

目 次

§ 研究論文

口腔領域リハビリテーション効果の客観的評価の診断器具の開発

–1. 口唇閉鎖訓練器具の力学的特徴–

…………… 山岡 大 福井沙矢香 角田由美 赤塚澄子
大西紗也子 阿部仁子 植田耕一郎 1

実用的側面からの to 不定詞構文の文型判断について

…………… 松野 達 9

Graduate students' view on challenges of foreign university instructors

…………… 田嶋倫雄 17

視覚障害学生の体育実技受講状況

–スポーツ権と障害の「社会モデル」から–

…………… 佐藤紀子 27

Contents

§ Original

| | |
|--|----|
| Development of a diagnosis apparatus for objectively evaluating the effects of oral rehabilitation | |
| Masaru Yamaoka, Sayaka Fukui, Yumi Tsunoda, Sumiko Akatsuka, Sayako Ohnishi, Kimiko Abe, Koichiro Ueda | 1 |
| A practical way to match infinitive sentences with sentence patterns | |
| Toru Matsuno | 9 |
| Graduate students' view on challenges of foreign university instructors | |
| Michio Tajima | 17 |
| The situation of students with visual impairment attending physical education classes : The right to participate in sports and the social model of disabilities | |
| Noriko Sato | 27 |

口腔領域リハビリテーション効果の客観的評価の診断器具の開発 - 1. 口唇閉鎖訓練器具の力学的特徴 -

山岡 大^{1,4} 福井沙矢香³ 角田由美³ 赤塚澄子³ 大西紗也子² 阿部仁子^{2,4}
植田耕一郎^{2,4}

Development of a diagnosis apparatus for objectively evaluating the effects of oral rehabilitation

Masaru Yamaoka^{1,4}, Sayaka Fukui³, Yumi Tsunoda³, Sumiko Akatsuka³, Sayako Ohnishi²,
Kimiko Abe^{2,4}, Koichiro Ueda^{2,4}

Abstract

Dysphagia rehabilitation includes training for closing the lips, often with a lip-closing training apparatus (INLIPS). The objective evaluation of function after lip-training is important in the psychological support of the patient. In this study, spring constant of the dynamic parameter of the lip-closing training apparatus was measured in order to develop a new apparatus to objectively evaluate the effectiveness of the training.

The spring constant standard value was 5.9×10^{-2} N/m. This value was used to calculate the lip-closing force, and was also an indicator of an objective evaluation for the lip-closing training effect.

The objective index of lip-closing force is useful for psychological support of patient undergoing dysphagia rehabilitation and provides motivation for its use and reduces anxiety about dysfunction.

Key words : a lip-closing training apparatus, spring constant, the lip-closing force

はじめに

摂食嚥下障害者のリハビリテーションでは、摂食嚥下器官の運動性を高めるための機能訓練やその運動性をスムーズにするための基礎訓練が行われている。その基礎訓練には「頬をふくらませたり、へこませたりする運動」や「口の

なかにスプーンを入れ、頬の内側から外側に軽く押し、頬の筋肉でスプーンを押し戻す運動」などがある。これらの訓練は、頬の口腔ストレッチ運動によって緊張を緩和することで頬や舌、唇の動きが滑らかとなり、結果として誤嚥を防止できるなどの利点があり、特に脳卒中や神経疾患による機能的障害者に対して積極的

¹ 日本大学歯学部 基礎自然科学分野, ² 摂食機能療法学講座

³ 日本大学歯学部付属歯科病院歯科衛生室

⁴ 日本大学歯学部総合歯学研究所 機能形態部門
〒101-8310 東京都千代田区神田駿河台1-8-13
(受理: 2019年9月26日)

¹ Department of Physics, ² Department of Dysphagia Rehabilitation, Nihon University School of Dentistry

³ Dental Hygienist Section, Nihon University School of Dentistry Dental Hospital

⁴ Division of Functional Morphology Dental Research Center, Nihon University School of Dentistry
1-8-13 Kanda-Surugadai, Chiyoda-ku, Tokyo 101-8310, Japan

に臨床現場で実施されている。また、基礎訓練での口唇閉鎖訓練における自主訓練では様々な口唇閉鎖訓練器具があるが、その器具の力学的な特徴を対象にした研究は見当たらない。

本研究では、口唇閉鎖訓練の1つである口唇閉鎖訓練器具のばね定数を測定し、その力学的特徴を定量的に評価することで、口腔領域のリハビリテーション効果の客観的評価の指標となる診断器具の開発に関する検討を行うことを目的とする。

材料および方法

1. 口唇閉鎖訓練器具

口唇閉鎖訓練器具のばね定数の測定には、摂食障害者への機能訓練で利用されている器具のINLIPS (スリムホホ, (株) ドクターエル社製)¹⁾ 6個を用いた。図1にINLIPSの外観と各部の名称を示す。

INLIPSの形状については、製造会社による仕様・規格の記載が見当たらない。このため、コントロールポイント間の距離をINLIPSの形状の指標として用い、6個のINLIPSについてコントロールポイント間の距離を測定した。

2. ばね定数測定装置と測定方法

自作したばね定数測定装置を図2に示す。ばね定数測定装置は、装置上部にINLIPSの両側のストッパーに荷重した張力に対するコントロールポイント間の距離を測定する部分と装置下部のINLIPSに張力を荷重してその大きさを測定する部分とで構成した。

ばね定数測定装置上部では、INLIPSの支持バーに張力を加えるために、図3のように右ストッパーに他端が固定された支えのためのステンレスワイヤー ($\phi 0.36$ mm, 12.0 mm) を掛けた。また、左ストッパーには長さの異なる同じステンレスワイヤー ($\phi 0.36$ mm, 24.0 mm) を掛けて、その他端は張力を測定するデジタルフォースゲージ (AD-4932A, (株) エー・アンド・デイ社製) の計測軸と接続した。INLIPSの支持バーは、張力が加わったときにINLIPS自体の回転を防止するために、本体の平板と10 mmの高さの空間に支持バーを留置できるように10 mmのスペーサ付きの亚克力板 (127 mm \times 127 mm \times 3.0 mm) で支持バーを覆うようにした。また、両側のフィンガー先端部には、左ストッパーに鉛直下方に張力が加わるようにガイドを作成し、左ストッパーに張力が加わったときに両側のフィンガー先端部がガイドと接触してそれに沿って滑らかに動くようにした。

左ストッパーへの張力の荷重は、X-Z軸ステージに固定したデジタルフォースゲージを鉛直下方に移動させ、計測軸に接続した左ストッパーのステンレスワイヤーを引っ張ることで行った。張力の大きさの測定では、まず左ストッパーに掛けたステンレスワイヤーに弛みの無い状態にしてから1 Nの張力を荷重して、これを荷重開始時の基準位置としてから行った。ついで、基準位置でデジタルフォースゲージのゼロ調整を実行してから、張力を6.00 N程度まで約1.00 N毎増加させた。

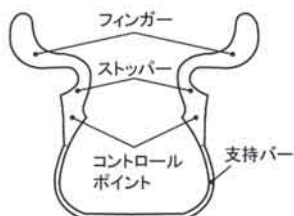


図1. INLIPSの外観と各部の名称

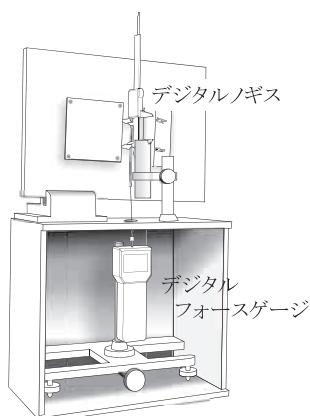


図 2. 自作ばね定数測定装置

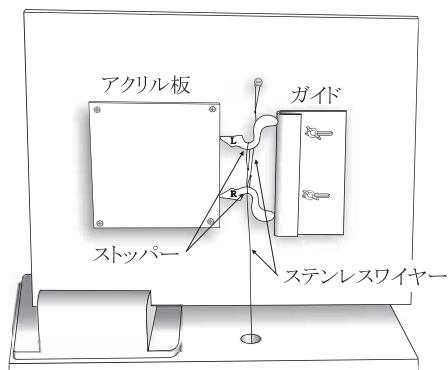


図 3. ばね定数測定装置上部

INLIPS の両側のストッパーに荷重した張力に対するコントロールポイント間の距離は、両側のコントロールポイントの内側の突起部に印を付け、張力の荷重で縮小するコントロールポイント間の距離を図 2 に示すデジタルノギス (P01 110-120, アズワン社製) の内径測定用ジョーを用いて 0.1 mm の精度で測定した。

3. ばね定数の測定

一般に、ばねが自然長のときの釣り合いの位置を基準として、その位置からばねが縮む向きに変位する距離を x [m] とすると、ばねの弾性力 F [N] はフックの法則により、

$$F = - kx \quad (1)$$

となる²⁾。この式で弾性力 F は INLIPS の支持バーに加えた張力、変位する距離 x は張力に対して縮んだコントロールポイント間の距離、 k が INLIPS のばね定数に相当する。したがって、INLIPS のばね定数の測定では、この関係式を用いて INLIPS の両側のストッパーに荷重した張力に対するコントロールポイント間の距離の関係から最小二乗法によってばね定数を算出した。そして、同一の INLIPS で 5 回の測定を繰り返し、その測定で得たばね定数の平均値を当該 INLIPS のばね定数とした。そして、実験に供した他の 5 個の INLIPS についても同様にそれぞれのばね定数を求めた。

表 1. INLIPS (No. 1 - No. 6) の形状

| 試料 | コントロール ポイント間の距離 [mm] |
|-------|----------------------------|
| No. 1 | 63.4 |
| No. 2 | 65.8 |
| No. 3 | 63.6 |
| No. 4 | 62.9 |
| No. 5 | 64.0 |
| No. 6 | 62.7 |

表 2. INLIPS No.1の測定 1 回目のばね定数

| コントロールポイント間の距離 x [$\times 10^{-3}$ m] | 張力 F [N] | x_i^2 [$\times 10^{-4}$] | $x_i \times F_i$ [$\times 10^{-2}$] |
|--|------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 0.00 | 0.00 | 0.000 | 0.000 |
| 2.10 | 1.02 | 0.044 | 0.214 |
| 4.20 | 2.09 | 0.176 | 0.877 |
| 6.00 | 3.08 | 0.360 | 1.848 |
| 6.90 | 4.02 | 0.476 | 2.773 |
| 8.60 | 5.01 | 0.739 | 4.308 |
| 10.40 | 6.06 | 1.081 | 6.302 |
| | | 2.877 | 16.322 |
| ばね定数 ($x_i \times F_i / x_i^2$) [$\times 10^2$ N/m] | | | 5.67 |

結果

1. INLIPS の形状

表1にばね定数の測定に用いた6個のINLIPSの形状の指標とした、コントロールポイント間の距離を示す。コントロールポイント間の距離は、62.7 mm から 65.8 mm の範囲であり、ばらつきが大きかったが63 mm程度が標準であった。とくに、No.2のINLIPSの測定値は他と比較して突出して大きかった。

2. INLIPS のばね定数

表2にNo.1のINLIPSの測定1回目のばね定数の測定結果を示す。荷重開始時の基準位置から6.06 Nまでの張力 F に対して、コントロールポイント間の距離 x は、 10.40×10^{-3} mまで変位した。この測定結果を用いて最小二乗法によって得られたばね定数は 5.67×10^2 N/mであった。また、測定1回目と同様に4回の測定を繰り返した結果を図4に示す。図4では、各測定回数で得られた測定値をプロットで表

