられる。第2に、有意傾向ではあったが、間接的な手がかりの差の検定に基づくと、年長者は若年者よりも間接的な手がかり(話題への参加、反省する発言、思い入れなど)をそれほど重視していない。今回の研究では、他者にどのようにくみ取ってほしいのかを調査していないが、仮説として、若年者が“やる気”があると推測してほしいのに、先輩社会人はそう解釈してくれていない、という可能性が推測される。した

Table 1. 特に重視された手がかり情報の成分 ($n=126$)

項 目	主成分 1	主成分 2
第1主成分 観察者の推論のための間接的な手がかり ($\alpha = .83$)		
48) ○○○の話題に、彼(彼女)が、どの程度積極的に参加するか	.69	.10
52) ○○○に関して、周囲からの無理難題を、彼(彼女)がどの程度引き受けるか	.67	.17
47) ○○○の話題に、彼(彼女)が、どの程度興味・関心を示すか	.66	-.02
41) ○○○に関して、彼(彼女)が、反省する発言を、どの程度行うか	.65	.12
49) ○○○の話をしている際に、彼(彼女)が、どの程度思い入れを示すか	.64	.05
22) ○○○を行う際に、彼(彼女)が、他の何かを行う際と比べて、どの程度違うか	.59	.10
46) ○○○のやる気について、彼(彼女)の友達や家族が、どの程度言っているか	.59	.14
42) 彼(彼女)が、人の見ていないところで、どの程度○○○を行っていきそうか	.59	.16
51) ○○○を行う際に、彼(彼女)が、どの程度独力で行動しようとするか	.58	-.09
39) ○○○に関して、彼(彼女)のこだわりが、どの程度強いのか	.53	.23
第2主成分 観察者の知覚に基づいた直接的な手がかり ($\alpha = .83$)		
04) ○○○を行う際に、彼(彼女)が身体の姿勢を、どの程度正しているか	.04	.76
05) ○○○を行う際に、彼(彼女)の身なりや服装が、どの程度整っているか	-.13	.72
01) ○○○を行う際に、彼(彼女)の話し方に、どの程度力が入っているか	-.08	.69
03) ○○○に関連するものに、彼(彼女)の視線が、どの程度向けられているか	.12	.63
19) ○○○を行う際に、彼(彼女)がどの程度メモや記録をつけているか	.20	.62
02) ○○○を行う際に、彼(彼女)の表情が、どの程度生き生きとしているか	.15	.59
32) ○○○を行う際に、彼(彼女)が、それを行う準備を、どの程度整えているか	.27	.52
27) ○○○を行う際に、彼(彼女)が、現場にいたことが、どの程度多いか	.26	.51
寄与率	26.86	14.77

がって、今回のデータのみからは必ずしも断定できないが、先輩社会人に“やる気ある？”と言われると、若年者がかえって“やる気”をなくしてしまう背景には、推測してほしい“やる気”を軽視し、直接観察できるものだけに基づいて“やる気”を指摘されてしまうという、行為者の視座と観察者の視座とが異なっていることが推定される。

さらに、今回の調査でイメージされる他者が、年長者と若年者とで異なっている点も、差をもたらす要因として考えられるだろう。今回の調査では、調査協力者に想起しやすい身近な活動場面での他者の想定を求めた。若年者の想定する他者は、その内面を推測できるより近い関係の友人であり、これに対して年長者の想定する他者は、若年者よりも内面を推測困難な近しくない関係の人であったのかもしれない。想定された他者との関係が親密かどうかで、手がかりの重視度合いが異なることは当然予測されることである。この点については今回の調査では明らかにできなかったもので、今後の研究において明らかにしていく課題である。

引用文献

- 堀野 緑・森 和代 (1991). 抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因 教育心理学研究, **39**, 308-315.
- シャンク, D. H.・ジーマン, B. J. (塚野州一(編訳)) (2009). 自己調整学習と動機づけ 北大路書房
- ソニー生命保険株式会社 (2015). 社会人1年目と2年目の意識調査 ソニー生命保険株式会社

栄養学部の学術活動

[2016年1月～12月]

【論文】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 梶木克則 (2016.3): eラーニングを活用した小テストによる予習としての本読みの促進、甲子園大学紀要 第43号、pp. 27-33
- 2) 川口真規子、丸山剛平、山田 真 (2016.4): 各種バナナ品種における糖度、酸度、クエン酸量およびカロテン含量の差異、日本栄養・食糧学会誌 第69巻第2号、pp. 75-79
- 3) Nobuhisa Kawashima, Shaw Watanabe, Akemi Morita, Naomi Aiba, Motohiko Miyachi, Tohru Sakai (2016): Changes of Fat Volume and Adipocytokines by the Randomized Intervention Program for Obesity Control Program (SCOP). *Diabetes Research Open Journal*; 1 (5). pp. 136-146
- 4) Masaru Kubota and Ayako Nagai (2016): Factors Associated with Childhood Obesity in Asian Countries: A Review of Recent Literature. *Recent Advances in Obesity in Children*. pp. 2-33
- 5) Masaru Kubota, Chikako Toda and Ayako Nagai-Moriyama: Relationship between umami taste acuity with sweet or bitter taste acuity and food selection in Japanese female university students. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*. in press
- 6) 水野千恵、高村仁知 (2016): ミネラルウォーターの硬度が無洗米飯の性状と嗜好性に及ぼす影響、食品・臨床栄養 e2016、pp. 1-12
- 7) Mori T, Wang J, Tanaka Y, Nagai K, Kawagishi H, Hirai H (2016): Bioremediation of the neonicotinoid insecticide clothianidin by the white-rot fungus *Phanerochaete sordida*. *J. Hazard. Mater.*, 321. pp. 586-590
- 8) Ayako Moriyama-Nagai, Nobuhisa Kawashima, Teruyuki Hayashi, Hiromi Ito, Kikuko Watanabe, Akemi Morita, Takahiro Kubota (2016): Ca²⁺-mediated regulation of endocochlear potential. *Bulletin of Koshien University*; 43. pp. 1-7
- 9) 岡邑 衛 (2016): 特別活動における栄養教諭の役割、甲子園大学紀要 第43号、pp. 17-25
- 10) 岡邑 衛、菱田準子、米川英樹、島 善信 (2016): 初任期教員が直面する課題と課題解決過程の振り返りにみる教員の力量形成、大阪教育大学教職教育研究開発センター 教育実践研究 第10号、pp. 1-15
- 11) 佐々木正昭 (2016): 学芸会についての考察－第二次世界大戦敗戦後の学校劇－、甲子園大学紀要 第43号、pp. 49-65
- 12) Mori T, Wang J, Tanaka Y, Nagai K, Kawagishi H, Hirai H (2016): Bioremediation of the neonicotinoid insecticide clothianidin by the white-rot fungus *Phanerochaete sordida*. *J. Hazard. Mater.*, 321. pp. 586-590

