

関東短期大学紀要

第 61 集

<研究資料>

多数派集団の乳幼児を対象とする多文化共生保育の実態

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 松尾由美 (1)

<実践報告>

保育における豊かな創造力と表現を育む音楽活動

—総合的な表現活動の実践を通して—

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 吉田めぐ (9)

<研究ノート>

現代日本語表記に漢字は不可欠なのか

—日本語点字研究との関連を中心に—

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 中野真樹 (21)

<付設機関活動報告>

平成 30 年度 ヴェルボトナル言語教育研究所活動報告・・・・・・・・・・ (30)

平成 30 年度 こども研究センター活動報告・・・・・・・・・・ (31)

2019.3

多数派集団の乳幼児を対象とする多文化共生保育の実態

松 尾 由 美

1. はじめに

昨今の研究によれば、外集団に対する偏見やバイアスの発達は幼児期から始まっており(Raabe & Beelmann, 2011)、幼児に対してもマイノリティ集団との共生や異文化理解のための教育や介入などが必要であると考えられる。平成 29 年に改訂された保育所保育指針(厚生労働省, 2018)において、「第 2 章 保育の内容 4.保育の実施 に関して留意すべき事項 (1)保育全般に関わる配慮事項」の中で『オ 子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること』とあり、多数派集団に属する日本の幼児に対して、異文化理解や異文化の人に対する肯定的な態度を育むための保育を行うことも求められている。

しかしながら、これまでの保育者の主な関心は、少数派集団に属する外国にルーツを持つ子どもたちが適応的に園生活を送るにはどうしたらよいのかであり(e.g., 安富, 1993)、多数派集団に属する子どもたちの国際理解や多文化共生意識を育てる多文化共生保育については、ほとんど注目されてこなかったように見える。三井ら(2017)は我が国における多文化保育の政策・実践・研究を整理し、外国人住民の支援としての多文化政策の充実だけではなく日本人住民への啓発も必要であること、また、就学前教育・保育における多文化保育に関する方針や実態が不明瞭であり、まずは現場の実態・ニーズを把握した上で、多文化保育推進のための方策の検討が必要であることを主張している。

そこで本研究では、幼児教育の現場では、多数派集団に属する日本の子どもたちの国際理解・多文化共生の意識を高めるために実際にどのような取り組みが行われ、日本の子どもたちと外国の人との関係に関してどのような困りごとを抱えているのか、実態を明らかにすることを目的に、現役の保育者を対象に質問紙調査を行った。

2. 方法

2. 1 対象者と手続き

幼稚園教諭及び小学校教諭を対象にした教員免許状更新講習において、さまざまな背景をもつこどもの言葉の学びの支援に関する選択科目を受講した 84 名に調査を依頼した。調査開始前に、調査の目的の他、調査への協力は強制でないこと、回

答データは匿名化され適切に保管された後、破棄されることを口頭と文書で説明した上で、文書で調査参加への同意を確認した。同意を得られた場合のみ、調査への回答を求めた。84 名の受講者中 83 名から研究協力の同意を得られた。さらに、現在、幼稚園・保育所(園)、認定こども園、小学校に勤めていないと回答した 1 名と、これまでに幼稚園・保育所(園)、認定こども園に勤めたことがあると回答しなかった 12 名（うち無回答 3 名）を除いた 70 名を本研究の分析対象とした。

2. 2 調査項目

2. 2. 1 回答者の属性

回答者に、年齢、教員・保育士として勤務した年数、幼稚園・保育所(園)・認定こども園・小学校での現在の勤務の有無、勤務先の校種、担当学年等を尋ねた。また、勤務先に外国にルーツを持つ子どもが在籍しているかどうか、在籍している場合にはそのおよその割合について回答を求めた。

2. 2. 2 日本の乳幼児を対象にした国際理解・多文化共生のための取り組み

日本の子どもを対象に国際理解・多文化共生の意識を高めるために、①様々な国や民族の言葉に触れる機会、②様々な国や民族の文化に触れる機会、③様々な国や民族の人に対して互いの違いを認め尊重し合う友好的な態度を育てたり、平等意識を育てる機会、を設けているかどうかを「ある」・「なし」の 2 件法で尋ねた。②様々な国や民族の文化に触れる機会の項目の作成にあたって、保育所保育指針解説(厚生労働省, 2018)の「第 2 章保育の内容 4 保育の実施に関して留意すべき事項 (1) 保育全般に関わる配慮事項 オ子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること」の中で記載されている『外国籍の保護者に自国の文化に関する話をしてもらったり、遊びや料理を紹介してもらったりするなど、保育において子どもや保護者が異なる文化に触れる機会をつくるといったことが考えられる(P.295)』を参考にした。各機会の内容の詳細は図 3～5 に示した。

さらに、回答者自身が担当するクラスの日本の子どもたちと外国にルーツのある人たちとの関係において気になることや、それに対する園での対策や保育者として心掛けていることについて、自由に記述するよう求めた。

3. 結果

3. 1 回答者の属性

これまでに幼稚園・保育所(園)、認定こども園に勤めたことがあると回答し、分析対象となった 70 名の平均年齢は 38.70 歳($SD=7.56$)、教員・保育士としての平均勤務歴 13.66 年($SD=6.81$)であった。最も多い勤務先は、公立・私立認定こども

園(30名)であり、続いて、公立・私立保育所・園(25名)、公立・私立幼稚園(15名)であった(図1参照)。回答者が現在担当している学年の内訳を図2に示す。3歳未満児を担当していると回答した者は28名(39.44%)、3歳以上児を担当していると回答した者は31名(43.66%)であった。

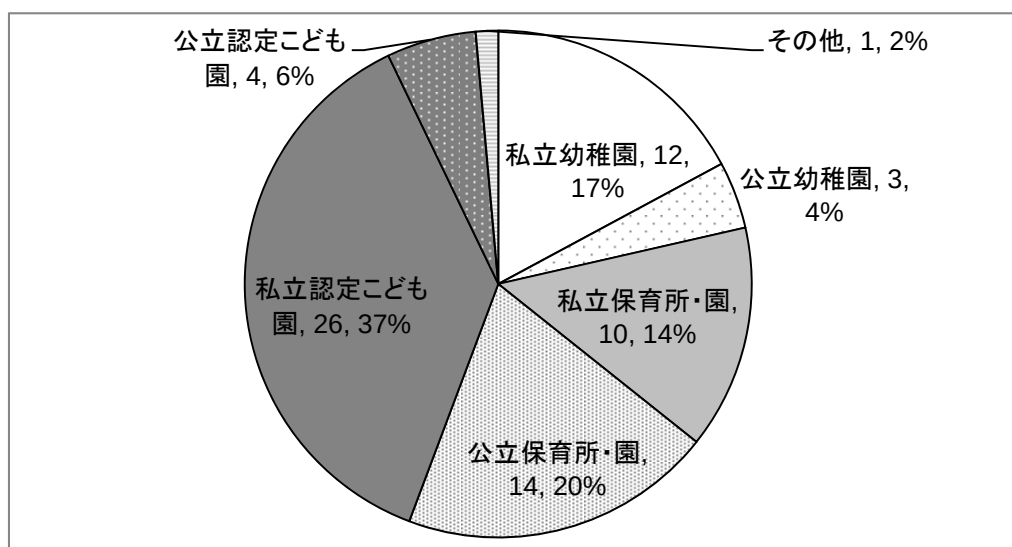


図1 回答者の勤務先の内訳(N=70)

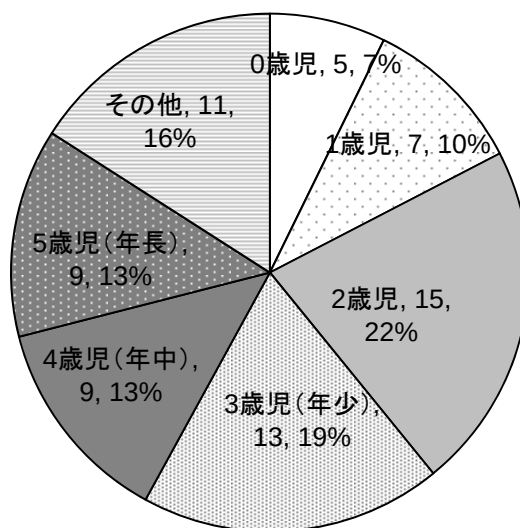


図2 回答者の担当している学年の内訳(N=70)

3.2 園に在籍する外国にルーツを持つ子どもの割合

現在、回答者が勤務している幼稚園・保育所(園)・認定こども園に、外国にルーツを持つ子どもが在籍しているかどうか尋ねた。なお、本研究において、韓(2018)

の定義に基づき、「外国にルーツを持つ子ども」とは、外国籍を有する子ども、母語が日本語ではない保護者を持つ子ども、アイデンティティとして日本以外の国・民族であるという自覚を持つ保護者の子どもを指すこととした。分析の対象となった 70 名中 63 名(90%)が勤務先に外国にルーツを持つ子どもが在籍していると回答した。在籍していると回答した者に、園全体のおおよその在籍者の割合を尋ねたところ、表 1 の通りとなった。

表 1 回答者の勤務先に在籍している外国にルーツを持つ子どもの割合(N=63)

外国にルーツを持つ子どもの割合	回答者数 (%)
1%未満	10 (15.87)
1～5%未満	31 (49.21)
5～10%未満	7 (11.11)
10%以上	8 (12.70)
無回答・その他	7 (11.11)