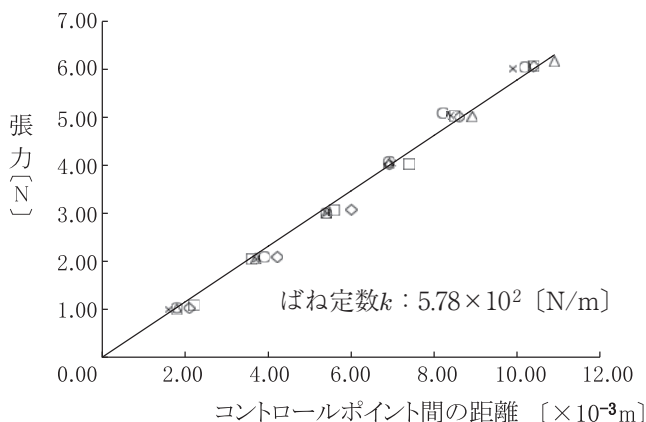


図 4. INLIPS No.1のばね定数

表 3. INLIPS (No. 1 – No. 6) のばね定数

| 試料 | ばね定数 [$\times 10^2$ N/m] |
|-------|------------------------------|
| No. 1 | 5.8 |
| No. 2 | 5.5 |
| No. 3 | 6.0 |
| No. 4 | 6.1 |
| No. 5 | 6.3 |
| No. 6 | 5.9 |

し、実線は5回の繰り返しで得られたばね定数の平均値で、その値は 5.78×10^2 N/mであった。5回の繰り返しで得られた測定値に多少のばらつきはみられたが、5回の繰り返しで得られた平均値の実線にほぼ収束していた。

表3はNo.1のINLIPSと同様に測定を行ったNo.1からNo.6のINLIPSのばね定数の結果を示す。6個のINLIPSでは、No.2が最小値の 5.5×10^2 N/m、No.5が最大値の 6.3×10^2 N/mで、INLIPSの形状が他と突出して異なっていたNo.2を除いた平均値は 5.9×10^2 N/mであった。

考 察

摂食嚥下リハビリテーションでは、機能的口腔ケアが治療法の中でも重要な役割とされており、口腔環境を良好に保つためのみならず、口腔感覚や機能を賦活化し、廃用性萎縮を招かないように維持する基礎訓練などが実施されている^{3) 4)}。この基礎訓練では、発達障害患者や脳血管疾患、口腔癌術後患者、高齢者などで流延、取りこぼし、食べこぼしなどを認める口唇閉鎖機能が低下している患者に対して、口輪筋を主とした口唇周囲の筋の緊張や運動機能を向上させて口唇閉鎖機能を獲得、あるいは再獲得することを目的とした口唇閉鎖訓練を含む口唇訓練がある。この訓練では受動訓練と自主訓練に大

別できる。自主訓練ではスプーンや歯ブラシなどの身近な生活用品が訓練器具として用いられることもあるが、近年、様々な口唇閉鎖訓練器具が考案されて訓練に使用されている^{4) 5)}。この口唇閉鎖訓練器具は、術者による手指によるマッサージやストレッチよりも訓練が規格化できるといった利点があり、口唇閉鎖訓練に多用されている理由にもなっている⁶⁾。

一方、摂食嚥下リハビリテーションにおいて、患者は医療従事者から基礎訓練やその機能評価を受けることで当該疾病や日常生活の回復に対する不安を緩和しており⁷⁾、とくに基礎訓練後の機能評価の進展が患者心理に大きく影響を及ぼすことは言うまでも無く、この機能評価は患者に対する心理支援の一助ともなる。したがって、基礎訓練後の機能評価が簡便で客観的に得られる訓練器具の存在は重要であると考えられる。この客観的評価の指標には、基礎訓練時の患者自身が発揮する力あるいは患者に加える局所的な力を測定値として用いることが望ましく、そのためには訓練器具の力学的パラメーター等、力学的特徴を予め把握する必要がある。しかし、これら訓練器具の材質と形状による固い、柔らかいなどの抽象的な特徴に関する報告⁸⁾はあるが、その器具自体の力学的パラメーターを測定した力学的特徴についての報告はみられない。

そこで本研究では、基礎訓練後の機能評価において重要となる訓練器具の力学的特徴を検討するために、訓練器具として口唇閉鎖訓練の自主訓練で用いられている口唇閉鎖訓練器具の1種である INLIPS について、その力学的パラメーターのばね定数を測定することを企図した。

INLIPS のばね定数の測定では、INLIPS の形状である支持バーの曲率で決定されるコントロールポイント間の距離が測定に大きな影響を及ぼすため、これを6個の INLIPS について測定した。その結果、コントロールポイント間の距離は63 mm 程度の規格で製造されていると考えられたが、その値よりも約4%大きい形状があるなど、製品の形状にばらつきがあり、形状が不均一であることがわかった。したがって、この形状のばらつきから考えても INLIPS のばね定数は同じ値を有していないことがわかる。

6個の INLIPS のばね定数は、 5.5×10^2 から 6.3×10^2 N/m の範囲であったが、形状が他と大きく異なっていた INLIPS (No.2) を除いた平均値は 5.9×10^2 N/m であり、これが INLIPS のばね定数の標準値と考えられた。また、ばね定数が最小値であった 5.5×10^2 N/m の INLIPS とコントロールポイント間の距離が最も大きかった INLIPS と一致したことは INLIPS の支持バーの曲率がばね定数の大きさを左右していることを示すものである。

この INLIPS は口唇閉鎖訓練等で用いられていることから、INLIPS のばね定数が既知であれば(1)式によってコントロールポイント間の距離の測定から口唇閉鎖力を求められる。この口唇閉鎖力は、多方位口唇閉鎖力測定装置(株式会社プロシード、長野)によって不正咬合の小児で 5.9 ± 2.5 N·s、健常者若年成人で 6.61 ± 2.57 N·s と測定されており^{9) 10)}、この口唇閉鎖力は実験に供した INLIPS のコントロー

ルポイント間の距離の10 mm、11 mm に相当する。したがって、口唇閉鎖力による INLIPS の塑性がおこらない状態では INLIPS を用いて患者の口唇閉鎖力を十分測定できると考えられた。また、患者の口唇閉鎖力を測定するための装置^{10) 11) 12)} も存在するが、装置自体が大型で患者が仰臥している状態での測定ができないことや測定機構が複雑なこと、あるいは測定部位の滅菌対策の衛生面など検討すべき点がある。このため、これら検討すべき点を考慮した簡便に口唇閉鎖力を測定する器具の開発が必要と考える。

まとめ

摂食嚥下リハビリテーションにおいて、基礎訓練後の機能評価でも重要となる訓練器具の力学的特徴を検討するため、基礎訓練の口唇閉鎖訓練に用いられている口唇閉鎖訓練器具の1種である INLIPS について、その力学的パラメーターのばね定数を測定した。

INLIPS のばね定数は標準値で 5.9×10^2 N/m であり、このばね定数から口唇閉鎖力が測定できると考えられた。この口唇閉鎖力の測定は、基礎訓練後の機能評価を客観的に評価する指標として用いることで、訓練中の患者に対する心理支援の一助になるものと考えられた。

謝辞

本論文に記載した研究は、平成30年度日本大学歯学部佐藤奨学金研究費の援助を受けた。

参考文献

- 1) ドクターエル (2019) スリムホホ INLIPS 使用説明書. (株)ドクターエル, 栃木, 1-2
- 2) 物理学辞典編集委員会 (1992) 物理学辞典. 培風館, 東京, 1633
- 3) 金子芳洋, 千野直一 (1998) 摂食・嚥下リハビリテーション. 医歯薬出版, 東京, 264-280

- 4) 日本摂食嚥下リハビリテーション学会医療検討委員会 (2014) 訓練法のまとめ (2014版). 日摂食嚥下リハ会誌, 18 (1), 55-89
- 5) 山崎博嗣, 山根源之 (1999) パタカラの効用. デンタルハイジーン, 19 (11), 1068-1070
- 6) 植田耕一郎 (1999) 脳卒中患者の口腔ケア第1版. 医歯薬出版, 東京, 85-102
- 7) 大西紗也子 (2019) 舌部分切除患者の心理面の変遷に関する質的研究 - M-GTA 分析による -. 日大歯学, 93, 9-18
- 8) 野呂明夫, 高橋潤一, 秋廣良昭, 西本幸仁, 槇石武美, 平井義人 (2000) 新規口腔リハビリ器具による表情筋 (口輪筋・頬筋) 機能療法の基礎と臨床 (第1報) 『パタカラ[®]』のストレッチ効果と高齢者への応用. 日歯保存誌, 43 (2), 425-441
- 9) 橋口千種, 藤田優子, 塩野康裕, 甲斐仁美, 森川和政, 牧 憲司 (2017) 口唇閉鎖力と口腔機能の関連の検討. 小児歯科学雑誌, 55(1), 1-10
- 10) 楓公士朗 (2014) 口唇トレーニングの多方位口唇閉鎖力に対する影響 - 健常若年成人および健常高齢者を対象として -. 松本歯科大学大学院, 1-17
- 11) ブランネットワークス株式会社 (2019) パタカラ ALC 口唇閉鎖力測定器. https://www.dentwave.com/article/bus_ad_20190701_alc/
- 12) 松風 (2015) りっぶるくん取扱説明書. (株) 松風, 京都, 1-2

実用的側面からの to 不定詞構文の文型判断について

松野 達

A practical way to match infinitive sentences with sentence patterns

Toru Matsuno

Abstract

This paper focuses on better ways to teach English sentences, including the to-infinitive, easily to students at an elementary level. When you teach them how to use the to-infinitive, it is often difficult to tell them which 'five basic sentence patterns' the sentence has. Especially, in the case of basic grammar, when you use the to-infinitive as an object in an English sentence, the to-infinitive, however, cannot function as an object. This paper proposes that when you use the to-infinitive as an object, we should not recognize the to-infinitive as an object but as a part of a verb. It is also possible to use some other phrases like 'want to' or 'seem to' as a kind of auxiliary verb.

Key words : to 不定詞 連鎖動詞

はじめに

文法が苦手な学生たちにとって、to 不定詞の用法は理解が難しい項目の一つである。学校文法において、to 不定詞には、まず代表的な3つの用法、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があるとされ、その働きを覚えるのに苦勞する場合も多い。更に、to 不定詞を含む文に SVOC をつける時に、気をつけるべき要素もある。そこでこの稿では to 不定詞を含む例文を分析し、英語のやり直しをしている学習者または初めて英語を学ぶ人にとって分かりやすい to 不定詞の指導の方法について考察を加えてみる。

1. to 不定詞の用法

学校文法または学習文法書において、to 不定詞は、動名詞、分詞と並んで、準動詞の一つと分類される。形は「to + 動詞の原形」となり、基本3つの用法、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があるとされる。著者がある大学で英語の基礎固めをする学生のための共通教材として使用している久保野雅史監修『理解しやすい英文法 新訂版』（以下久保野（監）2013）より、それぞれの用法の文例をあげてみる。

名詞的用法

1. 主語になる不定詞

(1) **To smoke** is not good for our health.

2. 目的語になる不定詞

(2) I want **to get** a smartphone.

3. 補語になる不定詞

(3) My dream is **to stay** in a suite in a luxury hotel.

形容詞的用法

(4) Would you like *something* **to drink**?

副詞的用法

1. 目的

(5) I went to the CD rental shop **to rent** some CDs.

2. 感情の原因

(6) I am *happy* **to see** you again.

3. 結果

(7) My grandfather lived **to be** ninety.

4. 判断の根拠

(8) You are kind **to lend** me your physics notebook.

5. 形容詞を修飾

(9) Your cellphone number is *easy* **to remember**.