【著書】(著者のアルファベット順)

- 1) 青江誠一郎、朝山光太郎、飯田薫子、韓 順子他 (2016.7): クエスチョンバンク管理栄養士国家試験問題解説2017、メディックメディア
- 2) 浅田雅宣 (2016): 「プロバイオティクスをきたまま腸まで届けるシームレスカプセル」尾花 望、後藤慶一、斎藤勝晴、春田 伸編『食と微生物の事典』、朝倉書店
- 3) 韓 順子、大中佳子 (2016.4): サクセス管理栄養士講座 給食経営管理論(第5版第1刷)、第一出版
- 4) 春木 敏、長島万弓、川畑徹朗、中村正和、韓 順子、他 (2016.1): エッセンシャル栄養教育論(第1版第4刷)、医歯薬出版
- 5) 石田裕美、富田教代、市川陽子、上岡章夫、韓 順子、他 (2016.3): 給食経営管理論－給食の運営から給食経営管理への展開－(第1版第4刷)、医歯薬出版
- 6) 松月弘恵、韓 順子、亀山良子 (2016.4): PDCAによる給食マネジメント実習、医歯薬出版
- 7) 高見伸治、山本 勇、西瀬 弘、大塚暢幸、長澤治子、土居幸雄 (2016.3): 『改訂 食品微生物学』、建帛社、第3章

【招待講演】(日付順)

- 1) 浅田雅宣：企業における研究開発、生物工学コロキウム講演(2016年11月19日、関西大学)
- 2) 浅田雅宣：医薬品中間体の光学活性体の取得、生物工学コロキウム講演(2016年11月26日、関西大学)
- 3) 川合眞一郎：再エネかれっじ連続講座第4回講演「食とエネルギーの地産地消」(2016年12月7日、甲子園大学)

【学会発表】(第一報告者のアルファベット順)

- 1) Shuichi A, Soonja H, Miho T: Improvement of Serum Zinc Levels in Young Japanese Women by Provision of Food Information. BITs 5th Annual World Congress of Food and Nutrition 2016 (11/18-20, 11/18発表, Kaohsiung, Taiwan)
- 2) 濱崎遙香、河野麻実子、島本康介、田中幸雅、浅田雅宣、島田美樹子、永野伸郎、小川哲也：ピフィズス菌含有耐酸性シームレスカプセルの有用性：整腸作用および血液透析患者における血清中リン値低下作用、日本抗加齢協会 第1回学術フォーラム(2016年12月5日、京都国際会館)
- 3) 東山幸恵、永井(森山) 亜矢子、久保田優、高増哲也：基幹病院における小児を対象としたNST活動のアンケートによる実態調査とその問題点、第39回日本栄養アセスメント研究会(2016年、神戸)
- 4) 梶浦 茜、亀山良子、白木まさ子：栄養ケア実施に向けた地域住民の食生活調査 一第4報 男性勤労者の食生活とBMI判定との関係一、第63回日本栄養改善学会学術総会(2016年9月、青森)
- 5) 梶木克則：大学入学時のスマホ・情報スキル・タイピングに関する調査について、教育システム情報学会第41回全国大会、C6-1、平成28年8月31日発表 (帝京大学)
- 6) 梶木克則：事前事後学修に向けた小テストの試み、平成28年度 教育改革ICT戦略大会、A-11、平成28年9月8日発表、私学会館(東京)
- 7) 亀山良子、中村美詠子、村山優輝：学生食堂におけるメニューマネジメント 第2報 給食対象者の把握一 居住形態別による比較と特徴について一、第63回日本栄養改善学会学術総会(2016年9月、青森)
- 8) 亀山良子、中村美詠子、村山優輝、梶浦 茜：学生食堂の改善、特に新メニュー開発のための学食利用者(給食対象者)の把握、第12回日本給食経営管理学会学術総会(2016年11月、兵庫)
- 9) 川合眞一郎、黒川優子、松岡須美子、森本佳奈、張野宏也、神村祐司、他：クロマグロの健苗育成技術開発研究 Ⅲ-14. クロマグロの仔魚期における数種の酵素活性の日内変動と遺伝子発現量との関係、平成28年度日本水産学会春季大会(2016年3月29日、東京海洋大学)
- 10) 兒島 茜、坂本未来、岸本 浩、亀山良子：女子学生における食に関する知識と食を選択する力との関連一 給食管理論分野の教育をより効果的に行うために一、第12回日本給食経営管理学会学術総会(2016年11月、兵庫)
- 11) 久保加織、安藤真美、水野千恵、他：家庭における油を用いた調理の状況、日本調理科学会平成28年度大会(2016年8月29日、名古屋学芸大学)
- 12) 村山優輝、亀山良子：定時制高等学校に通う生徒を対象とした生活習慣、食生活の現状と課題、第63回日本栄養改善学会学術総会(2016年9月、青森)
- 13) 村山優輝、亀山良子：定時制高等学校に通う生徒を対象とした生活習慣、食生活の現状と課題、第12回日本給食経営管理学会学術総会(2016年11月、兵庫)
- 14) Nagai K, Shirazawa H: Histone deacetylase inhibitor MS-275 protects Neuro2a cells from endoplasmic reticulum stress via mitochondrial enhancement. Annual Meeting of Society for Neuroscience (11/12-16, 11/16発表, San Diego, USA)
- 15) 中村 豊、佐々木正昭、岡邑 衛、秋山麗子：文化的行事の現状と課題についての検討、第25回日本特別活動学会大会(平成28年9月、東京学芸大学)
- 16) 岡邑 衛：若手教師へのメンタリングに関する一考察、第26回日本教師教育学会大会(平成28年9月、帝京大学)
- 17) 田畑幸司、伊藤章悟、園田純矢、高倉健太郎、長井 薫、塩崎元子、柴田昌宏、小池正人、内山安男、後藤隆洋：冬虫夏草は食塩感受性高血圧ラット(Dahlラット)の寿命を延長させる、第121回日本解剖学会総会・全国学術集会(郡山)2016年3月