3. 3 園で日本の乳幼児が様々な国や民族の言葉に触れる取り組み

現在、回答者自身が担当するクラスの日本の子どもたちが様々な国や民族の言葉に触れる機会があるかどうか尋ねた。結果の詳細を図 3 に示す。「外部講師から英語を学ぶ」機会を設けているという回答が 44 名と最も多く(62.86%)、次いで「園の先生が在籍している外国にルーツを持つ子どもやその保護者とその人の母語でやり取りする姿を見る」機会がある(10 名、14.29%)、「在籍している外国にルーツを持つ子どもの母語の歌を歌う」機会がある(5 名、7.14%)との回答が続いた。その他の取り組みを行っているという回答した人は 0～2 名であり、ほとんどこのような機会が設けられていないことがうかがえる。

3. 4 園で日本の乳幼児が様々な国や民族の文化に触れる取り組み

現在、回答者自身が担当するクラスの日本の子どもたちが様々な国や民族の文化に触れる機会があるかどうか尋ねた。結果の詳細を図 4 に示す。「保育・教育の中に、外国や他民族の遊び・行事・食事を取り入れ、外国・多民族の文化について学ぶ」機会を設けていると回答した人が 9 名と最も多かった。保育所保育指針解説(厚生労働省, 2018)では、多文化共生保育の例として、『外国籍の保護者に自国の文化に関する話をしてもらったり、遊びや料理を紹介してもらったりする』ことなどを挙げているが、「保護者からその国や民族の文化を学ぶ機会」を設けていると回答した人はいなかった。

多数派集団の乳幼児を対象とする多文化共生保育の実態（松尾）

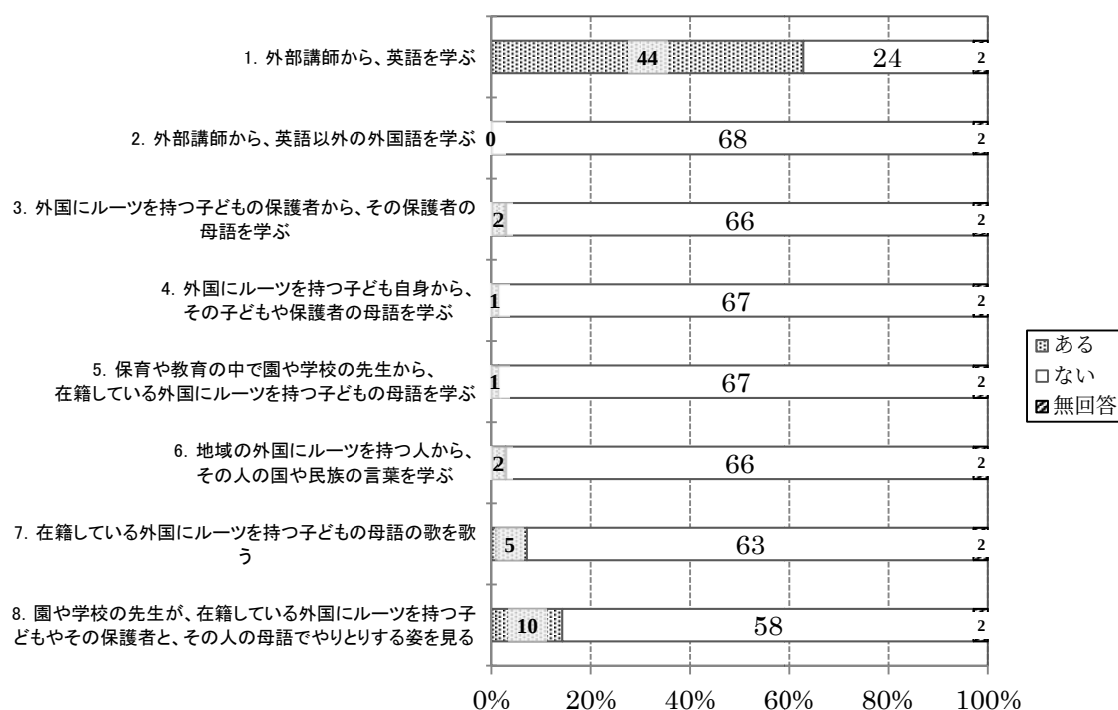


図3 幼稚園・保育所(園)・こども園で日本の乳幼児が外国語に触れる取り組み (N=70)

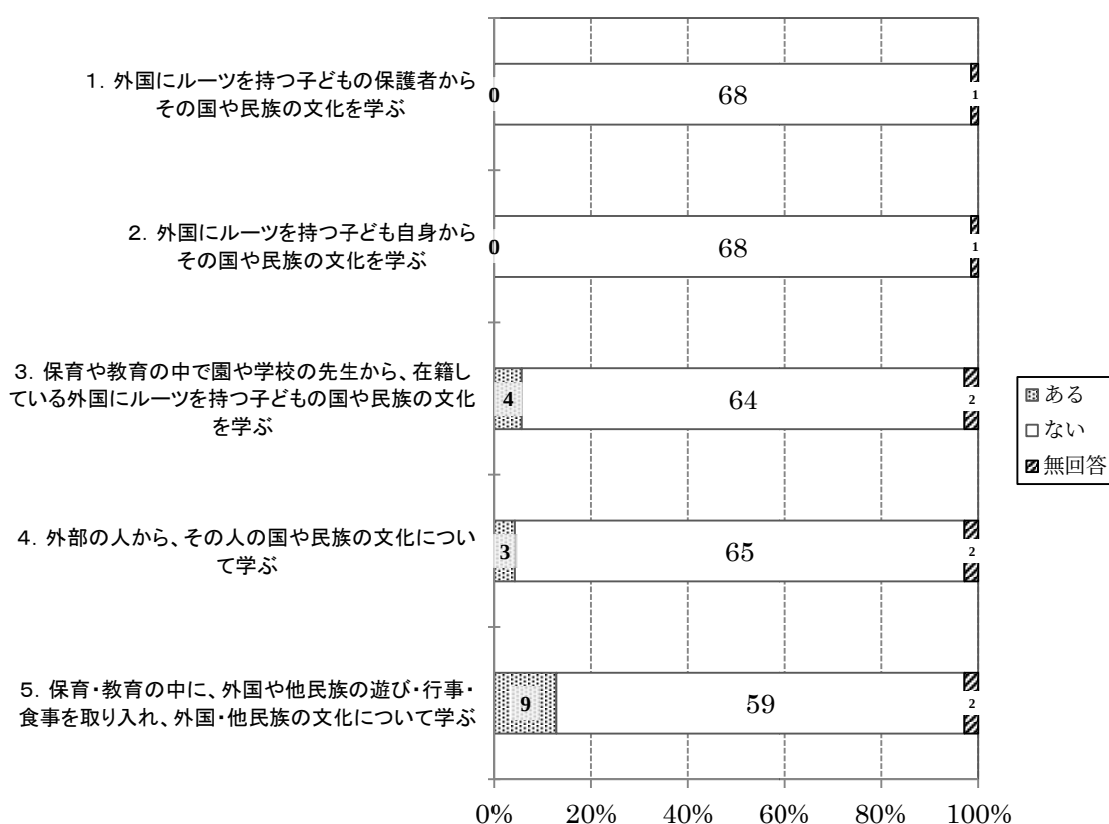


図4 幼稚園・保育所(園)・こども園で日本の乳幼児が異文化に触れる取り組み (N=70)

3.5 園で日本の乳幼児の多文化共生意識を育てる機会

現在、回答者自身が担当するクラスの日本の子どもたちが様々な国や民族の文化に触れる機会があるかどうか尋ねた。結果の詳細を図 5 に示す。「自分とは異なる国籍や民族の人と仲良く遊んだり交流する主人公が登場する絵本や本を先生が紹介する」機会を設けていると回答した人が 25 名と最も多い(35.71%)。続いて、同数で「他の日本の子どもが外国にルーツを持つ人と仲良く遊んだり交流する姿を見る」「園の教室等の壁面装飾で様々な国や民族の人がいることを伝える」機会を取り入れていると回答した人が 13 名(18.57%)おり、「園や学校の先生が外国にルーツを持つ人と協力する姿を見る(7 名、10.00%)」、「外部の外国にルーツを持つ人と交流する(6 名、8.57%)」と続く。

Martínez-Bello& Martínez-Bello(2017)は、幼児教育における視覚的表象によって伝えられるメッセージの重要性を指摘した上で、壁面装飾の内容分析を行った。その結果男女の人物がほぼ同じ割合で掲示されている一方で、障害を持つ人物や高齢者が掲示されることはまれであることが示された。本研究の回答者の 2 割弱のみが「園の教室等の壁面装飾で様々な国や民族の人がいることを伝える」機会があると回答しており、Martínez-Bello& Martínez-Bello(2017)の内容分析と同様、壁面装飾を通じて社会の多様性への理解を深める機会は限定的であると考えられる。

また、自分と同じ内集団成員が外集団成員と友好的に交流する場面を目撃すること(代理接触 vicarious contact)や、両者が友人関係にあることを知ること(拡大接触 extended contact)が、偏見低減に有効であることが示されている(Vezzali et al., 2014)。一方で、絵本やテレビ番組などのメディアを通じた代理接触(例:セサミストリートのように外集団成員との交流を描かれている絵本やテレビ番組を視聴する)は幼児を対象にした研究では知見が一貫しておらず(松尾, 2018)、その有効性は不明瞭である。「自分とは異なる国籍や民族の人と仲良く遊んだり交流する主人公が登場する絵本や本を先生が紹介する」機会を設けていると回答した人は 3 割強と他の取り組みと比べると多いものの、日本の子どもたちの多文化共生意識を高めることに成功しているかどうかは疑問が残ると言わざるをえない。また、先生や他の友達が外国の人と協力したり、仲良く遊んだり姿を直接見るとは、外国の人に対する肯定的な態度や多文化共生意識を育てることに有効であると期待されるが、このような機会を取り入れていると回答した人は数少なかった。

