

ISSN 2433-782X

2018

金沢学院大学 教職センター紀要

第1号

金沢学院大学 教職センター 編

巻頭言

知の総合化

本論集の特色は「知の総合」にある。文学部・人間健康学部、経営情報学部・芸術学部を有する総合大学としての本学のさまざまな英知が各論文に記されている。このさまざまな「知の総合」は、時代の要請でもある。

近未来の社会は、シンギュラリティの衝撃の衝撃を意識せざるを得ない。シンギュラリティとは、人工知能が人間を超えること、テクノロジーが変化し人間生活が変容する未来予測のこととされる。

S・ホーキンズは、著書『宇宙へのマインドステップ』で「マインドステップ」の観念を明確にした。彼は人類史の5つのマインドステップと発生した「新しい世界観」に伴う技術を示した。しかして、マインドステップの方程式を定量化し、今後のマインドステップの発生時期を明らかにした。次のマインドステップは2021年、その後が2053年までに来るとし、「我々は今、想像もできない発見や概念に取り組みざるをえなくなるかもしれないのだ」と述べている。

人工知能が、人間を超えたとしたら、人間の優位性とは何であろうか。私たちは、近未来を見据え人間が多様な他者や人間以外の生物との共生のために、育ておくべき基礎力とは何かを念頭に、社会や教育の在り方を根底から変えていく必要がある。まさに「知の総合」が必要なゆえんである。

時代の変革期に対応し、希望ある未来社会に担い手の育成を志向してスタートしたのが国連持続可能な開発のための教育（ESD：education for sustainable development）である。総務庁を中心に外務・通産・文部・環境省等の各官庁の代表および有識者委員によって構成された関連庁連絡会議の「国連持続可能な開発のための教育（ESD）の10年」実施計画報告書（2006）は「育みたい力」を以下に記している。

ESDにおいては、問題や現象の背景の理解、多面的かつ総合的なものの見方を重視した体系的な思考力（システムズシンキング（systems thinking））を育むこと、批判力を重視した代替案の思考力（クリティカルシンキング（critical thinking））を育むこと、データや情報を分析する能力、コミュニケーション能力、リーダーシップの向上を重視することが大切です。また、人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重と

いった持続可能な開発に関する価値観を培うことも重要です。このような技能や価値観を
培い、市民として参加する態度や技能を育むことが大切です。

報告書の骨子である「多面的かつ総合的なものの見方の重視」は、未来の人間形成の基
調におくべき提言である。

未来の社会の在り方や教育の方向については、さまざまな識者により提言もされている。

教育学者トニー・ワグナーは、グローバル時代に「生き残るための7つのスキル」(『
未来の学校』2017)を示している。すなわち、論理的思考力と問題決能力、ネットワーク
による協力と影響力によるリーダーシップ、機敏性と適応能力、イニシアティヴと企業家
精神、口頭及び文書によるコミュニケーション能力、情報にアクセスし、分析する能力、
好奇心と想像力、である。また、ノーベル経済学賞を受賞したT. ヘッセマンは、「IQや
学力、記憶力といった計測できる認知力だけでなく、思いやりや意思力、忍耐力、社
交性、協調性など、非認知力の土台作り」(『幼児教育の経済学』2016)が必要と主
張している。ワグナーやヘッセマンの言説は従前の理性重視から感性・霊性また多様な
体験をも包含した知の総合化の必要を示していると受けとめられる。

知の総合化に関わって、ドイツを中心として欧州の教育の動向を研究する原田伸之の論
考(『ドイツの協同学習と汎用能力の育成』2017)が注目される。原田は、ドイツの教育改
革における学力(能力)観の変遷について丹念に分析し、緻密な考察をした。その上で、
学力観の国際的再定義が行われ、細分化された学力から、「集合体としての連合的な能力」、
人間の非認知的な態度を包括する「広域学力概念」(総合的人間力)の育成が希求されてい
る現状を報告している。原田の指摘は、我が国の教育が目指すべき学力(能力)について
検討する視点とその方向性について示唆を与えてくれる。

「知の総合」は、時代の要請であり、本論集に、本学の有するさまざまな分野からの、
多様な知見が掲載されていることは、持続可能な社会に向けての先駆性ある知的営みの集
約と考えている。

教職センター長 多田 孝志

巻頭言 知の総合化・・・・・・・・・・・・・・・・・・教育センター長 多田 孝志 1-2

第1部 研究論文

生活科・総合的な学習の時間における多元的知能の育成に関する一考察—「環境」領域での実践事例を通して—・・・・・・・・・・・・・・・・米澤 利明 渡辺 知和 7-18

篠原助市による教育規定と彼の教育学教科書における「理論的教育学」・「実際的教育学」の論述内容との関係の解明—『批判的教育学の問題』（1922年）における「自然の理性化」としての教育規定と『新撰 女子教育学』（1922年）「家庭教育」・「小学校の教育」の論述内容とに焦点をあてて—・・・・・・・・・・・・・・・・米澤 正雄 19-61

総合的な学習の時間の導入における教科横断的教育課程編成の基礎要件
・・小林 淳一 62-69

幼児教育の視点から考える学校教育の課題に関する一考察—総合的な学習の時間の中学生と幼児との交流から・・・・・・・・・・・・・・・・小嶋 祐伺郎 70-79

幼児用リズムダンスの運動強度及びダンスに対する意識—保育士・幼稚園教諭を志望する学生を対象として—・・・・・・・・・・・・・・・・高木 香代子 80-97

児童のお手伝い行動と「食に関する感謝の念」の関連性～性別による違いの検討～
・・・・・・・・・・・・・・・・七尾 由美子 京極 奈美 中村 文香 塩入 輝恵 98-111

中学校社会科・高等学校地理歴史科・同公民科における ICT の活用と課題
・・石崎 建治 112-127

第2部 研究ノート

幼児の遊びにおける主体性についての考え方ー『発達』通巻第150号特集「子どもをはぐくむ主体的な遊び」における論考の比較ー・・・・・・・・・・鈴木 賢男 129-134

「特別活動・総合的学習」の指導法に関する研究 その1ーシミュレーションを多用した実践力向上のための指導方法ー・・・・・・・・・・高橋 栄一 135-148

『^{方言}金草鞋』を読み解くー十返舎一九が描いた石川県ー・・・・・・・・・・寺田 智美 149-167

学校教育における道德教育と特別活動の意義ー総合的な学習の時間との繋がりを考えるー・・・・・・・・・・金浦 修郎 168-181

第3部 活動(実践)報告

計数行動が困難な自閉症スペクトラム障害児に対する刺激等価性を用いた指導
・・・・・・・・・・佐田東 彰 183-198

English and American Cutlery Culture
・・・・・・・・・・Richard Grassi 199-205

栄養学科等学生による高校生を対象とした食育講座
ー官学協働の食育実践報告(第1報)ー
・・・・・・・・・・佐喜眞 未帆 安嶋 まなみ 原田 澄子 川村 美笑子 206-213

栄養学科等学生による高校生を対象とした食育講座
ー官学協働の食育実践報告(第2報)ー
・・・・・・・・・・安嶋 まなみ 佐喜眞 未帆 原田 澄子 川村 美笑子 214-222

中高美術科教育における表現テーマの考察～現代美術作品の模倣による制作指導～
.....荒川 昭広 223-229

デジタルイラストレーションによる絵画的表現－「リアル背景画～写真から絵画へ」高大
一貫授業の実践－.....荒川 昭広 230-235

「工芸実習」実践報告－陶芸と漆芸から学ぶ工芸素材－
.....羽場 文彦 村谷 聡志 236-246

高大一貫教育と美術教育（陶芸）－金沢学院高等学校 芸術・デザインコースにおける授
業展開－.....羽場 文彦 247-252

高校美術科教育における工芸素材を用いた授業の試みについての実践報告
－漆芸・沈金技法を用いた表現方法－.....村谷 聡志 253-263

第4部 平成29年度教員採用試験合格体験記

教員採用試験に向けた学びあい.....山岸 梨々花 265-270

高・大と受験勉強をした事ない私が、様々な出会いを経て、採用試験を合格した話。
.....徳原 浩平 271-277

金沢学院大学教職センター紀要 編集規定

金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領

第 1 部 研究論文

<研究論文>

生活科・総合的な学習の時間における多元的知能の育成に 関する一考察

— 「環境」領域での実践事例を通して—

米澤 利明* 渡辺 知和**

A Study on Development of Multiple Intelligences in Living Environment Studies and Time of Integrated Study

～From a practice case at " Environment "domain ～

Toshiaki YONEZAWA* Chiwa WATANABE**

概要：新学習指導要領では、どの教科にも①何を知っているのか、何ができるのか、②知
っていること・できることをどのように使うか、③どのように社会・世界と関わりよりよ
い人生を送るのかを育成の3つの柱として、新しい時代に必要となる資質・能力を育成す
ることが求められている。本稿では、この資質・能力をバランスよく育成するにあたり、
A小学校の特に生活科及び総合的な学習の時間の「環境」領域の実践事例に焦点を当て、
それぞれの授業で育成されている能力についてハワード・ガードナー (Howard Gardner)
の「多元的知能の理論」による「8つの知能」に基づいて分析し、どのような知能が育成
されているか考察を加えるとともに、実際にこの資質・能力を育成するために必要な校内
研究の有効な運営の在り方について、ピーター・M・センゲ (Peter M.Senge) の「学習す
る組織」の5つのディシプリンの理論に基づき、A小学校の組織としての取組を整理、論
述する。

キーワード：

生活科 総合的な学習の時間 多元的知能の理論 環境領域 学習する組織 校内研究

* 横浜国立大学大学院教育学研究科 教授

** 横浜国立大学日枝小学校 教諭

1. はじめに

生活科の目的は、具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することである¹。そのために、生活科の授業では、活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付かせるとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるように、また、身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるように、さらに、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養うことが求められる。

また、総合的な学習の時間の目的は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通してよりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することにある²。そのために、探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け 課題に関わる概念を形成し 探究的な学習のよさを理解させるようにすることや実社会や実生活の中から問いを見いだし 自分で課題を立て情報を集め 整理・分析して、まとめ・表現することができるようにすること、探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養うことが実際の授業で求められる。

生活科、総合的な学習の時間のどちらも目的は単に知識や技能を覚えさせることではない。どちらも情緒面や情意面を含み幅広く資質・能力を育成していくことを学習の目的としており、今、その具現のための授業が求められているのである。

この資質・能力の重視については、平成19年の学校教育法の一部改正により「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基本的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力,判断力,表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」³と定められ、法律において、基本的な知識技能に加え思考力,判断力,表現力等の能力、さらに学習を自ら進めていく態度（学習意欲）についても重要な育成すべき資質・能力であることが明確に示されたことが背景にある。

そして、今般の学習指導要領の改訂に先駆けて、平成28年の中央教育審議会答申『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』においてはより学ぶ意義の明確化の重要性が強調され、次のような新しい時代

に必要となる資質・能力の育成の3つの柱が提示されたのである。

＜新しい時代に必要となる資質・能力の育成の3つの柱＞

1. 「何を知っているのか、何ができるのか（個別の知識・技能）」
2. 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」
3. 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」

生活科や総合的な学習の時間は、この新しい時代に必要となる資質・能力の育成について極めて重要な教育活動の一つであることは言うまでもない。

しかし一方で、我が国の教師は創意工夫にあふれた指導は苦手だという実態がある。もともと教科教育の学習は、系統的に整理されており、中には教科書に縛られている教師もいるであろう。今回、事例とするA小学校においても、かつて次のようなエピソードがあった。

A小学校の校内研究において、小学校6年生社会科の歴史分野で「幕末」をテーマにした授業について指導案の検討をした時のことである。研究授業を担当するM教諭は、どのように指導すればよいか悩んでいた。そこで、周りの教師たちが「子どもたちがどのように考えていくかに視点を当てて授業を計画してみてもはどうだろう」と助言しても、なかなか頷かない。M教諭から発せられるのは「教科書ではこうなっている」「それでは教科書が進まない」という反論ばかり。「教科書の知識を子ども達に教えなければならない、その為どのような指導が適切なのか」ということにM教諭はこだわり続けた。M教諭の苛立ちに皆も言葉を発しなくなった。

このような悩みに襲われる教師はここで挙げたM教諭以外にも少なからず存在することも確かであろう。これは教科教育だけでなく、生活科や総合的な学習の時間にも当てはまることである。教師自身自らが学んだことのない総合的な学習の時間の指導に当たってはなおさらであることが想像できる。

しかし、このことは、M教諭という個人の問題だけに還元することはできない。M教諭も含めた学校全体の組織としての問題でもある。新学習指導要領解説（2017）においても「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのか・・・（中略）・・・ということについては学校により差がある」⁴と組織としての学校全体の問題に言及して

いる。学校が複雑化・多様化した問題を抱える中で、子どもに新しい時代に必要とされる資質・能力を育てていくためには、学校の組織を強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げなければならないことは大きな課題であるといえる。

そこで、本稿では、この新しい時代に必要とされる資質・能力を育成するにあたり、A小学校の特に生活科及び総合的な学習の時間の「環境」領域の実践事例に焦点を当て、それぞれの授業で育成されている能力についてハワード・ガードナー（Howard Gardner）の「多元的知能の理論」による「8つの知能」に基づいて分析し、どのような知能が育成されているか考察を加えることを目的とする。さらに、実際にこの資質・能力を育成するために必要な学校体制の整備について、校内研究を有効に機能させるという視点から、ピーター・M・センゲ（Peter M.Senge）の「学習する組織」の5つのディシプリンの理論に基づき、A小学校の組織としての取組を整理、論述することにする。

2. 生活科・総合的な学習の時間の授業実践事例における多元的知能の育成

（1）単元で育てたい資質・能力と多元的知能

本稿では、A小学校の生活科と総合的な時間で実施された授業でどのような資質・能力が育成されたのかについて分析を行う。その分析の視点は、ハワード・ガードナー（Howard Gardner）の「多元的知能の理論」である。なぜガードナーの「多元的知能の理論」を視点とするのか、その理由は2つある。

一つは、生活科や総合的な学習の時間で育成される学力は、簡単にテストで測れるものではないことである。教科教育で育成される学力は、点数で評価することに合理性を有するが、生活科や総合的な学習の時間で育成される学力は、先にも指摘した通り、単に知識や技能を覚えさせることではなく、情緒面や情意面を含み幅広くとらえられるべきものである。もちろん、序列化等には全くなじまない。生活科や総合的な学習の時間で育成される学力は、限定的に学力ととらえるよりも資質・能力ととらえる方が適切であると考ええる。

もう一つは、人間の資質・能力は、単一的なものではなく、大変複雑で多様なものであると考えるからである。人の能力の種類は極めて多いと考えるべきである。問題を解決しようとする場合、一般的には論理的な思考や合理的な思考が優先されるきらいがあるが、それだけでは解決に至らない事案が多数存在することはだれでも知っている。むしろ、より多様な能力を組み合わせ、包括的な思考が必要であろう。生活科や総合的な学習の時間で育成される資質・能力は、誰にも同じく一つの能力を優先するのではなく、その子供の

個人差に応じて、個々人に適合した能力であるべきと考える。

ガードナーは、人の持っている能力を「未熟で生物的な潜在能力」だとして、予備的な試みとして、次のような7つの知能リストを挙げている⁵。

①言語的知能（おそらく詩によってもっともよく示される能力）。②論理・数学的知能（名前が示すように、論理的そして数学的な能力であり、科学的な能力でもある）、③空間的知能（空間的世界についてメンタル・モデルを形成する能力であり、そのモデルを利用して操縦したり操作したりできる能力である）、④音楽的知能（バーンスタインはそれをふんだんにもっていた。モーツァルトもおそらくそれ以上のものをもっていたらろう）、⑤身体・運動的知能（体全身あるいは一部を使って問題を解決したり、ものをつくりだしたりする能力である）、⑥人間関係的知能（他者が何をしがっているか、どのようにしようとしているか、どうやって一緒にやっていくかを理解する能力である）、⑦内省的知能（内部に向かう相関的能力である。自分自身についての正確で現実的なモデルを形成する能力であり、生活においてそのモデルを使って効果的に暮らせるようにする力である）。

さらに、この7つにプラスして、⑧博物的知能（身の回りにある様々な事象を認識し、違いや共通点を見つける能力である）⁶を加え、以上の8つの能力について説明している。さらに、ガードナーは次のように続ける。「偉大な発達心理学者ジャン・ピアジェは、『すべての』知能を研究したと考えたのだが、私にすれば、彼は論理・数学的知能の発達しか扱わなかった。言語的知能と論理・数学的知能を先にあげたのは、それがもっとも重要だと考えているからではない。実際、私は7つの知能がすべて同じように重要だと考えている。しかしながら、われわれの社会では、比喩的にいうと、この二つを尊重する。多くのテストが、言語的スキルと数学的スキルに基づいてつくられている。言語と論理にすぐれていれば、IQテストやSATで高得点を取れるはずだ。そして、よい大学に入れるだろう。しかし、大学を離れたときにうまくいくかどうかは、おそらくその他の知能をどの程度もち、利用しているかに相当かかっている。そして、それが知能を等しく重視する理由なのである。」⁷と。まさに今、求められている新しい時代に必要となる資質・能力とは、ガードナーのいうこの「多元的知能」に当たるだろう。

（2）A小学校の生活科「環境」領域の実践事例の分析

1年生は4クラスあり、4クラスとも、子どもの実態に即した内容の単元を行っているが、事例として取り上げるのは1学年3組の生活科の授業事例であり、1年生は「環境」

領域のテーマを扱っている。

① 単元名「1ねん3くみ しぜんとあそびたい！」～あきとなかよし～

② 単元計画

本単元は、期間を小単元ごとに3区分とし、それぞれの区分を主な2つの学習活動で構成する。まず、3区分に分けた期間は、次の3つである。1つ目の区分は、4月から5月までの、小単元「がっこうたんけん」の期間である。ここでは、○学校探険をしよう、○学校の春探しをしよう、○屋上に行こう、○竹の庭に行こう、○校長先生にお願いしよう、○タケノコを収穫しよう、という学習活動である。2つ目の区分は、5月から7月までの小単元「なつのはなをそだてよう」の期間である。ここでは、○夏に咲く花を調べよう、○育てたい花を決めよう、○花を育てるのに必要なものを考えよう、○種を蒔こう、○世話の仕方を考えよう、○世話をしよう、○観察をしよう、という学習活動である。ここまでの小単元では、主に「体験する」という学習活動を設定する。そして3つ目の区分は、9月・10月の小単元「あきとなかよし」の期間である。ここでの学習活動は、○今までの自然を利用した遊びを生かして、自分がしてみたい遊びや追究したい遊びを考える、○自分のしてみたい遊びを作ったり、試したりする活動を通して、様々な方法で秋の自然と関わり、秋の自然を利用して遊ぶことを楽しむ、○秋の自然を利用して遊ぶ活動を振り返ることを通して、自分なりの方法で遊び方や工夫したことを表現する、○友達の遊びで遊んだりすることを通して、遊びをもっと楽しくするための方法を考える、○活動を振り返ることを通して、身の回りにある秋の自然を利用していろいろな遊びができることが分かり、今後の活動について考える、といった「考える」学習活動を設定する。

③ 小単元「あきとなかよし」の目標

秋の自然を観察したり利用して遊んだりすることを通して、春や夏との違いや特徴を見付けることができる。また、秋ならではの遊びの面白さや自然の不思議さに気付き、友達と一緒に試したり、工夫したりしながら自分たちの生活を楽しくしようとする。

④ この学習活動を通して育てたい資質・能力と多面的知能の関連

この小単元の価値は、秋の自然に関わることを通して、一年の中の季節に違いがあることや、その違いや変化によって自分たちの生活の様子が変わることに関心を持ち、季節に合わせた生活や遊びをすることができる場所にある。さらに、身近な自然を利用して繰り返し遊ぶ活動を通して、遊びに使う自然やもの、道具を自分で選択し、遊びを深めていき、友達と交流しながら遊びを進めることによって、自分や友達のよさに気付くことができる

点にある。このことからこの小単元の学習活動を新しい時代に必要となる資質・能力の育成の3つの柱に関連して、多元的知能の視点から分析すると次のような表1となる。

表1 この小単元で育てたい資質・能力と多元的知能の関連

3本柱	具体的な資質・能力	多元的知能
(1) 個別の知識・技能の能力	①秋の自然を利用して遊ぶことの面白さや自然の不思議さが分かる。 ②春や夏との違いや特徴，秋のよさが分かる。	博物的知能 身体運動的知能 言語的知能 内省的知能
(2) 思考力，判断力，表現力等の能力	①自分の思いや願いをもち，身近な秋の自然を集めたり，それらを利用したりして，遊びや遊びに使うものをつくることのできる。 ②秋や秋の自然を利用した遊びを比べたり，関連付けたりして対象を捉えることができる。 ③試したり，見立てたり，予想したりしながら遊びを創り出す中で気付いたことや感じたことを様々な方法で表現することができる。	空間的知能 博物的知能 身体運動的知能 言語的知能 内省的知能 論理・数学的知能
(3) 学びに向かう力，人間性等の能力	①友達と楽しみながら，自然や自然を利用した遊びに進んで関わろうとする。 ②季節の様子や違いを捉え，それらを取り入れて自分たちの生活を楽しくしようとする。	身体運動的知能 言語的知能 内省的知能 人間关系的知能

(3) A小学校の総合的な学習の時間「環境」領域の実践事例の分析

4年生は4クラスあり，4クラスとも，「環境」領域のテーマを扱っている。事例として取り上げるのは4学年1組の総合的な学習の時間の授業事例である。

① 単元名「育ちの森の池 復活プロジェクト！」

② 単元計画

4年1組の子どもたちは、活動を伴う学習が好きで、とても意欲的に学習している。しかし、生き物に触れ合う機会が少ない子どもが多く、関わり方を知らない。生き物との関わりから、命の大切さを自覚し、責任をもってやり遂げる経験をもたせたい。そこで、A小学校にある「育ちの森」で春の動植物を観察した時に、池に水がなく寂れていることに気が付いたことを生かして。「池に生き物がたくさんいたら、皆が集まる育ちの森になるのではないか。」「皆が生き物と触れ合えて喜ぶだろう。」「生き物と触れ合えるチャンスが増える。」といった思いをもとに、自分たちの力で池を復活させる活動を開始する。

③ 単元の目標

生き物と触れ合える環境をつくるために、造園業や生き物の専門家と関わりながら池づくりをすることを通して、生き物と触れ合うことの楽しさや難しさに気づき、生き物が共生できる環境をつくったり、人が集う「育ちの森」にしようとしたりしている。この単元を通して、子どもたちに「生き物と触れ合える池をつくれてうれしいな。」「皆に喜んでもらえてうれしい。」といった自己肯定感を高める声や「これからも生き物と共に暮らしていきたい。」といった生き物への理解と環境を考えることもねらいとする。

④ この単元で育てたい資質・能力を資質・能力をMI理論で捉えてみる。

この、「育ちの森」の材としての良さは、池を復活させる活動を通して生き物を身近に感じ、生き物と触れ合える環境を考えることによって、生命の尊さや生態系の不思議を学ぶことができることである。また、専門家と関わることで知識を深めたり生き方を感じたりできる。さらに、池に全校児童が集まる姿を見て自己肯定感を高めることができる。

表2 この単元で育てたい資質・能力と多面的知能の関連

3本柱	具体的な資質・能力	多面的知能
(1) 個別の知識・技能の能力	<ul style="list-style-type: none">・生き物を飼育したり観察したりすることを通して、生き物の暮らし方が分かる。・自分たちの生き物に対する関わり方によって、生き物が暮らしやすくなることに気づき、生き物と共生するためには工夫が必要であることが分かる。	<ul style="list-style-type: none">論理・数学的知能空間的知能博物的知能人間関係的知能言語的知能内省的知能

<p>(2) 思考力 判断力, 表現 力等の能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・育ちの森の池を復活させる活動を通して池の環境に問題があることに気づき, 興味をもって集まる池にするための解決方法を考えることができる。 ・池の生き物に興味をもち, 「育ちの森」に集まる効果的な方法を考えて表現することができる。 	<p>論理・数学的知能 空間的知能 人間関係的知能 言語的知能 内省的知能</p>
<p>(3) 学びに 向かう力人 間性等の能 力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・生き物との関わりを通して「育ちの森」の池の環境に問題があることに気づき, 子供たちが自ら生き物と触れ合える環境をつくろうとする。 ・生き物が暮らせる環境を考えられる友達や, 生き物と触れ合うことが得意な友達などのよさを認め合いながら協力して池づくりをしようとする。 	<p>博物的知能 論理・数学的知能 空間的知能 内省的知能</p>

3. 多元的知能の育成を実現する校内研究

子どもに新しい時代に必要とされる資質・能力を育んでいくためには, 学校の組織を強化し, 組織として教育活動に取り組む体制を創り上げなければならないことが大きな課題であることは先に述べた。一人の教師がどれだけ頑張っても, 学校がそれを組織として支える体制がきちんと構築されていなければ, 継続的な成果は得られないのである。この課題に対してA小学校の実施した工夫について言及しておきたい。まず, A小学校が取り組んだのは, 全職員で取り組む校内研究である。先に挙げた2つの実践事例もその校内研究の一環として実施されたものである。

A小学校の校内研究で目指されたのは, 全職員の協働である。教師一人一人の目標を合わせ, 全員で次のような共有ビジョンをつくり, チーム学習に取り組んだのである。

表3 A小学校の共有ビジョン⁸

<p style="text-align: center;">【生活科・総合的な学習の時間で目指す子どもの姿】</p> <p>■ 「夢中になるA小っ子」</p> <p>A小学校区のまちを対象として, 興味・関心をもち, 具体的な体験を通して, 夢</p>

中になって生き生きと活動する姿

■ 「かかわる A 小っ子」

具体的な体験を通して自分の思いや願いをもち、課題解決に向けて積極的に関わり、友達やまちの人と協働していくことを通して、自他の考えや生き方を認め合う姿

■ 「つなげる A 小っ子」

具体的な体験を通して学んだことを、A 小学区の一員として、自分の生活や生き方につなげていこうとする姿

ピーター・M・センゲ（Peter M.Senge）は、「学習する組織」において、①システム思考、②自己マスタリー、③共有ビジョン、④メンタル・モデル、⑤チーム学習の5つのディシプリンの重要性を主張している⁹。A 小学校では校内研究の運営をセンゲの「学習する組織」の視点から分析し、次の図 1 で示すような認識の共有を図っている。

学習する組織		A 小学校の校内研究
複雑性を理解する力 （システム思考）		
共創的に対話する力	メンタルモデル	同僚性の向上，協働的な学び。相互の理解。思い込みの排除。クラスの問題に対しオープンな姿勢と内省的で謙虚な態度。
	チーム学習	ブロックや学年での協働と対話。（指導案検討，研究討議，日々の授業や学級経営の相談）
志を育成する力	自己マスタリー	教育への熱意。子どもたちにどのような授業が必要かの問い，授業における子どもたちの見取り，発問の工夫，板書の技術の向上。
	共有ビジョン	子どもたちが主体的に探究する子どもの姿をめざし，体験を通して生きて働く「知」を求める。

図 1 A 小学校における校内研究と 5 つのディシプリン関連図

A小学校では、組織的な校内研究を継続的に進めてきたことで、教師間に望ましい共同体感覚¹⁰が存在しているのではないかと考える。個人を責めず、個人の良さを認め続ける。それは安易な慰め合い・許し合い等ではなく、教師として認め合い、高め合えるような関係性である。そこには信頼感や安心感があり、お互いを尊重しあう関係、競争ではなく、協働で結ばれている、そういう図2で示すような学校体制があってこそ教育の成果が上がるものと考えられる。

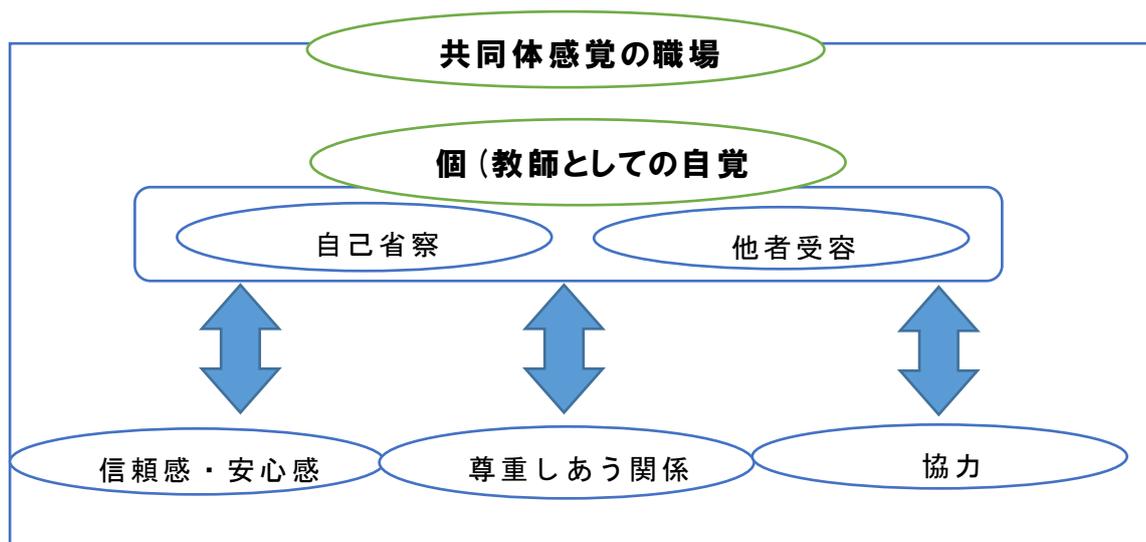


図2 共同体感覚の職場としての学校体制

4. おわりに

たとえどんなに教育改革を繰り返しても必ず教育現場がよくなるというものではない。教育は、制度やシステムを変えてもそれだけでは不十分で、実際に現場でどのような教育が行われるかによって、その成否が大きく左右されるものである。新しい時代に必要となる資質・能力の育成が切実に求められる今、冒頭で述べたように学校は「何を知っているのか、何ができるのか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」という資質・能力の育成の3つの柱への意識を希薄にしてはならない。そして、さらにその資質・能力の実態をより具体的に追究し、事実として子供たちの成長を保証しなければならない。そのための学校が「組織」として教育活動に取り組む体制をしっかりと構築していかなければならない。

今、盛んに言われているように、20年、30年後の飛躍的に流動性が高くなるような社会においては、人間の考え方や生き方も大きく変わっているものと考えられる。次々に新た

に重視される知識・技能の出現が常態化するようになるであろう。それは多くの知識を獲得していることが優位な社会から新たに知識を創造することが重要性を増す社会へと変貌することを示している。新しい時代に必要となる資質・能力の育成は、今後ますます必要性が増すのである。

他から強制されるのではなく、自ら進んで学ぼうとする意欲や姿勢を高め、自らの資質・能力を高めようとする生活科や総合的な学習の時間の学習は、今後ますますその重要性を増してくるだろう。一人一人の違いが認められ、自分について成長した実感をもち、自らに可能性と自信をもてるように、さらに、仲間と共に協力して深い学びができるように学校も教師もその教育力を高めていかなければならない。ガードナーが指摘するように、「究極的に重要なのは、人間のさまざまな知能の種類のと、その組み合わせを認識し、育てることである。」¹¹。そうした教育の先に持続可能な未来が拓けてくるのではないだろうか。

<引用文献>

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領』p.94, 2017
- (2) 同上書 p.160, 2017
- (3) 学校教育法(2007)の規定第 30 条第 2 項, 及び第 49 条, 第 62 条より
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』p.6, 2017
- (5) ハワード・ガードナー(黒上晴夫監訳)『多元的知能の世界』日本文教出版 pp.17-18, 2005
- (6) ハワード・ガードナー(松村暢隆訳)『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社,p.68, 2001
- (7) 前掲書(5), p.17
- (8) 横浜市立日枝小学校『平成 29 年度学校研究紀要』p.2, 2017
- (9) ピーター・M・センゲ(枝廣淳子他訳)『学習する組織 システム思考で未来を創造する』英治出版, 2011 他参照
- (10) ロバート・W・ランディン(前田憲一訳)『アドラー心理学入門』一光社, 1998 参照
- (11) 前掲書(5), p.20

<研究論文>

篠原助市による教育規定と彼の教育学教科書における「理論的教育学」・「実際的教育学」の論述内容との関係の解明
—『批判的教育学の問題』（1922年）における「自然の理性化」としての教育規定と『新撰 女子教育学』（1922年）「家庭教育」・「小学校の教育」の論述内容とに焦点をあてて—

米澤 正雄*

A Clarification of The Relations between SHINOHARA Sukeichi's Definition of Education and "Theoretical," "Practical" Contents in His Textbooks of Education, Used for Training of Teachers
: Focusing on His Definition of Education as 'Rationalising Children's Nature' In His *"Hihanteki Kyouikugaku no Mondai"* [*"Problems of Education Considered From Neo-Kantian Critical Standpoint"*] (1922) and What Is Said about Home Training and Elementary Education in His Co-authored Textbook with Asatarou Narazaki, Titled, *"Shinsen Joshi-Kyouikugaku"* [*"A Textbook of Pedagogy, for Girls High School: A New Edition"*] (1922)

Masao YONEZAWA*

概要：篠原助市（1876-1957）は、『批判的教育学』（1922年）において教育を「自然の理性化」と規定し、これにもとづいて「理論的教育学」・「実際的教育学」を構想、『理論的教育学』（1929年）を公刊した。しかし彼は、「実際的教育学」「要項」『教育学』（1939年）において教育を「個人の歴史化」と再規定し、これにもとづいて「実際的教育学」各論、『教授原論—特に国民学校の授業—』（1942年）を著し、戦時中の「少国民錬成」を正当化した。本論文は、篠原助市によるこの教育規定転換を念頭に置き、『批判的教育学の問題』の教育規定と彼の教育学教科書（高等女学校「教育学」用）・『新撰女子教育学』（1922年、檜崎浅太郎との共著）の論述内容との関係に焦点をあてて考察し、前者での子どもの「理

性」覚醒のための三段階「教育方法」論と、後者での「発達」助成としての教育規定に基づく子どもの身体・精神作用「発生」論及び「実際的教育学」試論（家庭教育・小学校の教育）とを解明した。

キーワード：

篠原助市／自然の理性化・個人の歴史化／理論的教育学・実際的教育学／『批判的教育学の問題』（1922）／『新撰 女子教育学』（1922）

*金沢学院大学 文学部 教授

1. はじめに

本論文の課題は、篠原助市（1876－1957）による教育規定と彼の執筆した教育学教科書における「理論的教育学」・「実際的教育学」の論述内容との関係を、『批判的教育学』（1922年）における「自然の理性化」としての教育規定と『新撰 女子教育学』（1922年）の「家庭教育」・「小学校の教育」の論述内容とに焦点を当てて、解明することにある⁽¹⁾。

この課題を設定した理由は次の二つである。

理由の第一は、従来、篠原が自らの「実際的教育学」を、彼の『理論的教育学』（1929年、以下『理論的』と略称）出版後の、「実際的教育学」「要項」としての岩波全書版『教育学』（1939年）以降の著作[「実際的教育学」各論としての『教授原論—特に国民学校の授業—』（1942年）と『訓練原論—道徳教育の原理と方法—』（1950年）と]に提示している、と頑なに把握されてきたことである。そしてこの頑なに把握が障害となって、篠原が福井師範学校附属小学校主事時代（1906年4月－1912年9月）に展開した⁽²⁾、子どもの「自己活動」善導を強調する「新教育」思想受容にもとづいた「国民教育」論—「プレ実際的教育学」提示と解しうる—が、「自然の理性化」として教育を規定した篠原「批判的教育学」以降の「理論的教育学」・「実際的教育学」の理論展開とどのように結びついているのか、これまでほとんど顧みられなかったことである。さらにこれらのことに加えて、篠原が、福井師範時代に開始し戦後に至っても継続して執筆・出版した多くの教育学教科書[師範学校（教育科）、師範学校専攻科、高等女学校選択科目「教育学」、向けの文部省検定済教科書]に、自らの「理論的教育学」・「実際的教育学」構想と対応させてそれぞれど

のような論述内容を盛り込んでいるのか、従来全く検討されていないことである。篠原による「理論的教育学」・「実際的教育学」構想とその提示のありよう（特に後者「実際的教育学」に該当する論述内容）は、彼による教育規定の転換（「自然の理性化」から「個人の歴史化」への）との関わりにおいて、福井師範時代の「プレ実際的教育学」提示に遡り戦後の『新教育学概論』（1948年、「改訂増補版」1957年）に至るまで、時代とのかかわりのなかで彼の執筆した教育学教科書の論述内容に照らして、精査され究明される必要があるのである。

理由の第二は、副題に関してである。福井師範時代に開始される篠原執筆の教育学教科書として、次のものが挙げられる。佐藤熊治郎、小川正行との共著「教育学」教科書〔師範学校向け：『教育学』（佐藤執筆）、『心理学』・『論理学』・『近世教育史』（ともに篠原執筆）、『各科教授法』・『小学校管理法』（ともに小川執筆）—1910（明治43）年に初めて出版され、その後書名冒頭に「新撰」（1912（大正元年）以降）、「晩近」（1922（大正11）年以降）が付け加えられて昭和初期まで訂正を加えつつ継続して出版された〕。高等女学校第四学年選択科目「教育」教科書〔1917（大正6年）に出版された、心理学研究者・檜崎浅太郎との共著『女子教育学』、同『新撰 女子教育学』（大正十一年二月七日）「文部省検定済」（訂正四版、1922年1月）。「師範学校教授要目」準拠の師範学校専攻科用教科書（単著）〔『教育学綱要』とその「姉妹編」『哲学綱要』（ともに1926年）〕。師範学校教育科用教科書（単著）〔『現代教育学』（1932年10月、訂正再販1932年11月）・『改訂 現代教育学』（1937年9月、訂正再版1938年1月、訂正三版1941年12月、以下『改訂現代』と略称）および『心理学 上・下』（1939年10月、訂正再版1940年1月、なお論述内容は教育心理学の概説）〕。「実際的教育学」要項〕岩波全書版『教育学』（1939年、「第三刷」1948年7月）。そして戦後の篠原による「教育学概論」書〔『新教育学概論』（1948年）およびその「改訂増補」版『新教育学概論』（1957年）〕、である。篠原のこれら教育学教科書を年代順に列挙すれば、『新撰 女子教育学』、『教育学綱要』、『現代教育学』・『改訂 現代教育学』、岩波全書版『教育学』、『心理学 上・下』、『新教育学概論』（1948年）とその「改訂増補」版、となる⁽³⁾。

本論文では、篠原による最初の教育学概論教科書（単著）・『教育学綱要』を取り上げる前に、まず、『批判的教育学の問題』（1922年、以下、『批判的』と略記）と『新撰 女子教育学』（訂正四版、1922年1月、以下『新撰女子』と略記）を取り上げる。『教育学綱要』を後回しにするのは、『教育学綱要』が、篠原による『批判的教育学の問題』の論述内容を

『理論的教育学』[以下、『理論的』と略記]の論述内容へと掘り下げる際の踏み台としての位置を占める著作であると考えられるからであり、この観点から別途考察を要すると考えられるからである⁽⁴⁾。そして、この『教育学綱要』の代わりに『批判的教育学の問題』と『新撰 女子教育学』を取り上げるのは、篠原が前者において「自然の理性化」としての教育規定を明示しているのに、「児童の[理性活動の]発展如何、教育の材料如何ということに対する考察」を提示していないこと。しかし篠原が、前者の「批判的教育学」において批判・排撃した「自然的自我」説にもとづく「自由教育」思想（エレン・ケイ、モッテッソーリなどの教育思想）が、後者の「家庭教育」の論述において肯定的に論及されるとともに、小学校の「教授」（教科目を含む）と「訓練」（「道徳的品性」を「陶冶」するために、「他律」から「自律」へと進む小学校「児童の徳性発達」の順序」と「道徳的識見を系統的に啓発する」「修身科」の任務）が説明されていること、による。つまり篠原は、「自然の理性化」として教育を規定する「批判的教育学」確立時において、共著とはいえ、『新撰 女子教育学』[以下、『新撰女子』と略記]において「実際的教育学」について自らの見解を既に提示している、と考えられることによる。それ故、『批判的』の教育規定（「自然の理性化」と『新撰女子』の論述内容（同書本論部、「家庭教育」および「小学校の教育」についての）との関係を吟味することによって、その後の篠原による、教育規定の転換（「自然の理性化」から「個人の歴史化」への）と彼の教育学教科書の論述内容の変化との関係を解明する示唆が、そしてこの解明を通して、「個人の歴史化」としての教育規定にもとづいて、篠原が、自らの「実際的教育学」各論第一作・『教授原論—特に国民学校の授業—』（1942）において、「少国民錬成」を正当化する論述内容をいかに用意することになるのかを究明する示唆が、得られると考えられるからである。これが第二の理由である

以上、本論文の課題設定理由を示した。以下、次の手続きによって、篠原助市による「実際的教育学」各論・『教授原論—特に国民学校の授業—』が用意される起点を解明する。

- ①『批判的教育学の問題』における「理論的教育学」・「実際的教育学」の構想および「自然の理性化」としての教育規定にもとづいた「教育の実際」への「応用」可能性
- ②『新撰 女子教育学』における、「批判的教育学」を踏まえた「発達」助成としての教育規定と「家庭教育」・「小学校の教育」についての論述内容
- ③今後の課題

2. 『批判的教育学の問題』における「理論的教育学」・「実際的教育学」の構想

および「自然の理性化」としての教育規定にもとづいた「教育の実際」への「応用」可能性

篠原助市は、『批判的教育学の問題』所収の巻頭論文「最近の教育理想」（初出は 1918 年 3 月）冒頭部において、二段構えの教育学構想をこう提起する。

「若し教育を一般的教育学即ち時間と空間との制限を絶し、抽象的に、従って客観的に妥当なる法則を理論的に立するものと、特殊的教育学即ち此の一般教育学を更に時間と空間の範疇に入れ具体的に変容せるものとに二分する事が出来るならば一そして私は教育学にこの二種の体系を認むる者であるが一教育の理想に於ても、一般的なものと特殊的なものを分かち、其の間に明らかな境界線を引くことは、思索の混乱を防ぐ上に於て最も必要な事であらう。一定の国土に生ひ立つた理想を直に一般的なものと解し、全く事情を異にせる他の国土に訳もなく移植せらるるものの如く考へ、又は或学者が時代の悪風潮に対し反動的に挙げた声をすら、教育一般の革新を促すものの如く考へ……るより起つた色々の誤解は従来屢々〔しばしば〕我が思想界に瀰漫した」⁽⁵⁾。（引用文中の旧漢字は当用漢字に改めたが、仮名遣いはそのままとした。また、引用文中の漢字の後の〔 〕内のふり仮名は、引用者の補足。引用文中の「……」は但し書きがない限り引用者による省略。以下同じ）

篠原は、教育学を「一般的教育学」と「特殊的教育学」とに区分する。前者は「時間と空間との制限を絶し、抽象的に、従って客観的に妥当なる法則を理論的に立するもの」であり、篠原はこれを「理論的教育学」と称する。これに対して、後者は、「此の一般的教育学を更に時間と空間の範疇に入れ具体的に変容せるもの」であり、篠原はこれを「実際的教育学」と称する。なぜ篠原が「教育学にこの二種の体系を認むる」かといえ、この区分によって、「一定の国土に生ひ立つた〔教育〕理想を直に一般的なものと解し、全く事情を異にせる他の国土に訳もなく移植せらるるものの如く考へ」ることから生ずる「思想の混乱」や「色々の誤解」を防ぐことが可能になる、と考えるからである。篠原はこの論文において、「自然主義的自我」説に立脚する教育思想（例、ルソー、エレン・ケイ、マリア・モンテッソーリなどの「児童が自然に享有する性質の、自由な無制限な自発自展を以て教育の目的と認めた自由教育説」および「生物学的見解の論理的帰結」としての「発展其の者を教育の目的となし、連続的順応を教育の全過程とした」デューイ教育思想）を批判・排撃し、自らは「理性的自我の立場」（特に「理性的意志の上に教育学を建てた」「理性的自我の真自覚の上に教育の理想を安定した」、新カント派・ナトルプの教育思想）に依拠する

(6)。論文「最近の教育理想」の次の結語は、この新カント派の「理性的自我」説の立場に立つ篠原による、二段構えの教育学構想の提示である。

「曰く教育一般の形式的目的は理性の哲学が之を与へ、其の特殊なる具体的目的は国史の研究と相待つて決定せらるべきであると。国家の使命は独自である。一国の歴史は他国の歴史を以て代用せらるべきでない。国民教育を説くに当り尚他国の糟粕に甘んぜんとする如きは、全く己を棄て、他に就くともものと言はねばならぬ」(7)。

篠原の言、「教育一般の形式的目的は理性の哲学が之を与へ、其の特殊なる具体的目的は国史の研究と相待つて決定せらるべきである」は、言うまでもなく、ヘルバルトが自らの教育学構想を示した『教育学講義綱要』(1835)序論部の文章—「科学としての教育学は、実践哲学と心理学に依存する。前者は陶冶の目的を指示し、後者は道、手段および障害を指示する」—に篠原が変更を加えたものである。ヘルバルト『一般的教育学』(1806)は、「第一部 教育一般の目的」、「第二部 興味の多面性」、「第三部 強固な道徳的品性」から構成されている。この、ヘルバルト「一般的教育学」の教育学構想と比較するならば、ヘルバルトでは「第一部 教育一般の目的」を論ずる分野が、篠原の教育学構想では「理性の哲学」によって「教育一般の形式的目的」を論ずる分野(「教育一般の形式的目的」を論ずる「理論的教育学」と「其の特殊なる具体的目的」を論ずる「実際的教育学」との教育学区分論を含む)へと限定して変更される。そして篠原によるこの教育学区分論にもとづいて、ヘルバルトでは「一般的教育学」のなかに組み込まれていた「第二部 興味の多面性」と「第三部 強固な道徳的品性」との論述分野が、ともに篠原「実際的教育学」の分野に移され、この「実際的教育学」を構成する車の両輪(「教授」論および「訓練」論)へとそれぞれ分節化される。そしてこの移行と分節化に際して、篠原「実際的教育学」の分野(「教授」論および「訓練」論)は、「理性の哲学」が対象とする「理論的教育学」の分野とは異なり、「国史の研究と相待つて決定されるべき」「其の特殊なる具体的目的」(「国民教育」の目的)のもとに位置づけられることになる(8)。尚、篠原による「批判的教育学」確立が新カント派のナトルプ「社会的教育学」解釈を中心として行われたこと[例、篠原論文「社会的教育学の概念」(初出は1922年2月)『批判的』所収]は、その後樹立されることになる「篠原教育学」に、ナトルプ「社会的教育学」の特徴(「理性的意志の上に教育学を建てた」)を承けた、「意志」陶冶説としての基調を全体として持たせることになる(9)。

篠原による二段構えの教育学構想の、このような教育学史上の位置と特徴とを踏まえ、

まず、彼の教育学区分、「理論的教育学」・「実際的教育学」に照らして、『批判的教育学』における教育規定と「実際的教育学」（「教授」論・「訓練」論）への論及とを見てみよう。

篠原「批判的教育学」において、教育は、「自然の理性化」としてこう定義される。

「教育とは、人をその現に「ある」状態より「あらねばならぬ」状態に引き上げる働きである。人を助けて、人として「あらねばならぬ」すなわち人の理想的本分を充実せしめる働きである。現にある状態を自然と名づけ、あらねばならぬ状態を理想と名づけるならばそして理想をば理性の所産であるとしたならば、教育は一言にこれを「自然の理性化」と定義することができる。もしまた人は理性に従う活動によって、はじめて自由を獲得しうるとしたら、教育は人を助けてその自由を実現せしむる作用である」⁽¹⁰⁾。

[篠原の表記中、旧漢字は当用漢字に改め、仮名遣いはそのままとした。以下同じ]

この「自然の理性化」としての教育規定にもとづいて、篠原は、次の二つの手続きにより、学校（「教授」と「訓練」とが行われる、特に小学校）での児童・生徒の「理性」の働きの伸長についてアプローチを試みる。ひとつは、ナトルプ『社会的教育学』の「教育」解釈を、教師の「意志活動」による児童・生徒の「意志活動」の「振起」として提示することである。もうひとつは、学校での児童・生徒の「理性」の働き伸長に資する、三段階「教育方法」論（教師による児童・生徒の「意志活動」の「振起」にはじまる）を提起することである。

まず、篠原によるナトルプ『社会的教育学』の「教育」解釈—教師の「意志活動」による児童・生徒の「意志活動」の「振起」としての「教育」—は次の引用文に示される。

「凡て人間社会は必然に、或程度に於て、意志の社会 *Willensgemeinschaft* である」(ナトルプ)。又文化財とは、知識・道徳・芸術等の領域に於ける一定の成果よりも、寧ろ一定の考へ方、行ひ方、感じ方であり、少なくとも、文化財なるものが、物品の如く手渡しすることの出来ない限り、唯一定の考へ方、行ひ方、感じ方として児童に影響し得るのみである。今社会は意志の交互関係であるといふ命題と、文化財は考へ方乃至行ひ方として児童に影響し得るのみであるといふ他の一つの命題とを結合して考へて見る。然らば教育は教育者の意志、社会の考へ方行ひ方を代表するものとしての教育者の意志が児童の構成的自律活動を促すものとならざるを得ぬ。此の際構成的自律的活動の方向を示すものは、又固より教育者その者ではなくて、教育者の活動によりて誘発せられた意識の合法的活動であらねばならぬ。何人も他人に代つて意志し他人に代つて思考することは出来ぬ。唯自らの活動によって他人の活動を促しうるのみである。しかも、此の促

し得る根拠は、自らの意識と他人の意識とが、同一の根本法則に支配せられ、意識が相互に根本的に相連続することの他に之を求むることは出来ぬ。……考ふるも行ふも感ずるも、其の根本は意志の働きである……。人は感ずるものゝ間にありて感ずる事を学び、考ふるものゝ間にありて考ふる事を学び、意志するものゝ間にありて意志することを学ぶ……。社会は教育する。併し、意識の連続性に基つき、他の意志を振起し、意識の合法的自己活動を促すことによりてのみ教育する」⁽¹¹⁾。

論文「社会的教育の概念」〔初出は 1922（大正 11）年 2 月、『批判的』所収〕において篠原はこのように、ナトルプ『社会的教育学』の「教育」解釈として、教師の「意志活動」による児童・生徒の「意志活動」の「振起」を提起している。篠原によるこの提起を理解する際に注意すべきは、次の二つのことである。第一は、篠原の言う「意志の社会」が、理念としての「社会」、即ち「理性的存在者の相互の意志関係」を意味することである。

「社会—本質的に社会 **Gemeinschaft** といはれるものによりては社会があつて個人が之に入り、之に入ることによりて始めて人としての発展をなし得るものと見ねばならぬ。否、更に推し広めて個人があつて、社会があり、社会があつて社会の相互関係があるのではなく、却つて先づ**理性的存在者の相互の意志関係**があり、個人も社会も、（この社会、あの社会と言はれる限り）共に此の関係の中に入つて始めて個人となり社会となる。個人とか社会とか言ふ、部分が集まつて意志の無限連続に高まるのではなくて、**[意志の]無限の連続といふ全体**に入つて始めて其の部分となり得るのである」⁽¹²⁾。（太字は引用者の強調、[]内は引用者の補足）

篠原によるナトルプ『社会的教育学』の「教育」解釈（教師の「意志活動」による児童・生徒の「意志活動」の「振起」、としての教育）に関する注意点の第二は、教師から児童・生徒への「文化財」の伝達行為（「教授」）について考察する際に、篠原が、「教授」内容としての「文化財」を、「意志の働き」としての「考へ方行ひ方感じ方」の所産（「意識の合法的自己活動」によって生み出されたもの）として把握すべきだ、という趣旨の主張をおこなっていることである。篠原のこの主張の前提には、「文化財」を、まずもって、「理性的存在者」による「理性の合法的活動」ないし「意志の合法的自己活動」〔その他ほぼ同義で、「構成的自律的活動」、「純粹自我の（普遍的統一的）活動」（フィヒテ）、「セルフ、オブ、マンカインド **self of mankind**」（ロイス）の活動、も使用⁽¹³⁾〕の所産として把握しようとする、彼の新カント派の立場がある。この立場に立脚することによって、教師における教材としての「文化財」理解も、児童・生徒における「文化財」理解も、ともに「理

性の合法的活動」の所産という、人間としての共通の土俵の上に位置づけて論ずることが可能になるからである。そして、教師による児童・生徒への「文化財」の伝達（「教授」）は、児童・生徒の「考へ方行ひ方感じ方」を教師が「指導」（「誘導」）して「理性の合法的活動」を営ませ、児童・生徒をして「考へ方行ひ方感じ方」のある種の生産者（「理性の合法的活動」の所産としての、児童・生徒なりのある種の「文化財」生産者）たらしめる働きとして、説明することが可能となるからである。

「純粹自我の美的方面に於ける自由の活動で以て美が創造せられ、同じく知的方面の自由な活動で真理が出来、道徳的方面の活動に依つて初めて道徳が創造せられる。……理性の活動の支配の下に、従つて自由によつて始めて、真も善も美も創造せられるのであります。……／……／然らば……〔児童、生徒において〕理性に目覚めしめる方法は？と申しますと、夫れは教師の意志活動に依つて、児童の意志活動を促すより外にはありませぬ。……教師と児童とは經驗的に見れば、固より分離しておりますが、純粹自我としては一夫れはセルフ、オブ、マンカインドでありますから一連続しております。純粹自我の活動のみ連続の原理であります。故に教師の方に純粹自我の活動が起れば、夫れと連続してゐる児童の理性活動は自ら起らざるを得ませぬ。……唯、純粹自我連続の原理により、教師の意志活動で、生徒の意志活動を振起し、さうして教師の考へ方、行ひ方をば示します。さうすると、生徒は、自分自身に目覚めた理性で、教師と同じ考へ方行ひ方をし、理性の合法的活動でもつて、自ら或知識を作り、自ら道徳を行ふのであります。即ち手本は手前にあるが、作るものは自分である」⁽¹⁴⁾。

それ故篠原は、児童・生徒における「自然の理性化」を実現するために、教師による児童・生徒の「意志」の「振起」に始まる次の三段階「教育方法」を提案することになる。

「ゲールラントは自由を形式的自由と実質的自由との二つに分けました。形式的自由とは、我々が斯うしなければならぬと思つて動いた場合の自由で、若し「ねばならぬ」と思つて動いたら、それは如何なる場合でも已に形式的に自由である。自然の俛〔まま〕に動き、思ひ付きの俛に動くのは束縛の状態であります。斯うしなければならぬと思つて動いた時、……自然に囚われないといふ点に於て形式的には自由である。また斯うでなければならぬとした其の「ねばならぬ」の内容が、正しく真善美の客観的規範に合し、真善美其のものの為活動するに至つた時に、夫れは〔形式的自由と〕合わせて実質的に自由である……。この考へ方を……当て嵌めて教育の段階を仮に定めれば、其の第一段は生徒の意志を振起し、形式的自由を得しむる段階であります。教授に於て

も将 [はたま] た訓練に於ても、先づ斯うしなければならぬとの意志に基づいて [生徒を] 活動せしむる。其の内容は如何にもあれ、善を行はねばならぬ。知識を求めねばならぬと云ふ、知識欲・道徳欲・知的動機・道徳的動機を振ひ起さしめ、斯くしなければならぬと云ふ意志に基いて道徳を考へ、生徒を自然の束縛から脱し、形式的自由を得しめねばなりません。教育の第二段では、第一段によつて振起した意志により生徒をして自ら [理性の] 合法的活動を営ましめる。合法的活動と云ふのは、知識なら思考の法則に従ひ、道徳なら道徳の規範に合した活動の謂であります。そして合法的活動によつて、実質的自由の足場がつくられます。併し生徒自身が、合法的に活動したと、主観的に考へても、其の活動内容が必ずしも、真善美の客観的規範に合つて居ると保証はできません。於是 [ここにおいて]、教育の第三段として、其の第二段で行つた活動に反省を加へしめる。之を教師から言へば、其の活動に批評を加へることになります。反省批評によつて始めて第二段で作つた足場が確立せられ、真善美其の者の為に正しく活動したか否かを明らかにし、自我を一段と深めることができます。第一段で形式的自由を、第二、第三段で実質的自由を立て、且之を確保する」⁽¹⁵⁾。

これが、篠原「批判的教育学」における、「自然の理性化」としての教育規定にもとづいた、児童・生徒における「理性」伸長を促すであろう、三段階「教育方法」論の提唱—①「意志」の「振起」による児童・生徒の「形式的自由」確保（教師の「意志」の「振起」による、児童・生徒における当為の意識（「ねばならぬ」）にもとづいた行動選択）、②児童・生徒による「理性の合法的活動」の遂行（「実質的自由」の足場作り）、③「理性」の「法則」（「真善美の客観的規範」）に照らした、児童・生徒の遂行した「理性の合法的活動」についての、児童・生徒の「反省」および教師による「批評」—である⁽¹⁶⁾。

しかし、篠原の提起するこの三段階「教育方法」論において、児童・生徒は、教師による「意志」の「振起」の対象として基本的に位置づけられる。児童・生徒は、自分たちの「手前」にある教師の「考へ方行ひ方感じ方」に示現した「理性の合法的活動」を「手本」とすることによって、自分たちに「可能態」としてしか存在しない「理性の合法的活動」を働かせるよう、促され「指導」される存在たるに止まる。児童・生徒を「理性的存在者」へと形成しようとする篠原「批判的教育学」は、児童・生徒の成長過程における「理性」働きの顕現のありようについても、彼らに顕現する「理性」の働きを促進するであろう「考へ方行い方感じ方」としての「文化財」の内容についても、この時点でほとんど具体的に論及することができていないのである。

篠原は、「自然と理性との対立を根本予想となし、批判哲学の眼で以て、まともに教育のみつめやうとする小さな一つの試み」としての自らの「批判的教育学」を「実際教育に応用しようとする場合には」、「特に児童の発達程度如何、教育の材料〔教材の性質〕如何といふことに対する考察」が「最も重要な関係」を持っている、と述べる。にもかかわらず、篠原自身は、『批判的』においてこれらの「考察」を提示していない。特に「心理学において私は児童生活に於ける価値実現の程度、理性活動の発展の程度を発生的に研究する一種の発生心理学を切に希望します」⁽¹⁷⁾、と述べているように、教育を「自然の理性化」として規定する篠原「批判的教育学」において、「児童生活に於ける価値実現の程度、理性活動の発展を発生的に研究する一種の発生心理学」が未提示であることは、篠原「批判的教育学」を「実際教育に応用しようとする場合」、致命的とも言える理論上の欠陥である。

もちろん、「実際教育」において子どもによる「自然の理性化」をいかに促進し実現していくか、その「場合」の「児童の発達程度如何、教育の材料〔教材の性質〕如何」という教育実践上の問題について、その後の篠原は、理論的対応を怠って傍観していたわけではない。むしろ逆に、篠原は、「文化財」の伝達（「教授」）を通じた児童・生徒における「自然の理性化」の指導・促進に関して、自ら提起した上記三段階「教育方法」論を教師の立場から更に進化させた見解を、論文「教育の根本問題としての弁証法」（『批判的』所収）において、ボードウィン「人格生長の弁証法」論にもとづいて提示している⁽¹⁸⁾。また、自身「切に希望」していた、「児童生活に於ける価値実現の程度、理性活動の発展を発生的に研究する一種の発生心理学」についても、後に篠原は、日本での児童心理学・青年心理学の進展を踏まえて、自らの見解を『心理学 上・下』（特に「下」巻、1939年10月；訂正再版、1940年）に明示している⁽¹⁹⁾。しかし、後者の見解については、提示時期から見て、篠原による師範学校用の教育学概論教科書、『改訂 現代教育学』（1939年9月；訂正三版、1941年12月）および『教授原論—特に国民学校の授業—』（1942年11月）の論述内容と突き合わせて検討すべきであるから、ここではこれ以上の論及を控える。問題は、篠原による前者の見解（ボードウィン「人格生長の弁証法」論にもとづいた、「教授」場面を想定した「自然の理性化」と「歴史的文化」との関係についての議論）である。「ボードウィン人格生長の弁証法……によると、児童は先づ自我を自分の外に見る、他人に於て自我を見る、これが第一段の投視的自我 Projective self の段階で、次ぎには自分の中に自我を見る主観的自我の時代に入り、最後に第三の段階として他我をも自我に類〔たぐ〕へて解する投出的自我の時代に至るので「自分といふ意識は他の（即ち投視的自我の）

模倣によりて成り、他の意識は自分といふ意識（即ち主観的自我）の項によつて生ずる。自我と他我とは斯く本質的に社会的である。其の何れもが **Socius** であり、何れも模倣的創造 **Imitative creation** である」（²⁰）。篠原は、「一」の「斜道」の「高い所」に「教育者」を、その「低所」に「被教育者」をそれぞれ位置づけ、ボードウィン「人格生長の弁証法」論にもとづいて、教師の体現する「歴史的文化」が生徒に獲得されるとともに「自然の理性化」としての「教育」がなされる、との見解を主張する。

「茲 [ここ] に一の斜道を想定して見る。投視せらるゝ他は、自に対しては斜道の高い所に位置を占め自らは其の低所に居る。低所に居るから、其処に交流が起つて与ふると与えらるゝとの運動が成り立つ。反対に自らが投出的自我となつた場合には、自分に類へて解せらるゝ他我は自分よりは低所にある。低所にあるから、投出といふ活動が起り得るのである。約めて言へば、所謂自と他の弁証的対立は何時でも非対称的であるから投視せらるゝものと、投視する自らと、又投出する自らと投出の対象たる他我との間に交流が起り得るのである。此の見地に立つと、教育といふ事実に於ける教育者と被教育者との対立は、投視せらるゝものと投視するものとの対立であり、教育の過程は之を教育者の側から見れば、投出 **eject** の活動であり、被教育者からは、投視 **project** に始まり主観的自我に高まる其の道行きである。」（²¹）。

「一の斜道」の「高い所」に位置する「教育者」が、その「斜道」の「低所」に位置する「被教育者」に向けて、「歴史的文化」を「体現」する「自我」を「意識的に」「投出」するならば、「低所」に位置する「被教育者」は、その「投出」された「他我」（「被教育者」の「自我」にとっての）に体現された「歴史的文化」に自らを「投視」して（「投出」された「歴史的文化」に自らを同一化して）、「主観的自我に高まる」、というのが篠原の見解である。しかも篠原によれば、「凡て歴史的文化は自然の理性化によって成つたものである」から、「教育は自然の理性化を導く働きではあるが、夫れは自然と理性との間隙を歴史的文化によって埋めることによつて行はれるといふ結論に達する。言い換へれば歴史的分化を手本として、又は之に並行して、自然を理性化し、歴史的文化を介して被教育者の自然を理性化する者が教育である。教育するとは歴史化することであるとは、この謂いである」（²²）。[引用文中の下線および太字は引用者の強調] ここで篠原は、「自然の理性化」としての教育と「(個人の) 歴史化としての教育」とを異なるものとしては見ていない。なぜならば、「自然の理性化を導く働き」としての「教育」、「夫れは自然と理性との間隙を歴史的文化によって埋めることによつて行はれる」と篠原は考えるからである。『批判的』出版時

点の篠原にとって、「自然の理性化」としての教育は、「歴史的文化」の獲得による「(個人の) 歴史化」としての教育をも意味するのである。それ故、上記引用文中の下線部の太字部分三箇所は、同義なものとして、「又は」で接続されている。しかし、「自然の歴史化」と「歴史的文化」(の獲得による「(個人の) 歴史化」)との関係に限って言えば、下線部の太字部分は次の三択を示しているはずである。第一は「手本として」の場合である。この場合、「歴史的文化」が「自然の理性化」の上位に位置づけられる(「歴史的文化」が「手本」として設定され、その「手本」としての「歴史的文化」を成り立たせた手段として、「自然の理性化」が位置づけられる)。第二は「を介して」の場合であり、第一とは逆に、「自然の理性化」が目的として位置づけられ、「歴史的文化」はそのための手段(媒介項)として位置づけられる。第三は「之に並行して」の場合であり、文字通り「自然の理性化」と「歴史的文化」(の獲得による「(個人の) 歴史化」)との同時「並行」的進行とその二つの同一視である(この場合はこれら二つのどちらの進路を進んでも同じ目的に到達すると考えられている)。後に篠原は、満洲事変[1931(昭和6)年9月18日勃発]を契機として「民族と教育」の問題に取り組む⁽²³⁾なかで、論文「教育の根本問題としての弁証法」に示した、「自然の理性化」としての教育と「歴史的文化」の獲得による「(個人の) 歴史化」としての教育との同一視を廃棄する。岩波全書版『教育学』(1939)において篠原は、自らの教育規定について、「自然の理性化」か「個人の歴史化」かという二者択一の問いを立て、前者を廃棄し、後者を選択するに至る⁽²⁴⁾。言い換えると、後の篠原は、自らの教育規定のこの転換にもとづいて、「自然の理性化」と「歴史的文化」との関係について、上述の第一の場合(「民族」の「歴史的文化」を「手本」として位置づけ、この「手本」の枠内において、かつ、この「手本」に至る手段として、のみ「自然の理性化」を認める立場)を選択することになる。しかしここでは、『批判的』の段階での篠原が、「(歴史的文化)の獲得による「(個人の) 歴史化」と同義で置き換え可能な)自らの「自然の理性化」としての教育規定にもとづいて、子どもの「理性」伸長に資する「教授」論として、教師の「意志」の「振起」に始まる「文化財」伝達の三段階「教育方法」論を、「ボールドウィン人格生長の弁証法」論にもとづいた、教師の「投出」と児童・生徒の「投視」との交互関係においておこなわれる、教師から児童・生徒への「歴史的文化」の授受論へと進化させていること。にもかかわらず、篠原の議論は、「学ばんとする意志」の「振起」、という用語に示されている教師による「理性の合法的活動」への、教師の体現する「歴史的文化」を成り立たせている「自然の理性化」への、児童・生徒の導き入れ、誘導の域を出ていないこ

と、を指摘しておこう。『批判的』における篠原の教育学理論は、「実際的教育学」の論述内容に関する限り、子どもにおける「自然の理性化」を促進・実現しうるような、具体的な「発達」論と教科・教材論との水準にまで、まだ踏み込めていないのである。

3. 『新撰 女子教育学』における、「批判的教育学」を踏まえた「発達」助成としての教育規定と「家庭教育」・「小学校の教育」についての論述内容

では篠原は、『批判的教育学の問題』と同時期に出版した共著、『新撰 女子教育学』（檜崎浅太郎との共著、「大正十一年一月廿九日訂正四版発行」）において、『批判的』において提示した自らの「自然の理性化」としての教育規定にもとづいて、「実際教育」への「応用」をおこない、児童生徒における「自然の理性化」を促進・しうる、「児童の発達程度如何、教育の材料〔教材の性質〕如何ということに対する考察」を具体的に提示しているのか否か。もしもこれらの「考察」を提示しているとしたら、それはどのようなものか。

篠原が、「共著」『新撰女子』のどの章を分担執筆したか不明であるとしても、少なくともその論述内容全体に関して「共著」者として結果責任を負っているはずである。そして、篠原のこの結果責任は、『新撰女子』が「文部省検定済」教科書であることから、一般の出版物より重くなるはずである。以下、篠原は、この意味において、「共著」『新撰女子』の論述内容全体に「共著」者として結果責任を負う、との立場に立って、『新撰女子』の論述内容に検討を加える。

結論を先に言うならば、『新撰女子』において篠原は、「発達」の観点から一貫して、同書「緒論」・「第一篇 家庭教育」・「第二篇 小学校の教育」の論述を展開しようと試みている。それ故、まず『新撰女子』の目次を示し、次にその「緒論」、「第一篇 家庭教育」、「第二篇 小学校の教育」において、篠原が「発達」の観点から、それぞれの論述内容をどのように提示しようとしているのか（特に「第二篇 小学校の教育」において「発達」論、「教科・教材」論をどのように提示しようとしているのか）、吟味してみよう。

檜崎浅太郎との共著、『新撰 女子教育学』の目次はこうである。

緒論

第一章 教育の意義

第二章 教育の意義及び理想

第一篇 家庭教育

- 第一章 家庭教育の任務
- 第二章 家庭教育者としての母
- 第三章 児童の尊重
- 第四章 幼児の発育と其の教育
 - 第一節 発達の時期
 - 第二節 初生児
 - 第三節 哺乳児
 - 第四節 幼児
- 第五章 児童の精神及び発達
 - 第一節 身体の発達
 - 第二節 身体の疾患
 - 第三節 精神の発達
 - 第一 心の三作用
 - 第二 認識 [イ 直観 / ロ 記憶 / ハ 想像及び思考 / ニ 注意]
 - 第三 感情
 - 第四 意志 [イ 意志発達の基礎 / ロ 意志]
 - 第四節 特殊性及び個性
- 第六章 幼稚園の教育
 - 第一節 幼稚園の教育
 - 第二節 幼稚園教育の任務
 - 第三節 保育の方法
 - 第一 幼稚園の起源
 - 第二 幼稚園教育の任務
 - 第三 保育の方法
 - 第一 保育の原理
 - 第二 保育の項目
 - 第三 幼稚園の設備
- 第七章 家庭教育約説
 - 第一節 遊戯と其の指導
 - 第二節 知識の収得

第三節 訓練

第一 訓練の方針

第二 訓練の項目

第三 訓練の方法 [イ 示範／ロ 感情の転向／ハ 監視及び命令／ニ 訓諭／ ホ 懲罰／ヘ 褒賞]

第四 訓練の方法と其の適用

第二篇 小学校の教育

第一章 小学校教育の任務

第二章 就学義務

第三章 養護

第一節 養護の任務

第二節 養護の方法

第四章 教授

第一節 教授の任務

第二節 学級の編制

第三節 教授の材料

第四節 教授の準備

第五節 教授の方法

第一 教授の段階

第二 教授の様式

第六節 疲労

第七節 家庭課業

第五章 訓練

第一節 訓練の任務

第二節 訓練の方針

第三節 間接的訓練

第四節 直接的訓練

第一 学校生活と訓練

第二 直接的訓練の方法

余 論

第一章 家庭教育と学校教育

第二章 社会教育

第一 社会教育の性質

第二 社会教育の機関

第三章 教育者の修養

第四章 各種の学校

附録 小学校教育関係法規抄録⁽²⁵⁾

『新撰女子』「緒論」「第一章 教育の意義」冒頭には、「カント曰く「人ハ教育ニヨリテノミ人タルヲ得。」と述べられ、「教育の必要」性がこう説明される。

「下等動物より高等動物に至るに従い、独立自営し得るの時期遅く、之に伴なうて教育の必要次第に加はり、最高の動物たる人類に至りて、教育の期間最も長し。此の長き教育期間に於て、教育者は先づ児童をして其の社会の事情に**順応**し、社会の一員として生活し得るに至らしめざるべからず。是れ教育の必要なる第一の理由なり。／されど教育の必要は之に尽きず。若し社会に順応し、独立して社会の中に生活し得るを以て足れりとせば、人類と下等動物との間に何等の差異なかるべし。……人は理想の為に生く。一定の理想を定め、努力して之を実現せんとするは、是人の人たる所以にして、人は単に社会に順応するを以て足れりとせず、同時に又社会の発達に対し、多少なりとも寄与するの覚悟なかるべからず。……故に教育者は、長き教育期間に於て、児童をして自助奮励の習慣を得しめ、**自己修養の基礎**を与へ、己が人格を高め、引いては社会の進歩に貢献せんと覚悟を扶植し、自強息〔や〕まざるの人たらしめざるべからず。是教育の必要な第二の理由なり」。⁽²⁶⁾ [引用文中の**太字ゴチック体**は原文、以下同じ]

この、「教育の必要な理由」二点（所属する社会への個人の「順応」の必要性、および、その社会への当該個人の貢献の必要性）は、個人が「社会」から「取り」かつ「社会」に「与える」こととして、上記引用文に続いてこう説明し直され。

「人は教育によりて、社会の風俗・習慣を知り、社会に存する言語・文字を学び、百般の知識・技能を習得す。次に、斯く学び得たるものを利用して、自らの生活の資に供し、社会の福利を増進す。先づ社会に存在せる財産〔文化財〕を自己の内に取り入れ、よりて以て社会に順応し、翻って此の取り入れたるものを、己が創意に基づき、周囲の事情に応用し、社会に寄与する所なかるべからず。先づ取り、然る後に与ふ。取ることによ

りて順応し、与ふることによりて社会の進歩を助く。されば社会に順応せしむるは、教育の第一任務にして、社会の為に活動し得るの基礎を与ふるは、其の第二の任務なり」。

(27)

しかし、ここに示された「教育の必要」な理由二点（人間が「社会」から文化財を「受け取る」ことにより「社会」に「順応」すること、および、この「受け取」った文化財にもとづいて「社会」に「与える」（働きかけ、「社会」への寄与をなす）ことは、元来、篠原論文「社会教育学の概念」に示された、篠原による次の「社会的教育学」解釈にもとづいて提起されている。

「個人と社会の関係が意志関係であり、意志の本質が活動である以上、働きかくだらぬといふことは働きかくだらぬといふことでなければならぬ。それは純真な Wechselwirkung [交互作用] でなければならぬ。決して受入れるといふ事の一方的関係なるを許さぬ。……即ち教育は与へるとともに与へられ、働きかくだらぬとともに働きかけられ、教育するとともにせられる両面の活動である。それは生と生との接触である。児童の意志活動がいかに微妙であらうとも、それが人間性の合法的活動の表現である場合には、必ず翻つて社会に与へる所がなければならぬ。彼らは[文化財を]受入れるといふその同一活動に於て、(受入れるとはこの場合、合法的構成作用であるから)社会に与へる。教えるとは半ば学ぶことである……。我々は時に権威のある者の如く児童に教える。しかも思ひがけない児童の疑問に会い、退いて自ら省みるを迫られる。ゆくりなく、児童の中に潜む無限 (Unendlichkeit) に会い、児童精神の奥底から照らす理性の光に面はゆさを感じること、一再到り止まらない。……要するに社会は教育するが、同時に又教育せられる」。

(28) [下線は引用者の強調、以下同じ]

既に述べたように、篠原はナトルプ「社会教育学」の「社会」を、理念としての「社会」、即ち「理性的存在者同士の交互作用」から捉え、この観点から「社会教育学」における「教育」を、「理性的存在者同士の交互作用」における「与えかつ受け取ること」として、そしてこの「与えかつ受け取ること」を通じた、理念としての「社会」のたえざる実現、と解釈する。『新撰女子』の先の引用文、「先づ取り、然る後に与ふ。取ることに依りて順応し、与ふることによりて社会の進歩を助く」が、ここに引用した篠原論文「社会的教育学の概念」からの上記下線部にもとづいて、「社会は教育するが、同時に又教育せられる」をかみ砕いて説明した文であることは、ほぼ確実ではなかろうか。『新撰女子』「緒論」第一章「教育の意義」に示された「教育の必要」な理由二点は、篠原による「社会的教育学」解釈に