- 18) Tabata K., Ito S., Sonoda J., Takakura K., Nagai K., Shiozaki M., Shibata M., Koike M., Uchiyama Y., Gotow T. : Neuroprotective and lifespan extension effects of *Cordyceps militaris* / cordycepin. The 39th Annual Meeting of the Japan Neuroscience Society (Yokohama), July, 2016
- 19) Tabata K., Ito S., Sonoda J., Takakura K., Nagai K., Shiozaki M., Shibata M., Koike M., Uchiyama Y., Gotow T. : Cyto-protective and -toxic effects of *Cordyceps militaris* and cordycepin on rat CNS neurons and PC12 cells. The 46th Annual Meeting of the Society for Neuroscience (San Diego, USA), November, 2016
- 20) 内山聖一、辻 俊一、井門 久美子、河本恭子、林 晃之、稲田のりこ：感温性高分子を利用した細胞内温度計測用レシオ型蛍光プローブ、第65回高分子学会年次大会（2016年5月25日～27日、神戸国際会議場）
- 21) 山中裕佳子、橋本紗織、川口真規子、酒井美弥子、土井裕司：リン脂質過酸化物により劣化した分化PC12細胞に及ぼす各種抗酸化剤の影響、第70回日本栄養・食糧学会大会（2016年5月15日、武庫川女子大学）

【高大連携事業－出前講義】(日付順)

- 1) 浅田雅宣：模擬授業「健康や美容によい食品の開発」、兵庫県立明石南高校2年生（2016年3月7日）
- 2) 浅田雅宣：模擬授業「食べ物でお腹の調子もプロポーションも整える」、兵庫県立宝塚高校2年生（2016年12月16日）
- 3) 川口真規子：模擬授業「栄養学部で学ぶこと」、兵庫県立尼崎小田高校1年生・2年生（2016年11月9日）
- 4) 河嶋伸久：模擬授業「健康スポーツと栄養」、大阪府立千里青雲高等学校1年生（2016年1月21日）
- 5) 河嶋伸久：模擬授業「アスリートの栄養管理と水分補給」、兵庫県立伊丹北高等学校1年生（2016年10月18日）

【社会教育活動】(氏名のアルファベット順)

- 1) 浅田雅宣：大阪府立園芸高等学校SSH発表会、審査講評委員（2016年1月23日、池田市民会館）
- 2) 川口真規子：シニア自然大学校講演「機能性食品の最近の動向について」（2016年2月20日、大阪産業創造館）
- 3) 川合眞一郎：宝塚市民カレッジ「豊かさとは何か」（2016年1月9日、宝塚市東公民館）
- 4) 川合眞一郎：シニア自然大学校講演「水環境の汚染と生きものたち」（2016年10月19日、大阪市ワキタ天満橋ビル）
- 5) 河嶋伸久：スポーツクラブ21食育講座「ジュニアアスリートの栄養管理と水分補給」（2016年9月24日、中山五月台小学校）

【社会教育活動－地域連携事業】(氏名のアルファベット順)

- 1) 浅田雅宣：平成27年度 春季市民公開講座「健康増進には腸と腸内細菌のパワーを生かす」（2016年3月8日、甲子園大学）
- 2) 韓 順子：平成27年度 春季市民公開講座「知っておきたい微量栄養素「亜鉛」のパワー」（2016年3月15日、甲子園大学）
- 3) 伊藤裕美、水野千恵：平成27年度 春季市民公開講座「ロコモ予防食で健康寿命を伸ばそう！」（講話と実習）（2016年3月15日、甲子園大学）
- 4) 梶木克則：平成27年度 春季市民公開講座「パソコン体験 – 簡単!! アンケート調査とグラフ化 –」（2016年3月10日、甲子園大学）
- 5) 上村健二：平成27年度 春季市民公開講座「シェイクスピアと古代ローマ喜劇」（2016年3月17日、甲子園大学）
- 6) 川口真規子：平成27年度 春季市民公開講座「味噌作り – 手前味噌ですが本当においしいですー」（2016年3月16日、甲子園大学）
- 7) 河嶋伸久：平成27年度 春季市民公開講座 ロコモ予防教室Ⅳ「食生活でロコモ予防」（2016年3月14日、甲子園大学）
- 8) 水野千恵：阪神シニアカレッジ「おいしく調理して健康寿命をのばそう！」（2016年6月14日、甲子園大学）
- 9) 永井(森山) 亜矢子：平成27年度 春季市民公開講座 ロコモ予防教室Ⅱ「ロコモ度テスト」（2016年3月10日）

- 日、甲子園大学)
- 10) 西瀬 弘：平成27年度 春季市民公開講座「土の中から宝探し－役に立つ微生物を探す－」(2016年3月8日、甲子園大学)

【翻訳】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 窪田隆裕、白岩有桂：Gillian Pocock, Christopher D. Richards, David A. Richards 著：植村慶一、岡野栄之、鰐淵典之監訳 (2016)：オックスフォード生理学(原著第4版)、丸善出版、「尿生成と内部環境の調節」、pp. 533-612

心理学部の学術活動

[2016年1月～12月]

