

愛知文教大学

# 教育研究

第 13 号

2022

愛知文教大学 教職課程研究センター



# 目 次

ポストコロナ時代のオンラインを活用したグローバル教育 — 科目「e-Tandem Learning 中国語」における授業改善を通して—	辻 千春	1
「まあ」の概念的意味について	松岡 みゆき	13
ツタンカーメン王墓出土の銀製トランペット — ロータス文様からみる楽器の役割 —	野中 亜紀	25
障害者の生涯学習をめぐる現状と課題を題材とした教職科目講義の実践的研究 — SDGs で掲げられている「質の高い教育をみんなに」を視野に入れて—	寺谷 直輝	35



## ポストコロナ時代のオンラインを活用したグローバル教育 —科目「e-Tandem Learning 中国語」における授業改善を通して—

辻 千春

### 0. はじめに

2021年度春期より、中国語・中国文化プログラムのカリキュラムに、オンラインを活用し国際間においてタンデム学習を導入した「e-Tandem Learning 中国語 A」「同 B」を配当し、今年度秋期に4回目が修了した。異なる言語を母語とする2人を学修パートナーとして、相互に言語や文化を学び、双方の目標の達成を目指すタンデム学習 (Tandem Learning) は、異文化理解に基づく言語力の向上だけでなく、自律的な学修力の養成も期待される。本学習方法による科目の設計は、コロナ禍に現地留学の制限を余儀なくされる中で、やはりコロナ禍において急激に教育現場に普及したオンラインを活用した活きた言語文化の修得が、時宜にかなった学修活動であり、今日的な教育方法の可能性を広げる意義も併せ持つと考えたからであった。すなわち本科目は、コロナ禍がそのまん延当初に教育活動に大いに打撃を与える中で、発話を伴うコミュニケーションを重視し、留学等による現地および母語話者との交流を通して異文化理解を必然とする語学学修を、発展的に継続していくために考案された教育活動と位置づけられる。このようなオンラインを活用した国際間のセッションと学内講義とをセットにし、集中講義やスポット的な実施等ではなく、毎週開講される科目として位置づけた先例は、管見において、とりわけ中国語分野においては国内では確認されていない(注1)。そのため開講を重ねる毎に、様々な検証資料の収集と分析を行い、改善を加え、理想的な講義形式を確立することを目指した。

本稿は、この足掛け2年にわたる検証と、実践、改善の結果に基づく、教育研究活動について報告するものである。すなわち、学修成果や授業の満足度の向上を主な指標とする、4期にわたる授業改善の取り組みをたどる。そして、すでにそのただ中にあるポストコロナ時代において、本科目の発展的継続だけでなく、他の言語分野の修得や異文化理解に係る、留学に代替し得る教育活動の展開における1つのモデルを提示することを目指す。講義改善の指標とした学修成果や授業の満足度の向上についての計測は、每期修了後に実施した本科目独自のアンケート結果を中心としている。本科目は、既述のように前例のない新しい講義形式であるため、授業改善に資するためにアンケート(記述式を含む)を記名式で実施することを履修生にもよく承知してもらい、積極的な協力を得てきた。この他に、セッションの様子や、毎回のセッション報告とその報告書、日中両国の履修生の学修総括報告書等の記述も複合的に精査し、フィードバックを行い、授業改善に資した。

本稿の構成は、はじめに、**開講方法や講義展開**について、開講初年度からの改善点を踏まえながら概説する。次に、円滑なセッション展開のための**開講までの学生指導**について、まず**履修生の選抜時の要点や管理**についての改善点を明示しながら報告する。ついで、パートナー確定後の**日中両国の履修生に対する指導上の要点**について、各期の変更点を踏まえながら明かしていく。そして、こうした変更や改善が、**学修成果や授業の満足度の向上**に大いに影響し、本講義が留学に代替する教育活動として機能することに帰結することについて、**アンケート等の資料分析に基づき検証**する。これを踏まえて、ポストコロナ時代におけるオンラインを活用したグローバルな学修活動のモデルとして、4期にわたる教育研究活動を総括する。なお、2021年度第1クオーター期、同第3クオーター期、2022年度第1クオーター期、同第3クオーター期を、順に**第1**

期、第2期、第3期、第4期と呼称する。また、第1、3クォーターについては、1Q、3Qと表記する。

## 1. 開講方法と講義概要

本講義は、提携校である北京外国語大学の学生（以降外大・外大生とする）を学修パートナーとし、両国の開講期間が合致する1Q、3Qに開講している。1週間にセッションおよび学内講義を各1回90分、8週間にわたり実施し、合計16回の講義構成としている。選抜クラス制を採用しており、主専攻に拘泥せず中国語の成績を基本に、主に2年次生を選抜対象としている。そもそも2年次生を選抜対象としたのは、セッションには初級段階の中国語の総合力を修得している必要があること、また2年進級時に外国語運用能力に対する学修意欲を高められることは、資格取得に対する目的意識を明確化させ、取得に繋げるうえで適当な時期といえたからであった。また退学率を左右する2年次までの学修意欲の維持を図り、牽引力となる優秀層の定着、および彼らの学修キャリアとして位置づけられることも狙いとした。

第1期では、2年次生から7名を選抜したが（定員は8名程度）、2021年度入学者から投入したカリキュラムにより、1年次秋期までにHSK2、3級を取得する学生も見込まれ、早期の段階から優秀層の学修意欲を向上させることで、さらに高い学修成果が得られると考えた。すなわち、2021年度カリキュラムでは、1年次に発音・会話能力の修得に特化した科目（「入門中国語発音・会話Ⅰ」「同Ⅱ」「初級中国語会話演習Ⅰ」「同Ⅱ」）も設置しており、2年次生の入学時（2020年度カリキュラム）より1コマ分多く中国語に触れている。少なくとも週に4回は中国語の講義があり、ネイティブによる語学ラウンジにおける学修活動への参加も可能である。そこで、第2期では、条件を満たす2年次生で定員を充足できなかったこともあり、中国語運用能力、学修意欲に問題がない等、一定の条件を満たした1年次生2名を選抜した。実際に、第2期開講までにHSK3級を取得した1年次生もおり、2年次生と同等以上の語学力（語彙力・発話能力）を有すると判断できた。講義修了後のアンケートや報告書の記述からも、彼らの中国語修得への意欲が高まっただけでなく、異文化理解についての重要性や異文化交流の面白さについても理解を深めていく契機となったことが窺えた。実際にこの2名は、2年次春期までにHSK5級およびHSK4級の取得を達成した。なお、第2期以降には、外大との互惠学修の観点から、円滑なセッションの実施にも十分に配慮する必要があるため、一定の条件を充足する選抜生が定員に満たない場合、1年次生だけでなく3年次生からも選抜する等柔軟に対応している。

成績判定は、毎週のセッションの実施をはじめ、学内講義時の当該週のセッション報告と、事前に「セッション報告書」（指定書式）およびセッション時に使用したパワーポイント（以降PPTとする）等の資料の提出、そして修了時における最終プレゼンテーションおよび「学修総括報告書」の提出をもって、合否判定により2単位を付与している。

一方、外大では、一貫して2年次生を対象としたインターンシップ（付与単位数1単位）として公募し、本学の履修者数（全期各7名）に合わせて選抜された。選抜は外大に一任し、パートナーのマッチングは本学が担っている。外大の公募は、第1期は17名であったが、その後は、27名、24名、第4期は付与単位数を2単位としたこと等もあり、40名に上った。每期において外大から増数要請があるが、学内講義におけるセッションレポートに基づく報告や指導、および授業参観、セッション調整、国際間の遠隔システムによる学生主催のセッションであることから、不規則に個別指導対応や緊急対応の必要性もあること、何より履修条件に合った学生であること等

から7名程度が妥当であると考えている。

**セッション**は、履修生がオンラインであらかじめ決めたスケジュールで自律的に実施し、1セッションにおける学修活動は、互恵学修の観点から双方の学修言語を均等の時間学修できるように設定している(表1)。自身の学修時間には、それぞれが希望する学修テーマについて、パートナーから自身の学修言語で教授してもらい、相互に学修を進展させる。なお、本学の学生には、初回セッション開始までに、「学修到達目標」と各セッションの学修テーマを設定させている。また、セッションの半ばに教員が参観し、セッションの進め方や活発な発話についてのフィードバックを行い、セッションの活性化を促している。

**学内講義**は、履修生のセッション報告に基づき、教員が効果的なセッションの進め方や改善点について指導し、次回のセッションに反映させていくという形式で進行する(表2)。また、履修生が他セッションのやり方や資料作成等についての学びを得る機会でもある。そして、**第1期から第3期**までは、最終回到学内講義の冒頭にオンラインによる修了式を開催してきた。両校組織長の臨席下、履修生(外大生は授業のため代表学生のみ参加)に学修言語で出席者の紹介等の役割を決めて開催した。式典は、一連の学修活動の修了を明確化させ、学生は学修の振り返りの機会や達成感・充実感を得られ、今後の学修意欲の堅持に有効であると考えている。**第4期**には、互恵学修の観点から日中合同で学修成果発表会(90分間)として実施し、正式に両校から修了証の授与も行った。学修パートナーと合同で学修成果を発表し、そのための事前準備も含め、両国の学生の国際交流と言語修得における学びはより大きなものとなると推察された。そして、それは、後述のように履修生の最終報告書やアンケートの回答(3-6「日中合同学修成果発表会の開催について」)によって傍証されている。

スケジュール	学修活動内容
5-10分	前回の振り返り、今日の学修活動確認
60分(30分+30分)	双方の学修活動：日本語30分、中国語30分
5-10分	次回の学修内容確認、学修計画確認(必要なリソース、準備等)

表1. 1セッションのスケジュール

スケジュール	学修活動内容
事前説明会	セッションの進め方、ZOOMの使い方、報告書の提出について。打合せ内容確認
第1回	合同イントロダクション：教員紹介、講義概要、意義説明 セッションペアで打合せ：学修テーマ決定、セッションスケジュールの確定
第2回～7回	セッション報告および次回セッションの確認、問題点の修正
第8回	日中合同学修成果発表会

表2. 第4期の学内講義スケジュール

## 2. 開講前プロセスにおける改善

ここでは、円滑なセッション展開に影響を及ぼす開講までのプロセスにおいて、履修生の選抜時の注意点や選抜生の適切な指導や管理、そして日中両国の学生の講義内容や学修準備における共通認識の構築等に関する指導上の改善点についてみていく。



## 2-1. 履修申請受理と管理の厳格化

履修生の確定は、**第1期**開講時より、担当教員による選抜、履修要綱(「選抜クラス<e-Tandem Learning 中国語 A/B>履修要綱」)の選抜生への周知、選抜生からの履修申請書(「e-Tandem Learning 中国語 A/B 履修希望申請書」)の提出、教員による受理、履修登録というプロセスを踏んでいる。前述のように、本科目は学内講義と、外大生とのセッションによって進行している。セッションはあらかじめ設定した日時に自律的に行い、セッションのための事前事後学修や、パートナーの満足が得られるような授業展開の工夫や積極的な発話の必要がある。また毎回のセッション報告や最終回の学修成果発表の実施、および最終報告書の提出のすべてをクォーター期間中に履行しなければならない。履修生が中国語の初級段階の語学力を修得済であることはいまでもないが、無断欠席や途中降板といった、パートナーの不利益になる行為は許されず、学修の持続力、向上心、自律性、積極性、協調性、何よりも旺盛な学修意欲がなければ継続することは難しい。したがって、講義の趣旨や進め方、成績判定に当たり履行すべき学修活動等について明記した履修要綱に照らして、履修の意思を十分に確認することが肝要である。

**第1期**においては、このように慎重に履修確認を行ったものの、通信機器や教員とのやり取りにおいて問題が生じた。例えば、本学の学生はPPTの活用に未習熟で、セッションを通じて外大生から学んだ教授法として言及した学生が少なくなかった(3-2「パートナーからの学び」)。パートナーの理解に供与するために、言語運用能力を補完する上で、視覚的な資料を準備、活用することは、互惠学修の観点からも不可欠であると考えられる。また、国際間のセッションを円滑に実施するうえでは、教員からのメールやポータル等による連絡に円滑に応じる必要があった。しかし、**第1期**ではいずれも十分とはいえない状況であった。履修生には、これらに対処可能な技術的能力や物理的な条件を具備していることも、十分に理解させておく必要があると痛感した。そこで、**第2期**から、新たに申請書類にチェック欄を設けて、これらの要件についても学生の認識を促している。また、**第1期**では、外大生から活発なセッションを要望する記述もあり、中国語運用に対する積極性や知識の授受等に対する能動性について、学生の意識化を促すことが不可欠であることがわかった。これについては、選抜時にそうした積極性、能動性を判別することが難しいこともあり、事前指導や学内講義、さらには授業参観等において、繰り返しの確に指導していくことが肝要である。

また、本学の学生に遠隔ツール(ZOOM)の使用権限を付与し、彼らが主体となってセッションを実施する。権限の付与に当たっては、**第1期**から一貫して使用時の注意点を書面で周知徹底し、セッション外での使用は一切禁止している。このように管理を厳格に行うことが、講義の一環としての、緊張感のあるセッションの実施に有効であると考えている。セッション外での交流は、学生同士が取り決めた方法(WeChat等)で適宜実施され、セッション時にも学修ツールとして併用していることが報告されている。

## 2-2. 互惠学修に対する日中両国の学生による共通認識の形成

**第1期**開講に当たり、外大の担当教員には、本講義の趣旨や進行方法等についてあらかじめオンラインで研修を実施し、外大生に対する説明は一任した。しかしながら、外大生の報告書の記述から、セッションの展開方法について理解されていない点があったことが判明した。そこで、**第2期**から、初回の講義を日中合同で開催するようにし、外大生にも講義展開をよく承知してもらうようにした。ただ、これでも初回のセッションが初対面となり、自己紹介やセッションスケ



ジュールについて決めることになり、限られたセッションの機会を減らすことになる。そこで、**第3期**においては、教員がセッションの流れ等について説明した後、ブレイクアウトセッション機能を使い、ペアに分かれて自己紹介等や今後の学修計画およびセッションの時間を決めさせた。しかし、通信環境の問題から一部の学生が退室してしまう等のトラブルが発生し、結局初回のセッションにずれ込むことになった。これを踏まえて、**第4期**においては、外大の教員も参加し、双方の教員紹介や相互学修の意義、セッションの流れ等について概要説明を行った後、早速、履修生が自身でZOOMミーティングを催行し、各ペアで打合せをする方法に変更し、後日、決定事項を報告させることにした。なお、初回打合せを円滑に実施するために、これに先立ち本学の学生には事前説明会を開催し、ZOOMの使用制限や使用方法、セッションの進め方をはじめ、打合せで決めなければいけない事項（各回の学修テーマ、セッションの日程）について指導しておき、また外大生にも、担当教員を通して打合せ内容を周知しておいた。これにより、双方の学修テーマに基づき、適切に学修準備を行ったうえで、早速初回のセッションを開始できるようになった。すべての履修生から打合せの実施について評価され（アンケート設問「**初回打合せでの学修テーマ設定**」記述式）、打ち合わせを行ったことで、双方の学修希望を理解してセッションの準備が十分にできたこと等が理由とされた。また、初回のセッションが緊張せずに実施できたという想定外の効果もあることも判明し、今後もこの方法を採用したい。

### 2-3. 学修テーマ設定と学修準備の重要性

本学の学生には、**第1期**から、学修到達目標達成のプロセスの明確化と、各セッションの学修準備を的確に実施できることを狙いとして、既述のように初回セッション開始までに、学修到達目標と各セッションの学修テーマを設定させている。一方、外大生には、外大側の学修活動の趣旨（インターンシップ）から事前のテーマ設定は依頼せず、彼らはセッション時に翌週の学修内容を決めていた。このため本学の学生の事前準備や趣旨の理解が不十分となり、外大生の報告書の記述等から、セッションの活性化に影響したと推察された。前掲の事前打合せの評価に鑑みても、また後掲の能動学修の深化の様子（3-1「**セッションのための学修活動時間**」）に鑑みても、対等な互惠学修の観点から、両国の学生がパートナーのために十分に準備してセッションに臨むことが、円滑なセッションに繋がる。そこで、**第2期**から、外大生にも開講までに学修テーマを提出してもらい、双方の学修テーマをあらかじめ承知して、事前に的確に準備をし、セッションを開始させた。準備に要する学修時間が伸長し、能動学修が深化し、セッションの質が上がり、授業の満足度も大いに向上する一因となった（3-4「**授業の満足度**」）。

