

佐賀大学全学教育機構紀要

第 10 号

2022

| | |
|--|----|
| Henry James の“The Real Thing”： 主題と「ほんもの」の曖昧性をめぐって……………名本 達也 | 1 |
| 戦後の初等・中等教育におけるトラッキングと地域間格差の趨勢……………村山 詩帆 | 11 |
| オンライン授業へのアクティブ・ラーニング導入のための オンラインコミュニケーションツールの利用と評価……………米満 潔・古賀 崇朗 | 25 |
| ネット授業をはじめとする佐賀大学 e ラーニング20年の歩み ……………古賀 崇朗・米満 潔・永溪 晃二・福崎 優子・坊野 紗矢香 | 39 |
| フル e ラーニング科目「3D コンピュータグラフィックス」制作の試み……………永溪 晃二 | 53 |
| 新卒採用のオンライン化と課題 —佐賀県内企業を対象としたアンケート結果の分析—……………山内 一祥 | 63 |
| 小学校生活科の変遷と今日的課題の考察……………栗山 裕至 | 71 |
| [ABト] 型から派生した [AッBリ] 型のオノマトペ認定に関する考察・その1 —古語「しかと」「しつかと」「しつかり」を例に—……………中里 理子 | 83 |

Henry James の“*The Real Thing*” : 主題と「ほんもの」の曖昧性をめぐって

名本 達也

Henry James's “*The Real Thing*”:
its theme and ambiguities of “the real thing”

Tatsuya NAMOTO

要 旨

Henry James 中期の短編小説“*The Real Thing*”は、一般的には「芸術家もの(“artist tales”）」として位置づけられている。そして、これまでの議論の大半は、語り手である挿絵画家が、「ほんもの」であるが故に Monarch 夫妻をモデルとして採用しなかったことの意味、及び、そのような選択をするに至った彼の芸術観を明らかにするために費やされてきたと言ってよいだろう。本論は、“*The Real Thing*”は、芸術の問題を主題として扱っているのではなく、Monarch 夫妻を通して、凋落してゆくかつての有閑階級の人々の姿を描くことにあったのではないかと指摘するものである。

【キーワード】 Henry James、artist tales、

序

Henry James の芸術家を扱った中短編小説の中で、高い評価を得てきた作品のほとんどは『New York 版 (*The Novels and Tales of Henry James*)』の第15巻と第16巻に収録されているが、“*The Real Thing*”(1892) と“*The Liar*”(1888) は、それぞれ第18巻と第12巻¹に収録されている。Powers によれば、その理由は明白であり、後者の2編は、芸術家の心が、芸術の追求と世俗的な成功の間で揺れ動く“art vs the worlds”という主題を扱った作品であるからだという (Powers 360)。つまり、同じ「芸術家もの」であっても、第15巻や第16巻の作品群とは主題が異なるというわけだ。²

“art vs the worlds”を主題として扱った代表的な作品としては、“*The Real Thing*”の他には、“*The Story of a Masterpiece*”(1868)、“*The Lesson of the Master*”(1888)、及び“*The Liar*”(1888) などが挙げられるだろう。ここに挙げた作品のうち、“*The Real Thing*”以外の作品では、いずれの場合も、そこに登場する芸術家たちは、芸術よりも世俗的成功を優先している。³ それでは、“*The Real Thing*”においては、世俗的成功よりも芸術が尊重されているケー

スであるかと言えば、必ずしもそう断言できないところがある。勿論、この点については Powers が指摘する通り、この短編小説が『New York 版』において、他の「芸術家もの」の作品群とは異なる巻に収録されたことと深く関連しているかもしれない。しかしながら、その一方で、“The Real Thing”に関する従来の批評の流れを概観すると、作品において何が「ほんもの」であるのかということ突き止めることに拘泥し過ぎたために、議論が James の主張とは少々かけ離れた方向へ向かってしまっているのではないかと思える節がある。そこで、本稿では、まず、これまでになされてきた「ほんもの」探しの議論の経過を検証し、“The Real Thing”がいわゆる「芸術家もの」の中でどのように位置づけられうるのか、また、James の作品群の中でどのような意味を持つのかについて、一つの解釈を提起してみたい。

I

「序」で言及した“The Liar”の作品解釈をめぐる、この短編小説における「嘘つき」は誰なのかという議論が盛んになったのと同様に、“The Real Thing”についても、何が、或いは、誰が「ほんもの」であるのか、そして、小説家がここで意図している「ほんもの」とは何なのかという論争が巻き起こったのは当然の流れと言えるかもしれない。まず、議論を始める前に確認しておかなければならない点は、通常であれば「にせもの」の対義語として肯定的に捉えられるべき「ほんもの」という言葉が、“The Real Thing”という作品の中では、本来期待される価値を持っていないということだ。最初に、この点を確認しておく必要があるだろう。

まず、簡単に話の筋立てを追いながら、この短編小説がどのように読める物語であるのかを確認しておこう。語り手「私」は、肖像画家を生業とすることを志してはいたが、生計を立てるために、雑誌の挿絵も描いていた。そして、彼のアトリエに、窮乏している Monarch 夫妻が、モデルの仕事を求めてやってくる。挿絵のための紳士と貴婦人を描くモデルとして、夫妻はまさに「ほんもの」だったが、画家はロンドンの下町娘 (“a freckled cockney”) である Miss Churm を好んで起用してきていた。その理由は以下の通りである。

I like them [the Monarchs]—I felt quite as their friends must have done—they were so simple; and I had no objection to them if they would suit. But somehow with all their perfections I didn't easily believe in them. After all they were amateurs, and the ruling passion of my life was the detestation of the amateur. Combined with this was another perversity—an innate preference for the represented subject over the real one: the defect of the real one was so apt to be a lack of representation. (“The Real Thing” 317)

まず確認しておかなければならないのは、語り手は、“an innate preference for the

represented subject over the real one: the defect of the real one was so apt to be a lack of representation”(317) と述べて、もともと「ほんもの」よりも「the represented subject”(表現されたもの)」の方を好むと述懐している点だ。つまり、モデルが描かれる対象として「ほんもの」ではなかった場合、それに近づけるための表現力が必要であり、語り手はその乖離を埋め合わせる表現能力に芸術的価値を見出しているということになる。そして、語り手自身が認めている通り、このような彼の価値観は少々「ひねくれ (“perversity”）」ている。

第3章では、画家のアトリエで Mrs Monarch と Miss Churm がたまたま鉢合わせする場面を、“Sometimes, however, the real thing [Mrs Monarch] and the make-believe [Miss Churm] came into contact”(329) と、ユーモラスな言い回しで描写する。ここでは、「ほんもの」に対置されるのは、“make-believe”である。そして、画家は、Monarch 夫妻を試しに使ってみたが、雑誌社から挿絵の質が改善されない場合には契約を打ち切ると警告を受けたために、結局のところ、モデルとして表現力の高い Miss Churm とイタリア人の浮浪者 Oronte を使う方針に戻す。最終章では、このような両者の関係は、“They [the Monarchs] had bowed their heads in bewilderment to the perverse and cruel law in virtue of which the real thing could be so much less precious than the unreal [Miss Churm and Oronte]”(345) と描写されている。また、別の場面で Miss Churm と Oronte をモデルに使っているところでは、彼らを“the ideal thing”(344) と評している。このように、「ほんもの」に対置される言葉は、“the represented subject”、“make-believe”、“the unreal”そして“the ideal thing”と形を変えている。一般的には、“make-believe (「みせかけ、いつわり」) や“unreal (「真実性にかける、いつわりの」)”といった言葉と“the ideal thing (「理想的なもの」)”を同列に捉えることには少々抵抗を覚えるだろう。しかしながら、“The Real Thing”において、語り手である画家にとっては、「ほんもの」の対極にあるという意味において、これらの言葉は全て等価値なのだ。そして、「私」は、最終的に「ほんもの」の紳士淑女である Monarch 夫妻を見捨てて、Oronte と Miss Churm を絵のモデルに採用する。この画家の価値観は頗る風変わりなのである。

このように、語り手の画家は Monarch 夫妻を「ほんもの」であると捉える点では一貫しているのだが、最後には彼らを見捨てて、Miss Churm と Oronte を選択する。彼の選択については、2つの正反対の解釈が可能であるように思われる。1つは、Powers が“the Monarchs are used and sacrificed to the end of art”(367) ⁴と指摘する通り、語り手の画家は、よりよい挿絵を描くために Monarch 夫妻を切り捨てたと見る考え方である。James は、Monarch 夫妻が置かれている経済的貧窮を適度に強調することによって、読者が彼らに対して憐憫の情を感じずにはいられないように仕向ける一方で、語り手「私」は、夫妻を切り捨てるという選択に良心が咎め、そして、彼らに対して同情を感じてはいるものの、それ以上に芸術を尊重した結果、この選択をしたと解釈できる。このように考えれば、夫妻への同情は切り捨てて、「私」は芸術を優先したという解釈になる。しかしながら、この読みは、その先にある事実を掴み損ねているようにも思われる。というのは、確かに画家は、より素

晴らしい絵を描くために Miss Churm と Oronte を選びはしたが、その動機は挿絵の質が向上しない場合には契約を打ち切ると雑誌社から脅されたことによるからだ。感情に流されることなく肖像画の質と芸術的価値を上げることは、一見、芸術を選択したかのように見えるかもしれないのだが、彼にこの決定をさせた要因は、詰まるところ、仕事を失いたくないという金銭面における事情なのである。これは、経済的損失を回避するという現実的な選択を重視したものであり、“art vs the worlds”のうちどちらに該当するかと言えば、明らかに後者ということになるだろう。こう考えれば、「私」は経済的事情から Miss Churm と Oronte をモデルに選んだとも読める。

「序」で言及した“The Story of a Masterpiece”(1868)、“The Lesson of the Master”(1888)、及び“The Liar”(1888)等の作品においては、そこに登場する主要人物である芸術家たちの選択が、芸術よりも現実の利益を優先していることは明らかなのだが、“The Real Thing”の場合は、Powers の解釈で議論を止めてしまえば芸術を選択したようにも見える。しかしながら、本章で指摘した通り、その選択をさせるに至った動機まで掘り下げれば、生計をたててゆくためには仕方のなかった語り手の事情が優先されたことになる。恐らく、この芸術家自身の「ほんもの」の定義が奇抜で曖昧なゆえに、——「ほんもの」それ自体の定義がなされるのではなく、その対極に位置するものが刻々と姿を変えて提示されるだけであるため——そしてさらに、art vs the worlds の二択においても、決定的な判断の根拠が得られないゆえに、読者は、まず、何が「ほんもの」なのかについて確証が得られないような仕掛けになっているのだ。⁵ 同様に、語り手の画家が、芸術を選択したのか、世俗の利を優先したのかについても、ジェイムズお得意の曖昧性を残す作品に仕上がっている。

II

前章では、従来なされてきた一般的な解釈を概観したが、“The Real Thing”を「芸術家もの」として扱わないとすれば、この短編にはどのような解釈が可能であるのだろうか。本章では、この点について議論を深めてみたい。

「序」で触れた通り、“The Real Thing”は、James の著名な「芸術家もの」が収録されている『ニューヨーク版』の第15巻・16巻には収録されなかったわけだから、小説家自身にとっては、どこかしら、この短編小説に「芸術家もの」としては納得のゆかない部分があったのだろう。或いは、当初から彼がそういう作品として執筆していないという可能性も否定はできない。

そもそも、Monarch 夫妻は、自分たちが「ほんもの」の紳士淑女なので、挿絵のモデルに採用してもらえらるだろうと画家のアトリエを訪れたわけだが、この「ほんもの」を、自身の持つかなり特殊な価値観で否定しているのは、他ならぬ語り手である。しかしながら、そもそもこの語り手自身が、芸術家として「ほんもの」と呼べるに値するかどうかについて疑

問を呈する批評家も少なくない。

最も手厳しいのは Aswell で、“The real question with which James teases the reader in this story is whether the painter himself is the real thing. The painter in “The Real Thing” takes advantage of untalented and helpless people for questionable artistic purposes, but he is motivated more by vanity than malice, . . .” (188-89)と指摘して、語り手を批判する。また、Uroff は、“The basic problem is optical. The painter—narrator, whose job is not only to see for us but to see as a profession, has certain visual deficiencies. He is himself a poseur of sorts who must make a living by doing illustrations for magazines and books while he really sees himself as a great painter of portraits” (41)と述べて、そもそも語り手が、芸術家としてこの物語を読者に伝える資質を欠いているのではないかと示唆する。「私」は、“The Story of a Masterpiece”に登場する Steven Baxter や“The Liar”の Oliver Lion のように、画家として卓抜した才能を備えた芸術家ではないのである。画家の位置づけについては、Lester も大筋で Uroff の主張に賛同しており、語り手の技量や芸術観に疑問を抱いている研究家は枚挙にいとまがない。

これらの点を踏まえると、『ニューヨーク版』において、“The Real Thing”が他の「芸術家もの」と同じ巻に収録されなかったことにも納得がゆく。“The Real Thing”が収められている第18巻の他の作品を列挙すると、“Daisy Miller”、“Pandora”、“Patagonia”、“The Marriages”、“Brooksmith”、“The Beldonald Holbein”、“The Story in It”、“Flickerbridge”、そして、“Mrs. Edwin”などで、詳論に立ち入ることは省略するが、これらの作品に共通したテーマを見つけ出すことは、ほぼ不可能であろう。著名な作品は含まれているものの、他の巻に入らなかったものを寄せ集めて纏めたような組み合わせであると言っても過言ではない。「芸術家もの」という範疇に当てはまらないとすれば、“The Real Thing”において James が描き出そうとしたものは、一体何なのであろうか。

James の『創作ノート』の記述内容に照らし合わせると、“The Real Thing”は当初の構想がかなり忠実に反映されている例であると言ってもよいだろう。James は、同世代の作家 George Du Maurier から聞かされた、彼を訪れた二人組の紳士淑女の話に着想を得たと言い、それは以下のように書き留められている。

... the lady and gentleman who called upon him [Du Maurier] with a word from Frith, an oldish, faded, ruined pair—he an officer in the army—who unable to turn a penny in any other way, were trying to find employment as models. I [James] was struck with the pathos, the oddity and typicalness of the situation—the little tragedy of good-looking gentfolk, who had been all their life stupid and well-dressed, living, on a fixed income, at country-houses, watering places and clubs, like so many others of their class in England, and were now utterly unable to *do* anything, had no cleverness, no art nor craft to make

use of as a *gagne-pain* could only *show* themselves, clumsily, for the fine, clean well-groomed animals that they were, only hope to make a little money by—in this manner—just simply being. (James, *Notebooks* 55)

ここに描かれているような男女——つまり、産業革命以降、経済の仕組みが激変したことにうまく適応できず、それでいて、それまでの豪華な暮らしぶりを変えることはできずに窮迫してゆく、貴族を始めとする有閑階級の人々——は、James が生きた時代には珍しくなかった。事実、初期の James は、没落してゆくヨーロッパの貴族とアメリカ人ミリオネアの結婚を描いた恋愛小説に、彼らの文化的な相違や対立を巧みに描きこむことで成功して、作家としての地位を確立した。

James の『創作ノート』に書かれている事柄は、はっきりとわかるほど明瞭に、常に作品に反映されるわけではない。しかしながら、“The Real Thing”の場合、読者の関心は「ほんもの」探しに集中しがちであるけれども、作家の主張は、実は非常に単純明快なのではないだろうか。すなわち、“The Real Thing”は、かつては裕福であったが、急速な時代の変化に対応してゆくことができずに沈淪してゆく人々の生き様と境遇に光をあてた作品なのではないだろうか。本稿におけるこれまでの議論の流れからすると、このような指摘は唐突に思えるかもしれない。確かに、James 文学を鳥瞰する場合に、それまでの品位ある暮らしを維持するために、表面は取り繕いながら悪戦苦闘する嘗ては有産階級であった人々を描くことが、彼の創作活動における主たるテーマであると言うことはできないだろう。しかしながら、このような人物たちが、初期から晩年の作品を通して、大作か小品であるか、或いはその作品の扱う主題とは関係なく、彼の小説の随所に登場し続けたのも事実だ。そして、このタイプの人々を最も巧みに描くことに成功した作品の一つが“The Real Thing”なのではないだろうか。

“The Real Thing”の語り手「私」が画家である設定になっているのは、単に、『創作ノート』に書き留められた物語において、実際に Du Maurier が風刺漫画家であったこと、そして、モデルの仕事求めて一組の紳士淑女が彼の元を訪れたという事実を忠実に再現したに過ぎない。“The Real Thing”においては、Monarch 夫妻を採用するか否かの選択を、語り手の芸術における価値判断の問題にすり替えたことによって、James は、彼自身が抱いていたと思われる彼らへの憐憫の情が露骨に強調されることを巧みに回避することに成功しているように見受けられる。そのために、この短編小説が「芸術家もの」に分類されてしまい、読者の関心を「ほんもの」探しの一点に集める結果になったのではないだろうか。

James は、当時の環境では経済的に自立することができなかった女性たち、或いは、産業革命に端を発した急速な社会構造の変化についてゆくことができず、貧窮の中でもがき続ける没落貴族等に対して、かなり同情的であったと思われる。19世紀の女性が置かれていた境遇を最も端的に代弁しているのは、小説家の初期の代表作 *The Portrait of a Lady* に登場す

る Merle 夫人の“A woman perhaps can get on; a woman, it seems to me, has no natural place anywhere; wherever she finds herself she has to remain on the surface and, more or less, to crawl (James *The Portrait of a Lady*, 280)”という言葉であろう。しかしながら、凋落してゆく貧窮した貴族たちの境遇については、没落貴族と勃興する中流階級の結婚という形を取って、いわゆる「国際状況」をテーマとして扱った作品群においては前面に打ち出して描かれているためわかりやすいが、この形式を取らない小説においては、そもそも彼らの境遇の悲惨さを描いているのか、果たしてそれが主題となっているのかどうかさえ瞭然としない場合が多い。その点では、“The Real Thing”は比較的わかりやすい事例であるように思われる。Oronte がモデル役を務めている間に、Monarch 夫人は語り手からお茶の準備をするように求められると喜んでこれを引き受け (James, “The Real Thing” 341)、また、別の機会には、Monarch 少佐が、語り手の朝食の跡片付けをさせて欲しいと申し出ている (344-45)。実際に彼らにできることは他になく、「私」のセリフが示す通り、画家のアトリエで彼らが果たしている役割は、モデルではなく使用人の役割なのである。⁶ これまで見てきた通り、この短編小説は、芸術家がモデルとして Monarch 夫妻を選ぶか、それとも Oronte と Miss Churm を選ぶかという点に関心が集まり過ぎたために、本来の主題に対して関心が向けられてこなかった作品なのではないだろうか。

“The Real Thing”は、過去の栄華にしがみつ きながら、それでいて、激変する社会の現実を受け入れることができず、もがき苦しみながら生きている紳士階級の人々を描いた作品としては、秀逸な短編であると言ってよいのではないか。そして先述の通り、小説家自身は、芸術をめぐる語り手の選択に読者の関心を集中させることで、Monarch 夫妻、或いは同時代に生きた彼らのような立場におかれる人々に対して彼自身が感じていた憐憫の情を巧みに消し去ることに成功していると言えるだろう。

結 び

“The Real Thing”は、James 研究の大きな流れにおいては、「芸術家もの」の範疇に入る作品の1つとして論じられるのが一般的であるが、本稿では、凋落してゆく紳士階級の人々に光をあてて論じてきた。このような人物たちは、James の作品には頻々と登場するが、彼らが個々の小説の中心的なテーマを織りなすことは殆どない。しかしながら、幾つかの中短編小説においては、彼らが置かれている悲惨な境遇をつぶさに描き出している。その代表的な短編の1つが、“The Real Thing”であると言えるのではないだろうか。

註

1. 『New York 版』の第12巻に収録されているのは、“The Aspern Papers”、“The Turn of the Screw”、“The Liar”、そして“The Two Faces”である。“The Two Faces”を除く3編に共通し

ているのは、信用できない語り手(“unreliable narrator”)の起用であり、彼らは、いずれも James 文学を代表する信用できない一人称の語り手と言っても過言ではない。ここに“The Two Faces”が収録されたことについては説明することが難しそうであるが、第12巻の収録基準は極めて明瞭であるように思われる。

2. ジェイムズのいわゆる「芸術家もの」が扱う主だったテーマには、以下のようなものがある。本稿で触れた“The Real Thing”に代表される“art vs the worlds”テーマ、大衆の興味に応じて、当時のジャーナリズムが著名人——主に作家——のプライベートを暴き始めたことへの非難を狙いとする主題、芸術作品を理解することができない世間への失望を中心に据えたモチーフ等が挙げられる。詳細は、拙論「Henry James の中短編小説：芸術家ものの3つのタイプ」参照。
3. “The Story of a Masterpiece”と“The Liar”においては、それぞれ、傑出した画才を誇る画家が登場するが、彼らは共にその天賦の才能を、自分を袖にした本人、或いは恋敵を卑しめるために彼らの肖像画を描くことによって、失恋の仕返しという極めて卑俗な目的に卓抜した才能を用いてしまう。“The Lesson of the Master”では、若手の気鋭作家 Paul Overt が、尊崇する小説家 Henry St. George に、若いうちは芸術に専念すべきだと助言を受け、これに従い作品を完成させるために旅にでるが、帰国すると妻を亡くした St. George が、彼の意中の女性と婚約したことを知らされるといふものだ。いずれも、画家及び St. George が芸術よりも、俗世間における自分の願望——つまり、“art vs the worlds”における後者——を優先した例である。本稿で取り上げている。“The Real Thing”については、“the Monarchs are used and sacrificed to the end of art”(367) という Powers の指摘がある。これは、語り手である画家は、世俗における彼の私的な感情よりも芸術を優先したとする解釈である。但し、本論第I章で論じる通り、全く異なった読み方をすることも不可能ではないだろう。
4. As I've said, then, “The Liar” serves well enough as complement to “The Real Thing.” Lyon has made his sacrifices too; but he has sacrificed his art to personal ends, and to the meanest of personal ends at that: “His old friends *was* ashamed of her husband [Lyon triumphantly assumes], and he had made her so, and he had scored a great success even at the sacrifice of his precious labour. And if there is, as Lyon believes, any suicide involved in Capadose's slashing of the portrait, it is the vicarious (so to speak) suicide of Oliver Lyon the artist: Lyon has sacrificed the artist to the man, he has used Lyon-as-artist to satisfy the mean desire of Lyon-as-man. This, of course, is the reverse of the situation in “The Real Thing,” where the Monarchs are *used* and “sacrificed” to the end of art. But, as I have suggested above, the artist's treatment of them has somehow improved them, humanized and ennobled them: he leaves them better than they were. Lyon has left his pair somewhat worse than he found them, having drawn to the surface the evil that is latent in us all. (Powers 367)
5. Uroff は、“The story is certainly about the real thing of perception; but its point seems to be that the real thing is everywhere elusive”(46) と論文を締め括り、そもそも「ほんもの」というもの自体が捉えどころのない存在である点を指摘している。
6. “If my servants were my models, then my models might be my servants. They would sit for

ladies and gentlemen and *they* would do the work. (James, "The Real Thing" 345)

Works Consulted

- Aswell, E. Duncan. "James's Treatment of Artistic Collaboration." *Criticism*. 8.2 (1966): 180-95.
- Banta, Martha. "Artists, Models, Real Things, and Recognizable Types." *Studies in Literary Imagination*. 16.2. (1983): 7-34.
- Gale, Robert L. "H. J.'s J. H. in 'The Real Thing.'" *Studies in Short Fiction*. 14.4 (1977): 396-98.
- James, Henry. *The Complete Notebooks of Henry James*. Eds. Leon Edel and Lyall H. Powers. New York: Oxford UP, 1987.
- . *The Portrait of a Lady*. Vol. 3 of *The Novels and Tales of Henry James*. 26 vols. New York: Scribner's, 1976.
- . "The Real Thing." Vol. 18 of *The Novels and Tales of Henry James*. 26 vols. New York: Scribner's, 1971. 307-46.
- Lackey, Kris. "Art and Class in 'The Real Thing.'" *Studies in Short Fiction*. 26.2 (1989): 190-92.
- Lester, Pauline. "James's Use of Comedy in 'The Real 'Thing.'" *Studies in Short Fiction*. 15.1 (1978): 33-38.
- Lycette, Ronald. L. "Perceptual Touchstones for the Jamesian Artist-Hero." *Studies in Short Fiction*. 14 (1977): 55-62.
- Powers, Lyall H. "Henry James and the Ethics of the Artist: 'The Real Thing' and 'The Liar.'" *Texas Studies in Literature and Language*. 3.3 (1961): 360-68.
- Ron, Moshe. "The Reading of 'The Real Thing.'" *Yale French Studies*. 58 (1979): 190-212.
- Smith, Virginia Llwellyn. *Henry James and the Real Thing: A Modern Reader's Guide*. London: Macmillan, 1994.
- Uroff, M. D. "Perception in James's 'The Real Thing.'" *Studies in Short Fiction*. 9.1 (1972): 41-46.
- Winner, Viola Hopkins. *Henry James and the Visual Arts*. Charlottesville: The UP of Virginia, 1970.
- 名本達也 「Henry James の"The Story of a Masterpiece"と"The Liar" : 肖像画と嘘の効果」『九州アメリカ文学』43 (2002) : 34-44.
- . 「作家とジャーナリズム : Henry James の"The Figure in the Carpet"と"The Death of the Lion"」『中四国アメリカ文学研究』37 (2001) : 1 -11.
- . 「Henry James の中短編小説 : 芸術家ものの3つのタイプ」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』12.2 (2008) : 223-32.

戦後の初等・中等教育におけるトラッキングと地域間格差の趨勢

村山 詩帆

Trends of the Influence of Tracking Systems on Gaps in Access to Primary and Secondary Education: A Chronological Study of the Postwar Japanese Education

Shiho MURAYAMA

要 旨

日本の義務教育は、後期中等教育にくらべて選択的な就学機会が少ないが、人口減少期を迎えて以降もそのシェアは漸増する傾向にある。こうした選択的な就学機会の発展過程における公私間の構造変化と地域社会への浸透過程を実証的に検討した結果、(1)初等教育や前期中等教育の選択的な就学機会はシェアこそ小さいものの、前者は戦後を通して、後者は人口減少期に増えている。(2)後期中等教育では人口変動に応じて選択的な就学機会のシェアを増減させていたが、平成期に入りシェアを伸ばし続けている。(3)小中学校の設置基準には一定の規制効果があるが、高等学校設置基準の改正による構造変化は認められない。(4)義務教育段階では人口増加期に都市部への選択的な就学機会の集積が起り、減少期に地方へと分散する、などが示唆された。

【キーワード】 トラッキング、早期選抜、構造変化、設置基準、地域間格差

1. 序 論

日本の教育改革国民会議は、2000年の最終報告書「教育を変える17の提案」の中で、習熟度別学習の推進や「18歳までに二度もある受験の弊害」を理由として、中高一貫教育の一層の推進を提言している。だが、グローバル社会の教育改革は日本とは対照的な動向を示しており、1960年時点で70%近い国で行われていた前期中等教育レベルの能力別編成は、2010年までに20%弱しか継続されていない (Furuta 2020, p.9)。中央教育審議会の2004年答申案「今後の学校の管理運営の在り方について」では、小中学校を選択的に就学する機会とするのは適当ではないとしている。しかしながら、濱本 (2012, 120-122頁) が行った公立中高一貫校の分析によれば、初期には私立学校のシェアが小さい都道府県で受験型の公立中高一貫校が設置されているが、私立中学校のシェアが設置を加速する効果を示すようになっている。公立中高一貫校は「学力検査を課さない」としていたが、併設型と連携型の2種類が存在し、

前者については適性検査が課せられている。藤田（1997, 79-81頁）が予測した通り、保護者の関心と選択的な行動によって、公立中高一貫校は「受験の弊害」を除去するのではなく、むしろ「受験競争の低年齢化」と首都圏に顕著な早期選抜によるトラッキングを地方へと拡大する方向に作用するものであった¹⁾。

トラッキングの効果は、高校階層構造のように予期的社会化を通して早期の進路分化をもたらすと考えられてきた（菊池 1986, 140頁）。学業成績による進路分化に介在する性別役割観や学校組織の効果を強調する「ジェンダー・トラック」（中西 1998, 45, 103頁）、地域に備わった固有の移動経路が進路選択を左右する「ローカル・トラック」（吉川 2001, 223頁）といったトラッキング効果は、個人属性、質的・量的な教育機会や就業構造の地域性を所与とした予期的社会化の所産である。高校教育の研究動向をレビューした荒牧・香川・内田（2019, 152-153, 156-158頁）は、分析枠組みとしてトラッキングを維持しながら、「新たなクーリングアウト」や「支援」をコンセプト化した「セーフティネット」の制度化といった非伝統的なアプローチが増えていると評している。

トラッキングの多様化は、教育段階間のタテ方向のみならず、教育段階内のヨコ方向にも起こっており、複雑さを増すようになった。ヨコ方向の多様化は「受験の弊害」と直截には関連付けられていないが、義務教育を選択的な就学機会とするタテの多様化によって「受験競争の低年齢化」が一般にどのくらい浸透し、どのような「受験の弊害」をもたらしているのかさえ、必ずしも判然としない²⁾。だが、都市部への偏在率が高く、義務化されていなかった戦前期の中等教育においても、大正後期以降には中学受験競争が小学校教育を歪めるとの危機感が強まり、「入試制度の見直しが全国的な課題」となっている（武石 2012, 6, 222頁）。また、すべてが入学者選抜を行うほどではなかったにせよ、併設の高等教育機関まで優先的に進学できる私立小学校はすでに戦前期から存在し、「童心主義」と「学歴主義」の対立・矛盾を顕在化させず、双方の教育要求を満たしたと考えられている（小針 2009, 98, 133, 135頁）。

義務教育における選択的な就学機会への需要は戦前にまで遡ることができ、師範学校の附属小中学校も国立大学の附属小学校や附属中学校として少なからず存続している。現在では、併設の高等教育機関までの内部進学者が相対的に多い「エスカレーター校」と呼ばれる有名私立学校が地方に参入するケースが現れるようになった（村山 2020, 279頁）。後期中等教育に関しては、公私立高等学校協議会を介して公立学校と私立学校の分担比率を維持する「公私協調政策」（香川・劉 2016, 11頁）の影響下にあったが、私立学校審議会に対しては、中央教育審議会初等教育分科会において、新規参入の抑制や公私間連携への支障など、疑念が投げかけられることすらあった³⁾。2000年代以降になると、2002年に小学校設置基準と中学校設置基準が公布され、2004年には高等学校設置基準が改正されているが、前者については、事前規制を弾力化することで設置を容易にし、選抜の「低年齢化と格差・不平等問題」（小針 前掲書, 278頁）を拡大するといった懸念が表明されている。

生徒急増期の高校増設で政府が一律の財政補助以上に積極的な関与を示さなかったことから、少子化とともに人口密集地域への私立学校の集積が進むとする見解もある(香川・児玉・相澤 2014, 178-182頁)。しかしながら、選択的な就学機会、とりわけ私立学校の人口密集地域への集積には時期による変化が起こっている可能性も考えられ、設置基準が選択的な就学機会の拡大状況に与えた変化についても未解決のままである⁴⁾。選択的な就学の機会が中等教育の後期段階から義務教育段階へと拡大していく変化の過程に関しては、全体像を提示しておく必要があるだろう。本稿では、後期中等教育のみならず、前期中等教育や初等教育における選択的な就学の機会に注目し、戦後日本におけるトラッキングの早期化に関する長期的な趨勢を素描すると同時に、地域社会における教育機会がいかなる変容を遂げているのかを実証的に明らかにする。

2. 方法とデータ

選択的な就学機会は主として私立学校が支えているとすれば、その拡大または縮小メカニズムは、児童・生徒人口の増減と密接な関係にあると考えられる。私立学校に少なからず依存している後期中等教育の場合、私立校を公立校のように計画的に縮小させるわけにもいかず、逆にその経営基盤を確保するために公の側が「配慮」せざるを得ない状況すら生み出しているという(香川・劉 2016, 19頁)。しかしながら、児童・生徒人口の減少期に募集定員を削減しにくくなるのだとしても、人口増加期における私立学校への依存は市場原理が働いた結果であるのかもしれない。だとすれば、児童・生徒人口の増加期には市場原理によって私立学校の人口密集地域への集積が進み、減少期には集積が減速しながら私立学校のシェアが増大するメカニズムが成り立つ。