(久保野 (監) 2013, pp. 118-122)

(イタリックおよび太字はオリジナルのまま。カッコの通し番号は筆者)

学校文法において取り扱う不定詞の基本的な用法は上にあげた通りである。

名詞的用法は, to 不定詞の部分は「~すること」という意味になり, 文の中で, 主語, 目的語, 補語の役割になる。次の形容詞的用法は, 「~するための」という意味で前方の名詞を修飾する働きがある。最後の副詞的用法は, 「~するために」という目的を表す用法が代表的だが, そのほかいくつかの用法がある。

さらに, 原型不定詞の用法だとか, 不定詞の重要構文だとか, 実に多くの事を不定詞の項目では学習しなくてはならない。その結果, 学習者が不定詞の用法をしっかりと身につけているかと言え

ば、残念ながらそうはならないケースもよく見られる。

2. to 不定詞構文における文型判断についての異論

前項であげた to 不定詞を含む文例のうち、to 不定詞が文型の判断に関わってくるのは名詞的用法についてである。では改めて、SVOC を (1) から (3) の例文に施してみる。

(1)' To smoke is not good for our health.
S V C

(2)' I want to get a smartphone.
S V O

(3)' My dream is to stay in a suite in a luxury hotel.
S V C

(イタリックおよび太字はオリジナルのまま。カッコの通し番号は筆者)

いずれも、参考書の分類に則り SVOC を施したものである。筆者も to 不定詞を教える場合は、上記のように SVOC をつけて、不定詞の役割を学生に説明している。

(1)' については主語として、“To smoke” を使うことは特に問題はないと思われる。

同じく (3)' では補語の位置に“to stay”があるが、「私の夢は、豪華なホテルに滞在すること」となるのでこれも問題はないだろう。

(2)' についてはどうだろうか。“to get a smartphone” は「スマートフォンを手に入れること」を“want”「望む」という説明から、「スマートフォンを手に入れたい」となる説明の道筋となるであろう。

この「want + to 不定詞」の英文について、ある時学生に SVOC をつけよ、と質問した際に以下のような答えが返ってきた。

(10) …but she wanted to try it.
S V O (風早2000, p.54)

これは、(2) で挙げた名詞的用法での目的語の役割を果たす to 不定詞を意識した質問だったので、上記のように返ってきた答えに対しては、次のように説明すべきだったであろう。「動詞は“wanted” だけです。“to try” 以下の意味が『それを試してみること』と to 不定詞の名詞用法となり、『それを試してみることを欲していた』となるから、目的語となります」という具合に。しかし、この時筆者は「この分類の仕方はあって然るべきだ」と訂正をしなかったと記憶している。むしろ、これによって to 不定詞構文の文型を再考するきっかけを与えてもらえたと思っている。そこで、まずは「want + to 不定詞」が名詞的用法とされるのは、どういう理屈によってなのかを考えてみる。

中学2年生で、初めて to 不定詞を学習させるわけだが、to 不定詞の働きについては既に述べたように、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があると指導する。その中で、名詞的用法が文型を判断する対象として扱われることも既に述べた。では具体的にどういう過程をたどるのか。先ほど文例で使った久保野（監）（2013）では、（2）になる過程を次のように説明している。

不定詞が「～すること」の意味を表し、名詞と同じ働きをすることがある。この用法を名詞的用法という。次の2文を比べてみよう。

- (11) I want | a smartphone. (私はスマートフォンがほしい)
 | O
- (2) I want | to get a smartphone. (私はスマートフォンを手に入れることを望んでいる)
 S V | O (～することを) ←手に入れたい)

名詞的用法の不定詞は、名詞と同じように、文中で主語・目的語・補語になる。

(久保野（監）2013, pp. 118)
(太字はオリジナルのまま。通し番号は筆者)

この説明によると、to 不定詞が目的語であるとする過程は、SVOの構文において、目的語の名詞が置かれる位置に to 不定詞を置くことによって結果、他動詞の目的語となるから、名詞相当の語句である、という考えと見てよいであろう。その結果、「手に入れることを望んでいる→手に入れたい」という思考過程をたどると説明している。この説明の仕方は、他の文法書でもよく見られるものであり、学校で英語を習う限り生徒たちは同じ思考過程を辿って、「want + to 不定詞」の考え方を身につけるといっても過言ではないだろう。

さて、(11)は“a smartphone”が“want”の対象なので、目的語として問題がない。それが証拠にこれを受動態の文や、Wh-question で表してみると、

- (11)' A smartphone is wanted by me.
(11)" What do you want?

一方、“to get”を目的語と考えると、次のようになる。

- (2)" * To get a smartphone is wanted by me.
(2)" What do you want _____ ?

(2)"は文として成り立たず、(2)"は(2)を答えとする質問としては不備である（下線部に“to do”と入れる必要がある）。

こうして見てくると、「want + to 不定詞」において、“to get a smartphone”を“want”の目的語

と見るのは、形の上ではありかもしれないが、実質的には無理があるという結論に至らざるを得ない。よって、先の学生が (10) のように分析したのは的を射ていたということになる。ただ、この学生が上記のような理屈に基づいて分析を行ったかと言えば、そうではないかもしれない。それは、「want + to 不定詞」については、中学 2 年生で不定詞に用法を学習する際に、「～したい」と言う意味の表現として覚えさせられるからである¹。それどころか、want だけで「～したい」と言う意味だと思っている大学生も少なからずいる。それくらい「want + to 不定詞」の表現は、日本人英語学習者に根付いていると考えても良いだろう。先の学生が、SVOC をつけた時も恐らくはこの用法が頭にあったためと推測できる。実は筆者が訂正を行わなかった理由もそこにある。せっかく「want + to 不定詞」は「～したい」と覚えているものをわざわざ解体して「want + to 不定詞」と分けさせる必要がないと思ったからである。これは学校文法が、実際に英語を学習している人間、まして、英語がどちらかという苦手だと思っている学生に対して、わざわざ難しく感じさせる一面があることを表している。

「want + to 不定詞」については、最近の文法研究ではこの表現全体を、連鎖動詞 (catenative verb) と捉える考え方が登場してきている (例えば, Huddleston and Pullum (2002), 安藤 (2005))。連鎖動詞についての考え方を引用する。

(12) a Max seemed to like them.

(マックスは彼らが気に入ったようだ)

b Jill intended to join the army.

(ジルは入隊するつもりだった)

(13) a Everyone believed Kim to be guilty.

(全員、キムが有罪だと思っていた)

b She asked me to second her motion.

(彼女は私に動議に賛成するよう頼んだ)

下線部に「連鎖 (catenative)」という用語を使うのは、この構造が「回帰的 (recursive)」, つまり繰り返しが可能だからである。She intends to try to persuade him to help her redecorate her flat. (彼女は、アパートの部屋の模様替えをするのを手伝ってくれるよう彼の説得を試みるつもりだ) のように、非定形補部をとる動詞が繰り返されると、非定形節の連鎖ができる。「連鎖」という用語は、非定形補部だけでなく、それを認可する動詞、(12)、(13) の例であれば、seem, intend, believe, ask などにも、動詞 + 補部を含む構造にも使うことができ、「連鎖補部」「連鎖動詞」「連鎖構造」などという用語を作り出す。本シリーズでは、この種の非定形節は、1つの独立したタイプの補部であると考えている。つまりこうした非定形節は、動詞の名詞句補部の目的語や叙述補部の機能の一つとすることはできないのである。

(Huddleston and Pullum, 畠山 (編) (2017), pp. 158–59)

(波線部筆者が通し番号に変更)

以上の説明から、「want + to 不定詞」についても、to 不定詞以下は連鎖として続く動詞の補部なので、動詞の一部と捉えることになる。したがって、“want” 以下の to 不定詞は名詞的用法の目的語とはならないということである。

ここで (13) の例にも触れねばならないだろう。(13) の英文に SVOC を施してみる。

(13) a' Everyone believed Kim to be guilty.

S V O to do

b' She asked me to second her motion.

S V O to do

(13a'), (13b') の例文について、学校では「O が to 不定詞の意味上の主語である」という説明を受けるはずである。すなわち (13a') においては、“Kim” = “to be guilty”, (13b') では “me [I]” = “to second her motion” という具合にである。連鎖の考え方でいけば、動詞の直後に to 不定詞が来ずとも、(13a') では、“Kim to be guilty” が “believed” の連鎖補部となる。同じく “me to second her motion” が “asked” のそれに当たるので、to 不定詞が名詞的用法とはなり得ない。まして、to 不定詞の部分を補語とみなす必要もないだろう。なぜなら、O + to do で非定形節をなし、「回帰的 (recursive)」だからである。

3. to 不定詞をどう扱うべきか

前節で「want + to 不定詞」の文において、to 不定詞の名詞的用法とは言えないことがはっきりしたが、依然として「want + to 不定詞」の to 不定詞を目的語になる名詞的用法の例文として登場させて説明を行っているのはやはり問題があると言わざるを得ない。では、どうすれば良いのだろうか。いくつか解決のための糸口を探りたい。

1) to 不定詞の名詞的用法で目的語となるという説明をやめる

「want + to 不定詞」の to 不定詞を名詞的用法で目的語とする根拠の一つは、(11) で挙げたように、SVO の文型で他動詞 “want” の次に名詞が来ると目的語なので、to 不定詞も目的語とみなそうというものである。しかし、それには無理があるのがわかった以上その説明はやめてしまうことである。これは動詞 “want” だけの問題ではない。

(14) a. I plan a picnic. (私はピクニックを計画する)

S V O

b. I plan to go on a picnic. (私はピクニックに行くことを計画する)

S V to do →ピクニックに行くつもりである)

「plan + to 不定詞」は「～するつもりだ」の意味で使うので、「～することを計画する」から導き出すのは無理がある。このような例はいくつもあるので、いっそのこと「S + V + to 不定詞」にひとまとめにしてしまい、無理に目的語になる名詞的用法としないほうが良いのではないだろう

か。

このメリットとしては、動詞が自動詞か他動詞かをことさらに意識しなくて良いという点もある。(12a)で、“seemed”は自動詞である。そうであれば、“to like them”は補語か、というと残念ながらそうはならないのである。“seem”に関して言えば、大方の文法書で、不定詞を学習する場合、「seem to 不定詞」の形で、「～と思われる」という意味の特別扱いの項目で説明されることが多い(例えば、綿貫(2000))。そして、前節の引用にあるように、連鎖動詞に分類もされている。そうすると、to 不定詞句を補語とするのも苦しい。名詞的用法と言えるのは、主語として使う場合と、be 動詞に続く場合くらいに限られてしまうのならば、説明の仕方を変える必要もあるだろう。

2) 助動詞のように扱う

“be going to”, “have to”, “used to” などのように助動詞的に使われる表現に、“want to”, “seem to” などを加えるのも、英語初学者には効果的ではないだろうか。

- (15) a. I play baseball.
b. I **want to** play baseball.
c. He is happy.
d. He **seems to** be happy.

本来であれば、「want + to 不定詞」, 「seem + to 不定詞」なのであろうが、既述のように中学生の段階で、「want to ~」で「～したい」, 「seem to ~」で「～と思われる」という意味を表すと教えるのであれば、(15a), (15c) にそれぞれ「want to ~」, 「seem to ~」を助動詞的に加えたものが(15b)であり、(15d)であるとする方が学ぶ側もスッキリするように思われる。文法的な正しさ、表現の由来などから考えると決して正統とは言えないだろうが、英語学習者が全て英文法学者になることを目標とするわけではないので、このような学び方で英語を習得するのも良いのではないだろうか。

むすび

「to 不定詞を含む英文の文型判断について」という表題で論を展開してきたが、to 不定詞に文型をつけて理解するのはなかなか困難な作業であると言わなければならない。その点で言えば、この論は建設的な結果とは言えないかもしれないが、to 不定詞を含む英文をこれからどのように扱うべきかについて、少しは前進できたように感じる。英語をやり直す学生たちの一助になれば幸いである。

注

1. 例えば『New Crown』中2では、「want + to 不定詞」の項目を次のように説明している。

Amy wants to read the book.

