

ISSN 0388-4511

名古屋芸術大学

研究紀要

第 39 卷

名古屋芸術大学

2018

音楽療法における共感とは何か —音楽療法士に対するアンケート調査の検討— ……	伊藤孝子, 杉田政夫, 柴田朋子, 菅田文子 (001)
英語授業に映像作品鑑賞を取り入れる実践の報告と効果の検証 ……	小川 真理子 (015)
アニメーションを取り入れた幼児向けの劇の実践 ……	加藤 智也 (027)
「生活発表」の意義と教育課程における位置づけ ……	鎌倉 博 (035)
2017年度新入生による「学生相談室アンケート」改訂版の検討 —侵襲性への配慮と現在の学生特徴を踏まえて— ……………	北岡智子, 伊藤由夏, 井村安之, 山内恵理子 (055)
愛知県における戦後新教育実践の研究 —「安城プラン」の成立と展開を中心として— ……	酒井 宏明 (071)
<i>Crescendo: Verso una competenza linguistica elementare</i> —Esercizi grammaticali <i>royalty-free</i> ad uso di insegnanti d'italiano in Giappone (Livello A1)— ……	キアラ・ザンボルリン (085)
学校論・学校づくり論の原点と構造 —山形の教師・剣持清一の「三つの組織論」を中心に— ……	新村 洋史 (123)
落合芳幾の役者絵研究—『歌舞伎新報』所載の表紙絵、挿絵、口絵を中心に— ……	菅原 真弓 (139)
レッジョ・エミリア・アプローチを取り入れた日本の保育実践の研究 —鳥取県・赤碕こども園の実践検討— ……	高井 芳江 (163)
調理実習を通じた食の文化と科学のアクティブラーニング —教材開発研究のための報告— ……	茶谷 薫 (181)
教材用モロッコ産ゴニアタイト化石の産状についての予察的研究 ……	東條 文治 (197)
終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究 —幼稚園を中心に— ……	豊田和子, 清原みさ子, 寺部直子, 榊原菜々枝 (203)
名古屋芸術大学人間発達学部の学生を対象としたインターネットおよび インターネットゲームの利用についてのアンケート調査結果 ……	中嶋 理香 (219)
絵本の絵を分析する —マルチモーダル・リテラシー教材開発のための枠組み紹介と検証— ……	早川 知江 (229)
小学校学童期の音楽教育の考察Ⅳ—幼児との導入方法の違いから— ……	星野 英五 (247)
信時潔『沙羅』の詩と演奏の解釈 ……	松下 伸也 (257)
ソーシャルラーニングネットワークサービス「Edmodo」を利用した、 授業の参加意識向上に関する取り組み ……	松本 亜実 (267)
商業と芸術の間にある個人制作アニメーションの場についての考察 —「アニメーション3人の会」を手がかりに— ……	森下 豊美 (287)
中国における食をめぐる市民活動 —北京ファーマーズマーケットにみる「食の公共空間」の可能性— ……	王 昊凡 (305)

音楽療法における共感とは何か — 音楽療法士に対するアンケート調査の検討 —

Sympathy in Music Therapy
— A Survey of Music Therapists —

伊藤 孝子 *Takako Ito*

(芸術学部)

杉田 政夫 *Masao Sugita*

(福島大学)

柴田 朋子 *Tomoko Shibata*

(音楽療法グループ ‘マイエ’)

菅田 文子 *Ayako Sugata*

(大垣女子短期大学)

1. はじめに

音楽療法は、音楽を使用した対人支援の職業であるため、対象者への共感が重要視されている¹⁾。様々な音楽療法関連の著書で、共感やそれに類する記述が見受けられ、実践現場においても相手に共感することは、自明の理として扱われる向きがある²⁾。

しかしながら、音楽療法における共感とは何かについて改めて問い直すと、その定義や意義、機能等については十分に議論されているとは言い難い。そのため、隣接分野である臨床心理等における共感についての知見に依拠した解釈が受け入れられている。特に Carl Rogers が、カウンセラーの基本的な態度の一つとして挙げた「共感的理解」の概念³⁾は、人間主義を基盤とした創造的音楽療法の創始者、Nordoff と Robins の多大なる影響も一因となり、音楽療法においてもセラピスト（以下、Th）の基本的姿勢として重要視されている。しかしながら、言語的コミュニケーションではなく、主には非言語的コミュニケーションを用いる音楽療法において、共感の概念に独自性があることは十分に考えられ、表面的な理解は対象者や現象の解釈を歪ませてしまう危険性もあると思われる。

第一筆者はかつて、このような曖昧さをもつ音楽療法における共感について検討する糸口を見つけることを目的とした文献調査研究を行った。まずは、辞書的な意味での共感をおさえた上で、隣接分野（社会心理学、臨床心理学）における共感の概念について概観し、それらの知見を参照しながら、音楽、さらには音楽療法における共感について整理し、その特徴や問題点を抽出し、今後の検討課題を明らかにするよう試みた。その結果、隣接分野では、共感是对人的な用語であるのに対し、音楽や音楽療法においては、その対象が曖昧であることを指摘した。また、臨床心理分野では、クライアント（以下、CI）と Th の独立性が保障されたうえでの共感（共感的理解）の重要性が論じられる一方、音楽

療法では、特にその初期段階でCIとの一体化、同一化をむしろ目指すこと、またその同一化は、多くの場合、音楽的要素（特にリズムやテンポ）の同調として理解されている可能性があることなどを論じた⁴⁾。

上述の研究から、以下の疑問が生じる。すなわち、音楽療法における共感の対象は何か、また音楽療法で共感と捉えられがちな一体化、同一化は、共感と同義であるかとの疑問である。そこで、本研究では、音楽療法士が自らの実践プロセスにおいて、共感とその周辺の事象をどう捉えているかについてのアンケート調査を行い、上記の疑問に関する音楽療法士の主観について探索することを目的とする。

2. 方法

被調査者

被調査者は、音楽療法士17名であった（女性16名・男性1名、平均年齢51.5歳〈SD=7.90〉）。音楽療法実践経験年数は12.7年〈SD=6.93〉である。臨床分野は、児童分野が10名、成人分野が8名、精神疾患分野が4名、高齢者分野が12名であった（複数の分野で実践を行っている被調査者もいたため、延べ人数である）。

質問項目

音楽療法における共感の重要性（音楽療法セッションにおいて、共感することは大切だと思いますか。）について、4段階間隔尺度を用いて質問した（1－非常にそう思う 2－そう思う 3－あまり思わない 4－全く思わない 5－わからない）。また音楽療法における共感に関する以下の質問項目については、自由記述で回答を求めた（表1）。

表1. 音楽療法における共感に関する質問項目

Q 1	あなたにとって、音楽療法における共感とはどういうことですか。
Q 2	セッション場面において、「共感できた」と実感したことがありましたら、どのような状況であったか、CIやあなたの言動も含めて具体的にお書きください。
Q 3	逆に、「共感」することが困難であった経験はありますか？ ある場合は、どのような状況であったか、CIやあなたの言動も含めて具体的にお書きください。
Q 4	音楽療法において「共感」は、どのような意味を持つと思いますか。

次に、臨床心理で生じる共感と関連する現象を説明した用語について、以下の質問に対する回答を自由記述で求めた（表2）。

表 2. 共感に関連する現象に関する質問項目

Q 5	精神分析の理論において、以下のような現象が説明されています。このようなことが実践の中で生じたと感じた経験はありますか？ ある場合は、どのような状況であったか、その時あなたは どう感じ、どう行動したかなど、具体的にお書きください。 ※「転移」……CIのこれまでの重要な対人関係が療法の中で似たような形で反復されること 「逆転移」……Thのこれまでの重要な人間関係が療法の中で似たような形で反復されること
Q 6	セッション中に、自分とCIが一体化していると感じたことはありますか。ある場合は、どのような状況であったか、その時あなたは どう感じ、どう行動したかなど、具体的にお書きください。
Q 7	音楽療法がCIにカタルシス作用をもたらしたと感じたことはありますか？ カタルシス作用を感じたことが「ある」とチェックされた方にお聞きします。どのような状況でしたか。 ※カタルシス……ネガティブな感情が、それと似たような感情を表現する物（音楽など）によって浄化される（洗い流される）こと。

分析方法

自由記述において得られたデータのうち、音楽療法の定義と意義、共感を実感した実践場面と、共感が困難だったと感じた実践場面についての項目において、KJ法を用いて回答の分類を行った。各項目の回答内容について、基本的には1文1データとして扱ったが、1文に複数の内容が含まれると判断した場合には、文節で区切り、それぞれの語尾を補い別のデータとして扱った。また、異なる質問項目で同じ内容の回答があった場合は、両項目のデータとしてそれぞれ分類した。

次に、1データの記述内容を記入したカードを用い、意味内容が類似したものをグループ化する作業を行った。この作業は、筆者を含む3名で別々に行い、その結果を基に、筆者ら4名でディスカッションの上、分類を決定し、それぞれのデータ群に命名した。

転移、CIとの一体化、カタルシスに関する質問については、切片化せずそのままの記述データを用いた。

3. 結果

音楽療法における共感の重要性についての評定は、17名中16名が「非常にそう思う」または「そう思う」と回答しており、得点平均は3.53（4点満点、 $SD=0.62$ ）であった。1名のみが、「あまり思わない」を選択していたが、別の回答欄において、「共感にこだわるあまり、自己満足に至ってしまうセッションにおちいる恐れがあるものと考えている。」との記述があり、共感することへの慎重性が窺われた。

以下に、項目ごとの自由記述の分類とタイトルを回答内容例とともに示す。

音楽療法における共感の定義とその意義

共感の定義（表3）に対する有効回答者数は16名、有効回答データ数は25個であった。「お互いわかりあえたように感じられた時」など、音楽を通じた意思疎通感を表したデータが最も多く、次に、音楽的（特にリズムや間）な一致、CIやCIの音楽との一体感、CI

やCIの出す音や音楽の解釈とそれへの反応が続いた。また、CIの音楽的嗜好性の理解や自分との一致を表す内容もあった。

各データの文尾に記した記号は、共感の対象についての分類を示したものである。明らかに対象が人(CI、CIと自身)という記述(人)が6個、音楽的要素で共感を記述したデー

表3. 音楽療法における共感の定義

<p>音楽を通じた意思疎通感 (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の意図が分かった時 こちらの意図が分かった時 (人) ・音楽によりCIの気持ちとThの気持ちの響き合いお互いに同じ方向を向くことができること (人音) ・音楽を通して、お互いの気持ちが通じ合うこと (人音) ・活動中に目が合い、お互いにわかりあえたように感じられた時 (人) ・共感は特にCI、Th共に同じ気持ちで体験、感情が行き来すると感じる。(人) ・支える支えた、包む包まれるという場を共に感じあう体験 (人) <p>同調、一致 (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リズムの場合は同じリズムになること (音) ・お互いのリズムの共鳴 (音) ・間が一致した感じ (音) <p>一体感 (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・CIの出す音とThの出す音が一体となった時 (音) ・歌唱や楽器活動を通して、一体感を感じられた時 (人音) ・共感、一体感など区別をつけられない部分がある。 <p>CIの音・音楽の解釈、受容とそれに対するThの反応 (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・CIの音以外の表情や動きも含めて、その方向性を感じ取り、「おうそうか」と気づき、「なるほど」と思うこと そしてそこから引き出される自分が反応すること (人音) ・対象者の出す音を解釈して返すことも含むように思う。乱暴な音を出す対象者は荒々しい乱暴な気持ちなのかもしれないと思っ同じような音で伴奏をつける。(人音) ・相手の音楽をThが受け取り合わせる。(音) <p>CIの音・音楽の解釈 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象者の気持ちを押し量り行動の要因を推測すること 例えば、楽器をたたくがすぐに止めてしまう対象者は、この場が緊張する場なので集中し続けるのが難しいのかななどと考える。(人音) <p>音楽的やりとり (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相互的に音楽していくこと (人音) ・歌や楽器でのやりとりがスムーズに行えること (音) <p>嗜好性の理解 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象者の方の好きな音楽を知ったり察したりして提供すること (人音) ・曲についての好みや感想が同じ場合 (人音) <p>CIの音楽を通じた達成感をThと共有 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音楽を通して達成感をCIが感じられ、そのことにThとして一緒に喜び合えたりすること (人音) <p>CIの受容 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Thは対象者の立場を理解し、受け入れること (人) ・相手を受け入れることと考える。(人) <p>その他 (2)</p>

タ(音)が6個、両者に関連する記述が10個である。

共感のもつ意味(表4)に対する有効回答者数は17名、有効回答データ数は24個であった。CIの何らかの変化を促す意味があるとの回答が最も多く、信頼関係の構築に言及した記述が次に続いた。また、共感の定義においても分類された一体感に関する記述が、本質問に対する回答でも同様にみられた。CIの理解やコミュニケーションの促進につながるとの回答に加え、非言語的、意識下のレベルでのCIの理解に繋がるとの回答もみられた。

表4. 音楽療法における共感の意義

<p>CIの変化の促進(7)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実際に創り出されたサウンドだけでなく、その時の気持ちの通い合いがあるかどうか、この共感の体験はCIのアクティビティを引き出す。 ・活動のステージを高める可能性がある。 ・CIの気持ちが新鮮になる。 ・CI自身の気持ちが整理できる。 ・次の課題に進むためのステップ 1つずつ段階をふんで進んでいくためには、1つずつ、共感し、お互いを認め合うことが必要だと思う。 ・音楽を使った方が、使わなかった時よりもより、笑顔がでたり、活動の時間が長くなったり、発語があれば会話が成立したりすること ・お互いの気持ちが通じ合うことで、お互いが前向きな気持ちになれる。 <p>受容感、信頼関係の構築(4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・互いの存在を認め合うこと ・音楽を通して、Thと対象者の気持ちが通じ合えたように感じられることで、お互いの信頼関係が深まると思う。 ・安心感につながると思う。 ・支える支えた、包む包まれるという場を共に感じあう体験 <p>一体感(3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一体感やコミュニケーションをノンバーバルに感じることができる。 ・一体感 ・共感、一体感など区別をつけられない部分がある。 <p>CIの理解(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象者の理解のために必要な技術であると思いますが、本当に共感できているかはわからない。Thの主観によって判断されているようなところがあるのであいまいなところが怖いと思う。 ・ThがCIの状況を理解し、気持ちに添って共に音楽を受け入れられた時 <p>コミュニケーションの成立(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音楽を通してのやりとりの成立 ・Thと、CIの互いの人間関係の構築 <p>非言語的な理解(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時として、言語化できない深い心理層でも関わることができると思う。 ・言語的に意識できるレベルを超えた、強力さがあると思う。 <p>その他(4)</p>

共感を実感した、または共感が困難であった実践場面

共感を実感した実践場面を記述した被調査者は、13名であり（他4名は、わからない、特になし、空欄）、有効回答数は17個であった。表5に示したように、やりとりの成立時、一体感に関する記述が多く、次に、涙を流した場面が続いている。また、CIの好みの音楽を介したやりとりや、CIの内面理解、発言の増加を挙げる記述もあった。なお、記述内容が具体性を帯びる場合は、結果に支障のない範囲で省略や表現の変更を行っている。

共感するのが困難であった実践場面を記述した被調査者は14名であり（3名は特にな

表5. 音楽療法において共感を実感した場面

<p>やりとりの成立（4）</p> <ul style="list-style-type: none">・ 児童の場合子供達が、その活動を喜んで受け入れ取り組めた時・ (児童の場合) リズムやテンポのやりとりが成立した時・ 未解決技法を用いることがあるのですが、CIが、その続きの歌詞をうたったりできたこと・ 鳴らして欲しい部分で鳴らしてくれた時 <p>一体感（4）</p> <ul style="list-style-type: none">・ 楽器をお互いに演奏しながら、同時に終了へと進んでいく時・ 間合い、タイミング、などリズム的なことが多いですが、CIに触発され、応じた音が響きあえた時・ 音楽で一体感が生まれ、相互作用ができた時・ 曲にあわせて打楽器を打つ場面で、ラストでタイミングを合わせて一緒に終わり、お互いに笑顔や紅潮した表情になって、言葉にならない気持ち良さを感じた時（ふーっというため息や「よかった〜」という前向きな発言が出た。） <p>感情反応（落涙）（3）</p> <ul style="list-style-type: none">・ 選曲の前奏を奏ではじめた時からその曲が終わるまで涙、涙、演奏後はしばし何の言葉もかけず、無の時間を共有できた。・ (高齢の場合) 歌をうたって涙を流された時・ Thが歌を歌いCI数名が涙を流した時 <p>CIの嗜好性とのフィット（2）</p> <ul style="list-style-type: none">・ 普段はあまり歌われないCIさんが、自分の好きな歌になったらしっかりと声を出して歌われた。・ 好きな音楽と一緒に聴いて感想を述べあう活動をしていると対象児がTh（私）に心を開いてくれて、音楽を通じていろんな話ができたといい経験がある。同じ音楽を聴いて感情を共有するということが人間関係を良くしたと思う。 <p>CI理解の促進（1）</p> <ul style="list-style-type: none">・ それまでに気づけなかったCIの側面に触れた時 Ex. 感情体験が動き出した鬱の方が、心の怒りを、打楽器で表現され、「出し切らない」演奏形態という表現で示された時 <p>言語的反応（1）</p> <ul style="list-style-type: none">・ (高齢の場合) 歌をうたって発言が多かった時 <p>その他（2）</p>

し、または空欄)、有効回答数は16個であった。表6を見てわかるように、CIの障害、症状による読み取りづらさ、Thの関わりを拒否された場面を挙げる記述が最も多かった。次にCIの感情の不安定さが続き、CIの音楽的嗜好性に合致しない選曲を行った場面や、相互作用のない一方的な楽器演奏を挙げる記述もあった。

以降に、臨床心理や、普段の音楽活動において見受けられる共感と隣接する現象（転移・逆転移、同一化、カタルシス）が自身の音楽療法実践において生じたことがあるか、あるとすればどのような状況であったかについての質問に対する回答をまとめる。

表6. 音楽療法において共感が困難だった場面

<p>CIの障害、症状による読み取りづらさ（5）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・数年のお付き合いの中でどんどん認知症が進んできた方に対して以前喜ばれた話題や曲だからと思って「この歌お好きですね」「歌いましょうか」と問いかけた時戸惑われた様子だった。 ・アセスメント不足で、対象者のことがよくわからないまま、活動を進めてしまった時 ・知的に低い場合 プログラムを3つ行うことがパターン化され、入室、演奏、退室をこなすことのみ成立している状態 「上手」「うまくできたね」に首を振って反応することのみ可能 ・知的障害や身体のマヒが重度である対象者の場合、対象者の表現がイコール対象者の心情であるとは考えにくく、いろいろアプローチを変えてみるのですがびったりくることが難しいことがある。 ・コーマ（昏睡状態）のCIとのセッションなど、身体感覚や呼吸などを手掛かりにアプローチするが、確認はむずかしい。 <p>関わり拒否（5）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽器や歌でかかわろうとしても、全く受け入れず、叫んだり、耳をおさえたりしていた。 ・（児童の場合）一曲を最後まで歌い（演奏）続けられず、途中で終わった時 ・CIが動かない。実際の行為としても動かないし、気持ちの動きを引き出せない。ジタバタして、何とか動かすような誘いをしてしまう。一時的に反応は得られるが、後は余計に困難な状況になる。それが分かっている方々へ音楽療法を行った時、「忙しいし疲れていて、そんな状況ではない」とおっしゃっていた時 ・退出前の活動が本人の中で終わられていなかったのでは？という時 <p>CIの感情の不安定さ（3）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1人のCIのその時の感情が安定していなかったものと思うが、グループセッションなのだけれども、一人で自分のいいたいことをぶつけてきた。 ・（児童の場合）対象者の気分が高揚している時 ・集団音楽療法場面において……1人の自閉症の子が急にパニックになり、それまで他児と一緒に参加していたのが、血相を変えて、その部屋から出たとき、床に寝転んで泣きわめく。かえって声がけするとますます泣きわめくため、ただただ、傍で見守るしかなかった。 <p>CIの嗜好性との不一致（1）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（高齢の場合）選曲が良くなかった時 <p>没交流的演奏（1）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・CIがThの音を全く聞いていないような演奏の仕方でも自分の世界で演奏を続けた場合

音楽療法実践における「転移」現象の経験について

実践において、転移と思われる場面を経験したことがあると答えた被調査者は9名であり、そのうち自由記述の有効回答数は6名であった（3名については、内容的に転移・逆転移にはあたらないものと判断した）。有効回答を表7に示す。なお、記述内容が具体性を帯びる場合は、結果に支障のない範囲で省略や表現の変更を行っている。表7をみると、セッションやセッション後でのThとClとの関係性に触れた記述が2件、音楽を通じた転移、逆転移現象に触れた記述が3件、音楽行動のプロセスにおける関係性の記述が1件、音楽療法のプロセス全般に関わることで限定できないとの記述が1件となっている。

表7. 音楽療法において転移・逆転移を経験した場面

転移・逆転移の状況	Th. は、どのように感じ、行動したか
その場の音や自分の気持ちよりは、行為の承認を求めて（母親の存在）、それがないとしっかりとした音楽行動が生まれず。アウトプットの形が確認できず、動けない上記のようなClに対して、その不安感に対して受容的になれない自分が出たりする。	テーマを変えて活動する余裕が自分にあることもある。
Clの怒りや悲しみが音でThに向けられてきた。激しい音使い	太鼓を手で支えていたので、しっかり太鼓を保持しそのたたき方が続けられるようにし、声での即興で同調した。
Thが歌うメロディや歌詞がThの対人関係を想起させていた。	Thが歌いながら過去が思い出され、Clが泣いているのをかいま見てThも感動しながらも演奏を続けた。
セラピーのプロセスで必要なことと考えているので、限定できない。	転移を生じる必要がある程、重要なこととしてうけとめる。逆転移を通して、Clを理解していく。
精神科で実践していたとき セッションが終わった後に贈り物をもらった。	職員に報告して贈り物を本人に返却した。それ以降、その患者さんは私に敵対心を持つようになったので、あまりうまくないやりかただったかもしれない。
（被災地でのセッション）参加者は音楽療法士とClという関係とは思っていない。MTの名前を○○ちゃんと呼び、娘のように感じているのかなと思う。又は親近感を持って呼んでくれているかもしれない。手紙、電話のやりとりもあった。	場をわきまえて使ってくれるのでそのままにしている。（電話、手紙のやりとりは音楽療法以外の活動のために必要としている。）

Clと一体化した体験があると答えた被験者は、11名で、そのうち自由記述の有効回答数は9名であった（2名は、一体化をどのように感じ行動したかの欄が空白であった）。有効回答を表8に示す。

表 8. 音楽療法において一体化を経験した場面

一体化の状況	Th. は、どのように感じ、行動したか
ロシア民謡の「一週間」の楽曲をうたった後、最近うれしかったこと、楽しかったことを出し合っ て「私達の一週間」の歌詞をつくることに発展さ せ完成した。	完成した歌詞を画用紙に書き出した所、一人ひと りが大きな声で発表してくれ、にこにこ口角を上 げた笑顔で歌ってくれた。
児童の個人セッションにおいて椅子とりゲームを した時	童心にかえり、一緒に楽しんだ（本気になって遊 んだ）。
うまいとか的確であるとか、そういうことを忘れ て歌ったり、楽器を鳴らしたりしている。	余韻を楽しむ。
(高齢) 歌の歌詞を通して共感した時 民謡（盆踊り）踊 りを通して身体活動で共に楽しめた時 (児童) 楽器（ウクレレ、リコーダー、ピアノ）等真剣に 合奏できた時	高齢者に対して、共感したと伝える。 児童に対してほめたり、次の挑戦をすすめる。
楽器活動において、いきいきと思いにマラカ スを鳴らしていたCl が、Th が伴奏を止めると Cl もぴったりと止めることができたこと	良かったね、すてきだったねと大いにほめてい る。
即興演奏でダウン症の子どもとピアノとタイコで 合奏しているときに、相互にテンポを変えたり、 リズムを変えたりということが起き、一緒に演奏 を終了した時	一緒に演奏しているときには、「次はこうしよう」 「相手がこうだからこうしよう」というように即 時反応的に考えていた。
Cl が頷いている時	特に何もしなかった。
手あそび歌での模倣（数回目のセッションにて）	集団だったので、本人の前で同じ活動を行った。
60代、70代の介護予防（健康な人との音楽約20 名）「自分さがし」の活動を替え歌にして1人ひ とりの良いところをさがす。そのテーマに全員が 集中し、日常から離れ、テンションが上がって いった。1人について皆が良いところを探す過程 は本人もまわりの人も優しい気持ちになった。	なぜかおもしろおかしいやりとりになり40分間 笑い続けた。 10数年間の音楽療法の中でこんなに集中して 笑った経験はなく、参加者自身の持っている素材 がひきだされたと感じた。

カタルシスの体験があると答えた被調査者は、12名であった（ただし、2名は内容記述については空欄）。記述内容の抜粋を表9に示す。

表9. 音楽療法においてカタルシスを経験した場面

カタルシスの状況	Th. は、どのように感じ、行動したか
(高齢の場合)→集団セッション 曲をリクエストされたため、その曲を提示した。 セッションの終了後、その曲について個別に話を聞いていたら、急に対象者の方が泣き出された。	話を聞き続けた。こちらも泣けてきてしまった。
我を忘れて音楽している感じ	音楽を支え、通い合いを楽しみ、終結を図る。
大集団の中で、打楽器のリーダー役を担当していただき、対象者のペースでリズムを取ることで曲を進める。	前後の表情、顔の紅潮感が違い、満足しておられると感じた。 「リズムを取ったのは〇〇さんです」と他の参加者に紹介することで、集団の中でスポットライトを浴びるような体験をしていただいた。
緩和病棟でのセッション（集団）で家族の重い気持が、歌と涙でフッと明るくなった時 児童セッションで、20才の女性がCDに合わせて踊っている様子 軽度老人ホームで月一回のカラオケの時「歌えない」「歌わない」「聞くだけ」と言いながら毎回来ては何か歌える曲があった時の様子	相手には特に何もしないが、次回にも経験してもらえる様参加の声がけをする。
PDD（広汎性発達障がい）のお子さん 太鼓を思いきり叩いていた。	好きなように楽器を叩かせ、発散させる活動を行う。
被災された方との音楽療法の場面で、短歌をつくることになった。（自分の思いを五七五七七に言語化する。）それに音楽をのせてうたった時に聞いている人も作った人も涙を流した。これは毎回涙を流す場面が見られる。	言語だけではなく音楽にのせることで浄化されるという体験で表情が和らぐのを見て、このままで良いと感じた。
自閉症の男性とのセッションで、シンバルを激しく打ち鳴らしたときに、それを止めずに20分くらいつきあって伴奏したことがある。終わったときに、すっきりした表情で居室に戻ってきたと担当の職員から報告があったときに、彼の気持ちにつきあって伴奏したことが彼の気持ちによりそい、すっきりしてもらえることにつながったのではないかなと思った。	ひたすら対象者の出す音楽に付き合って伴奏した。いつまで続くのかなと思いつつ、対象者の表現につきあうことが治療的なのだと思いがんばった。
肢体不自由の女子が太鼓を大きく叩き発散している時	Clが身体のもどかしさをぶつけているような感じ
例えば、吃音のClが、歌唱では地声が出せて、つまらずに力強い表現ができた時の達成感を示した時	Clの身体感覚を支持し、日常生活でもその地声を用いるよう示唆した。
パニック状況の時、思い切り太鼓をならす。	ある程度鳴らしてから本人から止めました。

4. 考察

本研究の目的は、音楽療法における共感に関する自由記述アンケートを回答内容によって分類し、音楽療法士が自身の実践における共感とその周辺の事象をどう捉えているかの一端を検討することであった。

まず音楽療法における共感の定義とその意義についてであるが、どちらの質問項目においても、決して多いデータ数ではないものの、CIとの一体感に関する記述がみられたのが特徴的であった。臨床心理で広く浸透している「共感的理解」の概念は、ThとCIが同一化することなくお互いの独立性を保つことが条件となっている⁵⁾。音楽療法における共感についての拙論⁶⁾にて、音楽療法は、この独立性を積極的に排除し、一体化を目指すところに特徴がある可能性を示唆したが、今回のアンケートにおいても、同様の結果が認められた。加えて、共感が大切であると評価した被調査者が1名を除いた全員であったことから類推するに、音楽療法における一体感は、ポジティブかつ必要な現象として捉えられていることも窺えた。

次に、音楽療法における共感の対象について考える。伊藤は、辞書的な意味、社会心理学的な概念、臨床心理学的な概念においては総じて共感の対象は人であるのに対し、音楽行為や音楽療法においては曖昧であることを示した。また、音楽療法における転移・逆転移現象については、音楽がその一部または全ての対象を引き受けるという先行研究があることも紹介した⁷⁾。本アンケート調査における音楽療法士の共感や転移の捉え方を見ると、その対象が人の場合と音楽の場合が混在していること、転移・逆転移の記述において数は少ないものの音楽行為をそれと認識する例があることがわかり、先行研究と同様の傾向が見受けられる。

以上の結果より、第一筆者が文献研究によって指摘した臨床心理における共感的理解の概念と音楽療法における共感の概念との相違点、つまりCIとThの独立性、共感の対象の面での差異は、音楽療法士らが自身の実践においても同様に感じ取っていることが読み取られた。さらに音楽療法士らは、これらのCIとの一体感や共感の対象の曖昧さを、療法プロセスにおいてポジティブなものとして捉え、積極的に関与、促進していることも窺われた。

CIとThの独立性が確保されていない場面の経験を、より詳しく聴取するために、「転移・逆転移」、「CIとの一体化」、「カタルシス」の用語を持ち出し、それぞれを感じた実践場面について回答を求めた。転移・逆転移に関する有効回答数は、他の2つと比較すると少なめで、内容もプロセスを進める上での難しさを表す記述も見受けられた。一方で、打楽器活動や歌うことを通した転移現象に関しては、それに同調し演奏が続けられるような介入を行うという記述もあった。さらに、一体化およびカタルシス作用を感じた場面については多くの被調査者が経験があると答え、有効回答数も多かった。対象者との一体化、カタルシス作用が生じたときに、被調査者がどのように感じ行動したかの記述内容

を見ると、転移の項目でも若干見受けられたが、その状況を維持する介入を行うケースが多いことも非常に興味深い。例えば、話をしながら泣き出した対象者の話を聴き続け一緒に泣いたり、対象者と同じ行動を本人の目前で模倣したり、賞賛したり、対象者がその行動をやめるまで一緒に演奏につきあったり、あるいは何もせずそのままにしておき、終了後の余韻を共に楽しんだりするとのことである。これらの結果からも音楽療法における対象者とTh、そしてそこで行われる音楽行為の一体化は、療法的に意味があるもの、避けるべきものではないと捉えられていることが窺える。

音楽行為における一体感に通ずる用語として、「グルーヴ(感)」が挙げられる。山田陽一は、これまでのグルーヴに関する先行研究や、ミュージシャンの多くの発言を網羅的に引用し、多角的にグルーヴを説明することを試みている。著書の中では、演奏に参加する聴取者、演奏者が経験する一体感やフロー体験といった心理的、身体感覚的次元からグルーヴを解明する先行研究が紹介され、山田自身もグルーヴ現象の身体性について重要視している⁸⁾。フロー体験とは、「一つの活動に深く没入しているので他の何物も問題とならなくなる状態で、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするということのために多くの時間や労力を費やす」体験である⁹⁾。今回のアンケートで音楽療法士らが共感として記述した心理状態や状況は、むしろここで描かれる状態に近く、臨床心理で提唱される共感的理解とは異質の特徴を持つ可能性があるのではないか。そうであれば、音楽療法士はまずはそのことを整理、分析し、すべてを共感と括るのではなく、その区別を認識しておく必要があるだろう。

一方で、グルーヴは主にプロのミュージシャンの演奏における他者の音・音楽との同調とズレを、主に音楽的な技巧面から詳細な検討がなされてきた歴史がある¹⁰⁾。しかし、音楽療法の現場ではリズムや間合いのズレに必ずしも技巧的、意図的な精緻さが存在するわけではなく、むしろ偶然生まれるズレと一致の連続と言ってもよいであろう。高度な演奏技巧を持つミュージシャン同士のグルーヴ感が、本調査において見られた音楽療法における一体感と同質のものであるかどうかは、更なる検討が必要となる。

5. おわりに

上記の課題を一つずつ整理し、筆者らを含め多くの音楽療法士が経験する一体感が、臨床心理の文脈での共感(的理解)、フロー体験、グルーヴ等とどのような関係性にあるのか、更にはなぜそれが「療法」としての意味があるのかを熟考しなければならない。

また、音楽療法における共感の定義と意義における記述内容から、もう一点の検討課題が生じる。すなわち、音楽療法における共感は目的か手段かという疑問である。記述内容を眺めると、共感そのものが療法目的になっていることが窺える内容がある一方で、共感を持つことで他の目的を達成できるという手段としての側面を示す内容も見受けられる。音楽療法の対象者は、コミュニケーションに関する課題を抱えるCIが多いことが一因と

なって、コミュニケーションの基盤である共感が手段としてではなく、時に目的化するという可能性は高い。加えて、音楽行為そのものが身体的、心理的同調機能を持つことから、共感の目的性と手段性が混然一体となっている可能性も考えられる。

音楽療法における共感として漠然と語られてきたこれらの現象について再考することで、音楽療法の更なる可能性を探るとともに、その限界についても検討することが可能になると考える。

引用文献

- 1) 高橋方子・猪俣千代子ら、音楽療法の効果を高めるための音楽療法士の関り、宮城大学看護学部紀要、第12巻第1号、2009、pp. 31-41
- 2) 伊藤孝子、音楽療法における共感に関する一考察、名古屋芸術大学研究紀要、第34巻、2013、pp. 35-46
- 3) 澤田瑞也、カウンセリングと共感、第一版、世界思想社、1996、p. 11
- 4) 伊藤前掲論文
- 5) 角田豊、とらえ直しによる治療者の共感的理解とクライアントの共感性について、心理臨床学研究、13-2、1995、pp. 145-156
- 6) 伊藤前掲論文
- 7) 同上
- 8) 山田陽一、響きあう身体：音楽・グルーヴ・憑依、第一版、春秋社、2017
- 9) M. チクセントミハイ（今村浩明訳）、フロー体験 喜びの現象学、第一版、1996
- 10) 山田前掲書

英語授業に映像作品鑑賞を取り入れる実践の報告と効果の検証

Have Your Own Ideas for Writing: English Education with Visual Content

小川 真理子 *Mariko Ogawa*

(人間発達学部)

【要旨】

本大学の「英語2」(2017年度前期)において、筆者は、文法の基礎学習に筆者の専門である映像作品のコンテンツを取り入れた。ここでは学生は、映画作品の鑑賞を行い、作品に対する自身の感想や考えを英文に書いて表現するという課題に取り組んだ。本稿では、実際に授業で行った取り組みを中心に、その授業内容を検証し、課題を明らかにし、今後の授業の改善に役立てることを目的とする。

(1) 授業の目標

授業に映画作品を取り入れることの目的は、第一に、英文を作成する際に、学生が自分の感想や考えを英語を用いて反映させることができる、というものである。同時に、自身の考えを第三者に伝わるように表現するためには、英語は最適な言語のひとつであることを学生自身が認識することが目標である。

授業では、まず、学生が自分自身の考えを持つことが大切となる。映画を題材とすると、個々の学生は鑑賞した作品に対し少なくとも何らかの印象を持つことができる。それらにはマルバツで判定することが可能な、ひとつの正しい答えというものはない。たとえ「つまらない」「わからない」といった内容であっても、何かしら個々人が感想を持つことができる。映画作品を題材とすることの意味は、学生が自分の考えを持つことであり、そのことが可能であるということである。

しかしながら、学生の全般的な英語スキルの習得度を考慮すると、はじめから「英語で考える」ことは困難である。そのため、英語でライティングを行う前に、日本語で感じたことや考えたことを記述するよう指導した。そして、実際に英作文を行うときには、自分で考えた日本語の内容から最も言いたいことを選び出し、それを英語の一文にするよう指導した。一文の英作にとどめたのは、これも学生の英語習得度を考慮したことが理由である。最初の段階として、まずは一文を作ることで、英語の基本構文の習得や、基本的な文法事項の何が分かっていないのかをそれぞれの学生が知る手段となると考えたからである。

また、自分の考えは、第三者に伝わるように表現されなければならない。それは英語という言葉において大事なことであり、そのため、英語における議論の運び方には約束ごとがある。周知のとおり、公の場での話し方もそうであるが、エッセイ・ライティングにおいて主要なまとまりとなるパラグラフ・ライティングでは、書き手は文章のはじめに自身の主要な考えを挙げる(トピック・センテンス)。その後、その主張を論拠づける理由

について述べる（サポータイヴ・センテンス）。最後に、ふたたび自分の主張を繰り返して文章を終える（コンクルーディング・センテンス）。このような文章の組み立て方に従うと、たとえ映画作品に対して「つまらない」「わからない」といった感想を持って、なぜつまらないのか、なぜわからないのか、といった理由を述べなければならない。そのため、学生は鑑賞した作品にもどり、ふたたび内容について考える必要がある。ここで、より深く考えるという思考のプロセスが行われる。

さらに言えば、英語の論じ方は、日本語の思考の流れと逆である。英語は自身の考えが最初に来てその後に理由がくる。しかし、日本語では、ふつう、理由が続いたあとの最後になって、結論となる自分の考えがくる。そのため、多くの学生にとって、自分のもっとも言いたいことそれ自体にたどり着くことが不慣れで難しい。そのため、日本語で考えた内容を振り返り、その中から「最も言いたいこと」を見つけ出し導き出す過程そのものが、自分の考えを深める思考のプロセスとなり、自分の考えを持つという行為へとつながると考えられる。

(2) 授業の内容

大きな授業の流れは次のとおりである：①基本的な文法事項の学習、②映画作品に関するレクチャー、③映画作品の鑑賞とライティング、④ライティングの添削とクラス内での共有。これらの4つの項目を1サイクルとし学期内で繰り返し行い、不規則ではあるが、英文による批評家の解説の翻訳作業に取り組んだ。

次に、第1回目のサイクルで行った内容について、「③映画作品の鑑賞とライティング」に焦点をあてて具体的に記述する。以下は、実際に学生に配布したプリントからの引用である。

上映作品：

1. 『工場の出口』（リュミエール兄弟、フランス、1895）
2. 『赤ん坊の食事』（リュミエール兄弟、フランス、1895）
3. 『壁の取りこわし』（リュミエール兄弟、フランス、1896）
4. 『ラ・シオタ駅に到着する列車』（リュミエール兄弟、フランス、1897?）
5. 『海の小舟』（リュミエール兄弟、フランス、1895）
6. 『ホーリンウッドのグレーブ・ミルズ』（セーガー・J・ミッチェル & ジェイムズ・ケニヤン、イギリス、1901）

Screening：

1. *Workers Leaving the Factory* (The Lumière brothers, Louis and Auguste, France, 1895)
2. *Baby's Lunch* (The Lumière brothers, Louis and Auguste, France, 1895)

3. *Demolition of a Wall* (The Lumière brothers, Louis and Auguste, France, 1896)
 4. *Arrival of a Train at Ciotat* (The Lumière brothers, Louis and Auguste, France, 1897?)
 5. *Boat Leaving the Port* (The Lumière brothers, France, 1896)
 6. *Grebe Milles, Hollinwood* (Sager J. Mitchell & James Kenyon, England, 1901)
-

問い. 上記の作品について、まず日本語で、感じたことや考えたことを書いてください。その次に、その感想の中からあなたの最も言いたいことをひとつ選んで、簡単な英文（一文でいいです）にしてください。作品は、ひとつの作品を選んでも、いくつかの作品でも、もしくは初期の映画全般についても構いません。（参照ワード：初期の映画→ the early cinema/the early films, [リュミエール兄弟が発明した] シネマトグラフ→ the Cinématographe, [エジソンが発明した] キネトスコープ→ the Kinetoscope, the return gaze → “振り返りのまなざし”）

「英語で表現する」という学生の動機づけをできるだけ確実なものとするために、上記の設問にあるとおり、まずは日本語で自分の感じたことや考えたことをどんな内容であっても書き出すように口頭でも強く励ました。必ずしも文章にする必要はなく、文のリストアップや単語だけの書き出しでもいいことを付け加えた。また、英文に取り組む際には、初回の授業で解説した辞書（オンライン辞書を含む）を使用するよう伝えた。参照ワードは、映画に関するレクチャーで解説した内容から、ポイントとなる事柄を選んだ。

(3) 学生のライティング：内容と考察

ここでは、前章で提示した課題に対する実際の学生のライティングを提示しながら、その内容について考察を行いたい。今回は、42名の学生（月曜日クラス、西キャンパス）が本課題に取り組んだ。まず、第1回目のサイクルとして、作品に対して日本語で十分に考えることができているか、考えた事柄から自分の最も言いたいことを選び出すことができているか、自分の言いたい内容を適切な英語の1文にできているか、の3点に留意した。

総体として、学生は積極的に映画に対して考えをめぐらせ自身の考えを持つことができていた。なかには、映像の特質を踏まえ鋭い考察を反映させた内容や、独自の魅力的なアイデアを展開する学生もいた。また、オリエンテーション時に行ったアンケート調査では英語に対する苦手意識を持つ学生が多かったが、実際には、積極的に英文の作成に取り組む内容のものが多く見られた。以下に、学生の文章を具体的に上げていく。（日本文、英文ともに添削を行う前の学生が記述したままの内容である。添削の内容は [] 内

に記述する。)

学生 a.

【日本語での感想】

カットをつなぎあわせたりをしていないから、人の歩く自然な流れやカメラに興味をもつ子供たち、自然な時の流れがみていて面白かった。

【英語で】

The flow of natural time was fun.

[The flow of natural time was interesting.]

この学生は、日本語にある「自然な時の流れ」という表現に自身の考えを集約させており、それを選び出して“the flow of natural time”という英語の表現を用いた。上映した作品のほとんどが、ドラマとは異なる日常の風景を記録した1分程度の初期の映画であることを考えると、学生は日常と時間に視点を置き映画の特質を的確に捉えて表現していると言える。トピック・センテンスとしては、These early films show the flow of natural time. と言い切ってしまうといいが、1回目の課題であるため、そこまでの指導は行わなかった。

次の学生もまた、対象となる作品の特質をよく捉えて英文の作成を試みている。

学生 b.

【日本語での感想】

映画として世にあらわれた初めての作品が、リュミエール兄弟の『工場の出口』である。人が動いているシーンというのは、生きていればあたり前に見るものだが、それが映像になっていて、しかも演出が入っているというのは、当時の人にかかなり大きなインパクトをあたえたのだと思う。

【英語で】

“Workers Leaving the Factory” is the first movie, the first image that the director entered.

[“Workers Leaving the Factory” is the first movie, the first image in which the vision of the director played an important role.]

上記の学生は関係代名詞を適切に使うことができおらず、関係代名詞以下の表現も不適切である。しかしながら、この学生の特徴は、日本語の文章の直訳ではないかたちで、英語での表現を試みている。つまり、自分が何を感じ何を伝えたいかをよく考え把握しており、そのアイデア全体を英文にしようと試みている。そのため、力強いトピック・セン

テンスを導くためのプロセスを適切に経ていると考えられる。

次の2人の学生は、自身のアイデアを英文1文にとどめず、完全ではないがパラグラフ・ライティングの構造に従って記述することを試みている。

学生 c.

【日本語での感想】

「ホーリンウッドのグレーブ・ミルズ」当時の人々の生き生きした姿が印象的だ。カメラの前に集まりだす子ども達と通り過ぎていく大人たちが対照的に描かれている。カメラを見る子どもとスクリーンで見ている私たちの間にも対話が生まれている。

【英語で】

It is impressive that the people of those days were lively. The children gather in front of the camera, and adults passed by the camera are drawn symmetrically. A dialogue will arise between the children in front of camera and us.

[It is impressive that people in those days were so lively. The children gathering in front of the camera and the adults passing by are drawn symmetrically. A dialogue will arise between the children on the screen and the audience like us.]

学生 d. (中国からの留学生)

【日本語での感想】

現代の映画より、はじまりの映画に現れた人々はほとんどが素人でした。だから、演じたことではなかったのに、非常に自然的な表情や動作を表現できました。もともとに映画は人間の生活や活動を記録されたものだと思う。リュミエール兄弟の作品を見た色と音がない作品だけれども、単純的に映像のリアリティと真実感に感動された。

【英語で】

Comparing with the film in 21st century, there were so many amateurs appearing in the film of early period. Because they had no necessary to perform as an actor. They showed their extremely real action and feelings. Film is a way to record our lives and activities with images. Although the works of the Lumière brothers without colour and voice, I have been touched by the works' reality.

[Compared with the films of the 21st century, there were so many real people appearing in the films of this early period. Because they had no predisposition to perform as an actor, they showed their extremely real action and feelings. Film is a way to record our lives and activities with images. Although the works of the Lumière brothers don't have colour and sound, I have been touched by their reality.]

1 回目のライティングにおいて、上記2つのようなエッセイ・ライティングを行うことができた学生は他にひとりいた。これら3人の学生のエッセイは、他の学生と共有するために、日本語と英文とを合わせて翌週の授業でOHCを使用して紹介した。「自分の考えをどのような英文のかたちで伝えることができるか」を具体的に提示する機会であった。しかしながら、完全な英文をいきなり目指すのではなく、段階として、まずは自身の考えを深め中心となるアイデアを選び出すことの大切さを知ってもらうために、前述の学生 a. や学生 b. のものや、英文を書くことができなくても日本語で作品に対する充実した内容を書いた学生のものも同様に紹介した。また、英文法の誤りは個々に添削を行い返却した。

(4) 学生のライティング：成果

本章では、学生の成果について具体的に記述していきたい。

まずは、映像作品に対する自身の考えのなかで最も言いたいことを選び出し、英語の1文にすることができているか、である。段階を経て、トピック・センテンスとして成立する力強いアイデアを適切な英文で表現することのできるようになった学生が少なからずいた。それらの学生に共通するのは、毎回の授業において映像作品をよく観察し日本語でのコメントを多く書き、そのような過程を経ながら映画作品全般に対する自身の考えを発展させていたことである。自身の考えを深めることによって、英文を作る際により適切な単語や表現を導き出すことができると考えられる。多くの学生が辞書を積極的に引き、ふさわしい表現を選ぶためにひとつの単語の意味を調べることにとどまらず、それがどのように文の中で用いることができるのかについて、辞書にある例文を積極的に調べることができるようになった。以下に、学生 e. の1回目と2回目の英作文の例を挙げる。

学生 e.

(1 回目) 『壁の取りこわし』の土煙はとても迫力があつた。まるで現代のCG作品のようだった。また逆再生が入ることで、特別なことはしていないのに非現実的な面白い動きが現れていて、観ていて楽しい作品だと思った。

A cloud of the dust was very powerful. It is like contemporary CG.

[In “Demolition of a Wall,” the cloud of dust was a powerful image. It is like contemporary CG.]

(2 回目) ・今観ても十分に楽しめる作品だった。・背景が素晴らしく、アニメーションのような不思議な世界観を味わえた。・映像技術が発達していなくても、簡単な工夫をいくつも使って演出を生み出していた。・声がなくとも誰にでもわかるようなストーリーで、身ぶり手ぶりで表現してくれる。・非現実的なことをいくつも取り入れ、当時の人はとても楽しんで見たのではないだろうか。

The background of “Trip to the Moon” makes enigmatic interpretation of the world.

[The painted scenery of “Trip to the Moon” makes an enigmatic interpretation of the world.

→“Trip to the Moon” gives an enigmatic interpretation of the world to the audience.”]

上記において、学生 e. は、1 回目と 2 回目の両方においてとくに映像表現の技術的な特徴に関心を示している。しかしながら、1 回目の「印象」が中心の内容よりも、2 回目のライティングにおいては、The background of “Trip to the Moon” makes an enigmatic interpretation of the world. といった、より自身の考えを深めた内容を英文に反映させることができている。日本語での感想を読むと、学生は作品の背景画について、「背景が素晴らしく、アニメーションのような不思議な世界観を味わえた」と述べている。従来であれば、“The background was wonderful. It is like contemporary animation.” といったような表現で終わっていたであろう。しかし、実際の英文では、「不思議な世界観を作り出す」という内容にまとめた。事実、日本語の感想の他の部分で示しているとおりの、「不思議な世界観」は背景画だけでなく、その他のいくつかの「非現実的な要素」によっても生み出されていると学生自身が捉えていることがわかる。つまり、「不思議な世界観」は、作品全体に通じることのできる解釈であることを導き出している。これは、学生が自分ひとりの印象にとどまるのではなく、「当時の観客」の立場になって考え、この「不思議な世界観」が当時の人々にも共有された作品の力であることを理解していることからわかる。現在の視点を離れずに、製作された時代の人々や社会を考慮することは、初期の映画への理解を深める大切な要素であり、学生は現在の感想からさらに自身の考えを掘り下げていくための過程を経ているとも考えられる。このように、一見すると、学生の作った英文は、日本語で書き出した中から 1 文を選び出し直訳しているように見えるが、決して日本語から英語への直訳ではなく、学生が日本語で考えた内容全体を、英語の 1 文に反映させていると考えていいだろう。したがって、学生 e. への添削は、英文法の誤りの指摘に加えて、トピック・センテンスとして成立させるために、“Trip to the Moon” makes an enigmatic interpretation of the world.”、もしくは、“Trip to the Moon” gives an enigmatic interpretation of the world to the audience.” と言っていいことを伝えた。さらに、パラグラフ・ライティングとして発展させるために、サポートイヴ・センテンスとなる理由の部分として、背景画などの技術的な特徴を具体的に挙げることを加えた。

また、最初の段階として、英語の単文における文の構文や基本動詞の使い方を習得することで、よりの確な英文によって自分の考えを表現することができるようになると考えられる。初めの段階では、次のような英文を作る学生が顕著に見られた。

学生 f. The movie is good rhythm.

学生 g. This movie is not sound.

上記の場合、「主語+be 動詞+補語」、もしくは、「主語+動詞+目的語」の使い方が習得されていない。そのため、とくに「主語+動詞+目的語」の構文に焦点をあてた学習を行った。具体的には、基本動詞 have を取り上げ、日本語の「持つ」という意味が必ずしも have のそれに共通するものではないことを、クイズや英作文を取り入れながら指導した。たとえば、以下のようにである。

クイズ1. 次の英文は、正しい使い方かな？

I am having a pen. 「私はペンを持っている。」

ここでは、動詞 have が基本として「持っている」という動作を表すよりも「所有」を意味することや、「持っている」と表現したい場合は I am holding a pen. が適切であることを解説した。「所有」という概念については、I have a sister. や I have a dog. が、決してお姉さんや犬を「抱えている」状態を表す文ではないことを説明した。さらに、「日本には梅雨があります。」という意味の英作文を行うことによって、「～がある」という日本語の意味が There is～. だけでなく、むしろ、「所有」を表す have を使って表現できること、そして最後に、「この映画には音があります。」という英作文を行い、This movie has sound. という英文によって表現できることを確認した。このような基本動詞と基本構文の学習の後、学生 g. は次のライティングにおいて、have を使用して以下のような文章を作成した。

学生 g.

【日本語での感想】

(奥行き。『ジャックと豆の木』は、横移動だが、『大列車強盗』は山の奥からこちらへ走って来たり、列車がこちらから奥に発車するなど、奥行きをととても感じた。)

【英語で】

“Jack and the Bean Stalk” has sideway movements.

But “The Great Train Robbery” has depth.

For example, the men are getting out of the forest in the back and coming closer to the front of the space. Also, the train goes from the front to the rear.

I feel depth intensely in this movie.

上記では、とくにサポーターティブ・センテンスとなる「理由」について具体的に描写することを目的として、ふたつの作品を比較してその映像表現上の違いと、その理由について記述することが課題であった。学生 g. は have を使った2つの単文によって、的確に自身のアイデアを表現することができている。

以上が、主要な成果と考えられる。しかしながら、本授業の試みにおいては、成果は同時に課題の発見でもあった。次章では、課題と今後の取り組みについて述べることとする。

(5) 課題と今後の取り組み

以下に、本授業における課題を踏まえた改善すべき点を挙げる。

- ① パラグラフ・ライティングを想定した記述を授業の1回目から行うこと。
- ② 最初の段階において、英文は短文で書くこと。

①については、授業の1回目から「何を一番言いたいか」の1文だけでなく、「なぜそう思うのか」を合わせて書き出すように設定するというものである。筆者は、本クラスの学生が、総体的に映像作品に対する洞察力を持っていることを知ったが、同時に、英語の基礎的な力に差も見られたため段階を踏む方が良いと判断し、課題のプリントにおいては、「何を一番言いたいか」のみを日本語のなかから選び出し、英文で書くよう指導していった。この1文を選び出しまとめる過程で、サポーティブ・センテンスにあたる「なぜそう思うのか」という理由をあえて書き出さなくとも認識し分けて考えることができると判断したこともある。そして、個々の添削において、学生のそれぞれの考え方や英語スキルの習得度に合わせて、パラグラフ・ライティングの指導を行った。

確かに、3章で取り上げた学生c.や学生d.などは完全ではないにしろ、よりまとまったパラグラフ・ライティングの形式で自分の考えを述べ、その内容は第三者に理解可能な説得力のあるものになっていった。彼ら以外にも、トピック・センテンスにつづき、サポーティブ・センテンスを積極的に書き、一文では留めず文章を書く学生が確実に増えた。しかしながら、力強いトピック・センテンスを書けるようになった一方で、最終的にわかりやすくサポーティブ・センテンスを記述することが難しい状況が見られた。この問題を解決するために、初めの段階から、パラグラフ・ライティングを想定した文章であることを学生が意識することを目的に、「何を一番言いたいか」と「なぜそう思うのか」とを合わせて考えそれらを書き出すようプリントの設問に明記する必要がある。つまり、必要なフォーマットとして与えることである。その上で、英文を作成する際には個々の学生の英語のスキルに合わせて、段階を経たライティングへの取り組みを指導する必要があるだろう。

この段階を経たライティングの取り組みには、上記②で挙げた「最初の段階では、単文で書くこと」を意識的に行うことが挙げられる。これは、前章で指摘した学生の成果から、英文の基本の構文や基本動詞の習得の大切さに筆者があらためて気づかされたことによる。また、穴埋め式の基本問題においては理解している文法事項も、実際にライティングを行う際に活用することが難しい状況も確認された。そのため、前章で述べたような、

学生の作成した英文を取り上げながら、わかりやすい単文を通して日本語と英語の基本的な文のかたちや単語における意味の違いを具体的に指摘していくことなどは有用と考えられる。そして、適切な接続詞を使用し、単文を重ねてパラグラフ・ライティングを習得することが必要である。

さらには、自由に考えるためには、最初からフォーマットを提示しすぎることに慎重にならなければならないが、学生の力や上映する作品の内容によってなど、状況を考慮しながら適切な枠組みを与えることは必要であろう。たとえば、筆者が同じ授業内容で担当したもうひとつのクラス（月曜日クラス、東キャンパス）で行ったことがある。この学生たちは映像作品を鑑賞し感想を書くことに慣れていなかった。そのため、「自分の最も言いたいこと」を導ききっかけとして、“Trip to the Moon”(映画のタイトル) is [].”という文を設定し、interesting, great, amazing, fun, wonderful, marvelous, thrilling などから自分の印象にふさわしい言葉を辞書を使用して選ぶこととした。そうして次に、なぜそう思うのか、作品のどのようなところでそう感じるのかなどを考えていった。東キャンパスの学生たちは、最初はプリントに記載されたこの枠組みを使用していたが、次第に使わなくなり自分の考えを導き出すことができるようになった。

上記①②以外にも、今後の取り組みにおいては次のことに留意したい。学生の添削内容は参考となるものをいくつか選び、最初はOHCにて、途中からプリントにして配布した。しかし、学生へのフィードバックは初めからプリントで共有されなければならない。これは個々の学生が次の課題においてライティングをする際の具体的な参考例となるものであり、その意味においてテキストとなるからである。また、ライティングと添削内容の確認を終えた後、一度だけ難しい内容ではない批評家による英文のテキストを選んで皆で日本語に訳した。多くの学生が積極的に辞書を引いて翻訳に取り組んでいたが、英語での表現や文の構文の解説では、興味深く聞き質問をする学生もいたことが印象的であった。自分のアイデアを英文で表現した後に、専門家がどのように文章で表現しているのかに関心を持ったと考えられる。英作を中心としながらも、同じ題材を「読み取り」という異なる角度からアプローチすることは、英語学習の効果につながったり、それぞれの学生の洞察を深める助けとなったりする。より習得度の高い学生にとっては有用な資料ともなるだろう。

(6) おわりに

以上が、本大学において試みた映像作品というコンテンツを英語の学習に取り入れた実践の過程とその報告である。

まとめると、映像作品を英語の授業に取り入れる実践は次のように行われ、一定の成果を得た。

【目標】

- ・自分の感想を英語で言える。
- ・自分の考えを分かりやすく伝える。

【内容】

①基本的な文法事項の学習、②映画作品に関するレクチャー、③映画作品の鑑賞とライティング、④ライティングの添削とクラス内での共有。これら4つの項目を1サイクルとし学期内で繰り返し実践。

【結果】

- ・学生の英語レベルにより、最初からどの程度まとまった英文が書けるかに差がある。
- ・全体に、作品をよく見て興味深い考察をしている。

【成果】

- ・教員の添削や、添削の共有を通し、トピック・センテンスとして適切にアイデアが提示できるようになった。
- ・文法学習により、基本の構文を把握して文が書けるようになった。

【教育法上の示唆】

- ・日本語を先に書かせることが役立つ。（「言いたいこと」があって初めて英作文も成り立つので、それを引き出すため）
- ・学生のレベルに合わせ、ある程度のフォーマット（短文レベルでも、段落構成のレベルでも）を与えた方が役立つ。

事実、本授業においては、英語の習得度に差がある学生が混在しており、具体的に何をとりあげどう教えるべきかについては学生の反応を確かめながらの模索であった。しかし、彼らはそれぞれの専門のフィールドで考えることや表現することを常日頃から実践しており、同じ力を励みとして英語学習に取り組んでいることを筆者は少なからず感じるがあった。感性的なものは論理的な思考の妨げになるものではないという筆者自身の考えに支えられた試みでもあった。同時に、本校においては初めての試みということもあり、筆者の稚拙な指導も認識している。ぜひこの場を借りてアドバイスをいただけることを強く願う。

アニメーションを取り入れた幼児向けの劇の実践

Staging a Play Incorporating Digital Animation for Infants

加藤 智也 *Tomoya Kato*

(人間発達学部)

1. はじめに

知識・情報・技術の価値が非常に高い知識基盤社会における生きる力の育成として、学校教育における情報教育の重要性が高まっており、世界最先端 IT 国家創造宣言の改訂版(平成26年)では「IT に対する興味を育むとともに、IT を活用して多様化する課題に創造的に取り組む力を育成することが重要であり、このための取組を強化する」など、初等教育段階から情報教育を推進することが明記されている。さらに、新学習指導要領(平成29年3月公示)の小学校総則には、「各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境整備、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること」とあり、また幼稚園総則にも「遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動する」という文言がある。

一方で、幼児教育・保育の現場では、「手作り」を重視する傾向があるとともに、子ども本来の遊びをしなくなる、自然との触れあいの機会が減少するなどの懸念を抱く保育者・保護者が少なからず存在することもあり、情報機器は積極的に活用されていないのが現状である。しかし、幼児期からコンピュータに興味をもち、新しい遊びとして捉えながら基本的な扱いに慣れることは決して悪いことではない。タブレット端末や電子黒板などの情報機器は、子どもの視聴覚に訴えることができ、興味や関心を引くだけでなく、子どもの感受性や表現力を高め創造性を育むことができ、アナログ的な直接体験だけでは得られない部分を補える可能性がある。

そこで本研究では、幼児が情報機器に親しみながら楽しめる劇を考案し実践した。従来劇はアナログ的な小道具や人間の動作で進行するが、そこにデジタルアニメーションを取り入れることにより情報技術による新しい表現方法を提供することにより、幼児にその面白さや楽しさを発見してもらうことを本研究の主眼に置いている。

2. 劇の立案と準備

2.1 コンセプト

子どもにとって身近な「食」をテーマとし、「食べ物の好き嫌いをなくそう！」を劇を通じて訴えることとした。テレビや YouTube で動画やアニメを見ることとの差別化を図

るため、いかにデジタル技術を使って子どもに新しい体験を提供するか、そしてただ見て
いるだけのものではなく、いかに子どもに参加意識をもってもらうか、を重視し、「リア
ルとバーチャルの融合」を劇のコンセプトとした。

劇の中心には電子黒板を配置し、リアル世界と電子黒板のなかで展開されるバーチャル
世界を融合させながら物語を展開させる。そして子どもに物語に入り込んでもらうため、
子どもが描いた絵を物語のなかに登場させるとともに、その絵を付けたお面を製作しても
らい劇中の重要な場面で子どもに被って参加してもらうこととした。

2.2 場面設定

まず、劇をどのような状況で実施するのか、下記のように場面設定をした。

- ・対象：園児（年長組をクラス別に2回（1クラス30名））：幼稚園の預かり時間中
- ・形態：3年生の学生7名で進行する
- ・話の流れ：リアル世界とバーチャル世界とのかけあい、および園児への問いかけとそ
の反応をベースに物語を展開する
- ・見せ方：電子黒板を使ったアニメーションを劇の中心に据え、大人数の園児に見せる
- ・操作：パソコンは学生が操作する
- ・セリフ：学生が劇で演じながら読みあげる
- ・その他：野菜の絵は劇の前（劇とは別日）にタブレット端末を使って描いてもらう
劇中に被るお面は劇の直前（劇の当日）に製作してもらう

2.3 劇の制作

シナリオは、「食べ物の好き嫌いが激しい子どもが夢のなかで悪者に襲われたところ、
普段嫌いに残している食べ物に扮したキャラクターおよび、その様子をみている園児たち
の応援により助けられる。それを機にその子どもは嫌いな食べ物を食べるようになる。」
というものである。

バーチャル世界を表現するアニメーションを制作するにあたり、まずはシナリオを展開
する上で必要となる場面や登場キャラクター、園児の役割・参加場面（応援・掛け声な
ど）、リアル要素とバーチャル要素の切り分けを決定し、全体構成を考えた。さらに、語
りの文章やセリフ、アニメーション・BGM・効果音などの挿入のタイミングを決定し、
絵コンテを作成した。そして、マウスやペンタブレットを使って背景やキャラクターを描
画して、Adobe Flash を使ってアニメーションを制作した。園児が描く絵については、劇
の実演2週間前の別企画（タブレット体験会）のなかで、自分の好きな野菜をタブレット
端末で描いてもらい（図1）、背景を透過した後パソコンに取り込み、アニメーションに
組み込んだ（図2）。さらに、劇のなかで使うお盆などの小道具は、画用紙をベースに作
成した。



図1. タブレット端末で絵を描く様子

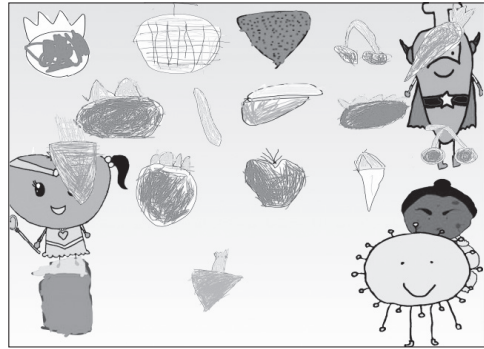


図2. 子どもが描いた絵が登場するアニメーションのワンシーン

2.4 会場設営

園児に野菜の絵を描いてもらうため、お絵描きや透過のアプリを入れたタブレット端末（iPad）を8台準備した。そして、お面は事前にベースを作っておき、実施日には自分で描いた野菜の絵や折り紙などの飾りつけをのりで貼り付けるだけの状態にしておいた。

デジタルコンテンツを投影する手段としては、ボード型の電子黒板（Panasonic エリートパナボード）および単焦点型プロジェクタを用いた。ボード型電子黒板は、上部に設置した単焦点型プロジェクタからPC画面を投影するため、劇をするにあたって人物の動きなどで影を作る心配はない。ただし、今回は電子黒板特有の機能、たとえば専用のペンからPCへ入力を行うなどの機能を使うわけではないので、必ずしも電子黒板である必要はない。

劇中のBGMや効果音は、デジタルコンテンツの中に挿入してもよかったが、アナログ要素を取り入れて劇の雰囲気を出すために、電子キーボードを利用して生演奏で行うことにした。

また、子どもが会場に入ってきたときに期待感をもたせるために、折り紙やフラワーペーパー、パーティーフラッグなどで会場を装飾し、オルゴール系のCDを流すことにした。そして、園児がタブレット端末を使って絵を描いたり、お面を作ったりするため、低い机を準備し危なくないよう配慮した。

2.5 幼稚園側との調整とリハーサル

劇のチラシを作成して幼稚園側に企画の趣旨を理解してもらうとともに、当日誰がどういう動線で園児を会場へ誘導するのか、参加する園児のグループ分けや、タブレットに描いた絵と描いた園児の名前をどう把握するのかなど、事前に幼稚園側と綿密に打ち合わせをし、学生全員で当日の進行・役割分担を徹底的に検討した。そしてリハーサルを何度も繰り返し、想定されるトラブルなどを出し合い、その対処方法を考えた。

3. 劇の実演と評価・考察

劇を実演する前に全体の流れを説明し、まずはお面作りを園児に行ってもらった。事前にタブレット端末に描いてもらった野菜の絵を印刷した画用紙を描いた本人へ渡し、飾り付けの折り紙とともにお面に貼ってもらった(図3)。完成後、電子黒板の前に整列してもらい、まずは興味をひきつけるため導入として食べ物に関連する手遊び(おべんとうばこのうた)を園児と一緒にキーボードの伴奏つきで行った。

劇では、電子黒板に登場するバーチャルのキャラクターとリアルな人物の間で掛け合いをしながら進行する(図4)。劇の最大の山場では、園児の描いた野菜が次々と登場するので、園児にお面を付けて声援することで悪者を倒すパワーを送るよう促した(図5)。



図3. お面を製作している様子



図4. 劇の様子



図5. お面を被り声援を送っている様子

タブレット端末でのお絵描き、お面作り、劇の鑑賞を園児に体験してもらい、その様子や反応、コンテンツの内容に関して幼稚園のクラス担任に対しアンケートを実施し、その結果を得ることによりコンテンツの必要性・有効性を確認した(表1~4)。さらに劇を実施した学生からも感想を得た(表5)。

表1. タブレット端末を使ってお絵描きをしている子どもの様子はどうでしたか？

a-1. タブレット端末をはじめて使う子もいて、指で思うように描けない子がいた
a-2. タブレット端末を使ったことのある子が使えない子に教えていて、微笑ましかった

表2. お面作りをしている子どもの様子はいかがでしたか？

b-1. 男の子はすごく楽しく過ごすことができました
b-2. 女の子は恥ずかしがる子もいたが、戦うシーンでは張り切っていた
b-3. 仕上がったお面を被り、みんなにみせびらかしたりノリノリで楽しそうだった
b-4. すぐにできてしまう子が多かった

表3. 劇を見ていた子どもの様子はいかがでしたか？

c-1. とても簡単な内容で分かりやすく、長さもちょうどよかったと思います
c-2. テーマが食べ物についてだったので、子どものくいつきもよかったように感じた
c-3. テーマに沿って食べ物がでてきたのでおもしろかった
c-4. 劇をみているだけではなく、一緒に参加することもできたので良かった
c-5. 子どもが描いた食べ物がゆっくりでくると、もっとみやすかったと思う
c-6. タブレットで描いたものなので、線が細かったりして分かりにくく、何でも食べよう！ との意図につながりにくかったかもしれません
c-7. 自分の描いたものが分かる子には、自分の絵に気づいて喜んでいました
c-8. 子どもが描くものが、例えば自分の顔だと、もっと自分の描いたものに注目できると思いました
c-9. 手遊びを導入としたのはよかったと思う
c-10. 悪者をやっつける決め台詞があって、みんなが一体となってなかなかよかった
c-11. 劇を見ながら野次を飛ばす子が結構いた

表4. 保育に情報機器を活用することに対し、どう思いましたか？

d-1. 今の時代は子どもたちもタブレットを使う機会があるので、子どもの興味も引き付けやすいと思った
d-2. 子どもたちも幼稚園では体験できないものだったので喜んでいました
d-3. タブレットや電子黒板を保育に活用することに可能性を感じることができた
d-4. 新しい経験として面白かったです
d-5. 「分かりやすさ」がより増すひとつの方法だと思いました
d-6. 今後もこのような企画を希望したい

表5. 実施した学生の感想

e-1. 本番では、一人ひとり臨機応変に対応していたので大きなミスをなく終わって良かった
e-2. 会場準備や事前に用意しておくものなど一人一人が指示されるだけでなく自分で考えて行動に移せていたのがよかった
e-3. 実習等の経験を基に臨機応変に対応してくれていたのが当日のトラブルなどを最小限に抑えた要因なのだと感じた
e-4. 子どもが興味のあるものとならないもので反応が全く違うのでどうしたら興味を引けるか、どうしたら楽しんでもらえるかを追求することができた
e-5. 劇の台本を作ることはよくあったが、こんなにも劇を見る側のことを配慮して創ったことはなかった。絵本などを参考にしつつ今回のテーマでもある「アナログとデジタルの融合」を踏まえて子どもでも分かりやすいストーリー、子どもを飽きさせないための展開など保育に携わる者ならではの視点に立って行った今回の活動はいい経験値になった
e-6. 子供に興味をもってもらう為、楽しんでもらうためにはどうしたらいいのかを考えた
e-7. 今まで大学の授業で学んだことから意見やアイデアを出しあいながら一つの事に取り組み、とてもよい企画だったと思う

e-8.	最終的には目指していたゴールにたどり着くことが出来ていたと思うのでいい結果に終わったと思う
e-9.	メンバーと話し合っていくうちにしっかりと土台が出来上がったので、うれしく感じた。最初がゼロの状態であったのでとても達成感があった
e-10.	大半の子どもは楽しそうに参加してくれ、「楽しかった」と言ってくれたのが嬉しく、活動して良かったなと思った
e-11.	子どもたちと一緒に必殺技を叫ぶシーンでは最初はあまり乗り気じゃなかった子どもたちが二回目ですべて大きな声で叫んでくれたのがうれしかった
e-12.	子供は予想以上に企画に食いついており、テンションが上がりきっている子どもを制止することができなかったのが養育者の卵としての反省点だと感じた
e-13.	野菜を題材にしたが、野菜だとあまり自分が描いた絵だという認識が薄いのかな、と感じた。自分の似顔絵レベルのほうが「自分が描いた絵」だと認識しやすかったかも
e-14.	5歳児のIT・メディアへの興味・関心の持ち方を間近で観察することができたので、良い経験になった
e-15.	リアルとバーチャルの融合に関して今まで考えたことがなかったのでそこを繋げることができるのか……と新鮮だった

タブレット端末を使ってお絵描きをしている子どもの様子については、ほとんどの子どもは問題なかったが一部操作に慣れていない子どもがいた (a-1)。今の子どもは家庭でスマートフォンを使用していることが多いと考え、操作に戸惑うことはあまり想定していなかったが、お互い助け合う姿勢が見られたのは保育にとって有意義である (a-2)。

お面作りをしている子どもの様子については特に男の子に評判がよく (b-1)、作る作業よりもできたお面を被る方が楽しかったようである (b-3)。

劇としては、子どもにとってテーマに馴染みがあり理解できる簡単な内容だったのがよかった (c-1, c-2)。また、子どもが声援をおくるシーンや自分が描いた絵の登場など、参加型にしたところも評価してもらえた (c-4, c-7, c-10)。ただ一方で、野菜の絵を自分が描いたものという認識をもたせることには課題が残った (c-5, c-8)。

保育に情報機器を活用することについては、現場では活用が難しいのが現状であるが、こうした企画自体には新しい体験を子どもに提供するという意味で肯定的に捉えてもらえ、新たな可能性を示したといえる (d-1～d-5)。

本企画に携わった学生の感想としても、実習などの経験を生かしつつ、自分たちの手で子どもたちに喜んでもらう企画を練り上げ責任をもって取り組めたこと、子どもに楽しみを提供できたことは大きな自信につながったと考えられる (e-1～e-11)。一方で、描いてもらう絵の内容や新しいものに接する子どもの反応への対処など、課題も見つかった (e-12, e-13)。しかし、普段の保育では触れることのないITを使った新しい取り組みを経験できたという点でも、本企画はとても有意義であったといえる (e-14, e-15)。

以上のことから、園児が喜んでいる様子や保育者からの高い評価、そして実施した学生の満足度から、今回のアニメーションを取り入れた劇の実践は非常に意義があったと考えられる。

4. おわりに

本研究では、「リアルとバーチャルの融合」をテーマに、幼児に新しい楽しみを体験してもらおうとともに、情報機器に親しみをもってもらえる劇を考案し実践した。普段落ち着きがない幼児でも見入っている様子から、音や動きがあるアニメーションを取り入れた劇は、幼児の興味をひきつけ集中力を高めることがわかった。さらに、タブレット端末で描いた自分の絵が劇中に登場したり、自分で作った独自のお面を使いながら劇を進行することで、子ども同士で喜びを共有し積極的にコミュニケーションを図ることもわかった。このようにバランスよくリアル要素とバーチャル要素を組み合わせることにより、ただ単に演劇やアニメを見る以上に楽しんでもらうことができた。

以上のことから、アニメーションを取り入れた劇は、幼児に興味・関心をもたせることができ、幼児教育・保育において有効であることが確認できた。今後の課題としては、非常に手間がかかりノウハウもまだないことから、幼児教育・保育の場で有効に活用できるコンテンツを検討し、バリエーションを増やすことが挙げられる。そして具体的な活用場面とともにインターネットなどで情報を蓄積・共有し、特にITに詳しい人がいなくても幼稚園や保育所で取り組めるような仕組みが必要である。

参考文献

- [1] IT 総合戦略本部：世界最先端 IT 国家創造宣言改訂版 平成26年
- [2] 文部科学省：教育の情報化に関する手引 平成22年
- [3] 文部科学省：教育の情報化ビジョン—21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して— 平成23年
- [4] 文部科学省：学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 平成24年
- [5] 文部科学省：情報教育に関する資料 平成27年
- [6] 文部科学省：新学習指導要領（平成29年3月公示）

「生活発表」の意義と教育課程における位置づけ

Significance and Position in the Curriculum of “Classroom Session: Talking Freely about Ordinary Things Around My Life”

鎌倉 博 *Hiroshi Kamakura*

(人間発達学部)

1. 本稿のねらい

今日の学校教育においては、「活用型学力」の一環として「伝え合う活動」が重視されてきている。そのこともあって、様々な場面でこの「発表」という言葉が使われ、特に近年の国語科教科書では、「発表」形式を実践しながら獲得していけるような手引きとしての題材を種々紹介している。しかしながら、ねらいや性格を異にしていると思われる「発表」が、整理されないまま一括りで扱われている気がしてならない。そこで、学校教育における「発表」をねらいや性格、形式を踏まえて4つに類型化してみようを試みたい。そうして、その「発表」の1つである「生活発表」に特に着目し、その生活発表が醸し出している教育的意義と、それをどう教育課程に位置付けていったら良いのかについて、筆者なりの見解をまとめていきたい。

2. 「発表」

(1) 「発表」とは

「発表(する)」とは、どのような行為を指すのであろうか。いくつかの国語辞典、並びに海外での定義も意識していくつかの和英辞典にて調べてみることにする。

【広辞苑 第五版 岩波書店】

世の中へ表向きにしらせること。大勢の人々に示すこと。

【大辞林 第三版 三省堂】

①世間へ表向きに知らせること。広く知らせること。

②内部にあったものが、外へ向けてあらわれること。

【大辞泉 第二版 小学館】

世間一般に知らせること。表向きに知らせること。また、その知らせ。

国語辞典においては、「世間に表向きに知らせる」ことの意味でほぼ共通しているが、実に一般的な解説としてでしか定義されていない。和英辞典ではどうであろう。

【新和英中辞典 研究社】

an announcement（発表する announce）……発表、告知、声明
publication（発表する publish）……出版、発行、刊行、発表、公表、公布
put forward……考えや案などを提唱する、唱える
resentation…… a) 紹介, 披露, 発表, 提示. b) 発表〔提示〕の仕方, 体裁.
c) 演出, 上演, 上映, 公開.
read a paper at an academic meeting……学会で研究を発表する

【プログレッシブ和英中辞典 第三版 小学館】

announce
〔公表する〕 publish
〔ニュースなどを〕 release

英語では、正式文書を読み上げる場合に announce や release、文字・活字で発表する場合に publish、考えを述べる場合には put forward、効果を意識して工夫して声でも表現していく場合には presentation と、場面で使い分けをしているようである。

(2) 学校教育における「発表」

では、教育現場ではどのように使われているだろうか。場面や形式、ねらいを踏まえて、4つに類型化して紹介してみたい。

1つ目は、身体技能及び芸術表現力向上を目指した学習活動の成果としての「発表」である。

2つ目は、自分の意思や知見としての情報を教師やクラスなどの集団構成員に伝え交流し合う「発表」である。

3つ目は、教師やクラスなどの集団構成員に向かって真剣に自分の思いや願いを伝え、時には敵対する思いや願いと交戦することもある、意見表明としての「発表」である。

4つ目は、題材も形式も自由度が高い上に、身近な題材がクラスなどの集団構成員の関心と繋がりやすい生活発表としての「発表」である。

本稿ではまず、この4つの類型化に試みた根拠を、章を変えて解説してみることにする。

3. 学校教育における「発表」の類型

(1) 多様な表現活動の成果としての「発表」

学校教育活動においては、年度の折々に、多様な表現活動の成果としての「発表」の機会を設けている。

体育活動の成果発表の場として代表的なのは運動会である。音楽活動の成果発表の場と

しては、音楽会・演奏会・合唱祭などがある。絵画・制作活動の成果発表の場としては絵画展・作品展などがある。言語を活かした表現活動の成果発表としては、学会会・劇の会・朗読発表会などがある。

これらは、身体・音楽・絵画制作・言語等の分野における身体技能・芸術表現力向上を目指すことを目的に学習活動を豊かに展開し、その成果を「発表」するものである。

(2) 意思・情報を交流する「発表」

ここに該当する「発表」は、身体表現は特に伴わない形で言語を使った学習活動として行われている。

【事例1 教師の発問に対する「発表」】

授業の展開としてはオーソドックスなやりとりである。小学2年生との「長さ」の学習で、2匹の動物が釣り上げた魚の長さをcm物差しで測定しての場面である（的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』pp. 228-229 2012年 溪水社）。（9）を除いた文中の（ ）は解説のために筆者が挿入した。

T56 いくつ分だった？

C59 (C57と思われる) 9。

C58 9。

T59 いくつ分だった？ 手挙げてちゃんと答えようよ。勝手に応えないで。はい、雅美さん。

雅美60 はい。9です。

T61 いくつ分ですかという答えは、どう(いう)ふうに答えたらいいですか。はい、雅美さんすわりましょう。はい、舞子さん。

舞子62 はい、きゅう(9)つ分です。

教師は、「9」ではなく、「このつ分」「9個分」という解答ができるまで、「いくつ分ですか」を繰り返した。

ここでは、教師の問いを子どもが的確に受け止め、その上で応答することが求められている。この種の展開では手を上げ発言権を得て発表することが求められる。そして「すわりましょう」の指示で想像できるように、発表する際には起立し、発言を終えたら着席することが学習上のルールとされているのであろう。「発言」と言われてもいる。

この種の「発表」は、教師の期待する確かな子どもの解答をもってその役割は終了し、次の発問によって同様に進んでいく。

【事例2 スピーチ活動】

「わたしのすきなもの」（平成29年度版三省堂『小学生の国語』1年上）では以下の読み物が掲載されている（pp. 18-21から引用）。この単元は、「自分の好きなものについて話題を決め、分かりやすく伝える」ことを主目標にしている（同年間学習指導・評価計画作成資料〔1年〕）。

ともだちに はなしましょう。
「ぼくは、ねこが すきなんだ。 ななこさんは、なにが すきなのか。」
「わたしは、きりんが すき。 このまえ、どうぶつえんで みたよ。」

せんせいに はなしましょう。
「せんせい、わたしは、あやとりが だいすきです。」

みんなに はなしましょう。
「ぼくが、いちばん すきな おかしは、わたあめです。ふわふわして いて、あまいからです。」
「いつ、たべたのですか。」
「わたしも たべてみたいです。」

ここでは、聞いたことに対して関心を持ち、共感したり、質問したりする関係の構築もねらいとされていると考えられる。この応答は、この場面だけ切り取れば後に紹介する「生活発表」と重なるように見える。しかし、ねらいがお互いに「分かりやすく伝える」ことと、聞き合うことにとどまるために、「生活発表」のような広がりや深まりは見られないし、期待もされていないと思われる。

【事例3 パネルディスカッション】

「意見を出し合おう 未来の自動車」（平成29年度版教育出版『広がる言葉 小学国語』6年上）では「意見のちがいを大事にしながら話し合い、考えを深めましょう」として、「パネルディスカッション」という発表方法を取り上げている。以下は、そのやりとりをイメージさせる事例として掲載されている場面である（pp. 114-115から引用）。（ ）は解説のために筆者が挿入した。

司会 これから「五十年後の未来に求められる自動車」についてパネルディスカッションを始めます。
（略）最初に、パネリストがそれぞれ自分の意見を述べます。（略）

夏川 (略) ガソリンや電気を使わず、排出ガスも出ない車を考えました。……

北原 (略) 未来の安全な生活のために、ぶつかってもぶつけられてもしょうげきを吸収する、「クッション自動車」ができたらいいと思います。

木村 私たちは、「便利」という立場から、「変形自動車」を考えました。(略)

司会 (略) では、おたがいの意見を聞いて、質問や意見があったら発言してください。

夏川 はい、北原さんに質問します。(略)

木村 私も北原さんに質問があります。……

司会 北原さん、二人から質問が出ていますが、いかがでしょうか。

北原 はい。まず、窓ですが、このような伸び縮みする素材を考えています。
……

司会 夏川さん、木村さん、よろしいでしょうか。

夏川・木村 ありがとうございます。

司会 それでは、パネリストの考えがわかったところで、フロアのみなさんからも質問や意見を聞きたいと思います。どうぞ挙手して下さい。

ねらいには「話し合い」とあるものの、パネルディスカッションはむしろ発言者の話を聞きながら、自身の「考えを深め」ることに主なねらいがある「発表」形式である。

【事例4 プレゼンテーション】

「すいせんします」(平成29年度版光村図書『国語』5年)では、「説得力のある構成を考え、すいせんするスピーチをしよう」として、「ふるさとを学ぶ学習会」をモチーフに地域の良さを紹介するように導いており、そのための手順が紹介されている(pp. 191-192から引用)。()は解説のために筆者が挿入した。

- 1 求められていることを確かめ、すいせんするものを決めよう。
(略)
- 2 すいせんする理由をはっきりさせて、整理しよう。
(略)
- 3 スピーチの内容や構成を考えよう。
(略) 次の内容を入れましょう。
 - ・ すいせんする人物や人物のしょうかい。
 - ・ 他と比べてすぐれているところ。
 - ・ 予想される反対意見に、どう答えるか。
 - ・ これを選ぶと、どんなことが期待されるか。

また、要点をまとめた資料や、写真、図などを見せながら話すのも効果的です。

4 スピーチしよう。

声の強弱や話す速さ、間の取り方などに気を付け、構成にそってスピーチしましょう。また、資料の見せ方にも気をつけましょう。

聞く人は、目的や条件を考え、他のすいせんのスピーチと比べながら聞きます。資料が提示されたときは、内容との関わりを確かめながら聞きましょう。

聞き手への効果を意識した準備がされていることが特徴となる「発表」形式である。内容や構成及び見せる効果や聞かせる効果も念頭に準備しようとしていることが窺える。恐らくプレゼンテーション後に、内容とともに話し方の感想交流も取り入れられることだろう。

このプレゼンテーション形式を、例えば全校規模で行うなどしているのが、中学校以降の実践としてよく聞く「弁論大会」である。

意思・情報を交流する「発表」では、「話す人」と「聞く人」を意識的に分け、それぞれの役割（学習目的）を持たせている。そのために、「聞く人」が、クラスの日常的な仲間なのか、クラスの仲間以外の他学級、下級生、全校生徒、保護者、お世話になった方々なのかによって、「発表」する話し方も変えていくことが意識される。

また、この種の「発表」は意思・情報の交流そのものを目的としているので、いわゆる「伝え合い」をもって学習の役割は達したことになる。そのため、その伝達そのものがいかに効果的であるかが問われると同時に、基本的に整然と交流していく「発表」形式である。他者理解や知見を深めていく学習活動とも言える。

(3) 意見表明としての「発表」

通常これは「話し合い」「討論」という形で行われている「発表」形式である。

【事例5 物語を題材にした話し合い活動】

ここでは、教科書教材になっている齊藤隆介『モチモチの木』を一人読みしては話し合い活動をしている小学3年生の学級での実践を紹介する。じさまの異変に気付いた豆太のその後の場面で話し合った。以下は、教科書文「豆太は、小犬みたいに体を丸めて、表戸を体でふっとばして走りだした。ねまきのまんま。はだしで。半道もあるふもとの村まで一。」で話し合いをした場面の記録である（渡辺真由美「七『モチモチの木』の授業（光村図書 三年）」児童言語研究会・関可明編著『一読総合法 読みの授業と理論』p. 198 2015年 子どもの未来社）。（ ）は解説のために筆者が挿入した。

- C4 「豆太は小犬みたいに体を丸めて」っていうところで、豆太の気持ちで、よし、じさまのために医者を呼びに行くぞとおもった。
- C5 思ったことで。なぜ子犬みたいに丸めていったのか？
- C6 寒かったから。
- C7 ちょっと寒くなるし、こうしとけば、先のことで氷とか足にぶついたりしなくなるから。
- C8 「表戸をふっとばして」のところで、豆太は勇気があってすごいな。
- C9 えー違うよ。豆太は勇気が出て来たんだよ。
- C10 23番（段落番号のことと思われる）全部で、僕も豆太みたいに勇気がだせるかな。
- C11 同じところで、二キロもあるし、五才位なのに一人で夜中走れるにはすごいなと思った。
- C12 寝巻のまんまはだしで外に出るなんて、よっほどじさまが大切なんだなと思いました。
- C13 「ふもとの村までー」のところのダッシュは、「ぼくは、走り切る。」だって、だってじさまのためだもん。
- (略)
- C15 「寝巻のまんまはだしで、半道もあるふもとの村まで」のところでじさまの気持ちなんですけど、「豆太、一步『肝スケ』に近づけたな」と思っている。
- C16 Sさん（C15のことと思われる）と似てるんですけど、23番全部で、じさまの気持ちで「豆太、強くなったな、肝スケになれそうだ。」

ここでは、「なぜ豆太は小犬のように体を丸めたか」「表戸を吹っ飛ばした行為は勇気が元々あったからか、勇気が出てきたからか」「真冬の夜中に裸足で走り出した豆太の行為をどう見るのか」「その行為をじさまはどう思って見ていたのか」で、自分の考えを「発表」し話し合っている。「話し合い」であるからこそ、C8とC9の子ども同士のように他者との違い、C15とC16の子ども同士のように他者との共通ないしは類似性を感じ、それも表明しながら「発表」し合っている。

【事例6 沖縄にある米軍基地を巡っての話し合い】

私の前任校である和光学園和光小学校では、歴史を学ぶことを通して現代を見つめる学習を重視していた。6年生の総合的な学習（前任校では「総合学習」と呼んでいる）では、特に「沖縄」をテーマに掲げ、食や文化も楽しみながら、沖縄戦、敗戦後から今に至るまで据え置かれている米軍基地があることについて考え深めている。その学習のため

に、いわゆる修学旅行先（前任校では「学習旅行」と呼んでいる）も沖縄にしている。以下は、その沖縄で現実に見たり聞いたり感じたりした沖縄について、感想を語り合う中から自然に起こった話し合いの場面である（行田稔彦編『ハイサイ沖縄！』pp. 48-49 1996年 星林社）。（ ）は解説のために筆者が挿入した。

松田 沖縄にくる前のいろいろな人の夏休みの自由研究を見ての学習段階では、やっぱり基地はなくなった方がいいと思っていた。けれど基地が全部なくなったりしたら、アジア地域での紛争を押しえられなくなって、それこそパニック状態になっちゃうから、今は少しは基地を残しておいた方がいいと思ったんだけど……。 (略)

三輪 松ちゃんは、基地のことで考えが変わったんでしょ？

松田 簡単にいうと、今のところはそういう紛争を押しえて、それから米軍の基地は返した方がいいと。前は今すぐに返した方がいいんじゃないかなと思っていたけどさ。

(略)

内田 松ちゃん、さっきから紛争を押しえるには、沖縄は必要みたいなこといってるけど、今なんか飛行機の性能いいんだから、アメリカからの基地からでもすぐ行けちゃうんだから、別に沖縄に基地はいらないと思うんだけど。

関本 私はまったく松ちゃんと反対の意見を言いたいよね。私は来る前は、もう基地をつくっちゃったんだから、全部なくそうなんて、それはきれいごとだと思っていたのね。だけど、来てみて、(略) そこまでして基地に飛行機を飛ばして、一体沖縄の人の生活の何の役に立っているのかっていうのが全然わかんないから、紛争を押しえるよりも、まずは沖縄の人たちのちゃんとした暮らしを保つ方が大事だと思う。

本郷 僕も関本さんと同じような考えなんだけど。松ちゃんが言うには、アジアの戦争とかが起きてから基地は役に立つんだけど、そのアジアでの戦争とか紛争が起きなかったら、それは永遠に基地を残すことになっちゃうと思うよ。

子どもたち 今、現に残っているじゃないか。

この後も、紛争を押しえるために現実的に米軍基地は必要だと「発表」する松田君と、沖縄住民の平穏で安心した生活を優先すべきだから基地はいらないと「発表」する多数の子どもたちとで激論が続いている。

この2つの事例は教科ないしは総合的な学習、すなわち学習活動の中での話し合い活動としての事例であったが、学校教育ではこの他にも特別活動などの教科外活動で、学級あ

るいは学校生活の改善、楽しくしていくための企画などをテーマにして話し合い活動が行われている。

ここでは、「話す人でもあり聞く人でもある」ことの連続性として「発表」している。そのため、進行に支障のない限りにおいて、発言としての「発表」は制約されない。その意味で、自己と他者との関係の中で、互いの考えや意志（「意思」以上に強い思いとしての表現）をある種交戦させながら、一層自分の考えや意志を他者に理解してもらおうとしたり、他者との共通性や類似性を感じ取って統合していったりしていく過程で意見表明する「発表」と言える。「主張」「意見表明」と置き換えてよい「発表」である。一般的な「他者理解」というよりも、「他者の心情理解」を深め合っていくための「発表」とも言える。

(4) 「生活発表」

以上3つの「発表」においては、テーマや題材、方法などは、その時々学習または教育活動の計画的意識的な意図をもって、教師が指定して行っている活動である。ところが、そうした「発表」とは別に、テーマや題材、方法などを子どもに託している「生活発表」という「発表」も行われている。

「生活発表」は、朝の会や帰りの会などで行われていることが多いようである。「生活発表」はその時々子どもたちの関心が発表されるため、その日どのような発表が登場するかは必ずしも分からない。しかも、「生活発表」を重視する学級では、特にその日の発表人数も限定しないために何人発表するのかも分からない。この「発表」は、そうしたある種、未知の世界として「発表」されるものや事柄の中に教育的意義を見出し、それが一層教育的に深まり高まるように大事に扱われていく。

本稿では、特にこの「生活発表」のもつ教育的意義と、それを活かした新たな教育課程の在り方に着目し、広げていくことを期待してまとめたいと考えた。よって、章を改めて、この「生活発表」について見ていきたい。

4. 「生活発表」から創られた授業・保育の事例

(1) 「納豆」への関心から広がった年少児の事例

（鶴海舞「わくわく・ドキドキを共有する」『生活教育』764号 pp. 66-73 2012年 生活ジャーナル）

【第1過程 鶴海クラスと「発表」】

実践が展開されたのは幼稚園の年少組。鶴海のクラスでは「入園したばかりの四月当初から、いろいろなものが教室に持ちこまれ」ていた。発表されていたものは、「生き物の他にも、幼稚園に来る途中で見つけた葉っぱや花、実など」「何か持ってきて……という他に、てあそびの「グーチョキパー」をアレンジして見せる……ということも」とある通