また、日本国憲法により無償とされている義務教育と、そうではない後期中等教育とでは、選択的な就学機会のシェアと私立学校への依存度は異なりうることから、選択的な就学機会の拡大と縮小のメカニズムには、学校段階や時期による差異があると予想される。私立学校のみを選択的な就学機会と国立や公立を含めた選択的な就学機会と同様の傾向性が観察される場合、単なる私立学校への配慮のみならず、国公立の選択的な就学機会が受験競争の低年齢化のような競争政策に寄与している可能性があるかもしれない。小中学校の設置基準に選択的な就学機会を厳しく規制する効果や、規制を緩和する効果があれば、その制定前後の児童・生徒人口と選択的な就学機会の関係には変化が認められるはずである。

こうした予想について当否を検討するため、児童・生徒人口の伸び率に基づき、人口変動の顕著な時期および設置基準の公布前後の時期に区分し、学校段階ごとに私立学校と国立・公立学校を含む選択的な就学機会をめぐる構造変化の有無を、Chow 検定によって確認する⁵⁾。分析に際しては、主として文部科学省『学校基本調査』のうち、設置者別および都道府県別に集計された統計表から作成したデータベースを使用する⁶⁾。なお、本稿の分析に使用する

選択的な就学機会は、表1のようになる。『学校基本調査』の統計表は国公立の別および義務教育学校と中等教育学校ごとに集計されたものに限定されるため、ごく一部の県に存在する公立大学の附属学校、公立中高一貫校のうち学校数の1%ほどに相当する併設型、学校選択制⁷⁾により指定される学校は、選択的な就学機会から除外せざるをえない。後期中等教育に関しては、総じて入学者選抜のある選択的な就学機会をなしているが、データの制約から国立・私立学校、公立中高一貫校のうち中等教育学校のみを扱う。

表1 選択的な就学機会の概要

| 設置者 | 初等教育（義務制） | 前期中等教育（義務制） | 後期中等教育 |
|-----|---------------------------|--|--|
| 国立 | ・国立大学附属 ・義務教育学校（1～6学年） | ・国立大学附属 ・義務教育学校（7～9学年） ・中高一貫教育 (中等教育学校・併設型・連携型) | ・国立大学附属 ・中高一貫教育 (中等教育学校・併設型・連携型) |
| 公立 | ・義務教育学校（1～6学年） | ・義務教育学校（7～9学年） ・中高一貫教育(中等教育学校) | ・中高一貫教育(中等教育学校) |
| 私立 | ・私立大学附属 ・義務教育学校（1～6学年） | ・私立大学附属 ・義務教育学校（7～9学年） ・中高一貫教育 (中等教育学校・併設型・連携型) | ・私立大学附属 ・中高一貫教育 (中等教育学校・併設型・連携型) |

注) 通信制および定時制のうち公立を除外する（私立には含まれる）。

3. 早期トラッキングと地域社会

3.1 児童・生徒の人口動態と選択的な就学機会

日本の初等・中等教育段階の児童・生徒数と、トラッキング構造をなす私立学校を利用する児童・生徒数、私立学校に国立や公立の中等教育学校などを含めた選択的な就学機会（以下、「選択的就学機会」と略記）を利用する児童・生徒数、それらのシェア（%）を示すと、図1のようになる。児童・生徒人口には、いずれも第一次ベビーブームと第二次ベビーブームの世代に対応する2つのピークがあり、私立学校と選択的就学機会のシェアは、後期中等教育、前期中等教育、初等教育の順に大きい。私立学校と（国公立を含めた）選択的就学機会との間に大きな開きはないが、子どもの貧困問題が悪化した2000年代に入って以降も増大し続けている。また、後期中等教育の選択的な就学機会を利用する生徒数が減少しているのに対し、初等・中等教育では選択的な就学機会の絶対的なシェアは小さいものの、平成期以降もシェアが漸増傾向にある。2002年に小中学校設置基準が公布され、2004年に高等学校設置基準が改正された後も、選択的就学機会の児童・生徒数はほぼ横ばいとなっている。

公立中高一貫校については学校数のみ、『学校基本調査』に統計表があるため、これを利用して併設型の公立中高一貫校（以下、「公立併設型」と略記）を含めた前期中等教育機関数の推移を示したものが図1bである。前期中等教育機関数が漸減傾向にあるのに対し、選

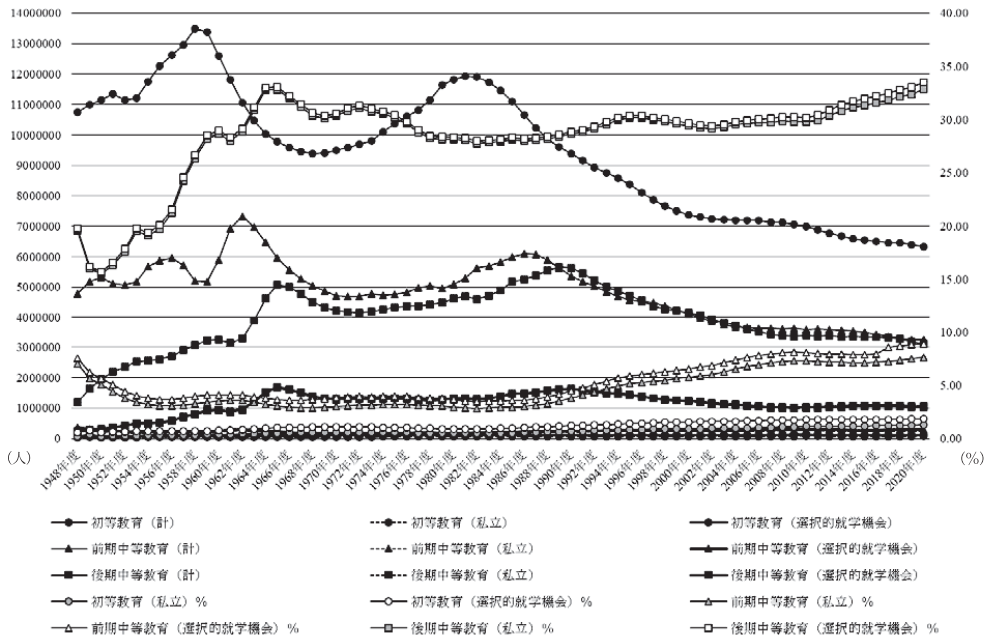


図1a 初等・中等教育段階の児童・生徒数とトラッキングの推移

注) 小学校の児童数およびパーセント値の基数は義務教育学校（1～6学年）、中学校の生徒数およびパーセント値の基数は義務教育学校（7～9学年）を含む。

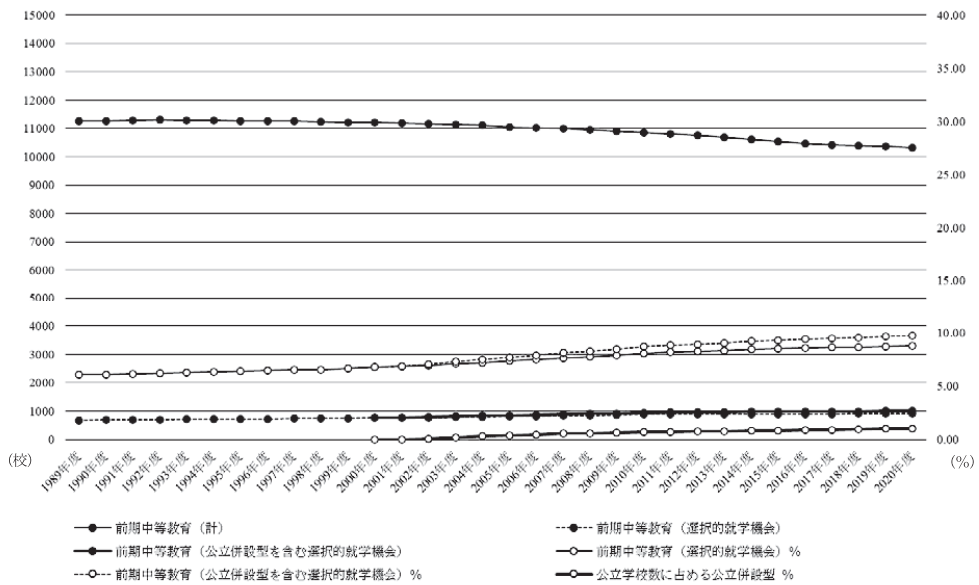


図1b 平成期における公立中高一貫校（併設型）を含めた前期中等教育（学校数）の推移

択的な就学機会は公立併設型を含めると僅かながら増加する傾向を示す。2000年度に2校しかなかった公立併設型は2020年度に97校まで増加し、2020年度の前期中等教育に占めるシェアは0.94%、公立学校に占めるシェアは1.03%となっている。

選択的な就学機会を利用する児童・生徒数のシェアは、少なからず人口変動の影響を受けているように見えるが、時期による反応の違いがある。選択的な就学機会はほぼ戦後を通して初等教育で増え、前期中等教育では人口減少期に増えている。とりわけ後期中等教育では、第一次ベビーブーム世代の前後に生じた人口変動に応じるかのように選択的な就学機会のシェアが増減しているのとは異なり、第二次ベビーブーム以降は人口減少しながらシェアを拡大している。こうした変化の特徴を考慮すれば、私立学校に対する公の側の「配慮」は、少なくとも第二次ベビーブーム以降の現象であることになる。なお、第一次および第二次ベビーブーム期の児童・生徒数の伸び率に基づき、戦後の初等教育、前期中等教育、後期中等教育を4つの時期区分に大別すると表2のようになる⁸⁾。

表2 初等・中等教育における人口動態の時期区分

| | 初等教育 | 前期中等教育 | 後期中等教育 |
|--------|-------------|-------------|-------------|
| 第一次増加期 | 1948～1958年度 | 1948～1962年度 | 1948～1965年度 |
| 第一次減少期 | 1959～1969年度 | 1963～1972年度 | 1966～1977年度 |
| 第二次増加期 | 1970～1981年度 | 1973～1986年度 | 1978～1989年度 |
| 第二次減少期 | 1982～2020年度 | 1987～2020年度 | 1990～2020年度 |

これら4つの時期区分の間に、児童・生徒の総数と選択的な就学機会を利用する児童・生徒数の関係が構造的に変化しているかどうか、Chow 検定により調べたところ、表3のような結果が得られた。Chow 検定は、回帰モデルに2つの時期を区分するダミー変数を追加投入することで生じる残差平方和の差からF 統計量を求め、時期の違いによる構造変化を評価するもので、従属変数には児童・生徒数、独立変数には選択的な就学機会を利用する児童・生徒数、時期区分ダミーを投入した。時期区分ダミーのうち、平成期は小中学校設置基準が公布された2002年度以降（後期中等教育は2004年度の改正以降）を1、平成元年度から設置基準が公布ないし改正されるまでの時期を0とコードしてある。

構造変化が起こった時点は特定化していないが、初等教育と前期中等教育は、私立学校と（国公立を含めた）選択的就学機会のいずれを独立変数に投入しても、第一次増加期から平

表3 初等・中等教育の時期区分による構造変化の Chow 検定 (F 統計量)

| | 初等教育 | | 前期中等教育 | | 後期中等教育 | |
|---------------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| | 私 立 | 選択的就学機会 | 私 立 | 選択的就学機会 | 私 立 | 選択的就学機会 |
| 第一次増加期-第一次減少期 | 20.09*** | 15.87*** | 6.33** | 6.00** | 1.01 | 1.06 |
| 第一次減少期-第二次増加期 | 24.09*** | 13.88*** | 4.51* | 3.66* | 122.28*** | 124.95*** |
| 第二次増加期-第二次減少期 | 17.07*** | 12.79*** | 49.30*** | 62.55*** | 24.12*** | 20.76*** |
| 平成期(設置基準公布前後) | 15.48*** | 34.33*** | 41.76*** | 35.04*** | 0.80 | 1.84 |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

成期（設置基準公布前後）までのすべての時期区分に統計的な有意差が認められる。後期中等教育に関しても、第一次増加期と第一次減少期の間（第一次増加期－第一次減少期）と平成期を除き、私立学校と選択的就学機会のいずれも0.1%水準で有意差が認められ、少なからず構造変化があったと考えられる。また、小中学校の設置基準が公布される前後で初等教育と前期中等教育のF値がすべて0.1%水準で有意となっていることから、設置基準の制定による規制効果が認められるが⁹⁾、後期中等教育では私立学校、選択的就学機会のいずれも有意ではなく、設置基準改正による構造変化があったとは結論できない。

なお、初等教育は第一次減少期と第二次増加期の間（第一次減少期－第二次増加期）と平成期に私立学校、選択的就学機会のいずれも回帰係数が負の値を示すのに対し、前期中等教育の回帰係数は平成期にのみ負の値を示す（後期中等教育はすべて正の値となっている）。児童の総人口と選択的就学機会を利用する児童数の間にしばしばトレードオフの関係が成り立っていた初等教育とはやや異なり、前期中等教育のトラッキングの構造は、生徒人口が長期の人口減少期を迎えたことでトレードオフを顕在化させた可能性がある。

3.2 トラッキングの早期化と地域間格差

選択的就学機会の利用と生徒人口のトレードオフが少子化によって顕在化したものであるとすれば、初等教育や前期中等教育で「公私協調」がさほど問題化せずに済んでいた理由は、私立学校のシェアが小さかったことにあるのかもしれない。「都会育ち」は教育の機会に恵まれるとする Bendix & Lipset（訳書1969, 207-210頁）の仮説は、後期中等教育や高等教育とは異なり、初等教育や前期中等教育ではごく限られた人口密集地域にしか当てはまらない。また、近隣の「集合的な階層」によって媒介される教育意識の地域間格差が教育達成の規範となるとする松岡（2019, 59-63頁）のような仮説が正しければ、都市規模による選択的な就学機会の格差があったとしても、そうした機会を利用する行動には変化が生じにくいことになる。

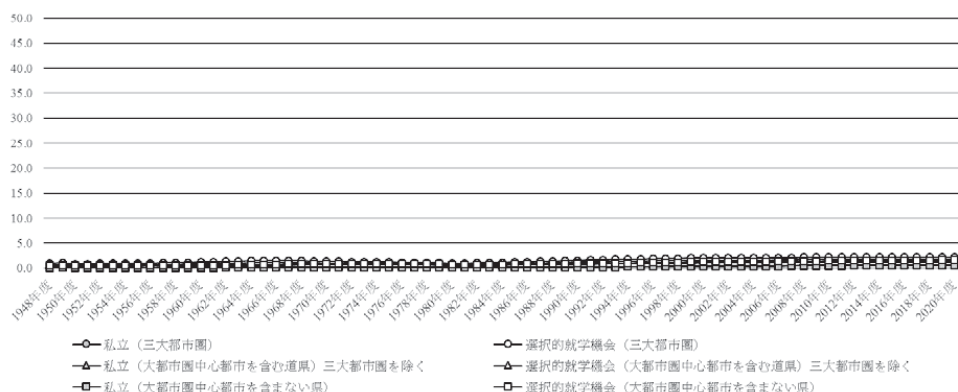


図2a 地方区分別の初等教育における私立学校および選択的就学機会の児童数の占める割合(%)

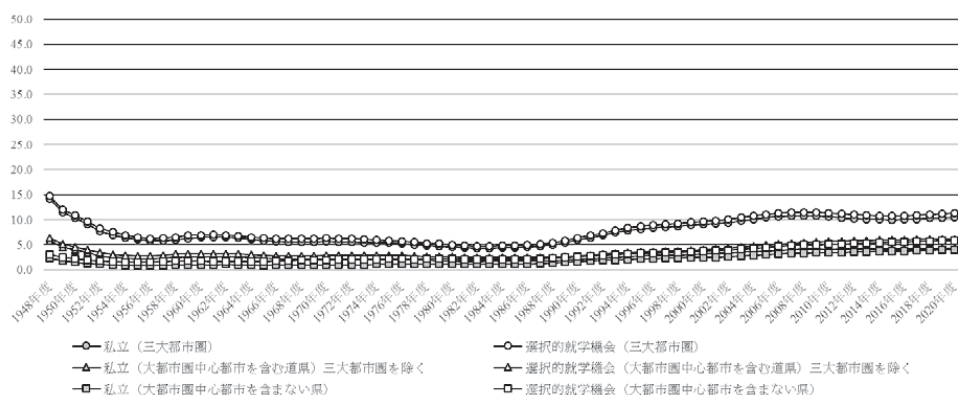


図2b 地方区分別の前期中等教育における私立学校および選択的就学機会の生徒数の占める割合(%)

選択的な就学機会の利用者が急増することは稀でしかなく、せいぜい漸増するだけならば、選択的な就学機会の人口密集地域への集積には歯止めがかかり、選択的な就学機会は地域間格差を必ずしも一方的に拡大することなく再生産していくと予想される。都道府県を関東・中京・近畿の三大都市圏、その他の大都市圏、大都市圏を含まない県に分類し¹⁰⁾、私立学校および選択的就学機会の児童・生徒数の占める割合を示したのが図2a～図2cである。初等教育においては、私立学校と選択的就学機会のいずれも、三大都市圏のシェアが戦後一貫して最も大きく、Bendix & Lipset の仮説に合致する。ただし、私立学校は1949～1966年度、1969～1990年度、2010年度以降、選択的就学機会は1949年度を除き、その他の大都市圏、大都市圏を含まない県の間には差異がないか、むしろ前者を後者が上回っている。前期中等教育および後期中等教育に関しては、人口規模に対応して三大都市圏、その他の大都市圏、大都市圏を含まない県の順に大きく、通時的に順位の変化は起こっていない。

図3aは、三大都市圏、その他の大都市圏、大都市圏を含まない県の間にある私立学校と選択的就学機会の変動がいかに推移してきたのかを、相関比 (ρ) によって示したものであ

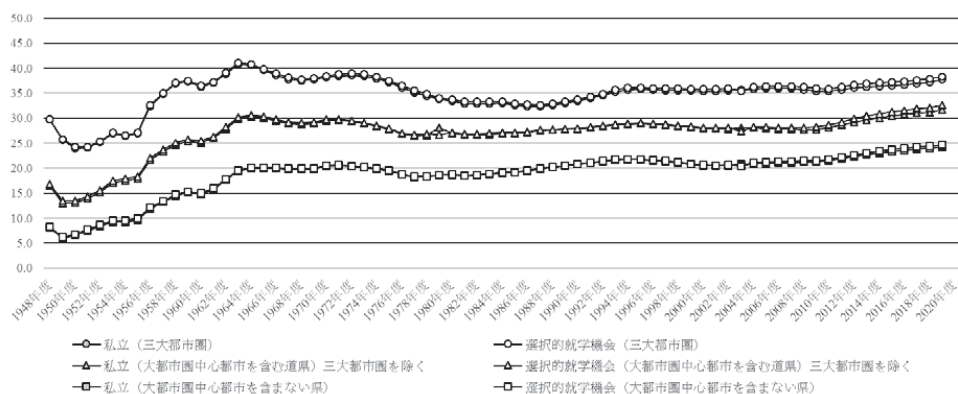


図2c 地方区分別の後期中等教育における私立学校および選択的就学機会の生徒数の占める割合(%)

る（ η^2 はカテゴリ間の変動とすべての変動の比に対応し、0～1の値をとる）。 η^2 の値は初等教育で最も小さく、後期中等教育で最も大きくなる傾向にある。また、後期中等教育ほどの階層構造を有していない初等教育と前期中等教育では、私立学校のみが国立などを含む選択的な就学機会より一貫して大きい。この結果は、トラッキングの地域間格差を生み出す影響力がより大きいのは、義務教育段階においては私立学校であり、同じく選択的な就学機会である国立大学の附属学校や公立の中等教育学校などの供給を通して格差が縮小する相補的な関係にあることを示唆している。

また、選択的な就学機会の地域間格差は、やはり一方的に拡大してきたわけではなく、戦後を通して拡大する時期と縮小する時期が見られる。ただし、児童・生徒人口による初等・中等教育の時期区分からやや乖離があり、初等教育と前期中等教育の η^2 は、私立学校と選択的な就学機会のいずれも増加期を過ぎて数年の間は上昇し、減少期を過ぎた後も一定期間は下降し続けている¹¹⁾。ここからは、児童・生徒人口の増加期に都市部への集積が起り、減少期を契機として地方への分散に転じている可能性が考えられる。拡大と縮小の時期にラグが生じる理由は、児童・生徒の人口変動には都道府県による差異がある点、初等教育や前期中等教育には後期中等教育のような「公私協調」のメカニズムが働きにくい点に求められるかもしれない。小中学校の設置基準公布前後の変化については、初等教育では目立たないものの、前期中等教育の η^2 は公布から2007年度まで上昇した後、下降に転じている（2018年度から上昇している原因は不明である）。後期中等教育に関しては、第二次増加期に入って間もなく η^2 の値が下降し、第二次減少期になると同時に上昇し始め、設置基準の改正と軌を一にするように、2005年度以降は再び下降する傾向にある。

なお、公立併設型の中高一貫校を含め、学校数を単位として前期中等教育におけるトラッキングの地域間格差の推移を示すと、図3bのようになる。公立併設型を含まない場合、2005

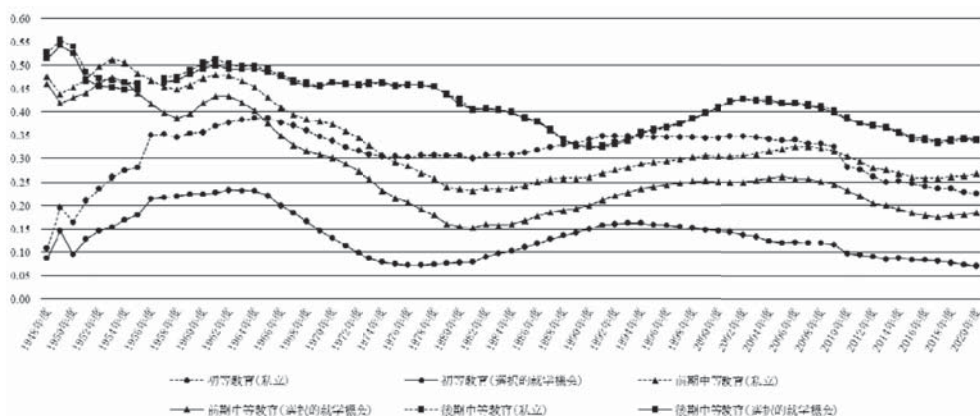


図3a 地域間のトラッキング格差（児童・生徒数）の推移（ η^2 ）

注）地方（3区分）は、三大都市圏、大都市圏中心都市を含む道県（三大都市圏を除く）、大都市圏中心都市を含まない県（図3bも同じ）。

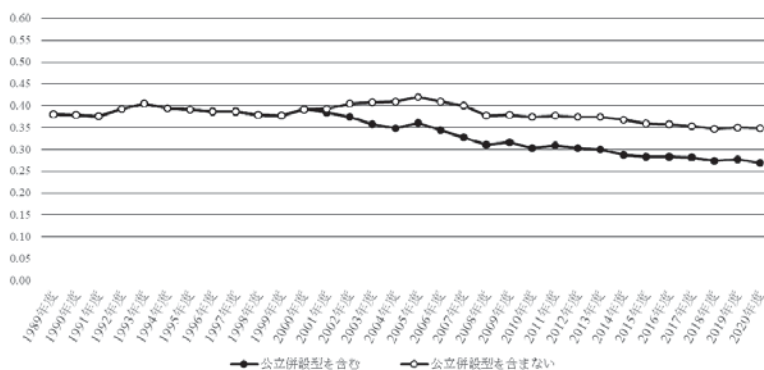


図3b 前期中等教育における地域間のトラッキング格差（学校数）の推移（ η^2 ）

年度まで η^2 の値が上昇しているのに対し、公立併設型を含む η^2 はほぼ一貫して下降している。こうした傾向は、公立併設型が（選択的な就学機会のシェアが小さい都道府県を中心に）ごく少数ではあっても広く設置されることで、地域間格差が縮小に向かった結果を反映していると考えられる。

4. 結論

戦後を通じた時系列的な趨勢の分析から得られる選択的な就学機会に関する知見は、概ね次のように要約できる。(1)初等教育や前期中等教育の選択的な就学機会のシェアは後期中等教育と比較して小さいが、選択的な就学機会は初等教育においては戦後を通して、前期中等教育では人口減少期に増えており、そのシェアは増加傾向にある。(2)選択的な就学機会のシェアは人口変動と無関係ではないが、後期中等教育では第一次ベビーブームに応じてシェアが増減し、第二次ベビーブーム以降の人口減少期はシェアを拡大し続けている。(3)設置基準の公布による選択的な就学機会のシェア拡大に対する規制効果は初等教育、前期中等教育いずれにも認められるものの、後期中等教育では高等学校設置基準の改正による構造変化は起こっていない。(4)選択的な就学機会が三大都市圏に集積される傾向は戦後を通して変わらないが、義務教育段階では人口増加期に都市部への集積が起こった後、減少期に地方へと分散していくため、地域間格差は拡大と縮小をくり返す。

日本社会におけるトラッキングの早期化は、戦後に始まったものではないにせよ、戦後を通して徐々に義務教育段階へと浸透していったものであり、人口密集地域への私立学校の集積は人口増加期に進んでいる。公立中高一貫校は、平成期の少子化によって選択的就学機会と生徒人口のトレードオフが顕在化した時期に地方へと広がったことになるが、トレードオフの顕在化は、少子化を契機として、私立学校による経営基盤の安定化が公私間の協調関係に優先されるようになった結果であると考えられる。小中学校の設置基準に対しては、そのような変化しつつあった公私間関係を規制するほどの効果があるのか疑問視する向きもあ

たが、少なくとも設置基準の公布前後に参入を促進するような構造変化は起こっていない。しかしながら、結果的に選択的な就学機会のシェアは大きくなっていることから、規制効果はトラッキングの早期化に対して排他的に作用したわけではない。トラッキングの早期化は、ごく緩やかにではあるものの、今後も進行していくことが予想される¹²⁾。

初等教育を除けば、選択的な就学機会の地域間格差は2018年度から拡大し始めたように見えるが、これが私立学校への「配慮」が働いた結果なのかどうかは判然としない。もともと義務教育であった初等教育、戦後の学制改革によって義務教育としてスタートした前期中等教育の場合、人口急増期に多くの都道府県が「拡大のかなりの部分を私学に依存する道」（潮木 1978, 53頁）を選んだ後期中等教育のように、私立学校への依存を深めることがなかった。こうした経緯から、私立学校への「配慮」が義務教育段階でも同じように働くとは考えにくい。最近の地域間格差の拡大については、人口変動以外の事情が関係している可能性がある。

大衆教育社会の誕生を少なからず牽引してきたのは選択的な就学機会であり、戦前期にまで遡る歴史を有するが、絶対的なシェアは現在もおお小さい。新たに参入する選択的な就学機会は、私立学校であれば相応の機会費用を負担しなければならず、地域住民からすれば教育達成の効果は不確実である。これが初等・中等教育においても教育達成をめぐる予期のレベルに地域間格差をもたらす諸条件をなすことで、結果的に選択的な就学機会のシェアが拡大するのを抑制すると思われる。学校選択制や公立中高一貫校などの選択的な就学機会が追加されるだけでは、ただちに選択的な利用を促進するとは限らない。選択的な就学機会の存続をめぐる競合関係は、少子化社会にヨコ方向のトラッキングの多様化が加わることで複雑さを増している。教育達成にとって、機会の提供それ自体は不確かな動機を与えるにすぎないのに対し、「選別コード」は達成を確認するシンボルになりうるが、それとて成功を保証するものではない（Luhmann 訳書2004, 83-87頁）。教育達成における選別プロセスの一部分でしかない選択的な就学機会が、有力な副次的コードとしての地位を獲得し、選択的な利用を活性化できるのかは依然として未知数であり、ますます混迷を深めている。

〈註〉

- 1) 就学前教育の収益率を強調する中室（2015, 76頁）のような論者もある。ただし、根拠にしている Heckman らのパネル調査研究に対しては、実験プログラムを対象とした少数サンプルの事例研究となっており、より大きな規模のサンプルによるパネル調査では、幼児期の教育的介入の効果は大半が消失したとされている（Heckman 訳書2015, 60頁）。
- 2) 私立小学校の受験をめぐるモノグラフとして望月（2011, 38-40頁）が挙げられるが、私立学校の大都市圏への偏在性に注目しており、主として首都圏や関西圏を扱ったものになっている。
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会では「私立学校審議会の委員の3/4以上が私立学校関係

- 者から任命されており、新規の私立学校の参入を抑制的に審査する傾向があるのではないか」、「公立学校関係との連携を深めるために公立学校関係者を委員として任命するなど、地域の実情にあわせた審議会の運営の支障になっているのではないか」とする指摘に対する対処方針案が示されている（詳細については、第9回の資料3を参照されたい）。
- 4) 過去10年間に關する限り、後期中等教育における私立学校の市町村間の格差はやや縮小する傾向にあることから、都市部への集積は後退気味であると考えられる（村山 2021, 27頁）。
 - 5) Chow 検定は、回帰モデルの当てはまり具合の変化に対して F 検定を行う手法である。時系列の変数間の関係に構造変化が起こっていると仮定した場合、1つの独立変数で従属変数のばらつきを説明しようとするより、一定の時期から切片と傾きを変化させてばらつきを説明した方が当てはまりは改善され、残差平方和が減少する。その残差平方和の減少が十分に大きいものであれば、構造変化があったと判断できる。
 - 6) 後期中等教育のうち1956年度分については、都道府県別に集計された統計表が公表されていないため、これを除外する。
 - 7) 学校選択制は、文部科学省の平成24年10月時点の調査によると、小中学校の約16%が導入しており、そのうち自由選択制は小学校が約11%、中学校が約27%となっている。東京都の品川区や大阪市のように、利用されている自治体はあるが、大阪市の学校選択制の利用状況を検討している濱元（2020, 177頁）では、低所得世帯の構成比の大きさが学校選択制の利用と正の相関にあることが示されており、教育達成のために積極的に選択される就学機会なのか、社会階層上の上昇移動をもたらす制度なのかは判然としない。東京都の杉並区などでは学校選択制を廃止している。
 - 8) 時期区分ごとの平均伸び率を示すと、第一次増加期は初等教育 = 0.02%、前期中等教育 = 0.03%、後期中等教育 = 0.10%、第一次減少期は初等教育 = -0.03%、前期中等教育 = -0.04%、後期中等教育 = -0.01%となる。第二次増加期はいずれも0.02%、第二次減少期はいずれも -0.02%である。
 - 9) 児童生徒人口と選択的就学機会を利用する児童生徒数の相関係数を、設置基準の公布前後で算出すると、初等教育の私立が-0.804と-0.693、選択的就学機会が-0.810と0.203、前期中等教育の私立では-0.909と-0.008、選択的就学機会が-0.898と-0.489となる。設置基準公布による私立学校に対する事前規制は、初等教育と前期中等教育の間で少なからず効果が異なる可能性がある。
 - 10) 総務省による大都市圏中心都市21を含む16都道府県と中心都市を含まない30または31県に分類し、前者をさらに関東（埼玉、千葉、東京、神奈川）、中京（愛知）、近畿（京都、大阪、兵庫）の三大都市圏とそれ以外に分類した。大都市圏中心市には、札幌、仙台、さいたま、千葉、東京特別区、横浜、川崎、相模原、新潟、静岡、浜松、名古屋、京都、大阪、堺、神戸、岡山、広島、北九州、福岡、熊本が含まれる。
 - 11) 図3aで求めた地方区分間の変動係数を従属変数、児童・生徒数を独立変数に投入した回帰モデルにより Chow 検定を行ったところ、第一次増加期-第一次減少期の後期中等教育、第二次増加期-第二次減少期の初等教育（私立）を除き、第一次増加期から第二次増加期まで、統計的な有意差が認められた（詳細は附表を参照されたい）。構造変化の起点については特定化