また、学修テーマを事前に把握することができたことから、日中の学生の学修テーマの共通性が明確化した。若者の流行や、伝統行事、飲食の特徴や嗜好、生活様式、外国語の学習方法等が共通している。また「コロナ禍の生活」も共通テーマの1つで、今日的な事情を反映している。そして、学内講義において、共通する学修テーマを合わせてセッションを実施し、日中の文化比較が容易になり、セッションが盛り上がったと履修生からの報告もあった。そこで、**第3期**では、学修テーマを日中で統一してセッションを実施することにした。しかしながら、本来自身が学修したいテーマの変更を余儀なくされることにもなり、不自由さを感じた学生もいたことが判明した（3-4「**学修到達目標の達成度**」）。外大生からも文化比較が容易になること、自由度がないことの賛否両論あった。そこで、**第4期**では、打合せで、それぞれの学修テーマは尊重し、共通のテーマがあれば同一回次に行うように、より自由度の高い設定方法に変更した。これは、**第4期**の

アンケート（「初回打合せでの学修テーマ設定」）で、学修目標が明確な学生にとっては自身の希望通り学修展開が可能となったこと、また両国の文化の比較が同一テーマによって明快になり有意義であった等、両面において評価され、今後もこの方法を継続したいと考えている。

### 3. 授業改善による学修成果と授業の満足度の検証

ここでは、これまでみてきた各期に実施した授業改善の成果について、各期終了後に履修生（表3）を対象に実施した、記名式のアンケートの回答（第1期のみ1名未回答）の分析を中心に、講義終了後に日中の学生が作成した総括報告書の記述等も採用し、包括的に検証していく。なお、検証に当たっては、学修成果や授業の満足度の検証に必要なアンケートの設問のみを取り上げる。履修生の記述の引用に当たっては「」を付し、誤字等の修正を除き原文のままとした。また、すでに第1期と第2期に関して行った学修成果と授業の満足度の検証結果に（辻，2022）、第3期、そして第4期での検討を加えていく。とりわけ第3期では、これまで同性同志であったが、初めて異性の学修パートナーが2組あったこと、これまで自由設定であった学修テーマを日中で統一させてセッションを実施したことが大きな変更点であった。これらの変更点が、学修成果や授業の満足度にどのような影響があったか検討し、それを踏まえて第4期において改善を加えた結果について焦点を当てて報告する。

	履修生内訳	HSK2級	HSK3級	HSK4級	HSK5級
第1期	2年7	5	2		
第2期	2年5・1年2		2年4・1年1		
第3期	2年6・3年1	2年1	2年1・3年1		2年1
第4期	2年3・1年1・3年3		2年1・3年3	2年1・1年1	

表3 各期の履修生内訳とHSK取得級の分布 \*数字は人数

#### 3-1. 「セッションのための学修時間」

第1期は全員が2時間であったが、既述のように第2期以降では能動的な学修が深化している。そのことは、日中両国の学生がセッションで使用したPPT等の資料が、第2期以降では分量、内容ともに豊富になり、過度に資料を増やすことは、それに依存し発話の時間を減らすことにもなるので、あらかじめ枚数制限が必要となったほどであった。学修の平均時間でみると、第1期2時間、第2期が2.57時間（2時間4名、3時間2名、4時間1名）、そして第3期は3.14時間（2時間2名、3時間3名、4時間1名、5時間1名）、第4期では、さらに3.42時間（2時間2名、3時間2名、4時間1名、5時間2名）となり、能動的な学修活動が一層充実していると推察される。

第2期以降の学修時間の増加は、第2期から事前にパートナーの学修テーマを了解し準備できたことや、PPTを活用した教授法の有効性を知り、教授用資料の作成のための時間が必要となったことが一因であろう。第4期でさらに学修活動が充実した背景には、1つには、前掲のように、第1回セッションに先立って「初回打合せ」を実施したことにあるといえる。学生は、「最初お互いのテーマを発表し、その後趣味などを深掘してテーマの中身について修正し詰められたので良かった」、「（履修は：筆者注）初めてであったが、打合せをしたおかげでしっかりと準備ができ、やりやすかった」（「初回打合せでの学修テーマ設定」）等の記述から、学修対象が明確

化し、準備に注力することができたことにあると知れる。2つには、合同学修成果発表会のための準備が、学修活動をより充実させたとみることができる。「最後の練習の時にお互いに原稿を添削したり、発音のイントネーションの違いを指摘したりして、お互いに語学力を向上させることができたと感じました」、「発表原稿を自分で作成し、パートナーに確認してもらいました。また、私もパートナーの原稿を確認し、お互いに修正して発表会を迎えることができました」(3-6 「日中合同学修成果発表会の開催について」)等の記述から、学生が合同発表会に向けて、パートナーとともに自律的に学修活動を行った様子が窺える。

このようにセッションのための学修時間の伸長は、学修意欲の高まりを反映し、後述するように、能動学修の深化が活発なセッションに繋がり、パートナーとの関係性を深化させることになり、さらに能動学修の深化に繋がるという好循環の効果があるとみている。

### 3-2. 「学修活動で印象に残ったこと」および「パートナーからの学び」(ともに記述式)

「学修活動で印象に残ったこと」および「パートナーからの学び」については、データマイニングを活用した分析(関心の高い文言が拡大表示される)が明確な結果を示している(図1a、b、c、d; 図2a、b、c、d: いずれも「ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>)」による分析)。

まず、「学修活動で印象に残ったこと」は、**第1期**では、パートナーの日本語力の高さや WeChat 等の学修ツールについてといった、コミュニケーション技術についての関心の高さが窺えた(図1a)。**第2期**以降では、ほとんどの学生が会話展開や内容について言及した(図1b、c、d)。とくに**第4期**では、既述のように開講前にペアで打合せができたことに加え、3年次生が3名履修したことや HSK 取得級の分布状況に鑑みる学修歴から(表3)、セッションに心理的な余裕をもたらし、より良好なセッションが展開され、学修活動も活発化したと推察される。履修生は、「日中の若者言葉のセッション時にクイズ形式で日本の若者言葉を紹介してパートナーがとても喜んでくれたのが感慨深かった」、「運動会などの身近な行事に違いがあったのは衝撃で強く覚えています」、また、伝わったときの喜びが最も印象深いつし、「普段の中国語学習では自分の発音する中国語、中国語文が伝わるのか疑問に思う部分も多々あるが、セッション時通じると達成感を味わうことができた。また、通じないことも多くあり、その度にどこが原因なのか、どう改善するかなど、中国語学習に対するモチベーションが上がった」、「セッションを通してお互いの生活での共通点が見つかったところ」、「段々とお互いを知っていき、お互いの趣味や関心のあることを交えながら、文化や言葉を伝えあったことが印象に残っている」、「日本ではこうであるが中国ではこうであると言う違いを話し合ったことです。また WeChat を使用して、セッションテーマに関係することを日常生活の中で見つけるとお互い報告し合っていました」と記述している。このように印象に残った学修内容が非常に多岐にわたって具体的に記述されており、異文化理解と言語修得の両面に意欲が高いことや、セッション時の工夫や、積極的な言語運用の様子を見て取ることができる。

また「パートナーからの学び」についても、**第1期**では、やはり外大生による PPT の活用といった教授法に対する驚きや学びをあげる学生が多かった(図2a)。**第2期**以降では、前掲のように本学の履修生も PPT を活用していたため、ほとんどの履修生が学修に対する熱意や姿勢といった、パートナーの内面に目を向け刺激を受けたことをあげた(図2b、c、d)。なお、**第3期**では、2回目となる履修生が、「パワーポイントをより簡潔に作る、画像や動画を用いて更に相手

に伝わりやすく資料を工夫することを学んだ」と、パートナーのPPTのコンテンツから学びを得たという記述があった(図2c)。

このような「学修活動で印象に残ったこと」や「パートナーからの学び」についての変化は、**第1期**では、パートナーの外面的な要素に対する漠然とした印象にとどまっていたが、**第2期**以降は、内面に目を向けるまでに関係性が深まったことを示唆しているのではないかと考えられる。それは、**第2期**以降は、カリキュラム改革等が反映され、発話に対する消極性が少なからず解消され、また、事前に外大生の学修テーマを把握してPPTも活用し、十分に準備できたことにあるとみられる。とくに**第4期**では、事前の打合せを実施したことや学修歴も良好なセッションの展開を促進した。一方、外大生も、**第1期**では本学の学生が応答に窮し沈黙することがあり、活発なセッションを要望した事例があった。しかし、**第2期**以降ではそうした要望は一切見られず、文化面や言語修得および異文化交流の面白さへの気づきに言及している。こうしたことから、**第2期**以降ではより双方向的で活発なセッションが展開され、両者の関係性が深化したと捉えられるのではないかと考えられる。

### 3-3. 「パートナーの学びへの寄与」(記述式)

各期いずれもパートナーの学びに積極的に貢献し、理解がしやすいように、またより正確で幅広い情報提供に努力したと自己評価した。とくに、**第2期**以降では、回答の仕方の具体的工夫や、パートナーの理解のための配慮、および相手の誤用を指摘し改善に努力したことについての記述が特徴的であった。また、外大生も言語を教えるときに相手の理解度を測りながら、忍耐強く待ち、教えるといった気づきなどを記しており、まさに互惠学修の真骨頂といえる。**第1期**では、教授法の工夫についての記述や誤用を指摘できる関係性の構築にまでは至らず、**第2期**以降では対等で双方向的なセッション展開がそれを可能にしたといえるのではないかと考えられる。

### 3-4. 「学修到達目標の達成度」および「授業の満足度」とその「理由」(記述式)

学修到達目標は、各期いずれも語彙力、会話力の向上や中国の実情や文化についての知見の獲得をあげている。「学修到達目標の達成度」は、**第1期**では、100%1名、80%4名、50%以下1名であった。**第2期**は、100%1名、80%2名、60%1名、50%以下に3名おり、自己評価が低い学生が目立つ。**第2期**で評価を下げた背景には、**第1期**に比してより対等で活発なセッションが展開され、前述のようにパートナーとの関係性が深化したことでコミュニケーションの質や深化の欲求が増大し、自己評価を下げたと推察され、そのことは「授業の満足度」やその「理由」の記述から傍証された(辻, 2022)。すなわち**第1期**は、非常に満足1名、満足4名、普通1名だが、**第2期**は、非常に満足6名、満足1名と満足度が大いに上昇し、異文化交流、言語運用の喜びや意欲向上等が理由として記された。つまり、交流活動については、大いに満足しているが、自身の言語力に不満や不足を感じているとみて取れる。

そして**第3期**では、100%0名、80%1名、60%4名、50%2名と、**第2期**よりもさらに自己評価を下げている。既述のように、パートナーとの関係性の深化によるコミュニケーション力の欲求の高まりがその一因といえる。ほとんどの学生が言語修得以外の学修については満足しながらも、自身の言語運用能力の不足を目標達成度を下げた理由として言及している。さらに**第3期**については、学修テーマの統一や異性とパートナーとなったことも評価に影響していると考えられる。50%以下を選択した1名は、**第2期**も50%以下を選択しているが、その理由はコミュニケーショ



ン力の低さへのジレンマであった。しかし、**第3期**には、「パートナーとのセッションテーマ選定により、目標設定時に想定していたテーマが半分ほどしか実施できなかった。セッション時間が足りず、十分に質疑応答ができなかったり、用意してきた内容を全て説明できなかったりした」（下線は筆者）と記述し、学修テーマの統一により当初想定していた到達目標に至らなかったとしている。さらにそのことは、「**授業の満足度**」についても、当該学生は、**第2期**に非常に満足であったが、**第3期**は普通を選択している。相対的には、**第3期**の授業の満足度は、非常に満足5名、満足1名、普通1名で、満足度は高い数値を維持しているものの（第1期：非常に満足1、満足4、普通1）、**第2期**（非常に満足6名、満足1名）よりポイントを下げたことは改善すべき点である。学修テーマ統一の問題点については、異性のパートナーの場合は、一層合致させることが難しいテーマもあったと推察される。例えば、ケーキ作り、メイク、フェミニズム等といった性差を反映し得るテーマについては、学修テーマの変更を余儀なくされ、また事前学修も不十分となったことが窺えた。前出の評価を下げた学生も、異性とペアであったことは看過されない。また、**第2期**から設置した「**講義終了後の交際や学修継続**」についての問いにも、**第2期**は全員であったが、**第3期**は、5名が継続するとしたが、2名はわからないという回答であり、そのうち1名は異性のパートナーであり、異性である場合はより難しいと推察される。

一方で、学修テーマの統一については、双方の文化比較が容易になり、セッションにおける発話が活発化することが窺えた。そのことはセッションの内容的な深化にも反映されており、言語運用能力の向上は当初の目標に達しなかったと自己評価する学生が少なくないものの、文化的な知見の獲得については肯定的に記述されていることから、成果があったと推察される。また、大卒者の就職がより厳しい状況にある中国では、外大生にとっては卒業後の志望に対する興味関心が高く、将来の夢や就職に関する学修テーマが外大生に特有のものであった。テーマの統一によって、**第3期**ではほとんどのペアで学修テーマの1つとしていた。このことは、キャリアデザインに関する本学の学生の意識化を促進する上で効果的であったと考えている。**第3期**で「**パートナーからの学び**」において、自身のキャリア形成への影響に言及している学生も散見され、学修テーマ統一の効果の一端といえるのではないかと推察される。しかしながら、前掲のように異性のパートナーとの学修テーマの統一の難しさや、自身の学修到達目標を達成するためのテーマ設定とパートナーの学修テーマに齟齬があり、それが学修到達目標の達成の障害になり、結果的に授業の満足度を下げた一因となった学生もいた。

こうした結果を踏まえて**第4期**では、学修テーマの統一について、学生にその意義や利点を説明し、同一のテーマは同一回次に実施するように指導するにとどめ、それ以外は自由にテーマを設定するように変更した。また、**第2期**までと同様にパートナーは同性となるよう配慮した。まず「**学修到達目標の達成度**」については、100%0名、80%3名、60%2名、50%2名で、**第3期**と比較し、自己評価が上昇している。学修テーマの設定に自由度を持たせたことが一因と推察される。**第3期**に続き履修した学生は、「学修テーマを必ず同一のものとしなくても良い、となったことで、自身の知りたいことや話したいことを自由に話すことができ、学びたいものが決まっている人にはとても良いと感じた」（「**初回打合せでの学修テーマ設定**」）と記述している。一方、今期初めて履修した学生からは、「私自身はほぼ同一のテーマであったため、自身の学修に大きな変化はなかったが、他の学生の発表を聞いていて、テーマに自由度が増し内容が多様化したため興味深いものが多かった」、一方で「こちらも相手が何を知りたいのか知ることができ、テーマを合わせることで国同士比較ができたのでとても良かった」との記述もあり、**第4期**における自由度の

ある学修テーマ設定が有効であることが示された。

また、とくにパートナーより年上となる3年次生や、2回目となる学生が評価をあげており、異文化交流の楽しさを享受しつつ、企図した言語運用ができたことも理由として記している。既述のように、事前の打合せに加え、学修歴によるセッションの活性化が評価の背景にあると考えている。第3期で50%以下とした学生は、第4期では、「文化の比較をしたり、教えてもらったことをセッション後に調べたりして、充実した異文化交流をすることができた。伝わる中国語を話すことができた一方で、文法ミスや知らない単語があるとなかなか伝わらないことが多かった。よく知らないまま発話してしまい伝わらないことが多かったため、知識を増やし、より伝わる、聞き取ってもらえる中国語へ努力の余地があると感じ、80%とした」と記述し、自己評価を上昇させている。学修歴に伴う異文化交流の享受および学修意欲の向上や学修の工夫が、活発なセッションの展開に影響し、学修到達目標の充足に寄与していることが窺える。

第4期の「授業の満足度」についても、非常に満足6名、満足1名と再び上昇した。学修テーマの設定方法の変更をはじめ、初回のパートナーとの打合せの実施等による良好なセッションの展開、また、後掲する日中合同学修成果発表会の開催等を通して得られた(3-6「日中合同学修成果発表会の開催について」)、互惠学修や交際の深化によるものと考えている。学生は、「授業の満足度」の評価の理由として、「自分の中国語学習に対する向き合い方が変わったからです。また、とても素晴らしい友人ができたからです」、「ネットで調べるだけでは知ることのできない知識や文化を知ることができ、とても面白いと感じることと、何より実際に中国語を使って、伝わっても伝わらなくても中国語学習への意欲へ繋がるどころがとても良いと感じている」、「どの授業よりも、入念に準備をし、楽しく丁寧にワークを行うことができたから。また、他の人のセッション内容を聞くことで、幅広い中国文化を知ることができた」と記述していることは、その証左といえる。

