

ISSN 0388-4511

名古屋芸術大学

# 研究紀要

第 40 卷

名古屋芸術大学

2019

---

地域、異世代、異年齢との関係を生かした教育活動1 —道徳性の育成を視点とした検討—	安部 孝 (001)
【翻訳】ACRL(“大学と研究のための図書館協会”)による 「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」	小川 真理子 (017)
現代日本における心感創造の生活教育実践の探究(国語教育編)	鎌倉 博 (031)
大学におけるポピュラー音楽人材教育プログラムに関する考察 —日米のジャズ・ポップス専攻を有する大学カリキュラムの比較調査—	上田 浩司 (051)
尾張北部の旧丹羽郡の学校史(1)—岩倉市の寺子屋から小学校設立へ—	木全 清博 (063)
愛知県における戦後新教育政策の展開	酒井 宏明 (081)
岐阜県・恵那地域における学校づくりの思想と実践 —石田和男の学校論・学校づくり論を中心に—	新村 洋史 (093)
名古屋芸術大学と豊橋市自然史博物館による 5年間の連携事業について	東條文治, 安井謙介, 加藤真浩 (109)
アクティブ・ラーニングとしての「異文化体験」:初年度授業報告	茶谷 薫 (117)
乳幼児にとってのおもちゃの役割についての研究 —機能遊びから象徴遊びへそして実物志向へ—	高井芳江, 村田尚子, 野原由利子 (129)
昭和10年代の保育の実際・子どもの様子の検証 —現存写真を手掛かりに—	豊田 和子 (153)
終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究 —保育所を中心に—	豊田和子, 清原みさ子, 寺部直子, 榊原菜々枝 (167)
大学教職教養科目としての日本国憲法講義に関する考察 —大学シラバスから検証を試みる—	中川 直毅 (185)
ダウン症児3名の摂食嚥下機能の発達経過	中嶋 理香 (205)
十字架のキリストを指差す者 —M・グリユネヴァルト、E・シュタイン、D・ボンヘッファーの信仰的実存—	橋本 裕明 (217)
英語教材としての絵本と結束性 —小学校「外国語活動」教材 <i>Let's Try!</i> の挿絵の分析—	早川 知江 (233)
新しいソルフェージュ〜フォルマシオン・ミュージカルからの発展	舟橋 三十子 (247)
幼保小の連携に即した音楽関連授業の考察Ⅱ —学生と保育者の音楽意識の比較から—	星野 英五 (265)
「子育て支援」は誰のため?—母親が求める子育て支援はどうあるべきか—	南 元子 (275)
飲食業におけるフレキシビリティに関する考察 —個別経営店舗の残存と職人的技能の伝承—	王 昊凡 (283)

---

---

Education Making Use of Relationships with the Area, the Different Generation, the Different Age 1—Consideration Based on Moral Education—	Takashi Abe (001)
ACRL (Association of College and Research Libraries) Visual Literacy Competency Standards for Higher Education	Mariko Ogawa (017)
In Pursuit of Practice of Life Education for Creation of Sympathizing with Children in Modern Japan (Japanese Language Education edit.)	Hiroshi Kamakura (031)
Developing Popular Music Human Resources in Japan —Lessons from a Comparative Study of the Popular Music Department’s Curriculum at American and Japanese Universities—	Hiroshi Kanda (051)
School History of Old NIWA District in NORTH-OWARI (1) —From Temple School to Elementary School in IWAKURA City—	Kiyohiro Kimata (063)
Development of the Postwar New Education Policy in Aichi Prefecture	Hiroaki Sakai (081)
Some Thoughts Concerning on the Thoughts and the Practices of the Reforming for School Education in Ena District of Gifu Prefecture —Focus on the Theory of School Functions and the Reform for School Education by Kazuo Ishida Worked School Teacher Since Loss of 1945 in Japan—	Hiroshi Shinmura (093)
About 5years Collaborative Project by Nagoya University of the Arts and Toyohashi Museum of Natural History	Bunji Tojo, Kensuke Yasui, Masahiro Kato (109)
“Experience Other Cultures” as Active Learning	Kaoru Chatani (117)
Study on the Role of the Toy for Infant —From Functional Play Through Symbolic Play, and to Real Thing Thought—	Yoshie Takai, Naoko Murata, Yuriko Nohara (129)
A Study about Actual Practices in Kindergartens and Nursery Schools in Showa 10’s Period —Using an Existence Photos—	Kazuko Toyoda (153)
An Empirical Study on the Early Childhood Education and Care before and after the End of World War II—Focuses on Nursery Schools—	Kazuko Toyoda, Misako Kiyohara, Naoko Terabe, Nanae Sakakibara (167)
Analysis of Lectures on the Constitution of Japan as Subject in Teacher Training and General Education Course—Verification Trial from Syllabus—	Naoki Nakagawa (185)
Developmental Features of Feeding Skills in Three Down’s Syndrome Infants	Rika Nakajima (205)
Drei Gestalten, die auf den gekreuzigten Jesum Christum wiesen —M. Grünewald, E. Stein und D. Bonhoeffer—	Hiroaki Hashimoto (217)
Cohesion in Picturebooks as English Textbooks —Analyzing Pictures in <i>Let’s Try!</i> —	Chie Hayakawa (233)
The New Method of Solfège—The Possibility from Formation Musicale	Mitoko Funahashi (247)
A Study of Music Tuition from Relation between Kindergarten, Nursery and Elementary School (II)—A Comparison on the Conciousness of Music between Students and Nursery—	Eigo Hoshino (265)
For Whom Childcare Supports? —Reconsidering Childcare Support to Meet the Needs of Mothers—	Motoko Minami (275)
A Study of the Conditions of the Flexibility in Restaurant Industry	Wang Haofan (283)

---

# 地域、異世代、異年齢との関係を生かした教育活動 1

## — 道徳性の育成を視点とした検討 —

*Education Making Use of Relationships with the Area, the Different Generation,  
the Different Age 1*

— Consideration Based on Moral Education —

安部 孝 *Takashi Abe*

(人間発達学部)

### 【キーワード】

道徳教育 地域社会 異世代・異年齢 学校教育 中川小

## 1 課題意識

本研究では、地域や異世代、異年齢との関係を生かした教育活動について、南陽市立中川小学校<sup>1)</sup>(以下、中川小)の教育実践を道徳性の育成(本研究では、自主・自立に焦点化する)という視点からとらえ、その意味や在り方について考察する。

中川小では、地域に根差し、地域の特色や、地域や家庭との連携を生かした様々な教育活動を行っている。小規模校であり、一部、複式学級を展開しているが、子どもたちにとっては縦割りの活動や全校活動など、異年齢のかかわりを通して学ぶ機会がある。それゆえ、かかわり(方)が学年やクラスで完結した学習環境とは異なり、全体的には固定化された集団ではあるが、内側に開かれた環境を生かして、考え方や学び方が育まれていると考えられる。また、地域社会や家庭との連携における人とかかわりという意味においても、「地域一家庭におけるかかわり」の「学校一学年一学級における人間関係」に対する影響は強いものであると考えられる。

そこで、中川小の地域的特色やそれらに規定される教育経営の特色に目を向け、「自主・自立」<sup>2)</sup>を育てる意味を明らかにしつつ、その具体的な手立てとしての取り組みを取り上げて考察したいと考える<sup>3)</sup>。

## 2 方法

南陽市立中川小学校における「教育目標」等(『学校経営概要』による)や校長先生へ

---

1) 山形県南陽市立中川小学校(平成29年度 校長:山口芳弘先生)

2) 「自主・自立」は、本稿で、「3 内容」において、中川小の教育目標や教育観を地域とかかわりとの関係で精査した結果、焦点化され、抽出された一つ価値であり、以降の実践の検討に際しての手掛かりとなるものである。

3) 本稿は、「平成29年度 名古屋芸術大学特別研究」として、研究助成を得て取り組んだ「地域、異世代、異年齢、生活文化との関係を核とした教育活動の構築1—具体的な活動への着目・調査・意味付け—」の内容の一部を、表題のテーマにとらえ直し、新たな考察を加えるものである。また、研究の成果として報告するものである。

の聴取、観察を通して、教育観にかかわる道德教育の重点を洗い出し、その育成の機会としての特色を生かした教育活動（お年寄り訪問、全校話し合い活動）の意味について考察する。

※なお、本稿における中川小の事例や様子は、あくまで、既に実践されている事柄を著者が考察の手掛かりとするに限って引用し、参考とさせていただいたものであり、本考察は、中川小の実践に働き掛けたり、批判や評価をしたりするものではない。日常の貴重な実践を、著者が自身の研究の意図に沿って、道德教育研究の視点で見取り、考察することをご理解いただいたものであり、考察や見解の内容における責任は著者にある。

### 3 内容（概要）

#### 3-1 教育観

##### (1) 子ども観と教育観

「平成29年度 中川小学校の教育」の全体は、図1のとおりであり、そこには、学校の特徴を表す表現がいくつか見られる。ここでは、特に「めざす学校像」と「中川小の目標」を取り上げ、「子ども観」と「教育観」をとらえていきたい。

a) 「〈めざす学校像〉小さいけれど、キラリと輝く学校『一人一人が伸びる、一人一人を伸ばす、中川の小学校』」

b) 「中川小の目標 自分に自信を持ち、たくましく生きぬく力の育成」

a) は、学校教育目標へのアプローチを図る学校の理念といえるが、スローガンの表現の中に、子ども像（「一人一人が伸びる」）が示されている。また、b) は、「小中9年間の目標：『自主・自立』（自ら考え、進んでやりとげる子どもの育成）」にアプローチするものである。それは9年間の内の6年間を担い、中学校（学区が広がる）での教育を見通すことで示した一貫性ある姿（子どもの資質・能力）であり、小学校における常なる姿である。そこでは、「一人一人が伸びる」や「自分に自信を持ち」など、子ども一人一人に関する、また相依する価値が示されており、その意味で、子どもが「自信を持って生活し、行動する」ことをもって、「伸びる」ととらえていることになるのだと考える。

また、「南陽市学校教育の目標」、「『激動の21世紀社会を自ら切り拓き、たくましく生きぬく子どもたちの育成』」の重点として、「地域総合型教育を推進し、信頼される学校をつくる」が示され、その細目に「『確かな学力』の育成 ・『愛郷心・愛校心』の醸成 ・『生きがい・働きがい』の創造」が掲げられている。これらはまさに、前述の「中川小の目標 自分に自信を持ち、たくましく生きぬく力の育成」と直結するものである。

そして、それらをより焦点化し、具体化した「最後までやり抜く力」「自尊心・自己有用感」「自分を表現する力」「ふるさとを愛する心」は、子どもの資質や能力といえるものである。それらは、教育において独自に追求されたり育成されたりするというよりも、

## 平成29年度 中川小学校の教育

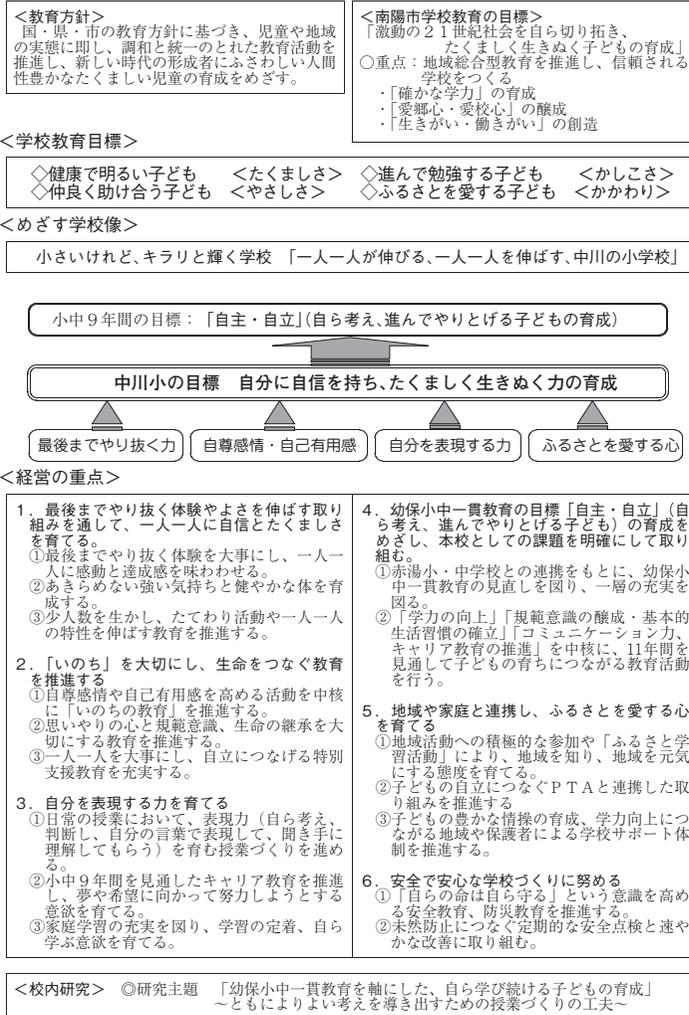


図1 中川小学校の教育／『学校経営概要』より

教育的な取り組みや子ども像（育ってほしい姿）を追求する上での手掛かり（指針や方向性）であり、資質や能力としては相依的に働き、また、形成されるものであると考えられる。その意味で、通常、教育実践においては、それら（描かれたすべての資質や能力、姿）がすべて叶えられ、十全に具わった具体像を描くことは困難であり、むしろ、それら一つ一つが全体（像）の徴表（一側面であり特徴である）として、「経営の重点」に分かりやすく述べられていると理解する必要があるのだろう。つまりそれは、子どものある側面を生かして理想の姿を育てていく（目的的、また近接を図る）姿勢ともいえるのである。

したがって、示されたこの4つの項目・カテゴリーに、中川小が掲げる子ども観（育ってほしい）と教育観（育てたい）をとらえていきたいと考える。

(2) 「教育目標」としての「自主・自立」と「自立心」

前述の4つの項目・カテゴリー（「最後までやり抜く力」「自尊感情・自己有用感」「自分を表現する力」「ふるさとを愛する心」）は、「小中9年間の目標」にアプローチする「中川小の目標」で育てたい姿や、資質や能力であると理解した。そこで、「自信を持つ／たくましく生きぬく力」の育成とは、「最後までやり抜く力」「自尊感情・自己有用感」「自分を表現する力」「ふるさとを愛する心」の育成であるにとらえ、それらが「自主・自立」の資質や能力としてどのように理解されるのかを、以下に確認していきたい。

「小学校学習指導要領（平成20年）」（以下、「小学校要領」<sup>4)</sup>）には、「自主」について次のような記述がみられる。（下線は著者による。）

○「(教育の目標)」「第二条」「二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。」（「小学校要領」、p. 1）

○「児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう……」（同、p. 4）

ここでは「自主」は、「自律」と共に「個人」における「精神」の問題としてとらえられ、心情や意欲と態度との関係で述べられている。

また、「自律」については、

○「(3) 自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする。」（同、p. 92）とあり、自由であることや、一方で責任を担える資質として理解されていると考えられる。

そして、「自立」については、次のような記述がみられる。

○「教育基本法」「2 義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。」（同、p. II）

○「同」「家庭教育」「第十条 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」（同、p. III）

○「生活」「第5節生活 第1 目標 具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」（同、p. 60）

○「第3 指導計画の作成と内容の取扱い (3) 各学校においては、各学年を通じて自立心や自律性、自他の生命を尊重する心を育てることに配慮するとともに、児童の発達の段階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること。」（同、p. 93）

---

4) 平成29年度の実践を検討するにあたって、当該年度の学習指導要領を使用した。

一般的に「自立」とは、「他の助けや支配なしに自分一人の力だけで物事を行うこと」であり、「ひとりだち。独立」することである<sup>5)</sup>。したがって、「自主」「自律」とのかかわりで理解するなら、自分を支えていくことについての責任ある態度とその裏付けとなる自分の在り方（考え、価値観、理念等）が育てられることが、教育の目標となる。この意味で、「自主・自立」が育てられることを「9年間」という計画性や見通しの中でとらえるなら、それは、到達を見据えた方向目標的であり、同時に、その時々要求される姿（そうであること・そのようであることが随時期待されること）であるといえる。このことは、先の記述にも読み取ることができる。つまり、小学校における「自立」とは、いずれ到達すべき「自立」の基礎<sup>6)</sup>であり、子どもの内面がそこに絶えず向かっている「自立心」である。ゆえに教育は、「自立」するように育てていくことであり、実際に育てているのは「自立」しようとする心や態度ということが出来る。したがって、子どもの心を自立へと向かうように誘うこと——「自立心」の喚起と涵養を図る指導のあり方についての検討が求められるといえよう。

### (3) 4つの項目・カテゴリーの中の「ふるさとを愛する心」について

さて、道徳性を育てる教育活動を地域や異世代、異年齢との関係に着目して検討するにあたって、先述の4つのカテゴリーを整理、集約することで、視点の明確化を図り、手掛かりにしたいと考える。

「最後までやり抜く力」「自尊感情・自己有用感」「自分を表現する力」は、「自分に自信を持ち、たくましく生きぬく力」にそのまま通じ、集約されると考えられる。しかし、「ふるさとを愛する心」はこれらとは異なり、「自分に自信を持ち、たくましく生きぬく力」と結びつくような意味付けを行う必要がある。

そこで、検討の手掛かりとして、「〈経営の重点〉」に示された、同様の、また、似通った意味と表現である「5. 地域や家庭と連携し、ふるさとを愛する心を育てる」「6. 安全で安心な学校づくりに努める」を引きながら、「自分に自信を持ち、たくましく生きぬく力」へとアプローチを試みたい。(引用中の a)、b) の表記、並びに下線は、著者による。)

「5. 地域や家庭と連携し、ふるさとを愛する心を育てる」

「①地域活動への積極的な参加や『ふるさと学習活動』により、a) 地域を知り、地域を元気にする態度を育てる。」

「②**b) 子どもの自立**につなぐPTAと連携した取り組みを推進する。」

「③子どもの**c) 豊かな情操の育成**、学力向上につながる地域や保護者による学校サポート体制を推進する。」

5) 「大辞林 第三版の解説」<https://kotobank.jp/word/2018.1030>.

6) この「自立」が、“小学生なり”のという、段階的な意味合い（性格）を持つものか、それにかかわる大人による判断（恣意）なのか、そしてその基準とは何かについては本稿では言及しない。

「6. 安全で安心な学校づくりに努める」

「① d) 『自らの命は自ら守る』という意識を高める安全教育、防災教育を推進する。」

「② e) 未然防止につなぐ定期的な安全点検と速やかな改善に取り組む。」

「5.」については、学校教育の範疇での教育活動やPTAなど家庭や地域を巻き込んだ取り組みが示されている。こうした中で子どもの姿が示されるとき、そこに大人の願いや具体的な活動の展開が理解（イメージ）される必要があり、それを踏まえた学校教育の意味の理解が必要となる。

「5. -①」[a] 地域を知り、地域を元気にする態度」は、子ども自身のことであるが、その姿は、著者が観察したお年寄りのお宅への訪問などの実践に見られた<sup>7)</sup>。学校とそこ（学校、地域）に生活する子どもが、積極的に直接的なかかわりを構築し、なおかつ地域の人間関係と学校の地域性や役割を明確にしつつ（立場を踏まえながら）、一層活発化していく取り組みは、まさにそうした姿 (a) であるといえよう。

「同」[② b) 子どもの自立につなぐ][③子どもの c) 豊かな情操の育成]は、前述のように教師や大人がそのように子どもを育てるという考えや営みであるから、そうした中で子どもの姿を見取ること確認できるものとする（到達への途上であるが、常にその態度や内面を見取り、支援している）。

例えば、お年寄りのお宅を訪問する際には、交通の便などの事情も考慮し、支援する保護者の取り組みがある。子どもが何かをやり遂げるための支援は、決してその主体性や自主性を弱め、削ぐものではない。むしろ、それは結果的にやり遂げることを叶え、そうするために大人や子どもはどのように生きなければならないかを、子ども自身がかわりの中で学ぶ機会を与えるものである。困難な生活（行動）条件下では他者の力を積極的に借り、その力に気付くことは、地域に生きる大人に対する理解であり、同時に、自分の生き方やこれからの“生きていき方”<sup>8)</sup>についての理解といえるのである<sup>9)</sup>。

「③子どもの c) 豊かな情操の育成」については、たとえば、子どもがある場面や事象に対したとき、どのように受け止め、考え、心持ちを抱くのかについて、大人は何らかのあり方を考え、望んでいると思われる。だが、子どもの内面の当初の状態（心が動く）を大人が決め、そのように誘導することはできない。そして、大人の意図を窺わせることは教育の企図に過ぎず、むしろ情操を育成することを逸脱することにはかならない。その意味で、大人の期待を明かしながら、子どもの抱いた心持ちの共有やそれに対する理解を図る場面が必要になると考える。そしてそれは、子どもが自分の「情操」をどのように理解し、表現し得るのかを明確にすることを、大人に対して常に要求するものである<sup>10)</sup>。

7) 「100歳こえても元気でね」については後で述べる。

8) そうするという生き方から、そうしていく、そうし続けていくという意味が含まれると考える。

9) 自立と主体性の基本概念と、その具体的な姿、子どもや地域の特殊性について多様に考える必要がある。

10) 「情操」を育てるとは、また表現するとは何かという問いが立ち上がる。教育は情操に何を求めている

そして、「6.安全で安心な学校づくりに努める」の「①d『自らの命は自ら守る』」は、日常生活の中で「命」を意識していくということにはかならず、まず自分にかかわる責任存在としての自己を認識することが求められているといえる。この姿は、そのまま「自主・自立」を表すものといえるが、具体的な活動において子どもが抱く意識や、それを誘う大人の方法やその評価（子どもの内面に対する成果）の考え方などは一様にはとらえがたく、「自らの命は自ら守る」ことについての知識や理解、または方法などを多面的に追求する必要がある。

「②e 未然防止」への大人の取り組みは子どもにはなかなか分かりにくい。なぜなら、現実的に起こさないことと起こらないことは、事象として知覚できないからである。したがって認識の対象を変え、自分で自分を守る（前項d）前提としての「守られている自分」を理解する機会を設けることが必要となると考えられる<sup>11)</sup>。このように考えると、子どもにとって、大人や地域に守られていることの自覚と、その自分をさらに自分で大事にしながら生き抜くことこそが、目指されている姿であり、目標に叶う姿であるといえる。とするならば、子どもがそれを実際に知り、実感し、そのことを積み上げ、身に付けていく場面として、地域社会や大人（異年齢、異世代）とのかかわりが必要となり、学校教育においても活用されることが必要であると考え<sup>12)</sup>。

### 3-2 訪問・観察を通しての考察

以下、学習活動を道徳性の育成の機会として検討する。まず(1)では、教育活動を展開し、同時にそれらの背景ともなる中川小についての概要を、そして、(2)では、実際の活動について述べる<sup>13)</sup>。

#### (1) 中川小について

平成29年度の訪問・観察（同年5月2日(火)）で得た、中川小についての概要（情報）を整理する。

---

るのか、また、家族や地域社会は子どもの情操や内面に何を期待しているのかを考える必要がある。この場合、情操が言語化され、共有化されようとしたときに、不一致や表現不可能などの状態が生じることが前提（共通理解）とされなければならないだろう。それは、例えば、学校における「自主・自立」などにかかわる感情や態度と、家庭や地域でのそれが、必ずしも一致し得るかという事実に目を向けることでもある。

- 11) 子どもが、自分が負う責任（意識）を育成する段階にあっては、育成者がその責任を包摂的に負うことになる。したがって、自分を守る（自分に守られる）ことは、具体的に他者に守られていることを理解することによって学び得るのだと考える。
- 12) 子どもが自分の存在をどのように説明し得るか。その原初なる立ち位置と、そこから描かれる諸々の関係性を、身近な、また具体的な人間や諸事象等を手掛かりにつかませていくことが必要と考える。
- 13) 本研究の成果発表を行った「日本道徳教育学会 第91回大会／『道徳性を育む教育活動についての考察1—学校の実態に沿い、生かす取り組みへの着目—』（平成30年7月1日、文京学院大学）における発表資料（発表内容）を引用する。この内容は、山口校長先生からのご助言および、「経営概要」に基づき、また参照したものである。

①聴取等から

山口校長先生より教育の経営、実情、実践について説明を受ける。先生方に挨拶し、研究の趣旨を伝え、協力への理解を得る。

中川小は小規模校であり、中学区が広域で、同小学校区に中学校はないこと。そうした背景で異年齢・異世代交流はある意味で止む得ない場面であること。今日的な社会的要求（学力比較の数値化・可視化など）で成果を示しにくいこともあるなど、実情を伺った。

同校は、他校（南陽市立赤湯小学校、同荻小学校）との交流活動で、岩部観音（現在はコンサートなど地域イベントも開催）と草木塔を紹介し合う郷土学習や、地域のお年寄り宅への訪問、学校行事への招待などを行っており、地域の環境を学習資源として生かした活動が、まさに地域での生活と一体化している希有な教育環境である。

②補説（『平成29年度 学校経営概要』等から）

a) 地域や家庭の環境について

明治6年、中山学校として創立。市の東部に位置し、四方山に囲まれた地域である。学区の中央を南北にJR奥羽本線が縦貫し、それに並行して国道13号線が延びている。同道を南北に走行する自動車の交通量は多いが、上山バイパスが開通し（平成22年）渋滞が緩和された。これらの環境は、児童の通学にも影響を与えている。また、3世代同居が多く、学校教育に対する関心も高く、協力的である。（図2参照）

b) 学級編成等について

平成14年度には102名の在籍で、平成23年度には59名となり、2・3学年が複式学級となった。以来、1～2の複式学級が編成され、平成29年度は49名が在籍し、3・4

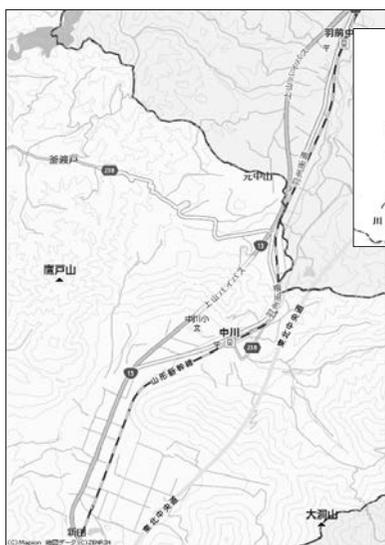


図2 中川小のある地域



図3 複式学級の様子

学年が複式学級となっている<sup>14)</sup>。(図 3 参照)

c) 「経営の重点」(一部) について

- 「幼保小中一貫教育」の目標である「自主・自立」(自ら考え、進んでやりとげる子ども)の育成をめざし、本校としての課題を明確にして取り組んでいる。(赤湯小・中学校、児童館との連携・交流)
- 地域や家庭と連携し、ふるさとを愛する心を育てている。(地域活動への参加、地域を知り考える活動、PTA や家庭と連携した取り組みなど)

d) 「道徳教育の全体計画」における「道徳実践の日常化」について

「道徳実践の日常化」への道筋として「教育環境の整備/環境づくりへの児童の参加」、「豊かな体験/縦割り班活動、ボランティア活動ほか」(「地域・家庭・児童館・中学校との連携」が関係)が位置付けられている。

(2) 実際の活動について

①平成29年7月19日(水)

a) 「草木塔」について、子どもたちへの質問

3年生の子ども達に、「草木塔」<sup>15)</sup>について知っていることを質問した。由来、建立者やその思いは、他校との交流活動時の学習から理解していた。一部、「家の人も知っていたよ」という子どもの発言があった。

「草木塔」を質問事項として取り上げたのは、

- ・「草木塔」が、この地域に多く建立されたものであり、その思想的背景に「山川草木悉有仏性」という大乘仏教における一切の平等観や、自然物への供養の思いがあること。
- ・子どもたちが社会科見学(3年生)で同市内の荻小学校前に建立された「草木塔」を見学し、同校の教員によって説明を受けるなどしていること。

などから、地域にある事象から(それに、またそれに込められた)道徳的価値に気付き、それを感じる学習機会となっているのではないかと、考えたからである。(図4・図5参照)

14) 平成30年度。43名。2・3学年/4・5学年が複式。4学級編成。

15) 草木塔:「草木塔(そうもくとう)」とは、「草木塔」、「草木供養塔」、「草木供養経」、「山川草木悉皆成仏」などという碑文が刻まれている塔。素材は石で、部分的に研磨するなどの手を加えたものもあるが、ほとんどが採石された自然石の状態のままである。国内に160基以上の存在が確認されているが、建立されている地域は本州の一部に局限している。さらに草木塔の約9割は山形県内に分布し、4つの地方に分かれる山形県内でも、特に、置賜地方と呼ばれる地域に集中して存在する。最も古い草木塔は、江戸時代中期の安永9年(1780)に山形県米沢市大字入田沢字塩地平に建立されたものである。「草木塔とは? 山形大学における環境問題への取り組み」(<http://www.yamagata-u.ac.jp/html/YUEMS/special/somoku.html/2018>)参照。



図4 草木塔／南陽市立荻小学校前<sup>16)</sup>



図5 荻小学校前の草木塔の前で

b) 「100歳こえても元気でね」への参加

■ 「100歳こえても元気でね」（5校時／方面別一斉下校時）

8つの下校方面ごとに、「地域のお年寄りを訪問」することを通して、お年寄りとかかわり、元気付けるとともに、地域を知り、愛する気持ちを育てることをねらいとしている。子どもは知人宅であっても、事前学習を踏まえて行動していた。2、3回目の訪問（行事の案内）は親子で行う（地域・家庭との連携）予定となっていた。

お年寄り宅への訪問に参加・引率する。子どもは通学（帰路）途中にあるお年寄り宅を、通学班の仲間や担当の教師と一緒に訪ね、お手紙と学校行事の案内を手渡した。ランドセルには熊除けの鈴が付けられており、地域環境と、まさにそこでの生活（通学）の様子を知ることができた。私が参加した訪問戸数は、通学班の子どもの人数と同じくらいである（1班、6～7戸）。訪問に先駆けて、体育館で全体指導がなされ、次に班ごとの指導が行われた。お手紙や訪問宅リストなどの準備は、担当教員たちによってなされていた。

いずれ、子どもの数があともわずか減少し、一方でお年寄りの数が増え、同校が他校に統合されるようになったとき、この活動がどのように存続するのが課題としてあがっているという。

訪問における、印象的なエピソードを記す。

- ・訪ねたお宅で、玄関先に出て対応されたのは、当該者（お年寄り）の娘さんだった。当人は、施設に入所されているという。（これまでとの変化）
- ・訪ねたお宅で、返事は聞こえるが玄関まで出てこられるのには時間がかかった。姉妹（5年・3年）が訪ねたが、その子たちのおじいさんや、その子たちが生まれたことも聞いていたという。

その姉妹は「きれいになったね」と言われた。小学生が、近所の方にそう言って声を掛けられるなど、初めてのことではなかったかと思う。姉妹がどの家の孫かを説明

16) 場所：南陽市吉野荻 荻小学校内／建立日付：文政7年8月／碑名：草木供養塔／材質：花崗岩の加工石／サイズ：99×71×24cm。

し、話を取り持ったのは引率教員であった。教員が地域（及び、子どもたちの地域社会生活）にどのような役割を果たすのかを再確認した。

- ・寝間着姿で対応し、ご自身の様子を話された方もいた。ご自身も同校の卒業生だが、卒業以来、行ったことはないという。「嬉しいけれども、いつ行けるかな」。「もう行けないのではないかな」。「頑張るからね」。そう話された。（図6・図7参照）



図6 全体指導



図7 各班に分かれて訪問

## ②平成30年2月14日(水)

### c) 「全校話し合い活動……かがやきタイム」(図12参照)

#### ■「全校話し合い活動」(昼休みの時間帯)

「あいさつをしなかったらどんな弊害があるのかを考える」ことで、あいさつの大切さに気付かせ、あいさつをしようとする態度を育てることをねらいとしている。5・6年生の運営委員が進行し、縦割り班や全体での話し合い活動を行った。（図9参照）あいさつを学校のよさ（自慢）にしたいという思いを踏まえ、その大切さの確認に留まらず、「しなかったら」という逆の視点を与えていた。教師は、司会の指示やまとめに留意し、「わかるように」「伝わるように」行うようにと助言を与えていた。（図10参照）

「かがやきタイム」の参観。昼休みの活動で、縦割りをベースに全校活動として行われた。かつて同校で取り組んでいた「全校道徳」が、特別活動・縦割り活動として内容的に継承されている。特に、着目すべき内容を記す。

- ・縦割り班での話し合いでは、1年生も2年生も発表していた。発表の仕方や「考え方」、意見のやり取り、態度、そして雰囲気などをこうした中（活動を通して）で学んだり身に付けたりしていくのだと思った。

およそ教育（実践）の評価では、その中で考え・理解する、発表・表現する、操作・工夫すること（姿）などに着目し、見取るが、同校のように、まず普段のような関係や活動形態があつて、そこで課題や取り組みの内容や流れ、立場を変えることで新たな学びを展開することもあることに着目する必要があることが分かった。こうし



図8 全体での話し合い



図9 班ごとの話し合い



図10 進行役への助言



図11 かがやきタイム 計画/掲示

た学びの展開は、反復・習熟<sup>17)</sup>しながら、経験を積み上げるように学ぶ機会を作り出すと考えられた。(図8・図9参照)

- ・司会者（6年生）が全体の運営にあたり、下学年の全児童がそれを見ている（学んでいる）。運営に対する教師の指導は明快・的確で、年長者として1年生に（も）分かる表現、問い掛けを行うことに、配慮されていた。(図10・図11参照)

「あいさつ」を「全校」一斉の学習のテーマに取り上げている。あいさつすることを全体で学習し、そうすることが“当たり前”となっている。したがって、しないことは問題である（当たり前が自明の価値であれば、しないことは、それに対する抵抗、失念、無理解などの状態と考えられる）。したがって、いずれを考察するにせよ、どちらにも理由が

17) 反復・習熟それ自体は、同じように、もしくは同じ課題が繰り返されることであり、そこで学ぶことであるが、この実践の場合は、それが個人の中に完結されず、近い関係の変容の中で、自分の立場で為すべきことを心得ながら、それを為して行く姿が、状況的に生じている（育っている）といえよう。もしも、広範囲で大人数、多集団の状況ならば、こうした地域的、組織的な完結性が弱く（曖昧で）、仲間や関係性によって集団の行動様式やルールなどが変化し、自分の在り方への関心や意識もそれに応じて変容する（変えていく）と考えられる。

中川小の場合、集団で求められる子ども像や成長像はとらえやすく、そこを目指して辿りやすいと考えられる。こうした状況が多様性や、多様な経験を通した理解につながるのかは分からないが、多様性の中における価値ある一つの姿として、その集団を構成するそれぞれの年代に相応した資質や能力などの力量形成（しっかりと育てる）にはふさわしい、確かな環境と考えられる。

<p>全校道徳 平成 28 年 7 月 13 日 ※過程/抜粋 ※表現を一部変更</p> <p>○あいさつはなぜ大切かを考えることを通して、気持ちのよいあいさつを心がけて、誰に対しても明るく真心をもって接することができる。[礼儀]</p>	<p>全校話し合い活動（かがやきタイム） 平成 30 年 2 月 14 日 ※過程/抜粋 ※表現を一部変更</p> <p>○あいさつをしなかったらどんな弊害があるのかを 考えることを通して、なぜあいさつが大切なのか に気づき、あいさつをしていこうという態度を育てる。</p>
<p>学習活動</p>	<p>学習活動</p>
<p>つかむ</p> <p>1 学習課題をつかむ。 ○「あいさつの花をさかせよう」…これはどうする目標か。 ・<u>されると</u> ・気持ちがいい・嬉しい・元気になる ・触れ合いが生まれる ・コミュニケーション ・すると気持ちいい ・<u>しないと</u> ・いやな気持ちになる ・相手に失礼</p>	<p>つかむ</p> <p>1 学習課題について考えを持つ。 ○自分のあいさつに自信を持っているという人は手を挙げる。 ○もし、<u>あいさつをしなかったら</u>、どうなると思うか。 ・すっきりしない ・<u>無視されていやな気持ち</u> ・<u>雰囲気悪い学校だと思われる</u> ・みんなの仲が悪くなる</p>
<p>考え伝える</p> <p>2 学習課題について話し合う。 ○あいさつは何のためにするのか ◎<u>どんなあいさつだとするほうがされるほうも気持ちがいいか</u> ・元気がよい… ・目を合わせて。笑顔で… ・あいさつされたら返す… ・進んで。自然な…</p>	<p>考える</p> <p>2 学習課題について話し合う。 ○みんなの発表を聞いて、あいさつはどうして必要だと思うか。 ・相手を敬う気持ちを示す ・仲良くなる ・相手を大切に思う気持ちが表れる ・関わる力がつく ・心が通じる元気がよい ・自分も元気になる</p>
<p>まとめ</p> <p>3 今日の学習のまとめをする。 ○隣の人と気持ちのよいあいさつを試みる。 ○気持ちのよいあいさつができる人は、みんなの前でやってみる。</p>	<p>まとめ</p> <p>3 今日の話し合い活動について振り返る。 ○（話し合いをして）あいさつについてどのように考えが変わったか。 ・<u>相手を大切にすること</u>だと気付いた ○これから、あいさつをがんばりたいという気持ちになれた人は手を挙げる。</p>

図12 右/全校話し合い活動（かがやきタイム）の流れ（指導計画を参考に改変作成）

存在し、その意味やそれぞれが引き起こす状況などを確認する学習になる<sup>18)</sup>。ただし、この場合、しないこと（人）に対する最低限の理解の機会ともなるだろう。

実際の場面では、あいさつをする側とされる側それぞれの理由もとらえ方も異なるが、それでも、この場合“しない理由は無い”のだから、結局は、“する理由”を積極的に考えることに至るはずである。（無いことを考えたり、解答として提示したりすることは不可

18) すでに、「あいさつすることが当たり前」と思い、取り組んできている子どもたちにとって、理由を考えることにどのような意味があるのだろうか。むしろ考えることで、「自明」性を失ったり、変わったりすることはないだろうか。また、「大切」であることを再考することが、価値のとらえ直しやその間に実行しないであることを許すことにもなる。つまり、道徳的価値の意味を考え、検討することにおいて、意味のとらえ直しはあるが、子ども自身における価値観の変容をどう考えていくのか、今後の課題となる。そして、将来的に多様性に触れる場面が多いほどに、自己の抱く価値観の変容や心情的揺れが生じることが予想される。

能である）

だが、中川小の場合はこの課題（考察）の前提には、「中川小の自慢・誇り」、中川小生としての在り方についての認識が存在する<sup>19)</sup>。「誇り」とは生き方であり、それを自ら失うことはできないとするならば、通常考えられる安全やマナー等の理由と同様に、またそれ以上に「誇り」を守ることが“する理由”の根拠になるのだと考えられる。そして、それはこの課題であると同時に結論であり、したがってこの考察は、価値に自分を引き比べること（内省）にほかならないのだと考える。

#### 4 さいごに

中川小における「自主・自立」を育てる教育活動を手掛かりに道徳性の育成について考察した。特に、地域とのかかわりや異年齢での学習活動の場面を取り上げ、検討を通して人間のかかわりや地域の働きを生かすことの意味を明らかにした。その結果、子どもが、“今ここで生きて、生かされている（守られている）”自分や周囲の働きに気付く教育の必要性が明らかになった。

子どもの資質や能力、情操は地域社会での経験が積み上げられて育まれるが、決して一様ではなく、とらえ難い。したがって大人は、子どもの姿に「自立心」を見取り、いずれ多様な価値観に触れるときに自信を持って生きていくように支援し続けなければならない。

子どもたちの姿には、互いを思いやり、それを実感していることが感じられた。また、地域で自然に取り組んでいる「あいさつ」は、学校の児童としての誇りとなっており、こうした生きるために必要な自信は日常、自然に育てられているのだと思う。つまり、子どもたちの道徳性の根本は地域の生活や習慣、共有される感情でつながっており、価値観やそれを持つ人間としての個々の生き方は内側に開かれた人間関係において涵養されているのである。したがって道徳教育の基本課題は、子どもたちの生活が根付いている具体的なかかわりをとらえて関与し、そこに通底していくことにあると考えられる。

地域社会の事情やそれに起因する状況に置かれた子どもが、自らその環境に大きな変化をもたらすことは困難である。そこには、自分にかかわる条件の変化によって起こり得ることや、一方で、変わらないものを見極める力が必要となるだろう。したがって、何を残

---

19) 中川小では、「あいさつ運動」に取り組んでいる。これは、中川小に始まり全国に広まったという『交通安全ありがとう運動』と大きく関係している。そしてこのことについての全校話し合い活動が、平成30年1月10日の「かがやきタイム」で行われている。授業の内容は、「あいさつ運動」は、中川小（の児童会）から始まった（子どもたちのお母さんたちが、ちょうど小学生のころ。約30年前）こと／そのきっかけとなること（横断歩道で止まってくれた車へのお礼の挨拶）が投書によって『山形新聞』に取り上げられたこと／このこと（運動）が山形県で広がり、全国に広がったこと／この活動は今も続いていて、中川小の誇りといえるものであること等について、考え、気付いていくというものであった。この出来事は、道徳的価値と道徳的価値観の形成を考える意味で深い意味を持つと考えられるが、本稿では言及しない。

して何を取り戻すかという根本的価値観と、それに基づく判断力を育てることが求められるのである。

道徳性は、人間の道徳的な生き方がその時、その社会で叶うことによって具現化（実践）すると考えられる。ならば、子どもが道徳的に生きていくために、様々な価値観が通底する土壌を地域社会という生活や文化の領域にとらえ、子どもがそこに存在し、展開する諸事象に道徳的価値を感じ取り、また、気づき、考え、そのように生きてみる経験を積み上げる機会を設けることが必要と考える。 (了)

#### 謝辞

本研究に取り組むにあたって、実践等の検討についてご理解くださり、また数度の訪問の折には、ご多用の中を懇切にご対応、ご指導をいただきました、南陽市立中川小学校の山口芳弘校長先生をはじめ、諸先生方、職員の皆様、児童の皆さんに心から感謝を申し上げます。

なお、本研究の一部を、日本道徳教育学会第91回大会（平成30年7月1日 文京学院大学）にて発表しました（「道徳性を育む教育活動についての考察1—学校の実態に沿い、生かす取り組みへの着目—」）が、その準備の折にも山口校長先生にはご指導、ご助言をいただきました。発表では、道徳性を育てることについて「新たな計画や問い」を立てることよりも「そこに生きる子どもたちの中にある道徳性の芽を感じ取り、それが培われた生活を検分し、その土壌である『具体的で個別的な』地域を活かし、働き掛け、なおかつ活かす取り組みの中で、自然に行われ得ること」が必要であるとし、それを「シンプルな道徳性の育み」とまとめることができました。重ねて、感謝申し上げます次第です。

## 【翻訳】ACRL（“大学と研究のための図書館協会”）による 「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」

*ACRL (Association of College and Research Libraries) Visual Literacy Competency  
Standards for Higher Education*

小川 真理子 *Mariko Ogawa*  
(人間発達学部)

### 【要旨】

本稿は、2011年10月に正式に承認・公布された、ACRL (Association of College & Research Libraries) / “大学と研究のための図書館協会”：米国図書館協会の最大の所属機関) による「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」の全文を翻訳したものである。図書館という教育機関が中心となって作成したことや、米国の高等教育の特色を踏まえても、その7項目にわたる詳細な基準の設定は、今後の日本におけるヴィジュアル・リテラシーの認識と普及に役に立つものと考えられる。

### イントロダクション

現代の文化におけるイメージとヴィジュアル・メディアの重要性は、21世紀において、読み書きができるということの意味を、変化させている。今日の社会は、高度にヴィジュアルであり、ヴィジュアルなイメージは、もはや他の情報のかたちの補足ではない。新しいデジタル・テクノロジーは、多くの人が、ヴィジュアル・メディアをつくり、共有することを可能にしてきた。しかし、イメージとヴィジュアル・メディアの普及は、人々がヴィジュアル・コンテンツを批判的に見て、使い、作りだすことができるということ、を、必ずしも意味しない。人々は、このような本質的なスキルを発展させ、視覚化を重視する社会と上手に関わっていかなければならない。

### ヴィジュアル・リテラシーの定義

ヴィジュアル・リテラシーは、さまざまな能力の組みあわせであり、ひとびとが、イメージとヴィジュアル・メディアを効果的にさがしだし、解釈し、評価し、使い、作りだすことを可能にする。ヴィジュアル・リテラシーのスキルによって、学習するひとは、視覚にうったえる資料がうみ出され、使われるときの、文脈に沿った、文化的、倫理的、美的、知的、そして、テクニカルな構成要素を理解し、分析する力を身につけることができる。視覚的に教育を受けたひとびとは、ヴィジュアル・メディアの批評的な消費者であるとともに、共有される知識と文化をかたちづくる、大切な貢献者となる。

学際的な高等教育の環境では、視覚的に教育を受けた個人は、つぎのことが可能となる。

- ・必要とされる視覚資料の、性質とその広がりを決定することができる。

- ・必要なイメージとヴィジュアル・メディアを、効果的に、そして効率的にさがしだし、アクセスすることができる。
- ・イメージとヴィジュアル・メディアの意味を、解釈し、分析することができる。
- ・イメージとその情報源を、評価し、判断することができる。
- ・イメージとヴィジュアル・メディアを、効果的に使うことができる。
- ・有意義なイメージとヴィジュアル・メディアを、デザインし、つくりだすことができる。
- ・イメージとヴィジュアル・メディアの制作と使用をめぐる倫理的・法的・社会的・経済的問題の多くを、理解することができる。

### ヴィジュアル・リテラシーと高等教育

学生は、彼らの教育期間をとおして、学問の領域を横断し、イメージとヴィジュアル・メディアにたずさわる。彼らは、アカデミックな作業において、イメージを理解し、使い、つくりだすよう期待されるが、彼らが、いつもそのように行う準備ができていない。イメージをあつかう学術的な作品は、視覚資料に認められた、リサーチ・解釈・分析・評価のスキルを必要とする。このような能力は、軽んじられるべきでなく、指導と支援、そして、カリキュラムへの統合を必要とする。

ふつう、K-12と高等教育におけるスタンダードは、現代社会で成功するために必要な、中心となる7つのリテラシーのひとつとして、ヴィジュアル・リテラシーをとり入れている。トランス・リテラシー、メタ・リテラシー、マルチモーダル・リテラシーにおける多くの議論もまた、今日の学習するひとびとにとって重要なリテラシーのなかに、ヴィジュアル・リテラシーを含めている。ヴィジュアル・リテラシーとヴィジュアル・スタディーズの多様な文献もまた、存在する。しかし、高等教育における学際的なヴィジュアル・リテラシーにもとづいた、学生の学習成果に焦点をあてたスタンダードは、明確にされてこなかった。この「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード (The Visual Literacy Competency Standards for Higher Education)」は、学問の領域におけるこのへだたりに目を向け、大学生とともにヴィジュアル・リテラシーを追究する、教育者のためのツールを提供する。

この「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」は、知的なわく組みとしくみを確立させ、学生が、アカデミックな環境でイメージととり組み、そして、その後のプロフェッショナルな生活を通じて、ヴィジュアル・メディアを批判的に使い、つくりだすために必要な、スキルと能力を発展させる手だすけをする。このスタンダードは、観察可能な学習成果を明らかにし、指導と評価を可能にし、学生のヴィジュアル・リテラシーにおける改善点が測定可能であるよう、そのとり組みをサポートする。学問の領域を横断して教育者にツールを提供することに加え、このスタンダードは、アカデミック

なとり組みにとどまらない、学生が視覚に訴える資料を使うために必要な、共通の言語を提示する。

### ヴィジュアル・リテラシーと情報リテラシー

この「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」は、「高等教育のための情報リテラシー・スタンダード (the Information Literacy Competency Standards for Higher Education)」のコンテキストをもとに発展させ、その「情報リテラシー・スタンダード」をおぎなう意図がある。「ヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」は、視覚に訴える資料に特有の問題に対応する。イメージは、よく情報として機能するが、イメージは、美的、そして、創造的なものであり、それはさらなるレベルの解釈と分析を必要とする。テキストベースの環境で、視覚資料をみつけだすことは、特定のリサーチ・スキルを必要とする。視覚資料を使い、共有し、再生産することも、特定の倫理的、法的な判断を必要とする。このスタンダードは、このような、イメージとヴィジュアル・メディアにあさらに認められる特徴に対応し、情報リテラシー、ヴィジュアル・コミュニケーション、解釈、そして、テクノロジーとデジタル・メディアの使用に関する、多様な能力を組み合わせられるよう、学生をうながすものである。

### スタンダードの実施と使用

この「スタンダード」は、カリキュラムの必要性や、プログラムや、学校の総合的な学習目標によって、すべてを、もしくは部分的に使うことができる。ヴィジュアル・スタディーズの授業や、視覚資料をあつかう1年間の授業は、この「スタンダード」をすべて実施するのにふさわしい内容であるかもしれない。ほかの状況として、それぞれのスタンダードは、特定の学習成果が目標とする、指導と評価のための独立したツールとして、より役に立つかもしれない。課題やプロジェクトによっては、2つや3つのスタンダードは適用され役に立つが、残りのスタンダードは関係ない、ということもある。スタンダードの実施は、領域を横断して変化することもある。それは、視覚資料が、その領域で、どのように使われるかということである。また、領域によっては、領域に特有のヴィジュアル・リテラシーの学習成果を追加することで、明らかになることもあるかもしれない。

この「スタンダード」は、リニアな構造にしたがうが、学生の情報に関する行動は、反復的である。彼らは、さがし、解釈し、判断することを同時に行う。適切な学習成果は、必要に応じて使われ、ヴィジュアル・リテラシーの学習は、必ずしも、スタンダード1からスタンダード7への流れにしたがう必要はないだろう。

ヴィジュアル・リテラシー教育は、典型的にコラボラティブな試みであり、大学教員、図書館司書、学芸員、アーカイヴィスト、ヴィジュアル資料をあつかう専門家、ラーニング・テクノロジストなどが参加する。ヴィジュアル・リテラシーをカリキュラムにくみ込

むことは、大学の学部学科やその他のアカデミックな集団を横断して、パートナーシップと戦略の共有を必要とする。図書館は、この過程において重要な役割となり、良質な情報源としてのイメージを選んで提供し、イメージのための、リサーチと主題の指針を開発し、イメージをリサーチする方法を教え、ヴィジュアル・メディアを倫理的に使うための意識をうながす。図書館は、学生がヴィジュアル・カルチャーの参加にきわめて重要な、クリティカル・シンキングと評価技能を発展させるための、たしかなパートナーとして学生と協働で作業を行う。

視覚資料の利用のしやすさと、視覚障害を持つ学生をふくむ障害者の要求は、ヴィジュアル・リテラシーの指導とこのスタンダードの実施において、考慮しなければならない重要なものである。適応し、支援することもできるテクノロジーは——ヴィジュアル・マテリアルの音声描写や、ヴィジュアル・メディアへのマルチモーダルなアクセスなど——視覚資料の利用を容易にする戦略の、構成要素となるだろう。

### スタンダードの開発の過程

この「高等教育のためのヴィジュアル・リテラシー・スタンダード」は、「情報リテラシー・スタンダード」を基本の文書として、「ヴィジュアル・リテラシー・スタンダード作業部会（略称 VLTF）」によって、協働して書かれたものである。2010年3月に、「情報リテラシー委員会（the ACRL Information Literacy Standards Committee）」が、「イメージ・リソースの利益に関するグループ（the ACRL Image Resources Interest Groups、略称 IRIG）」の提案を援助し、ヴィジュアル・リテラシー・スタンダードへと発展させた。VLTF が、ヴィジュアル・リテラシーとスタンダードに関する文献を見なおし、Zotero に登録し、公的な文献目録として発展させた。さらに、具体的、つぎのことを行なった：図書館司書、テクノロジスト、学芸員、管理者からなる諮問グループの指名。コミュニケーションとコミュニティの関与のためのブログの作成。公開の会議とディスカッショングループの運営。複数の組織とともに支援活動に従事。そして、「スタンダード」の最初の公的なドラフトは、2011年2月に配布された。

### スタンダード、パフォーマンス指標、学習成果

#### Standard One :

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、必要とされる視覚資料の、性質とその広がり決定する。

#### パフォーマンス指標 :

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージの必要性を定義し、あきらかにすることができる。

学習成果：

- a. プロジェクト内でのイメージの目的を定義することができる。(例：イラスト、エビデンス、一次資料、分析の焦点、批評、注釈)
- b. 計画されたイメージの使用について、それが届く範囲（リーチ、オーディエンス、など）と環境（アカデミックな環境、オープン・ウェブ、など）を定義することができる。
- c. イメージが必要とする基準をあきらかにすることができる。(例：主題、絵の内容、色、解像度、固有の特徴)
- d. 必要とされるイメージを描写する、主要なコンセプトと用語について、それと認めることができる。
- e. イメージを使うために、学問分野に特有の慣習について、それと認めることができる。

2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージの、さまざまなソース・マテリアル・タイプを、それと認めることができる。

学習成果：

- a. イメージ・ソースを探索しながら、利用可能なイメージへの認識を深めることで、関連するイメージ・コンテンツのためのアイデアをうみだすことができる。
- b. 広範なイメージ・ソースとイメージ・フォーマット（デジタル、印刷、電子ジャーナルなどのデータベース、オープン・ウェブ、本や記事、博物館や美術館の展示、個人の創作物など）について、それらがとどく範囲や、コンテンツや、潜在的な有効性を調べることができる。
- c. イメージとヴィジュアル・メディアの、異なるタイプと資料を、それと認めることができる。(例：絵画、印刷物、写真、デジタルでのみ存在するイメージ、データモデル)
- d. データと情報（チャート、グラフ、マップ、ダイアグラム、モデル、レンダリング、図面など）を伝えるために、イメージをどのように使うことができるか、その方法をあきらかにすることができる。
- e. 新しいヴィジュアル・コンテンツをつくりだすために、既存のイメージが、修正され、別の目的で使われることもあると認識できる。

Standard Two:

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、必要なイメージとヴィジュアル・メディアを、効果的かつ効率的にさがしだし、アクセスする。

パフォーマンス指標：

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、必要なイメージとヴィジュアル・メディアをさがし出しアクセスするための、最適なソースと検索システムを選ぶことができる。

学習成果：

- a. 学際的なイメージ・ソースと、専門分野のイメージ・ソースを、それと認めることができる。
  - b. さまざまなタイプのイメージ・ソースと検索システムの、メリットとデメリットをあきらかにすることができる。
  - c. イメージの検索プロセスが、いかにイメージに関する権利とその使用の制限に影響されているかを認識することができる。
  - d. 専門分野に特化した、オンラインサービスや直接人に会って行われるサービス（オンライン・リサーチガイド、イメージやリファレンス担当の図書館司書、学芸員、アーカイヴィスト、学問分野の専門家、など）を使い、イメージ・ソースを選ぶことができる。
  - e. 進行中のプロジェクトに最適な、イメージ・ソースを選ぶことができる。
2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、効果的にイメージ検索を行うことができる。

学習成果：

- a. イメージが必要とするものに適切な検索方法と、利用可能なリソースにつなげることができる検索方法を展開させることができる。
- b. イメージ・コンテンツにアクセスするときの、テキスト情報の役割を認識し、とくにイメージに関係するテキスト情報とメタデータのタイプを、それと認めることができる。（例：キャプションや他の説明、個人が、あるいは、ユーザーが作ったタグ、クリエイター情報、博物館や美術館の名称、タイトルのキーワード、ヴィジュアル・コンテンツに関する説明）
- c. テキストベースの情報よりも、イメージは、頻繁に多様なかたちでオーガナイズされ、このことが、イメージにアクセスする方法に影響していることを認識することができる。（例：全文検索の欠如、管理された用語の多様性、主題の欠如）
- d. 必要なイメージのための、キーワードや類義語や関係する用語をそれと認め、これらの言葉を、イメージ・ソースで使われる語彙に置きかえることができる。
- e. 探索すること・SNS上でつながること・イメージ検索エンジン・ブラウジングをとおして、他のイメージを見つけるために、イメージを使うことができる。
- f. イメージと主題に関するリサーチを同時に行うことができる。その反復的な、リ

ソースを収集する過程では、ひとつの作業が他の作業に情報を与えながら行うことができる。

- g. 検索したイメージの、質と量と適切さを評価し、必要に応じて検索方法を見直すことができる。

3. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージ情報と情報源を要求し、オーガナイズすることができる。

学習成果：

- a. 必要なイメージを、適切なテクノロジーやシステムを使って、検索したり再生産したりすることができる。(例：ダウンロード機能、コピーアンドペースト、スキャン、カメラ)
- b. イメージ検索を客観的にサポートするために、必要に応じて物理的なアクセスを行うことができる。(例：アーカイヴ・保存庫・博物館/美術館・ギャラリー・図書館への訪問)
- c. 個人的な検索、再利用、そして学術的引用のために、イメージと、そのイメージにともなう情報とをオーガナイズすることができる。

Standard Three :

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージとヴィジュアル・メディアの意味を、解釈し、分析する。

パフォーマンス指標：

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージの意味に関する情報を、それと認めることができる。

学習成果

- a. イメージを注意深くみて、コンテンツと物理的な細部を観察することができる。
- b. キャプション・メタデータ・付随するテキストを読み、イメージについて学習することができる。
- c. イメージの主題を特定することができる。
- d. イメージ同士の関係を検証し、関連するイメージをつかかって、解釈を述べることができる。
- e. いつ、イメージについてのより多くの情報が必要とされるかを認識し、さらなるリサーチのために問題を展開させ、必要に応じて追加のリサーチを行うことができる。

2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージをその文化的・社会的・歴史的な文脈におくことができる。

学習成果：

- a. イメージの制作に関する、文化的・歴史的要素を述べることができる。（例：時代、地理、経済的条件、政治構造、社会慣習）
- b. イメージの目的と意味を、オリジナルな文脈において、検証することができる。
- c. 意味を形成したり解釈に影響を与えたりするような、イメージの制作で行われた選択を、探究することができる。（例：フレーミング、構図、取り入れられた/排除された要素、演出）
- d. イメージの対象となるオーディアンスについて、説明することができる。
- e. イメージにおける、ジェンダー・民族・その他の文化的社会的指標となる表象を探究することができる。
- f. イメージに関する、オーディアンス・コンテキスト・解釈が、時間とともにいかに変わってきたかを調べることができる。

3. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージの、物理的・技術的・デザイン面での構成要素を、それと認めることができる。

学習成果：

- a. イメージにおける、絵の要素・グラフィックの要素・美的な要素を説明することができる。（例：色、構図、線、形、コントラスト、反復、スタイル）
- b. イメージの制作に使われた、技術やテクノロジーや材料を、特定することができる。
- c. イメージが、オリジナルか複製品かを判断することができる。
- d. 編集や変更や修正の形跡を知るために、イメージを検証して確かめることができる。（例：クロッピング、色の補正、画像の強調）

4. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、他者との対話をとおして、イメージの解釈と分析の正当性を確かなものにすることができる。

学習成果：

- a. イメージについて、教室や、他の場所でのディスカッションに参加することができる。
- b. 参考資料や学術的文献でさがした情報や分析をふくめ、イメージに関する専門家や研究者の意見をみつけだすことができる。
- c. 専門分野に特有の見解やアプローチを使って、分析を報告することができる。

Standard Four :

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージとそれらの情報源を評価する。

パフォーマンス指標 :

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、ヴィジュアル・コミュニケーションとしての、イメージの効果と信頼性を評価することができる。

学習成果 :

- a. イメージは、いかに効果的に、特定の目的に達することができるかを、評価することができる。
  - b. 対象となるオーディエンスのための、ヴィジュアル・メッセージの適正と影響力を、評価することができる。
  - c. イメージ作品に用いられ、解釈に影響を与えることとなる、説得力があり巧みに処理された手法を批評することができる。
  - d. 意味を伝えるための、ヴィジュアルにおける記号・シンボル・慣習の使用を評価することができる。
  - e. イメージの意味や信頼性に関する、イメージ編集や処理の影響を分析することができる。
  - f. データのグラフィカルな表現の正確性と信頼性を、判断することができる。(例：チャート、グラフ、データモデル)
  - g. 専門分野の基準を使って、イメージを評価することができる。
2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージの、美的・技術的な特徴を、評価することができる。

学習成果 :

- a. イメージの、美的・デザイン的な特徴を評価することができる。(例：色の使用、構図、線、形、コントラスト、反復、スタイル)
  - b. イメージの、技術的な特徴を評価することができる。(例：解像度、サイズ、明瞭度、ファイルフォーマット)
  - c. 色の正確さ・解像度・処理レベル・他の複製品と比較するなど、指標にもとづいて、イメージの複製品の質を評価することができる。
3. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージにともなうテキスト情報を、評価することができる。

学習成果 :

- a. イメージにともなう情報を、正確か・信頼できるか・通用するか・完成しているか、といった点から、評価することができる。
  - b. テキスト情報を評価するために、ヴィジュアル・コンテンツを観察する力を使うことができる。
  - c. 必要に応じて、複数の情報源を参考にし、調査を行うことで、イメージにともなう情報を検証することができる。
4. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージの情報源の信頼性と正確性について、判断することができる。

学習成果：

- a. 権威的なものや、ある特定の視点や偏見を考慮し、イメージの情報源の信頼性と正確性を、評価することができる。
- b. イメージと情報の質にもとづいて、イメージの情報源について、判断を行うことができる。
- c. イメージの情報源が、いかにイメージのための新しいコンテキストをつくりだし、それによって、その意味を変えてしまうかを批評することができる。

Standard Five：

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージとヴィジュアル・メディアを効果的に使う。

パフォーマンス指標：

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、ことなる目的のために、イメージを効果的に使うことができる。

学習成果：

- a. ひとつのプロジェクト内で、イメージとヴィジュアル・メディアの戦略的な使用を計画することができる。
- b. プロジェクトの目的にそって、適切なイメージとヴィジュアル・メディアを選ぶことができる。
- c. 意味や、美的な基準、視覚的な効果、そして、オーディアンスを考慮しながら、目的を持って、イメージをプロジェクトにとり入れることができる。
- d. さまざまな目的のために、イメージを使うことができる。(例：イラストとして、エヴィデンスとして、ヴィジュアル・モデルとして、一次資料として、分析に焦点をあてるものとして)
- e. リサーチやコミュニケーションや学習のために、教科に特化させたり、または、領

域を横断したりして、イメージを使うことができる。

2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージととり組むために、効果的にテクノロジーを使うことができる。

学習成果：

- a. 適切な編集、プレゼンテーション、コミュニケーション、保存、メディア、ツール、そして、アプリケーションを使って、イメージを準備し、イメージととり組むことができる。
- b. プロジェクトに必要な、ファイル、フォーマット、サイズ、そして、解像度を決め、それにしたがってイメージを変換することができる。
- c. 品質やレイアウトやディスプレイの必要に応じて、イメージを編集することができる。(例：クロッピング、カラー、コントラスト)

3. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、問題の解決を行い、創造性を使い、実験を行って、イメージを学術的なプロジェクトにとり入れることができる。

学習成果：

- a. イメージをアカデミックな作業にとり入れるための、さまざまな方法を使って、実験を行うことができる。
- b. ヴィジュアル・シンキングのスキルを使い、問題をあきらかにし、解決することができる。

4. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージを使って、そして、イメージについて、効果的にコミュニケーションを行うことができる。

学習成果：

- a. さまざまな目的のために、イメージについて、明確に書くことができる。(例：説明、分析、評価)
- b. イメージにともなう意味、美的な基準、視覚的な効果、修辭的な効果、そして、オーディエンスを考慮しながら、効果的にイメージを提示することができる。
- c. アイデアを表現し、意味を伝え、議論の正当性をあきらかにしながら、他者とともにイメージを批評的に議論することができる。
- d. イメージの意味を伝えるために、必要に応じて、テキスト情報をとり入れることができる。(例：キャプションの使用、テキスト内のデータ参照、説明・参照文)
- e. 学生が、自身の視覚効果を用いたコミュニケーションの方法と、イメージを使うときの効果について、考えを深めることができる。

Standard Six :

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、有意義なイメージとヴィジュアル・メディアをデザインし、つくりだす。

パフォーマンス指標：

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、広範なプロジェクトと学術的な使用のために、視覚資料を制作することができる。

学習成果：

- a. コンセプトや、ナラティブや、テーマを表現し、伝えるために、イメージとヴィジュアル・メディアをつくりだすことができる。(例：コンセプト・マップ、プレゼンテーション、ストーリーボード、ポスター)
  - b. データとインフォメーションの、正確で適切なグラフィカルな表現を構成することができる。(例：チャート、マップ、グラフ、モデル)
  - c. 特定のオーディエンスのために、イメージとヴィジュアル・メディアを、制作することができる。
  - d. ヴィジュアル・コンテンツを、プロジェクトの全体的な目的と、連携させることができる。
2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージとヴィジュアル・メディアの制作において、デザイン戦略と創造性を使うことができる。

学習成果：

- a. プロジェクトの目的に関連させて、ヴィジュアル・スタイルとヴィジュアル・デザインを計画することができる。
  - b. 効果的なコミュニケーションをたしかなものとし、意味を伝えるために、美的でデザイン的な選択を慎重に行うことができる。
  - c. 創造性を使って、既存のイメージ・コンテンツを、新しいヴィジュアル作品にとり入れることができる。
3. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、さまざまなツールとテクノロジーを使い、イメージとヴィジュアル・メディアを制作することができる。

学習成果：

- a. イメージ制作のためのツールとテクノロジーを使って、実験を行うことができる。
- b. ヴィジュアル作品をつくりだすための、最適なツールとテクノロジーを、それと認めることができる。
- c. イメージとヴィジュアル・メディアをつくりだすための、広範なツールとテクノロジー

ジーに関する能力を高めることができる。

4. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、個人的に制作したヴィジュアル作品を、評価することができる。

学習成果：

- a. プロジェクトの目的にもとづいて、個人的に制作したヴィジュアル作品を、評価することができる。
- b. 学問的な基準と慣習にもとづいて、個人的に制作したヴィジュアル作品を、評価することができる。
- c. リサーチや、学習や、コミュニケーションへの、意味ある貢献を行うものとして、個人的に制作したヴィジュアル作品を考察することができる。
- d. 他者との対話をとおして、個人的に制作したヴィジュアル作品を、価値あるものとするすることができる。
- e. 評価にもとづいて、個人的に制作したヴィジュアル作品を、修正することができる。

Standard Seven：

ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージとヴィジュアル・メディアの制作と使用をめぐる、倫理的・法的・社会的・経済的問題の多くを理解し、視覚資料に倫理的にアクセスし、使うことができる。

パフォーマンス指標：

1. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージとヴィジュアル・メディアをめぐる、倫理的・法的・社会的・経済的問題の多くを理解することができる。

学習成果：

- a. 学生がイメージ・コンテンツにとり組むとき、知的財産・著作権・公正な使用に関するコンセプトと問題点について、認識を深めることができる。
- b. 適切なイメージの使用を規定する、代表的なライセンス制約について、認識を深めることができる。
- c. イメージ制作者として、学生自身の知的財産権を認識することができる。
- d. イメージの制作や使用や共有に関わる、プライバシー・倫理観・安全性の問題を、あきらかにすることができる。
- e. イメージの検閲をめぐる問題を、調べることができる。

2. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、イメージにアクセスし、イメージを使

い、制作するときに、倫理的・法的に、最良の慣習にしたがうことができる。

学習成果：

- a. イメージ・リソースにアクセスするときの、関係機関（博物館・美術館、教育機関など）の方針について、それと認め、倫理的、法的に、最良の慣習にしたがうことができる。
- b. イメージが複製されたり、変更されたり、ことなるフォーマットに変換されたり、新しいコンテキストに広げられたりするとき、それに関わる著作権や利用制限を追跡することができる。
- c. 個人的に制作したイメージを広めるとき、権利と帰属に関する情報を、あきらかに示すことができる。

3. ヴィジュアル・リテラシーを習得した学生は、レポートやプレゼンテーションやプロジェクトに、イメージとヴィジュアル・メディアを引用することができる。

学習成果：

- a. 引用において、イメージの作り手をそれと認め、その原作者と作家としての権利を認めるために、謝辞を表す言及を行うことができる。
- b. 引用に、情報源と謝辞の言及をふくめることで、その視覚資料が他の学者やリサーチャーによって信頼をもって検索され、アクセスできるようにすることができる。
- c. 適切な記述の方法を使って、視覚資料を引用することができる。

# 現代日本における心感創造の生活教育実践の探究 (国語教育編)

*In Pursuit of Practice of Life Education for Creation of Sympathizing with Children  
in Modern Japan  
(Japanese Language Education edit.)*

鎌倉 博 *Hiroshi Kamakura*  
(人間発達学部)

## 1. 本稿のねらい

「心感創造の生活教育」とは、児童が喜々として学習や生活に取り組む姿に着目し、そうした姿こそを教育推進の原動力にしていける教育システムや教育内容を構築しようと、常に工夫し、ひいては創造し形作っていくことを目指す教育思想である。

日本の教育は、旧文部省及び現文部科学省が政策的に進めている教育活動とともに、日々児童・生徒の喜怒哀楽に接し、児童・生徒とともに悩み考え創意工夫を働かせて取り組んでいる教員集団の教育活動とが相まって形成されている。しかし、近年の学校教育現場は、文部科学省による政策的な教育活動が圧倒し、児童・生徒との悪戦苦闘の中で創意工夫を働かせている教員集団の教育活動が圧縮されている状況にある<sup>1)</sup>。

マクロの視野で教育政策を立てて推進する力だけでは決して良い教育はできない。戦後教育史を概括して見ると<sup>2)</sup>、文部省及び文部科学省が推進してきた教育政策は、国内外情勢や国際競争力分析に基づき立案されてきた傾向が強い<sup>3)</sup>。そのために、教育を受ける権利主体である児童への影響が十分に考慮されたとは言いがたい状況にある。一方で、日々児童・生徒の喜怒哀楽に接し、児童・生徒とともに悩み考え教育活動を実際に展開している現場の教員は、ミクロの視野で現実に見合わせながら児童・生徒を育てようと努め日々悪戦苦闘している。

教育の世界においてマクロとミクロは二極対立であってはならない。密接不可分の関係になくってはならないと考える。その意味で、私の研究はミクロの視野からマクロな教育計画(カリキュラム)を築き上げていくことに置いている。

本研究は、「平成29年度名古屋芸術大学特別研究助成費」を活用して、可能な限り現役教員が参加し実践報告する機会に足を運び、現場の実態、現役教員の本音としての思い及び様々な苦難の中で児童・生徒が喜々として学習し生活していける学級・学校を築くために意欲的創造的に取り組んでいる実践を取材し分析しまとめようと試みたものである。なお、紙幅の関係で今回は、国語教育のあり方を深めた第67次東京教研集会国語教育分科会(2017年11月25～26日)で報告されたうちの3本に絞って、丁寧に分析・考察してま

とめることにした。

## 2. A教諭の読み聞かせから始まる言語活動の実践<sup>4)</sup>

### (1) 創造的な実践がつくられた背景

#### ①A教諭

40代に差し掛かる男性教員。報告した実践は2016（平成28）年度のもので、当時小学3年生を担当し、校内においては研究推進委員長の任に就いていた。

#### ②勤務校

学年単学級で各20人程度の比較的小規模な学校である。「スタンダード」という学校生活の規律化<sup>1)</sup>が当該校でも求められている。そのために、効率的に授業を進めていくに当たっての無駄を検証し、徹底して省こうとしている。

#### ③校内実践研究としての読書活動

2017（平成29）年度の校内研究のテーマは「読書活動の充実」であった。A教諭が担任していた3年生の読書目標は絵本から文字中心の本（100頁程度）の読破だった。A教諭は研究推進の立場もあり、学習単元としての読書活動の設定とともに、日々の国語科の授業の冒頭の5分間を「読み聞かせ」の時間としてカリキュラム・マネジメントし「読書活動の充実」を図ろうとした。

#### ④学習指導要領における読書活動

小学校第3学年及び第4学年の「C読むこと」における読書活動に関わる箇所を見ておく<sup>5)</sup>。

- (1) 読むことのできる能力を育てるため、次の事項について指導する。
- カ 目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。
- (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
- ア 物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。
  - エ 紹介したい本を取り上げて説明すること。
  - オ 必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章などを読むこと。

同様に、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」における読書活動に関わる箇所についても見ておく。

- (5) 第2の各学年の内容の「C読むこと」に関する指導については、読書意欲を高め、日常生活において読書活動を活発に行うようにするとともに、他の教科における読書の指導や学校図書館における指導との関連を考えて行うこと。学校図書館の利用に際しては、本の題名や種類などに注目したり、索引を利用して検索をしたりするなどにより、必要な本や資料を選ぶことができるように指導すること。なお、児童の読む図書については、人間形成のため幅広く、偏りがないように配慮して選定すること。

## (2) 創造的な実践の展開

以下は、A教諭の映像も活用した口頭発表と、そのために作成したレジュメや添付配布された資料に基づき、筆者がまとめたものである。なお、展開の節目としての項目立ては、実践報告全体を受け止めて筆者が判断して設けた。

### ①『はれときどきぶた』の読み聞かせ

『はれときどきぶた』は、矢玉四郎原作で、1980年に初版絵本が岩崎書店から出版された。その後、シリーズ化されるほどに人気を博している児童文学作品である。A教諭は、小学生時代の自身が学級文庫にあったその本を手にして夢中になって読んだことを思い出し、それを読み聞かせの題材にしようと考えた。その際に以下の工夫を加えた。

- ・意図的に5分という刻みで読み聞かせを終了する。
- ・A教諭の前に班ごとに児童を座らせて聞かせる。
- ・場面によっては身振りもつけるほどに読み方を大きさにする。

### ②読み聞かせを続けることでの児童の変化

『はれぶた』シリーズ10巻のうち4巻を読み聞かせた。その結果、以下の変化を児童の姿から見取った。

- ・毎時間の読み聞かせを楽しみにし、次にいつ読むのかをA教諭に聞いてくる子が現れる。
- ・図書の時間に図書室に行くと、『はれぶた』シリーズに殺到し常に予約状態になった。
- ・自分の力で1冊を読破する子が続出した。言葉に困難をもつ児童Mも3週間かけて1冊を読破した。
- ・雷が鳴りそうな空模様になれば「ぶたがふるかも」、午後1時になると「あっ、ぶたの時間だ」と、『はれぶた』の世界で現実世界の現象を見てしまうほどに作品の世界に浸っている。

### ③読むことから書く活動への転化

A教諭は、『はれぶた』を通して図書の世界に浸る児童を見取り、国語科への意欲・関心・態度を一層向上させるために「読むことから書くことへ」国語力を向上させていこうと考えた。一般的に読書活動と一体的に行われているのは読書感想文活動であるが、これでは学習活動が収束してしまいかねない。そこでA教諭は、『はれぶた』に登場する「へんてこりん日記」をクラス児童に書かせてみようと考えた。早々に、『はれぶた』の主人公畠山則安が書くでたらめなお話「あした日記」に模した絵日記を書いてみようという学習課題を提起した。児童は喜々として書き、「もう一枚下さい」「宿題で出して！」と求めるほど夢中になって書いた。

### ④学級から全校への発信

A教諭の勤務する学校では定期的に全校朝会を行っていた。そこでは輪番でクラス発表がある。A教諭は「書いたものを発表する」ことでさらなる学習の飛躍を図ろうとした。同時に、研究推進委員長の立場で読書活動推進を全校に促そうとも考えた。そこで、クラスの児童作の「へんてこりん日記」の発表者を募った。奇想天外でナンセンスな作文は全校の児童を爆笑させた。『はれぶた』は全校の愛読書になっていく。

### ⑤『はれぶた』シリーズ本の比較研究

4巻を読み終えた時点でA教諭は、先行して残り6冊を読破している児童が続々現れていた実態を踏まえて、読み聞かせをしていない6冊のうち1番印象に残ったシリーズ本を2人ペアで紹介し合う授業を組んだ。しかもA教諭は、全教員が集まって参観しその後検討する研究授業の時間にその場面を当てた。

読み聞かせてはいない『はれぶた』を自力で読み切り、個々のシリーズ本を紹介できるまでに読みこなしている児童の姿に、A教諭も参観した全教員も驚いたという。研究テーマを深める意欲的挑戦的な実践のあり方を全教員で共有する機会となったであろうことが推察される。

その後A教諭は、比較研究で得た児童の力をさらに伸ばそうと、今度は「『はれぶた』総選挙」の実施を提案した。「一番面白そうな本は?」「一番意外な本は?」「大人にお勧めしたい本は?」など6項目で討議させ、それぞれシリーズ10冊の中から投票して児童なりの順位をつけた。こうして、一般的な紹介にとどめずに、「面白そう」「意外」「お勧め」など、図書を比較・選択できる力も児童は獲得していった。

### ⑥『はれぶた』の創作劇

その年の学習発表会に向けての題材を児童と考え合う場面で、ある児童から『はれぶた』で劇をつくったらどうかとの提案が出された。幸い児童が書きためていた「へんてこ

りん日記」の中に、劇にしてみたら面白そうな題材があった。そこでA教諭は、児童Kの「へんてこりん日記」をベースにした劇のあらすじを考えた。そうして、1つには少しでも児童主体の取り組みにしたい、もう1つには児童の物語の創作意欲を高めたいという願いで、さらに以下を児童に書かせて劇の肉付けに活かそうとした。

- ・ブタがいつぱいの町にするには、何がブタになっていたら楽しいと思いますか？
- ・悪の魔王ブタにブタにされてしまったらどんな風に思いますか？
- ・どうやってブタを倒せばいいですか？
- ・最後に書き残してしまった言葉は何かいいですか？
- ・登場させたい役はありますか？

A教諭がこれらを活かして練り上げ創った台本を児童は喜んで受入れ、キャストイングし、練習を重ねて、いよいよ発表会当日を迎えた。再び全校児童と教員の大爆笑となり、演じたクラス児童も自分達が歩んできた学習活動に大いに自信と誇りを得た。

### (3) A教諭の実践の振り返り

A教諭は一連の実践を振り返り、実践記録の最後に以下記載してまとめている。そのまま引用する。

- ・「意図的な教育活動」で塗り固められた学校生活に、「無意味さ」「ナンセンス」「底なしの笑い」などを子どもたちは求めているのではないか？
- ・道徳の教科化、学習スタンダードの横行などで「規律正しい人間像」が過度に求められる中、人間の負の感情の居場所がない。文学においては、人間の負の感情を追体験することがあり、人間の負の感情が登場人物の魅力になる。また、物語づくりや劇での表現活動は、子どもたちの負の感情の吐き出し口になっている。「文学を楽しむこと」を学校生活に取り戻したい！

### (4) 実践の考察

以上の実践の概要を踏まえて、筆者なりに考察した。

#### ①校内研究推進と児童の実態の融合

A教諭は「読書活動の充実」を校内研究テーマにした年の研究推進委員長を託された。担当教員とともに意見調整を進めながら、テーマに沿った実践研究を進めていこうとした。これは学校におけるマクロな計画に基づく教育活動となる。A教諭が毎日の読み聞かせを始めたのは当初、児童からのニーズではなく、学校におけるマクロな計画に基づいて始めた取り組みである。

しかし、ミクロな児童の実態にも着目し、マクロな教育活動とを融合させようとした。それがそもそもの『はれぶた』の読み聞かせの始まりであった。そうして4冊の『はれぶ

た』シリーズの読み聞かせ後、児童の変化を見取り、国語力の一層の向上を図ってさらに創造的意欲的な授業実践づくりに挑んだ。こうして、後半は児童のミクロな学習活動から、結果としてマクロな教育推進計画の具現化が進んでいった。

ところで、小学校学習指導要領国語科の第3の1(5)に「児童の読む図書については、人間形成のため幅広く、偏りがないように配慮して選定すること」とある。A教諭は一時期『はれぶた』シリーズを集中的に読み聞かせしている。しかし、年間を通せば他の図書の読み聞かせも行っている。よって、その点は問題にする必要はないと考える。

### ②実践を創造するカリキュラム・マネジメント力

A教諭の実践を学習指導要領に基づいて分析すれば、小学校第3学年及び第4学年の「2内容 C読むこと」の(1)カ(2)オにある「目的に応じて」「必要な情報を得るために」児童は次々と『はれぶた』シリーズを主体的に読み進め、(2)アエにあるように個々の『はれぶた』の感想も交えて紹介し合っているのである。読書活動推進を任務とする委員長自らが、学習指導要領に示されている事柄を具体的実践で切り拓き示している。またA教諭は、児童の実態を踏まえ国語力の向上を図る自ら考え出した作文の学習課題を提起している。さらに、『はれぶた』に浸る児童の読書意欲を、全校朝会での発表や学習発表会に向けた劇作りと劇発表へも導いている。国語科で出発した学習活動を他の領域等と結びつけ総合化して取り組みを広げ深めた。まさにカリキュラム・マネジメント力を発揮したのである。

### ③「ナンセンス」のもつ文学的な価値の提起

かつて私立小学校教員であった筆者は、国語科の取り組みから詩の読み書きに意欲を燃やす児童、生活科で取り組んでいた多様な民族文化としての出会いからアイヌの人々の文化に関心を深めていた児童の実態から、『パナンペのはなし』<sup>6)</sup>を見つけ教材として授業化を図った。

『パナンペのはなし』は、横暴な殿様が呑気なパナンペに命じて「かわいいおなら」が出るまで食べさせ続け、最後にパナンペの糞尿地獄にやられてしまうという、実にナンセンスで、人によっては下品を感じさせる作品である。しかしながら、勧善懲悪のなこうした作品は、横暴を振るう者に虐げられている民が、好機を逃さず振る舞って立場を逆転させていくストーリーで、少なくとも児童にとっては痛快に思えるようである。毎時間の読みを児童が楽しみにした授業が展開できた。

集団生活の営みを体験しながら学ぶ場でもある学校においては、一定の規律が必要である。しかしながら、それが必要以上になっている学校があるのではないかと思わざるを得ない<sup>1)</sup>。そうした中では、人間は「笑い」を求めたくなる。A教諭の実践ならびに筆者の『パナンペのはなし』の授業体験から、ナンセンス文学の真価を發揮した授業化は、国語

科における学習の意欲・関心・態度を高め、国語力の向上につながり、しかも授業の楽しさから学習や学級生活に規律が形成されていけると考える。

### 3. B教諭の文学の読みの授業実践<sup>7)</sup>

#### (1) 創造的な実践がつくられた背景

##### ①B教諭

報告されたのは2016（平成28）年度の実践である。当時は新卒4年目だった男性教員。教科書指導書などのマニュアル通りに授業を展開していたという初年度、児童との関係を築くことが十分できず、「学級崩壊」と言わざるを得ない事態になったという経験をもつ。そこから、もっと目の前の児童に合った授業展開に学び実践していかなくてはいけないとの自覚を持った。以来、相談した教員の勧めがあって国語教育を専門に研究する児童言語研究会<sup>8)</sup>の学習会に参加するようになった。

##### ②勤務校

各学年2学級360人ほどの中規模校。畑も残るのどかさもある一方、市内では「学力上位校」と言われるほどに学力向上に熱心な学校。

##### ③学習指導要領における文学の読みの扱い

B教諭が取り組んだのは小学1年生での実践である。そこで、第1学年及び第2学年における国語科の「C読むこと」の文学の読みに関する箇所について見ておくことにする。

(1) 読むこと的能力を育てるため、次の事項について指導する。

- ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。
- イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。
- ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。
- エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。
- オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。

(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

- ア 本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。
- エ 物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。
- オ 読んだ本について、好きなどころを紹介すること。

##### ④使用教科書の年間指導計画案

各教科書発行会社においては、教科書発行と同時にまたは先行して年間指導計画案になる

ものを発行している。B教諭の小学校域では東京書籍発行の国語科教科書を使用している。そこで、東京書籍のホームページで閲覧できる「年間指導計画案」<sup>9)</sup>を見た。すると、小学校学習指導要領の、特に(1)ウエオ及び(2)エを意識して、B教諭が実践する『サラダでげんき』を教材として採用し、およそ以下の通り授業で活用するよう例示されている。

単元名 「おはなしをよもう」

教材名 『サラダでげんき』

指導計画 全15時間

1～2時間目 通読し学習課題を確かめる。

3～9時間目 場面ごとにどんな人物が出てきたか、どんなことを教えてくれたのかを確かめながら読む

10～15時間目 動物達がりっちゃんに教えたことをまとめ、自分だったりっちゃんにどんなことを教えてあげたいかを考えて手紙を書き、発表し合って交流する。学習を振り返る。

## (2) 創造的な実践の展開

### ①授業者の教材に対する価値分析

B教諭は、教科書発行会社任せの教材研究ではなく、自分自身の視点で価値分析することから授業づくりを始めた。

この作品は、お母さんが病気になってしまって心配するりっちゃんが、様々思案した結果、おいしいサラダを作ろうとすることからお話が始まる。そうして調理を始めると、愛らしい動物達が次々と現れてはりっちゃんにアドバイスしていく。お母さんはりっちゃんの作ったサラダを食べて元気になっていくという筋書きで、話は単純である。

しかし、授業者の力量はまさにこうした単純なお話の中にも深い価値を見出し、教材として授業を見通していくところに表れるとともに、授業者の教材に対する価値分析によって授業の深さが変わることがよく見られる。

B教諭は、作者である角野栄子についてまず調べた。すると、角野は幼くして母を亡くしたこと、角野自身が体調不良のとき幼い娘が自分を気遣ってサラダを作ってくれたこと、夫婦でブラジル渡航したことなどを知り、こうした様々な思いや体験が詰まっていることを感じ取った。だから、単純に「どんなことをしたのか」を読み取るだけにとどめてはいけなかった。ここから、通読⇒読み取り⇒手紙を書くという一般的な学習展開ではなく、展開や様子を詳しく読み取るとともに、登場人物の気持ちになって深く読む学習展開を考えた。

その際、児童一人ひとりが、人物や動物達の様子や行為、その様子や行為の意味などを自分なりに考え、伝え合うことを大事にしようとした。そこで、児童言語研究会員の実践によく見られる「書きこみ」と「話し合い活動」を取り入れて授業展開した。また、楽し

く読む工夫、場面を一層豊かに読む工夫として、「表現読み」<sup>10)</sup>の工夫も取り入れた。

## ②本教材による授業以前の授業及び学級づくり

B教諭が担任した当時の学級には、粗暴な言動をしてしまう子、多動で授業に集中できない子がいた。だから、「学級」という集団を築くのに一筋縄ではいかず、初めての授業公開では保護者からも心配の声が挙がる状況だった。そこでB教諭は、一般的な手法ではなく、その児童の実態に合う授業及び学級づくりを進めなくては行けないと考えた。しかし、経験が十分でないB教諭の独学独力だけでは難しいと考えた。それからは、「学習会」と銘打つ場にあちこち足を運んで、そこに集うベテラン教員の実践からヒントをもらったり、直接アドバイスをもらったりした。

そうした2学期、絵本の読み聞かせ、オリジナルの「文ちゃん人形」がお話するようにして指示を伝えるなどして、まずは児童が担任に気持ちを向けていけるような手立てを始めた。そして、一定の成果が見えてくる頃には「あのねノート」<sup>11)</sup>を始め、紹介し合うようにした。また、その作文も紹介できるように「学級通信」も発行する。さらには「生活発表」<sup>12)</sup>で伝えたいことを聞き合う取り組みも取り入れる。こうした取り組みを尽くすことで児童同士の関係も深めていった。こうして「学級」らしさが形成されてきた。

そこで、さらに「主体的・対話的で深い学び」に通じるような授業づくりを進めていこうと考えて、「書き込み」「話し合い」「表現読み」的な学習活動を徐々に取り入れた授業に挑み始めた。それでもまだゴロゴロとしてしまう児童がいた。しかし、その子を除けば学び合う本来の授業スタイルがクラスに形成されてきた。

## ③児童が主体となり深める授業の展開

実践報告の際には、本教材の導入から始まる第8時間目（ゾウが登場する場面）について、詳細な授業記録が検討資料として配布された。そこには、音声データを忠実に再現したと思われるB教諭と児童たち同士のリアルな対話の様子が文字化されている。

そのいくつかで重要と思われる場面を筆者が切り取り紹介する。

### 1) 音読の他者評価

まずは、前時までの場面を児童と振り返り、児童が1人読みした後に指名読みをした。以下は指名読みをした児童Kの音読後のやり取りである。番号はこの授業における児童の発言順を示したものである。15からスタートするということは、前時までの振り返りのところまでにすでに14人が発言していることになる。

担任 はい、じゃあ、今のKちゃんの音読に感想がありますか。

C15 えーと、少し声を変えていた。

担任 どこのところで？特にどこのところであった？

C16 全部。

担任 Kちゃんの読み方で、特にここが良かったよというの、ありますか？

C17 「、」「。」を気をつけていた。

C18 スラスラ読めてた。

C19 大きい声。

1人の読みに対して、様々な児童が他者の視点から読み手の児童の工夫を感じ取って、言葉で伝え合っている。

## 2) 単語の意味を立ち止まって考え全員で認識する

次に、本時の場面が打ち出されている別紙プリント教材の行間に、児童の「思ったこと」「分からないこと」などを自由に書き込ませた。それを発表し交流し合いながら、時に対立的になると話し合いもしていく。「誰が出てきたか」から始まって、「ゾウが何をしたか」「どうやって来たか（推論）」が語り合われた後の73番目の発言から紹介する。教師の発言は一部略す。

C73 「せかせか」ってどういう意味？

担任 これね、難しい意味だね。どういう意味？

C74 歩いてる。せかせかと、あの階段から歩いてる。

C75 せかせかと下りてくる。

C76 同じです。

担任 ただ下りてきたんじゃないよ。下りてきただけなら、（「下りてきました」と板書）これでいいじゃん。「せかせか」、どんなふうの下りてきたんだろう。

C77 背中がかゆいってこと。りっちゃんに搔いてもらった。

C78 どっしんどっしん歩いてきた。

C79 急いで？

担任 じゃあ、やってくれますか？よく見ててね。（動作化させる）

C80 さささって感じ。

小学1年生なので国語辞典で調べるなどの学習活動は難しい。そうすると、勘と経験を紡ぎ合わせて捉えさせたい意味にたどり着かせることになる。初めこそその外れであったが、「急いで？」と言うイメージを思い浮かべた児童の発言、そしてそれを動作化させることで、「さささって感じ」と言うイメージで児童全員に共有されていった。そうして、何よりも重要なのは、1人の児童の素直な質問から対話が始まったことである。

## 3) 行為の意図を考え共有する

続いて、「なぜゾウは急いだのか」を考えていった。

担任 ゾウさんはこの時、なんでこんなにせかせか急いでたの？

- C83 りっちゃんのために。お母さんのために。かわいそうなお母さんのために。
- C84 えっと、こうやってせかせか歩かないと、ドレッシングをかけられないから。
- 担任 ゾウさんのこのときの気持ちが分かる言葉があるんだよ。「よかった。よかった。」
- C85 ゾウさん、やさしい。
- C86 えっと、急いできてくれたから、りっちゃんのために。

小学1年生が行為の意図を読み取るのはまだ発達的に難しさがある。だから、発言には限界があったものの、だから問わないのではなく、だから問うているのである。こうして、行為の意図を考えて読むことを学習スキルとして身に付けさせようとしている。

### (3) B教諭の実践の振り返り

B教諭は一連の実践を以下のように分析して発言していた。筆者が聞き取りまとめた概要である。

- ・試行錯誤の実践なので課題はいっぱいあると思う。
- ・しかし、立ち歩いてしまう子ども局面では内容に即して参加するなど、子どもたちが授業に参加していきたくなる授業にはなっていたと思う。
- ・子どもたちを主体にして授業をつくりたいと常に考えているが、どうしても教師が出てしまうことがまだ多い。
- ・「書き込み」もまだ慣れていないので、しっかりまではいっていないが、考え書いて交流してまた考え合うサイクルはできてきた。