していないが、人口変動が地域間格差はおよぼす影響力は無視できない。

- 12) ややナイーヴな手法によるが、設置基準公布以降の推移から2030年度の選択的な就学機会を利用する児童・生徒数の割合を指数平滑法により予測した。ここから2020年度から2030年度の変化を示すと、初等教育は私立=1.3%→1.5%、選択的就学機会=1.9%→2.0%、前期中等教育は私立=7.6%→8.3%、選択的就学機会=8.9%→9.7%、後期中等教育の私立=32.9%→35.9%、選択的就学機会=33.5%→36.7%へと微増している（都道府県別に予測した場合、東京都のように微減するケースがある）。

〈引用文献〉

- 荒牧草平・香川めい・内田康弘 2019, 「高校教育研究の展開—学校格差構造から多様なリアリティへ—」, 『教育社会学研究』第105集, 139-168頁。
- 藤田英典 1997, 『教育改革—共生時代の学校づくり—』岩波書店。
- Furuta, J. 2020, "Liberal Individualism and the Globalization of Education as a Human Right: The Worldwide Decline of Early Tracking, 1960-2010," *Sociology of Education*, Vol.93, No.1, pp.1-19.
- 濱元伸彦 2020, 「大阪市各区の学校選択制の利用状況と地域的背景の関係—都心回帰による児童生徒数の変化に着目して—」, 『日本教育政策学会年報』第27号, 169-185頁。
- 濱本 真一 2012, 「公立中高一貫校拡大の規定要因分析—学校タイプによる傾向の違いに着目して—」, 『社会学年報』Vol. 41, pp. 115-125頁。
- Heckman, J.J. 2013, *Giving Kids a Fair Chance*, The MIT Press. (=2015, 大竹文雄・古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社)。
- 香川めい・劉 語霏 2016, 「生徒減少期の高校教育機会」, 『教育社会学研究』第99集, 5-23頁。
- ・児玉英靖・相澤真一 2014, 『〈高卒当然社会〉の戦後史—誰でも高校に通える社会は維持できるのか—』新曜社。
- 吉川 徹 2001, 『学歴社会のトータル・トラック—地方からの大学進学—』世界思想社。
- 菊池栄治 1986, 「中等教育における「トラッキング」と生徒の分化過程—理論的検討と事例研究の展開—」, 『教育社会学研究』第41集, 136-150頁。
- 小針 誠 2009, 『〈お受験〉の社会史—都市新中間層と私立小学校—』世織書房。
- Lipset, S.M. & Bendix, R. 1959, *Social Mobility in Industrial Society*, University of California Press. (=1969, 鈴木 広訳『産業社会の構造』サイマル出版会)。
- Luhmann, N. 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. (=2004, 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会)。
- 松岡亮二 2019, 『教育格差—階層・地域・学歴—』筑摩書房。
- 望月由紀 2011, 『現代日本の私立小学校受験—ベアレントクラシーに基づく教育選抜の現状—』学術出版会。
- 村山詩帆 2021, 「高校教育機会とアクセスの趨勢—収容力の地域間格差—」, 『佐賀大学全学教育機構紀要』第9号, 21-34頁。
- 2020, 「知られざる附属高校からのエスカレーター進学」, 中村高康編『大学入試がわかる本—改革を議論するための基礎知識—』岩波書店, 275-286頁。

- 中室牧子 2015, 『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン。
 中西祐子 1998, 『ジェンダー・トラッカー—青年期女性の進路形成と教育組織の社会学—』東洋館出版社。
 武石典史 2012, 『近代東京の私立中学校—上京と立身出世の社会史—』ミネルヴァ書房。
 潮木守一 1978, 『学歴社会の転換』東京大学出版会。

*本研究は科学研究費助成事業基盤研究（C）の採択課題「グローバルズムにおける教育のサービス分野への転換過程に関する比較ガバナンス分析」（18K02336）の一環として行われた。

附表 初等・中等教育の時期区分による変動係数の構造変化の Chow 検定（ F 統計量）

| | 初等教育 | | 前期中等教育 | | 後期中等教育 | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 私 立 | 選択的就学機会 | 私 立 | 選択的就学機会 | 私 立 | 選択的就学機会 |
| 第一次増加期—第一次減少期 | 78.79*** | 28.08*** | 52.66*** | 62.26*** | 3.13 | 1.42 |
| 第一次減少期—第二次増加期 | 82.11*** | 104.60*** | 165.69*** | 163.20*** | 80.77*** | 71.06*** |
| 第二次増加期—第二次減少期 | 2.21 | 9.77*** | 3.47* | 5.92** | 10.63** | 10.24*** |
| 平成期(設置基準公布前後) | 243.06*** | 97.79*** | 25.66*** | 39.26*** | 40.68*** | 52.22*** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

オンライン授業へのアクティブ・ラーニング導入のための オンラインコミュニケーションツールの利用と評価

米満 潔^{1,2}, 古賀 崇朗¹

Use and Evaluation of Online Communication Tools for Active Learning in Online Classes

Kiyoshi YONEMITSU^{1,2}, Takaaki KOGA¹

要 旨

2020年2月以降の日本におけるCOVID-19の感染の拡大状況を受けて、2020年度は多くの大学で授業がオンラインで実施されることとなり、佐賀大学（以降、本学と記す）でも、同年4月に前期の授業は原則オンラインで実施する方針が決定された。

これにともない、2019年度末時点で対面教室での実施を想定していた2020年度の授業を、急遽オンライン化しなければならなくなった。そこで、講義は動画配信によるオンデマンド形式で実施し、アクティブ・ラーニングとしてのグループワークはWeb会議システムのブレイクアウトセッションによるリアルタイム形式で実施するように、授業を再設計した。グループワークにおけるディスカッションでのアイデア出しや情報共有のために、対面教室での付箋紙と模造紙にかわるツールとして、オンライン授業の場合はオンラインホワイトボードを利用するなど、新しいオンラインコミュニケーションツールの導入を行うが、コミュニケーションの基礎となる協同学習手法を使用することは変更しなかった。

2021年度も、COVID-19の感染の拡大状況が沈静化しないことと、離れた場所にある本庄キャンパスと鍋島キャンパスの学生がキャンパス間を移動することなく受講できるため、この科目は継続してオンラインで実施した。これらの対面授業のオンライン化の実践とオンライン授業へのアクティブ・ラーニング導入のためのオンラインコミュニケーションツールの利用と学生の評価から見る教育効果について報告する。

【キーワード】 COVID-19、オンライン授業、Web会議システム、オンラインホワイトボード、アクティブ・ラーニング

1. はじめに

2 本学では、2002年度から Moodle¹⁾をプラットフォームとして VOD 型フル eラーニング

¹ 佐賀大学全学教育機構

² 責任著者

として「ネット授業」を開始しており²⁾、2007年度から対面授業における資料配布や小テストや課題提出をオンラインで実施するeラーニング「科目履修用」³⁾も Moodle をプラットフォームとして開始している。「ネット授業」も「科目履修用」も2021年度まで15年以上継続しており、今後も継続する予定である。2017年度から Microsoft 社のクラウド型のグループウェアである Microsoft 365⁴⁾も利用できるようになっている。

2020年2月以降、日本における COVID-19 の感染の拡大状況を受けて、2020年4月には、本学の2020年前期のすべての授業をオンラインで開講する方針が決定された。そこで、上記のオンライン授業環境に加え、リアルタイム型授業のシステムとして、既に個人的に利用している教員がいる Zoom⁵⁾と、ネットワーク機器関連企業としてセキュリティ面での信頼性が高い Cisco 社の Webex⁶⁾が大学組織として導入が検討された。検討の結果、2020年度のリアルタイム形式のオンライン授業で利用するシステムとして Webex の新規導入がなされた。さらに2021年度には、これに追加して Zoom も新規導入された。

このように、15年以上前から本学ではインターネットを利用した授業の実践が進められている。さらに、2020年度から2021年度にかけて、オンライン授業を実施する環境は、より充実した。

これにともない、2020年度に、対面での実施を想定していた基本教養科目「情報メディアコミュニケーション」という科目名の授業（以降、本授業と記す）をオンライン化するため、講義はオンデマンド形式の動画配信で実施し、アクティブ・ラーニングとしてのグループワークはリアルタイム形式の Web 会議システムで実施するように、構成を再設計した。グループワークにおけるディスカッションでのアイデア出しや情報共有のために、対面教室での付箋紙と模造紙にかわるツールとして、オンライン授業では Web 会議システムのブレイクアウトセッション機能とクラウドサービスとして提供されているオンラインホワイトボードを利用した。

本稿では、対面授業からオンライン授業への転換にあわせて、本授業におけるオンラインでのアクティブ・ラーニング導入のためのオンラインコミュニケーションツールを利用した授業設計と実践、およびオンラインコミュニケーションツールの評価について学生へのアンケート結果を踏まえて考察した。

2. オンラインツールの調査検討

まず、2020年度に本学が組織として導入しており、大学発行のアカウントで利用可能なオンライン授業関連システムの中で、本授業に利用可能なものがあるかを検討した。並行して、本学が組織として導入していないオンラインツールの中で、本授業に利用可能なものがあるかを調査した。2020年度および2021年度に、本授業の実践において使用したオンラインツールについて表1に示す。

また、システム間の関連を図1に示す。

表1 使用したオンラインツール

| 導入状況 | 名称 | 用途 |
|--------------------|---|------------------------|
| 本学が組織として導入していたシステム | Microsoft365 ・ Outlook ・ Strem ・ Forms | 電子メール 動画配信 アンケート |
| | Web会議システム ・ Webex ・ Zoom (2021年度のみ) | リアルタイム型オンライン授業 |
| | 科目履修用サイト | 資料配布、課題、小テスト、アンケート |
| | Live Campus | 学生への通知 |
| 教員が個人で使用したシステム | Google Jamboardアプリ | オンラインホワイトボード |
| | miro (2020年度後期から) | オンラインホワイトボード |

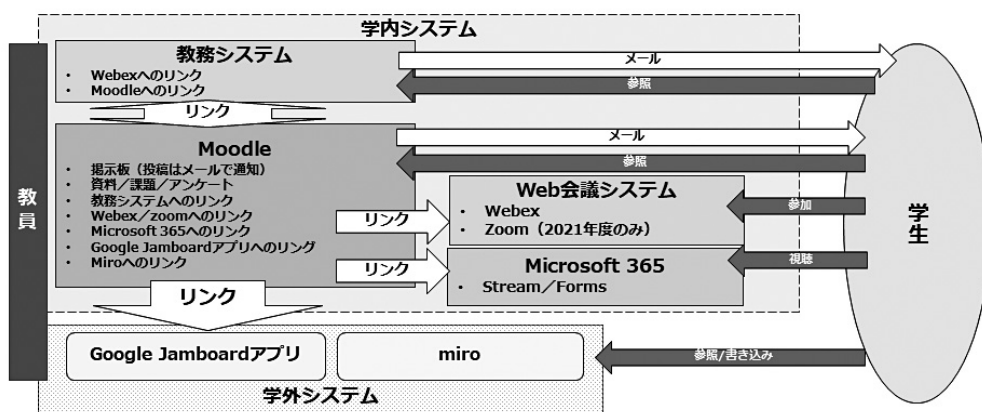


図1 システム概要

2.1 本学が組織として導入していたシステム

2.1.1 Microsoft 365

Microsoft 365は、Microsoft 社が提供する Microsoft Office 製品サブスクリプションサービスで、ビジネス環境向けクラウドとして利用できるシステムである。電子メールの Outlook、情報共有機能の OneDrive、Web 会議システムの Teams、動画配信機能の Stream、アンケート機能の Forms など多様な機能を有している。

なお、2020年度4月の前期開講時点でブレイクアウトセッション機能がなく、一度に表示できる参加者数が少なかった Teams は本授業のリアルタイム型の講義では使用せず、次に述べる Webex と Zoom を利用した。本授業で使用した Microsoft 365の機能は、講義動画の配信の Stream、アンケートによる学生からのフィードバックの Forms である。

本学の Microsoft 365を使用する際に注意しなければならない点がある。それは、研究用と教育用の2つのテナントがあり、相互の参照ができない点である。2つのテナントは、サインインするアカウントの違いで切り分けられている。ID@cc.saga-u.ac.jpのメールアドレス

スでサインインする研究用テナントは、佐賀大学所属の教職員間での情報共有が可能である。ID@edu.cc.saga-u.ac.jp のメールアドレスでサインインする教育用テナントは、教員と学生間での共有が可能である。授業で Microsoft 365 を使用する場合は、教育用テナントにサインして Stream での動画配信や Forms の設定を行わなければならない。研究用のテナントにサインして Stream での動画配信や Forms の設定した場合は、学生は参照できないため、授業で利用できなくなる。そのため、Microsoft 365 で作業する場合は、研究用と教育用のどちらのテナントにサインインをするのか、作業目的の応じて使い分ける必要がある。

2.1.2 Web 会議システム

教室での対面授業のように、授業中にリアルタイムにコミュニケーションをとるリアルタイム型のオンライン授業を実施するためには、ICT に慣れていない学生にとっても使いやすいシステムが必要である。導入するシステムとして、既に個人的に利用している教員や学生がいる Zoom と、ネットワーク機器関連企業としてセキュリティ面での信頼性が高い Cisco 社の Webex が大学組織として検討され、2020年度に Webex が導入され、2021年度に Zoom が追加して導入された。これにより、2020年度は Teams と Webex の 2 種類、2021年度は Teams と Webex と Zoom の 3 種類が利用可能となった。

本授業では、ブレイクアウトセッション機能があり、一度に表示できる参加者数が多い、Webex と Zoom を利用した。2020年度は Webex のみを利用し、2021年度は Webex と Zoom を授業の回により選択して利用した。

2.1.3 科目履修用サイト

「科目履修用サイト」には、Moodle というオープンソースの e ラーニングプラットフォームを使用している。教員が半期15回の授業設計に沿って各授業科目の資料配布や授業動画へのリンク、評価のための小テストや課題の設定を行える学習管理システム (Learning Management System) である。

本授業では、科目を登録し、その中で履修学生向けに資料配布や授業動画へのリンク、Webex や Zoom へのリンク、評価のための課題、フィードバックとしてのアンケートなどの設定を行い、学生へ提示している。

2.1.4 Live Campus

Live Campus⁷⁾は、学生への通知や履修登録や成績確認など教務関係の情報ポータルとして利用されているシステムである。大学や教員からの休講・補講などの授業連絡などの参照、学生が受講している科目の資料のダウンロードやレポート提出に利用されている。本授業においては、毎回の授業についての連絡事項を、教員から学生へ伝達するツールとして利用した。

なお、2020年度末でシステムの変更が行われているため、2020年度と2021年度ではユーザーインターフェースや機能が異なるが、使用している機能は「教員から学生への連絡」や「履修学生の確認」など実践の2年度内で変更がないため、ここでの詳細な相違点について触れるのは割愛する。

2.2 教員が個人で導入したシステム

対面授業でのグループワークのひとつとしてKJ法を使用しており、その際に模造紙と付箋紙をツールとして使用しグループ内で意見や情報を共有していたが、オンラインではインターネット上で意見や情報を共有する必要がある。Web会議システムであるWebexやZoomやTeamsもホワイトボード機能を有しているが、ブレイクアウトセッションなど学生を複数グループに分けて活動させた際に、教員側で各グループのホワイトボードを随時確認できない、あるいはグループ間でホワイトボードを相互参照できないなど、本授業でのホワイトボードの使用法に適していない。そこで、本授業ではWeb会議システムとは別のオンラインホワイトボードシステムを使用した。これにより、ブレイクアウトセッションなどのグループワーク中でもWeb会議システムの影響を受けることなく、ホワイトボードでの情報共有や参照が可能となる。本授業で使用したオンラインホワイトボードは、以下の2つである。

2.2.1 Google Jamboard アプリ

Google Jamboard アプリ⁸⁾とは、Googleが提供するアプリケーションのうち、電子ホワイトボード機能を持つクラウドアプリケーションであり、Googleのアカウントを持っていれば利用可能である。Google Jamboard アプリは、クラウドアプリケーションであるため、パソコンだけでなくスマホ・タブレットなどの端末でも使用可能である。Google Jamboard アプリで作成された電子ホワイトボードデータは、グループの誰かが書き込んだり、削除したりして編集されるたびにGoogleドライブ上に自動保存される。

プレゼンテーションスライドのページにあたる「フレーム」という機能があり、必要に応じてフレームを追加することで共有データを書き込む領域を追加していくことが可能となっている。書き込む機能は、付箋・テキスト・図形・マーカーと少ないが、その分操作がシンプルで分かりやすい。教員が制作したホワイトボードに書き込む場合、Googleアカウントを不要としているため、授業では学生にアカウント作成は求めている。

2.2.2 miro

miro⁹⁾は、豊富なテンプレートと多様な機能が特長のオンラインホワイトボードツールである。付箋等を使用したブレインストーミングなどのアイデア出し以外にも、マインドマップ、業務整理、プロジェクト評価など多くのテンプレートが用意されており、業務利用を想

定されたクラウドサービスである。Google Jamboard アプリとは異なりページにあたる概念はなく、広大な領域を必要に応じて拡大や縮小をしながら、フレームや付箋や図形などを書き込み、グループで情報を共有する。Google Jamboard アプリ同様に、ホワイトボードを制作するにはアカウントを作成する必要があるが、教員が制作したホワイトボードに書き込む場合は miro のアカウントを不要としているため、授業では学生にアカウント作成は求めている。

3. 授業設計

2019年度まで、本授業は「教育デジタル表現」という科目名で、2009年度から開始した全学教育機構特定の教育プログラム「デジタル表現技術者養成プログラム」（以降、当プログラムと記す）の選択科目であった。この科目は、当プログラム履修学生が優先的に受講できるプログラム優先枠が設定されている科目であるが、当プログラム履修学生以外の学生も履修可能な基本教養科目でもある。履修定員数は、使用する教室であるパソコン演習の定員に合わせて30名である。そのため、履修学生のおよそ半数が当プログラム履修学生であり、残りが基本教養科目として履修している一般学生であった。授業内容は、デジタル学習教材制作を成果物とした講義とグループワークであり、それらの学習活動を通してインストラクショナル・デザインや協同学習について学ぶものであった。

2020年度から当プログラムの選択科目から外れたためプログラム優先枠がなくなり、他の基本教養科目と同様に全学生が履修対象となった。また、本学は2019年度からパソコン必携化となっており、主な履修学生の学年である1,2年生は授業時にパソコンを持参することができることもあり、本授業の教室をパソコン演習室から通常教室へと変更した。教室変更に伴い、履修定員も60名に変更した。科目名も「情報メディアコミュニケーション」と変更し、内容もデジタル学習教材制作に関する教育から、協同学習手法を用いたアクティブ・ラーニングによるコミュニケーション能力を涵養する教育へと変更した。

1章でも述べた通り COVID-19の感染の拡大により、本授業の科目名や内容の変更と並行して、授業形態を教室での対面形式からオンライン形式へ変更しなければならなくなった。以下に、これらの変更に伴い実施した教育効果の担保を目的とした授業設計の変更と教材作成について述べる。

3.1 授業構成

2019年度までは、1回の授業の前半に講義を行い、後半にグループワークを行うようにしていた。この場合、後半のグループワークが時間内で終わらず次回にずれ込むことがあった。その理由は、講義内容を踏まえて自分の意見やアイデアをまとめる時間が不足していたため、それらをディスカッションの場で言えない様子であった。そこで、2019年度末に次年度のシラバスを作成するにあたり、2020年度は対面教室にて、学生が講義を聞いて自分の意見をま

とめる回と、まとめた意見を基に協同学習の手法を使用して学生間でディスカッションする回を交互に行うように授業内容を構成するように計画した。これにより、動画を見てすぐに意見を言うよりも、時間をかけて自分の考えをまとめることができるため、学生がディスカッションに参加する際の心理的負担が軽減されると推測したためである。

ところが、COVID-19の感染の拡大により、対面形式からオンライン形式へ変更しなければならなくなった。そこで、講義の回を動画配信で聴講し自分の意見をまとめる「オンデマンド型オンライン授業」とし、協同学習手法によるディスカッションの回を Web 会議システムのブレイクアウトセッション機能を使い学生間でディスカッションする「リアルタイム型オンライン授業」とし、これらを組み合わせて、対面授業のオンライン化への対応を行った。講義内容も、これまでの教材作成を目的としたパソコンの操作技法などの項目から、IoT や AI や VR など、これからの DX 社会に必要とされる項目について取り上げるように変更した。

本授業の全体の基本構成を図 2 に示す。なお、学内行事および祝祭日や冬期休暇等などの都合により、組み合わせをずらす場合があった。

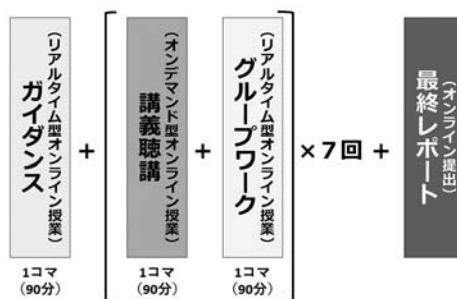


図 2 基本的な授業構成

本授業の全体の基本構成を図 2 に示す。なお、学内行事および祝祭日や冬期休暇等などの都合により、組み合わせをずらす場合があった。

3.2 講義動画制作

上記の授業構成を実現するためには、講義動画の作成が必要である。COVID-19の感染の拡大状況を受けて、2020年度前期の開講日が、4月7日から4月20日に延期されたため、この期間に2020年4月に「PowerPoint のデスクトップ画面録画機能」を使い、オンデマンド型オンライン授業用の講義動画を制作した。この手法は、オンライン授業化に向けて実施した学内向けFD 講習会にて講義動画制作手法のひとつとして紹介している。

制作した講義動画は、Microsoft365の学生用テナントのStreamにより配信を行った。Streamによる講義動画配信画面を図3に示す。



図 3 Stream での講義動画配信

3.3 アクティブ・ラーニングの導入

本授業では、リアルタイム型オンライン授業でのグループワークにアクティブ・ラーニン

グを導入する。アクティブ・ラーニングを実現するための手法として、2019年度から継続して、傾聴とミラーリング、看図アプローチ、KJ法の3つの手法を採用した。

傾聴とミラーリングは、協同学習手法のひとつであるLTD（話し合い学習法）の核となる手法である。「傾聴」とは、ただ単純に話を聞くのではなく、相手の話の耳を傾け興味や共感を示しながら話を聴くことである。「ミラーリング」とは、話し手の鏡のように反応を返すことで、話し手はさらに自分を認め、より深く自己対話でき、より深く心を開きやすくなるための手法である。

看図アプローチは、「みること」を重視した授業づくりの方法で、看図作文の研究から発展してきたもので、ビジュアルテキストと呼ばれる絵や図に書かれている情報を読み解き、読み解いた内容をまとめていく手法である。

KJ法とは、ブレインストーミングなどで個人の意見などを付箋紙やカードに書き模造紙や黒板などに張り付け、同じ系統の意見が書かれた付箋紙やカードをグループ化して、系統ごとに分類されたデータを整理、分析し、論文などにまとめていく方法のことである。

リアルタイム型オンライン授業でのブレイクアウトセッションでグループに分かれて行う活動の冒頭で、傾聴とミラーリングを行い学生が発言しやすい雰囲気づくりを行うことで、看図アプローチやKJ法での発言やディスカッションが活発になることを目的としている。

3.4 オンラインホワイトボードの選定

対面授業における口頭でのディスカッションは、Web会議システムに置き換えることが可能である。仮に機器トラブルや接続している場所により音声の伝達が行えない学生がいたとしても、Web会議システムのチャットを使用することで補完できる。しかし、KJ法で使用していた模造紙と付箋紙は、Web会議システムなど本学が組織として導入していたシステムの有するホワイトボード機能では、置き換えることができなかった。そこで、筆者は、個人でGoogle Jamboardアプリとmiroという2つのオンラインホワイトボードを使用した。

Google Jamboardアプリとmiroは、Web会議システムとは別のシステムであるため、操作は互いに独立している。そのため、教員がWeb会議システムで各ブレイクアウトセッションに入らなくても、付箋等の動きなどでグループワークの活動状況を確認できることも授業において有利な点である。ただし、学生にとっては、複数のシステムを切り替えながらの作業になることが負担になる恐れはある。Google Jamboardアプリの画面を図4に、miroの画面を図5に示す。

Google Jamboardアプリは、Googleのアカウントを既に作成済みであったため、

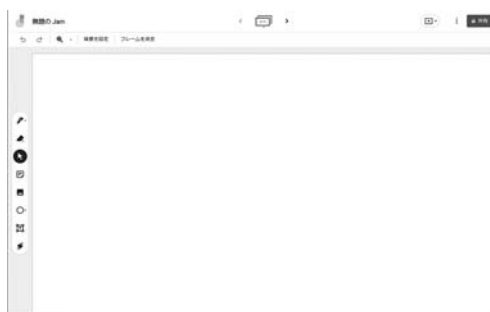


図4 Google Jamboard アプリの画面

すぐに利用できた。そのため、2020年度前期は、Google Jamboard アプリのみを使用した。2020年度前期中に、他大学の教員が mirro を授業で使用されていることを知り、後期から使用するために、まず miro の機能制限付きの無料アカウントを作成した。その後、miro に教育機関所属であることを

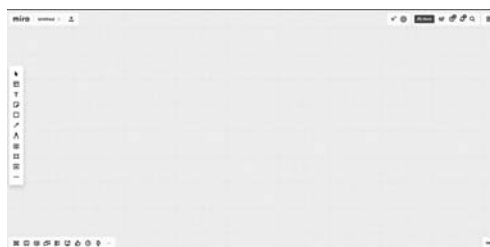


図5 miro の画面

を連絡し、機能制限なしのアカデミックアカウントに変更した。この変更手続きは、1週間ほど要した。2020年度後期からは、アカデミックアカウントで miro を使用している。

Google Jamboard アプリと miro は、ユーザがアクセスして記入等を行う場合は、標準でそれぞれのアカウントが必要であるが、本授業においては、アクセス制限を「記入、参照ともアカウント不要」にして利用している。そのため、授業終了時には、設定を「記入はアカウント要、参照はアカウント不要」に変更している。これは、学生が授業終了後、振り返りのための参照はできるが変更はできないようにするためである。

4. 授業の実施

2020年4月20日から前期が開講時に、教員側の講義動画や科目履修用サイトや Web 会議システムやオンラインホワイトボードシステムの準備はできたが、受講環境が十分ではない学生が1割ほどいた。理由は「注文したパソコンや USB カメラが届いていない」、「自宅のネットワーク環境が貧弱」というものであった。そのため、当初計画していたリアルタイム型オンライン授業は、オンデマンド型オンライン授業に変更した。変更した分の講義動画も授業に間に合うように制作した。6月以降は、学生側の受講環境も整ってきたようなので、2020年度前期の後半と2020年度後期、2021年度前期・後期は、リアルタイム型オンライン授業とオンデマンド型オンライン授業を組み合わせた形式で授業を行った（表2）。およそ2年間の授業実践において、授業が成立しなくなるようなトラブルは発生しなかった。

2020年度前期、Web 会議システム上でスムーズにブレイクアウトセッション機能を使用できなかったため、リアルタイム型オンライン授業では学生を少人数のグループに分けてディスカッションは行わなかった。2020年度後期は、Web 会議システムのアップデートにより、ブレイクアウトセッション機能が安定して利用できるようになったため、少人数の学生をグループ化し、そのグループ専用のオンラインホワイトボードを教員側で用意することで、対面教室での授業同様に KJ 法などの手法を用いたグループワークを実践できた。

傾聴とミラーリング、看図アプローチ、KJ 法といった手法を用いた授業において、グループワークの結果としてオンラインホワイトボードはデータとして残るが、対面教室でのように机間巡視がしづらいため、各グループのディスカッションなどの活動を俯瞰して把握することはできなかった。

表2 授業スケジュール

| 年度 | 2020年度 | | | | | | 2021年度 | | | | | |
|----|--------|-----------|-----|------|-----------|-----|--------|-----------|------|------|------------|------|
| | 前期 | | | 後期 | | | 前期 | | | 後期 | | |
| 期 | 授業形態 | Web会議システム | OWB | 授業形態 | Web会議システム | OWB | 授業形態 | Web会議システム | OWB | 授業形態 | Web会議システム | OWB |
| 1 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | - | RT型 | Webex | - | RT型 | Webex/Zoom | - |
| 2 | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - |
| 3 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | - | RT型 | Webex | GJ/M | RT型 | Zoom | - |
| 4 | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - | RT型 | Webex | GJ/M |
| 5 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | - | RT型 | Webex | - | OD型 | - | - |
| 6 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | GJ | OD型 | - | - | RT型 | Zoom | GJ |
| 7 | RT型 | Webex | - | OD型 | - | - | RT型 | Zoom | GJ | OD型 | - | - |
| 8 | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - |
| 9 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | GJ | RT型 | Zoom | M | RT型 | Webex | M |
| 10 | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - |
| 11 | OD型 | - | - | OD型 | - | - | RT型 | Zoom | GJ | RT型 | Zoom | GJ |
| 12 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | M | OD型 | - | - | OD型 | - | - |
| 13 | RT型 | Webex | GJ | OD型 | - | - | OD型 | - | - | OD型 | - | - |
| 14 | OD型 | - | - | RT型 | Webex | M | RT型 | Webex | M | RT型 | Webex | M |
| 15 | RT型 | Webex | - | RT型 | Webex | - | RT型 | Zoom | - | RT型 | Zoom | - |

OD型：オンデマンド型オンライン授業、RT型：リアルタイム型オンライン授業、OWB：オンラインホワイトボード、GJ：Google Jamboard、M：miro

そこで、2021年度は、グループワークのセッションごとに、グループ内でファシリテータや書記役などの役割を決めさせてオンラインホワイトボードに記載させるとともに、自身のグループワークでの活動度や学習理解度を自己評価させた。この自己評価の際に、評価基準を明確にするため、グループワークにおける活動評価用と学習内容理解度用の2つのルーブリックを作成し、それに基づいて自己評価を行わせた。2021年度の講義聴講の回とグループワークの回の学習活動を図6に示す。

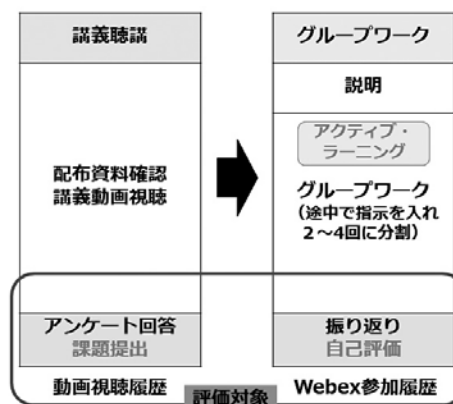


図6 オンデマンド+リアルタイムの組合せ

授業の中で、課題やルーブリックによる評価とは別に、この授業手法およびWeb会議システムやオンラインホワイトボードについてのアンケートを実施した。これは、2022年度以降の授業構成において参考にすることを目的としている。

5. 授業実施結果

2021年度に使用したWeb会議システムWebexとZoomについては、学生の評価の差は見られなかった。ただし、Webexは、Zoomより通信負荷が高いようで、「接続が切れやすい」、「アプリが固まりやすい」との意見があった。

2020年度後期以降使用した、オンラインホワイトボードGoogle Jamboardアプリとmiro

では、いずれの年度でも、ほとんどの学生が本授業で初めて使用すると回答しており、差は見られない。

また、今後の学生生活においてオンラインホワイトボードを使用したいかという設問に対して、2つの年度を通して、学習活動でも課外活動でも90%以上の学生が「活用したい」と回答している（図7）。

ただし、どちらが自分にとって好ましいかという設問については、授業年度により差が出た（図8）。2020年度後期は miro の評価が高く、2021年度は Google Jamboard アプリの評価が高い傾向にある。また、アンケートの自由記述項目への回答のテキストマイニング¹⁰結果から「ページ単位のフレームがある Google Jamboard アプリが良い」、「標準でフレーム無しで自由に書き込めるので miro が良い」というフレーム機能での好みや、「機能がシンプルで拡大縮小しなくて見やすいから Google Jamboard アプリが良い」、「機能が多くて拡大縮小がしやすいから miro が良い」という機能に対する好みの個人差がみられる。2020年度後期は鍋島キャンパスの学生がメインであり、2021年度前期は本庄キャンパスの学生がメインという相違点がある。ただ、今回の結果だけでは、2つの年度における差について明確な理由は見つけられない。