### 3-5. 「異文化に対する意識変化」

第2期から新たに設置した「異文化に対する意識変化について」(記述式)では、外大生との交流を通して、自他文化の認識の上で互惠学修を展開することの重要性を体感する機会となったことが窺えた。このことは外大生からも、教室では得られなかった外国語修得の意義を認識できた、日本の若者や文化、社会について知見を得た、日本人の友達ができたと等、日中両国の学生が異文化に対する認識を深化させていることが窺えた。こうした座学では得られない生きた学びが、前掲のように学生の能動学修を促進し、それが良好なセッションをもたらし、さらには、異文化接触の体験や気づきといった学びについて明記されているように(3-4「授業の満足度」の理由)、履修生の授業の満足度を大いに上昇させる要因となっている。

### 3-6. 「日中合同学修成果発表会の開催について」

第4期に初めて実施した日中合同学修成果発表会については、履修生にはこれまでにない学修準備と緊張感を伴うものであったと考えている。これまで本学の講義内に実施してきた修了式では、既述のように自身の学修の振り返りと今後の学修モチベーションの維持、向上を意図した。そこで、日中合同学修成果発表会の開催についての感想を新たに設問に加え、今後の実施の検討材料とした。履修生は、「今までの内容を振り返りながら準備することで、学修した内容の復習にもなり良かった。そして、お互いに色々なアイデアを出しながら行えたので、とても楽しかつ

た」、「学修成果発表会の開始数分前に加油とメッセージを送り合うなど、仲を深めることができた」、「お互いに確認したやりとりを通して、何倍も関係が深まったと実感しています」、「ほかの学生がパワーポイントで資料を作り、クオリティの高いものを発表していたため感化された」、「お互い協力でき、いい発表ができたと思います。終わったあと沢山褒めて貰ってすごく優しいパートナーに出会えたことに感謝しています。また、ネイティブの方の前で中国語を話すという機会のおかげで勇気もついたと思います」と、学修の振り返りとなったことに加え、発表会の準備を通してパートナーとの関係性がより深まったこと、発表会における学びについての記述等、すべての履修生が好意的に評価していた。これらの回答から、今後も継続していくべき事業であることが確認されたと考えている。

#### 4. おわりにかえて

これまで見てきたように、履修生の選抜時の注意点、選抜後の準備、開講後の指導と改善を的確に行うことで、学修成果や授業の満足度を向上させることができることが跡づけられた。とくに、パートナーの学修テーマの理解や事前学修の充実が肝要であること、それが積極的な発話に繋がり、活発なセッションが展開され、両者の関係が深化し、さらに能動的な学修の深化に及ぶ。そして能動的な学修の深化は、自他文化に対する知見を深化させることであり、異文化理解の深化と同義といえる。そして、こうした学修活動を通じて、講義修了後も続くパートナーとの交際や互惠学修に発展して、留学によって得られるような学修や経験となっていくとみることができる。一方、自身の学修到達目標の達成に向けて自律的に学修を展開する、という本講義の趣旨に鑑みても、自律的な学修テーマの設定を阻害することのないように配慮する必要があることが示された。同様に、異性のパートナーとの学修展開についても、やはり履修生に学修テーマの設定等の調整を強いることになり、また事前学修の充実といった観点からも、教員がパートナーのマッチングにおいて、慎重に対応していく必要がある。

こうした本科目の足掛け2年にわたる実証的な検討結果を踏まえて、コロナ禍の影響が残る中でのグローバルなアウトプット学修を、他の言語領域や異文化理解に関する教育活動においても発展的に展開していくことができると考えている。

#### 注記

1. 中国語教育学会第20回全国大会（2022年6月5、6日、開催地：宮崎大学）において、分科会（研究口頭発表：査読有）で、本科目について、ITを活用した新たな言語学修および国際交流活動と意義付けて、ポストコロナ時代の留学に代替し得る教育活動として口頭発表を行った（辻，2022）。なお、質疑応答において、岡山大学において、集中講義の形式で、海外提携校の日本語学修者と学修交流を実施していることがわかった。

#### 引用文献

- ・辻千春（2022）『『ポストコロナ時代』の言語学修・異文化交流—オンライン・タンデム学習のカリキュラム導入実施報告を通して—』中国語教育学会第20回全国大会準備委員会『中国語教育学会第20回全国大会予稿集』（分科会 p1-5）

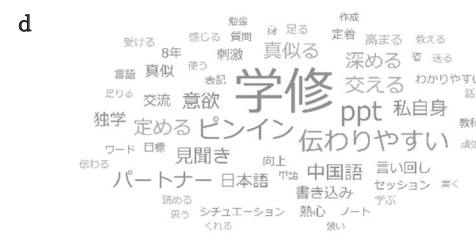
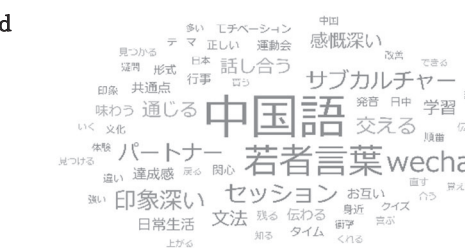
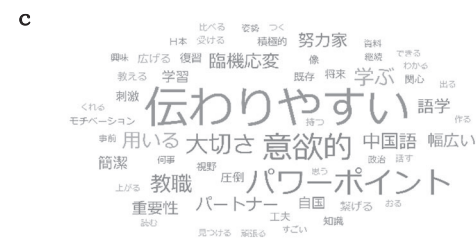
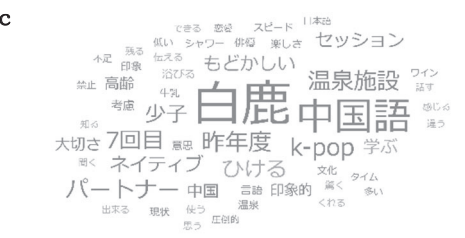
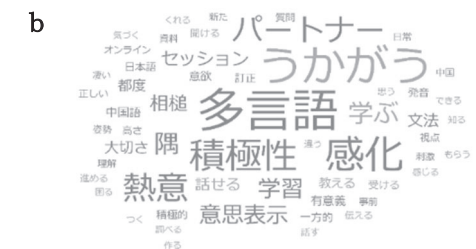
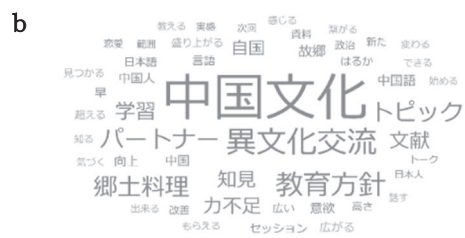
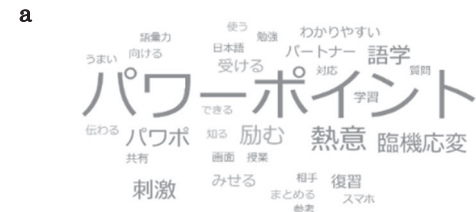


図版

図1 学修活動で印象に残ったこと



図2 パートナーからの学び



## 「まあ」の概念的意味について

松岡 みゆき

### 1. はじめに

本研究では、国語辞典において「まあ」と表記され、副詞または感動詞に分類される形式を統括的に捉え得る概念的意味<sup>1</sup>を提示することを目的とする。「まあ」には副詞に分類される副詞の用法と、感動詞に分類される感動詞的用法がある。それぞれ国語辞典では下記のように記述されている。

まあ(→)(副)⊖相手の事情はひとまずおいて、こうしよう(してくれ)と、自分の方の立場を優先させようとする気持を表わす。「—一杯飲めよ/—そう怒らないで/—やめておけ」

⊖満足できる段階からは程遠いが、容認せざるを得ないという気持を表わす。「—いい方だ/—こんなものだろう/—しかたがない」

(→)(感)驚いたり意外に思ったりして、思わず発する声。〔主として女性が用いる〕「—、すてき/—、あきれた/—、なんてひどいのでしょうか/—、これはいったい何なの」

【運用】(→)は、短呼形「ま」も含めて、(その人の癖でもあるかのように)意味もなく、次の言葉を発する際のつなぎとして用いられることがある。例、「まあ、そういうことは、ま、ほとんどないとは思いますが、ま、念のため調べてみましょう」

(『新明解国語辞典第8版』)

本研究は/maa/という同じ形式を基盤とする副詞的用法と感動詞的用法の「まあ」が同形式であると認め得ることを示すものである。すなわち「まあ」の副詞的用法と感動詞的用法それぞれの運用例を包括して捉え得る「まあ」の概念的意味を提示することを目的とする。

### 2. 先行研究

#### 2.1. 用法分類と基本的意味の記述

「まあ」には、その用法を分類し、意味の記述を行った研究(川上 1993、川上 1994、加藤 1999、加藤 2019)がある。まず、川上(1993、1994)は「まあ」を「応答型用法」と「展開型用法」に分けて考察し、<sup>2</sup> その本来の意味と談話機能を提示している。応答型用法の考察から「まあ」の基本的意味を「概言」つまり「いろいろ問題はあるにしても、ここではひとまず大まかにひきくくって述べる姿勢・態度」としている。展開型用法は実質的な意味は希薄であるが「概言」の姿勢が反映されており、それが自

\* 本研究は日本語文法学会第22回大会における研究発表の内容をまとめたものである。

<sup>1</sup> 本研究ではある形式の個々の運用例から抽象化して得られる当該形式の概念を「概念的意味」と呼ぶこととする。

<sup>2</sup> 応答型用法は「まあ」が発話の冒頭に来るもの、展開型用法は発話中の文頭、文中に来るものを指す。

身の発話をどう展開するかに関し、「転換機能」「導入機能」「立て直し機能」を果たすとしている。次に加藤(1999)は、先行発話の種類や「まあ」の現れる環境等により川上(1993、1994)を精緻化する形で考察を行っている。そして「まあ」の基本的意味を、素早い反応が必要とされる話し言葉において「とりあえずの反応」を示すものとし、これが明確な答えを避けるための「ぼかし表現」としても使用されるとしている。加藤(2019)は、名大会話コーパスを用い、応答型用法に該当する場合に「まあ(ね)」がいかなる意味・用法を有するかを考察し、「まあ」の基本的意味を「相手の発言を受け止め、とりあえずの反応を示すとともに、その話題について積極的に話を展開するつもりはないという態度を示す」としている。応答型用法には、回答要求文に対する応答と、平叙文・感嘆文に対するコメントとして使用される場合があり、それぞれにおける用法を分類し、説明がなされている。

## 2.2. 話者の心的処理という観点からの記述

また、「まあ」の意味を話者の心的処理の観点から記述した研究もある。「まあ」の示す曖昧性の実体に迫った研究(富樫 2002)、複数の選択肢の存在を指摘した研究(山田 2013)である。まず富樫(2002)は、「まあ」は「情報そのものではなく、その情報が導出される処理過程と密接な関わりがある」とし、その本質的機能を「ある前提から結果へと至る計算処理過程が曖昧であることを示す。あるいは計算に至る際の前提そのものが明確ではないことを示す(端的に言えば「心内の計算処理過程の曖昧性を標示する」)としている。次に山田(2013)は、談話管理理論を用い、「まあ」が現れるのは「話者が心的データベースで検索し、複数の結果が心的バッファに表示され、その中の一つを選んだ場合」であるとしている。つまり、複数の選択肢から選んだ結果であることを示すのが「まあ」であり、それが「まあ」の使用により生じる暫定的態度、曖昧性につながるのである。

## 2.3. 話者の発話態度という観点からの記述

次に挙げるのは話者の発話態度という観点から「まあ」を考察した研究である。柳澤・馮(2019)は量的観点からの「まあ」の研究が不十分であることを指摘し、長時間の自然会話(大学講義)における「まあ」の使用実態を考察している。そして、「まあ」を使用する話者の態度は「自分語りにおける抵抗感(緊張・はずかしさ等)を表さない」態度であるとしている。馮(2019)は「学生と友人」「学生と教師」という2種類の会話データから、「まあ」が前者では自信、後者では謙遜の態度を表すことを指摘し、後者において「まあ」は自分の発言を謙遜に見せようとする補足的な内容の発言やメタ的な視点からのコメントといった、メタ的な意識を持った発言に表れやすいとしている。

## 2.4. 先行研究のまとめとその問題点

以上で見てきたように、「まあ」に関しては、先行文の種類等からの用法分類や基本的意味の抽出の他、使用される場合の心的処理という話者の内的側面、話者の発話態度と

いう外面に現れる特徴等が既に提示されている。<sup>3</sup> 「まあ」の運用例に見られるこれらの側面はいずれも直観に合うものである。しかし反証可能性、再現性といった面で十分ではなく、「まあ」の使用を予測し得るものではないという問題が残る。また、副詞的用法と感動詞的用法の関連性について考察されたものはない。そこで本研究では次節に挙げる方法で「まあ」の概念的意味を再考し、副詞的用法と感動詞的用法が同じ概念的意味を持つ同形式であることを示す。

### 3. 研究方法

本研究は「まあ」の運用例を収集し<sup>4</sup>「何を刺激として発せられたか」と「分出内容」の2つの観点で考察を行う。「まあ」にはそれを発するきっかけとなる知覚情報(これを外界事象 A とする)がその意味の中に内在していると考えられる。また、「まあ」に後続する発話は「まあ」から「分出」、つまり「まあ」に含まれる意味が顕在化したものと考える。これは森重(1959)に依拠した考え方である。<sup>5</sup>本研究は、考察により「まあ」の概念的意味について仮説を立て、それが感動詞的用法の例も含む「まあ」の運用例を統一的に説明し得ることを確認する。

### 4. 考察

「まあ」は話者が知覚した外界事象を刺激として発せられる。例えば電車に乗り遅れたという状況(外界事象 A)に対して「まあ、いか」という発話がなされる。人は外界事象を知覚し、それに対して「判断」を行っている。本研究が「判断」とするものは、例えばある対象を知覚し「それを猫だと同定する」「それを良い曲だと認識する」といった認知行為、また既に認識していたことを改めて想起し認識する場合を指す。結論から言うと、「まあ」の運用例はこの「判断」を含む分出内容が特徴的である。本研究は前述の通り「まあ」が内包する意味が「まあ」から分出するとする立場を採るが、分出内容により「まあ」の運用例は次の4つに分類される。

- 1) 分出内容が「部分的に肯定したこと」を表す場合
- 2) 分出内容が「当該の判断に至った理由」を表す場合

<sup>3</sup> この他、魏(2015)では、「同等の相手」「年齢差のある相手」の其々と話した場合の「まあ」の使用実態から、その待遇面について考察がなされている。

<sup>4</sup> 「まあ」の運用例はドラマのシナリオ、ライトノベル、小説、日本語テキストの聴解スクリプトから収集した。このように今回はいずれも推敲された会話に出現する「まあ」の例を用いて考察を行った。所謂自然会話に類するより多くの運用データを用いた検証は今後行う予定である。

<sup>5</sup> 森重(1959)では以下のように述べられている。

文における文相当のありかたをする特殊成分とは、応答語・感動語・呼掛語と、挿入句・呼掛句とである。応答語は「花は咲いたか。——はい、咲きました。」の「はい」、感動語は「あゝ、花も散った。」の「あゝ」、呼掛語は「おゝ、花よ。」の「おゝ」のようなものであるが、これらは「咲きました。」「花も散った。」「花よ。」というそれ自体文であるものと相関しつつ、しかもその相関の全体がまた文であることによって、相関の文全体のなかに特殊な位置を占める。ここに「はい」「あゝ」「おゝ」と「咲きました。」「花も散った。」「花よ。」という文との相関というのは、意味のうえからいって、前者が後者をそれぞれ分出したというありかたであるといわねばならない。前者は、本来後者となって分出すべき意味の内在しているものである。前者はこの意味において文相当である。

(森重 1959: 112)

- 3) 分出内容が「当該判断の例外」を表す場合
- 4) 分出内容が「当該判断以外の可能性」を示唆する場合

以下では上記の4つの場合の「まあ」の運用例を考察し、「まあ」の概念的意味を抽出する。<sup>6</sup>

#### 4.1. 分出内容が「部分的に肯定したこと」を表す場合

ここに該当するのは、分出する表現が、外界事象 A に対する判断 B が、B を「部分的に」認めたことを示す内容となっている例である。例えば次の(1)の例では、「後悔した恋があるか」という他者の問い(外界事象)に対する判断 B が「少しはある」というように後悔した恋があることを完全には肯定しない形で認めている。