【著書・訳書】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 金敷大之・森田泰介(編著) 中田英利子・山本晃輔・富高智成・猪股健太郎(著)(2016). 図説 教養心理学 [増補第2版] ナカニシヤ出版
- 2) Kanetsuna, T. (2016). Comparisons between English bullying and Japanese ijime. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School Bullying in Different Cultures-Eastern and Western Perspectives*. Cambridge University Press, Pp. 153-169.
- 3) Kanetsuna, T., and Toda, Y. (2016). Actions against ijime and net-ijime in Japan. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School Bullying in Different Cultures-Eastern and Western Perspectives*. Cambridge University Press, Pp. 334-349.
- 4) 加藤洋介(編著) 丹下暖子・藤原美佳(著)(2016). 伊勢物語校異集成 和泉書院
- 5) 中井 孝・上村健二・比名和子・梶木克則(2016). 2016年度版キャンパス・キャリア・ファイル (「キャリアアスタートアップ」授業用に作成)
- 6) スミス, P. K. (著) 森田洋司・山下一夫(総監修), 葛西真紀子・金網知征(監訳)(2016). 学校におけるいじめ: 国際的に見たその特徴と取組への戦略 学事出版
- 7) Smith, P.K., Kwak, K., Hanif, R., Kanetsuna, T., Mahdavi, J., Lin, S.F., Olafsson, R., & Ucanok, Z. (2016). Linguistic issues in studying bullying-related phenomena: Data from a revised cartoon task. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School Bullying in Different Cultures-Eastern and Western Perspectives*. Cambridge University Press, Pp. 280-298.
- 8) 十倉利廣 (2016). 事項 SST 日本犯罪心理学会(編者) 村松励(編集委員長) 犯罪心理学事典 丸善出版, P. 444.
- 9) 十倉利廣 (2016). 事項 サイコ・ドラマ 日本犯罪心理学会(編者) 村松励(編集委員長) 犯罪心理学事典 丸善出版, P. 474.
- 10) 安村直己(著) (2016). 共感と自己愛の心理臨床—コフォート理論から現代自己心理学まで— 創元社

【論文】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 東 斉彰 (2016). 統合的方法としての認知療法 精神療法, **42**, 186-192.
- 2) 東 斉彰 (2016). 協働・連携をしながらクライアントに対応するには 臨床心理学, **17**, 79-82.
- 3) 比名和子 (2016). ゴシックで読む *The House of Seven Gables*. 甲子園大学紀要, **43**, 85-91.
- 4) 井上和臣・原田誠一・中村 敬・生地 新・東 斉彰(2016). 認知療法と他の精神療法の接点 認知療法研究, **9**, 111-121.
- 5) 金敷大之 (2016). 擬態語から色への連想についての研究—色相およびトーンへの連想— 甲子園大学紀要, **43**, 101-103.
- 6) 熊谷正秀 (2016). 日本人拉致問題を教えるために—甲子園短大実践報告— 甲子園大学紀要, **43**, 35-47.
- 7) 真野佑実子・藤田綾子・上野大介 (2016). 高齢者の自伝的記憶の分布とレミニセンス・バンブー—日本経済新聞の『私の履歴書』を用いた分析— 甲子園大学紀要, **43**, 93-100.
- 8) 岡村靖人・金網知征 (2016). 認知的新連合モデルを基盤にした刺激惹起性置換攻撃理論研究のレビュー—甲子園大学紀要, **43**, 9-16.
- 9) 酒井律子 (2016). 心理臨床実践と大学院での学び—心理臨床家養成におけるジェンダー意識の視点から— 甲子園大学紀要, **43**, 105-109.
- 10) 滝 省治 (2016). 内田クレペリン精神検査とNIRS波形 内田クレペリン精神検査研究, **5**, 49-58.

【総説・書評・コメント】(著者のアルファベット順)

- 1) 東 斉彰 (2016). 書評: 双極性障害のための認知行動療法ガイドブック 精神療法, **42 (6)**, 128-129.
- 2) 金網知征 (2016). 文化的自己感と集団構造との関連からいじめを考える—上野(2016)への返信 エモー

ション・スタディーズ, 2, 62-63.

- 3) 酒井律子 (2016). 寺田理恵論文(「娘への対応に悩んで来談した40代女性との面接過程」)へのコメント 愛知教育大学教育臨床総合センター 教育相談室 教育臨床学研究, 17, 93-96.
- 4) 滝 省治 (2016). 第6回内田クレペリン精神検査研究会発表 内田クレペリン検査を用いた生徒理解と学級・学校経営—大阪市立A中学校の教育実践に寄与するために—(野坂栄一他5名) 内田クレペリン精神検査研究, 5, A8-9.
- 5) 上野大介 (2016). 国際比較研究において生涯発達の側面を検討することの重要性—金網(2015)へのコメント— エモーション・スタディーズ, 2, 61-62.
- 6) 安村直己 (2016). 青年期のクライアントの健康な自己愛を育む—東さんの事例論文へのコメント— 神戸松蔭こころのケア・センター臨床心理学研究, 11, 35-37.

【競争的資金】(氏名のアルファベット順)

- 1) 金網知征 (研究分担者) 小中学生のネットいじめ加担と被害者に対するシャーデンフロイデの関連性 日本学術振興会科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金 基盤研究(C)) 26380867 澤田匡人(宇都宮大学) 2014-2016.
- 2) 金網知征 (研究代表者) インターネット上における仮名や匿名の自己呈示とネットでの問題行動との関連 日本学術振興会科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金 基盤研究(C)) 16K04788 金網知征(甲子園大学) 2016-2018.