多数派集団の乳幼児を対象とする多文化共生保育の実態（松尾）

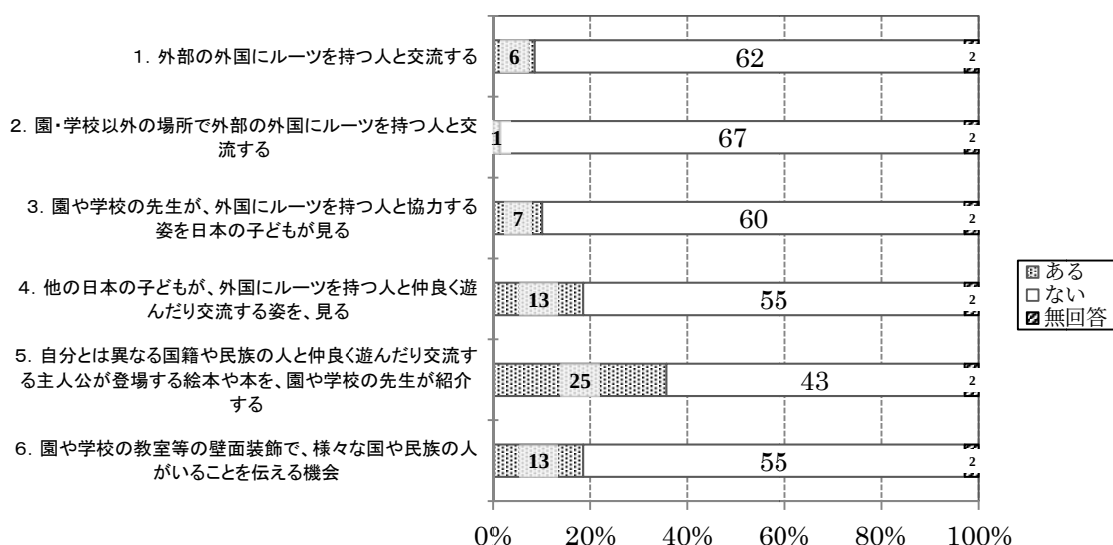


図5 幼稚園・保育所(園)・こども園で日本の乳幼児の多文化共生意識を育てる取り組み(N=70)

3. 6 園で日本の子どもと外国にルーツのある人との関係で困っていること

日本の子どもたちと外国にルーツのある人との関係において気になることがある場合には自由に記述するよう求めたところ、回答された記述のほぼすべてが外国にルーツのある子どもやその保護者が抱える問題(言葉の問題から子どもや保護者と意思疎通が難しい等)であり、日本人園児が外国人園児に対してネガティブな態度を示すという回答は1件のみであった。

4. まとめ

本研究では現役の保育者を対象に質問紙調査を行い、多数派集団に属する日本の子どもたちの国際理解・多文化共生の意識を高めるために実際にどのような取り組みが行われているのか、また、日本の子どもたちと外国の人とのかかわりにおいてどのような困りごとを抱えているのか尋ねた。本研究は幼稚園教諭免許更新講習を受講した保育者に自身の担当するクラスでの取り組みについて尋ねたものであり、網羅的なデータ、もしくはランダムに抽出されたサンプルデータではないため、データに偏りがある可能性は否定できず、結果の解釈には注意が必要である。

加えて、日本の子どもと外国の人との関係に関する困りごとについて尋ねたところ、日本の子どもがどのように異文化や外国の人を受け入れるのかに関する問題はほとんど記述されなかった。韓(2017)の保育者の認識について調査した研究でも同様に、外国にルーツを持つ子どもやその保護者との言葉や文化の違いによる問題が多く記述されていた。多文化共生保育を実現するためには、外国にルーツを持つ子

どもとその家族をどのように園で受け入れるかだけでなく、日本の子どもたちの多文化共生意識をどのように育てればよいのかについても関心を高め、議論を深めていく必要があるだろう。

参考文献

- 韓在熙 (2018). 多文化保育実践における保育者の認識についての研究—八尾市の事例から— 四天王寺大学紀要, **65**, 436-451.
- 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説 フレーベル館
- Martínez-Bello, V.E. & Martínez-Bello, J.T. (2017). Bodies displayed on walls: are children's bodies represented in an inclusive way in the pictures on the walls in their early childhood educational environment *Early Years*, **37**, 173-188.
- 松尾由美 (2018). 多数派集団の幼児を対象とする多文化共生保育の有効性を高めるには？-幼児を対象にした外集団に対する偏見低減・友好性向上に関する研究の概括 関東短期大学紀要, **60**, 50-59.
- 三井真紀・韓在熙・林悠子・松山有美 (2017). 日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題 VISIO(九州ルーテル学院大学紀要), **47**, 31-41.
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, **82**(6), 1715-1737.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovanini, D., & Wöelfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, **25**, 314-389.
- 安富 利光・阿部 真美子・池田 政子 (1993). 山梨県の保育における国際児の受け入れについて: 多文化教育・保育の研究(1) 山梨県立女子短期大学紀要, **26**, 125-164.

謝辞

調査実施に当たり、関東短期大学こども学科講師中野真樹先生には多大なるご協力を頂きました。深く感謝申し上げます。

保育における豊かな創造力と表現を育む音楽活動

—総合的な表現活動の実践を通して—

吉 田 め ぐ

1. はじめに

新しい幼稚園教育要領と保育所保育指針が告示され、音楽は領域＜表現＞に位置づけられた⁽¹⁾。幼稚園教諭養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究の全体目標には「幼児の感性や創造性を豊かにする様々な表現遊び」という言葉が述べられている⁽²⁾。保育における「表現」について音楽や絵画、身体表現など多岐にわたる分野で研究が行われているが、幼稚園教育要領や保育所保育指針の改定に伴い、幼児教育の中で子どもの豊かな表現力や感性を養うための、表現活動の在り方が問われている。本論文では、保育者を目指す学生の創造力や表現の広がりにつながる音楽活動について、保育者養成校で行った授業実践の成果を報告する。

2. 総合的な表現活動の有効性

(1) 音楽表現活動における多面的要素

総合的な視点でアプローチすることにより表現力が拡大する有効性について、スイスでは「うたう」「聴く」「創作する」「演奏する」「身体表現する」「自分のものにして実践する」という6つの領域のもと音楽活動が展開されている⁽³⁾。音楽をすることは同時に聞くことであり、自分のものにして実践するためには創作活動が並行して行われ、それを自分の身体で表現するという、6つの領域は全てが関連して音楽活動が成り立っていることがわかる。また大場(1996)は、例えば歌う活動において「子どもは単純に歌を歌っているわけではなく、もっと様々な経験が膨らんで混ざり合って総合的に体験されており、幼児期においてはこの総合性こそが大事な部分として捉えなければならない」と述べている⁽⁴⁾。表現活動とは、様々な内容が絡み合って自己が表出されることであり、子どもの音楽活動においても様々な要素が含まれているということを、保育者自身理解しておくことが重要である。

(2) 表現活動におけるガイドライン

本実践では、上記に述べたスイスの指導ガイドを以下のように変形したものをベ

ースに、活動内容を組み立てた。

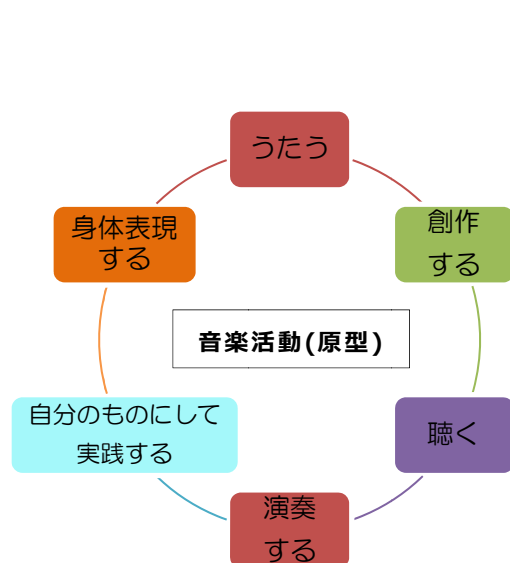


図1 スイス音楽教育指導ガイドライン

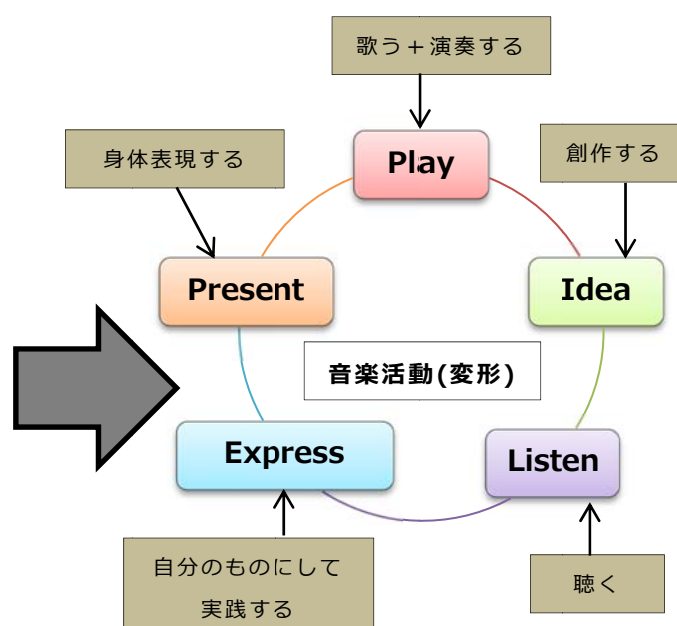


図2 本実践で活用する変形バージョン

6つの領域より「うたう」と「演奏する」を統合し、他の4つはそのまま取り入れた。これら5つの要素について、実践する際の具体的な内容と、その内容から育みたい力について以下のように定める。

