

# 千葉商大紀要

第61巻 第2号

2023年11月

## 論 説

- 小児期発症流暢性障害の生徒への在籍校における支援の在り方について  
—中学校、高等学校段階に焦点をあてて— …………… 川崎 知 已 ( 1 )
- 認知意味論のカテゴリー観と意味変化 (4)  
—意味変化の普遍性— …………… 松 本 理一郎 ( 27 )
- 商業教育におけるビジネスに関する実践の必要性  
—簿記教育の側面を通して— …………… 近 藤 真 唯 ( 45 )

千葉商科大学国府台学会

(通巻198号)

## 執筆者紹介

川崎 知巳	カウセリング心理学, 学校心理学, 教育学	商経学部	教授
松本 理一郎	言語学	商経学部	教授
近藤 真唯	教育学	商経学部	准教授

〔論 説〕

## 小児期発症流暢性障害の生徒への在籍校における

### 支援の在り方について

—中学校, 高等学校段階に焦点をあてて—

川 崎 知 巳

#### I 問題と目的

文部科学省(2012)は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」において、障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮の提供と、その基盤となる環境整備の充実の重要性について提言している。

小児期発症流暢性障害すなわち吃音については、DSM-5(American Psychiatric Association, 2013)では、「神経発達症群/神経発達障害群」の「コミュニケーション症群/コミュニケーション障害群」の「小児期発症流暢性(吃音)/小児期発症流暢性障害(吃音)」として位置づけられ、診断基準が掲載されている。本稿では以下、小児期発症流暢性障害を吃音と呼ぶ。

菊池(2015)は、「発達障害者支援法の第2条に『この法律において、〈発達障害〉とは自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの』とある。このうち、『政令で定められるもの』のひとつとして発達性言語障害があり、発達性言語障害の一つが吃音症」であることから、吃音は発達障害者支援法の対象になると論じている。

しかし、この「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」の提言以降10年以上経過する中で、学習障害(限局性学習症)、注意欠如(陥)・多動性障害、自閉症スペクトラム症等に関しては、支援が受けられる制度が整いつつあるものの、樋口(2018)は、幼児期に発症する言語障害の一つである吃音については十分に認知されていないと論じている。

森(2020)は、吃音について、8歳頃以降は自然治癒が少なくなる一方、独り言ではほぼ吃らなくなり、状況依存性が強くなること。学齢期に約半数がいじめやからかいを経験することから対策が重要であること。学齢後期以降には、吃音を隠そうとして多彩な、しばしば不適切な対処行動を発達させ、思春期以降は社交不安障害やうつ等の精神科的問題も併発しやすいこと。言語訓練は単独では長期的な有効率が低く、心理面・社会面のサポートも必要であることを論じている。

上記を踏まえたときに、吃音のある児童生徒を担当する通常の学級の教員にとって、学習指導、生徒指導、学級経営等において、どのような教育的な対応や配慮が求められているのかを認識することは、インクルーシブ教育システム構築上、非常に重要な視点である

と考える。

## Ⅱ 吃音について

### 1 吃音障害とは

吃音は、発話の流暢性の障害の一つで、通常幼児期に生じる発達性吃音、脳卒中や脳外傷などにより生じる神経原性吃音、長期間にわたるストレスや心理的トラウマ体験の後に生じる心因性吃音に分類されている。幼児・学齢期の吃音の大半は、発達性吃音で、症状は、大きく言語症状と心理症状に分けられる。吃音の言語症状には、(1) 語音の繰り返し(連発)、(2) 語音の引き伸ばし(伸発)、(3) 語音がつまって出ない阻止(ブロック、難発)がある。吃音の心理症状には、(1) 吃音のために、思うように話せないことへの不全感や欲求不満、(2) 吃音への予期不安、(3) 吃音で話しにくい語や場面の回避、(4) 発話への自己効力感や自尊感情の低下などがある(小林, 2014)。

吃音の出現率は、幼児期では10%程度と高いことが指摘されている。しかし、その8割程度は小学校入学前後の時期までに特に治療をしなくても吃音が消滅(自然治癒)することが知られており、小学校以降の出現率は1%程度である。男女比は、幼児期はほぼ1対1であるが、学齢期になると3~5対1と男児の比率が大きくなる。また、吃音と合併することの多い障害には、クラタリング(早口言語症)や機能性構音障害、知的障害、注意欠陥多動性障害(ADHD)、社交不安障害などがある(小林, 2019)。

しかしながら、吃音の原因は、現時点では解明されていないものの、吃音のある小児に、聴覚領域と運動領域間や脳梁などの白質の構造、発話運動・注意・実行機能・知覚・情緒に関わる神経ネットワークの構成が、吃音のない小児と相違があること(Changら, 2015; Changら, 2018)や、吃音の遺伝形態が、遺伝的要因と環境要因の双方が関与する多要因型モデルをとる可能性が高いこと、吃音の出現と悪化に非効率的な発声発語機能と心理学的な学習の関与が想定されること(Guitar, 2019)などが報告されている。

### 2 吃音のある児童生徒の困難

吃音のある児童生徒の学校教育上の困難について、小林(2019)は、以下のことを上げている。

- ・固有名詞や数字を言う、教科書の音読やかけ算九九の口唱をするなど、他の言葉に言い換えられない発話ができない。
- ・授業の開始・終了の号令(「起立、今から〇〇の勉強を始めます、着席」)、健康調べのセリフ(「はい、元気です、〇〇さん」)など、決まった言葉を大きな声でタイミング良く発話できない。
- ・学年集会や全校集会での発表など、大勢の人の前で発話できない。
- ・他児から吃音を指摘されたり、からかわれたりする。
- ・吃音の不安から、授業での発表や他児との関わりができない。

なお、小林(2019)は、吃音のある児童生徒の困難は、周囲の吃音への理解や対応によっても大きく変わることも論じている。

### Ⅲ 吃音のある児童生徒への指導・支援

#### 1 吃音のある児童生徒への指導・支援

吃音のある児童生徒への指導・支援の場は、言語障害通級指導学級・教室（ことばの教室）、言語聴覚士のいる医療機関などがある。言語障害通級指導学級・教室では、小・中学校の通常の学級に在籍する言語障害のある児童生徒に、週に1～2時間程度自立活動等の指導が行われる。2019年現在3万8千人名強の児童生徒が通級指導を受けており（文部科学省，2020）、吃音のある児童生徒はその1割程度である（久保山ら，2017）。

言語聴覚士については、医療機関における吃音のある人の支援の中核的存在であるものの、吃音のある人への言語聴覚療法を行う言語聴覚士は少ない（原ら，2009）ことが指摘されている。

吃音の問題は、単に流暢に話すことができないことだけでなく、発話時の不安や緊張、吃音が出ることにに対する不全感や劣等感、コミュニケーションや対人関係場面の回避、自尊感情の低下、周囲の人のからかいや蔑視等、吃音がある人の生活全般に幅広い影響があることが指摘されている（Craig, Blumgart, & Tran, 2009; Guitar, 2006; Klompas & Ross, 2004; 小林, 2009; 水町・伊藤, 2005; Van Riper, 1982）。これらのことから、児童生徒に吃音支援を行う際には、①吃音の言語症状の完全な消失を目指すのではなく、日常生活で支障がない程度に言語症状の重症化が緩和したり頻度が減少したりすることを目指す、②吃音に対する感情や態度等に対しても指導支援を行う必要があることなどが指摘されるようになってきている（Conture, 2000; Guitar, 2006; 小林, 2009; Manning, 2010; Ramig & Dodge, 2005; Yairi & Seery, 2010; Zebrowski & Kelly, 2002）。

近年、吃音のある児童生徒への指導・支援として、吃音の言語症状だけに焦点を当てるのではなく、心理症状や児童生徒自身の吃音に対する認識や感情、児童生徒を取り巻く環境などの様々な要因を取り扱う多面的包括的アプローチが支持されている（小林, 2011）。その背景として小林（2020）は、前述した吃音の遺伝形態が多要因型モデルをとる可能性が高いと指摘されていることや、世界保健機関（WHO）が定めた国際生活機能分類（ICF）において心身機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子といった多要因モデルが採用されていることなどがあると論じている。

これまで提唱されている多面的包括的アプローチには、Cognitive（知識・認識）、Affective（心理・感情）、Linguistic（言語）、Motor（口腔運動能力）、Social（社会性・社交性）の5つの観点について評価及び指導・支援を行うCALMSモデル（ヒーリー, 2019）や、ICFの枠組みに基づき、身体構造と機能（吃音の言語症状）、活動と参加（毎日の生活での吃音の困難）、個人因子（吃音に対する情緒・行動・認知）、環境因子（吃音への周囲の反応、種々の発話状況）の4つを評価及び指導・支援の観点としたCT-SCWS（Comprehensive Treatment for School-Age Children Who Stutter（CT-SCWS; Yaruss et al, 2010）などがある。

これらの多面的包括的アプローチの中で、児童生徒を取り囲む環境因子を視点においたアプローチについて注目していくと、例えばMurphy（2013）は、言語聴覚士が行える吃音へのいじめの対応の6つのステップ（子どもに吃音やいじめについて教える、子どもにからかいへの対応方法を教える、子どもが友達に吃音を説明するのを助ける、両親や教師

に吃音やいじめについて教えるなど)を説明している。また、内藤ら(2019)は、吃音のある児童が在籍する学級や学年全体を対象に行なった吃音啓発授業の取り組みを報告している。さらに、餅田ら(2019)は、一般の保育士、幼稚園、小中学校教員向けの吃音理解・啓発を目的とした研修会の実践を報告している。内藤ら(2019)や餅田ら(2019)の吃音理解・啓発を目的とした上記の取り組みは、言語障害通級指導学級(教室)などの教員と、その児童の在籍する学校との連携があって行えるものである。

ところで、文部科学省特別支援教育のあり方に関する調査協力者会議の最終報告(文部科学省, 2003)では、障害のある児童生徒自身の指導や支援に関する要望を把握することの重要性が強調されている。つまり、言語面だけでなく、心理面や周囲の人の反応等、問題が多岐にわたると指摘されている(Van Riper, 1982; 大橋, 2001)。このことから吃音のある児童生徒の指導や支援を行う際においても、吃音のある児童生徒自身のニーズに基づいた指導・支援計画立案を図る必要や、児童生徒を取り囲む環境因子を視点においたアプローチについて注目していく必要があると考える。

この点については、小林(2004)は、全国言友会連絡協議会加盟の27言友会会員を対象に、吃音の指導・支援の実態と要望に関する調査を行った結果、言語障害通級指導学級・教室や言語聴覚士等による指導・支援を受けた経験のある人は少数に限られ、その満足度も高くないが、これらの機関において指導・支援の希望者は多いこと、吃音症状の完治や軽減への要望が一番多いものの、コミュニケーション能力の向上やカウンセリング、グループ指導等、多様なニーズが存在することを明らかにした。

橋本(2013)は、全国言友会連絡協議会の成人会員を対象とした調査結果から、中学校における吃音のある生徒に対する支援や指導の課題として、第1に、吃音のある生徒が中学校生活において社会参加に必要な社会スキルを獲得できるよう支援すること、第2に、吃音に関して当事者以外にも正しく認知されるよう啓発すること、第3に、中学時代から吃音の当事者同士で相談できる環境を用意するニーズがあると論じている。

飯村・石田(2018)は、言語障害通級指導教室に通う吃音のある児童を対象に、周囲への要望に関する質問紙調査を実施した。その結果、担任の教員、家庭両者に対しては、「言葉が出るまで待つ」「普通に接する」こと、担任の教員には「友達に伝えてもらう」、家庭では「ゆっくり話す・聞く」を求めることを明らかにした。また、苦手な場面としては「発表」「音読」が多く、その理由として「自分で言いたい」「言いやすくなる」「落ち着いて話せる」などが挙げられ、加えて低学年に比べて中・高学年では周囲への要望が増え、多様化することを報告している。このことから、小学校高学年、中学校以降の児童生徒自身のニーズを把握していくことは、非常に重要であることが示唆される。

## 2 中学校以降の吃音のある生徒への指導・支援

橋本(2013)は、小学校では、言語障害通級指導学級・教室で、専門的な指導及び支援を受けることができるものの、中学校の言語障害通級指導学級・教室設置数は文部科学省による平成24年度通級による指導実施状況調査結果では8校であり、中学生の吃音のある生徒に対する専門的な指導や支援は十分とは言えない現状があると指摘する。また全国言友会連絡協議会の成人会員を対象とした調査結果を踏まえ、中学校以降に吃音のある生徒が悩みや課題を抱えやすいことから、義務教育段階である中学校において吃音のある生徒

に対する支援や指導が整っていないことは問題であると主張している。

同様に、滑川（2020）は、「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」において、中学校生徒で吃音のある生徒についての指導・支援の現状について、次の2点を指摘している。①言語障害教育は、平成5年の通級による指導の制度化以降25年が経過し、小学校の言語障害通級指導学級・教室の指導体制は充実したものの、以前から中学校のことばの教室の設置数の少なさが課題であること。②全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書から小学校で言語障害通級指導学級・教室に通っていた児童の約6割が、中学校で支援を受けていない現状があること。また滑川（2020）は、前述の現状や言語障害のある中学生を指導することの難しさ等の課題を踏まえ、吃音のある中学生や高校生に対する教育的支援は、小学校児童と比較して、不十分であること、言語障害通級指導学級・教室との連携による指導・支援が成立しにくいことから、在籍する通常の学級における指導・支援、理解が皆無であること、今後、切れ目のない連続した学びを実現するために、言語障害のある中学生のニーズに合った指導・支援や体制の充実を図ることは、喫緊の課題であると論じている。

しかしながら、吃音のある中学生や高校生の教育的ニーズを把握した研究、とりわけ吃音のある中学生や高校生が在籍する学校における教育的ニーズを把握した研究は、橋本（2013）の調査以降、吉良（2019）が、言語障害に関する悩みを共有できる仲間の必要性を明らかにした研究以外は、ほとんど見られない。また、滑川（2020）の調査研究では、中学生が直面する課題や悩みを一緒に考えたり、支えたりしてくれることの必要性が明らかになったが、ここには主に言語障害のある中学生に言語障害の専門的指導と環境に関して必要な指導・支援の考え方が示されるにとどまり、吃音のある中学生が学校生活の多くの時間を過ごす在籍校での教育的な配慮は示されていない。

そこで、本研究では、吃音のある中学生や高校生が、学校生活の大半の時間を過ごす在籍校における環境因子を視点においたアプローチやそれを行う教員の配慮について把握し、吃音を受容するまでの過程で、在籍校に求められる指導・支援の在り方を明らかにすることを目的とする。

## IV 方法

### 1 研究の方法

上記の目的を達成するにあたり、本研究では質的研究の一手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下「M-GTA」と記す。）の手法を用いることとした。その理由として、①本研究の対象となるのは、吃音があり、「ことばの教室」等言語障害通級指導学級に通級経験があり、現在は吃音があることを受容しており、調査に理解と協力依頼ができる成人のデータを多数集めることは困難であるため、本研究は量的な研究には適しておらず、むしろ少数事例ではあっても、自らの吃音への気づきから、在籍していた通常の学級と通級していた言語障害通級指導学級の両方の経験等を通して得られた豊かなデータを、それに適した質的研究の方法で分析することが適当であること、②本研究では、とりわけ在籍する通常の学級における支援の在り方の要因を明らかにし、吃音を受容し、学校生活を円滑に過ごせるための有用なモデルを構築することを目的としており、そ

のためには対象者の語りをデータとして分析する M-GTA の方法が適していること、③従来の事例研究やライフヒストリー研究の方法ではデータと考察と関係が必ずしも明確ではなく、考察が研究者側の視点に偏る傾向が見られたのに対して、M-GTA は対象者（研究協力者）の語りのデータから、それに基づいた研究結果が導かれるための明確な方法論を有しているため、データと考察との対応関係が明確であり、考察が研究者側の視点に偏ることを防ぐことができるといったことによるものである。

## 2 実施時期 2021年7月から2022年9月

### 3 対象者（研究協力者）の選定

知人に本研究の目的・内容・方法を説明し、幼少時から自己に吃音があることを自覚し、通常の学級に在籍する傍ら、言語障害通級指導学級に通級していた経験があり、現在、自己の吃音を受容し、これまでの自己の吃音に伴う経験を話しても差し支えないと知人を通して申し出でのあった成人13人を対象とした（Table 1）。後日、紹介のあった研究協力者とコンタクトをとり、直接、書面及び口頭で本研究の趣旨や研究内容、プライバシーの保護を説明した。また、これらの研究協力者には、論文の学会誌への掲載について、書面で同意を得ている。

Table 1 対象者（調査協力者）の概要（調査時）

協力者	性別	年齢	通級指導学級経験	立場
A	男	22	あり	大学生
B	男	23	あり	社会人
C	男	22	あり	大学生
D	男	20	あり	専門学校生
E	男	21	あり	大学生
F	男	21	あり	大学生
G	男	21	あり	大学生
H	男	21	あり	専門学校生
I	男	23	あり	社会人
J	男	22	あり	大学生
K	女	22	あり	大学生
L	男	23	あり	大学生
M	男	23	あり	社会人

## 4 研究の手順

### (1) 半構造化面接によるインタビュー

筆者が提示する複数の面接場所候補の中で、研究協力者の選択する研究室、または談話室、オンライン等において、半構造化面接を行った。その際のインタビューガイドは下記のとおりである。そして、その面接記録（テープの逐語録）をテキスト化し、それをデータとした。

〔インタビューガイド〕

- ① ご自身が、いつ、どのようなことから、吃音があるということを自覚しましたか。
- ② ご自身に吃音があることを自覚したときのお気持ちを聞かせていただけませんか。



- ③ 吃音があることで、これまで、親御さんの言動等で、なにかつらい思いをされたことはありますか。
- ④ 吃音があることで、これまで、友達、級友や友人などの言動等で、何かつらい思いをされてこられたことはありますか。
- ⑤ 吃音があることで、これまで、学校の先生などの言動等で、なにかつらい思いをされたことありますか。
- ⑥ 吃音について、そのためのカウンセリングや、自立活動、トレーニングなどは、どこかで行っていましたか。
- ⑦ 吃音がある中で、学級の仲間や友達の配慮や対応で、助かったとか、嬉しいと思ったことはありますか。
- ⑧ 吃音がある中で、先生の配慮や対応で、助かったとか、嬉しいと思ったことはありますか。
- ⑨ 吃音がある中で、保護者の方の配慮や対応で、助かったとか、嬉しいと思ったことはありますか。
- ⑩ いま、ご自身の吃音について、どのように思われておられますか。

(2) M-GTA による分析

13事例のデータから「分析ワークシート」を作成して概念を生成し、生成された概念からサブカテゴリー、さらには上位カテゴリーを生成した（分析ワークシートの一例をTable 2に示した）。また、それらの関係を表した結果図を作成し、ストーリーラインを作成した。なお、M-GTAにおいては、これ以上データとの関係を見ていっても重要な新しい概念、解釈が出てこない状態までデータの「理論的サンプリング」を行うという「理論的飽和化」が必要であるが、本研究においては、分析テーマを「吃音のある児童生徒の在籍校における支援の在り方」に絞り、データの範囲を集められた13事例のデータに限定して、その中で「理論的飽和化」を図った。分析においては、筆者の出身大学院の質的研究の研究者2名とともに行うことで、妥当性を高めることを試みた。