り、基本的に身近な生活における見つけたものや、やって見せたいことなど、特に限定している様子は窺えない。そうして、その生活発表は、「毎日の朝の会で」「発表」の時間を設け」て行われていた。

以上のことから、鶴海は生活発表に価値を認め、そこでの「発表」を積極的に受け止め、保育カリキュラムに取り入れようとしていたことが分かる。

【第2過程 多様な「発表」から関心が集約されてきた「納豆」】

運動会、そしてその当日までにどうしたら一層運動能力が発揮できるかを、3歳児なりに考えさせた。すると次の日、「今日はね、納豆ごはん食べてきた！ パワー出る？」と飛び跳ねながら嬉しそうに話していた2人がいて、「納豆ごはんが話題になったので、納豆のであそびをすることにした」と言う。その手遊びを一層楽しめるようにと、歌に出て来る「おか〜めなっとう」で岡目の顔を作ったり、その歌詞の最後に出て来る「みとなっとう！」では片手を上げてジャンプしたりして楽しめるようにした。こうして、子どもたちの多様な生活発表が一時期「納豆」への関心として集中していった。

以上見たように、「納豆」への関心の集中は、教師が主導して絞り込みをしたのではない。子ども自体の関心が「納豆」へと集約していったのである。生活発表ではこうした展開が良く見られる。

【第3過程 「納豆」への関心の広がり】

歌に出て来る言葉に関心を持った子が、クラスのみんながいた場で「おかめ納豆ってなに？」と聞いたと言う。すると翌日、それを耳にとどめていた子が「おかめ納豆」のパッケージを持って来て、みんなに見せたと言う。「そこから、「うちにもあった」と、納豆のパッケージを持ってくることがはやり始め」、「納豆のパッケージを見せることが、子どもたちの期待にもなっていた」。そうして、「今日見せるから、朝の会で絶対に『発表』やって！」と要求する子も現れたと言う。

こうして、「納豆」への関心は、1つには「小粒納豆」「北海道納豆」「金粒納豆」など、パッケージ集め活動に向かっていった。もう1つには、「小粒納豆」では指で小さい○を作る、「北海道納豆」では「さむ〜い」と震える、「金粒納豆」では手をキラキラさせるなどと、3歳児なりの手遊びを創っていく活動として向かっていった。

このような関心の広がりには、鶴海の子どもへの関わり方が影響していたことが当然見えてくる。1つ目には「「こんなのもあったね」「今度は違うね」と話題にできるよう」にしよう、まずは1つ1つの「発表」に対して共感する立場で声を返していた。2つ目に、子どもたちが持って来たパッケージを「台紙に貼って教室の壁に貼っていった」。3つ目には、新たな納豆が紹介される「その都度、「この納豆は、てあそびでどうやって表現しようか」とみんなで考える」ようにしていた。以上のことから、子どもの関心の中に

教育的意義を積極的に認め、大人の判断でそぎ落とすことなく受け止めるという、鶴海の姿勢が窺える。

さらに4つ目に、「職員室や学級通信でも納豆ブームのことを話題にしてい」た。3歳児が自分の手持ち金で納豆を自ら買いに行き、食べて、自分でパッケージを洗淨して園に持って来るといった行為は考え難い。わが子の「納豆」への関心を保育者同様に積極的に受け止める家族の理解と協力なくしては、成し得なかったであろう。

【第4過程 3歳児が納豆を作る】

鶴海はこのある種のブームをもってそれで終わりにしなかった。ますます関心を深める子どもたちのために「他の先生から「納豆を作って食べて見たら？」と提案を受けた。作り方を調べ、大豆と黒豆で作ることに」した。こうして3歳児と一緒に納豆づくりに挑んでいく。そうして数日、納豆菌を繁殖させるために寝かせる工程を、3歳児と一緒にわくわくドキドキ待った。いよいよ開封の時を迎えた。匂いを嗅いで、醤油を加えてみんなで試食した。その充足感は、「お母さんにもあげたい」という声になっていき、2回目の手作り納豆はクラスに母親たちを招いて一緒に食べる取り組みになっていった。

鶴海は、「どのような些細なことでも、どのようにも楽しむことができる可能性がある」と書いている。ここでいう「些細」はこの場合は納豆のことである。そこには、まさか納豆で一連の活動が展開していくとは、当初は考えていなかったことが窺える。そして、「子どもたちが何を「おもしろい」と感じ、何に関心を持つのか日々探ることが、私にとってもおもしろいことなのだと感じた」とまとめている。「何に関心をもつか日々探る」その場が、鶴海の今回の実践の場合、生活発表できる朝の「発表」の時間だったのである。

ちなみに、この実践前まで鶴海は納豆づくりを経験したことがなかった。そこで、鶴海は関心を深める子どもたちのために、納豆作りを経験したことのある人の下へ教を乞いに行った。そうして伝授された知識を元に、子どもたちの納豆作りに挑んでいた。保育者が子どもたちの関心を生かそうと、自分が経験したことのないことを調べ、確かめて、子どもたちと一緒に取り組む。その姿が、3歳児にしてここまでの実践を可能にしたと言える。

(2) アカハライモリへの関心から広がった年長児の事例

(藤田尚子「発表で繋がる子どもたち」 2015年 日本生活教育連盟夏季全国研究集会乳幼児期の教育分科会報告文書)

【第1過程 藤田のクラスと「発表」】

実践が展開されたのは鶴海と同じ幼稚園の年長組。この文書からは、いつどういう形で生活発表していたかは定かではないが、藤田の学級でも朝の会で「発表」に取り組んでい

る姿を筆者は園長の立場で見えてきた。鶴海同様と思われる。

【第2過程 飼っていた生き物への関心から「アカハライモリの発表」へ】

クラスにあった人形に名前をつける話し合いから、水槽の生き物にも名前をつけようと話が広がった。ところが、その生き物を「トカゲ」と言った子がいたことから、「トカゲは泳がない」と反論が出た。そこへさらに「教室にいる不思議な生き物は何？」というつぶやきが聞かれたと言う。そこで藤田は「それじゃあ、誰か調べてきて」と言った。そうして翌日、調べてきた子の「発表」から、その正体がアカハライモリだったとみんなで確認した。そこから毎日のように、アカハライモリの「発表」が続いたそうである。

ここでの記述から、藤田は1つ目には「子どもたちが調べてみよう」と思える働きかけをしていることが分かる。そうして藤田は、自分でも謎を解き明かす調べをするが、子どもが「発表」するまで自分からは言わない姿勢を貫いていた。2つ目に、アカハライモリについて子どもたちが調べてきたこと、新たに分かったことが、頻繁に情報交換され夢中になっていけるように「発表」の場を保障し続けた。3つ目に、「子どもたちが発表してくれた写真や絵などの資料は、教室の壁に貼るようにしていました。壁に貼られた資料が次々に増え、こどもたちの軌跡が見えるようでした。」と書いているように展示を重視した。そのことで、ことばでの情報交換では消えてしまいかねない関心が継続できたとともに、子どもたちの中でも展開の発展が見えた。藤田のクラスでアカハライモリに関心が集約され夢中になっていった背景には、このような担任としての意識的な関わりがあったことが窺える。

【第3過程 「発表する面白さ」を広げる】

藤田は実践報告書の中で何箇所かで「ブーム」という言葉を使用している。ここで使用している「ブーム」とは、子どもたちの「発表」の内容がある時々で集約されていくことを表現している。その意味で登場しているのは、「縄跳び」「木工で作る舟の変化」「自分のうんちのこと」などである。そうして、「これらの発表が終息するのでは」と残念がることのないようにしたいと考えた。さらに、その「発表」の姿にこそ年長児の成長の姿があることも確信していた。そこで、自分達の関心のあることを父母たちの前で話したり、見せて解説したりする「みんなの発表会」を1学期末に行った。年長児なりの「研究発表会」と呼んでもよい取り組みである。

この場面から、藤田が第1に、子どもたちの「発表」への意欲をとことん大事にしようとしていることが分かる。「発表」には、自分の関心事をクラスみんなにみてもらいたい・知らせたい、そして見てもらっているときの心地よさがある」「皆から褒められたり、関心を寄せてもらって質問が出せるやりとりが嬉しい」「一つの発表をきっかけに、友達にあこがれ自分も発表したいと繋がりひろがっていく」と、この生活発表の意義を子ども

たちの側からで分析している。この、子どもの側から生活発表の意義を見出していることの中に、子どもたちの「発表」への意欲を大事にしようとしている姿勢がよく表れている。

第2に、クラスの子どもたちの中に湧き出る関心の集中「ブーム」に、担任である藤田自身が常に関心を寄せ、大事にしていこうとしていることも分かる。とかく1人ひとりの「発表」として受け止めてそれで終わりにしてしまいがちである。一方で藤田は、常に1人の関心がどう周りに影響を与えているのか、生活発表した子とクラス集団との関係に目を向けている。だから「ブーム」に気が付き、それを活かすことが出来ているのだと考えられる。

第3に、「通信・父母会（親和会）・そして帰りの話で、随時父母たちに子どもたちの関心を伝えていきました」とある通り、生活発表する子どもたちの生き生きとした姿とともに、生活発表していくことの意義を父母に常に語りかけていたことが窺える。「みんなの発表会」を設けたこともその一環であったと言えよう。

こうした働きかけが、生活発表の面白さを一層広げたのであろう。

【第4過程 関心の広がり「発表」の工夫】

夏休み明けも「発表」は続き、新たな「ブーム」も誕生していった。今度は「イモリとヤモリの違い」「イモリがいるという井戸」へと関心が向いていく。そのことから特に井戸のことを調べたり聞いたりしてきて「発表」されるようになってきたとある。

そして、発表会を「またやりたいね」といった子どものつぶやきを聞き逃さず、第2回発表会を子どもたちと一緒に一つ一つつくっていく。その中でさらに、「なーちゃんの意見をきっかけに人形劇作りをする」ことにし、第2回発表会では自分達の関心事を人形劇（ペープサート）で表現していくことになった。そうして再びお客さんに父母を招いている。

藤田の実践は、子どもたちの中で「ブーム」（関心の集中）が見えて来たならば、それを小単元（前任園ではこれを「プロジェクト活動」と呼んでいた）として大事にし、みんなで楽しむことへと導いていく、そこに魅力がある。さらに、年長児であっても、「発表」の仕方に子どもなりの工夫が可能であることも示している。ここがまた教訓的である。

(3) 「集める」活動から体の学習になっていった小1の事例

（鎌倉博「一年生だって学習活動を生み出す」『きらめく小学生』pp. 11-25 2012年 合同出版）

【第1過程 鎌倉学級と「発表」】

鎌倉は、入学式翌日から朝の会で「発表」を始めている。まずは、「みんなが見つけたもの、作ったもの、ぜひお話してお知らせしたいことなどを、みんなに見せたりお話したりできる時間です」として紹介している。そして、その「発表」がイメージできるよう

に、お家で見つけた種を手にかけている子に出て来てもらい、どう発表したらよいかを誰にも分かるように「インタビューするようにして」いった。また、最後まで「発表」出来たことを褒めて「発表」への意欲を掻き立てていった。こうして、「一年生の終わりぐらいには、学級で取り組んだ独楽や体育の技を見せたり、学習活動に関わって見つけたものや調べてきたことを発表したりする子どもも登場してくるようになりました。」とある通り、1年を通して「発表」を行っていた。

そして、「多いときには半分の子、少ない時でも五、六人は必ず発表に登場していました」とある通り、「発表」者が多い時には朝の会だけではなく、1時間目に置いていた生活科（前任校では「生活勉強」と呼んでいた）、それでも収まらない時には昼食時や帰りの会にも分散させて行っていた。「授業時間確保」は当然念頭に置きながらも、その一部に食い込んで「発表」には価値があることを、長年の経験から感じ取っていた。

【第2過程 夢中になった種集め】

入学式後の担任とクラスの子どもたちとしての初めての出会いで鎌倉は、さっそく授業をした。それは栽培への関心を引く生活科の授業だった。「なぞのたね」と「なぞのもの」を合わせて、教室に用意したプランターに埋め込む活動としての授業だった。「なぞのたね」は「なぞ」のままとして栽培観察への意欲としながら、もう1つの「なぞのもの」は今回肥料として活用することにしていたウサギのうんちだった。埋め込んだ後に初めての「宿題」として出したのが、先の種集めだった。

翌日から多種多様な種が持ち込まれてきて、「発表」を通して交流された。それを鎌倉は、1つには小さなポットにそれぞれ埋め込ませて固有の植物として栽培観察できるようにするとともに、もう1つには「小さなジッパー式のポリ袋に入れて1種類ずつ順次掲示」した。特に掲示の効果がその後表れ始めた。「本物種図鑑」ようになってきた展示コーナーの種を見て、「色や形、大きさなど種を識別するようになりました。そうすると、偶然見つけたものから「じゃあ、もっとでっかいたねをみつけにいこう」「ちいさいたねをみつけにいこう」と、目標を定めて見つけて持ち込むようになっていき、発表の仕方も進化」していったと書いている。また、「昼食で持って来る各自のお弁当の食材からも種を見つける」子達にもなっていったとも書いている。

子どもたちが夢中になって「種集め」を始めたきっかけは「宿題」にあったが、夢中になって広がっていった要因の1つ目は、やはり生活発表の場である「発表」が学級運営の中に位置付けていたことによる。

2つ目に、展示コーナーを作って「本物種図鑑」を形成していったことによる。「発表」でみんなの興味を引くような言い方を子どもたちがしようとしていたこととともに、「本物種図鑑」を日々見ていたからこそ、もっと違った種を見つけてみようという意欲が引き出され広がっていったと言える。

3つ目に、家庭にあった種を持って行くことは、当然家庭の協力なしには成し得ない。そこで鎌倉は、学級通信や毎月行われている学級懇談会で、今子どもたちが夢中になっている「種集め」のことを紹介して、家庭の理解と協力を伝えるようにしていた。

【第3過程 「集める」面白さに夢中になる】

その後、種以外にも様々身近なものを見せて交流する「発表」が登場するようになっていった。1つ目は、ひらがなの「う」で「ん」との違いを学習したことが、入学式でのウサギのうんちの記憶を呼び戻すことになった。教室には、ペット、昆虫、小動物などのうんちが持ち込まれ、ある母親からは学校に近くにあった馬事公苑から馬のうんちも持ち込まれた。そうして、動物の「うんち」もまた、それぞれの動物固有の、色・形・大きさ・匂いなどがあることを感じ取っていった。

さらに、食べた魚や鳥、ヒツジの胸肉・牛の背などの「骨」が持ち込まれて、続々と「発表」で交流された。ここでは、動物によって骨の長さ・太さ・大きさが違うこと、一方で背骨や胸骨、腕や足の骨の形は似ていることなどを感じ取っていった。

鎌倉は、そうして集まってきたものを展示したり、骨は種同様にジッパー付きの袋に入れて掲示したりしていた。また、動物とは言え「うんち」を教室に展示することは、衛生面からも親から大丈夫だろうかと心配や批判の声が挙がることを鎌倉自身も懸念していたが、結果的には「問題にされることはありませんでした」とある。父母への学習理解が浸透していたことによるであろう。

鎌倉は「子どもたちが持ち込むものや話題の中には、教師の考えを超えて価値あるものが結構ある」と経験上感じ取っていた。そして、「子どもたちの持ち込むものを見捨ててしまうのではなく、それが子どもたちにとって何か役に立つものになるのではないかと一度吟味した上で取捨選択していく」ことが大切ではないかと訴えかけている。「種集め」から「うんち集め」「骨集め」に転化・発展して広がっていった要因には、子どもたちの持ち込むものへの見方が働いていたであろう。

【第4過程 生活科に組み入れた新たな学習単元】

鎌倉は、こうした子どもたちの関心を学びとして充足していけるように、生活科の小単元として編成して授業化を進めた。「うんち」では、生活科の時間を使って、「絵本『みんなうんち』（五味太郎〔さく〕福音館書店）を読み楽しんだり、みんなのうんちの様子を紹介し合ったりして、うんちは動物に欠かせないものであること、動物や食べ物でそれぞれ違うことを勉強」できるようにした。「骨」では、同じく生活科の時間を使って、保健室から教室へ持ち込んだ人体骨格模型を「ガイコツがこわい」と言いながら班ごとに触れるようにしたり動かしてみたりする機会を設けたり、「タイの目玉」事件から「目」の学習をしたりしている。

鎌倉は「教科書一辺倒の授業の中ではまったくの無用、無駄なこととして通常取り扱いません」とされてしまうような事柄であっても、子どもたちの関心に関心として受け止めて終わるのではなく、その関心をさらなる学習へと自然に導いていくことで、関心を満足や更なる関心へと向けようとしていた。

(4) 「世界の〇〇」という学習がつくられた小2の事例

（松本あゆみ「世界の〇〇みつけたよ！」 行田稔彦・平野正美編著『和光小学校の総合学習 いのち・平和・障害を考える』pp. 22-44 2000年 民衆社）

【第1過程 松本学級と「発表」】

松本は「「世界の〇〇」が始まってから、子ども同士は発表するものを次々と持ってきて、生活勉強の時間を楽しみにしていました。「今日は世界の〇〇やらないの？」と毎日聞かれ、「諸事情により今日はなし！」となると大変な騒ぎになるほどでした。」と書いている。松本は筆者と同じ学校に勤務し、少なくとも低学年では学校ぐるみで朝の「発表」に取り組んでいたから、松本も同様だったはずである。しかし、この「世界の〇〇」の学習に当たっては、その「発表」からそのまま生活科の「世界の〇〇」の授業につなげたいという意図があったであろうから、生活科の中で「発表」の時間を位置付けていたと考えられる。生活発表を授業活動外として朝の会などに位置付けるやり方とともに、松本のように授業内に位置付けていくケースもあるということである。

【第2過程 続々集まる「世界のもの」】

「世界のいろんなものを集めよう。何だっていいよ。見たこと、聞いたこと、持ってこられるものは持ってきて発表しよう。どんな国にどんなものがあるかな」と、まず松本は投げかけている。すると、「翌日からありとあらゆる物が教室に届く」ようになったとある。実践記録からは、人形、切手、絵本、絵ハガキや写真、服であったことが分かるが、中でも「とにかくものすごい勢いで貨幣や紙幣が集まりました」とある。

すると、「国によって、大きさ・形・材質、厚み、デザインもさまざま、見比べるだけでも楽しい」と、子どもたちが感じるようになっている。また、オーストラリア、ニュージーランド、カナダのコインを見て、共通して「どっちの国も裏は動物で、表はお姉さん」が刻まれていることに気づき、子どもたちがさらに調べていくことでその「お姉さん」は、イギリスの「エリザベス女王」であることも分かった。さらに国旗に関心を持つ子が、それらの国々の国旗の中に「イギリスの旗が小さく隅っこに入っている」ことにも気づいていった。

ここで松本がしたこと第1に「お金が届くたび、世界地図で位置を確かめ」ていたのである。子どもたちが国名を挙げて「発表」するたびに、その国の位置を地図上で示していたのであろう。2つ目は「「世界の国々」の本をみてみた」とあることから、その国の

ことが紹介されている本をいつも手元に置いて、子どもが「発表」で紹介するたびに、その本でも適宜その国への関心が高まるように関わっていたのであろう。こうして、1人1人「発表」する子どもと息を合わせていた。そのことで、クラスの子どもたちも一層「世界」への関心を高めていった。

【第3過程 外国のものの中にこだわりを見つける】

その子どもたちはお金以外の様々な外国のものを持ち込んで、それぞれの国の固有や、国を超えての共通性に関心をもつようになっていった。

お金に引き続き関心を持つ子達は、「発表」を重ねていくことで、中国では「元」、アメリカでは「ドル」、スペインでは「セペタ」など、それぞれの国でお金を数える単位が違っていることに関心を広げている。

また、食べ物の世界にも関心が広がっていったことが分かる。パッケージ、海外で過ごした時に体験した食事やお弁当の話、本物のお菓子なども「発表」されていた。本物のお菓子が「発表」された時には、みんなで食体験もしたようだ。パッケージからは、たまたま中国もしくは中華街で得たものにある共通する漢字を見つけたことが「発表」されることもあったようだ。

外国によって、数字の読み方や表し方が違うことを紹介したくて「発表」する子がいたことも分かる。

ここでの松本の関わりで重要だと感じたのは、「子どもはどこかに引っかかることがあれば、(略)表に出てきて調べたりするものなのかと認識を新たにし、「すぐに結果を導き出したいと考えたり、ちゃんと覚えているのだろうかとやきもきしてしまう大人のペースとは違うものが、子どものなかにはあるのではないだろうかと考える」ようにしていたと記述している点である。すなわち、「大人のペース」ではなく、子どものペースを受け止める関わりを松本は大事にしようとしていたのである。

【第4過程 外国の方が続々教室に】

「発表も多岐にわたってきましたが、そろそろ実際にナマの話を聞きたくなくなってきました」という文には主語がない。これは教師の思いなのか、子どもからも湧き出てきた思いなのかは、文章上からは分からない。しかし、例え教師の思いであったとしても、松本には「発表」だけにとどめずに、実際の外国出身者との出会いをつくってこそ、一層子どもたちの関心が高まるとの判断があったものと考えられる。

しかし、そうは言っても、松本の中にそれだけの人脈があったわけではない。そこで、「クラスの親御さんに呼びかけ」たのである。この実践記録には書かれてはいないが、松本も同じ学校に勤めていたことから、彼女もまた日々の学級通信や毎月の学級懇談会で、常に学級・授業づくりの様子を丁寧話し、実践の意図や見通しを親もよく理解していた

ことは想像に難しくない。だから、父母もすぐに応えてくれた。父母のどちらかが外国出身者だったり、父母の仕事や個人的な付き合いだったりから、イギリス・フランス・スペイン・スイス・韓国出身者が協力を申し出て下さった。それぞれ1コマずつ、実際の国の暮らしの様子や様々なものとその使い方などを紹介して下さったようである。

こうしてどんどん「世界」に関心が高まったことから、渋谷区にある24の大使館に手紙を書いて教えてもらおうとする子も現れたというから驚きである。

松本はこの実践を通して、「世界の国」というカリキュラム上の名前ではなく、「世界の〇〇」という単元名を校内に浸透させた。それは、「世界のお金」「世界の食べ物」「世界の服」「世界のアクセサリ」など、言葉で収まりきれないほどに「多岐にわたって」世界を認識するような子どもたちの「発表」が続き登場したからである。松本の「世界」を多様な視点で感じ取っていくことができるような授業のつくりが、何よりも子どもたちの学習活動を生き生きとしたものにしたのである。

また、「調べてごらんよ」という声かけより、一緒に「へえ、どうしてなんだろうね」と、「あまりごちゃごちゃいうのではなく、ほんの少しのきっかけの方が子どもの内面を動かせる」ととらえての関わりが、こうして子どもたちを突き動かしてきたのである。

5. 「生活発表」と「主体的対話的で深い学び」

「生活発表」から展開される創造的な保育や学習活動の事例を見てきた。ここにはいくつかの共通性があった。

第1は【第1過程】として、意欲、研究主体の学び方、学びのための様々な人の協力の取り付け、発表したり聞いたりするクラスの関係性などが、「生活発表」によって獲得できる。だから生活発表は、年間カリキュラムを大事に保育・教育していくことで獲得していく力とともに大事な保育・教育活動であるという認識を教師自身がもち、実際に時間設定して大事にし続けていることである。

第2は【第2過程】として、「発表」を通して子どもたちが共通の関心を感じ取っていることである。いくら教師が大事と感じていても、肝心の子どもたちが「楽しい」「面白い」と思えるやりとりとしての生活発表でなくてはならない。そのために、時間や内容を教師が一方向的にコントロールすることがなく、子ども同士の個々の関心が共通の関心となっていくような誘い掛けや展示をしている。

第3は【第3過程】として、子どもの中で新たな関心、一層の関心が生じてきていることを読み取って、それもまた大事にしていることである。子どもたちが盛り上がり活動を進め出すと、教師は「時間数確保」に囚われて打ちきってしまいがちである。しかし、4人は共通してその広がった関心を、それまで同様大事にしているのである。

第4は【第4過程】として、子ども任せでもなく、子どもたちの生活発表の広がりや深まりに呼応して教師ならではの保育・授業単元化を図っている。子どもたちでは必ずしも

発想しきれなかったが、教師のプロデュースした取り組みにも触れることによって一層子どもたちが探究意欲を増しているのである。

総じて、生活発表を「子どもとつくる保育・教育」へと転化させているのである。

こうしてみると、4つの実践は共通してこの4つの過程を経て、子どもたちがそれぞれ「主体的対話的で深い学び」を創造してきている。まとめてみると、「主体的対話的で深い学び」を本気で実現していくならば、以下のことを確認していくことになるのではないだろうか。

- ① 子どもにとって価値ある学びとは、教科書等のテキストによる学習によってだけで成し得るものではなく、身の回りに「ある」もの・こと・人なども学習にとって「価値あるもの」として認識し、それを交流し、一層生かすことによって成し得るものと言うことを理解し、実践できる保育者・教員、そして子どもになっていくことが必要である。
- ② 個々バラバラな学習ではなく、子ども同士の学習活動を通しての交流、学び合いの関係の構築が必要である。そのためにも対話が欠かせない。そのことは決して子ども任せにすることではない。子どもたちの考え、発想、意見、思いや願いなどを反映した保育・教育をつくっていくことが大切である。「保育者・教師の指導性」と「子どもの主体性」とがどう適切に機能しているのか、そこを常に検証しながら日々のクラス・活動づくりを考え改善していける保育者・教師であることが大切である。
- ③ ①②の実践化を可能にしていくためには、年間カリキュラムも大切にしながらも、子どもが持ち込む物や話題などを交流し合える生活発表の時間を保障してこそ可能になることを認識でき、実践していける保育者・教員であることが必要である。子どもの主体的な学習を象徴する生活発表に本格的に取り組んでいくためには、学習内容の精選によるカリキュラムのスリム化は必須の条件になる。その場合、依然として蔓延している「カリキュラムのスリム化は学力低下につながる」という誤解を払拭していく必要がある。生活発表を深めていくことでも、先に見てきたようなかえって深い学びが広がるのである。カリキュラムは、「学習指導要領」等による国の指針のあり方と直結した問題であるから、この点での議論も必要になる。
- ④ 以上のことを保護者とも共通認識にしていく必要がある。「主体的な学び」においては、子どもはとことん調べたがる。しかし、大人は「大人のペース」や考えを知らず知らずのうちにも、あるいは意図的にも押し付けているのである。それではいつまで経っても「主体的な学び」など望めない。

参考文献

- ① 文中で適宜紹介している。
- ② 生活発表の教育的意義については以下の文献でも触れられている。

- ・鎌倉博「身の回りから発見・たんけん」 行田稔彦・鎌倉博編著『和光小学校の総合学習 はっけん・たんけん・やってみる』 pp. 12-22 2000年 民衆社
- ・入沢雅代「発表から始まる学習」 同上 pp. 24-45
- ・下鳥孝「「はっぴょう」を生活・授業・学級づくりの中心に」 行田稔彦・下鳥孝編著『おどろき・はっけん生活べんきょう』 pp. 36-41 1999年 旬報社
- ・下鳥孝「「はっぴょう」から「生活べんきょう」へ」 同上 pp. 42-49

2017年度新入生による「学生相談室アンケート」改訂版の検討 — 侵襲性への配慮と現在の学生特徴を踏まえて —

*Consideration of Revised Questionnaire of Student Counseling Room for New Student
in FY2017*

— With Consideration for Invasiveness and Current Student's Characteristics —

北岡 智子 *Tomoko Kitaoka*

(非常勤学生相談室員)

伊藤 由夏 *Yuka Ito*

(非常勤学生相談室員)

井村 安之 *Yasuyuki Imura*

(非常勤学生相談室員)

山内 恵理子 *Eriko Yamauchi*

(非常勤学生相談室員)

I はじめに

学生相談は今や大学教育の一環として位置づけられ、カウンセリングや心理療法のみには留まらない予防的・教育的機能や他職員との連携や調整の機能を担うようになった。このような中で、本学学生相談室では、多様化する学生のニーズに応え、より効果的な“支援”ないし“より積極的な働きかけ”を行うために、新入生アンケートの実施や新入生向けのイベントを実施してきた。また他学年・他学科が参加できるグループ活動などを東キャンパス・西キャンパスにて実施してきている。中でも2006年度より新入生を対象とする「学生相談室アンケート」は10年間継続して実施され、本学の新入生が、『どのような“これまでの生活”を送ってきており、どのような“本学への志望から入学まで”を経験してきており、どのような“本学での生活”を希望しており、どのような“現在の心境”を持っているか』について実態調査（「学生相談室アンケート」）を行い、その結果を「教育臨床心理学」ないし「教育現場における心理臨床」の視点から検討した。その概要は後藤他¹⁾より山内他²⁾まで既に報告している。

2017年度より本学の学部改編があり、また「学生相談室アンケート」の実施が始まった10年前に比べ学生はより多様化し、「悩めない」学生や、「自身の感情の把握や内面の言語化を苦手とする」学生が本学でも増加しているように思われる（栗津他³⁾）（北岡他⁴⁾）。そこで2017年度では、そのような変化に伴い多様化している学生の実態を調査し、新入生がどのような情報や支援を大学に期待しているかを把握するため、従来の「学生相談室アンケート」の項目改訂を行った。ここでは、今年度の調査結果を報告するとともに、今後の「学生相談室アンケート」質問項目についても再検討を行うことにする。

Ⅱ 問題と目的

「学生相談室アンケート」項目改訂を行うにあたり、まずは、本学での入学時の新入生に向けた活動と「学生相談室アンケート」の実施状況について述べるとともに、他大学で実施されている新入生アンケートについて、そのメリットと問題点等を検討していくことにする。

1. 入学期の特徴と新入生に向けた活動

入学期（入学後1年）は、学生が今までに慣れ親しんだ生活から離れ、大学での新しい生活へと移行する時期である。特に新入生はこれまでの生活に別れを告げた直後に、すぐに新しい環境へと適応が迫られる。その過程において多くの学生が多かれ少なかれ戸惑いを経験し、中には高校からの心理的問題を持ち越して入学してくる学生もいる（早坂⁵⁾）。この変化の大きな時期にカウンセラー（相談員）ができることは、移行に伴ってどのような問題が生じやすいか示し、解決の選択肢の1つとして学生相談室という機関の存在を周知し、援助の必要がある学生の来室を促すことと言われている⁵⁾。その機会として、新入生のオリエンテーションと入学時調査が実施される場合がある。

本学においても東西の両キャンパスにおいて新入生のオリエンテーションが実施されている。新入生オリエンテーションのプログラムの中に学生相談室案内の時間が設けられている。両キャンパスともに学生相談室案内は30分ほど時間が設けられており、その中で、相談員が学生相談室案内や学生生活を送るにあたってのキャンパスガイドについてパワーポイントを使用し説明、また相談員の自己紹介と「学生相談室アンケート」を実施している。「学生相談室アンケート」に割り当てている時間は10分程度となっている。新入生は連日、履修説明や登録の仕方、健康調査や広報アンケート、さらに部活サークル案内など多くの情報を聞き、また登録や様々なアンケート調査を受けている。オリエンテーションの時期は、緊張と過活動の状態になりやすく疲れた表情の学生も見られる。

このような新入生の状況を考えると学生相談室が独自で新入生に向けてアンケートを実施する際、限られた設定時間の中で学生にとって侵襲性の少ない安全なアンケートが重要であると考えられる。学生の負担を減らすということを考えれば学生相談室のアンケートを実施しないということも一つ考え得るが、学生相談室という案内情報について学生が目と耳だけで情報を得るよりも、アンケートを主体的に答えるあるいは、答えない（アンケート実施に無回答という形で表現する）ことにより、一層学生相談室という場所が大学内に存在しているということが認識されると思われる。これまでも学生相談室来室者の中には「新入生オリエンテーションの時に学生相談室案内を聞いた」「オリエンテーションでアンケートをしたのは覚えている」といった言葉は聞かれており、この入学して間もない不安定な時期に学生相談室案内とアンケートを実施することで入学早期での自主来室につながっていると考えられる。

2. 他大学での入学時調査

(1) UPI (University Personality Inventory) について

多くの大学が新入生を対象としてオリエンテーションの時期に調査を実施している。中でもUPI (University Personality Inventory) は、全国大学保健管理協会の学生相談カウンセラーと精神科医が中心に開発した、主に大学新入生の精神身体的な問題の把握と早期介入を目的としたスクリーニングテストである。新入生オリエンテーションなどで実施される調査としてスタンダードである。これまでに多くの大学で用いられてきた(近田⁶⁾(松原⁷⁾)。無料で使用でき、精神症状や身体症状のみでなく、日常的な困りごとを含んだ、学生にとって答えやすい質問項目からなるとされている(吉武⁸⁾(吉村⁹⁾)。ただし質問項目数は60項目と多く、妥当性や信頼性の検証が不十分ということもあった。それを受け酒井他¹⁰⁾は、より精度が高く簡便な精神的健康度のスクリーニング検査として16項目で構成された短縮版のUPI (UPI16T) の作成を試みている。このように、UPIは入学直後の新入生に対して実施され、実施後にはカウンセラーなどの専門家がフォローアップ面談(呼び出し面接)をしている場合がある。しかし、入学時調査、とりわけスクリーニングを目的とした調査はメリットもあるが、そのリスクとコストをよく考慮した上で実施する必要があるとされている⁵⁾。メリットとしては、援助が必要な学生、とりわけ精神疾患や発達障害を持つ学生の実態や、早期援助に役立つデータが得られるため、今後の教育・予防活動に生かせるということが挙げられる。一方、リスクとしては、「あなたは精神的に問題があるかもしれない」と大学に評価されると新入生が躓き・傷つき体験として捉えかねないということが挙げられている。短縮版UPIでは、鋭敏に病理を測定できる項目が選択された反面、項目内容としては、原版UPIに比べて気軽に回答しづらいものになっている¹⁰⁾ことから、新入生には回答することに負担がかかると考えられる。

(2) 大学生版発達障害チェックリスト

2016年4月から「障害者差別解消法」の施行により、障害のある学生への合理的配慮の提供が国公立大学では義務化され、私立大学においては努力義務化され、大学全体での組織的な整備が求められてきている背景もあり、発達障害のチェックリストをスクリーニングテストとして新入生に実施している大学がある。東京都市大学DOL支援プロジェクト¹¹⁾は新入生全員に入学時に「勉学に関する新入生アンケート」と目的を明確にして、発達障害の行動特性により困っているかどうかを把握し支援に繋げている。また、「発達障害のある学生支援ケースブック」において、「困り感に関するセルフチェックリスト」(佐藤¹²⁾¹³⁾が紹介され、これを入学後のスクリーニングの一つとして活用したり、学生本人が自己を見つめる際のツールとして紹介されている。ただし、こちらのチェックリストにおいても注意点があり、「発達障害」という用語を使用することに抵抗を感じる人がいる。「困り感」という表現であれば抵抗は少ないが、いずれにしても実施にあたってきちんと説明して行すべきものとされている。個人情報の保護という観点から、チェックリストを

行うことで倫理的な問題が発生することもあり、実施にあたって学生に説明し同意を得る必要がある。また結果を誰がどのように活用するかということも明確にしておく必要がある。結果は、学生本人の利益につながるように用いることであり、支援体制が整っていない段階でチェックリストのみ行うことは不安感を学生に与えるに過ぎない（滝沢¹⁴⁾）。このことから、本大学で学生相談室が「困り感に関するセルフチェックリスト」を導入する場合、新入生にオリエンテーション時に一斉に実施するため、わずかな時間で学生に十分な説明を行うことは困難である。また、在学生の面接や支援のために、相談室の予約はほぼ埋まっているため、実施後も新入生に十分なフォローをするための面接時間を確保できない。このため、新入生に「困り感に関するチェックリスト」を実施することは適切ではないと考えられる。

以上、本学での入学時の新入生への活動と「学生相談室アンケート」の実施状況、他大学で実施されている新入生アンケートについて述べてきたように、新入生に対して学生相談室が行う支援の第一歩として、入学時の緊張と過活動で疲弊している新入生に、いかに侵襲性が低く、傷つき体験にならないような答えやすく、さらには現在の学生特徴に合った「学生相談室アンケート」を作成し、実施していくことは非常に意義あることといえる。このようなことを踏まえ、今回、どのような点に留意し、「学生相談室アンケート」の改訂を行なったかを述べるとともに、今年度の調査結果の報告、考察を行い、今後の「学生相談室アンケート」質問項目について、さらに検討していくことを本稿の目的としたい。

Ⅲ 「学生相談室アンケート」の改訂と調査の概要

1. 「学生相談室アンケート」の改訂

本学ではスクリーニングを目的とした「UPI」や大学生版発達障害チェックリスト「困り感に関するセルフチェックリスト」は学生の負担を考慮し使用せず、従来通りの『どのような“これまでの生活”を送ってきており、どのような“本学への志望から入学まで”を経験してきており、どのような“現在の心境”を持っているか、また大学に対してどのような“情報や支援”を希望しているか』についての実態調査（「相談室アンケート」）の改定を行って実施した。

項目改訂は、この10年データの変動が少ない質問項目を削除し、「Ⅲ 現在の心境について」について質問の修正と追加を行った（添付資料1）。改訂版の学生相談室アンケート（3-1）「現在、不安や心配に感じていることは」の有無については、従来のアンケートの（4-1）「自分の性格・健康・家族・対人関係・学生生活・生き方などについて悩んだりすることが」の有無に該当するが、「悩んだりする」という表記を「不安や心配を感じていることは」と修正した。栗津他³⁾は過去5年の本調査結果を検討して、「悩みはな

い」と回答する学生が増加傾向にあることを指摘し、一方で山内他²⁾が「悩みがない」と回答する学生は増加しているが、学生相談室に来室する学生数は減少するわけではなく、増加を続けているという現状(表1)を報告している。このことから、「悩む」「困る」まで自覚はされていないが漠然とした不安や心配を感じている学生が現在の大学生の特徴と考えられ、それに即して修正を行った。

表1 年度別学生相談室来室者数(延べ数)

年度	2010年	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
来室者	673	838	959	944	1097	1487	1576

改訂版アンケート(3-2)(3-3)の質問項目においても、従来のアンケート(4-2)(4-3)では「困っている内容について」「それらについて相談できる人が身近にいるか」を選択する項目であったが、「不安や心配に思っている内容は」「不安や心配なときに相談できる相手が身近にいるか」と「不安や心配」という表記に統一した。さらに改訂版(3-4)では、「そのときの相談相手 話し相手は」と具体的な相談相手分かるように質問項目を追加した。選択肢として、「1.友人」「2.家族」「3.先生」「4.SNS(ツイッターなどの交流サイト)」「5.その他」を挙げた。中でも「4.SNS」を選択肢に加えたのは、今では中学生や小学生までも、それらの機器を駆使している子どもが多く見られ、昨今の学生にとって、携帯電話やスマートフォンなどのモバイル機器が、人間関係を円滑に維持していくために必須のツールだからである。ネットへの接続が一般的になり、ブログや掲示板、チャットなど新しいコミュニケーション・ツールとして普及してきている。そして今では、スマートフォンが一気に普及したことにより、例えばLINEのようにアプリケーション・ソフトウェアによる24時間の常時接続もごく普通のこととなったため、コミュニケーションのスタイルが従来と異なり、時間や場所を全く気にせずには繰り返されるようになったと言われている(土井¹⁵⁾)。このことから、「相談相手・話し相手」の選択肢として、SNSで見知らぬ相手と相談したり、話し相手として選択される可能性があると考えられ、選択項目に加えた。(3-5)では「親しい友人がこれまでに」の有無を質問項目に加えた。(3-5)の項目を追加したことは、従来のアンケートでは「Ⅰ これまでの生活について」として「(1-1)高校時代の生活を振り返る」「(1-2)受験生活を振り返る」質問項目が設定されていたが、データの変動はほとんどないことから、削除し、改訂版では「(3-5)親しい友人がこれまでに」の有無の項目とした。少し踏み込んだ内容であり、新入生としては答えにくい学生もいると予測されたが、質問項目の流れを考え、(3-5)としてⅢの最後の質問項目とした。そして、「Ⅳ 大学から受けられる情報 支援について」学生がどのようなものを大学に求めているか実態を把握するために、新たに質問を追加した。「(4-1)どんな情報 支援があるといいですか」については、自由記述で回答を求めることを考えたが、入学して間もない新入生にとって大学という場所がどのような場

であり、どんな情報や支援が受けられるかもイメージが掴めないと思われることから、7つの選択肢を設定した。

2. 調査の概要

- (1) 調査方法：2006年より毎年実施している質問紙「相談室アンケート」（後藤他，2007）の調査項目の改定を行い、10の質問項目と自由記述を含めた質問紙調査。
- (2) 調査日時：以下の日程で行った各学部向けの入学時オリエンテーションの際に、学生相談室の概要説明を行った後に調査を実施
2017年4月6日（音楽領域 芸術教養領域 人間発達学部）
2017年4月8日（美術領域 デザイン領域）
- (3) 調査対象：2017年度入学者全員（442名）

IV 結果・考察

1. 調査結果

調査への回答者数及び回答率は表2に示した通りである。入学者数は442名に対して回答者は418名であり、回答率は94.6%であった。その領域・学部も87.7%～99.4%と高い回収率であった。

(1) これまでの生活について

「1-1 高校時代の生活」を振り返っての満足度を表3に示した。全体では75.9%の新生入生が「満足であった」「どちらかといえば満足であった」と答えており、「どちらかというとなら満足であった」「不満であった」とするものは7.7%と低く、これまでの調査結果と同様の結果となった。

ただ、「どちらかというとなら満足であった」「不満であった」との回答は、人間発達学部は例年の調査では3.0%以下に留まっていたものが、2017年度は11.4%とやや多いことが示されている。

(2) 本学への志望から入学まで

「2-1 本学への受験を決定した時期」「2-2 本学へ入学した気分」について尋ねた結果を表4に示した。

「受験を決定した時期」については、全体では「高校3年」が57.9%と他の時期と比べ高く、「高校1、2年生」「高校3年」を合わせると全体で88.5%と多くの新生入生が高校生の時期に決定している。

次に「本学へ入学した気分」では、全体として73.5%の学生が「満足である」もしくは「どちらかといえば満足である」と答えており、本学への入学を満足とする学生の割合はこれまでの調査結果と同様に高い水準といえる。

表2 回答者および回答率

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域 芸樹教養領域	美術領域	デザイン 領域		
入 学 者 数	114	75	176	77	442
回答者数 (%)	100 (87.7)	73 (97.3)	175 (99.4)	70 (90.9)	418 (94.6)

表3 I これまでの生活について

1-1 高校時代の生活を振り返って全体として

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
満足であった	38.0	30.3	38.4	50.0	38.8
どちらかといえば満足であった	38.0	42.1	37.8	28.6	37.1
どちらともいえない	22.0	13.2	17.4	10.0	16.5
どちらかといえば不満であった	2.0	10.5	5.2	5.7	5.5
不満であった	0.0	3.9	1.2	5.7	2.2
無回答	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

表4 II 本学への志望から入学まで

2-1 本学への受験を決定したのは

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
中学時代（それ以前）	2.0	1.3	0.6	0.0	1.0
高校1・2年	39.0	27.6	29.7	24.3	30.6
高校3年	50.0	46.1	61.6	72.9	57.9
浪人時代	1.0	9.2	2.9	0.0	3.1
願書を出す頃	3.0	5.3	4.1	0.0	3.3
一旦就職してから	3.0	2.6	0.0	0.0	1.2
他大学に在学中	0.0	3.9	0.6	1.4	1.2
その他・無回答	2.0	3.9	0.6	1.4	1.7

2-2 本学（学部）に入学して、あなたの気分は

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
満足である	47.0	30.3	28.5	51.4	37.1
どちらかといえば満足である	34.0	38.2	39.5	30.0	36.4
どちらともいえない	12.0	21.1	22.7	14.3	18.4
満足ではないが、このままで、頑張りたい	5.0	6.6	7.6	4.3	6.2
できれば転学部（転学科）したい	0.0	1.3	0.0	0.0	0.2
できれば他大学を再受験したい	2.0	2.6	1.7	0.0	1.7
その他・無回答	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

表5 Ⅲ 現在の心境について

3-1 現在、不安や心配を感じていることは

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
大いにある	18.0	23.7	35.5	20.0	26.6
少しある	72.0	57.9	56.4	60.0	61.0
ほとんどない	8.0	7.9	5.8	15.7	8.4
ない	2.0	9.2	1.7	4.3	3.6
無回答	0.0	1.3	0.6	0.0	0.5

3-2 不安や心配に思っている内容は(3つ以内)

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
学業	75.0	52.6	69.8	75.7	68.9
家族の関係	0.0	2.6	2.9	1.4	1.9
学費経済的問題	21.0	35.5	36.0	17.1	29.2
進路就職	34.0	42.1	44.2	42.9	41.1
友人異性関係	21.0	27.6	33.1	28.6	28.5
心身の状態	14.0	21.1	8.7	17.1	13.6
その他	4.0	5.3	4.1	1.4	3.8
無回答	0.0	7.9	2.9	4.3	3.3

3-3 不安や心配なときに、相談できる相手が身近に

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
いる	90.0	84.2	90.7	90.0	89.2
いない	9.0	14.5	7.6	10.0	9.6
無回答	1.0	1.3	1.7	0.0	1.2

3-4 そのときの相談相手 話し相手は

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
友人	67.7	59.2	67.7	75.8	67.5
家族	28.1	31.0	30.4	21.2	28.4
先生	0.0	1.4	0.6	0.0	0.5
SNS	4.2	5.6	0.6	3.0	2.8
その他	0.0	2.8	0.6	0.0	0.8

3-4 (II) そのときの相談相手 話し相手 (2つ以上選択した人の割合)

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
選択を2つ以上した人 (割合)	33.3	33.8	41.6	31.8	36.5

3-5 親しい友人がこれまでに

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
いる	94.0	85.5	91.3	88.6	90.4
ほとんどいない	3.0	10.5	5.2	8.6	6.2
いない	0.0	2.6	1.2	1.4	1.2
その他	1.2	1.3	0.6	1.4	1.0
無回答	2.0	0.0	1.7	0.0	1.2

表6 IV 大学から受けられる情報 支援について

4-1 どんな情報 支援があるといいですか (3つ以内)

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
学修 実技課題 テスト情報	84.0	69.7	87.2	84.3	82.8
サークル アルバイト案内情報	42.0	40.8	47.7	38.6	43.5
一人暮らしの生活について	5.0	13.2	9.3	11.4	9.3
コミュニケーションの取り方について	9.0	19.7	20.3	5.7	15.1
資格 就職など卒業後の情報	51.0	55.3	65.7	55.7	58.6
心の健康 ストレス対処方法	10.0	21.1	9.3	7.1	11.2
その他	0.0	0.0	1.2	0.0	0.5
無回答	0.0	0.0	0.6	2.9	0.7

4-2 心配なこと 不安なことについて、学生相談室を利用したいと思いますか

	芸 術 学 部			人間発達 学 部	名 芸 大 全体
	音楽領域	美術領域	デザイン 領域		
すぐにでも相談に行きたい	3.0	1.3	0.6	1.4	1.4
近いうちに相談に行きたい	0.0	2.6	6.4	1.4	3.3
いつか相談に行きたい	17.0	25.0	20.3	25.7	21.3
必要を感じたら行きたい	63.0	47.4	56.4	44.3	54.3
いまのところは必要を感じない	16.0	19.7	14.0	27.1	17.7
その他	0.0	2.6	0.0	0.0	0.5
無回答	1.0	1.3	2.3	0.0	1.4

(3) 現在の心境について

「3-1 現在、不安や心配を感じていることは」の有無、「3-2 不安や心配に思っている内容」(複数選択=3項目以内)、「3-3 不安や心配なときに相談できる相手が身近にいるか」の有無、「3-4 そのときの相談相手、話し相手」の選択、「3-5 親しい友人がこれまでにいるか」の有無の結果を表5に示した。

「現在、不安や心配を感じていること」が「大いにある」「少しある」と回答した学生は、全体で87.6%であり、「ほとんどない」「ない」と答えた学生は12.0%となった。「大いにある」「少しある」と回答した学生は、各領域・学部ともに80.0%~91.9%と高く、「ほとんどない」「ない」は人間発達学部で最も多く20.0%であった。多くの学生が現在、不安や心配を感じている状況にあり、渡邊他¹⁶⁾が指摘するように、青年期にある彼らが現在の生活の中で不安や心配を感じることはあるべき姿なのかもしれない。これまでの調査結果では悩むことが「ない」と回答した学生は2016年度では全体で35.0%、2015年度では全体で34.8%となっており、「悩みがない」「悩めない」あるいは「自身の感情の把握や言語化が苦手」な学生が増加していると述べてきた(北岡他⁴⁾(粟津他³⁾)。しかし、本調査結果では、「ほとんどない」「ない」と回答した学生は、減少が見られる。この結果について、質問表記を変更したことが数値の変化に関与したのではないかと考えられる。「悩み」というこれまでの質問表記を「不安や心配を感じていること」と表記を変更し、尺度についてもこれまでは3段階であったものを「大いにある」「少しある」「ほとんどない」「ない」の4段階に変更したことにより学生にとって選択しやすくなったと推測される。悩むまでには至らないが漠然とした不安や心配を感じているのが現在の学生に見られる特徴なのかもしれない。桐山¹⁷⁾は大学生のアイデンティティ形成のために必要であるが、現代の育ちの過程では十分に育まれていない能力として以下の3つを挙げている。①考える力=悩む力=言葉の力、②人とつながる力、③自己肯定感、である。また桐山は「青年期は、言葉を使い考え悩む中で多様な自分を発見する時期であるが、現代の育ちの過程では、自分について考える機会が乏しくなっており、自分について『考える』『悩む』という内に向かう営みは、『暗い、生産的でない』といった否定的な価値づけをされることが多く、大人が望むのは『ポジティブ思考』で『結果』の出せる『明るく元気』な『良い子』である」と述べている。このような現代の学生が育ってきた社会環境や家族環境など様々な要因が「悩む」までには至らず「何となく不安」といった学生の心性の特徴の一つなのかもしれない。

つぎに「不安や心配に思っている内容」(複数選択=3項目以内)については、大学全体として「学業」(68.9%)と最も高く、次いで「進路就職」(41.1%)、以下「学費経済的問題」(29.2%)、「友人異性関係」(28.5%)の順で多く、このような順位はこれまでの調査結果と同様であった。

「不安や心配なときに、相談できる相手が身近にいるか」の有無を尋ねたところ、大学

全体では89.2%が「いる」と答え、「いない」と答えた者は9.6%であった。各領域・学部ともに「いる」と答えた割合は8割を超えて高く、多くの学生が身近に不安や心配なことを話すことができる相手がいることが窺える。「そのときの相談相手・話し相手」として「友人」が大学全体として67.5%と最も高く、次に「家族」(28.4%)となった。「SNS」を選択した者は2.8%という結果となった。「先生」を選択した者は僅か0.5%と低く、「先生」という対象は、学生にとって指導や教育を受ける側で上下の関係の立場になりやすく、身近な対等に話ができる、相談できる関係とは異なるとも考えられる。むしろ「SNS」の方が全体として2.8%となっており、身近なものとして感じられているのかもしれない。「そのときの相談相手・話し相手」の質問は複数選択として回答を求めていなかったのだが、調査結果では、複数選択をした学生が3割を超えていた。その結果を3-4(Ⅱ)に示した。その中でも、「友人」「家族」と2項目以上を身近な相談相手・話し相手として選択している学生が最も多く(80%を超えている)。また、複数選択をした学生の中に「先生」「SNS」を選択する学生が全体で10%を超えている結果となった。この結果から、身近に相談できる・話し相手となる対象は、1つというわけではなく、複数の対象がいることが窺えられる。話したい内容、相談内容によって、その話を聞いてもらう相手、つまり対象は変わることは十分に考えられ、むしろそれが自然なことであるとも考えられる。複数回答を設定していなかった故、1つ選択した学生の中にも本来は複数身近に話しができる相手・相談できる相手がいるのかもしれないが、1つに選択を絞ったことも推測される。そのため、話し相手相談相手が複数いる中で1つに項目を絞って選んだ学生と、複数選択をした学生では、その相談相手話し相手の意味合いや重みは異なるのかもしれない。ただ、今回の調査では質的なことについては推測に留まっており、今後、複数選択ができるように設定する必要があると思われる。

次に「親しい友人がこれまでに」の有無については、これまでに「いる」と回答する学生は全体で90.4%となっており、これまで同様の結果となっている。

(4) 大学から受けられる情報・支援について

「4-1大学からどんな情報や支援を希望するか」(複数選択=3項目以内)、学生相談室の利用の意向を尋ねた結果を表6に示した。

新入生が大学から「学習・実技課題・テスト情報」を得たいと最も希望しており、各領域、学部ともに高い割合を示している。「資格・就職などの情報」では学内全体で58.6%以上が希望している。大学生にとり、修学の問題は避けて通ることのできない課題であり、学業を修め、就職へと繋がることを期待していることが窺える。大学という高等教育機関において、学生はそれぞれの専門領域の学業を修めることが期待されており、それがうまくいかない場合は深刻な問題となる(吉良¹⁸⁾)。日本学生相談学会が行った全国856学生相談機関の調査¹⁹⁾では、「勉強・進路」の問題が相談内容全体の22.5%を占めており、修学問題で学生相談窓口を利用する学生の割合は非常に高い。このことから、入学して

間もない学生たちにとり、「授業についていくことができるか」、「課題やテストをやっていけるだろうか」と、情報がなく授業の様子が分からない段階では、不安にはなりやすいと思われる。授業が開始され、様子を分かるにつれて、入学時点とはまた気持ちに変化があると推測されるが、「修学問題は学生の様々な心理的課題を採求する糸口となる(田中²⁰⁾)」ことから、丁寧な修学支援や情報が求められており、必要であると思われる。

次に注目するのは、「コミュニケーションの取り方」「心の健康・ストレス対処方法」の支援希望の割合に注目して見ていきたい。「コミュニケーションの取り方」については、大学全体では15.1%となっており、美術領域、デザイン領域では音楽領域や人間発達学部と比べると高く、20%近くになった。また、「心の健康・ストレス対処方法」については、全体では11.2%であったが、美術領域では21.1%と他領域と比較すると高くなっている。青年期は自己探求の時期でもあり、さまざまな心のストレスを抱えやすい時期でもある。美術やデザインなど、多くの作品を制作する過程の中で、学生は自己を見つめる体験をしている。新入生の中にも既にストレスを抱えやすい自分を意識している者が一定の割合でいることが窺えられる。また、コミュニケーションについては、ツールとしてネットやSNSなど発展はしているものの、実際に人と向かい合ってコミュニケーションを取ることは「自信がない」と言う学生や、また、コミュニケーションが大切と謳われる現在、過剰にコミュニケーションの取り方を意識してしまう学生がいることは、日々の学生との面接でも実感されることがある。学生相談室としては、個別の学生相談に加え、心の健康やストレス対処方法などの予防・啓発活動などを企画することや、栗津他²¹⁾が報告するように、学内の他部署と連携しながら学生支援の企画を実施したり、他大学で行われているような、人間関係やコミュニケーションに関するスキルの学習を主たるねらいとしてグループワークを提供できればと考える。

「4-2心配なこと 不安なことについて学生相談室を利用したいか」については、「すぐにでも」「近いうちに」と答えたものが大学全体で4.7%と概ね従来通りの結果となっている。

2. 「学生相談室アンケート」の項目の再検討点

2017年度は従来の「学生相談室アンケート」の項目を改訂して実施した。90%を超える高い回収率から、新入生にとって改訂されたアンケート内容は大きな負荷にはならず実施されたと思われる。質問の表記の仕方により、従来とは異なる結果が見られた。特に「悩むことがあるか?」という従来のアンケート項目表記を「不安」「心配」と表記を変更した項目では、「不安や心配がある」と答えた学生の割合が増えたことから、アンケートでは現在の学生特徴に合わせた表記で実施すること必要であると理解できた。また、調査実施し結果が分かったことで、初めの質問設定にミスがあったことも把握できた。「3-4 そのときの相談相手・話し相手」では、今後、複数選択ができるように表記したい。既存

の「UPI」や「困り感に関するチェックリスト」なども目的や状況によっては有益な調査実施できると思われるが、前述したようにリスクを伴うことがある。新入生にそのリスクを伴わせるということは、学生相談室が学生支援を考える上で慎重にならなくてはならない。このことから、目の前の学生の内的心理的な特徴を日々の臨床活動を通して把握理解しながら、今後もそれに即したアンケートの質問項目を考えていきたい。

文献

- 1) 後藤倬男・橋本裕明・粟津幹子・加藤友希恵・橋本容子・北岡智子 新入生による「学生相談室アンケート」の結果に関する教育臨床心理学的考察. 名古屋芸術大学研究紀要第28号, 2007, 97-105.
- 2) 山内恵理子・木村美奈子・橋本裕明・粟津幹子・井村安之・伊藤由夏・北岡智子・渡邊美由記 2016年度新入生による「学生相談室アンケート」の結果に関する教育臨床心理学的考察. 名古屋芸術大学研究紀要第38号, 2017, 281-293.
- 3) 粟津幹子・木村美奈子・佐藤勝利・菅嶋康浩・北岡智子・伊藤由夏・山内恵理子・渡邊美由記 新入生による「学生相談室アンケート」の結果に関する教育臨床心理学的考察—5年間の結果比較と共に—. 名古屋芸術大学研究紀要第36号, 2015, 15-30.
- 4) 北岡智子・佐藤勝利・木村美奈子・菅嶋康浩・粟津幹子・伊藤由夏・山内恵理子 新入生による「学生相談室アンケート」の結果に関する教育臨床心理学的考察. 名古屋芸術大学研究紀要第35号, 2014, 141-153.
- 5) 早坂浩志 第10章 学生に向けた活動2—授業以外の取り組み—. 日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会【編】 学生相談ハンドブック, 学苑社, 2010, 185-201.
- 6) 近田輝行 UPIの役割と意義(1)—立教大学の23年間を振り返る—. 立教大学学生相談室報告書第12号, 1993, 3-13.
- 7) 松原達哉 UPI 学生精神的健康調査. (松原達也編 心理テスト法入門第4版—基礎知識と技法習得のために—) 日本文化科学社, 2004.
- 8) 吉武光世 UPI からみた新入生の心の健康状態について—他大学との比較を通して—. 東洋女子短期大学紀要第20号, 1995, 33-52.
- 9) 吉村真理子 学生相談室におけるUPI活用の検討. 千葉敬愛短期大学紀要第20号, 1998, 125-131.
- 10) 酒井渉・松井祥子・四間丁千枝 University Personality Inventory 短縮版作成の試み—項目反応理論を用いたGeneral Health Questionnaire-30との比較から—. 学生相談研究第32巻第2号, 2011, 120-130.
- 11) 東京都市大学 DOL支援プロジェクトホームページ「勉強に関する新入生アンケート調査報告」
- 12) 佐藤克敏 第1章 発達障害のある学生への支援の現状と課題—発達障害のある学生支援ケースブック—支援の実際のポイント. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 日本学生支援機構, 2007, 2-7.
- 13) 佐藤克敏 付録1 困り具合に関するセルフチェックリスト. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所共同研究報告書, 2007, 122-124.
- 14) 滝沢宏忠 第3章 より良い支援につなげるためのチェックリストの活用. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 日本学生支援機構, 2009, 11-12.
- 15) 土井隆義 つながりを煽られる子どもたち ネット依存といじめ問題を考える. 岩波ブックレット 903, 2014.

- 16) 渡邊美由記・木村美奈子・橋本裕明・栗津幹子・井村安之・伊藤由夏・北岡智子・山内恵理子 2015年度新入生による「学生相談室アンケート」の結果に関する教育臨床心理学的考察. 名古屋芸術大学研究紀要第37号, 2016, 311-321.
- 17) 桐山雅子 第2章 大学生を理解する視点 1 現代の学生の心理的特徴. 日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会〔編〕 学生相談ハンドブック, 学苑社, 2010, 30-34.
- 18) 吉良安之 第4章 相談内容に応じた援助 2 修学に関する相談. 日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会〔編〕 学生相談ハンドブック, 学苑社, 2010, 71-74.
- 19) 大島啓利・青木健次・駒米勝利・山口正二 2006年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究第27巻3号, 2007, 238-273.
- 20) 田中健夫 大学生の相談事例からみた修学上の行き詰まりの様相. 青年心理学研究第19号, 2007, 33-50.
- 21) 栗津幹子・北岡智子・木村美奈子・橋本裕明・井村安之・伊藤由夏・山内恵理子・渡邊美由記 学内連携を活かした学生支援プログラム—新入生及び在生を対としたグループ活動の報告—. 名古屋芸術大学研究紀要第38号, 2017, 15-31.

添付資料 1

学生相談室アンケート

新生生の皆さん、ご入学おめでとうございます。大学生活では、これまでよりも、勉強、サークル、アルバイトなど、自分の判断で行動していかなければならない場合が多くなると思います。学生相談室は、皆さんがより豊かな大学生活を送られるように、自分の性格、対人関係、家族、将来、学業、その他の生活全般について、悩みや迷いが起こったときに、気軽に相談できる場所です。

このアンケートは、学生相談活動以外の目的には使用しません。個人のプライバシーは厳守いたしますので、さしつかえない範囲でありのままにお書き下さい。

回答は、質問項目の番号に○を付けて下さい。とくに指定がない場合には、1つだけ回答して下さい。

ふりがな

氏名： 学籍番号： 性別：男・女 年齢： 歳

学部： 学科(領域)： 住居：自宅・下宿

I これまでの生活について

これまでの生活(高校や社会人時代)をふり返って
全体として

1. 満足であった
2. どちらかといえば満足であった
3. どちらともいえない
4. どちらかといえば不満であった
5. 不満であった

II 本学への志望から入学まで

(2-1) 本学への受験を決定したのは

1. 中学校時代 (それ以前)
2. 高校1・2年
3. 高校3年
4. 浪人時代
5. 願書を出す頃
6. 一旦就職してから
7. 他大学に在学中
8. その他 ()

(2-2) 本学(学部)に入学して、あなたの気分は

1. 満足である
2. どちらかといえば満足である
3. どちらともいえない
4. 満足ではないが、このままで頑張りたい
5. できれば転学部(転学科)したい
6. できれば他大学を再受験したい

III 現在の心境について

(3-1) 現在、不安や心配に感じていることは

1. 大いにある
2. 少しある
3. ほとんどない
4. ない

(3-2) 不安や心配に思っている内容は(3つ以内)

1. 学業
2. 家族の関係
3. 学費経済的問題
4. 進路就職
5. 友人異性関係
6. 心身の状態
7. その他 ()

(3-3) 不安や心配なときに、相談できる相手が身近に

1. いる
2. いない

(3-4) そのときの相談相手 話し相手は

1. 友人
2. 家族
3. 先生
4. SNS (ツイッターなどの交流サイト)
5. その他 ()

(3-5) 親しい友人がこれまでに

1. いる
2. ほとんどいない
3. いない
4. その他 ()

IV 大学から受けられる情報 支援について

(4-1) どんな情報 支援があるといいですか(3つ以内)

1. 学習 実技課題 テスト情報
2. サークル アルバイト案内情報
3. 一人暮らし生活について
4. コミュニケーションの取り方について
5. 資格 就職など卒業後の情報
6. 心の健康 ストレス対処法
7. その他 ()

(4-2) 心配なこと不安なことについて、学生相談室を利用したいと思いますか。

1. すぐにも相談に行きたい
2. 近いうちに相談に行きたい
3. いつか相談に行きたい
4. 必要を感じたら行きたい
5. いまのところ必要を感じない
6. その他 ()

★ 1と2. に○を付けた方の中で、学生相談室から連絡をしても大丈夫な方は、下記にメールアドレスを記入してください。5月前後に相談室から様子伺いのメールを送りません。3以降に○をつけた方でも、連絡を希望される方も記入してください。

[]

アンケートは以上になります。ありがとうございました。

★ 何かあればご自由にお書き下さい。

[]

愛知県における戦後新教育実践の研究 — 「安城プラン」の成立と展開を中心として —

*A Study of the Postwar New Education Practice in Aichi Prefecture
— Focusing on Formation and Development of Anjo Plan —*

酒井 宏明 *Hiroaki Sakai*
(人間発達学部)

はじめに

昭和25年12月、愛知県碧海郡安城町立安城中部小学校（現在は安城市立安城中部小学校。以下「安城中部小」と略す。）は、安城中部小の戦後新教育の集大成として『本校の教育課程—安城プランの構想—』を発表した。当時愛知県において多くの学校によってカリキュラム研究が行われ、さまざまな独自の教育プランが発表された時期であるため、安城中部小が教育プランを発表すること自体特別なことではない。しかし、その時期に教育プランを発表した愛知県内の多くの学校、たとえば愛知学芸大学附属春日井小学校、愛知学芸大学附属岡崎小学校、名古屋市立幅下小学校（現在は「なごや小学校」と改称）などは、愛知県から指定を受けた実験学校であったり、大学（師範学校）の附属学校であった。このような学校のなかで、安城中部小は、実験学校でも附属学校でもなかったところに新教育実践の特色の一つがある。つまり地域の研究伝統校でもなく、そこでの教師は選ばれた教師集団ではなくどこにでもあるごく普通の公立学校である。このようどこにもある地域の公立学校が新教育実践校として活躍できたのはどのような力によるものであろうか。新教育の展開の実態を知る上で重要である。ここで、愛知県下の一般の公立学校のなかでも新教育研究が行われた学校は多くあったが、当時コア・カリキュラム連盟（以下、コア連と略す。）の石山修平、梅根悟らの指導によって、中央の影響を直接受けながら研究を進めていった安城中部小は、愛知県下でも際だった存在であった。

「特別の指定を受けた学校でもない、従ってやらせられているものでもない、見栄を張ろうとするものでもない。只、教育とはどうあるべきものか、子供たちをどう育てたらよいか、子供たちの幸福それのみ念ずる心と心のつながりが、長い歩みをたじろがずコツコツと進ませてきたのである。」¹⁾という研究の動機で、研究の指定校でもない、ごく普通の公立小学校であった安城中部小が、「安城プラン」を作成するのである。そして、この安城プランの作成にあたって研究の中心となって活躍したのが、三十代半ばの青年教師稲垣恒次や浅井善一²⁾であった。校長でなく、若い教師らによってその研究が支えられていったところにも、安城中部小の新教育実践のもう一つの大きな特色がある。

このような特色のある安城中部小の研究が、どのような経緯で独自の教育課程を生み出

していったのかを明らかにすることで、愛知県下の新教育展開の実態に迫っていききたい³⁾。また、研究推進の中心であった稲垣がどのように安城中部小の研究推進にかかわっていったのかを明らかにしていきたい。

1 研究推進の中心となった稲垣恒次

稲垣は昭和9年3月愛知県師範学校本科第一部を卒業し、昭和10年3月同専攻科を卒業した。師範学校卒業後、小学校教師となるも間もなく出征するのであった。復員後に稲垣は自身の戦争体験を次のように語っている⁴⁾。

戦いに臨んで当然死すべき運命におかれた私は、美しく死にたいと思う心と、生きたいという生への執着を無理に死へ納得させようとする苦悩・伝統と形式と権威とに押しつけられていたモラルに対する忌憚なき批判が鋭く心に葛藤した。……（略）……終戦により児童の前に師として立てない苦悩は逆に「生きる喜び」人間の最悪の悲惨を再び繰り返させまい。平和と幸福をより強く希求する心となったのである。幼い魂におののく子供たちを人間として真に幸福な子供に育てる事にこそ自分の使命であると自覚したのである。

以上のように、稲垣は戦争体験を通して教育とは「子供たちを人間としてより価値的に高く生きさせることである。」と断言している。戦前の教育を否定し個人を大切にす人間教育の視点に立って、教師としての仕事に携わろうと考えていくのである。具体的にはどのような教育を考えていったのであろうか。稲垣は次のように新しい教育について述べている⁵⁾。

1 教育とは人間性の陶冶でなくてはならない

考える事と愛する事、これが人間としての本性である。人間性を忘却した教育は真の教育でもなく人間としての幸福は将来もない。イデオロギーへの教育は人間を道具とし、獣性とし、機械とする。

2 教育は平和への道

真の教育は平和につながるものである。教養の高い者程、戦いに於いては悩むのである。平和を希求するのである。教養の低い者程盲従的であり、獸的である。

3 自己の信念の確立

日本人は余りにも第三者的なものに依頼的である。宿命的である。例えば神風を希求する如き、自己の心の中に信仰の対象を見出し信仰を生活化しなくてはならない。そして運命を開拓する具体的方策を考えるようにしなくてはならない。

4 科学的実証的に生きる人間を培う

信念から発する具体的方策が熱情だけではいけない。科学性と実証性を持つようにしなくてはならない。

科学的実証の上に理論、信念を発見するようにしなくてはならない。

5 教育、特に近代教育は大衆の教育でなくてはならない

貴族主義の教育であってはならない。国民大衆のレベルを上げなくては眞の平和と幸福は将来はない。大衆の教育こそ新しい教育の方向である。

6 時代に生きる新しい性格を形成する

新しい時代には新しい生き方と生活技術が必要である。封建制を打破した民主的な自立的な性格である。

7 行動的な実践人をつくる

軍なる知識の注入でなく、それがガソリンとなって生活を推進していくものでなくてはならない。動的な実践人こそ現代が望むものである。

このような考えを基に、稲垣は戦後の新教育を実践しようとしていくのである。ここでの稲垣の考えは、戦後新教育の出発の原点が述べられていると言ってよい。そして、新教育について端的に次のように述べている⁶⁾。

新教育とは転変する社会に皮相的に棹さすものでなく、飽くまで眞実なる人間の理想像を探究し、これに向かって躍動する幼い魂を健やかに育てていく昔に変わらぬ道である。

さらに稲垣は、具体的な人間像を次のようにまとめている。

- 1 生活が豊かな人間
- 2 自主的な人間
- 3 プロジェクトする人間
- 4 基礎的な創造智をもった人間
- 5 民主的な人間

2 安城プランに至るまで

(1) 自学自研の研究

安城中部小の新教育研究は「自学自研」の教育から始まった。自学自研で研究を始めることにした理由を稲垣は次のように述べている⁷⁾。

復員直後半月ばかり栄養失調のため臥していた。このとき考えついたのが、余りにも受動的な教育をまず、自分たちの、しごととして積極的に進んで研究する自学自研の教

育に転回しなくてはならないと考えた。興味も自立的な意欲も湧くであろう。

以上の記述から、自学自研の研究を始めたきっかけは、稲垣の考えが大きく反映されていると言ってよい。

敗戦直後にもかかわらず、昭和21年2月27日には碧海郡内の師範学校新卒者のために「新教育の在り方と自学自研」といったテーマで研究発表を行い、稲垣はそこで5年国語「稲むらの火」を授業公開した。さらに同年3月5日には碧海郡教頭会のために「新教育と自学自研」といったテーマで研究発表会を開催した。ここで稲垣は、5年国語「漢字の音と訓」を授業公開した。このように安城中部小は研究発表会をすることで、自学自研の研究の成果を世に問うていったのである。その研究の一部を示すと以下のようであった⁸⁾。

〈自学自研のために〉

- ・もっと考えさせる余裕を子どもに与えること。
- ・辞書・参考書で、又実地にしらべる態度を教える。
- ・問題を見出す訓練をする。
- ・しらべたら発表させる。
- ・他人のしらべた事、発表を嘲笑しない。

〈具体的方策として〉

- ・四人組のグループを作り、学校に於いても自学の形態を加味する。
- ・児童文庫に辞書、参考書を備え使用の方法を教える。
- ・「学習の手引き」をプリントして与えた。
- ・学習の方式（各教科に即して）を与えた。
- ・問題づくり、しらべ、発表するようにした。

安城中部小の自学自研を当時の新聞が取り上げ、「伸ばせ自学自研—新教育への真摯な叫び」という見出しで次のように報道した⁹⁾。

新教育への激しい嵐が西三河にも吹き荒んできた。教育者の中にも教育活動の本質を忘れ自己の生活安定、待遇の改善のみを叫んでゐてそれでよいのだらうか。新教育は一時の流行や反動思想であってはならない。公正なる教壇に立ち児童のための教育に専念する安城第一校の若い二教師の授業を見学。記者は熱のある言葉を聴いてみた。

稲垣恒次訓導談

敗戦のあと小さい心に苦悩をみせんとする魂に一路の暁を与えるもの、それは国語の生きてゐることであり、これこそ文化建設の基盤でなくてはならないと思ふ。僕たちの獲得すべき自由もここにあると信ずる。

浅井善一訓導談

受持児童の中には教師よりも遙かに苦しい生活をしてゐる者が数多い。教師はこのことに余りにも無関心すぎ、愛がなさすぎる。これは教師その人の人格の問題で決して新教育の技術の問題ではないと思ふ。僕たちは与へられた法令の下で教科書と教材、きめられた教室、時間割、教師は教へるもの、児童は教へられるものといった固陋な考え方は今こそ一擲し自由な立場で真摯に使命を果たしたい。

こうして広く愛知県下に、安城中部小の教育が紹介されていった。

(2) ディスカッションの研究

敗戦後わが国で最初の教育問題として提出されたものとして、ディスカッション、討議法とそれに結びついて取り上げられた自治活動があった。両者ともに民主教育の方法を代表するものとして注目されていた¹⁰⁾。このような当時のディスカッション・メソッドの流行の中で、安城中部小も昭和21年4月より、自学自研の研究からディスカッション指導へと研究を移すのである。その移行理由を稲垣は次のように述べている¹¹⁾。

自学自研の態度が漸くできてきて、新教育への曙光を見出し、子供たちも始めは一寸どきまぎしたがやがて学習に興味をもってきた。するとこれを発表したい衝動にかられるようになってきた。話し合う事によって楽しくしかも考えをより高く確実にするものである事を発見した。

話し合う事は日本人は上手ではない。しかし学習には大切な形態である。人間的に大切な形態である。

ディスカッションの研究成果として、昭和21年9月「ディスカッションの指導」と題し研究発表を行うのである。そこでの発表の一部を示すと以下のようであった¹²⁾。

・方策—発表するには内容がなくてはならない。発表したくなる思想を培う事。

①学級の形態

- (イ) 独自学習——よくしゃべらせる。
- (ロ) 分団学習——先ず小さいグループで話させ自信をもたせる。
- (ハ) 学級学習——発表する。

②学級の雰囲気

- (イ) 人の失敗を決して笑わない。
- (ロ) 下手でもよい。発表する態度をほめる。

・効果——よく発表するようになってきた。

- ①発表したい心になる。
- ②面白いから。
- ③よく分かるようになるから。
- ④みんなに教えてあげたい。
- ⑤ほめてもらえるから。

(3) 生活指導の研究

ディスカッションの指導はこの発表会で区切りをつけ、昭和21年10月からは、生活指導の研究を始めるのである。その研究を始めた動機を稲垣は次のように述べている¹³⁾。

ディスカッションの指導をするとつくづく「思想のないものに表現はない」という感じを持った。そして思想を培う事は、生活をゆたかに指導する事である。そこに真に身についた指導ができる。新しい教育は人間の性格指導である。それは生活指導が根本をなす。

更にやがて新しい「社会科」の新設をきく。社会科は現代社会に生きる生活指導でもある。これが準備として、生活科という心持で研究を進めたのである。

ディスカッションの指導によって、子どもたちはよく発表するようになってきたと効果を認めたにもかかわらず、「思想のないものに表現はない」と述べるあたり、かなり強引な研究動機ではあるが、とにかくディスカッション指導の反省と社会科への準備ということで生活指導の研究を進めていくのである。したがって、社会科の誕生により4月から生活指導の研究はすぐ社会科指導の研究へと移っていくのである。

(4) 社会科の研究

社会科研究を始めてまもなく、昭和22年6月、「社会科の単元」を表1のように構成したのである。多くの学校が新しい社会科についてどのように実践を進めていくのか戸惑いを感じていた時期に、スコープ・シーケンスによって単元を構成していったことは、注目すべきことである。また、この社会科の単元は、当時文部省社会科監修官重松鷹泰、東京第二師範学校小山昌一、中央教育研究所海後勝雄、梅根悟らにその指導を受けた。稲垣は、コア・カリキュラム連盟発足当初から連盟委員となるなど中央とのつながりがあり、稲垣の関係によって安城中部小は、多くの研究者から指導を受けていくのである。そして、昭和22年10月東京第一師範学校で開催された、「全国社会科研究大会」でその実践を報告していくのである。

このように、自学自研の研究から社会科指導の研究に至るまで、子どもの実態に即して真摯に研究を進めていった。研究が少しでもまとまると、夜行列車に乗って安城から東京

表1 社会科単元一覧表

月	四	五	六	七	九	十	十一	十二	一	二	三
学校行事	入学式 身体検査式 天皇祭	遠足	農繁休暇 田舎入りの記念日 梅至	夏休 土曜 日	夏休 品展	運動会	農繁休暇 記念日 大町体育会	冬休 大クリスマス 大クリスマス 大クリスマス	新年 正月	紀元節	修学式 卒業式
社会行事	例花祭	端午の節句 八十八夜	田舎入りの記念日 梅至	土曜 日	彼おの 二百十日 月見日	村祭	大町体育会	防 火 大 出 し	正月	立節 春分	縦の節 岸句
一年	うれしい が く	わたくし の の	せいもの の	わたくし の の	わたくし の の	たべもの の	この の	わたくし の の	わたくし の の	お み せ	つが み こ
時間	16	6	8	4	16	10	12	6	18	10	6
二年	強いからだ	安城えき	じよめう	は い め う	お う む し ら	家のどとく	この の	ゆ う び ん	町私 の	あ お さ ま さん わ	お り お さ ま さん わ
時間	11	16	18	2	12	12	11	15	15	7	12
三年	青物市場	食糧品	水の使い方	家の畜	乗物調べ	お客	電気とガス	冬の生活	着 物	い 建 ろ い の	お 友 達
時間	15	12	10	16	20	10	10	16	16	16	10
四年	だ私運のから	配給	親しい人々	明治用水	土運の郷	市場	旅行	防 火	ぬ り よ う	生 祖 先 活 の	町 役 場
時間	12	15	15	13	16	15	15	15	15	15	12
五年	選券	新聞	織物工場	水産物	郵便局	健康 活 な	住宅	生 楽 し 活 い	の 農 業 城	ラ ン ジ オ	石 炭
時間	15	17	15	8	16	15	15	15	20	12	10
六年	生活の設計	健康	明治用水	警察署	交通	職 業	工場	電 気	発 展 の	将 日 本 来 の	(小 学 校 を 修 了 し て)
時間	12	18	18	2	16	15	12	10	15	15	15
八年	(私達の孝徳)	(私達の孝徳)	私たちの仕事	家畜	(作品展)	お客	電気とガス	冬の生活	着 物	い 建 ろ い の	お 友 達
時間	5	11	18	2	4	12	11	15	15	7	12
九年	だ私運のから	配給	親しい人々	明治用水	土運の郷	市場	旅行	防 火	ぬ り よ う	生 祖 先 活 の	町 役 場
時間	8	15	15	13	16	15	15	15	15	15	12
十年	選券	新聞	織物工場	水産物	郵便局	健康 活 な	住宅	生 楽 し 活 い	の 農 業 城	ラ ン ジ オ	石 炭
時間	15	17	15	8	16	15	15	15	20	12	10
十一年	生活の設計	健康	明治用水	警察署	交通	職 業	工場	電 気	発 展 の	将 日 本 来 の	(小 学 校 を 修 了 し て)
時間	12	18	18	2	16	15	12	10	15	15	15

注) 安城中部小編(昭和25年)『本校の教育課程—安城プランの構想—』p.5の資料より作成

まで行き、梅根悟らに直接指導を受けたことは幾度もあったというように、新教育に対し熱心に取り組んでいったことは、当時の一般校の中では特筆すべきことである。しかし、研究の流れを追ってみると、実にめまぐるしい変化であり、およそ落ち着いた研究とは言いがたい。次々に変わる安城中部小の研究テーマは、終戦直後摸索状態であった教育界の流れとほぼ一致している。このことは、戦後の激しい教育の時流に遅れまいとした結

果でもあったのではないだろうか。

昭和23年から安城中部小では、社会科の研究から生活カリキュラムの研究へと移っていくのである。全国各地で、カリキュラム改造が叫ばれていたのはこの頃であった。

3 安城中部小の生活カリキュラム

安城中部小は、昭和23年2月に行われた社会科研究発表会（テーマは「社会科学学習指導の展開」）後、生活カリキュラム研究を開始するのである。稲垣は社会科研究から、生活カリキュラムの研究への移行を次のように説明している¹⁴⁾。

社会科を実践展開していると、各教科に於ける教材と重複するものが見られるようになり、非能率であり、深さがなく平板になり勝ちである。これをすっきり統合した方が深さが加わるように感じてきた。

社会科指導要領補説により単元を整理した。

各教科ばらばらの教育。どれも単元学習として行われようとする傾向にある時、筋金の入った立体的な教科課程を考えねば、人間の性格そのものも筋金が入らないと感じた。

ここに於いて、今までの社会科の単元を基として、「児童の生活経験を単元とする中心学習とこれが基礎的なものとして周域課程を配する生活カリキュラム」に発展したのである。

以上の説明のように、単元構成のよりどころとして『社会科指導要領補説』を取り上げ、その単元を中心学習と周域課程に分けたのであるが、補説の発行が昭和23年9月15日であったことから考えると、補説発行と同時にその影響を受けたことが分かる。また、稲垣がコア連盟の委員であったり、安城中部小も連盟発足当初からの加盟校であったため、コア連のカリキュラム構成の考えに大きな影響を受けた。安城中部小が昭和24年3月に「新しい教科課程」と題し世に問うた、中心学習と周域課程を配する生活カリキュラムは当時のコア連のカリキュラム構造案と一致していることからその影響があったと考えられる。

この安城中部小での新教育研究会は、昭和24年3月5、6日の2日間にわたって開かれた。その時の講師であったコア連委員長の東京文理大学教授石山修平の指導が研究の方向性に大きな影響を与えたと思われる。この2日間の研究会で、全学級が「コア学習」を展開し、石山修平が講演、指導を行っている。この研究会を境に、本格的にコア・カリキュラムの作成が始まったと考えられる¹⁵⁾。

コア連のメンバーであった広岡亮蔵は、雑誌『カリキュラム』において、コア連のカリキュラム構造を3期に整理している¹⁶⁾。第1期の構造は、昭和22年から23年の「中心課

程と周辺課程」、第2期の構造は昭和24年から25年の「中心課程と日常生活課程と周辺課程」、第3期の構造は昭和26年から27年の「三層四領域」である。すなわち、下から「生活実践課程・問題解決課程・基礎習得課程」の三層が、それぞれ四つの領域「表現・社会・経済（自然）・健康」に分けた構造、というように整理している。

安城中部小の生活カリキュラムは、コア連第1期のカリキュラム構造に位置づけられる。そして、コア連のカリキュラム構造第2期に入る昭和24年8月、安城中部小も幾度かのカリキュラム修正の後、第2次生活カリキュラム（これがいわゆる「安城プラン」である。）を完成するのである。

今までの研究のどのような反省から安城プランが生まれたのであろうか。昭和23年2月からの生活カリキュラム研究の反省として次のような点を挙げている¹⁷⁾。

- ①行事をその他で時間が足らなくなり、単元を全部マスターできない。
- ②主単元だけに中心課程を整理して、副単元的なものは別のコースをつくりたい。
- ③基礎課程を充実し、時には中心課程とは別個に気楽に流していきたい。
- ④基礎課程を無理に中心課程にこじつけていたが、もっとすっきりしたものになりたい。
- ⑤ソースユニットが是非ほしい。

以上のような反省から、安城プランでは次のように改定された。

- ①中心課程を主題のみにすっきりさせた。そして、一ヵ年五単元位にした。
- ②日常生活課程のコースを流し、今までの副単元的なもの、行事などをここに統一、機動的に流すようにした。
- ③基礎課程は中心学習に直接関係のある関連課程と、論理的に系統的に流していく系統課程とに分け、今までより一層強く流すこと。
- ④学校で基底単元を作り展開単元は各自作成する。

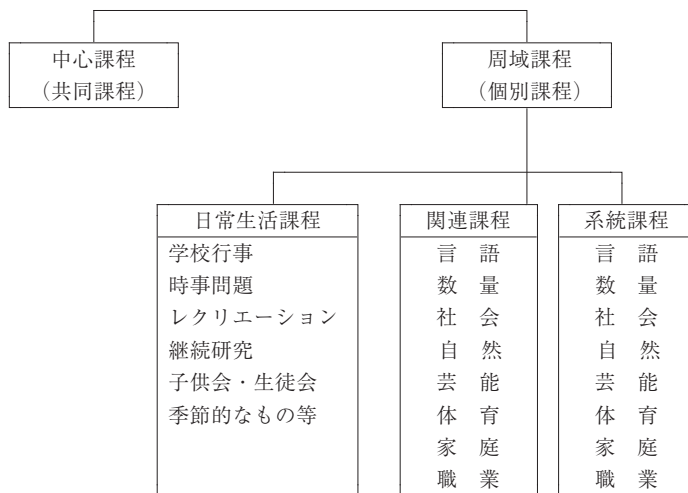
こうして、昭和24年8月に生まれた安城プランでは、中心課程、日常生活課程、基礎課程というように三課程とし、基礎課程はさらに、中心学習との関連で行われる関連課程と中心学習・日常生活学習と関係なく学習し児童の発達段階から考えた系統課程とに分けたのである。この三課程に分けたカリキュラムは、広岡の整理したコア連の第2期のカリキュラム構造案とはほぼ一致している。ここで、安城プランとコア連の第2期のカリキュラム構造案とを比較し表に示すと表2のとおりである。安城プランは、昭和24年3月に示した生活カリキュラムと同様、コア連のカリキュラム改造の流れと一致している。

コア連からの影響を稲垣の次のような記述からも理解できる¹⁸⁾。

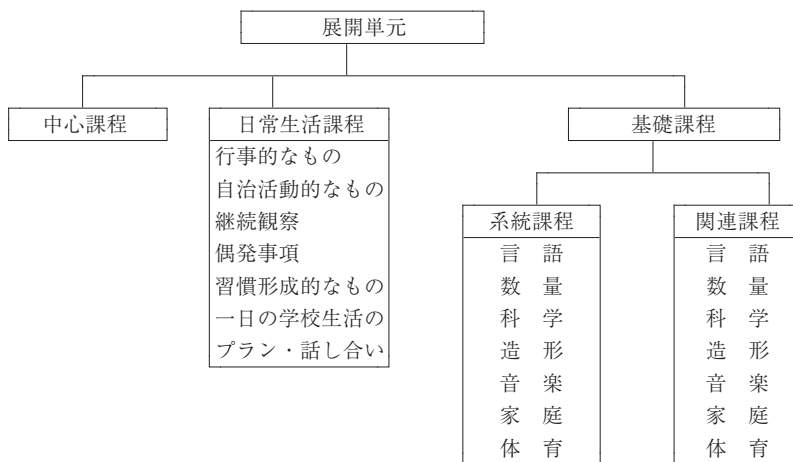
連盟の「基準となるカリキュラム構成の手続き」大いに役立った。今では訂正したプランのもとに日々実践にいそしんでいる。……（略）……基礎課程の分類（連盟案の系統課程）は本校以前とよくにているのでそのままとした。しかし「自然」では物象が入

表 2

1949年8月 コア連夏期大学に示されたカリキュラムの構造



1949年8月 安城プラン



らないような感じがするので常識的な「科学」がよかろう。理窟を言えば切りはないが誰にも分かる方がよかろうということになった。芸能は内容的に考えると開きがあるので本校プランのまま造形と音楽にはっきり分けた。「社会」は本校のプランが社会科の生長であるため中心課程の中に基礎は包含されているので省くことにした。

安城プランの「学習単位」は表3のように定められ、その単位は「展開単位」へと具体化され、学級担任がそれをもとにして実践していくのである。

ここで6年単位「生産と交易」の授業の様子を稲垣は雑誌『カリキュラム』で次のように記録している¹⁹⁾。

表3

三	二	一	一二	一一	一〇	九	七	六	五	四	月	單元一 覧表 昭和二四・九・一
ベ	おうちしら		ごっこ	やおやさん	ごっこ	のりもの	んごっこ	おいしゃさ	だち	先生とお友	一年	
	手紙の旅		物	私たちの食	駅前通り		る人々	守ってくれる	私たちを		二年	
	大昔の人々		し	動植物と私たちのくら	安城の駅			私たちの町			三年	
	ねんりよう		市場		昔の旅と今		明治用水	町役場			四年	
	住居の研究			衣服の発達	国土めぐり		りかわり	食べ物のおつ	健康な生活		五年	
	世界の国々			生産と交易	気象と生活		新聞とラジオ	明るい自治			六年	

注)『本校の教育課程—安城プランの構想—』p.12の資料より作成

秋の陽は柔かくガラス戸越しに花瓶にさした菊にあたって教室をほのかに明るくしている。

参観の先生方が大勢つめかけてみえる。正面にはB紙四枚張りの大きな「安城の工場分布図」が張られている。クラス全部の子供たちがそれぞれ手分けし、長い間かかって調査し、まとめあげたもので今しがたでき上がったのである。その左にはこれも同じ位の大きさの、子どもたちの書いた「日本地図」が無造作にピンでとめられている。

单元「生産と交易」の一コマである。「安城にはどうしてこんなにたくさん工場ができたのだろう。」から発展して「我が国の工業の盛んなところはどこか、それはどうして発達したのか。」に進んできたのである。

「そうそう、四つの大きな工業地帯がありますね。するとこの大きな地図でいうと名古屋工業地帯はどこかな。地図でさがしてもらおうか。」

これから作り上げていく黒板の大きな白地図に一齐に目がそそがれる。と反射的に殆どの手が上げられた。中には机からおどり出して印をつけようとしている子もある。ふと右の窓ぎわをみると遅進児であるH君がニコニコしながら手を上げている。

私は嬉しくなってさっとH君を指した。H君はにやにや笑いながらやってきて、あちらこちらと首をまわしていたが急に「ここです。」オクターブ高い声で東京あたりを指して、いつのまにか自分の席へ帰ってしまっていた。「ここかな。」みんなの方を向くと「違う、違います」という。と突然「Hさん、もっとよくみると分かるわ。」「もっと落付いて考えれば分かるよ。」激励の声であり、まなざしである。私はその友情をひしひしと胸に感じた。

白地図だし、大勢の先生がたくさん見えるのでH君いささかあわてたらしい。「よしよし、もう一度、今度は先生と一緒に見るからね。H君なら大丈夫分かるよ。さあもう一度でていらっしやい。」

頭をかきながら出てきた。私は中腰になってH君の両肩をもち、そっと地図の方へ向けてやった。「安城はここだね。安城から東か北か、それとも南かな。」

目をくるくる廻していたH君「先生！ここ。」と嬉しそうに顔を見上げた。と同時に教室にパチパチと拍手が起った。参観の先生までうっておられる。H君は歌手がアンコールにあって嬉しそうな、面はゆいような顔つきで会釈するように、ニコニコしながら今度は悠々と自分の席に帰っていった。

おわりに

安城中部小の一連の研究に刺激を受けて、安城南部小学校では「安祥プラン」を昭和24年に完成している。このように安城プランは地域の学校に影響を与えている。その安城プランも先に述べたように、コア連に大きな影響を受けていたのであった。また、安城プランの作成に多くの部分が稲垣の力に負っていたと言ってよいであろう。稲垣は、愛知県岡崎師範学校でデュイーを学び、教育実習を岡崎師範学校附属小学校で行い、生活教育の影響を受けるのである。こうしたことから戦後新教育をいち早く実践できたのである。しかし、言うまでもなく、若い稲垣一人の力だけでなく、校長や他の教師の力を無視することは出来ない。

昭和26年4月、稲垣は当時東海北陸実験学校であった碧南市立新川中学校へ教頭として栄転しそこでの研究テーマである「生産教育」の研究の中心として活躍していくのであった。昭和28年5月に開催された愛知学芸大学附属岡崎中学校の研究会では、西三河実験中学校共同研究代表として「中学生に望むパーソナリティー」と題して発表している²⁰⁾。そしてその後、稲垣は碧南市立南中学校長となり昭和50年3月教員生活を終えるのである。一方安城中部小は、昭和25年12月安城プランを発表した研究会以降今までのようなはなやかな研究会は途絶えてしまった。その研究会の5年後の昭和30年11月には愛知県教育委員会から研究指定を受け、体育研究で研究会を開催したのである。しかし、安城プランの構想をふまえた実践はどこにも見当たらなかった²¹⁾。

註

- 1) 安城町立安城中部小学校『本校の教育課程—安城プランの構想—』（昭和25年12月）p. 3
- 2) 稲垣は昭和9年3月に愛知県師範学校本科第一部卒業、同年4月に専攻科に進学、昭和10年3月専攻科を卒業する。浅井は稲垣の師範学校と専攻科のそれぞれ一年先輩にあたる。
- 3) 本研究の先行研究として、主として安城プランの資料紹介となっているが、寺本潔「愛知県における戦後初期の社会科実践「安城プラン」の成立について」（『愛知教育大学研究報告、35（教育科学編）』（昭和61年2月））がある。
- 4) 稲垣恒次『新教育建設五ヶ年の歩み』（昭和25年2月）p. 1
- 5) 同上 p. 1
- 6) 7) 8) 同上 p. 3
- 9) 中部日本新聞（昭和21年3月5日）
- 10) 海後宗臣『新教育の進路』（明治図書、昭和26年2月）p. 25
- 11) 12) 13) 前掲書『新教育建設五ヶ年の歩み』（昭和25年2月）p. 4
- 14) 前掲書『新教育建設五ヶ年の歩み』（昭和25年2月）p. 5
- 15) 安城市教育研究会『安城市教育研究会三十年誌』（昭和57年9月）p. 29
- 16) 広岡亮藏「カリキュラム構造の発展」（コア・カリキュラム連盟『カリキュラム』昭和27年3月号）pp. 26-29
- 17) 前掲書『本校の教育課程—安城プランの構想—』（昭和25年12月）p. 6
- 18) 稲垣恒次「安城プランの前進」（コア・カリキュラム連盟『カリキュラム』昭和24年10月号）pp. 40-41
- 19) 稲垣恒次「随想二題」（コア・カリキュラム連盟『カリキュラム』昭和25年10月号）pp. 58-59
- 20) 愛知学芸大学附属岡崎中学校研究紀要『生活教育研究3』（昭和28年5月）pp. 18-19
- 21) 安城中部小学校研究会資料「団体的活動の指導を中心とする本校の体育研究—1955—」まえがき p. 3

***Crescendo*: Verso una competenza linguistica elementare** — Esercizi grammaticali *royalty-free* ad uso di insegnanti d'italiano in Giappone (Livello A1)¹ —

キアラ・ザンボルリン *Chiara Zamborlin*
(芸術学部)

1. Introduzione

La dispensa inserita in questo numero dei *Quaderni di Ricerca-NUA* è la prima parte di *Crescendo*, una grammatica pedagogica di italiano L2 con esercizi diretta a principianti assoluti di L1 giapponese. Il testo è impiegabile con ampio margine di adattabilità nell'arco di quindici *koma* in un un modulo di lingua italiana di livello A1 (*Contact-Breakthrough*).² La pubblicazione della seconda parte (livello A2, *Sopravvivenza-Waystage*), con cui il percorso verso l'acquisizione di un grado di competenza linguistica elementare (A1–A2) aspira a concludersi, è prevista nel prossimo numero della presente raccolta di saggi (n. 40, marzo 2019). In questa introduzione sono spiegati gli obiettivi pedagogici e i principi teorici che giustificano la scansione tematica del materiale qui presentato. In conclusione vengono illustrate le tecniche impiegate nell'elaborazione delle esercitazioni, che sebbene progettate per l'uso in classi universitarie, possono essere ritenute applicabili all'occorrenza in qualsiasi contesto di didattica dell'italiano in Giappone.