表1 音楽表現活動モデルプラン

	活動名	活動内容	育みたい力
1	Play	演奏する	音楽力
2	Idea	工夫する	創造力
3	Listen	鑑賞する	感受力
4	Express	表現する	表現力
5	Present	発表する	実践力

①Play

音楽において Play とは演奏するということだが、保育で必要な音楽の力とは、歌を歌えること、ピアノなどの楽器演奏ができることだけでなく、音楽遊びの実践や、幅広い音楽の総合的な力が求められることから、「音楽力」とする。

②Idea

アイディアという言葉は、理念や概念、思いつきなどの意味を持つが、保育の現

場における Idea とは「工夫する」という言葉が適しているのではないだろうか。日々の保育の中で、保育者は子どもの好奇心や興味を生み出す仕掛けを考え、たくさんの工夫を行う。経験だけでは生み出すことが出来ない、イメージして考え実践する力が必要となった時、そこには創造性が絡んでくる。「創造力」が表現の広がりに関連していると考えた。

③ Listen

鑑賞について、新・音楽科教育法(2015)では Acception (享受・感受) と Listening (把握・知覚) の両方の働きで成り立っているとしている⁽⁵⁾。見たり聴いたり何かに触れた際に、感じる心や感動できる心を持った子どもを育てたい時、まずは保育者がその感性を備えていなければ実践することは難しい。視覚や聴覚など五感を使って体感し、鑑賞などの様々な経験により養う力を「感受力」とする。

④ Express

保育における表現について、中根(2014)は保育者を対象とした表現活動における調査を通し「保育者自身が表現することを楽しいと感じ、保育者が表現力を高め、表現に関する視野を広げて子どもに関われば、子どもの音楽的表現力の向上に影響を及ぼすことがいえる」と述べている⁽⁶⁾。自分の内にあるものを形にできること、それを外部に表し自己を表現できることが「表現力」である。

⑤ Present

表現力や創造力があっても、それらを実践する力がなければ保育者として子どもの前に立つのは難しい。この活動から子どもはどんな反応をするだろう、どのような実践が子どもの変化や成長につながるのだろう、などのイメージを持ちなら育みたいものが現場で活かせる力「実践力」である。

(3) ガイドラインに則した実践の組み立て

上記で述べた総合的な表現活動の在り方と、音楽活動ガイドラインをもとに、実践の組み立てを行う。有意義な活動にするため実践の方向性を定め、目標とする成果につなげるため以下の3点を組み立ての柱に置く。

① 複合的な活動内容

養成校における音楽活動というと、ピアノやうた、手遊び、わらべうたなど、特定の活動を授業の組み立てに入れるが、それらの活動に連携を持たせ、さらには音楽だけでない表現活動も融合した実践活動を行う。複合的な活動がベースでつながっており、それぞれの活動から得られる学びと、全体を通して得られる学びと、総合的に学習効果の高い実践につなげたい。

②多面的な能力を活かせる内容

ガイドラインに記載した5つの力が、実践においてそれぞれの活動で活かせるような内容であることが重要である。そのために、多方面からのアプローチを含む指導計画を作成し、能力が発揮される環境や、活動を通して十分に力が育まれるような実践であることを目標とする。

③学生の変化や成長が予測される内容

学生の成長や学びにつなげるためには、実践内容が学生の実態に即したものであることが重要である。難しすぎても容易すぎても、学生のモチベーションや能力の向上にはつながらないため、ねらいの設定や見通しのある授業計画を考慮すること、予想外のことが起きた時にも柔軟に対応し導くことのできる指導の在り方が、実践の有効性にもつながると考えた。

3. 実践の概要

（1）対象と期間

平成30年度、関東短期大学1年次前期選択科目「音楽」の授業全15回のうち、5回を使って本実践を行った。履修者は1年生、全10名であった。

（2）指導計画

授業科目「音楽」には、以下の授業到達目標が記載されている⁽⁷⁾。

幼児の豊かな感性をはぐくむために自らの音楽表現力を高め、保育現場での音楽活動における指導力および実践力を身に付ける

到達目標と学生の実態を留意し、指導計画と具体的な活動内容を作成した。音楽は選択科目のため、履修した10名の学生は比較的音楽が好きな学生や興味がある学生が多く、授業にも意欲的であった。しかし1年次の前期科目のため、実習は未経験、保育についての専門知識は少ない状態であった。そこで、入学後間もない学生にとっても身近な保育教材として「手遊び」と「絵本」を取り入れることとした。また、毎時間授業の終わりに学習カードを記入させ、学んだことや心境変化など授業の振り返りを実施した。

表 2 指導計画

時数	授業計画	具体的な活動内容
1	手遊び探し	手遊びの面白さを体感しよう
2	オリジナル手遊び歌づくり	既存のメロディに歌詞をつけてみよう
3	手遊び絵本づくり	世界に 1 つ自分だけの手遊び絵本を作成しよう
4	フリや音づくり	出来上がったオリジナル手遊び歌にフリや音をつけてみよう
5	発表会	現場で実践する時のことを考えてみよう

(3) 実践内容

各回の授業内容と、学生の様子について記載する。

1	手遊び探し	手遊びの面白さを体感しよう
2-3 人で 1 グループになり、図書館で手遊びの本などから、覚えたい手遊びや好きな手遊びを 3 つ覚え、それぞれ発表し合った。次回、オリジナル手遊び歌を作成することを伝え、1 人 1 つ題材を選ぶところまで行った。		

まだ知らない手遊びがたくさんあることを実感し、必死になって手遊びを覚える姿や楽しそうに手遊びを探す様子が見られた。友達の前で手遊びを発表する際、恥ずかしいと言いながらも、先生になったらもっと緊張するのかな、など多くの学生が現場での自分をイメージしながら発表をしていた。

2	オリジナル手遊び歌づくり	既存のメロディに歌詞をつけてみよう
好きな手遊びやメロディを 1 人 1 つ選び、そこにオリジナルの歌詞を作成した。メロディからオリジナルのものを作成することも考えたが、1 年生の前期科目であるという学生の実態と、限られた授業回数を考慮し、今回は既存のメロディを使い、歌詞のみ学生が考える活動にした。出来上がった学生から絵本作成の準備を行った。		

本時の「オリジナル手遊び歌づくり」と次回の「絵本作り」では、学生の進度に差が出てくると予想していたため、歌詞がなかなか思いつかない学生には「このメロディ聞いた時どんなイメージがした?」「動物、食べ物、スポーツなど、何かテーマを決めると作りやすいかもしれないね」などのヒントを伝えた。メロディも歌詞の内容も重なった学生はおらず、全学生オリジナル手遊び歌の土台が出来上がった。

3	手遊び絵本づくり	世界に1つ自分だけの手遊び絵本を作成しよう
B5サイズの画用紙に、オリジナル手遊び歌をミニ絵本形式で作成した。①タイトル②歌の部分③メロディ譜をつけることを共通事項として、絵の入れ方などは自由に作成することとした。子どもたちの前で作成した絵本を使いながらオリジナル手遊び歌をやるなら、というイメージを持ちながら制作することを留意した。		

多くの学生が、子どもにわかりやすく伝えるためにはどんな工夫が必要か、どのような絵本が子どもの興味や関心をひくか、考えながら制作をしていた。歌詞に合った絵のイメージや、メロディと絵本の関連性に気づき始めた学生もあり、ヒントとして5時間の活動内容がつながっていることを再度伝えた。

4	フリや音づくり	出来上がったオリジナル手遊び歌にフリや音をつけてみよう
絵本が出来上がった学生から、作成した絵本を使って手遊び歌を実際つけてみる活動を行った。どのような手のフリがつけられるか考え、さらに簡単な楽器（鈴、カスタネット、タンバリンなど）を使って音をつけるなどの活動を行った。		

フリや音づくりをしながら、オリジナルの手遊びと絵本を使って、どのように実践するか考え始めた。ただ手遊びをする、絵本を読む…といった考えから、何のために、どのように手遊びや絵本をするか…という考えに変化してきている学生の様子がみられた。

5	発表会	現場で実践する時のことを考えてみよう
実際に現場で実践するならどのようにやるか、ということをそれぞれ考え計画してから、発表会を行った。先生になったつもりで発表を行い、自分の発表と他の人の発表についての考察と、本実践を通した学びについて記入をし、まとめを行った。		

発表では、それぞれが異なった流れで発表を行った。先に絵本を見せた方が面白いかな、全部先生がやるんじゃなくて、子どもも一緒に活動できる内容にしたい、手遊びもバージョンをいくつか作ってだんだん盛り上がる活動にしたい、などたくさんイメージとアイデアが出てきた。