Table 2

概念名	みんなのように話せないことから自覚
定義	他の人のように言葉が出てこない、話せないことからか吃音を自覚する
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 最初は、言葉が出なくなるのが吃音症だとは気づきませんでした。後々にわかるのですが、わかった時で言うともとても嫌でした。</li> <li>○ きっかけは、小学校1年生の時に幼稚園の時は何も考えなかったんですけど、なんかおかしいなと思ひまして、なんか言葉が出ないぞと思って……思ったのがきっかけです。</li> <li>○ 気づいたのは、幼稚園の時かな。あんまり覚えていないけど、違和感というのを感じていたかな。みんなみたいに話せないっていうのができなかったからなんでなんだろうって思ったかもしれないけど、あんまり覚えていないっていうのがあるかな。</li> <li>○ みんなと違う、みんなと同じように話せない自分はなんだろうと、自分で調べて吃音症だなって高校生の時ぐらいにわかったかな。</li> </ul>
理論メモ	就学前後のあたりで、自分が他の友人のように円滑に言葉が発せられていない違和感を感じる。

概念名	「ことばの教室」通級
定義	保護者の意向で、「ことばの教室」に通級することから自己の吃音を自覚
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ いや～、いつだろうかな、, 小学校～あれだと思ふ言葉の教室っていうあれで自覚したかな。親が言葉の教室に入れられて、ちゃんと自覚したかな？</li> <li>○ やっぱ授業抜け出して（「ことばの教室」に）行っていたから、やっぱそういう障害があるだなんて自覚というか再認識したかな。</li> <li>○ 親がなに気づいて思って「言葉の教室」というところに入れられて、そこで話を受けてもらって自分は吃音症なんだなと知ったという経緯です。</li> <li>○ 言葉の教室になんてか行くようになって、自分でもよくわかってはいないかなあまり覚えてはいないんだけど多分、それであれ、自覚みたいな</li> </ul>
理論メモ	本人は自覚がないなかで、保護者につれていかれて通級するようになったことで自分に吃音があるのかもしれないことを自覚する。自覚させられる。

## V 結果

分析ワークシートを用いて概念を生成したところ、39の概念が生成され、そこから17のサブカテゴリー、さらには8つの上位カテゴリーが生成された (Table 3)。そして、結果図を Figure 1 に示した。以下、分析結果を説明する。なお、概念については【 】で、サブカテゴリーについては〈 〉で表し、上位カテゴリーについては《 》で表した。また、研究協力者の発言については「 」で示したが、研究協力者が特定されないよう、発言者については記載していない。なお、「 」内の ( ) は、発言内容が明確になるよう筆者が加筆した。

Table 3 概念・カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	具体例
A. 吃音の自覚と戸惑い	A-1 吃音の自覚	概念1 言葉が出ないことから自覚	・きっかけは、小学校1年生の時に幼稚園の時は何も考えなかったんですけど、なんかおかしいなと思ひまして、なんか言葉が出ないぞと思ったのがきっかけです。(他3例)
		概念2 「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)への通級で自覚	・いや～、いつだろうかな、小学校～あれだと思ふことばの教室っていうあれで自覚したかな。親が言葉の教室に入れられて、ちゃんと自覚したかな？(他4例)
		概念3 友人からの指摘による自覚	・もちろん自己紹介も言えなかったし、小学校1年生の時がピークでその時に結構言われたり、笑われたりして、そこで自分は変だなと気づいたっていうのがきっかけだと思います。(他2例)
	A-2 「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)への躊躇	概念4 「ことばの教室」通級への違和感	・違和感はずごく感じたかな。やはり、小学生ってこともあったし皆は授業抜け出してどこに行くんだろうっていう目で見っていたから(他8例)
		概念5 通う理由が理解できない「ことばの教室」	・なんで行ったのかもわからないな。親があればなんだろうな、心配していたり将来のこととか考えてるかなとは思ったかな。(他5例)

川崎知己：小児期発症流暢性障害の生徒への在籍校における支援の在り方について

		概念6 「ことばの教室」通級への抵抗感	・言葉の教室はなんか、小1から小6までずっと行ってたんですけど小4から部活動が始まってくるのですが、毎週水曜日が言葉の教室で部活に出れなくて、それがいやでしたね。(他5例)
B 「障がい者」となることへの不安	B-1 「障がい」の戸惑いと将来の不安	概念7 わからないままに「吃音症」だと言われて	・吃音症というのが正直いまいちなんだかわかってなくて、本当に医者から言われたわけでもないのに、本当に吃音症かどうかはわからないんですけど、吃音症なんだと思って生活していました。(他7例)
		概念8 改善・克服への不安	・大人になったら克服できるって聞くけど、本当に治るのかなだったり本当に改善するのかなって不安な気持ちしかなかった。(他9例)
		概念9 「障がい者」になった思い	・自分は、障がい者になったんだっていうことを、自覚したというか感じだったかな。(他8例)
C ことばの教室(言語障害通級指導学級)通級の意義	C-1 「ことばの教室」の手ごたえ	概念10 「ことばの教室」通級の意義・意味の理解	・ことばの教室では、遊びの中で担当の先生がいるんですけど、その遊びの中で話すことの楽しさだったり、吃音を軽減しようってねらいでやっていたと思います。(他3例)
		概念11 「ことばの教室」の先生への信頼	・先生がそういう専門の先生だったので頼もしかったです。(他2例)
	C-2 「ことばの教室」での出会い	概念12 自分だけでない「ことばの教室」に通級する仲間 の存在	・言葉の教室はとても楽しかったですし、友達などもできて同じ吃音症の友達ができ、「僕だけではないんだな」って安心しました。(他3例)
		概念13 通級で出会った仲間	・同じ人間が近くにいるので、その人が近くにいるっていうだけでも取り残されてる感がなく「いるから大丈夫」安心できました。
D 吃音と吃音に伴う苦痛・苦悩	D-1 吃音であることの苦悩	概念14 人と違う悔しさ、劣等感	・みんなと違うなって思って、なんか悔しかったです。話すということは人間にとって必要不可欠ですので、それが当たり前できないことが悔しかったです。(他12例)
		概念15 つらい音読や口頭発表	・「明日、国語で音読の順番まわってくるのかあ」っていう恐怖感だったり、発表するときとかに恐怖感があってメンタル的にはボロボロでした。(他12例)
		概念16 違いを認めない同級生からの蔑み(中学生時代)	・中学生の時から言われ始めて、障がい者というものが珍しいものなのか、結構馬鹿にされ笑われたりしてつらい思いをたくさんしました。中学校は、小学校の友達が少なく新しい友達が多く、自己紹介の時に吃音症が出てしまい、そこで多くのクラスメートに笑われてしまってそこから馬鹿にされる日々が始まりました。「やってみてよ」と真似をされたりだったり……(他9例)
	概念17 「大人でない」同級生からの嘲笑(高校時代)	・高校に入ってからは、小中とは全然違って物凄く大変だった3年間だったかな。高校生は、多少大人かなって思ったんだけど全然違って、結構ズバズバ言われたり、陰で笑われたりしました。(他5例)	
	D-3 受け止められるノリやいじり	概念18 同級生からのノリやからかい	・中学生になってからは、自分の行っていた中学校が町の5つの小学校が1つの中学校に集まっていたから自分たちの小学校のメンバーとはまた別の小学校の人たちがいたから、そこから少し馬鹿にされることはあったかな。でも、とても嫌っていう感じではなくて、あくまでもノリとして馬鹿にしていたりされていたから少しは嫌やったけど、ものすごくムカついたりするってことはなかったかな。(他5例)

		概念 19 仲間からのいじり	・高校では、凄くたまにかな、中highで比べたら高校の方が吃音自体もきつくなかったかなというか、ひどくなかったかな。たまに吃音が出てきて噛んじゃうことはあったけど嫌ないじりじゃなくて仲がいいから、そういういじりができたって感じかな。その本気のいじりじゃない感じかな。(他6例)
	D-4 担任先生への不信	概念 20 押し量れない先生の真意	・(中highの)先生が知ってて言わないだけなのか、気になっているのかいないのかはわからないかな。(他3例)
		概念 21 期待できない先生の対応	・(先生に)なんか別に言っても心配されるだけでそれ以上のことしてもらえないかわからないし。(他2例)
		概念 22 気にかけてくれない先生	・担任とかも気にかけてくれたり、話しかけてもくれなかったんでつらかったです。(他2例)
E 理解者がいることでの安心感と勇気づけ	E-1 親の気にさせない生活の配慮	概念 23 吃音にふれない親の配慮	・自分のお母さんからは何もそういうこと(吃音)に関しては言われなかったから、というか言わないようにしてくれていたんだと思うんだけど。(他8例)
		概念 24 自然な接し方をしてくれた親の配慮	・親も気にさせないように普段を過ごしてくれたりしていたからそれがとても助かったかな。(他8例)
	E-2 親の理解と受け止め	概念 25 一番の理解者である親	・1番わかってくれるからこそ、わかっているからこそ何もいわないで普段と同じ生活をさせてくれることが最大の配慮だと思うかな。(他9例)
		概念 26 当たり散しを受け止めてくれた親	・馬鹿にされる時があり、何回か吃音症のことで当たって甘えてしまったことがあるので、親が1番きつかったと思います。本当にそれに関しましては申し訳ないことをしたなと思っています。(他3例)
	E-3 理解者の存在と守られ感	概念 27 理解してくれている友人と安心感	・友達たちは、全然気にしないから普通に話そうぜという風にいってくれてとてもうれしかったですし、ものすごく安心しました。そのような友達がいてくれるのもすごくうれしかったです。(他6例)
		概念 28 先輩からの守られ感	・先輩たちも物凄く可愛がってもらっていたからそれに関して同級生から言う事もバカにされたりっていうのはなかったかな。(他3例)
概念 29 気にかけてくれている先生への信頼感		・高校の先生は、定期的に自分と話す時間を設けてくださりまして「今はどうだ?なんも嫌なことされていないか?」などと常に気をかけてくれており、物凄く頼りになる存在でした。(他5例)	
F 吃音とその困難さへの理解を求める働きかけ	F-1 揺れ動く理解の求める心	概念 30 理解を求めるリスク	・自分から吃音障がいだって言ったら障がい者として見られるかと思って、怖くて、すごい勇気のいることでしたので。(他6例)
		概念 31 理解を求めなかった後悔	・今思うと中学生もまだまだ子供だったから自己紹介の時に「私は吃音症です」といっておくべきだったのではないかと後悔をしております。(他7例)
	F-2 理解を求める言動	概念 32 身近なところからの理解を求める姿勢	・仲のいい友達には言ったかな。知っているのなんて仲のいい友達だけでいいと思ったからその人たちがぐらいにしか言わなかったかな。(他3例)
		概念 33 自ら困難さを告げ理解を求める姿勢	・高校生になり、私は、中学の時の教訓を思い出し、自己紹介の時に名前を言い、「私は、障がいを持っていて吃音症です」とそれで吃音症とは、このような症状ですと説明しそれで中学の時にとっても嫌な思いをしましたと言い、気にしないで下さいと言いました。すると、馬鹿にされることがなくなりまして、とても充実した高校生活を送れました。(他8例)

G 吃音に伴う困難を克服への動き	G-1 困難場面克服方法の獲得	概念 34 改善・克服への工夫	・話すときは、自分なりに言葉を変えることができたので、そんなに辛くはなかったです。(他 4 例)
		概念 35 傷つき場面からの回避	・中には馬鹿にしてくれる人もいましたが、その人たちとは関わらないようにしていたので充実していました。(他 5 例)
	G-2 困難を克服する場面の実感	概念 36 自分でも気にならない程度の吃音	・友達には、(吃音のことを) 言わなくなったんです。友達が気にするほど吃音は出てなかったと思うんで。(他 4 例)
		概念 37 同じことができる実感する安心感と嬉しさ	・自分の中で他人と同じペースで会話出来ていることが安心したというか、1 番うれしかったですよ。(他 5 例)
H 受容の段階	H-1 吃音の受容	概念 38 気に病まない姿勢	・特にそこ(吃音)に関しては、もうなんとも思っていない。特に気にしているわけではないから、もうなんとも思わないかな。(他 3 例)
		概念 39 受け止めるしかない姿勢	・もう医学的にはこれといった治療法はないって言われてるんで、だからもう受け止めるしかないし、この現実を受け止めなくてははいけません。(他 12 例)

## A 《吃音の自覚と戸惑い》

### カテゴリーA-1 〈吃音の自覚〉

自分に吃音があることを自覚したのは大きく3つの場面があった。1つ目が「小学校1年生の時に幼稚園の時は何も考えなかったんですけど、なんかおかしいなと思ひまして、なんか言葉が出ないぞ」と気づいた【言葉が出ないことから自覚】。2つ目は、「ことばの教室っていうあれで自覚したかな。親が言葉の教室に入れ」ることによって自覚した【「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)への通級で自覚】であり、3つ目が、「自己紹介も言えなかったし、小学校1年生の時間がピークでその時に結構言われたり、笑われたりして、そこで自分は変だな」と気づいた【友人からの指摘による自覚】ということが示された。

### カテゴリーA-2 〈「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)への躊躇〉

研究協力者は、全員、小学校時代は、通常の学級に在籍しつつ、「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)に通級することで、吃音と吃音に伴う困難さを克服するための自立活動の教育を受けてきた。しかし、通級にあたっては、「違和感はすごく感じたかな。やはり、小学生ってこともあったし皆は授業抜け出してどこに行くんだろうっていう目で見ていた」ことからくる【「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)通級への違和感】や、「なんで行ったのかもわからないな。親があればなんだろうな、心配していたり将来のこととか考えてるかなとは思った」という【通う理由が理解できない「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)への思い、「小4から部活動が始まってくるのですが、毎週水曜日が言葉の教室で部活に出れなくて、それがいや」であった【「ことばの教室」(言語障害通級指導学級)通級への抵抗感】があったことが示された。

## B 《「障がい者」となることへの不安》

### カテゴリーB-1 〈「障がい」の戸惑いと将来的不安〉

自己の吃音の症状を自覚し、自己にとっての通級の目的や意味の理解も追いつかないなかで、「吃音症というのが正直いまいちなんだかわかってなくて、本当に医者から言われたわけでもないで、本当に吃音症かどうかはわからないんですけど、吃音症なんだと思って」生活している【わからないままに「吃音症」だと言われて】幼少期を過ごす中で、「大人になったら克服できるって聞くけど、本当に治るのかなだったり本当に改善するのか

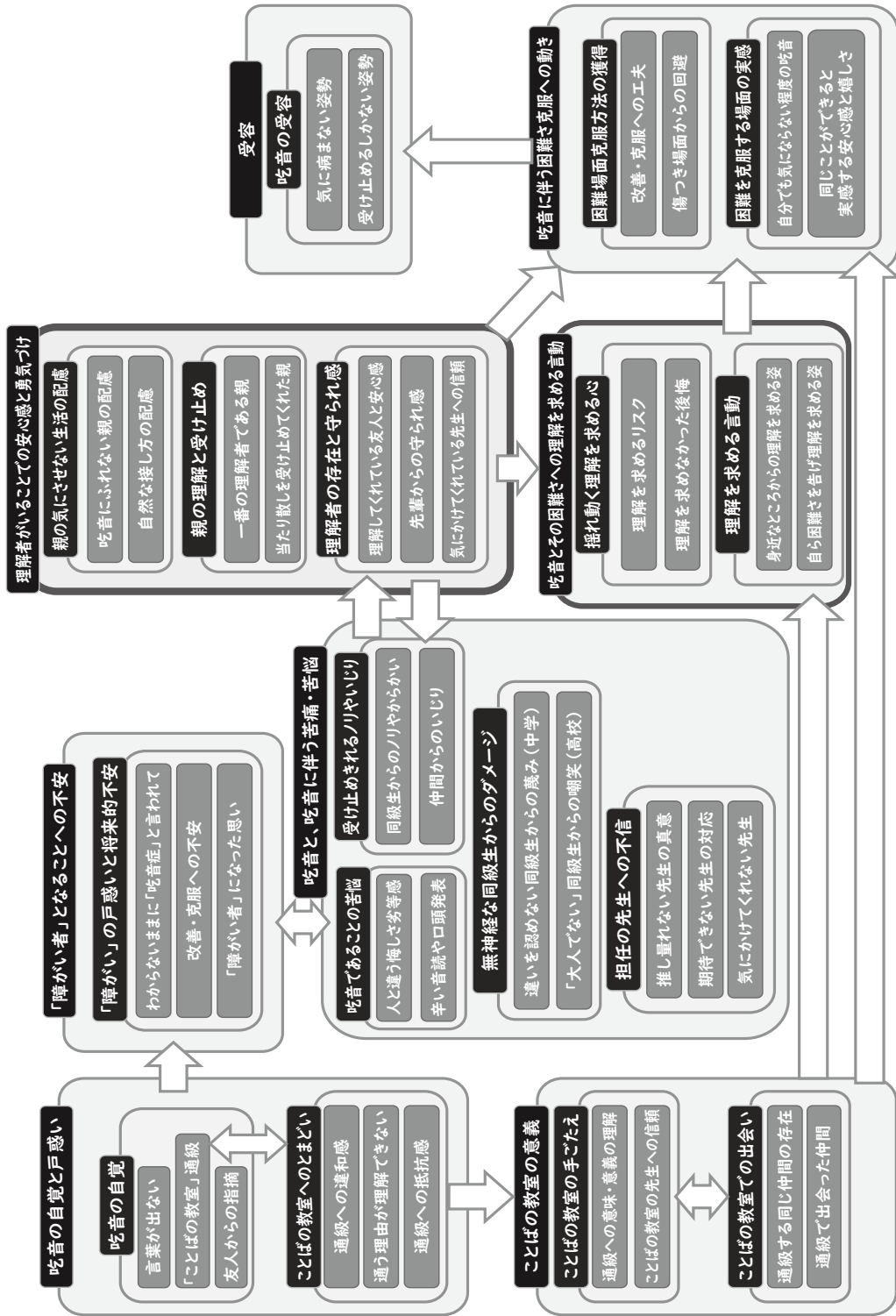


Figure 1 吃音 自覚から受容までの構造図

なっている」不安な気持ちしかなかった【改善・克服への不安】を常を感じながら、「自分は、障がい者になったんだっていうことを、自覚したというか感じだった」ように、自分が【「障がい者」になった思い】を抱くことが示された。

#### C 《ことばの教室（言語障害通級指導学級）通級の意義》

カテゴリーC-1 〈「ことばの教室」（言語障害通級指導学級）の手ごたえ〉

保護者の希望と判断で通級することになった言語障害通級指導学級に、当初はよく理解もできないままに通級していたが、「ことばの教室では、遊びの中で担当の先生がいるんですけど、その遊びの中で話すことの楽しさだったり、吃音を軽減しようってねらいでやって」いるという【ことばの教室（言語障害通級指導学級）通級の意義・意味の理解】をしていく。また、同時に、「先生がそういう専門の先生だったので頼もしかった」という言語障害通級指導学級【「ことばの教室」の先生への信頼】を抱く。つまり、自分が吃音とそれに伴う困難さの克服のために、言語障害通級指導学級に通級することを理解し、自立活動を担当している、専門性の高い教員に厚い信頼感を寄せていくことが示された。