Web 会議システムのブレイクアウトセッション機能を使い学生間でディスカッションな

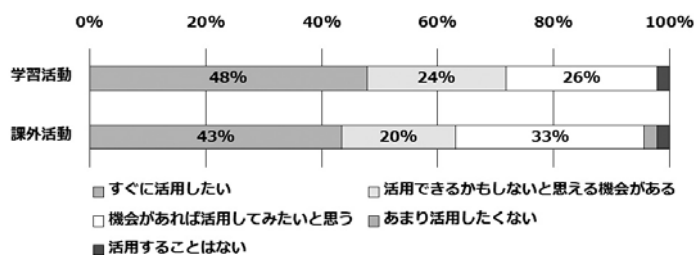


図7 オンラインホワイトボードへの評価

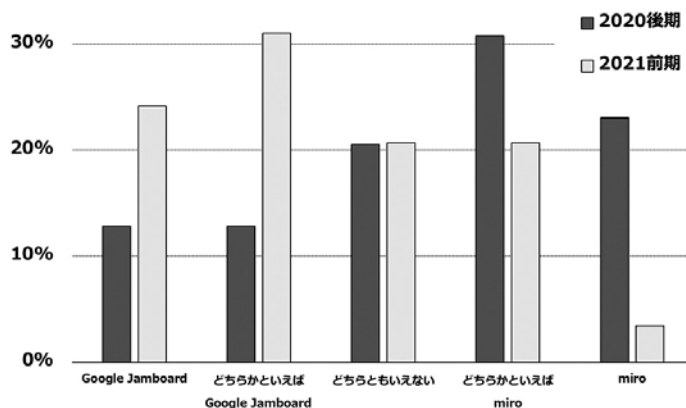


図8 Google Jamboard アプリと miro の評価

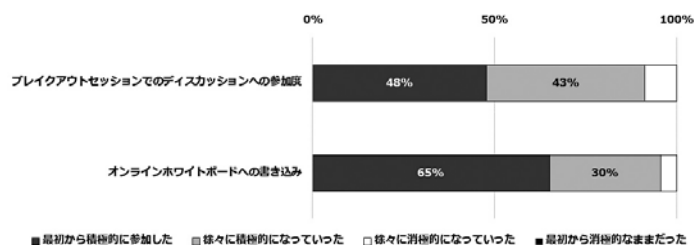


図9 授業への積極性の変化

どのグループワークを行う「リアルタイム型オンライン授業」の組み合わせによる学生の授業参加への積極性の変化に対する設問において、ディスカッションへの参加もオンラインホワイトボードへの書き込みも、2つの年度を通して90%以上の学生が積極的になっていったと回答している（図9）。

また、ルーブリックを用いた自己評価の結果において「グループワークにて進行役や意見の整理など何かの役割をしましたか」のスコア（最高4.0）が、2つの年度を通して2.8から3.3程度に上昇している（図10）。このことから、回を追うごとにグループ活動への積極性が向上してきたことを示している。

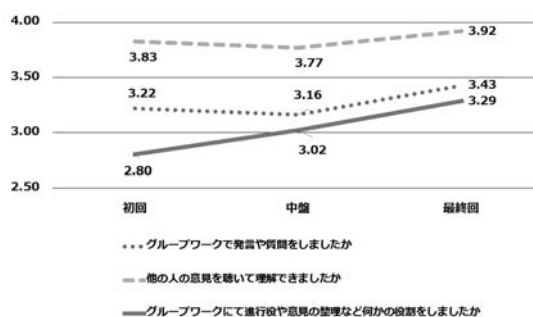


図10 グループワーク自己評価の変化

6. 考察

学生へのアンケートから、講義視聴によるオンデマンド型でも、Web会議システムでのリアルタイム型でも、学生は支障なく授業に参加できることがわかった。また、Web会議システムやオンラインホワイトボードなどのICTを活用に対して、学生は抵抗感がないことが推測される。

Web会議システムのブレイクアウトセッション機能によるオンラインでのグループワークも、積極性の変化や自己評価の変化から、授業の雰囲気づくりを含めた教員からの明確な指示により、学生主体で行えることも確認できた。これらのことから、「傾聴」によりグループワークでのディスカッションをしやすい雰囲気づくりを醸成することで学生の活動は積極的になることが推測される。

授業においてWeb会議システムとは別の独立したオンラインホワイトボードの活用は、今後使用したいというアンケート結果から、学生にとって情報共有やコミュニケーションに有益なツールと認識されたことが推測される。また、教員にとっても、学生による授業におけるアイデアの共有や整理といった活動の記録だけでなく、教員の机間巡視にあたるリアルタイムでの学習状況把握にも有効であった。

7. まとめ

2020年4月、日本における COVID-19の感染の拡大状況を受けて、本学の2020年度前期開講日が2週間ほど遅くなり、その間に急遽オンライン授業に対応しなければならなくなった。本授業では、対面授業をオンライン化するため、講義はオンデマンド形式の動画配信とし、アクティブ・ラーニングとしてのグループワークはリアルタイム形式の Web 会議システムでのブレイクアウトセッションとして実施した。オンラインでのグループワークには、情報の共有や整理のため Web 会議システムとは別の独立したオンラインホワイトボードを活用した。

講義動画のテーマ選択や、その内容に応じた適切な課題設定、およびグループワーク時の「傾聴」による学生間の発言しやすい雰囲気の醸成と、教員からの適切な指示や、ルーブリックでの振り返りを通して、学生の積極性に向上がみられることも確認できた。

これらのことから、講義の回を動画配信で聴講し自分の意見をまとめる「オンデマンド型オンライン授業」と、協同学習手法によるディスカッションの回を Web 会議システムのブレイクアウトセッション機能を使い、「傾聴」にもとづいた学生のディスカッションを主体とした「リアルタイム型オンライン授業」を組み合わせたオンライン授業の形態は、オンライン授業でのグループワークを含めたアクティブ・ラーニング実施への対応を含めて、対面授業の代替方法になりうるといえる。

本稿に記載されている社名、商品名、サービス名は、各社が商標または登録商標として使用している場合がある。

参考文献

- 1) Moodle:<https://moodle.org/> (2022年1月11日参照)
- 2) 穂屋下 茂, 角 和博, 米満 潔, 梅崎 卓哉, 藤井 俊子, 江原 由裕, 高崎 光浩, 大谷 誠, 渡辺 健次, 皆本 晃弥, 大月 美佳, 岡崎 泰久, 近藤 弘樹: 大学教育における VOD 型 e ラーニングの実践と展開, 情報処理教育研究集会 第18回全国大会 (九州大学), SP 2-08, 2005, 32-35.
- 3) 科目履修用サイト: <http://netwalkers.pd.saga-u.ac.jp/elearning.html> (2022年1月11日参照)
- 4) Microsoft 365: <http://portal.office.com/> (2022年1月11日参照)
- 5) Zoom: <https://zoom.us/> (2022年1月11日参照)
- 6) Cisco Webex: <https://www.webex.com/> (2022年1月11日参照)
- 7) Live Campus: <https://www.sc.admin.saga-u.ac.jp/livecampus.html> (2022年1月11日参照)
- 8) Google Jamboard アプリ: <https://jamboard.google.com/> (2022年1月11日参照)
- 9) オンラインコラボレーション用ホワイトボード miro: <https://miro.com/> (2022年1月11日参照)
- 10) AI テキストマイニング UserLocal: <https://textmining.userlocal.jp/> (2022年1月11日参照)

ネット授業をはじめとする佐賀大学 e ラーニング20年の歩み

古賀 崇朗¹, 米満 潔¹, 永溪 晃二¹, 福崎 優子¹, 坊野 紗矢香¹

20 Year History of E-learning at Saga University, Including “Net Classes”

Takaaki KOGA¹, Kiyoshi YONEMITSU¹, Kouji NAGATANI¹,
Yuko FUKUZAKI¹, Sayaka BOUNO¹

要 旨

佐賀大学では、2001年に学内に「eラーニングスタジオ」を設置し、2002年4月に単位が取得できるVOD型のフルeラーニングとして「ネット授業」を開始した。コロナ禍の現在ではVODコンテンツを用いたeラーニングは珍しくないが、当時は全国的に見てもまだ珍しい取り組みであった。eラーニングの推進に必要な学習管理システムの構築および運用管理、講義映像の収録や編集、VODコンテンツ化を含めた全てのeラーニングコンテンツの制作、学生や教員への支援を行ってきた。インターネット回線のブロードバンド化やPCの高性能化に加え、スタッフの技術力の向上にともなうコンテンツの品質向上と、さらに、学生の情報リテラシーの向上、メンターやTAによるサポート体制が整ってくると、次第に良い評価を得られるようになった。また、対面授業と組み合わせたブレンディッド型ネット授業の実施や、対面授業の補助として使う「科目履修用サイト」、教職員向けの「教職員eラーニングシステム」、「入学前学習サイト」「生涯学習」など、様々なeラーニングを実施してきた。本稿では、筆者らがこれまで20年間にわたり取り組んできた様々なeラーニングの実践について報告する。

【キーワード】 eラーニング、LMS、オンライン授業、FD/SD、入学前教育、生涯学習

1. はじめに

佐賀大学（以降「本学」と記す）では、2001年に学内に「eラーニングスタジオ」を設置し、2002年4月に単位が取得できるVOD（Video On Demand）型のフルeラーニングとして「ネット授業^①」を開始した。コロナ禍の現在ではVODコンテンツを用いたeラーニングは決して珍しくないが、当時は全国的に見てもまだ珍しい取り組みであった。eラーニングの推進に必要な学習管理システム（LMS：Learning Management System）の構築および運用管理、講義映像の収録や編集、VODコンテンツ化を含めた全てのeラーニングコンテン

1 佐賀大学 全学教育機構

ツの制作および学生や教員への支援を、eラーニングスタジオが中心となって進めてきた。

開始当初、学内における評価はそれほど高くなかったネット授業だが、インターネット回線のブロードバンド化やPCの高性能化に加え、スタッフの技術力の向上にともなうコンテンツの品質向上と、さらに、学生の情報リテラシーの向上、メンターやTA（Teaching Assistant）によるサポート体制が整ってくると、次第に良い評価を得られるようになった⁽²⁾⁽³⁾。また、ネット授業と対面授業を交互に組み合わせたブレンディッド型ネット授業は、質の高い教育を実現できることが明確になってきた⁽⁴⁾。

ネット授業で得られた知見を活かし、対面授業の補助として活用するためのLMSである「科目履修用サイト⁽⁵⁾」や教職員向けの「教職員eラーニング⁽⁶⁾」、「入学前学習サイト⁽⁷⁾」「生涯学習」など、eラーニングを活用した様々な教育支援を行ってきた。他にも、「佐賀県内の大学・短大の連携による」大学コンソーシアム佐賀へのネット授業の提供や、佐賀県自治収集所との共同研究による「職員研修におけるeラーニング活用に関する研究⁽⁸⁾」などを行ってきた。また、eラーニングスタジオでは、VODコンテンツを用いた非同期型の遠隔授業だけでなく、Web会議システムやTV会議システムを用いた同期型遠隔授業の実施やサポートも行ってきた。（改組等により現在は、全学教育機構の高等教育開発室 教職員能力開発部門のICTメディアグループとして各種eラーニングの運用や各種オンライン授業のサポート等を行っている。）

さらに、波及効果はeラーニングに留まらず、「ネット授業」のコンテンツ開発やシステムの運用で得られた知見を、デジタルコンテンツ制作の教育へと展開し、社会人の学び直し「佐賀大学デジタルコンテンツ・クリエイター育成プログラム⁽⁹⁾」や、学生の教育へ展開した「デジタル表現技術者養成プログラム⁽¹⁰⁾」や「クリエイティブ表現プログラム」を実施した。

また近年の、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染拡大の影響により、本学でも2020年度の授業は対面でなければ実施できない許可された科目を除き、基本的に授業はオンラインで実施した。インターネットを活用したオンライン授業（遠隔授業）は、大学設置基準において単位数の上限を設けて認められている講義形態である。コロナ禍の影響で、2020年度および2021年度は、特例として60単位の上限への算入は不要とする特例措置が講じられている⁽¹¹⁾。2021年度は対面授業中心に戻ったが、教室の人数等の制限への対応や、オンラインの方が教育効果の高い科目などはオンラインで実施するなど、対面と遠隔の双方の利点を組み合わせ、柔軟に対応している⁽¹²⁾。また、対面の科目であっても、感染拡大の状況に応じてオンラインで実施している。学生の授業だけでなく教職員の研修等でもオンライン化の需要が高まっており、ここでも教職員eラーニングの存在が役立っている。本稿では、筆者らがこれまで20年間にわたり取り組んできた「ネット授業」をはじめとする様々なeラーニングの実践について報告する。

2. 様々なeラーニングの展開

筆者らは、学生向けのeラーニングサイトとして「ネット授業」および「科目履修用サイト」の2サイトを運用している。また、教職員を対象とした「教職員eラーニングシステム」や、「入学前学習サイト」を運用している。筆者らが運用している様々なeラーニングサイトを表1に示す。なお、本稿の表中の利用者数はユーザの重複ありの数値であり、同一ユーザが複数のコースで受講している場合がある。本章では、それぞれのシステムの用途や特徴について概要を述べる。

表1 各種eラーニングサイトの利用状況等（2021年度）

| No. | サイト名 | 対象 | 用途 | 利用者数 | 備考 |
|-----|---------------|-------|-----------------------|--------|-------------------|
| 1 | ネット授業 | 学生 | VODコンテンツを活用したフルeラーニング | 約1,100 | 農業版MOTプログラムの科目も含む |
| 2 | 科目履修用サイト | 学生 | 対面授業の補助 | 約7,300 | 現在はオンライン授業でも利用 |
| 3 | 教職員eラーニングシステム | 教職員 | 教職員の研修等 | 約8,000 | |
| 4 | 入学前学習サイト | 入学予定者 | 入学前教育 | 約660 | |
| 5 | 佐賀デジタルミュージアム | 一般市民 | 生涯学習 | - | 現在は休止中 |

2.1 ネット授業

ネット授業の開始当初から、筆者らは本学で実施しているVODコンテンツを用いたフルeラーニング（もしくはブレンディッドラーニング）を「ネット授業」と呼んでいた。しかし、COVID-19の感染拡大によりオンライン授業が一般化したことで、2020年度および2021年度において、VODコンテンツを用いたフルeラーニングの授業科目は数多くあることから、本稿では、ネット授業サイトで開講しているVODコンテンツを用いたフルeラーニング科目を「ネット授業」科目と呼んでいる。

ネット授業は、授業の設計や教材の開発時のメンターやクリエイターらサポートスタッフの協力によるコンテンツ開発や、授業開講時にはTAによる受講状況の確認や学生への催促等、手厚いサポートが特徴である。教員の授業をスタッフがビデオ収録・編集し、専用の配信サーバから配信する。このVODコンテンツと小テストやミニレポート等の課題と組合せ、学修を行う。教養教育科目を中心に開講しているが、大学院の開講科目や社会人を対象とした農業技術経営管理学（農業版MOT）教育プログラム⁽¹³⁾でのeラーニング（オンデマンド）科目の実施にも利用している。2021年度は農業版MOT教育プログラム科目を含め15科目が運用されており、およそ1,100名の学生が利用している。

2.2 科目履修用サイト

「ネット授業」サイトと同じく、学生を対象としたeラーニングサイトである。対面授業の補助でLMSを活用することを主な目的として2007年度に提供を開始した。ネット授業とは異なり、科目担当の教員は自身で利用者の登録や教材を配置する必要がある。ネット授業ほどの手厚いサポートはないが、教材開発やLMSの機能・使い方等の相談には随時対応している。「科目履修用サイト」の提供開始以前に、高校時代に履修していなかった科目あるいは理解が十分ではなかった科目について大学初年次に学習するためのeラーニングとして「リメディアル教育用サイト」も運用していた。これら2つのサイトは、対象や利用目的が類似していたため、「科目履修用サイト」に統合した。

2020年度以降のコロナ禍での教育においてはオンライン授業用のLMSとしての利用も多い。2021年度は、計102個のコース(科目)が運用されており、延べ7,299名の学生が利用している(表2)。開設コースの内訳としては、理工学部専門科目及び、教養教育科目が中心となっていて、大学院では自然科学系研究科共通科目や、先進健康科学研究科、理工学研究科の科目で利用している。

科目履修用サイトの利用方法として、これまでは資料の配布や課題の提出、アンケートとしての利用が多かったが、コロナ禍となり、リアルタイム型オンライン授業でのWeb会議のリンクや、Microsoft Stream⁽¹⁴⁾等を用いたオンデマンドのビデオ配信のリンク等でも使われている。

2.3 教職員eラーニングシステム

このシステムについての詳細は、全学教育機構の紀要第9号で述べた⁽¹⁵⁾ため、ここでは、2021年度の実施状況を簡潔に述べる。元々は財務課による研究費不正の防止のための「コンプライアンス教育」を実施するために、教職員用の部分を科目履修用サイトから独立させたものである。現在はコロナ禍の影響もあり、需要が高まっている。2021年度は人事課の依頼による「ハラスメント防止研修」実施したほか、例年実施している財務課の「コンプライアンス教育」、ダイバーシティ推進室の依頼による「無意識のバイアス(仮)」の2022年度の実施に向けた準備を行っている。なお、「無意識のバイアス(仮)」については、学生も対象とし、学生向けeラーニングでも実施予定である。それ以外でも、新任教員研修や、教育改善支援取り組みの報告ビデオの配信や、筆者らが毎年行っているオフィス活用講座などFD/SD(Faculty Development/ Staff Development)での利用も行っている。2021年度の利用状況を表3に示す。

表2 科目履修用サイトの利用状況(2021年度)

| No. | カテゴリ | 学期 | コース数 | 学生数 |
|-----|------|-----|------|-------|
| 1 | 教養教育 | 前学期 | 18 | 1,220 |
| 2 | | 後学期 | 16 | 907 |
| 3 | | 通年 | 5 | 790 |
| 4 | 理工学部 | 前学期 | 33 | 2,470 |
| 5 | | 後学期 | 24 | 1,524 |
| 6 | 研究科* | 前学期 | 4 | 378 |
| 7 | | 後学期 | 2 | 9 |
| 計 | | | 102 | 7,299 |

※自然科学系研究科共通科目及び先進健康科学研究科、理工学研究科

表3 教職員 eラーニングシステムの利用状況 (2021年度)

| No. | コース区分 | 開講時期 | 利用者数 | 備考 |
|-----|------------|--------|--------|-----------------------|
| 1 | ハラスメント防止研修 | 10月中旬～ | 約3,000 | |
| 2 | コンプライアンス教育 | 2月中旬～ | 約2,000 | 予定 |
| 3 | 無意識のバイアス | 2022年度 | 約3,000 | 2022年度実施予定 |
| 4 | 教育改善支援取組 | 6月上旬～ | 約2,000 | 令和2年度の教育改善支援取組の報告ビデオ |
| 5 | 新任教員研修 | 1月上旬～ | 73 | 2020年度・2021年度の新任教員が対象 |
| 6 | オフィス講座 | 12月下旬～ | 37 | 対面で実施する講座の資料配布等 |

2.4 入学前学習サイト

2011年度に理工学部の入学予定者向けに始まった入学前学習サイトは、2021年度（2022年度入学予定者向け）では、「医学部」を除く「理工学部」「教育学部」「芸術地域デザイン学部」「農学部」「経済学部」の5学部、およそ660名が利用している（表4）。教材は小テストが中心となっていて、理工学部は学部の教員が作成した問題を利用し、理工学部以外の学部は、本学も幹事校として加盟する「大学eラーニング協議会」が有償で提供する「共通基盤教育」の教材⁽¹⁶⁾を利用している。「共通基盤教育」の教材は、千歳科学技術大学、山梨大学、愛媛大学、佐賀大学、北星学園大学、創価大学、愛知大学、桜の聖母短期大学が連携して取り組んだ大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進⁽¹⁷⁾（以降「8大学」と記す）」（2012年度～2016年度）で開発した教材で、本学もその開発に深く関わっている。

例年、8月から9月の夏季休業期間中に（必要に応じて）システムの準備を行い、9月も

表4 入学前学習サイトの利用状況 (2021年度実施分)

| No. | 学部 | 区分 | コース教材 | 開講時期 | 利用者 | 備考 |
|-----|------------------|---------|---------------------|-------|-------------------|-----------|
| 1 | | 学校推薦型1 | 高校数学（学部オリジナル） | 1月上旬 | 60 | |
| 2 | | 総合型2 | 高校数学（学部オリジナル） | 2月中旬 | 53 ^{*2} | 昨年度の数値 |
| 3 | 理工 | 一般・前期日程 | 高校数学（学部オリジナル） | 3月中旬 | 308 ^{*2} | 昨年度の数値 |
| 4 | | 一般・後期日程 | 高校数学（学部オリジナル） | 3月下旬 | 136 ^{*2} | 昨年度の数値 |
| 5 | | 高校教員確認用 | 高校数学（学部オリジナル） | 1月上旬 | - | 高校教員用 |
| 6 | 教育 | 総合型1 | 非言語SPI、日本語、英語（8大学） | 12月中旬 | 4 | |
| 7 | 芸術 ^{*1} | 総合型1 | 非言語SPI、日本語、英語（8大学） | 11月下旬 | 25 | |
| 8 | | | 高校数学（8大学） | | 3 | |
| 9 | | | 【英語】基礎がためリスニング（8大学） | | 3 | 受講者は8と同一 |
| 10 | 農 | 学校推薦型1 | 高校3年数学（8大学） | 12月中旬 | 2 | |
| 11 | | | 高校数学（8大学） | | 1 | |
| 12 | | | 【英語】基礎がためリスニング（8大学） | | 1 | 受講者は11と同一 |
| 13 | 経済 | 学校推薦型1 | 高校数学（8大学） | 1月上旬～ | 68 | |
| 14 | | | 【英語】基礎がためリスニング（8大学） | | 68 | 受講者は13と同一 |

※1：芸術地域デザイン学部

※2：一般入試入学者はまだ未確定のため、2020年度の数値

しくは10月から各学部の入学予定者の受講用のコースの準備を行っている。現状では、各学部の入学前学習開始の時期がずれていることもあり、準備作業時期が分散されるため、大きな負担にはなっていない。ただし各学部によって合格者に対する入学前学習の実施スタイルが異なるため、それらに合わせた教材の設定や準備を行う必要があり、統一した運用が行いづらい点が課題として挙げられる。理工学部のコースには、学校推薦合格者の高校の担当教員が実際の教材を確認するためのコースも準備している。本サイトは入学前の高校生を対象としていることもあり、小テストの表示を1問ごとにページを区切るなど、スマートフォンからのアクセスを前提として構築している。

2.5 生涯学習（学外の一般市民向けのeラーニング）

学内向けのeラーニングだけでなく、学外の一般市民向けのeラーニングも「佐賀大学eラーニングスクール⁽¹⁸⁾」や「佐賀デジタルミュージアム⁽¹⁹⁾」など、形態を変えて不定期に行ってきた。これらの活動に関するWebサイトは閉鎖し、現在は活動を行っていないが、本学では2019年度に生涯学習センターが全学教育機構内に設置され、本学の授業を一般市民へ開放する授業開放や公開講座等を行っている。

本学における地域貢献推進事業の一環として、ネット授業を生涯学習として一般市民に開放する試みを2002年度から不定期に行ってきた⁽²⁰⁾。2007年度に実施した「佐賀大学eラーニングスクール」は、eラーニング（無料）とスクーリング（受講料4,000円）を組み合わせ、当時としては珍しい形式であった。eラーニングは実際にネット授業で提供している科目3科目を含む計13講座を提供した。スクーリングは「佐賀学」や「有田焼入門（現地での絵付け体験を含む）」などの4講座を提供した。eラーニング科目は必修5科目+選択5科目以上に合格し、2回以上のスクーリングを修了した受講生には「佐賀大学eラーニングスクール：佐賀と技コース」の終了証を発行した。

佐賀デジタルミュージアムは、筆者らがこれまでに開発してきた、佐賀の伝統工芸や歴史文化について学ぶことができるデジタルコンテンツを中心にアーカイブし、Web上で検索し閲覧できるデジタルミュージアムであった。本ミュージアムの目的は、地域の歴史や文化・生活を記録し、それらを地域住民だけでなく遠隔地にいる人にも提供することで、様々なコンテンツの保存・整理・公開に積極的に活用し、地域の歴史や文化の保存・継承・発信に寄与するものである。また、本ミュージアムには専用のeラーニングサイトも設けており、生涯学習や反転授業における学習教材、ツーリズムや観光など、多様な目的で活用が行われた。

3. ネット授業 VOD コンテンツの歩み

ネット授業では、対面の講義の代わりに利用するVODコンテンツも時代に合わせ変化を遂げてきた（表5）。2002年度に始まったネット授業は、LMSとして地元の企業のグループウェア「NetWalkers」をeラーニング用に共同開発し利用していた。配信するVODコン

テンツは RealMedia 形式のビデオを用いていた。コンテンツのオーサリングには SMIL (Synchronized Multimedia Integration Language) を用いていた。その後、2005年の後学期より LMS を Moodle⁽²¹⁾ に変更した。その際に Microsoft Producer for PowerPoint を使いオーサリングを行い VOD コンテンツも Windows Media を用いるようになった。しかし、Mac OS に対応していないなどの課題もあり、2007年度には Mac OS にも対応している Flash と FLV (Flash Video) を用いたコンテンツへと変更を行った。2010年度にはコンテンツのテンプレートをリニューアルし、ビデオの形式もより高画質なものと変更した。システムも Shibboleth⁽²²⁾ を用いた SSO (Single Sign-On) に対応させるなど、より高機能なものへと更新した。しかしその Flash もセキュリティ面でのリスクが言われるようになったことから、2016年度後学期より VOD コンテンツを HTML 5 へ変更し、現在では MP 4 形式のビデオを利用している。

ネット授業では、これまで一貫してスマートフォン等の小型のタブレット端末からの視聴は認めていない。コンテンツの文字の大きさや解像度等の関係もあり、小さい画面サイズでの視聴を想定した設計になっていない。本学では PC 必携化を進めており、ましてコロナ禍の現在、ネット授業の学習環境は揃っているはずである。しかし、学生からの問合せ内容や学期終了時のアンケート調査の結果から判断すると、多数の学生はスマートフォンから視聴しているという現実もうかがえる。

2002年度の VOD コンテンツを図 1 に、2021年度現在の VOD コンテンツを図 2 に示す。両コンテンツを比較しても、配置は異なるが、ビデオ (音声) とスライド、目次等を組み合わせて構成して、この構成は20年間変わっていない。すべてを映像として配信する構成でな

表5 ネット授業における VOD コンテンツの変遷

| No. | 開始年度 | LMS | ビデオ形式 | オーサリング | 備考 |
|-----|------|------------|---------------|---------------|------------------|
| 1 | 2002 | NetWalkers | RealMedia | SMIL | |
| 2 | 2005 | Moodle | Windows Media | Producer+SMIL | SMILE コンテンツも一部併用 |
| 3 | 2007 | Moodle | FLV | Flash | |
| 4 | 2010 | Moodle | FLV | Flash | 3 を全面リニューアル |
| 5 | 2016 | Moodle | MP 4 | HTML 5 | |

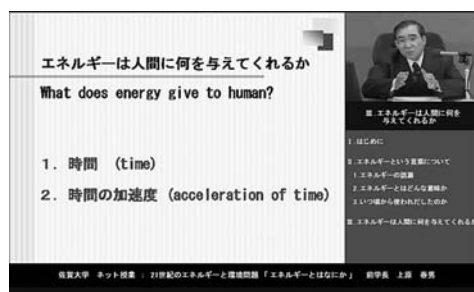


図1 ネット授業 VOD コンテンツ (SMIL)

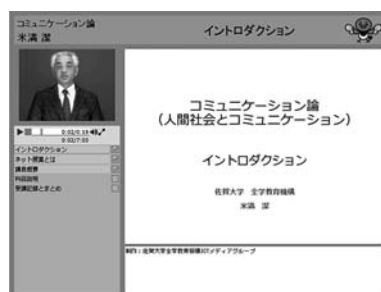


図2 ネット授業 VOD コンテンツ (HTML5)

いので、コンテンツのデータ量はかなり抑えられた作りになっている。昨今のビデオ教材は、単一のビデオとして配信することが多いが、「ネット授業」のVODコンテンツは「データダイエット」が叫ばれるコロナ禍でも低負荷で運用できている。

4. コロナ禍における運用と変化

これまでに述べてきたように、本学では2020年度のいわゆる「コロナ禍」の以前からeラーニングを実施してきた。その中で、ネット授業はこれまでと同じ方式・ルールで運用している。既に15年以上の歴史を持ち、特に運用スタイルを変えなくても実施できたためである。その一方で筆者らは、これまでオンライン授業を行ってこなかった教員へのオンライン授業実施におけるサポートを、ネット授業やそれ以外の自身の授業科目の準備よりも優先的に行わざるを得なかった。本章では、ネット授業科目における学期終了時のアンケート調査の回答を元に、特徴的な部分について記述する。

4.1 集中や理解のしやすさ等

ネット授業について、対面授業と比較しての「集中のしやすさ」「理解のしやすさ」「講義の進行速度」「質問のしやすさ」「教員のフォロー」「講義の難易度」について調査している。各項目とも評価は5件法で、「非常に悪い」「悪い」「普通」「良い」「非常に良い」の5段階である。2020年度の結果（n=725）を図3に示す。

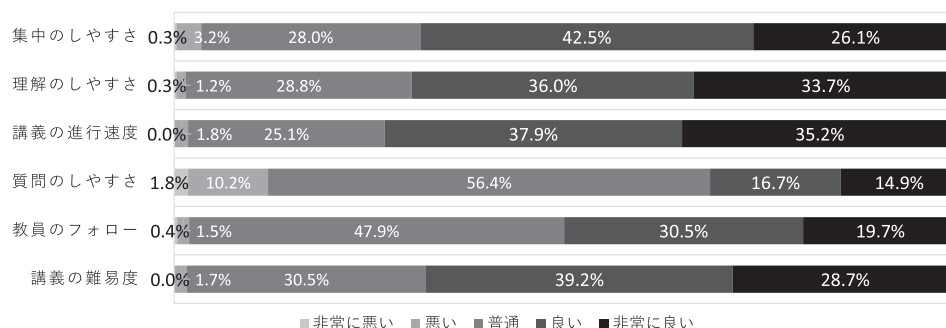


図3 学期終了時のアンケート調査結果（2020年度）

開講科目等が異なるため一概に比較はできないが、10年前の2010年後学期と比べて若干良い評価の割合が高くなっている。また、2010年度後学期でも似た傾向であったが、「質問のしやすさ」の項目のみ、「悪い」の評価が10%程度ある。ネット授業では、サポート用のメーリングリストを案内している他、LMSの「フォーラム」の機能をカスタマイズし、教職員からの連絡を行う（学生は書き込めない）「掲示板」と、学生からの質問やディスカッション等を行える「談話室」を各コースに設けているが、ほとんどの科目であまり使用されていない。今後も、より良い手法を検討していきたい。

4.2 メールチェック

本学では、教職員から学生への連絡手段として、主に「教務システムからの通知」や「学籍番号のメールアドレス（以降「学籍番号メール」と記す）へのメール」の2種類を使用している。教務システムに学生は任意のメールアドレスを登録でき、スマートフォンで確認できるメールアドレスを登録している場合が多い。ネット授業での未視聴や未受験・未提出等は、LMSから学籍番号メールへ、メッセージが送られる。そのため、ガイダンスでは学籍番号メールも確認するように説明しているが、確認しない学生も一定数存在し、せっかくの通知が有効でない面もあった。重要な通知や他の授業での通知は、教務システムから届くことが多く、重要度が低いためである。アンケート調査では、学籍番号メールのチェックについての設問も設けている。評価は「チェック方法が分からない(知らない)」「まったくチェックしていない」「時々チェックしている」「毎日チェックしている」の4段階である。2018年度（n=1,259）、2019年度（n=700）、2020年度（n=725）の結果を図4に示す。