依拠して提示されている、と考える。

では、『新撰女子』「緒論」「第二章 教育の必要及び種類」の論述内容はどうか。ここでは、「広義」および「狭義」の教育について、ともに「発達」を用いてこう規定される。

「教育なる語を広く解するときは、人の発達に影響する凡ての作用を其の中に含ましむることを得。……善良なる社会に生活するとき、自然に良き習慣を得るは是れ**社会の教育**なり。雄大なる風景に接して、自ら闊達の気を受くるは、是れ**自然の教育**なり。小児が玩具を弄〔もてあそ〕びながら自ら色及び音に関する知識を得るは、是れ自然に行はるゝ自己教育の一端なり。されど教育の研究に当りては、この語を稍〔やや〕狭く、「教育者が有意的に、児童に働きかけ、一定の方案により一定の方向に児童の発達を助くる作用」と見て……自然・社会等による自然の教育〔自然に行はるゝ、有意的でない教育〕をば其の中に加えざるを常とす。蓋し自然・社会等により受くる影響には、或は善なるあり或いは悪なるあり、必ずしも常に児童の正しき発達を助くるものにあらざれども、教育（狭義）の作用は、専ら児童の発達を助けんとの好意に基づき、一定の方法を定め、秩序的に行はるべきものなればなり」⁽²⁹⁾。

広義の教育は「人の発達に影響する凡ての作用」と規定される。これは、「有意的に」おこなわれることのない、「自然に行はるゝ」「教育」である。これには、「社会の教育」、「自然の教育」、「自然に行はるゝ自己教育」が属する。他方、狭義の教育は、「教育者が有意的に、児童に働きかけ、一定の方案により一定の方向に児童の発達を助くる作用」と規定される。これには、「家庭教育」、「学校教育」、「社会教育」が属し、「是等の教育の目的とする所は畢竟児童が将来独立して考へ、独立して意志し、独立して自己の人格を研き得るに至らしむるにあり」⁽³⁰⁾。

『新撰女子』の「教育」規定の特徴は、このように、広義であれ狭義であれ、用語として「発達」が用いられていることである。用語「発達」の使用は、『新撰女子』における「教育」の見方、特に狭義の教育を次のように統御することになる。まず、「発達」する主体として「児童」が位置づけられる。そしてこれに伴い、この「児童」の「発達」を「助ける〔助成する〕」ことが「教育者」の任務として位置づけられる。そのうえで、この「教育者」の「助ける〔助成する〕」、「児童」の「発達」の「一定の方向」が、「是等の教育〔家庭教育、学校教育、社会教育〕の目的」として、「児童が将来独立して考え、独立して意志し、独立して自己の人格を研き得る」こととして設定される。つまり、この、「児童が将来独立して考え、独立して意志し、独立して自己の人格を研き得る」こと「に至らしめる」こと

が、「教育者」の最終的任務として設定される。この場合、「児童」の「発達」の「一定の方向」として、「将来独立して考え、独立して意志し、独立して自己の人格を研ぎ得る」ことが設定されているのは、既に説明したように、篠原「批判的教育学」において、「社会」が理念において「理性的存在者の交互関係」として把握されているために、「児童」も理念において、この、理念としての「社会」の構成員、即ち「理性的存在者」へと形成されるべき者、として把握されていることによる。「児童が将来独立して考え、独立して意志し、独立して自己の人格を研ぎ得る」こととは、篠原「批判的教育学」の用語に翻訳すれば、「児童」における絶えざる「自然の理性化」によって「将来」「自律」の状態に至ること、を意味していると考えられる。

『新撰女子』の論述における、用語「発達」の使用は、更に、狭義の教育における「教育作用の区分」についての説明にも及ぶ。

「教育の作用は通常之を**養護**・教授・訓練の三者に区分す。中にも、養護は身体の健康及び発育を助くる作用にして、教授および訓練は、精神の発達を助く。精神作用の中に就きて、知識を付与し、技能を練る方面は、之を**教授**といひ、善良なる習慣を付与し、道徳的行為を成さしむる方面は、之を**訓練**といふ。日常の用語にては教授を「教ふる」といひ、訓練を「躰くる」といふ。又養護の代りに**体育**、教授及び訓練の代りに夫れ夫れ**知育**・**徳育**なる語を用ふることあり。三者相合し、相依り相助けて、茲に精神および身体の円満なる発達を遂げ、完全なる人たるを得るに至るべし」⁽³¹⁾。[下線部は引用者の強調、但し引用文中の**太字ゴシック体**は原著、以下同じ]

このように、『新撰女子』における、狭義の教育の「教育作用」三区分（「養護」「教授」「訓練」）についても、用語「発達」を駆使して説明がなされている。では、篠原「批判的教育学」における「自然の理性化」としての教育規定にもとづいて、「実際的教育学」の分野において児童・生徒における「自然の理性化」促進を試みる場合、「特に発達程度如何、教育の材料〔教材の性質〕如何といふことに対する考察」は、『新撰女子』「第一篇 家庭教育」・「第二篇 小学校の教育」の論述において、どのように提示されているのか。紙幅の関係上、ここでは、子どもの「精神の発達を助く」る教育作用としての「教授と訓練」のうち、「道徳的行為を成さしむる方面」としての「訓練」については同書「第一篇」・「第二篇」に提示された「発達」論の骨子を、また、「教授」については主に「第二篇」の教科教材論の骨子を、それぞれ説明し、この問いにたいする答えとしたい。

まず、子どもの「精神の発達を助く」る教育作用としての「訓練」について、『新撰女子』

「第一篇」・「第二篇」の「発達」論の骨子を説明する。

「第一篇」「第一章 家庭教育の任務」において、大凡次のことが示される。「家庭教育」は、「教育作用」の三区分に従い、「養護・教授・訓練」の三つにその役割を区分できるが、学校教育の主目的は「教授」にあるのに比して、「家庭教育」は「養護と訓練とに対して、特に力を用ひざるべからず」。「養護」面においては、「幼児の身体」は非常に「軟弱」で「抵抗力に乏しい」から、その「發育」の妨げになるような事情を「遠ざけ」「其健康と体力の充実を図るべし」。「訓練」面では、「児童の幼少なるや、行動の方向未だ一定せず、容易に外界の事情に動かさるゝものなれば諸種の習慣を養成するに於て最も適當の時期なり。加ふるに幼時に養はれたる習慣は、其の根底甚だ深く、生涯に互りて、抜く可からざる力を有す。若し誤って不良なる習慣を成すあらんか、長じて後之を矯正せんこと頗る難しとす」。「善良なる習慣の養成は、是れ実に家庭教育の一大眼目なり」。「教授」面では、「学齡以前の児童にありては、精神の發育未だ特別の教授を受くるに適せず。若し強ひて之を行わんとせば、却って其の發育を害し、救ふ可からざるに至ることあり」。それ故「家庭に於ける知育」は、「児童が或は玩具を弄び、或いは運動・遊戯をなすの際、自然に事物の形状・大きさ・性質等を弁へ」かつ「他人との交際によりて、自然に言語を学ぶの程度に止め、その他は児童の自発的質問に応じて之を導く外、故らに時を定め、特殊の方法により知識を授けるの要なし」。⁽³²⁾

続く「第二章 家庭教育者としての母」において、家庭教育者としての母の任務と資質、「女子教育学」の必要性が論じられる。「子女の教育は母に与へられた最も高潔な任務であり」、また母は「至純なる犠牲的の愛情」という「教育者として最も必要なる資格を自然に具有」している。但し、「愛するにも道をもってせず、盲目的な愛に流れる」弊害もありがちなので、「凡て教育は児童の精神及び身体の發育を考へ、適當に之を導くことをなさざるべからず。これ女子が教育学の一般を弁へ、児童の發育につき、大体の理解を有せざるべからざる理由なり」⁽³³⁾ [下線は引用者の強調]。

それ故、「第三章 児童の尊重」では、「教育」を「児童の精神及び身体の發育」を「助け、これを適切に「導く」作用とみなす筆者・篠原（と檜崎）の思想的先駆者として、「児童中心主義の教育」を提唱したエレン・ケイへの論及がなされる。

「エレン、ケイ曰く「世ノ父母ニシテ、児童ノ神聖ノ前ニ額ヅキ『児童』ナル語ハ『尊嚴』ナル語ト同一ノ意義ヲ有シ、未来ガ、児童ノ姿ニテ己ガカヒナニ眠リ、歴史ガ児童ノ姿ニテ己ガ足モトニ遊ベルヲ認メ得ザルトキハ、斯カル父母ハ児童ニ対シテ一ノ命令

ヲ發シ得ル權利モ有セザルベシ。ソハ彼ラガ星ノ進行ヲ左右シ得ル權利モ權力モ有セザルニ等シ。」と。……凡て教育の精神は愛と同情にあり、しかも児童を尊重するところに生ずる愛にして始めて至純なり」⁽³⁴⁾。

なお、篠原『独逸教育思想史 下』「第七章 過渡期の教育」「第二節 改革的教育学」「一、ケイと「児童の世紀」」には、『新撰女子』でのエレン・ケイからの引用文と同じ箇所が引用されている⁽³⁵⁾ので、この「第三章 児童の尊重」も篠原による執筆である、と判断していいと考える。

さて、「第一篇」「第四章 幼児の発育と其の教育」と同「第五章 児童の身体及び精神」では、子どもの「精神及び身体の発達」が、出生から小学校入学に至るまで、「発達」区分に従って「初生児」、「輔乳児」、「幼児」、「児童」、の順番で、それぞれ説明される。しかし紙幅の関係でそれらすべてに論及できないので、同「第五章」「第三節 精神の発達」「第四 意志」に関わる必要最小限な事項のみを取り上げる。同「第四章」「第一節 発達の時期」では、「発達状態」から「八期」の「人生の区分」—「嬰兒期」(0-1歳)、「幼児期」(2-4歳)、「児童期」(5-12歳)、「青年期」(13-23歳)、「壮年期」(24-47歳)、「初老期」(48-56歳)、「老年期」(57-70歳)、「老衰期」(71-死)—があげられる。この「人生の区分」にもとづいて、「第二節 初生児」では、さらに「胎児」「初生児」が取り上げられ、「初生児の精神」についてこう説明される。

「初生児の眼は既に光を感じて、光線の来る方に動かし、舌は甘・苦の味を覚えて、甘き乳を好み、皮膚は温・冷を区別して湯に浴しむれば、心地よき様を現すを見るべし。この光の感じを光覚、味の感じを味覚、温・冷の感じを温覚・冷覚といひ、音の感じを聴覚、皮膚に物の触れたる時の感じを触覚、手足を動かしたる時の感じを運動感覚、飢えの感・満腹の感等を有機感覚、稍[やや]成長したる後感ずる色の感じを色覚といひ、是等すべての感じを概括して**感覚**と称す。感覚は知識の材料を供給し、五感は知識の門戸なり。かくの如く初生児は各種の感覚を有し、更に之に伴ふ快・不快の感情を備へ、快を求め不快を避けんとする意志の作用も亦之を認るを得べし」⁽³⁶⁾。[下線は引用者の強調、**太字ゴチック体**は原著、以下同じ]

ここでは、「初生児の精神」作用の「発生」(「萌芽」状態)が、「認識[知識]」・「感情」・「意志」の三区分に即して、それぞれ説明される。まず、「認識」について、「初生児は各

種の感覚を有」すること、「感覚」（光覚、味覚、温覚・冷覚、聴覚、触覚、運動感覚、有機感覚、色覚）は「認識」作用の源であること―「感覚は知識の材料を供給し、五感は知識の門戸である」―、が説明される。次に、「感情」はこの「感覚」に伴う「快・不快」として当初生ずること、そして「意志の作用」はその「快・不快の感情」に照らして「快を求め不快を避けんとする」作用として生ずること、が説明される。要するに、「初生児は各種の感覚を有し、更に之に伴ふ快・不快の感情を有し、快を求め不快を避けんとする意志の作用も亦認るを得べし」。

この説明を承け、「第一篇」「第五章 児童の身体及び精神」「第三節 精神の発達」「第一 心の三作用」では、「心」の作用の「発生」とその三区分、およびその三区分から見た教育について、次の説明がなされる。

「心は生活の必要に迫られて発生したる者にして、四圍の状態及び変化を知り、之に吾人を順応せしむる指南車なり。外圍の状態を知らざる時は、生物は生存する能わず、之を以て人は外界の変化を感知するの作用を有せざるべからず、これを**認識作用**といふ。認識作用の萌芽は前に述べたる感覚なり。又人は外界の変化を感知すると共に、之に対し快・不快の感を抱く、之を**感情**といふ。一般に快感は生活の作用を助け、不快感は之を妨ぐるが故に人は快感を求め、不快感を除かんとして運動を起こす。是**意志作用**の起源なり。この認識・感情・意志の三作用は、已に之を嬰兒にも認るを得べく、身体の発育に伴ひ、次第に高尚複雑と成るものにして、教育の主要なる事業は、実に是等の精神作用を円満に発達せしめんと欲するにあり」⁽³⁷⁾。[引用文中の下線は引用者、下線直線は精神作用の区分の定義とその「発達」、下線点線はその精神作用の区分に関わる教育的対応、をそれぞれ示す。以下同じ]

ここでは、「心は生活の必要に迫られて発生したる者」として基本的に位置づけられる。まず、「四圍の状態及びを知り、之に吾人を順応せむる」ことができなければ「生物」として「生存する」ことができないので、「人は外界の変化を感知する作用」即ち「認識作用」を持たないわけにはいかない。この「認識作用の萌芽」が「感覚」である。そして、「人は外界の変化を感知すると共に、之に対し快・不快の感を抱く」。この「快・不快の感」が「感情」である。さらに、「一般に快感は生活の作用を助け、不快感は之を妨ぐるが故に人は快感を求め、不快感を除かんとして運動を起こす」。この「運動」が「意志作用の起源」であ

る。これら、「認識・感情・意志」の三作用は、既に「嬰兒」にも認めることができるし、子どもの「身体の發育に伴ひ、次第に高尚複雑と成るもの」である。それ故、「發達」の助成としての教育規定にもとづいて、「教育の主要な事業」として、子どもの「是等の精神作用」（「認識作用」・「感情」・「意志作用」）を「円満に發達せしめんと欲する」こと一子どもの「認識作用」・「感情」・「意志作用」の調和的發達一、が提起されることになる。

子どもにおける「精神作用」とその三区分（「認識・感情・意志」）の「發生」はこのように説明される。そのうえで、まず「認識作用」については、「直観」「記憶」「想像及び思考」「注意」の項目に分けて、それぞれこう詳述される。列挙してみよう。

「我等今、桃につきての知識を得んと欲せば、その色・形及び大きさは視覚に、重さは触覚に、味は味覚に、香は嗅覚に訴へて一々其の特性を探らざるべからず、之を直観といふ」⁽³⁸⁾。

「直観したるものは心像としてところに存す、之を観念といふ。一度生じたる観念は永く心に保たれ、時々想ひ起されて種種の用に供せらる、これを記憶といふ。……／児童に事物を教ふる時は、同時に多くの材料を授けず、少しづつ小節に分ちて教へ、且時々復習すべし。……又健忘とて記憶したることを再生し能はざるものあり。……記憶の能は練習によりて次第に發達するものなれば、絶えず練習を怠るべからず」⁽³⁹⁾。

「記憶したる観念を材料として、未だ知らざることを、思ひ廻〔めぐ〕らすを想像といひ、確實なる観念を材料として、論理の理法に基づきて考ふるを思考といふ。……記憶作用の盛なるは児童及び青年期にして、壮年期を過ぐれば次第に薄弱となる。／記憶の良否は学習作用と密接なる關係を有し、従つて学校成績の優劣は記憶の良否に比例す。……／……／想像の病的状態に妄想あり。〔犯罪妄想……虚無妄想……誇大妄想……〕されば想像は適当に教育して、妄想に陥らしめざる様注意するを要す。／思考は最高の知的作用なれば、その發達には特に意を注ぐべし。正しき思考を為さしめんとせば、先づ観念を明らかにし以て概念を精確ならしめ、進んで一定の法則に基づきたる推理をなさしむべし」⁽⁴⁰⁾。

「外界を明らかに認識せんと欲せば、之に心を注ぎ、認識を妨ぐる他の刺戟を排除せざるべからず、この働きを注意といふ。幼兒は外物の面白さに導かれて、自然に注意するを常とす、之を無意注意といふ。されど人は又興味なく自己の好まざるものにも注意せざるべからず、かくの如く意志を用ひて事物に注意するを有意注意と稱す。学を習ひ行を當む

に際し、注意の薄弱なるものは、その成績一般に不良なれば、幼児より事物に専心注意するの習慣を養ふことは教育上極めて必要なり」⁽⁴¹⁾。

その次に、「感情」について、その意義、その性質、はこう説明される。

「**感情の意義** 明らかなる光に照らされたる春の野は、春の景色の観念を与ふると共に、又嬉しき感情を誘致し、親しき友の死は悲哀を感じしむ。かくの如く感情は実に経験に価値を与ふる作用にして、心の深底に潜める最も強き動きなり。この作用なくば、如何なる刺激も冷ややかなる灰の如く、喜びも、悲しみも、希望も生ぜざるべし。而して感情は主観の反応なるを以て、同一の事物も主観の状態により時々異なる感情を生ずるを常とす」⁽⁴²⁾。

「**感情の性質** 感情の重なる性質は快・不快なり。初生児は不快の情に伴なはるゝこと多けれどもひ、成長するに随ひ、漸次快の情強くなり、常に愉快なる感情を有するは、幼児及び児童の特色なり。児童及び他人の感情は直接に知ること能はざるが故に、感情の身体上に現れたる言語・表情及び身振によって之を推察す。……」⁽⁴³⁾

そして、「感情」の「種々の複雑な作用」については、こう説明される。列举してみよう。

「単純なる快・不快の外に我等は又恐怖・憤怒・同情・愛情・美的感情・知的感情・道徳的感情・宗教的感情等種々の複雑なる作用を有す。

恐怖及び憤怒は自己の保存を害すべきものに対して起る感情にして、正当なる恐怖と憤怒はつとめて涵養すべきものなり。**同情**は他人の快・苦を共感するより起る。幼児が母の笑ふのを見て笑ひ、他の子供の泣くのを見て泣くは、他人の表情の共鳴より生ずる有機的同情なり。この情は高等なる同情の核となり、知識・経験の進み、想像の発達に伴なひ思慮に基づく真の同情となる。真の同情は道徳の基本なれば、之が教育には、殊〔こと〕に心を用ひざるべからず。

愛情 はもと親子・兄弟の愛に萌し、進みては一家・団体・国家を愛し、ついに天地万物を愛護する志向の愛情に発達す。

美的感情 は事物の関係より生ずる一種の感情にして、自己の利害と直接の関係を有せず。この感情は多くは視・聴の観念に伴なひ**適意・不適意**の様にて現る。形状に对称或は

釣合ある者は適意の情を起し、統一は快感を与へ、無統一は不快なり。又……縦に対称を保つを類形の反復といふ。之を建築に応用したるは五重の塔なり。

知的感情 は思考作用に伴ひて生ずる感情なり。疑問に逢ひて不快を感じ、難問を解きて快を覚ゆるは、其の一種にして、この情は研究心を刺激し、真理探究の先駆となる。幼児が物事に疑問を起して、長者に尋ぬるは知的活動の萌芽なれば、つとめて満足なる回答を与ふべし。

道徳的感情 我等は又他人のために尽くしたる時は自ら一種の快を感じ、自己の行といへども、不正なる時は、不快の念に襲はる、之を道徳的感情といふ。道徳的感情は最初家庭に於て養はれ、学校及び社会によりて完成せらるゝものなれば、家庭・学校及び社会の状態を道徳的ならしむることは、教育上極めて涵養なり。青年期は四囲の影響を鋭敏に甘受し、殊に悪の影響を最も受くるは九歳乃至十五歳の間にして、就中男女とも十二歳を以てその頂点となす。善の影響を受け易き年齢は十二歳より十八歳の間にして、就中女子にありては十四歳、男子にありては十六歳最も著し。されば教師、父母は特にこの時代の児童、青年に対しては、特殊の教育と注意とを与へざるべからず。

宗教的感情 は超人的なるものに帰依して、その守護を乞ひ、恩恵を願ふの感情にして、児童の宗教的感情は、成人の宗教的生活を見、その中に生活することによりて発達す。幼児は父母・兄弟の神の前に額づき、静かに祈祷するを見ては、一種の感情を味ひ、自ら之を模倣するによりて一層その情を強む。而して一度宗教的信念を得るに至らば、世界は一変して希望と感謝と平安とに満たされ、安住の地位に於て貫き事業に従事し得るに至るものなり。宗教的経験に入るの年齢は七歳乃至二十際の間にして、就中最も多きは青年期なり」⁽⁴⁴⁾。

以上、「感情の意義」、「感情の性質」、その「種々の複雑なる作用」（「家庭教育」における留意点を含む）についての説明の骨子を示した。特に、「道徳的感情」についての説明において、青少年（「青年期」の子どもたち）への「善・悪」の影響可能性について、具体的な年齢と期間とを挙げ性別まで示して、「特殊の教育と注意」を「父母、教師」に向けて、そして「家庭教育者としての母」になるであろう高等女学校「女子」に向けて、喚起しているのは、本書「共著者」篠原「批判的教育学」の「意志」陶冶の基調にもとづいた、青少年の「訓練」を重視するあまりの、細やかすぎる配慮と解すべきか。

最後に、「第一篇」「第五章 児童の身体及び精神」「第三節 精神の発達」「第四 意志」

における「意志作用」の説明に移ろう。「意志の発達の基礎」は、生得の「反射運動」・「本能運動」に求められる。

「動物及び人類は、遺伝により、生後の習得を待たずして、生を保つに適當なる動作を為し、且その動作の反復によりて、高等なる意志行為の基礎を作る。この生得の動作に二種あり、一は反射運動にして他は本能運動なり。」

反射運動 一定の刺激に対し、意識の媒介を経ずして、反射的に営む単一なる運動を反射運動といふ。瞳孔の伸縮・瞬き・くさめ等は其の一例なり。

本能運動 胎児の生れて直ちに乳を吸い、蜂の学ばずして精巧なる巣を作るが如き運動を本能運動といふ。本能を分つて自己保存の本能・種族保存の本能・社会的本能、発達の本能の四種とす。……各本能の発現には一定の時期あり。人類に於て最も早くあら現わるものは、食を求め、不快を避くる、自己保存の本能にして、争闘本能は、社会に於て、自己を保存せんがために現れ、児童の喧嘩、国際間の戦争は、この本能の顯著なる発現なり。／生物が自己の生命を維持するには、食物及びその他の事物を収集せざるべからず、之を**収集本能**といふ。この傾向は幼児三歳頃より現れ、七八歳の児童はその収集に何等の秩序なきも、青年に達すれば、自己に興味ある一定の品を集め且之を分類するに至る。……父母教師の善導するあらば、教育上資するところ少なからざるべし。

身体および精神を発達せしむる**発達の本能**は、已に四ヶ月頃より**遊戯**の形にて現れ、稍長ずるに至れば模倣作用強盛となる。誕生前後の幼児に向ひ「アー」といへば、幼児も「アー」と答へ、手招きすれば直ちに之を模倣するが如きは、反射的模倣にして、未だ模倣の目的を意識せざれども、満二歳に達すれば意識的模倣漸次発達す。言語・道徳・宗教・慣習等の多くはこの種の模倣によりて習得せられ、社会における流行は成人の模倣に基づくものなり。

児童長じて三四歳の頃に達すれば、友を求め友と遊ぶの社会的本能発達し始め、種族保存の本能は青春期に至って始めて現る。ある本能の発動期に当り適當の刺激を欠くときは、遂にその本能の発現を起さざることもあり、之を**一時性**といふ。されば発達せしむべき本能は、その適當なる時期に於て刺激せざるべからず。動物の生活は、成長の後まで多くの本能によるも、人類にありてはその幼児のみ主として本能によりて生活し、生長するに伴ひ、漸次之を減じ、或いは漸次精練せられて意志的行為となる。

意志は本能より発達するが故に、本能運動は濫〔みだ〕りに之を抑圧すべからざるのみ

ならず、教育者は宜しく適當なる刺戟を与へて之が発達を促し、之を指導して理想の支配に服せしめ、以て高等なる意志の素地を備ふべきなり」（45）。

この引用文の骨子は次のようになろう。即ち、子どもは「反射運動」と「本能運動」という、二つの「生得の運動」を携えてこの世に生れて来る。後者の「本能運動」には、「身体および精神を発達せしむる発達的本能」が含まれている。子どもは、この「発達的本能」の顕現一特に「満二歳に達すれば」「漸次発達する」「意識的模倣」一により、自分たちを取り巻いている大人の身に付けている「言語・道徳・宗教・慣習等」の「文化財」を「習得」するようになる。それ故、「教育者」は、子どもに顕現する、この「発達的本能」に対して「適當なる刺戟」を与え、「模倣」によって子どもが「習得」しつつある「道徳」を、「高等なる意志」の水準に引き上げ、子どもをして「理想の支配に服せしめ」るよう「指導」すべきである、と。それ故、「本能より発達する」「意志」をいかに「指導」すべきかを考えるためにも、「意志の意義」、「意志の種類」について理解することが「教育者」には不可欠である、と。

「第一篇」「第五章」「第三節 精神の発達」「第四 意志」の「ロ 意志」の説明はこうである。

「意志の意義 認識の作用によりて、花の形状・色彩を知り、感情によりて之に価値を与ふる時は、進んで之を得んと欲するに至る。かくの如く、ある目的を達せんがために、心の自ら発動するを意志といふ。

意志の種類 渴して直ちに水を飲み、小児の食物を見て直に掴むが如きは、心に唯一つの動機ありて動作を起したる場合なり。かゝる意志を衝動的意志といふ。幼児及び児童の行為は多くは、かゝる衝動的意志に基づき、熟慮したる結果にあらざれば、幼児にむかひて、其の軽率を責むるは、小児の意志作用を知らざるものといふべし。されど知識・経験の増加して心意の発達するに従ひ、多くの欲望につきて其の優劣を定め、実行の手段につきても、その何れを用ひんかと思ひ運らすに至る。かくの如き場合を思慮といひ、思慮によりて生じたる意志を思慮的意志といふ。成人の意志は即ち是なり。青年は決意の前に当りて多くの欲望の優劣を考慮すれども、是等の欲望を正しく批判するの能に乏しく、独断にて定めたる理想に従ひ、十分の考慮を経ずして任意に決意すること多し。之を独断的意志といふ。

かくの如く人の意志は、反射運動及び本能運動に始まり、つゞいて衝動的意志となり、
[思慮を経て] 修養の結果、遂に思慮的意志に達するものなり。然るに多くの人は、発達
の中途にありて、……元来高尚なる行為は修養の結果、漸く成立したものなるが故に、そ
の組織は崩壊し易し。之に反し本能運動は、その根底深く且強きものなれば、屢[しばし
ば]、この本能」に支配せらるゝことあり。されば我等は不断の努力を以て本能運動を統
御し、高等なる意志行為を為さざるべからず。⁽⁴⁶⁾。

ここでは、「人の意志」の「発達」は、「衝動的意志」に始まり、「思慮」を経て「思慮的意志」に高まり達するものであること、が示される。言い換えると、「唯一の動機」にもとづく行為に始まり、「多くの欲望につきて其の優劣を定め」、「実行の手段につきても、その何れを用ひんかと思ひ運ら」して行為を選択する段階を経て、修養による「高尚なる意志行為」[「思慮的意志」に基づく行為]に至る、「意志行為発達の順路」が示されている。この、「意志行為発達」の三段階—「衝動的意志」から「思慮」を経て「思慮的意志」へ—は、言うまでもなく、ナトルプが『社会的教育学』において提唱した「意志」陶冶三段階説—「衝動」、「意志」、「理性意志」—に依拠したものである。そして篠原は、このナトルプの「意志行為発達」三段階説について、「批判的教育学」確立当初の論文「最近の教育理想」において、既に論及している⁽⁴⁷⁾。この「意志」についての説明から推測すれば、「第一篇家庭教育」「第五章 児童の身体と精神」の論述は、文体からみても（例、受動形表現「…せらるゝ」や仮定法表現「…するとせば」、難解な旧漢字の使用、など）、用語の説明に推測される哲学的素養に照らしてみても、愛媛師範学校で学ぶ前に漢学塾で漢学の素養を身につけ、京都帝国大学文科大学において「哲学」を専攻した篠原の執筆であろうと私は考える。

では、「第一編 家庭教育」「第五章 児童の身体と精神」に示されたこの「発達」論を承けて、「第二編 小学校の教育」では小学校段階の「児童期」「発達」論が提示されているのか。そしてこの「発達」論に対応した「教育の材料」論（小学校段階の「児童期」の「精神の発達」—「認識作用」・「感情」・「意志作用」の発達—に対応した、これを促進しうるような「教授」や教科・教材の構成・配列についての見解）が提示されているであろうか。

「凡て教授は教材の性質如何に論なく、なるべく児童の自己活動を輔導し、児童をして自学せしむるを以て其の眼目となさざるべからず」⁽⁴⁸⁾

との、谷本富の「教授」論（「自学輔導」説）に依拠した文を目にすると、『新撰女子』「第二編 小学校の教育」では、子どもたちの「精神の発達」を助成し促すことを眼目とする「教授論」や「教育の材料」論が具体的に提示されているのではないか、との期待が持たれる。

しかし残念ながら、答えは「否」である。なぜならば、「小学校の教育」は「学級の編制」にもとづいて営まれるからである（参照、「第二編」「第四章 教授」「第二節 学級編制」）。

「小学校に於ては、略ぼ同一の発達程度にある者を集めて、之を同一学年に編制し、又一教師の一教室内に於て教授すべき生徒の数を定めて、之を一学級に編制す。多くの場合に於ては、同一学年の児童を一箇乃至数箇の学級に編制する（単式学級）を常とすれども、時に又二箇学年以上の児童を一学級に収め（複式学級）、又全校児童若しくは一部の児童を前後の二部に分ちて別々に、教授するを二部教授といふ。我国現行の規定によれば、尋常小学校に於ては七十人、高等小学校に於ては六十人を以て、学級の収容限度となし」^{（49）}云々。

「小学校」の「学級」は、「略ぼ同一の発達程度にある者を集めて、之を同一学年に編制」することを前提に、その「略ぼ同一の発達程度にある者」70名（ないし）60名を収容する一教室に、これを「教授すべき」役割の「一教師」を割り当てることにより「編制」される。そして「小学校の教育」は、このように「編制」される「学級」を担当する「一教師」の「教授」を単位として営まれている。ここでは、「学級」に収容される「児童」ひとりひとりの「発達」状態の違いも、それぞれの「発達」状態の違いに即した助成活動の必要性も、ほとんど問題になりようがない。「学級」が最初から、「略ぼ同一の発達程度にある者を集めて」十把一絡げに「編制」されているからである。これに加えて、「小学校の教育」における教科・教材は小学校令および小学校令施行規則により規定され、当該教科に盛り込まれる教材は、明治三十年代後半から、国定教科書として発行・使用されているからである。それ故、篠原「批判的教育学」における未提示の「考察」（子どもにおける「自然の理性化」促進のための、「児童の発達程度如何」「教育の材料〔教材の性質〕如何」に関する）を提示することは、「学級」を編成する上での大前提—「略ぼ同一の発達程度にあるものを集めて、之を同一学年に編制」すること—の固定性を緩める措置を教師たちが取らなければ、かなり困難である、ということが想像される。そしてこのことに加えて、当時の法令に基づいた「教科目」・「教授」の材料の次の「画一性」も、子どもにおける「自然の理性化」促進の観点から見れば、緩められ、組み換えられる必要があるのではないか、

ということも示唆される。

「[[第二編 小学校の教育]「第四章 教授」]第三節 教授の材料／一、**教科目** 小学校に於て教授する事項を教材といひ、教材を其の性質に基づきて一定の部類に分かちたるものを教科といふ。教科目の如何は国民の教育上極めて重要なを以て、国家は其の小学校に於て教授すべき教科を選定し、全国画一に実施せり」⁽⁵⁰⁾。

この「教科目の如何」に関する「全国画一」性を不問に付したままで、教師が、上記谷本富流「教授」論（「自学輔導」説）を採用してこれを教育実践に生かそうとしても、「全国画一」の「教授すべき教科」の枠内での「児童の自己活動の輔導」に止まるのではないか。同時代の「大正自由教育」の試みにおいて、奈良女子高等師範学校附属小学校の「学習法」実施上の時間割の柔軟な運用、千葉県師範学校附属小学校「自由教育」における、一時間の授業時間の若干の縮減と休み時間の設定の工夫による「自由学習時間」の特設、国定教科書の内容水準を超えた「自学」・発展的学習の推奨、およびそのための副読本の編集・使用、などは、このような、「全国画一」の「教授すべき教科」・「教材」の枠を可能な限り緩めた、より柔軟な「教育課程表」の作成・運用の試みである〔参照、手塚岸衛『自由教育真義』「後編 教育実際」、宝文館、1922年〕。『新撰女子』共著者・篠原が、千葉師範附小「自由教育」を自ら指導している以上、「大正自由教育」のこれらの動向を知らないわけがない。現に、高等女学校選択科目「教育学」の「文部省検定済」教科書・『新撰女子』「家庭教育」の論述において、「発達」助成としての教育規定にもとづいて、子どもの「精神の発達」のための教材として、篠原「批判的教育学」では「自然主義的自我」説に立脚するが故に批判・排撃された、「全国画一」からはほど遠いと思われる、モンテッソーリによる教具すらも、「感覚運動の練習を主眼とせる種々の新しき恩物」として、「モンテッソーリ女史触覚練習教授」の写真入りで紹介されている⁽⁵¹⁾のである。しかし、『新撰女子』「小学校の教育」の論述においては、「全国画一」の「教科目」についての上記引用文の後に、教科目区分を法令通りに列挙した図が示されているだけである。即ち、尋常小学校の教科目は、「必設教科目」と「加設教科目」とに大別され、前者「必設教科目」には「修身・国語・算数・日本歴史・地理・理科・図画・唱歌・体操・裁縫（女兒）」が属し、「（但し唱歌は当分之を欠くことを得）」と付帯事項が述べられる。後者「加設教科目」には「手工」が属する。（高等小学校の教科目区分も同様に「必設科目」と「加設科目」とに区分・図示されているが、省略する。）

このように、『新撰女子』「第二編 小学校の教育」の「教科」についての説明では、基

本的に、小学校令および小学校令施行規則に準拠して、その諸規定についての解説が主になっている。「第一篇」において基本的に取り立てられていた、「発達」の視点からの一貫した論述が「第二篇」では困難になっているのである。

但し、「小学校の教育」での、子どもの「自然の理性化」促進に関して、「発達の程度如何」に関するほとんど唯一の例外的論及が、「第二篇」「第五章 訓練」に示された「児童の徳性発達の順序」についての見解提示であるので、これについて最後に検討してみよう。

「第二篇 小学校の教育」「第五章 訓練」「第一節 訓練の任務」において、「児童の徳性発達の順序」はこう説明される。

「訓練は児童の意志・感情に影響して、道徳的品性を陶冶するを以て、その任務となす。左〔下〕に児童の徳性発達の順序と、小学校に於ける訓練の特殊なる任務とにつき述ぶる所あるべし。

一、他律と自律 幼少なる児童の行動は多くは衝動的にして、意の向ふがまゝに進み、一切の思慮分別を欠くこと動物と多く異なる所あるを見ず。即ち幼児の生活は未だ善悪の差別なき自然の生活にして、此の自然の生活を誘導し、善良なる諸種の習慣を得しむるは家庭教育の任とする所なりき。換言すれば幼児期に於ける教育は全く他律的にして、児童の行動は父母の判断に基づき、外部より導かるゝに過ぎざりき。然るに、就学の始期に近づくころより道徳的判断の萌芽漸く現れ、父母の善とする所は己亦之を善とし、父母の悪とする所は之を悪とし、稍〔やや〕意識的に道徳律に従うに至る。其の父母教師に依頼し、之に服従するの度に於ては幼児期に等しけれども、幼児期の如く全く盲目的ならずして、多少の自覚を加ふ。進んで十歳以後に至れば自我の感情著しく発達し、父母教師の監督を離れ、独立に行動するの端を開き、青年期に入るに及びては、自由に思慮・選択し、時としては外部の権威に反抗し、敢然として己が所信を貫くあるに至る。之を要するに、児童の行動は純然たる他律に始まり、次いで意識的他律の時代に進み、意識の発達と共に自律の要素を加へ、終に転じて自律の域に達するものにして、小学校の期間は概して他律と自律との過渡期にありといふを得べし（⁵²）。[[] 内は引用者の補足、下線は引用者の強調、**太字ゴシック体**は原著]

ここには、上に示した、ナトルプの「意志」陶冶三段階説（「衝動」から「意志」を経て「理性意志」へ）を踏まえて、「児童の徳性発達の順序」が、「他律」から「意識的他律」

を経て「自律」へ、と定式化されている。特に、「十歳以後」の「自我の感情」の「著しい」「発達」に伴って「稍意識的に道德律に従うに至る」傾向が「青年期に入るに及びて」「自由に思慮し選択」するようになると、第三段階の「自律の域に達する」とみなされる。

しかし、「意識的他律の時代」である児童期を介した「他律」から「自律」への「徳性の発達の順序」といえども、その「自律」は、日本の「小学校の教育」で言えば、「修身教授」の目標と一体となっているのではないか。例えば、「第二編」「第五章」「第三節 間接的訓練」においては、こう述べられている。

「一、修身教授 [間接的訓練として] 道德的見地を系統的に啓発するは、修身科の任務なり。小学校に於て使用せる修身書は、国民の日常服膺せる勅語を平易に敷衍し、児童の発達に応じて適当に配列せるものなれば、之を教授するに当りては、常に勅語の精神を体し、単に知識を授くるを以て足れりとせず、同時に又純潔なる道德的感情を起さしめ、機会に応じて学び得たるものを実行せしめざるべからず」⁽⁵³⁾。

「修身書 [小学校修身・国定教科書] は、…… [教育] 勅語を平易に敷衍し、児童の発達に応じて適当に配列せるもの」と述べられている。ここでは、「小学校に於て使用せる修身書」(巻1～巻6)の内容が「国民の日常服膺せる勅語を平易に敷衍したもの」であること。それは「児童の発達に応じて適当に配列せるもの」であること。そしてこの「修身書」を教材に用いて「教授」する際、教師は、小学校の児童に対して、「常に勅語の精神を体するように導くべきである(言い換えると、「勅語」の「教授」において、教師は、「単に知識を授くるを以て足れりとせず、同時にまた純潔なる道德的感情を[児童に]起さしめ、機会に応じて学び得たるものを[児童に]実行せしめざるべからず」、である)。『新撰女子』の「緒論」「第二章」では、教育は「狭く」、「教育者が有意的に、児童に働きかけ、一定の方案により一定の方向に児童の発達を助くる作用」として規定されている。この狭義の教育を、「小学校の教育」に「応用」すると、ここ「小学校の教育」をそれとして成り立たせている根幹の「修身教授」とは、「教育者」が、「一定の方向」(児童が「常に」勅語の精神を体する「方向」)に向けて、「一定の方案により」(「勅語」の趣旨を「平易に」「児童の発達に応じて適当に配列せる」「小学校」「修身書」を教材として使用することにより)、「有意的に、児童に働きかけ」、「児童の発達を助くる」(「単に知識を授くるを以て足れりとせず、同時に又純潔なる道德的感情をも起さしめ、機会に応じて学び得たるものを実行せしめ」「ざるべから」ざる)「作用」、ということになる。狭義の教育規定では、「発達」する主体として位置づけられていたはずの「児童」は、「修身教授」において、「勅語の精神」

の奉戴という「一定の方向」が目的として強固に設定されることによって、その「勅語の精神」を「修身書」によって「児童〔自ら〕の発達に応じて」「体」せしめ、「純潔なる道徳的感情を起さしめ」「ざるべから」ざる客体へと、変転してしまうのである。この変転は、『批判的』において、子どもが「自然の理性化」の主体として（理念上「理性的存在者」として）想定されているにもかかわらず、子どもを「自然の理性化」の担い手へと形成する実際の三段階「教育方法」論においては、教師によって「意志」を「振起」させられる客体へと転化してしまうことと、軌を一にするものである。

篠原『批判的教育学の問題』における「自然の理性化」としての教育規定にもとづいた、「実際教育」への「応用」の試みは、既に同時代の自らの共著・『新撰 女子教育学』において、教育を「発達」への助成として規定したにもかかわらず、「第二部 小学校の教育」の論述に入った途端、「小学校の教育」の「全国画一」制を前に、頓挫しかかっているのではないか。

3. 今後の課題

これまでの考察を振り返ってみよう。第2節では篠原助市『批判的教育学の問題』における「自然の理性化」としての教育規定とそれに依拠した「教育の実際」への「応用」可能性を検討した。その結果、次のことが示された。すなわち、篠原は、『批判的』においては、子どもを「自然の理性化」の主体として、理念上「理性的存在者」として位置づけてはいるものの、現実の子どもを「理性的存在者」への「可能態」においてしか見ていないために、実際に子どもを「理性的存在者」へと形成する三段階「教育方法」論においては、子どもは教師の体現する「理性化」の営みに従属し、これを「模倣」する位置しか与えられない、という結果をもたらす。

言い換えると、「自然の理性化」の所産としての「文化財」を子どもに獲得させるに際して（「文化財」の「教授」を通して、子どもに、「文化財」を生み出した先人の「理性化」の働きを理解させようとするれば）、その獲得度において勝る大人の教師による「理性化」の営み（「自然の理性化」の所産としての「文化財」を、それを生み出した「自然の理性化」過程に立ち返って理解する、教師の「理性」の働き）を「手本」にして、子どもがこの「手本」に自らを同一化することによって自らの内に眠る「理性」の働きを触発され、この「理性」の働きの触発によって、教師の体得している「理性化」の営みを模倣しつつ、「文化財」をこの触発された「理性化」の働きの所産として理解し身につけるよりない、というのが

篠原の基本的見解である。篠原の提唱した、子どもにおける「自然の理性化」実現のための三段階「教育方法」論においては、子どもが、当初は「理念」において「理性的存在者」として、大人である教師と「並立」に位置づけられていても、実際の「教授」場面においては、「理性化」の度合いの優劣（「理性化」の働きによる「文化財」の獲得度の差異）にもとづいて、大人である教師への子どもの従属が結果として生じてしまう。篠原は、ナトルプ「社会的教育学」解釈において、「理念」としての「社会」における「理性的存在者」同士の「並立」した「交互作用」（与え且受取る）を強調し、この「交互作用」をなしうる、「理性的存在」への子どもの形成を「自然の理性化」としての教育とみなしている。しかし、論文「教育の根本原理としての弁証法」において篠原は、この「理念」としての「社会」に「ボードウィン人格生長の弁証法」論を重ねて教授場面に適用し、「一の斜道」の「高い所」に位置する教師とその「低所」に位置する児童・生徒との間の、「投出」と「投視」との「交互作用」を通した「歴史的文化」の授受（「個人の歴史化」）を、「自然の理性化」としての教育とみなしてしまう。「教育は自然の理性化を導く働きではあるが、夫れは自然と理性の間隙を歴史的[↕]分化[↕]によって埋めることによって行はれるといふ結論に達する」。篠原による、「自然の理性化」としての教育と「個人の歴史化」「によって行はれる」「自然の理性化」としての教育との同一視の始まりである。

この同一視は篠原において、「文化財」の伝達をめぐる教師と児童・生徒との関係把握が、「理念」上の、「理性的存在者」同士の「並立」した「交互関係」（与え且受け取る）から、実際の「教授」場面での、「文化財」理解度の差異にもとづいた（「一の斜道」における）、まず「与える」「高い所」に位置する教師と、その後に「受取る」「低所」に位置する児童・生徒との、「非対称的關係」の固定化へと、移行していく分岐点でもある。「ボードウィン人格生長の弁証法」解釈において「比喩」として用いられていた、この「一の斜道」の「高い所」・「低所」と、前者に位置する教師から「与え」且その後で後者に位置する児童・生徒が「受け取る」とが固定化され自明視されれば、「学校に於いて第一に、生徒は、人格として、……超人格的な価値の代表者としての教師に従属し」⁽⁵⁴⁾、という帰結に至るのは必定ではないか。

同様のことは、第3節での考察にも言いうる。篠原は、『批判的教育学の問題』において、の子どもにおける「理性」の働きを、「批判的教育学」の大前提（「自然」と「理性」との峻別および後者による前者の制御、方向づけ）にもとづいて、「可能態」としてしか位置づけていなかった。そのために、『批判的』において、子どもにおける「自然の理性化」を自

らの教育規定として提起しておきながら、篠原自身は『批判的』において、子どもにおける「自然の理性化」促進のために必要不可欠な、「児童の発達程度如何、教育の材料〔教材の性質〕如何ということに対する考察」を全く示すことができなかつた。しかし、前節の考察に明らかなように、篠原は、これら「児童の発達程度如何、教育の材料〔教材の性質〕如何ということに対する考察」を、『新撰女子』の「第一編 家庭教育」・「第二編 小学校の教育」の論述において試みている。特に、篠原自身が、自ら「切に要望します」と明言した、「児童生活の上に於ける価値実現の程度、理性活動の発展の程度を活性的に研究する一種の発生的心理学」の試みを、同「第一篇」に提示しようとしていることは、既に示した通りである。『新撰女子』において、子どもにおける「心の作用」の「発生」が、新生児に生まれながら備わっている、「反射運動」と「本能運動」とに遡って、「児童の身体及び精神の発達」として、特に「児童の精神の発達」に関しては「心の三作用」（「認識作用」、「感情」、「意志作用」）に分節化して、それぞれ、その「起原」と「発達」区分に即した顕現のしかたについて、周到すぎるほどに論及されているからである。例えば、「感情」の有する「経験に価値を与える」作用—「感情は実に経験に価値を与ふる作用にして、心の深底に潜める最も強き動きなり」—、「感情」の発生とその「発達」に即した分化（「感情の重なる性質は快・不快なり」、に始まり、「同情」・「愛情」はもとより「美的感情」・「知的感情」・「道徳的感情」・「宗教的感情」至るまで、それぞれについて、その発生と「発達」（年齢をあげた説明あり）、その「発達」状況に対する教育上の留意点、がこれでもかというほど具体的に論及されている。

『新撰女子』において篠原が試みようとした、この「一種の発生的心理学」を可能にしている根本概念こそ、『新撰女子』において用いられた、「発達」に他ならない。「発達」概念を用いることによって、『批判的』においては、「自然」とほぼ同義の、「可能態」としてしか把握されなかつた、子どもにおける「理性」の発生とその成長に即した顕現のありようが、「身体発達」との関わりにおいて、「理性」の働き（「知的作用」）にのみ限定されずに、「感情」および「意志の作用」をも含む「精神の発達」として、幅広い視野のもとに、把握し論ずることが可能になっている。そしてこの「発達」概念を軸とした「実際的教育学」構築への試みが、『新撰女子』の「第一部 家庭教育」および「第二部 小学校教育」において試みられている、と考えられる。しかし、『新撰女子』における「狭義の教育」規定（「発達」の助成）に照らして同書「第一部」・「第二部」の論述内容を検討すると、『批判的』において未提示の「考察」二つのうち、「児童の発達程度如何といふことについて

の考察」は、同「第一部 家庭の教育」の論述に、そして「第二部 小学校の教育」の論述では例外的に、「訓練」における「児童の徳性発達の順序」についての説明のみに、示されていること。そして、この「発達」の助成、という教育規定にもとづいた「教育の材料 [教材の性質] 如何といふことについての考察」は、「第二部 小学校の教育」の論述にはほとんど示されていないこと。さらに、この「発達」の助成、をキーワードとする教育規定にもとづいて「家庭教育」および「小学校の教育」に論及しようとする場合、特に「小学校の教育」の大前提である、小学校令および同施行規則による「全国画一」制 [「略ぼ同一の発達程度」に依拠した「学級」編制と「全国画一」の教科目および教材 (国定教科書)] が大きな障害となり、篠原 (・檜崎) による、「発達」の助成としての教育規定に照らした「実際的教育学」構築への試みを、著しく困難にしていること。これらのことが示された。

しかしその後篠原は、『心理学 上・下』(1939年、訂正再版・1940年)において、『新撰女子』において試みた「児童の身体及び精神」発達論を、青年期およびそれ以降にまで延長し、人の出生から青年期・成人期 (成人期における就労の心理) に至る包括的な発達論を提示するに至る。では、この包括的な発達論を踏まえて、それぞれの発達区分に即応し、当該区分の発達段階を充実・促進するであろう、「教育の材料 [教材の性質] 如何といふことに対する考察」を、『新撰女子』後の篠原は、どのように提示しているのか。

『批判的教育学の問題』および『新撰 女子教育学』刊行後に篠原が執筆・出版した教育学教科書および教育心理学教科書 (「心理学」教科書) の論述内容を、彼自身の教育規定とその転換 (「自然の理性化」から「個人の歴史化」への) に照らして吟味し、子どもにおける「自然の理性化」(この教育規定転換後は、「個人の歴史化」の枠内での「自然の歴史化」) を促進する上で、初発の⁽⁵⁵⁾、「児童の発達程度如何」・「教育の材料 [教材の性質] 如何」の問題に対して、篠原自身はどのような見解を提示しようとしたのか。そして、彼によって提示される、この包括的発達論および「教育の材料 [教材の性質]」論が、「実際的教育学」各論第一作・『教授原論—特に国民学校の授業—』の論述内容をいかに用意して、「少国民錬成」を正当化することに繋がっていくのか。これらの問いについての解明を、今後の課題とする。

<注および引用文献>

(1) 檜崎浅太郎、篠原助市『新撰 女子教育学』(訂正三版)(寶文館、1921年11月、以

下『新撰女子』と略記)。篠原助市『現代教育学』(訂正再版、1932年11月、以下『現代1932』と略記)。篠原助市『改訂 現代教育学』(訂正再版)(寶文館、1941年11月、以下『改訂現代1941』と略記)。

- (2) 参照、米澤正雄「篠原助市における「国民教育」論としての教育学理論の形成・展開とデューイ思想の受容・評価との関係の解明—福井師範時代(一九〇六年四月—一九一二年九月)における「新教育」思想受容と「児童の歴史化」の問題化—」『日本デューイ学会紀要 第52号』(2011年10月)、pp. 1-12, および、米澤正雄「篠原助市における「国民教育」論としての教育学理論の形成・展開とデューイ思想の受容・評価との関係の解明—永野芳夫のデューイ思想受容を念頭に置いた、福井師範時代の篠原の「新教育」思想受容(デューイ『学校と社会』を含む)の検討—」『(東洋大学)アジア文化研究所研究年報 2011年 第46号』2012年2月、pp. 13-30 (172-155) .
- (3) 佐藤熊治郎・篠原助市・小川正行『教育学』、同『心理学』、同『近世教育史』、同『各科教授法』、同『学校管理法』(寶文館、初版はともに1910(明治43)年)、師範学校教授要目改訂に伴う、これら三名によるこのシリーズ六冊の改訂版(『新撰 教育学』ほか五冊) および再改定版(『晩近 教育学』ほか五冊) も、出版社はともに寶文館である。なお、このシリーズ六冊の最初の企画・執筆・出版の様子については、篠原助市の自伝『教育生活五十年』(相模書房出版部、1956(昭和31)年、以下『五十年』と略称)、pp. 135-139, を参照のこと。

また、檜崎朝太郎・篠原助市『新撰 女子教育学』「大正十一年二月七日／文部省検定済」(寶文館、訂正四版、1922年11月30日、以下『新撰女子』と略記)、篠原助市『教育学綱要』、同『哲学綱要』(寶文館、ともに1926年)、同『現代教育学』「昭和七年十二月八日／文部省検定済／師範学校教育科用」(寶文館、1932(昭和7)年10月；訂正再版、1932年11月)、『改訂 現代教育学』「昭和十七年一月六日／文部省検定済／師範学校教育科用」(寶文館、1937年9月；訂正再版、1938年1月；訂正三版、1941(昭和16)年12月19日)、『心理学 上・下』(寶文館、1939年10月；訂正再版、1940年1月27日)、同『教育学』(岩波書店、1939年)、戦後の篠原による単著、『教育学概論』(富士書店、1948年) およびその「改訂増補」版『教育学概論』(理想社、1957年)、も参照のこと[なお下線部は筆者の参照した版を示す]。

- (4) 篠原助市『批判的教育学の問題』(寶文館、1922年、以下『批判的』と略記)、同『哲学綱要』・『教育学綱要』(ともに寶文館、1926年)、同『理論的教育学』(教育研究会、

1929年、以下『理論的』と略記)、同『教育の本質と教育学』(教育研究会、1930年、以下、『教の本質』と略記)、同『教育断想 民族と教育其他』(寶文館、1938年、以下、『断想』と略記)、同『教育学』(岩波書店、1939年、以下「岩波全書版『教育学』と略記」)、同『心理学 上・下』(1939年、訂正再版1940年)、同『新教育学概論』(富士書店、1948年)およびこの「改訂増補」版、『新教育学概論』(理想社、1957年)。

なお、篠原が『教育学綱要』の論述内容をいかに掘り下げて『理論的教育学』に(そして『理論的教育学』の論述内容を踏まえて、学位論文『教育の本質と教育学』に)結実させたか、についての詳細な検討は稿を改めておこなう。

- (5) 篠原「最近の教育理想」、『批判的教育学の問題』寶文館、大正十一(1922)年五月廿五日再版発行、pp.1-2. なお、本『批判的』「再版」における、篠原による序文(はしがき)の日付けは「大正十一年三月外遊前旬日」と記されている。『批判的』に収録された篠原の諸論文は、論文「デューイの教育論」『哲学研究』第21・22号、1917(大正6)年12月1日・1918年(大正7)年1月1日、論文「最近の教育理想」、初出は尼子止編『最近教育学の進歩』早稻田同文館雑誌部、大正七年四月十五日、pp. 1-38, から、『批判的』出版直前に急遽、執筆・挿入された論文「教育の根本問題としての弁証法」(執筆・挿入の経緯は、参照『五十年』、pp. 240-241.)までの計11編。
- (6) 同上、pp. 8-15, 18-22, 33-39.
- (7) 同、p.48.
- (8) 参照、ヘルバルト著、三枝孝弘訳『一般的教育学』明治図書、1960年。ヘルバルト著、是常正美訳『教育学講義綱要』協同出版、1974年。
- (9) 篠原は論文「社会的教育学の概念」の別の個所でこう述べる。「教育とは……同時に個人と社会とを教育し、個人と社会とに、本質的な理性的な真人間としての活動を導く作用である。一般に人を真の人間に高むる活動である。而して此の活動は……、意志と意志との相互関係から導かれ意志の関係を離れては成立し得ないから、教育は又之を人間精神の合法的自発活動の振起とも見ることが出来る。此の意味に於て一切の教育は意志の教育である。教授と雖も訓練である。社会的教育学は斯くて個人と社会とを別物視するに反対し、同時に又教授と訓練とを峻別する二元論的解釈に反対する」(『批判的』、p. 95, 下線部は引用者の強調、以下同じ)。なお、「篠原教育学」がこのような「意志」陶冶の基調を有することは、彼の『新教育学概論』(富士書店、1948年)の「第五章 教

育作用と意志」、「第十一章 意志の発達と身体」、結びの「第十四章 道德意志と道德的性格」、を参照のこと。篠原は言う。「意志が表象〔知〕や感情と並立的に考えられるべきでなく、却って精神が全体として一定の方向に動くとき、それに与えられるべき名目であり、其の故に表象や感情と結合しない意志もなければ、反対に意志的でない表象や感情も存しないことは略ぼ明らかであろう。そしてこれから演繹すると、一切の教育は、知識の習得であれ、技能の練習であれ、芸術の鑑賞であれ、其の他表面上、意志と無関係であるかに思われるものでも、意志と不可分の関係に立ち、意志と離れた教育も、意志を根拠としない教育なるものも、存しないと言える」。(同書、pp. 71-72.なお引用文中の下線は引用者。)

(11) 篠原、前掲「社会的教育学の概念」、『批判的』、pp. 90-92.

(12) 同、pp. 112.

(13) 篠原の用語、「構成的（創造的）活動」、「純粹自我の（普遍的統一的）活動」（フィヒテ）、「セルフ、オブ、マンカインド」（ロイス）については、それぞれ参照、『批判的』、pp. 198, 259 (289), 102-103. これらの用語とその出典については、『批判的』に示された典拠の再確認とともに、今後の課題とする。

(14) 篠原、前掲「自由と創造と教育」（初出は 1921（大正 10）年 5 月）、『批判的』pp. 266-267, 270-271. 引用文中の用語「理性の合法的活動」を、篠原は、注(11)の引用文の結語部分において「意識の合法的自己活動」と言い換えている。篠原は、自伝において、京都帝国大学文学部学部生としての在学中を回顧し、「学年試験で小西〔重直〕先生のは「自己活動について」の小論文であった。福井時代から心掛けていた問題でもあり、つぎはぎながら、どうにか纏めた」（『五十年』、p. 178.）と述べている。この、「意識の合法的活動」に「意識の合法的自己活動」を読み込んだということにこそ、篠原が、福井師範学校附属小学校主事時代（1906年4月－1912年9月）に展開した、子どもの「自己活動」善導を強調する「新教育」思想受容にもとづく「国民教育」論（注(2)の拙論参照）の理論的根拠（「原理」的な掘り下げ）を求めて、京都帝国大学文学部在学中に、新カント派・ナトルプの教育思想に至ったということが、暗示されている。このことは、篠原論文「創造的自由活動と類化」（初出は 1919（大正 8 年）12 月）の次の結語部分に明示されている。「ナトルプの言った如く「学習は対象の取り入れではなくて、その根本的構成である」そしてこれはカントの哲学の我々に指示する教授の正道である。凡そ構成的（創造的）活動の最後の根拠は、所詮之を精神的自発性に求めねばならぬ。是以外自己活動の原理

も自動教育の原理もありえない」。、『批判的』、p. 198.) 篠原は、京都帝国文学部在学中に、「福井時代から心掛けていた」「自己活動」「の原理」を追求するなかで、「自己活動」として現れる「精神の自発性」に「理性」の「構成的自律的活動」(ないし「構成的創造的活動」)「の最後の根拠」を求める新カント派・ナトルプの教育思想(「学習は対象の取り入れではなくて、その根本的構成である」)に出会い、これを自らの立脚地とみなして「批判的教育学」を確立したのである。

(15) 『批判的』、pp. 272-273.

(16) 篠原の提起した、子どもにおける「理性の自然化」を促す三段階「教育方法」論は、当時の篠原の指導した、千葉師範学校附属小学校(主事・手塚岸衛)「自由教育」においては、「動向」・「構成」・「反省」の三段階教授法として実践に移される。参照、手塚岸衛『自由教育真義』「中編 教育主張」「七」・「八」、寶文館、1922(大正11)年。

(17) 『批判的』、p. 280.

(18) 参照、米澤正雄「戦後における篠原助市「批判的教育学」の再構成—『民主主義と教育の精神』(一九四七年)と『批判的教育学』(一九二二年)とにおける理論上の異同に着目して—」『日本デューイ学会紀要 第58号』2017年10月、pp. 97-106.

(19) 篠原の『心理学 上・下』(訂正再版、1940年)は、内容からみれば、篠原の手に成る教育心理学概論である。特に、同書・下巻は、「心身発達の概説」書で、全般的な「心身発達の概観」のあと、幼児期から児童期、青年期を経て、それ以降の「職業指導の心理」までを論じている。

(20) 篠原「教育の根本原理としての弁証法」、『批判的』、pp. 285-286.

(21) 同上、p. 302.

(22) 同、p. 302.

(23) 参照、篠原助市『教育断想 教育と民俗其の他』寶文館、1938(昭和13)年7月25日発行。

(24) 篠原助市『教育学』岩波書店、1939年、pp. 56-57.

(25) 『新撰女子』「目次」、pp. 1-6. 京都帝国大学文科大学在学中の篠原と『新撰女子』の共著者・檜崎浅太郎(同大学「文学部」の「心理学科」を「明治四十三年」(1910年)に「卒業」した、大学の先輩)との出会いとそれ以降「四十有余年」の交流、および檜崎による篠原への「大正六年から京都の男子師範学校」での「教育学と教育史」担当の非常勤講師斡旋については、篠原の自伝『五十年』、pp. 164, 202, をそれぞれ参照のこ

と。『新撰女子』奥付には、同書の初版（おそらく、両者の共著で『女子教育学』）が「大正六〔1917〕年九月二十八日発行」と記されているから、両者の共著『（新撰）女子教育学』はこの師範学校非常勤講師の斡旋の頃ではないかと推測される。

- (26) 『新撰女子』、pp. 3-4.
- (27) 同上、p. 5.
- (28) 『批判的』、pp. 93-94.
- (29) 『新撰女子』、pp. 6-7. なお、『新撰女子』における「発達」概念、「発達を助くる」概念（「発達」「助成」概念）と『理論的』「第一章 教育の意義」「第一節 発展」・「第二節 助成」の論述内容との比較検討は、今後の課題とする。
- (30) 同上、p. 8.
- (31) 同、p. 9.
- (32) 同、pp. 11-12.
- (33) 同、pp. 17-18.
- (34) 同、pp. 21-22. なお、福井師範附属小主事時代の篠原論文「児童の権利」（篠原は「〔1907年〕〔明治〕四十年九月」に発表した、と述べるが、掲載雑誌の所在不明につき、筆者は未見である）については、篠原の自伝『五十年』、pp. 96-97, を参照のこと。
- (35) 篠原助市『独逸教育思想史 下』創元社、「昭和二十二年十一月二十日初版発行」、p. 16.
- (36) 『新撰女子』、pp. 25-26. なお、引用文冒頭の「心は生活の必要に迫られて発生したる者にして」云々の、外界への「順応」の必要性から説き起こす「認識作用」観は、篠原「批判的教育学」を逸脱した、篠原自身の批判・排撃した「デューイの教育論」であろう（参照、デューイ『民主主義と教育』「第一章 生活の必要としての教育」）。『新撰女子』において狭義の教育規定に使用された「発達」概念とデューイ「成長」概念（篠原論文「デューイの教育論」での、デューイ「発展」概念）との異同については、今後の課題とする。
- (37) 同上、pp. 42-43.
- (38) 同、p. 45.
- (39) 同、pp. 44-45, 48-49.
- (40) 同、pp. 50-51.
- (41) 同、pp. 51-52.

- (42) 同、pp. 53-54.
- (43) 同、pp. 52-55.
- (44) 同、pp. 55-60.
- (45) 同、pp. 64-66.
- (46) 同、pp. 66-68.
- (47) 『批判的』、pp. 35-36.
- (48) 『新撰女子』、pp. 143-144. 谷本富の「自学補導」説は次の文に示される。「教授の原則は生徒を輔導して自ら学ばしむるにあり」「教師が生徒を輔導して自学せしむ」、谷本富『新教育講義』六盟館、1906（明治39）年、p. 596.
- (49) 同上、p. 132.
- (50) 同、p. 133.
- (51) 参照、『新撰女子』、pp. 92-93, に挿入された「第四十一図」、および同書、p. 93.
- (52) 『新撰女子』、pp. 150-152.
- (53) 同上、p. 152.
- (54) 篠原助市『理論的教育学』教育研究会、1929（昭和4）年、p. 574.
- (55) 「初発の」とは、自らの教育理論研究の原点（「初心」）としての「批判的教育学」確立時の篠原が抱え込んだ、という意味である。「私は批判的教育学の畑に、小さな鋤を入れるために生まれて来た。若し態度までも改めることがあったら、夫れは私の精神的死滅を意味する」[『批判的』序文（はしがき）、p. 1.]。篠原による二段構えの教育学構想から見れば、「自然の理性化」としての教育規定にもとづいて、これら二つの「考察」を踏まえた「実際的教育学」を提示せずには止まない、「批判的教育学」提唱者・篠原の不退転の決意が、ここには込められている。

< 研究論文 >

総合的な学習の時間の導入における教科横断的教育課程編成の基礎要件

小林淳一*

The Period of Integrated Pre-tertiary Studies -Curriculum Management Fundamentals-

Junichi KOBAYASHI*

概要：知識基盤社会の時代の到来に際して、主体的に物事を思考・判断し、より良く問題を解決し充実した人生を送るには、学校教育段階から当該の資質能力を養うことが不可欠である。本稿は、こうした目的を達成するための教育課程を編成するにあたり、総合的な学習の時間を契機として、各教科の学びを有機的に統合させる具体的な方法と運用上の課題を、事例を通して整理・分析するものである。これを通して、教科横断的教育課程編成の基礎要件として、教科間協働性の確立と、教師の業務負担の軽減という2点の重要性を提言し、実際に教育現場で運用する場面での可能性を探究した。

キーワード：

総合的な学習の時間、教育課程編成、教科横断的学習、教師の多忙化

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. はじめに

学校で学んだ知識を社会で生かす能力を育むことや、変化の激しい時代に対応して生きていく主体性を培うことは、これまでも長く指摘され続け、学校教育における最重要課題のひとつでもあった。特に現在は、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとする」¹ことから、総合的な学習の時間が導入・展開され、新たな教育方法の確立が期待されている。

一方、日々の教育実践に専心し、目前の児童生徒の成長に尽力する教師にとっては、新たな枠組みの提案や現場への導入、従前の業務との整合性や調整に困難を感じ、適切な運用に悩み模索する場合も少なくない。特に今回の総合的な学習の時間の内容は、進路指導やキャリア教育、道徳や地域との関わりのような従前の目的に加えて、教科横断的な側面が強く反映されており、学校全体の教育課程編成が迫られるため、組織としての改革、個々の教育実践の見直しが同時に必要となり、働き方そのものを柔軟に変更していくことも要求されることとなる。

本稿は、こうした問題意識を背景として、総合的な学習の時間の導入における教科横断的教育課程編成の基礎要件を、事例研究を通して探究することを目的とするものである。そのため、T 県 N 中学校が実施した研究テーマである、総合的な学習の時間の実践を取り上げると共に、担当した A 教諭からの聞き取り調査を通して解明を試みたい。

2. 総合的な学習の時間の全体計画

N 中学校は平成 29 年度、総合的な学習の時間を学校の研究テーマに設定しており、「自分の地域を知る」ことを課題にしている。1 年生は「町」、2 年生は「市」、3 年生は「県」を対象とし、2 学期の期間、地域と関わりを持ちながら全体で 15 時間のふるさと学習を展開し、学年ごとに異なる成果物を、学習者一人一人が完成させることを目標とした教育課程を編成している。学習形態は、20 名を基本としたゼミ形式で、生徒数に基づき 8 つ設定し、内容を事前周知して希望調査を取り人数調整し、各学年の担当教員が「ゼミ教員」として指導に当たることとした。なおこの際、担任教員は、必ずいずれかのゼミ教員になるように配置した。

表 1. 平成 29 年度 N 中学校「総合的な学習の時間」年間実践

学年	対象	単元構成時間	学習形態	成果物
1	町	15 時間	ゼミ(20 名程度)	壁新聞(B4 サイズ)
2	市			レポート(A4 サイズ)
3	県			ミニ論文(所定様式)

単元の構成(全 15 時間)としては、一人 1 作品(成果物)に、主体的に取り組んでいくことを学習の中核に据え、書籍や ICT を活用した個人作業による情報収集、地域の人材(例え

ば、テーマが「民話」のゼミであれば、元校長や歴史博物館の館長)を招聘した対話形式による講和、必要に応じたフィールドワークを通して学びを深めることを、12時間で設定した。その後、ゼミの代表決定プレゼンテーション大会、学年の代表決定プレゼンテーション大会、更に学校全体で代表者による作品発表会を構成・実施した。

また、上記のような学習内容と形態の性格上、特に国語、社会、理科との教科横断的学習整備が必要不可欠であるため、当該教科内容及び学習の進捗状況を考慮した教育課程を念頭に、年間指導計画を設定した。

こうしたN中学校の実践を担当した国語科担当のA教諭(30歳代)に、教育課程編成上の諸課題及びその対策をはじめとした、学校経営上の基礎要件の抽出を依頼し、聞き取り調査を中心として今後の展望を分析・考察することを試みた。こうした手続きを通して導出された課題を、共通性及び関連性に基づいてカテゴライズしたところ、総合的な学習の時間の導入における教科横断的教育課程編成には、以下に述べる2点、すなわち教科間協働性の確立と、教師の業務負担の軽減という条件整備の重要性が示唆された。

3. 教科間協働性の確立

総合的な学習の時間をいわゆる「のりしろ」として各教科を結び、主体的な学習の契機としたり学習の意味付けをしたりすることは、この領域が担う重要な役割である。その実現には、計画立案と各教科の学習到達段階の把握が必要不可欠である。これらの諸点に関し、A教諭はそれぞれ次のように指摘している。

表 2. 計画立案上の課題

今回成果はあったけど、大きな反省点は学校の組織がそのために成り立っていないで、見切り発車で展開したのでボロが出てきてしまった。学校の先生の組織的な土台が必要だったのに、手探り状態でやってしまった結果、みんなもわからないままにやってしまった。訪問もさせてもらい、やりながら参考にしたS中学校は5年から8年かけて実践していて、組織として全員がそういう研究会に入っていた。なので十分な土台ができていないとやりにくいのは根本としてあったと思う。

【聞き取り調査記録】

N中学校が総合的な学習の時間を研究テーマにしたのはこれが始めてであり、前年度は

道徳を取り上げて実践していた。したがって、個々でこの教科における基礎知識や経験のある教師は存在したが、組織として運営する体制は十分に構築されていなかった。A 教諭にとっても総合的な学習の時間の研究は初めての試みであり、先駆的に実践している S 中学校への参観を繰り返しながら同僚と教材研究を実施したが、学校の特色や地域性、生徒集団の違い等に戸惑い、最適解を導出することが困難であったと指摘している。新設であるばかりでなく、教科専門の教員も配置されない教科の研究及び教育実践への導入は、通常よりも十分な時間をかけて条件を整備することが不可欠であると示唆される。

表 3. 各教科の学習到達段階の把握－教科と総合の往還－

総合と各教科をテロハンテープのようにしてつないでいくのは大事、どんなときにどんな授業をやって、職員全体が係っていくのが大事、そういうものがない中でやったので、国語科のテーマの学校内のテーマが、総合に国語をどう利用していくかということをやっている、資料とかレポートの作り方とかやったけど、今までは途中で挟んでいたのがこれじゃいけないとわかり、スケジュールを動かし、11 月くらいからその授業に持っていきるように動かしてレポートを書く直前に準備できたり、「記録文」というジャンルの単元があって、そこで学んだもの、たとえばフィールドワークでやったものに小見出しを立てる、事実で得たものをまとめる、意見意見として最後にまとめる。新聞には意見や記者の願望じゃなくて事実があれば良いとかいうことを常にやっていた。

そこはすごくやりやすくて、常に国語科を絡めてやっていたので、職業調べをやるうってレポートでまとめたときに、国語でやったことがそのままできて、マッピング使った総合で絡めることもできた。

【聞き取り調査記録】

発言にもある通り、A 教諭の国語科では、平成 29 年度の年間指導計画の中に国語と総合の関連を事前に織り込んでいたものの、それでも授業と同時並行でカリキュラムの再構築が必要であったことが指摘されている。本年度は結果として一定の成果が挙げられたが、反面、その実現のために教師個々の多忙化が大きかったことは否めない。この点に関しては後述するが、働き方改革と関連した教師役割の在り方、すなわち業務負担を軽減しながらも教科横断型学習の促進を実現させることの困難さと必要性が示唆されている。

表 4. 各教科の学習到達段階の把握－教科間の往還－

隣の教科教育はわからないけど、国語科は4月で勉強したよねっていうのが総合でも出てくる。授業でもゼロから教えるのではなく積み重ねができる。それは教科横断型の成果だと思う。でもその場合は常にアウトプット、必ずアウトプット、インプットしたものはアウトプットしないとだめ、絵でもスピーチでも何でも良いから、外に出してなんぼだろっていうのはS中学校に行ったときもいわれた。

(中略)

正解が無いので何がいいのかわからないけど、総合の教科横断的が良いのか、その前に職員みんなで何をすることが大切なのか、そのあたりがすごく錯綜していて、何がスタートなのか困る。いま教科横断的って話がされているので、この先も社会や理科で必要になってくるし、実際に勉強したことがすごく役に立っていたはず。これからも例えばグラフを使って取り入れていくとか、そういうのがたくさん出てくると思う。

【聞き取り調査記録】

中学校では小学校に比べて、教科教育の枠組みが強いため、他教科の実践の詳細や進捗状況が時には十分に把握できないこともある。それは学校種の特性上やむを得ないことでもあるのだが、学校全体としての到達目標を設定したり、学修の総体を構成したりする場合は、教科教育間のつながりを意識し、定期的に情報共有をして横断型教育に適合させることが重要である。

また、今回の指摘にも見られるように、教科横断型の実践を推進する場合、主要教科での取り掛かりが基礎になるのが一般的であるが、体育(表現ダンス)、音楽(伝統芸能)、技術(建築)、家庭科(郷土食)等、可能な限り多様な教科側面からアクティブ・ラーニングを取り入れ、総合的な学習の時間を支えるカリキュラムマネジメントが肝要である。² これらの教科を取り扱う場合、週時数の問題や他の学校行事との調整等の課題が挙げられるため、学校全体での組織構成の整備から着手しなければならないと考える。

4. 教師の業務負担の軽減

先に指摘した教科間の協働性は、時に教師の多忙化につながることも否定できない。³ 特に働き方改革を標榜し、業務内容の精査及び業務時間の改善を目指す学校教育においては、勤務時間外就労時間の削減が喫緊の課題のひとつである。部活動の週休1日以上の確

保や平日 2 時間以内、休日 3 時間以内の実現等、既にさまざまな改革が試みられているが、現場のニーズとの乖離や教師自身の意識改革が十分になされていないことが大きな阻害要因となっている。⁴

こうした中で、総合的な学習の時間を中核に新たな教育の在り方を構築する場合は、何よりもその担い手である教師一人一人が疲弊し、バーンアウトをしないように配慮しなければならない。A 教諭は総合的な学習の時間の実践で感じた多忙感を、下記のように説明している。

表 5. 総合的な学習の時間導入における多忙化

教員の労力もすごく裂かれるし、余計な仕事といっは駄目だけど、働き方改革とか言っている中で、この総合のやり方は、やってることは良いけどやり方はどうかなって思う。スクラップアンドビルドって言っても、やりながら不要なものを見つけて削ればいいって言っても、何を削っていいのかもわからない。早く帰れって言われても仕事がある。でも校長は立場上仕方ないのはわかるけど帰れって言っしかない。仕事は持ち帰れない。でも帰れ。その結果こっそり持ち帰る。家でこっそりやる。100 時間だけじゃなく、もっと色々なところでやっている。21 時以降は残るなってすごく言われているし、それも私たちのことを思ってくれているのはわかるけど、何も切り捨てるものは無い。でも仕事は増えていくじゃないですか。減ることは無いし。特に子どもと接する部分じゃなく事務的というか、子どもに還元されないんですよねって部分が益々増えていく。