カテゴリーC-2 〈「ことばの教室」（言語障害通級指導学級）での出会い〉

ことばの教室（言語障害通級指導学級）への通級が、自分にとってどのような意味をもたらすかの認識をもつとともに、「言葉の教室はとても楽しかったですし、友達などもできて同じ吃音症の友達ができ、『僕だけではないんだな』って安心」を得ていく【自分だけではない「ことばの教室」に通級する仲間との存在】を知る。そして、自分だけが吃音があると思い、一人で苦悩していた段階から、「同じ人間が近くにいるので、その人が近くにいるっていうだけでも取り残されてる感がなく『いるから大丈夫』』と思える」安心感を得、相互に励ましあえる仲間との出会いがあることが示された。

#### D 《吃音と吃音に伴う苦痛・苦悩》

カテゴリーD-1 〈吃音であることの苦悩〉

「ことばの教室」（言語障害通級指導学級）において、同じ仲間と出会い、吃音やそれに伴う困難さを解消、克服する指導・支援を受けている児童生徒であるが、自分の在籍する学校、学級にいるときに、「みんなと違うなって思って、なんか悔しかったです。話すということは人間にとって必要不可欠ですので、それが当たり前でできないことが悔しかった」という【人と違う悔しさ、劣等感】をもち、通常の学級の生活では「明日、国語で音読の順番まわってくるのかあっていう恐怖感だったり、発表するときとかに恐怖感があってメンタル的にはボロボロ」になる、とりわけ【つらい音読や口頭発表】にさらされていることが示された。

カテゴリーD-2 〈無理解・無神経な同級生からのダメージ〉

同じ境遇にある通級指導学級の仲間とは異なり、通常の学級においては、「中学生の時から言われ始めて、障がい者というものが珍しいものなのか、結構馬鹿にされ笑われたりしてつらい思いをたくさんしました。中学校は、小学校の友達が少なく新しい友達が多く、自己紹介の時に吃音症が出てしまい、そこで多くのクラスメートに笑われてしまってそこから馬鹿にされる日々が始まりました。『やってみてよ』と真似をされたりだったり……」といった容赦のない【違いを認めない同級生からの蔑み（中学生時代）】であったり、「高校に入ってからは、小中とは全然違って物凄く大変だった3年間だったかな。高校生は、多少大人かなって思ったんだけど全然違って、結構ズバズバ言われたり、陰で笑われたり」

の、精神的に【「大人でない」同級生からの嘲笑（高校時代）】を受けるなど、強いダメージを受けていることが示された。

カテゴリーD-3〈受け止めきれぬノリやいじり〉

また、〈無理解・無神経な同級生からのダメージ〉までではないが、「中学生になってからは、自分の行っていた中学校が町の5つの小学校が1つの中学校に集まっていたから自分たちの小学校のメンバーとはまた別の小学校の人たちがいたから、そこから少し馬鹿にされることはあったかな。でも、とても嫌ってという感じではなくて、あくまでもノリとして馬鹿にしていたりされていたから少しは嫌やったけどものすごくムカついたりするってことはなかったかな」と言った【同級生からのノリやからかい】、「高校では、凄くたまにかな、中高で比べたら高校の方が吃音自体もきつくなかったかなというか、ひどくなかったかな。たまに吃音が出てきて嘔んじゃうことはあったけど嫌ないじりじゃなくて仲がいいから、そういういじりができたって感じかな。その本気のいじりじゃない感じ」の【仲間からのいじり】には、直面していて、嫌でないと言いつつも記憶に鮮明に残っていることが示された。

カテゴリーD-3〈担任先生への不信〉

通級指導学級の教員には、その専門性の高さや、自己の支援者であるという認識から信頼していた一方、在籍する学級の担任教員に対しては、大きく3点の気持ちが見出された。1点目は、「(中高の)先生が知ってて言わないだけなのか、気になっているのかいないのかはわからないかな」という、児童生徒に吃音があること、吃音があるために苦痛と感じていることがあること、吃音のことで人権侵害や人権に関わる不当な扱いを受けていることを含めて、認識しているのか否かを【推し量れない先生の真意】に、吃音のある生徒が不信を抱いていたことが見いだされた。2点目は、中学校以降の通常の学級の教員に対しては「(先生に)なんか別に言っても心配されるだけでそれ以上のことしてもらえないかわからないし」といった冷めた【期待できない先生の対応】の視線が向けられていることが明らかになった。3点目は、吃音や吃音に伴う苦境について教員が認識しているであろうけれども「担任とかも気にかけてくれたり、話しかけてもくれなかったんでつらかった」といった【気にかけてくれない先生】が、一層辛い思いを増幅していることが見出された。

E 《理解者がいることでの安心感と勇気づけ》

カテゴリーE-1〈親の気にさせない生活の配慮〉

保護者からは、傷つくようなアプローチをされた記憶があるというデータは見られず、「自分のお母さんからは何もそういうこと(吃音)に関しては言われなかったから、というか言わないようにしてくれていたんだと思う」ことを子どもとして受け止めている【吃音にふれない親の配慮】があったり、「親も気にさせないように普段を過ごしてくれたりしていたからそれがとても助かった」といった【自然な接し方をしてくれた親の配慮】を受け止めていることが示された。

カテゴリーE-2〈親の理解と受け止め〉

保護者が吃音のある自分にしてくれたこととして、「1番わかってくれるからこそ、わかっているからこそ何もいわないで普段と同じ生活をさせてくれることが最大の配慮だと思う」といった他の誰よりも「一番の理解者である親」として存在していたことを心強く思っていることが示された。また、学校生活の中で、様々な困難や傷つきがあるなかで「馬



鹿にされる時があり、何回か吃音症のことで当たって甘えてしまったことがあるので、親が1番きつかったと思います。本当にそれに関しましては申し訳ないことをしたなど思っている」とあるように、吃音や吃音に伴う困難さ、傷つく体験をしたときに、【当たり散しを受け止めてくれた親】の存在があったことが示された。

#### カテゴリーE-3 〈理解者の存在と守られ感〉

家庭では、保護者が一番の理解者として存在し、受け止め、配慮をしてくれた一方、学校生活において、次の3点の理解者が示された。

1点目は、「友達たちは、全然気にしないから普通に話そうぜという風にいつてくれてとてもうれしかったですし、ものすごく安心しました。そのような友達がいてくれるものすごくうれしかった」といった吃音や吃音に伴う困難さや辛さを【理解してくれている友人と安心感】であった。2点目は、「先輩たちも物凄く可愛がってもらっていたからそれに関して同級生から言う事をバカにされたりっていうのはなかった」という、同学年の児童生徒から受けるダメージを、上級生という立場で事前に防いでくれる【先輩からの守られ感】が見られた。3点目は、「高校の先生は、定期的に自分と話す時間を設けてくださいます『今はどうだ？なんも嫌なことされていないか？』などと常に気をかけてくれており、物凄く頼りになる存在」であるなどの【気にかけてくれている先生への信頼感】であった。

#### F 《吃音とその困難さへの理解を求める働き》

##### カテゴリーF-1 〈揺れ動く理解の求める心〉

吃音であることを学校や学級などで伝えることの是非について、「自分から吃音障がいだと言って言ったら障がい者として見られるかと思って、怖くて、すごい勇気のいる」ことで、伝えることで「障がい者」という偏見や固定観念で自分が見られる怖さを感じている【理解を求めるリスク】と、後々吃音があることを伝えた際の好経験から、「今思うと中学生もまだまだ子供だったから自己紹介の時に『私は吃音症です』とっておくべきだった」といった【理解を求めなかった後悔】が示された。

##### カテゴリーF-2 〈理解を求める言動〉

自分に吃音があることを伝え、理解を求める動きが2段階に分かれて示された。第1段階として、「仲のいい友達には言ったかな。知っているのなんて仲のいい友達だけでいいと思ったから、その人たちぐらいにしか言わなかった」という、気心の知れた、気の置けない【身近なところからの理解を求める姿勢】であった。第2段階として、新たな集団に入っていくときに「高校生になり、私は、中学の時の教訓を思い出し、自己紹介の時に名前を言い、『私は、障がいを持っていて吃音症です』とそれで吃音症とは、このような症状ですと説明し、それで中学の時にとっても嫌な思いをしましたと言い、気にしないで下さいと言いました。すると、馬鹿にされることがなくなりまして、とても充実した高校生活を送れ」という【自ら困難さを告げ理解を求める姿勢】が示された。

#### G 《吃音に伴う困難さ克服への動き》

##### カテゴリーG-1 〈困難場面克服方法の獲得〉

自己の吃音や吃音に伴う困難さに対して「話すときは、自分なりに言葉を変えることができたので、そんなに辛くはなかった」といった吃音症状を緩和する【改善・克服への工夫】の姿勢と、「中には馬鹿にしてくる人もいましたが、その人たちとは関わらないよう

にしていたので充実して」いたといった【傷つき場面からの回避】といった対応をとることに代表される方策を獲得していることが示された。

#### カテゴリーG-2 〈困難を克服する場面の実感〉

吃音症状そのものを完全に克服したわけではないが、「友達には、(吃音のことを)言わなくなったんです。友達が気にするほど吃音は出てなかった」という自己の吃音症状が【自分でも気にならない程度の吃音】であることを自覚する場面があったり、「自分の中で他人と同じペースで会話出来ていることが安心したというか、1番うれしかった」という、これまでほかの人ができることがなぜ自分にはできないのか悔しい思いをしていた段階から、他者と【同じことができると実感する安心感と嬉しさ】を実感する場面が年齢が高くなるにつれてあることが示された。

### H 《受容の段階》

#### カテゴリーH-1 〈吃音の受容〉

高校卒業後、上級学校(大学や専門学校)への進学あるいは就職し、それぞれの生活を送っているなかで、吃音そのものがなくなったわけではないが、「特にそこ(吃音)に関しては、もうなんとも思っていない。特に気にしているわけではないから、もうなんとも思わない」という、吃音症状を【気に病まない姿勢】が見られたり、「もう医学的にはこれといった治療法はないって言われてるんで、だからもう受け止めるしかないし、この現実を受け止めなくてはいけない」といった吃音があることや、吃音症状を【受け止めるしかない姿勢】が示された。

## VI 考察

### 1 吃音の自覚と戸惑い

本研究の結果から、自己の吃音を自覚するきっかけは、語音がつまって出ない阻止(ブロック、難発)などの思うように話せないことで自覚する場合と、小学校に入学後、吃音と同級生に指摘されたり、笑われたりすることで、人と異なる困難さがあることの自覚を促される場合と、自分でも理解できないまま言語障害通級指導学級・教室に実際に通うことになって自分には「吃音」があるらしいと自覚する場合の大きく3パターンが明らかになった。

また、通級指導学級・教室に通級する意味を理解できないため、通級する違和感や、授業中に在籍学級の授業を途中退席したり、在籍校の教育活動ができなかったりすることから通級することに戸惑い、罪悪感、抵抗感を覚えることも明らかになった。子どもなりに保護者が自分の将来を考えて通級の判断をしたらしいということは、漠然とは理解しているものの、なぜ、自分がこのような学級に通う必要があるかが納得できていない点が明らかになった。今回の研究から、通級の指導を行う際には、何を改善するためか、通級することによって、どのような学校生活、社会生活での過ごしやすさにつながるか等について、発達段階に応じて本人が納得いく説明をすることが自立活動の教育的効果を上げるためにも、教室を途中退出することへの抵抗感等を解消するためにも必要であるということが考察される。

## 2 「障がい者」となることへの不安

子どもは、自己の吃音の症状を自覚していた場合はもとより、無自覚であっても言語障害通級指導学級通級や、保護者や周囲の大人からの情報から、自分は吃音という言語障害があるらしいとよく理解できないまま認識させられる。そして、小学生の低学年児童が、吃音が将来的に改善・克服できないものではないかという不安や絶望感に襲われることが見出された。また、自分は、「障がい者」になったという思いを抱くという点が見出された。「障がい者」というものを、自分とは異なるものとして捉え、自分が「障がい者」に対して抱いていた印象や見方、考え方、固定観念、偏見が、逆に自分に該当し、その視点で自分を見られることへの抵抗感や失望感を抱くことが明らかになった。このことは、共生社会の形成といった観点からも、また、固定観念、偏見による見方・考え方が児童生徒自身を苦しめないという観点からも、多様性を尊重する教育や多様性を保障する教育を幼児教育の段階から、発達段階に応じて推進していくことの重要性が示唆された。

## 3 ことばの教室（言語障害通級指導学級）通級の意義

子ども本人の自覚や必要感は明確でないままに、保護者に促されるままに通級をした言語障害通級指導学級であった場合であっても、ここで、子ども自身が重要な出会いをしていく。

1つは、吃音や吃音に伴う困難さなどに対して向き合って支援してくれる専門性の高い通級指導学級の教員である。小学生に、教育の意図することを言語で説明しなくても、遊びを通して話すことの楽しさや、吃音の軽減を図ってくれる教員と出会い、その教員に信頼感をもつことが見出された。自分の困難さに向きあって、具体的に指導・支援をしてくれる大人—教員との出会いは、人への信頼感に加えて、この後につながる困難の克服などの勇氣にも大きな影響を与えると考察する。

もう1つが、同じ困難さのある友人との出会いである。自分だけが他の児童と違う、自分だけが困難さがあると思い、罪悪感や抵抗感もちつつ通級指導学級に通っていた子どもが、自分だけではない、自分と同じ困難と向き合っている仲間がいる、自分だけが取り残されているわけではないという意識の変容をもたらす友人との出会いが小学校の言語障害通級指導学級の場であるということである。

さらに、本研究では、次の点も明らかになった。すなわち、小学校卒業後、中学校に進んだ際に、中学校には言語障害通級指導学級は設置されていなかったものの、小学校時代に通級した言語障害通級指導学級でできた友人が、いくつかの小学校から進学してくる中学校で一緒になり、相互に励ましあえる心強い仲間となり得ている点であった。

このことは、吉良（2019）が、言語障害に関する悩みを共有できる仲間の必要性を明らかにした研究を支持するものとなった。

## 4 吃音であることの苦悩

小学校時代に言語障害通級指導学級に通級し、信頼できる教員と出会い、ともに励ましあえる仲間、取り残された気持ちにさせない仲間との出会いはするものの、在籍する通常の学級においては、厳しい状況に晒される。これらの厳しい状況は、Craig, Blumgart, & Tran, (2009), Guitar (2006), Klompas & Ross (2004), 小林 (2009), 水町・伊藤 (2005),

Van Riper (1982) の研究内容と完全に一致していた。本研究では大きく3点にまとめた。

1点目は、通常の学級で生活していれば、他の児童生徒が当たり前のようにできることができない、当たり前クリアしていけることをクリアできない悔しさ、劣等感に苛まれる。それは、他の言葉に言い換えられない状況である固有名詞や数字、教科書の音読やかけ算九九の口唱、決まった言葉でいう授業の開始・終了の号令、クラス以上の規模の集団の場での発表などの場面で特に強く症状が出てしまい、何日も前から精神的に参ってしまうほどの負荷を与えることであった。このことは、小林(2019)の指摘する吃音のある児童生徒の学校教育上の困難や、小学校児童対象とした飯村・石田(2018)の研究で明らかにされた内容とも一致していた。ただし、小学校の担任教員と中学校や高校の担任教員との差は、後者は教科担当制であるため、担任教員だけが、理解し、対応しているのでは、支援にならないことである。当該生徒についての困難さ、状況、要望、配慮事項を、学年間、あるいは教科を担当する教員間で共有していくことが求められる。さらに、校内特別支援教育コーディネーターが中心になり情報共有を図り、学校全体としてサポートする体制・対応が重要であることが示された。

2点目は、通常の学級の同級生から向けられる攻撃的言動が、吃音のある当事者を精神的に追い込む大きな要因となっているということである。具体的には、吃音のある生徒には、吃音や吃音に伴う困難さに遭遇する場面の予想段階から強い精神的負荷がかかることから明らかである。

本研究で新たに得た知見は、小学校の学校生活よりも、中学校、高校生活の学校生活における同級生からの攻撃は、はるかに強烈なダメージを与え得ることである。このことについて、筆者は、インタビュー内容から、次のように考察する。小学校時代は、幼稚園、保育園時代から知っている仲間と一緒に入学してきており、理解を示し、吃音であることを面白がる児童に否を正す場合もあること。小学校時代は、言語障害通級指導学級に通級している児童がいることは、他の児童も知っており、その理由も、担任教員や保護者からそれとなく聞いていること、それに伴い、配慮の在り方も担任教員や自分の保護者から何らかの示唆があったことが推測される。しかし、中学校、高校であると、多くの学校から進学してくることから、吃音やそれに伴う困難さに見識のない生徒も少なからずおり、無理解・無神経な言動を向けてくるということが考えられる。同質性を求め、違いを違いとして受け止めることができない学級風土があったり、そのような中心的人物が学級にいたりした場合、吃音について見識がなければ容赦ないダメージを与える言動が発生する。高校の場合、高校生としての成熟段階まで達していない学級風土があったり、そのような中心的人物がホームルームにいたりした場合に大きなダメージを与える。高校生であることからある程度大人の考えと判断から、吃音への揶揄や蔑みはないと思ひ込み、吃音であることを伝えずに高校生活をスタートしたところ、高校3年間で思い出したくない辛いものになったという事例が複数ある。このことに、通常の学級の教員は、着目する必要がある。

また、決定的なダメージには至らない状況ではあるものの、ノリやいじりの一環として吃音であることを取り上げられていることも明らかになった。仲がよかったことから悪意でないと解釈することで、吃音のある当事者の生徒は自分の感情に整理をつけているものの、人権上大きな問題である。

3点目は、吃音のある生徒からみた、担任教員の受け止め方である。

本研究で、新たに得た知見は、3点ある。

1点目は、担任教員の真意を押し量れない生徒側の戸惑いである。担任教員の配慮として、吃音や吃音に伴う困難に気が付かないふりをする、あるいは触れないようにしていることも考えられるが、吃音のある生徒から見た場合、吃音や吃音に伴う困難、あるいはクラス内で起きている自分への侮蔑、嘲笑、からかい、いじりを知っているのか、気付かないのか真意がわからないことから起こる疑心暗鬼、不信感等が生じることである。

2点目は、担任教員を自分の窮地を救済してくれる対象としていない場合が往々にしてあるということである。仮に心配をしてくれる存在と認識してとしても、それ以上のことはできないであろうから期待もしないということであった。

3点目は、教員が吃音や吃音に伴う苦境を認識していると思えるが、気にかけてもらったり、話しかけてもらったりせずに、辛かったという生徒もいたということであった。中学校以降は、言語障害通級指導学級への通級がなければ、すべての時間を通常の学級において、学校生活を送っていくことになる。このことは、滑川（2020）の「吃音のある中学生や高校生に対する教育的支援は、小学校児童と比較して、不十分であること、吃音のある中学生、高校生について、言語障害通級指導学級・教室との連携による指導・支援が成立しにくいことから、在籍する通常の学級における指導・支援、理解が皆無」であるという主張を支持するものである。小学校の時のように、通常の学級と通級指導学級との教員間で情報交換がなされ、それぞれの学級において、サポートがなされていた時に比べて、中学校以降は、吃音のある生徒にとっては、吃音や吃音に伴う困難さは、学級担任が何らかの働きかけをしない限り、一人で立ち向かわなければならないという思いに至っていることが明らかになった。