(1) ナツキ：で、あるんですか、後悔した恋

百合：！

柚：喰いついた

百合：……そりゃあ、まあ、少しは？

ナツキ：土屋さん、男にすっげえ惚れて、本気で、必死で追っかけたこと、ありますか？ (逃)

同様に(2)では「旦那さんが暴力をふるうといったことがあるか」といったことを相手に問うている。その問いに対して「まあ」が発せられ、「いまちょっと、ぎくしゃくはしてるんだよね」という表現が続く。この分出内容には「ちょっと」「～はしてる」が含まれている。副助詞の「は」は対比を表し、「ぎくしゃくはしている」は「暴力はない」または「完全に夫婦関係が壊れているといったことはない」といった解釈を導く。つまり当該のことが「確実に完全なものではなく」「部分的にしか認められない」ことを示している。

(2) 百合：そういう場合ってお互いよく知らないまま結婚しちゃって、実は旦那さんが、その、暴力、とか

みくり：え？なんて？

百合：ん～その～

みくり：まあ、いまちょっと、ぎくしゃくはしてるんだよね

百合：！

(逃)

このように(1)は「後悔した恋がある」と認め得ることを、(2)は「旦那さんが暴力とか(好ましくない夫婦関係にある)」と認め得ることを表しているが、それが「後悔した恋があること」「好ましくない夫婦関係にあること」を完全に肯定したものではないことを示している。これを次の図1のように表すこととする。図1の「A」は「まあ」という発語を発するきっかけとなった外界事象を指す。外界事象 A を「B である」と判断する。その判断は、例えば外界事象 A(眼前にいる動物の存在)を「猫だ」と判断したことを示す図2のように対応付けられるものではなく、「B」を「部分的に」認めていることを示している。これを表したのが図1である。

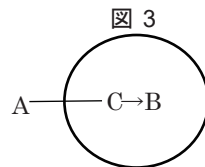
<sup>6</sup> 以下の例では「まあ」が使用された文に実線、外界事象 A(の一部)に当たる前文に点線を用いて下線を施す。





#### 4.2. 分出内容が「当該の判断に至った理由」を表す場合

次に取り上げるのは、外界事象 A に対して「B である」と判断した場合の、その判断理由(これを C とする)が「まあ」から分出している例である。これを図 3 に示す。図 3 は外界事象 A に対して「C であるから、B である」と判断したことを表している。本小節に該当するのはこのうち B ではなく C のほうが「まあ」から分出し顕在化している例である。



例えば、次の(3)がこれに該当する。

- (3)「でもあの人、専務の覚えがめでたいみたいですよ」「まあ、確かに仕事はできるからな。異常な性格が幸いして新しい企画をバンバン出してくる。おまけに怖いもの知らずで、しぶとい」 (騙)

この例では「でもあの人、専務の覚えがめでたいみたいですよ」という相手の発話を外界事象 A として、A を肯定する判断をしている(これが判断 B である)。この発話で「まあ」から分出しているのは判断 B を導いた理由と考えられる内容である。つまり、「確かに仕事はできる」を理由として「あの方は専務の覚えがめでたい」という相手の発話内容を肯定している。次の(4)も同様である。

- (4)「…………おもしれえ小説つくりたいなあ」アルコールで熱くなった息を吐き出す速水を見て、小内山が笑った。「おまえ、二十年間言うてること変わらないな」「まあ、出版社に入ったのは、それが目的だから」 (騙)

(4)は、小内山の「20 年間言っていることが変わらない」という内容の発話(外界事象 A)を受け、それを肯定する判断(B)を行っている。その「まあ」から分出しているのはそれを肯定する理由である。つまり、「出版社に入ったのは面白い小説を作るのが目的である」ため「20 年間変わらず面白い小説を作りたいと言っている」という小内山の発話内容を肯定している。

#### 4.3. 分出内容が「当該判断の例外」を表す場合

ここに該当するのは、外界事象 A に対して肯定的な判断 B を行った上で、それが該当しない場合があることを認め、それが「まあ」から分出している例である。例えば次の(5)では「お金の話ではない」という佐久間の発話内容(外界事象 A)を認めながら、それが該当しない場合、つまり「2 倍出すと言われたら心が揺らぐ」という表現が「まあ」から分出している。

- (5) 九十九：給料を、いまの 1.3 倍出す！

佐久間：……

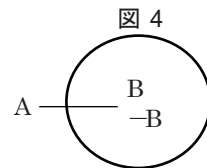
九十九：それがギリギリのラインや

佐久間：お金の話じゃないんだよ

九十九：ああん！？

佐久間：まあ 2 倍出すって言われたら心は揺らぐけど (獣)

判断 B に該当しない場合を「 $\neg B$ 」とすると、この場合の「まあ」の意味は次の図 4 のように示すことができる。外界事象 A を肯定しながら(判断 B)、その判断 B は B にならない例外を含んでいる。B を例外( $\neg B$ )を含むものとして、A に対して「 $\neg B$  を含む B」であると判断している。これを図 4 のように示す。



次の(6)も同様である。

(6)「あたしには、この傷痛いみたい」月子ちゃんは怒るわけでもぼくを責めるわけでもなく、右手のシャツの袖を戻しながら落ち着いた口調で言う。「……え」一瞬言っている意味がわからなくて、ぼくは月子ちゃんを見あげる。「あなたはこの傷は痛くないって言ってたけど、あたしには痛かった。びっくりしたしね。だから、無理にとは言わないけどできるなら控えてもらえるかな。まあ無理なら仕方ないけど」 (ひ)

(6)は「できるなら控えてもらえるかな」という自身の発話を外界事象 A として、それを自身で認めつつ、その判断(できるなら控えてほしい)に該当しない場合(無理なら控えられなくても仕方ない)ことも認めている。このように本小節に該当する「まあ」はその例外の存在を認め、例外の存在も含んだ判断を内包している。

#### 4.4. 分出内容が「当該の判断以外の可能性」を示唆する場合

次に挙げるのは、外界事象 A に対して肯定する判断をしながら、その判断以外の判断があることを示唆する表現が「まあ」から分出している例である。例えば次の(7)は、晶の「単に、クレハさんに振られたんですよ」という発話を外界事象 A とし、それを認める判断 B、つまり「そう(=振られたと)いう」と判断しながら、「そうともいう」の副助詞「も」により、判断 B とは異なる判断があること(そうともいうが他の捉え方もあること)を表している。

(7) 晶：単に、クレハさんに振られたんですよ

恒星：まー、そうともいうね (獣)

同様に(8)は「病院には、入れません」という千春の発話を認める判断を「そういう選択もある」という表現で示しながら、ここでも副助詞「も」の使用により判断 B 以外の選択肢もあることを示している。

(8) 拓馬：この先、どうすれば

医師：病院に入院して気管挿管、人工呼吸ということに

千春：何もしません

拓馬・文美：！

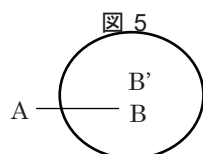


千春：病院には、いません

医師：まあ、そういう選択も

拓馬：選択って、それじゃ、おやじ死んじゃうじゃないですか？ (獣)

これを次の図 5 のように図示する。図中の「B'」は判断 B 以外の判断を指す。外界事象 A に対して「B」と判断しているが、その「B」はそれ以外の可能性「B'」を含んだ「B」である。



次の(9)のような「まあいい」という表現もここに該当する。

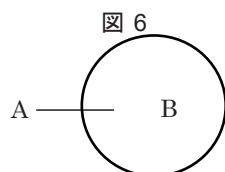
(9)「あの、ぼく、山田さんが気を失ってる間に、携帯でいろいろ調べてみたんですけど」  
「案外余裕ね。とりあえずその“山田さん”てやめて。名字で呼ばれるの、あまり好きじゃないから。それに同級生なんだから、敬語もいらない」「え、や、何か手がかりとか情報とかないかなと思って……。えと、名字じゃなくて名前で呼べばいいってこと……?」「名前でもあまりよくはないんだけど。まあいいわ、好きにして」 (ひ)

この例では「名前でもあまりよくはないんだけど」が前文だが、「まあいい」はその前の「名字じゃなくて名前で呼べばいいってこと……?」を外界事象 A とし、それに対して「まあいい」つまり「名前で呼べばいい」ことを肯定している。しかし「まあいい」という表現は完全に良いとは考えていないことを表す。この場合、分出した表現に他の選択肢の存在を示す表現は顕在化してはいないが、「まあ」の使用により、それを含む表現は他の選択肢の存在を含意することになる。

## 5. 仮説

前節では「まあ」の運用例がその分出内容から図 1、図 3、図 4、図 5 のように示すことができるを見た。つまり、当該判断の理由、当該判断の例外、当該判断とは別の可能性を含んだ判断を「まあ」は内包する。また、部分的に認めていることを「まあ」は内包する。ここから「まあ」は(10)のようにその概念的意味を記述し、図 6 のように示すことができる。

(10)「まあ」は、外界事象 A に対して、「A は B である」という判断 B を関連する事項(他の選択肢、判断理由、例外)を含む可能体として捉えた形式である。



つまり外界事象 A に対する判断 B を、4.1 節で示した図 2 のように「点」で捉えるのではなく、判断 B の関連事項から成る可能体と捉える。このように「まあ」を捉えることにより、他の「まあ」の運用例も網羅的に説明が可能となる。次節では(10)の概念的意味を持つ「まあ」がどのような場合に使用されるかを考える。

## 6. 「まあ」の表現可能性<sup>7</sup>

「まあ」は外界事象 A に対して関連事項から成る可能体として、その判断 B(図 6)を行っていることをその概念的意味として持つ。そのような「まあ」の使用により表現できる意味がある。具体的には「判断の厳密性・完全性」を弱める、「驚き」を表現するというものである。「判断の厳密性・完全性」を弱める場合、話者自身の判断の厳密性に関する場合と、聴者のそれに働きかける場合とがある。6.1 節で「判断の厳密性・完全性」を弱める場合の「まあ」の運用例を、6.2 節で「驚き」を表現する場合の「まあ」の運用例を取り上げ考察する。

### 6.1. 判断の厳密性・完全性からの解放

外界事象 A に対してその判断 B を可能体で捉えることで、判断の厳密性や完全性が解かれる。そのため「曖昧に返答する」(6.1.1 節)、「話をまとめる」(6.1.2 節)、「確定を相手に委ねる」(6.1.3 節)、「相手の判断の厳密性・完全性を解放する」(6.1.4 節)の場合に「まあ」が使われる。

#### 6.1.1. 曖昧に返答する

「まあ」を用いることにより、自身の判断を「曖昧な形」で表現できる。例えば次の例では外界事象 A である風見の「どれを買うか迷った?」という問いに対して「まあ」は「迷った」という肯定的な判断を示しつつも、それが「確実なもの」「他の可能性のないもの」ではないことを示唆している。

(11) みくり：陽のあるうちに帰るつもりだったんですけど

風見：どれを買うか迷った?

みくり：……まあ

風見：ピンからキリまでたくさんありますからね (逃)

(11)は「みくり」の返答が例えば「はい」といった肯定を示す表現であった場合、どれを買うか迷ったことを完全に肯定したことになる。それと比較すると「まあ」はその判断が曖昧であることがわかる。

#### 6.1.2. 話をまとめる

次に挙げるのは「まあ」が「話をまとめる」際に使用される例である。次の例を見よう。

(12) このまま編集畑を歩み続けたところで、先は知っている、と。本をつくらうが、雑誌を発行しようが、名前すら残せない。どうせやるなら、船長になって過渡期の荒波を乗り切ってやるう、つと。そんなところか」「まあ、そんなところだ」 (騙)

この(12)では「そんなところだ」という表現で話をまとめている。また次の(13)のように当該の状況に対して話者なりに結論づけてしまうような場合にも「まあ」は使われる。

(13) 沼田：俺が風見君に、よからぬことをするんじゃないかと心配したんだ

<sup>7</sup> ここでは「表現可能性」という表現を「まあ」の使用により表し得る、または表れ得る解釈の可能性を指して使用する。

風見：ええ？

沼田：男と見れば、見境なく襲い掛かると思われてんだよ

風見：その気のない相手に襲い掛かったら、男女問わず犯罪ですよ

沼田：だよ。まあ、あるあるだ、あるある (逃)

このように話を「そんなところだ」のように大きくまとめる、「あるあるだ」と結論付けてしまう用法も「まあ」を厳密に外界事象 A を捉えずに可能体として捉えることから説明できる。

### 6.1.3. 確定を相手に委ねる

「まあ」は、外界事象 A に対して「Bである」と判断しつつ、その確定を相手に委ねる場合にも使用される。形態的には「確定を相手に委ねることを示す文末辞が共起した表現」<sup>8</sup>と「依頼・助言を表す表現」が分出している。(14)の「よね」、(15)の「か」が前者の文末辞の例、(16)の「連絡してみれば」が後者の例である。

(14)みくり：興味の対象物ですか

風見：そんなとこです

みくり：まあ、普通はしませんよね。こんなこと (逃)

(15)「あ、あの、お腹痛いフリして、えっと、弦くん?にあとのこと、お願いして出てきちゃった」また逃げたのね、この人。「まあそのほうがいいか」 (ひ)

(16)敬太：あ、そうだ。こないだバイト探してるって言ってたぞ。

A：うん。

敬太：おれのバイト先の店長、面接してもいいって言ってたよ。

A：え、ほんと？

敬太：時給 850 円で、夜来てもらいたいって。

A：そうか。

敬太：時給安いけど、店長、いい人だよ。

A：あ、ほんと。

敬太：まあ、早めに連絡してみれば。これ、電話番号。

A：うん、ありがとう。 (に)

これらの例では話者自身が判断をすることを手放し、相手に判断を委ねている。話者自身が判断を確定しない「まあ」はこのような場合にも使用されるのである。

### 6.1.4. 相手の判断の厳密性・完全性を解放する

「まあ」には、それを重複させた「まあまあ」という形態で使用する用法がある。次の例を見てみよう。

(17)上野：ゴーヤ……

晶：ミヤコ特産さんの加工食材で作ってみた。現行の公式サイトにレシピがあつて、どれもレシピ通り。はい

(と、上野に箸を渡す。)

<sup>8</sup> 収集したデータの中には「よね」「か」以外に「でしょう」「じゃない」「かな」が用いられている。

上野：はいって……

晶：まあまあ、騙されたと思って

(と、上野を料理の前に座らせる。)

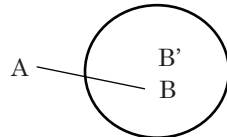
(獣)

この「まあまあ」という表現は、聴者の柔軟な対応を求めるような場面で使用される。この場合、話者自身ではなく聴者の判断の厳密性・完全性を解いていると考えることができる。

## 6.2. 「驚き」表出——感動詞的用法へのつながり

「まあ」には「驚いたり意外に思ったり」した際に発するとされる感動詞的用法もあるが、これについても(10)の仮説から説明が可能である。つまり外界事象 A に対して判断 B を行うが、当該の判断(B)以外の可能性(この場合、その判断「B」が通常的判断)を含意していると考え、通常考え得る状況(判断 B')とは異なる状況(判断 B)であるということが「驚き」や「意外性」として表現されるのではないだろうか。

図 7



例えば(18)では「彼」が見舞いに来た(B)という外界事象(A)に対して、その判断(見舞いに来たこと)が予想し得る判断(B')ではないことから驚きが生じると説明できる。

(18)「はじめまして。日向の母です」「は、はじめ、ましてっ、あの、お、お見舞いに……!」彼はしどろもどろになりながらもぺこりと頭を下げ、ちらりとあたしを見る。見たって無駄だ。あたしは何も言えない。「まあ、わざわざありがとう。あぁ、そうだね。せっかく来ていただいたんだから、少し待ってて。いいものがあるの」そう言ってお母さんは、土鍋が乗ったお盆をテーブルに置いて部屋を出ていってしまった。(ひ)

このように感動詞用法とされる「まあ」も副詞的用法の「まあ」と同様に外界事象 A に対して判断 B を関連事項を含む可能体(図 6)として捉えることで統一的に説明が可能となる。

## 7. 従来の意味記述との関連性

では、従来の研究で示された「まあ」に関する諸側面は本研究で出した答えとどのような関係にあるか。まず(10)が導出する「厳密性・完全性の解放」(6.1)が「概言」(川上 1993、川上 1994)、「とりあえずの反応」(加藤 1999)につながる。<sup>9</sup> 当該の話題を展開させるつもりがないことや、謙虚さ、自分語りにおける抵抗感を見せないこともそこから結果的に生じたことと考え得る。「メタ的なコメント」(馮 2019)で使用されるのは 6.1.2 節の場合に対応すると考えられる。また、可能体として他の要素の存在を前提とすることが「計算処理の曖昧性」(富樫 2002)、「複数の選択肢」(山田 2013)につながる。この