【聞き取り調査記録】

A 教諭は聞き取りの中で、慎重に言葉を選んだと思われるが、それでも現状の多忙な状況下において、従前の業務を削減できないままに新たな役割が追加される実態と、反比例するように仕事時間を削減させようとする業績的側面に、疑問と一抹の不安を抱いていることが推察される。子どもの主体的な成長を育み、尚且つ教師の多忙化を削減することを目指す現在の学校教育では、単純に取り組み実践を増やすのでは多忙化は増長されてしまうし、かといって教職員数を増やしたり勤務時間を一律で減らしたりするだけでは、現場に混乱を来し協働性の確立そのものが阻害されてしまう。また、業務時間外の活動だけではなく、授業時間数自体に関しては、A 教諭は次のように指摘している。

表 6. 教師を取り巻く制度上の課題

担任は総合のゼミを持つことになっているので、教務的な時間割の問題もあった。2、3年生だと毎週2時間入れたけど総合を時数にできない。授業やって学級活動と道徳で2時間追加されると上限を超えてしまうこともある。そこに担任が総合で入らないわけにはいかないけど、もし全部本当にしようとしたら書面上は週案に載せられなくなる。だからやっちゃいけないってなる。特に英語、国語は週4時間必ず持っているため、時数問題が生じる。はっきり言って先生の人数がないし、もし学校インターンを入れたら、授業をすり合わせる必要がため、統一した授業にしていくにはかえって負担が大きい。

(中略)

ゼミの中で同じ活動をしていくとき、パソコンで調べる人と本で調べる人の希望がいる、そういうときのサブの先生がいたら良いとはすごく思った。本じゃ調べられないテーマを持っている人もいるので、そのときにひとつひとつ先生がやる手間を省けるならスムーズになる。あとパソコンの代わりにタブレットがあるのは良い。できれば一クラス分のタブレットがあれば、教室にいくつかあればもっと対応できるけど、情報ICT活用がうまくできていればと思った。先生が一人しかいない中で生徒がパソコン室の鍵を借りに行きたくても大変だし、そういうところに学校インターンがいれば良いし助けられる。

【聞き取り調査記録】

上記のように、授業時間数の上限まで担当している多くの教員は、現在の受け持ちの一部を返上しない限り、制度的にも新たな時数を確保することができないのが実態である。しかし実際に追加人事をすることは困難であり、役割を削減することもできない。教職志望者や地域の人材を登用することも、時間外学修等では有効であろうが、現在の教育職員免許状施行規則下では、少なくとも正課授業に単独で免許を有しない者が授業に当たることは認められておらず、適切な人材の確保が難しい。この点は校長のリーダーシップや個々の教員の工夫、ICTの導入等、個別事情で改善できる性格のものも少なからずあるが、即物的な対処に留めるのではなく、本質的には行政全体で改革することが期待される。

5. まとめ

各教科の学習内容を単なる知識の蓄積に留めず、その知識の活用方法や他教科との関連性を理解し、主体的に学び続ける意識を培うためには、総合的な学習の時間を介した教科

横断的な教育課程編成は非常に有効であろう。その際には、教科教育内の連携や協働性の構築ではなく、年間指導計画に準拠して各教科で関連性を検討し、その内容と進捗状況を学校全体で把握・共有していくことが肝要である。しかし一方で、教師の業務負担を増大させ、多忙化することで一人一人の教育活動の質が低下することは危惧しなければならない。それを抑制するための業務時間管理もまた、単純に減らしたところで教師が救われないのは自明である。

こうした実態に鑑み、現場に即した改革を促進するためには、行政(文科省及び教育委員会)、実践(学校教員)、理論(研究者)の三者が有機的に融合し、長期的かつ継続的な取り組みを通して課題解決を図ることが欠かせない。⁵それは研究指定校や附属学校、教職大学院等による専門的でモデルケース的な事例だけではなく、国内全ての学校を拠点として行政関係者や研究者が絶えず集い、インフォーマルな交流の機会を増やし、相互刺激的に事例研究を研鑽し、成果を広く問い合う学校・教育改革が必要である。理論と実践、そして行政がやや乖離している教育現場の見直しこそが、今後求められると考える。

6. 注および引用文献

1. 文部科学省「総合的な学習の時間」新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示）。
2. 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－」平成 29 年度、pp.23-24 参照。
3. 田尾雅夫・久保真人『バーンアウトの理論と実際』誠信書房、1996 年。
4. 石川県教育委員会『石川県公立小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における教職員多忙化改善に向けた取組方針（素案）』2017。
5. 小林淳一「(第 3 章 5 節)わが国の教員養成における理論知と実践知の関係構造に関する考察－教育職員免許法の制度原理と運用方法に着目して－」日本学校教育学会『学校教育の「理論値」と「実践知」－その現状と新たな関係性の探求－」pp.276－287。

〈研究論文〉

幼児教育の視点から考える学校教育の課題に関する一考察 総合的な学習の時間の中学生と幼児との交流から

小嶋 祐伺郎

**Outcomes of problems of school education :From the point of view
of the childhood education
Through the activities between Junior high school students and infants for
integrated studies**

Yujiro OJIMA*

概要：小中学校では新しい学習指導要領に基づく実践がはじまることとなった。主体的・対話的で深い学びをキーワードとするこの指導要領では，子どもの資質・能力が問われることとなる。しかし，一方では子どもの学びからの逃避がいわれて久しい。学習意欲の減退だけでなく，不登校や引きこもりなど，学校に通えない子どもが常態化しているという現実がある。さらに青少年の内向き志向や社会への失望感など，日本の教育が抱える問題は山積している。学校は質的転換を図らねばならないが，どのような転換が子どもにとって望ましいのか，本小論はその視点を幼児教育の特質から得たいと考えたものである。研究は緒に就いたところであるが，中学校の実践からは，評価の視点を変えたり，子どもの過去の経験から学ぶことによって，子どもの学習意欲を高めることが検証できた。

キーワード：

学校教育 幼児教育 教育と遊び 異年齢の学び

* 奈良教育大学附属中学校 教諭

1. はじめに ～子ども理解から考える学校教育の課題～

(1) 学力論争と子どもの学びからの逃避

平成 29 年 3 月 31 日、文部科学省から小・中学校の新しい学習指導要領が告示された。中学校教員である筆者は、昭和 57 年のいわゆる「ゆとりと充実」の学習指導要領から数えて 4 度目の改訂を迎えることとなった。その間、学習指導要領が学校現場に示してきたことは、「基礎基本の徹底」「新学力観」「教育の自由化・個性化」「生きる力」「自己教育力」などのキャッチフレーズが示すように、一貫して学力をどうとらえるかということであった。特に 1998 年の学習指導要領にはじまる学力低下論争、ゆとりか詰め込みか、知識か考える力かという議論は、1958 年以降「教育課程の基準」であった学習指導要領が「最低限の基準」とされる契機となった。そして今回の改訂では、何を学ぶか（学習内容）だけでなく、何ができるようになるか（学習目標）が強調されるとともに、どのように学ぶか（学習方法）が重視され、学力論争は子どもの資質能力論へと向かっている。しかし、現場で重視される学力は依然として「結果としての学力」であり、その傾向は近年ますます増加しているように思われる。そこには「学習過程の学力」や「可能性の学力」を重視する視点はない。しかも、2007 年から実施されている全国一斉学力テストによって、意識されるのは数値化される学力であり、「学力の商品化」が全国各地で起きている。つまり議論すべき学力の中身だけでなく、だれのための学力か、という議論が欠けているのである。

子どもの学びからの逃避がいわれて久しい。このことについて多田は、「学習者が授業において『楽しさ』を感得するのはどんな時か。」と問う中で、青少年の内向き志向、学びからの逃避の原因を、「授業において、一人ひとりの学習者が、学ぶことの愉悦を感得していないことにあると自省している。さまざまな新たな学習方法が提起されてきていても、真に学び手が、学びの愉悦を体感しなければ皮相的・形式的活動になってしまう。」と述べている。(1) 本小論で問う第 1 は、この「学びの愉悦の体感」についてである。

2017 年 11 月、中学校 3 年生の総合的な学習の時間を利用して、奈良教育大学附属幼稚園の幼児との交流活動を実施した。幼児との自由遊びの時間で、成績は下位で普段はおとなしい一人の女子が、実に生き生きと、まるで幼児の中のガキ大将のように遊びまわる姿を目にした。それを見た同級生たちが口々にこう言った。「そういえば、〇〇（以下 A 子とする）は幼稚園の時、集団の中心的存在だったよね。」「そうそう、毎日泥んこになって元気に遊んでた。」

わたしは幼稚園の時、活発で集団の中心であった A 子が、どのような過程を経て、おと

なく目立たない子どもになっていったのか考えないではいられなかった。「結果としての学力」の重視や「学力の商品化」にさらされたA子が、学校教育の中で何を奪われていったのか。その答えの中に、現在の学校教育が抱える大きな課題があると思えたからである。

（２）近年の教育改革と子どもの学びからの逃避

一方、現在の日本の子どもの現状を示す数値として、子どもの貧困化率が先進国最悪レベルであるということがある。（２）社会格差の拡大と排除型社会の出現である。

21世紀に入り政府が進めてきた一連の教育改革は新自由主義に基づく国際競争に打ち勝つための方策であり、それが子どもの中に格差を生み出す要因となっているのではないか。1995年日本経済団体連合会は「一部の中核的管理者、相当数の専門的技術者、多数の流動的労働者」という労働者の階層区分を提示したが、これが現実になってきている。しかも、2007年からの全国学力テストが4年連続下位であったある都道府県の教育委員会が2013年に「高等学校学力向上事業実施要項」でアドバンスモデル、コアアビリティモデル、ベーシックモデルの3つのモデルに分けて対応したことは、このような社会の構築を、教育現場が意図的かそうでないかはともかく、進めてきたということに他ならない。

この全国一斉学力テストの実施と学校選択制の2つが、近年の教育改革の大きな柱であり、これらは相互に関連している。つまり全国一斉学力調査は、イギリスの教育改革で始まったナショナルテストにおけるリーグ・テーブル（学校成績順位一覧表）と似た性格を持ち、学校選択の際の保護者への情報提供の意味を持っているのである。（３）

藤田が、「学力調査は・・・適切なサンプル調査で充分である、・・・悉皆調査は必要でもなければ、膨大な費用と時間を費やしても、それに見合う効用もない。それどころか、有害なものになる危険性が大きい、」（４）と指摘するように、実際に教育現場では、事前に教育委員会が校長を集めて問題用紙の一部を配布するなどの事件が起きている。（５）

現在進められている教育改革は本当に子どもたちのためのものなのか。「学校の商品化・学力の商品化」ではない教育改革とはどのようなものなのか。ポストモダン社会に対応した教育のあり方が論じられている中、子どもが学びの場へ戻り、そして自ら学びの輪の中に入ろうとする教育のための改革について考える必要がある。

本小論では、そのことを考える視座として、遊びを中心として行われる幼児教育の特性を、指導を中心として行われる学校教育に生かすことについて、幼児と中学生との係わり合いの実践を基に論じることとする。

2. 幼児教育と学校教育 ～ポストモダン社会の教育のあり方を探る～

(1) 遊びと指導

幼児教育と学校教育では子どもの学び方が異なっているといわれる。幼稚園教育要領によれば、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。」(6)とあるように、幼児教育の中心は遊びにあるといえる。もちろんそれは大人や青少年の、労働や学習と対比される遊びとは違う。幼稚園教育要領にも、遊びは「自発的行動」としてとらえ、「発達の基礎を培う学習」と記されている。すなわち、幼児にとっては遊ぶこと自体が生きる存在様式であるといえよう。

こうした幼児期における遊びの意義についてはこれまで多くの先行研究があるが、その中には学校教育との比較から論じたものもある。例えば伊澤は、「遊びと教育とは矛盾対立することを前提としない限り意味を持たない。」と、一人の子どもが完結させる遊びと、相互の関係性で成り立つ教育の違いを、様々な要素が子どもにおいて「統合」される遊びと、「統合」ではなく、諸要素つまり「条件」にかかわる教育という分け方で述べている(7)。

つまり、遊ぶことで～ができるようになった、という発達の視点で、学校教育は子どもをとらえるのに対し、子どもが自己の世界に定位し自己を統合するために子どもは遊ぶ、という全人的視野で子どもとかかわる幼児教育の違いがそこにはある。

このことを学習課題の視点からいえば、遊びを中心とする幼児教育においては、一般的な学校教育のように、課題は外部(教師)から与えられるのではなく、自己表現の中で課題が見出される、つまり遊び手である子どもが課題を達成して初めて課題の意味が見出され、表現されるということである。そこには、Gadamerがいうように「遊びは純粋な自己表現であり、自己を表現する以外の何ものでもない」という子ども理解がある(8)。

また横井は、遊びが純粋な自己表現であるという認識に立ち、子どもの変容の過程は一人ひとりの自己のありようによって、短期的にも長期的にも変容の過程は多様な道筋を見せるのであるから、子どもの発達の内実を捉えるには、子どもの実相からくみ上げた理論を再構築する必要があると述べている(9)。さらに子どもの伝承遊びの意義に着目した小川は、伝承遊びの中では技量の高い年長者への憧れが学習の動機付けであったことから、「教えられる」は子どもの動機を育てないと述べ、「教えられる」ことが前提の近代学校の教授方式だけでなく、異年齢の学びなどの伝承遊びの要素をとり入れることを提唱して

いる(10)。これらの言質からは、遊びが要素に解体されることによって、本来遊ぶこと自体以外に目的を持たない遊びの全体性を奪われるのと同様、子どもを要素に分解して、子どもを丸ごと理解する(認める)という、教育本来の目的を見失っている現在の学校教育の課題が見えるのである。

また、幼児教育と学校教育それぞれの子どものあり方の違いを、経験構造の視点から探った中田は、問題視される子どもの根源的なあり方や、そのあり方を全うできないことに注目し、「問題視される子どもの活動の深刻さやその原因を取りあげ、いわば対処療法的に子どもと関わるだけならば、むしろ子どもの根源的なあり方を見失うことになるであろう。・・ある特定の人間の経験構造に迫る必要性は、そもそも幼児教育や小学校教育においてだけではなく、どのような教育においても、ひいてはどのような人間関係においてもいえるはずである。」(11)という。この文章からは、子どもが積み重ねてきた経験を理解し、その人生を受けとめていく教師の人間性が問われているのである。

(2) 幼児教育の視点からポストモダン社会の教育を探る

これらの先行研究を参考に、現在の学校教育を幼児教育の視点と比較したものが表1である。

表1 幼児教育と学校教育の比較

	幼児教育(遊び)	学校教育(指導)
子どものとらえ	子どもを丸ごととらえる	発達の視点でとらえる
学習課題の発見	自己表現の中で自ら発見する	到達目標として外部から与えられる
学習の意義と目標	方向目標としての自らの楽しみのため(欲求の充足)	到達目標としての学習課題の解決(わかる・できる)
年長者(指導者)の役割	無意図的指導(憧れの対象)	意図的指導(評価する人)
学習形態	生活の中での様々な他者との学び	主として学級での同年齢の学び
評価する人	自己評価のみ	主として他者評価,他に自己評価と相互評価も加味
評価の観点	自己表現の表出,自己実現(トータルとして)	わかる,できる(細分化)

比べてみると、現在の学校教育の中には、幼児教育における遊びの要素は少ないように

思われる。しかし、かつての学校にはまぎれもなく遊びの文化は存在していたのである。特に筆者が小学生であった昭和40年代前半までは確かにそうだとはいえる。なぜなら、地域社会の中の遊びの集団がそのまま学校に持ち込まれていたからである。地域の中の遊びの文化とは、家庭の文化であり、地域の子ども集団の遊びの文化である。そこには、ガキ大将と子分の関係があり、それは憧れの年長者とそれに付き従う年少者の関係でもあった。そしてその上に学校の成績の文化があった。それが、徐々に地域の中で遊ぶことが減ると同時に、家庭での子どもの仕事も減り、子どもの遊びは学校で教えられた遊びやテレビで見た遊びになり、それに伴って地域の異年齢の遊び集団から、同じ学級内での遊び集団に代わっていく。そして学校の成績の文化が地域の遊びの文化を追いやっていったのである。この現象は、日本の経済発展と期を一にしている。子どもは大量生産された同一規格の教室という箱の中で、同じ内容の教育を一斉指導で受けた。国民教育の名の下に経済大国日本を支える人材となるためである。日本経済が膨張発展を続けている間はそれでもよかった。なぜなら人々は国家の繁栄が個人の豊かさにつながると信じていたからであり、多くの日本人が「自分は中流だ」と認識していたからである。しかし今はそうではない。国家の（経済的）繁栄は怪しくなり、格差社会の進行によって、国民教育＝自己実現という等式は成立しなくなった。真面目にコツコツ働くことが豊かさを招くという図式、若者はそのようなものに期待しなくなったのである。それはまさに、「ホモ・ルーデンス」の著者であるホイジンガが述べた「19世紀における真面目の支配」が崩壊したことを示しているに違いない（12）。ポストモダン社会の教育のあり方を考えるためには、遊びの文化の再考、つまり幼児教育の視点をどのように学校教育にとりいれるかということが、一つの大きなポイントとなると考えられる。

次に、このような視点に立って実践した中学生の幼稚園交流活動について述べる。

3. 実践例 ～中学3年生による幼稚園交流活動から～

(1) 交流の実際

2017年11月に、中学3年生が「総合的な学習の時間」を活用して幼稚園との交流活動を実施した。当初の学習計画は次の通りである。

表2 交流活動学習計画

	学習内容
--	------

1 事前学習①	幼児の理解 1 (家庭科)
2 事前学習②	幼児の理解 2 (家庭科)
3 事前学習③	附属幼稚園について (総合的な学習の時間)
4 事前学習④	グループ学習 (総合的な学習の時間)
5 当日の活動	総合的な学習の時間 (半日 4 時間扱い)
6 事後学習	感想。園児への絵や手紙

交流当日は、最初中学生と幼児との自由遊びから始まった。中学生のそれぞれが思い思いに幼児の輪の中に入って遊んでいる中、A 子の周りに幼児の人だけりかできた。幼児は口々に A 子に何かをねだっている。近づいてみると、築山のまわりで幼児が何かを探している。それは「竜の涙」というものであった。A 子はその「竜の涙」を次々に掘り出しては幼児に与える。幼児は歓声を上げて、もらった「竜の涙」を両掌にのせて覗き込むのである。「竜の涙」とは雲母のかけらであった。それを幼児はいつからか「竜の涙」と呼んで宝物のように築山を掘って探すようになったのである。A 子がかつての経験則から、それがどのようなところにたくさんあるか知っていた。「お姉ちゃんすごい!」「お姉ちゃんは竜のご主人様だね・・・」幼児は尊敬の眼差しで A 子を見つめる。幼児は A 子に連れられていろんな遊びを経験した。A 子は次々に新しい遊び方を提案する。それを幼児がまねる。次第に他の中学生もその輪の中に入り、最後は A 子を中心に大きな輪が出来、みんなで遊ぶようになったのである。

A 子は特に英語と数学が苦手な成績は芳しくなかった。いつも元気な友達と一緒に、自分の言えないことを代わりに言ってもらえるような子どもである。交流が終わったその足で附属小学校へかつての A 子の担任に会いに行った。A 子がおとなしくなったのは小学校 3 年生頃からであった。それまでは活発で学級を中心だったが、次第に目立たない子どもになっていったのだという。翌日 A 子に尋ねた。「昨日は大活躍だったなあ。」「自分の得意分野だったから。」A 子は微笑んだ。「幼稚園の先生になったらいいよ。」「成績悪いから無理・・・」「今から勉強したら大丈夫。」「数学出来なくても大学入れる?」A 子は、本当は大学に行きたい、幼稚園の先生か保育士になりたい、という願いを話してくれた。同時に、勉強が出来ない自分はだめな人間だと思っていること、そのせいで死んでしまいたい、と思ったこともある、とも話した。ちょうど卒業研究のテーマを決める時期だったこともあり、絵が得意な A 子に、「絵本を作って幼稚園に読み聞かせに行こう。」と提案した。最初は渋っ

ていた A 子だが、周りの友達が勧めたこともあり絵本を作ることになった。

(2) 交流後の活動と生徒の変容

絵本のお話は、道徳でずっと考えてきた「アイデンティティ」からヒントを得て、A 子は「何にでも化ける狸の子どもが、自分は本当は何者だろう。」と悩む話を考えてきた。いろいろなものに化けて仲間の動物を助けていく狸の子ども、でも姿を変えた自分に感謝されるだけで、だれも本当の自分だと分かってもらえない。狸の自分ができることは・・・？そんなお話に一生懸命絵を描いて、一緒にお話を読んでもくれる友達と幼稚園に読み聞かせに出かけた。幼児は大喜びで「竜のお姉ちゃんのお話」を本当の出来事のように聞き入っていた。帰り道 A 子に「あの狸の子って、君自身のことだよな？」と聞いた。A 子はこう言った。「高校は美術科に行って、もっとだれかを喜ばせたい。」この日 A 子の進学目標が決まった。そして学級に帰って次のような提案を全員にした。「今年のクリスマスはみんながサンタクロースになろう。」一人ひとりが幼児宛にクリスマスカードを作った。差出人はサンタクロースと書いて。

クリスマスが近づいた日、大柄の男子数名がサンタクロースの格好をして袋を担いで幼稚園に出かけた。幼児はもらったクリスマスカードを開けた。一人の幼児がカードを見て叫んだ。「あっ、これ竜のお姉ちゃんの字だ！」。絵本に書かれた A 子の字をしっかりと覚えていたのである。「まずい！ばれた。」わたしがそう思った時、その幼児はこう言ったのである。「お姉ちゃんは、ほんとはサンタクロースだったんだ。だから竜の涙もすぐに見つけれられたんだ。」この瞬間、A 子は「竜のお姉ちゃん」から「サンタクロース」になった。

そしてサンタクロースになった A 子は、この春、無事美術科に合格した。

4. まとめにかえて

最初に述べた「学びの愉悦の体感」の視点から現在の学校教育が抱える課題についていうならば、まずわたしたち教師は、だれのために、そして何のために子ども一人ひとりの学力の向上をめざすのか、ということが根本的に問われなければならないと考える。なぜ、教師は A, B, C や数字で子どもの学習を評価するのか。それが必要であるならば、それは子ども自身のために使われなければならない、そして子どもの学習意欲を喚起するものでなければならないはずである。評価が学習のゴールであってはならない。「結果としての学力」でしか評価されない学校の中に生きる子どもたちに、「学ぶことは楽しい」と伝えることができるのかと問わねばならない。子どもが学ぶ過程で持った疑問や、仲間と共に考え

たり話し合ったり，共に何かを作ったり，あるいは失敗したりという学習過程を評価すること，それぞれの学びの過程で一人ひとりの子どもがどう変容していったのかをしっかりと見届けることが教師の役割であると考えます。そのためには，現在の「〇〇ができた」「〇〇について理解できた」という到達目標の評価だけでは不十分である。「〇〇について仲間と考えようと努めここまで考えた」「〇〇をやり遂げるためにこう工夫した」という観点，さらにはその子の可能性を評価することも今後の学校教育に必要な視点ではないかと思う。そしてそのような評価の視点が加味されたなら，それが評価できるための学習方法が必要となるのである。そうなれば，既存の知識を持っている教師が中心の授業ではなくなるはずである。

次に，学校教育が生活と切り離されている，ということがある。日本の幼児教育の基礎を築いた倉橋惣三は，「幼稚園真諦」の中で，「生活を生活で生活へ」という文言を多用している（13）。この言葉の意味は「子どもの生活しているところへ教育を持って出かけて行く」ことであり，それは単に子どもの生きる地域から学習を課題を見つけるということにとどまらず，横井のいう，子どもの実相から積み上げた子ども理解の理論を再構築することであり，中田の，子どもの経験を理解することから子ども理解を深めることでもある。

A子の生活してきた経験を理解せずして，「おとなしい子」という表層的理解しかしてこなかった自己への反省を込めて，子ども一人ひとりの事実を基にした子ども理解に基づく学習を構築していく必要がある。

最後に，何より遊びに没頭している子どもが，遊びを通して自己と世界をつないでいくようすを，子どもを全体として丸ごと認めていくという幼児教育の視点を，指導中心の学校教育に生かすための具体的方策について，実践を通して探究していくことを，今後の研究課題としたい。

(1)多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究 実践のための12の要件』東信堂 p1
2017

(2)内閣府「平成27年版子ども・若者白書 第3章第3節こどもの貧困」に依る

(3)イギリスの教育改革については，主に次の著作を参考にした。安藤菜穂子『イギリス教育改革の教訓』岩波書店，pp.16-53，2006

(4)藤田英典『義務教育を問い直す』筑摩書房，pp.267-268，2005

(5)朝日新聞 2007年9月11日

- (6) 文部科学省『幼稚園 第1節 幼稚園教育の基本』P23
- (7) 伊澤貞治「遊び（の成立）と教育（価値）との矛盾について」『日本保育学会第59回発表論文集』, p10, 2006
- (8) H.G.Gadamer, 響田収他訳『真理と方法Ⅰ』放送大学出版局, pp. 154-155, 1960
- (9) 横井紘子「『遊び』それ自体の発達についての一考察 『遊び』のありようの変容の解明をめぐって」『保育学研究第44巻第2号』, p13, 2006
- (10) 小川博久「『遊び』の『伝承』における教育機能と近代学校における教育機能（教授—学習過程）の異質性：伝統芸能の内弟子制度における意図的『伝承』との比較を通して」『教育方法学研究10』 pp.15-31, 1993
- (11) 中田基昭「幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界」『地域協働研究』1, 2015
- (12) J. ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』中央公論社, p.320,1970
- (13) 『フレーベル新書10 幼稚園真諦』フレーベル館, 1976より引用

< 研究論文 >

幼児用リズムダンスの運動強度 及びダンスに対する意識

— 保育士・幼稚園教諭を志望する学生を対象として —

高木 香代子*

A Study of Exercise Intensity of Rhythm Dance for Young Children and Awareness to Dance

— As Students whose Objective is Becoming Nursery
and Kindergarten School Teacher —

Kayoko TAKAGI*

概要：本研究は、保育士・幼稚園教諭を志望する学生を対象として、幼児用リズムダンスの運動強度を明らかにすること及びダンスに対する意識を調査することにより、保育現場での子どもの健康や養成校における教育において、リズムダンスを活用するための基礎資料を得ることを目的とした。その結果、約5分間のリズムダンスの平均心拍数は 136.1 ± 17.8 拍/分、 $67.9\%HR_{max}$ であり、最高心拍数は各被験者の平均で 165.6 ± 9.9 拍/分、 $82.7\%HR_{max}$ であった。ダンスに対する意識については、約4人に1人がダンスについて苦手意識を感じていた。一方、リズムダンスの自己評価が高い者ほど、子どもと一緒に踊ることに自信があるという有意な関係性が得られた。健康・体力を保持し、リズムダンスの技能を持ち合わせた保育士・幼稚園教諭を養成することが、将来的には保育現場でのリズムダンス導入に結びつくものと示唆された。

キーワード： 幼児，リズムダンス，運動強度，健康，保育士・幼稚園教諭養成

* 金沢学院大学 人間健康学部 特任講師

1.はじめに

最近、子どもたちを取り巻く環境は、道路や空き地等の遊び場の減少や塾や習い事による遊ぶ仲間や時間の減少、そして核家族化の影響や夜型の生活等の諸要因により、この時期における運動をする機会を阻害する方向へと変化している⁽¹⁾。それに加え、テレビゲームや IT 機器等の普及もあり、遊び方も体を動かす外遊びから室内での遊びに移行しつつあるという⁽¹⁾。これらの状況は文部科学省が指摘するように、昭和 60 年頃から低下し続けてきた子どもの体力あるいは運動能力⁽²⁾の原因の背景に子どもの 1 日の身体活動量の低下があり⁽³⁾、それが肥満を誘発し、その数が最近急増していることは数多くの研究報告がある⁽⁴⁾⁽⁵⁾ ごとくである。子どもの時期の肥満は、脂肪細胞の増加にとどまらず、やがてはインシュリン抵抗性を招来し、高血圧へと繋がり生活習慣病の発症年齢を早めるので深刻である。

2010 年、東京都の中野区幼児研究センター⁽⁶⁾では 4 歳児と 5 歳児を対象とした 1 日の身体活動量の測定を実施しているが、その結果によると、男児では 10,671 歩/日、女児では 9,239 歩/日であったという。2012 年石川県においても、平下ら⁽⁷⁾は 4~6 歳の幼児 1,042 名を対象とし、同様の方法で幼児の身体活動量を実施している。その結果は、男児では 4 歳児、5 歳児、6 歳児でそれぞれ、6,408 歩/日、7,281 歩/日、7,247 歩/日、同様に女児では 5,293 歩/日、6,041 歩/日、6,621 歩/日であった。つまり地方の石川県の幼児は東京都中野区の幼児に比べ、男女児共におよそ 35%程度低いと報告している⁽⁷⁾。更に平下ら⁽⁷⁾の調査による保育中での歩行数は、男児では 4 歳児、5 歳児、6 歳児でそれぞれ、3,316 歩/日、3,522 歩/日、3,960 歩/日、同様に女児では 2,591 歩/日、2,982 歩/日、3,556 歩/日であり、1 日の総歩行数に対しておよそ 50%が保育施設における歩行数であったことが報告された。吉岡ら⁽⁸⁾による長野県の 3 歳児から 5 歳児クラスの 34 名を対象とした報告では、9 時から 16 時の時間帯において約 7,539 歩/日であった。更に 5 歳児を対象とした坂本ら⁽⁹⁾の調査では、8,273.1~14,580.7 歩/日であった。これらの報告により、石川県の幼児は、他の都道府県に比べ歩行数の観点から身体活動量が少ない可能性がある。

そこで我々は、石川県における幼児期の身体活動量を増加させることを目的としたリズムダンスを考案作成した。そしてこれまでに、保育士・幼稚園教諭（以下、保育者とする）を志望する学生を対象として調査した結果、このリズムダンスが 551.1 ± 39.6 歩の歩行数により構成されることといくつかの問題点があることが判明した⁽¹⁰⁾。その問題点はまず、

スキップ、ランジスクワットやギャロップ等の動きの模倣が難しいという点である。このことは、リズムダンスの動きを考案するにあたり、文部科学省⁽¹¹⁾が指摘している「幼児期は、生涯にわたって必要な多くの運動の基となる多様な動きを幅広く獲得する非常に大切な時期である」という趣旨を踏まえ、できるだけ多様で調整能力が求められる動きを盛り込んだためと解釈された⁽¹⁰⁾。また、当該リズムダンスを行った際、「体力的にきつい」という回答も多く見られた⁽¹⁰⁾。このことは保育者が、保育のカリキュラムにおいてリズムダンスを導入する際の障害の一因になりうると思われる。

これまでの調査研究⁽¹⁰⁾において、リズムダンスの歩行数は明らかとなったが、運動強度は不明のままである。加えて保育者がダンスに対していかような意識を持っているかについても調査し、それによって保育現場において、リズムダンスの導入に結びつくや否やの検討も必要と思われる。前述の文部科学省⁽¹⁾の子どもの体力低下の原因の1つとして、教員自身の経験不足があげられ、幼児が遊びながら楽しく運動するような指導がうまくできない等の重要な問題が見受けられる。保育者の養成機関において意識調査を実施することで、保育者にとっても適切なリズムダンスの指導方法が得られる可能性があるように思われる。

そこで本研究は、保育者を志望する学生を対象として、幼児用に作成されたリズムダンスの運動強度を明らかにすること及びダンスに対する意識を調査することにより、保育現場での子どもの健康や保育者養成の教育において、リズムダンスを活用するための基礎資料を得ることを目的とする。

2.研究方法

1) リズムダンスの運動強度の測定

(1) 被験者

被験者は、保育者を目指す K 福祉専門学校⁽¹⁾の学生 25 名（男子 4 名，女子 21 名）であった。

(2) 測定日時・場所・環境条件

2016 年（平成 28 年）8 月 3 日、松任総合運動公園体育館において、測定を 4 回行った。1 回につき 6～7 名の測定を行った。1 回目は 9 時 38 分，2 回目は 10 時 14 分，3 回目は 10 時 49 分，4 回目は 12 時 52 分より開始した。夏季のため冷房を使用した。室温は 28.3

～28.4℃であった。

(3) 心拍数の測定方法

心拍数の測定には、Polarを用いた。Polar M400を手首に、心拍センサーを胸部に装着させた。測定は6～7名が同時に行うため、あらかじめ心拍センサーとPolar M400をペアリングさせ、電波が混信しないようにした。

(4) 音楽と運動内容

使用曲は「てくてくワンダフォー」であり、時間は5分8秒、120BPMであった。主な運動内容と各パートの運動時間を表1に示した。リズムダンスを、歌詞の内容によりA～Fの6つのパートに分けた。

表1 リズムダンスのパートと主な運動内容

パート	時間	運動内容
A	0'00～(52 秒間)	足踏み、ステップタッチ、膝の屈伸、足を前後に開いた状態での踵の上げ下げ、しゃがむ動作、背伸び
B	0'52～(41 秒間)	ウォーキング、膝の屈伸、ニーアップ、しゃがむ動作からのジャンプ
C	1'33～(49 秒間)	スキップ、ステップタッチ、膝の屈伸、足踏み、ランジスクワット、ウォーキング
D	2'22～(56 秒間)	膝の屈伸、ギャロップ、足を交互に横にあげる動作、ニーアップ、ツイスト、しゃがむ動作、ジャンプ
E	3'18～(56 秒間)	足踏み、ケンパー・ケンパー・ケンケンパー、「お辞儀」のポーズ、「忍者」の模倣
F	4'14～(54 秒間)	片足立ち、ウォーキング、膝の屈伸、ニーアップ、しゃがむ動作からのジャンプ、ヒールタッチ

(5) 測定の手順

測定日の前日にリズムダンスの解説と実演を、このダンスの作成者であり約 25 年の指導歴のある教員が、被験者に 1 時間程度の指導を行った。

測定は、被験者が教員の動きを模倣する方法で行った。被験者は、開始の合図と同時に Polar M400 のスタートボタンを押した。測定者はその確認をした後、被験者はリズムダンスを開始し、A~F の 6 つのパートを通して踊った。測定の様相 (写真 1) をビデオカメラで撮影した。



図 1 測定風景

(6) 分析方法

撮影されたビデオ映像をもとに運動開始時間を決定し、リズムダンス中の 1 秒間毎の心拍数と 6 つの各パートの心拍数の平均値と標準偏差を求めた。各パートの平均値の比較については、bonferroni の多重比較検定を行った。また、被験者の年齢をもとに相対的運動強度として、%HRmax を算出した。HRmax は $220 - \text{年齢}$ (拍/分) とした。

2) ダンスに対する意識調査

(1) 調査対象者

調査対象者は、リズムダンスの運動強度の測定を依頼した全被験者であった。

(2) 調査方法と質問項目

調査方法はアンケート調査とした。質問項目は、表 2 に示したように「ダンスの好き嫌い」「リズムダンスの自己評価」「保育者になった時のダンスとの関わり」「健康・体力」「将来のこと」に関する 10 項目であった。

表 2 アンケートの質問項目

質問内容
質問 1. ダンスは好きですか、嫌いですか
質問 2. (リズムダンスの自己評価) リズミカルに動くこと
質問 3. (リズムダンスの自己評価) 動きを覚えること
質問 4. (リズムダンスの自己評価) 音楽に合わせて踊ること
質問 5. (保育者になった時のダンスとの関わり) 子どもにダンスを教えたいですか
質問 6. (保育者になった時のダンスとの関わり) 子どもと一緒に踊ることには、自信がありますか
質問 7. (保育者になった時のダンスとの関わり) 運動遊びの指導との比較
質問 8. (健康・体力について) 現在のあなたの健康状態はどうですか
質問 9. (健康・体力について) 保育者として働いた場合、健康・体力に自信はありますか
質問 10. 現時点で、将来保育者を希望していますか

3) 倫理的配慮

被験者には、事前に研究の趣旨や測定方法について十分に説明を行い、承諾を得た。なお、本研究は、金沢学院大学の人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承諾を得て実施した（承認番号：人研倫 H2806）。

3.結果

1) リズムダンスの運動強度

被験者 25 名のうち、データが得られた被験者は 10 名であった。データが得られなかった原因の 1 つとして、リズムダンスの運動により、胸部に装着した心拍センサーが外れたためであると考えられる。データが得られた 10 名は全て女性であり、年齢 19.7 ± 0.5 歳、

身長 $157.5 \pm 4.3\text{cm}$ ，体重 $49.1 \pm 4.2\text{kg}$ であった。

約 5 分間の 10 名のリズムダンスの平均心拍数は 136.1 ± 17.8 拍/分であり，67.9% HRmax という結果となった。10 名の各被験者の最高心拍数は平均で 165.6 ± 9.9 拍/分，82.7% HRmax であった。

図 2 に被験者 10 名の心拍数の平均値を経時的に示した。リズムダンス開始時は，98.0 拍/分であった。A パートからリズムダンスが進むにつれて D パートまでは心拍数は一様に増加した。D パートから F パート前半までは上昇の割合が増加し，F パートの前半に最大に達した。その時の値は 164.2 拍/分であった。それ以後，つまり F パートの 4 分 20 秒以後，平均心拍数は次第に減少し，運動終了時には 147.0 拍/分まで低下した。

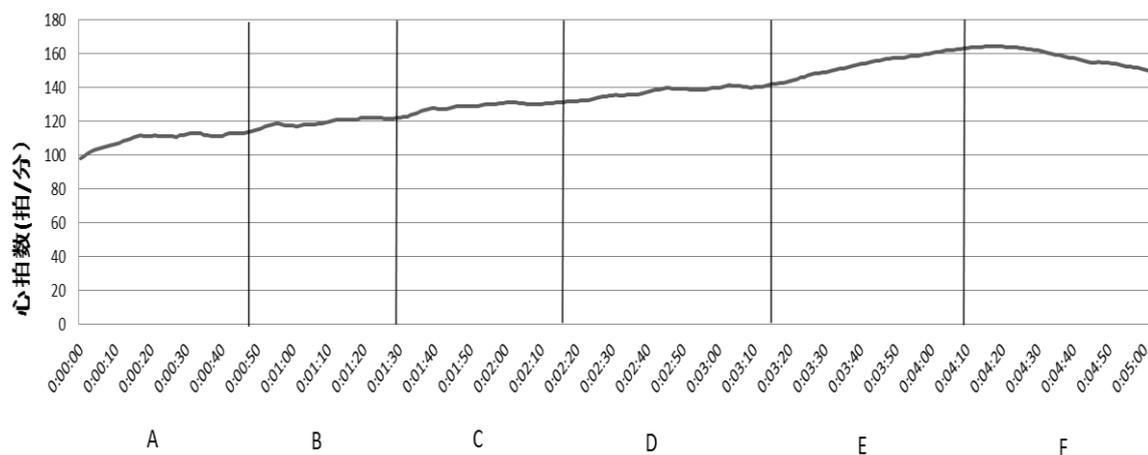


図 2 リズムダンス負荷時における心拍数の経時的変化 (10 名の平均値)

図 3 に被験者 10 名の各パートにおける心拍数の平均値と標準偏差を示した。6 つのパートのそれぞれの平均心拍数は，A パートでは 110.0 ± 13.0 拍/分，B パートは 119.9 ± 13.3 拍/分，C パートは 129.4 ± 14.1 拍/分，D パートは 138.3 ± 12.5 拍/分，E パートは 155.5 ± 10.6 拍/分及び F パートは 157.1 ± 11.5 拍/分であった。パート間における平均心拍数の差異は A パートと B パート間では 9.9 拍/分，B パートと C パート間では 9.5 拍/分，C パートと D パート間では 8.9 拍/分，D パートと E パート間では 17.2 拍/分，それぞれ増加し，これらのパート間において有意差が認められた。しかし E パートと F パート間は 1.6 拍/分の増加であり，有意差は見られなかった。

2) ダンスに対する意識

質問 1「ダンスは好きですか、嫌いですか」の回答は、「好き」が 12 名（48%）,「どちらでもない」が 11 名（44%）,「嫌い」が 2 名（8%）であった。

「リズムダンスの自己評価」に関する項目の質問 2「リズムカルに動くこと」、質問 3「動きを覚えること」、質問 4「音楽に合わせて踊ること」に対する自己評価は、図 4 に示したように、3~5 の中~高評価であると回答した者がそれぞれ全て 18 名（72%）であった。

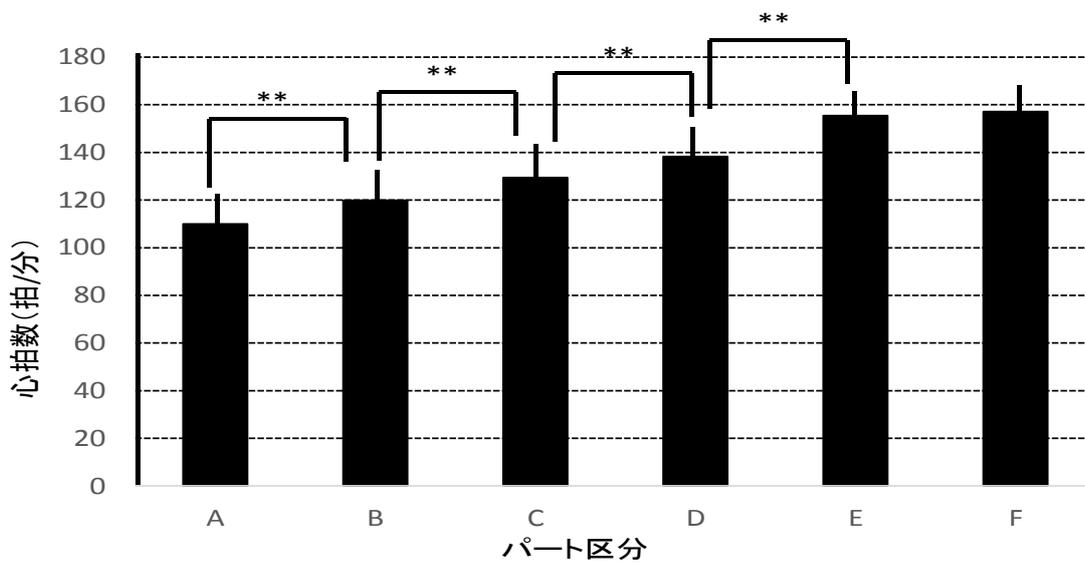


図 3 各パートの心拍数の平均値±標準偏差 (** p<0.01)

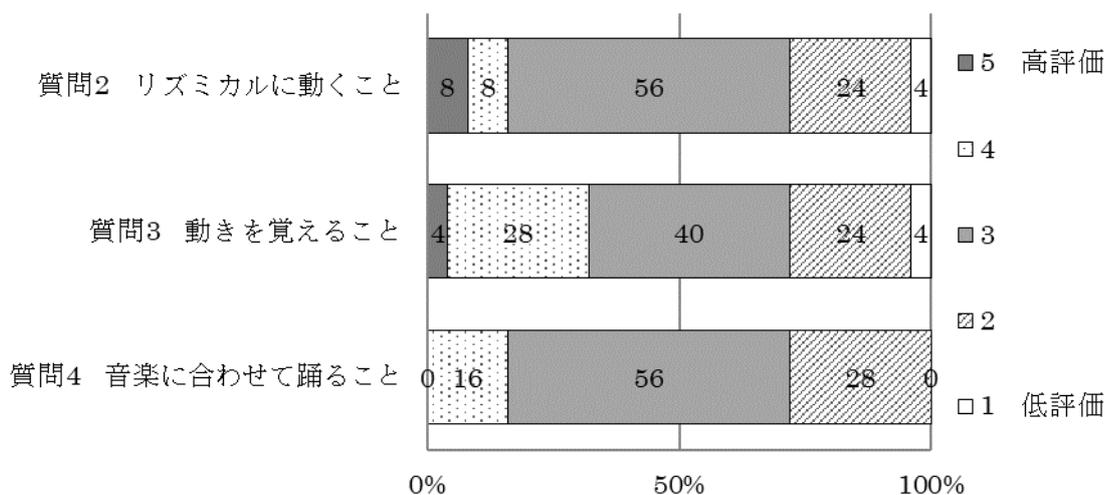


図 4 リズムダンスの自己評価

質問 5「子どもにダンスを教えたいですか」の回答は、図 5 に示したように、「積極的にやってみたい」が 4 名（16%）、「少しはやってみたい」が 19 名（76%）、「あまりやりたくない」が 2 名（8%）、「全くやりたくない」0 名（0%）であった。

■ 積極的にやってみたい ■ 少しはやってみたい ■ あまりやりたくない ■ 全くやりたくない

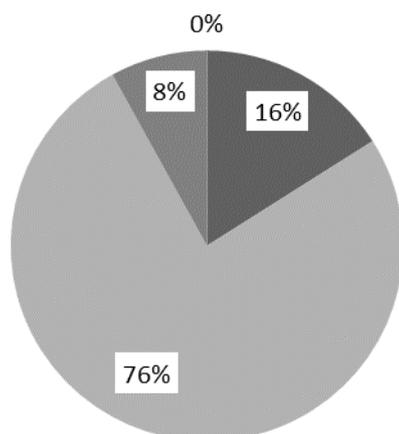


図 5 子どもにダンスを教えたいですか

質問 6「子どもと一緒に踊ることには、自信がありますか」の回答は、図 6 に示したように、「自信がある」が 4 名（16%）、「少し自信がある」が 6 名（24%）、「あまり自信がない」が 15 名（60%）、「全く自信がない」が 0 名（0%）であった。

■ 自信がある ■ 少し自信がある ■ あまり自信がない ■ 全く自信がない

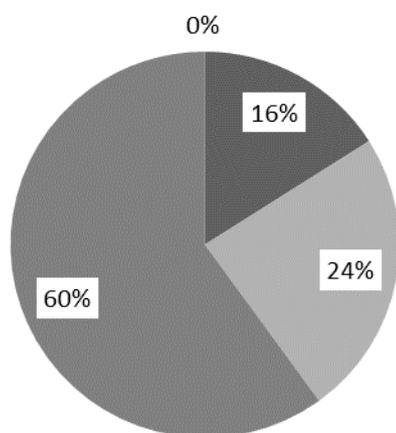


図 6 子どもと一緒に踊ることには、自信がありますか

質問 7「運動遊びの指導との比較」については、図 7 に示したように、「ダンスの方がやりやすい」と回答した者が 4 名（16%）、「どちらも同じ程度」は 9 名（36%）、「運動遊びの方がやりやすい」は 12 名（48%）であった。

■ダンスの方がやりやすい ■どちらも同じ程度 ■運動遊びの方がやりやすい

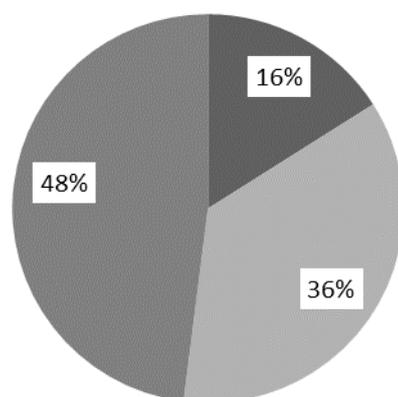


図 7 運動遊びの指導との比較

質問 8「現在のあなたの健康状態はどうか」の回答は、「良い」が 17 名（68%）、「まあまあ良い」が 6 名（24%）、「あまり良くない」が 1 名（4%）、「悪い」が 1 名（4%）であった。

質問 9「保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか」の回答は、図 8 に示したように、「自信がある」が 8 名（32%）、「少し自信がある」が 12 名（48%）、「あまり自信がない」が 3 名（12%）、「全く自信がない」が 2 名（8%）であった。

質問 10「現時点で、将来保育者を希望していますか」の回答は、図 9 に示したように、「はい」が 19 名（76%）、「わからない」が 1 名（4%）、「いいえ」が 5 名（20%）であった。

表 3 は、質問 9「保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか」について、「自信がある」及び「少し自信がある」の回答を合わせた数と「あまり自信がない」及び「全く自信がない」の回答を合わせた数を算出した結果と、質問 10「現時点で、将来保育者を希望していますか」についての「はい」と「いいえ」の 2 回答のクロス表である。両

者の関係性を Pearson の χ^2 乗検定を用いて検討した結果、有意差が見られた。

質問 6「子どもと一緒に踊ることには、自信がありますか」について、「自信がある」及び「少し自信がある」の回答を合わせた数と「あまり自信がない」及び「全く自信がない」の回答を合わせた数を算出し、「自信がある・少し自信がある」と「あまり自信がない・全く自信がない」の 2 回答と、「リズムカルに動くこと」「動きを覚えること」「音楽に合わせて踊ること」の 5 段階の自己評価とのそれぞれの間での、Mann-Whitney の U 検定を行ったところ、3 つ全ての項目の間において、有意差が見られた。

■ 自信がある ■ 少し自信がある ■ あまり自信がない ■ 全く自信がない

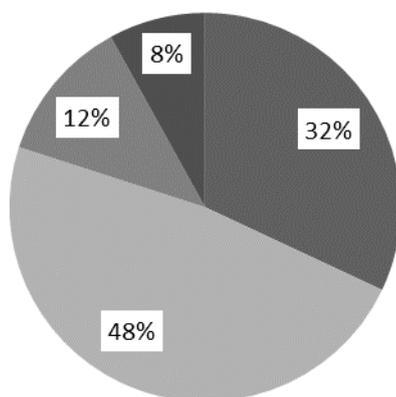


図 8 保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか

■ はい ■ わからない ■ いいえ

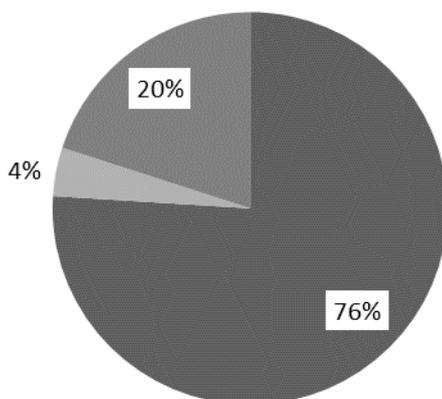


図 9 現時点で、将来保育者を希望していますか

表3 「保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか」と
「現時点で、将来保育者を希望していますか」の回答の関連(単位：人)

	「現時点で、将来保育者を希望していますか」		計
	「はい」	「いいえ」	
「保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか」			
「自信がある」・「少し自信がある」	18	2	20
「あまり自信がない」・「全く自信がない」	1	3	4
計	19	5	24

4.考察

著者らは、幼児期の身体活動量を増加させることを目的としてリズムダンスを開発した。しかし、このリズムダンスの運動強度についてはまだ検討されていなく、心拍数からその強度を推察知ることを1つの目的とした。また保育現場にこのリズムダンスを展開することで、子どもの健康に寄与しうるか否か、あるいは保育者自身の健康に貢献ができるか否かについて検討することも更なる1つの目的とした。

既に高木ら⁽¹⁰⁾が行った調査の結果、当該リズムダンスの歩行数は 551.1 ± 39.6 歩であった。この時の運動内容には、スキップ、ギャロップやケンパー運動等のジャンプ運動の要素が含まれているため、この時の運動強度は単に歩行運動のみを負荷した以上に運動強度が強く出る可能性がある。本研究の結果、約5分間の平均心拍数は 136.1 ± 17.8 拍/分であり、相対的運動強度を%HRmaxの指標を用いて求めた結果、67.9%HRmaxであった。Pollockら⁽¹²⁾が報告している身体活動の強度分類による%HRmaxとRPEの関係から、この67.9%HRmaxの値は「ややきつい」の強度に相当した。同様に最高心拍数については、本研究で得られた82.7%HRmaxの値は「きつい」強度に相当した。国民一般向けの体操として昭和26年から行われているラジオ体操第1の心拍数を、伊藤ら⁽¹³⁾が平均19.8歳の女子大学生を対象として測定した結果、平均心拍数は116.9拍/分、最高心拍数は130拍/分であった。また、大学生104名を対象としてラジオ体操第1の心拍数を測定した片尾ら⁽¹⁴⁾の結果では、最高心拍数では140~150拍/分であった。いずれも本研究のリズムダンスの心拍数と比較すると、本研究のリズムダンスの心拍数の方が高く、ラジオ体操第1よりも強い運動強度であると推察された。

リズムダンス負荷時の心拍数の経時的変化は、図2に示したようにリズムダンス開始後

徐々に上昇し、4分18～20秒頃にピークに至った。その後、リズムダンス終了時まで徐々に強度が弱くなる傾向が見られた。前述の伊藤ら⁽¹³⁾の報告では、ラジオ体操の最高心拍数は130拍/分であったが、本研究のリズムダンスのCパートにおける平均心拍数が129.4±14.1拍/分であったことより、既にCパートでラジオ体操の最高心拍数に相当する運動強度となった。Cパート以後のDパート、EパートそしてFパートの序盤まで、運動強度が更に強くなり、被験者にとって「きつい」運動⁽¹⁰⁾になったものと思われる。

島崎⁽¹⁵⁾は、保育士50名を対象として、保育士自身の健康状態に関するアンケート調査を行い、その結果「よい」が14名、「普通」が26名、「悪い」が10名であり、20%の保育士が健康状態について「悪い」と回答した。本調査では、「現在のあなたの健康状態はどうか」の回答は、「あまり健康状態良くない」が4%、「悪い」が4%であり、本調査の結果は島崎⁽¹⁵⁾の報告より少なかったが、「保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか」の回答は、図8に示したように、「あまり自信がない」が3名(12%)、「全く自信がない」が2名(8%)であり、両者の回答数を合わせると、20%であった。すなわち将来保育者の職に就いたと想定した場合、健康や体力に関して5人に1人、不安を抱えていることが伺える。また島崎⁽¹⁵⁾は、「学生時代よりも体力が落ちた」と答える保育士が圧倒的に多かった、と述べていることから、保育者にとって健康や体力の維持・向上は重要な課題の1つであると思われる。

表3に示したように、保育者として働いた場合、健康・体力に「自信がある・少し自信がある」と「あまり自信がない・全く自信がない」の2回答と「現時点で、将来保育者を希望していますか」の質問についての「はい」と「いいえ」の2回答との間で有意差が見られたことより、保育者を志望する学生にとって、健康や体力の自信の有無が、将来保育者の職に就くか否かの要因の1つになっていることが示唆された。

更に島崎⁽¹⁵⁾は、保育士に必要な体力は何か、という質問に対して、1位・2位が「体力全般」(15名)と「持久力」(15名)、3位が「精神力」(9名)という結果であったと報告している。アメリカスポーツ医学会⁽¹⁶⁾は、心血管系フィットネス向上が目的の運動の種類について、全ての成人を対象とした場合、中等度以上の運動強度の有酸素運動(持久性運動)で大きな筋群をリズムカルに使い、特別な熟練が要求されない運動が、健康・体力を改善させるために推奨される、と述べている。Pollockら⁽¹²⁾が報告している身体活動の強度分類によると、中等度の運動強度は55～69%HRmax、強い強度は70～89%HRmaxであり、本研究のリズムダンスは、平均心拍数では67.9%HRmax、最高心拍数で

は 82.7%HRmax であったことより、中等度～強い強度に相当すると言えよう。島崎⁽¹⁷⁾は幼稚園教諭の身体活動量についての調査を行っているが、1日の歩行数はほぼ確保されているものの、活動強度として低いものが多かった、と報告している。アメリカスポーツ医学会⁽¹⁶⁾によると、有酸素運動処方の方針は、実施する運動の頻度、強度、持続時間、タイプを個々の対象者に合わせて運動プログラムを作成することである、と述べており、本研究の幼児用に作成されたリズムダンスを用いて体力向上を目指すには、運動強度以外の頻度、持続時間、タイプについても検討を要するが、本研究で得られた運動強度の結果から推察すると、保育者の持久力向上や身体活動量増加の可能性が期待される。本研究のリズムダンスは幼児用に作成されたものであるが、保育者の体力づくりにおいても有用であると思われる。

さて本研究のリズムダンスの運動内容は、表1に示したように多様な動きを用いて振り付けられたことより、特定の動きについては難しい、といった内容の報告が見られた⁽¹⁰⁾。しかし保育者は、リズムダンスの動きの習得や意図を理解することは言うまでもない。リズムダンスの自己評価に関する項目の質問2「リズムカルに動くこと」、質問3「動きを覚えること」、質問4「音楽に合わせて踊ること」に対する5段階の自己評価は、図4に示したように、3～5の中～高評価であると回答した者がそれぞれ全て18名(72%)であり、1と2の低評価を答えた者はそれぞれ全て7名(28%)であった。このことより、約4人に1人が「リズムカルに動くこと」「動きを覚えること」「音楽に合わせて踊ること」について苦手意識を感じていると推測された。質問6「子どもと一緒に踊ることには、自信がありますか」の質問に対しても、図6に示したように、「全く自信がない」が0%であったが、6割の学生が「あまり自信がない」と回答している。「リズムカルに動くこと」「動きを覚えること」「音楽に合わせて踊ること」のそれぞれ自己評価(図4)と「子どもと一緒に踊ることには、自信がありますか」(図6)についての回答の関連性をMann-WhitneyのU検定を用いて検討した結果、それぞれ有意な関連性が見られたことより、リズムダンスの自己評価が高い者ほど、子どもと一緒に踊ることに自信があると示唆された。

リズムダンスを保育現場で取り入れるには、保育者のリズムダンスに対する理解や取り組む姿勢が重要である。養成機関では、リズムダンスの自己評価が低く自信のない学生には苦手意識を払拭し、自己評価が高く自信を持っている学生にはより専門性が高められるような教育が望まれるであろう。本研究のリズムダンスは、保育中の身体活動量の増加を目的として作成され、子どもの健康増進や体力向上を図ることをねらいとしている。保育

所保育指針⁽¹⁸⁾、幼稚園教育要領⁽¹⁹⁾及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領⁽²⁰⁾における3歳以上児の健康の内容の取扱いには、「(略)特に、十分に体を動かす気持ち良さを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。」「様々な遊びの中で、子どもが興味や関心、能力に応じて全身を使って活動することにより、体を動かす楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること。」が述べられている。本研究のリズムダンスは定型の動きである。定型のリズムダンスの指導においては、一般的に保育者が模範を示し、子どもはその動きを模倣する方法により行われている。勝部⁽²¹⁾は、これが過度に行われると鑄型にはめた教育になりかねない、と述べている。保育現場に導入する際は、保育者から子どもへの一方向の指導ではなく、それぞれの子どもが自発的に取り組めるような働きかけが保育者に求められる。

5.まとめ

本研究は、保育者を志望する学生を対象として、幼児用リズムダンスの運動強度を明らかにし、ダンスに対する意識を調査することにより、保育現場での子どもの健康や養成機関における教育において、リズムダンスを活用するための基礎資料を得ることを目的とした。

その結果、次のことが明らかとなった。

- 1) リズムダンスの平均心拍数は 136.1 ± 17.8 拍/分、 $67.9\%HR_{max}$ 、各被験者の最高心拍数は平均で 165.6 ± 9.9 拍/分、 $82.7\%HR_{max}$ であった。
- 2) 「保育者として働いた場合、健康・体力に自信がありますか」と「現時点で、将来保育者を希望していますか」の回答の間で有意差が見られた。このことより、将来、保育者を志望する学生にとって、健康や体力の自信の有無が、将来保育者の職に就くか否かの要因の1つになっていることが示唆された。
- 3) 「リズムカルに動くこと」「動きを覚えること」「音楽に合わせて踊ること」に対する自己評価は、中～高評価であると回答した者がそれぞれ全て 72% 、低評価と答えた者はそれぞれ全て 28% であった。このことより、約4人に1人が「リズムカルに動くこと」「動きを覚えること」「音楽に合わせて踊ること」について苦手意識を感じており、一方リズムダンスの自己評価が高い者ほど、子どもと一緒に踊ることに自信があるという有

意な関連性が得られた。

以上のことより，健康・体力を保持し，リズムダンスの技能を持ち合わせた保育者を養成することが，リズムダンスに対する理解を深め，将来的には保育現場でのリズムダンス導入に結びつくものと示唆された。

謝辞：本稿を執筆するにあたり，多大なご指導を賜りました金沢学院大学人間健康学部教授，平下政美先生と櫻田惣太郎先生，並びに測定調査にご協力くださいました学生の皆様に深謝の意を表します。

<引用文献>

- (1) 文部科学省「子どもの体力向上のための総合的な方策について 2.3 子どもの体力の低下の原因」，2002
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344534.htm
(参照日 2017 年 8 月 17 日)
- (2) 文部科学省「子どもの体力向上のための総合的な方策について 2.1 子どもの体力の現状と将来の影響」，2002
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344530.htm
(参照日 2017 年 8 月 17 日)
- (3) 平下政美「幼児期に求められる運動とは？」『健康運動指導士・健康運動実践指導者養成 25 周年記念式典報告書，公益財団法人健康・体力づくり事業財団』pp.58-63, 2014.
- (4) 萬美奈子，木浪智佳子，三国久美，山本美佐子「わが国における小児肥満予防と生活習慣に関する研究の動向」『北海道医療大学看護福祉学部紀要』No.13, pp.51-58, 2006
- (5) 関根道和，山上孝司，鏡森定信「富山出生コホート研究からみた小児の生活習慣と肥満」『日本小児循環器学会雑誌』第 24 巻，第 5 号，pp.589-597, 2008
- (6) 中野区幼児研究センター「中野の子どもの遊びと身体作りに関する報告書」，2011
- (7) 平下政美，能雄司，大森重宜，宮口和義，津田龍佑，村山孝之「石川県における幼児の身体活動量・運動能力」『金沢学院大学紀要「経営・経済・情報科学・自然科学編」』第 12 号，pp.139-145, 2014

- (8) 吉岡由美, 戸井田英子, 佐藤晶子, 小木曾加奈, 中澤弥子「保育園での活動内容と歩数調査による園児の運動量の関係」『長野県短期大学紀要』第 67 巻, pp.33-41, 2013
- (9) 坂本喜一郎, 篠原菊紀, 柳澤弘樹, 堀昌浩, 竹内勝哉, 井量昭「保育所における園児を取り巻く多様な物質環境と, 子どもの身体活動量の関係に関する研究」『保育科学研究』 第 5 巻, pp.39-56, 2014
- (10) 高木香代子, 平下政美「幼児用リズムダンスに関する研究」『金沢学院大学紀要「経営・経済・情報科学・自然科学編」』第 14 号, pp.111-119, 2016
- (11) 文部科学省幼児期運動指針策定委員会「幼児期運動指針」, 2012
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm.
(参照日 2017 年 8 月 17 日) .
- (12) POLLOCK, M. L., GAESSER, G. A., BUTCHER, J. D., DESPRÉS, J. P., DISHMAN, R. K., FRANKLIN, B. A., and C. E . GARBER. 「The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory and Muscular Fitness, and Flexibility in Healthy Adults」『Medicine & Science in Sports & Exercise.』30, pp.975-991, 1998
- (13) 伊藤由美子, 園田高一, 荒木達雄, 伊藤孝「体操の運動強度に関する基礎的研究ー立位・椅座位姿勢の違いによる比較ー」『日本体育大学紀要』33 巻, 2 号, pp.97-107, 2004
- (14) 片尾周造, 遊佐清有, 村松茂「ラジオ体操に関する一考察」『日本体育学会大会号』(32), p.724, 1981
- (15) 島崎あかね「保育士の健康と子どもの健康ー平成 20 年度保育士夏季研修会に参加してー」『上田女子短期大学紀要』第 32 号, pp.81-86, 2009
- (16) American College of Sports Medicine (編) 日本体力医学会体力科学編集委員会 (監訳)「運動処方指針ー運動負荷試験と運動プログラム 原著第 8 版」南江堂, pp.169-171, 2011
- (17) 島崎あかね「幼稚園教諭の身体活動量について: ある 1 日の保育時間中の分析」『上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報』4 巻, pp.44-54, 2008
- (18) 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館, pp.23-24, 2017
- (19) 文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館, p.15, 2017
- (20) 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」フレ

ーベル館, p.26, 2017

(21) 勝部篤美「幼児体育の理論と実際」杏林書院, p.109, 1979

< 研究論文 >

児童のお手伝い行動と「食に関する感謝の念」の関連性 ～性別による違いの検討～

七尾由美子* 京極奈美** 中村文香** 塩入輝恵***

The Relationship between Chores in Childhood and Feeling of Gratitude to The Food ～ Examination of Difference by Sex～

Yumiko NANAŌ*, Nami KYOGOKU**, Ayaka NAKAMURA**,
Terue SHIOIRI***

概要：

わが国の食に関する課題として食品ロスがあるが、これを改善するためには食育基本法にある「食に関する感謝の念と理解」を深めることが重要である。そこで、小学生を対象に食に関するお手伝いの実施状況と食事時の挨拶、食べ残しなどについてアンケート調査を行い、お手伝い行動と食意識・食態度との関連性およびこの性差について検討した。その結果、調理を手伝う頻度は女兒で高く、食べ残しの頻度は男児で低く、お手伝い行動や食べ残しには性差がみられた。また、男女とも食事時の挨拶はお手伝いや食べ残しについての望ましい行動との相関がみられた。

食に関する感謝の念と理解を深めるためには、家庭において調理の手伝いを行う機会を与えることの有効性が示唆された。調理方法の学習、お手伝いの内容と方法、体験活動等について、学校教育と家庭の更なる連携が必要である。

キーワード：お手伝い、食べ残し、食事時の挨拶、感謝の念、食育

* 金沢学院大学 健康栄養学科 ** 金沢学院短期大学 食物栄養学科

*** 東京家政大学短期大学部 栄養科

1. 緒言

平成 17 年に食育基本法⁽¹⁾が施行され、国（食育推進会議）の作成した食育推進基本計画を基に、都道府県および市町村は各自治体の実情に応じた食育推進計画を策定し、行政や学校、保育施設などを始めとして様々な食育活動が行われている。また、平成 23 年 4 月から実施された小学校学習指導要領⁽²⁾では、旧学習指導要領を改定した際の基本方針として、家庭科では「食育の推進を図るため、食事の役割や栄養・調理に関する内容の充実と、主体的に生きる消費者をはぐくむ視点から、消費の在り方及び資源や環境に配慮したライフスタイルの確立を目指す指導を充実する」ということが述べられている。しかし、平成 26 年度、わが国の食品ロス^(3,4)は 621 万トンにのぼり、国民 1 人あたり毎日お茶碗一杯分の食べ物が廃棄されている状況にあるという^(3,4)。その内、家庭から出されるものは 282 万トンと推計されており、食料自給率が過去最低の 38%を記録したわが国の現状を鑑みると、改善策を講じることは非常に重要である。食品ロスの主な原因として、「過剰除去」、「食べ残し」、「手付かずのまま捨てられる食品」が挙げられるが、これらの解決には、食品への正しい知識と調理操作、計画的な食料の購入計画、保存方法の学習といった知識・技術の向上が挙げられる。しかし、それだけに止まらず食べ物を大切にすることを育むこと、つまり食育基本法第三条⁽¹⁾にある「食に関する感謝の念と理解」の実践に他ならない。日頃の食べ残しに関しては、総務省が小学校 6 年生を対象に行った食育の推進に関するアンケート調査の結果⁽⁵⁾で、「たまに食べ残している」、「よく食べ残している」を合わせると 39.4%、外山ら⁽⁶⁾が中学生を対象に行った調査では、「よく残す」、「ときどき残す」を合わせると 59.4%と高い割合を示し、食品ロスの背景の一つにもなっていることが分かる。さらに、食育基本法第五条、第六条⁽¹⁾には「子どもの食育における保護者、教育関係者等の役割」、「食に関する体験活動と食育推進活動の実践」が記載されている。

一方、毎年公表される国民健康・栄養調査で報告されているように、男性よりも女性は肥満者の割合が低く、朝食欠食者の割合は低い、一日の歩数が少なく運動習慣者の割合は低いなど、食生活状況や健康状況、食意識等には性差がみられる⁽⁷⁾。一般的に食生活に関する意識は女性の方が高いといわれるが、先行研究においても男性より女性の方が食事選択や栄養バランス、健康管理への配慮がみられ^(8~10)、単身の男性より単身の女性は調理する頻度が高く、食品ロスへの配慮もなされていると報告されており⁽¹¹⁾、食行動、食意識・食態度の背景には性別による影響があることが予想される。

そこで、本研究は児童の「食に関する感謝の念」として、家庭における食に関わるお手

伝い行動、食事時の挨拶、食べ残しなどの食態度に着目し、お手伝いをする頻度が高い児童は「食に関する感謝の念」が育まれ、食事時の挨拶や食べ残しなどの食行動や食意識・食態度が望ましい傾向にあり、さらにこれらには性差があるという仮説を立て、性別の検討を行い、その特徴の把握と食育の基礎資料とすることを目的に調査を実施した。

2. 方法

(1) 対象

石川県 K 市教育委員会に調査協力の同意を得たのち、教育委員会が指定した市内の小学校 1 校で調査を実施した。対象となった X 小学校に在籍する児童の内、5 年生 73 名、6 年生 73 名の計 146 名（男児 74 名、女児 72 名）に対してアンケートを実施した。対象者の属性を表 1 に示す。

表 1 対象者の属性

学年	性別			
	男 n=74		女 n=72	
	人数	%	人数	%
5年生	38	51.4	35	48.6
6年生	36	48.6	37	51.4

(2) 調査時期

平成 24 年 10 月中旬に実施した。

(3) 調査方法

事前に K 市教育委員会および調査校の校長を始めとする教諭たちに、アンケートの内容に不備や不適切な表現がないか検討してもらい、アンケートの質問項目および選択肢等を決定した。

アンケートは、調査校において学級活動の時間にクラス担任が配布し、無記名自記式によって回答を得たのち、その場で回収した。回収率は 100%であった。

(4) 調査内容

アンケートは、小学生でも回答が可能なように質問数を絞ることとした。質問項目は、対象者の属性として学年と性別、お手伝い行動としておつかいの頻度、調理を手伝う頻度、一人で調理をする頻度、食意識・食態度として食事時の挨拶の頻度、食べ残しの頻度、苦手な野菜について設定した。調査に用いたアンケート用紙を参考資料として文末に示す。

質問項目の中で、「おつかい（食材の買い物）に一人で行く頻度」、「調理を手伝う（野菜の皮をむく、なべをかき混ぜる、など）頻度」、「一人で調理をする（みそ汁を作る、夕食を作る、など）頻度」については、「ほぼ毎日」、「週 3～4 日」、「週 1～2 日」、「月 1～2 回」、「ほとんどしない」の 5 段階を設け、1 つ選ばせた。「給食以外での食事時の挨拶（いただきます、ごちそうさま）」は、「毎回言う」、「言わない時もある」、「ほとんど言わない」の 3 段階とし、1 つ選ばせた。「食事で出た食べ物を残さず食べるか」は、「毎回全部食べる」、「ときどき残す」、「残すことが多い」の 3 段階、また「給食以外で苦手な食べ物が出た場合」については、「全部食べる」、「少し食べる（2～3 口）」、「ほとんど食べない（1 口以下）」の 3 段階から 1 つ選ばせた。さらに、子どもの野菜摂取の傾向を把握するためにカゴメ(株)が行った調査⁽¹²⁾、および本研究の予備調査を参考に野菜を 30 品目示し、苦手だと感じているものを複数回答で選ばせた。

(5) 集計および統計解析

「おつかいに一人で行く頻度」、「調理を手伝う頻度」、「一人で調理をする頻度」については、その選択肢として 5 段階のスケールを用いたが、結果の解釈を容易にするために選択肢を分類し直し、3 段階のスケールとして解析した。また、集計に当たってはお手伝い行動や食態度が望ましいほど高得点になるように、また苦手な野菜の数では数が少ないほど高得点になるようにスケールに数値を割り当てた。その内訳は、食事時の挨拶は「毎回言う（3 点）」、「言わない時もある（2 点）」、「ほとんど言わない（1 点）」、食べ残しは「毎回全部食べる（3 点）」、「ときどき残す（2 点）」、「残すことが多い（1 点）」とした。お手伝い行動は、「ほぼ毎日」、「週 3～4 日」を「頻繁にする（3 点）」に、また「週 1～2 日」、「月 1～2 回」を「少しはする（2 点）」にまとめ、「ほとんどしない（1 点）」と合わせた 3 段階とした。苦手な野菜については、苦手であると回答した野菜の数をケースごとにカウントしたのち、0～10 個（3 点）、11～20 個（2 点）、21～30 個（1 点）の 3 段階に分けて集計した。

統計解析には IBM SPSS.21 for Windows（日本アイ・ビー・エム(株)）を用いた。順序尺度の 2 群間比較には Mann-Whitney の U 検定を用い、項目間の相関関係については Spearman の順位相関係数を用いた。なお、有意水準は両側検定で 5%未満とした。

(6) 倫理的配慮

本調査は金沢学院短期大学の倫理審査委員会において、無記名であること、回答は任意であることから倫理審査には該当しないとの結論を得て実施された。

3. 結果

(1) お手伝い行動と食意識・食態度の性差

家庭で食事に関するお手伝いをする行動と食意識・食態度について、性別に検討した結果を表2に示した。

表2 性別にみたお手伝い行動、食意識・食態度

質問項目	頻度	全体		性別		p値*			
		人数	%	男 (n=74)	女 (n=72)				
				人数	%		人数	%	
お手伝い行動	おつかいに一人で行く頻度	頻繁にする	2	1.4	1	1.4	1	1.4	0.040
		少しはする	30	20.5	10	13.5	20	27.8	
		ほとんどしない	114	78.1	63	85.1	51	70.8	
	調理を手伝う頻度	頻繁にする	36	24.7	11	9.6	25	34.7	<0.001
		少しはする	74	50.7	36	49.3	38	52.8	
		ほとんどしない	35	24.0	26	35.6	9	12.5	
	一人で調理をする頻度	頻繁にする	11	7.5	1	1.4	10	5.6	<0.001
		少しはする	51	34.9	19	25.7	32	44.4	
		ほとんどしない	84	57.5	54	73.0	30	41.7	
食意識・食態度	給食以外での食事の挨拶	毎回言う	101	69.2	53	71.6	48	66.7	0.675
		言わない時もある	30	20.5	12	16.2	18	25.0	
		ほとんど言わない	15	10.3	9	12.2	6	8.3	
	食事で出た食べ物を残さず食べるか	毎回全部食べる	85	58.2	50	69.4	35	49.3	0.010
		ときどき残す	52	35.6	21	29.2	31	43.7	
		残すことが多い	6	4.1	1	1.4	5	7.0	
	苦手な食べ物が出た場合どうするか	全部食べる	69	47.3	41	55.4	28	38.9	0.032
		少し食べる	45	30.8	21	28.4	24	33.3	
		ほとんど食べない	32	21.9	12	16.2	20	27.8	
苦手な野菜の数	0～10個	117	80.1	50	77.0	60	83.3	0.307	
	11～20個	22	15.1	12	16.2	10	13.9		
	21～30個	7	4.8	5	6.8	2	2.8		