このことから中学校や高校の教員、とりわけ学級（ホームルーム）担任は、吃音のある生徒に、吃音や吃音に伴う困難さ、学校生活で何らかの厳しさを感じる場面に遭遇していることを理解しているということ、何らかの方法で伝えることの重要性が示唆された。また、吃音や吃音に伴う困難さ等に対して、教員自身が当該生徒にできる配慮の具体例を伝えることや、一緒に解決策を見出していきたいというスタンスを見せていくことの重要性も見出された。

## 5 理解者がいることでの安心感と勇気づけ

理解者として研究協力者の語りから見いだされたのは、保護者、同学年生徒、上級生、教員であった。

まず、保護者について考察していく。本研究では、自分の保護者によってもたらされた傷つき体験はないとすべての研究協力者がインタビューに答えた。むしろ、保護者が、吃音について本人が意識しないよう、吃音について触れたり、吃音について取り上げたりするようなことがなく、吃音がない状態の時と同じように、自然に普段通りの自然な生活を送るように配慮していること、その配慮について、子どもはありがたかったと認識していることが明らかになった。このことは、飯村・石田（2018）が述べる吃音のある児童が保護者に臨む対応と一致しており、研究協力者の保護者の方々が、わが子のニーズをとらえて適切な対応をとっておられたことが考察できる。

また、保護者の方々のそのような配慮から、保護者が一番自分を理解してくれていると

いう厚い信頼感を子どもは抱くこと、学校などで吃音があるために生じる傷つき体験の感情を保護者にぶつけていることが明らかになった。また、誰よりも理解してくれている保護者に感情をぶつけることに対して、子どもは一番の理解者である保護者にあたることは、保護者にとって非常に辛いことであろうと述懐し、自責の念にかられていることが示された。立場を変えて換言すると、保護者は我が子へのサポートだけでなく我が子からの様々なストロークも受けなければならないことが示された。つまり、保護者を支える存在が必要であるということである。小学校時代は、言語障害通級指導学級の教員が保護者のサポート役になり得ていたが、中学校、高校では、そういう立場の教員がいない。このことから、中学校、高校の教員は、吃音のある生徒の保護者のつらさ等に耳を傾けたり助言したりするなど、保護者の精神的なサポートになることや、そうしたサポートをしてくれるスクールカウンセラーや専門機関等の紹介や情報提供をしていくことが必要であることが見出された。

次に、同学年生徒、上級生について論じていく。同級生からの心無い言動で、大きなダメージを受ける反面、吃音や吃音に伴う困難さを理解し、励まし、勇気づけてくれる存在も、同じ学校、学級、ホームルームにいることが見出された。

1つは、同じ吃音のある生徒の存在である。小学校時代に言語障害通級指導学級に通級していた仲間が、その後、同じ中学校に入り、相互に励ましあう関係になっていることである。これは、吉良(2019)の「言語障害に関する悩みを共有できる仲間の必要性」の主張や、中学時代から吃音の当事者同士で相談できる環境の重要性(橋本, 2013)を支持したことになった。もう1つは、親しい間柄の友人であった。吃音のある生徒を理解し、吃音のあることを揶揄したり、嘲笑したりせずに、受け止めてくれる友人の存在である。こうした友人関係の中にいるときは、非常に安心した状態が保障されている。3つ目は、上級生から護られ、上級性が自分の側についているということ、同学年の生徒から吃音に関する揶揄や侮蔑を回避でき、安心して学校生活を送れるということであった。

最後は、教員である。中学校、高校の教員の中で、当該生徒が吃音や吃音に伴う困難さがあることを認識し、認識していることを伝えた上で、教員の方から、定期的な声をかけ、状況を知る姿勢や、辛い状況があったときに対応する旨を伝えることによって、生徒は安心感とともに、信頼感をもつことが明らかになった。

これらをまとめると、吃音のある児童生徒の困難は、周囲の吃音への理解や対応によっても大きく変わることを論じている小林(2019)の主張と一致することとなった。中学校、高校の学級・ホームルーム担任教員は、①吃音のある生徒の保護者と、当該生徒をめぐって連携したり情報共有したりすることの重要性、②保護者のサポートをしていく重要性、③当該生徒が安心して学校生活を送れる友人関係の把握、④友人関係構築に向けたサポート、⑤当該生徒への吃音や吃音に伴う困難さの理解的姿勢・態度、⑥安心してサポートを求めやすくする定期的な面談等の機会の設定が重要であることが示唆された。さらには、担任教員が特別支援教育コーディネーターとともに、学校全体で、当該生徒についての情報共有、配慮事項と支援方針を基に、校内サポート体制を構築していく必要性も示唆された。

## 6 吃音とその困難さへの理解を求める働き

吃音があることを学校、学級内で伝えることについては、伝えた方が揶揄や侮蔑を回避

することにつながると考える気持ちと、「障がい者」という偏見や固定観念で自分が見られることへの危惧で揺れ動くことが見出された。一方、吃音があることを学校、学級内で伝えて理解を得た経験から、過去に遡って伝えておけばよかったと後悔していることも見出された。

中学校以降、吃音のある生徒で学校生活のある程度円滑に過ごした生徒は次の段階を踏む。すなわち、最初は仲のよい友人間に、自分に吃音があることやその困難さを伝える。次にその経験を踏まえ、新たな集団に入っていくときに、自ら吃音があること、吃音の症状等まで説明をして理解を求める動きをすることである。そして、自ら吃音があることやその症状等の理解を求めることによって、強いダメージを与える言動を回避でき、学校生活が安心できるもの、充実したものになることの実感を得ていたことが明らかになった。

このことから、飯村・石田（2018）は、言語障害通級指導教室に通う吃音のある児童が、担任の教員には、友達に（吃音であることを）伝えてもらうことを望んでいると論じていることと同様、中学校、高校の吃音のある生徒も、吃音について他の生徒に理解してもらうことの意味や意義を認識していることが明らかになった。また、このことは、言語聴覚士が行える吃音へのいじめの対応の6つのステップ（Murphy, 2013）や、内藤ら（2019）、餅田ら（2019）の実践の重要性を支持する結果にもなり得た。

つまり、中学校、高校の教員は、まず、吃音とそれに伴う困難さを理解すること、それに対する指導・支援、配慮事項を理解することが重要である。さらに、吃音のある生徒が在籍する学級や学年全体の生徒に吃音の理解啓発を図っていくことが重要である。その際、その方法については、当該生徒や保護者とよく話し合い、当該生徒の意思を尊重する形で進めていくことが必要と言える。また、当該生徒に、いじめやからかいへの対応方法や、援助の求め方などのスキルも身に付ける支援も重要である。

## 7 吃音に伴う困難さ克服への動き

吃音のある生徒は、小学校時代の言語障害通級指導学級で獲得した方途を土台に、自分が発声しやすい言葉に言い換えて発話したり、揶揄や嘲笑の対象とならないよう想定場面から距離を置くなど、様々な困難場面を回避したり、乗り越えたりする方法を獲得して中学校、高校生活を過ごしていることが示された。また、それと同時に、吃音の症状が緩和されている自分を意識したり、他の生徒と同じような発話ができ、友人と同じペースで会話している自分を意識し、喜びや自信を得ていたりすることが見いだされた。これらの場面は、安心できる学級内で起きていることから、小林（2019）の吃音のある児童生徒の困難は、周囲の吃音への理解や対応によっても大きく変わるという主張を支持したことになった。

中学校、高校の教員は、吃音のある生徒の環境調整をどのように図っていくかが問われている。つまりは、吃音のある生徒を取り巻く学級、ホームルーム、学年、学校といった集団を支持的な風土にしていくことが重要である。

## 8 受容の段階

小学校から高等学校までの学校生活で、吃音とそれに伴う困難があり、苦悩の時間も過ごす過程で、寛解に至った状態になり（吃音が完治したわけではないものの）、吃音につ

いて医学的に明確な治療法がないと認識した中で、自己の吃音を受けとめ、受け入れて、森(2020)の指摘する思春期以降の社交不安障害やうつ等の精神科の問題も併発せずに、現在の生活を営んでいる姿が見出せた。つまり、吃音の言語症状の完全な消失には至らなくても、日常生活で支障がない程度に言語症状の重症化が緩和したり頻度が減少したりする自己に気づき、そうした自分を受け入れて前向きに社会生活を営んでいる姿を見出すことができた。

## Ⅶ 本研究の意義と今後の課題

本研究では、吃音のある中学生や高校生が、学校生活の大半の時間を過ごす在籍校での環境因子を視点においたアプローチやそれを行う教員の配慮について把握し、吃音を受容するまでの過程で、在籍校における必要な指導・支援の在り方を明らかにすることを目的とした。研究にあたっては、吃音があり、小学校段階で、通常の学級に在籍し、言語障害通級指導学級・教室(「ことばの教室」等)に通級し、現在、高校を卒業し、大学や専門学校、あるいは職業についており、吃音があることを受容して、社会生活を円滑に送っており、インタビューに協力を得られた成人の視点から分析することによって、吃音を自覚してから受容するまでのプロセスモデルを構築し、専門機関でのリハビリテーションを受けていない中学校、高等学校生徒に、在籍する通常の学級でどのような配慮、指導・支援が必要であるのか、探索的に明らかにした。

本研究は、これまでの吃音のある生徒の、吃音及び吃音に伴う困難さと、教員としての配慮、指導・支援についての結果を支持するとともに、これまで明確にされてこなかった中学校、高校における吃音のある生徒の置かれている実態と、それを踏まえた在籍する学校の教員に求められる配慮事項、指導・支援の在り方について、その具体的な内容を明らかにした。特に、吃音のある当事者ですら、当時予想していなかったこととして、吃音に対して、同学年の生徒から受ける嘲笑、揶揄、侮蔑等、人権侵害の言動は、小学校時代に比べ、中学校、高等学校時代の方が、はるかに当該生徒に心理的なダメージを与えていることが明確になった。その背景には、基本的に吃音や吃音に伴う困難さに関する認識不足があることが示された。そのような状況でありながら、その窮地に際しても学級・ホームルーム担任等教員が、救済の対象とされていない場合がしばしばあることも明らかになった。こうしたことから、①吃音や吃音に伴う困難さに関する中学校、高校の教員の認識を高めること、②吃音や吃音に伴う困難さを認識していてそれを見守り、援助する姿勢であることを当該生徒が認識するアプローチが重要であること、③当該生徒のいる集団全体に吃音や吃音に伴う困難さを啓発する指導を行うこと、④当該生徒が安心して学校生活を送れるような居場所づくりを行うことや、生徒間で支えあえる絆づくりをサポートしていくこと、⑤吃音も特別な教育的支援を要するものとして、特別支援教育コーディネーターを中心に学年、学校全体でサポートしたり、当該生徒のニーズに応じた支援ができるような体制を構築したりすることなど、環境面からの具体的な内容を明らかにしたことに意義があると考えられる。

しかし、本研究には、次のような課題が残されている。まず、本研究では、厳密な範囲での理論的飽和化に達するまで、データの収集と分析を続けることができたかということ



である。そこで、本研究の結果をインタビュー協力者 13 名に説明したところ、インタビュー内容が生成されたプロセスに十分反映されているという評価は得た。さらに、インタビュー協力者以外の 3 名の吃音のある（あった）成人に概念およびカテゴリーの内容を説明したところ、吃音のある児童が、吃音を自覚し、吃音とそれに伴う困難がありながら小学校から高校までの学校生活をおくり、吃音の受容までの状況を十分に描くことが出来ているという評価を得た。本研究ではこれによって、分析の終了を判断した。しかしながら、より精度の高い結果の検証については今後の課題としたい。

また、今回は、中学校、高校の教員としての環境調整面からの配慮や指導・支援を明らかにしたが、今後は、言語障害通級指導学級が全国的にみてもほとんど設置されていない中学校以降の現状を踏まえると、吃音そのものへの自立活動的アプローチも必要であると考える。さらに、この質的に導きだされた結果が、妥当性や信頼性を有するかを、量的研究によって明らかにしていくことも、今後の研究課題としたいと考える。

#### [引用文献・参考文献]

- Chang SE, Zhu DC, et al (2015): White matter neuroanatomical differences in young children who stutter. *Brain* 138: 694-711.
- Chang SE, Angstadt M, et al (2018): Anomalous network architecture of the resting brain in children who stutter. *Journal Fluency Disorders* 55: 46-67.
- Couture, E.G. (2000) *Stuttering: Its nature, diagnosis, and treatment*. Allyn & Bacon, Needham Heights, Massachusetts.
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009) The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 61-71.
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書
- Guitar, B. (2006) *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (3rd ed.). Lippincott Williams & Wilkins, Baltimore, Maryland.
- Guitar B (2019) *Stuttering An Integration Approach to Its Nature and Treatment*, 5th edition. Wolters Kluwer, Philadelphia.
- 橋本雄太 (2013) 吃音者の中学校生活における悩みと課題 日本教育学会大会研究発表要項 72(0), 300-301.
- 原由紀, 小林宏明, 他 (2009) : 吃音臨床に関する実態調査 1次調査・2次調査. 言語聴覚研究 6 : 166-171.
- 樋口幸 (2018) 吃音のある子どもの支援に関する保育者への実態調査と課題 大阪総合保育大学紀要 (13) : 37-50.
- 飯村大智, 石田修 (2018) 吃音のある児童が学校・家庭で周囲に求める対応や支援に関する要望について 音声言語医学 59 巻 4 号 : 318-326
- 菊池良和 (2015) 吃音のことがよくわかる本. 講談社
- 吉良日希 (2019) 吃音と共に生きる, ことば, 293 : 6-7
- Klompas, M. & Ross, E. (2004) Life experiences of people who stutter, and the

- perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29 : 275-305.
- 小林宏明 (2004) 吃音をもつ人への指導・支援の実態と要望に関する調査: 言友会会員を対象として コミュニケーション障害学 21(2), : 88-96
- 小林宏明 (2009) 学齢期吃音の指導・支援—ICFに基づいた評価プログラム—. 学苑社.
- 小林宏明 (2011) 学齢期吃音に対する多面的・包括的アプローチ. わが国への適応を視野に入れて. 特殊教育学研究 49 : 305-315.
- 小林宏明 (2014) 学齢期吃音の指導・支援 ICFに基づいたアセスメントプログラム 改訂第2版. 学苑社, 東京
- 小林宏明 (2019) イラストでわかる子どもの吃音サポートガイド 一人ひとりのニーズに対応する環境調整と合理的配慮. 合同出版, 東京
- 小林宏明 (2020) 吃音のある学齢児の指導(訓練)・支援 子どものこころと脳の発達 11(1), 48-54.
- 久保山茂樹, 牧野泰美, 他 (2017) 平成28年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 横須賀.
- Manning, W.H. (2010) *Clinical decision making in fluency disorders* (3rd ed.). Delmar, Cengage Learning, Clifton Park, New York.
- 水町俊郎・伊藤伸二 (2005) 治すことにこだわらない, 吃音とのつき合い方. ナカニシヤ出版.
- 餅田亜希子, 内藤麻子, 他 (2019) 地域における保育士・教員向けの吃音研修会の取り組み. その教育・社会的意義の検討. 第7回日本吃音・流暢性障害学会プログラム・抄録集 81.
- 文部科学省 (2003) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議. 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). LD研究, 12, 65-85.
- 文部科学省. (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) <[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)> (2021年8月5日)
- 文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (平成30年度) [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00001.htm) (2021年8月5日)
- 森浩一 (2020) 吃音(どもり)の評価と対応 日本耳鼻咽喉科学会会報 123巻9号 : 1153-1160
- Murphy B, Quesal B, et al (2013): *Minimizing Bullying for Children Who Stutter. Stuttering Therapy Resources*, McKinney.
- 内藤麻子, 餅田亜希子, 他 (2019) 通常学級で行う「吃音授業」の取り組み. 第7回日本吃音・流暢性障害学会プログラム・抄録集 65
- 滑川典宏 (研究代表者) (2020) 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研究成果報告書 <[www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/4446](http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/4446)> (2021年8月5日)
- 大橋佳子. (2001) 学齢期吃音児の治療教育. 日本聴能言語士協会講習会実行委員会 (編). 吃音 (アドバンスコース コミュニケーション障害の臨床) : 85-122.

- Ramig, P.R. & Dodge, D. (2005) *The child and adolescent stuttering treatment and activity resource guide*. Delmar, Cengage Learning, Clifton Park, New York.
- Van Riper, C. (1982) *The nature of stuttering* (2nd ed.). Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. (Van Riper, C. (1982) *The nature of stuttering. Second edition*. Illinois, Waveland Press)
- Yairi, E. & Seery, C.H. (2010) *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Zebrowski, P.M. & Kelly, E.M. (2002) *Manual of stuttering intervention*. Singular-Thomson Learning, Clifton Park, New York.