### (4) 実践の考察

以上の実践の概要を踏まえて、筆者なりに考察した。

#### ①授業を形成する環境づくり

B教諭は初任の頃「学級崩壊」を経験した。4年目のこの学級も、何の工夫もしなければ二の舞になるところであったろう。

しかし、この4年目の学級指導は違った。それはなぜか。明らかに彼自身の地道な研究と、その研究をその学級に合わせて取り入れてみた勇気と工夫によるところが大きいと考える。毎年のように変わる児童や保護者、同僚教員の構成などで、特に1学期は学級や授業を形作るまでに苦勞することが多いと、小学校教員経験者の筆者も実感している。それでも、1教材の授業を豊かに成立させていくために、その学級の児童の実態に合った取り組みの工夫を地道に重ね、よりその力が1教材の授業で豊かに発揮できるようにさらに工夫を重ねていく。その工夫に工夫を重ねることが、他力任せでない、B教諭なりのカリ

キュラム・マネジメント力を発揮したことになると考える。

### ②読みの世界を楽しみ言葉の認識を深めていく

「表現読み」を重視することで小学校学習指導要領国語第1学年及び第2学年の第2の2 C(1)アで目指す力を育成するとともに、「話し合い活動」を通して同(1)イウエオ及び(2)イオ、「動作化」を通して(2)エで目指す力をも育成していたことになる。参考までに、B教諭は読み取りだけでこの単元を終わらせたわけではなく、「おかあさんにおしえてあげよう」という学習活動も組んでお母さんへの手紙を書かせて交流させている。小学校学習指導要領国語第1学年及び第2学年第2の2 B(2)アエで目指す力の育成も果たしている。

こうして見ると、教科書発行会社が例示した指導計画案よりも、はるかに総合的に国語力をつける授業を形成したことになる。さらに、指導要領に示された目標以上の国語力も育成したと考えられる。B教諭の実践は、

- ・他者評価を通して、読むことへの自信をつけ、音読表現のする工夫の観点を深めた
- ・知識と動作表現等を活かして小学1年生なりに言葉の意味を理解させその認識を深めていった
- ・「書き込み」「話し合い活動」することで脳内言語（思考力）と発声言語（語彙力）を豊かにした

と考える。

### ③児童が主体となり対話で深めて深く学ぶ

平成29年に告示された小学校学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」という観点が大きく打ち出された。しかし、B教諭はそれが打ち出される前に、児童が主体となり対話で深めていく授業を目指していた。児童の気持ちが高まって授業時間を大きく超えてしまったという趣旨の発言をしていたが、実践記録によればこの時間の授業だけで121の児童が発言したことになっている。

「③児童が主体となり深める授業の展開」の3)で紹介した部分を見ても、1つには、「ゾウさんのこのときの気持ちが分かる言葉があるんだよ。「よかった。よかった。」を授業者が言ってしまったこと、もう1つはそのことで「せかせか」の意味を確かめきれたとは言えないところで急に「せかせか」した行為の意図に児童の思考を切り替えてしまったことなどに、授業者の焦りが表れていると考える。しかしその一方で、同2)で紹介したように1人の児童の問い「「せかせか」ってどういう意味？」から児童同士が話し合っているように、児童が主体になり対話で深めていくことが目指されていたことに間違いはない。

大変な学級だからこそ担任が主導して授業をつくるのか、大変な学級だからこそ児童を主体にして対話で深めることが面白いと思えるようにして授業をつくるのか、ここに教師としての「指導力」の質の違いが表れると考える。

#### 4. C教諭の作文指導の実践<sup>13)</sup>

##### (1) 創造的な実践がつくられた背景

###### ①C教諭

報告したのは2017（平成29）年度のもので、授業及び学級づくりの真ただ中での報告であった。C教諭は大学卒業後6年目の女性教員。C教諭が生まれ育った東京都のある地区の小学校では、「日記」を書く活動が当たり前のようにあり、それが「学級通信」や「文集」として紹介され読み合われていたという。その中で、書く喜び、書いたものを読み合うことでの繋がりが実感され、そうした取り組みを行う担任教員にあこがれて教員の道を目指してきた。

###### ②第一勤務校

ところが、初めて赴任した地区の小学校は2割が外国人で、まずは「言葉の壁」に突き当たった。しかも、学習規律や規範意識に厳格な学校で、児童や保護者に配布するプリントや通信などの文書は幾重もの査読を経ることになっていた。よって、タイムリーに文書が出せないでC教諭は頭を悩ませていた。

###### ③作文教育の研究会員との出会い

自分の思い描いていた教育現場の姿との相違に頭を悩ませていた折、日本作文の会<sup>14)</sup>に所属する教員と出会った。その教員の誘いを受けることで、地元の研究会に参加するようになった。そこでは、仕事に追われる人間関係はなく、実際の児童の話題が語られ、困難な中でも様々工夫して作文実践に取り組んでいる教員達に出会えた。すぐにそれらの実践を取り入れられる当時の学校環境ではなかったが、自分が小学生時代にあこがれた教育の姿が失われていたわけではなかったことを思い知らされて、希望を失わずに教師を続けられた。

###### ④第二勤務校

5年を経て人事異動があり、生まれ育った地区の小学校に赴任した。ここも学習規律や規範意識には厳格であったが、若い教員が多いため楽しいイベントがあるなどで活気があった。前任校のような幾重もの査読のシステムもなかった。

###### ⑤担任した学級の実態

36人の5年生を担当した。その学級にはとても元気で声の大きな子が多数いた。その一方で、自分の思いを伝えることが苦手で、「あまり自分のことを話したことがない」と言う子も多かった。1学期は、担任と1児童ないしは気の合う児童間のつながりをつくるのに手いっぱいだった。

## ⑥学習指導要領における書く活動

第5学年及び第6学年における国語科の「2 内容」「B 書くこと」に関する箇所について見ておくことにする。なお、作文は学習課題となるテーマによって以下の目標を目指していくため、個々の取り組みで全てが達成されるものではないことは踏まえておく必要がある。

- (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
- ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。
  - イ 自分の課題について調べ、意見を記述した文章や活動を報告した文章などを書いたり編集したりすること。
  - ウ 事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書くこと。

## (2) 創造的な学習活動の展開

### ①学年としての書くことへの関心高め

学力や学ぶ意欲を学年として育てていきたいと考え、若い学年団は宿題を統一して考え出すことにした。その1つとして「自学ノート」に取り組んだ。1日半ページでよいし、テーマも特定しない。宿題であるからある種の強制にはなるものの、量を多く求めず、テーマも自由であることから、自分関心の調べ学習、漢字や計算練習に当てている児童が多かった。取り組みの意欲に差異があったが、自宅でも学習することや、どんなことであれ「書く」ということに対しては抵抗感が少なくなってきた。

そうした中で、今度はクラス独自の取り組みとして、「生活日記」を週に1度提出することをC教諭は提案した。こちらは強制していないので、書いてくる児童もいれば書かない児童もいた。それでもぜひ紹介してみたい作文が届くことも良くあり、そうした時にはクラス児童に読んだり掲示したりしていた。こうして、強制ではなく、書くことが楽しみになる児童を増やしていき、作文への関心、作文力の向上、そして作文を紹介し合うことで児童間の関係深めを図りたいと考えて取り組み続けた。

### ②意識的な作文の時間

6年生の修学旅行の引率に同行するよう命じられて、3日間C教諭が不在にならざるを得なくなった。学校として特別時間割を組むなどするものの、課題自習にならざるを得ない時間もあった。そこでこの機会にと、全員に「3日間の出来事」というテーマで作文課題を提示した。「何を書いてもよい」「あったことをありのままに書く」「印象的な会話を「 」に入れて書く」ことを示し、大まかな原稿用紙の使い方を確認して、C教諭は出張した。

みんなを笑わせたこと、声が大きすぎると言われたこと、教室で起こった面白かった出来事、図工の先生に褒められたこと、プロレスごっこしたこと、ケンカもなく平和だったことなど、他愛もない日常の出来事をC教諭に伝えようと、原稿用紙に1ないし2枚に渡って書き綴った。C教諭はクラスに復帰後、担任不在でもケンカなく平和に過ごせたこと、そして特別時間割授業や課題自習に頑張れたこと、特に「3日間の出来事」作文を頑張れたことを褒めた。綴られた作文は、翌日からみんなに読み聞かせたり掲示したりして、クラスで共有できるようにした。そうして、作文への関心を高めるとともに、クラス児童間の関心を高めようとした。

### ③本格的な生活作文の指導

近年の国語科教材から「生活作文」<sup>15)</sup>を書く学習単元が無くなってきていると、教研集会参加者から発言があった。すると、ある区で長年国語主任をして定年退職した教員が、最近発行されている区の文集を読むと、今まであった「生活作文」の項目がなくなっていたことに気付いたとの関連発言もあった。ここでは「生活作文」の学校教育としての位置づけについて論考する余裕がないが、様々な研究集会に参加したり、『作文と教育』<sup>14)</sup>等に掲載されている作文や実践記録に触れたりすると、「生活作文」を重視したいと考える教員は少なからずいると感じる。C教諭もその一人である。

C教諭は、体育に関心の強いクラス児童の実態を踏まえて、今度はクラス児童が夢中になっていたバスケットボールを題材例にして「心弾んだ授業場面」の作文を書く時間を構想した。その時間は国語科の他の学習単元との時間調整によって捻出し、3時間を当てたと報告されているが、実質は4時間当てたと考えられる。その学習活動のおよそを記す。

国語外 「自学ノート」に書かれていたバスケットボールでの作文を紹介した。

5年生になってから今までの学習の中で「心が弾んだある日ある時の授業場面」を思い出してみようと投げかけ、ワークシートの中に書き入れてくるように提起した。

国語第1時 外部の参考作品を提示し、「五感マーク」<sup>16)</sup>をつけて作文の表現のよさを見つけさせた。合わせて「 」を入れた作文の書き方など原稿用紙の使い方も指導した。

国語第2時 「五感マークがたくさんつくことを意識して書く」「順序良く書く」ことを指導して作文に取り組ませた。

国語第3時 実際に書かれたクラス児童の作文を全体で読み合い、「五感マーク」を意識しながら作品のよさを鑑賞した。こうした鑑賞と個別のアドバイスをともに推敲し、完成原稿を書き上げさせた（国語時間外も使用）。

国語外 書き上がった作文を随時紹介したり掲示したりした。

児童の作文を読むと、原稿用紙上に読みやすく記述しながら、「言葉でつなごう！フリーシューター」「敗れた後でもエリートに」「味方をほめる」「声かけが一番大切」（以

上、体育・バスケットボールの試合の場面作文)、「楽しい田植え」(教科等名不明)、「継続は力なり」(算数・習熟度別問題コースの場面作文)などの題名で、原稿用紙2～3枚を気持ちよく書いた様子が伺える。

### (3) C教諭の実践の振り返り

実践記録では、成果を7点、課題を5点挙げている。概要を紹介する。

成果としては、C教諭の子ども理解が深まった、児童間の個々の気持ちへの関心が高まった、作文の内容を吟味し順序良く・1場面を詳しくも短く・「 」を入れて書くなどの表現の工夫も考えて作文しようとする児童が増えてきたことを挙げている。

課題としては、「心が弾んだ場面」にだけ目を向けてしまった傾向があり、揉めたことや困っていることなども作文できることを経験させていく必要がある、したことだけが書かれている児童や文章表現の的確さに課題のある児童への個別の関わりが必要である、作文を通してC教諭自身の授業評価を感じることもあり、書かれて来ない授業の弱さを克服していきたいという趣旨のことが書かれている。

### (4) 実践の考察

#### ①書くことを深める

C教諭がそもそも作文指導を重視しようとした背景は、クラス児童の声は大きいの意味を深めて言葉で語り合う力の弱さ、クラス児童間の関係の弱さにあった。C教諭自身が成果としてまとめていることはまだまだ端著であろうが、学級状況の課題は克服されつつあると同時に、児童の的確な作文表現技術を高める結果もつくり出している。

2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領国語科第5学年および第6学年の「2 内容」「B 書くこと(2)」には「次のような言語活動を通して指導するものとする」として、以下の活動例が示されている。

- ア 事象を説明したり意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動。
- イ 短歌や俳句をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。
- ウ 事実や経験を基に、感じたり考えたりしたことや自分にとっての意味について文章に書く活動。

このように、2008（平成20）年告示の小学校学習指導要領国語科第5学年および第6学年の「2 内容」「B 書くこと(2)」では、「経験したこと、想像したこと」を詩や短歌、俳句、物語や随筆で表現してみるように扱われていたが、平成29年告示版では「事実や経験を基に」した作文は「感じたり考えたりしたことや自分にとっての意味について文章を書く」ように改められた。告示前の実践ではあったが、すでにC教諭の取り組んだ作文

指導は、新学習指導要領に示されている書く活動を先行実践していたと言える。最初は他愛もない題材の作文ではあったが、的確な作文指導をしていったことで、「自分にとっての意味」が示されているような題名の作文も書けるように育てている。

## ②子どもの実態を踏まえ改善していくためのカリキュラム・マネジメント力の発揮

教科書発行会社が例示している「年間指導計画案」を参考にし、各学校の実態や教育方針、行事等のスケジュールも見ながら、各学校独自の「年間指導計画」を編成していく。その各校の「年間指導計画」は全教員で練り上げて作成していくのが本来の姿ではあるが、小学校教員の経験をもつ著者の当時の体験や今も耳にする実態からすると、教務主任や教科主任が作成したものを「年間指導計画」としているところが少なくない。

しかしながら、その「年間指導計画」通りに授業化するとしても、個別的な対応が必要な児童が多かったり、クラス児童全体の学習や生活のテンポが遅かったり、突発的に起こった出来事に対処しなくてはならなかったりして、実際には計画通りにはいかないことがある。こうしたことがあるからこそ、カリキュラム・マネジメント力が1人ひとりの教師に求められるのである。

ところが、経験の浅い教員はこうした事態に遭遇したときにそうそう柔軟かつ的確に対処できるとは限らない。だから「新任研修」「3年次研修」などの機会が提供されたり、学習支援教員が配置されたりしているのである。

しかし、そうした配慮による研修だけではなく、C教諭は自らの足で自主的に作文教育研究団体の学習会に通い、児童理解・クラス間児童の関係を深める実践のあり方を学ぶとともに、自己表現を高めていくことの大切さ、作文を書く楽しさとその意味、そのためのスキルなども学び深めている。その貪欲な研究意欲があつてこそ、C教諭は作文指導を自主的に取り入れていくというカリキュラム・マネジメント力を発揮し得たのである。

## 5. 全体の考察

3人の実践を標題にある「現代日本における心感創造の生活教育実践」の観点から改めて考察してまとめる。

### (1) マクロな教育計画とミクロな子どもの実態の融合による教育活動

次代を担う人間の育成を目指す観点からマクロな教育計画は提起され具体化を図っていく。しかし、現実には噛み合わなければその教育計画も実を結ばない。では「現実には噛み合う」とはどのような状況を言うのであろう。それは、児童、学校、地域等の実態に合うということである。

教育活動は、次代を担うにふさわしい育ちを願う政府、保護者、国民等の願いに基づくマクロな教育計画と、学習主体として児童・生徒が願う学習や学校生活のあり方を現職教

員とともに追求するミクロな教育活動とが融合して、初めて実のある学習が生まれると考える。

3人の実践は、その融合で児童の成長を促す授業づくりを構想し展開したと言える。

## (2) 児童に合う学び方の創造

紹介した3人の教員は、それぞれに学習による児童の成長に対して願いを持っていた。これはマクロな観点からの教育目標である。意図的計画的に授業づくり・学校生活づくりを進めていくには教育目標をもつことは大切である。

加えて次に大事なのは、その教育目標に対してどのように授業・学校生活づくりを進めていくかである。中には、学校教育年間計画や教科書指導書通りに展開して進めていこうとする教員もいる。初任の頃のB教諭はこの典型的なタイプであったと自ら告白していた。

しかし3人は、児童・生徒と心地よい関係を築きながら授業・学校生活づくりをしようとしている。目の前のクラス児童・生徒を大事にしている表れである。授業にしろ、学級・学校づくりにしろ、児童・生徒とのよい関係なくしては実を結ばないし、その児童・生徒の実態、思いや願いに合わなければやはり実を結ばない。

3人の実践は、子どもの実態に合う学び方の創造の大切さも物語っていると考える。

## (3) カリキュラム・マネジメント力の発揮

子どもの実態に合わせながら教育目標に導いていくには、子どもの実態に合わせた教員達の、工夫に工夫を重ねた取り組みが必要である。その工夫に工夫を重ねる取り組みの過程こそ、まさにカリキュラム・マネジメントの過程である。

マクロな教育計画のみに従順な教員であっては、このカリキュラム・マネジメント力の向上は望めない。児童の実態、学校や地域の実態などに合わせて一層その力が開花できるように実践を創造できる教員であってこそ、カリキュラム・マネジメント力は向上できると考える。

3人の教員が取り組んだ今回の実践の姿は、カリキュラム・マネジメント力を存分に発揮した典型例であると考えられる。

## (4) 教師を育てる学びの場の存在

カリキュラム・マネジメント力はどのようにして身につけ磨いていくことができるのであろうか。

戦後初期、学校施設も教育用具も十分でないばかりか、戦前の教育に対する感情から、新しい教育を切り拓かなくてはならなかった時代、「カリキュラム改造運動」が巻き起こった。何を学習題材にし、どのように学習計画を立て、どのように展開していけばよい

のか、侃々諤々で議論を深めたとされている。そうした熱気から様々な民間教育研究団体も誕生してくる<sup>2)</sup>。本稿に記載されている様々な研究団体はそうした流れの中で誕生した。

それらの研究団体に共通していると言えそうなことは、子ども理解を深めながら実践研究を深めていること、若手もベテランも関係なく共により良い教育を考えることを大事にしているということである。経験年齢に関わりなく子ども理解を深めながら実践研究を深める学びの場が現代においてはますます重要になっている。そのことを3人の実践は物語っていると考える。

#### (5) カリキュラム・マネジメントと学校管理

学校は、個々の学級の個性を大事にしながら、よりダイナミックな教育活動を通しての児童・生徒の育成を目指している。そのためにも教職員集団の結束は大事である。

しかしながら、その結束が個々の学級の個性を奪うとしたならばそれは過剰な管理となる。3人の実践報告からも板挟みに悩んでいると思われる教員がいることを感じる。カリキュラム・マネジメント力を発揮するからこそ、学校管理はどうあるべきかも同時に検証していくべきである。

#### 註・参考図書・参考資料

- 1) 具体的な実態は、日本生活教育連盟発行『生活教育』（生活ジャーナル）815号（2016年）掲載の山本由美「学力テスト体制もとのスタンダード化にどう対抗していくか」及び鬼頭正和「「スタンダード」の問題と教育実践のあり方」などを参照した。
- 2) 日本生活教育連盟編『日本の生活教育50年』（学文社 1998）や川公章著『生活教育の100年』（星林社 2000年）などを参照した。
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）」2016（平成28）年の第1章及び第2章を参照した。
- 4) A教諭が第67次東京教研国語分科会に提出したレポート「「はれ ときどき ふた」で遊ぼう！」、創作劇台本及び教育科学研究会発行『教育』（かもがわ出版）2017年11月号に掲載された寄稿文のコピー、A教諭自身の口頭発表の内容に基づいてまとめた。
- 5) 3人の実践は2016（平成28）、2017（平成29）年度のをまとめているため、参照したのは2008（平成20）年度告示の小学校学習指導要領である。
- 6) 『パンペのはなし』は谷川俊太郎詩、森村玲画の絵本で、1983（昭和58）年に瑞木書房から出版された。現在は絶版と聞いている。
- 7) B教諭が第67次東京教研国語分科会に提出したレポート「一人ひとりの思考力と想像力を伸ばす文学の授業——低学年・入門期の一読総合法」、全9時間の単元計画及び単元計画8時間目の授業における教師と児童の発言が詳細に記された授業記録、B教諭自身の口頭発表の内容に基づいてまとめた。
- 8) 児童言語研究会は1951（昭和26）年に創立し、現在も機関誌『国語の授業』（児童の未来社）を機関発行したり、夏の全国アカデミーや各地の県支部などで地道に実践研究、国語及び国語教育研究を進めたりしている。「三読法（全文通読⇒場面精読⇒全文味読）」の読みの授業に対して、場面ごとに切

り分けて文書を読み進めながら場面間を関連させて読むという「一読総合法」での授業展開を重視している。

- 9) 東京書籍平成27年度版『新編 新しい国語』1年指導計画作成資料「年間指導計画・評価計画案」を参照した。
- 10) 表現読みの授業研究を主に推進している研究団体として表現よみ総合法教育研究会がある。
- 11) 「せんせいあのね」あるいは「ともだちあのね」の書き出しで口述的表現していく作文法で、作文の時間に限らず、家庭も含めていつでも書きたくなったら書けるように学校と家庭で持ち歩いているノートのこと。鹿島和夫編、灰谷健次郎文『一年一組 せんせいあのね』（理論社 1981年）に紹介されている作文例が有名である。
- 12) 様々な場面で「発表」という教育活動が行われている中で、身近な生活の話題をお話や作文で紹介したり、学校・家庭・地域で見付け物、完成させた作品や技を見せたりするような形式の発表活動を指す。鎌倉が「生活発表」の意義と教育課程における位置づけ（『名古屋芸術大学研究紀要』第39巻 2018年）で「発表」という教育活動を4分類し、その1つの特徴的な形式としての「生活発表」について事例を挙げて解説している。
- 13) C教諭が第67次東京教研国語分科会に提出したレポート「“初めて”の作文指導——ある日、ある時の心が弾んだ学習を丁寧に思い出して書こう」、抽出された児童の学習プリント及び実際の作文のコピー、C教諭自身の口頭発表の内容に基づいてまとめた。
- 14) 戦前からの生活綴り方運動の流れを汲んだ教師達が集まって1950年に「日本綴方の会」を発足した。その翌年に「日本作文の会」と改称し現在に至っている。月刊雑誌『作文と教育』（本の泉社）を発行しているほか、夏に作文教育研究大会を開催したり、各地の支部単位で実践検討会などを開催したりしている。
- 15) 生活作文は、日常生活をありのままを見つめて文章化しながら、それを読み合って生活のあり様をみなが考えていくことを特徴としている作文形式である。その手法は戦前からの生活綴り方運動に源流があると言える。
- 16) 日本作文の会の実践記録によく登場してくる。作文を書き出す前の題材見つけや、友達との作文の相互評価の際の観点として使われているマーク。C教諭は「したこと」に掌マーク、「見たこと」には目マーク、「聞いたこと」には耳マーク、「心が弾んだこと」にはハートマーク、会話には口マークを「五感マーク」として参考作文に書き込ませて、表現の的確さを評価しながら感じ取らせようとして使っている。

# 大学におけるポピュラー音楽人材教育プログラムに関する考察 — 日米のジャズ・ポップス専攻を有する大学カリキュラムの比較調査 —

*Developing Popular Music Human Resources in Japan*  
— *Lessons from a Comparative Study of the Popular Music Department's Curriculum*  
*at American and Japanese Universities* —

上田 浩司 *Hiroshi Kanda*  
(芸術学部)

## はじめに

米国では1940年代より、大学で専門分野としてジャズ・ポピュラー音楽を学べる教育課程を設置している歴史があり、多くの大学で専攻コースと教育内容が充実している。日本の音楽大学においては、長年伝統的なクラシック演奏もしくは作曲・理論系の専攻が中心であったが、ジャズ・ポピュラー音楽教育の需要の高まりと共に、1990年代より短期大学・大学課程においてジャズ・ポピュラー音楽が専門プログラムとして設置されるようになった。現在その数は12大学（2018年度）にのぼるが、これらの大学の卒業者がポピュラー音楽業界で多数活躍しているかという点、そうではない。むしろ、ポピュラー音楽業界の中では少数である。これは、クラシック音楽系の職業を得る条件を鑑みると、全く異なる状況であることがわかる。ジャズやポップスなどのポピュラー音楽関連の職業に就く上で、大学での専門的な学びや卒業資格が評価される条件となっている例はほとんど無い。また、ポピュラー音楽人材の現実的な職業であるミュージックスクール講師を採用する企業側においても、大学のポピュラー音楽教育課程の卒業者がどのような知識や技術を有しているかの認識が無いのが実際である。これは、どの他の分野と比べても“専門家(職)”として大学で学んだ内容について社会的認知がされていないと言い換えることができる。その要因の一つが、ポピュラー音楽大国である米国の大学カリキュラムと大きく違いを見せる日本の大学システムやカリキュラム構成にあると考えられる。

日米の大学システムの大きな違いは認証機関の有無である。米国では専門分野ごとに認証機関が設置され、教育・教養の質の保証を担保するための機能が明確に存在する。一方、日本の大学におけるポピュラー音楽の教育カリキュラムは、各大学独自のものとなっており、米国のように認証機関による統一された基準に則って作られていない。その事が、大学のポピュラー音楽教育に対する社会での曖昧なイメージに繋がっていると考えられる。

本研究では、国内のポピュラー音楽コースのニーズが増加傾向にあることを踏まえ、音楽業界や実社会での認識や需要との乖離の改善を目的とし、日米の大学ポピュラー音楽プログラムの比較調査を通してポピュラー音楽人材育成の今後の課題について考察を行う。

## 1. 研究の概要

本研究の目的は、米国大学との比較調査を通して、日本のポピュラー音楽人材教育プログラムの課題を考察することにある。比較対象に米国大学を限定した理由は、上述の通り米国の認可大学での各専攻プログラムのカリキュラムが、アクレデーションによる統一基準に沿って構成されているからである。そのため教育内容の質保証がされており、比較対象として適切であると判断した。米国大学のプログラム選定においては、“Jazz Studies”を含む以下の著名大学3大学のものとした<sup>1)</sup>。理由としては、ポピュラー音楽を学ぶ専攻コースは、各大学で Jazz Studies、Commercial Music、Contemporary Music、Popular Music などの名称が使用されているが、大学ガイドブックや Web サイトにおいては、クラシック演奏コース (Classical Instruments Performance) に含まれないポピュラー系音楽に関する専攻 (演奏/作編曲/教育) を総合的に Jazz Studies と扱うことが一般的だからである。これは現在のポピュラー音楽演奏・作編曲の基礎はジャズ理論であり、その考えに基づいて米国大学での教育が長年行われてきたことに関係する (上田, 2009)。これに合わせて、日本の大学においても米国大学の “Jazz Studies” に相応するジャズコースあるいはポピュラーコースのプログラムを持つ大学として以下の3大学を選定した<sup>2)</sup>。

1. Berklee College of Music (マサチューセッツ州)  
Bachelor of Music in Performance
2. University of Southern California (カリフォルニア州)  
Bachelor of Music in Jazz Studies with Instrumental Emphasis
3. Musicians Institute (カリフォルニア州)  
Bachelor of Music in Performance
4. 洗足学園音楽大学 (神奈川県)  
音楽学科 ジャズコース/ロック&ポップスコース
5. 昭和音楽大学 (神奈川県)  
音楽芸術表現学科 ポピュラー音楽コース
6. 名古屋芸術大学 (愛知県)  
芸術学科 ポップス・ロック&パフォーマンスコース

今回の研究では、特に演奏専攻 (Performance Major) にフォーカスしての比較調査を行う。その理由として、米国大学のジャズ・ポピュラープログラムでは演奏専攻や作・編曲専攻そして教育専攻まで多様であるが、日本の大学ではほぼ全ての大学が演奏メインであるため、演奏専攻でのカリキュラムを比較することが適切と判断した。

## 2. ポピュラー音楽人材教育プログラムに関する比較調査

### 2.1. 米国大学・音楽プログラムのアクレディテーション

まず、本研究が比較対象とする米国大学の音楽プログラムの質保証について概観する。

米国には日本の文部科学省のように国が大学を認定・評価するシステムは存在しない。その代わりに連邦教育省 (U.S. Department of Education) や大学団体である CHEA (Council for Higher Education Accreditation) の認証を受けたボランタリーなア Krediteーション機関 (Accreditation Agency) が大学の認定を行う。そして、このア Krediteーション機関は大学そのものを認定する機関 (Regional Accreditation Agency) と医学、芸術、建築、ビジネスなど専門プログラムごとに認定を行う機関 (Professional Accreditation Agency) に分かれる。特に専門ア Krediteーションの認定を受けたプログラムは、一定の専門教育水準を満たしており、授与される学位が公的に認定されることを意味する。音楽分野については、NASM (National Association of Schools of Music) がア Krediteーション機関である。この NASM に認定された大学のプログラムは、基準に沿った教育内容が保証されることであり、それは言い換えると、どの大学であってもそこを卒業した者がどのようなスキルを身につけているかについて、各大学間や実社会での共通認識が存在することである (上田, 2003)。ここで NASM のハンドブック (NASM, 2017) に記されているジャズ専攻音楽学士課程 (Bachelor of Music in Jazz Studies) プログラムの規定を以下に示す<sup>3)</sup>。

Guidelines ... study in the major area, including performance studies, ensemble participation, studies in composition, arranging, and improvisation, independent study, field experiences, and recitals, should comprise 30-40% of the total program; supportive courses in music, including basic musicianship studies, 20-30%; general studies 20-30%. Studies in the major area and supportive courses in music normally total at least 65% of the curriculum ... Specific Guidelines for General Studies. Studies in electronic media, African-American studies, and the business aspects of music are particularly appropriate for the jazz musician ... Solo and ensemble experiences in a variety of settings. A senior recital is essential, and a junior recital is recommended. (NASM Hand Book 2017-2018, 2017, pp. 106-107)

この規定の訳および要約をするとともに、具体的な科目名称等の補足を加えた内容を以下に示す<sup>4)</sup>。

1. Study in the major Area 専門科目 (実技レッスン、アンサンブル、作・編曲、即興演奏、個人研究、教育法、卒業リサイタルなど) がプログラム全体 (以下、全体) の30-40%
2. Supportive courses 専門基礎科目 (ソルフェージュ/イヤートレーニング、楽典、音楽理論、ハーモニー、キーボード、音楽史など) が全体の20-30%
3. General Studies 教養科目 (通常の教養科目に加え電子メディア、アメリカの黒人文化歴史、ビジネス科目を含む) が全体20-30%
4. 専門科目と専門基礎科目は原則全体の65%以上

5. ソロからアンサンブルまでの多様な演奏課題と卒業リサイタル (Senior Recital) の実施、また3年次での中間リサイタル (Junior Recital) を奨励

## 2.2. 各大学のポピュラー音楽人材教育カリキュラムの個別調査

ここではポピュラー音楽人材教育カリキュラムを精緻に調査するために、調査対象である日米の各大学のカリキュラムを NASM Jazz Studies の基準と比較し、各大学の特徴を明らかにした。( ) 内の数字は科目単位数を示す。

### Berklee College of Music (マサチューセッツ州)

Semester制：8 学期 音楽学士課程 (B.M. in Performance)

卒業要件：120単位、卒業リサイタル (Berklee College of Music, 2018)

Table 1

Berklee College of Music 120単位の内訳		
科目群	科目名 (単位数)	単位合計数 (%)
専門科目	実技レッスン (10)、アンサンブル (8)、卒業リサイタルワークショップ (7)、読譜 Lab. (2)、ジャズ和声学 (6)、即興演奏の和声学 (2)、アレンジ実習 (2)、専門分野の選択科目 (実技 Lab、アンサンブルなど) (10)	47単位 (39%)
専門基礎科目	楽典・基礎理論 (4)、対位法 (3)、和声学・作曲 (4)、イヤートレーニング/ソルフエージュ (8)、指揮法 (2)、西洋音楽史 (2)、ポピュラー音楽史選択 (2)、選択・ジャンル概論 (2)、アメリカ黒人音楽概論 (2)、社会における音楽 (3)、ミュージックテクノロジー基礎 (2)、ミュージシャンの健康と幸福 (1)	35単位 (29%)
専門科目と専門基礎科の合計		82単位 (68%)
教養科目	キャリアセミナー (2)、教養必修科目 (25)	27単位 (23%)
選択科目		11単位 (9%)

合計 120単位 (100%)

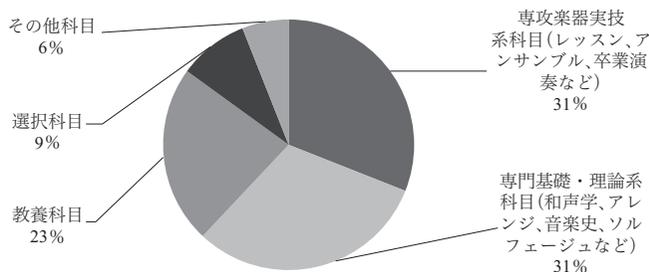


Figure 1. Berklee College of Music 実技系と理論系、その他の科目の割合

ポピュラー・ジャズ専門の音楽単科大学である。まず、すべての項目において NASM の基準に沿ったカリキュラムで構成されていることが認められる。カリキュラムの特徴としては、専門科目の単位数配分が NASM の規定上限にまであり、そこに教育の力点が置か

れていることが分かる。さらに実技レッスンとアンサンブル、読譜・実技 Lab. 卒業リサイタルワークショップの実技系授業については、実際の授業時間と回数に対してそれぞれ単位数が1～2単位と少なく設定されているため、修了までの4年間に於いて相当量の専門実技訓練が行われる。卒業リサイタルの実施は卒業要件であるが、それについての単位数は設定されていない。Lab. (Laboratory) と呼ばれる授業では、読譜、伴奏法、レパートリー研究、ジャンル別の奏法など特定のテーマに集中した実技授業が各楽器ごとに多数開講されていることが最も特徴的な一つである。音楽理論系についても、ジャズ和声と即興演奏和声（コード理論、リハーモナイゼーション、コードプログレッション）が10単位必修であり、この点でも他大学と比較して多い。一方で、専門基礎科目や教養科目については、専門科目のように高比率はない。このことから、本プログラムではNASM規定の学士学位授与に必要な音楽基礎と教養の授業数は確保しつつ、徹底したジャズ・ポピュラー演奏系授業とジャズ音楽理論授業を強調した人材育成がされていることが分かる。

University of Southern California (カリフォルニア州)

セメスター制 (8学期) 音楽学士課程 (B.M. in Jazz Studies)

卒業要件：132単位、卒業リサイタル (University of Southern California, 2018)

Table 2

University of Southern California 132単位の内訳		
科目群	科目名 (単位数)	単位合計数 (%)
専門科目	実技レッスン (16)、アンサンブル (14)、ジャズ音楽理論 (12)、アレンジ実習 (2)、ジャズ音楽史 (4)、ジャズ教育法 (2)	50単位 (38%)
専門基礎科目	楽典・和声学 (6)、イヤートレーニング/ソルフェージュ (4)、即興キーボード (2)、ドラム奏法 (2)、音楽と発想 (4)、音楽史/音楽文化選択科目 (4)、音楽電子メディア選択科目 (4)、音楽ビジネス基礎 (4)、音楽キャリア (2)	32単位 (24%)
専門科目と専門基礎科の合計		82単位 (62%)
教養科目		32単位 (24%)
選択科目		18単位 (14%)

合計 132単位 (100%)

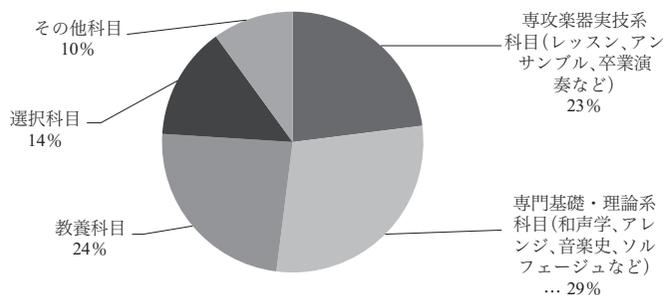


Figure 2. University of Southern California 実技系と理論系、その他の科目の割合

大規模総合大学における音楽専門課程である。カリキュラムはNASMのほぼ基準に沿って構成されている。専門科目と専門基礎科目それぞれの全体での割合は、NASMの基準に沿っているが、専門科目と専門基礎科目の合計は全体の62%とNASM基準や他の米国大学より下回る(基準では原則65%以上)。専門科目群に専門実技系の科目がやや少なめに設定されているが、一方で音楽史や教育法なども含まれている。また、専門基礎科目群に音楽の文化やビジネス・キャリア関連の科目が含まれることも特徴的である。選択科目の割合についても、他の米国大学と比較して高めの設定となっており、教養科目との合計は全体の38%となる。これらのことから本プログラムは、専門実技の教育・訓練を行いながら、同時に多彩な学びを可能とする総合大学の特徴を活かしたりベラルアーツ的な要素を含む教育課程であることが伺える。

### Musicians Institute (カリフォルニア州)

クォーター制 (12学期) 音楽学士課程 (B.M. in Performance)

卒業要件: 180単位、卒業演奏審査合格 (Musicians Institute, 2018)

Table 3

Musicians Institute 180単位の内訳		
科目群	科目名 (単位数)	単位合計数 (%)
専門科目	実技レッスン (24)、演奏テクニック (8)、読譜 (8)、実技パフォーマンス (8)、アンサンブル (12)、卒業演奏審査準備クラス (4)	64単位 (36%)
専門基礎科目	基礎理論 & ハーモニー (15)、イヤートレーニング/ソルフェージュ (11)、キーボード (3)、指揮法 (2)、音楽史 (8)、ジャンル概論 (1)、アレンジ実習 (10)、ポピュラー指導法 (1)、エンターテインメントビジネス実習 (3)	54単位 (30%)
専門科目と専門基礎科の合計		118単位 (66%)
教養科目	教養必修科目 (45)	45単位 (25%)
特別必修科目	DAW (2)、Sibelius Notation (1)、Logic (2)、Pro Tools (4)	9単位 (5%)
選択科目		8単位 (4%)

合計 180単位 (100%)

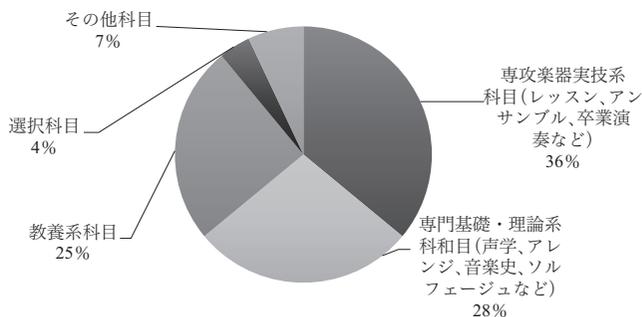


Figure 3. Musicians Institute 実技系と理論系、その他の科目の割合

小規模のポピュラー・ジャズ系専門音楽単科大学である。民間音楽学校としてスタートし（1977年開校）、学士学位授与認定校としても歴史が浅いが近年は修士課程も設置され、高度専門職大学としての要素を持つ大学である。このカリキュラムの特徴としては、NASMの基準に沿った内容ではあるが、専門科目群はレッスンやアンサンブルなど実技系科目のみで構成され、また音楽基礎科目においてはクラシック音楽の伝統的な科目を最小限に抑え、本来専門科目として組み込まれる要素がある科目（ポピュラー指導法、ポピュラー音楽史、ポピュラー音楽理論、アレンジ実習など）を読み替えて充当していることである。また、DAWをはじめとする電子メディア関連の授業が特別な必修となっており、他大学にはない特徴である。自由選択科目数は少なく、また音楽家にとって実社会での活動に必須な教養科目は全体の30%を占めており、今後ますます発展するこの分野の人材を育成する上では、より実用性のある教育内容であると言える。

#### 洗足学園音楽大学（神奈川県）

修業年限4年間 学士課程（音楽学科 ジャズ専攻コース/ロック&ポップス専攻コース）

卒業要件：124単位（洗足学園音楽大学，2018）

Table 4

洗足学園音楽大学 124単位の内訳		
科目群	科目名（単位数）	単位合計数（%）
専門科目	実技レッスン（24）	24単位（19%）
選択科目	専門科目、専門基礎科目、教養科目より自由選択	100単位（81%）

合計 124単位（100%）

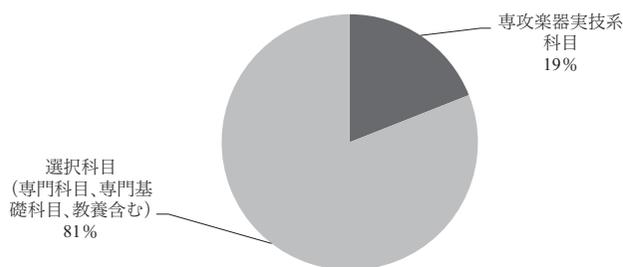


Figure 4. 洗足学園音楽大学 実技系と理論系、その他の科目の割合

本プログラムの特徴としては、学生の自主的な学びを尊重して必修科目単位を最低限に定め、自由選択科目単位が81%を占めることである。これは日米の他大学と比較しても特異な点である。必修科目は実技レッスンであるが、自由選択科目群は音楽専門大学として通常の科目（和声学、ソルフェージュ、音楽史など）はもとより、専門科目群においてはかなりの数の専門化された多種多様の科目が充実している（ジャズ和声1-6、アンサンブル、レコーディングセッション、実技ラボ、即興演奏、ジャズ作・編曲、ジャズ・

ポピュラー史、卒業研究など)。そのため、学生それぞれが自身のスタイル確立を前提に、最も効率よく専門性の強い学修が可能なプログラムである。その一方で、本人の学修へのモチベーションの程度に沿って、自身のカリキュラムを幅広く選択肢の多い環境でデザインできることも特徴である。

昭和音楽大学（神奈川県）

修業年限 4 年間 学士課程（音楽芸術表現学科 ポピュラー音楽コース）

卒業要件：124 単位（昭和音楽大学，2018）

Table 5

昭和音楽大学 124 単位の内訳		
科目群	科目名 (単位数)	単位合計数 (%)
専門科目	実技レッスン&ポピュラー演奏法 (32)、アンサンブル (12)、卒業ライブ (1)、ポピュラー音楽概論 (4)、音楽人基礎 (3)、サウンドクリエイト (4)、芸術特別研究 (2)、リズムトレーニング (1)	59 単位 (48%)
専門科目		59 単位 (48%)
選択必修科目	英語 (8)、実技系科目 (2)、理論系科目 (4)、実習系科目 (4)	18 単位 (14%)
選択科目	音楽専門科目、教養科目	47 単位 (38%)

合計 124 単位 (100%)

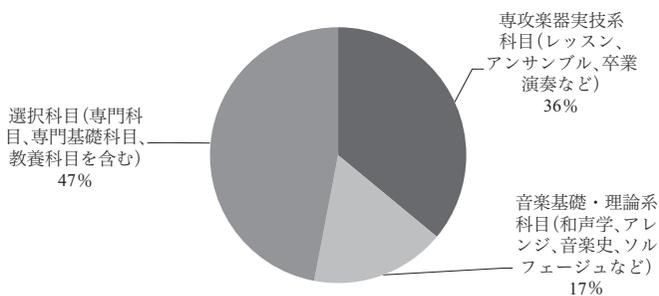


Figure 5. 昭和音楽大学 実技系と理論系、その他の科目の割合

本プログラムは、専門科目群における実技系科目に割合が高く、理論系科目に関しては専門基礎科目群の必修を含めても比較的少ない構成となっている。特徴としては、「音楽人基礎」というポピュラー音楽家としてのキャリア教育科目が3単位が必修であり、さらに英語が8単位必修である点である。これは修了生の実社会での活動を考慮した内容であろう。自由選択科目は教養科目と音楽専門基礎科目が混在しており、カリキュラム全体における割合も高い。選択科目の履修内容によって、修了生の演奏スタイルや知識・技術に多様性があることが考えられる。

名古屋芸術大学（愛知県）

修業年限 4 年間 学士課程（芸術学科 ポップス・ロック & パフォーマンスコース）

卒業要件：124 単位（名古屋芸術大学，2018）

Table 6

名古屋芸術大学 124 単位の内訳		
科目群	科目名（単位数）	単位合計数 (%)
専門科目	実技レッスン (32)、アンサンブル (4)、音楽芸術基礎研究ポップス・ロック (2)、ポップス・ロック論 (2)、パフォーマンス論 (2)、卒業研究・ライブ (4)	46 単位 (37%)
専門基礎科目	和声学 (8)、ソルフェージュ (4)、ピアノ (2)、声楽・合唱 (4)、指揮法 (2)、西洋音楽史 (2)、邦楽 (2)、音楽制作実習 (2)、作曲実習 (1)、録音音響デザイン研究 (4)	31 単位 (25%)
専門科目と専門基礎科の合計		77 単位 (62%)
専門選択科目		5 単位 (4%)
教養科目		42 単位 (34%)

合計 124 単位 (100%)

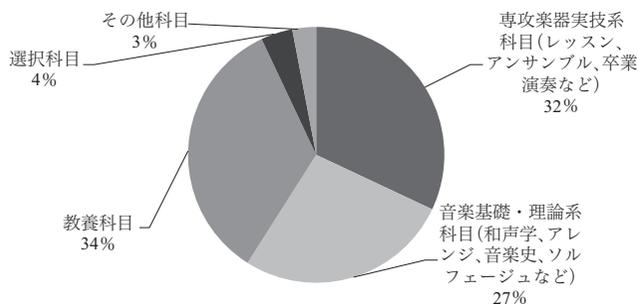


Figure 6. 名古屋芸術大学 実技系と理論系、その他の科目の割合

本プログラムの大きな特徴としては、専門科目、専門基礎科目、教養科目、選択科目のそれぞれの単位数の構成がバランスよく配置されており、米国の NASM アクレデーション基準にも相当していることである。それぞれの科目群の構成としては、米国大学と比較した場合、専門科目群における実技レッスンや卒業ライブの単位数が占める割合が高い。しかし、これは日本の他大学についても共通している事である。専門基礎科目の必修単位数は多く、教育カリキュラムとして充実している。カリキュラム全体としては、クラシック音楽演奏専攻コースカリキュラムと共通している科目が多く、ポピュラー音楽に関する専門基礎科目が比較的少ない。その点を改善できるのであれば、日本におけるポピュラー音楽人材育成プログラムとして、唯一米国基準に相当する質の高いものとなるであろう。

### 3. 考察

以上の比較調査を踏まえて、日米の大学におけるポピュラー音楽人材教育プログラムについて考察する。

先ずは、米国大学ではNASMの基準に沿ったカリキュラム構成となっており、それぞれの大学による教育内容の特徴や詳細な科目の相違はあるにせよ、ポピュラー音楽人材教育プログラムとして共通の教育内容が確立されていることがわかる。この点について日本の大学では、各大学独自のカリキュラム構成のもとに人材教育を行なっている。大学でポピュラー音楽を専門に学んだ人材が、どのような技量や知識を備えているかを実社会で認知され活躍できる環境を作るためには、日本でも米国のように共通したカリキュラム基準を設定し、それを取り入れる努力が必要である。

次に、それぞれの科目群についての相違点について述べる。実技系の科目（レッスン、アンサンブルなど）がカリキュラムの中心となっている点においては、日米共通である。しかし、これに関して注目すべきは、実技レッスンにおける実施時間と設定される単位数の関係である。米国大学では毎週のレッスン実施（通常40～50分）で毎学期に1～2単位設定が平均であるが、日本の大学では同等のレッスンに対して3～4単位で1.5倍から2倍となっている。この差は卒業時までには受ける総計レッスン時間に大きな差が生じることは否めない。日本の大学におけるこの現状は、言い換えれば、卒業要件の124単位数の内で実技レッスンが占める割合が高くなることであり、それは結果として、音楽の知識や教養を学ぶ他の科目単位取得の制限となっている。他の改善すべき点として、日本の大学における読譜トレーニング必修化の低さも挙げられる。米国大学の2校（Berklee College of Music, Musicians Institute）では読譜トレーニング科目が必修であり、University of Southern Californiaでは必修でないものの、代替科目としてのアンサンブルの必修単位が多く設定されている。特に、クラシック音楽演奏のプログラムの学生とは異なり、自己流での学習やバンドやカラオケでの演奏経験程度しか持ち合わせていない学生が多く入学してくるポピュラー系のコースでは、読譜と演奏系の科目をバランスよく必修化する必要がある。

専門基礎科目群においては、米国大学では専門科目群をサポートする科目群が設置されており、それぞれの科目群の関連性が明確で効率の高い教育が行われる仕組みができていいる。一方日本の大学では、それぞれの大学の専門科目と専門基礎科目が独自の構成となっているため共通した一貫性は認められない。教養科目群と選択科目群の単位数配分についても、日本の大学間で共通した割合はなく、大学によりカリキュラム履修の自由度が大きく異なる。概して、日本の大学ではポピュラー音楽全体を自由度の高いカリキュラムで学べるか、あるいはクラシック音楽系必修科目が高く自由度が低いかのどちらかに偏っているということが言える。

米国大学の更なる特徴として、専門基礎科目と教養科目のビジネス関連科目、キャリア

教育関連科目、ミュージシャンの心構えに関する科目（健康、社会との関わりなど）が必修となっていることが挙げられる。ポピュラー音楽人材にとって、これらの科目も専門基礎教育と米国大学では捉えており、音楽以外の知識やスキルが専門家としての資質に重要であるという認識を持っていると考えられる。また、ポピュラー音楽史の単位数や電子メディア関連の授業が必須になっている点も NASM の基準どおりであるが、このような演奏以外の教育や音楽産業分野科目の充実も米国大学では伺える。長年のポピュラー音楽人材教育の歴史を持つ米国大学を参考に、日本の大学も共通の一定基準のもと、ポピュラー音楽の専門的な学びと現実的な実社会との活動を関連付けられるカリキュラム構成を検討していくことが、今後の大きな課題であると考えられる。

## 註

- 1) 米国音楽大学ランキング資料として米国大学 Web サイトでも参照される“Best Music Colleges”および“The Best Schools-The 20 Best Music Conservatories in the U.S.”より選定した。
- 2) 洗足学園音楽大学ではロック&ポップスコースとジャズコースのカリキュラムにおいて、レッスン授業やアンサンブル授業の名称などの違いを除き、基本的に相違ないと判断したのでまとめて一つのコースとして扱った。
- 3) 米国大学ではポピュラー系の専攻は Jazz Studies として扱う歴史があることに準拠する。
- 4) 科目名称等の訳は引用者による。

## 参考文献

- 上田浩司. アメリカの音楽系大学留学ガイド. 三修社. (2003)
- 上田浩司. ポピュラー音楽に関する英語表現文例集の作成. 名古屋学院大学大学院外国語学研究科修士論文 (未公刊). (2009)
- 山田礼子. プロフェッショナルスクール. 玉川大学出版部. (1998)
- National Association Schools of Music (NASM). Hand Book 2017-2018. Retrieved from <https://nasm.arts-accredit.org/accreditation/standards-guidelines/handbook/>. (2017)
- Berklee College of Music. 教育課程表ページ. Retrieved from <https://www.berklee.eduprofessional-performance/major>. (2018)
- University of Southern California. 音楽専門教育課程表ページ. Retrieved from [http://catalogue.usc.edu/preview\\_program.php?catoid=8&poid=7905&returnto=3397](http://catalogue.usc.edu/preview_program.php?catoid=8&poid=7905&returnto=3397)
- Musicians Institute. 教育課程表オンラインカタログ. Retrieved from <https://www.mi.edu/degrees/bachelor-of-music/>. (2018)
- 洗足学園音楽大学. 教育情報ページ. Retrieved from <https://www.senzoku.ac.jp/music/about/data.html>. (2018)
- 昭和音楽大学. 修学に関する情報ページ. Retrieved from [https://www.tosei-showa-music.ac.jp/guide/information/syugaku\\_H30.html](https://www.tosei-showa-music.ac.jp/guide/information/syugaku_H30.html). (2018)
- 名古屋芸術大学. データブック2018. Retrieved from <http://www.nua.ac.jp/relation/disclosure/pdf/databook.pdf>. (2018)

# 尾張北部の旧丹羽郡の学校史(1)

## — 岩倉市の寺子屋から小学校設立へ —

*School History of Old NIWA District in NORTH-OWARI (1)*

— From Temple School to Elementary School in IWAKURA City —

木全 清博 *Kiyohiro Kimata*

(人間発達学部)

### はじめに

生まれ育った尾張北部の町の方言に「しとなる」「しとねる」という言葉があった。子どものころから親や地域のおとなが子どもに対して、「あそこの子はよくしとなっている」「あの子はよくしとねられている」ということを聞いた。「しとなる」「しとねる」という言葉が「ひとなる」「ひとねる」のことで、子どもを一人前のおとなに育てることだと知ったのは、教育研究を志してからだいたいぶたってからであった。「ひとなる」「ひとねる」は、日本の民衆の間で13世紀から子育てをあらわす言葉であった。民衆に脈々と引き継がれた意義深い言葉であることに感動した。その後、「しとなる」(育つ)は尾張の方言だけでなく、三河でも使われて愛知県だけでなく岐阜県揖斐郡、長野県筑摩郡でも使われ、「しとねる」(育てる)は愛知、岐阜、長野県伊那郡でも使われていることが分かった。

2004年の自著に上記のようなことを書いたことがある<sup>1)</sup>。現今の学校や教育をめぐる情勢を見る時、人を育てる教育の根本を省みることなく、学びの質を問わない高学歴志向だけが強く求められているように思われる。本当に現代の学校は学ぶ者にとって教わる喜びや学ぶ楽しさを与えているのだろうか。明治維新より150年たった現在、あらためて近代日本の学校の成立と展開のあり方を根本的に見つめ直す必要がある。その際に近代の原点となる近世の民衆の子育てと学びの姿から問い直すことが重要と考える。

江戸時代の寺子屋で、寺子たちに人としての心得を説いた言葉があった。「人の人たるの人は 人を人とす 人の人たらざるの人は 人を人とせず」(笹山梅庵『寺子制晦之式目』1695〈元禄8〉年)。寺子屋の師匠が自戒を込めて語ったともいえるし、寺子の子どもに諭したともいえる。まことに人を育てる仕事に関わる含蓄ある言葉であるといえよう。

1980年代前半は北海道で、1980年代後半からは滋賀での地域教育史研究を重ねてきたが、約半世紀を経て愛知の地で研究する機会を得ることができた。尾張北部の自らの育ってきた地域では、近世末から明治初期にはどのような教育史が展開されてきたのだろうか。地域の民衆の子育ての具体的なようすはどのようなようであったのだろうか。これらについて全く無知であった。手がかりとなるのは尾張北部地域での寺子屋の実像であるが、天保期ごろから尾張北部では寺子屋がどのように成立し展開してきたのか。愛知県では明治維新

後の1872(明治5)年8月の「学制」公布に先立って「義校」が創設された。地域住民に任せて運営したとされる義校は、寺子屋とどのような関係があったのか。1年後の1873(明治6)年になり義校はすべて廃止され、小学校へと切り替わっていくが、地域の民衆はこのような変化にどう対応したのか。江戸時代末期の寺子屋の実態から義校の設立を経て、近代的な小学校の設立までの道のりを掘り下げていきたいと考える。

さて、寺子屋研究に関しては、愛知県はすぐれた先行研究を有している。文部省は1883(明治16)年から全国で調査した寺子屋・私塾を、『日本教育史資料』八(1892〈明治25〉年)にまとめたが、調査地域や内容や方法に不十分なところが多かった。愛知県の寺子屋では渥美郡、幡豆郡が全く抜け落ちていた。1931(昭和6)年に愛知県教育会あいちけんきょういっかいは編纂責任者伊奈森太郎いなもりたろうが中心になり、県下の全尋常高等小学校、尋常小学校じんじょうしょうがっこうの教員に呼び掛けて各校区の寺子屋の実態調査を行った(以下1931年調査とする)。各校の調査報告書は、『維新前寺子屋、手習師匠、郷学校、私学校の調査』としてまとめられた<sup>2)</sup>。愛知県の寺子屋数は明治期の文部省調査で975校(尾張部521校)であったが、1931年調査では約2倍の1870校(尾張部875校)が確認された。しかし、同調査も対象小学校637校のうち回答校522校で82%であった。戦後になって愛知県教育史編纂の調査として1970年代初頭にも行われ、『愛知県教育史(古代・中世・近世編)別冊 愛知県寺子屋一覧』(1973〈昭和48〉年)にまとめられた(以下1973年調査とする)<sup>3)</sup>。この書は冒頭に「維新前寺子屋私塾一覧」・「愛知県史」・「名古屋市史」・「各郡市町村史」及び実地探訪の史料によって寺子屋一覧表を作成したと書いている。だが、出典名や実地探訪地の詳細が全く明記されていない難点があった<sup>4)</sup>。同書では4111校(尾張部1963校)としている。

1931年調査報告をもとにして、東脩そくしゅうや謝儀しゃぎに焦点をあてて愛知県全体の寺子屋の特質をみごとに描いた先駆的研究がある。丹羽健夫『愛知の寺子屋』(2007年)である<sup>5)</sup>。本稿は丹羽の切り開いた寺子屋研究に導かれながら、尾張北部の旧丹羽郡の地域で展開した寺子屋の実態から地域の民衆の子育ての思想、明治初期の義校から小学校への学校史の始まりを考察していく。なお、現在の丹羽郡と区別するため、「旧丹羽郡」の呼称を使う。

## 1 旧丹羽郡の地理的位置と寺子屋の設立・開業

### (1) 尾張北部の旧丹羽郡の地理的位置

尾張北部に広がる濃尾平野は、木曾川(古名広野川)によって形成された扇状地の平野で、自然堤防およびその後背湿地上に位置しており、扇状地の起点部で標高42メートル、末端では2メートル前後である<sup>6)</sup>。木曾川が山岳部から流れ出て形成した扇状地の要が犬山市であり、犬山城の標高は84メートル、旧城下町で50~60メートル、木曾川の分流である五条川(旧幼川)、三宅川、青木川などの大小河川が広大な平野を南に流れている。北部から現在の行政区画で犬山市、扶桑町、大口町、江南市、岩倉市が位置しており、末端部岩倉の標高は6~12メートルであり、用水路に恵まれて古代から農耕に適した田畑

の広がる農業地域であった(図1)。

広大な濃尾平野は、近世において尾張藩の単一支配地域であった。近世後期の尾張藩は丹羽郡115カ村を支配していた。明治初期に犬山藩、今尾藩(両藩とも尾張藩家老)の藩領になる村もあった。近世の丹羽郡の郡域は、現在の犬山市・江南市・岩倉市・柏森町・大口町・一宮市の一部(千秋、丹陽、西成)を含んでいた。1878(明治11)年になって丹羽郡役所(役所位置一小折村)が設立され、近世の丹羽郡の郡範囲を継承していく。1880(明治13)年に旧丹羽郡の村落数は、105カ村であった。1926(大正15)年に郡役所制度が廃止されるが<sup>7)</sup>、明治期・大正期の近代尾張の北部地域は、

1954~55(昭和29~30)年の昭和の市町村合併までは、ほぼ旧丹羽郡の郡域を保っていた(1940年に西成村、1955年に丹陽村、千秋村が一宮市編入)。昭和の市町村合併で旧丹羽郡は、3町村(岩倉・大口・扶桑)になった。

- 1954年—犬山町、城東村、池野村、楽田村、羽黒村の1町4村合併、犬山市へ(4月)
- 古知野町、布袋町、葉栗郡草井村、宮田町の3町1村合併、江南市へ(6月)
- 1955年—丹陽村が一宮市へ(1月)、千秋村が一宮市へ(4月)

激変していくのは戦後の1950年代後半から1960年代、さらに1970年代までの高度経済成長により、尾張北部の地域的特質も産業基盤も大きく変化していった。高度経済成長下での旧丹羽郡の市町村の変化は、1962年の大口町(4月)、1971年の岩倉市(1月)の誕生であった。平成の大合併(2005~2010年)で愛知県下の行政区画が大激変したが、旧丹羽郡での市町村合併は行われなかった。現在の丹羽郡は、扶桑町と大口町の2町である。

## (2) 旧丹羽郡における寺子屋の特質と設立の背景

愛知県教育会による1931(昭和6)年調査の寺子屋を分析した丹羽健夫は、旧丹羽郡は束脩(現在の入学金)・謝儀(現在の授業料)の金納度が極めて高かったとしている。尾張西部地域では「丹羽郡が76.4%でトップ、2番が海部郡で71.9%、3番が中島郡で62.5%、4番が葉栗郡で60%、そして名古屋市が意外なことにどん尻で53.7%である」<sup>8)</sup>と



図1 濃尾平野地形図  
(長谷川輝『町屋 村物語』口絵)

書いている。逆に物納度は、葉栗郡20%、丹羽郡10.7%、名古屋市5%、中島郡1.7%、海部郡1.1%であった。通常の寺子屋の説明では、親が子どもを連れて寺子屋に入塾する時に米や野菜、その他の品物を持参して（束脩）、盆や暮れ・正月などにやはり物を持参する（謝儀）とされており、物納が主流とされている。幕末から明治初期にかけて旧丹羽郡の寺子屋は、具体的な金額を示した純粋な金納、物納と金納の両方、半期ごとに金納を示す内容を併せて、76.4%が金納であったのである。

1931年調査は愛知県の寺子屋分布を、図2のように名古屋市、尾張西部、尾張東部、三河西部、三河東部と分類し、尾張西部（丹羽郡・葉栗郡・中島郡・海部郡）と尾張東部（東春日井郡・西春日井郡・愛知郡・知多郡）に区分している。丹羽健夫は、尾張西部に関する謝儀の金額をさらに詳しく表1のように整理した。筆子とは寺子屋に通う子どもである。

寺子屋の師匠は、農民、医者、僧侶・神職、武士など本職を持つ兼業の者が圧倒的であり、専門者は少なかった。名古屋の筆子平均数87.8人が最高で、寺子屋師匠の年間収入が



図2 昭和8年の愛知県行政区分  
(丹羽健夫『愛知の寺子屋』45頁)

表1 尾張西部の年間謝儀の金額

	金納度の高い寺子屋	筆子数の平均	年間謝儀の平均	年間収入
名古屋市	29校	87.8人	8朱	702.4朱 (43.9両)
中島郡	33	40.8	6.8	265.2 (16.5)
海部郡	37	58.9	2.8	164.9 (10.3)
丹羽郡	47	47.1	3.1	146 (9.1)
葉栗郡	12	54	2.7	145 (9.1)

(『愛知の寺子屋』57頁)

7024朱(43.9両)であった。丹羽の計算によると、幕末期には年間12両ほどで生計を立てられたので、城下町で商業地をかかえる名古屋の寺子屋師匠の経営は十分成り立っていた。反対に、名古屋を除いた他の郡では、兼業で他の職業を持たないと経営は難しかった。旧丹羽郡の場合は謝儀の金納度が高かったが、1つの寺子屋に通う筆子数はどこも少なく、専業での経営は難しかったことが分かる。

では、旧丹羽郡の寺子屋は、どれくらい設立されていたであろうか。1878(明治11)年の「郡区市町村制編成法」によれば、丹羽郡役所の成立時点での村は105カ村であった。1931年調査はその後の町村合併を経た13カ村の小学校から、寺子屋の実態報告書を提出させた。旧丹羽郡では31校調査対象校から30校の回答があり、未回答は布袋尋高小<sup>ほてい</sup>だけであった。整理してまとめると、表2のようになる(表前に現在の市町を掲載)。

表2 旧丹羽郡の寺子屋数(校数)

\* 尋高小=尋常高等小学校、尋小=尋常小学校

犬山市	犬山町7(犬山尋高小6、犬山南尋高小1)、城東村5(城東尋高小1、城東第二尋小1、城東第三尋小3)、楽田村9(楽田尋高小)、池野村8(池野尋高小)、羽黒村6(羽黒尋高小) 計35校
扶桑町	扶桑村20(扶桑尋高小9、高雄尋小10、山名尋小1) 計20校
大口町	大口村18(大口第一尋高小7、大口第二尋高小11) 計18校
江南市	古知野町11(古知野南尋高小4、古知野東尋高小2、古知野北尋高小3、古知野西2)、布袋町5(布袋尋小) 計16校
岩倉市	岩倉町13(岩倉尋高小5、岩倉尋小8) 計13校
一宮市	千秋村12(千秋尋高小6、千秋第一尋小5、千秋第二尋小1)、丹陽村17(丹陽尋高小8、丹陽西尋小6、丹陽南尋小3)、西成村17(西成尋高小5、西成第一尋小4、西成第三尋小5、西成第四尋小3) 計46校
	総合計 148校

(『維新前寺子屋、手習師匠、郷学校、私学校の調査』より作成)

上記の寺子屋数の校数に関して、1931年調査の合計は各郡の巻頭頁の集計では138校となっていたが、調査用紙を子細に検討すると148校を数えた。数値が異なっていたのは、楽田村(2→9校)、布袋町(3→5校)、岩倉町(11→13校)、大口村(19→18校)、犬山町(7→6校)、扶桑村(21→20校)、丹陽村(15→17校)であり、138校に増加10校となったので加えた。犬山尋高小は、旧犬山藩校敬道館を記載して報告しているので省いた。なお、布袋町の寺子屋として『五明区史』(1987年)に寺子屋7校が掲載されていた<sup>9)</sup>。

1931年調査から約40年たった1970年初めに、愛知県教育委員会が愛知県教育史編纂のために寺子屋調査を行った。先に見た『愛知県寺子屋一覧』(1973年)にまとめられ刊行されたが、各市町村史などの出典が明記されず実地再訪調査の内容も明らかでないので、各市町村の寺子屋を正確には確認できない。また、『愛知県寺子屋一覧』の寺子屋表は1931年調査データの読み取りで誤読(特に人名)が多い。同書の寺子屋表はその後十分な吟味と検討がされないまま、1973年以降に刊行された県下の多くの市町村史が無批判に引用している。

1973年調査は、当時の市町村の行政区分によって寺子屋数を出している。1931年調査にあわせた町村区分ではないので、1931年の行政区分に修正した上でないと比較考察ができない。本稿では、1931年段階の村落に修正して、旧丹羽郡の寺子屋をあとづけてみる。

表3 『愛知県寺子屋一覧』（1973年）の旧丹羽郡の寺子屋数

犬山市	犬山町25（稲置村21、五郎丸村2、橋爪村1、木津村1）、城東村20（善師野村7、栗栖村3、富岡村1、継鹿尾村2、塔野地村3、前原新田村1、今井村3）、楽田村14（楽田村7、楽田原新田2、二之宮村5）、羽黒村9、池野村9（奥入鹿村5、神尾入鹿新田4） 計77校
扶桑町	扶桑村8（柏森村4、斎藤村3、高木村1）、高雄村11（下野村4、犬山羽根村7）、山名村4（南山名村1、山那村3） 計23校
大口村	小口村11（余野村6、小口村5）、富成村7（河北村4、外坪村3）、豊田村4（御供所村4）、秋田村3、大屋敷村3 計28校
江南市	古知野町17（古知野村1、北野村1、宮後村1、前野村2、両高屋村3、和田勝佐村5、江森村1、山尻村1、上奈良村2）、布袋町14（赤童子村2、寄木村1、安良村2、今市場村1、五明村1、東大海道村1、小折村5、曾本村1） 計31校
〈参考〉「葉栗郡から昭和合併で編入」	
	宮田町14（宮田村6、前飛保村2、後飛保村3、松村村3）、草井村9（草井村2、小塚村3、村久野村4） 計23校
岩倉市	岩倉町7、幼村4（八鍛村2、石仏村2）、豊秋村12（曾野村2、岩倉羽根村2、大地村3、川井村4、大山寺村1）、島野村4（北島村2、野寄村2） 計27校
一宮市	千秋村27—旧幼村5（加納馬場村4、芝原村1）、豊富村9—浅野羽根村（千秋）3、小山村2、町屋村3、天魔村1）、青木村6（佐野村4、穂積塚本村2）、浮野村7（勝栗村2、浮野村3、熊代村1、加芳村1） 計27校
（丹陽）	丹陽村—九日市場村3、二川村4（五日市場村2、伝法寺村2）、三重島村11（外崎村1、平島村2、重吉村4、三ツ井村4）、多加森村9（吾鬘村2、森本村2、多加木村2、猿海道村3） 計27校
（西成）	赤羽根村10（丹羽村1、小赤見村2、柚木 鳳 <sup>ゆのきおろし</sup> 村1、大赤見村3、定水寺村3）、馬見塚村2、浅野村8（浅野村4、南小淵村2、北小淵村2）、穂波村5（春明村1、西大海道村4）、時之島村3、瀬部村2 計30校
	総合計 270校

（『愛知県寺子屋一覧』1973年より作成）

1931年調査による寺子屋数の148校に比べて、1973年調査では約1.8倍の270校となっている。1973年調査から旧丹羽郡域の多くの町村において「大字」、「字」規模で寺子屋が設立されたことが明らかになった。1村で1校から数校の寺子屋が存在して各村落には教える教師（師匠）がおり、村の子どもに読み書きが教えられ、地域の生活に役立つ知識を教えられていたことを確認できる。

なお、愛知の寺子屋数に関しては、『愛知県教育史』第2巻（1972年）で総数3985校（尾張部1836、三河2149）であるが、『愛知県寺子屋一覧』（1973年）では総数4111校（尾張部1963、三河部2148）となっている。2つは同じ愛知県教育委員会の編集本でかつ1年しか変わらない同時期の調査であるが、校数の異同の理由は明らかでない。

さいごに、旧丹羽郡の寺子屋の開業時期を確かめておこう。『愛知県教育史』第2巻の「年号別寺子屋開業数」から、表4に修正して丹羽・葉栗・中島の3郡を掲げてみよう。

表4 尾張3郡の年号別寺子屋開業

年代	(西暦年)	丹羽郡	葉栗郡	中島郡	尾張部
文政以前		6	3	8	22
文政	(1818~29)	6	3	5	40
天保	(1830~43)	33	2	31	166
弘化	(1844~47)	5		7	33
嘉永	(1848~53)	18	5	28	114
安政	(1854~59)	28	14	34	157
万延	(1860~)	3	3	3	23
文久	(1861~63)	15	9	11	68
元治	(1864~)	4	1	2	30
慶応	(1865~68)	15	3	9	70
明治	(1868~)	27	3	32	175
その他		12	15	18	62
不明		87	14	92	688
計		259	75	280	1836

(『愛知県教育史』第2巻 17頁を一部修正)

旧丹羽郡では幕末の天保年間33校、嘉永年間18校、安政年間28校と3つの時期に実に79校が開校している。3つの時期は尾張全体の開校時期のピークと重なっている。さらに幕末に近づく文久年間15校、慶応年間15校が開校している。なぜ江戸時代の幕末にこれだけの多数の寺子屋が設立されたのか。幕末期に尾張北部の地域民衆にとって、村の教育機関である寺子屋で読み書き算の知識を身につけようとした背景について考えていく。

### (3) 尾張北部の寺子屋設立の背景

近世末期における尾張北部の社会では、商品作物である青物、綿や生糸の流通市場が成立して、市場経済が広汎に展開していた。尾張藩主徳川宗春の治世初期の1730(享保16)年までに一宮村の三八市のみならず、荊安賀(一宮)・起・岩倉・小折・豊場(豊山)・木田(美和町)・稲葉(稲沢)・須成(蟹江)の市があいついで開設された。これらの市は城下町名古屋に野菜など青物をはじめ、多くの商品を供給する物資の集散地枇杷島の市と結びついた。尾張平野の農民は商品作物を生産して、商品売買での取引を通じて金銭取引を広汎に展開していた<sup>10)</sup>。

真清田神社門前の月6回の六斎市は、三と八の日に開かれたので三八市と呼ばれたが、尾張各郡から商人や農民が集まり商業取引を活発に行った。1790(寛政2)年ころの尾張では図3のような商品作物の地域的分業が成立していた。中島・丹羽・春日井3郡の南部から海部郡東部にわたる青物類の生産地帯、丹羽郡一帯の養蚕地帯、中島・丹羽・葉栗3

郡の綿作地帯である(図3)。「青物地帯の農民が綿を買い、綿作地帯の農民が青物を買う場所として、三八市がにぎわった」(『愛知県の歴史』174頁)。1842(天保13)年の三八市に出ている商人490人の名前が記された資料では、一宮村188人、残りは市日に家の軒先を借りて店を出した他村人で、中には美濃から来た者もいた。糸の売買36軒、綿屋29軒が一宮周辺から出ており、一宮村の綿屋18軒中16軒は常設店舗で商いしていた。

次に、一宮の三八市に連動していた旧丹羽郡の市として、岩倉の市と小折(布袋)の市を見ておこう。岩倉村の地名には、上市場・中市場・下市場・鈴市場・



図3 尾張平野の地域的分業  
(『愛知県の歴史』175頁)

大市場があるが、これらの地名は17世紀後半の『寛文村々覚書』(1670年前後作)に登場している。すでに江戸時代以前に存在した市場に由来するといわれる<sup>11)</sup>。岩倉の市は、1727(享保12)年に尾張藩によって認可されて、六斎市(毎月五日、十日、十五日、二〇日、二五日、晦日の六日)と、毎年2月、3月中及び12月20日から晦日までの日市(毎日たてる市)が始まった。『尾張 徇行記』の発行された1822(文政5)年には、岩倉村は3470石余で戸数415戸、人口は1740人であった。1835(天保6)年には178軒が商工業を営んでいたとの記録がある(『岩倉市史』上巻は191軒と記載している)。

一方、岩倉の北へ約1キロに位置する小折村でも、市が開かれていた。小折村は生駒氏本貫の地で、『寛文村々覚書』では概高1920石6斗9升6合となっている。17世紀後半の時点で、戸数252戸、人口1453人であった。19世紀初めの『尾張 徇行記』では、1766石余を生駒求馬が知行しており、戸数は420戸に増えたが人口は1625人であった。『尾張志』(1844<天保15>年)には、枝村として東布袋野・西はていの・山村・油垣外・小郷・荒門の6カ村がみえる。小折村は岩倉の市の4年後の1731(享保16)年に、藩の許可がおりて市を開設した。岩倉と同じく六歳市および、2月・3月中と12月20日から晦日までの日市であった。隣の古知野村も1743(寛保3)年に六歳市が開かれるようになった。

### 3 石仏村の寺子屋から近隣村、岩倉村の寺子屋へ

#### (1) 石仏村・八剣村の寺子屋

私の生まれ育った石仏村は、岩倉市の北端にある村である。村の中心部を犬山街道(岩

倉街道ともいう)が走り、街道筋に住宅が集中してその背後に田畑が広がっている純粋な農村地帯である。東に五条川が流れて、五条川からの用水路を一之井と、定井で二之井を引き込んでいる。近隣村落に五条川上流の井上村、南流する五条川左岸の八劔村、右岸で隣接する神野村が存していた(図4)。19世紀初めの村高は石仏村338石余、神野村161石、井上村75石余、八劔村1082石余であった(『尾張徇行記』1822年)。4村の戸数・人口は、石仏村95戸・312人、神野村55戸・209人、井上村19戸・93人、八劔村104戸・387人となっている。岩倉北部地域では、八劔村の石高、人口規模が大きい<sup>12)</sup>。



図4 石仏村と近隣村(近世12カ村)  
(『岩倉市史』上巻 85頁)

『文部省資料』八(1892年)には、岩倉北部では八劔村の小島喜右衛門経営と小川浄信経営の2カ所の寺子屋が記載されている。両寺子屋は習字のみ教え、開業・廃業とも不詳、生徒は小島経営一男60人、小川経営一男30人とあるのみであった。1931年調査では、八劔村2カ所に加えて、石仏村の宮田平右衛門経営の寺子屋が登場してくる。1973年調査では石仏村にもう1カ所、稲原寺道山和尚の寺子屋が記載されている。表5の通りである。寺子屋に通う寺子は、統計上では圧倒的に男子が多い。

表5 石仏村・八劔村の寺子屋

師匠名	身分	位置	開業	廃業	寺子数	学科
宮田平右衛門	農	石仏村		明治5	男40女10	読・書
道山(稲原寺)	僧	石仏村		明治初		読・書・算
小島喜右衛門	農	八劔村	天保期	明治初	男60	読・書・算
小川浄信	僧	八劔村		明治初	男30	読・書

(『愛知県寺子屋一覽』1973年)

1931年調査では、宮田平右衛門の寺子屋は、8歳から12歳まで4年間の修業期間で、授業時間が午前8時から午後3時までで祭日のみ休業した。習字では「いろは文字・実用文字・百姓往来・奉公人受状・宗門帳・商売往来・田地売買証券」、読書では「四書(論語・孟子・大学・中庸)」を学ばせた。農村地域なのに、百姓往来だけでなく商売往来や奉公人受状、さらに田地売買証券までも教えている。このような商業活動に関する基礎知識を学ばせてほしいとの村民の要求が存在していたのである。2月25日は学問の神様

すがわらのみちざね めいにち  
菅原道真の命日。この日の天神祭には  
てんじんきょう  
天神経を読んで学業成就を祈願した。正月には書き初めをしている。師匠は酒好きなのか、謝儀には「銘酒壺」が書かれており、「入学の時お強米を配分」とあり、入学する親が先輩の寺子に赤飯などをふるまった。

石仏村(図5)には、一宮三八市の商人名簿にも登場する木綿問屋の福島屋幸右衛門や岩倉村の商人とともに一宮の木綿買い出しに従事する東左衛門という農民もいた。福島屋堀尾幸右衛門は農業を本業にしつつ木綿問屋も経営しており、貸借金証文の存在から手広く金融業も営んでいたことがわかる<sup>13)</sup>。幸右衛門も東左衛門も、石仏村の庄屋を勤めており、村の名望家であった。この村の草分けは服部、宮田、堀尾の3家であり、同村の苗字には3姓が多い。

村のもう1つの寺子屋は、村の唯一の寺稲原寺の道山和尚が開いた寺子屋である。稲原寺は元の名称を稲原庵と称していた曹洞宗の寺で、小折村久昌寺の末寺である。住職道山和尚の寺子屋は、開業・廃業及び寺子数が不明で、読・書・算の3科を教えたとあるのみである。

八剱村の小島喜右衛門経営の寺子屋は読・書・算の3科で、習字・読書の内容は宮田平右衛門経営と同じ、珠算では「八算・見一・相場割・田地割」を教えた。小島の寺子屋も天神祭を行っており、束脩・謝儀は「盆正月に白米2升、時々新物到来物」とあり金納でなく物納であった。「八算」「見一」は算盤による割り算のことで、相場割とは比例計算のことだが、これらは農業にも商業にもこの時期の民衆に必要とされてきた知識であった。

八剱村の村民の職業構成は、嘉永2(1849)年の「人別御改帳」から分かる。人口484人、戸数113戸(内持家101)、職業別で農業96とある。綿作関係4戸は綿稼ぎ商売1・綿賃より渡世1・農業並に綿打渡世1・綿より渡世1である。これにかせ糸関係の奉公並に家内かせ糸商売1・奉公家内かせ糸渡世1・かせ糸商売1や、農業並に大工1・医師1・柄杓商売1他がある。圧倒的に農業渡世が多い中で、農業に従事しつつ綿作やかせ糸の商売に携わるものもあり、村には日用取奉公人もいた<sup>14)</sup>。石仏村・八剱村には、畑地での綿作栽培を換金作物として商う綿作関係の間屋や綿糸関係に従事する農民がいたのである。

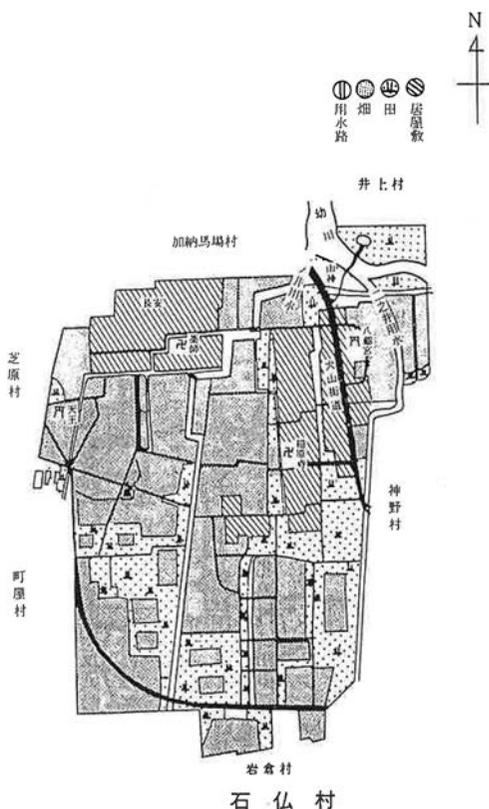


図5 石仏村  
(『岩倉市史』上巻 107頁)

## (2) 石仏村近隣の千秋村・小折村の寺子屋

石仏村から北の隣接する村に、加納馬場村<sup>かのうまんばむら</sup>と芝原村<sup>しばはらむら</sup>（のち千秋村、現一宮市）があり、西に町屋村<sup>まちやむら</sup>・佐野村<sup>さのむら</sup>（現一宮市）がある。すぐ近隣の村々の寺子屋の評判が話題になるのは当然であったし、自分の村にいないすぐれた師匠のいる場合や学びたい学科やよりレベルの高い学びを求める場合は近隣の村の寺子屋に通ったことが考えられる。井上村の子どもは、八剣村の寺子屋か北の隣村曾本村や小折村（のち布袋村、現江南市）や、あるいは加納馬場村や芝原村の寺子屋に通ったと推定できる。

ここでは、加納馬場村と芝原村（のち千秋村）と曾本村<sup>そもとむら</sup>と小折村<sup>こおりむら</sup>（のち布袋村）の寺子屋を見ていく。この地域の子どもの通う可能性ある寺子屋を1村だけでなく、同じような経済発展のある近隣村落の寺小屋まで広げてみていく必要がある。旧来の研究は、1村の子どもの通う寺子屋を自村のみとみていて、同質地域の学習機会を求める地域民衆の立場から検討してこなかった。しかし、下記にみるように、石仏村と加納馬場村・芝原村との関係はたんなる隣村同士というだけではなかった。

加納馬場村と芝原村の2村は、1889（明治22）年10月1日の町村制施行により、石仏村・神野村・八剣村・井上村の4カ村とともに町村合併で「幼村<sup>おきなむら</sup>」となった。その後1906（明治39）年5月、4カ村は岩倉町に合併、2カ村は千秋村に合併した。6カ村の幼村の歴史は17年間だったが、この間は「尋常小学加納馬場学校」から「幼尋常小学校」へと同一学区であった時代を共有している。その後、1909（明治42）年に4カ村は「岩倉尋常高等小学校」、1910（明治43）年に2カ村は「千秋尋常高等小学校」に分かれていく<sup>15)</sup>。

表6 石仏村近隣の村々の寺子屋（加納馬場村・芝原村と曾本村・小折村）

師匠名	身分	位置	開業	廃業	寺子数	学科	備考
〈千秋村（一宮市）〉							
1 佐々宇右衛門	農	加納馬場村	文久期	明治初	男40	読・書	号露水
2 佐々養元	医者	同上	文政期	文久期	男20	読・書	
3 後藤智善	僧	同上	天保末期	明治元	男25	読・書	（法光寺）
4 川口丈四郎	農	同上	文久期	明治4	男20	読・書	
5 後藤平八	農	芝原村	文政初	天保2	男20	読・書	
後藤親兵衛	農	同上	天保2	安政2	男20	書	
後藤恒衛	農	同上	安政2	明治初	男60	読・書	号荒圃
〈小折村（江南市）〉							
1 道明	僧	小折村	天保期		男20女5	書	（松岩寺）
暮石普門	僧	同上	慶応期	明治7	男70	読・書	（同上）
2 生駒円之	僧	同上	明治初		男50	読・書	（般若寺）
村上鉄城	僧	同上	明治初	明治7	男30	読・書	（同上）
3 中山新吾	農	曾本村	明治初	明治7	男30	読・書	

（『千秋村史』1956年、『愛知県寺子屋一覧』1973年、『五明区史』1987年）

『千秋村史』には、芝原村の後藤平八・新兵衛・恒衛の寺子屋には近隣村落から通う寺

子の多かったことを「芝原には弟子の建てた石碑により、後藤新兵衛・後藤平八の寺子屋があったことがはっきりしている。これを建てた弟子達が町屋・天魔・佐野・加納馬場・芝原とあるところからみると、当時の寺子屋は近郷の者が自由に通学したことがわかる」（116頁）と記している。後藤家は代々寺子屋を経営しており、三代目の後藤恒衛については「荒圃後藤翁碑」の石碑が弟子達によって建てられ、千秋村史は「芝原が文教の中心地であった」としている。

芝原村・加納馬場村の西隣の佐野村の水野龍枝の寺子屋は、弟子達に建てられた石碑には「之に刻まれている範囲が天魔・佐野・穂積塚本・勝栗・小淵・八剣・神野・犬山とあるところから想像すると有名な人で相当数の弟子達が通っていた」と述べている。八剣村には2カ所の寺子屋が設立されていたが、近隣他所の名のある寺子屋にも通った子どももいたことがわかる。水野龍枝の寺子屋は、1973年調査には名前だけしか記されていない。

小折村の寺子屋は、1973年調査には4カ所となっているが、松岩寺の住職2人と、般若寺の住職2人が経営していたのでここでは2カ所とした。1973年調査は小折村5カ所と数えているが、これも記述の誤りである。1872（明治5）年に義校になる時、松岩寺が緝熙学校に、般若寺が啓明学校となり、さらに1878（明治11）年に緝熙学校から布袋野学校、啓明学校は小折学校に変わっていく<sup>16)</sup>。

小折村・曾本村からさらに北に向かうと、東大海道村に女師匠が経営する寺子屋があった。尾張北部の旧丹羽郡では女師匠は少なく、尾張部全域でも女性の寺子屋師匠はきわめて珍しい。東大海道村の野々村貞照という尼僧が寺子屋の女師匠である。釈迦堂の住職であり、男70人・女20人の寺子を教えた。開業年・廃業年とも不明であるが、1931年調査の沿革記事はとても興味深い。釈迦堂は庵寺で、葉栗郡宮田町大字前飛保の曼陀羅寺の末寺であった。「庵ノ住職ナレドモ才気煥発中々ノ女丈夫ナリト末寺住職敏腕ナリシタメ本寺ハ之ヲ嫉ミ事毎ニ圧迫ヲ加ヘ遂ニ住職ヲ放逐庵屋ヲツプス現今何等跡方ナシ」。尼僧貞照の寺子屋は近隣の男女の寺子多数が通っていたが、本山曼陀羅寺が圧力をかけて庵室を破壊して寺子たちの学習機会を奪ってしまったというのである。8歳から13・4歳まで5～7年修業できる寺子屋で、寺子は貞照の書いた手本で「いろは・名頭・名付・村付・商売往来」を学び、読書で「大学・孝経・四書」を学習した<sup>17)</sup>。

### (3) 岩倉村と岩倉南部の村の寺子屋

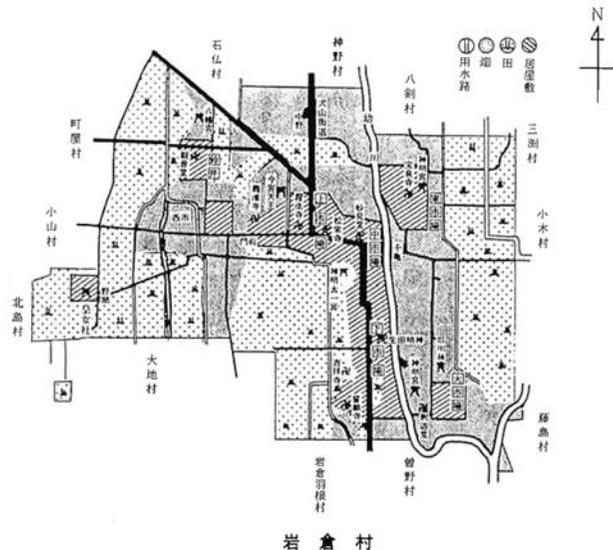
岩倉の北部の村落の石仏村から犬山街道を1キロほど南下すると、岩倉村に達する。街道筋に市場町が北口、上市場、中市場、下市場、大市場、東市場と続く。商業地であり、職人町であっていわゆる町場である。ここはかつて尾張上4郡を支配した織田伊勢守家の城下町で栄えたが、織田信安の時に織田信長と浮野合戦で敗北して岩倉城は落城した。近世では尾張藩の小牧陣屋（代官所）の支配下の市場町となっていた。岩倉村から南に向かうと、五条川沿いの北島村、野寄村がある。その南西には、美濃今尾藩領（尾張藩家老竹

越家支配地)の大地村、犬山藩領(同家老成瀬家支配地)の岩倉羽根村(のち稲荷村)、曾野村、大山寺村、川井村が続く。

岩倉村は中心部に神明大一社、新溝神社が鎮座している町で、犬山街道沿いの往還に家々の街並みが続く町である。高度経済成長期ころまでの町の風景は、明治期からほぼ集落の分布状態に変動がなかったと推測される。大正末年生まれの母の在所は北口の畳屋で、近隣付近はさまざまな職人たちの住む家並みがあった。向かいは呉服仕立屋・下駄屋・傘屋、隣は雑貨屋・鶏肉屋が続き、すぐ近くに魚屋、駄菓子屋、八百屋、豆腐屋などの軒並みが続いていた。

岩倉村の人口は『尾張徇行記』(1822年)では、戸数415戸、人口1740人とある。17世紀後半の『寛文村々覚書』の戸数369戸、人口2085人と比べると、19世紀前半の戸数は増加しているものの人口数は減少しているが、近隣の村落から見れば大きな商業地の町場であった(図6)。少し時代が下る1835(天保6)年の「<sup>かみいちばえいたいちよう</sup>上市場永代帳」から多様な職人や商人の存在していたことがわかる。軒・人・店の区別をしないで「岩倉三町之内商人職人」を見ていくと、商人職人は総数191である。内訳を見ると木綿関係の商人が多く、木綿屋4・木綿小売方3・わたや7・綿問屋1・さし綿4と19軒ある。加えて干鰯屋1・油屋2・質屋7・古手屋(呉服古物)3・米屋9・米まん中6・米屋6・酒屋2・宿屋3・小間物屋2・万屋7・こん屋5・<sup>あいかぶ</sup>藍株2・よせ屋2、さらに医者3・<sup>しょうやくや</sup>生薬屋2・売薬調合2・<sup>かみゆい</sup>髪結6・あんま1・もみ医1など多彩である。寺子屋の<sup>てならい</sup>手習師3、<sup>ねぎ</sup>禰宜2・<sup>こ</sup>巫女2・寺6・小寺5も書かれている。他には、建築関係の材木屋3・桶屋5・大工5・ひよ方6・<sup>かわらぶき</sup>瓦葺2、食料品の豆腐屋7・粉屋4・せんべ屋2・米せんべ3・菓子屋2など多彩な職業に従事している在郷町岩倉村の姿が浮かびあがる。

さて、綿作・青物の農業地域を後背地にもった商業地であった岩倉の寺子屋は、幕末にどれぐらいあっただろうか。文部省『日本教育史資料』八(1892年)では10校で、岩倉村と岩倉南部の村では8校しか記載されていない。1931年調査では11校で同じく9校にとどまっている。だが、1973年調査になると岩倉全体で27校、石仏村と八劔村を除くと23校を数え、次の表7のようであった。なお



岩倉村  
図6 岩倉村  
(『岩倉市史』上巻 96頁)

寺子数に関しては、1931年と1973年の両調査で記入され、異なる場合1931年調査の数を示した。女師匠は岩倉羽根村の梅芳尼1人であった。1973年調査は浄正寺を岩倉村と誤記載しているため岩倉羽根村と訂正した。