<sup>9</sup> 応答型と展開型の違いは刺激となる前文が相手のものか話者自身のものかの違いに過ぎないと考えられるが、この点については今後更に検討を続ける。

ように従来の研究で示された「まあ」の使用に現れる諸側面は(10)から導き出される運用上の結果であると説明することができる。

## 8. 結論

以上のように、「まあ」は(10)の「外界事象 A に対して、『A は B である』という判断 B を関連する事項(他の選択肢、判断理由、例外)を含む可能体として捉えた形式である」と捉えることにより、その運用によって生じる様々な意味を包括的且つ統一的に説明できる。「まあ」の重複形の名詞的用法(「まあまあの出来だ」「出来はまあまあだ」)等の意味も「厳密性・完全性の解放」ということから説明できるだろう。但し、本研究の結論の妥当性については、更に今後も、他の単音節語との関連性や、多量の運用データからの検証といった面から継続する予定である。

## 参考文献

- 馮文彦(2019)『「まあ」の出現しやすい条件—教師と学生との会話を中心に—』広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第 68 号、広島大学大学院教育学研究科
- 加藤恵梨(2019)「発話の冒頭で使われる『まあ(ね)』について」『言語資源活用ワークショップ発表論文集』第 4 巻、国立国語研究所
- 加藤豊二(1999)「談話標識『まあ』についての一考察」『名古屋学院大学日本語・日本語教育論集』第 6 号、名古屋学院大学留学生別科
- 川上恭子(1993)「談話における『まあ』の用法と機能(一)—応答型用法の分類—」『園田国文』第 14 号、園田学園女子短期大学国文学会
- 川上恭子(1994)「談話における『まあ』の用法と機能(二)—展開型用法の分類—」『園田国文』第 15 号、園田学園女子短期大学国文学会
- 森重敏(1959)『日本文法通論』、風間書房
- 富樫純一(2002)「談話標識『まあ』について」『筑波日本語研究』第 7 号、筑波大学文芸・言語研究科日本語学研究室
- 魏春娥(2015)「談話におけるフィラー『ま(一)』の待遇際に関する予備的考察」『東アジア研究』13、山口大学大学院東アジア研究科
- 山田葵(2013)「自然談話における『マア』の使用について—談話上の機能と話し手の情報処理のプロセス—」『南山言語科学』第 8 号、南山大学大学院人間文化研究科言語科学専攻
- 柳澤浩哉・馮文彦(2019)「大学講義における『まあ』」『広島大学日本語教育研究』第 29 号、広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座

## 参考資料

- 山田忠雄・倉持保男・上野善道・山田明雄・井島正博・笹原宏之編(2020)『新明解国語辞典第 8 版』、三省堂

## 例文出典

- (逃)野木亜紀子『逃げるは恥だが役に立つ シナリオブック』講談社／(騙)塩田武士『騙し絵の牙』角川文庫／(獣)野木亜紀子『獣になれない私たち』河出書房新社／(ひ)長月

イチカ『ひとりぼっちの勇者たち』スターツ出版文庫／(に)岩田夏穂・初鹿野阿れ『にほんご会話上手！聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ 15』アスク出版

## ツタンカーメン王墓出土の銀製トランペット — ロータス文様からみる楽器の役割 —

野中 亜紀

### はじめに

これまで、西洋音楽史において古代エジプトの音楽は、取り立てて触れられることはなかった。しかしながら、エジプトで出土したフルートやハーブ、リラ、リュートなどの楽器は、西洋楽器において同様の形を引き継いでいる。それはトランペットも例外ではない、「ツタンカーメン王墓出土のトランペット」は TUT's Trumpets として非常に著名である。

ツタンカーメン<sup>1</sup>（前 1337–前 1328 年）は、古代エジプト文明第 18 王朝<sup>2</sup>（前 1550–前 1293 年頃）末の王（ファラオ）である。僅か 9 歳で即位した少年王の在位は 9 年ほどと短く、3000 年に渡る古代エジプト史においては忘れ去られた存在であった。しかし、考古学者ハワード・カーター Howard Carter（1874–1939）が、ほぼ未盗掘で同王の墓を発見<sup>3</sup>したことにより、ツタンカーメンの名は世界中に知れ渡ることとなった。

そのツタンカーメン王墓（KV62 号墓）からは、3 種類の楽器（クラッパー<sup>4</sup>、トランペット<sup>5</sup>、シストルム<sup>6</sup>）がそれぞれ 2 点ずつ出土している。論者は、これら 3 種類の楽器の演奏方法や用途を考察した上で、他の副葬品等と比較検証し研究を行った。中でもトランペットは、多くの出土品の中で唯一演奏が可能である楽器としてその存在が注目されてきた。よってこれまではトランペットの「音」に関する様々な議論が行われてきたが、本稿では「音」以外に着目してツタンカーメンのトランペットについて新たな見解を示してみたい。

### 1. ツタンカーメン王墓出土のトランペット

古代エジプトにおいて、トランペットは紀元前 1460 年頃から壁画に登場する。兵士達の行進場面といった、主に軍隊に関する場面で描かれた。しかし、出土楽器としてはこの TUT's Trumpets が唯一現存でかつ演奏可能な品である<sup>7</sup>。スーダンのムッサワラート・エル＝スフラの神殿から出土した品も存在するが、材質が鉄で酸化が激しく状態は不良である（Biling 1991: 72）。ツタンカーメン王墓からは、材質の異なる 2 本のトランペットが出土している。図 1 の左から順に、銀製トランペットに付随した木製トランペット、銀製トランペット、銅製トランペット、銅製トランペットに付随した木製トランペットである。

<sup>1</sup> Tutankhamen 古代エジプト語の表記からは「トウトアンクアムン」あるいは「トウトアンクアメン」と呼ぶが、日本では一般的に「ツタンカーメン」の名で知られる。

<sup>2</sup> 古代エジプト文明では、出身地や家系、軍人などの職業によって規定される数々の王朝が開いた。ツタンカーメンはその第 18 番目の王朝末の王（ファラオ）である。

<sup>3</sup> 少なくとも 2 回、古代に墓泥棒が墓に侵入したことが判明している。

<sup>4</sup> Obj. no. 620(CG62064)

<sup>5</sup> Obj. no. 50gg, 175(CG69850, 69851)

<sup>6</sup> Obj. no. 75, 76(CG62009, 62010)

<sup>7</sup> ルーブル博物館所蔵 N909+AF861

以前はルーブル美術館にトランペットが所蔵されていたが、後に香油台であることが判明した。論者が、ルーブル美術館の古代エジプト部門学芸員 Catherine Bridonneau 氏に確認したところ「実験した結果、音が出ず香油台と判明した」との返答を得た（2018.1.15）。



ツタンカーメン王墓出土の銀製トランペット  
 — ロータス文様からみる楽器の役割 —

図1 TUT's Trumpets (Manniche 1976: Pl. VI)

図2 ツタンカーメン王墓見取り図 (リーヴス 1993: 125-図を一部改変)

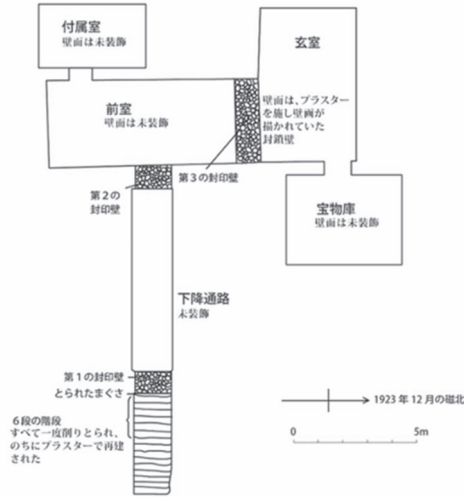


図3 ツタンカーメン王墓玄室 銀製トランペットの出土位置 ○印部分が銀製トランペット (リーヴス 1993: 146-図を一部改変)

図4 ツタンカーメン王墓前室 ○印部分が、銅製トランペットが挿入された箱(50) (リーヴス 1993: 138-図を一部改変)

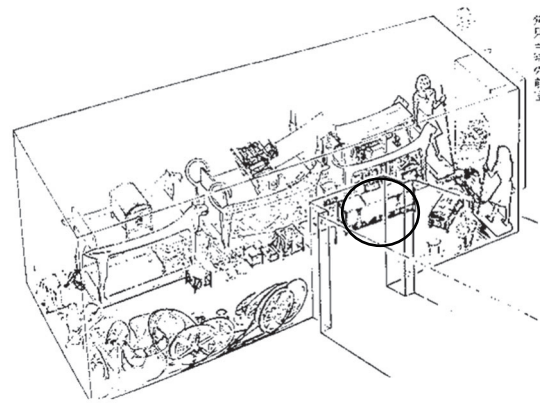
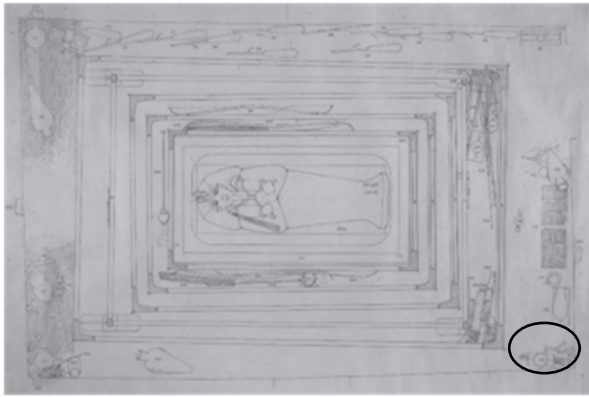


表1 TUT's Trumpets

	素材	サイズ	装飾	出土位置
銀製トランペット	銀 (吹口の内側は金)	全長 58.2cm 吹口 1.7 cm (直径) ベル 8.2 cm	ベルの部分に金の装飾 ラー・ホルアクティ神 アメン・ラー神 プタハ神	玄室南東角
銅製トランペット	銅または青銅 (吹口の内側は銀)	全長 49.4cm 吹口 1.3 cm (直径) ベル 8.4cm	吹口、ベルの部分に金箔の装飾 ラー・ホルアクティ神 アメン・ラー神 ツタンカーメン王 プタハ神	前室出土の木箱(カーターの記録番号50)内

1) 銀製トランペット

銀製トランペットは、玄室の南東角において、ランプの下から藁上の植物遺体に包まれた状態で出土した。材質は銀(吹口の内側は金)で全長58.2cm、吹口1.7cm(直径)、ベル部分8.2(直径)cmを測る。ベル部分には、プタハ神に向き合う形でラー・ホルアクティ神とアメン・ラー神が

刻まれた。玄室と宝物庫に納められた遺物は主に死せる王の復活に関する遺物であった<sup>8</sup>。加えて、当時古代エジプトにおいて非常に貴重であった銀をトランペットの素材としていることから、埋葬時には葬送儀礼に関わる品として副葬された可能性が高いと判断した（野中 2021: 136）。

## 2) 銅製トランペット

もう 1 本の銅製トランペットは、前室のライオンの頭部を持つ儀式用寝台前にある木箱から発見された。材質は、銅または青銅（吹口の内側は銀）製で、全長 49.4cm、吹口 1.3 cm（直径）、ベル 8.4(直径)cm を測る。ベルの部分には、ラー・ホルアクティ神、アメン・ラー神、ツタンカーメン王、プタハ神が刻まれた。この図像につき、プタハ神に向き合う形でアメン・ラー神とラー・ホルアクティ神が認められ、その間にツタンカーメン王が刻まれている。アメン・ラー神はツタンカーメン王の口元にアंक（生命）を捧げており、以前の研究では制作当初から王が刻まれていたと考えられていたが、制作時ではなく王の死後追記されたものである点を先に指摘した（野中 2020）。

前室には、王が生前「日用品」として使用していた遺物が多く納められており、銅製トランペットが挿入された木箱には、使用痕の認められた数多くの杖<sup>9</sup>が同梱されていた。杖と同様に、銅製トランペットも日常的に使用されていたとみる（野中 2021: 138）。

## 3) 木製トランペット

TUT's Trumpets にはそれぞれ木製のトランペットが付随していた。これらの木製トランペットのベル部分にはロータスの花が描かれている。さらに木製トランペットには、リシ紋様も描かれている。詳しくは後述するが、ロータスの花というのは、古代エジプトでは再生の意味を持つ。リシ文様も古代エジプトでは同様の意味を持ち（Taylor 1989: 26-28）、これら木製トランペットは非実用の模型、おそらくはトランペットの変形を防ぐための型持たせ用で、トランペットが壊れても復活できるようロータスとリシ文様が描かれた可能性が高い（野中 2021: 139）。

上述したように、これまでに多くの研究者は TUT's Trumpets によって「どのような音が演奏されるか」に着眼し、さまざまな議論を重ねてきた。

しかし、TUT's Trumpets がどのような役割を果たしていたか、またどのような目的で制作されたのかに関しての研究は進んでおらず、トランペットに彫られた図像について着目した研究はほとんど行われていない。その点につき、論者は以前に銅製トランペットの図像に関して細かな分析を行い、トランペットの制作時期や使用目的に関して新たな見解を追加したことがある（野中 2020）。そこで本稿では、同様に銀製トランペットの図像、とりわけ刻まれた文様に着目して論を進めることとする。

## 2. 文様の分析

銀製トランペットのベル部分には、プタハ神に向き合う形でラー・ホルアクティ神とアメン・ラー神が刻まれ、それぞれの神の頭上に「プタハ、真実の主、天空の主」「アメン・ラー、（神々の）王」「ラー・ホルアクティ、天空の主」と銘文が刻まれている。王名を記すカルトゥーシュ<sup>10</sup>は 4 つ刻まれ、王の誕生名<sup>11</sup>である「ツタンカーメン」、即位名である「ネブ・ケペルウ・ラー」が 2 つずつ交互に彫られている。

<sup>8</sup> 玄室の王の遺体が安置されていた厨子の周りには、ワイン壺や動物の骨、花束、清めの壺籠、櫛、ランプなど、王の復活の儀式に関する遺物が出土している。

<sup>9</sup> ツタンカーメン王は脚に先天性の疾患が指摘され、歩行時には杖を使用していたことが明らかになっている（ハワス 2012:125）。

<sup>10</sup> カルトゥーシュ (cartouche) は、古代エジプトのファラオの名前を囲む曲線のことを指す。フランス語で小銃の実包を意味し、形状が似ていることからこのように呼ばれた。

<sup>11</sup> 古代エジプトの王は、誕生名、即位名、二女神名（ネブティ名）、ホルス名、黄金のホルス名と 5 つ名前を所持している。一般的に、誕生名及び即位名が記される。

神々の図像（図5の①）の合間にはロータスの花卉模様が散見される。このことから、神々と王名を記したカルトウーシュ（図5の②）は当初彫られていた花卉模様の上に追記されたことが見て取れる。王名は神々の図像とは逆方向に彫られており、これはトランペットを吹く人物から王名が正しく見える向きに彫られたことを示す。加えて、ベルの最下部の文様帯から少し離れた上部には線が引かれ、そこに神々が立ち姿で彫られている。古代エジプトの美術規範を鑑みれば、このように文様帯との間に空白を挟んで神々の図像を描くことはない。王名と神々の図像が逆方向に彫られたことと、神々が宙に浮かぶ形で表現されたことは、両者が花卉文様の後に追加されたことをそれぞれ物語っている。この点につき、先行研究では「ツタンカーメン王の死後に神々の図像が付け足されたのだろう。」と推察されてきた（リーヴス 1993: 275）。

図5 銀製トランペット ロータス花卉模様のトレースとベル部分（Manniche 1976: Pl. X 一部改変）

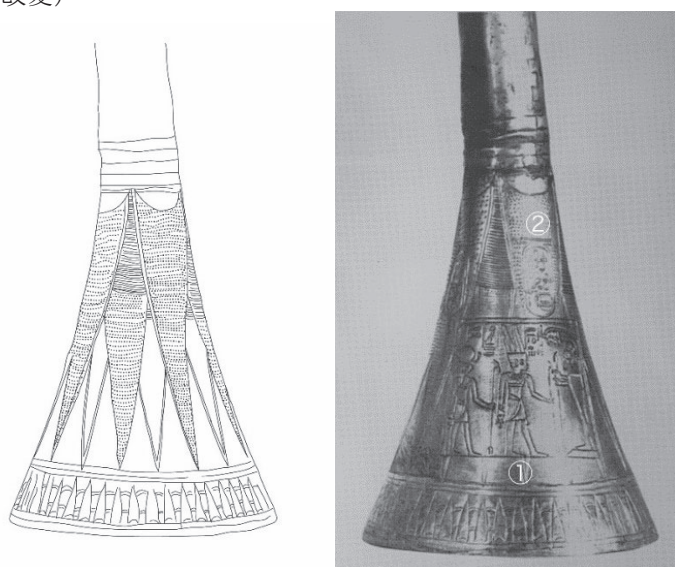


図6 銀製トランペットのベル部分に彫られた即位名（Manniche 1976: Pl. IX 一部改変）



また、ツタンカーメンの即位名である「ネブ・ケペルウ・ラー」のカルトウーシュ内（図6の③）にはロータスの花卉模様が彫られていない。よって、この即位名はロータスの模様と同時に彫られたものと言える。