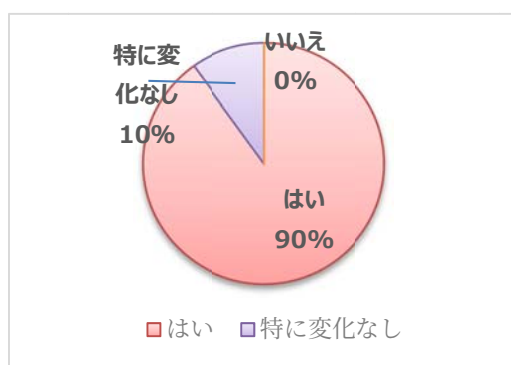
- ①絵本を読んでから→歌いながら絵本を読む→フリをつけてみんなで一緒にやる
 - ②手遊びをやってから→絵本を見せて子どもたちによんでもらう
 - ③手遊びをして絵本を見せる→子どもたちが歌いながら楽器を持って音をつける
- など、発表会では様々なパターンがアイデアとして実践され、学生が自分自身も考えまた他者からも学ぶことの多い有意義な発表の時間となった。

4. 実践を通してみられた学生の変化

(1) 学生の「手遊び」や「絵本」に対するイメージの変化

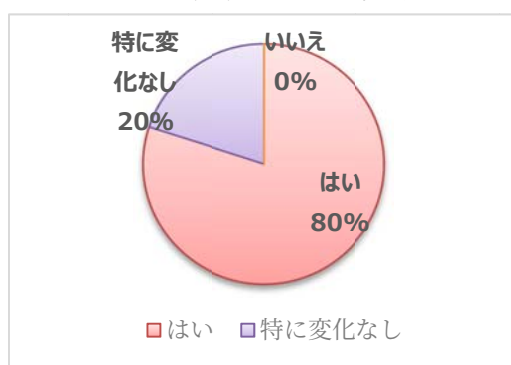
保育の現場では当たり前に使われている「手遊び」や「絵本」について、本実践を通しどのような考えを持ったか、アンケートを行った。

アンケート 1 「手遊び」について考え方やイメージが変化しましたか



記述内容
子どもを静かにしたり、集中させるために手遊びをやっているのだと思っていたけれど、そうではないことがわかった
手遊びをただするのではなくて、絵本や音をつけることでこんなに楽しいものになるんだと思った
手遊びを変化させてもいいことを知ってびっくりした
子どもに合わせて色んな手遊びにアレンジ出来る先生になりたいと思った

アンケート 2 絵本について考え方やイメージが変化しましたか



記述内容
歌や手遊びと融合することで、絵本の面白さが倍になることを学んだ
音楽の授業で絵本を作ると思っていなかったので、出来上がった時オリジナル手遊びと絵本で 2 倍嬉しかった
どんな絵本なら子どもが喜ぶか考えて想像力が広がった
いつか子どもたちが書いた絵を 1 つにして、音をつけて一緒に遊ぶ活動がしたいと思った

アンケートに対し「いいえ」と答えた学生は 1 人もおらず、多くの学生が手遊びや絵本に対し、考え方やイメージが変化し深まったようであった。

(2) 授業を通して学んだこと、成長したこと

本実践を通し、学生が何を学びどのような成長があったか、学生の記述アンケートを記載する。

アンケート 3 授業を通して学んだことや得たことはなんですか

手遊びや絵本、創作活動、色々な活動は全てつながっているんだと学んだ。保育園や幼稚園の先生は毎日たくさんのことをやらなきゃいけないけど、どんな活動も関連しているんだと思った。

自分でオリジナルの手遊びを考えるのがすごく難しく、想像力やアイデアってとても大切なんだと感じた。でも、答えは1つじゃないし自由に考えていいんだと思ったら考えるのが楽しくなった。

何かを自分でつくことはずっと苦手だと思っていたけど、自分で作ったオリジナル手遊びと絵本を発表したあと、自分でもできるんだって自信につながって嬉しかった。

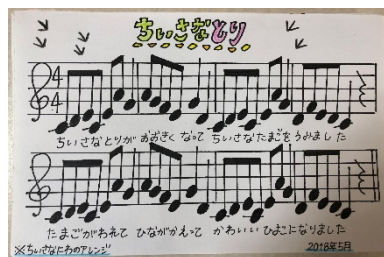
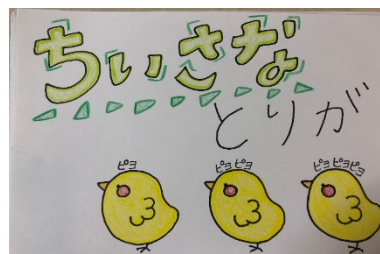
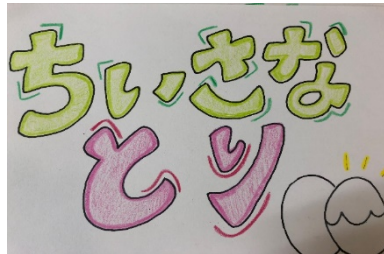
他の人たちが次々とアイデアを出していく様子を見て、すごいと思った。自分もヒントをもらいながらイメージしていたものが出来上がったので、実習などで絶対子どもと一緒にやりたいと思う。

10 みんなが違う作品を発表して、それぞれの個性やキャラクターがたくさんつまった、素敵な発表会だった。子どもの個性を伸ばせるような先生になりたいと改めて感じた。

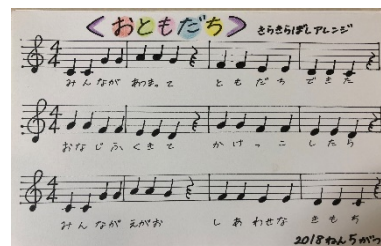
音楽も制作も得意ではないけれど、ルールがないからこそ音楽とかは面白いんだと知った。子どもはもっと色々な可能性を持っていると思うから、先生になったらそういうのを大事にできる活動をしたい。

参考資料 1 学生が作成した作品

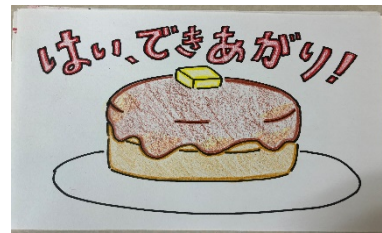
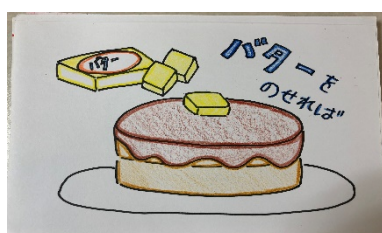
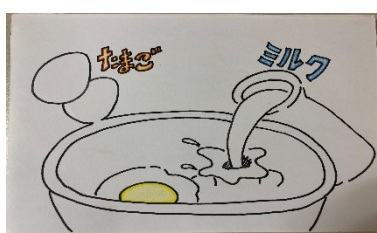
「ちいさなとり」 ※小さなにわのアレンジ



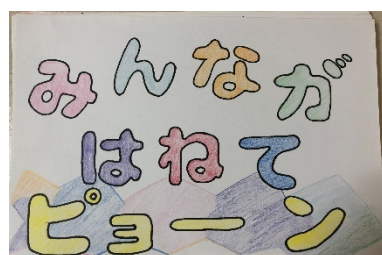
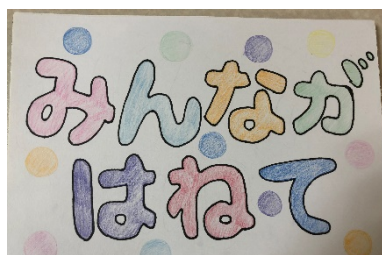
「おともだち」 ※きらきらぼしのアレンジ

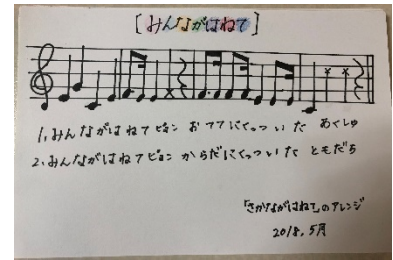
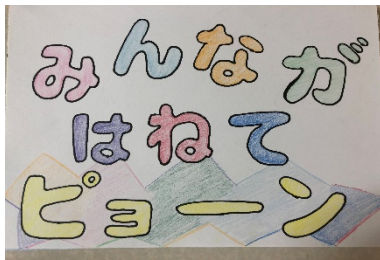


「ホットケーキ」 ※カレーライスのアレンジ



「みんながはねて」 ※さかながはねてのアレンジ





※参考資料は各学生の許可を得て掲載している

5. 実践からの考察

アンケート結果をもとに、実践を通してみられた学生の変化や成長が、具体的にどのようなものであったか以下の3点について着目した。

（1）感性の育み

感性について、保育の言語研究者阿川(2010)は「物事にふれて感じる心の働き」と述べているが⁽⁸⁾、総合的な表現活動により物事に触れて心が動く割合の多さがわかった。毎時間の学習カードより、1つの活動のみ実践している時とは異なり、多くの学生が様々な表現活動から感じたことをその都度述べている。オリジナル手遊び作成や絵本づくりなど複合的な表現活動の中で、たくさんのかを感じ心が揺れ動く場面が、学生の豊かな感性の育みにつながったのではないだろうか。