【講演等】(日付順)

- 1) 十倉利廣: 現代の少年犯罪を考える 宝塚市市民公開講座, 甲子園大学, 2016年1月24日, 宝塚市男女共同参画センター
- 2) 十倉利廣: 若年者に対する刑事法制の在り方 若年者に対する刑事法制勉強会, 法務省, 2016年1月27日, 東京地方検察庁会議室
- 3) 酒井律子: 1歳児のこころとことば 宝塚市平成27年度第3回きらきら子育て講座「1歳児心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年2月9日, フレミラ宝塚
- 4) 青柳寛之: 親と子の波長合わせ 宝塚市平成27年度第3回きらきら子育て講座「1歳児心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年2月15日, フレミラ宝塚
- 5) 金網知征: いじめの集団化・炎上と情動 子どもみんなプロジェクト in 兵庫「子どもの問題の解決に向けて—教育と医学・脳科学との連携—シンポジウム「いじめを情動の視点で考える」, 国立大学法人 兵庫教育大学, 2016年2月21日, 兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス 兵教ホール
- 6) 安村直己: 子どもの心の健康と家族関係 宝塚市平成27年度第3回きらきら子育て講座「1歳児心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年2月23日, フレミラ宝塚
- 7) 真崎由美子: 臨床心理学入門 甲子園大学市民公開講座, 甲子園大学, 2016年3月7日, 甲子園大学
- 8) 上野大介・金敷大之・金網知征: 心のロコモ予防Ⅰ—もの忘れと上手につきあうコツ— 甲子園大学市民公開講座, 甲子園大学, 2016年3月10日, 甲子園大学
- 9) 金敷大之: 記憶術で頭の活性化を 甲子園大学市民公開講座, 甲子園大学, 2016年3月14日, 甲子園大学
- 10) 酒井律子・安村直己・青柳寛之: 心のロコモ予防Ⅱ—イメージを用いたこころの健康づくり— 甲子園大学市民公開講座, 甲子園大学, 2016年3月16日, 甲子園大学
- 11) 比名和子: フランケンシュタインを読む 甲子園大学市民公開講座, 甲子園大学, 2016年3月17日, 甲子園大学
- 12) 酒井律子: 1歳児のこころとことば 宝塚市平成28年度第1回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年5月10日, フレミラ宝塚

- 13) 青柳寛之：親と子の波長合わせ 宝塚市平成28年度第1回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年5月18日, フレミラ宝塚
- 14) 安村直己：子どもの心の健康と家族関係 宝塚市平成28年度第1回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年5月24日, フレミラ宝塚
- 15) 真崎由美子：子どもの心の発達と関わり方 宝塚市ファミリーサポートセンター講習会, 宝塚市ファミリーサポートセンター, 2016年6月1日, フレミラ宝塚
- 16) 酒井律子：親子のコミュニケーションと子どもの心の健康(主に乳幼児期～児童期を中心に) 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年6月5日, 宝塚市男女共同参画センター
- 17) 安村直己：親子のコミュニケーションと子どもの心の健康(思春期・青年期を中心として) 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年6月5日, 宝塚市男女共同参画センター
- 18) 東 斉彰：発達障害の現状と対応—相互理解と共生をめざして— 甲子園大学・甲子園短期大学合同説明会, 甲子園大学・甲子園短期大学, 2016年6月14日, 新阪急ホテル
- 19) 青柳寛之：不思議現象と臨床心理学 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年6月25日, 甲子園大学
- 20) 真崎由美子：1歳児のことばと心の発達 地域子育て支援「のびのび講座」, 宝塚市子ども未来部, 2016年7月6日, くらんど人権文化センター
- 21) 熊谷正秀：日清戦争と朝鮮 日本の歴史文化研究会講演会, 日本の歴史文化研究会, 2016年7月9日, 芦屋市民会館
- 22) 青柳寛之：親と子の波長合わせ 地域子育て支援「のびのび講座」, 宝塚市子ども未来部, 2016年7月13日, くらんど人権文化センター
- 23) 十倉利廣：犯罪心理学入門 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年7月16日, 甲子園大学
- 24) 安村直己：子育てと家族関係, 地域子育て支援「のびのび講座」, 宝塚市子ども未来部, 2016年7月20日, くらんど人権文化センター
- 25) 滝 省治：スポーツ心理学入門 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年7月30日, 甲子園大学
- 26) 金敷大之：不思議現象と社会心理学 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年8月8日, 甲子園大学
- 27) 金網知征：欧州のいじめ予防・対応策と日本の学校への適用について BP(いじめ防止支援)プロジェクト平成28年度第1回徳島大会 シンポジウム「いじめ研究の最先端—ピーター・K・スミス『学校といじめ』を読んで—」, 国立大学法人 鳴門教育大学, 2016年8月20日, ザ・グランドパレス徳島
- 28) 金網知征：ネット問題の実態と予防・対応—加害者にも, 被害者にもならないための情報モラルとネチケット—平成28年度宿毛きびなごフォーラム—考えよう携帯・スマホ—, 宿毛市教育委員会, 2016年8月22日, 宿毛文教センター多目的ホール
- 29) 安村直己：カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 甲子園大学心理学部公開講座, 甲子園大学心理学部, 2016年8月23日, 甲子園大学
- 30) 青柳寛之：土地がもつイメージネーションについて インターカレッジ西宮, 西宮市大学交流協議会, 2016年9月1日, 西宮市大学交流センター
- 31) 安村直己：育児と家族関係 宝塚市平成28年度第2回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年9月13日, フレミラ宝塚
- 32) 酒井律子：1歳児のこころとことば 宝塚市平成28年度第2回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年9月21日, フレミラ宝塚
- 33) 金網知征：いじめの日英比較研究 創造性と自己表現その光と影—教育・支援のありかたといじめ問題—, 立命館大学立命館グローバル・イノベーション研究機構「学融的な人間科学の構築と科学的根拠に基づく対