* Mann-WhitneyのU検定 両側検定で有意水準は5%とした

食材を買うためのおつかい（以下、本論文ではおつかいを食材の買い出しに限定して述べる）に一人で行く頻度は、男女とも「ほとんどしない」者が最も多かった。女兒（70.8%）より男児（85.1%）で「ほとんどしない」の割合が高いが、男児（13.5%）より女兒（27.8%）で「少しはする」の割合が高く、おつかいの頻度に有意な性差が認められた（ $p=0.040$ ）。

調理を手伝う頻度は、女兒（12.5%）より男児（35.6%）で「ほとんどしない」の割合が高いが、男児（9.6%）より女兒（34.7%）で「頻繁にする」の割合が高く、有意な性差が認められた（ $p<0.001$ ）。

一人で調理をする頻度は、女兒（41.7%）より男児（73.0%）で「ほとんどしない」の割合が高かった。また、「少しはする」が男児 25.7%、女兒 44.4%で、「頻繁にする」は男児 1.4%、女兒 5.6%と女兒の割合がそれぞれ高く、有意な性差が認められた（ $p<0.001$ ）。

学校の給食以外で食事をする際、「いただきます」や「ごちそうさま」の挨拶をするかという質問では、「毎回言う」の割合が男児 71.6%、女児 66.7%と最も高く、性差は認められなかった。

食べ残しに関する食態度では、給食以外の日常的な食事が出た食べ物を残さず食べるかという質問で、女児 (49.3%) より男児 (69.4%) で「毎回全部食べる」と回答した割合が高かった。また、男児 (29.2%) より女児 (43.7%) で「ときどき残す」と回答した割合が高く、給食以外の食べ残しに関しては有意な性差が認められた ($p=0.010$)。次に、給食以外の食事でも苦手な食べ物が出た場合にはどうするかという質問では、女児 (38.9%) より男児 (55.4%) で「全部食べる」と回答した割合が高かった。その一方、男児 (16.2%) より女児 (27.8%) で「ほとんど食べない」と回答した割合が高く、苦手な食べ物の食べ残しには有意な性差が認められた ($p=0.032$)。

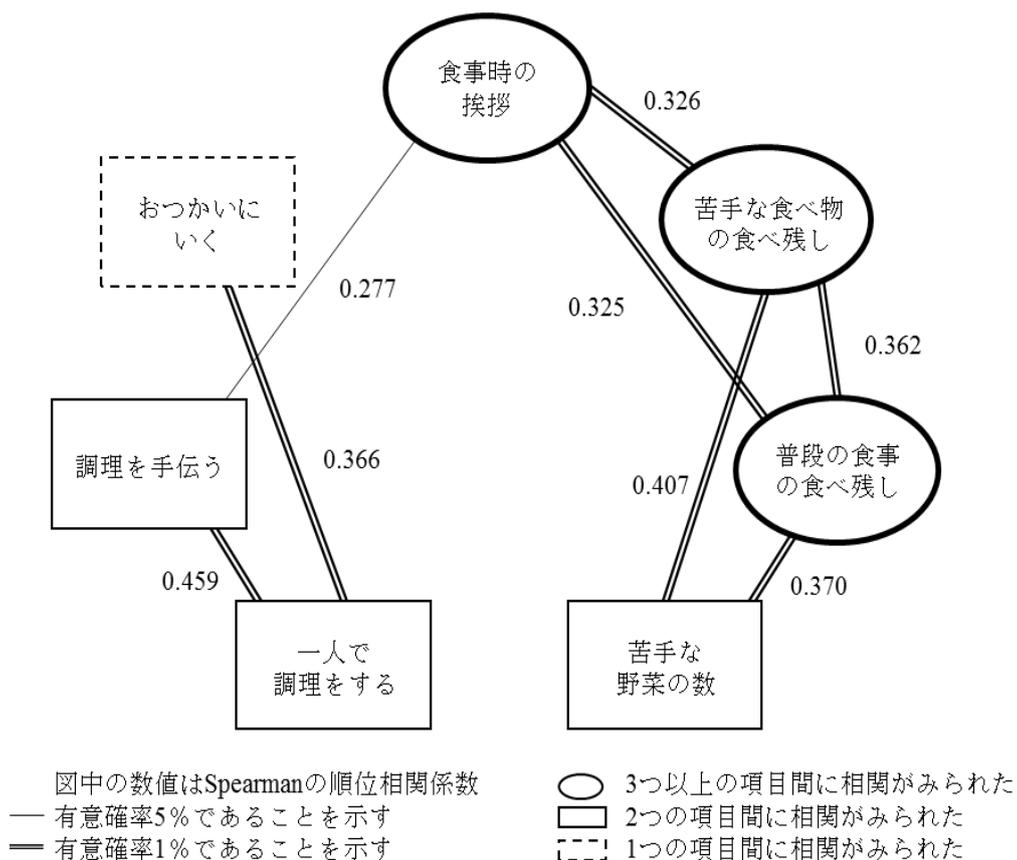


図 1-1 調査項目間の相関関係図 (男児)

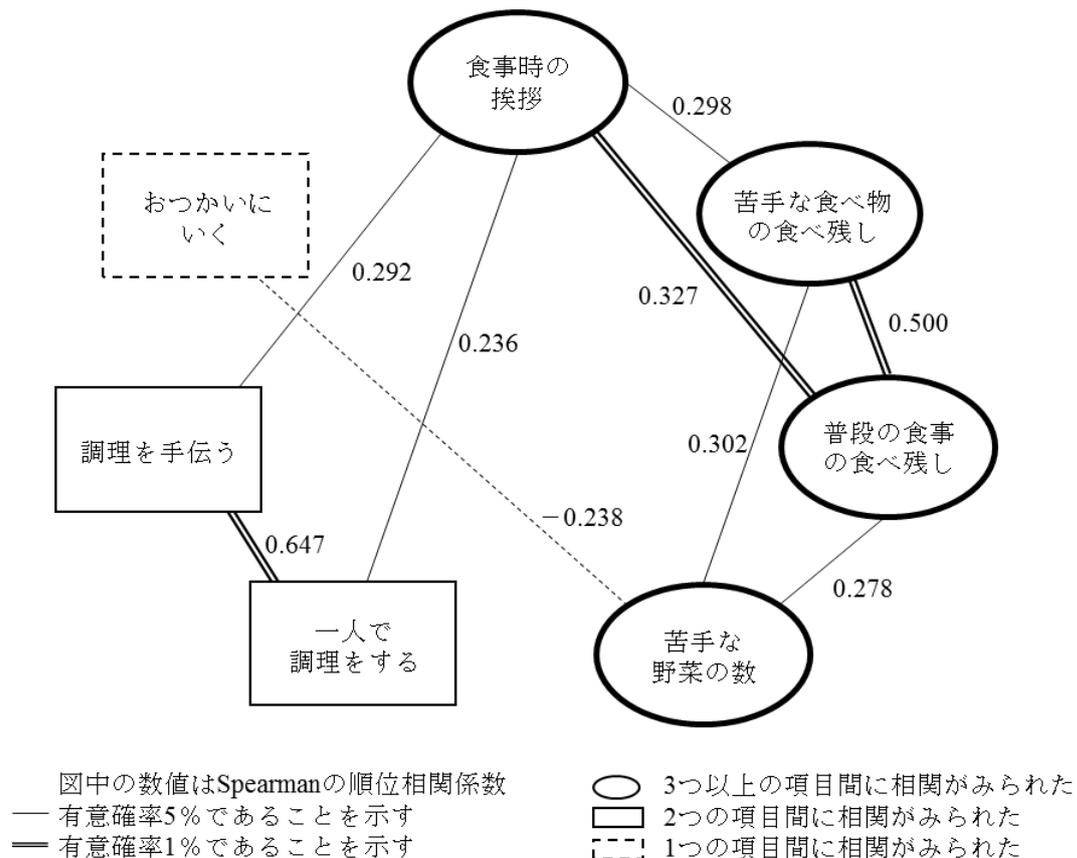


図 1-2 調査項目間の相関関係図（女兒）

(2) 苦手な野菜の数

先行研究⁽¹²⁾ および予備調査を参考に野菜 30 種を挙げ、苦手と感じている物を複数回答で選ばせた。苦手と感じている野菜の数によって 3 段階にカテゴリー分けして性別に検討したが有意な性差は認められず、男女とも苦手とする野菜の数は 0~10 個が最も高い割合を示した（表 2）。

(3) お手伝い行動と食意識・食態度の関連性

お手伝い行動と食意識・食態度には関連性があると考え、性別で項目間の相関関係について Spearman の順位相関係数を用いて分析した結果について、男児を図 1-1、女兒を図 1-2 に示した。

男児では、「一人で調理をする」と「おつかいに行く」の間にやや相関が ($r=0.366$)、「一人で調理をする」と「調理を手伝う」の間にはかなりの相関がみられ ($r=0.459$)、お手伝い行動の項目間には有意な関連性が認められた。また、「食事時の挨拶」では、「調理を

手伝う」($r=0.277$)、「苦手な食べ物の食べ残し」($r=0.326$)、「普段の食事の食べ残し」($r=0.325$) それぞれとの間にやや相関がみられ、食事時には挨拶をするという感謝の念を示す態度とお手伝い行動、ならびに食べ物を残すという態度の間に有意な関連性が認められた。さらに、「苦手な野菜の数」と「苦手な食べ物の食べ残し」の間にかんがりの相関が($r=0.407$)、「苦手な野菜の数」と「普段の食事の食べ残し」の間にやや相関がみられ($r=0.370$)、苦手な野菜の数の程度と食べ物を残すという態度の間に有意な関連性が認められた。「普段の食事の食べ残し」と「苦手な食べ物の食べ残し」の間にもやや相関がみられ($r=0.346$)、有意な関連性が認められた。

女兒では、「一人で調理をする」と「調理を手伝う」の間にかんがりの相関が有意にみられた($r=0.647$)。「食事時の挨拶」では、「調理を手伝う」($r=0.292$)、「一人で調理をする」($r=0.236$)、「苦手な食べ物の食べ残し」($r=0.298$)、「普段の食事の食べ残し」($r=0.327$)、それぞれとの間にやや相関がみられ、有意な関連性が認められた。

4. 考察

本研究の目的は、児童のお手伝い行動と食意識・食態度の現状およびそれらの関連性について性別の特徴を明らかにすることである。おつかいや調理の手伝い、一人で調理をするというお手伝い行動は、男児よりも女児で「頻繁にする」、「少しはする」への回答割合が有意に高かった。わが国では、家事の中でも特に料理関係は女性の役割という意識が強いと考える。奥田ら⁽¹³⁾が日英の思春期の子どもを対象に行った調査では、「食料品の買い出し」、「食後の後片付け」、「料理の手伝い」について、日本の子どもでは男子の実施率が低く有意な性差があるが、英国の子どもには性差がなかった。また、「買い物」、「料理」などキッチンの仕事の種類を挙げ、誰がすべきかを問うと、日本の子どもは男女とも「女性」もしくは「両方」への回答が多く、性差はなかった。一方、英国の子どもは「買い物した食品の仕わけ」、「料理の下準備」、「料理」、「後片付け」の4項目において有意な性差が認められ、男子よりも女子で「両方」がすべきと回答する割合が高かった。つまり、料理関係の家事に対する性役割について、日英の子どもでは意識が異なることを報告している。さらに、「神田ら⁽¹⁴⁾が幼稚園、保育園に勤務する保育者を対象に行った調査では、「女の子は女らしく、男の子は男らしく育つように配慮すべき」と考えるか、の問いに「どちらかといえば賛成」が37.8%で、「どちらかといえば反対」の9.2%を大きく上回った。以上のことから、わが国では幼少期から周囲の大人の態度や教育により性役割についてのス

テレオタイプを植え付けられることで、家事の中でも特に料理に関することは女性が行うものであるとの認識を子ども自身も持ち、そのことが食事関係のお手伝い行動に影響したと考えられた。

普段の食事の食べ残し、苦手な食べ物が出た場合の食べ残しについては有意な性差がみられ、普段の食事を「ときどき残す」や苦手な食べ物は「食べない」という回答割合は女兒に多かった。森本ら⁽¹⁵⁾が中学生を対象に行った調査では、給食を残す理由として「量が多い」、「時間がない」、「嫌いな料理がある」への回答割合が高かった。このことから、普段の食事の食べ残しは量が多いと感じていることが原因かも知れない。加えて、近年は過度な痩身志向が若年化していることから、女兒の場合は食事量を制限している可能性があることにも留意すべきと考える。また、苦手な食べ物が出た場合に女兒の方が食べ残す傾向が強い要因については、今後さらに検討する必要がある。

次に、お手伝い行動と食意識・食態度の関連性について性別の特徴を述べる。おつかいに行く、調理を手伝う、一人で調理をするというお手伝い行動の間には相関がみられ、男女とも食の自立に良い影響を与えていると考えた。特に、男児のみ「おつかいに行く」と「一人で調理をする」の間で相関があった。本研究の手法では因果関係までは分からないため推測ではあるが、調理を手伝う頻度が高いと調理に慣れ親しむことができ、一人で調理をする頻度も高くなり、その事が食への関心や家族を手伝おうという意識を高めることに影響しているのではないかと考えた。一方、女兒では「おつかいに行く」は「苦手な野菜の数」のみに負の相関があった。このことから、女兒にとっておつかいに行く行動は男児とは異なる要因があると推察され、今後更に検討が必要と考えた。また、調理を手伝う、一人で調理をするという行動は、男女ともに感謝の念の現れである食事時の挨拶の実行と関連があることが分かった。カゴメ⁽¹⁶⁾が幼児・児童（主に3～7歳）を持つ保護者を対象に行った調査によると、親子で料理をする家庭の子どもは調理関係のお手伝いもよくしていると報告している。このことから、食育における保護者の役割として、まずは家庭で大人と子どもと一緒に料理を作るといった食体験を男女の区別なくさせることが肝要と考えられた。

食事時の挨拶と、食べ残し、苦手な野菜の数の項目間にも相関がみられた。男女ともに、食事時の挨拶ができている児童は食べ残しの頻度は低く、苦手な野菜が少ない児童は食べ残しの頻度も低いことが明らかとなった。木田ら⁽¹⁷⁾が幼稚園児の偏食改善を目的に行った調査では、野菜栽培活動が嗜好や食べ物を大切にする気持ちを高め、偏食改善に良い影

響を与える可能性がある」と報告している。一方、森本ら⁽¹⁵⁾の調査によると、中学生では嫌いな物でも食べる理由として、「作った人に悪い」という回答が41.8%と最も高く、次いで「栄養のバランスがとれないと体の調子が悪くなる」が28.6%、「残飯にするのはもったいない」は23.8%であった。このことから、食べ残しはできるだけしない方が良いという意識づけをさせるには、低年齢の子どもでは野菜栽培などの収穫体験を、高学年以降では調理経験を通して食に関する学習をさせることが奏功するのではないかと考えられた。また、お手伝い行動に関する項目群と、食べ残しや苦手な野菜の数に関する項目群の双方に対し、食事時の挨拶が関連していることは着目すべきであり、調査対象や質問内容を変更してさらに検討を加えると良いと考えた。

子どもの成長過程において、小学校高学年になると身の回りの事はほとんど自分自身でできるようになり、その行動範囲も広がる。小学校学習指導要領⁽²⁾では、高学年で学習する家庭科の「日常の食事と調理の基礎」という内容に調理実習が含まれ、食品の取り扱い、包丁操作、火を使った簡単な調理を学ぶ。また、「身近な消費生活と環境」という内容では、物や金銭の使い方と買物について学習することになる。さらに、第3次食育推進基本計画の基本方針には「感謝の念や理解」、「食育における家庭の役割」が挙げられ、重点課題では、「食の生産から消費までの食の循環の理解」、「食品ロスの削減等の推進」が挙げられている⁽¹⁸⁾。後藤ら⁽¹⁹⁾が保育園児の保護者を対象に行った調査では、年長児に対して保護者が行う様子の中で、実施率6割以上の項目は「食事時の姿勢」61.8%と、「食事前後の挨拶」61.1%であった。また小谷野⁽²⁰⁾は、食事づくりの計画を立てること、食料の買い物をすること、調理をすること、食事の後片付けをすることにはそれぞれ教育的意義があるとしている。つまり、食事づくりの一連の流れを体験することで、人の関わり、流通、販売の状況を学習し、生産者に思いを馳せ、感謝の心が生まれ、生きることの探究と自立を促す具体的な営みになるとしている。

以上のことから、家事のお手伝いとして食品の買い物を子どもが行うこと、調理の手伝いや一人で調理をすること、食事時には挨拶をすることなどは、食行動、食意識・食態度に良い影響を与え、かつこれらの活動を家庭で保護者が児童に実践させることは、食育基本法および食育推進基本計画の施策や教育目標を実行に移し、家庭科の学習内容の基礎力を身につけるための良い手段といえる。

本研究の限界として、調査校が1校のみであったことに加え、広大な農地に隣接する地域であるため商業施設までが遠いなど、都市部の子どもとは買い物の環境面が異なるため

一般化はできない。また、アンケートの質問項目数を絞ったため明らかにできなかった、保護者の関わりや食べ残しの理由などについても調査をする必要があると考えた。さらに、本研究ではお手伝い行動、食意識・食態度で性差が認められ、調査項目間の相関関係でも女兒に特徴的な負の相関がみられるなどしたことから、こうした性差が生じる要因についての調査も今後の課題といえる。

5. 結語

家庭で食に関わるお手伝いをする頻度が高い児童は「食に関する感謝の念」が育まれ、食事時の挨拶や食べ残しといった食意識・食態度が望ましい傾向にあり、さらにそれらには性差があるという仮説を立て、小学校 5～6 年生を対象にアンケート調査を実施した。その結果、お手伝い行動と食意識・食態度には性差がみられ、男児より女児の方が食に関するお手伝いをしていたが、食べ残しは女児より男児の方が少なく望ましい態度であった。また、調査項目間の因果関係については明確ではないが、食における感謝の念と理解を深めるためには、男女ともに家庭において調理の手伝いを行う機会を与えることの有効性が示唆された。このことから、学校教育の家庭科における調理方法の学習や、家庭での食事に関わるお手伝いの内容と具体的な方法に関する情報提供などを行い、家庭と連携し、子どもたちの性別による特徴を踏まえた食育活動の推進が必要である。さらには、学校周辺環境を活かした食育への取り組みなど、地域との連携も不可欠ではないかと考え、これら学校教育、家庭、地域をつなぐ中核を担う役割として学校栄養士や栄養教諭の配置の整備と、その専門性をさらに活かすことが望まれる。

6. 謝辞

本研究を行うにあたり調査にご協力頂いた X 小学校の先生方と児童の皆さま、ならびに調査校との調整を行い、アンケート内容にご助言くださいました石川県 K 市教育委員会の皆さま、アンケート内容の設計にご協力くださいました東京家政大学卒業生の服部（三枝）千夏さんに深謝申し上げます。

<参考文献>

(1) 農林水産省：食育基本法、<http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/kannrenhou.html>

(2017 年 12 月 27 日)

- (2) 文部科学省、学習指導要領「生きる力」：小学校学習指導要領解説、
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2009/06/16/1234931_009.pdf (2017年12月27日)
- (3) 内閣府大臣官房政府広報室、政府広報オンライン：もったいない！食べられるのに捨てられる「食品ロス」を減らそう、
<https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201303/4.html#anc01> (2017年12月27日)
- (4) 消費者庁：平成26年版消費者白書、
http://www.caa.go.jp/information/hakusyo/2014/honbun_1_1_3_1.html (2017年12月27日)
- (5) 総務省、報道資料、食育の推進に関する政策評価：食育の推進に関するアンケート調査(学校、児童及び保護者編)、http://www.soumu.go.jp/main_content/000381378.pdf
(2017年12月27日)
- (6) 外山未来、福岡景奈、赤松利恵：中学生の食べ残し行動と家庭での声掛けおよび認知との関連、日本健康教育学会誌、23、pp.35-42 (2015)
- (7) 厚生労働省、平成28年「国民健康・栄養調査」の結果、
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177189.html> (2018年1月4日)
- (8) 加藤征江、山路恵子、小谷スミ子：男女大学生の甘味嗜好と食生活に関する意識調査、日本食生活学会誌、11、pp.165-177 (2000)
- (9) 池田昌代、小根澤遙、上坂奈未、他5名：カフェテリア方式の学生食堂での料理選択行動における男女比較、日本食育学会誌、8、pp.9-17 (2014)
- (10) 石原領子、堀田千津子：大学新入生の食生活に関する意識調査について、日本食育学会誌、8、pp.129-141 (2014)
- (11) 井川佳子、今田節子、宇山裕子、他2名：若年層における食材の入手と廃棄に関する実態と意識、日本調理科学会誌、36、pp.387-396 (2003)
- (12) カゴメ株式会社：子どもの野菜摂取に関する調査報告書、
<http://www.kagome.co.jp/shokuiku/report/pdf/2008.pdf> (2017年12月27日)
- (13) 奥田和子、アラン ハケット：思春期の子どものキッチンの仕事と役割意識-日英比較、日本食生活学会誌、10、pp.51-58 (1999)
- (14) 神田直子、河合麻紀：保育者の男女児への個人マーク選択とジェンダー意識-隠れた

- カリキュラムと表明された意識－、心理科学、29、pp.32-44（2008）
- (15) 森本恭子、宮原公子：学校給食の喫食課題から取り組む食育の検討、食生活研究、32、pp.183-190（2012）
- (16) カゴメ株式会社：幼児の調理実態と健康管理に関する調査、
<http://www.kagome.co.jp/library/company/news/2009/img/090805001.pdf>（2017年12月27日）
- (17) 木田春代、武田文、荒川義人：幼稚園における野菜栽培活動が幼児の偏食に及ぼす影響－トマト栽培に関する検討－、栄養学雑誌、74、pp.20-28（2016）
- (18) 内閣府、食育推進：第3次食育推進基本計画
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/index.html>（2017年12月27日）
- (19) 後藤美代子、鈴木道子、佐藤玲子、鎌田久仁子、阿部由希：保育園児の食生活に対する保護者の関わり、日本食生活学会誌、17、pp.336-341（2007）
- (20) 小谷野茂美：自立心を育てる食事の手伝い－買い物、食事づくり、後片付け－、児童心理、853、pp.102-106（2007）

<参考資料>

食事に関するアンケート

ふだんの食事の様子について教えてください。アンケートにご協力よろしくお願いします。

5年・6年 組 男・女

1. 当てはまる答えに○をつけてください。

1-1. おつかい(食材の買い物)に行く

- ①ほぼ毎日 ②週 3～4日 ③週 1～2日 ④月 1～2回 ⑤ほとんどしない

1-2. 調理を手伝う(野菜の皮をむく、なべをかき混ぜる など)

- ①ほぼ毎日 ②週 3～4日 ③週 1～2日 ④月 1～2回 ⑤ほとんどしない

1-3. 一人で調理をする(おみそ汁を作る、夕食を作る など)

- ①ほぼ毎日 ②週 3～4日 ③週 1～2日 ④月 1～2回 ⑤ほとんどしない

1-4. 給食以外の食事の時、「いただきます」「ごちそうさま」を言う

- ①毎回言う ②言わない時もある ③ほとんど言わない

1-5. 食事で出た食べ物を残さず食べますか

- ①毎回全部食べる ②ときどき残す ③残すことが多い

1-6. 嫌いな食べ物が食事に出た場合どうしますか

- ①全部食べる ②少し食べる(2～3口) ③ほとんど食べない(1口以下)

2. 次の食べ物の中から、^{にがて}苦手な物を全て選び、()に○をつけてください。

(ない場合はなにも書かなくて良いです。)

()とうもろこし ()じゃがいも ()えだまめ ()さつまいも ()きゅうり ()トマト

()ブロッコリー ()にんじん ()かぼちゃ ()だいこん ()なす ()ピーマン

()しいたけ ()みずな ()オクラ ()にら ()エリンギ ()ねぎ

()ごぼう ()こまつな ()たまねぎ ()たけのこ ()しょうが ()さやいんげん

()パセリ ()はくさい ()セロリ ()もやし ()かぶ ()さといも

ご協力ありがとうございました。

調査責任者名

< 研究論文 >

中学校社会科・高等学校地理歴史科・同公民科における ICT の活用と課題

石崎 建治*

The Utilization and the Problems of ICT in the Education of the Social Studies in Junior High School and Geography, History and Civics in Senior High School

Kenji ISHIZAKI*

概要：

「中央教育審議会答申」に示された方向性を踏まえ、また大学での実践経験に基づき、ICT の活用と課題について、授業実践の事例検討も含めて論じた。ICT は社会、地歴、公民の教育において、それが有効に活用されるならば、それが児童・生徒に対して、従来に増して豊かで充実した教育内容を提供できる有効な手段であることが指摘できる。しかしその一方で、活用の際しての問題点や留意点、課題も少なからず付随するといえる。授業等における ICT の活用の際しては常に、①ICT の持つ特性を活かす方向での活用、②思考・分析・解釈・評価につなげる創意工夫、の 2 点に留意していく必要があると考えられる。ICT 機器はその導入によって直ちに有効性が発揮されるものではなく、導入に当たっては、教員側の入念な準備や配慮、技能や習熟が要求されるとともに、授業構成や授業設計において、生徒の学習心理に基づいた非機械的・非デジタル的な創意工夫が不可欠である。

キーワード：ICT 中学校社会科 高等学校地理歴史科・公民科 活用 授業実践

* 金沢学院大学 文学部 教授

1. 社会科・地歴化・公民科における ICT の活用と可能性・問題点

(1) はじめに

周知の如く、平成 28 年 12 月に「中央教育審議会答申」(以下「答申」と略⁽¹⁾) が公表され、学習指導要領等改訂の基本的な方向性、ならびに各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性が示された。

この中で「教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」として、情報技術を手段として活用する力を含んだ情報活用能力の育成が挙げられるとともに、学校の生活や学習においても、日常的に ICT を活用できる環境を整備していくことが不可欠とされている(「答申」第 1 部第 5 章 4)。またこれに加えて、ICT の特性・強みを「主体的・対話的で深い学び」の実現につなげる必要性が示されるとともに、そのための環境整備はもとより、学びの質を高める ICT の活用方法についての実践的研究と成果の普及が求められている(「答申」第 1 部第 7 章 3)。そのことは当然のことながら、各教科・可網を問わず、換言すれば中学校社会科、高等学校地理歴史科・公民科においても、今後要求されてくる教育内容の一つであることを示している。またそれは同時に、そうした教育を実際の教育現場で展開し得る知識・技能・能力を有した教員の養成、資質の向上も不可欠であることを示しており、これに対応すべく大学における教員養成課程においても喫緊の課題であるといえる。

本稿は上記のような観点に鑑み、中学社会科、高校地歴・公民科における ICT を活用した教育の可能性と問題点、及びいくつかの実践例について検討してみたい。

(2) ICT の特性・強みとその可能性及び問題点

検討に先立ち、既に指摘されているところの、ICT の特性・強みについて確認しておきたい。この点についてのほぼ共通の認識としては、①多様で大量の情報を収集、整理・分析、まとめ表現することなどができ、カスタマイズが容易であること、②時間や空間を問わずに、音声・画像・データ等を蓄積・送受信できるという時間的・空間的制約を超えること、③距離に関わりなく相互に情報の発信・受信のやり取りができるという、双方向性を有すること、(「答申」第 1 部第 7 章 3, 脚注 101) の諸点になるであろう。したがって、まずこうした特性・利点を意識しながら、それを教材や授業において如何に活用していくという視点を意識することが、まず教員側に求められることとなろう。

一方で問題点も既に指摘されている。「答申」にも触れられているように、情報化社会

の進展や ICT の利用時間の増加に伴い、大量かつ多様な情報への接触・収集が容易になる一方で、視覚的な情報と言葉の結びつきが希薄となり、知覚した情報の意味を吟味し、あるいは文章の構造や内容の的確な把握・理解が乏しくなっているのではないかという指摘がそれである（「答申」第 1 部第 1 章）。比喩的に言えば、社会科・地歴公民科等に限らず、「調べ学習」が「調べただけ学習」になってしまう危険性ということになるだろうか。すなわち、当該の情報に接した時点で児童・生徒が満足してしまい、それ以上の探求や深い学び、その情報の分析・解釈・考察、さらに他者への説明などにつながっていかないという問題点である。この点についても、「答申」に言及があり、我が国の児童・生徒が抱える課題として、学力調査による結果から、判断の根拠を述べたり、理由を明確に示しながら自身の考えを説明したり、実験結果等を分析して解釈・考察し説明したりすることが挙げられている（「答申」第 1 部第 1 章）。これらの問題点を踏まえれば、ICT の活用の際には、収集・整理した情報をさらに思考・分析・解釈・評価等につなげていく視点が常に必要ということになる。

以上を要約すると、授業等における ICT の活用の際には常に、①ICT の持つ特性を活かす方向での活用、②思考・分析・解釈・評価につなげる創意工夫、の 2 点に留意していく必要があると考えられる。

2. 具体的な授業実践への活用の検討と課題

(1) 理解を深める教材としての活用、及び授業導入部での活用

結論から言えば、中学社会・高校地歴に関しては（および大学の歴史教育等にも）、従来の教材の枠を超えた情報の量や質を授業に取り入れることができるものと、筆者自身は考えている。

従来の社会科や地歴公民科の学習については、大きな限界点があった。例えば、地理においては教科書や地図、図録等の補助教材では、生徒の生活圏や経験世界とは隔絶した空間や文化の理解には、いかに想像力に富む生徒でも理解には限界があった傾向は否めない。しかし、ICT はこれを克服する可能性を有している。上述の ICT の特性・強みの②「時間や空間を問わずに、音声・画像・データ等を蓄積・送受信できるという時間的・空間的制約を超えること」がまさにこれである。

既に多くの活用例があるように、Google Maps や Google Earth のような情報や、ネ

ット上の豊富で良質な画像や動画を駆使すれば、仮に理解が浅かった生徒でも深い理解が容易となり、またよりリアリティに富む情報は、興味・関心の薄い生徒にそれらを惹起できる。

後者の場合、特に授業の導入時に効果的であることは、筆者ならずとも容易に予想できる。しかし、これを単にインパクトの強さで授業に引き付けるためだけの手段に止まらせず、授業における考察を深めるための手段として活用することが望ましいと思われる。具体的に言えば、この導入時において「違和感」・「必要感」・「矛盾」が生徒に生じるような問い②を設定できるようなコンテンツを選択、あるいはそれに加工する、ということになる。例えば、藩政期の城下町金沢の復元 CG 動画が複数存在するが、これを見せながら、児童・生徒たちに現代の街並みとの違いを挙げさせ、そこから江戸時代の生活や都市政策を実感させた上で、江戸時代の授業を行うといった形である。

なおこうした授業の導入部においても、あるいは理解を深め、考えさせる手段としての活用の場合にも、画像と動画にはそれぞれ一長一短があるという点に留意しておく必要がある。筆者の大学における講義の学生の反応を見ると、一般的に動画の方が学生の反応が強く、また動画は学生へのインパクトや導入部での関心の惹起、推移や因果関係の説明などに適している。一方、画像（静止画）は分析的・構造的な理解に適しており、どちらかといえば講義の展開部分や総括部分に適しているといえる。もちろん活用方法によっては、この逆も可能ではある。

次に理解を深める手段としての活用である。古墳や城郭などに代表されるような遺跡・史跡については、従来はいわば 2 次元の平面的な写真やイラストのみであったが、遺跡・史跡については 3D・3 次元的な画像や動画が公開されているものがある。また、こうした紹介サイトには、それに付随して専門家の知見の紹介がなされているものもあり、いわゆるより深い「調べ学習」を可能とするものもある。二、三の例を挙げれば、安土城の復元 CG 画像が動画で公開されており、これを活用すれば、極めて実感的な理解が可能になっている。また吉野ヶ里遺跡についても詳細な説明があり、教科書や資料集・図録以上の情報を、そこから得ることができる。

また既に活用例もあると思うが、国内の各国立博物館所蔵の国宝・重要文化財をデジタル画像で紹介している「e 国宝」というホームページを活用すれば、従来の図録よりもはるかに高精細な画像を詳細に見ることができる。特に、展覧会等の開催が質量ともに乏しい地方の学校に在籍する生徒にとって、こうした迫真の画像に触れることができ

ることには、それ自体で距離的・空間的制約を越えた重要な意義があると考えられる。

これに、さらにアクティブ・ラーニングを組み合わせ、まず高精細の迫真の画像を生徒らに自由に閲覧させたうえで、気が付いた点や印象を自由に述べさせるという形での授業展開なども想定しうる。一例を挙げれば、「蒙古襲来絵巻」の高精細画像を閲覧させながら、元軍の兵士と当時の日本の武士の戦いぶりを比較するなどである。また「源氏物語絵巻」から平安時代の貴族社会・貴族文化を、「男衾三郎絵巻」から兄弟間で対照的な関東武士の生活ぶりや武家社会の様相を、それぞれ発見させていくのもよいであろう。

このほか貨幣に関しては、日本銀行貨幣研究所附属貨幣博物館のホームページに有益な情報が掲載されている。国立歴史民俗博物館のホームページ、国立情報学研究所による人文学オープンデータ共同利用センターのサイト、などでも良質な画像にアクセスできる。

世界史、特に西洋史では、管見の範囲内ではやはり、大英博物館やルーブル美術館、ヴァチカン美術館等のホームページが充実した内容となっている。また最近では、Google Art & Culture というサイトも登場しているが、これは文字通り世界中の芸術品や文化遺産を解説付きで広く提供している。また、動画・ストリートビューも準備され、更にテーマによる横断的な検索が可能になっている。今後、日本のみならず諸外国においても活用が広がっていくのではないかと思われる。これらでは残念ながら、日本語で表示・音声提供される部分が必ずしも多くないが、翻訳抜きで提示しても十分な効果が得られそうな、良質な画像・動画が提供されている。なお、高校生に対しては、英語科教員と共同で英語の読解力向上もかねて閲覧させるのも一策であろう。

公民及び日本史の近現代に関しては、これも既に広く知られているとは思いますが、本稿でもいくつか掲げておきたい。まず国立国会図書館のデジタルコレクションには憲政資料の画像のみならず音源も公開されている。また「国立公文書館デジタルアーカイブ」では、大日本帝国憲法、終戦の詔書、日本国憲法、国会開設の勅諭、民選議院設立の建白書などの原本画像が閲覧でき、外務省外交史料館の「日本外交文書デジタルアーカイブ」では幕末期以降の外交関係史料の一部のデジタル画像が公開されている。なお国立公文書館のアジア歴史資料センターのホームページには、既に「社会科授業用資料」のコーナーまでも準備されており、既に活用がなされていることも多いと思われる。

なお、以上の諸資料はいわば「中央」の史料であったり、良質ではあるが、その反面児童・生徒にとっては、生活圈や地域社会とは縁遠い地域の、馴染みの薄く距離感のあ

る教材であったりするという側面もある。一方、各自治体や地域社会においても、ICTによる情報提供は進展しており、したがって敢えて身近な画像・映像を活用して、より児童・生徒の関心を高めるということも一法である。

例えば地元の石川県内でも既に十分利用に堪えうる素材が提供されている。石川県・石川県立歴史博物館・石川県立美術館・石川県埋蔵文化財センターなどのホームページには、指定文化財や史跡・遺跡の画像や解説が提供されており、例えば、教科書に挙げられているような文化財、史跡・遺跡と同時代や同形式のもの、作者が同じものが意外に見出せる。また教科書に出てくる人物ゆかりの品や史料もまま見られる。例えば、金沢城や七尾城のCG画像・CG動画、長谷川等伯の絵画、縄文時代の真脇遺跡のホームページなどが、例として挙げられよう。

なお、より簡便な活用方法として、教員がスマートフォンに取り込んだ画像や動画を、教室の大型テレビのHDMI端子に無線・優先で接続することが可能な機材が、比較的安価で入手できるようになっている。これを使用することによって、机上の資料やプリントをそのまま映し出せる、簡易型の教材提示装置として利用できる。またスマートフォン向けに簡単に取り付け可能なマクロレンズや望遠レンズも販売されており、教材の作成や拡大画像の提示に活用できるような状況も生まれている。またスマートフォンにパソコン御代用をさせることが可能な段階に来ている。

以上のような活用の仕方によって、ネットを情報の検索ではなく探求の材料として利用するという方向での活用が実現できるように思われる。

(2) 防災・災害教育、「持続可能な社会」の内容を含む地理歴史教育での活用

地理についてはいうまでもなく Google Maps や Google Earth の諸機能が群を抜いて充実しており、一般的な地形図・地勢図・航空写真・鳥観図（三次元画像）・ストリートビューを随時切り替えながら、活用が可能である。Google Maps や Google Earth の活用については、既に実践例もあると思うので、これ以上は割愛するが、本稿では防災・災害教育および「持続可能な社会」への観点から、「千年村プロジェクト」のホームページの活用をあげておきたい。

前掲「答申」においては、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の中で、①「グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協議しながら

ら目標に向かって挑戦する力」, ②「地域社会における産業の役割を理解し地域創生に生かす力」, ③「自然環境や資源の有効性等の中で持続可能な社会をつくる力」の3点が挙げられている(「答申」第1部第5章5)。これらはいずれも社会科, 地歴公民科に関係する内容であるといえるが, とりわけ注目すべきは②の観点であり, これを受けて策定されたと思われるのが, 高等学校における「地理総合」の設定である。そこでは「持続可能な社会づくりを目指し, 環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する」ことを科目の目標に挙げている(「答申」第2部第1章4)。こうした, 観点に立ち, 「地理総合」の有効な教材として, さらに日本史や公民科, 地域創生, 防災・災害教育とも関係可能な教材として, 前掲の「千年村」プロジェクトの成果の活用が挙げられるように思われる。

同プロジェクトは³⁾, 2011年3月11日の東日本大震災を契機に, 中谷礼仁氏(早稲田大学)を中心として, 主に建築学・民俗学の研究者で結成され, 現在はNPOや自治体, さらに当該地域住民らもこれに加わって推進されている。なお筆者自身は, このプロジェクトの趣旨・目標や手法に必ずしも全面的に賛同しているわけではないが, その指摘には注目すべき点があるように思われる。

同プロジェクトによれば, まず「千年村」とは, 「千年以上にわたり, 自然社会的災害・変化を乗り越えて, 生産と生活が持続的に営まれてきた」集落や地域を指すとする。また, その認証に当たっては, 「環境・地域経営・交通・集落構造」の4要素の観点から評価を行うとのことであり, その過程において長期持続の要因を検証している。なお, その候補地の選定に当たっては, 平安前期に編集された延喜式に登場する地名を現在に地名に同定することを第一ステップとし, その上で候補地の現地調査を実施しているとのことである。

その成果等は同組織のホームページで容易にアクセス・利用が可能であるが, 注目すべきはその候補地が実際に地図上に落とし込まれており, 学校の近辺や生徒の生活圏内もしくはその近隣にないかを容易に探し出すことができる。まずこの段階で敢えて予備知識を与えずに, その集落の地理的特徴や村落が持続した歴史的背景を自由に述べさせるのも一法である。

ちなみに, 同プロジェクトの一員である木下剛氏(千葉大学)は, 生存単位としてまず「大字」(おおあざ)を単位とすべきとの提言を行っている。その理由としては, 大字が明治の市町村制施行時の, 近世の藩政村や町の名に由来するものであり, したがって,

大字を古い時代の村落共同体を継承する単位とみなすことには、一定の妥当性があると見られる点を挙げている。それにより、大字を長期的な生存を支える単位とみなしている。

さらに氏によれば、長期的な生存とは、「人々が棲み続けられること」「再生産が繰り返されること」を意味すると指摘し、伝統的な大字の基本的な要件として、①攪乱への耐性、②資源の賦存の二点を挙げている。氏自身の解説によれば、①の「攪乱への耐性」とは「自然災害に対して安全な村落立地・土地利用を行いうる環境条件が備わっている」ことを意味し、また②の「資源の賦存」とは「土地からの生産物を持続的に獲得するに足る資源（性）が備わっている」ことを意味するとする、注目すべき指摘を行っている。

また、上記二点は長期的生存の必要条件ではあるが、それだけでは十分とはいえず、③生存戦略の継承が重要とする。それは、前掲①・②に立脚した資源の利用が行われて初めて長期的な生存が可能となるためであるとする。したがって、この「持続的な資源利用を支えるしくみ」＝「生存戦略」ということになり、それが失われた、あるいは失われつつある村落の再生は、この「生存戦略」の再構築によって可能であると述べている。

具体的に言えば「千年村」には、生産地・集落・山林がワンセットとして構成しており、河岸段丘的な場所に立地し、氾濫平野と自然堤防を必ず含むとしている。その当否はともかく、これらのヒントを手掛かりに、前掲の同組織ホームページ上の地図で、その地理的条件や要素を生徒に確認させることが考えられる。さらに、同ホームページでは、この原稿執筆段階で、「千年村」として認証を受けた地域のドローンによる撮影動画があり、これを活用すればより臨場感あふれる教材として生徒に提示できる。

その上で、身近に位置する候補地について、地図、Google MapsやGoogle Earthを利用し、あるいは校外での活動として現地見学・現地調査を計画すればより充実した教育内容を準備できる。

なお、その際当該地域をどのような観点から捉え、評価すべきかという点についても、同プロジェクトの手法が参考になる。同プロジェクトでは、「千年村」の認証に当たって、前述のようにⅠ「環境－自然とのつきあい方」・Ⅱ「地域経営－集落を支える仕組み」・Ⅲ「交通－人とモノの往来」・Ⅳ「集落構造－集落の骨格」の四つの観点からの調査・評価を行っている。これらはさらに、例えばⅠ「環境－自然とのつきあい方」については、①集落のかたち・立地、古いところ、②生産地（農場や工場など）の立地、

③主要産業・特産物，④水源と水の引き方，⑤近年の土地開発について，⑥過去の災害とその対策，⑦その他，の各細目に分かれる。同様に，Ⅱ「地域経営—集落を支える仕組み—」については，①各種組織，②地域内での情報伝達，連絡の方法，③山林，里山また湖などの管理主体，④水の管理主体，⑤地域祭礼・年中行事，⑥地域の歴史・物語の伝承，⑦口伝・通称の地名，⑧その他，の各細目に，Ⅲ「交通—人とモノの往来—」では，①昔からの道，②現在の主な道路，③建設予定の道路の有無，④水運の有無とその利用，⑤鉄道の有無，その経緯と現状，⑥その他，の各細目に，Ⅳ「集落構造—集落の骨格—」については，①集落の核，②墓地の場所と現状，③集落の維持について，④文化・自然遺産の有無，⑤集落の型，⑥暮らしの工夫，村での発明，⑦その他，の各細目にわかれ，さらにそれぞれに具体的にどういう点に着目すべきかが例示されている。この内容を見れば，その内容はまさに偏に「地理総合」が目指すところに止まらず，歴史や災害・防災までの内容を包摂している。

授業に校外学習や現地調査を取り入れる場合の留意点は，それが単なる見学や遠足に終わらないよう，また調査結果が無秩序的な事項の羅列や散発的な思い付きの寄せ集めにならないよう，系統的な調査を準備し，帰校後の系統的な整理や理解・考察の深化につなげることが重要であることは言を俟たない。一方でアクティブ・ラーニング的観点から，事前に教員側が予備知識の注入や誘導を一切行わず，あくまでも自発的な発見に全てを委ねるべきとの意見もあろうが，項目にない自発的な発見も大いに歓迎することを予め強調しておき，それを新たな視点として学習に結びつけることにも教員側が努力すれば，そうした懸念も容易に解消されよう。むしろこうした校外での貴重な体験・活動には時間その他の制約が自ずと付随することから，これを「主体的・対話的で深い学び」の実現につなげるためには，主体性や対話性，深い学びは，教室での授業の中で発揮される方がより充実した学びにつながると考えられる。

なお，実施に当たっては，上記の細目に必ずしも従う必要はなく，生徒の状況・発達段階，地域の実情に合わせて，教師側が適宜改変してもよいであろうし，むしろ柔軟性を以て改変すべきであると考えられる。

(3) 発表・意見集約およびアクティブ・ラーニングにおける ICT 活用

さて今回の「答申」では，周知のように「主体的・対話的で深い学び」の実現，「アクティブ・ラーニング」の視点の必要性が強調され，随所において言及されている（「答申」

第1部第4章2(3)など)。当然のことながら、社会、地理歴史、公民における本格的な導入が目指されているが、その中で「主体的・対話的な学びの過程で、ICTを活用することも効果的」との言及がなされている。

以上に見てきたように、ICTは社会・地歴・公民において深い学びを実現する効果的な手段であるが、情報のアウトプット、つまりグループ学習での「まとめ」の発表やプレゼンテーションに活用することも有効性が高いように思われる。その場合には、いうまでもなくPowerPoint等のプレゼンテーションソフトの活用ということになる。また、電子黒板において、教師側が意見を書き上げてまとめる形でもよいし、生徒側が黒板に順次に記入させていく形でもよいが、それを最後にプリントアウトして、その時間なり単元の最終成果として、配布し共有していくという活用方法も、他の教科同様、有効であるように思われる。

しかし、こうしたアクティブ・ラーニングやグループ学習の際、留意しておくべき点がある。これについて、筆者が大学での導入教育・初年次教育の事例から明らかになった問題点について述べたい。

本学文学部では、1年次前期に「スタディスキルズゼミ」と称する導入教育を行い、高校までの「学び」と大学での「学び」のギャップを埋め、円滑な学修のスタートを図り、自校教育、大学の講義・演習の受講上の留意点、基本的なリテラシー能力の養成、ディスカッションやグループワークへの習熟などを行っている。

この中で、いかにアイデアや意見を出し、またそれをまとめたり、他者に伝えたりするかという内容の時間がある。その際、ある社会的テーマに関して、学生の発想を促しヒントとさせる目的で、その時間に限り手元のスマートフォン等を利用して、関連情報を検索して参考にしてもよいとの指示を出した。その結果、学生は一斉に検索をし始めたが、情報を検索することやネットのリンクをたどることだけに集中してしまい、また単にそこからメモを取ることに集中してしまい、自身で発想すること・思考することを停止してしまうという現象が見られた。また調べた内容を発表させた際、少し突っ込んだ質問ずを行うと、その内容をあまり理解しておらず、ただ単にネット上の情報を機械的に写していただけという事例も見られた。もちろん従前の、本や聞き取り調査などをつかった小中高での「調べ学習」にもこうした側面はあったものと思われるが、ネットでの情報収集の場合は、書き写すという作業を経ずに、いわゆる「コピペ」して済ませてしまうことすら可能であり、特にその傾向が強いように思われる。演習科目等でも、

こうした傾向はまま見られる。

こうした点からすれば、ICTは情報の収集という点で従来に比して、より大量で多様な情報の収集を可能とするが、その反面、前述のようにその情報に行き当たった時点で学修を完結させてしまうという危険性も孕んでいることがわかる。この問題点を克服するには、前述のように、調べただけで終わらせず、その情報を吟味し、内容をよく理解し、またその結果得られた知見を定着させる仕組みが必要ということになる。

ちなみに、別の時間では今度はネットを使わず、ブレインストーミング的手法などを用いて自由に意見を出させ、それを付箋に書かせたうえで、KJ法の手法により意見をまとめて発表させるという形をとったが、この伝統的ともいえるスタイルの方が、逆に学生に発想や思考を促し、議論を活発化させるということが確認できた。提出物を見る限り、そうした中でその問題に関する理解や知識・知見の定着が良くなされているように見受けられた。なお、上記のような問題点については、周知のように、既にタブレット端末を利用した学習を導入した韓国の事例などで同様の指摘が見られる⁽⁴⁾。

ただこうしたブレインストーミングやKJ法という従来の方法にも大きな問題があり、それはこうした従来型のグループワーク的学習・学修やアクティブ・ラーニングの場合、発言が特定の学生・生徒だけに偏ってしまうという傾向がある点である。発言に躊躇する学生・生徒、フリーライダー的メンバーの発生を防ぎ、全員に参加・帰属意識を持たせ、また確実に参加させる仕組みが必要となる。特に昨今問題となっている、他者とのコミュニケーションが苦手な発達障がいの学生・生徒や、精神疾患や集団に対する適応障害等を抱える学生・生徒を、インクルーシブ教育の発想のもとに講義・授業に溶け込ませるためにいかなる方策をとるべきかということは、小中高と大学を問わず直面している、喫緊の課題であろう。この「スタディスキルズゼミ」のクラスにおいても、講義型の内容の回には出席していたこうした学生が、グループワークを交えた回には出席を忌避しようとする現象が見られ、従来型のグループワークやアクティブ・ラーニングが持つこうした問題点を痛感することになった。

こうした点から筆者が目にしたのが Clica と呼ばれるシステムである。これはネットに説石できる環境とスマートフォンがあれば、追加的な設備投資を必要としないと点でも利点がある。

詳細は同システムの詳細を参照してほしいが⁽⁵⁾、これは基本的な機能としては予め教授側が設定した問いにスマートフォンで解答または回答していくものであり、コメン

ト入力も可能である。これを応用することによって上記の問題を解決することが可能であるように思われる。

例えば、まずどの選択肢をよしとするかと、その理由を各自にコメント入力させる。このシステムでは、リアルタイムでどの選択肢を選んだか集計的に表示される機能がある。筆者が身近な学生の協力を得て試行したところでは、どの解答・回答の棒グラフが伸びていくかを学生が強い関心を持って見入る姿が見られた。もちろんその逆に、全員が解答・回答し終わるまで表示させないことも選択できる。ちなみに教授者側は逐一解答・回答状況が把握できるようになっている。従来こうした、解答・回答を集計して授業に反映させるためには、いわゆるクリッカーと呼ばれる入力機材が人数分、そしてそれを集計して提示するための機材やシステムを準備する必要があったが、Clica ではそうしたものが不要である。

なお問題形式で活用した場合は、その解答に納得したか、していないかというボタンを入力させることによって、理解度や納得度を確認しながら、講義や説明を進めていける仕組みになっており、こうした面でも有益である。

さて有志学生との試行から得られた結果によれば、出題への解答やアンケート的な問いへの回答の際、全員になぜそう思ったかというコメント入力を求めることによって、ネットの掲示板的な形でコメントが表示されていく点が特に有効であると感じられた。これを活用することによって、個々人に確実に思考を促すと同時に、発言しにくい児童・生徒も含めて全員に議論・授業に参加させることが可能になり、したがって全員に対する参加意識やクラスの一体感の醸成にもつながる。なお解答・回答に当たってはニックネームも設定できるので匿名性を重視した方がよい場合にはニックネームで、逆に発言者を明らかにしたり、誰が入力済みで誰が未入力であるかを確実に把握したりするため、実名で解答・回答させることもできる。双方の面を併せ持つ中間的なやり方としては、出席番号や学籍番号で表示させることも一法である。

そして、コメント欄に表示される様々な意見や感想に、教授者側が適宜口頭でコメントを加えながら、順次紹介していくことによって、受講者側は多様かつ多角的な視点や考察・分析があることに自ずと気づくことができる。この場合は全員のコメートを全員が共有でいることが特筆されるべき点である。なぜならば、従来型のアクティブ・ラーニングやグループ学習では、意見の集約や「まとめ」の過程で少数意見が捨象される可能性をはらんでいる。グループごとの発表によって共有される成果には、こうした少数

意見や、問いに含まれた枠組み自体の見直しを迫るような新たな視点が漏れている可能性があるが、上記の方法によれば、全ての情報の共有や相互のフィードバックが可能になり、したがってまた教授者・受講者間、および受講者間相互の双方向性も自然と実現される。但しこの方式の場合、こうした多様かつ多角的意見をいかにまとめ方向付けて、次の学習ステップにつなげるかという点において、まさに教授者側の力量が問われるという点に留意しておく必要がある。

なお、このシステムの導入に当たっては、学校側で事前の協議・検討が必要である。まず、生徒が構内でスマートフォンや携帯電話を使用することを禁止している場合には、授業時に限ってその使用を認めてもよいとする、全校的なコンセンサスが必要不可欠である。

次に、スマートフォンを所持していない生徒をどうするかという問題がある。これについては学校側がタブレット端末を必要最小限度確保しておき、それを貸与するという解決策が考えられる。また、生徒と場合により保護者に対して、このソフトウェアをスマートフォンにダウンロードすることを、予め了解してもらっておくという手続きも必要になろう。

(4) 知識定着手段としての ICT 活用とその問題点

さて ICT に関して、従来最も利用されてきた手段は知識や既往の定着の補助的手段であろう。しかしこうした利用には大きな問題点が横たわっているように思われる。筆者は大学でのある日本史に関する概説的科目において、moodle による学習環境を準備し、学生に提供した。しかし、その結果、いくつかの問題点が明らかになった。

まず導入の背景として、履修者の間に日本史に対する基礎知識に高低差があり、それをいかに克服するかという課題に直面していた。具体的に述べれば、従来からの高校における世界史必修化・近代史重視の余波を受け、大別すれば、①世界史・日本史ともに B を履修し、前近代史についても十分な知識を有する学生、②世界史 A もしくは世界史 B を履修したが、日本史は A しか履修していない学生（すなわち前近代日本史の知識に乏しい学生）、③世界史 A または世界史 B は履修したが、日本史は全く履修していない学生（日本史全体の知識に乏しい学生）などが混在する教室で講義を行うこととなった。したがって、筆者としては高校までの知識を踏まえて、その背景となる学説史的な諸問題に深く言及していくことを理想としたが、実際には②・③タイプの学生のため、基礎

的知識の再確認・説明に一定の時間・労力を注入せざるを得ず、結果として①タイプの学生には物足りなさが残る講義とならざるを得なかった。

また大人数の講義であり、受講者の中には必ずしも歴史に関心があるとはいえず、時間割上、単位充足上の理由で、当該講義を登録した学生も少なくなく、こうした学生に如何にして興味・関心を惹起するかという課題も有していた。

これらのうち、基礎知識の高低差の平準化のため、本学が導入していた moodle のシステムを活用して、当日の講義以前に知識の平準化を図ろうとした。それに当たっては、筆者の方で、あらかじめ基礎的な知識を問う択一式問題をこのシステム上に登録し、この問題を解き、合格点に達した上で、この講義に臨むことを義務付けた。日本史未履修者や日本史が得意でなかった学生には、講義用テキスト他、種々の資料や情報を参照してよい旨を伝えておいた。

このシステムはネットの接続環境下であれば、24時間いつでも利用可能であり、また解答者のペースに合わせ、また何度も繰り返して解答できる。なおかつ、出題者側が解答者側の利用状況を詳細に把握でき、また自動採点の上、解答結果も明示される。したがって、出題者側にとっては負担が少なく、解答者側の個々の状況に柔軟に応じて学習できる環境が整備されたものと考えていた。

しかしながら、講義開始後に、このシステムの機能を活用して、学生の実施状況・解答状況・知識到達度を解析した結果、いくつかの問題点の発生が見られた。

まず、その第一は本来的に、コンピュータ・リテラシーに乏しい学生が、システムにアクセスする段階で挫折していたことである。このシステムについては全学的に予めレクチャーがなされ、一定以上の習熟をしていたはずであるが、実際には不慣れな学生が一定数存在し、そのフォローが限られた時間内では到底不可能であったことである。

次に、第二点として、こうした学習の実施率を解析すると、実際には基礎的知識が高く、また関心・意欲も高いと思われる学生、則ち予習の必要性が相対的に低い学生ほど、実施率が高く、逆にこのシステム導入の主対象である、基礎的知識に乏しい学生や関心・意欲が低い学生ほど実施率が低いという傾向が見られたことである。この結果からすると、こうした時間的制約の少ない自学自習システムにおいては、何らかの形で動機付けや、学生が確実にオンラインに向き合うための何らかの「仕掛け」が必要であることが明らかである。加えて、デジタル・ネイティブとも呼ばれる、幼少時からネットや情報機器に慣れ親しんできた、こうした世代の学生には、例えばそれがゲーム形式やクイズ

形式に近いものであるにせよ、よほどの創意工夫がない限り、もはやオンラインによる学習にはさほど興味・関心を惹かれない、ということも注意しておくべきであろう。

むしろ、こうした興味・関心の惹起、あるいは継続的な学習習慣の定着や基礎学力の養成には、非デジタル的・非機械的な要素が必要不可欠であるとえる。あるいは、こうした ICT 教材とその活用は、繰り返し述べてきたように、知識の確認や定着という方向性よりもよりも、むしろ意欲を喚起し、動機づけを促す方向性で活用すべきではないかと考える。あるいは「自動採点機械」的に学生・生徒・児童が一方的に機械に向かうという形でなく、教授者側と受講者側の双方向性、あるいはそれに受講者同士の双方向性も加えた多方向性を媒介する形で活用することが望ましいように思われる。つまりフィードバックや意見交換が必要ということであるが、これを比較的安価な初期投資で実現できる手段の一つの解決例が、前述の Clica のようなシステムであるといえる。

3. 結びにかえて

以上、「答申」に示された方向性を踏まえ、また筆者の実践経験も交えて、ICT の活用について論じてきた。結論として、ICT は社会、地歴、公民の教育において、それが有効に活用されるならば、それが児童・生徒に対して、従来に増して豊かで充実した教育内容を提供できる有効な手段であることが指摘できる。しかしその一方で、活用に際しての問題点や留意点、課題も少なからず付随するといえる。授業等における ICT の活用には常に、①ICT の持つ特性を活かす方向での活用、②思考・分析・解釈・評価につなげる創意工夫、の 2 点に留意していく必要があると考えられる。

いずれにせよ、ICT 機器は万能ではなく、その導入によって自動的に有効性が発揮されるものではない。その導入に当たっては、これを使用する教授者側の入念な準備や配慮、そしてその有効性を担保するため、一定度の教員側の技能や習熟が要求される。換言すれば ICT が教育現場において十全に機能を発揮するためには、非デジタル的・非機械的な要素・視点も不可欠であり、それらをふまえた授業構築・授業設計が必要であるといえる。あるいは、児童生徒の学習心理を踏まえた人間的・人格的な「仕掛け」や創意工夫、洞察を伴わなければ、ICT の活用によって期待される、より豊かで充実した教育は実現されえないといってもよいだろう。

<註および引用・参考文献>

(1)平成 28 年 12 月「中央教育審議会答申」。なお本稿では引用に当たり、『平成 28 年版中央教育審議会答申 全文と読み解き解説』明治図書，2017 年 3 月，を底本とした。

(2)この観点は，田村学氏著『授業を磨く』東洋館出版，2015 年 4 月，において提言されているものである。

(3)以下，同プロジェクトの紹介，ならびにメンバーの所説は，第 2 回千年村シンポジウム講演資料集『千年村はいかに可能か 地域を持続させる活動の知見共有と，千年村プロジェクトのこれから』千年プロジェクト「千年村はいかに可能か」シンポジウム実行委員会編集・発行，2017 年 11 月，による。なお，同プロジェクトのサイトは，<http://mille-vill.org>

(4)文部科学省「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議提出資料「諸外国におけるデジタル教科書・教材の活用について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/11/07/1378984_7.pdf

(5) Clica のサイトは，<http://clica.jp/spn/>

第2部 研究ノート

<研究ノート>

幼児の遊びにおける主体性についての考え方
『発達』通巻第 150 号特集「子どもをはぐくむ主体的な遊び」における
論考の比較

鈴木賢男*

A view of <Shutai-sei> in Children's Play
: Comparisons of 11 Essays in The Japanese Journal "Development"
hundredth No. 150 Special Issue

Masao SUZUKI*

概要：本研究では、幼児教育においてもキーワードとなる「主体性」を、幼児の遊びの現場を知る有識者が、どのように捉えているかを、ミネルヴァ書房『発達』通巻 150 号(2017 年 4 月 25 日発行)の特集「子どもをはぐくむ主体的な遊び」に掲載された 11 の論考を通して検討した。その結果、主体性が発揮されている基準として、「自由な活動」「関与の変化」「表現の成立」「主題の変更」の 4 つが見出され、それぞれが独立に主体的である基準となるし、また、後者になるほど主体性の水準が上がるということが考えられた。また、主体性の評価では、前提条件である不整合の状況と、それに対応しようとする幼児の意図を読み取る必要があることが、示唆されるようになった。

キーワード：

主体性 (Shutai-sei), 幼児, 遊び

* 金沢学院短期大学 幼児教育学科

はじめに

公教育において「主体性」の概念が重視されており、21世紀に望まれる人間の主要な資質として考えられている。鈴木（2017）では、思想的な転換や法に関わる社会的な知見における主体の考え方を検討したうえで、「主体性」の中核的な意味が、「変えていく（変革する）」ことにあるのではないかと仮定した。その意味では、「積極性」とは異なってくる。「積極性」なるものは、事態を変えようとしなくても構わず、行為へ向かう強度が増していけば良いのではないか。そうであるとすると、文部科学省（2016）が示す幼児教育における学びの過程の資料において、主体的な学びのプロセスを「周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働きかけ、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って次につなげる」という視点をもって捉えたとする時に、記述されている内容だけからは、「主体性」がどの時点で発揮されているのかが了解しにくいし、プロセス全体が「主体性」を発揮するための手続きだとしても、要素間の関連性が段階的に考えられているのか、複合的に考えられているのか、また、その関連性は、直接的に生じるのか、媒介要因がいるのかは明示されていない。幼児の「主体性」の全体像を概観する定義としては有効だと思われるのだが、「主体性」の有無や高低を測定したり、評価したりすることを想定すると、不明なこと、あるいは、かなり文意を汲み取らなければならないことが多いように思われた。

そこで、本稿では、幼児教育においてもキーワードとなる「主体性」を、幼児の遊びの現場を知る有識者が、どのように捉えているかを、ミネルヴァ書房『発達』通巻 150号（2017年4月25日発行）の特集「子どもをはぐくむ主体的な遊び」に掲載された11の論考を通して検討することで、「主体性」の発揮を判断するための基準を抽出することを目的とした。

方法

特集「子どもをはぐくむ主体的な遊び」では、「主体的な遊びをめぐって多彩な視点から考える特集」としてあり、保育や幼児の教育に対して、研究や実践、またその他の関わりをする執筆者によって、A4縦（25行21列3段）で5～9ページにわたり、具体的な事例や研究例をあげながら論述されていた。5回通読した上で、11の論考から「主体性」を判断する基準の抽出を試み、類似性に基づいて基準の分類をし、分類相互の関連性を検討した。

分析

1. 基準の抽出

1) 「**子どもの主体的な遊びの特徴とそれが引き出される背景**」中坪史典（広島大学大学院）pp.12-17 の論考では、「主体的であることの背後には、原動力としての「好奇心」がある」とし、「遊びの中で子どもが何かを見て真似しようとしたり、問題解決のために仮説を立て確かめたり、目的達成のために強く取り組んだりしていたら、その子どもは主体性を発揮している」とした。また、それを引き出す保育者の重要性についても言及していた。

2) 「**主体的な遊びを育てることの価値とアポリア**」秋田喜代美（東京大学大学院）pp.18-22 の論考では、「遊び心が動き出すには、情緒の安定や安心がなければ、（中略）そこからさらに、興味や関心をもって自発的に遊び出して自信や自己肯定感をもち、さらに遊びが繰り返し発展し展開していくことで、子どもが主体的になるという道筋がある」としていた。また、「受動的に参加しているうちに次第に主体的になっていく遊び」があるともしていた。

3) 「**主体的で豊かな乳児の遊びの世界**」井桁容子（東京家政大学ナースリールーム）pp.23-28 では、「積極的によく遊ぶこども（よく知りたがり学びたがる子ども）になるには、機嫌よく遊んでいるときこそ、傍らにいて共感するまなざしや“そばにいるから安心してね”という雰囲気づくりが、次のステップの遊びの原動力になる」とし、「遊びのなかで自分の体験していることの意味の確認や戸惑い」があることを重要視していた。

4) 「**「主体的に遊ぶ」の意味**」加用文男（京都教育大学）pp.29-35 では、自主性だけでなく活力性（あるいは躍動性）も同時に育っているような風景、ここに「主体的に遊ぶ」の本義をみるべきとの見解を示している。また、自主性と活力性をつなぐものとして、保育者であっても、遊び仲間としての「関わりの対等性」と遊びの素材となる自然素材や文化素材が持つ子どもたちを引きつける「素材誘導性」の2点を取り上げていた。

5) 「**障害のある子どもたちの主体的な遊びをはぐくむために**」久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）pp.36-41 では、まわりでサッカーや鬼ごっこが行われている園庭の真ん中で、一人茶碗をひっくり返して砂の山を30分以上作り続けるBさんに対して、「Bさんの笑顔や「おー！」とうれしそうな声を出す姿」、また、その時近くにいた子どもと目が合い、声をかけられてにっこりしていたりすることに、保育者が「十分に主体的に遊んでいたと捉え」ていたとし、働きかけをあえてしなかった保育者の”見守り”を評価していた。

6) 「**主体的な遊びとしてのプロジェクト・アプローチによる保育**」福田泰雅（赤碓保育

園) pp.42-50 では、「主体的に遊ぶとは、知的探求も含めて物や事と関係的に遊ぶこと」であるとし、その場を作り出すものとして、自然に遊びと学びが融合していくようなプロジェクト(≒偶発的行事)のデザインの有効性を提案していた。そこでは、対話や記録を通して、「同じ関心をもつ仲間がそれぞれに自分の意味付けを表現」することを重視していた。

7) 「造形活動をつうじて立ちあがる主体的な遊び」佐川早季子(奈良教育大学) pp.51-55 では、遊びには「つくる遊び」と「つくったものを利用する遊び」の二つの水準があり、作って試して改良したり、遊んでいるうちに必要なものが出てきて作ろうとしたりするプロセスが、保育者や友達と「共有する」ことや活動を「ふりかえる」ことで交互に行われ、状況を変化させていくことに、能動的で主体的な学びのあり方を認めていた。

8) 「子どもの主体的な遊びを支える保育者の役割とは」松本信吾(広島大学附属幼稚園) pp.56-61 では、幼児の主体的な遊びを支える環境構成として、「人や場に対する安心感や信頼感」「心動かされるものとの出会い」「憧れをはぐくむ」「友達との関係性をはぐくむ」「邪魔をしない」ことを大事だとしているが、これらは、保育者が「探りながら」、日々子どもたちの理解を「更新」することによって現実的に対応していることを重視していた。

9) 「タブレット端末は、子どもの主体的な遊びを支えるツールとなり得るのか」松山由美子(四天王寺大学短期大学部) pp.62-67 では、「一人ひとりの子どもの多様な興味や関心をタブレットをはじめとしたメディアで可視化したり焦点化して伝え合うことで、仲間とともに興味や関心をさらに増幅させるツールとなり、子どもの自主的な遊びを支え、促すことができたのではないか」としており、単に振り返るだけではなく、ピンチアウト操作などによる焦点化や、友達の興味や関心に気づくことの重要性を示唆していた。

10) 「子どもの主体的な「遊び」をめぐる日中保育文化の比較」劉郷英(福山市立大学) pp.62-67 では、日本での保育室の空間は狭くはあるが、「子どもたちがいつでも自由に遊べるように」なっており、園庭は、「主体的に身近にある自然素材を活かして豊かな遊びが展開できる」ように環境が工夫されているとの指摘があり、遊びの自由度をあげられていることを言及していた。また、「遊び」を「生きる喜びを呼び起こす」ものと価値づけていた。

11) 「子どもたちをとおして見えてくる主体的な遊びの魅力と醍醐味」地藏堂充(TSSプロダクション)・中丸元良(かえで幼稚園) pp.74-81 では、自由に遊べる幼稚園の記録映像を通して、遊びを通して、悩んだり、考えたり、苦勞したり、ケンカしたり、怪我をし

たり、力を合わせたり、工夫したり、(中略)、その壁を夢中になって、自分の力で乗り越えていたことが観察されて、保育者もいきいきと楽しんで、主体的な学びを支えていると結んでいた。

2. 基準の分類

上記の主体的な遊びに関する基準の抽出に対して、内容の類似性に基づいて分類を行った。10) 劉と 11) 地蔵堂は、何よりも子どもたちが自由に活動をしていること、いろいろな経験をすることに特に力点を置いていると思われたので、条件の一つとして「活動の自由」を強調するものとした。1) 中坪と 2) 秋田、4) 加用は、遊びに夢中になるだけでなく、その遊びにより傾注して取り組むような特徴的な活動の変化が認められることを特に示していると思われたので「関与の変化」を強調するものとした。3) 井桁と 5) 久保山、8) 松本では、環境に働きかけては、いろいろな発見をして、自然な形で表現すること、また、表現は、それに応答するものの存在(保育者・友だち)無しには成立しないことを特に示していると思われたので「表現の成立」を強調するものとした。最後に、6) 福田と 7) 佐川、9) 松山では、自分の意味づけや表現したことを振り返ったり、共有したり、焦点化することで、相違に気づくことで、遊びを展開していくことを特に示していると思われたので「主題の変更」を強調するものとした。

結果と考察

幼児の主体的な遊びの基準として、「活動の自由」「関与の変化」「表現の成立」「主題の変更」の4つが見出された。これらは、論考毎に言外で当然としている場合もあり、比重は異なるが、全てが独立した主体性の基準として認められるものとなる。しかし、この「活動の自由」と「関与の変化」は、環境の変化によって生じた客観(事態)と主観(思い)の不整合という現状を、身体を通しての対応を意図する主体性となるが、「表現の成立」や「主題の変更」は、活動(状況や生産物、記録)を通じた他者(保育者・友だち)の反応の変化によって生じた自己や他者との関係性の不整合を、活動を通じた再構築を意図する主体性となっている点が異なり、幼児の遊びの主体性に水準という相違があること、また、主体性の評価では、前提条件である不整合の状況と、それに対応しようとする幼児の意図を読み取る必要があることが、示唆されるようになった。

<引用文献>

鈴木賢男「幼児期における主体性の評価についての心理学的意義 教育環境での主体性尺度を発達の観点から検討した総合的な試論」『金沢学院大学教育研究所紀要』1, pp.189-202, 2017

文部科学省 「アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程(5歳児後半の時期)のイメージ」(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/04/19/1369745_07.pdf 閲覧日：2017年12月25日) 2016

<研究ノート>

**「特別活動・総合的学習」の指導法に関する研究 その1
—シミュレーションを多用した実践力向上のための指導方法—**

高橋 栄一*

A Study on Teaching Method of "Special Activities / Comprehensive Learning " Part 1

— Teaching method for improving practical skill using simulation —

Eiichi TAKAHASHI*

概要：30年以上の高校教育現場の経験をもとに、「特別活動」特に「ホームルーム活動」を実践する指導方法を考察した。「3分スピーチ」と「学年通信」を例に挙げながら「特別活動」の実践において必要な力とは何かを明らかにし、その指導方法を提案した。「3分スピーチ」に対しては、正しく評価しコメントすることに教育効果があり、効果的なコメントをするためには評価のためのルーブリックを利用しながら実際にスピーチとそのコメントのシミュレーションをする必要があること、「学年通信」では、実際にコラム記述に挑戦させ、自らの個性を発揮しながら、望ましい生徒との関わり方を高める記述であるかどうか検証するようなPDCAサイクルを考慮した、実践的なシミュレーションを取り入れてゆくことが、即戦力としても力量を高めることにつながることを提案した。

キーワード 特別活動 ホームルーム活動 指導方法 シミュレーション 実践力

*金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校 主幹教諭

1. はじめに

全国の教育現場では、ベビーブーマー世代の大量退職を受け、新採を大量に採用する時期を向かえている。その結果、教員の年齢構成が50代や20代30代に比べ中堅教員が少ないというアンバランスな状態になり、現場では学校経営上の様々な課題に直面している。

特に高等学校では中堅教師が極端に少なく、ベテランの代役を努めなければならない状況が多くなっている。また、昨今、教育現場では、アカウントビリティーや明確なエビデンスを求められるようになった。したがって経験の浅い教師といえども、より実践的な指導力を早期に身に付けることが求められ、初任段階から指導力の基礎を固めると同時に、学校運営への参画意識を持たせることが必要だと言われている。かつてのように、教師の成長を待つ余裕や些細な過失を許すような寛容さは学校や生徒・児童、保護者からも失われつつあり、若くてもプロの教育者としてその責務を果たすことが求められているのである。

大学の教員養成課程の授業のうち、専門教科の授業に関しては大学の教科教育が有効で、学生時代に蓄積した知識が現場に出てもすぐに役立つ。それに対し、「特別活動」や「総合学習」は実際の児童・生徒に向き合い、経験を積みながら教師としての力量を高めてゆくもので、学生の中に知識や経験を蓄積することは難しい。さらに、近年盛んに実施されている「総合学習」のような主体的な学びについては、教える教師自体、自ら経験していない場合もあり、大学の授業だけで実践力が十分に担保される保証はない。

「特別活動」や「総合的学習」は、教職現場に身を置く者にとっては、その意義や重要性は日々実感しているものである。教職を目指す多くの学生の中には、自分の好きな科目への興味関心の他に、「クラブ活動（部活）」や「特別活動」・「総合的学習」が教員志向の動機になっている学生も決して少なくはないであろう。筆者も特に「部活動」が教員志望への動機である教師も多い印象を受ける。

このように、「特別活動」や「総合学習」が重要であることは経験的に理解しているわけだが、立場を変えて、教師として、児童・生徒にその重要性を理解させ実感させる指導ができるのかというと、また別の力が必要である。

大学の授業では、「特別活動」や「総合学習」がどれだけ重要か、その理論と実践を学習指導要領やテキストなどを参照しながら学ぶ。しかしながら理論を学び、知識を身に着けても、その理論を現場ですぐに実践できるわけではない。例えば学級活動の目標について説明できても、また、小学校・中学校・高校のホームルーム活動の違いについて説明でき

たとしても、それだけでは実際の学級経営・ホームルーム活動を行うことは容易ではない。教育現場は生き物である。実践例をいくつか学ぶだけでは、日々変化する現場の多様な状況に即応できるわけではない。

筆者は高校教育現場に30年以上身を置き、「特別活動」や「総合学習」に深くかかわってきた。その経験を踏まえ、「特別活動」特に「ホームルーム活動」を実践するには、多様な実践的シミュレーションを取り入れる指導方法が、真の実践力を育てると考えている。本稿では、筆者が実践してきた「3分スピーチ」と「学年通信」を例に挙げながら「特別活動」の実践において必要な力とは何かを明らかにし、その指導方法を考察する。

2. 「3分スピーチ」

「ホームルーム活動」の目標は「望ましい人間関係を形成し、集団の一員としてホームルームや学校におけるより良い生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる」ことである。この目的を達成するための最も重要なのは、いうまでもなくホームルームのムードである。ムードを決めるのはクラスの生徒一人一人のパーソナリティであるのはもちろんだが、それに劣らず重要なのは担任のパーソナリティであり、ホームルーム経営能力である。挨拶の仕方、話しかけ方、クラス掲示物の貼り方、清掃監督の方法など、同じことをさせも、細かな指導の違いが良くも悪くもクラスのムードを作ってゆく。ホームルームのムードはホームルーム担任のパーソナリティやホームルーム経営力が如実に反映されてしまうものなのである。

ホームルームの経営に際し、筆者の務める高等学校では30年近く前から、「3分スピーチ」と称する短いスピーチを利用している。この先、人前でプレゼンする経験が今後ますます重要性を増すであろうことを、30年以上前から意識していたためだ。