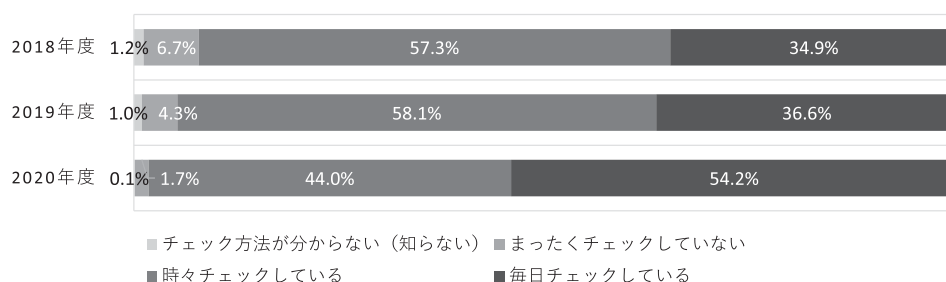


図4 学籍番号メールのチェック頻度

「チェック方法が分からない(知らない)」や「まったくチェックしていない」と回答した学生の割合は、2018年度はおよそ7.9%、2019年度はおよそ5.3%だったが、コロナ禍の2020年度ではおよそ1.8%にまで減少している。コロナ禍になったことで、学籍番号メールを確認する学生の割合は明らかに増えている。ネット授業だけでなく、他のオンライン授業で使う機会が増えたことや、Microsoft Teams⁽²³⁾等のMicrosoft 365⁽²⁴⁾のサービスを利用する授業が増え、学籍番号メールを扱う機会が増加したこと（使わないと単位の取得に関わるようになったこと）等が推測される。それでも、「チェック方法が分からない(知らない)」と回答する学生がまだ存在する点は課題である。

4.3 単位取得率

2019年度にネット授業で開講された基本教養科目（9科目1,090名）ではおよそ75%であった。2020年度は同じ科目構成（9科目、1,026名）で、単位取得率はおよそ81%であった。コロナ禍となり、ほとんどの授業科目がオンラインで開講され、科目による受講方法やルールの違い等もある。混乱等によって受講を途中で諦める学生が増えないか心配であったが、むしろ例年よりも、他の授業との違いなどを認識し、丁寧に受講しているように思えた。も

もちろん、単年度の結果だけでなく、2021年度の結果も含めて注視していきたい。

開講科目が同じではないので一概に比較はできないが、2018年度はおよそ79%の単位取得率となっていて、2010年度の73%から比べると若干ではあるが上昇してきている。これは、この10年間でネット授業を受講する環境が当たり前になってきたことや、単位取得の意思のない学生に対して履修登録の解除を促したことにより、10年前に課題として挙げていた、「放棄」の数が減少した可能性も考えられるが、現在は放棄も不可として成績登録しているため、その区別ができない。

4.4 自由記述のコメント

ネット授業全体についての自由記述のコメントでは、例年コメントする学生はごくわずかではあるが、2018年度前学期～2021年度前学期のコメントでは、以下のような趣旨のものが複数見られた。

- ・自分の都合に合わせて学習できた
- ・ネット授業科目をもっと増加して欲しい

これらの意見については例年見られていて、コロナ禍によってオンライン授業が当たり前になったが、その中でもネット授業の良さについて改めて評価されたようだ。また、2020年度のコメントには「コロナ禍によるオンラインへの対応が遅れたりする科目もある中、非常に分かりやすかった」や「体調が悪い時でも時間を調整して受講できた」といった趣旨のコメントもあった。ネット授業は毎年度開講される前提で構成されており、設定されたスケジュール通りに品質を下げることなく授業を提供できた。しかし、ネット授業として提供している科目は、教養科目の再編や担当教員の退職等で減少し、コンテンツを開発できる教職員の減少等によって近年は新規開講しておらず減少傾向である。また、「教養科目だけでなく、専門科目でも増やしてほしい」という声も例年聞かれるが、対応できていないのが現状である。

また、2020年度のコメントには以下のようなものが複数あった。

- ・授業の連絡をメールで送ってほしかった
- ・課題の未提出を事前に知らせてほしかった

コロナ禍になり、ネット授業に限らず、教室の場所や今週の授業が対面かオンラインかなどの連絡を送ってほしいという声が多く聞かれている。しかし、ネット授業ではLMSにアクセスすれば情報は全て手に入る。LMSへのリンクもシラバスに記載しているし、受講上の注意事項をまとめたガイダンスも配信している。最初の週には教務システムからの通知も例年通り行っている。以前は学生が教務のWebページや教務課の窓口、各学部等の連絡用掲示板に自ら足を運んで情報を確認することが当たりまえだったことを考えると、情報待ち（必要な情報が届いて当たり前）の状態になっている学生が増加しているようにも感じている。それ以外には、似たような内容で以下のものがあつた。

- ・最初は期限に気づかないことがあり、その時にすぐにメールが来たのは良かった

・授業によって手段が異なり分かり辛い

ネット授業では一定時間おきにチェックポイントを設けるなど、かなり細かい視聴状況の確認を行っている。そして先に述べた通り、TAが受講学生のコンテンツ視聴や課題等の提出状況を確認し、未視聴・未受講の学生には、受講の催促を行っている。しかし、2020年度以降、ネット授業以外のVODコンテンツを用いたオンライン授業科目では、ネット授業のような視聴履歴等の細かい確認は行わない科目も多い。そのため、学生にとってはVODコンテンツを用いたオンライン授業であっても、ネット授業とそれ以外の科目では教員からのチェックや指導が異なる面があり、戸惑うこともあったと推測される。

本学でのオンライン授業の実施方法については、各教員の選択によって様々なスタイルで実施されている。複数のツールを使用するため、当然、様々な情報にアクセスし、使用するツールについて理解しておく必要がある。コロナ禍において様々なツールが存在したことは、教員にとって、授業に応じて様々なスタイルのオンライン授業を実施できる点では良いが、学生にとっては様々なオンライン授業のスタイルが混在し、紛らわしい面はあったようだ。

5. まとめと今後の展望

本稿では、筆者らがこれまで20年間にわたり取組んできた「ネット授業」をはじめとする様々なeラーニングの実践について述べた。新型コロナウイルスの影響は非常に大きく、未だに終息の気配を見せない。そのような中、2020年度はオンライン授業が一般的なものとなり、多くの大学の授業がリアルタイムやオンデマンド等のオンラインで行われるようになった。本学でも2021年度は対面授業中心に戻ったが、教室等人数制限や、対面授業も状況によってはオンラインに切り替えるなどの配慮を行っている。教室等の人数制限については、各大学で緩和や撤廃の動きもあるが、当面は対面授業であっても、必要に応じてオンラインへ切り替えられる体制は維持する必要がある状況だ。そのような中、安定した運用を継続しているネット授業は、そのスタイルを変えることなく運用することができている。今後はポストコロナを見据えつつ、オンラインに適した新しい学びのスタイルへの転換も意識しながら更なる発展を目指したい。

本稿で述べたeラーニングシステムは、これまでは各種GP (Good Practice)⁽²⁵⁾をはじめとする様々な補助金や概算要求などの資金獲得によってここまで維持してきた経緯がある。しかし本稿で述べたように既に様々な場面でeラーニングを活用しており、なくてはならないものとなっている。教職員eラーニングシステムも現在のコロナ禍の影響もあり、需要の高まりを強く感じている。一方で、本学では全学的なeラーニングに携われるスキルを持った人員が減少し、システムの運用やコンテンツ開発等の対応に割ける人員が少ないという点は大きな課題である。今後も安定して運用を続けるためには、サポートスタッフの確保を含めた、各種eラーニングの維持のための定常的な予算の確保も必須の条件である。そのためには、これまでも進めてきたシステムの整理・統合を更に進める必要がある。特に学生向

けのeラーニングについては、現在導入を進めている「オンライン試験監督システム(仮)」への統合を行うなど、整備を進め、ポストコロナへ向けた新たな学習環境を構築していきたい。

謝辞

本稿で述べたeラーニングの実践は、全学教育機構 ICT メディアグループの教務補佐員および教員の尽力によるものである。また、LMS のコース運用については、各部署の担当職員の協力を得ながら運用を行っている。最後に、20年の歴史を持つ本学のeラーニングを支えてきたすべての関係者に対し、この場を借りて改めて感謝の意を表す。

引用・参考文献

- (1) 佐賀大学 ネット授業：<http://netwalkers.pd.saga-u.ac.jp/> (2022/01/17アクセス)
- (2) 穂屋下 茂, 角 和博, 江原由裕, 米満 潔, 藤井俊子, 久家淳子, 池上 仁, 池田絵美, 梶原 しおり, 朴 逸子, 時井由花, 古賀崇朗, 梅崎卓哉, 近藤弘樹：eラーニングコンテンツの制作と多分野での利用について, メディア教育開発センター, メディア教育研究, 3-2 (2007), 85-94
- (3) 古賀崇朗, 藤井俊子, 中村隆敏, 角 和博, 高崎光浩, 大谷 誠, 江原由裕, 梅崎卓哉, 米満 潔, 久家淳子, 時井由花, 河道 威, 本田一郎, 永溪晃二, 田代雅美, 穂屋下 茂：“教養教育におけるネット授業の展開”, 大学教育年報, 佐賀大学高等教育開発センター, No. 8 (2012), 33-45
- (4) 藤井俊子, 米満 潔, 古賀崇朗, 早瀬博範, 宮島 徹, 西村 雄一郎, 穂屋下 茂, 角 和博, 近藤弘樹：eラーニングを効果的に利用したブレンディッド型ネット授業の実践報告, 大学教育年報, 佐賀大学高等教育開発センター, No. 6 (2010), 80-86
- (5) 佐賀大学 科目履修サイト：<http://netwalkers.pd.saga-u.ac.jp/elearning.html> (2022/01/17アクセス)
- (6) 佐賀大学 教職員eラーニング：<https://ncsv3.pd.saga-u.ac.jp/elearning2/> (2022/01/17アクセス)
- (7) 佐賀大学 入学前学習サイト：<https://www2.clc.saga-u.ac.jp/hs4/> (2022/01/17アクセス)
- (8) 古賀崇朗, 田代 雅美, 梅崎 卓哉, 穂屋下 茂：職員研修におけるeラーニングの実践, 2017九州PCカンファレンス in 北九州, 北九州市立大学 (2017), 7-8
- (9) 穂屋下 茂, 久家淳子, 時井由花, 永溪晃二, 古賀崇朗, 河道 威, 米満 潔, 藤井俊子, 本田一郎, 五十嵐 勉, 中村隆敏, 高崎光浩, 角 和博, 近藤弘樹：社会人対象のデジタルコンテンツ・クリエイター育成プログラムの実践, 大学教育年報, 佐賀大学高等教育開発センター, No. 6 (2010), 52-65
- (10) 古賀崇朗, 中村隆敏, 藤井俊子, 高崎光浩, 角 和博, 河道 威, 永溪晃二, 久家淳子, 時井由花, 田代雅美, 米満 潔, 田口知子, 穂屋下 茂：就業力を育むデジタル表現技術者養成プログラムの実践, 全学教育機構紀要, 佐賀大学全学教育機構, 創刊号 (2013), 79-91

- (11) 本年度後期や次年度の各授業科目の実施方法に係る留意点について：
https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2022/01/17アクセス)
- (12) 令和3年度後学期の授業の実施について (2021.10.05更新)
<https://www.sc.admin.saga-u.ac.jp/covid-19-tostudents.html#1> (2022/01/17アクセス)
- (13) 農業技術経営管理学 (農業版 MOT) 教育プログラム：
<https://www.ag.saga-u.ac.jp/MOT/> (2022/01/20アクセス)
- (14) Microsoft Stream：<https://www.microsoft.com/ja-jp/microsoft-365/microsoft-stream> (2022/01/17アクセス)
- (15) 古賀崇朗：教職員研修における LMS の活用, 佐賀大学全学教育機構紀要, 佐賀大学全学教育機構, 第9号 (2021), 95-106
- (16) 共通基盤教育とは：<https://uela.jp/system/> (2022/01/17アクセス)
- (17) 大学間連携共同教育推進事業 | 学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進：<https://eight-univ.spub.chitose.ac.jp/> (2022/01/13アクセス)
- (18) 佐賀大学 e ラーニングスクール：
http://www.saga-u.ac.jp/somu/elearning_s0719.pdf (2022/01/17アクセス)
- (19) 古賀崇朗, 田代雅美, 米満 潔, 河道 威, 永溪晃二, 梅崎卓哉, 中村隆敏, 角 和博, 高崎光浩, 穂屋下 茂：地域の歴史や文化を保存・継承・発信する佐賀デジタルミュージアムの構築, 佐賀大学全学教育機構紀要, 佐賀大学全学教育機構, 第4号 (2016), 165-173
- (20) 穂屋下茂：ネット授業を活用した生涯学習環境の構築, 生涯学習の総合情報誌『マナビィ』文部科学省, No. 49 (2005), 36-39
- (21) Moodle：<https://moodle.org/> (2022/01/17アクセス)
- (22) Shibboleth, 学認を知ろう：<https://www.gakunin.jp/sites/default/files/2019-10/camp-otani%20%281%29.pdf> (2022/01/17アクセス)
- (23) Microsoft Teams：
<https://www.microsoft.com/ja-jp/microsoft-teams/group-chat-software> (2022/01/23アクセス)
- (24) Microsoft 365：<https://www.microsoft.com/ja-jp/microsoft-365> (2022/01/23アクセス)
- (25) GP とは？：https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp/001.htm (2022/01/17アクセス)

※本稿に記載されている内容は原稿執筆時点 (2022年1月下旬) での内容であり、今後内容が変更になる場合がある。

※本稿に記載されている社名、商品名、サービス名は、各社が商標または登録商標として使用している場合がある。

フル e ラーニング科目「3D コンピュータグラフィックス」制作の試み

永溪 晃二¹

Practice of full e-learning course "3D computer graphics" production

Kouji NAGATANI

要 旨

近年、様々なメディアで3D コンピュータ・グラフィック（以下3DCG）を目にする機会が増えた。現実では不可能な視点から対象を捉えたり、透過させて内部を可視化するといった3DCGならではの表現方法を用いることで、幅広い業界でその需要が拡大している。特にプロダクトデザインや建築設計の現場では必須のツールとなっている。

本研究では3DCGソフトウェア（以下ソフト）SketchUp⁽¹⁾を通して、3DCGの仕組みや制作方法を学習することができるフル e ラーニング科目の制作とその活用を試みた。授業は学習管理システムLMS（Learning Management System）を利用して、学生の視聴実績などを管理した。本稿ではフル e ラーニング科目の実践と学習効果について報告する。

【キーワード】 e ラーニング、学習管理システム、LMS、3DCG

1. はじめに

2019年に対面授業と e ラーニングを組み合わせたブレンディッド科目「デジタルコンテンツ I」を実施した。Adobe⁽²⁾社の画像編集ソフト Illustrator⁽³⁾と Photoshop⁽⁴⁾を用いて、イラスト制作や画像のレタッチなどを学習し、最終的に商用印刷物の制作方法を修得することを目的とした科目である。授業は、3～4回の e ラーニングによる講義の後に対面授業を挟み、それまでの疑問点や質問に対して回答したり、補足説明を行った。授業はLMSで管理し、そのLMS上の授業の感想では、「何度も繰り返し見ることができてよかった」といった声が多く聞かれた。実際の視聴時間を見ると講義動画の再生時間を超過しているケースがほとんどであり、それを裏付けていた。他に多かった感想として「動画の説明が分かりやすかった」などがあった。成果物を見ても、前年まで同じ内容の授業を対面で行っていたときと比較して、同等もしくはそれ以上の出来であった。以上のことからPC上で行うソフトの操作を修得するには、動画教材を用いた e ラーニングが非常に適していると確信した。

2020年度、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行により、オンラインでの授業

¹ 佐賀大学全学教育機構

形態が世界的に浸透した。緊急事態宣言の発令や様々な感染症対策により一時的にその波が収まり、対面での授業が再開されるが、変異株の登場で再びオンライン授業を余儀なくされた。このような状況を鑑みて、フルeラーニングでの授業科目の制作に至った。

新たな科目は、3DCGソフトについて学習する授業内容とした。科目名を「3Dコンピュータグラフィックス」、サブタイトルを「3Dデザイン入門」として2021年度後期より教養科目として実施している。

2. 科目概要

2.1 3DCGソフト

授業に使用する3DCGソフトは、Trimble⁽⁵⁾社の3DデザインツールであるSketchUpを選んだ。直観的な操作方法が特徴で、プロダクトデザインや建築デザインの現場で広く使用されているソフトである。このSketchUpにはいくつかのバージョンが存在するが、今回は無償版のSketchUp Make 2017を使用した。(図1)現在は開発が終了し、同じく無償でWebブラウザ版のSketchUp Freeに移行しているが、基本的な機能の差がないことやローカル環境で使用できることから、旧バージョンのSketchUp Make 2017(以下SketchUp)を選択した。

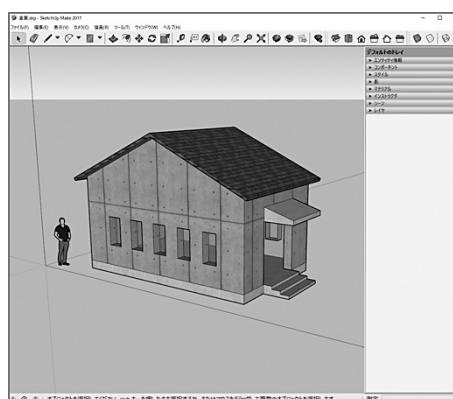


図1 SketchUp Make 2017

2.2 講義内容

1回目の講義はガイダンスで、具体的な受講方法、成績評価方法、そしてSketchUpのダウンロードとインストール方法について解説した。2回目から実際にSketchUpを使用した講義となり、基本操作方法を身に付ける内容となっている。3回目から12回目までを、練習課題の制作を通して物を形作っていく「モデリング」の方法について解説した。練習課題は家具や建築物をテーマに選び、講義を重ねるごとに難易度が高くなるようにした。13回目から15回目までを最終課題制作期間とし、これまで学んできたことの集大成として、フリーテーマで実寸サイズのを自由に制作するようにした。この最終課題作品が定期試験に相当する。(表1)

表1 講義内容

| | | |
|------|----------------|---------------------------|
| 1回目 | ガイダンス | LMSの使い方、ソフトのダウンロードとインストール |
| 2回目 | インターフェイスと基本操作 | インターフェイスの紹介、画面操作や各種機能について |
| 3回目 | モデリング その1 | カメラ、ガラステーブル、本棚の制作 |
| 4回目 | モデリング その2 | 倉庫の制作 |
| 5回目 | モデリング その3 | マグカップの制作 |
| 6回目 | モデリング その4 | H鋼、ダイニングテーブルの制作 |
| 7回目 | モデリング その5 | 茶碗、スタックチェアの制作 |
| 8回目 | モデリング その6 | 内観パース（室内モデル）の制作 |
| 9回目 | モデリング その7（1） | 外観パース（二階建て住宅）の制作（1） |
| 10回目 | モデリング その7（2） | 外観パース（二階建て住宅）の制作（2） |
| 11回目 | モデリング その7（3） | 外観パース（二階建て住宅）の制作（3） |
| 12回目 | その他のモデリング技術と応用 | 応用テクニック |
| 13回目 | 最終課題制作 | オリジナル作品制作実習 |
| 14回目 | 最終課題制作 | オリジナル作品制作実習 |
| 15回目 | 最終課題制作 | オリジナル作品制作実習 |

2.3 実施環境

授業はLMSで管理した。LMSはオープンソースのeラーニングプラットフォームであるMoodle⁽⁶⁾を使用した。Moodleには標準機能として掲示板と談話室がある。教員からの連絡や授業内容の補足説明には掲示板を利用した。また、授業内容についての学生からの質問は談話室を利用した。談話室への投稿は、まだソフトの操作に慣れていない序盤の講義に集中した。質問に対しての返信は、文字だけでなく画像も表示させることができるので、学生の質問にも十分に対応することができた。(図2)



図2 談話室

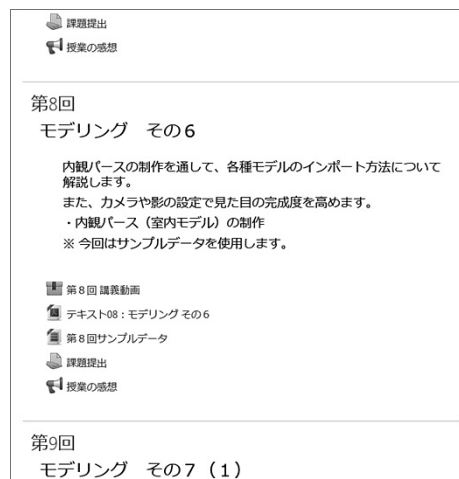


図3 基本構成

基本的に一回の講義は「講義動画」、「テキスト」、「課題提出」、「授業の感想」で構成され、講義の内容によっては講義で使用するサンプルデータをリンクする場合もある。(図3)「講義動画」は文字通りその回の授業内容を解説した動画であり、LMS上で視聴する。講義動画のデータは、オンライン動画共有プラットフォーム YouTube⁷⁾にアップロードしたものをリンクしている。そのため、YouTubeの全画面機能を利用して、拡大して視聴することもできる。「テキスト」はPDFデータの補足教材である。「課題提出」は、講義毎に課す課題をアップロードする場所である。提出期限を定めたり、再提出の可不可など、細かく設定することが可能である。今回は提出期限を定めず、再提出を可能とした。「授業の感想」は、受講後のアンケートであり、理解度や難易度といった設問に三段階の選択肢で回答する構成となっている。また、最後に受講後の感想を書く記述式の設問を設けている。

3. 教材の制作

3.1 講義動画の制作

講義動画は、実際に画面を操作しつつ、同時にその操作についての解説が入る形式の映像である。そのため収録には、スムーズでストレスがない映像にするために原稿を用意した。当初は、あらかじめ操作と解説を記憶した上で収録に臨んだのだが、難易度が高く修正に時間がかかり非効率的な結果に終わった。そこで最初に原稿を用意するに至ったのだが、原稿作成の過程で講義内容を改めて再確認することができ、重要となるポイントも整理することができた。

操作画面の録画と解説音声の収録にはフリーのオープンソースソフト OBS Studio[®]を使用した。OBS Studio は画像・動画・デスクトップ画面・特定のソフトの画面・Webカメラの映像・Web ページなどをソースとして複数扱うことができる。収録時はヘッドセットを装着した状態で OBS Studio を起動、付属のマイクで音声を収録、プリントした原稿を確認しつつ画面を操作した。

収録した映像は Adobe 社の映像編集ソフト Premiere Pro[®]を使用して編集した。収録した映像をただ繋げるだけの編集ではなく、重要なポイントには注釈を入れたり、同社の画像

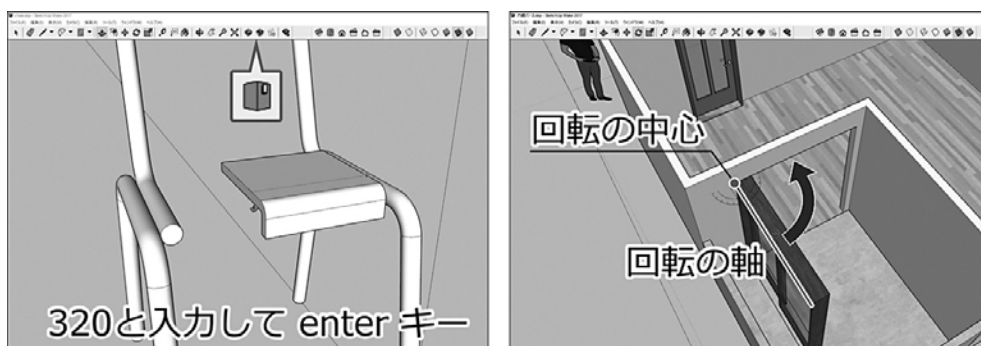


図4 講義動画の一場面

編集ソフト Illustrator や Photoshop で制作した矢印やアイコン等の映像素材で協調した (図 4)。編集後の最終的な 1 回の講義動画の再生時間は、約 30~40分となった。

以下に学生の意見・感想の一部を示す。

- ・一つ一つの手順がとてもわかりやすく無事に手本通りのモデルをつくることができました。
- ・説明が動画でとても分かりやすかったため、スムーズに課題を制作することができました。
- ・今までの講義の復習や、新しい技術だったり、説明がいつも分かりやすくてとても助かっています。
- ・動画の一時停止や巻き戻し、速度の変更など、自分の作業速度に応じた受講ができ、とても良かったと思います。
- ・これまで書籍を見て学習してきたが、動画で学習する方が理解が早いと感じた。
- ・授業が動画であるので一瞬分からなくなっても動画を戻せばいいので、授業についていけないといったことは少ないと思う。

3.2 テキストの制作

テキストは動画編集時にも使用した画像編集ソフト Illustrator と Photoshop を用いて制作した。内容は基本的に講義動画の内容に沿って、画面をキャプチャした画像とその説明文で解説したものである。

(図 5) テキスト上では講義動画と比較して操作画面がどうしても小さくなるので、見えにくい部分は拡大したり、吹き出しや矢印を使用して協調した。また、動画中に短時間で連続した操作をする場合は、テキスト上で場面ごとに細かく分割して解説した。完成したテキストは PDF データに変換することでデータサイズを小さくして、LMS 上にリンクした。受講前にテキストを開いておくことで、講義動画で疑問に思った点をテキストでも確認することができる。テキストは前述したように、あくまで講義動画

の補足説明という位置づけである。学生が課題作業中に発生した疑問点を講義動画で再確認する際、該当する場面を動画中から見つけるには少々手間がかかる。その点、テキストだとすぐに確認することができる。テキストは A 4 サイズで制作しているため、プリントアウトしてファイリングすることで紙媒体のテキストとして利用することもできる。また、期末試験終了後に LMS は閉じられ、講義動画を視聴することができなくなるが、PDF データのテキストをダウンロードしておくことで、講義内容を再確認することができる。

以下に学生の意見・感想の一部を示す。

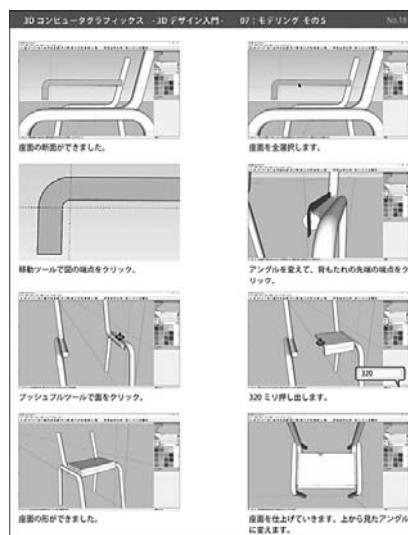


図 5 テキストの一部

- ・テキストと講義動画の両方が添付されていて、課題への取り組みがスムーズにいったと感じる。
- ・PDFを別端末で見ながら制作しましたが、個人的には、動画を見ながらよりもPDFを見ながら作る方がやりやすいように感じ、PDFが準備されているのはありがたいと思いました。
- ・講義内容のPDFと動画が両方あるのはやはり便利であり、分かりにくかったところを補完できるのでとても良いと思う。

4. 考察

本研究では2021年度後学期から実施したフルeラーニングでの新規教養科目「3Dコンピュータグラフィックス - 3Dデザイン入門-」を制作し、3DCGモデリングの実践と修得に繋げた。2022年1月で、残すところ最終課題のみとなった。ガイダンス以降の2回目から12回目の授業までのLMS上の「授業の感想」(アンケート結果)から各設問について考察する。

図6に授業毎における学生の授業の理解度を示す。グラフをみると7回目の授業で唯一「あまり理解できなかった」との回答が見られる。6～8回目の授業で学習する内容は、これまでと比較すると少々難易度が高いため、理解度が低くなることは予測できた。それでも60%以上の学生が「よく理解できた」と回答している。他の回は全て80%以上の学生が「よく理解できた」と回答していることから、本授業に対する学生の理解度は高いという結果になった。

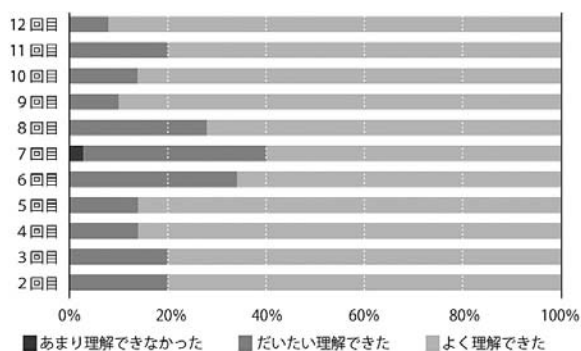


図6 授業の理解度

図7に授業毎における授業の難易度を示す。授業の理解度でも見られたように、やはり7回目の授業の難易度が高い。それ以外の回では「難しい」と回答した学生が10%以下であり、ほとんどの回で「ちょうどよい」と回答している。5回目、10回目の授業で「簡単」が20%を超えているが、5回目は練習課題の難易度から、10回目はこれまでの復習的な内容で、既に基本的な操作が身につ

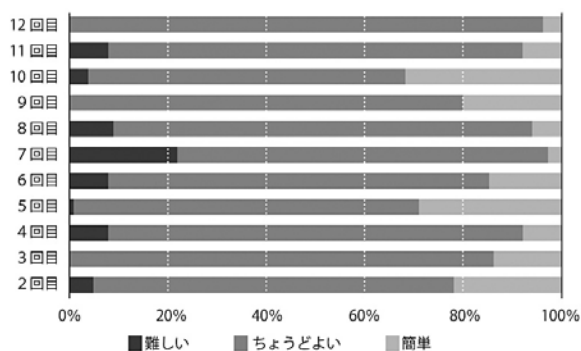


図7 授業の難易度

いていることが、その理由だと思われる。専門科目の場合を考えると、難易度を上げる必要があると思われるが、基本教養科目であることを考慮すると、妥当な難易度であると言える。

図8に授業毎における内容の分かりやすさを示す。グラフでは6回目の授業で「分かりやすい」と回答した学生がやや低い。これまで問題に上がった7回目よりも、この6回目が低い理由は、これまでとは異なった新たなツールの使い方を解説しているからだと思われる。同じツールを応用した7回目は、やり方自体は理解したが、その操作が難しいことから前出の理解度・難易度が低いことに繋がっていると推測される。

図9に授業毎における学生の満足度を示す。グラフを見て分かる通り、

全ての授業を通して「不満足」と回答した学生は一人もいなかった。また、80%以上の学生が「満足した」と回答している。前述した結果から、適度な難易度の練習課題を分かりやすい教材で解説することで、学生自らの手で毎回の練習課題を作り上げることが可能になる。ここでの達成感と成功体験が満足度に繋がるのではないかと考える。(図10)