(2023.8.7 受稿, 2023.1.26 受理)

〔抄 録〕

全国的に中学校の言語障害通級指導学級の設置数が一桁台で非常に少ないため、学校生活の大半の時間を過ごす中学校、高校に在籍する吃音のある生徒への環境調整面からの、在籍校の教員としての配慮、指導・支援の在り方を探索的に捉えるため、小児期発症の流暢性障害（吃音）のあった成人13名を対象として、高校までの学校生活における困難さやサポートの有無やその実際、吃音の受容までのプロセスをインタビューした。インタビューの内容を逐語に起こし、M-GTA（修正版グランデッドセオリーアプローチ）を用いて分析し、吃音の自覚から受容に至るプロセスモデルを構築し、必要とされる配慮、指導・支援の在り方を明らかにした。その結果、小学校段階よりも中学校、高校で吃音があることによる同学年生徒からの無理解、偏見からくる嘲笑、侮蔑、揶揄等で、心理的なダメージを受けていることが明らかになった。それを踏まえ、中学校、高校の教員は、①吃音に関する理解や認識を高めること、②吃音のある生徒を見守り、援助するアプローチすること、③生徒集団に吃音の理解認識の理解啓発を図ること、④当該生徒の居場所づくりを行い、絆づくりをサポートすること、⑤特別支援教育コーディネーターを中心に学校としての支援体制を構築することの必要性が明らかになった。

〔論 説〕

## 認知意味論のカテゴリー観と意味変化 (4)

### —意味変化の普遍性—

松 本 理一郎

#### 1 初めに

今回は、主に、イタリック語派の主要言語に用いられている同一起源で、「同一性」を表す語を分析・検討する。この語は、フランス語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語のそれぞれに *même*, *mismo*, *medésimo*, *mesmo* として現れる。

この語の成り立ちは、かなり複雑である。この「同じ」を意味する語は、俗ラテン語の「まさに同じ」を意味する *\*medipsimu*, *\*metipsimus*, *\*met ipsimus* に遡る。これ自体が、「同じ」を表す *medipse*, *metipse* の強調形ないし最上級である。この語は、ラテン語で「真正銘の本人」を表す代名詞 *ipse* に、代名詞に付加される強調語尾 *-met* が付加されたものである<sup>(i)</sup>。

C.T.Lewis の *Elementary Latin Dictionary* によれば、*ipse* には、指示代名詞と名詞としての用法がある。前者が、卓越や強意を表して、「正に当の本人が、まさしく彼が；紛れもなく彼も；彼さえも」という意味を、後者は「卓越した人物；自発的に；他と無関係に；単独で；(数詞の前で) 丁度」などの意味を表す。

俗ラテン語の *ipse* 自体は、インドヨーロッパ祖語の語幹 *\*ya* と *\*suya* に遡る。前者は、英語に定着している *identity* や *item* に繋がる語根で、後者は、英語に定着しているロマンス系の語としては *suicide* の *sui* につながる語根である<sup>(ii)</sup>。

#### 2 英語との関係

英語には、第一回目に分析、記述した語根 *sem-* に由来する *same* が定着して、今回取り上げる語は流入していない。しかしフランス語からは、翻訳借用など通じて、様々な影響があったことは、当然考えられる。例えば、OED は、*same* の形容詞の 1 の *f* の用法で、現在は廃用となっているものについて *perhaps a Gallicism* と注記している。これは、前置詞 *of* を伴う構文で、初出は、1692年で、最後の例は、1771-2年となっている。このように、フランス語からの様々な影響が考えられるが、本論考では、それは取り上げないことにする。

(i) *ego* の強調形は *egomet* となる。与格、対格、奪格は、それぞれ *mihimet* = *mihipte*, *mepte*, *memet* となる。

(ii) ゲルマン系の語としては、*self* と関連する。

### 3 フランス語 même

この節では、現代フランス語の même を記述・分析をする。既に見た通り、ラテン語段階で生じていた意味の分化が、現代フランス語にも見られるが、これが、遍くラテン語の名残であると単純に捉えることは無理であろう。しかし、その影響関係は、他の言語との関係を含め複雑であろうし、本稿では、その分析は詳らかにすることは、到底果たせないことを、予め明らかにしておく。

利用した辞書とその略称は、以下の通りである。小学館ロベール仏和大辞典（小ロ仏）、白水社仏和辞典（白仏大）、白水社ラルース仏和辞典（白ラ仏）、The Oxford-Hachette French Dictionary（OHF）、Collins Robert French Dictionary（CRF）

OHF は、現代英語 same の訳語のかなり多くを、現代フランス語 même を用いている。そうでない場合は、pareil「同じような」が4例、autant = as much, as many「同じくらい」が4例、as, like と同じような意味を表す comme が9例、「変わらないこと」を changer「変わる」の否定で表している例が2例あり、égal の例が1例で、残り36例には même が用いられている。このことから現代フランス語では、「同じ」を表す基本的語彙は、même といえよう。

先ずは、名詞の前に置かれる用法である。

- (1) en même temps (at the same time) OHF
- (2) avoir le même âge/la même forme (to be the same age/shape) CRF
- (3) C'est toujours la même chose<sup>(iii)</sup>. (It's always the same.) OHF
- (4) Tu dis toujours la même chose. (That's what you always say.) 同上
- (5) être de la même grandeur/taille (to be the same size) OHF

英文法でいうところの補語の性、数は、主語と一致する。

- (6) Le résultat était le même. (The result was the same.) OHF
  - (7) Les gens sont partout les mêmes. (People are the same everywhere.) 同上
- 「Aと同じB」は、même A que B となる。

- (8) Elle porte la même robe qu'hier/que sa sœur. (She's wearing the same dress as yesterday/as her sister.) OHF
- (9) Ils ont la même voiture que nous. (They have the same car as we have/as us. CRF
- (10) J'étais dans la même class/grade que lui. (I was in the same class/grade as him.) OHF
- (11) La moquette était de la même couleur que le mur. (The carpet was the same colour as the wall.) CRF
- (12) les mêmes livres que ... (the same books as/that ...)<sup>(iv)</sup> 同上

次は、名詞、代名詞の後に置かれる用法である。「まさにその、ほかならぬ」などの意味を表す。これは、ラテン語と共通である。

(iii) 現代フランス語では、名詞 chose が必要である。現代英語では、名詞 thing は不要である。

(iv) 同種の場合は as、同一物の場合は that と区別する考え方もあった。

- (13) Il est la perfection/la ponctualité même. (He's perfection/punctuality itself.) OHF
- (14) Il est la générosité/gentillesse même. (He is generosity/kindness itself. He is the (very) soul of generosity/kindness.) CRF
- (15) Il est la méchanceté/bêtise même. (He's wickedness/stupidity itself.) 同上
- (16) le jour même où … (the very same day that …)<sup>(v)</sup> OHF
- (17) à l'heure même où …, au moment même où … (at the very moment when …) 同上
- (18) la grande maison, celle-là même que vous avez visitée (the big house, the very one you visited/precisely the one you visited) CRF
- (19) C'est l'endroit même du meurtre. (This is the very place where the murder took place.)<sup>(vi)</sup> OHF

次にあげるのは、これまたラテン語に遡る用法で、人称代名詞の後に置かれ、本人自らを強調するもので、「…自身」を表す：moi-même (myself), toi-même (yourself), lui-même (himself), elle-même (herself), nous-mêmes (ourselves), vous-même (yourself), vous-mêmes (yourselves), eux/elles-mêmes (themselves)

以下は、主語を強調している例である。

- (20) Je l'ai fait moi-même. (I did it myself.) OHF
- (21) Ce qui s'est passé, tu l'as vu toi-même. (You yourself saw what happened. / You saw with your own eyes what happened.) 同上
- (22) Il me l'a dit lui-même. (He told me himself.) 同上
- (23) L'as-tu fait toi-même? (Did you do it yourself.) 同上
- (24) C'est lui-même qui l'a dit. / Il l'a dit lui-même. (He said it himself. / He himself said it.) CRF
- (25) Elle a décidé elle-même. (She decided herself.) OHF
- (26) Elle fait ses habits elle-même. (She makes her own clothes. / She makes her clothes herself.) CRF
- (27) On est soi-même conscient de ses propres erreurs. (One is aware (oneself) of one's own mistakes.) 同上
- (28) Le directeur soi-même était là. (The manager himself was there.) OHF
- (29) Nous avons décidé de les former nous-mêmes. (We have decided to train them ourselves.) 同上
- (30) Nous devons y aller nous-mêmes. (We must go there ourselves.) CRF
- (31) Vous me l'avez dit vous-même. (You told me yourself.) OHF
- (32) Vous avez décidé vous-même de partir. (You decided yourself to go away.) 同上

(v) イタリアック語派からの借用語である very の原義は「まことの、本当の」という意味である。

(vi) 以上の例で、修飾するのが、名詞なので、même は、形容詞となるが、この後ふれるように、副詞を修飾する場合は、副詞となる。

- (33) Ils me l'ont dit eux-mêmes. (They decided themselves. /They made the decision themselves.) 同上

以下は、前置詞の目的語になった例である。

- (34) J'exclus pour moi-même un déplacement à l'étranger. (Personally I have no intention of going abroad.) OHF  
(35) faire qch de soi-même (to do sth on one's own initiative/off one's own bat) CRF  
(36) s'apitoyer sur soi-même (to feel sorry for oneself) 同上  
(37) Tu n'as aucune confiance en toi-même. (You have no confidence in yourself.) 同上

英語の in itself に当たるのが en lui-même などである。

- (38) L'objet n'a pas de valeur en lui-même. (The object has no value in itself.) OHF  
(39) Le livre constitue en lui-même une introduction à l'apiculture. (The book in itself is an introduction to bee-keeping.) 同上  
(40) Ma bague n'a pas de valeur en elle-même. (My ring has no value in itself.) 同上  
(41) En elle-même l'idée est simple. (The idea in itself is simple. /The idea is simple enough in itself.) 同上

英語の by oneself に相当するのが par soi-même や d'elle-même である。

- (42) faire qch (par) soi-même (to do sth (by) oneself.) CRF  
(43) Nous cherchons par nous-mêmes. (We're looking ourselves..) OHF  
(44) Les taches sont parties d'elles-mêmes. (The stains came out by themselves.) 同上

最後に、電話の会話などで、「本人です」という意味で使われる。

- (45) C'est Monsieur Henri Charrier à l'appareil? — Lui-même. ((電話で) アンリ・シャリエさんでしょうか?—そうです。) 小口仏  
(46) Monsieur X, je crois? — Lui-même. (確か X さんですね。そうです。) 白仏大  
次は、副詞としての用法である。先ずは「…でさえも、…すら; …であっても、さらに」という意味になる場合である<sup>(vii)</sup>。これもラテン語の ipse にある。  
(47) Ils sont tous sortis, même les enfants. (They are all out, even the children.) CRF  
(48) Je ne m'en souviens même plus. (I can't even remember.) OHF  
(49) Il n'a même pas/pas même de quoi écrire. (He hasn't even got anything to

---

(vii) 英語の equal に連なる語については二回目で論じた。その起源であるラテン語の aequalis には、恐らく天秤での計測から「水平な」が「等価の」という意味を生み出したとも考えられる。「同じく」という意味から「さえ」という譲歩の意味への変化は、ラテン語 ipse にもある。現代ドイツ語の eben には「水平な」という意味はあるが、譲歩の意味はない。一方、英語には、「平坦な」という意味も、譲歩の意味もある。前者は、古英語より、後者は中英語からあり、後者はラテン語からのなぞりとも考えられよう。



write with.) CRF

(50) On peut même ajouter. (One might even add.) OHF

(51) Il est intéressant et même amusant. (He's interesting and amusing too/ besides.) CRF

時間, 空間を強調して「まさに, ほかならぬ」という意味になる<sup>(viii)</sup>。

(52) aujourd'hui même (this very day) CRF

(53) C'est alors même qu'elle arriva. (She arrived at that very moment.) OHF

(54) ici même (in this very place/on this very spot) CRF

(55) C'est ice même que je l'ai rencontré. (I met him at this very place.) OHF

(56) C'est celui-là même qui … . (He's the very one who … .) CRF

時間, 空間の接触を表し「同時に, 直接に」という意味に換喩的に拡張される。

(57) boire à même la bouteille (to drink (straight) from the bottle) CRF

(58) coucher à même le sol (to lie on the bare ground) 同上

(59) à même la peau (next to the skin) 同上

接触しているものが, 行為の場合, 「…することができる」という意味になる<sup>(ix)</sup>。

(60) être à même de faire (to be able/to be in a position to do) CRF

(61) Je ne suis pas à même de juger. (I'm in no position to judge.) 同上

同様の行為を, 別な主体が行う場合, 英語では too や also を用いる。慣用表現で, so を使う倒置表現もある。これらにも de même が対応する。

(62) Vous le détestez? Moi de même. (You hate him? So do I. /I do too. /Me too. / Same here.) CRF

(63) Vous partez? Nous de même. (Are you leaving? So are we.) OHF

(64) Il a refuse de venir et sa sœur de même. (He reused to come and so did his sister.) 同上

英語では, 接続詞 as などを使用する場合にも, de même que が相当する。

(65) de même qu'il nous a dit que … (just as he told us that …) CRF

(66) De que la première entreprise a fait faillite, la seconde n'a pas duré très long temps. (Just as the first business went bankrupt, the second one didn't last very long either.) OHF

(67) Le prix de l'essence de même que celui du tabac a augmenté de 10%. (The price of petrol/gas, as well as that of tobacco, has risen by 10%) 同上

以下は, 不定代名詞としての用法である。定冠詞 le, la, les を伴う。英語では (the) same などに当たる。

(68) J'ai le même. (I've got the same one.) OHF

(69) Elle est bien toujours la même. (She's just the same as ever.) CRF

(70) Ce n'est pas le même. (It's not the same (one)). 同上

(viii) 日本語の「まことに」の「まこと」は, 「純粋さ, 完全さ」を表す「ま」に「こと」が加えられてもので, 「まさに」や「まさしく」とも関連があろう。

(ix) 英語の be equal to … や be in a position to do … も同様の比喩的拡張であろう。

- (71) les mêmes, trois heures plus tard (the same scene, three hours later 同上  
以下は, que や qui が続く例である。
- (72) Le groupe est le même qu'en 1980. (The group is the same as it was in 1980.)  
OHF
- (73) La réaction n'a pas été la même qu'à Paris. (The reaction was not the same  
as in Paris.) CRF
- (74) La loi est la même qu'en France. (The law is the same as it is in France.)  
OHF
- (75) C'est le même que j'ai revu plus tard. (It was the same man that I saw later  
on.) CRF
- (76) Smirnov, le même que l'on soupçonne aujourd'hui. (Smirnov, the same person  
suspected today) OHF
- (77) Le système sera le même que celui de mon vieil ordinateur. (The system will  
be the same as the one on my old computer/as that on my old computer.) 同  
上
- (78) La qualité sera la même que celle de ... . (The quality will be the same as  
that of ... .) 同上
- (79) Ce sac est le même que celui de Pierre. (This bag is the same as Pierre's.) 同上
- (80) Ce sont les mêmes qui disaient. (These are the same people who said.) 同上
- (81) Ce sont toujours les mêmes qui sont punis. (It's always the same ones who  
get punished.) 同上
- (82) Ce sont toujours les mêmes qui se font prendre. (It's always the same ones  
who catch it.) CRF
- (83) Ce sont toujours les mêmes qui sont punis. (It's always the same ones who  
get punished.) OHF
- (84) Ce sont toujours les mêmes qui se font prendre. (It's always the same ones  
who catch it.) CRF

最後に, 慣用句的表現を取り上げる<sup>(x)</sup>。

英語の even if ... 「たとえ...であるにせよ」に当たるのが même si である。この場合, same ではなく, 既に「同一の」意味で取り上げた even と if に当たるフランス語の si の組み合わせである。

(85) Même si je prends un taxi, je serai en retard. (タクシーに乗ったところで間に  
合わないだろう。) 小口仏

(86) Même s'il ne venait pas ... . (たとえ彼が来なくとも ... .) 白仏大

慣用句 all the same ... 「...にもかかわらず」にほぼ相当するのが tout de même である。tout と même が, それぞれ all と same に対応する。tout de ではなく, 代わりに quand が使われることも多い。以下は, 日本語の「(それは) とにかく, ともかく」に相当する

---

(x) ノルマンコンテスト以降, 征服者のフランス語が200年以上公用語になるという歴史的要因や外国語としての受容やその他の色々な要因が複雑に絡み合って英語とフランス語の影響関係は, 根深い。

用法である。

- (87) Il est quand même honnête. ((人は何というか知らないが,) 彼は正直者だ。) 白仏大
- (88) C'est tout de même/Quand même agaçant. (All the same it is annoying. /It's really most annoying.) CRF
- (89) Travaillon ensemble. Ce serait quand même plus gai. (いっしょに仕事しましょう。ともかくその方が愉快でしょう。) 白仏大
- (90) Je le ferai quand même. ((何があるか知らないが,) とにかくそうしよう。) 白仏大
- (91) Il exagère tout de même! (Really, he's going too far.) CRF
- (92) Il a réussi tout de même à s'échapper. (彼はとにかく逃げおおせた。) 小口仏
- (93) Il a tout de même réussi à s'échapper. (He managed to escape, nevertheless/all the same.) CRF
- (94) tout de même/quand même il aurait pu nous prévenir (all the same/even so he might have warned us.) CRF
- (95) Quand (bien) même il me l'aurait dit, je ne m'en souviens plus. (たとえ彼が私にそう言ったとしても私はもう覚えていない。) 白仏大
- (96) Vous devez vous soumettre à ses directives quand bien même vous ne les approuveriez pas. (たとえ賛成できない時があっても彼の指示に従わねばならない。) 小口仏

口語的用法で、「(憤慨・強調して) 全く、本当に」などの意味も表す。

- (97) Tu ne comprends pas ça? Enfin, c'est simple, quand même. (こんなことも分からないのかい。だってごく簡単なことだよ。) 小口仏
- (98) Tu aurais bien pu m'écrire, quand même!<sup>(xi)</sup> 白仏大

merci との慣用句もある。

- (99) Merci quand même. (Thanks all the same. /just the same.) CRF

#### 4 スペイン語 mismo/misma

この節では、現代スペイン語の mismo/misma を分析する。英語への影響は、フランス語ほど大きくはないが、同じイタリック語派であるフランス語との類似、差異は興味深い。

利用した辞書とその略号は以下のとおりである：Collins Spanish Dictionary (CSD), Larousse Gran Diccionario Español Inglés English Spanish 'LES), 小学館西和中辞典 (小西和), 研究社新スペイン語辞典 (研スベ)

CSD も LES いずれも、英語の same のスペイン語の対応語として mismo/misma (以下では mismo/a と略す) を、ほとんどの用例であげている。ごく僅かな例外は、英語の equal と identical とそれぞれ同語源の igual と idéntico/idéntica である。

---

(xi) 白仏大は、quand même を、間投詞としている。

フランス語の用例の順を、ほぼ踏襲する形で以下にあげる。先ずは形容詞である。

- (100) dos fotografías diferentes del mismo hombre (two different photographs of the same man) CSD
- (101) Tom y él tenían exactamente la misma edad. (He and Tom were exactly the same age.) 同上
- (102) al mismo tiempo/a un mismo tiempo (at the same time) LES
- (103) del mismo modo (in the same way) 同上
- (104) de la misma manera (likewise, also) 同上
- 「Aと同じB」は、mismo/ma A que Bとなる。
- (105) La moqueta era del mismo color que la pared. (The carpet was the same color as the wall.) CSD
- (106) Lleva la misma falda que ayer. (She's wearing the same skirt as yesterday.) 同上
- (107) Tengo el mismo dinero que tú. (I've got the same amount of money as you.) 同上
- (108) Es el mismo que nos alquilaron el año pasado. (It's the same one they rented us last year.) 同上
- (109) Tiene el mismo pelo que su padre (His hair's the same as his father's.) 同上
- (110) ¿Y qué edad tienes tú? — La misma que él. (And how old are you? — I'm the same age as him.) 同上

以下は、名詞の後にしばしば置かれ、それを強調する用法である。

- (111) Es la vanidad misma. (He is vanity itself.) LES
- (112) Ana es la generosidad misma. (Ana is generosity itself.) CSD
- (113) Es la bondad misma<sup>(xii)</sup>. (He is kindness itself.) LES
- (114) Estuvo el mismo ministro. (The minister himself was there.) CSD
- (115) Ocurrió en la ciudad misma. (It happened in the city itself.) LES
- (116) El mismo presidente se levantó<sup>(xiii)</sup>. (The president himself stood up.) 同上
- (117) ¿Cuál quieres? — Ese mismo. (Which one do you want? — That one there.) CSD
- (118) Esto mismo decías tú. (That's just what you said.) LED
- (119) ¡Es un canalla! — Eso mismo pienso yo. (He's a swine! — My thoughts exactly.) CSD
- (120) en ese mismo momento (at that very moment) 同上
- (121) Viven en el mismo centro de Córdoba. (They live right in the center of Córdoba.) 同上

「…でさえ」という意味も表す。

- (122) Sus mismos hermanos le odiaban. (His own/very brothers hated him. /Even

---

(xii) LESのitselfにはEs la bondad personificada. という言い換えも載っている。

(xiii) 動詞自体は、再帰動詞のlevantarseである。

his brothers hated him.) LES

- (123) Era pobre y por eso mismo su ascenso tiene más mérito. (He was poor and for that very reason his promotion is all the more commendable.) CSD

フランス語では、副詞扱いの *même* を伴う *à même* で表現される空間的同一性が、スペイン語では、形容詞 *mismo* によって表される。

- (124) en el mismo suelo (on the bare floor) LES

動詞形で主語の人称がわかるスペイン語では、人称代名詞は、表現されないことが多いが、フランス語同様、*yo mismo* (私自身) *ellos mismos* (彼ら自身) 人のように人称代名詞を強調する用法もある。