つまり、誕生名のツタンカーメンと神々は後に加えられたものの、即位名である「ネブ・ケペルウ・ラー」はトランペット制作時に彫られたこととなる。

ここで一点、留意しておかねばならない歴史事項にふれておきたい。ツタンカーメン王の父、アクエンアテン王（前1351-前1334年頃）は古代エジプトの宗教改革を行った王であった。古代エジプトは多神教であったが、アテン神一神教とする改革を進めたのがアクエンアテン王である。その際、宗教と密接な関係にあった音楽

にも変革は及んだ。この一連の改革を「アマルナ改革」と呼び、この時代を「アマルナ時代

(前 1347 - 前 1333 年頃)」と呼ぶ。ツタンカーメン王の即位時はアテン一神教であり、アメン神を始めとした他神の信仰は基本的に禁じられていた。そのためツタンカーメンが即位した際は「ツタンカーテン (アテン神の似姿)」名であり、王が治世 3 年頃多神教を復活させ、名を「ツタンカーメン (アメン神の似姿)」に改めたのである (河合 2017: 42)。

古代エジプトにおいて、即位名とは戴冠式を経て即位する際に王に与えられた名である。いま述べたように、誕生名であるツタンカーメンは、アメン信仰を復活後にその前のツタンカーテンから改名した際の名であることが知られている。

銀製トランペットの神々の図像が後に追加されたことは間違いないが、その上で即位名がトランペット制作時に既に彫られていたのだとすれば、銀製トランペットの制作はアマルナ時代の、ツタンカーメンへの改名以前になされたことを示している。その場合には、後に追加された神々と王名は、アメン信仰が復活した際に銀製トランペットに追加されたと見るのが妥当である旨を、以前に指摘した (野中 2021: 123)。

### 1) 銀製品のザクロ型容器に刻まれた文様

ツタンカーメン王が在位した新王国時代には、西アジアの影響もあり王族層の副葬品に銀製品は多数含まれる。しかし、ツタンカーメン王墓において、銀製トランペット以外の銀製品の出土遺物は少ない。トランペットと、棺に打たれていた釘、ザクロ型の容器<sup>12</sup>、小さな袋状の容器<sup>13</sup>、王の杖<sup>14</sup>のみが銀製品で出土している遺物である。この少ない遺物の中で、ザクロ型容器に描かれた文様と銀製トランペットに描かれた文様にはある程度の類似点が見られる旨を、以前に述べた (野中 2021: 137-138)。

図 7 ツタンカーメン王墓から出土した銀製のザクロ型の容器(469)<sup>15</sup>と刻まれた花の装飾帯のトレース



この、付属室から出土したザクロ型容器は埋葬時どこに納められていたかはっきりせず、容器に残された「こげ茶色の物質」は特定されなかったため、容器の使用用途ははっきりしない。古代エジプトにおいて、ザクロは種子の多さから「繁栄」「豊穡」などの象徴的な意味合いを有していた (Dina and Sahar 2000: 61-62)。

このザクロ型容器は、その形状からおそらくトトメス 3 世(前

1479-前 1427 年頃)の軍事遠征に続いて、アジアからもたらされたものである<sup>16</sup>と先行研究で指摘がなされている (リーヴス 1993: 332)。アジアから伝来したとされる容器に刻まれた文様と、銀製トランペットの文様の類似が何を意味するのかについて、論を進めよう。

### 2) 牡羊姿で表現されたアメン神彫像に刻まれた文様

この銀製トランペットとザクロ型容器に刻まれた文様は、アメン神を表す牡羊の彫像にも認

<sup>12</sup> obj.no.469

<sup>13</sup> obj.no.394, 620-37

<sup>14</sup> obj.no.235b

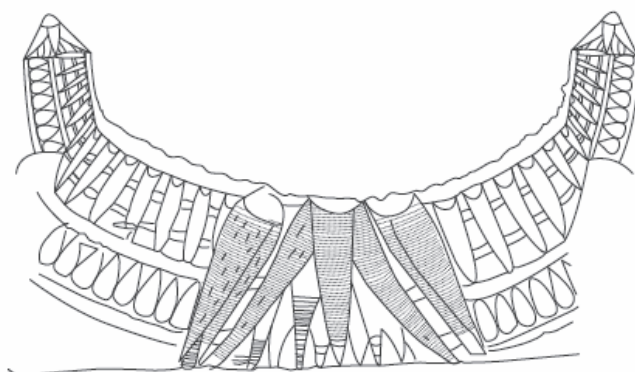
<sup>15</sup> The Griffith Institute <http://www.griffith.ox.ac.uk/gri/carter/469-p1284.html> より 2020. 8. 30 アクセス確認済み

<sup>16</sup> 第 19 王朝のラメセス朝において、ザクロをかたどった銀製容器が存在するのはここに記しておきたい (メトロポリタン美術館所蔵 07.228.16)。その容器にも、パピルス文様の装飾が見受けられる。



めることができる。ベルリンのエジプト博物館には、アメン神を表す牡羊の頭を抱えた男性の座像が所蔵されている。

図8 アメン神を表す牡羊の頭を抱えた男性の座像（ベルリンエジプト博物館所蔵 inv.no. ÄM 2278）及びアメン神を表す牡羊の首飾り部分の文様 トレース



〔制作時期〕第3中間期・第22王朝、オソルコン2世治世、前875—前837年頃。（出土場所）テーベ西岸、ラメセウム。（サイズ）高さ48cm、幅22cm、奥行き31cm。

ラメセウムで発掘されたこの彫像は、頭部が欠損しているが、ひざまずく男性を表している。彼は、アメン神を表す牡羊の頭をのせた台座を身体の前で抱えている。台座の前面には、アメンの神妻であるカロママがシストルムを持ち、牡牛頭のアメン神の前にいるレリーフが刻まれている。このようにひざまずいた彫像や伝統的な男性の衣装、アメン神の描き方は第18王朝末期からラメセス朝初期に類例が見られる。しかしながら、この彫像本来の持ち主について台座に刻まれていた銘文は第22王朝時代に消され、カロママの図像に描き換えられている。[……]この像は、おそらく2014年にラメセウムで発見されたカロママの墓域にあったものであろう。（ツォーン他2020: 98）。

この彫像はラムセス2世（前1303—前1213年頃）の葬祭殿ラメセウムから2014年の調査時に出土した。前面に刻まれたアメン神とカロママ<sup>17</sup>の碑文は、第3中間期（前1070—前660年）の第22王朝（前945—前715年）に追記されたとみるが、彫像自体が本来制作されたのは、男性の衣装、アメン神の描き方から第18王朝末期からラメセス朝初期、と推察される。

ここでアメン神について述べておきたい。同神の名「アメン」は、「～もの」「隠されたもの」という意味を持ち、二重冠を被った人間の姿で表現されるが、羊の頭部を持つ場合もある。「その姿、神秘なるもの」という称号を持つように、本当の姿や名も決して明らかになるものではないと考えられていた。テーベの三柱神の一体であると同時に、アメン・ケムアテフ神と同一と捉えられる。この「アメン・ケムアテフ」名は、「自らの時を成し遂げし者」の意味を持ち、復活することのできる創造神とも考えられた。

アメン神はエジプトの宗教に大きな影響力を与え、神々の中で最も有名であった太陽神ラーとの習合はとりわけ良く知られている。テーベの太陽神アメン・ラー神は、新王国時代（前1550—前1070年頃）には、王をもしのぐ絶大な権力を誇った（ショー他1997: 42-44）。

そこで、この牡羊姿で表現されたアメン神の頸部に刻まれた、首飾り文様に着目してみよう。

<sup>17</sup> 第3中間期、第22王朝にはカロママの名をもつ身分の高い女性が多く存在したため、特定にはいたっていない。しかし、その際に出土したシャブティから第3中間期のカロママの可能性が高いとされる。

図9 3点の文様に見る類似性

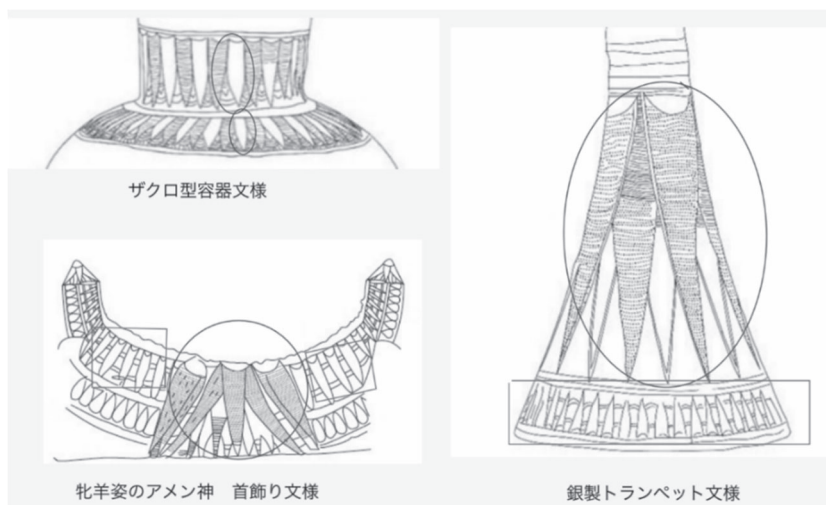


図9の円で記した箇所である、ザクロ型の容器に刻まれた文様と、アメン神の首飾り中央部分の文様、そして銀製トランペットのベル部分全面に刻まれた文様は、ロータスの花卉模様と見る。加えて、図9の四角で記した箇所である、銀製トランペットのベル部分最下部に刻まれた文様帯と、アメン神の首飾り部分の左右に広がる文様帯は同一であることが見て取れる。これはロータスの茎部分を模

倣したものであろうか。

古代エジプトでは数多くの文様が壁画やタイル、衣類等に見られるが、文様自体が意味合いを持つことは既にこれまでの研究において指摘されている。例えば、連続する菱形の上下を水を示す波紋で囲んだ「連続菱形文(ダイヤモンド文)」は王たちがベルトなどに取り入れ、自らの王権を示す文様となった(中野 2003)。

そこで、例えばこのロータスの花卉模様も何らかの意味合いを持ち、特定の神と結びついていた文様であるとは考えられないだろうか。

しかしそのような仮説を立てた場合には、ツタンカーメンの銀製トランペットのベル部分とアメン神の首飾り部分に同様のロータス文様がみられる事は奇妙に思える。前述したように、アメン神はアマルナ時代において最も迫害の対象となった神である。銀製トランペット制作時のアマルナ時代はアテン一神教であり、アテン神が最も意識されたと推測される。もしロータス文様が何らかの神と結びつき、その神を意図して装飾したと仮定した場合、アマルナ時代に制作された銀製トランペットとアメン神の彫像に同様の文様が刻まれている、つまり同一の神を意図して文様が刻まれたと捉えるのは奇妙である。

そのため、さらなる検討を加えるためにここで古代エジプトにおけるロータスが持つ意味について考えてみたい。

### 3) 古代エジプトにおけるロータスの意味

古代エジプトにおいて、ロータスは上エジプトの象徴として用いられた。創世神話の一つに、混沌の海ヌンに浮かぶロータスから、新たに生まれ出た太陽が昇る様が描写されたことから、再生の象徴とされる。古王国時代(前2686—前2183年頃)の墓碑にもロータスの表現は見受けられるが、ツタンカーメン王が在位していた新王国時代の墓の壁画やステラにおいても、故人の口元にロータスの花を差し出す、といった場面は頻繁に見受けられた(Schäfer 1986: 21, 40-41)。

ロータスは太陽のイメージも持つが、水面上で朝に花卉を開き、夜になると閉じるという特徴から来たのかもしれない。

青いロータスは「芳香の主」であるネフェルテム神の象徴でもあった。ツタンカーメン王墓では、王の頭部をロータスから出現するネフェルテム神の姿で表した品<sup>18</sup>が出土している。(ショー他 1997: 593-594)

このネフェルテム神は、ロータスの花の神であり、ロータスの花の頭飾りをつけた男性の姿で表現されるのが一般的である。太陽はロータスから登ると信じられていたため、ネフェルテ

<sup>18</sup> カイロ博物館所蔵 JE 60723

ム神は太陽神と結びつき、ピラミッドテキストでは「ラーの鼻先にあるロータスの花」と呼ばれた（ショー他 1997: 398-399）。

この点につき、ピラミッドテキストは、一部のピラミッド内部の壁画に描かれた葬祭文書であり、時代はさらに遡るとされるため、ツタンカーメン王の時代より以前からロータスと太陽神ラーの結びつきは深かったことが見て取れる。

#### 4) 古代エジプトにおいてロータスが装飾された品

加えて、ロータスが装飾された品としては、他に何が挙げられるのであろうか。有名などころでは、まず第一にファイアンス製容器が挙げられる。青色ファイアンス製小鉢には、再生を象徴する水辺の文様として、ロータスの花や蕾が装飾されていた。もしくは容器自体がロータスの蕾の形を呈する品もあった。そのような容器は、故人の横に置かれ、冥界での死者の復活を助けると信じられていた（ジグレル他 2005: 102）。

次に化粧用スプーンが挙げられる。古代エジプトにおいて同品は、化粧用の顔料や香油を入れる用途を持ち、匙の形を呈す。このスプーンに、ロータスの花や茎、水草によって装飾された品が多く見られる。第18王朝から第19王朝にかけて同製品は数多く制作されているが、化粧用具としての実用的な意味合いもあれば、他にも何らかの意味合いがある可能性も指摘されている。この点につき、その形が象形文字のアンク、すなわち「生命」を表すことから、宗教的な意味合いがあるとも捉えられている。

スプーンにはリュート奏者が演奏する姿が刻まれたり、スプーンの中に沼地が表現され、パピルスやロータスが描かれた品も見受けられる（ジグレル他 2005: 128）。古代エジプトにおいてリュート奏者は性描写と結び付けて描かれることも多数あり（Manniche 1991: 108-111）、そのような豊穡の概念も何か影響していたととれるのかもしれない。

#### 5) なぜトランペットにロータスの装飾が施されたのか

このロータスが再生の象徴という意味合いを踏まえた上で、銀製トランペットにロータスが刻まれたことは、王の再生復活の儀式において銀製トランペットが使用されたのではないかという論者の見かたに一致する。この点を鑑みると、銀製ザクロ型容器も未だ明確な用途は不明であるが、再生復活の儀式に使用した品と捉えられることができるのかもしれない。ザクロとロータスの持つ意味合いを鑑みると、「豊穡」「再生」などの意味合いを持つ副葬品として納められたのであろう。

では、なぜアメン神の首飾り部分にロータス文様が施されていたのであろうか。注目すべきは、ロータスが特定の神、ネフェルテム神の象徴として捉えられていた点である。この点につき、前述した銀製ザクロ型容器も、ネフェルテム神か太陽神に結び付いた儀式に関連した品であった可能性もあろう。

先述したように、アメン神は「再生・復活」することのできる創造神であり、加えて「太陽神」ラーと融合していた。同様にロータスにも「再生」と「太陽」の意味合いがある。それはつまり、「再生・復活」の「太陽神」と融合するアメン神の首飾り文様として、「再生・復活・太陽」を象徴するロータスが表現された理由の1つなのかもしれない。

では、銀製トランペットに施されたロータス文様は、特定の神との結びつきを意図して刻まれたのであろうか。

むろん、銀製トランペットが制作された当時は、アテン神一神教の時代であったことに加えてアメン神が迫害されていた事柄から、その際には同文様にアメン神との直接の繋がりや意識付けはなかったと考えられる。しかしながら、ツタンカーメン王が宗教復古を行った際、トランペットにはアメン・ラー神の図像が追加された。ロータス及びトランペットベル最下部の帯文様と、アメン・ラー神との結び付けは同時代において既に始まっていたとも捉えられるのかもしれない。



図 10 ネフェルティティの胸像 拡大部分は首飾り文様部分 (バルリン エジプト博物館所蔵 inv.no. ÄM 21300; Creative Commons CC0 1.0)