以下に学生の意見・感想の一部を示す。

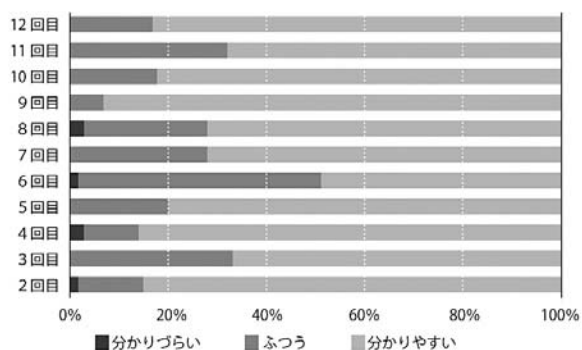


図8 授業内容について

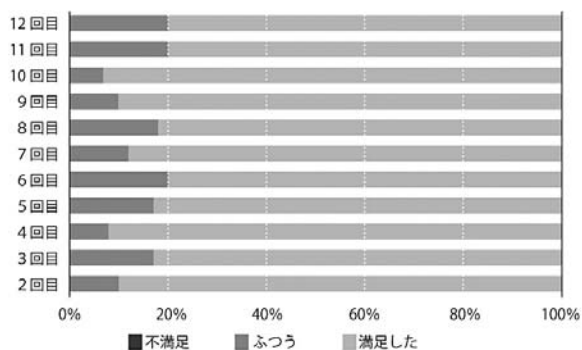


図9 授業の満足度

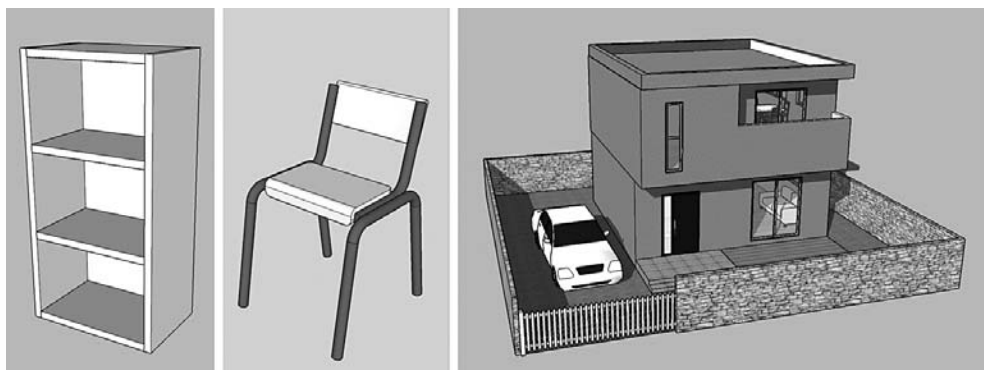


図10 学生が制作した練習課題の一部

- ・素人の自分でも簡単な方法で本棚が作れたことに驚きました。
- ・前回よりも複雑な形状を作れるようになり、手ごたえを感じました。
- ・自分で家が作成できるとは、驚きました。授業内の作成物だけではなく、作りたいものにチャレンジしてみようと思いました。
- ・色や材質を変えるとよりモデルらしさが出て3Dモデルを作った！！という実感が持てました。
- ・イラストとして描いたものが立体になったときは、少し感動してしまいました！
- ・自分が作成できる作品の幅が広がっている事を感じる事が出来、嬉しく思いました。
- ・難易度は上がったように感じていますが、講義を聴くことで課題も完成することができ、達成感がありました。
- ・今までの講義の中で作成時間が最長になりましたが、その分手ごたえや達成感がとても良かったと思います。
- ・一つの部屋を3Dグラフィックで表すことができ、とても達成感があります。
- ・今まで作ってきたものがここに来て集合する展開は授業の集大成の1つのような気がして少し感動を覚えました。

5. おわりに

今回初めてフルeラーニングでの新規教養科目を実施して、やはりPCでのソフトの習得にはeラーニングでの授業が非常に効果的であるということを実感した。ただし、一定以上の学生の理解度や満足度を得るためには、適正な難易度の講義内容、そしてその講義動画には注釈等の工夫が必要であり、テキストなどの補足教材も学習効果を上げる重要な要素だと言える。また、今回学生のモチベーションを上げる目的として、毎回の課題の中から秀作を数点選択し、寸評を入れたものをPDFデータにまとめてLMS上で発表した。これには「自分の作品が取り上げられて嬉しかった」といった声が複数聞かれ、課題に取り組む意識を高める一定の効果があった。

LMS上の学生の意見・感想をまとめると、最も多かったのは次に代表されるコメントである。

- ・かなり慣れてきた気がします。身近なものが作れると楽しいです。
- ・複雑な形のものを作るのは大変ですが、面白いので時間があっという間でした。

このように授業を「楽しい」、「面白い」と感じることで、つまり授業を苦と思わずに学習している状態は、純粹に新しい知識と技術への探求心に突き動かされている理想的な状態であるといえる。課題を見てもその完成度は高く、技術の修得も早い。達成感・満足感も一層高いものと思われる。

科目の性質上、芸術地域デザイン学部や理工学部の学生が得意とする分野だと想定していたが、それ以外の学部の関心も高かった。特に経済学部の学生の関心は非常に高く、制作物

の完成度も高いことに驚かされた。本科目で学習した知識や技術が、今後の学生の将来の選択肢を広げるきっかけになれば幸いである。

引用

- 1) SketchUp は、パソコン用の 3 次元モデリング・ソフトウェア。直感的な操作性で、建築や教育分野を始めとしてプロ・アマチュアを問わず広く普及している。
- 2) 1982年に設立された、米国のコンピューターソフトウェア会社。プロフェッショナル向け画像編集ソフトウェアなどの世界最大手。
- 3) Adobe 社が販売しているベクターイメージ編集ソフトウェア。イラスト、ロゴ、図面、広告、パッケージなどをデザインする描画ツールソフトとして、あらゆる分野で使用されている。特に DTP 業界においては印刷物制作ソフトとしてデファクトスタンダードとなっている。
- 4) Adobe 社が販売しているビットマップ画像編集アプリケーションソフトウェア。フォトレタッチだけではなく、画像加工、イラストレーションなどあらゆる画像分野で使用されている代表的ソフトウェア。標準画像ファイルフォーマットは PSD 形式。
- 5) カリフォルニア州サニーベールを拠点とするソフトウェア、ハードウェア、およびサービステクノロジー企業。
- 6) オープンソースの e ラーニングプラットフォーム。世界的に多くのユーザ数を持ち、教育者が質の高いオンライン学習過程を作ることを助けるパッケージソフトである。
- 7) アメリカ合衆国カリフォルニア州に本社を置くオンライン動画共有プラットフォーム。
- 8) オープンソースで開発されているクロスプラットフォーム対応のライブ配信およびビデオ録画ソフトウェア。映像や音声をリアルタイムでキャプチャ、エンコード、配信可能。ミキシングやフィルタ、シーン切り替えなどにも対応。
- 9) Adobe 社が販売している動画編集ソフトウェア。

参考文献

- 1) Aiprah 著、無料で作る 3D モデリング Google SketchUp からはじめよう！、技術評論社、2012
- 2) 阿部 秀之 著、SketchUp パーフェクト 基本操作編、X-Knowledge、2014
- 3) 阿部 秀之 著、SketchUp パーフェクト 作図実践編、X-Knowledge、2014
- 4) Obra Club 著、やさしく学ぶ SketchUp、X-Knowledge、2019
- 5) 阿部 秀之 著、作って覚える SketchUp の一番わかりやすい本、技術評論社、2019
- 6) 井出 進一／水野 麻香 著、土木技術者のための SketchUp、日刊建設通信新聞社、2020
- 7) SketchUp Web サイト
<https://www.sketchup.com/ja> (2022年1月24日参照)

新卒採用のオンライン化と課題 —佐賀県内企業を対象としたアンケート結果の分析—

山内 一祥¹

Online Recruitment of New Graduates and its Problems : Analysis of Questionnaire Results

Kazuyoshi YAMAUCHI

要 旨

本稿では、新型コロナウイルス感染症拡大に伴って、2021年3月卒業予定者に対する新卒採用のオンライン化の状況についてアンケート調査を行った。その結果、①従業員規模が大きい企業ほど採用プロセスをオンライン化しており、②採用候補者の母集団形成にそのメリットを感じている一方で、採用候補者との双方向の情報伝達に課題を感じていること、③更なるオンライン化には、費用と活用できる人材不足という課題があることが明らかになった。

【キーワード】 採用、オンライン化、アンケート調査

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、2020年4月以降の大学生生活は大きな変化を強いられた。授業は、“同時中継型”、“オンデマンド型”、“資料配布型”という3種類のオンライン授業へと移行し、大学への入構も規制された。また、サークルや部活動の実施も制限され、従来の大学生のキャンパスライフとは程遠い日常であった。そのような中、2021年3月卒業予定（以下21卒という）の大学生の就職活動が、大きな影響を受けたことは言うまでもない。従来であれば、3年生夏のインターンシップを皮切りに企業との接点が増え、1月から2月には早期の内定、さらに3月以降は大手企業の情報解禁、6月以降に内定を得る。この就職活動の一連のプロセスが、新型コロナウイルス感染症拡大によって大きな影響を受けた。

特に、2020年4月には、東京、大阪など7都道府県に初めての緊急事態宣言が発令され、対面で実施されていた諸々の採用活動を企業が実施できなかった。マイナビ「2021年卒大学生活動実態調査(10月)」¹⁾によれば、5月、6月の内定率が前年度より10ポイント以上低かったこと、21卒の内定時期が後ろ倒しに進み10月時点での内定率も前年度に届かなかったこと

¹ 佐賀大学キャリアセンター

が報告されている。また、マイナビ「2021年卒企業新卒内定状況調査」²⁾では、企業の内々定出しの開始時期について調査されており、5月の割合が前年度より10ポイント以上低く、6月、7月の割合が5ポイント程度高いことが報告されている。

従来の採用プロセスの多くは“対面”での実施であったため、感染拡大の予防や移動の制限から、選考活動を学生も企業も行うことができず、緊急事態宣言が発令された4月以降数カ月に渡ってオンラインでの採用活動実施の準備が行われたことが推察される。この点については、前年度までとの十分な比較データが存在していないため推測の域を出ないが、それ故に、採用活動のオンライン化の実態調査が求められ、その課題の分析が急務であると考えられる。

本稿では、佐賀県内企業²⁾を対象に、新卒採用のオンライン化の状況について調査・分析し、企業が採用活動をオンライン化する際のメリット及び課題等について考察することを目的とする。

2. アンケート調査の概要

調査は、佐賀県産業人材課の協力により「サガ就活ナビ」³⁾を利用する825社を対象として、2021年1月～2月にかけてインターネット上の質問紙により実施し、151社の回答を得た(有

表1-1 従業員規模別回答数

| | n | % |
|----------------|-----|-------|
| 30人未満 | 20 | 13.2 |
| 30～100人未満 | 48 | 31.8 |
| 100～300人未満 | 41 | 27.2 |
| 300～1,000人未満 | 24 | 15.9 |
| 1,000～3,000人未満 | 11 | 7.3 |
| 3,000人以上 | 7 | 4.6 |
| 合計 | 151 | 100.0 |

表1-2 業種別回答数

| | n | % |
|-----------------------|-----|-------|
| 農業、林業 | 0 | 0.0 |
| 漁業 | 0 | 0.0 |
| 鉱業、採石業、砂利採取業 | 0 | 0.0 |
| 建設業 | 17 | 11.3 |
| 製造業 | 37 | 24.5 |
| 電気・ガス・熱供給・水道業 | 0 | 0.0 |
| 情報通信業 | 16 | 10.6 |
| 運輸業、郵便業 | 5 | 3.3 |
| 卸売業、小売業 | 18 | 11.9 |
| 金融業、保険業 | 3 | 2.0 |
| 不動産業、物品賃貸業 | 3 | 2.0 |
| 学術研究、専門・技術サービス業 | 9 | 6.0 |
| 宿泊業、飲食サービス業 | 2 | 1.3 |
| 生活関連サービス業、娯楽業 | 4 | 2.6 |
| 教育、学習支援業 | 3 | 2.0 |
| 医療、福祉 | 15 | 9.9 |
| 複合サービス業(郵便局、協同組合) | 4 | 2.6 |
| その他のサービス業(他に分類されないもの) | 12 | 7.9 |
| 公務(他に分類されるものを除く) | 3 | 2.0 |
| 分類不能の産業(上記以外) | 0 | 0.0 |
| 合計 | 151 | 100.0 |

²⁾ ここでいう“佐賀県内企業”とは佐賀県内に本社を置く企業のみならず、支店、営業所等を置く企業も含める。

効解答率18.3%)。回答企業の内訳は表1-1、1-2の通りである。

3. 分析結果

3.1 採用活動のオンライン化への対応状況

本稿の目的である、採用活動のオンライン化の状況について質問したところ、表2で示すように、68社(45%)が「対応している」、23社(15.3%)が「対応を検討しており実現できそうである」28社(18.5%)が「対応を検討しているが困難だと感じる」、32社(21.2%)が「対応していない」と回答した。また、従業員規模別に対応状況を見ると、100人以上の企業(「100~300人未満」と「300人以上」)の企業では、「対応している」割合が最も高くなっているが、100人未満の企業では、「対応していない」割合が高くなっている。従業員規模がある程度大きいことが、採用活動のオンライン化を促すことに繋がっていることが示唆される。

表2. 従業員規模とオンライン化の対応関係(括弧内は割合)

| 対応状況 従業員数 | 対応していない | 対応を検討しているが困難だと感じる | 対応を検討しており実現できそうである | 対応している | 合計 |
|--------------|-----------|-------------------|--------------------|-----------|-------------|
| 1~100人未満 | 23 (33.8) | 13 (19.1) | 10 (14.7) | 22 (32.4) | 68 (100.0) |
| 100~300人未満 | 6 (14.6) | 8 (19.5) | 8 (19.5) | 19 (46.3) | 41 (100.0) |
| 300人以上 | 3 (7.1) | 7 (16.7) | 5 (11.9) | 27 (64.3) | 42 (100.0) |
| 合計 | 32 (21.2) | 28 (18.5) | 23 (15.3) | 68 (45.0) | 151 (100.0) |

3.2 オンライン化された採用プロセス³

次に、オンライン化への対応状況で「対応している」及び「対応を兼用しており実現できそうである」と回答した企業91社に対して、オンライン化した、あるいはオンライン化する予定の採用プロセスについて質問した。表3が示すように、従業員規模によらず「会社説明会、合同説明会」は約80%、「一部の面談・面接」は約50%の企業がオンライン化している。さらに、従業員数300人以上の企業では、「1 day 仕事体験」および「内定通知から入社まで

³ 本来インターンシップは、「採用活動」には当たらないが、採用プロセスとして考えた場合には、インターンシップと採用活動には関連があると考えた。

のフォロー」についても約50%の企業がオンライン化している。また、特徴的な事項として、従業員数300人以上の企業では30%程度が「すべての面談・面接」をオンライン化している。一方、「OB/OG 訪問」および「1 Day を除くインターンシップ」のオンライン化は約5%に留まっている。概ね採用活動の初期プロセスでは、オンライン化が進み、より特定の人物を評価する必要があるプロセスでは、オンライン化が進まない現状がみてとれる。

表3. オンライン化されている採用プロセス (%)

| | OB/OG 訪問 | インターンシップ (1 Day は除く) | 1 Day 仕事体験 (1 Day インターンシップ) | 会社説明会、合同説明会 | 応募書類 (エントリーシートなど) の提出 | 応募書類による選考 | 一部の面談・面接 | すべての面談・面接 (最終面接等も含む) | 内定通知から入社までのフォロー | 入社手続き等 | 入社式・入社後研修 | その他 |
|-------------------|----------|----------------------|-----------------------------|-------------|-----------------------|-----------|----------|----------------------|-----------------|--------|-----------|------|
| 1～100人未満 (n=32) | 0.0 | 9.4 | 25.0 | 81.3 | 46.9 | 34.4 | 59.4 | 3.1 | 25.0 | 6.3 | 6.3 | 9.4 |
| 100～300人未満 (n=27) | 0.0 | 0.0 | 3.7 | 88.9 | 18.5 | 14.8 | 44.4 | 3.7 | 22.2 | 11.1 | 7.4 | 11.1 |
| 300人以上 (n=32) | 15.6 | 6.3 | 50.0 | 78.1 | 43.8 | 25.0 | 50.0 | 34.4 | 56.3 | 25.0 | 25.0 | 6.3 |
| 全体 (n=91) | 5.5 | 5.5 | 27.5 | 82.4 | 37.4 | 25.3 | 51.6 | 14.3 | 35.2 | 14.3 | 13.2 | 8.8 |

3.3 採用活動をオンライン化したことのメリットと課題

では、採用活動をオンライン化したことのメリットとデメリットをどのように感じているのかというと、表4よりオンライン化した企業の55%以上がメリットを感じていることが分かる。さらに表5より、メリットとして考えられるものの中でも、「遠方の候補者との接点が増えた」ことは従業員規模に依らず、オンライン化最大のメリットであることが分かる。また、「面接などの工数削減・選考のスピード向上につながった」、「候補者と気軽に接点を持つことができた」については、従業員規模300人以上でメリットを感じている企業数が多いことがわかる。

表4. オンライン化のメリット・デメリットの実感

| | n | % |
|-------------------|----|------|
| メリットが大きい | 7 | 7.7 |
| どちらかといえばメリットが大きい | 44 | 48.4 |
| どちらかといえばデメリットが大きい | 19 | 20.9 |
| デメリットが大きい | 5 | 5.5 |
| わからない | 16 | 17.5 |
| 合計 | 91 | 100 |

表5. オンライン化のメリット (%)

| | 遠方の候補者との接点が増えた | 面接などの工数削減・選考のスピード向上につながった | 候補者と気軽に接点を持つことができた | オンラインならではの採用コンテンツ設計・コミュニケーションができた | 候補者の管理がしやすくなった | 面接官のフィードバックが管理・共有しやすくなった | メリットはない | その他 |
|-------------------|----------------|---------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------|--------------------------|---------|------|
| 1～100人未満 (n=32) | 62.5 | 25.0 | 37.5 | 12.5 | 18.8 | 6.3 | 6.3 | 12.5 |
| 100～300人未満 (n=27) | 74.1 | 37.0 | 25.9 | 3.7 | 3.7 | 0 | 3.7 | 11.1 |
| 300人以上 (n=32) | 84.4 | 53.1 | 46.9 | 18.8 | 6.3 | 3.1 | 3.1 | 6.3 |
| 全体 (n=91) | 73.6 | 38.5 | 37.4 | 12.1 | 9.9 | 3.3 | 4.4 | 9.9 |

一方、オンラインでの採用活動の課題について、表6が示すように「候補者の印象を正確に把握しづらい」と感じる企業が約80%、「職場の雰囲気伝えることが難しい」と感じる企業が約70%であった。また、「選考評価が正しくできているか、判断が難しい」、「面接官が、熱意や想いを伝えづらい」、「採用イベント等において、オンラインならではのコンテンツ設計が難しい」の項目についても、全体での割合が35%以上と、オンラインでの採用活動には複数の課題意識があることが分かる。

表6. オンラインでの採用活動の課題

| | 候補者の印象を正確に把握しづらい | 職場の雰囲気を伝えることが難しい | 選考評価が正しくできているか、判断が難しい | 面接官が、熱意や想いを伝えづらい | 採用イベント等において、オンラインならではのコンテンツ設計が難しい | システムや通信の不具合等で、スムーズに面接ができない | 面接フローの設計が難しい | その他 |
|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------|-----|
| 1～100人未満 (n=32) | 84.4 | 68.8 | 40.6 | 37.5 | 31.3 | 31.3 | 15.6 | 6.3 |
| 100～300人未満 (n=27) | 81.5 | 63.0 | 37.0 | 40.7 | 29.6 | 18.5 | 0 | 7.4 |
| 300人以上 (n=32) | 78.1 | 81.3 | 46.9 | 31.3 | 46.9 | 34.4 | 6.3 | 6.3 |
| 全体 (n=91) | 81.3 | 71.4 | 41.8 | 36.3 | 36.3 | 28.6 | 7.7 | 6.6 |

3.3 今後のオンライン化ニーズと障害

すでにオンライン化に対応している企業及び、未対応の企業それぞれに、今後オンライン化したい採用プロセスについて質問した。その結果、表7、8に示すように、従業員規模やオンライン化の対応状況に依らず、採用プロセスの初期段階である「会社説明会・合同説明会」や「応募書類の提出」、「応募書類による選考」、「一部の面談・面接」のオンライン化ニ

表7. オンライン化したい採用プロセス（オンライン化対応済み企業）

| | OB\OG訪問 | インターンシップ (1 Dayは除く) | 1 Day 仕事体験 (1 Day インターンシップ) | 会社説明会、 合同説明会 | 応募書類 (エントリーシートなど)の提出 | 応募書類による選考 | 一部の面談・面接 | すべての面談・面接 (最終面接等も含む) | 内定通知から入社までのフォロー | 入社手続き等 | 入社式・入社後研修 | その他 | 特になし |
|----------------------|---------|------------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------------|-----------|----------|-------------------------|-----------------|--------|-----------|-----|------|
| 1～100人未満 (n=32) | 12.5 | 6.3 | 18.8 | 43.8 | 34.4 | 25.0 | 28.1 | 9.4 | 18.8 | 21.9 | 9.4 | 3.1 | 15.6 |
| 100～300人未満 (n=27) | 14.8 | 3.7 | 33.3 | 51.9 | 25.9 | 14.8 | 33.3 | 7.4 | 40.7 | 29.6 | 11.1 | 0 | 7.4 |
| 300人以上 (n=32) | 21.9 | 12.5 | 12.5 | 21.9 | 25.0 | 6.3 | 18.8 | 3.1 | 3.1 | 18.8 | 6.3 | 3.1 | 25.0 |
| 全体 (n=91) | 16.5 | 7.7 | 20.9 | 38.5 | 28.6 | 15.4 | 26.4 | 6.6 | 19.8 | 23.1 | 8.8 | 2.2 | 16.5 |

表8. オンライン化したい採用プロセス（オンライン化未対応企業）

| | OB\OG訪問 | インターンシップ (1 Dayは除く) | 1 Day 仕事体験 (1 Day インターンシップ) | 会社説明会、 合同説明会 | 応募書類 (エントリーシートなど)の提出 | 応募書類による選考 | 一部の面談・面接 | すべての面談・面接 (最終面接等も含む) | 内定通知から入社までのフォロー | 入社手続き等 | 入社式・入社後研修 | その他 | 特になし |
|----------------------|---------|------------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------------|-----------|----------|-------------------------|-----------------|--------|-----------|------|------|
| 1～100人未満 (n=36) | 5.6 | 8.3 | 2.8 | 36.1 | 41.7 | 30.6 | 44.4 | 8.3 | 19.4 | 13.9 | 0 | 16.7 | 5.6 |
| 100～300人未満 (n=14) | 0 | 0 | 0 | 21.4 | 28.6 | 21.4 | 35.7 | 0 | 28.6 | 7.1 | 0 | 57.1 | 0 |
| 300人以上 (n=10) | 10.0 | 10.0 | 10.0 | 70.0 | 10.0 | 10.0 | 10.0 | 0 | 10.0 | 10.0 | 10.0 | 20.0 | 10.0 |
| 全体 (n=60) | 5.0 | 6.7 | 3.3 | 38.3 | 33.3 | 25.0 | 36.7 | 5.0 | 20.0 | 11.7 | 1.7 | 26.7 | 5.0 |

ズが高いことがわかる。一方、「全ての面談・面接」や「入社式・入社後研修」など人物像をより深く知ることや密なコミュニケーション、関係構築を目的とする採用プロセスについては、オンライン化のニーズが低いことがわかる。

次に、採用プロセスをオンライン化する際の障害については、従業員規模およびオンライン化の対応状況に依らず、「システム・ツール導入のための費用」、「システム・ツールが活用できる人材の不足」が障害になると考える企業が25%以上であった。また、「セキュリティに対する心配」についても、100人未満の企業でオンライン化対応済みの企業を除き、25%以上であった。なお、オンライン化未対応企業の特徴として、「目的にあったシステム・ツールが分からない」、「導入の効果が分からない、見込めない」の割合も概ね25%以上であった。

表9. 採用プロセスをオンライン化する際の障害（オンライン化対応済み企業）

| | システム・ツール導入のための費用 | 目的にあったシステム・ツールが分からない | システム・ツールが活用できる人材の不足 | セキュリティに対する心配 | 導入の効果が分からない、見込めない | 適切なアドバイザーなどがいない | 課題は特にない（なかった） | その他 |
|------------------|------------------|----------------------|---------------------|--------------|-------------------|-----------------|---------------|------|
| 1～100人未満（n=32） | 25.0 | 12.5 | 31.3 | 18.8 | 25.0 | 15.6 | 15.6 | 3.1 |
| 100～300人未満（n=27） | 37.0 | 7.4 | 37.0 | 33.3 | 11.1 | 11.1 | 14.8 | 3.1 |
| 300人以上（n=32） | 37.5 | 6.3 | 28.1 | 43.8 | 9.4 | 0.0 | 28.1 | 6.3 |
| 全体（n=91） | 33.0 | 8.8 | 31.9 | 31.9 | 15.4 | 8.8 | 19.8 | 12.5 |

表10. 採用プロセスをオンライン化する際の障害（オンライン化未対応企業）

| | システム・ツール導入のための費用 | 目的にあったシステム・ツールが分からない | システム・ツールが活用できる人材の不足 | セキュリティに対する心配 | 導入の効果が分からない、見込めない | 適切なアドバイザーなどがいない | 課題は特にない（なかった） | その他 |
|------------------|------------------|----------------------|---------------------|--------------|-------------------|-----------------|---------------|-----|
| 1～100人未満（n=36） | 38.9 | 41.7 | 30.6 | 30.6 | 30.6 | 16.7 | 11.1 | 5.6 |
| 100～300人未満（n=14） | 35.7 | 35.7 | 42.9 | 42.9 | 42.9 | 35.7 | 7.1 | 7.1 |
| 300人以上（n=10） | 50.0 | 20.0 | 50.0 | 30.0 | 40.0 | 10.0 | 20.0 | 0.0 |
| 全体（n=60） | 40.0 | 36.7 | 36.7 | 33.3 | 35.0 | 20.0 | 11.7 | 5.0 |

まとめ

本稿により明らかになった点は以下の通りである。

第一は、従業員規模が大きい企業ほど採用活動のいずれかのプロセスをオンライン化して

いるということである。採用プロセスの中でも「会社説明会・合同説明会」は最もオンライン化されている。

第二は、オンライン化によって得られるメリットは、「遠方の候補者との接点が増えた」ことであり、採用候補者の母集団形成に効果的であることが推察された。その一方で、オンライン上での採用活動では、「候補者の印象を正確に把握しづらい」ことや「職場の雰囲気を伝えることが難しい」というような双方向の情報伝達が課題であることが分かる。

第三は、従業員規模やオンライン化の有無に関わらず、採用プロセスの初期段階をオンライン化したいというニーズが高い。しかしながら、費用や活用できる人材の不足が導入の障害であることがわかる。

以上のことから、佐賀県内における採用活動のオンライン化は、一定程度の進展が見られるが、採用プロセスでとらえた場合、人物の見極めや関係構築の段階ではオンライン化は十分に進んでいない。また、従業員規模でもその導入状況に差が見られ、採用プロセスのオンライン化の難しさが感じられる。

参考文献

- 1) マイナビ “2021年卒大学生活動実態調査（10月）” マイナビ
<https://dugf25wejf35p.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/10/2021%E5%B9%B4%E5%8D%92%E6%B4%BB%E5%8B%95%E5%AE%9F%E6%85%8B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%EF%BC%8810%E6%9C%88%EF%BC%89.pdf>（参照2022-01-22）
- 2) マイナビ “2021年卒企業新卒内定状況調査” マイナビ
https://dugf25wejf35p.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/10/1-1_2021%E5%8D%92%E3%83%9E%E3%82%A4%E3%83%8A%E3%83%93%E4%BC%81%E6%A5%AD%E6%96%B0%E5%8D%92%E5%86%85%E5%AE%9A%E7%8A%B6%E6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%BB-1.pdf（参照2022-01-22）
- 3) サガ就活ナビ <https://shukatsu.saga-s.co.jp/>（参照2022-01-22）

小学校生活科の変遷と今日的課題の考察

栗山 裕至

The Changes and Problems on Living Environment Studies

Hiroshi KURIYAMA

要 旨

小学校生活科は、平成元年度学習指導要領改訂時に小学校低学年の新教科として、既に30年以上が経過した。「新しい学力観」のもと、教師の学習指導のあり方にも大きな転換を迫ることとなったこの教科であったが、時代の変遷の中で、生活科の位置づけや教科内容にも変化が生じることとなった。一方で、教科誕生時より今日まで継続した課題も存在する。

子どもの日常生活のあり方そのものが大きく変貌していることが、実態調査データや、子どもの遊びをめぐるレポートから明らかになっており、こうした変化を前提として生活科教育の実践上の課題を具体的に検討していくことの必要性が明らかとなった。

【キーワード】生活科、遊び

はじめに

平成元年度の学習指導要領改訂によって、新たに小学校の教科として生活科が誕生してから、既に30年以上が経過した。いわゆる「新しい学力観」のもとに、「指導」から「支援」への大きな意識改革が全国の教員諸氏へ求められるなど、この平成元年度改訂は教育界において非常に大きな変わり目であったと思われるが、その中でも、生活科の新設とそれに伴う小学校低学年の理科・社会科の廃止は様々な意味での大転換であったと推察される。

その後、「ゆとり教育」への批判など、学力をめぐる様々な論争が生まれたり、幼児教育・保育との円滑な接続の必要性が求められたりする中で、生活科の位置づけや教科内容についても変化が生じた。今日の教育課程における生活科のありようは、教科として既に小学校教育の中で十分に認知され定着した存在でありながら、同時に当初の姿から大きく変わった側面もあるといえよう。

そこで本論では、小学校生活科の新設に至る経緯、教科内容の変遷について概観し、さらに今日の生活科の特徴と重要点、そして課題点などについて、特に「遊び活動」をめぐる内容に焦点化しながら考察を行っていきたい。

1. 小学校生活科の新設に至る経緯

教科としての理科や社会科は、一般に俗称される「主要教科」の教科群に含まれており、年間授業時数や教科内容の変動があるにせよ、必須の学習として揺るぎない存在であるとみなすのが、今日の社会一般の感覚ではないかと思われる。

しかし、低学年児童の実態と理科・社会科の教科内容や指導形態が決して相応していないという指摘が、かつての教育界の中には存在し、様々な論議がなされていた。例えば波多野によると、昭和42年10月の教育課程審議会答申では「低学年社会科については、具体性に欠け、教師の説明を中心にした学習に流れやすい内容の取り扱いについて検討し、発達段階に即して効果的な指導ができるようにすること、また、低学年理科については、児童が自ら身近な事物や現象に働き掛けることを尊重し、経験を豊富にするように内容を改善すること」という厳しい指摘がなされている。¹⁾また、この答申を受けた昭和43年改訂学習指導要領では、「子どもにとって具体性のない知識の教示に流されやすい内容を除き、遊びなどを通して、親しみやすい自然の事物・現象に直接働きかける内容を重視する」²⁾などの改善が図られている。児童の発達の実態や社会状況を踏まえた教科の在り方が模索されていた当時の状況が、くっきりと浮かび上がってくる。

また、これと関連して、新しい教科の創設をめぐる議論もあった。例えば昭和46年の中央教育審議会答申では「低学年における、知性・情操・意志及び身体の総合的な教育訓練により、生活および学習の基本的な態度・能力を育てることが重要である」³⁾とされ、従前の教科区分にとらわれない教育課程のあり方を再検討する示唆を与えた。昭和48年11月発足の教育課程審議会では低学年教科構成について様々な角度から本格的な審議が行われたとされている。⁴⁾昭和50年の教育課程審議会「中間まとめ」においては「児童が自分たちをとりまわっている社会的及び自然的な環境について学習することを共通のねらいとするような新しい教科を設けることを研究してみる必要がある」⁵⁾という方向性までが示されている。しかし、教科の廃止や新設というのは極めて大きな改革であり、行政側としても重い決断を迫られることであるのは言うまでもない。事実、昭和51年の教育課程審議会の「審議のまとめ」では、「現行の教科の編成を変えるかどうかについては、そのことによる指導の効果や学校における教育条件等も十分考慮して決定しなければならず、現在、直ちに教科の編成を変えることには、なお研究と試行の積み重ねが必要であるという考えが強く、むしろ教科の編成は現行どおりとし、学習指導要領上の措置を含めて低学年における合科的な指導を従来以上に推進するような措置をとることが望ましい」⁶⁾という方針が出された。昭和52年改訂学習指導要領における内容構成にもさきの方針は反映され、新教科誕生への流れは一度止まることになったようである。

しかしその後、昭和58年中教審教育内容等小委員会から「小学校低学年の教科構成について、国語、算数を中心としながら既存の教科の改廃を含む再構成を行う必要がある」⁷⁾という見解が出されるなどして教科再編の機運が高まりを見せ、昭和61年の臨時教育審議会第二

次答申を経て、ついに生活科が誕生するに至ったわけである。

2. 生活科の教科内容の変遷と、重要性の推移

生活科という教科を創設するにあたって、どのような教科像がイメージされていたのであろうか。例えば、稲垣忠彦ほか9名の編集による『シリーズ授業 実践の批評と創造⑥生活科 紙を作る・ヤギを育てる』の中で、佐伯胖は「生活科というのは、このように、従来の『学校知』の虚構性を打破して、子どもたちが自分の『生きざま』をかけて学ぶ経験をさせるものであってこそ、本来の意味がある、と考える。」⁸⁾と述べており、生活科がこれまでの学校教育の在り方を大きく揺さぶり、変革をもたらす存在でなくてはならないという強い思い入れを披歴している。