人援助の再編成」, 2016年9月22日, 立命館大学大阪いばらきキャンパスカンファレンスホール

- 34) 青柳寛之: 親と子の波長合わせ 宝塚市平成28年度第2回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター・宝塚市子ども家庭支援センター(共催), 2016年9月27日, フレミラ宝塚
- 35) 金敷大之: 超高齢社会における「使いやすさ」の心理学 甲子園大学心理学部公開講座「実生活に役立つ心理学」, 甲子園大学心理学部, 2016年10月2日, 宝塚市男女共同参画センター
- 36) 真崎由美子: 人間関係をよくするコミュニケーションのコツ 甲子園大学心理学部 公開講座「実生活に役立つ心理学」, 甲子園大学心理学部, 2016年10月2日, 宝塚市男女共同参画センター
- 37) 小泉 誠: 甲子園大学発達・臨床心理センター「第12回心理臨床セミナー」シンポジウム指定討論者 甲子園大学発達・臨床心理センター・甲子園短期大学(共催), 2016年10月23日, 西宮市大学交流センター
- 38) 酒井律子: 甲子園大学発達・臨床心理センター「第12回心理臨床セミナー」シンポジウム指定討論者 甲子園大学発達・臨床心理センター・甲子園短期大学(共催), 2016年10月23日, 西宮市大学交流センター
- 39) 小泉 誠: 「聴き」上手になるにはどうすればよいか—精神分析からのアプローチ— 甲子園大学心理学部公開講座「実生活に役立つ心理学」, 甲子園大学心理学部, 2016年10月30日, 宝塚市男女共同参画センター
- 40) 東 斉彰: 日々の気分の改善法—認知行動療法からのアプローチ— 甲子園大学心理学部公開講座「実生活に役立つ心理学」, 甲子園大学心理学部, 2016年10月30日, 宝塚市男女共同参画センター
- 41) 熊谷正秀: 日露戦争と朝鮮 日本の歴史文化研究会講演会, 日本の歴史文化研究会, 2016年11月5日, 芦屋市民会館
- 42) 安村直己: 相談面接における共感と自己愛について 福井県総合福祉相談所職員研修会, 福井県, 2016年11月14日, 福井県総合福祉相談所
- 43) 真崎由美子: 1歳児のことばと心の発達 地域子育て支援「のびのび講座」, 宝塚市子ども未来部, 2016年12月7日, まいたに人権文化センター
- 44) 酒井律子: 自立に向けて—自己を知る— 甲子園短期大学特別演習, 2016年12月9日, 甲子園短期大学
- 45) 青柳寛之: 親と子の波長合わせ 地域子育て支援「のびのび講座」, 宝塚市子ども未来部, 2016年12月14日, まいたに人権文化センター
- 46) 安村直己: 子育てと家族関係 地域子育て支援「のびのび講座」, 宝塚市子ども未来部, 2016年12月21日, まいたに人権文化センター

【学会発表】(第一発表者のアルファベット順)

- 1) 東 斉彰・藤澤大介・渡辺克徳・小林奈穂美・矢内里英・井上和臣: 大会企画シンポジウム: チーム・アプローチ, 第16回日本認知療法学会, 2016年11月24日, ナレッジキャピタル コングレコンベンションセンター
- 2) 金敷大之: 日常生活のポジティブな出来事の想起の機能について—想起数を指標とした分析— 関西心理学会第128回大会, 2016年11月3日, 京都大学
- 3) 金網知征: いじめ研究の立場からネットいじめとネット問題を考える—匿名性と自己呈示に注目して— 日本教育心理学会第58回総会, 2016年10月9日, サンポートホール高松・かがわ国際会議場
- 4) 金網知征: ネット被害に関わる心理的諸要因の検討と被害予防意識への影響について 日本認知・行動療法学会第42回大会, 2016年10月10日, アスティ徳島
- 5) Kanetsuna, T.: Effects of anonymous beliefs of internet on the levels of caution for various online risk behaviour. *31st International Congress of Psychology*, 2016年7月25日, パシフィコ横浜
- 6) Kanetsuna, T., and Sawada, M.: Does envy reinforce bullying? Interaction with group level influences. *31st International Congress of Psychology*, 2016年7月26日, パシフィコ横浜
- 7) 熊谷正秀: 変動する世界情勢と国際理解教育—発信すべき日本の歴史と精神— 全国社会科教育学会, 2016年10月9日, 兵庫教育大学
- 8) 真崎由美子: 生きることと心理療法, そこでの創造 日本精神分析学会第62回大会, 2016年11月5日, 広島国際会議場
- 9) 岡島 義・小林奈穂美・岡村優希・井上雅彦・熊野宏昭・東 斉彰: 行動療法士企画シンポジウム 日常臨

床におけるケースフォーミュレーションと介入の整合性—さまざまな認知・行動的視点からの検討— 日本認知・行動療法学会第42回大会, 2016年10月10日, アスティー徳島

- 10) 澤田匡人・金網知征・鈴木雅之: 悪性妬みはいじめを助長するのか?—妬みのサブタイプ理論に基づく検討— 日本感情心理学学会第24回大会, 2016年6月19日, 筑波大学
- 11) 滝 省治: 内田クレペリン検査を用いた生徒理解と学級・学校経営 第122回大阪心理技術研究会例会, 2016年2月19日
- 12) 滝 省治: 児童自立支援施設に入所している子ども達のUK曲線 第124回大阪心理技術研究会例会, 2016年6月10日
- 13) Ueno, D., Masumoto, K., Sato, S., & Gondo, Y.: Correlation between valence and arousal ratings of emotional pictures in Japanese elderly adults. *Society of Affective Science 3rd annual meeting*, 2016年3月18日, ハイアットリジェンシーホテル シカゴ
- 14) Ueno, D.: Fundamental framework for the effect of emotional memory retrieval on fraud victims in elderly adults. *In Thematic session "For preventing elderly people from becoming fraud victims? Contributions from psychology of cognitive aging" 31st International Congress of Psychology*, 2016年7月28日, パシフィコ横浜
- 15) 上野大介: 高齢者の情動調整の動機づけから詐欺被害予防を考える 自主企画シンポジウム『高齢者の実生活から考える認知心理学: 情報化社会で高齢者の知識や経験を社会に活かすために』 第11回日本応用老年学会大会, 2016年10月29日, 大阪大学

【高大連携事業—出前講義】(日付順)