（2）考える力の育成

本実践では、自分で考えてつくるという活動場面が多数あり、学生にとって重要な作業となった。与えられたことを的確にこなせる学生でも、自分で考えてアイデアを生み出すことは難しく、考えることに長い時間を費やした場面もみられた。考えている時、ヒントとして紙に書きだすことを伝え、「子どもが好きそうなものって?」「なんで手遊びをやるのか?」「創作活動とは?」「現場に出たらこれを使ってどんなことしたい?」など、頭で考えていることがいくつも記載されていた。この時間こそが、考える力を深め学生自身の成長につながっていくのではないだろうか。考える力は、表現力や感性を深めるだけでなく、判断力や決断力など様々なことと結びつき、生きる力につながっていくだろう。

（3）音楽表現の広がり

オリジナル手遊びを作成する時や出来上がった作品に音をつける際、学生は自由な発想で考えて良いということを学び、イメージを広げながら音楽表現をふくらま

していったことがアンケートや学習カードに述べられていた。例えばメロディに歌詞をつける際、明るい感じや楽しい感じ、元気にリズムがのる感じなど、曲の特徴や雰囲気を理解しながら作成していた場面がみられ、また出来上がった絵本には、イメージに合った音選び、鳴らすタイミングやテンポ、リズムなど、たくさんのアイデアが学習カードに記載されていた。自分で考えた内容表現し、実践する学生の姿は楽しんで取り組む様子や笑顔がみられ、保育における音楽力の高まりとともに豊かな音楽表現が生まれた実践であったと考えられる。

6. おわりに

学生の豊かな想像力からたくさんのアイデアが生まれ、表現活動の可能性が広がる実践となった。自分で考え取り組むことの難しさと大切さ、イメージや表現を広げながら活動する面白さ、現場に出た時のことを想像しながら実践する楽しさ、自分だけの手遊びや絵本が出来上がった時の達成感など、学生の気づきと成長がたくさん感じられた。制作過程ではアイデアが浮かばず苦戦する学生もいたが、自分で考えたアイデアが形になっていく喜びと出来上がった時の嬉しさ、作り上げた絵本や手遊びを早く実習で披露したい、子どもと一緒に活動したい、という目標がモチベーションの継続や向上につながったのではないだろうか。表現することの楽しさを学生自身が実感し、音楽活動を通し子どもの豊かな感性を育むことが出来るような保育者養成を今後も目指したい。

注：引用文献

- (1) 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領＜平成 29 年告示＞」厚生労働省(2017)「保育所保育指針＜平成 29 年告示＞」内閣府／文部科学省／厚生労働省(2017)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領＜平成 29 年告示＞」
- (2) 保育教諭養成課程研究会(2017)『幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究』 p.19
- (3) 石井玲子(2009)『子どもの音楽表現』保育出版社 p.16-17
- (4) 大場牧夫(1996)『表現原理 幼児の「あらわし」と領域「表現」』萌明書林 p.1
- (5) 畠澤郎(2015)『新・音楽科教育法』朝日出版社 p.133
- (6) 中根佳江(2014)『保育者の表現力の変容が及ぼす子どもの音楽的表現力への影響』大阪総合保育大学紀要第 9 号 p.83
- (7) 関東短期大学 シラバス照会 参照 2019-2-28
<https://esquare.tatebaya.kanto-gakuen.ac.jp/up/faces/up/km/Kms00802A.jsp>

(8) 阿川士郎(2010)『子どもの感性を育てる』山口学芸大学研究紀要創刊号 p.1

参考文献

- ・ 加藤照恵(2009)『子どもの音楽表現』保育出版社 p.173
- ・ 全国保育士養成セミナー(2017)『子ども・生きる・あそぶ—子どもの最善の利益を保障する保育者—』 p.10
- ・ 鈴木裕子(2009)『幼児の感性を具体化する試み』保育学研究第 47 巻第 2 号 p.28-29
- ・ 古田愛子／奥田恵子(2008)『保育教材の「手遊び」に関する一考察』岐阜聖徳学園大学紀要 p.37-38
- ・ 吉野幸男／澤田直子／木村博子／相沢保正／石井芳雄／松原靖子／松村万里子／田中常雄(2016)『手遊び指遊び』ドレミ楽譜出版社 p.21-48
- ・ 阿部直美(2016)『0～5 歳児の手あそび・うたあそび』株式会社ナツメ社 p.11-110
- ・ 細田淳子(2016)『あそびうた大全集』永岡書店 p.4-128

現代日本語表記に漢字は不可欠なのか

—日本語点字研究との関連を中心に—

中 野 真 樹

1. はじめに

日本語点字の表記についての学会発表などをおこなった際、かなりの頻度で、質疑応答の時間やその後の懇親会で「かな専用文だと同音異義語でこまりませんか」という質問がでる。しかし、「同音異義語でこまる」とは具体的にどうこまるかがよくわからない。たとえば墨字日本語文であっても小学校低学年用教科書等はかな専用文でかかっている。これについては「難解な語がつかわれないので、耳できいて理解できるから問題ない」などと説明される。それではいったいかな専用文にあらわれてこまる語とはなにか。また、同音異義語であっても文脈で判断が可能であるともいわれているが、「困る」としたらどの語がどのような文脈でまぎれやすいのか。日本語文のなかにどれだけ「難解な語」が文章中にあらわれたとき、かな専用文の可読性がはばまれるというのか。と、といかえすと具体的な同音異義語でこまったときの体験談等がしめされることはなく、「素朴な直感からくる疑問」であると説明される。

「かな専用文では同音異義語でこまる」というとき、それは「日本語文の表記には漢字が必要不可欠である」という「日本語表記漢字不可欠論」に影響されているのではないだろうかとかんじるときもしばしばある。この漢字不可欠論については、たとえば雑誌『社会言語学』で掲載されたましこ・ひでのり氏の「俗流言語論点描シリーズ」（ましこ（2002）、ましこ（2003）、ましこ（2004）、ましこ（2008））において、「俗流言語論」のひとつとしてとりあげられ批判的に分析されている。ましこ（2008:107）では、（俗流言語論は）「各人の偶発的な体験にねざした誤解とか、各人の単なるおもいつき、といったランダムな誤謬にしては、一定の方向性にまとまりすぎていてあまりにも不自然だ。これらを定型化した論理のはびこりぐあいをみれば、疑似科学的な構造をもった言語イデオロギーが、公教育と出版資本主義市場を媒介して再生産される「構造」が推定できる。」とのべられている。日本語点字にかんする発表をおこなったあとにでてくる「同音異義語でこまらないのか」という質問についても、個人の「素朴な直感」からでた疑問と解釈するにはあまりにも定型化しており、「漢字不可欠論」に由来するものではないかとおもわれる。日本語能

力試験の点字受験にかんする研究である秋元ら（2014）では、漢字かなまじり文をかな専用文に翻字することで、試験に影響がでるほどに「そこなわれる情報」があると根拠もなく断言する。ここでは、とくに同音異義語や同訓異字が問題にされている。

漢字と仮名を用いて書かれた文章を、表音文字である点字に訳すことによって、損なわれる情報がある。しかし、試験においては漢字を知らなくても文章を理解できるという側面もある。また、現在 JPLT 点字冊子試験では、点訳時に損なわれる情報に対して必要に応じて注釈を付加しているが、注釈によって情報量が増えることが回答に影響する可能性もあろう。

（秋元ら 2014:291）

このような「日本語表記漢字不可欠論」への反論としては、言語学的には漢字の「表意の迷信」「絶対不可欠の迷信」「成功の迷信」などを論じた Unger（2004）が参考となるだろう。「漢字かなまじり文のほうがはやくよめる」「漢字かなまじり文使用者はディスレクシアがすくない」などという漢字幻想については、山田（1991）で論じられている。また、日本語イデオロギーという観点から漢字不可欠論を分析したものには、さきにあげた「俗流言語論点描」シリーズ等が参考となる。しかし、それではいったい漢字不可欠論はいつうまれて、どのような論を展開し、どのようなひとびとによってひろめられ、社会にどのような影響力をおよぼしたのか、という考察は十分になされているとはいえない。これらの解明は、たとえば言語の研究者までもが学会発表の場で「かな専用文では同音異義語でこまりませんか」と質問するほどに浸透している「漢字不可欠論」を相対化するためには、ある程度有用であろうとかんがえる。

また、ましこ氏の「俗流言語論点描」シリーズが発表されてから 10～20 年ちかくたつが、現在漢字不可欠論をとりまく状況はどのように変化したのか（あるいはしていないのか）考察するとともに、落穂ひろいの漢字不可欠論にまつわる言説についての考察をおこなうことを本論の目的とする。

2. 論点の整理

ひとことで「日本語表記漢字不可欠論」といっても、その主張にはさまざまな段階がある。「漢字かなまじり文でないと“まともな”日本語文をかくことは絶対に不可能である」などといった強い主張から、「たしかに、外国人などには漢字の習得は

難しいといわれているが、一度おぼえてしまえば便利なので、漢字は必要である」とか、「かな専用文で日本語をかくことができることは知っている。しかし、漢字かなまじり文のほうがよみやすく、はやくよめて、よみまちがいもすくない。だから漢字かなまじり文を廃止するべきではない」などといった漢字不要論にも一定の配慮をしつつ、漢字かなまじり文の優位性をとくものもある。さらに漢字を「不可欠である」とする根拠にも、さまざまなものがある。以下に、これまでによみ・きいたことのあるものを記憶のかぎりまとめた。