また、稲垣忠彦・河合隼雄・竹内敏晴・谷川俊太郎・野村庄吾・佐藤学・石井順治・前島正俊・牛山栄世・平林裕一・柿崎和子による同書中の座談会では、「生活科を、日本の教師の歴史的な実践とその蓄積の延長として発展させるのか、あるいは、逆に、学習指導要領で決められたからということで受け身になって進めるのか、そこが分かれ目ですね。(稲垣)」⁹⁾「生活科は、理科の実験で対象化したようなことをやる以上に、たとえば、その温度計がほくらにとってどういう意味があって、どういう使い方ができるか、それがすごくいいことなんだというような一つの目やすを作ってくれる可能性を持つものとして考えたいわけです。(牛山)」¹⁰⁾「生活科は教科だと一応言われていても、その枠を外れた内容を持っている、教科に収まり切れないものを持っている。それを逆に収めようとしたら、大変なことになると思います。(牛山)」¹¹⁾といった発言があり、教科の姿を考える上で、教科内容だけでなく、子どもへの教師の向き合い方や学びの可能性、そして懸念される課題について多面的に論じられている。同書中では、「はがき作り」「ヤギを育てる」の2実践が取り上げられている。「ヤギを育てる」などは、今日の視点から見れば「総合的な学習の時間」に組み込まれるものと思われるが、いずれにせよこうした大がかりで骨太の教育実践が掲載され、論評されていること自体に、かつての生活単元学習的な教科像を小学校生活科に重ね、あるいは比較しようとする姿勢が色濃く見て取れる。だが、こうした教育実践の方向性や構想は、小学校低学年の児童が対象である教科としてそのままかぶせていくことには、もともと若干無理があったのではないかと筆者には思われる。そして、児童の身体的な能力、知識、思考や判断、社会認識等に関わる低学年ならではの特性を念頭に置きながら、教科内容が具体的に定まっていくという流れがあったものと推察している。

教科設立当初、小学校生活科の教科目標は「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」¹²⁾であった。そして、学習指導にあたっては、児童の主体的な活動が重要視されていた。大野連太郎は昭和63年4月に文部省初等中等教育局小学校課より発表された「生活科のねらい及び内容

参考例」¹³⁾を念頭に置きながら、「教師中心の教え込み型の授業ではなく、生活科は、学習者主体の授業であることを強調しているのだろう」と述べている。¹⁴⁾

中学年以降の理科学習や社会科学習とのつながりを念頭に置きつつも、やはり低学年の新たな教科としての特徴や意義を具体的に形にしていくこと、そして「新しい学力観」を踏まえた教育実践の体現が当時として意識されており、そのための「学習支援」のあり方が強調されていたのではないかと考えられる。

当時の教員向けの著作物を見ると、年間指導計画の立て方や単元内容作り、児童への支援の具体的なやり方や学習評価の仕方などをめぐる疑問や悩みが、やはり多くあったことが読み取れる。動植物の飼育・栽培などに不慣れな教員も一定数いたことは、容易に想像できることである。また、教師主導型の授業立案や実践からの転換に困惑する向きもあったであろう。

加えて、授業実践を行う側の小学校では、児童が学習活動を進めるための環境が必ずしも整っていたわけではない。平成2年度の新採用教員であった公立学校某教員への筆者によるインタビューでは、「赴任校がたまたま新設校だったことも重なり、自然環境に触れさせることが非常に困難であった。何だったらできるだろうかと毎回非常に頭を悩ませた。」とのことであった。地域や学校により事情の違いはもちろんあろうが、季節ごとの動植物の変化について実際に見たり触れたりしながら実感を持って味わったり、昔遊びを含む様々な遊び活動を通した学びを展開したりするための人的・物的環境が、必ずしも十分とは言えないままで授業にあたらなくてはならない例が多々あったのではないかと推察される。

その後、「新しい学力観」に基づく教育に対し、特に平成10年の学習指導要領改訂・施行の内容に対し、それを「ゆとり教育」として批判する動きが出現する。教科内容の削減や、学習者の主体性を重要視し教師の支援を強調する当時の教育課程に対し、児童・生徒の学力低下の元凶とする見方が大きくなるとなった。

生活科をめぐっては、まず平成10年改訂では、教科目標を第1学年と第2学年を合わせた形で示すという形に変わった。また、「児童の気づきを大切にすること」がうたわれた。新設された教科のあり方について、校外での活動を積極的に取り入れることを求める等、主体的な学習活動を通して児童の側から様々な気づきが生まれるような生活科学習の実践を求めたと考えられる。

さらに平成20年の学習指導要領改訂では、「気づきを質的に高める」ことが重要とされていく。それまでは児童の気づきを大切に、いろいろな気づきが児童の側から生まれるような場の設定や、気づきについての児童の発言を奨励することを重んじていた。しかし、平成20年1月の中央教育審議会答申では「指定校の調査などによると、学数活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気づきを質的に高める指導が十分に行われていない」¹⁵⁾「児童の知的好奇心を高め、科学的な見方・考え方の基礎を養うための指導の充実を図る必要がある」¹⁶⁾といった指摘がなされた。児童が気づきを質的に高めていくため

には、例えば授業者による「どうしてそうなるのだろうか？なぜだと思えるかな？」といった問いかけが求められよう。さらに、ある児童が気づいた内容とその重要性を学級全体で共有するような授業展開が、授業者に求められる。単純に児童主体で活動性の高い発散的な活動を行ったり、児童がやりたいことを観念的に尊重するといった消極的（ないしは放任的）なあり方ではなく、学習が深まっていくような導き方を、授業者がより意識することが求められるようになったと考えられる。学力をめぐる社会的な動向を踏まえ、生活科にあっても学習の質の向上について取り組みを行わざるを得なくなったと見ることができよう。また、「児童の知的好奇心を高め、科学的な見方・考え方の基礎を養う」という指摘の文言からは、中学年以降の理科や社会科等の学習指導とのつながりを求めている、とみることができる。

平成29年改訂の現行学習指導要領においては、他教科と同様に、生活科においても「資質・能力の育成」が明確に求められた形へ変わる。平成28年12月の中央教育審議会答申において、生活科に対しては「活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。『活動あって学びなし』との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある。」¹⁷⁾という指摘がなされた。また、「社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続を明確にすること。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や『見方・考え方』のつながりを検討することが重要である」¹⁸⁾とも指摘がなされた。これらの指摘を受け、改訂にあたって育成する資質・能力（特に「思考力、判断力、表現力等」）が具体的にどのような見直しが行なわれることとなったが、これは同時に、当初は理科や社会科とは全く異なる内容や特質を備えた新しい教科であると強調された生活科が、教科としての独立性は維持しつつも、明確に中学年以降の理科や社会科との関係性を意識した実践に取り組むべき教科であるように変化したものとみなされるであろう。

また、平成29年改訂の学習指導要領では、これまでも言及されていた幼児期の教育との連携や接続について、より具体的に踏み込むこととなった。中央教育審議会答申において「生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取り組みとすること」¹⁹⁾としてスタートカリキュラムへの検討が求められたことを受けて、小学校入学当初の段階で生活科を中心とした豪華的・関連的な指導などの工夫を行うことが示された。ここに至り、生活科は初等教育におけるスタートカリキュラムの中核となる教科という性格を、よりいっそう強くしたことになる。

ここで難しいのは、教科の新設時から一貫して、生活科には「合科的・関連的な指導」が求められ続けている点である。合科的な学習内容の構成や授業手法の必要性については、対象児童が発達的にまだ未分化な段階にとどまっていることから、縦割りの教科の枠組みにとらわれない学習活動が必要である、とする説明が多くなされる。清水は、低学年児童の関心事から考えるならば、社会事象や自然事象の学習を出発点にしつつ国語的要素や算数的要素

や図工的要素等が関連してくるというのが自然であるという発達の視点に言及し、さらに「低学年児童の特性を考えれば、あるいは、生活科はわずか週三時間配当という時間的制約を考えれば、当然他教科や他領域との合科的な指導の配慮がなされねばならないはずである」²⁰⁾と述べている。カリキュラム編成の具体的なあり方についてのこの指摘は、現在の生活科について（さらには教科等の学習全体について）「カリキュラム・マネジメント」が求められている事とも符合している。だが、30年以上を経過してなおこの合科的・関連的な指導は、生活科実践の課題となっている。現行の教育課程では、特にスタートカリキュラムにおける合科的な指導の工夫について、重要点として示しているが、今まで解決や克服が十分に図られず、大きな課題として今日まで残ってきたという事実は重いと思われる。

3. 子どもの遊びをめぐる変化

生活科の変遷には、より充実した教育成果を求める時代の要請が反映している。その一方で、生活科が文字通り私たちの生活との関係性のもとにある教科であることから、現代における私たちの生活様式の急激な変貌が、生活科教育に影響することも避けられない。

2022年現在、新型コロナウイルス感染症への予防対策として、学校の内外を問わず、子どもたちの人との関わりに制約・制限がなされている。本来は楽しい語らいが生まれるはずの給食の時間でさえ、子どもたちは黙って食事をとらなくてはならない。友達との遊び活動においても、密集した状態や相互の接触を避けなくてはならず、遊び自体の成立が特に困難となっている。

だが、コロナ禍が到来する以前から、子どもの生活に大きな変化が生じていたことは、既に指摘されている。物との関わりや人との関わりが変化することは、自分を取りまく世界をどのように捉えるかが変化することにもつながる。このことは、生活科で企図されている自己認識にも関係してくるであろう。そこで、生活科で広く扱われる遊びの活動を通じた学びと特に関わると思われる、現代の児童の遊びの実態について、統計資料等に基づきながら論じていきたい。

(1) 統計データからみる子どもの生活と遊び

まず、厚生労働省が行った「第16回出生児縦断調査結果概況」²¹⁾のデータから、子どもと遊びについてみてみる。この調査は2001年1月10日から17日の間、および7月10日から17日の間に出生した子を対象としており、第1回から第6回まで調査されている。以下に紹介するのは第6回調査（対象児は5歳6か月、38535人）の結果に基づくものであり、調査は、2006年8月1日と2007年2月1日の2回行われている（調査項目は一部複数回答）。

「遊び場所」についての回答では、児童館や児童公園などの公共の遊び場で「よく遊ぶ」子が15.1%、「時々遊ぶ」子は63.6%であり、合計すると約8割に上る。一方で、原っぱ、林、海岸などの自然の場所で「遊ばない」子が40.8%、空き地や路地で「遊ばない」子が59.3%

いた。路地については車両が行き来する場所であり、安全の点から致し方ないとしても、遊び場をめぐるこの実態は、子どもの遊び方にも連動しているであろうことが推察される。

遊び相手をめぐっては、同い年の子、大人（親、祖父母等）と遊ぶ子は合計で約9割に達する。また、「よく遊ぶ子」の相手は兄弟が7割強、次いで同い年の子5割となっており、異年齢の子ども同士の間わりの機会が乏しくなっている可能性がある。「遊び場所で気にかかること」という質問には、「雨天時に（家以外で）遊べる場所がない」という回答が5割を超え、「友だちとの関係で気にかかること」の質問に「近所に友達がない」という回答が3割を超えた。遊びをめぐるの不自由さを子どもが抱えていることが、これらのデータから見て取れよう。

「コンピュータゲーム（テレビゲーム、携帯型ゲーム等）」をする子の割合は5割を超え、日曜日にする子が平日より多数いるデータも得られている。さらに、コンピュータゲームを平日も日曜日もする子が37パーセントおり、これにテレビ視聴時間を重ねると、テレビを視聴する時間が長い子ほど、コンピュータゲームをする割合が高いことが分かっている。テレビ視聴とゲームとの相関性の有無や背景の検証が必要に思われる。また、日常における遊び方だけでなく、生活習慣のあり方とも関連してくる可能性がありそうである。

厚生労働省によるこの縦断調査からは年数が経過しており、特にゲームに関わる現在の実態は、さらに何らかの変化が加わっていそうである。本考察では直近の同調査のデータとの詳細な比較検証まで立ち入れないが、いずれにしてもこの調査結果から、子どもの多様な遊びのあり方を空間的にも時間的にも保証していくことが困難になっている現状が、ある程度浮き彫りにされていることは確かであろう。

次に、放課後の子どもと遊びの実態について、学童保育との関係から調査した内容を見ていく。2010年に行われたこの「放課後の遊びについてのアンケート調査」（調査項目は一部複数回答）では、東京都及び都に隣接する4県の学童保育実施の小学校の2939名の児童が対象となっている。²²⁾

遊ぶ時間があるかどうかとの問いに対しては、「少しある」子が56.6%、無いという子が8.9%おり、子どもの慌ただしい日常が垣間見える。

よく遊ぶ場所への問いには「家の近くの公園」が最も回答数が多く、さきの厚生労働省の調査結果と符合する。よくする遊びは何かとの問いには、「携帯型ゲーム」が41%で第1位となり、家庭内設置の「テレビゲーム」も17.7%であった。これらの合計も、さきの厚生労働省の調査結果と同様である。ただ本調査では、ゲームでの遊びの増加は第5学年がピークであるという結果も出ている。

同学年の子と遊ぶ子が、この調査では8割を占めており、3～5人のグループで遊ぶ傾向も確かめられている。

ここで注目されるのは、学童保育の子とそうでない子の比較では、学童保育の子のほうがゲームで遊ぶ子の割合が減って外遊びの割合が増えること、伝承遊びや自分で考えた遊びの

割合が高いことである。加えて、学童保育のイメージについての問いに対し、最多の「自分たちで自由に遊ぶことができ楽しい所 (66.2%)」の他に、「上の学年や下の学年の人と遊ぶことができ楽しい所」との回答が35パーセント超あった。学童保育の時空間においては、遊びの内容や人との関わりに幅広さが生まれることが示されており、学童保育のもつ特徴や、子どもの育ちへもたらす影響（遊びが豊かになったり、人間関係が豊かになったりする）が見て取れる。一方で、「外遊びをする」という回答であっても、実際には遊びに行った先でゲームをしている（単に物理的に屋外にいるというだけ）という例が少なくない。つまり、学童保育との関わりに関係なく、「いつでもどこでもゲーム」という可能性もあるのである。

(2) 「かくれんぼ」のレポートから見えてくるもの

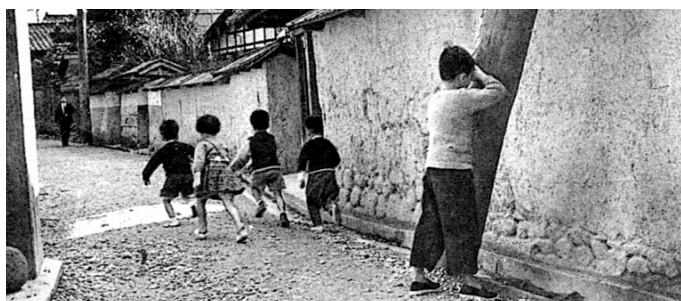


図1 かつてのかくれんぼの様子(平成30年4月28日朝日新聞より抜粋)



図2 集団で隠れる小学生(平成22年京都の小学校での写真、平成30年4月28日朝日新聞記事より抜粋)

2018年4月28日の朝日新聞朝刊で、「かくれんぼ」を例に、子どもの遊びをめぐる大きな変化が取り上げられている。象徴的な事例であるため、これをもとに論じていきたい。

研究者の杉本厚夫は平成7年頃に、大学の親子遊び塾というイベントで小学生がかくれんぼする様子を見ていて、異変に気づいたという。「隠れていても、声を上げたり手を振ったりして、鬼に見つかる『あー良かった』と出てくる。集団で隠れる子たちもいました。(中略) 教え子の大学生に聞くと、何人かが『僕も怖くてできないんです』と言うんです。これは特殊な現象じゃないと考え、研究を始めたんです」²³⁾とのことである。

埼玉県蕨市の「ひかり幼稚舎」教諭の森上創も「うちの子たちも、全く同じです。(中略) 鬼をやっていると『バー』と出てくる」²⁴⁾と語り、さきの杉本と同様の指摘をする。図2は京都の小学校でのかくれんぼの様子を写したものであり、地域を問わずかくれんぼの仕方が変容していることがわかる。いうまでもなく、このような「かくれ方」ではすぐにいっぺんに鬼に見つかる結果となり、遊び自体が成立しない。あるいは、かくれ続ける緊張感に子どもが耐えられずにいるのかもしれない。

かくれんぼ遊びをめぐるこのような現象の背景は何なのか。前出の杉本は、みんなで一人を無視するいじめである「シカト」が出現したことで、かくれんぼ遊びにおいても実際に置いてけぼりになる子が出てきたとする。そのため、「見つからなかったらどうしよう」という不安や孤独感でいっぱいになってしまい、複数で一か所に隠れたり、自分から隠れ場所を知らせるような現象が起こっていると分析する。また、森上は「今は遊びが次々と変わり、隠れている自分の存在が忘れられているかも、と不安になるのかもしれない。(中略) 一人っ子が増え、近所づきあいが減り、地域でかくれんぼを『復習』する機会が減ったからでしょう」²⁵⁾と語っている。習い事などをこなしながら日常を送ることで、子ども一人ひとりの生活時間帯の構成は多様化し、複数の子どもが共通して遊べる時間の確保は困難となっている。子どもそれぞれが抱える事情のために、遊びの人数や構成メンバーが入れ替わったり、スリルのある遊具を求めながら複数の公園等をつまみ食いのように移動したりする例は、筆者自身も観察した経験がある。そうした行動形態の中で、(意図的か無意図的かはともかく) 自分の存在が忘れられてしまうことは、確かに子どもにとって怖いことであろう。そうした事情と、異年齢間での遊びの継承の希少化が、かくれんぼの変質を生んだという指摘には説得力がある。逆に見れば、かくれんぼに限らず、子どもどうしのつながりや信頼関係が前提となって、遊びは成立するのではないかと考えられる。

遊びの中で「勝ち負け」が結果として生じても、人間関係そのものが破綻しないような関係性を、果たして築けているのかどうか。そのことが、かくれんぼの成立の如何によってあぶりだされている。こうした点は、生活科における遊び活動にも共通した課題となるのではないか。実際の生活科の授業だけでは、異年齢の交流を仕組むことは難しさが伴うであろうが、しかし総合的な学習の時間や行事等と関連させることで、上学年の児童と遊ぶ機会を作り出せる可能性はある。そうした場において、例えば、年齢差や体力差が問題にならないような工夫(例「だるまさんが転んだ」)や、複数の遊び方を覚えたり組み合わせたりする工夫(例：様々な種類の「鬼ごっこ」)に取り組みさせることで、「皆が楽しめる時空間を自分たちで考えて創出する意味」に気付かせることができないだろうか。それは、低学年の児童と上学年の児童の双方にとって有益な相互交流となるであろう。遊びを何とか成立させるためにいろいろと選択したり、一時的にルールを変えたりするなどの工夫をすることは、伝承遊びにしばしば見られるが、そうした知恵の意味に気付いたり、試行錯誤を通じて大切さを実感したりするような実践が求められていると、筆者は考える。

4. おわりに～今後の生活科像をめぐる～

新設された当時、生活科は「新しい学力観」に基づく新たな学びを体現する教科として期待されていたことが、同時期の複数の文献にあたる中であらためて実感された。それは、地域独自の文化や特性、学校の環境や子どもの実態を踏まえ、教師自身が創造的に単元開発に取り組み、子ども一人ひとりの可能性を引き出す教科像であったのではないと思われる。

しかし、当時すでに表面化していたとされる「小1プロブレム」は、現在も教師を悩ませる要因の一つである。加えて、様々な要求や課題への取り組みを日々要求される（そしてそれが年々増大している）教員諸氏にとって、創造的な教育実践を実現していくことは非常に厳しい。また、学校と地域社会との関係は必ずしも濃密であるとは限らない。地域の人材（例：伝承遊びを教えてくれる地域住民）との間で具体的な個人レベルの信頼関係を持った教員ばかりであるわけでもない。そして何より、これからの学校を担っていく教員自身が、情報化社会の進展により生活実感が希薄な環境に生まれ育った存在であり、そうした教員が生活科を実践していかななくてはならない。現行の教育課程では、生活科の教科目標のうち(1)(2)について、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」と示している。その基礎がいかなる中身であるのかを、具体的な子どもの姿に根差しながらつかんでいくことが求められてくる。社会が、そして子どもが変貌し続ける中での地道な作業となりそうである。

文中でも触れたが、最新もしくは直近の統計データとの比較検討などが、本考察では行っていない。今日の子どもの生活実態をより詳細に検証し、考察を深めていきたい。

註

- 1) 波多野達二「生活科の成立過程と現状－総合的な学習の時間との関連を中心に－」（『京都教育大学教育実践研究紀要』第11号、平成23年、p. 136）。
- 2) 同書、p. 136。
- 3) 同書、p. 136。
- 4) 清水毅四郎著、『合科・総合学習と生活科』黎明書房、平成元年、p. 46。
- 5) 波多野、前掲書、p. 136。
- 6) 同書、p. 136。
- 7) 同書、p. 136。
- 8) 佐伯胖「『知の営み』の方向転換」（稲垣忠彦ほか編『シリーズ授業 実践の批評と創造⑥生活科 紙を作る・ヤギを育てる』岩波書店、平成4年、p. 195）。
- 9) 同書、p. 34。
- 10) 同書、p. 68。
- 11) 同書、p. 92。
- 12) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322331.htm 文部科学省ホームページより、令和4年1月22日確認。
- 13) 大野連太郎ほか編『生活科の指導計画』中教出版、昭和63年、pp. 185-193。

- 14) 同書、p. 7。
- 15) 『平成20年改訂学習指導要領解説 生活編』 p. 3。
- 16) 同書、p. 3。
- 17) 『平成29年改訂学習指導要領解説 生活編』 p. 6。
- 18) 同書、p. 6。
- 19) 同書、p. 6。
- 20) 清水、前掲書、p. 26。
- 21) https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa/08/21seiki/kekka/1408263.htm 令和4年1月24日確認。
- 22) http://sawayakazaidan.or.jp/asobi_hiroba/data/part02.pdf 令和4年1月24日確認。
- 23) 平成30年4月28日朝日新聞。
- 24) 同上。
- 25) 同上。

参考文献

- ・中野重人著、『生活科の授業づくりQ&A』明治図書、平成2年
- ・大野連太郎ほか編、『生活科をどうとらえるか』中教出版、昭和62年
- ・今谷順重編著『子どもが生きる生活科の授業設計』ミネルヴァ書房、平成6年
- ・中野重人・日臺利夫編著、『生活科の授業づくりと教師』東洋館出版社、平成3年
- ・森隆夫監修、嶋野道弘編著、『生活科情報事典』ぎょうせい、平成5年

[ABト]型から派生した[AッBリ]型のオノマトペ認定に関する考察・その1 ——古語「しかと」「しつかと」「しつかり」を例に——

中里 理子

A Study on Onomatopoeia Recognition of [AQBri] type derived from [ABto]
type, Part 1: The Case of *Shikato*, *Shikakato* and *Shikkari*

Michiko NAKAZATO

【要 旨】

「しつかり」のオノマトペ認定について、もととなった古語「しかと」「しかと」の強調形「しつかと」「しつかり」との関わりを交えて考察した。近世において三語は並立しており、「堅く揺るぎない様子」「確実で間違いない様子・明確な様子」という共通する意味を持っていたが、分野や文型等によって各語の使用状況は異なっていた。また、「しかと」「しつかと」は係っていく動詞の種類が限られていたが、「しつかり」は用法が幅広く「十分に」という意味でも用いられ、意味領域が最も広がった。古語において「密着性」「力を込める様子」「確実さ・明確さ」という音象徴性が生きており、三語ともオノマトペと認められるが、現代の「しかと」「しつかと」は古語的表現となった。現代の「しつかり」は「力を込める様子」「確実さ」にオノマトペとしての音象徴性があり、「十分に」の意味は強調表現の働きを持つことである種の音象徴性が感じられ、オノマトペと認められる。

【キーワード】 しかと・しつかと・しつかり 密着性 力強さ 明確さ 音象徴性

はじめに

[AッBリ]型のオノマトペは「きっぱり」「すっきり」「どっきり」など数多くあり、オノマトペの語形の一つとして認められる。しかし、[AッBリ]型のオノマトペの中には、オノマトペとしての音象徴性が薄れているように感じられる語がある。例えば、「しつかり」は次のような談話で耳にすることが多いが、オノマトペと考えてよいものだろうか。

運営委員長は、与野党双方に対し「国会議員の地位に関わることなので、与野党でしつかり話を前に進めて、全会一致になるようにしてほしい」と要請しました。

(NHK NEWS WEB「国会議員“文書交通費”使途公開義務づけ 与野党の議論進まず」)¹⁾

上記のような場合、「しっかり」は一般的な副詞として意味を強める働きをしているに過ぎないようにも見える。

オノマトペの辞典を見ると、山口仲美編『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』（2003年）では「しっかり」が立項されており、「参考」として、奈良時代にも見られた「しかと」から強調形「しっかと」が生れ、江戸時代に「しっかり」に変化した¹²²と記述されている。「しっかり」のオノマトペらしさを考えるうえでは、古語の「しかと」「しつかと」という語との関わりを見る必要があると思われる。「しっかり」と同様に、他の語形から変化した語に「とっくり」がある。「とくと」から「とつくと」、「とっくり」へと変化したと考えられる語である。このような [ABト] 型から派生したオノマトペのうち、本稿では「しっかり」という [AッBリ] 型のオノマトペを取上げ、オノマトペらしさについて歴史的な経緯をもとに考察していく¹²³。

古語、すなわち江戸時代までの用例は、国文学研究資料館の「日本古典文学大系本文データベース」によって検索し、さらに国立国語研究所の検索アプリケーション「中納言」の「日本語歴史コーパス」によって補った。現代の用例を調査するに際しては「中納言」の「現代日本語書き言葉均衡コーパス BCCWJ」を利用した。原文の引用は調査資料の表記に従う。

1 辞書の記述と意味分類

先に挙げた『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』（2003年）、及び小野正弘編『日本語オノマトペ辞典』（2007年）、飛田良文・浅田秀子編『現代擬音語擬態語用法辞典 新装版』（2018年）では、「しっかり」が立項されている。現代の代表的なオノマトペ辞典において、「しっかり」がオノマトペと認定されていることになる。やや遡って、天沼寧編『擬音語・擬態語辞典』（1974年）、浅野鶴子編『擬音語・擬態語辞典』（1978年）においても「しっかり」が立項されており、古くから「しっかり」がオノマトペと認定されてきたことがわかる。以下、「しっかり」に関連する語とともに、古語辞典での記述を確認し、本稿での意味分類を示す。

『角川古語大辞典』には、以下のような意味記述がある（用例は省略した）。

【しかと】

明確に認めうるさま。「しつかと」とも。「しつかり」と同根。①相応の質量を有してはつきりと感覚できるさま。②ぎっしりと詰っているさま。③事の結果に間違いがないさま。不確実な点を残さないさま。④文末の「まじきか」「まいか」などの表現や命令の表現に応じて、有無を言わず相手の決意や行動を促す場合に用いる。たしかに。正に。

【しつかと】

「しかと」に促音を挿入して強調した語。堅固でゆるぎのないさま。しっかりと。

【しつかり <と>】

「しかと」の強調形。確かな存在感があるさま。「しつかと」とも。①あるべき位置に安定して、ゆるぎない状態であるさま。構成や結合のあり方が破綻のない状態であるさま。②記憶が鮮明であったり、事に対する判断力が的確であったりするさま。冷静に。まちががなく事に対処しうる精神的状況にあるさま。③確実であるさま。確信をもってするさま。④疑いもないほど数量が多かったり、程度がはなはだしかったりするさま。それを手ごたえとしていう。⑤刺戟を強烈に受けるさま。

『角川古語大辞典』では、「しかと」がもとの語形となり、「しかと」の強調形として「しつかと」「しつかり」が用いられ、三語が意味上で密接に関わっていることが示されている。本稿ではその点を踏まえ、さらに三語で意味の比較をしやすいように意味記述をそろえ、以下のように意味分類する。

「しかと」①明確である様子。確実で間違いがない様子。②堅くゆるぎない様子。③すきまなく詰まっている様子。

「しつかと」①明確である様子。確実で間違いがない様子。②堅くゆるぎない様子。

「しつかり」①明確である様子。確実で間違いがない様子。②堅くゆるぎない様子。③たくさんある様子。④よくよく、十分に。

三語に共通する「①明確である様子」には、「しかと見覚えております(能・真奪)」「しつかり預った。(鎌倉三代記)」のように、抽象的な物事や行為、状態について「確実にそうする・そうなる様子」を表すものを分類した。

同じく三語に共通する「②堅く揺るぎない様子」には、「宮御頸ヲ縮テ、刀ノサキヲシカト呀サセ給フ。(太平記)」「夫の膝をしつかと押へ(重井筒)」「ふろしきづ、みを、両手にしつかりか、へて(東海道中膝栗毛)」のように身体的に力を込めて行う動作や状態を表すものを分類した。

「しかと」の「③すきまなく詰まっている様子」は、「廻廊ニシカト並居タリ(太平記)」のように強く密着している様子を表すものを分類した。

「しつかり」の「③たくさんある様子」には「七珍万宝しつかり詰たる土藏の數々(浮世風呂)」のように具体物の数量が多い様子を、「④よくよく、十分に」には「しつかりたのむぞ(東海道中膝栗毛)」のように抽象的な物事や状態について程度が確かな様子を表すものを分類した。

なお、「しかと」から派生した語に「しかしかと」がある。『角川古語大辞典』に立項され、「[しかと][しつかり(と)]などと同根。はっきりと確かなさま²⁴と記述されている。また『日葡辞書』にも「Xicaxicato」の項があり²⁵、当時(中世末)の一般的な語であったと考えられるが、今回の調査では6例しか見られなかったため、また「しつかり」との意味の関連を見るには「しかと」「しつかと」で十分と考えられたため、分析対象には含めない。

日本古典文学大系本文データベース及び「中納言」で得られた用例は、「しかと」108例、「しつかと」76例、「しつかり」61例²⁶であった。最も古い用例は、「万葉集」の「しかとあらぬ鬚かき撫でて（892・山上憶良）」の例である。『角川古語大辞典』では「確実に」の意味としてこの例が記載されている。今回の「日本古典文学大系本文データベース」の調査では、上古の用例はこの1例であり、中古の用例は1例もなく、次に古い例が『太平記』に見られた「しかと」の2例（意味②・③）であった。また、虎明本狂言の用例が見られ、ここには室町時代後期の言葉が反映されていると考えられる²⁷。それ以外は能、浄瑠璃、歌舞伎脚本をはじめとして近世の用例であることから、「しかと」は中世末から近世に多用されていたと考えられる。「しつかと」「しつかり」は調査範囲ではすべて近世の用例であったが、『時代別国語大辞典 室町時代編』の「しつかと」の項に抄物や狂言の用例があり、中世末にも用いられていることがわかる。以上のことから、本稿では、中世末から近世に用いられた「しかと」「しつかと」「しつかり」について考察を加える。

2 「しかと」

「しかと」は「しつかと」「しつかり」に比べて用例数が多かったが、多くが能と狂言の用例であり、全107例中²⁸、能10例、狂言52例であった。用いられる場面に類似性があることを考慮し、分析していきたい。

前節において「しかと」の意味を「①明確である様子。確実に間違いがない様子。②堅くゆるぎない様子。③すきまなく詰まっている様子。」と分類した。③は、調査の範囲では2例しか見あたらなかった。先に挙げた③の「太平記」の例は各種の古語辞典に掲載されており、「しかと」の基本的な意味と言えるが、「しつかと」「しつかり」にはこの意味が見られないため、本稿では③の「すきまなく詰まっている様子」すなわち〈密着性〉という意味を念頭に置きつつ、意味①・②を中心に分析する。

分類ごとの語数は、①80例、②25例、③2例である。調査の範囲で最も古い例は先に挙げた②の「太平記」、③の「太平記」「鉢かづき」の例であり、次いで、虎明本狂言集の例がある。『日葡辞書』に「Xicato」の項があり、中世末には「しかと」が一般的に使われていたことがわかる²⁹。

まず、3つの意味の中で最も用例の多い①について見ていく。意味①の例は、「見る」「聞く」「知る」など知覚動詞を伴うことが多く、また、相手に内容を確認する場面が多い。以下に用例を示す。