「3分スピーチ」のやり方は、朝のショートホームや終礼の時間を利用して、1日に一人ないしは二人が決められた順にクラスメイトの前でスピーチするやり方がスタンダードである。スピーチの内容は生徒の興味関心のまま自由な場合が多い。

学年の最初は、自己紹介を兼ね、生徒は簡単なエピソードなどを添えてスピーチをする。ホームルーム作りのアイスブレイクの役割を担っている。2回目以降は、クラスに馴染んできたところで、自らの個性的な主張や普段の思いを話すようになる。3回目以降になると、すでに互いに分かり合っているのもので、最近思うことや世間をにぎわしていること、部活のこと、家族のこと、将来のこと、勉強のこと等様々な話題を取り上げてくるようにな

ってゆき、豊かな個性が強調されてゆくようになる。

かつて、クラスメイトの前で、小さな爆破実験を試みた生徒がいた。もちろん安全に十分配慮した上でだが、この実験一つで、その生徒の人となり が瞬時にクラスメイトに伝わった。化学や実験が好きなこと、行動力があること、そして個性的で親しみやすい性格であること。わずか数秒の実験でクラスメイトはこの生徒を理解した。ほかにも、鮮やかな手さばきでマジックを披露した生徒、歌を歌ったり、楽器を演奏したり、ドローンを教室内で飛ばし操った生徒など、生徒は与えられた3分を精一杯のエネルギーで使おうとする。この2回目以降が、生徒にとって最も個性を発揮しやすい。

「3分スピーチ」によって生徒のパーソナリティが共有されると、様々な場面で、その生徒の特性を発揮させやすくなる。クラスメイトが個々の生徒のパーソナリティを理解し、それが良い意味でのホームルーム運営の潤滑油になる。例えば、一年の時の学級の各種委員を決める際の時間と、二年生三年生のそれでは、全く迅速さが異なる。学年が上がるほど、生徒がそれぞれのパーソナリティを共有し合い、適材適所を瞬時に判断できるようになっているのを見ると明らかである。このように「3分スピーチ」がホームルーム作りの重要な鍵の一つを握っているのである。

3 スピーチコメント

スピーチの後は必ず教師が一言、言葉を添えて締めくくる。その一言が非常に重要である。その一言がクラスの間関係や生徒のその後の学校における居場所に影響することもある。学校現場には、好むと好まざるとにかかわらず、スクールカーストというものがある。カーストという言い方には相当問題があるが、元来、現実には、完全な平等などはありません。様々な人間関係が、さもカーストのような秩序を無意識に作り出しているのが普通である。この秩序を無視して、クラス経営は難しい。そのカーストが単にいじめの温床になっているような場合は力による排除もあり得る。が、好ましくないスクールカーストを解消し、よりよい人間関係構築するには「3分スピーチ」の利用も有効である。

しかし、コメントの如何によっては、生徒の立場をさらに悪化させてしまい、その生徒のその後の高校生活の運命を左右しかねない大きな影響力を持つこともある。スピーチの後のコメントは、実に繊細で配慮を必要とするのである。つまり、生徒のスピーチに対してコメントをどう返すか、このコメント力こそ教師としての力量が最も試される場所である。

お座りなコメントが続くと、生徒もスピーチに期待しなくなり順番だから仕方がないから何か適当に話すという、単なるルーチンワークとなってしまう。そうなっては、むしろやらない方がよい。やる以上、せつかくの機会だから、クラスメイトにこんなことを知ってもらいたい、こんなことを共有したいというような、自己主張の場であるという認識を、きちんと全員に自覚させることが重要であろう。たとえ3分であっても、「3分スピーチ」が自分自身も成長し、クラスメイトにも役立つ情報を発信させるには、まさにスピーチに対するコメントが誘導するといっても過言ではない。

コメントをする際、教師が具体的に留意しなければならないのはどんなことであろうか。また、それらの優先順位とは何であろうか。結論からいえば、最も重要なのは、どんな気持ちで生徒はスピーチしているのかという配慮を怠らないことである。

特に一年生にとっては、1回目のスピーチが最も重要である。ことさら高校の場合は、周囲に知った友人が少なく、相当な緊張を強いられる。最初から個性を表出できる生徒は、かなりの自意識の強い生徒だけであろう。多くの生徒は、手探りで周囲との距離を測りながらスピーチに臨む。

初めてのスピーチでは、中学校までの自分と決別し、心機一転、これまでの自分をリセットして頑張りたいと思う生徒も多い。夢や希望や新たな目標を持ちその意気込みを言葉で表そうとする。そういう生徒にとって、最初でつまづくのは最も避けたいと思っているものである。ところが残念ながら、中学校からの友人が多い場合、リセットしたい生徒の気持ちに水を差すような心無い言葉を発する生徒も見受けられる。したがって、担任が最も注意したいのは、リセットしたい生徒をクラス全体が支援できるムードを作ることである。そのためには最初のホームルームの際などに、決して、揶揄や中傷の言葉を許さないことを強く伝えておくことが肝要である。このような配慮を等閑にしてしまうと、最初のスピーチは無難な自己紹介ルーチンで済まそうとしてしまう。一旦そうなってしまうと、その後、何をするにも人間関係がぎこちなくなり、クラス運営が難しくなることもある。

最初のスピーチを始める際、その場のムード作りに先立って中学校の時の情報も重要である。小学校から中学校へ進学するときは、小・中の中で生徒の情報交換をし、生徒指導上の課題を前もって共有しておくことができる。が、中学校から高校へ進学する際には、多くの中学校からの新生を迎えるため、すべての中学校から情報を収集するのは物理的に不可能である。多くの場合、入学時に本人や保護者へアンケートが実施され、その記述内容から新生の情報を得ることになる。情報交換の際に一番重要な情報は、個々の生徒

の性向や人間関係である。平たく言えば、いじめに関する情報や人間関係のトラブルの有無等の情報が重要である。前もって、生徒の性向や対人関係や中学校での様子を知っておくことで、クラス作りはもとより、スピーチの際など配慮がしやすい。そういった事前準備ができるかどうかは教師の力量が問われている。

さて、教師は万能ではなく、生徒の多岐にわたる話題に対し、瞬時に反応して的確なコメントを返すことができるというのは相当ハードルが高い。筆者は長きにわたり教育実習生を受け入れ、ホーム配属の学生には3分間スピーチのコメントをさせてきた。実習性もコメント力の重要性に気付いており、担当となる学生は生徒以上に緊張を強いられているのがよくわかる。運よく、自分の興味関心と類似した話題のときは、何とかコメントができ、その場を無難にやり過ごすことができるが、全く自分の興味関心の範疇外で、これまで考えたこともないような話題を振られた途端、狼狽し、その場の空気を凍らせたまま終わるのをしばしば目にした。新人の教員でも同じである。実習性であるから仕方がない、経験が浅いから仕方がないと、生徒をお座なりに扱ってよいわけではない。生徒は常に一期一会である。

では気の利いたコメントが思いつかない場合どうするか。アドリブが苦手であるというのなら、事前にスピーチ内容をチェックし、コメントを準備するくらいの心がけが欲しい。個人面談などを通じて、普段から生徒の興味関心のありそうなことにはアンテナを張り、生徒が何を考え、どんなことで悩み苦しむ、どんなことを欲しているのか、常に情報を得る努力も必要である。それ程、生徒のスピーチに対して、正しく評価しコメントすることに教育効果があるのだ。たかがコメントではあるが、適切なコメントを返すのは非常に難しい技術が要求されていると認識すべきである。たとえ3分でも全生徒の時間を使うのだから、実のある時間にしなければならないという意識が、何よりも大切である。

3 コメント力向上のスキル

そこで、内容について知識がなく十分なコメントができないという事態を招かないためには、コメントをする際の基本的な技術を磨いておく必要がある。どんな技術があり、どのような方法で磨くことができるであろうか。筆者の30年以上の経験から次のようなマナーを守ることが重要であると理解している。そのマナーとは次の3点である。

- ① 発表の労をねぎらう。発表した勇気を称える。
- ② 内容について良い点を指摘する。誉める。

③ 他の生徒にも教訓となるよう普遍化する。他の発表内容や事例を引き合いにしながら、アウフヘーベンする。

このうち①は誰でもできることである。内容はともあれ、人前で発表すること自体、大変な勇気が必要な生徒もいる。まず、その勇気に対して、称賛することを忘れてはいけない。②では、内容に関して良い点を探すといっても、自分にとって不得意な内容ではどこが良いのか理解しかねる場合もある。そんな場合よくしてしまうのが、すぐ自分の経験に結び付ける、無理やりにでも自分得意な土俵に上げて話を盛り上げるパターンである。経験の浅い教師や実習生に多い。一見、クラスは盛り上がったように見えるが、多くの場合話し手を置き去りにしてしまうことが多く、スピーチをした生徒を却って深く傷つけることにもなりかねない。主人公はあくまでスピーチをした生徒であることを決して忘れてたり、軽んじたりしてはならない。内容に関してうまくコメントが思いつかない場合は、スピーチの態度を誉めてもよい。生徒の反応が良ければ、それを誉めることができる。また、自分が理解できない話題を選んだこと自体を誉めれば良い。内容がわからなくても、褒めることはいくらかもあるはずだ。

課題は③である。可能な限り内容について評価し、さらに掘り下げて評価してあげることができれば、それがスピーチに対する最高のねぎらいになる。教師なら、それくらいできるようになりたいものである。そのようなコメント力を向上させるにはどうしたらよいのか。それには普段からリアクションペーパーの利用する指導方法が有効であると考えている。

筆者は授業の際、リアクションペーパーを用いている。授業を受けた感想や、意見を毎回、100字から200字程度の短い文章にまとめさせている。生徒には、最初は単なる所感からスタートしても、いずれ自らの意見や主体的に考えたことを記述できるようになることを要求している。その際に、あらかじめ示しているルーブリックを表1に示した。

このルーブリックを見せるときには、次のような補足説明をして、なるべく高いレベルを目指すよう指導している。レベルAは、様々な知識を統合して、高い次元で思考し総合している点で、非常に素晴らしい。レベルBは、様々な経験や知識を活用している点で、高校生としては及第点である。レベルCは、Dよりはましたが、自分の視点を超えていない。中学生でも十分書けるレベルである。レベルDは、授業に参加していたという証拠にしかない小学生レベルであると、厳しく助言している。

表1 リアクションペーパーの評価ルーブリック

レベル	ルーブリック	例
A	全く別次元の事象や考え方に止場できている。自分の生きる智慧になっている。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 結局、-----は-----ということが理解できた。 ・ -----なので、将来、自分も～をしたいと思った。
B	自分の経験や既知の知識と比較し、共通性・異質性などを見出し、知識が整理されている。	<ul style="list-style-type: none"> ・ ～と同じだと思った。 ・ ～とはこのような違いがあると思った。 ・ ～に比べて～のような特徴があると分かった。
C	レベルD+自分の行動に結びつけている。or 何故その感想なのか理由を説明している。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分もしてみたい ・ 体験してみたい。 ・ 行ってみたい。試してみたい。 ・ ～なので～だと思った。
D	単なる、直観的一時的な感想	<ul style="list-style-type: none"> ・ 面白かった。すごかった。悲しかった。驚いた。

このルーブリックは、3分スピーチのみならず、他の場面で何かを評価をしたりコメントをしたりするときにも流用できる。スピーチのコメント力をつけるのにも、ほぼ同様なルーブリックを用いることができると考えている。

ただこのルーブリックを知ったうえで、実際に利用して、体で覚えることが重要であると考えている。したがって、教職の授業の際には必ず、学生に何度もシミュレーションさせる必要がある。その際、PDCAサイクルを取り入れた授業がレベルアップを図るために効果的であると考えている。毎回の授業で、学生に順に3分スピーチをさせ、それに対してこれも別の学生に順に担任としての立場からコメントをさせてみる。そのコメントに対する評価を全員で検討してみる。検討の後さらに改善されたコメントを発表してみる。時には生徒の立場で、時には教師の立場で、立場を変えることによって、どのような気持ちで生徒はスピーチしているのかという配慮ができるようになるのではないか。このような繰り返しだが、実践力を高めることにつながると考えている。

4. 「学年通信」

学校は保護者に向けて、様々な手段で学校や児童・生徒の様子を伝えている。「学級通信」「学年通信」「学校便り」「保護者便り」等、異なるカテゴリで通信紙が頻繁に発行され、学校の様子・児童の様子が保護者に届く配慮がされている。普通小学校の低学年では児童

一人一人に連絡帳を持たせ、細かなことまで保護者に連絡している。一方、中学校や高校では、小学校ほど頻繁に発行はしていないのが普通である。しかしながら昨今、高校でも保護者などに対する情報公開や様々なアカウントビリティの要請があり、学校の様子をできるだけ詳しく伝える必要がでてきた。通知表と保護者面談、部活の試合結果だけで、学校に全幅の信頼を置いてもらえるような時代ではない。ホームページの更新が遅いと、クレームを受けることもある。

筆者の務める高校でも、「学校新聞」「保護者会報」「同窓会報」などで学校の様子を伝えてきた。昨今、それらに加えて学年経営の一環として「学年通信」を発行するようになった。学年によって差があるが、高校では珍しくかなりの頻度で「学年通信」を発行している。毎週発行し、ホームページに掲載して、学校の様子を常に保護者に伝えるよう心掛けている学年もある。この「学年通信」がホールムール運営や学年経営に非常に大きなツールとして機能しているのである。最近では、学年通信を教師から生徒に対して一方的に情報を伝えるツールではなく、生徒から教師や保護者に情報を伝えるツールとして利用する学年もある。利用方法を工夫すれば、特別活動を活性化させるツールとして非常に効果的なのが「学年通信」なのである。

したがって「学年通信」をより良いものにする力や方法を育てることは、充実した特別活動を指導できる人材育成に直結すると考えて良い。

筆者の務める高校では「学年通信」には学年ごとに親しみやすくするため様々なネーミングを付けている。そのネーミングには担任団の思いが込められており、すでに学年のカラーを反映するものになっている。筆者がかつて決めたネーミングの一つに“**Dream Climber**”がある。この命名の由来は「人生は登山のようなもの。一人ひとりが大きな夢に向かって、遠く長い道程を一步々登ってゆくのです。これからの三年間はその新たな道程の始まりです。……（中略）……独りでは厳しい道程も、共に支え合うことができれば、思った以上に険しく高い頂きを目指すことも可能でしょう。高い山ほどその頂きから見る風景は遠くまで輝きに満ち溢れています。そして、苦しさとその先の輝きを共有した仲間とは、生涯、互いを支え合う深い絆で結ばれるに違いありません。」と、発行第1号で説明している。また“ようそろ”と命名した学年通信の由来は3年間の高校生活を「船の旅」になぞらえたものである。このように、ネーミング一つとっても、教員の思いを込めるメッセージになる。

「学年通信」のコンテンツは学校行事や生徒会行事のお知らせや報告、進路・進学情報、

学校経営上の依頼など多岐に渡る。これらのコンテンツをいつどのように発信するのが適切なのだろうか。また、学年通信の効果的な利用方法とはどのようなものなのだろうか。そのことを明らかにするために、本校で、近年、発行回数の多かった2つの学年の学年通信のコンテンツを調査・分析してみた。

コンテンツを①お知らせ・報告，②学習指導・方法に関する情報，キャリア教育に関する情報，③生徒指導上の問題や担任の思い，トピックの3つのカテゴリに分け，記載回数を調べてみた。それをまとめたのが表2である。

①は今後の予定や学校行事・生徒会行事のお知らせや報告，部活動の結果，定期テストや模擬試験の概評などである。②は高校では最も生活の基本の学習についての情報である。高校の学習は，中学校よりハードになり，選択科目も多くなる。通常の授業の予習・復習の方法やテスト対策，テストの得点の意味などの定期テストや模擬テストの位置づけ科目選択など，直接修学に関する情報である。さらに，進学やキャリアパスに関する直接的な情報も非常に重要である。文系・理系の選択や，大学の学部・学科紹介。職業やキャリアパスなどの進路指導に関する情報も必須である。

③の「ホームルーム活動」は，クラス役員決めをはじめとして，生徒自身によるクラス運営にかかわる内容である。「生徒指導・生活指導」は容儀指導や遅刻指導，休暇中の心得等学業以外の諸注意である。「トピック」時事問題や時節の話題などを扱った記事のことである。「コラム」とはトピックよりも個人的な意見や主張を盛り込んだ論説的な記事である。

表2 学年通信コンテンツ分析

コンテンツ分類		A 回生 (計 134 号)	B 回生 (計 139 号)	合計 (計 272 号)
①	学校行事	11 (5.4%)	18 (6.1%)	29 (5.8%)
	生徒会活動	19 (9.3%)	27 (9.1%)	46 (9.2%)
	部活動	8 (3.9%)	12 (4.0%)	20 (4.0%)
	宿泊行事	13 (6.3%)	17 (5.7%)	30 (6.0%)
	日程・予定	11 (5.4%)	38 (12.8%)	49 (9.8%)
	計	62 (30.2%)	112 (37.7%)	174 (34.7%)
②	授業・定期テスト・ 学習関連	41 (20.0%)	60 (20.2%)	101 (20.1%)
	進学指導	22 (10.7%)	49 (16.5%)	71 (14.1%)
	キャリア教育	9 (4.4%)	10 (3.4%)	19 (3.8%)

	計	72 (35.1%)	119 (40.1%)	191 (38.0%)
③	ホームルーム活動	4 (2.0%)	19 (6.4%)	23 (4.6%)
	生徒指導・生活指導	18 (8.8%)	20 (6.7%)	38 (7.7%)
	トピック・コラム他	49 (23.9%)	27 (9.1%)	76 (15.1%)
	計	71 (34.6%)	66 (22.2%)	137 (27.3%)
	合計	205	297	502

事例に挙げた 2 学年の学年通信を比較した理由は、ほぼ同じように毎週学年通信を発行続けた共通点があることに加え、学年担任団の年齢構成に大きな違いがあり、学年通信のコンテンツにそれが反映されているのと肌で感じていたからである。A の回生は平均年齢約 50 歳のベテラン教師三人が三年間担当した学年であり、B 回生は 50 代の教師と二人の 30 歳前後の若い教師が三年間担当した学年である。実際に分析してみて、この教職歴が学年通信に明らかに反映されていることが分かった。2 つの学年通信を詳しくこの分析してみると次のような傾向があることが明らかになった。

A 学年と B 学年の学年通信で最も違うのが、コンテンツの数である。A は三年間で 205、B は 297 で、B の方が約 1.5 倍である。見方を変えれば 1 つのコンテンツの分量が A の方が長いということも示している。ベテランの方が話のネタを広げる力があるということだろうか。逆に若い教師は紙面を埋め合わせるのにコンテンツの数で対応せざるを得ないということなのであろう。ここにも経験の差があるということだろう。

分類項目別にみると、①・②に関して B の学年通信の方が「日程・予定」についての記載回数が多いという違いはあるが、その他のコンテンツの記載回数は両通信ともにほとんど違いはない。①・②に比べ、かなりの差があったのが③であり、特に「トピック・コラム他」に大きな差がみられた。「トピック・コラム」は①・②に比べると、必須のというより生徒の生活に彩や豊かさを加えるようなコンテンツである。①と②は常に自分が今何をすべきかを理解させ、保護者にも今がどんな時であるのかを伝えるために必要で、高校生活を自主・自律的に送らせるためには、欠かすことのできない必須のコンテンツである。①・②は必要な時期に必要な情報を伝えるだけなので、これは担当者によって差が生まれにくく、教師の力量とはほとんど無関係である。それに比べ、③は教師の経験やパーソナリティが反映されやすく、学年のムードを作るうえで、最も重要なコンテンツになっているということが言えるのではないだろうか。つまり、この③のコンテンツこそ、特別活動

で指導力を発揮する最も要の部分であり、即戦力として育てておかなければならない部分であるといえる。

では、どのようにそこを育成することができるか。「生徒指導・生活指導」は学校によって方針が定まっており、担任の裁量でできる範囲は限られている。とはいえ、その中でもどのような言葉かけが良いのかなど、現場では最も大切な部分ではある。しかし、そこに立ち入るのは本稿の趣旨ではないので、今回は言及しない。

そこで「トピック・コラム」をどのように充実したものにするか。その力をどのように育成するかについて提案したい。ベテランの教師は、生活者として経験から時事や時節には敏感である。また、授業づくりに終われる若い教師に比べて比較的視野が広い。そのため、コンテンツの引き出しが多い。実際に筆者も含めてベテラン教師が「トピック・コラム」をどのような趣旨で書いているかといえば、実はそれほど、無理をして書いているわけではない。長い経験の中から、時機を見て、話題を提供しているだけだというのが本音である。

したがって、若い教師にベテランと同じだけの事をしろといっても難しいことは当然だ。だからといって、何もしなくてよいわけではなかろう。ある程度の「トピック・コラム」を書く力を学生時代から育てていく必要がある。

そのためには、時節の話題や時事問題などは常に情報を得る努力を怠らせないように指導すべきである。それをシステムとして組み込むには具体的にどのような工夫ができるだろうか。どうしたら、時事問題や時節の話題など新聞やニュースに敏感にさせることができるだろうか。

最近の学生は紙媒体のニュースを見ていない可能性がある。時節の話題にも時事問題にも疎い生活をしている可能性がある。紙媒体の新聞もあまり利用せず、ウェブ上では選択したニュースだけを見るため、得られる情報が偏っている危険性がある。まず、これからは是正する工夫が必要である。時節の変化に敏感で社会人として時事問題に興味関心も持たせるためには、まず教師自らが生活者として、様々な変化に敏感に反応し、豊かな感性を育ててゆくべきなのである。それには、普段からニューステストのようなテスト形式で、時事を毎時確認する方法が有効ではないだろうか。また、時節の話題についても、二十四節季の話題などを中心に、実際に書かせてみるのもよい。そして書いたものを互いに評価し合い、次につなげてゆくことが重要である。この時も、前掲した評価ルーブリックを応用できる。それを流用し、つまりここでも PDCA サイクルを応用しながら、よりよい「学

級通信」作りをシミュレーションしてゆくことが、実践力を高めることにつながるのではないだろうか。

5. 終わりに

冒頭にも指摘したとおり、昨今は、昨今の教育現場では、いきなりプロとしての力量を求められる。何をやるにしてもアカウントビリティやエビデンスを示し、結果を残すことが求められる。新採といえども即戦力として機能することが求められるようになった。しかし、現在の大学カリキュラムでは即戦力を育成することは難しい。だからこそ教育実習が学生にとって貴重な経験・体験の場となっている。実習を通して、実際の児童・生徒に触れながら、理論の正しさや理論だけでは不十分であることを実感するのである。

しかしながら、2週間～4週間の実習では、即戦力足らんとするためには力不足を痛感させられて終わるのが常であろう。そこで、実感した不足分を大学でどうやって補うのか。教師にも一年間のインターン制度を導入するなどという抜本の変革をすぐに期待することは難しい以上、現在のシステムの中で、どのように実践力を養うのかは、教員養成に関わる立場として、責任を痛感せざるを得ない。

「特別活動」や「学級活動」等、多くの手引書やマニュアルが存在する。しかしそれらに頼っても、教育現場は生き物であり、その通りにできるとは限らない。最も大切なのは、教師の人間力そのものであるということだ。日々、力量を高める努力なくしてそれは達成されることはないだろう。それは毎日遅くまで残って仕事をするということではなく、生徒と向き合う姿勢の問題である。ルーチンワークをこなすだけではサラリーマン教師のそしりを免れないであろう。何よりも、生徒との信頼関係を築けない。これは教師にとって、ましてやホーム担任にとって致命的な問題である。

本稿では、好ましい「学級活動」の在り方を考える際、「3分スピーチ」と「学年通信」を取り入れる方法および教師の望ましい関わり方と、実践シミュレーションを取り入れながら即戦力としても力量を高める方法を提案した。同様に、機会があれば「総合学習」についての指導方法について提案をしたいと考えている。

参考書・参考資料等

- ・林 尚示『教師のための教育学シリーズ9 特別活動 理論と方法』学文社、p259、2016
- ・広岡 義之『新しい特別活動 理論と実践』ミネルヴァ書房、p201、2015

- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別活動編』ぎょうせい ， p105 2008
- ・ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』海文堂出版 ， p106 2009

< 研究ノート >

『^{方言} 金草鞋』を読み解く

— 十返舎一九が描いた石川県 —

寺田 智美*

Transcription and notes of “Muda Shugyo Kane no Waraji”

— The location of Ishikawa Prefecture described by JIPPENSHA Ikku —

Tomomi TERADA*

概要：

『^{方言} 金草鞋 (むだしゅぎょう かねのわらじ)』は、十返舎一九によって書かれた道中記である。作中に登場する地名は日本全国におよび、第八編・十八編・十九編では北陸が舞台として描かれている。本稿では十八編「越中立山参詣紀行」と十九編「白山参詣」のうち、石川県に関する箇所を抜粋、翻字して注釈を付した。

キーワード：『方言修行 金草鞋』 十返舎一九 古典文学 地域教材

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. 『蓑蓑 金草鞋』解説

この作品は、狂歌師・鼻毛延高と僧・千久良坊が、北は東北から南は四国・九州までの日本全国を巡る道中記である。『東海道中膝栗毛』では弥次・喜多が狂言回し的な役割を果たしていたのに対し、『金草鞋』の鼻毛延高と千久良坊はそれぞれの土地で狂歌を詠むだけの人物として描かれており、全体を貫くストーリーらしきものはない。そういった意味では、江戸時代のトラベルガイドとしての役割に徹した作品であると言える。

本文は概ね、冒頭の数行で土地の紹介、それ以外は挿し絵に描かれる地元の人々の会話文で構成されている。その会話文には必ずしも土地の情報が盛り込まれている訳ではないが、面白おかしいやりとりが散りばめられていて、現代人の大人のみならず、中高生が読んでも十分楽しめる内容となっている。この作品は堅苦しくない日本古典の教材、また地域に密着した文学教材としての活用展開が期待できよう。

合巻、二十五編。文化十（1813）年～天保五（1834）年。江戸錦森堂森屋治（次）兵衛刊。のち、明治期に大坂嵩山堂により『諸国道中金の草鞋』として改題改編。

2. 『蓑蓑 金草鞋』の影印・翻刻・注釈の資料

『金草鞋』本文に関する資料のうち、閲覧・入手しやすいものを以下に挙げておく。なお、☆印をつけたのは石川県に関連する記載がある資料である。

【影印】

- ☆①『方言修行金草鞋』全6巻、今井金吾・監修、大空社、1999
- ☆②国立国会図書館「デジタルコレクション」(URL <http://dl.ndl.go.jp/>)
- ☆③早稲田大学図書館「古典籍総合データベース」
(URL <http://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/>)

【翻刻・注釈】

- ☆④『十返舎一九全集』博文館（続帝国文庫）1901,
日本図書センター1979(→2001 新装版)
全編の翻字がなされているが、影印と比較したところ、翻字の欠落が多数ある。
- ☆⑤『加賀・能登の古典文学』藤島秀隆・青山克彌・西村聡・竹村信治編,
能登印刷出版部、1994
古典文学作品のうち、石川県を舞台にした箇所を抜粋して集めたもの。『金草鞋』に関しては、基本的に④の翻字をそのまま転用している。

【影印・翻刻・注釈・解説】

- ⑥『十返舎一九の房総道中記』（新版絵草紙シリーズ1）、千秋社、1979
- ⑦『十返舎一九の甲州道中記』（新版絵草紙シリーズ4）、千秋社、1981

- ⑧『十返舎一九の江戸見物』（新版絵草紙シリーズ5），千秋社，1982
- ⑨『十返舎一九の箱根江の島鎌倉道中記』（新版絵草紙シリーズ6），千秋社，1982
- ⑩『十返舎一九の坂東秩父埼玉道中記』（新版絵草紙シリーズ7），千秋社，1983
- ⑪『十返舎一九の常陸道中記』（新版絵草紙シリーズ9），千秋社，1984
- ⑫『方言修行金草鞋 初編（江戸見物）』林美一校訂 河出書房新社（江戸戯作文庫）1984
- ⑬『方言修行金草鞋 二編（東海道）』林美一校訂 河出書房新社（江戸戯作文庫）1984
- ⑭『信濃紀行集』全3巻，尾崎行也，唐木伸雄解説，郷土出版社 1995
- 第1巻 木曾街道之記 『金草鞋』第五編
- 第2巻 善光寺草津道之記 『金草鞋』第十三編
- 第3巻 信濃紀行 『滑稽旅賀羅寿』第二編
- ⑮『越後紀行集』全3巻，加藤章監修，下西善三郎編，郷土出版社，1996
- 第1巻 越後路之記 『金草鞋』第八編
- ☆第2巻 越中立山参詣紀行 『金草鞋』第十八編
- 第3巻 越後紀行 『滑稽旅鳥』初編
- ⑯『方言修行金草鞋木曾路巻』，筧真理子翻刻解説，岐阜新聞情報センター，2002

なお，本稿の作成にあたり，影印は①②③を使用，翻字および注の参考として④⑤⑮（第2巻）を参照した。

以下，『方言修行金草鞋』の中から，石川県を舞台にしている箇所の翻字（Ⅰ 漢字仮名まじり，Ⅱ 原文表記）および注釈を示す。

3. 翻字Ⅰ（漢字仮名まじり）

（『第十八編 越中立山参詣紀行』（越後高田～金沢）より石川県の部分を抜粋）

二の宮 二り半 七尾 三り

峠を下りて二の宮の宿なり。この所より，石動山へ二里あり。それより七尾の町。この所は入り海の湊みなとにて，ことのほか賑はしく，本名を所口¹と言ふ。余程の町続きにて，繁昌の地なり。

⑮ あきなひも手広く見へて都合よき所の口のへらぬはんじやう²
 往来「私は屁を一つひりたいが，向かふより美しい年増わうらいなかが来るから，臭におひを嗅がせるが気の毒だ。チト堪らへてやりませう。

年増³「私もおならが一つひりたいけれど，大勢の往来わうらいなか中で一人ひるのも気の毒な。向かふから来る人がどふやら屁をひりたような顔をして来る。もし\／チトものをお尋ね申たふござります。あなた屁をおひりなされたくはござりませぬか。私もいたしたうござりますから，おひりなさるなら御一緒にひりたうござります。

「それは幸ひの所，よく御懇ろにお尋ね下さりました。左様なら御一緒にひりませう。さりながら往来わうらいであなたと二人，屁をひり合ひましたら，人が何とか申ませうけれど，身に曇り霞みのない⁴ところは，天道様が御存知。左様ならひりませうか。ぶう\／\／\／\／

1 七尾市所口町。

2 「所口」と「口の減らない」を掛けている。

3 二十歳過ぎの女性。

4 後ろ暗いところがまったくない。

「これはお陰様でお腹がすいて有り難うござります。ほんに尻をひり合ふも多生の縁とやら、御縁もあらば、また重ねて。

「いかにもくその時又ひり合ひませう。まアそれまではお互ひにすかして⁵おきませう。おさらば\／。

「アノ男は厚かましい。尻をひりやつてアノ年増へ足を付けよう⁶と思つてか。私は腹が下つて垂れたいが、私も良い女中を見つけてどうぞ一緒に垂れ合ひたいものだ。

(能登の海)

七尾より和倉の温泉に至る。海上三里の間、島、山、両方より差し出たる入り海にて、波穏やかにして、いろ\／の形したる岩山の上に、振り良き松、緑の色を垂れて、その景色言はん方なく、網打ちて魚とる舟、あまたあるに頼りて新しきを求め、料理して酒の肴となす。船中の楽しみ、また類ひなし。

㊦ 能登の海うしほに⁷せしさかなまで見ところおほき⁸嶋山の景⁹

㊦ とりたての鯛のかたみをおろしつゝ目を皿にしてけしき見とる¹⁰

「なんと竜宮はこの海の下にあるといふ。地獄は土の下にあるといふから、地獄と竜宮とは、国が隣り同士であらう。それだから、私は死んだら海へ流してもらひたい。そうすると、海の底へ沈んで、地獄に行かずに竜宮に行くからよい。

「貴様、竜宮へ行って乙姫の婿にでもならうと思つてか。厚かましひ。

「イヤ、私は乙姫より、竜宮の宝物の玉が欲しい。

「玉が欲しくは¹¹、この浦ではあびを採る女の海人を頼んで、玉を取りに遣るがよい。昔の満月といふ海人¹²は、竜宮へ玉を取りに行つて、その玉を取り、乳の下を掻き切り、そこへ玉を隠して持つて帰つたといふが、貴様、玉を取りに遣るなら、その海人へそふ言つてやりなさい。玉を取つても、乳の下を掻き切るには及ばぬ。丁度よい玉の隠し所¹³があるから、そこへ押し込んで持つて戻れと言ひつけてやりなさい。

和倉温泉

和倉温泉は、海中より湯の湧き出づる所にて、波打ち際に小屋をかけ、内に据へ風呂桶¹⁴をいくつも並べてあるに、湯治の人、柄杓にて潮を桶へ汲み入れて、入湯する。湯の効能は、疝氣、中風手足の痺れ、腰の痛み、一切の血を調へ、万病によしと言へり。湯宿あまた、いづれも大家にて、艶めきたる女ども、湯治する人に興を添へて、酒色¹⁵乏しからず、至つて繁昌の温泉なり。

⁵ 音を出さないで尻をする。

⁶ 関係を持つ。

⁷ 潮煮。

⁸ 魚の身も多いし、見所も多い。

⁹ 「潮、海、魚、身どころ」は縁語。

¹⁰ 「鯛・片身・おろす・皿」が縁語。

¹¹ 玉が欲しければ

¹² 謡曲「海人」によるか。讃岐の海の海女が命を捨てて竜宮から玉を取り戻したという伝説がある。

¹³ 陰部。

¹⁴ かまどを据え付けた大桶の風呂。

¹⁵ 酒と女。

㊦ 功能に尾ひれをつけて名にたかき海の中より和倉温泉¹⁶

「私は疝気で、腰が屈んで伸びませぬから、これは温まつたら良からうと存じて、こゝの湯治へ参りましたが、成る程、奇妙な名湯でござります。私の屈んだ腰が、だん\／と伸びて、つか\／と入湯してゐるうち、あんまり腰が伸び過ぎて、途方もなく背が高くなりました。それにつれて、何もかも伸びすぎて、とんだものまで滅相に長く伸びましたら、歩くにぶら\／と邪魔になりますゆへ、後ろの方へ押し曲げて、ふんどしの結び目のところへ挟んでおきましたが、今朝ほど手水に参つた時、かの得手吉め¹⁷を後ろへ押し曲げておいたことを忘れて、これは不思議な。いつもこゝにぶら下がつてゐるはずだに、どこぞへ落としはせぬか、もしや、袂へでも入れておきはせぬかと探つて見てもなし。さては寝所へ忘れたものであらうと布団を振るって見てもないから、これはとんだことをした、どこへやつたとそこら中をたづねてゐるうち、いつのまにか背中の方からだん\／と小便が出たから、大きに肝をつぶして、大笑ひをいたしました。

「それはお背中にあつてお幸せでござりました。それがひよつとなくなつて御覧じませ、お宿へお帰りなされて、内儀さまへ言ひ訳がござりますまいから、腹切り道具¹⁸でござりました。

京橋南伝馬町三丁目稲荷新道坂本氏製方 世間無類御顔の薬 美艶仙女香¹⁹右相変はらず御評判の物たくさん御求めなされ下さるべく候。

俱利伽羅峠

石動の宿を離れて、俱利伽羅峠にかゝる。この所、昔、木曾義仲平家と戦ひし古戦場なり。峠に俱利伽羅不動の社あり。この所、立場²⁰の茶屋いづれも広く、きれいにて、東海道の茶屋のごとく、この街道には珍しくよき茶屋にて、砂糖餅²¹名物なり。この所は越中加賀の境なり。

㊦ 商ひに利生²²ぞあらんくりからの不動の前の茶屋のにぎはひ

㊦ 爰元は柴栗から²³の茶屋なれやはかりこむ²⁴ほど往来の客

往来「この俱利伽羅不動様は、この前、江戸へ開帳にござつて、大きくお流行なされたほどあつて、靈験な不動様だから、私は信仰でござるが、私の息子がとかく外を遊び歩いて、一向²⁵家ををりませぬから、外へ出ませぬやうに、金縛りにして下さりませ、とお願ひ申したら、ありがたいことにはその御利生やら、金縛りにはなさらずに、穴縛り²⁶になされたかして、穴入り²⁷ばかりしてをるには困り果てます。

¹⁶ 温泉の効能だけでなく、女も多い和倉（湧く浦）温泉、の意。

¹⁷ 男根の隠語。

¹⁸ 夫の男根がなくなったのを見た内儀が怒って、夫に切腹を命じるといふ意か。

¹⁹ 江戸時代に爆発的に売れた白粉。さまざまな文学作品や浮世絵に登場する。

²⁰ 人足が休息する場所。

²¹ 僧がお不動様のお告げにより、山頂で悪さをしていた猿に食べさせた餅。猿たちはこの餅を食べてから、二度と悪さをしなくなったといふ。念仏赤餅。（ただし、砂糖が使われていたかどうかは不明。）

²² 御利益。

²³ 「柴栗殻」と「俱利伽羅」を掛ける。柴栗は野生のクリの一品種。

²⁴ 量る際に多めに盛り込むこと。店の規模以上の大勢の参詣客を招き入れているといふ意か？

²⁵ 「信仰」と「一向」で韻を踏む洒落？

²⁶ 「金縛り」と「穴縛り」で韻を踏む洒落。

²⁷ 遊里に（縛られるがごとく）通い詰めること。

婆「お前の息子さんの穴入りよりか、私がところの甚六²⁸めが藏入り²⁹には、困ります。昨日もお隣りからすり鉢を借りに来ましたら、うちの嫁殿が、すり鉢はたしか藏の箆笥にあつた³⁰、と途方もない事を言ひながら藏へ入ると、甚六めが、すり鉢はそなたには知れまい、俺が出してやらう、と後から藏へ行きおつて、すり鉢は出さずに二人が藏の中でなにをしてゐるやらと思つたら、あらうことか昼日中にまたしても。何ぞと言ふと、二人が藏入りする³¹には私は呆れ果てますはな。

「私は砂糖餅を三つ下さいと言つたに、これは二つと半分あるが姐さんお前の食ひさしか。それならばよし／＼。

竹之橋 一リ

俱利伽羅峠よりはにみ³²を過ぎて、竹之橋の宿なり。この先に杉瀬坂あり。それより津幡の宿に至る。

④ひと群にきたる同者³³の旅雀しなよくとまる竹のはし宿³⁴

侍「コリヤ馬子、その方の足元に鳥目³⁵が百文落ちてある。拾つて身共³⁶へよこせ／＼。これはその方の前に落ちてあつたれども、身共が見つけたからこの方の物だぞ。

馬子「イヤこれは私が落としたのでござりますから、私の方へ下さりませ。

侍「これはしたり。その方であつたか。それでは是非がない。しからば身共、見つけ損をいたした。人といふものは、いつ何時、如何様の損をいたそうも知れぬものだ。仕方がない。

「ヤア私のかと思つたら、私の銭はやつぱり腰に着けてあつたから、この銭は誰か落としたのでござりませうが、私へ遣らうと下されたとてから、やつぱり私がのにいたしませう。

侍「これは如何なこと、また損をいたした。残念／＼。

奴「私はこの宿の生まれで、元は何の某とて歴々の身の上であつたが、庄屋どの³⁷と口論して、この宿にゐられず、江戸へ行つたものだから、おのれやれ³⁸どうぞ相応の武士になつて、槍の一と筋も持たせて³⁹故郷へ帰り、昔の恥を雪がふと思ひ込んで奉公大事と勤めたものだから、まんまと今ふた腰を差す身分⁴⁰になつて、槍一と筋を持たせはしない持つやうになつたから⁴¹、つまらぬ⁴²。こゝは隠れて通り抜けませう。

²⁸ 大事にされすぎて、おっとり、ぼんやりして育ってしまった長男。

²⁹ 藏の中に入ること。ここまで「かなしばり、あなしばり、あなばいり、くらばいり」という言葉遊び。

³⁰ すり鉢が箆笥の中にあるはずはなく、ここでは嫁が何らかの理由をつけて藏に入りたがっている様をいう。

³¹ 何か言うと二人が（すぐに）藏に入って事をなす。

³² 埴生のことか？

³³ 同伴。

³⁴ 「しなよく（品良く）」「なよ（竹）」、「竹の橋」と「嘴」を掛ける。「ひと群・雀・竹」が縁語。

³⁵ 銭の異称。

³⁶ 「私」の武士言葉。

³⁷ 村長（むらおさ）。

³⁸ 今に見ている、の意。

³⁹ 槍持ちを従えて。

⁴⁰ 大小二振りの刀を持つ身。つまり武士。

⁴¹ 「持たせはしない」「竹刀持つ」を掛ける。懸命に奉公した揚げ句、槍持ちを従えるような武士にはなれず、（代わりに自分で）竹刀を持つようになった、という意。

「かみさん、この菓子^{くわし}は旨^{うま}いから皆買^まつてやりたいが、お前^{まへ}御亭主^{ていしゆ}があるかないか、ないと言へばその通り、あると言^いつて見なさい。それこそ私も武士^{ぶし}のはしくれだから、一寸も後^{あと}へは引かぬ了見^{りやうけん}があるから、性根^{しやうね}を定めて、あるならあると、有り体^{あてい}に言ふがよい。何だ歴^{れい}とした亭主^{ていしゆ}があるへ。あるならよろしく申ておくれ。

津畑 四り

津畑^{しゆく}の宿^{しゆく}、追分^{おひわけ}⁴³あり。左^{かた}の方^{かた}、能登^{のの}へ行^ゆく道なり。すぐに行^ゆけば、金沢道^{かなざはみち}、中条大田二日市^{なかつちうだいにちし}を過ぎて、森本^{もりもと}というところより、川尻^{かわしり}の方^{かた}へも行^ゆく道あり。この所より金沢へ二里。

狂^かむらさきの霞^{かすみ}たなびく春の日やこゝも名におふかきつばた⁴⁴宿

法師^{わし}「私はどういふことか無性^{むしやう}に女に惚^{おぼ}れられて、その中には罪^{つみ}を犯^{まろ}すこともあるから、いつそのこと罪滅^{つみほろ}ぼしに坊主^{ぼうしゆ}にならうと思^{おも}つて、このやうに頭^{あたま}を丸^{まる}めたところが、出家^{しゆげ}になつてもやつぱり女が惚^{おぼ}れて罪^{つみ}を作^{まろ}らせるから、いつそこれはとても逃^{にげ}れぬ罪障^{ざいじやう}なら、又還俗^{げんぞく}⁴⁵して毒食^{どくじき}は皿^{はら}とやら、何でも世界中^{ちゆうしゆう}の女を情婦^{じやうぶ}にしてやらうか。しかしさうしたら、世界の男^{おとこ}どもが困^こるであらうから、これも大勢^{おほし}の難義^{なんぎ}になること、そうもなるまいか、然らば還俗^{げんぞく}も出来ず、坊主^{ぼうしゆ}にもなられず、仕方^{しほう}がないから、頭^{あたま}を半分還俗^{はんぶんげんぞく}して、半分は坊主^{ぼうしゆ}でみやうと存^{ぞん}じます。恋^{こひ}ゆへ私^{わたし}は、いろ／＼と苦勞^{くらう}が絶^たへませぬ。

往來^{わうらい}「それは似たことがあるものだ。私もどうした事^{こと}か、とかく女に惚^{おぼ}れられて困^こり果^こてる。毎日^{まいにち}／＼、私^{わたし}の家^{うち}へ女の駆^{おび}け込んで来るのが、夥^{おほ}しいことで、なんでも私^{わたし}を情婦^{じやうぶ}にして下^{くだ}され、イヤそなたよりか私^{わたし}が先^{せん}だから私^{わたし}が情婦^{じやうぶ}になる、と互^{たがひ}ひに争^{まじ}ひやかましく果^こてしがつきませぬから、そこで私^{わたし}が工夫^{くわふ}をいたして、これは惚^{おぼ}れ手が^て大勢^{おほし}だから、恨^{こひ}み恋^{こひ}⁴⁶のないやうに大阪^{おさか}籤^{くじ}⁴⁷にして、その本籤^{ほんくじ}⁴⁸に当た^あつた人と情婦^{じやうぶ}にならう、と申^{まを}たら、これはよい思^{おも}ひつきだと日限^{にちげん}を定^{さだ}め、私^{わたし}へ惚^{おぼ}れた連中^{れんちゆう}へ回^{くわい}状^{じやう}⁴⁹を回^{くわい}して呼^よび集^あめ、それから一人づゝ籤^{くじ}を取^とらせたところが、聞きなさい、その中で一番^{いちばん}太年増^{どしま}⁵⁰のお多福^{おたふく}め⁵¹に本籤^{ほんくじ}が当た^あつたから、皆^{みな}羨^{うらや}ましがつて、これはどうしてお前^{まへ}に本籤^{ほんくじ}を取^とられたやら、お前^{まへ}はまじないの杓子^{しやくし}でも持^もつて来^こなさつたか、と聞^きいたら、かのお多福^{おたふく}どのが、私^{わたし}は杓子^{しやくし}ではござりませぬ、これに当た^ありますやうにと、このすりこ木^{すりこぎ}⁵²を持^もつて来^こました、と懐^{ふところ}から出^でして、大笑^{おほい}ひをしました。

「なんだこの人^{ひと}は無性^{むしやう}に女が駆^{おび}け込んで来^こて困^こると言^いふが、私^{わたし}の家^{うち}へは毎日^{まいにち}／＼掛^かけ取り^と⁵³が駆^{おび}け込んで来^こて困^こる。私^{わたし}は家^{うち}にみられず、駆^{おび}け出^でて歩^あくが、同じ^{おなじ}恋^{こひ}でも私^{わたし}のは借^{しやく}銭^{せん}乞^{こひ}だからつまらぬ／＼。

42 武士になって凱旋帰郷するはずが、武士になれなかったので、つまらない。

43 分岐。

44 「かきつばた」に「津幡」を掛ける。杜若は夏の季語。「春の日」とは合わない。

45 仏門に入った僧が俗人に戻ること。

46 「恨みっこ」をもじっている。

47 人数よりもくじを一本多く作り、残りくじの番号より一つ上の番号のくじ（兄くじ）を当たりとするくじ。

48 一等の当たりくじ。

49 回覧状。

50 大年増（三十路以降の女）？

51 不細工な女。

52 男根を暗示。

53 つけておいた代金を取り立てる人。

「私はまた男の方から惚れた女の所へやたらに駆け込んで見るが、どこへ駆け込んでもしきに大屋さまへ尻を寄こして引とられる⁵⁴ものだから、この頃は、大屋どのが私を気でも違つたと思つてかして、毎晩長屋の井戸へ蓋をしられます⁵⁵。

金沢

金沢は北国第一の御城下にて、繁華の所なり。町の長さ凡そ九十丁余り、諸色⁵⁶の間屋商店軒を並べて賑はしく繁昌なり。このところより宮の越へ二里、湯涌へ三里、大せう寺⁵⁷、しつゑん寺⁵⁸、天徳院等いふ大寺あり。そのほか寺社、あまたあり。数へ尽くし難し。

㊦ 金沢の水に潤ふ町並もゆたかにすめる土地のにぎはひ⁵⁹

「こゝもとは、加賀蓑加賀笠とて蓑笠の名物と聞きました。私も調へて参りませう。私は濡れ事師⁶⁰だから、いつ何時濡れ事にかゝるまいものでもないから、その用心なり。又もし降られまい⁶¹ものでもなし。それさへあれば、どのみち間に合ふから、重宝でよい。

「さやう、私は又れ隠れ蓑隠れ笠が望みで、この間、大金を出して求めましたが、なるほど、宝物ほどあつて、奇妙なことには、その蓑笠を着ると、その人の形が見へませぬから、そこで隠れ蓑、隠れ笠、これはその人が見へぬはづ。笠も深い、大きな笠蓑もたつぷりと大きいから、これを着ると、その人の形は皆隠れて見へぬは、奇妙でござります。それによいことには、畑に瓜西瓜のできたとき、案山子では鳥獣は人かと思つて恐れますが、瓜西瓜を盗みに来る泥棒どもは恐れませぬから、そこで私がその蓑笠を着て、案山子の代はり、畑の番をしてみると、泥棒が来ませぬから、これは重宝だと方へ頼まれ、大分賃銭を取りましたから、なるほど、アノ蓑笠は宝物でござります。

大伝馬丁二丁目桑名屋弥三左衛門方にて、八字圓と申す薬練り薬、虚弱の御方、万病によろしき妙薬御座候間、御知らせ申上候。

(『第十九編 白山参詣』(金沢～大津)より、石川県の部分を抜粋)

金沢 ヨリ一リ 野々市 二リ 松任 二リ

先に出でたる十八編は、加州金沢までにて終はりたれば、その続き、この十九編、金沢より野々市に始まるこの間に、富樫の館の跡⁶²あり。又珍らしき大木の銀杏の木⁶³あり。

㊦ 南療の銀杏の木も雨あがりたゞ一片の霧ぞかゝれる

それより松任の宿なり。この街道はすべて浜伝ひの道ばかり多く、並木なく、夏の炎天

⁵⁴ どの女のところに逃げ込んでも、すぐに大家に苦情が行って、つまみ出される、という意。

⁵⁵ 大家が長屋の井戸の蓋をする、つまり、(女の)尻(おいど)の蓋をする、という言葉遊び。男が長屋の女のところに行かないようにする、という意。

⁵⁶ いろいろな。

⁵⁷ 大乘寺。

⁵⁸ 広坂にある石浦山慈光院長谷寺(現・石浦神社)。俗称「じくいん」。

⁵⁹ 「金沢」と「沢の水」、「住める」と「(水が)澄める」を掛ける。「沢・水・澄む」「金・潤ふ・ゆたか」は縁語。

⁶⁰ 濡れ事(男女の情事)の演技を得意とする俳優。また、色事に熟達した者。女たらし。

⁶¹ 「雨に降られる」と「女に振られる」を掛けている。

⁶² 野々市市本町・住吉町周辺にあったとされる。

⁶³ 布市神社境内にある天然記念物の大銀杏。

⁶⁴ 二朱銀。近世の貨幣。南鐐。「南鐐」から「銀」を連想させる。

にも休むべき陰もなければ、これを越前の坊主街道⁶⁵といふ。

㊦ 夏衣しぼるばかりにかく汗は数珠の玉なす坊主かいだう

旅人「私は夕べの泊りで宿の女を頼んで、三味線の糸を買ひに遣つたら、やがて宿の女房がで、あなたは江戸のお方と見うけましたが、三味線の糸を買ひにお遣りなされたから、さだめて三味線をお弾きなさると見へました。私も好きでござりますが、久しく江戸の三味線を承りませぬ。どふぞ一つ何なりともお弾きなされてお聴かせなされて下さりませ、と望まれて、困り果てた。私、三味線は知らず、糸を買ひに遣つたのは、この入歯の糸⁶⁶が切れたからその入歯をつながふと思つて買ひに遣つたのだものを、さすが宿の内儀様の美しいので、これは入歯の糸が切れたからそれをつなぐのでござる、と色気もなくそんなことを言はれもせず、私はこんなに困つたことは一生に覚へませぬ。もふ、これから美しい女のある所では、三味線の糸は買ひますまい、とまことにこり、いたしました。

宿引「あなた、美しい内儀様がお好きなら、今晚は、わたくし方にお泊まりなさりませ。うちの内儀様がいたつて美しい代物でござります。

「貴様、宿引か。家はきれいか、はたごは安いか。

「ハイ、家もきれいで、はたご⁶⁷も安くいたします。

「内儀様の愛想はよいか。

「随分ようござります。

「御亭主はあるか。

「ござります。

「宗旨はなんだ。

「一向宗さ。

「寺は近いか。

「イヤ遠方でござります。

「葬礼は何時だ。これはしたり、つい口がすべつてとんだことを。アハ、アハ、アハ、

水嶋 二リ 寺井 一リ半

松任の宿を過ぎて、柏野といふ上下の二村あり。それより水島の宿、この先に、手取川といふあり。もし大水の時は湊の方へ廻りて行く舟渡しあり。

㊦ 水をせくためとや土俵⁶⁸つきたるはこれぞすまふの手取川なれ⁶⁹

それより粟生村といふを過ぎて、寺井の宿なり。

旅人「コレ、馬子、気をつけてひけ、この馬はどうか前足の塩梅が悪いやうだから、落とすときかぬぞ、俺を落とすとそなたの首を取るからそう思へ。

馬子「エ、とんだことを。そんならお前を馬から落とすと、私の首を取りなさるとかへ。よし、そのかはり先の宿まで首尾よく落とさずに乗せて行つたら、その時は旦那、お前の首を取るから、そう思ひなさい。

旅人「これは面白い首賭⁷⁰だ。命が惜しくば、馬を転ばさぬやうに気をつけてひけ。コ

⁶⁵ 日陰をつくるものが何も生えていないことから、毛の生えていない坊主頭を連想させているか？

⁶⁶ 滝沢馬琴の日記に、前歯をとめた三味線の糸が切れて、入れ歯師に締め直してもらったという記述がある。

⁶⁷ 宿泊料。

⁶⁸ 土囊。

⁶⁹ 「土俵（土囊）・相撲・手（四十八手）・取り（相撲を～）」が縁語。

リヤ\／もつとさつさとひかぬか、そんなにそろり\／とひいては埒があかぬ。後から来た馬は、皆先へ行き越して連れに遅れる。もつと早くさつさとやらぬか。どうするのだ\／。

馬子「首賭だもの、どうして早くやられるものか。ひよつとこの馬が転んで旦那を落とすと、私の命がないから、そこで馬の転ばぬやうに、そろり\／とひきます。私はまだ首が要りますから、早くはひかれませぬ。

旅人「エ、それだどつてあんまり埒があかぬ。こんなにそろり\／ひかれては、先の宿へはいつ行くか知れぬ。もふ誤つた、俺を落としても、そなたの首はとらぬから、もつと早くやつてくれ\／。

馬子「そんなら落としてもようござりますか。

旅人「よいとも\／、さつさとやらかせ\／。

馬子「そんなら急ぎませう。コリヤ畜生め、怠けるな。しやん\／と歩め。はい\／\／それ馬だ\／\／\／。そりやこそ落ちたは。ハ、ハ、ハ、よい気味\／。

小松 二リ 月津 二リ半

寺井より島田村を過ぎて、小松に至る。この所よき町にて、繁昌の所なり。これより安宅へは一里半あり。小松の先に篠原、実盛の石塔⁷¹あり。それよりいまい⁷²、串村⁷³を過ぎて、月津の宿なり。

㊦ 雪きえて春の篠原 青\／と苔に若やぐ実盛の塔⁷⁴

旅人「アノ金輪つかひ⁷⁵の男は、私が前方、江戸にみた時、一つ長屋にみた左次兵衛に違ひはないが、どうしてアノやうな者に落ちぶれたやら。さても\／不憫な、可哀想に。そつと片陰へ呼んで、合力⁷⁶でもしてやろうか。私はなんでも涙もろい生まれつきで、どうもたゞ見捨てにはならぬ。そつと呼んで話し合ひして見て、もしもあつちが工面がよくば⁷⁷、ちつとでも借りてやりませう。

「今こそ私はこのやうな金輪遣ひなれど、昔は歴々の旦那株、そのくせよい男で女にたんと惚れられたものだから、とう\／色ゆゑ⁷⁸、この身の上、とかく男振りがよいと身が持てぬ⁷⁹もの。しかし今は落ちぶれて、色は黒くなる、髯は増へたから男振りは悪くなつたけれど、やつぱり身が持てぬ。その代はり鼻衆を身持ち⁸⁰にしたから、私は何よりかそれが嬉しい\／。

月津に小督の塚⁸¹あり。この先、動橋といふより山城の温泉へ二里、山中の湯へ三里、粟

⁷⁰ 首を賭けて誓ったり争ったりすること。

⁷¹ 実盛塚。篠原新町は斎藤別当実盛討死の地。七十過ぎの実盛が白髪を染めて篠原合戦に参加し、義仲軍の武将、手塚光盛に討ち取られた。

⁷² 今江か？

⁷³ 今の串町。

⁷⁴ 「青々・苔・若やぐ」が縁語。

⁷⁵ 金属製の輪を操る芸を見せる大道芸人。

⁷⁶ 力添え。

⁷⁷ 相談の末、向こう（＝金輪づかいの男）がよければ。

⁷⁸ 異性関係で失敗して。

⁷⁹ 身代を保てない。

⁸⁰ 妊娠させること。

⁸¹ 小松市今江町にある御幸塚（ごこうづか、みゆきづか）。小督は高倉天皇の亡き姫の代わりとして寵愛を受けた女性。平清盛の娘の中宮を差し置いて寵愛を受けたことが清盛の怒りに触れ、宮中から追い出された。

津の湯へ六里あり。

㊦ 駕かりてのれバねふけの月津より⁸²身はいぶりばしゆられてぞゆく⁸³

旅人「私は江戸でも評判の色男だから、田舎へ出たらさぞかし田舎の女どもが惚れるであらうと、思ひのほか、誰も惚れ手のないのはどうしたことやら。田舎の女は気が利かぬか。但しはあんまり私の男振りがよいから、それに恐れてとても言ひ出した所が叶はぬ恋と諦めて、それで何も言はずに堪へているのであらう。私は情け深いから、向かふから惚れたとさへ言へば、目つかちでも鼻欠け⁸⁴でも、思ひをはかさせてやるのに、遠慮せずと惚れたなら、そふ言へばよいものを、田舎の女は気が利かぬ、のふ、桶屋殿。

桶屋「お前その猿類見るやうな面で、たごほれる⁸⁵ものだ。そんな盥もない⁸⁶ことは桶⁸⁷にさつしやい。

作見 一リ 大正持 一リ

作見の宿を過ぎて、大聖寺なり。この所、いたつて賑はしき御城下^{じやうか}なり。この所よりも山中温泉道あり。こゝを過ぎて、立花の宿なり。

「行列の奴を見て詠める。

㊦ 鳥毛ふる⁸⁸やつこの尻は寒ざらし身を粉にはたく⁸⁹旅の骨折

「よいとき、これはいさ裸で道なるものか、なりやこそ、これまで振つて来たが、今日こそは本当に振つてゐる⁹⁰。夕べの宿にふんどしを忘れてきたから。

田舎漢「ヤレ／＼御大層な人だアこの大勢の人たちに飯を食はせておくお殿様は、大抵の事じやあんない。それにハア、この大勢の食ふ飯を炊かつせる奥様は、さぞたまげさつしやるべい、私どもは御大名の奥様になることは嫌でござるは、私どもの家でたつた七人か八人の飯を炊くにさへ、私こんなに 輝 が絶へ申さぬ。

往来「とんだことをいふ。御大名の奥様がナニ飯を炊くものか、飯炊きはお中間にそれ／＼の役があるが、それは／＼大層なものさ、何百人前といふ飯を炊くのだから、釜も大きく直径二間も三間もある釜の中へ、といだ米を荷桶で運んでやたらにぶちまけ、水も無性にぶちこんで炊くが、その水加減をする時は、お中間が丸裸になつて、釜の中を泳いで歩いて、水加減をするといふことだ。

「左様／＼。それだから飯櫃も六尺桶のやうなもので、下へ車をつけて台所中を木遣で引き歩いて、さアお代はりといふと、その飯櫃へ梯子をかけて、登つて飯を盛るから、給仕をする人はくたびれ果てるといふことさ。

「サテ／＼華やかなことかな。この奴どのゝ大きな尻を振り回す所を見たら、うちの鼻衆のことを思ひ出して、心持ちが味になつたはへ。

⁸² 「眠気がつき」と「月津」を掛けている。

⁸³ 「身がいぶり（動く）」と「いぶり桶」を掛けている。

⁸⁴ 梅毒によって鼻が腐って落ちてしまった人。

⁸⁵ 「たご」は「たが」の誤りか。「(桶の) たが」と「誰が」を掛けた洒落。

⁸⁶ 「たらいもない」と「他愛もない」を掛けている。

⁸⁷ 「おけ（やめておけ）」と「桶」を掛けている。

⁸⁸ 鳥の毛で装飾した長槍。

⁸⁹ 「(尻が寒中の外気に)さらされている」と「寒ざらし(粉)」を掛けている。また「寒ざらし粉」と「身に粉をはたく」を掛けている。

⁹⁰ 今までは女を振ってきたが、今日は鳥毛の槍を振っている、という意。もしくは、昨晚の宿にふんどしを忘れてきてしまったので、男根を振って走っているという意。

「エイほう\脇寄れ\。これ\姐さん、お前は脇へ寄らずともよい。そこへ立つて居なさい。丁度おいらのすれ違つて通る見当だから、それでよし\。これはしたり。そつちらの婆アめが、汝がことではない、娘のほかは、片つ端から脇へ寄りやアがれ。寄らぬと横つ面を張り飛ばすぞ。

立花 一り半

それより立花の宿。この所より吉崎の御坊⁹¹へ十二丁あり。これは蓮如上人の住み給ひし旧地なり。この間に加賀越前の境の御関所あり。細呂木よりも吉崎へ二十丁あり。

㊦ 春きぬと目に立花の浜づたひ霞のいとも細呂木にひく⁹²

(以下、福井県へ)

4. 翻字Ⅱ (原文表記)

(『第十八編 越中立山参詣紀行』(越後高田～金沢まで)より石川県の部分を抜粋)

二の宮 二り半 七尾 三り

とうけをくだりて二のミヤのしゆく也この処よりゆするぎ山へニリありそれより七をの町この処ハ入りうミのミなとにてことのほかにぎハしく本名をところのくちといふよほどのまちつゞきにてはんじやうのちなり

㊦ あきなひも手広く見へて都合よき処のくちのへらぬはんじやう

わうらい「わしハへをひとつひりたいがむかふよりうつくしいとしまがくるからにほひをかゝせるがきのどくだチトこらへてやりませう

としま「わしもおならがひとつひりたいけれど大ぜいのわうらいなかでひとりひるのもきのどくなむかふからくる人がとふやらへをひりたそうなかほをして来るもし\チトものをおたづね申たふこさりますあなたへをおひりなされたくハござりませぬかわたしもいたしたうござりますからおひりなさるなら御いつしよにひりたうござります

「それハさいハひの処よく御ねんころにおたづね下さりましたさやうなら御いつしよにひりませうさりながらわうらいであなたとふたりへをひりあひましたら人がなにとか申ませうけれど身にくもりかすみのないところハてんとうさまが御ぞんしさやうならひりませうかぶう\／\／\／

「これハおかげさまでおなかゞすいてありがたうござりますほんにへをひりあふもたせうのゑんとやら御ゑんもあらバ又かさねて

「いかにも\／そのとき又ひりあひませうまアそれまでハおたがひにすかしておきませうおさらバ\／

「アノおとこハあつかましいへをひりやツてアノとしまへあしをつけようとおもつてかわしハはらがくだつてたれたいがわしもよい女ちうを見つけてどうぞいつしよにたれあひたいものだ

(能登の海)

七をよりわくらのおんせん⁹¹にいたるかいしやう三りのあいだしま山両ほうよりさし出たる

⁹¹ 蓮如が吉崎(福井県坂井市)に開いた道場。

⁹² 「秋来ぬと目にはさやかに見えねども風の音にぞおどろかれぬる」(古今)の本歌取り。「目に立ち」と「立花」,「糸」と「いと(=とても)」,「(糸が)細(い)」と「細呂木」を掛ける。

入うミにてなミおだやかにしている\／のかたちしたるいハ山のうへにふりよきまつミどりのいろをたれてそのけしきいハかたなくあミうちてうをとるふねあまたあるにたよりにあたらしきをもとめりやうりしてさけのさかなとなすせんちうのたのしみまたたぐひなし

㊦ 能登の海うしほにゝせしさかなまで見ところおほき嶋山の景

㊦ とりたての鯛のかたミをおろしツゝ目を皿にしてけしき見とるゝ

「なんとりうぐうハこのうミの下にあるといふぢごくハつちのしたにあるといふからぢごくとりうぐうとハくになりとしであらうそれだからわしハしんだらうミへながしてもらひたいそうするとうミのそこへしづんでぢごくにゆかずにりうぐうにゆくからよい

「きさまりうぐうへいつておとひめのむこにでもならうと思ツてかあつかましひ

「イヤわしハおとひめよりりうぐうのたからものゝたまがほしい

「玉がほしくハ此うらであハびをとる女のあまをたのんでたまをとりやるがよいむかしのまんげつといふあまハリうぐうへたまをとりいつてそのたまをとりちのしたをかききりそこへ玉をかくしてもつてかへつたといふがきさまたまをとりやるならそのあまへそふいつてやりなさいたまをとつてもちのしたをかききるにハおよばぬてうとよいたまのかくしどころがあるからそこへおしこんでもつてもどれといひつけてやりなさい

和倉温泉

わくらおんせんハかいちうよりゆのわきいづるところにてなミうちぎハにこやをかけうちにすへふろおけをいくツもならべてあるにとうぢの人ひしやくにてうしほをおけへくミ入れてにうとうするゆのかうのうハせんきちうふう手あしのしびれこしのいたミいつさいの血をとゝのへまんびやうによしといへりゆやどあまたいつれも大家にてなまめきたるをんななどもとうぢする人にけうをそへてしゆしよくとぼしからずいたツてはんじやうのおんせんなり

㊦ 功能に尾ひれをつけて名にたかき海の中より和倉温泉

「わしハせんきてこしがかゞんでのびませぬからこれハあたゝまつたらよからうとぞんしてこゝのとうぢへまいりましたがなるほどきめうなめいとうでござりますわしのかゞんだこしかだん\／とのびてついうか\／とにうとうしてゐるうちあんまりこしがのびすぎてとほうもなくせいがたかくなりましたそれにつれてなにもかものびすぎてとんだものまでめつそうにながくのびましたらあるくにぶら\／とじやまになりますゆへうしろのほうへおしまげてふんどしのむすひめのところへはさんでおきましたるがけさほどてうずにまいつたときかのえてきちめをうしろへおしまげておいたことをわすれてこれハふしぎないつもこゝにぶらさがつてゐるはずだにどこぞへおとしハはせぬかもしやたもとへでもいれておきハせぬかとさぐツて見てもなしさてハねどころへわすれたものであらうとふとんをふるツて見てもないからこれハとんだことをしたどこへやツたとそこらぢうをたづねてゐるうちいつのまにかせなかのほうからだら\／とせうべんか出たから大きにきもをつぶして大わらひをいたしました

「それハおせなかにあつておしあハせでござりましたそれがひよつとなくなつて御らうじませおやどへおかへりなされておかミさまへいひわけがござりますまいからはらきりどうぐでござりました

京ばし南でんま町三丁目いなり新道坂本氏製方 せけんむるい御かほの薬 美艶仙女香 右相かハラず御ひやうはんの者沢山御もとめなされ下さるべく候

俱利伽羅峠

ゆするぎのしゆくをはなれてくりからとうけにかゝるこのところむかしきそよしなかへい
けとたゝかひしこぜんじやうなりとうけにくりからふとうのやしろあり此ところたてばの
ちや屋いづれもひろくきれいにてとうかいどうのちや屋のごとくこのかいどうにハめづら
しくよきちや屋にてさとうもちめいぶつなりこのところハゑつちうかゞのさかひなり

㊦ 商あきなひに利生りせうぞあらんくりからの不動ふどうのまへの茶やのにぎハひ

㊦ 爰元こゝもとハ柴栗しばくりからのちや屋なれやはかりこむほど往来わうらいの客きやく

わうらい「このくりからふどうさまハこのまへ江戸へかいてうにござつて大きにおはやりな
されたほどあつてあらたかなふどうさまだからわしハしんかうでござるがわしのむすこが
とかくそとをあそひあるいていつかうちにをりませぬからそとへ出ませぬやうにかなし
ばりにして下さりませとおねがひ申たらありがたいことにハその御りせうやらかなしばり
にハなさらずにあなしばりになされたかしてあなばいりばかりしてをるにハこまりはてま
す

ぼゞ「おまへのむすこさんのあなばいりよりかわしがところのじんろくめがくらばいりにハ
こまりますきのふもおとなりからすりばちをかりにきましたらうちのよめどのがすりばち
ハたしかくらのたんすにあつたととほうもない事をいひながらくらへはいるとじん六めが
すりばちハそなたにハしれまいおれがだしてやらうとあとからくらへゆきおつてすりばち
ハ出さずにふたりがくらのうちでなにをしてゐるやらとおもつたらあらうことかひるひな
かにまたしてもなんぞといふとふたりがくらばいりするにハわしハあきれはてますハな

「わしハさとうもちを三ツ下さいといつたにこれハ二ツとはんぶんあるがあねさんおまへ
のくひさしかそれならばよし\

竹之橋 一リ

くりからとうげよりはにミをすぎてたけのはしのしゆくなり此さきにすぎのせさかありそ
れよりつばたのしゆくにいたる

㊦ ひと群むれにきたる同者どうしやの旅雀たびすだめしなよくとまる竹たけのはし宿しゆく

侍「コリヤまごそのほうのあしもとにてうもくが百文おちてあるひろつてミどもへよこせ
\これハそのほうのまへにおちてあつたれども身どもが見つけたから此ほうのものだそ
まご「イヤこれハわしがおとしたのでござりますからわしのほうへ下さりませ

侍「これハしたりそのほうのであつたかそれでハぜひがないしからバミども見つけぞんを
いたした人といふものハいつなんどきいかやうのそんをいたそうもしれぬものだしかたが
ない

「ヤアわしのかとおもつたらわしのぜにハやツはりこしにつけてあつたから此ぜにハたれ
かおとしたのでござりませうがわしへやらうと下されたとてからやツはりわしのがのにいた
しませう

侍「これハいかなこと又そんをいたしたざんねん\

やつこ「わしハこのしゆくの生れでもとハなんのなにがしとてれき\の身のうへであつた
がせう屋どのとこうろんして此しゆくにゐられずゑどへいつたものだからおのれやれどう
ぞそうおうのぶしになつてやりの一トすぢももたせてこきやうへかへりむかしのはぢを
すゝがふと思ひこんでほうこうだいじとつとめたものだからまんまと今ふたこしをさす身
ぶんになつてやりの一トすぢももたせハしないもつやうになつたからつまらぬこゝハかくれ
てとほりぬけませう

「かみさんこのくわしほうまいからミなかつてやりたいがおまへ御ていしゆがあるかないかないといへばそのとほりあるといつて見なさいそれこそわしもぶしのはしくれだからいつすんもあとへハひかぬりやうけんがあるからしやうねをさだめてあるならあるとありていにいふがよいなんたれつきとしたていしゆがあるへあるならよろしく申ておくれ

津畑 四リ

つばたのしゆくおひわけありひだりのかたのとへゆく道なりすぐにゆけバかなざハミち中条大田二日市をすぎてもりもとといふところより川じりのかたへもゆくミちあり此処よりかなざハへ二リ

④むらさきの霞^{かすみ}たなびく春の日やこゝも名におふかきつばたしゆく

ほうし「わしはどういふことかむしやうに女にほれられてそのなかにハつミをつくることもあるからいつそのことつミほろぼしにぼうずにならうとおもつて此やうにあたまをまろめた処がしゆツけになつてもやツはりおんながほれてつミをつくらせるからいつそこれハとてものがれぬざいせうなら又げんぞくしてどくくハゞさらとやらなんでもせかいぢうの女をいろにしてやらうかしかしさうしたらせかいのをとこどもがこまるであらうからこれも大ぜいのなんぎになることそうもなるまいかしからバげんぞくもできずぼうずにもなられずしかたがないからあたまをはんぶんげんぞくしてはんぶんハぼうずであらうとぞんじますこひゆへわしハいろ／＼とくらうがたへませぬて

わうらい「それハにたことがあるものだわたしもどうした事かとかく女にほれられてこまりはてるまいにち／＼わたしのうちへ女のかこけんでくるのがおびたゝしいことでなんでもわしをいろにして下されイヤそなたよりかわしがせんだからわしがいろになるとたがひにあらそひやかましくはてしがつきませぬからそこでわたしがくふうをいたしてこれハほれてが大ぜいだからうらミこひのないやうに大きかくじにしてそのほんくじにあたツた人といろにならうと申たらこれハよいおもひつきだとにちげんをさだめわしへほれたれんぢうへくハいでうをまハしてよびあつめそれからひとりづゝくじをとらせた処がきゝなさいそのなかでいちばん太どしまのおたふくめにほんくじがあたツたからミなうらやましかつてこれハどうしておまへにほんくじをとられたやらおまへハましないのしやくしでももつてきなさつたかときいたらかのおたふくどのがわたしハしやくしでハござりませぬこれにあたりますやうにと此すりこぎをもつてきましたとふところからだして大わらひをしました「なんだこの人ハむせうにおんながかけこんできてこまるといふがわしのうちへハまいにち／＼かけとりがかけこんできてこまるわしは内にゐられずかけ出であるくがおなじこひでもわしのハしやくせんこひだからつまらぬ／＼

「わしハ又おとこのほうからほれた女の処へやたらにかけこんで見るとどこへかけこんでもじきにおほやさまへしりをよこして引とられるものだからこのごろハおほやどのがわしをきでもちがツたと思つてかしてまいばんがやのみどへふたをしられます

金澤

かなざハはほつこくだい一の御せう下にてはんくわの処也まちのながさおよそ九十丁あまりしよしきのとひやあきなひミせのきをならべてにぎハしくはんじやうなり此ところよりミやのこしへ二リゆわくへ三リ大せうじじつゑんじてんとくいんなどいふ大てらありそのほか寺社あまたありかぞへつくしがたし

④金沢^{かなざは}の水に潤^{うるほ}ふ町並^{まちなみ}もゆたかにすめる土地^{とち}のにぎハひ

「こゝもとはかゞみのかゞがさとてミのかさのめいぶつときゝましたわしもとゝのへてま

いりませうわしハぬれごとしだからいつなんどきぬれごとにかゝるまいものでもないから
 そのようじん也又もしもふられまいものでもなしそれさへあれバどのミちまにあふからて
 うほうでよい

「さやう\／わしハ又かくれミのかくれがさがのぞミで此あいだ大きんを出してもとめま
 したがるほどだからものほどあつてきめうなことにハそのミのかさをきるとそのひとの
 かたちが見へませぬからそこでかくれミのかくれがさこれハその人が見へぬはづかさもふ
 かい大きなかさミのもたツふりと大きいからこれをきるとそのひとのかたちハミなかくれ
 て見へぬハきめうでござりますそれによいことにハはたけにうりすいくわのできたとき
 かゝしてハとりけだものハ人かとおもつておそれますがうりすいくわをぬすミにくるどろ
 ぼうどもハおそれませぬからそこでわしがそのミのかさをきてかゝしのかハりはたけのぼ
 んをしてゐるとどろぼうがきませぬからこれハてうほうだとほう\`／へたのまれ大ぶん
 ちんせんをとりましたからなるほどアノミのかさハたからものでござります

大てんま丁二丁目くわな屋弥三左エ門かたにて八字圓と申くすりねりやくきよじやくの
 御かたまんびやうによろしきめうやく御座候間御しらせ申上候

(『第十九編 白山参詣』(金沢～大津まで)より、石川県の部分を抜粋)