- (125) Yo mismo lo vi. (I saw it myself.) CSD

- (126) Ni ella misma lo sabe. (She doesn't even know herself.) 同上

- (127) Ella misma se hace los vestidos. (She makes her own dresses.) 同上

以下は、前置詞 *a*, *por*, *con* の目的語となった例である。この場合も主語は、明示されないことが多い。

- (128) perjudicarse a si mismo. (to harm oneself) CSD

- (129) Lo hizo por si mismo. (He did it by himself.) 同上

- (130) Habla consigo mismo<sup>(xiv)</sup>. (He was talking to himself.) 同上

- (131) Te contradices a ti mismo. (君の話は矛盾している。) 小西和

以下は、副詞としての用法である。

- (132) delante mismo de la casa (right in front of the house) CSD

- (133) ¿Dónde lo pongo? — Aquí mismo. (Where shall I put it? — Right here.) 同上

- (134) Aquí mismo acampamos el año pasado. (This is the exact spot where we camped last year.) 同上

- (135) En la capital mismo hay barrios de chabolas. (Even in the capital there are shanty towns.) 同上

- (136) ahora mismo (right away/right now) 同上

- (137) Ahora mismo acabode hablar con él. (I've just been talking to him. /I was talking to him only a moment ago.) 同上

時間に関する意味は、ラテン語同様、換喩的に広がり呈する。既に分析した *only* などの言い換えに注目すべきであろう。

- (138) ayer mismo (only yesterday) CSD

- (139) He llegado hoy mismo. (I just arrived today.) 同上

- (140) Me dijo que me contestarían hoy mismo. (He told me they'd give me an answer today.) 同上

- (141) Llegará mañana mismo. (He's arriving tomorrow, no less.) 同上

- (142) Saldré mañana mismo. (I shall leave (as early as) tomorrow. LES

---

(xiv) *consigo* は、前置詞 *con* と廃用になった *sig* の結合形である。*sig* 自体は、ラテン語の三人称再帰代名詞 *sui* の奪格 *se* とラテン語の前置詞 *cum* (この語自体 *con* の起源) との組み合わせで、*cum* が二重に使われている。

(143) Me contestarán mañana mismo. (They'll give me an answer tomorrow.) CSD  
フランス語同様、不定冠詞が前置され「同一人物、同一物」を表す。

(144) Este chico y el que vi ayer son el mismo. (This boy and the one I saw yesterday are one and the same.) LES

(145) ¿Es usted la señorita Sánchez? - ¡La misma! (Are you miss Sánchez? — I am indeed! CSD

(146) ¿El Sr. Smith? — ¡El mismo! (Mr Smith? — The very same!) 同上

(147) ¿Qué desea de beber? — Lo mismo (de antes), por favor. (What would you like to drink? — (The) same again, please.) 同上

(148) Los políticos siempre dicen lo mismo. (Politicians always say the same (thing). 同上

(149) Hizo lo mismo que ayer. (He did the same as yesterday.) 同上

(150) Son unos canallas. — Lo mismo digo yo. (They're swine. — That's exactly what I say.) 同上

(151) Nos contó lo mismo de siempre. (She told us the usual story.) 同上

(152) Es lo mismo. (It's all the same. /It's the same thing. /It makes no difference.)  
LES

(153) Eso viene a ser lo mismo. (That amounts to/comes to the same thing.) 同上

(154) lo mismo con ... (just like.../the same goes for ...) 同上

(155) Lo mismo da. (It doesn't matter. /It's all the same. /It makes no difference.)  
同上

(156) Me da lo mismo. /Lo mismo me da. (I don't mind. /It's all the same to me.)  
CSD

(157) Da lo mismo que vengas hoy o mañana. (It doesn't matter whether you come today or tomorrow.) 同上

以下は、英語では、as や like など表現される。

(158) lo mismo que ... (the same as .../just like ...) LES

(159) en Europa, lo mismo que en América (in Europe, (just) as in America) CSD

(160) Lo mismo que usted es médico yo soy ingeniero. (Just as you are a doctor, so I am an engineer.) 同上

(161) Suspendí el examen, lo mismo que Íñigo. (I failed the exam, just like Íñigo.)  
同上

(162) Nos divertimos lo mismo que si hubiéramos ido al baile. (We had just as good a time as if we had gone to the dance.) 同上

フランス語では、副詞扱いの même を伴う de même が表す累加の表現で、スペイン語は、不定代名詞が用いられる。

(163) Eres un sinvergüenza. — Lo mismo te digo. (You're completely shameless. —You, too. /So you are. CSD

(164) ¡Enhorabuena! — Lo mismo digo. (Congratulations! — Likewise. /The same to you.) 同上

- (165) lo mismo si … que si (it makes no difference whether … or whether) LES  
(166) por lo mismo que … (for that very reason that …) 同上  
(167) Le multaron por lo mismo que a mi. (She got fined for the same thing as me.) CSD  
(168) No es inteligente y por lo mismo tiene que estudiar el doble. (He's not clever, which is exactly he has to study twice as hard.) 同上

## 5 イタリア語 medesimo/medesima と stesso/stessa

この節では、現代イタリア語の medesimo/medesima と stesso/stessa (以下、それぞれ medesimo/a, stesso/a と略す) を見ていく。現代フランス語、現代スペイン語と比較しながら記述する。主に使用した辞書とその略号は以下である: Collins Italian Dictionary (CID), Oxford Paravia Italian Dictionary (OPI), 小学館伊和中辞典 (小伊和)

いずれの辞書も大型のものでないの、フランス語ほど細かい記述がなされているわけではないが、フランス語のそれに倣った形で記述を行う。CID は、same の訳語として、medesimo/a, だけでなく stesso/a をあげている。この語も、medesima/a 同様、ipse が語中にあり、ラテン語の istum ipsum の目的格 iste ipse から生じているので、併せて記述する。頻度は、stesso/aの方が、はるかに高いが、même と mismo の関係で、こちらを先に記述する。

CID は、medesimo の項で、言い換えとして identico と uguale をあげている。後者については、既出であるが、前者については、今後取り上げる。

先ずは、medesimo/a の形容詞としての用法である。

- (169) Abbiamo visto il medesimo film. (We saw the same film.) OPI  
(170) Mi ha detto le medesime cose. (He said the same thing to me.) CID  
(171) essere del medesimo avviso (to be of like mind) OPI  
(172) Sono della medesima taglia. (They are the same size.) CID  
(173) Il risultato era il medesimo. (The result was the same.) OPI

「A と同じ B」は、medesimo/a A que B となる。

- (174) Sono proprio le medesime parole che ho detto. (These are my very same words.) OPI

強調する名詞の後に置かれ強調する。

- (175) È la virtù medesima. (彼はまさに徳そのものである。) 小伊和  
(176) oggi medesimo (まさに今日) 同上  
(177) Verrà il re medesimo. (The king will be there in person.) OPI

以下は、名詞を強調して「まさに、まさしくその」などの意味を表す用法である。

- (178) Arrivò il medesimo giorno in cui lo dovevo partire. (He arrived the very day I was due to leave.) CID  
(179) Le regole medesime del gioco impongono ciò. (The very rules of the game require this.) 同上

以下は、人称代名詞の後に置かれ、それを強調する用法である。

(180) io medesimo (私自身) 小伊和

代名詞として、「同一人物」, 「同一物」を表す。

(181) Tutti dissero il medesimo. (Everybody said the same thing.) OPI

ここからは, medesimo より多く使われる stesso/a を見ていく。まずは, 形容詞の用法である。

(182) Aveva lo stesso vestito. (She had the same dress.) CID

(183) Abbiamo gli stessi gusti. (We have the same tastes.) 同上

(184) È la stessa identica cosa<sup>(xv)</sup>. (It's exactly the same thing.) OPI

(185) È sempre la stessa storia con te! (It's always the same with you!) 同上

(186) Ero nella sua stessa classe. (I was in the same class as him.) 同上

(187) essere della stessa grandezza/dimensione (to be the same size) 同上

「A と同じ B」は stesso/a A che B 又は stesso/a A di B となる。

(188) Porta lo stesso abito di ieri, di sua di sorella. (She's wearing the same dress as yesterday, as her sister.) OPI

(189) Il gruppo è lo stesso del 1980. (The group is the same as it was in 1980.) 同上

(190) La legge è la stessa che vige in Spagna. (The law is the same as it is in Spain.) 同上

(191) È lo stesso che abbiamo visto ieri? (Is it the same one we saw yesterday?) 同上

(192) Il sistema sarà lo stesso del mio Vecchio computer. (The system will be the same as the one on my old computer. 同上

(193) La qualità sarà la stessa dell'altro prodotto. (The quality will be the same as that of the other product. 同上

以下は, 「正確なところ, ピッタリの」などの意味を表す用例である。OPI は, 次であげる用法と区別しているが, その違いは, かなり微妙である。

(194) quella sera stessa (that very night) OPI

(195) in quello stesso istante (at that very moment) CID

(196) quello stesso giorno (the very same day) 同上

(197) il giorno stesso in cui … (the very same day that …) OPI

(198) nel momento in cui … (at the very moment when …) 同上

以下は, 名詞を強調して。「まさにその, 他ならぬ」などの意味を表す。

(199) È l'intelligenza stessa. (He is intelligence itself.) OPI

(200) Eliza stessa (Eliza herself) 同上

(201) È venuto il ministro stesso ad inaugurarla. (The minister himself came to inaugurate it.) CID

(202) Il presidente stesso ha assistito alla cerimonia. (The president himself attended the ceremony.) OPI

---

(xv) identica を加え, さらに強調している



(203) oggi stesso (this very day/today) 同上

(204) le fondamenta stesse della società (the very foundations of society) OPI

以下は CID が proprio という言い換えで、別の項目を立てている用法である。

(205) L'ho visto con i miei stessi occhi. (I saw it with my own eyes.) CID

(206) nel tuo stesso interesse (in your own interest) OPI

(207) L'ha fatto con le sue stesse mani. (He made it by his very own hands.) 同上  
やはり、「さへも」という譲歩の意味を表す。

(208) Il medico stesso lo sconsiglia. (Even the doctor/The doctor himself advises against it.) CID

(209) Gli amici stessi non lo sopportano più. (Not even his friends can stand him any more.) OPI

(210) Gli esperti stessi riconoscono che … . (Even the experts recognize that … .)  
同上

人称代名詞の後に置いて、「…自身, …自ら」などの意味を表す。以下に主語を強調する結合例を示す: io stesso (I myself), tu stesso (you yourself), lui/egli stesso (he himself), lei/ella stessa (she herself), esso stesso/essa stessa (it itself), noi stessi/stesse (we ourselves), voi stessi/stesse (you yourselves), loro stessi/stesse, essi stessi, esse stesse (they themselves)

(211) L'ho visto io stesso. (I saw him myself.) CID

(212) Voi stessi sapete bene che … . (You (yourselves) know very well that … .)  
同上

(213) Ama solo se stesso<sup>(xvi)</sup>. (He only loves himself.) 同上

以下は、英語の in itself に相当する。

(214) Di per sé stesso non ha un gran valore. (It's not worth a lot in itself.) CID

以下は、副詞的用法である。言い換えに la stessa cosa をあげている項目は、まだ名詞的にもとらえられる。その訳語に all the same/just the same を載せている。

(215) Fa/È lo stesso. (It's all the same to me. /It makes no difference to me.) OPI

(216) Lo stesso vale per lui. (The same goes for him.) 同上

同様の行為を、別な主体が行う場合も lo stesso が使われる。

(217) Si è rifiutato di venire e sua sorella (ha fatto) lo stesso. (He refused to come and so did his sister.) OPI

以下は、完全に副詞的な用法である。

(218) grazie lo stesso (thanks anyway/thanks all the same) OPI

(219) Ti amo lo stesso. (I love you just the same.) 同上

(220) Parto lo stesso. (I'm going all the same.) CID

(221) Gli ho proibito di telefonarmi, ma lui lo ha fatto lo stesso. (I forbade him to call me but he did it anyway.) OPI

---

(xvi) 目的語となる場合、形が異なる。

- (222) Anche se non mi vogliono, ci andrò lo stesso. (They don't want me, but I'll go all the same.) 同上

## 6 ポルトガル語 mesmo/mesma

この節では、現代ポルトガル語の mesmo/mesma (以下 mesmo/a と略す) を既に見た3言語の同根語と比べる。使用する辞書とその略称は、以下である: Dicionário de Português — Inglês (DPI), Webster's Dicionário inglês — Português (DIP), Dicionário da Língua Portuguesa (DLP), Collins English-Portuguese Português - Inglês Dictionary (CPD), 白水社現代ポルトガル辞典 (白ボ), 小学館現代日葡辞典 (小日葡)

DPI は、最初に、品詞別に、英語の訳語を次のように記している。代名詞 (same, like, equal, identical;self), 形容詞 (same, equal, identical), 副詞 (yet, even), 男性名詞 (the same thing)

スペイン語の分析にほぼ倣う形で、以下に用例を示す。最初は、形容詞の例である。

- (223) o mesmo nome (同じ名前) 小日葡

- (224) dizer muitas vezes a mesma coisa (同じことを何度も言う) 同上

- (225) ser da mesma laia/ser farinha do mesmo saco (同じ穴の貉) 同上

これは、第一回目で取り上げた諺とは異なるが、同じような意味を表す。直訳すると、それぞれ「同じ種類からなる/同じ袋の穀物である」である。

- (226) comer da mesma panela (同じ釜の飯を食う) 小日葡

- (227) ao mesmo tempo (at the same time) DPI

- (228) do mesmo modo (in the same way) 同上

- (229) Não é a mesma coisa. (It is not the same thing.) 同上

「A と同じ B」は、mesmo/a A que B となる。

- (230) Ele tem o mesmo gosto que eu. (彼は私と同じ趣味を持っている。) 白ボ

以下は「同類の、類似の」という意味の用例である。

- (231) casas com a mesma forma (同じ形の家) 小日葡

- (232) repetir o mesmo erro (同じまちがいをくり返す) 同上

- (233) Os dois irmãos têm as mesmas feições. (2人の兄弟は同じような顔つきをしている。) 白ボ

以下は、名詞や代名詞を強調する用法である。

- (234) Eu mesmo escrevi a carta. (I myself wrote the letter.) DPI

- (235) ele mesmo (彼自身) 白ボ

- (236) por si mesmo (自分のために、自分で、自ら) 同上

- (237) Fi-lo eu mesmo. (I did it myself.) DPI

- (238) Resolva você mesmo isso. (あなた自身でそれを解決しなさい。) 小日葡

- (239) ficar zangado consigo mesmo. (自分に腹が立つ) 同上

- (240) È isso mesmo! (It is just the thing!) DPI

- (241) por isso mesmo (for that very reason) 同上

以下は、副詞としての用例である。最初は、「まさに、まさしく、ちょうど」などの意

味を示す用法である。

(242) agora mesmo (just now) DPI

(243) só mesmo (ちょうど, まさしく) 白ボ

(244) mesmo a tempo (ちょうど良い時に/ちょうど間に合って) 小日葡  
やはり「…でさえ」という譲歩の意味も表す。

(245) mesmo assim (even so) DPI

(246) mesmo que (although/even if) 同上

以下は、「…でさえない」という意味である。

(247) Você não parece o mesmo esta noite. (You are not quite yourself tonight.)  
DPI

英語の same の副詞用法を, DIP は, 以下のように表している。

(248) do mesmo modo/da mesma maneira DIP

最後は, 名詞の例である。白ボは, 男性名詞と女性名詞の両方を記載している。定冠詞に男性名詞を伴い, 「同一の物, 同じ人, 同じ状況」を表す。

(249) quase o mesmo (much the same) DPI

(250) volver ao mesmo (再び元の状態に陥る) 白ボ

(251) Apesar dos anos ele está sempre o mesmo. (歳をとっても, 彼はいつも変わらない。) 同上

(252) Eu pensava exatamente no mesmo que ele. (私は彼とまさしく同じことを考えていた。) 同上

(253) Isso vem a dar o mesmo. (It comes to the same thing.) DPI

以下は, 女性名詞の用例である。

(254) da na mesma (同じ結果/ことになる) 白ボ

(255) O doente continua na mesma. (その病人の容態は変わらない。) 同上

## 7 要約

最後に, 今回取り上げ, 明らかにしたことをまとめる。英語には, 直接流入はしていないフランス語 (même), スペイン語 (mismo/a), イタリア語 (medesimo/a, stesso/a), ポルトガル語 (mesmo/a) は, 英語 (same) 同様, 同一性を表す基本語である。その比喩的な変化は, その多くが, その起源となるラテン語で既に生じている。これらの変化は, 特に, フランス語を通じて, 英語 (same) などに波紋を生み出している。今回はヴィトゲンシュタインの家族的類似性に直接結びつく例はなかったが, 「同じ」という意味の比喩的拡張は, 既に見た語根のそれと色々な点で重なることが明らかになった。

### [参考文献]

Geeraerts D 2010 *Theories of Lexical Semantics*, Oxford University Press, Oxford.

国廣哲也 1982『意味論の方法』大修館

Lakoff, G. 1987 *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the*

Mind, University of Chicago Press, Chicago.  
Wittgenstein, L. 1953 *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Berlin.

〔辞書, 辞典〕

- 有本紀明他 20 名編『和西辞典 改訂版』白水社.  
Breggie, M.C. et al. 2001 *Oxford Paravia Dictionary*, Paravia Bruno Mondatori Editori e Oxford University Press, Oxford.  
Butterfield, J. 2000 *Collins Spanish Dictionary*, HarperCollins, Glasgow. (CSD)  
カルロス・ルビオ他 1 名編 1992『研究社新スペイン語辞典』研究社. (研स्प)  
Cazallaá, B. et al. 2000 *Larouse Gran Diccionario Español — Inglés Inglés — Español*, Larouse Editorial, Barcelona. (LES)  
Clari, M. e Love, C. E. 1995 *Collins Italian Dictionary*, HarperCollins, Glasgow. (CID)  
Correard, M.-H. et al. 2001 *The Oxford-Hachette French Dictionary*, Oxford University Press, Oxford (OHF)  
Houaiss, A. et al. 2000 *Webster's Dicionário Inglês-Português*, Editora Record, Rio de Janeiro  
池田廉他 4 名編 1983『小学館伊和中辞典』小学館 (小伊和)  
池上岑夫他 4 名編 2005『現代ポルトガル語辞典』白水社 (白ポ)  
J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo 1985 *Dicionário da Língua Portuguesa 6. Edição*, Porto Editora LDA, Porto.  
Jaime Coelho 他 1 名編 1998『小学館現代日葡辞典』小学館. (小日葡)  
國原吉之助 2005『古典ラテン語辞典』大学書林  
桑名一博他 5 名編 1990『小学館西和中辞典』小学館 (小西和)  
Lewis, C.T. 1891 *Elementary Latin Dictionary*, Oxford University Press, Oxford.  
大賀正喜他 10 名編 1998『小学館ロベール仏和大辞典』小学館 (小ロ仏)  
Silva, G.G. 1985 *Elsevier's Concise Spanish Etymological Dictionary*, Elsevier Science Publishing, NewYork.  
白川静 1997『字訓』平凡社.  
竹林滋他 5 名編 2002『新英和大辞典』研究社.  
寺澤芳雄 1997『英語語源大辞典』研究社.  
Whitlam, J. et al. 2001 *Collins English — Portuguese Portuguese — Inglês Dictionary*, HarperColling Glasgow

(2023.9.19 受稿, 2023.11.9 受理)

[Abstract]

This is the fourth description and analysis of the words which mean “same or identical.” The words dealt with this time are derived from the Latin word *\*met ipsimus*. It has created basic words in French (*même*), in Spanish (*mismo / misma*), in Italian (*medesimo / medesima, stesso / stessa*) and in Portuguese (*mesmo / mesma*). Many of the figurative extensions came into existence in Latin. Though the changes couldn't be found which remind us of Wittgenstein's family resemblance, it has turned out that there are changes that have been pointed out in the analysis of the root, such as *\*oino-* and *\*sem-*.