表7 岩倉村・岩倉南部の村の寺子屋 □は1973年調査のみ ○1931年調査

師匠名	身分	位置	開業	廃業	寺子数	学科	備考
〈岩倉村〉							
1 吉田資信	神官	中市場		明治6	男40*	読・書・算	○
2 安藤良逸	医者	上市場		明治6	男40*	読・書	○
3 柴田尊磨	平民	下市場		明治6	男40*	読・書	父長久も師匠○
4 松栄寺	僧	上郷					□1973年調査
5 誓願寺	僧	下寺廻					□1973年調査
6 吉祥寺	僧	下市場					□1973年調査
〈岩倉南部の村々〉							
1 梅芳尼(観音堂)	尼僧	岩倉羽根村		明治初		読・書	□1973年調査
2 柴田忠右衛門	平民	同上	明治2	明治7	男30	書	□1973年調査
3 浄正寺	僧	同上	明治初				□1973年調査
4 河村猪右衛門	平民	曾野村		明治5・6	男40	読・書	○
5 恭堂(神清院)	僧	同上	万延元	明治初	男20	読・書	□1973年調査
6 森山直右衛門	平民	大山寺村	明治初	明治5	男10	読・書	○
7 原 大禅	僧	北島村	明治初	明治10	男50女5	読・書・算	○
8 桜井糸三郎	平民・商	同上	安政期	明治初	男56	書(龍屋)	□1973年調査
9 下間(織田)黙章	僧	大地村	文政10	明治6	男15女10	読・書	子巖融も師匠○
10 水越理三郎	平民・農	同上		明治初		書	□1973年調査
11 小池利兵衛	平民・農	同上				算	□1973年調査
12 三輪周右衛門	平民・農	野寄村	明治初	明治6		読・書・算	□1973年調査
13 船橋誠諦 (良念寺)	僧	同上	幕末期	明治初		書	□1973年調査
14 後藤糸八	平民・農	川井村	天保5	文久3	男40	読・書	□1973年調査
15 森 泰助	医者	同上	天保10	文久3	男15	書	□1973年調査
16 藤川礪拙 (大聖寺)	僧	同上	文久2	明治5	男20	読・書	□1973年調査
17 古田梵仙 (光禅寺)	僧	同上	幕末期	明治初		読・書・算	□1973年調査

(『愛知県寺子屋一覧』1973年を修正して作成)

岩倉村と南部の村の特色ある寺子屋を見ていく。町場の岩倉村の吉田資信経営の寺子屋は、読・書・算の3科を教えたが、習字では「いろは・片仮名・名頭・村名・郡名・国名・商売往来」をあげており、読書では実語教・童子教・三字経・孝経・四書・五経の伝統的な儒学の入門の古典を教え、珠算では八算・見一・相場割の商業活動に最低必要な知識を教授している。習字の流派は御家流と大橋流の2つとしており、江戸時代の大半の寺子屋で学ぶ流派の御家流だけでなく、大橋流も吉田の寺子屋で学ばれたようである。

2月25日の天神祭は「天神宮例祭神饌ニ酒菓子ヲ供シ参拜 子供ニ菓子ヲ分配スルコトアリ」「師匠ノ家ニ巻物ヲ掛ケ参拜セリ」とある。寺子屋の賞罰に関して、賞はとくになく、罰は「不行状又ハ乱暴ナル生徒ハ（今の）1時間位ノ直立或ハ教場ノ掃除ヲナサシムルコトアリ」。他の寺子屋でよくある「食止め」はなかったようだ。吉田の寺子屋の東脩では「古来各生徒へ披露ノ為身分相応ニ駄菓子ヲ分配シ師へ赤飯一重持参 年末ト中元ニ身分相応ナル謝儀ヲナス」という状態であった。とくに東脩・謝儀で金銭に関わる記述はない<sup>19)</sup>。

北島村の原大善や野寄村の三輪周右衛門の寺子屋では、謝儀に関していずれも「五節句に百文ないし三百文の謝儀」として、大山寺村の森山直右衛門、川井村の藤原礪拙の寺子屋では「五節句・盆正月百文の謝礼をなす」「五節句に銭百文を持っていく」とあり、また曾野村河村猪右衛門のところでは「正月とお盆に物品或いはお金を持っていく」と書いている。このように岩倉南部地域の村の寺子屋の方が謝儀の金銭記述が明確である。師匠の家で寺子たちが「七夕の時うどんを御馳走になり」交遊を深め合うとの記述もあり、子ども同士ののびやかな交流が師匠の家で行われていたようすがわかる<sup>20)</sup>。

吉田資信の自宅で開いた寺子屋は、明治5年に義校となり、6年に小学校の教場になっていく。吉田は愛知県からの辞令が下されて、「第三中学区第35番小学校 岩倉村 吉田資信宅 右決定候事 明治六年九月 愛知県」の書面を受け取っている。

#### (4) 明治初期の岩倉の小学校設立

『文部省年報』第2年報（明治7年）の「愛知県小学校表」では、岩倉市域の小学校は3校が設立・開校していた。先進学校（石仏村）、岩倉学校（岩倉村）、憲道学校（大地村）でいずれも1872（明治5）年に義校で出発するが、1873（明治6）年になり「学制」下の小学校として創立された。1879（明治9）年になり川井村に大野川学校が創立されて4校となる。先進学校は幼川学校に、憲道学校は大地学校へと校名を変更した。以下に明治7年から明治10年までの岩倉市域の各校の教員数、生徒数の変遷を表8にまとめておく<sup>21)</sup>。

表8 明治7～10（1874～77）年の岩倉市域の小学校

	明治7年		明治8年		明治9年		明治10年	
	教員数	生徒数	教員数	生徒数	教員数	生徒数	教員数	生徒数
先進学校 （石仏村）	男2	男85女35	男2	男78女15	男2	男73女21	男1	男30女3
岩倉学校 （岩倉村）	男4	男205女30	男2	男90女30	男3	男97女45	男3	男101女30
憲道学校 （大地村）	男3	男71女21	男2	男104女18	男1	男49女10	男1	男37女7
大野川学校 （川井村）					男2	男57女11	男2	男59女2
					校名幼川学校に変更			
					校名大地学校に変更			
					明9に憲道より分離			

（『文部省年報』第2年報～第5年報 1874～77年）

岩倉北部地域の先進学校は、1873（明治6）年9月25日に石仏村49番地の<sup>とうげんじ</sup>稲原寺を借用して開校した。石仏村・神野村・八剱村・井上村の4カ村による設立であった。1876（明治9）年6月18日に石仏村・神野村・八剱村の3カ村で維持・管理する学校として幼川学校と校名を改称した。井上村は、1877（明治10）年に隣村の加納馬場村・芝原村と亀石学校（位置加納馬場村）を設立した。1883（明治16）年になると、井上村は小折村・曾本村とともに設立した尋常小学小折学校（位置小折村）に通わせていく。1886（明治19）年に八剱村は、岩倉村と連合していく<sup>22</sup>。1887（明治20）年4月に学区数が減少して学校統廃合が行われていき、石仏村・神野村の2カ村は加納馬場村・芝原村・佐野村と連合して、第18学区尋常科加納馬場小学校（位置加納馬場村）を設立していく。その後、町村制施行により石仏村・神野村・八剱村・井上村・芝原村・加納馬場村野6カ村は合併して幼村となり、幼村は幼尋常小学校を設立した。

#### 幼尋常小学校（位置幼村）〈石仏・神野・八剱・井上・芝原・加納馬場〉

岩倉学校は、1873（明治6）年9月30日に岩倉村神明社神官の吉田資信宅を借用して第3中学区第35番小学校を設立した。1874（明治7）年4月24日岩倉村162番地神明社境内に移転して岩倉村全域を通学範囲とした。新築校舎は、神明大一社拝殿の南西で東西五間、南北一〇間、五〇坪の校舎であった。1874（明治7）年5月2日付「学校新築場所之義願書」（岩倉村より愛知県令鷲尾隆聚宛）には、「岩倉学校之義ハ吉田資信宅に於て開業罷在候<sup>まかりありそうろうところ</sup> 処<sup>ただいまに</sup> 生徒只今ニ而ハ<sup>ては</sup> 貳百名余有之其の上日増に進ミ候者有之 右資信宅ニ而ハ<sup>てせま</sup> 手狭ニ御座候付当節既ニ<sup>ごさそうろう</sup> 造営ニ<sup>ぞうえい</sup> 取掛<sup>とりかかりそうろう</sup> 候」との理由が書かれている。1876（明治9）年には、第77、78、79番岩倉学校と改称し、1879（明治12）年には公立岩倉学校と再改称した。1886（明治19）年には尋常小学岩倉学校と改称して岩倉村と八剱村と連合している。その後八剱村は幼村に編入、再び岩倉村単独で岩倉学校を維持していく。

#### 岩倉尋常小学校（位置岩倉村）〈岩倉〉

岩倉南部地域の学校は、次のように変遷していく。1873（明治6）年に大地村<sup>しやうきじ</sup>正起寺境内に、大地村・野寄村・川井村・大山寺村・曾野村・岩倉羽根村の6カ村で憲道学校を設立した。教場は川井村の<sup>だいせいじ</sup>大聖寺、野寄村の<sup>りやうねんじ</sup>良念寺にもあったといわれる。いずれも元寺子屋であった。1875（明治8）年大地村坂折神社東隣に新築して大地学校を開校した。同年に、大地村から曾野村・岩倉羽根村が分離独立して2カ村で、<sup>ぐんなん</sup>郡南学校を設立した。1876（明治9）年に川井村・野寄村・大山寺村の3カ村は、大野川学校を川井村大聖寺境内に設立した。

北島村は、1873（明治6）年には三ツ井村（丹陽村・現一宮市）の<sup>はくぶん</sup>博文学校に通学していた。ついで1875（明治8）年に伝法寺村（丹陽村）にできた<sup>でんぼうじ</sup>伝法寺学校に通った。1878（明治11）年になり北島村単独で北島学校を設立した。その後、1884（明治17）年には野寄村が北島学校に通うようになる<sup>23</sup>。

岩倉の南部地域の学校は、北島村・野寄村の2カ村は伝法寺村・九日市場村・五日市場

村と連合して、尋常科伝法寺学校を設立する。他の5カ村（曾野・大山寺・岩倉羽根・大地・川井）は尋常科岩倉羽根<sup>いわくらほね</sup>学校を創設した。1889（明治22）年の町村制後には、岩倉の南部地域では、豊秋村と島野村の2カ村が誕生した。

**豊秋尋常小学校（位置豊秋村）〈大地・川井・大山寺・曾野・岩倉羽根〉**  
**島野尋常小学校（位置島野村）〈北島・野寄〉**

明治末期となり、日露戦争直後の1906（明治39）年に岩倉村・幼村・豊秋村・島野村は合併して岩倉町となる。翌年1907（明治40）年1月に岩倉第一尋常小学校（石仏・神野・八剣・井上）、岩倉第二尋常小学校（岩倉）、岩倉第三尋常小学校（北島・野寄・川井・大山寺・曾野・稲荷・大地）が設立された。高等科は、5年前の1902（明治35）年に岩倉高等小学校が設立されていたが、1909（明治42）年に尋常科・高等科併設の岩倉尋常高等小学校が岩倉で開校した。同時に南部地域の村々は岩倉第二尋常小学校を開校させていった<sup>24)</sup>。

## 注

- 1) 木全清博『滋賀の学校史』（文理閣 2004年）巻頭。方言についての出典は『全国方言辞典』（1971年43版 1951年初版）である。
- 2) 『維新前寺子屋、手習師匠、郷学校、私学校の調査』（1931年）。愛知県教育会の教育史編纂責任者伊奈森太郎蔵印本が、愛知県図書館で閲覧・複写できる。
- 3) 『愛知県教育史（古代・中世・近世編）別冊 愛知県寺子屋一覧』（1973年）。愛知県教育委員会編纂本だが、出典や原資料の所在を明記していない。
- 4) 注3)本は、愛知の寺子屋研究にも影響を及ぼした。野村知男の一連の愛知県寺子屋研究は、文部省『日本教育史資料』八と『愛知県寺子屋一覧』の統計的な比較考察を中心に行っているが、原典資料や典拠への問題点を考慮せずに進めている。野村知男「愛知県寺子屋教育地図」(1)(2)『近畿大学教養部研究紀要』第14巻第1～2号 1982年、同「愛知県下の寺子屋教育の展開」(1)～(4)『近畿大学教養部研究紀要』第16巻第1～3号・第17巻第1号 1984～85年。野村は、愛知県教育会の1931年調査(注2)文献)を全く取りあげていない。

原典資料や資料所在地の明記の重要性に関して、吉永昭の鋭い指摘がある。吉永昭『愛知県の教育史』（思文閣出版 1983年）。第4章第1節寺子屋の普及及び付録の私塾寺子屋一覧は、先行研究中での必読文献であり、同書の詳細な参考文献は有用である。

- 5) 丹羽健夫『愛知の寺子屋』（風媒社 2012年）。1931年調査用紙を徹底的に読み切り、鮮やかに愛知の寺子屋をえがいている。寺子屋案内書としては、江戸教育事情研究会『寺子屋のなるほど!!』（YAMAHA 2004年）がある。
- 6) 濃尾平野の叙述は、森原章・吉永昭監修『愛知史蹟郷土史』（1982年）所収の太田正広「犬山市の歴史」、岸雅裕「岩倉市・江南市・丹羽郡の歴史」、岩野見司・小野田雅一「一宮市・葉栗郡の歴史」を参照した。図1濃尾平野地形図は、長谷川輝『町屋 村物語』1985年口絵を引用した。
- 7) 丹羽郡役所『丹羽郡制史』（1924年）、丹羽郡教育会『愛知県丹羽郡誌』（1917年）
- 8) 『前掲書』注5) 54頁
- 9) 『五明区史』（江南市布袋町五明区 1987年）、7校の寺子屋に重複が2校ある。

- 10) 塚本学・新井喜久夫『愛知県の歴史』（山川出版社 1970年）
- 11) 『前掲書』注6) 岸雅裕「岩倉市・江南市・丹羽郡の歴史」217頁
- 12) 『岩倉市史』上巻（1985年）680頁、『岩倉町史』（1960年）
- 13) 『同上書』776～800頁
- 14) 『同上書』661頁
- 15) 『千秋村史』（1956年）115～120頁、『前掲書』注2) No.124～131 千秋尋常高等小学校・千秋第一尋常小学校・千秋第二尋常小学校の調査
- 16) 『前掲書』注9) 239～252頁
- 17) 『前掲書』注2) No.65 布袋尋常小学校調査
- 18) 『前掲書』注12) 773頁
- 19) 『前掲書』注2) No.155 岩倉尋常高等小学校調査
- 20) 『同上書』No.154、159 岩倉尋常小学校調査
- 21) 『文部省年報』第2年報～第5年報（明治7～10〈1874～77〉年）
- 22) 『岩倉市史』中巻（1985年）567～588頁
- 23) 『同上書』579～580頁
- 24) 『前掲書』注7) 『丹羽郡制史』305～306頁「丹羽郡小学校沿革一覽表」

## 愛知県における戦後新教育政策の展開

### *Development of the Postwar New Education Policy in Aichi Prefecture*

酒井 宏明 *Hiroaki Sakai*

(人間発達学部)

ポツダム宣言の受諾によって太平洋戦争は終結し、日本は戦後史に入った。文部省は一連の占領政策を受けて、「新日本建設ノ教育方針」、「新教育指針」、「学習指導要領一般編」を発表するといったように、行政府の立場から指導的位置につくことになった。このように、戦後日本の新教育は、アメリカ占領政策の一環として文部省をクッションに上から強力で推進されていくのである。占領政策としての「上から」の民主主義教育という本来的に自己矛盾を内包する新教育は、戦前日本の軍国主義的教育政策の抑圧からの解放感とアメリカ新教育理論の摂取とに手助けされて華々しく展開していくのである。

全国的な流れのなかで、愛知県における新教育政策の実態はどのようなものであったのだろうか。軍政部の教育改革は強力なものであったし、愛知県当局の姿勢も積極的に新教育を推進していくものであった。たとえば、愛知県は軍政部の指導のもとに、実験学校を指定し愛知県実験学校協議会を組織し、この組織を通して各実験学校に新教育を徹底させていったのであった。このように、軍政部・県当局による強力な指導によって県下の多くの学校が、新教育に取り組んでいくのである。

本論文では、こうした愛知県軍政部・県当局が、学校現場にどのような経緯で新教育政策の浸透を図ろうとしたのか、また、愛知県における教育現場はそれをどう受け入れていったのかを資料等をもとに検証していくことにする。

#### 1. 愛知軍政部による新教育政策

愛知県への占領軍の進駐は、昭和20年9月30日に米軍第25師団先遣隊ブラウン大將以下163名が京都より陸路名古屋市に入ったのが始まりであった<sup>1)</sup>。愛知県内政部長は占領軍の進駐に備えて、8月26日「連合軍進駐ニ対スル学徒ノ指導ニ関スル件」として「連合国軍ノ進駐ニ対スル心構」「連合国軍進駐後ニ於ケル心構」について各学校に通達している<sup>2)</sup>。愛知県学務課長であった遠藤慎一は、当時の米軍進駐を受け入れる側の気持ちを次のように述べている<sup>3)</sup>。

20年9月30日占領軍の先遣隊200名ばかりが、まず名古屋入りし、10月下旬に本格的な進駐が行われた。広小路通りの大和ビルにも占領軍の司令部が置かれるようになっていたが、ビルの清掃をどうするかが問題になった。広大なビルのため多人数を要する

というので、結局市内の男子中等学校の生徒を動員して、屋上から地下の食堂まで水を流しての大掃除作業をやらせられたことを思い出す。

鬼畜米英などと叫んで、呪っていた米国の進駐軍とは、どんなものか皆目見当がつかぬままに、進駐に対しての注意事項を内政部長名の通達として、県下の全学校に送ったのであったが、後になって考えれば、必要以上の警戒心をあおった形で、恥ずかしいようなものであった。進駐軍の中には、無学と思われるものや教養を欠くものなども認められたが、大部分は教養を身につけた人達であった。ただ進駐当初は、敗戦国の国民としての扱いであったことは当然としても、情けない思いでいっぱいであった。

愛知県軍政部は、はじめ占領軍の名古屋進駐直後、第25師団司令部のおかれた大和ビルに設置され、第30軍政部と称していたが、昭和21年4月に愛知県庁3階に移り、同年6月より愛知軍政部と改称するのである。この愛知軍政部は、連合軍総司令部（GHQ）からの指令が愛知県内に忠実に実施されているか否かの実状を監視しほとんどの県政全般にわたって、監督と指導助言を行ったのである。たとえば、県庁内の各部から1ヶ月ごとにレポートを提出させ、農地改革・公職追放・税制改革・労働組合の設立育成・食料統制・賠償物件の撤去等々に強力な指導力を発揮し、県行政全般にわたって、絶対的な権力を有していた<sup>4)</sup>。教育改革も占領軍によって進められていくのであるが、占領軍の教育政策は、GHQから文部省を経て、また地域的なものは東海北陸軍政部（昭和21年8月設立）、愛知軍政部から県の教育機関に指令された。したがって、愛知県において、GHQおよび文部省の諸指令・通達などに基づき、占領軍の愛知県における出先機関である愛知軍政部の監視下で、新教育を旨とした種々の改革が具体的に実施されていくのであった<sup>5)</sup>。このように、愛知県の新教育を考える時、愛知軍政部の果たした役割は大きなものであった。

GHQの教育に関する指令は、占領期間中多数発せられているが、占領初期に出された教育指令についてみていくと、重要なものは次の4つである。

- 1 「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」（昭和20年10月22日）
- 2 「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」（昭和20年10月30日）
- 3 「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」（昭和20年12月15日）
- 4 「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」（昭和20年12月30日）

第1の指令は、戦時中の軍国主義的、超国家主義的教育を排除して、教育の民主化を行うための基本方針を示したものである。その要旨は、(1)教育内容の改訂——軍国主義的・超国家主義的イデオロギーの普及禁止、軍事教育廃止、基本的人権思想の教授、(2)教職不適格者の追放、(3)教育課程の改訂——教科書の再検定と新教科書の準備、教育施設の復旧

と初等教育および教員養成の利用優先などである。

第2の指令は、教員、教育関係官の排除、すなわち教職追放に関する指令である。第3の指令は、他の3つの指令と少し性格が異なっているが、神道および神社に関する指令である。その内容は戦前戦時中の教育理念および教育の実際と深い関連がある。

第4の指令は、軍国主義的、超国家主義的教育内容、とくにこれと関係の深い修身、日本歴史（国史）地理の授業停止に関する指令である。

これらの指令は県内の各学校に通達されていくのであるが、たとえば、第1の指令が渥美郡田原中部小学校に伝達されるまでをみていくと、それは次のような経路をたどっていったのである。

GHQより終戦連絡中央事務局を経由して日本政府に第1の指令が発せられたのが、昭和20年10月22日であった。愛知県はこれを受けて、内政部長名で県内に通知したのが同年11月9日であった。この文書を渥美地方事務所は、翌21年1月29日付で渥美地方事務所管内の各学校に通知し、田原中部小学校が受領したのが同年2月7日であった。

GHQが第1の指令を昭和20年10月22日に発して、昭和21年2月7日に田原中部小学校が受領するまで、実に3ヶ月半余りも経ているのである。GHQより各学校へ伝達されるまで、かなりの期間を要したということは、指令の迅速な伝達と徹底をはかる意味から問題であった。このため、第3の指令「国家神道ニ関スル連合軍司令部命令ニ関スル件」は昭和20年12月15日GHQ発、新聞発表が12月17日であったので、内政部長は翌12月18日に、「正式通牒受領の上は改めて通牒するが取急ぎ、新聞記事参照の上万遺憾なきを期せられたい」旨を通達した<sup>6)</sup>。GHQよりの指令が日本政府へ厳達され、その伝達を急ぐため、当時の県教育行政担当者の苦労は相当のものであった。また、各学校でも指令が出されると、職員全体に回覧され捺印のうえ、職員室や目につきやすい廊下に掲示された。さらに、児童父兄に対しても周知徹底のため細心の注意が払われた。田原中部小学校においても、GHQの指令をプリントし父兄に配布した。そして、父兄がそのプリントを読んだことを学校へ届けさせるといった念の入れようであった。

## 2. 軍政部の新教育政策の徹底

軍政部は、直接、新教育政策の徹底をはかるために文書報告とともに直接学校視察を実施していった。頻繁に実施していったのは、昭和21年2月頃からであった<sup>7)</sup>。遠藤によれば、軍政部教育担当官について次のように述べている<sup>8)</sup>。

司令部が大和ビルに入って間もなく、教育情報課長としてオブライエンという少佐の方が赴任してきた。この人は軍人であったが、まことに理解のある温厚篤実な紳士であった。…〈略〉…学校の視察の際もいつもいんぎん鄭重で、親切に色々指導してくれたので、半年ばかりで他の所管課長に転ずるといった話があった時、県下各方面の学校か

ら留任についての陳情書が集まったほどであった。

次の課長はエリオットという大尉であった。この人も又温厚な人であったが、短期間で次のパーカー課長と代わった。パーカー課長は、長く日本に在住していた教育関係者であったので、県内各地の学校を回り、学校教育・社会教育の両面にわたり極めて熱心に指導してくれた。「上のなすところ下之にならう」という言葉があるが、部下の人達もみな穏当な人達だったので、あちこちと問題があっても、無理難題をふっかけられるようなことがなく、したがって犠牲になった者もほとんどなかったことは、何事にも増したよろこびだった。二十一年八月から東海北陸六県を管轄する東海北陸軍政部が東区東片端に設置され、教育情報課長はマックルヘニーという人であった。

しかし、実際の軍政部の学校訪問での調査、指令の実施状況の監視はかなり厳しいものであった。では、軍政部の学校訪問はどのようなものであったのだろうか。知多郡大府町（現在の大府市）大府中学校への軍政部の学校訪問を例にとると次のようであった<sup>9)</sup>。

昭和23年1月13日、愛知軍政部民間情報教育課長バワーズは、泉通訳、知多地方事務片山課長（視学）、斉藤大府町長とともに大府中学校を視察した。大府中学校では、視察の事前連絡を受けて以来、これまで視察のあった学校の記録を参考にして、質問内容を想定し回答を研究したり、教具に指令違反のものはないかの確認をするなど、学校訪問の前々日の1月11日は日曜日であったが、全職員が臨時出勤して、各教室・職員室の整理を行い、翌12日は大掃除を行うなど大さわぎであった。当日、バワーズは校長、職員に対し約150もの項目について次のような質問をしている。

校長に対する質問（抜粋）

- ・文部省より来た最後の通牒は何か。
- ・学校の運営は職員と一緒に進んで居るか。
- ・学校の目標は何か。
- ・教科編成、訓育、教授法、教べん物について全職員協議せられているか。
- ・地方との連絡をどうしているか。どういう方法でやっているか。
- ・学校として職務規程はあるか。
- ・学校の指導計画評価をやっているか。
- ・校長の兼任はあるか。
- ・教育心理は読んでいるか。30時間位に分けて読んでもらいたい。
- ・コミュニティスクールへの研究会には、何人位出て居るか。
- ・師範学校の講習会へ行ったのは何人か。
- ・数学のコースオブスタディは来たか。
- ・民主主義の初歩は何冊来たか。

- ・憲法の話は何冊来ているか。
- ・全員の討議法を奨励しているか。
- ・時事問題の討議が行われているか。
- ・子供の成長発達は何の会が研究しているか。
- ・郷土社会の研究は、どの会がやっているか。
- ・困っている生徒の救護組織を研究するのは何会でやるか。
- ・精神薄弱者を研究するのは何会か。
- ・PTAの役員はだれが決めたか。

職員個人に質問事項（5名指名して）

- ・氏名。
- ・通勤状況はどうか。
- ・職員会には発言がゆるされるか。
- ・学校をよりよくする方法はどうか。
- ・教育上困っている点はないか。
- ・一般に困っている点はないか。

また、新城市立新城小学校でも学校視察の質問内容とそれに対する回答の記録が次のように残されている<sup>10)</sup>。

昭和21年から昭和22年にかけては、愛知軍政部長であるパーカー氏、東海北陸軍政副部長であるロイテ氏をはじめ、数名の占領軍がこの地方に学校視察として訪れた。

学校では、占領軍がいつまわってきても遺漏のないようにとのことで、かなりの心づかいをしていた。その時のパーカー氏の視察記録が書かれている。その指示によれば、次のようである。（ ）内は質問による回答である。

一、連合国司令部より発せられた指令、指令閲覧簿及指令綴点検

- ・最後の指令は何か。（国史の授業再開）
- ・職員は自分で読むか、校長だけが読むか。（私も読むし、職員各自も必ず閲覧する。）
- ・日本歴史の授業再開の指令は、公報でなしに書いて綴っておくこと。
- ・指令は受付順に、順序よく綴っておくこと。

一、ストライキをやったことがあるか。（ない）

一、父兄会は組織してあるか。

- ・役員はどうしているか。（地域で選ぶ）
- ・地域で選挙か。（然り）

一、教員再教育の問題 新教育研究会・体育講習会への参加状況

- ・会議に行った人が職員会で伝講したか。（伝講した。印刷物を見て）

- ・報告書は書いてあるか。（ない）

必ず報告書を作れ。話すだけではほんやりしてだめだから、報告書を作って各自の責任に訴えることが是非必要である。また、その報告書は批判的な態度で書かれなければならない。

一、運動について

- ・どんな運動をやっているか。（野球）

女の子にソフトボールをやらせよ。大阪では、ソフトボールを男の子に勝つほどやっている。バレーボールは強度の運動で男の子に適する。

一、学校新聞について

- ・学校新聞は出しているか。（出していない）

できれば半紙一枚でいいから学校新聞を出せ。記事は作文ばかりでなしに学校行事等を入れて子どもが関心をもつようにせよ。俳句や和歌ばかりでなしに教育上のニュースを入れよ。

一、銃剣道をしているか。（やってない）

一、勅語奉読をするか。（しない）

一、新教育への努力

- ・新教育を実施する上に協力して進んでくれるか。

（振興会その他で大いに協力してもらえる）

- ・先生方の協力はどうか。（よく協力している）

- ・戦時中、軍国主義に精進していた者が新教育に適応していけるか。（行ける）

- ・校長も時間を決めて、授業をやっているか。（いる）

本当の教育は、生徒の心理、学習、習慣をよく観察し、その上に打ち立てられねばならぬ。校長は、知的雰囲気の指導者になれ。校長は、学校という機械に対する油のようなものだ。機械は、新しい油を必要とする。毎日、新しい油をさして行かねばならぬ。

一、健康増進対策として、どんなことをやっているか。（学校給食、体育の科学研究）

以上の他にも、学校図書、職員会、出席状況、音楽の問題、新聞、教科書、適格審査など数多く残されている。

以上のような質問内容をみると、軍政部の教育の民主化の視点がよく示されている。また、訪問を受けた学校の教員はかなり緊張して軍政部の視察を受け入れたことが分かる。こうして軍政部は、軍国主義的な教育から新教育への転換をはかるために、学校視察を続けていくのである。

軍政部の以上のような指導に呼応するように、愛知県下では、新教育のための研究会や講習会が多く持たれていったのもこの頃であった。

### 3. 新教育推進のための講習会

愛知県において、敗戦直後より新教育のための講習会、研究会、座談会などが多く開催されていった。こうした講習会などは、国や県の教育方針を伝達するものであったり、新教育に対する理解を深めるもの、教師の再教育のためというように、その目的に多少の違いはあったが、どれも新教育推進のためのものであった。教師が戦前、戦中を通じての軍国主義的な教育から戦後の新教育へと切りかえをしていく時、これらの講習会の持つ意味は大きなものであった。ここでは、愛知県において、新教育推進に特に大きな役割を果たしたと思われるものだけについて、その実態を述べていくことにする。

戦後最も早く、愛知県において全県の規模で開催されたのが「新教育方針愛知県伝達講習会」であった。昭和20年9月15日、文部省は「新日本建設ノ教育方針」を発表した。そこでは「今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ務ムルト共ニ軍国的思想及ビ施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献」<sup>11)</sup>とあり、国体護持のもとでの平和国家のため教育理念を示した。この教育方針発表後「新教育方針中央講習会」が、同年10月15日、東京で全国の教員養成所学校（高等師範学校・女子高等師範学校・師範学校・青年師範学校など）の校長と地方視学官たちを集めて開かれた<sup>12)</sup>。

この講習会で前田文部大臣は、その挨拶の中で「これまで教育界に於て兎もすれば真理や事実を其儘教へると云う事よりも、軍国主義に都合良き様に粉飾せられたる宣伝的教育が行はれた事はなかったか、或は夜郎自大徒らに自国の特長を過大評価し、それに陶醉するの余りみだりに他国を軽侮蔑視するが如き弊はなかったか」を反省すべきであり、こうした反省に立って「文化日本」、「平和日本」を建設すべきであると説いている<sup>13)</sup>。

このように国体護持の精神を基礎として、民主主義による平和的文化的道義国家を作りあげることが、終戦直後の文部省の文教政策の根本思想であった。愛知県では、この文部省の方針趣旨に基づいて、同年10月「愛知県新教育建設方針」<sup>14)</sup>を定め、教師生徒の陥っている精神の虚脱状態を脱し、平和の建設のために意義ある学習に勉励させようとした。「愛知県新教育建設方針」は主として教育内容の改善に力点を置いて書かれており、「新日本建設ノ教育方針」より具体的にこれからの教育方針が述べられている。

愛知県はこれら教育方針を伝達するために開催したのが、「新教育方針愛知県伝達講習会」<sup>15)</sup>であった。この講習会に先だち、同年11月12・13日、文部省教学官、図書監修官を迎えて新教育方針に関する地方講習会が、愛知第一師範学校男子部を会場にして開催された。これに参加した師範学校教官を講師にして、12月5日から12日まで、県下18の会場で4,710名の参加を集めて新教育方針愛知県伝達講習会が開かれた<sup>16)</sup>。この講習会によって新しい教育の方向が示されたとはいえ、まだまだ混乱は続くのである。しかし、昭和22年4月1日、新学制発足を契機として、一つの転機を迎えるのである。

名古屋市では、「学制とは果たして何か」といった市内の教師たちの声に応えるため

「新学制研究会」が、新学制発足前の昭和22年2月13日に同市中区栄国民学校（現在の栄小学校）講堂で約400名を集めて開催された。そこでは、岡田県視学官が「新学制の精神について」と題し、講演を行っている。その講演の要旨は次のようであった<sup>17)</sup>。

先般アメリカの教育使節団が来朝したが、本国への報告書の内容と現在の日本の文部省の教育実施概要とはあまりにも大きな差がありすぎるというので最近教育制度刷新委員会が設けられて日本の教育改革が行われつつある。これが今度の新学制である。たとえ大東亜戦が起らなかったにしろ日本の教育は早晚改革されるべき運命であったし、今までの教育者もおよそ教育本来の使命とはかけ離れた背信行為を行っていたからこれも革新されるべきである。新学制のモットーの民主々義教育は個人の尊厳、価値の上にて与えられるもので、今後もシャクシ定規のまま発展しないものなら何も新学制の意味をなさない。

刷新のためには教育内容、教育課程の改善が必要である。1915年以来アメリカで最も活発に研究されている社会科を先ず日本でも新たに採用することになった。そして子供自身のより高い教育のためとくに社会科が教育課程の中心とならねばならぬと私は信ずる。先生方も新しい基本教科に基づいて勇敢にして着実に新学制の大道を進んでもらいたい。

この講演の中で、今までの教育を痛烈に批判し、今後社会科を中心に教科内容や教育改革が必要と述べ、新教育の方向を明確に打ち出している点に注目したい。敗戦直後の混乱の中からようやく新しく進むべき道が自覚されてきたといえる。

新学制発足後、文部省は新教育推進のため「新教育研究協議会」を開催した。愛知県では、昭和22年4月28日と5月2日に分けて、京都での文部省主催「新教育研究協議会（近畿、東海北陸地方）」に出席した教官を中心に新教育研究協議会が愛知県下10の会場で開かれた。そこでの研究協議の主な内容としては、「新教育制度について」「学習指導の一般要領について」「社会科、理科その他各教科の指導要領について」「コミュニティ・スクールについて」「教員再教育の問題について」などであった<sup>18)</sup>。これが第1回新教育研究協議会となり、昭和22年4月から12月までの間で、6回の協議会が開かれた。第2回以降の開催月と主な研究協議内容をあげると次のようであった<sup>19)</sup>。

5月30日～6月6日 第2回新教育研究協議会を県下5会場で開き、「教育基本法」の徹底をはかる。教育基本法の趣旨について、パーカー軍政部長講演。講義内容、新教育実施上の困難点・男女共学・教育の機会均等・政治教育・教育行政・宗教教育。

7月25日～7月29日 第3回新教育研究協議会を県下19会場で、学習指導一般、新教育心理学について開いた。

- 10月6日～10月13日 第4回新教育研究協議会を新制中学校職業科指導幹部教員養成を目的として、県下6会場で開いた。
- 11月7日～12月3日 第5回新教育研究協議会を、現代仮名づかいとローマ字教育を内容として県下6会場で開催した。
- 12月2日～12月3日 第6回新教育研究協議会を、小学校経営の諸問題・学校と家庭と社会との関係を内容として県下6会場で開催した。

以上のように、研究協議の内容はさまざまであった。しかし、文部省が主催する研究協議会に出席した視学や教官を中心として開催されたことから、文部省の新教育の方針をこの協議会に参加した多くの教師たちに直接伝えていくことができたのである。しかし、この協議会に出席した教師たちが、さらにそれぞれの学校において伝達するにしろ、直接全員の教師を対象にした新教育研究協議会ではなかった。

新学制以後開催された再教育講習や免許法改正による認定講習は、新教育研究協議会とは違い、県下すべての教師を対象としたものであった。これらは県や市などの主催で開かれ、全職員出席、出席簿捺印、受講時間の厳守といった研修であり、しかも開講日は、土曜日とか、夏・冬の長期休業日に実施された<sup>20)</sup>。

「再教育講習会」は、文部省が立案し各都道府県が昭和22年より実施した教師の再教育のためのもので、民主主義的教育のあり方について、新教育を担当する教員に基礎的教育を施し、自己研修の素地を与えることを目的としたものであった<sup>21)</sup>。愛知県においても、文部省の通牒に基づいて、幼稚園・小学校・中学校の教員には昭和22年より、高等学校の教員に対しては翌23年より、3ヶ月継続事業として、それぞれ夏期休暇を利用し、あるいは、定時制によってこの再教育講習会を実施したのである。

一般課程・専門課程・教職課程の65ないし75時間の内容については、実情に即して変化を与え、この修了者には教育委員会より修了証を与えられたのである。つまり、再教育講習は、教員仮免許状を有する者に対して将来教職員免許法施行に際しできるだけ有利な考慮が払われることを条件とした一種の資格講習であった<sup>22)</sup>。したがって、65時間ないし75時間の課程を修了することが必要であり、3ヶ年継続事業として全国的に実施された。

昭和24年5月31日、教育職員免許法が公布され同年9月1日から施行された。これに基づき、昭和25年度から「教育職員免許法認定講習」が実施されることになった。愛知県においては、昭和25年度の受講者は20,053人、延取得単位数は6,043単位、新免許状交付数公立29,553枚、私立1,563枚、昭和26年度、受講者数10,552人、延取得単位数38,196単位、新免許状交付数公立6,779枚、私立493枚であった<sup>23)</sup>。

以上のように、全县にわたっての主な研究会や講習会を概観したのであるが、それらはどれをとっても行政側が主催したものであった。さらに、この時期の研究会を特徴づける

ものとして、愛知県は昭和23年5月15日に戦後教育の指針である『学習指導要領一般編（試案）』（昭和22年3月20日、文部省刊）の理解と徹底のために、県下約1万5千名の小中学校教員に一斉考査を行ったのである。その様子を当時の新聞は次のように報道している<sup>24)</sup>。

東区旭丘小学校の名古屋受験場ではどの先生たちも児童たちのようにそわそわと落着かず鉛筆をくわえたり頭をかかえて一生懸命、女の先生はとなりの先生とお話ししたり行儀が悪く、なかには教科書の「学習指導要領一般編」をひろげてカンニングをし試験委員に「先生がこんなことでは困ります」といわれて真赤になったものもあった。

問題の二、三を拾ってみるとつぎのようなもの

△ つぎの問題に○と×をつけなさい。

① わが国における新教育の第一目的は教育を画一的にすることである。

② 幼い児童は異性の友達を求めるものが普通である。

△ つぎの文が正しい文になるように（ ）の中へA. B. C. Dのいずれかを書き入れなさい。

① 集団的生活をしようとする要求が最も強くなるのは（ ）である。

(A) 八～九歳 (B) 十～十二歳 (C) 十二～十五歳 (D) 十五～十八歳

② 日本歴史は（ ）では必修科目でない。

(A) 七年生 (B) 八年生 (C) 九年生

△ 適切な語を入れる。

① 教育は児童の（ ）生活に即して考えなくてはならない。

② 第一・二学年児童の思想は（ ）である。

③ 第三・四学年児童はこまかい（ ）が未だ巧みにできない。

この試験の三河地方の会場の一つとなった蒲郡南部小学校でもその様子を次のように述べている<sup>25)</sup>。

先生にも試験 5月15日

今日は先生の試験。2時間で100問題。勉強する先生。それを応援する生徒。「先生、答えを教えてあげようか。あのね、第一に生徒をなぐらないこと。第二に宿題を出さぬこと……」「成程ね」「先生、校長先生も書くの」「ああ書くよ」「ではその隣にすわるといいね」

こうして、軍政部の学校視察と並行して愛知県行政当局も新教育政策を推進させていったのであった。また、行政側の主催による新教育のための講習会以外でも、それぞれの地

域や学校において独自に行われた研究会も多くあった。さらに、アメリカ教育協会が主催した名古屋市栄小学校での「地域社会学校のカリキュラム研究会」（昭和23年7月29日）、奈良女子高等師範学校附属小学校の重松鷹泰、今井鑑三、長岡文雄などを招いた西春日井郡西枇杷島小学校での「新教育研究会」（昭和23年12月25・26日）など特色ある研究会も数多く開かれることになった。

このようにさまざまな機会を通して、戦後の新教育政策が愛知県においても展開されていくのであった。

## 註

- 1) 愛知県教育委員会『愛知県教育史第五巻』（平成18年3月）p. 40。
- 2) 中西光夫「愛知県戦後教育史に関する一考察—特に占領初期の愛知教育—」（愛知県科学教育センター『研究紀要第28集』、昭和41年1月）p. 182。
- 3) 遠藤慎一「占領軍の進駐と教育政策」（愛知県公立高等学校長会『愛知県高校教育三十年』、昭和53年）p. 118～119。
- 4) 前掲書「愛知県戦後教育史に関する一考察—特に占領初期の愛知教育—」p. 184。
- 5) 浅見恒行他「第二次世界大戦後における愛知県の社会科教育に関する歴史的研究—昭和20年代を中心として—」（愛知県教育センター『研究紀要第60集』、昭和52年7月）p. 98。
- 6) 前掲書「愛知県戦後教育史に関する一考察—特に占領初期の愛知教育—」p. 190。
- 7) 愛知県科学教育センター『愛知県戦後教育史年表』（昭和40年12月）p. 26。
- 8) 遠藤慎一先生追悼集刊行委員会『愛敬信』（黎明書房、昭和61年8月）p. 59。
- 9) 大府教育史編さん委員会『大府教育史』（昭和48年9月）p. 239～242。
- 10) 新城市立新城小学校『新城小学校 母校の歴史と同窓会名簿』（昭和58年3月）p. 159～161。
- 11) 上田薫編『社会科教育史料1』（東京法令出版、昭和49年6月）所収、「新日本建設ノ教育方針」、p. 15。
- 12) 大田堯編著『戦後日本教育史』（岩波書店、昭和53年6月）p. 28。
- 13) 前掲書『社会科教育史料1』p. 17。
- 14) 愛知県教育委員会『愛知県教育史第五巻』（平成18年3月）p. 46。
- 15) 同上書『愛知県教育史第五巻』p. 48。
- 16) 前掲書『愛知県戦後教育史年表』p. 18。
- 17) 夕刊新東海、昭和22年2月15日。
- 18) 愛知県公報第2438号昭和22年4月19日「新教育研究協議会開催について」。
- 19) 前掲書『愛知県戦後教育史年表』より抜粋。
- 20) 岡崎市教育委員会『岡崎教育史要』（昭和33年3月）p. 139。
- 21) 愛知県教育委員会『愛知県教育要覧』（昭和24年12月）p. 209。
- 22) 愛知県『教職員現職教育の案内』（昭和23年）p. 3。
- 23) 愛知県教育委員会渉外弘報室「教育委員会参ヶ年の足跡」（愛知県教育委員会『愛知県教育委員会報 8号』（昭和26年10月）p. 10。
- 24) 中部日本新聞、昭和23年5月16日。
- 25) 蒲郡市立蒲郡南部小学校『蒲南百年』（昭和50年）p. 159。

## 岐阜県・恵那地域における学校づくりの思想と実践

— 石田和男の学校論・学校づくり論を中心に —

*Some Thoughts Concerning on the Thoughts and the Practices of the Reforming for  
School Education in Ena District of Gifu Prefecture*  
— Focus on the Theory of School Functions and the Reform for School Education by Kazuo Ishida  
Worked School Teacher Since Loss of 1945 in Japan —

新村 洋史 *Hiroshi Shinmura*  
(芸術学部)

### 序——本稿の研究目標

本稿は、岐阜県恵那地域を対象に、1945年敗戦後において、同地域及び教職員が学校の任務（学校論）をどのようにとらえ返し、どのような教育実践・教育運動を創造してきたのか（学校づくり論）を、探究するものである。恵那という一地域における学校づくりの実践・運動といえども、国家的な教育政策や学校管理体制の中にあつて、その政策や管理統制の網は地域的特性を帯びながらも学校・教職員・子どもに及んだ。従つてまた、恵那の「地域に根ざす学校づくり」という実践と思想の動向は、日本の「学校づくり」としての普遍的価値をもつものであると言える。

実際に、恵那においても1950年代以降における「教育反動化」（公選制教育委員会の廃止、勤評、学習指導要領への法的拘束力の付加、学力テスト強行など）を契機として、日本国憲法・教育基本法の本質（国民の教育権、子どもの学習権など）にふさわしい学校論を問い、民主的な学校づくりが目指されたのである。

恵那地域における学校づくりは、「勤務評定」を強行する政府、県教委に対峙して「教育会議」を組織し、県教委による「教育正常化」攻撃への対抗として生み出された「東濃民主教育研究会」を中心とする研究運動の組織化、生活綴方運動によって学校づくりが組織されていった。そこにおける恵那地域の独自性は、「教育への政治的攻撃に対して、教育（の創造）でこそ対抗すべきである」という思想であつた。それは、従前の「官僚主義的な教員組合運動」の「反省」の上に立っていた。教育政策・施策との闘いが学校の「教育的価値」を高めることに繋がる内実をつくり出すことを軸にしてこそ、住民・父母との協力を深め、教職員と学校の主体性を確保できるという思想であつた。

以下に、そのような「子ども」と「教育創造」を軸とした学校づくりを検討する。

### 第1章 恵那地域・石田和男の学校論・学校づくり論の意義について

#### 1. 恵那地域の学校づくりの特徴について

石田和男は、1948年の教員就任直後から、恵那地域の教育実践・運動において指導的

存在であり、石田を抜きにして恵那の学校づくりを語ることはできない。石田は個性的で創造的な教育実践をつくりだした教師であった。恵那の多くの教師たちもそれぞれに個性的であり、教師間の交流や協同的關係も「ありのまま」で自由であったという。「学校づくり」ということを取り立てて教員組合運動の中で方針化しなくても、学校や教育の日常が「学校づくり」をそのまま地で行くような風土があった<sup>1)</sup>。

しかし、1950年代に始まる勤務評定の強行実施など、国家的な学校・教師管理体制の攻撃が及ぶに至って、「学校づくり」運動は、「自覚的な課題」として組織されねばならなくなつたのである。恵那の「学校づくり」の特徴は、「地域ぐるみ」、「学校ぐるみ」という形で生活綴方の教育実践に取り組むという日常的な教育運営を土台としている点にある。この土台の上に、「子どもをつかむ」ことを軸とした多様な教育活動が創造されていくことになった。

このような状況のためであろうか、恵那の教育を研究する者は「学校づくり」という言葉を用いるが、1950年代の恵那の教育運動資料や石田の講演には、あまり「学校づくり」という言葉は出てこない。先に述べたように歴史的な変動はあるが、恵那地域における教育や学校での教職員の活動の基本は、教員間の「交流」「協同」であり、それが同時に子どもたちへの教育・指導の基本姿勢でもあった。それは「生活綴方の精神」に則っていた。石田の教師としての信念・信条は、「魂の技師」（ロシアの作家であるゴーリキーの言葉）であったが、そうであれば、教師相互、教師集団の關係もまた、「魂のふれあい」という人間的誠実さ、真摯さ（ひたむきな精神・態度）が大事にされた。子どもたちが生活綴方を書き、それを交流し合う時もまた、教師は綴方の指導やその作品を通して、子どもたちにも「魂のふれあい」を求めた。子どもたちが「生きる力」を身につけ、全面発達に向かう「生き方」を身につけるためには、そのような「魂」（精神・気力）を共有することが不可欠だとした。

そうした「慣習的伝統」の中にあつて、勤評と対決する際に最も注意すべきことは、「みんな主義」（自己表明しない付和雷同）の傾向であつた<sup>2)</sup>。組合の論議でも、学校管理体制への対決の姿勢においても、「一人ひとりの教師が自分の考えをもち」、「自律的に行動する」ことこそが大事であり、その上での「合意と統一」を築かねばならないということである。それは「当たり前」の事に見えながら、管理統制が厳しく学校に迫り、教師の「人格破壊」が各個撃破で狙われるなか、きわめて重要な民主的「学校づくり」の原則であつた。「自主」と「協同」の魂を鍛えることこそが、その当時の民主的學校づくりに相応しい根本思想であつた。

## 2. 石田和男の教師論・学校論について

石田和男は、1928年岐阜県恵那郡に生まれた。1943年、岐阜師範学校に入学し、予科・本科と進み、1948年（20歳）に卒業し、恵那郡付知小学校に赴任した。その後、中津川

東小学校、同西小学校に勤め、1957年（29歳）以降、岐阜県教組恵那支部の書記長、同副執行委員長、同執行委員長、岐阜県教組本部書記長と、1964年（36歳）まで組合役員を務めた。1965年、学校現場に戻り、その後、中津川教育研究所（所員）、恵那教育研究所（専従・所長）などを務め、1982年、教員を退職した（54歳）。石田の学級担任歴は11年間と短い、この間の石田の教育実践の蓄積は30年～40年に匹敵するほどに重厚である（『石田和男教育著作集』全4巻、2017年、花伝社などを参照のこと）。組合役員や研究所専従の仕事は、担任教師生活の2倍と長く、この仕事を通して、岐阜県や恵那地域の教育情勢をもっとも広く深く知悉したのだと思われる。それによって、正しい情勢判断と教育運動・教育研究運動の指針を提起し続けることができたのであろうと推察される。

石田の「学校論」（学校の役割・任務、責任の範囲とあり方）とは何かを問えば、それは例えば、彼の教育著作集全体に及ぶことになる。それほどに、常に「学校・教師とは何をなすべきか」という課題意識を強く自らにも喚起していたと観ずる。この学校論・教師論を起点にして、石田は教育実践や教育運動を呼びかけ、また、相互に自己点検（自己研究）しあう軸に位置するものが学校論であった。

石田の学校論は同氏の『教育著作集』の随所に書かれているが、その一つを以下に掲げる。

「学校の一般的任務を先に考えるとすれば、それは、子どもたちの人間的な能力ないしは社会的本能を発達させながら、世界というか自然や社会についての基本的な知識あるいは基本的な技術を身につけさせて、……生きる自信や生きる目あてをきちんとした力として与えていくことだと思います。」<sup>3)</sup>

言い方や言葉は時によって多少は異なるが、これは石田の一貫した学校論である。この学校論は、生活綴方に取り組むことを通して、子どもたちが自己の、「ありのままの生活実感」を確かめ、「自己を客観的に認識」し、子ども集団でそれを共有し合うことを、あらゆる教育活動の土台とすること。その土台の上に、「わかる学習」をつくりだすことである。この学習を通して子どもたちが自己の「生きる目標」と「生き方」「生きる力」を自己形成していくことこそを、学校の任務とするものである。

その「わかる学習」の核心とは、次のようなものである。

- ① 「わかる」ということは、身体や感覚器官を通し、「生活実感」を通して確かめられたものが基礎となる。
- ② 知識や概念を自分の力、自分の言葉でとらえることができること。事物が「自分の言葉」でわかるということが「わかる」ということである。
- ③ 「わかる学習」とは、生活に基づき、生活に込められたものであり、その生活は「集団的思考のぶつかりあい」で高められるものであって、集団をぬいたら「わかる」ことにはなり得ない。<sup>4)</sup>

この「わかる学習」は、画一的な知識の受容を迫り、権力者の指示する道徳を、子ども（の生活）にとっては何の意味もなく暗記させるような「教育」「指導」とは無縁である。

そうではなく、そういう人間としての自己を広い世界や歴史の中で客観的に見つめ、「自己の生きる目標と生き方・生きる力」を科学的に位置づけ、仲間たちと「協同」（心を通じあわせる）して、行動する力を育むことができるようにする学習である。

以上のように、石田は、子どもの生活実感と自己認識の現実を土台にして、「子どもをつかみ」、「わかる学習」を保障していくことこそ、学校の任務であると提起し続けた。

この学校論の提起は、1970年を前後する時期、子どもの人間的状態の悪化や教師への多忙化政策の下での「教師の不自由さ」や「無能感」が広がっていく中で、その重要性を増していった。子どもの「問題状況」とは、例えば、「勉強がわからないという子どもが増えた」「子どもが授業を聞かず参加しようとししない」「人間性が奪われ、生活がない」「三無主義とか六無主義などの子どもが増え」「学校の勉強に意味を感じない」などである。

このような問題状況の根源は、「産業人の養成」「生産性の向上」を狙う「学力テスト体制」や「教育正常化攻撃」といわれる教育の国家管理体制に由来するものと、恵那の教師たちは考えた。そうした状況の中で「わかる学習」は、子どもを「人間として自由にし」「子どもたちの内面（人格）に自発性、生きがい、連帯性」を発見させ、自覚させるうえで、根本的な学校の課題であるとされたのである。

### 3. 石田和男が強調する学校づくりの「可能性と展望」

岐阜県の学校管理体制は、1960年代と1970年代との二度にわたる「教育正常化」攻撃を経て、1980年代以降には「日常体制として定着した」と言われる。

「教育正常化」の下での学校管理の日常においては、教委による権力的な教育課程の「カレンダー体制」「計画体制」が敷かれた。学校や教師の主体性を剥奪して、教育委員会が「教育内容」、「指導方法」や「授業時間数」や「進度や日程」を決めて現場に押し付けるのである。「週案」の提出を強要し、授業後における赤ペンでの「批正」書き（授業の反省メモ）を求め、教委・指導主事による「研修体制」の強化が常態化されていった。

このような「教育の自由」への抑圧・剥奪体制（「指導の「画一化」「事務的効率化」）の中で、教師の「多忙化」、「やらされることばかりで、自分でやりたいことができない」、そればかりか「精神的重圧というものが46時中、先生方を取りまいて」と言われるようになった。（今日では「教育スタンダード」化として全国に広がっている。）

こうして学校（「湯」）の中に、教育委員会の管理統制（「水」）が注ぎこまれて、職場全体の空気（教育愛、「魂の技師」への情熱）が「冷えていく」と観じられるようになった。

石田はこの動向をおさえながらも、次のように学校づくりの課題を提起し、学校づくりには、まだまだ「無限の可能性がある」と展望を指し示した。その根底をなす学校の置かれた現状・現実認識は極めて重要である。

「基本的に民主的とはいえ体制の中でも、民主教育の実践は可能だし、それはまだ無限といってよいほど創造される余地があると考えます。その場合、実務的に見れ

ば意味のないようなことの中でも、教育的矛盾を自覚させ深めさせることが可能であれば、それは民主的な教育の価値として大事にすべきだということまで含めて考えてみれば、『逃げない限り、負けても勝てる』ことが、いっぱいあるのではないでしょうか。』<sup>5)</sup>

(実務的に見れば意味のないこと……とは、日の丸・君が代に関わって、日の丸をどこに掲げるとかという実務的な問題から発して、「学校は国家ではない」とか、戦前・戦中の教育の問題などに話が及んで、その子どもにとっての意味や民主的な教育とは何かなどに話が及べば、それは教育的価値の問題につながるというような主旨である。)

石田は、上記の「可能な民主教育の実践」については、次のように述べる。

「教師が子どもたちの現実に即して真に人間を大事にする教育を実践し、それを発展させようと願っているならば、管理支配の焦点となっている授業の場において、自らの本音にみちた授業実践を公開し、指導主事の言辞による嘘と体裁、格好によらない真実の授業のあり方、ほんとうに人間を大事にする教育について検討しながら、学校のなかに人間的教育の本物の規準を共通の財としてつくりあげていくことが必要だと思う。』<sup>6)</sup>

この石田の言葉は、まさしく「学校づくり」の核心と可能性とを確信し、激励する言葉である。孤立した一人の教師では、上述した行動は困難であろうが、教師集団が一丸となった学校づくりにおいては、可能であると言切っている。学校づくりとは「一人の教師の願う人間を大事にする教育実践を保障・実現する」組織体制(砦)なのである。学校づくりの担い手の一人になることは、教師の一人である自分自身を発展させる不可欠な土台であると、石田は強調している。教師集団の教育の仕事の「協同」こそは、一人ひとりの教師の教育への願いを発展させ実現する基盤なのである。

また、石田は「愚痴をこぼし、ボヤキを口にする教師、或いは、ぎすぎすした人間関係しか持てない教師は、このような学校内外の客観的な全体像が見えないこと、学校づくりの意義が理解できないことから生ずるのである」と、指摘している。

さらに、石田は教委によって「研究授業」が強制される現状の中にあっても学校づくりの方途や可能性はあるとして、以下のように提案している。

「いまは小さくとも自主的な授業公開を突破口とした実践・研究の灯を学校に定着させ、広げることで、指導主事の言辞にとらわれない、子どもたちの現実に即した学校での公開研究会が各学校で自主的に開かれるまでに燎原の火となると、それをめざした活動が生まれるとき、学校・教育へのおもしろさを確かなものにすることができる。』<sup>7)</sup>

以上のように、石田の提言は、極めて積極的・能動的であり、熱意ある教師と学校の主体性、意志・信念を鼓舞するものである。このような提言を発することには、冷徹な学校の現状認識とともに、石田自らが切り拓いた教育の実践や運動の実績があり、教育委員会

の幹部との交渉の中から得た管理体制（管理者）に関する洞察などが総合された情勢認識に裏打ちされていると筆者は考える。

岐阜県教委の管理体制（管理者）への洞察に関しては、県の管理者は、一方で「社会主義社会を目指す日教組は許さん」と言いつつも、他方では「教育とは教師の心が教師の人間を通して子どもに伝わっていくものである」と語る。恵那の教師や石田の目指すものは後者であることは言うまでもない。このような、教師の人格や教育信念を全面否定はできないという情勢や、教職員組合と県教育委員会との関係性の実相もまた、恵那地域の学校づくりの正当性と可能性について、確信をつかませる石田の洞察力となった。

## 第2章 「教育会議」と「学校づくり」の不可欠性の喚起

### 1. 勤評闘争の中から生まれた「教育会議」と学校づくりの不可欠性

恵那地域において、「学校づくり」の不可欠性が教師・教職員組合によって切実な課題として自覚され始めたのは、勤務評定の強行実施との「闘争」の中においてである。

勤評の強行実施は国家的規模における民主的国民教育を解体させる「教育反動」の一環であった。日教組は、これを「ストライキ闘争という政治的闘争一本槍」で阻止せんとしたが、岐阜県教組恵那支部（書記長：石田和男）は、組合民主主義を徹底する「自由論議」を重視し、そこから「父母・地域住民とともに教育を創造する」という方針を確立した。

また、学校や教師に対して否定的な評価をする父母・地域住民も存在する状況の中で、①勤評の先導県（愛媛・香川・佐賀）における組合の失敗の要因を洞察し、②勤評の本質を教師も親たちも深く検討できる取り組みこそが不可欠であると認識された。

このように、組合の上部団体の闘いの指令に受動的に従い、幹部任せでストライキをうてば勤評は阻止できるというような安易な姿勢では、組合自体ももたない（維持できない）と認識された。「勤評」政策の本質は、教師の教育の自由を奪い、学校（教師集団）を分断し、国家権力の指し示す「教育」に服従する奴隷的教師づくりを狙うものであった。これほどに深刻な反国民的な教育政策はないと言えるが、これに対する国民的な闘いは、これを契機に教育・教師・学校の発展的法則をつかむことこそが根本課題であると洞察されたのである。これは、従前の組合運動（論）をこえる新次元の発想であり、ここに「学校づくり」という世界が切り拓かれたといえよう。

このような目標に向かって、組合員教師の自発性・創造性を高め、自分の考えや行動の正しさに確信をもち、自らが闘いに立ち上がる教師であることが、一人ひとりの教師に求められたのである。さらには、子どもに真実を学ばせる教育研究をこそ「組合の主要な活動」とし、そのために「自由論議」を発展させ、勤評を阻止できる力量を組合がつけるには、「教師一人ひとりが自覚を深めること」であるとの認識が格段に深まった。

勤評を阻止するための当面の課題は、親の勤評認識の問題であった。親たちの間には、

「教師にも『良い先生』と『悪い先生』とがあり、悪い先生が勤評によってなくなるのではないかと考えられている現実があった。このような事態を克服することを当面の最大の課題と考え、親たちの中に入ることが運動方針とされた。これは前人未到の活動であったが、親たちとの協同を行動で促進することが「学校づくり」の不可欠な課題に据えられたことを意味する。

## 2. 「教育会議」の教育論議と学校づくり論の深化

恵那教組の働きかけによって1958年4月、「教育会議」が発足した。その構成は、地教委、校長会、PTA（父母）、教組の4者であった。当初においては、勤評の是非論が意見交換されたが、やがて教育諸問題についての論議・提案が出されるようになり、それを民意として教育行政に働きかける動きとなって行った。

この「教育会議」の社会的意義は多々あるが、最も重要な点は端的に言って、①教職員組合の存在と教育民主化における意義が理解されたこと、②権力側における「勤評は先生方の通信簿」（教師の差別、分断）という意図や見方が親の中では通用しなくなったということである。

この「教育会議」の中で、石田恵那教組書記長は、この会議によって「子どもを本当によくする良い教師とは何か」は教師相互間でも、教師と親の間でも、また親相互の間でも一致していない。「私たちは、勤評の秘密と差別によっては良い教師はできないと考える」「私どもが良い教師になるには、良い校長、良い行政者との協力がなければならない。親も校長も行政者も自らが良くなる中でこそ教師が良くなることが可能である」と述べた。この発言内容は、民主的な学校づくりへの制度づくりへとつながっている。

さらに、恵那教組の「経過報告」には、民主教育における学校づくりの「必然性・不可欠性」が次のように強調されている。

「勤評闘争で父母に働きかける場合、職場での意志が一致しておらない限り働きかけが成功しなかったということから、子どもの状態と指導の方向について、職場の見解や意見が一致していない場合には、子どもを正しく教育することができないということが問題となり、職場の一致が強調されはじめた。」<sup>8)</sup>

これは、「職場での一致」の問題が組合上部からの統制や命令としてではなく、「(職場の)内側からの要求となって問題化していることに、職場の民主化についての新しい芽ばえがあらわれていることを示している」(森田道雄、同上)と見てよい。

恵那支部教組書記長の川上康一は、「学校ぐるみ」という態勢をつくるのが今こそ重要だとして、次のように述べていた。

「『あの先生はよい、あの先生は悪い』という父母の声に便乗して、父母の中で教師一人ひとりが分裂していく傾向が、勤評体制下に強くでてくるわけだが、それでは学校は責任をもてないのではないか。親たちは学校を対象にしているのですね。だからそ

れにたえうる集団思考の場に学校はならねばならない。（一人の教師が）個人的にどんなすぐれたことをやっても、それだけではダメなのです。この学校代表者に校長をしあげねばならない。いま校長は敵か味方かといっている発想では、とても国民運動になど、ならないのではないか。……そこで、何が校長を変える要因なのか。それは地域（父母）の要求、教師の要求、それから集団思考——この三つです。」

以上みたように、勤評闘争、恵那「教育会議」において、教職員組合と教師は特に、「学校づくり」が民主的国民教育の発展において不可欠な実践・運動の課題であることを強く認識したのである。学校づくりは「教育の自由」「教師の自由」を確保する「砦」であるという認識が、広がったのである。

### 第3章 中津川西小学校における学校づくりの実際

#### 1. 中津川西小学校と子どもをとりまく教育情勢について

石田和男は、1965年組合役員を終えて、中津川西小学校の教員に戻り、5年生を担当した。この小学校には、岐阜を代表する生活綴方の実践をしていた丹羽徳子もいた。西小学校の教員集団は、石田を中心にして生活綴方の精神を軸にして、権力的な学校管理体制に抗する「子どもを生活と学びの主体に育てる学校づくり」の態勢をきずいていった。やがて西小学校は、「生活綴方復興」の牽引車的な役割を果たす教育実践を発展させていく学校となった。同様に生活綴方を土台とする学校づくりを推進していった恵那地域の学校には、中津川南小学校、坂下町の坂下小学校、上矢作町の上小学校、付知町の付知中学校などがあった。深谷銅作は、西小学校の実践を「日本中の典型的な学校づくりの実践であった」としている<sup>9)</sup>。

西小学校をはじめ、この地域（岐阜・恵那）の教育をめぐる情勢は、たいへんに厳しいものがあつた。1965年は第1次「教育正常化」がおさまった頃であるが、それによる学校の変化は、教師個々人の教育の自由を臆面もなく抑圧・侵害することを軸にして様々な異変が起こっていた。例えば、「学級通信さえも出せない（禁止される）」、「学級（学担）の自由がなく、なんでも学年で統一する」など、学校丸ごとが同一形態の教育、同一歩調で固められるという状況であつた。また、全国的に「学校経営の近代化論」が導入され、「生産力向上の教育」に向かつて「教師の歯車化」が進行し始めていた。

また、「学力テスト体制」は教師だけではなく子どもたちの心や生活の中にも浸透しはじめていた。

石田から見た子どもの様子とは、例えば、授業中の子どもは人間ではなく「人形」のようであり、授業内容にも無気力・無関心な状況、自分で工夫してノートをとることもできない。しかし、テストがある日には、その日に限って早めに登校し「朝勉」をし、猫もしゃくしも一生懸命にテストに備えて「勉強」するのである。

この様に、教師においても、子どもにおいても、「人間のいない」学校の状態を恵那の

良心的な教師たちは「学校は砂漠、子どもはミイラ」と言うようになったという。

このような学校体制の中で、最悪な場合には、中学2年生の生徒が三角定規を忘れただけで、教師が大声をだし怒った顔で生徒を叱責するという形だけ教師の指示に従わせる「生活姿勢」の取り締まり的な強化に傾く学校も出てきたという。

以上の点を、石田は次のように言う。子どもたちは自分自身にとっての意味や価値を問わず、知識をおぼえることに支配されるという「百科事典的な子どもになって、いろんなことについて知識として薄っぺらく知っておるけれど、実際に人間の生き方としてどういうふうに生きていいのかというような問題についてはわからないといったような状況、そういうものが非常に強くうまれてきたということだと思うのです」。

## 2. 西小学校の学校づくり実践の展開

この様な教科の知識だけを細かく求める教育や、「生活姿勢」を形だけに求めて躰けるような生活指導には、上で見たような子どもの現実を変え全面発達に向かう教育は不可能であるとして、子どもを丸ごとつかみ、子ども個々の価値観を育み、生き方・生きる力を獲得できる教育を、西小学校の教師たちも目指すことに至るのである。

ここにおいて、教師に求められていたことは次の点である<sup>10)</sup>。

- ① 教育・学校支配を局所的、部分的に観るのではなく全面的に観ることの中で、持つべき自分（教師・学校）の立場を明確にすること。
- ② 教師の責任において育てるべき（子どもの）具体的人間像を、教師各自の自分の立場をもって育てるようにすること。

この石田の言葉は、上述した支配的な教育体制と子どもの状況を踏まえて、教師が自分の「立場」（教育価値観とその展望・見通し）を客観化して「私の教育方針」をもち、協同して「学校の教育方針」となし、教育実践に取り組もうというものである。

そうした個別的・協同的な子どもに責任を負う「教育・学校づくり」の実践は、恵那地域や西小学校では、例えば、①子どもを全面的につかむための「教育調査」、②児童会、クラブ活動、部落子ども会、多様な行事活動など子ども主体の取り組み、③学校労働実習の試み、④綴方作品を中心とした多面的な表現活動や表現月間の設定（各種の文集制作）、⑤各教科活動における授業改善、自主教材づくり、そして、⑥「私の教育方針」づくりと「学校の方針づくり」の取り組みなどによって、学校・教育の姿を刷新する結果をもたらした。以下、そのいくつかを見ておくことにする。

### (1) 「教育調査」活動……子ども把握の第一歩

「教育調査」は色々なテーマで実施された。調査票の集約だけに止まらず、子どもの家庭を訪問して親や子どもと話し込むようなこともあった。そのような関係の中で、農地や山林の面積、農産物の収益、家計の状況まで知らされて、生活の大変さを生々しく知るこ

とになった。子どもの家庭での日々の生活を聴く中で、山や川で遊んだり、春にはワラビ採りやヨモギ摘み、秋にはキノコ採りなどもする。父に言いつけられて田んぼ掘りなどもする。「おれがこんだけやれば、それだけおかあちゃんが楽になるでな」と家族思いの心ももっている。この男子児童は、学校の図書館から借りた本をよく読んでいて図書係の先生から聞いた。しかし、学校や授業では寡黙な「落ちこぼれ」のように見られている。この話を聴いて教師たちは「もっと一人ひとりの子どもを見直さなくてはならない」と衝撃を受ける。この子ども（三郎—仮名）たちが「底抜けに笑い、生き生きと活躍する授業、そういう教育をどうつくり出すかという課題に取り組まねばならん」という空気が学校に満ちたのである。

### (2) 「私の新聞」づくりと討論のある学習の取り組み

石田は、「子どもの生活やその内面を綴ること」によって子ども把握を確かなものにしようと考えた。そのために綴方を書かせようとした。しかし、子どもたちは観念的・概念的な文しか書けない。そこで、「私の新聞」を各人に作らせることを始めた。一週間に一回ずつ作り、「主張」欄もあるから「私の主張」も書けるようにした。ちょうどこの頃、中央道ができるという話が持ち上がっていて、ある子どもが自分の家は立ち退きを求められて困っていると「私の新聞」に書いてきた。社会科（6年生）の学習では「明治の文明開化」を扱っていたので、「科学や文化の発展のためには犠牲はやむをえないのか」「文化の質の問題とは」というテーマで、「私の新聞」に書かせたり、授業で討論するという機会を作った。

このような活動を通して「生活と知識の結合」を図る教材選定の観点を論議し、「私の教育課程づくり」を学校ぐるみで深めるきっかけをつくった。「生活」という面では、子どもに「生活そのものをつくらせる」場として、「地域子ども会」づくりを指導した。

### (3) 授業づくり・自主教材づくり

授業・教材の選定についての石田の観点は明確であった。子どもを自立させる「生活に根ざして生活を変える教育を変革する教育を進める教材」とは、第一に、教師が意欲的に取り組むことができる教材であること、第二に、子どもがよくわかる、子どもが共感できる教材であることと提起した。そして、この二つの規準の中に、次の4つの「教育性」（「教育的価値」：勝田守一）をもったものでなくてはならないとした。

- ① 子どもにとって現実が正しく把握されるような方向をきちんと持ったもの。
- ② 人間的な生き方を考えることができるような内容の教材。
- ③ 今の生活を切り拓いて変える力になることができるような教材。
- ④ 人間の全面的発達というものを目ざす。部分でなく全面的発達を目指すことができるような教材でなくてはならない。

この石田の教育観・教材観は、勝田守一の「教養（知識）の人間の基底」という文章と触れ合うものである。恵那を訪問したことがある勝田は次のように述べていた。

- (1) 人間（子ども）の能力は個人の内部に育ち所有されるが、しかし自己の生存を豊かにするためと同時に、同胞と社会への奉仕に使用されることでその価値がはかれることを、子どもは理解することができる。
- (2) 子どもの自己の生きる喜びと生存の充実感も、そのような学習・学びによって獲得することができる。
- (3) このことを子どもが認識し意識を高めていくとき、子どもは人間としてさらに成長し発達する。
- (4) 人間の学びとは、他者の評価によって努力と学習への励みが出てくるというような他律的なものではない。
- (5) そうではなく、自己の存在と、自己の能力の発揮が他人の幸福や社会の進歩に役立つと子ども自身が自己評価できたとき、それが子どもの自発的な努力を支え、生み出すものとなる。
- (6) 子どもたちは学習仲間（学級集団、教科の学習集団、全校の生徒集団など）に支えられて、いままでの期待されていた能力以上の仕事を果たすのである。
- (7) 人間的な生・生命（人間性）の充実が、自己の属している集団の中における役割の意識と、集団の仲間たちからの期待によって生み出されるのである。

以上のように、勝田守一は、子どもは「自己認識」・「他者認識」・「社会・世界認識」のそれぞれと、それらの全体的認識・統一的認識を獲得・形成する能力を秘めており、それによって自己の意志・信念や実践力・行動力を発揮することができるとした。

勝田は、このような人間的能力を育て開花させることこそが学校の任務であるとしていた。石田は、この勝田が言う子どもの統一的認識能力と、それと一体化した意志・信念・行動力の形成・獲得を「全面的発達」と考えていたといつてよい。また、矢川徳光は、民主的主権者にふさわしい認識を獲得して生きることを、子どもの「全面的発達」であると述べていたが、このような理解もまた石田の「全面的発達」の考え方に通じるものであろうと、筆者は理解する<sup>11)</sup>。

#### (4) 「私の教育方針」・「学校の教育方針」づくり

石田は1968年、1年間の組合専従を終え、また西小学校に戻った。この年に提案したことは、全教師が「私の教育方針」を書きあって、私の「学校の教育方針」を自らのものにする取り組みであった。学校のいろいろな方針があるが、本当の意味では教師一人ひとりの方針にはなっていなかったからである。西小学校では、1960年以来、教育基本法の教育目的を明記し、それに沿って具体的な目標（児童像として「よく考え正しく見る子」「じょうぶな体で働く子」「仲良く助け合う子」）を掲げてきた。しかし、1963年に始まる

「教育正常化」攻撃以来、「期待される人間像」「国防教育」「学習指導要領改訂」に伴って、教育基本法の教育目的とは異質な教育が浸透し始めていた。

全校の教師が「私の教育方針」を書き、これを「真実の学校教育を考えるために」という題をつけ冊子にまとめ、検討し合った。冊子の「まえがき」には、次のような文章が書かれている。「……私たち教師個々の偽りない教育方針を基礎に、今日の現状において教育基本法の精神にもとづいて、間違いなく学校の役割を果たし得る調和のとれた統一的な学校教育方針を生み出すことを目指してこの冊子を編んだ」。これを基に討議がすすめられた。教師それぞれの「方針」のいくつかを示せば次のようである。

「生活に根をおろしたたくましい子」「主張できる子に」「民主的な学級集団」「人間の権利を自覚する子に」「自分自身の意見をもつ」など。校長も教員の一人として「勉強のできる子より勉強する子」と掲げた。この冊子を基に「研究会」を開き、どんな理由でそれぞれの「方針」が書かれたのか意見を言い合い、議論した。1969年には、この教育方針と関わる教育研究を組織するために、全教員宛てのアンケートを行った。その問題項目は「一、あなたの学級経営の基本（目標やねらい）」「二、その基本を貫くための重点は（特に心がけること）」「三、あなたの個人研究のテーマは（教科名だけでなく、具体的な内容を）」「四、全校で共同して研究したい問題は」「五、各教科、教科外、その他の部会で特に研究したいとか、してほしい問題は」「六、学校の教育方針や研究方針を立てるために特に留意すべきことは」であった。これらを基に「西小学校の教育方針」案が作られ、これも集団論議にかけられ決定された。その基本は教育基本法第2条に基づきつつ、「一人ひとりの人間を大事にし、伸び伸びとしながらしっかり学習し、仲間づくりを進める」が、西小学校の教育方針となった。

このような取り組みは西小学校だけの事ではないかもしれないが、経営層・管理層だけの独断できめられたり、子ども・生徒の不祥事についても全教職員に知らされずに「処理」される状況が強まってきた中での、学校づくり実践として正当で不可欠な原則であると言える。

#### (5) 校内研究の組織化

先のアンケートを基に校内研究の主題は、「値打ちある生活をつくりだす本物の人間を育てるために」とされた。研究方法・組織は、個人研究を基本とし、各教科、教科外の部会、学年会、全校研究会を共通の研究の組織とし、月2回以上の研究日を設け、その内1回以上を全校研究会の日とした。学年度の中間と年度末には「研究結果」をまとめ、「全校共通の財産」として広げることをめざした。「全校研究」のテーマは、「生活綴方の意味・綴方教育の手はじめ」（5月）、「本物の人間を育てるために」「子どもの生きた姿・綴方と値打ち」（6月）、「生活を考えるために」「綴方とありのまま、教科における生活とのかわり」（7月）、「本当の教育を探るために」「教育政策と政治性、民主教育の原理」

(8月)が提案され、実施された。これらの実践は『西の教育』という校内報や学校誌として記録・広布された。このような学校づくりを土台にして、1970年代初頭には、年6回もの「生活綴方教育」の研究会が開かれ、教師たちの発案で「綴方教育研究発表会」が、この地域で開催されるまでに発展した。こうして、恵那地域に生活綴方の教育、学校づくりが広がったのである。

#### (6) 西小学校の教職員集団が示した学校づくりの意義(まとめ)

以上みたように、西小学校の学校ぐるみの研究と実践は、権力的な学校管理の特質である「上命一下服」「上意一下達」とはまったく異なり、「下から自由な交流の場」として教職員全員(用務員も含む)が参加し、「自由論議」や「自由な交流の場」を通して子どもと教育の知恵と事実を蓄積し検討・研究して生みだされたものである。このような自由な学校ぐるみの交流こそが、民主的學校づくりに不可欠な土台であった。

石田はこの学校づくりを振り返って次のように述べている。

「学校をつくっていく仕事というのは……基本的には民主主義だと思うのです。学校の中に、一人ひとりが生かされる民主主義というものがいろいろな意味で具体化されてきたときに自由というものが出てくる。「この自由と民主主義が剥奪されて行くことは本当に苦しいところ」であるが、「学校がもういっぺん民主的に再生するというような道をとってもらうために」、西小学校の「こういう動きの中からも……いろんな意味で学んでいただきたい」と述べた(『石田和男教育著作集・第2巻』328頁)。

このように石田は、自由と民主主義の厳しい状況の中にあっても、学校の民主的再生、学校づくりの可能性を追求すべきであるし、追求できるとした。このことは今日においても、間違っていない。学校の内部崩壊が原因となって「非行」や「いじめ自殺」等の問題が起これば、学校管理と学校づくりや教師のあり方の問題は、教育的・社会的・政治的にも問われることになるからである。教育の場において、子どもや教育を破壊する行為が正当性を得ることは、客観的にみてあり得ない事柄である。愚痴やボヤキや諦めではなく、学校づくりの可能性を自由にありのままに語り合え、追求する教師(学校)こそが、特別ではなく、普通の教師(学校)とならねばならない。

## 第4章(結び) 恵那の教育、石田和男の学校づくりから学ぶもの

### 1. 恵那・石田の教育を受けた卒業生からの手紙

生活綴方の実践には十分に触れることはできなかったが、石田の綴方教育を土台とする教育を受けた卒業生(そして今は保護者である女性)からの手紙がある。それは、恵那・石田の教育が子どもの人格形成にどのように作用したかを知ることができる貴重なものである。やや長いが、これを記しておきたい。

「私が石田先生やクラスの温かい絆の中で、『綴方教育』から受けた最大のもの、それは

『不屈の精神』です。人生には悩みや挫折がつきまとい、特に真剣に見つめるほど、その衝撃は大きく感じられますが、そういうことに会おうたび、感情に流され自暴自棄になることもありました。そんな私を恐ろしい程の力で引っ張ってきたものは、あの時に養われた理性の目、もう一人の私だったのです。……実際に『死にたい』と思ったことも何度もありました。でも、最後には自分を突き放し、あくまでも第三者のような目で現実を見られる冴えきった冷静さは、自分でも驚くばかりでした。そういうもう一人の私に助けられ、次に進む道を教えられてきました。……もし、この教育を受けた者の共通点を問われたとしたら、私はこう答えます。『とにかく、人生をひたむきなほど真剣に見つめて生きている。そして、たとえ何度も谷底に突き落とされようとも、必ず元の位置以上の所まで這い上がることのできる目と力を持っている』と。それは学力より尊い人間の財産ではないでしょうか。子どもの教育は……『個々の魂を守り育てること』と『置かれたポジションの中で、命をいっぱい輝かせて生きるための工夫と手助けをしてやること』が、根底に流れていなければならないと思うとき、『生活綴方教育』は、……それらを満たして余りあるものがあります。そういう基礎の上にこそ、学力やルールが成立するのであって、基礎のない地面の上いきなりできあがってしまった教育図面通りのものを積み重ねても、……それこそ危険を感じますし、人間としての温もりも失われていくような気がします。石田先生は、人間の本当の強さ、やさしさ、美しさ、悲しさを、心の深い泉から限りなく溢れ（させ）続けている人です。……」（「生活綴方教育を考える」杉山満寿子<sup>12)</sup>

この卒業生は、義務教育だけを済ませて母親になったが、地域のなかに起こった綴方教育攻撃に抗して、もと担任であった石田にこの手紙を書いたのである。この手紙から杉山さん個人だけではなくクラスの全員が、綴方によって「生き方」や「生きる力」を鼓舞され、その後を生きる「不屈の精神」を生きる道標となったと述懐している。ここに石田の教育や綴方教育の子どもの人間にとっての意味が徴憑として示されている。

## 2. 「魂の技師」こそ、石田・学校づくり論の原点

石田は、教師は「魂の技師」でなくてはならず、自分もそうでありたいとしてきた。「魂」という言葉・概念はアリストテレスに始まる。アリストテレスの「De Anima」（魂＝生命ついて）では、人間の魂・生命は、感覚—知性—理性（価値観）の全体を調和的に発達させながら完成されるとする。理性に至る「観想」の力こそ人間の魂の完成ということになる。石田は、マクシム・ゴーリキー（1868-1936年）が、文学者は「魂の技師」であるとしたその言葉を「教師」は魂の技師であり、そうあるべきだとまずは自己のあり方を方向づけた。ゴーリキー自身は小説『どん底』のような生活に喘ぎながら、人間と社会を考え続けた。その中で、「生（き）のままの人間らしい心で、人間らしい正しさ、やさしさ、美しさのある生き方」<sup>13)</sup>を人間性・人間人格の形成の原点として探究した。石田は、この言葉・思想に深く共感して生活綴方への関心を深めっていった。子どもの人間

としての発達においても、「子どもが身体とことばの表現をとおして自己を解放させ、発達させていく、その内実を表現」させることが、子どもの魂の発達であり、そのように導くことが「魂の技師」としての教師の任務であると考えたのである。そのような意味で、教師は「授業技能者」に墮落してはならず、「魂の技師」としての「教育専門家」でなくてはならないとした<sup>14)</sup>。「魂の技師」としての教師は、「子どもたちとの人間的触れ合い」「魂と魂との触れ合い」「子どもたちの内面の真実を見つめ合う率直な人間関係」を授業と学校全体の生活の中に貫かねばならないとした。こうした教育を実現するには、「教育の自由」が不可欠であり、「一人だけの教師」「父母・市民と無縁な教師たちだけでは『魂の技師』になることはできない」と強調し続けた。この生活綴方の精神こそは、「学校づくり」を根底から支え促進させる原動力でもあったと、観ることができる。この件（くだり）は、能力主義・競争主義の教育・学校体制の中で、希薄化されているが、再生・回復されるべき子どものための教師・教育・学校の原点である。

## 注

- 1) 戦前は校長の経験もあり、「興村教育」運動をし、戦前の生活綴方を戦後、恵那の地に導入し、また、恵那の「教育会議」議長、中津川市長などをつとめた西尾彦朗などを中心に、教師同志のつながりは豊かであった。『石田和男教育著作集・第1巻』303～310頁、2017年、花伝社。
- 2) 『石田和男教育著作集・第2巻』論文11、171頁。
- 3) 『石田和男教育著作集・第3巻』論文6「ありのままの教育と生活綴方」、59頁。
- 4) 『石田和男教育著作集・第3巻』論文5「地域に根ざす教育」、50頁。
- 5) 『石田和男教育著作集・第4巻』論文15「負けても勝てるが、逃げたら勝てない」、205頁。
- 6) 『現代と教育』第18号、1991年。
- 7) 『教育』第438号、1984年5月号。
- 8) 森田道雄「恵那の1960年代の教育実践・運動の展開（その1）」福島大学教育学部論集57号、1995年2月。
- 9) 森田道雄「恵那の1960年代の教育実践・運動の展開（その3）」福島大学教育学部論集59号、1995年12月。
- 10) 『石田和男教育著作集・第2巻』論文20「恵那教科研から東濃民教研への歩みと西小学校づくり」。
- 11) 勝田守一『能力と発達と学習』224頁、1964年、国土社。
- 12) 『石田和男教育著作集・第4巻』152～154頁。
- 13) 宮本百合子「マキシム・ゴーリキーについて」『宮本百合子全集・第18巻』1981年、新日本出版社、所収。
- 14) 『石田和男教育著作集・第4巻』論文9「“魂の技師”としての教師」、103頁。

(付記) 森田道雄氏には、名古屋大学大学院時代から今日に至るまでの、彼の恵那教育に関する全著作をいただいていた。今回、そのすべてに改めて目を通して勉強させていただいた。また、研究生活のすべてを恵那の教育をテーマにして貫き、一意専心、心血を注いで研究を重ねてこられたことに深甚の敬意を表する。この期に、敬意と感謝の気持ちを捧げたい（新村洋史）。

## 名古屋芸術大学と豊橋市自然史博物館による 5年間の連携事業について

*About 5years Collaborative Project by Nagoya University of the Arts  
and Toyohashi Museum of Natural History*

東條 文治 *Bunji Tojo*

(人間発達学部)

安井 謙介 *Kensuke Yasui*

(豊橋市自然史博物館)

加藤 真浩 *Masahiro Kato*

(彫刻家 (名古屋芸術大学卒業生))

### 1. はじめに

平成26年12月に名古屋芸術大学と豊橋市自然史博物館との間で連携協定が締結されて以降、様々な連携事業が展開されてきた。今後更に連携事業が発展するための一助とすべく、本稿ではこれまで5年間の連携事業について簡単に記録する。

連携協定締結以前から、筆者の一人東條は、名古屋芸術大学人間発達学部の小学校教員養成課程の学生を対象とした学外授業を、同じく筆者の一人である安井の協力を得て豊橋市自然史博物館において展開してきた。博物館・学芸員の活動に関する講義、標本の作製過程や収蔵状況の見学、博物館で実施している小学校へのアウトリーチ活動の事例などの学習を通して、博物館の活用を実践できる小学校教員の養成に取り組むとともに、博物館を利用した大学生の教育及び大学生を活用した博物館活動の充実という大学と博物館間の相互連携の可能性を模索してきた。このような豊橋市自然史博物館での授業実績から、教育を担う人材を輩出することを目的とした人間発達学部のみならず、名古屋芸術大学の学生の学習・活動の場として下記の2点の観点から博物館を活用できないかという構想が誕生した。

①学生の実践の場として博物館を利用することで、大学と博物館にとって相互に利益のある人的交流を行う。

②芸術系大学の学生のセンスや発想を基に、博物館スタッフと協力し、これまでになかった博物館の魅力の創造と発信を行っていく。

これらの構想を実現するためのプロジェクトが、名古屋芸術大学の菅嶋康浩教授(当時)、茶谷薫教授、早川知江准教授と本稿著者の一人である東條によって平成26年度にスタートし、このプロジェクトがきっかけとなり連携協定が締結された。

連携協定締結から5年目を迎えた今年度も多くの連携事業が実施されると同時に、それらがマスコミに大きく取り上げられるなど(表1)、今後さらに両者にとって価値ある活

表1 連携事業に関する新聞報道(確認分)

	開催日	取り上げられた連携事業	掲載紙
平成26年度	12/12	連携協定締結	中日新聞(県内版)、東愛知新聞、東日新聞
	12/21~24	クリスマス・コンサート	中日新聞(三河版)、東愛知新聞
	2/11	ドン・ルイス コンサート	東日新聞
平成28年度	8/12~14	恐竜クレイオブジェ公開制作 (トゥリアサウルス)	中日新聞(三河版)、東日新聞
平成29年度	7/19~8/31	特別企画展PRオブジェ (コーカサスオオカブト)	東日新聞
平成30年度	5/2	開館30周年記念式典演奏	東愛知新聞、東日新聞
	7/6~8/29	特別企画展PRオブジェ (ティラノサウルス)	中日新聞(三河版)、東愛知新聞、東日新聞
	7/21	ミュージアム・コンサート	東愛知新聞
	7/24	連携協定の実績に関する報道	東日新聞

動を深めていく期待が高まっている。

以下、平成26年度以降の5年間の連携事業について、事業を行った音楽領域分野、美術デザイン領域分野、子ども発達学科分野に分けて、概要を記す。

## 2. 音楽領域分野

音楽領域分野の連携事業で、中心となっているのは常設展示室内(自然史スクエア)でのコンサート活動である(表2、図1)。連携事業が開始した平成26年度は学生ボランティアにより演奏が行われたが、平成27年度以降は様々な場で広く演奏活動を行っている在校生・卒業生により行われている。

また、平成27年2月11日には、当時本学の事務職員であった加藤多美子氏の仲介で、電子オルガン奏者の第一人者であるアメリカ人ミュージシャンのドン・ルイス氏によるコンサートを特別企画展示室にて開催した。ドン・ルイス氏のコンサートに合わせて、本学音楽領域の鷹野雅史教授監修の下、電子オルガンコースの学生によるコンサートを自然史スクエアで開催した。

コンサート以外の音楽領域分野の連携事業としては、平成28年度に行った音楽学部演奏学科電子オルガン選択コース(当時)の望月茜氏による自然史博物館オリジナル曲「Dinosaurs live in Nature」の作曲がある。この曲は、平成28年5月2日の新生代展示室改装記念式典で披露されるとともに、それ以降博物館で開催される式典やイベント等で使用されている。なお、大学生が博物館オリジナル曲を作曲した事例は、恐らく全国初と思われる。

表2 連携事業（音楽領域分野）

	開催日	内容	参加者数
平成26年度	12/21	クリスマス・コンサート フルート4名	231名
	12/23	クリスマス・コンサート キーボード・ギター等3名	102名
	12/24	クリスマス・コンサート キーボード・ギター等3名	74名
	1/4	ニューイヤー・コンサート フルート4名	358名
	2/11	電子オルガン・コンサート 電子オルガン11名	278名
	2/11	ドン・ルイス コンサート	216名
平成27年度	8/14	サマーナイトガーデン・コンサート ピアノ+木管4名	410名
	12/23	クリスマス・コンサート 歌+ピアノ等3名	126名
	1/9	ニューイヤー・コンサート ギター+金管等7名	249名
平成28年度	5/2	オリジナル曲披露（新生代展示室改装記念式典にて）	
	5/2	ミュージアム・コンサート 金管5名	280名
	7/15～ 10/10	・特別企画展 PR 画像でのオリジナル曲使用	
	3/26	ミュージアム・コンサート ピアノ・バイオリン・パーカッション3名	229名
平成29年度	2/18	ミュージアム・コンサート アルトサクソフ・ソプラノサクソフ・パーカッション・ピアノ4名	300名
平成30年度	5/2	ミュージアム・コンサート ピアノ+電子オルガン・トーンチャイム等6名	157名
	5/2	ミュージアム・コンサート ピアノ+電子オルガン・トーンチャイム等6名	157名
	7/21	ミュージアム・コンサート ボーカル・ギター・ベース等6名	171名



図1 平成30年2月18日開催のミュージアムコンサートの様子

### 3. 美術・デザイン領域分野

美術・デザイン領域分野においてもさまざまな連携事業を展開してきた(表3)。最初の連携事業は、豊橋市自然史博物館が位置する豊橋総合動植物公園を題材としたオリジナルカルタの作成である。平成26年度に学生ボランティアを募集し、同園内の植物園を題材としたカルタの作成を開始した。学生がカルタの題材となる植物を選定するとともに、分担して絵札及び読み札の作成を行った。カルタ作成にあたっては豊橋市自然史博物館の松岡敬二館長及び本学美術領域の荒木紀江准教授が監修を行った。平成27年にカルタが完成し、同年12月18、21～23日に名古屋芸術大学のA&Dセンターにおいて、完成したカルタの原画展を行った。

平成27・29・30年度には、豊橋市自然史博物館で毎年夏休み期間中に開催される特別企画展をPRするオブジェの制作・展示を行った。オブジェは繋ぎ合わせた発泡スチロールを削り出したものに着色を施したもので、幅3m×奥行2m×高さ2.4m程度の大きさである。これを豊橋駅東西連絡通路に特別企画展開催期間に合わせて展示した。

平成27年度は特別企画展「天空を制した巨大翼竜と鳥たち」の開催に合わせて、翼竜ケツァルコアトルス(作者:加藤真浩、協力者:瀬瀬雄士(デザイン学部卒業生)、全長4m、高さ3m)を、平成29年度は同「武器甲虫―クワガタ、カブトムシの進化を探る―」の開催に合わせてコーカサスオオカブト(作者:加藤真浩、協力者:柴田康平(人間発達学部卒業生)、塚本将慈(美術学部彫刻3年、当時)、全長2m、高さ3m)を、平成30年度は同「体感!恐竜ワールド」の開催に合わせて、ティラノサウルス(作者:加藤真浩、協力者:塚本将慈、全長3m、高さ2m)のオブジェをそれぞれ制作・展示した(図2)。加えて、平成27年度は実物大のエドモントサウルス半身オブジェを制作し、夏季に開催される博物館の夜間開館時に、博物館玄関横に設置した(作者:加藤真浩、幅1.5m、高さ2m、発泡スチロール製)。

平成28年度は特別企画展「メガ恐竜展 in 豊橋」の開催に合わせ、8月12～14日に自然史博物館イントロホールにて、恐竜(トゥリアサウルス)をモチーフとしたクレイオブジェの公開制作を行った(作者:加藤真浩、協力者:久野孔仁子(美術学部彫刻大学院1年、当時)、木下千穂(美術学部彫刻3年、当時)、鈴木健士朗(美術学部彫刻2年、当時)、全長2.3m、高さ2.3m、水粘土にて制作)。

なお、PRオブジェ及びクレイオブジェは、豊橋市自然史博物館の学芸員がモチーフを提供し、本学の美術領域の萩原清作教授が監修を行った。

豊橋駅東西連絡通路に設置したオブジェは、例えばティラノサウルスであれば、子供の目線の高さに大きく開いた口があるようにと、どのオブジェも子供の楽しめるような造形になっている。設置場所が豊橋駅中央改札口前のため多くの市民の目に触れるとともに、中には記念写真を撮影している市民も多かった。クレイオブジェの公開制作は、イントロホールにて行った。来館者の多くが足を止め粘土を使った制作に興味を持って眺めてい

表3 連携事業（美術・デザイン領域分野）

	開催日	内容	設置場所
平成26年度		・植物園カルタ原稿作成開始	
平成27年度	7/9～8/30	特別企画展 PR オブジェ（翼竜）	豊橋駅東西連絡通路
	8/10～8/16	ナイトガーデン PR オブジェ（恐竜）	自然史博物館玄関
		・植物園カルタ原稿完成	
	12/18	植物園カルタ展示・連携事業紹介	名古屋芸術大学 A&D センター
平成28年度	8/12～14	クレイオブジェ公開制作（恐竜）	自然史博物館イントロホール
平成29年度	7/19～8/31	特別企画展 PR オブジェ（昆虫）	豊橋駅東西連絡通路
平成30年度	7/6～8/29	特別企画展 PR オブジェ（恐竜）	豊橋駅東西連絡通路
	7/13～9/2	特別企画展示室内壁面デザイン作成	豊橋駅東西連絡通路



図2 平成30年度の特別企画展「体感！恐竜ワールド」のPRオブジェ、ティラノサウルス（作者：加藤真浩、協力者：塚本将慈、全長3m、高さ2m、発泡スチロール製）。豊橋駅東西連絡通路に設置

た。来館者の方々と実際に話をしながら、感想を聞くことができるためとても良い制作だった。

また、平成30年度は、特別企画展「体感！恐竜ワールド」の会場内に設置した恐竜動刻模型背後の壁面パネル4面のデザインをデザイン領域メディアコミュニケーションデザインコースの学生が作成した（坂部礼奈、佐藤功基、内藤四季、林春花、溝口奈緒）。監修は本学のデザイン領域の櫃田珠美教授が行った。

#### 4. 子ども発達学科分野

連携協定締結以前の平成23年度から平成27年度にかけて、子ども発達関係学部の小学校教員養成に関する科目である「理科指導法」と「理科」において、小学校の生活科及び理科の授業での博物館の活用について学習する学外授業を豊橋市自然史博物館にて展開している（表4、図3）。

また、平成27・28年度には、全学の学生を対象とした科目である「教養講座（自然）」内で、自然科学に関する集中講義を豊橋市自然史博物館において開催した。この講義においては博物館内見学や所蔵標本を用いたワークショップのみならず、同館に併設する動植物園内での自然観察やその結果をもとにしたオリジナル動植物図鑑の作成も行った。

平成29・30年度は、筆者の一人安井が名古屋芸術大学に赴き、「理科指導法」の中で、

表4 連携事業（子ども発達学科分野）

	開催日	内容	参加者数
平成26年度	6/21	授業「理科指導法」（見学・実習）	45名
	8/11	ナイトガーデン見学	23名
	1/17	授業「理科」（見学・実習）	17名
平成27年度	7/12	授業「理科指導法」（見学・実習）	25名
	1/17	授業「理科」（見学・実習）	57名
	8/19～21	授業「教養講座（自然）」（見学・実習）	
平成28年度	8/17, 25, 26	授業「教養講座（自然）」（見学・実習）	11名
平成29年度	7/25	授業「理科指導法」（名芸大にて講義・実習）	40名
平成30年度	7/24	授業「理科指導法」（名芸大にて講義・実習）	50名



図3 「理科指導法」の学外授業で、豊橋市自然史博物館にてレクチャーを受ける学生の様子

生活科・理科の授業での博物館の活用に関する話題提供を行っている。

## 5. 考察

過去5年間、本学の学生や教職員、豊橋市自然史博物館職員をはじめとする多くの方の協力により、様々な連携事業を展開することができた。

ミュージアムコンサートに関しては、それらの参加者数や報道回数などをみても、安定した成果を上げていると考えられる。ミュージアムコンサートが博物館来館者数並びに来館者の満足度向上に資するのみならず、コンサート開始時の様な学生ボランティアによるコンサートを適時開催するなど、幅広く本学学生の実践教育の場として活用することも今後は検討していく必要があると思われる。

特別企画展 PR オブジェに関して、SNS等により誰もが情報発信可能な現代において、豊橋駅東西連絡通路の様な不特定多数の人が接する場所へのインパクトのあるオブジェの設置は、学生の成果を効果的に社会へ発信する絶好の機会と言える。今後はオブジェだけでなく、「インスタ映え」する展示物を設置することで、特別企画展のPR効果だけでなく博学連携事業へ市民の目を向けさせる効果が期待できる。

本学の授業に博物館での活動を取り入れることも、博物館の役割を深く理解し、教育分野で博物館の活用を促す効果があるだろう。例えば、学芸員が提示する展示コンテンツをどう展示することで来館者への教育効果を高めるか、本学の学生がグループで考え、工夫し、実際に展示を作製するというものなどが考えられる。

今後は、本学の芸術学部の新設された芸術教養コースの学生にとって魅力的な連携事業についても、芸術教養系の教員の協力の下、検討していく必要があると思われる。

事業内容の発案や企画、そして実施学生の募集など、連携事業の推進には各分野の教員、広報系職員、そして何より学生の協力を得ずして進めることはできない。連携事業により多くの教員や学生が興味を示すような一手を、絶えず準備しておく必要があるだろう。また、連携事業推進に掛かる費用確保のため、外部資金の獲得を積極的に行っていかなければならない。

## 謝辞

この5年間の連携事業については、本学の学生、卒業生、教職員、豊橋市自然史博物館職員など、多くの方の協力があって成り立ってきた物である。これらすべての方々へ深く感謝する。

## 参考文献

- 東條文治・安井謙介 2013 小学校理科で博物館の活用を実践できる教員の養成を目指して. 名古屋芸術大学人間発達研究所年報, 第2巻, 1-6.
- 大野照文・東條文治 2014 京都大学総合博物館のアウトリーチ活動「子ども博物館」について. 名古屋芸術大学人間発達研究所年報, 第3巻, 1-6.