2. Principi glottodidattici e strutturazione del testo

In questa sezione si illustrano le caratteristiche del materiale e il quadro teorico cui si è fatto riferimento per la sua elaborazione.

2.1. Finalità e impianto logico

Lo scopo di questo lavoro è duplice, strumentale e pedagogico. Ovverosia:

- 1) Dotare gli insegnanti di uno strumento realizzato in conformità con i principi fondamentali della glottodidattica italiana, spendibile in lezioni o in segmenti didattici di classi incentrati sullo studio delle forme.

1 Il materiale pedagogico qui presentato è sotto la licenza *Creative Commons*. Può essere liberamente scaricato, fotocopiato, riprodotto e condiviso in rete per fini educativi purché compaia il riferimento esplicito a questa pubblicazione e alla sua autrice. Non se ne consente la commercializzazione.

2 Il termine *koma* designa l'unità minima didattica di 90 minuti all'interno di un corso semestrale (*gakki*).

- 2) Offrire agli apprendenti un mezzo semplificato per ragionare sui meccanismi di funzionamento dell'italiano L2 e conseguire un grado di competenza linguistica elementare nella lingua target.

Come spiegato nel *Nozionario di Glottodidattica* del Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia,³ il termine "competenza linguistica" indica una dimensione specifica della competenza comunicativa, per la precisione quella competenza che comprende la conoscenza delle regole fonologiche, grafemiche, morfo-sintattiche e lessicali. Questo testo pertanto *non è* – e non va impiegato come – un manuale per l'insegnamento della lingua italiana tout court. È da intendersi e da utilizzarsi solo per ciò che *è*: una grammatica pedagogica, una raccolta ragionata di regole e di esercizi grammaticali impostati in un'ottica linguistico educativa. Sempre con il *Nozionario*, possiamo ravvisare nel concetto di "grammatica pedagogica" un importante principio educativo che tra gli scopi dell'insegnamento della grammatica non ha solo l'individuazione e la spiegazione dei meccanismi di funzionamento della lingua studiata, ma anche la sistemazione degli stessi secondo il loro ordine di importanza, estrapolando per ciascuna regola "un nucleo forte da presentare per primo e poi una serie di completamenti (eccezioni, peculiarità, ecc.) da insegnare in seguito, tornando sulle singole regole in un percorso a spirale".

Le prerogative della base razionale di questo testo sono sintetizzate nella parola scelta per il titolo: *Crescendo*. In esso si trovano concentrate tre norme di comune buon senso didattico che possiamo schematizzare in questi termini:

- (1) I contenuti sono disposti in forma *crescente*, nel rispetto delle difficoltà innescate dalle particolarità sintattiche della L1 di chi apprende;⁴
- (2) La meta è di fornire le basi di una competenza linguistica in L2 che appunto *cresca* in forma graduale, focalizzando l'attenzione dapprima sul sintagma nominale, poi sulla frase, per approdare quanto prima al testo e al discorso;⁵
- (3) La *crescita* va intesa anche come sviluppo di abilità interconnesse, alternando

3 Consultabile al sito: <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

4 Interessante al riguardo è lo studio di Ishikawa (2017) che nel quadro teorico della grammatica generativa spiega il motivo di alcuni transfer linguistici ricorrenti tra i nipponofoni, ponendo l'attenzione sulle differenze fondamentali nei due sistemi verbali e sul diverso ordine delle parole (SVO vs. SOV). Gli apprendenti giapponesi trovano grandi difficoltà nell'acquisire correttamente regole contenute nel sillabo grammaticale elementare, come quelle riferite alla concordanza, all'uso degli articoli e al funzionamento di gran parte degli elementi pronominali, "difficoltà acquisizionali che non si risolvono rapidamente, e che senza un intervento mirato e/o una riflessione metalinguistica adeguata, possono portare alla produzione di errori che rischiano di fossilizzarsi e perdurare fino agli stadi avanzati" (Ishikawa 2017: 29). Osservazioni che avvalorano lo studio attento della grammatica.

5 Si veda tra gli altri Pallotti (1988), Vedovelli (2002) e Giacalone Ramat (2004) sulle fasi del processo di acquisizione dell'italiano L2.

esercizi strutturali focalizzati sulla ricezione a pratiche comunicative mirate a incoraggiare la produzione orale.⁶

Ogni capitolo è strutturato in “Lezioni,” da intendersi come unità di tempo ampiamente esauribili in un *koma*.⁷ Ogni Lezione comprende spiegazioni compatte in L1 ed esercizi sistematici di reimpiego. Il lessico presentato non è mai totalmente esente di un minimo ancoraggio contestuale (eccezion fatta per le prime due lezioni dedicate allo studio delle regole della pronuncia e dell'ortografia). Non si forniscono pertanto parole a caso, come avviene nello studio puramente meccanicistico della grammatica. Fin dall'inizio, ben prima che l'apprendente abbia acquisito la competenza di costruire frasi semplici con ordine dei costituenti non marcato (SVO), quando cioè ci si trova ancora a livello di sintagma nominale, si è cercato di impiegare lessico di altissima frequenza distribuendolo in domini semantici, al fine rendere il più possibile ordinato e coerente il processo di memorizzazione.⁸

Oltre alle espressioni preposte alla costruzione di atti linguistici semplici come presentarsi, salutare, ringraziare, scusarsi, rifiutare, ecc., le parole e le espressioni prescelte in questa prima parte di *Crescendo* sono state selezionate in riferimento ai seguenti domini: 1) la scuola/l'università e l'apprendimento; 2) la cucina, il cibo e le bevande; 3) i mobili e le stoviglie; 4) le dimensioni degli oggetti, il carattere delle persone, il gusto, la nazionalità, i colori; 5) le professioni; 6) l'immaginario quotidiano; 7) gli stati d'animo e fisici; 8) il possesso e l'appartenenza; 9) i dati personali e le preferenze individuali; 10) gli edifici e i luoghi della città; 11) l'orientamento spaziale; 12) la geografia, il clima e i fenomeni atmosferici; 13) la famiglia; 14) i vestiti e gli accessori; 15) le parti della casa; 16) i negozi e i luoghi per la cura personale e lo svago.

Se il testo è usato in lezioni settimanali, la quantità di vocaboli/espressioni fornita in una Lezione può essere memorizzata nel corso di una settimana come compito a casa. La dispensa in appendice è provvista anche di test per la valutazione. In fase di verifica l'apprendente può misurare non solo il livello di conoscenza grammaticale raggiunto ma anche quello di padronanza lessicale.

6 Cfr. Balboni (1998) per un repertorio di tecniche glottodidattiche classiche.

7 Chi scrive utilizza il presente materiale in lezioni grammaticali che normalmente si esauriscono in 45 minuti. Il resto del *koma* è impiegato in attività diversificate che possono spaziare dalla pratica dialogica con focus sulla competenza pragmatico-interculturale, alla presentazione di alcuni aspetti di cultura italiana, sempre graditi agli studenti universitari giapponesi.

8 De Mauro (2016) costituisce al riguardo una risorsa imprescindibile. Per un approfondimento delle tecniche preposte allo sviluppo dell'attività mnemonica nell'apprendimento L2 un utile riferimento può essere Cardona (2010).

2.2. Il sillabo grammaticale di livello A1

L'indice dei contenuti grammaticali di *Crescendo* è stato sistematizzato conformemente ai descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER). Poiché, ovviamente, nell'apprendimento di una L2 la dimensione grammaticale non avrebbe molto senso se si trovasse sradicata dal piano della competenza comunicativa,⁹ è utile definire il tipo di abilità da costruire in parallelo all'avanzamento delle conoscenze grammaticali che si acquisiscono. Giunto al livello A1 l'apprendente è capace di fare quanto segue:

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.¹⁰ (Council of Europe 2002: 32)

Nel contempo, gli apprendenti devono avere acquisito le forme e il lessico contenuti in un sillabo grammaticale di livello A1. Quello stilato per la prima parte di *Crescendo* è un sillabo altamente semplificato, di cui elenchiamo qui sotto le tematiche fondamentali:¹¹

- **Fonologia** Pronuncia dei fonemi e prosodia (accento, intonazione delle affermazioni e della richiesta di informazioni)
- **Ortografia** Alfabeto, grafemi dell'italiano, corrispondenze e discrepanze tra fonemi e grafemi, elisione e uso dell'apostrofo, uso delle maiuscole.
- **Nomi** Sostantivi di alta frequenza: nomi maschili e femminili a 4 uscite (o/i - a/e) e a

9 La competenza comunicativa è da intendersi appunto come un insieme organico variegato, comprendente la conoscenza dei codici linguistici (il *sapere la lingua*), il loro uso situazionale (dimensione strategica, socio-pragmatica e culturale: *saper fare con la lingua*), nonché la padronanza di processi cognitivi che sottostanno ad abilità come la comprensione nell'ascolto e nella lettura, la capacità di scrivere, di parlare in monologo/dialogo, e di tradurre (*saper fare lingua*). Cfr. Balboni (1998, 2002).

10 L'acquisizione di tali capacità naturalmente non può essere che resa possibile in una classe che affianchi lo studio formalistico della grammatica ad attività finalizzate allo sviluppo della produzione orale. Al riguardo si segnalano Maggia et al. (2011) e Maggia et al. (2012), due testi diretti ai madrelingua giapponese per il raggiungimento di competenza comunicativa al livello A1-A2, basati sull'approccio comunicativo e realizzati in conformità con criteri glottodidattici aggiornati. Cfr. anche Suzuki (2018).

11 Per l'individuazione tassonomica delle strutture della lingua italiana rapportabile al livello target, ci si può riferire ai principali studi di linguistica acquisizionale, soprattutto a Vedovelli (2002). Per uno studio che enfatizza il contrasto L1 giapponese e L2 italiano si veda Nannini & Biondi (2011).

2 uscite (e/i), nomi con la stessa forma al singolare e al plurale (es. *la/le università, il/i computer, la/le foto*), nomi con 2 generi (es. *impiegato/impiegata, cameriere/cameriera*)

- **Articoli** Accordo in genere e numero con il nome, differenza tra articoli determinativi, indeterminativi, partitivi; forme, significato e alcuni usi pragmatici degli articoli determinativi (es. *L'Italia, Ho la macchina*).
- **Aggettivi** Aggettivi qualificativi di alta frequenza a 4 uscite, a 2 uscite, e a un'uscita invariabili per genere e numero (es. *blu, rosa*), aggettivi possessivi soprattutto riferiti al proprio ambito e a quello dell'interlocutore (es. *Il mio libro, La tua penna*), aggettivi dimostrativi (es. *Questi occhiali*), aggettivi numerali (es. *uno, due, tre, primo, secondo terzo*). Aggettivi interrogativi (es. *Quanto/a/i/e ...?*)
- **Pronomi** Pronomi personali soggetto, pronomi possessivi soprattutto riferiti al proprio ambito e a quello dell'interlocutore, pronomi dimostrativi, pronomi interrogativi (es. *Chi? Che cosa?*)
- **Verbi** Uso all'indicativo presente dei verbi *essere* e *avere*, di verbi regolari di alta frequenza appropriati al dominio, e di *piacere*, riferiti in particolare al proprio ambito e a quello dell'interlocutore (*io, tu/Lei, esserci*, verbi zero-valenti (es. *nevica*).
- **Avverbi** Avverbi semplici e locuzioni avverbiali ad alta frequenza (es. *di solito*), avverbi di affermazione e negazione (*si, no*), avverbi di causa (es. *perché, quindi*), avverbi di tempo (es. *prima, dopo*) avverbi di luogo (es. *qui, là*), avverbi interrogativi (es. *Dove? Quando?*).
- **Quantificatori** Principali elementi quantificatori (es. *molto, poco, tutto, niente*).
- **Preposizioni** Preposizioni semplici e articolate e principali loro funzioni semantiche di appartenenza, tempo, luogo, compagnia, materia, mezzo, argomento.
- **Congiunzioni** Congiunzioni semplici: copulativa (*e*), disgiuntiva (*o*), avversativa (*ma*).

3. Conclusione

Per concludere, due parole sulla tipologia delle esercitazioni. Ho cercato di variare il più possibile le tecniche affiancando ai classici *pattern-drill* di partenza strategie che fanno leva sulla riflessione attiva dell'apprendente, come quiz a scelta multipla, griglie, procedure *cloze*, pratiche di natura insiemistica, giochi come la caccia all'errore o all'intruso, letture con domande, quesiti a risposta aperta, mini temi scritti da usare anche come monologhi su traccia, senza rinunciare nei momenti di verifica all'attività di traduzione L2→L1 e viceversa.

Si noti che il testo si sviluppa lungo la linea evolutiva di un processo acquisizionale

che non intende affatto fermarsi ed esaurirsi alla pura riflessione metalinguistica, come molti testi di grammatica con esercizi diretti a madrelingua giapponese inducono a fare.¹² La finalità ultima è di ragionare sui fenomeni linguistici,¹³ ma anche di integrare la comprensione delle regole morfo-sintattiche con il loro impiego nella comunicazione orale. Molti esercizi possono (alcuni devono) essere svolti a coppie o a piccoli gruppi. Aggiungo infine una nota sulla traduzione in L1 che è sempre fornita, sia a livello di singoli vocaboli che di testi. L'espedito non intende favorire un atteggiamento passivo ma vuole, al contrario, economizzare sui tempi, agevolando il processo di apprendimento e mettendo il discente in grado di capire all'istante il senso di ogni parola o enunciato. La ragione è quindi puramente pratica e motivazionale: semplificare lo svolgimento del compito richiesto, rendere l'attività gradevole, ridurre il dispendio di energie che il continuo ricorso al dizionario, cartaceo o virtuale che possa essere, comporterebbe.

Riconoscimenti

Un ringraziamento a Masataka Ishikawa (Hiroshima University) per l'accurata revisione del testo in appendice. Ogni eventuale refuso o lacuna ulteriormente riscontrabile nella presente versione del materiale è, chiaramente, responsabilità esclusiva di chi scrive.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'acquisizione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Cardona, Mario (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.
- Council of Europe (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione* (F. Quartapelle, D. Bertocchi, Trad.). Milano: La Nuova Italia, Oxford.
- De Mauro, Tullio (2016). *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. (Disponibile in formato pdf al sito: dizionario.internazionale.it).

12 Come ha messo in luce Quaglieri (2017) in una rassegna dettagliata dei principali testi di lingua italiana pubblicati in Giappone e destinati all'impiego in classi curriculari, ciò che accomuna questi manuali è l'uso sovente incontrollato di frasi decontestualizzate in cui risalta in particolare la mancanza di strategie mirate alla comprensione dell'input.

13 Con Ishikawa (2017: 35) notiamo l'importanza di giustificare in contrastivo il comportamento della L1 e della L2 creando nell'apprendente una consapevolezza sui fenomeni. In giapponese, ad esempio, non esiste la distinzione morfologico-flessiva, o paradigmatica, inquadrata nei tratti grammaticali di genere, numero e persona, operanti su nome e aggettivo (genere e numero), e verbo (numero e persona) tipici delle lingue neolatine. Parimenti, in giapponese il verbo non si coniuga lungo gli assi delle categorie familiari alla tradizione grammaticale latina come quelle di tempo, aspetto, modo, oltre alle già menzionate di persona e numero. Ciò non significa tuttavia che nozioni come queste siano totalmente estranee al giapponese. Sarebbe importante, sottolinea Ishikawa (2017: 30), riuscire a presentare la L2 non come un sistema a sé, ma attraverso le spiegazioni delle regole e gli esercizi evidenziare anche come le due lingue a confronto esprimano linguisticamente in modi molto diversi categorie comuni (es. aspetto verbale, cortesia, ecc.).

- Giacalone Ramat, Anna (2004). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Ishikawa, Masataka (2017). Osservazioni tipologiche su giapponese L1 e italiano L2. In Pierangela Diadori, Paola Peruzzi & Chiara Zamborlin (a cura di), *Insegnare italiano L2 a giapponesi* (pp. 29–42). Roma: Edilingua.
- Lo Duca, Maria G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Maggia, Federica, Francesca Miscio, Antonio Quagliari & Chiara Zamborlin (2011). *Opera Prima Volume 1*. Tokyo: Asahi Shuppansha – Istituto Italiano di Cultura di Tokyo.
- Maggia, Federica, Francesca Miscio & Antonio Quagliari (2012). *Opera Prima Volume 2*. Tokyo: Asahi Shuppansha – Istituto Italiano di Cultura di Tokyo.
- Nannini, Alda & Marco Biondi (2011). Sillabo di lingua italiana per principianti assoluti di madrelingua giapponese. *Studi italici*, Vol. 61, pp. 237–270.
- Pallotti, Gabriele (1988). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Quagliari, Antonio (2017). I materiali di italiano L2 per apprendenti giapponesi. In Pierangela Diadori, Paola Peruzzi & Chiara Zamborlin (a cura di), *Insegnare italiano L2 a giapponesi* (pp. 75–86). Roma: Edilingua.
- Suzuki, Maria (2018). *Allora... .* Tokyo: Hakusuisha.
- Vedovelli, Massimo (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune*. Roma: Carocci.

Appendice¹

Chiara Zamborlin

Crescendo

**Grammatica pedagogica con esercizi per apprendenti di
madrelingua giapponese (Livello A1)**

クレッシェンド

イタリア語文法と問題集
ヨーロッパ言語共通参照枠レベルA1

名古屋芸術大学「イタリア語 I」教材



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

この作品はクリエイティブ・コモンズ・表示 - 非営利 - 継承 4.0 国際・ライセンスで提供されています。このライセンスのコピーを閲覧するには、<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>を訪問して下さい。

¹ Riconoscimenti: Ringrazio Masataka Ishikawa (Hiroshima University) per l'accurata revisione del testo. Ogni eventuale refuso o lacuna ulteriormente riscontrabile nella presente versione è, chiaramente, responsabilità esclusiva di chi scrive.

Lezione 1

1. アルファベットと綴りの規則²

イタリア語のアルファベット (alfabeto [alfa'be:to]) で一般的な表記に用いられるのは21文字ですが、他に固有名詞や外来語などに用いられる5文字があります: **a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v z (j k w x y)**。

以下では各文字を大文字で示し、その名称の音を音声記号で示しています。ここでの課題は各文字が何と呼ばれ、どんな音を表しているのかを知ることです。アルファベットの全体像を把握し、音声記号に慣れて、教員の発音をよく聴き、単語の読み方を学びましょう。

● 母音

① A [a] → [a] と発音されます。口を日本語の「ア」よりも大きく開けて発音します。例: amo [a:.mo] [私は愛している (動詞 amare の現在1単)]

② E [e] → [e] あるいは [ɛ] と発音されます。日本語の「エ」より口をやや閉じたE [e]と、逆にやや口を開けたE [ɛ] があります。例: sera [ˈse:.ra] [夜]、bene [ˈbe:.ne] [よく、うまく]

③ I [i] → [i] と発音されます。日本語の「イ」より口を横に広げて発音します。例: pino [ˈpi:.no] [松]。後ろに強勢のある母音が来ると、[i] は日本語の「ヤ」行子音のようになります。この現象をIの半子音化と言います。半子音化したIは [j] で示されます。例: piatto [ˈpjat.to] [皿]

④ O [o] → [o] あるいは [ɔ] と発音されます。日本語の「オ」より口をやや閉じた [o] と、逆にやや口を開けた [ɔ] があります。例: sole [ˈso:.le] [太陽]、oro [ˈo:.ro] [金]

⑤ U [u] → [u] と発音されます。唇を丸めて、口を突き出して発音するので、日本語の「ウ」/u/ とはかなり異なります。例: luna [ˈlu:.na] [(空の) 月]。後ろに強勢がある母音が来ると、/u/ は半子音化して、日本語の「ワ」行子音のようになります。例: uomo [ˈwo:.mo] [男の人]

● 子音

イタリア語では同じ母音が重なることはあまりありませんが、同じ子音が重なることがよくあります。そんなとき子音の発音はより強くなります。次に子音の発音や綴りの規則をまとめておきます。

① B [bi] → [b] と発音されます。両唇を閉じて軽く呼吸を破裂させて作られる閉鎖音です。有声なので声帯の振動を伴います。例: babbo [ˈbab.bo] [お父さん]

② C [tʃi] → [k] と発音されるときと、[tʃ] と発音されるときがあります。CのあとにA、O、Uがあれば[k]の音になります。例: cane [ˈka:.ne] [犬]。CHIは[kɪ]、CHEは[ke/ke]です。例: occhiali [ˈok.kja.li] [眼鏡]、amiche [a.ˈmi:.ke] [(女性の) 友達]。CのあとにI、Eがあれば、[tʃi] と [tʃe, tʃɛ] の音になります。例: cinema [ˈtʃi:.ne.ma] [映画館]、felice [fe.ˈli:.tʃe] [幸せ]

③ D [di] → [d] と発音されます。DA、DE、DOは日本語の「ダ」、「デ」、「ド」の発音に近いと思っていいでしょう、DIは[di]で「ジ」[dʒi]ではありません。例: dono [ˈdo:.no] [贈物]、paradiso [pa.ra.ˈdi:.zo] [天国]

④ F [ef.fe] → [f] と発音され、下唇の少し内側に上の歯が軽く接するように息を出す摩擦音です。例: afa [a.ˈfa] [猛暑]

⑤ G [dʒi] → [g] と発音されるときと、[dʒ] と発音されるときがあります。GのあとにA、O、Uがあれば[g]の音になります。例: gatto [ˈgat.to] [猫]。GHIは[gi]、GHEは[ge/ge]です。例: laghi [ˈla:.gi] [湖 (複数)]、alghe [a.ˈlɛ] [海藻類 (複数)]。GのあとにI、Eがあれば、[dʒi]、[dʒe/dʒɛ]の音になります。例: Gino [ˈdʒi:.no] [男子の名]、gente [ˈdʒɛn.te] [人々]。GLIとなったとき、[ʎi]で表わされる音になります。例: tovagliolo [to.va.ʎi.ˈlo] [ナプキン]。また、GNとなったとき [ɲi]で表わされる音になります。例: gnocchi [ˈɲok.ki] [ニョッキ (パスタの一種)]

² 発音記号では母音の長さや強勢を以下のように示します: 長さに関する記号→ [ː] 長母音、[ˑ] 少しだけ長い母音、[] 音節の境; 強勢に関する記号→ [ˈ] (縦の短線) 次に来る音節が最も強く発音される音節。

⑥ H [ak.ka] 無声 → H は緩りに現われても発音しません、例：ho [o:] [私は持っている (動詞 avere の現在 1 単)]。H は外来語の表記に使われることはありますが、イタリア語では発音しません、例：hamburger [am.'bur.ɡer] [ハンバーガー]、hotel [o.'tel] [ホテル]、Sahara [sa.'a:ra] [サハラ砂漠]。また、H は問投詞において、前にある母音を伸ばすために使われることがあります、例：Ah! [a:] [あ、なるほど]、Oh! [o:] [あら (驚き、喜び)]、Oh! [o:] [あら (驚き、無念)]。

⑦ L [el.le] → [l] と発音されます。舌先が上歯の歯茎に接するようにし、呼吸を舌の両側から出して発音します、例：bello [bel.lo] [美しい]

⑧ M [em.me] → [m] は両唇を閉じて、呼吸を鼻から出します。日本語の「マ」行の発音に近いと思っていいでしょう、例：mamma [mam.ma] [お母さん]

⑨ N [en.ne] → N のあとに母音があるときは、歯茎音の /n/ です、例：pane [pa.ne] [パン]。N あとに来る子音に同化します。/l/、/d/ の前では [n]、例：Antonio [an.'to:njo] [男子の名]。あとに /k/ や /g/ の音が来るときには軟口蓋音の [ŋ] になります、例：bianco [bjan.ko] [白い]。また /n/ で終わる語句のあとに /b/、/m/、/p/ で始まる単語が来ると /n/ は同化し、/m/ になります、例：con Mario [kom.'ma:rjo] [マリオと一緒に]

⑩ P [pi] → [p] と発音されます。日本語の「パ」行の発音に近いと思っていいでしょう、例：pepe [pe.pe] [胡椒]

⑪ Q [ku] → /k/ の音ですが、後ろには必ず /u/ がきて、その後ろにはまた母音がきます。そのため /u/ が半母音化されるので、qu+母音(V)は [kwV] と発音されます、例：quadro [kwa.dro] [絵]。

⑫ R [er.re] → いわゆる巻き舌で発音される /r/ と、舌を巻かないで発音される [r] があります。-R- ([r]) では舌の震えが一度しかありません、例：mare [ma.re] [海]。それに対して -RR- になると舌先を上歯の歯茎にあて舌を震わせます (3 回以上になることもあります)、例：torre [tor.re] [塔]。-R- ([r]) がアクセントのある音節にあるときは発音が強調されて舌の震えが少し強くなる場合もあります、例：treno [tre.no] [電車]、Franco [fran.ko] [フランコ] [男子の名]。

⑬ S [esse] → 無声の [s] になるときと、有声の [z] になるときがあります。[z] になるのは、S が B、D、G、L、M、N、R、V の前にあるとき、および母音にはさまれているときです (ただし地域差があり一概に言えない)、例：paese [pa'e:ze] [村、国]、sveglia [zve.ʎa] [目覚まし時計]。それ以外の場合は無声の [s] です、例：pesca [pes.ka] [桃]。S+ CIA、CE、CI、CIO、CIU は [(ʃ)a]、[(ʃ)e/ʃe]、[(ʃ)i]、[(ʃ)o/ʃo]、[(ʃ)u] となります。→ pesce [pef.ʃe] [魚]

⑭ T [ti] → [t] と発音されます。TA、TE、TO は日本語の「タ」、「テ」、「ト」に相当します、例：tenda [ten.da] [カーテン]。しかし、TI は「チ」[tʃi] ではなく [ti]、TU は「ツ」[tsu] ではなく [tu] になります、例：politica [po.'li:ti.ka] [政治]、tutto [tut.to] [全部]。

⑮ V [vu] → [v] と発音されます。/v/ は /f/ と同じく下唇で作られる摩擦音ですが、/f/ が無声なのに対して、/v/ は有声です、例：vino [vi:.no] [ワイン]

⑯ Z [dzeta] → [ts] と発音されるときと、[dz] と発音されるときがあります。無声 /ts/ になるか、有声 /dz/ になるかは単語ごとに覚えるしかなく、また地域差もありますが、語尾に現れる -zione、-ezza、-anza、-enza などは /ts/ になります、例：speranza [spe.ran.tsa] [希望]。また、両方の発音 [ts] と [dz] が認められている単語もあります。例：zucca [tsuk.ka / 'dzuk.ka] [カボチャ]。/ts/ や /dz/ も母音と母音の間にあると、つまって発音します、例：emozione [emots'sjone] [感動]

● 外来語や固有名詞などの表記に用いられる 5 文字

① J [i.'lun.ga] → i lunga、② K [kap.pa] → cappa、③ W [dop.pja.'vu] → doppia vu、④ X [iks] → ics、⑤ Y [ip.si.lon] → ipsilon
アルファベットは単語、とくに固有名詞のスペルを言うときによく使われます。自分の名前の綴りの文字については、読み方をしっかりと覚えておくといいでしょう。

Lezione 2

2. 強勢が置かれる位置とアクセント符号

音節は一つの母音を核にして、(通常) その前後に子音を伴いますが、母音だけでひとつの音節を構成する場合もあります。二つ以上の母音を含む単語では、そのうちの一つの母音が他の母音より強く発音されます(つまり強勢をもちます)。イタリア語では、強く発音される母音は多くの場合、後ろから数えて二つ目の音節にあります。例: amico [友達]、giornale [新聞]、felice [幸せ]、Antonio [アントーニオ]。後ろから数えて三番目の音節に強勢があることも少なくありません。例えば、isola [島]、piacevole [心地よい]、cinema [映画館]、Napoli [ナポリ]。最後の音節に強勢があるときは、強勢をもつ母音に、アクセント符号を付けなければなりません。例: città [都市]、caffè [コーヒー]、perché [なぜ]、virtù [美德]。アクセント符号には、重アクセント符号「ˈ」([a] [e] [i] [o] [u] と発音される母音に通常付く)、または鋭アクセント符号「ˈ」([e] [o] と発音される母音に通常付く)があります。³

Esercizi

1. 例にならって、自分の名前・名字のスペルを言ってみましょう。

例) ● Mi chiamo *Yoko Wada*. [私は和田陽子と申します。]

[ˈmi ˈkja:mo]

● Il mio nome è “*Yoko*” [私の名前は「陽子」です] → Y [ˈip.si.lon]、O [ɔ]、K [ˈkap.pa]、O [ɔ]

[ˈil ˈmi:ɔ ˈno:me ˈeː]

● Il mio cognome è “*Wada*” [私の名字は「和田」です] → W [ˈdop.pja ˈvuː]、A [a]、D [di]、A [a]

[ˈil ˈmi:ɔ kop ˈjo:me ˈeː]

- Mi chiamo _____.
- Il mio nome è _____ → _____.
- Il mio cognome è _____ → _____.

2. 次の語句を音節に分けて、読みましょう。

1) piacere [pja.ˈtʃe:.re] [初めまして]

2) buongiorno [bwɔn.ˈdʒjor.no] [おはよう / こんにちは]

3) buonasera [ˈbwɔ:na.ˈse.ra] [こんばんは]

4) buonanotte [ˈbwɔ:na.ˈnot.te] [おやすみなさい]

5) arrivederci [ar.ri.ve.ˈder.tʃi] [さようなら]

6) ciao [ˈtʃa:ɔ] [おはよう / こんにちは / こんにちは / さようなら (親しい間柄での挨拶)]

7) grazie [ˈgrats.tsje] [ありがとう]

8) prego [ˈpre:go] [どういたしまして / どうぞ]

9) scusa [ˈsku:za] [すみません / ごめんください]

10) scusi [ˈsku:zi] [すみません / ごめんください (あらたまった関係において)]

11) va bene [ˈva ˈbe:ne] [大丈夫です / 了解です]

12) no grazie [ˈno ˌgrats.tsje] [いいえ、結構です]

³ 後ろから二番目あるいは二番目より前に強勢がある単語については、強勢の位置を示さなければならない特別な理由がなければ、アクセント符号を付けないことになっています。ですから、強勢が後ろから二番目の音節にあるのか、三番目の音節にあるのかは、発音する際に意識していなければなりません。辞書には強勢のある音節が通常示されているので、新しい単語に出会う都度辞書を引いて、強勢の位置を学ぶようにしてください。

3. 数形容詞

数を表す基数形容詞「一つの～」、「二つの～」と順序を表す序数形容詞「一番目の～」、「二番目の～」とがあります。基数形容詞は「ひとつ」、「ふたつ」と数えるときにも使います。序数形容詞は修飾する名詞の性・数に一致して語尾変化します（→ Lezione 4）。基数形容詞の uno は、不定冠詞として用いられると un、un'、una などとなります（→ Lezione 3）。

(1 ~ 10)	基数形容詞	序数形容詞		基数形容詞	序数形容詞
1	uno	primo	6	sei	sesto
2	due	secondo	7	sette	settimo
3	tre	terzo	8	otto	ottavo
4	quattro	quarto	9	nove	nono
5	cinque	quinto	10	dieci	decimo
(11 ~ 20)					
11	undici		16	sedici	
12	dodici		17	diciassette	
13	treddici		18	diciotto	
14	quattordici		19	diciannove	
15	quindici		20	venti	
(21 ~ 30)					
21	ventuno		26	ventisei	
22	ventidue		27	ventisette	
23	ventitré		28	ventotto	
24	ventiquattro		29	ventinove	
25	venticinque		30	trenta	
(31 ~ 1,000,000)					
31	trentuno		101	cento uno	
38	trentotto		199	cento novantanove	
40	quaranta		200	duecento	
50	cinquanta		999	novecento novantanove	
60	sessanta		1.000	mille	
70	settanta		9.000	novemila	
80	ottanta		10.000	diecimila	
90	novanta		100.000	centomila	
100	cento		1.000.000	un milione	

● 1月～12月

gennaio〔1月〕、febbraio〔2月〕、marzo〔3月〕、aprile〔4月〕、maggio〔5月〕、giugno〔6月〕、luglio〔7月〕、agosto〔8月〕、settembre〔9月〕、ottobre〔10月〕、novembre〔11月〕、dicembre〔12月〕

● 日付と年

日は男性単数の定冠詞 **il/l'** と基数（5月2日 **il due maggio**、12月8日 **l'otto dicembre**）で表す。1日のみ序数 primo（2016年1月1日、**il primo gennaio 2016**）を用いる。

● 曜日

lunedì〔月〕、martedì〔火〕、mercoledì〔水〕、giovedì〔木〕、venerdì〔金〕、sabato〔土〕、domenica〔日〕。曜日の前に定冠詞をつけると（**il lunedì～sabato**、**la domenica**）、「毎週の～」になります。

Lezione 3

4. 名詞の性・数

	単数 <i>s.</i>	複数 <i>pl.</i>	
男性 <i>m.</i>	libro ①	libri	〔本〕
	studente ③	studenti	〔男子学生〕
女性 <i>f.</i>	studentessa ②	studentesse	〔女子学生〕
	lezione ③	lezioni	〔授業〕

名詞には男性名詞と女性名詞があります。男性名詞の大半は、単数でその語尾は**-o**または**-e**、女性名詞の大半は、単数でその語尾は**-a**または**-e**で終わります。名詞の複数形語尾は原則的に左記のようになります。

① 単**-o** → 複**-i**、② 単**-a** → 複**-e**、③ 単**-e** → 複**-i**
m. = maschile, *f.* = femminile, *s.* = singolare, *pl.* = plurale.

5. 不定冠詞「ある～」、「ひとつの（一人の...）～」

男性名詞 の前	un	libro
	uno	studente、zio〔伯父さん〕
女性名詞 の前	una	studentessa
	un'	opera〔オペラ〕

特定されない単数名詞の前に付きます。

注意：s+子音またはzで始まる男性名詞の前では不定冠詞は**uno**になります。母音で始まる女性名詞の前では不定冠詞は**un'**になります。

6. 定冠詞「その（それら）の～」、「既知の～」

	単数		複数	
男性名詞 の前	il	libro	i	libri
		computer〔コンピュータ〕		computer
	l'	amico〔友達〕	gli	amici
		studente		studenti
女性名詞 の前	la	scuola〔学校〕	le	scuole
	l'	opera		opere
		università〔大学〕		università

母音で始まる男性名詞の前では定冠詞は**l'**（単数形）、**gli**（複数形）になります。また、s+子音またはzの前では**lo**（単数形）、**gli**（複数形）になります。母音で始まる女性名詞（単数形のみ）の前で定冠詞は**l'**になります。子音で終わる computer、bar〔バー〕のような名詞は外来語です。ほとんどの外来語は男性名詞で、単数・複数の変化をしません。最後の音節にアクセント記号がある università、caffè〔コーヒー〕のような名詞は単複同形。

イタリア語の定冠詞は使用頻度が高く、その用法は少し複雑です。慣用的な用法が多いため、定冠詞の色々な役割は個々のシチュエーションの中で少しずつ覚えた方がいいでしょう。ここでは以下の用法に注意しましょう。定冠詞は、(1)特定なもの→「その～」や文脈において既に話題になったものを指します。(2)記念歴史的建造物→il Colosseo〔コロッセオ〕などを示します。(3)唯一のもの→il sole〔太陽〕、la luna〔月〕、la mamma di～〔～のお母さん〕などを指します。

7. 部分冠詞「いくらかの～」、「いくつかの～」/「何人かの～」

	数えられない名詞の前	数えられる名詞の前
男性名詞 の前	(il →) del pane〔パン〕	(i →) dei pomodori〔トマト〕 (s. pomodoro)
	(l' →) dell' olio〔油〕	(gli →) degli asparagi〔アスパラ〕 (s. asparago)
	(lo →) dello zafferano〔サフラン〕	(gli →) degli spaghetti〔スパゲッティ〕
女性名詞 の前	(la →) della pasta〔パスタ〕	(le →) delle vongole〔あさり〕 (s. vongola)
	(l' →) dell' acqua〔水〕	(le →) delle ostriche〔牡蠣〕 (s. ostrica)

Esercizi

1. 単数名詞に不定冠詞をつけましょう。例) (*un*) telefonino [携帯電話]

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1) () matita [鉛筆] | 4) () penna [ペン] |
| 2) () quaderno [ノート] | 5) () zaino [リュック] |
| 3) () borsa [鞆] | 6) () libro [本] |

2. 単数名詞に定冠詞をつけて、全体を複数形にしましょう。

例) (*il*) tavolo [テーブル] → (*i*) tavoli

- | | |
|----------------------------------|--------------------|
| 1) () sedia [椅子] | → () _____ |
| 2) () divano [ソファ] | → () _____ |
| 3) () letto [ベッド] | → () _____ |
| 4) () armadio [洋服だんす] | → () _____ |
| 5) () specchio [鏡] | → () _____ |
| 6) () scaffale [本棚] (m.) | → () _____ |

3. 単数名詞に不定冠詞をつけましょう。名詞を複数形にして、部分冠詞をつけましょう。

例) (*un*) tavolo [テーブル] → (*dei*) tavoli

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| 1) () piatto [皿] | → () _____ |
| 2) () bicchiere [グラス] (m.) | → () _____ |
| 3) () forchetta [フォーク] | → () _____ |
| 4) () coltello [ナイフ] | → () _____ |
| 5) () pentola [鍋] | → () _____ |
| 6) () scolapasta [笊] (m.) | → () _____ |

4. 単数名詞に部分冠詞をつけましょう。例) vino [ワイン] → (*del*) vino

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1) aceto [酢] | → () _____ |
| 2) sale [塩] (m.) | → () _____ |
| 3) farina [小麦粉] | → () _____ |
| 4) aglio [ニンニク] | → () _____ |
| 5) zucchero [砂糖] | → () _____ |
| 6) mozzarella [モッツァレラ] | → () _____ |

Lezione 4

8. 形容詞の語尾変化

A 型 (-o/-a、-i/-e と語尾変化する形容詞) と B 型 (-e/-i と語尾変化する形容詞)

		冠詞+名詞+形容詞			
		冠詞 →	名詞 →	形容詞 : A 型	形容詞 : B 型
単数	男性	il	piatto	piccolo	grande
		un		forchetta	
	女性	la	piccoli		
		una		piccole	
複数	男性	i	piatti	piccoli	grandi
		dei			
	女性	le	piccole		
		delle			

形容詞は、修飾される名詞・代名詞の性・数に応じて語尾変化します。原形(辞書の見出し語になる形)が **-o** で終わる A 型形容詞には 4 通りの語尾変化があり(例: piccolo/a/i/e、小さい)、原形が **-e** で終わる B 型形容詞には 2 通りの語尾変化があります(例: grande/i、大きい)。

9. 主語人称代名詞と不規則動詞 essere 「～である(英語の to be)」の変化(現在形)

イタリア語の動詞は、現在のことを表すのか、過去のことを表すのかなどといった時制の違いによって色々な語尾変化をします。日本語の動詞の活用と比ベイタリア語の動詞が大きく異なる点は主語の人称(1、2、3人称)と数(単数・複数)によっても語尾が変化することです。この語尾変化を「動詞の活用」と言います。また、直説法現在における変化の規則・不規則性によって、イタリア語の動詞は(1)規則動詞と(2)不規則動詞の二つのカテゴリーに分けられます。その違いについては → Lezione 7 以後で考えましょう。まず、ここで勉強する動詞 essere は不規則動詞であることに注意しましょう。動詞 essere は人やものの存在を表します。また、Esercizi 1 における「～は～である」のような構文で、「である」の部分に当たります。

		主語人称代名詞	原形 <i>essere</i>
単数	一人称 io	私(は/が)・僕(は/が)	sono
	二人称 tu	君(親しい相手)	sei
	三人称 Lei, lui / lei	あなた(敬称を使うべき相手)、彼/彼女	è
複数	一人称 noi	私たち	siamo
	二人称 voi	君たち/あなたたち(敬称を使うべき相手)	siete
	三人称 [Loro、] loro	彼ら・彼女たち[あなたたち(敬称を使うべき相手)]	sono

話し相手となっている「君」や「あなた」を表す代名詞には tu と Lei があり、それぞれに対応した動詞形や表現があります。親しい人や子供に対しては tu を、目上の人やよく知らない人には Lei を用います。相手に対して tu と Lei のいずれを使うかは、その人と自分との関係や親密さの程度を考慮して決めなければなりません。若者同士や家族の間では Lei ではなく、tu が使われます。また、友人、同級生、仕事の同僚の間でも tu が使われます。これらは距離を置く間柄ではない人々との間で tu が使われる例です。単数で Lei を用いるべき相手が複数いる場合には通常 voi が用いられます。ただし、ホテルなどでは、従業員が客(複数)に対して Loro を用いることがあります。

Esercizi

注意：否定文→動詞の前に non、疑問文→平叙文の文末に「？」をつけ、文末を上げて読みます。

1. 下線部に動詞 *essere* を活用して入れましょう。述語補語（「～は...である」の「...である」の部分）になる[]の形容詞を正しい形にして()の中に入れましょう。

- 例) Io sono (*italiana*). [italiano [イタリアの、イタリア人]、io = 女]
- 1) Tu _____ (_____). [simpatico [愛想のよい]、tu = 男]
- 2) Lui _____ (_____). [bravo [上手な]]
- 3) Silvia _____ (_____). [simpatico、Silvia = 女]
- 4) Noi _____ (_____). [americano [アメリカの]、noi = 男]
- 5) Voi _____ (_____). [bravo、voi = 女]
- 6) Tom e [と] Karen non _____ (_____). [italiano、男+女→男複]

2. 下線部に動詞 *essere* を活用して入れましょう。述語補語になる[]の形容詞を正しい形にして()の中に入れましょう。

- 例) Il riso [ご飯] è (*buono*). [buono [美味しい]]
- 1) La pizza [ピザ] _____ (_____). [buono]
- 2) Io _____ (_____). [giapponese [日本の]]
- 3) Silvia _____ (_____). [intelligente [頭がいい]]
- 4) Lui _____ (_____)? [felice [幸せな]]
- 5) Marina, Yuko, voi _____ (_____). [intelligente [頭がいい]]
- 6) Karen e Tom non _____ (_____). [giapponese]
- 7) Il formaggio [チーズ] _____ un po' [少し] (_____). [salato [塩辛い]]
- 8) La verdura [野菜] non _____ (_____). [salato]

3. 述語補語になる職業名詞を下の中から選び、正しい形にして()の中に入れましょう。

例) Io sono (*impiegata*) [[会社員]、io = 女]

impiegato (m.) / impiegata (f.) [(オフィスワークの) サラリーマン、事務労働者、会社員]、*commesso (m.) / commessa (f.)* [店員]、*cameriere (m.) / cameriera (f.)* [ウェイター] / [ウェイトレス]、*insegnante (m. f.)* [教師、先生]

- 1) Tu sei (_____)? [教師] 4) Noi siamo (_____). [教師]
- 2) Haruto è (_____). [店員] 5) Voi siete (_____)? [店員 voi = 女]
- 3) Silvia è (_____). [店員] 6) Loro sono (_____). [会社員]

Lezione 5

10. 不規則動詞 avere 「～がある、～を持つ」 の変化 (現在)

	io	tu	Lei lui/lei	noi	voi	loro
原形 <i>avere</i>	ho	hai	ha	abbiamo	avete	hanno

Esercizi

Esercizi 3の4)~6)に注意：日常的に使っているもの、また社会で一般的だと思われているものを指す名詞の前には定冠詞をつける、例：la macchina [車]、la bicicletta [自転車]、il passaporto [パスポート]、など。

1. 動詞 avere を活用し、色々な便利な慣用表現を学びましょう。

例) Io ho una macchina rossa. [一台の赤い車]

- 1) Tu _____ fame? [空腹ですか?]
- 2) Lui _____ caldo. [熱いです]
- 3) Lei _____ freddo. [寒いです]
- 4) Noi _____ sonno. [眠いです]
- 5) Voi _____ fretta? [急いでいますか]
- 6) Loro _____ sete. [のどが渇いています]

2. 動詞 avere を活用しましょう。

例) Io ho diciotto (18) anni. [私は18歳です]

- 1) Tu _____ fratelli? [兄弟がいますか?]
- 2) Lui _____ una sorella. [一人の姉妹がいます]
- 3) Lei _____ un fratello e due sorelle. [一人の兄弟と二人の姉妹]
- 4) Noi non _____ animali. [ペットは飼っていません]
- 5) Voi _____ un cane? [一匹の犬を飼っていますか?]
- 6) Loro _____ un gatto e tre cani. [ネコ一匹と犬三匹を飼っています]

3. 動詞 avere を使って、質問に答えましょう。

- 1) Quanti anni hai? [君は何歳ですか] → Ho _____ anni.
- 2) Hai fratelli? [君は兄弟がいますか?]
→ Sì [はい], ho _____ . / → No [いいえ], non ho fratelli. Sono figlio unico / figlia unica [一人っ子].
- 3) Hai animali? → Sì, ho _____ . / → No, non ho animali.
- 4) Hai la macchina? → Sì, ce l'ho / → No, non ce l'ho [それを持っています/持っていません].
- 5) Hai la bicicletta? [自転車] → _____ .
- 6) Hai il passaporto? [パスポート] → _____ .

4. 仲間はずれはどれですか？文法的な働きから考えてみましょう。

なぜでしょうか？↓

- | | | |
|-------------------|----------------|-------------------|
| 例) a) bravo | b) felice | c) <u>matita</u> |
| 1) a) essere | b) avere | a)とb)は形容詞で、c)は名詞。 |
| 2) a) il tavolo | b) lo specchio | c) libro |
| 3) a) divano | b) italiano | c) lo scaffale |
| 4) a) farina | b) olio | c) armadio |
| 5) a) fratello | b) otto | c) sale |
| 6) a) lunedì | b) domenica | c) bicicletta |
| 7) a) fame | b) sette | c) ciao |
| 8) a) noi | b) lui | c) sonno |
| 9) a) ho | b) hai | c) sono |
| 10) a) buongiorno | b) abbiamo | c) è |
| | | c) siamo |

5. 以下の文は正しい日本語のイタリア語訳ではありません。イタリア語の間違いを指摘しましょう。

例) Io sono giapponese.

〔彼は日本人です。〕

間違いは → Io sono

正解は → Lui è

1) Yoko e Silvia sono americane.

〔陽子とシルヴィアはアメリカ人ではありません。〕

間違いは → _____

正解は → _____

2) Noi abbiamo fame.

〔私たちがのどが渴いています。〕

間違いは → _____

正解は → _____

3) Lui è insegnante.

〔彼は会社員です。〕

間違いは → _____

正解は → _____

4) Loro hanno un gatto e tre cani.

〔彼らは、ネコを2匹と犬を3匹飼っています。〕

間違いは → _____

正解は → _____

5) Il tavolo è grande.

〔テーブルは小さいです。〕

間違いは → _____

正解は → _____

6) - Tu hai il telefonino?

- Sì, ce l'ho.

〔- あなたは、携帯電話を持っていますか？〕

〔- いいえ、持っていません。〕

間違いは → _____

正解は → _____

Lezione 6 ~ Verifica ①

20 年 月 日 () 限 学籍番号 _____ 氏名 _____

1. 単数名詞に不定冠詞をつけましょう。

例) (*un*) quaderno [ノート]

1) () sedia [椅子]

4) () penna [ペン]

2) () telefonino [携帯電話]

5) () specchio [鏡]

3) () borsa [鞆]

6) () letto [ベッド]

2. 単数名詞に定冠詞をつけて、全体を複数形にしましょう。

例) (*il*) divano [ソファ] → (*i*) divani

1) () matita [鉛筆]

→ () _____

2) () tavolo [テーブル]

→ () _____

3) () libro [本]

→ () _____

4) () armadio [洋服だんす]

→ () _____

5) () zaino [リュック]

→ () _____

6) () scaffale [本棚] (男)

→ () _____

3. 下線部に動詞 essere を活用して入れましょう。述語補語になる形容詞を正しい形にして()の中に入れましょう。

例) Io sono (*italiana*). [italiano [イタリアの、イタリア人]、io = 女]

1) Tu _____ (). [simpatico [愛想のよい]、tu = 女]

2) Noi _____ (). [bravo [上手な]、noi = 男]

3) Silvia e Yoko non _____ (). [americano [アメリカ人]、Silvia と Yoko = 女]

4. 下線部に動詞 essere を活用して入れましょう。述語補語になる形容詞を正しい形にして()の中に入れましょう。

例) Il formaggio [チーズ] è (*buono*). [buono [美味しい]]

1) La verdura [野菜] _____ (). [buono]

2) Il riso [ご飯] non _____ (). [salato [塩辛い]]

3) Le pizze [ピザ、複数] _____ (). [salato]

4) Lui _____ (). [giapponese [日本人]]

5) Silvia e Yoko _____ (). [intelligente [頭がいい]]

5. ①、②、③に入る正しい単語を a)、b)、c) の中から選びましょう。a)、b) または c) に○をつけてください。

Io ① _____ ② _____ bicicletta ③ _____. [私は赤い自転車を一台持っています。]

a) ① sono / ② una / ③ rosso b) ① ho / ② una / ③ rosso c) ① ho / ② una / ③ rossa

Lezione 7

11. 規則動詞（グループ①、-are動詞）の変化（現在）

イタリア語の動詞は、原形の語尾の形①-are、②-ere、③-ireによって異なる3種類の活用形に分けられています。①、②、③のうち、最も数が多いのは①の動詞です。規則動詞の変化は、人称・数に対応した語尾を動詞の語幹に付けます。例えば、動詞 *lavorare*（原形）の語幹は、*lavor-* の部分です。-are は動詞の原形の語尾です。規則動詞の語幹は変わりません。主語によって変わるのは語尾だけです。下の例ではそれぞれの語尾が太字で表されています。ここでは下線はアクセントのある母音を強調するために使われています。noi と voi の活用形のアクセントは必ず語尾にあります。

①	io	tu	Lei lui/lei	noi	voi	loro
<i>lavorare</i> 〔働く〕	lavoro	lavori	lavora	lavoriamo	lavorate	lavorano

Esercizi

1. 動詞 *lavorare* の変化を参考にして以下の -are 動詞を活用させましょう。

	<i>abitare</i> 〔住む〕	<i>parlare</i> 〔話す〕	<i>cucinare</i> 〔料理する〕	<i>mangiare</i> 〔食べる〕	<i>studiare</i> 〔勉強する〕
io	<i>abito</i>		<i>cucino</i>		
tu				<i>mangi</i>	<i>studi</i>
Lei, lui/lei					
noi				<i>mangiamo</i>	<i>studiamo</i>
voi			<i>cucinate</i>		
loro	<i>abitano</i>				<i>studiano</i>

2. ①～⑥の疑問詞を含んだ疑問文の動詞を活用させましょう。

① **che** + 名詞 〔どんな、何の〕

例) **Che** film 〔映画〕 (guardare 〔見る〕, voi) guardate ? 〔何の映画を見えていますか?〕

1) **Che** musica 〔音楽〕 (ascoltare 〔聴く〕, tu) _____ ?

② **che cosa** または **cosa** 〔何が、何を〕

2) **Che cosa** (studiare, voi) _____ ?

③ **chi** 〔誰が、誰を〕 + 動詞の3人称単数形

3) **Chi** 〔誰が〕 di voi 〔あなたたちの中で〕 (parlare) _____ tedesco 〔ドイツ語〕 ?

④ **come** 〔どのように、どうやって、何で〕

4) **Come** (cucinare, voi) _____ il pollo 〔チキン〕 ?

⑤ **dove** 〔どこに、どこで、どこへ〕

5) Dove (abitare, loro) _____ ?

⑥ **quanto** [いくら]

6) Il libro (主語) **quanto** (costare [お金がかかる]) _____ ? [本はいくらですか?]

3. (a), (b)の中からあなたに関して相応しい答えを選び、質問に答えなさい。[(c) = その他]

4)と5)に注意：語幹が-iで終わる mangi-are [食べる]、studi-are [勉強する] などのような動詞では、2人称単数 (tu)・複数 (noi) の語尾は、mangii, mangiamo になりません (イタリア語では同じ母音が重なることがあまり無いからです)。2)にも注意：言語名に定冠詞が付くことが多い (言語名は全て男性名詞)。また、4)のように食べ物や飲み物を表す名詞には必ず定冠詞を付ける。同じく、7)のように、日常のテレビ番組を表す名詞にも定冠詞を付けます。

1) Dove abiti? [君はどこに住んでいますか?]

(a) Abito a Osaka. (b) Abito in Italia. (c) _____ .

2) Che lingue parli? [何語 (外国語) を話せますか?]

(a) Parlo l'inglese [英語]. (b) Parlo l'italiano [イタリア語]. (c) _____ .

3) Lavori? [仕事をしていますか?]

(a) No, non lavoro. (b) Sì, lavoro. Sono insegnante. (c) _____ .

4) Di solito, cosa mangi? [何を食べますか?]

(a) Mangio la carne [肉]. (b) Mangio il pesce [魚]. (c) _____ .

5) Dove studi? [どこで勉強していますか?]

(a) Studio all'università (b) Studio in una scuola (c) _____ .
[大学で]. [ある学校で].

6) Di solito, che musica ascolti? [どんな音楽を聴きますか?]

(a) Ascolto musica classica (b) Ascolto musica pop (c) _____ .
[クラシック音楽]. [ポップミュージック].

7) Di solito, che programmi TV (tivù) guardi? [どんなテレビ番組を見ますか?]

(a) Guardo i film (b) Guardo gli sceneggiati (c) _____ .
[映画]. [ドラマ].

様々なテレビ番組：film (m.) [映画]、sceneggiato (m.) [ドラマ]、documentario (m.) [ドキュメンタリー]、telegiornale (m.) [ニュース]、quiz (m.) [クイズ]、varietà (m.) [お笑い・バラエティー番組]、cartone animato (m.) [アニメ]、sport (m.) [スポーツ]

Lezione 8

12. 規則動詞（グループ②、-ere 動詞）の変化（現在）

②	io	tu	Lei lui/lei	noi	voi	loro
<i>vedere</i> 〔見る、～が見える、見かける〕	<i>vedo</i>	<i>vedi</i>	<i>vede</i>	<i>vediamo</i>	<i>vedete</i>	<i>vedono</i>

Esercizi

1. 動詞 *vedere* の変化を参考にして以下の -ere 動詞を活用させましょう。

	<i>prendere</i> 〔飲む/食べる、乗る、買う〕	<i>leggere</i> 〔読む〕	<i>conoscere</i> 〔知る〕	<i>scrivere</i> 〔書く〕	<i>chiudere</i> 〔閉める/閉まる〕
io	<i>prendo</i>				
tu		<i>leggi</i>			
Lei, lui/lei			<i>conosce</i>		
noi				<i>scriviamo</i>	
voi					<i>chiudete</i>
loro	<i>prendono</i>				

2. -ere 動詞を活用させましょう。

例) La mattina 〔朝〕 io (prendere) prendo sempre 〔いつも〕 un caffè.

- 1) Tu (leggere) _____ il giornale 〔新聞〕 ogni giorno? 〔毎日〕
- 2) Franco non (conoscere) _____ Lisa.
- 3) Noi (vedere) _____ 〔会う〕 il professore 〔先生〕 domani 〔明日〕.
- 4) Voi (prendere) 〔乗る〕 _____ l'autobus o il treno 〔バスまたは電車〕?
- 5) Quando mangiano fuori 〔外食するとき〕, loro (prendere) 〔注文する〕 _____ sempre il pesce.
- 6) Gli studenti (scrivere) _____ una tesina 〔レポート、小論文〕.
- 7) Hai caldo 〔暑いですか〕? **Perché non** (spegnere) _____ il riscaldamento 〔暖房を消したらどう〕?
- 8) È buio 〔暗いですね〕. Perché non (accendere, voi) _____ la luce 〔電気をつけたらどう〕?
- 9) A che ora (chiudere) _____ 〔何時に閉まりますか〕 la banca 〔銀行〕?

3. ①～④の疑問詞を学習し、疑問文の動詞を活用させましょう。

① **perché** [なぜ]

1) **Perché** (spegnere, tu) _____ l'aria condizionata [エアコン] ?

② **quando** [いつ]

2) **Quando** (smettere [止める], loro) _____ di lavorare [働くこと、仕事を] ?

③ <**quanto/a/i/e** + 名詞> [どのぐらいの] → A型 (-o/-a, -i/-e と語尾変化する) 形容詞

3) **Quanti** libri [本] (leggere, voi) _____ in un anno [1年で] ?

④ <**quale/i** + 名詞> [どの] → B型 (-e, -i と語尾変化する) 形容詞

4) **Quali** scarpe [靴] (comprare, tu) _____ ? Le nere [黒い方] o le blu [紺色の方] ?

5) **Quale** treno [電車] (prendere, voi) _____ ?

注意 ↓

qual [どれ (ですか)] + essere + 名詞単数形 → **Qual è** la borsa di Lisa? [リサの鞆はどれですか]

quali [どれ (ですか)] + essere + 名詞複数形 → **Quali sono** i genitori di Aiko? [愛子のご両親はどの方ですか]

4. 以下文は日本語の正しいイタリア語訳ではありません。イタリア語の間違いを指摘しましょう。

例) Io non conosco il Signor Tanaka.

[彼は田中さんを知りません。]

間違いは → Io non conosco

正解は → Lui non conosce

1) Tu prendi l'autobus, noi prendiamo la metro.

[あなたはバスに乗って、私たちは電車に乗ります。]

間違いは → _____

正解は → _____

2) Noi abbiamo fame. Mangiamo un panino.

[私たちはお腹が空いています。ピザを食べましょう。]

間違いは → _____

正解は → _____

3) Lui legge molti giornali.

[彼らは色々な新聞を読みます。]

間違いは → _____

正解は → _____

4) Al bar io prendo sempre una birra.

[バーで君はいつもビールを一杯注文しますね。]

間違いは → _____

正解は → _____

5) Lui non mangia la carne, mangia solo [だけ] il riso e la
verdura. [彼はお肉を食べません。魚と野菜しかたべません。]

間違いは → _____

正解は → _____

6) - Perché chiudete la finestra?

- Abbiamo caldo.

[なぜ君たちは窓を閉めるの?]

[-寒いからです。]

間違いは → _____

正解は → _____

Lezione 9 ~ Verifica ②

20 年 月 日 () 限 学籍番号 _____ 氏名 _____

a)、b)、c)の中から適切なものを選び、文を完成させましょう。

- 1) Io non sono americana, sono _____ .
 a) italiano b) americano c) italiana
- 2) _____ è simpatico.
 a) Lui b) Tu c) Io
- 3) Yuko e Silvia _____ intelligenti.
 a) è b) sei c) sono
- 4) Il _____ è piccante [辛い、ピリ辛] .
 a) pasta b) formaggio c) verdura
- 5) La pizza è _____ .
 a) buono b) buona c) salato
- 6) Io ho ① _____ macchina ② _____ .
 a) ① una / ② rossa b) ① un / ② rosso c) ① un / ② rossa
- 7) Io non ho freddo, _____ .
 a) ho freddo b) ho caldo c) hai caldo
- 8) - Tu hai _____ ? - Sì, ho fame.
 a) fame b) sonno c) sete
- 9) - Hai fratelli? - Sì _____ .
 a) non ho fratelli b) ho un cane c) ho una sorella
- 10) Maria è giovane [若い] ? - Sì, ha 18 _____ .
 a) anni b) gatti c) fratelli
- 11) Noi non abbiamo il _____ .
 a) bicicletta b) passaporto c) 何も入らない
- 12) - Avete animali? - Sì, abbiamo _____ .
 a) due cani b) un fratello c) fretta
- 13) - Dove abiti? - Abito _____ Osaka.
 a) in b) a c) 何も入らない
- 14) - Che lingue parli? - Parlo il tedesco e l' _____ .
 a) giapponese b) francese c) italiano
- 15) - Tu lavori? - _____ , sono insegnante.
 a) Sì b) No c) Non lavoro

- 16) Il libro _____ ?
 a) quanto costa b) dove abita c) quanti anni ha
- 17) - Tu _____ musica ascolti? - Ascolto solo [だけ] musica classica.
 a) dove b) che c) quando
- 18) Voi che cosa _____ ?
 a) **studiate** b) **mangi** c) **guardiamo**
- 19) La mattina Antonio _____ sempre un caffè.
 a) prendo b) **prendi** c) prende
- 20) Franco e Silvia non _____ Lisa.
 a) **conosciamo** b) **conoscono** c) conosco
- 21) Noi _____ lo studente italiano domani.
 a) **vediamo** b) vedo c) vedete
- 22) Voi prendete l'autobus o _____ ?
 a) il treno b) il caffè c) il pesce
- 23) È buio. Perché non _____ la luce ?
 a) **spegnete** b) **accendete** c) 何も入らない
- 24) Lui _____ molti giornali.
 a) **leggi** b) **vedete** c) compra
- 25) Lui non ① _____ americano, ② _____ .
 a) ① è / ② sono giapponese b) ① è / ② è italiana c) ① è / ② è italiano
- 26) _____ sei bravo.
 a) Lei b) Tu c) Io
- 27) Silvia _____ l'amica di Yuko.
 a) è b) siete c) sono
- 28) La _____ è salata.
 a) riso b) pane c) pasta
- 29) L'acqua è _____ .
 a) buono b) buona c) salato
- 30) Noi abbiamo ① _____ macchina ② _____ .
 a) ① una / ② azzurro [青い] b) ① un / ② azzurro c) ① una / ② azzurra
- 31) Io non ho fame, _____ .
 a) hai fretta b) ha caldo c) ho sete
- 32) - Tu hai _____ ? - Sì, ho sonno.
 a) fame b) sonno c) freddo

- 33) - Hai fratelli? - No, _____ .
 a) non ce l'ho b) sono figlio unico c) ho due sorelle
- 34) Maria è giovane [若い] ? - No, ha 95 _____ .
 a) libri b) gatti c) anni
- 35) - Yuko ha un cane? - No, _____ .
 a) non ha animali b) ha due sorelle c) ha un cane
- 36) - Dove abiti? - Abito _____ Giappone.
 a) in b) a c) 何も入らない
- 37) - Che lingue parli? - Parlo il tedesco e il _____ .
 a) inglese b) giapponese c) italiano
- 38) Voi che cosa _____ ?
 a) studi b) mangiate c) guardiamo
- 39) La mattina lui ① _____ ② _____ .
 a) ① prendo / ② l'autobus b) ① prendi / ② un caffè c) ① prende / ② un caffè
- 40) Franco non _____ Lisa.
 a) conosce b) conosciamo c) conoscono
- 41) Loro _____ Franco domani.
 a) **vediamo** b) vedono c) vedete
- 42) Voi prendete la carne o _____ ?
 a) il treno b) la metro c) il pesce
- 43) È buio, _____ la luce, per favore [お願いします] ?
 a) **spengiamo** b) accendete c) 何も入らない
- 44) Lui _____ molti libri.
 a) leggo b) scrive c) vedete
- 45) L'asciugamano [タオル] giallo [黄色い] è sporco [汚れている] ma [しかし、一方]
 ① _____ asciugamani rossi ② _____ ③ _____ .
 a) ①gli/②è/③pulito [清潔] b) ①i/②sono/③puliti c) ①gli/②sono/③puliti

Lezione 10

13. 規則動詞（グループ③、-ire 動詞）の変化（現在）

③		io	tu	Lei lui/lei	noi	voi	loro
A 型	<i>dormire</i> 〔寝る〕	dormo	dormi	dorme	dormiamo	dormite	dormono
B 型	<i>capire</i> 〔分かる〕	capisco	capisci	capisce	capiamo	capite	capiscono

-ire 動詞には、A型とB型二つの種類があります。B型は、1・2人称複数以外で語尾の前に-isc-を入れます。

Esercizi

1. 動詞 dormire (A型) と capire (B型) の変化を参考にして以下の -ire 動詞を活用させましょう。

	<i>partire</i> 〔出発する〕	<i>aprire</i> 〔開く、開ける〕	<i>finire</i> 〔終わる、終える〕	<i>pulire</i> 〔掃除する〕	<i>preferire</i> 〔好む〕
io			<i>finisco</i>		
tu	<i>parti</i>			<i>pulisci</i>	
Lei, lui/lei		<i>apre</i>			<i>preferisce</i>
noi			<i>finiamo</i>		
voi				<i>pulite</i>	
loro					<i>preferiscono</i>

2. -ire 動詞を活用させましょう。

例) Domani (partire, noi) partiamo per il mare〔(ヴァカンスで) 海へ行く〕。

- 1) Tu (preferire) _____ il riso o〔または〕 la pasta ?
- 2) La mostra〔展覧会〕 (finire) _____ oggi〔今日〕。
- 3) Noi abbiamo caldo, (aprire, noi) _____ la finestra〔窓〕。
- 4) Io (pulire) _____ il bagno〔風呂〕。
- 5) Tu (pulire) _____ la cucina〔台所〕 ?
- 6) Loro non (capire) _____ l'italiano 。

Lettura

文章を読んで質問に答えなさい。

Alessandro Leoni アレッサンドロ・レオーニ君

① Il cognome di Alessandro è Leoni: L [elle], E [e], O [o], N [enne], I [i]. ② Il nome “Alessandro” è un po’ lungo. ③ Quindi, per i familiari e gli amici, “Alessandro” diventa “Ale.” ④ Ale è di Como,* ma abita a Milano per frequentare l’università. ⑤ Ha ventitré anni, è studente di architettura. ⑥ Il martedì mattina e il giovedì pomeriggio, lavora part-time. ⑦ È commesso di una libreria. ⑧ Il lunedì, il mercoledì e il venerdì, ha lezione. Il sabato e la domenica riposa. ⑨ Ale non ha la macchina, ma ha la moto. ⑩ Non ha fratelli, è figlio unico. ⑪ Di carattere, Ale è abbastanza socievole, e ha molti amici. ⑫ Ha la fidanzata, si chiama Vittoria. ⑬ Lei abita a Como, ha diciannove anni, è ancora studentessa di liceo. ⑭ Anche i genitori di Ale abitano a Como, vivono in una villetta. ⑮ Il padre è poliziotto, la madre è impiegata. ⑯ Il fine settimana, Ale torna a Como, così vede Vittoria e i compagni.

*ロンバルディーア州コモ湖畔の都市

①アレッサンドロの名前はレオーニです: L (エッレ), E (エ), O (オ) N (エンエ), I (イ). ②「アレッサンドロ」という名前は少し長いです。③ そのため、家族の人や友人たちには「アレッサンドロ」は「アーレ」となります。④ アーレは、コモの出身ですが、大学に通うためにミラノに住んでいます。⑤ 彼は23歳で、建築学の学生です。⑥ 火曜日の朝と木曜日の午後、彼はパートタイムで働いています(アルバイトします)。⑦書店で店員をしています。⑧ 彼は、月曜日、水曜日と金曜日に授業があります。土曜日と日曜日は休みです。⑨アーレは車を持っていませんが、バイクを持っています。⑩彼には兄弟がいません。一人っ子です。⑪性格的には彼はかなり社交的で、多くの友人がいます。⑫ ガールフレンドがいます:彼女はヴィットリアといいます。⑬彼女はコモに住む、19歳で、まだ高校生です。⑭アーレの両親もコモに住んでいます、庭付きの一戸建ての家で暮らしています。⑮ お父さんは警察官で、お母さんは会社員です。⑯ 週末にはアーレはコモに戻ります。そしてヴィットリアと仲間達に会います。

1) Ale ha ventitré anni, tu quanti anni hai?

→ *Anch'io* [私も] *ho ventitré anni.* / *Io ho* _____ *anni.*

2) Lui studia architettura, tu che cosa studi?

→ *Anch'io studio architettura.* / *Io studio* _____.

(a) arte [芸術] (b) design (c) musica [音楽] (d) pedagogia [教育] (e) その他

3) Ale lavora part-time. È commesso. Tu lavori part-time?

→ *No, non lavoro.* / *Sì, lavoro.*

Se sì [答えが「はい」である場合] → *Che lavoro fai* [お仕事は何ですか] ?

→ *Anch'io sono commesso/a.* / *Io sono* _____.

(a) insegnante (b) impiegato/a (c) cameriere/a (d) その他

4) Lui ha lezione il lunedì, il mercoledì e il venerdì. Tu quali giorni della settimana hai lezione?

→ *Anch'io ho lezione gli stessi giorni* [同じ曜日]. / *Io ho lezione il* _____.

5) I genitori di Ale vivono in una villetta. Tu dove vivi?

→ *Anch'io vivo in una villetta.* / *Io vivo in* _____.

(a) un appartamento [マンション/アパート] (b) una residenza per studenti [学生寮] (c) その他

Lezione 11 ~ Verifica ③

20 年 月 日 () 限 学籍番号 _____ 氏名 _____

1 Domande su Ale アーレについての質問

(a)~(t)の中から適切な答えを選んで、[]に入れなさい。記号で答えなさい。

- ① Qual è il cognome di Ale? []
- ② Lui di dove è? []
- ③ Dove abita? []
- ④ Perché abita a Milano? []
- ⑤ Ale lavora? []
- ⑥ Quali giorni della settimana ha lezione? []
- ⑦ Quando riposa? []
- ⑧ Lui ha la macchina? []
- ⑨ Ha fratelli? []
- ⑩ Come è di carattere? []
- ⑪ Vittoria chi è? []
- ⑫ Quanti anni ha Vittoria? []
- ⑬ Lei studia o lavora? []
- ⑭ Dove abitano i genitori di Ale? []
- ⑮ Il padre che lavoro fa (お仕事は何ですか)? []
- ⑯ La madre che lavoro fa? []
- ⑰ Ale quando torna a Como? []
- ⑱ Lui a Como chi vede? []

- | |
|--|
| (a) Ha diciannove anni.
(b) È Leoni.
(c) Il fine settimana.
(d) Studia, è studentessa di liceo.
(e) Sì, è commesso di una libreria.
(f) È di Como.
(g) È poliziotto.
(h) È socievole e ha molti amici.
(i) Abita a Milano.
(l) Il lunedì, il mercoledì e il venerdì.
(m) Abitano a Como.
(n) Per frequentare l'università.
(o) No, è figlio unico.
(p) È la fidanzata di Ale.
(q) Il sabato e la domenica.
(r) È impiegata.
(s) No, non ce l'ha. Ha la moto.
(t) Vittoria e i compagni. |
|--|

2 Domande su di te 貴方についての質問 必ず動詞を使って、質問に答えなさい。

- 1) Come ti chiami (名前は)?
→ Mi chiamo _____ .
- 2) Qual è il tuo nome e qual è il tuo cognome?
→ Il mio nome è _____ , il mio cognome è _____ .
- 3) Quanti anni hai? →
- 4) Dove abiti? →
- 5) Di dove sei? →
- 6) Che cosa studi? →
- 7) Lavori part-time? (Se sì [答えが「はい」である場合], che lavoro fai [お仕事は何ですか]?)
→
- 8) Quali giorni della settimana hai lezione? →
- 9) Dove vivi? (In una villetta o in un appartamento?) →
- 10) Hai fratelli? →

Lezione 12

14. 存在を表す表現 esserci 「～がある」 / 「～がいる」

c'è ~	ci sono ~
C'è della frutta? [果物がありますか?] Qui c'è una ragazza giapponese. [ここに一人の日本人の女の子がいます。]	Ci sono due ragazzi. [2人の子供がいます。] Quanti pomodori ci sono? [トマトがいくつありますか?]

Esserci は物や人の存在を表す表現 (essere の原形+ci) で、二つの活用した形があります：C'è (+単数名詞/代名詞、英語の there is に相当) と Ci sono (+複数名詞/代名詞、英語の there are に相当)

15. 動詞 piacere 「～が好き」

間接目的語代名詞 →	① ↓	②	～が好かれている、好まれる
私に	mi	/ a me	<p>piace cantare. ← 動詞の原形</p> <p>piace l'opera. ← 単数名詞</p> <p>piacciono le scarpe blu. ← 複数名詞</p>
君に	ti	/ a te	
あなたに	Le	/ a Lei	
彼に	gli	/ a lui	
彼女に	le	/ a lei	
私たちに	ci	/ a noi	
君たちに/あなたたちに	vi	/ a voi	
彼らに/彼女たちに	gli	/ a loro	

動詞 piacere 「好ましい、好かれる、好まれる」は「～が好きです」という意味を表すために用いられます。例えば、「私は歌うことが好きです」は、mi piace cantare になります。同じく「君はピザが好き？」は ti piace la pizza? になります。この文の主語は「io/私は」と「tu/君は」ではなく、好みの対象「歌うこと」と「ピザ」です。文を直訳すれば「歌うことが私に好かれている」、「ピザが君に好かれている？」になります。よって、動詞は3人称単数形・複数形 piace/piacciono となり、人称代名詞は主語になる形ではなく、間接目的語になる形①が用いられます。②の構成に注意：動詞 piacere の前に前置詞 a + 主語になる人称代名詞、又は a + その人の名前 (3人称単数・複数のみ)；例、a Mario e a Lucia 「マリオとルチアに」や a + その人を指す名詞；例、a tuo fratello 「君のお兄さんに」が用いられることもあります。ただし②は強調的なニュアンスを表します。a + 主語になる人称代名詞 io/tu は不可能で、a + 代名詞 me/te になります。動詞 piacere と同じように使われるものには動詞 interessare 「～に興味がある、～に興味深く思える」があります。例：Mi interessa l'opera [オペラについて興味がある]、Mi interessano gli scrittori italiani contemporanei [現代イタリア作家に興味がある]。

Esercizi

1. 「どこかに～がある」c'è 又は ci sono を選んで入れましょう。

1)~5) には、前置詞 a を含む場所を表す副詞句が使われています。ここでは「～に」という場所の意味を表しますが、前にくる動詞によっては同じ副詞句が「～で」または「～へ」という意味を表すこともあります。例：Lavoro vicino al museo [美術館の近くで働いています]。また、6) には nel 「～の中に/で」(前置詞+定冠詞) が現れます。前置詞+定冠詞の詳しい説明は → Lezione 14

例) Vicino al museo c'è una banca. [美術館の近くに銀行があります。]

- 1) Dentro al centro commerciale _____ due farmacie. [ショッピングセンター (の中) に薬局が2軒あります。]
- 2) Di fronte all'ospedale _____ il parcheggio. [病院の前に駐車場があります。]
- 3) Dietro alla piscina _____ dei ristoranti. [プールの後ろにいくつかのレストランがあります。]
- 4) Di fianco alla palestra _____ la pescheria. [ジム/スポーツセンターのとなり魚屋があります。]
- 5) Tra la posta e la biblioteca _____ un giardinetto. [郵便局と図書館の間に小さな公園があります。]

6) Nel supermercato _____ due bar. [スーパーには喫茶店が2軒あります。]

2. 適切な代名詞を入れなさい。

例) -Ti piace la pioggia [雨]? -No, non mi piace per niente [全然].

1) Lui odia [大嫌い] l'estate [夏] perché [なぜかというと] _____ piace il freddo [寒さ].

2) A Lisa piace andare [行くことが] in montagna [山に] in inverno [冬に] perché _____ piace la neve [雪].

3) Loro non viaggiano all'estero [海外旅行をしません] perché non _____ piace l'aereo [飛行機].

4) Io mangio tanta verdura [野菜] ma non _____ piacciono gli spinaci [ほうれん草].

5) - Ti piacciono questi fiori [これらの花]? - Sì, _____ piacciono molto [大好きです].

(単 → fiore (m.) [花])

6) - Cosa pensi di questo quadro [この絵についてどう思いますか]? - A _____ piace [私は好きです].

Lettura

文章を読んで気候を表す表現を覚えましょう。

Il clima e la geografia dell'Italia イタリアの気候と地理

① L'Italia è una penisola circondata dal mare. ② Il Mediterraneo italiano è diviso in quattro parti: ③ il Mar Adriatico e il Mar Ionio a est, il Mar Ligure e il Mar Tirreno a ovest. ④ La forma della penisola assomiglia a uno stivale. ⑤ Ci sono quattro stagioni: primavera, estate, autunno e inverno. ⑥ La stagione delle piogge non c'è. ⑦ Di solito, in primavera, il tempo è bello. ⑧ La temperatura media è 9-12 gradi al nord, e 15-20 gradi al sud. ⑨ In estate il cielo è sempre azzurro e il sole splende. ⑩ Fa caldo, ma non c'è umidità come in Giappone. ⑪ Verso la fine di agosto, ci sono temporali, ma non ci sono mai tifoni. ⑫ A volte, in autunno, il cielo è nuvoloso. ⑬ Spesso al nord c'è nebbia in pianura. ⑭ In inverno fa freddo. La temperatura minima scende sotto zero. ⑮ In montagna nevicca molto. ⑯ Lungo la costa e nelle isole, il clima è più mite.

① イタリアは海に囲まれた半島です。② イタリアの回りの地中海は4つの部分に分けられます。③ 東はアドリア海とイオニア海、西はリグリア海とティレニア海。④ 半島の形は、ブーツに似ています。⑤ 春、夏、秋、冬の四季があります。⑥ 梅雨はありません。⑦ 通常、春は天気がいいです。⑧ 平均気温は北部では9度から12度で、南部では15度から20度です。⑨ 夏は空はいつも青く、太陽が輝いています。⑩ 熱いですが日本ほど湿度がありません。⑪ 8月の終わりごろ、雷雨になることもよくありますが、台風が来ることは決してありません。⑫ 秋には、たまに空が曇ることがあります。⑬ 北部の平野では霧が出ることが多いです。⑭ 冬は寒いです。最低気温は0度以下に下がります。⑮ 山ではたくさん雪が降ります。⑯ 海岸に沿った地域や島では、気候はより穏やかです。

1) Com'è la forma dell'Italia? → _____.

2) Quante stagioni ci sono? → _____.

3) Quanti gradi ci sono in primavera? → _____.

4) Com'è il tempo in estate? → _____.

5) Dove c'è nebbia in autunno? → _____.

6) Com'è il tempo in inverno? → _____.

7) Che differenza c'è tra [〜と〜を比べると、どう違いますか] il clima in Giappone e il clima in Italia?

→ _____.

Lezione 13

16. 指示詞

①	単数「その／あの～」		複数「それらの／あれらの～」	
男性	(il→) quel	libro	(i→) quei	libri
	(l'→) quell'	esame	(gli→) quegli	esami
	(lo→) quello	studente		studenti
女性	(la→) quella	studentessa	(le→) quelle	studentesse
	(l'→) quell'	insegnante		insegnanti

②	単数「この～」		複数「これらの～」	
男性	questo	libro	questi	libri
		studente		studenti
女性	questa	studentessa	queste	studentesse
		insegnante		insegnanti

①と②は、修飾する名詞の性・数に応じて語尾変化する。

注意：①は定冠詞と同じように変化する。②は4つの変化形がある：-o/-a/-i/-e。

③	「これ」	「これら」	「それ／あれ」	「それら／あれら」
	単数	複数	単数	複数
男性	questo	questi	quello	quelli
女性	questa	queste	quella	quelle

③は、指し示す名詞の性・数に応じて語尾変化する。

17. 所有形容詞・代名詞

所有者		男性単数	男性複数	女性単数	女性複数
io	私の→	mio	miei	mia	mie
tu	君の→	tuo	tuoi	tua	tue
Lei, lui/lei	あなたの／彼の、彼女の→	Suo/suo	Suoi/suoi	Sua/sua	Sue/sue
noi	私たちの→	nostro	nostri	nostra	nostre
voi	君たちの、あなたたちの→	vostro	vostr	vostra	vostre
loro	彼らの、彼女たちの→	loro	loro	loro	loro

loroを除いて、修飾する名詞（所有形容詞の場合）や指し示す名詞（所有代名詞の場合）の性・数に応じて変化する。madre/mamma〔お母さん〕、padre/papà〔お父さん〕、fratello〔兄弟〕、sorella〔姉妹〕、nonno〔祖父〕、nonna〔祖母〕などの家族メンバーを表す名詞（単数形のみ）を除いて、修飾する名詞の所有形容詞の前に冠詞を付ける。

● 定冠詞 + 所有形容詞 + 名詞

il	nostro	professore	〔私たちの（男の）先生〕
le	tue	matite	〔君の（複数の）鉛筆〕
i	Suoi/suoi	libri	〔あなたの／彼の／彼女の（複数の）本〕
la	vostra	scuola	〔君たちの学校〕

所有形容詞の前に不定冠詞 un、una 又は部分冠詞 del、della、dei、delle が使われることも多い。例：un mio amico [ある/一人の私の(男の)友達]、una mia amica [ある/一人の私の(女の)友達]、dei miei professori [何人かの私の(男の)先生]、delle mie professoresse [何人かの私の(女の)先生]。

Esercizi

1. 所有形容詞の mio (私の～) を正しい形にしましょう。例) La mia borsa gialla [黄色]

- 1) Il _____ cappotto [コート] rosso [赤] 4) Il _____ cappello [帽子] rosa [ピンク色]
 2) La _____ sciarpa [スカーフ] bianca [白] 5) Le _____ scarpe [靴] blu [紺色]
 3) Il _____ maglione [セーター] nero [黒] 6) La _____ gonna [セーター] rossa [赤]

注意：4) rosa [ピンク色] と 5) blu [紺色] は、無変化形容詞。

2. (a)、(b)、(c) のなかから適切なものを選び、質問 (→) に答えましょう。

- 例) Di chi è (b) orologio? [この腕時計はだれのですか?] → È tu .
 (a) questa (b) questo (c) quel [君のです]
- 1) Di chi è () cravatta? [このネクタイはだれのですか?] → È _____ .
 (a) questa (b) questo (c) quel [君のです]
- 2) Di chi è () ombrello? [あの傘はだれのですか?] → È _____ .
 (a) questa (b) questo (c) quell' [君たちのです]
- 3) Di chi è () giacca? [あのジャケット/上着はだれのですか?] → È _____ .
 (a) quella (b) questo (c) quello [私のです]
- 4) Di chi sono () occhiali (複数のみ)? [この眼鏡はだれのですか?] → Sono _____ .
 (a) questo (b) queste (c) questi [私のです]
- 5) Di chi sono () vestiti? [それらの服はだれのですか?] → Sono _____ .
 (a) quei (b) questi (c) quelle [私たちのです]
- 6) Di chi sono () valigie? [それらのスーツケースはだれのですか?] → Sono _____ .
 (a) quei (b) questi (c) quelle [私たちのです]

3. (a)、(b)、(c) のなかから適切な指示代名詞を選び、() に入れましょう。

例) ~~(a) Questo~~ (b) Questa ~~(c) Quello~~ → (b) è la nostra casa. [これは私たちの家です。]

- 1) (a) Questo (b) Questa (c) Quello → () è la cucina. [これは台所です。]
 2) (a) Questo (b) Questa (c) Quello → () è il soggiorno. [これはリビングです。]
 3) (a) Questo (b) Questa (c) Quello → () è il bagno. [これはお手洗い/バスルームです。]
 4) (a) Questo (b) Queste (c) Quello → () sono le nostre camere. [これらは私たちの寝室です。]
 5) (a) Questo (b) Quello (c) Quelli → () sono i balconi. [それらはバルコニーです]
 6) (a) Questa (b) Quello (c) Quelli → () è la camera per gli ospiti. [これは客用の寝室です。]

注意：5) 単 → balcone (m.) [バルコニー]、6) 単 → ospite (m. f.) [客]

Lezione 14

18. 前置詞 di、a、da、in、su と定冠詞の結合

前置詞+定冠詞+名詞の組み合わせで、以下の前置詞（con、per、traを除く）は後に来る定冠詞と結合して一つになります。前置詞 di + 定冠詞の形は部分冠詞と同じ。

前置詞	前置詞に続く定冠詞						
	il	lo	l'	la	i	gli	le
di	del	dello	dell'	della	dei	degli	delle
a	al	allo	all'	alla	ai	agli	alle
da	dal	dallo	dall'	dalla	dai	dagli	dalle
in	nel	nello	nell'	nella	nei	negli	nelle
su	sul	sullo	sull'	sulla	sui	sugli	sulle

● 時間の表現

「～時」は、定冠詞 le + 基数で表します→「2時」は le due、「1時」は l'una となり、「～時です」は、「1時」（単数扱い）だけ è を、「1時」以外（複数扱い）は sono を使います。「～時～分」、「～時～分です」→「1時10分」l'una e dieci、「3時40分」le tre e quaranta、「1時25分です」è l'una e venticinque、「6時50分です」sono le sei e cinquanta、「7時10分前です」sono le sette meno dieci。「～時15分」、「～時半」→「2時15分」le due e quindici 又は le due e un quarto（un quarto は $1/4$ ）、「1時半」l'una e mezza 又は l'una e trenta。「～時（～分）に」は alle/all' + 基数で表します→「7時35分に」alle sette e trentacinque、「1時に」all'una。

Esercizi

1. いろいろな前置詞の意味を学び、前置詞+定冠詞の正しい（結合）形を()に入れなさい。

例) La macchina di ... [～の車] + il tuo amico [君の(男の)友達] [**di** + **il**]

→ La macchina (*del*) tuo amico. [君の友達の手車]

1) Il cane di ... [～の犬] + la fidanzata di Ciro [チーロのガールフレンド] [**di** + **la**]

→ Il cane () fidanzata di Ciro. [チーロのガールフレンドの犬]

2) da [～から] + le nove [9時] / a [～まで] + le dieci [10時] [**da** + **le**] / [**a** + **le**]

→ Studiamo () nove () dieci. [9時から10時まで勉強しましょう。]

3) da [～のところに/で] + il parrucchiere [美容師] [**da** + **il**]

→ A: Pronto, dove sei? Da Marco? [もしもし、どこにいるの? マルコのところ (=家) ?]

B: No, sono () parrucchiere. [美容院にいます。]

注意：職業を表す名詞の前には定冠詞が付くことが多いです。例：la pescheria [魚屋]、la salumeria [ハム屋]、la panetteria [パン屋] など。（職業）人を指す名詞がその職業を表すことが多いです。例、il panettiere [パン屋さん]、il fruttivendolo/l'ortolano [果物屋さん、八百屋さん]、il macellaio [肉屋さん] など。これらの名詞と il medico [医者]、il dentista [歯医者] などには定冠詞をつけます。

4) a [～味の、～が入った] + il pomodoro / le vongole [**a** + **il**] / [**a** + **le**]

→ Risotto () pomodoro e spaghetti () vongole.
[トマトソースのリゾットとアサリのスパゲッティ]

5) a [〜で] + il bar [a + il]

→ Prendiamo qualcosa () bar? [バル/喫茶店で何かを飲みましょうか?]

6) in [〜に/で] + il caffè [美容師] [in + il]

→ Mettete lo zucchero () caffè? [コーヒーに砂糖を入れますか?]

7) su [〜(の上)に/で] + la tavola [食卓] [su + la]

→ Il piatto è () tavola. [皿は食卓の上にあります。]

8) su [〜について] + l' Italia [イタリア] [su + l']

→ Un documentario () Italia. [イタリアについての一つのドキュメンタリー]

注意：国名(例、la Francia [フランス]、l'Inghilterra [イギリス]、il Messico [メキシコ]、il Giappone [日本]など)の前に定冠詞をつけます。

Lettura

文章を読んで質問に答えなさい。

La mia migliore amica 私のベストフレンド

① Domani è il 27 febbraio. È il compleanno **della** mia migliore amica, Giulia. ② Lei compie ventidue anni. ③ Studia storia **dell'arte all'**università. ④ Eccetto il fine settimana, ogni giorno, **dalle nove alle due**, ha lezione. ⑤ Lei abita con i genitori in una casa ※bellissima, **nel** centro di Padova. ⑥ Sua madre insegna inglese **alla** scuola media. ⑦ È molto brava a cucinare. ⑧ Cucina ※benissimo il risotto **ai** frutti di mare. ⑨ Suo padre lavora **al** Museo Civico. ⑩ Oggi compro un regalo per Giulia: un bellissimo libro illustrato **sul** Giappone.

①明日は2月27日です。私のベストフレンドのジュリアの誕生日です。②彼女は22歳になります。③大学で美術史を学んでいます。④週末以外は毎日9時から2時まで授業があります。⑤彼女は両親と一緒にパドヴァの中心にあるとても綺麗な家に住んでいます。⑥お母さんは中学で英語を教えています。⑦料理がとても上手です。⑧海の幸のリゾットをととても上手に作ります。⑨お父さんは市立美術館で働いています。⑩今日はジュリアのためにプレゼントを買います。日本の写真が載った素敵な本(です)。

※注意：形容詞といくつかの副詞に接尾辞 -issimo をつけると最上級「とても～」になります。grande [大きい] → grandissimo、forte [強く] → fortissimo。

1) Cosa studia Giulia? → Studia .

2) A che ora ha lezione all'università ogni giorno? → _____ .

3) Com'è la casa di Giulia? → La sua casa è .

4) Dov'è? _____ .

5) Dove lavora la mamma di Giulia? → _____ .

6) Che cosa cucina benissimo? → _____ .

7) Dove lavora il papà? → _____ .

8) Quando è il compleanno di Giulia? → Il suo compleanno è .

9) Quando è il tuo compleanno? → Il mio compleanno è .

10) Come si chiama il tuo migliore amico / la tua migliore amica? → _____ .