金澤 ヨリーリ 野々市 二り 松任 二り

さきにいでたる十八へんハかしょうかなざハまでにておハりたればそのつゞき此十九へんか
 なざハよりのゝいちにはじまる此あいだにとがしのやかたのあとあり又めづらしき大ぼく
 のいてうの木あり

㊦ 南療なんりやうの銀杏ぎんなんの木も雨あまあがりたゞ一片いつへんの霧きりぞかゝれる

それより松たうのしゆく也此かいどうハすべてはまづたひのミちばかりおほくなミ木なく
 なつのゑんてんにもやすむべきかげもなければこれをゑちぜんのぼうずかいどうといふ

㊦ 夏衣なつごろもしぼるばかりにかく汗あせハ数珠じゆずの玉たまなす坊主ぼうずかいだう

たび人「わしハタベのとまりでやどの女をたのんでさみせんのいとをかひにやつたらやがて
 やどの女ぼうがでゝあなたハゑどのおかたと見うけましたがさみせんのいとをかひにおや
 りなされたからさだめてさみせんをお引なさると見へましたわたしもすきでござりますが
 ひさしくゑどのさみせんをうけ給ハリませぬどふぞひとつなになりともおひきなされてお
 きかせなされて下さりませとのぞまれてこまりはてたわしさみせんハしらずいとをかひに
 やつたのハ此入ばのいとがきれたからその入ばをつながふと思つてかひにやつたのだもの
 をさすがやどのかミさまのうつくしいのでこれハいればのいとがきれたからそれをつなぐ
 のでござるといろけもなくそんなことをいハれもせずわしハこんなこまつたことハいつ
 せうにおぼへませぬもふ\／これから美しい女のある処でハさみせんのいとハかひますま
 いとまことにこり\／いたしました

やど引「あなたうつくしいかミさまがおすきならこんばんハわたくしかたにおとまりなさり
 ませうちのかミさまがいたつてうつくしいしろものてござります

「きさまやど引かうちハきれいかはたごハやすいか

「ハイ\／うちもきれいではたごもやすくいたします

「かミさまのあいそうはよいか

「ずいぶんようござります

「ごていしゆハあるか

「ござります
 「しうしハなんだ
 「いつこうしうさ
 「てらハちかいか
 「イヤゑん方でござります
 「そうれいハなんどきたこれハしたりつい口がすべつてとんだことをアハ、、、ア
 ハ、、、

水嶋 二リ 寺井 一リ半

まつたうのしゆくをすぎてかしわのといふ上下のふたむらありそれよりミづしまのしゆく
 此さきにてとり川といふありもし大水のときハミなどのかたへまハリてゆくふなわたしあり

㊦ 水をせくためとや土俵^{どひやう}つきたるハこれぞすまふの手とり川なれ

それよりあをむらといふをすぎててらみのしゆく也

たび人「コレ\／まごきをつけてひけ\／このうまハどうかまへあしのあんばいがわるいや
 うだからおとすときかぬぞおれをおとすとそなたのくびをとるからそうおもへ

まご「エ、とんだことをそんならおまへをうまからおとすとわしのくびをとりなさるとかへ
 よし\／そのかハリさきのしゆくまでしゆびよくおとさずにのせていつたらそのときハだ
 んなおまへのくびをとるからそう思ひなさい

たび人「これハおもしろいくびがけだいのちがおしくハうまをころばさぬやうにきをつけて
 ひけ\／コリヤ\／もつとさつさとひかぬかそんなにそろり\／とひいてはらちがあかぬ
 あとからきたうまハミなさきへゆきこしてつれにおくれるもつとはやくさつさとやらぬか
 どうするのだ\／

まご「くびがけだものどうしてはやくやられるものかひよつと此うまがころんでだんなをお
 とすとわしのいのちがないからそこでうまのころばぬやうにそろり\／とひきますわしハ
 まだくびがいますからはやくハひかれませぬ

たび人「エ、それだとつてあんまりらちがあかぬこんなにそろり\／ひかれてハさきのしゆく
 へハいついくかしれぬもふあやまつたおれをおとしてもそなたのくびハとらぬからもつと
 はやくやつてくれ\／

まご「そんならおとしてもようござりますか

たび人「よいとも\／さつさとやらかせ\／

まご「そんならいそぎませうコリヤちくせうめなまけるなしやん\／とあゆめはい\／\／
 それうまだ

\／\／\／そりやこそおちたハ ハ、、、よいきミ\／

小松 二リ 月津 二リ半

てらいよりしま田むらをすぎてこまつにいたる此処よき町にてはんぜうの処なりこれより
 あたかへハ一里半ありこまつさきのしのはらさねもりのせきたうありそれよりいまいく
 しむらをすぎてつきつのしゆくなり

㊦ 雪^{ゆき}きえて春^{はる}の篠原^{しのへら}青^{あを}\／と吾^{こけ}に若^{わか}やぐさねもりの塔^{たう}

たび人「アノかなわつかひの男ハわしがまへかた江戸にみたときひとつながやにみた左次兵
 へにちがひハないがどうしてアノやうなものにおちぶれたやらさても\／ふびんなかハい
 そふにそつとかたかげへよんでかうりよくでもしてやらうかわしハなんでもなミだもろい

うまれつきでどうもたゞ見すてにハならぬそつとよんではなしあひして見てもしもあつちがくめんがよくバちつとでもかりてやりませう

「今こそわしハ此やうなかなわつかひなれどむかしハれき\／のだんなかぶそのくせよいおとこで女にたんとほれられたものだからとう\／いろゆゑこの身のうへとかくおとこぶりがよいと身がもてぬものしかし今ハおちぶれていろハくろくなるひげハふへたから男ぶりハわるくなつたけれどやつはり身がもてぬそのかハリか、しゆを身もちにしたからわしハなによりかそれがうれしい\／

つき津に小がうのつかあり此さきいぶりはしといふより山しろのおんせんへ二り山中のゆへ三りあハづのゆへ六りあり

㊦ 狂^{かまご}かりてのれバねふけの^{つき}月津より身^みハいぶりばしゆられてぞゆく

たび人「わしハゑどでもひやうばんのいろをとこだからいなかへ出たらさぞかしいなかの女どもがほれるであらうと思ひのほかたれもほれてのないのハどうしたことやらいなかの女ハきがきかぬかたゞしハあんまりわしのをとこぶりがよいからそれにおそれとてもしひだした処かかなハぬこひとあきらめてそれで何もいはずにこらへているのであらうわしハなさけぶかいからむかふからほれたとさへいへバめつちでもはなかけでも思ひをはかさせてやるのにゑんりよせずとほれたならそふいへバよいものをいなかの女ハきがきかぬのふおけやどの

おけや「おまへそのさるぼう見るやうなつらでたごほれるものだそんなたらいもないことハおけにさツしやい

作見 一リ 大正持 一リ

さくミのしゆくをすぎて大しやうぢなり此ところいたつてにぎハしき御じやうかなりこのところよりも山中のおんせんミちありこゝをすぎてたちばなのしゆく也

「ぎやうれつのやつこを見てよめる

㊦ 鳥毛^{とりげ}ふるやツこの尻^{しり}ハ寒^{かん}ざらし身を粉^{こな}にはたく旅^{たび}の骨折^{ほねをり}

「よういときこれハいさはだかでどうちうなるものかなりやこそこれまでふつてきたがけふこそハほんとうにふつてゐるゆふべのやどにふんどしをわすれてきたから

いなかも「ヤレ\／ごてへそふなふとだアこの大ぜいのふとたちにめしをくハせておくおとのさまハたいいのこんじやあんないそれにハア此大ぜいのくふめしをたかつせるおかつさまハさぞたまげさつしやるべいわしどもハ御大めうのおかつさまになることハいやでござるハわしどものうちでたつた七人か八人のめしをたくにさへわしこんなにあかぎれがたへ申さぬ

わうらい「とんだことをいふお大めうのおくさまがなにめしをたくものかめしたきハおちうげんにそれ\／のやくがあるがそれハ\／たいそうなものさなんびやくにんまへといふめしをたくのだからかまも大きくさしわたし二けんも三げんもあるかまの中へといだこめをになひではこんでやたらにぶちまけ水もむしやうにぶちこんでたくがそのミづかげんをする時ハおちうげんがまるはだかになつてかまのなかをおよいであるいてミづかげんをするといふことだ

「さやう\／それだからめしびつも六しやくおけのやうなものでしたへくるまをつけてだいどころぢうをきやりで引あるいてさあおかハリといふとそのめしびつへはしごをかけてのぼつてめしをもるからきうじをする人ハくたびれはてるといふことさ

「サテ\／はなやかなことかなこのやつこのゝ大きなしりをふりまハす処を見たらうちのかゝしゆのことを思ひだしてこゝろもちがあぢになつたハへ

「エイほう\／わきよれ\／これ\／あねさんおまへハわきへよらずともよいそこへたツてゐなさいてうどおいらのすれちがツてとほるけんとうだからそれでよし\／これハしたりそつちらのぼゞアめがうぬがことでハないむすめのほかハかたツばしからわきへよりやアがれよらぬとよこツつらをはりとばすぞ

立花 一り半

それよりたちばなのしゆく此処よりよしざきの御ぼうへ十二丁ありこれハれんによ上人のすみ給ひしきうちなり此あいだにかゞゑちぜんのさかいのおんせきしよありほそろ木よりもよしざきへ二十丁あり

④ 春^{はる}きぬと目に立^{たち}花^{ばな}の濱^{はま}づたひ霞^{かすみ}のいとも細^ほ呂^ろ木^ぎにひく

(以下、福井県へ)

<参考文献>

【影印】

- (1) 『方言修行金草鞋』全6巻，今井金吾・監修，大空社，1999
- (2) 国立国会図書館「デジタルコレクション」より「諸国道中金の草鞋 15」，
URL <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/878300>
- (3) 早稲田大学図書館「古典籍総合データベース」より「諸国道中金の草鞋 15」2種
URL http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/he13/he13_01346/he13_01346_0015/he13_01346_0015.html
URL http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/bunko06/bunko06_01004/bunko06_01004_0015/bunko06_01004_0015.html

【翻刻・注釈】

- (4) 『十返舎一九全集』（続帝国文庫）博文館，1901，日本図書センター，
1979→新装版 2001
- (5) 藤島秀隆・青山克彌・西村聡・竹村信治編，『加賀・能登の古典文学』，
能登印刷出版部，1994
- (6) 加藤章監修，下西善三郎編，『越後紀行集 第2巻 越中立山参詣紀行』，
郷土出版社，1996

【その他】

- (7) 棚橋正博『弥次さん喜多さんの膝栗毛～十返舎一九生誕 250年』，NHK出版，2015

<研究ノート>

学校教育における道德教育と特別活動の意義 総合的な学習の時間との繋がりを考える

金浦 修郎*

The significance of the Moral Education and Special Activities in a school education

Consideration of The relation with Integrated Studies

Syuro KANAURA・

概要：平成29年3月に告示された学習指導要領では、道德教育の目的として、体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めることとされている。学校教育における道德教育の目的を達成する上では、特別活動との連携は必要不可欠である。また、道德は学校教育だけではなく、家庭や地域も含めた生徒を取り巻く環境全てにおいて提供されるものと考えられる。とすれば、道德教育の実践には、特別活動や総合的な学習の時間との科目間連携も重要となる。

青年前期にあたる中学生は、親への依存から離れ、自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求を高めていく時期である。教員は、学校における全ての時間、活動を通して、生徒達に対して忍耐強く指導し、自己の判断力や価値観を養い、主体的な判断のもと、責任ある行動をとることができるよう、導いていくことが必要である。

キーワード：

道德教育 特別活動 総合的な学習の時間

* 金沢学院短期大学 非常勤講師

はじめに

筆者は長く、中学校教諭として勤務してきた。公立中学校の校長職を経て退職した後も、その教諭としての経験から金沢学院短期大学において、教員を目指す学生たちに講義をする機会を得て、これまで多くの学生に対して授業をおこなってきた。

授業では、自身の学校現場での経験から、理論だけでなく実際の事例などをもとに、学生に対してより具体的なイメージをもって、教員としての在り方を訴えかけることを意識している。

昨年、新しい中学校学習指導要領が告示されたが、その中で学校教育における「道德教育」の位置づけが見直された。あわせて、特別活動や総合的な学習の時間についても見直しが行われた。

本稿では、新たな学習指導要領に定められたそれぞれの科目の内容やその取扱いについて整理した上で、実際の学校現場における指導実践をもとに、道德教育と特別活動および総合的な学習の時間の指導について、その関連性ととも考察を加えることとする。

1. 道德教育の意義

(1) 中学校学習指導要領から

① 道德教育の目的

平成 29 年 3 月に告示された学習指導要領では、第 1 章総則の第 1「中学校教育の基本と教育課程の役割」の 2 (2) において、以下のように示されている⁽¹⁾。

道德教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること。

学校における道德教育は、特別の教科である道德（以下「道德科」という。）を要として、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。

道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とすること。

道德教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、

学校，その他社会における具体的な生活の中に生かし，豊かな心を持ち，伝統と文化を尊重し，それらを育ててきた我が国と郷土を愛し，個性豊かな文化の創造を図るとともに，平和で民主的な国家及び社会の形成者として，公共の精神を尊び，社会及び国家の発展に努め，他国を尊重し，国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。

このことから，道徳的な心情，判断力，実践意欲と態度などの道徳性を養うことが，学校における教育活動全体を通じて必要とされているといえる。つまり，道徳の時間においては，各教科，特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら，計画的，発展的な指導によってこれを補充，深化，統合し，道徳的価値及び人間としての生き方についての自覚を深め，道徳的実践力を育成することが求められるのである。

②道徳教育の内容

中学校における教育活動全体を通じて行う道徳教育の要となる道徳科で取り扱う内容については，表 1 に示す通りの項目に分けられる。

表 1 中学校道徳科の内容

A 主として自分自身に関すること	
(1) 自主，自律，自由と責任	自律の精神を重んじ，自主的に考え，判断し，誠実に実行してその結果に責任をもつこと。
(2) 節度，節制	望ましい生活習慣を身に付け，心身の健康の増進を図り，節度を守り節制に心掛け，安全で調和のある生活をする事。
(3) 向上心，個性の伸長	自己を見つめ，自己の向上を図るとともに，個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。
(4) 希望と勇気，克己と強い意志	より高い目標を設定し，その達成を目指し，希望と勇気を持ち，困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。
(5) 心理の探究，創造	真実を大切にし，真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。

B 主として人との関わりに関すること	
(1) 思いやり, 感謝	思いやりの心をもって人と接するとともに, 家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し, 進んでそれに応え, 人間愛の精神を深めること。
(2) 礼儀	礼儀の意義を理解し, 時と場に応じた適切な言動をとること。
(3) 友情, 信頼	友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち, 互いに励まし合い, 高め合うとともに, 異性についての理解を深め, 悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。
(4) 相互理解, 寛容	自分の考えや意見を相手に伝えるとともに, それぞれの個性や立場を尊重し, いろいろなものの見方や考え方があることを理解し, 寛容の心をもって謙虚に他に学び, 自らを高めていくこと。
C 主として集団や社会との関わりに関すること	
(1) 遵法精神, 公徳心	法やきまりの意義を理解し, それらを進んで守るとともに, そのよりよい在り方について考え, 自他の権利を大切にし, 義務を果たして, 規律ある安定した社会の実現に努めること。
(2) 公正, 公平, 社会主義	正義と公正さを重んじ, 誰に対しても公平に接し, 差別や偏見のない社会の実現に努めること。
(3) 社会参画, 公共の精神	社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め, 公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。
(4) 勤労	勤労の尊さや意義を理解し, 将来の生き方について考えを深め, 勤労を通じて社会に貢献すること。
(5) 家族愛, 家庭生活の充実	父母, 祖父母を敬愛し, 家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。
(6) より良い学校生活, 集団生活の充実	教師や学校の人々を敬愛し, 学級や学校の一員としての自覚をもち, 協力し合ってよりよい校風をつくとともに, 様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。
(7) 郷土の伝統と文化の尊重, 郷土	郷土の伝統と文化を大切にし, 社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め, 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛

を愛する態度	し、進んで郷土の発展に努めること。
(8) 我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度	優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに, 日本人としての自覚をもって国を愛し, 国家及び社会の形成者として, その発展に努めること。
(9) 国際理解, 国際貢献	世界の中の日本人としての自覚をもち, 他国を尊重し, 国際的視野に立って, 世界の平和と人類の発展に寄与すること。
D 主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること	
(1) 生命の尊さ	生命の尊さについて, その連続性や有限性なども含めて理解し, かけがえのない生命を尊重すること。
(2) 自然愛護	自然の崇高さを知り, 自然環境を大切にすることの意義を理解し, 進んで自然の愛護に努めること。
(3) 感動, 畏敬の念	美しいものや気高いものに感動する心をもち, 人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること。
(4) よりよく生きる喜び	人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し, 人間として生きることの喜びを見いだすこと。

(文部科学省「中学校学習指導要領」(pp.139～141)をもとに筆者作成)

③指導計画の作成と内容の取扱い

各学校においては、道徳教育の全体計画に基づき、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら、道徳科の年間指導計画を作成する必要がある。この年間指導計画の作成にあたり、上記表1に示した内容項目全てについて、各学年で取り上げることが求められる。その際、学校における全教育活動との関連の下に、生徒、学校及び地域の実態を考慮して、3年間を見通した上での重点目標を設定し、内容項目間や各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における指導との関連性と、家庭や地域社会との連携の方法を示す必要がある。

道徳教育の指導については、学級担任である教師が担当することが原則であるが、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、場合によっては校長や教頭などの参加や他の教師と協力して、計画的・発展的に行われることが期待されている。特に、「各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目

に関わる指導を補うことや、生徒や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること、内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりすること」に留意する必要がある⁽²⁾。

また、道德教育を進めるにあたり、学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに、学校の道德教育の指導内容が生徒の日常生活に生かされるようにする必要がある。家庭や地域社会との共通理解を深め、公開授業の実施や地域教材の開発・活用などによって、保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得るなど相互の連携を図るよう配慮することが求められる。

なお、授業で取り扱う教材については、「生命の尊厳、社会参画、自然、伝統と文化、先人の伝記、スポーツ、情報化への対応等の現代的な課題などを題材とし、生徒が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発や活用を行うこと」が求められ、「生徒の発達段階に即し、ねらいを達成するのにふさわしいもの」、「人間尊重の精神にかなうものであって、悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題も含め、生徒が深く考えることができ、人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるもの」、「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないもの」であることが求められる⁽³⁾。

(2) 道德教育の基本的なあり方

教育基本法第1条に、教育の目的として「教育は、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期して行われなければならない。」と定められている。道德教育とはまさにこの人格の形成の基本に関わるものである。

人格の形成は、人が自己を主体的に形成することによって行われる。道德が「自律」や「自由」を前提にしているのは、もともと自らの意志によって自律的な行為をすることが難しいものであり、とかく、本能や衝動によって押し流されやすいからである。しかし、自己を律し節度をもつとき、初めて、より高い目標に向かって忍耐強く進むことができるのであり、そこに人間としての誇りが生まれるのである。

道德はまた、人と人との関係のなかでの望ましい生き方を意味している。例えば、礼儀、感謝、思いやりなどは、互いに人格を尊重しようとすることから生まれる望ましい生き方の現れである。人はこうした心の絆を深め、人間愛の精神に支えられて強く生きることができるし、人格の形成を図ることができるのである。

さらに道徳は、具体的に、人間社会の中で人間らしく生きようとする生き方という意味をもっている。人は、家族、学校、地域社会、国家、国際社会などの社会集団の中で、何らかの役割を果たしながら生きている。そして、権利・義務や責任を通して互いに社会連帯の意識をもち、すすんで公共の福祉に努めようとするのである。

人は、人間関係の中ばかりでなく、自然の中でも生きている。自然の恩恵なしには、人は一日たりとも生き続けることはできない。同時に、人は自らの有限性を知れば知るほど、人間の力を超えたものへの思いを深く抱くであろう。このように道徳は、人間と自然や崇高なものとの関わりをも含んでいるのである。

つまり、道徳は、自分自身に関する面、他の人や社会集団にかかわる面、あるいは自然や崇高なものに関わる面をあわせ持っているのである。そして、それぞれの面において、人間らしい良さを求め、人格の形成を図っていくところに道徳の意味があるのである。

人格の形成に終わりはなく、絶えず成長していこうとするところに、人間の特質がある。特に、中学生の時期には、一般に自らの人生についての関心が高くなり、自分の人生をより良く生きたいという内からの願いが強くなる。

道徳教育は、「人生いかに生きるべきか」という生き方の問題と言い換えることができる。したがって、道徳教育においては、生徒のより良く生きようとする願いにこたえるために、生徒と教師がともに考え、共に探究することが前提となる。

生徒一人一人の中に、より良い人生を求めて懸命に努力している姿を認め、その生徒の願いにまっすぐ目を向けることから道徳教育は始まるのである。

2. 特別活動の意義

(1) 中学校学習指導要領から

①特別活動の目的

学習指導要領において、特別活動の目標は、以下のように示されている⁽⁴⁾。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。

- (2) 集団や自己の生活，人間関係の課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成を図ったり，意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的，実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして，集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに，人間としての生き方についての考えを深め，自己実現を図ろうとする態度を養う。

②特別活動の内容

上記の目標を達成するための具体的な内容については，表 2 に示す通りである。

表 2 中学校特別活動の内容

A 学級活動	
〔目標〕学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成し，役割を分担して協力して実践したり，学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに，自主的，実践的に取り組むことを通して，第 1 の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。	
(1) 学級や学校における生活づくりへの参画	ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決
	イ 学級内の組織作りや役割の自覚
	ウ 学校における多様な集団の生活の向上
(2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	ア 自他の個性の理解と尊重，よりよい人間関係の形成
	イ 男女相互の理解と協力
	ウ 思春期の不安や悩みの解決，性的な発達への対応
	エ 心身共に健康で安全な生活態度や習慣の形成
(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現	オ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成
	ア 社会生活，職業生活との接続を踏まえた主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用
	イ 社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成
	ウ 主体的な進路の選択と将来設計

B 生徒会活動
〔目標〕異年齢の生徒同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて、計画を立て役割を分担し、協力して運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。
(1) 生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営
(2) 学校行事への協力
(3) ボランティア活動などの社会参画
C 学校行事
〔目標〕全校又は学年の生徒で協力し、よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。
(1) 儀式的行事
(2) 文化的行事
(3) 健康安全・体育的行事
(4) 旅行・集団宿泊的行事
(5) 勤労生産・奉仕的行事

(文部科学省「中学校学習指導要領」(pp.147～150)をもとに筆者作成)

③指導計画の作成と内容の取扱い

特別活動とは、人間形成上の重要な教育活動として、学校の教育課程の中では大きな比重を占めるものであり、その指導計画は学校の教育目標を達成する上で、非常に重要な役割を果たすものである。

したがって、特別活動の指導計画の作成にあたっては、以下の事柄について配慮が必要となる⁽⁵⁾。

(1)特別活動の各活動及び学校行事を見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己実現に資するよう、生徒が集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取

り組む中で、互いのよさや個性，多様な考えを認め合い，等しく合意形成に関わり役割を担うようにすることを重視すること。

(2)各学校においては特別活動の全体計画や各活動及び学校行事の年間指導計画を作成すること。その際，学校の創意工夫を生かし，学級や学校，地域の実態，生徒の発達の段階などを考慮するとともに，内容相互及び各教科，道徳科，総合的な学習の時間などの指導との関連を図り，生徒による自主的，実践的な活動が助長されるようにすること。また，家庭や地域の人々との連携，社会教育施設等の活用などを工夫すること。

(3)学級活動における生徒の自発的，自治的な活動を中心として，各活動と学校行事を相互に関連付けながら，個々の生徒についての理解を深め，教師と生徒，生徒相互の信頼関係を育み，学級経営の充実を図ること。その際，特に，いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること。

(4)障害のある生徒などについては，学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うこと。

(5)道徳教育の目標に基づき，道徳科などとの関連を考慮しながら，特別の教科道徳の内容について，特別活動の特質に応じて適切な指導をすること。

これらの事柄はごく基本的な配慮事項であり，充実した特別活動を展開するために必要な計画を立てるための最小限の条件である。指導計画の作成にあたっては，まず，学校の教育目標や指導の重点を生かした特別活動の全体構想を明確にすることが大切である。このためには，学校の教育計画の全体における特別活動の位置付けや在り方などを明確にする必要がある。

具体的な対応として，学級活動や生徒会活動の指導については，その内容の特質に応じて，教師の適切な指導の下で，生徒の自発的，自治的活動が効果的に展開されるように配慮する必要がある。また，道徳教育との関連性を考慮し，道徳教育の重点を踏まえた上で，各学年において取り上げる指導内容の重点化が求められる。また，学校生活への適応や人間関係の形成，進路選択などについては，個々の生徒の多様な実態を踏まえ，一人一人が抱える課題に個別に対応した指導（カウンセリング）を行う必要がある。

(2) 特別活動の基本的な在り方

特別活動のない用には，学級活動（主に学級集団を単位とするもの）と生徒会活動や学

校行事（学級や学年の枠を超えて組織された集団によるもの）がある。生徒は、このような集団に所属し、集団葬後が互いに作用し合いながら、集団活動や体験的な活動を進め、それぞれの生徒が全人的な発達を遂げ、また、所属する集団自体の改善向上を図っていくこととなる。

では、どのような集団活動が望ましいといえるだろうか。基本的には、特別活動の目標に示されているような発達をすべての集団の各成員に促していくものでなければならない。

特に、集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばして行くような活動を行うこととともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である。

一人一人の生徒が、真の自己実現を目指すためには、心身共に不安定な中学校段階のこの時期から、変化していく社会の中で自ら学び自ら考える態度を育て、たくましく生き抜いていくために必要な資質を養っていかねばならない。

また、一人一人の生徒は、それぞれの自己の個性を生かせる進路を選び、自己実現を図っていかねばならない。個々の生徒が、将来において社会人として、職業人としてあるいは家庭人として自己の個性を十分に発揮することは、人間として最も幸福なことのひとつであるとともに、社会に貢献することになる。

特別活動における様々な集団活動を通して、自己の個性をよく理解し、これを一層伸長しようとする主体的な態度を育てることが大切なのである。

社会的な資質を育成するという側面から、自己の所属する様々な集団に所属感や連帯感を持ち、集団生活や社会生活の向上のために進んで尽力しようとする態度が必要とされる。

生徒個人としては、様々な集団や社会の一員として生活しているが、この中で各自の果たす役割は何か、また自分はどの様な責任を果たさなければならないのかを自覚することは、集団全体の発展にとっても、個人の成長にとっても、将来社会人として自立して行くためにも大切なことである。

また、集団生活では、各成員が自己の役割を推敲することによって自己の存在感が実感され、生き甲斐を見いだすとともに、他の成員と協力し、集団生活における規範や社会生活上のルールを尊重し責任を果たすことが大切である。

特別活動の体験を通して育成された集団成員としての態度は、課程や地域社会の一員として、さらには将来において広く社会の成員として、望ましい行動を自ら選択し、決定し

ていくための基盤ともなっていくことが期待されるのである。

特別活動においては、望ましい集団生活を築くために生徒相互が協力し合って活動の目標を設定したり、自分の役割や責任を進んで遂行したりするとともに、生徒個々が実際に直面している諸問題への対応や解決の仕方を、集団場面を通して実践的、体験的に学ぶ活動が行われる。このような活動を通じて、生徒は自分が如何に行動すればよいかを自ら深く考えたり、感情や衝動を自ら制御して、自ら決定した行動を状況に応じて着実に遂行したり、現実に即して実行可能な方法をとったりする自主的、実践的な態度を伸長していくことが求められる。

3. 総合的な学習の時間との関連

この度の学習指導要領の改訂に伴い、道徳教育においても特別活動においても、総合的な学習の時間との関わり、連携に重点が置かれており、学校教育においては、これら3つの科目における科目間連携は非常に重要である。

総合的な学習の時間の目標は、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、より良く課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成すること」である。具体的には、「探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする」「実社会や実生活の中から問を見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」ことが示されている⁽⁶⁾。「横断的・総合的」な学びをする上で、その根底となる思想が道徳であり、学ぶ機会となるのが特別活動であろう。

ここでは、筆者が金沢市内のK中学校にて実践してきた「総合的な学習の時間」の取り組みについて紹介する。K中学校における「総合的な学習の時間」のねらいは「課題の発見の仕方や、学習成果をまとめ発表するなどの過程をとおして、学び方を身につける。」「自ら課題を見つけ、主体的に学ぶとともに、友達と協力して学ぶ態度を育成する。」「身近な課題から感性を磨き、現在や将来の生活をよりよく創造していこうとする意欲を喚起させる。」の3つを設定した。自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく解決しようとする姿勢をもち、自主的、主体的に学ぶことのできる探究心旺盛な生

徒を育て、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心を養うことを目的とした。以上のことから、「生き方を考える」を全体のテーマに設定した。

3年間の取り組みの中で特に重視していたのは、「調べ学習」と「地域との連携」である。生徒達は、グループに分かれ、それぞれの役割分担を決め、協力して調べたりまとめたりする活動を通し、上記に示した生徒像に近づくのである。

また、公民館活動や町会行事などへの積極的な参加も促し、2年次には職業体験や金沢市内散策なども実施した。こうした活動は、前章で述べた道德教育や特別活動における活動内容とも合致しており、正課としての「総合的な学習の時間」における取り組みや学びは、実はそれが自らの生き方を考える「道德教育」でもあり、また、集団活動や社会に参画することを通して、「特別活動」の意味合いも併せ持つ形となるのである。

さいごに

学校現場における教育は、ともすると正課のカリキュラムに縛られてしまうことが多い。しかしながら、生徒達にとっての学びは、その様な枠にはめられ、意図的に分断されたものではなく、それぞれの教科における学習はもちろん、正課外での活動も含め、学校に通う3年間で過ごす全ての時間が緩やかな繋がりを持っているものである。

青年前期にあたる中学生は、親への依存から離れ、自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求を高めていく。同時に、自分の将来における生き方や進路を模索し始める。また、様々な人々の生き方にもふれて、人間がいかにあるべきか、いかに生きるべきかについても、考えはじめるようになる。

しかし、中学生には経験や情報が不足していたり、また自分の将来を考えるための思考力などもまだ十分でなかったりするため、適切に対処することが困難であることが少なくない。教員は、そうした生徒達に対し、忍耐強く指導し、援助することが求められる。

学校現場では、全ての時間、全ての活動を通して、自己の判断力や価値観を養い、主体的に物事を選択決定し、責任ある行動をとることができるよう、人間としての生き方についての自覚を深めさせ、集団や社会の中で自己を生かす能力を身につけさせ、生徒が社会の一員として健全な生活態度であり、人生及び社会について主体的に考えていくことができるよう導いていくことが必要なのである。

<注および参考文献>

- (1) 『中学校学習指導要領』 文部科学省（平成 29 年 3 月告示）， p.3
- (2) 『中学校学習指導要領』 文部科学省（平成 29 年 3 月告示）， pp.141～142
- (3) 『中学校学習指導要領』 文部科学省（平成 29 年 3 月告示）， pp.142～143
- (4) 『中学校学習指導要領』 文部科学省（平成 29 年 3 月告示）， p.147
- (5) 『中学校学習指導要領』 文部科学省（平成 29 年 3 月告示）， pp.150～151
- (6) 『中学校学習指導要領』 文部科学省（平成 29 年 3 月告示）， p.144

第 3 部 活動(実践)報告

<活動（実践）報告>

計数行動が困難な自閉症スペクトラム障害児に対する 刺激等価性を用いた指導

佐田東 彰*

Guidance Using Stimulus Equivalence for Children with Autistic Spectrum Disorder whose Counting Behavior is Difficult

Akira SAITOU*

概要：本研究は、自閉症スペクトラム障害を有する小学校1年生の男児を対象とした。事前アセスメントでは、A児は視覚情報、同時処理能力の優位性があった。また、数字⇔[※]数詞及び半具体物⇔具体物のマッチングはできるが、数詞・数字⇔具体物のマッチングが形成されていなかった。仮説として、刺激等価性に基づき、数詞・数字⇔ドットパターン刺激のマッチングが形成できれば、数詞・数字⇔具体物のマッチングが形成できると考え、指導を開始した。指導の結果、数詞・数字⇔同時処理型ドットパターン刺激のマッチングは形成でき、刺激等価性が機能し、指導していない数詞・数字⇔具体物のマッチングも形成できた。しかし、継次処理型ドットパターン刺激とのマッチングは不成立であった。これにより、認知能力に合致した同時処理型ドットパターン刺激を活用した指導は、刺激等価性に基づき、具体物の計数行動を形成する上で有効な支援であることが示唆された。

キーワード

計数行動

刺激等価性

自閉症スペクトラム障害

counting behavior

stimulus equivalence

autistic spectrum disorder

* 糸魚川市立ひすいの里総合学校

1. 問題と目的

数処理とは、子どもが数という抽象的なシンボルを作り上げていく過程である。幼児の自然な発達では、最初に、「いち」、「に」、「さん」・・・と順番に、意味がわからなくても、数詞が唱えられるようになる。次に、具体物等を「いち」、「に」、「さん」と声を出しながら数える計数行動ができるようになる。それとほぼ同時期にテレビや時計など文化的なものを通して、数字の形を知り、1は「いち」、2は「に」、3は「さん」と数詞と数字が対応していく。そして、小学校で、算数という教科学習を通して、数詞、数字、具体物の計数行動（分離量と連続量）との三項関係が成立する（熊谷,2012）⁽³⁾。

しかし、幼児の中には、数詞を唱えることが苦手であり、その後の具体物の計数行動、数字と数詞の一致が、自然な発達過程の中での習得が困難な児もいる（熊谷,2012）⁽³⁾。

計数行動に関わる研究として、例えば Mix（1999）⁽⁴⁾、江尻・松井・小池(2006)⁽¹⁾の報告がある。Mix（1999）⁽⁴⁾の研究では、3歳から5歳の健常児を対象にし、江尻・松井他(2006)⁽¹⁾の研究では、重度知的障害を有する特別支援学校小学校部5年生の男児を対象にしていた。そして、見本見合わせ（サンプルマッチング）課題により、数1～3の数的要素を含む視覚刺激の同一判断について検討を行った。具体的には、見本刺激として1～3個のおはじきをカードの上に置いて提示した。子どもの前に選択刺激として、2枚のカードを提示した。カードには黒丸が一行に配列して示されたドットカードが提示された。子どもに対しては、見本刺激と同じドットカード（選択刺激）を指差すように求めた。その結果、数詞を唱えることができない子どもでも、1～3個の事物について、見本刺激と同じ数のドットカードを選択できることが明らかになった。さらに江尻・松井他(2006)⁽¹⁾の研究では、ドットパターン刺激に応じた具体物の取り出し行動も形成できたと報告していた。以上のことからドットパターン刺激による具体物の計数行動の有効性が示唆される。

しかし、Mix（1999）⁽⁴⁾、江尻・松井他(2006)⁽¹⁾の報告では、ドットパターン刺激は横一行の配置のみで検討している。ところで、10までの数で数処理を習得させる場合、ドット配列は複数の配列が考えられる。例えば、10という単位を強調し、横一行に10個並べる方法がある（以下、継次処理型ドットパターン刺激）。10を一行に並べるということは、10進法の原理を見えやすくするということである。また「いち、に、さん・・・きゅう、じゅう」と全て異なる音で表された数詞をもつ数を横並びに置くことができるため、数詞という聴覚認知、継次処理が優位なタイプの子どもに対してイメージを作りやすい方法となる（熊谷,2012）⁽³⁾。

もう一つのドットの提示方法は、10までの数を5という、より小さな見えやすい単位に区切り、2段に重ねることである（以下、同時処理型ドットパターン刺激）。5ずつ2段に表すことの意味は、10までの一列に並べるよりも目で見えてとらえやすいということであり、視覚認知、同時処理が優位な子どもに有効であると考えられている（熊谷,2012）⁽³⁾。

そして、Mix(1999)⁽⁴⁾の研究では、見本刺激と選択刺激は視覚的な類似性が高く、明確なドットパターンを示すことから、視覚刺激による調整が機能し、非言語的数量化が可能になったと報告している。なおドットパターン刺激は、単純に黒丸のみで提示した。

しかし、概観したように、熊谷(2012)⁽³⁾の報告は、黒丸と白丸で表示した図を使用し、さらに継次処理型ドットパターン刺激と同時処理型ドットパターン刺激を比較すると、特に6以上の数では、継次処理型ドットパターン刺激と同時処理型ドットパターン刺激では、明確な型の違いがある。そのため、Mix(1999)⁽⁴⁾、江尻・松井他(2006)⁽¹⁾が指摘するように、視覚刺激による調整機能が影響するのはあれば、視覚的なドットパターン刺激の型の違いが数的操作に与える影響がより大きなことが予測される。この点を検討することは意義があると考えられる。

さらに Mix (1999) ⁽⁴⁾、江尻・松井他(2006)⁽¹⁾の報告では、対象児は、数詞を唱えることができず、かつ数詞と数字のマッチングが獲得できていなかった。そのため、ドットパターン刺激と対応した具体物の数的操作ができることを目的とし検証した。しかし、知的障害、自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder：以下、ASD）のある子どもの中には、数詞・数字のマッチングはできているが、事物の計数行動の獲得が困難な児がいる（岡本・水嶋・細渕他,1997;岡本,2000）⁽⁶⁾⁽⁷⁾。このような事例では、数字を書くことができるケースでは、具体物の計数行動を指導する場合、数字を書字し、個数を数える指導の有効性が示唆されている（高橋・野呂,2009）⁽⁹⁾。しかし、数詞と数字のマッチングはできているが、数字を書くことができない場合もある。

このような場合、刺激等価性を用いた指導が考えられる。刺激等価性とは、認知や言語の分野で注目され（山本,1992;望月,1998）⁽¹⁰⁾⁽⁵⁾、数概念の獲得にも応用されている（岡本ら,1997;岡本,2000）⁽⁶⁾⁽⁷⁾。刺激等価性の枠組みでは、条件性弁別においては、 $A \rightarrow B$ 、 $B \rightarrow C$ が学習され、 $A \rightarrow C$ 、 $C \rightarrow A$ が訓練なしに成立するならば、それらの刺激はお互いに等価であるとされる（山本,1992;望月,1998）⁽¹⁰⁾⁽⁵⁾。そして、刺激等価性が成立するとより少ない訓練で多くの刺激等価関係が確立でき、効率的な概念獲得が可能になる。そのため、知的障害児・者の学習に幅広く応用されてきた(石塚・野呂・前川,2009)⁽²⁾。

Sidman & Tailby(1982)⁽⁸⁾が刺激等価性を見本合わせ課題における刺激間の論理的等価関係に適用できるとして以来、数の等価関係の獲得においても刺激等価性を用いたアプローチがなされている。特に、関係性の学習が転移するという現象は、不得意な学習を克服するために効果的と言える（望月,1998）⁽⁵⁾。

以上のことから、本研究においては、数字⇔数詞及び半具体物⇔具体物のマッチングはできるが、数詞・数字⇔具体物の計数行動が形成されていない ASD を有する小学校 1 年生の男児を対象とした。

そして、目的として、①数詞・数字⇔継次処理型、同時処理型ドットパターン刺激のマッチングは形成できるのか、②また型の違いによる、マッチングの成立に差異はあるのか検討する。③さらに数詞・数字⇔ドットパターン刺激のマッチングが形成できた場合、指導していない数詞・数字⇔具体物のマッチングが成立し、計数行動は形成できているのであろうか。この刺激等価性を用いた指導は成立するのか検討する。

2. 方法

(1)対象児

小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する 1 年生の男児を対象とした（以下、A 児とする）。指導開始時には、生活年齢 6 歳 9 か月であった。視力、聴覚には異状はなかった。医療機関により ASD の診断がなされていた。

(2)指導者

筆者は、特別支援学校のセンター的機能である地域支援の一環として支援を行った。筆者の役割は、A 児の数処理の苦手さについて、事前アセスメントを実施し、指導方法、指導手順を担当、保護者と相談しながら策定した。また教材等の作成も行った。直接的な指導実施者は担任であった。筆者は、指導の結果を逐次、担任からメール、電話、面談で受け、指導方法の微修正を行った。

(3)指導期間

X 年 4 月から X 年+1 年 6 ヶ月であった。指導は、毎日 9 時 30 分から 10 時 15 分に実施される個別の国語、算数の授業時間に実施した。指導時間は、評価を含めて 15 分から 20 分であった。残りの時間は、他の国語、算数の課題を実施した。

(4)本研究の手続き

本研究の手続きについて図 1 に示した。A 児の実態を把握するため、X 年 4 月のアセス

メント期において、担任及び本人への直接観察、インタビュー及びプレテストを実施した。そして、5月から指導を実施した。Ⅰ期は「1から3」、Ⅱ期は「4から6」、Ⅲ期は「7から10」までの指導を実施した。各期の指導前に、評価テストを実施しベースラインを測定した。さらに毎回の指導機会後に評価テストを実施し、指導効果を計測した。また、Ⅲ期の指導終了直後にポストテスト（プレテスト同じ内容）を実施し、指導効果を測定した。さらに、指導終了3ヶ月後にもフォローアップ期（以下、FU期）を設定し、評価テストを実施し、指導効果が維持されているかを測定した。

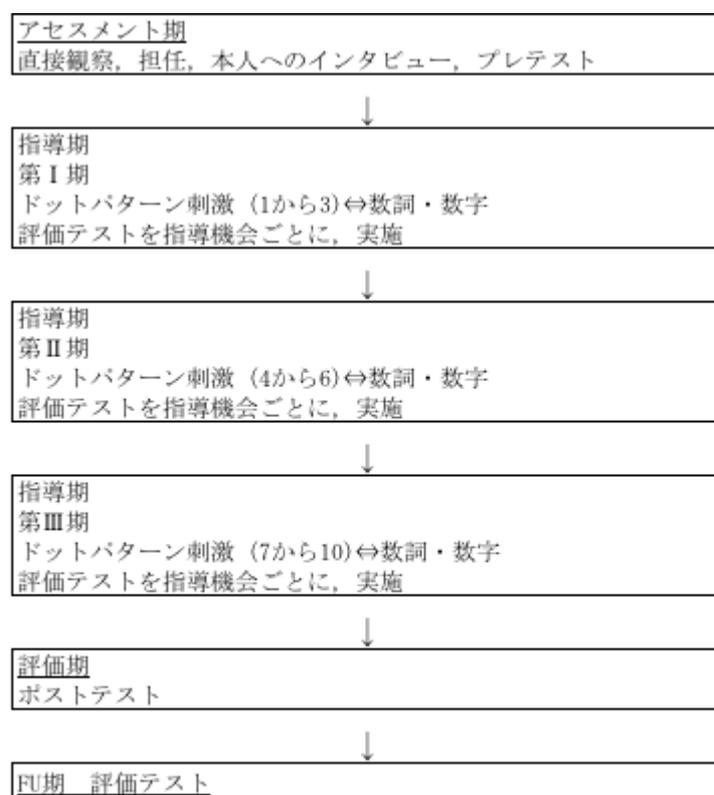


図1 本研究の手続き

(5) 基本情報からのアセスメント

成育歴は、3歳児検診で、言葉の遅れを保健師に相談した。就学前に、医師からASDの診断を受けた。音声言語は、4歳頃から少しずつ増えてきた。

教育歴は、就学前に週1回のペースで発達支援センターにおいて認知面の個別指導を受けた。

行動面、社会面は、友達とのトラブルはない。一人遊びを好む。休み時間はバランスボールの上ののり、揺れる感触を楽しんでいる。

以下、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」に関して記す。

「聞く」の領域は、授業場面で、指示の聞き落としが多く、特別支援学級の小集団の中でも、担任は個別指示を行うことが多かった。また、複数の内容が含まれた指示は実行できないことが多かった。注意の持続時間が短い傾向にあった。

「話す」の領域は、自分からあまり話すことはなかった。要求言語はあるが、叙述言語は少なかった。会話は質問されたことは答えるが、自分から話しかけることは少なかった。

「読む」の領域は、平仮名、カタカナはすべて読むことができた。また1年生で習った漢字を読むこともできた。しかし、特殊音節を読むこと、助詞の「は」を「わ」と読むことに苦手さがあった。さらに、音読は、流暢性に乏しく、たどたどしい読み方であった。音読をした後、内容を問う発問をしても正対した答えが返ってこないことが多かった。言葉の学習では、例えば、「絵の空」カードと「漢字の空」カードとのマッチングが成立するなど、視覚情報を活用した学習が得意であった。

「書く」の領域は、黒板の視写、手元にお手本を置き視写すること、プリント類に解答を書き込むことに、課題はなかった。漢字は、視写することができたが、想起して漢字を書くことは困難であった。作文は苦手であり、ほとんど書くことができなかった。

「計算する」の領域は、手続きが簡単な1桁で繰り上がり、繰り下がりのない加減算はできた。暗算が苦手であった。筆算は、繰り上がり、繰り下がり等の手順が多いとミスが増えた。担任、保護者は、具体物の取り出し行動や1から10までの数唱が流暢でないのに、簡単な計算ができることに違和感を持っていた。

「推論する」の領域は、特に数的推論に関わる文章問題が苦手であった。問題を絵にする、解答する手順を示すなどの指導を実施すると理解することができた。

(6) 数処理に関するアセスメント

数処理に関するアセスメントとしてプレテストを実施した。評価項目と結果は表1のようであった。ドットパターン刺激（半具体物）を示し、その数に対応した具体物を1対1で取り出すマッチングは成立していた。また数字を読むこと、数詞に対応した数字を選ぶことはできた。また、1から10までの数字を書くことができなかった。数詞、数字に対応した具体物を取り出すことができなかった。また、数字カードを1から10まで順番に並べることはできていた。数字を見ながら1から10まで数詞を言うことはできていた。しかし、視覚的な手がかりがない状態で1から10までの暗唱はできなかった。また、担任からの情報では、ゲームをするとどちらが高得点で勝ち負けがわかっていた。数の大小関係は理解していた。

表1 プレテスト、ポストテストの結果

		例		プレテスト	ポストテスト
1	ドットなど半具体物と同じ数の具体物を取り出すことができる	●●● → 🍓🍓🍓		○	○
2	数字を見て、正しく数詞を言うことができる	3 → 「さん」		○	○
3	数詞を聞いて、正しく数字を書くことができる	「さん」 → 3		×	×
4	数詞を聞いて、正しく数字を選ぶことができる	「さん」 → 3		○	○
5	具体物を見て、操作（計数する）して、その数を数字で表すことができる	🍓🍓🍓 → 3		×	○
6	具体物を見て、操作（計数する）して、その数を数詞で表すことができる	🍓🍓🍓 → 「さん」		×	○
7	数字を見て、その数だけ具体物をそろえる	3 → 🍓🍓🍓		×	○
8	数詞を聞いて、その数だけ具体物をそろえる	「さん」 → 🍓🍓🍓		×	○
9	1から10までの数字カードを順番に並べることができる			○	○
10	1から10まで視覚的な手がかりがなく暗唱できる			×	△

(7) 心理検査の結果

①WISC-IV：結果は図2のようであった。指標レベルのディスクレパシー比較では、言語理解 76（90%信頼区間 71-86）と知覚推理 111(90%信頼区間 103-117)は差が 35 あり、標準出現率が 1.4%であった。言語理解、知覚推理の下位検査は、評価点の差が、1.5SD 以内であった。そのため、言語理解、知覚推理の数値は塊として検討できる。その結果、視覚情報処理能力が音声情報処理より優位と推察された。

ワーキングメモリ 57（90%信頼区間 54-68）は言語理解、視覚推理、処理速度と比較すると有意に低く、標準出現率が言語理解との比較では 10.4%、知覚推理とは 0.4%、処理速度とは 2.0%であった。ワーキングメモリの下位検査では、数唱 2、W で標準出現率は 1%から 2%であった。なお数唱では、順唱と逆唱のプロセス分析では差はなかった。語音整列 3 で標準出現率は 5%から 10%であった。A児は聴覚的な短期記憶、2つのことを同時に行うワーキングメモリの苦手さが推察された。

②K-ABCⅡ：認知尺度の比較では継次処理 62(90%信頼区間 57-70)、同時処理 103(90%

信頼区間 93-112)であった。同時処理が 5%水準で有意に高かった。継次処理は他の 3 つの認知処理尺度と比較し、5%水準以下で有意に低かった。

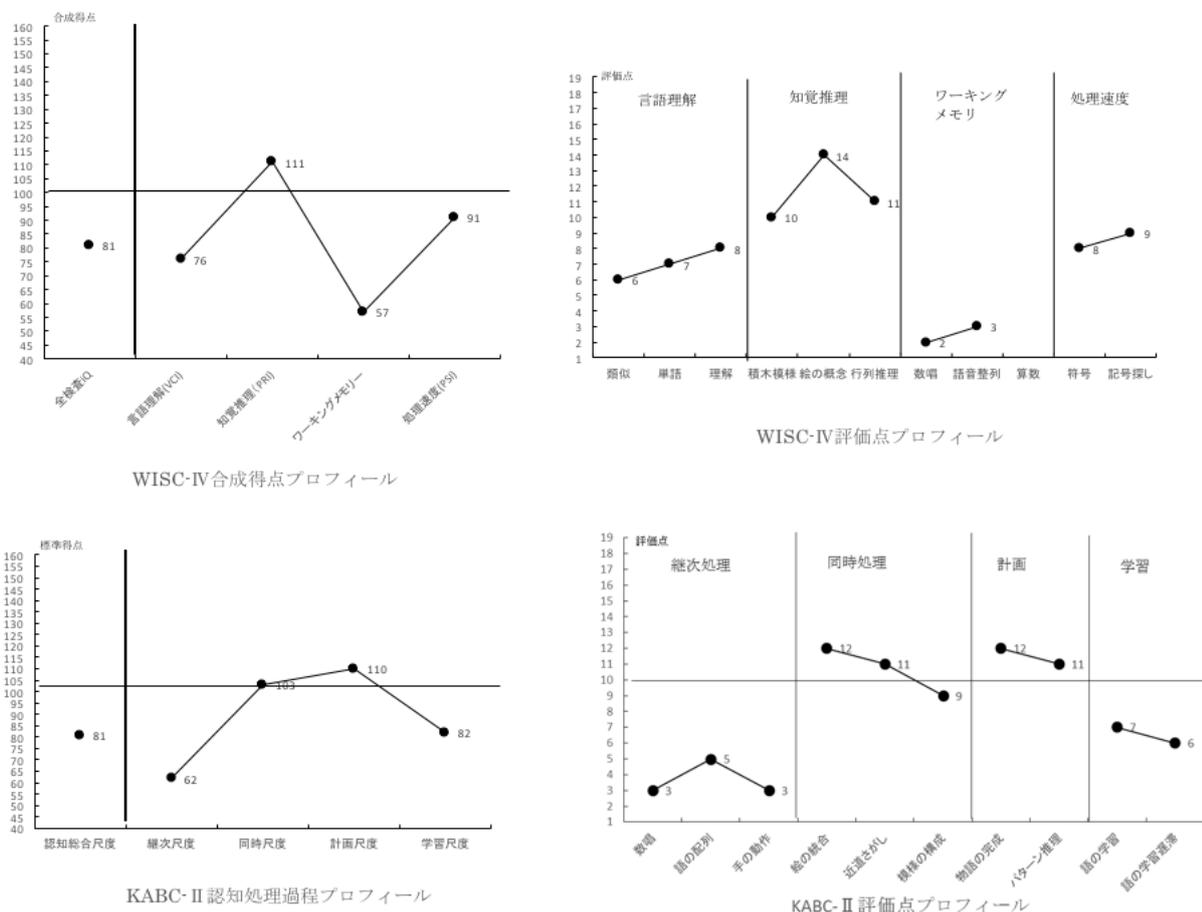


図2 WISC-IV及びKABC-IIの結果

(8)教材及び1単位時間における指導

A児は、プレテストの結果から、1から10までの数唱が流暢にできなかった。すなわち、数唱の自動化がなされていない状況であった。さらに数詞を唱えているとどこまで唱えたかわからなくなっていた。また、「いち、に、さん、し、はち・・・」と読むなど、「し」と「しち」の音韻の混乱も見られた。この数詞を順番通りに唱えることの苦手さは、継次処理能力の苦手さから来ていると推察された。また、数詞を唱えることは、数詞を言うこと、次の数詞を思い出すことの2つのことを同時に行うことが必要になる。A児の数詞を唱えることの苦手さは、ワーキングメモリの困難さからも来ていると推測された。反面、A児は心理検査の結果から、同時処理能力、視覚情報処理の優位性があった。基本情報からも、例えば、言葉の学習では、「空の絵のカード」と「漢字の空カード」とのマッチングが成立

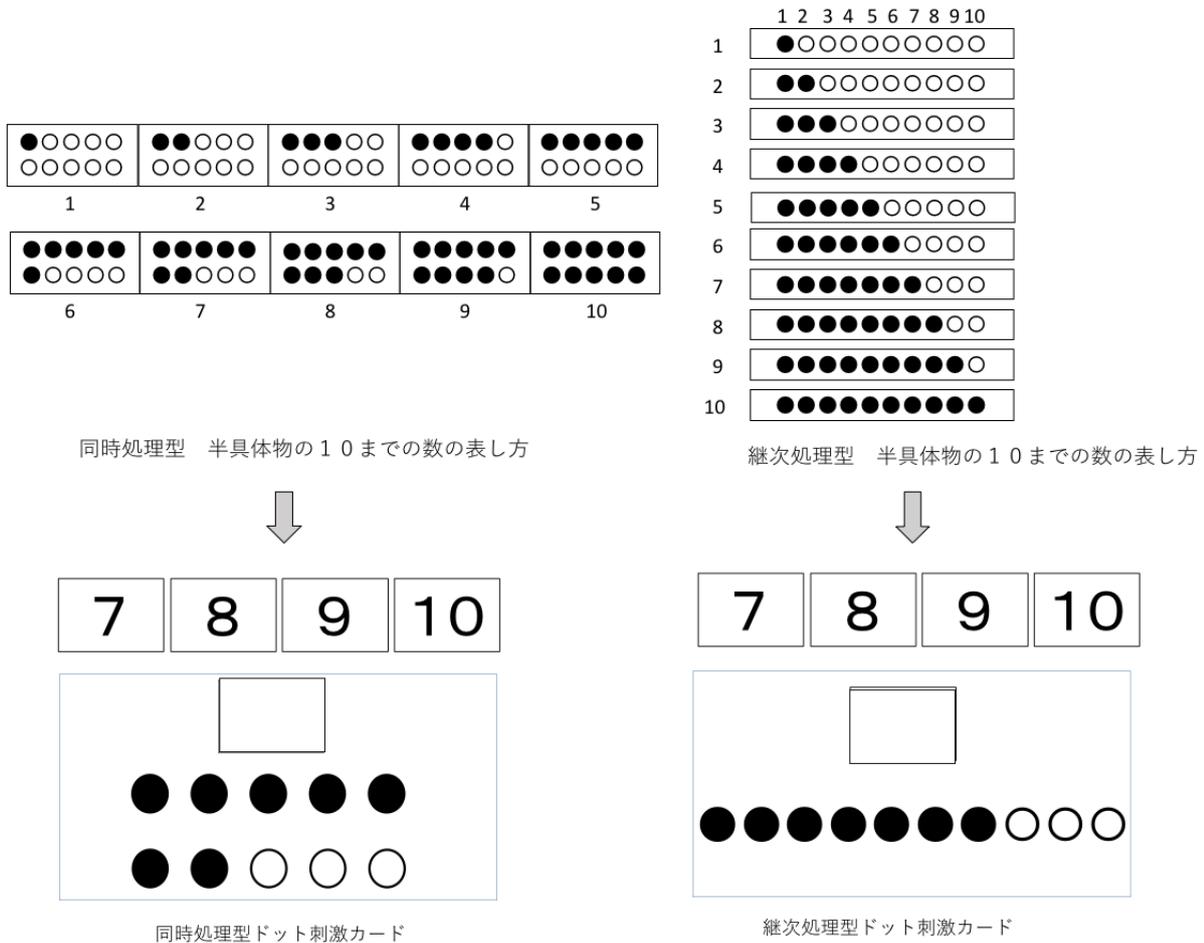
する、文章題を絵にすると理解できるなど、視覚情報を活用した学習が得意であった。これらのことから、本研究では、直接的に、数詞・数字と具体物のマッチングを指導するのではなく、先にドットパターン刺激（半具体物）と数詞・数字のマッチングを指導した。その理由として、数詞・数字と具体物のマッチングは、具体物を配置するパターンが様々に変化し、結局、A児の苦手な具体物を1つずつ数えるという継次処理能力、ワーキングメモリに依拠した指導になる可能性が高い。A児は視覚優位性、同時処理優位性があった。そのため、一定の固定された型があり、絵であるドットパターン刺激カードと数詞・数字のマッチングを先に指導するのが適切だと考えた。そして、ドットパターン刺激（半具体物）⇔数詞・数字のマッチングが成立すれば、元々、ドットパターン刺激（半具体物）と具体物のマッチングができていたので、刺激等価性が機能し、数詞・数字⇔具体物のマッチングが成立すると仮説をたて、指導を実施した。教材は、図3の同時処理型ドットパターン刺激と継次処理型ドットパターン刺激の2つである。

1 単位時間における指導手順は、A児に、図3の上段の「同時処理型の半具体物の10までの数の表し方」、「継次処理型の半具体物の10までの数の表し方」の図を提示し、2つの方法で指導することを伝えた。この図は、視覚的な手がかりとして、指導時間中は、A児が参照できるように掲示した。

その後、例えば、図3のような7個のドットパターン刺激が書いてあるカードを提示し、最初に「いち、に、さん」と指さしながら数える計数行動を指導する。次にドットパターン刺激に対応する数字の「7」「8」「9」「10」のカードから、A児が正しい数字を選択することを指導する。A児が正解の数字カード「7」を選択すると担任はフィードバックを与えた。さらにA児は数字「7」の数詞「なな」を読む。もし、計数行動、数字の選択、数詞を読み上げることが不正解の場合は、その度、修正を行った。引き続き、この逆パターンである数字の「7」から「10」のカードをランダムに1枚ずつ提示し、数詞を読ませ、それに対応するドットパターン刺激を選択させるマッチング指導を行った。この指導を1から10までのドットパターン刺激カード、数字カードを使用し、指導した。そして、指導機会の最後に、評価テストを実施した。

なおドットパターン刺激の型が2つあるため、先に同時処理型ドットパターン刺激を指導し、その後、継次処理型ドットパターン刺激の指導を行った。そして、次の数では先に継次処理型ドットパターン刺激を指導し、その後、同時処理型ドットパターン刺激の指導を実施した。交互に同時処理型指導、継次処理型指導を実施し、一方の指導に偏らないよ

うにした。



- ①同時処理型、継次処理型の10までの半具体物の表し方で、全体像をみせ、指導する「7から10」までのドット刺激を数え、数字、数詞と一致していることをA児と確認する。この図は、常に机の上に設置し、確認できるようにする。
- ②数字が入っていないドット刺激カードをランダム提示し、A児にドットを指差しながら、数えることを指示する。
- ③ドットの個数に対応したカードを選び、数詞を発音する。
- ④正答の場合は、次のドット刺激カードを指導する。誤答の場合は、修正を行う。

図3 ドットパターン刺激の教材

(9) 評価方法

評価テストは、表2の内容を実施した。BL期、毎回の指導後、指導終了3ヶ月後のFU期に実施した。I期は1から3まで、II期は4から6まで、III期は7から10までの数について評価を実施した。

①継次処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字、同時処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字：指導した数までの2種類のドットパターン刺激カードを1枚ずつ提示し、ドットパターン刺激に対応した正しい数字を選択し、正しい数詞を言うことができるかを評価した。さらに、数字を視覚提示、数詞は音声提示し、それに対応するドットパターン刺激を正確に選択できるかを評価した。問題数は継次処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字のマッ

チング問題で 20 問，同時処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字のマッチング問題で 20 問であった。

②数詞・数字⇔具体物：数詞・数字→*2 具体物のマッチングでは，20 個のおはじきを準備し，指導した数まで数字カードを 1 枚ずつ提示し，20 個のおはじきの中から，正しい個数を取り出すことができるか，また担任が音声提示した数詞に対応し，正しい個数を取り出すことができるかを評価した。さらに，具体物→数詞・数字のマッチングについては，例えば，7 個のおはじきを提示し，それに対応する数字カードを選択できるか，数詞を言うことができるか評価した。問題数は，数字⇔具体物のマッチング問題で 20 問，数詞⇔具体物のマッチング問題で 20 問であった。

③通過基準：数字⇔具体物の計数行動，数詞⇔具体物の計数行動のマッチング問題による評価テストで 20 問全問正解することが 3 連続すると，次の数の指導段階に移行した。

表 2 評価テスト

	例	問題数
1	継次処理型ドットパターン刺激を見て，正しく数字を選択でき，正しく数詞を言うことができる  →	7 「なな」 10
2	数字を見て正しい継次処理型ドットパターン刺激を選択できる 7	 5
3	数詞を聞いて正しい継次処理型ドットパターン刺激を選択できる 「なな」	 5
4	同時処理型ドットパターン刺激を見て，正しく数字を選択でき，正しく数詞を言うことができる   →	7 「なな」 10
5	数字を見て正しい同時処理型ドットパターン刺激を選択できる 7	  5
6	数詞を聞いて正しい同時処理型ドットパターン刺激を選択できる 「なな」	  5
7	具体物を見て，操作（計数する）して，その数を数詞で表すことができる  →	「なな」 10
8	具体物を見て，操作（計数する）して，その数を数字で表すことができる 	7 10
9	数字を見て，その数だけ具体物をそろえる 7 →	 10
10	数詞を聞いて，その数だけ具体物をそろえる 「なな」 →	 10

(10)倫理的配慮

本報告は，A 児の保護者、学校の依頼に基づき著者が相談支援に入った事例である。依

頼に基づく相談支援であったが、将来、論文として発表する可能性を A 児の保護者、学校に伝え、個人、学校が特定されないことを条件に承諾を得た。

3. 結果

結果は、図 4 であった。指導回数は、「1 から 3」は 13 回、「4 から 6」は 19 回、「7 から 10」は 16 回であった。「4 から 6」の指導回数が一番多く、次に「7 から 10」であった。最少指導回数は「1 から 3」の指導であった。

「1 から 3」において、同時処理型、継次処理型ドットパターン刺激→数詞・数字のマッチングは、ランダムに 1 枚ずつ提示するとそれに対応した数字を選択し、数詞を言うことができた。また、数詞・数字→同時処理型、継次処理型ドットパターン刺激のマッチングでも、数字をランダムに提示すると、即時に、数字に対応した同時処理型、継次処理型ドットパターン刺激を選択することができた。

「4 から 6」、「7 から 10」ではドットパターン刺激をランダムに 1 枚ずつ提示する条件では、同時処理型ドットパターン刺激→数詞・数字とのマッチングは安定してできた。同時処理型ドットパターン刺激では、6 以上の数では、一段目「いち、に、さん、よん、ご」と読み、一度、間を置いてから、2 段目のドットを指差し「ろく、なな、はち、きゅう、じゅう」と 2 回に分けて読んでいた。Ⅱ、Ⅲ期とも指導回数が 10 回を超えると同時処理型ドットパターン刺激を提示すると、即時に数詞を言い、対応する数字を選択できた。その逆パターンである数詞・数字→同時処理型ドットパターン刺激のマッチングについても指導回数 10 回を越えると即時に同時処理型ドットパターン刺激を選択できるようになった。

しかし、継次処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字のマッチングは、「4 から 10」まで不安定であった。「4 から 6」では、継次処理型ドットパターン刺激と数詞・数字のマッチング課題の正答数は、指導回数 19 回で平均 12.3 問であった。「7 から 10」では、継次処理型ドットパターン刺激と数詞・数字のマッチング課題の正答数は、指導回数 16 回で平均 9.8 問であった。Ⅱ期よりⅢ期の正答数が減少した。A 児は継次処理型ドットパターン刺激では、ドットをカウンティングするのだが、同じドットを 2 度数える、鉛筆で印を付けても、「いち、に、さん、よん、ご、ろく、しち、しち」と同じ数詞を 2 度言うなどの間違いがあった。上記の継次処理型ドットパターン刺激→数詞・数字のマッチングが困難な状況と同様に、数詞・数字→継次処理型ドットパターン刺激のマッチングも困難であ

った。なお、継次処理型ドットパターン刺激を1から10まで全部提示する条件では、数字

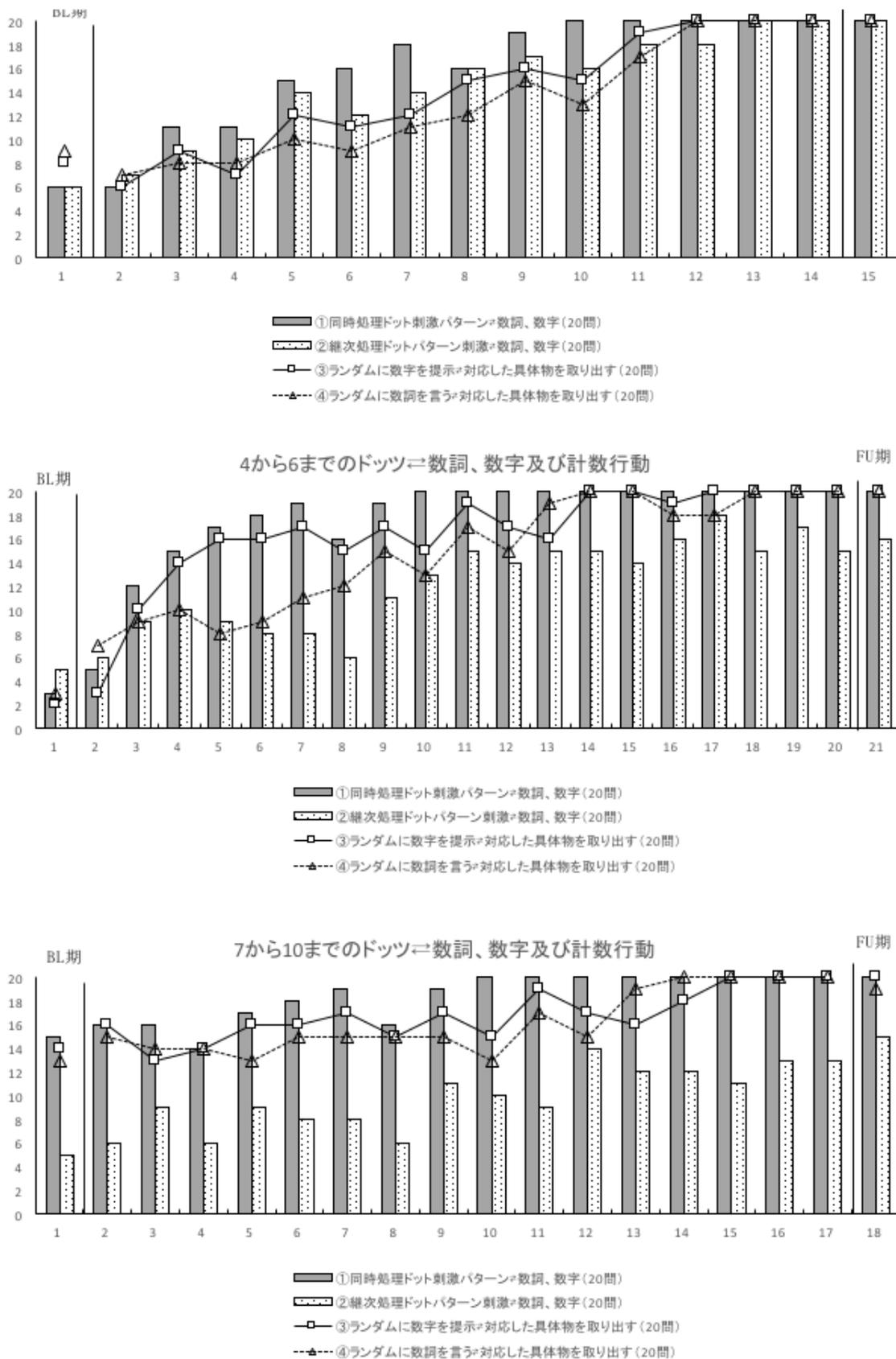


図4 1から10までのドット⇒数詞、数字及び計数行動

3つの指導期において、どの期においても、数詞・数字と具体物の計数行動のマッチングでは、ランダムに数詞・数字を提示すると、20個のおはじきの中から、提示された数詞、数字に対応した個数を取り出すことができた。さらにA児は、6以上の数では、おはじきを同時処理型ドットパターン刺激と同じ型にし、計数行動をしていた。継次処理型ドットパターン刺激のように横一列にして取り出す行動は観察されなかった。また、具体物の計数行動→数詞・数字のマッチングでは、例えば具体物（おはじき）を7個提示すると、同時処理型ドットパターン刺激の2段に分ける型におはじきを並び替え、その形に対応する数字を選択し、数詞を言うことができた。

4. 考察

まず、本研究において、図5に示した刺激等価性を用いた指導が成立したのかを検討する。本研究では、数詞・数字⇔ドットパターン刺激（半具体物）のマッチングは指導したが、数詞・数字⇔おはじき（具体物）のマッチングは指導していない。しかし、指導後の評価テストでは、A児は数詞・数字⇔おはじき（具体物）とのマッチングができていた。A児のプレテスト（事前アセスメント）では、ドットパターン刺激（半具体物）⇔おはじき（具体物）のマッチング、すなわちドットパターン刺激と同じようにおはじきを1対1対応させる課題はできていた。しかし、ドットパターン刺激（半具体物）⇔数詞・数字のマッチングはできない状態であった。この、ドットパターン刺激（半具体物）⇔数詞・数字のマッチングを指導し、形成したことで、数詞・数字⇔おはじき（具体物）のマッチングが形成できたと推測される。以上のことから、本研究の指導は、図5に示した刺激等価性を用いた指導になっていたと推測される。

刺激等価性の特徴として、不得手な学習経路が存在する場合、得意な学習経路を用いて学習することが可能であり（望月,1998）⁽⁵⁾、また少ない指導時間でより多くの刺激関係が成立する利点がある。本研究では、負荷の少ない条件で、効果的に数の関係性の獲得が進んだことから、困難な学習経路が明確な児に対して、刺激等価性により、得意な経路を活かすことの効果とその重要性を示した。これらの知見は、学習障害などの学習指導においても、活用され得るものと考えられる。

次に、なぜ、A児は、同時処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字のマッチングの成立

は達成でき、継次処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字のマッチング課題の成立は困難なのであろうか。この点は、A児が同時処理、視覚的な情報処理の認知能力が優位なため、ドットを数えるのではなく、ドットパターン刺激の型で弁別していたことが推測される。そのため、横1列の継次処理型ドットパターン刺激は、形が単純過ぎて、ドットパターン刺激の型を弁別するのが困難なことが推測される。結局、継次処理型ドットパターン刺激はA児の苦手な継次処理能力、ワーキングメモリに依拠したドットを1個ずつ数える方略をとることになっていた。そのため、継次処理型ドットパターン刺激⇔数詞・数字のマッチングは形成できなかつたと推測される。熊谷(2012)⁽³⁾が報告したように同時処理優位、継次処理優位といった認知能力に合致したドットパターン刺激との相関があることが示唆された。

今後の課題としては、10より大きな数になった場合、このドットパターン刺激を活用した計数行動は有効であろうか。また、今回は、数詞・数字⇔具体物（分離量）の計数行動を形成できた。しかし、数詞・数字⇔具体物（連続量）において、どのような指導が有効であろうか。今後の検討課題である。

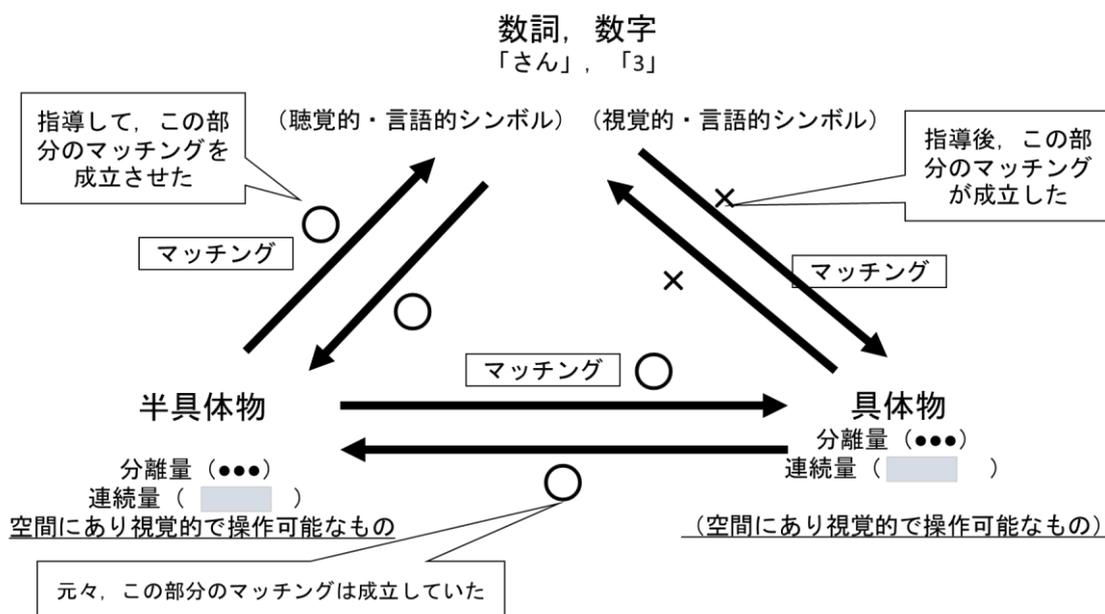


図5 本研究における刺激等価性について（3を例として）

< 注釈 >

※1：例えば A⇔B のように、この記号（⇔）を使用する場合は、AからB、BからAの双方向のマッチングを示す。

※2：例えば A→B のように、この記号 (→) を使用する場合は、A から B のみ一方向のマッチングを示す。

<引用文献>

- (1) 江尻実加・松井弘子・小池敏英「重度知的障害児における少数事物の数量操作の指導-ドットカードの見本合わせ課題を用いた支援」『特殊教育学研究』44(1),pp25-33,2006
- (2) 石塚誠之・野呂文行・前川久男「自閉症障害児に対する数の刺激等価性を用い学習支援」『LD 研究』18(3),pp290-299,2009
- (3) 熊谷恵子『特別支援教育の理論と実践Ⅱ 指導第2版-「計算する・推論する」の指導-』金剛出版, pp97-117,2012
- (4) Mix, K. S. 「Preschoolers' recognition of numerical equivalence sequential sets」『*Journal of Experimental Child Psychology*』74, pp309-332,1999
- (5) 望月昭「コミュニケーション指導・再考-指導の最新動向-」『実践障害児教育』299,pp50-53,1998
- (6) 岡本圭子・水嶋恭子・細渕富雄他「精神遅滞児の数概念における等価関係の発達的特徴-等価関係の発達とその援助について-」『特殊教育学研究』35,pp11-20,1997
- (7) 岡本圭子「精神遅滞児の数概念における等価関係の発達的特徴-数の表記と数に基づく集合生成の側面に関する研究-」『特殊教育学研究』38,pp1-10,2000
- (8) Sidman,M.& Tailby,M. 「Conditional discrimination vs. matching to sample; An expansion of the testing paradigm」『*Journal of the Experimental Analysis of Behavior*』37, pp5-22,1982
- (9) 高橋甲介・野呂文行「知的障害児のドット-数字の見本見合わせにおける書字カウンティングの指導効果-」『障害科学研究』33,pp173-185,2009
- (10) 山本淳一「刺激等価性-言語機能・認知機能の行動分析」『行動分析学研究』7,pp1-139,1992

<活動（実践）報告>

English and American Cutlery Culture

What are the Terribly Important Reasons for the Divergence of Etiquette between the American and the English Ways of Eating with Fork and Knife?