- 松岡敬二・東條文治 2015 名古屋芸術大学と豊橋市自然史博物館との連携への取り組みについて. 名古屋芸術大学人間発達研究所年報, 第4巻, 1-15.
- 東條文治・安井謙介・黒田耕平 2015 骨格標本を使った学習活動—哺乳類の歯をテーマとして—. 名古屋芸術大学人間発達研究所年報, 第4巻, 61-69.

## アクティブ・ラーニングとしての「異文化体験」： 初年度授業報告

*“Experience Other Cultures” as Active Learning*

茶谷 薫 *Kaoru Chatani*

(芸術学部)

### 授業「異文化体験」とは

2017 (H29) 年度、名古屋芸術大学では、音楽および美術、デザインの三学部が、一学部一学科の芸術学部芸術学科に統合された。三つの学部は、各々「領域」となり、芸術教養領域が新たに加わり、芸術学部の構成は四領域となった。芸術教養領域は、音楽家やアーティスト、デザイナーなど、演奏者や作り手側を養成するのではなく、芸術を含む幅広い知識と、演奏者や作り手側をサポートしたり、プロモートしたり、企業でメセナを運営したりする力を身につけた、ジェネラリストを養成することを教育目標としている。

そのため、芸術教養領域では、それに関わる幾つかの独自科目を開講することとなった。その一つが「異文化体験」で、筆者が担当教員となった。本稿は2017年度前期に実施した初年度授業の内容および学生の活動、それらの考察である。

「異文化体験」は毎週決まった曜日・時限に行う授業ではなく、土日や長期休暇期間などを利用し、集中で開講する形式である。また、講義もあるが、学外へ出掛け、見学と調査を行い、発表をすることが主である。これは、美術やデザインなど、自己の発想力が重要視される実技中心の領域と同様、自身で考え、動く力を養いたいという、芸術教養領域の教育目標を考えてのことである。また、このような形式は、当然のことながら、アクティブ・ラーニング型の授業として展開できる。以上のことを念頭に置き、当該年度の講義要綱(シラバス)に示した「授業の到達目標およびテーマ」は、「文化的背景の異なる人々と、彼らの生活を理解することは、これからの社会では必要不可欠である。何故ならば善悪正邪は別として、インターネットは社会から無くならず、グローバル化は当分の間、進むであろうからだ。また同じ国、民族に属していても、世代間ギャップは無視できず、地域差も在り続けるであろう。本科目では国内外の文化的背景の異なる地域を観察・分析し、ディスカッションを行い、レポートすることを通じ、自分自身を客観視し、視野を広げることを目的とする。」とした。ただし、日程と費用の制約があり、海外ではなく、国内、特に大学近郊の幾つかの地域を観察、分析することになった。具体的な地域等は後述する。

ところで、入学したばかりの大学生の多くは、小中学校や高等学校、自身の家の近くや、家族や学校で赴く、大人に決められたコースを辿る旅行での体験しかない。本科目

「異文化体験」の究極の目的は、様々な文化を知ることによって視野を広げ、自身を客観的に分析することである。大学生に限らず、社会人であっても、自身の地域のことや、その地域文化のことを、意識し生活する者は極めて稀である。その意識を持つためには、身近な地域の現在の姿だけではなく、過去の歴史を知ることが重要である。加えて、文化といえは、一般には美術や音楽など、高尚とされるものを思い浮かべられがちだが、そのようなものだけではない。低俗とされるものもある。何より、物の考え方や見方、感じ方など、目に映りにくいものこそが重要である。このことを学んでもらおうと意識し、学外授業の地域などを選定した。

これらのことを実際の授業に落とし込み、講義要綱の「授業の概要」として、「学期のはじめにオリエンテーションを行い、履修学生が自己の出身地等、文化的な背景を説明し、ディスカッションを行う。その上で、学生の触れていない文化、地域を国内外から選定する。その場所へ日帰りもしくは宿泊旅行し、人々の行動や生活、それに関わる物品・建物・道路・田畑・山林・河川・湖沼・海などを観察した上で分析を行う。その結果を報告し合った上で、ディスカッションを行う。また授業の性格上、余りにも人数が多いと不可能なため、25人程度を上限とする。」と記した。

加えて、「授業時間外の学習」として挙げたのは、「自身の出身地や出身校（保育所や幼稚園、小学校、中学校を含む）について調べてくること。家庭の文化的背景について家族・親族の話をよく思い出し、不明点は尋ねておくこと。また調査地の希望があればその場所の簡単な紹介と、希望する理由を明確に他者へ説明できるようにしておくこと。フィールド調査前には当該地について書籍等で調べる。それぞれの予習は90分以上行うことが望ましい。」であった。成績評価は、口頭発表やディスカッション、授業担当者を含む他者の発言についてのコメント、文章を中心にして作成するレポートによって行われた。また教科書は特に指定しなかった。

## 2017年度実施内容

以下、授業内容の小項目毎に分けて報告する。

### リトルワールド

名古屋芸術大学では他の多くの大学同様、新入生のオリエンテーションや親睦を兼ねた行事を始めて久しい。2017年度は、各学部・領域や、各領域の下に位置付けられている複数のコース毎に、日帰り、もしくは宿泊を伴った、フレッシュマン・キャンプ（オリエンテーション合宿）と名付けられた行事があった。行き先や日時は、そのコースや領域がそれぞれ計画し、グループ毎に異なっていた。芸術教養領域では、4/15(土)に、愛知県と岐阜県の境にある、野外民族博物館リトルワールド（以下、リトルワールド）で実施した。教職員が、新入生四名と、留学生の研究生一名を引率した。日程と予算の都合によ

り、これを「異文化体験」の初回の授業と兼ねることとした。

出発前、大学に集合した同領域の学生と教職員に、筆者がリトルワールドに関する一般的な情報をまとめたレジュメを配布し、簡単な説明をした。この時に、「リトルワールドには様々な民族の建物や衣装などが多数展示されているが、「無い」ものは何か、を考えながら、見学するように」と課題を出した。また、入園直後にオリエンテーションを10分間ほど行った後、昼食時の点呼、夕方に帰る直前の点呼以外は、自由に行動させることとした。

翌週の4/22(土)には、学生四名と筆者のみが集まり、前週のリトルワールドで出した課題について考えたことを発表させた。学生は興味深い観察結果を発表したが、筆者が考えた答えと同じ意見は出なかった。

### 「文化」の意味

同日、リトルワールドの発表をさせた後は、「自身の出身地と自己の文化的背景」について説明させた。学生の多くは、「文化」と聞くと、アートや音楽や書道など、狭義の芸術分野のことを連想する。そこで、まずは文化の広い意味を知ってもらうため、何の注釈も入れず、上記の題を与えた。

予想通り学生は、出身地を簡単に述べた後、自身が音楽や美術や書道などの学校外の教室に通った話や、学校の中での合唱会や文化祭などについて話すのみであった。そこで、文化はもっと広い意味があることについて説明した。

また、この時に使用した教室は、通常の机と椅子が並んでいる講義室でもゼミ室でもなく、学内に設置された、育児支援用の、幼稚園や保育所のような作りで、なおかつ幼児用の玩具が多数配置された場であった。土足は禁止、床暖房があり、背の低い椅子や、積み木のようなパーツを組み合わせて椅子・机にできるもの、外には砂場と浅いプールが備えられているという特徴もある。

これは学生が子どもの頃を思い出し、子ども時代の文化的環境に思いを馳せて貰うと同時に、幼児が如何に小さく、低いものを使う体をしているか、などについても実感して欲しいと考えてのことである。

### 昭和日常博物館

春の大型連休明けで、新入生も大学に慣れてくるであろう5/13(土)、北名古屋市立歴史民俗資料館の見学と、振り返り授業を行った。学生と筆者は、午前9時半に当館に集合した。筆者が簡単なガイダンスを行い、博物館内の一角で、筆者が簡単な発表の例を見せた後、解散し、館内を自由に見学させた。上記の発表例は、与えた課題の例である。学生は約2時間後に集合し、筆者の発表の例のように、同館が展示している物や、それに関する別のことについて、当該展示物の前で短いレクチャーを行う課題であった。

当館は別名「昭和日常博物館」とも称され、昭和時代の中でも、特に経済成長が著しい、昭和30～50年代を中心とした様々な日常物が収蔵・展示されている<sup>1)</sup>。また、博物館施設としては、最初期から回想法を行っていることで知られる<sup>2)</sup>。所蔵物は、日本各地から寄贈された、ドロップの缶や、牛乳瓶といった飲食物の容器から、教科書や雑誌などの書籍類、ラジオやテレビ、テープレコーダー、レコード再生機、電動の洗濯機、電気炊飯器、といった電化製品、ソファや筆筒などの家具類のほか、大きな物から小さな物までが揃えられている。この授業の前年には、昭和時代の自家用車が多数寄贈され、当館と図書館との合同の建物の地下にある駐車場の約半分を区切り、自動車や自動二輪車などが展示されるようになった。学生は3階にある主たる展示室、2階に設置されたケース付き展示台、地階にある自動車展示場を自由に移動し、見学した。その際は、友人に頼ることのないよう、単独で見学するよう指示した。筆者も学生の様子を見るため、館内を巡回した。

11時半過ぎに集合した後、学生が一人ずつ、自身の決めた展示場所に残りの学生と筆者を連れて行き、彼らなりの説明を行った。三名の学生は特定の一箇所のみで、それぞれ5分間程度の説明を行ったが、残り一名は五箇所も場所を変え、計20分以上の説明を行った。非常に力の入ったものであった。立ち疲れた学生からは苦情が出たものの、動線を工夫する余地があるのみで、内容も大変優れていた。

正午過ぎに、一旦解散し、3時限目の始まる頃に、大学の教室に集合し、振り返り授業を行うこととなった。当館は大学の集合場所とは約1km離れている。移動と昼食の時間を考慮し、その時間設定をした。

教室に集合した後は、北名古屋市歴史民俗資料館を見学先の一つとした理由を推測、発表させた。続けて、昭和時代、特に戦後から高度経済成長期の文化的な変化、人口が多い年代、所謂団塊の世代及び、団塊ジュニア世代の意味、丙午の迷信と一時的な人口減少などについて説明した。これは見学先として同館を選定した理由の説明ともなる。

更に、同館が当時の館長である市橋芳則氏により、どのような変遷と発展を遂げてきたか、学芸員の仕事内容やその手腕などについて解説した。また、真摯に授業と実習に取り組めば、学芸員の資格は得られるが、学芸員として正式採用される道は非常に限定的であるという厳しい現実についても伝えた。

ところで、授業中、非常に興味深いことがあったため、ここに記す。高校三年間の学習を終えた直後の（つまり浪人や社会人の経験をしないまま）平成29年に、大学生となった受講生四名の親が生まれ、成長期を過ごしたのは、ほぼ確実に昭和時代である。しかし、学生全員が、親が昭和生まれであることを意識せず、無論、正確な生年も知らなかった。親の誕生日は知っており、誕生日会で祝うにもかかわらず、親が何歳であるか、ということは考えもしないことに、筆者は驚愕させられた。例外的に一名の学生は、2020年の東京五輪の特集番組を家族で観ていた際に、前回の東京五輪が昭和39年に開催されたという情報を知り、それが父親の誕生年だと教えられたという。ただし、母親の年齢は知ら

ない様子であった。後日、他の学生や20代の人々に尋ねたところ、親の年齢や生年を知らない人が意外にも多く、筆者は再び大変驚かされた。

### 満洲写真全史展

三回目の学外授業は、6/25(日)9時半に名古屋市美術館に集合し、当時開催中だった「異郷のモダニズム—満洲写真全史—」を観覧することから始めた。終了後は、大須観音と大須商店街での観察をしたが、これについては次項で述べる。

「異郷のモダニズム」展では、日本が清朝最後の皇帝だった満洲族の溥儀を執政、皇帝とした満洲国の様々な風景や人物を撮影した写真が、解説とともに展示されていた。満洲国には様々な批判がある。例えば、五族協和政策の名のもと、実質的には差別があったことや、日本人の山口淑子が、李香蘭という名の中国人として融和政策に利用された、ということを含めてである。一方、森繁久彌の活躍や、特急あじあ号を擁した満洲鉄道、その調査部、映画製作会社（満映）、新京（長春）の都市計画など、現代の日本社会にも繋がる様々な文化が発達し、先進的な政策が執られた場ともなった<sup>3)</sup>。このことは、前項の昭和時代の社会と文化を知ることに繋がる。

また会場の名古屋市美術館や、県内の幾つかの博物館施設には、名古屋芸術大学の学生証や職員証を提示すれば、無料で入館できる。このメンバーシップ制度について知らしめ、以降の利用を促すことも、当館で観覧させた目的の一つであった。

### 名古屋城下南の寺院群

前項の展覧会の後は、地下鉄駅で一駅足らず南にある、大須観音と大須商店街に、そのまま徒歩で移動した。途中、学生も支払える安い定食屋で昼食を摂りながら、展覧会と美術館の振り返りを行った。

大須観音は、愛知県名古屋市中区大須にあり、地名や地下鉄駅の名称にもなっている。本稿執筆時の名古屋市では巷間知られる「大須商店街」を、門前町として擁する。大須観音は真言宗智山派の本山で、正式には北野山真福寺宝生院という。古事記の最古写本など、貴重な古文書を多数蔵した真福寺文庫がある<sup>4)</sup>。加えて、近代に入り、大正琴という楽器ができたが、その発祥地の碑も境内に存在する。

大須観音の起源は、現在の岐阜県と愛知県の県境となる木曾川流域の、尾張國中島郡である。そこに12世紀末、中島観音が祀られ、後醍醐天皇が14世紀前半に北野山満宮を創建し、この別当寺として、その約十年後に創建されたのが真福寺の始まりであった。後村上天皇により伽藍が建立されて勅願寺となった。戦国期には織田信長の寺領寄進も受けている。17世紀初めの慶長年間、名古屋城の築城や清須越しなどの「都市計画」をした徳川家康の命により、中島郡から、名古屋城の約5km真南に位置する現在の場所に移転された。これを実行した責任者が、犬山城主で尾張藩の附家老となった成瀬正茂である<sup>5)</sup>。

この大須観音から約500m東にあり、大須商店街の中に入り込む形となった万松寺（萬松寺）も、織田信長の父・信秀により織田家の菩提寺として造られた。ただし、大須観音同様、元来は別の場所にあった。その地は現在の名古屋城から1kmほど南だったが、家康の命で現在地に移転された。大須商店街の南には東別院や西別院と称される浄土真宗の大きな寺院などが多数集まっている。大須商店街は、大須観音に限らず、これら多くの寺の参詣客が集まる場所として発展した。日本各地には、大きな寺や神社の周辺に形成された門前町がある。現在の繁華街や観光名所にも発展したところも少なくない。この端的な例を学生が知るため、大須観音を学外授業先とした。商店街については次項で述べる。

### 大須商店街

前項で記したように、大須商店街は、その名の通り、大須観音近くに発展した大きく長いアーケードを擁する商店街である。第二次世界大戦の空襲に遭うまでは、大須で最も栄えた寺は七寺（ななつでら）であった。それは空襲で焼失し、再建されないまま、演劇を中心とするイベントを行う場としての、「七ツ寺共同スタジオ」などに名称を残すのみである。

現在の名古屋市中区の住所表記では、大須の東部、上前津の西部、橋、門前町は、江戸期において、その辺りに集められた寺院群と、その門前町として、参詣客を集め、彼らのための店で賑わった。門前町には付き物の遊郭が、現在の同市中村区へ移されたものの、大須は近代化以降も賑わい続け、空襲で焼失した後も商店街はあり続けた。その一つが東京の秋葉原のような電気街としての貌である。

名古屋市内では1970年代前半に市電が廃止され、それに伴い、人の流れも変わり、円頓寺商店街など多くの商店街が寂れることとなった。大須も寂れた商店街の一つだったが、地元の大学や、商店主たちの様々な工夫と努力により、現在は地域住民だけではなく、他の地方の日本人や外国人の観光客も大勢訪れる場として栄えている。

授業では、大須観音の境内で以上のことを学生へ簡単に説明した後、個々人の視点で、人や物や店などを数えるフィールドワークを行わせた。2時間ほど自由行動とした後、同じ場所に戻らせ、点呼を取り、解散した。

この定量的観察の結果は、7/3(月)に大学の教室にて発表させた。主に口頭発表だが、カウントした結果のグラフはパソコンで作るよう指示した。その課題は3名の学生が行ってきた。残り1名はパソコンに慣れておらず、グラフは手書きであった。定量的な社会調査やグラフ作成は卒業研究や、それ以前の様々な授業、就職後も必要な力であるため、まずは容易な内容で課すことにしたのである。また、対象を学生自身が選定した定量的な調査は、学生にとり、ほぼ初めてであるため、発表後には、デザイン学部のデザインマネジメントコースに属する上級生が、大須商店街を調査した結果をまとめた冊子（嶋村博氏が指導教員）を見せ、自他の結果の差を感じさせ、姫路市での調査の意欲を伸ばすようにした。

## 青春18きっぷ

学外授業としての最後の回は、宿泊して、密にフィールドワークをすることとしていた。学生と日程調整をし、9/7(木)から9/9(土)にかけて、姫路市中心部で、とした。姫路は名古屋から新幹線で向かうのが最速だが、JRの在来線を使っても4～5時間程度である。学生の多くは、長期休暇中に使える、「青春18きっぷ」を知らなかった。また、知っていても、実際に使ったことのない者もいた。青春18きっぷは、鉄道マニアの間のみならず、マニア以外にも広く知られる期間限定の乗車券である。この乗車券を用いることで、鉄道文化の一端を知るのも、様々なことを知らない学生の勉強になるだろうと考えた。これを使って姫路に赴き、鉄道文化について短いレポートも書かせることとした。また、往復の間、学生と議論したり、学生の話の聞いたりすることが、今後の授業及び、学年が進んだ際の卒業研究指導や就職支援などにも役立つと考えられた。

## 姫路市中心部

上述の通り、二泊三日で、姫路市中心部でフィールドワークを実施することとした。日程調整時、学生から調査希望地を募集したところ、二人から、それぞれ長野県の上田市と軽井沢町の提案があったが、日程と移動時間を勘案し、姫路市の中心部とした。

姫路市は、その名の由来となった姫路城の城下町を中心に発展した兵庫県にある自治体である。数回の市町村合併により、瀬戸内海の家島諸島を含めた市域は広大なものとなった。今回の調査地は、姫路駅と姫路城周辺に広がる、旧来からの市街地である。

国宝にして、ユネスコの世界文化遺産でもある姫路城は、白鷺城の別名で象徴される優美さだけが特徴ではない。対米戦時の姫路空襲でも消失を免れ、市民の復興意欲を喚起したと言われるほど、旧来からの市民にとり、重要な存在であるという。姫路は、瀬戸内の温暖な気候であるとともに、播州灘に面し、海運と漁業でも大変に豊かだった。この城下町の姿は、戦災復興後も残され、観光地としても改めて紹介するまでもなく有名である。姫路城の周辺は大きな姫路公園として整備され、動物園、日本庭園としてデザインされ平成になってから開園された好古園、美術館、県立歴史博物館、日本城郭研究センターなどの文化的、教育的な施設を擁する。

姫路城北東部には戦災を免れた地区があり、敵から姿を隠す工夫を凝らした「のこぎり横丁」の名残が今でも見られる。また駅の北から姫路城の南まで長く広く続くアーケードを持つ商店街が市民や観光客の買物を大きく支えている。

初日は、前項に示した通り、青春18きっぷを用い、名古屋駅を午前11時頃に出発し、東海道本線と山陽本線の車中で説明や雑談をしながら、15時前に姫路駅に到着した。観光案内所で地図などを入手した後、近くに宿泊先として選定したビジネスホテルにチェックインし、各部屋に荷物を置かせた。その後、フロント横に作られた、ビュッフェスタイルの朝食会場として使われている、テーブルと椅子が所狭しと並ぶ自由スペースに集ま

り、姫路調査のスケジュールと目的等について簡単に説明をした。説明後、全員で上記「のこぎり横丁」を観察に行き、姫路城東側を南下し、商店街も観察し、姫路の地理感覚を身につけさせた。そのまま駅ビルの地下街にも続く場所で、明石焼きなどを摂って夕食とした。宿泊先に帰着した後は、前述の自由スペースで振り返りをしながら、21時まで話を続けた。

二日目は、フロントで朝9時に集合し、全員で商店街を北上し、姫路城南東に造園された好古園に向かった。同園見学後は、姫路城の天守閣まで上がった。姫路城は「姫路城大発見アプリ」という名称のスマートフォン用アプリで、AR体験ができるコーナーを幾つも設けている。学生にそれを知らせたところ、筆者同様、自身のスマホにダウンロードし、利用していた。姫路城見学後は全員で昼食を摂り、午後の説明を行い、解散した。姫路城周辺を自由に探索し、晩に観察したことを発表し、後日レポートにまとめさせるためである。筆者も学生の見本となるよう、商店街と駅前の観察とインタビューを行った。

夕刻、時刻通り、姫路駅に集まった学生とともに夕食を摂った。ある学生が事前に調べて提案した、駅構内にある小規模なフードコートで夕食会場とした。そこで、観察したことを発表させ、最終日である翌日のことについて説明した。宿泊先帰着後も自由スペースで振り返りをした後、21時まで雑談した。

最終日は荷物をホテルに預け、姫路公園にある動物園に赴いた。ここは学生の一人の親が、盆暮れの里帰り時に子どもたちを連れてきたところであるという。大人になった目で、それを振り返ることと、姫路城が間近に見える小規模な動物園の、博物館施設としての運営を考えさせることとした。見学後は、学生が提案した、姫路の商店街に設けられた、某キャラクターのカフェに行き、昼食を摂ることとした。そこで、帰路は往路と異なる、山陽本線、東海道本線、大阪環状線、関西本線、つまり奈良県や三重県を通るJR在来線を利用することについて説明した。ところが、ある学生の事情により、その時間的余裕が無くなったため、往路と同じ山陽本線から東海道本線に乗り継ぐ最短路をとることとした。復路は疲れている学生も多く、また土曜日であったためか、往路よりも混んでおり、話をすることが余りできなかった。予定通り夕刻、名古屋駅に到着した後は注意事項を述べて解散した。

### まとめの発表

最後は10/16(月)に大学内の教室で、スライドソフトを用いたまとめの口頭発表と、レポートの提出をさせた。レポートテーマは、以下の三つである。一つ目は、姫路以前の、リトルワールド、昭和日常博物館、「満洲写真全史」展と大須観音・大須商店街の日帰り観察と筆者の解説を踏まえ、調査したこと、考えたことである。二つ目は、青春18きっぷを使った旅についての、体験もしくは調査と考察についてである。三つ目として、姫路市内における調査について書くよう指示してあった。後述するよう、学生は筆者の予想を

超えた発表をした。これについては次節に記す。また、学生には個々人の発表に対し、各々のコメントを述べさせた。これは、まだディスカッションと呼べるものではなかったが、論理的で的確な指摘やアドバイスとなる発言もあった。

### 学生の報告にみる授業理解

本稿で報告する「異文化体験」という授業科目は、筆者の講義や説明やサポートもあったが、実地調査は基本的に学生が自身の発想と行動力で行い、その結果と考察を口頭発表するとともに、文章にまとめる、という流れで、アクティブ・ラーニングの形式を中心として進めた。さて、その結果はどのように表れたであろうか。ここでは最終回のまとめの発表を中心に記す。

まず、自身の文化的背景が、美術や音楽など一般の人が文化だと考える狭い範囲のものではなく、日常を満たす様々な物や物質以外のものであり、自身の考え方を含むすべてを形成してきたものだという理解が進んだ、と全員が発表した。また、自身の暮らしと結びつく事物や考え方が多数あることを実感し、具体的な調査と講義を通し、文化の厚みについて気付いた、と述べた者もいた。異文化とは単純に外国の文化だけではなく、家庭内でも世代の差による文化差があるかもしれない、他の人の文化を知ること、その人のことを理解できる、そして異文化を知ること、自身の文化についても考察できる、と授業で教えたことを、具体例を挙げて、深く理解した形で述べた者もいた。

昭和日常博物館での学びについては、昭和の物がまだ残っている祖父母宅の様子を思い出したり、家族を写したフィルムの動画をデジタル化したりした時のことなど、昭和生まれの親や祖父母がいる家族の思い出を語った者もいた。また、両親や祖父母が若かった時代を考え、自身のルーツを考えるようになった、と述べた学生がいた。その学生は、祖先の一人が某市の名誉市民になったとのことで、彼とその市の歴史について調べ、長く優れたレポートを提出した。「満洲写真全史」展で示された昭和初期から日本の敗戦直後までの昭和時代と、昭和日常博物館の展示物の関係を述べた者もいた。

大須については、初めて訪れた学生も、大学入学前から何度も遊びに来ていた学生もいた。授業で赴いた際が初回だった学生の中には、授業の後、別の友人を誘って再訪し、授業時には気付かなかった様々な物や人の様子に気付いたと述べた者がいた。また、定点で多数の人が行き交う様子を観察し、カウントする調査の煩雑さや困難を学んだ、と話した者もいた。

ここで学生がカウントした対象について概略を述べる。観察時期が春から夏への変わり目の梅雨時ということもあり、半袖の人、帽子を被った人と、服装に関わることを選んだ学生が二名である。また、多くの人が日用品ではない物の買物や、繁華な場を散策で楽しむという場所の特性から、単独者、カップル、三人以上で歩く人の割合に着目した学生もいた。新奇な「グッズ」などを積極的に頒布し、新しい墓地の形の提案もしている万松寺

で、賽銭を払い、頭を垂れる形でお参りに来たり、墓地参りに来たりしている真摯な参詣者がどの程度いるか、について調査した学生もいた。

青春18きっぷを用いた鉄道移動を通して知った、鉄道マニア文化についての報告には、往復路に「鉄道オタク」と呼ばれる人を探し、そのうちの数名について、どのような服装や持ち物、行動かを観察し、報告した者がいた。また、「撮り鉄」と呼ばれる、列車の撮影を志向するマニアの中に、立入禁止区域に入ってまで撮影をする悪質な者がいるが、そのような行為を発生させる環境要因について、他の交通機関との比較を通して考察を行った学生がいた。駅名を記した駅名標などに使われているフォントが、JR 東海と JR 西日本で異なることに気付いた学生は、そのフォントの種類や、どのようにしてそれが使われるようになったかの経緯、同じフォントが使われている他の例について調べ、「文字鉄」と呼ばれる鉄道マニアのジャンルがあることを報告した。また、青春18きっぷが5枚綴りであり、長時間、在来線の普通電車に乗ることについての考察を述べた者もいた。

姫路については、幼少期から親の里帰りに伴い何度も来ていた学生もいれば、修学旅行で城だけ立ち寄った学生、初めてその地に降り立った学生と様々であった。何度も訪れたことのある学生も、商店街や駅の様子は全く知らなかったとのことで、観光地や、祖父母宅のある住宅街とは全く異なる、姫路の別の顔に驚いたとのことであった。特に商店街の広大さと、人出の多さについては、全く知らされていなかったため、これほどの盛り場があるという情報が親戚からもたらされていないことが不思議だと述べていた。

姫路の調査では、女子中高生の制服のスカートの丈が愛知県のそれよりも長く、膝下まである人が大多数であることを報告した学生がいた。この学生は、ファッションに興味があり、事前に兵庫県では自身の暮らした地域とは異なり、長い丈のスカートが可愛いとされている、という情報を得た上で調査をしたとのことだった。

観光地である姫路の交通について調べた学生もいた。当該学生は、具体的には、駅前に到着するタクシーの発着数、スーツケースを持つ歩行者数、観光レンタサイクル、バス、駅から城へ向けて北に伸びる広い道路を整備した背景などについて報告した。特にタクシーは、スーツケースを持つ観光客と思しき人が多かったとのことであった。

別の学生は、事前に姫路市や姫路城について詳細に調べてきており、調査旅行中、筆者が知らないことを幾つか述べた。その一つが、姫路城のアイスクリームの自動販売機の売り上げが日本一である、という情報である。この学生は、これに基づき、姫路城に設置されたアイスクリーム自動販売機のうち一つを観察し、購入した人の数と、何を購入したかを調べた。圧倒的に外国人観光客の購入割合が高く、それも日本でしか売られていないであろう種類のアイスクリームが選ばれ、バニラやチョコレートなど、一般的と思われる種類を外国人客が買うことがなかったという。また、日本人の子どもが親にねだる場面が何度もあったが、ほとんどの親は子どもに買い与えなかったとのことだった。また、この発表をしたスライドはグラフや写真を用い、丹念に準備されたものであった。

別の学生は、姫路市にあるマンホールの蓋の図柄の種類や、それが設置されている地点との関係について述べた。それは、調査旅行出発前に視聴した、別の地域のマンホールについてのテレビ番組からの着想であるとのことだった。当該学生はマンホールの蓋そのものに加え、仕切弁や消火栓についても調査したという。マンホールカードの存在についても述べた。この報告は、カウムの仕方などの調査方法や調査地点について客観的な基準を述べた点、デザインマンホールの設置場所についての考察が、非常に優れていた。

### 能動的学びの達成度

2017（H29）年度前期に開講された「異文化体験」を受講した学生は、果たして能動的な学びをし、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」<sup>6)</sup>を養えたのだろうか。

前節に記した通り、特に大須や姫路の現地調査では、学生は自身の力で考え、調査し、考察を行うことができた。独自の優れた発想に基づいた発表や、授業担当者の筆者の想定を超える発表を行った場合も少なくない。以上の点では当該授業で学生は能動的に学んだ、と言っても良いだろう。

ただし、他の学生の発表を踏まえ、自身の考えを深め、相手にも好影響を与え、より良い発表内容に改善していく、というディスカッションはほとんどできなかった。筆者の誘導で互いの発表の感想を無難に述べるのみで終始した。これは、筆者の指導力不足でもあり、学生の未熟さでもあろう。

本稿執筆中の現段階で、当該四名の学生は、二年次に在籍し、その年度前期の授業を終えている。後期も含め、グループワークを含めた授業を幾つか受講していることとなる。翌年度以降もまた、そのような授業が複数開講される見込みである。彼らにとり、大学生としての学びの最終的な仕上げは、卒業研究とそれを論文にまとめることにある。IoTやAI、ドローン技術の発達などにより、大きく変化し続ける社会では、将来像が見通せない。彼らに限らず、我々全体が、個々に身につけた力を、自身が生きるためのみならず、他者や社会のために活かす必要がある。アクティブ・ラーニングはそのような社会の変化を想定して提唱された学修方法である。この「異文化体験」という授業を一つの礎石として、学生が自身を伸ばしていくことができるか、今後も注視し、これを含む、筆者の担当科目全ても改善し続ける必要がある。

### 謝辞

本稿を執筆するにあたり、名古屋芸術大学の教員および助手、事務職員の方々にご示唆を頂いた。編集と出版に尽力して下さった名古屋芸術大学図書館の教職員各位、校正にあたられた印刷・製本会社の方にも感謝する。何より学生の積極的な授業参加や意欲的なレポート提出が、本稿執筆の原動力となった。

### 文献および註

- 1) 北名古屋市歴史民俗資料館 昭和日常博物館、<http://www.city.kitanagoya.lg.jp/rekimin/index.php>、北名古屋市 WEB サイト
- 2) 北名古屋市の回想法、<http://www.city.kitanagoya.lg.jp/fukushi/3000071.php>、北名古屋市高齢福祉課 WEB サイト
- 3) 森島守人、1991、陰謀・暗殺・軍刀 一外交官の回想、岩波書店；山口淑子、藤原作弥、1987、李香蘭・私の半生、新潮社（1991年に文庫化）；浅野豊美、2008、帝国日本の植民地法制 法域統合と帝国秩序、名古屋大学出版会、他多数
- 4) 阿部泰郎、名古屋市博物館、2012、大須観音—いま開かれる、奇跡の文庫—、大須観音宝生院、あるむ
- 5) 鈴木快聖、1954、大須観音真福寺略史、浜島書店
- 6) 文部科学省中央教育審議会、2012、新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）

# 乳幼児にとってのおもちゃの役割についての研究

## — 機能遊びから象徴遊びへそして実物志向へ —

*Study on the Role of the Toy for Infant*

*— From Functional Play Through Symbolic Play, and to Real Thing Thought —*

高井 芳江 *Yoshie Takai*

(人間発達学部)

村田 尚子 *Naoko Murata*

(名古屋市天白区野並保育園)

野原 由利子 *Yuriko Nohara*

(名古屋芸術大学名誉教授)

### 第1章 研究の目的と方法

#### 第1節 研究の目的

- 1) 0歳から2歳の感覚・運動器官とその機能が飛躍的に発達する時期には視覚・聴覚・触覚などの発達を促すおもちゃが大きな役割を果たす。

この共同研究では、機能遊びとして使われるおもちゃを月齢・年齢の順を追いながら、例示・作成につとめ、子どもの活動の様子を観察する。

- 2) そして、1歳半頃から、子どもたちは単に機能を発達させるためだけでなく、見立て・つもりなど想像的・象徴的な思考が芽生えはじめるとともに、おもちゃを想像遊びの中で使うようになってくる。

この共同研究の目的の一つは、機能遊びとしてのおもちゃ遊びが、想像遊びに使われるようになっていく過程を観察し、そして想像遊びを促すおもちゃにはどのようなものが望ましいか、実際の子どもたちのおもちゃ遊びの観察によって把握することを試みることである。

- 3) J. ピアジェは、思考の発達について、0～2歳は感覚運動的水準、2～4, 5歳は象徴的思考段階、4, 5歳～7, 8歳は直観的思考段階、7, 8歳～11, 2歳は具体的操作思考段階、11, 2歳から成人に至り、形式的操作思考、すなわち文字や数字を駆使して抽象的思考が可能になってくるとしている。

ごっこ・役割遊びなどの象徴遊びは、具体物を実現させたいという意欲を産み、積み木やブロックなどの構成遊び、つくる遊びの発展を産み、また、一定の役割やルールを守らなければ遊びがなりたたないため、次第にルールのある遊びも醸成し、楽しめるようになっていく。

- 4) M. モンテッソーリは、2歳頃から、遊びの他に、「玩具」ではなく、日常生活力を養う「用具」を実際に使用する活動を重視している。

日常生活用具にしっかりと関わる「対象的行為」は、事物に実際に触れる中で事物を正確に認識していくために大切であると思われる。

- 5) また、M. モンテッソーリは3歳半頃から、外界の混沌とした印象を整理してみることを目的とする「感覚教具」に触れて、感覚を練磨しながら、感覚を通じて正確な認識を育むことの重要性を提唱している。

どのような「日常生活用具」や「感覚教具」を提唱しているのかを知り、実際の子どもの姿も観察してみたいと思う。

## 第2節 研究の方法と手順

以上の研究目的を果たすために、文献法、観察法により、以下の手順で作業を進めて行く。

- 1) 乳幼児0歳から7, 8歳までのおおよその発達のすじ道を、J. ピアジエ、M. モンテッソーリ、そして日本の先行研究により把握する<sup>(注1-1)</sup>。
- 2) おもちゃの意義に関する先行研究を学ぶ。
- 3) 0～2歳頃までの機能遊びを促すおもちゃを、発達に即して例示・作成し主なものを写真で示す。
- 4) 0～2歳児の諸機能を育てるおもちゃで遊ぶ様子を、撮影し、記録する。
- 5) 1歳半～4歳頃までの象徴遊びを促すおもちゃを、発達に即して例示し、主なものを写真で示す。
- 6) 1歳半～4歳児のごっこ遊び・構成遊びの様子を撮影し、記録する。
- 7) モンテッソーリ教育導入園で行っている2歳頃から行う、「日常生活練習」にはどのようなものがあるのか調べ、活動する子どもの姿を撮影し、記録する。
- 8) モンテッソーリ教育導入園で行っている3歳半頃から行う、外界にある形、大きさ、長さ、色、重さ、質感、音などを、対にしたり、比べたり、仲間集めをしたりして整理、認識していく「感覚教具」にはどのようなものがあるか調べ、活動する子どもの姿を撮影し、記録する。

## 第3節 研究の内容

以下のように研究を進めていくこととする。

第2章 乳幼児の発達と保育の在り方について

第3章 0～3歳頃までの諸機能の発達とおもちゃの役割について

第4章 2～4歳頃までの象徴活動の意義とおもちゃの役割について

第5章 北名古屋市東子育て支援センターのおもちゃ

第6章 ごっこ遊びへといざなうおもちゃの作成と実践

第7章 野並保育園（名古屋市天白区社会福祉法人立、園長 加藤清文）の3歳児の象徴遊

びの実践

- 第8章 ごっこ・役割遊びから、構成遊び、つくる遊び、ルールのある遊びへの発展について、しおみが丘保育園（名古屋市緑区「幼保連携型認定こども園」園長 酒井 教子）の実践紹介
- 第9章 事物を正確に認識するための「対象的行為」を育み、生活の自立を援ける日常生活練習用具について
- 第10章 事物を正確に認識することを援けるためのモンテッソーリ感覚教具について

〈第1章 注1-1 参考文献：J. ピアジェ『知能の心理学』1947

波多野完治、滝沢武久訳 みすず書房 1967

M. モンテッソーリ『モンテッソーリ・メソッド』1909

阿部真美子・白川蓉子訳 明治図書 1973)

## 第2章 乳幼児の発達と保育の在り方

「保育所保育指針」では、乳幼児の発達と保育の内容について、大略以下のように示している(注2-1)。

乳児の発達と保育については、「視覚、聴覚などの感覚や、座る、はう、歩くなどの運動機能が著しく発達し、特定の大人との応答的な関わりを通じて、情緒的な絆が形成されるといった特徴がある。これらの特徴を踏まえて、乳児保育は、愛情豊かに、応答的に行われることが特に必要である。」

1歳以上3歳未満児の発達と保育については、「歩き始めから、歩く、走る、跳ぶなどへと、基本的な運動機能が次第に発達し、排泄の自立のための身体的機能も整うようになる。つまむ、めくるなどの指先の機能も発達し、食事、衣類の着脱なども、保育士等の援助の下で行うようになる。発声も明確になり、語彙も増加し、自分の意志や欲求を言葉で表出できるようになる。このように自分でできることが増えてくる時期であることから、保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある。」

3歳以上児の発達と保育については、「運動機能の発達により、基本的な動作が一通りできるようになる。理解する語彙数が急激に増加し、知的興味や関心も高まってくる。仲間と遊び、仲間の中の一人という自覚が生じ、集団的な遊びや協同的な活動も見られるようになる。これらの発達の特徴を踏まえて、個の成長と集団としての活動の充実がはかれるようにしなければならない。」

以上の指針を踏まえながら、とりわけ急速に需要の拡大している3歳頃までの保育について、多くの研究者や実践者が各地でより豊かな保育の創造を探究している(注2-2)。

乳幼児期の発達と保育の在り方について、知性のみならず情緒、感性を含めた全体的な視野を持つことの重要性を認識しつつ、本研究ではJ. ピアジェの、乳幼児の思考の発達

段階説に焦点を当てて、遊びの発達と其中でのおもちゃの役割について考察してみたい。

〈第2章 注2-1 厚生労働省「保育所保育指針」（平成29年告示 平成30年4月適用）

注2-2 太田早津美・酒井教子他『乳児保育』青翰社 2017 等）

### 第3章 0～3歳頃の諸機能の発達とおもちゃの役割

#### 第1節 0～2歳：感覚・運動的知能水準とおもちゃの役割

ピアジェは、0～2歳の知能の特徴は、「感覚・運動的水準」とした。

この期には、感覚・運動器官とその機能が飛躍的に発達する時期であり、体・手・視覚・聴覚・触覚等の発達を促すおもちゃが大きな役割を果たす。

機能遊びで育まれる力について、瀧薫は次のようにまとめている<sup>(注3-1)</sup>。

- ①手指を使って身の周りにはたらきかけ自分と周りの世界を知る
- ②自我の芽生えを支える
- ③つまむ、通す、ひねるなど、多彩な手指の機能が育つ
- ④道具を効果的に使う
- ⑤手と目の協応が育つ
- ⑥手先の巧緻性が育つ
- ⑦根気や集中力が育つ
- ⑧表現力、創造性が育つ
- ⑨数や図形概念等が育つ
- ⑩気持ちが安定する
- ⑪言葉が育まれる

#### 第2節 諸機能の発達に役立つおもちゃの例

##### ① ドイツ玩具

F. フレーベルの祖国であるドイツでは、フレーベルの「恩物」の思想の伝統を引き継ぐ玩具の考案・作成が盛んである。ドイツ玩具には、

- 1) 0～2歳の機能遊びに役立つもの
- 2) イメージを描き、手で表現してみる、象徴遊びに役立つもの
- 3) 複数の子どもたちで、手を使うゲームを楽しめる、ルール遊びに役立つもの

などがある。 (文末写真1)

② 野並保育園、乳児の諸機能の発達を促す手作り玩具 (文末写真2)

③ 乳児の諸機能の発達を促す身近な材料による手作り玩具 (文末写真3)

④ 機能遊びをする乳児の姿 (文末写真4)

〈第3章 注3-1 瀧薫『保育とおもちゃ』エイデル研究所 2011 pp. 30-34)

### 第4章 2歳～4歳頃までの象徴活動の意義とおもちゃの役割

#### 第1節 2歳～4歳：象徴的思考段階とおもちゃの役割

ピアジェは、2～4歳期は、象徴的思考が芽生え発達するとした。

見立て・つもりなど想像的・象徴的な思考が芽生えはじめるため、見立て・つもり遊

び、手遊び、ごっこ・役割遊びなどの象徴遊びを盛んに行うようになる。

見立て、ごっこ遊びで育まれる力について、瀧薫は次のようにまとめている<sup>(注4-1)</sup>。

- ①愛情の体験を確認する                      ②ファンタジーの体験
- ③言葉を使ったコミュニケーション能力が育つ
- ④生活に必要な知識や知恵を体得する
- ⑤自分と周りの人との存在を認識し社会性が育つ
- ⑥物事の本質を知り概念化できるようになる      ⑦表現力、創造力が育つ
- ⑧心情の発露：負の体験や理解しがたい体験を発露することで、子どもなりに折り合いをつけている、生き抜く力にしていることもある

## 第2節 フレーベルの「恩物」の意義

F. フレーベルは、1838年、子どもたちが楽しく遊びながら、表現力や認識力、想像力を自然に学べるような教育玩具“Gabe”（日本語訳「恩物」）を創案した<sup>(注4-2)</sup>。

日本では一般的に、第1恩物から第10恩物までを「恩物」、第11恩物から第20恩物までを「手技工作」として区別している。

第1恩物：球＝赤・青・黄・緑・橙・紫の6色の柔らかな鞠

第2恩物：立体三体＝球1・円柱1・立方体1

第3恩物：立方体の積み木

第4恩物：直方体の積み木

第5恩物：立方体・大三角柱・小三角柱の積み木

第6恩物：立方体・直方体の積み木                      (以上 立体の理解)

第7恩物：面の理解＝正方形と三角形の色板

第8恩物：線・直線の理解＝5種類の木の棒

第9恩物：線・曲線の理解＝金属製の環

第10恩物：点の理解＝豆または小石

手先を使いながら、イメージを表現したり、認識を深めたりすることができ、今日も幼児の象徴的思考を育む時期に使用する意義のある玩具である。

## 第3節 象徴遊びを育ぐくむおもちゃの例

- ①フレーベルの「恩物」    (文末写真5)
- ②ままごと用のおもちゃ    (文末写真6)
- ③ブロック・積み木など    (文末写真7)

〈第4章 注4-1 瀧薫 前掲書 pp.68-71

注4-2 『フレーベル全集』全4巻 『幼稚園教育学』玉川大学出版部 1981)

## 第5章 北名古屋市東子育て支援センターのおもちゃ

日本の子ども・子育てをめぐる様々な課題を解決するために平成24年8月「子ども・子育て支援法」が成立した。北名古屋市では地域子ども子育て支援法に基づき、4か所の子育て支援センターを開設した。親子の遊びを主に、体操やふれあい遊びを楽しみ、子育てに関する悩みや喜びを共有する場となっている。

### 第1節 機能遊びのおもちゃと子どもの姿

「乳児保育Ⅱ」では、養護と教育の一体性を踏まえて、遊びと保育の方法及び環境について理解する為、北名古屋市東部の子育て支援センター「東子育て支援センター・こあら」を訪問した。学生は時々訪問して交流を図っている。見学の一回目は以下の通りである。

#### 1) 支援センターの室内環境・おもちゃの観察

子育て支援センターに遊びに来る子どもは0歳から3歳が多く、保育士が手づくりしたおもちゃで遊ぶ。手指の操作を楽しむ「ボタンかけ遊び」はフェルトのボタンかけをして長くつないでいく(写真8-1)。「隠れ遊びうちわ」はうちわに書かれた動物の変化を喜ぶ(写真8-2)。「洗濯ばさみ遊び」は手指の操作でカラーの板に洗濯ばさみを挟む(写真8-3)。チェーンリング落としはつまんで穴に落とす(写真8-4)。「カラーリング」は積み重ねたり転がして遊ぶ(写真8-5)。「玉おとし」はボールが転がる変化を追視し、楽しんで遊ぶ(写真8-6)。

#### 2) 子育て支援センターに来ている親子と交流

広い室内はキルティングのカーペットを敷いた赤ちゃんコーナーがあり、赤ちゃんと母親がゆったり過ごせるようになっている(写真8-7)。緩やかな傾斜があるハイハイコーナー(写真8-8)、機能遊びのコーナー、象徴遊びのままごとコーナー(写真8-9・10)、構成遊びのブロック・パズルコーナー、絵本コーナーなどが設置されている。それぞれの遊びコーナーでは自ら選んで取り出せるようになっている。月齢によってふさわしい遊び、興味の持てるコーナーが設置されている。

### 第2節 機能遊びからごっこ遊びを育てるおもちゃ・用具と子どもの姿

第二回目の訪問では、各自考え、製作した手作りおもちゃを持参した。生後3～4か月から3歳の子どもたちが、母親と参加し、親子づれの和やかな交流が生まれていた。

学生が持参した、0歳児用おもちゃの「編み物キャンディー」(写真8-11)はカラフルで、口に入れても危険でないもの、洗濯できるものである。0歳児は手を伸ばしてつかんでいた。また、「デンデン太鼓」は振ると音が出て楽しめるものである(写真8-12)。0歳児は興味を持って、音のする方を振り向いていた。1歳児・2歳児用おもちゃは、1歳児はフェルトで作った「動物カード」(写真8-13)や「紙パック6面体パズル」(写真8-14)で遊び、フェルトで作った「トンボのホックはめ」は2歳児が手先を動かしてはめ

ていた（写真8-15）。

「東子育て支援センター・こあら」（写真8-16）には、その他、赤ちゃんがゆらゆら揺れる「布ブランコ」（写真8-17）、「アンパンマンハウス」（写真8-18・19）、「凱旋門」（写真8-20）などがあり、身体を動かして遊べるように環境が整っている。（文末写真8）

## 第6章 ごっこ遊びへといざなうおもちゃの製作と実践

2018（平成30）年度改定の「保育所保育指針」及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では乳児、及び1歳以上3歳未満の保育に関する記述の充実がされている。これは多くの保育所で0・1・2歳の子どもの入所が増え、乳幼児保育の研究も盛んに行われるようになったためと、0歳児、1歳児、2歳児の保育の質が、その後の成長に大きく関わることが、日本だけでなく各国の研究で明確になったためである。

先行研究より、乳児保育におけるおもちゃのあり方を探る。前林の「乳児保育におけるおもちゃの意義と学び」<sup>(注6-1)</sup>では「乳児保育の授業で手作りおもちゃを作成の際、発達段階に応じた子どもの感覚機能や認知機能、運動機能、社会性の発達などについて考慮するだけではなく、手作りおもちゃを通じて人と人のふれあいや情緒的な感情を育む大切さを学ぶことが重要である」と述べている。

多田「子どものおもちゃと遊び」<sup>(注6-2)</sup>では「第一に、コミュニケーションを豊かにしてくれるおもちゃを尊重すること。第二に、遊び終わったら見えるところに飾っておきたくなるおもちゃ、インテリア・トイ」を推奨している。「遊び力の中には、人と関わる力、ユニークなものを生み出す創造力、いろいろなものに興味関心を持つ探究心など、多くの力が内包されている。自然環境や自然物などグッド・トイやグッド・プレイスが人間力を磨くものになる」とある。

先行研究にある乳児のおもちゃの意義を踏まえ、保育者を目指す学生が実習や保育者になって保育に生かせる完成度の高い手作りおもちゃを製作した。また、製作したおもちゃを使って、言葉のやり取り、コミュニケーションを深めるための使い方・遊び方を演習した。機能遊びから象徴遊びへの発達を援助するおもちゃの検討をすることを目的とした演習を報告する。

### 第1節 「乳児保育Ⅰ」で取り組んだ玩具の製作とその意義を踏まえる

手作りおもちゃを製作するにあたって、保育の場で必要なおもちゃとはどんなものであるか考えた。第一に、子どもの発達を促すものであり、手先の微細な運動、及び身体の運動発達を促すものである。第二に、知的な刺激（思考力・創造力・想像力）を与えてくれるものである。第三に、自然素材のものは心地よさを与える。第四に、色の美しいもの（自然素材の美しさ・美的感覚を養う）である。

生後6か月を過ぎた乳児は目の前にあったぬいぐるみを保育者の後ろに置くと、どこに

行ったのかと見まわす。生後8か月を過ぎた子は、ハイハイして保育者の後ろに行き探すこともできる。このように見える世界だけでなく、見えない世界にも興味がわいてくる。乳児はいないないばあ遊びが大好きである。保育者がハンカチで顔を隠し、「ばあっ」と顔を出すと喜ぶ。その繰り返しを通じて、乳児はハンカチの向こうには保育者の顔があると思い描くことが出来るようになる。

今回の製作の人形は乳児が箱の中(紙パック・ペットボトル使用)から何が出てくるのかと想像することから始まる。「ばあ!」と出てくる不思議さ・愉しさを誘うものである。保育者が棒(菜箸使用)を操作して人形が出てくるが、人形との会話も心通い合うものでありたい。製作する人形は学生各自が選んだ動物・人間(協力「手づくり工房れい」)を完成させたものである(写真9-21・22)。

## 第2節 完成した人形を使用しての演習

学生が製作した「いないないばあ」人形(写真9-23)も、そうした「隠れ遊び」の愉しさを取り入れたものである。隠れている箱の中から人形が出てくることに期待を持ち、待つ。人形を動かし、名前を呼ぶと、動物から呼ばれたと思い「はい」と返事をする。こうして、楽しみながら言葉を引き出すことが出来る。

人形を完成させた(写真9-24)翌週は各自が計画書(目的・見せる対象年齢・人形を使って遊ぶ時間・内容など)に沿って、大学内保育室「子どもコミュニティセンター」で演習を行った(写真9-25)。7~8人のグループに分かれて、学生同士で発表し合い、最後にグループの代表が、皆の前で発表した。演じる際には、クマを製作した学生は「森のくまさん」の歌を導入していた。また、絵本の読み聞かせをする前に人形が登場することもある。人形を二つ製作して、両手に持って人形が掛けあって、会話を進める者もいる。

筆者がしおみが丘保育園(写真9-26・27)で演習した際の1歳児は人形が顔を出すと喜び、2歳児(写真9-28・29・30)からは返事が返ってきたり、人形と「にらめっこ」をして遊ぶことが出来た。生き生きと人形との対話を楽しむ子どもたちであった。

(文末写真9)

〈第6章 注6-1 前林英貴「乳児保育におけるおもちゃの意義と学び」、『人間と文化』2017 pp.145-151

注6-1 多田千尋「子どものおもちゃと遊び」、『東南アジア子ども交流プログラム報告書』2012 pp.38-42

参考文献：今井和子『遊びこそ豊かな学び』ひとなる書房、2014

マルギッタ・ロックシュタイン『遊びが子どもを育てる—フレーベルの幼稚園と教育玩具—』福村出版、2014

江口裕子他『モンテッソーリ教育・0~3歳までの育ちと手助け』

学研、2014 第10刷)

## 第7章 野並保育園の3歳児の象徴遊びの実践

3歳児の子どもたちは、社会性の育みがスタートし、「友達と一緒に！」という思いが芽生えはじめる時期である。模倣期が盛んな1～2歳児の時期は、身近な大人の姿を見ているが、まだこの期は見立て遊びの段階であり、未熟な過程であるが、模倣期は子どもの成長における大切な基盤である。

2歳頃から、見立て遊び、つもり遊びを通して子ども同士の関わりが見られるが、まだ、言語のやりとりやイメージを共有していくのは難しい段階で、ままごと遊びの様子でも「お茶どうぞ」「ありがとう」という応答性はなく、一方的なやりとりである。

3歳児になるとどこにいても、ごっこ遊びがスタートしていく。園庭に設置されている小人のオブジェを見つけて、4～5人の友だちと、小人を赤ちゃんに見立てて、ミルクをあげたり、身体を洗ってあげる仕草を見せながら、「赤ちゃんだから、優しくしてあげてね」「ミルクおいしい?」「ごはん作ってあげる」と言いながら、そばに落ちている石や落ち葉を道具にし、友達とイメージを共有している姿がとても微笑ましく、まさしく象徴遊びの敏感期といえる姿が見られている（写真10-1）。

野並保育園の3歳児保育では、「コーナー遊び」「モンテッソーリ活動」「戸外遊び」や「リズム遊び」などを柱にして取り組んでいる。コーナー遊びでは、象徴的な遊びとしてブロック遊び、粘土遊び、お絵かき、ままごと遊びを取り入れている（写真10-2・3・4・5）。

ごっこ遊びや構成遊び（写真10-6・7・8）など、日々取り組んでいる象徴遊びをどの様に次の過程につなげていくのか？ 子どもたち自らの力で、友達とイメージを膨らませて共有していく楽しさは、子どもたちの新たな扉を開けていく事となっているが、子どもが主体となる生活へと導いていく為に、実物志向への活動として「モンテッソーリ日常生活練習」を通して事物を正確に認識する為に「対象的行為」の育みを大切にしている。

ごっこ遊びでの3歳児の子ども姿では、子ども同士の言葉のやりとりも盛んになり、「いらっしゃいませ」「ありがとうございました」「どれにしますか?」と言葉の意味を理解し応答性を持ったやりとりをしていく中で、ごっこ遊びが、より展開していくのであるが、象徴的段階で終わってしまう事のないように3歳児の保育を丁寧に見ていく事が、課題であると感じている。

例えば、子どもたちにとって恐竜は人気であり、ブロックを使い「恐竜できた!」「イグアナドンだよ」「肉食だよ」と目を輝かせ得意そうに話してくれる。

いつも、コーナーでは「モンテッソーリ文化教具」でもある恐竜のフィギアと写真カード、恐竜図鑑を見る事が出来るので、より恐竜へのイメージをふくらませていく事で、豊かなブロック遊びにつながっている（写真10-9・10）。イメージを共有するだけでなく、友達と恐竜への関心をより深め、広げていく喜びも味わっている姿は、象徴遊びでの姿では見られないと感じている。

「お世話ごっこ」「お母さんごっこ」では、身近な存在であるお母さん役になりたいという子どもたちの思いが、ごっこ遊びに展開されていくが、『お母さんへの憧れ』は、子どもたちの内面から溢れる『自立』に向けてのサインのように受け止めている。

ままごとの世界だけではなく、日々の生活の中で子どもたち自身の力で自立に向けた豊かな生活につなげていく事も大切な課題となっている。自立に向けて思い通りに動く子どもたちの手、指を作っていく事で、自分の事は、自分で行っていく満足感、自己肯定感にもつながっていく。本物志向に移行していく「モンテッソーリ日常生活練習」、五感を洗練しながら、外界を正確に認識していくことを援ける「感覚教具」も適切に取り入れながら、様々な遊びを融合して子どもの成長をはかれるよう、さらに考察と実践を深めていきたいと感じている。（文末写真10）

## 第8章 ごっこ・役割遊びから、構成遊び・つくる遊び、ルールのある遊びへ

### 第1節 ごっこ・役割遊びから、構成遊び・つくる遊びへの発展

例えば、はじめは赤ちゃんの世話などの簡単なおっこ遊びから、次第にお家ごっこに発展し、必要なものを作っていく。大型積み木でお風呂をつくったり、ダンボールでガスコンロを作ったり、宣伝紙をハサミで切ってスパゲッティ、失敗コピー紙を細切りしてざるにのせ、おそばなども作りだす。透明のプリンカップの中に茶色の色紙を貼ってそばつゆに見立て、割り箸を添えて“客”に出すなど様々な工夫をする。

### 第2節 構成遊びで育まれる力

積み木遊びで育まれる力について、瀧薫は次のようにまとめている<sup>(注8-1)</sup>。

- ①表現力、創造性が育つ
- ②問題解決能力が育つ
- ③身体の諸器官が発達する
- ④科学的、数学的概念が育つ
- ⑤自主と協調など、社会性が育つ
- ⑥根気や集中力が育つ
- ⑦豊かな情緒や感性が育つ

### 第3節 ごっこ・役割遊び、構成遊びから、ルールのある遊びへの発展

ごっこ・役割遊びはそれぞれの子どもたちが一定のとりきめを守って振る舞わなければ面白く続かない。構成遊びも一定の手順をふみ、守らなければ、物は作れない。ごっこ・役割遊びや構成遊びは、自然に遊びの中で、ルールを認め、従うことが要求されるので、ルールのある遊びも楽しむことが可能になっていく。

ルールのある遊びで育まれる力について、瀧薫は次のようにまとめている<sup>(注8-2)</sup>。

- ①社会性が育つ
- ②根気や集中力が育つ
- ③負の体験ができる
- ④推理・言葉の力・数の力・瞬発力など幅広い力が育つ
- ⑤個性が発揮される
- ⑥遊びの経験を応用して自分たちでルールを作りだす

- ⑦連帯感が育つ
- ⑧失敗から学び工夫する力が育つ
- ⑨楽しさを共有する体験

#### 第4節 ごっこ遊び、構成遊びを楽しむ子どもの姿

##### しおみが丘保育園の実践紹介

「しおみが丘保育園」は名古屋市緑区の住宅地にある「幼保連携型認定こども園」である。園舎の周りを、さくらんぼ、びわ、なし、りんご、かき、みかんなどの果樹が囲み、園庭の一隅には、大根、ニンジン、ピーマンなどの畑とビオトープ、屋上には太陽光パネルがあり、園の電気は自然からも得ている。保育者たちの、命を守り育ててくれる自然環境を子どもたちに伝え続けたいとの思いが伝わってくる。建物や室内の家具、遊具、玩具も木製のものが多く、美しく落ち着いた雰囲気の中、伸び伸びと明るく楽しそうな子どもたちの笑顔と目の輝きが印象的だ。

2歳児の象徴遊びへの導入として「いないいないばあ遊び」と「組み木による大きなかぶ」のお話も集中して良く聴き、反応がとても素直で豊かだ。

3歳児クラスには木製の「ままごとコーナー」と人形・布団・おんぶひもなどの「お世話コーナー」（写真11-1）、ブロック（写真11-2）や積み木コーナー等がある（写真11-3）。廊下には豊かな絵本コーナーがあり、毎週金曜日に貸し出しをしている（写真11-4）。この園では、絵本で共通のイメージを描き、それを構成遊び・積み木遊びに繋げ、友だちと話し合いながら、協同で物語の一部を作成する遊びを大切にしている。例えば3歳児は「ぐりとぐら」を読み込んだ後、作ってみたいものを実際に表現してみる（写真11-5）。

4歳児は「水族館ごっこ」をテーマに、水族館を積み木で作り、海の生きものを工夫して構成した（写真11-6・7・8）。

5歳児は積み木や、ラキューで恐竜を作ることに集中した（写真11-9・10）。協同作業をしている室内は熱気に溢れ、話し合いながら夢中で巧みに手を動かして作業しているので、見学者に一瞥もくれないで自分たちの制作に集中していた。自分でイメージを描き、自分なりの表現方法を考えつき、それを実現させることができるという事は、“創造性ある人間”としての基本的な力である。この力が付いていれば、ことばの世界へも、数の世界へも探検をすすめることができる。反対に感受性や創造性の育っていないところに、知識を注入しても、生きて働かない、個性のない機械のような存在になってしまうであろう。象徴遊び、構成遊びで育んだ力は、子どもたちの前に広がってくる、自然・社会・人間を知る知的探訪の世界に、楽しく逞しく歩みをすすめるであろうことが予想される。

（文末写真11、しおみが丘保育園提供）

〈第8章 注8-1 瀧薫 前掲書 pp.51-54

注8-2 同上 pp.81-83〉

## 第9章 事物を正確に認識するための「対象的行為」を育み、生活の自立を援ける日常生活練習用具

### 第1節 日常生活練習の意義

乳幼児期は、自我が芽生え、自分でやりたい、できるようになりたい時期。しかし経験不足なので、やり方がわからない。大人は代行したり、口うるさく干渉したりしてしまいがち。子どもが自分で練習できる対象、時間を保障することが大切である。ものにしっかりかかわり、そのものの本質を自分でつかんでいく「対象的行為」は乳幼児の認識の実質を形成する。そして身体と手指の働きを発達させ、生活の主人公になっていくことができる。モンテッソーリ教育では、日常生活行動を練習することを大事な分野として位置づけている。

興味・関心をもったことを経験してみる→理解する→繰り返す→集中する→ドーパミンが分泌される→神経細胞の樹状突起が伸びシナプスを結ぶ→できた、分った→達成感を感じる→次の興味・関心・意欲へ。

日常生活練習活動の中で育まれる力は次のようなものが考えられる。

- ①生活力    ②目と手の協働    ③手の巧緻性    ④随意筋の調整    ⑤順序性
- ⑥見通し    ⑦思考力    ⑧集中力    ⑨自己コントロール力
- ⑩達成感    ⑪自信    ⑫自立と自律の獲得    ⑬自我の形成

### 第2節 日常生活練習用具の例

モンテッソーリ教育が重視している「日常生活用具」を例示する。      (文末写真12)

### 第3節 日常生活練習にとりくむ子どもの姿

名古屋市天白区社会福祉法人野並保育園は、「保育所保育指針」を重視しつつ、モンテッソーリ教育理論と実践にも学んでいる園であるが、日常生活練習に取り組む子どもたちの様子を見てみたい。      (文末写真13)

- 〈第9章 参考文献：1）スーザン・メイクリン・ステイーブンソン著、中村博子訳、深津高子監修『デチャでチたできた！』ウインドファーム 2011
- 2）福岡モンテッソーリ教育研究会・未満児部会『0～3歳までの育ちと手助け』学研教育みらい 1993、2014第10刷
- 3）岩田陽子・南昌子・石井昭子『日常生活練習』1977、2010第29刷）

## 第10章 事物を正確に認識することを援けるための感覚教具

### 空想的想像力から科学的創造力への育み

### 第1節 感覚教育の意義

感覚の敏感期は、運動や言葉の敏感期より少し遅れて、2歳半ごろから始まり、6歳頃

まで続く。この期は感覚が発達し、また、感覚を使う活動に集中するようになる。2歳半から6歳頃の子どもは、感覚の敏感期ならではの鋭敏な感覚で物事を感じとり、その印象を言語化することで、混沌とした世界を整理して把握していく。

大きさ、長さ、重さなどは抽象的なものであるが、感覚と言葉を結びつければ、子どもはそれらの抽象概念を理解できるようになる。感覚を言葉で表現することは、抽象思考への第一歩である。モンテッソーリは、感覚の敏感期である子どもの五感に働きかける感覚教具を数多く考案しており、それらを、「子どもを抽象という大空へ飛び立たせる飛行機のようなもの」と語っている。

## 第2節 感覚教具の例

モンテッソーリ教育が重視している「感覚教具」を例示する。 (文末写真14)

感覚教具に取り組んでいる子どもの姿を野並保育園にて見てみる。 (文末写真15)

(第10章 参考文献：1) 岩田陽子『感覚教育』学習研究社 1978、2008第24刷

2) 野村緑『自分で考えて生きる力が育つ12歳までのモンテッソーリ子育て』

PHP 研究所 2018)

## 第11章 まとめと課題

子どもは1歳半を過ぎる頃から、「ジブンデ！ ジブンデ！」と自我を主張するようになる。自立への欲求をほほえましく、頼もしく受け止めながら、身体と手と感覚を思う存分使って、外界を知り、自分づくりをしていく日々を支えたいものである。しかし2歳頃からは、子どもの気持ちを大切に受け止めながらも、危険な事、他の人に迷惑をかけることはしっかりと抑制し、ものごとを聞き分けてもらいたい時には、子どもの感情を受け止めつつ、丁寧に説明することが必要である。3～4歳半頃は、「第二の自我＝社会的に通用する自我」を育む、生活活動や、遊びを十分体験する事が大切である。お当番活動、栽培・飼育活動、ごっこ・役割遊び、構成遊び、つくる遊び、ルールのある遊びなどを楽しむ。4歳半～6歳頃には、自我と第二の自我を自己内対話しながら生きることができるようになる。

「第二の自我」を醸成させるには、次のような活動が必要である。

- ①具体的生活場面での大人の説明や仲介
- ②対物認知：ものにしっかりと関わり、そのものの本質にふれることができる「対象的行為」を繰り返すこと
- ③自然認知：自然界には、人間が無視できないことがら、法則があること
- ④対人認知：兄弟姉妹や友だちと関わる中で、自分以外の人にも要求や感情があることに気づくこと
- ⑤対自己・メタ認知：自分の気持ち、内的な思い、自分という存在に気づくこと

上記の重要な自我の発達を支える上でも、機能遊びのおもちゃ、象徴遊びに誘うおもちゃ、象徴遊びを豊かに彩るおもちゃ、構成遊びを援け、励ますおもちゃなど、子どもの豊かな育ちを支えるために、玩具の果たす役割は非常に大きいことが分った。

子どもは生まれながらにして自ら成長発達していく自己教育力を持っている。発達の過程で、子どもたちがほぼ共通して興味・関心を示す「敏感期」、そして一人ひとりの子どもがサインを発している「敏感期」を見過ごすことなくきめ細かく対応していくことの大切さも分った。

機能遊びから、表象が生まれ、象徴遊びへ、そして構成遊びへと心理的な発展の歩みを捉えるとともに、子どもたちの中に芽生えていく、大人の生活や姿に憧れ、自立・自律への欲求としての、「日常生活活動」の練習ができるような環境と用具を整えてやることも大切なのではないか。

象徴遊びから構成遊びへの発展を豊かに発展させていくためにも、外界を正確に把握していくために、五感を洗練させ、認識力を高める目的で考案されている「感覚教育・教具」の研究も必要であろう。ピアジェが重視した「具体的操作思考期」に対応していると考えられる、手と体を使って理解していく、モンテッソーリ言語教育と教具、算数教育と教具等についても、諸外国で見直され、研究と実践が進んでいるが、日本の保育にとっても、今日重要な研究課題となっているのではないだろうか。

今回改定された「保育所・保育指針」等でも、次のような新たな指摘がみられることを重く受け止める必要があると思っている。

#### 4. 幼児教育を行う施設として共有すべき事項

##### (1) 育みたい資質・能力

- ア (ア) 「知識および技能の基礎」
- イ 「思考力、判断力、表現力等の基礎」
- ウ 「学びに向かう力、人間性」

イ 上記は保育活動全体によって育むもの

##### (2) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

- ア 健康な心と体
- イ 自立心
- ウ 協同性
- エ 道徳性・規範意識の芽生え
- オ 社会生活との関わり
- カ 思考力の芽生え
- キ 自然との関わり・生命尊重
- ク 数量や図形、標識や文字などへの関心
- ケ 言葉による伝え合い

コ 豊かな感性と表現

以上

本稿の写真は名古屋芸術大学倫理規定に基づいて、社会福祉法人野並福祉会・野並保育園、北名古屋市東子育てセンター・こあら、社会福祉法人明星会・しおみが丘保育園の了解を得たものである。

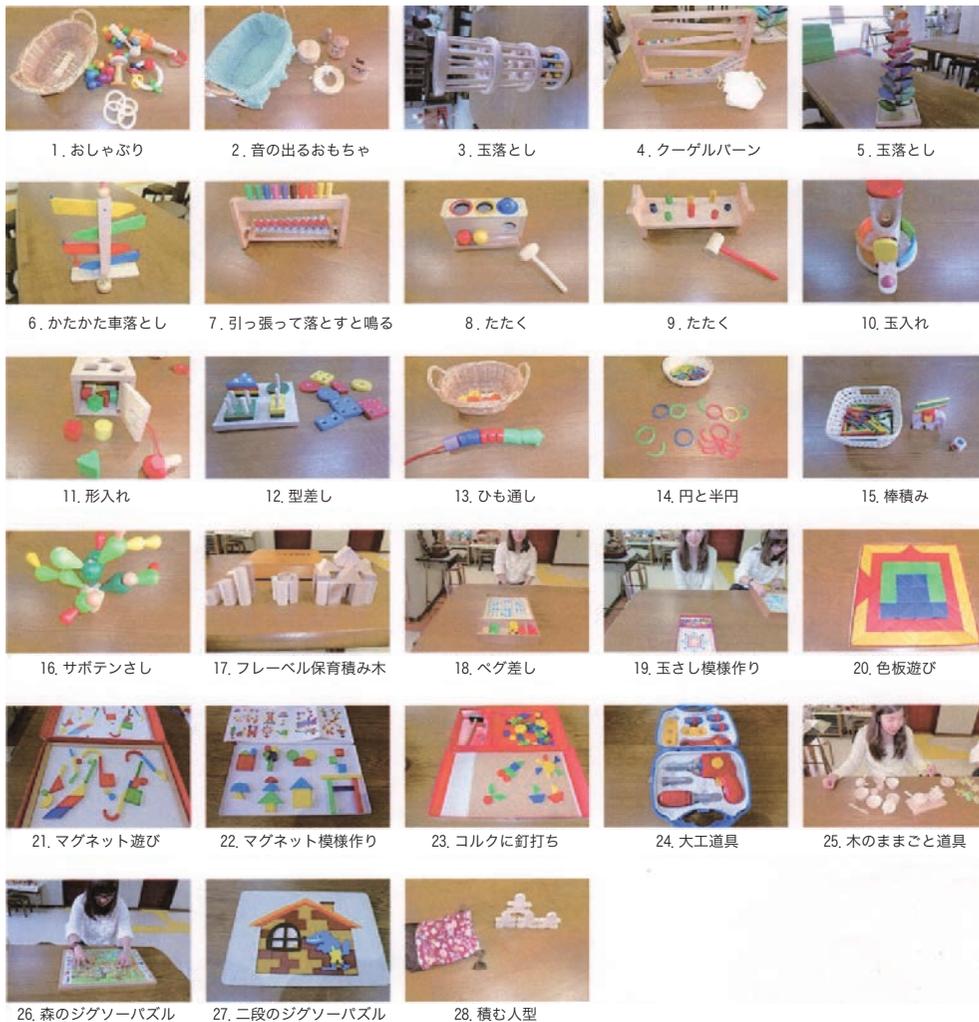
〈執筆担当〉

高井芳江 第5, 6, 11章

村田尚子 第3, 4, 7, 9, 10, 11章

野原由利子 第1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11章

写真1. ドイツ玩具の一例



(名古屋芸術大学所蔵、野原責任収集)

写真2. 乳児用おもちゃ (野並保育園提供)



野並保育園の乳児のおもちゃ・用具

写真3. 乳児のかんたん手作りおもちゃ



1. がらがら



2. がらがら



3. がらがら



4. ころがす



5. たたく



6. 落とす



7. 落とす



8. 落とす



9. 落とす



10. 入れる



11. 入れる



12. 入れる



13. ばたばた表・裏



14. 引っ張る



15. 引っ張る



16. 引っ張る



17. 引っ張る



18. 通す



19. 通す



20. 結ぶ



21. 結ぶ



22. 結ぶ



23. 開ける



24. 開ける



25. 開けたら出てくる



26. 指人形



27. 指人形



28. 四つ折り紙絵本



29. 四つ折り紙絵本



30. 四つ折り紙絵本

乳児の手作りおもちゃ (野原作成)

写真4. 機能遊びをする乳児の姿 (野並保育園提供)



写真5. フレーベルの「恩物」 1～10



(名古屋芸術大学所蔵・野原由利子撮影)

写真6. ままごと用のおもちゃ (野並保育園提供)



写真7. 象徴遊び・ブロック、積み木など (野並保育園提供)



3歳児 レゴブロック



3歳児 マグフォーマー



3歳児 ブロック



5歳児 ウールレンガ積み木



写真8. 北名古屋市東子育てセンターのおもちゃ



1. ボタンかけ



2. 隠れ遊びうちわ



3. 洗濯ばさみ



4. チェーンリング落とし



5. カラーリング



6. 玉おとし



7. 赤ちゃんコーナー



8. ハイハイコーナー



9・10ままごと遊びのコーナー



11. 編み物キャンディー



12. でんでん太鼓



13. 動物カード



14. 6面体パズル



15. ホックはめ



16. 支援センター



17. 布ブランコ



18・19アンパンマンハウス



20. 凱旋門

写真9. いないないばあ人形の制作と実践



21・22. 人形の製作



23. 紙バックの人形



24. 人形の製作



25. グループで演習



26・27. ままごと遊びコーナー



28・29. いないないばあ人形遊び



30. お話組木遊び

写真10. 3歳児の象徴遊び（野並保育園提供）



1. ごっこ遊び



2. ロケット完成



3. 粘土遊び



4. 描画活動



5. お弁当屋さん



6. 構成遊び



7. ロボット



8. お花



9. 恐竜のフィギア



10. 恐竜完成

写真11. しおみが丘保育園 象徴遊び (ままごと遊び・構成遊び)



1. ままごと道具



2. 構成玩具



3. 構成玩具



4. 想像の世界へ



5. 絵本から構成遊びへ



6. 海のいきもの



7. すいぞくかん



8. カメ



9. 積み木恐竜



10. モザイクステッキ恐竜

(写真提供：しおみが丘保育園)

写真13. 日常生活練習に取り組む子どもの姿 (野並保育園提供)



2歳児 花の水やり



2歳児 ボタンはめ



3歳児 スポンジ絞り



3歳児 雑巾しぼり



3歳児 ネジまわし



3歳児 ピッチャー移し



3歳児 移す (箸)



3歳児 (縫いさし)



3歳児 掃く



3歳児 エンドウの皮むき

写真15. 感覚教具に取り組む子どもの姿 (野並保育園提供)



3歳児 ピンクタワー



3歳児 茶色の階段



3歳児 長さの棒



3歳児 円柱さし



3歳児 幾何ダンス



3歳児 幾何ダンス



3歳児 色板Ⅱ



4歳児 色板Ⅲ

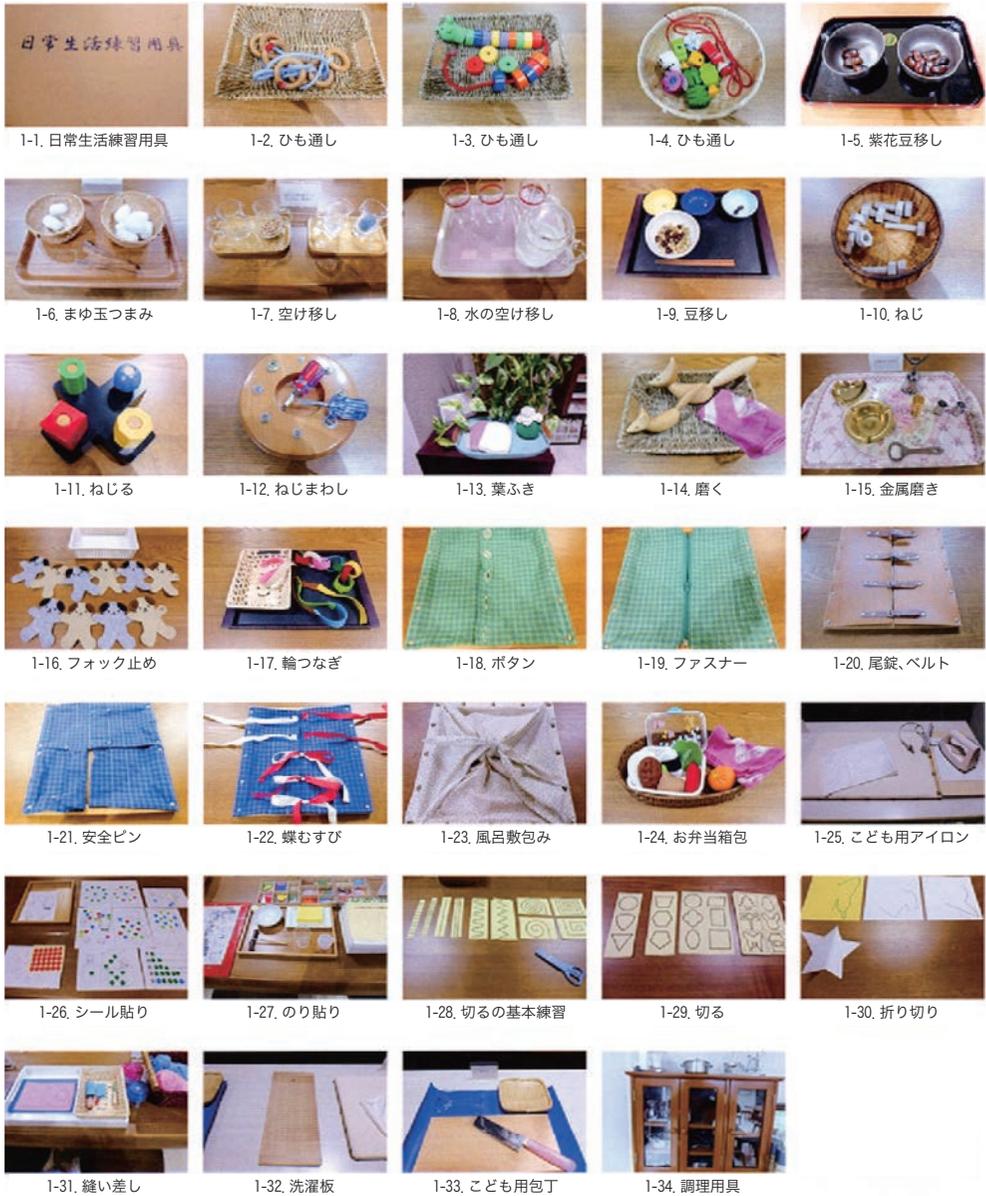


4歳児 構成三角形



3歳児 雑音筒

写真12. モンテッソーリ日常生活練習用具の例



(名古屋芸術大学所蔵・資料作成：野原由利子)

写真14. モンテッソーリ感覚教具の例



2-1. 感覚教具



2-2. 円柱差し



2-3. 円柱差し



2-4. ピンタワー



2-5. 茶色の階段



2-6. 長さの棒



2-7. 色つき円柱の法則



2-8. 色板



2-9. 幾何図形基本



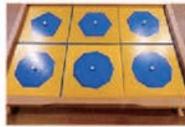
2-10. 幾何図形円



2-11. 四辺形



2-12. 三角形



2-13. 正多角形



2-14. 四辺形



2-15. 曲線図形



2-16. 幾何学立体



2-17. べた塗り、太線、細線



2-18. 構成三角形



2-19. 構成三角形



2-20. 構成三角形



2-21. 構成三角形



2-22. 触覚板



2-23. 触覚板



2-24. 布合わせ



2-25. 布合わせ



2-26. 温覚筒



2-27. 重量板



2-28. 圧覚筒



2-29. 秘密袋素材合わせP



2-30. 秘密袋形合わせp



2-31. どんぐりの分類S



2-32. 木の実の分類S



2-33. 豆の分類S



2-34. 段階識別G



2-35. 比較：羊毛



2-36. 比較：綿花



2-37. 比較：まゆ・絹



2-38. 雑音筒



2-39. 嗅覚筒



2-40. 味覚ビン

(名古屋芸術大学所蔵、資料作成：野原由利子)

## 昭和10年代の保育の実際・子どもの様子の検証

— 現存写真を手掛かりに —

*A Study about Actual Practices in Kindergartens and Nursery Schools  
in Showa 10's Period  
— Using an Existence Photos —*

豊田 和子 *Kazuko Toyoda*  
(人間発達学部)

### はじめに

本稿は、平成29年度名古屋芸術大学特別研究助成を受けて実施した研究の報告である。すでに2018年3月1日付で同研究報告書「昭和10年代の幼稚園・保育所の実証的研究—現存写真による保育の実際・子どもの様子の検証—」(私家版)を作成し、すべての資料等はそれに掲載した。本稿では紙数の制約から、その一部を取り上げる。なお、本研究を着想した契機は、学術振興会科研費助成研究「終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究」(C)15K043342、平成27～29年度、代表：清原みさ子)に、筆者は研究分担者として加わるなかで学んだことにある。同科研の調査研究の範囲では補いきれない時期として「昭和10年代」に焦点を絞ったが、結果として調査対象の園が重なっている部分もあることを記しておく。同科研では、「終戦前」の時期の範囲に関しては昭和15年以降を重点的に扱っているが、本研究では昭和10年代の前半期までを重点的に扱うように努めた。

### 問題意識

戦後70数年を経過した今日、わが国の保育・幼児教育は質量ともに大きく発展している。昭和22(1947)年の学校教育法・児童福祉法の制定により、幼稚園は学校教育機関として、保育所は児童福祉施設として位置づけられ、その後、保育内容や方法は時代的要請や社会的状況を反映して時の経過とともに変化発展している。

明治9(1876)年にわが国最初の幼稚園が創設されて以来、幼児教育・保育は、昭和期を迎えるころには質量ともに進展した。昭和の初期には、幼稚園教育は一部の階層の子どもの教育の場から一般家庭の子どもの教育の場へと広がり、貧民層家庭の子どもを多く受け入れていた託児所も慈善福祉的な性格から一般家庭の子どもの保育を担う場と拡大していった<sup>1)</sup>。大正末には幼稚園令の施行により保育内容等に関して国の基準が示され、質的確保の段階に入った。

戦後になって、幼稚園での教育は国民の教育の基礎段階を担うという位置づけがなされたことは制度的には重要な意味を持つものであるが、幼稚園などの教育現場や保育現場においては幼児期の教育に特有な保育内容や方法の構築は戦後に始まったものではなく、既

に昭和の初期から実践されていた保育内容や方法にその土台があると考え。大正15（1926）年4月に「幼稚園令」が發布され、幼稚園に関する単独勅令として保育内容の5項目が示された。これを受けて昭和初期から終戦前までは5項目の考え方が実践され、戦後もしばらくの間はこれが踏襲されていたところも少なくない。科研費助成研究「終戦前後の保育・幼児教育に関する実証的研究」（平成27～29年度）でもそのことは明らかにされた<sup>2)</sup>。戦後の民主化によって、全く新しいことが移入されたかのように思われるが、実際の幼児教育・保育の現場では、昭和10年代の保育が土台となって、その上に新しい保育内容を受け入れ実践していったのではないかという仮説が成り立つ。

昭和10年代は、世界的な恐慌などによりわが国でも国民生活は経済不安や日中戦争が始まるなど通常ではない社会状況におかれ、幼児教育や保育もそのような世情に巻き込まれていく時期である。当時の保育が実際にはどのようなものであったかについては、まだ十分に解明されてはいない。この意味で、戦後の幼児教育・保育の刷新が何であったのかを考えるにあたって、昭和10年代の保育の実際を探ることは意味があると考え。

その端緒として、本研究では、幼稚園や保育所に現存している写真を手掛かりに実際の保育がどうであったのかを明らかにすることを目的とする。研究方法としては、昭和10年代に存在していた幼稚園や保育所に出向いて現存している写真を収集して、そこから、当時の子どもの様子や保育内容等の実際を検証することとした。

## 1. 昭和初期の時代的背景と幼児教育・保育の特徴

### (1) 時代的背景と保育

大正期には新教育運動の影響を受けて児童中心保育や童心重視の教育が流行するが、昭和期に入ってから、どのように特徴づけられるであろうか。日本保育学会編著『日本幼児保育史』第4巻では、この時期を「昭和前期」と称して、「昭和元年から17年頃まで」というように区分している<sup>3)</sup>。この時期の社会状況については、「幼児保育の世界も」「国家の動きから無縁で」はなかった、として、次のように2つの面から時代をとらえている。「全体として」「国勢があがり、国家は興隆への道を歩みつづけた」状況として、昭和2年に上野と浅草の間に最初の地下鉄が開通、昭和3年最初の衆議院普通選挙の実施、アムステルダムオリンピックなどがあったことが挙げられている。