Lezione 15 ~ Verifica ④

20 年 月 日 () 限 学籍番号 _____ 氏名 _____

① a)、b)、c)の中から適切なものを選び、文を完成させて訳しましょう。

1) Vicino al bar _____ una banca.

a) c'è

b) ci sono

c) 何も入らない

訳 → _____

2) Di fianco al museo ci sono _____ .

a) un giardinetto

b) dei ristoranti

c) una farmacia

訳 → _____

3) Mi _____ questa musica.

a) piace

b) piacciono

c) 何も入らない

訳 → _____

4) Ti piacciono _____ ?

a) il pomodoro

b) l'insalata di pomodori

c) gli spaghetti al pomodoro

訳 → _____

5) Il nostro _____ professore è italiano.

a) mia

b) mio

c) 何も入らない

訳 → _____

6) Il _____ cappello rosso.

a) mia

b) mio

c) questo

訳 → _____

7) _____ è la cucina, e questo è il soggiorno.

a) Quello

b) Quella

c) Questo

訳 → _____

8) Il padre di Giulia lavora al _____.

a) museo

b) università

c) scuola media

訳 → _____

9) In estate in Italia fa caldo, _____ non c'è umidità come in Giappone.

a) e

b) ma

c) o

訳 → _____

10) Il mio compleanno è _____ l'otto luglio.

a) il

b) lo

c) 何も入らない

訳 → _____

② 与えられた語句を並べ替え、1)~8)をイタリア語に訳しましょう。動詞は正しい形にしてください。

1) 私の先生〔男性〕の車は赤いです。La rossa mio del macchina professore essere

訳 → La _____

2) 私たちはパン屋でパンを、八百屋さんでお野菜を買います。Noi il la in panetteria dall'ortolano pane verdura comprare

訳 → Noi _____

3) 学生達は毎日、週末以外に、9時から4時まで授業があります。Ogni giorno eccetto studenti lezione nove quattro fine settimana il gli dalle alle avere

訳 → _____

4) 私は花が大好きです。Mi fiori molto i piacere

訳 → _____

5) 花子さんの家は小さいです。二つの部屋だけがあります。La piccola Hanako di casa essere: due solo camere esserci.

訳 → _____

6) スーパーの後ろに多くのレストランがあります。Dietro ristoranti supermercato molti al ci essere

訳 → _____

7) 月曜日の朝と水曜日の午後、私はアルバイトします。Io il e il mattina pomeriggio mercoledì lunedì lavorare part-time

訳 → _____

8) 私の母は海外旅行をしません。なぜかと言うと飛行機が大嫌いだからです。Mia non l' madre aereo perché odiare viaggiare all'estero

訳 → _____

③ Lezione 10とLezione 14のLectureに現れた語彙を自由に使い、ミニ作文を書きましょう。

1) Tema: **Parlo di me.** 「私について」

2) **Il mio migliore amico/La mia migliore amica** 「私のベストフレンド」

学校論・学校づくり論の原点と構造

— 山形の教師・剣持清一の「三つの組織論」を中心に —

Some Thoughts Concerning on the Theories of the School Educational Functions and the Roots and Structure of Reforming for School Education Centered on Children Since Loss of War 1945 in Japan

— Focus on “The Three Theories of School Organization” by Seiiti Kenmotsu Worked School Teacher in Yamagata Prefecture —

新村 洋史 *Hiroshi Shinmura*

(芸術学部)

序——学校論・学校づくり論と剣持テーゼ（三つの組織論）の意義について

1. 学校論・学校づくり論の概念と思想について

「学校論」と「学校づくり論」とは、ある意味で混然一体のものである。即ち、学校論を基礎に学校づくり実践をすすめ、学校づくり実践を基に学校論はリアリティのあるものに深められるのである。さらに、それぞれは社会史的、思想的、教育論的、そして国家制度という法制度的などの諸相を内包している。

このような諸側面から学校・学校づくりは、「学校論・学校づくり論」という用語が使われたかどうかは別として、世界史的には17世紀以降において論じられてきた。今日においても、社会変動と「人間観・生き方観」をめぐる問題を根底にして、学校論・学校づくり論は国民教育論の中心的な問題であり続けている。

このような歴史的な脈において「学校論」とは、端的に言えば、「社会における国民と子ども・青年の生活・生き方と学校（教育）とのかかわり」がどうあるべきかを問うものである。即ち、社会（発展）における「学校の機能・役割、任務」をどう考えるかを論点とするものである¹⁾。

1945年敗戦後の日本においては、1950年頃を境にして「学校論」が登場する²⁾。学校は公立・私立を問わず国家制度として民主化がすすめられたが、いわゆる「逆コース化」（反・民主的国民教育への方向転換）の中で、日本国憲法・教育基本法の理念に即する「学校」とはいかなるものであるべきかが、国民・教師自身の生き方を左右する深刻かつ根本的な問題として、ようやく意識されるに至った。

この政治的・社会的な大きな教育変貌（勤務評定、学力テスト体制、教育委員会法の改悪、安保体制など）の中で、「学校は何をなすべきか（学校論）」が大問題となった。その論点とは、例えば次のような点である。

- ① 民主主義的な学校とは何をなすべきか、②政治的教養を含めて、学校は人間の生き方を形成する民主教育を如何に創造するか、③「授業について行けない」教育状況

が拡大される中で、子どもの発達を保障する学校や教育は何をなすべきか、④「学力テスト体制」に象徴される能力主義教育（国家独占資本主義に支配された学校の「人づくり」政策の教育）と対決して、「テストさえできればよい」とする子ども・青年を支配する「生活と人格の無目的化」を克服する学校（機能・役割・任務）をどうつくるか。子ども・青年の内面を支配するこの「子どもの中の学校観・学校像」を変えるために学校は何をすべきかなどが、「学校論」の実践的・研究的課題とされてきた。

以上のように、学校論と一体の問題として「学校づくり（論）」が、同じ時期に提起された。学校論にせよ、学校づくり（論）にせよ、実際に学校教育の実践を担うのは、教師（集団）自身であるから、現場教師自身が、上述した学校の任務を自覚し合い、みずからの力をもって実現させねばならないという決意が、この「学校づくり」という言葉に込められていると言ってよい。実際にも、学校論や学校づくり（実践）を提起し実践してきたのは、戦前（明治時代末から）から1945年戦後を貫いて、自覚的な教師たち（生活綴方、生活教育、北方教育の仲間、民間サークル教師）であった³⁾。

そうは言っても、学校は、国家制度としてなり立っており、国民的事業であるから、その意味で、学校や教師（集団）は政治・経済・社会のあり方の外に立つということ是不可能的。自らの信念に立つ教育実践であっても、それらと関わり、それらと格闘せずに自由気ままに教育実践を創造することはできない。それゆえに、学校づくりもまた、学校内における教職員協同にとどまらず、国民の自己形成の総合的、教育的力量の発展を必要とし、日本の教職員組織の総合的力量を必要とし、地域・父母・子ども・青年との連帯協同を不可欠の要件とする壮大な運動であるといえる。

このことは、子ども・青年の人間としての発達が、政治・経済・社会のありように規定され、地域や家庭のあり方からも影響を受けながら、「学校組織全体」が子どもを教育し、教育の成否を決定することを意味するものである⁴⁾。

以上の考察からも見えるように、一人一人の教師の学校づくりへの参加の如何は、日本全体の学校制度の内実を、子ども・青年の人間発達を保障するものとし、また、放棄もするという抜き差しならない「学校と国民とをつなげる不可欠な環」をなすものというべきである。

2. 剣持清一の「三つの組織論」（剣持テーゼ）の意味について

剣持は、1915（大正4）年、山形県に生まれ、1934年に山形県師範学校を卒業し、1941年満州国民学校に勤務し1947年引き揚げ後、同県内の小・中学校に勤務した。1954年から1958年までの4年間、山形県教員組合の文教部長の任にあつて、教育研究運動を組織することに専念した。

この教職員を中心とする研究運動のなかで、地域・父母の教育要求を基にした「山形県

教育綱領」(1956年)をまとめ、「教育国民会議」を結成し(1956年)、これらを土台に、いわゆる「劔持テーゼ」(「三つの組織論」)が提起された。

そのテーマは、①地域の教育をどうとらえ組織するか(教育運動論)、②学校の役割、教師集団をどう組織するか(学校論・学校組織論)、③教師の教育任務をどう自覚し実践・運動するか(教科組織論)の三つである。その根幹は、国民の要求に根差す国民教育(「国民の自己形成過程の総体」)をどう実現するかであった⁵⁾。

この三つの組織論は、机上プランではなく、1955年前後から反動的な教育政策が強行実施される中で、自覚的な現場教師の研究運動の中から高まっていった問題意識に基づき、それを秩序づけた構想であった点に注目される。この三つの組織論は、教職員・地域・父母が一体となって追求すべき全一的な教育の実践・運動を提起するものであった。その核心は国民教育に対する「行政的発想」を「学校現場的な発想」へと転換させようという教師と父母たちの「国民教育」要求を集約する思想であり、「教育(研究)運動論」であった。劔持にとっては、「三つの組織論」の課題全体が「学校づくり」であった。

以下に、その要点・概略を解明していきたい。

第1章 地域・父母、学校・教師、子どもの実態と教育課題の探究

—「三つの組織論」を生みだした教育の実態と教育意識について—

「三つの組織論」が提起されたのは1959年の事である。1945年敗戦後から14年がたっている。日教組の教研集会や山形県教育研究集会が始まった1951年から数えて8年後のことである。この8年から14年の間、民主的国民教育を追求しようとした教師(集団)や教研活動は、戦前・戦中の反国民的な生活意識や教育意識、学校観などが、憲法・教育基本法体制へと「改革」されたにも関わらず、払拭されず、残滓として蔓延っている現実を直視せねばならなかった。その現実、教育政策の「逆コース化」への抵抗とともに、「三つの組織論」(学校論・学校づくり論)を構築することに向かう現実的基盤であった。その現実の一端をまず見ておかねばならない。

1. 教師・学校現場の時代的状況について

劔持は、1957年の時点において次のように、教師・学校現場の問題状況についてのべている。

「生徒を八紘一字に引きずり回した教師たちが、同じ教卓から、追従笑いを浮かべながら、今もって民主教育?の担い手となっていることに、シコリがとけない。私たち自身も再びどこにでも横滑りしていく教師になりつつあるのであろうか……。戦前・戦時から簡単にスライドしてきた教育の欺瞞を厳しく追及することなしには、教育および教師の良心を確立することはあるまいと思う」(第7次教育研究集会報告書)⁶⁾。

このような「教育の良心」、「教師としての良心」を持たぬ教師・校長(学校)は、戦前

と相も変わらず「上からの命令・指示」を金科玉条とし絶対服従する教職員であり、教育を「職能主義」「技術主義」的にしかとらえないものであったという。そうした教育・学校体制は、教育実践を自ら企画するものと考えず、ひたすら教育行政権力が指示する枠内でしか物事を考えない教師であった。市教委や校長からのトップダウンで「教育」をしていると考える教師・学校は、そのために「ものが言えない教師」「ものを言わない学校職場」になっていたという。日本国憲法・教育基本法制定・実施後（1947年以降）においても、多くの職場では、こうした「おおよけの権力主義」「官僚的腐敗」が学校を支配し、それに馴化されることが「教師の習性」となってしまうていた。教師の仕事・研究とは学習指導要領の枠内で「教育計画案」（教案・指導案）をつくることだけであって、子どもの姿はどこにも見られない。

こうして教育実践は、「事務」でしかないというような現状であった。この下で、研究指定校、指導主事の学校訪問（授業指導）、教委主催の教員研修が強行され、学校の自主的・主体的な研究は忌避された。「万事、権力に依存し、権力の枠内でしかものを考えない職場実態」がいまだに存続し、さらに勤評の強行実施の中で新たに強化されるという状況であったのである。「与えられた教材が自己目的化」し、「教師が教材に振り回され、使われる」。教材の「教え込み」「詰め込み」で教育機能は果たされると観念され、これによって教師を再び「権力のしもべ（下僕）」とする。これが、この地域における「職能主義・技術主義」的な教師・学校職場の現実であると考察された⁷⁾。

剣持は、このような学校体制を、「宛がい扶ち（あてがいぶち：江戸時代の主君が家臣に与えた扶持米）の労働」と命名した。国家独占資本主義の体制下にあっても、なお残る地域と学校における「封建的共同体規制」とその観念を指してそのように言う。

2. 子どもたちの学習実態について

子どもたちの実態も、上で見たような教師・学校の影響を受けないわけにはいかない。小規模の小学校でさえも、「学校の勉強がわかる」という子どもは1パーセントにすぎない。「自分は勉強がわかるかどうかもわからない」という子どもが大半である。学校生活を「自分の頭を働かせて意欲的に取り組もうとする子どもは大変少ない」という。このような子どもの現実を変えていくには、技術主義的な指導では到底かなわず、「生活そのものを変え、育てる」ことこそが根本課題だとされた。例えば、思考力・表現力、学習への関心を高める自学自習の力、生活経験を広げること、食生活の改善などが不可欠だとされた。教科書中心の授業で終わるのではなく、「文集づくり」などの生活綴方的教育方法や生活教育の観点が不可欠であるとした。

高校進学率を高めようという「テスト体制」が中学校では、広がっていた。そのための補習授業で教師も疲れているが、生徒間にも「人格的な歪み、人間関係面での歪み」が目立つという。例えば、「協同することが乏しい」、「話が合わない」、「生徒間のつながりが

貧しい]、「他人を馬鹿にする」、「部活さえも不活発になる」、「就職希望の生徒を馬鹿にする」、「学校の授業には意欲的でなくなる」などと、1954年時点でも指摘されている。

集団教育や自治活動が展開されない学校では、「子どものボス」が指図して一見統制がとれたかのような行動が展開される。週番や生徒の委員会活動（学習部・文化部・保健部など）も教師の指示で動けばよいという「人足的組織」になっている。教師の校務（分掌）の仕組みがそうになっていることの生徒側への反映であるという。このような子どもたちの人間関係の歪みは、家族や地域社会の構造を反映している。人格の不平等視、人権の軽視などは、子どもの「非行」の温床となっている。こうした管理主義・テスト主義の学校教育体制の中で子どもたちもまた「物を言わなくなっている」。

地域・農民と教師の学習運動の場として作られた「農民の大学」の教育内容検討委員会では、「子どもの現実をさぐる」というテーマで中学生の実態が次のように語られた。①「子どもたちの認識は、感覚的・分断的（断片的）」である。「他人の意見・判断を自分の意見・判断として意に介さない」（自分の頭で考えない）。②「物事の処し方万般が個人的・利己的で、それを合理的だと考えている」。しかし、③「思考も行動も型にはまり、創造的ではなくなっている」。④「目先の目当てや、結果だけを見て行動する傾向が強い」。⑤「労働を極度に嫌う子どもが育っている」などと語られた⁸⁾。

これらの子どもの姿は、能力主義社会とその教育体制の現実を物語るものである。農村における階層分化とその底辺層における貧困化の現実が、企業社会化の中で部品としての有用性をもった人間となるという自己の「合理化」（強制された自己肯定感）を生徒たちに強要する。このような「技能万能への偏向」は、真の人間発達をゆがめるものと教研集會に集う農民・教師は考えた。この現実の中から真の人間的な要求を育て、権利意識に目覚めた「子どもの全面発達」を目指す学校づくりが課題とされたのである。

3. 地域・父母の教育意識の実態について

「三つの組織論」は、最初から、地域・父母との協同なくしては、民主的国民教育の前進はあり得ないと考えていた。この観点から、地域住民の参加する「校区教研」などが推進されてきた。例えば、もっとも成功した酒田市の松陵小学校は、児童数1800人、36学級、教師は40人という大規模学校であったが、「校区教研」には44パーセントに相当する800人の父母が参加したと言われる（1958年）。こうした集會を機に父母の教育観・学校観も変化・発展するが、民主的な学校の展望を切り開くことは容易ではなかった。長年にわたる「社会観や教育観の檻」から自由でなかったのである。

親の願いを総合すると、その大半は①「しつけ教育」をしっかりとってほしい、②「詰込み教育をもっと強化してほしい」ということであったという。父母は、「親孝行」と「進学に必要な学力」とを求めるものが圧倒的であった。生徒の立場にたった「生徒の内側からの要求」は出なかったという⁹⁾。

このような「親の願い」は、「階級社会のけわしい競争のなかで例外なく父母が強いられる自衛の意識であることを教師は見抜かねばならなかった」。この親たちの受動的な教育要求を転換させるためには、学校を支配する政治・経済・社会のあり方を変革する視点や社会観を変える力量が不可欠である。「本当のところはこうであってほしい」という国民的要求の深層からの掘り起しの研究運動がすすめられねばならないと教師たちは考えた。父母は教育支配の構造や実態がほとんどわかっていなかった。勤評の本質も認識されてはいなかった。さらには、「資本と労働」との矛盾や闘争の必然性についても理解は不十分であった。「農業労働を人間的なものとするという生活要求」と、そのために「子どもにどのような学力・能力を身につけさせたいか」、「学校は何をこそ子どもに学ばせるべきなのか」を見通す力が必要であった。そのためにも、「校区教研」のようなものが不可欠であった。「よく働く教員を評価するのが何故悪いのか」というような少なからぬ親たちの勤務評定についての理解では、地域・父母が子どもを守ることなど到底困難だと教師たちは考えた。こうした課題を抱えながら校区教研などでの交流を通して1960年代後半には、子どもたちと親は、次のような要求や願いをわがものとするに至った¹⁰⁾。

- ① 困窮や出稼ぎなどで苦しまなくてもよい人間的農業労働がしたい。
- ② 農業一筋で生きていける農政でありたい。
- ③ 農家の苦しみの原因を見抜き、政府等に働き返すことができる農民にしたい。
- ④ 未来展望の持てる農政を考えたい。
- ⑤ 生活実態を科学的に分析できる人間でありたい。
- ⑥ 農業基本法の問題点をしっかり押さえたい。
- ⑦ 脱脂粉乳の輸入ではなく、生乳でやって行けるような酪農にしたい。
- ⑧ 教科書は政府寄りで、かつ、一面的である。

第2章 新しい学校論・学校組織論で提起されたもの

1. 剣持清一が提起した学校論・学校づくりの歴史的意味

「剣持テーゼ」とも呼ばれる「三つの組織論」とは、①地域・父母の教育要求を組織する「教育運動組織論」、②学校職場における教師集団の集団行動を組織する「学校組織論」、③教科の全体構造をつかむ「教科組織論」である。この三つの組織活動は三位一体であるが、「学校づくり」の直接的な側面は②であり、それを起点にして①と③とを取り込んでいくとするものである。この「三つの組織論」の根底にあるものは、学校と教育の仕事を「生活認識の思想」（国民生活を民主化することを歴史的・社会的な課題とし、それを科学的に追求する）に基づいて民主的に組織していくことであった。

この「三つの組織論」は、反動化する教育政策・教育行政が生み出す教育現実に真正面から対決する過程の中から創造された民主的国民教育を確立せんとする王道であったといつてよい。この点につき、剣持自身の言葉を掲げておきたい。

「勤評や教育課程の改悪、いっせい学力テストの実施、さらに安全保障条約の改定に対するたたかいは、教育研究の方法論の上に、あたらしい局面をひらいた。勤評はこれまでの児童論・教師論・地域論という形での教育研究に、『学校』という組織体のはたす役割について目をひらかせることになった。管理体制がつかぬかれ、ある程度きづかれていた民主的な学校運営が、つぎつぎとくずされていくなかで、管理体制の矛盾を現象的にとらえることは、すべての教師に可能なことである。」

「勤評による管理体制の強化は、……学校の体質を非民主的なものにつくりかえていくだろう。それは、戦前の天皇制教育への接近であり、それ以上に手のこんだあくどさをもっている。国民におうべき学校＝教師の責任と主体性をまっこうから否定してかかる教育政策・行政は、教育の名によって何をもたらずであろうか、といううたがいを通じて、多くの教師たちは、教師論を深めるとともに、ほんものの学校論を問題にせざるをえなくなった。独占資本の教育要求と国民大衆の教育要求との対比をせまられていたのである。」(強調点は新村)

この教育研究の問題意識と観点は、「戦前には手にいれることができなかった、戦後の教育研究の最大の成果であった」と剣持は確認している¹¹⁾。

剣持の学校論・学校づくり論(学校組織論)は、次のような大変、重要な事柄を示唆している。それは戦後教育史における先見の明とも言うべき教育認識である。

人間・教師は、自分の生きている世界(器)をしっかりと認識していなくては、正しい方向に向かって生き、仕事することはできないということである。学校は社会という器(制度)の中の、また一つの器(制度)であり、教師の仕事は、その器のなかで営まれる。その器のあり方に目を向けずに仕事をしていると思っていたら、いつの間にか「戦争教育」の方向に連れ去られていたということに、いまもってなりかねない。

そうであるからこそ、国家・社会というという器、またその中の「学校という器」に焦点をさだめて研究し、科学的な「学校論」(器)を国民みずからの学校論として確立すべきであるとしたのである。この学校認識は、「教育スタンダード」「ゼロトレランス」が広がっている2000年代の今日、いっそう重要になっている。

教師(集団)の仕事が、そうした「学校という器」(学校論)のありように規定されることは今や自明である。教師(集団)のあり方とその教育の仕事の内容や質がどのように関わっているかを、「学校という器のあり方」と関連させて考察していくことは不可分の事柄である。これを解明しようというのが、剣持のいう「学校論・学校組織論」であった。

2. 学校論・学校組織論(学校づくり論)で研究された事柄について

1945年敗戦後も、剣持の見た教師・学校は、「前近代的」なものであったという。例えば、①教師は「孤立的であり、学級王国的存在」であった。②教師の意識はそれぞれにバラバラであり、教育官僚(校長など)がタガをはめるばかりの状態であった。③教師相互

の間にも「友情のようなもの」さえなかった。④官僚の作ったカリキュラムが絶対の権威であり、教師が教育力を育む「栄養」（土壌）は何もなかったという。「孤独なエゴイストの傍観者の態度が教師たちの奥深くに巣くっていた」とも言われる¹²⁾。

剣持が敗戦後に勤めた大石田小学校（1952年）では、学校ぐるみで家庭訪問の記録をとり、子どもの作文や学習レポートなどの中から、学校としての教育課題を見出そうとした。これらの資料を分析していく仕事を通して、全教員が「共通の教育目標や仕事や課題を持つこと」によって、自分の教育行動を「社会化」（国民の自己形成に資する教師になること）し、集団意識をたかめたという。これは同時に、時代になかった教師各自の自己教育の過程でもあったという。それは同時に、「子どもの解放（のびのびと学習できる意欲をもてること）」を歴史の発展の方向に焦点を据えるという教師・学校の任務に沿うものと考えた。「子どもとの協働」による教育の仕事を通して、教師は「自己の解放（自己を社会に開き、学びの主体性を獲得する）」の過程を学ぶことになったという。「権威主義の教師が裸になることは大変な努力がいる」ことであった。しかし、教師が自己を解放することで、自己自身を「社会化」とともに子どもをも幸せにするとの認識をもつにいたった。このようにして職場を民主化し、集団化する過程は、「封建主義」の矛盾を解決するとともに、さらに「帝国主義化」（新安保体制）の矛盾に反対する教育ができる地ならしともなるであろうと、確信を強めていった。

「職場の民主化」の原点にあったものは、「頭のない教育労働」を克服することであった。「あてがいぶちの教育労働」では、教育労働の意味を主体的にとらえる「企画性（頭）」を教師自身が身につけることができない。教育の仕事の「企画の担い手にならなかつたら、自己の労働の意味についての認識は閉ざされ、労働の意欲も出てこない。教師自身が教育の置かれている物質的・思想的条件に目を開かなければ、真実の要求も出てこないのではないか」と剣持は問題提起した¹³⁾。学校管理・運営の民主化こそが根本問題だと提起されたのである。

こうした「封建主義と個別分断の近代主義」を超えて、教師の主体性は、学校の仕事の組織化・集団化へと発展し、教育活動（教育実践）の質を変え高める方向へと進んだ。

敗戦後10年の1955年頃には、職場集団の変化・発展が以下のように確認された。

- ① 職員室の教師の会話の中に、あるいは職員会議の席上で、子どもや父母の姿が生き生きと映し出される職場は、意見の対立はあっても、仲間割れはなく、子どもや父母の要求を教育に反映することができる。これは学級や学校の民主的で人間的な「気風」をつくった。
- ② 教師間のわだかまりもなくなって、素直に自分の要求を持ち出して「同僚の援助」を求めることもできるようになる。
- ③ こうした「学校職場内の会話や情報」の協同化が、一番、学校と学校組織の民主化への希望と自信とを与える力となる。

- ④ 反対に、事務的なこと以外に職員会議の議題に登らず、「教育そのものが雑務に転落している職場」も少なくない。事務的で形式化した職場は官僚統制や職制の圧力に最も抵抗力が弱いこと等が、大衆的に教研活動のなかで確認された。

こうして1957年～1958年（第7次・第8次教研）のころには、次のような確認がなされるにいった。

「人間的なつながりを組織できない学級や学校から、あるいは地域からは、優れた研究は生まれにくい。……学校という組織体の中で、『人間的つながりを組織する』過程が教育の内容と方法をどう変えていくかが研究対象となり、教師間の人間関係の変革が、『学校の教育力』を素晴らしく高めることが実証された。」

このような職場の民主化、民主的な学校組織論の客観的根拠は、人間的協同を土台として「教師が自由な国民として生きる」ということを確立すること。言い換えれば、教師の教育の自由（教育権）が保障されることである。また、「自由な国民（子ども）を育てること」（国民の教育の自由、国民の学習権・教育権）を保障するというところに原点や根拠があるという認識が確立されていった。以上のように、学校管理の民主化こそが、学校づくりの根幹をなすものであった。

3. 子どもの成長・発達こそ学校組織論（学校づくり論）のかなめ

学校組織論（そして「三つの組織論」）のかなめ（要）は、子どもの成長・発達にこそあった。そのために学校組織のあり方、教師集団の関係のあり方、教育労働・教育内容のあり方を子どもの発達保障にふさわしいものに、どう組織するかが根本課題であった。1952年～1953年の勤評闘争の中で、勤評体制をはね返し、越える真の教師集団のあり方や教育の質が問われることになった。教師たちはこのことを次のように考えた。

「反国民的な教育政策の下で、私たち教師自身を対象化しないことには、歴史的・社会的課題を自覚することはできないし、教育研究は宙に浮いてしまい、国民の願いにこたえることもできない」と。また、剣持自身も次のように考えていた¹⁴⁾。

「勤評反対闘争で、教師は教育実践の組織原理をみずからさがしださねばならなくなった。自分の労働を対象化（客観化）することによって、教育労働をゆがめる権力への『抵抗の連帯性』のみが、『(国家への) 奉仕のため』という枠をはめられた技術主義的・職能主義的な教育研究を克服できることを学んだ」。

そして、学校を「和の倫理」ではなく、「連帯の倫理」の場にかえること、「教育・学校とは、子どもの幸せを確保すること、そのために子どもの主体的な活動を組織するものである」ということが、広く認識されるようになっていったと記している。

1956年の「山形県教育綱領」（教組）の策定以降において、民主的な「教育計画」づくりに着手されていたが、勤評闘争をへて、この研究運動に拍車がかけられたのである。1956年時点において、提案されていた教師・学校の仕事を「対象化」（客観化）するため

の教育研究とは、次のようなものであった¹⁵⁾。

- ① 学校のカリキュラム（教育課程）の中で、各教科の1単元以上の詳しい指導記録を教師各自が準備すること（教科実践の記録）。
- ② 学級・学校・青年学級の経営の記録をとること（経営記録）。
- ③ 子どもの生活や父母へのはたらきかけについての記録をとること（生活記録）。

このような教育の仕事の「生きた記録」を全教員が作成することを通して、机上プランではない、地に足を着けた教育の目標設定に発展させようとしたのである。

剣持はこの点に関して次のように言う。「このような教研活動は、『国民大衆の共有財産』である。教研活動は、父母の教育要求を表現し、その要求を発展させ、子どもたちの人間的成長に努力を傾けることを通して、国民の思想と良心を守り、それを政治的自覚にまで高める独自の重要な役割をになっている」と意義づけている。

4. 学校の管理・運営への権力介入を阻止する運動

子どもの成長・発達に目を向け、それを軸にした教育実践や学校づくりを深めるためには、上述してきたように、教師と教師集団における「自由・自主性」の確立が根本問題であった。教師集団の「横の関係」（協同）を充実させるうえにおいて、トップダウンという権力的な学校行政（「縦の関係」）は、それを阻害するものでしかなかった。

このような見地から、校長が主催して教育委員会の指導主事やPTA会長が牛耳る校内研究体制に対する批判的検討がなされ、教師集団や父母参加の研究会、校区教研などの方向に改革されていった（酒田市松陵小学校、米沢市の小学校など）。

また、市の「研究指定校」を拒否する運動にもとりくまれた（米沢市上郷小学校）。同校の教師集団は、職場会を開いて「指導主事訪問」を拒否することにも成功した。同市の三沢西部中学校も、指導主事の訪問指導を拒否し、職場研究の自主性を取り戻した。

このような学校づくり運動の中で、学校予算への発言権が、当時においては校長にさえもないことが明らかにされ、しかも、PTAに学校経営費の肩代わりをさせるという歪みもあり、このような事態が、教育行政権による学校の権力支配の仕組みとなっていることも大衆的に明らかにされた。それは、権力に盲従する校長や学校に教育予算を厚くするという学校管理の支配構造の実態を研究運動によってあきらかにしたものである。

第3章 教科の思想、教科組織論で論議された学校づくりの課題

1. 「教科の思想」と歴史的課題としての教育

剣持の提起した「教科組織論」とは、子どもに何を、どのように、どこまで学ばせるのかを探究し合おうという問題提起である。言いかえれば、学校制度において権力が指定する教科（内容）の意味を問うこともなく、また、それを如何に効率よく教え伝達するかということではなく、地域と子どもの発展・発達にとって、何こそが不可欠の学習・教育の

活動（内容・方法）であるのかを根源的に考えようというものである。そのような観点から、教科論・教育課程論を問うものである。その原点としての「教科の思想」とは、次のように集約することができる。

- ① 1945年戦後の占領政策に基づく教育を転換させ、民族独立の民主主義教育を「われわれの教育」として確立すること。
- ② 戦争教育の反省の上に立ち、労働者・農民などと共に学び成長し、国民の立場にたつ教育を創造していくこと。

劔持は、このような教育づくりができてこそ、教育や学校が「権力」のものから「社会化」された教育・学校になるのだと考えた。いいかえれば、これこそが、「国民の自己形成の総体」としての民主的「国民教育」の場としての「学校」「教師」への筋道であるということである。

このような「教科の思想」を実践化したのが、劔持が敗戦後、最初に赴任した大石田小学校での教科（教育課程）づくりの実践と研究であった。校内の研究会を開くときには、指導主事よりは農民を講師に依頼したという。全教員が家庭訪問の記録をとり、子どもの作文や学習レポートを整理して、職場の協同討議をしていく中で、民衆の認識と考え方を学びとった。こうして、教科・教育課程は、地域の農業生産やそこでの社会化された技術、さらになお改善が求められる生産体制や技術などと結び合うものとして構想されることになる。このようなことを民衆から学び取ることで、教科・教育課程（あるいは授業）は、暗記やテスト用語の習熟へと偏向せず、生き方や生産能力・技術の向上などとも実践的に結び合うものとなる。父母と子どもの「生活」や「社会的役割」の中に生きる教育こそが、ここにおいて強く求められたのである。

劔持のこのような「教科の思想」という教育論は、1945年の戦前・戦後を貫く、「生活教育」や「生活綴方（的教育方法）」の遺産を復権させ、再興させるものでもあった¹⁶⁾。

戦前・戦中（1920年代～1940年代）の農民・子どもが窮乏化する社会体制のなか、教育を生活の現実と根差したものにするために、東北の教師たちは生活綴方をとりあげた。それは、子どもの野生、生活意欲を高めるために、授業において科学性、歴史性を大事にしようとした。そこでは、カリキュラム全体を変えていこうとさえも考えられた。

生活綴方の教師たちは、国語や作文の教育の枠の中でものを考えたのではなく、生産の仕組みや人間や文化の問題にしっかり結び付けて教育の問題を考えていた。「北方性」という概念は「教育の全構造」の改革に関わるものであった。1945年戦後において、この教育の実践・運動は、「生活綴方的教育方法」と呼ばれるようになった。

劔持は、そこでのキーポイントを、次のようにまとめている¹⁷⁾。

- ① 第1に、生活の現実を大事にしたということである。遅れた生産の仕組みのなかで、強い封建的な絆に縛られていた子どもの現実から、東北の教師たちは早くから人権に目覚めるのである。

- ② 第2に、正しく現実を見、処理するためには科学の力を借りなければならない。東北の教師たちは、現実と根差した理論を求め、それを大事にした。
- ③ 第3に、歴史的な見方を強く求めた。過酷な現実を変えていこうという意欲と方法を、子どもたちに身につけさせようと東北の教師たちは、歴史的発展の法則を知ろうとした。
- ④ 第4に、子どもたちにリアルな生活の表現を求めた東北の教師たちは、芸術や文化をこよなく大事にし、文化的な不毛を抜け出して、新しい児童文化や、働くものの文化を創造することに力を尽くした。

2. 子どもたちの指導と教科実践の展開

このような「教科の思想」や「生活綴方」（生活教育）の教育論・教育方法論を土台にして、劔持や山形の教師たちは様々な教育実践に取り組んだ。これを大づかみに例示しておきたい。

劔持は、それぞれの教科は、子どもの「認識を育てる活動」、「表現を育てる活動」、「からだづくりの活動」という「共通する三つの役割」をもっており、これらの役割は「集団活動」と「生産活動」によって、支えられ浸透しあうと述べている。これは、「生産労働と教育の結合」や「総合技術教育」の思想を内包している。その萌芽的な一つの具体例は次のような実践において貫かれている。

米沢市の三沢西部中学校では、1952年に「生徒協同組合」をつくり、農業生産の自主的な労働や田畑の生産物の販売活動に取り組んできた。この組織は、同時に「生き方」に関わるような活動方針をまとめ、生徒全体に提起した。1958年の活動方針には、3つの目標が掲げられた¹⁸⁾。

- ① 話し合い活動を深め、力を合わせて、おたがいをみがきあう。
- ② 生活と実践の記録をつくり、もっと良い方法を工夫できるたくましくちえのある人間になる。
- ③ 積極的に働き、高められた学校生活のなかから労働のねうちを知っていく。

さらに、「とくにのばしていきたいこと」として、「話し合いがさかんになっていること」「正しいことを勇気を出して主張しよう」「励まし合って学習していく」「きびきびした規律をうちたてていく」「農業実習や演劇活動をとおして協力や奉仕を果たす」など。山形では、これを生徒たち自身が自主的に作った「道徳指導要領」と評価された。

「認識を育てる活動」に関しては、子どもの実態は、①「はてな？と考えることが欠けている」、②「こうじゃないかなと自分で推測することに欠ける」、③「間違いがないかなと確かめ、証拠を集めて検証することがない」などの現状を教育課題とした。このような実態は、子どもの「生活の中での認識力」に規定されており、「学校において目指すべき学習力・学力の問題」となるとした。こうした学習力を「学校の全教科を通じて身につけ

る」ことが、同時に子どもの今と未来における「生活実践」のなかで生きることになるとした。さらに、このようにして、子どもの認識発展の系統性（順序性）・法則性・筋道を実践的にあきらかにすること、それとの関連において、教材選択、単元の設定方法、発問法や討論の主題設定、全体的な指導体系や指導過程までを確立していくことを課題提起した¹⁹⁾。

剣持自身の小学校における授業記録に、農業生産を軸にした社会科の実践がある。農業生産・労働の変化発展を通して、子どもの「歴史的なものの見方」（歴史意識）を培おうとした授業である。低学年では生産用具（生産場面）の移り変わりの観察を行う。中学年では生産手段の変化による人間の自然への働きかけ方の発展を学ぶ。高学年では歴史の発展の原動力を生産関係の変化を通して明らかにする。このような学習を通して、「農民の生活の仕方は何故変わったか」、「昔の父母の生活はなぜ貧しかったか」を教師が問い、子どもたちがこれを文章化（表現）し討論（協同・協働）するのである。この授業過程を通して、子どもたちが自分の暮らす地域や親の苦勞を知り、人間的な農業生産・労働の条件や政策のあり方を展望できるものにしようとした。このようにして、「意欲的に学ぶ力」、「自分の頭で考える力」、「協同して働き生きる力」を、子どもたちの中に育もうとした²⁰⁾。

第4章（結章） 地域教育運動と生活教育・生活綴方的教育方法

1. 教科・学校組織論をささえる「教育運動組織論」——学校づくりの国民的土台

「三つの組織論」の中の「教育運動組織論」は、教科組織論、学校組織論の課題を支えるものである。同時にまた、国民のものとして学校がその本来の役割をはたすには、子ども・父母の生活を支え励まし、未来展望への確信や、その土台である「生活知性」を示唆するという関係性を築こうとするものであった。学校や教師集団の側から見れば、自らの教育の任務や目標（教育内容・方法など）をどのように考え確立するかに当たって、地域の農民・労働者の教育要求を深く正しく把握する上で、教育運動を組織する仕事は不可欠であった。この運動が組織されて初めて「学校づくり」への確信をもつことができると言える。学校は、農民・労働者とその子どもたちの生活に、「困難であっても生きる意欲、野性（生き抜こうとするたくましさ）、自分の頭で考える力、協同する力などを喚起できるものでなくてはならない」と、心ある教師たちは願い続けてきた。

剣持は、1930年代の戦時国家独占資本主義の下で、農業と農政が収奪の場にされていく状況を「砂の民一浜中部落史」に書いた。1945年敗戦後には、色濃く残る封建的遺構のなかの子どもたちの生活において、それと闘える人間性の教育を提起した（「川港の町で」1951年）。1960年代半ば以降には、農業基本法・地域開発政策の中で、農業・農村破壊の問題を農民と共に学び合った。そこで、剣持は農民の実生活、子どもの遊びや農業手伝いの労働の中に生活文化の厚みを見、それを教育の土台にすべく教科づくり・学校づくりに邁進した。その根底に流れるのは、北方性教育（生活綴方教育）や人類史的所産としての

全面発達の教育思想であった。

剣持がかかわった地域の教育運動は多様であり、教育国民会議、校区教研、山形県教育綱領の作成・教育白書づくり、部落懇談会・居住者会議、教育懇談会、農民大学などが組織された。こうした地域の教育運動（組織論）も、「教師自身の民主的な集団化（学校組織論）、（すなわち、学校づくり）が進まないかぎり、その実を獲得することは望めない」ものであった。

2、生活教育・生活綴方的教育方法と学校づくり論の課題

山形県の民主化が進んだ学校では生活教育や生活綴方的教育など北方性教育が継承され発展的に取り組まれた。生活綴方教育は、単なる作文指導に終始したのではなく、この教育の中にすでに「三つの組織論」が目指すような教育論・学校（づくり）論・地域教育運動論が内包していた。この点について、ある論者の言葉を記して、本稿を閉じたい。

「生産力の発展による労力強化からの解放、人が人を支配する奴隷的圧迫からの解放、この解放のてだてを教える教育、それこそが北方の教育である」。

「教育とは、地方文化の現実的な発揚と意欲的な生活性を包括するものであること。子どもたちを、生活を発展的に見、生産と消費の両極を統一づける社会的人間生存の在り方としての指導の対象とすること。消費的都市性を排除して農村的な生産文化の担い手の生活を高めること。素朴で野生にみちた、たくましい生活意欲性を北方的性格の基本的なものとし、これを前進させるものであることを、そして、（それにとどまらず）『生活の知性』を高めることを、共通の主張とした²¹⁾」。

以上、剣持清一によって提案され実践化・運動化された学校論・学校づくり論は、ゆるぎない民主的国民教育の思想であり、今後に向かっていかされるべき一つの典型である。それはまた、現在の学校教育や教育研究運動（学校づくり実践）の現状分析においても生かされるべき点検・検証の見地や規準であるといってもよい。

注

- 1) 学校論については、川合章著『民主的人格の形成』（1972年、青木書店）、同著『子どもの発達と教育——学校・地域・家庭』（1975年、青木書店）など参照。
- 2) 拙稿「1945年戦後における「学校づくり」論の登場とその課題について」（『名古屋芸術大学研究紀要第38巻』2017年3月）を参照いただきたい。
- 3) 小川太郎・国分一太郎編『生活綴方的教育方法』（1959年、明治図書）、大田堯・寒川道夫編『生活綴方的教育方法の発展』（1957年、明治図書）、日本作文の会編『講座・生活綴方第1巻・生活綴方概論』（1962年、百合出版）、小川太郎著『生活綴方と教育』（1966年、明治図書）、『佐々木昂著作集全一卷』（1982年、無明舎出版）、加藤周四郎著『わが北方教育の道』（1979年、無明舎）、東北民研30年史編集委員会編『北方教育その継承と発展』（1983年、あゆみ出版）、日本作文の会編『北方教育の遺産』（1962年、百合出版社）、剣持清一著『北方の教育』（1974年、民衆社）など参照。

- 4) クルプスカヤ著『家庭教育論』青木書店。
- 5) 真壁仁編『新しい教師集団』(1960年、三一書房)
- 6) 注5)と同じ。36頁。『劔持清一教育論集第2巻』(1973年、民衆社) 92頁。
- 7) 『劔持清一教育論集第2巻』213～215頁。
- 8) 真壁仁編『新しい教師集団』42頁、236頁、264頁、『劔持清一——教育論集第3巻』295頁。
- 9) 真壁仁編『新しい教師集団』128頁。
- 10) 『劔持清一教育論集第1巻』232頁。
- 11) 劔持清一「戦争と教育」『国民教育研究所論考——教師の主体性の確立と国民教育の創造』第7号(1964年) 82頁。
- 12) 『劔持清一教育論集第3巻』145～146頁。
- 13) 『劔持清一教育論集第2巻』228頁。
- 14) 『劔持清一教育論集第2巻』116頁。
- 15) 同上、55頁。
- 16) 同上、296頁。
- 17) 『劔持清一教育論集第1巻』34～35頁。
- 18) 真壁仁編『新しい教師集団』238～245頁。
- 19) 『劔持清一教育論集第2巻』146～147頁。
- 20) 『劔持清一教育論集第1巻』248～255頁。
- 21) 船山謙次著『生活教育論』(1960年、麦書房) 93頁。

落合芳幾の役者絵研究

— 『歌舞伎新報』 所載の表紙絵、挿絵、口絵を中心に —

A study on the actor's picture of OCHIAI Yoshiiku

菅原 真弓 *Mayumi Sugawara*

(芸術学部)

1. はじめに
2. 雑誌『歌舞伎新報』と芳幾
3. 芳幾描く『歌舞伎新報』所載の口絵、錦絵
4. おわりに

1. はじめに

落合芳幾（おちあい・よしいく：天保4年～明治37年/1833-1904）は、明治期を代表する浮世絵師の一人である。幕末の浮世絵師歌川国芳（1797-1861）門下の俊秀として、同門の月岡芳年（1839-92）と並び称された存在であり、ライバルでもあった。

芳幾について語る場合、まず芳年との共作である「英名二十八衆句」（慶応2、3年/1866, 67）が取り上げられる。これは彼の代表作の一つであり、いわゆる「血みどろ絵」の代表的な作例であるからだ。また維新後の芳幾は、東京初の日刊紙『東京日日新聞』の創刊（明治5年/1872）に参加した新聞人の一人でもあった。さらに、新聞記事を錦絵化して出版した新聞錦絵（錦絵新聞）という媒体を創始し、また浮世絵師たちが担当する新聞挿絵という新しい分野を切り拓いた存在でもある¹⁾。

芳幾や芳年の弟子世代の浮世絵師たち、たとえば芳年の弟子水野年方（1866-1908）や右田年英（1863-1925）らが、発表の媒体を一枚ものの錦絵から徐々に新聞や雑誌の挿絵へと転じていった事を思えば²⁾、芳幾は次世代の浮世絵師たちの活路を拓いた存在と言ってよい。

しかし芳幾は、既にいくつかの拙稿で述べてきたように³⁾、同時期の浮世絵師たち、たとえば先に挙げた月岡芳年や豊原国周（1835-1900）、小林清親（1847-1915）と較べてもなお、研究蓄積は薄く注目度は低い。そして残念ながら、これまで個展も開催されていない。一方、美術史の分野ではなく、近代国文学研究、特に明治初期の新聞や雑誌とそこに掲載された小説などに関する研究では、芳幾を中心に据えた論考では決してないものの、しばしば名前が散見される存在でもある⁴⁾。

『東京日日新聞』の創刊に携わって以降の芳幾は、新聞人、あるいはもっと広く出版人として評価すべきなのかもしれない。前述した「東京日日新聞」錦絵（明治7年）に続き、明治8年（1875）4月、『東京日日新聞』の記者であった高島藍泉（1838-85）と共

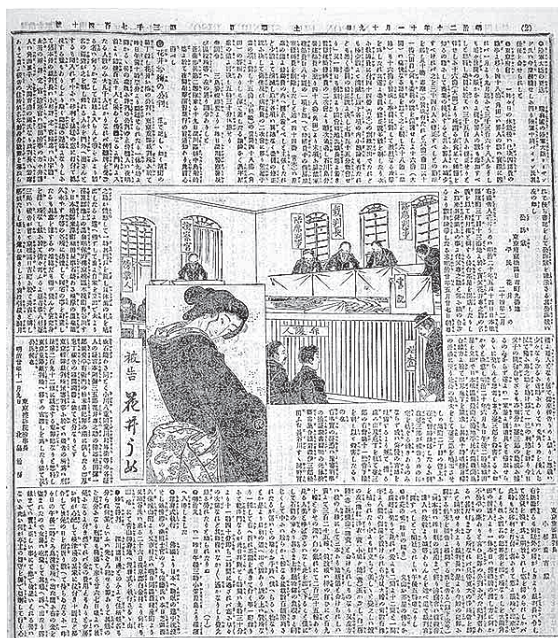


図1 『東京絵入新聞』明治20年11月19日号紙面『ニュースの誕生』東京大学総合資料館、1999年より転載

に、自ら社主となって『平仮名絵入新聞』（同年9月より『東京平仮名絵入新聞』、翌明治9年3月より『東京絵入新聞』と改称）を創刊し、自ら挿絵を手掛けているが、これが新聞に本格的な挿絵を入れた最初の事例となっているからだ⁵⁾。金属活字の紙面に挿絵の版木を組み込んだ印刷手法は画期的なものであった⁶⁾。江戸時代の小説本——読本や合巻——に挿絵を描くことは、浮世絵師たちの主たる仕事の一つであったから、芳幾にとって新聞という報道媒体の紙面に挿絵を付すのは、その延長線上にあったのかもしれない。明治20年11月19日号の『東京絵入新聞』の紙面（図1）を見てみよう。これは「明治一代女」の名で戯曲にもなった毒婦花井お梅の裁判風景を描いたものである。三段抜きの大らかなスペースに法廷の様子とお梅の半身像が配置される。実際に法廷での取材を行ったか否かは不明であり、お梅はいわゆる浮世絵美人として描出されている。しかしながらこれは実際の事件の報道内容を補足するために付されたヴィジュアルイメージであり、文字のみのニュースよりも遥かに読者の興味関心を誘ったであろうことは間違いない。

さて本稿では、出版人としての芳幾にとって、前述の「東京日日新聞」錦絵に加えて、もう一つの大きな仕事である『歌舞伎新報』を取り上げる。ここで芳幾は自ら筆を執り俳優の似顔絵を描いているからである⁷⁾。明治12年に創刊したこの雑誌は、実に18年の長きに渡り刊行を続け、通号1669号を数える。あまりにも大部なためか、これまでこの雑誌に掲載された芳幾作品について検討した先行研究はない。概略のみを述べるにとどまってしまう恐れはあるが、些か私見を述べていく事とする。

2. 雑誌『歌舞伎新報』と芳幾

(1) 『歌舞伎新報』について

『歌舞伎新報』は、明治12年（1879）2月3日に創刊した雑誌である。現存資料では縦22.2×横15.0程度の半紙本の体裁となる⁸⁾。第一号の表紙（図2）によれば、発行は歌舞伎新報社（京橋区銀座四丁目十六番地）、「新作筋書」などを載せ、「毎月三号宛」刊行すると謳っている。編集主任は、戯作者、歌舞伎作者である久保田彦作（1846-98）が担い⁹⁾、創刊号の表紙絵を手掛けたのは、三代目鳥居清満（1833-92）であった。創刊号には、当時著名の役者たちや戯作者たちも祝辞を寄せており、冒頭には尾上菊五郎（五代目）や市川左団次、市川團十郎（九代目）ら六名の役者たちが「歌舞伎新報発兌の御披露」と題した挨拶を記す。



図2 『歌舞伎新報』創刊号表紙 明治12年2月3日

歌舞伎新報発兌の御披露 尾上菊五郎
市川左団次
中村仲蔵
中村宗十郎
岩井半四郎
市川團十郎

（菊）そも文華開けてより新聞雑誌三十余种新奇を競ふ中に独り劇場の記事を載る
いまだ新紙を見ざりしに（左）今度好事の君達が歌舞伎と題す新報を爰に発兌の挙あ
ると聞まつ魁に六人一座初号へ顔をつん出して（仲）老鶯のほふホケ今日待つ甲斐あ
りて発行の初音をきいて若がへり羽根を縮めた秀鶴も此初刷へ腰を伸し年礼ならぬ初
披露（宗）扇は家号の末広がり其刷高も幾万枚数を重ねて初霞棚引く空の幕内から及
ばずながら是からは投書の数へ組入の（半）三升さんがお頼みゆえ家に伝へる随筆や
故人の遺書の反故を集め一編ごとに寄書の欄へ岩井の水ぐきは拙いこと、お叱りなく
（団）其編輯の名に背かず南三升や見連を両の翼と九万里へ一時に声価を揚幕から楽
屋のあなを仮名垣翁流れよどまぬ河竹瀬川（菊）いづれも当時の顔揃ひ（左）筆を揮
へば（仲）外に敵なし（宗）其繁昌は（半）私しが保證（団）隅からすみへ（菊）御
愛顧をお馴染様へ（団）ホ、敬白（六人）冀ふ

※文中（菊）（左）などとあるのは図中にあるそれぞれの役者の印



図3 『歌舞伎新報』第七号表紙 明治
12年4月4日

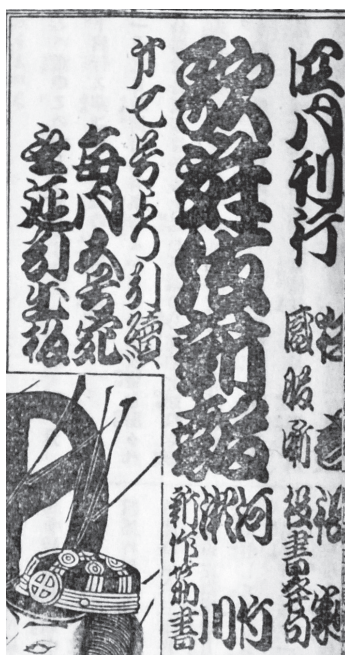


図3部分

雑誌という新しい媒体で、江戸以来の歌舞伎が取り上げられることに対する期待感がこもった挨拶と言えよう。歌舞伎界の期待は裏切られなかったようで、当初、毎月三号刊行を予定していたにもかかわらず、早くも7号（明治12年4月）からは「毎月五号」（図3、同部分）、そして781号（明治20年5月）からは「毎月十号」へと増え続ける。刊行頻度の高さはすなわち需要の高さと考えてよいだろう。これが刊行当初の「毎月三号」のペースに戻るのには、明治28年8月の全面リニューアル（1613号）を待たねばならない。但しこのリニューアルにあたっては、表紙デザインやヴィジュアルイメージの扱い、そして丁数（ページ数）を含めた構成も全面的に刷新している。デザインや構成などについては後述する。

【資料1】を参照されたい。これは創刊から廃刊までの期間の月次の刊行冊数とその号数を記したものだ。これを見ると、月に五号刊行としていた明治12年4月から明治20年4月の間、明治12、13年中はほぼ月次5冊刊行であるものの、徐々に刊行冊数が増えていっていることがわかる。明治16年からは予定の5冊でとどまった月はなく、最も多い時は月次13冊に及んでいる（明治17年11月、明治18年5月）。最も数多く刊行されたのは明治17年の125冊で、3日間に一冊のペースであったことがわかる。その当時がこの雑誌の最盛期と言えよう。後述する編集方針の変更がわざわざしたのか、明治27年10月30日刊行の1609号を以て一時休刊し、翌28年3月3日に復刊。しかし3月に2冊、翌4月に1冊刊行した後は再び休刊することになる。同年8月2日刊行の1613号からは、表紙

デザインや構成など全てを刷新して再出発し、ここから廃刊となる1669号（第二巻第六号、明治30年3月12日）までは月次3冊刊行が定着する。

創刊当初のページ構成は、表紙+五丁（全12頁）としており、これは明治24年12月刊行の1320号まで継続する。翌25年1月刊行の1321号からは表紙+六丁へ、そして明治28年8月刊行の1613号で全面リニューアルを行った際、表紙+20丁へと大幅に増加する。ちなみに、たとえば久松座の新築（8号、明治12年4月）などのニュースを伝えたり、新年号などの場合は一時的に増ページを行っている。なお、明治28年8月の大規模改変に伴い、創刊時から発行してきた歌舞伎新報社に代わり、玄鹿館が発行社となっている（歌舞伎新報社は編集部局として継続）。

掲載内容について。当初は興行予定の演目の筋書き（正本¹⁰）に加え、「雑録」として劇界のニュースを一部載せる程度であったが、徐々に内容の充実をはかっている。しかしこの筋書きが文字化されて公刊されるということが、この雑誌の最も大きな価値であったという。「歌舞伎の正本」が容易には手に入らない状況のなかで、『歌舞伎新報』の筋書は数少ない〈読む芝居〉としての価値を売り物とした」と指摘される¹¹。なお1071号（明治22年11月）からは連載小説をスタートさせており¹²、また明治25年新年号（1321号）からは、歌舞伎に限らず「諸演芸」に関する論説や欧米諸作の翻訳、批評などを載せる改良を行うとの社告（歌舞伎新報大改良広告）を掲載している（図4）。その成果としてはたとえば、森鷗外の寄稿「答 某論劇評故実書」（1537号、明治27年1月）を挙げることができる¹³だろうか。

明治25年正月の大規模な編集方針変更は、創刊当初以来の編集主任であった久保田彦作の退社を意味していた。この号からは久保田に代わって宮崎三昧、三木竹二、鈴木得知、岡野碩が編集担当となっている。さらに1538号（明治27年1月12日）の社告には「当春よりは従来の社員尾崎紅葉、岡野紫水、山田美妙、幸田露伴、宮崎三昧、三木竹二、森鷗外の他にこの度関根黙庵其他二人更に入社致し爾来社務拡張可仕心得に御座候」と載る。当初の編集者が戯作者、歌舞伎作者であった久保田彦作であったのに対し、ここに記された編集担当者たちの顔ぶれを見ると、江戸以来の歌舞伎周辺の人物ではなく、文学者や演劇評論家たちであったことがわかる。時代の流れと言うべきなのだろうが、創刊以来、江戸の名残りの香を漂わせてきたこの雑誌が、徐々に近代的な雑誌の体裁を整えてきた結果、廃刊になったと見ることもあるいは可能かもしれない。

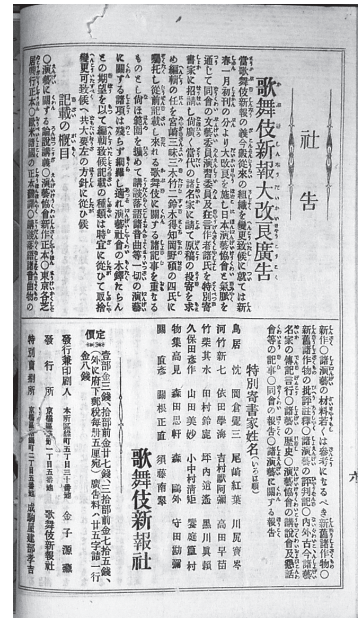


図4 『歌舞伎新報』第千三百二十一号社告 明治25年1月8日

(2) 『歌舞伎新報』のヴィジュアルイメージ

(2)-1 表紙デザイン

『歌舞伎新報』の当初の表紙は、創刊号(図2)を見てもわかる通り、右上に冊子体の枠を設けて雑誌タイトルと目次、右下には発行者、左上に号数、そして左下の四角枠内に役者絵を配するというスタイルであった。この全面の背景として花卉が描かれる。第一号の表紙は、前述の通り鳥居清満(三代目、1833-92)。役者絵を表紙とする形式は一時中止されたが(1367-1400号、明治25年)断続的に続き、明治28年3月刊行の1610号まで継続していくこととなる。

初期の表紙絵は清満に加えて鳥居清種(1830-90)や鳥居清貞(1844-1901)が担当しているが、49号(明治12年12月)の表紙に初めて、落合芳幾が登場する(図5、同部分)。**【資料2】**を参照されたい。この資料は、『歌舞伎新報』の表紙絵、挿絵、そして口絵(1613-1627号、明治28年)、錦絵附録(1628-1669号、明治29-30年)を担当した絵師たちを、担当した順に列挙し、担当した号を記したものだ。これを見ると、落合芳幾が挿絵を担当したのは1191冊にのぼることがわかる。役者絵表紙によるこの雑誌の刊行冊数は1576冊であるから、実に75%を担当したことになる¹⁴⁾。表紙絵を担当した絵師たちの中にはたとえば歌川国鶴の門人歌川国松(1855-1944)や明治の文人高島藍泉(三代目柳亭種彦)の息である兼彦(生没年不詳)といった、現在ではなかなかその作品を目にする機会が少ない絵師や、月岡芳年門下の右田年英(1863-1925)の名も見出すことができ、明治後の浮世絵師たちの活躍の場を、こうした雑誌が担っていたことが窺われる。



図5 『歌舞伎新報』第四十九号表紙
明治12年12月12日



図5部分



図6 『歌舞伎新報』第千二百四号
表紙 明治24年1月4日



図7 『歌舞伎新報』第千二百四号附
録「歌舞伎新報初刷附録/わら
ひぞめ」明治24年1月2日

表紙のスタイルは役者絵表紙の形式が中断される1366号までほぼ同一だが、明治24年1月刊行の1204号で、初めて色摺の表紙が登場する(図6)。しかし色数はコストの問題からか制限され概ね二色程度にとどまった。なおこの号は新年号ということもあり、多色刷りの附録「歌舞伎新報初刷附録/わらひぞめ」(図7)も添えられて読者の興味関心を誘っている。

このように継続してきた役者絵による表紙デザインだが¹⁵⁾、明治25年5月刊行の1367号で大々的に変化を遂げ(図8)、切り絵風の蝶をあしらったシンプルな二色摺りの意匠となる。そして表紙には雑誌タイトルと号数のみが記され、この号よりは裏表紙に目次が掲載されるようになるのである。私たちが現在思い描く雑誌らしい体裁により近づいたと言ってよいだろう。しかしこの表紙の評判は芳しくなかったのか、4か月を経た同年9月(1401号～)には再び役者絵による表紙が復活することとなる。但し、先述の表紙デザインの改変に伴って裏面に目次が新設されたこともあり、表紙に記されるテキストは改変時を踏襲し、表紙「絵」としてより楽しめる鑑賞性の獲得に努めた¹⁶⁾。こうした役者絵による表紙のうち、最も華やかなものは発刊1500号(明治26年8月)を記念した多色刷りの表紙であろう(図9)。これに先



図8 『歌舞伎新報』第千三百六十
七号表紙 明治25年5月23日

立つ1492号(同年7月)には、末尾掲載の社告の中でこれを大々的に宣伝している。

(略) 第千五百号発行祝ひのためその号の紙上にはこの度市川家の承諾を得て去る三月歌舞伎座にて興行せし黒手組助六の自家本元市川家歌舞伎十八番の一花川戸助六の正本を掲げ表紙は例の本社の特有極彩色の似顔絵を最も美麗に摺立てその他尚種々の新趣向を出し可申候(略)

※傍線は引用者。なお適宜字体を改変した。

この号以降、しばしば多色刷りの役者絵表紙を採用し、10号に1冊は多色刷りの表紙での刊行を宣伝するなど、充実した内容の読み物(雑誌)の機能に錦絵鑑賞の楽しみを加えた媒体として、この雑誌の存続をはかっている様子が窺える¹⁷⁾。

けれども、前項で述べた編集方針の変更が災いしたのか、あるいはこの雑誌が時代にそぐわない存在となってきたのかは不明だが、1609号を刊行した明治27年10月からは半年間の休刊を余儀なくされる。また復刊した翌年3月に1冊、4月に1冊を出した後、再び7月まで休刊することになってしまう。復刊後の1610号(28年3月)は、満を持してのことと思われるが、表紙絵も挿絵も多色刷りの美しい体裁としている。しかしこれをおそらくは失敗と判断したか、1611号以降は役者絵による表紙を廃止し、再復刊の1613号(同年8月)からは表紙を含めた全面リニューアルを行っている。再復刊号の表紙(図10)は、色紙型に雑誌タイトルと号数を配した瀟洒なデザインとなり、紙も厚くなっている。次項で述べるが、このリニューアルに際して挿絵を廃して多色刷りの口絵を採用し、加えて写真版の挿図も加えている。さらに翌明治29年新年号(1628号)からは再び表紙デザインを変更した(図11)。定式幕に松を配し、そこに雑誌タイトルを記すものであったが、廃刊間近となった1664号(明治30年新年号)に至って、さらに表紙デザインを変更している(図12)。朱と緑の二色刷りで土坡に流水、そして四季の草花を表現したものである。



図9 『歌舞伎新報』第千五百号表紙
明治26年8月17日

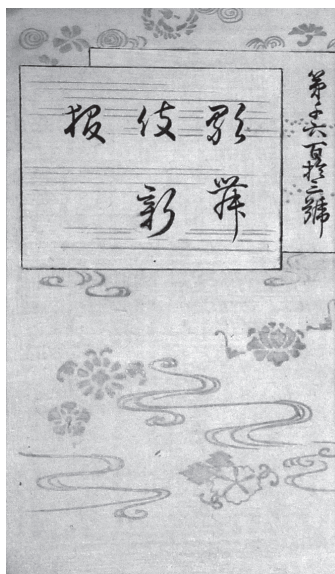


図10 『歌舞伎新報』第千六百十三号表紙
明治28年8月2日

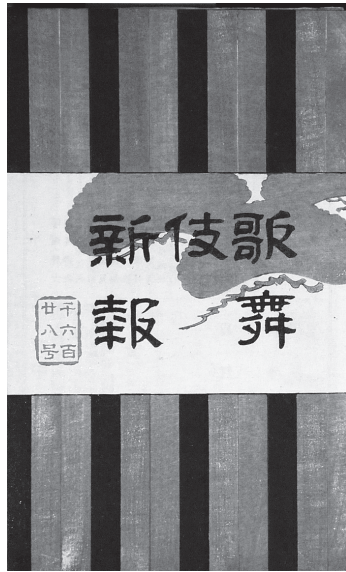


図11 『歌舞伎新報』第千六百二十八号表紙 明治29年1月10日



図12 『歌舞伎新報』第千六百六十四号表紙 明治30年1月11日

(2)-2 挿絵や附録、口絵など

歌舞伎の筋書きをテキスト（正本）として公刊することが、この雑誌の当初からの趣旨であったが、たとえば江戸期の読本や合巻などの読み物がそうであったように、そこにはやはり挿絵というヴィジュアルイメージが必要とされた。新聞といい、雑誌といい、当時の読者にとっては、読本や草双紙の延長線上の存在として認識していたと想像されるからだ。挿絵は創刊当初から綴じ込まれているが、活字印刷されたテキストの片面、一紙の半分（半丁）分を充てている場合が多い。これは活字印刷をする部分と木版の部分とを明確に分けることになり、作業効率が高えられる手段であったと思われる。しかし芳幾描く672号の挿絵（図13）を見ると、この原則が打ち破られていることが判明する。活字印刷と木版挿絵が一枚の紙面に混在しているからだ。このような挿絵の展開方法が、



図13 『歌舞伎新報』第六百七十二号挿絵（芳幾） 明治19年6月19日



図14 歌川国貞『修紫田舎源氏』第十一編挿絵、天保5年(1834)、
国立国会図書館蔵(同館デジタル化資料より転載)

たとえば江戸期の草双紙に見られる(図14)ことは誰もが思い浮かべることができよう。芳幾が範としたのは、おそらくこのような挿絵だったろうと思われるのだが、これを活字印刷の紙面で行っているのは注目すべき事柄である。しかし芳幾は自らが創刊した『平仮名絵入新聞』の創刊号(明治8年4月17日)紙面において、既に活字印刷の紙面に挿絵の版木を組み込んでいる(図1)¹⁸⁾。ここで挙げている挿図は遙か後年、明治20年の記事とその挿絵であるが、創刊当時よりこのように活字印刷と木版の挿絵の共存に成功した芳幾ならば、『歌舞伎新報』の挿絵にその技術を援用することは容易かったであろう。但し先に述べた多色刷りの挿絵に関しては、その例に入れることはできない。『歌舞伎新報』は、極彩色の錦絵を見慣れた読者層への配慮からか、かなり早い時期から彩色の挿絵を導入しており、最も早いものでは658号(明治19年5月)に見られる。また挿絵に加え、たとえば新年号に付す附録などにも多色刷りは用いられている(図7)。一方、新技術であった石版画の挿絵も見ることができる。早い例では明治22年11月10日刊行の1065号がある。ここには、通常の判サイズよりも大きな紙を用いた折り込みとして歌舞伎座の記事と石版画の挿図を載せている(図15、同部分)。歌舞伎座は同年同月21日の開業を予定していた。

木版ではなく活字版とし、木版挿絵に加えて新時代のビジュアル

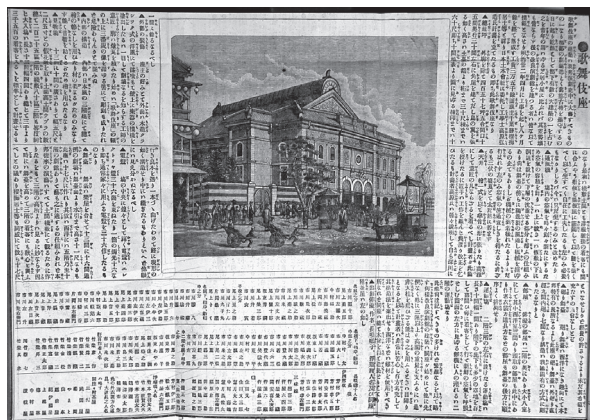


図15 『歌舞伎新報』第千六十五号折り込み 明治22年11月10日



図15部分

である石版画挿図を加えたとは言え、やはり江戸の草双紙様のイメージをまどってきた『歌舞伎新報』だが、先にも記した1613号（明治28年8月）の大規模なりニューアル後は、20丁（40頁）構成と変わり、本格的な雑誌の体裁をとるに至る。その際に導入されたのは、多色摺版画による見開きの口絵や写真版による挿図（図16）であり、さらに1628号（明治29年1月）以降は附録として錦絵が綴じ込まれていくこととなる。いわゆる錦絵の大判（約26.5×39cm）よりはサイズは小さいが、極彩色の絵画作品を手軽に楽しめるのは、この雑誌の大きな魅力であったろう。近代的な雑誌の体裁をとりながら、なおかつ江戸以来の歌舞伎ファン、役者絵ファンを満足させんとする、編集側としては苦肉の策であったかもしれない。

3. 芳幾描く『歌舞伎新報』所載の口絵、錦絵

「東京日日新聞」の錦絵（明治7年）以降、錦絵という媒体には殆ど筆を執らなかった芳幾であるが、『歌舞伎新報』の紙面では、表紙絵や挿絵のみならず、口絵や錦絵附録の多くを担当していることは、既述の通りである（【資料2】参照）。明治28年8月、1613号の改変以降導入された口絵の全て、そして1628号以降の錦絵附録も七割以上が芳幾の筆になるものだ。1613号の改変時に導入された口絵は、極彩色の華麗なもので、通常の錦絵よりもやや厚みのある紙に摺られている。口絵導入後初の1613号口絵（図17）では、やや挿絵的で場面説明に終始した絵柄となっているが、その後は、場面説明を極力排し、相対する二人、あるいは一人立ちの役者半身像を画面上に大きく描き出すに至っている。複数枚続きの画面に、役者の半身像を大きく描く構図（大首絵）は、芳幾と同世代の絵師、豊原国周が創始したものであるが¹⁹⁾、芳幾はこれに倣い、冊子見開きの画面を錦絵の二枚続のように用いている。



図16 『歌舞伎新報』第千六百十四号写真挿図（「関の扉」）明治28年8月15日

芳幾が描いた口絵は以下の通り。表記は同誌の目次のそれを採用し、適宜補足した。

- ・ 1613号：8/2 御存幡随長兵衛 市川團十郎の長兵衛、権十郎の権八 (図17)
- ・ 1614号：8/15 (千本桜) 権太 (菊五郎)、お里 ((中村) 福助)
- ・ 1615号：8/25 市川家代々肖像画の内 (才牛、柏筵、三升) 初代から三代
- ・ 1616号：9/7 市川家代々肖像彩色摺の内 (四代目、五代目、六代目)
- ・ 1617号：9/15 市川左団次丈 (九郎兵衛)、坂東秀調丈 (お小夜)
- ・ 1618号：9/25 市川家代々肖像錦絵の中 (七代目以下九代目迄)
- ・ 1619号：10/5 須磨組討彩色摺 熊谷 (團十郎丈) 敦盛 (米蔵丈)
- ・ 1620号：10/15 大杯觴酒戦強者、原才助 (左団次)、井伊直孝 (権十郎)
- ・ 1621号：10/29 指物師名人長次 (菊五郎) 娘おしま (福助) の錦絵 (図21)
- ・ 1622号：11/8 市川團十郎丈の暫 (彩色) (図18)

特に1622号の「市川團十郎丈の暫」は摺りの美しさが楽しめる一図。團十郎家の家紋三升紋を意識した枠が施された画中には、さらに三升紋を空摺で施し、これが地模様になっている。さらにこの上に雲英をまき、画面がキラキラと輝く。暫を演じる團十郎のみが描かれているが、短縮法を用いた斬新な構図となっている。同時期に刊行された豊原国周「歌舞伎十八番之内 暫 市川團十郎」(図19)よりもむしろ、計算された構図であることが分かる。

なお本冊には「暫」の正本が別冊として綴じ込まれている。刊行は同年11月12日。1622号の末尾には社告として、この本の宣伝が記されているが、その中に表紙絵についても「(略) 上半紙石版摺又表紙は奉書にて三升到牡丹の彩色画」と触れている。

- ・ 1623号：11/18 宮内の局 (團十郎) 木村重成 (新蔵) の彩色絵
- ・ 1624号：11/30 唐木政右衛門 (市川八百蔵) 和田志津摩 (市川染五郎)
- ・ 1625号：12/9 助平 (猿之助) お袖 (女寅)



図17 『歌舞伎新報』第千六百十三号口絵 芳幾
「御存幡随長兵衛 團十郎の長兵衛、権十郎の権八」 明治28年8月2日



図18 『歌舞伎新報』第千六百二十二号口絵 「市川團十郎丈の暫」 明治28年11月8日

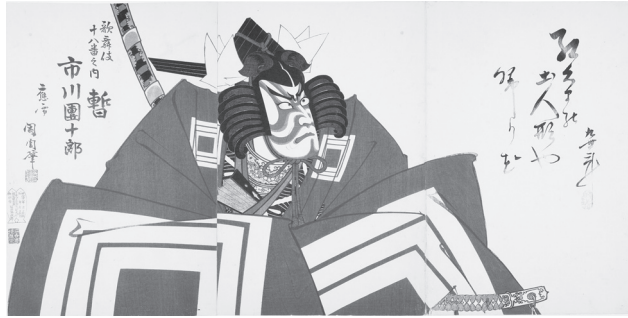


図19 豊原国周「歌舞伎十八番之内 暫 市川團十郎」明治28年

- ・ 1626号：12/19 家康（團十郎）長三郎（猿蔵）（図23）
- ・ 1627号：12/30 箱屋兼松（松助）新富座興行第二等得点技芸優秀者、幸兵衛女房おりう（秀調）同三等

続く1628号（明治29年1月10日）からは「口絵」としてではなく、「錦絵附録」と目次に記される彩色版画²⁰が付せられるようになる。附録となった最初の号である1628号では、それまでの口絵の見開き画面に一枚加えた大きなものになっているが、次号からは口絵時代と同一の見開き画面に戻っている。

錦絵附録は以下の通りである。こちらも表記は目次のそれを援用した。

- ・ 1628号：1/10 芳幾「團十郎、菊五郎、左団次、丑之助の靉猿」（図20）
附録に変更してから初の、しかも新年号だけに、賑やかな画面になっている。
- ・ 1629号：1/21 芳幾「狐忠信（菊五郎）」
- ・ 1630号：1/28 芳幾「白拍子花子（團十郎）」
- ・ 1631号：2/5 芳幾「明治座興行鳥居前の福助丈（義経）忠信（菊五郎丈）」
- ・ 1632号：2/15 右田年英「殿下秀吉公（権十郎丈）主計頭清正（團十郎丈）」



図20 『歌舞伎新報』第千六百二十八号錦絵附録 芳幾「團十郎、菊五郎、左団次、丑之助の靉猿」明治29年1月10日

- ・ 1633号：2/25 芳幾「明治座三月興行源蔵（團十郎丈）松王（菊五郎丈）」
- ・ 1634号：3/5 芳幾「明治座興行石川五右衛門（團十郎丈）羽柴秀吉（菊五郎丈）」
見開き画面を用いているのだが、ここでは冊子を縦に置いた縦長構図で描かれており、興味深い。かの『北斎漫画』が取った縦構図を想起させる。
- ・ 1635号：3/15 芳幾「都座興行五三桐宋蘇卿（九蔵丈）石川五右衛門（芝翫丈）」
- ・ 1636号：3/26 芳幾「明治座興行猿廻し與次郎（菊五郎丈）伝平（菊之助丈）お俊（栄三郎丈）」
- ・ 1637号：4/10 芳幾「明治座興行石田の局（團十郎丈）久次（権十郎丈）」
- ・ 1638号：4/17 芳幾「市村座興行知盛（九蔵丈）義経（訥升丈）」
- ・ 1639号：4/25 芳幾「明治座興行丹吾兵衛（市蔵丈）菖蒲の方（秀調丈）佐馬之助光俊（菊五郎丈）」
- ・ 1640号：5/8 豊原国周「歌舞伎座興行助六（團十郎丈）自吟自筆」
- ・ 1641号：5/20 芳幾「歌舞伎座興行入道浄海（八百蔵丈）小松内府重盛（團十郎丈）」
- ・ 1642号：5/29 芳幾「まむしの次郎吉（菊五郎丈）うはばみ久太（松助丈）」
- ・ 1643号：6/9 国周「小姓彌生（團十郎丈）東雲（菊五郎丈）敷浪（福助丈）」
- ・ 1644号：6/20 芳幾「毛剃九右衛門一人立（團十郎丈）」
- ・ 1645号：6/29 芳幾「福岡貢（菊五郎丈）おこん（栄三郎丈）」(図25)
- ・ 1646号：7/8 国周「盛遠（團十郎）袈裟（福助）衣川（秀調）」
- ・ 1647号：7/18 芳幾「お岩の霊（菊五郎）伊右衛門（八百蔵）」
- ・ 1648号：7/26 芳幾「尾上（福助）お初（秀調）岩藤（権十郎）」
- ・ 1649号：8/7 芳幾「直助権兵衛（菊五郎）與茂七（菊之助）お袖（栄三郎）」
- ・ 1650号：8/16 芳幾「三平（権十郎）三左衛門（市蔵）お花（栄三郎）」
- ・ 1651号：8/28 年英「頼政鶴を斃す（梧齋年英画）」
- ・ 1652号：9/6 芳幾「市原野（団菊左三優顔合の見立）」
- ・ 1653号：9/17 芳幾「時平七笑い（團十郎）」
- ・ 1654号：9/27 芳幾「愛想盡の場 次郎左衛門（左団次丈）八つ橋（福助丈）」
- ・ 1655号：10/5 芳幾「菊畑の場 鬼一（團十郎丈）智恵内（左団次丈）」
- ・ 1656号：10/18 芳幾「山姥（團十郎丈）山樵（左団次丈）怪童丸（小団次丈）」
- ・ 1657号：10/30 芳幾「保名（團十郎）」
- ・ 1658号：11/10 芳幾「左団次丈薩摩守忠度 権十郎丈岡部六彌太」
- ・ 1659号：11/22 芳幾「景清（團十郎）」(図26)
- ・ 1660号：11/28 富岡永洗「景清（團十郎）一人立 永洗」
- ・ 1661号：12/14 芳幾「袖萩（團十郎）」
- ・ 1662号：12/21 国周「貞任、袖萩（團十郎）宗任（猿之助）」
- ・ 1663号：12/26 鳥居清貞「(不明)」

目次にある口絵タイトルは前号と同じ「貞任、袖萩（團十郎）宗任（猿之助）」となっている。

- ・1664号（第二巻第一号）²¹⁾：明治30年1/11 芳幾「対面難合 工藤左衛門祐経（團十郎）大磯 虎（菊五郎）曾我五郎時致（左団次）」
- ・1665号（第二巻第二号）：1/24 国周「五右衛門（左団次）女房お瀧（秀調）五郎市（権三）」
- ・1666号（第二巻第三号）：1/30 水野年方「斎藤実盛（團十郎）」
- ・1667号（第二巻第四号）：2/8 芳幾「怪猫（菊五郎）」
- ・1668号（第二巻第五号）：2/25 国周「関兵衛（團十郎）墨染（菊五郎）」
- ・1669号（第二巻第六号）：3/12 芳幾「二人袴 高砂尉兵衛 團十郎/右馬之助 染五郎」

さてここまで見てきたように、彩色摺りの口絵、錦絵がこの媒体に掲載されて以降も、やはりその大部分を芳幾が担当していたことがわかる。しかし一方、確実に時は流れており、芳幾の同世代の役者絵の第一人者、豊原国周（1835-1900）だけでなく、弟子世代である右田年英や水野年方（1866-1908、共に月岡芳年門下）、そして富岡永洗（1864-1905）などが台頭してきていることもまた判明する。

先にも述べたように、芳幾は明治7年の「東京日日新聞」錦絵以降、ほとんど錦絵作品を残しておらず、その主戦場は自ら創刊した『平仮名絵入新聞』を始めとする新聞と、この『歌舞伎新報』に代表される雑誌だった。新聞や雑誌の挿絵は、それが単体で流通することがないためなかなか目につかず、美術史としての検討はされにくい。また新聞、雑誌の挿絵の多くは小さな画面で、さらに墨摺り単色であることも等閑視されやすい理由かもしれない。しかし『歌舞伎新報』の編集方針の変更に伴い、1613号以降に彩色摺りの口絵や錦絵附録が導入されたことは、芳幾の錦絵作品を検討、評価するためには幸運であったと言えるだろう。

まず芳幾役者絵の肖似性について触れる。『歌舞伎新報』の役者絵を評価した初出である莊逸楼主人「落合芳幾」²²⁾は、「此人の似顔絵は、国周の筆より最一層突込んで写生した傾きがある」と記す。この評価を鵜呑みにすることはもちろんできないが、幸い、芳幾が描いた明治の歌舞伎役者たちには写真が残されていることから、これと比較することで、モデルに似せようとする意識の有無を知ることができるだろう。また役者のプロマイドである役者絵の宿命として実際の顔貌よりも美化することが暗黙裡に求められるが、肖似性と役者絵の宿命との間のどの地点に、芳幾作品が着地したのかも、この比較によって判明することと思われる。

1621号に掲載された五代目尾上菊五郎の顔貌（図21）と、現在よく知られている菊五郎の写真（図22）とを比較してみる。細い鼻梁、切れ長の目許、とくに二重瞼のライン

や、薄い唇などの特徴が、役者絵として美化されてはいるものの、忠実に描き出されていることが分かる。一方、1626号に描かれた九代目團十郎(図23)と、先に1617号の写真版として掲載された挿図の部分(図24)を比較すると、こちらにもまたモデルの顔貌の特徴を描きとどめていることに気がつく。たとえば菊五郎よりは大きな、しっかりとした鼻、一番の特徴とされる長い顔、そして大きな目。さらに二重瞼の幅や下瞼の隈、口許に刻まれる皺などが、ある種残酷なほどに錦絵に反映されている。さらにそこで改めて、芳幾描く菊五郎と團十郎の顔貌を比べれば、それぞれ違う役者を描いたものだということが明白になるだろう。同時代の代表的な役者絵師国周と比較するならば、芳幾はあくまでも線描による表現にとどまっている点²³⁾は惜しまれるが、肖似性という観点からは高く評価することができる。

次に画面構成を見てみよう。国周役者絵の特徴の一つである役者の半身像による画面を踏襲していることは、先にも述べた通りである。これは、錦絵の約半分という小さな画面であったことも関係しているだろう。芳幾作品の多くが、説明的な事物を廃した無地の背景に役者を一人あるいは二人描いたものになっているが、そこにはいくつかの工夫が見られる。たとえば「福岡貢(菊五郎丈)おこん(栄三郎丈)」(1645号、図25)のように、色紙型をいくつか配置し、その上に役者を描くというスタイルだ。その中でも本図は、淡彩で輪郭線を廃した草花の背景に赤と緑の華やかな色紙型を置き、それぞれ色紙の上に人物を別個に描きながら、しかし握りしめた手紙が二人をつなぐ機知的な構成になっている。また「景清(團十郎)」(1659号、図26)も興味深い作例である。青空を背景に建立中の永福寺が描かれ、その上に紙に描かれた景清の図が重ねられているのである。

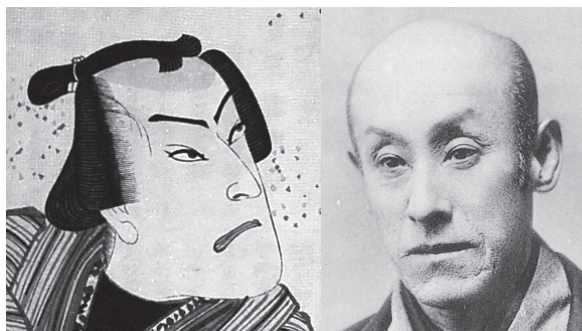


図21 『歌舞伎新報』第千六百二十一号口絵 芳幾「指物師名人長次(菊五郎)娘おしま(福助)の錦絵」部分 明治28年10月29日

図22 五代目尾上菊五郎写真(部分、顔貌) Wikipediaより転載

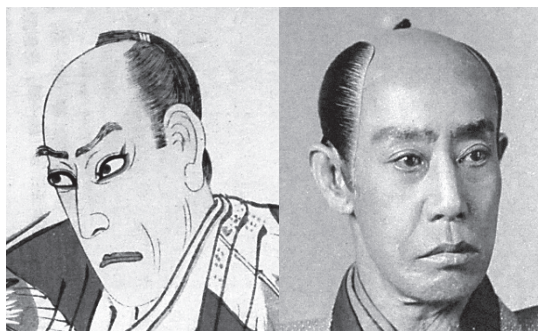


図23 『歌舞伎新報』第1626号口絵 芳幾「家康(團十郎)長三郎(猿蔵)」部分 明治28年12月19日

図24 『歌舞伎新報』第千六百十七号写真版挿図「仮名手本忠臣蔵 大星由良助 市川團十郎」部分 明治28年9月15日



図25 『歌舞伎新報』第千六百四十五号錦絵附録
「福岡貢（第五郎文）おこん（栄三郎文）」
明治29年6月29日



図26 『歌舞伎新報』第千六百五十九号錦絵 芳
幾「景清（團十郎）」明治29年11月22日

4. おわりに

本稿は、近代演劇や近代日本文学の研究では取り上げられてきたものの、そこに掲載されたヴィジュアルイメージについては等閑視されてきた『歌舞伎新報』という雑誌について、初めて美術史の立場から検討したものである。そして主たる関心は、この雑誌に創刊から廃刊までの実に18年の長きに渡り挿絵や口絵、そして錦絵を描き続けた絵師落合芳幾にあった。今回、全1669冊の調査を行ったことで、これまでは殆ど紹介されてこなかった芳幾の後半生における錦絵制作の一端を、紹介することはできたのではないかと考えている。しかしながら、あまりにも大部であったため、『歌舞伎新報』掲載のヴィジュアルイメージを概観するにとどまったことも否めない。同時期に同一の演目に取材した錦絵との比較も具体的には行っていないが、その点については今後の課題とさせて頂きたい。

一方で、今回、この雑誌の調査を行う途上で、日本近代における雑誌媒体の草創期の状況を垣間見ることができたことは、非常に意味深いものとなった。現在、我々がイメージする「雑誌」になる以前の様相を、『歌舞伎新報』の変化を通じて知ることができたからである。日本近代の新聞、雑誌における挿絵文化の中で、多色摺木版の口絵が登場するのは、明治20年代後半、主に30年代に入ってからのものであるという²⁴⁾。一方、『歌舞伎新報』に初めて多色摺りの挿絵（半丁、すなわち1頁分）が登場するのは、明治19年7月（682号）のことであった。してみるとこの『歌舞伎新報』という雑誌は、近代の口絵文化を先取りする存在とも言えるのかもしれない。

註

- 1) 芳幾が創刊に参加した『東京日日新聞』と新聞錦絵については、既に拙稿「落合芳幾研究——「東京日日新聞」錦絵を中心に」（『名古屋芸術大学研究紀要』第38巻、2017年3月）で記している。

- 2) 水野年方とその門下については、岩切信一郎「水野年方とその門下」(『近代画説』9号、明治美術学会、2000年)に、右田年英とその門下については松本品子『挿絵画家英朋——鱒崎英朋伝』(スカイドア、2001年)に詳しい。
- 3) 拙稿「浮世絵師・落合芳幾に関する基礎的研究」『GENESIS (京都造形芸術大学紀要)』20号、京都造形芸術大学、2016年12月
拙稿「落合芳幾研究——「東京日日新聞」錦絵を中心に」(註1)
- 4) たとえば本田康雄「草双紙巻から新聞小説へ——開化期文化の底流」(『国文学研究資料館紀要』14号、1988年)や、越後敬子「其角堂永機の交友圏——細木香以を中心に」(『実践女子短期大学紀要』33号、2012年)など、明治期の新聞雑誌と戯作者との関係について触れた論文に、芳幾の名前が見いだせる。
- 5) 荘逸楼主人「落合芳幾」(『浮世絵』9号、1916年)は「それより功績の大なるは明治八年同志と共に東京絵入新聞を興して、新聞に挿絵を創始した一事は大に特筆すべき事である」と評価する。
- 6) 小野忠重『版画——近代日本の自画像』岩波書店(岩波新書411)、1961年
- 7) 『歌舞伎新報』に芳幾が描いた役者絵を評価した最初は、荘逸楼主人「落合芳幾」(註5)である。また近年における最も充実した芳幾研究である岡本祐美「落合芳幾——その人と画業」(『北海道教育大学紀要』(人文科学・社会科学編)第53巻第2号、2003年)は、芳幾の重要かつ評価すべき仕事として、『歌舞伎新報』に描いた役者絵作品群を挙げておられる。
- 8) 雑誌『歌舞伎新報』は、現在でも雑誌の体裁のまま(一部合本あり)大学図書館などに所蔵されており、本稿で扱うのは京都造形芸術大学芸術文化情報センター(図書館)所蔵本である。またこれはマイクロフィルム資料として公刊されている。
榊原貴教編『明治初期文学雑誌集成1 戯作・歌舞伎編』(マイクロフィルム版)、ナダ出版センター、1993年
- 9) 久保田彦作は明治初期の戯作者、歌舞伎作者。「5代尾上菊五郎付き作者をへて、河竹黙阿弥に師事。明治11年戯作『鳥追阿松海上新話』を刊行。12年『歌舞伎新報』主筆。22年東京歌舞伎座の創立にともない立作者となるが、9代市川團十郎、福地桜痴と不和のため不遇におわった。明治31年1月3日死去。53歳。通称は竹柴幸次、村岡幸次。号は村柑子。』『デジタル版 日本人名大辞典』
代表作である『鳥追阿松海上新話』についてはRatcliff Christian「明治前期における「近代文学」と「近代の文学」の相違——久保田彦作『鳥追阿松海上新話』考」(『人文研究』166号、神奈川大学、2008年)などの研究がある。
- 10) 正本とは「歌舞伎上演用のテキスト。台本。脚本。』『広辞苑』第三版 岩波書店、1983年
- 11) 矢内賢二『明治の歌舞伎と出版メディア』ベリかん社、2011年
加えて矢内氏は、こうした事が可能となった理由として「狂言作者竹柴幸治こと久保田彦作を編集者として要していたという「内縁」がそれを可能にしたのであろう」とする(同書)。
- 12) 條野採菊『千金の涙』。同誌1071~75、1077、1079~82、1085、1086、1088、1090、1091、1093、1094、1098、1100、1103、1107号に掲載。1107号に「次号」とあるが、それ以降連載しておらず未完となった可能性がある。挿絵は水野年方。年方は採菊の息、鑄木清方の師であった。
- 13) この論説についての研究ではないが、森鷗外と『歌舞伎新報』については、目野由希「鷗外「百物語」と『歌舞伎新報』」(『鷗外』91号、森鷗外記念会、2012年)がある。
- 14) 創刊号から1610号まで続いた役者絵を表紙とするスタイルだが、本文中に記した通り、一時(1367~1400号)中断しているので、これを省くと1576冊となる。また、このうち291冊は表紙絵に款記がないため、表紙絵作者が判明するのは1285冊となる。無款の表紙を除いてカウントすれば、芳幾が

担当した割合は92.6%となる。

- 15) 但し1344号（明治25年3月）より1353号（同4月）まで、表紙絵デザインが一部変化する。上の欄（枠）に和歌を記したり、風景表現を付す。1354号よりまた以前の形に戻る。
- 16) 役者絵表紙の復活にあたっては、ここで描く役者の肖像にも企画性を持たせている。復活後の1401号から1409号までは「俳優名家代々鑑」と題して、初代から当代（九代目）の市川團十郎像を表紙とした。その後も断続的に「俳優名家代々鑑」は続き、1415号から1421号までは中村歌右衛門、1427号から1432号までは尾上菊五郎の代々肖像を取り上げている。
- 17) 1521号（明治26年11月）には再び多色刷りの表紙絵を以て刊行し、明治27年正月号（1537号）には多色刷りの附録を付す。また1550号の社告には「例の彩色似顔畫表紙を以て」と宣伝し、1551号（同年2月）、1561号（同年3月）の表紙を多色刷りにすると告げている。但し1561号の表紙は多色刷りとはなっていない。なお、1500号以前においても、たとえば新年号の附録双六（736号、明治20年）や三世中村仲蔵追悼の記事を載せた682号挿絵（明治19年）など、多色刷り印刷の絵は雑誌に綴じ込まれている。
- 18) 本田康雄「草双紙合巻から新聞小説へ——開化期文化の底流」（註4）
- 19) 小島烏水「豊原国周評傳」（同氏『江戸末期の浮世繪』所収）、梓書房、1931年
- 20) 但し目次を確認すると、1658号目次には一号のみ「口絵」と記され、続く1659号以降は「錦絵」と表記されるようになる。
- 21) 表紙は「千六百六十四号」と記されるが目次には「第二卷第一号」とある。以降、1669号（第二卷第六号）まで同様の表記。
- 22) 註5)を参照
- 23) 国周役者絵は、薄い色彩を用いた面的な表現を以て、顔貌の立体感の描出に成功している。拙稿「豊原国周研究——大首絵の構図を中心に」『GENESIS』19号、京都造形芸術大学、2015年
- 24) 青木茂「明治期挿絵美術の素描」『美学・美術史学科報』24号、跡見学園女子大学、1996年

掲載図版目録

- 図1 『東京絵入新聞』明治20年11月19日号紙面 『ニュースの誕生』（東京大学総合資料館、1999年）より転載
- 図2 『歌舞伎新報』創刊号表紙 明治12年2月3日、京都造形芸術大学芸術文化情報センター（以下、雑誌『歌舞伎新報』の所蔵はすべて同センター）
- 図3 『歌舞伎新報』第七号表紙 明治12年4月4日、同所蔵
- 図4 『歌舞伎新報』第千三百二十一号社告 明治25年1月8日、同所蔵
- 図5 『歌舞伎新報』第四十九号表紙 明治12年12月12日、同所蔵
- 図6 『歌舞伎新報』第千二百四号表紙 明治24年1月4日、同所蔵
- 図7 『歌舞伎新報』第千二百四号附録「歌舞伎新報初刷附録/わらひぞめ」明治24年1月2日、同所蔵
- 図8 『歌舞伎新報』第千三百六十七号表紙 明治25年5月23日、同所蔵
- 図9 『歌舞伎新報』第千五百号表紙 明治26年8月17日、同所蔵
- 図10 『歌舞伎新報』第千六百十三号表紙 明治28年8月2日、同所蔵
- 図11 『歌舞伎新報』第千六百二十八号表紙 明治29年1月10日、同所蔵
- 図12 『歌舞伎新報』第千六百六十四号表紙 明治30年1月11日、同所蔵
- 図13 『歌舞伎新報』第六百七十二号挿絵（芳幾） 明治19年6月19日、同所蔵
- 図14 歌川国貞『修紫田舎源氏』第十一編挿絵、天保5年（1834）、国立国会図書館蔵（同館デジタル化）