GRASSI RICHARD★

SUMMARY

This article examines a difference of English and American culture. It ruminates on the historical and cultural reasons for the divergence of etiquette between the English and American ways of eating with fork and knife. More specifically, it attempts to answer the question: Why do Americans switch the fork over to their right hand after cutting up their food? A recent trend of cultural convergence on this matter is also considered. Pertinent information about online and offline resources is included too.

キーワード：

Anglo American Studies, Cross-cultural Studies, Intercultural Communication

★金沢学院大学 文学部 講師

Introduction

At supper recently, an English colleague sitting across from me kindly asked, “Why do you Americans cut your steak into little bits, then place your knife aside and switch your fork to your right hand? Does this practice make it easier to stab or shovel all your food in one go? And where do you keep your left hand? It’s nowhere to be seen and frankly, I’m afraid to ask what it’s doing.”

Although there are undeniable commonalities between English and American culture, one of the practices where there is a difference is the use of the fork when eating. Why

do Americans switch the fork over to their right hand after cutting up their food? What are the historical and cultural reasons for the divergence of etiquette between the English and American ways of eating with fork and knife?



Eating Steak with Fork and Knife

Shared English and American Fork and Knife Practice

English and Americans typically hold the knife in the right hand and the fork in the left hand when cutting food (Tribune Newspapers, 2006). This practice is expected of a right-handed person, perhaps because their right hand has the strength to cut through the food. Regardless, it seems reasonable to assume that many cultures have accepted this practice when cutting food. It is likely, also, that the fork naturally faces downwards when cutting the food.

How the English Distinctively Use the Fork and Knife

Are the English the most cultured diners in the world? Is the refinement of their fork-and-knife finesse beyond compare? They certainly do have clearly defined table manners. As you can see in the reference materials appended to this article, much has

been written about proper English cutlery etiquette, from the use of different spoons, forks and knives to the placing of cutlery to indicate whether or not one is done eating.

After sawing through their savories with the knife in the right hand, the English use the left hand to put the piece of food into their mouth, and they continue to keep the fork in their left hand throughout the meal (Tribune Newspapers, 2006). The English consider the American habit of switching the fork to the right hand to eat, and back to the left hand to cut the food, as animalistic (Buck, 2017).

Another difference is the direction of the tines of the fork. English people eat their food with the tines facing downwards as they were when cutting the food (Tribune Newspapers, 2006). This practice works with the method of using the knife in the right hand to scoot the piece(s) of food onto the back of the fork. Scooting the food appears more elegant to the English than stabbing the fork into the food. Moreover, the English believe their way of using the knife and fork is standard practice in most parts of the world.



Veggies with Fork and Knife

History and Speculation

There are differing views as to why Americans change the fork from the left to the right hand while dining. According to Nooks and Crannies (n.d.), the practice could be traced back some 50 years to New York where it began in a private school for young gentlemen and ladies. It is thought that the Headmistress devised the mode to keep all hands busy during meal times that would have otherwise been mischievous. The left hand would be placed on the lap, in contrast to the English style where one would rest it at the edge of the table.

As for Buck (2017), she notes that forks are the "youngest" or "infants" among the family of tableware. The ancient Greeks used spoons and knives, and if these utensils proved cumbersome, they resorted to their fingers. However, it was during the 11th-century Byzantine period that forks began to appear on dining tables where the nobles intended to keep their hands clean. From here the French adopted and developed the practice by devising extravagantly elegant table manners as political intimidation strategies with the new methods requiring cutlery inventions. French forks were therefore shaped into different weights, girths, lengths and materials. From France, it became an entrenched practice in most European homes for approximately 200 years, but by 1850, the French had dropped it, even though the method had been adopted by the Americans at the beginning of the 19th century.

Since then, culinary scholars have been chewing over the rationale behind the outdated American zig-zagging of the fork from the left to the right hand, declaring it ridiculous. Explanations vary. Some cognoscenti, focusing on America's apparent proclivity for violence, have suggested security concerns might have led polite society in the U.S. to consider it dangerous and hostile to continuously grasp a knife during meals. Others have ruminated on American ingenuity and efficiency, acknowledging the ease with which a set of precut pieces of food can be rapidly consumed.

Cultural Convergence

There are recent indications, however, that some Americans are anglicizing their dining behavior, as they are eating without switching the fork from hand to hand.

Despite globalization being cited by Anna Post (2016, Vanhoenacker of Slate) as the reason for this shift in practice, social media suggests America's younger generations increasingly view the fork switching practice as overly formal and awkward. It would seem that they prefer to keep their chomping streamlined and simple: slice, stab and eat!

References

Buck, Stephanie (2017, November 15). "The cultural politics of fork usage are surprisingly complex. (Knives down, Americans!)" Retrieved December 23, 2017 from Timeline, <https://timeline.com/fork-switching-food-britain-3ec8ceee6a38>

Nooks and Crannies (n.d.). "Why do Americans switch the fork over to their right hand after cutting up their food?" Retrieved December 23, 2017 from The Guardian (Guardian News and Media Limited),

<https://www.theguardian.com/notesandqueries/query/0,5753,-2095,00.html>

Tribune Newspapers (2006, Apr 12). "Why do we hold our knife the way we do?"

Retrieved Dec 23, 2017 from Chicago Tribune,

http://articles.chicagotribune.com/2006-04-12/entertainment/0604110341_1_knife-fork-english-manner

Vanhoenacker, Mark (2016, June 23). "Put a Fork in It" Retrieved from December 23, 2017 from Slate,

http://www.slate.com/articles/life/culturebox/2013/06/fork_and_knife_use_americans_need_to_stop_cutting_and_switching.html

Photos

"Steak with Fork and Knife"

<https://pixabay.com/en/steak-meat-beef-eat-food-2272467/>

Created: April 23, 2017. Uploaded to Pixabay: May 2017.

"Veggies with Fork and Knife"

<https://pixabay.com/en/appetite-barbeque-beef-calories-1238631/>

Created: May 27, 2006. Uploaded to Pixabay: March 5, 2016.

Works Consulted

Books

Culture of the Fork, Giovanni Rebola, Albert Sonnenfeld (translator, originally pub. in Italian).

Columbia University Press, 2001. ISBN-13: 978-0231121507

The History of Manners (The Civilizing Process, Vol. 1), Norbert Elias.

Pantheon, 1982. ISBN-13: 978-0394711331

Online

“DE GUSTIBUS; OF KNIVES AND FORKS AND AMERICAN MANNERS”
<http://www.nytimes.com/1983/09/10/style/de-gustibus-of-knives-and-forks-and-american-manners.html>

“The History of Table Manners”

<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2011/nov/09/history-table-manners-etiquette-beeton>

“Miss Manners: Fork’s History is Not a Big Mystery”

https://www.washingtonpost.com/lifestyle/style/miss-manners-forks-history-is-not-a-big-mystery/2011/09/01/gIQA0kYNaK_story.html?utm_term=.55618630cdf

“Jesuits in France”

<http://www.lastampa.it/2012/03/18/vaticaninsider/eng/rules-of-etiquete/at-the-table-with-the-jesuits-dgBiN7ThUFC453QaT29CDJ/pagina.html>

“Ten American Table Manners That Are Totally Rude Abroad”

https://www.thedailymeal.com/travel/10-american-table-manners-are-totally-rude-abroad?lipi=urn%3Ali%3Apage%3Ad_flagship3_search_srp_content%3BrFhz7YvoQzCRf5HseuD0bA%3D%3D

“A Brief history of Table Service & Dining Etiquette”

<http://banquetworld.blogspot.com/>

“The Irrational Exuberance of American Dining Etiquette”

<http://rationalargumentator.com/diningetiquette.html>

“Fork & Knife Skills: Is It Time to Retire the American Cut-and-Switch?”

<https://www.thekitchn.com/fork-knife-skills-is-it-time-to-retire-the-american-cutands-witch-191641>

“That Whole Eating With A Knife And Fork Thing? You’re Doing It Wrong”

<https://consumerist.com/2013/06/28/that-whole-eating-with-a-knife-and-fork-thing-you-are-doing-it-wrong/>

“Restaurant Dining – Dinner Etiquette – How To Eat Different Foods”

<https://whatscookingamerica.net/Menu/DiningEtiquetteGuide.htm>

“Put a Fork in It”

http://www.slate.com/articles/life/culturebox/2013/06/fork_and_knife_use_americans_need_to_stop_cutting_and_switching.html

“Why do Americans eat with one hand, using just their fork?”

<https://www.quora.com/Why-do-Americans-eat-with-one-hand-using-just-their-fork>

“Table Etiquette: Two Different Styles of Eating”

https://www.huffingtonpost.com/lisa-mirza-grotts/table-etiquette-two-diffe_b_594518.html

“Cutting Meat and Switching Hands to Eat: It’s the American Way, Though Not in Films or TV”

https://www.huffingtonpost.com/michael-russnow/cutting-meat-and-switchin_b_704536.html

“United States: Customs, Habits, and Etiquette”

<https://www.tripadvisor.co.uk/Travel-g191-c3541/United-States:Customs.Habits.And.Etiquette.html>

<活動（実践）報告>

栄養学科等学生による高校生を対象とした食育講座 官学協働の食育実践報告(第1報)

佐喜眞未帆*・安嶋まなみ**・原田澄子**・川村美笑子*

**Dietary Education Lectures for High School Students by
University Students of Resistant Dietitian Training Course.
Practice through Government-Academia Collaboration (First Report) .**

Miho SAKIMA*, Manami YASUGIMA, Sumiko HARADA**,
and Mieko KAWAMURA*.**

概要：「栄養学科の学生による高校生への食育授業」は、石川県の第3次食育推進計画に基づいて今年度より始まった新たな取り組みで、初年度は県内10校の高校で実施した。これから進学や就職で親元を離れ自分で食生活を管理していくことになる高校生を対象に、年齢の近い大学生や短大生が大学、短大での食と栄養に関する学び、及び体験を踏まえた授業をすることで、高校生に食を身近な問題として捉え改善を図ることが目的である。本稿では、県内の高校生を対象に石川県と金沢学院大学、金沢学院短期大学、北陸学院大学短期大学部が協働体制を組んで計画、実施した食育講座のうち、金沢学院大学人間健康学部健康栄養学科が依頼を受け、担当した「高校生への食育授業」について報告する。

キーワード：高校生，食育，朝食欠食，栄養バランス，栄養学科等大学生

* 金沢学院大学 人間健康学部 健康栄養学科

** 金沢学院短期大学 食物栄養学科

1. 緒言

食育推進基本計画（平成 18 年度～平成 22 年度）、及び第 2 次食育推進基本計画（平成 23 年度～平成 27 年度）における 10 年間の食育推進の取り組みによる成果と第 2 次食育推進基本計画作成以降の社会環境の変化の中で明らかになった食をめぐる新たな課題を踏まえ、第 3 次食育推進基本計画が作成された⁽¹⁾。

第 3 次食育推進基本計画⁽²⁾では、第 2 次食育推進基本計画⁽³⁾の際にコンセプトとした「「周知」から「実践」へ」を引き継ぎ、「「実践」の環を広げよう」をコンセプトとして、(1) 若い世代を中心とした食育の推進、(2) 多様な暮らしに対応した食育の推進、(3) 健康寿命の延伸につながる食育の推進、(4) 食の循環や環境を意識した食育の推進、(5) 食文化の継承に向けた食育の推進の 5 点を重点課題として掲げた。なかでも、重点課題の(1)として掲げられている「若い世代」は、他の世代に比べて食生活の状況が悪く、特に若い世代の食に関する問題として(1) 20 代における朝食欠食率が高い、(2) 「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事」を 1 日 2 回以上摂取する頻度が 20 代において著しく低い、ということが内閣府の調査からも報告されている⁽⁴⁾。平成 27 年度石川県で実施した「食育に関する県民意識調査」^{(5),(6)}からも同様の結果が示され、これから親世代になる若い世代の食生活の改善が急務であることが明らかとなった。

そこで、初年度の取り組みとして第 3 次食育推進基本計画のコンセプトでもある「「実践」の環を広げよう」を図る視点から、高校生及び大学生を取り巻く食環境を理解し、栄養や食に関する知識と技術を身につけより良い食生活の実践を図ることを目的とした「栄養学科の学生による高校生への食育授業（以下、「高校生への食育授業」とする）」を実施した。これから進学や就職で親元を離れ自分で食生活を管理していくことになる高校生を対象に、年齢の近い大学生や短大生が大学、短大での食と栄養に関する学び、及び体験を踏まえた授業をすることで高校生が食を身近な問題として捉え、食生活の改善を図る。本稿では、石川県内の高校生を対象に石川県と金沢学院大学、金沢学院短期大学、北陸学院大学短期大学部が協働体制を組んで計画、実施した食育講座のうち、金沢学院大学人間健康学部健康栄養学科が依頼を受け、担当した「高校生への食育授業」について報告する。

2. 方法

1) 対象と実施方法

全体：平成 29 年 9 月～平成 30 年 1 月、石川県内の高校 10 校、生徒数 1630 人を対象

に、50分（短縮授業期間 45分）の授業を、栄養学を学ぶ学生が教師役を担い講義形式で行った。

金沢学院大学人間健康学部健康栄養学科担当：平成 29 年 9 月～12 月、石川県内 6 校（12 クラス）、生徒数 440 人を対象に、50 分（短縮授業期間 45 分）の授業を人間健康学部健康栄養学科学生（1～2 年生、1 クラス 3～4 人が担当）が講義形式で行った。

2) 食育講座のテーマ，学習内容の決定と指導案の作成

図 1 に計画・実施・評価の流れを示した。金沢学院大学では「高校生への食育授業」に関わる学生が，大学生の視点から石川県における若い世代の食に関する問題点は何かを調べ，問題点を抽出した。若い世代の食に関する問題点のキーワードとして、1.朝食欠食，2.栄養バランス，3.食品ロスを取り上げ，問題を解決するための要因分析を行い，学習目標の設定，学習内容の検討，学習指導案の作成をして提案を行った。その後，事業目的，各大学・短大からの提案を踏まえ「朝食の役割」と「栄養バランスの良い食事を摂ることの大切さ」を今年度の食育授業全体のテーマに決定した。また，食育授業は全体のテーマを基に各大学・短大の特長を取り入れた指導案を作成，実施することとなり，金沢学院大学の特長として，高校生を取り巻く食環境，食に関する問題点には「食品ロス」や「次世代への食文化の継承」があることも伝え，将来のために今できることを生徒たちと考え，目標を立てられる学習内容とし指導案を作成した（図 2）。

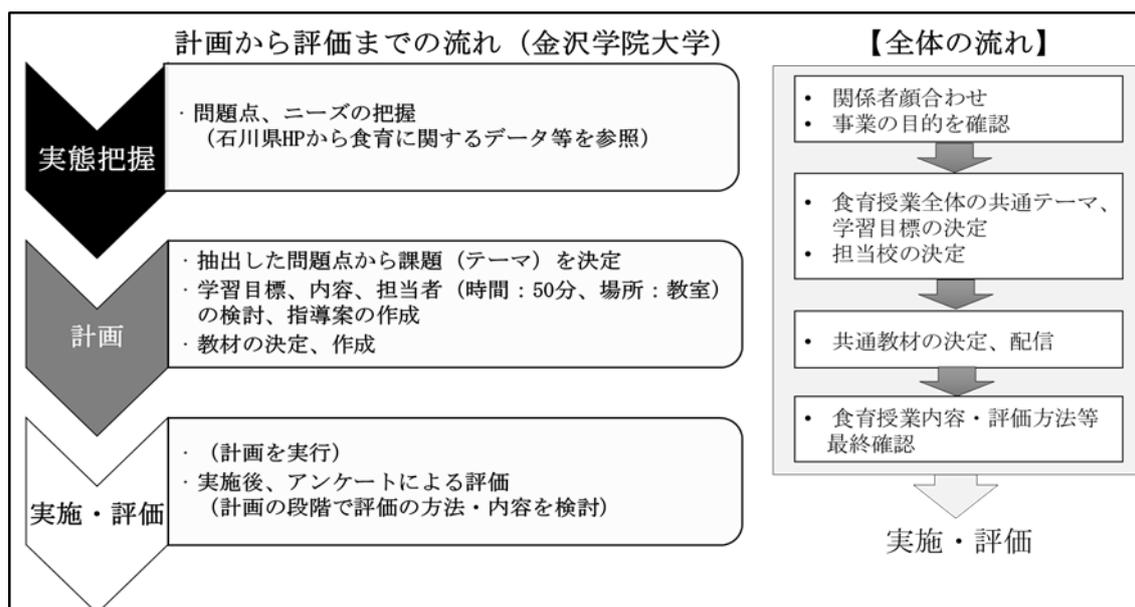


図 1. 計画・実施・評価の流れ

3) 教材の作成

共通教材として、パワーポイントを使用した。パワーポイントは、教育内容を反映したイラスト素材等を県が作成したものをベースに、各大学・短大で作成した。金沢学院大学は、教師役を担う学生達と意見交換をしながらパワーポイントを作成し、パワーポイントの内容に沿ったワークシートを作成した。また、食育授業後の実践に繋げるための教材として、金沢学院大学人間健康学部健康栄養学科学生と、金沢学院短期大学食物栄養学科学生協働による、簡単朝食のレシピ動画、朝食レシピ集「高校生のための朝食レシピ～朝ごはん 100%～」を作成した。

<p>【題材名】 「あさ食べないとダメなワケ！？ ～朝食の大切さ再認識！～」</p> <p>【学習目標】 毎日、朝食を食べる意欲を持たせる。栄養のバランスに配慮した食生活を実践できる。</p> <p>【本時の展開】</p> <p><input type="checkbox"/> 自身の生活習慣・食習慣を振り返る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートの問いに答え、就寝時間、起床時間、今朝の朝食の内容、朝食に対する考え方、食事に対する考え方を確認する <p><input type="checkbox"/> 高校生の食に関する問題点を確認し、本時のテーマをつかむ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・県のデータを提示し、高校生の食に関する問題点は何か確認する（ワークシートにまとめる） <p><input type="checkbox"/> 朝食の役割り・重要性を理解する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文科省データ等を用いて、朝食のメリット・デメリットを確認する（ワークシートにまとめる） <p><input type="checkbox"/> 朝食を毎日摂取する意欲を持つ、栄養バランスを考えた朝食とは何か理解する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡単朝食レシピの動画2品を見る → 朝食に対する意欲を高める ・「主食・主菜・副菜」をそろえることで栄養のバランスが整う事を学習する。 ・今日の朝食を自己診断 → 「栄養バランスが整っていない場合」何をプラスすると栄養バランスが整うか考える <p><input type="checkbox"/> まとめ・未来のためにできること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の内容を振り返り、朝食を毎日食することの大切さ、栄養のバランスを配慮した食生活の大切さを確認する（ワークシートにまとめる） ・また、高校生を取り巻く食環境、食に関する問題点には「食品ロス」や「次世代への食文化の継承」があることも伝え、将来のために今できることを生徒たちに伝える ・「高校生のための朝食レシピ集」を渡す
--

図 2. 食育講座指導案（金沢学院大学 ver.）

4) 食育授業評価の方法

食育授業実施直後に、無記名による自記式質問紙調査を行った。質問項目は、授業の感想を自由記述式、授業に対する評価は選択肢の中から該当する項目を選択する選択回答方式とし、(1) スライドについて、(2) 声の大きさ、(3) 話すスピード、(4) 授業内容、(5) 朝食の役割、(6) 授業を聞いてやってみたくと思ったことについて尋ねた。質問紙はその場で回収し、ID 番号を付して管理した。集計は、Excel 2016 (Microsoft) にて集計した。

3. 結果（食育授業に対する評価）

1) スライドについて

教材として使用したスライドに対する評価を図 3 に示した。スライドは見やすかったかの問いに対し、「見やすかった」と回答した者が 83.4%と最も多く、「ふつう」と回答した者が 15.9%、「見にくかった」と回答した者が 0.7%であった。

2) 声の大きさ、話すスピードについて

声の大きさ、話すスピードに対する評価を図 4 に示した。声の大きさについて、適切だったと回答した者が 73.5%、「ふつう」が 24.8%、「聞こえない」が 1.7%、「うるさい」と回答した者はいなかった。また、話すスピードについて、「適切だった」と回答した者が 74.0%、「ふつう」が 24.3%、「速い」が 1.7%、「遅い」と回答した者はいなかった。声の大きさ、話すスピードともに「適切だった」と回答する割合が 7 割以上であった。

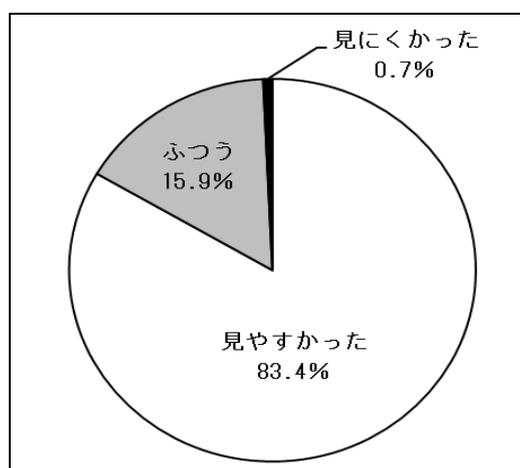


図 3. スライドについて (n=410)

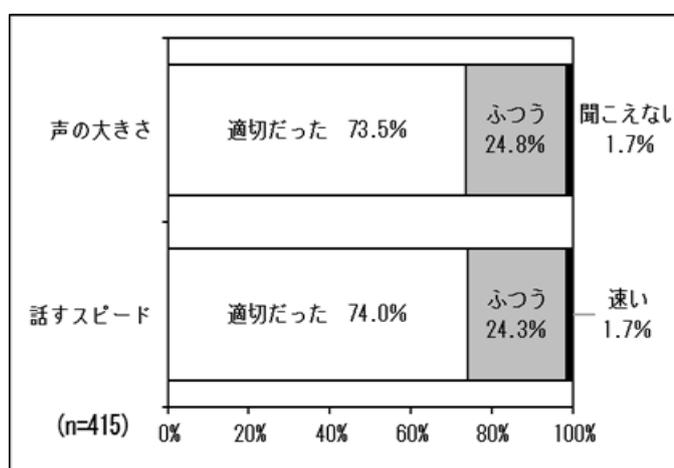


図 4. 声の大きさ・話すスピードについて

3) 授業内容について

授業の内容について図 5, 図 6 に示した。授業の内容について興味は持てたかの問いに対し、「持てた」と回答した者は 67.1%、「ふつう」が 31.4%、「持てなかった」が 1.4%であった。また、授業の内容について興味を「持てた」または「ふつう」と回答した者に対し、興味を持った内容について尋ねたところ、「朝食レシピ動画」と回答した者が 37.8%と最も多く、次いで「朝食の役割」28.7%、「未来のためにできること」19.7%、「県の調査データ」8.0%、「栄養バランスの話」5.9%という順であった。

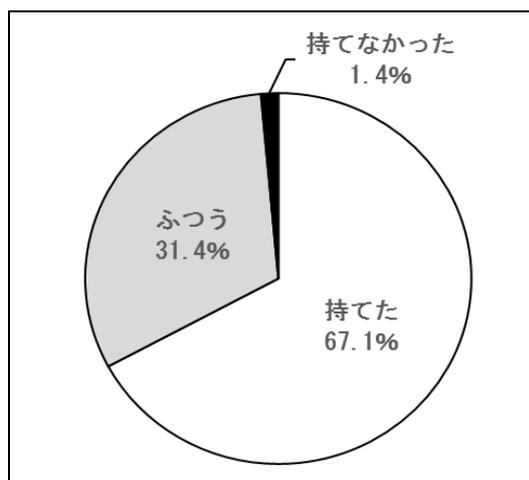


図 5. 授業に対する興味 (n=414)

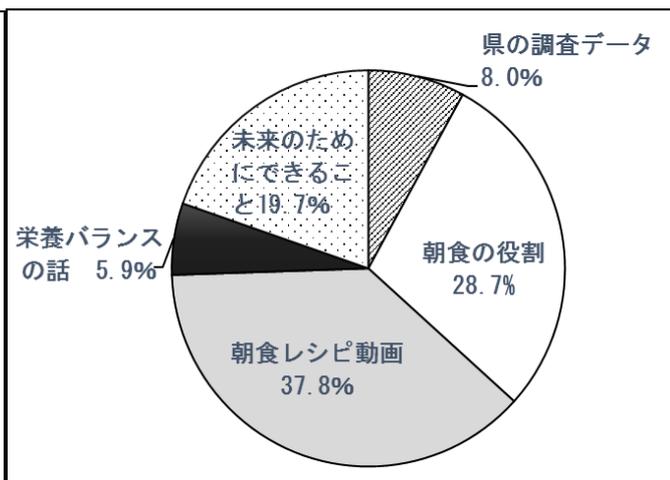


図 6. 興味を持った内容 (n=376)

4) 朝ごはんの役割についての理解、及び今後、実践してみたい内容について

食育授業を受講して、朝ごはんの役割についての理解度、及び今後、実践してみたい内容について図 7 に示した。授業を受けて、朝食の役割に対する理解が深まったかの問いに対し「よく分かった」と回答した者が 81.4%と全体の 8 割を超えていた。また、「まあまあ分かった」と回答した者は 18.6%、「あまり分からなかった」と回答する者はいなかった。さらに、今後、実践してみたいと思う内容について、「生活習慣を見直したい」と回答した者が 37.7%と最も多かった。次いで「毎日朝ごはんを食べる」と回答した者が 35.9%、「朝ごはんを作りたい」と回答した者が 21.4%、「特になし」が 5.3%であった。

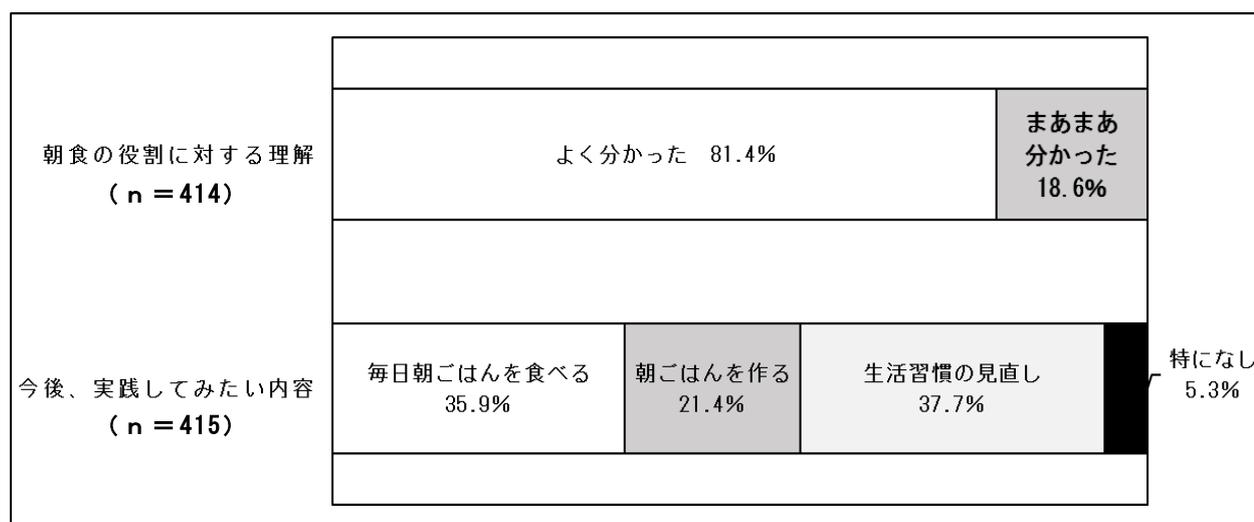


図 7. 朝食の役割に対する理解度、及び今後、実践してみたい内容

4. 考察

第3次食育推進基本計画の重点課題の1つとして掲げられている「若い世代への食育の推進」は、他の世代に比べて食生活の状況が悪く、特に若い世代の食に関する問題として20代における朝食欠食率が高い、「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事」を1日2回以上摂取する頻度が著しく低い、ということが内閣府の調査⁽⁴⁾及び石川県で実施した「食育に関する県民意識調査」⁽⁵⁾により示され、これから親世代になる若い世代の食生活の改善が急務であることが明らかとなった。そこで、第3次食育推進基本計画のコンセプトでもある「実践」の環を広げようを図る視点から、高校生及び大学生を取り巻く食環境を理解し、栄養や食に関する知識と技術を身につけ、より良い食生活の実践を図ることを目的とした「高校生への食育授業」を実施した。これから進学や就職で親元を離れ自分で食生活を管理していくことになる高校生を対象に、年齢の近い大学生や短大生が大学、短大での食と栄養に関する学び、及び体験を踏まえた授業をすることで、高校生が食を身近な問題として捉え、自らの食生活の改善を図る。本稿では、食育講座のうち、金沢学院大学人間健康学部健康栄養学科が依頼を受け、担当した「高校生への食育授業」について報告した。

食育授業後の感想から、大学生が行う食育授業に対して「朝食の重要性がよく分かった」、「なぜ、毎日朝ごはんを食べなくてはいけないか理解できた」といった前向きな回答が多くを占めていた。また授業内容に関する感想だけでなく、「自身の生活習慣を振り返り、朝食を食べるための時間を確保して毎日食べられるよう頑張りたい」、「年齢もほとんど変わらない大学生が授業をするなんてすごい」、「説明が分かりやすい」、「例えが分かりやすい」などの感想も多数みられた。

食育講座で対象とした高校生の時期は思春期とも重なり、自己の内面を見つめなおす情緒的に不安定な時期でもあり、学習者の生活習慣や食習慣の問題を指摘することが、学習者を精神的に追い込む場合がある。そこで、思春期における食育にはソーシャルサポートを活用した集団での教育が適しているとされている。さらに、自分に近い存在、同じ問題を抱えている学習者同士で、正しい知識・スキル・行動を共有し合う仲間教育（ピア・エデュケーション）が効果的とされていることから、食に関する共通の課題を抱える同世代の大学生が、大学で学んだ栄養や食に関する正しい知識やスキルを自身の経験を踏まえ伝えることで、より効果的な食育講座の実施に繋がったのではないかと考えられる。

5. 今後の課題

「高校生への食育授業」は、石川県の第3次食育推進計画⁽⁶⁾に基づき今年度より始まった新たな取り組みで、初年度は県内10校の高校で実施された。今後、この活動をより効果的に続けていくためには、対象者に合った学習目標、学習内容の設定が不可欠になると予想される。今回、金沢学院大学が担当した高校での授業後アンケートの結果からも、生徒たちが興味を持っている内容、理解度は様々で、授業の実施方法も座学を中心とした知識教育型の教育方法だけでなく、より実践的な内容を取り入れていくことも必要であると考えられる。

謝辞

本事例報告を行うにあたり、石川県健康福祉部少子化対策監室のご支援・ご協力に、深く感謝申し上げます。

<参考文献>

- (1) 農林水産省：平成28年度版食育白書，
http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/wpaper/H28_index/h28_pdf.html.(2017年12月20日)
- (2) 厚生労働省：第2次食育推進基本計画，
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyou04/pdf/01-03.pdf>. (2017年12月20日)
- (3) 農林水産省：第3次食育推進基本計画，
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihonkeikaku.pdf>. (2017年12月20日)
- (4) 内閣府食育推進室：大学生の食に関する実態・意識調査報告書.(平成21年9月)
- (5) 石川県：平成27年度食育に関する県民意識調査結果，
<http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kosodate/syokuiku/2018/documents/2018-2/documents/h27tyousagaiyou.pdf>. (2017年12月20日)
- (6) 石川県：第3次いしかわ食育推進計画，
http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kosodate/syokuiku/2018/documents/2018-2/documents/3ji_honpen.pdf. (2017年12月20日)

<活動（実践）報告>

栄養学科等学生による高校生を対象とした食育講座 官学協働の食育実践報告（第2報）

安嶋まなみ*・佐喜眞未帆**・原田澄子*・川村美笑子**

**Dietary Education Lectures for High School Students by
University students of Resistant Dietitian Training Course.
Practice through Government-Academia Collaboration (Second Report)**

Manami YASUJIMA*, Miho SAKIMA*, Sumiko HARADA, Mieko KAWAMURA**,**

概要：石川県健康福祉部少子化対策監室と石川県内の栄養学科等のある大学・短大が連携し、栄養学科等で学ぶ大学生・短大生が県内の高校生に対し食育講座を実施した。この食育講座で金沢学院短期大学の学生が担当したのは4校7クラスであり、合計211人の生徒を対象とした。中心となって講座を担当したのは、栄養教諭免許取得を目指し教職科目を履修している食物栄養学科の2年次生であり、大学生との協働により授業内容の検討や教材作成を行い、学生が授業者となって実施した。講座の内容は、高校生自身が朝食作りに携わることが食への関心を高めると考え、作ってみたいくなるレシピ動画を作成し紹介した。事後アンケートでは、多くの生徒がレシピ動画を見て実践への意欲を示し、授業者側のねらいが伝わったと考えられた。また、年齢の近い身近な学生が自身の体験を交えながら、高校生に直接指導することの効果も大きいと考えられた。

キーワード：高校生，食育，朝食欠食，栄養バランス，栄養学科等大学生

* 金沢学院短期大学 食物栄養学科

** 金沢学院大学 人間健康学部 健康栄養学科

*** 石川県健康福祉部 少子化対策監室

1. 緒言

若い世代において、朝食の欠食率の高さや食事の栄養バランスが整っていないことが問題となっている。内閣府の調査⁽¹⁾でも、20歳代の朝食欠食率が高いこと、「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事」を1日2回以上摂取する頻度が20歳代において著しく低いことが報告されている。また、平成27年度石川県で実施された食育に関する県民意識調査⁽²⁾においても、毎日朝食を食べる割合は、中学2年生91%に対し高校2年生は88%、20歳代においては63%と、若者の朝食摂取率が低くなっている。

第3次食育推進基本計画⁽³⁾では「若い世代を中心とした食育の推進」が重点課題として掲げられ、若い世代が自分自身で取り組む食育の推進、次世代に伝えつなげる食育の推進を目指すこととされている。

そこで、石川県健康福祉部少子化対策監室と石川県内の栄養学科等のある大学・短大が協働し、栄養学科等で学ぶ大学生・短大生自身が食の問題点を理解し、年齢の近い高校生に対し食育講座を実施することで、「若い世代が自ら取り組む食育」として食生活の改善を図り、近い将来親になる世代の「次世代に伝えつなげる食育」ともなる実践を試みた。本稿は第2報として、金沢学院短期大学の実践を報告する。

2. 方法

1) 対象と実施方法

事業全体の流れについては(図1)に示す。方法に関しては、平成29年9月～平成30年1月の期間に、石川県内の高校10校、生徒数1630人を対象に50分(短縮授業時間45分)の食育講座を行った。実施の流れについては、若い世代の食の実態把握、授業の計画、実施・評価の順に進めた(図2)。

この食育講座で金沢学院短期大学の学生が担当したのは、4校7クラスであり、合計211人の生徒を対象とした。中心となって講座を担当したのは、栄養教諭免許取得を目指し教職科目を履修している食物栄養学科の2年次生で、金沢学院大学健康栄養学科と協働し授業内容の検討、指導案・教材・ワークシートの作成、朝食レシピの考案、レシピ動画の作成、スライドの作成を行い、学生が授業者となって講座を実施した。

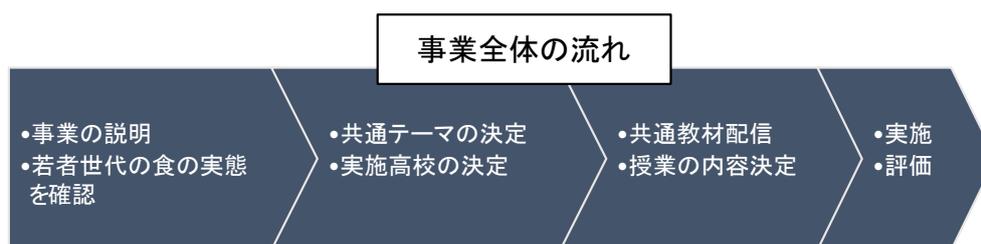


図 1. 食育講座実施の流れ

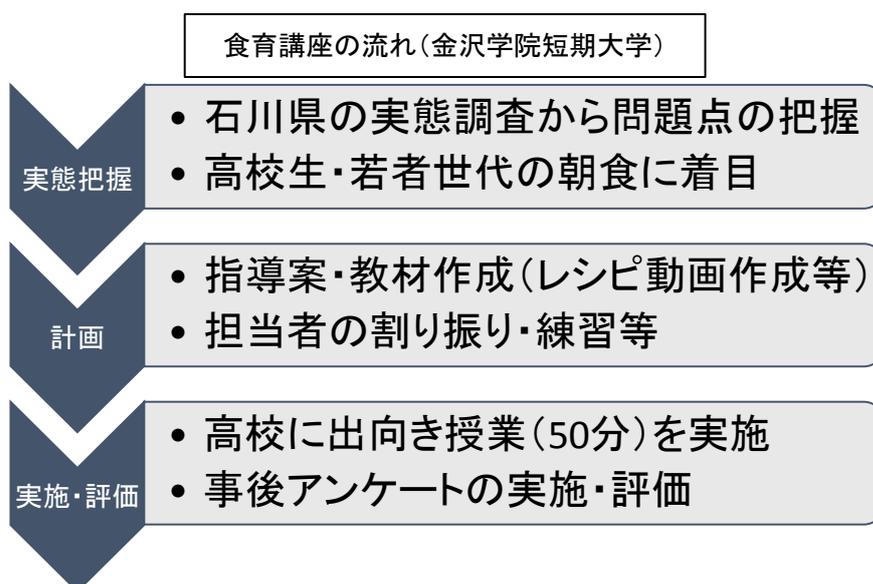


図 2. 食育講座実施の流れ

2) 食育講座のテーマ，学習内容の決定と指導案の作成

金沢学院短期大学では，県から示された若い世代の食生活の現状を 2 年次生の実施メンバーに伝え，高校生に実施する講座内容について検討をした。

メンバーは若者世代の朝食欠食に着目し，朝食の重要性の理解と，自分で簡単に作ることができる朝食を紹介し，実践につなげることを授業の目標とし指導案（図 3）の作成を行った。

3) 教材の作成

作成された指導案から，必要な教材を考案し作成した。授業の均一化を図るためパワーポイントのスライドを使用し，ワークシートを用いて確認しながら進める方法で行うこと

とした。同じ学年の複数クラスを同時に開講する場合もあり、金沢学院大学と金沢学院短期大学の実施内容は共通部分が多くなるよう配慮し作成した。石川県内の各世代の食の実態と朝食の重要性の説明部分を共通のスライド教材とし、スライドに組み込むレシピ動画と学級に配布する朝食レシピ集は、大学と短大で分担作成し使用した。

金沢学院短期大学で担当した動画作成については、レシピ考案から、食材選び、調理、撮影、編集まで手作りで作成し、朝食づくりの実践につながるよう短時間でおいしく作ることができる朝食メニューを工夫した。大学が担当した各教室に配布するレシピ集も、紹介した動画を再現できるものや、忙しい朝に作りやすい朝食作りのヒントになる、バラエティーに富んだ内容とした。

【題材名】「朝食べないとダメなワケ！？ ～朝食の大切さ再認識～」

**【学習目標】 朝食の重要性を理解する
朝食を自ら作ろうとする意欲をもつ**

【展開】

○自らの生活習慣、食習慣を振り返る。

・ワークシートの問いに答え、就寝時間、起床時間、今朝の朝食の内容を確認する。

○高校生や若者世代の食の実態を知り、問題点を確認する。課題をつかむ。

・石川県のデータを示し、問題点を認識し高校生の今から取り組む課題をつかむ。

○朝食の役割、重要性を理解する。

・文科省データを用いて、朝食の必要性、欠食した場合のデメリットを確認する。

○朝食作りの動画を視聴する。

・レシピ動画で、しらすトーストやスムージーなどの簡単朝食の作り方を知る。

○朝食の栄養バランスを理解する。

・主食・主菜・副菜をそろえることで栄養バランスが整うことを学習する。

・自分の朝食を自己診断し、理想的な朝食になるよう整える。

・自分の考えた朝食を発表する。

○まとめ・未来のためにできる食生活を考える

・授業を振り返り、自分が未来のためにできることを考える。

・ワークシートにまとめたことを発表する

・朝食レシピ集を渡す。

【評価】 事後アンケート

図3. 食育講座指導案（金沢学院短期大学）

4) 評価

授業の評価に関しては、高校生徒に事後アンケートを実施した。無記名自記式調査とし、選択肢の中から該当する項目を選ぶ回答方式として、授業を受けた生徒 211 人について実施した。回収率は 100%、欠損値は除いて集計した。評価の項目は、【授業者の評価】として、①「スライドは見やすかったか」②「声の大きさは適切だったか」③「話すスピードは適切だったか」の 3 項目を尋ねた。【授業内容の評価】としては、④「授業内容に興味を持てたか」⑤「一番興味をもったもの」の 2 項目について尋ねた。生徒の【授業の理解】については、⑥「朝ごはんの役割について理解が深まったか」を尋ね、【実践への意欲】については、⑦「授業を受けてやってみたいと思ったもの」を尋ねた。その他「自分の朝食の改善点や授業の感想」として自由記述欄を設けた。これらを集計し評価とした。

3. 結果

1) 授業者の評価

「スライドは見やすかったか」(図 4) については、83%の生徒が「見やすかった」と答え、「ふつう」が15%、「見にくかった」が2%だった。自由記述でもスライドがわかりやすいという意見が多かったが、中にはスライドの切り変わりが早いと答えた生徒もおり、スライドの切り替えのタイミングについても検討することが必要である。

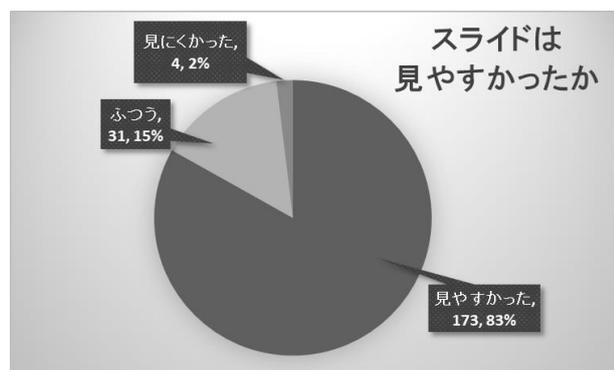


図 4. スライドは見やすかったか

n = 208

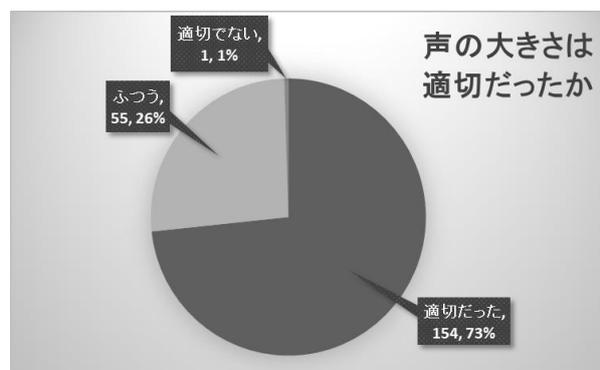


図 5. 声の大きさは適切だったか

n = 210

「声の大きさは適切だったか」(図 5) については、73%が「適切だった」、26%が「ふつう」、1%が「適切でない」だった。自由記述には特に聞こえにくいとの意見はなかった。

「話すスピードは適切だったか」(図6)は、「適切だった」72%、「ふつう」25%、「適切でない」が3%であった。授業の進行に気をとられ早く進み、時間が余ってしまうケースも見られた。時間配分や生徒のワークシートを記入する時間を確保する等、進み具合にも気を配ることができるよう工夫する必要がある。

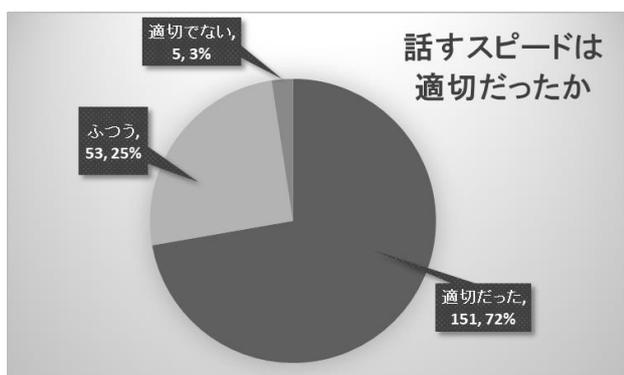


図6. 話すスピードは適切だったか n = 209

3) 授業内容の評価

「授業内容に興味は持てたか」(図7)については、74%が「興味を持てた」、24%が「ふつう」、2%が「興味を持てなかった」であった。「一番興味をもったもの」(図8)としては「レシピ動画」が64%と一番多く、次いで「朝食の役割」が15%、「栄養のバランス」が13%であった。レシピ動画については、高校生の朝食作りの実践につながるようにと考え作成したものであり、授業者側のねらいが伝わったものと考えられた。

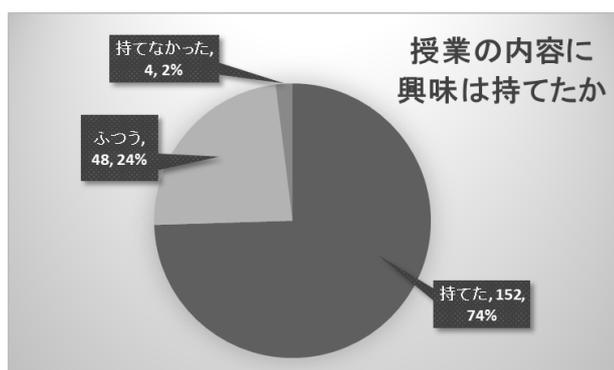


図7. 授業の内容に興味は持てたか
n = 204

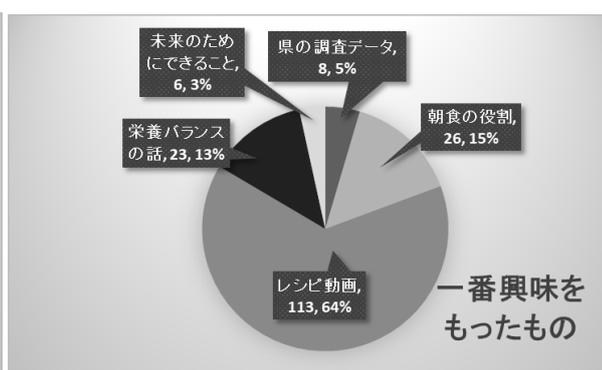


図8. 一番興味をもったもの
n = 206

「朝ごはんの役割について理解が深まったか」(図9)については、「よくわかった」と「まあまあわかった」で100%となり、授業者の意図が伝わったと考えられた。

4) 実践への意欲

「授業を受けてやってみようと思ったもの」(図10)についても「朝ごはんを作ってみたい」と答えた生徒が36%と最も多く、授業内容が朝食作りへの興味・関心につながられたと考えられた。次に多かったのは「毎日朝食を食べる」34%で、「生活習慣を見直したい」が26%となった。

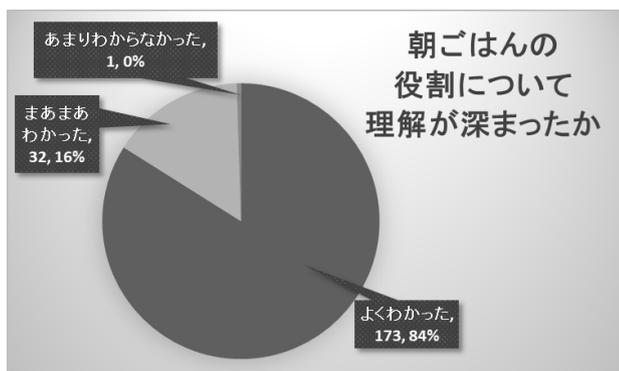


図9. 朝ごはんの役割について
理解が深まったか n = 206

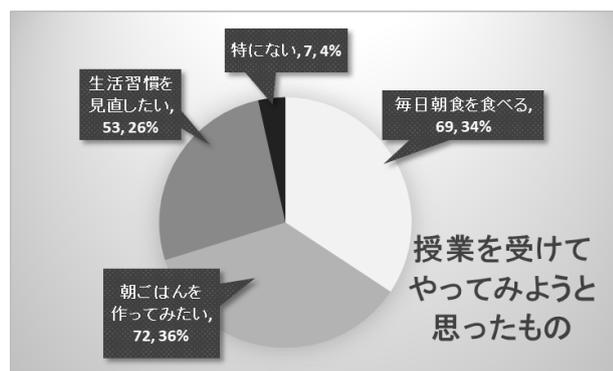


図10. 授業を受けてやってみようと思ったもの n = 201

4. 考察

1) 官学協働

この事業は石川県健康福祉部少子化対策監室の呼びかけでスタートし、石川県内3校の栄養学科等を有する大学・短期大学協働により実施した。事業の内容については、第3次食育推進基本計画⁽³⁾の重点課題として示されている「若い世代を中心とした食育の推進」を中心に掲げ、栄養を学ぶ学生が高校生を対象に食育を行い、お互いの食に関する学びを深め、若い世代の食生活改善を目的とした事業である。官学協働により行うことは実施先である高校側も受け入れやすく、高校と大学・短大間の調整や予算面等、短期大学側にもメリットが大きい事業であると考えられた。ただ、初年度である今年は、時期的な予測がつきにくく、食育講座の実施時期が短期大学の校外実習・教育実習の時期と重なり、学生の時間の余裕がなく打ち合わせや練習時間がとりにくい状況であったことが反省点としてあげられた。

2) 若い世代の学び合い

授業中の高校生の反応は様々で、はにかんで発言が控えめなクラスもあれば、初対面でも人懐っこく短大生にいろいろな質問を投げかけるクラスもあった。実施高校の先生からは、少し年上の同世代の学生が自身の体験を交えて食育授業を行うことは、高校生にとって興味深く、授業が始まる前から楽しみにしていることを伺った。高校生は授業の進めかたや内容以上に、ついこの前まで同じ高校生だった学生が授業者として生徒の前に立ち、自身が勉強したことを伝えてくれること自体に興味や好奇心が湧くようである。その興味や好奇心が、学習意欲を高め、授業者学生の実力以上に生徒の学びを深められたのではないかと考えられた。また、授業者となった学生も高校生にわかりやすく伝えようとすることで、自らの学びも深まり、お互いに良い学び合いができていると考えられた。さらに、自由記述にも書かれていたが、将来栄養系の学科に進学を希望している生徒にとっては、大学での学びの一端をイメージすることにもつながっていた。

3) 実践につながる食育

メンバーの学生たちは指導計画作成にあたって、実践につながる講座内容を検討し、高校生自身が朝食作りに関わることが食への関心を高めると考え、作ってみたいくなるレシピ動画の作成を試みた。事後アンケートの自由記述でも多くの生徒がレシピ動画を見て「作ってみたい」など実践への意欲を持っており、授業者側のねらいが伝わったと考えられた。

今、若い世代は他の世代より多くの課題を抱えている。例えば、進学や就職に伴う急激な生活環境の変化、仕事や勉強の忙しさ、体型や外見への興味が顕著になりやすいこと等である。このような課題がありながらも、無理がきく元気な世代であり、食生活がおろそかになりがちである。しかし、若い時期は生涯の健康な生活の基礎を作る期間であり、近い将来子どもを産み育てていく大切な時期でもある。この時期だからこそ今と未来の健康を考え、より良い食生活を実践していくことが必要である。この事業を、食育を通じた若い世代の健全な食生活実践の支援とし、次世代にも伝えつなげていきたいと考える。

5. 今後の課題

初年度の今年は高校側も大学・短大側もどこまでできるのか、どのような反応なのかは未知数の状態で挑んだ食育講座だったが、今後継続していく場合には高校側の要望や対象に応じた指導の必要性など、指導内容が高度化・複雑化することが予想される。また、栄

養士や栄養教諭免許取得のため、びっしり詰まったカリキュラムをこなしている食物栄養学科の学生の打ち合わせや練習時間を確保するには相当な工夫が必要である。持続可能な食育講座，学生に無理のない効率的かつ効果的な食育事業の推進はどうあるべきなのか検討が必要である。

6. 謝辞

本事例報告を行うにあたり，石川県健康福祉部少子化対策監室のご協力を賜り，深く感謝申し上げます。

<参考文献>

- (1) 内閣府食育推進室：大学生の食に関する実態・意識調査報告書

<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/998219/www8.cao.go.jp/syokuiku/more/research/pdf/syoku-report.pdf> (2009年9月)

- (2) 石川県：平成27年度食育に関する県民意識調査結果，

<http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kosodate/syokuiku/2018/documents/2018-2/documents/h27tyousagaiyou.pdf> (2017年12月26日)

- (3) 農林水産省：第3次食育推進基本計画，

<http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/kannrenhou.html> (2017年12月26日)

<活動（実践）報告>

中高美術科教育における表現テーマの考察 ～現代美術作品の模倣による制作指導～

荒川 昭広

Learning of a painting style by imitation " Expression theme in a painting training"

Akihiro ARAKAWA

概要：絵画の表現テーマは、その歴史をみてもさまざまな概念や方法で描かれてきた。それゆえ美術教育においては偏狭した内容にならないよう十分考慮すべきである。美術科教育では、固定観念にとらわれず、自己表現を開拓することをテーマにして、これまで当たり前になっているような制作プロセスや方法に固執することなく、幅広く捉えることができる様に配慮した。表現テーマを絵画史上の名画からバランスよく選出し、その絵画表現を模倣した作品制作をするものである。まずは20世紀以降の現代絵画の具体的作例を参照しながら、絵画の表現について概説する。そして模倣による絵画を制作し合評を行った。ここでは、造形思考と表現、絵画制作について論理的、実践的な理解を深めることを目標とする。

キーワード：

中高美術科教育 絵画表現 現代美術 デフォルメ ディペイズマン

金沢学院大学 芸術学部 准教授

1. はじめに

私が絵画に興味を持ったのは、小学3年生の頃である。「マチスと野獣派展」を美術館で鑑賞した時だった。絵の中に未知なる世界を感じつつ、黒色の輪郭で描かれてある人物は

不気味で、激しいタッチとストロークは細かなディテールにはとらわれずに自由に描かれてあったことを憶えている。しかしながら、いつしか美術の授業で描く絵は「自由課題」のときでも写実デッサンを経て本制作することが当たり前だと思い込んでしまっていたことを思い出す。なぜそうってしまったのかはわからないが、おそらく写実絵画を学んだ教育者からデッサンやスケッチを多く教わったからだと思う。

教育者は経験則で指導することの危険性を意識する必要がある。絵画は、宗教哲学、技術革新、政治経済の影響を受け、その歴史はおおきく変容してきた。ときに描画行為を否定するかのようこともあった絵画であるゆえ、美術教育においてはその全容を知らす必要があり、教育者が得意とする領域ばかりをあたかもそれが全てであるかのように指導してはならないし、偏狭した内容にならないよう十分考慮すべきである。

絵画の表現テーマ3課題を紹介する。これらは現代美術の非写実絵画をテーマにした制作実習で、「名画から学ぶ非写実絵画」とする1課題につき90分×6回の内容である。3つの課題は、現代美術の非写実絵画をテーマにした。表現方法の異なるものを設定した。制作前に、絵画作品とその作家や時代背景および制作条件を講義した。

なお、いつから現代美術と位置付けるかは諸説あるが、ここでは20世紀初頭のフォーヴィスム・ドイツ表現主義以降としている。

課題テーマ	制作ポイント	参考作品
デフォルメ	キャンバス上で自由に修正しながら成形して描く。	フォーヴィスム、アンリマチス「ルーミアのブラウス」ほか
インパクト	漫画など簡略化した下絵をトリミングして画面構築する。	ポップアート、ロイリキテンシュタイン「ヘアリボンの少女」ほか
ありえない光景	ディペイズマン(転置)によるイメージをPCで合成する。	シュールレアリスム、ルネマグリット「光の帝国」ほか

図1 絵画表現テーマの課題概要

2. 「デフォルメ」フォーヴィスム、アンリ＝マチス

フォーヴィスム(野獣派)、アンリ＝マチスの表現にならって「デフォルメ」をテーマにした。19世紀フランス当時は、日本の浮世絵がアート界に衝撃を与えたジャポニスムであった。フォーヴィスムは1905年パリで開催された展覧会サロン・ドートンヌに出品された

一群の作品の、原色を多用した強烈な色彩と、激しいタッチを見た批評家ルイ・ボークセルが「あたかも野獣（フォーヴ）の檻の中にいるようだ」と評したことから命名された。その主要な画家のアンリ＝マチスは、後期印象派の影響を受け、自由な色彩による絵画表現を追究し、やがては線の単純化、色彩の純化を追求した結果、切り絵に到達する。「デフォルメ」のテーマ課題では、マチスの「ルーマニアのブラウス」の制作方法を参考にした。「ルーマニアのブラウス」は10数枚の変遷を経て完成した作品として知られている。この作品は「マチスの作品は安易に描かれている」「彼の絵はすぐできる」などと常々評論家から言われていたことに対して、そうでは無いことを訴えるかのように、制作過程の写真を撮って、作品の原寸サイズで同時に展覧会に発表したことでも知られる作品で、非常にシンプルに見えるが構図の決定にはかなり時間を要した作品である。

参考作品に倣い、デッサンでおおまかなフォルムや構図を決めるが、本制作でデッサンのおおりにトレースするのではなく、描画しながら形を決めていくことにする。これは、正確な形よりもストロークを重視するものである。テーマにあわせて描きながらデフォルメして構図を整えていく方法をとる。感覚を重視してのびのびと描く。線の単純化とストロークに心がけ、心が感じる強烈な色彩で描くようにする。

動物をモチーフにして、単純化とデフォルメ（誇張・強調）した下絵をクロッキー帳にいくつも描く。その中から最も良いと思われる絵を1つ選んで本制作する。本制作は、下絵の通りに描く必要はなく、勢いのある線を心がけ、また、形も思うままに修正しながら描く。そしてなによりもフォーヴィスムの名のごとく野獣的な勢いのあるストロークで描くことを体験することに注目させた。このことは少なからず、普段のデッサン重視の思考とは異なり新鮮に描けたようである。

まずは、デフォルメの練習課題として「太った豚」を描いてみる。デフォルメの感覚をつかむまで何度も練習した。制作のポイントを線の単純化、強烈な色彩、激しいタッチの3点とした。

作品を紹介する。「人が踊るイメージ」の作品は左が途中イメージで右が完成イメージである。人体は、途中イメージでは肉付きを意識した陰がみられるが、完成では影はなくなりムーブメントを強調するタッチに変更され、より激しい動きが感じられるようになった。「フラミンゴ」の作品は激しいタッチで大胆な構図になっている。また、「猫」は、頭や胴体を省き、猫の手足のみを抽象的に描いてある。ドリッピング技法を使って、猫の素早い動きを効果的に表現している。



図2 マチス「ルーマニアのブラウス」とその制作過程



図3 「デフォルメ」の学生作品

3. 「インパクト」ポップアート、ロイ＝リキテンシュタイン

テーマ課題は、ロイ＝リキテンシュタイン「ヘアリボンの少女」を参考にした。ポップアートの代表的な画家、リキテンシュタインの代名詞となっている漫画のコマを拡大したような作品のひとつ。従来のいわゆる芸術としての絵画よりも漫画の方が強烈なインパクトと表現力を持っていることに気づき描き始めたとされている。事物は全て太い輪郭線で囲まれた面として表され、原色を使用した平面性を強調した作品である。線を使用せず面のみを三原色と無彩色で描かれている。また、大胆にトリミングされ微妙な表情がクローズアップされている。

課題はこの作品に倣って、既成のアニメや漫画のキャラクターを描いても良いものとし、

あわせて著作権の問題にも触れた。

強烈な面と単純な色彩で描くよう制作条件を与えた。まずキャラクターをスケッチをしてからトリミングしてインパクトのある構図を検討する。

学生作品を紹介する。ミニオンのキャラクターはスケッチの段階では走っているポーズを描いたフルショットのアングルだったが、完成作品は顔の表情をクローズアップさせた。そのほか、オリジナルキャラクターをデザインして描いた作品やロイリキテンシュタイン絵画のパロディーを制作するものもあった。

作品サイズはF10号ではあるがインパクトのある画面構築になったようである。F100号程度のキャンパスで描くことを想定してプロジェクタで拡大投影して確認するなどした。



図4 リキテンシュタイン「ヘアリボンの少女」と「インパクト」の学生作品

4. 「ありえない光景」シュルリアリズム、ルネ＝マグリット

テーマ課題は、ルネ＝マグリット「光の帝国」を参考にした。ルネ＝マグリットはシュルリアリストとして知られている。シュルリアリズムは、思想的にはジークムント・フロイトの精神分析の強い影響下に、視覚的にはジョルジョ・デ・キリコの形而上絵画作品の影響下にあり、個人の意識よりも、無意識や集団の意識、夢、偶然などを重視した。このことは、シュルリアリズムで取られるオートマティスム（自動筆記）やデペイズマン、コラージュなど偶然性を利用し主観を排除した技法や手法と、深い関係にあると考えられる

ことが多い。課題では特にデペイズマンの手法で、意外な組み合わせをおこなうことで受け手を驚かせるようなイメージを作ることとした。デペイズマンには「場所の転置」「大きさの転置」「時間の転置」「材質の転置」などがある。まずは概念的な思考を優先させて、キーワードを抽出してからアイデアスケッチへとすすめた。学生の3作品のタイトルは、「寿司のある風景」「エラー」「表面」で、いずれもPhotoshopで画像合成したものである。



図5 マグリット「光の帝国」と「ありえない光景」の学生作品

5. おわりに

これは中高美術科教育を考えるもので、授業の最後に「自由課題」として、テーマや表現を自由に制作で行ったところ、写実的、非写実、抽象的なものなど多様な表現の作品がみられた。明らかにそれぞれの作品には、個性的で独自性がみられるようになった。今回の表現テーマで、単純化や省略、強調、構成の仕方、材料の組合せなどを工夫し、生徒が自由な発想のもとに表現の構想を練ることができたのではないかと考えられる。このことで、自分の表したいイメージを大切にしながら多様な表現方法を工夫して生き生きと表現することにつながると思う。



図 6 自由テーマの学生作品

<活動（実践）報告>

デジタルイラストレーションによる絵画的表現 「リアル背景画～写真から絵画へ」高大一貫授業の実践

荒川 昭広*

Painting-like expression by a digital illustration
"From a realistic background picture-a picture, to painting" practice of the
high big consistent class

Akihiro ARAKAWA*

概要： 高大一貫授業で高校2年生を対象に「リアル背景画～写真から絵画へ～」と題して、フォトショップで風景写真からイラストを制作する授業を実施した。パソコンは描画するための道具であり、画材の一つとして捉え、「パソコン操作」よりも「絵画表現」について重点的に指導した。本授業のねらいは、写真と絵画との違いを考察し、絵画的な表現をデジタルイラストレーションに応用することである。

キーワード：

デジタルイラストレーション 絵画 色彩調和 遠近法 色調補正

*金沢学院大学 芸術学部 准教授

1. はじめに

授業の環境と基本的な考え

高大一貫授業で「リアル背景画～写真から絵画へ～」と題して、フォトショップで風景写真をレタッチしたイラスト制作をした。受講者は高校2年生17名で、計6時間の授業である。絵筆をパソコンやマウスに置き換えて「絵画表現」について学修する制作実習で、

学生の多くは漫画やアニメーション映画に興味があり、パソコン経験はあるがフォトショップはほぼ未経験者である。

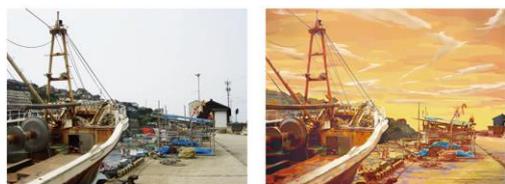
パソコン環境は、iMac でフォトショップを使用し、マウスで描画した。当然のことながら、最新のパソコンがあれば上手く描けるわけではなく、また、多機能なアプリケーションを使えば、多様な表現ができるわけではない。ここでは機能を多用して描くデジタルイラストレーションではなく、絵画表現の基礎を学修することに重点を置いた。パソコンの初級導入の授業では、操作ガイド(教科書)を使用してメニューコマンドを順を追って学ぶ方法もあるが、ここでは必要最小限の操作方法で描くように指導した。

2. 導入

「写真と絵画の違い」分析レポート

写真から絵を描くには、「写真」と「絵」の違いについて考察することからはじめる必要があると考えた。写真と見間違えるほどのリアリズム絵画もあるが、今回はそういった特殊なものは除き、まずは写真と絵の違いを分析することからはじめた。[図1]のスライドをみせて、それぞれのイメージがなぜ写真だと思うのか。あるいは絵だと思うのか。視覚的な基準で「写真」と「絵画」の違いを分析することとした。学生の考察レポートを集計したものが[図2]である。

考! 写真と絵のちがいは?