またアメン・ラー神の首飾りと銀製トランペットベル最下部の帯文様には、さらなる見方も可能であることをここで付け加えたい。同様の文様が、アマルナ美術の傑作、ネフェルティティの胸像の首飾り部分にも見られる(図 10 拡大部分)。ネフェルティティはアクエンアテン王の大正妃(妻)であり、ツタンカーメンの義母である。アマルナ王族が身に着けた首飾り文様が、当時迫害されていたアメン神の首飾り部分に使用されることとなったのは非常に興味深い。アマルナ時代にアメン神は迫害されていた<sup>19</sup>が、その際の王族が身に着けていた文様が引き継がれ、後の時代にアメン神の首飾り文様に表現された点は注目に値しよう。

### おわりに

本稿では、これまで扱われてこなかったツタンカーメン王墓出土の銀製トランペットの文様部分を考察した。その結果以下の3点が明らかになった。

第一に、銀製トランペットに認められたロータス文様は、制作当時ロータスの持つ「再生」「復活」を意図して刻まれた。同様に、用途が不明とされる同王墓出土のザクロ型容器も、「再生」「復活」に関わる儀式に使用された可能性がある。

第二に、牡羊の姿で表されたアメン神の彫像首飾り部分、及び銀製トランペットのベル部分におけるロータス文様には共通点が見られる。この点につき、アメン神の彫像の制作時期は「第 18 王朝末期からラメセス朝初期」と推察されていたが、トランペットに同様の文様が見られることから、ツタンカーメンの時代の品である可能性も挙げられよう。

また、トランペットの制作時においてロータスは「再生・復活」を意図して刻まれたが、後にそれはロータスの持つ「太陽」の意味や、ロータスを象徴とするネフェルテム神の「太陽神」との結びつきから、同じく「太陽神」との結びつきがある「アメン神」の首飾り文様としても使用された可能性がある。前述したザクロ型容器も、太陽神もしくはネフェルテム神に関する儀式用の品であったとの見方もできよう。

第三に、アマルナ王族の彫像首飾り部分に使用された文様は、ツタンカーメンのトランペットにも引き継がれ、その後アメン神の首飾り部分においても使用されている。アマルナ時代において、トランペットのベル最下部の文様は王族が使用する文様であり、首飾りや副葬品に使用されたが、後にその文様は、アマルナで迫害の対象となったアメン神の首飾りの文様にも使用されることとなった。その意味を、ここでは特権階級である王族が使用していた文様が、後の時代では神の権威と結びつく文様となったと考えてみたい。

今後は、本稿における研究成果も活かしながら、古代エジプトの楽器について音楽学及びエジプト学の観点からさらに研究を進めていきたい。

### 参考文献

- Biling, Daniela. 1991. “Die Trompete aus dem Statuentemple II D von Musawwarat es Sufra” Im *Mitteilungen der sudanaeologischen Gesellschaft zu Berlin e. V.*: 72-79.
- Dina, El-Din, and Sahar, Farouk, Elkasrawy. 2020. “Pomegranates of ancient Egypt: representations, uses and religious significance” In *Proceedings of the Fourth British*

<sup>19</sup> アマルナ改革は、アメン神に対する信仰禁止は強いものであったが、他神に対しては比較的緩やかであった。太陽神と関係があるとされたシェウ神に対する信仰などは禁止されていないため (Velde 1984)、太陽神と結びついたネフェルテム神の表現として、ロータスの表現も許されていたのかもしれない。

- Egyptology Congress, 7-9 September 2018, University of Manchester*: 55-69.
- Hickmann, Hans. 1946. *La Trompette dans L'Égypte ancienne*. Cairo: The Brass Press.
- Kirby, Personal. 1947. "The trumpets of tut-ankh-amen and their successors" in *the journal of the royal anthropological institute of great Britain and Ireland*: 33-45.
- Manniche, Lise. 1976. *Musical Instruments from the Tomb of Tutankhamun*. Oxford: Griffith institute.
- . 1991. *Music and Musicians in Ancient Egypt*. London: British Museum Press.
- Schäfer, Heinrich. 1986 (translated by John Baines). *Principles of Egyptian Art*. Oxford: Griffith institute.
- Taylor, John. 1989. *Egyptian Coffins*. London: Shire Publications.
- Velde, Herman. 1984. "Schu" Im *Lexikon der Ägyptologie Band V*: 735-737.
- イアン・ショー、ポール・ニコルソン 1997 『大英博物館古代エジプト百科事典』 (Shaw, Ian. and Nicholson, Paul. 1995. *The British Museum dictionary of ancient Egypt*. London: British Museum Press.) 内田杉彦 (訳) 東京: 原書房
- オリビア・ツォーン、リャオ・イーティーン、近藤二郎 2020 『国立ベルリン・エジプト博物館所蔵 古代エジプト展 天地創造の神話』 東京: 朝日新聞社・東映
- 河合望 1999 「トットアンクアメン王の「復興碑」について」 早稲田大学エジプト学会 『エジプト学研究』 (7): 46-60.
- 2012 『トットアンクアメン 少年王の謎』 東京: 集英社
- クリスティアーナ・ジグレル、ゲーメット・アンドル、鈴木まどか 2005 『ルーヴル美術館所蔵 古代エジプト展』 名古屋: NHK・NHKプロモーション
- ザヒ・ハワス 2012 『ツタンカーメン展—黄金の秘宝と少年王の真実—』 東京: フジテレビジョン
- 中野智章 2003 「古代エジプトの王権研究における新視点—王像のベルトに記された王の独占文様—」 『古代エジプトの歴史と社会』 屋形禎亮 (編著) 61-75 東京: 同成社
- ニコラス・リーヴス 1993 『図説 黄金のツタンカーメン』 (Reeves, Nicolas. 1990. *The complete Tutankhamun: the king, the tomb, the royal treasure*. London: Thames & Hudson.) 近藤二郎 (訳) 東京: 原書房
- 野中亜紀 2016 「ツタンカーメン王墓出土のトランペットに関する一考察」 中部大学国際人間学研究科 『国際人間学フォーラム』 第 13 号: 13-24
- 2018 「古代エジプト音楽研究の現状と課題—音楽学とエジプト学をどう関連づけるか—」 愛知文教大学 『愛知文教大学比較文化研究』 第 15 号: 53-69
- 2018 「ツタンカーメン王墓出土のクラッパーに関する一考察」 中部大学国際人間学研究科 『貿易風』 Vol.14: 1-14
- 2020 「ツタンカーメン王墓出土のトランペット—図像からみた新解釈—」 物質文化研究会 『物質文化』 (100): 139-152
- 2021 『古代エジプト第 18 王朝 トットアンクアメン王墓出土の楽器—エジプト学と音楽学の観点から—』 中部大学大学院国際人間学研究科国際学博士論文 (2023 年度発刊予定)

#### 参考音源

Recreating the sound of Tutankhamun's trumpets

<https://www.bbc.com/news/world-middle-east-13092827> 2020.9.15 アクセス確認済み。

## 障害者の生涯学習をめぐる現状と課題を題材とした教職科目講義の実践的研究 —SDGs で掲げられている「質の高い教育をみんなに」を視野に入れて—

寺谷 直輝

### 1. はじめに—SDGs という“流行”と質の高い教育を受ける権利の保障という“不易”

本論文では、SDGs で掲げられている目標の1つである「すべての人々に、だれもが受けられる公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を提供する（質の高い教育をみんなに）」（目標4）を視野に入れながら、障害者（主に知的障害者を想定）の生涯学習をめぐる現状と課題を題材とした教職科目講義の実践を報告することが目的である。

SDGs とは、外務省 HP によれば、「持続可能な開発目標（SDGs : Sustainable Development Goals）とは、2001年に策定されたミレニアム開発目標（MDGs）の後継として、2015年9月の国連サミットで加盟国の全会一致で採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に記載された、2030年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標です。17のゴール・169のターゲットから構成され、地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」ことを誓っています」と説明されている。SDGs は MDGs の後継として登場した歴史的経緯があるが、教育だけでなくビジネス（経営）を行う際のキーワードとしても“流行”している感が見られる。一方で、SDGs で掲げられている17の目標、例えば、本論文で視野に入れている「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」という目標や、「2030年までに、すべての人々が男女の区別なく、安価で質の高い技術教育、職業教育、および大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする」「2030年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民および脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする」「子ども、障害、およびジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、すべての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにする」といったターゲット設定は、障害者の権利に関する条約で掲げられているインクルーシブ教育システム（一般的な教育制度への包摂）や合理的配慮を勘案すると、障害者の権利に関する条約に掲げられている“不易”を、SDGs の目標とターゲットという形で“流行”していると捉えることができる。

そうは言っても、SDGs の目標や障害者の権利に関する条約で具現化されるべき理念が実現できるように、現在の教職課程の授業でどのような指導がなされているかは明らかではない。そこで、本論文では、障害者の生涯学習に関する現状や課題を題材に、20XX年度に筆者が担当した $\alpha$ 大学と $\beta$ 大学の授業を事例として、どのような授業を展開したのかを報告する。

なお、倫理的配慮として、本論文で対象とする2校は $\alpha \cdot \beta$ という記号で表記している。

### 2. 本論文の対象と学習内容

本研究では、20XX年度の前期に筆者が担当した、 $\alpha$ 大学の教職課程を履修している3年生が受講した「特別支援教育論」（教職課程コアカリキュラムの「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の科目に該当）、 $\beta$ 大学の教職課程と一般教養科目として2年生以上が受講した「教育心理学」（教職課程コアカリキュラムの「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」の科目に該当）の2科目を対象としている。 $\alpha$ 大学は、中学校及び高等学校における国語科と英語科の1種免許状を取得希望の11名が受講していた。半期の授業を筆者とまう

1名の合同で担当する形を採っており、筆者の担当回（5回）は全て対面形式で実施した。β大学は、中学校及び高等学校における数学科、工業科、情報科の1種免許状を取得希望の学生だけでなく、一般教養科目としても開講されているため、教職課程を履修していない学生も受講しており、2クラスで計101名が受講していた。β大学は、新型コロナウイルス感染拡大防止対策の観点から、受講生の座席の間隔を空けることにしていたため、教室の確保が授業運営の課題となっていた。そのため専門科目以外の授業、特に一般教養科目は遠隔形式（オンデマンド動画の配信）を推奨していることもあり、15回のうち11回は対面、残り4回は遠隔形式で行った。

α大学・β大学のどちらとも、基本的な学習内容と方法は、山田洋次監督作品で北海道の養護学校（特別支援学校）を舞台にした『学校Ⅱ』（1996年、122分）の視聴してもらった上で、筆者が解説をするスタイルを採った。『学校Ⅱ』を視聴覚教材として選定した目的は、①まず、受講しているほぼ全ての学生は、特別支援学校に通った経験がなく、介護等体験で2日間取り組む特別支援学校という場所やそこに通う特別支援学校の生徒への先入観（偏見）を取り払いたいねらいがあった。中学校免許を取得希望の学生は、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」（通称：介護等体験特例法）に書かれている「義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置」として、社会福祉施設5日間と特別支援学校2日間の参加（体験）が免許状交付に必須となっている。これまで障害のある人と関わったことのない学生にとっては、特別支援学校も、特別支援学校に通う生徒にもイメージが湧かず学生が既に持っている先入観は十分あると想定できた。筆者は、知的障がいのある人の生涯学習活動（特に、知的障害のある人のためのオープンカレッジ活動）を研究している。先行研究で、「家族など身近な存在として知的障害のある人と接してきた経験のある人は、知的障害のある人に対して特定のイメージを抱いているということはなかったが、かかわりをほとんど持っていなかった人は、オープンカレッジに参加する前に抱いていた印象は、かなり強いマイナスイメージが多かった（特異な人、怖い等）」（廣森直子他 2009：21）と指摘されていることから考えて、特別支援学校の教員免許を取得するつもりでない学生であれば、なおさら強いマイナスイメージを持ちやすいと考えたからである。

②つぎに、『学校Ⅱ』は約26年前の“過去”の作品であるが、この作品の随所で描かれている今日の特別支援学校を含めた学校教育が抱えている問題は、“現在”では既に解消できているか否かを問うことができるためである。例えば、『学校Ⅱ』の主人公である吉岡秀隆が演じている高志は、なぜ地域の中学校から寄宿舎のある全寮制の養護学校に入学したのかを説明する場面では、いじめや差別によるものだと PowerPoint のスライド【写真1】を用いて確認した後（いじめや差別が原因であることは、筆者の想像ではなく、リユー先生演じる西田敏行がナレーションで説明している）、現在の教育でいじめや差別は解消されているのかと問えば、例えば、セクシャルマイノリティのアウティングとその結果自死に至った大学院生の報道や、2011年3月の福島第一原発事故から避難した子どもたちが避難先の学校で差別にあった報道から考えれば現在まで根強く残っていることから明らかなように、「否」である。



【写真1】β大学の授業内で提示した PowerPoint スライド資料（筆者作成）

20XX年度 教育心理学 第11回『学校Ⅱ』視聴（前半）

①高志が心を閉ざしてしまった理由


●いじめ・差別

\* 高志の母「どうしてこんなことになっちゃったんだろう  
ね…。中学入るまでよくおしゃべりしてたじゃ  
ないか！」

高志がいじめられていたことを知らない？

困惑  
疲れ気味

「はい！って、言ってごらんよ、高志！はい！って…」



③これが、本論文に関わる最も大きな理由であるが、知的障害のある青年の発達課題の1つである学習機会の少なさを、将来教職に就く学生もそうでない学生も知って欲しいと考えたからである。『学校Ⅱ』では、高志が現場実習先のクリーニング工業で挫折した後、リユー先生がラーメンを食べよう誘って一緒に食べる場面を取り上げ、特に、高志が「いいなあ、先生は大学を出ていて」、「先生、佑矢（同じクラスの重度の生徒）は自分がバカだって知らないんだろう？」という発言を取り上げた【写真2（次頁）】。この発言から話を展開して、『令和3年度 学校基本調査』【表1】を紹介した。【表1】によれば、特別支援学校高等部を卒業した生徒の主な進路のうち（以下に示した4つの進路以外もあるため、%の合計は100%にならない）、大学等に進学する知的障害のある生徒は、18992名のうち67名（0.4%）である。さらに、大学等の「等」に含まれる専攻科に進学した生徒を除いた大学（学部）と短期大学（本科）への進学者は計4名（0.02%）とほとんどいないことを説明して、主に知的障害者の生涯学習活動に焦点を当てて解説した。

3回の授業で取り上げることができた内容／できなかった内容については、次節で述べる。

### 3. 授業実践の具体的な内容

3回の授業の中で取り上げることができたのは、①2017年4月以降から推進されている「特別支援教育の生涯学習化」政策の概要、②生涯学習実践は多様であること、③18歳以降の進路選択に関する幅の狭さに関する問題（先述した大学等進学者が0.4%であること）、④進路選択の幅の狭さに関連して、特別支援学校高等部を卒業した青年へのインタビュー調査の紹介から見え

る当事者のニーズ、⑤今日の政策推進に係る「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する事業」と愛知県の受託状況、の5つである。

【写真2】α大学の授業内で提示した PowerPoint スライド資料

20XX年度 特別支援教育論 第3回 『学校II』から特別支援教育を考える②

## G. 「軽度」知的障害ならではの苦しみ

### ●喫茶店でラーメンを食べる場面

高志「いいなあ～、先生は大学出てて」

高志「先生…佑矢は自分がバカだって、知らないんだ  
 ろ？」

高志「俺、もっとバカだった方がよかった」

高志「バカだから、なかなか仕事が覚えられないし…、みんなが僕をバカにするのが分かるんだよ。」

知的障害のある青年の特別支援学校高等部を卒業した後の進路は？



【表1】特別支援学校高等部を卒業した生徒の主な進路先（令和3年度『学校基本調査』を基に筆者作成）

障害種	卒業者	大学等進学者	専修学校 (専門課程・一般課程) 進学者	就職者	社会福祉施設 等入所・通所者数
視覚障害	286名	96名(33.6%)	11名(2.8%)	20名(7.0%)	128名(44.8%)
聴覚障害	440名	182名(41.4%)	12名(2.5%)	125名(28.4%)	79名(18.0%)
知的障害	18992名	67名(0.4%)	41名(0.1%)	4344名(22.9%)	11538名(60.8%)
肢体不自由	1744名	37名(2.1%)	7名(0.3%)	46名(2.6%)	1472名(84.4%)
病弱・身体虚弱	384名	23名(6.0%)	22名(4.7%)	48名(12.5%)	230名(59.9%)