他方で、「明治20年頃から」の「国家主義が盛んになり、我が国は軍国主義の道进行することとなった<sup>4)</sup>」として、以下のような数々不穏な事件・事変を経て戦争に突入した時期であるとする。昭和3年の治安維持法改正、特別高等警察の新設、昭和6年の満州事変勃発、昭和7年の上海事件、五・一五事件の勃発、昭和11年の二・二六事件、昭和12年の日支事変の勃発、昭和16年の大東亜（太平洋）戦争開始、国民学校制度発足というように。

このような社会状況のもとで、昭和10年代になると幼稚園や託児所の保育目的も、「立派な兵隊や聖戦（戦争）に協力できる人を作ることに置かれ」「保健や体育に力が注が

れ]<sup>5)</sup>ていった。昭和の一桁の時期と10年代とでは、戦争色の浸透という点で大きな違いがみられる。昭和の一桁の時代は打ち続く世界恐慌による不況で国民全体が生活不安に見舞われる時期であるが、幼児教育の内容はまだ大正期ロマンの風潮が色濃く残っていたが、10年代に入ると明らかに国際状況の不穏が徐々に忍び寄ってくる。とはいうものの幼児教育や保育は、小学校（当時の国民学校）に比べると、その影響は薄い分野だった。

## (2) 幼稚園に関する法令等

昭和10年代の幼児教育の内容や方法に関して法的な影響力を持つのが、幼稚園令（大正15年）及びその施行規則である。それらの規則等によって、幼稚園の目的、入園年齢、運営や教員資格、保育内容、組編成、保姆の人数などが具体的に示され、その基本は昭和前期の幼稚園に浸透していくが、その要点を再確認の意味で概述すると以下の通りである。

幼稚園の目的は、「幼児ヲ保育シテ其ノ心身ヲ健全ニ発達セシメ善良ナル性情ヲ涵養シ家庭教育ヲ補フ」である。入園年齢は、3歳以上児だけでなく特別な事情ある場合は「満3歳未満ノ幼児」も認められた。運営・教員資格については、「園長」は「小学校ノ本科教員」、もしくは「保姆免許状」「教員免許状」を有するものと定められ、「保姆」は「女子にして保姆免許状」を有するものとされた。保育内容に関しては、従来の遊戯、唱歌、談話、手技の他に「観察」（「自然及人事に属スル観察」）が加わり、その他に適宜工夫の余地を残して「等」が入った。このことは中央集権的な教育行政を進めていた当時としては特記に値する。これらの事項は幼稚園令及びその施行規則に定められた内容であり、戦後の新制度の刷新まで続くことになる。本研究において、実際の写真によって検証したいことの大前提である。

次に、昭和前期に入って、新たに出された条令等にはどのようなものがあるのか、踏まえておきたい。列举すると、次のようなものがある。

- ・昭和4年 学校医、幼稚園医及青年訓練所医令（勅令）の施行  
幼稚園にも衛生面での職務に当たる園医が置かれることとなり、幼稚園の衛生法例が実現されたと言える。
- ・昭和6年 学校歯科医及幼稚園歯科医令（勅令）の施行  
これは義務ではなく、置くことができるという範囲。
- ・昭和13年10月 「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」（教育審議会答申）  
この中で「幼稚園ニ関スル要綱」が示され、「国民育成ノ根基ヲ培フ意味ニ於イテ、就学前ニ於ケル幼児保育ノ改善ヲ図ルコトガ肝要デア」として、特に「家庭ヲ扶ケテ幼児教育ノ完キヲ期スルコトガ極メテ大切」とされた。
- ・昭和16年3月 国民学校令 公布

### (3) 託児所（保育所）に関連する事項

一方、貧民階層対象の慈善的な社会事業だった託児所の場合はどうか。昭和に入って災害や生活苦のため母親が労働に従事せざるをえなくなるなか、託児所の数は急増していくが、幼稚園と異なって託児所を法的に位置づける措置が取られていない。しかし、労働する母親に代わって乳幼児を保育するという「予防施設、経済的施設」の役割だけでなく、「精神教化」を重んじる「家庭教育全般」重視、幼児の「保健並に教育的要求」を充たすという役割を主張する声も出てくる<sup>6)</sup>。そして幼稚園と託児所の統一を求める声もあったが当時の政情から実現がかなわず、全国隣保保育事業並びに保育事業協会からは、独自の託児所に関する法令、保育所令を制定するよう要望したという<sup>7)</sup>。

実現には至らなかったが、昭和7年に「常設保育所施設標準」が保育事業研究委員会によって決定され、当時としては権威ある規定となった。その規定によると保育所の目的は「乳幼児を昼間保育し、其の心身の健全なる」発達を図ると共に「家庭員をして安んじて労務に従事せしめ、家庭生活の向上に資する」とされた。保姆の資格は「幼稚園保姆又は小学校本科正教員の免許状を有するものにして三ヶ月以上実地につき保育所に於ける乳幼児の保育に適する教習を受けたるもの」とされ、幼稚園保姆と同等の資格を要求している。保育要項は「生活訓練、性格教育其の他受託児童の心身の健全なる発達に必要な事項」とされた。

この限りでは、保育者は幼稚園教諭に匹敵する資格保有者であり、保育内容は幼稚園に準じて行われることがうたわれている。

## 2. 調査対象園

本研究で、訪問して資料収集できた保育所・幼稚園は以下のとおりである。

園名	所在地	設立（開設）年	調査訪問日
中之町幼稚園	東京都港区	明治23年	2016年8月17日
麻布幼稚園	東京都港区	昭和9年	2016年8月17日
藤幼稚園	北海道札幌市	昭和13年	2016年8月24日
親愛保育園	奈良市	昭和5年	2016年9月12日
信愛保育園	京都市	大正3年	2016年11月28日
庄原幼稚園	広島県庄原市	大正7年	2017年6月13日
月見幼稚園	広島県三原市	昭和12年	2017年6月14日
友愛幼稚園	栃木県足利市	明治35年	2017年8月2日
花園幼稚園	愛知県豊橋市	大正15年	2017年8月17日
うじな保育園	広島市	昭和4年	2017年8月22日
西条幼稚園	広島県東広島市	昭和6年	2017年8月23日
大津幼稚園	滋賀県大津市	大正5年	2017年10月27日
松阪仏教愛護園	三重県松阪市	大正13年	2018年1月29日
常盤幼稚園	三重県伊勢市	大正2年	2018年1月29日

以下では、紙幅の制約から収集したすべての園の写真を取り上げることはできないので、集合写真はなるべく少なくして保育や子どもの様子がわかるものを選んで掲載した。それ以外は特別研究報告書(私家版)に収録している。なお、一部の写真にはトリミングをかけている。

### 3. 保育の実際と子どもの様子（写真からの検証）

#### (1) 昭和初期（昭和10年以前：掲載の写真は年不詳）

##### ①行事の写真

当時主な行事として行われていた「運動会」「遊戯会」「クリスマス会」等の園行事の写真を集めた。西条幼稚園の運動会では、白いエプロン姿の園児たちが整列、直立不動の起立姿で写っている。松阪仏教愛護園では、着物に袴姿の保育者が園児の遊戯を誘導している。



西条幼稚園の運動会



松阪仏教愛護園の運動会



友愛幼稚園のクリスマス会



クリスマス会や遊戯会では、キリスト教の園では聖劇を演じ、仏教の園では日本舞踊を演じている姿が写っている。



松阪仏教愛護園の遊戯会

## ②その他

日常の保育の様子が窺える資料として松阪仏教愛護園では、低年齢の園児たちを着物姿の保育者が膝に乗せたり、室内大型遊具に複数の子どもたちが座ったりしている姿が写っている。天井にも旗などがぶら下がっている。西条幼稚園では、「ごちそうさまの後のひととき」というタイトルで、お揃いの白いエプロン姿の園児たちが食事の後のカップが乗っている机を挟んで座っている様子が写っている。後方にはごちそうの炊き出しに来たと思われる複数の親（母）たちが白割烹着で立っている。



松阪仏教愛護園、保育室



西条幼稚園「ごちそうさまの後のひととき」

## (2) 昭和10年

日常の子どもたちの姿として、砂場で遊んでいる様子が写っている写真があった。砂場の真ん中に大きなお山を作り、その頂上には日の丸の旗が立てられている。砂場の中に居る子どもたちは、みんなしゃがみこんで砂を扱っている。大半が腰下まである白いスモックのようなエプロンを身に着けている。もう一つは、大津幼稚園の遊戯会で、大きな桃の前で主役の桃太郎が羽織袴に鉢巻き姿で雄々しく立っている。左右の女兒は着物ではなく洋装である。会場には着物姿の保護者たちが大勢見に来ている。



うじな保育園、砂場遊び



大津幼稚園、遊戯会「ももたろう」

## (3) 昭和11年

### ①行事の写真

お遊戯会や運動会の行事の写真もいくつかの園から収集できた。

大津幼稚園の遊戯会では、白いエプロンをつけて立っている子3名と、エプロンではない服装でしゃがんでいる子3名が舞台の上で演じている。題目はわからない。松阪仏教愛護園の遊戯会では、中央の男児と4名の女児が演じている。2つの園とも、題目はわからないが着物姿の演じものではない。うじな保育園では、「子供会 魔法の箱」と記されていたが、正面の舞台幕には「コドモ會」という字が貼られて、左端の演者は保育者のようで、その前に大きな箱がセットされている。真ん中右寄りには、日の丸の扇子と「日本一」と書かれた幟旗のようなものが見える。着物姿の男児以外は、みんな白いエプロンを着けている。

また、松阪仏教愛護園には、大太鼓・小太鼓や笛などを持った子どもたちの写真があった。



大津幼稚園、遊戯会



松阪仏教愛護園、遊戯会



うじな保育園、「子供會 魔法の箱」



松阪仏教愛護園、楽器演奏

花園幼稚園には、運動会の行進をしている写真があった。園庭ではなく、どこかの広い公園か公共施設のような場所で、先頭を男性（園長か？）が長い棒を持って歩き、それに続いて大勢の園児たちが太鼓や鈴などの楽器を持って行進している。保育者らしき2人の女性は着物に黒袴姿である。園児の行進を見ている女性（母親）たちも着物姿のようであ

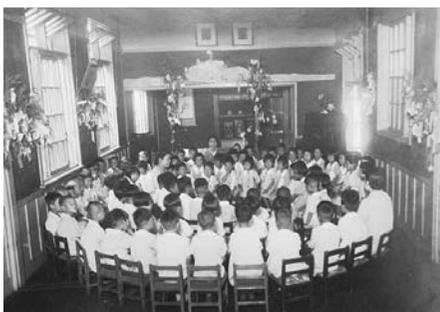


花園幼稚園の行進風景

る。園児の頭には帽子のようにも頭巾のようにも見える白っぽいものを被っている。

## ②その他の写真

中之町幼稚園には、室内で多数の園児が多重円形で座席している保育風景の写真があった。写っている保育者は3人で、中央の保育者が何やら話している様子である。「談話」の時間と推測できる。園児たちは全体的に白っぽい服装であるが、ブラウスカエプロンの制服かは判別できない。また、うじな保育園には、目の検査をしている写真があった。当時、衛生のため園医の配置が決められて、園医が園児たちの目の検査をしている場面である。



中之町幼稚園、保育風景



うじな保育園、目の検査

## (4) 昭和12年

信愛保育園には、アルバム帳の中に「ジャングルジム」と記された写真が複数あった。柱は木製で横棒は金属のようである。白いエプロン姿の園児たちが正面を向いて写っている。保育者は洋服姿で、小さい子を抱っこして写っているの、乳児保育が行われていたことがわかる。また、常盤幼稚園には、屋内写真であるが、数名の園児たちが何かを演じている（遊戯）のを、その他の園児たちが椅子に座って見ている。園児たちは、スモックのような服を身に着けている。後方の男性も保育者らしい女性も洋服姿である。



信愛保育園、「ジャングルジム」



常盤幼稚園、室内で

その他には、卒園式の集合写真や雑壇の前での集合写真があった。常盤幼稚園の卒園式の写真には、襟にお洒落なデザインのワンピース姿の女児たちが写っている。男児も白い襟付き・ダブルボタンの上着を着ている。保育者は着物に羽織姿である。後方中央には園長であるアメリカ人宣教師がいる。また、中之町幼稚園の写真では、全員が白襟付きの黒っぽい制服で、前列の子達は正座両手揃えの恰好で写っている。小学校入学用の制服だろうか。



常盤幼稚園の卒園式



中之町幼稚園、雑壇の前で

(5) 昭和13年

信愛保育園には、乳児保育に関する写真が残されていた。左は「幼児寝室及サンルーム」と書かれた写真で、藤製の大きな乳児用のベッドが設置されている。もう1枚には、2人の保育者と数人の乳児が窓から顔を出している姿が写っている。保育者はエプロン姿である。



信愛保育園の寝室と乳児たちの姿

うじな保育園の「子供会」の写真に、日章旗と海軍旗が並んで掲げられ、その上に「祝漢口陥落」と書かれた舞台で、男児4人が帽子を被り敬礼をしている姿があった。昭和12年に日支事変が始まり、翌13年10月には漢口陥落の勝利を収めたのを祝って大勢の観客の前で兵隊さんを演じていると思われる。また、同園には同じ年頃（「13年頃」）に、「非理法権天」と書かれた幟旗が掲げられた舞台で、園児が武将楠木正成を奉納する劇の写真があった。正座している男児たちは、鉢巻きに鎧武者の姿である。



うじな保育園、子供会「漢口陥落」



同、「非理法権天」

(6) 昭和14年

藤幼稚園には、外遊びを楽しんでいる子どもたちの様子がよくわかる写真が残されていた。木馬のような遊具に乗っていて園児も先生らしき男性も笑顔を見せている。もう1枚は、園庭で土管のような大きな円柱の上に3人の子どもが乗って笑っている。日常の保育の中での遊びの風景である。その一方で、5月27日海軍記念日を祝して「自己製作のカブト、ケンを付けて」と記された写真には、園庭でシスターの保育者の指導の下で、園児たちが円形になって剣と兜をもって立っている姿が写っている。

信愛保育園には、園庭で白エプロン姿の園児たちが二人一組になって遊んでいる写真があった。子どもも保育者も一緒になって楽しんでいる様子がうかがわれる。服装は洋装である。



藤幼稚園、外遊び



藤幼稚園、「自己製作のカブト、ケンを付けて」



信愛保育園、「ゆびきりげんまん」

(7) 昭和15年

麻布幼稚園には、園庭の滑り台や雲梯で遊んでいる園児たちの姿が写っている写真があった。アルバム帳に重ねて貼られていた「オイモホリ」の様子もあった。子どもたちが伸び伸びと遊んでいる姿や園外保育（観察）の芋ほりを楽しんでいる様子が収められている。

一方、子どもの写真ではないが庄原幼稚園の15年の園の日記には、4月3日の入園式に「君が代、勅語奉読、園長挨拶」に続いて、お土産に「オ菓子小鳥」を配布したとあった。



麻布幼稚園、「ミンナナカヨク オスベリ」



麻布幼稚園、「オイモホリ」



庄原幼稚園、「園ノ日誌」

(8) 昭和16年

麻布幼稚園では、ひな祭り（ひな祭り）を祝って、皆で食事をしている様子の写真があった。ちらし寿司でも食べているのだろう。園児たちは長袖のスモックを着用している。



麻布幼稚園、「ヒナまつり」

(9) 昭和17年

花園幼稚園には、制作活動をしている保育の様子が見える写真があった。おそらく「手技」の時間であろう、机を向かい合わせて園児たちはハサミやのりを使って大きな紙に貼り絵をしている。親愛幼稚園では、綴じ物の「卒園誌」に毎月の行事の写真があった。「五月」は、園舎の前での集合写真と親子遠足の写真が見られた。



花園幼稚園、保育風景



親愛幼稚園、「卒園誌」より

その他に、大津幼稚園の遊戯会の写真では女兒3人がドレスや着物を身に付けて踊っている様子が写っていた。また、麻布幼稚園では、神社の前で遥拝する園児たちの様子や日の丸旗の前で勇ましく楽隊をしている様子が写っている写真があった。戦時の保育である。



大津幼稚園、遊戯会



麻布幼稚園、「オマイリ」



麻布幼稚園、「ガクタイ」

## (10) 昭和18年

藤幼稚園には「2月」の卒園集合写真があった。前2列の子たちは幼いイエプロンを着けているので在園児であろう。3列目から後ろが卒園児と思われ、それぞれ手に白い証書を持って立っている。右端の女性は袴姿、左端にはシスターがいる。常盤幼稚園には、お雛様を囲んで写っている集合写真があった。



藤幼稚園、2月卒園



常盤幼稚園、ひなまつり

## 4. おわりに

年数が経過しているので現存の写真を探すのは困難であり、年月日が不詳のものもたくさんあった。今回収集できたこれらの写真には当時の子どもたちの表情や保育者の生の姿が写されており、文字による記録からはわからない実際を知ることができた。写真の多くは行事の場面であり、遊戯会や運動会、雛祭りなどである。10年代の後半になると、徐々に戦時色の反映がうかがえる写真も出てきた。しかし、中には、普段のままの子どもたちが遊ぶ様子や笑っている写真なども残されていた。数少ない写真からは、子どもたちの自然な園生活の日常や楽しい遊びの様子を知ることができる。

これらの写真と日誌などの記録を照合しながら、丁寧に保育の実際を見ていくことが課題でもある。最後に、写真提供にご協力くださった園に対して心から謝意を表したい。

## 注

- 1) 幼稚園の数は、昭和2年には1,182か所であったが、その後徐々に増えて、昭和12年には2,000に増加している。園児数も昭和の初めには10万人弱であったのが、昭和12年頃には15万人以上、16年には20万人以上となっている。一方、託児所数は、昭和1年に293か所、託児児童数約2万人だったが、昭和16年には1,718か所、児童数約15万人と増加した。(参照：日本保育学会編著、日本幼児保育史第4巻、フレーベル館、S.46年、pp.15-25)
- 2) 参照：清原みさ子研究代表（愛知学泉短期大学）「終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究 課題番号15K04334 平成27～29年、基盤研究(C)研究成果報告書」平成30年3月（未公開）。
- 3) 日本保育学会編著、上掲書、p.9.
- 4) 同上書、pp.9-10.

5) 同上書、pp. 9-10.

6) 同上書、pp. 22-24.

7) 同上書、p. 26.

### 参考文献

文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに、S. 54年.

## 終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究

— 保育所を中心に —

*An Empirical Study on the Early Childhood Education and Care  
before and after the End of World War II*

— Focuses on Nursery Schools —

豊田 和子 *Kazuko Toyoda*

(人間発達学部)

清原 みさ子 *Misako Kiyohara*

(人間発達研究所客員研究員)

寺部 直子 *Naoko Terabe*

(人間発達研究所客員研究員)

榊原 菜々枝 *Nanae Sakakibara*

(名古屋文化学園保育専門学校)

### はじめに

本紀要第39巻では「終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究—幼稚園を中心に—」として、7園の事例をとりあげて「行事」「保育内容」「研究・研修」「保育者の思い」「その他」に分けて、日誌を中心に分析した。本稿では、保育所をとりあげるが、残されていた保育日誌が少ないため、日誌の分析とともに記念誌、写真・アルバムにみられる保育の実際を明らかにする。本文中の園・所名は【 】で表記し、保育園・所は省略した。なお、本研究は平成27～29年度の科学研究費（基盤研究(C)15K04334）の助成を受けてとりくんだものである。

### 1. 保育日誌等みる保育

ここでとりあげる日誌等の記録は、【ぼっぼ園託児所】、【木屋瀬（本園）】、【木屋瀬（分園）】、【滝野愛児園】、【和光】のものである。保育所の概要と分析対象とした日誌の年度と期間については、表1の通りである。

これらの日誌をてがかりに敗戦前後の保育所の行事、保育内容、保育者の研修・研究、保育者の思い、そして、敗戦前については、空襲警報発令時の保育所の対応等戦争に関わる保育もみていく。

#### (1) 昭和10年代半ばから敗戦まで

行事については、【ぼっぼ園託児所】では、昭和14（1939）年には、運動会、15年1月1日には、「朝礼式 地蔵寺及び宮城遙拝」を行っていた。運動会にむけては「青空の遊戯」を練習していた。16年の海軍記念日には「講話」と「神柱神社に旗行列 英霊参拝」

表1 分析対象とした保育所の概要、日誌の年度と期間

当時の名称	所在地	設立年	日誌の年度と期間
①ぼっぼ園託児所	宮崎県都城市	昭和8（1933）年	昭和14年度（4月1日～2月5日） 昭和16年度（6月12日～3月28日）
②木屋瀬保育園（本園）	福岡県北九州市八幡西区	昭和16（1941）年	昭和19年度（4月10日～12月24日） 昭和20年度（4月12日～7月31日、 9月16日～3月20日） 昭和22年度（4月18日～12月20日）
③木屋瀬保育園（分園）	同上	昭和19（1944）年	昭和20年度（4月11日～8月1日）
④天理滝野愛児園南分園	兵庫県加東市	昭和19（1944）年	昭和19年度（9月1日～3月23日）
⑤和光保育園	埼玉県行田市	昭和17（1942）年	昭和23年度（6月1日～3月2日）

がされていた。

【滝野愛児園】は、昭和19年の9月に開園し、入園式を行っている。10月の秋季運動会は、本園と合同で開催された。11月3日の日誌には「明治節」と書いてあるが、儀式をしたという記述はなかった。大詔奉戴日については、12月8日と1月8日は、保育者の一人が欠席ということで神社参拝をみあわせ、訓話、黙禱を行い、3月には神社参拝をしている。12月23日には、「第二保育終了式」が挙行され、「園務委員」が出席している。閉式後は子どもたちにおやつのおまんじゅうが与えられた。1月1日は、10時より「拝賀式」が挙行されている。6日には「第三保育期初ノ式」、「春季大祭の式」が挙行され「お昼にお赤飯を二個づ、与へる。欠席者の家へは配る。園務委員の方三名出席」している。2月3日は、節分で「豆まき」をしている。「紀元節」には、本園より園長が来園して「挙式」している。3月には、園芸会を3日に本園で、6日に分園で開催している。10日には、登山にでかけ、「朝礼後暫くして出発 ちらちらと雪が降つて寒かつたが皆元気よく歌など唄つて行く 二時過ぎ帰園」している。17日には遠足があり、「社町佐保神社へお参り」し、「帰りは道を代へ渡しを舟に載つて一同元気で四時二〇分」に帰っている。23日には「修得式」が行われた。

【木屋瀬（本園）・（分園）】の行事をみていくと、昭和19年の本園の「入学式」の「式次」は「一、開式のコトバ 二、一同敬礼 三、東方遙拝 四、祈念 五、君が代奉唱 六、勅語奉読 七、町長挨拶 八、園長のコトバ 九、国民学校長挨拶 十、先生の紹介 十一、保護者挨拶 十二、園児呼名（名札、お菓子） 十三、園児登園注意 十四、一同敬礼 十五、閉式のコトバ」というものであった。20年の分園の入園式は、「町長代理」が列席し、「農業会からダルマの貯金ガメ百ヶ寄付あり、町長様宅より黒豆・大豆計二升あまり頂きそれを煎りダルマ1ヶと共に帰りのお土産として」子どもたちに渡していた。天長節は、本園では、19年に「天長節にはバナナを給す。園児の喜び一入なり」とあり、20年には、28日に「式の御稽古」をしており、29日には、園長代理の「勅語奉読、御講話」があった。分園では、本園から来た主任保姆が「天孫降臨より昭和に至るまでの御話

と『寶祐無窮の勅』を賜ひ萬世に動くこと無き我らが帝国の基礎が確定した等のお話」をしたとあった。遠足は、19年5月に、本園が「楠橋田代家菩提堂」にでかけている。

保育内容は、「遊戯」「唱歌」に関しては、【ぼっぼ園託児所】では、昭和14年度には、「愛国行進曲」「お山にめばえた」「兵隊さん有難う」「青空行進曲」「かたつむりの歌」「国民奉祝歌」「ハトポツポのおうち」という題がみられ、16年度には、「お日様キラキラ」「数え遊び」「国民進軍歌」があった。【滝野愛児園】では、唱歌の題として「お手々をたたけ」というのがあり、「運動会のお稽古」として、ラジオ体操、行進の他に、「幼稚園」という「競争遊戯」をして「男児の方にも女児の帽子をかぶらし仲々面白い」とあった。運動会では「銃後の少国民」という遊戯をした。また、3月の「園芸会」にむけて「お遊戯の練習」とあるが、題は書かれていなかった。【木屋瀬（分園）】では、19年度に「僕等の兵隊さん」「ニツ」「金太郎の唄」「父さんに母さんに」「猿蟹合戦」「仲良し戦友」「進めみ国の子供」「まんまるお月さん」「ウサギの歌」「僕は軍人」「おこりん坊」という題がみられた。【木屋瀬（本園）】では、19年度には、「ボクラのトナリグミ」「雁と燕」「赤ちゃん」「おやすみなさい」「オコリン坊」「玉入れ」、20年度の7月までは、「サルカニ合戦」「僕は軍人大好きだ」「ふたあつ」「春の小川」「まんまるお月さん」「進めみ国の子供」「空襲警報」「時計の歌」「仲良し戦友」「朝の路」「ニコニコ保育園」「うさぎ」「うさぎのお目目」「ヒコーキ」「小サイ母サン」「僕等の兵隊さん」「カゴメ」「送りませう兵隊さん」という題が記録されていた。どこの園でも「愛国」「兵隊」「軍人」等の言葉の入った戦争に関連する題がみられる一方、「かたつむり」「うさぎ」「春の小川」「月」等子どもにとって身近な虫や動物、自然の事象に関する歌や、「金太郎」「サルカニ合戦」等の昔話に関する歌や遊戯の題も多くみられた。

「談話」の紙芝居では、【ぼっぼ園託児所】の昭和16年度で、「桃太郎」「ウグイスの子宝歌」「親鸞様」、【滝野愛児園】で、「かくれんぼ」「お山のお友達 三ちゃんの巻」「待ちぼうけ」「猿とかに」「お山の鬼」「仔猫とトンボ」「落下傘部隊」「仲よし防空壕」、【木屋瀬（分園）】で、「小熊の冒険」「金の魚」、【木屋瀬（本園）】で、「サルとカニ」「仲良し五人組」「三匹の子豚」「ピヨンさんのおつかひ」「お山の隣組」「コグマのボーケン」「チビ公物語」「花咲爺さん」「落下傘」「桃太郎」「お猿の恩かへし」、という題がみられた。唱歌、遊戯と同様に、「落下傘」「防空壕」という戦争に関する言葉が入っている題もみられるが、そうでないものが多かった。

「手技」では、この時期には、どの園も折紙の題が比較的多くあげられていた。【ぼっぼ園託児所】では、昭和14年度には、「かぶと」「花」「やつこさん」「飛行機」という題がみられ、16年度には、「手技」「手工」と書かれていて折紙と推定されるものとして「カブト」「飛行機」「コツプ」「ハト」「フクスケ」「カラス」などがあった。【滝野愛児園】では「お船」があった。【木屋瀬（本園）】では、19年度に「週報ノ紙」を利用して「舟」を折ったとあり、20年の7月末までには、「カブト」「山」「舟」「金魚」という題がみら

れた。【木屋瀬 (分園)】では、色紙で「兜」、紙で頭にかぶれるような「大きな兜」を折ったり、「風車」「舟」を折ったりしていた。折紙以外では、【ぼっぼ園託児所】で、14年に「ぬり絵やはりつけ」、【木屋瀬 (本園)】で、20年に「紙ぐさり」の室内飾り、鯉のぼりや花のぬり絵、花菖蒲のぼり紙をしていた。【滝野愛児園】では、自由画がとりあげられていた。【ぼっぼ園託児所】では、「ぬり絵やはりつけなどをして大喜び いちようもみち松葉など色とりどりのはりつけ めづらしがつた」(15年2月5日)、「手工にコップをつくらせるととても喜んだ」(16年5月15日)とあり、【滝野愛児園】では、「はじめて自由画を描く。思ひつきがゆも面白い」(19年10月13日)と子どもたちの様子が記されていた。【木屋瀬 (本園)】では、金魚を折った時に「大きい尾ひれの特に目立つて出来上つて台の上に皆並べてうれしそうだ。お父ちゃんに送るからもつてかへしてと頼む子供も居た」(20年7月18日)、【木屋瀬 (分園)】で兜を折った時に「お家へ持て帰りたい様子だが、菖蒲の節句鯉幟も男の子に因んだ物を少しづつ、かざつてやりたいと一寸心ばかりのはからみで一度あづかつて室の装飾をなす」(20年5月18日)とあった。

「観察」については、【木屋瀬 (本園)】の20年度に入ってからの日誌に若干記述がみられる程度である。オタマジャクシをバケツに入れて出して置いたり、畑の麦と裸麦を一茎ずつ置いておいたりして、子どもたちが観察できるような方法がとられていた。「天満宮様に参り麦刈と花菖蒲をよく見せてつれ帰る」(6月12日)こともあった。【滝野愛児園】では、朝顔の観察をしていた。

「自由遊び」の時間についての記述は多かった。【ぼっぼ園託児所】では、滑り台、ブランコ、鉄棒、砂遊び、積木、ボール投げ、鬼ごっこ等をしていた。「子供は遊び道具がないと仲良く遊ばない。すぐけんかを始める」が、積み木を「製作所から分けて戴き」、喜んで遊んでいると記されていた(16年6月3日)。【滝野愛児園】では、「道具が整つてゐないので自由あそびにはすぐあきる様である」(19年11月2日)とあった。【木屋瀬 (本園)】では、滑り台、舟形ブランコ、絵本、棒登り、積木があげられていた。【木屋瀬 (分園)】では砂遊びや水遊びも記述されていた。【滝野愛児園】【木屋瀬 (本園)】では、園外保育で神社等へ出かけ、そこでお弁当を食べて自由遊びをしたという記述が頻繁にみられた。

朝礼の際、【ぼっぼ園託児所】、【木屋瀬 (本園)】では宮城遥拝が行われていた。ラジオ体操は、戦前には、どの園でも朝礼や運動会で行われていた。【滝野愛児園】では、朝礼で「銃剣術のお稽古」をして、園児が喜んでしていたとあった(19年9月26日)。

子どもたちの食事やおやつ、暖房について苦慮していることが見受けられた。【木屋瀬 (本園)】、【滝野愛児園】では3時におやつを食べていた。おやつは、おみや豆が主であったが、【滝野愛児園】では、お団子やおまんじゅうのこともあった。【木屋瀬 (本園)】でも、園児の家から貰ったグミや団子をおやつにすることがあった。両園ともお弁当持参だったが、【木屋瀬 (本園)】では、煮豆やおみおつけを作って食べさせていたこともあつ

た。【木屋瀬（分園）】も弁当持参で、おかずの少ない子がいるので「あまり可哀想と思ひ今日胡麻と塩イリコ摺りつぶしびんに詰めて子供に備へる」（19年6月26日）ことをしている。【滝野愛児園】では、「今日よりお弁当暖めてやる。暖いお弁当を眺めてうれしさう」（20年1月8日）とあり、その後、お弁当が暖かくておいしいと喜んでいて、そのためか出席もよいと記述されていた。この園では、冬場には、特に朝は寒いので、子どもたちとともに拾ってきた松ぼっくりをたいたり、保護者が持って来てくれた薪をたいたりして、暖めていた。薪が欠乏して心細かった時に「心細いと思つていたのに方々から沢山戴いたので度々炊いてやる事が出来る」（20年1月27日）とあり、その後「火鉢が来て皆大喜び」（2月20日）とあった。

保育者の研修・研究については、【木屋瀬（本園）】で、昭和19年9月4日に三市四郡の視察研究会が開催され「歴史的な行事であったのだから、園史の記録として最大漏らさず記して置かねばならぬ」と記録されていた。午前中に保育を参観し、午後から研究会となっていた。これは北九州保育会で行われた研究会の形式を踏襲していると思われる。県関係者、市郡地方事務所関係者、保育所関係者などが47名あまり集った。午後の部では保育への批評や感想が出された。【滝野愛児園】では本園と分園の交換保育や研究会が行われていた。他園を見学し、学校の参観も行っていた。

保育者の思いについては、保育内容に関するものも多くあったが、戦争に関わって【木屋瀬（分園）】では「自分があゝ一時も早く立派な子供を育て父様や兄様方の仇を討たせてやりたい無心な子供の顔 見る度に立派な兵隊になつてお国の為に働く様な子になつてくれとお祈り致します」（20年4月18日）、【木屋瀬（本園）】では「日本の一大事の時を背負つて雄々しく進む人になつてください」（5月16日）と子どもたちに期待する記述や、警報が続き可哀想という記述もみられた。

戦争にかかわっては、昭和14年の【ぼっほ園託児所】では、園児たちが遺骨の出迎えをしている。【滝野愛児園】では神戸から疎開してきた子どもを受け入れている。【木屋瀬（本園）】では、園長の出征、園児の兄、親、叔父などの出征の見送りに園児がでかけたたり、戦勝記念の旗行列を行ったりしていた。

また、幼稚園の事例と同様、昭和19、20年は、保育所も空襲の影響を受けていた。保育中に警報が発令された場合は、園児を家に帰らせていた。家の者が迎えに来る場合もあったが、保姆たちが手分けをして子どもたちを家まで送り届けることもあった。【滝野愛児園】では「近所の子供を先に送り後駅前の子供達を送つて行く」（20年2月23日）こともあった。【木屋瀬（本園）】では、19年の6月に園庭に防空壕をつくり、退避訓練もしていたが、実際に警報がでた際には、子どもを町別にさらべて迎えが来た順に帰していた。始業前で園児が少数の場合は保姆が手分けして送りとどけることもあった。警報がでて子どもたちを帰宅させても、5月初旬以降は、午前中に警報が解除になると、保姆が手分けして家に迎えにいたり、帰宅させる際に解除になったら直ぐに登園するように言い

渡したりする日もあった。このようにして、園児が再び登園して保育を開始することも多くなっていた。7月に入ると、警報が鳴っても「大型機一機」という情報では保育を続けた。また、夜中や早朝の警報で幼児が睡眠不足で保育中に居眠りをすることも多くあった（20年7月2日、5日）。7月末には、本園と分園の保姆が協議して休園することを決定した。

さらに、空襲以外でも戦争が保育に影響を及ぼしていたことがわかる記述もあった。【木屋瀬（分園）】は、「陣地」の近くにあり、保姆が「陣地奉仕」に出かけたばかりでなく、兵士の夕食の豆ご飯の為、幼児に豆のさやむきを依頼されていた。「豆むきも間接には御奉公になるだろうがこう毎日持ってこられてはいささかお稽古のさまたげになりはせぬかと案じられる」（20年6月11日）と懸念していた。

## （2）戦後20年代半ばまで

行事については、昭和20年度の【木屋瀬（本園）】の終了式の次第は、「1. 一同敬礼 2. 終了生呼名 3. 保育證、賞状、賞品授与 4. 訓辞 5. 町長・後援会長祝辞 6. 保護者挨拶 7. 終了生の言葉（男児と女児一名ずつ） 8. 在園生の言葉 9. お別の歌 10. 一同敬礼」とあり、遥拝や勅語奉読などはみられない。22年の【木屋瀬（本園）】の入園式の式次第は「一、集会一同教禮 二、開式ノ辞 三、君ヶ代 四、園長挨拶、保姆紹介 五、町長挨拶 六、来賓 後援会長、保護者挨拶 七、新入園児氏名呼名 八、諸注意及名札、オハツ 九、一同敬禮 十、閉式解散」とあり、戦前にあった「東方遥拝」や「勅語奉読」などはなくなっているが、「君ヶ代」は残っていた。21年の2月には、紀元節の式は行われており、主任保姆が「神様のお話」をしている。22年度は12月までの記述しか残されていないので、この年度に紀元節の式が行われたかどうかは不明である。22年4月29日の日誌はあるが、天長節に関する記述はなかった。遠足については、【木屋瀬（本園）】では、20年9月17日に保育再開してからまもなく「兵隊さん」のいる「陣地」へ徒歩で遠足にでかけている。22年5月に遠足の予定はあったが、雨のため中止になっている。【和光】では、23年10月に遠足が行われた。運動会は、【木屋瀬（本園）】では、昭和20年11月には天神様の境内で運動会を開催し、22年には、9月に小学校と合同で秋季運動会を開催し、10月には中学校の運動会に参加している。【和光】は、10月に運動会の練習をしていた。遊戯会等については、21年3月に開催された【木屋瀬（本園）】の「遊戯会」には、会場にした寺の本堂の床が抜けるほど多くの地域の人々が集まった。【和光】では、24年2月に「学芸会」を開催している。季節の行事は、22年の【木屋瀬（本園）】で、「七夕様」がされていた。

保育内容は、「遊戯」「唱歌」に関しては、戦争に関する題はみられなくなる。昭和20年9月以降、【木屋瀬（本園）】で記述されていた題は、「指の家族」「ネズミの隣組」「春の小川」「お猿とらっきょう」「お米の歌」「稲刈りの歌」「舌切雀」「ヨイオヘンジハイ」

「冬の歌」「ナカヨシ」「お母さんのお使いの歌」「落葉の子供」「支那言葉の歌」「うぐいすの歌」「春のお使いの歌」「母様ありがとう」「オコリン坊」「フタツ」「カカシとカラスの歌」「サルカニ合戦」「アメリカ言葉・おやすみなさい」「お別れの歌」「ベタコ」等であった。23年の【和光】では、「だるまさん」「とんがり帽子」「仲良し小道」「赤い靴」「シャボン玉」「兎と亀」「私の人形」「雨だれぼったん」「汽車」「お早う」という題が多くとりあげられていた。

「談話」の紙芝居では、【木屋瀬（本園）】では、20年度9月以降は、「おやまの隣組」「コザルの恩返し」「三匹の子豚」「カミサマト白ウサギ」「仔熊のぼうけん」「チビ公物語」「ピョンチャンのお使」「雀のお宿」「おさるのしくじり」、22年度は、「三ビキの小豚」「チビ公物語」「小猿の恩返し」という題がみられ、戦争に関する言葉の入ったものはとりあげられていなかった。【和光】では、40を超える題が記されていた。子どもたちがせがむのでやったという記述もあり、子どもが好んでいたことがわかる。「金太郎」「サルトカニ」「丘の上の地蔵さん」「七匹の子山羊」「ヒヨコの友達誰と誰」「森の運動会」「月の中の兎」（6回以上）、「赤いまり」「お山のとなり組」「七匹の子羊」「おむすびころりん」「ドガン」「チビ公物語」「お猿の曲芸」「泣いた赤鬼」（5回）と、多くの種類をとりかえながらやって見せていることがわかる。それでも紙芝居が少なく、登場人物を変えたり、セリフを変えたりして見せたことが記されている。

「手技」の折紙では、【木屋瀬（本園）】では、昭和20年9月以降には、「ふくら雀」「舟」「フウセン」「風車」「カブト」「ハカマ」「ヤッコ」「帆カケ舟」「ニソウ舟」「ウサギ」がつくられていた。戦前と同様に子どもたちが作ったものを室内の飾りにしたり、手に持たせて歌ったりしていた。22年には、古い絵本や新聞、ハガキを利用して、折紙や貼り絵をしていた。【和光】では、折紙は午後に多く行われていた。「奴さん」「ナガカブト」「お角力さん」「金魚」「にそう船」「ボート」「お花」「うさぎ」「ブタ」「だるまさん」等、たくさんとりあげられていたが、夏休みまでは、子どもが出来なくて泣いて困ることもあった。11月以降には、「ベット」「たぬき」「ライオン」「すゞめ」「つばめ」「たこ」等がとり上げられていた。他に「ぬりゑ」も後半には時々行われていた。「見取画」「図画」「張紙」もあった。子どもの発案で製作することもあった。用具が足りなくて、なんとかしてクレヨン、ハサミを用意したいという記述も見られた（23年6月22日）。

「観察」は、【木屋瀬（本園）】では、昭和22年には、「メダカ」「鯉のぼり」「雀」の歌にちなんで、メダカ、鯉、鯉のぼり、雀を観察させたり、園外保育の際「遠賀川べり」で「各種の花の名を教」えたりしていた。「まっすぐなものと曲がったもの」を観察させることもあった。【和光】では「植物の指導」と記されていた（23年9月15日）。

自由遊びは、【木屋瀬（本園）】では、20年には、外でブランコ、滑り台、鉄棒で遊んだり、室内で積木やままごと、相撲、鬼ごっこをしたり、保姆と共に「猫ねずみ」をしたなど、多く記述があったが、22年には、「船頭さんの自由遊び」（5月2日）「自由遊びの

ときに習ったお唱歌を歌って楽しく遊ぶ」（11月27日）という記述以外は「自由遊び」とあるだけで具体的な遊びの内容は書かれていないことが多かった。【和光】でも同様であった。

朝礼等では、戦後になっても、【木屋瀬（本園）】の、「朝の行事」で「遥拝」が行われていた。21年になって園長代理から注意され「回れ右をやめ遥拝の時も『今日も仲良く元気で立派な日本人になります』をやめ『今日も仲良く元気でよい子供になります』と言わせる」（21年1月30日）ようになった。

保育者の研修・研究については、【木屋瀬（本園）】の22年度には、民生部長の視察や地方事務所、町村の社会係の見学があった。

保育者の思いに関しては、【木屋瀬（本園）】では、保母が「敗戦国の悲哀何かのはしばしに忘れやうとしても忘れる事は出来ない」（20年12月13日）と敗戦を悔しいと思う気持ち、「どの先生もどの先生も今日は子供の真心に打たれて、保育の愉しさを愉しみつくしてゐられる様な面もち」（20年9月17日）と、戦後の保育の再開を子どもと共に待ち望んできたこと、再開にあたっては楽しい保育をしたいという思いが述べられている。【和光】では「日誌をつけるやうになつて私達は非常に保育に対し向上したやうに思います」（23年6月18日）と日誌をつけることで指導に向上がみられると保母の思いが綴られていた。

## 2. 記念誌にみる保育

ここでとりあげたのは、北は岩手県、南は鹿児島県までの19ヵ所で、所在地は註の後に [ ] で記した。

### (1) 昭和10年代半ばから敗戦まで

昭和16（1941）年に国民学校が発足するが、幼稚園は国民幼稚園とはならなかった。だが、今回の資料から、長野県では、17年に飯山の【めぐみ】が飯山国民保育園<sup>1)</sup>に、大正15年設立の上田の【甘露園】が中央国民保育園に名称変更していたことがわかった。【甘露園】は、上田明照会によるもので、後から授産所も併設された<sup>2)</sup>。大阪の博愛社も、博愛幼稚園と昼間託児所があり、昼間託児所は、母子保護事業の一環であった<sup>3)</sup>。

第二次世界大戦がはじまり、戦争がはげしくなってくると、その影響が表れてくる。

昭和18年創立の【徳田】は、「時局の要請にもとづくものであり、働く母親たちのための戦時託児所として造られたものであった」<sup>4)</sup>という。設立母体のベタニア事業協会は、一切の外来語を排斥する思想統制の中で、慈生会と名称を変え、フロジャク神父のもとで、活動を継続している。【岡山博愛会】では、18年12月から主任保母が「軍事援護訪問婦として、軍事援護事業に専任し、旭東地区担当の出征軍人遺家族の家庭を巡回訪問して奉仕する新任務」についている。19年の非常時の下でも、保育日数290日、在籍平均数64名、20年に入り、「警戒警報、空襲警報の下にも保育園は休まなかった」が、6月29日の

岡山空襲で焼失している<sup>5)</sup>。

【信愛】では、財団法人設立に当たって「戦時下において『キリスト教主義』を掲げる  
ことについては、様々な困難がありましたが、本園にとって曲げることの出来ない基本理  
念である旨の厚生大臣宛嘆願書を提出して、ようやく認可を得ることができ」たのは19  
年であったという<sup>6)</sup>。

戦争末期になってくると、運営に様々な困難を抱えるようになる。町婦女会員の奉仕で  
副食給食、乳児部設置を行ってきた【伏木】では、「約2万の部隊が駐留し、港湾の全て  
は軍の指揮下におかれ、婦女会員は勤労奉仕に出かけて託児所を省みる暇は」なく、企業  
からの奨助金も途絶え、子どもに与える食料も思うように手に入らない中で、所長は閉鎖  
を考えたという。しかし、朝になると次々と乳幼児を連れてくる母親を見ると「心を奮い  
起こして、明日の保育を思」い、「苦しい経営は所長の私財を投じて続けられた」という<sup>7)</sup>。

【聖母園】では、「昭和20年戦争たけなわの頃には、近所の心ない一部の方々から外国  
の宗教、十字架が爆撃の目印になるとかいわれ、石を投げられ、いたずらをされた」とい  
う。関門地方もアメリカ軍の空襲が再三あり、B29の来襲が頻繁になり、「毎日の保育も、  
防空ごうへの待避又解除のくりかえしで、落着いた保育も十分でき」なかったという<sup>8)</sup>。

こうした状況下で、保育を経験した当時の園児の思い出としては、発表会のような行  
事、楽しかった遊びやおやつに関することが比較的多く語られている。

【梅壇】(当時、幼稚園)の『60年のあゆみ』には、卒園生の思い出がたくさん紹介さ  
れていて、15年の卒園生は「裏山には笹が繁っていて、その廻りは駆けっこをするのに、  
ちょうどよい程度のトラックになっていた。ここを一生懸命走り遊んだものだ。ドングリ  
だって沢山あった」という。また、花まつりで甘茶をかけてお祈りしたことや遊戯もした  
ことを思い出として記している<sup>9)</sup>。

【久慈】の第2回卒園児(15年3月)は、先生が笑顔で「一人一人の名を呼んで迎えて  
くれた」こと、ガキ大将で、先生に「木魚みたいにいつもポカポカやられていた」こと、  
「お昼寝は又楽しい一時で、大きなフトンであったろうか、皆んな足を入れて大きな輪に  
なって、ワイワイさわぎながら寝たもので、おきてからは又又ウレシイおやつの時間でラ  
クガン、饅頭の四半分、特別うまかった」ことを「遠い思い出」として記している<sup>10)</sup>。

【瀬戸桜】に15年前後に通園していた人は、「毎朝朝礼があり、通園の様子を誉めても  
らってとても嬉しかった」ことや、発表会で2年以上通園した園児が着られる和服を、1  
年だけだったが「先生が特別に着物を着せてくれて嬉しかった」こと、3～4年通園した  
園児は、踊りが「とても上手だったのを覚えて」といると記している<sup>11)</sup>。15年頃の卒園生  
は、「当時、幼稚園には行くものと思っていた」という。「ブランコや滑り台、砂場などの  
遊び場が」あり、「保護者による送迎は」なく、「地元の農家の子どもたちが集団で登下園  
していた」<sup>12)</sup>。

【つぼみ】の17年の卒園生は、「『大きくなったらあの軍人さんのような立派な人になり

なさい』それは卒園式の日、園長先生の隣に座っていた立派なヒゲをたくわえた大将の姿を見て母が言ったことばでした。僕も大きくなったらあのようなヒゲを伸ばした軍人になろうと小さい胸に淡い希望を持った時を思い出します」と綴っている<sup>13)</sup>。

【川内隣保館】の17年の卒園生は、「太平座でのお遊戯発表会」の記憶を記しているが<sup>14)</sup>、会場を借りての行事がまだ行えたことがわかる。

【梅檀】の17年の卒園生は、「赤ちゃんを見に行っては園長先生に叱られ、逃げて帰ったこと」「遊具は、すべり台、ブランコ、遊動円木くらい」であったが園の西にある白山社の前の笹山で、「竹の子を取ったり、笹の中を走り廻ったり」したことをはじめ、楽しかった思い出が数多くあるという<sup>15)</sup>。18年の卒園生は、「16人という少人数」で、「広い教室で先生やみんなと輪になって、うたったり、踊ったりしたことがなつかし」という<sup>16)</sup>。

【若葉】の園長は、15年から18年3月まで通園していた。一階のオープンフロアで数十人の縦割り合同保育で、「遊戯をしたり、歌を歌ったりして」いて、「先生方のしつけは厳しく怒られるのではなく、よく叱られ」た。「わーたしは良い子」と始まる歌や、帰には「これでおしまーい」で始まる歌も歌っていた。弁当を持って「遠くから徒歩で、自転車の荷掛けに乗って、また、リヤカーに近所の通園児が乗り合わせて」通園していた<sup>17)</sup>。

19年以降の卒園生になると、戦争の影響が少しずつ大きくなり、20年になると食料をはじめ物不足に関する思い出も記されるようになるが、地域により、園により異なっていた。

【梅檀】の19年の卒園生は、「先生のオルガンをかこんで歌や遊戯を教えてもらい、時には絵や折紙もし」たことや、昼食の時に、両手を合わせてお祈りをしてから食事したこと、花まつりで甘茶をかけてお祈りしたことを記している。可愛い赤ちゃんがいて、「乳母車に乗せて遊んだり」して「ほんとうの妹みたい」だったという<sup>18)</sup>。

【南町】の19年の卒園生は、「当時の園は長い平屋で、紙芝居を見たりお弁当を食べたりした机と椅子のあった部屋、丸くて太い梁に作られたブランコのあった部屋、お昼寝をした畳の部屋」があり、後から建物が作られ「大きなお遊戯室と2つの部屋、そして滑り台も増え、みんな元気で大声で歌い、楽しく踊り、遊びまわる毎日」であったという。大きな藤棚の下の「ブランコと砂場も大好きな場所で、昼寝から抜け出しては遊びに夢中になり、先生に怒られたのも思い出の一つ」と記している<sup>19)</sup>。

【川内隣保館】の19年の卒園生は「第二次世界大戦のまっただ中にあり物資不足の時代で、園児は下駄ばきか、素足で通っておりました。腕ぱく盛りの私は、何時もお山の大将でありましてみんなから『部隊長』とあだ名で呼ばれていたことを思い出」すという<sup>20)</sup>。

【こがね】へ18年9月から20年3月まで通った人は、「園舎は現在では考えもつかない杉皮葺きの屋根で出来ており大きい掘ゴツツに紫色の布団をかけてあり」、第二次世界大戦中の「食料もないつらい苦しい時代」で、「和尚さん夫婦に作っていただいた麦粉だけのふかし饅頭を分け合って食べたことが懐かしく思い出され」という<sup>21)</sup>。

当時の保育者は、どのようなことを回顧しているのでしょうか。

14年から保育に携わった【白道】の元園長は、「保育室には足踏み式のオルガンが1台、黒板が1台」「イス20脚、机は10台」あったが「全員出席の日は、とてもたりなくて、小さい子たちは先生のそばに立っていたように思います」と述べている。また、「木造本堂の縁側に、園長手作りの木の滑り台」があり、子どもたちに人気があったが、縁側にあつたため高くて「危険だということで、庭におろされて、本堂前庭の砂場の横に移動されました」と記している。戦時中の子どもたちは「大きくなったら何になりたい」と聞くと、すぐに返ってくる答えは、「兵隊さん！看護婦さん！というもの」で「大声で予科練の歌、戦友の歌とか白百合の歌（看護婦さんの歌）なんかを歌ってあこがれて」いた。「17年の7月7日の七夕祭りに際しての園長代理としての挨拶に、大東亜戦争開戦後初めての事変記念日であるから、皇軍の兵士の無事を思い、兵隊さんに負けられないような丈夫な子供になるよう、お星様に約束しましょう…等々の話をしたことを覚えて」いるという。園児の服装は白いエプロンをつけ、着物の子もいたが、「戦局がひどくなってくると、靴など履いている子供はほとんどいなく、下駄かわら草履」で「ハダシの子も多くい」るようになる。「戦時中だからこそ、朝のお参り、帰宅時の仏様への挨拶、今と同じ恩徳讃等の佛教讃歌を歌い続けました。子供達も喜んで、なじんで歌いました。先生のいうことを聞かないやんちゃは仏間に入れてご本尊様と対面、このことは、卒園して60年の今も、当時の暴れん坊達が折に触れて、懐かしがって」いると綴っている<sup>22)</sup>。

15年から【めぐみ】で保姆をしていた人は、「お帰りの歌」の歌詞が土曜日だけは違って「『あしたは嬉しい日曜日』と歌うところで、子どもたちはそこだけ声を張り上げてましてね。あしたは一日おうちに居られるというのが、その頃の子どもたちにとってもどんなにうれしかったか。それが今一番に思い出され」と、綴っている<sup>23)</sup>。【めぐみ】では、18年頃から遠くの診療所に傷痍軍人を慰問するようになり、当時引率した保姆は「“白衣の兵隊さんありがとう”の歌をうたって遊戯したところ、兵隊さんに泣かれ、ついこちらみんなが貰い泣き」したと述懐していることが紹介されている<sup>24)</sup>。

【久慈】に17年から在職した人は、「園児と薪や、たきつけ拾いをし、背に負わせて歌をうたいながら山を上り下りした日々で」あったという<sup>25)</sup>。

【聖母園】では、物資不足で保育教材も十分になく、「印刷所より雑紙をいただき、ブックを作ったり、建築現場の木片を集め、動物の乗物を考案したりしました。浜辺への園外保育で、まさごや貝がらをひろい、空缶を利用してのリズム楽器づくり、竹を割ってのカスタネットづくり等まわりに点在する、あらゆる廃材、素材を利用し、自給自足をして」いた。「食物も十分になく、すべて配給制」で、「闇市・闇売りであがったお菓子などを警察署より園児のおやつとして、とどけていただいた」こともあったと、記している<sup>26)</sup>。

## （2）戦後20年代半ばまで

戦火を免れ、保育を継続していた保育所も多いが、戦争末期には休園したところや、地域によっては空襲で園舎を焼失したところは、その再建が大変であった。

【双葉の園】は、19年3月の第13回卒業式をもって事業を中止していたが、20年5月に戦火により焼失している。20年10月には「鳥海部隊長にお願いして」、12月には「焼け残りの馬小屋その他数棟の建物と土地五千余坪を大蔵省より借受け直ちに修理修復して」「未亡人母子、引揚母子、戦災母子の為め母子寮、授産場、保育所を再開」している<sup>27)</sup>。園舎は残っていても、休園中に避難所に使われていた【つぼみ】に21年4月から24年11月まで在職した人は、「戦時中つぼみ保育園は多くの方の避難所に用いられていたそう」で、「とても汚れている入口、ホールを見て、皆さんが大変な生活をしていらしたことが判りました」「たまった泥をけずり取ったり、拭いたりする日々でした」「そして喜びの中に5月20日に再開入園式を迎え、園長先生はじめ入園児、お家の方と共に感激と感謝いっぱいになった」という<sup>28)</sup>。

空襲で焼けなかった保育所では、園舎や遊具はそのままで、保育が続けられた。こうした保育所に通った子どもたちでも、楽しかった遊びと共に敗戦当時の物不足の状況を思い出として語っている。

【南町】の23年の卒園生は、「全てにおいて物資不足の時代でした。制服など勿論なく、私は母の着物を手直ししてもらい着ておりました。園の建物は玄関正面に畳の部屋があり左手にホール、右手に教室と常番さん達の部屋があったような気がします。遊具は、すべり台やブランコ、積木等が主だったと思います」と、記している<sup>29)</sup>。24年3月の卒園生は、「何もわからず、ヤンチャでしたがお友達が皆さんやさしくして下さり仲よく遊んだ記憶があります。園内ではお遊戯をしたり、紙芝居を見せて頂いたり、先生のオルガンの伴奏に合わせて歌ったり、ほんとうに懐かしく思い出されます」と、述べている<sup>30)</sup>。

【梅檀】の23年の卒園生は、「裏山でよく相撲をしたり、中広場では砂山を作りトンネルを掘り、壊れた瓦を汽車にして電車ゴッコをして、よく遊んだことが一番印象に残っている」という<sup>31)</sup>。24年の卒園生は、「丸太のブランコの中央部にまたいで乗った」ところ、「最初のうちは小さく揺れ楽しかったが、だんだん大きく揺れだすと次第に恐くなって」きて、「必死になって丸太にしがみつくが」「とうとう丸太にそって落ちてしまった。そしてワッと泣き出した」思い出を、記している<sup>32)</sup>。25年の卒園生は、「“みどりのトンネル”のような小道」を通して「山門をくぐると」「園長先生の笑顔が」あり、「『おはよう』と呼びかけられた張りのある明るいひびきの声が、いまもなつかしい」こと、「園庭は本堂の南側に位置し、走り廻るには十分な広さであった。しかしそれよりも私は、本堂の北側の砂山に気が引かれていた。春には、付近の畑から飛んできてひとり生えた菜の花、夏には大きなありとあり地獄、秋にはドングリ、冬には、なぜか砂山の頂上にある小さな社が心に残っている」こと、「“雨が降ります 雨が降る”」をはじめ「心のふるさとともい

える数々の童謡を教わったのも、この園時代」であったことを述べている<sup>33)</sup>。

25年の【つぼみ】の卒園生は、「楽しく通った園への道の周りが田圃だった」という<sup>34)</sup>。

当時の保育者の回顧には、おやつにかかわることが記されていて、時代状況がうかがえる。

【神戸】（水笠保育所）で昭和18年から25年1月まで主任であった人は、「戦後の最も厳しい食糧難の時代、子どもに与えるおやつも十分でない状態で」「『遅くまで残る子どもがおやつなしでは可愛想だ』と、自分の配給分の大豆を炒って子ども達に与えながら、親が迎えに来るのを共に待った」という<sup>35)</sup>。

【久慈】に17年から24年に在職した人は、「戦後は午前保育で、おやつは（先代の）お寺の奥様が毎日もって来て下さいました。その当時は、ラクガン、マンジュウ、ダンゴ、果物少しづつわけ合せて食べさせました」「お釈迦様の日、白い大きなゾウの背に釈迦の御堂をのせて、園児や仏教婦人会、中町の青年、世話役の人々と町をお祭りのような盛大なお通り園児たちの歌と、婦人会の御詠歌と、一年に一度春お釈迦様と子供のたのしいお祭りでした。本堂でおゆうぎをした」と、記している<sup>36)</sup>。

### 3. 写真にみる保育

ここでは、保育日誌や記念誌等でとりあげた以外の8つの保育所から入手できた写真やアルバムを手掛かりに、戦前戦後の保育の実際について比較検討を行うことにする。各園名と所在地、設立年は以下の通りである。【神埼双葉園】（佐賀県神埼市、1928）、【安中】（群馬県安中市、1919）、【二条】（京都府京都市、1929）、【赤穂】（長野県駒ヶ根市、1927）、【春日井】（愛知県春日井市、1941）、【睦】（岩手県一関市、1926）、【松阪仏教愛護園】（三重県松阪市、1924）、【山ノ内】（京都府京都市、1942）。

全体的に、普段の保育写真よりも園行事の写真が多くあり、戦前戦後を通じて最も多かったのは、修了式の写真や、園児たちが整列して写っている集合写真だった。

戦前の修了式の様子は、【神埼双葉園】のように白いエプロン姿で写っている園や、【安



1944(昭和19)年3月 神埼双葉園



1946(昭和21)年3月 神埼双葉園

中】のように女の子が着物に草履履きという姿で写っている園などがあつた。戦後の集合写真では、【二条】や【神埼双葉園】のように、各自が私服姿で写っている園の他に、【春日井】のように複数の男の子が学生服姿で写っている園もあつた。

写真からわかる修了児の傾向は、【安中】では、戦争末期まで修了児が減少することはなかった。【神埼双葉園】では、戦争末期の19年に85人だったのが、21年には69人と若干減少している。【春日井】は、戦後の22年度には大幅に修了児が増え、150名を超えている。

行事の集合写真もあり、【二条】はお雛祭り、【赤穂】は七五三があつたことがわかる。



1950(昭和25)年3月 二条保育園



1951(昭和26)11月 〈七五三〉 赤穂保育園

次に運動会の写真では、戦前は、【睦】では園庭の中央で保姆がオルガンを弾いていてその周りを園児が輪になって遊戯をしている様子や、障害物競争で横に倒した梯子を潜り抜けて走る園児たちが写っていた。戦後の運動会写真では、【春日井】では広い運動場の中央に保姆が座ってその周りを大勢の園児が円形隊列になってしゃがんでいる様子や、【松阪仏教愛護園】のように白いエプロンをつけた園児が二人一組になって遊戯をしている様子が見える。



1941(昭和16)年9月 睦保育園



1948(昭和23)年 松阪仏教愛護園

また、遊戯会の写真では、戦前には、キリスト教の【睦】ではクリスマスの聖劇をしており、16名の園児が動物や星等のお面を被ったり白い布を頭から被り舞台の上で写っていた。昭和16年ごろの遊戯会と思われる【春日井】の写真には、日の丸の旗の前で、遊

戯をしている女兒が写っている。二人は和服を着ていて、衣装をつけて遊戯をすることが戦前も行われていたことがわかる。

戦後になると、【春日井】では、「ニャンニャン踊」という題目で、2名の女兒が着物に前掛けをし、白い布を頭に被り両手を開いてポーズをとっている写真や、「やさしいお母様」という題目で着物と帯で着飾った12名の女兒が演じていたものがあった。



1941(昭和16)年12月 睦保育園



1949(昭和24)年度 春日井保育園

それ以外に、戦前には、【二条】では園医が園児の背中に聴診器を当てている様子の写真があった。軍人援護会により設立された【山之内】では軍人を園児が整列して迎えている様子が写っていた。戦後になると、このような園医や軍人のような写真にはみあたらなかった。



1939(昭和14)年 二条保育園



1942(昭和17年)以降 山之内保育園

## おわりに

本稿では、戦前は【ぼっぼ園託児所】【木屋瀬(本園)】【木屋瀬(分園)】【滝野愛児園】の4ヵ所、戦後は【木屋瀬(本園)】【和光】の2ヵ所の保育日誌等の記録、および記念誌や写真から、戦前戦後の保育の実際に関して明らかにしてきた。敗戦前後を比較して、次のようなことが指摘できる。

行事に関しては、入園式、修了式、遠足、遊戯会・発表会、運動会は、戦前戦後とも共通して行われていた。遊戯会・発表会では、衣装を着けての遊戯が、戦前から行われていた。仏教の園では、花祭りが行われ、宗教的な行事は、戦前戦後とも大きな変化はなかつ

たと思われる。

保育内容に関しては、戦後は、歌や遊戯、紙芝居では、戦争に関連するものがとりあげられなくなる。紙芝居では「サルとカニ」「三匹の子豚」「チビ公物語」のように、戦後になっても引き続き読まれていたものもある。手技では戦前戦後とも折紙がよく行われていたが、戦前・戦時下にも戦争にかかわる題目はみられなかった。「カブト」「舟」「金魚」のように戦前戦後に共通してあげられていた題目もある。自由遊びでは、滑り台、ブランコ等、保育所にある園庭の遊具で遊ぶことが共通してあげられていた。

戦時下の保育に関しては、「日本の一大事の時を背負って雄々しく」とか「兵隊さんに負けないよう」というような思いが記録されている。また警報や空襲によって保育が中断され、落ち着いて保育が出来ない状況で、日々を過ごしていたところもあった。戦争末期になると、おやつをはじめとして物資不足になり、履物や服にもそれが表れていた。この状況は、敗戦後も続いていた。こうした中で、保育者は子どもたちのことを思いやり保育を進めていたが、そうした状況を引き起こした戦争自体への言及や敗戦をどのように受け止めたかに関する記述は、残念ながらもあたらなかった。

#### 付記

- ①執筆分担は、「はじめに」「2. 記念誌にみる保育」が清原みさ子、「1. 保育日誌等にみる保育」が寺部直子、「3. 写真にみる保育」が榊原菜々枝、「おわりに」が豊田和子・清原みさ子である。
- ②本稿は、日本教育学会第77回大会（宮城教育大学、2018年9月）において、寺部直子、清原みさ子、豊田和子の3名で、共同研究発表を行った内容をベースとしている。

本研究の資料収集に快くご協力くださった保育所関係者に謝意を表したい。

#### 註

- 1) 『八十年のあゆみ』、社会福祉法人めぐみ隣保会めぐみ保育園、2008、55頁。[長野県飯山市]
- 2) 社会福祉法人上田明照会『創立五十年史』、1970（再刊）、8頁。[長野県上田市]
- 3) 『春夏秋冬恩寵の風薫る一博愛社創立百年記念誌』、社会福祉法人博愛社、1990、49頁。[大阪府大阪市]
- 4) 五十嵐茂雄『フロジャック神父の生涯』、緑地社、1970（2版）、267頁、「創立者と徳田保育園」より。[東京都中野区]
- 5) 更井良夫編『社会福祉法人岡山博愛会100年史』社会福祉法人岡山博愛会、1991、134～137頁。[岡山県岡山市]
- 6) 『信愛保育園創立100周年記念誌』、信愛保育園、2016、17頁。[京都府京都市]
- 7) 『年輪一目でみる70年の歩み—』、社会福祉法人伏木保育園、1995、13頁。[富山県高岡市]
- 8) 社会福祉法人聖母園創立50周年史編集委員会編『聖母園 創立五十周年史』、社会福祉法人聖母園、1987、99頁。[山口県下関市]
- 9) 『60年のあゆみ』、社会福祉法人梅檀福祉会梅檀保育園、1984、20頁。[愛知県稲沢市]
- 10) 記念誌編集委員会編『慈愛〔園舎改築落成・創立50周年記念誌〕』、社会福祉法人久慈保育園、1989、

- 27頁。[岩手県久慈市]
- 11) 創立90周年記念誌編さん委員会編『小さな笑顔を見つめ続けて 瀬戸桜保育園創立90年』、社会福祉法人桜会瀬戸桜保育園、2013、52頁。[岡山県岡山市]
  - 12) 同上書、27頁。
  - 13) つばみ保育園創立70周年記念会実行委員会編『すずかけの樹きの下したで つばみ保育園創立70周年記念誌』、社会福祉法人つばみ会、2002、9頁。[東京都江戸川区]
  - 14) 川内隣保館保育園五十周年・創立七十周年記念事業『まこと ひかり いのち』、5頁。[鹿児島県薩摩川内市]
  - 15) 梅檀保育園、前掲書、22頁。
  - 16) 同上書、23頁。
  - 17) 若葉保育園70周年記念行事実行委員会、同記念誌編集委員会編『若葉保育園70周年記念誌』、保泉欣嗣、2006、30～31頁。[埼玉県行田市]
  - 18) 梅檀保育園、前掲書、24頁。
  - 19) 『南町保育園創立80周年記念誌』、南町保育園創立80周年記念誌編集委員会、2007、22頁。[福島県会津若松市]
  - 20) 川内隣保館保育園、前掲書、6頁。
  - 21) こがね保育園創立80周年実行委員会編・発行『こがね保育園 創立80周年記念誌』、2010、4頁。[熊本県球磨郡]
  - 22) 土山雅之・土山麗子編『道程みちのり—白道保育園60年のあゆみ—』、社会福祉法人護汝会白道保育園、1999、17～18頁。[静岡県三島市]
  - 23) めぐみ保育園、前掲書、39頁。
  - 24) 同上書、56頁。
  - 25) 久慈保育園、前掲書、32頁。
  - 26) 聖母園、前掲書、1987。
  - 27) 本田トヨ『私の七十五年』、社会福祉法人婦人生活文化協会・財団法人蘇峰会および『財団法人婦人文化協会の三十年史』による。頁無。[東京都目黒区]
  - 28) つばみ保育園、前掲書、10頁。
  - 29) 南町保育園、前掲書、22頁。
  - 30) 同上書、23頁。
  - 31) 梅檀保育園、前掲書、28頁。
  - 32) 同上書、29頁。
  - 33) 同上書、30頁。
  - 34) つばみ保育園、前掲書、11頁。
  - 35) 神戸保育園園長 古賀孝子編『八十年を顧みて』、神戸保育園、1986、112頁。[兵庫県神戸市]
  - 36) 久慈保育園、前掲書、32頁。

# 大学教職教養科目としての日本国憲法講義に関する考察

## — 大学シラバスから検証を試みる —

*Analysis of Lectures on the Constitution of Japan as Subject in Teacher Training  
and General Education Course  
— Verification Trial from Syllabus —*

中川 直毅 Naoki Nakagawa  
(人間発達学部)

### 1. はじめに

(1) 本稿では、大学のシラバス（教育指導計画のこと。以下同じ）から大学教職教養科目としての日本国憲法の授業内容の検証を試み、考察していくことで、当該科目授業のあるべき姿について論究していくことにする。

まずは、大学の一般教育科目（共通教育科目）として「日本国憲法」の授業が設けられている意義について検討してみる。

憲法は、国家の基本法であり、日本国憲法においては、そこで基本原理たる基本的人権の尊重、平和主義、そして国民主権を唱えている。国民主権の対象者たる国民が、憲法の精神を知り、憲法が目指すところを広く調和的に知っておくことは、至極当然のことである。したがって、日本国憲法の科目は教養<sup>1)</sup>としての意義があり、大学の一般教育として適合する授業科目であることについては容易に理解できる。

一方で、日本国憲法は教職課程の対象科目であることについても留意する必要がある。その根拠は後述するが、「学校で先生になる人に憲法の理解が求められる一つの理由は、学校が次世代の主権者を育てる場だからである。」<sup>2)</sup>との見解について、私も妥当であると思うし、改めて学校教師の職業の重責を認識する次第である。

このようなことから、一般教育科目である日本国憲法の授業内容の程度は、いわゆる教養としての憲法であり、大学法学部で展開されるような憲法解釈や比較憲法を中心とするいわゆる憲法学のようなレベルが求められているとは考え難い。それよりも、将来の日本を背負って立つ子ども、若者への教育を職としてその責任を担っていく教員としての資質を保つ、教養的なレベルが教職憲法として相応しいのである。

(2) このような理由から、本稿において、教授内容が公開されている大学シラバスを紙面調査することで、一般教育科目として、とくに教職科目について、教員に対する相応しい中庸性が維持されているのかを分析し日本国憲法授業の内容の実態に迫ってみたい。

1) 岩波国語辞典によると、教養とは、「学問・知識を一定の文化理想の下に、確り身につけることによって養われる、心の豊かさ」のこととしている。

2) 西原博史・齋藤和久編著『教職課程のための憲法入門』弘文堂 2017年 2頁

## 2. 日本国憲法が望む教員養成とは

——「教職の中庸性」、「シラバスの信頼性」について

(1) 大学教育において、国家の基本法たる所以からその重要度が高い授業科目「日本国憲法」は、どのように学生に教授展開されているのであろうか。現下の安倍政権の憲法改正動向に鑑みても、自然に日本国憲法改正に対しての注目が集まってくる。しかしながら、これは今に始まったことではなく過去にも幾度かの注目される時期があった<sup>3)</sup>。日本国憲法は成立以来72年の長きに亘り、改憲・護憲の立場から常に議論が重ねられながらも平行線をたどり、未だ一度も改正を見たことがない。この間に常に議論が分かれているのが、日本国憲法第9条に係る自衛隊の存在や自衛権の認否と、憲法との関係であり、そこに憲法制定過程の是非も加わることになる。これらは何れもが政治的な立場に拠り意見の隔たりのある政治的機微の高いものばかりである。

現在の日本国憲法改正の動きは国論を分けてしまっており、しかも昨今では、緊急事態条項、参議院合区解消、天皇の元首化、教育無償化、96条改正条項の緩和措置などが、改正「すべし」との意見として俎上に載ってきている。もっとも、「自衛隊や自衛権」「天皇の元首化」に関しての考え方の相違感は大きくまた細かくもあり問題となることが多いのであるが、逆にこれらが教職科目「日本国憲法」としての相応しい中庸性が維持されているのかを、大学シラバスを使ってスクリーニングする際には、最適な判別対象事項になると考える。新しく登場した感のある緊急事態条項についてもこれらに続くものであろう。

(2) 本題に入る前に、大学シラバスの信頼性を確認しておきたい。

大学教育の授業は、授業科目は文部科学省の指導下にあり、授業内容は、学校教育法や同法施行規則の定めを準用して行われ、シラバスも国際水準に準ずべくして作成される<sup>4)</sup>。そこには、講義の目的や概要、到達目標、評価基準、使用教材、授業日程とその内容の概要などが記載されることになり、授業はこのシラバスに則って行われることとなる。実際的には、大学教員に任せられているところも多々あるのだが、大学教員は信義に則って授業を担当していることから、授業はシラバスから大きく外れることなく展開され

---

3) 1952年のサンフランシスコ講和条約が締結される前に、米国から国家としての主権回復時には、憲法改正を国民に問うことを勧められていた。当時の吉田茂首相は、軽武装自衛による財政負担軽減を図って、その分で経済発展を進めるとする方向に舵を切っており、とくに大きな議論とはならなかった。

1956年に保守合同を実現した鳩山一郎首相が、憲法調査会法に基づき、内閣憲法調査会が、国会議員30人と学識経験者20人で発足して憲法改正を目指すことになった。しかしながら、著名な憲法学者の協力を得られないばかりか、逆に、護憲の立場の学者を中心に憲法問題研究会が発足し、活発な護憲運動が展開されることとなり、政府の調査会は鳴かず飛ばずとなって、1964年に中間報告書を提出後に解散した。

2000年に国会法に基づいて、日本国憲法についての広範且つ総合的な調査を行うために、参議院憲法調査会が設置されて、2005年には「日本国憲法に関する調査報告書」がまとめられた。

4) 文部科学省ホームページより抜粋

ている。また、昨今の情報公開の流れに合わせて、多くの大学はシラバスを一般公開することで、広く国民に授業情報の提供が図られている。

また、シラバスは、税理士試験などの国家試験では受験資格確認の際にその判定の照合に使用されることがあり、2006年の高等学校必修科目未履修事件（進学校を中心に受験科目でない授業を疎かな取り扱いにしていた問題）<sup>5)</sup>では、その調査に活用されたとする経緯もある。したがって、シラバスは、大学の社会的信用とも相まって、授業内容の履行が担保されているとの認識でよいと思う。

このような理由から、大学における一般教育科目である日本国憲法の授業内容を、大学シラバスを使ってとくに教職課程の科目としての視点で点検し、分析することで、本稿の目的を達するに大きな役割を担うものと期待するところである。

### 3. 教職憲法の課題

——「教員養成と憲法との関係」、「教授の自由についての検証」について

(1) 大学の一般教育科目の「日本国憲法」は、教職課程における免許状授与の際の、教育職員免許法施行規則第66条の6に基づき必要とされる科目である。文部科学省による「日本国憲法」の名称を科目名に入れるとする一定ルール<sup>6)</sup>の設定はあるものの、大学によっては、「法学（日本国憲法）」「暮らしと法律（日本国憲法）」などと称している場合もあり名称は必ずしも統一的ではない。

国家の基本法である日本国憲法は、その前文に「日本国民は、正当に選挙された国会における代表者を通じて」と書かれており、続けて「ここに主権が国民に存することを宣言し、この憲法を確定する」とも書いている。主権の意味は、「国家の統治権」（国家の支配権）、「国家権力の最高独立性」（対外的な独立性）、そして「国政についての最高決定権」と多様な意味がある中で、私は、代表民主制の下で国政が運営されている我が国の仕組みから鑑みて、ここでの主権とは「国政についての最高決定権」のことであると認識している。

日本国憲法の三大原理のうちでも、とりわけこの主権に関してが、全ての原理の基底をなしていると考える。国民主権について、日本国憲法においては、直接的な独立条項によ

5) 未履修問題とは、全国の幾つかの高校で、必須科目を教育委員会に提出している教育計画とは大幅に異なる内容にしていたことや、開講していないのに生徒が履修したかのように見せかけていた問題。修学旅行などの感想レポートを関連する必須科目の受講に代えることや、必須科目ではなく実際には受験に必要な科目を開講していたなどの事案が続出。2006年に富山県立の高校で発覚したのを皮切りに全国の高校で次々と明らかになった。

6) 大学の学則には、学校教育法施行規則第4条1項各号の事項を定めることが求められている。授業科目の名称変更に関しては、同項3号で教育課程を変更する際にも同様の措置が必要とされていることから、変更時には高等教育局長の通達による方式にて、文部科学大臣への届出が必要となる。また、新設大学や新たな学部・学科の設置については、完成年度が経過するまでの間は、学生への教育上の有効性が認める場合を除いて、カリキュラムの変更は認められていない。よって当然のことながら、その間に授業科目名称の変更もできない。

る明文規定はないものの、日本国憲法前文第一段で「日本国民は……ここに主権が国民に存することを宣言し、この憲法を確定する」とした上で、憲法第1条により「天皇は、日本国の象徴であり日本国民統合の象徴であって、この地位は、主権の存する日本国民の総意に基く」として、直接的な条項の文言ではないものの、主権は日本国民にあることを憲法前文と憲法第1条で明らかにしている。国家を動かすのは、我々国民であるとするところに疑う余地はない。

教育は、私が長らく属していたビジネス界においても大変重要なものと認識されており、人材育成の為の継続的な教育の施しが、職務上の有能な人材育成とその層の厚さの確保に繋がることから、企業の持続性のある発展に寄与するものとして、経営政策的にも力点が置かれる領域とされている。もっともビジネス界の繁栄とて国家あってこそ維持されるものであることに鑑みて、「国家百年の計は教育にあり」<sup>7)</sup>といわれる所以の通り、ビジネス界などで国家を栄え支えていく優秀人材輩出の素地を作ることは、国家の行く末を左右することになるのである。

教職に就く者は、幼児教育、初等教育などの領域を通じて、教育基本法第1条に規定する「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」を人間像の目標として志向していくことになる。したがって、教職者は、学校教育を通じて「人格の完成」に寄与していくことになることから、非常に重要且つ責任のある職業に就く者ということがいえる。

教育基本法は、日本国憲法の下で規制され法制定され、運用されていることから、教職に就く者は、この人格の完成に寄与していくためにも、教育基本法の上位概念として根幹をなす日本国憲法を学び、体得する必要がある。このことは、前述の「はじめに」で記した、国政について最高決定する権利を有する国民主権者に対し教育する立場にあるのと同義語的な理由となる。これらは教職免許状の授与のための必修科目として存在し続けていく根拠となっている。

(2) 大学教員は、当然のことながら、専門領域を持っており、基本的人権として教授の自由（教育の自由）も有しているとされている。これに関連した最高裁判所の判例「ポポロ事件」<sup>8)</sup>について、京都大学名誉教授の佐藤幸治先生は、「大学が学術の中心として深く真理を探究することを本質とする」存在で、学校教育法第52条（現行の第83条）<sup>9)</sup>が「大

7) 「教育は国家百年の大計」ともいわれる。元々の出典は、中国戦国時代から漢代に書かれた法家の書籍「管子」の記載となるが、これが歴史上様々なケースで使用されてきて、言い回しに諸言が生じることになった。

8) 最高裁大法廷・昭和38年5月22日判決 刑集17巻4号 370頁。東大構内の教室で行われた、東京大学公認の学生団体（ポポロ劇団）主宰の演劇発表会に観客として入場していた警察官に暴力をふるった学生が、暴力行為等処罰法第1条1項違反で起訴された事件。

9) 現行の学校教育法第83条「1項：大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」「2項：大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」

学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究」するところとしていることに照らし、大学において教授その他の研究者がその専門の研究の結果を「教授する自由」として保障されているとの見解を示されている<sup>10)</sup>。また、二松学舎大学の長谷川教授も、日本国憲法第23条の趣旨と学校教育法第83条（現行）に基づき「大学において教授その他の研究者がその専門研究の成果を教授する自由」があるとする見解を著書で述べておられる<sup>11)</sup>。

私は、その後の最高裁判所の判例である旭川学力テスト事件<sup>12)</sup>の判決において、ポポロ事件では教授の自由が「学問の自由に」含まれているのかが曖昧であったが、当該判決で改めて含まれるものと明確に判示した点に鑑みても、これらの見解に従うものであり、日々の日本国憲法の授業もこれらの様に展開されていたとしても異論のないところである。

然るに、旭川学力テスト事件で判示された「普通教育における教師（教員）に完全な教授の自由を認めることは、とうてい許されない」としている点<sup>13)</sup>と、その理由として、「①普通教育の生徒に教授内容を批判する能力はなく、教師が児童・生徒に対して強い影響力・支配力を有すること、②子どもの側に学校や教師を選択する余地が乏しく……」を挙げている点に留意すべきである。

最高裁判所の判示に副って普通教育に携わる教員の姿勢を考えると、普通教育の生徒は幼く判断能力も養成中であって意思表示が確りできる大人ではない為、国が教育指導要綱などで教授内容を道標的に示し、教員が人間力全開で支援していくことにより、人としての自立性及び自律的成長を願うということが趣旨であると考えられる。したがって、教職を目指していない学生諸君に対しては教授の自由が全面的に適用され、むしろ無限の可能性を求め心豊かに繋がることになり、より良き効果も期待できるだろう。それ故に、普通教育を担う教員に対しては、中庸な思想を以って、且つ政府が示す教育指導要綱に副った対応を図っていくことが然るべき姿であるはずである。したがって、大学教職課程の授業を担当する大学教員は、教授の自由が保障されていると雖も、その専門的な研究成果であるとしても保守的又は逆にリベラルな政治思想に基づく偏的な教授方針は封印して、日本国憲法の中庸な授業を進めていくことが肝要であろう。

その結果として、教職課程を受講する学生諸君に広く情報を収集し自分の意思で考えてもらい、自己の考え方を固めてもらいたいとの期待を持つことができる。これによって、普通教育の教員になっても、例え、教育指導要綱に副った検定教科書<sup>14)</sup>に基づく授業

10) 佐藤幸治『日本国憲法論』成文堂 2011年 242頁

11) 長谷川日出世『基礎日本国憲法 改訂版』成文堂 2017年 131～132頁

12) 最高裁大法廷・昭和51年5月21日判決 刑集30巻5号 615頁。1963年に文部省が全国一斉に実施した学力テストの際に、それに反対する教員が学力テスト阻止のための実力を行使し、公務執行妨害で起訴された事件。

13) 長谷川日出世『基礎日本国憲法 改訂版』成文堂 2017年 132頁

14) 検定教科書とは、学校教育法第34条の規定とその準用により、小学校、中学校及び高等学校に対し

を担任することになったとしても、特定の政治的立場に偏らず選択肢を狭めることもなく可能な範囲で情報を広く生徒に伝え、自由な発想を生み出す素地の構築を可能ならしめることができる。

このようなことから、学び中の学生に対して、とりわけ教職に就く学生に対しては、大学教員の研究成果であるとはいえ、論争の多いテーマについて他の意見があったとしても、それを顧みることなく教授することは、考える選択肢を狭めてしまうことにも繋がり、選択肢の幅が狭いまま、次世代に教育してしまう憂いが残ってしまう。

この点を本稿が論究していくことになる。教授内容については、公開されている大学シラバスから調査することで、仮に日本国憲法の授業が歪められたものであるようならば、教職科目として相応しい中庸性が維持されているのか否かを分析し、改善策を提案していくべきであろう。こうしたことから、正にこのシラバスを通じた紙面調査により授業実態を明らかにすることが本稿の捉えるべき課題となる。

#### 4. 憲法の不幸な生い立ち

——「押し付けられた日本国憲法」、「スクリーニングの対象事項」について

(1) 昨今、日本国憲法改正に向けた動きが活発になっており、この動きの源泉となるのが、日本国憲法の成立過程にあると私は考えている。その成立過程についての評価は幾線にも分かれ、幾重にも重なりあった多様なものとなっており一筋縄では定まらない。

憲法改正への強い意思が作用した考え方では、現行憲法が、米国から押し付けられたものであるから、日本人自らの手による自主憲法制定を果たさない限り、真の主権国家とは言い難いとの見解となり、これには歴史的又は国際法視点による思いが根底にあるからであろう。この場合の主権は、国家権力の最高独立性を意味する。

一方では、憲法改正の必要性をそれ程高く認めていないとする意思が作用している考え方においては、確かに押し付けられた憲法ではあるものの、当時進駐軍の対日政策の穏健路線に乗っかっていき、政治体制を革命的な破壊から回避していくための選択としては妥当であったとの評価をされることが多い。また、制定後72年が経過し、我が国に定着しているとして、世界に誇れる三大原理を有する日本国憲法を改正するなどとは不要でとんでもないことであるとする、憲法改正の必要性を全く認めないとの意思が作用している考え方もある。

更に私は、この当時の政治状況の評価に加えて、日本国憲法の制定が、帝国憲法の改正手続きを確り遵守し行われたことが特筆すべきことであると考えている。憲法の通説<sup>15)</sup>で

---

て使用義務を課している、文部科学大臣の検定を経た教科書のこと。なお、教科書の定義は、教科書の発行に関する臨時措置法第2条で、「教育課程の構成に応じた組織配列で、教科の主たる教材」「教授の用に供される児童・生徒用図書」及び「文部科学大臣の検定済で、文部科学省が著作権を有する」ものと定義されている。

15) 憲法改正の限界問題として、改正無限界説と改正限界説とがある。改正限界説が通説とされており、

は、憲法改正の限界があるとされる意見もあろうが、当時の政治的混乱期に粛々と改正手続が進められたことと、婦人参政権<sup>16)</sup>が初めて認められた上での国政選挙で選ばれた者による審議を得ていることから正当に成立したものと評価したい。

(2) このように、日本国憲法成立過程の歴史的評価は憲法改正、改正不要或いは一部修正追加などの多種多様な視点で色々な評価が生まれ、歴史的評価についても一定していないことが、日本国憲法としては不幸なことである。

日本国憲法が、大東亜戦争（当時の政府が正式決定した名称）の結果として、当時の進駐軍（占領軍）の総司令官マッカーサー元帥による、いわゆるマッカーサーノート（マッカーサー三原則<sup>17)</sup>を下地に、進駐軍総司令部の民生局の一部の官僚軍人の手によって、新憲法のたたき台となる原案が作成されている。それを当時の日本国政府が翻訳し、内閣法制局が日本の法律として運用できる体裁に相当な努力を払って改めた上で、憲法改正草案要綱、日本国憲法案として、衆議院、貴族院で審議することとした。憲法第25条1項として「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」を加えるなど、一部修正は行ったものの、その殆どは進駐軍総司令部の政治的圧力によって、テニオハ類の修正程度に止まざるを得なかった。改正手続きはその後、帝国憲法第73条の改正手続きに則って進められ、枢密院<sup>18)</sup>の諮詢を経て、現行の日本国憲法として昭和21年11月3日に成立している。新しい憲法は、その前文で基本的人権の尊重・国民主権・平和主義の基本原則を示し、戦争の惨禍に苦しんだ国民には斬新なもので、当時の国民感情としては殆どの国民には好意的に受け止められた。

しかしながら、この憲法は、我が国と大東亜戦争を戦った相手方、連合国軍の占領下において考案されたことから、彼らの「日本国を二度と我々の眼前に立たせるようなことはさせない」との強い意志が働き、戦争放棄条項、軍備放棄条項が、国際法による国家主権の定義や、我が国の意向などをいわば無視するかのようにならざるを得なかった。これらについても、進駐軍総司令部と松本内閣大臣等<sup>19)</sup>との折衝で激しく応酬がなされたが、結果的には肝腎な部分では我が国の主張はことごとく退けられた上での承諾であっ

---

この説は「憲法は、その憲法所定の手続きによっても、基本原則の変更、或いはその憲法の同一性を損なう変更はできない」と論じている。これは東京大学の宮沢俊義博士が唱えた「八月革命説」、法的意味での一種の革命現象により新たな憲法が成立したとの考え方の前提となっている。

- 16) 現在では女性参政権と呼ばれている。1945年12月に衆議院議員選挙法が改正され、婦人参政権として女性の国政への参加が認められた。1946年4月10日の帝国議会の下では、最後となる衆議院選挙（第22回）において39人も女性代議士が誕生した。
- 17) 1946年2月3日に進駐軍総司令部マッカーサー元帥が、民生局長ホイットニー准将に示した憲法の三原則のこと。「①天皇は国家元首の地位にあり、その権能は憲法に基づき、国民の基本的意思に責任を負う。」「②国家の主権的権利としての戦争を放棄する。」「③日本の封建制度は廃止される。予算の型はイギリスにならう。」を必須項目とし、その他の詳細は民生局に任せるとしている。
- 18) 帝国憲法下における天皇の諮問機関であった。枢密院議長以下、枢密顧問官で構成されており、憲法問題も扱ったので当時「憲法の番人」ともいわれていた。1947年5月3日の日本国憲法施行日の前日に廃止された。
- 19) 幣原内閣の下で、松本内閣大臣を委員長とする憲法問題調査委員会が設置された。

た。その際に彼らが用いたのが（この憲法案を受け入れない限り）<sup>20)</sup>マッカーサー元帥も天皇の身柄を極東委員会から（天皇を戦犯指名すべきとの要求に関して）<sup>21)</sup>守りきれないという脅し文句であった<sup>22)</sup>。当時の政府は国体護持（天皇制の維持）を最大課題としていたことから、この脅迫的提案を到底拒絶することはできず、国体の護持を図り、占領政策を穏便に進めるようにするためにも、前述の通り承諾に及んだのである。このような経緯は、当時米国と極東政策で反目していたソビエト連邦の動向や、天皇の戦犯を強く主張するオーストラリアらの動きを一刻も早く封じてしまいたいとの思いが、大きく作用していた。もっとも本来ならば、このような進駐軍総司令部の脅迫じみた提案自体が後述する国際法的には違反するものである。

(3) これらの経緯から、日本国憲法に対する評価は多様に分かれて国難化している。とりわけ第9条の戦争放棄条項については、日本国憲法の三大原理の一翼を担う、世界に誇る平和主義として評価されているものの、一方では進駐軍の米国から押し付けられた押し付け憲法であるとの批判にもさらされている。

ハーグ陸戦条約において「統治の根幹に係る制度を占領下で変更することは禁じられて」おり、国の基本的仕組みは変えることができないのであるから国際法違反<sup>23)</sup>となり無効憲法であるなどとの主張がある。これは日本人の手で書き改めることで占領憲法を清算したいとの、憲法改正を目指す勢力からの意見として集約されている。

その対極的には、とくに戦争放棄を謳う憲法第9条に特筆すべき価値があるとして、このような世界に類のない平和主義憲法を指一本触れさせないとする勢いで憲法を護るべきであると主張する勢力や、護憲を主張しながらも自衛権までは放棄していないとする考え方などには強く支持されているなど、いわば百家争鳴的色彩を帯びており、これらが国論を統一できなくしており、現行の日本国憲法に統一の見解が根づかない不幸をもたらしている。

私が注目しているのは、前述4(1)でも評価したが更に詳細に述べると、1946年4月に婦人参政権が認められた初の普通選挙となった「衆議院総選挙」で選ばれた議員による審議を得て、1946年8月に衆議院を通過し（賛成421対反対8）、10月には帝国議会の最後開催<sup>24)</sup>となった貴族院でも通過して（賛成298対反対2）、其々で一部手も加えられて、枢密院の諮詢、天皇の裁可を経て成立していることである。1946年3月6日の憲法改正

20) 著者注釈補正

21) 著者注釈補正

22) 慶野義雄・高乗正臣『亡国の憲法』展転社 2018年 40頁

23) 1910年のハーグ陸戦条約では、「統治の根幹に係る制度を占領下で変更する」ことを禁じている。同条約は宣戦布告や戦闘員・非戦闘員の定義などを定めており、日本も米国も署名している。但し、この占領下とは、交戦中の占領下のことをいうので当てはまらないとする説もある。

24) 降伏後も、帝国議会は第88回臨時会から第91回臨時会まで開催され、最後の帝国議会となったのは、1947年3月31日開催の第92回通常議会で、この開催を以って衆議院は解散し、貴族院は停会となり、同年5月3日の日本国憲法の施行と同時に国会に移行した。この最後の通常議会で、旧独占禁止法などが成立している。