資料より転載）

- 図15 『歌舞伎新報』第千六十五号折り込み 明治22年11月10日、京都造形芸術大学芸術文化情報センター
- 図16 『歌舞伎新報』第千六百十四号写真挿図（「関の扉」） 明治28年8月15日、同所蔵
- 図17 『歌舞伎新報』第千六百十三号口絵 芳幾「御存幡随長兵衛 團十郎の長兵衛、権十郎の権八」 明治28年8月2日、同所蔵
- 図18 『歌舞伎新報』第千六百二十二号口絵 「市川團十郎丈の暫」 明治28年11月8日、同所蔵
- 図19 豊原国周「歌舞伎十八番之内 暫 市川團十郎」 明治28年、京都造形芸術大学
- 図20 『歌舞伎新報』第千六百二十八号錦絵附録 芳幾「團十郎、菊五郎、左団次、丑之助の靉猿」 明治29年1月10日、同所蔵
- 図21 『歌舞伎新報』第千六百二十一号口絵 芳幾「指物師名人長次（菊五郎）娘おしま（福助）の錦絵」部分 明治28年10月29日、同所蔵
- 図22 五代目尾上菊五郎写真（部分、顔貌） Wikipedia より転載
- 図23 『歌舞伎新報』第1626号口絵 芳幾「家康（團十郎）長三郎（猿蔵）」部分 明治28年12月19日、同所蔵
- 図24 『歌舞伎新報』第千六百十七号写真版挿図「仮名手本忠臣蔵 大星由良助 市川團十郎」部分 明治28年9月15日、同所蔵
- 図25 『歌舞伎新報』第千六百四十五号錦絵附録 「福岡貢（菊五郎丈）おこん（栄三郎丈）」 明治29年6月29日、同所蔵
- 図26 『歌舞伎新報』第千六百五十九号錦絵 芳幾「景清（團十郎）」 明治29年11月22日、同所蔵

【資料1】『歌舞伎新報』月次発行冊数一覧

明治12年 1879	明治13年 1880	明治14年 1881	明治15年 1882	明治16年 1883	明治17年 1884	明治18年 1885	明治19年 1886	明治20年 1887	明治21年 1888	号数
1月	5	6	6	7	6	11	11	10	9	736-745.736附録
2月	5	5	5	6	11	374-378, 374附録	498-507, 498附録	616-625.616附録	10	856-864
3月	3	1-3	5	201-205	276-281, 276附録	379-389	508-517	626-635	10	865-874
4月	5	4-6	8	206-213	282-287	390-399	518-527	636-645	10	875-882
5月	5	62-66	7	214-220	288-293	400-411	528-537	766-775	11	883-893
6月	5	57-61	8	221-228	304-313	412-422	538-550	776-785	11	894-904
7月	5	67-71	10	229-238	314-320	423-432	551-559	786-795	10	905-913
8月	5	77-83	7	239-245	321-329	433-442	560-569	796-806	11	914-923
9月	5	84-88	7	246-250	330-337	443-454	570-578	807-815	9	924-932
10月	5	89-93	6	251-256	338-348	455-464	579-587	816-824	6	933-938
11月	5	94-98	7	257-263	349-357	465-475	588-596	825-835	10	939-948
12月	5	99-103	8	264-271	358-367	476-488	597-606	836-845	10	949-958
	5	104-111	10	272-275	368-373	489-497	607-615	846-855	10	959-968
	5	112-116	4							
計	65	80	81	99	125	119	121	120	113	

※明治12年2月創刊

明治22年 1889	明治23年 1890	明治24年 1891	明治25年 1892	明治26年 1893	明治27年 1894	明治28年 1895	明治29年 1896	明治30年 1897	号数
1月	10	10	8	8	9	1537-1545	3	3	1664-1666 (二巻一号~三号)
2月	8	10	9	10	8	1546-1553	3	2	1667-1668 (二巻四号、五号)
3月	8	12	14	9	8	1554-1561	3	1	1669 (二巻六号)
4月	10	10	9	9	10	1562-1571	3		
5月	10	10	9	9	7	1572-1579	3		
6月	10	10	9	9	8	1580-1586	3		
7月	9	10	10	8	9	1587-1595	3		
8月	9	10	10	8	7	1596-1602	3		
9月	9	10	9	8	5	1603-1607	3		
10月	10	10	9	7	2	1608-1609	3		
11月	10	10	9	9		1610-1611	3		
12月	9	7	8	8		1612-1624	3		
計	113	117	113	103	73	1625-1627	3	6	

1月新年号附録
1610号(3/3)、リニューアル刊行。
1611号より全面リニューアル。11月号外刊行。
1609号の後、半年くらい刊行が空く。
4月以降、刊行されず。

【資料2】歌舞伎新報に筆を執った絵師たち

凡例：絵師名の掲載順は本雑誌の登場順とする。各項目の数値は号数を意味する。

絵師名	絵師備考	表紙絵	件数	挿絵	件数	附録、口絵など	件数
三代鳥居清満	天保3年～明治25年 (1832-92) 二代目清満門人、息	1, 2, 4, 8, 505+B5: C22+B5: F8	5	6	1		
鳥居清種	天保3年～明治23年 (1832-90) 二代目清満門人	27, 36, 38, 45, 67, 69, 266, 452, 554, 909, 1048	11	66, 68, 89, 97, 766	5		
鳥居清貞	弘化元年～明治34年 (1844-1901) 歌川国芳、三代清満門人	297, 312, 374, 387, 399, 477, 660, 1323, 1401, 1561	10	838, 1377, 1663	3	挿絵附録：1663	1
落合芳幾	天保4年～明治37年 (1833-1904) 歌川国芳門人	49, 50, 117, 117附録, 121, 122, 125, 134, 136, 137, 139-141, 144-146, 148, 149, 151, 153-155, 159, 161, 162, 164-168, 171-181, 187, 189, 190, 192, 196附録, 198-210, 212-215, 217-234, 236-242, 244-246, 248-250, 252, 253, 255-265, 267-276, 276附録, 279-296, 298-311, 313-320, 322-342, 344, 345, 347-370, 374附録, 378-386, 388-398, 400-405, 407-429, 431-451, 453-474, 476, 478-480, 482-498, 498附録, 499-502, 506, 507, 510, 511, 513-516, 518, 519, 521-553, 555-587, 589-616, 616附録, 617-693, 695-776, 778-786, 788-797, 799-813, 815-889, 891, 892, 894-901, 903-905, 915, 919, 921, 925-931, 940, 941, 943, 945-947, 949-953, 955-962, 964-970, 972-979, 982-993, 996, 999, 1000, 1000附録, 1002, 1003, 1005-1014, 1016-1022, 1034, 1035, 1045-1047, 1052, 1053, 1055-1057, 1059-1094, 1096-1104, 1106-1113, 1115-1119, 1121-1146, 1150-59, 1161-1165, 1168, 1169, 1171-1173, 1175, 1176, 1178-1190, 1192-1197, 1199-1273, 1275-1284, 1286-93, 1295-1303, 1305-1311, 1313, 1317-1320, 1343, 1344, 1346, 1347, 1349, 1351, 1353-1366, 1402-1411, 1413-1421, 1423-1435, 1437-1446, 1448, 1450-1456, 1458-1462, 1464, 1466-1468, 1470, 1471, 1474-1485, 1487-90, 1492-1495, 1497-1499, 1501-1507, 1510, 1513, 1514, 1516-1519, 1521, 1523, 1525, 1526, 1528, 1530-1540, 1542-1544, 1546-1553, 1556-1560, 1564-1566, 1572-1578, 1583, 1585-1588, 1591, 1592, 1595-1604, 1610	62, 83, 86, 113, 142, 144, 145, 148, 153, 154, 159, 160, 177, 193-196, 196附録, 197-199, 201-204, 206-208, 210-214, 223, 225, 228, 236, 238, 241, 243, 246, 249, 250, 252, 259, 268, 271-273, 275, 276, 276附録, 278, 283, 285, 287, 288, 295, 300, 301, 310, 314, 319, 331, 336, 350, 352, 356, 358, 359, 361-366, 368-374, 374附録, 379, 383, 386, 389, 392, 396, 399, 400, 403-406, 409, 419, 441, 446, 481, 483-485, 527, 551, 586, 587, 610, 628-631, 633-635, 638, 640, 642, 644, 645, 648, 652-654, 658, 661, 664, 665, 669-674, 678, 682, 685, 688, 693, 713, 717, 725, 732, 734-736, 739, 741, 745, 748, 754, 755, 758, 766, 768-770, 772, 775, 776, 779, 793, 795, 804, 805, 811, 820, 826, 827, 829, 834, 843, 845-878, 880-892, 895-907, 914, 916, 918, 919, 921, 927-931, 941, 942, 944-948, 951, 953, 955-963, 965-971, 973, 979, 983-990, 1000附録, 1004, 1007, 1009, 1010, 1012, 1025, 1050, 1054-1056, 1059, 1060, 1062, 1065-67, 1069-1081, 1082-1089, 1093-1113, 1115-1133, 1138, 1141, 1142, 1145, 1146, 1149-1153, 1156, 1158, 1159, 1161-1163, 1165-1169, 1172, 1174-1194, 1196-1198, 1200-1203, 1283-1285, 1294, 1304, 1314, 1359-1361, 1368, 1370-1375, 1379-1385, 1387-1389, 1391, 1392, 1394-1404, 1406-1410, 1412, 1413, 1415, 1416, 1418, 1419, 1421-1428, 1430-1435, 1437-1443, 1446, 1449, 1450, 1453, 1458, 1466, 1471, 1473, 1476, 1479, 1482, 1484-1486, 1488, 1489, 1500, 1536-1538, 1541, 1546, 1457, 1474, 1478, 1479, 1483	505	口絵：1613-1627, 挿絵附録：1628-1639, 1641, 1642, 1644, 1645, 1647-1650, 1652-1659, 1661, 1664, 1667, 1669	15附録32	

歌川国峯	文久元年～昭和19年(1861-1944) 二代歌川国久門人、息		495	1			
豊原国周	天保6年～明治33年(1835-1900) 三代歌川豊国門人	508, 509, 512, 517, 520	5	0	錦絵附録：1640, 1643, 1646, 1662, 1665, 1668	6	
小林幾英	生没年不詳、芳幾門人		603	1			
歌川芳春	文政11年～明治21年(1828-88)歌川国芳門人		605-627, 632	24			
河鍋曉齋	天保2年～明治22年(1831-89) 歌川国芳、狩野洞白門人		616附録	1			
歌川国松	安政2年～昭和19年(1855-1944) 歌川国輔門人	907, 908, 910-914, 916-918, 920, 922-924, 932-934, 936-939, 942, 944, 948, 954, 981, 994, 995, 1004, 1023, 1025, 1027, 1028, 1030, 1036-1042, 1174, 1177, 1312, 1524, 1562, 1567, 1568, 1606	48	5	935, 940, 943, 975, 981		
(高畠)兼彦	生没年不詳、明治の文人高畠藍泉(三代目柳亭種彦)の息	1026		1			
水野年方	慶應2年～明治41年(1866-1908) 月岡芳年門人			0	1071, 1073, 1077, 1079, 1080, 1085, 1086, 1088, 1089, 1090-1093, 1095-1103, 1107	1	錦絵附録：1666
小山光方	生没年不詳、年方門人		1093	1			
右田年英	文久3年～大正14年(1863-1925) 月岡芳年門人	1321, 1324, 1325, 1327, 1329-1331, 1333, 1348, 1605, 1609	11	1	1321	1	錦絵附録：1651
四代島居清忠	明治8年～昭和16年(1875-1941) 清貞息	1581, 1589, 1607	3				
富岡永洗	元治元年～明治38年(1864-1905) 小林永濯門人						錦絵附録：1660

※1367号から1400号まで役者絵の表紙を廃止。
※1610号以降は役者絵の表紙が廃止。

レッジョ・エミリア・アプローチを取り入れた 日本の保育実践の研究

— 鳥取県・赤碕こども園の実践検討 —

Research on the Japanese Early Childhood Education and Care Practice

Adopted the Reggio Emilia Approach

*— Focusing on the Practice in Akasaki Centers for Early Childhood Education and Care
in Tottori —*

高井 芳江 *Yoshie Takai*

(人間発達学部)

はじめに

2018年度から「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が改訂（改定）され、施行される。この改定保育所保育指針の「人間関係・ねらい」では、「身近な人と親しみ、関りを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」とある。換言すれば、子どもが互いに関わりを深め、協同して遊ぶことができるようになるため、自ら行動する力を育てるとともに、他の子どもと試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにする、と示されている。これは一例だが、改定される「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」により、いま、保育界では「保育の質の保障」なかでも「保育内容の質の向上」が、理論的にも、実践的にも究明が求められている。

以上の動向を踏まえ、本稿では①理論的にも実践的にも世界的に注目をされているイタリア、レッジョ・エミリア市の保育理論と実践に注目し、さらに②この理論と実践に学び日本のこども園で実践を展開している、鳥取県・赤碕こども園の保育実践を取りあげ、検討を行う。

レッジョ・エミリア市の保育は、1991年アメリカの『ニューズ・ウィーク』誌に「最も革新的な幼児教育」として紹介された。その後、世界からレッジョ・エミリア市の子どもたちの表現力や思考力が注目され、レッジョ・エミリア・アプローチの実践が広がっていく。

2016年2月、筆者はレッジョ・エミリア市の保育所・幼児学校を視察し、教育理念とレッジョ・エミリア・アプローチの特徴を確認した。この経験から、日本においてレッジョ・エミリア市の乳幼児教育の実践、プロジェクト活動、ポートフォリオ作成など導入できるのか検討をしたいと考えた。

以上のことから、2017年8月、レッジョ・エミリア・アプローチの実践で注目されて

いる赤碕こども園（鳥取県）の視察を行った。日本での決して十分とは言えない保育条件の中で、保育者はどのように学び、プロジェクト活動を実践に活かしているかを視察し、考察を行うことができた。「保育内容の質の向上」という観点から、レッジョ・エミリア・アプローチを取り入れている赤碕こども園の保育の実践を検討する。

I. レッジョ・エミリア市の保育実践

1. レッジョ・エミリア市の実践の特徴

レッジョ・エミリア・アプローチの意義と特徴について、木下は「レッジョの実践そのものは、第二次世界大戦末期、北イタリアからのナチス・ドイツ撤退の直後に始まった親たちの共同保育運動に端を発して」¹⁾いると述べているが、その歴史の深さが伺える。

また、レッジョ・エミリア市を「実践を支える思想と仕組みの全体——子どもの権利に基本をおく教育理念、保育者の民主的な協力関係、保育実践への親参加のレベルの高さ、0歳からの一元的な保育行政・制度など——を含めた意味で保育先進地となっている」²⁾と位置づけている。

さらに、レッジョ実践から学び取ることができることとして、中坪は「幼児は無限の可能性と大人と同等の能力を有しているという幼児観に基づいてもいる。援助者としての教師とは、指導者としての教師と比して、その働きかけの質が異なること、個々の子どもの声に耳を傾げるために積極的に働きかけること」³⁾を挙げている。この言葉は、指導者として振る舞う多くの日本の保育者との違いを示唆している。

子どものとらえ方・子ども観は、実践に取り組む際に重要であるが、その上で山本、原は「実践する場合に大事なこととして、子どもをよく観察し、ドキュメンテーションの過程の中で、こどもを理解し、これから起こりうる行動を想像・予測する。子どもの活動に応じて資源を提供し、子どもの意図と保育者の対話によって、もっと深く探究できるようにする」⁴⁾とまとめている。

2. レッジョ・エミリア市の歴史と保育思想

関係する著書、論文の内容をたしかめるために、筆者は、2016年2月にレッジョ・エミリア市の乳児保育・教育の視察を行った。街並みはビデオその他の記録で見たような古い城壁に囲まれ、16～17世紀の建造物、広場の石畳など中世を思い出させる。この街の郊外では、農・畜産業が盛んで、パルメジャーノ・レッジャーノ・チーズの産地として有名である。乳牛の管理も厳しく、作られたチーズは規格にあった物が刻印され、販売が許可される。熟成チーズ工場の前に積まれた山のようなチーズは迫力ある光景であった。また、ファッションブランドのマックス・マラーは、利益の一部を乳幼児教育に寄付するなどこの地で社会貢献をしている。世界の100カ国で店舗を持ち、レッジョ・エミリア市ではマックス・マラーの店舗が中世の街に溶け込んでいた。

レッジョ・エミリア市は、北イタリア、フィレンツェの北西、エミリア・ロマーニャ州にある面積231.56km²、人口17万2090人（2014年）の小都市である。

第二次世界大戦での敗戦後、住民によって幼児学校（3歳～5歳児）と保育所（0歳～3歳未満児）が建設された。その経過は、以下に示す通りである（表1）。

表1 レッジョ・エミリア市の乳幼児保育・教育の推移

1945年頃	第二次世界大戦後、父母や教師がドイツ軍撤退後、焼け跡の瓦礫の中からレンガを拾い集め幼児学校を建設していった。イタリア国内ファシストの権力やナチス・ドイツの侵略に対して最後まで反対したレジスタンス運動が活発だった。地域住民による保育所8か所の自主運営を始める。
1963年頃	60年代、女性たちによる乳児保育への要求が高まる。3歳から6歳のための幼児学校を数か所設立し、幼児学校のためのネットワークを始めた。
1971年頃	3か月児から3歳児のための乳児保育所を開設し始めた。
1979年頃	市立幼児学校が20か所、市立乳児保育所は11か所となる。ローリス・マラグッツィの教育的方向性を示していった。
2013年頃	幼児学校（3～5歳児）21か所、乳児保育所（0～3歳）23か所。移民、難民も受け入れ、人口が増え続け、多文化化が進んでいる。

3. レッジョ・エミリア市の保育実践評価の経緯

「レッジョ・エミリア・アプローチ」と呼ばれる乳幼児教育が世界から注目を浴びたのは、教育家ローリス・マラグッツィ（1920年～1994年）の指導があったからである。

創始者のひとりであるR. マラグッツィはデューイ、ヴィゴツキー、ピアジェなどの理論を発展させ、保育の基礎を作った。レッジョ・エミリア市の教育理念は「100の言葉」に示されている。

表2 レッジョ・エミリア市の保育・教育実践と他国の実践の取り組み

1980年初頭	欧米の保育研究者の間で、レッジョ・エミリア市の実践の質の高さが注目を浴びる。スウェーデンで世界最初のレッジョ・エミリアの展示会が開催される。
1980年後半	ヨーロッパ統合を背景に進められたECレベルの保育政策策定過程において北欧の保育実践と並び、エミリア・ロマーニャ州の保育行政や施設や実践がヨーロッパにおける最先端のモデルを提供するものとして評価される。
1991年12月	アメリカ『ニューズウィーク』誌で紹介される「世界で最も優れた10の学校」。アメリカにおけるレッジョ学習熱が高まった。
2001年4月	ワタリウム美術館（東京）で2か月間、レッジョ・エミリア市の実践「子どもたちの100の言葉」が紹介される。同時期、世界各国でレッジョ・エミリア市の実践記録が展示される（1980年～2007年）。
2011年4月	ワタリウム美術館（東京）で3か月間、「驚くべき学びの世界」が展示される。

4. 教育理念：ローリス・マラグッツィの「100の言葉」

小さな子どもは言葉でコミュニケーションをとることは難しい場合があるが、子どもたちが自分のアイデアを伝えることが出来るようになるために多くの方法（「ことば」）を

紹介している。それは、人間が考えや感情を表現するために、発見した方法である。

例：描画・造形・粘土細工・針金細工・仮装・演劇・歌・踊り・身体表現などである。

レッジョ・エミリア市の教育理念

「冗談じゃない。百のものはここにある。」⁵⁾— R. マラグッツィの詩—

子どもは	手を使わないで考えなさい。
百のもので作られている。	頭を使わないで行動しなさい。
子どもは	話さないで聴きなさい。
百の言葉を	楽しまないで理解しなさい。
百の手を	愛したり驚いたりするのは
百の考えを	イースターとクリスマスのときだけ
遊んだり話したりする	にしなさい。
百の考え方を	学校の文化は子どもに教える。
愛することの驚きを	すでにあるものとして世界を発見しな
いつも百通りに聴き分ける百のものを	さい。
歌ったり理解する	そうして百の世界のうち
百の楽しみを	九十九を奪っている。
発見する	学校の文化は子どもに教える。
百の世界を	仕事と遊び
発明する	現実とファンタジー
百の世界を	科学と想像
夢見る	空と大地
百の世界を持っている。	理性と夢は
子どもは	ともにあることが
百の言葉を持っている。	できないんだよと。
(その百倍もその百倍もそのまた百倍も)	
けれども、その九十九は奪われている。	こうして学校の文化は
学校や文化は	百のものはないと子どもに教える。
頭と身体を分けている。	子どもは言う。
そして、子どもにこう教える。	冗談じゃない。百のものはここにある。

佐藤 学 訳

5. レッジョ・エミリア市の実践

筆者は、ローリス・マラグッツィ国際センター（写真1）を視察した。同センターはR. マラグッツィ氏が亡くなった1994年、彼の遺志を継承し、世界とのネットワークを繋いでいく目的でレッジョ・チルドレン（乳幼児教育展開の中心機関）の本拠地として創設された。チーズ工場だった建物を市が修復し、作られた複合施設であり2006年に開設された。

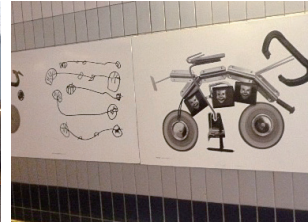
センター内では幼児学校に加え、小学校も開校している。センターの研修会場でレッジョ・エミリア・アプローチの歴史、保護者・市民と共に作り上げる協同性など聞くことが出来た。当センターに向かう駅の地下道の壁面はドキュメンテーションの展示場であった。「自転車プロジェクト」の絵やコラージュが描かれ（写真2）、街の人々は子どもたちの表現を尊重していることに気付かされた。



写真1 R・マラグッツィ国際センター



写真2 自転車プロジェクト



(1) 市立グアスタッタ (Guastalla) 乳児保育所 (0歳～2歳児) (写真3)

レッジョ・エミリア市近郊の Bassa Reggiana (バッサ・レッジャーナ) と呼ばれる 8つの自治体 (ボレット・プレシエッコ・ガアルチエリ・グアスタッタなど) が運営する。乳児保育所10か所、幼児学校5か園あるが、その一つである。

2012年5月大きな地震が起こり二つの幼児施設が倒壊、2015年9月ボローニャ市の建築家マリオ・クチネッラの設計により再建した。園舎は木材 (イタリアの高山のモミの木) とガラスで作られ、流線型でクジラの形をしている。それはお腹の中の柔らかい様子を表し、ピノキオがクジラのお腹から出て人間の子どもになった童話からヒントを得ている。隣の保育室との境の壁は特殊なガラスを使用し、地震対策も考慮した建築である。



写真3 ガラスの壁の保育室



写真4 三角鏡



写真5 ライトテーブル

市立グアスタッタ乳児保育所の概要

5クラス	園児全体の乳幼児	68名	教師全員	11名
0歳児クラス (5か月～1歳)		12名	教師	3名
1歳児クラス (1時まで保育)		12名	〃	2名
〃 (16時まで保育)		14名	〃	2名
2歳児クラス		15名	〃	2名
〃		15名	〃	2名
職員	教師11名、その他 用務・給食職員配置、園長不在 (ペダゴジスタが園の運営や実践に対する助言と責任を負う。)			
	ペダゴジスタ (教育コーディネーターの事であり、他園と兼務)			

教育理念は、①子どもが主役であり、教師はフォローすべき役割がある、②大人 (親・教師) は子どもを支援し、子どもの要求に耳を傾ける、③家族の参加によって成り立って

いく。そして、レッジョ・エミリア・アプローチを取り入れて、地域に合わせて解釈し教育を進めていく、としている。

環境設定として、空間が重要であり、子どものニーズに合わせて、教師が変えていく。三角鏡(写真4)、ライトテーブル(写真5)が設置されていた。柔軟な対応、自然の素材を使い、自分自身で表現していく、のである。2歳児の造形(写真6・7)。

食事は、パスタ中心の食事である。調理担当者が考慮していることは、①BIO(ビオ)遺伝子組み換え種子や化学肥料、農薬の使用は禁止、合成着色料や香料、化学調味料、保存料等を使用せずに加工したものを使用している、②天然の塩を使っている、③アレルギーの子どもへの配慮、④肥満を防ぐこと、であった。



写真6 2歳児

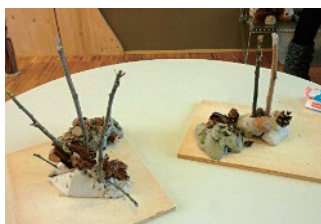


写真7 完成品 自然素材を使って

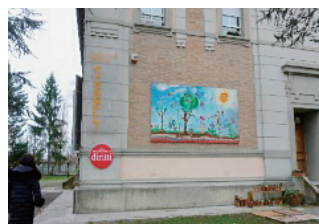


写真8 トンデレイ幼児学校

(2) トンデレイ (Tondelli) 幼児学校 (3歳～5歳児) (写真8)

レッジョ・エミリア市内の静かな農村地帯にあり、元小学校の校舎を利用している。保育室、廊下、階段には子どもたちの作品が多数展示してあった。どの幼児学校にもあるように、三角鏡やライトテーブルがあり、アトリエには様々な素材が置かれていた。仮装が出来る衣装もハンガーに多数掛かっていた。

トンデレイ幼児学校の概要

園児	78名
職員	教師6名、アトリエリスタ(美術専門家)1名、調理員1名、フルタイムヘルパー2名、パートタイムヘルパー3名
学期	9月1日から6月31日まで(希望者のみサマースクールあり)
教育時間	31時間/週

(3) レッジョ・エミリア・アプローチを支える

—創造的リサイクルセンター・レミダ(REMIDA)(写真9)—

創造的リサイクルセンター・レミダ(REMIDA)は1996年にレッジョ・エミリア市と多目的企業ENIA(ガス・電気)による共同プロジェクトとして作られた。子どもたちの表現活動に使われる素材を市と協力して企業から集め、保管し(写真10)、乳幼児施設に無料で提供している。市内200社と提携し、紙・金属・プラスチック・布・機材など未使用の素材が集められている。

一年に一回、子どもから老人までの市民が協同して主役となって参加する文化的プロジェクト「レミダ・デー」が開かれる。イタリア、デンマーク、オーストラリア、ノルウェー、スウェーデン、ドイツの国々の間でセンターが築かれ、レミダネットワークが出来ている。その目的は①持続可能な文化、創造性の文化、過剰でない文化を普及すること、②アイデアと経験の交流をする、③他のセンターの設立を支援する、④文化的な主導性や各種セミナー、会議や協議会などを計画し組織すること、である。なお、日本には残念ながらレミダは設立されていない。

筆者はREMIDAのワークショップに参加した。5～6人のグループに分かれてテーマを決め、素材を使って新しいものを制作した。その過程では、紙、布、糸、プラスチック、段ボール、チェーン、ボタン、木片など様々な素材が美しく並べられ、参加者は、何を作ろうかと期待が生まれた。乳幼児にとっても素材の種類と量がふんだんにあることは創造への意欲が高められることを改めて推察できた。



写真9 レミダ玄関



写真10 素材倉庫

次に、レジヨ・エミリア・アプローチに学んで保育実践に活かしている、赤碕こども園の保育を検討したい。

Ⅱ. 赤碕こども園視察—幼保連携型認定こども園—

1. 赤碕こども園の概要・沿革

2017年8月、鳥取県東伯郡琴浦町にある赤碕こども園（写真11）を訪問した。緑の木々に囲まれた園舎、園庭には芝生のグラウンドと池があり池の横には稲が青々と揺れていた（写真12）。野菜作りも行っていて、トマト・トウモロコシなどを栽培していた。

赤碕こども園は1936年（昭和11年）常設保育所「和光託児園」として創立し、1940年（昭和15年）に赤碕保育園と改称した。1999年（平成11年）第三代目園長、福田泰雅園長が就任し（現理事長）、数々の実績を重ね、2012年（平成24年）レジヨ・エミリア市での研修会で保育実践を報告する。2016年（平成28年）幼保連携型赤碕こども園として開始し、片桐隆嗣園長が就任する。

赤碕こども園概要

2017・4・1現在

0歳おひさま	1歳ことり1	1歳ことり2	2歳はな1	2歳はな2	3歳未満児
3	11	6	13	10	43名
3歳つき	4歳にじ	5歳ほし			3歳以上児
20	18	23			2号認定 61
1	3	1			1号認定 5
合計 21	21	24			66名

赤碕こども園	園長1名、副園長1名、事務職員1名、主幹保育教諭1名 保育教諭（常勤正職員13、常勤臨時職員6、非常勤保育士4） 調理師（栄養士1、常勤調理師1、臨時調理師3） 短期間用務（送迎バス運転手3） 嘱託医師（内科外科医1、歯科医1、眼科医1）、薬剤師1
放課後児童クラブ	定員概ね40名 指導員常時4名
子育て支援センター 「アトリエ ラボ」	概ね10組程度 未就園児と保護者



写真11 園の正面



写真12 稲田



写真13 誕生日準備

2. 各クラスのプロジェクト活動

(1) 年長（ほし組）—「おにぎり」から米作りプロジェクトへ—

誕生日会の準備は司会・壁面を製作・プレゼント作りなどの担当に分かれて取り組んでいる。司会担当の4人は椅子に座って当日の進行、司会者の言葉を鉛筆で紙に書いている。遊戯室では、大きな紙に10人の子どもたちが誕生日会の壁面を製作している（写真13）。毎月製作した作品は誕生日会で発表しているという。子どもたちの作品は、平面のものや立体的に貼ったりしている。8名のプレゼント製作係は、ペンダントを作っていた。どのグループも保育者に指示されなくても、友達と相談しながら、取り組みを進めていた。

「おにぎり」の絵本を読んだことから、「米作りプロジェクト」の活動に取り組んでいる（写真14）。田んぼを見に出かけ、みんなで園庭の一角に田んぼを作った（写真15）。一連の楽しく取り組んだ様子が、壁面にポートフォリオとして貼られている（写真16）。

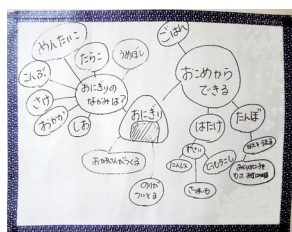


写真14 「おにぎり」web



写真15 田植え活動

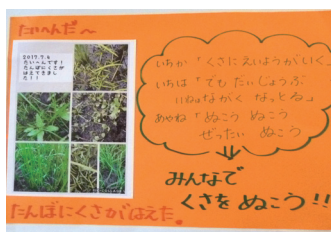


写真16 草を発見する

(2) 年中（にじ組）—イノシシ/北海道プロジェクト—

朝の会では担任がウクレレを弾き、みんなで歌っている。その後、三人の子どもが楽器を（トライアングル、カホン、木魚のような打楽器）奏でる。

北海道から新しい友達が来ることから子どもたちは、「北海道には—牧場がある—牛がいる—イノシシがいる」と、イノシシに興味を示して、プロジェクト活動が始まった。イノシシ探しの牧場散歩やイノシシの製作（写真21）、劇としての表現、イノシシ牧場の見学を希望して電話・FAXを送ってみるなど、にじ組のイノシシ/北海道プロジェクトは、継続している（赤碓こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、注目のプロジェクト、イノシシ/北海道プロジェクト 2017年8月10日）。

ウェブ×KJ法についての話し合い—ホームページ（園内研修）から紹介—

園内研修では、プロジェクトの進め方をみんなで再確認しようと、「かえる」（写真20）と「イノシシ」をトピックに、3グループに分かれてウェブを書いてみました。トピックの「かえる」（写真17）では、項目を付箋に書いてから、それを紙に貼り付けるという方法で、ウェブを書いていきました。

トピックの「イノシシ」（写真18）では、付箋が足りなくなったこともあって、付箋を使わずに線を伸ばしていく方法でウェブを作りました。ウェブを使つての発表や、書き上げられたウェブから「感じられた」利点は、付箋を使わない方が、①項目間の繋がり方に滑らかさを感じる（飛躍がない）、②イメージを連鎖させていく、引き出していくという点で、子どもと一緒に作る時にはウェブの方が良い、などの利点です。

付箋を使った場合の利点（写真19）は、①全員が意見や考えを平等に出せる、②項目間の飛躍がある反面、アイデアが広がるなどです。その代わりに、付箋を分類分けして線で結んでいく作業は、線で描いていくよりも時間がかかります。また、誰かが中心になって進めていく必要があります。

グループの中には、最初に付箋を使ってアイデアを出し合い、それをもとにウェブを書くというように、2つの方法を組み合わせたグループもありました。このグループのように、メンバーの異質性が高い場合には、まず、付箋を使ってみんなの声を出し合い、その後、その付箋を紙に貼るのではなく、付箋を参考にして、ウェブを書いていくという方

法が良さそうです (赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、保育環境の変化・展開ウェブ×KJ法 2017年5月16日)。

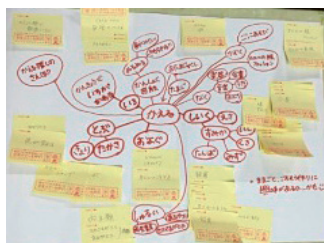


写真17

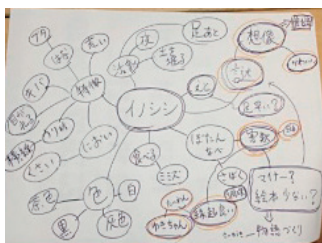


写真18



写真19

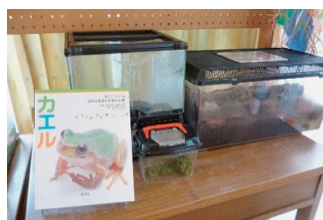


写真20 飼育中のカエル



写真21 段ボールのイノシシ

プロジェクトを充実させるためにwebの使い方—ホームページ (園内研修) から紹介—
研修後の振り返りから、プロジェクトを充実させるために、次のようにまとめられている。「Web作成のポイント」はみんなが対等で、違いと繋がりながら楽しむ、としている。「一人で考えていくと、狭い見方に落ちこんでいく。判断せず、いろいろな意見を出し合うことで、今まで自分にはなかった世界が広がっていく感じがした。誰かの意見に呼応して、そこから特別の人の考えが繋がって伸びていく。その繰り返しで、あっという間に『私』の常識が破られていくのがワクワクして面白かった。子ども同士の話し合いでも、そのような開けた対話ができればいいと感じた」(赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、園内研修振り返りシート 2017年5月18日)。

(3) 年少 (つき組) —散歩・集乳車/牛プロジェクト—

散歩でお化けの家、牛、集乳車などを見て、子どもたちは牛プロジェクト、集乳車プロジェクトを始めた。玄関のオープンスペースで段ボールをカットして、保育者と製作(牛の家)している子もいる (写真22)。先月、製作した時は、「牛の家」よりも自分たちが中に入って遊べるスペースという意識が優位になり、その日に製作したものは壊れてしまった。「もう一度作ればいい」という子どもの言葉から、次につなげて行くことになった (つき組活動の記録 2017年7月7日)。

散歩から様々な学び (自然・生活・社会) があることをまとめている (写真24)。クラス前の廊下ではポートフォリオを子どもが手に取っている (写真23)。



写真22 牛の家を製作中



写真23 ポートフォリオ

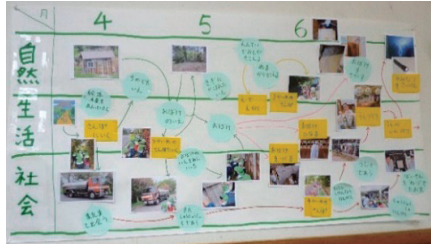


写真24 自然・生活・社会

保育環境の変化・展開、さまざまな web—ホームページ（園内研修）から紹介—

それまでは保護者に読んで貰うために、大人の目の高さのところに置いていた「活動記録」を、子どもたちとも情報を共有したいということで、子どもたちの目の高さのところに置き直しました（写真25）。

つきぐみでは、『一本道』の絵本を読み、その後、出かけた散歩で出会った「集乳車」（写真26）と「おばけ屋敷」（写真27）が子どもたちの興味・関心の的になっています。ウェブというと、文字で書くことというイメージがありますが、このウェブでは写真を中心に置き、絵やイラストなども使っています。また、子どもたちから、おばけや集乳車の話題が出た時に、随時、内容を増やしていっています。中心に写真を置いているので、中心を固定的に考えてしまいがちですが、そうならないようにしましょう。子どもたちの興味関心はどちらのどの方向に延びていくのかは予測できません（赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、保育環境の変化・展開 2017年5月15日）。



写真25 活動記録

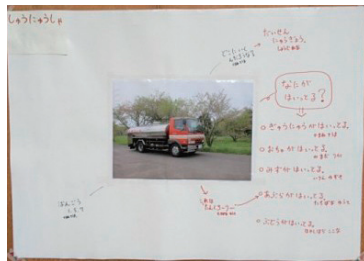


写真26 集乳車



写真27 おばけ屋敷

(4) 2歳児（はな組1・2）—運動会、七夕—

「運動会 何する？」と題した紙が、貼ってある。2歳児の運動会へのイメージを広げるために、また、会話を分かり易くするために、キーになる言葉を絵で表している（写真28）。「7月は七夕の夜空を演出するため天井を黒いシフォンで覆っていたが青色のシフォンに変えた。子どもたちに何に見えるか聞くと「海」という答えが返ってきた。海には何がいると聞くと魚、かに、自分も泳いでいる、などという答えが返ってきた。保育者が

切った魚に、前から子どもたちが作った折紙があったので、それらを細かくちぎってウロコにして貼って布に泳がせた。別の日に何の魚が好きかと聞くと亀、かえるなどと答える。魚が苦手な子どもはヨットに乗りたいたいという。もう一つシフォンをはり、子どもの好きな魚に自身の写真を付けて布に泳がせる。ヨットに乗りたいたいと答えた子どもはヨットを(写真29) (赤碕こども園 はな組の活動の記録2017年8月)。

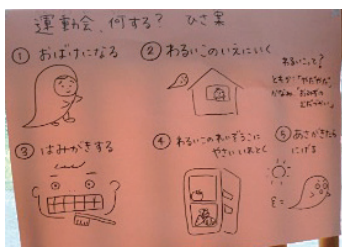


写真28 運動会でなにをするの

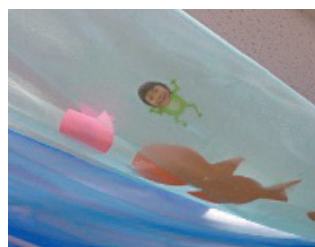


写真29 天井に泳ぐ私がいる

(5) 1歳児 (ことり1・2) 一段ボールとの関わりー

1歳児は、保育者に見守られて、保育室で段ボールをたたいたり、段ボールトンネルをくぐったりして遊ぶ (写真30、31)。園にはアトリエがあり (写真32)、様々な素材が集められている。前年度、遊びに使う素材についての園内研修を行っている。



写真30 段ボールで遊ぶ

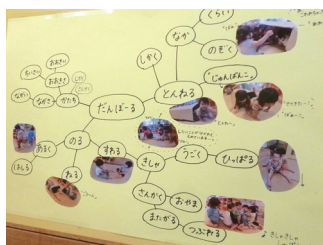


写真31 段ボールweb

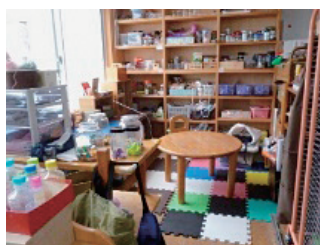


写真32 アトリエの素材

素材との対話、生活をデザインするーホームページ (園内研修) から紹介ー

素材をテーマに討論を交わしている。ここでは、「素材」をどのようにとらえるのか、「対話」をするとはどのようなことか、について、職員が全員参加し、次の15点にまとめている。①形にすることを急がない、②モノとの出会いを、じっくりと味わい尽くす、③作品づくりを優先させない、素材と関わる過程を大切にしてい、④制作の過程から学ぶ。試行錯誤が面白い、⑤様々な素材をたくさん準備することだけではない。素材を十分に味わい自分で作ること、⑥いろいろな角度からみる、⑦いろいろな素材・モノに触れる：五感が働き、知性が育まれる、⑧モノに触れる機会が増えることで多面的な見方が育つ、⑨保育者がどう問いかけ、どう関わっていくのが重要、⑩素材をどう捉えどう扱うのかを保育者自身がまず考えてみる、⑪その子が工夫している点は？ その子は何をしたいのか

をジックリと考える、⑫素材との関わり方は、年齢ごとに変化していく、⑬素材を集めた時に分類・整理してみる、⑭色々なものが雑然になっていること（顕微鏡やPC、テレビなど、家にはないものもあるもの、普段触れるもの、お目にかかわれないものなど）、⑮質の良い生活の実現「どのような生活がいいかな～」と子どもと一緒に考える、である。

そのうえで「子ども観を問い直す」として、まず、子どもは「感性に勝り、知性において同等」である。「大人よりも劣っているのは、経験だけ」と述べている。さらに、子どもについて3点にまとめている。①子どものしていることには必ず意味がある：何気なくしている子どもの行動、遊びに注目する。そこにはたくさんの学びがある、②「対話」を阻害せず、一緒に素材と関わっていくことが、学びとして子どもにも私たちにも恩恵を与えてくれる、③子どもたちは身近にある物を何でも素材にしてそれを作品にしてしまう。ゴミとってしまう物でもそこに遊びや学びを見つけて、自分だけの作品を創り上げる。大人にはなかなか思いつかない発想を持つ。いろんな可能性を秘めているのが子ども、である（赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、園内研修、振り返りシート2017年2月）。

(6) 乳児クラスのプロジェクト活動—生き物をとらえる—

1歳児クラスでは様々な生き物にふれあった事を Web で表している。透明のシートを使い重ねていくのは、保育者のアイデアである。カタツムリ（写真33）、カメ（写真34）、イヌ（写真35）、子ども（写真36）をとらえている。保護者へは保護者向け掲示板があり、ポートフォリオ（写真38）で毎日の活動を知らせている。

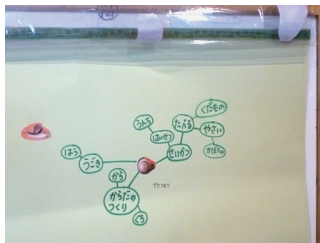


写真33 カタツムリ web

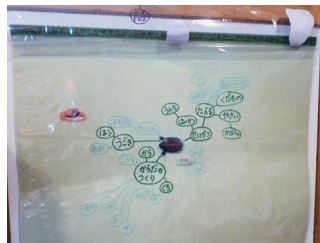


写真34 カメ web

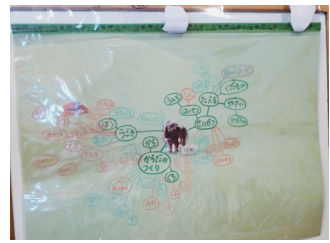


写真35 イヌ web

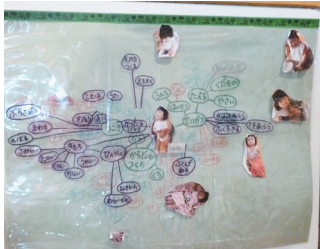


写真36 子ども web

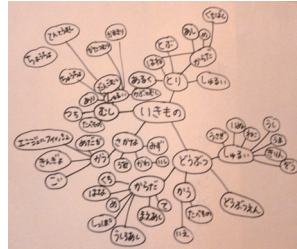


写真37 いきもの web



写真38 ポートフォリオ

プロジェクトを計画するにあたって—ホームページ（園内研修、振り返りシート）から紹介—

プロジェクト活動を始めるにあたって、重視する点を下記のようにまとめている。

まずは、「子どもが出発点」とすること。①子どもの姿、遊びの様子を見たり、一緒に遊ぶことを大切にして、そこから実践を進める。②子どもの興味関心から始まり、保育者がそれをどう見て、どう読み取っていくのかによって、活動が深まり、広がっていく。③それを子ども同士、保育者同士、子どもや保育者、あるいは周りの大人との関係性を深めて行くことで、さらに展開していく、のである（赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、園内研修、振り返りシート 2016年10月）。

「仮説の大切さ」に注目すること。具体的には、①子どもたちの「仮説」がプロジェクトを広げる重要なキーワードである。②何を軸にしてプロジェクトを進めるか、迷った時には、もう一度 Web をふり返し、「仮説」を再度確認してみると、次の一歩が見えてくる、と述べている（赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、園内研修、振り返りシート 2016年9月）。

(7) 0歳児（おひさま）—ポートフォリオ・毎日の記録—

ポートフォリオのコーナー（写真39）には毎日の活動が示されている。0歳児は24時間の生活を園と保護者が共有するために、ノートのやり取りをしている。遊びのコーナーでは多文化共生の保育をめざし、ペルソナ人形（写真40）も取り入れている。



写真39 ポートフォリオコーナー



写真40 ペルソナ人形



写真41 おやつ時間

0歳児のプロジェクト活動—ホームページ（園内研修）から紹介—

園内の研修で0歳児のプロジェクト活動を振り返り、重視する点を下記のようにまとめている。

①0歳児のプロジェクトと聞くとすごく難しそうでしたが、五感で感じ取ったことが、（子どもの）表情の豊かさや様々な運動に繋がっていくことを改めて感じたので、そこに寄り添っていくことが大切なのだと思います。理事長先生や他の先生方のお話を聞いて、保育者の関わり方や知識の深さが保育に与える影響の大きさを改めて感じた。②0歳児のプロジェクトを考える機会は今まで無かったが、他の子どもと0歳児は共通していることがあると思った。例えば、「朝顔を取りたい、触りたい」と思えば、ハイハイや歩いたりして

朝顔に近づいていこうし、匂いを嗅いで、変な匂いがすれば顔をしかめよう。自分が「何だろう」「興味がある」ものと思う時、「自分から働きかけること」は同じだと思った。保育者として、その時々の子どもの表情やつぶやきは拾っていきたい、いかなければならないと思った。さらに、子どもの世界を広げるような活動や遊び、言葉かけが大切だと改めて感じた。

おひさまぐみのプロジェクトでは、子どもが感じることと大人の働きかけが響き合うことで学びにつながるのではないか。子どもたちの感性に日々寄り添い、言葉かけできるよう、心がけていきたい、と結ばれている（赤碕こども園ホームページより：質の高い保育をめざして、園内研修振り返りシート、おひさまぐみのプロジェクト 2016年9月30日）。

考察

赤碕こども園では、各クラスでプロジェクト活動が展開されている。それは職員の間で保育・保育実践への共有と学びが原点であると考え。「プロジェクトは生活の中から生まれる。子どもたち一人ひとりが今、何に興味・関心を持っているのかをしっかりと把握することが大切⁶⁾」である。そうしたことが共通の認識として持てる職員集団である。

つぎに、「赤碕こども園、みんなで創る園内研修」に注目したい。2018年園内研修の目標を見ると以下の3点が示されている。

- ①赤碕保育園時代の保育（プロジェクト保育）の質を維持し、高める。
- ②保育者一人ひとりが園全体ならびに個人の保育を自分の言葉で語れるようになる。
- ③非常勤の保育者が赤碕こども園の教育・保育理念や教育・保育方法を理解する。

上記の3点を進めるために、園の実践を行っているが、この内容を考察すると以下の5点にまとめることができる。

第一に、「webの作成・使い方」「素材との対話」「ポートフォリオの展示」などクラスの実践を持ち寄り、職員全体で検討している。イノシシ/カエルプロジェクト（年中組）や散歩・集乳車/牛プロジェクト（年少組）などのwebをもとに、webの作成・使い方を学んでいる。段ボールとの関わり（1歳児）は、園内研修「素材の学び」が活かされていると思われる。各クラスのポートフォリオの展示の仕方も紹介・検討されている。プロジェクト保育を理解し、進め方の基本を学ぶことによって保育者一人ひとりが保育を語れるようになる。保育者のこうした学びがあることにより、プロジェクト保育の活動を充実させ、生活を豊かにする保育の実践が進んでいると考える。

第二に、園内研修の実施後は保育者の声を反映させ、「振り返り」として園長がまとめを行っている。園内研修の時間を設定することも厳しい保育の現場で、研修を実施した後、研修の内容を振り返り、新たな方向性を生み出している。保育者自身の振り返りもあり、「話し合うことで、活動が広がっていくことを改めて感じ、プロジェクト活動をしながら、他の先生にアドバイスをもらっていくことが大事だと思った」「一つのトピックに

ついて、先生たちで話し合うことで自分にはない視点に気付いたり、自分も話しながら気付
きがあり、対話の重要性、面白さを改めて感じた⁷⁾と全職員に伝えられていく。こうし
て、「振り返り」は共通の認識を作り上げ、次のプロジェクト保育に確実に生かされてい
く。

第三に、赤碕こども園の各クラスの「研修振り返り」の記述を見ると、「臨時正職関係
なく、子どもに向ける視線を同じにして、今トピック探しをしています」「みんなで学ぶ
ことは楽しいですね」、園長先生の振り返りから、「さまざまな『対話』、それを赤碕こ
ども園の文化にしていきたいと思います！」⁸⁾と結ばれている。これは正規・非常勤の保育者が園
内研修の中で学び合い、理解を深め合っていることが伺える。近年どこの園でも非常勤の
保育者が存在する。園の教育・保育理念や教育・保育方法を十分理解する機会がないま
ま、保育に携わる非常勤の保育者も少なくはない。赤碕こども園では非常勤の保育者も共
にプロジェクト保育を進めることを目標として掲げ、園内研修を行い、保育の質をさらに
高めている。

第四に、赤碕こども園では、保育課程の中で、①表現者を育む保育（子どもが言葉だけ
でなく様々な表現で気持ちを表す保育。保育者は、子ども一人一人の心の揺れ動きに気付
き、寄り添い、見守りながら遊びを共有できるようにする）とあり、子どもが権利の主体
であることを示している。また、②文脈のある保育（切り取られた知識の吸収ではなく、
文脈のある流れの中で学ぶ保育を展開する）と真の学びを追求することが示されている。

改定幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育要領・保育要領で
は、「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が新たに示され
ている。これらの内容は、赤碕こども園のプロジェクト保育のように、子どもの成長・発
達の喜びを共有できる職員間、父母・保護者との信頼関係があってこそで、子どもたちに
協同性、思考力の芽生えが育まれ、表現する喜びを味わい、生活・学びへの意欲に繋がっ
ていくのではないかと筆者は考える。

第五に、年度初めの園内研修では、『赤碕こども園ガイドブック』⁹⁾を読み合い保育理念、
子ども観、教育、保育課程、保育方法、を職員で再確認している。子ども観およびそれを
支える保育の原理として、ヴィゴツキーやエリクソンを学び、保育計画と実践の中には、
プロジェクト保育の活動を充実し、生活を豊かにする（子どもの主体的な取組みに注目
し、体験を経験化する。個々の子ども、あるいは集団の興味・関心に沿った協同による保
育)¹⁰⁾、などが示されている。職員一人一人が意欲的に学び、自由に語り合える雰囲気
の中でこそ、子どもを可能性に満ちた創造性あふれる存在として尊重することができる
と言える。職員の主体性や意欲が育つ環境の園であることが、保育の質の向上を目指す
うえで大切なことではないかと考えた。これはレッジョ・エミリア・アプローチの取り
組みをする園とも共通することである。

赤碕こども園にはアトリエリスタはいないが、保育者がアトリエリスタの役割を担い、

ペダゴジスタは理事長先生であり、園長先生であると筆者は考えた。さらに、赤碕こども園でプロジェクト保育の実践を進めるにあたって両氏の指導力の大きさはもとより、子どもを真ん中に置いた全職員と父母・保護者の協同性の大きさを実感した。

レジジョ・エミリアの保育・教育で中心をなすのは子どもであり、保育者を含む全職員であり、父母・保護者である。赤碕こども園の保育課程にも、保育計画と実践に、(家庭をはじめとする地域資源と連携する)¹¹⁾とある。機会があれば、父母・保護者や地域との連携について、赤碕こども園ではどのような実践が積み重ねられてきたのか検証したい。また、今後とも、赤碕こども園のプロジェクト活動に注目していきたい。

最後に、お忙しい中、園内を案内し、長い時間の説明、質問への応答をして下さった園長先生、保育を快く見学させて下さった保育者のみなさん、赤碕こども園の園児のみなさんに心より感謝を申し上げたい。

本稿の、写真を含む本文の内容は、名古屋芸術大学倫理規定に基づいて、赤碕こども園園長片桐隆嗣氏の了解を得たものである。

引用文献

- 1) 木下龍太郎「子どもの声と権利に根ざす保育実践——レジジョ・エミリア・アプローチの意義と特徴」『現代と保育』50号、ひとなる書房、2000年4月、106-194頁。
- 2) 木下龍太郎「子どもの声と権利に根ざす保育実践——レジジョ実践を支える組織と人間」『現代と保育』52号、ひとなる書房、2000年12月、158-179頁。
- 3) 中坪史典「レジジョ・エミリア・アプローチにおけるプロジェクト活動の理論と実践」『国際幼児教育研究』第8号、2001年、37-44頁。
- 4) 山本理恵、原明子「力強い『子どものイメージ』レジジョ・エミリア・アプローチの原理」(翻訳と解説)『人間発達学研究』第7号、2016年、123-135頁。
- 5) C. エドワード他編著、佐藤学他訳『子どもたちの100の言葉』2001年、5頁。
- 6) 社会福祉法人赤碕保育園「赤碕こども園要覧」、ホームページ <http://akasaki-kodomoen.jp/> 2017年8月10日。
- 7) 同上 2017年9月15日。
- 8) 同上 (同上)。
- 9) 同上 2017年10月1日。
- 10) 同上 (同上)。
- 11) 同上 (同上)。

参考文献

- J. ヘンドリック『レジジョ・エミリア保育実践入門』北大路書房、2006年。
 佐藤学『驚くべき学びの世界』東京カレンダー株式会社、2011年。
 レジジョ・チルドレン『子どもたちの100の言葉』ワタリウム美術館、2012年。

- 森真理『レッジヨ・エミリアからのおくりもの』フレーベル館、2013年。
- 磯部錦司、福田泰雅『保育のなかのアート』小学館、2013年。
- 勅使千鶴他編著『「知的な育ち」を形成する保育実践ⅠⅡ』新読書社、2013年。
- 森真理『ポートフォリオ入門』小学館、2016年。
- 泉千勢他編著『なぜ世界の幼児教育を学ぶのか』ミネルヴァ書房、2017年。
- 穴戸健夫『日本における保育カリキュラム』新読書社、2017年。

調理実習を通じた食の文化と科学のアクティブラーニング

— 教材開発研究のための報告 —

Active Learning of the Cuisine and Dietary Culture, and Science through Cooking Training

— For Developing of Teaching Materials —

茶谷 薫 *Kaoru Chatani*

(芸術学部)

アクティブラーニングとは

文部科学省中央教育審議会は「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)」¹⁾を、第82回総会で取りまとめた。その中に、アクティブラーニングについて、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要」と述べた箇所がある。更にその用語集には、アクティブラーニングを、「能動的に学修して育成される認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」とし、その具体的な内容については「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と記されている。

ところで、2017年2月に発表された、2020年からの学習指導要領案からこのアクティブラーニングという言葉が消えた。ただし、その代替事項が「主体的・対話的で深い学び」とされたように、今後の小中高の教育現場でもアクティブラーニングは非常に重要な教育方法であることは間違いないだろう²⁾。何故ならば、主体的で学ぶことも、対話的に学ぶことも、アクティブラーニングで示されている学びの一部であり、社会で能動的に生きていくために不可欠だからだ。付け加えるならば学校の中という小さな社会でも非常に重大なことであるからだ。

多科目に跨る調理実習

ところで調理を伴う実習は、家庭科や、キャンプなどでの飯盒炊爨の場で主に行われてきた。しかし一種の総合的な学習でもある家庭科では食品に含まれる栄養素、調理に適した温度や加熱時間、食器用も含む洗剤の化学的・生化学的な働きなど、科学的なことも学べる。

更に、料理の種類によっては、外国や国内の伝統的な食事を知ることができ、それは自

国や海外の文化理解に繋がる。日本には海外から入ってきたものが数えきれないほどある。例えば漬物などで馴染み深い白菜（結球種のもの）であるが、元々は大陸の野菜であり、日本に度々伝来したものの、アブラナ科の他の植物との交雑が起きやすく、この品種を維持することが難しかった。そのため現代の我々が口にしてしている白菜は、20世紀に導入され定着したものである³⁾。またコンビニなどでも人気がある肉まんやパンなども、元々は日本の食事ではない。こうしたことを調理実習の合間に講義すれば、食を通じた様々な文化の学修が可能となる。

また家庭科や飯盒炊爨活動などにおける調理実習は、児童生徒や学生が単独で行うのではなく、一般的にはグループワークを基本としている。班の中で役割分担をし、餃子の皮包みなど時間の掛かる作業を協力してこなし、できた食事を皆で楽しく頂き、感想を述べ合い、食べ終わった後に食器や調理器具を丁寧に洗い、所定の位置に片付け、調理台や食卓を清潔に清掃するなどの作業中、他者とのコミュニケーションを行いながら、効率的に多くの手順をこなす必要がある。つまりこれらには社会に出てから、様々なプロジェクトを成功させるために必要な要素が詰まっている。

以上のように科学的な知識、様々な文化の体験、グループでの作業を組み合わせ、学生が主体的に班活動と手を動かすアクティブラーニングとして、調理実習を行うことは教育的に有用であると考えられる。

調理実習の授業実践例

筆者は以上のように考え、名古屋芸術大学の教員の自由度の高い科目の一つとして設定されていた「教養講座（自然）」という授業枠で、科学とグループワークを組み合わせた調理実習を2015年度の冬期（後期）から、カリキュラム改編でこの科目が無くなるまで行うこととした。冬期に行く最大の理由は食中毒リスク回避であるが、後述する麦もやしづくりの際に失敗が少ない時期であることも一大要因である。

次にこの科目を始めて二年目の2016年度におけるシラバス（講義要綱）の内容を以下に述べる。これは2015年度とほぼ同じ文言である。

まず科目名は上述の通りであるが、サブタイトルは「実験、調理実習を通じて生活と科学の関係を理解しよう」である。科目名に「自然」とあるため、自然科学を前面に押し出したサブタイトルとした。「授業の到達目標およびテーマ」として、「調理実習を含む科学実験を通じて微生物の働きと発酵の仕組み、物質の化学変化等を学習する。またこのような科学現象が我々の生活にどのように関わっているかを実感し、科学の重要性を理解する。このことを通じ、科学的な視野を広げ、自身の生活と社会を科学的見地から見直し、近代社会で生きるために必要な科学リテラシーを身につける。これは専門分野でも役立つ、自己の幅広さと思考力を涵養することとなる。」とした。この内容も科学的に物事を捉え、考える上で重要なリテラシーを身に付けることを重視したものである。その次の

項目として学生に提示される「授業の概要」は、「授業は家庭科実習室において集中かつ演習形式で行う。授業内容の概略は以下のとおりである。肉まん、パン、ヨーグルト、甘酒、水あめ、漬物作りを通じ微生物の働きや微生物や植物が作り出す酵素による分解反応を理解する。またケーキ、クッキー、どら焼き作りから重曹の化学反応を、漬物作りから明礬、酸の働きを、プリン、豆腐、カッテージチーズ、ゼリー作りから蛋白質の性質を、小豆餡作りから圧力の性質を知り、調理を科学的に理解する。」と記した。また「履修にあたっての準備学習（事前学習）」は、「初回前にこの講義要綱を読み、授業内容の概略を把握し、それ以降は前回の授業内容を復習してくる。また中学程度の社会・理科系科目、小学校程度の算数を復習しておく。作った料理や菓子類は自宅でも作ってみる。いくつかの食材を使うが、自分に食品アレルギーがあるかどうかを確認すること。」とし、「成績評価の方法と基準」は「基本的にすべて出席し、実習に積極的に参加すること。参加の度合い、授業中に口頭で尋ねる質問への受け答え、授業中に課すレポートの内容によって総合的に評価する。」とした。文章には記していないが、グループワークは欠席や遅刻をすると他のメンバーに迷惑が及ぶため、それは可能な限り避けるべきということはガイダンス時に口頭で伝えた。

ところでこの授業の進め方は、毎週1回行う通常の授業とは異なり、ガイダンスを初回に行い、その後は調理実習と講義、レポート作成を行う長時間の授業を集中的に4日間、合計で15回分行うこととしてあった。その4日間は、主に11月、12月と1月の土曜日もしくは、年末の冬期休暇時に設定された集中授業用の日であった。科目の位置付けは、科目名にもなっている通り、旧来の教養科目、当時は「総合教育」科目であり、授業形態は「講義・演習」科目の2単位科目である。

次に授業の流れを説明する。初回はガイダンスとして、授業の目的や全体の流れを説明した後に、後日に使う大麦の種籾を配布し、種籾から麦もやしを育てる方法を説明した。麦もやしを学生が自宅で育てることで、発芽の楽しみや、発芽の際にどのように根が出て芽が出るのかをつぶさに観察できる。この麦もやしは後で詳述するが、水飴作りの際に学生が班で使うこととなる。育てた麦もやしは乾燥させるようにも指示した。

その後に行われた調理実習で学生はほぼ丸一日をかけて、複数の料理を同時並行的に作り、合間に講義受講やレポート作成をすることとなった。一日目は、米麴を使い米飯を甘酒にすること、イースト（酵母）でパンを膨らませること、乳酸菌を牛乳に加えてヨーグルト作りをすること、リンゴの変色の仕組みと防止方法を手を動かしながら学んだ。その合間に学生自身が育てて持参した次回の水飴発酵に必要な麦もやしをすり鉢で摺りつぶした。二日目は重曹を使いサクサクの歯触りのクッキーを焼き、明礬を使いナスの漬物を仕込み、育てた麦芽を用いた伝統的な水飴を作り、発酵させたで挽肉を主体とした餡を包んで肉饅頭を作り、にがりで豆乳を固めて豆腐を作ることを行った。三日目は、泡立てた卵とベーキングパウダーで膨らませたケーキを作り、ゼリーが固まる果物と固まらない果物を

試し、レモン汁で牛乳を固めてカッテージチーズを作り、卵を入れた液を熱で固めて焼きプリンを作った。四日目は小豆餡づくりを通し圧力鍋と普通の鍋の比較をし、その小豆餡を、重曹で膨らませたどら焼きの皮に包み、小豆餡のどら焼きを製菓した。

ところで上記の甘酒、水飴を作る際、うるち米やもち米をとぎ、それを炊飯した後、麴や麦芽を入れ、それらの酵素で発酵（澱粉の分解・糖化反応）をさせる時間がかなり掛かる。また小豆餡を作る際に、小豆を洗った後、水に一日以上浸す方が望ましい。これらの準備作業は、予め、所用で遅刻や欠席をすると申告してきた学生と教員である筆者が、前日の夕方から調理室で準備を行った。

調理の合間に、筆者は学生とともに調理室とは別の講義室に移動し、その日に行った調理の科学的な意義や仕組み、様々な文化における食や、発酵等を支える微生物についてホワイトボードや黒板を主とした講義を行い、ノートを取らせた。この講義内容も踏まえ、一日の実習の後と、発酵の待ち時間などに、学生はレポートを執筆し、一日の最後に教員である筆者に提出することとした。

調理実習時は、学生は4～6名の班に分かれ、グループワークを行えるようにした。班分けは教員である筆者が行った。何故ならば、従前の知り合い・友人同士でグループを作るよりも、全く知らない者同士で班を構成し、分業や話し合いができる場を提供した方が、教育効果が高いと考えられたからである。

調理実習と科学・文化理解

本項では上で記した調理実習項目で学生に説明した科学的なこと、また食を通じて理解すべき文化について概略を記述する。各項目のはじめの方が科学的な説明、最後の方が文化的なことに関する説明で、その間に授業で行ったことを記してある。ただし「リングの変色」については文化的な説明を記していない。

麴で米飯を甘酒に

コウジカビは様々な品種があるが、澱粉を分解し甘い糖にする（糖化）酵素を持っている。これはヒトの唾液等の消化液に含まれるアミラーゼと同様のものであり、我々人間の体内でも、澱粉を分解（消化）し、血液中に吸収できる小さな分子にした上でエネルギー利用しているのである。ちなみにアミラーゼは高峰讓吉がジアスターゼとして、整腸剤にも配合した。

授業ではうるち米を炊き、水や湯を加え60℃程度にし、炊飯器の保温機能を用いつつ、温度が上がり過ぎないように、蓋を開けて内部を60℃前後に保ち、一晚糖化させることで甘酒を作った。温度が低いと発酵が余り進まず、高過ぎても酵素が巧く働かない。また温度が低い場合、雑菌が繁殖しやすく、美味しく作れなくなる。出来上がった甘酒を頂く時は、飲みやすい濃度に薄め、揺り下ろした生姜を加えたが、牛乳等で割っても美味であ

る。

日本では米麴を用い、米に含まれる澱粉を分解させた後、コウボ（酵母）によるアルコール発酵をさせ、日本酒（清酒）作りをしてきた。コウジカビの利用以前は、ヒトが口で米を噛み、唾液を含ませてから壺に出すという、唾液のアミラーゼを使って糖化を行っていた。またアルコール発酵後、蒸留し、アルコール（エタノール）濃度を増したものが米焼酎で、沖縄の泡盛もその一種である。

日本では中世にコウジカビを扱う業者の同業者組合である座（麴座）が既に存在していた。発酵に必要な産物を扱う業者を「もやし屋」と呼ぶこともあり、これが2000年代後半から2010年代前半に人気が沸騰し、映像化もされたマンガ作品『もやしもん』の語源でもある⁴⁾。

育てた麦芽で伝統的水飴作り

オオムギやコムギ、そしてイネも実はそうであるが、発芽の際、種籾に貯め込んだ澱粉を酵素で分解（糖化）している。植物は我々ヒト同様、その糖を更に分解し、発芽に必要なエネルギーを得ている。その酵素が米飯など種子以外のものに含まれる澱粉も分解する。発芽した麦芽は大豆もやし同様、「麦もやし」と呼ばれ、これが上の項目で説明した麴同様の糖化作用を持つ。

また植物にとり、水分や水に溶けたミネラル等を吸収することが特に重要なため、根が出た後に芽が生えてくる。これは大麦の種籾を育てる過程で学生が確認できるようになっている。

種籾はガイダンス時に学生一人あたり大さじ2杯分程度ずつ配付し、簡単な育て方と育った後に乾燥させる方法も説明した。最も重要なことは、水に浸した種子が腐敗しないよう、一日数回、水を交換する点だ。気温が高ければ高いほど、腐敗のリスクが高まる。また種籾は全て発芽するわけではないことも理解させた。学生が麦芽を育てた後、水飴を作る実習では、もち米を粥状に軟らかく炊き、育てた麦芽を搗り潰し、糖化酵素をもち米と触れやすくし、温度も高めに安定させることで腐敗を防止すると共に、もち米の糖化を促進させた。上記の、米麴で甘酒を作る時と同様の仕組みである。一晩の糖化作用を経ると、もち米の粥に麦芽の青臭い香りが付き、多くの学生は臭いと感想を述べた。これをガーゼ等で濾過し、焦げ付かないよう留意しつつ木杓子で混ぜながら煮詰め、粘度の高い飴状にすると伝統的な水飴と同様の芳しい風味のある、甘い水飴が完成した。

ところでこの麦芽による糖化作用は、日本各地で作られてきた伝統的な水飴作り以外にも、欧州で生まれたビールやモルトウイスキー作りで行われる糖化の工程における作用と全く同様のものである。ビールやウイスキーの場合、麦芽を焙煎することで茶色と香ばしい芳香が生まれ、風味が増す。周知の通り、モルトとは麦芽の意であり、ウイスキーは日本の焼酎のように蒸留させ、アルコール度数の高いものである。

イースト（酵母）でパンを膨らませる

イースト（酵母）は糖のアルコール発酵でエネルギーを得、糖の分解物であるエタノールを排出する。上の項目で紹介した酒類はそのようにしてできる。コウボはエタノールのみならず、二酸化炭素も排出する。本来の瓶ビールは、二次発酵時に清潔な瓶を密閉し、その中で酵母にアルコール発酵させるため、大量の二酸化炭素が瓶内に残り、それがビールの泡を作るもととなる。無論、日本酒でもワインでも他の酒でも同様である。それらの酒類で泡が無いのは、火を入れるなどして酒の中の二酸化炭素を減らしているからである。一般家庭で使われるコウボは、現在の日本ではドライイーストとして保存しやすい形で販売されている。

コウボが排出する二酸化炭素を有効活用するのがパンや、後述する肉まんの皮などである。二酸化炭素をはじめとする気体は、温度が上昇すると体積が極度に増大する。それがパンを膨らませ、食感を軟らかくさせる。水（湯）を加えた小麦粉やライ麦粉を捏ねると粘り気のあるパン生地になるが、これはグルテンとグルテニンという蛋白質が水分子と共に網目状の構造を作るからである。この粘度の高い物質があるため、酵母の排出する二酸化炭素が生地の中に巧く溜まるようになっている。その生地を加熱すると、内部にある二酸化炭素が膨張し、フワツとしたパンや肉まんや餡まんの皮となる。グルテンなどを多く含み粘度を特に高められる小麦粉は、強力粉としてスーパーマーケットなどで販売されている。

授業ではドライイーストにぬるま湯と発酵に必要な砂糖を加え、それを強力粉とぬるま湯、塩、卵、バターを捏ねる際に混ぜ、よく捏ねた。それをボウルの中に入れ、乾燥防止のために濡れ布巾とラップで覆い、酵母の活動に適した30℃程度に電気毛布で保温し、一次発酵させた。その後、パンの形に成形し、オープン天板に並べた後、美しく光らせるために溶き卵を少し塗り、再びラップをして二次発酵させ、オープンで焼いた。一年目には油脂分を生地にほとんど加えなかったため、学生には不評であった。二年目は卵とバターを多く練り込ませるバターロールパンを作ることとした結果、味も好評で、食べ残す班が皆無となった。

ところでこのように酵母で発酵させるパンは世界各地で見られる。またかなり古い時代からこのようなパンが作られてきたと言われている。これは幕末から明治期にかけ日本でも広く作られるようになり、小豆餡を入れたアンパンという日本風のパンも考案され、今でも親しまれている。更にこのアンパンは、やなせたかしによる『アンパンマン』という幼児に大人気のキャラクター作りにも発展した⁵⁾。

パンに欠かせない麦類であるが、日本などアジアのイネと近い植物種である。麦や米などの穀物農耕は、人間が長年行ってきた狩猟採集という経済活動（食糧確保）を一変させ、メソポタミアやエジプトなどの文明を生み出す基盤となった。穀物は長期保管がきく食糧であり、かつ種籾である点で、サトイモ類やイモ類とは全く異なることがその最大要

困である⁶⁾。

皮から肉まんを作る

肉まんや餡まんなど、中に様々な餡を包み、蒸気で蒸した饅頭（蒸しパン）が膨張する仕組みも、上記のパンが膨らむことと同一である。餡の種類も多様で、一般的に挽肉が主体の餡を包んだものが肉まん（肉饅頭）、そこにカレー粉を加えドライカレー風にしたものならばカレーまん、小豆餡ならば餡まんなどと呼ばれ、コンビニエンスストアなどでも親しまれている。

授業ではキャベツもしくは白菜、挽肉、玉葱、椎茸などを細かく刻み、片栗粉と胡麻油などを繋ぎにして捏ねた餡を作った後、一次発酵させた皮に餡を包み、蒸し器の中にキャベツか白菜を敷き、その上に形を整えた肉まんを並べ、更に二次発酵させた後、蒸気が垂れないよう布巾を蓋と蒸し器の本体の間に入れて蒸し上げた。蒸し器に敷いたキャベツや白菜はクッキングシートの代替で、肉まんの皮が蒸し器に付着しないようにするためである。

肉まんのような蒸して膨らませる饅頭は、現在の中国の北部などで作られてきたものである。パンの項目で説明したようなグルテンとグルテニンが米には無いため、米粉のみではほとんど膨らまない。現在の中国の南部では、稲作（水稻栽培）が盛んで、このような饅頭は主食ではなかった。一方、ムギはイネよりも涼しく、乾燥したところでも育つため、ユーラシア大陸でも比較的北の方で多く栽培されてきた。

蒸し饅頭は、日本にも昔から伝わっていた。それは酒饅頭（酒蒸し饅頭）である。様々な製法があり、現在はベーキングパウダーなどを使うレシピもあるが、伝統的には、小麦粉を捏ね、その中に麴を更にアルコール発酵させて作った酒種を混ぜ、生地の中でもアルコール発酵させて中に餡を入れ、二次発酵後に蒸し上げる方法である。ただし今の肉まんのように膨らまない。これはコウボによって作られた二酸化炭素を利用した生地の膨張のしくみで、名称に入っている「酒（さか）」という言葉も、酒の発酵と同一であることを示したものらしい。この饅頭は三国志演義のうち、日本では随一の人気登場人物である諸葛亮（孔明）が戦の際、人間の首を捧げる代わりに饅頭を作って河川に供え、鎮まるよう祈願したことに由来するとも謂われている。この製法は日本に伝わった後、仏教の影響から肉の餡ではなく豆類の餡に変わったとも伝えられている。

乳酸菌でヨーグルト作り

牛乳など、哺乳類のミルク（母乳）には乳糖（ラクトース）が含まれる。乳糖がミルクを甘く感じさせる二糖類である。乳児の小腸ではその分解酵素（消化酵素）であるラクターゼが分泌される。しかし離乳後はラクターゼが分泌されなくなるのが一般的で、多くの日本人が一度に大量のミルクを飲むと下痢をする理由の一つとなっている。

乳糖が乳酸菌によって分解されると乳酸という酸味のある成分ができる。これがミルクの発酵で、ヨーグルトや幾種類かのチーズ作りの生化学的な仕組みである。乳酸菌は乳糖を分解することでエネルギーを得て生きるわけだが、人間はその残渣である乳酸をヨーグルトやチーズの保存や風味を増すために利用している。この乳酸の酸性の性質により、ヒトに悪影響を及ぼすブドウ球菌などの繁殖が抑制できるだけでなく、牛乳に含まれるカゼインなどの蛋白質が固まるため、ヨーグルトなどはざらりとした液体のミルクとは異なった塊状になる。

授業では成分無調整の牛乳を30~40℃程度に湯煎で温め、熱湯で消毒した容器に入れ、そこに市販のヨーグルトを、これまた熱湯消毒した計量スプーンで少し加え、電気毛布等を用い、温度を乳酸菌が働きやすい高さに保ち、6時間程度発酵させた。適切な温度は市販のヨーグルトに含まれる乳酸菌の種類が各社の各製品によって異なるため、どの製品を使うかによる。温度は高過ぎても低過ぎてもいけない。特に高温では、牛乳の蛋白質が変性するだけでなく、乳酸菌が死滅してしまうため、最初に温める際の温度管理が重要である。

ヨーグルトは欧州のみならず、中近東やアジア各地など、牧畜地域で広く食されてきた発酵食品で、現在の日本の食生活でも欠かせない食材である。牧畜が始まって間もない頃から、搾乳したミルクに偶然入り込んだ乳酸菌の働きでヨーグルトができ、人間がそれを捨てずに食したことが起源ではないともされている。上述した通り、乳酸菌にも様々な性質のものがおり、ヨーグルトメーカー各社はそれらの特徴を分析し、消費者の健康意識に訴えたり、ヨーグルト生産法を改善したりしてきた。

重曹でサクサククッキー作り

重曹は炭酸水素ナトリウム（重炭酸ナトリウム）の一般的な名称で、消火剤、洗剤、脱臭剤、中和剤のみならず、口に入るものとしての薬品や食品添加物としても広く、そして長く使われてきた。山菜類の灰汁抜き、軟らかい煮豆作り、肉を軟らかく仕上げの下拵えなどにも利用されている。加えて、柑橘類の酸（クエン酸など）を中和することで酸味を抑制したり、中華麺の製麺時に弾力性と柔軟性を出すために使われる鹹水（かんすい）の一成分となったりと、多くの食品に使われてきた。

重曹は二酸化炭素を発生させる性質があるため、その機能を目的とした食品添加物としても使われている。例えば、ソーダ飴のような爽快感のある飴類では、口の中で二酸化炭素が発生し、シュワシュワした感じを与える。重曹を加熱した時は短時間に大量の二酸化炭素を発生させるため、生地を膨らませる「ふくらし粉」という名称で親しまれてきた。日本ではカルメ焼きという、玉杓子の上にザラメ（砂糖）と重曹を混ぜ、下から加熱すると溶けた砂糖が重曹の出す二酸化炭素で膨れ上がって固まる菓子が知られている。それが、昔の祭り会場などの露店で売られた「カルメ焼き」だ。無論、クッキーや後述するど

ら焼きの皮作りにも利用されている。

ただし重曹が分解する時、二酸化炭素のみならず、炭酸ナトリウムができてしまう。これが苦味刺激となるため、美味しく作るためには重曹の量を厳密に調節しなければならないが難しい。この欠点を補うものが後述するベーキングパウダーである。

授業では小麦粉、バター、砂糖、卵、重曹を混ぜ、クッキングシートを敷いた天板の上で学生自身が好きな形を作り、オーブンで焼き、冷ましてから食するようにした。重曹が少し多かった班や、焼き時間が長く掛かった班は、炭酸ナトリウムの苦みが出てしまい、美味しくないという感想があった。

ところでクッキーは小麦粉を主体とした焼き菓子のことを指すが、ビスケットやサブレとの線引きは、日本国内ではビスケット協会などの申し合わせがある程度で、曖昧である。英国ではクッキーという言葉は使わず、小麦粉主体の焼き菓子をビスケットと呼ぶ。アメリカでは甘い小麦粉の焼き菓子をクッキーと呼び、塩味の物をクラッカーとし、ビスケットはパンのような柔らかい食感のものを指す。アメリカにおけるビスケットは、英国ではスコーンと呼ばれるものに近い。サブレはフランスのバターなどの油脂が多く含まれた小麦粉主体の焼き菓子を指す。

重曹でどら焼きの皮作り

重曹は上述した通り、膨張剤としての働きがある。しかし加熱して二酸化炭素を発生させると、炭酸ナトリウムができ、これが苦味の原因となってしまう。また炭酸ナトリウムはアルカリ性のため、小麦粉に含まれるフラボノイド色素の一種であるフラボンが黄色く発色する。これが鹹水を入れた中華麺が卵を入れていないにも関わらず、黄色く色付く化学的な理由である。どら焼きの皮が黄色味を帯びているのも、卵黄だけではなく、重曹の性質にも因る。

授業では薄力粉、砂糖、卵、蜂蜜、味醂、水、重曹を混ぜた生地を、油を薄く引いたフライパンで焼き、どら焼きの皮作りをした。そこに後述する小豆餡を挟み込んでどら焼きにしたのである。上記のクッキーに比べ、どら焼きの皮は焼き時間が短く、蜂蜜など酸性の物質が多く含まれれば、苦味が抑制されやすいので、失敗した班は無かった。

どら焼きは「銅鑼焼き」とも表記される場合がある。銅鑼のような形が名称の由来であるとされるが、異説もある。どら焼きには「三笠」という別名もあるが、これも奈良県にある三笠山の形に因むとも謂われる。

卵とベーキングパウダーでケーキを膨らませる

ベーキングパウダーは重曹を主体とした膨張剤である。苦味が出ないように、炭酸ナトリウムを中和する酸性の物質が配合されている。メーカーによって異なるが、酒石酸やフマル酸などの酸性剤が、炭酸ナトリウムを中和するだけでなく、重曹の分解を助ける効果

もある。このためベーキングパウダーを用いたクッキーなどの製菓は計量を少し誤ったとしても苦味が出るような失敗は起き難い。加えて重曹と酸性剤が保存中に反応してしまわないよう、両者を遮断する澱粉などの分散剤（遮断剤）も配合されている。

また卵を泡立てると空気が入り、それが膨張剤としての役割を果たす。卵白だけを泡立てたものはメレンゲと呼ばれ、非常にきめ細かい泡ができる。これが巧く作れば、ベーキングパウダーなどを使わずとも軟らかいスポンジケーキができる。ただし泡立てすぎると、卵白の水分と蛋白質が分離し、失敗する。

授業では失敗しないよう、卵を泡立て、砂糖を加えて更に泡立てたものに、ベーキングパウダーを加えた小麦粉を良く振ったものと溶かしバターを加え、ケーキの生地を作り、フライパンで焼いた。フライパンの上でムクムクと生地が盛り上がるのを見た学生は、大喜びであった。失敗した班はなかった。

ところで砂糖が入ったメレンゲをゼラチン等で固めたものがマシュマロやムースといった、欧州由来の菓子で、日本にも広まっている。砂糖入りメレンゲをそのまま焦げないように焼いたメレンゲ菓子も入手しやすい。メレンゲにナッツ類の粉を加えて風味を付けて焼く菓子も良く知られており、シュクセやプログレと呼ばれる。

リンゴの変色防止

リンゴのみならず、バナナや桃、ジャガイモ、蓮根、レタス、牛蒡など、様々な野菜や果物、芋類の切り口が変色することは良く知られている。この変色はそれらに含まれるポリフェノールと、ポリフェノール酸化酵素による。空气中に約2割含まれる大量の酸素が、その酵素によりポリフェノールのタンニンやカテキンと結びつき、茶色になってしまうのである。

変色させないためには酸素との結合を阻害すれば良い。それが塩やレモン汁、クエン酸などを水に溶かした溶液にリンゴなどを浸す、という広く知られた方法である。レモン汁やクエン酸はポリフェノールよりも先に酸素と結合するという点で酸化防止剤の働きをしている。塩はナトリウムイオンが酸素とポリフェノールの間を遮断する。遮断する働きは他にもあり、ラップで密閉して包むことが最も物理的に正しい方法であるが、砂糖水の蔗糖成分で酸素の遮断を行う手法もある。蜂蜜水は蜂蜜に含まれるペプチドが変色反応を阻害するため有効である。

授業では様々な溶液を作り、そこにリンゴを数切ずつ浸し、何もしていない変色したリンゴと対照させる実験を行った。比較した後はヨーグルトと混ぜて食した。

美しい色の漬物作り

漬物は、一般的には水分を抜き、塩分等を加えて有害菌の繁殖を抑制する方法で作られた食品であり、世界各地でも見られる食品保存方法である。植物で働く乳酸菌の力を借り

たものが、ピクルスやキムチである。日本でもそのような漬物は糠漬けを代表例として多数ある。

茄子は、アントシアニンの美しい濃い紫色の皮を持つ野菜で、様々な調理方法で美味しく頂ける食材である。茄子の漬物もあり、単に漬けただけでは鮮やかな紫色が台無しになる。そのため、美しい色を保つ工夫が行われてきた。それが明礬（みょうばん、焼き明礬、カリ明礬、硫酸カリウムアルミニウム十二水和物）使用である。

授業では茄子に塩と明礬を手で擦り込ませ、これに重石をして6時間ほど漬けさせた。明礬は入れず、塩だけを擦り込んだ茄子も用意し、比較対照させた。

焼き明礬は甘露煮やウニの加工時の煮崩れや型崩れを防止する効果がある。食品以外にも、品質が信頼できない水に明礬を入れ、不純物を沈殿させて上澄みだけ飲む方法もかつては採られる場合があった。皮なめしや、腋汗の制汗剤・防臭剤としても使用されたこともある。園芸でもアジサイの鮮やかな青色を発色させるために用いられる。

芸術に直接的に関連する分野では、写真の現像時、定着処理液として明礬が用いられるが、食用ではないクロムミョウバンの方がフィルム感光面の長期保存に資することも知られている。日本画を制作する際は、和紙に絵の具が染みないように、膠（にかわ）と明礬を混ぜた礬水（どうさ）という液を塗付する。これは美術学部やデザイン学部の学生は良く知っていた。

にがりを用いた豆腐作り

伝統的な「にがり」は海水から採取される塩化マグネシウムを主体としたもので、「苦汁」とも記すように、マグネシウムイオンの苦味が強い。これは海水からの製塩時の副産物である。豆乳に含まれる蛋白質（グリシニン）が加熱されることにより、分子の凝固可能な反応基が露出しやすくなる。ここに凝固剤としての塩化マグネシウムから電離したマグネシウムイオンが結合し、グリシニンが沈殿する。それを集めて固めたものが豆腐となる。この時、豆乳の温度が低すぎると沈殿し難く、高すぎるとマグネシウムイオンが均等に散らばらず、苦味の強い豆腐となってしまう。

授業ではこの作業が最も難しく、成功した班は少なかった。多くの班がにがりの味そのものの塊となってしまった。また本来は大豆を一晩以上漬け、豆乳を作り、余った滓が「おから」になる、というところから実習を行うと、学びも深くなるが、時間が無いため成分無調整の豆乳を購入して実施した。

にがり豆腐作り以外にも、煮物の灰汁取りとしても使われるが、今は珍しいことであろう。またあるテレビ番組でにがりが減量に有効と放映されたが、にがりの摂り過ぎは、他の物と同様、健康を阻害し、時には死亡事故に至ることは言うまでもない。

カッターチーズ作り

蛋白質は酸や熱で変性する。変性とは分子の立体構造が不可逆的に変化することを指す。つまり一旦熱や酸で変性した蛋白質を、もう一度冷やしても、アルカリを加えても、元には戻らないことを謂う。

授業では牛乳に含まれる蛋白質をレモン汁や酢で固め、ガーゼで濾したカッターチーズを作った。チーズに塩は加えず、代わりに塩味が強いクラッカーを配布し、それにチーズを添えて頂くこととした。チーズを絞った残りの液体は所謂ホエイ（乳清）で、これにも栄養が豊富に含まれているため、フルーツのジュースを混ぜて飲むようにした。

チーズには長期間かけ熟成させるものもあるが、カッターチーズは非熟成チーズの代表例で、広く食されている。欧州のみならず、南アジアでも濾過した後、更に重石をし、水分を良く抜いたものはパニールと呼ばれる。北海道でも牛乳豆腐という名で呼ばれている。熟成チーズと比べ、脂肪が少なく、カロリーが低く、塩分も抑えられるという利点もある。

焼きプリン作り

上述した蛋白質の変性を熱で行う調理法もある。その代表例が卵料理のプリンや茶わん蒸しである。卵が豊富に含む蛋白質に熱を加え変性させることで、牛乳や砂糖、出汁などの溶液を固めたものである。

授業では卵と牛乳、砂糖、香料のバニラエッセンスをよく混ぜた液を、砂糖と水で作ったカラメルソースの入った大きな耐熱ボウルに加え、オーブンで焼いて、大きなプリンを作った。失敗した班は無く、学生は皆大喜びで平らげた。

ここで作ったプリンは、カスタードプディングと呼ばれるものである。このプディングや茶わん蒸し以外に、卵を熱で固める料理は多く、目玉焼きも、卵焼きも、茹で卵も、スクランブルエッグも全てそうである。牛乳と砂糖に、卵の変性と小麦粉の澱粉が熱で絡まり粘り気が出る性質を利用してねっとりとしたクリームとなるカスタードクリームもそうである。ちなみに卵の変成作用を利用したカスタードは欧州の様々な料理やデザートに使われている。

ゼリーが固まる果物、固まらない果物

本来のゼリーは、動物の結合組織に含まれるコラーゲンという蛋白質を精製したゼラチンを用いて作られたものである。ゼラチンが溶けたコロイド溶液（ゾル）が、水分を含んだままゲル化する（固まる）性質を利用したものである。これは上記の蛋白質の不可逆的な変性とは異なり、加熱するとゲル化したゼリーが溶け、ゾル化し液状になり、再び冷やすとゲル化するという、可逆的なものである。ゼラチンを分解する蛋白質分解酵素（プロテアーゼ）を含むキウイやパイナップルなどがゼラチン液に生で加えられると、当然のこ

とながらゼラチンの大きな分子が分解され、その溶液は冷やしても固まらなくなる。缶詰のパイナップルなど、加熱等でプロテアーゼを変性させてあれば、それが分解酵素としては不活化するため、缶詰類のパイナップルなどはゼリーとして固められる。天草などを原料とする寒天は、液を含んだまま固まる作用をする物質が蛋白質ではないため、生のパイナップルなどでもゼリー状のものが作れる。ただし食感は硬い。

授業ではゼリー溶液に、生のパイナップルを入れた物と、缶詰のパイナップルを入れた物をそれぞれ作り、後者が固まっても前者が固まらないことを比較対照させた。固まっていないものも、当然、栄養はあり、甘い味がするため、それぞれの班で食した。

ところでゼラチンは、日本では豚や牛の骨や皮を原料としているが、外国ではイスラム教やユダヤ教など宗教的な制約上、原料として豚を使用しない場合があるなどの相違点が存在する。

また日本では魚などに含まれるコラーゲンの働きで固まる魚の煮凝りが昔から食されてきた。現在の日本ではコーヒーを固めたコーヒーゼリーや、甘いゼラチン液に果物を入れて固めたフルーツゼリーなど、菓子としての利用が一般的であるが、エビのゼリー寄せなど、様々な料理もある。

更にこのゼラチンの精製度の低い物は膠（にかわ）と呼ばれ、日本画の画材として使われてきた。またゼラチンは食用のみならず、微生物の培養のベース、化粧品の保湿剤、医薬品としても利用されている。弦楽器や和弓、建材の接着剤、水泳選手（特にシンクロナイズドスイミング選手）の頭髪を乱れさせない整髪料などとしても使われている。

小豆餡作りを通じた圧力鍋と普通の鍋の比較

小豆など豆類の多くは乾燥させた状態で販売されている。乾燥させた豆をすぐに煮るよりも、長時間水に浸し、吸水させると煮豆が巧くできることは昔から知られていた。煮る時間を短縮させ、エネルギー（燃料）の節約になる。加えて豆に含まれた水が動くことで豆の外側から加えられる熱を内部に速やかに伝えるため、硬軟のむらが起き難く、その点でも美味しく煮ることができるのだ。

ただし吸水の速度は、水温などを同一条件にしても、豆の種類によって大きく異なる。大豆や金時豆などは種瘤と種皮全体から吸水するため、5～8時間程度で十分吸水できる。ところが小豆やササゲは種皮が硬く、そこからの吸水はほぼなく、種瘤からしか吸水できない。そのため吸水速度が遅く、24時間程度もの時間をかけなければ十分に吸水できない。吸水時間が長い場合、特に温かい季節であれば、吸水中に腐敗が進むリスクが高まるため注意が必要である。豆が扁平で煮えやすいレンズ豆のようなものならば、吸水は必要ない。

吸水させたとしても豆類は煮る時間が掛かる場合が多いが、圧力鍋を利用すると非常に速く軟らかくなることも良く知られている。これは豆類のみならず、他の物にも当てはま

る。それだけでなく圧力鍋内は周囲よりも高圧になるため、気圧が低い故に沸点も下がってしまう山などの高所でも、美味しく安全に米などを炊くことができる。安全に、とは、沸点が低ければ、高温での殺菌効果も下がってしまうが、沸点を上げ殺菌しやすくなるという意味である。圧力鍋はその点でも有用である。

圧力鍋は本体も蓋も、通常の鍋よりも厚く丈夫な金属でできている。高い圧力と温度になっても壊れたり変形したりしないよう強化されているのだ。また蓋と本体の間は丈夫なシリコン製などのパッキンで密閉され、蒸気が逃げ難い。通常、蓋に穿たれた蒸気を逃がす穴についている調節弁には錘があり、その重さを変えることで、内部の圧力を変化させられる。錘が重ければ圧力を大きくできるわけだ。またこれとは別に、爆発しないよう、安全弁も取り付けられていることが一般的だ。

授業では圧力鍋と通常の鍋の両方、ほぼ同時に小豆を炊き始め、どちらが早く小豆が軟らかくなるかを実際に観察した。小豆が軟らかくなった後は、焦げ付かないように水分を飛ばし、砂糖と塩を加え、小豆餡を作り、上述した重曹で膨らませたら焼きの皮に包み、皆で頂いた。