漢字かなまじり文をつかうと

- ・ はやくよめる
- ・ 文字の音がわからなくてもかたちをみれば意味が推察できる
- ・ 漢字使用圏の他言語使用者と筆談でコミュニケーションができる
- ・ 同訓異字などで文章があじわいぶかくなる
- ・ 学習障害がおこりにくい
- ・ 漢字・漢語圏のひとと文化のつながりができる
- ・ 漢字は日本の心（文化）
- ・ 漢字はおもしろい

漢字をつかわないと

- ・ よみにくい
- ・ 同音異義語でこまる
- ・ 語のきれつづきがわからなくて誤読がおきる
- ・ わかちがきがむずかしい
- ・ 自然と漢語をつかわなくなるから日本語全体の語彙量がへる
- ・ 漢字のたすけがないと後世のひとに文章の意味がただしくつたわりにくくなる。
（源氏物語などの中古和文）
- ・ 文字数がおおくなるので紙のムダである
- ・ 日本語コーパスがつかれない
- ・ 漢字かなまじり文でかかれた過去の文献をよめるひとがへる
- ・ なまけ者がふえる

漢字不可欠論をとなえるひとはこのなかからいくつかの根拠をくみあわせて論を補強することをこころみる。このなかには言語学的な検証が不可能なもの（「漢字は日本の心」）もあるが、言語学的に検証が可能であって、すでに否定されているもの

もまじっている。また、まだ検証がおわっていないのにあたかも事実であるかのようにかたられている場合もある。

そして、漢字不可欠論をとなえるひとのもつ社会的役割によってどの根拠をとり入れるかというのには一定の傾向がありそうである。影響力のある漢字不可欠論支持者としては、おおきくわけて文学者、文筆家、言語教育（国語教育、日本語教育）にたずさわるひと、言語政策にかかわるひと、そして言語の研究者（言語学者、日本語学者、中国語学者）、日本学研究者に分類することができるだろう。たとえば雑誌月刊『しにか』の14巻4号（2003年刊）で「日本人にとって漢字とは何か」という特集がくまれている。そのなかで鈴木孝夫（すずき・たかお）と紀田順一郎（きだ・じゅんいちろう）、阿辻哲次（あつじ・てつじ）による鼎談「現代日本と漢字」が掲載されている。このなかで、以下のようなやりとりがある。

阿辻 実は漢字かな交じり文というのは、われわれの文化の根源に深く根ざしている表記形態ではないか。（略）日本語を書くときに漢字かな交じり文でないと自分の気持ちをうまく表現できないという漢字と日本語との問題、それを言語学的に分類していただくとどのようになりますか。

鈴木 言語というのは音なんだというのが近代のヨーロッパ言語学の大発見であり、事実そうなんです。（略）ところが、これは日本語だけにはあてはまらないのです。

（鈴木ら 2003:15）

ここでは、「漢字を中心とした文字文化史を専門」とする阿辻と「言語社会学を専門」とする鈴木のそれぞれの専門分野からの漢字不可欠論へのアプローチをおこなっており、両者の属性により期待される役割分担がある（両者の専門分野については、記事の最後に記載された著者のプロフィールをそのままかりている）。このように、漢字不可欠論をとなえるひとの主張はさまざまである。そして前述のように漢字を不可欠だとするその論拠も多様化してきている。初期からある漢字不可欠論の例としては、小西信八（こにし・のぶはち）が1899（明治32）年に『前島密君国字国文改良建議書』のなかで、「漢字御廃止之議」として紹介した文のなかには以下のようにある。

橋(ハシ)箸端(ハシハシ)の混雑あるへく又「霞(カスミ)そ野辺(ノヘ)の香(ニホヒ)哉(カナ)」を「カス。ミソ。ノ。ヘノ。ニホヒ。カナ」と誤読する如き句切りを愆る恐ありなと非難仕候者も可有之候得共是等は文典を制し

辞書を編し句法語格接文の則を西洋諸国に規制のものと御国固有の者とを
参酌折中して御制定相成候ときは毫末恐るゝに足らざる儀にして

(小西 1899:14)

ここから、明治期にはすでに「同音異義語がまぎれる」「語のきれつづきがわからなくて誤読がおこる」といった議論がおこなわれていたことがわかる。一方、「かな専用文では形態素解析ができずに日本語コーパスをつくれぬ」などというのは、新しい議論であるといえるだろう。このように、どのようなひとが漢字不可欠論に参加し、どのような論がいつから展開され、どのように浸透していったのかを整理していく必要があるのではないかとかんがえられる。

また、漢字不可欠論は基本的には漢字廃止論への対抗論である。そのため、漢字廃止論者との議論の蓄積がある。ふるくはたとえば新聞に掲載された「かなのくわい」への反対論と、大槻文彦によるそれへの反論をまとめた清水連郎編輯『かなのくわい 大戦争』(1883(明治 16) - 1885(明治 18) 年)や大槻文彦著『復軒雜纂』(1902(明治 35) 年、慶文堂書店)所収の「仮名の会の問答」等がある。また現在みられる漢字不可欠論もまた、漢字廃止論への反論という形をとるものがおおくある。漢字不可欠論について分析をする場合、同時に漢字廃止論がどのような論を展開していたかについても考察する必要がある。

3. 現在の漢字不可欠論の特徴

2014 年に、『日本語文字・表記の難しさとおもしろさ』というタイトルの本が出版された。これは 2011 年に国立国語研究所の主催でおこなわれたフォーラムをもとにしている。この本は、国立国語研究所の所長によるまえがきがあり、そこには以下の記述がある。

アルファベットや仮名は表音文字、漢字は表意文字であると言われていますが、この区別は私達の脳の活動からすると、非常に重要な意味合いを持っています。文字を目で見えて読む場合、平仮名ばかりで書かれていると、いったんそれを言葉として読んでから、意味を解釈することになります。このぶんのようひらがなばかりでかかっているぶんしょうをりかいしようとするとき「この文のように平仮名ばかりで書かれている文章を理解しようとするとき」、私たちの脳は、まず、どこからどこまでは句切れになるのかを見極め、その後で、まとまりをつなぎ合わせながら意味を解釈していくという二段構えの操作を強い

られます。平仮名ばかりの文章が読みづらいのは、そのせいです。他方、漢字の場合は、ぱっと見ただけで意味が読み取れ、脳の処理は一回で済みます。この違いは、脳科学や神経心理学の実験でも証明されていることです。

このように、複数の文字種を機能的に共存させているのが日本語の独創的な工夫であり、これは意思伝達の効率性という観点から非常に優れた仕組みであると考えられます。

（影山 2014：4）

ここで、「脳科学」「神経心理学」などの科学風の根拠がだされているのが従来の漢字不可欠論にはみられなかった特徴であるが、かな専用文はわかちがきをするという前提がふまえられておらず、ましこ氏がくりかえし指摘している言語イデオロギーや疑似科学の再生産となっている。

そしてこの本に収録されている阿辻（2014）では漢字不可欠論の最初期から連綿とつづく「同音異義語で誤読がおこる」論があらわれる。

電報ではカタカナしか使えなかった。しかし日本語には同音異義語がたくさんあるので、カタカナだけで書かれた日本語は非常に読みにくいものとなりがちである。単に読みにくいだけならばがまんすればいいだけだが、困ったことにカナだけ書かれた文章には誤読の可能性が往々にして発生する。

（阿辻 2014:27）

この後、「キシヤノキシヤ、キシヤデキシヤス」や「フタエニマゲテクビニカケルジュズ」「キョウハイシャヘイッタ」などの例があげられる。これは、明治期の漢字不可欠論にもみられる「同音異義語でこまる」「語のきれつづきがわからない」という主張であり、現在も継続してつかわれている論である。しかし、かな専用文やローマ字文で日本語文をかく場合は、語や文節でくぎるわかちがきをおこなう。また、同時に漢語制限を主張することもおおい。つまり、「語のきれつづきがわからずに誤読がおこる」であるとか「同音異義語でこまる」というのは、漢字廃止論者の主張を一部しかふまえていないことになる。ただし、ここではその後、以下のようにつけくわえられている。

もちろん、仮名で書く時は単語ごとに分かち書きをするとか、同音異義語をなるべく使わないというように、読みやすさに対する工夫が提言されてはいるが、それでも全体として読みにくい文章であることにはかわりはない。

(同：28)

ここにあるように、「わかちがき」をするという漢字廃止論者からの反論にたいして「読みにくい文章である」と断定的ではあるがいちおうの応答をこころみていることはたしかだろう。

この本には同時に、漢字不可欠論を批判したカイザー（2014）がおさめられており、いちおうみかけ上は両論併記の形をとってはいるが、両論の間で有用な議論がおこなわれているわけではない。ましこ（2003：57）において、漢字問題について「議論が堂々めぐりで、言語学等の知見は結局無視されて立論がくりかえされている」と指摘している。漢字不可欠論者から反論をこころみる様子は一部では見られるが、その状況はいまだ大きな変化はみられない現状がある。

また、この本の編著者は多くが国立国語研究所の研究者である。自身が直接漢字不可欠をとる言語研究者が存在し、シンポジウムを開催し、講演や論文という形で漢字不可欠論を発表する場を提供するというのも言語の研究者の漢字不可欠論への参与の方法として注意しておく必要があるだろう。