草案要綱の公表以来、改正手続きに8箇月を要して、1946年11月3日に公布された。

私は、このように帝国憲法第73条の規定を全て踏んでいる点と時間的な点を、進駐軍総司令部の管理下であったものの、法治国家としての体面を確り保って粛々と進めた政府の行動と日本国民の判断は日本国の誇りであり高く評価するものである。これらの事実を照らして、帝国憲法第73条の改正手続きを踏んで施行された日本国憲法は、第二次近衛内閣により制定された国家総動員法<sup>25)</sup>やナチス政権下の全権委任法<sup>26)</sup>のような悪法でないから、民主制を重んじた正当なものとして評価するのが妥当と考える次第である。

(4) 本稿では、1(1)で述べたように、教職科目「日本国憲法」において、教員を目指す者に相応しい中庸性が担保されていて、大学授業が展開されているかを判別するためのスクリーニングを行おうとしている訳である。ではそのスクリーニング対象にはいかなる日本国憲法の事項が適正であるかを考えるに、憲法問題としての捉え方や考え方が政治思想的立場から相当に隔たりがある事項が適切である。そうすると、「憲法成立過程」の捉え方、「自衛隊や自衛権に係る憲法第9条」についての政治的立場を判別対象とすることが妥当と考えた。

なお、「天皇の元首化」の賛否や、「緊急事態条項」についての是非も問いたいところであるのだが、今回は大学シラバスからの紙面調査の対象として、授業日ごとの項目（各講義日における授業内容の題目のこと）の範囲内としていることから、判別情報の収集の困難が予想されるので今回は外すことにしている。

## 5. シラバス・スクリーニングの方法等について

(1) シラバス・スクリーニングは、原則として次の方針・方法等に則って実施した。

〔方針〕 いわゆる大規模大学でない私立大学であって、法学部を設置していない大学を対象とした。

理由は、私立大学に限って対象としたのは、私立大学が各々に建学の歴史的な使命と独自の個性ある建学の精神を以って大学運営しており、その独自性故

25) 国家総動員法。第一次近衛内閣が、1938年に帝国議会に提出し制定された、日中戦争の長期化による総力戦を遂行するための法律。人的資源・物的資源の統制運用を勅命や政府の判断で出来ることになっていた。「勅命委任範囲が広すぎて違憲の疑いがある」などと議会の実質的活動が制限される故に、多くの反対もあったが、近衛内閣の議会解散と、「集会・大衆運動制限・禁止条項」や「新聞の発刊停止条項」の削除、「国家総動員審議会の設置」の修正追加される妥協により、「国家総動員法を濫用しないこと」「平和的な外交政策をとること」との付帯決議がなされた上で、結局のところ議会通过した。制定後数回改正がありその都度統制強化が図られていった。

26) 全権委任法。1933年3月に、ドイツのヒットラー内閣が、国会議事堂放火事件などで世情不安を煽る中で、事実上の一党独裁化しその下で、内閣に絶対的権限を付与する法律を制定した。これによりワイマール憲法による議会制民主主義は崩壊させられた。この法律は、内閣に対して、何と、ワイマール憲法に拘束されずに無制限の立法権を賦与し、大統領権限は維持しておきながら、議会の立法権を完全廃止に近い有名無実化させるものであった。

日本の国家総動員法と、近似のものとする誤解があるが、まったく異質のものである。その違いには、天皇の統治権の存在、多党下での審議、権限は資源系に限定、事後も帝国憲法は正常に機能しているなどが挙げられる。

に、個性的で柔軟な教育方針を有しているのではとの期待からである。

法学部以外の大学を対象としたことは、一般教育科目の教養憲法を対象としていることから、憲法の専門研究を所属大学で行っている法学部教員による憲法的な影響が少ないことを期待しているからである。

大規模でない大学を対象としていることについては、いわゆる総合大学ではないので教員構成の専門領域にも限りがあり、その中で決まった人件費や研究費をやり繰りしながら、一般教育科目であって教職課程の科目でもある「日本国憲法」に対して教員確保を図ってその授業を成立させていることが、私立大学の現状経営を垣間見ることでもできるのではとの副次的な期待からである。

[対象数] 全国の私立大学604大学（平成29年度学校基本調査 文部科学省）のうち、概ね1割強の数に当たる大学と、そこに私が教員として関わっている大学（名古屋芸術大学、京都華頂大学）を加えた63大学とした。

地域性については、東日本2：中部1：西日本2としている<sup>27)</sup>。

[方法] スクリーニング対象の大学は次の方法により抽出した。

- ①総合大学及び法学部を有する大学を概ね除いた大学を対象として、当該大学名を記したカードを、地域別の抽選箱に入れて籤引き方式にて抽出した。
- ②抽出した大学であっても、シラバス非公開やパスワードによる制限がある場

表1 対象として選定された63大学

西日本地区	中部地区	東日本地区
<b>24大学</b>	<b>15大学</b>	<b>24大学</b>
京都華頂大学、佛教大学、 京都橘大学、京都造形芸術大学、 京都ノートルダム女子大学、 花園大学、光華女子大学、 平安女学院大学、大阪女学院大学、 大阪芸術大学、大阪人間科学大学、 関西外国語大学、四天王寺大学、 関西福祉大学、大手前大学、 畿央大学、奈良大学、天理大学、 武庫川女子大学、 広島工業大学、川崎医療福祉大学、 別府大学、鹿児島国際大学、 沖縄キリスト教学院大学	名古屋芸術大学、愛知学泉大学、 名古屋女子大学、名古屋造形大学、 名古屋音楽大学、愛知淑徳大学、 椋山学園大学、名古屋文理大学、 愛知みずほ大学、名古屋学院大学、 岡崎女子大学、浜松学院大学、 鈴鹿国際大学、鈴鹿大学、 皇学館大学	北海商科大学、藤女子大学、 茨城キリスト教大学、共栄大学、 埼玉学園大学、多摩大学、 文星芸術大学、東京純心大学、 女子栄養大学、文化学園大学、 東京農業大学、二松学舎大学、 国立音楽大学、桜美林大学、 女子美術大学、愛国学園大学、 東洋学園大学、常盤大学、 川村学園女子大学、 昭和音楽大学、横浜商科大学、 鎌倉女子大学、湘南工科大学、 新潟工科大学
授業数⇒33個	授業数⇒22個	授業数⇒32個
[参考短大] 鳥取短期大学	[参考短大] 名古屋短期大学、 大垣女子短期大学	

27) 東日本は、甲信越を含む関東以東。中部は、愛三岐3県に静岡県と北陸3県を加えた地域。西日本は、近畿地方の滋賀県以西としている。

合には閲覧が不可能なことから、その時点で対象外として再度籤引き方式にて抽出した。また、担当教員の経歴が全く不明な場合についても同様の措置とした。

③シラバスは、原則として2018年度のものを使用した。

これらの結果、表1のとおり63大学を抽出し選定した。そしてスクリーニング対象となるシラバスの数（以下、「授業数」という。）は87個である。大学数よりも数が多いのは大学によっては、複数教員による授業科目体制を組んでいるからである。

なお、表内には、短期大学の日本国憲法授業のシラバスも知っておくために、参考として調査した短期大学3校も掲載している。

(2) 担当教員の専攻は表2の通り。当然とはいえ「憲法」を専門とする教員が三分の一強。これに加え、刑法・刑事学、教育行政法を専門領域とする公法系の教員が55%。私法系は、弁護士等の実務家が民事法関連を主体とする仕事に就いていることからこれらを加えても18%に留まっている。

他には、法哲学（5人）、労働法（3人）、教育学（3人）を専門としているのが目に留まり、キャリア論や心理学などの法学以外の領域を専門としている教員もいた。

表2 担当教員の専門領域（表内数値で記載のないものは人数）

政治学	法律研究						実務
	公法系				私法系		
政治学	憲法	刑法・ 刑事学	教育 行政法	国際法	民法	会社法	弁護士他
4	30	10	4	2	5	4	7
	34%				10%		
	53%				18%		

また、学位については、法学の博士学位を有する者は15人、法科大学院修了の法務博士の専門職学位を有する者が2人。法学の修士学位を有する者が43人と合わせて法学系が60人に及び、全体の68%を占めている。教育学や政治学の修士の学位を有する者も其々3人おり、これらの者も合わせると修士以上の学位を有する者は66人となる。一般教育科目の日本国憲法を担当する教員の76%に達することになる。他にも弁護士が実務家としての非常勤講師として、日本国憲法の授業を担当しているケースが数人ある。

(3) 授業を担当する教員の専任・非常勤は表3の通り。専任教員が3割。それ以外は非常勤講師が担当しているが、その凡そ三分の一は他の大学で専任教員をしている。専らの非常勤としての教員が全体の三分の一という数にも注目がいく。

表3 担当教員の専任・非常勤 (表内数値で記載のないものは人数)

担当教員の専任と非常勤					
専任教員		非常勤講師			
法学部以外の専任教員	法学部の専任教員	他大学専任教員の兼務講師		専ら非常勤講師の職務に在る者	弁護士・司法書士・企業勤務等の実務家
		他大学の法学部専任教員	他大学の法学部以外の専任教員		
27	0	14	9	27	10
31%		26%		31%	11%

## 6. 調査結果

——「調査結果とその解説」について

(1) スクリーニングの結果一覧は、資料1、資料2及び資料3の通りで、これらは全て大学ホームページなどで公開されている情報を集めてまとめたものである。資料の詳細は最後尾に掲げているが、原資料には記載のあった教員名、他大学との関係、そして学歴に関しては悪用防止の為に割愛している。

私は、この調査中に日本国憲法の授業で極端に或いは相当程度で、取扱い領域が人権論に偏っているものが幾つもあることに気付いた。そこで、法学部において、私の知る範囲でよく使われている教科書を分析し、人権論の比率を調べてみることにした。その結果は、下表「主要憲法テキスト」一覧で示した通り。

京都大学名誉教授の佐藤幸治先生は、佐々木惣一博士から続く京大憲法学派<sup>28)</sup>の直系の先生で、流石に憲法学の大家だけあって人権と統治の比率がほぼ同じ。

護憲派又は人権派と呼ばれている先生による2、4の教科書は、人権取扱比率が高く50%後半から64%と人権論の講義が中心となっている。東大憲法学派の宮沢俊義博士<sup>29)</sup>

28) 「京大憲法学派」と通称的に言われることがある。京都大学名誉教授であった佐々木惣一博士(1878～1965)の学恩に繋がる流れ。佐々木博士は、大東亜戦争終結直後には、内大臣御用掛として、近衛文磨元首相が進めることになった日本独自の憲法改正調査に、学識者として協力し原案作成に従事した。大日本帝国憲法を評価しこれを大幅に改めることには反対していた。大石義雄博士(1903～1991/京都大学名誉教授)は、直弟子であり、宮沢博士の八月革命説に猛反論し、現憲法を欽定憲法と主張し、日本の歴史と伝統に基づいた憲法解釈を重視して、自衛隊合憲論、靖国神社国家護持合憲論や憲法改正無限論を論じた。また、京都産業大学法学部創設に参画し長らく同大学法学部長を務めていた。なお、門下生の憲法学者には、阿部照哉(1929～)京都大学名誉教授・元近畿大学学長や榎原猛(1926～2004)大阪大学名誉教授などがある。佐藤幸治(1937～)京都大学名誉教授もこの京大憲法学派の本流ではあるが、大石憲法学の超保守的な考え方とは一線を画している。

29) 「東大憲法学派」と通称的に言われることがある。東京大学名誉教授であった美濃部達吉博士(1873～1948)の学恩に繋がる流れで、実質的には、その弟子であった宮澤俊義博士(1899～1976)の門下生の憲法学者とその者達に師事している学者の繋がり。日本の憲法学の本流とみなされており、憲法研究のみならず、政界や言論界においても、大きな影響力を有している。宮澤博士は、大日本帝国憲法から現行の日本国憲法への移行は、天皇主権から国民主権に代わるなど、全く異質なものとしての憲法改正であって、改正の限界を超えており、その法的説明として、革命と同程度の社会的変革によって制定に至ったと論じた。これは法的見地からの「八月革命説」と呼ばれている。また、立教大学法学部の創設では、中心的役割を果たしている。直弟子に護憲派憲法学者として著名な芦部信喜東

主要憲法テキスト		総頁数(人権編と統治編の各頁数-①) (人権取扱比率=人権編頁数÷①の合計頁数)		
1. 日本国憲法論	佐藤幸治 京都大学名誉教授 2017年 成文堂	691頁(人権282 統治284)	49%	
2. 憲法 五版	辻村みよ子 東北大学名誉教授 2016年 日本評論社	563頁(人権243 統治195)	55%	
3. 憲法	戸松秀典 学習院大学名誉教授 2015年 弘文堂	511頁(人権325 統治103)	76%	
4. 憲法 五版	芦部信喜 東京大学名誉教授 2011年 岩波書店	400頁(人権202 統治124)	64%	
5. 憲法	渋谷秀樹 立教大学教授 2008年 有斐閣	731頁(人権360 統治282)	56%	
6. 日本国憲法全訂四版	長尾一紘 中央大学教授 2012年 有斐閣	329頁(人権143 統治127)	53%	
7. エレメンタリ憲法新訂版	西 修 駒澤大学教授※ 2010年 成文堂	329頁(人権143 統治127)	53%	
8. 日本国憲法講義	小林昭三 早稲田大学教授 © 2009年 成文堂	401頁(人権161 統治173)	48%	

氏名は著者。但し、※印は編著、©印は監修

に師事した直弟子であって、護憲派憲法学者の団体である全国憲法研究会代表であった、芦部信喜先生の教科書も人権論の領域が六割半を占めておりとても高い数値となっている。表にはないが、芦部先生の学問的弟子筋で、立憲デモクラシーの会や国民安保法制懇の呼びかけ人でもある、長谷部恭男東京大学名誉教授（現：早稲田大学教授）の著書『憲法 六版』（2016年、新世社）も人権部分の取り扱いが統治論よりも相当に多くなっている。（総頁数473／人権220：統治160 人権取扱比率58%）

一方保守系と思われる先生による6、7、8の教科書は、逆に人権取扱率は50%前後で低めに出ている。

(2) 日本国憲法の条文数からみると、人権論と統治論の比率は36：64であるが、上表の憲法の教科書8冊に関しての頁数では、平均として人権論と統治論の比率は55：45となっており、概ね「人権論6」：「統治論4」というのが妥当な比率だと判断している。

では、スクリーニングした大学授業では、どのような講義回数となっているのか。その数値をまとめたものが次表である。なお、その他とは、講義スタート時の講義概要の説明、復習又は総論的な授業などの内容を指している。

歴史	人権編	統治編	9条関連	改正動向	その他
66	634	314	63	31	197
総講義数1305 (87授業数×15回講義)					

※歴史＝立憲主義の形成史や憲法制定過程など

※9条関連＝9条の解説、戦争放棄・平和主義の論理、自衛隊の認否など

※改正動向＝憲法改正の時事的な動き

このように講義の数ごとのテーマをまとめて分類した結果、人権論と統治論の平均的

京大学名誉教授（1923～1999）がいた。芦部博士が著した岩波書店刊行の『憲法』において、芦部博士逝去後は、その補訂者として知られることになった高橋和之（1943～）東京大学名誉教授や、集团的自衛権の解釈改正などに反対している長谷部恭男（1956～）東京大学名誉教授などもこの学恩繋がりである。

比率は「人権論7：統治論3」となる。これを本稿では、「平均比率値」と呼ぶことにする。また、講義回において改正動向を取り扱っていて、シラバスの講義内容の説明で「平和」又は「戦争放棄」をキーワードとしている場合は、授業概要の説明と相まって推察すると、憲法改正に反対の意見を授業に組み込みこんでいると思われる。

なお、採用教科書については、大学の一般教育科目としての「日本国憲法」の授業に使用する教科書としては政治的意図を感じる箇所の記述も若干あり、違和感もあるが、それは微小であり、大きく問題視するには至らないものと思う。

(3) 私は、前述したように、シラバスによる書面調査中に、日本国憲法の授業配分における人権論と統治論の取扱比率が著しく偏っている大学があることに気付いた。（その殆どは人権論が統治論を上回るケース）

憲法テキストでの人権論と統治論の頁数による取扱比率の調査で、東京大学法学部で憲法学を学んだ先生方の著書は、人権論に頁数を多く割く傾向がある。この理由は、戦後の東京大学で憲法学をリードしてこられた、宮澤俊義博士が人権論の研究を中心に捉えた講座を持っておられたからだと思う。弟子の諸先生方も必然的に人権論を中心に据え、その著書も統治論よりも人権論に多くの頁数を割く傾向にあるのも素直に頷ける次第である。そしてこれらの先生方に共通するのは護憲を旨とする憲法学者ということでもある。ということは、人権論の取扱比率が相対的に著しく高いような場合には、教職科目としての日本国憲法の授業の中庸性が保たれていない可能性もあると考えられる。

それ故に、当初考えていたスクリーニングの判別対象事項に、人権論と統治論の授業数比率たる「人権取扱比率」も加えて、スクリーニングの成果を発揮させていきたい。

(4) これらの理由により、次の①から④のスクリーニングの判別対象事項に照らして資料1～資料3のシラバス一覧を活用してスクリーニングを実施した。

- ①平均比率値を1割程度超えて「人権取扱比率八割以上」となっているもの。
- ②①に加え、9条の解説か時事的な改正動向の何れかを1講義以上で組み込んでいて、且つ「平和」又は「戦争放棄」をキーワードとしている。
- ③憲法成立史（憲法成立の過程）を1講義以上で組み込んでいて、且つ「マッカーサー草案」又は「押し付け憲法」などをキーワードとしている。
- ④特記事項として他に余り例のない事項がある。

(5)①その結果として、次のことが判明した。（括弧内の数値は人権取扱比率を指す。）

東日本地区では、茨城キリスト教大学の1科目（89%）、女子栄養大学（83%）、女子美術大学の1科目（91%）、多摩大学（91%）、川村女子学園大学の1科目（83%）、新潟工科大学（86%）。

中部地区では、愛知みずほ大学（100%）、椛山女学園大学の1科目（92%）。

西日本地区では、平安女学院大学（92%）、四天王寺大学の1科目（91%）、川崎医療福祉大学（93%）、別府大学（92%）の1科目。

合計12大学での授業があぶり出てきた。何れもが、人権取扱率が80%と高く、平均比率値と比較しても統治論のそれを大幅に上回っている。

②これらのうちでも、憲法第9条の解説や時事的改正動向に講義を一回も割り振っておらずこれらの政治的機微な問題の取り扱いに淡白な五大学（女子栄養大学、新潟工科大学、椙山女学園大学、四天王寺大学、川崎医療福祉大学）の授業は、中庸性が保たれていると推察できるのでこれらは除くことにした。

また、別府大学の授業については逆に統治論の方が9割を超えているが、採用教科書もいたって一般的なものであり違和感もない。その理由をシラバスから読み取るとは困難である。もっとも当該大学では日本国憲法を三人の教員が、其々の担当として3授業科目用意していることから、仮に不都合な内容の授業があったとしても他の教員の授業科目を受講できるので、総合的に中庸性は確保されているとして、当該大学も除くことにした。

このようにして都合6大学の授業を除くことになった。したがって、残り6大学の講義についてスクリーニングの照射をして、一般教育科目であって教職科目としての「日本国憲法」の授業内容が、教員を志す者に対して、確りと中庸性を維持されているか否かについて、その問題点を明確にしていく。

## 7. 結語として

本節では、当該6大学の授業について、教員を養成する視点での中庸性の維持に関しての問題点を指摘し、説明する。（本節においては、担当教員名を判別できないように、アルファベットを使用し匿名化している。また、大学名も十干<sup>30)</sup>を使用し匿名としている。）

対象とした6大学の授業全てに共通していることは、人権取扱率が8割以上と、極端に人権論に偏っていることであり、しかも「天皇」を一切取り扱っていない。その中でもとりわけ、甲大学のA先生、乙大学のB先生、丙大学のC先生、戊大学のE先生は、統治論を1講義しかシラバスに入れていない。丁大学のD先生に至っては、統治論を一切取り扱っていない。これは余りにも極端なことであり、統治論としての財政や地方自治などの説明まで尽くしきれてないのではないだろうか。

しかも、乙大学のB先生は、こともあろうに沖縄の地元新聞で、反米軍基地、非武装中立などの立場を鮮明にしているリベラルの誉れ高い沖縄タイムスの購読を学生に薦めている。私は、首都圏の学生に毎回沖縄タイムスを使って予習をさせようとするには、とても違和感がある。また、己大学のF先生は、シラバスに露骨に首相の靖国神社参拝を問題として取り上げているが、実際の講義では他の意見を顧みない批判的内容で取り上げられているのだろうとの想像に難しくはない。6大学の授業の中でも、甲大学のA先生、丙大学のC先生、己大学のF先生は、共にキリスト教系の大学か、又はキリスト教関連の研

30) 十干（じっかん）とは、甲・乙・丙・丁・戊・己・庚などの十の要素からなる集合のこと。

究者であるのも気になるところである。

何れにしても6大学の授業に対して、リベラル色の濃さを感じ取ることができる。そして、教職課程の学生に対しても偏向的政治思想により講義がなされ、それらの学生に選択の余地を与える知識や情報の提供が行われていないと思われる。もっとも、これらの6大学の授業のうちでもその半分は、別の教員が平均的な日本国憲法の授業を展開していることから、選択肢としてはそちらを選ぶ手段が残されており中庸性も保たれている。

したがって結局のところ、87の授業数のうち3大学、即ち丙大学のC先生、戊大学のE先生、己大学のF先生の三つの授業が極端に担当教員の政治思想が反映されていて、しかも学生は大学内では当該科目のみでしか日本国憲法を学ぶ余地はないということ。よって、これらの大学においては、是非複数教員による授業科目の展開を行う措置が講じられることを期待している。

結語としては、シラバスから日本国憲法の授業の内容までを突っ込んで知るには限界があったものの、中庸性が求められる教員養成の科目であるにも拘らず、偏向的な教育が行われている可能性のある大学が三つあるという事実が判明した。

本稿は、一般教育科目「日本国憲法」の授業の実態について、全国の私立大学の概ね1割に相当する63大学、87授業数のシラバスを通じて調査している。その結果として、一部の大学講義において偏向的な教育が実施されている可能性が浮き彫りになった。今回は、いわばサンプリング調査であったことを鑑みると、全国の大学においては相当程度の大学で同様なことが行われているとの予想がつく。これは特に教職課程の日本国憲法の授業についての新たな教育課題ではなかろうか。本稿における調査・分析は、これらを問題として捉える切っ掛けとなったことに意義があると考ええる。

なお、シラバスの紙面調査では、法学部教員の一般教育科目に与える影響や私立大学の経営状況などを副次的に知れるかもとの期待には限られた文字情報による限界があり応えることはできなかった。

資料 1

NO	大学名・教員名・職位・学位・専門領域			15回講義の内訳							内容～ひとコマ構成					教科書/出版社	特記事項			
				歴史	人権	統治	9条解説	改正動向	戦争放棄9条	改正動向	立憲主義	天皇	憲法成立史	明治憲法						
1	1	北海道大学 非常勤講師/	少年法	1	4	6	1	1	0	9条	0				0			はじめての憲法学 三巻堂	裁判に4コマ	
2	2	藤女子大学 教授 文化総合学科	憲法学		8	2		1		0	⊕							平和と人権の憲 法学法律文化社	立憲主義を現代課題に合 わせて2コマ	
3	3	茨城キリスト教大 非常勤講師/	教育法		5	6	2		0	平和 戦争放棄			0						前文1コマ	
	4	茨城キリスト教大 非常勤講師/	憲法学		8	1	2		⊕	平和 戦争放棄								国家と社会の基 本法 成文堂	違憲立法審査権1コマ	
4	5	東京神心大学 非常勤講師/		1					0	自衛隊 自衛権				0				初版「目で見る憲 法」有変期		
5	6	女子栄養大 客員教授/	憲法		10	2		1	0	平和	0	0						声部憲法 岩波書店		
6	7	文星芸術大 非常勤講師/	刑事法		5	6	1		0	平和		0	△					憲法要説 成文堂		
7	8	文化学園大 非常勤講師/	商業登記法	1	6	5	1		△	平和	0	0		0				18歳からはじめる 憲法 法律文化社		
8	9	東京農大 非常勤講師/	刑事法		8	4		1	△	平和	△							いちばんやさしい 憲法入門 初宿 アルマ	9条改正、96条改正、国 民投票法	
	10	東京農大 非常勤講師/	政治学	2	9	2	1		0	9条	△			⊕				押し付け憲法論1コマ、9 条と自衛隊、憲法制定、死 刑存廃論1コマ		
	11	東京農大 非常勤講師/ 神戸薬科大准教授/ 国立保健医療研究所	医療統計学		10	4	1		0	平和										
9	12	二松学舎大 政治経済学部教授/ 早稲田大大学院法務士	憲法学	1	4	4	1	1	0	9条	0	0	0	0				基礎日本国憲法 成文堂	戦後、9条解釈の変遷、天皇 の機能と象徴天皇の意義 各1コマ	
10	13	国立音楽大 非常勤講師/ 他大学教授	憲法	2	6	4	1		0	9条		△	0	0	0			よくわかる憲法 ミネルヴァ書房	明治維新から現行、憲 法制定過程に各1コマ	
11	14	桜美林大 教授/	国際法	3	5	5		1				0	△	⊕	0			憲法読本 岩波ジュニア新書	憲法制定過程に2コマ	
	15	桜美林大 非常勤講師/		1	4	6	1		0	平和					0			大学生のための憲法 君塚編		
12	16	女子美術大 非常勤講師/ 他大学教授	憲法	2	10	1	1	1	0	平和	0		△	0	△			新スタンダード憲 法 尚学社	沖繩タイムスの産廃	
	17	女子美術大 芸術学部教授/	比較憲法	2	8	1	1	1	0	戦争放棄	0		0					新スタンダード憲 法 尚学社	各国憲法事情に1コマ	
13	18	常盤大 国際学部教授/	国際法	1	8	5			△	平和		0		0	伊藤真			伊藤真憲法入門 日本評論社		
14	19	愛国学院大 非常勤講師/	民法	1	5	7	1		0	平和					△			憲法読本 岩波ジュニア新書		
15	20	共栄大 専任講師/	教育学	1	5	5						⊕	△	0				解説教育六法	民主主義原則に2コマ	
16	21	多摩大 非常勤講師/	法哲学 カトリック系	10	1	2	1		⊕	平和	0	0						いちばんやさしい 憲法入門 アルマ	平和主義2、制定時の国民 世論1が「統治」(法学)日 本憲法)	
17	22	東洋学園大 非常勤講師/	刑事訴訟法	10	1							0							無し	
18	23	川村学園女子大 非常勤講師/	医専法・生命倫理	1	7	4	1		0	9条		0						池上彰の憲法入門 ちくまぷりまー新書	社会権3コマ、集団的自 衛権。	
	24	川村学園女子大 非常勤講師/	法哲学	10	2	1			0	平和								教職課程のための憲 法入門 弘文堂		
19	25	埼玉学園大 非常勤講師/	刑事学	1	7	4	1	1	0	平和	0		0	0				憲法のおもしろさ 北樹出版	中立バランス良い、知憲	
20	26	昭和音楽大 教授/	憲法学	1	5	4	1	1	0	平和	0	0	0	0				若大生のための憲法講義 泉屋 共栄出版		
21	27	横浜商科大 商学部准教授/	民事法	1	9	3	1		0	平和		0							9条の解説を紹介	
22	28	鎌倉女子大 家政学部教授/	保険法	7	4	1			0	平和										
	29	鎌倉女子大 非常勤講師/	会社法	7	4	1			0	平和										
	30	鎌倉女子大 非常勤講師/	憲法	10	3		1		0	0									リアルタイム法学 憲法 北樹出版	
23	31	湘南工科大 非常勤講師/	アジア事情	1	5	3	1		⊕	9条					0				無し	マッカーサー3原則、押し 付け憲法論1コマ、9条と 自衛権1コマ
24	32	新潟工科大 工学部准教授/	刑事学	12	2														花岡 法令で学ぶ 人権 アルタ社	

資料 2

NO	大学名・教員名・職位・学歴・専門領域		15回講義の内訳						内容～ひとコマ構成					教科書/出版社	特記事項				
			歴史	人権	統治	9条解説	改正動向	競争放棄9条	改正動向	立憲主義	天皇	憲法成立史	明治憲法						
25	33	名古屋芸術大学 人間発達学部 教授	労働法	1	4	3							○	△		○	△	ガイドブック法学 マ草家 帝国議会	法学、社会学、労働法、民法、経済法、会社法、憲法
	34	名古屋芸術大学 非常勤講師	社会保障法		7	6												福島の「どうなっ ている日本憲法」	
	35	名古屋芸術大学 非常勤講師	比較憲法		7	4	1	1	○平和	◎					△			無し	憲事力の抑制視点で
26	36	名古屋造形大学 造形学部教授	教育学	4	3	1	2	2	◎9条									無し	解任委員の2コマ(憲法学者藤原泰典)、憲 法史2コマ、自衛隊と9条2コマ、改 正2コマ
	37	名古屋音楽大学 非常勤講師	憲法		7	6	1		○平和									ケースで学ぶ憲法 ナビ みらい社	
	38	愛知学院大学 現代マネジメント学部准教授	憲法学	1	7	2	1	1	◎9条					○				初回「目で見る憲 法」有斐閣	「権力・交際権」「象徴天 皇」各1コマ
	39	福山女子学園大学 非常勤講師	憲法学	1	7	1									○			憲法の「まへ」日本 と「ナリス」英文書	法学2コマ、イギリス憲法 2コマ
	40	福山女子学園大学 講師	憲法学 弁護士		12	1			○安全保障 9条						○			無し	特徴なし
	41	福山女子学園大学 非常勤講師	憲法学		7	6	1		○安全保障 9条						○			ケースで学ぶ憲法 ナビ みらい社	
★	☆	大塚女子短期大学 非常勤講師	法政学		6	5	1		◎9条									無し	立憲主義とその歴史に力点を、憲法 の歴史観に重きを
	42	愛知淑徳大学 現代社会学部教授	日本政治史	2	7	4							○	○	○			デモクラシーと国 家 成がトア 西尾	
	43	愛知淑徳大学 非常勤講師	刑法	1	7	3	2		◎9条						○			ローチハイリス流 学入門 法律文化 社	押し付け憲法論にコマ
	44	愛知淑徳大学 非常勤講師	憲法学		6	3	2	1					○					無し	法とは何か→2コマ
	45	名古屋文理大学 非常勤講師	心理学		10	3	1		◎9条									いばんやしい 憲法入門 アルマ	参考書に木村草太の「憲 法の急所」
	46	愛知みずほ大学 非常勤講師	法哲学	1	10	0	なし	2	◎平和						○			いばんやしい 憲法入門 アルマ	日本国憲法の未来にコマ 統治がない
	47	名古屋学院大学 現代社会学部教授	憲法学	2	5	3	1		○平和				○					無し	
	48	名古屋学院大学 非常勤講師			8	4	1	1	○平和	○								無し	
★	☆	名古屋短期大学 保育科 助教	ジェンダー法		7	5												マンガでわかる憲 法入門 ナツメ社	
	49	岡崎女子大学 非常勤講師	刑法	2	9	3												声部 憲法 岩波書店	
	50	名古屋女子大学 非常勤講師	刑法	1	8	6	1		◎9条	○	●	○	○					無し	憲法改正→時代遅れか、最先端+開 明かになる、歴史観にも留意
	51	浜松学院大学 非常勤講師	会計学、実務家		8	5	1	1	◎9条									世の中がわかる 憲法ドリル 平凡 社新書	課目名「現代の法律」、安 全保障法、集団的自衛権、 能力保持に留意
	52	鈴鹿国際大学 非常勤講師	東洋法制史	1	1	7	1		◎9条				○					果敢講義も	法学、民法各2コマ
	53	鈴鹿大学 非常勤講師	東洋法制史	2	0	なし	7	1	◎9条				○		○			無し	
	54	宣学館大学 現代日本社会学部教授	憲法	1	7	5	1	0	◎9条				○	○				教養憲法11章 嶋崎野書院	
	55	佛敎大学 非常勤講師	憲法		10	3												憲法判例50! 有斐閣	
	56	佛敎大学 非常勤講師	憲法		10	4												一歩先への憲法 入門 有斐閣	
	57	佛敎大学 非常勤講師	憲法	1	8	3	1	1	○平和	○								教職課程のための 憲法入門 弘文堂	
	58	京都橘大学 非常勤講師	憲法		9	3												いま日本国憲法 は 法律文化社	
	59	京都橘大学 非常勤講師	憲法学		9	3												プラクティクス法学 院 成文堂	
	60	京都・ートルダム女子大 非常勤講師	キャリア論		1	8	3								○			スタヂ/憲法 法律文化社	課目名「憲法と人権」
	61	京都造形芸術大学 教授	法社会学	1	6	3	2		◎平和						○			無し	平和主義コマと関連の 成立過程コマ
	62	花園大学 非常勤講師	政治学 /大経大法学修士	2	5	1	2	2	◎9条安民法	改憲◎護憲					◎			無し	中衛保ち改憲
	63	京都華頂大学 非常勤講師	比較憲法	2	8	3		1							○			スタート憲法 成文堂	課目名「G17と法律(日本 国憲法)」比較憲法 OK

資料3

NO	大学名・教員名・職位・学段・専門領域	15回講義の内訳							内容～ひとコマ構成					教科書/出版社	特記事項		
		歴史	人権	統治	9条解説	改正動向	戦争放棄9条	改正動向	立憲主義	天皇	憲法成立史	明治憲法					
46	64 光華女子大学 非常勤講師	民法 女性学	1	9	2	1	1	○平和 戦争放棄								種本の「どうなっ ている日本国憲法」	
	65 光華女子大学 非常勤講師	憲法学		8	3	1		○平和		○						伊藤真憲法入門 日本評論社	他に法にコマ
47	66 光華女子大学 非常勤講師	商学		6	5		1		○							初稿「目で見る憲 法」有斐閣	
	67 平安女学院大学 非常勤講師	労働法、社会保障法		12	1	1		○平和									所掌の靖国参拜問題
48	68 大阪女学院大学 非常勤講師	教育行政法	1	10	4							○				初稿「目で見る憲 法」有斐閣	
	69 大阪芸術大学 教養課程教授	行政法		9	4		1		◎	○						ワンストップ憲法 嵯峨野書院	憲法は不磨の大典では ない
50	70 大阪人間科学大学 非常勤講師		1	7	3	1	1		○			○					
	71 関西外国語大学 非常勤講師	法律実務家		10	4												
52	72 四天王寺大学 非常勤講師	人権論	2	8	3					○	△	△				日本国憲法講義 レジュメ集	法学コマ
	73 四天王寺大学 経営学部准教授	憲法学	1	10	1							△				憲法の時間 有 斐閣	
53	74 関西福祉大学 准教授	憲法		7	5											判例で学ぶ日本 国憲法	法学コマ
	75 奈良大学 文学部教授	日本近代法史	1	7	5	1		○平和				○				はじめての憲法学 三省堂	
55	76 天理大学 非常勤講師	法律実務家	2	7	2	1	1	○平和	◎			◎					①条解釈、重要影響等保安 法を記載。平等権や時 憲法への招待 法谷 岩波新書
	77 畿央大学 非常勤講師	法律実務家		9	5	1		○戦争放棄		○							
57	78 武庫川女子大学 非常勤講師	労働法	1	6	5	1	1	○平和	○		○	○				目で見る憲法 初 稿 有斐閣	社会権コマ、職業規制 半コマ
	79 武庫川女子大学 非常勤講師	教育行政法		10	4											目で見る憲法 初 稿 有斐閣	しやけまのり
58	80 大手前大学 非常勤講師	憲法		8	4	1		○平和									
	★ ☆ 鳥取短大 教授 生活学科	刑法	1	5	6	1	1	○平和				○				憲法を学ぶ 嵯峨野書院	
59	81 広島工業大学 情報学部准教授	法哲学	1	8	3							○				テキストブック憲法 法律文化社	
	60 川崎医療福祉大学 非常勤講師	憲法		13	1					○						改正版 日本国 憲法概論 西浦 大学教育出版	
61	83 別府大学 短大法学部教授	教科教育論	1	4	5			○平和 戦争放棄			○						課目名「法学（日本国憲 法）」9条、戦争放棄
	84 別府大学 短大法学部教授	教育学	2	2	5	2		○平和 戦争放棄			○						同上～前文コマ、平 和、9条、戦争放棄
62	85 別府大学 文学部教授	憲法		1	11	1	1	○平和								スタート憲法 成文堂	
	86 鹿児島国際大学 経済学部教授	経済法		7	6	1		○9条		○						種本の「どうなっ ている日本国憲法」	社会権にコマ
63	87 沖縄キリスト教学院大学 人文学部准教授	国際関係論	1	9	3	1		○平和								スタート憲法 成文堂	

※「内容～ひとコマ構成」の記号は授業数単位での取扱回数を示す。

● = 3回以上、◎ = 2回、○ = 1回、△ = 実績あり

参考文献

- 坂田仰・田中洋『教職教養日本国憲法 補訂第二版』八千代出版 2013年
- 網中政機編著『憲法要論』嵯峨野書院 2013年
- 長谷川日出世『基礎日本国憲法 改訂版』成文堂 2017年
- 佐藤幸治『日本国憲法論』成文堂 2011年

- 大石義雄『日本憲法論 増補版』嵯峨野書院 1973年  
池田実『憲法 第2版』嵯峨野書院 2016年  
富永健・岸本正司『教養憲法11章』嵯峨野書院 2014年  
芦部信喜著、高橋和之補訂『憲法 第5版』岩波書店 2011年  
小林昭三監修『日本国憲法講義』成文堂 2009年  
辻村みち子『憲法 第5版』日本評論社 2016年  
君塚正臣編著『ベーシックテキスト憲法』法律文化社 2017年  
慶野義雄・高乗正臣『亡国の憲法』展転社 2018年  
倉山満『右も左も誤解だらけの立憲主義』徳間書店 2017年  
篠田英朗『ほんとうの憲法』ちくま新書 2017年  
樋口陽一『いま、憲法改正をどう考えるか』岩波書店 2013年  
加藤秀次郎『やがて哀しき憲法九条』展転社 2016年  
杉原泰雄『日本国憲法と共に生きる』勁草書房 2016年  
加藤一彦『教職教養憲法15話』北樹出版 2014年  
安念潤司・青井美帆ほか編著『論点日本国憲法 第二版』東京法令出版 2014年  
菱村幸彦『改訂新版 はじめて学ぶ教育法規』教育開発研究所 2015年  
山本永之佑『新・日本近代法論』法律文化社 2002年  
生駒正文・高田富男『ガイドブック法学』嵯峨野書院 2017年  
倉持孝司『歴史から読み解く日本国憲法』法律文化社 2013年  
各大学のホームページ

## ダウン症児3名の摂食嚥下機能の発達経過

### *Developmental Features of Feeding Skills in Three Down's Syndrome Infants*

中嶋 理香 *Rika Nakajima*

(人間発達学部)

#### 【要旨】

ダウン症男児3名に対して実施した嚥下機能獲得期からすりつぶし機能獲得までの離乳指導経過(生後6か月から2歳6か月)を指導時の資料をもとに報告する。結果:①生活月齢30か月までにすりつぶし機能を獲得した、②口唇閉鎖機能の未熟さが摂食嚥下機能の各発達期に影響した、③口唇閉鎖機能の未熟さは、事例ごとに異なる摂食機能の代償運動(舌突出嚥下、下唇の内転を利用した嚥下)の出現や食事に際しての問題(食材を口から吹き出す)となった、④すりつぶし機能獲得までの経過に問題となる口腔運動が出現したが、最終的には丸呑みや舌突出嚥下とはならなかった。結論:離乳初期から3例は多様な経過をたどったのち、咀嚼機能を2歳半で獲得した。個別的な問題に対応するために離乳初期からの個別的な支援が必要である。摂食嚥下機能の発達支援は、食事を栄養・調理・コミュニケーション・姿勢・運動と多くの要因で構成するシステムとして捉える必要がある。

#### はじめに

ダウン症児に対して、早期からの運動発達支援は行われているが、哺乳や離乳への発達支援は十分とは言えない。ダウン症児は、離乳を健常児と同じ生後6か月過ぎから開始するが、養育者は不安をかかえながら離乳を進めて<sup>1)2)</sup>、問題が明確になる2歳頃に専門機関を受診する<sup>3)4)</sup>。学童期に至っても丸のみ・早食い等の問題は残る<sup>5)</sup>。摂食嚥下機能の問題が深刻化する以前から、予防的に専門機関による支援が必要である。

ダウン症の離乳指導は、発達領域のなかで特に粗大運動の発達と関連がある<sup>6)7)8)9)</sup>。本報告では、離乳指導を実施したダウン症児について摂食嚥下機能の発達期<sup>10)11)</sup>のうち、すりつぶし機能獲得期までの指導経過を発達月齢と運動発達とともに報告する。すりつぶし機能までとしたのは、定型発達では生後1歳過ぎまでを離乳期とし、すりつぶし機能の獲得をもって離乳の完了となるからである。

#### 対象および手続き

対象:離乳開始から生後30か月までに1～2か月に1度の離乳指導を実施し、平成26年11月末までにすりつぶし機能を獲得したダウン症男児3名である。

出生時体重、在胎週数、出生時の情報と合併症、栄養、離乳開始月齢、歯の萌出月齢、指導開始月齢、指導回数、3か月ごとに実施した乳幼児発達スケール(KIDS)・タイプAの最終結果を表1に示した。

手続き:摂食指導を担当した言語聴覚士(筆者)が指導時の録画をもとに、各指導期の摂食嚥下機能を評価した。摂食嚥下機能の発達期は、捕食・処理・嚥下の経過における口

表1 事例

	事例1	事例2	事例3
性別	男	男	男
出生体重 (g)	2228	2308	2050
在胎週数 (週)	37	37	40
出生時情報	自宅分娩 NICU	自然分娩	帝王切開
合併症	心房心室中隔欠損 肺高血圧 甲状腺機能低下	無	肺高血圧症：生後8 か月まで酸素使用/ 甲状腺機能低下症
栄養	母乳	混合栄養	人工栄養
離乳開始月齢	6か月	6か月	7か月
前歯4本そろった時期	1歳3か月	1歳	1歳3か月 (上3本、下2本)
指導開始月齢	10か月	12か月	12か月
指導回数	12回	9回	11回
最終KIDS実施年齢	2歳4か月	2歳3か月	2歳6か月
最終KIDS発達月齢 (DQ)	14か月 (50)	19か月 (70)	16か月 (53)

表2 観察ポイントと食形態

摂食嚥下機能発達期	評価観察重点ポイント	指導時に推奨した食形態
経口摂取準備期	吸啜運動が出現しない・ スプーンを受け入れる	ポタージュ状・ピューレ状
嚥下機能獲得期	下唇の内転を伴う嚥下	マッシュ状
捕食機能獲得期	顎と口唇の随意的閉鎖	マッシュ状
押しつぶし機能獲得期	舌の単純上下が2～3回動き、 食材がつぶれる・ 口角が左右対称に牽引	舌で押しつぶせる固さ
すりつぶし機能獲得期	顎や舌が左右どちらかに変位 して、すりつぶす。持続的に奥歯で 噛み続けなくてもよい	舌で押しつぶせる固さ ボーロ大

唇・顎・舌の運動に注目し、各期に出現する特徴的な口の動き<sup>10)11)</sup>の出現を基に判断した。各期に出現する特徴的な口の動きは、捕食時の口唇閉鎖や前歯での咬断(かじり取り)、食材処理時の口角の動き(左右の口角の対称的な牽引・左右のどちらか一側の非対称の牽引)や顎の偏位、食材移送時の舌尖固定、嚥下時の下唇内転や口角の牽引・口唇閉鎖である。これらの動きが出現しない場合に摂食嚥下器官の協調的な動きが損なわれて、摂食嚥下機能不全の症状となる<sup>10)</sup>。表2に各時期の観察点と食形態を示した。

症例の報告は、発達月齢(以下DA)、運動発達、摂食機能の発達段階の特徴的な動きの有無、食形態、事例の問題点、指導内容について行う。

理学療法士によるアルバータ乳幼児運動発達検査法<sup>12)</sup>による評価を基に食事姿勢を決定した。対象児の姿勢は、手放し座位が安定する時期までは抱っこ、または、クッション

チェアを利用した。座位の安定後は、足底が接地する幼児椅子を利用した。食具はシリコン製のスプーン（片方商事：ピティ・プチサイズ皿幅17mm）を初期には介助用に使用し、その後、母親が選択した食具を用いた。離乳食は母親が毎回持参した。

本研究は、名古屋市立大学倫理委員会の承認（許可番号577号）およびあいち小児保健医療総合センター倫理委員会の承認を得て実施した。

## 事例 1

生後11か月（DA8m）：嚥下機能獲得期。体幹回旋を伴う対象物へのリーチは不安定な状態である座位。上唇を下降させる捕食機能は未獲得。舌は前後運動。食材移送は、顎の咬合解放パターンを利用し、舌尖を固定した蠕動運動による食材の移送と嚥下時の下唇内転の動きはなかった。食材の処理時と移送時に口角を左右対称に引く牽引の動きは観察できなかった。

母親はスプーンで食材を口腔内に挿入後、スプーンを引き抜きながら、食材を舌の上に落としていた。児は、口唇をすぼめて前突し、顎の咬合解放パターンで移送したのちに嚥下した。この時の食形態は、マッシュ状のかぼちゃと刻んだブロッコリーであった。口をすぼめた状態で前突し、顎の咬合解放パターンでの処理と移送は、食材の形態と硬さの影響だと判断し、顎の咬合解放パターンではなく、舌尖の固定と蠕動運動を誘発する目的で、ポタージュ状の食形態を推奨して指導を終了した。しかし、ポタージュ状だと、2～3口ごとに、口から飛ばすような勢いで吹き出す（以下吹き出す）ことから母親は、次の指導時には粒状の舌で押しつぶす固さに戻した。粒状の形態では、口腔内の残渣が多く、粒の混在しない滑らかで均質なマッシュ状の形態に再調整を促した。

生後15か月（DA8m）：捕食機能獲得期。手放し座位が安定し、おもちゃをもって遊ぶことが可能。上唇による捕食が可能となる。処理時・嚥下時の口唇閉鎖は未熟で、明らかな口角の対称的な牽引はない。食材の処理と移送は、下顎の咬合解放パターンに加えて、本児特有の前後に顎をスライドしながらの移送があった。食材の粘性・付着性・凝集性（以下物性特性）によっては、処理時に軟口蓋が上咽頭に接触し、その後解放する際に生じていると考えられる鼻雑音が聴取された。嚥下時に下唇の内転はなく、食材を吹きだす状態も改善されなかった。

児の食べるペースは速く、母親は児のペースに巻き込まれて次々と食材を口に運び、且つ一口量も多かった。児の早いペースは、介助者のペースを巻き込み、一方的で落ち着かない場面を作り出した。時折むせ込んでおり、これを機に介助ペースはゆっくりとなった。児のペースが再び早くなると介助ペースも早くなった。児の食べる速度に合わせて摂食嚥下機能の段階に合致した適切な介助ペースとならない状態であった。

この期の指導は、介助ペース指導が中心だった。指導内容は、食事場면을コミュニケーション場面と捉えて、相互的な関係を作ることであった。具体的には一口量を少量に調整

して、「ア〜ン」「おいしいね」などの言葉かけで、食材だけに向いている児の注意や関心を介助者に向けて、介助の間を作った。

生後22か月 (DA11m)：押しつぶし機能獲得期。体幹を台に預けたつかまり立ちが可能。口角の対称的な牽引・下唇の内転・顎の変位が出現した。食材を口から吹き出すこと、鼻雑音は消失した。舌と頬筋で奥歯の上に食材を保持する成熟した咀嚼はなく、食材が口腔内で右左に移動しながら処理をする。

この期の指導も介助ペースと一口量を少なくする指導を継続した。食形態は、口腔内でまとまった状態でとどまりやすい固形のを推奨（例：クリームコロッケ・クリームチーズ・アボガド）し、舌で押しつぶせる固さを基本とした。

生後29か月 (DA13m)：すりつぶし機能獲得期。台に手をつきながら側方への伝い歩きが可能。食材を奥歯の上において舌と頬筋で保持しながら咀嚼することが可能となった。介助ペースに対する指導は継続した。

嚥下機能獲得期により、顎の咬合解放パターンでの食材の処理と移送が特徴的であった。押しつぶし機能を獲得する時期に下唇の内転が出現、それと同時期に、軟性食材の固形で顎の側方への変位が確認できた。咀嚼は生後29か月、発達月齢13か月に獲得した。食材が口から飛び出すように吹くことや食べるリズムが早いことが問題点であった。指導内容は、食形態の調整と介助ペースづくりであった。

## 事例2

生後9か月 (DA9m)：捕食機能獲得期。体軸の回旋を伴う手放し座位が可能。口唇閉鎖を伴う食材の処理、舌尖の固定を伴う舌の蠕動運動による食材の移送、下唇の内転を伴う嚥下が可能であった。嚥下後に舌の前後運動が生じ、その際に口唇より舌が出る、指を入れて最終的な処理を行う様子があった。口角の対称的な明らかな牽引はなかった。

食形態は主に5分粥や水分の多い粒状の形態で、粒は口腔内で残渣となり、口から吹き出した。また、均質だが固いマッシュ状では、舌突出嚥下が顕著となった。水分の多い形態では、吸い食べが出現した。食材の物性特性が食べ方に強く影響した。

食材を口から吹き出す、舌突出嚥下、吸い食べは、食材に応じて嚥下時の口腔内圧を高められないことによる口唇閉鎖の未熟さによって生じたと判断した。このため粘性や付着性の高くない、均質な物性特性であるジュレ状の食形態を導入した。また、自発的な口唇の閉鎖経験につながるように介助者がスプーンを児の口に挿入するのではなく、児の正中位にスプーンを固定させて、児がスプーンにむかって取り込み、引き抜くといった児の能動的な動作を促した。

生後15か月 (DA10m)：押しつぶし機能獲得期。高這いによって目的的な移動が可能。捕食は両口唇の閉鎖を伴う。この時期も食材の物性特性の影響を強く受けた。軟性食材では下唇の内転を伴う嚥下だけでなく、舌突出嚥下もみられ、硬性食材では捕食後の口腔運

動が速やかに開始されないという問題が生じた。口腔内に残渣のある状態は続き、凝集性の低い食材でムセ込みが認められた。母親は児の様子を「食べる順番が気に入らないと口から出す」「介助ペースが遅いと怒る」などの点に言及し、食形態と口腔運動の関連性についての指導をした。

この期は、食材の物性特性が児の口腔運動に強く影響したために、舌で押しつぶせる固さの形態を基本としながら吹き出す等の問題が出現する背景を見極めることに時間を要した。食べるペースについては事例1と同様に相互的なやりとりを用いた指導を行った。

生後23か月（DA13m）：すりつぶし機能獲得期。独歩にて移動可能。軟性食材は、一側の奥歯で咀嚼し、口唇を閉鎖して嚥下する協調的で安定した動きが可能となった。硬性食材は開口咀嚼であった。前歯での咬断も可能となった。

本児は、比較的良好な運動と認知発達水準にあった。摂食機能の発達経過は、食材の物性特性が強く影響した。指導は、食材の物性特性を加味し、ジュレ状の食形態を導入したことや安定した座位を利用した能動的な取り込みを利用した介助法を提案した。

### 事例3

生後11か月（DA8m）：嚥下機能獲得期。両手を床に付けた状態での座位が可能。食材を舌の前後と上下運動で処理した後、顎の咬合解放パターンで食材を移送して、口唇閉鎖を伴って嚥下していた。口腔内に食材を挿入後、すぐに口腔運動は出現しなかった。スプーン挿入後、間をおいて、下顎の咬合解放パターンを利用しながら取り込み、その運動に合わせながら母親はスプーンを引き抜いていた。処理時には、歯ぎしりや軟口蓋が上咽頭に接触する鼻雑音が生じた。そして、顎の咬合解放パターンで移送し、嚥下時には食材を口から吹き出した。食形態は、凝集性の低い刻み食のために水分のみが先行して移送し、粒が口腔内で残渣となった。滑らかで均質なマッシュ状の食形態を推奨したが、水分と粒が混じる凝集性の低い食形態が続き、食形態のイメージを母親と共有できない状態が続いた。

生後14か月（DA10m）：捕食機能獲得期。つかまり立ちが可能。口を軽く閉じて取り込む動きが出現する。口唇閉鎖は未熟な状態でスプーン咬みは残存した。食材を舌の上下運動で処理することが優位になった一方で、処理時や移送時に舌全体を口蓋に強く押し当て、強く咬み込む様子とともに歯ぎしりが生じた。したがって舌尖を固定した舌の蠕動運動による移送はしていないと判断した。舌の上下運動や蠕動運動よりも口を閉じた状態のまま顎を強く咬み込む運動による移送と嚥下が続いた。児の口腔機能の特徴から舌運動を引き出すには食材の凝集性と付着性が重要だと判断し、最終的に19か月時に粉末状（市販されている粉末状の粥の素、菓子類をすりおろす、黄粉）を利用し、食材にまぶす、あるいは、混ぜることにした。

生後21か月（DA13m）：押しつぶし機能獲得期。手引き歩行が可能。上唇の下降の動

きが伴う捕食後に、リズムカルなマンチングが優位に出現するものの、硬性食材は丸のみとなり、軟性食材は、一端消失した下唇の内転を伴う嚥下が再び出現した。舌尖を固定した蠕動運動による移送は、未獲得であった。

捕食時のスプーン噛みや処理時の歯ざしりは消失した一方で、処理時に顎の咬合解放パターンに一致した両唇音が出現した。両唇音は、処理時に口唇に十分な圧がかからず、顎の解放から咬合に向かう際に生じる音と判断し、背景に口唇閉鎖の未熟さがあると考えた。

生後30か月 (DA16m)：すりつぶし機能獲得期。独歩可能。口唇閉鎖にて口腔内圧を高めて嚥下可能となった。さらに軟性食品 (ジャガイモ) は顎の変位を伴い、奥歯ですり

表3 嚥下機能獲得期

		事例1	事例2	事例3
嚥下機能獲得期	生活月齢	11m	/	11m
	発達月齢	8m		8m
	上唇での随意的取り込み	なし		なし
	舌運動	前後		前後
	嚥下時の下唇内転	なし		食材による影響あり
	舌尖の固定	なし		なし
	顎の単純上下	あり		あり
	食形態指導	粒入りマッシュ状→ポタージュ状→マッシュ状		粒入りマッシュ状や水分の多い粒入り
	問題点	食材を口から吹き出す		口腔内残渣・食材を口から吹き出す スプーン噛み 軟口蓋が上咽頭に接する際の鼻雑音 歯ざしり
	指導内容	食形態		食形態

表4 捕食機能獲得期

		事例1	事例2	事例3
捕食機能獲得期	生活月齢	15m	9m	14m
	発達月齢	8m	9m	10m
	上唇での随意的取り込み	あり	なし	なし
	舌運動	前後	前後・上下	上下
	嚥下時に下唇内転	なし	あり	食材による影響あり
	舌尖の固定	なし	食材による影響あり	なし
	顎の単純上下	あり	あり	あり
	食形態	マッシュ状	粒交じりのマッシュ状、ジュレ状	
	問題点	食材を口から吹き出す・食べるペースが早い・軟口蓋が上咽頭に接する際の鼻雑音	舌突出嚥下・食材を口から吹き出す・吸い食べ	スプーン噛み 歯ざしり
指導内容	一口量を少なく 介助ペースづくり	食形態 ジュレ状に 児からスプーンに向かって 取り込むように	食形態 粉末状を導入 (19m)	

つぶし可能となった。

事例3は、食材の物性特性が摂食機能の発達に強く影響した。加えて、食形態のイメージを母親と共有できない時期が続き、舌運動を誘発するために舌に付着しやすい粉末を取り入れた。口唇閉鎖の未熟さは、下唇の内転を再出や歯ぎしりや両唇音の出現につながった。咀嚼運動は、生後30か月、発達月齢16か月で可能となった。

3事例の摂食機能発達段階ごとに口腔運動評価、問題点、指導内容を表3から表6に示した。摂食嚥下機能の発達段階の経過と指導内容のまとめを表7に記した。

表5 押しつぶし機能獲得期

	事例1	事例2	事例3
生活月齢	22m	15m	21m
発達月齢	11m	10m	13m
上唇での随意的取り込み	あり	あり	あり
舌運動	上下	上下 左右	上下
嚥下時に下唇内転	なし	なし	再出
舌尖の固定	あり	軟性食材では舌突出 硬性食品では可能	なし
顎の変位	あり	あり	なし
口角の牽引	対称性の牽引	非対称性の牽引	対称性の牽引
食形態	軟性食品（アボカド・ クリームチーズ様）	物性特性ごとの調整	物性特性ごとの調整
問題点	食べるペースが早い	硬性食材は口腔運動が生じ ない・口腔内に食材の残渣 がある・凝集性の低い食材 はむせる 食べるペースが 早い	下唇の内転が再び出現・処 理時の両唇音出現・硬性食 品は丸呑み・軟性食品は 舌突出嚥下
指導内容	一口量を少なく・スプーン に注目・語り掛けによる ペース調整	食材の固さ調整と語り掛け によるペース調整	食形態指導：下唇の内転し ないで嚥下する食形態を 基本とする

表6 すりつぶし機能獲得期

	事例1	事例2	事例3
生活月齢	29m	23m	30m
発達月齢	13m	13m	16m
上唇での随意的取り込み	あり	あり	あり
舌運動	上下 左右	上下 左右	上下 左右
嚥下時に下唇内転	なし	なし	なし
舌尖の固定	あり	あり	あり
顎の変位	あり	あり	あり（軟性食材）
口角の牽引	非対称性	非対称性	非対称性
食形態	幼児食	幼児食	幼児食
問題点	食べるペースが早い	多様な食材に対応できない 未熟さがある	多様な食材に対応できない 未熟さがある
指導内容	食べる速度の調整	食材の違いによる加工の 重要性	食材の違いによる加工の 重要性

表7 摂食嚥下機能の発達段階ごとの経過と指導内容のまとめ

摂食嚥下機能段階	発達月齢	3例の経過	食形態	指導内容
嚥下機能獲得期	8か月頃	口唇閉鎖機能の獲得を目的とした食形態調整の時期	マッシュ状	離乳の進め方・食形態・下唇の内転の重要性・姿勢の重要性
捕食機能獲得期	8か月から10か月頃	食べるペースを作りや個別の摂食嚥下様態を捉える時期	ジュレ状や粉末状を取り入れる	一口量の調整／自発的な取り込み／コミュニケーションの場としての雰囲気づくり／食形態
押しつぶし機能獲得期	11か月から13か月	物性特性が各個人の摂食嚥下様態に強く影響し、苦慮した時期	押しつぶせる軟性食品は固形に積極的にする	食材の物性特性についての理解／養育者の調理イメージを共有
すりつぶし機能獲得期	13か月～	食材の物性特性に応じた口腔運動獲得を目指した時期	様々な食材や加工法を試みる	捕食・咀嚼・嚥下のリズムやペースづくり、適切でない形態の場合、その食材に対する具体的な調理法の提案

## 考察

すりつぶし機能獲得時期は、生活年齢で30か月ごろ、発達年齢で事例1と事例2は発達月齢13か月、定型発達児の獲得年齢（離乳後期：生後12か月）相当であった。食形態のイメージを母親と共有できなかった事例3は発達月齢16か月と遅れた。

3事例の経過の共通点は、嚥下機能発達初期の課題である口唇閉鎖機能の未熟さが、すりつぶし機能獲得期まで影響することであった。嚥下機能獲得期、捕食機能獲得期、押しつぶし機能獲得期は、事例ごとに異なる口腔運動が生じ、個別の対応が必要な時期だった。未熟な口唇閉鎖機能は、嚥下機能獲得期に出現するはずの舌尖の固定を伴う蠕動運動による移送、下唇の内転を伴う嚥下の獲得に影響したと判断した。未熟なままの口唇閉鎖は、食材の物性特性によって食材を吹きだす、顎の咬合解放パターンや奥歯を噛み込みながらの食材の移送を誘発し、問題として顕在化した。すりつぶし機能獲得までの多様な経過は、口唇閉鎖の未熟さが代償的な口腔運動を誘発する、あるいは、その口腔運動にともなう生じる個別の現象（症状）となった。事例1は、歯ざしり、軟口蓋が上咽頭に接触したような鼻雑音、顎の咬合解放パターンにともなう両唇音の出現、食材を吹きだす問題が生じた。事例2は、食材の物性特性が強く影響し、軟性食品で舌突出嚥下や吸い食べを誘発した。事例3は、食材を吹き出すことや顎の咬合解放パターンに伴う両唇音、押しつぶし機能獲得期に下唇の内転が再出した。多様な問題を解決するには、集団指導ではなく個人に対する指導が必要であろう。

指導内容は結果的にみると、筋訓練といった間接訓練は実施せずに食形態の調整が中心だった。介助者が口唇閉鎖を誘導する口唇閉鎖機能獲得指導は、児が介助する手を払いのける、口腔運動が停止することから継続な指導につながらなかった。咀嚼はおのずと獲得したために、奥歯で積極的に咬ませる等の咀嚼指導はしなかった。水上ら<sup>8)</sup>は、ダウン症に対する間接訓練を積極的に取り入れる必要性を指摘している。一方で、Harding・Cockerril<sup>13)</sup>は、レビューの中で間接的な口腔運動は摂食嚥下機能とは異なる神経活動で

あり、乳幼児に対する間接訓練の効果について判断することを避けている。

口唇閉鎖は安静時と処理時を区別して評価する必要がある<sup>14)</sup>。処理時は口唇を閉鎖するだけでは十分でなく、食材に応じて変化する処理過程に合わせて、口唇を持続的に閉鎖させるといった柔軟さが必要となる。3事例に開口咀嚼は観察できたが、持続的に口唇を閉鎖した咀嚼は観察できなかった。口唇閉鎖機能は定型発達児においては3歳～7歳にかけて年齢とともに向上し<sup>15)16)</sup>、成人においても歯齢や咬合の影響を受ける<sup>17)</sup>。したがってすりつぶし機能獲得後も間接訓練を含めた継続的な介入が必要であろう。

食べるペースが速くなる背景は、獲得した摂食嚥下機能と食べている食形態や一口量の不適切性が考えられる。成人に対する研究では、切り方が咀嚼に影響すること<sup>18)19)</sup>や一口の量を少なくすると咀嚼回数が増えること<sup>20)</sup>が指摘されており、適切な学習経験を促す必要性がある。したがって一口量や介助ペース指導では、食事場面がコミュニケーションの場であることを強調し、食材に注意の向く児に対して、介助者を意識させる指導を実施しながら、一口量や介助ペースを調整した。

定型発達の乳幼児研究では、食事場面を親と子の葛藤がよく表れる場面として取り上げて、自己意識の高まりや他者を認識し、自己を制御する社会情動的な発達の知見<sup>21)22)</sup>が積み重ねられている。ペースづくりは、他者を意識する経験と重なり発達心理学的な観点からも有効だと思われる。

摂食嚥下機能の発達支援は、食事を栄養・調理・コミュニケーション・姿勢・運動と多様な要因から生成するシステムとして包括的に捉える必要があろう。

## 結論

対象とした3名は、離乳初期から指導を実施し、生活月齢30か月ですりつぶし機能を獲得した。口唇閉鎖機能の未熟さがすりつぶし機能獲得期に多様で個別の対応を必要としたが、丸のみや舌突出の問題は残らなかった。離乳期からの個別的支援が必要である。

## 引用文献

- 1) 中嶋理香：ダウン症児の離乳に関するアンケート調査—21名を対象に一，小児保健研究，74：290-296，2015.
- 2) 野中歩，竹辺千恵美，藤村良子他：ダウン症候群児の哺乳と摂食に関する研究—第1報 離乳期の栄養指導と母親へのアンケート調査結果について—，小児歯科学雑誌，36：751-757，1998.
- 3) 後藤申江，安藤瞳，高橋温他：摂食外来受診患者の実態と摂食機能評価の変化，障歯誌，30：96-103，2009.
- 4) 高橋摩理，萩原聡，日原信彦他：地域療育センターにおける摂食・嚥下外来に関する検討—初診時と最終評価時の摂食・嚥下機能の比較—，日摂食嚥下リハ会誌，13：231-236，2009.
- 5) 田辺里枝子，曾我部夏子，祓川摩有他：特別支援学校の児童・生徒の食生活の特徴と体格との関連について，小児保健研究，71：582-590，2012.

- 6) 中嶋理香・藤田ひとみ・朝日利江：離乳期からかかわったダウン症2例の口腔運動・粗大運動・自食の意欲の発達経過，日摂食嚥下リハ会誌，16：290-298，2012.
- 7) 中嶋理香：ダウン症乳幼児の発達評価，名古屋芸術大学研究紀要，37：251-261，2016.
- 8) 水上美樹，田村文誉，松山美和：ダウン症候群児の粗大運動能と摂食にかかわる口腔異常習癖との関連，障歯誌，36：17-24，2015.
- 9) 中村達也，鮎沢浩一，北洋輔他：Down 症児の粗大運動発達が摂食嚥下機能の発達に与える影響，言語聴覚研究，13：3-10，2016.
- 10) 弘中祥司：摂食・嚥下機能の発達と障害，小児の摂食・嚥下障害，日本摂食嚥下リハビリテーション学会編集，医歯薬出版，東京，2010，8-14.
- 11) 高橋摩理：小児における摂食機能療法，小児の摂食嚥下リハビリテーション，田角勝，向井美恵編，医歯薬出版，東京，2006，130-133.
- 12) Piper, C. M. & Darrh, J.: *Motor Assessment of the Developing Infant*, 上杉雅之，嶋田智明，武政誠一（監訳），乳幼児の運動発達検査，医歯薬出版，東京，2010.
- 13) Harding, C. & Cockerill, H.: Managing eating and drinking difficulties (dysphagia) with children who have learning disabilities: What is effective? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20: 395-405, 2015.
- 14) 金子芳洋，向井美恵，尾本和彦：食べる機能の障害，金子芳洋編，医歯薬出版，東京，1987，144-151.
- 15) 吉田良成，大塚章人，坂井志穂他：小児の口唇閉鎖力に関する研究第1報 口唇閉鎖力と年齢の関係，小児歯科学雑誌，42：436-440，2004.
- 16) 小野俊朗，青山哲也，村田宜彦他：小児の口唇閉鎖力に関する研究第6報各咬合における小児から成人までの最大口唇閉鎖力の推移，小児歯科学雑誌，47：568-575，2009.
- 17) 小久江由佳子，猪狩和子，工藤理子他：幼児における口唇閉鎖力と咀嚼能力との関連性について，小児歯科学雑誌，45：58-64，2007.
- 18) 神山かおる：食品咀嚼と口腔感覚テクスチャ，日本食品科学工業会誌，47：341-346，2000.
- 19) 神山かおる：食品の切り方と咀嚼特性，日本調理科学会誌，41：363-369，2008.
- 20) 福田ひとみ，平川智恵：咀嚼に及ぼす食物の大きさと一口量の影響，手塚山学院大学人間科学部研究年報，平成21年：1-10，2009.
- 21) 川田学，塚田みちる，川田暁子：乳幼児期における自己主張の発達と母親の対処行動の変容：食事場面における生後5ヵ月から15ヵ月までの縦断研究，発達心理学研究，16：46-58，2005.
- 22) 河原紀子，根ヶ山幸一：食事場面における1・2歳児と養育者の対立的相互作用—家庭と保育園の比較から—，小児保健研究，73：584-590，2014.

## Developmental Features of Feeding Skills of Three Down's Syndrome Infants

### **Abstract**

Developmental features of feeding skills of three Down's syndrome infants were presented until they could eat their foods with circular rotary movement pattern of jaw (6m to 2y6m). Results: 1) By 30 months of age, all the three infants could acquire the circular rotary movement pattern of jaw to masticate. 2) Lip closure movement was the most difficult, and the weak pressure of lip closure effected to other developmental stages. 3) To overcome the immature lip closure function, the complemented functions (tongue thrust, foods blowing) appeared which were different individually. 4) Although the learning process of the circular rotary movement pattern was different among the infants, all the three infants didn't have the problems such as tough protrusion or swallowing the food without chewing. Conclusion: Each infant had different process and hard time to control their feeding skill, but they could acquire the skill of mastication at the age of 2 years and half months.

Early individual intervention for feeding is necessary, since the process to acquire eating skills varies individually. The early feeding intervention should work as whole developmental system composed by nutrition, cooking, communication, posture and movements.

## 十字架のキリストを指差す者 — M・グリューネヴァルト、E・シュタイン、D・ボンヘッファー の信仰的実存 —

*Drei Gestalten, die auf den gekreuzigten Jesum Christum wiesen*  
— M. Grünewald, E. Stein und D. Bonhoeffer —

橋本 裕明 *Hiroaki Hashimoto*  
(デザイン学部)

### 0. はじめに

かの弁証法神学 (Dialektische Theologie) の唱道者であった改革派の神学者カール・バルトは、机上にグリューネヴァルトの「イーゼンハイム祭壇画」を置き、その第一面 (平日に提示) 中央に描かれた十字架上の断末魔のキリストをつねに見つめていた。彼は神の第二のペルソナであるキリストを神の絶対啓示であると固く信じ、画面上でこの受肉者を指差して「この方は強大となり、わたしは弱まるべきである」(Illum oportet crescere, me autem minui.; Joh.3.30) と語る洗礼者ヨハネの「告知」の役割を、自らも神学者としてなう覚悟を日々新たにしていた。そしてバルトはシュライエルマッハー以降の文化プロテスタンティズムの、信仰を「人間の経験と近代文化に基礎づけ」<sup>1)</sup>、人間の価値水準を重視する自由主義神学 (Liberale Theologie) に対峙するかたちで、この北方ルネサンスの画家が描き出した凄絶な「磔刑」——もちろんその死は祭壇画第二面 (主日に提示) の永遠の光の源泉へと変容する「復活」と不可分であるが——に神の絶対啓示を読みとり、「神の言葉」(Wort Gottes) の神学の提唱とその展開<sup>2)</sup>に生涯を費やした。その底流には、救いにおける人間の無力と神の絶対性、イエス・キリストによる「危機」(限界) 状況にある人間の救いの唯一無二性の強調があり、バルトはこの思索によってキリスト教神学の上で偉大な貢献をなしたといわれる。本稿では、この洗礼者ヨハネ=バルトに見られるイエス・キリストの告知および信徒という観点から、救世主を同じように「指差した」歴史上の三人に光をあて、その信仰的実存のありように触れてみたい。まずはバルトが思想上のインスピレーションを受けた、十六世紀のドイツ宗教改革の精神的混乱期を生きた宮廷画家マティアス・グリューネヴァルト (Matthias Grünewald, 1460頃-1528) である。そして次に、二十世紀まで時代を下って、ドミニコ会修道女のエーディット・シュタイン (Edith Stein: 修道名テレジア・ベネディクタ・ア・クルーチェ, 1891-1942)<sup>3)</sup>、そしてバルトと親交を深めたルター派福音主義牧師のディートリヒ・ボンヘッファー (Dietrich Bonhoeffer, 1906-1945) である。このカトリックとプロテスタントの二人の聖職者は、ナチス政治の暴虐の犠牲者としてともに強制収容所で殺され<sup>4)</sup>、キリストの福音

の証聖者となった人物である。

## 1. 画家グリューネヴァルトとそのキリスト磔刑像

### 1-1. イーゼンハイム祭壇画のテーマ

この画家の生涯は、ほぼ同時代の A・デューラー、P・ブリューゲル、H・ホルバイン、L・クラナハと比較しても不明な点が多い。その名前も早々と歴史から消え、ようやく前世紀になって、絵画上に残されたモノグラムから、マティス・ナイトハルト (Mathis Neithardt) であることが判明したところである。また遺した作品も多くはなく、40点ほどを数えれば足りてしまう。そうした中であって、彼は横 5m、高さ 2.65m の大作「イーゼンハイムの祭壇画」を遺した。これは 9 枚のパネル画からなる可動式多翼祭壇 (さらに彫像も含む) であり、アルザスの一地方都市イーゼンハイム (かつての神聖ローマ帝国西南部の小都市) の聖アントニウス修道院に収められたものである。この祭壇画は、キリスト教の神秘主義的靈性に深く裏打ちされて、一方で十字架刑の残虐、陰惨を仮借なく描き出し、他方では復活の超時間的な幻想空間を現出させ、さらに「聖アントニウスの試練」をモチーフとして魑魅魍魎を画面上に呼び出した、驚嘆すべき壮大な構想の作品である。その画面に示された一筆一筆にまで、制作者の純粹な信仰は深く浸透して、画家の類まれなる想像力と構想力と相俟って、定式化した宗教図像を「信仰的いのちの書」に甦らせている。

それではこの大祭壇画はいかなる経緯で成立したのであろうか。それは、第三面の向って右側にある「聖アントニウスの試練」のパネルの左下部に描かれているものが暗示している。これは妖怪とか怪物と読む向きもあるが、むしろ同場面の複数の魔物の形象とはちがって一人の人物と見え、麦角中毒<sup>5)</sup>に侵されて足が壊死した状態にあると解することができる。その尋常でない痛苦ゆえに意識はもはや正常ではなく、彼は朦朧状態にある。この祭壇画は、R・マルカルトによれば、1512~15/16年の間にイーゼンハイムで制作され<sup>6)</sup>、その注文者は、聖アントニウス修道会イーゼンハイム修道院長ジャン・ドルリエの後継者ガイド・グエルシ (Guido Guersi) であった<sup>7)</sup>。グリューネヴァルトは当時すでにマイッツ大司教ウリエル・フォン・ゲミンゲンの宮廷画家であり、彼に制作が依頼された点からして、その宗教画の評価はきわめて高いものであったと推測される。ドルリエは十四世紀初頭この地 (ローマ巡礼やスペイン・ガリシアのサンチャゴ・デ・コンポステラ巡礼に向かうローマ街道の途上) に開設された修道院を発展させた立役者であり、その姿は第三面に修道服姿の彫刻像としてとどめられている。この彼がこの祭壇の木彫像の制作を依頼した可能性があるとされている。それ以外の各パネルの絵画は、グエルシがグリューネヴァルトに発注したようである。

さてこの祭壇画のテーマは、麦角中毒である。この病はライ病、梅毒、ペストとならぶ難病であり、とりわけ聖アントニウスがこの難病から庇護し、治癒をもたらす聖人として

崇められていた。そのため麦角中毒は「聖アントニウスの火」とも呼ばれた経緯がある。グエルシ修道院長はグリューネヴァルトに、患者がこの祭壇画の前にひざまずいて祈ることができるようにと、その制作の意図を明確にして、契約を交わしたと考えられる。

## 1-2. 磔刑像のインパクトと鑑賞者の想像力

聖アントニウス修道会はもともと病者への奉仕を目的として創設されたのであり、このイーゼンハイム修道院も看護治療がその活動の中心であった。祭壇画ではその病気として麦角中毒が取り上げられているが、例えば第一面の向って左面には、体を数本の矢で射抜かれた若き聖セバスチアンの形像がある。この人物はペスト感染（「矢」はその図像）からの庇護の聖人でもあったから、その意味では当然、複数の難病に対する医療行為がなされていたのであろう。いずれにしても重篤な患者がこの修道院付属の病院施設に連れて来られたと考えられ、初めて（また後にもくりかえし）この凄惨きわまりない十字架刑に処せられた瀕死の救い主と直面したのである。そして真にリアルな信仰的真実に触れたのである。

第一面には、向って左側に聖セバスチアン、反対側の右面には聖アントニウスの形像パネルが置かれている。そして中央面左には、衝撃と悲しみのあまり失神寸前の聖母マリアとそれを長すぎる右腕で支える若きヨハネ、狂わんばかりに必死に祈るマグダラのマリア、右側には死後舞い戻ったとしか読めない洗礼者ヨハネが救い主を指で指し示している姿、足元には胸から聖杯の中に血を注ぎ込んでいる小羊（この洗礼者のアトリビュート）が表現されている。そして真ん中には、巨大な断末魔のキリスト・イエスが鬼気迫る筆致で描き出されている。当時この施設に収容されていた重篤患者や同修道院を訪れた巡礼者など、多くの鑑賞者はこの画面をわが身に引き寄せてどう受けとめたのであろうか。

中央には、磔刑時に居合わせる聖マリア、ヨハネ、マグダラのマリアという設定、イエスの腹部を突き刺した槍の傷痕、洗礼者ヨハネの横にラテン語で書き込まれた言葉、「神の小羊」の図像などからして、この場面が主としてヨハネ福音書に基づいて描かれたことがわかるが、このイエスはマルコ福音書で「エリ、エリ、ラマ、サバクタニ」あるいはマタイ福音書で「エロイ、エロイ、ラマ、サバクタニ」（前者はアラム語、後者はヘブライ語だが、いずれも「わが神、わが神、なぜ私を見捨てられたのか」の意味）と語る、死ぬ寸前の救世主をとらえている。それは激烈な苦しみと今なお戦っている絶入寸前の姿である。拷問のごとく押し被せられたイバラ冠の棘はイエスの頭部の皮膚を引き裂き、そこからは血が流れ続け、体全体には鞭打ちによって刺さった無数のトゲが見て取れる。太い釘は両の手のひらと重ねた両足の甲の肉を破って貫き、そこからどす黒い血が伝い落ちている。槍で突かれたわき腹の傷からも血が流れ続けている。受肉者の目はすでに光を失い、唇は死者のように青ざめ、意識も朦朧としているが、それでも両手の五指は生きる意志を示して空をつかもうとしている。

鑑賞者はイエスがこの極限の痛苦をなぜ体験しているのかを思い出したか、あるいはその理由を修道士の解説によって想起させられたことであろう。それはヨハネ福音書の通奏低音である一人ひとりの人間に届くアガペー（神愛）である。患者も巡礼者もこの身悶えする救い主の姿を見て、自分の（罪ゆえに）身代わりとして十字架につかれた神の子の無私の愛に感動するというより、その責め苦のさまに戦慄し、はなはだしく驚愕して、自分が過去に犯した数限りない過ちを思い出し、その多くは痛悔し改心したことであろう。しかしこの苦悶する受難者は、第二面の向って右面に描かれる復活者に変容するのであり、極限の死と神秘的な復活は神的リアリティの切り離せない両面なのである。

グリューネヴァルトはまた、リアルな断末魔のイエス像を克明に描き出すことによって、鑑賞者と救い主が神の愛によって魂の内でも合一できることを意図したのだと考えられる。中世は盛期の「栄光のキリスト」像から、末期に至って「苦難するキリスト」へと、その信仰対象を変えていった。それは神中心の中世から、人々が教会の抑圧をのがれて人間らしい生そのものに目覚めてきたルネサンス期への移行とも重なるであろう。この線にそってキリスト教は、マイスター・エックハルトに見られるように、スコラ神学からも神秘主義を生んだ。それは、人間が自我（執着我）を克服することによって魂の内奥の神と一致する立場である。例えば、十四世紀のシュトラースブルクで活躍した、ドミニコ会の神秘家説教者ヨハネス・タウラーは、人間は聖霊の働きを受けて魂を毒された自我から浄化し、生涯イエスに信従して徳をみがく修練をし、そうする中でキリストの神性へと移行されるのだと教えた。もちろん論証する資料がないので推測するしかないが、こうしたキリスト神秘主義（Christusmystik）の修徳の道をグリューネヴァルトも画家として目指したのではないかと思われる。イーゼンハイム祭壇画にはそうした祈りに近い制作者の意図が感じられる。

### 1-3. グリューネヴァルトと「農民戦争」体験

イーゼンハイム祭壇画は1516年に完成した。グリューネヴァルトは今もマインツ大司教区の宮廷画家であったが、大司教はウリエルからホーエンツォレルン家出身の弱冠二十四歳のアルブレヒト・フォン・ブランデンブルクに交代していた。しかしこの若き大司教は歴史を揺がす「贖宥状」事件の当事者となる。つまり彼は、選帝侯でも有力権限を有するマインツ大司教位を得ようとしてローマ教皇レオ十世に聖ペトロ大聖堂の建設献金を行い、すでにこれを実現していたのだが、その後フッガー家の提案を受けて教皇から贖宥状の販売の許可を得、ドミニコ会士ヨハン・テツェルに販売させて、教皇庁の献金を続けながら自らの財を増やしたのである。

これに対して1517年、アウグスチノ隠修会士マルティン・ルターが、贖宥状の効力を問う「九十五箇条の提題」を提出して（アルブレヒト大司教に対しても）公開討論を呼びかけた。教皇庁はアウクスブルクでカエタヌス枢機卿にルターを審問させたが、ルターは

拒否し、以来宗教改革の前哨戦が始まった。教会はその間ルターに破門を警告し、神聖ローマ皇帝カール五世にルターの追放を要求するが、この若い司祭の影響はすでにカトリック教会の政策に不満と反感をもつドイツ諸侯や人民に及んでおり、皇帝も政治的決着を望むしかなかった。1521年のヴォルムス帝国議会でルターは異端者として教会から破門されるが、結局、1555年のアウクスブルク和議で皇帝はルター派を承認し、ドイツはカトリックとルター派に分裂することになった。この間の1524年にドイツ南西部では、ルターの宗教改革の運動を受けて、長年にわたり政治的不満を鬱積させていた農民層の反乱が起こった。しかし農民の勢力が暴動化すると、ルターは支援の立場から諸侯の力を借りて弾圧する側へと回ったのである。このいわゆる「ドイツ農民戦争」は一年余りで終結したが、農民層にはこのルターの裏切りが決定的なものとして強烈に意識された。

イーゼンハイム祭壇画はその各形像からもわかるが、カトリック信仰の所産である。つまりグリューネヴァルトはカトリック者として制作したわけである。しかしマインツ大司教の宮廷画家であったとはいえ、ローマ教皇庁の教会政策に対して批判的な心情を秘めていなかったとはいえない。むしろ多くの疑問を抱いていたのではないか。実際に彼は1526年にマインツ宮廷から最後の支払いを受けて解雇されるが、10月にアルブレヒト大司教は宗教改革に連座したことが判明した全臣下に対して、罰金支払いか罷免の処分を下した。グリューネヴァルトも懲戒を受けた一人であって、その後すぐにフランクフルト・アム・マイン市に逃れた。その後は絵画制作そのものは一切行わず、せいぜい噴水工事に携わっただけでいたが、ペストに罹患するとハレ市に移住し、1528年に同地で没した。知己であったデューラーと同じ死亡年であった。

グリューネヴァルトの百点を超える遺留品には、衣服や食器、契約書や紋章、ロザリオや磔刑像の他に、興味深いことに「ルターの二十七の説教文」「キリスト教信仰十二箇条の声明」などが見つまっている<sup>8)</sup>。後者は農民戦争で指導者が「神の前には万人が平等である」というルターの教えを受け継いで作成した要求であった。この遺留品と解雇の事実から、われわれの画家がデューラーや彫刻家リーメンシュナイダーと同じく、体制としてのカトリック教会に対して批判的立場にあったと推定することができる。ただ自画像も一編の文書も遺すことなく、深い信仰を湛えた宗教画の中に隠れて誠実に生涯を歩み終えたグリューネヴァルトにとって、世の救いのために命を捧げたイエス・キリストへの信仰に分裂が生じたことは、煩悶の種となったであろう。彼はここにも人間の罪深さを見たにちがいない。それでも彼はすべてを神の独り子に委ねる純然たる信仰に生きてであろうと推測される。

## 2. 聖職者 E・シュタインと D・ボンヘッファーのナチス闘争と神秘的信仰

エーディット・シュタインもディートリヒ・ボンヘッファーも、「十字架上のキリスト」を深く見つめ、その受難に隠された秘義に深く思いを寄せた。この二人の聖職者としての

後半生は、このキリストとの出会いを核として展開したということが出来る。ナチス支配の十余年は未曾有の危機をもたらした。二人の聖職者はその中でイエス・キリストへの「信従」の真の意味を問い、自らに語りかける見えない神の声を聞こうとした。それはこの世の苦難のただ中で神の国を体験するという、神秘主義的な信仰体験であったと思われる。ここでは各々の人生を追い、その信仰に光をあててみたい。

E・シュタインは若き日は現象学者フッサールのもとで学んだ優秀の弟子であり、哲学博士としてハイデガーと共に学問的研鑽に努めた。しかしやがてユダヤ系ドイツ人としてカトリック信仰を得た後は、キリスト教的真理の探求に残りの生涯を捧げた。彼女は修道女となる道を選んで、女子カルメル会に入った。そのさいテレジア・ベネディクタ・ア・クルーチェという修道名を授けられたが、これは「十字架によって祝福されたテレジア」という意味であった<sup>9)</sup>。ここには、ユダヤ人出自のキリスト教徒であることの微妙な立場が暗示されている。彼女の信仰はイエスの十字架の「苦難」の意味を、自らに課せられた最重要問題として徹底的に問わざるをえないことになるからであった。そうして救い主の苦難をユダヤ人修道女として共に担うことが、彼女の信従のかたちとなった。以下ではこの間の消息を、彼女の手紙と最晩年の未刊『十字架の学問』(Kreuzeswissenschaft, 1942)で触れてみたい。

また次に、E・シュタインとは対照的に、プロテスタントの陣営のルター派（古プロイセン合同教会）から、非凡のドイツ人神学者であった福音派牧師D・ボンヘフファーの生き方を取り上げ、その死に至るまでのキリストへの「信従」のありようを検討してみたい。彼もE・シュタインと同じくキリスト者の運命を背負い、ナチスのユダヤ人迫害を強く批判し、抵抗運動に身を捧げる中で処刑された。彼はヒトラー暗殺計画に加担する中で、「神の前で、神と共に、神なしに生きる」という最後の確信に達し、いわゆる「成人した世界」(die mündig gewordene Welt)の信仰を得た。彼もその思索と行動の根柢を、父なる神に助けられずに十字架上で死んだキリスト・イエスのありように置いた。彼もE・シュタインと同様、「わが神、なぜ私を見棄てられたのか」と言いながら絶望死を死んだと見えるキリストの死そのものの中に——それはどうしても敗北死のかたちでなければならなかった——それと切り離せない真の復活を見出したのだと思われる。この十字架上の神の子の究極の「見棄て」の事態に神秘的意味を見出し、そこに自己の信仰が依拠するものを確認したのだと考えられる。二人はそれぞれの深い苦悩の末に神の視点へと突破し、この世が「永遠」(＝神の世界)を逆説的に含みこんだ「生きた現実」であるという生の深遠性に覚醒し、それぞれに託された神を「指差す」使命を生きたのだといえよう。

## 2-1. ナチスの教会政策と教会の反応

ヒトラーの意図は、ドイツ第三帝国による世界征服（領土拡大を含む）と優等民族アーリア人を頂点とする（いわゆる「ゲルマン神話」に基づく）人種主義の徹底であった。そ

ここでは黄色人種、黒人、ユダヤ人は否定され、民主主義、ボルシェヴィズムに対する敵意が露呈していた。1933年の時点でドイツの総人口のうち95%がキリスト教徒であり、カトリック、プロテスタント教会の比率は1対2であった。ヒトラーはまずは権力浸透のために教会への宥和政策をとり、ナチス政権への賛同を得る必要があった。その上で国全体の「均制化政策」(Gleichschaltung)を推し進めようとした。

ナチスの人種論は、一般にA・ゴピノーやH・チェンバレンの影響を受けたハンス・ギュンターの『ドイツ民族の人種学』(Rassenkunde des deutschen Volkes, 1922)に基づくとされる。このナチス人種学者はその著書において「北方アリア人」の理想を創出し、高い水準の科学技術の面で最高レベルの潜勢能力を有するこの人種が危機を迎えているため、その原因であるユダヤ人種を排除して純化を追求する必要があるとした。そうしてユダヤ人を絶滅させるだけでなく、アリア人種内をも優生思想の観点から厳しく管理する(精神病患者や障害者、深刻な遺伝病患者の処分)ことを求めた。ヒトラーは名目上カトリックであったが——幼児洗礼を受けていた——ギュンターと類似のゲルマン信仰に立脚し、こう述べた。「私にも宗教心はある。しかも深い宗教心がある。摂理は人間を試し、摂理の試練に耐え得ないで碎け去るものに対して大事をなせとは言わないと確信している。選抜の過程で強者のみが残るのが自然の必然性である。いろいろな場面でうかがい得たドイツ民族は、極めて幸いなことに、強くかつ芯から健康である。」<sup>10)</sup>

ヒトラー内閣成立の当時、バチカンがドイツがボルシェヴィズムを食い止める反共の防波堤(防共領域)となることを期待し、ドイツと「政教条約」(Concordatum)を結んだ。これによりカトリック教会はドイツ国内での宗教活動を一定保証されたとして、安心した。しかしやがてナチスがキリスト教への攻撃政策を展開し始めると、教皇ピウス十一世は1937年3月、回勅「燃える如き憂慮をもって」(Mit brennender Sorge)を出して強烈な批判を加えた<sup>11)</sup>。さらに1941年8月、ミュンスター市のフォン・ガーレン司教は説教でナチスの安楽死政策を厳しく弾劾した<sup>12)</sup>。これに対してナチスは、これまで以上のあからさまな攻撃をカトリック教会に向けることとなった。

当時ドイツのプロテスタント領邦教会はルター派が中心であったが、この中でいわゆる「ドイツ・キリスト者」(Deutsche Christen)が中心となって、キリスト教をナチズムと精神的に統合させる運動を興した。彼らはその中で、「ユダヤ的、非ゲルマン的要素排除」(『ブリタニカ国際大百科』)の立場をとり、ナチスに迎合した。この考えは、1935年のナチスの反ユダヤ的人種法であるニュルンベルク法成立の呼び水となった。

結局、両教会とも、内部に様々な例外はあるとしても、全体としてはヒトラー・ナチスの暴政の前に沈黙することになった。

## 2-2. ユダヤ系ドイツ人修道女E・シュタインの使命とその自覚

E・シュタインはブレスラウ出身(ドイツ帝国。現在のポーランド・ヴロツワフ)のユ

ダヤ系ドイツ人であったが、この時代この地に生まれたことが彼女の人生を決定づけた。ヒトラーは1933年の1月に首相（翌年8月、総統）になると、ユダヤ人問題に積極的に取り組み、矢継ぎ早に反ユダヤ法を制定した。すでに同年4月に「公務員再建法」「弁護士の開業に関する法律」「高等教育機関の学生数に関する法律」（非アール系学生数を49%以下に削減）、35年9月には「ドイツ民族の血と名誉を守るための法律」（ユダヤ人との婚姻と性交渉、帝国旗の掲揚、帝国色の衣服の禁止：いわゆる「ニュルンベルク法」）「ドイツ国市民法」（ユダヤ人のドイツ国市民権を剥奪）、38年8月には「氏名変更の法律」（ユダヤ人のミドルネームを男性は「イスラエル」、女性は「サラ」と決定）を発効させた。

ヒトラーは41年9月に全ユダヤ人に「黄色い星」の着用を義務づけ、10月には東部への移送を開始させ、42年1月にはヴァンゼー会議で最終的解決案の策定を命じた。そうして6月からはアウシュヴィッツでの大量ガス殺が始まり、それは45年1月まで続くことになる。E・シュタインの人生も、この運命に翻弄された。1933年にナチスからミュンスター市の教育学研究所での教育活動を禁止され、38年になるとはや国外移住もかなわず、ケルンの修道院からオランダ・エヒトの修道院に移り、42年の8月に姉のローザとともに逮捕された。知性と人格ともに秀でた彼女は、女性の社会参加と実践活動による社会的貢献の必要性についてヨーロッパ各地で講演し、積極的な活躍を見せていた。そのため今後も社会に大きな影響力を及ぼし続けると思われたが、結局その使命は別のものとなった。