さて砂糖が安価になり、大量に使えるようになるまでは、小豆などの豆類や薩摩芋などの餡は、それら自身が持つ甘みに、塩を加えることで甘みを引き立てつつ、塩味も味わうものであった。また小豆以外の豆類や芋類を用いたり、卵黄などを加えたりすることで、白、緑、黄など、様々な色の餡が作り出されている。また風味も柚子や抹茶、胡麻などを加えることでバリエーション豊かなものとなっている。

授業の考察と反省

ここからは二か年実施した授業の考察と反省点を述べる。まず厳冬期で日の出の時刻が遅く、また平日とは異なる土日ダイヤで運行している電車が不便な日に、実習作業を早朝から開始したため、遅刻者が少なくなかった。一方で学生の参加率はかなり高かった。これは芸術系の学部や人間発達学部という保育士や幼稚園・小学校教諭を目指す学生の多くが、身体を動かしたり、形あるものを作っていたりする作業を好む傾向があるからだろうか。そう考えてみると、独創的な芸術作品を生み出したり、誰一人として同じ子どもがいない小学校や幼稚園、保育所で実習をしたりすることは、まさにアクティブラーニングである。その点で、手を動かしながら、自作した食事を味わいながら、科学や文化を学んでいく授業形態が、学生の日常的な課外や課内の活動と同種のもので親しみやすいのかもしれない。

授業を終え、成績評価をした後、受講学生に授業について尋ねたところ、知り合いではなかった者同士がグループワークで友人になり、別の授業などでも連携していると述べる学生もいた。美術学部やデザイン学部の学生は単独で作品に向き合う時間が重要であることとも関係するのか、人見知りの傾向が強いように感じられるが、見知らぬ他学部生、学

年の異なる学生と共にグループワークをすることも、実際に経験してみれば意外と楽しいと感じる者も少なくないのかもしれない。

グループワークの利点は他にもあると考えられた。受講前から調理に興味を抱き、保護者と同居する自宅においても台所に立ってきた学生は、手際良く調理をこなすことで、他の学生の尊敬の対象となり、調理をしない学生の自炊への意欲が高まるという効果も観られた。

提出されたレポートはかなり力の籠ったものが多く、色鉛筆や蛍光ペンで美しく彩色された調理過程のイラストを複数挿入したものや、書籍やインターネットで調査した内容を詳述したものも非常に多かった。また筆者がレポート内容を読み、口頭での感想を聞いた限り、科学的な理解や、食を通じての文化理解も進んだと思われた。

名古屋芸術大学では学部統合と共にカリキュラム改編が行われ、この科目名の授業は2017年度分を最後に無くなる。しかし講義とグループワークなどの演習を組み合わせた調理実習を伴う授業は学生の学修意欲や食生活の振り返りにもなり、作る楽しみを感じ、分業して一つのことを成し遂げる達成感など、多くの教育効果が期待できるため、別の形で続けていけるよう、提案していきたい。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、名古屋芸術大学の先生方にご示唆を頂いた。編集と出版に尽力して下さった名古屋芸術大学図書館の教職員各位、校正にあられた印刷・製本会社の方にも感謝したい。何より学生の実習における積極的な班活動への参加や意欲的なレポート提出が多かったことが、本稿執筆の原動力ともなった。

文献および註

- 1) 文部科学省中央教育審議会、2012、新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—(答申)、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htmに全文が資料と共にPDFで掲載されている。
- 2) 夏目凜、2017、2020、次期学習指導要領—消えた「アクティブ・ラーニング」、Education Tomorrow 教育革新のための情報発信ニュースメディア、https://edutmrrw.jp/2017/innovation/0410_2020_education
- 3) 板倉聖宣、2002、白菜のなぞ、平凡社
- 4) 石川雅之、2005～2014、もやしもん(全13巻)、講談社
- 5) やなせたかしのアンパンマン初出は1969年であるが、その時は現在と異なり、人間のキャラクターであった。1973年の平仮名表記による『あんぱんまん』は現在のようにアンパンがキャラクターとなっている。ばいきんまん、ドキンちゃん、カレーパンマン、しょくぱんまん、などのキャラクターはその後に誕生した。2013年に作者が没した後もテレビ放送等で人気を誇っている。
- 6) 祖父江孝男、1990、文化人類学入門(増補版)、中央公論社(中公新書)にはこのことが端的に平易な言葉でまとめられている。

教材用モロッコ産ゴニアタイト化石の産状についての 予察的研究

Preliminary Report of the Occurrence of Goniaticite Fossils in Morocco for Teaching Material

東條 文治 *Bunji Tojo*
(人間発達学部)

1. はじめに

モロッコの Erfoud 周辺では 1～3 cm 程度の形態保存の良いゴニアタイト化石が多産する。このような大きさの化石試料は教材として利用が見込まれ、小学校理科における「土地のつくりと変化」、中学校理科における「地層の重なりと過去の様子」などでの化石学習の際に活用することができると考えられる。理科教育における「地学」の分野においては、天体の運動や大地のつくりなど空間的にも時間的にもスケールの大きな対象に取り組むため、このような学習において実感を伴った理解の助けとなる教材開発が必要と考えられる。化石の学習においては、実際の地層や化石の産状についての視聴覚教材や、実物の化石を教材として使うことによって学習効果を高める試みがなされている。

こういった実物の化石を用いた課題解決型授業で使用する教材として、中生代の化石教材としては、フランスやモロッコで産出するジュラ紀のアンモナイト化石を利用する取り組みがなされている（東條ほか、2013；東條、2015）。さらに、古生代の化石教材としてモロッコから産出するゴニアタイト化石を利用する試みがなされている（東條・安井、2015；東條・安井、2016）。本研究では、古生代の示準化石の学習教材としてアンモナイト亜綱に属するゴニアタイト化石を利用するために、モロッコ国内でゴニアタイト化石の産地の調査を行って、教材に適した化石を採取した。そのときに、化石教材として適した化石が産出する層準から、多様な保存状態のゴニアタイト化石が産出することがわかった。教材には適さない保存状態の化石も、過去の生物がどのようなプロセスを経て化石として現在に至るかを考える上で重要な情報を与えてくれると考えられる。

モロッコ Erfoud 周辺に産出するゴニアタイト化石を教材として活用するにあたり、化石の保存状態や産出状況について検討を行った研究をもとに、本研究では教材としての化石確保の過程で観察された、ゴニアタイト化石のさまざまな保存状態について報告する。

2. 教材用のゴニアタイト化石産地について

モロッコ Erfoud 周辺ではゴニアタイト化石が豊富に産出する（図1）。その中でも特に教材に適した化石が Lakrabis (N30°45'33.27":E4°42'46.53") から産出する（東條・安井、



図1 調査地であるモロッコの地図。調査地は Erfoud の周辺に位置し、化石産地の地名は、Lakrabis (緯度経度データ N30°45'33.27"、E4°42'46.53")。

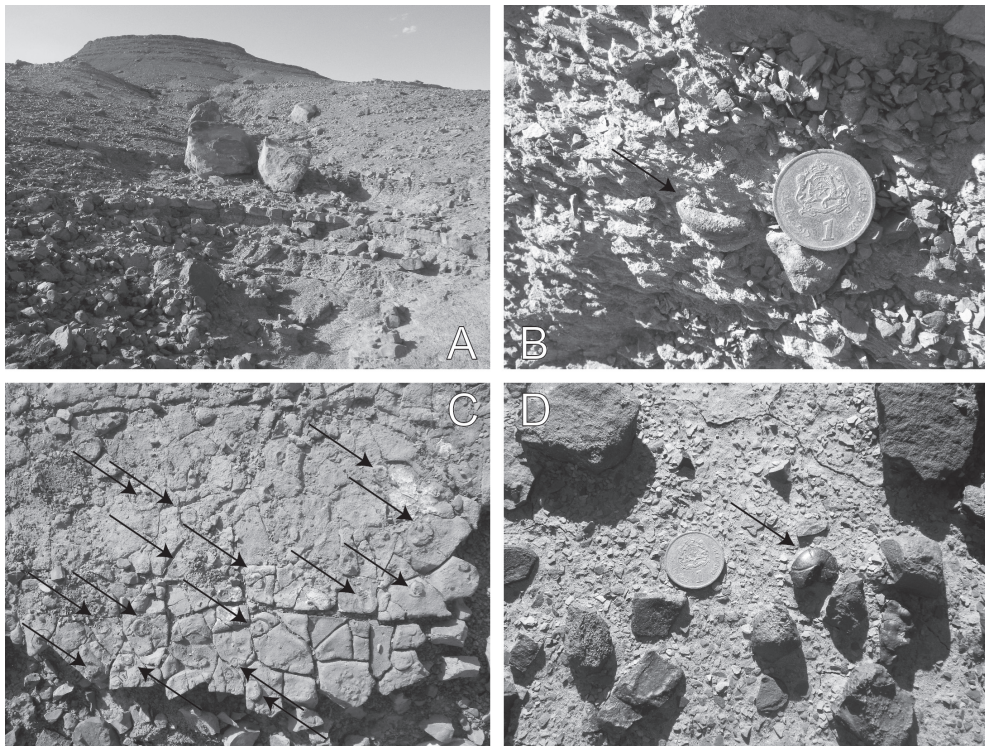


図2 モロッコのゴニアタイト化石産地、Lakrabis。A：Lakrabis の露頭遠景。頁岩と石灰岩の地層がほぼ水平に堆積している。B：頁岩中に埋まっているゴニアタイト化石 (矢印) コインは直径約 2 cm。C：石灰岩表面に見られるゴニアタイト化石 (矢印)。層理面を上から撮影。D：転石として見られるゴニアタイト化石 (矢印)。黒く光沢があり、3次元形態を保存しているものが多い。図は東條・安井 (2015) より引用。

2015)。Lakrabis では頁岩中に薄い石灰岩の層が挟まれる地層が良好に観察できる (図 2A)。平行葉理の発達した頁岩中に、数 cm 程度の石灰質の層がしばしば挟まれる。ゴニアタイト化石は頁岩中に散在的に含まれており、ゴニアタイト化石の正中線が層理面に平行になるような状態で地層に埋没している (図 2B)。化石は圧密を受けて殻が内側に埋没する形で割れているものが見られるが、変形をあまり受けていない 3 次元形態を保存したものも多い。ほとんどの場合、光沢がある黒色のヘマタイト化した化石となっていて母岩との分離も良い (図 2D)。また石灰岩層中にも多くのゴニアタイト化石がみられるが (図 2C)、多くの場合、薄くつぶれており、殻が溶けたモールド化石となっているものが多い。石灰岩質の層の化石はタービダイトと思われる層の上面に正中線が層理面に平行になるように埋没しており、化石が密集して観察されることも多い。ともにゴニアタイト化石のサイズは 1cm~3cm 程度のものが多く、教材としての利用が期待できる。頁岩中のゴニアタイトが形態的には良い。

教材に適した化石が多くあり、地層が観察でき、化石の産状も良好に確認できるために古生代ゴニアタイト化石の教材化に適した露頭である。

3. 多様な化石の保存状態について

モロッコ Erfoud の近郊 Lakrabis は教材用のゴニアタイト化石の産地として適した場所である (東條・安井、2015)。ここでは数 cm のサイズで三次元形態をよく保存した黒色に輝くヘマタイト化したゴニアタイト化石を、露頭中からも転石としても採取することができる。その一方で、地層からは薄くつぶれたゴニアタイト化石が同じ層準から多数産出することも観察できる。同一層準から、多様な保存状態の化石が産出することは、生きていた個体が死後どのように運搬され、堆積物中に埋没し、続成作用などを受けて化石化したかを考える上で重要な情報である。

Lakrabis は教材に適したゴニアタイト化石を豊富に産出するが、産出するゴニアタイト化石がすべて三次元形態をよく保存したものであるわけではない。同一の層準から産出する同一の種類のゴニアタイトでも、三次元形態をよく保存しているもの (図 3 上段左)、やや平たくつぶれたもの (図 3 上段中)、ほぼ完全につぶれてしまったもの (図 3 上段右) というような多様な保存状態が観察された。

またゴニアタイト形態で、螺旋の巻がきつい種類 (図 3 上段) のものだけでなく、螺旋の巻が緩い種類 (図 3 下段) など、もともとのゴニアタイト化石の種類の形態によらず、完全につぶれた保存状態の化石が産出する。これらのつぶれた保存状態の化石は地層の層理面に平行につぶれており、またつぶれ方の程度については連続的に変化しているようにみえる (図 3 上段)。3 次元形態をよく保存しているものが黒く光沢をもち、硬いのに対し、つぶれたものの多くは茶色く、ざらざらした質感と、もろいという特徴を持っている。転石中に 3 次元形態をよく保存しているものが非常に多くみられるのに対し、露頭か

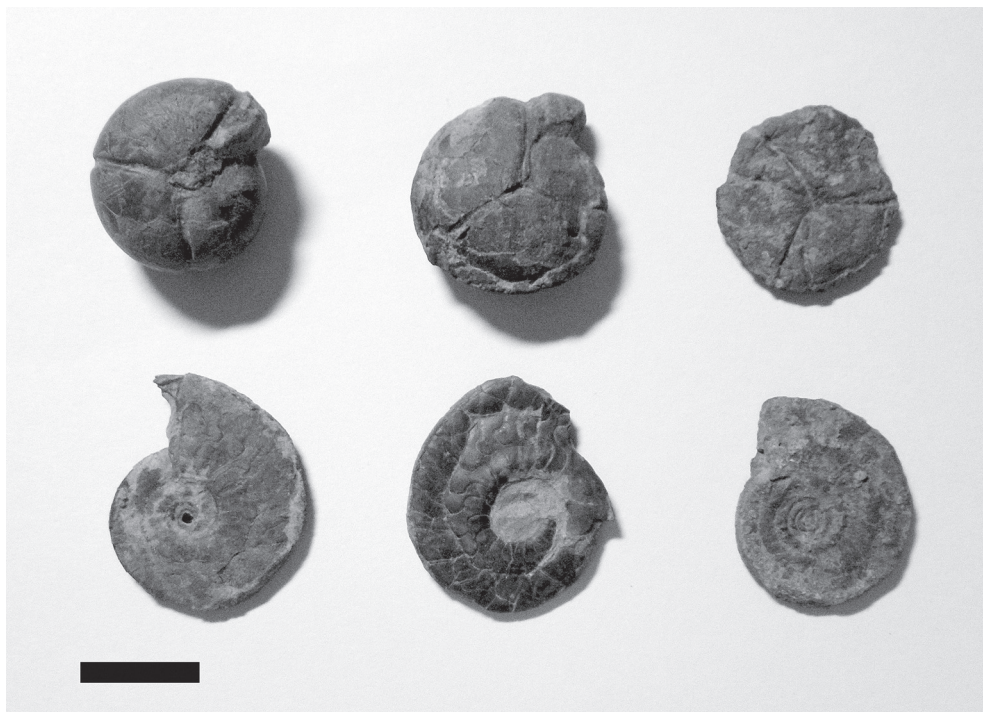


図3 Lakrabis から産出したゴニアタイト化石。すべて同じ層準から産出。上段は同一種であるが、左から、3次元形態を保存したもの(厚さ10mm)、ややつぶれたもの(厚さ5mm)、完全につぶれたもの(厚さ2mm)。上段は螺旋の巻きがきつい種類、下段は緩い形態の種類。左下のスケールバーは10mm。

ら直接産出するものにはつぶれたものが多く含まれている特徴がある。

4. 考察

教材として実物化石を使う試みは、地層や化石、生命の歴史の学習に対する興味を引きだし、実感を伴った理解を促す上で有効な方法と考えられる。教材として使うのに適した小型で、3次元形態の保存の良い化石をモロッコの Erfoud 近郊の Lakrabis で採取した。一方で、地層からは形態が平たくつぶれた化石が多数産出した。このような多様な保存状態の化石の観察と比較は、化石生物が死後どのように運搬され、堆積物中に埋没し、続成作用を経て化石化したか考える上で重要な情報をもっている。多様な化石の保存状態は、図3に示した試料を見る限りでは、主に層理面に対して平行にどれだけつぶれているかという要素によって生み出されているように思える。同一の層準から、種類によってではなく多様な保存状態の化石がみられるということは、埋没後に堆積物が圧密を受け圧縮されていく過程において、どの段階でゴニアタイト化石の住房内部の堆積物固結や気房内部の空間の鉱物による充填が行われていくか、というようなことが要因としてひとつ考えられる。しかし現段階で、これらの保存状態の多様性を説明することは簡単ではない。

実際の地層で化石採取を行う取り組みを考えれば、多様な保存状態の化石を観察するこ

とが必然的に発生する。化石教材に適した3次元形態の保存が良い、良質の化石だけでなく多様な保存状態の化石を観察する機会を持ち、化石化の過程を考える取り組みは、地層や化石の情報から地球史・生命史を理解するために不可欠なプロセスへの理解を促すはずである。化石について学習への興味関心を引き出す教材として適切な提示方法を今後検討することは有益な試みと考える。

5. 結論

モロッコ Erfoud の近郊 Lakrabis において数 cm のサイズで3次元形態をよく保存した黒色に輝くヘマタイト化したゴニアタイト化石を教材用の化石試料として採取した。その一方で、地層からは薄くつぶれたゴニアタイト化石が同じ層準から多数産出することを観察した。これらの保存状態の多様性は、層理面に対しどれだけつぶれているかという違いによるものと思われる。同一の種類ゴニアタイトでも、三次元形態をよく保存しているものから、ほぼ完全につぶれたものまで多様な保存状態が同一層準から産出する化石に観察された。

謝辞

この研究は科学研究費助成事業、課題番号：26350205を使用させていただいた。ここに深く感謝したい。

引用文献

- 東條文治・竹中諒・川上紳一（2013）アンモナイト化石を用いた課題解決型授業の実践のための化石産地と標本の確保について，名古屋芸術大学研究紀要，第34巻，185-192.
- 東條文治（2015）フランス St. Paul-des-Fonts におけるジュラ紀アンモナイト化石の惨状についての予察的研究，名古屋芸術大学研究紀要，第36巻，145-151.
- 東條文治・安井謙介（2015）課題解決型授業の実践のためのモロッコ産ゴニアタイト化石産地について，名古屋芸術大学研究紀要，第37巻，241-249.
- 東條文治・安井健介（2016）示準化石教材に使用するゴニアタイト化石の分類群について，名古屋芸術大学研究紀要，第38巻，195-200.

終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究

— 幼稚園を中心に —

*An Empirical Study on the Early Childhood Education and Care before and after the
End of World War II*

— *Focuses on Kindergarten* —

豊田 和子 *Kazuko Toyoda*

(人間発達学部)

清原 みさ子 *Misako Kiyohara*

(愛知学泉短期大学)

寺部 直子 *Naoko Terabe*

(愛知学泉短期大学非常勤)

榊原 菜々枝 *Nanae Sakakibara*

(名古屋文化学園保育専門学校)

はじめに

筆者たちは、平成27年度から29年度に科学研究費（基盤研究 (C)15K04334）の助成を受けて、「終戦前後の幼児教育・保育に関する実証的研究」に取り組んでいる。幼児教育・保育の現場が、戦争をどうとらえていたのか、敗戦をどのように受け止め、戦後の歩みを始めたのか明らかにすることを目的に、戦前に設立され現存する幼稚園・保育所（こども園になっているところを含む）を対象に、資料の有無を尋ねるアンケート調査を行った。保育の実際を明らかにするため、保育日誌・園日誌等の記録が残されている園を優先して訪問しているが、日誌類が保管されている幼稚園・保育所は多くはない。

日誌が残されていても、園日誌である場合は、その日の天候や出席数、行事、来訪者等の記入はなされていても、日常の保育に関する記述はわずかしかなされていない。都市部では幼稚園閉鎖令が出されて休園になっていたり、戦時託児所に転換したりしている。また、敗戦の8月15日は夏休み中ということもあって、記述そのものがなされていない場合もある。資料に限りはあるが、7つの幼稚園の事例をとりあげ、1. 行事、2. 保育内容、3. 研究・研修、4. 保育者の思い、5. その他に分けて、日誌を中心に分析する。

本稿で取りあげるのは、公立では、明治21年設立の高梁市立高梁幼稚園（【高梁】、以下同様）、明治23年設立の北九州市立小倉幼稚園（【小倉】）、明治26年設立の京都市立小川幼稚園（【小川】）、昭和9年設立の港区立南山幼稚園（【南山】）、私立では、名古屋市にある明治30年設立のキリスト教の堅磐信誠幼稚園（【堅磐信誠】）、京都市にある明治34年設立の仏教の常葉幼稚園（【常葉】）、昭和16年設立のキリスト教の江戸川双葉幼稚園（【江戸川双葉】）の、合計7園である。取りあげる年度を、昭和15、19、20、21年度としたが、その年度の日誌がない場合は、前後の年度のものを用いている。

対象園の概要は以下の表のとおりである。

園名(幼稚園)	所在地	設立年	公私	対象とした日誌の年度
高梁	岡山県高梁市	明治21年	公立	11、19、20、21
小倉	福岡県北九州市	明治23年	私立→公立	15、19、20、21
小川	京都府京都市	明治26年	公立	15、19、20
南山	東京都港区	昭和9年	公立	15、18、19、21
堅磐信誠	名古屋市	明治30年	私立(キリスト教)	15、19、20、21
常葉	京都府京都市	明治34年	私立(仏教)	15、19、21
江戸川双葉	東京都江戸川区	昭和16年	私立(キリスト教)	16、17、19、20、21

※設立年は、前身となる保育園なども含めた

以下、本文中に出てくる日付は、対象園の保育日誌に記載された日付である。

1. 行事

戦前戦後を通してほぼ共通に行われていた行事は、入園式・卒業式(修了式、卒園証書授与式)や始業式・終業式であった。以下にその内容がわかる記録を示すことにする。

【常葉】で19年に行われた入園式の記録には、「出席者91名、本日午前10時より入園式を行ふ 来園者 園長 岡田 クレオン (30) ハサミ (49) ヌリエ (35) 自由画帳 (25) お道具箱 (25) 園児一同に園章二枚ずつ与ふ 青組園児遊戯をなす 僕は軍人 飛行機 お星 お砂のトンネル 新入児77、男41、女36」とあった。【小川】で20年に行われた保育修了式は、「1. 着席 2. 挙式の旨告げ 3. 君が代 4. 修了証書授はい 5. 皆勤賞授与 6. 記念品授与 7. 園長のお話 8. 在園児代表挨拶 9. 修了児代表挨拶 10. 保護者代表挨拶 11. 修了式の歌 12. 閉式の旨を告ぐ 修了児 男14名 女21名 計35名 記念品‘筆箱’ 修了児 ‘自由画帳’ 在園児」との記述があった。【南山】の15年9月の始業式は、「午前八時半始業式挙行 一、敬礼 二、君が代 三、宮城遙拝 四、皇軍武運長久を祈る黙祷 五、園長先生訓話 六、敬礼 式後防空演習の御はなしをなす」とあり、【江戸川双葉】は、当時戦時託児所だった20年4月の記録に、「4月7日(出空襲のため始業式中止)」「4月9日(月) 出席児13 1、2年6 幼7 式中警報もなく」とあり、式を延期したとみられる。

天長節は、戦前は一部記述のない年もあったが、全園で行われていた。【常葉】の19年の記録には、「祝拝 君が代 宮城遙拝 お話 天長節の曲 園児一同に日の丸国旗一本ずつ与ふ」とあった。明治節は、休日であった【江戸川双葉】以外の園では行われていた。【小倉】の19年の明治節奉祝に関する記述をみると、「午前八時半 全園集会 奉祝式を行ふ 一、敬礼 二、開扉 三、君ヶ代奉唱 四、明治節のお話 五、明治節の歌 六、閉扉 七、敬礼」とあり、その内容がわかる。これらの儀式は、20年以降は行われなくなっていくが、【高梁】【小川】では20年まで明治節の儀式が行われ、【常葉】では21

年にも天長節拝賀式が行われていた。【南山】では、天長節、明治節、教育勅語の記念日などの儀式には小学校（昭和16年以降は国民学校）低学年とともに参加という記述が多く、明治節に関して、21年に「明三日憲法発布と明治節のおはなしをなしお式のない事をおはなしする」との記述が残されていた。

「紀元二千六百年行事」に関しては、この記念日に当たる日誌が残されている園では、全て行われていた。【小倉】では、「紀元二千六百年奉祝日 子供と共にお祝ひす 天にとどけとの万歳の声 よろこばしきかぎり 午前中にておかえりする ラヂオにて実況放送を伺ひ涙する」との記述があった。

宗教行事に関しては、キリスト教の【堅磐信誠】ではクリスマスが19年以外の年は記述が残されており、【江戸川双葉】では16年と戦後の20年から記述が残されていた。【江戸川双葉】の16年12月25日の日誌には、「快晴に恵まれてほんとに主の降誕を祝す 御祝日であった。十時に開会。永島氏司会 第一部はクリスマス礼拝をなす 第二部は幼児の唱歌、遊戯等、一ヶ月足らずの保育であったけれど、よく覚えて上手にやってくれた。ほんとうにうれしかった。お母様たちの御気持ちはどんなであったろうか。一学期も無事に終了」とあり、11月29日に開園してから1か月で行事の準備に取り組んできたことがわかる。【堅磐信誠】の20年度の日誌では、その二週間前から「聖句の暗唱」「お母様へのプレゼントの製作」「献金用の貯金箱の製作」などの準備が行われていたことがわかる。仏教の【常葉】では、花まつりが毎年行われていた。21年5月の記録によると、「本日午後一時より花祭まつりと母の会を開催 来園者 園長 礼拝 灌佛 讃佛歌 お話 花まつりの歌 園児一同に提灯を与ふ 汽車 結んで開いて 三ヶ月様 だるまさん 先生お早う 金魚（以上 竹組） 鯉のぼり 指の歌 象のお鼻 手をたたきませう 金太郎 チュウリップ（松組）」とあり、花まつりと母の会が同日に開催されていた。

その他によく記述のみられた行事として、遠足（園外保育）、七夕祭、運動会（体練会）、節分（お豆まき）がある。遠足は、動物園や神社、お城等へ出かけていたようである。遠足に関する記録は、【江戸川双葉】の21年10月に、「遠足（97名）お母さん達は三十五・六名参加 九時半出発。柴又帝釋様で一休みして土手に行って昼食 少し休んで徒競走……少々ごほうび皆大喜び。一時に出発 二時に無事に帰園」とあった。七夕祭は、【南山】の15年に、「幼稚園運動場に七夕祭の御笹をたてて、木蔭に一人椅子を各自運び七夕祭をなす。時間も順調にすすみ各組の製作の御笹を持って帰る。（明日は事変記念日、訓話して帰す）」との記録があった。

運動会は、小学校の運動会に参加したり、自園で行ったりしていた。【小川】の15年度の運動会は、「紀元二千六百年教育勅語渙発五十年奉祝記念運動会」として10月8日に小学校で行われたものに参加し、徒競走、二千六百年奉祝歌、体操を行っていた。19年度には、国民学校の体錬大会で旗取りや遊戯をしている。運動会の演目は、【高梁】では、11年度には「兜、お星様、日の丸行進曲、紅葉 落葉、黄金の鈴」、20年度は「シロバト

サン・モミヂ、サヨナラアバヨ、お米、タンポリンダンス」、【常葉】では、15年度には「おはようさん、紀元二千六百年」、戦後は、「徒歩競走、綱引、遊戯、輪取り、スプーンレース、遊戯合同、お土産拾ひ」との記述が残されている。

節分は、【江戸川双葉】の19年に、「豆を煎って鬼にぶつけさして節分の意味をわからせる」と書かれていた。

2. 保育内容

(1) 保育内容の記述について

保育内容が、項目別に記述されていたのは、【堅磐信誠】と【江戸川双葉】（昭和18年度）の2園のみであった。【堅磐信誠】の項目は、「歌唱」「遊戯運動」「手技」「談話」「観察」であった。【江戸川双葉】の日誌は、「保育予定案」と「保育日誌 附＝研究事項」の欄があり、「保育予定案」は、「談話」「手技手工」「運動遊戯」「唱歌」「観察」「その他」の項目にわけられていた。18年度以外は、既成の用紙ではなく、普通のノートにその日の出来事を記入しているものであった。

【小倉】は、記入欄が小さく、会集の担当者名や、立案保育、集会、行進、遊戯、唱歌等の記述はされていたが、具体的な内容は書かれていなかった。【高梁】は、行事以外では園外保育の行き先が書かれているだけで、日々の保育の具体的な内容はほとんど書かれていなかった。敬老会や学芸会等のプログラムで園児が披露した遊戯あるいは唱歌の題名が書かれている程度である。【小川】の昭和15年度の保育日誌は、自由記述欄が上下に分割されており、上段にその日の出来事が保育の内容も含め記入されていた。19、20年度には「保育」という欄があり、時系列で項目や活動の概要が記入されていた。【南山】は、「園日誌」であり、「記事」の欄に、「集会」（昭和15年度）、「会集」（18、19、21年度）の内容は多く書かれていたが、各組に分かれての保育の具体的な内容についてはあまり書かれていない。21年度再開当初は1クラスであったためか、手技などの具体的な内容が多く書かれていた。【常葉】は、表紙には「日誌」と書かれているだけで、罫紙に日付、出席人数、行事等を中心に記述してあり、日々の保育内容についての具体的な記述はほとんどなかった。【高梁】と同様行事のプログラム等から遊戯や唱歌の題名がうかがわれる程度である。

(2) 戦前戦後の保育内容の比較

手技については、記録のあった園に関しては、戦前戦後を通して、季節や行事、日常生活に関するものを題材にして製作を行っていることは共通していた。【小倉】では、提灯、菊の花、凧など、【小川】では、七夕祭りの飾り、カルタ、節分の鬼や福の神、お雛様、【南山】では、時計、七夕飾り、盆提灯、鶴亀の折紙つきの七五三の飴袋、お雛様、【堅磐信誠】では、つばめ、時計、木の葉を利用した製作（19年10月26日に「時局下保育用紙

も容易に入らぬ時ながら自然物を利用すればまだまだ充分楽しむには足りる保育計画も立てられる」との記述有り)、コマと羽子板、三宝、鬼とお多福、お雛様、【江戸川双葉】では、時計、鬼、カエル、魚/金魚、お菓子入れ/三宝、セミ、カラス、菊、ナスビ、兎と月、リンゴ、犬/子犬などであった。同園では、戦前には、高射砲・タンク、キビガラ飛行機、新聞紙飛行機などの記述があったが、戦後にはみられなくなった。他の園でも同様に戦後には、戦争に関するものの製作をしたという記述はみられない。ただし、自由画については、日誌等の記述からはどんな内容の絵が描かれていたかは確認できないが、【江戸川双葉】に残されていた戦後の幼児の絵には戦艦や飛行機が描かれているものもあった。

歌や遊戯に関しても同様である。例えば、【堅磐信誠】では、唱歌については、昭和15年度には、賛美歌と一般的な唱歌がほとんどという中に「兵隊さんありがとう」「僕は軍人」などの歌が散見されるだけであるが、19年度になると賛美歌の記述はあるものわずかになり、前述の歌に加えて、「鉄砲かついだ」「大詔奉戴日」「大将さん」「軍艦」「航空日本」「防空演習」「潜水艦」「進めみくにの子供」というような歌が繰り返しみられる。戦後は、戦争を感じさせるものは一切なくなり賛美歌が多くなった。【常葉】の「母の会」の記録には、「母の会」のプログラムが記載されていた。そこに園児が歌った唱歌の題名が書かれていたが、そこにも、戦前については多くの戦争に関連する歌が記載されていた。昭和15年12月と21年12月のプログラムを比較してみると、共通に歌われていたものは「紅葉」「南京玉」「俵はごろごろ」であった。15年のプログラムには「兵隊さんありがとう」「偉いわね軍用犬」「紀元二千六百年」「みくにの子ども」「白衣の兵隊さん」「興亜進行曲」という曲目がみられるが、21年のプログラムにはこのような曲目はみられない。

戦争末期から戦後にかけて変化があったのは、観察である。【小川】では、15年度も19年度も園外保育で田植え、麦打ちの観察をし、また園でも田植えをし、麦も植え、キュウリなどの野菜を育てていた。生き物に関しては、15年度には、園の池で金魚、おたまじゃくし、めだかを育て観察していた。7月には金魚が卵を産み、そこから稚魚がかえり「金魚の子元気である。みんなに観察させる。子供達大喜びである」(13日)という記述もあったが、19年度にはそのような生物の飼育観察に関する記述はみられなかった。戦後は観察に関する記述そのものがなかった。【南山】でも、15、18年度には、朝顔を栽培し、18年度には金魚を飼っていたが、戦後は幼稚園で生き物を飼っているという記述はみられなかった。【堅磐信誠】でも、15年度にはおたまじゃくしを観察しており、6月には「おたまじゃくしが可愛い蛙になりぴょんぴょん飛ぶようになった」とあるが、19年度にはやはり生物に関する観察の記録はなかった。20、21年度についても同様であった。

遠足以外の園外保育については、変化のみられた園となかった園がある。【小川】では、15年度には、日常の保育の一環のように、盛んに「園外保育」に出かけていたが、19年度にはほとんど出かけていない。15年度には、「御所」「妙覚寺」「植物園」など16回も園

外に出かけている記述がある。「園外保育」と書かれている場合、園長と保護者会の二人の幹事が付き添っており、また、数名の保護者が付き添っていたという記述もあった。19年度は、「園外保育」としては、6月「三宅八幡（田植麦打ち等観察）」、10月「北野神社」の2回の記述しかなかった。同じ京都の【常葉】は、戦前は、組ごとに稲荷神社や動物園、護国神社、豊国（とよくに）神社などに出かけているが、戦後には園外保育に関する記述はなかった。【高梁】は、19年度にも20年度の7月末までにも、月に数度「薬師院」「定林寺」「八重籬神社」「八幡様」「道源寺」「五衛門稲荷様」などの寺社仏閣や河原、山、林などに出かけていたが、戦後の20年度末からも同様のペースで園外に出かけている。

談話については、記述の多かったのは、【堅磐信誠】【江戸川双葉】である。【堅磐信誠】の日記の「談話」の欄の記述のうち、戦前・戦後ともに記入されていた談話や紙芝居は、「聖話」と書かれていたもの、書かれてはいなかったがそれと推察できるものは、「羊飼いたち」「12歳のイエス」「ダビデとゴリアテ」「悪鬼に憑かれた人をイエスが癒した話」「サムエル」「ダニエル」「マリヤ」「よきサマリア人」、童話では「ピーター兔」「舌切り雀」「北風と太陽」、主題話や訓話、生活話と書かれていたもの、行事や季節に関するものでは「動物の冬支度について」「遠足のお話」「お正月の思い出」「七五三」「落ち葉」であった。「キリスト教に関する話」は、戦前戦後を通して記述があり、15年度が一番多かった。19年度は、「モーセ」という記述が7回、その他に、「モーセの祈り」、「ダビデとゴリアテ」という記述があった。戦争に関連する談話・紙芝居は15年度に、「防空演習について」「兵隊さんについて」、19年度に「戦局談」と書かれていたことが2回あり、その他に「お勅語について」「海軍記念日について」「航空日について」「落下傘」「陸軍記念日」という記述があった。「神武天皇」は紙芝居で、昭和20年と21年の2月に記述があった。【江戸川双葉】では、戦前・戦後ともに記入されていたものうちキリスト教に関連するものは、紙芝居では「ダビデ」「ザアカイ」「ヨナ」「イエス伝」、「お話」として記述されているものでは、「ヨセフ」「イエスの奇蹟」「エンリコ」「モーセ」であった。その他には、紙芝居では、「新ちゃんと赤トンボ」「タヌキのテンバツ」「アシノクキ」「お山のトナリグミ」「桃太郎」「一寸法師」「虎ちゃんの飛行機」で、「お話」では「手白猿」「三匹の子豚」「太郎さんの夢」「カチカチ山」「毛虫の祈り」であった。戦前にみられた戦争に関するものは、昭和16年度に「陸海空軍」「兵器」の「お話」、19年度に紙芝居の「うちてしやまん」、20年度の終戦前に紙芝居「どん栗山の出征」、「天長節と日本の国体」「日本海々戦」の「お話」であった。

幼児に向けて語られた戦争に関する話の内容は、【小川】【南山】の記録の中にみることができる。【小川】では、昭和19年度に多くの記述がみられた。「泣く子は米英の子供に負ける」（4月12日）、「泣く子は小さくなる。日本の強い子どもになるように」（4月14日）、「米英の子供に勝つ、我儘がでたらサイパンの子供の事を思え」（7月11日）、サイパン島全員戦死の報道に関して「兵隊さんや住民のご苦勞をしのび小さくともきっとこの

敵を撃とう。サイパン島の人たちの後に続こうと誓う」(7月19日)、「朝礼 台湾島海面における大戦果について幼児と共に大いに喜び今後一層ヨイ子になるよう決心させる 保育 各組に分かれ力一ぱいやりぬき日本の子供の意気を発揮させてあり」(10月18日)、「レイテ島の嬉しい戦局の話と日本の子供の決意をうながす」(12月9日)、「朝礼 京都空襲後のお話。皆のこれからの覚悟」(1月18日)などである。【南山】では生活に関して「戦時下だから」「兵隊さんのことを考えて」という訓話がいくつかみられる。「海軍記念日の御話をなし強い日本の子供になるためにと園訓に結びつけて話し、園訓を暗唱す」(昭和15年5月27日)、「雨の日でも兵隊さんの事を考へ乍らお休みしないことを約束する」(18年6月15日)、「(お弁当に)代用食もよろこんで持ってくる事。勝つために、がまんをする様、おはなしする」(18年10月4日)、「雨が降っても登園する様、戦争は雨が降ってもつづいてゐることから強い子供になる様お話する」(19年4月19日)

保育内容については、手技、歌、遊戯、談話については、記録のある園に関しては、戦前戦後に共通してみられる内容があった。それらは、季節、行事に関するものが多かった。戦前は、保育内容についての記述のある園では、すべての園で戦争に関する保育内容の記録があった。

3. 研究・研修

本節では、保育者が参加したり関わったりした研究・研修にはどのようなものがあったのかについて園ごとに取り上げ、戦前と戦後の比較を行う。

【小倉】では、昭和15年度には、「奈良保育大会(奈良県樫原で行われた全国幼稚園関係者大会)に出席予定」(5月25日)とある。「小学校で行われる講習会」に出席(8月6日)、「小倉支部第一回総合保育講習会」(8月19日から2日間)が開催され、その内容は、講演や手技・遊戯の実技が行われていた。北九州保育会、同会小倉支部が結成されていたことがわかる。その他に「教育報国会結成大会」(12月3日)という記述があった。

19年度には、「天心保育園での研究会」(5月15日)、「富野幼稚園での保育報国会」(6月7日)、「大黒日の丸保育園での県主催の研究会」(6月8日)に参加した。「小倉市保育協議会や幼稚園保育会協議会」(12月1日)という記述があり、12月2日には大日本教育会入会についての説明を小倉・勇金・富野・徳香幼稚園が聞いて、同会小倉支部会発会式に出席した。この年度には、園長がしばしば大日本婦人会の会議に出席したことも記録されていた。20年の敗戦までには、4月に保育会の諸帳簿を持参して市役所へ行っている。農繁期託児所講習会や県立高女での講習会に出席しているが、研究会の記述はみられない。「文化報国会第一回理事会」(7月12日)に園長出席とあり、「文化報国会」があったことがわかる。敗戦直後に米町校での「市内各学校々長会議」(8月19日)、翌日の市役所での会議に、園長が出席した。その内容は記されていないが、いち早く敗戦後の会議が開かれたと思われる。10月以降は「文化会」の記述が何度も登場し、婦人部も発

足している。

21年度にも、「文化会」関連が頻繁に記述されている。「文化会総会」(4月1日)で「欧米夫人と日本女性」の講演を聞き、「電車学校参観」(4月23日)に園長が出席、「観音経の読み方」(4月30日)、「俳句会」(5月7・28日、6月4日、7月2日、10月1日、10月8日、11月5日)、「英語会」(5月9日、6月29日、7月13日、9月14日、10月5日、12月14日)、「お琴」(10月25日)、という記述があり、この文化会は保育と直接関係する内容ではないような講演や俳句、習字やお琴、英会話等が行われ、後援会の保護者も参加していたと推測できる。保育に関連するものでは、「リトミック講習会」(5月16日)に園長が出席、「保育講習会」(8月3・4日)、「師範附属小学校研究発表会参観」(10月19日)、「利島勝雄氏の遊戯講習会」(11月23日)などに参加した。この遊戯講習会では、「会員多数盛会」との記述があり、北九州保育会の講習であったことがわかる。また、他園参観として、「香春愛児園へクリスマス参観」(12月21日)に行っている。

【高梁】では、昭和11年度には、博多市で開催された「中国四国九州連盟総会」(5月1・2日)に保姆3名が出席。19年度には、2名の保姆が「西幼稚園に視察」(6月30日)、「早島幼稚園保姆2名参観」(7月3日)、休園にして「保姆 国民学校へ参観」(7月16日)、「吉備保育会」(11月18日)に2名の保姆が出席という記述があった。

21年には、「東条保育園より保姆2名が見学」(6月28日)、「保姆4名倉敷幼稚園参観」(7月10日)という記録があった。「音楽遊戯講習会受講のため、倉敷幼稚園に出張」(8月16日)、「音楽遊戯講習会」(9月3日)に2名の保姆が出席し「講師は文部次官山田ひかり」で、3日間行われたという記録があった。「豊野隣保館保姆」2名が見学(9月4日)に来ている。その後も、11月28日、1月9・16・17日にも見学に来ている。

【小川】では、15年度には、「全国幼稚園関係者大会」(5月25日)に園長と保姆4名が参加した。全国保育大会打合せや、関西保育会役員会のために、園長が出張していたこと、京都市保育会総会が開かれたことがわかる。「奈良女高師杉田保姆早朝より午後二時まで本園参観さる」(12月17日)とあり、他園からの参観があったことがわかる。

19年度には、「長浜先生の指導の下に松本先生の来園を頂き研究会をなす」(10月13日)、「国民学校一年音楽研究授業及び中原先生四学年音楽教授見学」(10月24日)とあり、国民学校の教師を招いた研究や国民学校の音楽研究会に出席している。「辻、佐々木保母〇〇幼稚園へ午後(保育参観)」(11月29日)という記述があった。「乾隆幼稚園へ感覚遊戯発表会」(3月16日)のため見学に行っている。20年度は、研修に関する記録が少なく、唯一、「豊園幼稚園にて講演あり出席す」(12月4日)との記述があるが、その内容は不明である。

【南山】では、15年度には、「五区研究会」(6月3日と7月16日)に出席、「市保育研究会」(5月23日と7月18日と11月22日)に出席している。「鈴木先生夜行にて関西保育大会」(5月25日)に出席、「桑原様の遊戯講習」(9月4・5日)に参加という記録があっ

た。他園の保育参観として、「神田小川幼稚園」（1月20日）、「女高師附属幼稚園」（1月22日）、「番町幼稚園」（1月28日）、「本郷幼稚園」（1月30日）に出かけたという記録があった。また、「麹町幼稚園にて研究報告発表」（2月5日）という記述があり、頻繁に他園訪問の参観を行っていたことがわかる。18年度は、「本郷中学講堂にて講習会」（6月12・13日）に3名の保姆が出席した。「本郷幼稚園で観察部会」（6月14日）に出席、「鶴巻にて体操会」（8月22日）に3名の保姆出席、9月28日～10月7日まで「保姆講習」（9月28日～10月7日の間）があり、「音楽、図画、救急法、観察、手技」の5会場に分かれて保姆が出席した。また、区の研修では「五区例会」（5月6日）、「五区体育会」（10月29日）に3名の保姆出席、「五区体育講習」（12月13日）に2名が出席している。「遊戯講習会」（1月13・14・17日）に3名が参加した。「小国民文化協会の講習へ社会事業会館」（1月22日と2月5・12・26日）に1名が参加している。

戦後の21年度には、「五区研究会」の記述は見られなくなっている。「教保育委員会」（11月、1月、3月）または「教保育会」に黒門幼稚園へ出席している。「保育総会」（11月28日）に黒門幼稚園に園長以下3名が出席した。また、「合唱の講習」（2月5日）のため本郷第一幼稚園に参加している。本郷第一幼稚園で行われた「遊戯講習」（2月18・26日）に園長が参加した。同じく「本郷第一幼稚園での講習」（2月20日から3日間）に参加した。その内容は「倉橋先生のお話あり」「功刀先生のおはなし」という記述があった。

【堅磐信誠】では、昭和15年度には、「市保姆会の養護研究会」（6月3日）に出席、「市保育協会総会」（6月14日）に4名出席、「保姆大会（双葉幼稚園、瑞穂区）」（10月11日）に5名出席、「遊戯講習会」（月見幼稚園）（11月7日）に参加、「伝馬小学校へ言葉講習会」（11月9日）に参加したという記述があった。また、「女子師範のマンガの講習に行く」（11月30日）、「月見幼稚園での遊戯の講習会」（12月7日）に4名出席、「伝馬小学校での音楽講習会」（同日）に1名出席、「白川小学校に於いて音感講習会」（1月18日）に5名出席、「朝日幼稚園での遊戯講習会」（1月25日）に5名出席、「白川小学校での音感教育及び遊戯講習会」（2月22日）に5名出席、「朝日幼稚園へ音感教育、遊戯の講習会」（3月8日）に4名出席、というような記述があった。様々な講習会に参加していることがわかる。講習の内容は、遊戯が一番多く、次いで音楽、音感教育で、言葉や漫画のこともあった。会場は幼稚園や小学校で行われていたようである。市保姆会では養護研究会が行われたことも記録され、幼稚園でも養護の課題が取り上げられたことがわかる。小学校で取り組まれていた音感教育がとり入れられたりしていた。

19年度には、戦時状況を反映してか保育に関する研究は記述がなく、「午后2時より本派戦時保育所に於いて保育婦の心得について加藤カツ先生よりお話を伺ふ」（9月20日）、「市立第二幼稚園に於いて市保育会解散式に列席し、新たに帝国教育会に入会する」（10月10日）という記述があった。「第二幼稚園に於いて幹事会出席」（1月17日）、その事項

は「保姆の報国隊組織」とある。戦後の21年度には、研究・研修に関する記述が見当たらなかった。

【常葉】では、昭和15年度の日誌には、本園が仏教の園であることから「佛教保育協会例会」への出席や宗派別の「派内全国幼稚園協議会の例会」への出席という記録が毎月のように見られた。研究・研修としては、「午後一時よりレコード遊戯講習会」（10月29日）に出席、「京都府社会教育課主催の紙芝居講習」（11月24日）で京都府師範学校講堂へ出席、「佛教保育協会主催の音感教育講習」（1月25日）で下総幼稚園へ出席、に引き続いて「音感教育の講習」（2月1・15・22日）に出席している。19年度には、「佛教保育協会主宰にて高倉会館に夏期講習会あり 保姆出席」（8月17・18・19日）という記述があったが、講習の内容は不明である。「高倉幼稚園に於て佛教保育協会手技の交換会」（10月30日）に出席した。

戦後の21年度には、「大谷保姆養成所に於て講習会」（9月17日から3日間）があり、保姆が交代で出席していた記録があるが、研修の内容は不明である。「三日間華頂幼稚園に於て賀来先生の遊戯講習会」（1月10日）に保姆2名が出席している。

【江戸川双葉】では、昭和16・19年度の日誌には、研究・研修に関する記述は見当たらなかった。21年度には、研究ではないが、5月に愛育会から「保育状況調査」が来て、それに返事をしている。「阿佐ヶ谷幼稚園に総会の欠席の手紙を出す」（6月26日）という記録や、「一時から新小岩幼稚園で会、愛育会の先生のお話 遊戯、歌」（9月30日）に出たという程度の記述しかなかった。この園での研究や研修についてはわからなかった。

上述のことから終戦前後の研究・研修について各園の記録を比較してみると、終戦前後を通じて共通にみられた研修は、「遊戯講習」が最も多かった。戦前のみの研修内容は、「音感教育」や「手技」などであった。また戦前には、他園を訪問して保育参観を行った園もあったが、戦後には、そのような記述があまりなかった。公立園では、終戦前後ともに所属地域の研修会に参加している。

戦後は全般的に記述が少ないことや研修等の内容が具体的に記録されていないことから、どのような内容の研究・研修を行っていたのかまでは確定することができなかった。また、仏教の園では、終戦前後を通じて、佛教保育協会関連の研修が多かったのが特徴的である。

4. 保育者の思い

保育者の思いは、【高梁】【小倉】【小川】【常葉】には、わずかしか記入されていない。

まず、行事である遠足に関して、【常葉】には、長福寺へハイキングに行った時に「気持ちよき一日をおくる」（15年10月28日）、遠足の時に「新緑目さむるばかりにて空より晴れて気持ちよかりき」（19年5月24日）、「快晴に恵まれて一点の雲もなく午後一時半往復電車にて楽しき一日を送りぬ」（19年6月1日）という記述がなされている。【江戸川

双葉】でも「朝起きたらきらきらと輝いたお天気」「良い遠足が実行出来てうれしかった」(19年5月21日)という記述がなされている。

日常の保育に関わって、【南山】では、15年に「毎年毎に泣く子供の少なくて嬉しい」(4月2日)や「朝から少雨降れど御休みも少なく、嬉しかった」(4月13日)、「出席数よいと嬉しい」(5月2日)、「園訓も相当に揃って言へる様に内容も頭にしみ込んで来てゐて嬉しい」(6月24日)、雨降りが続いた日に「お外で遊べなくて可愛想」(9月19日)というような記述がみられる。

戦争に関わって、【南山】では15年10月に防空演習があった際に、一時避難後再度警報が鳴ったのに「今日は聞こえなかったせいもあるだろうが、大失敗であった」(2日)、「幼児は来た者より避難室に入る。待機すること実に三時間半、十二時一寸前にやっと解除になる。子供達もほっとした風随分きゅうく屈であったでせう」(4日)と記述されている。

戦争が激しくなってくると、後でふれるように空襲に関する記述も増える。【小倉】では、20年に門司に空襲があった翌朝、「何事もなかったかの様早朝より続々と幼いながらも九州健児の意気を見せて集ひ来り大変うれしかった」(3月6日)と記されている。5月の空襲警報発令時に「憎みても憎みても足らざる敵也今に見よ神の始め給ふ国なるを」(10日)、同じ日に再び警報が出て「無念也」とある。連日のように警報が出される中、「警報下何事もなく一日を送ることが出来たことを感謝」(6月1日)と、警報が出ると帰宅、解除されると登園する状況下でも、保育出来たことへの感謝が記されている。第40回海軍記念日は日曜日であったが、「四十年前を回顧し国民の総力をもやして沖縄戦に必ず勝たん。特攻隊勇士に衷心感謝の念をさゝぐ」(27日)、「敢闘精神發揮にて米英撃滅をまっしぐらに進むのみ」(7月2日)と記述されている。【江戸川双葉】でも、昭和20年の警報発令時に、「折角やるべく準備せしを帰して休む事忍びなく感ぜり」(4月12日)とある。

【南山】では、昭和18年9月に園外保育に出かけた時に暑いとも疲れたとも言わずに歩いている子ども達の姿に、「決戦下の子供と書いた」と書かれている。【常葉】でも、19年7月に、「おおいに銃後増産に吾も人も戦わなければならない。国家の大危機」と記述されている。【高梁】でも、20年7月に「時局いよいよ緊迫空襲頻繁となり一時を争うの時、益々戦時保育の重大さを感じ」というような決意が記されている。

【堅盤信誠】では、19年後半、名古屋も空襲警報の発令を受け戦局が厳しくなる時期に、「大戦果の報道を聞いて身も心も浮き立つ様な気持よさで園に出た。子供達は今日も元気である。戦果の話をするるととても興味深く聞いている。しかし自己から話し出すと言ふ子供もない。(略)子供自身から今の戦局に対して話題を出す様に保姆が日々注意し導きたいと思ふ」(10月16日)、「園の屋根の上を水上飛行機がひくゝひくゝとんで行った。子供は「わー」と声を立て、それぞれ見た事を話しつつづいて色々な質問が出た。私たちはこうした質問に自信ある答をしたい。子どもの伸びる力をどこまでも伸ばしたい」(11月11日)

というように、時局下の子どもの姿と保育者の思いを記している。

【江戸川双葉】では、東京都内であるので幼稚園閉鎖令が出されたが、その前後には次のような記述がなされている。「泰明国民学校に於て都教育局より通知を受け園経営協議会に出席する。戦時非常処置として空襲の危険あるに付東京都下の幼稚園の保育を一時休止せしむと申し渡さる。但し必要を認むる場合戦時託児所として更生差支なしとの事なり。事の意外に出席者一同驚きつつありき」「官史のやり方に呆れ」「馬鹿気た処置」としつつ、休止の届出をしながら止むをえない時は保育園として当分間やる方針で、戦時の「困難さ戦を感じり」（昭和19年4月19日）と記されている。江戸川双葉戦時託児所として存続する道を選ぶが、大幅に保育時間や保育内容を変えたりしていないようである。

敗戦の昭和20年8月15日は夏休み中であつたが、【小倉】では「畏くも陛下御詔書洩発せらる」という記述、翌16日には「大東亜戦非痛極りなき終結を見る。陛下の御斬念如何ばかりか。同胞結足国運の隆昌を図るのみ」という記述がある。【江戸川双葉】では、15日には「意外やホツタム会談により提出されたる連合国の提案を受諾、無条件降伏の昭書なりき。等しく泣けり、残無念やる方なかりき」と記されている。翌16日には「空襲其の心配も除れその点重荷を除れし感あるも、敗戦非念去り難く張りつめし心も弛み」とあり、「殊によると伝道の道も拓かれ、我等に有利なる時代とならんかを思ふ」と、キリスト教精神に基づいて幼児教育を行いたいという思いで始めた原点に戻れるのではないかという期待が記述されている。

戦後は、空襲がなくなり安堵したことや、保育ができることの喜びが記されている。

【堅磐信誠】では、20年度の再開後、早朝から登園する「子供の楽しそうな顔に保姆は此の上ない喜びと希望」（11月13日）を感じている。昨日の遊びを一人一人に聞いてみたところ、初めてで「発表の仕方はまだだめでした。たびたび行ふ様になれば子供達も馴れて上手に出来る事でせう」（11月19日）と記されている。「幼稚園ニュース」1号を出した時には、「園と家庭とを結ぶ事が出来てこの上なく良いと思つて居ります」（11月22日）とある。休んでいた子どもが出てきて嬉しかったことや、できるようになって嬉しかったことも記されている。反対にお弁当をなかなか食べなかつたり、いたづらをしたり、騒がしかったりして困ったという記述もなされている。

クリスマスに向けては、「少し無理かとも思はれますが色々と教へて」（12月8日）いて、「そのよろこびの日の為にお歌にお遊戯に懸命の努力を」（12月10日）している。楽しみに待っていたクリスマスには、「バックの絵に見入ったりクリスマスツリーをながめたり、又この間持って行った貯金箱も持って来ました。今までハ戦争中でしたのでゆっくり楽しんだりよこんで眺めたりする時間ありませんでしたのに又そんな心のよゆうも見出せませんでした、今日こうして出来る事ハなんと云ふよろこびでせう感謝でせう」（12月21日）と、再びクリスマスを祝うことが出来る喜びを記している。

1月以降も寒さに負けずに喜んでくることは、「私共にとつてこの上ない楽しさの一つ」

(1月11日)であり、お弁当の時に騒がしくて困ったこと、ラジオ体操で落ち着きなく残念であったことなどが記されている。「今まで美麗式をした事がなかったので子供達ハわからず泣き出すのではないかと思ひましたが案外に良くやりましたし、又うれしさに致していました」(1月22日)と書かれていた。保姆自身の落ち着かない気分が影響するので心の平静を保つことを心がけなければと記している(1月26日)。保護者に見てもらった時には、「知っていたゞけてうれしうございました」(3月1日)とある。「卒業式生の答辞の時、万感胸に満ちて只々幸多かれと祈った」(3月23日)と気持ちを綴っている。

キリスト教の園ということもあって、「伸びゆく子等に溢れる元気、神様どうかおまもり下さいませ」(1月15日)という記述もみられる。

21年には、入園式の日に「毎年より泣く子供もなくわりに親から離れて行く。明日が大変なのでせう。入園した一人一人の子供、園の生活に馴れるまでがどんなに大変なのであろうか。しかしそれが保姆の務であり又何よりの楽しみであると思ふ」(4月12日)とある。その後、泣かないで過ごせたり、親から離れて皆と一緒にいられるようになったりして嬉しいという記述がみられる。遠足の時は「けがも無く無事すませる事が出来本当にうれし」(5月4日)いと記されている。土曜日にその週を振り返って、「至らなかった数々を迎へる明日の日より一つでも善くつとめませう」(5月18日)、「保姆の気持が落ち着かないと尚の事、あせればだめになります」(5月30日)と反省している。遊んでいる時に「一人もぼんやり立っている子のなかつたひととき本当にうれしく思ひました」(6月25日)とある。天皇が熱田神宮へ来た時には、「尊いお姿を拝し熱いものが込上げて来るのを感じました。これからもつと強く立つて祖国復興に進攻さねばならぬと感じました」(10月24日)と、感激を記している。保育の仕方を工夫し、「マーチによりならば事は本当によいと思ふ」(11月14日)という記述もある。この年もクリスマスに関わる記述はしばしばなされている。サンタへのお願いを言った日には、「その発表のうれしそうな顔、どんなにどんなに待つ事のでせう。よい喜びを充分あたへたいものと望んでやみません」(12月4日)とある。クリスマス当日の記録は残されていない。1月に入り、久しぶりに庭で時間を忘れて遊んで嬉しく思ったことや、「先生入れて」と自らあそびに入る様になり本当にうれしい」(1月15日)ことが記されている。「将来の幼稚園教育について色々考へる。五十名の子供は卒業を眼前にひかへて色々へ行ひたい事が胸一杯で気ばかりあせり困ります」(1月24日)、とても仲良く遊び、「つくづくと新学期当時の事をおもひうかべて、目に見えぬうちに伸びて行つた事を痛感いたします」(1月30日)、「お遊戯会の事、一日一日のすぎゆく事のみを考へあせるのみでハ申訳無い一つ一つ最後のしめくり力そゝぎたい」(2月13日)とある。

敗戦後の20年には、【江戸川双葉】でもクリスマスが行われている。12月5日に「園長クリスマスの演芸準備(プログラム)」とあり、その後何回も準備や練習の記述がなされている。19日には「ツリーを飾つた処嬉しがつて眺めていた」「三年振りでの降誕祭」と

記され、23日には「祈りて迎えしクリスマス、初雪に聖められ母子相当出席を見る」と、クリスマスが行えることへの喜びが感じられる記述がみられた。

21年には、「中庭へはだしで下りて困る」（6月27日）というような困ることが記されているが、夏期保育で「元気な顔をみせてくれて本当にうれしかった」（8月12日）という記述もある。園長が入院し、先生が遅刻や欠勤する状況もあって、苦勞しながら保育が続けられ、この年末には「実に多難な一年」「よく乗切ることが出来たこと、神の御加護大なるを知り感謝に堪へず」（12月31日）と記されている。

【南山】では、21年に学校の行事に参加し、話が難しくて騒ぐ子ども達を制するのに苦勞しながらも、「さわぐのも無理はないと思った」（9月25日）と記している。

このように、戦後には、日頃の保育への反省や子どもの気持ちを推し量るような記述もしばしばなされていた。

5. その他—空襲に関して—

空襲に関する備えを、昭和18、19、20年の園の記録から見ていくと、18年11月26日に「空襲警報が家庭に於て発令の場合、登園しないこと、登園途上の場合直ちに帰宅の事。在園の場合は下園する事。解除後も登園しない事」ということを家庭に知らせたという記述が【南山】の日記に見られる。他の幼稚園も概ね類似の状況である。

在園時の帰宅のさせ方については、【南山】と【小川】では、園児を隣組の班ごとに、班長の出迎えで帰宅させるという方針で、訓練も繰り返されていたが、【小川】では、実際の警報発令時（19年7月4日）、「実際に於いて迎えが遅く」、「迎えの遅い隣組は保母が手分けし送る」ことになり「四人では手不足で困った。何らかの対策の要あり」と訓練通りにはうまくいかなかった様子も伺われた。【堅磐信誠】では、「迎えに来られた人より子どもを帰す」ようにしていたが、警報が発令されてから「一時間後もまだ迎ひに来ない」という事態もあり（19年11月1日）、「お迎えの遅い少数の子供を防空壕の中に入れいざの場合の準備をなす」という記述もみられた（11月24日）。【江戸川双葉】では、20年に入ると「近い子どもは帰して遠方の子どもは待機」させたという記述が何度かみられる（2月12日、3月8日）。保育が始まってすぐの警報発令の場合は、そのまま全員待機という日（2月14日、3月20日）もあった。

【南山】【常葉】は、午前中に警報が発令された場合は、解除後も休園との措置をとっていたが、【小倉】【小川】【堅磐信誠】では、朝からの警報が解除後に1～10数名の園児が登園したり、警報発令されて帰宅後解除されて再び登園したりしているという記述が見られた。【小倉】では、早朝5時53分に警戒警報が発令され12時頃解除になったのを「待ち構へて子供達17、8名ばかり」登園した日もあった（20年5月10日）。

【高梁】は警報発令時でも園児を帰宅させることなく、保育を続けていた。20年の退避訓練では、全員が園外へ退避している場合（5月10・23日）と、園児を6班に分け、3

班が園外、残りを園内の防空壕へ退避させている場合（6月18日）があった。7月24日には、「益々戦時保育の重大さを感じ」、「措置方法を刷新」とし、園児を各地域別に5分団に分けて3つの場所で「巡回分散保育」をすることを決めたという記述があった。これは、日誌に紙を貼って、その日の警報の記録とともに書かれていた。その記録は次の通りであった。「午前5時30分 警戒警報発令 5時40分 空襲警報発令 8時52分 空襲警報解除 9時10分 警戒警報解除 10時30分 空襲警報発令 10時38分 空襲解除 10時45分 空襲警報発令 11時4分 空襲解除 12時0分 警戒警報解除 12時43分 空襲警報発令 午後2時52分 空襲解除 3時18分 警戒警報解除 3時54分 警戒警報発令 4時0分 空襲警報発令 5時20分 空襲警報解除 夜間に二回警報入り」。

このような状況下の子どもたちについて【堅磐信誠】の19年度の日誌には、「『いくら沢山敵機が来ても平気だ、皆射落すから』なんて云っていた。ここにも元気な小さな子供の心にも大和魂があるのかと思ったら日本は決して負けないぞと心強く感じた」（11月6日）、「お昼近くになると子供達は空襲を待ちでもする様に『先生今日は敵機は来ない』なんて平気で言っている」（11月28日）という記述もあれば、「サイレンの音を聞き泣き出す子供があった」（11月24日）という記述もあった。

空襲が激しくなってくると、どの園でも登園する子どもたちが少なくなっていった。【堅磐信誠】では、20年1月8日の「始園式」に際して「出席15名というなさけない有様。防空設備の完備した保育を持ちたい」との記述があり、以後、欠席者が50数名～60名と多く出席者15名程度の日が続き、2月17日には「遂に一人も登園せず」と記されている。3月6日には、保姆が欠席の子どもの家を廻ったが「皆警報の為欠席との事」であった。このような状況下、この園は、3月17日の卒業証書授与式以降休園となる。同様に、【小川】【南山】【常葉】は休園となった。【高梁】【江戸川双葉】【小倉】は閉園することなく保育を続けた。

空襲による被害は、【小倉】で昭和19年3月29日に「突然敵機来襲あり 一機らしくも高射砲破片にて水飲み場スレート屋根に小穴あく他はなし」との記述があった。

おわりに

本稿では、7つの幼稚園の記録や聞き取り調査から、終戦前戦後の保育の実際について分析・解明できたことを述べた。終戦前後の比較として、次のようなことが指摘できる。

(1) 行事に関しては、入園式・修了式については多くの園で記録があり、これらは終戦前後に共通して行われていた。天長節・明治節や紀元前二千六百年奉祝行事は戦前に行われた行事であるが、終戦後もしばらくの間は天長節・明治節の行事が行われていた園もあった。仏教やキリスト教の園では、宗教関連の行事には終戦前後に大きな変化は見られなかった。運動会は、体錬会のような時代を反映した名前で行われていた園もあった。

(2) 保育内容に関しては、公立園では具体的な記述が少なく探すのが困難であった。「手技」「歌・遊戯」などは終戦前後に共通して行われていた保育内容であるが、その活動の中身は、戦時を反映している。戦争に関するものは終戦後はみられなくなった。

(3) 研究・研修に関しては、終戦前後に共通して多くの園で参加した講習会として「遊戯講習」があった。また、公立園では、地区の研修会に出かけた。宗教の園ではその趣旨の研修会に、終戦前後に共通して出向いている。音感講習は戦前はあったが、終戦後はあまりみられなくなっている。

(4) 保育者の思いに関しては、昭和19の後半や20年になると、「戦時下の子ども」「戦時下の保育」という切迫した状況での園児の安全に対する苦悩の思いが表されていた。終戦後には、安心して保育できる安堵感、子どもたちが屈託のない園生活ができることの喜びを読み取ることができた。

(5) 空襲については、昭和19年から20年前半にかけて頻繁に発令される空襲警報の下での子どもの安全に対する危機感を抱いて日々を過ごしたことがわかる。今回取り上げたどの地域にあっても、幼稚園でも空襲警報の危機から逃れられない状況下で保育が行われていた実際を明らかにすることができた。

付記

- ① 執筆分担は、「はじめに」「4. 保育者の思い」を清原みさ子、「1. 行事」を榊原菜々枝、「2. 保育内容」「5. その他—空襲に関して—」を寺部直子、「3. 研究・研修」「おわりに」を豊田和子である。
- ② 本稿は、日本教育学会第75回大会（北海道大学、2016年8月）と日本教育学会第76回大会（桜美林大学、2017年8月）において、4名で共同研究発表を行った内容をベースとしている。本研究の調査に快くご協力くださった幼稚園関係者各位に衷心より謝意を表したい。

名古屋芸術大学人間発達学部の学生を対象としたインターネットおよび インターネットゲームの利用についてのアンケート調査結果

*The Results of Internet Dependent and Internet Gaming Questionnaire Survey of
Nagoya University of Arts Human Development Students*

中嶋 理香 *Rika Nakajima*
(人間発達学部)

【要旨】

名古屋芸術大学人間発達学部の学生121名にインターネットの利用、インターネット・ゲームの利用時間、および、その依存度を測る質問紙 (IGDS-J: 鷲見, 2017) を実施した。結果: 回答率は36.3%。平日に平均4.44時間、休日に平均5.56時間、インターネットを利用していた。また、インターネット・ゲームの利用時間は、平日2.07時間、休日は2.88時間であった。インターネット依存傾向にある学生は、男子4名(12%)、女子5名(5.6%)の合計9名(7.4%)であった。考察: 保育・教育系大学生を対象とした結果であり一般化はできない。情報化社会のなかで、大学生のインターネット利用時間を減らす要因として、現実生活の充実があげられている。本学の学生は、他の調査にくらべて利用時間が長い傾向にあり、学生の時間の使い方を把握する必要性があると思われた。

問題と目的

インターネットの普及に伴い、児童期から青年期にかけての子どもの生活にインターネット使用の影響が出ている¹⁾。新聞報道(2017年9月19日中日新聞朝刊)によると、夏休み明けの小中学生に見られる不登校の背景にオンライン・ゲームに熱中した結果、昼夜逆転となり、医療機関を受診するケースが増えている。インターネット依存やインターネット・ゲーム依存の診断基準が統一されていないために有病率は明らかでないが、アジア諸国(特に中国や韓国)および12歳～20歳の青年男性でのインターネット・ゲーム依存(障害)が多いとされている。2012年～2013年に厚生労働省の研究班が実施した中高生10万人規模の調査(以下2013年度調査)で男子の6.4%、女子の9.9%にインターネットの病的な使用が疑われ、平日に5時間以上の使用は適切な使用ではないと判断できる結果であった。

2013年にアメリカの精神医学会が新たに改定した精神疾患の診断・統計マニュアル第5版(以下DSM-5)²⁾によると、インターネット・ゲーム障害は、強迫的なプレイの仕方、耐性、離脱性、使用の減量及び中断へのくり返される失敗といった点が物質嗜好癖と類似するとされている。オン・ラインゲームだけでなく、インターネット依存の問題は、①過剰使用(しばしば時間の感覚を忘れ、睡眠、食事など基本的な活動の無視と関連している)②離脱(インターネットできない時の怒り、緊張状態、抑うつ状態)、③耐性(よりよいコンピューター設備、ソフトウエア、より多くの時間を必要とすることなど)、④悪影響(口論やうそ、業績・成績悪化、社会的孤立、過度の疲労など)の4つで構成され

る¹⁾。神経生理学的指標をもちいた脳機能評価のレビューでは、ゲーム中の前頭前野の活動低下に共通性があるとしている³⁾⁴⁾。DSM-5でインターネット障害の診断基準の検討が「今後の課題」となる中、インターネット依存の①～④のような構成的な概念としてとらえるのではなく、インターネット依存にいたる経過を把握する形成的な観点から用語を見直す必要性も指摘されている⁵⁾。

インターネットの過度な使用に対する医学的な関心の高まりやその神経生理学的な影響に対する研究は、人の社会的生活や人格的な発達に大きな影響を与えている実情を危惧する社会的な意義を包含する。特に青少年への影響をとりあげた研究が多い。2013年度調査では、全国で推計51万8千人の中高生が病的な使用に当たるとの結果であった。高校生の学校生活スキルとインターネット依存との関連性をみると、学校生活スキル尺度の結果が低い傾向にあるのは、男子では長時間利用、女子ではメール不安（メールの返信が来ないと不安になるなど）の高さが影響していた⁶⁾。大学生では、攻撃性や仮想的有能感との関連性が検討されている⁷⁾。この研究では、仮想的有能感と自尊感情の高低で、学生を4タイプに分類した。そのうえで、ネット世界の方が生きている実感があるといった没入感をともなうインターネットへの関与（没入的関与）とネットができない状態が続けばイライラしてくる依存的な関与（依存的関与）の関係をみると、自尊心の低い学生が没入的に関与する結果が出ている。依存的関与の群に属する学生のタイプは、仮想的有能感と自尊感情がともに高い学生及び没入傾向のある自尊心が低い学生であった。

こうした背景から今後のメディアリテラシーや精神保健の観点から名古屋芸術大学人間発達学部子ども発達学科の学生を対象にインターネット依存について調査した。

方法

対象：2017年度4月に行われた前期オリエンテーションに参加した名古屋芸術大学人間発達学部子ども発達学科の学生に対して、本調査の目的を書面と口頭にて説明し、同意を得た。

調査内容：インターネット使用時間とインターネット・ゲーム使用時間を平日と休日に分けてたずねた。さらに、Lemmens・Valkenburgら⁸⁾が作成したインターネット・ゲーム障害 scale を著者の許可をえて邦訳した質問紙を用いた（資料）。インターネット依存と考えられるのは、9つの質問のうち4つ以上に当てはまる場合に注意が必要と判断する。

結果

回答率は、学生の総人数から算出すると、学生総数の36.3%（123名）であった。このうち、回答に不備のあった2名（男子1名、女子1名）を除く、121名の回答を資料とした。内訳は、男子34名、女子89名、年齢は、18歳25名、19歳33名、20歳44名、21歳20名である。

1. インターネット使用とインターネット・ゲーム使用時間

(ア) インターネットの使用時間

インターネットの使用時間は、平日に平均4.44時間、休日に平均5.56時間であった。

性別、年齢別使用時間を図1と図2に示す。平日・休日とも19歳群の女子で長く、21歳男子で短かった。性別×年齢、で多変量解析を行ったが有意差はなかった。

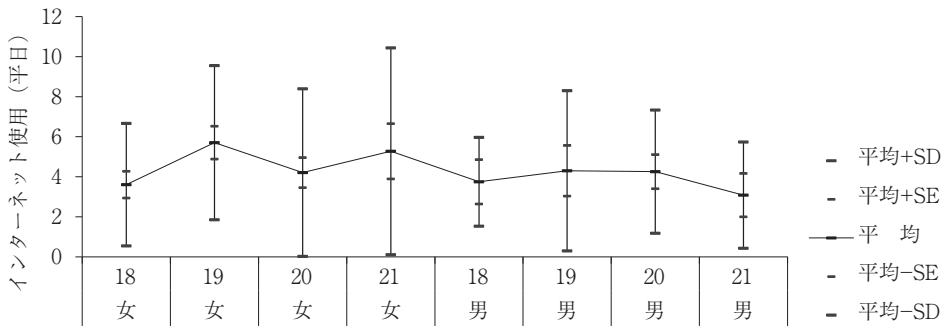


図1 インターネット使用（平日）の平均時間【性別×年齢】

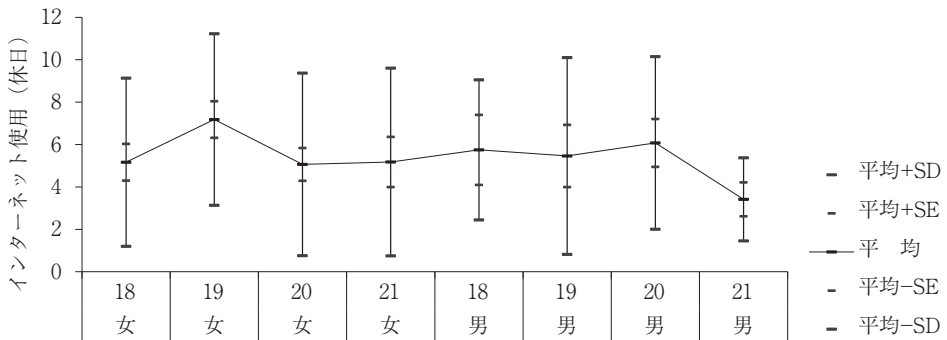


図2 インターネット使用（休日）の平均時間【性別×年齢】

(イ) インターネット・ゲームの使用時間

インターネット・ゲームの使用時間は、平日2.07時間、休日は2.88時間であった。

性別・年齢別使用時間を図3と図4に示す。男子は、女子に比べ有意に長く使用しており、平日では、1%水準 ($p=0.0089$)、休日では、5%水準 ($p=0.0111$) の有意差があった。多重比較を行った結果、20歳群において5%水準で性別に有意な違いがあった ($p=0.023$)。

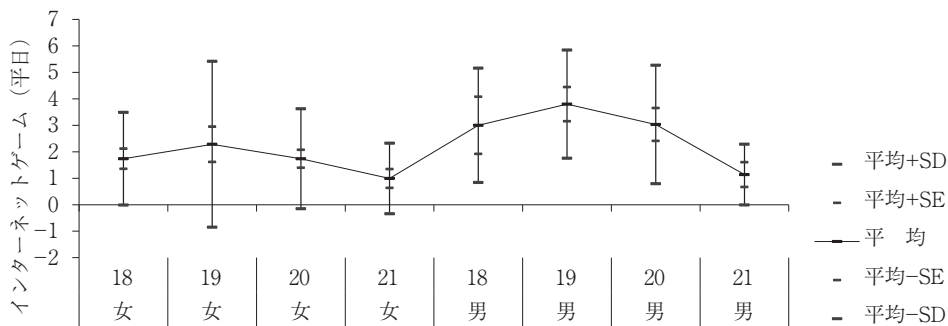


図3 インターネットゲーム (平日) の平均時間【性別×年齢】

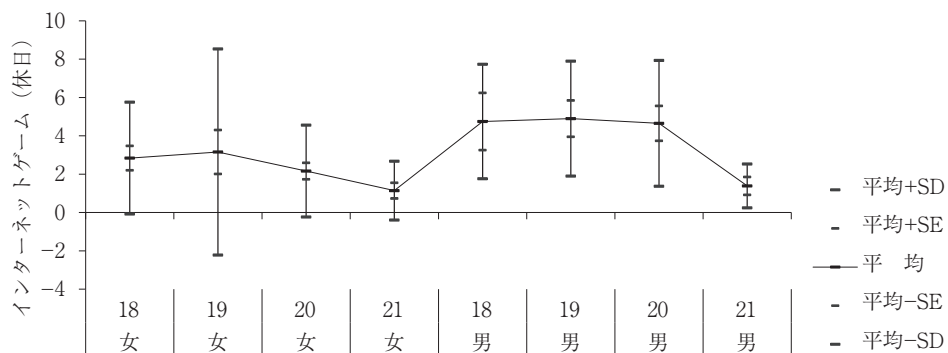


図4 インターネットゲーム (休日) の平均時間【性別×年齢】

2. インターネット障害質問紙

(ア) 依存傾向について

インターネット依存傾向にある学生は、男子4名(12%)、女子5名(5.6%)の合計9名(7.4%)であった(表1)。

表1 インターネット依存傾向の学生による利用時間とアンケート結果(単位:時間)

性別	年齢	インターネット使用(平日)	インターネット使用(休日)	インターネットゲーム(平日)	インターネットゲーム(休日)	アンケート結果(/ 9)
女	18	5	10	2	4	5
女	18	10	12	5	7	4
女	19	10	8	6	5	7
女	19	9	9	3	3	5
女	19	5.5	8	2.5	4	5
男	19	5	8	2	4	5
男	20	1	3	4	6	4
男	20	12	14	7	9	4
男	20	5	5	5	9	5
		6.94	8.56	4.06	5.67	4.89

表2 回答結果（年齢別 性別）（単位：人）

質問	性別	回答	18歳	19歳	20歳	21歳	合計	割合
ゲームができるときのことばかり考えていた時期がある	男子	はい	2	5	7	1	15	45.5
		いいえ	2	5	6	5	18	54.5
	女子	はい	4	5	8	2	19	21.6
		いいえ	17	17	23	12	69	78.4
もっとプレイがしくて不満を感じたことがある	男子	はい	0	0	1	0	1	3.0
		いいえ	4	10	12	6	32	97.1
	女子	はい	0	1	1	0	2	2.3
		いいえ	21	21	30	14	86	97.7
ゲームがやれない時に惨めな気持ちになったことがある	男子	はい	0	0	1	0	1	3.0
		いいえ	4	10	12	6	32	97.0
	女子	はい	0	1	30	14	45	51.1
		いいえ	21	21	1	0	43	48.9
プレイを減らすように他の人から繰り返し言われたが、減らせなかった	男子	はい	1	1	2	0	4	12.1
		いいえ	3	9	11	6	29	87.9
	女子	はい	3	2	1	1	7	8.0
		いいえ	18	20	30	13	81	92.0
嫌なことについて考えなくてよいように、ゲームした ¹⁾	男子	はい	1	5	5	1	12	36.4
		いいえ	3	5	8	5	21	63.6
	女子	はい	8	6	3	1	18	20.5
		いいえ	13	16	28	13	70	79.5
ゲームをすることで自分がどうなるか、他人と口論したことがある ²⁾	男子	はい	0	1	2	2	5	15.2
		いいえ	4	9	4	4	21	63.6
	女子	はい	1	2	0	0	3	3.4
		いいえ	20	20	31	14	85	96.6
ゲームに費やした時間を他の人に隠したことがある	男子	はい	0	1	1	0	2	6.1
		いいえ	4	9	12	6	31	93.9
	女子	はい	2	1	4	1	8	9.1
		いいえ	19	21	27	13	80	90.9
やりたいことがゲームだけになったせいで、趣味など、ほかの活動への関心がなくなった	男子	はい	0	1	3	0	4	12.1
		いいえ	4	9	10	6	29	87.9
	女子	はい	0	2	0	0	2	2.3
		いいえ	21	20	31	14	86	97.7
ゲームが原因で家族や友人、パートナーと深く衝突したことがある	男子	はい	0	0	1	5	6	18.2
		いいえ	4	10	12	1	27	81.8
	女子	はい	0	3	1	1	5	5.7
		いいえ	21	19	30	13	83	94.3

1) 20歳 性別で5%水準で有意差 $p = 0.0239$

2) 20歳群及び21歳群 性別で5%水準の有意差 20歳群 $p = 0.0254$ 21歳群 $p = 0.0228$

(イ) 性別・年齢別

性別と年齢別で有意差のあった質問項目は、第6問の「嫌なことについて考えなくてよいようにゲームをした」であった。カイ二乗検定後の残差分析の結果、20歳群の男女間で5%水準の有意差があった ($p = 0.0239$)。さらに第7問の「ゲームをすることで自分がどうなるか、他人と口論したことがある」においても、20歳群 ($p = 0.0254$) と21歳群 ($p = 0.0228$) に性差があった。第6問、第7問以外に性差はなかった。

考察

考察では、次の3点を取り上げる。1. インターネット使用時間およびインターネット・ゲーム使用時間、2. インターネット依存傾向の割合について考察する。

1. インターネット使用時間及びインターネット・ゲーム使用時間

インターネット使用時間は、統計的な差は明らかでなかった。一方、インターネット・ゲーム使用時間は、男子が有意に長かった。つまり、男子は、ゲームをするためにインターネットを利用するが、女子は、そのほかの目的で使用している可能性が高い。高校生を対象とした研究からインターネット利用の目的に性差があり、本学の学生においても同様の結果であった。

インターネット使用時間は、平日(1日)平均4時間、休日平均5時間と、中高生を対象とした2013年度調査の病的使用者に近い使用時間であった。首都圏の私立大学に通う大学生(266名、平均年齢19.2歳)を対象とした⁹⁾調査では、インターネット使用時間が2時間であり、80%以上が3時間未満とある。さらに、大学生活調査(ベネッセ2016年)では、インターネットやSNSの利用時間が1週間あたり平均8.5時間未満の利用となっている。本学の学生は、平均的に1日に利用する時間が長い可能性があった。

大学生は、インターネットを空き時間や待ち合わせで使用し、その目的も友人とのコミュニケーションや友人の近況を知るため、学校やサークルなどの事務的な連絡を取るためとする割合が小中高生よりも高い(総務省調査:2013年)。1980年代後半に生まれた学生の世代は、デジタル・ネイティブと呼ばれ、様々なソーシャルメディアの影響があり、その中で対面によるコミュニケーションよりオンラインによるコミュニケーションを好む傾向が指摘されている¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾。また、インターネットを使用する目的や時間は、文化や生活環境の影響を受ける。ネット過剰使用と関連問題の疫学を扱ったレビュー¹³⁾には、北・西ヨーロッパでのインターネット依存率は2.6%、アジアで7.1%、北米で8%、加えて、生活全般への不満が高いとインターネット依存が高まるというChengらの報告が紹介されている。したがって、本学科の学生が長時間利用する傾向にあるのは、時代的な変化によるインターネットによる情報収集方法の多様化、学生生活の満足度、社会的スキルとの関係があると思われる。

大学生活をサポートする手がかりは、大学生がインターネットを利用する目的やその時間にあると思われる。2013年の総務省調査で大学生のネット利用時間が減った理由として回答率の高かった項目は、現実生活が忙しくなる、現実での生活環境が変化したといった生活の変化と自分でやりすぎたと思ったという自己抑制が理由として挙がっていた。また、大学生のインターネット依存の傾向には、ネガティブで活動性を伴わない心理状態(孤独感、疲労感、抑うつ)との関連がある¹⁴⁾。本学の調査で、第6問の「嫌なことについて考えなくてよいようにゲームをした」や第7問の「ゲームをすることで自分がどうな

るか、他人と口論したことがある」がそれに相当すると考えられる。インターネットを長時間使用する要因を見つけるには、学生生活全体を見直す必要がある。

2. インターネット障害（依存）傾向の割合

インターネット依存として判断できる4個以上の質問に「はい」と回答した学生は、回答者の7.4%であった。男女別では、男子12%、女子5.7%であり、2013年の総務省の結果（男子6.4%、女子9.9%）と比較すると、本学の学生は、その割合が逆転している。これは保育職を目指す本学部の特性から男子学生数が少ないことが影響した可能性がある。

インターネット依存傾向の学生の利用時間は、平日が6.94時間、休日が8.56時間であった。中には、10時間を超えている学生もいた。このうちインターネット・ゲームを利用する時間は、平日で4時間、休日で5.67時間であった。2013年度調査で病的な使用者は、5時間以上使用し、インターネットをやめようとするといらいらす、不機嫌になる、落ち着かなくなる、落ち込むといった精神的な不安定さを男女とも経験している。インターネットの利用時間が長いほど就寝時刻が遅くなる、夕食をとらないこととの関連が指摘され、身体を支える生理的な機能への影響が懸念される⁹⁾。今回の調査は、依存傾向にある学生の生活、学業、精神的な状態についての資料はなく、今後の関連性を検討することが課題である。

本調査は、女子学生が多い保育系の大学の調査結果である。また、情報機器の開発、普及は年単位で変化している。したがって、本来、本調査結果を比較する資料は、社会的な変化、地域差等を加味しなければならない点は、否めない。今後、経時的な調査を実施するなかで、本学の学生の特性・特徴を見出していく必要がある。

鷺見¹⁵⁾は、インターネット以前の生活が手にとって感触を確かめることのできる「現実のもの」を介した社会であったことに触れ、インターネット時代で生きる子どもの現実空間での活動の減少が子どもの心と体の発達への影響について警告を発している。この警告は、子どもに限ったことではないと同時に、デジタル・ネイティブの世代がそれ以前の世代とは全く異なる情報収集や対人的なコミュニケーションの世界で生きていることをデジタル・ネイティブ以前の世代は理解する必要性を指摘している。デジタル・ネイティブ以前の世代は、手に取って感触を確かめられる物・こと・人を信頼してきた事実も伝えていくことも必要かもしれない。

引用文献

- 1) 中山秀紀・樋口進. インターネット依存症. 日本臨床 73巻, 2015年, pp. 1559-1565.
- 2) 日本精神神経学会. 精神疾患の診断・統計マニュアル 第5版. 監訳 高橋三郎・大野裕, 医学書院, 東京, 2014年, pp. 788-790.
- 3) 森昭雄・岩館雅子・皆川なほ子 他. ゲーム依存症. 日本臨床 73巻, 2015年, pp. 1567-1573.
- 4) Park Byeongsu, Han HD, Roh. Neurobiological findings related to Internet use disorders. *Psychiatry*

- and Clinical Neurosciences* 71, 2017, pp. 467-478.
- 5) Rooji AJ, Looy JV., Billieux J. Internet Gaming Disorder as a formative construct: Implications for conceptualization and measurement. *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 71, 2017, pp. 445-458.
 - 6) 稲垣俊介・和田裕一・堀田龍也. 高校生におけるインターネット依存傾向と学校生活スキルの関連性とその性差. *日本教育工学会論文誌* 40, 2016, pp. 109-112.
 - 7) 青山郁子・高橋舞. 大学生におけるインターネット依存傾向, 攻撃性, 仮想的有能感の関連. *日本教育工学会論文誌* 39, 2015, pp. 113-116.
 - 8) Lemmens JS, Valkenburg PM, Gentile DA. The Internet Gaming Disorder Scale. *Psychological Assessment* 27, 2015, pp. 567-582.
 - 9) 田口勝徳. 大学生におけるインターネット利用状況と健康行動との関連. *情報科学研究* 27, 2008, pp. 89-93.
 - 10) 石川真. 社会的スキルの違いがネットワーク上の他者とのかかわり方に及ぼす影響. *上越教育大学研究紀要* 33, 2014, pp. 11-19.
 - 11) 石川真. ネット上のコミュニティへの関与の違いが他社とのつながり方に及ぼす影響. *上越教育大学研究紀要* 34, 2015, pp. 25-32.
 - 12) 叶少瑜・歳森敦・堀田龍也. 大学生のメディア／ソーシャルメディア使用とネット・リテラシーとの因果関係、および社会的スキルと性別の効果. *日本教育工学会論文誌* 40, 2016, pp. 165-174.
 - 13) 尾崎米厚・金城文・桑原祐樹 他. ネット過剰使用と関連問題の疫学. *精神医学* 59, 2017, pp. 7-13.
 - 14) 伊藤将晃. 大学生のインターネット中毒傾向に関する研究. *臨床教育心理学研究* 35, 2009, pp. 9-14.
 - 15) 鷺見聡. インターネット依存の現在. *こころの科学* 194, 2017, pp. 2-6.