→「本を読むこと」の意味で名詞のはたらき

「望む (want)」 + 「本を読むこと」 → 「本を読みたい」

参考文献

- Huddleston, R and G. Pullum (2002). *The Cambridge grammar of the English language*, Cambridge University Press
- Declerck, Renaat (著)・安井稔 (訳) (1994). 『現代英文法総論』 開拓社.
- Huddleston, R and G. Pullum (著)・畠山雄二 (編)・本田謙介, 深谷修代, 長野明子 (訳) (2017). 『英文法と統語論の概観』 (『英文法大事典』 シリーズ, 0) 開拓社
- 安藤貞雄 (2005). 『現代英文法講義』 開拓社.
- 石黒昭博 (監) (2013). 『総合英語 Forest 7th Edition』 桐原書店.
- 江川泰一郎 (1991). 『英文法解説』 金子書房.
- 風早寛 (2000). 『速読英単語 入門編』 (改定第2版) Z会出版.
- 久保野雅史 (監) (2013). 『理解しやすい英文法 新訂版』 文英堂.
- 鈴木希明 (編) (2016). 『総合英語 be』 いいずな書店.
- 中島彰史 (2018). 「英語の to 不定詞補文と ing 補文」 *The journal of Kanazawa Gakuin University* (16) 147-154
- 谷光生 (2015). 「中学校英語教科書における to 不定詞の扱い: その不備と今後の改善について」 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 (1) 123-130
- 三浦誠 (1997). 「動詞 + to 不定詞」構造における不定詞の定形動詞化」 亜細亜大学教養部紀要 (56) 100-88
- 吉田正俊 (監) (1990). 『理解しやすい英文法』 文英堂.
- 綿貫陽・他 (2000). 『ロイヤル英文法』 (改訂新版) 旺文社.

Graduate students' view on challenges of foreign university instructors

Michio Tajima

Nihon University School of Dentistry

Abstract

This paper looks at how graduate school students think of the challenges of teachers living and teaching in foreign countries. Foreign university instructors (FIs) presumably face some specific challenges such as language barriers, different work cultures, as well as off-campus living styles. The online questionnaire survey of 23 statements concerning issues that FIs may face was conducted with a Likert scale of 6 after two 90-min discussion types of classwork. The results indicate that the respondents do not think of FIs negatively in terms of their attitude towards their students and their teaching methods, but are more sympathetic with their work environments and expect FIs to improve language skills and cultural awareness.

Key words : Foreign instructors, graduate students, challenges, issues, support

Introduction

That teachers in foreign countries face difficulties like language barriers and cultural discrepancies is not so difficult to imagine. Underlying problems based on ways of thinking, educational and cultural background, and religion, to name a few, may surface in various ways. Hutchison (2016) has introduced comments from foreign born professors stating that they have had to suffer from various problems. In Japan, as the number of foreign teachers at universities is slowly rising, this issue is becoming worthy of notice.

This short study looks at how Japanese graduate students perceive challenges that foreign university teachers in Japan may encounter. The students concerned participated in a small workshop on this topic as a part of course activities at the graduate school they belong to. This workshop was intended so that those graduate students majoring in language education, mostly English as a Foreign Language (EFL) and Japanese as a Foreign Language (JFL), consider this topic intentionally and explicitly. This, hopefully, would help prepare them to deal with potential issues foreign teachers experience in the future.

Since the Special Measures Act for the Appointment of Foreign Staff at National and Public Universities (1982) allowed national universities in Japan to hire non-Japanese nationals for

teaching positions (Suh, 2003), the number of foreign teachers has been steadily growing. Fixed term teaching, so-called “non-tenure track” position, were implemented starting in the 90’s. A system which has received negative responses, it was at first only for foreign teachers (Suh, 2003), though this type of employment has taken root for other categories of teaching staff as well. Although the proportion of foreign university teachers in Japan currently is approximately 5% of the total (RIHE, 2019), this is not high at all in terms of dynamic cross-border hiring when “increased numbers of international faculty are seen as a key marker of internationalization by the global rankings, and often by ministries and other policy makers within countries” (Altbach and Yudkevich, 2017. P. 9).

Foreign teachers in Japan are still in a minority group, but it is not the best strategy to deal with problems they might be in only on a personal basis, as their number is ten times of that thirty years ago, (RIHE, 2019) and as advancing globalization and fairness should not be affected by race and nationality, and their working conditions and more employment should be normalized to native Japanese standards.

Roughly speaking, one out of 20 teachers is a non-Japanese national presently. Whereas RIHE (2019) reports that there were 2,183 foreign fulltime teachers out of 123,838 such teachers at national universities in Japan, which made only 1.7% of the total in 1990, the number went up to 8,099 foreign nationals out of 184,248 (4.4%) in 2016. Concerning the number of part time instructors, there were 3,626 foreign nationals out of a total of 90,113 (4.0%) in 1990, whereas there were 13,336 out of 196,476 (6.8%) in 2016. Also, e-Stat (2018) reports 8,609 full time foreign teachers and 13,637 part time foreign teachers in 2018. Assuming these numbers being correct, more than 500 foreign full-time teaching staff were newly appointed in two years.

The proportion of them out of the total number of teachers will be found to vary depending on the faculty and college. This requires attention because there could be many small colleges which have just a few or possibly only one foreign teacher and any specific challenges they encounter will tend to not receive enough attention and many of those teachers may find themselves completely isolated. Any challenges affecting teachers should be considered because it might directly or indirectly affect their students.

Challenges foreign teachers may face presumably largely come from language barriers and cross-cultural difference, but Suh (2003) points out emotional and/or psychological barriers that Japanese staff hold. Despite the fact laws do not prohibit appointing foreigners as teaching staff at Japanese universities, the majority of the workforce who get to decide hiring are still Japanese. Having 1,500 foreign teachers at national universities in 2002 is a great change compared to the situation 30 years before. Even so, national universities transforming into National University Corporations in 2004 provided more opportunities for them to employ more foreigners, too.

Although academic research articles concerning the impact of foreign teacher employment are still scarce (Solano-Campos, 2014), possibly because the proportion of foreign staff in any

country is a minority, there are, nevertheless, research articles that explore various aspects of this topic. There are, for example, foreign teachers' influence on student achievement (Appleton *et al.*, 2006; Seth, 2018), learner perception towards foreign teachers (Yao *et al.*, 2012), the benefits of overseas teaching experience on foreign teachers (Serbes, 2017; Smith, 2018), an analysis of guidelines for teachers planning to teach overseas (Mizzi and O'Brien-Klewchuk, 2016), an anecdotal essay about one teacher's experience of teaching in the US for three years using a J-VISA (Solano-Campos, 2014), and matters foreign teachers may experience such as culture shock, professionalism, and personal issues (Halicioglu, 2015), to name a few. Apart from issues of foreign instructors, topics like pre-service teachers in Australia, perceptions towards foreign students (Santoro, 2009), and an analysis of differences in overseas-trained teachers of exchange programs and expectations of Universities, though this reflects the K12 but not University level (Brown and Stevick, 2014), might be worthy of attention from a wider audience.

Not much research on this topic has been conducted in Japan, and even if it has, not much empirical research in Japan is available to the author, making it seem as if foreign teachers do not exist. RIHE and e-Stat seem to conduct demographical research periodically. Park and Kinoshita (1998) and Suh (2003) discuss foreign teachers in Japanese, and Huang (2018) carried out extensive research in terms of foreign teachers' backgrounds and profiles, but only introduces a small number of teachers' comments centering on mostly their motivation for working in Japan. As the global mobility of international teachers and researchers is without doubt growing bigger, more socio-cultural and educational research would be essential.

Method

The questionnaire survey followed a workshop for graduate school students at a private university graduate school in the Tokyo metropolitan area on July 15th of 2019. There were 16 participants at this workshop which carried out two sessions of 90 minutes each. The topic of the workshop is "challenges for foreign university teachers in Japan and solutions". There were four groups of four participants each, and they were asked to come up with possible issues that foreign university teachers have experienced or issues they have seen or experienced as foreigners at universities outside of Japan. They were asked to write each issue down on a small size sticky note and place it on a poster. After they categorized the same or similar comments on sticky notes, they entered into discussion to suggest strategies to solve or avoid those issues. Each group was required to give 10 min presentations to other groups and had an in-class discussion with Q & A practice. These graduate students majored in either teaching EFL or JFL, English and American literature, or Language and Culture. The purpose of this workshop was to have them be aware that foreign teachers are a minority in Japan among university teachers and they may face specific problems that Japanese probably would not of and think about what strategies should be implemented at working environments to support them.

As the definition of foreign teachers for this study, the statements of Altbach and Yudkevich (2017) were introduced which is “international faculty as academics who hold appointments in countries where they were not born and-or where they did not receive their first post-secondary degree. In most cases, they are not citizens of the country in which they hold their academic appointment” (p. 8). This almost certainly means that non-Japanese nationals teaching at Japanese universities in Japan, but also those Japanese graduate students who have been teaching Japanese in other countries like China and Thailand. Ten participants out of 16 were some kind of language teacher and a few of them were university teachers in Japan and China.

The questionnaire survey consists of 23 statements about issues foreign teachers may experience, and the participants were asked to respond to each statement with a Likert scale of 6 after the workshop. These 23 statements were generated at another similar workshop at an academic conference in Tokyo in November in 2018. Therefore, the sub-purpose of the survey was to see how much the graduate students would agree with each statement.

This survey, having been conducted with only 16 participants, does not guarantee any demographical differences among those 23 statements as to gender, research field, age differences and degree of their contact with FIs in their daily lives. Instead, only mean scores and standard deviations were compared with a neutral point of 3.5 (Appendix: Table 2).

Results

Thirteen valid responses were collected out of 16 (81%). Ten respondents showed their research field is Japanese language education, with three in English language education. There were 6 male and 6 female respondents, and one indicated “rather not say”. The age difference was nicely dispersed, as there were 3 respondents in the 22-35 age range, 4 in the 36-45 age range, 3 in 46-55, 1 in 56-65 and 2 indicated “rather not say” (Appendix: Table 1). As for the question, “How much time do you spend with foreign teachers in your daily life?”, a Likert scale with 1 “not at all” to 6 “almost all the time” without indicating degree from 2 to 5 was used. The result shows 5 responses in degrees 1 and 2 and 8 in degree 5 and 6. There was no respondent who chose degree 3 and 4 (Appendix: Table 2).

There are six items with points below the neutral point (Appendix: Table 3), item 3) FIs might be careless when dealing with students (2.77), item 4) FIs cannot pronounce or remember Japanese student names, which leads to a lack of communication (3.31), item 6) Students find it difficult to follow instruction from FIs in English (3.23), item 8) FIs do classroom activities which are not planned. It doesn't work because it's not what students expect to do (3.46), item 10) Students are not familiar with discussion-style activities. They should be able to first think in Japanese and start with yes/no suggestions (3.31), item 11) Foreign colleagues and students who can speak Japanese still expect other Japanese English teachers to communicate in English (3.08).

Four items received more than 5 points. Item 16) FIs must deal with office staff who can't

communicate in English (about salary, taxes, etc.) received the highest point 5.46. Item 7) some students are too shy and too reserved (5.38), item 14) Office instructions are only in Japanese (5.31), and item 21) (There is) little communication with Japanese full-time teachers. Full-time instructors should go more often to have chats in the part-time teachers' lounge (5.08). Those 4 items show FIs have trouble because of Japanese people's lack of language skills.