## 2-2-1. イエスの十字架に重なる「贖罪死」の意味

教会とドイツ民族に対する彼女の使命は、ナチスによるユダヤ人迫害を通して明らかになった。ユダヤ系でありながらプロイセン的ドイツ性を意識して生きて来た彼女の心は、ドイツ人がドイツ国籍のユダヤ系住民に加えている恐るべき迫害に甚だしく傷つけられた。彼女は1933年10月のカルメル会入会前から、ユダヤ人である自分に課される「身代わりによる償い」という考えに親しむようになっていた。イスラエル民族はイザヤ書五十三章（第二イザヤ書；前539年頃）<sup>13)</sup>にあるように、苦難の歴史の中で自らを「贖いの神の僕」と同一視したが、キリスト教はこの身代わりをナザレのイエスの中に見ていた。彼女は1933年に教皇ピオ十一世に手紙を認め、ユダヤ人保護を目的とする回勅発布を求めたが——自らもナチスのユダヤ人迫害に激しい抵抗を示し、反ナチスの選挙活動などを行っていた——それが叶わぬと知ると<sup>14)</sup>、ユダヤ民族の苦難をキリストの十字架と意味的に関連させ、神はその手を彼女自身の上に重く置いたと判断した<sup>15)</sup>。

「すでに以前からユダヤ人に対する仮借ない措置については聞いてはいた。しかし今私に突然、神が再びご自分の民に御手を重く置かれ、この民の運命が私のものでもあ

るという光が生まれた。』<sup>16)</sup>

「私は救い主と語り、主に対して、それはあなたの十字架であり、いまユダヤ民族の上に置かれたことを知っていますと申し上げた。たいていの人々はこれを理解しないであろう。それでも全ての人の名においてそれを自分で引き受けねばならないような人々は理解することだろう。私はそれをしようと思う。主は私にその方法を示してくださいるはずである。黙想が終わったとき、私は自分の願いが聞き届けられたという確信を得た。しかし十字架を何において担うことになるのかは、私にはまだわからなかった。』<sup>17)</sup>

1940年にナチスがオランダに侵攻すると、エヒトの修道院に匿われた彼女と姉のローザに死の危険が迫った。1942年7月にオランダ司教団はユダヤ人の強制移送を公式に阻止する行動に出たが、その報復行動としてナチスはユダヤ系のカトリック・キリスト者を逮捕し（8月2日）、その内の114名がアウシュヴィッツに移送され（8月7日）、ただちにガス室で「特別処理」として殺された<sup>18)</sup>。E・シュタインは自らの苦難がイエスの磔刑死に極まる受難と重なっており、自らの使命をユダヤ教とキリスト教の間を架橋するためにユダヤ系ドイツ人キリスト者として死ぬことだと、「償いの死」を受けとめた。

## 2-2-2. E・シュタインの十字架の神秘的靈性

E・シュタインはたしかに悲劇的な死を迎えたのではあるが、他方では神との深い神秘主義的な靈性に生きていたことも指摘できる。その死はキリストのそれとパラフレーズされる、ユダヤ教とキリスト教の和解のための贖罪死であったであろう。しかし同時に、キリストの「見棄て」の死の真ただ中に、人間を愛するがゆえに自己を完全に否定し尽くした死そのもののうちに、人知を超えた神の愛の源泉を見出し、この世においてすでに永遠のいのちを体験していたのだと考えられる。肉体上の死を迎える前に、神のいのちを「前味」(vorsmak)として得ていたと理解できる。

最期の著作『十字架学』で彼女はこう語っている。

「この自然的な世界と超自然的な恩寵の賜物といった圧倒的な現実、さらに力強い現実を通して変革されねばならない。これは受動的夜に起こる。それなしには能動的夜は決して目的に達することはできない。生きた神のこの強き手は、魂を全ての被造物による絡みから解放し、自らへと引き寄せるために、介入せねばならない。この介入は、これまで光であり支えであり慰めであった全てから身を引いた、暗い神秘主義的な観照 (dunkle, mystische Beschauung) である。』<sup>19)</sup>

「信仰は魂の目の前にキリストを置く。それは貧しき方、卑しめられた方、架刑にされた方、十字架上で父なる神から見棄てられた方である。キリストの貧しさと見棄てられ（Verlassenheit）において魂は自己のものと再会する。渇き、嫌悪、辛苦こそが、魂に差し出される『純粹に靈的な十字架』である。魂がそれを受け容れるとき、それが優しきくびきと軽い荷であることを体験する。それは魂には軽やかに坂を上る杖となる。キリストが極まりない屈辱と否定にあって十字架上で、人間と神との和解と一致という最も偉大なことをなされたのを知れば、魂には、否定、『生身すなわち感性と精神での十字架死』こそが、神との一致へと導くことなのだという理解が目覚める。イエスとその死の見棄てられにおいて目に見えず理解の及ばぬ神の御手に自身をゆだねられたように、魂も、理解の及ばぬ神への唯一の道である信仰という真夜中の闇（das mitternächtliche Dunkel des Glaubens）に自己をゆだねるであろう。」<sup>20)</sup>

「魂が神に向って上れば上るほど、自分自身の内にいっそう深く下りてくる。一致（Vereinigung）は魂の最内奥（im innersten der Seele）、最も深い魂の根底で（im tiefsten Seelengrund）起こるのである。」<sup>21)</sup>

またエヒトの修道院長、アンブロジア・アントニア・エンゲルマン宛ての1941年12月（推定）の手紙では、こう述べている。

「私は全てのことに満足しています。十字架学（scientia crucis）は、我々が十字架を心の根底から感じるができるときにだけ得ることができるのです。このことを私は最初の時から確信しています。私は、十字架よ、ようこそ、我々の唯一の希望よ（Ave Crux, spes unica）と心から言いました。」<sup>22)</sup>

### 2-3. ドイツ人牧師 D・ボンヘッファーの思索とナチス抵抗運動

この明敏な人物（同じく、プレスラウ出身）は、ルター派「告白教会」のメンバーであり、政権に抵抗した数少ない聖職者の一人として神の意思を積極的に生き抜き、ユダヤ人の救済に牧師生命を賭けた。彼の長年の神学研究と聖書研究も、最終的に、第二イザヤが預言した約束の実現者であるイエス・キリストへの「信従」の質への問いに結実した。つまり、第三帝国が創造した恐怖国家に対して一人のキリスト者として徹底的に「異議申し立て」をする福音的行動となったのである。それは、「ドイツ・キリスト者」が宣言したユダヤ人キリスト者の排除ではなく、むしろ神の選びの民としてのユダヤ民族に対して敬意を抱き、彼らを「世界教会」の大切な仲間として、手を取り合って福音を宣べ伝え、キリストの業を受け継いでいくことであった。

彼はまた、ヒトラーの狂気の戦争に巻き込まれ、人間の尊厳を奪われ、野獣のごとき戦

争推進者の犠牲になっていく人々の現実の状況を、神が見過ごしていると見える事態、すなわち「神による見棄て」の意味を、父なる神が十字架上で御子に対して行った冷徹な見棄てと重ねながら、「見棄て」そのものを生きていく「成人の信仰」の掘下げを行ったことであった。

### 2-3-1. D・ボンヘッファーのユダヤ人理解と行動原理

ボンヘッファーは論文「ユダヤ人問題に対する教会」の中でこう述べた。

「ユダヤ人がその宗教帰属性とは関わりなく、ただその民族性ゆえに国家によって特別法の下に置かれるという、歴史において類を見ない事実は、神学者に対して、切り離して扱うべき二つの問題を課する。教会が国家の行為をどう裁くかということと、そこからどの課題が教会に対して生じるかということである。[...] そのことは国家に対する教会の行為の三重の可能性を意味している。(教会は) 第一に、国家に対して、その行動が国家的に合法たる性格を有しているかを問う、すなわち国家にその責任を負わせることである。第二に、教会は、国家の行為による犠牲者への奉仕である。教会は、あらゆる社会秩序の犠牲者に対して、たとえ彼らがキリスト教会に属していないとしても、無条件に援助する義務を負っているのである。[...] 第三の可能性は、車に押し潰された犠牲者を手当てするだけでなく、車そのものの進行を妨害することにあり (dem Rad selbst in Speichen zu fallen)。」<sup>23)</sup>

この「車の進行の妨害」という考えが、結局彼の場合、ヒトラー暗殺のための行動となった。聖職者がモーセの十戒の第五戒「汝、殺すなかれ」を破らんとする決意の裏には、よほどの覚悟があったに違いない。彼はあえて、自ら罪人の立場にたったイエス・キリストに徹底的に信従する者になろうとしたのである<sup>24)</sup>。

### 2-3-2. 「見棄て」に依拠する信仰観

D・ボンヘッファーはE・ベートゲに宛てた手紙(1944年7月16日)において、こう語った。

「神がいなくとも (etsi deus non daretur) ——この世で生きなければならないことを認識せずに、われわれは誠実であることはできない。まさにこのことをわれわれは——神の前で認識する。神自身がわれわれを強いてこれを認識するようにされる。このように、われわれの成人化は、神の前でのわれわれのより真実な状態をわれわれが認識するようにと導く。神は、われわれが神なくして人生を切り抜ける者として生きねばならないことを、われわれにお知らせになる。われわれと共におられる神と

は、われわれを見棄てられる神である（マルコ15章34節）。神という作業仮説（Arbeitshypothese）なしにわれわれをこの世で生きさせられる神こそ、われわれが永遠にみ前に立っている神なのだ。神の前で、神と共に、われわれは神なしに生きる。神は自らをこの世から十字架へと駆り立てられる。神はこの世では無力で、弱い。しかしまさに、ただそのようにしてのみ、神はわれわれのもとにおられ、われわれを助けられる。マタイの8章17節は実に明確に、キリストがその全能によってではなく、その弱さ、その苦難によって救われることを述べている。ここに、すべての宗教との決定的なちがいがあがる。人間の宗教性というものは、困窮するときこの世における神の力にすがらせるのであり、（それなら）神は機械仕掛けの神である。聖書は、人間を神の無力と苦難に向かうようにと指示する。苦難する神しか助けることはできない。そのかぎりでもわれわれに言えることは、[...] この世の成人性（Mündigkeit der Welt）への展開が、聖書の神への視野を開いてくれることである。[...]」<sup>25)</sup>

さらに、

「教会は、情け容赦のない暴力の恣意的な行使、無数の罪なき人々の肉体的かつ精神的な苦難、弾圧、憎悪、殺戮を目にしなが、彼らのために声を上げ、手だてを見つけ、急いで助けに行くこともしないでいたことを、告白する。教会は、イエス・キリストの兄弟の中で最も弱く、最も無防備な人々の命について罪あるものとなった。」<sup>26)</sup>

この手紙は、彼の没後に世界的反響を呼ぶことになった『獄中書簡集』に収められたもので、D・ボンヘッファーの〈新しい神学〉を仄めかしていた。彼は「ある書物の草案」の中でもこの〈新しい神学〉に触れている。彼は投獄後に「過去および未来との連続性が断ち切られた」と述懐しているが、この孤独と聖書の熟読、祈りの生活の中で、〔成人した世界〕〔キリスト教の非宗教的解釈〕〔真のこの世性〕の新次元を見出していった。1944年7月20日に（「ワルキューレ作戦」と呼ばれる）ヒトラー暗殺事件が挫折したとの凶報に接したときは愕然としたであろうが、自己の思いと神の意思のちがいを深く認識したにちがいない。その後10月8日に彼はテゲルからSS地下牢に移され、看守も悪名高きSS隊員に変わるが、その彼らからも「牧会者」として尊敬を勝ち得ることになった。

### 2-3-3. 機械仕掛けの神から「成人の信仰」へ

キリスト教はカトリックもプロテスタントも、神頼みの対象である「機械仕掛けの神」（Deus ex machina）を語ってきたが、人間は戦慄すべき孤独と社会の不条理にひとたび身をおいて、自己の実存を徹底的に掘り下げ、神の真の意思を求めねばならない。神への

信仰において「真実に」生きるということは、完全に自立し、自己に成り切り、真に責任を引き受けることでなければならない。その意味で、神の慰めを求めず、全ての苦難を神の意思ととらえ、肯定するところに、この牧師の真の信仰者の生き方があったといえよう。まさしくE・シュタインもこの神秘主義的な精神的境位と似た次元に達していたのではないであろうか。

ボンヘッファーは「機械仕掛けの神」を乗り越えた「成人した世界」を、「イエスの無力性における救い」のうちに見た。彼は先に引用した、十字架上で見棄てられたイエスの姿に集中し、われわれと共にいる神とは、われわれを見棄てる神だと理解する。イエスの十字架は、この世が神の後見から離れた世界、この世以外の何ものでもないことを意味するが、このイエスの絶望の言葉こそが、逆説的に「神の祈り」なのだと思われる。神への信仰がそう語らせていると判断できるのではないであろうか。

この世に受入れられなかった神は、イエスの十字架において、「無力者として」この世に臨在するのであり、この世の苦難を共にすることで、十字架から流れ出る力によって苦難を転換する。「他者のための存在」がイエス・キリストの決定的なメルクマールであるように、「他者のための存在」こそがキリスト者の真の生活の特徴づける。全てはイエス・キリストへの「信徒」(Nachfolge)にかかっている。ボンヘッファーにとっては、信徒はナチ支配下のドイツの状況では、ヒトラーに対する抵抗運動に参加することを意味していた。「他者のために」仕える生と苦難と死は、「他者のために」苦難を背負ったイエスの十字架のもとにとどまることを意味していた。この道を歩み、自らの苦難を担い通すことこそ、キリスト教の実存の内容をなすものであった。(了)

## 注

- 1) A. E. マクグラス、神代真砂実訳『キリスト教神学入門』、教文館、2002年、p. 149。
- 2) 重要著作としては『ローマ人への手紙講解』(Der Römerbrief) や『教会教義学』(Kirchliche Dogmatik) I～IV巻などが挙げられる。
- 3) ヨハネ・パウロ二世は1998年10月11日に、彼女を聖人の位に挙げた。
- 4) シュタインは1942年8月9日にアウシュヴィッツ・ビルケナウ収容所、ボンヘッファーは1945年4月9日にフロッセンビュルク収容所で殺害された。
- 5) この病は、神経系に対しては、手足が燃えるような感覚を与える。循環器系に対しては、血管収縮を引き起こし、手足の壊死に至ることもあるとされる。G. C. エインズワース、小川真訳『キノコ・カビの研究史』、京都大学学術出版会、2010年、p. 196参照。
- 6) Reiner Marquard, *Mathias Grünewald und der Isenheimer Altar*, Stuttgart 1996, S. 40を参照。なお同祭壇はニクラス・ハーゲナウアー (Niclas Hagenauer, 1460–1538頃) による厨子と彫刻 (第三面) とグリューネヴァルトの聖書場面から成立している。
- 7) R・マルカルトによれば、グエルシの紋章は、第二面左側のアントニウスとパウルの出会いの場面の左下に示されている。上掲書、同頁参照。
- 8) Reiner Marquard, *Mathias Grünewald und die Reformation*, Berlin 2009, S. 73ffを参照。

- 9) 改宗にさいしては——もちろん彼女は篤信のユダヤ教徒ではなかったが——アヴィラの聖テレジアの『自叙伝』から決定的な影響を受けた。
- 10) アイバンホー・ブレダウ編／小松光昭訳『ヒトラー語録』、原書房、2011年、p. 223。
- 11) 3月14日公開。この中で教皇は、ナチスが圧力をかけてカトリック教徒に教会から脱退させようと図っていることを強く批判した。この回勅はヒトラーを激昂させた。その後ゲシュタポは国内に配布された回勅の写しを回収しようとしたが手遅れであった。Dieter Petri/ Jörg Thierfelder (hg.), Vorlesebuch: Kirche im dritten Reich, 1995 Lahr, S. 352ff.
- 12) 8月3日の説教。この司教は、ナチスが障害者や精神病患者、遺伝病患者らの殺人を行っていることを暴露し、公然と批判した。また社会的弱者を「無用者」とする発想は、さらに傷痍軍人、老人などへと拡大解釈され、最終的には警察もそれを制止できなくなる、とその危機を訴えた。aa.O., S. 374f.
- 13) キリスト教会は、旧約聖書『イザヤ書』五十三章の以下の記述にイエス・キリストが預言されていると考えてきた。「彼は軽蔑され、人々に見捨てられ／多くの痛みを負い、病を知っている。彼はわたしたちに顔を隠し／わたしたちは彼を軽蔑し、無視していた。彼が担ったのはわたしたちの病／彼が負ったのはわたしたちの痛みであったのに／わたしたちは思っていた／神の手にかかり、打たれたから／彼は苦しんでいるのだ、と。彼が刺し貫かれたのは／わたしたちの背きのためであり／彼が打ち砕かれたのは／わたしたちの咎のためであった。彼の受けた懲らしめによって／わたしたちに平和が与えられ／彼の受けた傷によって、わたしたちはいやされた。[...] それゆえ、わたしは多くの人を彼の取り分とし／彼は戦利品としておびたしい人を受ける。彼が自らをなげうち、死んで／罪人のひとりに数えられたからだ。多くの人の過ちを担い／背いた者のために執り成しをしたのは／この人であった。」(『新共同訳聖書』による)
- 14) E・シュタインは、教皇との個人的謁見はパチカンの混雑のため短時間しか許されないと知り、結局ローマへの旅を断念せざるを得なかった。
- 15) Anne Mohr/ Elisabeth Prégardier (hg.), *Passion im August (2.-9. August 1942)—Edith Stein und Gefährtinnen: Weg in Tod und Auferstehung—*, Essen 1995, S. 65. 彼女は1933年3、4月の個人的状況をこう回想している。またカルメル会入会後には、修道院長にこう心境を語っている。「愛するお母さま、本当の平和のために私を贖罪のいけにえとしてイエスの御心に差し出すことをお許しください。反キリストの支配が、できれば、新たな世界戦争に入ることなく破綻し、新たな秩序が打ち立てられることができますように。[...] 私は自分が無価値であるのを知っていますが、イエスがそれ(新たな秩序)を望んでおられます。」
- 16) aa.O., S. 65.
- 17) aa.O., S. 65, 67.
- 18) この間のオランダでのナチスの所業はこう整理できる。

1942年2月17日にオランダの「宗派間協議会」の代表者らは、ドイツ帝国委員のS・インクヴァルト博士に、恣意的な逮捕、マウトハウゼン強制収容所への移送、ナチス世界観の強制を抗議した(40年末にプロテスタント諸教会が結束。カトリック教会も41年末に合流)。7月10日にさらなる移送が判明すると、協議会は翌11日に請願を決定し、ラウターとシュミット親衛隊上級警察長官、クリスティアンゼン国防軍司令官に打電した。その内容は次の通りであった。「オランダの諸教会は、同国のユダヤ人を普段の国民生活から締め出さんとするこの通達に深い衝撃を受けていますが、新たにユダヤ人の男性、女性、子供たちなど家族全員を、ドイツ帝国とその占領地域へと連れ去るという通達に驚愕しています。何万もの人々に苦難をもたらすというこの通達は、オランダ国民の深い道徳感情と対立し、神が正義と憐れみの要求として打ち立てられるものに反することをもって、教会は貴

殿に、これらの通達を実行に移さないようにと緊急な願いを送ります。ユダヤ人キリスト教徒がこの通達によって、教会生活を営めなくなることを憂慮して、この請願は提出されます。」

これに対して以下の事態が起こった。

7月14日に上級警察長官シュミットは協議会委員と会談し、席上、長官は「1941年1月1日以前の受洗者は移送を免除する」というインクヴァルト帝国委員案を提示した。教会はそうした例外を受け入れず、常に全てのユダヤ人のために尽くす立場を堅持した。プロテスタント諸教会とカトリック教会は7月20日に抗議文をまとめ、26日の日曜日に説教壇から（帝国委員提案の紹介とともに）読み上げることに合意した。これに対しドイツ側は「読み上げないなら、受洗ユダヤ人に危害は及ばない」と虚偽の提案をし、オランダ改革派教会など主だったプロテスタント教会は譲歩した。しかしカルヴァン派教会やカトリック教会は、抗議文としての牧会書簡をまとめ、26日の礼拝で説教壇から読み上げた。

1942年7月27日の月曜日の午前に開かれたドイツ帝国委員の特別会議で、オランダの722名のユダヤ人カトリック信徒の殺害命令が「立ち退き」(Evakuierung)という名目で出された。8月2日の日曜日の大検索で、警察は男性、女性、子供、修道会員、一般信徒244人を逮捕した。完璧にシステム化された届出の記録データにより、実に簡単な処置であった。大半がまずアメルスフォールト警察収容所に送られ、ヴェスターボルクの通過収容所でその数は987人に増え、8月7日早朝にアウシュヴィッツ絶滅収容所に向け出発した。8月9日に到着後、振り分けをへて、多くがそのままガス室に入れられ、死亡する。

記録集『八月の受難』(*Passion im August*)は、8月2日逮捕のカトリック聖職者を中心とした29名の生涯と一週間の様子を、本人及び第三者の証言により構成している。E・シュタイン以外にも多くの人々が殉教したが、なぜ殺害された彼らの列聖が実現しなかったのかという疑念が残る。

- 19) Edith Stein, *Kreuzeswissenschaft*, Drueten 1983, S. 106.
- 20) aa.O., S. 106f.
- 21) aa.O., S. 137.
- 22) *Passion im August*, S. 70.
- 23) Dietrich Bonhoeffer, *Gesammelte Schriften 2*, hg. von Eberhard Bethge, München 1959, S. 48.
- 24) これはカトリックのアルフレート・デルプ神父（イエズス会）も同じであった。彼もヒトラー暗殺計画が頓挫した後ナチスに逮捕され、1945年2月2日にベルリンのプレッツェンゼー刑務所で処刑された。
- 25) Dietrich Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung—Briefe und Aufzeichnungen auf der Haft*, München 2013, S. 192f.
- 26) Dietrich Bonhoeffer, *Ethik*, München 2010, S. 130.

## 英語教材としての絵本と結束性 — 小学校「外国語活動」教材 *Let's Try!* の挿絵の分析 —

*Cohesion in Picturebooks as English Textbooks*

— *Analyzing Pictures in Let's Try!* —

早川 知江 *Chie Hayakawa*

(芸術学部)

### 0. はじめに

子どもは絵のついた本を好む。

ルイス・キャロルの有名な児童文学『不思議の国のアリス (*Alice in Wonderland*)』でも、「字ばかり」の本を読んでいる姉に向かって、幼いアリスが言う：“and what is the use of the book [...] without pictures or conversations?” (一体何の役に立つのよ、絵も会話もない本なんて)。この物語はもちろんフィクションだが、子ども好きで有名で、小さな子どもの好みや性質を熟知していたキャロルがアリスに言わせたこのセリフは、子ども一般の意見を代表しているといえるだろう。

本に挿絵がついていると子どもが喜ぶのは、当然、文は「難しく読むのが大変」なのに対し、絵は「分かりやすく簡単」だからである。そして、文で書かれた内容を挿絵が補ってくれば（絵のスペースによって全体的に文の量が減るというオマケはさておき）、文の読解も助けてもらえるからである。こうした、ことばに比した絵の読み取りの容易さについては、絵本の絵を言語学の枠組みで研究した Painter, et al. も指摘していて、“A visual semiotic representation is so much more accessible than a linguistic one (ヴィジュアル的な意味表現の方が、言語的な意味表現よりもずっと理解しやすい)” (Painter, et al. 2013: 53) と言い切っている。その理由は、絵は言語と違い、表現 (significant) と表現されるもの (signifié) の間に自然なつながりがある、要するに見た目が似ているからである。例えば「リンゴ」という文字 (言語的 significant) は、りんごそのもの (signifié) とは何の関係もない。その意味を理解するためには、まず「リ」「ン」「ゴ」という文字と恣意的に結びつけられた音を知っている必要がある。またその上でさらに、「リンゴ」という音の連なりと、りんごそのものとの間の記号的つながりも知らなければならない。それに対し、赤くて丸いりんごの絵 (ヴィジュアル的 significant) だったら、記号的約束事を知らなくても、赤くて丸いりんごの実物の外観と結びつけるのが容易で、子どもにとっては理解にかかる負担が少ない。

このように考えれば、学校教育で用いられる教材でも、低学年向けのものほど挿絵の割合が多くなっているのは当然といえる。本稿で話題にする、小学校「外国語活動」の教材

でも同様である。しかし、挿絵というのは、「付いてさえいけばよい」というものではない。挿絵は、うまく使えば、言語理解の補助となったり、子どもの興味を引いて効果をあげるが、逆に、理解しにくい絵や誤解を与える絵、本文が提示する内容と合っていない絵は、読解の助けになるどころか、妨げになる可能性もある。

本稿は、小学校「外国語教育」で絵本を教材として利用するため、あるいは、教材として適した絵本を開発するため、「どのような絵が言語読解の補助として効果的か」を検証する基礎研究の一環である。今回は特に、結束性 (cohesion) という観点から、「外国語活動」の教材として実際に用いられている絵本の絵がどう効果的か、またどのような点が児童に理解しにくい、あるいは誤解を与える可能性があるかを検証する。その結果を踏まえ、この教材を教室で使用する場合、教員が留意すべき事項を提案する。

第1節では、小学校外国語教育が2020年度からどう変わるか、教育的コンテキストを簡単にまとめる。同時に、そのコンテキスト中での、教材としての絵本の位置付けと有用性を見る。第2節では、結束性という概念について、それが何か、言語や絵の読解上どう重要なのかを見る。第3節は分析部で、2020年実施の新学習指導要領に対応させて文部科学省が作成した、「外国語活動」用教材 *Let's Try!* 1中の Unit 9. Who Are You? の絵を分析する。特に第2節で導入した「結束性」という概念に関し、挿絵がどの程度効果的に用いられているか、児童にわかりにくい部分があるとしたらそれはどこかを指摘する。最後の第4節では、分析結果を踏まえ、教員が実際にこの教材を用いて授業や読み聞かせを行う場合、どのような点に留意して指導を行うべきか、どのような声かけが有効か提案する。

## 1. 小学校外国語教育：2020年度より実施の新学習指導要領

教材としての絵本について論じる前に、そもそも小学校の外国語教育が今どうなっているのか、簡単にまとめておく。2011年度より実施の小学校学習指導要領から、公立小学校において「外国語活動」が必修化された（「外国語」と銘打っているが、実質的には英語を教えることが前提とされている）。この時点で、小学校5-6年生において週1単位時間（1単位時間は45分）の活動が必修となった（実際にはもっと以前から自主的に外国語教育を行っていた小学校は多いが、少なくとも必修となったのはこの年度からである）。扱いはあくまで「領域」であり、「国語」「算数」などのような「教科」ではない（従って、「道徳」などと同様、文科省検定済み教科書が存在せず、成績評価も行われない）。そして2020年実施（2017年公示）の新小学校学習指導要領からは、5-6年生で行われていた「外国語活動」は3-4年生での実施へと移行し、5-6年生では新たに「外国語」が教科化されることとなり、週2単位時間の授業が行われるようになる。この変化を、大城（2017）を参考に、表1にまとめた。

表1の「目標」や「扱う言語領域」に見られるように、「外国語」では、教科化や、実

表1 2020年度実施の新小学校学習指導要領による「外国語活動」と「外国語」

	「外国語活動」	「外国語」
実施学年	3-4年生	5-6年生
年間授業時間数	35単位時間（週1単位時間）	70単位時間（週2単位時間）
目標	外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成する。	外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成する。
扱う言語領域	聞くこと・話すこと [やり取り]・話すこと [発表]	聞くこと・読むこと・話すこと [やり取り]・話すこと [発表]・書くこと

施時間数などの形式的な変化だけでなく、扱われる内容も変わる。最大の違いは、「外国語」で新しく、読むことと書くことが活動に加わる点である。これまで「外国語活動」では、読み書きはほとんど扱われず、アルファベットの名称読み（aを、cat中の[æ]のような読み方ではなく、ABCの中のエイと読む読み方）ができればよいなど、読み書きに対して消極的な姿勢がとられてきた。しかし、学習したことは文字で残せるからこそ定着するのであり、また、体験は、記録によって積み重ねることで、はじめて体系的な知識へとまとめ上げることができる。こうした意味で、読み書きの導入は画期的な判断といえるだろう。

いずれにせよ、「外国語」で文字が扱われるようになるのに伴い、絵本の活用の機会はますます増えると考えられる。絵本は、絵で捕捉された易しい英文でストーリーが記載され、教員の読み聞かせに合わせて児童が文を追うことで、文字と音、文と意味のつながりを身につけるのに有効だからである。そのため、絵本を活用した授業実践や教材開発が、すでに多数行われている。例えば田中（2017）はフォニックス（音と綴りの関係）の観点から、「f」という文字の読み方（[f]）を教えるための絵本を考案して公開している。カレイラ松崎、他はTag Reading Systemという音の出る絵本を用いた授業実践を通し、「英語の読み書きを学習する以前にある日本の小学5・6年生においても、文字に触れながら音声を聞かせる読書は、子どもの文字認識を促進し、文字と音の関連性に敏感にさせるほか安心感、さらに語彙習得にもつながる」と述べている。また早川（2018）は、「外国語活動」と「外国語」で絵本を共通教材として使用する効果を論じ、3-4年生の「外国語活動」での教員の読み聞かせを通して音として慣れ親しんだ絵本を、5-6年生の「外国語」で再び使用し、今度は文字を自分で読みながら学習するという活用法を提案した。

このように、外国語活動での絵本利用については多くの期待が寄せられているが、樋口、他（2013: 88）は、外国語活動での絵本利用の意義を、「イラストと理解可能なことばをヒントに前後関係などから、未知の表現や語彙の意味を類推・推測する力や、大意をつかむ力を育む」とまとめている。その上で、教材として使用する絵本の選択基準に、「1

ページ当たりの語数が多すぎず、意味理解のヒントとなる分かりやすいイラストのもの」を挙げている（同：89）。これが教室で絵本を使うさいの注意点を、もっとも的確かつ簡潔に述べたものだろう。

しかし、「はじめに」で述べたように、ことばの「意味理解のヒントとなる」ためには、どのような絵でもいいわけではない。ことばの内容と矛盾せず、その内容をうまく補助して理解を助けるためには、絵はどのような特性を備えているべきなのか。次節からは、特に結束生という概念に注目して、実際に教材として使われている絵本が、どのようにことばの理解のヒントとなるか、あるいは逆に分かりづらさを生み出しているかを見ていく。

## 2. 結束性とは：ことばと絵の中の一貫性

本節では、子どもが絵を正しく解釈し、活用するために欠かせない概念、結束性 (cohesion) について見ていく。結束性とは、ことばを実際の使用の場での機能によって分析する言語学の一派、選択体系機能理論 (Systemic Functional Linguistic; 以下 SFL) の用語で、簡単にいえば、ことばや絵の要素と要素の間にさまざまな「つながり」があり、そのことばや絵が全体として一貫している状態を指す。例えば、

1. 私は昨日太郎に会いました。
2. 黄色の帽子に鳥の絵がついている。

という2つの文があった場合、1つ1つの文は完全に文法的で意味も理解できる。しかし、この2文の間には何の「つながり」もないため、連続する一貫した文章として読むことはできない。無理に連続させて読んでも、文が互いにどのような意味関係になっているのか解釈できない。一方で、

3. 私は昨日太郎に会いました。
4. 彼は、黄色くて鳥の絵がついた帽子をかぶっていました。

の場合、「彼」という代名詞（文中の先行する要素を指す照応装置の一種）を使うことにより、「太郎」と「彼」の間に同一人物という「つながり」ができ、2つの文は意味的に連続するものとして読むことが可能になる。すなわち、文4は、文3に登場した「太郎」を、より詳しく描写するはたらきをしていると解釈でき、文3-4は全体として一貫したテキストを成す。

こうした、テキスト中の要素どうしのあらゆる「つながり」から生まれるテキスト全体の一貫性を、Halliday and Hasan (1989: 48) は結束性と呼んだ。結束性を生み出す具体的な手段（一部）としては、次のようなものが挙げられる：

- ・照応 (reference) : I saw a boy with a red cap. He was ...
- ・代用 (substitution) : I would like to go there. But if I do, ...
- ・接続要素 (conjunction) : I went there, because ...

・ 語彙的結束性 (lexical cohesion) : Mine is red and yours is blue.

(Halliday and Hasan 1989: 48 ; 例は早川による作例)

照応とは、代名詞に代表されるように、テキスト中の他の場所に出てきたフレーズを指す表現である。代用表現は、テキスト中の他の場所に書かれた内容の代わりに使われる。接続要素は、節と節を論理・意味的につないでつながりをもたせる。語彙的結束性は、単語と単語の間の意味的なつながりである。例中の red と blue は反意語の関係で結びついてはいるが、もちろん他に、同意語、上位-下位関係など、さまざまな意味関係がありうる。

ここまででは言語の結束性の話だが、このことを絵に当てはめるとどうなるだろうか。言語において文と文をつなぐ結束性は、絵本の場合、各ページの絵と絵をつなぐようにはたらくはずである。そうでないと、1枚1枚の絵がバラバラで、作品が全体として意味をなさなくなってしまう。その場合、複数の絵の構成要素どうしの中に、何らかの手段によって「つながり」が認められることが必要である。そうした「つながり」の代表は、異なる絵の中に同じ登場人物やものが描かれることであろう。つまり、絵本の中の複数の絵を通して、同じ人やものをたどる (track) ことができると、「同じ人が出てきたから、この絵と前の絵にはつながりがあるはずだ」という認識が生まれ、結束性が生まれる。

同じ絵本の複数ページに「同じ」ものが出てくるというのは、大人にとっては当たり前のことに感じられるが、「同じ」であることを子どもに納得させるのは、実はそれほど簡単ではない。絵本作家であり、同時に絵本の編集者・翻訳者として優れた作品を多く生み出した瀬田貞二氏は、その著書の中で、とある女の子が絵本を読み、そこに描かれた「同じ」鞆を track できなかった (というより、「同じ」であることを認めなかった) という、ユーモラスな例を挙げている：

「こどものとも」一九五七年二月号の『ねずみのおいしゃさま』の第一面には、お医者さまの鞆が真横に描かれていて、尾錠がついているのが見えます。ところが、第七面の同じ鞆は縦に、つまり後側面が描かれていて、尾錠が見えません。女の子はそれを発見しました。そして同じものでないと主張しました [中略]。それはみんなほんとうのことです。子どもたちはじつにくわしくながめ、くわしく「ほんとうでない」ことを指摘します。彼らはすこぶる現実的です。そして絵を意味的に見ます。子どもたちの目は、裸の目で、この世のものと同体的につながっています。(瀬田 1985: 95)

このように、「同じ」ものがきちんと「同じ」に見えて、ページを通して track できるかどうかは、その絵本の世界が一貫しているか、ひいては、子どもが混乱や不満を感じずに鑑賞でき、その絵本が作品として成功するかどうかに関わる重要な問題である。子どもは、その点を大変シビアに評価する能力があることが、この引用からも窺える。

では、絵の中で、結束性はどのように生み出されるのか。画像による結束性の分析としては、既に Painter, et al. (2013) という絵本の優れた分析枠組みがあり、これが、言語と画像を同じ枠組みで捉える SFL の理論の中で、現在最も包括的な絵本研究となっている。Painter, et al. (2013) は、もともと新聞紙面のレイアウトから発展した Kress and Leeuwen (1996) の画像研究を、絵本に応用した。Kress and Leeuwen が1つ1つの画像を個別に分析するシステムを提案したのに対し、Painter, et al. の最大の特徴は、そのシステムを、絵と絵の間の関係を分析できるように改良したことである。これは、Painter, et al. の分析対象が絵本であることを考えると、当然といえる。絵本は複数の絵がストーリー展開に沿って順に提示されるため、そのはたらきを正確に捉えようとすれば、絵の間の変化やつながりを説明することが不可欠だからである。本稿では、まずこの Painter, et al. (2013) の提案する枠組みを紹介し、教材としての絵本の分析に応用してみたい。

結束性、特に同じ登場人物の track に関して、人・ものをどのように描くかの選択のシステムとしては、CHARACTER MANIFESTATION と CHARACTER APPEARANCE というシステムがある。以下に図1として、そのシステム図を示す。

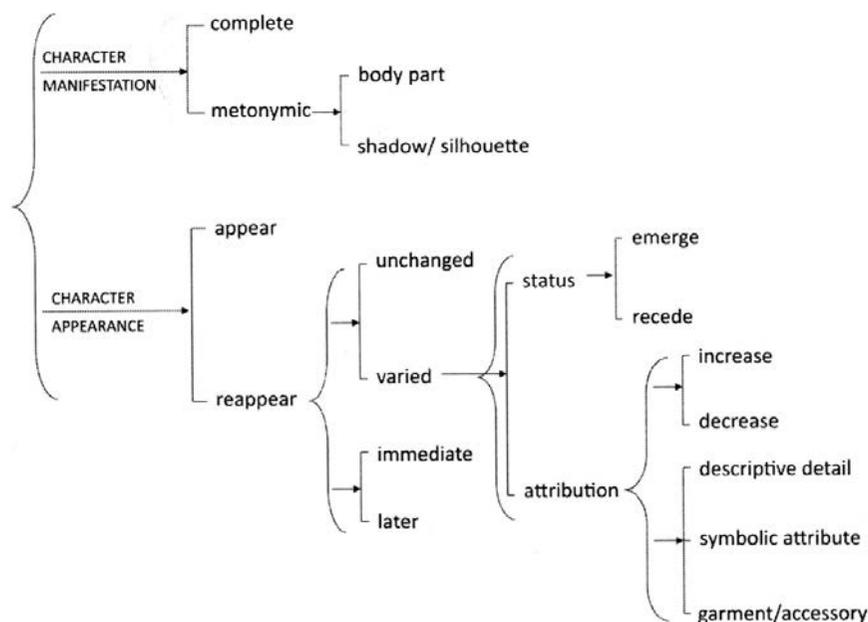


図1 Painter, et al. (2013: 64 Figure 3.9を再掲) の CHARACTER MANIFESTATION と CHARACTER APPEARANCE のシステム

CHARACTER MANIFESTATION とは、登場人物の存在の示し方に関する選択で、全身（ただし、顔全体が描かれていれば全身とみなす）を描くか（complete）、体の一部分のみを描くか（metonymic）の選択肢がある。絵本中に描かれる人物どうしが「同じ人」であると示すには、言語のように代名詞などの照応装置がない以上、見た目がすべてである。

よって、当然のようだが、同じ登場人物は全てのページにおいて、同じ顔、同じ髪型、同じ服で描く必要がある。全体を描かずに体の一部の見た目だけで「同じ人」だと示すためには、特に体の色や服の模様などを注意して一貫させる必要がある。また、全体が現れてから体の一部で存在を track するというパターンだけでなく、先に体の一部だけが登場して、後から全体が示される場合もある（言語でいう後方照応に近い）。次節で分析する「外国語活動」の教材もこのパターンである。この場合、体の一部しか描かれなくても、「同じ」登場人物であると判別できるように教員が誘導することが、読み聞かせの要となる。

CHARACTER APPEARANCE とは、ある登場人物が初めて登場するか (appear)、再登場 (reappear) かの選択である。再登場までの間に関しても、すぐ次のページに続けて描かれる場合 (immediate) もあれば、間隔を置いて再登場する場合 (later) もある。この、特定の登場人物の不在期間が、物語に大きな意味をもってくる作品もある。例えば、主人公が「家から逃げ出して冒険した」作品の場合、たとえその冒険が空想のもので（例えば、モーリス・センダックの『かいじゅうたちのいるところ』のように）、実際には主人公はずっと両親と同じ家にいたとしても、「家出」の間じゅう、両親は絵に登場しない。

また、再登場するときに扱い方が変わる場合もある (reappear: varied: status)。すなわち、中心的に描かれていた人物が、次には背景の一部として描かれたり (status: recede)、逆に、背景の一部として（しかも体の一部だけが）描かれていた登場人物が、次のシーンでは全体を描かれたりする (status: emerge) 場合である。例えば、途中まで「登場人物」として主人公と対等に話したり行動していた動物が、最後のページで子ども部屋の背景のぬいぐるみになっていたら、これまでのストーリーは子どもの夢や想像であったことが分かる。こうした、焦点化の度合いの異なる登場人物を追うことで、子どもは、背景など、絵の重要でなさそうな部分も注意して読む訓練を積む。

再登場の際に見た目に変化することもある (reappear: varied: attribution)。こうした変化は、絵本においては、登場人物の立場や性質の変化を表している。例えば、ピーターラビットは服を着ているときにはより「人間として」、着ていないときにはより「動物として」描かれる。いっそ登場人物が「変身」するときもあるが（人間が豚になるなど）、それは絵本においては、大抵メタフォリカルな意味を担っている（例えば、人間が豚に変わるのは、「食い意地がはっている」という性質を暗喩する場合が多いなど）。ただし既に述べたように、同じ登場人物の track を可能にするためには、こうした変化は、「同一人物」と分かる範囲にとどめられなければならない。例えば、ストーリーの都合上、途中で登場人物の服が変わらなければならないなら、代わりに特徴的な髪型が維持されるなどの工夫がされるのが普通である。

このような選択に則って、人・ものを効果的に登場させたり再登場させたりすることで、絵本は一貫性を保ったままストーリーを進行させていけるのであり、子どもは、同じ登

場人物を追いかけてながら物語を安心して楽しむことができる。

### 3. 分析：小学校外国語活動教材 *Let's Try!* 1. Unit 9. Who Are You? の絵

本節では、前節の分析枠組みを、実際の教材絵本の挿絵に当てはめてみたい。文部科学省が作成した、新学習指導要領に対応した小学校外国語活動教材 *Let's Try!* 1の中の Unit 9. Who Are You? は、絵本風のつくりになっていて、子犬を主人公とした絵本のセリフを追ううちに、“Who are you?” (あなたはだあれ?) “I’m …” (私は…です) というやりとりを身につける趣旨になっている。

絵本の構成としては、先行するページの背景に紛れるようにして、何かの動物の体の一部が描かれる (例えばウサギの白い耳など)。それを見て子犬が “I see something white. Are you a …?” (白いものが見える。あなたは…?) と問い掛ける。ページをめくるとウサギが全身を現し、“Yes, I am. I’m a rabbit.” (そうです。私はウサギよ) と答える。似たようなパターンで、さまざまな動物が次々に見つかる (結果的に、十二支に登場する動物が勢揃いする)。最後の p. 39 では、子犬の足元の草原に、草原よりやや濃い褐色で大きな曲線 (=何かの影) が描かれる。この影に向かい、子犬が “Who are you?” と問いかける。次ページ p. 40 では、巨大な龍が空中に浮かび、子犬とこれまでに発見された動物たちが眼下の草原に並んで龍を見上げている絵が描かれる。

この説明でわかるように、この絵本は、先に体の一部だけが登場した動物と、その後に登場する「同じ」動物を track するという結束性のパターンが、解釈の鍵になってくる作品である。ここで、前節に紹介した Painter, et al. の選択システムに当てはめて、各登場人物の描かれ方を分析する。

表2に示したように、最初から最後までずっと姿を見せているのは子犬のみである。また子犬は、物語の始めに子ども達が最初に出会う動物でもあり、その時は、他の動物を伴わずに単独で登場するため、読者の注意は必然的に子犬に集中する。これらの理由で、児童は容易にこの子犬が「主人公」だと解釈できる。絵によってこの導入がうまく行われているため、子どもはこの後、自然に子犬の行動に注目して絵を追いかけて、子犬が見つけた「誰か」が誰なのだろうと興味を持ってストーリーを追うだろう。

他の動物は、最初に登場する (appear) ときには metonymic、すなわち体の一部だけが描かれるというパターンがある。必ず体の一部が先に描かれ、そのあと再登場 (reappear) のさいに全身 (complete) が描かれる。その時に、どの動物も姿形は変わらずに維持される (unchanged) ため (例えば、ウサギの白い耳は、一部分だけ描かれても、全身と一緒に描かれても、同じ形・同じ色である)、最初に小さく描かれた体の部分を見つけることさえできれば、登場人物の track はそれほど難しくないと考えられる。難を言えば、ニワトリは体の一部 (トサカ) のみが描かれていたときはトサカが4つの山形に分かれているのに、全身で描かれたときは3つの山形になる。これはイラストレーターの

表2 *Let's Try!* 1. Unit 9. 絵本 *Who Are You?* 中の登場人物の描かれ方  
 (各枠上段は CHARACTER APPEARANCE、下段は CHARACTER MANIFESTATION の選択肢を表す)

	p. 34	p. 35	p. 36	p. 37	p. 38	p. 39	p. 40
イヌ	appear complete		reappear: unchanged &later complete	reappear: unchanged &immediate complete	reappear: unchanged &immediate complete	reappear: unchanged &immediate complete	reappear: unchanged &immediate complete
ウサギ		appear metonymic: body part (耳のみ)	reappear: unchanged &immediate complete				reappear: unchanged &later complete
サル		appear metonymic: body part (目のみ)	reappear: unchanged &immediate complete				reappear: unchanged &later complete
ヘビ		appear metonymic: body part (尾のみ)	reappear: unchanged &immediate complete				reappear: unchanged &later complete
ネズミ				appear metonymic: body part (鼻先のみ)	reappear: unchanged &immediate complete		reappear: unchanged &later complete
ウシ				appear metonymic: body part (お尻のみ)	reappear: unchanged &immediate complete		reappear: unchanged &later complete
ウマ				appear metonymic: body part (歯のみ)	reappear: unchanged &immediate complete		reappear: unchanged &later complete
トラ						appear complete	reappear: unchanged &immediate complete
ヒツジ						appear metonymic: body part (胴体上部の み)	reappear: unchanged &immediate complete
ニワ トリ						appear metonymic: body part (トサカのみ)	reappear: unchanged &immediate complete
イノ シシ						appear metonymic: body part (鼻のみ)	reappear: unchanged &immediate complete
龍						appear metonymic: shadow	reappear: unchanged &immediate complete

うっかりミスだと考えられるが、児童の解釈に混乱をきたすほどではないと考えられるため、ここではこれ以上言及しない。

例外はトラと龍である。他の動物が体の一部のみ示すことで、“I see something white. Are you a …?” (白いものが見える。あなたは…?) などのセリフを引き出しているのに対し、トラは最初から全身が描かれ (complete) ている (多少、暗いトーンで描かれ、暗がりにいることが表されているが)。この時の子犬の問いかけは、“I see something scary. Are you …?” (怖いものが見える。あなたは…?) である。このパターンは、次節でも再び述べるが、これまでのパターンと異なっているだけでなく、児童に解釈を戸惑わせる。というのも、他の動物は体の一部だけが見えていて、その正体がわからない。そのため、その部分そのものが持っている特徴 (白い、長い、丸い) を使って、「白いものが見えるけど、何か」「長いものが見えるけど、何か」という問いかけがなされる。それに答える形で、体の部分の持ち主が姿を表す、というパターンだった。ところがトラの場合、「怖いもの」というのは、体の一部の特徴ではなく、それがすでに「トラである」ということがわかっていて初めて導き出される特徴である。「怖い」ということが分かるということは、それがトラであることが分かっているということなのに (そして絵でもすでに全身が現れているのに)、改めて “Are you …?” (あなたは…?) と問いかけるのは、不自然である上に、児童がせっかくこれまでの動物との出会いで身につけたパターンから逸脱している。ここから生じる教材として最大の問題は、もしこの場面で児童が scary という単語の意味を知らなかった場合、絵を見てその意味を推測することができないことである。つまり、第1節に見た、樋口、他 (2013: 88) が指摘する絵本の意義、「イラストと理解可能なことばをヒントに前後関係などから、未知の表現や語彙の意味を類推・推測する力……を育む」という目的を果たしていない。このように、絵は必ずしも「ついていけばいい」というわけではなく、児童のことばの解釈を促し、補助するために効果的に使われなければならない。

龍も、他の動物とは異なるパターンで登場する。他の動物は全て、CHARACTER MANIFESTATION のシステムにおいて、体の一部が先に描かれる (metonymic: body part) という選択肢を用いて登場したのに対し、龍だけが、影が先に描かれる (metonymic: shadow) という選択肢を用いているからである。もちろん絵本においては、同じパターンを数度繰り返した後に、意図的にそれを裏切るような意表をついたパターンを持ち込むことで驚きと喜びを生み出すという技法はよくある。エリック・カールの『はらぺこあおむし』を例にとると、月曜から金曜までは「He ate + 個数 + 果物名. But he was still hungry. (あおむしは〇〇個の……を食べました。でもまだはらぺこでした)」のパターン (しかも個数が曜日が進むにつれ1つずつ増えていく) が続く。それに対し、土曜日のみは果物の代わりにたくさんのお菓子や食品が並び、しかも But he was still hungry. の代わりに、That night, he had a stomachache! (その夜、あおむしはおなかが痛くなってし

まいました！)が続くという、意図的なパターン破りの構造が使われる。この場合、子どもは月曜から金曜のパターンと同じものが登場するだろうと待ち構えているのだが、そこで「〇〇個の果物」ではなく、おいしそうなお馳走が並ぶと、「今回はいつもと様子が違うぞ」と身構え、That night, he had a stomachache!の部分で、「いつもと違うものを食べたから、いつもと違う結果になったんだな」というオチに納得し、それが笑いにつながる。

したがってこの龍の登場のシーンは、これまでとパターンが異なること自体が必ずしもいけないとか、児童を混乱させるということではない。しかし、これまでとパターンが異なることを児童にうまく知らせる絵が使われていないため、児童はうっかり、これまでのパターンと同じパターンでこの絵を解釈しようとして、戸惑うことになるだろう(先の『はらぺこあおむし』では、果物の絵が、多数の食品が並ぶ絵に変わることで、「いつもと違う」サインになっていた)。というのは、p. 39の絵の濃い褐色の部分、龍の影を意図しているはずが、実際には、草むらの中に褐色で細長い、「何か」の一部が潜んでいるようにも見えるからである(実は、筆者も初めはそうのように解釈してしまった)。特に、主人公である子犬が自分の足元の褐色部を見つめているため、その「何か」は足元にいるという推測が起りやすい。その「何か」が実は影であったことは、最後のページで龍が浮かんでいるのを見ないと気づかない。

したがって、トラの絵に続き、ここでも児童の絵の解釈に混乱が起きる可能性がある。褐色の曲線が「何かの影」であるということが分かっていたら、児童は「このような形の影を生み出す(しかもその影が草原に映るということは、空中に浮かんでいる)動物はなんだろう」と考え、そこでの推理に対する解答を最後のページに見つけて喜ぶだろう。しかし実際には、最後のページを見ないとそれが「影」であることが分からない可能性が高いため、児童は「このような形で、子犬の足元の草原に潜んでいるものはなんだろう」と考え、最後のページをめくっても、なぜ唐突に龍が登場し、しかもそれが空中に浮かんでいるのかを理解しないかもしれない。すなわち、影とその持ち主である龍を track することができないかもしれない。

以上、絵本の絵を「結束性」という観点から詳細に分析することで、どの部分の絵が効果的か、どの部分の絵が、どのような点で解釈を誤りやすいかが明らかになった。次節では、そうした問題の可能性を踏まえて、教員がどのようにこの教材を児童に読み聞かせるといいかを考察する。

#### 4. 提案: Let's Try! 1 を用いた読み聞かせに際し

第3節で分析した Unit の読み聞かせに関し、既に *Let's Try! 1* 指導編(教員用参考書)に載っているコメントや留意点は以下の通りである:

指導者は、絵本の誌面はもちろんのこと、表情やジェスチャーなどを手掛かりに児童が内容を推測できるような読み聞かせを行いたい。(p. 37)

子供たちは、物語の展開に合わせて、何の動物か推測しながら話を聞くであろう。また、ページをめくるとその答えが分かるという設定にしているため、児童は、予想が合っているかどうか、わくわくしながらページをめくるであろう。(p. 37)

単に絵本に載っている文言をそのまま読むのではなく、児童に絵本の筋についてときおり質問しながら、児童を絵本の世界に引き込むようにする。(p. 39)

ページをめくる際には、次に何が起こると思うかななどを発問し、児童に話の展開に興味をもたせる。そうすることで、児童は「次はどうなるのだろうか」と、より興味をもって、指導者の読み聞かせを聞くと思われる。(p. 39)

また、こうした活動を行うさいに指導者が使える表現例として、下記のもが挙げられている (p. 39) :

What can you see? (何が見えるかな。)

Let's listen to the story. (お話を聞きましょう。)

What is the dog doing? (犬は何をしていますか。)

Can you find something white? (白いものは見つけられますか。)

What's this? (これは何でしょう。)

Let's say it together. (一緒に言いましょう。)

絵本の結束性に注目すると、特に重要になってくるのは、Can you find something white? と What's this? という問いかけだろう。第3節に見たように、どの動物も、始めに体の一部を見せて、のちに全身で再登場するときにも、姿形を変えずに現れる。そのため、最初に小さく描かれた体の部分を見つけることさえできれば、登場人物の track は難しくない。

Can you find something ...? という問い掛けで、児童が見つけられない可能性がある体の部分は、p. 37のネズミの鼻先である。というのは、p. 35では、something white (白いもの)、something black (黒いもの)、something long (長いもの) に該当するものが、当の動物の体の一部以外には描かれていないため、ウサギの耳である something white や、猿の目である something black や、蛇の尻尾である something long を見つけることが容易である。一方、ネズミの鼻先を描写する something small (何か小さいもの) は、p. 37の背景中に他にも多数ある (例えば、地面に生えているキノコや、落ち葉など)。そのため、そもそも something small が指すものが何なのかが児童には分からない可能性がある。そこで、I see something small here. Under the tree. (ここに小さいものがありますよ。木の下に) など、教員からの補足が有効にはたらくだろう。

また、これも第3節で既に述べたように、台詞と絵に矛盾があって児童を混乱させると考えられるのは、I see something scary. (怖いものが見えるよ)の部分である。これまでは、

something white → ウサギの耳に見える → 実際にウサギが登場

という順序で、体の一部だけ見せている動物の正体が何かを当てさせるパターンだった。この場合、something ...の「...」に当てはまる形容詞は、white (白い)、black (黒い)、long (長い)、furry (ふわふわの)、red (赤い)、round (まるい)などの、外見を表現するものだった。ところがこの場面のみは、scary (怖い)という、外観ではなく、トラの気性・行動パターンに基づく形容詞が使われている。この時点で隠れているのがトラだということが分からなければ、それがscaryだとは言えないため、すでに正体がわかっていることを前提に発問がされるという、矛盾した展開になっている：

something scary → これはトラだ。だから scary である → 実際にトラが登場

絵本の本文自体を改善できるなら、トラの縞模様の外観を利用して、I see something stripe. (シマシマのものが見えるよ)というセリフに変更するか、あるいは絵自体をトラのものがった耳だけにして、I see something triangle. (三角のものが見えるよ)というセリフにするなどの工夫が必要だったと考えられる。しかし現実には、教材の絵自体をを教員が描き換えることはできないため、前者のセリフを変えるという工夫が、児童の混乱を減らす工夫の一つとなるだろう。

また、教員による補足を最も必要とするのは、最後に龍を見つける場面だろう。第3節に見たように、龍の影と意図して描かれたものが、実際にはそもそも影と解釈されない可能性を回避するため、褐色部を指差しながら、“What’s this?” (これは何かな?) “It’s a shadow.” (これは影だね) “Whose shadow is it?” (誰の影かな?) “It’s long and big.” (長くて大きいね)などと、児童の反応を見ながら、ヒントを積み重ねていくと、結束性の点で矛盾しない解釈を導き出せるだけでなく、長くて大きい影を地面に落とす動物はなんだろう、と、児童の推理も引き出すことができる。

以上の分析と考察をまとめると、結束性という観点から絵を詳細に分析することで、次のことが明らかになった：

- ① 教材として用いられている絵本の絵であっても、結束性という点で児童のスムーズな解釈が難しい絵も含まれている。
- ② 各登場人物の登場と再登場の際の選択を分析してまとめることで(表2)、結束性に関しどのようなパターンが見られるか、またそのパターンが崩れるのがどこか(トラと龍の登場シーン)が明確になる。
- ③ それにより、正しいtrackingを誘導するために教員の補助が必要な場面がどこか、またその場合にはどのような声かけが有効かが明らかになる。

本稿の分析と提案で、絵が教材のことばの解釈に重要な影響を及ぼすことと、絵の分析が、ことばの教育の質向上に有効であることが示せたら幸いである。

## 参考文献

- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed. London: Routledge. 2006年
- Nikolajeva, Maria and Carole Scott. *How Picturebooks Work*. New York: Routledge. 2001年
- Painter, Clair, J. R. Martin and Len Unsworth. *Reading Visual Narrative: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield/Bristol: Equinox. 2013年
- 大城賢編著『平成29年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 外国語』東洋館 2017年
- 恵泉英語教育研究会 (KEES) 編、村岡有香、須藤桂子、飯窪実香著『外国語活動で使える！読み聞かせ絵本&活動アイデア』(成功する小学校英語シリーズ) 明治図書 2014年
- 外山節子監修・著、宮下いづみ著『音のある音声絵本ガイド』コスモピア株式会社 2010年
- 外山節子監修・著、入江智子、坂井邦晃、佐藤貴子、渋谷徹、藤澤京美著『小学校の外国語活動で成果を上げる 指導案付き 英語の絵本活用マニュアル』コスモピア株式会社 2010年
- 瀬田貞二『絵本論—瀬田貞二子どもの本評論集—』福音館書店 1985年
- 田中真紀子『小学生に英語の読み書きをどう教えたらよいか』研究社 2017年
- 直山木綿子『小学校外国語活動のツボ』教育出版 2014年
- 早川知江「小学校「外国語活動」での絵本活用の留意点: *Hi, friends!* を例に」『名古屋芸術大学研究紀要』第36巻 2015年 pp. 171-190
- 早川知江「小学校「外国語活動」と「外国語」: 共通教材としての絵本」『名古屋芸術大学教職センター紀要』第7号 2018年 pp. 39-52
- 樋口忠彦、加賀田哲也、泉恵美子、衣笠知子編著『小学校英語教育法入門』研究社 2013年
- カレイラ松崎順子、執行智子、下田康信、坂元昂「音の出る英語の絵本 Tag Reading System を取り入れた小学校外国語活動」[http://www.tokyomirai.ac.jp/research\\_report/essay/pdf/5-1.pdf](http://www.tokyomirai.ac.jp/research_report/essay/pdf/5-1.pdf)
- 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 外国語活動・外国語編』2017年

## 新しいソルフェージュ ～フォルマシオン・ミュージカルからの発展

*The New Method of Solfege*  
— *The Possibility from Formation Musicale*

舟橋 三十子 *Mitoko Funahashi*  
(芸術学部)

### 1. はじめに

『名古屋芸術大学研究紀要』第35巻(2014)所収では、『新しいソルフェージュ～フォルマシオン・ミュージカルへの展望』、第36巻(2015)所収では、『新しいソルフェージュ～フォルマシオン・ミュージカルへの展開』と題して、基本的な音楽基礎教育のひとつであるソルフェージュが、日本へ導入された歴史的な経過を踏まえ、現在に至るまでの状況とその問題点を提起した。また、文部科学省の学習指導要領に基づいた学校教育の一環としての音楽教育とソルフェージュの関連にも触れ、我が国の学校での音楽の授業で行われているソルフェージュの授業のあり方と、民間の音楽教室におけるソルフェージュのレッスンが果たした役割を探った。

加えて、日本学術振興会の科学研究費に採択された2つの研究課題、平成25～27年度基盤研究(C)「音楽基礎教育としての独創的なソルフェージュ教材開発に関する総合的研究」(JSPS 科研費25370119)による研究成果と、平成29～31年度基盤研究(C)《日本のソルフェージュの教育構造から検証する音楽リテラシーの方法論研究》の論証のため、数回に渡って渡仏、渡英した。海外研究協力者が実際に教えている現地の音楽院、大学で、授業を見学し、一緒に体験するという形で参加した。また、最新の情報提供も受けることができた。これらの経験を元に、日本のソルフェージュ教育の問題点、改善すべき点を中心に、具体的に提起していきたい。現時点(2018年10月)では、まだ研究途中であり、研究終了前に予定している再度の渡欧時に、さらなる新しい情報を得ることができる可能性も考えられるが、一区切りの研究報告レポートとして、ここに、今までのまとめと筆者の考え、教育方針、具体例を記すことにする。

まず、ソルフェージュの先駆的な教育を行っているフランスの例を、現地で実際に海外研究協力者の授業で使用している課題を列挙することによって示し、フランスとは異なるシステムを用いているイギリスでのソルフェージュ教育の検定制度や教材を挙げる。さらに日本の実情、現状と、欧州との大きな違いを具体的な例を示すことによって、日本の音

---

なお、本稿は、平成29年度～平成31年度日本学術振興会科学研究費採択課題「日本のソルフェージュの教育構造から検証する音楽リテラシーの方法論研究」の研究成果(JSPS 科研費17K02389)の一部である。

楽大学や音楽科で学ぶソルフェージュについての問題点を指摘する。これらを分析していくことで、音楽専門教育における基礎的な教育体系の構築のステップとして、筆者の考えに基づいたいくつかの例を列記する。

## 2. フランスの実例

ソルフェージュ教育の先進国であるフランスのコンセルヴァトワール（音楽院）での実例を、現地に赴き、実際の授業や教師に話を聞き調査した。フランスでは、新しいソルフェージュとも言われているフォルマシオン・ミュージカル（Formation Musicale）の考え方が定着しており、ほとんどの音楽院では、現在は、以前のソルフェージュと言う名称にとってかわり、フォルマシオン・ミュージカルと呼ばれている。筆者の知る限り、従来のソルフェージュという名称を使用しているのは、パリ・エコール・ノルマル音楽院（École Normale de Musique de Paris）くらいと言えるであろう。これは現在、筆者が奉職している名古屋芸術大学の学術交流協定校となっているパリ・エコール・ノルマル音楽院の副院長から直接聞いた話である。フランスだけでなく、世界各地、特に英語圏の国々、日本、中国、韓国、ロシア、スペイン語圏の国からも留学生を受け入れているパリ・エコール・ノルマル音楽院では、まだ世界的にフォルマシオン・ミュージカルの詳細な内容は知られておらず、呼び名も普及していないところから、従来のソルフェージュという言葉から、その授業内容がくみ取れることが必要であるということである。

まず、科学研究費の調査で訪れた、パリ市の音楽院（Conservatoire à rayonnement régional de Paris）のフォルマシオン・ミュージカルの授業について述べる。この音楽院は、日本語ではパリ地方音楽院と訳され、市が運営しているもので、昔のパリ音楽院の建物を改装して使用している。



写真1 パリ地方音楽院のクラス授業の風景

J.S. BACH (1685-1750) Cantate BWV 12, II. Coro

ANALYSE HARMONIQUE

- Ci-dessous la "grille" harmonique des mesures 1 à 48.
- Compléter les chiffres manquants et surtout, entourer sur la partition les notes "responsables" de ces chiffres, par rapport à l'harmonisation initiale.
- Chanter sa voix en ayant conscience des harmonies.

*Fa min*

5	1.	5	b6	—	7	6	—	5	6	—	4	—
9	2.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13	3.	—	3	—	(6	—	)	—	—	—	—	—
17	4.	—	(b6)	—	(6)	—	(6)	—	(6)	—	—	—
21	5.	—	—	—	—	—	(6)	—	(6)	—	4	—
28	6.	—	(b6)	—	—	—	(6)	(5)	(6)	(6)	(4	4 —)
29	7.	—	—	—	(6)	—	(6)	—	(6)	—	—	—
33	8.	—	/	—	(6)	—	(7)	—	(6)	—	(4	—)
37	9.	—	—	—	—	—	(+2	6.)	—	—	/	/
41	10.	—	—	—	—	—	(solb = fa#)	—	—	—	(6)	(4)
45	11.	—	—	—	—	—	(6.)	—	—	—	(6)	4 —)
49	12.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

• La 1<sup>re</sup> harmonisation est toujours la référente.  
 les traits symbolisent une harmonisation identique

譜例1 パリ地方音楽院のフォルマシオン・ミュージカルの課題

このパリ地方音楽院でのフォルマシオン・ミュージカルの授業を、海外研究協力者の Madame Virginie Dao の快諾により、学生と一緒に体験することができた。学生は、日本で言えば高校生にあたる年齢であり、中レベルとのことである。1クラス6～7名の学生で(写真1)、男女半々位、決して将来音楽家になりたいということではない。当然、聴音だけではなく、譜例1のような曲やビートルズの曲といった様々なジャンルの曲を使って、フォルマシオン・ミュージカルとしての模範的な内容と言える授業を行っていた。

次に、パリ国立高等音楽院（Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris、以下パリ音楽院）でのフォルマシオン・ミュージカルのクラス授業参加をした時の様子について記す。

現在パリ音楽院教授としてフォルマシオン・ミュージカルとエクリチュールを教えている、今回の海外研究協力者でもある渡辺りか子氏のクラスを見学する機会を得ることができた。同氏は日本の音楽大学作曲科で学び、日本の音楽大学で教えていた経験もあるので、日仏両国の事情にも精通しており、その裏付けがあつての話の聞いたのは有益であつた。パリ音楽院の授業はパリ地方音楽院と比較すると、人数は約半分の3～4名（写真2）、授業内容もかなりレベルの高いものであつた。筆者も参加し、予想以上に手こずつたが（譜例2）、実際に参加することによって、日本の教育方法との違いが体得できる内容で、大変有意義な受講であつた。

以前はパリ音楽院の入学前に、いわゆるソルフェージュの試験を行っていたが、ここ数年は、まず実技が優先であるということで、演奏以外の基礎教育をほとんど受けてこない学生が増えてきており、そのような学生に対して、どのような教育をしていくのかが今後の問題である、という実情を聞くことができたのも有益であつた。以前は、パリ音楽院＝トータルの意味での完璧な音楽家、というイメージがあつたが、それが覆されつつある、ということである。ここから、基礎教育としてのフォルマシオン・ミュージカルを導入する際の時期、レベル、教育方法が今後の課題として残されている。



写真2 パリ音楽院のクラス授業の風景

**A1 - Reconnaissance de tonalités et cadences***Jouer chaque fragment trois fois, dans le tempo. Donner le la avant chaque écoute***1 J. HAYDN - Sonate en Mi mineur, 1<sup>er</sup> mouvement**

**Presto**

**2 W. A. MOZART - La Flûte enchantée, Acte I scène 7**

**Andantino**

譜例2 パリ音楽院のフォルマシオン・ミュージカルの課題

**3. イギリスの実例**

研究紀要第36巻（2015）でも触れたが、イギリスでは、120年以上の歴史と伝統を誇る英国国立音楽検定協会（The Associated Board of the Royal Schools of Music、通称 ABRSM）が音楽検定を行っており、約90ヶ国で実施され、毎年約63万人以上が受験している。これは、世界共通語としての英語を用いているという、イギリスの強みでもある。

海外研究協力者のロンドン大学ゴールドスミス・カレッジ音楽学部（Music Department, Goldsmiths, University of London）の松本直美専任講師からの話では、必ずしも音楽を専

門に学ぶ意図はなくても、自分の音楽の実力を客観的に測る、知るということを目的にこの ABRSM を受ける学生もいるということである。また試験官は協会が指名し、受験する学生と試験官との馴れ合いや師弟関係を避けるため、例えばロンドンを中心に仕事をしている教師や音楽家は、イギリスの地方等、できるだけ縁故者がいないような地区での試験官を任されるそうである。また海外での審査は、任命された試験官が、同じマニュアルによって採点できるように工夫されており、一人の試験官が、何カ国も回って、採点をしているということである。

ロンドン大学ゴールドスミス・カレッジ音楽学部では、いわゆる「ソルフェージュ」という科目や、音楽理論、日本でいう「楽典」が発展したようなものに当てはまる講座はないということで、このあたりがすでにイギリスの大学における音楽教育の考え方の一端を表していると言えるであろう。

同大学音楽学部1年の「演奏演習」（月曜と木曜）の中に「Musicianship」という課題項目があり、そこで音楽家としての基礎訓練をするが、その中に、日本でいう「ソルフェージュ」にあたるものが含まれていると考えられる。「Musicianship」は講座の中で不定期に行われているが、「ソルフェージュ」というのは大変フランス的な音楽訓練で、イギリスで特にそういう名前が講座があることは大変稀である。どこの音楽大学も「Musicianship」という名前で、基本的な音楽的訓練を行うことはあるが、大概の場合、専門教育が重視されているという話であった。

2018年10月、ロンドン大学ゴールドスミス・カレッジ音楽学部での、「Musicianship」の新年度最初のクラス授業を聴講する貴重な機会を得ることができた。まず授業の前半では、音楽に関する基本的な知識、音のピッチ、ハーモニー、メロディなどの話があり、この点に関しては、日本で行われている音楽理論系の授業導入時の説明と大きな違いはみられなかった。学生の専攻は様々で、多岐に渡っているとのことである。全ての授業は、パワーポイントを用いた解説と、内容によっては、実際にピアノを使用することによって音を確認するという方法がとられていた（写真3）。

後半は、引き続き指導者の Dr. Peter Furniss が、新任の Ms. Mira Benjamin と共に、コダーイ・システムを用いたアンサンブルの練習を実施する形で授業を進めていった。これは、50名程度の学生を4つのグループに分け、それぞれのパートが手の動きで音の高さ、リズム、音楽の表情などを示して階名唱を効率よく導く「ハンドサイン」<sup>1)</sup>と呼ばれる方法を用いて、起立して歌う、というものである。楽譜を読めない学生にも、また譜読みに精通している学生にも、集中力を持続させたまま飽きさせずに、ポリフォニックな音楽で引っ張っていく指導力は、日本の音楽教師にも求められる能力のひとつではないだろうか。世界各国からの学生が混在している大学の特殊性もあるのかもしれないが、日本の学生にも、このようにポジティブに授業に参加する姿勢、意識が望まれる（写真4）。

また、最近では、楽譜を書く手段としてコンピュータを用いることが多く、数多くのア

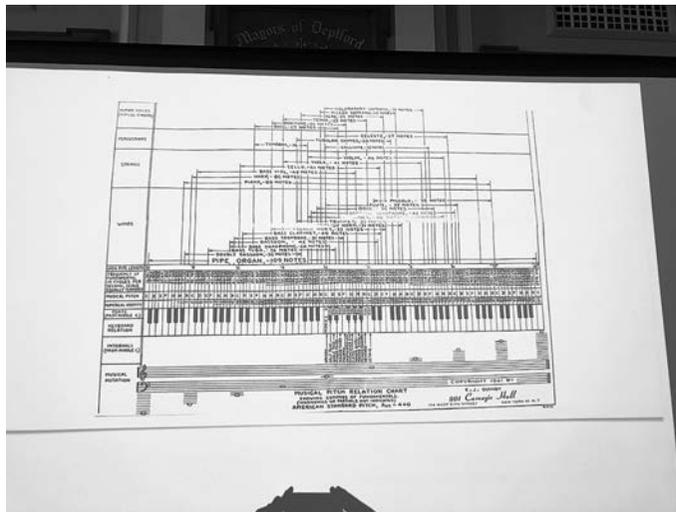


写真3 ロンドン大学ゴールドスミス・カレッジ音楽学部の Musicianship の課題



写真4 ロンドン大学ゴールドスミス・カレッジ音楽学部のクラス授業の風景

アプリケーションソフトが用いられているが、世界的には「フィナーレ」というソフトが汎用されているが、イギリスでは、「シベリウス」という作曲家の名前が付けられたアプリケーションソフトが使われているという話も、現地で実際に教えている教員からしか伝わらない貴重な情報であった。

#### 4. 日本の実例

日本の実例としては、今回の科学研究費の連携研究者である赤石敏夫教授に、相愛大学音楽学部のソルフェージュの授業を見せて頂く貴重な機会を得た。当然、聴音・新曲も授

業内で行われているが、あるクラスでは、アメリカのコップスと呼ばれる遊びを学生間で実践した。それは、“When I’m Gone”（譜例3）というアメリカの曲を歌いながらコップと手でリズムをとり、学生間でそのコップを互いに交換していくという、「リズムと英語の歌詞付きの歌」と「アンサンブル」を一緒にした練習である。

The image shows a musical score for the song "When I'm Gone". It consists of two systems of music. The first system has a vocal line (labeled "歌") in the treble clef and a drum line (labeled "リズム") in the bass clef. The second system continues the vocal line and drum line. The drum line is highly complex, featuring many 'x' marks and asterisks to indicate specific rhythmic patterns. The vocal line is in 4/4 time and features a melodic line with some syncopation.

譜例3 When I'm Gone

一見すると、リズム練習に歌が付いただけで、簡単な遊びと思われるが、この歌にはシンコペーションがあり、歌詞は英語、しかもアンサンブルとしての要素も加わっており、実際は想像以上に難しい遊びである。短期間でここまで指導することができたのは、赤石氏の指導力や力量が素晴らしいものであったことが窺い知れる。特に、アンサンブルしながら、コップを隣の人に引き渡していくという練習は、一朝一夕にできることではなく、学生の若さとリズム感の良さがうまく組み合わせられた好例と言える。

## 5. 筆者のフォルマシオン・ミュージカルについての考え方

一般的に、ソルフェージュは、音楽の「読み・書き・そろばん」と言われている。もともと、ドレミを使ってメロディを歌う声楽練習<sup>2)</sup>であるが、基本的には、音楽の原理（理論）を学び、楽譜を読み（読譜）、それを表現（演奏）することにある。本来であれば、これらには、理論的な裏付けのあることが音楽家としての最低条件である。

作曲家は、自分の表現したいこと、訴えたいこと、伝えたいことを「楽譜」に書き記す。その「楽譜」に基づいて、音楽教師は作曲家の意図をくみ取って学生に教え、伝え、また演奏家は、この「楽譜」に書かれたことを表現するのである。「楽譜」からこれらを読み取ることは、音楽家にとって必要な能力であると言える。

長年に渡って大学で教えてきた筆者の実体験から、演奏は素晴らしいといえる学生でも、作品に関して、演奏以外の質問をすると、全く答えることができない場合が数多くみられる。具体例を挙げれば、今自分が練習している曲の調性すら答えられない場合や、その曲の作曲家についての知識が全くない場合もあり、曲の背景や構成に関しては意識にも上っていない場合も見受けられる。音楽を演奏する、鑑賞する時に、その曲、作品そのもの

の、構成、内容を知る以前に、作曲された背景や歴史などの「教養」も理解していない学生が多い。

一般的な意味での教養は、例えば、芸術、文学、哲学、思想など、一見して実生活に何の役にも立たないように見えても、人生や物事に対する理解力や創造力と結び付いている。社会生活を営んでいく上で必要な、文化に関する広い知識は、専門家になる、ならないの問題ではなく、幅広く学ぶ、多角的に理解するという精神なのである。音楽に限定して言えば、発声が素晴らしいとか、高音域や低音域の音ができる、また指がよく回る、テクニックが素晴らしいといった表面的なものではなく、深い教養に裏打ちされた演奏は、単に音を出す、演奏するという範疇を超えて人の心を打つものであり、感動を与えるものである。これらの裏付けとして存在するものが「音楽家としての教養」であり、その一旦を教育として教えていくというコンセプトが「フォルマシオン・ミュージカル」である。

例えば、従来のクラシック音楽を専門とする音楽大学や音楽学校の教育プログラムは、音楽の形式や実作品を分析・学習する「楽式論」「楽曲分析」や、いろいろな楽器が書かれた総譜を、実際に音を出して演奏する「スコア・リーディング」等、細分化されていた。当然これらの学習項目は、専攻実技が何であろうと音楽家がいなければならぬ、基礎的な音楽の知識・能力である。

これは他の科目に例えれば、英語を学習するものは英文法、英語の歴史、日本語を勉強したいと思うものは国文法、日本史等を身に付けると同じことである。それゆえ、音楽を学ぼうと志す若者には、基本的な音楽の知識、つまり音楽の文法である楽典を身に付けることが重要である。この楽典の知識なしでは、次の段階に進むことができず、断片的な知識だけでは、音楽を総合的に理解することは不可能である。

この楽典も規則集のように学んだり、暗記するのではなく、多様な楽曲や自分の専門の楽器以外からの引用をもって、楽典の知識と関連させるという、多角的・総合的な方法で学んでいくことが必須である。その楽曲は、古今東西の大作曲家のよく知られた実作品から選ぶことが重要である。

幼少期から音楽を学ぶためには、フランスでは、まず音楽の基礎教育として、簡単なソルフェージュから入り、基本的な知識、内容を理解した上で、それぞれが選んだ専攻に移るのが望ましいと考えられてきた<sup>3)</sup>。しかし、日本では、まず演奏から入り、その後、楽曲の理論的な背景を学習するという流れができてしまっている。その結果、現在の日本のソルフェージュ教育の欠点として、次のような点を列挙することができる。

- 1) 新しい曲を修得する際に、教師の演奏を聞いて覚えることが多いため、読譜力が身に付かない。
- 2) 教師や学生の専攻以外の楽器の音色に馴染みが薄いため、音色の知識に偏りが生じやすい。
- 3) 特に声楽や、管弦打楽器においては、演奏は一人で行うよりも、他楽器との組み合わせ

せ等、合唱・合奏で行われることが多いが、ソロの曲を中心としてレッスンが進められるため、アンサンブル力が養われない。

- 4) 教師の力量に個人差があり、また指導方法も画一的であるため、生徒一人ひとりの能力に合わせた授業を実施するのは難しい。

これらの問題の改善には、教材のみならず、現場での体系的な指導法が必要と思われる。教師として、幅広い音楽の基礎知識と能力をもち、教師自身が学生の実力を見極め、彼らの能力に合わせて指導することが望まれる。これまでの実技レッスンでは、教師自身の欠点を学生が受け継いでしまうことがよく見受けられる。これらの問題点を改善していくには、日本の現状に即した方法を整備する必要があるのではないだろうか。

日本のカリキュラムの現状に少しでも合わせていくためには、音楽の具体例を、譜例、書籍、テキストで取り入れるだけでなく、後述する視覚教育的な方法を用いる等いくつかの点で改良する余地がある。

音楽は時間芸術であるから、一瞬の間に音は消えてしまう。そこを切り取って書き取るのが、いわゆる聴音という作業になるが、この聴音では、音にばかり気をとられ、音楽的な流れ、リズムを感じ取るところまで行く以前に、単なる音の書き取りになってしまう傾向が見られる。その結果として、音があっただけで良しとする、すなわち前後の調関係を無視するあまり、シャープで書こうが、フラットを使おうが全く関係ない、という記譜になり、理論的な考え方も全く無視されてしまう。

さらに、レッスンの対象とする楽曲を多くして、知的満足感を与えることも必要であろう。多くのジャンルの作品を聞いたり、演奏したりすることによって、拓かれるものがあるのではないだろうか。音楽の初心者だからと言って、あまりに易しい作品を対象としないで、論理的な側面を伸ばし、情緒を育てる、というような面も考えて、音楽の基礎を教えながら、一方で違った側面から音楽を理解する力を培っていくことができるはずである。

## 6. フォルマシオン・ミュージカルの日本への導入の可能性

これまで述べてきたフランスでのフォルマシオン・ミュージカルのやり方を、そのまま日本に取り入れたとしても、必ずしもうまくはいかない。例えば、次の様な点が、日本での基礎教育との相違点であると言えるだろう。

- 1) フランスのフォルマシオン・ミュージカルのテキストには、一般的に解答が付いていない。これは、日本のテキストとの一番大きな違いであると言える。生徒に考えさせ、一人ひとりが違った答えになることが前提であり、また個人の考え方が尊重されるフランスの教育方針は、日本と大きく異なる点である。日本のテキストでは、考えて自分の意見を答えるという設問がなく、そのため、はっきりと答えの出る問題の場合は簡単であるが、それ以外の場合は、マニュアルがあって当然という日本の教育方針と

は、相容れないものがある。

- 2) フォルマシオン・ミュージカルのテキストで取り上げられている実作品が、古今東西の作曲家の作品の場合は特に問題がないが、フランスでは馴染みがあるが、日本ではあまり知られていない曲の場合もある。特に生徒の年齢層によっては、童謡、フランスの民謡等、小さい頃から耳にしている曲を学習の対象としている場合もあり、選曲の基準が、日本とフランスでは、大きく異なる場合が多い。
- 3) 従来は、ピアノを再現楽器として用いるのが音楽基礎教育のもとであるが、アコーディオン、ギター等、フランスでは馴染みがあっても、日本の現状と合わない場合もある。
- 4) 古くからのフランスのソルフェージュ教育では、聴音、新曲視唱ひとつとっても、日本で行われている課題に比べて、課題1題ずつの小節数が多く、長い。CD等に収録されている音源も、一般的には、日本では4小節ずつに区切るが、フランスでは2小節単位というように、日本の従来の教え方とは、異なる方法を用いていることが多い。

以上列举したように、日本とフランスの事情が異なる点が多く、フランスの方法をそのまま取り入れるには無理がある。フランスの考え方の基本的な箇所は取り入れ、それ以外は日本の学生の実情やレベルに合わせて、開発していく必要がある。

さらに、現在では伝統的な楽器演奏だけでなく、パソコンを用いて、アプリケーションソフトによって作曲する、演奏するなど、従来の音楽の在り方が変わってきている。芸術の中での音楽ジャンルも、いわゆる昔からのクラシック音楽は歴然として存在するが、このところのテクノロジーの発達を背景に、音楽好きな若者から愛好家まで、オリジナルの曲だけでなく、ジャンルを超えた音楽を楽しむようになってきている。その結果、一口に音楽といっても、以前では考えられないテレビ、映画、CMも含めて、映像や音とのコラボレーションが多くなってきている。

クラシック音楽には、バレエ、オペラ等、実際の舞台やDVDなどの映像で見ることによって、初めて作曲家の意図や音楽の流れが分かる作品もあるので、できるだけ実物を見るのが重要である。幸い、現在では映像の技術が発達しており、その場に行かずとも、臨場感あふれるその場の雰囲気や音楽を鑑賞することができるようになった。

さらに、学習の対象曲を従来の西洋音楽に限定せず、古来から続く日本伝統音楽のように幅広いジャンルからも選出できる。

最近の授業におけるICT (Information and Communication Technology) の活用も考えてみる必要があるであろう。そのためには、やみくもに導入するだけでなく、ソルフェージュの授業に使用する際の目的と意味や、専門実技との関連性も考慮に入れなければならない。

特に、この数年間でICTは世界的に目覚ましい発展を遂げており、現在では、演奏の

参考音源、映像資料が容易に入手できる環境にある等、以前に比して学習しやすい状況になってきている。このICTを活用し、音や映像というデジタル・コンテンツを導入し、聴覚だけでなく、視覚からもアプローチすることで、高度な教育プログラムを構築するシステムへの発展が期待される。

### 7. フォルマシオン・ミュージカルの課題・問題例

教師が学生に教える場合のヒントとして、次のようなことを念頭に置いて教えることもできる。

- 1) 作曲家の生涯、人物像やその他の作品
- 2) 作品が作曲された経緯、場所、年代
- 3) 曲の内容：形式、構成、句読点にあたる終止
- 4) 作曲家の歴史的背景、生きた時代と音楽史の流れ
- 5) 曲に関連付けて、他の音楽的な事柄も覚えさせる

これらの点について、具体的に実例を挙げる。

#### 和音の流れ（I → V → I）

C: I                      V                      I

起立！                      礼！                      なおれ！

図1 終止の例

変奏 ⇒ 変装

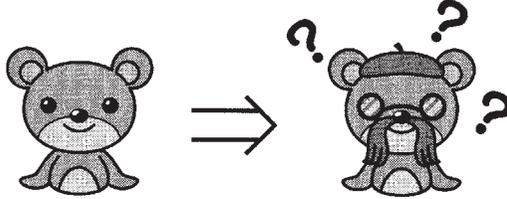
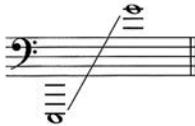


図2 変奏曲をイラストで表すと

### さまざまな楽器の音域

コントラバスの音域



チェロの音域



ヴィオラの音域



ヴァイオリンの音域

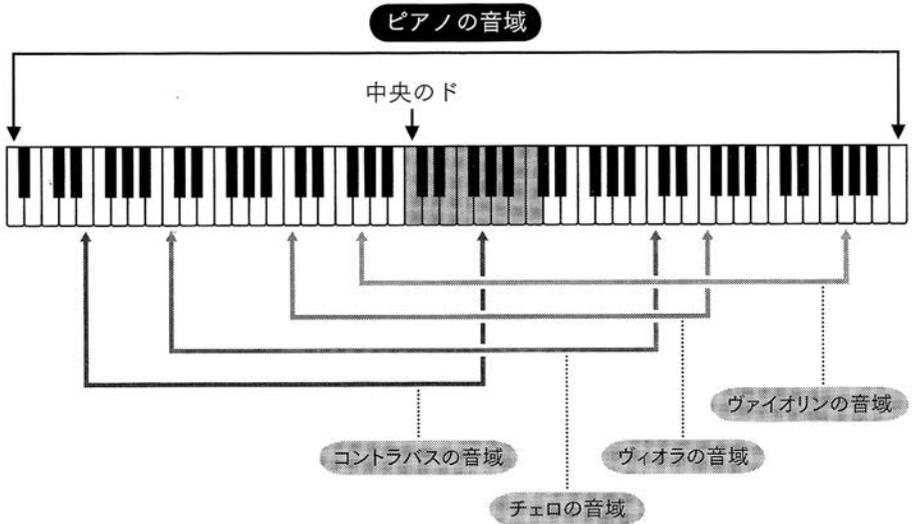
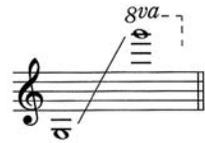
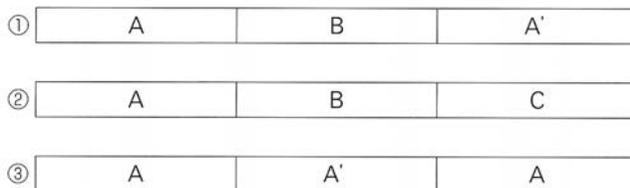
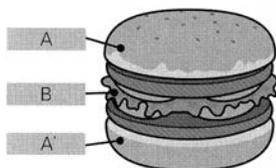


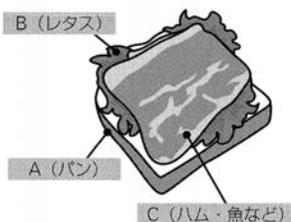
図3 ピアノの音域を弦楽器で当てはめると



①ハンバーガー 真ん中がガラリと違う



②オープンサンド それぞれ違う味



③パンケーキ 少しだけ違う味付け

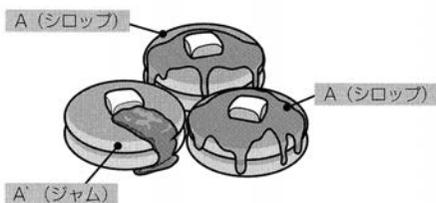
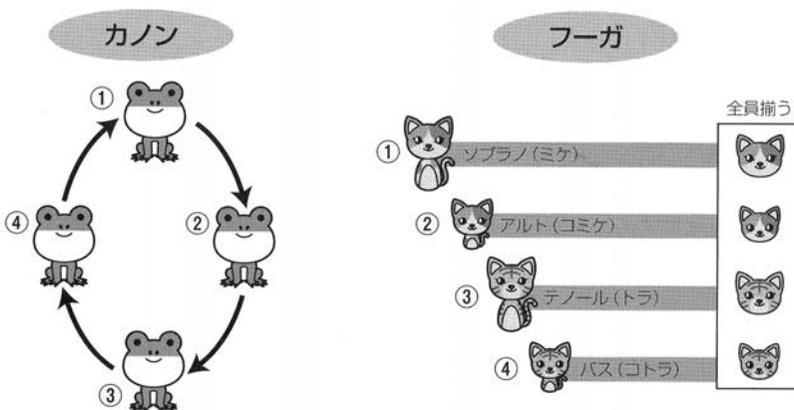


図4 三部形式の説明



まったく同じカエルが順序よくずれて登場します。

出てくるネコはそれぞれ違って出てくる。全員揃ったところで、追いかけたり、入り乱れ遊んだりケンカしたりする。

図5 ポリフォニックな形式

ヘミオラの例

129

2拍子的になる

チャイコフスキー：バレエ「くるみ割り人形」より「花のワルツ」

譜例4 リズム：ヘミオラ

ポリリズムの例

6

*a tempo*

*pp*

ドビュッシー：「アラベスク」第1番

譜例5 リズム：ポリリズム

変拍子の例

**Allegro giusto, nel modo russo; senza allegrezza, ma poco sostenuto**

*f*

ムソルグスキー：「展覧会の絵」より「プロムナード」

譜例6 リズム：変拍子

このように、曲名と作曲者名を覚えるだけでなく、作品を聞かせ、演奏させ、それに関連づけて曲と一緒に理解させていくということが大事である。上記の具体例は、筆者が考えたものであるが、その内容に関しては、教える側の判断に委ねられている。従って、フォルマシオン・ミュージカルの課題の選択は、常に教員が教える学生のレベルや関心の対

象を熟知した上で行うことが大切であることは指摘するまでもないであろう。

さらに、音名は、「固定ド」で表記することが大事である<sup>4)</sup>。この「固定ド」、「移動ド」の問題は、長年、音楽教育界で議論され続けている。どの小節の何拍目から転調しているかが不明瞭な楽曲の場合は、分析によって調性の解釈が変わってくるので、「移動ド」では混乱をきたす。そのため、「固定ド」を使用するのが望ましいと言える。

## 8. 終わりに

日本のソルフェージュは、洋楽が日本に取り入れられてからであるから、もう100年以上前から、専門実技+ソルフェージュという考え方で、教育が進められてきた。長い間、聴音、新曲視唱に代表される「聴ソル」=ソルフェージュという認識は、もう終わったと言えるであろう。

フランス、イギリス以外の、音楽の歴史の長い西欧諸国には、ソルフェージュについてそれぞれ独自の考え方、教え方が当然あるであろうし、テキストもそれに基づいて書かれている。日本に普及しているテキストとしては、ドイツ語圏のものとしては「ヒンデミットの音楽家の基礎練習」、「オルフ・メソッド」、「ダルクローズ理論」など、東欧のものとしては「コダーイ・システム」などが使われている。しかし、国民性の違いもあるかもしれないが、フランスほどソルフェージュ教育自体が重要視されていないし、それに関するテキストも日本では普及していない。

フランスのソルフェージュからフォルマシオン・ミュージカルへという提言は、「フォルマシオン・ミュージカルの生みの親の一人であるオデット・ガルテンローブ女史が、指導者の音楽的教養の貧しさについての問題提起を発端として、一部の専門家によって長い間討議された結果であった。」<sup>5)</sup>という言葉から分かるように、今までは、その適切な教材と教育方法が少なかったことにも起因すると思われる。

再三の渡欧によって感じたことは、授業の際の教員と学生のコミュニケーションが密であり、フォルマシオン・ミュージカルのテキストも、子供向けから大学生向けまで、実に多くの種類が出版されている。場合によっては音源としてCDが添付されている。この幅の広さが、多くの課題を生み出し、フォルマシオン・ミュージカルに対する意識の違いを呼び起こしているのではないかと思う。

このように、日本の音楽教育に適したソルフェージュ教育の方法の確立によって、このフォルマシオン・ミュージカルの日本への導入の可能性は、今後益々高くなり、教師がそれぞれの視点で多くのテキストを使い分け、指導していくことが望まれる。

## 注

- 1) 日本コダレイ協会：<http://kodaly.jp/concept/handsign/>より ハンドサイン
- 2) 永富正之：「最新ピアノ講座 3 ピアノ初歩指導の手引 I より第4章『ピアノとソルフェージュ』」(音楽之友社・1981年) 67ページ
- 3) 永富正之：「ソルフェージュ教育概説」東京藝術大学音楽学部年誌 第1集(東京藝術大学・1974年) 49ページ
- 4) 野本由起夫：「クラシック名曲のワケ 音楽授業に生かすアナリーゼ」(音楽之友社・2016年) 5ページ
- 5) 野平多美：平成19年度文部科学省 特色ある大学教育支援プログラム(特色GP) エリザベト音楽大学国際シンポジウム「〈音楽家の耳〉トレーニング—新たなソルフェージュ教育に向けて—」エリザベト音楽大学主催・広島 2008年9月14日 配布資料より