資料

インターネットに関するアンケート*任意です。ご協力ください。

「インターネット」とは、パソコン、スマートフォン等を用いて利用するインターネットサービスすべてのことで、ゲームやメールなども含まれます。

・性別 男 女 ・年齢 () 才 ・学年 () 年

① インターネットの使用時間

最近の1ヶ月を平均すると、一日にインターネットを使う時間はどのくらいですか？

平日 ___時間___分ぐらい 休日 ___時間___分ぐらい

② インターネットゲーム（スマートフォンゲームも含む）の使用時間

最近の1ヶ月を平均すると、一日にインターネットゲームをする時間はどのくらいですか？

平日 ___時間___分ぐらい 休日 ___時間___分ぐらい

③ インターネットゲームに関する以下の質問について、はい、いいえ のいずれかにチェック (☑) を入れてください。

1) この一年の間に、ゲームができる時のことばかりを考えていた時期がありましたか？

はい いいえ

2) この一年の間に、もっとプレイをやりたくて、不満を感じたことがありますか？

はい いいえ

3) この一年の間に、ゲームをやれないときに、みじめな気持ちになったことがありますか？

はい いいえ

4) この一年の間に、プレイを減らすように他の人から繰り返し言われたのに、ゲームの時間を減らすことができませんでしたか？

はい いいえ

5) この一年の間に、いやなことについて考えなくてよいように、ゲームをしましたか？

はい いいえ

6) この一年の間に、あなたがゲームをすることでどうなるか他人と口論したことがありますか？

はい いいえ

7) この一年の間に、ゲームに費やした時間を他の人に隠したことがありますか？

はい いいえ

8) この一年の間に、やりたいことがゲームだけになったせいで、趣味など他の活動への関心をなくしたことがありましたか？

はい いいえ

9) この一年の間に、ゲームが原因で、家族や友人、パートナーと深く衝突したことがありますか？

はい いいえ

絵本の絵を分析する

— マルチモーダル・リテラシー教材開発のための枠組み紹介と検証 —

Analyzing Pictures in Picturebooks

— Introduction and Examination of a Theoretical Framework for Multimodal Literacy Textbooks —

早川 知江 *Chie Hayakawa*

(芸術学部)

0. はじめに

近年、マルチモーダル・テキスト (multimodal text)、すなわち、画像と言語、映像と音楽など、複数の意味媒体を組み合わせたテキストが巷に溢れ、それらに接したり、利用したり、あるいは自ら生み出す機会はますます増えている。テレビ、ゲーム、インターネット、漫画、映画、画像と音声を用いたプレゼンテーションなど、例を挙げればきりがなし。それらの意味を正しく読み取り、使いこなす力、すなわちマルチモーダル・リテラシーは、社会人として不可欠なものとなってきている。それに伴い、そのリテラシーを育成するための教材や理論もますます必要性が高まっている。

本稿は、マルチモーダル・テキストの代表である絵本 (絵と文の組み合わせ) を対象とし、どのような絵がどのような意味を表すかを明示的に示す教材の開発を目指し、そのための理論枠組みの紹介と検証を行う。その出発点として、既に Painter, et al. (2013) という絵本の優れた分析枠組みがあり、これが Systemic Functional Linguistic (以下 SFL) という、言語と画像を同じ枠組みで語る文法理論の中で、現在最も包括的な絵本研究となっている。本稿は、この枠組みを紹介するとともに、実際の絵本分析に当てはめてみることで、その有用性を検証するものである。

Painter, et al. (2013) は、もともと新聞紙面のレイアウトなどから発展した画像研究である Kress and Leeuwen (1996) の研究を、絵本に応用したものである。Kress and Leeuwen が1つ1つの画像を個別に分析するシステムを提案しているのに対し、Painter, et al. の最大の特徴は、そのシステムを、絵と絵の間の関係を分析できるように改良したことである。絵本は当然、複数の絵がストーリー展開に沿って順に提示されるため、絵本の絵のはたらきを正確に捉えようとすれば、絵の間の変化やつながりを説明することが不可欠だからである。

Painter, et al. は、絵が表す「意味」を3種類に分け (内容を表す観念構成的意味、人間関係を表す対人的意味、情報としての組織立てを表すテキスト形成的意味)、それぞれの意味領域に属する選択肢 (どのような線・色・形を用い、それらをどのように組み合わせ配置するか) をシステム (= 選択と、各選択肢の下位選択から成る、一連の選択の連

続)の形にまとめている。本稿もその構成に従い、以下の3節で3つの意味領域を順に見ていく。各節では、各意味領域に属する選択システムを紹介した後、1冊の絵本を、そのシステムを用いて分析する。Painter, et al. の枠組みを用いることで、絵の意味や効果を明確に語りうることを分析を通して示すと同時に、そのシステムでは分析できない意味もあること、システムをさらに拡充するとしたらどのような改良が必要かを指摘する。これらの分析を通して、現在提案されている枠組を紹介することと、分析枠組自体のさらなる発展に寄与するのが本稿の目的である。

1. Painter, et al. の研究の概要

絵本は、子どもの生活と教育にとって非常に重要である。子どもを楽しませるのはもちろん、後に出会う文学や学校教育への準備段階を提供する。これから子どもが出会う世界や社会の価値やイデオロギーを伝えることで、子どもを社会化する役目ももつ。そしてそのために、文 (verbal text) はもちろんのこと、絵 (visual text) も大きな役割を果たす。こうした役割を果たすために、絵がどう機能するかを明らかにする手段が必要である。

この目的のため、Painter, et al. (2013) は Multimodal Discourse Analysis (以下 MDA) の枠組みを利用している。MDA はもともと、言語の文法を、意味を生み出す選択システムの体系とみなす SFL の枠組みで発展してきた。MDA は SFL の考えを、他の意味手段、例えば音、動き、空間、映画にも応用し、それらの「文法」を明らかにし、記述しようとする。また、それら複数の意味手段の相互関係から生み出される意味 (intermodal meaning) を、さまざまなジャンルで分析する。

Painter, et al. は、これまでの MDA 研究 (特に画像の文法に関する研究) を絵本の分析用に改良した。SFL の枠組みによる画像の文法としてもっとも包括的な、Kress and Leeuwen (1996, 2006) を基本として使い、この研究を発展させることで、絵本の絵に関わるさまざまな選択が、どのような意味をつくりだすかを明らかにし、絵本の絵の理解とその記述を向上させることを目指した。

Painter, et al. が使う枠組みは、Kress and Leeuwen と基本的に同じである。すなわち、絵にも言語と同じ3つのメタ機能があることと、文法を、意味を生み出す選択システムの体系として捉えることの2点が共通している。この2点は、両者の研究全体を貫く重要なコンセプトのため、順に説明する。

3つのメタ機能とは、言語が生み出す意味を大きく3種類に分け、それらの意味を生み出す機能を指している。「誰が・いつ・どこで・何をしたか」といういわゆる「内容」を生み出す機能 (観念構成的機能または ideational metafunction)、話者の間の人間関係や役割、話者の感情や態度などを表す機能 (対人的機能または interpersonal metafunction)、そして情報を互いに、あるいはコンテキストに対して適切に位置づけ組織する機能 (テキスト形成的機能または textual metafunction) の3種類である。言語も、それ以外の意味

モード——例えば画像——も、この3つの機能は共通してもっている。しかしそれは、言語にある文法カテゴリーが、必ずしも他の意味モードにも当てはまるということではない。

選択システムの体系とは、意味の可能性を連続した選択の形にまとめたもので、例えば言語の場合、「叙法」のシステム（対人的メタ機能に属する）がある。これは、今から発する発話が、平叙法（indicative）なのか命令法（imperative）なのか、平叙法の場合はさらに疑問法（interrogative）なのか叙述法（declarative）なのかを選択するシステムである。それぞれの選択には、それを具現する形式がある。例えば英語の場合、平叙法は「主語（Subject）と定性（Finite）を用いる」ことで具現され、命令法はそれらを用いないことで具現される。さらに叙述法なら「主語-定性」順に並び（例：He is...）、疑問法なら「定性-主語」の順に並ぶ（例 Is he...?）。

こうしたシステムは文法だけでなく、「ジャンル」「意味」「音声」などさまざまな階層に存在し、それぞれ上位の階層の選択を、下位の階層の選択が具現する。例えば、「意味」の層には「発話役割」の選択システムがあるが、このシステムの選択肢である「人に行為を要求する」という発話役割は、「文法」階層では命令法という選択が具現し、「人に情報を要求する」という発話役割は、文法的には疑問法が具現する。基本、絵も同様のシステム体系を成していると考えられ、どのような意味の選択を、どのような絵の文法が具現するかを明らかにする必要がある。そのため、Painter, et al. の各章は、それぞれのメタ機能に属するシステムを提案し、その実例を示し、かつシステムからの選択がどのような効果（意味）を生んでいるかを詳細に論じている。

既に述べたように、Painter, et al. (2013) は Kress and Leeuwen (1996, 2006) を基にして、そこで提案されている画像分析システムを、絵本分析のために発展させている。最大の違いは、Kress and Leeuwen が単独の絵・画像を扱っていたのに対し、Painter, et al. は絵本を分析対象とするため、絵と絵のつながりを捉えられるようにしたことである。分析の単位は相変わらず一枚一枚の絵だが、それらの間の連続性に留意している。

本稿の以下の各節は、Painter, et al. の章立てに従い、第2節で絵の対人的な機能、第3節で観念構成的な機能、第4節でテキスト形成的な機能を扱う。それぞれの節をさらに2部に分け、前半で Painter, et al. の提案した選択システムを紹介する。後半では、その選択システムを用いて実際の絵本分析を行い、現在のシステムで明らかにできない部分があるか、そのためにはシステムをどう拡充するべきかを提案する。なお、分析絵本としては、全体を通して下記を用いる：

なかえ よしを作、上野紀子 絵、『ねずみくんのチョッキ』ポプラ社、1974年、ISBN：9784591004654

分析絵本のあらすじは、ねずみくんが、おかあさんに編んでもらった赤いチョッキをほ

かの動物に貸しているうちに、チョッキがどんどん伸びていってしまうというシンプルな物語である。新しい動物が登場するたびに繰り返されるやりとりと、ねずみくんと動物のユーモラスな表情が子どもたちに大人気の絵本である。1974年の出版以来読み継がれるロングセラーで、『りんごがたべたいねずみくん』『ねみちゃんとねずみくん』などの続編が次々と生み出された。この作品を分析に選んだ理由は、色数を抑えた（白黒と赤・緑しか用いられていない）シンプルな絵柄でありながら、画像的にさまざまな工夫を凝らして効果を生み出しているためである。その効果や意味が、現在提案されているシステムでどのように説明できるか、また、説明できない部分はどこかを検証するのにふさわしいと考えた。

2. 対人的メタ機能

2.1. Painter, et al. のシステム

この節では、読者が絵本の登場人物との間に人間関係を築くために絵がどのように機能するか、具体的には、読者が登場人物に親近感を抱いたり、その観点を共有したりするのはどのような仕組みによるかをみる。こうした人間関係をつくりだすシステムとして、Kress and Leeuwen (1996) は、SOCIAL DISTANCE、ATTITUDE (INVOLVEMENT と POWER)、CONTACT、MODALITY という4つのシステムを既に提案している（本稿では、SFLの慣例に従い、選択システムの名称は小型大文字で示す。以下もすべて同様）。

SOCIAL DISTANCE とは、読者と登場人物の心的距離を表すシステムで、ショットの近さで具現される。読者と登場人物が物理的に近くにいることを表すクローズアップは、同時に心理的な近さを表し、逆にロングショットは心理的な距離や隔たりを表す。

INVOLVEMENT と POWER はどちらも登場人物を捉えるアングルで具現される。INVOLVEMENT は読者と登場人物の関与の度合いを、正面～斜め～背を向けているというアングルの差で表す。登場人物が読者に対し正面を向いていれば、読者と関わり合いをもとうとしている姿勢の表れだが、背を向けていれば関与を拒んでいると見なすことができる。POWER は読者と登場人物のどちらが相手に対し影響力があるかを、仰角～水平～俯角というアングルの差で表す。読者が登場人物を仰ぎ見るように描かれていれば、登場人物が読者に対し何らかの力をもっていることを表し、逆に読者が登場人物を見下ろすアングルで描かれていれば、登場人物は、読者に対し力や影響力を持たない弱い立場として構築される。

CONTACT と MODALITY については、絵本に応用するためにはさらに拡充が必要なため、Painter, et al. はこれらを発展させたシステムを提案した。すなわち、この2つのシステムを合わせてさらに細分し、FOCALISATION、AFFECT、PATHOS、AMBIENCE、GRADUATION の5つのシステムに分けた。このうち、最初の3つは登場人物の性質に関わるシステム、AMBIENCE は背景の性質に関わるシステム、GRADUATION は Martin and White

(2003)による appraisal の研究から用いた用語で、さまざまな対人的意味を強めるシステムである。以下で、この5つのシステムを順に見る。

FOCALISATION は、「観点・視点」に関わるシステムである。このシステムでは、読者と登場人物の間にコンタクトがあるかどうかのシステム（仮に「コンタクトシステム」と呼ぶ）と、読者に登場人物の立場を疑似体験させる仕組みがあるかどうかのシステム（仮に「疑似体験システム」と呼ぶ）が同時にはたらく。

まずコンタクトシステムについては、登場人物が読者に視線を向けているように描かれている場合、登場人物と読者の間には何らかのコンタクト、つまり意思の疎通がある。そうでなければ、ただの観察であり、読者は物語を傍観する立場に置かれる。また、真正面から読者を見据えるだけでなく、顔は逸らして横目で見るという選択肢もある。この場合、登場人物は、読者に何かを誘いかける、いたずらっぽい、または誘惑的なものとして構築される。

次に疑似体験システムについては、読者が自分の視点で物語を見る選択肢と、視点を有した登場人物 (focalized character) の立場で物語を疑似体験するように描く選択肢がある。登場人物の視点を疑似体験させるには、様々な手法がある。ひとつは、特定の登場人物の体を、その登場人物から見える部分だけ描くという手法である。例えば、画面にアイスクリームとそれを差し出す手、それを受け取る子どもたちだけが描かれた場合、読者は自然にアイスクリームを差し出している登場人物の立場を味わうことができる。ふたつめは、人物の影を、画面手前（読者が実際にいる位置）から奥に向かって落ちるように描くことである。その人物自体が描かれない場合、読者は自然に、その影を落としている人物と自分を重ね合わせて絵を見ることになる。こうした FOCALISATION に工夫した絵を通して、子どもは「他人の視点でものごとを見る」訓練をすると考えられる。

次に、AFFECT と PATHOS のシステムを見てみる。これらはいずれも、読者が登場人物とどう関わり合うかを示すシステムである。AFFECT とは、登場人物の感情そのもののシステムで、ここでは図式化しないが、登場人物の表情やポーズで具現される。

登場人物との心的な関わり合いに重要な要素として、PATHOS のシステム、すなわち登場人物の感情を表す方法のシステムがあり、絵が簡略的 (minimal) か細密 (realistic) かという選択肢がある。Kress & Leeuwen (1996) はこれをモダリティのシステム、すなわち情報の信憑性に関わるシステムの一部と捉えた。しかし Painter, et al. は、これを登場人物の感情を表す手段とみなす。簡略的な描写（極端に言うと、人間の頭を円で表し、目を点で表すような描き方）は、感情を枠に嵌めて分類し、幸不幸のみを図式化・様式化して表す。この場合の感情は象徴的なものとして示され、読者は登場人物に感情移入することなく、離れたところから観察する。もう少し写実的な、典型的 (generic) な描写の仕方は、登場人物の「観察する」「行動する」「集中する」などの行動的な感情を表すことができ、読者は登場人物の役割に同一化できる。細密な描写の仕方は、すべての微妙で抑

制的な感情も表すことができ、その感情表現はより曖昧で定義しにくいものとなる。この場合、登場人物を「タイプ」ではなく「個人」として捉えるため、読者はその「個人」に対して同調したり、批判したりと感情で対応し、その中で、自分以外の個人とどう関わるかを学ぶ。戯画や超リアルリズムの手法は、ここまでの3つの選択肢とは異なり、登場人物に共感を抱かせない描写のしかたである。

次に AMBIENCE とは、色調で絵本全体のムードや雰囲気を表すシステムである。絵本というのは、よく読む前に、「見た目」で何となく全体の効果や意図が分かるものだが、その最大の要因は色である。絵本に特化したシステムとしてまとめると、色が使われる場合、VIBRANCY（明度や彩度のシステム）、WARMTH（暖色・寒色の選択システム）、FAMILIARITY（色が現実的かどうかのシステム）がある。彩度が低い絵は退屈さなどを表す。彩度が高い絵は、生き生きとした楽しさを表す。暖色・寒色の区別は、物理的または抽象的温度を表す。色数が多い絵は、普段私たちが目にする光景に近い日常性を表し、色数を意図的に制限するのは非日常性、あるいは内向きな心理状態を表す（具体的には、夢や思い出など）。時間的に現実から離れる（すなわち歴史的場面を描く）という下位選択肢もあり、これはセピア色で過去を表す選択肢である。

AMBIENCE は通常、背景の色遣いで伝えられるが、登場人物の色でも表せる。背景と描かれる中心物の AMBIENCE が異なる場合もある。これを対照的な差し色（contrastive splash）といい（例えば、薄暗い背景のところどころに明るい灯が描かれるなど）、この差し色で絵本全体のバランスをとったり、ストーリー展開を暗示するメッセージを込めたりする。また、一枚の絵が分断されて、AMBIENCE の異なる場面が同時に描かれる場合もある（例えば、暖かく明るい室内と、それを覗いている登場人物の置かれた寒くて暗い屋外を一枚の絵に描くなど）。そもそも色を用いないという選択肢、つまり白黒のみで描くという選択肢もある。こうした絵は、感情的な反応を呼び起こさないため、読者に、より観念構成的な内容に注目させ、観察を促す効果がある（典型的には探し絵など）。

最後に GRADUATION とは、言語の場合、意味の強調のシステムだが、絵の場合、他の対人的意味と協力して、それを強調するシステムのことである。例えば「悪い」ことがたくさん、あるいは大きく描かれると、「より悪い」という意味が生まれる。強調するには、数の多さで表す（number）、物どうしの相対的大きさで表す（mass/amount）、ページに対する大きさで表す（extent）、という選択肢がある。例えば、主人公にとって恐ろしい（＝悪い）怪物が、たくさん描かれる、あるいは大きく描かれると、その恐ろしさが強調される。

まとめると、絵本の対人的機能とは、登場人物の感情や、登場人物どうしとの関係、そして読者の登場人物やストーリー全体への向き合い方（そのためには自分なりの観点をもったり、感情をはたらかせなくてはならない）を構築する機能である。この機能に資するために、ここまで見てきたたくさんのシステムが同時にはたらく。そのため、短い絵本で

あっても多くの意味を生み出し、効果的にはたらく。

2.2. 『ねずみくんのチョッキ』分析

ここからは、Painter, et al. が提案する対人的システムからの選択によって、分析絵本が、意図した効果や意味をどのように生み出しているかを見ていく。SOCIAL DISTANCE の選択から見ると、この作品は全体にロングショットで描かれ、登場する動物は全て全身が画面の中に収められている。これは対人的な効果を狙ってというよりは、むしろ観念構成的に動物どうしの大きさを比較しやすくするためと考えられる。すなわち、動物たちは全ページで同じ縮尺を保って全身が描かれているため、ねずみくと、その他の動物たちの相対的な大きさの違いがわかりやすい。このことが、大きな動物にチョッキを貸したことでだんだんチョッキが伸びていってしまうという、ストーリーの鍵になっている。

INVOLVEMENT と POWER の観点から見ると、この作品は全体を通して、水平なアングルで、登場人物がみな読者の方を向いて登場する。このことから、動物たちは、読者を「対等な関係」とみなし、自分たちから読者に関わりを求めて（＝チョッキを自慢して見せるため）登場する。

FOCALISATION の観点から見ると、動物たちのうち、登場人物と視線を合わせるのは、主人公のねずみくんが最初に登場するときだけである。文によって書かれたせりふも「おかあさんが あんで くれた ほくの チョッキ ぴったり にあうでしょう」とあり、「にあうでしょう」と同意を求めることで、読者に関わりを求めている。それ以外の動物は、前述の通り、チョッキを着た自分を自慢するために読者に正対しているが、実際には真正面というよりわずかに右を向き、視線も読者を見ているわけではなく、どこか斜め右前の空間を見ている。これらの動物は、読者と一対一で向き合っているというよりは、さながら大勢の観客を前にした舞台上の人物のように、自分を見せてはいるがコンタクトをとろうとしているわけではなく、読者に対し一方的な観察を促している。

PATHOS のシステムからすると、絵は事物を典型化する描き方で、「ネズミ」「アヒル」「サル」という動物の種類が一目でわかるように特徴を捉えて描かれている。しかしそれほど細密な描き方ではなく、登場人物は、「笑い」「自慢」「驚き」などの典型的な感情のみを表す。このため読者は、登場人物に感情移入するというよりは、動物たちが自慢げにチョッキを着て、そのためねずみくんのチョッキがだんだん伸びていく様を、面白がって見る観客の立場に置かれる。

最後に GRADUATION の選択としては、「ページに対する大きさ」の選択肢が選ばれ、ねずみくんがページに対して非常に小さく描かれるのに対し、最後に登場する象は、それこそ余白にはみ出すように大きく描かれ、「チョッキが伸びる」というねずみくんにとっての災難の度合いを強調している。

ここまで、Painter, et al. の提案したシステムによって、分析テキストの絵に関わる選

択とその意味がうまく説明できることを見た。しかしもちろん、このシステムが絵本にまつわるすべての意味をカバーしているとは限らない。ここからは、絵が明らかに何らかの効果をあげているのに、Painter, et al. のシステムではそれを記述できない点を指摘する。対人的には、AMBIENCE のシステムに関わる部分である。

AMBIENCE 的には、この絵本は全体に白黒鉛筆画で、ねずみくんのチョッキのみ赤い色が着けられている。これは、テキスト形成的にチョッキを目立たせ、チョッキが伸びて形が変わっても、その同一性を保つためと考えられる。もう1つの使用色はややくすんだ緑色で、これが絵の余白および文のページの背景として一貫して用いられている。対人的に、この白黒・赤・緑という配色はリアルな色調ではなく (=実際の風景は、白黒と赤・緑だけではない)、物語全体を、生々しい現実として提示するよりも、戯画・お伽話的に提示する機能を果たしている。システムに改善があるとすれば、白黒のコントラストの強さをシステムに組み込むことだろう。というのは、絵の具のベタ塗りのようにコントラストの強い白黒画が、洒落ている・シック・冷たい・無機質のような意味を生み出すのに対し、鉛筆のように柔らかな線で描かれた白黒画は、より、柔らかく・優しい・暖かいという印象を与え、AMBIENCE 的に与える意味が異なってくるためである。

こうした選択を付け加えると、図1に示したような Painter, et al. のシステムは、図2のように改善できるだろう (SFL の枠組みによるシステムの記述のしかた、記号の決まりについては、Halliday and Matthiessen (1999: 41-46) を参照のこと)。

図2においては、defused (色を用いない) 選択肢の後に、2つのシステムが同時にはたらくようにした。片方は LIGHTING のシステムで、光や影を表して絵を劇的に見せるか

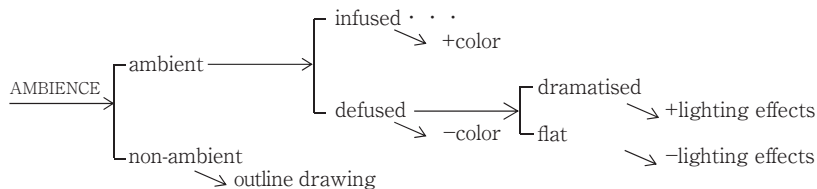


図1 Painter, et al. (2013: 36 Figure 2.18を簡略化) の AMBIENCE システム

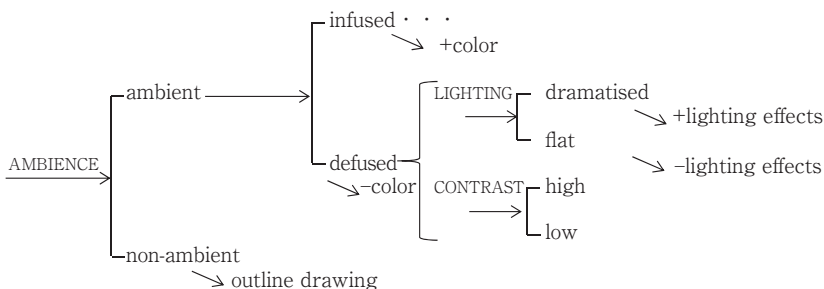


図2 AMBIENCE のシステム改訂版

どうかの選択である。同時に、CONTRASTのシステムを付け加え、白黒の差をはっきりと強いコントラスト (high) で描くか、グラデーションを用いて柔らかく弱いコントラスト (low) で描くか選択できることを示した。『ねずみくんのチョコッキ』の最終ページの選択は、ambient: defused: flat&low となる。

3. 観念構成的メタ機能

3.1. Painter et al. のシステム

この節では、絵本の絵が「できごとの内容」を表すための選択システムを見る。子どもに最初に与えられる本がたいい絵本であるのは、絵はことばよりも実物に近く、理解しやすいためである。しかし、絵もことばと同様、解釈するには一定の記号的決まりを知る必要がある。例えば、1つの見開きに「同じ人」が複数描かれていたら、本当に同じ人間が複数人いるということではなく、一連の連続した動作を表していると解釈しなければならない。これは現実の見え方とはまったく違う（現実には、1つの場面に同じ人が何人もるように見えたりはしない）。このように、絵は一種の記号であり、子どもはこの「読み方」を、絵本を通して身につけるのである。

「できごと」を、過程 (Process) (動き)、参与要素 (Participant) (動きに関わる人・もの)、状況要素 (Circumstance) (動きの行われる状況) の3つに分けて解釈構築するのは、言語も絵も同じと考えられる。絵はこの3つをどう表しているのか。概略的には、絵の中の線で囲われた形体、すなわち「かたまり (mass)」が参与要素を表す。それ以外の背景が状況要素であり、過程は動きを表す斜めのベクトルで表される。ここから、絵によるこれらの表し方を順に詳しく見ていく。

参与要素とは、登場人物のアイデンティティーや属性（すなわち年齢、階級、民族性、社会的役割や家族の中の位置付け）の総体であり、登場人物の外見で表される。絵本はたいい導入部の動きのない絵 (conceptual image) でこれらの属性を紹介する。属性はシンボリックに表されることもあり（例：登場人物の影を動物の形にすることで、人と動物の同列さを象徴するなど）、絵本の意味やメッセージは、ストーリー展開以外の部分でも表されることを、子どもは絵本を通して学ぶ。動きのない絵では登場人物の姿形に注目していくが、属性は、動きのある絵 (narrative image) 中の登場人物の姿形・服装でさりげなく示されることもある。

参与要素に関わる選択のシステムとしては、MANIFESTATION と APPEARANCE、CHARACTER RELATION がある。MANIFESTATION とは、登場人物の存在を示す方法の選択で、全体（ただし顔が含まれていれば全体とみなす）を描くか、体の一部のみを描くかの選択肢がある。絵本中に描かれる人物どうしが「同じ人」だと示す手段は、見た目（同じ顔、同じ髪型、同じ服）がすべてである。全身を描かずに、体の一部のみで「同じ人」だと示す手法は、言語でいうと代名詞に近い。また、全体が現れてから体の一部を示

すことでその存在を追わせるだけでなく、先に体の部分が登場して、後から全体が示される場合（言語でいうと後方照応（cataphoric reference）に近い）もある。

APPEARANCE とは、同じ登場人物が次に登場するまでの「間」の選択で、連続する絵にすぐ続けて同じ人物が描かれる場合もあれば、だいたいの間を置いてから再登場する場合もある。この、特定の登場人物の不在が物語に大きな意味をもたらしてくる作品もある（例えば、小さな主人公が「家から逃げ出して冒険した」という作品の場合、たとえその冒険が空想であっても、その間、両親は絵に登場しない）。

また、再登場するときに扱い方が変わる場合もある。すなわち、中心的に描かれていた人物が、次には背景の一部として描かれたり、あるいは背景の一部に小さく描き込まれていたものが、次のシーンでは全身を大きく描かれたりするなど。例えば、途中まで「登場人物」として主人公と対等に話したり行動していた動物が、最後のページで子供部屋の背景のぬいぐるみになっていたら、その意味は、これまでのストーリーは子どもの夢や想像で、自分のぬいぐるみを空想で擬人化していたということである。こうした登場人物の変化を追うことで、背景などの重要でなさそうな部分にも注意する訓練になる。

再登場の際に、登場人物の見た目が変化することもある（ただし「同一人物」と分かる範囲で）。こうした変化は、絵本においては、大抵登場人物の立場や性質の変化を表している。例えば、ピーターラビットは服を着ているときにはより「人間らしく」、着ていないときにはより「動物らしく」描かれている。いっそ登場人物が「変身」するときもあるが（人間が豚になるなど）、それは絵本においては、大抵メタフォリカルな意味を担っており、変わった姿をメタファーとして読み取る訓練にもなる。

CHARACTER RELATION は、登場人物どうしの関係を示す選択肢である。絵は言語よりも複数のものどうしの比較がしやすいという性質があり、そのため、広告に「使用前／使用后」の写真が多用されたりする。複数の登場人物が均等に並べられると、「同じ種類のもの」という意味が生じ、比較を促すことになる。その際、身につけているもの、全体の形・ポーズなどが比較の対象になる。例えば、父と娘を描いた絵の次に、同じ構図でゴリラと娘を描いた絵がくれば、ゴリラは当然、この作品の中で父の役割を担うと読者に解釈される。

過程（Process）はできごとの中核であり、行動（Action）、発言（Verbal）、心理：認知（Mental: cognition）、心理：知覚（Mental: perception）などに分類される。絵本のほとんどは動きを表した絵であり、なんらかのできごとや行為を表している。そうした「動き」はベクトルで表されるのが普通で、たとえば「走っている」という行動は走行方向を表すベクトルで、「見ている」という心理：知覚は視線の向かうベクトルで表現される。1つの絵が1つの過程を表すとは限らず、行動と知覚は、それがどの過程を表した絵であろうと、ほとんどすべての絵で同時に起こっている。また、必ずしもベクトルがなくても、人物のポーズなど、現実世界との類推によって過程は表せる。

個々の絵の過程の表し方については、すでに Kress and Leeuwen で詳しく扱われている。絵本を扱うさい特に注目したいのは、むしろ、連続した絵の間の関係である。言語ならば、接続詞や投射のシステムによって節間の関係を明示することができるが、絵の場合、2つの連続する絵を見比べて、その間の関係を読者が推測しなければならない。

通常、同じ登場人物が出てくる連続する絵は、連続する時間帯を描いたものと捉えられる。それに対し、異なる登場人物が出てくる連続する絵は、同じ時間帯の別の場面を描いたものと捉えられる。連続する絵の間の関係として、通常の推測が満たされる場合 (+fulfilled) と、満たされない場合 (-fulfilled) の選択も重要である。通常の推測が満たされるとは、ある行為の結果として、普通はこうなるという予想が当たる場合である（釘を打つ人の絵があったら、次の絵では釘が壁に打ち込まれている）。通常の推測が満たされないとは、意外な結果が起こる場合である（釘を打つ人の絵があり、次の絵では自分の指を打ってしまう）。また、その両方の場合について、2つの絵の間に因果関係がある場合 (+cause) と、ない場合 (-cause) がある。絵の間に因果関係を読み取るには、ある程度の訓練や知識が要る。例えば、妖精が杖を振り上げている絵の次に、杖の先の物体が変身した絵があったら、通常その間には「妖精が魔法の力を使うことによって物体を変身させた」という因果関係を見るのが普通であるが、そのためには、妖精とは何か、杖はどんな形状をしていて、どんな働きをするかなどの知識が必要である。

絵の間の関係として、言語と同じように投射 (projection) の選択肢もある。ただし、発言内容の投射 (projection of speech) は、絵のみでは正確に発言内容を表せないため、吹き出しの中に文字を併記することになる（吹き出しの中に絵を描くという選択肢もあるが、この場合、絵は内容を表し、発言そのものは表していない）。思考内容の投射 (projection of thought) は絵のみでも行える。吹き出しの中に思考内容を表した絵を描くこともあるが、そもそも吹き出しを使用しなくても投射は行える。前節に見た FOCALIZATION の選択によって、登場人物が見ているものや考えていることを、登場人物の視点で読者に見せることができるからである。その場合、AMBIENCE の工夫などによって、どちらが現実の絵でどちらが空想の絵か、わかるようになっていることが多い。

状況要素 (Circumstance) は、できごとの起こるさまざまな状況や背景である。絵本の分析で重要なのは、背景がそもそも、ある場合、ない場合、必要な部分だけ描かれる場合の選択である。背景のない本は、登場人物の表情や心理に注目させたり、登場人物を特定の状況に置かず普遍的な意味合いをもたせたりする。背景を一部だけ描く本は、登場人物の「行動」に必要な背景だけが現れる傾向があり（座るときにだけ椅子が描かれるなど）、その動きや行動に注目させる場合が多い。

また、背景が変化する場合 (change context) と変化しない場合 (maintain context) の選択もある。背景が変化するのは、もちろん場所の移動を表す。家から出たり戻ったり、遠くに（空想上であっても）冒険に出かけたりすれば、当然それにつれて背景は変化

する。同じ背景の中でも、視点を変化 (new perspective) させて、カメラが横に移動したり、上下に移動したり、別のアングルから見たり、ズームインやズームアウトする場合もある。Painter, et al. は、場所の移動の中で、「家からの移動」を1つのカテゴリとして設けている。なぜなら、これは絵本の分析に特化したシステムだからである。絵本においては、家は安全であると同時にさまざまな決まり事や制約のある「居場所」の典型で、子どもたちが、そこから離れて冒険をしたり、逆に危険な場所から帰り着くことが重要な要素になっている作品が多い。

3.2. 『ねずみくんのチョッキ』分析

分析テキストにおいて、最も顕著な観念構成的選択は、全ページを通して背景が描かれないことである。これは、Painter, et al. が指摘する通り、登場人物を特定の状況に置かず、普遍的な意味合いをもたせるための選択である。すなわち、物語が「いつどこで」起こったかは重要ではなく、「こんなことって (いつでも誰にでも) あるよね」という普遍的なユーモアを伝える作品となっている。

参与要素に関する選択としては、異なる登場人物が代わる代わる登場するが、これらが「同じ瞬間の別の動物の様子」ではなく、「別の動物が順に登場する過程の連続」であると解釈できるのは、必ず同じ動物が3ページ続けて描かれるからである。すなわち、チョッキを着ているねずみくんのところにアヒルが近づき、チョッキを貸してくれとねだる。次にアヒルのみが描かれ、「すこしきつい」チョッキを着てみせる。次にそのアヒルのところに次の動物が近づき、チョッキを貸してくれとねだる。この繰り返しと、「同じ参与要素が現れる連続した絵は、時間的に連鎖した絵とみなされる」という原理により、ページを追うごとに時間が進んでいることをうまく読者に伝えている。また、参与要素の APPEARANCE に関する選択も重要で、動物が代わる代わるチョッキを着ている間、ねずみくんは画面上に登場しない。アヒルがチョッキを着た後、次にねずみくんが現れるのは、象がチョッキを伸び伸びにしまったシーンである。この間の「ねずみくんの不在」が、変わり果てた自分のチョッキを見たときのねずみくんの驚きを説明し、物語に効果を添えている。

また、物語を楽しむのに欠かせないのがチョッキの MANIFESTATION である。前節でも述べたように、色数を抑えたこの作品で、チョッキにだけ目立つ赤色が使われているのは、いかに伸びて形や大きさが変わろうと、それが同じチョッキであると読者が追跡 (track) することを可能にするためである。最後に象が (お詫びのために) チョッキをブランコにしてねずみくンを遊ばせてあげるシーンも、この色遣いの工夫がなければ、読者はチョッキとブランコが同じものだと気づかないだろう。

以上のように、この絵本は、観念構成的な選択肢をうまく用いることで、物語をわかりやすく、かつ効果的にしていることが明らかになった。

4. テキスト形成的メタ機能

4.1. Painter et al. のシステム

幼い子どもは、絵の非常に細かい部分には目を止めるが、まだ絵を「全体」として見ていない。この節では、絵の観念構成的な意味と対人的な意味を統合して一定の単位の中で組み立て、また、その単位を超えて絵本全体へと一貫して組織立てる方法を見る。こうした機能を果たすため、言語には、代名詞や句読法、主題-題述関係や新情報-旧情報構造など、さまざまな資源がある。それに相当する機能を絵で果たすのは、レイアウト、すなわちページやその中の構成要素の配置である。このレイアウトには、INTERMODAL INTEGRATION、FRAMING、FOCUS といったシステムがある。

まず INTERMODAL INTEGRATION を見てみる。絵の分析の単位をフォーカス・グループ (focus group) (「ひとかたまり」と認識される、描画物の集まり) と呼ぶが、複数の要素が同じグループに入るか入らないかは、枠 (frame) の使用によって明らかにされる。絵本の場合、見開き紙面の物理的な境界線が最大の枠であるが、実際にはその内部にいくつかの枠がつけられる。その枠によって、絵本の絵と文を区切るか区切らないかが、まずレイアウトの大きな選択肢である。この区別のシステムが INTERMODAL INTEGRATION である。このシステムの最も大きな区別は、絵を文と分けて書く (complementary) か、文を絵の中に書くか (integrated) である。

分けて書く場合、さらに、画面を上下に分けるか左右に分けるか、三分割のサンドイッチ構造にするか、などの選択肢がある。さらに上下の場合、文と絵とどちらが上に、左右の場合、どちらが左にくるかという選択がある。Kress and Leeuwen は、左右の位置関係について、左が旧情報 (Given) で右が新情報 (New)、上下の位置関係について、上が理想 (Ideal) で下が現実 (Real) という意味を生み出すとしているが、絵本についてはこの点はまだ十分確かめられていない。また、サンドイッチ構造の場合、Kress and Leeuwen は新聞のレイアウトを分析する中で、真ん中の要素が左右の要素をつなぐはたらきをすると主張したが、絵本ではむしろ、語りの段階 (stage) の切れ目を示すはたらきが大きいとしている。すなわち、文が見開きの左右に分けられて、真ん中に絵が挟まれている場合、左の文と右の文の間には、物語の内容上、あるいはジャンルの段階上の切れ目があり、絵がその切れ目を示しているという。

文を絵の中に書く場合、セリフや思考・音などを吹き出しの中に投射させて書く場合 (projected) と、吹き出しを伴わずに書く場合 (expanded) の選択肢がある。Expanded はさらに、文を絵の一部として書く (instated) かブロックで囲む (reinstated) か、絵の一部として書く場合、余白の上に書く (co-located) か、完全に絵の一部として書く (subsumed) か、ブロックで囲む場合も、ブロックが絵の一部として機能している (experientially rationalised) か、ブロックに (白以外の) 色がついている (ambienced) かなどのさまざまな選択肢がある。ただし、これらの選択が何を意味するか、どのように

機能するかは、まだ明らかになっていない。

レイアウトの別のシステムとして、FRAMINGのシステムがある。これは、絵の周りに、見開きの紙面という物理的な境界以外の余白を描くかどうかである。絵の周囲に余白があると、絵は余白との境界線によって囲われることになる。余白がないと、読者と絵の世界の間には文字どおり境界がなく、登場人物は自由に動き回ることができ、読者は物語の世界に入り込みやすい。余白がある場合、読者と絵の世界は分断されることになる。余白に関するシステムの中で重要なのは、登場人物が余白にはみ出しているかどうかの選択である。余白にはみ出して描くというのは、その登場人物のエネルギーや存在感を際立たせる効果がある。

最後に、FOCUSのシステムを見てみる。これは、絵の中にモノをどのように配置するか、何を目立つように置くかの選択である。まず、フォーカス・グループ内に中心がある構造か、ない構造かが区別できる。中心がない場合、物は縦横に規則的に並べられたり、あるいはまったくランダムにちりばめられたりする。中心がある場合、その中心に1つだけモノを配したり、中心を囲むようにモノを配したり、あるいは中心を逆に空白として残したりする。中心に1つだけモノがある場合、当然そのモノだけに読者の注目を集中させる効果がある。中心が余白として空いていると、「拠り所」のない不安定さが表されたり、あるいは、中心となるべき主人公以外のモノに注目させるなどの効果が生まれる。中心の周りに複数のモノが配される場合、そのモノ同士のバランスがとれている場合とアンバランスの場合があり、それぞれに物語上の効果をもつ（バランスが取れているモノどうしは「対等」であることが示されたり、アンバランスな構図は、不安定さや、その不安定さから逃れるためにページをめくる行為を促したりする）。鏡像関係は、映し出されている登場人物のアイデンティティーや自尊心などが問われている場合に用いられる。

4.2. 『ねずみくんのチョコッキ』分析

分析テキストにおいて最も顕著な、そしてテキスト形成的な意味に大きく関与していると考えられるのは、FRAMINGのシステムからの選択である。『ねずみくんのチョコッキ』全体を通して、常に、見開きの左側のページに文が、右側のページに絵が置かれるが、絵は常に余白に囲まれ、その余白と左ページの本文の地は、連続して同じ色（くすんだ緑色）で塗られている。この緑色の余白でできた枠は、物語世界を読者の現実世界から切り離し、動物たちが代わるがわる登場する「舞台」を形成している。動物たちは常に、その舞台（＝絵）の下部中央に立ち、背景の描かれぬ絵の中で（前節参照）、読者の注目を一身に集めることになる。この、真ん中（実際には画面下中央）にしかモノを配置しないレイアウトはFOCUSシステム的に重要で、中心物以外にモノを置かないことで、ともしれば背景に埋もれがちな小さなねずみくみを、小さいながらも目立つ主役として登場させることに成功している（モノを目立たせるには大きく描く選択肢もあるが、2.2節で述べた

通り、この作品はすべての動物を同じ縮尺で描くことで徐々に大きな動物にチョコキが受け渡されていくことを表しているため、ねずみくんを大きく描くことはできない。

また、その枠に対する登場人物の大きさも重要で、徐々に大きくなっていく動物たちの最後に登場する象は、ついに枠をはみ出す形で描かれる（作品27ページ目）。これは、2.2節に書いたように、象の大きさと、それによってチョコキがどれほど伸びたかを強調するだけでなく、小さなチョコキを無理やり身体に合わせようとする象のエネルギー、その行動の勢いも描いていると考えられる。

ここまで、Painter, et al. が提案したシステムを用いることで、『ねずみくんのチョコキ』のテキスト形成的な意味や効果が、明示的に説明できることを見た。逆に、そのシステムにはまだ組み込まれていない選択が、効果をあげているシーンを見る。それは、絵本全体の締めくくりにおける、FRAMINGに関わる選択である。

最終ページ直前の31ページ目は、唯一、登場人物（主人公であるねずみくん）を画面の周縁に配置している。ねずみくんは、象が着て伸び伸びになってしまったチョコキを引きずって、画面右下隅をすくすく歩いている。先述のように、緑色の余白で囲まれた画面を「舞台」と見立てるなら、ねずみくんはまさにそのソデから退場していくところである。この「退場」によってお話が終わったように思わせておいて、ページをめくると最後に、象が、伸びたチョコキをブランコがわりにしてねずみくんを遊ばせてあげるシーンが登場する。このページは、余白が非常に大きく、絵がこれまでのページの1/4ほどのサイズになっている。この大きさの変化により、このページはこれまでのストーリーとは異なる、一種の「おまけ」であることが示される。つまり、「舞台」で正式に演じられる物語の後日談を、特別に覗き見させてもらったような面白さが醸し出される。このように、「余白に対する絵の大きさ」というのも、テキスト形成的には重要な選択で、それを「全編を通して変えない」「変える」という選択肢のほかに、「変える」場合には「絵を大きくする」「小さくする」などの下位選択が続くだろう。

こうした選択を付け加えると、図3に示したPainter, et al. のシステムは、図4のように改善できる。

図4においては、bound（余白がある）の選択肢の後、同時にはたらく複数のシステムに、さらにRATIOのシステムを付け加えた。これは、余白と絵の比率のシステムで、それを、絵本を通して変えない（unchanged）か、ページによって変える（changed）かの選択ができる。ページによって変える場合、さらに、絵の比率を小さくする（shrink）か、大きくする（expand）かの選択ができることを示した。『ねずみくんのチョコキ』の最終ページの選択は、bound: changed: shrinkとなる。

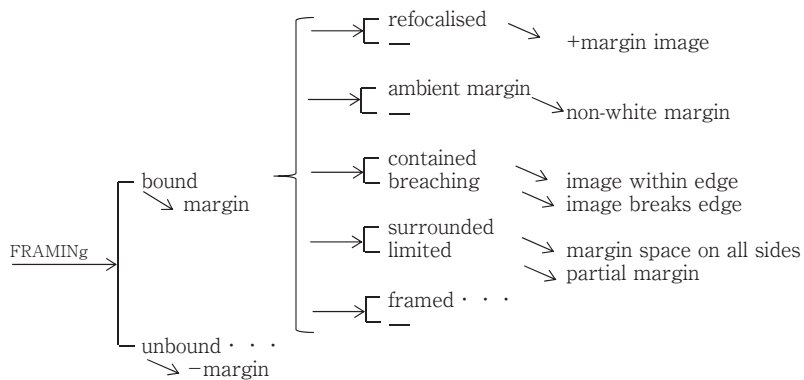


図3 Painter, et al. (2013: 103 Figure 4.16を簡略化) のFRAMING システム

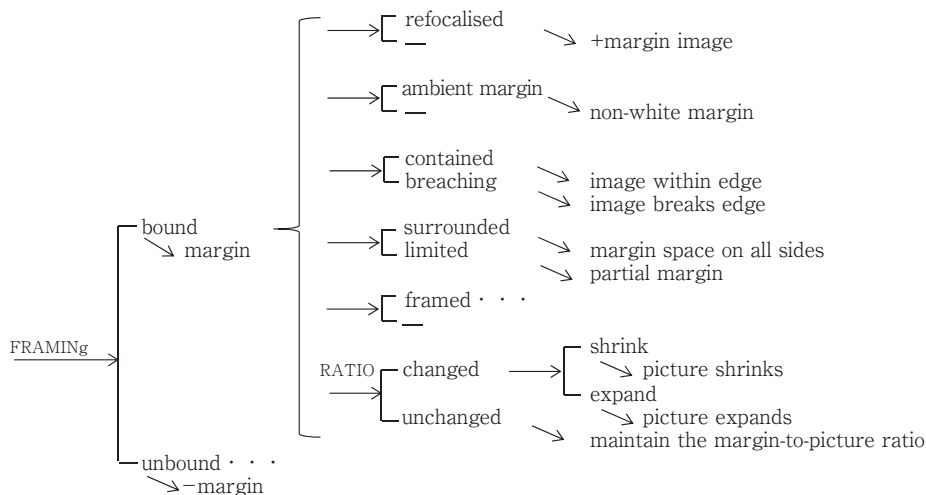


図4 FRAMING のシステム改訂版

5. おわりに

以上、3 節にわたって、Painter, et al. (2013) の提案したシステムが、実際の絵本を分析するのにいかに有効かを検証した。一般的に「絵本論」は数多く存在するが、一冊一冊の絵本に対する解説から離れて、「絵本」という形式全体に当てはめることができ、その効果を生み出す仕組みを明らかにするシステムが確立されたことは非常に画期的で、これによって、絵本の絵を描く際にはどんな選択肢があるのか、ほかの選択肢ではなく、その特定の選択肢を選んだのはどのような意図か、またそれによりどのような効果が生み出されるかを語るできるようになった。

ただし今回の分析で、このシステムでもまだ扱っていない選択肢が存在すること、その選択によっても重要な意味が生み出されることを見た。今回、『ねずみくんのチョコッキ』という一冊の絵本を分析しただけでも、対人的メタ機能の AMBIENCE システム中に、白黒

のコントラストの強弱という選択システム（CONTRAST）を、テキスト形式的メタ機能のFRAMINGシステム中に、余白と絵の大きさの比率という選択システム（RATIO）を組み込む必要があることが明らかになった。重要なのは、それらのシステムは、単に「選択の余地がある」だけでなく、そこからの選択によって、物語の効果や意味に影響を与えているということである。

このように、システムの枠組みが提案されたら、実際のテキスト分析の結果によってさらに拡充させていくことで、より有用な、より絵の効果を正確に語るシステムをつくることができるだろう。本稿の分析によって、MDAの発展に寄与できれば幸いである。

参考文献

- Halliday, M. A. K and Christian M. I. M. Matthiessen. (1999) *Construing Experience through Meaning*. New York/London: Cassell.
- Kress, Gunther. (1997) *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen. (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed. London: Routledge.
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen. (1998) Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In Allan Bell and Peter Garrett (eds.) *Approaches to Media Discourse* 186-219. London: Blackwell.
- Martin, J. R. and David Rose. (2003) *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London/New York: Continuum.
- Nikolajeva, Maria and Carole Scott. (2001) *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Painter, Clair, J. R. Martin and Len Unsworth. (2013) Organizing Visual Meaning: framing and balance in Picture-Book Images. In Shoshana Dreyfus, Susan Hood and Maree Stenglin (eds.) *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities* 125-143. London/New York: Continuum.
- Painter, Clair, J. R. Martin and Len Unsworth. (2013) *Reading Visual Narrative: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield/Bristol: Equinox.

小学校学童期の音楽教育の考察Ⅳ

— 幼児との導入方法の違いから —

The Consideration about the Music Education of School Children IV

— A Difference of Introduction between Children and Infants —

星野 英五 *Eigo Hoshino*

(人間発達学部)

I. 動機

本学附属幼稚園でコンピュータ表現活動を実施し16年目、小学校低中高学年を対象を広げて7年目を迎える。まだパソコンが珍しかった時代から、昨今では幼児も日常的にスマートフォンやタブレットを触ることのできる環境に移行してきている。このように著しく変化する子どもたちを取り巻く環境の中、「音楽する心や音楽づくりの発想」を育てる一助としてコンピュータの活用を考える。

音楽的能力を段階的に無理なく身に付けていくために、情報機器の活用の仕方を何年か模索してきた。情報機器活用を始めたばかりの当初は、子どもの内から情報機器に触れることの危険性ばかりを耳にし、メディアにおいても活動を遠ざける教育者の声が多く聞こえてきた。しかし、現代では子ども達にとって情報機器は急速に身近なものになってきており、幼少期から情報機器をいかに使っていくかという問題は避けては通れない。

平成29年3月告示された小学校学習指導要領のポイントでは、情報活動能力（プログラミング教育を含む）として各教科で、コンピュータ等活用した学習活動の充実をあげている。一方幼稚園教育要領でも、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を明確化し、その中で「豊かな感性と表現」を重要事項としている。

さらに、指導計画の作成上の留意事項として、「幼児期は直接的な体験が重要であることを踏まえ、視聴覚教材やコンピュータなど情報機器を活用する際には、幼稚園生活では得難い体験を補完するなど、幼児の体験との関連を考慮すること」としている。

新小学校学習指導要領音楽科では、「音楽づくりについて、即興的に表現することを通して、音楽づくりの様々な発想を得ること。音を音楽へと構成することを通して、どのように全体のまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつこと。」としている。

今までの研究から、情報機器を活用した音楽づくりという表現活動を開始するには小学校4学年からが適当であり、指導援助者が子どもの気持ちを共有し楽しみ活動することで、情報機器が音楽教育につながるものとする。本活動の音楽づくりへの道筋を発達段階に応じ工夫することで幼稚園年長児や小学校低学年の音楽教育に貢献できるということ

が分かる (星野, 2014)。幼稚園年長児は形ある音楽づくりまで到達できないが一つの作品を生き生きと作成でき、遊びの中から生まれる自由な発想を大切にすることによって音で自己表現できる土台作りの時期であることが分かる (星野, 2014)。

今回は幼児への導入方法と小学校高学年への導入方法を変えてみることで、音楽教育の「音楽する心」と「発想」をさらに引き出すことができる表現活動を考える。幼稚園児には言葉連想マップから感性と想像性を引き出し作品制作を試みる。小学校5年生には音楽学習領域を加味し、幾つかのメロディー動機を提示し、音選び・作曲・楽譜作成・お話作りと活動を進め、それぞれの年齢に即したコンピュータを使用した音楽表現活動を考える。

Ⅱ. 研究方法

対象：A群＝附属クリエ幼稚園年長児7名 (男児4名・女児3名)

B群＝愛知教育大学附属岡崎小学校5年生7名 (男児5名・女児2名)

時期：A群＝2016年2月 B群＝2016年1月・2月

場所：A群＝名古屋芸術大学1号館505・506教室

B群＝愛知教育大学附属岡崎小学校内

実施回数と実施時期＝5回各50分

援助者：ゼミナール担当学生＝3名～5名

使用ソフト：A群＝Protools・Kidpix・XTREAMFX (Macintosh & Windows)

B群＝Protools・Finale・Kidpix・XTREAMFX (Macintosh)

Ⅲ. 活動内容

【第1回】

A群：[はなび][しんかんせん][みずあそび][おはなばたけ][えんそく][おさんぽ][ゆき][かいじゅうごっこ][あめ][ひこうき]をテーマとした言葉連想マップを用意しその中の1枚を選択させ、関連した四つの言葉を想像させる。操作全般に関して初回から「自分の家のパソコンと同じ」という安心感があるのか、全く機器に対して臆することがない。Kidpixを使って「鉛筆で絵を描くよう」に指示を与えると援助者を頼る場面もあるが、子ども同士が共同して操作を楽しむ姿勢がみえる。

B群：すぐ音楽活動に入る。楽しくキーボード操作を行うが個人差が大きい。テレビのBGMを例に、音楽と感情表現の関係を説明する。各自、喜怒哀楽に照らしProtoolsを使ってバイオリンの音・フルートの音・雨の音・嵐の音・風の音・宇宙人の足音・海の波音などの音選びをする。

例として、「ドラマやアニメの様々な場面で音楽の力を借りている。何も音楽がないと、これから起こることや、登場人物がどんな気持ちか分からないが、音楽があ

ることによりセリフがなくても登場人物の気持ちなどが伝わってくることを挙げると頷き、音楽の大切さを理解する力があることが分かる。

【第2回】

A群：男児H [はなび]、男児T [しんかんせん]、男児S [みずあそび]、女児M [おはなばたけ]、女児K [えんそく]、女児R [おさんぼ]、女児A [ゆき] を選択する。各ワードから連想する言葉に男女の差が表れる。

パソコンの操作にさらに慣れるために自分の顔写真を使った変身遊びを行う。活き活きと Kidpix の機能を使いこなし、楽しんでいる。

B群：人間の感情の代表的なもの6種類（喜・怒・哀・楽・愛・憎）、併せて（喜び・悲しみ・怒り・諦め・驚き・嫌悪・恐怖）を挙げる。

あらかじめ提示した4拍子と3拍子からなる長・短調10種から好きなメロディー動機を選び8小節の曲を作る。作った曲を第1回目で選んだ音にのせる。

【第3回】

A群：男児H 【はなび】 から [おとがすき][はやい][いろがいっぱい][おとがおおきい] を連想する。男児T 【しんかんせん】 から [しろい][はやい][さんかくのちょっとまるい] を連想する。男児S 【みずあそび】 から [つめたい][きもちいい][だいきらい][たのしい] を連想する。女児M 【おはなばたけ】 から [きれい][まーがれつと][にじ][おべんとう] を連想する。女児K 【えんそく】 から [おにぎり][おべんとう][しーと][たのしい] を連想する。女児R 【おさんぼ】 から [たのしい][あったかい][きれい][すずしい] を連想する。女児A 【ゆき】 から [ゆきだるま][しろい][つめたい][ゆきがっせん] を連想する。Protools で様々な音を体験する。

B群：それぞれの感情を表すならどの音が適しているか Protools を使って音選びをし、リズムのみで表してから次に音程をつける。8小節の曲を作る上で、2小節の動機が5・6小節目を同じにすることで曲が成り立つことを説明する。

Protools での長調の曲はすぐにできる。次の作業としての Finale を使い楽譜を作ることは女児が得意である。男児は楽譜作成が苦手だが、個性的なメロディーや奇抜なメロディーを作ることに熱中しお互いに競い合う。

【第4回】

A群：各自が連想した言葉から幾つかの好みの音色を選び既存のメロディーに捉われない作品を作る。リズム、和音進行に縛られない方が斬新な作品ができる。言葉連想マップで選んだテーマを表現しようとするが音楽的な基本構成に至る作品は作れない。集中力が切れたり思い通りにならないとお稽古事や行事の曲など既存の曲に頼ってしまう。

B群：長調と短調の説明をする。長調は喜怒哀楽の中でどれにあたるのか、短調はどうなるのかを連想させる。アニメ番組やドラマにあるバックミュージックを思い出さ

せ、例えばこれから恐いことがありそうな時は「何かがおこるぞ」という想像力を高めてから音の種類(音色)を説明する。それぞれの子供が感情にあったメロディー作りをし、音選びを Protools で行い、さらに XTREAMFX を使い効果音のリズムによっても音楽が変わっていくことを体験させる。

【第5回】

A群：自分の音楽作品に沿って描画活動を行い楽しんでいる。楽譜を基にした系統的な音楽活動にまでは発展しないが、「またやりたい」「楽しかった」「嬉しかった」等の感想を書く。音楽を楽しいものと捉え、思いを音にしようとする姿勢が伺える。

B群：8小節の長調と短調の曲を1～2曲作る。作った曲にあった題名と物語を考える。
男児Y[地の大王様]…地上の真下の地ごくの大王はとてもいかっていました。その理由は食べものが無かったから。

[神がまいおりのしゅん間]…遠い昔、貧しい国があった。その国の住民は食べ物もなく農業や職業がなかったのです。その時、神がまいおりに来ました。

男児T[流れ星の落下そしてふっかつ]…星空から小さなてんが見えました。みるまにそれは大きくなってきて、ついに地球におちそうになったとき、流れ星は再び空にまい上がりしました。

女児E[ハーモニカの町]…ある日、目をさましたらある町にいました。ハーモニカをふいていたおじさんの曲を変えて作りました。

[ゆかいな楽園]…ある日起きたら目の前に楽器が置いてありました。鉄きんで曲を作りました。たくさんある中の鉄きんを選びました。

女児S[おふろ!!]…おふろの中でひびいている。すいこまれないようにがんばっている！
[花がいきかえった]…ある町のお花がしぼんでしまいました。そこへ音楽隊が来て、さわやかな音楽をお花たちにきかせた時、しぼんでいる花がひらいてきた。

女児M[Chinese festival]…ハロウィンでながれている音楽

女児N[にぎやかなよる]…ある夜、へいたいたちが音楽をひきながら町をまわっていました。町の人は外にでてへいたいたちを見ていました。

[うちゅうじん]…ある日、うちゅうじんがやってきて、少したったら帰っちゃった～。

女児Y[天使の合唱団]…今日は、天国のお城のパーティー♪王女様の誕生日プレゼントに、天使の合唱団が、綺麗な声で歌いだします♡

曲を完成した児童はお互いに鑑賞し合う。

女児は物語作成に集中する時間は短いが適格に想像力を発揮できる。男児は納得のいく物語作成に時間がかかる。良い作品に仕上げたいという高い意識を男女とも持つ。

Ⅳ. 各群の比較

1. 音楽作り

〈音選び〉

A群；男児女児に関わらず音選びには援助を必要とする。援助者の未熟さもあり自分のイメージをうまく表現するには至らない。

B群；自分だけの音を追求する意識が高くお互いに選んだ音を確かめ合う。

〈メロディー〉

A群；作ったメロディーに奇抜なものが多く、拍子感や音楽としてまとまりはないが独創的であり面白い。

B群；メロディーに想像力を発揮し、自分の思いをこめることができる。想像力と創造力を発揮し、まとまりのある作品ができる。さらに長調と短調のメロディーの特徴を理解し物語を作ることもできる。

2. 理解度

A群；描画活動を含めた音楽活動をお互いに共有しながら遊びの中の活動として楽しんでいる。

B群；与えられた動機を自分なりにうまく吸収し曲の構成を考えメロディーを作りテーマと物語をつなげて表現できる。個性豊かな作品を競い合って作ろうとする。

Ⅳ. 考察と今後の方向

新しい学習指導要領では、情報機器を音楽教育に活用することが期待されていると考える。これは幼稚園においても基本的な考え方は共通しているはずである。

幼児教育は小学校の音楽教育の先取りをするものではないが、年齢が上がるにつれ減っていく想像性を幼児は持っている。この豊かな想像性を失わないよう保育の現場では一人ひとりの音楽的素養を大切に、身近な音や自然の中の音に関心を持ち、音に対して鈍感にならないよう日々の活動を行うことが望ましいと考える。小学校低学年・中学年・高学年と年齢が上がっても音に対する気持ちは継続し、音楽という形あるものに発展していくことが望ましい。

今回新しい試みとして、A群は言葉連想マップを活用し、テーマから四つの言葉を連想させることからスタートした。このことで幼児が指導者の期待以上に興味を持ち、音楽を作ろうとする意欲ができた。

今回は、導入方法を変えることで幼児の想像力を引き出せ、情報機器を活用した音楽作

りを楽しんで行うことができた。楽譜にするような作品作りはできないが、幼児の自由な発想はこの年齢ならではの大切な特性である。

B群は教科としての音楽と捉えるのではなく、コンピュータを介し音楽と感情の密接な関係を感じ取り「音楽する」活動を体験することで豊かな心情を育みたい。主体的に音楽に関り、共同して音楽活動をする楽しさを味わうには指導者の導入方法如何によるところが大きい。長調だけでなく、短調に挑戦できる意欲を持つ導入ができたことは、豊かな感情表現の観点からも評価したい。

本活動を通し、様々な年齢の子どもの発達段階への学生の理解が深まる。また、時代に即した子どもの音楽創作活動の援助の方法の模索につながると考える。今後、小学校音楽科でのプログラミング教育について学生の理解を深め、幼稚園児にも得難い体験をさせる機会を増やし、小学校学童期につながる時代に即した音楽教育ができる学生を育てていきたい。

引用文献

星野英五 2014 「小学校学童期の音楽教育の考察Ⅲ—幼児と小学校中学年の情報機器を活用した音楽活動を通して—」名古屋芸術大学研究紀要第35巻 pp. 331-340

星野英五 2017 「子どもの情報機器の取り組み方の変化Ⅵ」日本保育学会第70回発表論文集 ID PD-14-12

参考文献

小学校学習指導要領解説音楽科29年3月31日告示 文部科学省

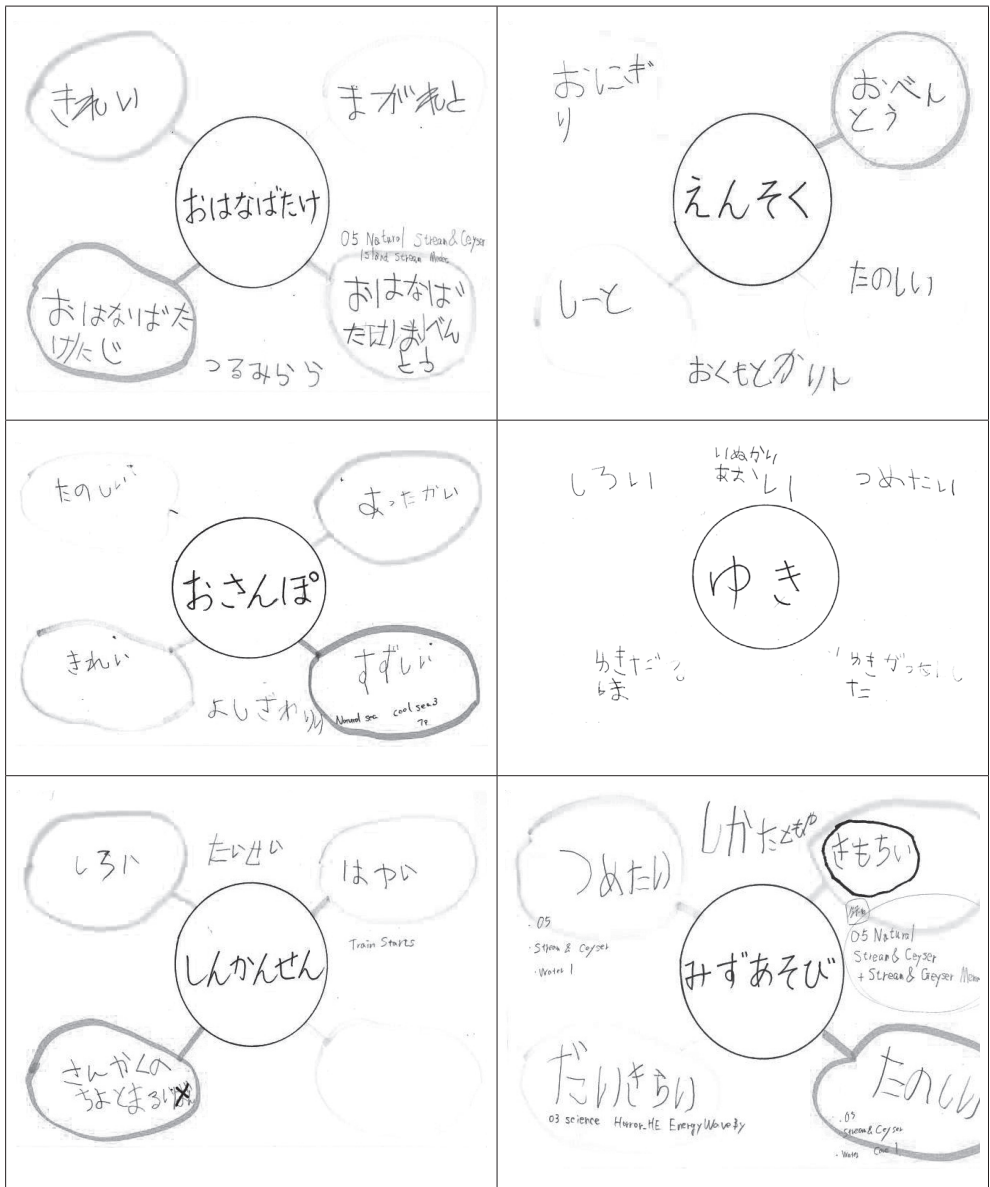
「ここがポイント3法令ガイドブック」無藤隆 汐見稔幸 他 フレーベル館

追記

本稿は、日本保育学会第70回大会発表論文集「子どもの情報機器の取り組み方の変化Ⅵ」を転載・改稿したものである。

研究にご協力くださった名古屋芸術大学附属クリエ幼稚園と愛知教育大学岡崎附属小学校の先生方や子どもたちに心から感謝いたします。

A群【言葉連想マップ】



	<p>地ごくの大王様 男児 Y</p> <p>地上の真下の地ごくの大王はともいってました。 その理由は、食べものが無かったから。</p>
<p>流れ星の落下そしてふっかつ 男児 T</p> <p>星空から小さなてんが見えました。 みるまにそれは大きくなってきて、 ついに地球におちそうになったとき、 流れ星は再び空にまい上がりました。</p>	<p>花がいきかえった 女児 S</p> <p>ある町のお花がしぼんでしまいました。 そこへ音楽隊が来て、さわやかな音楽をお花たちにきかせた時、 しぼんでいる花がひらいてきた。</p>
<p>神がまいおりるしゅん間 男児 Y</p> <p>遠い昔、新しい国があった。その国の住民は食べ物もなく農耕や職能がなかったのです。 その時、神がまいおりて来ました。</p>	<p>ハーモニカの町 女児 E</p> <p>ある日、目をさましたらある町にいました。 ハーモニカをふいていたおじさんの曲を変えて作りました。</p>

<p style="text-align: center;">Chinese festival 女児M</p>  <p style="text-align: center;">ハロウィンでながれている音楽</p>	<p style="text-align: center;">にぎやかなよる 女児N</p>  <p style="text-align: center;">ある夜、へいたたちが音楽をひきながら町をまわっていました。 町の人は外にいでてへいたたちを見ていました。</p>
<p style="text-align: center;">天使の合唱団 女児Y</p>  <p style="text-align: center;">今日は、天国のお城のパーティー♪ 王女様の誕生日プレゼントに、天使の合唱団が、 綺麗な声で歌い出します♡</p>	<p style="text-align: center;">おふろ！！ 女児S</p>  <p style="text-align: center;">おふろの中でひびいている。 すいこまれないようにがんばっている！！</p>
<p>A 群</p> 	<p>B 群</p> 

信時潔『沙羅』の詩と演奏の解釈

Kiyosi NOBUTOKI "SARA" with Interpretation of Poetry and the Performance

松下 伸也 *Shinya Matsushita*

(芸術学部)

1. はじめに

筆者が信時潔(1887-1965)の名前を最初に目にしたのは、高校1年生の10月に声楽のレッスンを始めた時、コンコーネ50番練習曲やイタリア歌曲集とともに買い揃えたコーリュープンゲン¹⁾であった。彼は山田耕作(後に「耕筰」と改名1886-1965)らとともに大正から昭和中期にかけて活躍した作曲家であり、その作風はドイツ古典音楽の正統派の流れをくむもので明治の古武士風、まさに質実剛健と言える。筆者が指導をしている女声合唱団「アンサンブル瑠璃」が数年前にコンサートのプログラムで『沙羅』(福永陽一郎編曲)を取り上げた時からいずれ独唱で演奏してみたいと思い、それから数年を経てようやく今回リサイタルのプログラムのメインとして演奏できる運びとなった。本稿は2017年10月、電気文化会館ザ・コンサートホールでのソロ・リサイタルにあたりその『沙羅』の詩と演奏について論じたものである。使用楽譜は当該リサイタルで使用した「日本歌曲全集⑥信時潔作品集」であるが、その他「信時潔独唱曲集」(以後「春秋社版」)、畑中良輔監修「日本歌曲全集6 信時潔」(以後「畑中版」)、木下保編「信時潔歌曲集」(以後「木下版」)等も参考にした。

2. 清水重道の詩による歌曲集『沙羅』

信時は、1915年から1932年まで母校である東京音楽学校(現東京芸術大学)の助教授(現准教授)、教授を歴任後、1954年まで講師として教鞭をとった。清水重道(1909-1958)とは「思はぬ経緯から知り合ひとなり、其後上野でも同僚となつた清水重道氏の詩に附けたもので、私にとつてリード形式の行き方に多少新しい道が開けたやうな気のする曲である」²⁾と信時は後年自ら振り返っている。歌曲集『沙羅』(1936年作曲)は八篇からなり、信時は後に、清水の『寺』(1950年作曲)という詩にも曲をつけている。『沙羅』には『あづまの』『占うと』のように、恋する女性の思いをとりあげた作品もあるが、いずれも古典趣味を生かして抑揚のきいたものとなっており、全体に国文学者風の落ち着いた趣の漂う作品群と言える³⁾。1943年9月に「木下保独唱会 信時潔の夕」において『鶯の卵より』『小曲五章』『小倉百人一首』とともに演奏された記録が残っている。

3. 解釈と演奏

第1曲 丹澤

ホ長調 4分の4拍子 Moderato (中庸な速さで)

枯れ笹に陽が流れる、背に汗
うらうらと雲さへも、冬なのに
尾根長く檜洞こえて響く澤おと
どの山も崩土の色だけは凍ててゐる
塔のむかふ町並み光らせて秦野
見やる天城も明るい草付き
雪の来ぬ冬山のくぼに煙草吸うて見る
ひとり

神奈川県から静岡・山梨にまたがる丹沢山地の地で、その主峰の一つである檜洞、そして同じく主峰の塔ヶ峰の向こう側には山地の南麓にある秦野市の町並みや天城山を見渡している非常にスケールの壮大な曲になっている。時期は晩秋で、辺り一面が枯れ草の窪地に一人で思いを馳せながら煙草を吸っている静寂と孤独の詩になっている。信時はこの詩の他にも橋曙覧(1812-1868)の『独楽吟(どくらくぎん)』と言う詩に沙羅と同じ年に作曲をしているが、この曲の中にも「煙草すふとき」とあり、煙草が非常に好きだったのでないかと想像できる。作曲的な面で見ると、信時の傾向として付点四分音符が多用されているように思う。『丹澤』は50小節でできている曲であるが、この中の歌唱部分だけでも10個の付点四分音符が登場する。同世代の山田の楽曲を見てみると、『唄』(52小節)では3個(別に四分音符と八分音符がタイで結ばれている音が2個ある)、『からたちの花』(41小節)では2個(しかしその内1個は八分音符とタイで結ばれているため2拍の長さになっている)、『かやの木山の』(35小節)では1個、『鐘が鳴ります』(25小節)『六騎』(21小節)『中国地方子守唄』(35小節)『待ちぼうけ』(52小節)では全く使われていないが、有名な『赤とんぼ』では1番に2個使われていて4番まで演奏すると8個あることになる。付点四分音符を使うことで『赤とんぼ』の冒頭部分においては「ゆうやけこやけのあかとんぼ」と歌うよりも「ゆうやーけこやけのあかとんぼ」と歌った方が風情のある音楽になると思う。同様に『丹澤』においては、「かれざさにひがながれる」と歌うよりも「かれぎーさにひがーながれる」と歌った方が自然の壮大感が出ているように思う。信時は歌唱部のフレーズの最後にも付点四分音符を要求している(7, 13, 19, 38小節目)のでこの曲に限らず、彼の楽曲を演奏する場合には大いに気をつけるころだと思う。アウトタクトで始まる曲なので、1拍目が強拍にならないようにする。24小節目の「凍てて」の部分は楽譜に指定されていないが凍った感じを出すためと、次の間奏部分の複付点音符のリズムを活かすために、とがった感じのアクセントをつけて冷たい感じを出

すと良い。35-36小節目「見やる」は、高い Fis 音を出さなければならないが、Fis 音に上がる前に少しイ母音を入れてみて「見いやる」と歌うと息が支えてくれるので、跳躍でひっくり返りにくくなると思う。40-41小節目の「雪の來ぬ」は、リズムの通り歌ってしまうと「ゆき のこぬ」と聞こえてしまうので「ゆきの こぬ」と「こ」のkを意識して歌うと良い。最後の「ひとり」の部分も一つずつの音符の最後を抜く感じで歌うと大自然の中で一人ぼつんとたたずんでいる感じが出て良いと思う。

第2曲 あづまやの

ト短調 4分の2拍子 Moderato (中庸な速さで)

あづまやの
 まやのあまりに
 立ちぬれて
 殿の戸あけと
 云ひし人もが
 鏝も肩もなしと
 云ひし人もが
 五月雨に
 わが問ひくれど
 門さして
 君はいまさず
 憎くや
 この君

51小節からなるこの曲にも付点四分音符が8個登場し、その中でフレーズの最後に登場しているものは4つある。平安時代後期の催馬楽を本歌としているこの曲は木下版の解説によると、「結局我々は浄瑠璃の発声発音法を国際的な方法に直して表現すればよいのである。(中略)伴奏は決して西洋風な流し方弾き方であってはならない。浄瑠璃の太棹三味線の味わいを出して弾くべき音楽である。」と記されている。具体的には歌舞伎や能で用いられるような声で、子音と母音をべったりと歌うように(「あ-ず-ま-や-の」の5つの音のつながりではなく、「A-Z-U-M-A-Y-A-N-O」と歌うように)すると良いかと思う。14, 26小節目の「人もが」の「ひ」は「いひしひともが」と流れてしまわないように「いひし hhhiii ともが」のようにしっかり言い直すと言葉が聞こえると思う。21-22小節の鏝は戸締まりの掛けがね、肩はかんぬきの意味である。39-40小節「き・み・は・い・ま・さ・ず」の八分音符の連続は、少しスタッカートをつけて歌うと憎々しい思いが表現できると思う。

第3曲 北秋の

二長調 4分の2拍子 Andante con moto (適度にゆるやかに動きをもって)

北秋の
峡のこゝしき道のくま
わが見し花に
名づけてよ 君
いなむしろ
君によそへて
呼ばましものを
みつみつし
白く小さき
北秋の花

38小節からなる曲で1箇所効果的に付点四分音符を用いている(17小節目)。また、小節をまたいで四分音符プラス八分音符で付点四分音符の音価を出している箇所(26-27小節目)もピアノの和音の変わり目で美しい。北秋の山あいの険しい山道をたどっていると、と厳しい道の出だしの言葉のイメージであるが、その道の片すみでふと見かけた名前を知らない一輪の花に心を惹かれてしまっているのが全体に非常に温かく柔らかい音楽になっていると思う。白く小さい清楚で可憐な花を「みつし」、より強調するように「みつみつし」と表現しているが、清水夫人の名前が「みつ子」だったことが大いに関係しているという。「瑞々しい」という言葉にも似ているように思う。8小節目と36小節目「北秋の」の「たあ」や、16小節目「花」のようなア母音が続く箇所は、息を吐き出しレガートを意識しながらも、言葉をしっかり言い直すと良いと思う。

第4曲 沙羅

口短調 4分の3拍子 Adagio (ゆっくりと)

林、音なく
日の暮は
ゆめのごとし
眞玉夕つゆ
おもくして
沙羅の花ちる
さゝら
沙羅の花
ほの黄色なる

47小節からなる曲で8個の付点四分音符（内1個は四分音符とタイで結ばれている）が登場する。4分の3拍子の曲でピアノ伴奏部が2小節ごとに四分音符、付点四分音符、八分音符の大きな流れに支配されている。歌曲集の題名にもなっている曲なので、信時のこの曲に対する思いも大きいと思う。信時は作曲者であるが、1906年、東京音楽学校の本科器楽部にチェロ専攻として入学した。この曲の出だしはまさにチェロを朗々とゆったり弾くように、朗読をするようなつもりで語り始めると良いと思う。36-40小節目は1オクターブ上げた記譜もあるが、バリトンにとっては少し低い音域でも、オリジナルの音で明るさを持って歌うとこの曲の良さが活かされると思う。曲集の題名にもなっている曲が、このような出過ぎた感じではない曲であることも信時の性格をよく表現していると思う。

第5曲 鴉

ホ短調 4分の2拍子 ♩ = 88 狂言唄風に

小田の薄ら氷
 ふみ破り
 踏み渉る
 大おそどり、からす
 首ふり
 肩をはり
 蹠つめたげに
 ついばむ
 ひょうひょうとして
 大おそどり、からす

42小節からなる曲で「狂言唄風に」と指示されているこの曲はこの歌曲集のなかでも非常に例外的な曲である。その証拠に信時の代名詞である付点四分音符が、この曲には1個のみ登場するが、それも二分音符とタイで結ばれているのみである。ちょっとした大きさの田んぼに張った薄い氷の上で鴉が脚の裏を冷たそうに氷を踏み破ったりしながらひょこひょこ歩いていく様を表している。「大おそどり」は鴉を表す上代語⁴⁾。前の4曲までは速度記号を言葉で書いていたが、この曲からメトロノーム記号に変わった。18-20小節目「首ふり肩をはり」の部分は硬く鋭く、21-23小節目「蹠つめたげに」の部分は鈍くゆったりと歌い、40-41小節目「からす」は狂言の舞台で役者が大見得を切るように、休符を利用してきっちり決めると良いと思う。この曲の中で2回登場する「からす」のリズムで用いられている付点八分音符は、この曲以外では『あづまの』の中で1箇所登場するだけである。畑中版には、「(信時の) 死の数ヶ月前、私の家で「信時潔歌曲解釈ゼミ

ナール」を開いた時（これが最後の仕事となった）、《鴉》を歌った私に、「畑中さんは腹の力が足りません」と一言。そして「こうです」とひとくさり、謡曲風に歌われた時、その力強さの中に、われわれは〈明治の男〉を感じたのであった。それは、古武士にたとえてよかろう」⁵⁾というエピソードが綴られている。

第6曲 行々子

嬰へ長調 4分の3拍子 Moderato ♩ = 92

ふるさとの
河原の平に
よしきりは鳴く
日ねもす鳴く
昔わが遊びし時と
變ることなし
よしきりは鳴く
日ねもす鳴く
耳いたく鳴く

31小節からなる曲で5個の付点四分音符が登場し、4個がフレーズの最後に用いられている。よしきりは「葦切、葦切、葦雀」と書かれることの多いスズメ目ヨシキリ科ヨシキリ属の一群の鳥。葦原でギョギョシと仰々しく鳴くため「行々子」と表記される。その鳴き声が曲中に十六分音符で随所に登場し、静かなゆっくりとした曲に「日ねもす」（終日とも書く、一日中の意）鳴いている情景がよく表現されているように思う。ふるさとの河原に戻って昔を懐かしんでいる情景をイメージして歌うと自然にこの曲に入っていけるし、楽譜の指示通りに歌えるようになると思う。最後の「耳いたく」の部分は一つずつ音を切るイメージで歌うと、よりこの曲の深さが出ると思う。版によっては20小節目の歌唱部分が二分音符のみで終わっているが、正確には二分音符プラス四分休符である。

第7曲 占ふと

二短調 4分の2拍子 Poco adagio ♩ = ca.76

占ふと 云ふにあらねど
梳るわが黒髪の
常になうときわけがたく
なにがなし
心みだるゝ
ためらふと云ふにあらねど

すき櫛をくしげに捨て、
 わけもなう嘆息すれば
 あゝまこと
 わが戀のさだめにも似て
 ひたすらに
 心わびしも

73小節からなる曲で13個の付点四分音符が登場する。木下版では他の版と違い楽譜の歌詞の日本語表記の下にローマ字での表記がされているが、35-36小節目の「ためらうと」ta-me-ra-u-to は、11-12小節目「うらのうと」U-ra-nō-to（他の言葉と同様にU-ra-no-o-toと音符に当てはめた方が良いと思う）、22-24小節目「いつにのう」I-tsu-ni-no-o、44-46小節目「わけものう」wa-ke-mo-no-o、と同様にta-me-ro-o-toと統一して歌った方が良いと思う。第2曲の『あづまやの』と同様、恋する女性を描いた作品であるが、『あづまやの』が、女性の男性に対する恨みを表現したべったりとした曲に対し、この曲では恋愛の不安を表現している曲となっている。各フレーズの歌い出しが全て八分音符で弱拍から始まっていることからこの不安感がより鮮明に表れているように思う。59小節目のG音はバリトンにとっては高い音だが、直前のプレスを真面目にとりすぎてしまうとブレーキがかかってしまうため、フレーズのレガートを切らないようにイメージしてプレスをジャンプ台のように使うと高い音への跳躍ができてくると思う。66小節目以降は不安な余韻を持ってあまり急がないように歌うと良いと思う。

第8曲 ゆめ

へ長調 4分の3拍子 ♩ = 88

あかつきに
 見る夢の
 さめはてぬ
 かなしさや
 野のはてに
 池ありて
 人をらぬ
 静けさや
 白々と
 たゞひろく
 ひろごれる
 さびしさや

夢ごころ
うつゝ心
たゞひろき
池ばかりなる

44小節からなる曲で13個の付点四分音符が登場する。1個を除いては1小節の中に四分音符、付点四分音符、八分音符と書かれ、この曲の全体の音楽のリズムをゆったりと支配している。25小節目の「白々と」で登場する例外的に使用されている付点四分音符がこの曲の孤独な安らぎをさらに漂わせている。下のC音から上のGes音まで幅広い声域であるが、無理に低い音を鳴らしにいたり、高い音を力任せに歌ったりしないで音楽の静寂さに身を委ね、五線の幅を狭くイメージして歌うとフレーズの統一感も取れてくると思う。

歌い出しの「あかつきに」の「あ」は前奏の間によく準備をしておき、ゆったりと息を吐き出すように歌うと良いと思う。

4. おわりに

以上、歌曲集『沙羅』の全8曲について、演奏者の立場からその詩と演奏の解釈を論じてきた。今回の機会で楽譜を改めて見直すことにより、筆者なりの新しい発見もできた。また、楽譜を見れば見るほど、無駄な音が1つもなく非常に整理された音楽だということも理解できた。信時は山田に比べれば多作家ではないが、本人の言葉にもあるように「貧しい才能を抱いていつも遅れがちに時代と共に歩みながらも常に自分を詐はらぬやうにとだけは努めてきた」という信念を強く持って1曲1曲に時間をかけて向き合ってきた結果なのではなかったのかと思う。この夏、筆者はたびたび訪れている信州への旅行中、野沢温泉村の街外れにある「おぼろ月夜の館」へ訪れる機会があった。ここは近くの中野市で生まれ野沢温泉でその生涯を終えた国文学者で詩人の高野辰之（1876-1947）の記念館であった。記念館には高野と縁のある作曲家として、明治の終わりから大正の初めにかけて『日の丸の旗』『紅葉』『春が来た』『春の小川』『故郷』『朧月夜』等の文部省唱歌をともに数多く手がけた岡野貞一（1878-1941）、同郷の生まれで『飯山小唄（飯山スキー小唄）』を作曲した中山晋平（1887-1952）とともに多くの校歌・県歌を作曲したゴールデンコンビとして信時が紹介されていた。我々音楽大学を卒業した者は受験時も、学生時代も邦人作曲家の歌曲にあまり触れてこなかったように思う。筆者も大学院修了後、合唱団指導の機会を得、また保育士養成大学非常勤講師の職を得たことによって初めて唱歌や童謡をはじめとする日本の歌曲に触れることが多くなった。これを機に山田作品や信時作品だけでなく、彼らと同世代の邦人作曲家・作詞家の曲や人物・人となりについて調べ、演奏を通じて紹介していきたい。

註

- 1) 大阪開成館 コールユーブンゲン (全訳)
- 2) 信時潔 独唱曲集 春秋社 2005年「作曲者の言葉」より引用
- 3) 畑中良輔他「日本名歌百選 詩の分析と解釈Ⅰ」音楽之友社 1998年 p. 44
- 4) 日本語を書き記した文献が残存する六世紀末から奈良時代までの言語。
- 5) 畑中良輔監修「日本歌曲全集 6 信時潔」音楽之友社 1993年 p. 3

参考楽譜

右近義徳編「日本名歌選集中声用」全音楽譜出版社 1990年
木下保編「信時潔歌曲集」東京音楽研究会 1969年
日本歌曲全集⑥ 信時潔作品集 音楽之友社 1991年
信時潔 独唱曲集 春秋社 2005年
畑中良輔監修「日本歌曲全集 6 信時潔」音楽之友社 1993年

参考文献

田鎖大志郎「信時潔『沙羅』の音楽語法」横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ, 教育科学 6 2004年
pp. 65-99
畑中良輔他「日本名歌百選 詩の分析と解釈Ⅰ」音楽之友社 1998年
三方智香子「歌曲「沙羅」(信時潔)作曲についての一考察」近畿大学豊岡短期大学紀要第31号 2003年
pp. 63-69

ソーシャルラーニングネットワークサービス「Edmodo」を利用した、 授業の参加意識向上に関する取り組み

*The Practice and Consideration of Improving Participation Awareness of Lessons
by Using Social Learning Network Service “Edmodo”*

松本 亜実 *Ami Matsumoto*
(人間発達学部)

1. はじめに

1-1. 過去研究

筆者は1997年より本学短期大学での授業をはじめとして、現在の本学人間発達学部教養部会まで20年間、情報系の授業を担当している。半期15回でアプリケーションソフト(ワープロソフト、表計算ソフト、プレゼンテーションソフト)の操作を中心に指導する「情報リテラシーI」の授業である。また系列校である名古屋芸術大学保育専門学校においては前後期各15回で同様の授業を担当しており、いずれもコンピューター室を利用した授業である。学生数は合計約80名、5クラスの授業担当をしている。

2003年から文部科学省の学習指導要領に基づき、高校で「情報」が必修科目となり(澤田 2008)¹⁾、担当しているほとんどの学生は、教科「情報」を学習後入学している。必修科目となる以前の学生と違い、「遊び」「ゲーム」「インターネット」の道具であったコンピューターが、「国語」「数学」「英語」などと同様に科目としての「情報」内で学習する対象として高校時代を過ごしてきている。出身高校により実施している内容には差があるが、教科としての「情報」を経験した学生たちは、「試験」「点数」「成績」を意識している。つまり、「国語」「数学」「英語」のように「得意」「苦手」「嫌い」をはっきり口にするようになっている。

授業中も「知っている内容だからつまらない」「言われたことはできる」という学生と「苦手でやりたくない」「嫌い」「いやだ」のような学生との差が広がってきた。またここ1～2年は「スマホですんじゃう」「パソコンは使わなくなった」のような会話も多くなっていた。

授業としての「情報」科目の追加は、遊び感覚でゲームやインターネットを利用していた「パーソナルコンピューターへの興味世代」とは違ってきている。

2017年度の4月、授業開始時に学生のモバイル端末の保有を調査した際は、スマートフォンやタブレットなどのモバイル端末の保有は100%であった。2～3年前はまだ数人のいわゆる「ガラケー」と呼ばれる従来の携帯電話所有者が見られたが、全員がモバイル端末を利用するようになっていた。持ち始めた時期は高校時代が約80%、わずかであっ

だが小学校からという学生も存在した。スマートフォンは、当然であるが電源 ON の状態で常に携帯している。

つまりコンピューターを利用し落ちついて考え、調査し情報を見つけるという環境から今すぐに、少しのキーワードで情報に到達可能な環境へと変化が進んでいったのである。授業に対しても「入力が面倒」「ささっとできない」「今できて出しちゃえばいいよね」「最低レベルとしてどうなっていればいいの?」「終わったらすぐ忘れるし」「あと何回休めるかな」など短絡的な表現が多くなっていった。

筆者はこの状態から少しでも意欲的に取り組める方法はないかここ数年考え研究、実践を進めてきた。

2015年度以降取り組んでいる授業すべてで「グラフィックシラバス」「自己評価ルーブリック」を利用し、授業全体での目的・目標の可視化、その日の授業の位置付けの可視化に取り組んでいる。「大学教員のための授業方法とデザイン」(佐藤 2010)²⁾にはシラバスの効果的な表示方法や授業全体の設計方法があり、参考にしながらシラバスの有効活用により習得内容を確認し、意欲向上と自信につなげる授業を実施していった。

現在授業開始時に半期15回のグラフィックシラバスをPowerPoint(以降PPと表記)で作成し提示している。前半のPP資料にはシラバスに明記済の「授業目的」「到達目標」「15回の授業スケジュール」を毎回提示する。15回の授業スケジュールは、全体授業スケジュールの周知、授業目的、到達目標などを繰り返すことでの意識化を図るためであり、各回の授業内容、使用アプリケーション、レポート提出日、試験実施日程の明記をする。後半のPP資料では15回各回の授業内容の詳細とし、その日の授業の修得目的、修得目標を明記した。

PP資料は毎回授業開始時にデータで配布、学生個人のUSBメモリに保存することを促し、各自コンピューター画面で確認させながら授業内容の説明をした。その日の授業を意識することで、授業全体の流れを掌握したり、欠席時も自発的に内容の理解の向上が見られるのではと考えた取り組みであった。また毎回の授業後アンケートを実施し、授業内容の理解の確認やコメントを求めている。さらに課題提出に関しては自己評価ルーブリックを採用した。自分でルーブリックに向き合い、出題の意図を考え、自分自身でチェックすることで簡単なミスなどに気付きを得て解決すること、自分の考えで課題と取り組んでほしいと考えたからである。

ルーブリックに関しては「大学教員のためのルーブリック評価入門」(ダネル・アントニア 2014)³⁾より具体的なルーブリックの作成方法やその利用法の記述を参考にした。さらに「創造的思考法」(バリュー・ルーブリック 2010)⁴⁾による「自己評価としてのルーブリックの利用」から自己評価基準としてのルーブリックの利用を考え実施していた。

半期授業中、大きな課題提出は3~4回実施している。課題ごとにルーブリックを作成し、課題提出日の2回前の授業にはルーブリックを公開し配布、課題の目的や、何を課題

で求められているか学生が自分で考えるように取り組んでいた。学生には自己評価ルーブリックを提出前、課題作成中に確認し、最後の提出時にルーブリックに自己評価と課題のアピールポイントを記述し同時提出するということを説明、提出の実施をしていた。

この様な取り組みはある程度の意欲向上の効果が見られた（松本 2015）⁵⁾。

1-2. 研究の継続

以上の研究により全体スケジュールの意識化、ルーブリック利用による課題等の目的の理解による意欲の向上は見られたが、自宅や授業外に利用できるサーバーの存在がないため、事前に配布するルーブリックを欠席の為受け取れない学生や、授業で配布するデータ、実施内容に関しての理解が不足する学生が存在した。また、授業時に必要な USB メモリを持参せず、これらの配布資料をうけとらずに参加する学生も存在した。欠席時の内容に関し友人などから資料をうけとり、実施を促したが明確な自習の意欲向上には向かえなかった。

学生からは「休んだしデータもないからしょうがない」「忘れていた」「ルーブリックを今初めて見た」などの発言も目立っていた。

毎回提出ファイルのある授業であるが、未提出のファイルや課題に関しても確認ができないため、教員からの働きかけがなければ、遅れて提出するなどの積極的な行動が見られなかった。授業は実習を伴うため、1回の欠席により大切な関数の理解不足や、基本となる操作の理解不足から、授業参加意欲が減少する学生もいた。

また、口頭で学生に授業内で課題提出の時期や、事前学習の内容、授業の進捗状況などを説明しても、周知徹底は難しかった。

毎回の学生の授業実習内容は、課題提出とは別に今日のファイルとしてサーバーに提出させ授業後習得内容を筆者が確認をしたが、同一サーバー内のため学生同士のファイル名が同じになると上書きとなってしまふ。そのため毎回ファイル名を指定することとなっていた。さらに提出後はネットワークサーバーから教員側サーバーに引き上げるため、学生個人は自分の提出の可否を知ることはできなかった。つまり以下の3点が問題となっていた。

1. 学生自身に「ファイル名」の意識化が図れない。
2. 提出忘れ、欠席等で未提出の場合でも管理不能。
3. 過去教材の確認が不可能で、欠席時の授業内容の確認も不可能。

そこでこれらを少しでも改善し、学生が自己作成ファイルの管理、提出、欠席の管理、授業内容の意識の向上に何か利用できるツールはないかと考えていた。

その後、各種文献から、ソーシャルメディアの利用は学習の参加意識向上になるとの例を調査したが、個人情報などの観点から難しい問題となっていた。

そんな時日本アクティブ・ラーニング学会第1回研究会（2016年12月）において、

Edmodo⁶⁾の存在を知り、活用できないかと考え始めた。Edmodoは世界190か国以上、7,400万人が利用する教育プラットフォームで、無料利用ができ、さらに学生個人のメールアドレスなどの登録不要でWeb接続があれば利用可能だった。

また日本アクティブ・ラーニング学会全国大会(2017年3月)においてはEdmodoを利用した授業成功事例や、ソーシャルメディアスタイルを活用した授業設計を学び事前調査と並行して利用を検討した。

2. 事前調査

ここで実際の学生がどのようなデバイスでインターネットを利用しているか等を調査した。もちろん前述の授業開始時の簡単なアンケートではその利用率の高さはわかったが、それがここ数年どのように変化しているか、また実際にどんな用途で利用しているかを調査した。

総務省「通信利用動向調査」⁷⁾によると、平成12年に51.8%であったインターネット利用時端末のモバイル端末の割合は平成28年において88.1%まで上昇している。それにもかかわらずコンピューターを利用と回答した割合は平成12年、79.1%、平成28年、72.1%となっていた。つまりコンピューター利用はわずかだが減少傾向にあった。ただしこれはすべての年代の利用端末の調査のため、担当している学生である10代、20代の傾向とは言えない。

そのため総務省平成28年「情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査」⁸⁾からその年代別の分類を見た。確かにコンピューターの利用と比較して若年層はスマートフォンの利用が多かった。スマートフォンを利用していると回答したのは10代、74.3%、20代、96.8%となっていた。10代前半は小・中学生のため、利用率には差があるが、やはり生活の中で当たり前のよう利用する傾向が見て取れた。

前述の総務省平成28年「情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査」での利用動向では、平日、休日における利用目的があった。

スマートフォン利用目的は平日、休日とも「Twitter、LINE、Facebookなどのソーシャルメディアを見る・書く」が1位で、平日10代、42.1%、20代、57.6%、休日、47.1%、61.3%となっていた。

2位はどちらも「メールを読む・書く」3位は「YouTube、ニコニコ動画の動画投稿・共有サイトを見る」とであったが、10代はどちらも25%前後、20代はメールの頻度も高くなり、30%近くあるが、動画は25%前後、いずれにしても1位の「Twitter、LINE、Facebookなどのソーシャルメディアを見る・書く」とはかなり差が有る。