〔論 説〕

## 商業教育におけるビジネスに関する実践の必要性

### —簿記教育の側面を通して—

近 藤 真 唯

#### 1 はじめに

商業教育とは「商業に関する職業を通して、社会生活を成りたためるための人間形成の教育」であるが、合わせて「学校において行われる産業教育あるいは職業教育の一部門として、将来商業に従事しようとする者に対して商業に関する知識・技能および態度を習得させる」(赤松, 2018) ものものである。このことは石井・大橋・岡田・澤田(1991, pp.21-30)が、現代商業教育の役割は「人間形成の役割」「社会の維持・発展の役割(人間的な経営管理的能力を育成する教育としての役割, 専門教育としての役割, 生涯教育としての役割, 消費者教育としての役割, 一般教育としての役割)」と示されていることから明らかである<sup>(1)</sup>。その目標は現在、「商業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、ビジネスを通じ、地域産業をはじめ経済社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力を次のとおり育成すること<sup>(2)</sup>」となっている。我が国の商業教育では、マーケティング、経済、経営、会計、コンピュータなどの内容を包含し、高等学校では高等学校学習指導要領にてその詳細が定められている。そのうち会計、特に簿記については、学習指導要領試案(昭和22年, 文部省)職業科商業にて「簿記」が設定されたことが、戦後の学校教育における簿記教育の始まりとなる。その後、ビジネス社会の変化に合わせて都度学習指導要領が改訂され、簿記は商業教育における基礎基本として位置づけられ、今日に至っている。

簿記スキルについてはビジネス社会においてその需要は高く、「日本商工会議所及び各地商工会議所主催簿記検定試験」(以下, 日商簿記検定), 「全国経理教育協会主催簿記能力検定試験」(以下, 全経簿記検定), 「全国商業高等学校協会主催簿記実務検定試験」(以下, 全商簿記検定)などの簿記資格の取得は進学や就職, 昇進等に優位に働くとされ, 高校生だけでなく大学生やビジネスパーソンにも人気が高いことは一般的によく知られている。実際, 企業等で最も評価の高い日商簿記検定の受験者数は年間50万人を超える。(図1を参照)

このように簿記資格はビジネスパーソン等からのニーズが非常に高いことが伺えるが, 一方課題も存在する。その課題とは, 簿記資格の取得が実務での正確な記帳等を約束するものではないということである。例えば, 簿記資格の合格点は一般的に70%以上の正解率が必要となるが, 逆に考えると30%までは簿記の知識が不足していても合格者として

(1) 石井榮一他: 現代商業教育論, 税務経理協会, 1991.

(2) 文部科学省: 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 商業編, 実教出版, 2019.

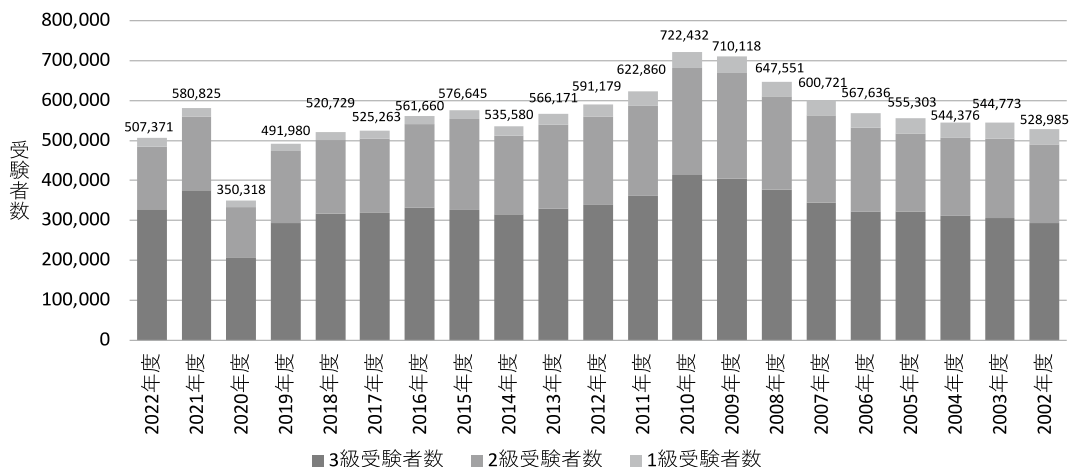


図1 日商簿記検定受験者数 (2002～2022年度)

出典：日本商工会議所「商工会議所の検定試験」ウェブサイト、<https://www.kentei.ne.jp/bookkeeping>、2023年9月20日現在

※ 2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のため155回試験が中止となり、受験者数が減少している。

認められる、ということでもある。実務では当然 100% 正解であることが求められることから、有資格者であったとしても知識不足等により実務で大きなミスをしてしまう可能性は否めない。また、近年のビジネス社会における ICT 化により会計ソフト等を使用した会計処理が普及してきているが、有資格者がそもそも仕訳を正しく処理できていない、会計全体のフローを正しく理解できていないことなどから、システム上のミスを修正できない可能性も存在するであろう。

このような背景から、筆者は大学等で模擬取引を扱う実務的な学習が必要であると考えられる。本稿では、簿記資格と会計実務の違いを明らかにするとともに、商業教育におけるビジネスに関する実践の必要性について考察する。

## 2 企業の会計に関する実態

大学等で模擬取引を扱う実務的な学習の必要性を問う前に、その前提として企業の会計に関する実態を明らかにする。特に日本国内の全企業数のうち 99.7% が中小企業<sup>(3)</sup>であることから、中小企業（個人事業主を含む）の会計について着目していく。

(3) 全企業数 3,589,333 社中、中小企業数は 3,578,176 社 (99.7%) となる。(出典：平成 28 年経済センサス、総務省統計局)

## 2.1 青色申告時に必要な書類および手続き

中小企業の98.34%が申告納税制度として「青色申告制度<sup>(4)</sup>」(以下、青色申告)を選択していることが、国税庁の調査<sup>(5)</sup>により明らかとなっている。一部で白色申告を選択している中小企業が存在するものの、節税効果等もあることから青色申告を選択する中小企業が多数となっている。このことは、中小企業において複式簿記を用いて適切に記帳されている帳簿を用意していることを意味しており、それを作成するために担当者の配置、ICTの導入がなされていることになる。なお、青色申告制度の元、企業や個人事業主が用意すべき帳簿について、表1に示す。

## 2.2 記帳を担っている担当者の状況

記帳を担っている担当者の状況について、図2に示す。中小企業および個人事業主では、記帳について税理士事務所および会計事務所など専門家を利用している割合は双方とも非常に小さく(「その他」に該当、2.2%および4.6%)、多くは経営者本人、経営者家族、従業員が記帳を行っている。専門家が記帳しているわけではないこと、また青色申告を選択していて適切な帳簿の保存が義務付けられていることから、この担当者が会計業務における実践的な知識・技術および経験が必要であることは明らかである。

## 2.3 会計処理時のパソコンの使用状況

会計処理時のパソコンの使用状況について、中小企業庁の調査結果を図3に示す。中小企業においては27.9%、個人事業主においては41.6%がパソコンを使用せずに、会計業務を行っている。また、パソコンを使用して会計業務を行っている中小企業および個人事業

表1 帳簿書類の保存期間(青色申告の場合)

保存が必要なもの			保存期間
帳簿	仕訳帳、総勘定元帳、現金出納帳、売掛帳、買掛帳、経費帳、固定資産台帳など		7年
書類	決算関係書類	損益計算書、貸借対照表、棚卸表など	7年
	現金預金取引等関係書類	領収証、小切手控、預金通帳、借用証など	7年 (※)
	その他の書類	取引に関して作成し、又は受領した上記以外の書類(請求書、見積書、契約書、納品書、送り状など)	5年

※前々年分の事業所得及び不動産所得の金額が300万円以下の方は、5年

出典：国税庁ウェブサイト、<https://www.nta.go.jp/>、2023年9月20日現在

- (4) 一定の帳簿を備え付け、帳簿に日々の取引を記帳し、その記録にもとづいて、正しい所得金額や税額を計算し、確定申告をおこない納税する制度。一定の帳簿を備え付け、記帳された帳簿にもとづいて申告・納税を行うため、節税効果のある数々の制度(青色申告特別控除65万円、青色事業専従者給与、純損失の繰越控除・繰戻還付)が適用される。(出典：青色申告会総連合、<https://www.zenairobr.jp/>、2023年9月20日現在)
- (5) 国税庁：平成19年度「税務統計からみた申告所得の実態」、2007年



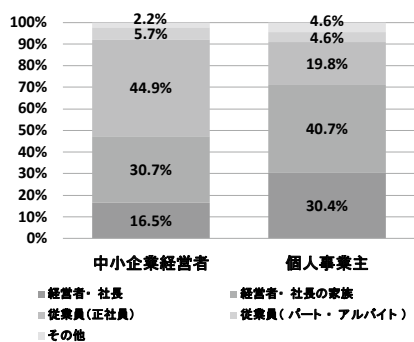


図2 記帳を担っている担当者の状況

出典：平成22年度中小企業の会計に関する実態調査事業 集計・分析結果【報告書】、中小企業庁

※2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のため155回試験が中止となり、受験者数が減少している。

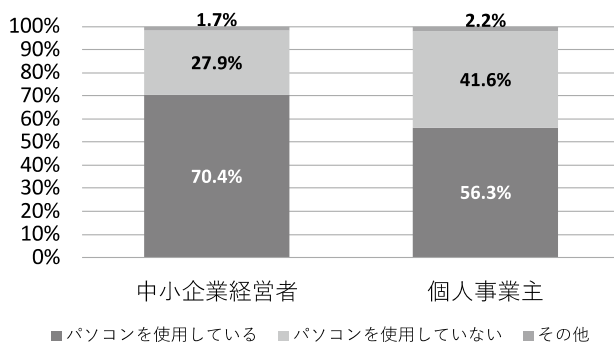


図3 会計処理時のパソコンの使用状況

出典：平成22年度中小企業の会計に関する実態調査事業 集計・分析結果【報告書】、中小企業庁

※2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のため155回試験が中止となり、受験者数が減少している。

主だが、実際にパソコンで作成している帳簿一覧について図4に示す。これを確認する限り、主要簿である仕訳帳および総勘定元帳は7割前後、補助簿である現金出納帳等については多くが7割以下となっている。もちろん、業種業態によって不必要な帳簿もあることから、必ずしも「作成できない」訳ではなく、「作成しない」だけの場合も存在することは留意しておきたい。

いずれにしても、会計業務にパソコンを使用しない、つまり手書きで行っている割合が中小企業および個人事業主に一定数以上あること、また使用している場合であってもすべての帳簿、特に青色申告に必要な帳簿をそれで作成しているわけではないことが明らかである。

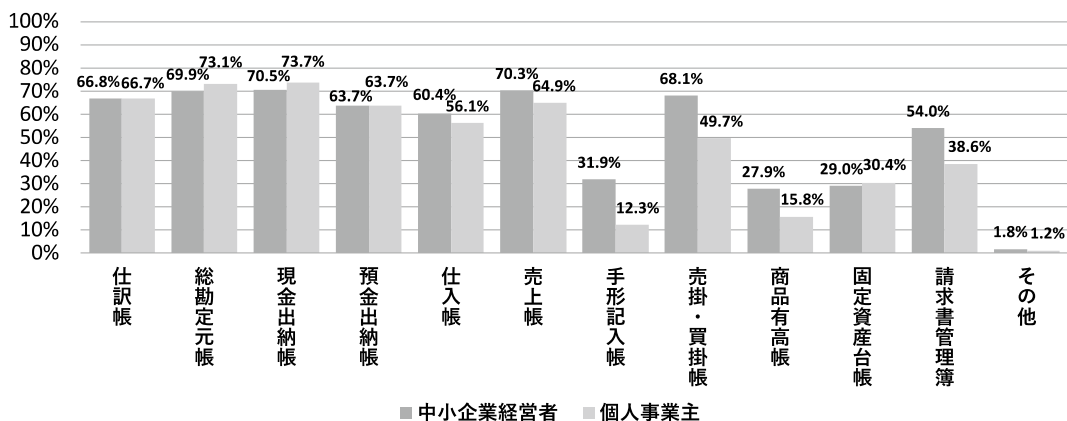


図4 パソコンを利用し作成する帳簿

出典：平成22年度中小企業の会計に関する実態調査事業 集計・分析結果【報告書】、中小企業庁

## 2.4 会計ソフトの利用状況

会計ソフトの利用状況について、中小企業庁の調査結果を図5に示す。中小企業においては81.1%、個人事業主においては67.7%が何らかの会計ソフトを利用し、会計業務を行っている。この内容は2010年の調査結果であるため、必ずしも国内の現状を正しく示しているとは限らない可能性がある。しかし一方で、会計ソフトを利用している個人事業主の割合が38.0%であるとの別の調査結果（2022年調査）も存在することから（図6参照）、少なくとも個人事業主については会計ソフトを利用している割合は大きく変化していない可能性が考えられる。また、2017年調査結果では28.4%であり、5年で10%弱しか利用率が上昇していないことがわかっている。（図7参照）つまり、中小企業および個人事業主ともに一定数が会計ソフトを使用せずに表計算ソフト等や手書きで会計処理を行っていること、会計ソフト利用率が上昇はしているものの年平均2%程度しか利用率が上昇していないことから、電子帳簿保存法の改正<sup>(6)</sup>や消費税の軽減税率制度・適格請求書等保存方式の開始<sup>(7)</sup>があるものの、急激に会計ソフト利用率が上昇することはないだろうということが、ここから分析できる。

会計ソフトの利用形態（2022年調査）については、クラウド会計ソフトが31.0%、PCインストール型会計ソフトが55.0%となっている。（図8参照）2021年同調査ではクラウド会計ソフトが29.8%、PCインストール型会計ソフトが58.0%であったことから、近年の会計処理のICT化、インターネット回線の高速化などによりクラウド会計ソフトが利用しやすい環境にはなっているものの、少なくとも個人事業主の会計処理の環境はほぼ変化していないことがわかる。

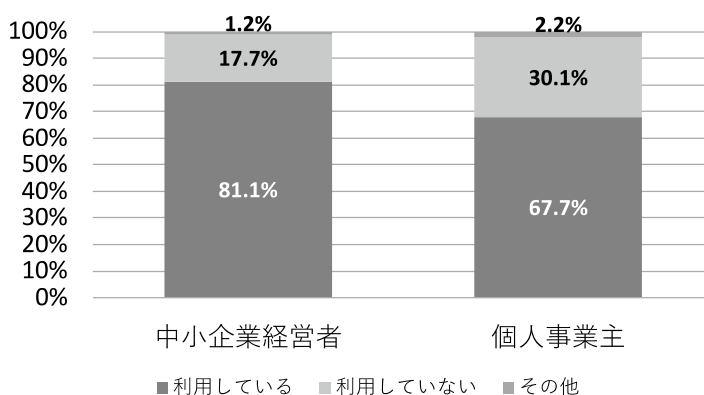
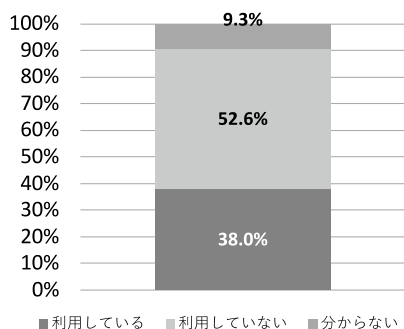


図5 会計ソフトの利用状況1

出典：平成22年度中小企業の会計に関する実態調査事業 集計・分析結果【報告書】、中小企業庁

※2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のため155回試験が中止となり、受験者数が減少している。

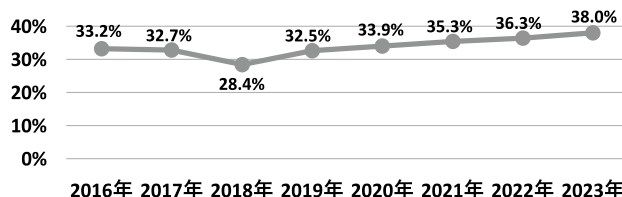
- (6) 電子計算機を使用して作成する国税関係帳簿書類の保存方法等の特例に関する法律。この法律では、保存義務が定められている国税に関連する帳簿書類等を電子データで保存するためのルールが定められている。
- (7) いわゆる「インボイス制度」を指す。2023年10月1日から開始される。



■ 利用している ■ 利用していない ■ 分からない

図6 会計ソフトの利用状況2

出典：クラウド会計ソフトの利用状況調査（2023年3月末）、株式会社MM総研  
 ※2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のため155回試験が中止となり、受験者数が減少している。



2016年 2017年 2018年 2019年 2020年 2021年 2022年 2023年

図7 会計ソフトの利用状況の推移(2016年～2023年)

出典：クラウド会計ソフトの利用状況調査（2016年～2023年）、株式会社MM総研

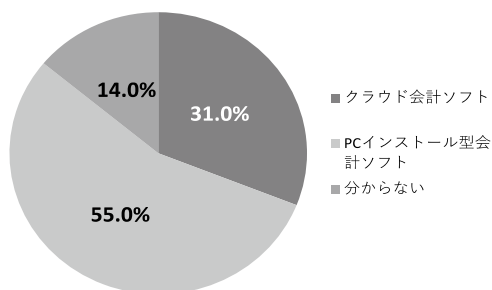


図8 会計ソフトの利用形態

出典：クラウド会計ソフトの利用状況調査（2023年3月末）、株式会社MM総研

### 3 商業教育と学習指導要領

大学での簿記教育について、その内容、カリキュラム等については各大学ごとの判断で行われており、明文化されたルールが存在するわけではない。一方、高等学校では学習指導要領が存在し、それに則ってカリキュラム等を設定している。ここでは、高等学校商業教育における簿記教育の現状を、学習指導要領から確認する。

#### 3.1 会計分野

##### 3.1.1. 科目「簿記」

科目「簿記」は、企業において日常発生する取引について適正に記録し、適正な財務諸表を作成するために必要な資質・能力を育成することに重きを置いている。科目の目標については、次の通りである。

商業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、取引の記録と財務諸表の作成に必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 簿記について実務に即して体系的・系統的に理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) 取引の記録と財務諸表の作成の方法の妥当性と課題を見だし、ビジネスに携わる者として科学的な根拠に基づいて創造的に課題に対応する力を養う。
- (3) 企業会計に関する法規と基準を適切に適用する力の向上を目指して自ら学び、適正な取引の記録と財務諸表の作成に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

出典：文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

これを踏まえて、学習指導要領では「取引の記録と財務諸表の作成を行う場面を想定し、記帳や決算に取り組む実践的・体験的な学習活動を行うこと<sup>(8)</sup>」を教科商業にて学ぶことをねらいの一つとしている。また、科目の指導すべき内容としては次のように構成されている。