The rest of the thirteen items received points between 3.5 and 5, which somewhat agree with these statements. Among which, item 15) University meetings take place with Japanese teachers who are not good at English, item 13) FIs have difficulties filling in documents in Japanese, especially something to do with legal matters and item 17) (There is) little university space to keep part-time teacher's materials received high scores 4.92, 4.85 and 4.69 respectively. There are 4 matters concerning dealing with students such as item 1) FIs cannot tell if Japanese students understand or not (no reactions?) (3.54), item 2) FIs encourage more participation or student-centered classrooms (4.23), item 5) FIs have a hard time dealing with and evaluating students who do not respond in class (4.31) and item 9) Students do too little speaking during lessons (4.15). Three statements regarding FIs' abilities are item 12) Can't ask FIs to do exam proctoring—which requires giving explanations in Japanese (4.38), item 19) FIs don't have a good understanding of school cultures in Japan (4.08), and item 20) FIs can't help with administrative work (3.62). There are 3 working environmental and cultural differences issues which also received somewhat agreement with items such as 18) Differences in salary exist between foreign and Japanese instructors (3.77), 22) FIs may not have many opportunities to ask questions about Japanese education environment (4.38), and finally 23) Since courses that FIs teach are different from Japanese teachers, there exist limitations in ways instructors can share information on curriculum, pedagogy, etc. (3.69).

Discussion & Conclusions

There is a clear divide considering responses regarding how much contact respondents have with FIs in daily lives. They either spend lots of time with foreigners or almost none. This probably means they have a family member who is an FIs (e.g. spouse). Those respondents who are foreign language teachers have almost no socializing, even as just friends, which seems a little odd.

Graduate students of this study do not agree with those six items with lower points, that might give a somewhat negative impression of FIs, such as FIs with careless attitudes towards students, being incapable of remembering students' names, giving lessons which are not according to the syllabus, and overuse of English.

Respondents strongly agreed on some items with high points. This may indicate they have sympathetic attitudes toward FIs whose Japanese knowledge and skills are still low, or are culturally not equipped with work and life in Japan, yet.

Items received agreeable points seem to indicate three aspects, 1) FI's low Japanese

language ability, especially with regard to administrative work, 2) lack of knowledge and skill concerning the work environment, educational policy and school cultures, and 3) difficulties in dealing with reserved and passive learners in classroom. These opinions may come from a racially biased impression that FIs are not well informed with assumed Japan specific work culture and language barriers.

These survey results show respondents have slightly different opinions from those who elicited statements a year before. This questionnaire hopefully helps them think and recognize challenges FIs may face more in detail, particularly with regard to culture and language issues. Organizational and institutional support for FIs are highly recommended, but this study's results may indicate respondents also expect FIs to continue trying to improve their cultural awareness and language skills. The number of FIs in Japan is generally and steadily growing and there is a limit of giving support for any teachers on an individual personal basis. Although issues may vary depending on individuals and situations, it is strongly expected that universities prepare reachable and exceptionable support.

Even though all the documents at Universities must be in Japanese presently, simplified necessary documents can be multilingual. This task may fall heavily on each institute, but since globalization is constantly recommended by the MEXT, this needs to be carried out as soon as possible. In fact, some universities where many FIs are hired issue some documents in English for them. For this, text analysis done by Mizzi and O'Brien-Klewchuk (2016) can provide good information to make a guidebook for FIs. The manual should be enlightening for FIs in recognizing differences and accepting them (to a degree), balancing emotional status, facilitating social inclusion and emancipation with hands-on strategies as well as theoretical knowledge. Universities as institutions, not only at the personal individual level, should support FIs so that they might manage their career development as a part of the faculties they belong to. Perhaps almost everyone is aware of this necessity but do not fully take responsibility. This study's results reveal values that graduate students are also, at least, aware of.

As Solano-Campos (2014) wrote that FIs are especially expected to maintain a "unique capacity to handle different cultures and lifestyles, different social status, different roles and relationships, and to function effectively in different social, political, and economic systems" (419). However, this actually applies to teachers and staff in general.

This study also reveals room for improvement. First, more respondents are needed to implement proper statistics to see any significant differences between groups and to generalize the results. Second, this topic requires more opinions from FIs themselves, as well as regarding a wide range of social demographic and psychological aspects. As Halicioglu (2015) wrote that "on the surface, everything appears the same but, underwater, there has been conflict and damage" (244), so it is also important to compare the opinions of FIs and Japanese or others who are from and work in their own countries, for these perceptions and attitudes. If any issues are under the surface affecting FIs, they should be recognized and dealt with. To hold things back

and ignore them is unhealthy organizationally and individually. This is not only true for FIs, but also in the learners' best interests.

Acknowledgement

This work was supported by JSPS Grant-in-Aid for Scientific Research (C) No. 19K02570.

Works Cited

- Ahmad, S.Z. & Buchanan, F.R. (2016). Choices of destination for transnational higher education: "pull" factors in an Asia Pacific market. *Educational Studies*, 42 (2), 163-180.
- Altbach, P.G., & Yudkevich, M. (2017). Twenty-first Century Mobility: the role of international faculty. *International Higher Education*, 90, 8-10.
- Appleton, S., Sives, A., & Morgan, W.J. (2006). The impact of international teacher migration on schooling in developing countries—the case of Southern Africa. *Globalisation, Societies and Education*, 4 (1), 121-142.
- Brown, K.D., & Stevick, D. (2014). The Globalizing Labor Market in Education: Teachers as Cultural Ambassadors or Agents of Institutional Isomorphism? *Peabody Journal of Education*, 89 (1), 4-16.
- e-Stat. (2018). 「学校基本調査／平成30年度高等教育機関《報告書掲載集計》学校調査大学・大学院」. 統計でみる日本：政府統計の総合窓口. 独立行政法人統計センター. 総務省統計局.
- Halicioglu, M.L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education*, 14 (3), 242-257.
- Hutchison, C.B. (2016). The private and professional lives of foreign-born professors. In Hutchison, C.B. (Ed.), *Experiences of immigrant professors: Cross-cultural differences, challenges, and lessons for success* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Huang, F. (2018). Foreign faculty at Japanese universities: Profiles and motivations. *Higher Education Quarterly*, 72 (3), 237-249.
- 文部科学省. (2008). 留学生の就職支援と大学における外国人教員の受入れ.
- Mizzi, R.C., & O'Brien-Klewchuk, A. (2016). Preparing the transnational teacher: a textual analysis of pre-departure orientation manuals for teaching overseas. *Human Resource Development International*, 19 (4), 329-344.
- Park, Tae-Young 朴 大栄, & Kinoshita, Eiji 木下 栄二. (1998). 国公立大学外国人教員に関する調査：国公立大学・研究機関および外国人教員個人に対する調査結果報告（共同研究：「共生社会」：文化的多元主義に関する学際的研究）. 『桃山学院大学総合研究所紀要』 23 (2), 57-65.
- RIHE. (2019). 「高等教育統計データ集：総合データ編」 広島大学高等教育研究開発センター
- Solano-Campos, A. (2014). The Making of an International Educator: Transnationalism and Nonnativeness in English Teaching and Learning. *TESOL Journal*, 5 (3), 412-443.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about self and others do teachers need? *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35 (1), 33-45.
- Serbes, M. (2017). Teaching Abroad: Why Teachers Prefer Teaching Overseas. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4 (3), 182-186.

- Seth, K.K. (2018). Immigrant educators and students' academic achievement. *Labour Economics*, 51, 152-169.
- Smith, P. (2018). Learning to know, be, do, and live together with in the cross-cultural experiences of immigrant teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 69, 263-274.
- Yong-dal Suh 徐 龍達. (2003). 外国人教員の任用と大学国際化への課題. 桃山学院大学総合研究所『国際文化論集』29. 265-286.
- Yao, Yuankun., Foster, Karen K., Buchanan, Dawna Lisa., & Powell-Brown, A. (2012). College Students' Perceptions of Interactions with International Faculty. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 2 (1), 17-31.

Appendix

Table 1; Respondents profiles: major study fields, sex, age

| major field | | sex | | age | |
|-----------------------------|----|----------------|---|----------------|---|
| Japanese language education | 10 | Male | 6 | 22~25 | 3 |
| English language education | 3 | Female | 6 | 36~45 | 4 |
| | | Rather not say | 1 | 46~55 | 3 |
| | | | | 56~65 | 1 |
| | | | | Rather not say | 2 |

Table 2; How much time do you spend with foreign teachers in your daily life?

| scale | items | response |
|-------|--------|----------|
| 1 | 全くない | 2 |
| 2 | | 3 |
| 3 | | 0 |
| 4 | | 0 |
| 5 | | 3 |
| 6 | ほぼ常にある | 5 |

Table 3; Twenty-three statements of challenges Foreign University Instructors (FIs) in Japan may face

| # | item | mean | SD |
|----|--|------|------|
| 1 | FIs cannot tell if Japanese students understand or not (no reactions?) | 3.54 | 1.22 |
| 2 | FIs encourage more participation or student-centered classrooms. | 4.23 | 1.12 |
| 3 | FIs might be careless when dealing with students. | 2.77 | 0.89 |
| 4 | FIs cannot pronounce or remember Japanese student names, which leads to a lack of communication. | 3.31 | 1.43 |
| 5 | FI have a hard time dealing with and evaluating students who do not respond in class. | 4.31 | 1.26 |
| 6 | Students find it difficult to follow instruction from FIs in English. | 3.23 | 1.31 |
| 7 | Some students are too shy and too reserved. | 5.38 | 0.74 |
| 8 | FIs do classroom activities which are not planned. It doesn't work because it's not what students expect to do. | 3.46 | 1.50 |
| 9 | Students do too little speaking during lessons. | 4.15 | 1.35 |
| 10 | Students are not familiar with discussion-style activities. They should be able to first think in Japanese and start with yes/no suggestions. | 3.31 | 1.07 |
| 11 | Foreign colleagues and students who can speak Japanese still expect other Japanese English teachers to communicate in English. | 3.08 | 1.00 |
| 12 | Can't ask FIs to do exam proctoring—which requires giving explanations in Japanese. | 4.38 | 0.84 |
| 13 | FIs have difficulties filling in documents in Japanese, especially something to do with legal matters. | 4.85 | 0.86 |
| 14 | Office instructions are only in Japanese. | 5.31 | 0.61 |
| 15 | University meetings take place with Japanese teachers who are not good at English. | 4.92 | 0.92 |
| 16 | FIs must deal with office staff who can't communicate in English (about salary, taxes, etc) . | 5.46 | 0.75 |
| 17 | (There is) little university space to keep part-time teacher's materials. | 4.69 | 0.99 |
| 18 | Differences in salary exist between foreign and Japanese instructors. | 3.77 | 1.31 |
| 19 | FIs don't have a good understanding of school cultures in Japan. | 4.08 | 0.83 |
| 20 | FIs can't help with administrative work. | 3.62 | 1.27 |
| 21 | (There is) little communication with Japanese full-time teachers. Full-time instructors should go more often to have chats in the part-time teachers' lounge. | 5.08 | 0.83 |
| 22 | FIs may not have many opportunities to ask questions about Japanese education environment. | 4.38 | 1.21 |
| 23 | Since courses that FIs teach are different from Japanese teachers, there exist limitations in ways instructors can share information on curriculum, pedagogy, etc. | 3.69 | 1.26 |

視覚障害学生の体育実技受講状況 －スポーツ権と障害の「社会モデル」から－

佐藤 紀子

The situation of students with visual impairment attending physical education classes: The right to participate in sports and the social model of disabilities

Noriko Sato

Abstract

For people with disabilities, the circumstances of sports have developed enormously and positively since 1964 when the first Paralympics was held in Tokyo. In the meantime, the right to participate in sports has been guaranteed, and the Basic Act on Sport was approved in 2011.