- 1) 金網知征: ネットいじめ—その予防・対応について考える 大阪府立茨田高等学校教職員, 2016年1月8日, 大阪府立茨田高等学校
- 2) 熊谷正秀: 物の見方の不思議 兵庫県立神戸高塚高校第1学年, 2016年3月8日, 兵庫県立神戸高塚高校
- 3) 熊谷正秀: 心理学入門 兵庫県立神戸甲北高校第1学年, 2016年3月22日, 兵庫県立神戸甲北高校
- 4) 真崎由美子: 傾聴のトレーニング 兵庫県立宝塚東高等学校第2学年, 2016年4月15日, 兵庫県立宝塚東高等学校
- 5) 上野大介: 心理学関連の仕事 宣真高等学校第1学年, 2016年4月27日, 池田私立文化会館
- 6) 酒井律子: カウンセリングの技法を学ぶ—物語づくりによるこころの表現— 甲子園学院高等学校第3学年, 2016年5月10日, 甲子園学院高等学校
- 7) 十倉利廣: 犯罪心理学入門—犯罪について考えてみよう— 甲子園学院高等学校第3学年, 2016年5月10日, 甲子園学院高等学校
- 8) 安村直己: アサーティブ・トレーニング 兵庫県立宝塚東高等学校第2学年, 2016年5月13日, 兵庫県立宝塚東高等学校
- 9) 真崎由美子: 上手な話の聴き方を学ぼう 甲子園学院高等学校第3学年, 2016年5月31日, 甲子園学院高等学校
- 10) 安村直己: カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 甲子園学院高等学校第3学年, 2016年5月31日, 甲子園学院高等学校
- 11) 酒井律子: 大学における心理学系の学びについて 兵庫県立明石城西高等学校第1学年, 2016年7月12日, 兵庫県立明石城西高等学校
- 12) 安村直己: カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 兵庫県立宝塚高等学校第2学年, 2016年7月12日, 兵庫県立宝塚高等学校
- 13) 熊谷正秀: 心理学入門 兵庫県立須磨友が丘高校第3学年, 2016年7月13日, 兵庫県立須磨友が丘高校
- 14) 金敷大之: 心理学の紹介 兵庫県立宝塚東高等学校第1学年, 2016年7月14日, 兵庫県立宝塚東高等学校
- 15) 小泉 誠: 高校生のための心理学入門 西宮甲英高等学院第2学年, 2016年8月1日, 西宮甲英高等学院
- 16) 安村直己: カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 大阪府立茨田高等学校第2学年, 2016年9月6日, 大阪府立茨田高等学校
- 17) 金網知征: コミュニケーションの変容 大阪府立茨田高等学校第2学年, 2016年9月13日, 大阪府立茨田高等学校

- 18) 金網知征：ネット上での人権侵害—加害者にも，被害者にも，ならないための情報モラルとネチケット— 高知県立高知追手前高等学校第2学年，2016年9月16日，高知県立高知追手前高等学校
- 19) 熊谷正秀：ダイエットと栄養学 兵庫県立伊川谷高校第2学年，2016年9月26日，兵庫県立伊川谷高校
- 20) 熊谷正秀：ダイエットと栄養学 兵庫県立川西明峰高校第1学年，2016年9月30日，兵庫県立川西明峰高校
- 21) 金網知征：心理学入門—日常の中のこころの不思議を探る— 兵庫県立柏原高等学校第1・第2・第3学年，2016年10月5日，兵庫県立柏原高等学校
- 22) 熊谷正秀：食物・栄養学入門 報徳学園高校第1学年，2016年10月12日，報徳学園高校
- 23) 安村直己：カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 兵庫県立宝塚北高等学校第2学年，2016年10月27日，兵庫県立宝塚北高等学校
- 24) 十倉利廣：犯罪心理学入門 育英高等学校第2学年，2016年10月29日，兵庫育英高等学校
- 25) 熊谷正秀：心理カウンセラーについて 大阪府立柴島高校第2学年，2016年11月2日，大阪府立柴島高校
- 26) 安村直己：カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 兵庫県立芦屋高等学校第1・2学年，2016年11月17日，兵庫県立芦屋高等学校
- 27) 上野大介：カウンセラーの仕事 昇陽高等学校第1学年，2016年11月25日，昇陽高等学校
- 28) 金網知征：ネットいじめ・ネット問題の現状理解と予防・対応—2年生対象アンケート調査の結果報告— 高知県立高知追手前高等学校教職員，2016年12月2日，高知県立高知追手前高等学校
- 29) 熊谷正秀：物の見方の不思議 兵庫県立伊川谷北高校第2学年，2016年12月16日，兵庫県立伊川谷北高校
- 30) 小泉 誠：高校生のための心理学入門 兵庫県立三田西凌高校第2学年，2016年12月19日，兵庫県立三田西凌高校
- 31) 熊谷正秀：食物・栄養学入門 尼崎市立尼崎高校第1学年，2016年12月19日，尼崎市立尼崎高校

【社会教育活動】(氏名のアルファベット順)

- 1) 東 斉彰：日本認知療法・認知行動療法学会 幹事・常任編集委員・倫理と質の管理委員
- 2) 東 斉彰：関西認知療法研究会 代表
- 3) 東 斉彰：関西折衷的心理療法研究会 代表
- 4) 東 斉彰：ヒューマンサービス東会(ボランティアグループ) 代表
- 5) 金敷大之：関西心理学会 監事
- 6) 金網知征：日本道徳性発達実践学会 理事 平成23年4月～
- 7) 金網知征：加古川市いじめ問題対策委員会 委員 平成28年12月～
- 8) 小泉 誠：一般社団法人 精神分析的自己心理学協会 相談室長補佐 2016年4月～
- 9) 酒井律子：一般社団法人 日本心理臨床学会 代議員(地方区：近畿) 2013年7月～2017年5月
- 10) 滝 省治：大阪心理技術研究会 会長
- 11) 滝 省治：大阪市立三稜中学校における“UK法による人間理解に基づく教育指導”
- 12) 滝 省治：大阪市立阿武山学園における“UK法による人間理解に基づく教育指導”
- 13) 十倉利廣：日本犯罪心理学会編集委員
- 14) 安村直己：日本精神分析的自己心理学協会 監事
- 15) 安村直己・酒井律子・青柳寛之・真崎由美子：小学生から高校生の保護者向け無料相談会の開催での相談員 甲子園大学発達・臨床心理センター主催，宝塚市・宝塚市教育委員会後援，2016年12月4日，甲子園大学発達・臨床心理センター

執筆者紹介 (アイウエオ順)