- (1) 簿記の原理
  - ア 簿記の概要
  - イ 簿記一巡の手続
  - ウ 会計帳簿
- (2) 取引の記帳
  - ア 現金と預金
  - イ 債権・債務と有価証券
  - ウ 商品売買
  - エ 販売費と一般管理費
  - オ 固定資産
  - カ 個人企業の純資産と税
- (3) 決算
  - ア 決算整理
  - イ 財務諸表作成の基礎
- (4) 本支店会計
  - ア 本店・支店間取引と支店間取引
  - イ 財務諸表の合併
- (5) 記帳の効率化
  - ア 伝票の利用
  - イ 会計ソフトウェアの活用

(8) 文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

出典：文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

この指導すべき内容から，表1で示した青色申告において作成を求められる帳簿および決算書類等の多くについて，これらを作成するための知識・技術が指導されていることがわかる。

### 3.2 総合的科目

#### 3.2.1. 科目「総合実践」

科目「総合実践」は，実務に即した実践的・体験的な学習活動を通して，教科商業で学習した知識および技術などを基に，ビジネスの実務における課題を発見，創造的に解決するなど，教科商業を学ぶ高校生を経済社会の健全で持続的な発展を担う職業人として育成していくことに重きを置いている。また，ビジネスの実務により対応できるようにするため，地域や産業界等と連携して具体的な実務について理解を深める学習活動を取り入れるなどの改善が図られている科目でもある。科目の目標については，次の通りである。

商業の見方・考え方を働かせ，実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して，ビジネスを通じ，地域産業をはじめ経済社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 商業の各分野について実務に即して総合的に理解するとともに，関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) ビジネスの実務における課題を発見し，ビジネスに携わる者として科学的な根拠に基づいて創造的に解決する力を養う。
- (3) ビジネスの実務に対応する力の向上を目指して自ら学び，ビジネスの創造と発展に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

出典：文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

これを踏まえて，学習指導要領では「ビジネスを適切に展開して企業の社会的責任を果たす視点を持ち，商業に関する基礎的・基本的な学習の上に立って，実務に即した実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して，知識，技術などを基にビジネスの実務に適切に対応し，地域産業をはじめ経済社会の健全で持続的な発展のため，ビジネスの展開について，組織の一員としての役割を果たすことができるようにすること<sup>(9)</sup>」を教科商業にて学ぶことをねらいの一つとしている。また，科目の指導すべき内容としては次のように構成されている。

- (1) マーケティングに関する実践
- (2) マネジメントに関する実践

(9) 文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

- (3) 会計に関する実践
- (4) ビジネス情報に関する実践
- (5) 分野横断的・総合的な実践

出典：文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

特に「(3) 会計に関する実践」については、「流通業，製造業，サービス業など様々な業種を想定し，納品書，領収証などの取引に関する証票に基づく起票，会計帳簿の記入<sup>(10)</sup>」することを学習活動の一例として取り上げられており，会計業務を通してビジネスの実践経験を積むためには最適な科目となっている。

一方で，科目「簿記」が必修としてカリキュラムに設定されている高校が，商業科を設置している高校全体の98.2%とほぼすべての商業科を設置している高校で学べる状況なのに対し，科目「総合実践」では必修が75.2%，選択でも8.5%となっており，ビジネスの実務を学べていない現状がある。（図9参照）また，前述した5つの指導すべき内容についてはいずれか一つ以上を選択すればよいということとなっており，その判断は各高校に委ねられている。そのため，必ずしも「(3) 会計に関する実践」を選択するわけではないということから，一層ビジネスの実務を学ぶにくい環境になっている可能性があることは明らかである。

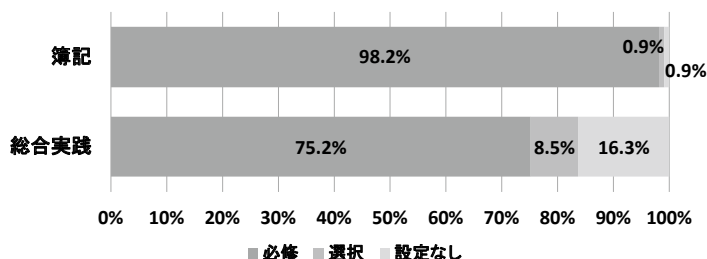


図9 科目「簿記」および「総合実践」の設定状況

出典：令和4年度産業・情報技術等指導者養成研修（商業：C-1）資料

#### 4 簿記資格の目的および出題内容

ここでは，ビジネスパーソンにニーズの高い日商簿記検定，また高等学校商業教育において最も利用されている全商簿記検定について確認する。また，中小企業や個人事業主の実態や青色申告制度に必要な簿記に関する知識を勘案し，双方とも3級の出題範囲について合わせて確認する。

(10) 文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.

## 4.1 日商簿記検定

### 4.1.1. 目的

日商簿記検定は、企業の経営活動を記録・計算・整理して、経営成績と財政状態を明らかにする技能を身につけることを目的に実施されている。大学進学や就職、転職、キャリアアップのために高校生のみならず、大学生や社会人が多く受験をしており、その数は前述したようにおおよそ年間50万人を超える。

### 4.1.2. 出題範囲

日商簿記検定3級の出題範囲については、次の通りである。

<p>第一 簿記の基本原則</p> <p>1. 基礎概念</p> <p>ア. 資産、負債、および資本</p> <p>イ. 収益、費用</p> <p>ウ. 損益計算書と貸借対照表との関係</p> <p>2. 取引</p> <p>ア. 取引の意義と種類</p> <p>イ. 取引の8要素と結合関係</p> <p>3. 勘定</p> <p>ア. 勘定の意義と分類</p> <p>イ. 勘定記入法則</p> <p>ウ. 仕訳の意義</p> <p>エ. 貸借平均の原理</p> <p>4. 帳簿</p> <p>ア. 主要簿（仕訳帳と総勘定元帳）</p> <p>イ. 補助簿</p> <p>5. 証ひょうと伝票</p> <p>ア. 証ひょう</p> <p>イ. 伝票（入金、出金、振替の各伝票）</p> <p>ウ. 伝票の集計・管理</p>	<p>3. 売掛金と買掛金</p> <p>ア. 売掛金、買掛金</p> <p>イ. 売掛金元帳と買掛金元帳</p> <p>4. その他の債権と債務等</p> <p>ア. 貸付金、借入金</p> <p>イ. 未収入金、未払金</p> <p>ウ. 前払金、前受金</p> <p>オ. 立替金、預り金</p> <p>カ. 仮払金、仮受金</p> <p>キ. 受取商品券発行商品券等</p> <p>ク. 差入保証金</p> <p>5. 手形</p> <p>ア. 振出、受入、取立、支払</p> <p>エ. 電子記録債権・電子記録債務</p> <p>オ. 受取手形記入帳と支払手形記入帳</p> <p>カ. 手形貸付金、手形借入金</p> <p>6. 債権の譲渡</p> <p>ア. クレジット売掛金</p> <p>7. 引当金</p> <p>ア. 貸倒引当金（実績法）</p> <p>9. 商品の売買</p> <p>ア. 3分（割）法による売買取引の処理</p> <p>エ. 品違い等による仕入および売上の返品</p> <p>カ. 仕入帳と売上帳</p> <p>キ. 商品有高帳（先入先出法、移動平均法）</p>	<p>12. 有形固定資産</p> <p>ア. 有形固定資産の取得</p> <p>イ. 有形固定資産の売却</p> <p>オ. 減価償却（間接法・定額法）</p> <p>ク. 固定資産台帳</p> <p>20. 収益と費用 受取手数料、受取家賃、受取地代、給料、法定福利費、広告宣伝費、旅費交通費、通信費、消耗品費、水道光熱費、支払家賃、支払地代、雑費、貸倒損失、受取利息、償却債権取立益、支払利息など</p> <p>21. 税金</p> <p>ア. 固定資産税など</p> <p>イ. 法人税・住民税・事業税</p> <p>ウ. 消費税（税抜方式）</p>	<p>9. 損益計算書と貸借対照表の作成（勘定式）</p> <p>第四 株式会社会計</p> <p>1. 資本金</p> <p>ア. 設立</p> <p>イ. 増資</p> <p>3. 利益剰余金</p> <p>ア. 利益準備金</p> <p>イ. その他利益剰余金 繰越利益剰余金</p> <p>4. 剰余金の配当など</p> <p>ア. 剰余金の配当</p> <p>【出典】 商工会議所の検定試験ウェブサイト、<a href="https://www.kentei.ne.jp/bookkeeping">https://www.kentei.ne.jp/bookkeeping</a>, 2023年9月20日現在</p>
<p>第二 諸取引の処理</p> <p>1. 現金預金</p> <p>ア. 現金</p> <p>イ. 現金出納帳</p> <p>ウ. 現金過不足</p> <p>エ. 当座預金、その他の預貯金（複数口座を開設している場合の管理を含む）</p> <p>オ. 当座預金出納帳</p> <p>キ. 小口現金</p> <p>ク. 小口現金出納帳</p>	<p>第三 決算</p> <p>1. 試算表の作成</p> <p>2. 精算表（8桁）</p> <p>3. 決算整理（当座借越の振替、商品棚卸、貸倒見積り、減価償却、貯蔵品棚卸、収益・費用の前受け・前払いと未収・未払い、月次決算による場合の処理※など）</p> <p>4. 決算整理後残高試算表</p> <p>5. 収益と費用の損益勘定への振替</p> <p>6. 純損益の繰越利益剰余金勘定への振替</p> <p>8. 帳簿の締切</p> <p>ア. 仕訳帳と総勘定元帳（英米式決算法）</p> <p>イ. 補助簿</p>		

出題区分を確認する限り、ビジネスの実務に必要な内容について包含されていることが確認できる。しかし、検定試験に実際に出題されている問題を確認すると、仕訳のほかに帳簿記入や補助簿や財務諸表等の作成の問題が出されているもの、ビジネスの実務フローの一部分のみ切り取った形の出題になっている傾向があり、また前述したように70%以上の正答率であれば合格となることから、必ずしも実務フローをすべて理解していなくとも資格取得はできるであろうと推察できる。

## 4.2 全商簿記検定

### 4.2.1. 目的

全商簿記検定は、「高校で使用している教科書にもとづいて出題される基礎・基本を重視した試験で、学校で行われる日頃の学習成果を測るという側面ももち、さらに、ビジネスの社会で求められる知識やスキルを身につけた人材の育成と、検定取得を機会にキャリア・アップを目的として実施される検定試験<sup>(11)</sup>」となっている。そのため、受験するのは高校生が中心となっており、近年は少子化の影響等もあり、年間20万人前後受験者数となっている。

### 4.2.2. 出題範囲

全商簿記検定3級の出題範囲については、次の通りである。

<p>(1) 簿記の原理                      ア. 簿記の概要                          資産・負債・純資産・                          収益・費用 貸借対                          照表・損益計算書                      イ. 簿記の一巡の手続                          取引・仕訳・勘定                          仕訳帳・総勘定元帳                          試算表                      ウ. 会計帳簿 主要簿                          と補助簿                          現金出納帳・小口                          現金出納帳・当座預                          金出納帳・仕入帳・                          売上帳・商品有高帳                          (先入先出法移動平                          均法)・売掛金元帳・                          買掛金元帳</p>	<p>(2) 取引の記帳                      ア. 現金預金                      イ. 商品売買                      ウ. 掛け取引                      カ. その他の債権・債務                      キ. 固定資産 取得                      ク. 販売費と一般管理費                      ケ. 個人企業の純資産</p>	<p>(3) 決算                      ア. 決算整理                          商品に関する勘定                          の整理 貸倒れの見                          積もり 固定資産の                          減価償却(定額法・                          直接法)                      イ. 精算表                      ウ. 財務諸表                          損益計算書(勘定                          式)貸借対照表(勘                          定式)</p>	<p>(5) 記帳の効率化                      ア. 伝票の利用                          入金伝票・出金伝                          票・振替伝票の起票                      イ. 会計ソフトウェア                          の活用</p>
--	--	--	--

出題区分を確認する限り、日商簿記検定と同様、ビジネスの実務に必要な内容について包含されていることが確認できる。しかし、検定試験に実際に出題されている問題を確認すると、仕訳のほかに帳簿記入や補助簿や財務諸表等の作成の問題が日商簿記検定より多く出題され、実務フローに近い形ではあるものの、やはりビジネスの実務フローの一部分のみ切り取った形の出題になっており、こちらも70%以上の正答率であれば合格となることから、必ずしも実務フローをすべて理解していなくとも資格取得はできるであろう

(11) 公益財団法人全国商業高等学校協会ウェブサイト：<http://www.zensho.or.jp/puf/examination/bookkeeping.html>, 2023年9月20日現在



と推察できる。

#### 4.3 両検定試験から見る簿記資格の必要性

会計業務を担当するに当たって必要な仕訳などの基本的な簿記の知識・技術については、出題範囲を鑑みても、両検定試験の学習を進めていき資格取得することである程度習得できるであろうと考えられる。一方で、取引問題が定形な文章となっていることもあり、ある程度過去問題演習を行っていれば仕訳の勘定科目が類推しやすい、選択肢から選択することで正解が導きやすいことで、実務の場ではその知識が生きてこない可能性が想定できる。

また、再三再四述べているように、検定試験の場合は70%以上の正答率であれば合格(資格取得)となることから、ミスの許されない実務の場での会計業務において必ずしも資格は必要とはされないし、資格取得したからといって実務で得た知識・技術が効果的に発揮できるとは限らないと考える。特に実務においては、定形な取引が発生するとは限らないことから、臨機応変かつ正確な判断をするための能力は資格取得では身につけることができない可能性は高い。

### 5 考察および今後の課題

個人事業主を含む中小企業の会計業務の状況を鑑みると、それを担当できる人材が必要であることが見えてくる。近年の会計ソフトは非常に優秀なこともあり、手順さえ覚えれば、会計業務を進めていくことは可能だが、一方で会計ソフトはおろかパソコンなどICTを活用していない企業があることが明らかとなっている。また、申告納税するために帳簿や決算書類等の作成は不可欠であり、ICTを活用しないのであれば手書きで進めていく必要があることから、実務に対応できる簿記会計の知識・技術を身につけた人材を輩出すること、ビジネス社会に行く前に指導しておくことは、商業教育を行っている中等教育機関、高等教育機関において義務であると考えられる。

高等学校での教育においては、教科商業がその役割を担い、科目「総合実践」などで実務について学ぶことが可能である。ただし、科目「簿記」を学び、基礎的な知識・技術を身につけた高校生すべてが科目「総合実践」において会計の実務を学ぶわけではないことから、今後はその履修率を上昇させる方法を検討していかなければならない。

問題は大学での教育についてである。商業系の学部を置く大学では簿記会計の授業は当然実施はされているが、学術的な要素が強く、実務に即した内容が提供できているとは限らない。当然、大学は高等教育機関なのであるからしてそのような学術的な内容を授業で扱うことは当然である。しかし、一方で就職等を意識して、大学生は簿記資格を取得しようとするわけだが、多くの学生は独学もしくは専門学校等を活用して試験内容を理解しようとする。そうすると当然、いかに効率よく合格点に達することができるかを求めることとなり、「実務に役立てる」ための資格ではなく、「合格という結果を手に入れる」ための資格、つまり目標と目的が入れ替わってしまうことにつながってしまう。それでは実務で力を発揮できることは、自明の理である。

以上のことから、商業教育を実践する教育機関、特に大学など高等教育機関においても、

ビジネスの実務を意識した実践の場となる指導を行う必要があると考える。今後は、日商簿記検定や全商簿記検定の有資格者にアンケートを行い、中小企業等で求められる実務能力が備わっているか、調査研究を行っていきたい。

[参考文献]

1. 石井榮一他：現代商業教育論，税務経理協会，1991.
2. 文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編，実教出版，2019.
3. 文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示），東山書房，2018.
4. 日本商業教育学会：商業科教育論～21世紀の商業教育を創造する～，実教出版，2019.

(2023.9.28 受稿，2023.11.20 受理)

[抄録]

商業教育とは人間形成の教育であると同時に、将来商業に従事しようとする者に対して商業に関する知識・技能および態度を習得させるためのものがある。その商業教育の中でもとりわけ簿記会計については、ビジネス社会においてその需要は高く、多くのビジネスパーソンがその資格を取得しようと資格試験を受験している。一方で、簿記資格の取得が実務に役立っているかについては議論の余地が存在する。本研究では、簿記資格と会計実務の違いを明らかにするとともに、商業教育におけるビジネスに関する必要性等について考察する。

個人事業主および中小企業の会計業務の状況を確認する限り、それを担当できる人材の育成は必要であると考え。会計ソフトはおろかICTを活用していない企業もあることから、簿記会計およびICTのスキルを身につけた人材の育成を進めていくことは、商業教育を実践する高等教育機関としてそのような実践的授業を設置することは不可欠である。

—Abstract—

Business education is a place of human development. And this education is designed to equip future business workers with business knowledge, skills, and attitudes. In business education, bookkeeping accounting is in high demand in the business community, and many business people are taking certification exams to obtain such credentials. On the other hand, it is unclear whether the bookkeeping certifications obtained are useful in business. This study will clarify the differences between bookkeeping certification and accounting practice, as well as discuss the need for business education and other issues.

As far as confirming the situation of accounting work in small and medium-sized enterprises and other businesses, we believe that it is necessary to train personnel who can take charge of such work. Since some companies do not utilize accounting software and ICT, it is necessary to develop human resources with bookkeeping accounting and ICT skills. As an institution of higher education that implements business education, it is essential to establish classes that enable students to practice business.

千葉商科大学国府台学会

運営委員会委員

(ABC順)

---

赤木	茅	(基盤教育機構)
荒川	敏彦	(商経学部)
出口	弘	(商経学部)
藤井	紘司	(人間社会学部)
藤原	七重	(商経学部)
五反田	克也	(国際教養学部)
平原	隆史	(政策情報学部)
越川	靖子	(商経学部)
○小杉	亮一朗	(商経学部)
松崎	朱芳	(商経学部)
箕原	辰夫	(政策情報学部)
中村	優介	(国際教養学部)
グエン	トゥイ	(人間社会学部)
小黒	岳志	(商経学部)
大下	剛	(サービス創造学部)
◎相良	陽一郎	(商経学部)
鷺谷	浩輔	(基盤教育機構)
横山	真弘	(サービス創造学部)
朱	珉	(商経学部)

---

◎委員長

○副委員長

©

---

2023年11月30日発行

千葉商大紀要 第61巻 第2号

(通巻第198号)

編集発行者 千葉商科大学  
国府台学会

発行所 千葉県市川市国府台1-3-1  
(〒272-8512)  
電話 (047) 372-4111(代)

---

印刷所 株式会社 CUC サポート  
ドキュメントセンター  
千葉県市川市国府台1-3-1  
(〒272-8512)  
電話 (047) 710-4672

# CHIBA SHODAI KIYO

(The Journal of Chiba University of Commerce)

**Vol. 61 No. 2 November 2023**

## Articles

- Support Strategies for Students with Childhood-Onset Fluency Disorder in Their  
Enrolled Schools  
—Focusing on Middle School and High School Stages—  
..... *KAWASAKI, Tomoki* ( 1 )
- A Perspective on Categories in Cognitive Semantics and Semantic Changes of  
Certain Words (4)  
—Universality in Semantic Change— ..... *MATSUMOTO, Riichirou* ( 27 )
- A Study on the need for Business Practices in Business Education  
—The Practice of Bookkeeping Education for Business—  
..... *KONDO, Masatada* ( 45 )

**KONODAI INSTITUTE**

**Chiba University of Commerce**

**Konodai, Ichikawa, Chiba, Japan**