In 2011, the Basic Act for Persons with Disabilities was revised, and the following definition of people with disabilities was adopted as a social model: “people who are in the conditions facing substantial limitations in their continuous daily life or social life by a disability and social barriers.”

This study examines situations in the context of the right to participate in sports and the social model of disability of students with visual impairment who attended physical education classes at Nihon University from the 1990s to the present. At Nihon University, in many cases, barriers for students with visual impairment attending physical education classes have been removed, and their right to sports has been secured.

Key words : students with visual impairment, physical education, right to participate in sports, social model, 視覚障害学生, 体育実技, スポーツ権, 社会モデル

1. はじめに

2020年、東京で2回目の開催となるパラリンピック夏季競技大会がおこなわれる。最初に東京で「パラリンピック」が開催されたのは1964年である。当時「パラリンピック」は、「第13回国際ストークマンデビル競技大会」として開かれ(中川, 1997), その名前は Paraplegia (対麻痺者) の para と Olympic のlympic を組み合わせて作られた(パラリンピック東京大会,

1965)。1964年の大会は、その名の通り対麻痺、車椅子を使用する選手のみが出場する国際的な競技大会を第一部、そして、運動機能障害や視覚障害、聴覚障害のある選手も出場できる国内大会を第二部としておこなわれた。当時の新聞記事には、第一部の国際大会に出場した選手の声に掲載されている。『仕事の時間をとられて生活が苦しくなり、選手に選ばれたのはありがた迷惑でしたよ』一日中ベッドで過ごし、内職をしている日本選手と車椅子で日常生活を送

り、スポーツを楽しんでいる欧米の選手には、大きな環境の違いがあった（朝日新聞、1964a）ことがうかがえる。

2020年に開催される「パラリンピック」の名前は、そばに、同等の、並んだという意味をもつギリシャ語の前置詞「para」と「Olympic」に由来する。つまり、パラリンピックがオリンピックと同等であり、そして二つの活動が共存共栄していくことを意味している（International Paralympic Committee, 2019）。

1964年の段階ですでに、『厚生省だけにまかせるのは身障者に対する非礼な態度で、あくまでもスポーツ大会なのだから、文部省も一緒にやるべきだ』（朝日新聞、1964b）という指摘があったが、障害のある人々のスポーツの所管は、50年後の2014年に、厚生労働省から文部科学省へと移行した。「パラリンピック」の名前の由来と同様に、障害のある人々のスポーツを取り巻く環境は1964年と比べ大きく変化してきている。

障害のある人のスポーツ環境が変化する中、2011年に「スポーツ基本法（平成23年法律第78号）」が成立した。これは、東京パラリンピックが開催される3年前、1961年に制定された「スポーツ振興法（昭和36年法律第141号）」を50年ぶりに全部改正したものである。その前文において「スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利」と「スポーツ権」が初めて明記された（等々力、2015；森川、2015；山田、2016）。

また同じ年に、「障害者基本法（昭和45年5月21日法律第84号）」が改正され、「全ての国民が、障害の有無によつて分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現する（略）」と共生社会の実現が目標として掲げられた。障害者の定義についても、「障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態

にあるもの」とされ、それまでの「医学モデル」に加え、「社会モデル」が取り入れられた（難波・片山；2011）。

共生社会の実現を目指し、2013年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成25年法律第65号）」（いわゆる「障害者差別解消法」）が成立し、障害のある人に対し、不当な差別的な取り扱いはもちろんのこと、合理的配慮をおこなうことが求められている。このことは、高等教育機関である大学においても同様である。

本稿では、1990年代から現在までの日本大学における視覚障害学生の体育実技受講状況の変遷をたどりながら、大学の体育実技における障害学生のスポーツ権について障害の社会モデルの観点から検討する。

2. スポーツ権

1) スポーツを享受する権利

スポーツ権を最初に宣言したのは、1975年ヨーロッパ評議会（Council of Europe）で採択された「ヨーロッパみんなのスポーツ憲章（European Sports for all Charter）」である。第1条で「すべての個人は、スポーツに参加する権利を有する（Every individual shall have the right to participate in sport.）」ことが明記された（細越、2015；高橋、2015；Themenportal Europäische Geschichte, 2016）。

その後、1978年にUNESCO（United National Educational Scientific and Cultural Organization：国際連合教育科学文化機関）第20回総会で「体育およびスポーツに関する国際憲章（International Charter of Physical Education and Sport）」が採択され、すべての人々がスポーツを享受する権利をもつことが宣言された。これが、スポーツが人権の一つであることを謳った最初の国際憲章である（日本学

術会議健康・生活科学委員会 健康・スポーツ科学分科会, 2017)。

第1条 体育・スポーツの実践はすべての人にとって基本的権利である。

Article 1. The practice of physical education and sport is a fundamental right for all

1-1 すべて人間は、人格の全面的発達にとって不可欠な体育・スポーツへのアクセスの基本的権利をもっている。体育・スポーツを通じて肉体的、知的、道徳的能力を発達させる自由は、教育体系および社会生活の他の側面においても保障されなければならない。

1.1. Every human being has a fundamental right of access to physical education and sport, which are essential for the full development of his personality. The freedom to develop physical, intellectual and moral powers through physical education and sport must be guaranteed both within the educational system and in other aspects of social life.

1-2 すべて人は、自己の身体的適応性を発達させ能力に応じたスポーツ水準を達成するよう、自国のスポーツの伝統に従って体育・スポーツを实践する十分な機会をもたなければならない。

1.2. Everyone must have full opportunities, in accordance with his national tradition of sport, for practising physical education and sport, developing his physical fitness and attaining a level of achievement in sport which corresponds to his gifts.

1-3 学齢前児童を含む若い人々、高齢者、身体障害者に対して、その要求に合致

した体育・スポーツのプログラムにより、その人格を全面的に発達させるための特別の機会が利用可能とされなければならない。

1.3. Special opportunities must be made available for young people, including children of pre-school age, for the aged and for the handicapped to develop their personalities to the full through physical education and sport programmes suited to their requirements.

(UNESCO, 1978) ^{注)}

それまでのスポーツは若者（特に男性）が活動の中心だととらえられてきたが、幼児や高齢者、障害者も含め、スポーツは全ての人の権利だと謳われている。

さて、この「体育およびスポーツに関する国際憲章」では、体育・スポーツへの参加は人としての権利であり、その実現は政府、公的機関、民間機関の責任であるとされた。これは世界の国々で衝撃をもって受け止められ、その後の各国のスポーツ政策に活かされてきている。日本においても、スポーツ振興の基本的な考え方に大きな影響を与え、その理念は2011年の「スポーツ基本法」に盛り込まれている（中村, 2015；日本学術会議健康・生活科学委員会 健康・スポーツ科学分科会, 2017)。

2) スポーツ基本法

我が国で初めて法律の中にスポーツ権が明文化されたのは、2011年に成立した「スポーツ基本法」である。これは、1961年に制定された我が国初のスポーツ独自法である「スポーツ振興法」（昭和36年6月16日法律第141号）（作野, 2015）を全部改訂したものである。その前文にはスポーツ権が以下のように述べられている。

(略) スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利であり、全ての国民がその自発性の下に、各々の関心、適性等に応じて、安全かつ公正な環境の下で日常的にスポーツに親しみ、スポーツを楽しみ、又はスポーツを支える活動に参画することのできる機会が確保されなければならない。

また、「スポーツ振興法」にはなかった、障害者のスポーツ振興についても言及された。

(基本理念)

第二条

5 スポーツは、障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない。

6 スポーツは、我が国のスポーツ選手(プロスポーツの選手を含む。以下同じ。)が国際競技大会(オリンピック競技大会、パラリンピック競技大会その他の国際的な規模のスポーツの競技会をいう。以下同じ。)又は全国的な規模のスポーツの競技会において優秀な成績を収めることができるよう、スポーツに関する競技水準(以下「競技水準」という。)の向上に資する諸施策相互の有機的な連携を図りつつ、効果的に推進されなければならない。

(スポーツ施設の整備等)

第十二条

2 前項の規定によりスポーツ施設を整備するに当たっては、当該スポーツ施設の利用の実態等に応じて、安全の確保を図るとともに、障害者等の利便性の向上を図るよう努めるものとする。

3. 障害の社会モデル

「スポーツ基本法」が制定された同年に、「障害者基本法」が改正され、障害者の定義づけが以下のようになされた。

(定義)

第二条

一 障害者 身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む。)その他の心身の機能の障害(以下「障害」と総称する。)がある者であつて、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。

二 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。

それまでの旧障害者基本法では、障害者は「身体障害、知的障害又は精神障害があるため、継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者」と定義され、「社会的障壁」については触れられていなかった。つまり、この改正により「社会モデル」が取り入れられた(内閣府, 2012)。

障害者が日常生活や社会生活を送る上で受ける制限は、本人が有する心身の機能の障害に起因するもの、障害は個人の心身機能の障害によるものであり、障害のある人の個人的な問題としてとらえるのが「医学モデル」である。それに対し、障害者が受ける制限は機能の障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁によって生じる社会全体の問題としてとらえるのが「社会モデル」である(国土交通省総合政策局 安心生活政策課, 2018; 内閣府, 2012)。

障害のある人が、障害のない人と同じように

スポーツを楽しむ権利，スポーツ権の保障には，社会的障壁を取り除くことが必要である。

4. 視覚障害学生の体育実技受講状況 (1990年～現在まで)

2013年「障害者差別解消法」成立以降，大学においても障害のある学生に対する合理的配慮が求められている。法成立以前の1990年代から現在までの日本大学における障害学生，特に視覚障害学生の体育実技の受講状況を概観しながら，スポーツ権は保障されてきたのか，体育実技受講にはどのような障壁があったのかをみていく。

1) 1990年代前半

1990年代前半，同時期に全盲の学生が2名(A，Bとする)，本学に在学していた。当時の体育実技は半期を1単位とし，2単位必修であった。1年次には所属する学科のクラス単位で授業が行われた。A，Bらの担当者は陸上競技の専門家であった。それが理由かどうかは定かではないが，毎回の授業はランニングであった。晴れた日はグラウンドで，雨の日は体育館のランニングバルコニーで，クラスの友人による伴走で走ったそうである。

2年次以降には，バスケットボール，バレーボール，ソフトボール，テニス，スキーといった様々なスポーツ競技の科目が設定され，その中から1つの科目を選択し履修することが求められていた。A，Bはスキー科目の受講を希望した。二人は全盲であり，一般の球技に参加することは困難である。そこで，それまでに経験のあったスキーを選んだ。

しかし，学生のスキー科目受講は，危険である，指導できる者がいないとの理由で叶うことはなかった。当時は，大変なスキーブームであり，多くの学生がスキー科目を希望していた。

宿泊施設の収容人数や指導者の数には限りがあるため，定員が設けられ，抽選に当選した学生の受講が認められた。当該学生は「目が見えない」ということで，抽選に応募することすらできない状況であった。当時はどのスキー場も大変混雑しており，視覚障害者がスキーをするうえで危険が多かったことも事実であろう。しかしながら，視覚障害者も工夫次第でスキーができるという考え方が受け入れ側にあれば，当該学生のスキー科目受講はかなっていたかもしれない。