伊藤 裕美	准教授	栄養学部
上野 大介	助教	心理学部
岡邑 衛	助教	栄養学部
岡村 靖人	博士前期課程	心理学研究科
梶木 克則	教授	栄養学部
金敷 大之	准教授	心理学部
金綱 知征	准教授	心理学部
上村 健二	准教授	栄養学部
亀山 良子	教授	栄養学部
窪田 隆裕	特任教授	栄養学部
佐々木 正昭	特任教授	栄養学部
高橋 和広	助教	栄養学部
古谷 真緒	本学学生	栄養学部
南 雄太郎	本学卒業生	心理学部
渡辺 喜久子	教授	栄養学部

甲子園大学紀要投稿要項

1. 総則

甲子園大学紀要は、本学教員・大学院生の研究発表および研究業績を公表することを目的とし、年1回3月に刊行する。

2. 投稿者の資格

紀要に投稿できる者は①本学教員、②本学教員と共同で研究を行っている者、③研究科博士後期課程の院生、但し指導教員および他の教員1名の推薦を必要とする。④研究科博士前期課程の院生、但し担当教員との共著とする。

3. 原稿の種類

紀要に投稿できる原稿およびその内容は以下のとおりとし、未公開のものに限る。

区 分	内 容
原著論文 Original Paper	執筆者の研究に基づいた学術的に価値のある論文
短総説 Mini Review	特定の研究についての進展状況を総合的に考察したもの
短報・速報 Note, Letter, Short Communication	研究で得られた新しい考え方や新事実、または価値のあるデータなどの報告
新技術紹介 Introduction of New Technology	研究に関わって開発された新技術の紹介
書評 Book Review	執筆者が読んだ研究に関する書籍の内容の概説と評価
学会発表報告 Report presented at Academic Meeting	昨年度～今年度の学会・研究会の発表の概要に解説をつけて書き直したもの
報告 Reports, Field Notes & Practical Solution	上記カテゴリに含まれない教員の研究活動をまとめたもの

4. 論文の審査

1) 甲子園大学紀要編集委員会（以下「編集委員会」という。）は、投稿された論文を審査するものとする。

2) 原則として投稿された論文は受理されるが、審査後、原稿内容の修正および区分の変更を投稿者に求めることがある。

5. 倫理的事項

ヒト・動物を用いた研究では、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文または注に明記すること。また、個人のプライバシーが侵害されないように注意すること。

6. 投稿の方法

定められた期日までに、印刷された原稿と電子媒体を図書館に提出する。

7. 原稿の量

1) 一編の量は図表を含め、400字詰め原稿用紙100枚以内とする。

2) 投稿は一人一編とし、共同研究の場合は二編以内とする。

8. 論文の構成

1) すべての論文に英文の **Abstract** とキーワードを添付する。英文の **Abstract** は各学部の専門家に校閲を依頼するが、個人的に学内外の専門家に依頼した場合はその旨を表紙に記載する。

2) 理化学系は①はじめに ②方法 ③結果 ④考察 ⑤参考文献とし、文科系は原則として①はじめに ②内容の概説 ③考察 ④参考文献 の構成で作成する。

9. 別刷

一編につき30部を無料とし、それ以上は執筆者の負担とする。

10. カラー印刷

カラー印刷を希望する者は、白黒印刷の見積額を超えた金額を負担しなければならない。

11. 校正

執筆者の校正は3回とする。

12. 著作権

紀要に掲載された論文等の著作権は甲子園大学に帰属する。

13. その他

紀要の発行に関して生じる必要事項は、編集委員会において決定する。

附 則

この要項は、平成28年3月15日から施行し、平成28年2月24日から適用する。

編集後記

甲子園大学紀要 No.44 (2017) をお届けします。
甲子園大学図書館ホームページ内の [大学紀要]
(<http://www.koshien.ac.jp/aboutus/sisetu/library/kiyou.html>) からもご覧いただけます。
併せてご利用ください。

甲子園大学紀要 第44号

平成29年3月13日

印 刷

平成29年3月17日

発 行

編 集 者
発 行 所

甲子園大学紀要編集委員会
甲 子 園 大 学

〒665-0006 兵庫県宝塚市紅葉が丘10-1

T E L : 0797-87-8023 F A X : 0797-87-8356

E-mail : lib@koshien.ac.jp

印 刷 所

能 登 印 刷 株 式 会 社

〒920-0855 石川県金沢市武蔵町7番10号

T E L : 076-233-2550

BULLETIN OF KOSHIEEN UNIVERSITY

No. 44 March 2017

Contents

○ Original Paper

- Measurement of Intracellular Calcium Concentration in Frog Sartorius Muscle
Fibers by Use of PVC-resin Ca^{2+} -selective Microelectrodes
.....Mao Furuya, Hiromi Ito, Yoshiko Kameyama, Kikuko Watanabe, and Takahiro Kubota 1
- Influences of new teachers' experiences on getting skills before being employed
..... Ei Okamura 7
- The Sources of Polonius' Advice: Shakespeare's *Hamlet* and Plautus' *Trinummus*
..... Kenji Kamimura 17
- Notes on Gakugeikai-the significance of theatrical performances in school and their future-
..... Masaaki Sasaki 23
- Freedom of Religion and Public Education Kazuhiro Takahashi 41

○ Report Presented at Academic Meeting

- Mere Recollection of Food Reduces Altruistic Behavior
..... Yasuto Okamura, Tomoyuki Kanetsuna 57
- The Influence of Ticking Sensation on Interpersonal Distance
at the Conversation with the Opposite Sex..... Yasuto Okamura, Tomoyuki Kanetsuna 61

○ Note, Letter, Short Communication

- Studies on *nagara-aruki* or *aruki-sumaho* (texting while walking)
..... Hiroyuki Kanashiki, Yuhtaro Minami 65

○ Reports, Field Notes & Practical Solution

- Effect of extension lecture "Tips for adapting with forgetfulness":
Examining the relationship between meta-memory of everyday memory and decision making
pertaining to medical check-ups
..... Daisuke Ueno, Hiroyuki Kanashiki, Tomoyuki Kanetsuna 69
- Questionnaire results on mobile phones and information skills for freshmen
..... Yoshinori Kajiki 73
- Reasoning cues of other's motivation. Hiroyuki Kanashiki 79

- Academic Works 83