①について、2017年4月7日付で発信された松野博一文部科学大臣（当時）によるメッセージを紹介しつつ、「特別支援教育の生涯学習化」とは、これまで学校を卒業するまでは学校教育施策、学校を卒業してからは福祉施策や労働施策でそれぞれ支援を行ってきたが、これからは学校を卒業した後も教育施策がスポーツ施策、福祉施策、労働施策と連動させながら支援していく



ことを意味する標語であることを説明した。その背景には、(1)「障害者の権利に関する条約」への批准や「障害者差別解消法」の施行、(2)安倍晋三内閣が掲げていた「一億総活躍社会」にこれまで活躍することの難しかった障害者を包摂するという政治的意図、(3)松野博一文部科学大臣が特別支援学校を視察したときに、保護者から子どもが卒業した後に学ぶ場や交流する場がなくなることに大きな不安を持っていることを聞いたことが要因であることを教えた。

②は、2019年に改訂された『特別支援学校高等部学習指導要領』で、「生徒が、学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関する情報の提供に努めること。また、生涯を通じてスポーツや文化芸術活動に親しみ、豊かな生活を営むことができるよう、地域のスポーツ団体、文化芸術団体及び障害者福祉団体等と連携し、多様なスポーツや文化芸術活動を体験することができるよう配慮すること」(文部科学省 2019: 54、下線は引用者)と明記されるようになった。そのため、教職に就いた際には、生涯学習や社会教育への理解が必須であることを理解する必要があると考えた。しかしながら、教職課程を履修している学生の中には、社会教育施設や生涯学習に対するイメージが湧かない、あるいは「高齢者が余暇を持て余しているときに行う活動」といった先入観があると想定して、授業では、津田英二による生涯学習実践の整理を紹介した【表2】。

【表2】「障害者の生涯学習」を支える実践の多様性 (津田 2018: 7 頁より引用)

公民館等における実践	障害者青年学級など障害者を主な対象とする事業
	一般の学級・講座等への障害者の参加(合理的配慮)
	社会教育関係団体やサークルへの障害者の参加
その他の社会教育施設における実践	博物館における合理的配慮
	図書館における合理的配慮、点字図書等の提供
	障害者スポーツセンターの設置
	体育施設における合理的配慮、アダプテッド・スポーツ推進
学校に関連する実践	特別支援学校等の同窓会活動
	大学の公開講座等への障害者の参加(合理的配慮)
	大学等におけるオープンカレッジ、障害者対象の公開講座等
	継続教育を実施する高等教育機関における障害者の受入
社会福祉に関連する実践	障害者支援事業所における文化芸術活動、スポーツ活動、学習活動
	自立生活センター等における自立生活プログラム
	学習活動の参加に不可欠な障害者福祉サービスの提供
就労支援に関連する実践	社会福祉協議会の福祉教育活動等
	就労支援施設における作業としてのアート活動
その他の実践	一般就労をする障害者の生きがいづくりのプログラム
	親の会や家族会などによる学習活動
	障害当事者グループの学習活動
	NPOなどによる文化芸術活動、スポーツ活動、学習活動
	営利事業としての障害者対象の教室等
	民間の学習機会への障害者の参加(合理的配慮)
医療機関における学習活動、学習支援活動	

③は、18歳以降の進路選択に際して、学生に、「愛知県内に多くの大学があるが、なぜα大学(β大学)に進学しようと思ったか?」「もしα大学(β大学)に進学できないって、高校の担任や保護者から言われていたら、今どうしている?」と尋ねながら、“自分事”に引きつけてもらうよう質問を工夫した。知的障害のある人の進学率が少なく、高等部を卒業するとほぼ全ての

障害者の生涯学習をめぐる現状と課題を題材とした教職科目講義の実践的研究  
—SDGs で掲げられている「質の高い教育をみんなに」を視野に入れて—

生徒が福祉就労か一般就労のどちらかで働くことになるという現状を紹介した。

④は、池田敦子・内藤千尋・高橋智が行った特別支援学校の卒業生へのインタビュー調査で明らかになった知的障害者の意見、例えば、「学校の考えで就職先を決めるのではなく、生徒の意見を尊重してほしい」「資格をとりたかったが諦めた」「大学はお金がかかりそうだし、働けなかったため進学を諦めた」「卒業後には就労するのではなく、もう少し勉強がしてみたい。大学に行ってみたくも思ったこともあった」「大学や専門学校に行ってみたくも思ったこともあったが、勉強ができなかったから諦めた」「大学にも支援学級みたいなのがあったらいいと思った」という当事者が発した言葉をスライドに提示した。ここから、知的障害のある生徒は学ぶ意欲がそもそもないわけではなく、諦めさせられてきた結果、大学に進学しないという選択を取るのではないかとこの仮説を学生に紹介した。

【図1】2021年度における「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」の概要（文部科学省2021より引用）

学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業		令和3年度予算額 (前年度予算額)	116百万円 116百万円
<p><b>趣旨</b></p> <p>平成26年の障害者権利条約の批准や平成28年の障害者差別解消法の施行等も踏まえ、学校卒業後の障害者が生涯を通じて学び続ける社会、共に学び、生きる共生社会の実現に向けた取組を推進することが急務。</p> <p>学校卒業後の障害者の社会参加・活躍を推進するため、これまでの民間団体主体の実践研究の成果の活用・横展開を図り、都道府県を中心とした地域コンソーシアム形成による持続可能な生涯学習支援体制を構築し、併せて、新たに市区町村の社会教育施設等を主な実施主体とした生涯学習プログラムを開発・実施し、多様な学びの場の拡充に取り組む。そのうえで、実践研究事業等の成果の普及・活用や実践交流等のためのブロック別コンファレンス、障害理解促進に向けた啓発フォーラム等を実施する。</p> <p>さらに、今般のコロナ禍において、学校卒業後の障害者が健常者と同様の学びの機会を得るために、よりきめ細かな支援が必要。</p>			
<p><b>事業内容</b></p>			
<p><b>1. 地域における持続可能な学びの支援に関する実践研究（85百万円）</b></p> <p>(1) 地域コンソーシアムによる障害者の生涯学習支援体制の構築（43百万円）</p> <p>➡ <b>都道府県と大学等との連携による体制整備・人材育成（5箇所）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆都道府県（政令市）が中心となり、大学や特別支援学校、社会福祉法人、地元企業等が参画する障害者の生涯学習のための「地域コンソーシアム」を形成。</li> <li>◆学びの場の拡大に向けて市区町村職員向けの人材育成研修モデルを開発・実証。</li> </ul> <p>(1)都道府県レベルのネットワーク構築 (2)市区町村レベルの学習機会拡充</p>		<p><b>2. 生涯学習を通じた共生社会の実現に関する調査研究（3百万円）</b></p> <p>障害者が一般的な学習活動に参加する際の阻害要因や促進要因を踏まえ、読書バリアフリー法施行後の視覚障害者等の読書環境の整備に向けた課題把握や、コロナ禍における障害者の生涯学習の実態に関する調査研究を実施。</p>	
<p>(2) 地域連携による障害者の生涯学習機会の拡大促進（38百万円）※新規</p> <p>➡ <b>市区町村による障害者を包摂する学習プログラムの開発（25箇所）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆障害者の生涯学習のノウハウが乏しい市区町村が、実績のある民間団体等と組織的に連携し、主に公民館等の社会教育施設における、障害当事者のニーズや地域資源を踏まえた新たな「生涯学習プログラム」を開発・実施。その成果の普及・活用を目指す。</li> </ul> <p>※現状・課題：現在の本取組の中心は民間団体を中心。H30年度調査では、障害者の学びの支援経験のない公民館等は85%超（右記グラフ参照）。</p>		<p><b>3. 障害者の学びに関する普及・啓発や人材育成に向けた取組（28百万円）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆社会教育と特別支援教育、障害者福祉の各分野における障害者の生涯学習推進の人材育成に関する有識者検討会を設置。</li> <li>◆実践研究事業等により開発された「生涯学習プログラム」の成果普及や実践交流等を行うため、全国をブロックに分けてコンファレンス（実践交流会）を実施。</li> <li>◆障害の理解促進や共生社会実現に向けて障害当事者の参画による障害理解啓発フォーラムの実施。</li> </ul> <p>※写真：「超福祉の学校～障害をこえて共に学び、つくる共生社会フォーラム～」</p>	
<p>(3) 取組の周知・普及・連絡協議会の開催（4百万円）</p> <p>地域コンソーシアム等に取り組む地方公共団体等で構成される連絡協議会を開催する。</p>		<p>成果や課題を共有</p>	
<p><b>期待される成果</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○各地域で障害のある人の社会参加と活躍を推進</li> <li>○地域における支援人材の増加と障害への理解を増進</li> </ul>		<p><b>目指す社会</b> ○障害のあるなしに関わらず生きやすい共生社会</p>	

⑤は、2021年度における文部科学省が委託している事業である「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」の概要を、スライドに提示した【図1】。2022年度から、1. 地域における持続可能な学びの支援に関する実践研究委託事業のうち、(3) 大学・専門学校等における生涯学習機会創出・運営体制のモデル構築が行われ始めたことを伝えた。また、(2) 地域連携による障害者の生涯学習機会の拡大促進として、愛知県内では、瀬戸市と春日井市は2021年度から、犬山市は2022年度から展開されていることも併せて教えた。一方で、①専攻科で行われているカリキュラム・プログラム全般（専攻科が学校教育法で定めら

れている制度であることは取り扱えた)、②障害者総合支援法で定められている障害福祉サービスを用いた学びの場(例えば、福祉型専攻科)の存在は取り扱うことができなかった。

#### 4. おわりに

以上が、20XX年度における $\alpha$ 大学・ $\beta$ 大学における筆者の授業実践であった。最後に今後の課題を指摘して論を終えたい。

今後の課題は、そもそも、特別支援学校すら身近でなく、特別支援学校免許状を取得しない学生に、どのように工夫すれば、特別支援学校ならではの課題を自分事に引きつけてもらえるかということである。なお、筆者は、 $\beta$ 大学では「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に該当する科目も担当しているが、授業の感想文で「高校の教員になるのに、特別支援教育を勉強する意味が分からない」と書いた学生がいた。このような学生は一定数存在することは理解できる。筆者としてはこの学生のように「正直な」意見を書く学生に好感を持っており、むしろ特別支援教育を専門にしている筆者からすると、感情論ではなく学生が教職に就いた際の事実を伝えることで、「特別支援教育を勉強することも必要でないとは言えないなあ」と思ってくればよいと考えている。また、幼稚園教諭や小学校教諭を志望する学生を対象に $\alpha$ ・ $\beta$ 大学以外の大学で講義を行った際には、「幼稚園や小学校の先生を目指すのに、なぜ、就職することのない特別支援学校高等部の話をするのか」という意見もあった。幼稚園や小学校、さらには、特別支援学校高等部も含めて、学校教育を通じて育成が求められている資質や能力、すなわち、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」は、『学習指導要領』・『幼稚園教育要領』のどちらにも、3つの柱として整理されている。そのため、幼稚園や小学校といった学校種だけで自分事ではないと結論づけるのは早計であると伝えている。

しばしば、「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に該当する授業では、各種障害の特性や指導法に終始する内容でシラバスが構成されている。確かに、特別支援教育に関わる研究で得られた障害特性への理解や指導法も大事であるが、実際に障害のある生徒に向き合っていない段階で伝えても意味をなさないと感じている。筆者は、障害特性や指導法の必要性は伝えながらも、まずは目の前の人(生徒)を見て、自分はどう関わるべきかを考えることの重要性を伝えている。これは、障害のある・ない関わらず、人と関わる場面では“不易”であると考えている。なお、学生のニーズとして、発達障害のある学生の指導方法への関心は多いと感じている。筆者も、授業時間の多くを割くことはしなかったが、 $\beta$ 大学は教育心理学だったため、ソーシャルスキルトレーニングや、アサーショントレーニング、アンガーマネジメント、ストレスコーピング、コーチング等、学生が授業後すぐにでも使えそうな技術的な話題も触れた。一方で、学習指導に関わる方法は、筆者の研究フィールドであるフリースクール「見晴台学園大学」や筆者が携わってきた春日井市のNPO団体「春日井子どもサポートKIDSCOLOR」が受託している文部科学省の「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」事業で出会った青年たちの様子(活動を通しての変化)は伝えるが、いわゆる「How to」と受け止められるような説明(~~すれば、確実に指導できる)はしないことにしている。また、幼稚園教諭や小学校教諭を目指す学生に対しては、例えば、『幼稚園教育要領』の身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」で示されている目標(周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う)、ねらい(例. 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れ



ようとする)、内容(例. 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ)を例に示しながら、教師が一方的に教えようとするのではなく、生徒が教師と関わる中で興味を持つようになった事柄を見つけたら、興味を持ちづけることができるような環境を作ることを大事にしてほしいと伝えている。さらに、その過程で、ICTを含めて情報機器を活用して教材を作成したり、目の前の子どもの認識や思考、動きや経験を意識した上で教育を行うことが重要であるとも伝えている。

SDGsは突如として登場して“流行”している感があるが、SDGsで掲げられている「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」という目標や、「2030年までに、すべての人々が男女の区別なく、安価で質の高い技術教育、職業教育、および大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする」といったターゲット設定は、これまで質の高い教育から排除されがちであり、大学(高等教育)の正規課程で学ぶことに関しては、現在もほとんどアクセスできていない知的障害者にとっては、一過性の“流行”に留まらず、“不易”となるべきものであるのは言うまでもない。筆者の授業を受けた(教職を履修している)学生たちが、知的障害者の生涯学習に関して置かれている現状や課題を知る機会を得た結果、数年後、教育現場に立ったときに「就職しか道がない」ではなく、「就職以外にも、進学という道もある」と知的障害のある生徒に提案してくれることに期待したい。

#### (付記)

本論文は、日本特殊教育学会の自主シンポジウム「「学校から社会への移行期の学び」をどう見るか—専攻科教育の視点から—」(2022年9月17日～9月19日、オンライン開催)における話題提供の内容を基に大幅に加筆修正を加えたものです。

#### 【参考文献】

- 外務省「JAPAN SDGs Action Platform」  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html> (最終アクセス日: 2022年12月25日)
- 津田英二(2018)「障害者の生涯学習支援推進の考え方」『社会教育』2018年12月号、日本青年館、6-12頁。
- 廣森直子・山内修(2009)「知的障害のある成人の生涯学習活動におけるボランティアの学び-「オープンカレッジ in あおもり」における実践から-」『青森県立保健大学雑誌』第10巻第1号、17-26頁。
- 文部科学省(2019)『特別支援学校高等部学習指導要領』[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt\\_tokubetu01-100002983\\_1.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf) (最終アクセス日: 2022年12月25日)
- 文部科学省(2021)「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」  
[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20210625-mxt\\_kyousei01-000016375\\_1.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20210625-mxt_kyousei01-000016375_1.pdf) (最終アクセス日: 2022年12月25日)

## 編集方針

以前からいわれているように、大学の教職課程では、時代・社会の変化に応じて求められる教員養成における「流行」の部分と、変化にもかかわらず揺るがしてはならない「不易」の部分の両方を意識して、不断の研究に勤しまなければならない。そこで、本誌は、関係する研究論文を掲載するものである。原則的に、

- ・毎年度一回発行する。
- ・編集・発行者は、愛知文教大学 教職課程研究センターとする。

以上、本誌をもって、愛知文教大学教職課程の一層の充実に資することを期する。

ISSN 2185 - 0615  
ISBN 978-4-86743-152-8  
C3037

愛知文教大学 教育研究 第13号

Aichi Bunkyo University

Educational Research, No.13

2023年3月20日発行

編集・発行者

愛知文教大学 教職課程研究センター

〒485-8565 小牧市大草5969-3

電話 0568-78-2211

FAX 0568-78-2240

代表者 富田健弘

発行所

一粒書房 〒475-0837 愛知県半田市有楽町7-148-1

電話 0569-21-2130

AICHI BUNKYO UNIVERSITY  
EDUCATIONAL RESEARCH

No. 13

2022

---

---

CONTENTS

Development of the global education using online in the post COVID-19  
—Through class improvement in the course “e-Tandem Learning Chinese”—

TSUJI, Chiharu 1

About the Conceptual Meaning of *Maa*

MATSUOKA, Miyuki 13

Silver trumpet discovered from the tomb of Tutankhamun, Egypt

NONAKA, Aki 25

A Practical Study of Lectures on Teaching Profession Subjects on the Present Situation  
and Issues Concerning Lifelong Learning for Persons with Disabilities  
- With a View to “Quality Education” One of the SDGs -

TERATANI, Naoki 35