## 参考文献

- 公益財団法人 かけはし芸術文化振興財団ホームページより
- 英国王立音楽検定協会(The Associated Board of the Royal Schools of Music、通称 ABRSM) <http://www.kakehashi-foundation.jp/abrsml/>
- 永富正之：「最新ピアノ講座 3 ピアノ初歩指導の手引き I」(音楽之友社・1981年)
- 舟橋三十子：「形式から理解するクラシック」(ヤマハミュージックメディア・2016年)
- 舟橋三十子：「クラシックのからくり—『かたち』で読み解く楽曲の仕組み—」(ヤマハミュージックメディア・2016年)
- 野本由起夫：「クラシック名曲のワケ 音楽授業に生かすアナリーゼ」(音楽之友社・2016年)
- 島岡譲他8名：「総合和声 実技・分析・原理」(音楽之友社・1998年)

## 幼保小の連携に即した音楽関連授業の考察Ⅱ

### — 学生と保育者の音楽意識の比較から —

#### *A Study of Music Tuition from Relation between Kindergarten, Nursery and Elementary School (II)*

#### — A Comparison on the Conciousness of Music between Students and Nursery —

星野 英五 *Eigo Hoshino*

(人間発達学部)

### I. 動機

名古屋芸術大学人間発達学部子ども発達学科は、2018年度で12年目を迎えている。本年度新入生から、より専門性に即した4コース制をスタートさせている。これは保育士資格、幼稚園・小学校教諭免許の同時取得を希望する現状から、将来的に検討されている認定こども園に対応できる保育教諭や小学校における道徳や英語教育の促進にみられる教育の変化に応じる体制であり、4コース制の中の「子ども芸術コース」の音楽分野は大切な役割を担うものである。

小学校への連携に即した幼児期の音楽活動を円滑にするには、小学校音楽科低学年の目標である①「曲想と音楽の構造などとの関わりに気付く」②「必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身につける」③「音楽表現に対する思いをもち、曲の楽しさを見いだしながら音楽を味わって聴くことができる」④「楽しく音楽に関わり、協働して活動を楽しみながら、身の回りの様々な音楽に親しむとともに、生活を明るく潤いのあるものとしようとする態度を養う」の4点を考慮した音楽関連授業が求められていると考える。

乳幼児期に培う音楽の基礎として、小学校へのつながりを視野に入れることが求められるが、それは決して小学校で学ぶ内容と同じ指導をすることではなく、自然の生活の中で、子どもが主体的な活動を通して学ぶことであり、生きる力の基礎作りの為の健やかな心身の成長を促す音楽教育である。

保育においては、音楽はあくまでも遊びを中心とし楽しむことが一番の目的である一方で、小学校において音楽の授業は音楽そのものを楽しむ余裕がないように感じる。しかし、上記4点の目標は、方向性として大切にすべきであり、音楽意識の中に根付かせたい。音楽が楽しく好きであるという幼少時の気持ちを持ち続け、音楽を通して自己表現につなげられ豊かな心を育めるような援助ができることが望ましい。保育者の音楽観、子ども観、保育者観の調査を行うことによって保育者自身の音楽意識を見つめ直すきっかけになることを期待したいと考える。これから保育・教育者を目指す学生の音楽教育の基盤はすでに幼少時に受けた音楽環境によって形成されており、これから幼児教育を行う保育・教育者としての音楽意識に多分に影響すると考える。

今までの研究から、学生の幼少時代の音楽活動内容が保育・教育者の音楽意識の捉え方に大きく影響し、幼少時や小学校の音楽活動の経験次第で音楽に深く関れず楽しむことができない学生が多いことが分かる<sup>1)</sup>。保育者は幼稚園・保育所においては毎日のように音楽活動を行う園が多い中で子どもの生涯音楽活動の基礎を培っている観点を持っていないことが分る<sup>2)</sup>。

本研究は、保育士資格、幼稚園や小学校教諭免許を取得しようとする学生と、現職で乳幼児を対象に保育実践を行っている保育者とでは、保育の音楽活動への向き合い方と小学校の音楽活動の捉え方がどのように違うのかを比較検討する。大学での音楽関連授業により、幼保小の連携をさらに知り、学生が自らのこれまでの音楽体験に縛られることなく、幼保小の音楽に積極的に関わられるような音楽関連授業を考えたい。

## Ⅱ. 研究方法

対象：A群＝2年次学生83名（2016年度35名・2017年度48名）

B群＝保育所・幼稚園・認定こども園の保育者98名

時期：A群＝2016年11月・2017年11月／B群2015年11月

方法：A群＝一斉による質問紙調査／B群＝郵送質問紙調査

## Ⅲ. 結果と考察

### (1) 大学の授業に期待すること

表1は、大学の授業に期待するものについて、『非常に重要だと思う』『やや重要だと思う』『あまり重要だと思わない』『全く重要だと思わない』の4段階評定の内、『非常に重要だと思う』と回答したものである。項目別に比較すると、学生（以下A群）は保育者（以下B群）と比較して、保育に対して3.「子どもに合わせて伴奏ができる」6.「絵本や詩にメロディーをつける事ができる」7.「幅広く主体的に音楽鑑賞する」で高く（ $p < .05$ ）、「わらべ歌で遊ぶ」では低い（ $p < .05$ ）。小学校教員に対しては3.「子どもに合わせて伴奏ができる」で低く（ $p < .05$ ）、7.「幅広く主体的に音楽鑑賞する」で高い（ $p < .05$ ）。A群はB群より、保育者に対して歌の伴奏は必要なものと捉え、絵本や詩にメロディーをつけることや主体的に音楽鑑賞するという想像力を働かせ音楽を工夫する姿勢を重視している。また、A群はB群にみられる日本古来の伝承的な遊びであるわらべ歌の必要性を感じてはいない。〈新幼稚園教育要領・領域環境（内容の取扱い）〉の(4)に『文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべ歌や我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通して、社会につながる意識や国際理解の意識の芽生えなど養われるようにすること。』とある。音楽イコール西洋音楽ではなく美しい日本語を使って美しい日本の歌を次世代に引き継ぐためには日本古来の伝承遊び歌の正しい理解に基づく西洋音楽への理解が必要であ

表1 大学の授業で重視したいもの

項目		A群 (学生)	B群 (保育者)
1. 音程・リズムに気をつけて歌える	保育	45名 (54.2%)	60名 (61.2%)
	小学校	51名 (61.4%)	71名 (72.4%)
2. タンプリンや色々なリズム楽器を扱う	保育	48名 (57.8%)	54名 (55.1%)
	小学校	49名 (59.0%)	58名 (59.2%)
3. 子どもに合わせて伴奏ができる (ピアノ・EL)	保育	64名 (77.1%)	>55名 (56.1%)
	小学校	35名 (42.2%)	<55名 (56.1%)
4. わらべ歌で遊ぶ	保育	45名 (54.2%)	<70名 (71.4%)
	小学校	25名 (30.1%)	19名 (19.3%)
5. 歌詞の内容や曲想を味わい表現工夫して歌う	保育	25名 (30.1%)	24名 (24.4%)
	小学校	42名 (50.6%)	52名 (53.0%)
6. 絵本や詩にメロディーをつける事ができる	保育	29名 (34.9%)	>17名 (17.3%)
	小学校	22名 (26.5%)	19名 (19.4%)
7. 幅広く主体的に音楽鑑賞をする	保育	26名 (31.3%)	>12名 (12.2%)
	小学校	45名 (54.2%)	>39名 (39.8%)
8. 音楽理論が分かる	保育	12名 (14.5%)	6名 (6.1%)
	小学校	29名 (34.9%)	35名 (35.7%)

る。小学校教員に対してA群はB群より歌の伴奏の必要性を感じていないが、幅広い音楽鑑賞を重視している。子どもに音楽鑑賞を工夫して使おうとする意識が高く、B群は小学校で歌の伴奏技術は必要と感じているが小学校教科音楽を難しいものと考えているのか保育の音楽活動との連続性は意識していない。幼児の音楽活動といえば、歌を歌ったり、楽器を演奏したり、音楽に合わせて体を動かしたりするという活動が中心で、子どもの表出行為の再表現が〈領域保育内容表現〉につながるという考えに偏りがちである。保育の音楽活動は表現という視点からもっと根本的に子どもと音楽の関係を捉え直すべきと言える。小学校での音楽教育の目標である子どもの音楽的成長と保育における乳幼児時期の生きる力の基礎作りの目標を学生に分りやすく実践を交えて理論的に音楽授業を展開していくことが重要であろう。

## (2) 音楽的保育観・教育観

表2は、音楽的保育観・保育者観について、『非常に思う』『やや思う』『あまり思わない』『全く思わない』の4段階評定の内、『非常に思う』と回答したものである。項目別に比較すると、A群が保育に対して6.「鑑賞曲は短く子どもに分り易いもの」12.「自分で感じた事をそのまま動きのリズムで表現する」13.「音楽環境が子どもの心理状態に影響する」14.「CD等音響機器は音質のよいものを選ぶ」15.「ピアノ等おけいこごとは幼児期から取り入れる」で高く ( $p < .05$ )、11.「わらべ歌遊びは日常的に取り入れる」で低い ( $p < .05$ )。小学校教員に対して12.「自分で感じた事をそのまま動きのリズムで表現する」13.「音楽的環境が子どもの心理状態に影響する」14.「CD等音響機器は音質のよいものを

表2 音楽的保育観・教育観

項 目		A群 (学生)	B群 (保育者)
1. 楽しく音楽に関り音楽に興味関心を持たせる	保育	61名 (73.5%)	76名 (77.6%)
	小学校	54名 (65.1%)	62名 (63.3%)
2. 歩く走るスキップなどリズムカルな動きを楽しむ	保育	54名 (65.1%)	69名 (70.4%)
	小学校	32名 (38.6%)	49名 (50.0%)
3. 音楽発表会は日常的な活動から結びつける	保育	44名 (53.0%)	61名 (62.2%)
	小学校	37名 (44.6%)	51名 (52.0%)
4. 音楽的リズム活動は子どもの心身の発達に大きく影響	保育	58名 (69.9%)	58名 (59.2%)
	小学校	49名 (59.0%)	50名 (51.0%)
5. 生活の中でよく耳にする音や音楽との関りを大切に	保育	50名 (60.2%)	56名 (57.1%)
	小学校	46名 (55.4%)	51名 (52.0%)
6. 鑑賞曲は時間の短く子どもに分り易いものを選ぶ	保育	50名 (60.2%)	>44名 (44.9%)
	小学校	32名 (38.6%)	26名 (26.5%)
7. 楽しさ活発さ静かさ優美さ等曲の感じが分るように	保育	25名 (30.1%)	23名 (23.5%)
	小学校	41名 (49.4%)	46名 (46.9%)
8. 歌の歌詞に表す情景や気持ちを想像することができる	保育	23名 (27.7%)	20名 (20.4%)
	小学校	46名 (55.4%)	49名 (50.0%)
9. 合奏指導は幼児期に体験させるように	保育	24名 (28.9%)	36名 (37.3%)
	小学校	30名 (36.1%)	41名 (41.8%)
10. 穏かなメロディーは優しさや思いやりを育む	保育	42名 (50.6%)	37名 (37.8%)
	小学校	36名 (43.4%)	35名 (35.7%)
11. わらべ歌遊びは日常的に取り入れる	保育	32名 (38.6%)	<52名 (53.1%)
	小学校	17名 (20.5%)	13名 (13.3%)
12. 自分で感じた事をそのまま動きのリズムで表現する	保育	39名 (47.0%)	>28名 (28.6%)
	小学校	35名 (42.2%)	>26名 (26.5%)
13. 音楽環境が子どもの心理状態に影響する	保育	40名 (48.2%)	>29名 (29.6%)
	小学校	42名 (50.6%)	>25名 (25.5%)
14. CD等の音響機器は音質のよいものを選ぶ	保育	39名 (47.0%)	>27名 (27.6%)
	小学校	42名 (50.6%)	>34名 (34.7%)
15. ピアノ等おけいこごとは幼児期から取り入れる	保育	22名 (26.5%)	>12名 (12.2%)
	小学校	22名 (26.5%)	>11名 (11.2%)

選ぶ」15. 「ピアノ等おけいこごとは幼児期から取り入れる」で高い ( $ps < .05$ )。A群は保育に対して、鑑賞曲は子どもの分り易いものやリズムの即興表現、音楽環境が心理状態に影響することやお稽古事は早期に取り入れるなど高度な保育の質を重視し、B群は保育の中での実践的なわらべ歌を重視している。A群は、小学校教育に対しても同じように考え、保育や小学校教育の基本的な音楽活動の差は少ない。想像力を育むことや情景を読み取ること等小学校音楽教育と保育の音楽活動を同じように意識し、主体的・対話的で深い学びを理解し必ずしも順序通りにいかない音楽活動を理論的に理解しているのではなからうか。音楽活動において、音楽を楽しむ子どもを育て、子どもの無限な可能性を自ら拓くための保育・教育の役割を再認識したい。B群は、わらべ歌を保育の中で重視している。

保育実践をする中で、日本の伝統的な音階が乳幼児の子どもの声域に溶けやすい馴染みやすいものと考え、重視しているのであろう。

### (3) 音楽的保育者観・教育者観

表3は、音楽的保育者観・教育者観について、『非常に重要だと思う』『やや重要だと思う』『あまり重要だと思わない』『全く重要だと思わない』の4段階評定の内、『非常に重要だと思う』と回答したものである。項目別に比較すると、A群が保育者に対して2.「子どもに合わせて伴奏できる」8.「手・指遊びが上手である」11.「子どもの気持ち読み取り

表3 音楽的保育者観・教育者観

項 目		A群 (学生)	B群 (保育者)
1. 子どもの発達に合った音楽指導ができる	保育	49名 (59.0%)	65名 (66.3%)
	小学校	53名 (63.9%)	66名 (67.3%)
2. 子どもに合わせて伴奏できる (ピアノ)	保育	60名 (72.3%)	>57名 (58.2%)
	小学校	38名 (45.8%)	<61名 (62.2%)
3. 音楽に合わせて体を動かすことができる	保育	53名 (63.9%)	64名 (65.3%)
	小学校	36名 (43.4%)	51名 (52.0%)
4. 音楽が好きである (歌うこと・鑑賞等)	保育	43名 (51.8%)	55名 (56.1%)
	小学校	44名 (53.0%)	53名 (54.1%)
5. リズム感がよい	保育	46名 (55.4%)	51名 (52.0%)
	小学校	43名 (51.8%)	56名 (57.1%)
6. 歌える歌のレパートリーが多い	保育	51名 (61.4%)	53名 (54.1%)
	小学校	45名 (54.2%)	54名 (55.1%)
7. 生活の中の音に耳傾け音の面白さ気づく	保育	35名 (42.2%)	51名 (52.0%)
	小学校	33名 (39.8%)	34名 (34.7%)
8. 手・指遊びが上手である	保育	57名 (68.7%)	>53名 (54.1%)
	小学校	22名 (26.5%)	16名 (16.3%)
9. 音楽を愛好する心情と感性を持っている	保育	38名 (45.8%)	36名 (36.3%)
	小学校	35名 (42.2%)	39名 (39.8%)
10. 響きのあるきれいな声で歌う	保育	32名 (38.6%)	29名 (29.6%)
	小学校	40名 (48.2%)	47名 (48.0%)
11. 子どもの気持ちを読み取り音楽行動に結びつける	保育	45名 (54.2%)	>39名 (39.8%)
	小学校	35名 (42.2%)	34名 (34.7%)
12. 個々の子どもの音楽的能力を把握できる	保育	35名 (42.2%)	>24名 (24.5%)
	小学校	46名 (55.4%)	44名 (44.9%)
13. 創造的に音楽に関わり音楽活動に意欲がある	保育	32名 (38.6%)	>24名 (24.5%)
	小学校	39名 (47.0%)	33名 (33.7%)
14. 手・指遊びの創作やアレンジができる	保育	50名 (60.2%)	49名 (50.0%)
	小学校	23名 (27.7%)	16名 (16.3%)
15. 音楽の要素構造と曲想の関りが説明できる	保育	20名 (24.1%)	16名 (16.3%)
	小学校	31名 (37.3%)	35名 (35.7%)
16. 鍵盤楽器 (ピアノ) 以外の楽器できる	保育	29名 (34.9%)	>10名 (10.2%)
	小学校	30名 (36.1%)	26名 (26.5%)

音楽行動に結びつける」12.「個々の子どもの音楽能力を把握できる」13.「創造的に音楽に関わり音楽活動に意欲がある」16.「鍵盤楽器以外の楽器ができる」で高く ( $p < .05$ )、小学校教員に対して2.「子どもに合わせて伴奏できる」で低い ( $p < .05$ )。A群はピアノを始めとした様々な楽器で歌の伴奏ができ、手・指遊びができるといった技能的なものにプラスして子どもの気持ちの読み取りや創造性・音楽能力の把握を保育者に求めている。B群は小学校教員にピアノ伴奏ができることを求めている。小学校教科音楽を保育・教育観(表2)と同じように保育の音楽活動との連続性は意識していない。保育者と小学校教師の経験交換や、研修・教育を合同することの重要性が高まっている。それを通して、互いの保育・教育のあり方について理解し教育課程や指導計画を連続とすることが理想である。幼保小の仕組みをお互い理解することが重要であり、教科音楽や音楽科指導法において共通した内容を学生に伝える必要がある。子どもの連続した発達を見通した保育・教育をすることはこれからの保育・教育者にとって重要である。大学内の免許状更新講習で、卒業後も保育者として教師としてお互いを尊重し合える相互理解の姿勢を育む内容をいれる方法も考えられる。

#### IV. まとめと今後の課題

保育・教育者が準備した身近な自然・地域の行事に関連する学習を違和感なく子どもたちに導入するためには、幼稚園・保育所・こども園を卒園後の小学校音楽教育を想定して保育者が音楽活動を実施できるのが理想である。今回の調査から、保育者は小学校教科音楽を充分理解しているとは言い難く、以前から言われている幼保小連携が殆ど進んでいないことが分かる。これからの子どもたちが成人し社会で活躍する頃には、グローバル化の進展やAIの進化で社会全体が大きく変化しており、ますます予測困難な時代を迎えると考えられる。そのような時代に教育の果たす役割はたいへん重要である。中でも幼保小の教育で連携する音楽を通し、感性・情緒、表現、協働等を育むことは心の豊かさと安らぎにつながり、人間形成に大いに関係すると考える。

新幼稚園教育要領・保育所保育指針の『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿』の中にも、「自然との関わり・生命の尊重」や「道徳性・規範意識の芽生え」という項目がある。小学校音楽2年次で学習する【虫の声】は「生活」や「国語」に関わる教材である。道徳教育の教材として音楽を使用されることも考えられるが、音楽をどのように教育に使うかは周到な準備が必要となり保育・教育者の力量と人間性に左右されるといっても過言ではない。幼稚園教育要領・保育内容の「環境」や「言葉」は、小学校における「生活」や「国語」と共通していることから、幼保小の連携を見据えた子どもの歌を学生と共に模索したい。

こうした側面の実践には他教科と連動した音楽教育が必要と考える。幼児は、様々な形態で表現したことを言葉で伝え合い、共感したり認め合ったりしている。小学校音楽教育

を見据えて幼児期の音楽活動を支援していくことで、小学校音楽教育がさらに発展いくことを考えなければならない。

動機に明記した①から④に対応するため具体的には、①ピアノ等のレッスンにおいて学生に基本的なバイエル等を学習する中で音楽の構造の説明を分かりやすく説明することが大切である。②教科音楽において歌唱や器楽の基礎を学習する。またコンピュータを使用して簡単なメロディー作りをする。③表現する楽しさを音楽全般で行い他人の演奏を聴く姿勢を身につける。④自ら楽しく音楽に関わることができ、身の回りの音や音楽に関心を持ち、音遊びを通して音楽づくりの発想ができ、他人と協働して合奏や合唱ができるようにする。

上記のように音楽関連授業を充実させていきたい。

保育・教育者においては、ピアノの授業は音楽の基礎ともなり重要であるが、あくまで保育・教育の中におけるピアノ技術であることを踏まえ学生自身が音楽する心を大切にしたい。新学習指導要領では、「プログラミング教育」が入り、意図した音楽表現を実現するために工夫していくという音楽表現そのものが、プログラミング的思考に基づく学習活動になってくる。表3の音楽的保育者観・教育者観の意識はB群において「創造的に音楽に関わり音楽活動に意欲がある」の意識が低いが、現代の多くの音楽家がコンピュータで音楽を作っているように、楽器演奏の技術が十分でない子どもたちもコンピュータを使用することにより、音づくりや音楽づくりの楽しさを味わうことができる。

新幼稚園教育要領の「指導計画の作成上の留意事項」には、「幼児期は直接的な体験が重要であることを踏まえ、視聴覚教材やコンピュータなど情報機器を活用する際には、幼稚園生活では得難い体験を補完するなど、幼児の体験との関連を考慮すること」とある。

現職の保育者にプログラミング教育導入の意識調査も行い、幼保小の連携にも対応した音楽におけるプログラミング教育を学生と共に模索していきたい。プログラミング教育という新しいことに積極的に関わり、急速に進展している情報技術時代の教育に対応できる人材を育てたい。

## 引用文献

- 1) 星野英五 2015「幼保小の連携に即した授業の考察Ⅱ—小学校音楽科教育をみすえて—」『名古屋芸術学研究紀要』第36巻 pp. 233-240
- 2) 星野英五 2016「学生の音楽意識Ⅱ—保育者の意識との関りから—」『日本保育学会第69回大会発表論文集』p. 707

## 参考文献

- 無藤隆他『ここがポイント！3法令ガイドブック』フレーベル館  
 保育音楽研究プロジェクト編『青いみかんと一緒に考える幼児の音楽表現』大学図書出版  
 山下薫子『平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理』東洋館出版社

佐野靖編著『小学校・音楽科 新学習指導要領ガイドブック』教育芸術社

J. L. マーセル『音楽教育と人間形成』音楽の友社

追記：本稿は、日本保育学会第71回大会発表論文集『子どもの情報機器の取り組み方の変化VI』を転載・改稿したものである。

## 質問紙

### I. あなたの免許・資格取得と就職について

①あなたはどの資格・免許を取得しますか。あてはまるものを選んで右欄の数字にいくつでも○をつけて下さい。

1. 幼稚園教諭免許    2. 保育士資格    3. 小学校教諭免許

②あなたの就職希望は、現在、どれにあてはまりますか。右欄の数字に○をつけて下さい。

1. 幼稚園    2. 保育所(園)    3. 小学校    4. 施設関係    5. その他

### II. 幼稚園・保育園時代の音楽活動の思い出について

①幼稚園・保育園時代の音楽活動は、あなたにとってどんな存在でしたか。4「非常に好きである」、3「どちらかといえば好きである」、2「嫌いである」、1「非常に嫌いである」の中から一つ○をつけて下さい。

②音楽活動の何が得意でしたか？

③音楽活動の何が苦手でしたか？

### III. 小学校時代の音楽授業の思い出について

①小学校の音楽の授業は、あなたにとってどんな存在でしたか。4「他の授業より好きである」、3「どちらかといえば好きである」、2「嫌いである」、1「非常に嫌いである」の中から一つ○をつけて下さい。

1・2年生の時    3・4年生の時    5・6年生の時

②音楽の授業の何が得意でしたか？

③音楽の授業の何が苦手でしたか？

### IV. 高校時代の音楽の授業について

音楽の授業を選択していましたか。1. 「はい」 2. 「いいえ」の中から一つ○をつけてください。

### V. 教育者・保育者養成の授業について（あなたが取得する免許・資格に関わらず答えて下さい）

教育者・保育者にとって音楽活動をする上で、以下の項目をどの程度重視した方がよいと思いますか。  
4「非常に重要だと思う」、3「やや重要だと思う」、2「あまり重要だと思わない」、1「全く重要だと思わない」の中から保育者（幼・保）教育者（小学校）に分け1つずつ選んで○をつけて下さい。

(1) 子どもに合わせて伴奏ができる（ピアノ・エレクトーンで） (2) 音程やリズムに気をつけて歌える

(3) 歌詞の内容や曲想を味わい表現工夫し歌える (4) 幅広く主体的に音楽鑑賞する

(5) わらべ歌で遊ぶ (6) 音楽理論が分かる

(7) タンプリンや色々なリズム楽器を扱う (8) 絵本や詩にメロディーをつけることができる

### V. 教育・保育について

あなたの考えている教育・保育に、次の項目はどの程度あてはまると思いますか。または必要だと思いますか。4「非常に思う」、3「やや思う」、2「あまり思わない」、1「全く思わない」の中から保育者（幼・保）教育者（小学校）に分け1つずつ選んで○をつけて下さい。

(1) 音楽的リズム活動は子どもの心身の発達に大きく影響する

- (2) 楽しく音楽にかかわり音楽に興味・関心を持たせる
- (3) 音楽環境が子どもの心理状態に影響する
- (4) 自分で感じ考えた事をそのまま動きのリズムで表現する
- (5) おだやかなメロディーは優しさや思いやりをはぐくむ
- (6) わらべ歌遊びは、日常的に取り入れるようにする
- (7) 合奏指導は、幼児期に体験させるようにする
- (8) ピアノなどのおけいこごとは幼児期から取り入れるようにする
- (9) 鑑賞曲は、時間の短いもの、子どもに分かり易いものを選ぶ
- (10) 歌の歌詞に表す情景や気持ちを想像することができるようにする
- (11) 音楽発表会は、日常的な活動からむすびつける
- (12) 歩く走るスキップなどリズムカルな動きを楽しむ
- (13) 子どもの生活の中でよく耳にする音や音楽の関わりを大切にする
- (14) CDなどの音響機器は音質のよいものを選ぶ
- (15) 楽しさ活発さ静かさ優美さなど曲の感じがわかるようにする

#### Ⅵ. 保育所・幼稚園・小学校の先生のあり方について

あなたは、保育所・幼稚園・小学校の先生として、次の項目はどの必要であると思いますか。 4「非常に重要だと思う」、3「やや重要だと思う」、2「あまり重要だと思わない」、1「全く重要だと思わない」の中から教育者（小学校）・保育者（幼・保）に分け1つずつ選んで○をつけて下さい。

- (1) 音楽が好きである（歌うことを楽しむ・鑑賞をすること等）
- (2) 生活の中にある音に耳を傾け音を探し音の面白さに気付く
- (3) 創造的に音楽に関わり音楽活動に意欲がある
- (4) 子どもの気持ちを読み取り音楽活動に結びつけることができる。
- (5) 音楽指導の中で個々の子どもの音楽的能力を把握できる。
- (6) 音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を持っている。
- (7) 子どもの発達に合った音楽指導ができる。
- (8) 音楽の要素や構造と曲想の関わりを感じ取り言葉で説明できる。
- (9) 歌える歌のレパートリーが多い。 (10)響きのあるきれいな声である。
- (11) 鍵盤楽器（ピアノ・エレクトーン）以外の楽器ができる。
- (12)手・指遊びの創作やアレンジができる。
- (13)手・指遊びが上手である。 (14)リズム感がよい。
- (15)子どもに合わせて伴奏ができる（ピアノ・エレクトーンで）
- (16)音楽に合わせて体を動かすことができる。

どうもありがとうございました。

## 「子育て支援」は誰のため？

— 母親が求める子育て支援はどうあるべきか —

*For Whom Childcare Supports?*

— *Reconsidering Childcare Support to Meet the Needs of Mothers* —

南 元子 *Motoko Minami*

(人間発達学部)

### 1 はじめに

最近では、地方公共団体をはじめ大学あるいはNPO組織によって、さまざまな「子育て支援」が行われるようになってきている。子育て中の保護者を対象にしたワークショップや教室のほか、色々な形で子育てを支援する施設が充実するようになって久しい。個々の子育て支援事業には、それぞれの設立の趣旨があり、目的や対象も千差万別であって、これらをひとまとめに論じることは難しい。そこで本論では、筆者がセンター長を務める子どもコミュニティーセンターで実施している「にこにこワークショップ」に参加している保護者を対象にアンケートを取った結果を基に、本学の子どもコミュニティーセンターがどのような保護者を対象にして、またどのような子育て支援を心にかけているのかを明らかにしながら、現在子育て中の保護者——特に母親——が期待する子育て支援の在り方について考察をする。

子育て支援が対象とする保護者とは誰なのか、ということ論を論じるきっかけになったのは、ある子育て支援ボランティアの方から何気なく発せられた「このような大学の子育て支援事業に参加する母親は、大した悩みもなく、このような支援事業に大きな意味はないのではないか」という問いかけにある。「支援」という言葉が「支援する側とされる側との間に暗黙裡に想定される力関係・上下関係」を想起させてしまい、「支援する側は、困っている人を助ける」という関係を前提に子育て支援を考えてしまうことが多く、「大して困っていない人は支援の必要がない」という誤解が、「支援をする側」にみられることは残念なことである。これは子育てを終えた世代が、「何も知らない(!)」若い世代に自分の子育ての経験を基に助けてあげるという構図が、せっかくの子育て支援教室から若い子育て世代を遠ざける結果になっている事例にも関係する。

子育て支援は誰のためのモノか？ 子育て支援を受ける保護者は、悩みを抱えていなくてはいけぬのか？ 当然答えはNOである。「子育て支援」は大きな悩みを抱えた保護者(多くの場合は母親)だけを対象として行うものではない。悩みを抱えた保護者の支援が必要なのは言うまでもないが、子育てについて何の悩みもないように思える保護者、あるいは実際に何も悩んでいない保護者をも巻き込んだ、子育て支援というものも必要な

ではないか。それは子育て世代を中心にした、子育て中の保護者が主役になって、子育てをきっかけに楽しい時間を共有できる場や機会を提供する必要性と意義を、「子育て支援」に係る人間の一人として考えることが今こそ必要なのではないか、と言い換えてもよい。

本論では、「子育て支援」という名称では掬えきれない、「子育てを楽しむ緩やかなコミュニティやネットワーク」の構築の必要性を提案するための基盤として、子育て中の保護者が期待する（あるいは楽しみにできる）子育て支援の在り方について考察をする。

## 2 名古屋芸術大学「子どもコミュニティセンター」と子育て支援の概要

名古屋芸術大学では、平成21年度から地域貢献事業の一環として、0～3歳までの未就園児の子どもと保護者を対象に、子育て支援事業（通称「にこにこワークショップ」）を開いている。にこにこワークショップは、大学の授業期間の開催を原則としているため、5月～7月に21回、10月～1月に21回の1年間に42回、水・木曜日の午前10～12時に、自由遊び（1時間30分）とテーマ遊び（30分程度）を組み合わせた保育内容で行っている。保育室は、独立した建物ではなく、正門横の校舎の1階に設置した子育て支援室を中心としてベビーカーや自転車の駐輪所も併設している。自家用車で来る利用者には、学生用の駐車場も開放している。また学生食堂の利用も可能なので、12時に保育が終わると、多くの親子連れが学内の食堂へ行ったり、中庭のベンチや芝生広場などで、学生たちに交じって昼食をとっている。

子どもコミュニティセンターの指導員は、保育士または幼稚園教諭の資格・免許保有者3人で、通常の保育は2人体制で行っている。また事務員1人も保育時間中に入り、書類整理や環境整備、保育の補助を行う。さらに学生ボランティアが、ボランティアスタッフとして登録したうえで、授業の空き時間を利用して参加したり、保育外の時間では、玩具の消毒や破れた絵本の修理などを手伝っている。子育て支援の場に多くの学生が参加する事も、大学で行われる特徴の一つである。なお、利用者の親子は保険（リクエーション損害補償）に加入することになっているのだが、その代金はセンターで負担しているので、「にこにこワークショップ」は無料で利用できる仕組みになっている。

## 3 利用者のインタビューとその分析

今回の調査は、母親の求める子育て支援の在り方を検討するために、保育中の自由遊びの時に8人の利用者に以下の5つの項目について、個別にインタビューをして答えてもらう形で行った。質問内容は以下の通りである。

質問

- ① なぜ大学の「にこにこワークショップ」に来ようと思いましたか。来ようと思ったきっかけは何ですか？
- ② 育児で困っている事や、ストレスの原因は何ですか？

- ③ 子育ては「ワンオペ」と世間では言われているが、あなたの場合はどうですか？
- ④ 世間で騒がれている「イクメン」という言葉についてどう思いますか。実際のところ現実はどうですか。
- ⑤ あなたにとって「理想の子育て支援」の形は何ですか。

インタビューの結果とその分析は以下のとおりである。

**質問① どうして大学の「にこにこワークショップ」に来ようと思ったのか。そのきっかけは何ですか？**

8人中6人の母親にとって、大学の子育て支援に参加しようと思ったきっかけは、地域の情報誌『北名古屋タイムズ』や、保育園や市の子育て支援センターに貼ってあったチラシを見て知ったようで、近所の人に教えてもらった人は2人だった。子どもが生まればかりの赤ちゃんの頃は、母親にとってもまだ知り合いは少ないので、近所の人に教えてもらうことよりも、公共の施設に貼られるチラシや地域のコミュニティ新聞を見てくる人が多いことが分かる。

「にこにこワークショップ」を利用するようになった理由は、インタビューを受けた8人の母親すべてが、家で子どもと二人っきり（もしくは三人っきり）で、母子ともに退屈してストレスが溜まることを理由にあげている。「家からでるために、今日はどこへ出かけるか？」を考えることが毎日の日課となり、児童館や園庭開放などの予定表を毎日確認して出かけている、と答えた母親もいた。

また本学の「にこにこワークショップ」は、大学主催で会場も大学敷地内にあることから、児童館や子育てセンターと比べて敷居が高く感じられ参加するのに躊躇したと答えた人がいたのも注目すべき点である。自分の育児に不安を感じている母親にとっては、常に正解を求めるように思われがちな学校的なものに対して不安を感じやすいのかも知れないことが分かる。

本学の活動の良い点としてあげられたものに、児童館などでの子育て支援での活動は、曜日によって参加するメンバーが決められ固定されているけれども、大学は自由参加なのでメンバーに縛られないのが気が楽であるという答えもあった。母親たちにとって、未就園の子育て仲間や子どもの友達を作ることにするストレスはとても高い。友達を作るために自ら積極的に働きかけながらも、一旦仲間を作りそのコミュニティに入ってしまうと、今度は仲間外れにされないように気を使い、その関係に疲れてしまうこともある。母親たちは孤独感から子育て仲間であるママ友を求める一方で、関係に縛られない自由なつながりを求めていることも分かる。子育て支援に関わる者は、母親たちの人間関係をどのように把握し、居心地の良い人間関係が維持できるようにするにはどのように支えていくべきなのかについても、子育て支援事業の一部として考えないといけない。

全般的にいえることだが、ボランティアの大学生が我が子と向き合っていて遊んでくれてい

る姿を見ると、とても嬉しいと感じる親が多いようである。これは、多くの場合、自分の子どもが初対面の大学生とも楽しく遊ぶ姿に、子どもの成長をみているのであろう。学生にとっては、母親と接することは緊張することのようであるが、将来保育者になる学生にとっては保護者の考え方や気持ちを知る良い機会となるだろう。

#### 質問② 育児で困っている事、ストレスの原因は何ですか？

多くの母親が挙げたのは、「育児中は誰とも話さない昼間を過ごすので、大人と話したい」という欲求であった。中には、帰宅した夫からも「家にいる時ぐらい1人で静かにさせてほしい」と言われて、一日中会話が出来ない辛さを訴える人もいた。

また家では退屈なので子育て支援センターに通う一方で、保育中に集団行動ができない我が子の姿を見ると腹が立ってしまい、「いい子にお座りができたらママはお菓子を買ってあげると言ったのに、なぜできなかったのか」と帰宅後に3歳の子どもに叱責し、後からそのことを後悔することを嘆く母親もいた。集団行動になじめない我が子を他の子と比べて焦る気持ちは、集団に入ればより強くなるだろうし、そうかといって子どもとふたりっきりで家で過ごすことも難しく、母親たちの焦りは、子どもと一緒にいる時間が長ければ長いほど増すようである。

育児で感じる苦しさは、育児そのものよりも、育児の現実と、思い描いていた理想とのギャップにあるという母親もいた。それは、子どもが思ったように育たないという子どもに対する期待と現実のギャップだけでなく、自分が幼いころに母親からしてもらっていたような事が、自分には簡単に出来ないという、母親としての自分の姿が理想とは違うから苦しいというものであった。

周りの目がストレスだと答える母親もいて、親せきや近所の人たちから悪意なく「二人目はまだなの？」「母乳なの、ミルクなの？」と聞かれる一つ一つが、あなたの育児はもっとこうあるべきだと押し付けられているようで窮屈に感じる人もいた。子育てに関わるストレスが、子どもとの関係以上に、実は周囲の目の複雑な関係によるところが少なくないという現実が、こういった回答からも想像できる。

#### 質問③ 子育ては「ワンオペ」と言うけれど、あなたの場合はどうですか？

この問いに対しては、実家の敷地内に家建てて住んでいる人と、自営業のために夫がいつも家にいる2人以外の6人全員が、ワンオペレーションで育児をしている状態だった。

育児休業中で家にいる保育士も、家での子育てがこんなに大変だとは思ってもいなくて泣きそうになる日々であると語った。またある母親は、平日のワンオペ状態では、スマートフォンを触る時間すら1分もないほどの忙しさであるとし、少しでもいいから自分の時間が持てるようになりたいと答えた。他の母親は、子どもの些細なことでパニックに陥った

日に、泣きながら隣人に助けを求め、隣の人がしばらく子どもを預かってくれて、ようやく自分一人の落ち着く時間をつくることができ救われたという話をしてくれた。この話からは、近所とのつながりが孤独な母親の辛い育児を救うかもしれないことがうかがわれる。休日に夫が家にいる時も、夫は育児に参加するものの、あくまで「お手伝い」であって主体的な関わりは期待できないので、結局すべてを決めて指示をするのは母親である自分で、平日も休日も子育てにおけるすべての責任は母親にかかっていることを嘆く母親もいた。

6人の母親が話してくれるエピソードからはどれも、これ以上耐えられないと感じる状態におかれながらも、1人育児に奮闘している母親たちの姿が見えてくる。ここで子育て支援に関わる人間が肝に銘じておくべきは、悩みや辛さの感じ方は千差万別であり、たとえ一見したところ取るに足らない悩みだと思える場合であっても、「自分ならば」といった自分を基準に考えることを厳に慎むということである。子育て経験のある子育てボランティアに熱心な熟年世代のサポーターの何気ない一言が、たとえ悩んでいないように見えても、子育て中の母親の心を深く傷つけることが珍しくないことを、改めて確認した思いであった。それぞれの保護者の置かれた状況を知っていても、まずはしっかりと保護者の思いに傾聴することの重要性をここでも再認識できるだろう。

**質問④ 世間で騒がれている「イクメン」についてどう思いますか。現実はどうですか。**

これは、母親たちはそれぞれ思う事が沢山あってか話題が尽きない質問であったようだ。一番多く挙げられた内容は、育児は夫婦で共同で行うべきであると思いつつながら、しかし現実的には母親がすべてを担っており、父親が積極的に育児に参加しない現実への不満や嘆きが圧倒的であった。

本当はやってほしいことが沢山あるが、期待値が上がるとがっかりすることも多くなることと、子育ても大事だが夫婦関係を保つことも大事なので、そこは見ても見ぬふりをしていて、という母親もいた。周りで聞いていた母親たちも、「夫に期待しない」「あきらめの境地」について「そうだそうだ」と賛同した。そして彼女たちが口をそろえて言うことには「自分たちは専業主婦で養ってもらっているから、夫に対して多くのことは言えない。仕方ない」であった。

一方で、仕事を持っている母親はどうだろうか。現在育児休業中の母親は、それまでは結婚して共働きでありながらも家事全般を引き受けていたが、妊娠を機に家事の分担を提案し、大騒動になったということを知ってくれた。現在も家事分担についての話し合いは揉める事柄であるけれど、妊娠中も現在も、自分には仕事があって収入があるために、分かり合えない夫と仮に離婚しても大丈夫だという安心感があるので、対等に話し合うことが出来る、ということだった。経済力があっていつでも離婚できる妻は、対等に夫と話し合っ家庭生活を築いていくことがしやすいのかもしれない。収入がなく今は離婚でき

ない妻は、夫と対等な関係を求めることを言い出せないまま、あきらめているようだ。

「イクメン」という言葉が世間で騒がれる中、父親が少し育児をすれば必要以上に褒められる状況に母親たちはいら立ちを感じ、せつかく「あきらめの境地」に立ったとしても、近所の家庭で子育てに積極的に取り組む父親がいると羨ましく思い、心穏やかにいられなくなるようだ。核家族で女性一人が子育てを担うのは限界があり、「父親として子育てに関わるのは当然だ」という意識も高まっており、男性による家庭生活と職業生活の両立は今後の課題である。そして、このような現状に子育て支援はどのような形で介入できるのか、あるいはできないのか、ということも今後子育て支援に関わる人間は考えていかななくてはならないだろう。

質問⑤ あなたにとって「理想の子育て支援」の形は何ですか。

多くの母親にとって理想の子育て支援は、まず「行く場所があること」であった。名古屋芸術大学の子育て支援教室は、水曜日と木曜日だけなので、土曜日も含めて回数を多く開いてほしいという要望も出た。土曜日に開設を望む理由は、夫に子どもが遊んでいる普段の姿を見てもらい、夫と一緒に子どもの育ちを共有したい思いからであった。妻一人だけでなく夫と共に、我が子を育てたいという気持ちがあることが分かる。一度、地元のケーブルテレビが保育を取材に来たことがあり、その時の放映を録画したDVDを貸し出したところ評判がよく、夫と一緒に見たという声があがった。「夫婦での子育て」と大上段に構えるのではなく、子どもの遊ぶ姿を少し離れたところから夫婦で見ると、ということは夫婦が子どもの成長を実感しながら共有できる機会になるだろう。質問④の際に母親からでた不満を軽減するために、このような土曜日の子育て支援を検討すべきなのかもしれない。

名古屋芸術大学の子育て支援は、2時間の保育時間のうち、90分が自由遊びで30分をテーマを決めた設定保育をする形態をとっているのであるが、30分間の集団保育があることが、就園前の保育にありがたいという声が全員の母親よりでた。育児中は我が子が正常に育っているのが不安なので、保育士の指導の下に集団遊びができるのは、自分の子どもにきちんとしつけができていような安心感を持つことができ嬉しいということであった。母親たちのインタビューから分かる事は、幼稚園や保育園に入園する前に、少しでも集団になじめる子どもに育てておきたいことが、子育ての重要な課題となっていることがよく分かる。母親とのインタビューでは、それまで母親の膝に入って他の友達が遊ぶところを外から見ていた我が子が、すーっと集団の輪に入っていった時、とても嬉しく胸が熱くなったというエピソードを語った人もいた。今回のインタビューとは別にセンター長である筆者が、利用者を対象に育児に関する講座を開いた際に、育児に対する将来の不安をたずねたときも、①子どもが学校に入学してからいじめられないか、②不登校にならないか、が大きな心配事としてあげられた。我が子が集団生活に適応しながら成長してい

くことが、母親たちの強い願いであることが伝わってきた。

また多くの母親たちは、保育時間に学生が入って、学生が我が子と一対一で向き合っていて遊んでくれる姿を見ることが、とても嬉しい時間であるとも答えていた。園長経験者であるベテラン保育士、子育て経験はないが保育を学んでいる学生たち、保護者と未就園の子どもたち、とさまざまな層の人たちが交わることのできるのも、大学の子育て支援の活動の特徴であるということが出来る。

この背景には、子育て経験のない学生に対して、子育て支援を受ける母親が教える機会があるということも見逃せないだろう。「支援を受ける」側の母親は、どうしても自分が支援スタッフに助けをもらう下の立場、あるいは教えを乞う立場にあると思いがちであり、実際そのような印象を持つこともあるのかもしれない。しかし、保育を学ぶ学生たちは、母親の話から学ぶことが多く、子育て支援の場に参加する母親が教える立場にもあることを実感できる瞬間がそこにはある。「支援」という言葉が暗黙の裡に設定してしまう微妙な上下関係を解消する契機は、子育て経験のない若くて未熟な学生について、子育てにかかわる個人的な体験談を母親がするというところに見いだせるのかもしれない。

#### 4 まとめ及び、母親の求める理想的な子育て支援の在り方を求めて

一般に多くの子育て中の母親たちは、地域とのつながりが出来ていない状態で初めての育児がスタートし、子どもが言葉を話すようになり歩き出すころになると「他の子は〇〇ができるのに、うちの子はできない」「うちの子は普通に育てているのか」など、子どもの発達について不安を抱くという。そして子育て支援教室などを通して、子どもが少しずつ集団生活の場を経験するようになると、「落ち着きがなく動き回って先生の話が聞けない」「引っ込み思案で、お友達と遊べない」など子どもの行動や情緒の問題に悩むことが増える。乳幼児を育てる親は、自分の子どもの発達に遅れがないか、集団生活になじめるかなどの不安を抱えやすい。子どもの発達とともに不安を抱える内容も変化していくので、子育て支援に携わるスタッフは、それぞれの抱える問題が深刻化しないように親たちを支援していく必要がある、ということになっている。

しかし、今回のインタビューでは、子育ての悩みと同時に、子育て中の母親の悩みやストレスに注目して調査を行った。それは、従来「子育て支援」の果たす役割とされていることが、必ずしも子育て中の母親の思いや希望と一致していないケースが散見されるからであった。子育てに関する悩みについてではなく、子育てに携わる親が感じている悩みやストレスが、必ずしも子育てに直接かかわらないことにも大きく関係していることを明らかにすることが本論の趣旨であった。「子育て支援」を提供する側の思いと母親が望む子育て支援との間の齟齬は、子育て支援に関わる人間すべてが日々感じていることであるが、それがどこにあり、どのような解決策があるのかについて明確な答えを与えることは難しい。しかしながら、今回のインタビューからわかるように、子育てに関する情報が

あふれる現在、子育てをする保護者——多くの場合は母親——の日常感じている悩みや不安のありかを見直すことで、子育て支援の在り方自体を見直すことにつながるのではないだろうか。それは、いわゆる「ママ友」同志の人間関係が子育て以上にストレスの原因になる可能性から、自由に話ができる縛りの少ない緩やかなサポート関係を求めつつも、その機会がないこと。自分の子育てに対して評価するのではなく、むしろ興味をもって耳を傾ける学生との対話がストレスの軽減や日頃行っている育児への自信につながることをあげることができるだろう。あるいは、専業主婦たちが夫に遠慮をしながら、夫にも育児の理解や参加を求めることを半ばあきらめている現状から分かるように、夫婦でコミュニケーションをとって育児が出来るきっかけを提供することも、大切な課題であろう。

今回のインタビューで明らかになったことは、「子育て支援」における保護者（母親）と支援者との対等な関係の構築の必要性であり、たまに会う母親同志で嫌な時は参加しなくてもよい緩やかな関係を構築するための場、あるいは子育てについて指導を受けるのではなく、対等な関係の中で子育ての悩みやストレスを共有できる場としての子育て支援事業の必要性であった。さまざまな悩みを抱える母親の子育て支援が必要であることは言を俟たないが、悩みのない（あるいは大した悩みはないと思いたい）母親が、気の向いたときに気軽に立ち寄り気分転換をしながら自分の子育てを振り返る場として、いわば特別な支援をしない子育て支援の場として、本学の「にこにこワークショップ」の再構築には必要なのかもしれない。

# 飲食業におけるフレキシビリティに関する考察

## — 個別経営店舗の残存と職人的技能の伝承 —

### *A Study of the Conditions of the Flexibility in Restaurant Industry*

王 昊凡 *Wang Haofan*  
(芸術学部)

#### 1. はじめに

日本をはじめ多くの先進諸国では、ポスト工業化社会の到来がいわれて久しい。第三次産業が国内総生産の約7割を占める現代において、関連する研究が行われ政策が立案されている。とりわけ政策において注目されたのは、その生産性である。日本政府は「小売業、宿泊業などのサービス産業向けに、「労働生産性」(働き手1人が生み出す付加価値額)向上のためのマニュアル策定に乗り出す方針を固めた。看板政策「生産性革命」の一環として、平成29年度中に着手。適切な従業員の役割分担や在庫管理などに関し、業界団体を通じて多くの企業が導入できる形を整える<sup>1)</sup>とし、「従業員の役割分担や在庫管理、従業員の動き方、設備配置などについて、どんな企業でもまねできる形のマニュアルを作る」ことを目指し、効率化を進展するための議論がなされている。

こうした効率化という側面に注目することは大変重要であると思われるが、一方でどのような商品あるいはサービスを、どのような人々に対して、どのようにして提供するかという、商品・サービスの内実という側面に着目することも重要であろう。1970年代以降の消費社会化に関する議論では消費者の流行の変遷や需要の多様化が進むことが指摘され、またグローバル化のなかで企業が新たな国・地域に進出し、それまでとは異なる消費者の需要に直面していることも容易に想像がつこう。消費者の需要の変化や多様性により適合できる産業のあり方をかたちづくるのが、第三次産業においても求められるのである。

需要の変化や多様性により適合できる製造業のあり方については、フレキシビリティというキー概念を用いて議論が行われてきた。最も著名な研究としてピオリ&セーブル(1984=1993)があげられるが、フレキシビリティをもつ生産技術として「クラフト・システム」があげられ「熟練工がさまざまな用途を満たす精妙な機械を使って、巨大であると同時に絶え間なく変化する市場の需要に応え、多種多様な製品を作り出していた」方法と、その成立条件について検討を行っていた(Piore & Sabel 1984=1993: 6)。その方法は「柔軟な専門化」と呼ばれ、「絶えざる変化……につき合っていこうとするもの」であり

1) 産経新聞 2017年12月17日付 <https://www.sankei.com/politics/news/171217/pl1712170006-n1.html>  
(2018年9月29日閲覧)

「柔軟な——多目的に応用できる——設備を土台」と「それを使いこなす熟練労働者を必要」とし、「企業間抗争を柔軟な技術革新に限定する工業コミュニティの創設を目指している」(Piore & Sabel 1984=1993: 23)。

第三次産業におけるフレキシビリティが、製造業のそれと同様の内実と成立条件をもつという想定は困難だろう。例えばピオリ&セーブルが北イタリアなどの産業集積地に着目していたが、第三次産業とくに小売業や本論文で取り扱う飲食業は一般的に商圏が狭く、集積による効果を念頭において議論をすることはできない。また、消費者がその場で消費活動を行うという点、さらにその中でも、例えば飲食業では完成品のまま在庫を抱えることができないといった、個別具体的な特徴をふまえて論じなければならない。

むしろ第三次産業においても、製造業における「柔軟な専門化」に相当するものとして、産業がもつ歴史的経緯にフレキシビリティの胚芽が埋め込まれている可能性がある。本論文は、飲食業を題材に、フレキシビリティの胚芽を見出し、その成立条件について検討を行う。ただし成立条件については紙幅の都合上、十全な議論ができるわけではないので、最重要の点を指摘することとしたい。飲食業を題材にする利点として以下2つをあげることができる。まず後述するように飲食業は製造業とサービス業の両者の性質を併せ持っており、これまで産業研究で行われてきた製造業に関する議論を他の第三次産業へと橋渡しをする題材として適していると思われる。次に、これも後述するのだが飲食業は長らく個別経営セクターが強く、現在も存続し続けている。つまり、フレキシビリティの胚芽を見出すことがより容易になるように思われる。

本論文では、飲食業に関する既存の研究をレビューすることで、上記の目標を達成する。社会学ではマクドナルド化に関する議論、日本国内の牛丼チェーン店や国外の寿司店についてのフィールドワークをもとにした研究が行われている。また関連領域として経営学やフードビジネス論で蓄積された知見も活用していく。とはいえ、研究が多くなされているとはいえない。次節以降、まず飲食業がもつ特徴をあげていく。すなわち、システム化と個別経営セクターの存続、業務内容としての食提供プロセス、そして食文化のグローバル化との関連である。その後、これらの特徴に内包されたフレキシビリティの胚芽及びその成立条件について論を展開していく。

## 2. 飲食業におけるシステム化と個別経営セクターの存続

リッツァのマクドナルド化に関する議論、フードビジネス論、田中研之輔による牛丼チェーン店の研究に共通することは、飲食業が中小規模個別経営から大規模化することを念頭に置く点にある。本論文では前者を個別経営セクター、後者をシステム化されたセクターと呼ぶ。大規模化の際、飲食業の特徴として「最適店舗規模が限定されている」(原・稲垣 1990: 122) 点があることが足かせになるという。「飲食店の商圏は狭小となるため、個々の店舗の規模も自ずから制限され、いわゆる「大規模化に対する地域的限界」が強く

作用することになる。このため、外食企業の経営規模の拡大は、経営する店舗数の拡大すなわち多店舗化とならざるを得ない」のである（岩淵 1996: 57）。「資本集約化を図り、生産性を高め」ていくことで利益を拡大していくためには、一店舗あたりの規模ではなく「チェーン化を推し進める」（原・稲垣 1990: 15）しかないのだ。

システム化を達成するためには、三つの変化が必要不可欠であったという。第一に、調理を担当する従業員や幹部——ここではそのような人々をまとめて料理人と呼ぶ——の性質が大きく変化しなければならなかった。元来、飲食店における料理人は「特定的人格と切り離し得ない技術・技能」をもつものであった。システム化では、「調理師、コックを技能労働者から単純労働者へと変化させること」（原・稲垣 1990: 115）がまず、必要となる。また、システム化の有無によって、田中研之輔（2015）「マネジメント」の範囲が大きく変わってしまう。田中はシステム化が進んだ丼ものチェーン店を事例としたが、そこでは当然ながら、店内でメニューや調理方法、価格等を決定することはできず、また独自の仕入れや接客を行うことも当然ながら禁止されている。それに対してシステム化が進んでいない店舗であれば、これらに関して店内で意思決定を行わなければならない、料理長などがより広範囲な権限をもって店舗管理を行うこととなる。それらと比較するならば、田中がいうところの「マネジメント」は、極めて限定的な内実でしか無いことがわかるだろう。個別経営セクターにおいて料理長らは、「経営者の立場からすれば、「技能」の「経営」に対する優越性」をもち（岩淵 1996: 29）、「献立作成、材料の発注と調理場の人事権が調理現場にある」（岩淵 1996: 26）。

次に、仕入れから調理、そして商品の完成に至る一連のプロセスの変化があげられる。岩淵はそれまでの飲食店内にみられる調理過程を、店舗で行われる調理過程のすべてが完結する仕組みであることから自己完結型調理技術体型と呼び、システム化されたものを開放型調理技術体型と呼ぶ（岩淵 1996: 36）。すなわち、調理過程の一部がオープンキッチンや取引をする企業から、半完成品を仕入れるかたちに変化したのである。そのように「各調理過程の調理技術の単純化……標準化とそのマニュアル化が可能となり、その結果、各過程では工業化した大量生産技術の導入が可能」（岩淵 1996: 37）となったのである。

第三に、提供される商品や接客が標準化されるという点があげられる。商品は「標準化された調理法に基づいて機械生産が行われ、このため均質の製品の大量生産が可能となり、品質管理もゆきとどく……スケールメリットが生じ、コスト削減が容易」（原・稲垣 1990: 115）となる。また接客も「マニュアル化の基本は、接客サービスから自由裁量的行動、恣意的行動を一切排除することで……最善のサービスを提供する可能性を放棄する反面、従業員の質如何にかかわらず一定のサービス水準への収斂を可能にした」（原・稲垣 1990: 115-116）。

このような変化を可能にしたのは、資本の投入、企業本部のノウハウ形成、単純労働力の採用によるという。資本の投入でいえば、日本国内で飲食業の「産業化」が進んだのは

1970年代以降であるが、その契機は1969年の飲食業資本自由化政策であった。その結果、アメリカからの投資が増加し、マクドナルドやドミノ・ピザなどが日本で登場するようになった。一方で、大規模化を試みた企業のなかにはかなりの部分が日本企業との共同出資であったり、日本企業による単独の出資もあったという（原・稲垣 1990: 128-129）。日本企業による単独の出資の場合、技術指導方式やエリアフランチャイズ権の供与などのかたちで行われることが多いというが、その際、出資を行う日本企業はダイエーやダスキン、三菱商事やイトーヨーカドーなどの大企業であった。これらの大企業が、飲食業が海外からノウハウを取り入れて「大規模化し、産業化していく戦略を発見し、外資と提携あるいは外資のノウハウを模倣することで……参入」していったのである（原・稲垣 1990: 130）。

フードビジネス論では、「コスト圧縮やサービス水準の確保に成功し、マーチャンダインジグの水準も高い外食チェーン企業が、商品力、コスト競争力双方で競争上優位にあることはいうまでもない」（原・稲垣 1990: 15-16）という。とはいえ、システム化が進展していない飲食店が消えてしまったというわけではない。「一般に外食業は、製造業や小売業などと比べると初期投資が小さく、ノウハウ取得も容易であるために業界への参入障壁が低い。それゆえ、個人経営店や零細企業も多く見られる」（川端 2016: 12）のである。この点も、職人による個別経営セクターが伝統工芸品などに限定されてしまっている製造業と異なる、飲食業の特徴として見出すことができる。そしてそれゆえに、資本と労働力の組み合わせとして、大きく分けると2つの類型を見出すことができる——大規模な資本投資と脱技能化された労働というシステム化された飲食店と、小規模な資本投資と全過程的な技能という個別経営セクターである。

個別経営セクターにおいて料理人に求められるのは、職人的技能である。一般的な意味での技能を属人的な「腕の良さ」すなわち「モノの生産の個別・具体的な運動能力」とするならば、職人的技能には「腕の良さ」だけでなく、知識、そして判断力という三つの要素が含まれている（尾高 1993: 16-17）。ここでいう知識や判断力とは、必ずしも自然科学的知識に裏付けされている必要はなく、「腕の良さ」と同様に「歴史的にはもっぱら経験の積み重ね——試行錯誤——を通じて発達してきた」ものである（尾高 1993: 23-24）。知識は、例えば原材料や生産のための道具に関するものがあげられ、また判断力とは、実際の原材料や道具などを観察し、その状況を知り、どのような生産をするかを判断する能力である。また、職人は「職務の全過程に精通し、その職業能力は自己完結的である」（尾高 1993: 18）ため、職務に対して「大幅の自己裁量権」があり、加えて「職務の成果は一つのまとまりある「仕事」として容易に識別され」て評価の対象となることで、「職人の社会的評価がきまる」ようになる（尾高 1993: 18）。

ある人物が職人的技能を身につけるためには、その人物が当該の職場に所属しなければならない。職場には徒弟制が埋め込まれており、その人物は師弟関係すなわち親方-弟子

の関係にもとづいて働きながら技能を身につける（遠藤 1956: 83-86）。技能の養成は「きわめて不定形、非系統のかつ恣意的な形で行われ、しかも“オン・ザ・ジョブ”で見よう見まねによる」（隅谷 1971: 33-34）ものとなる。この際、言語による説明だけでなく、視覚・嗅覚・聴覚、場合によっては味覚も含む、非言語的なコミュニケーションも用いられる。

それが行われる期間は修業と呼ばれるが、それは長期的であるが、永久に続くわけではない。修業期間にひとりの親方のもとで修業をするか、それとも複数の親方のもとで働きながら学ぶか——この場合「わたり」と呼ばれることもある（遠藤 1956: 91-92）——は、時代・業種あるいはその人々が置かれた状況によって異なる。多数の親方に従事することで、さまざまな技能の「流儀」や「系統」を身につけるというやり方がある一方で、単一の親方のもとでのみ修業することが一般的な場合もみられる。後者の場合、とくに技能が「秘伝」や「秘事」（遠藤 1956: 88）となっていることがある。

このような、近世における製造業に従事する職人及び職人的技能であるが、一般的に伝統産業（たとえば佐藤・佐田・羽田・板垣 1962）を除いて近代化とともに変質し、工場で働く職工や熟練工へと変化していった。これらの労働者は熟練の技能をもっていたとしても、それは製造過程全体にわたる全過程的なものではないため、職人及び職人的技能は「終焉を迎えた」（尾高 1993: 286）のである。職人的技能にもとづく個別経営セクターが残存する飲食業は、それとは異なる状況であることがわかる。

### 3. 飲食業の事業所内業務としての食提供プロセス

飲食店は製造業とは異なり、単に生産をするだけでなく、その結果得られる料理という商品を消費者にその場で提供する。すなわち「料理を最終消費者に提供（販売）する点で「小売業」と類似し、「飲食店」が料理を調理（製造）する点で製造業と、そして「人的サービス・物的サービスを提供（販売）する点で「サービス業」とそれぞれ類似し」（岩淵 1994: 23）、3つの性質をあわせもった産業だといえよう。また、ここでいう製造は一般的な製造業とは異なる性質として、調理それ自体が消費と同じか近接した時間・空間で行われる点があげられる。日本標準産業分類において飲食業は「客の注文に応じ調理した飲食物品、その他の食料品、アルコールを含む飲料をその場所で飲食させる事業所<sup>2)</sup>と表現されているとおり、調理が「客の注文に応じ」で行われ、それを消費者が「その場所で飲食」するのである。完成品としての料理を在庫として保存し続けることが困難であること、また調理という製造過程が基本的に大規模な機械化を必要とせず複雑な部品の組み合わせによるわけではないという点が<sup>3)</sup>、その原因としてあげられよう。

2) 総務省ウェブページ [http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000290732.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000290732.pdf) (2018年9月4日閲覧)

3) ただし、飲食業が製造業と比べて容易な産業とは言えず、独自の複雑さがあることも付記しておきたい。代表的なものとして食中毒予防、消費者の嗜好の多様さに対応すること、そして仕入れる食材が一年を通して均質的であることが期待できないことなどがあげられる。

リッツァがマクドナルド化を論じる際、マクドナルドの店舗で起こっていた現象を観察していたが、彼は5つの側面において合理化がみられたと述べていた。まず、原材料に値する食材を仕入れる際、すでに合理化が進んでいるという。「人びとがファーストフード・レストランで出てくるのを楽しみに待っている予想通りのフレンチフライをつくるためには、形のそろったジャガイモを育てる必要がある」(リッツァ 1996=1999: 38)と指摘しているように、仕入れる食材が合理的なシステムに合致するものでなくてはならない。リッツァ自身はこの点を「環境に対するマイナスの効果」という点で「合理性がもつ非合理性」という視点から記述しているが、ここで重視したいのは、マクドナルドのような合理化された調理を達成するためには、形のそろっていない「大量のジャガイモが無駄にされ」という、コストのかかる食材の仕入れをしなければならなかったという点であろう。また、マクドナルドをはじめとする多くのチェーン組織展開の飲食店ではしばしばセントラルキッチンが採用されるが、日本マクドナルドのウェブサイトではこれらの工場についても紹介が行われている。ウェブサイトではフィレオフィッシュ等で用いる白身魚フライ、チキンナゲット、ポテト、チーズ、パンズ、ビーフパテなどの製造過程について紹介しているが、当然ながらこれらのセントラルキッチンがなければ、マクドナルドの店内において簡素で素早い調理を完遂することは不可能であろう。リッツァはセントラルキッチンについて多くを述べているわけではないが、彼が言うように店内で「凍った生のハンバーガーは、コンベアの端からゆっくりと火の下を移動し、九十四秒後には完全に焼き上がって反対側に現れる」(リッツァ 1996=1999: 75) ためには、店内に「凍った生のハンバーガー」という半完成品が供給されていなければならず、それが完全に合理化された飲食店の、前提となっている——「予測可能な食品は予測可能な材料によって可能になるのである」(リッツァ 1996=1999: 144)。

次に、食材や半完成品を用いてハンバーガーやサイドメニューを調理するプロセスも、合理化が進んでいた。これには「近代的な技術によって」、店内での「作業工程を簡素化」を進めるだけでなく、「商品の単純化」も重要であるという(リッツァ 1996=1999: 73-77)。提供される「主力商品は、料理するのも給仕するのも食べるのも簡単で、材料の数をあまり必要としない食べ物」(リッツァ 1996=1999: 77)となる。調理のプロセスはすべてマニュアル化されており、調理を担当する者は「ある最良の方法で同じようにハンバーガーを焼くことを期待されている」(リッツァ 1996=1999: 142)。とはいっても、彼らには調理に関する技能が求められるわけではない。むしろ、技能をもった料理人は不必要であり、「ファーストフード・レストランは、少なくとも従来の意味でのコックを締め出すことによって」成立しており、「ハンバーガーの調理はとても簡単なので……だれにでも作れる。……技能をだれもができるようないくつかの簡単な手順による反復作業に変えてしまう」(リッツァ 1996=1999: 167)のである。

3つ目として、接客のプロセスにおいても、合理化が進んでいるとリッツァは述べる。

これには「接客」の内容や給仕の「簡素化」を進める（リッツァ 1996=1999: 77）ことに加え、「マニュアル通りの接客」（リッツァ 1996=1999: 138）を行うことも大事だという。「ファーストフード・レストランにおいて客と従業員双方が口にし、また実際に行っていることのほとんどはルーティン化され、マニュアル化されている」ことが「ファーストフード・レストランをとっても魅力あるものになっている」（リッツァ 1996=1999: 138）。加えて「すべての従業員が制服を着て、化粧、髪長さ、アクセサリーなどの服装規定に従う。そして、従業員は仕事の仕方だけでなく、仕事や客、ファーストフードの従業員としての自分にたいする考え方までも指導される」（リッツァ 1996=1999: 142）。

リッツァは第4点として、消費者の消費活動に言及している。すでに述べたように、消費者は一方で合理的であることを消費することができ、またスペクタクルなど再魔術化された「消費の殿堂」において消費することも可能だと述べていた。この際、消費者の嗜好や消費の傾向はデータ化され、情報技術の進化に応じて「記録を通して顧客を管理できるようになった」（リッツァ 1999=2009: 154）。本部における意思決定では、さまざまなマーケティングの手法に則って、消費者ひとりひとりと直接対面せずとも、価格や新メニュー、キャンペーンを打ち出すことができる。

最後に、店舗の管理業務にも合理化が及んでいる。フランチャイズ契約を行っている各店舗の店長ら幹部をリッツァは「経営者」と呼ぶが、彼らは「予測可能な経営思考と行動を学ば」（リッツァ 1996=1999: 143）なければならない。マクドナルドが設置した「ハンバーガー大学」で学んだ結果として、各店舗の幹部は「思考や行動面で、マクドナルドの経営者たちは一人ひとりが区別しがたいもの」になり、「経営者たちは従業員を訓練し監督することによって、従業員がさらに予測可能にふるまえるように」（リッツァ 1996=1999: 143）なるという。後に述べるように、リッツァは飲食店における労働の「マックジョブ」化を強調しているが、現実的にいえば脱技能化された単純労働者だけでは、飲食店を運営することはできない。「店舗が機能するには、店舗マネージャーによるマネジメントが的確に行わなければならない」ず、その内実としては「①販売促進業務、②数値管理、③人材育成・面談、④設備管理」があげられる（田中 2015: 43-44）。

以上のように店内業務には、食材の仕入れから消費者に提供するまでの一連のプロセスと、それに付随するかたちで意思決定や管理業務が含まれていることがわかる。これら5つの点をあわせて食提供プロセスと名付けることができる。ここでいう食には、物質としての側面と食文化としての側面があり、後者について言えば、グローバル化と大きく関連してくる。

#### 4. 食文化のグローバル化と飲食業の食提供プロセス

リッツァのマクドナルド化に関する議論は、食文化のグローバル化という文脈で議論されることも多い。何を食材とし、どのように調理し、どのようなものとして食べるかが

我々人類の生活文化の重要な一部であり、飲食業の海外進出などがそのグローバル化を促進するという点で、注視されたのである。食は、生命や健康の維持などに必要不可欠である一方で、人間は単に栄養補給のみを目的として食事をとっているわけではない。むしろ、日々どのような食材を素材とし、それをどのように保存・調理・加工し、どのようなものとして楽しむべきか、どのような社会関係の中でそれを食べるかは、「文化的なものに頼って」定められているという側面もある（西江 2013: 26）。食にまつわる生活様式は、「当人が生きる社会の価値観や宗教観など」さまざまな文化的な要因と深く関わっており、人類に普遍的な食事の内容を見出すことは、難しいものだと思われる（西江 2013: 26）。

T. ベスターがいうように「食文化というのは、自然に運命づけられたものでもなければ、社会という生命体の不変の部分というわけではない」（ベスター 2004=2006: 228）。食文化はむしろ歴史的に形成されてきたものであり、多様な形で発展してきたものである。ベスターが例にあげた日本におけるみそ汁も、あるいは中国における餃子も、家族ごと、地域ごと、あるいは階層や身分ごとに様々な多様性を保っている。当然ながら飲食業も食文化を担う産業であり、歴史性と多様性をもっている。

これまで食文化のグローバル化に関する研究では、現地でそのような飲食店が増加することに際して、巨大多国籍企業の影響力を強調してきた。つまり、マクドナルドのような巨大多国籍企業が展開することが世界各地に食文化のグローバル化をもたらし、そのことが食文化のグローバル化のあり方を規定しているという。システム化された飲食業が均質化された商品を提供することで、現地に食文化が予め内包していたはずの歴史性や多様性が捨象され、画一化された食文化をもたらす、というのである。また、既存の研究でとりあげられ描かれる食文化のグローバル化は、次の三つの要素をもつ。第一に、世界各地でその食文化を提供する飲食店がみられるようになった、ということである。たとえばマクドナルドを例にとるならば、アメリカ国内を除けば、世界各地には約2万軒のマクドナルドの店舗がある——日本やフランス、カナダなどの先進諸国のみならず、中国やインド、中東やアフリカ諸国にも進出している。また、それらの進出先の多くでは、高級料理として一部の消費者のみを顧客とした嗜好品というよりも、より多くの消費者が楽しむことができる食事としてハンバーガーが提供されている。

第二に、それらの店舗ではその起源となった食文化を踏まえた商品やサービスを提供している。再びマクドナルドを例にとれば、各店舗ではハンバーガーというアメリカで生まれた食文化をフレンチフライやコカ・コーラとともに食すというアメリカのスタイルで料理を提供し、さらには「ファーストフード・レストランは、世界の他の地域にビッグマックとフレンチフライだけでなく、もっと重要なことだが、アメリカ流の早食いをも移植している。……抽象的に言えばアメリカの消費文化を簡単に買うことができるようになった」のである（リッツァ 1998=2001: 145）。

第三に、それらの店舗では第二点と矛盾しないかたちで、現地に適した商品やサービス

を提供している。三度マクドナルドを例にとるならば、各地の店舗ではアメリカの食文化を提供しているいっぽうで、現地の消費者にみられる食の禁忌や嗜好をふまえた商品の開発も行っている。これらの開発は、パテや野菜などをバンズに挟むというハンバーガーの基本を無視することなく、それらとともに一般的なハンバーガーやフレンチフライ、コカ・コーラを食すことを否定していないという点で、アメリカの食文化を提供することと矛盾がないように工夫がなされているのだ。

以上の三点をふまえ、食文化のグローバル化を次のように捉えることができよう。まず、ある料理が、それを起源としない国・地域で広く食べられるようになることである。これは、先進諸国のみならず発展途上国でも起こるものとし、また高級料理に限られることなく、より多くの消費者が楽しむことができるものとする。加えて、その料理が起源とする国・地域が明確に存在し、そこからなんらかのかたちで、それを起源としない国・地域に伝播することを想定する。次に、この料理の伝播が、食をめぐる人々の生活様式とともに起こっているという点をあげることができよう。つまり、どのような食材を用いてどのように調理をすることでその料理ができるかだけでなく、それをどのような食器を用いて、どのような食べ方で消費するのか、またその料理にまつわる規範や嗜好のあり方についても、それを起源としない国・地域に伝播するのである。最後に、その料理や食文化が起源としない国・地域で受け入れられていくなかで、もともとのあり方と矛盾しない程度に、現地の様々な状況のなかで何らかの変更が進むことが当然ながら考えられる。

ところで、飲食店が持続的に運営され、利益をあげる可能性を保持し続けるには、食提供プロセスが成立している状態を維持しなければならないことは、すでに述べたとおりである。ところが、国境を越えるさいに、それらが危機に直面する可能性があることが、川端（2016）が日本から国外へと進出した飲食業について調査・研究をした結果判明した。これには3つの側面がある。まず、その食提供プロセスが現地の消費者に適応しなければならない、ということである。世界各地の消費者は嗜好が均一ではない以上、食べものの起源である地域の味付けや盛り付け、メニューの種類をそのまま用いると消費者に敬遠される可能性がある。一方で、食べものの起源である地域と同様の調理をすることが消費者に好まれる場合もある。どちらにせよ、当該の飲食業を提供する側からすれば、立地する地域の消費者の嗜好に合った商品を提供しなければならない。著名な例として日本マクドナルド独自のメニューである「月見バーガー」をあげることができよう。また、吉野家は海外進出にあたって「吉野家のアイデンティティ」であることを理由に、味付けを一切変えないことを本社が決定した事例もある（川端 2016: 107-109）。この点は飲食業の海外進出においてよく話題となるものの、「決定的なファクターではない」（川端 2016: 114）といい、実際には後述する要因のほうが重要であるという。

2つ目の側面は、適切な食材調達を可能にすることである。「現地で流通する業務用食材の質や形状が」その食文化が前提とするものと「大きく異なる」ことがある。品質維持

も難しく、時には「腐敗品」が流通していることもあるために、飲食店側が「食材加工業者や卸業者、配送業者を……育成」しなければならない場合さえある（川端 2016: 163-165）。2つ目の側面が1つ目の側面よりも達成困難であると述べており、川端がいうように利益が出なくなってしまうだけではなく、食中毒事故を引き起こしてしまう可能性もある。また、セントラルキッチンの設置などについて、そこで行われる「作業を衛生的かつ効率的に行える場所を確保することは、途上国においては非常に難しい」ことがあるため「どのような工程をどこまで集中化（セントラルキッチン化）し、またどのような工程を各店舗で行うのかという問題」を、現地の状況を踏まえて検討しなければならないという（川端 2016: 120-121）。

第3に、店舗管理などを担うことができる「人材育成」を行うことである。とくにチェーン組織を展開する場合、「店長候補者の育成難という問題」（川端 2016: 122）を解決することが重要であり、それ以外にも調理を適切に行う労働者や接客を適切に行う労働者の確保・養成をしなければならない。とくに日本企業が国外で飲食店を開業するさい、「優位性の一つに、優れた衛生管理と高度な接客サービスがある」ものの、それが進出先でも「実現できるかどうかは、人材育成システムの良し悪しと表裏一体を成している」（川端 2016: 122）。加えて、現地の「外食分野での人手不足・人材不足が常態化」した場合、それを念頭に置いた店舗管理のあり方——とくに労働者の採用や人事管理、職業能力の養成——を模索することになる。

このように、ある食文化が、その起源ではない国・地域の飲食店で提供されるようになるとき、その飲食店は、従来の食提供プロセスをそのまま適用できない可能性に直面する。むしろ、現地の食材や消費者などに対応した形で、食提供プロセスが現地で新たに形成されるのだと考えたほうがよいだろう。その点でいえば、川端（2016）は日本企業の海外進出のみを観察対象にしていたため出資者について論じなかったが、現実的には、現地の食材や労働市場だけでなく、現地で得られる出資に対応した形で、食提供プロセスが形成される可能性もありうるだろう。

代表例として言及されるマクドナルドを例にとりて考えてみよう。もともと「ハンバーガーの誕生を促したのはアメリカの工業化」（スミス 2010=2011: 20）で、最初は屋台で提供されていた。なかにはパテに混ぜ物をしたという例があったり、「ホワイトキャスル方式」など、独自の歴史をもつ。またアメリカ国内では現在でも、標準化された調理過程によらない、多種多様なハンバーガーが食べられていることが知られている。ハンバーガーの歴史や多種多様なハンバーガーのある部分は、料理人による創意工夫の結果として登場している。アメリカにおけるこのようなハンバーガーをめぐる食文化だけでなく、世界じゅうの多くの食文化は、計画立ったものではなく自然発生的に登場したものであり、歴史性と多様性を伴っていたものだと考えることができる。ところがシステム化した飲食店でそれを供給しようとするとき、歴史性や多様性は残存できず、捨象されてしまう。そ

のような意味でシステム化した飲食店は、自ずと、この意味において提供する食文化の質的な画一化という性質を伴ってしまうといえよう（リッツァ 2004=2005: 37-68）。

## 5. 個別経営セクターの残存と職人的技能

少数の企業が展開するシステム化された大規模チェーン組織によって、当該の食文化を提供する飲食店が独占されている場合、画一的な食文化の提供につながることは容易に想定できよう。この想定、グローバル化における食文化の画一化に関する議論の前提条件となっていた。この想定をふまえると、システム化はフレキシビリティの減少を意味する。とはいえ、すでに述べたように、飲食業では個別経営セクターが残存しており、これらの店舗がフレキシビリティを発揮する可能性が十分に残されているだろう。それには、二つの回路が想定できる。

第一に、消費者との相互行為にもとづくフレキシビリティがある。飲食業では店内業務内容たる食提供プロセスにおいて、消費者に食事をする空間を提供し、接客を行い、商品を販売する。また消費者の注文があってから仕上げの調理を行うことも多い。調理・接客・消費が近接した時間・空間で行われることで、消費者との相互行為にもとづいて、商品やサービスを改変したり改善する機会が得られる。ひとつは、個人的な消費者の嗜好——例えば、食べられない食材がある、好みの味付けがある、など——を踏まえた調理を行うという点である。これには、消費者が自らの嗜好を明言する場合もあれば、オープンキッチンなどで料理人が消費者を観察して得られた非言語的情報をふまえて行われたり、常連客の嗜好が調理場で情報共有されているといった場合もあるだろう。もうひとつは、商品や接客などを改善する機会となる点である。料理人や接客担当者は、消費者から意見や苦情を聞くことができ、また言語によるコミュニケーションを介さなくとも、消費者が完食しているか否かなどさまざまな情報を得ることができる。こうした情報をふまえて、料理人や接客担当者は消費者の変化や多様性の分布を知り、自らの職務を改善することができる。

第二に、料理人の職人的技能にもとづいて、独自性のある商品やサービスを提供するというフレキシビリティがある。すでに述べたように、職人的技能を用いた「仕事」としてつくられた成果物は、その職人の個人としての評価と関わるものとなっている。言い換えれば、料理人の人格とその成果物としての料理には、一定の結びつきがある。これには、当該の料理人による創意工夫の成果である場合と、「一子相伝」あるいはそれに類似するかたちで伝承された伝統である場合があり、フレキシビリティと結びつくのは後者である。

個別経営セクターの残存がフレキシビリティの成立と関連する限りにおいて、職人的技能を身につけている料理人が必要不可欠となる。ゆえに徒弟制にもとづく修業が継続的に行われていなければならないのだが、技能の内実が固定化されず、創意工夫の余地が残されている必要がある。つまり、(1)職人的技能という標準化されていない技能として伝承さ

れていることと、(2)「一子相伝」あるいはそれに類似するかたちで、いわば固定化することを重要視した伝承のされ方が行われていないことによって可能となる。(1)については、カリキュラム化と資格化という阻害要因がありうる。いずれの点についても研究の余地が多く残されているものの、カリキュラム化については、調理師専門学校が日本のみならず各国で登場していることを指摘しておかなければならない。管見の限り、これらの専門学校では卒業生が飲食店に就職をするものの、「一人前」としてではなく、弟子として雇用されている例が多く見られる。また資格化についても、日本の調理師免許が衛生管理を重視しているように、技能の内実を詳細に規定するわけではない。いずれにせよ、現時点ではカリキュラム化と資格化が阻害要因となっていない可能性が示唆される。また、資格化された内実と現場で用いる技能の内実に差異があり、それがじゅうぶん認識されたくて資格取得が行われるという場合も想定できる。(2)についても研究の余地が多く残されているが、料理人の転職が一般的ならば、固定化が進むという可能性は低くなると考えても差し支えがないだろう。とはいえ、この点については一般論ではなく、個別具体的な事例を積み重ねて議論を行わざるを得ない。

もう一点、グローバル化との関連を考慮しなければならないだろう。仮にマクドナルド化をめぐる議論のように、飲食業が担う食文化のグローバル化が質的な画一化という性質を伴ってしまうのであれば、飲食業におけるフレキシビリティは国境を越えることができないという限界をもつことになってしまう。それに対して、飲食業が担う食文化のグローバル化であっても、必ずしも画一化を促進するわけではないことが近年の研究で示唆されるようになった。その事例として、王昊凡（2015、2016）が論じた日本国外の寿司業があげられる。王は中国上海で増加する寿司店を調査し、その大多数が「チェーン化した外食産業の多国籍展開」ではなく、3節にてのべた、いわゆる個別経営セクターによるものだという。現地で日本人寿司職人のもとで、新たに中国人の職人が養成され、彼らが独立することで店舗が増えたというのである。また、そのような寿司店内の食提供プロセスを現地の状況に適応するさい、職人らが現地の食材仕入れの状況や消費者の需要を読み取り、その創意工夫をする柔軟性やオリジナリティにもとづき行っていた。その結果、上海の寿司店は日本国内と同様に幅広い価格帯にわたり、多様性が内包された寿司文化を提供するに至る。言い換えれば、職人的技能に依拠する個別経営セクターが国境を超え、フレキシビリティをもって現地に対応できるというのである。

## 6. おわりに

飲食業におけるフレキシビリティが個別経営セクターに所在し、その成立のためには職人的技能の伝承が必要不可欠であるという主張は、ピオリ&セープル（1984=1993）が論じた「柔軟な専門化」に関する議論と矛盾するわけではない。むしろ、大規模化や合理化ではなく、人格と結びついた技能が重要であると論じる点で、近似している。一方で、生

産と消費が近似する空間で行われること、開業が容易であるために個別経営が残存していること、そしてグローバル化との関わりという点で、それとの違いも明確となった。

本論文で論じてきた内容、すなわち個別経営セクターの残存と職人的技能の伝承については、現時点ではじゅうぶんな実証的研究を背景としていない主張となっており、以下三つの点をふまえた議論が求められる。まず、本論文では飲食店をシステム化されたセクターと個別経営セクターに二分したが、その具体的な実態を指し示す数値データが本来は必要だろう。ところがマクドナルドの店舗数や香川県に所在するうどん店の軒数など、理念型に近い事例を見出すことは容易であったとしても、政府統計等で得られる情報のみで検討することは難しい。とくに個別経営セクターについては、システム化されたセクターのように本社等を通して情報を収集することができないので、実態を把握する困難さがつきまとうのである。

次に、技能伝承の実態把握も必要となる。これには店舗内での徒弟制に加え、先述したカリキュラム化や資格化との関連性、同業他店への移動の容易さも含まれている。ラーメン店における修業と寿司店における修業には明確な差が観察されるはずであり、コーヒースタンドなどでは明確な修業という形式がとられない場合もあるだろう。そのなかで、それぞれの料理を提供する飲食業において、フレキシビリティを発揮することと関連する技能がどのように習得される、あるいはされないのかについての実態を把握する必要がある。

第三に、本論文では飲食店をシステム化されたセクターと個別経営セクターに二分したが、実態としては両者の中間に位置する事例も多い。いわゆるグルメ回転寿司店のなかには、仕入れや接客のプロセスが規格化されている一方で、調理のみ寿司職人が技能を用いて行う例がある。また海底撈火鍋では接客を行うフロアスタッフに消費者への割引の付与無料サービスの提供など、幅広く意思決定ができる仕組みが採用されている。この場合、仕入れ・調理が規格化されている一方で、接客と店舗管理のいち部がフレキシブルな状況に置かれているとあってよい。

これらの点を踏まえた上で、飲食業におけるフレキシビリティについて検討すべき点を2点あげる。まず、これまでも触れてきたことであるが、提供する料理による差異を踏まえる必要がある——同様のことは製造業における造船業と精密機械工業の違いでもみられることではある。それぞれの飲食業には独自の歴史が蓄積されている場合があり、またシステム化の容易さも異なる。これらをふまえつつ、フレキシビリティを発揮するための要件を更に踏み込んで分析することが可能であるはずだ。そのなかで、技能の有無という単純な図式ではなく、例えばどのような技能がどのように伝承されているか、職場文化として何が共有されているか、関連業種とどのような関係を構築しているか、資本投入の際の慣例など、より多項の要因を検討することが可能だろう。

次に、先述した中間領域に関する検討である。これらの中間領域では、食提供プロセス

のなかでシステム化を限られた部分のみに導入することで、規格化の進展による大規模化と合理化を進めることと、フレキシビリティを発揮することの融合を観察しうる。一方で、この試みが常にうまくいくとは限らないため、さまざまな経営環境におけるノウハウ蓄積を視野に入れる必要がある。

以上、本論文では飲食業を例にとり、第三次産業におけるフレキシビリティについて論じてきた。当初予見されたように、フレキシビリティの胚芽をみてとることができ、また製造業におけるフレキシビリティとは近似する点と異なる点があった。それをふまえるならば、第三次産業はさまざまな雑多な産業が分類されており、それらの産業には独自の歴史と置かれた社会的位置づけがあり、グローバル化との複雑な関連をもち、さらにその内部にも多くの違いが見て取ることができよう。日本政府が想定しているような産業横断型の取り組みは、これらの差異を程度ではあれ、念頭においたうえで検討されるべきであるといえよう。

#### 文献・資料・URL リスト

- Bestor, Theodore, 2004, *Tsukiji*, University of California Press. = 和波雅子・福岡伸一訳 2007『築地』木楽舎
- Guptill, Amy, E., Copelton, A., Lucal, Betsy, 2013, *Food & Society: Principles and Paradoxes*, Polity Press. = 伊藤茂訳 2016『食の社会学——パラドクスから考える』NTT出版
- 原勉・稲垣勉 1990『フードサービス産業界』教育社新書
- 今終二 2013『ファミリーレストラン——「外食」の近現代史』光文社新書
- 岩渕道生 1996『外食産業論』農林統計協会
- 伊豫谷登士翁 2002『グローバルイゼーションとは何か——液状化する世界を読み解く』平凡社
- 川端基夫 2016『外食国際化のダイナミズム——新しい「越境のかたち』』新評論
- 栢湯俊子・谷口吉光・立川雅司編著 2014『食と農の社会学——生命と地域の視点から』ミネルヴァ書房
- 西江雅之 2013『食べる』青土社
- 尾高煌之助 1993『職人の世界・工場の世界』リプロポート
- 大谷毅 1998「高級和食事業の存続のために和厨房が解決すべき問題点」日本フードビジネス学会『日本フードビジネス学会年報』3号
- Ritzer, George, 1996, *The McDonaldization of Society*, Pine Forge Publications. = 正岡寛司監訳 1999『マクドナルド化する社会』早稲田大学出版部
- Ritzer, George, 1999, *Enchanting a Disenchanted World*, Pine Forge Press. = 山本徹夫・坂田恵美訳 2009『消費社会の魔術的体系』明石書店
- Ritzer, George, 1998, *The Mcdonaldization Thesis*, Sage. = 正岡寛司監訳 2001『マクドナルド化する社会』早稲田大学出版部
- Ritzer, George, 2004, *The Globalization of Nothing*, Sage. = 正岡寛司監訳 2005『無のグローバル化』明石書店
- G. リッツァ・丸山哲央編著『マクドナルド化と日本』ミネルヴァ書房
- 榊芳生 1989a『食堂経営論・上——戦略立案編』柴田書店

- 楠芳生 1989b 『食堂経営論・下——戦術強化編』 柴田書店
- 園田茂人 2009 「食文化の変化にみる東アジアのグローバル化——アジア・バロメーターの分析から」 日本社会学会『社会学評論』 60-3
- 隅谷三喜男編 1970 『日本職業訓練発展史〈上〉——先進技術土着化の課程』 日本労働協会
- 隅谷三喜男編 1971 『日本職業訓練発展史〈下〉——日本の養成制度の形成』 日本労働協会
- 隅谷三喜男・古賀比呂志編 1971 『日本職業訓練発展史〈戦後編〉——労働力陶冶の課題と展開』 日本労働協会
- 田中研之輔 2015 『井家の経営——24時間営業の組織エスノグラフィ』 法律文化社
- 立川雅司 2003 『遺伝子組み換え作物と穀物フードビジネスの新展開——農業・食料社会学的アプローチ』 農文協
- 王昊凡 2015 「すし職人における技能養成と職業キャリア——「脱技能化・内部労働市場化」仮説の検証」 労働社会学会『労働社会学研究』 第16号
- 王昊凡 2016 「上海の大衆寿司店におけるローカル化と「寿司職人」の成立及びその役割」 日本労働社会学会『日本労働社会学年報』 第27号
- 王昊凡 2017 「上海の高級寿司店における職人的技能の養成と活用」 名古屋大学環境学研究科社会学講座『社会学論集』 第37号

## 作品集

- 木彫による造形研究 2017 クロッキー&ドローイング  
..... 岩井 義尚 001  
Research of formative art by wood sculpture in 2017 Sketches and drawing Yoshinao Iwai
- 2018 年制作 陶磁作品群  
..... 加藤 真美 007  
Works,2018 Mami Kato
- 二層構造と植物現物鑄造のメダル  
..... 瀬田 哲司 013  
DOUBLE LAYERS AND VEGETABLE ELEMENT IN MY MEDAL Tetsuji Seta
- Ceramic as Contemporary Art - IAC 国際陶芸アカデミー国際会議講演より -  
..... 田中 哲也 021  
Ceramic as Contemporary Art  
-From The 48th IAC International Academy of Ceramics General Assembly and Congress- Tetsuya Tanaka
- 書道アートをめぐる(その6)  
..... 横山 豊蘭 027  
「Sho-Dou Art」～ Japanese calligraphy is Japanese・Traditional・Arts ～ Houran Yokoyama

## 研究紀要 執筆者一覧

### (論文集)

安部 孝	人間発達学部 教授
小川 真理子	人間発達学部 非常勤講師
鎌倉 博	人間発達学部 准教授
上田 浩司	芸術学部 音楽領域 教授
木全 清博	人間発達学部 教授
酒井 宏明	人間発達学部 教授
新村 洋史	美術学部 名誉教授
東條 文治	人間発達学部 准教授
井謙 介	豊橋市自然史博物館 主任学芸員
加藤 真浩	卒業生・彫刻家
茶谷 薫	芸術学部 芸術教養領域 准教授
高井 芳江	人間発達学部 非常勤講師
村田 尚子	野並保育園
野原 由利子	人間発達学部 名誉教授
豊田 和子	人間発達学部 教授
清原 みさ子	人間発達研究所 客員研究員
寺部 直子	人間発達研究所 客員研究員
榊原 菜々枝	名古屋文化学園保育専門学校
中川 直毅	人間発達学部 教授
嶋本 理香	人間発達学部 教授
橋本 裕明	芸術学部 デザイン領域 教授
早川 知江	芸術学部 芸術教養領域 准教授
舟橋 三十子	芸術学部 音楽領域 教授
星野 英五	人間発達学部 教授
元 子	人間発達学部 准教授
王 昊凡	芸術学部 芸術教養領域 助手

### (作品集)

岩井 義尚	芸術学部 美術領域 教授
藤田 美	芸術学部 美術領域 非常勤講師
瀬田 哲司	芸術学部 デザイン領域 准教授
田中 哲也	芸術学部 美術領域 非常勤講師
横山 豊蘭	芸術学部 美術領域 非常勤講師

---

---

## 名古屋芸術大学研究紀要 第40巻

2019年3月8日印刷

2019年3月15日発行

発行者 名古屋芸術大学  
〒481-8503 愛知県北名古屋市熊之庄古井281番地

印刷所 有限会社もくもく印刷

**BULLETIN  
OF  
NAGOYA UNIVERSITY OF ARTS**

**Vol. 40**

**NAGOYA UNIVERSITY OF ARTS**

**March 2019**