写真

絵

図1 「写真と絵の違い」講義スライドより

考! 写真と絵のちがい
写真と絵。(色や形など)造形的な違いをまとめる

写真	絵画・イラスト
カメラをつかう	絵の具や筆をつかう
写実・現実を写す	非現実なものや自分の考えも描ける
ものの配置が現実どおり	構図を意図的に変えられる
色数が多い	色数が少ない
彩度・コントラスト低め	彩度・コントラストを調整できる
筆跡がない	筆跡が残っている
遠くにも焦点が合わせれる	遠くを意図的に淡くしたりできる
瞬間で仕上がる	長時間かかる

図2 「写真と絵の違い」考察レポート集計

フォトショップの操作練習

絵画表現の基礎を学修することに重点を置くため、フォトショップについての機能は最小限にとどめて紹介した。また、操作性の向上のため、いくつかのショートカットキーを使って反復練習した。使用したツールやコマンドは以下のとおり。

ツール/ブラシツール、スポイトツール、選択ツール、カラーピッカー、メニュー/レベル補正、トーンカーブ パレット/カラー、レイヤー、ヒストリー。

3. 講義と練習課題

学修テーマの設定

絵画表現を指導するにあたり、分析レポートを参考に、学修テーマを設定することにした。分析レポートでは、「絵画は遠くをぼかしたり淡くしたりできる」といった作家の主観(意図的な)表現ができるということと、絵の具の筆跡の形状や色数の違いなど物理的な違いを述べたものが多くあった。この分析レポートを参考に、今回のテーマを「遠近感」「色彩調和」「筆致」の3つにしぼり、絵画的表現の方向性を定めた。講義はスライドでおこなった。サンプル画像は、ターナーやセザンヌ、東山魁夷などの風景画の他に、学生が身近に感じる題材を用意するのがポイントと考え、ジブリ映画や今年(2016年)話題を集めた「君の名は。」のアニメーション映画の背景画を使って説明し、どのように描かれているかについて考察した。

「遠近感」

遠近感は、形、色、配置などに関係するものが多い。今回は彩色による空気遠近法を紹介

した。遠近に彩度差のある配色を施すことや隣接する色とのコントラストに注目して遠近の表現ができることを講義した。

「色彩調和」

画面構成の上では、色彩調和は必須である。アニメ映画の背景画や日本画、洋画作品をサンプルとして紹介して色彩について分析した。ドミナントカラーやトーンオントーンなど同一あるいは類似色相で描かれた名画をいくつか紹介して色彩調和を意識した配色にするように指導した。

「筆致」

絵筆とブラシツールでは筆跡に明らかな相違がある。絵画の筆致は、平筆、丸筆、面相筆など、筆の種類とそのサイズによって異なる。パソコンのブラシ形状も同様に、基本形は円であるが、ブラシ形状はさまざまである。一見して同条件のようだが、描画したときの筆の形状には大差がある。パソコンの場合、描線はブラシ形状が並行移動してできた軌跡である。そのため線幅は一定で等しくなり、筆の入りは同じ形状になってしまう。絵筆のように多様な表現ができないことで、筆致が単調になってしまう。このことを認識した上で、練習課題に取り組むことにした。

練習課題

本制作の前に、練習用および本制作用画像データを配布した。

「ドミナント」「空気遠近法」「描画方法」「下絵づくり」「背景素材」の5項目で、フォトショップの操作方法を練習してから、「背景素材」を使って本制作した。

「ドミナント」「空気遠近法」では、主にレベル補正、トーンカーブの色調補正について説明を加えた。CGのペイントで絵画調の筆跡を残すことは大変根気のいる作業である。「描画方法」では、ブラシツールによる描線を塗り重ねることで、ブラシそのままの丸い形状を残さないように練習をした。「下絵づくり」では、写真からある程度、絵画調に画像を加工する手法を紹介した。制作方法については、風景写真を絵画調にするために色調補正をRGBの各チャンネル毎にレベル補正で鮮やかにしつつ、トーンカーブでポスタリゼーションをかけて色数を減らすことで絵画に近づける操作演習を行った。

**制作
手順** 1 写真を絵にかえるには・・・
色調補正で下絵づくり!



POINT **ドミナント配色・空気遠近法**
色数を減らす・鮮やかに・遠くを淡く

図3 「下絵づくり」の説明スライド

4. 本制作と合評

「背景素材」として、あらかじめ撮影しておいた風景画像の中から好きなものを選んで制作した。制作時間は約4時間。「下絵づくり」で学修した操作の後に、ブラシツールで写真をタッチした。制作後はサーバーに集約した作品画像を順次プロジェクターで投影し合評をおこなった。



図4 作品1



図 5 作品 2

5. おわりに

本授業は、6 時間(2 時間×3 回)で実施した内容である。

内訳は「写真と絵画の違い」分析レポートを提出(2 時間)、講義と練習課題(2 時間)、本制作と合評(2 時間)である。

本制作は、あらかじめ撮影しておいた風景画像の中から好きなものを選んで制作したが、本来、学生各自が撮影すれば良いのだが、今回は 6 時間の授業の中に撮影実習は難しいと判断し省くことにした。制作時間は約 2 時間で、レタッチはとても時間がかかる作業のため、学生の半数は未完成になってしまったが、普段からイラスト制作をしている生徒からは今後の制作の参考になったと好評であった。

<活動（実践）報告>

「工芸実習」実践報告 陶芸と漆芸から学ぶ工芸素材

羽場 文彦*・村谷 聡志**

"KOUGEI class" practical report

Fumihiko HABA*・Soshi MURATANI**

概要：1年次開講の「工芸実習」では、課題制作の一つである陶胎漆器の制作を通して、陶芸と漆芸2つの素材を同時に扱うことで、工芸というものの考え方や成り立ちを体験的に学んでいる。これから工芸分野（陶芸、漆芸）を専門的に学ぶ学生の入り口としては勿論、それ以外の学生にとっても、芸術という枠の中で、入門的な基礎知識を習得することが出来る内容を提供しなくてはならない。また、全般的で広い知識を必要とする中学校美術教員免許に関わるこの授業では、モノづくりの意味やその楽しさを伝えることのできる人材を育成することも重要である。そこで、美術文化学部から芸術学部に移行する中で、演習科目から実習科目に変更し、同じ2単位の科目であるが、時間数を2倍の週180分にしたことで、より素材と向き合うことが出来、授業の充実化を図ることが出来た。ここでは、これまで工芸実習（旧工芸演習）授業に関わってきた中での振り返りと成果を報告する。

キーワード：

陶芸 漆芸 美術教育 陶胎漆器 工芸素材

* 金沢学院大学 芸術学部 准教授

** 金沢学院大学 芸術学部 講師

1. 授業概要

講義の概要

工芸実習（工芸演習）授業計画の中では多様な素材を多彩な技法を用いて表現されている工芸というものがどのようなものか、また、作品制作だけではなく、同時に陶芸、漆芸それぞれの歴史や現在の動向を学ぶことで、現代社会の中での工芸のあり方や、モノを作ることの意味について考えることにも言及している。そして、この授業は教職免許取得のための教科に関する科目（中学校教諭一種免許 - 美術と高等学校教諭一種免許 - 工芸において必修科目となっている。）として、重要な位置づけとなっている。陶芸と漆芸の2つの工芸技法から、それぞれの素材の持つ特性や本質を、課題である実際のプロダクト制作を通じた体験から身に付けることを学びの軸として工芸文化を支える人材育成を目指している。

2. 陶芸分野授業内容（羽場文彦）

陶芸に関する基本的な素材の操作から

「工芸実習」（旧工芸演習）授業では全 15 回（15 回×2 コマ 1 回 180 分）のうち、陶芸と漆芸で半分ずつ授業を担当し、そのうちの 1 課題を陶胎漆器として続けて同じ作品に手を加えていくかたちで、工芸素材の関係性や特徴について学んでいる。

授業のスケジュールについて（陶芸）

1 回目 - 授業の概要と工芸についての説明。

まず、授業の内容と目的について説明し、

陶芸に関する歴史と技法、土器から現代陶芸までの作品についてスライドで説明。また、陶芸全般の制作工程の分かる映像を視聴する。

2 回目 - 陶芸素材である粘土に触れ、感覚的に素材の特徴や性質を学ぶため、2種類の粘土を量り、混ぜ合わせることから始める。粘土について、1つは鉄分を多く含むものに、こしが強く、きめの細かい丈夫な白い粘土を1対1の割合で、もう1つは九谷磁器土と白い粘土をやはり1対1の割合で混ぜ合わせている。

粘土① 白土 1 : 赤土 1

粘土② 白土 1 : 磁器土 1

3 回目 - 粘土①で2個、同じ大きさの器を制作する。

直径 12mm 高さ 70mm の条件でかたちは自由とする。

2 個の器は全く同じかたちで制作する。

4 回目 - 3 回目で制作した作品を削り、かたちを整える。

削りを終えた作品に化粧土を施す。

5 回目 - 粘土②で前回に制作した器と同じ、直径 12mm 高さ 70mm の条件で 2 個制作する。かたちは前回と違ってよいが、ここで制作する 2 個の器は同じものとする。

6 回目 - 5 回目で制作した作品を削り、かたちを整える。

4 回目で化粧土を施した器に掻き落とし技法で模様を付ける。

7 回目 - 素焼きになった作品に染付の技法で模様を描き掻き落としの作品とともに釉薬をかけ、窯詰めまでの作業を行う。

8 回目から漆芸に移り、実習室を移動して授業を行う。

1 回目

授業での説明は演習科目から実習科目に移行した 2016 年度からも同じように時間をかけて行っている。ここでは実際の制作作業に入る前にしっかりと授業の目的について理解しておく必要がある。また、学生の工芸に関する認識度合いを確認しておくことも重要であると考えていることから、初回授業では 10 項目の簡単なアンケートを行いどのくらい工芸というものが身近にあるのか、また、まわりに当たり前の様にある工芸素材についてもどのくらい深く観察した経験があるのか等、今後の授業の参考にすることを目的として調査している。

2 回目

粘土の混合については、まず、陶芸の基本素材である粘土について、その特徴や性質を手で直接感じ取ってもらうことに加え、昔から使用目的に応じた粘土の採集や、調合を行ってきたことを考え、授業内でも性質の異なる 2 種類の粘土を合わせることで、より使いやすい材料を準備することから始めている。粘土①（白土 1：赤土 1）粘土②（白土 1：磁器土 1）について、①は後の掻き落とし技法に使用するため化粧土と素地の色のコントラストを強調するために鉄分を多く含んだ赤土にそのままでは、粘土のこしが弱いため粘り気の強いきめの細かい白土を混ぜている。②は素焼きの後、染付による絵付けをするため、発色の良い磁器土に割れにくくするため、①と同じ白土を混ぜている。

3回目、5回目

3回目と5回目授業では直径12mm 高さ70mm という同じ条件の中で各2個の器を制作している。最初に制作する器については、初回の説明で制作を行う日までに身近にある器のシルエットや口の形など細部までよく観察し、使いやすい器の条件や手におさまる時の感覚など調査してくることを促している。5回目授業では最初の作品と同じ条件でかたちは改善したものを2個制作する。

4回目、6回目

4回目と6回目の授業は3回目、5回目で制作した作品の削りの作業になる。4回目では赤土の混合粘土による作品の削りと掻き落とし技法のための化粧土を施す作業となる。6回目の削りは素焼きの後に染付で絵付けを行うため、表面を凹凸のない様に丁寧な作業を行う。また、6回目では化粧土を施した作品に掻き落としの技法で模様を付ける。

7回目

7回目では制作した作品は全て素焼きの状態になっている。5回目に制作した作品は焼成後、陶胎漆器として引き続き作業を行うことになる。こちらは釉掛け前に染付による絵付けを行う。絵付けについて1つは外側に、1つは内側に行い、それぞれ外と内は釉薬をかけない状態で焼成するため、撥水剤という釉薬がかからないようにするための薬剤を施す作業を行う。ここで、作業を効率的に行うために陶芸関係のいろいろな道具や材料があることを説明している。陶胎漆器に使用する作品について、漆を施す面に釉薬を付けないことに関しては後の「2、漆芸」の項で説明するが、こうした工芸素材の特徴を工程ごとに体験を通して学んでいる。絵付け作業の後は全ての作品を釉掛けし、最後に窯に詰める作業を行っている。この後、8回目から漆芸の作業に移ることになる。

7回の授業で陶芸の基礎的な工程を、簡単ではあるが体験できる内容で授業を進めているが、工芸の制作工程の段階で素材の管理等、体験しきれない点が沢山ある。特に1週間ごとに次の作業が出来るように行う乾燥具合の調整や、素焼きにする焼成作業や釉掛け後の本焼成等、重要な工程を体験することは15回中7回の授業では不可能である。

こちらで行っている準備を含めた細かい工程について説明しながら授業を進め、工芸の行程の複雑さや、さらには現在使用している制作技法や焼成技術、釉薬の調合等、長い歴史の中で先人たちが時間をかけて確立してきたものを使わせていただいているという事実を認識してもらうことで、多様な角度から工芸あるいは工芸作品を見る目を養うことが出

来ればよいと考えている。また、工芸について体験を通して知ることによって直接的な制作や教育に関わらずとも、工芸品の使用や購入等、多様な方向から工芸文化を支える人材を育成していると言える。

3. 漆芸分野授業内容 (村谷聡志)

漆芸分野では代用漆や塗料ではなく本物の漆を扱うことにこだわっている。あまりなじみのない素材であり、扱いには注意が必要であるが、その素材の持つ特性や素材感には本物に触れることによってしか得られないと考える。この授業の後半約7回の授業では、漆素材を使いアクセサリーの制作と前半の陶芸分野で制作した陶器に漆塗りを施す陶胎漆器の制作を行う。アクセサリーの制作では、木地の状態から漆塗りに仕上げる髹漆、その後蒔絵や螺鈿を行う加飾の工程までを一貫して体験することにより、理解を深めていく。

授業のスケジュールについて (漆芸)

8回目 - 工芸の素材と技法「漆芸について」

漆芸に関する技法や道具、歴史についてスライドや実物を用いて説明。また映像資料(文化庁工芸技術記録映画等)を用い理解を深める。

実習の導入として線描きの練習を行う。さらにアクセサリー制作の最初の工程である木地固めを施す。アクセサリーの木地は5cm角の正方形と直径6cmの円(どちらも片面に盛り上がりのついた形状)の2種類をこちらで用意した。

9回目 - アクセサリー木地に錆付けを施す。

前回授業で木地固めを行った木地に髹漆の工程を重ねていく。

加飾の図案を考案する。

銀粉による蒔絵と螺鈿をそれぞれの器物で体験する。両技法は組み合わせてもよいこととし、2つの器物で両方の技法を必ず取り入れて表現する。

10回目 - アクセサリー木地の錆研ぎ後、中塗りを行う

研ぎは、そのあとの工程に影響してくるため重要になることを説明し、工芸の工程の一つ一つに意味があり、それらをおろそかにしないことが完成度を高めることにつながってゆくということを理解する。

11回目 - 中塗りの研ぎを行い、もう一度中塗り(小中塗り)を施す。

前半の陶芸分野で作成した素地に漆塗りを施す(陶胎漆器)

加飾図案を決定し清書する

12 回目 - 中塗りの研ぎを行う。その後置目をとる。

加飾（螺鈿）—螺鈿の加飾部分に地塗りをを行い、薄貝を貼り付ける。

13 回目 - 加飾（蒔絵）—蒔絵の加飾部分に地塗りをを行い、銀丸粉を蒔く。

14 回目 - 加飾の研ぎ出しを行った後、胴擦りを施した後、摺漆を行う。

15 回目（前半） - 蠟色磨きを行い、つやをつけて完成させる

15 回目（後半） - 合評会

8 回目

おそらく受講者のほぼ全員が初めて扱うであろう漆がどういった性質のものなのか、どのような表現が可能なのか、どのような歴史があるのかについて、スライドや映像資料、実際の作品を交えて講義形式で授業を行う。また特殊な道具や、素材にも触れながら、技法や工程についての予備知識を学ぶ。

さらに絵漆を用い手板にフリーハンドで直線を引く練習（線描き）等を行い、普通の絵の具とは描き味や扱いが違うことを体験させることで、これから扱う漆がどのようなものなのかの理解を深め、導入とする。その後アクセサリーの木地に生漆を吸い込ませて硬化させる、木地固めを行い実制作に入ってゆく。漆芸の工程では漆の硬化に時間を要するため、一回の授業で進められる工程に限られる。工芸とはこの一つ一つの積み重ねが完成に結び付くのだということを理解してもらう。

9 回目

錆付けは、籠で行う。基本的な持ち方や手順について実演を交えながら説明するとともに、この工程にどんな意味があるのかについても理解する。また道具である籠については代用のプラスチックのものを使うが、本来はどのようなものを使うのかについても実物を紹介しながら授業を進める。

加飾の図案については銀粉による蒔絵と薄貝による螺鈿をそれぞれの器物で体験することを説明し、加飾の効果や表現については、参考作品を紹介しそれぞれの加飾の特性を理解したうえで図案を考えてゆく。ここでは参考資料や、文献を収集するため図書館を利用する。図案は 12 回目以降に必要なになってくるので、それまでに各自完成しておく。

10 回目

錆研ぎは人工砥石を用いる。やみくもに研ぐのではなく、手順と注意点について実演に

よる説明を行う。工程の後戻りはできないことに注意して慎重に進める。中塗は黒呂漆を使う。刷毛は代用の物を使うが、本来の漆刷毛とはどのようなものかについて、実物を紹介し説明する。また工芸に使われる特殊な道具や材料の確保について、原料や生産者の不足で、難しくなっていることなどについても触れることにより、工芸の抱える問題点などについても言及し考える機会をつくる。

11 回目

中塗研ぎは研ぎ炭を使う。研ぎが完了したら2回目の塗りを行う。同じような工程の繰り返しであるが、これらの工程の意味や効果について説明し、その積み重ねの上に完成があることを理解させる。

陶胎漆器については、ただ漆を塗るのではなく、漆芸の性質として、様々なものが胎になりえることを、参考作品を用いて解説し、工芸の特性を理解させる。また実演によって、立体の器物に塗る上での注意点を理解させる。色については黒と朱を選べるようにした。今回の一度の塗りで仕上がりとなることに注意し慎重に塗りを行う。塗り上がったものは埃がかからないように注意し風呂の中で乾かす。

12 回目

中塗研ぎ後加飾の工程に入る。決定した図案のアウトラインを図引美濃に転写し、裏側から、ベンガラ漆を用い、ごく細い線でアウトラインをなぞる。その後器物に置き、上から篋でしごくことによって、ベンガラのラインを転写する（置目）。その後置目に沿って、先ずは螺鈿の加飾から行う。螺鈿を行う部分に黒呂色漆で地塗を行い、薄貝を粉状にしたものを蒔き込んでいく（図案によっては一つ一つつめていく）。地塗の厚さや、貝の詰め方など、図案によって違うので、適宜指導しながら進める。貝を詰めていく作業で必要になる道具（きど）などはその都度自分で作りながら作業を進める。

13 回目

螺鈿の加飾が硬化しているのを確認して、銀蒔絵の工程に入る。銀蒔絵を施す個所に地塗りをする。地塗りの厚さは重要であるため、実演によって説明した後各自作業に入る。地塗りが完了した学生から銀粉を蒔いて風呂で硬化させる。

14 回目

13回目の工程終了後、硬化しているのを確認し、加飾の固めと塗り込みの工程をこの授業までにこちらで進めておく。これは、固めの作業自体は時間を要しないが、硬化するまで次の工程に入れない。また塗り込みについては、技術的に熟練を要するため、一人ひと

りを指導できないという理由から授業内で行うことができないためである。この授業内では塗り込みまで進めた加飾を研ぎだしてゆく。研ぎに使用するのは研炭とクリスタル砥石（人工砥石）＃1500～2000である。これらを併用しながら加飾を研ぎだす。研ぎすぎれば、加飾が破れ下の層までだてしまうことがあり、後戻りはできないことを理解させた上で作業を行う。完全に加飾を研ぎ出せたら、同刷りを行う。その後、つや上げの工程として生漆を塗り込ませ硬化させる。

15回目（前半）

研磨剤を用いて蠟色磨きを行い艶をつけて完成となる。

15回目（後半）

この授業の中で制作したすべての作品について、合評会を行う。初めて触れる素材や、工芸の工程などについて各自感想を述べてもらい、自作品について発表を行い授業の終了とする。

4. まとめ

以上約14回の授業で陶芸と漆芸の基礎的な工程を、簡単ではあるが体験できる内容で授業を進めている。しかし授業運営上、工芸の制作工程の段階で素材の管理や、細かい調整など、体験しきれない点が多々ある。特に陶芸では1週間ごとに次の作業が出来るように行う乾燥具合の調整や、素焼きにする焼成作業、釉掛け後の本焼成等、漆芸では硬化させる湿度や温度の管理や、道具の調整など、重要な工程を体験することは15回中7回ずつの授業では不可能である。こちらで行っている準備を含めた細かい工程について説明しながら授業を進め、工芸の行程の複雑さや、さらには現在使用している制作技法や技術、材料の調合等、長い歴史の中で先人たちが時間をかけて確立してきたものを使わせていただいているという事実を認識してもらうことで、多様な角度から工芸あるいは工芸作品を見る目を養うことが出来るのではないかと考えている。また、陶芸と漆芸2種類の工芸分野の作品制作を通して、工芸について体験を通して知ることによって直接的な制作や教育に関わらずとも、工芸品の使用や購入、美術館での鑑賞等、日常生活で工芸文化にかかわる機会のなかで、多様な方向から工芸文化を支える人材を育成している。最後に陶芸分野、漆芸分野の成果作品を掲載する（図1、図2、図3）。今回は授業の成果報告に終始したが、今後もこれらの成果を足掛かりとして、授業改善に取り組み、考察を深めてゆくこととした

い。



図 1 陶胎漆器 1



図 2 陶

胎漆器 2

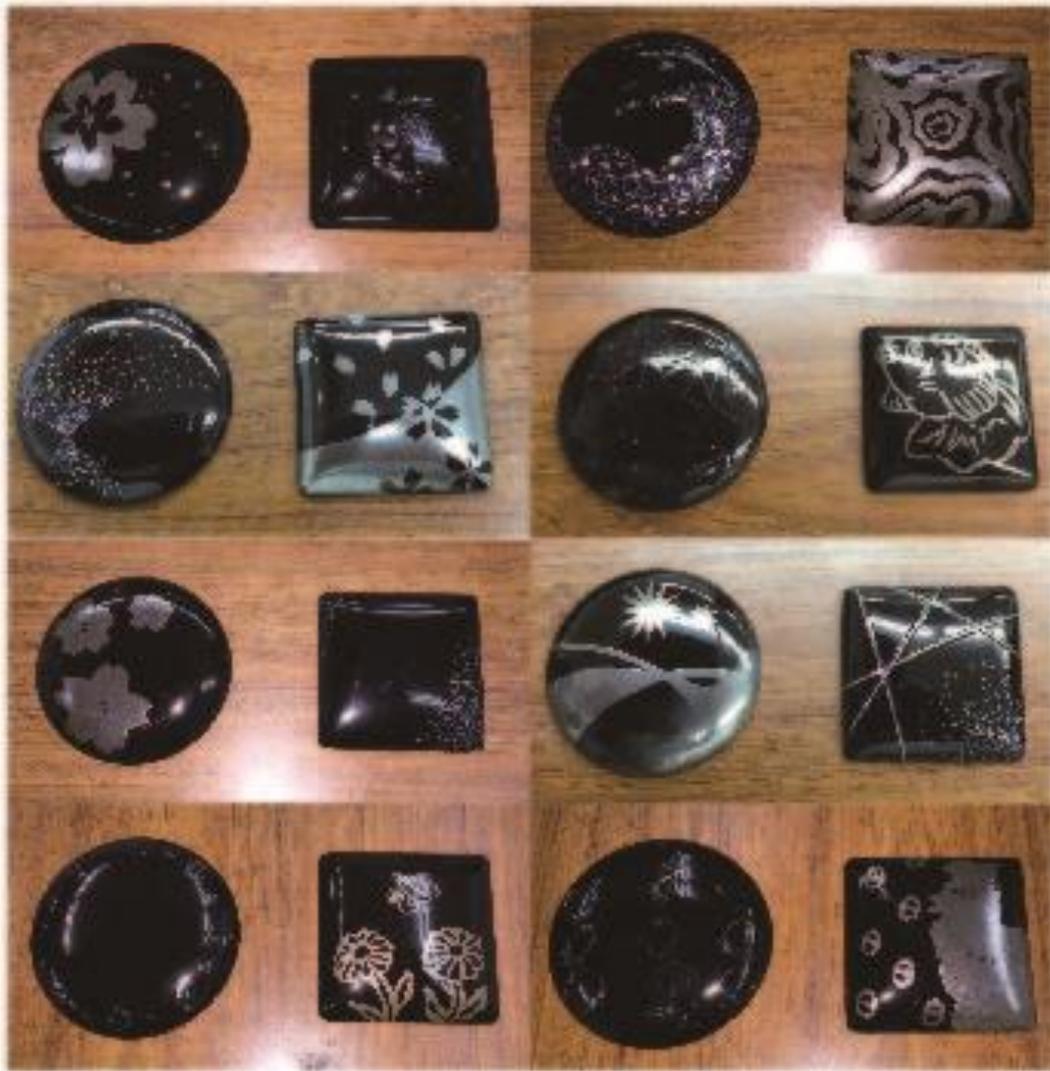


図 3 漆芸アクセサリー

<活動（実践）報告>

高大一貫教育と美術教育（陶芸）
金沢学院高等学校 芸術・デザインコースにおける授業展開

羽場文彦*

Art Education at the combined high school and university

Lesson development at the Kanazawa Gakuin High School

Art and Design course

Fumihiko HABA*

概要：本学の付属高校である金沢学院高等学校（旧金沢学院東高等学校）芸術・デザインコースでの高大一貫授業における芸術学部の取り組みの中から、担当の2年生対象に行った陶芸に関する授業について記す。また、長期間で計画されているこの取り組みについて、改善点や新たな展開について考察する。

キーワード：陶芸、美術教育、高大一貫教育、造形、

・金沢学院大学 芸術学部 准教授

1. はじめに

〈芸術学部 高大一貫教育の内容について〉

芸術学部では金沢学院高等学校（金沢学院東高等学校）美術・デザインコースの生徒に対して、美術系コースを立ち上げた当初より、大学との一貫教育として、美術の専門授業を通じた繋がりを持ってきた。初めは少ない授業数で行われていたが、平成28年度より高校と大学間の関係性を強化し、優れた人材を長期にわたり継続して指導できる体制を整えるために、年間を通じたプログラムを取り入れている。その中で、高校3年生には本学部

教授陣による講義形式の授業、2年生には他、若手教員による本学芸術学部専門5分野（絵画、造形、デザイン、メディア、映像）についての実習をともなった実践的な授業を行っている。2年生授業については毎週金曜日の5, 6, 7限目（高校授業時間割）の13:05～15:50までの3時間弱を7名の教員で4週分ずつ担当している。内容はそれぞれの専門分野に関する入門的で、興味を持たせるために分かりやすい内容となっている。

2. 造形分野の授業内容と目的について

〈工芸技法のプロセスからモノづくりの本質を学ぶ〉

造形分野（陶芸）では与えられた4週分（全11コマ）の授業の中で、土（粘土）から作品に仕上げるまでの多様な工程を少しずつ体験するために、型成形から釉掛け、絵付けという段階を踏んだ授業展開を行った。作品は日用品として使用できる豆皿を5つ、同じデザインで仕上げ制作する。課題制作を日用品である器に限定したのは、作った後の作品を実際に使用することで、モノに対する興味と大切に扱う習慣を身につけてもらい生活の中で美術工芸についてより身近に感じてもらうきっかけにするためである。また、工芸は素材と技術に対する理解が大切な要素となってくる。そこで、これらのことをしっかりと感じ取ることのできる授業内容とした。

まず4週間11コマの授業計画について記す。

受講した生徒は全員で18名になる。

授業計画について（制作工程①～⑩）

第一週（5月27日）

まずは、授業の導入としてやきもの（陶芸）について種類、技法、歴史、素材といった多様な切り口から、実際の作品や資料を見せながら、詳しく説明を行った。この時に器以外の多様な目的に対するやきものの需要について説明することで「やきもの＝うつわ」というやきもの分野に対する固定観念を外してもらった。制作に関しては、素材を手で感じるために土練りから始めている。土練りを始めとした多くの制作技法について、なぜその行為を行うのか、今回に限らず、毎回、しっかりとした作業の動機づけを確認しながら進めている。また、技法においては口頭での説明後、必ずデモストレーションを行い、目で見てから実際の作業に入るという流れを各段階において行っている。

- ① 土練り（器を制作するための型を作るための粘土を練り、粘土の素材感を手で直接感じ取る。）
- ② 型作り（同じうつわを量産するための粘土型を 500g の粘土から作る。）
- ③ 器に押すハンコ作り（型から同じ器を 1 人 5 個制作するため、サインは乾燥粘土を削って制作した自前のハンコで付ける。ハンコは次週までに素焼き焼成する。）

第二週（6月10日）

この週は実際に作品を成形するという意味で、最も重要な回となっている。この授業では乾燥粘土を使った型を使用するが、本来なら石膏や、素焼き粘土型を使用した、大量生産を行うための技法である。市場に出回っている製品のことを考え量産技法と手作りの違い等、多くのことを考えながら作業に取り組んでもらっている。また、全4回という短い時間の中で各種技法を体験してもらうために、毎回、授業前にこちらで準備や手直しを行わなくてはならない。第一週と二週の間では、制作した型を半乾き状態で削り出し、調整しなくてはならない。さらに型として使用するため授業までに完全に乾燥した状態にしておく必要がある。サイン用の陶製ハンコについても素焼きの状態にしておく必要がある。これらの見えない作業を行うことは特に大変な労力ではないが、受講している生徒に対して作業の流れとそれぞれの意味をしっかりと説明したうえで、次の動作に入らなければ全く意味のないことになってしまう。

粘土の板作り（型制作に使用する粘土の板を作る。この作業は空気が入ると後の制作に支障が生じるため、作業を見せながらこちらで行う。）

- ④ 器の制作（粘土の板を型にあてて器を作る。型から外す前に器の裏にハンコを押す。）
*この後、作品を乾燥させ、次週までに素焼きの状態にしておく。

第三週（6月17日）

二週目から三週目にかけては、作品を全て素焼きにした状態にしておく必要がある。二週目で制作した作品は半乾き状態の時に口を整えて、完全に乾燥させた後、素焼き焼成を行い、素焼きの粉を水で一度洗い落してから乾かしておく。この水洗いの作業がないと釉掛けがうまくいかない場合があるからである。本来このような細かい作業もすべて体験するべきであるが、授業時間に制約があるため、口頭での説明のみにし

ている。

三週目の授業では染付（下絵付け）の作業になるが、作業に入る前の図案作成が重要になってくる。絵付けの作業は今回の染付と次週の上絵付けの異なる2つの作業工程を経て完成するため、図案を計画的に考えなくてはならない。この回では造形分野（工芸）とデザイン分野（意匠）の関わりについても言及し、芸術学部における5分野の基礎を同時に学ぶ意味について触れている。企画、生産、流通等、モノづくりを取り巻く環境の中で、いろいろな事がどのように関わってくるのか、興味を持ち考えながら制作に取り組むようにしている。

- ⑤ 素焼きの器の底にロウを塗る。（釉掛けの時に釉薬がかからないようにするため。）
- ⑥ 絵付けのためのデザインを考える（絵付けは染付と上絵の2種類の技法を合わせて行うため、計画的にデザインを考える必要がある。）
- ⑦ 染付（デザイン案の染付部分だけを下絵呉須を使って行う。）
- ⑧ 釉掛け（絵付け作業が終わった人から釉薬をかけていく。）

*この後、作品を次週までに1250℃で焼成しておく。

第四週（6月24日）

第四週では前回、釉掛けした器を1250℃（酸化焼成）で焼いた状態まで準備している。作業内容は器に膠を塗り、上絵具（赤絵呉須、盛り絵具）を合成ノリ（CMC）を加えて磨ることから始めている。特にいろいろな素材を用いることや、上絵具についても大学で無鉛絵の具にこだわっていることから、少し詳しく素材について説明を行った。この回で4回の体験授業が終わるため、絵付け後の作業工程や全授業のまとめとして、焼き物を通した美術教育の在り方と今後の生徒さん達への希望について話している。

- ⑨ 上絵付け（前回作成したデザインを基に染付をした器に色を足していく。使用する上絵具は、性質の異なる赤絵呉須と緑系の盛り絵具の2種類。）

3. 今後の取り組みについて

〈来年度以降の授業展開について〉

それぞれの制作工程の中で、作業スピードなどかなり個人差があった。また、こちらで一部手を加えないと技術的に難しい形態を作っているものもありもう少し細かいところまで条件を付けたかたちでの実習制作にしなければ、時間のことなど物理的な意味で授業目的を達成することが困難になってくる。そういった意味では授業目的をさらに絞りシンプルにする必要があるといえる。

4. 終わりに

〈高校生はこの授業から何を学ぶことが出来たか〉

まず、高等教育の中での美術（芸術）授業には主体的に学ぶ力、思考力、想像力、創造性、表現力、感性、などを育てることが求められている。

このことは一般的な教育の中での美術の役割であり大変重要であるが、今回の一貫教育授業は美術・デザインコースの専門分野を学んでいる生徒を対象としたものであるため、技術、表現に関する要素やモノづくりの考え方を重視した内容にし、高校卒業後の進路や生活の中での美術工芸へのかかわりについても十分言及していかななくてはならない。今回の授業では、制作はもとより、美術工芸とはどのようなものであるか、少ない時間での体験ではあったが、大変興味を持って取り組んでくれた。

授業を通して、工芸技法の決められた条件の中で順序に従って完成に近付けていくことで、それぞれが創造力や発想力を広げ展開し、独自性を引き出していくことが出来たと言える。

第一週目

やきものの説明

焼成について実際の窯を見ながらその種類と構造について説明する。



第四週目

上絵付けのデモンストレーション
筆の使い方などいつも絵画での使い
とは異なり、扱いに戸惑っている。



参考作品

この授業のために陶芸コースの学生
制作したサンプル作品。



制作過程（参考作品）

左から 型
染付を施した器
完成作品



<活動（実践）報告>

高校美術科教育における工芸素材を用いた
授業の試みについての実践報告
漆芸・沈金技法を用いた表現方法

村谷 聡志*

Practice report on attempts using craft materials and techniques in
high school art education

Expressions using "chinkin"(lacquer ware with gold inlay) techniques

Soushi MURATANI*

概要：高校の美術科目である絵画・彫刻、デザインの表現領域において、工芸素材を取り入れることは、工芸の素晴らしさや、面白さに触れながら、美術教育の幅を広げ、優れた日本の工芸技法や、工芸品に対する興味関心を引き出し、工芸を含めた美術文化の理解と、またそれらを生涯にわたって愛好する心情を育てることに繋がると考えられる。また、なかなか触れることのできない工芸素材にじかに触れ、扱うことを通して、生徒の創作意欲の刺激につなげることができるのではないかと考える。本学の付属高校である金沢学院高校の美術科目において、高大一貫教育のカリキュラムや筆者自身が非常勤講師として金沢学院高校の美術の授業を受け持つその題材の中で、工芸素材を取り入れ、効果的に授業を展開することを試みた。今回はその試みについて、どのように授業を展開し、工芸素材を取り入れたのかについてその授業計画や、授業展開における工夫などについて報告する。

キーワード：工芸素材、美術教育、漆

*金沢学院大学 芸術部 講師

1. はじめに

本学付属高校である金沢学院高校には、普通科の中に芸術デザインコースを設けている。ここでは美術科目が1年次 - 4単位、2年次 - 7単位、3年次 - 7単位の授業が組まれている（2016年度現在）。本学の高大連携授業の取り組みの一つとして2年次の美術Ⅱの7単位中3単位を大学の芸術学部教員がオムニバスで受け持っている。この中で私が担当した授業について工芸素材を取り入れた授業を展開した。限られた時数の中で、また、工芸科目ではなく美術科目の中で、工芸素材をどのように取り入れ、授業を展開し、美術教育につなげていくのか。その実践報告をまとめることとする。

2. 授業内容 と授業展開における工夫

対象としたのは金沢学院高校の芸術デザインコース2年生

授業時間数：全7時間（1時間は45分授業）

扱う題材名：「沈金技法を用いた漆パネルの制作」

扱う工芸素材：「漆」 技法：「沈金」

育成する資質や能力：
・ 作品制作の過程から表現活動の喜びを感じさせ、豊かな感性を育てる。
・ 工芸素材である漆に触れその特性や素晴らしさを知り美術、芸術文化の理解を深める。

今回題材にした沈金とは、漆芸分野の加飾技法のひとつである。漆塗面に沈金鑿と言われる刃物で文様を彫り、その彫った溝に漆を摺り込み、金・銀等の金属粉や箔などを定着させ、文様を表す技法である。工芸技法を体験させる上でネックになるものは2つあると考える。一つは、多くの工芸技法における工程の多さと複雑さである。あまりにも工程が多すぎたり、複雑すぎれば、限られた時間の中で体験させることは難しい。2つ目は、技術や道具の扱いに熟練が必要な点である。初めて体験する高校生にとって技術に熟練させる時間はない。また特殊な道具を使う場合も同じである。そのような中で、沈金技法はうまく工夫することによってこれら2つの問題点ををバランスよく解決してくれる題材であると考えた。

沈金技法は大きく分けて3つの工程に分けられる。まず図案を考え、それを漆面に転写する「置目」、次に転写された図に沿って彫り込んでゆく「彫り」、最後に彫った溝に漆を

摺り込み金属粉を定着させる「粉入れ」の工程である。このように、もともとの工程自体がシンプルで分かりやすく、生徒達にとってもイメージしやすい。また実際の漆液を用いた作業は最後の粉入れの工程まで無く、漆の乾く時間などで制約されることなく、限られた時間の中で効率よく授業を進めることができると考えた。

次に技術や道具の扱いにおける習熟についてである。本来は沈金鑿といわれる特殊な刃物を使う。線彫り、点彫り、コスリ、片切彫りなど多くの彫りの種類があり、その種類に応じて何種類もの沈金鑿を使い分ける。これら鑿の扱いや彫り方は長い時間をかけてようやく身につけられる技法である。しかし今回の授業では、工芸の技法を身につけさせることが目的ではなく、あくまで体験することによって工芸への理解につなげることにある。そのため本格的な道具である沈金鑿は授業の中では実演等を通して紹介することにとどめた。生徒達には代用としてこれまでに何度か使ったことがあり、使い慣れている彫刻刀（切出刀）と角ニードルを用いることとし、彫りの種類は線彫りと点彫りのみに絞ることによって授業を展開した。

3. 授業内容

授業を進めるにあたっては次の3つの段階に分けて展開した。第一次は「デザイン案を考える」、第二次では「制作（彫り）」、第三次は「制作（粉入れ）」である。以下にそれぞれの段階における授業内容についてまとめる。

第一次－「デザイン案を考える」（全2時間）

- ・沈金を施す為の図案を考えていく

実物の見本作品を用意し、今からどんなことをするのか、何を制作するのかを明確にし、各自が本物の漆パネルに表現したいものについてイメージをふくらませ図案を考えさせる。ある程度決まってきたら、実物の漆パネルの大きさに枠取りした用紙を配り、そこに図案を清書する(図1)。このときアウトラインのみで描き、色や塗は入れないように指導する。漆芸や沈金技法、工芸などについての細かい説明はここでは極力避け、大まかな説明と実物を見せることにとどめた。これは、デザインを考える上で‘難しそう’といった先入観を極力持たせたくなかったためである。また、なるべく自由に発想し、自分がやってみたいと思える図案で制作することが、最後まで愛着を持って完成させる上で大切であると考えたからである。

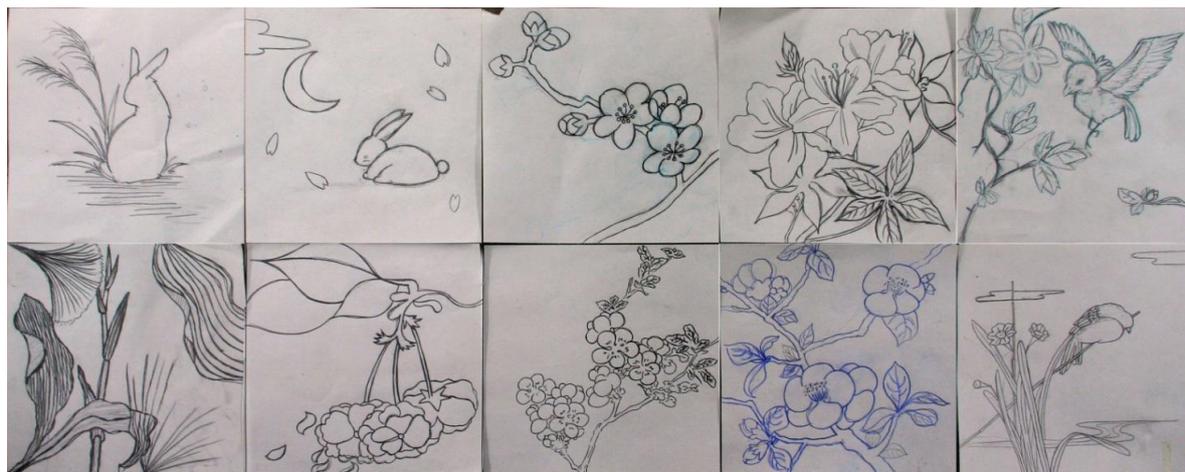


図1 生徒の図案（一部）

第二次－「制作（彫り）」（全3時間）

・以下のような流れで授業を行った。

①沈金技法の解説を行う ②漆パネルに図案を転写する（置目） ③置目に沿って彫りを施す

使用する材料と道具（図2）：

置目（器物への転写） - カーボン紙・マスキングテープ・鋏

彫り - 漆パネル 12.5cm角×2枚（1枚は練習用）・彫刻刀（切出刀）・角ニードル

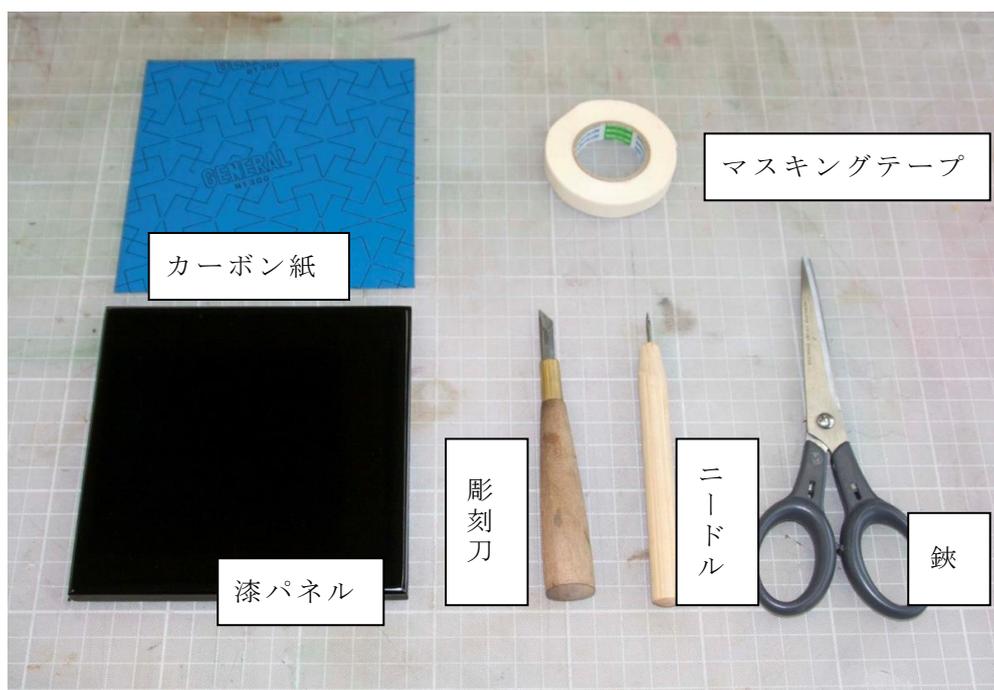


図2 使用する材料と道具

①沈金技法の解説－30分

この段階で初めて沈金についての詳しい説明を行うと同時に、工芸、漆芸についても解説を行った。ただしこのクラスには昨年度の授業で工芸や蒔絵についての授業を行っており、今回はその復習を兼ねたものとし、漆芸における代表的な加飾技法である蒔絵と沈金の違いについてなど、前回は振り返りながら沈金についての解説を行った（図3）。解説には工程見本（図4）や実物の作品などを使用するほか、実演（図5）を交えながら理解を深めるられるよう工夫した。



図3 授業風景



図4 沈金工程見本



図5 沈金等による彫りの実演

②漆パネルに図案を転写する（置目）－15分

本来置目は、薄い美濃紙に墨で清書し、チタニウムの粉を水で溶いたものを筆に付け清書の通りに裏側からなぞる。乾いた後、器物に置き、刷毛やへらでこすり付けて転写する。しかしこの方法だと時間がかかるうえに、工程も複雑になる。また転写された線は、指で

触っただけですぐにとれてしまう。よって今回は、カーボン紙を使用することで対応した。清書の紙と器物の間にカーボン紙をはさみ、線をなぞる。(図6、7) この方法であれば、時間もかなり短縮でき、転写された線を多少触っても消えにくい上、消そうと思えばアルコールなどの溶剤で拭けばきれいに除去できる。

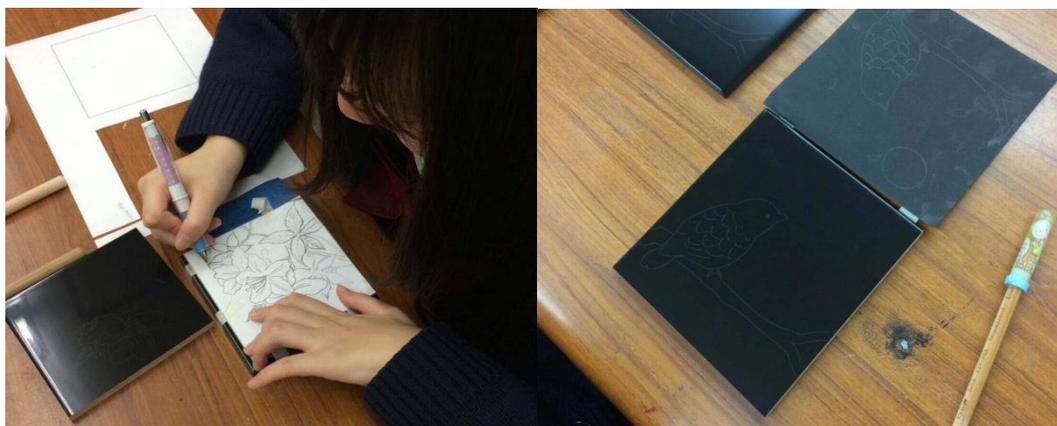


図6 図案の転写（置目）

図7 図案の転写（置目）

③置目に沿って彫りを施す

1) 彫りの練習（図8）－30分

彫りの工程は、やり直しがきかない。失敗してしまった彫りは元に戻せないことを伝え、たうえで、実演を交えながら掘り方の要領を説明する。輪郭は彫刻刀で引掻く様に彫り、陰影や濃淡はニードルを用い細かい点彫りのグラデーションで表す。一部の生徒には、塗りつぶすような表現の図案があり、彫刻刀の腹の部分でこするように彫る方法も取り入れた。練習用の漆板を使い簡単な直線や曲線を彫る練習から行った。その後自由に、練習してもらい、彫りの効果や感触を確かめながら、徐々に彫りのコツをつかんでもらう。練習用漆板には図案を転写させるときに、図案の一部を同時に転写しておき、それを練習としてに彫ることにより自信をつけて本番の制作に取りかかる。



図8 彫りの練習（一部）

2) 彫り本番（図9）－60分

練習での感覚を生かし本番の漆パネルの制作に取りかかる。

失敗が許されないこともあり、最初は恐る恐るであったが、いい緊張感で作業を進められた。ゆっくり丁寧な仕事を心掛けるよう注意喚起する。時間配分が難しく、時間内に終わらない生徒もいるので、次回の粉入れの授業冒頭 20 分程度を使い調整する。希望者には時間外での制作も許可した。



図9 彫りの完了（一部）

第三次－「制作（粉入れ）」（全3時間）

・彫りが完了した漆パネルに生漆①を摺り込み金粉を入れる。工程は次の通り。

- ①漆パネルに生漆を摺り込み拭き取る ②金粉を摺り込む ③10分程度乾かす ④金粉を除去する ⑤漆を充分（1昼夜）硬化させ完成

使用する材料と道具（図10）：金粉②（ブロンズ粉）、生漆、プラスチックベラ、ガラス板、脱脂綿、ティッシュペーパー、灯油、アルコール、段

ボール箱、ゴム手袋、

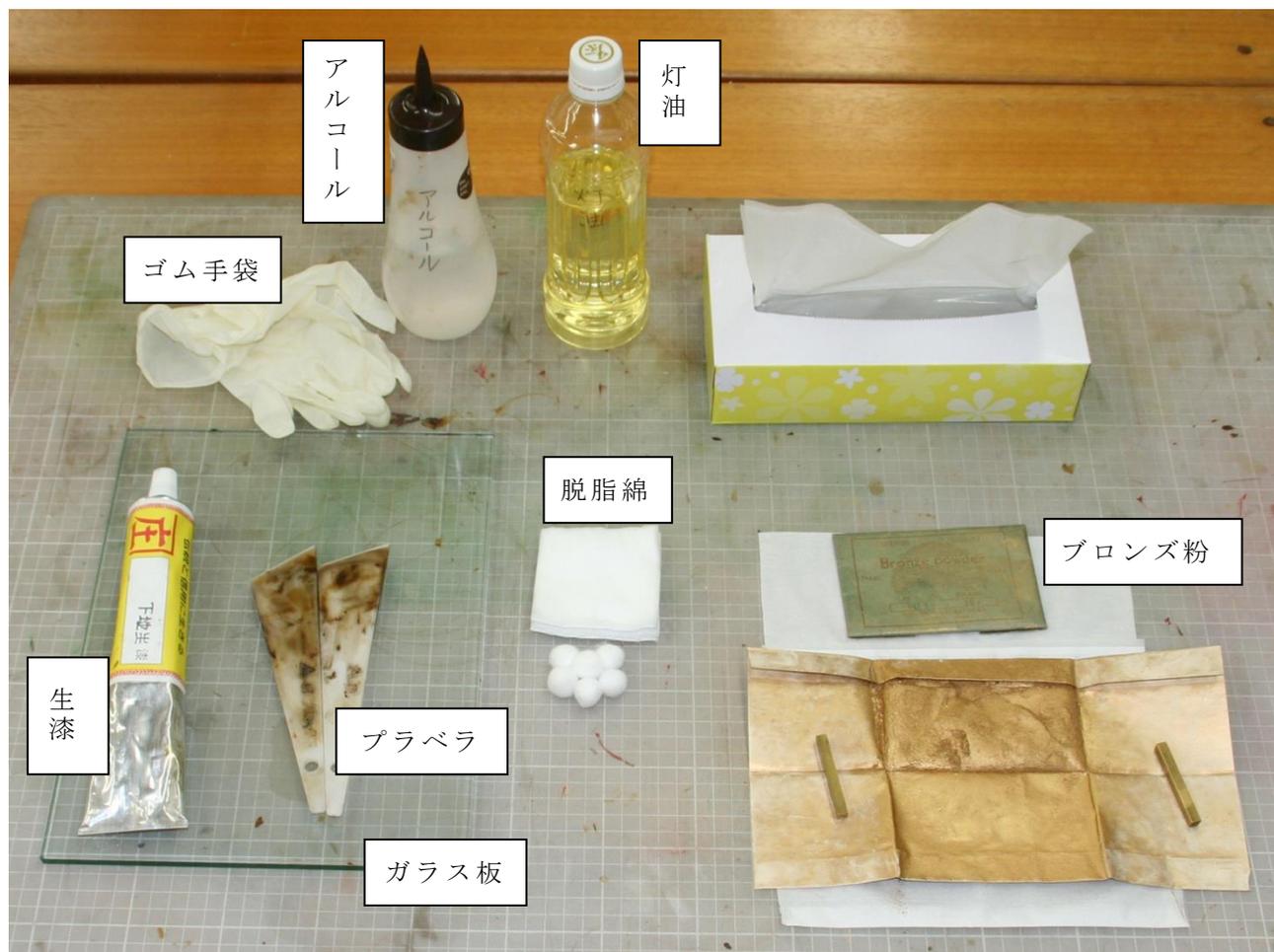


図 10 粉入れ—使用する材料と道具

①漆パネルに生漆を摺り込み拭き取る

彫りが完了した漆パネルをアルコールなどの揮発溶剤でよく拭き、手脂やカーボン紙のインクなどを除去する。その後全体に生漆をへらで配り、ティッシュペーパーで、漆がつかなくなるまできれいに拭き取る。この時、漆が直接手や顔に触れると、かぶれるので必ずゴム手袋を着用させる。また漆をへらで配る作業までは教員が行った。(図 11) 漆を拭き取る作業では、彫りの時の削屑を巻き込むと傷の原因になるので、注意させる。



図 11 摺漆

②金粉を摺り込む

漆がきれいに拭き上がったら、脱脂綿を丸め金粉を充分につけて漆パネルに摺りこむ。漆はきれいに拭き取っているのだが、わずかに表面や掘り溝に残っている。その漆に細かい金粉が定着する。(図 12、13)



図 12



図 13

③10分程度乾かす

金粉を摺り込んだ後、漆の硬化を進めるため10分程度湿しを与える。漆は湿度を与えることで硬化が進む性質を持っている。金粉を摺り込んだ手板を並べ大き目の段ボール箱の内側を湿らせてかぶせておく。10分程度では完全に乾かないが、半乾きのような状態になり、

次の工程がやりやすくなる。

④余分な金粉を除去する（図 14）

指に灯油をごく少量なじませ、漆パネルの表面についた余分な金粉を、こすりながら除去していく。彫り溝の中の金粉は落とし過ぎないように気を付けながら、少しずつ落としてゆく。③で湿しと与えたことにより、金粉の落ち過ぎを防ぐことができる。



図 14

⑤漆を充分硬化させ完成（図 15）

余分な金粉をきれいに除去できたら、十分に湿しを与えて（一昼夜程度）漆を硬化させ完成である。



図 15

3. まとめと課題

以上が今回試みた授業内容である。工程が多く複雑といった印象の工芸分野であるが、沈金という漆芸技法を用いることにより、無理なく、工芸を体験させることができた。生徒たちにとっては、初めて触れる技法であるが、工芸の面白さや奥深さを体験をもって実感できたのではないかと感じている。また生徒達も最後まで中だるみせず、小品ではあるが完成度の高い作品を仕上げられた。これは、極力本来の工程に近い形で、しかも代用のものは使わず、工芸素材である本物の漆を用いたからこそその成果ではないかと考えている。途中、彫りの工程では「難しいすぎる」といったマイナスの感想も見受けられ、生徒の集中力が持たないかもしれないという不安がよぎったが、失敗が許されない状況の中で工芸素材を扱う上での独特な緊張感とともに集中力も高まったように見受けられた。何より「素敵な作品に仕上げたい」という生徒の純粋な欲求に助けられたと感じている。これは工芸素材の持つ魅力が生徒に受け入れられたことの証であると実感している。このような純粋な欲求を工芸素材によってうまく引き出すことで、さらなる創作意欲や美術を愛好する心情の育成につなげることができるのではないかと考えている。

今回、高校の美術の授業で漆という工芸素材を扱うことができたのは、金沢学院高校が本学の付属高校であり、本学が高大連携を進めていること、また筆者の専門が漆芸であるという背景があって可能になったことである。今回は授業の試みについての報告にとどまったが、これを足掛かりとし今後さらに工芸素材を用いた高校美術教育について考察を深めてゆくこととしたい。

<注>

(2)漆の種類で、ウルシノキから採取されたものをろ過したもの。

(3)蒔絵に使用する金属粉で、本来は純金に近い金で作られたものを指すが、今回は代用としてブロンズの粉を用いた。

第 4 部 平成 29 年度教員採用試験合格体験記

平成 30 年度石川県教員採用試験合格記

山岸 梨々花*

Ririka Yamagishi*

概要：平成 30 年度採用の石川県教員採用試験の合格体験記です。平成 29 年 8 月に実施された採用試験を、受験区分：一般、教科：中高国語で受験しました。試験概要は以下の通りです。一次試験...筆記（総合教養：時事問題+教職教養+国数英 専門教養：現代文+古文+文学史）。二次試験...模擬授業、個人面接。

本論文では、1) いつから教員・採用試験を目指したか、2) 金沢学院大学に進学を決めた理由、3) いつから、どのような勉強を始めたか、4) 自分が思う、合格した理由、5) 後輩・教員になりたいと思っている人に対してのエール の5つにおいて、私が思った事、感じた事を書いておきます。

キーワード：

石川県、教員採用試験、教職ゼミ or 教職センター、模擬授業、面接対策、他教科の視点を取り入れた授業、教育時事

*金沢学院大学 文学部日本文学科
(平成 30 年度石川県教員採用試験合格)

1. はじめに

私はこのたび平成 30 年度石川県教員採用試験において、中高の国語科教員として合格いたしました。大学生になってから教員を目指した私には、先生方や友達、家族をはじめとするたくさんの助けがありました。本論文では私が教員を目指した経緯と、大学等で教えていただいた勉強の方法、「教職ゼミ」での活動について記していきたいと思います。

2. 合格体験記

1) いつから教員・採用試験を目指したか

I：教員を目指したきっかけ

私が教師という職業を意識し始めたのは、中学生の時でした。中学の 3 年間、国語を教えてくださいました恩師の影響です。もともと本を読むことが好きだった為、国語という教科は私にとって学生時代最も好きで、得意な教科でした。ただ、その先生に出会っていなければ、私は今も国語という教科を読書と同じ、単なる文章の読み取りとして捉えていたと思います。

その先生は授業中必ず生徒一人一人に自分の考えを書かせ、授業の度に添削していました。課題の解けた生徒からノートを見せにいき、先生に答えを読んでもらいます。先生はそれを読んで、生徒にその考えの理由となる部分を質問し、書かせたり、よく書けている生徒には大きな花丸をつけてあげたりと、授業中における生徒とのコミュニケーションを大切にしていました。「無言のない教室」という先生の目標通り、国語の授業は生徒同士の意見交換の声、教えあいの声で溢れていました。

この授業を通して、私は国語という教科が一方的に読み取るだけの教科ではないと知りました。登場人物の気持ちや作者の意図を読み取り、そこから感じたことを言葉や文章で相手に伝える。国語という教科は、そうした考え方の伝えあいを繰り返すことで、子どもの視野を広げる効果があると私は考えています。他人の考え方に触れることで、自分の中にはなかったものの見方が生まれるようになります。先生の授業からその感覚を体験し、この時から国語という教科をよりいっそう意識するようになりました。

II：教員採用試験を目指すきっかけ

前述したことがきっかけで国語という教科に興味を持つようになった私は、その興味の延長から、大学で教職課程を履修することにしました。その過程で学んだ教科教育以外の知

識もまた、私にとっては興味深いものでした。

教員採用試験を受けようと決めたきっかけは、教育実習でした。私は、付属高校と母校での教育実習に加え、いしかわ師範塾の学校実習、介護等体験で訪れた介護施設、特別支援学校とこれまで計5回の実習を経験しました。

教育実習では、実際に生徒の前に立って授業をし、自分の授業の至らない点を痛感しました。未熟な私の授業を盛り上げようと努めてくれる生徒達の姿を見て、今までよりも必死になって授業作りに取り組みたいと思ったことを、はっきりと覚えています。生徒達に授業を盛り上げてもらうのではなく、生徒達が素直に楽しさを感じられる授業を作りたいと思いました。実習生として、ベテランの先生方の指導のしかたや生徒との関わりかたを近くで見学しているうちに、進路の選択肢として、教師という職業が大きな割合を占めるようになっていきました。

2) 金沢学院大学に進学を決めた理由

金沢学院大学は北陸の私立大学で唯一、文学を専門的に取り扱っている大学です。日本語学と日本文学を学ぶことができる「文学部日本文学科」では、古典から近代まで幅広く文学を学ぶことができます。かねてより、大学では好きなことについて勉強したいと考えていた私は、幼い頃から好きだった文学について深く学びたいと思い、本学への入学を決意しました。

教育学部ではありませんが、金沢学院大学文学部では中学高校の国語の一種免許状の取得ができます。またその他には、司書資格、学芸員の資格を取ることも可能であり、私は4年間で中学高校の国語の一種免許状と司書資格を取得しました。これは、文学部に進学したからこそ取得できた資格であり、この他にも文学部だからこそその学びが4年間で数多くありました。大学が運営する「島清恋愛文学賞」での体験もその一つであり、文学賞の運営を通して、物語を読むときの新たな視点、作家が作品にかける思いや描写の細やかさ、文章の美しさ等、読書がより豊かになる観点を教えていただきました。

国語という教科に特別な思い入れはありましたが、入学当初はまだ教職もとい進路について漠然とした考えしか持っておらず、前述した通り、教職過程を履修したのは興味本位からでした。しかしながら、大学の4年間で、中学生の時に感じた国語の奥深さが文学部での学びと結び付き、自分が教えていただいた知識や大学で体験した事柄を、国語の教師として子どもの読書活動や創作活動の推進に役立てていきたいと思うようになりました。

3) いつから、どのような勉強を始めたか

私が本格的に教員採用試験の勉強を始めたのは、人よりも遅い、大学4年生の4月からでした。同じく教職を志望している友達と、勉強会を開く予定を立てていましたが、その勉強会も学生だけでは効率のいい勉強の仕方が分からず、うやむやになりかけていました。そんな時、大学で新たに「教職センター」ができることを先生方に教えていただき、その前身のような形で教職ゼミが開催されることを知りました。私を含めた10人程の学生が、学部学科学年の垣根を越えてゼミに参加し、教員採用試験の勉強を共にするようになりました。小林先生を中心に、南雲先生と米川先生の御三方に模擬授業の批評や願書の添削、面接対策をお願いし、4ヶ月間勉強していきました。

この教職ゼミでは主に面接や模擬授業等の筆記試験以外の内容を学びました。石川県の教員採用試験には10分の模擬授業と、その後に個人面接があります。私たちは4ヶ月間、ひたすら模擬授業の勉強をし、夏休みを使って集中的に個人面接の練習をしました。他学部の学生と一緒に模擬授業の批評をしていたため、国語が苦手な生徒達をどのようにして授業に引き付けるか、どのような言い回しをしたら伝わりやすいかを考える良い機会になりました。また、社会科や美術科の模擬授業から着想を得て、それを国語の授業に生かすなどの、他教科の学習と結び付く授業を作ることができました。これは国語科の学生だけでは学べなかったことであり、貴重な機会だったと思っています。

面接に関しては、小林先生に面接官役をお願いして、練習させていただきました。小林先生のお話や教育実習中にベテランの先生方から伺ったお話を元に、質問される事柄を想定して練習しました。はじめは言葉がつかえてうまく出てこなかったり、答えに自信が持てず落ち込んだりしましたが、何度も練習するうちに対応にも慣れることができ、本番でもあまり緊張することなく話すことができました。教育に関するニュースや、学習指導要領の変更点等、知らないと答えられないような問題への免疫もついており、落ち着いて答えることができました。先生方から教えていただければ、突飛な答えを出していたかもしれません。教職ゼミで勉強をしていて良かったと今も心から思っています。

筆記試験に関しては、それぞれの学生が個人的におこなっていました。私は母校実習の終わった6月の後半から過去5年分の試験問題を解いて、出題系統をつかみ、頻出するポイントを重点的に勉強しました。国語科は専門教養にしても模擬授業にしても、古文が必

ず出題されるので、教科書にとられている作品の訳と品詞分解、豆知識等をノートに書いたり、古文単語をひたすら読み込んだりして日頃から古文に慣れるよう努めました。また、その他の一般教養に関しては、高校生の時に使っていた参考書を開いて勉強しました。筆記試験は、何が出るかわからないという状態が一番不安なので、過去の出題傾向を鑑みてある程度当たりをつけておいた方がいいと思います。これはどの教科にも言えることだと思いますが、一般教養にしても専門教養にしても、高校生の時の勉強を思い返して、基礎を固めておくことが一番大切だと思いました。

4) 自分が思う、合格できた理由

私が教員採用試験に合格できたのは、先生や同じ志を持つ友達と一緒に試験対策をしていたおかげだと思います。

前述したように、私は4年生の4月からという、人よりも遅い時期から試験の勉強を始めました。模擬授業こそ、いしかわ師範塾の講義内容で定期的に練習していましたが、それでも手慣れているとは言えませんでした。1年生、2年生の時に学んだことの中には、記憶から抜け落ちているものもあり、4月からは小林先生のもとで教育の動向や学習指導要領のポイントなどを学び直しました。模擬授業や面接対策、願書の書き方まで丁寧に教えていただいたおかげで、私たちは自分に何が必要かを知ることができ、「何をしたらいいかわからない」という状態から脱却することができました。先生のもとを訪ねて教育現場に関する話を伺うこと、模擬授業の小さな疑問や違和感をそのままにせずに、友達や先生の意見を聞くこと。本来は自分達で見つけなければならなかった「やるべこと」を、先生に教えていただいてやっと気づいたというところには、情けない気持ちでいっぱいです。私がこの度合格できた理由には、こういった周りの友達や先生方の助けがありました。

また、教職ゼミを通して友達の成長や努力を敏感に感じとることができたことも、私が合格できた理由のひとつだと考えます。友達が過去問やワークに取り組んでいる様子を見て、自分も始めなければならないという思いにいたりしました。教職ゼミには、国語科の他に英語や社会、体育などさまざまな教科の学生がいたので、専門外の部分やわからない問題はお互いに質問しあって解決していました。一人だけで勉強していると、甘えが出てなかなか進まないことが多くありましたが、友達と一緒に勉強することで、一人よりも楽しんで学ぶことができました。

石川県は教員採用試験の過去問、模擬授業で出された教材集等の情報を、石川県庁で閲覧することができます。県庁に赴いて情報を閲覧した日から、私は過去問を解いたり、模擬授業の傾向を考えたりと、試験問題の出題傾向をとことん調べました。そのおかげか、模擬授業に関しては早い段階から当たりをつけて練習にとりくむことができました。このように、試験問題の傾向をつかみ、周りの人を巻き込んで勉強することが、自分の試験勉強の良かった点だと考えています。

5) 後輩・教員になりたいと思っている人に対するエール

私が教師を明確に志したのは、大学に入ってからです。実際に採用試験の勉強をしだしたのも、4月というぎりぎりの時期でした。そんな私が試験に合格できたのは、見捨てずに助けてくださった先生方と、一緒に尽力してくれた友達のおかげです。試験までの4ヶ月間は、本当にあつという間でした。がむしやりに勉強することをやめて、周りの人たちの話をしっかり聞きくことで、自分のやりたいことがだんだんと明確になっていくのを感じました。私の合格は私だけの力では成し得なかったと心から思います。

4月から8月までの4ヶ月の間で、私は多くの知識を詰め込むことができました。もちろん今でも、もう少し早くから勉強しておけばよかった、という気持ちは強いですが、しかし、4月からのたった4ヶ月の間でも、遅すぎたわけではありませんでした。正しい方法を教わって勉強することで、少しずつですが成長していったと思っています。勉強をはじめると、遅すぎることはありません。何の知識も技術もなかった私ですが、4ヶ月の間で少しずつ自分の成長を感じ、変わっていくことができました。それゆえ、教職を目指している人はどんな時期からでも諦めずに、投げ出さずに努めることをおすすめします。

<平成 30 年度大阪府教員採用試験合格記>

高・大と受験勉強をした事ない私が、 様々な出会いを経て、採用試験を合格した話。

徳原 浩平*

Kohei Tokuhara*

概要：平成 30 年度採用の大阪府教員採用試験の合格体験記です。平成 29 年 7・8・9 月に実施された採用試験を、受験区分：一般、校種：高等学校、科目：保健体育で受験しました。試験内容は以下の通りです。一次試験：筆記試験(教職教養、判断推理、数的処理、文章理解) 30 問の合計 150 点で合否判定。二次試験：個人面接、一次(150 点) +150 点の合計 300 点で合否判定。三次試験：専門教養(200 点)、実技試験(水泳・体づくり運動・選択種目) (200 点)、模擬授業・個人面接(420 点)の合計 820 点で合否判定。本論文では、1) いつから教員・採用試験を目指したか、2) 金沢学院大学に進学を決めた理由、3) いつから、どのような勉強を始めたか、4) 自分が思う、合格した理由、5) モチベーションについて、6) 後輩や教師になりたい人に向けたアドバイス の 6 つにおいて、私が思った事、感じた事を書いております。

キーワード：大阪府、教員採用試験、保健体育、高校、教職浪人

*金沢学院大学 人間健康学部スポーツ健康学科

(平成 30 年度大阪府教員採用試験合格)

1. はじめに

私は、平成 30 年度大阪府教員採用試験において、高校・保健体育で合格いたしました。2 回目の挑戦での合格ですが、私は決して優秀な学生ではなく、中学・高校時代の成績も他人に言える程のものでもありません。また、高校・大学の入学試験の際には、スポーツ推薦での入学だったために、受験勉強というものに取り組んだ事がありませ

んでした。では、なぜこのように優等生ではなかった私が、教員という職を目指そうと思ったのか、難関の教員採用試験にフリーターという道を選んでまでも、挑もうと思ったのかを書かせていただきます。本論文が、教員を目指す方はもちろんのこと、特に私のようにスポーツ一筋で人生を歩んできた方、部活と両立しながら合格を目指す方にとって、少しでも参考になれば幸いです。

2. 合格体験記

1) いつから教員・採用試験を目指すようになったか

I : いつから教員を目指したか

私が、教員に本気でなりたいと強く思うようになったのは、大学3年生の頃です。この頃から、所属していた硬式野球部で学生コーチを経験し、指導する事の喜びや、責任ややりがいを感じた事が主なきっかけとなります。大学2年生の秋から選手兼任として、すでに学生コーチをしていました。しかし、大学3年生を迎える春休み頃、自分自身の練習もしながら他の選手の事も考えなければならないという状況に、いっぱいいっぱいになってしまい、このままではどちらも中途半端になると考えました。その時に、学生コーチを引き受けたからには、全力でやり切らなければならないという思いと、選手みんなをサポートしてチームの勝利に貢献したいと思えた時、自分は教員に向いているのかもしれないと思い、そこから教員という道に進むことになりました。この経験は、採用試験の面接やエントリーシートなどでも伝えてきました。学生コーチを経験したからといって、合格したとは思っていませんが、合格に向けての大きな武器となりました。

では、大学3年生まではどういう思いだったのかというと、将来の選択肢の一つに過ぎなかったのです。その選択肢に入ったのも、高校時代に人と話すのが好きだからや、姉が電車の運転士をしているので、自分も特殊な職に就きたいからなど、なんともヌルっとしたものでした。このように最初はなんとなく教員という職に興味を持ったが、その後のきっかけで大きく変わるものなので、まだまだ教員に対して思いがない人も、きっと「これだ!!」と思える経験が待っているはずです。また、すでに教員になりたい理由、確固たる思いがある人は、絶対に忘れる事なく教員の道を突き進んで下さい。

II：教員採用試験を目指すきっかけは

教員になりたい思いは強くありましたが、勉強が苦手で、そもそも向き合った事がなかった私が、採用試験に挑戦できたきっかけは、大学1年次のプレゼミの授業がきっかけです。担当であった、山脇あゆみ先生のもと、体育史について学んだり、グループで調べて発表などをしました。その中でも、入学当初に行なったSPIの問題で私の人生が大きく変わる事になります。SPIとはいえ、道のりや速さなどを求める算数レベルの問題でしたが、私にとっては苦手分野であり、最初は先生が答えを言うまで答えなかったりしていました。それでも丁寧に解答の解説していただいている時に、こんなに簡単な解き方があるのだと知ったことで、なんで今まで勉強してこなかったのだろう、こんな簡単な考え方があるなら、自分にももっとできるかと思えたのを覚えています。また、こんなにも勉強に対して苦手意識があった私を一瞬で変えていただいた、山脇先生への信頼感はとても厚く、自分も先生のような先生になりたい、そのためにはもっと学ばないといけないと思い、学ぶ事の重要性に気付けた事で、その後の学生生活で積極的に学び、様々な活動に参加することができ、本格的に採用試験の対策をする際にも迷いなく取り組めるきっかけになりました。

2) 金沢学院大学に進学を決めた理由

進学の原因としては、野球を続けたいという思いが一番です。私は、中学卒業後に故郷の大阪を離れ、金沢学院東高校(現:金沢学院高校)に入学し、夢は甲子園出場と期待は大きかったです。しかし、慣れない文化や精神面の未熟さ、ケガなどもあり、まともにプレーすることができませんでした。もう一度、自分が思うようなプレーがしたいと思い、大学でも続けることを決めました。しかし、今後は野球だけでは生きていけない事を強く感じており、逃げ道ではありませんが、何か他にもなりたい自分を探していました。その中で、部活をしながら教員免許を取得できるという環境はとても魅力的で、迷いなく決断しました。結果論にはなりますが、7年間、金沢学院で学ぶことができたおかげで、ここまで成長することができたと感じています。今後、私と同じように、高・大7年間、スポーツに勉強と充実した日々を過ごし、教員になる後輩が出てくることを願います。

3) いつから、どのような勉強を始めたか

本格的に対策を始めたのは、大学3年の12月頃になります。所属していた硬式野球部を引退し、それまで部活だった時間を勉強へと費やすことになります。そして、まず始めに行なったのは、勉強方法を山脇先生のもとへ聞きに行くという事です。学ぶ意欲はあったものの、一つの目標に向かって長期的に勉強をした事がなかった私にとって、真っ暗でとてつもなく長い道でしたが、山脇先生のアドバイスのもと、毎日コツコツやっていく事を決めました。

最初は、大阪府の問題の特徴を知るために過去問を一通り解く事から始まり、その後、教職教養の問題集をやり込んで行くのですが、ここで大きな失敗がありました。そもそも、教育は時代とともに変化していくものなので、教職教養では過去問がほとんど出ません。また、問題集は2種類を何回もやり込み基礎は身に付いたのですが、結果的にはその問題集自体を暗記しただけに過ぎず、新しい問題への対応力が無かった事。なにより、勉強をした事のなかった私にとって1日3時間の勉強に満足してしまった事。これらの失敗を踏まえて、2回目の受験の際には多くの新鮮な問題を解く事を心がけました。

2017年4月から改めて採用試験に向けて勉強を始め、1日6時間程度、まずは基礎の部分の復習、それを2周程やり終える頃に新たに問題集を購入し、加えて書き込みができる参考書も購入し、知識をより深いものにしました。5月頃からは、教育時事や次期学習指導要領に対応するために、教育雑誌を購入し、情報を集めたり、教育雑誌にも問題集が付録としてあるので、それらも解く事で新鮮な問題に触れることができました。また、5月中旬に1回、6月に2回、出版社が行なっている模擬試験を受験しました。このように、1回目の失敗を踏まえながら、常に新鮮な問題を解きつつ、模擬試験によって到達度を確認する事により、自信を持って試験に挑む事が出来ました。大阪府は一次教職教養から三次専門教養まで、1か月半もあるため、専門の対策は一次試験が終わってから始めました。対策の進め方としては、教職教養と同じようにしていきました。

上記は、あくまで私自身の勉強法であり、これをご覧になっている皆さんに合うかどうかは分かりません。ただ、絶対に過去問を繰り返す、1冊の問題集を何十回繰り返す事だけはしないでください。これだけは間違いありません。また、教員採用試験は自治体によっては、教職教養に一般教養と範囲がかなり広いですが、落ち着いて過去問から傾向を分析すれば、必ず対策方法が見えてくるので、コツコツと取り組んでく

ださい。また、問題集にノート、模擬試験や講座など学生にとっては少々お金はかかりますが、合格してしまえばすぐに取り返せるものだと思って、出し惜しみせずにとんどん使ってください。

4) 自分が思う、合格した理由

私が採用試験を合格する事ができたのは、こんな自分でも合格できる試験だと思えた事です。これは楽観的な考えではなく、失敗を経験し、苦しみながらも全力で採用試験と向き合ったからこそ思えた事です。

これから受験される方にとって、採用試験というものはどういうもので、自分が合格している姿をイメージする事は、難しいと思います。私も、1回目を受験するまでは、教育大や国公立大の人達が受かったり、全て試験を満点近く取れる人達が合格する試験だと思っていました。実際はそんなこともなく、筆記試験ではやってきた分だけ点数として表れ、面接でも学歴など関係なく、今まで自分自身が経験してきた事が評価されます。これらを1回目の受験で気づけた事で、どれだけの点数がボーダーラインなのか、面接ではどのような事を求めているかなど、わずかながら理解できました。そのおかげで、効率よく対策ができ、落ち着いて自信を持って挑む事ができました。

今回の受験で、もう一つ合格できた理由を考えると、とにかく人に聞くという事をしてきました。筆記試験などは、問題集や参考書で理解できる事がほとんどですが、実技試験や面接試験の攻略法や雰囲気などは実際に経験した人にしかわかりません。大阪府では、三次試験に実技や模擬授業試験が行われるのですが、私にとって未知の世界だったため色々な方に聞くしかないと考えました。そこで、大学時代にお世話になった、山脇先生・小林先生はもちろん。一足先に合格した同級生。知り合いを通じて大阪で現職で働いておられる先生やアルバイト先にたまたま来られた現職の先生など、色々な場面で様々な方に聞きに行きました。いざ試験では自分自身の力が発揮できるかが鍵になりますが、それまでには上記のように多くの方々の支えがあってこそだと考えます。

このように合格してしまえば、やってきた事すべてが合格できた理由になるかもしれませんが、一番は熱意があるかどうかだと思います。熱意があれば一日6時間の勉強も苦ではありません。熱意があれば面接でも想いが伝わります。皆さんにも、ぜひ

熱意をもって挑んでほしいと思います。

5) モチベーションについて

採用試験はとてつもない長期戦です。全国的にも一次試験から結果発表まで2か月と長く、いかにモチベーションを落とさずに試験に挑むかが、合格へのカギとなります。

私が受験した大阪府は他の自治体と比べても長丁場で、一次試験から最終の三次試験まで2か月半もの期間があります。この間、常にモチベーションを高く維持するのは難しいものです。試験中に特に嫌だったのは、試験から結果発表までの時期です。7月1日に行われた一次試験には3か月もの時間をかけて準備してきたために、試験を終えるとホッとした気持ちと、2週間後の結果発表への不安な気持ちなどでなかなか三次筆記に向けた勉強がなかなか捗りませんでした。そんな中でも、実技の練習のために体を動かしたり、面接練習なども多く取り入れる事で何とか乗り切る事ができたと思います。

モチベーションは、なぜ教師になりたいかなどが関係してくると思います。もし、対策をしていく中で立ち止まりそうになった時は、なぜ教師になりたかったかを考えてみたり、共に教師を目指す仲間や様々な先生方と話す事もよいと思います。私は、フリーターという立場のため、未来が真っ暗で後が無いという想いを常に自問自答して高めていました。全ての時間や気持ちを採用試験に向ける事が前提ではありますが、たまには息抜きもしながら良い準備をしてください。

6) 後輩や教師になりたい人に向けたアドバイス

教員採用試験は、やれば合格できる試験です。やらずに合格できたという人がいるならば、それまでの人生でやってきた人でしょう。これまでも書いたように、誰にでもチャンスがあり、様々な対策方法などの情報もたくさんあります。それらを活用して信じて、やるかどうかだと思っています。

これから夏の試験本番に向けて対策を始める方は、一日一日がとても大事になってきます。机に向かって問題集を解いている時間、実技や面接の練習をしている時間、普段の授業を受けている時間、仲間と情報交換する時間、学びの時間に無駄なものは決してありません。そう思いながら本気で取り組む事によって、合格へと一歩近づけるとともに、本気で取り組んだ時間や気持ちというのは、子供たちへの説得力に繋がる

と思います。大学4年生であれば、やりたい事も沢山あるとは思いますが、ある程度の犠牲なしでは合格はないと考えます。私も6月にあった友人の結婚式に出席できませんでしたが、こうして合格してみると後悔はありません。本当に合格したいのであれば、本気で夏の試験まで突っ走ってください。きっとその時間は裏切る事はありません。

また、講師を3年程経験してから正規採用と考えている方もいるとは思いますが、今回の受験でわかった事の一つとして、講師をしたから絶対に合格できるという事はありません。自治体にもよりますが、少しの加点があるくらいで、最終的には試験で点数を取らなければいけません。実際に周りの受験者を見ていても30代から40代くらいの人達が沢山いたり、7年目や9年目などの人がいました。やはり、私は現役受験が一番のチャンスと考えます。なぜなら学生ゆえに自由時間が多いため対策にあてる時間がたくさんあったり、何より経験がないという事が武器になり、面接やエントリーシートで自分が思い描く教師像を伝える事ができます。いざ講師を経験してしまうと言えない事も多くあると思います。経験は教師になってしまえばいくらでもできるので、講師に比べて経験が無いと考えるのではなく、若さという武器があると思い、自信をもって挑んでください。

私は、フリーターだったからこそ合格できたと思っています。しかし、教師になるには様々な道があるので、これからどのような事が待っていたとしても、信念だけは曲げずに教師になるという気持ちは強く持ち続けて下さい。そして、これから講師として働く方、すでに働いている方、授業に部活動に校務と時間は限られてくるとは思いますが、あくまで目標は正規採用だという事を忘れずに頑張ってください。

これをご覧いただいた皆様の中から少しでも多くの方が合格できることを祈っています。

【金沢学院大学教職センター紀要 編集規定】

概要

本学の教職教育に関わる研究成果や実践報告を収集、蓄積、発信することにより、教員養成および教職教育の充実と、それに向けた取り組みを学内外に伝える。

- 機関誌は、原則として年 1 回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。
- 機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。
- 機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。
 - (1) 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。
 - (2) 共著の場合、共著者のうち少なくとも 1 名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。
- 査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。
- 採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。
- 論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。

附則：この規定は平成 28 年 10 月 1 日から施行する。

【金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領】

■論文原稿は、未発表のものに限る。(ただし口頭発表及びその配布資料はこの限りではない)

■原稿は、横書きとし、完成原稿とする。

■提出原稿は、編集委員会で特に認められた場合を除き、Word形式のフォーマットに入力(A4版打ち出し:40字×30行)し、分量は自由とする。(ただし、5万字を上限とする)

■図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。

■提出用原稿(Wordフォーマット)の1枚目には、①投稿区分、②論文題目、③著者名、④英文題目、⑤ローマ字著者名、⑥概要(400字まで)、⑦キーワード、⑧所属を記入し、2枚目以降に本文をまとめる。

■投稿区分は、①「研究論文」、②「研究ノート」、③「実践(活動)報告」、④その他(「教員採用試験合格体験記」「学生による教育実習報告」「教職に就いている卒業生からの報告」など)とし、いずれのジャンルへの掲載を希望するか明記するものとする。

■キーワードは、5語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

■投稿申込みは原稿提出時に行うものとし、締切りは当該年度の12月28日とする。なお、査読後の最終原稿提出期限は2月20日必着(締切厳守)とする。原稿の提出は、データを編集委員まで添付ファイルで提出する。

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は一編、共著を含めて三編までを原則とする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

■執筆者による校正は原則として1回とする。校正は誤字脱字等の修正に留め、大幅な加筆・修正はしないことを原則とする。

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①:注と引用文献はともに注記として示す。

注記は、文中の該当部(1)、(2)…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

[論文の場合] 筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

[単行本の場合] 筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②:注記は、文中の該当部に(1)、(2)…と表記し、論文末に一括して記載す

る。

また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤 2003、15 頁）。ところが、鈴木（2004、25 頁）によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べた引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

[論文の場合] 筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

[単行本の場合] 筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成 29 年 10 月 17 日から施行する。

金沢学院大学 教職センター紀要 第1号

- 2018年3月25日 発行
- 編集者 金沢学院大学教職センター紀要編集委員会
- 発行者 金沢学院大学教職センター

ISSN 2433-782X