- (1) 其夜あふて其曉の名残、しかと顔さへ見しらず、御ゑんがあらばとあゆみの板をあげて、
(好色一代男)
- (2) 「いや何事も申さなんだ」「しかときひてある、かくさずにいへ（虎明本狂言 鞍馬参）
- (3) 伊豫「どふおっしゃっても、私は存ませぬ。軍兵」「しかとお知りなされぬな」
(幼稚児敵討)

(4) 「いや、そなたにおませうと思ふての事じや「しかとそのとをりか

(虎明本狂言 河原太郎)

(5) さてはしかとお貸しあるまじいにて候ふか (能・鉢木)

例(1)「見知る」(2)「聞く」(3)「知る」のような知覚動詞に係る用例は以下のようになる^{註10}。(数字は複数例ある場合の用例数である。以下同じ。)

〔見る〕系統：見る 見える 4 見知る 3 見覚える 見逃す 見え分く 見定める

〔聞く〕系統：聞く 4 聞こえる 聞き及ぶ

〔知る〕系統：知る 3 存ずる 2 わかる 承引する 2 覚える 2

知覚動詞に係る例は①の80例中28例あり、3分の1以上になる。「しかと」の用法の特徴と考えるとよいだろう。知覚動詞以外の動詞では「帰る」「争う」など動作性の動詞に係る例が多く、中でも用例数が多いのが発言や移動に関する動詞である。以下、知覚動詞以外の動詞の一覧を示す。

〔言う〕系統：言ふ 5 返事する

〔移動〕系統：帰る 3 参る 往ぬ のく 2 ござる

〔その他〕：する 2 致す なる 2 貸す 2 たつ 2 持つ 取る^{註11} 放す 置く 当る 争う 2 殺す 落ちる 笑う ただす

〔その他〕の動詞は「確実にそうする・そうなる」様子を表わすが、中でも「する」「致す」の場合は、「しかとしたるやどりといふもあらねば (一茶集)」のように「明確に定まった」という意味を表わす。

上記の動詞に係る以外は、例(4)「しかとそのとをりか」や、「しかと誠か(鎌倉三代記)」「しかとか (虎明本狂言・輝)」など、呼応する動作性の動詞がない例であり、計17例あった。なお、能・狂言においては、「しかとまかり帰るまじいか 団三郎 畏つて候 シテ しかと帰らうずるか (能・夜討曾我)」「しかときひてある、かくさずにいへ「しかときかせられたか (虎明本狂言集・鞍馬参)」のように、互いに同じ言葉を用いた問答が見られるため、他では用いない動詞も複数例あることになる。さらに、別の狂言脚本においても類似表現が見られるため、用例数が多いことがそのまま「しかと」の用法の傾向と言い切れない面があるが、知覚動詞や「言う」系統の語が多い点は、能・狂言以外の作品にも見られる傾向である。

用例(3)～(5)は「確かに～か」と相手に確認する意図で用いられており、上記の「呼応する動作性の動詞がない例」はすべてこれに当たる。この用法は能や狂言を中心に多く見られた。「しかと」に呼応する表現に着目して用例全て(意味①～③)を見てみると、例(1)のように〔打ち消し語を伴う〕例が14例、例(4)のように〔疑問文〕の例が34例、例(3)

(5)のように〔打ち消し語を伴う疑問文〕の例が19例、「しかと見て来い(能・武悪)」のように〔命令表現〕と呼応する例が3例、「しかと見通してくれふや(神霊矢口渡)」のように〔意志を表わす表現〕が2例、その他が36例である。文型としては、〔打ち消し語を伴う例〕と〔疑問文〕の例が多く、「しかと」の特徴と言える。また、〔疑問文〕と〔打ち消し語を伴う疑問文〕(計53例)においては、すべて相手に「確かに～か」と確認する用法となっている。『角川古語大辞典』「しかと」の項には「④文末の「まじきか」「まいか」などの表現や命令の表現に応じて、有無を言わず相手の決意や行動を促す場合に用いる」とある。例(5)では「～まじいにて候か」とあるが、相手の決意を確認する用例と解釈できる。「まじきか」等も含めて、疑問形で相手の意志が確実であるかどうかを確認する例が多数見られたことは、近世の「しかと」の特徴の一つである^{註12}。この意味も含めて、①の意味のほとんどが会話文で用いられている。

次に「しかと」の意味②の例を見ていく。意味②は以下の用例のように身体的な動きを伴う場合である。

- (6)「それでも逢はふとおっしゃる物。とかくお姫様に逢ふての事。」と、行かんとするを
しかと捉へ、三尺手拭にて首を締め、(傾城壬生大念仏)
- (7)四男五郎は掌に唾して、弦をしかと握りもち、(椿説弓張月)

「しかと」は、例(6)(7)に見るように手で力を込める動作に用いる例が多い。「しかと」②の意味に用いられた動詞を挙げる。

- 手に関わる動詞：手／袖を取る 6 捕らえる 5 引っ捕らえる 握る 握り持つ
 取り付く 抱く 抱き留める 締める 締め付ける 突き刺す くくる
 結び留める
- 体に関わる動詞：背に負う 3

上記のいずれも、手を中心に体を使って力を込めて何かを行う動作となっている。力強く何かに取り付く様子を表わす語が多く、②の意味は〈手に力を入れて取付く／行う様子〉とまとめることができる。また、それぞれの動作に③の意味にある〈密着性〉が関わっていることがわかる。

最後に、意味③「すきまなく詰まっている様子」の2例を見る。

- (8)「誰カ候。」ト被尋ケレバ、「其國ノ某々。」ト名乗テ廻廊ニシカト並居タリ。(太平記)
- (9)みな／＼寄りて取りけれども、しかと吸いつきてなか／＼取るべきやうもなし。
 (鉢かづき)

例(8)は、辞書にもあるようにすきまなく並んでいる様子を表し、(9)は頭に鉢が固く密着している様子を表す。2例とも意味①・②に比べて出典が古いことから、意味③が基

本的な意味である可能性が高い。隙間なく密着する様子から、密着した状態になるよう力を込める②の意味でも用いられ、意味②の硬くゆるぎない様子から、ゆるぎなく確実である意味①でも用いられるようになったのではないかと考えられる。さらに、「しかと」の意味が強調される場合に、次節以下で見る「しつかと」「しつかり」が用いられるようになったのであろう。

3 「しつかと」

「しつかと」は全76例中73例が浄瑠璃作品、および歌舞伎の浄瑠璃部分で用いられている。すべて近世の文学作品の用例であり、『日葡辞書』には「しつかと」が立項されていないことから、近世（江戸時代）以降に多く用いられた語であると考えられる。

「しつかと」の意味は、辞書類に「しかと」の強調形と解説されていることに従って「①明確である様子。確実で間違いがない様子。②堅くゆるぎない様子」とした。今回の調査範囲では、「しかと」②の意味に当たる「身体的に強い力を伴う様子」に用いる例が圧倒的に多く、全76例中71例であった。まず、用例の多い②の意味から見ていく。

- (10) 仇吉が手の駒下駄を、見るよりその手をしつかと取て（春色辰巳園）
- (11) 金時が胴より太き大綱を。しつかとつかんで（姫山姥）
- (12) 馬の腹帯に諸手をかけ。引上りしつかとしめる。（ひらかな盛衰記）
- (13) エ、腹立ちやと胴ほねをしつかとふまへてねめ付ければ。（平家女護嶋）
- (14) 帝に薄衣着まいらせ。背中にしつかと負奉り。妻も跡に引添て。（源平布引滝）
- (15) 金も肌身にしつかと付け立出づる門の口。（心中天の網島）

前節で見た「しかと」②の意味では、〈手に力を入れて取付く／行う様子〉に用いることが多かったのに対して、「しかと」は力を込める動作が多岐に亘っている。「しつかと」の掛る動詞をまとめると以下ようになる。

- 手に関わる動詞：取る21 捕らえる すがる つかむ 取り付く 掴み付く 押す2
押さえる 3 持ち添える 押し止める 受け止める 請ける 組む
抱く 3 抱き留める 抱き上げる しめる 5 しめつける 引き締める
くくる 2 結い付ける 2 巻く
- 足に関わる動詞：踏まえる 3 踏み付ける 跨る 馬乗りに乗る 2
- 体に関わる動詞：負う 2 喰いしめる 首へ当てる
- 身に付ける動詞：肌身につける 肌を守る／納める 脛当てをはく 刀を腰に差す
懐中に納める

手に関わる動詞、特に「取る」は21例で全用例の3分の1近くを占めている。「つかむ」「押す」など手を使って力を込める動作のほか、「陳扇取出し幕串にしつかとゆひ付。（ひらかな

盛衰記)」のように「結い付ける」「くくる」など、手を使って「固くゆるぎない様子」にする動作も含めると、ほとんどが手に関わる動作となり、先に見た「しかと」②の意味と傾向は同じである。だが、「しつかと」は「踏まえる」「乗る」など、手以外の部分で力を込める動作も多く見られる。例(15)のように「肌身につける」動作や、「斷惡修善の脚當をあくち高にしつかとはき。(平家女護嶋)」など「身につける」動作は、力を込めて堅く揺るぎない状態にする動作を表わす意味として②に分類した。上記の動詞とともに用いる場合は、「しかと」③の〈密着性〉につながり、「固くすきまなく密着する様子」となっている。その点で「しつかと」は「しかと」の強調形と言えるのだが、用法の点では、「手」「体」以外に「足」「身につける」動詞に係っており、強調形というだけでなく、力を込める様々な動作に使うという意味用法の広がりが見られる。

次に②以外の用例を見ていく。意味①は5例あり、「しつかと」に係る動詞は「する」3例、「判を押す」「預ける」各1例であった。以下に例を挙げる。

(16) ムウおめ通でとゝが杵。かゝが臼取しつかとせい。(鎌倉三代記)

(17) 言銀目は跡にも書け。先づ印判をしつかと押す。(大經師昔曆)

例(16)は現代語の「しっかりやる」に当たり、「気持ちを込めて確実に行う」という意味で用いられている。少数例ではあるが、「しつかり」と同様の使い方が見られた。例(17)は印判を確実に押す様子だが、力を込めた動作を表現しているとも考えられ、①・②の意味の両面を備えた用法である。例(17)に見るように、「しつかと」は用例全般に共通して〈力を込める〉という身体性が関わっていると考えられる²¹³。

また、「しかと」が会話に多く見られたのに対して、「しつかと」は会話に用いられた例が2例しかない。そのためか、「しかと」では呼応する表現では打ち消しや疑問文が多かったが、「しつかと」では命令形が1例見られただけで、打ち消しや疑問文で用いられる例はなかった。先に述べたように、「しつかと」は76例中73例が浄瑠璃及び歌舞伎脚本の浄瑠璃部分で用いられており、会話で用いるというより、浄瑠璃の語りにおいて用いられるという特徴がある。

4 「しつかり」

「しつかり」の意味は、「①明確である様子。確実で間違いがない様子。②堅くゆるぎない様子。③たくさんある様子。④よくよく、十分に。」と分類できる。「しかと」「しつかと」よりも意味領域が広い。全61例中、①34例、②15例、③6例、④6例である。「しかと」と同様に①の意味が最も多く、次いで②の用例が多い。「しかと」「しつかと」には見られなかった③④の意味も一定数の用例が見られた。意味①から順に用例を見ていく。

(18) 「しつかり預けた、使の兩人。」(名歌徳三舛玉垣)

(19) 其の夜は何を着て参った。廣袖の木綿裕色は慥花色かしつかりとは覺えませぬ。

(女殺油地獄)

(20) 「コレ十六夜、氣をしつかりと持て。」(小袖曾我薊色縫)

(21) 後にはこの入道がひかへてゐる。氣をしつかりと、やつたがよい」(暫)

(22) 人じらしだヨウ。トしつかりとだきつき、(傾城買四十八手)

(23) 證古を見やうトしつかりよりそひ(春色梅兒譽美)

(24) 合巻とやら申草双婚が出るたびに買ますが、葛箆にしつかり溜りました。(浮世風呂)

(25) 七福神の船遊びしつかり入た兵糧を。かつぐ布袋の。福祿壽(神靈矢口渡)

(26) 簡もよく聞て、親父にしつかりと相談しねへけりやア(春色辰巳園)

(27) 其出る時、はや名人と思はれ、其狂言もしつかりとおもしろく有しとかや。

(付役者論語)

例(18)～(21)は①の意味で、「確実な、明確な」様子という抽象的な意味を表す。「しかと」①と同様に、多くが会話文で用いられている。「しかと」の場合は「見る」「聞く」「知る」等の知覚動詞や「言う」「移動」に関する動詞に係る例が多かったが、「しつかり」はそれらの動詞の割合は低い。その中で、例(20)(21)のように「気持ち強く持つ」という〈意識の明確さ〉の意味で用いられる例が多く見られた。以下に意味①において「しつかり」に係る動詞の一覧を挙げる。「～」は「しつかり」が使われることを表わす。

[見る] 系統：見留める 見分する 人目にかかる

[聞く] 系統：0

[知る] 系統：覚える 2 心得る 思ひ出す

[意識] 系統：氣を～持つ 4 氣を～やる 氣が～なる 氣を～ 心を～取り直す

[言う] 系統：言ふ 2 相談する 返事する

[移動] 系統：0

[その他]：預ける 3 預かる 2 頼む 2 渡す 請け合う する 2 書く

血判を据える 入れる 入れ墨する 紋付を着る

上記の動詞に係る以外に、「久作「お蔵の鍵は」貞昌「わしかしつかり」(お染久松色読販)のように「しつかり」の係り先が省略されている例が4例、「其狂言もしつかりとおもしろく有しとかや(付役者論語)」のように動作性の動詞に係らない例が1例あった。

「しかと」に比べると、知覚動詞に係る例は種類も数も少ないが、〈意識を明確に持つ〉という使い方が8例あった。例(20)(21)のように「気」「心」とともに用いられ、「気持ちを強く持つ」という意味がより明確になって用いられている。これは「しつかり」に特徴的な用法である。[その他]の動詞では、「預ける」「預かる」「渡す」「頼む」「請け合う」など、相手を信頼して〈確実に〉という強調の意味を込める例が多く見られた。意味①では、

34例中29例が会話で用いられている。

例(22)(23)は②の意味で身体的な動作を伴う意味を表す。「しつかと」②のほとんどが浄瑠璃の語りで用いられていたが、「しつかり」は浄瑠璃・歌舞伎脚本の浄瑠璃部分で用いられたのは全15例中4例のみである。多くが滑稽本や洒落本等で用いられており、「しつかと」のように限定された用いられ方ではない。また、会話文で見られたのは②の15例中3例で、多くが語りや地の文で用いられているが、この点では「しつかと」と同様である。

「しつかと」では「手」「足」「体」に関わる動作や「身につける」動作に係っていたが、「しつかり」は「手に関する動作」「体に関する動作」に限定されている。以下に動詞を挙げる。

手に関わる動詞：握る 持つ 抱付く 取付く 引かれる 抱える 肌を合わせる
寄り添う 抱き寄す 括る 着物の前を合わせる

身につける動詞：懐へ入れる

動詞の省略：3例

「手に関わる動詞」の「引かれる」は、「釣さがるやうに左の手に両方の手をかけて、しつかりと引れながら(春色梅児誉美)」という例で、手を堅く密着させている意味である。「着物の前を合わせる」については、具体的な動き、力を込めた動作であるため、意味②に分類した。動詞が省略されている例は、「背中にしつかり鎗一本(源平布引滝)」のように「背負う」意味で用いる場合、駕籠舁きが相棒に「しつかり」持つようにと声を掛ける(東海道中膝栗毛)場合、馬の口を「しつかり」持つ(付役者論語)場合である。いずれも、具体的に力を込めた動作を表わすものと考えられる。

例(24)(25)は意味③に当たり、具体物の数量の多さを表している。例(26)(27)は意味④に当たり、出来事や状態の程度の多さを表している。意味③は数量、④は程度であるが、〈十分にある〉という共通の意味を持つ。「しかと」「しつかと」では、〈確実さ〉と〈身体性〉〈密着性〉が意味の中心であったが、「しつかり」はさらに〈数量・程度の多さ〉が意味に加わっている³¹⁴。

「しつかり」は辞書類によると「しかと」の強調形となっているが、「しかと」よりも意味領域が広いことがわかる。また、意味①を中心に会話に多く見られる。文末表現を見ると、例(19)のように「打ち消し語を伴う」例が2例、「気はしつかりか(浮世風呂)」のような「疑問文」が2例、例(21)のような「命令表現」が12例、例(18)のような「念押し」が5例、その他か40例である。「しかと」では、疑問文の形で相手に確認する例が多く見られたが、「しつかり」は例(18)のように疑問文を取らずに自分の行動を相手に念押しする例が見られた。

5 「しかと」「しつかと」「しつかり」のオノマトペ認定

5.1 「しかと」「しつかと」「しつかり」の意味

「しかと」は中世末の用例があり、三語の中では最も古くから用いられていた語であると考えられる。「しかと」を基本の語として「しつかと」「しつかり」が派生したようだが、近世には三語が並立しており、意味が重なりながらも用法を分け合っている。隙間なく密着する様子（意味③）から、密着した状態になるよう力を込め、強く揺るぎない状態にする様子（意味②）を表わし、さらに、その強く揺るぎない様子から確かにそうなる・そうする様子を表わす意味①が生まれたと考えられる。意味①・②は三語に共通する意味だが、三語それぞれに傾向が異なっていた。

もとなつた「しかと」は、能・狂言に多いことも関係しているが、意味の中では①の用例が最も多く見られ、そのほとんどが会話で用いられていた。意味①については、知覚動詞に係る例が多いこと、疑問文や打ち消し語を伴う疑問文で相手に確認する例が多いこと、意味②については、ほとんどが手に関わる動作に係るという特徴がある。「しつかと」は意味②が圧倒的に多く、手に関わる動作だけでなく足・体に関わる動作や身につける動作などに広く用いられている。①が少数例のためか、会話文の用例は少なく、ほとんどが浄瑠璃や歌舞伎の浄瑠璃部分の語りで用いられていた。「しつかり」は、意味①が最も多いが、次いで②も多く、さらに意味③④が見られ、意味領域が他の二語よりも広い。出典の偏りもなく、幅広く用いられた語である。意味①については、さまざまな動詞に係っているが、中でも、意識を明確に持つ意味や、相手を信頼して確実に何かをする用例が多く見られた。意味②は「しつかと」に比べて限定的で、「しかと」と同様に手に関わる動作に係る例が多い。①はほとんどが会話で、②はほとんどが浄瑠璃の語りや地の文で用いられている。意味③・④は「しつかり」にしか見られないが、数量や程度が十分である様子を表わし、①・②の派生的な意味である。

三語は意味の関連があり、「しつかり」は「しかと」の強調形であることから、古語においては、「しつかり」に関連する「しかと」も[ABト]型のオノマトペ、さらに「しつかと」も語形が派生したオノマトペと考えられる。小野正弘編『日本語オノマトペ辞典』にオノマトペの基準が示されているが、その中に「音のないもの、または聞こえないものに対して、その状況にある音そのものが持つ感覚で表現した言葉 (p. 12)」という基準がある。「感覚」があるかどうかは主観になるが、もともとの意味と思われる意味③密着した様子や意味②力を入れる動作の「しかと」「しつかと」「しつかり」には、語音の音象徴性が感じられる、すなわち、感覚的な表現と受け取れる。具体的に力を込める意味から抽象的な意味へと発展した意味①は感覚が薄れるものの、意味②との関連も強く、音象徴性があるように感じる。意味③・④は「しつかり」しか用法がなく、確実さという語音の「感覚」が薄れて強調表現となっているように感じられる。が、「しつかり」に力がこもり、確実さを強く意味するという働きがある。

5.2 現代語「しっかり」のオノマトペ認定

現代語の用例を見てみると^{註15}、「しかと」は、現在では古い表現として「しかと承知しました」などの限定的な用いられ方が残っている。また、「当時十二歳のパトリックと九歳のグレゴリオの記憶にもしかと刻みつけられた模様（佐伯彰一「作家の手紙をのぞき読む」2000）など小説等の作品に用いられ、その多くは、「しかと申しつけたぞ。柵と逆茂木をとりのけるのだ！」（海音寺潮五郎「天と地と」）」のような時代小説で用いられている。「しっかり」は、現在の日常語としてはほとんど見られないが、「肘のあたりできれいに斬り落とされた義手がしっかりと刃を握っていた。（吉川良太郎「ギャングスターウォーカーズ」2004）のように小説などに用いられている。古語「しかと」「しっかりと」は現代においては「古風な表現^{註16}」であり、慣用的な表現になっている。感覚的な表現としてのオノマトペの音象徴的な特性はあまり感じられない。

三語が並立していた近世では、「しっかりと」は他の二語より意味領域が広く、使われた分野の偏りもなく広く用いられていたが、現在でも「しっかりと」は分野を問わず多用され、残り続けている。現代語の「しっかりと」の意味は『日本語オノマトペ辞典』において以下の4つに分類されている。

- ①ものの構造やつくりが堅固であったり、安定しているさま。かたく強いさま。
- ②気持ちや意識が強く確かであるさま。
- ③堅実で信用がおけるさま。
- ④ものが豊富であったり、程度がはなはだしかったりするさま。

現代語の分類を先の古語の分類と対応させると、古語②は現代語①の一部にあたり、現代語の①の一部と②・③が古語①に、現代語④が古語③・④に当たる。「しかと」のもとの意味であった「密着した状態」「堅く揺るぎない様子」や、「力を込める様子」という具体的な身体性を伴った意味は、現代語の意味のごく一部となっている。

「現代日本語書き言葉均衡コーパス BCCW」で2005年～2008年の「新聞」「雑誌」「書籍」「広報誌」を検索したところ、397件の例があった。このうち、古語の意味②に該当する例は、「握る」「つかむ」「抱付く」「背負う」など手や体に関する動作が26例、「縛る」「巻く」「固定する」など力を入れて堅く密着させる動作が31例で、全体の14.4%であった。意味③・④に当る「朝食を摂る」「洗う」「火が通る」など「十分に～する」様子を表わす意味が47例、それ以外は意味①で、「見る」「聞く」「理解する」などの知覚動詞に係る例は52例、残りの241例は「指導する」「調査する」「食べる」「引き継ぐ」などさまざまな動詞に係って「確実に～する」意味を表わすほか、「しっかりとした対策」「地域の絆がしっかりとしている」「しっかりとしてください」など物事が堅固な様子や堅実な様子、意識が明確な様子を表わしている。近世に比べて、古語①③④の意味で用いられる現代語の動詞は多種多様である。中でも、『日本語オノマトペ辞典』の意味④の「程度がはなはだしかったりするさま」にあたる強調表現

が多く見られる。以下に現代語の例をいくつか挙げる。

(28) 「しっかりした検証が必要だ」と厳しい声が出ている。(「朝日新聞」2007)

(29) プライバシーはしっかり守ります。(「広報ひだ」2008)

(30) 応募者はしっかりした意志や真面目を欠いている方が多い様であります。

(倉橋滋樹「少女歌劇の光芒」2005)

(31) やるべきことをしっかりやりつつ、今しかできないことにどんどん挑戦していったほうがいいですね。(市報とおかまち「だんだん」2008)

(32) もう少し根本的なところをしっかり市民に分かりやすくするといいいのではないのでしょうか。(「広報のほりべつ」2008)

(33) 周囲から受けるストレスにしっかり対処することができる。

(小野繁「ドクター・ショッピング」2005)

例(28)～(30)は、「確実さ」「明確さ」「堅固な様子」などの意味が込められているように感じるが、例(31)～(33)は「十分に」という強調表現として働いている。「しっかり」は、用いられる意味や場面によって、そこに感じられる「語音と感覚の結びつき」の強さが変わってくる。先に見たように、力を込める動作の「しっかり」には音象徴性が感じられ、この意味から派生して「確実さ」を表わす場合には、同様に音と意味の結びつきの強さが感じられるが、「十分に行う様子」を強調して表す場合はどうだろうか。現代では、冒頭の例や(31)～(33)のような「十分に行う」「よくよく」という意味で用いる例が非常に多く、音象徴性が薄れているように感じられる。頻繁に用いることで、一般語彙に近づくと考えられる。ただし、「しっかり」を強調して発音することで、語音の響きに確実さや堅固さをイメージさせ、ある種の音象徴性があると考えられ、その点でオノマトペと認めてよいと思われる。「しっかり」は意味によって音象徴性に差がある語と言えらるだろう。

おわりに

現代語「しっかり」がオノマトペと認定できるかどうかについて、古語における「しかと」、その強調形としての「しつかと」「しつかり」との関わりを見ながら検討を加えた。古語ではオノマトペと考えられる「しかと」「しつかと」が、現代語では慣用的な制限された用法になり、「古風な表現」として用いられている。古語と現代語とでは、オノマトペの認定基準がやや異なると考えている。古語の場合は、「きつと見る」「数珠をさらさらと押しもむ」のように、オノマトペと考えられる語が係っていく語(動詞など)の範囲が狭く、限定的な語が多いように思われる。本稿で扱った「しかと」「しつかと」も、係っていく動詞の種類がある程度限定されていた。前回検討した「しみじみ」「つくづく」^{註7}も同様の傾向が見られた。一方、「しつかり」は近世においても他の二語より使用範囲が広く、そのまま近代・現代になっても広く用いられ続けている。動詞との結びつきの強さについても検討すべき点

である。現代語の場合、「にこにこ笑う」のように用法が限定的なオノマトベもあれば、「ふらふら」のように「する・歩く・倒れる・行く・飛ぶ」などさまざまな語に係るオノマトベもある。意味の範囲の広さが古語と関連するかどうかについても考察していく必要がある。また、多義の場合に、一部に音象徴性が残る一方で他の意味では音象徴性が薄れることも認められる。それらを踏まえて、古語におけるオノマトベ認定の基準というものも検討し、現代語のオノマトベの基準と合わせて考えていく必要があるだろう。

【注】

- 1 NHK NEWS WEB (<https://www3.nhk.or.jp/news/>) の記事「国会議員“文書交通費” 使途公開義務づけ 与野党の議論進まず」(2021年12月15日配信) の一部。運営委員長名は省略した。
- 2 『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』「しっかり」の項の「参考」(間宮厚司)による。また『角川古語大辞典』「しっかり(と)」の項に「しかと」の強調形。確かな存在感があるさま。「しつかと」とも」とある。
- 3 『古語大辞典』(小学館)の「しかと」の項に「確と」と漢字表記がされているが、『角川古語大辞典』には漢字表記はない。本稿では漢字表記については扱わない。
- 4 同辞書では、続けて「よくよく、しっかりと、はかばかしく、などの意を表し、打消の表現を伴って用いることも多い」と解説されている。
- 5 『日葡辞書』には、「XicaXicato シカシカト(確々と)副詞、すっかり、あるいは、全面的に」があり、例として「しかしかと良うもござらぬ。すっかり良くはない。確々と聞こえぬ 十分に確かにはわからない。」とある。
- 6 「しつかり候兵衛(神霊矢口渡)」という例は、あだ名と思われるため除外した。
- 7 「虎明本狂言集」は、国立国語研究所の検索アプリケーション「中納言」の「日本語歴史コーパス」では室町時代に分類されている。
- 8 検索して得られた108例のうち、「万葉集」の1例を除いて全107例を対象とする。
- 9 『日葡辞書』の記述は、「Xicato シカト(確と)副詞。随意に、あるいは、心まかせに。」の意味があり、例として「しかとござれ 気ままにしていほしい」とある。さらに、「また、確かに、あるいは、おちついて。」という意味も添えられ、例として「しかと平癒した、または、直つた 全快した」とある。なお『日葡辞書』には「しつかと」「しつかり」の項目はない。
- 10 中世末以降の作品では、古典文法が崩れ、二段活用動詞が一段活用化していることもあり、例えば「見ゆ」は「見える」のように、現代語に近い語形とした。以下の語例も同じである。
- 11 「持つ」「取る」については、会話の中で相手に確認する例であり、実際に「取る」「持つ」という動作を行う状況ではないため、意味②とせず、意味①「確かにそうする様子」に分類した。
- 12 「しかと見て来い(能・武悪)」のような命令形と呼応する例は『角川古語大辞典』の記述通り、「有無を言わず相手の決意や行動を促す場合」である。
- 13 『現代擬音語擬態語用法辞典』では、「しっかり」の「同族」として「しっか」を挙げ、「具体物を堅固に固定する場合に用いる古風な表現」と解説している。「しっかり」とは「堅固で安

- 定している様子」の意味で重なるという。近世において、すでに「しっかりと」は「具体物」の「堅く揺るぎない様子」に限定されていると考えられる。
- 14 『現代擬音語擬態語用法辞典』では、「しっかりと」の意味に「十分に行う様子」を挙げている。同辞典では、「しっかりと」の意味を「堅固で安定している様子」と「十分に行う様子」の二つに分類している。
 - 15 ここでは、「しっかりと財布のひもをしめる」(『日本語オノマトベ辞典』の用例)のような金銭面で堅いという意味は扱わない。
 - 16 『現代擬音語擬態語用法辞典』の記述による
 - 17 拙稿(2021)「連濁を起す反復系の語のオノマトベ認定に関する考察—「しみじみ」「つくづく」の場合—」『佐賀大学全学教育機構紀要』第9号

【引用・参考文献】

- 浅野鶴子編 (1978) 『擬音語・擬態語辞典』 角川書店
天沼寧編 (1974) 『擬音語・擬態語辞典』 東京堂出版
小野正弘編 (2007) 『日本語オノマトベ辞典』 小学館
小野正弘主幹 (2019) 『現代新国語辞典 第六版』 三省堂
黒田成幸 (1967) 「促音及び撥音について」『言語研究』 50号
田守育啓・ローレンス＝スコウラップ (1999) 『オノマトペー形態と意味—』 くろしお出版
張晶鑫 (2018) 類義オノマトペ「しっかりと」「ちゃんと」「きちんと」の意味機能の解明—日本語教育の観点から—『信学技報』 6月号 (電子情報通信学会)
土井忠生・森田武・長南実編訳 (1980) 『邦訳日葡辞書』 岩波書店
那須昭夫 (2015) 「オノマトペの語形成とレベル順序づけ」『日本語と日本文学』 59号
中田祝夫監修 (1983) 『古語大辞典』 小学館
中村幸彦・阪倉篤義・岡見正雄 (1982~1999) 『角川古語大辞典』 角川書店
飛田良文・浅田秀子 (2018) 『現代擬音語擬態語用法辞典新装版』 東京堂出版 (初版2002年)
肥爪周二 (2019) 『日本語音韻史の研究』 汲古書院
室町時代語辞典編修委員会 (1994) 『時代別国語大辞典 室町時代編三』 三省堂
山口伸美編 (2003) 『暮らしのことは擬音・擬態語辞典』 講談社

* 付記：本稿は科学研究費基盤研究 (C) (一般)「日本語オノマトペの原理的考察と記述的分析」(課題番号：20K00637) の研究成果の一部である。

佐賀大学全学教育機構紀要

第10号

2022年3月31日発行

発行者 佐賀大学全学教育機構

〒840-8502 佐賀市本庄町1

電話 (0952) 28-8895

Journal of Organization for General Education Saga University

Volume 10, 2022

| | | |
|--|---|----|
| Henry James's "The Real Thing": its theme and ambiguities of "the real thing" | Tatsuya NAMOTO | 1 |
| Trends of the Influence of Tracking Systems on Gaps in Access to Primary and Secondary Education: A Chronological Study of the Postwar Japanese Education | Shiho MURAYAMA | 11 |
| Use and Evaluation of Online Communication Tools for Active Learning in Online Classes | Kiyoshi YONEMITSU, Takaaki KOGA | 25 |
| 20 Year History of E-learning at Saga University, Including "Net Classes" | Takaaki KOGA, Kiyoshi YONEMITSU, Kouji NAGATANI, Yuko FUKUZAKI, Sayaka BOUNO | 39 |
| Practice of full e-learning course "3 D computer graphics" production | Kouji NAGATANI | 53 |
| Online Recruitment of New Graduates and its Problems: Analysis of Questionnaire Results | Kazuyoshi YAMAUCHI | 63 |
| The Changes and Problems on Living Environment Studies | Hiroshi KURIYAMA | 71 |
| A Study on Onomatopoeia Recognition of [AQBri] type derived from [ABto] type, Part 1 : The Case of <i>Shikato</i> , <i>Shikakato</i> and <i>Shikkari</i> | Michiko NAKAZATO | 83 |