4. おわりに

現在、「同音異義語でこまる」というのは漢字不可欠論のなかでも中心的な位置にある根拠であるといえる。現在、日本語漢字かなまじり文と日本語点字文、ローマ字文などといった非漢字かなまじり文は現在すでに併用されている状況であり、注意ぶかい漢字不可欠論者は、たとえば阿辻（2014）のように、そのなかでわかちがきが実践されているという反論を想定しているため、もう一方の主流となっていた「語のきれつづきがわからなくて誤読がおこる」をもちだすのは慎重になっている。しかし、同様に「同音異義語で誤読がおこる」論についても、日本語点字文は明治期から継続して政府公文書や教育、行政サービスなどの文書のなかでひろく使われてきたかな専用文である。その表記と文字文化にたいして、配慮が欠如していたという批判とはなっても、それが漢字不可欠論の根拠とはならない。もし「同音異義語で誤読がおこる」という問題があるのであれば、点字使用者の表記とその蓄積の歴史を考慮し、同音異義語のやりだまにあげられることのおおい漢語にたいしての制限をかんがえるべきであろう。

現状では、日本語学表記論研究者であっても、一般読者むけの新書などで漢字不可欠論に賛同してみせたり、それどころか専門書であってもむかしながらの漢字不可欠論があらわれる場合もある。とはいうものの、近年「やさしい日本語」などが

着目をあび、漢字論について言及する時、その習得のむずかしさについてふれないですませることはむずかしくなっている。現在つよい漢字不可欠論よりは、「漢字かなまじり文のほうが、漢字をつかわないかな専用文やローマ字文よりも可読性ですぐれている」という「漢字かなまじり文優位論」が主流となっているといえるだろう。つまり、「どうしても仕方がない場合はかな専用文やローマ字文などを許容するが、（マジョリティのための）おおやけの場合や、「健常者」への学校教育での日本語文の表記は漢字かなまじり文が主でありつづけるべきである。日本語文とはふつつ、漢字かなまじり文のことをさすのである」という主張である。そうであれば、「漢字かなまじり文と非漢字かなまじり文はどのように共存するか」という議論がすこしはやりやすくなっているとはいえる。

最後に、漢字不可欠論の役割についてのべる。おおくのものはすでに反論がおこなわれてはいるものの、「脳科学」「神経心理学」「日本語コーパス作成」といった新しい論拠については、今後検討していく必要がある。また、伝統的な「同音異義語でこまる」論についても、漢字かなまじり文でよまれることを前提としてかけられた日本語文を日本語点字に翻字したり、音声でよみあげたりする場合には、なんらかのよみづらさが生じる可能性は十分にかんがえられる。漢字不可欠論の根拠としてだされたもののうちいくつかは、それらを検証するための仮説として有用であろう。しかしながら、それは現段階では「これから検証されるべき」説であり、現段階では漢字不可欠論を補強するものとはならない点に留意する必要がある。

引用文献

秋元美晴（あきもと・みはる）ら 2014「点字使用者の日本語学習に関する調査—日本語能力試験点字冊子試験受験者の日本語学習—」『恵泉女学園大学紀要』26

阿辻哲次（あつじ・てつじ）2014「漢字とどうつきあうか」『日本語文字・表記の難しさとおもしろさ』（彩流社）

シュテファン・カイザー2014「漢字の魅力にひそむエンドレス感と西洋世界の漢字学習「システム」」『日本語文字・表記の難しさとおもしろさ』（彩流社）

影山太郎（かげやま・たろう）2014「まえがき」『日本語文字・表記の難しさとおもしろさ』（彩流社）

小西信八（こにし・のぶはち）1899『前島密君国字国文改良建議書』

鈴木孝夫（すずき・たかお）、紀田順一郎（きだ・じゅんいちろう）、阿辻哲次（あつじ・てつじ）2003「特別鼎談 現代日本と漢字」『しにか』14-4

ましこひでのり 2002「現代日本語における差別化装置としてのかきことば—漢字表記を中心に—」『社会言語学』2

ましこひでのり 2003「近年の俗流言語論点描—おもに言語研究者の本質主義をめぐって—」『社会言語学』3

ましこひでのり 2004「近年の俗流言語論点描（その 2）—最近の漢字表記論／英語教育を中心に—」『社会言語学』4

ましこ・ひでのり 2008「日本語ナショナリズムの典型としての漢字論—近年の俗流言語論点描（その 5）」『社会言語学』8

山田尚勇（やまだ・ひさお）1991「文字論の科学的検討」『学術情報センター紀要』4

吉田澄夫（よしだ・すみお）、井之口有一（いのぐち・ゆういち）1972『明治以降国語問題諸案集成 語彙・用語・辞典・国語問題と教育編』（風間書房）

Unger , Marshall J. 2004. Ideogram : Chinese Characters and the Myth of Disembodied Meaning ,University of Hawai'I press

ヴェルボトナル研究所 2018 年度 活動報告

関東短期大学ヴェルボトナル言語教育研究所の主な活動は聴覚言語障害児を対象とした聴き取り指導、発音指導、言語指導である。また指導法の研究とヴェルボトナル理論と技法の普及を目指している。

1. 指導活動

- ・指導は館林市（研究所）、仙台市（仙台市福祉プラザ）、渋谷区広尾（児童発達支援施設）で実施した。

活動場所	生徒数	生徒年令	指導頻度
館林 （研究所）	9 名	6 歳～20 歳	週 1 回～月 1 回 ※生徒のレベルによる
仙台 （仙台市福祉プラザ）	6 名	7 歳～14 歳	年 4 回 ※指導相談会
広尾 （児童発達支援施設）	7 名	5 歳～12 歳	月 2 回 ※指導相談会

2. 指導法研究

- ・研究会を 5 回（奇数月）開催した。
V T 理論、指導教材の学びとともに、聴覚と脳の関係などについて学んだ。
参加者は平均 3 名であった。

3. 普及活動

- ・普及活動は特別研修会と短大授業を通して行った。
（来年度も子ども学科の教育に資するような活動をめざす。）

	参加者数	参加者所属	普及活動内容	実施時期
特別研修会	15 名	・ V T 研究員 ・ 保護者	・ 視覚障害児の言語発達 ・ 人工内耳の両耳装用	9 月 22 日
短大授業	58 名	「ことばの障害」履修者	・ 盲聾者への指導体験	6 月 18 日 12 月 17 日

以上

こども研究センター 2018 年度 活動報告

関東短期大学「こども研究センター」は 2018 年度に下記の事業を行った。

1. 地域の子育て家庭支援

地域の子育て中の 2～3 歳の子どもの子育てをしている保護者を対象にした公開講座を以下の日程・内容で開催した。全 2 回の講座においてのべ 15 組の親子が参加した。

	開催日	講座名	講師
第 1 回	8/25(土)	身近な食材でおやつづくり	こども学科・講師 関内法子
第 2 回	12/1(土)	手作り室内デコレーション飾り	こども学科・准教授 中山初枝

また、下記の日程・内容で 2～3 歳の子どもとその保護者とが一緒に遊ぶ機会を提供する「子育てルーム」を実施したところ、のべ 30 組の親子が参加した。

	開催日	テーマ
第 1 回	7/18(水)	たのしい水遊びごっこ
第 2 回	9/12(水)	ミニ運動会
第 3 回	10/17(水)	お芋ほりごっこ
第 4 回	12/19(水)	楽しいクリスマス

2. 地域の保育者への支援の一環とした卒業生対象の支援

10 月 27 日(土)・28 日(日)のアザリア祭に合わせ「こども学科卒業生の集い」を開催した。両日合わせ約 100 名の卒業生が参加し、先生方に近況報告する姿が見られた。

3. 地域の一般の方を対象とした講座

昨年度から地域の一般の方を対象とした公開講座を再開したところ、好評を得たため、回数を増やし今年度は下記の日程で 2 回開講した。のべ 37 名が参加した。

	開催日	講座名	講師
第 1 回	9/29(土)	万葉仮名に親しもう	こども学科・講師 中野真樹
第 2 回	11/10(土)	こころの健康	学長 渡辺敏正

4. ASK との共催による実践研究報告会

群馬県内のこども園の職員によって構成される ASK(Association for smiling kids)との共催で、12 月 15 日(土)、22 日(土)に実践研究発表会を開催し、授業の一環として 1・2 年生の学生が参加した。ASK に所属する認定こども園 4 園の現役保育教諭がアタッチメントに関する実践報告を行い、学生たちも熱心に聴講していた。

関東短期大学紀要 第 61 集

— 執 筆 者 紹 介 —

松尾 由美	関東短期大学講師	社会心理学
吉田 めぐ	関東短期大学講師	音楽教育学
中野 真樹	関東短期大学講師	日本語学

(執筆者順)

紀要刊行委員会

中野真樹・布施由起・武藤康司 (五十音順)

2019 年 3 月 31 日発行

〒374-8555 群馬県館林市大谷町 625

発行所 関東短期大学

電話 (0276)74-1212(代表)

F A X (0276)74-1215

KANTO JUNIOR COLLEGE BULLETIN

No.61

March 31, 2019

Contents

<Research Material>

A survey on multicultural childcare for Japanese preschool children

..... *Yumi MATSUO* (1)

< Practice Report >

Musical activities that foster rich creativity and expression in childcare

- Through practice of comprehensive expression activities - *Megu YOSHIDA* (9)

<Research Note>

Necessity of Kanji in Japanese writing System: Focusing on the Relation of Japanese

Braille *Maki NAKANO* (21)

<Annual activity reports>

Activity reports 2018: Verbotonal Research Institute for Language Education..... (30)

Activity reports 2018: Child Care Research Center (31)