その代替として，「サウンド・テーブル・テニス(STT)」の台が購入されることとなった。STTとは視覚障害者のために考えだされた視覚に頼らずに楽しめる球技である。音のなるボールを転がし，聴覚等を頼りに打ち合うものである。AとBは，一般の学生が受講する卓球の授業を受講し，その中でSTTを実施することとなった。

障害のない学生には好きなスポーツ競技を選択する権利があったが，A，Bには選択権は与えられなかった。しかし，ここで評価すべき点は，STTが導入されたことである。一般的な卓球は，視覚に障害のある者が行なうことは困難である。一般の受講生の中に入り，サーブのみの練習をする，得点係を担当するというようなことが起こりかねない中，STTに取り組み，スポーツをすることができたのである。AとBがSTTを楽しむ姿を見て，他の受講生が挑戦したこともあった。

2) 2000年代前半

次に2000年代前半に在学していた全盲学生(C)と弱視学生(D)の場合をみていく。

(1) 全盲学生

この頃になると，体育実技は半期1単位の必修であった。自由選択科目として半期また集中の様々な競技スポーツ科目が開講され，その取

得単位は卒業単位に含まれた。1年次にクラス単位での体育実技がおこなわれた。Cはクラスの友人に伴走してもらいながらランニングをしたり、短距離ではゴールの付近で声を出してもらい走方向の確認をしながら走ったりした。バドミントン等の球技もおこなわれたが、その時は、Cは使う道具の説明を受け、あとは見学となった。比較的視覚に頼らずにおこなうことが可能な陸上競技のような内容にはできるかぎり参加し、球技のゲームをする際には見学やレポート提出となった。

大学4年次にCは、選択科目であるスキー科目を受講することを希望し、1年次に受講した保健体育講義担当者に相談した。そこで、全盲学生Cのスキー指導を担当する者についての検討がなされることとなった。当時、非常勤講師として本学に勤務していた教員の中に必修の体育実技とスキー授業を担当している者がいた。その教員には視覚障害者に対するスキー指導経験があり、検討の結果、Cの指導を担当することとなった。こうして、2002年に本学において初めての全盲学生のスキー科目受講が実現した。

Cの晴眼者の友人らも一緒にスキー科目を受講し、授業場所となった長野県志賀高原にも一緒にやってきた。宿舎でも同室となり、宿舎内の移動等のサポートは彼らがおこなった。Cの授業は、担当教員とのマンツーマンで行われた。同時期に体育を専攻する学生たちのスキー実習も開催されており、他の学生や教員たちもCのスキー講習の様子や宿舎内での生活を目の当たりにすることとなった。

(2) 弱視学生

全盲学生のCに続き、本学（前述のA, B, Cとは異なる学部）に弱視学生Dが入学した。体育実技は半期1単位として、2単位必修であった。バスケットボールやサッカー、ヨガなど様々な選択肢の中から、興味ある科目を学生

が選択履修するかたちが取られていた。

Dは1年次に、バレーボール、ニュースポーツ、ルールや用具、やり方等を工夫するアダプテッド・スポーツの内容を扱う授業を選択した。この科目はCのスキー授業を担当した非常勤講師の授業であった。通常のルールでのバレーボールでは、Dはボールを空間でとらえることが困難であるため、サーブのみの参加となり、完全には参加することはできなかった。そこで、Dが少しでも参加できるようなルール変更を受講学生全員で考え工夫した。また、縄跳びやダブルダッチのような球技以外の内容には参加した。

2年次に、一般の球技への参加は困難であったこと、家族でスキーを楽しんできた経験があったことから、Dはスキー科目の受講を希望した。Dの1年次授業およびCのスキー授業を担当した非常勤講師がスキー授業を受け持つこととなった。当初はマンツーマンでの指導予定であったが、Dは目で指導者の姿を追うことが可能であるとのことで、スキーの技術が同等の他の受講生と同じグループで受講することとなった。グループにはもう1名の教員がサポートとしてついた。

3) 2000年半ば

こうして、本学での視覚障害学生のスキー科目への受け入れも2回おこなわれ、STTも導入され、視覚障害学生に対する体育実技の受講環境も整ってきたように思われた。しかし、2000年半ばに本学に在学した全盲学生(E)の体育実技の受講に対しては、特に配慮がなされなかったようである。体育実技はクラス単位で行われる半期1単位の必修であった。授業では球技種目のゲームが中心に行われたようである。他の受講生がバスケットボールのゲームをしている際、Eは一人、体育館の端でドリブル練習をしているようなことが多かった。視覚障

害学生の体育授業の受講状況は、まだ担当教員によって差があったことがうかがえる。

4) 2000年後半

2000年後半、2名の全盲学生(F, G)が本学に入学した。2名はパラリンピック出場経験等のある日本のトップレベルの競技選手であった(入学後、2名はロンドン、リオデジャネイロでのパラリンピックに参加している)。この時の体育実技もクラス単位でおこなわれる半期1単位の必修であった。クラス単位での授業では、球技が扱われることがほとんどである。そのため、全盲学生には参加が困難であることが想定できた。Eの体育実技受講状況も踏まえ、F, Gは体育専攻学生のための「陸上競技」または「水泳」を代わりに受講することが認められた。F, Gともに水泳の授業を受講した。水泳は比較的視覚情報に頼らずに実施できるため、特別な用具等の工夫が不要である。また、水の中ではコースロープを利用することで他者との衝突も防ぎやすいため、視覚障害者に向いているスポーツである。更衣室からプールサイドへの誘導等のサポートは補助学生が務めた。

FとGが入学した年、他学部にも弱視学生(H)が入学した。そこでの体育実技は半期1単位必修であり、様々な競技スポーツ科目の中から1つを選択して受講する選択必修であった。Hは、開講されている一般的な競技スポーツ科目に参加するのは困難であると自身で判断し、特別措置を申し出た。その結果、内部障害等を理由に運動に制限のある学生を含め、4名で構成された特別クラスでの体育実技受講となった。1名の教員が4名の学生を担当し、ボール等を使った軽運動やストレッチなどをおこなった。

5) 2010年代以降

2010年、多くの視覚障害学生(DとH以外)を受け入れてきた学部において、それまでのク

ラス単位での体育実技から、クラスの枠を越え、学生が自由に科目を選択できるようになった。半期1単位の必修として、競技や扱う内容の違う科目が複数設定され、その中から学生が興味のあるものを選択する受講方法が採用された。ルールや用具、やり方を工夫するスポーツである「アダプテッド・スポーツ」も科目として設定された。2010年代に入ってから、視覚障害学生は本学に就学しているが、それらの学生のほとんどが当該科目を受講している。

「アダプテッド・スポーツ」では、バレーボールという競技を扱いながら、そのルールや用具、やり方を工夫することで多様なニーズのある人々が参加可能になることを体験する。視覚障害学生のみならず、脳性麻痺や片麻痺の学生、車椅子を利用している学生も履修しているが、履修者の多くは、障害はないものの、球技が苦手な学生である。最初に通常のルールでゲームを実施する。サーブが届かない学生やボールをレシーブすることができない学生がいるかと思えば、視覚障害学生のようにサーブにしか参加できない場合もある。その状況を受講生全員が把握して、どのようなルール、用具、やり方の工夫をすれば、より多くの受講生が参加できるようになるのかを考えていくという授業である。視覚障害学生の受講の際には、友人と一緒に受講し、移動のサポートをすることもあったが、最近では、全盲の学生が受講した場合には補助学生を1名配置しサポートをする体制をとっている。

5. 障害学生が体育実技を受講する上での障壁

本学における視覚障害学生の体育実技受講状況についてみてきた。スキー科目の受講が叶わなかったA, Bや、他の受講生がゲームをする中、見学やレポート提出、別の課題の実施というC(1年次)やEの事例では、受け入れ側、

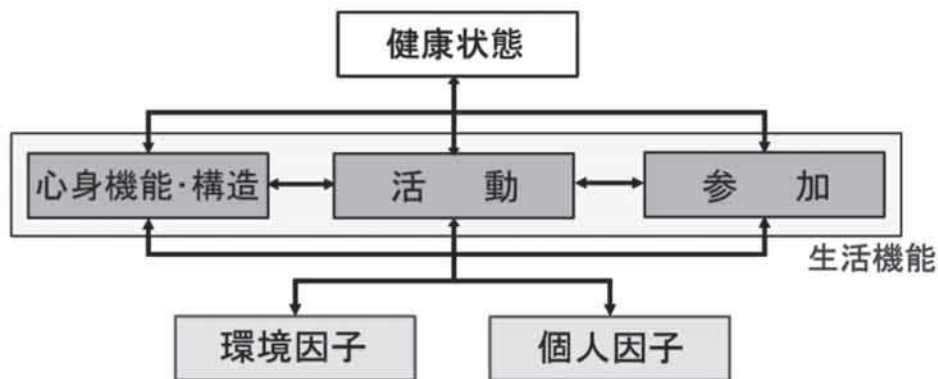


図 国際生活機能分類 (ICF) (大川, 2006)

担当教員の知識や経験の不足が、視覚障害学生の体育実技受講における障壁となっていたといえる。

ここで、ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 国際生活機能分類) を用いて、本学で初めて視覚障害学生のスキー科目受講が実現したCの事例を「社会モデル」という観点からみていく。「社会的障壁」はICFにおける「環境因子」にあたる。

視覚に障害のある(心身機能・構造障害)学生Cが、スキー科目の受講を希望した。Cは大変明るく、積極的な学生で(個人因子)、多くの教員からその存在が知られていた(環境因子)。Cが受講の相談をした教員は、当該学生をよく知っており、障害者のスポーツ実施について理解があった(環境因子)ため、受け入れを前提に担当者を検討した。視覚障害者に対するスキー指導経験のある非常勤講師が指導を担当することになった(環境因子)。スキー場のリフト運営会社に対し、視覚障害のある学生がリフトを利用すること、周囲にわかるような目立つゼッケンを利用することを伝え、リフト乗降の際にスピードを緩める等の配慮をもらった(環境因子)。触って用具を確認させたり、フラフープやバーを使用したり、声で誘導

したりといった視覚に頼らないスキー指導が行われた(環境因子)。授業場所となった長野県への移動や宿舎での移動の補助は一緒に参加した友人が務めた(環境因子)。このように環境因子が整い、障壁がなくなったため、Cのスキー科目受講が実現した(活動)。Cにとってアルペンスキーは初めての経験であったが、基礎的な練習から始め、最終的には一人で斜面を滑れるほどに上達した(活動)。スキー科目に受講生の一人として参加し、友人をつくり、かつ、本学で初めての全盲でのスキー科目受講生というモデルとなった(参加)。Cにとって、この経験はその後生涯スポーツとしてスキーを楽しむきっかけとなった(活動)。

教員側に視覚障害学生のスポーツ実施について理解がない。視覚障害者に対するスキー指導を担当できる者がいない。安全を確保できないとの理由からリフトの乗車を拒否される。仮に、これらの社会的障壁(環境因子)があった場合、Cのスキー科目の受講はかなわず(活動制限)、あらたな友人づくりや役割を得ることはできなかった(参加制約)であろう。Cの生涯スポーツとしての選択肢の中にスキーは入ってこなかった(活動制限)と考えられる。

授業はCと担当教員とのマンツーマンで

あったため、一緒のグループでスキーをした者はいなかった。しかしながら、他の受講生や教員が、Cの練習の様子を見ることや、寝食を共にすることは、彼らの視覚障害者に対する見方を大きく変えることとなった。それまで視覚障害者と接する機会のなかった受講生や教員は、視覚的な補助があれば、視覚障害者は多くのことができることを知るのである。教員は今後の視覚障害学生の体育実技受け入れについて前向きな検討ができるようになるであろう。また、受講生が視覚障害者に対する必要な配慮について考えられるようになることも期待できる。リフト会社や宿舎の従業員も、視覚障害者への対応を知るきっかけとなったであろう。このように、障害学生が障害のない学生と共に体育実技を受講することによって、環境が変わっていくことが期待できる。この環境の変化が、障害者がスポーツをする上での障壁をなくしていくのである。

6. 今後の障害学生の体育実技受講について

1978年のユネスコ「体育およびスポーツに関する国際憲章」では、障害者の多様なニーズに合った体育・スポーツのプログラムが提供されること、スポーツを通して人格を発達させるような機会を設ける必要があることがすでに明記されていた。

1970年代後半には、我が国においても、身体障害のある学生の体育実技履修について検討されている。障害のある学生が見学や審判をするだけにとどまることがあり、障害を理由に疎外することが問題であること、障害のない学生と一緒に受講も重要であることが指摘されている(中平, 1979)。しかしながら、1980年代後半でも、依然として見学やレポートでの単位を設定している大学が少なくないことが報告されている。このような対応の理由として管理上の問題

を挙げる大学が多く、障害学生に対する教員の認識不足がその背景にあることが指摘されている(大山・山下ら, 1988)。

1990年代半ばにおこなわれた調査で、障害学生の体育実技受講形態が明らかにされている。障害のある学生とない学生と一緒に受講する混合型と障害のある学生だけが受講する分離型という観点から調査した結果、分離型がほとんどで、混合型は1割にも満たなかった(佐藤ら, 1996; 綿・佐藤, 1997)。

近年、本学で多くの障害学生が受講している「アダプテッド・スポーツ」は混合型である。この授業において、障害のある学生は、全ての活動に完全に参加することが困難な場合はある。しかし、障害のない学生と一緒にスポーツを実践する中で、相互理解が深まるという利点がある。普段、障害者と接したことがない学生が、障害のある学生と接し、ルールや用具の工夫を一緒に考えることで互いの存在を認め合い、共生社会の実現につながるきっかけになりうる。

しかしながら、弱視学生Hが受講した「特別クラス」のように、障害のある学生一人一人のニーズに合わせた内容を実施し、十分な運動の機会を確保することも重要であろう。木村(2016)は、障害の受容が不完全な場合には、障害が目立つような活動に参加することを避けたい、特別な配慮は受けたくないという考えに至る者がいることを指摘する。このような場合にも、「特別クラス」のような分離型授業が有用なのかもしれない。

日本学生支援機構の調査(2019)によると、障害学生数は年々増加している。病弱・虚弱、精神障害、発達障害の学生数の増加が特に顕著である。このような状況を踏まえ、受講学生の多様なニーズに対応していくことが、今後、ますます必要になってくる。体育実技の中で障害学生のスポーツ権を保障するためには、様々な

科目を設定し、選択肢を多く準備することが必要であろう。障害の状況のみならず、本人の障害の受け止め方も把握した上で、障害学生の希望を優先しながら受講科目を決定する必要がある。

7. おわりに

スポーツ基本法成立前の1990年代から現在までの本学における視覚障害学生の体育実技受講状況をみてきた。視覚障害学生の体育実技の中でのスポーツ権は、本学では一部を除き、ほぼ保障されてきたように思われる。現在、本学では障害学生の多くが「アダプテッド・スポーツ」を受講している。彼らが授業内容を把握し、自ら受講を希望したかどうかは定かではない。障害学生ということで、当該科目の受講を勧められている可能性もある。なによりも、障害学生の希望に応じて、受講できる体育実技の選択肢を増やすことが必要である。そのためには、全ての教員が、いかに障壁を取り除いていくのか、授業内容について、検討することが求められる。

【参考文献】

- Themenportal Europäische Geschichte (2016) European Sport for All Charter (1975/76), Europäische Geschichte, CLIO ONLINE, https://www.europa.clio-online.de/Portals/_Europa/documents/B2016/Q_Scholl_Charter.pdf (参照2019-9-17)
- International Paralympic Committee (2019) History of the Paralympic Movement, Official Website of the Paralympic Movement, <https://www.paralympic.org/ipc/history> (参照2019-9-17)
- UNESCO (1978) International Charter of Physical Education and Sport, Index of /education/pdf, http://www.unesco.org/education/pdf/SPORT_E.PDF (参照2019-9-18)
- 朝日新聞 (1964a) 笑いと感動の連続, 1964年11月12日 夕刊, p8, <http://database.asahi.com/library2/smendb/d-image-frameset-main.php> (参照2019-9-16)
- 朝日新聞 (1964b) パラリンピックに熱意不足, 1964年11月8日 朝刊, p2, <http://database.asahi.com/library2/smendb/d-image-frameset-main.php> (参照2019-9-16)
- 大川弥生 (2006) ICF (国際生活機能分類) - 「生きることの全体像」についての「共通言語」-, 第1回社会保障審議会統計分科会 生活機能分類専門委員会参考資料3, 厚生労働省, <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002ksqi-att/2r9852000002kswb.pdf> (2019-9-17参照)
- 大山良徳・山下秋二・岩井浩一 (1988) 健康障害学生を対象とした一般体育実技のコース設定について - 大阪大学健康体育部での実践例を中心に -, 大学体育, 15 (3) : 19-24
- 木村敬一 (2016) インクルーシブ教育における視覚障害生徒のスポーツ活動を阻害する要因とは何か, 教育学雑誌, 52 : 15-28
- 国土交通省 総合政策局 安心生活政策課 (2018) 障害ってどこにあるの? こころと社会のバリアフリーハンドブック 教師用解説書, pp7-8, 国土交通省 総合政策局 安心生活政策課.
- 作野誠一 (2015) 地域のスポーツクラブ育成, 22世紀スポーツ大事典, 中村敏夫・高橋健夫・寒川恒夫・友添秀則, p59, 大修館書店.
- 佐藤充宏・高橋豪仁・綿祐二 (1996) 障害を持つ学生に対する大学一般体育の問題, 徳島大学総合科学 人間科学研究, 4 : 45-55
- 総理府 (2001) 障害者白書のあらしーバリアフリー社会を実現するもの作りー, 官報資料版, <https://www.kantei.go.jp/jp/kanpo-shiryo/2001/0228/siry0228.htm#mokuji1> (2019-9-22参照)
- 高橋まゆみ (2015) 障がいのある人のスポーツの発展に向けて, 22世紀スポーツ大事典, 中村敏夫・高橋健夫・寒川恒夫・友添秀則, p975, 大修館書店.
- 等々力賢治 (2015) 政治主義によるルールの変化, 22世紀スポーツ大事典, 中村敏夫・高橋健夫・寒川恒夫・友添秀則, p743, 大修館書店.
- 中川一彦 (1997) パラリンピック競技大会の夜明

- け, 筑波大学体育科学系紀要, 20: 1-7
- 中村祐司 (2015) 日本におけるスポーツ振興の制度と基盤, 22世紀スポーツ大事典, 中村敏夫・高橋健夫・寒川恒夫・友添秀則, p48, 大修館書店.
- 難波吉雄・片山貴順 (2011) 障害者基本法の改正について, ノーマライゼーション 障害者の福祉, 9 : <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n362/n362003.html>
- 内閣府 (2012) 改正障害者基本法の概要, 平成24年版障害者白書 概要 (PDF版), https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h24hakusho/gaiyou/pdf/gl_1_2.pdf (2019-9-22参照)
- 中平順 (1979) 身体障害学生の体育実技経験 (第2回日本体力医学会四国地方会), 体力科学, 28 (3): 292
- 日本学術会議健康・生活科学委員会 健康・スポーツ科学分科会 (2017) 記録 ユネスコ「体育・身体活動・スポーツに関する国際憲章」の監訳及びシンポジウムの開催, p1, <http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kiroku/2-20170922.pdf>
- 独立行政法人日本障害学生支援機構 学生生活部 障害学生支援課 障害学生支援計画係 (2019) 平成30年度 (2018年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査, 障害のある学生の修学支援に関する実態調査, https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html (参照2019-9-23)
- パラリンピック東京大会 (1965) パラリンピック東京大会 愛と希望の祭典, 大津留, p5, 東邦新報.
- 細越淳二 (2015) スポーツ概念の多義性, 21世紀スポーツ大事典, 中村敏夫・高橋健夫・寒川恒夫・友添秀則, p13, 大修館書店.
- 森川貞夫 (2015) スポーツと政策, 21世紀スポーツ大事典, 中村敏夫・高橋健夫・寒川恒夫・友添秀則, p41, 大修館書店.
- 山田潔 (2016) 障害者スポーツと放送～東京2020パラリンピックを見据えて～, 放送研究と調査, 30-48.
- 綿祐二・佐藤充宏 (1997) 障害を持つ学生に対する大学一般体育に関する基礎研究: 授業形態と授業評価について, 大学体育, 23 (3): 80-85

【注】

和訳は文部科学省のサイトに掲載されている。
ユネスコ (1978) 体育およびスポーツに関する国際憲章, 文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo8/gijiroku/020901hl.htm#top (参照2019-9-16)

日本大学歯学部紀要投稿要綱

平成 12 年 4 月 1 日

平成 15 年 10 月 1 日改正

令和元年 7 月 1 日改正

- 1 本誌の目的
本誌は日本大学歯学部における研究活動の発表報告を目的とし、年 1 回発行する。
- 2 投稿者の範囲
原則として日本大学歯学部所属の一般教育を担当する教員とする。ただし、共同研究の場合はその限りでない。
- 3 投稿原稿の種類
研究論文（総説，原著，短報），研究の紹介・解説などとする。
- 4 投稿原稿の採否等
投稿原稿の採否，掲載順序は編集委員会で決定する。
- 5 著作権
本誌に掲載された論文などの著作権は日本大学歯学部へ帰属する。
- 6 投稿原稿の形式と提出先
A 4 判の原稿に横書きとし，原則として MS-WORD 形式で作成したデータを所定の投稿用表紙とともに研究事務課宛に送信する。図表はモノクロのみとする。
提出先：日本大学歯学部研究事務課
E-mail：de.institute@nihon-u.ac.jp
〒101-8310 東京都千代田区神田駿河台 1-8-13
電話03-3219-8060 Fax03-3219-8324
- 7 校正
校正は著者が行う。印刷上の誤り以外の加筆訂正は認めない。
- 8 その他
本要綱によらない事項および要綱の改正は編集委員会で決定する。
本要綱の改正は編集委員会で行う。

複写される方へ

本誌に掲載された著作物を複写したい方は、(社)日本複写権センターと包括複写許諾契約を締結されている企業の方でない限り、著作権者から複写権等の行使の委託を受けている次の団体から許諾を受けてください。

〒107-0052 東京都港区赤坂9-6-41 乃木坂ビル (中法) 学術著作権協会
電話 (03)3475-5618 FAX (03)3475-5619

E-mail : info@jaacc.jp

著作物の転載・翻訳のような、複写以外の許諾は、直接本会へご連絡ください。

アメリカ合衆国における複写については、次に連絡してください。

Copyright Clearance Center, Inc.

222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA

Phone 1-978-750-8400 FAX 1-978-646-8600

Notice about photocopying

In order to photocopy any work from this publication, you or your organization must obtain permission from the following organization which has been delegated for copyright clearance by the copyright owner of this publication.

<Except in the USA>

Japan Academic Association for Copyright Clearance, Inc. (JAACC)

6-41 Akasaka 9-chome, Minato-ku, Tokyo 107-0052 Japan

Phone 81-3-3475-5618 FAX 81-3-3475-5619

E-mail : info@jaacc.jp

<In the USA>

Copyright Clearance Center, Inc.

222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA

Phone 1-978-750-8400 FAX 1-978-646-8600