つまりそれだけソーシャルメディアの利用頻度が上がっていることが理解できた。

そこでスマートフォンでの利用率が高いソーシャルメディアに近い形のEdmodoの利用はコンピューターの利用となっても、学生たちのやる気を向上させる一助になるのでは

ないかと考え、ネットワーク担当者に相談の上、大学・専門学校合わせて5クラス約80名、半期15回授業での利用に取り組んだ。

今回利用する Edmodo の利点は以下の通りである。

1. 登録に学生個人のメールアドレスが不要
2. グループコードもしくは URL を介してグループ登録可能
3. 登録終了後、グループコードのロック可能
4. 教員は複数のクラスの作成が可能
5. 授業資料の共有可能
6. レポート提出可能
7. 小テスト実施可能
8. テストの評価にバッチなど、ゲーミフィケーションの要素あり
9. 掲示板の書き込みはクラス内限定表示
10. 学生からのメッセージは教員のみ送信可能
11. 学生のファイル保存可能
12. 学生の提出管理可能
13. スマートフォン対応のアプリ有
14. 学外環境でも利用可

小テスト、レポート提出は提出済みを学生、教員いずれも確認可能である。小テストの点数は学生には終了後すぐ表示、レポートに点数をつける機能も搭載されており、教員には学生非公開の設定も可能であった。

また通常のインターネット環境があればログイン可能で、自宅、実習室からも利用可能である。さらにスマートフォンでの利用機能も兼ね備え、iOS、Android どちらの OS のアプリもすでに公開されていた。

アップロードした資料は Edmodo にログイン後、コンピューター、スマートフォンどちらのデバイス利用でも、Word、Excel、PowerPoint の閲覧可能なビューアが搭載されていた。授業中は教室内のコンピューター利用のため、スマートフォンは不使用であるが、欠席時や確認等に学外から利用できれば資料の確認や小テストも参加可能となる。小テストを簡単な「はい」「いいえ」での回答とすれば、スマートフォンでの利用も容易になる。スマートフォンでの利用が可能であるということは、通学等の「ながら時間帯」でも授業に関連する内容を確認できるという可能性が出てきた。

つまり、これを利用することで授業全体のスケジュールの確認や、個人のレポート提出の有無、小テスト実施の確認、個人管理などが可能となり、授業に対する意識の向上が見られると考えた。

3. 1回目授業

1回目の授業は以下の内容を実施した。まず作成グラフィックシラバス PP 資料を学内共用サーバーから配布した。1回目配布のグラフィックシラバス PP 資料内容（東キャンパス2017年前期例）は7枚。以下のとおりである。行頭のカッコつき数字はPP資料のページ番号である。

- (1) 表紙
- (2) 授業目的
- (3) 到達目標
- (4) 事前学習
- (5) シラバス 15回のスケジュール

ここまでは毎回提示する内容である。(2)(3)(4)(5)は学生配布のシラバスに記述の内容であるが、シラバス内容周知と、学生自身の授業目的、授業目標の意識化のために毎回表示している。

その後各回の目的、目標を表示する。この内容は各授業回により違いがありシラバスの詳細となっている。

1回目の授業ではEdmodoに関して以下のように目標と目的の1つとして提示してある。

- (6) 1回目授業（内容詳細提示）
 - ・目的
 1. 持ち物を理解し、自己紹介を作成する
 2. Edmodo のログインができるようになる
 3. 授業概要を理解する
 - ・目標
 1. 次週からの授業持参物が説明できる
 2. Edmodo にログインできた
 3. 半期授業の進行及び概要が説明できる

(7) 1回目授業（最終ページ）

最終ページは目標内容と同一の Google アンケートへのリンクボタンを表示。

授業開始時にこの流れの説明をし、今回 Edmodo というツールを利用し、個人登録を実施すること。資料配布やレポート提出はそのツール内で実施することを説明した。その後クラス別に筆者があらかじめ作成したグループのリンク先 URL を挿入した PP 資料（図1）をデータで配布した。

図1の最終スライド、指定部分には Edmodo のクラス別グループへ画面遷移のハイパーリンクを設定した。

資料配布後、登録画面を教員コンピューターが表示されるプロジェクターおよび教育システム画面で提示し、この仕組みは半期授業だけの利用であること、名前の登録と ID パ

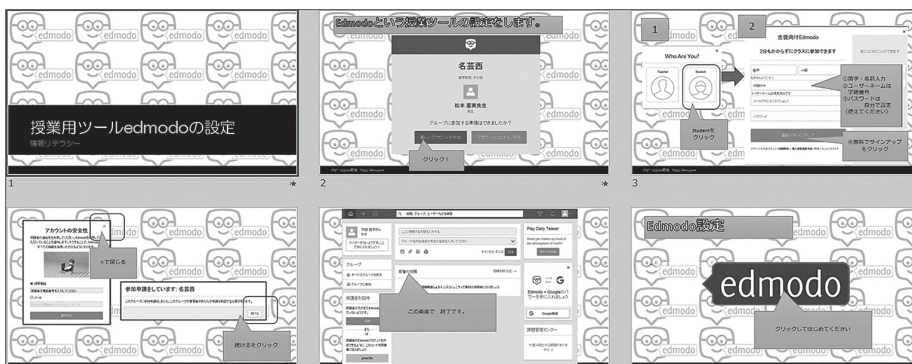


図1. Edmodo 登録のためのPP資料一覧（6枚のスライド一覧）

スワード設定が必要と説明した。混乱を避けるためIDは学籍番号、パスワードは学籍番号（同じ）でも可能であること、違うパスワードを利用する際は、必ずどこかに控えることを話した。またこのグループは同じ授業を履修している学生のためのグループで外部とはクローズされていることも説明した。また、学生には、「姓」「名」「ID」「パスワード」のみの入力、メール等個人情報は入力しないことを併せて説明した。学生個人でスライドの6枚目、指定部分をクリックし、Webを開き自分でEdmodo登録の作業に入った。図2は学生登録画面である。

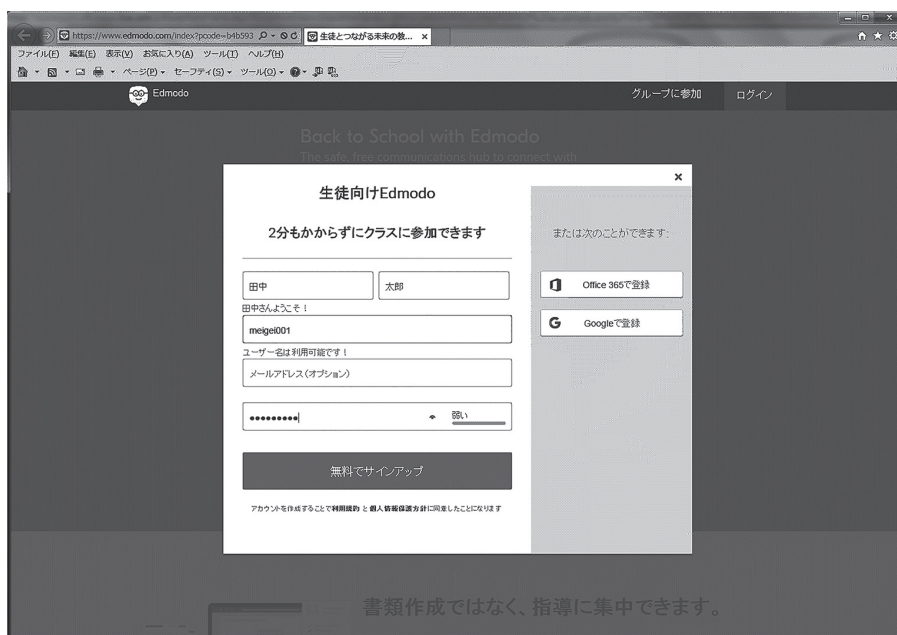


図2. Edmodo 学生登録画面

学生には必要内容以外に入力していないか、周囲の学生と確認をしあってから登録実行

をするように指導し、学生はお互いに確認しながら作業を実施した。

学生がIDを作成、ログイン後、プロジェクターや教育システムに投影されている教師用コンピューターの画面には「申請」と個人名が表示される。

声掛けとともに「承認」という形をとるため、学生はリアルタイムで確認が取れた。

この作業は学生の利用頻度の高いソーシャルメディアと同様な流れとなり、学生にとっては違和感なく導入できた。登録後の画面は学生がソーシャルメディアでもよくみる「投稿」などの形が表示され、「面白そう」「楽しそう」などの声が聞かれた。

4. 1回目授業後アンケート

授業配布 PP 資料の最終ページのアンケートリンクは、アンケートフォームに遷移するよう設計した。アンケートは Google forms を利用し毎回作成、授業内容の確認に利用している。このアンケートはログインの必要が無いため、学生は授業毎に配布する PP 資料のリンク先をクリックし、表示されるフォームに学籍番号、名前を明記し送信する。

1回目授業のアンケートフォームは図3のように表示される。

学籍番号を入力
必須テキスト (必須項目)

名前を入力*
必須テキスト (必須項目)

パソコンの起動と終了ができた*
 はい
 いいえ

次回の持参物がわかる*
 はい
 いいえ

図3. アンケートフォーム

1回目アンケートの内容は以下の内容である

1. 学籍番号を入力（テキスト入力 必須項目）
2. 名前を入力（テキスト入力 必須項目）
3. パソコンの起動と終了ができた（はい いいえの選択 必須項目）
4. 次回の持参物がわかる（はい いいえの選択 必須項目）
5. Edmodo の登録ができた（はい いいえの選択 必須項目）
6. 感想（テキスト入力 自由記述）

1回目のアンケート結果のうち「5. Edmodo の登録ができた」は、ネットワークエラーで Edmodo のログインができなかった2人の学生以外はすべての内容に「はい」という回答を得た。

自由記述コメント欄には学生から「面白い」「Twitter みたいで楽しい」「あつという間だった」「来週もログインするのが楽しみ」という記述があった。アバターとして画像や写真登録も可能で、数名の学生がイラストを利用し始めていた。

5. 2回目以降の Edmodo の利用状況

2回目以降の授業には、まず授業開始時に Edmodo のログインを促した。

ただし、検索作業になれるため、あらかじめホワイトボードに『「Edmodo」で検索しログイン』とのみ書き授業を開始した。

学生は好きな検索エンジンを利用し、Edmodo のサイトに到達しログインできていた。学生の中では数名パスワードを忘れてしまった学生がいたが、教員側からのリセットが実施可能で、再度パスワードの設定を実施した。

数名のパスワードリセットに時間が必要となったが、他学生がパスワードの大切さを認識できる良い機会となった。図4は学生ログイン後の画面である。



図4. Edmodo ログイン後の画面

「投稿」欄はログイン後すぐ表示され教員からのコメントが表示された(図5)。

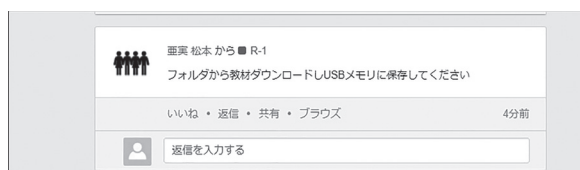


図5. 教員からの投稿

授業中は「どうやって利用するか」などの質問があちこちからあがったが、多くの学生がソーシャルネットワークをマニュアルなしで利用している現状から判断し、学生に対しては「間違えていいから使ってみて」と話し、自分で考える時間を設けた。

ログインに不慣れな学生は時間がかかるなどの問題はあったが、その時間で作業に慣れている学生はすぐに、いろいろなツールを利用し始めた。他学生もそれを見て、いろいろな操作を確認し始めた。

「いいね」ボタンなども見つけ、「いいね」をクリックしたり、投稿に返事を書き自分の画面や友人の画面での投稿状況の反映を楽しんだりしはじめた。「フォルダーから教材ダウンロード」の投稿文字に「どうやるのか」と声が上がったが、簡単な操作説明後あまり細かい指導をせず「どこかにあるから探してみて」など話し、自分で探さしクリアするという、ゲーミフィケーションの概念を利用し、達成感を感じるように方向づけた。

難しいと考えていたフォルダーからのダウンロードに関しても、お互い教えあい、他の学生も探し当て全員が終了した。

課題提出、小テストなどはログイン画面にすでに表示されているため（図6）、学生側から「小テストって何?」「何を提出するの?」と自然発生的に質問がはじめていた。

「自発的な発言」「授業に対する興味」としては効果が見え始めた。



図6. 課題提出、小テスト

6. Edmodo の授業内利用方法

6-1. フォルダーの活用

2回目授業から共有サーバーを利用せずフォルダーからの教材ダウンロードを実施したが、画面の簡単な説明で学生は教えあって実施できた。

フォルダーは2つ作成し「今週」と「過去教材」とした（図7）。

過去教材フォルダーには1回目に配布したPP資料、今週フォルダーには授業内容の2回目PP資料をすでにアップロード済みであった。その他、その回に応じて授業実習に利用するデータファイル、課題提出の際のルーブリックやレポート作成のポイントを記述したPDFの場合もあるがいずれも同じ作業でダウンロード可能である。

次の週には終了後の資料は「過去教材フォルダー」に移動することも、学生が自分で確認できていた。欠席の際も過去の資料の閲覧、ダウンロードがいつでも可能であることを説明した。Web環境があれば、自宅からでもログイン、ダウンロード可能であることは



図7. 教材フォルダー

2回目以降説明を繰り返した。

PP 資料は授業回数名がファイルとして設定してあるため、欠席時の資料はすぐにわかるようになっている。ループリックは提出課題のタイトル名（例 ループリック Excel テスト）がファイル名となっているため、認識可能である。さらにアップロードした日時が表示されるため、簡単に判別可能となっていた。

フォルダーからファイルのダウンロードに不慣れな学生も多かったが、随時慣れていき、自分の USB メモリに保存できるようになっていった。

それでも4回目の授業までは、データの保存先の確認を毎回実行し学生の保存先の意識化を図った。保存先は USB メモリであるが、間違えてコンピューター内に保存し、わからなくなったり、シンクライアント環境の場合消えてしまったりする可能性があるからである。

6-2. フォルダー活用の効果

5回目を過ぎるころから、学生は入室後、コンピューターの起動→Edmodo ログイン→フォルダーから教材ダウンロードとスムーズに実行できるようになっていた。

授業11回目に実行した「欠席時にEdmodoで過去教材を確認しましたか」に関しては「欠席していない」という学生を除き、5クラス平均で70%の学生が確認をし、自発的にダウンロード、確認したと回答した。「コンピューターを自由に利用できる環境になかった」などで確認できていないという学生のコメントもみられた。

授業12回目に実行したEdmodoの教材ダウンロードについての利用状況アンケートについては、全員が「実施できている」と回答した。

自発的に授業内容を確認したり、教材ダウンロードを実施したりと、教員の指示がない中、学習意欲が向上している効果が見えた。

6-3. 課題や小テストの表示画面

学生はログイン後お知らせ欄をクリックすると（図8）、課題提出があることや、メッセージがあることが表示される。さらに画面右側には本日の課題や小テストがあることが表示される（図9）。



図8. お知らせ画面での課題提出



図9. 学生画面右側の表示

授業ではコンピューター操作に慣れている学生と、慣れていない学生の差は大きい。授業でも「積極的にさわらない」「操作に意欲的ではない」学生が毎年多くみられた。しかし、Edmodoは画面設計もソーシャルメディアに近く、いろいろな場所にアイコンで操作ボタンが配置されている。学生に「スマホゲームと同じだから、先週やったボタンがどこかにあるから探してみて」と声掛けをすると夢中になり「みつけた」「できた」などの声が上がった。

通常のコンピューターを利用した授業の場合「わからないから」と作業をせず、できる友人がマウスを手に取り、代わりに操作をする作業が多くみられたが「自分で探すから少し待って」という声があちこちから上がった。未提出の場合もここに表示があり期限切れと表示されることから自分の状況掌握もできるようになっていった。

6-4. 小テストの実施

簡単な内容確認と操作に慣れるため、毎回Edmodo小テストを実施した。前述のようにログイン後、すぐに右側画面に表示され、さらに投稿欄に明記され確認できる。

クリック後は迷うことなく実施可能である（図10）。

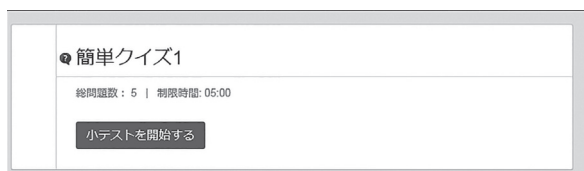


図10. 小テスト開始画面

テスト画面には問題数、制限時間など表示される。

2回目簡単テストと表記した内容は以下の項目で、学生毎に表示される順序はランダムである。

- ・この授業の最終課題は Word である
- ・USB メモリはもってこなくてよい
- ・指定教科書は買わなくてよい
- ・タイピングは必要ない
- ・動画を見てレポートを書く課題がある

また終了後は点数が表示され、間違いも確認可能である（図11）。



図11. 小テスト結果画面

小テストという内容であるが、授業内容の確認、持参物の確認などを周知するツールとして利用した。2回目に実施した上記の内容も、1回目の授業で説明済みである。

問題数、点数などは教員が設定可能であるが、過去の課題提出の際課題に花丸や100点OKとコメントし返却すると、とてもうれしいと話しに來たりする学生が多いため、問題は5問、各20点、合計100点の配点とした。

いずれも授業をしっかりと聞いていれば満点が取れる内容である。授業終了前に課題提出、小テスト、アンケートの実施を呼びかけた。

「100点だった」「間違いがあった」などと声も上がった。教員の管理画面では小テストの点数、課題提出の確認が可能である（図12）。

また授業では、Web 画像の著作権、肖像権、Twitter での公開設定、スマートフォン等に関するセキュリティなどの意識化を向上する工夫もしていた。

自分で考えてみてね	今日作成したファイル...	保専簡単クイズ1
100 / 100	提出済	80 / 100
80 / 100	提出済	60 / 100
100 / 100	提出済	100 / 100
80 / 100	提出済	100 / 100
60 / 100	提出済	60 / 100
60 / 100	提出済	60 / 100
100 / 100	提出済	80 / 100
80 / 100	提出済	60 / 100
80 / 100	提出済	60 / 100
80 / 100	提出済	80 / 100
80 / 100	提出済	100 / 100
60 / 100	提出済	80 / 100
100 / 100	提出済	60 / 100
100 / 100	提出済	60 / 100

図12. 点数・提出確認

授業開始時に画面を表示し、情報がいかに流出するか、間違っても拡散する可能性があるか、公開された画像はどのように簡単に違法に保存し応用できるかなどを説明している。知識の定着のため、それだけで終了せず、意識化に努めるため小テストで表現を変え出題した。

6-5. 小テストの効果

テストの内容が「テスト」とはいえ、何か覚えるテストではなく、授業内容、今後の授業進行、課題提出の確認などであることを理解した学生は、順次小テストを授業開始前に自主的に実施するようになった。簡単に実施できる小テスト実施率は欠席者以外100%となっていた。また、欠席後は「未提出」の表示があることで欠席の確認が可能になった。さらに告知していなかったが、何人かが締め切り後でもテストを実施し始めた。テストは締め切り後も実施可能であることに一部の学生が気が付き始めたのである。

8回目の小テストは以下の内容で実施した。

- ・来週は Excel の簡単テストがある
- ・「これができれば簡単」のファイルを確認すれば、来週はすぐできる
- ・来週の小テストにループリックはない
- ・来週は通常の講義はない
- ・来週 Excel は終了である

「Excel の簡単テスト」とあるがこれは確認テストの実習で、そのためにループリックも配布済みだった。学生は授業で修得した関数やグラフ、作表機能を利用し、既定の課題を作成し、提出するという内容である。「これができれば簡単」は模擬問題として作成し、配布、事前に確認すれば次週のテストは簡単に回答できると説明していた。

教科書は持ち込み可であるが、私語厳禁、自分で作成することで、Excel の自己修得度を確認するために実施している。

15回中 9 回目の実施のため、ループリックはそれ以前の課題で数回利用後であった。また 8 回目には 9 回目実施「簡単テスト」の模擬問題を配布することを 7 回目に宣言していた。

9 回目の小テストの平均は 88 点、数名が間違えたのだが、アンケートで「小テストで間違えて理解していたことが解決した」というコメントも見られた。

前年度も同様の Excel テストは実施していた。もちろん PP 資料の配布、口頭での授業時の説明、ループリックの事前配布も実施していた。しかしメモを取らない、集中せず聞き逃すなどの学生も見られた。同様に模擬問題を Excel テスト前週に配布したが、配布当日欠席した学生もあり「模擬問題をもらっていない」「テストがあるなんて知らなかった」と話すなど、周知徹底不足が見られた。

今年度、Excel テスト実施日は教育実習参加で欠席した学生以外、全員参加し提出した。

このころになると、欠席の学生は小テストがスマートフォンで実施可能であることや、当日でなくても実施可能なことを、ほとんどの学生が知るようになっていた。

そのため Excel 試験当日のアンケートには「今日 Excel テストだと小テストをスマホでやってみたらわかり、準備できました。」など授業に意欲的なコメントが見られるようになった。

11回目に実施したアンケートで「Edmodo の小テストは確認の助けになりましたか？」の質問には100%の学生が「はい」と回答した。

14回目に実施した「Edmodo の小テストは、きちんと取り組みましたか？」にも全員「はい」と回答を得られた。

最終的に授業出席者は全員スムーズに小テストを実施し終了した。

6-7. 課題提出の実施

半期授業内で実施するセキュリティポートの課題提出や、自分で内容や構成を考える「お知らせ」の提出はもちろんであるが、毎回の進行状況確認のために通常授業の作成ファイルの提出を実施していた。

その作成ファイルから各自の実施内容をチェックすることで学生の理解の確認するためである。毎回のアンケートも実施したが、ファイルの確認でクラス全体や個人の理解不足なども確認可能で次回の授業に反映させるためで実施していた。課題提出は図8、図9で提示したように小テストと同様にログイン後表示され、提出を促すようになっていたため、毎回の提出の意識が向上した。

この毎回のファイル提出は、小テストと同様に2回目以降実施していた。課題を提出というリンクを押下後は添付ファイルとして自分の作成したファイルが提出可能となる。

この操作も初回指導後、学生自身がお互い教えあい提出できた（図13）。

図13. 課題提出画面

数回実施すると、毎回の授業後、必ず提出し退出するという作業を学生は自主的に実施するように変化が見られた。

13回目のアンケートで Edmodo に提出できたかの問いには100%の学生が「はい」と回答した。

6-8. 課題提出の効果

前述のようにサーバーに提出の際はファイル名の重複の危険があるため、教員から毎回ファイル名の指定が必要だった。そのため学生自身が自発的にファイル名を付ける意識づけができなかった。ファイル名の意識づけは今後のコンピューター作業においても重要で授業内で実施したい内容であった。それが課題提出の際、自分でUSBメモリから選択する必要があるため、何度か提出ファイルを間違えるなどののち、自分でルールを決定し提出するようになる学生が多くなった。小テスト同様欠席時、もしくは提出忘れの場合次回のログイン時に提出期限切れの未提出課題が表示されそのまま表示が残っていることに学生はすぐに気が付くようになった。そのことで提出忘れや欠席を意識することができ後日提出する学生が見られるようになったのも大きな変化であった。

提出時に教員にコメント入力欄があるため「欠席したため自宅で作成し提出します」などのコメントとともに提出する学生も見られた。

6-9. その他の効果

Edmodoには課題提出の際のコメントや、教員にダイレクトメッセージを送る機能がある。今回は積極的に利用を促さなかったが、ある学生から「本日体調不良でどうしても出席できません。課題は自宅から提出します」と授業前にメッセージが届いた。

筆者自身マニュアルのないEdmodoの操作は授業を実施しながら確認していたので学生にはこの機能は通達していなかった。しかし体調不良の際自宅でEdmodoにログインし、資料を確認中にダイレクトメッセージの機能を見つけ、リアルタイムでメッセージを送ってきたのだ。その場で「体調に気を付けて、課題提出は受け付けます」と返事をした。

プロジェクター、教育システム画面に表示された、このやり取りも多くの子が見ており「メッセージが送れるんだ」などと話し、自分のEdmodo画面でその場所を探し始めていた。

またアプリもある、と口頭で伝えたのだが、ダウンロードを積極的にし、課題内容や、小テストをすでに授業前にアプリから実施する学生も見られた。アプリをダウンロードした学生は、通常利用しているソーシャルメディアやゲームのようにあちこちさわり、いろいろな機能を発見していった。

次週のPP資料や、小テスト、課題提出詳細などは授業終了後、ほどなくアップロードしていることに学生が気付き「小テストもう終わった」といいながら、教室に入る学生が見られると、他の学生数名が、真似をして実施するようになっていった。

「引出し」という学生自身の保存フォルダーの機能も学生が先に発見し、USBメモリを忘れた学生が「引出し」のところにアップロードすれば使えるので利用して良いかと質問してきた。このように学生が積極的にツールを利用するようになっていった。

授業13回目にEdmodoは使いやすかったかというアンケートを実施した結果、98.9%の学生が「使いやすい」と回答した。

13、14回と自由記述で「Edmodoの感想」をアンケートで求めた。自由記述を内容別に分けると以下のように分類された。

表1. Edmodoの感想

よい、使いやすい、便利	43.7%
教員との連絡が可能	11.3%
過去や今週の教材の確認、ダウンロードが良い	11.3%
少しずつ慣れて使えるようになっていた	9.9%
授業内容の確認や半期の見通しができてよい	9.9%
自宅、スマートフォンでの確認可能が良い	8.5%
その他不満	5.6%

表1からわかるように約半数の学生が「よい、使いやすい、便利」と回答した。

項目の詳細には「使いやすくて簡単」「便利な機能が沢山あった」などの回答も含まれている。全体としてその他の分類内容もおおむね「良い、使いやすい」なのであるが、詳細の記述に偏りがあり区別した。

「教員との連絡が可能」にはダイレクトメッセージや課題のコメント欄などの便利さもあったが「メールアドレスなどの交換をせずに、担当授業の先生に連絡が取れるのはありがたい」等の記述もあった。課題に対する質問を事前にメッセージした学生や、ルーブリックの配布時期を尋ねた学生もあった。いずれも教室で授業終了時に聞きそびれたとあった。

「ダウンロードが良い」に関する内容は、「どこでも確認できて便利」「保存を忘れていた内容や、数回前の内容の教材があり、確認できた」の意見があった。

「少しずつ慣れて」の回答者は、コンピューターに不慣れだった学生からのコメントに偏った。それでも「難しかったけど、だんだん慣れてできるようになりました」という自分の進歩の確認にもなったようだった。

「授業内容の確認、見通し」などの回答は「自分が次の週の授業をいかに意識しないで授業に参加していたか自覚しました」「授業内容を意識することで授業に参加するときのやる気が違うと知りました」などの意見が見られた。

「自宅やスマートフォンで可能」に関しては「授業に来る途中で確認した」「スマートフォンからテストに参加できてうれしかった」などの意見があった。

「その他、不満」に分類したマイナス意見としては「特に意見なし」「ネットワークエラーが面倒」「仕組みに戸惑った」などの意見があった。ネットワークエラーは教室環境の問題で、既存回線が細いためEdmodo本来の機能の問題ではない。

いずれにしても今回実施した授業では94.4%の学生から利用に関して肯定的な意見が得られた。

7. 考察

以上のようにEdmodoを利用することにより、前年度の学生より授業内容の内容確認率の向上、試験参加率の向上、授業参加意欲の向上は見られた。

昨年までよく聞かれた「今日何するんですか?」や「テストはいつでしたっけ?」のような問いかけはほとんどなくなった。授業に来る途中、Edmodoで前週のPP授業内容資料を確認すれば解決することに気付いたようだった。教材ダウンロードや小テストは多くの学生があらかじめ実施するようになっていた。

教室授業前、筆者が授業準備をしていると、学生は入室後友達同士で授業用PP資料を休み時間にダウンロードし、今日の内容の確認や、アンケートを見てやることを先に自主的に確認している姿もよく見るようになった。

学生にとって授業内容や必須習得部分を先に知ることで、授業内容の確認もでき、終了後提出し、早く授業が終わるといふこともあるとは考えられるが、前向きな態度である。

良く利用しているソーシャルネットワークの画面との類似性は学生に常に利用しているアプリとの共通点を見つける機会ともなった。アンケートにもあるように初めになれなかった学生にも、授業15回での利用により「出来るようになった」という達成感を与えることもできた。

特に教材ダウンロードはアンケートで具体的に記述した学生の他に、積極的にその方法を工夫したり、スマートフォンから授業内容が確認できることを教えあったりする風景が見られ、どのように利用することが便利かを、工夫するような変化が見られた。

ただし、今回は「掲示板」の利用が少なかったことは今後の課題となった。掲示板は各クラスのみでの公開であるが、たとえば教員が一つの課題を出し、それに対して全員が意見を記述するなどから利用し、意見がもっと積極的に聞かれるようになるようにできたのではないかと反省はある。またクラス内での小グループの作成も可能であるため、学生間でグループを設定し、授業前に自分の作成予定課題内容に関してディスカッションするなどの利用方法も今後取り組んでゆく予定である。

また、スマートフォンを利用したアプリの活用も考えている。保育者養成におけるスマートフォンを用いたアクティブラーニングの試み(稲田 2017)⁹⁾でスマートフォンでのコメントの活用にも効果があったことにもあるように、スマートフォンでの記述は学生にはストレスが少ない。コンピューターを利用しての授業のため授業中の利用は考えていないが、グループワークで次週までにコメントをスマートフォンから入力すること、などの利用法も可能である。

筆者自身、この取り組みでどの程度の学生の参加意欲や習得内容の向上が得られるか、

いまだ調査は続いており、今後も調査を継続する必要がある。どのような投げかけが、学生の積極性につながるか、また授業内容の興味を向上させるかいろいろな視点から考えていくことも実施する予定である。学生にはその日に授業に来て何か教えてもらうという受動型の授業から、自分で事前に内容を確認し、積極的に参加する、さらには自分の必要修得内容を認識し、習得したことを確認できる授業を目指し、反転授業も視野に入れ今後も研究、実践を続けていくつもりである。

謝辞

まず、今回の Web サービス実施に関して、名古屋芸術大学のネットワーク担当、管理担当の方々には使用等に関して沢山のアドバイスを頂きました。本稿を執筆するに当たり内容に関して、教養学部、人間発達学部の諸先生方にアドバイスを頂きました。大変感謝しております。また、論文記述に関して質問に快く回答を頂いた図書館の教職員各位にも感謝しております。

注

- 1) 澤田大祐：高等学校における情報科の現状と課題、『調査と情報』、第604号、2008.
- 2) 佐藤浩章編：大学教員のための授業方法とデザイン、玉川大学出版部、2010.
- 3) ダネル・スティーブンス + アントニア・レビ 佐藤浩章翻訳 井上敏憲 + 俣野秀典訳：大学教員のためのルーブリック評価入門、玉川大学出版部、2014.
- 4) 米国大学協会バリュー・ルーブリック「創造的思考法」2010.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afiedfile/2011/12/20/1314317_1.pdf
- 5) 松本重実：「シラバスの可視化」及び「自己評価ルーブリック」利用による学習意欲と習得内容向上のための取り組み、岡崎女子大学・岡崎女子短期大学、研究紀要第49号、pp. 65-74、2016.
- 6) Edmodo： <https://www.edmodo.com/?language=ja>
- 7) 総務省： <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/field/tsuushin01.html>
総務省通信利用動向調査： <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/statistics05.html>
- 8) 総務省平成28年「情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査」
<http://www.soumu.go.jp/uicp/chousakenkyu/seika/houkoku-since2011.html>
- 9) 稲田義邦：保育者養成におけるスマートフォンを用いたアクティブラーニングの試み、情報コミュニケーション学会 研究報告、Vol. 14, pp. 19-22, 2017.

参考文献

- 高瀬敏樹：共通教科「情報」における教育用 SNS の活用事例、2014PC カンファレンス、pp. 304-305、2014.
- 村上正行：大学授業でのソーシャルメディア活用における役割の変化、教育システム情報学会第40回全国大会、pp. 33-34、2015.
- 長谷川聡・安井明代・山口宗芳：SNS の教育利用とソーシャルラーニング、名古屋文理大学紀要、第13号、pp. 51-58、2013.
- 安永悟・関田和彦・水野正朗編：アクティブラーニングの技法・授業デザイン、東信堂、2016.
- 亀倉正彦：失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング、東信堂、2016.

商業と芸術の間にある個人制作アニメーションの場についての考察 — 「アニメーション3人の会」を手がかりに —

A Study of the Field of Independent Animation That Lies between Commerce and Art as Understood through the “Three Man Animation Association”

森下 豊美 *Toyomi Morishita*
(芸術学部)

はじめに

今日「アニメ」は日本を代表する文化として世界的にも認識されるようになった。2000年代に入り、廉価版の動画ソフトが普及し、美術系大学を中心にアニメーションを専門的に学ぶコースも増加した事により作家も増え、個人によるアニメーション作品も国内外の国際映画祭で高い評価を得ている。文化庁主催の文化庁メディア芸術祭においても「アニメーション部門」が設置され、商業作品と同等に個人制作作品も現代の視覚芸術として扱われているが、TVシリーズを中心とした商業作品以外の、個人によるアニメーションが国内でどの様に発展し発表されて来たのか、歴史的検証も研究も十分に蓄積されていない。しかし近年になり、1930年代に発表された個人制作のアニメーションフィルムがいくつか発掘され、30年代の小型映画もしくはアマチュア作家作品の研究も徐々に始まっている。荻野茂二、森紅といった作家達が、絶対映画から影響を受けたと思われる抽象作品、もしくは実験性の高い短編アニメーションを制作し、当時荻野は国内外の映画祭において高い評価を得ていた¹⁾。荻野や森はアマチュア映画愛好家が組織する小型映画上映会やコンテストを主な発表の場とし²⁾、商業とは一線を画した活動を行っていた。アマチュア映画作家達にとって「アマチュア」とは素人や初心者という意味合いではなく、自由な立場から自由な時に、誰の束縛も受けず創作する立場としてその純粋性に誇りを持ち、映画産業の構造及び低俗な量産作品を批判していた³⁾。この様に、国内において、30年代にはすでに個人による芸術性や実験性に重点をおいたアニメーション作品が制作されていたが、後述する草月の作家たちとの交流はなく⁴⁾、影響関係も確認されていない。その理由として作品発表の場の相違により、作家同士の接点が生み出せなかったことが考えられる。8mmや16mmフィルムを愛好する小型映画に属したアマチュア作家たちと、商業美術に根ざし35mmフィルムという商業映画の形式を踏襲した作家たちとは、「個人制作」「実験」といったアニメーションの類似性がありながらも異なる映画祭で発表していた事により、交流の機会を得ることが出来なかった可能性が考えられる。また小型映画に属したアマチュア作家達は、2000年頃にはフィルムからデジタルへの移行の過渡期に活動を終える⁵⁾。したがって本稿では国内の個人制作アニメーションの源流を、現在活躍す

る作家との直接的な繋がりがあがる「アニメーション3人の会」を出発点に論じていく。また「3人の会」の久里洋二を中心に、真鍋博、柳原良平、及び彼らと共同した「草月アートセンター」を手がかりに3人の著書、草月回想録、関係者の証言を通し、商業にも芸術にも属するとは言い難い、その間にある個人制作によるアニメーションの「場」を社会学者ピエール・ブルデューの「フィールド」の概念を援用し検証する。

1. 国内における個人制作アニメーション誕生の背景

1950年代、UPA やソール・バス、ノーマン・マクラレン作品に代表される新しいスタイルのアニメーションが国内のTVや映画の中に台頭する。ディズニーを代表とするフル・アニメーションとは異なる動くグラフィックとしての「リミテッド・アニメーション」に感銘を受けた多くのデザイナーや漫画家など、主に商業美術に携わるクリエイター達がアニメーション制作に興味を持ち始める。その代表的な人物が1960年草月アートセンターで発足した「アニメーション3人の会」の久里洋二、真鍋博、柳原良平である。

「アニメーション3人の会」と共催の「草月アートセンター」は、3人の作家による上映会「3人のアニメーション」を開催する。1960年開催の第1回、1962年開催の第2回では、久里、真鍋、柳原の3名の作品のみが上映されたが、第3回ではイタリアのカルロス・マルキオリの作品も招待上映された。次第に3人だけでは上映会に十分な尺の作品を制作することが困難となり、1964年以降は「アニメーション・フェスティバル」と名称を変え、以後多数のクリエイターが参加することとなる。国内作家では、手塚治虫、宇野亜喜良、横尾忠則、和田誠、林政道、古川肇郁（古川タク）、飯沢匠、藤井三郎、月岡貞夫、中島興、藤井秀喜、朝倉摂、島村達雄、亀井武彦、大井文雄、福島治次、林静一など商業作品のアニメーター、デザイナー、イラストレーター、漫画家などが参加した。この様に「アニメーション3人の会」と「草月アートセンター」によるアニメーション・フェスティバルは多くの個人作家を生む場となり、現在活躍する作家や美術系大学の講師へと繋がっていく。よって現在に至る直接的な影響関係が確認出来る「アニメーション3人の会」と彼らと共同した「草月アートセンター」が日本における個人制作アニメーションの源流と言えるだろう。

次に「草月アートセンター」とはいかなる場所であったのか、そして「アニメーション3人の会」との関係についても検証したい。

2. 「草月アートセンター」と「アニメーション3人の会」

2.1 草月アートセンターの特殊性

1958年、当時新進の建築家であった丹下建三を起用し、草月会館が完成する。そこに芸術運動の交流と前進をはかるために発足したのが「草月アートセンター」である。「草月」とは1927年に勅使河原蒼風が創流したいけばなの流派であるが、蒼風は形式主体の

いけばなに疑問を持ち、「個性」を尊重し「型」とらわれることなく新しく自由な表現を追求した⁶⁾。また蒼風はアンフォルメルや具体などの前衛芸術家達とも親交があり、またアンフォルメルの展覧会で作品も発表するなど、当時の先端芸術にも深い関心を寄せていた人物でもあった⁷⁾。その蒼風に「草月アートセンター」の運営を一任されたのが息子であり、また映画監督の勅使河原宏である。宏は、はじめに自身の監督作品制作担当者であった井川宏三をスタッフとして招聘した。次に井川によって宏の映画制作に関わった録音技師の奥山重之助、企画・制作・営業面の担当として劇団制作経験者の奈良義巳、そして照明技師の中野雅充などが招集された。主要スタッフが揃ったのは1958年後半の事であった⁸⁾。「草月アート・センターを芸術運動の一つの拠点とするためには、当然、第一線で活躍されているアーティストの方々の協力を得なければならなかった⁹⁾」という井川の発言からも、当時彼らに課せられていたのは「芸術交流の中心地」の実現だった。そのため蒼風からは数字的なノルマはなく¹⁰⁾、草月アートセンター主催公演は利潤追求型の企画は行っていなかった。宏はその理由を「前衛志向、既成の権威に対する反発、未知のものに挑戦する若者たちへの共感、30年代から思い描いていた芸術への夢だったのだろう」と語っている通り¹¹⁾、60年代に草月アートセンターは勅使河原蒼風の夢の具現の場として、また前衛芸術の交流と発信の場として出発する。

また、草月アートセンターでは発足当時、プロデューサー的役割を果たしていた井川宏三、または奈良義巳の呼びかけにより、作家自身がプロデュースを行うシリーズ公演が企画された。「アーティストの表現の純粋さを守る上で、商業主義の克服と、アーティスト自身による下部構造（プロデュース）の変革が重要である¹²⁾」という草月アートセンターの思想が反映されていたと考えられる。ただし、これは草月アートセンターが作品発表の機会支援にとどまらず、それに伴う資金の援助があつてこそ成立していたと考えられる。実際、赤字が膨大だったため蒼風は幾度となく会計担当者に責められながら忍耐強い支援を行っていた¹³⁾。草月アートセンターでは多種多様な実験芸術の交流と発信の場として作家達に企画運営面での援助を行い、「アニメーション3人の会」も同様にその恩恵を受け作品を発表した。1960年開催の「3人の会」初の上映会「3人のアニメーション」は単なるアニメーション作品の発表会ではなかった。アヴァンギャルド運動の包括的活動推進を志した「草月コンテンポラリーシリーズ」（表1）の第5回として行われ、アニメーションと他ジャンルとのコラボレーションが試行された。久里洋二作の「二匹のサンマ」では、秋山邦晴が既成の音素材に電氣的加工を加えるミュージック・コンクレートの手法で音響を作成し谷川俊太郎が即興詩を付け、「切手の幻想」では林光による管楽器や打楽器の軽快な音楽がプレスコされ、柳原良平の「海戦」では「エトセトラとジャズの会」のメンバーでもある八木正生が音楽を担当し、真鍋博の「マリーン・スノウ」舞台のためのアニメーションではイラストレーションをカメラの移動で実験映画風に撮影したものを映写し¹⁴⁾、能楽師の観世栄夫の舞踊、岸田今日子始め4人によるナレーションと照明

表1 「主な草月アートセンター主催シリーズ」¹⁷⁾

事業名	概要
草月教養クラブ	草月アートセンター企画により月一回開催される草月会員向けの各種芸術鑑賞（映商・音楽・古典芸術・演劇・舞踊・実験劇場など）研究の集まり。例会は会員のみ公開。月300円の会費制。 1958年10月発足記念会から始まり、1959年7月の第8回例会を最後に終了した。
SACの会	1960年草月コンテンポラリーシリーズ開始と同時に発足。草月アートセンターによる各種の催しを毎月観賞し、支持するための会員組織。月会費50円（6ヶ月以上一括申し込み）定員有り。草月教養クラブと違い草月会員に限定はしていなかった。 主な定例の催しは以下の3つのシリーズ。 ① 草月ミュージック・イン ② 草月コンテンポラリー・シリーズ ③ 草月シネマテーク 特典として毎月の案内送付、優先座席、チケット割引、会報（SAC）があった。
エトセトラとジャズの会	モダン・ジャズを「現代の音楽」として確立させるために発足。モダンジャズの海外最新盤の視聴、討論会など。
草月コンテンポラリーシリーズ	当初作曲家グループの演奏会から始まり、後に映画、舞踏、演劇などの若きアヴァンギャルド運動の包括的活動推進を志したシリーズ。 「アニメーション3人の会」初の上映会「3人のアニメーション」も草月コンテンポラリーシリーズ5回目としてこの枠組みの中で開催された。
草月ミュージック・イン	毎月下旬に開催された新しい形のジャズ・コンサートであり、また意欲的なテーマに基づく研究の成果発表の場でもあった。
草月シネマテーク	上映される機会の少ない映画、映像の鑑賞を目的とし、ドキュメンタリー、アニメーション、サイレント期の日本映画、怪奇映画、喜劇映画、やくざ映画他、映画にとどまらないテレビ映像などの特集上映も行った。 アニメーション3人の会による上映会「3人のアニメーション・2」「3人のアニメーション・3」では、映像作品中心のこの枠組みへ移動し開催された。

とを絡み合わせた総合芸術の試みとして作品が発表された。多様な芸術の交流を目指す草月ならではの実験性の高いアニメーション公演となり、技術的な稚拙さへの指摘等はあったものの、若い作家達の新しい表現への挑戦を多くのメディアも評価した¹⁵⁾。その後の「3人のアニメーション・2」「3人のアニメーション・3」では、映像作品を紹介するシリーズである「草月シネマテーク」（表1）へと発表の場を移したため、前衛音楽家達との連携はあったものの、動く風刺漫画、動くイラストレーション、動くグラフィックとしてのアニメーションがスクリーンで発表された。

1964年、3人の会と草月共催上映会4回目にあたる「アニメーション・フェスティバル」では従来から形を変え、3人の会以外の作家を多数招聘した。漫画家の手塚治虫を始め、美術作家の横尾忠則、イラストレーターの宇野亜喜良や和田誠など、当時各分野で注目を集めていた作家達の参加により、アニメーションの更なる表現の広がりを成功させた。3人の会、特に久里洋二の存在は手塚に東映やディズニーの様な大規模プロダクションとは違う個人規模の実験性の高いアニメーション制作の後押しをし、影響を与えたと言える¹⁶⁾。

他「アニメーション・フェスティバル」では、日本のビデオアートの草分けである作家の中嶋興、国内の3DCG界を牽引する「白組」の島村達雄、アニメ監督の高橋良輔など、のちに現代美術、ビデオアート、3DCG、TVアニメの世界で活躍する人物達も参加し、「芸術」や「商業」の区別なく作家や作品が混在し交流した希有な「場」であった。

2.2 「仕事」から「アート」へ

「3人の会」の作品は、「草月」という前衛的な場所で発表はされていたが、彼らのアニメーションは作家自身を含め「芸術」として認識されていたのだろうか？ 関係者のいくつかの発言からそれを検証したい。まず草月アートセンター発行の機関誌「SAC」7号では「新しいイメージをさぐり出すために」というタイトルで「3人の会」のマニフェストが以下の様に発表されている。

新しいイメージをさぐり出すために

新しい仕事をするといっても（※下線部筆者）、とどのつまりは、古い意識と方法の世界をやぶりきれず、目先の変わったことだけしかできないでいる場合が、どんなに多いことだろう。（中略）僕たち〈アニメーション3人の会〉が、アニメーションを通して発表していきたいとおもうのは、新しい方法や技術を新しい意識に、強く結びつけてゆくことである。そこには、本当に新しいイメージがあるだろう。画家、漫画家、デザイナーの、それぞれのジャンルから出て集まったのも、近頃はやりの、ジャンルの総合というよりも、僕たちの個人の幅をやぶってゆき、すこし大げさにいえば異った意識と方法のなかで交流を深化したかったのだ。これからのアニメーションの方法を考えれば、現代の映画や絵画、或いはデザインなどととも、真に〈現代〉に生きてゆくためのもっとも多彩な実験が繰返されてゆかねばなるまい。〈アニメーション3人の会〉は、そうした変革の側に、つねに加担してゆくだろう。

3人の会 久里洋二・真鍋博・柳原良平¹⁸⁾

また同号「SAC」の編集後記にあたる「製作室」では以下の様に記述されている。

〈アニメーション3人の会〉誕生、11月に発表会

久里洋二・真鍋博・柳原良平が〈アニメーション3人の会〉を結成した。これは草月アートセンターとの企画の中で生まれてきたものだが、3人は以前にも〈若い日本の会〉などで意気をあわせた仕事をやったこともあり、今後本格的にアニメーションの仕事をするために名乗りあげた次第（※下線部筆者）。既に現代音楽、モダンジャズに〈3人の会〉がありこの3人にも期待されることが多いであろう。11月25、26日草月会館ホールでの作品第1回発表のため製作に入っている真鍋博の〈マリーンズ

ノウ)は、過日NHKで放送された放送詩劇〈海の雪〉(水島始作)を再構成し、観世栄夫氏などの出演による舞台と密接に結びついたアニメーションを発表、又、他の久里洋二作品〈2匹のサンマ〉、柳原良平作品〈海戦〉などぞれ(原文ママ)30分に及ぶ大作で国際短編映画祭にも出品しようと大張切。アニメーションといえば漫画映画ぐらいしかまだ出ていない今日、いずれも相当ショッキングな発表会となるだろう。

これらの記述から、「3人の会」及び「草月アートセンター」共にアニメーションを「仕事」として認識していた事が窺える。このマニフェストは真鍋の依頼により美術評論家ヨシダ・ヨシエによって作成されたと考えられる¹⁹⁾。3人共通の信念に基づいて制作されたと思われるが、真鍋の持論がより反映されていたのではないかと考えられる。何故ならマニフェストに書かれた「多彩な実験」または「芸術ジャンルの枠をはずして、総合的な視野から今日の芸術を作りだそう」²⁰⁾とする草月の志しを最も実行していたのは真鍋であったのではないだろうか。真鍋は「3人の会」結成以前にも、作曲家集団公演ミュージカル・プロジェクション「僕は神様」(1960年1月)で、イラストレーションを投影する舞台装置で作品参加をしている。「3人のアニメーション」(1960年12月)ではその発展系と言える実験音楽、ナレーション、役者、アニメーションとのメディアミックスを試行している。久里、柳原においては「動く風刺漫画」や「動くイラストレーション」自体が実験であったとはいえ「スクリーン」と言う枠組みからは逸脱しないアニメーションであった事からも、真鍋ほどの大胆さはなかったと言える。他、「3人のアニメーション・2」の上映会直前に発行された「SAC 21号」²¹⁾での寄稿文で真鍋は以下の様に語っている。「〈シネ・ポエム〉は演出と美術にはっきり線をひいた1枚の絵を、それをどう撮るかの緊張関係を今度こそきびしくしたかったこと、昨年の〈海の雪〉の反省として、総合化の前の純粋化をもっとつきつめておきたかった」「もともとぼくのアニメーションへの出発は、いつも動かない絵を描いていて、これを動かしたい、動かさなければどうにもならないというやむにやまれぬ気持ちがあった。動かす以上は新しい動きを探りたい」「カメラを街に持ち出すとなると、線画台の上の操作のようにはいかず、小さな映画なみに準備や器材がいった」など、アニメーションの「総合化」への情熱と新しい表現への挑戦の意欲を述べているのに比べ、柳原は一回目の上映会を顧みて以下の様に述べている。「いくら実験とは言えこのような素人細工ではアニメーションの前進に役立たない」「少しでもいいから今のアニメーションの世界を実際にゆすってみないことには面白くない」「長々と絵本のような画を動かしている今のアニメーションのつまらなさはそこにあると思う。又、笑わせるにしても1枚の漫画で表わせる笑いをアニメーションにしてくどくどと持ってゆく事も無駄なことである」。この様に、柳原は自省と「3人の会」の可能性、そしてアニメーション業界への批判が中心である。しかし久里はこの2人とは視点が異なり、「アニメーションは僕たち3人の仕事ではなく、みんなの出来るアニメーションとして、

これからますますのびてゆく仕事だと思う。僕の家には、毎日のようにアニメーションの研究をしたいとやってくる青年が多いのだが、未開の仕事に魅力があるのかも知れない。最近では、コマーシャルなどに漫画や動画の仕事が多く使用されているが、アニメーターの技術不足のせいか、なんだか幼稚な作品となってしまうようである。コマーシャルの部門にも、優秀なアニメーター進出が必要と思う」。また、「かれ木が声をかけたり、茶ワンが水をのんだりすることは僕等の生活の中の1コマかも知れない。アニメーションのイメージは、そんなところにわいてくるものと思っている。アニメーションの世界は無数の可能性をはらんでいる」と述べている。アニメーションの実験に重点を置く真鍋や、工夫のないアニメーションに対して批判する柳原と違い、久里は「仕事」や「コマーシャル」について言及していることから、当初久里は個人制作アニメーションの商業化を模索していたと考えられる。また真鍋の大掛かりな実験や表現への希求とは異なり、久里は日常の中に潜むたわいもない事の中からアニメーションのアイデアを発見するなど、柔軟な姿勢で作品制作をしていた事も窺える。また柳原も「3人の会」の発表時に、商業的観点でアニメーションを捉えていた事を、後の著書やインタビューで述べている。柳原は当時デザイナーや芸術家はソール・バスやステイブ・ボサストウの動くデザイン「リミテッド・アニメーション」に衝撃を受け、その新しさに対する彼らの羨望の眼差しを著書で回想している²²⁾。さらに技術的にも経済的にもフル・アニメーションと比べ「短期間に安く」「テレビに向いている表現方法でもある」ことも言及し、主に商業的可能性を言及している。久里も60年当時の回想の中で当時のアニメーションの商業的展望を以下の様に言及している。

〈3人のアニメーション〉は一九六〇年でしょう。その二、三年前から、マンガの時代は変わって将来アニメの時代になる、雑誌とかに代わって日本のテレビ漫画の時代が絶対に来るって分かっていたわけ。だからその前にアニメーションをやろうと僕は考えていた。(中略) 全世界にテレビ局が出来たのは一九五二年頃でしょう。日本もアメリカも、フランスにもスペインにも、テレビが同時に芽生えた。だからアニメも地球の裏側でも、お互いに影響なくして芽生えてきた。それぞれが勝手に芽生えてきた。アメリカで十年やって、その影響を受け継いだとかいうんじゃない²³⁾。

この発言から久里は、テレビ漫画の時代の到来をいち早く予感し、アニメーションをテレビという新しいメディアの中で受容されるコンテンツとして、商業的可能性を念頭に置いていた事が窺える。そこには「芸術として」もしくは「表現」の可能性の言及がない事からも、当初久里も、アニメーションを大文字の「芸術」ではなく「商業美術」と見なしていたと考えられる。

「アニメーション3人の会」の中でも、最も実験性に重点を置いていたと思われる真鍋

博は、1966年制作作品「追跡」を最後にアニメーション制作からは退き「3人の会」も消滅するが、個人制作によるアニメーションの商業的可能性を最も模索していた久里洋二のみが、アニメーション制作を継続している。その久里の近年に至るまでの発言を追いながら、久里のアニメーション論、芸術感を検証したい。

3. 「アート」アニメーション

3.1 アート・アニメーション

アニメーション制作を始めた当時、商業的可能性を視野に入れた発言を行っていた久里洋二だが、近年になり自身の作品、及び類する個人制作作品を「アート・アニメーション」と呼称している。この「アート・アニメーション」という言葉は定義も諸説あり、意味も曖昧なため研究者間でも使用には賛否が分かれている。初出としては1986年手塚治虫が出演した映像内での使用が確認されている²⁴⁾。これは「1985年の第一回広島国際アニメーション・フェスティバルでユージ・ノルシュテインやヤン・シュヴァンクマイエルといった海外作家作品の紹介などにより、いわゆる「アート系アニメーション」への認識が芽生え始め²⁵⁾、以後シュヴァンクマイエル作品上映会等において幾度となく「アート・アニメーション」という言葉が多用され²⁶⁾、ファッション誌やカルチャー誌を通じ2000年頃から一般にも広がり始めた²⁷⁾という流れが確認出来る。この「アート・アニメーション」という呼称の伝播と同調するかの様に、2000年代から廉価版動画ソフトが普及し、アナログからデジタルへ制作環境が変化し、個人規模のアニメーション制作が容易となり、美術系大学においてもアニメーションの学科やコースが増加する。2001年には主に美術系大学のアニメーション教育担当教員によってICAF（インターカレッジ・アニメーションフェスティバル）²⁸⁾が組織されるなど、この頃から美大生を中心に、いわゆる「アート・アニメーション」が数多く生み出されて行く。

「アート・アニメーション」は2000年以降、TVを中心とした商業アニメと一線を画す一種のブランディングされた言葉として広がって行くが、久里自身は自作アニメーションに対する意識をいつから「商業美術」から「アート」へと変容していったのだろうか？久里の言説を追いながらそれを確認したい。

3.2 久里洋二の意識の変遷

1962年久里の「人間動物園」がアヌシーで観客賞をとり、同年ヴェネチア映画祭でも受賞する。以後同作品が世界各国の映画祭で11の賞を獲得する。それ以後も久里作品はバンクーバー、アヌシー、ロカルノ等での著名な国際映画祭で次々と受賞し、1968年にはオーベルハウゼン国際短編映画祭で久里の特集上映も組まれるなど、世界的に高い評価を得ている。

例えば50年代を代表とする漫画評論家の伊藤逸平は1964年発行の雑誌『映画芸術』で

海外での「人間動物園」の批評を次のように紹介している。

世界各地の短篇映画コンクールで幾つかの賞を得た「人間動物園」は「LOVE」と共に久里洋二の傑作となっているが、同作品に対して“イマージュ・エ・ソン”誌のジャック・シュバリエは「この作品には、男女の戦いが描かれている。女は男を強力に支配し、必要に応じさまざまな方法で男を苦しめる。日本から出品された、この超母権制作品ほど強烈なものは他に類がない」と述べ、また、“ル・テクニシャン・ド・フィルム”は「この作品は正統的映画の表現効果を拒否し、最も純粹で厳しい感覚によってテーマに生命を与えている」と言い、また、イタリーのピアンコ・エ・ネロ誌 ジアンニ・ロンドリノは、「我々の感性から引きはなされ、物語のデッサンとリズムの中に切分、省略された久里洋二氏の作品「人間動物園」と「軌道」は独創性と烈しいイメージを与えられている。これらの作品は、無限にくり返される一速のデッサンを使用することによって、人間生活の単調さと、それについてのあらゆる批評が無意味であることを強調し、現代社会の若干のありさまを辛らつに諷刺している」と激賞している²⁹⁾。

また1967年に発行された Ralph Stephenson によるアニメーション研究書「ANIMATION IN THE CINEMA」³⁰⁾の中で、久里のソール・スタインバーグからの影響が窺えるドローイングスタイル、そしてアニメーション作品についても「説明が難しい」としながらシュールで時に残忍で衝撃的な表現を特徴的に紹介している。また「アニメーション3人の会」が開催するフェスティバルについて大いに期待を寄せている。この様な世界的評価を受け、久里自身の意識も変容して行ったのではないかと考えられる。何故なら、2000年代初頭のインタビューでは自作品の世界的な評価を「普遍性のある男女の問題がテーマであった事」が要因であるとの客観的分析を行っているのに対し³¹⁾、2005年のインタビュー³²⁾では、60年代当時のディズニーや東映アニメーションへの反発精神についての問いに対し「彼らは大衆文芸なんだよね。僕のはね、アート・アニメーションなんだよ。アート・アニメーションっていうのはね、1人で作るんだよ。お金にならない。それでいいじゃない。金持ちになろうとは思わないもの」と答えている。またアートをマラソンになぞらえ、道なき道の開拓と発明の難しさと、最後に「自分でなにか見つければいいんじゃないの？」と、アマチュア映画の作家たちと相似した非商業志向へと意識の変化が窺える。このインタビューでは、久里の代表的な仕事である「11PM」での仕事については多くは語らず、主に海外で評価を受けた作品の回想やアート・アニメーションに対する持論が中心で、他TVなどマスメディアで発表された作品に関する言及は皆無である。しかし1978年の著書では「11PM」を以下の様に好意的に語っている。「いまふり返ってみると、けっこうおもしろかったなあという気がするのです。いや、実をいうと、おもしろく

てしかたがなかった。辛かったなという感慨はまったくありません」³³⁾「考えてみれば、これは財産だよな」³⁴⁾。これに対し2013年のインタビュー³⁵⁾では11PMを「失敗だった」と語っている。その理由を「お色気番組」であるTVの需要に合わせた結果「エログロ」「助平」というイメージを定着させてしまったとし、「おれは、もっと真面目なアニメばかりつくっていた」と、18年続けた仕事を否定的に語っている。この「真面目なアニメ」とは映画祭向け作品を意味していると考えられる。ここでは映画祭向けを上位、TV向けエロティック作品を下位に順位付けがなされている。他、久里の公式サイト及び著作の作品履歴においても、アニメーションに関する記述は主に受賞歴や展覧会歴が中心で、こども向けのNHK「みんなのうた」等の作品に関してはほぼ触れられていない³⁶⁾。2000年以降のインタビューでは大人漫画をアニメーションにしたかったという願望³⁷⁾を述べていることから、久里の言う「アート」とは「大人向け」な「映画祭作品」とほぼ同意で語られていると思われる。同時に2000年以降「商業」作品は軽視されはじめ「アート」作品を強調する発言が増加する。それは「アート・アニメーション」という言葉が広がり、多くのメディアでも使用された時期と重なる。即ち久里のアニメーションに対する意識は「アート・アニメーション」という呼称の出現に誘導され、「アニメーション3人の会」のマニフェストで発表された「仕事」としての部分が希薄になり、新しいイメージの生成への試みを「アート」として、自身の作品の位置付けを変化させていったと考えられる。

では何故「アート」である必要性があったのかを次の章で見て行きたい。

4. アニメーションの「場」の構造と個人制作アニメーションが内包する問題

本章では、社会学者ピエール・ブルデューの「場(フィールド)」の概念(図1)を参照しながら、アニメーションにおける芸術と商業の位置付けを、「場」の構造を概観する事で確認したい。

ピエール・ブルデューは「資本」を、「経済資本」「社会関係資本」「文化資本」があるとし、「文化資本」の概念を、芸術作品などの「客体化された形態」、学歴などの「制度化された形態」、作法やセンスなど「身体化された形態」の3つに整理している。身体化された慣習「ハビトゥス」保持の有無が重要な「場」においては「中心と周縁」、「支配的位置と被支配的位置」などの構造が形成される事を言及している³⁸⁾。

例えば現在の個人制作アニメーションの「場」においては、1960年にフランスで発足したASIFA³⁹⁾(国際アニメーションフィルム協会)を頂点とするヒエラルキー構造が確認出来る。ASIFAはアニメーション芸術を通じて文化理解の促進を目的に世界に30以上の支部を持ち、理事会が認可する個人会員を「芸術家、作家、ディレクター、スタジオ職員、音楽家、技術者、プロデューサー、配給、ジャーナリスト、批評家、理論家、学者、教師、アニメーション上級学生、およびアニメーションに大きく貢献したすべての人々」⁴⁰⁾と規定している。これはピエール・ブルデューの「場」を構成する参加者と、参

加資格を認証する承認者との構造に類似している。この規定の該当者達は、「ハビトユス保持者である」ことが理事会の参加認証によって証明されたと言えるだろう。現在 ASIFA 日本支部では75名の会員が公式サイトで確認できる⁴¹⁾。そのうちプロフィール公開者の約20名が美術系大学または学科に所属し、東京藝術大学、多摩美術大学、武蔵野美術大学など、日本を代表する美術大学でアニメーション教育に関わる多くの講師達が ASIFA の会員であることが確認できる。また現在世界に何百とあるアニメーションを扱う映像祭⁴²⁾の中で、世界4大アニメーションフェスティバルと言われるアヌシー、ザグレブ、オタワ、広島は各国の ASIFA 支部が主催に関わり、ASIFA 公認の映画祭でもある。また日本国内では映画祭の最高峰と認識されている米国アカデミー賞の短編アニメーション部門への応募資格が得られる公認映画祭のうち約半分は ASIFA 公認の映画祭でもある⁴³⁾。これらの事からも、個人制作アニメーションの「場」において、ASIFA は世界的に影響力を持ち、その参加資格を定めるだけでなく、作品に優劣を下す事が可能な支配的立場にある組織であると言える。

このアニメーションの場において日本も独自の「アニメ」作品を数多く産出している。しかしそれらはグローバルスタンダードとは言い難く、その為アニメーションの「場」において支配的立場を得る事は難しい。日本はアヌシー国際アニメーション映画祭短編コンペティション部門においても第一回から約20年間、入選常連国であった。その多くの作品が久里作品または、3人の会主催の「アニメーション・フェスティバル」に関わった作家達の作品である。(図2、表2) 80年代に入り、ほぼ入選者がいない状況が続き(図2、表2)、80年代当時、手塚治虫も個人制作アニメーション制作者減少に懸念を抱いている⁴⁴⁾。

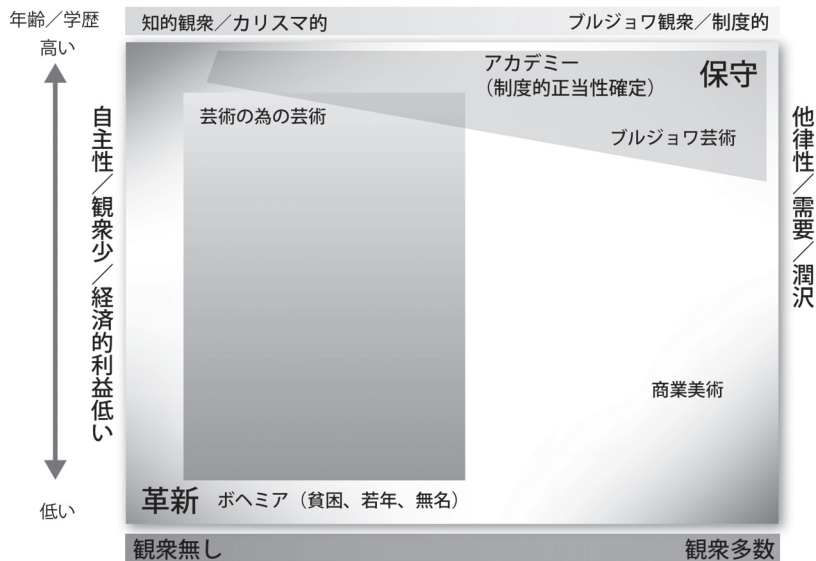


図1 「場」概念図⁴⁵⁾

表2 アヌシー国際アニメーション映画祭 短編コンペティション部門入選の日本作品 (公式サイト調べ)

	作品名	監督名	製作国		作品名	監督名	製作国
1960	3つのインソップ物語： 「ありとはと」「いなかね ずみとまちねずみ」「き たかぜとたいよう」 あっちはこっち	神林伸一 (※1)	日本	2000	どっちにする？	山村浩二	日本
1962	プラス50000年	久里洋二	日本		21世紀の王様	荻原義衛	日本
1963	軌跡	久里洋二	日本	2001	老人と海	アレクサンドル・ベトロフ	カナダ 日本 ロシア
	人間動物園	久里洋二	日本		ガスタンクマニア	富岡聡	日本
1965	アオス	久里洋二	日本	2002	浮世物語 Le conte du monde flottant	アラン・エスカ ル	フランス 日本
	隣の野郎	久里洋二	日本		ポーノーモのプスタ マン	富永まい	日本
1967	ある男の場合	月岡貞夫	日本	2003	Justice Runners	富岡聡	日本
	堅々夫婦庭訓	横尾忠則	日本		頭山	山村浩二	日本
	サドの卵	久里洋二	日本	Fade into White #3	五島一浩	日本	
	牛頭	古川タク (※2)	日本	スキージャンプ・ ペア	真島理一郎	日本	
1971	ある男の場合	月岡貞夫	日本	2004	或る旅人の日記	加藤久仁生	日本
	A Mini Symphonie	ゴトウダスミオ	日本	2005	打つ娘サユリ	木村卓史	日本
	新・天地創造	月岡貞夫	日本	2006	年をとった鰐	山村浩二	日本
	沙羅双樹の花の色	月岡貞夫	日本	2007	(A Long Day of) Mr Calpaccio	うるまてるび	日本
	ザ・バスルーム	久里洋二	日本		Flowerly	橋本大佑	日本
とびら	福島治次	日本	HIROSHI~草原を かける涙~		ブジェチスラ フ・ボヤル	チェコ 日本	
1973	美しい星	古川タク	日本	2008	鉄路の彼方	御影たゆた	日本
	鬼	川本喜八郎	日本		2009	カフカ 田舎医者	山村浩二
	寄生虫の一夜	久里洋二	日本	2010	アタックオブ杭町 2丁目	木村真二	日本
1975	驚き盤	古川タク	日本	2011	つみきのいえ	加藤久仁生	日本
	詩人の生涯	川本喜八郎	日本		猫の集会	新海誠	日本
1977	道成寺	川本喜八郎	日本	2012	チェーンソー・ メイド	長尾武奈	日本
	日本人	木下連三	日本		HAND SOAP	大山慶	日本
	漫画	久里洋二	日本	Je t'aime	押井守	日本	
	ストーンゲーム	小出英男	日本	恋するネズミ	ひだかしんさく	日本	
1979	コミックス	古川タク	日本	2013	Playground	水江未来	日本
	ピカドン	木下連三	日本		六畳と四畳半	長島敦子	日本
1981	スビード	古川タク	日本	2014	なし		
1983	なし				ベルーガ	橋本新	日本
1985	なし				火要鎮	大友克彦	日本
1987	なし				リリタアル	泉原昭人	日本
1989	水仙月の四日	長崎希	日本		Modern No. 2	水江未来	日本
1991	なし				動じない	フロリアン・ ピエント	フランス 日本
1993	なし			九十九	森田修平	日本	
1995	銀河の魚 URSA minor BLUE	たむらしげる	日本	ヨナルネ	中田彩郁/サキ タニユウキ	日本	
1997	We Love Lucy	なかざわひでお	日本	2015	布団	水尻自子	日本
1998	Flying Fish Toby who Aimed for the Stars	ヤマグチケイコ/ フィリップ・ ピリオン	日本 フランス		キックハート	湯浅政明	日本
	クジラの跳躍	たむらしげる	日本		Not Over	早井亨	日本
1999	1001 nights	マイク・スミス	日本	雪女	イジー・バルタ	チェコ 日本	
	音響生命体ノイズマン	森本晃司	日本	Anomalies	和田淳	日本 イギリス	
				É in Motion No.2	榊原澄人	日本	
				Wonder	水江未来	日本 フランス	

※1 公式サイトでは神林伸一が監督と記載されているが「日本アニメーション映画史」によれば神林は製作担当、演出は渡辺和彦。
 ※2 公式サイトには監督久里洋二と記載されているが、正しくは古川タク監督作品。本リストでは修正したものを記載。

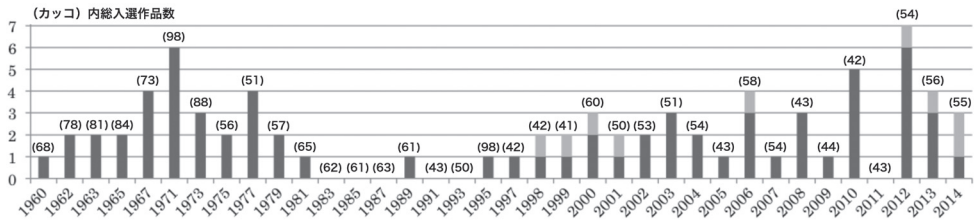


図2 アヌシー国際アニメーション映画祭 短編コンペティション部門 日本作品入選数推移
(公式サイト調べ)

■ 日本人監督作品 ■ 日本共同製作作品または国外監督作品

作家らしい作家がこの10年生まれていない。(中略) やっとアヌシーとかようやくフェスティバルが出来てきて、これから日本のアニメも海外に出なきゃならない。インターナショナルに、グローバルに日本のアニメの本質・良さの様なものを分かってもらわないとならない時期にきてね、肝心のアニメ作家が1人も生まれないという事はなんたる事かと思った。(中略) 今後僕は日本なんか問題にしてなくて、とにかく海外のアニメという事でTVアニメだろうが、劇場アニメだろうが、全て海外に向けて作るつもりなんだけど、決して僕は主体性を失わない。(略) 手塚プロのアニメとして主体性を持ちながらこれを全世界に広めていき、あるいはこれを日本のアニメの代表として日本のアニメの良さみたいなものを海外に広めるための先兵になりたいわけだ。

ここで手塚はブルデューの場における支配的位置獲得の重要性と可能性を無自覚的に語っているのではないかと思われる。また80年代に個人制作アニメーションからは距離を置いていた久里に対しては以下の様に懸念をしている。

肝心の久里君というもう大変偉い人がね、ここに来て彼もう納まっちゃった訳ですよ。(略) 久里君は歴史上の人物になりつつある。これではダメなんでね。これからこそ日本のアニメ、これだけの大きな巨大産業になった。作品を海外に出さなきゃならない宿命というか命題みたいなものを僕が率先してやりたい訳です。必ず僕は国際フェスティバルで評判をとってみたいと思いますね。(略) もう日本なんか相手にしないという気持ちなんです。そういう風に考えておられる日本のアニメ作家の人が何人かおられる訳です。そういう人達は大変尊敬するしね、そういう人達こそあと何十年も作って欲しいなという気がする。(略) 中にはただ視聴率稼いでマーケティングを増やしてお金を入れるためにやったつまらない仕事が多いですね。実験アニメはそういう事はないです。実験アニメは全て僕の懐から出る金で作る訳だから必死になって作りますからそういういい加減なものは作らない。

ここでは国際映画祭での受賞の必要性和、そして国際的に活躍する作家として久里の名前をあげ叱咤とともに個人制作作家への敬意を語っている。また商業を「お金のため」や「つまらない仕事」とし下位に置き、実験アニメ（個人制作アニメーション）を上位に捉えている事が窺える。これは映画祭などで発表される作品または受賞作は、支配的階級から認証され、作家もまた支配/上流階級者へと移行可能な構造があるからである。文化資本においてはアカデミックな上流階級の文化がより支配的であり、その最上位を我々は一般的に「アート」と呼ぶ。しかしブルデューの「場」の概念では、知的な「芸術の為の芸術」作品は上位ではあるが、金銭的成功及び観衆も会得出来ない構図に位置している。「芸術の為の芸術」作品を目指す作家は結果的に金銭的成功は難しいが、知的観客層からのカリスマ的な評価が得られる。久里は個人制作アニメーションを「お金にならなくてもいい」と発言していることから、金銭的対価も得られる「11PM」などの「商業美術」から、金銭的恩恵は少なくとも芸術的評価が高い「芸術の為の芸術」へとアニメーションの「場」における位置付けを変えていったと思われる。しかし現代美術などの「芸術の場」はまた、「アートワールド」と呼ばれるアニメーションとは全く異なった歴史と価値観を持つ構成員により成り立ち、そこでは ASIFA を中心とした映画祭向けアニメーションは芸術としての評価がなされていないのが現状である。

5. おわりに

国内の個人制作アニメーションの歴史は久里洋二を中心とした「アニメーション3人の会」による芸術や商業の認識も曖昧な活動の中で生まれ、久里の国際的評価の影響により映画祭入選作を上位もしくはアートとし、商業作品を下位にと意識を変容させていった。そして商業には志向せず、本流の芸術への接続もないままの「場」が創出された。

アニメーションの場において国際映画祭での入選の有無は、手塚が言及する通り世界に日本作品を流布し支配的立場を確保する事にも繋がり、国の文化資本力の高さを提示する事にも寄与するだろう。現在の個人制作アニメーション作品が得ている世界的な評価は制作者だけに留まらず、日本が世界に文化資本力の高さを提示し、文化的牽引役を担う重要な役割を果していると言える。しかし個人制作アニメーションは商業的成功に繋がらず、社会人となった学生が継続した作品が出来ず作家が育っているとは言い難い。「映画祭」を安住の地として閉じた世界で終わらないためにも、今後、現代美術への接続、もしくは商業美術として作品を一般化させ、幅広い需要者を得る方法論も作家は考える必要があるだろう。

註

- 1) 浅利浩之「荻野茂二寄贈フィルム目録」『東京国立近代美術館研究紀要』(18)、東京国立近代美術館、2014年、pp. 104-124

- 那田尚史「荻野茂二の絶対映画？」『映像学』第74号、日本映像学会、2005年、p. 54
- 2) 「発掘された映画たち2014」東京国立近代美術館フィルムセンター、2014年
http://www.momat.go.jp/FC/NFC_Calendar/2014-9/kaisetsu_12.html (2017年10月6日)
 - 3) 日本小型映画連盟編『1976年度版 8/16mm アマチュア映画年鑑』日本小型映画連盟、1975年及び、宇野眞佐男『小型映画の世界』金園社、1977年、p. 24参照。
 - 4) 2016年に筆者による久里洋二へ聞き取りを行った。インタビュー当時、久里は小型映画、アマチュア映画、及びその文脈の作家や作品について感知していない旨を述べている。
 - 5) 2016年に筆者による「日本アマチュアアニメーション映画協会」会員でありアニメーション研究家の小松沢甫への聞き取りでは、協会主催の「アマチュアアニメーション映画祭」は、1993年9月17日に新宿安田生命ホールで開催された第26回を最後に終了し、翌年に協会も解散したと答えている。その理由を、ビデオ化による8mm界全体の衰退に加え、当時ビデオがコマ撮りもプロジェクター映写も出来なかったという機材的な事も、解散に至った要因だったと述べている。
 - 6) 草月を知る、<http://www.sogetsu.or.jp/know/> (2017年10月6日)
 - 7) 勅使河原宏『草月とその時代1945-1970展カタログ』草月とその時代展実行委員会、1998年、p. 9
 - 8) 同カタログ、p. 8
 - 9) 井川宏三『輝け60年代 草月アートセンターの全記録』草月アートセンターの記録刊行委員会、2002年、p. 103
 - 10) 奈良義巳『輝け60年代 草月アートセンターの全記録』草月アートセンターの記録刊行委員会、2002年、p. 237
 - 11) 勅使河原宏『草月とその時代1945-1970展カタログ』草月とその時代展実行委員会、1998年、p. 9
 - 12) 同上
 - 13) 同上
 - 14) 『SAC 3人のアニメーション』SACの会、1960年
 - 15) 伊藤逸平「漫画不毛の季節 無責任なジャーナリスト」東京新聞、1960年
 - 16) 津堅信之『アニメ作家としての手塚治虫 その軌跡と本質』NTT出版、2007年、p. 84
 手塚治虫「実験アニメを語る」杉並アニメーションミュージアム蔵、1986年
 - 17) 『輝け60年代 草月アートセンターの全記録』草月アートセンターの記録刊行委員会、2002年
 『草月とその時代1945-1970展カタログ』草月とその時代展実行委員会、1998年
 - 18) 「アニメーション3人の会」『SAC 7号』1960年
 - 19) ヨシダ・ヨシエ「変化変貌を刺すユーモア—久里洋二論—」『—エロスとユーモアの人間図鑑—久里洋二の世界』池田20世紀美術館、1994年、pp. 4-5に以下の記述がある。発表年の記述が1961年とされているが、「二匹のサンマ」「切手の幻想」発表年が1960年である事から1961年というのはヨシダの記憶違いだと思われる。また「宣言」とは3人の会のマニフェストの事を指すと思われる。
 1961年に真鍋博の依頼で「アニメーション3人の会」の宣言をわたしが執筆し、草月会館で発表会をひらきましたが(略)久里は『二匹のサンマ』『切手の幻想』つづいて『人間動物園』を発表し、したたかなパンチをわたしは喰らった覚えがあります。
 - 20) 「製作室」『SAC ジャーナル21』12月号、草月アートセンター、1961年
 - 21) 『SAC ジャーナル21』12月号、草月アートセンター、1961年
 - 22) 柳原良平『アンクル・トリス交遊録』大和出版、1976年、p. 44
 - 23) 久里洋二「大人漫画をアニメーションにしたかった」『輝け60年代 草月アートセンターの全仕事』フィルムアート社、2002年、pp. 138-139

- 24) 寺川賢士「プレ〈アート・アニメーション〉」『今日のアニメーション文化業績001アートアニメーションについておこたえます』アニメーション総合文化研究所、2012年、p. 39
- 25) 津堅信之「『アニメーション』と『アニメ』の使い分け」『アニメ学』NTT出版、2011年、p. 8
- 26) 寺川賢士「90年代の〈アート・アニメーション〉」『今日のアニメーション文化業績001アートアニメーションについておこたえます』アニメーション総合文化研究所、2012年、p. 43
- 27) 寺川賢士「まえがき」『今日のアニメーション文化業績001アートアニメーションについておこたえます』アニメーション総合文化研究所、2012年、p. 3
- 28) 「インターカレッジ・アニメーション・フェスティバル (ICAF) は、アニメーションを専門的に学ぶことのできる教育機関が推薦する学生作品を一同に集めた、日本で最初の学生のための本格的なアニメーションフェスティバルです。」(ICAFサイトより)
http://www.icafe.info/icafe_index/introduction (2017年10月6日)
- 29) 伊藤逸平「久里洋二のアニメーション」『映画芸術』映画芸術社、1964年9月号、pp. 96-97
- 30) Ralph Stephenson, *Animation in the Cinema*, A. Zwemmer Ltd., London (A. S. Barnes & Co., New York, first published), 1967
- 31) 久里洋二「大人漫画をアニメーションにしたかった」『輝け60年代 草月アートセンターの全仕事』フィルムアート社、2002年、pp. 138-139
- 32) 「久里洋二氏へのインタビュー」『IMAGE LIBRARY NEWS イメージライブラリー・ニュース』第16号、武蔵野美術大学 美術館・図書館 イメージライブラリー、2005年
http://img-lib.musabi.ac.jp/publication/publication_16.html (2017年10月6日)
- 33) 久里洋二「何をしても飽きぬ「11PM」に十四年出演」『人間動物園』美術出版社、1978年、p. 43 (初出 = 「日刊福井」1月24日号)
- 34) 久里洋二「大人漫画をアニメーションにしたかった」『輝け60年代 草月アートセンターの全仕事』フィルムアート社、2002年、pp. 138-139
「11PM」の番組でアニメのコーナーが始まって、それを十八年やった。毎週ですよ。もう遊ぶ暇なかったね、十八年間。疲れ切って、もういつ死んでもおかしくないような状態になっちゃった。六百本か七百本作ったかな。その時代のいろんな世相が入っている、風刺になっている作品だから、考えてみれば、これは財産だよな。
- 35) 久里洋二「オレ、50年早すぎたんだ 大人アニメの草分け」『公研』7月号、公益産業研究調査会、2013年、pp. 18-31
- 36) 2012年発行「ボクのつぶやき自伝」の履歴では漫画家としての履歴及び、個人制作、商業作品に至る履歴が簡単に紹介されているが、本文がtwitterからの抜粋で構成されているため幅広い過去の体験や仕事について書かれている。この本の様な例外はある。
- 37) 久里洋二「大人漫画をアニメーションにしたかった」『輝け60年代草月アートセンターの全仕事』フィルムアート社、2002年、pp. 138-139
- 38) 石井洋二郎「本書を読む前に——訳者まえがき」『ディスタクシオン I : 社会的判断力批判』藤原書店、1990年、pp. v-vii
- 39) ASIFA は1960年に当時著名だったアニメーション・アーティストによってフランスで発足した国際アニメーションフィルム協会。公式サイトより <http://www.asifa.net> (2017年10月6日)
- 40) Conditions for Membership, Article 5, <http://www.asifa.net/who-we-are/statutes/#conditions> (2017年10月6日)
- 41) ASIFA-JAPAN 公式サイト <http://asifa.jp/member/index.html> (2017年10月6日)

- 42) 映画祭検索サイト「FilmFreeWay」では1332件のアニメーションフェスティバルを確認できる。
<https://filmfreeway.com/festivals> (2017年10月6日)
- 43) アカデミー賞の作品応募には、アカデミー公認映画祭での上位入賞が条件の一つとして規定されている。
- 44) 手塚治虫「実験アニメを語る」杉並アニメーションミュージアム所蔵DVD、1986年
- 45) ピエール・ブルデュー、石井洋二郎訳「19世紀の文学場」『芸術の規則1』藤原書店、1995年、p. 197及び Pierre Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Columbia University Press, 1993, p. 49を参照し概念図の構造部分を抜粋。

中国における食をめぐる市民活動 — 北京ファーマーズマーケットにみる「食の公共空間」の可能性 —

The Food Activism in China
— *The Case of Beijing Farmers' Market* —

王 昊凡 *Wang Haofan*
(芸術学部)

1. はじめに

2007年末に発生した「冷凍餃子事件」や、2014年に上海福喜食品で発覚したいわゆる「チキンナゲット事件」など、中国産食品の安全問題は日本でもセンセーショナルな形で報じられている。日本で生活する限り、中国産食品を可能な限り避けることでこうした問題から距離を置くことが可能だが、中国居住者にとって、いかに海外で「爆買い」しようとも、中国産食品をまったく用いないで日常生活を営むことは不可能に近い。そうであるかぎり、中国で生活する人々にとって、食品安全問題は最も身近な社会問題のひとつであろう。

こうした食品安全問題は、むろん中国の専売特許ではない。欧米や日本などのいわゆる先進諸国でも同様の例が見られ、例えば日本では1955年に発覚した「森永ヒ素ミルク中毒事件」や1960年に発覚した「ニセ牛缶事件」など、社会不安を引き起こすような事件が立て続けに起こっている。一連の事件に対して、政府による規制や一部企業による改善の努力だけでなく、市民による活動・運動が盛んとなった。これには、「森永ヒ素ミルク中毒事件」に対するボイコット運動のような反対運動の形をとるものもあれば、生活協同組合のような消費者運動、さらにはスローフード運動や「食育」運動（中村 2012）などとも関連しつつ、さまざまな試みが含まれる。

これらの活動・運動は、単に食品安全問題を対処療法的に解決することを目指すだけでなく、より安全で豊かな食文化を目指す「食の公共空間」をつくろうとする点で、たいへん重要な意味をもっている。ここでいう「食の公共空間」には、2つの側面がある。まず、Veveero-Pel (2017) のように食べものを「公共的もしくは共同的な財」ととらえるならば、食べものを生産・流通・消費する経路——フードシステムと呼ばれる——の諸段階において、経済セクターや政治セクターではなく、市民セクターがその担い手になっていく、という側面がある。次に、ハーバーマス (1962=2004) が市民的公共圏について、市民による自由かつ理性的なコミュニケーションにもとづく議論を行い、世論を形成すると述べたことと関連する側面もある。ここでいう公共圏とは参加の公開性・自律性・対等性をその原則とする（齋藤 2000）ののだが、日本ではこうした世論が経済・政治セクターに

よる食品安全問題への対策を後押しした側面もあるだろう。

食という公共財を市民が担うということと、食に関する議論が市民的公共空間において成立することは、もちろん両立することが理想的ではある。しかし、例えば市民セクターがフードシステムを担っていたとしても、それが権威主義的で閉鎖的な集団であるかもしれないように、常に両立するとは限らない。言い換えれば、「食の公共空間」であるということは、市民がそれを担うだけでなく、市民的に行われていなければならない、ということである。

では、中国ではどうだろうか。中国政府や食品の生産者は食品安全問題に対して、まったく無策というわけではない。しかし、その取り組みは発展途上であると言わざるをえない。中国で暮らす消費者からすれば、政治・経済セクターの取り組みを座して待つこともできるのだが、しかし食の安全という問題は日々の生活に密着した問題である以上、本来であれば「今・ここ」での解決が急がれるはずである。

そうすると彼らのなかには、市民セクターによる公共財供給や市民による議論に関わる形で、主体的に活動・運動を行いたいと望む者も登場するだろう。しかし、日本で言うところのNPOやNGOといった市民活動や、反対運動を含む社会運動が規制されている中国において、「食の公共空間」をつくることも、とてもむずかしいと予想される。では、そのような中国において、「食の公共空間」は可能なのだろうか？ また、もしその可能性が示唆されるようであるならば、いかにしてそれが可能となりうるのだろうか？ 本論文は、このことについて論じるものである。

本論文で事例として取り上げるのは、北京市で開催されている朝市「北京ファーマーズマーケット（中国語表記：北京有機農夫市集）」である。事例の紹介は第三節に譲るが、この事例を用いるのは、中国において、市民が関わる形で食の問題に関わる活動として、数少ない例であり、それらのなかでも相対的に長い歴史をもつためである。調査の結果を予め示唆しておくならば、北京ファーマーズマーケットは、「食の公共空間」をかたちづくる基盤としての可能性をじゅうぶんもっており、またそれは現代中国社会の特徴を色濃く反映したものだ。そのことについて論じるために、次節では中国が食品安全問題を抱えている現状について概説した後、第三節にてインタビュー調査及び非参与観察にもとづいて事例の概要を紹介し、第四節と第五節では、当該活動の公式 SNS での出来事についてとりあげる。なお、インタビュー調査及び観察は、2015年の8月に1回、2016年の9月に2回行っている。また、語られたり書かれた中国語は、筆者が日本語に翻訳して掲載する。

2. 中国における食品安全問題の時代

中国は世界最多の人口を抱えている。もし食料自給率を100%と仮定すると、中国は全世界のうち約20%の人口を、全世界の耕地のうち約8%で養わなければならない計算と

なる。ながらく中国において飢餓は危惧されてきたことであり、しばしば実際に人々を襲ってきた。1949年に中国共産党による中華人民共和国が成立すると食料生産の集団化・計画化が推し進められた。これには農業の生産力増大につながるという期待があったのだが、実際には「大躍進」期が代表するように大規模な飢饉の一因となってしまったのである。また共産党政府は成立して以降、化学肥料と農薬生産に取り組み続けた。科学技術の積極的導入により農業革命を巻き起こそうとしたのだが、これはおおよそ1980年代にならなければ全国へと広まらなかった。改革開放の時代には、抜本的な対策として生産責任制が導入され市場経済が再開し、都市部で自由市場が開かれ、そこで農産品・水産品、そして加工食品の売買がなされるようになった。また、スーパーマーケットなど近代的流通網が整備されるとともに、食品生産にはさまざまな経歴や設備をもった大企業・中小企業が関わるようになる。こうして、90年ごろには飢饉はひとまず喫緊の問題とはなくなり、中国では経済成長とともに豊かな食文化を楽しむことができるようになった。しかし、市場化と科学技術の導入による増産は、食品安全問題という意図せざる結果をもたらしてしまったのである。

いくつか事例を紹介しよう。2001年ごろ、北京市や広東省の複数の地域で「瘦肉精」——日本語訳すれば「赤身をつくる素」と呼ばれる薬品を用いた豚肉が市場に出回り、中毒患者が発生した（田 2014: 1）。「瘦肉精」とは喘息薬クレンブテロールのことで、筋肉増強剤の一種としてスポーツ選手のドーピング薬に数えられている。これを飼料に混ぜて豚に与えると、色味がよい赤身が増え、高く売れるのである。また2011年には安徽省において、90分で豚肉を牛肉に変えることができるという薬物が使用されていたことが判明している（田 2014: 3）。2002年、日本で中国産冷凍ほうれんそうから基準値を超える農薬クロルピリホスが検出され、話題となった。日本政府は輸入業者に対して一時的に輸入自粛を要請し、検査体制を強化した。その後断続的に自粛解除が進んだが、検査による違反事例が複数報告されている。

2004年、複数の醤油メーカーが人間の毛髪から醤油をつくっていたことが、中国中央テレビの取材で明らかになっている。塩分を工業用水酸化ナトリウムでまかない、アミノ酸を理髪店等で集めた毛髪からつくすることで、食用の醤油をつくっているというのだ。2005年、ケンタッキーの手羽先にマラカイトグリーンが用いられていたことが判明する。マラカイトグリーンは観賞魚用の殺菌剤として用いられるが、毒性が強く、食用で用いることは禁止されている。この年、手羽先のみならず養殖魚、腐乳、漬物など広範な商品からマラカイトグリーンが検出され問題となった。2008年、メラミン粉ミルク事件が全国で注目を浴びた。メラミンは意図的にタンパク質含有量を高めるために混入されており、この粉ミルクを飲んだ乳幼児が腎臓病などで累計40000人近くが入院し、死者も出ている。この事件が注目された理由は、最初に判明したメーカー「三鹿」だけでなく、中国を代表する乳製品メーカーである「蒙牛」や「伊利」などでもメラミンが混入された粉ミルクを

販売していたことである。翌年、「蒙牛」が造骨細胞を活性化すると謳った商品に発がん性物質の添加が検出され、添加を禁止された。さらにメラミン混入の粉ミルクは2010年にも発見されており、一連の事件をきっかけに、海外産の粉ミルクを求める消費者が増加した。

ここで挙げた事例は氷山の一角である。図1は2000年以降、「食品科技網」のデータベースにもとづいて、中国における食品安全問題に関する新聞記事数を年ごとにまとめたものである。2011年までほぼ増加の一途をたどり、その後も高水準を維持していることがわかる。ただし、新聞記事数の増加は、メディアの増加・発展や、インターネット記事の急増という背景をもつため、単純に食品安全問題に関する具体的な事件が急増していることを意味しているわけではない点は注意しておく必要がある。

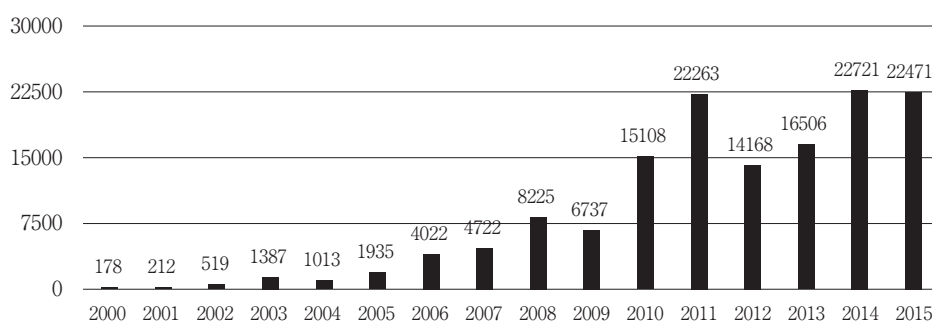


図1 食品安全問題に関わる事件の新聞報道記事数（王 2017より転載）

一方で、食品生産者が故意に不安全な食品を生産したとは限らない場合もある。たとえば李ら（2011）は農業従事者を含む農村居住者に対して、食品安全に関する知識保有の調査を行った。その結果から、農薬や畜産用の薬品に関する知識が乏しく、安全な食品生産を阻害していることを明らかにした。また、中国では工業化に伴う公害としての土壤汚染が深刻視されており、2014年に行われた全国土壤汚染状況調査では、調査対象となった土地のうち約16.1%が何らかの有害物質によって汚染されていることが示されている。こうした土地で耕作を行えば、耕作者の意図とはかかわらない形で汚染された食品が生産されてしまう。

このような状況が発生した遠因として、都市—農村関係が指摘される。人民公社や単位による統制経済の導入は、人々が移動しないことを前提とし、戸籍によって管理された。とくに農村から都市に移動し賃金労働者になることが警戒され、戸籍は農村戸籍と非農村戸籍（都市戸籍と呼ばれる）にわけられた。移動制限は改革開放時代に事実上撤廃されたものの、この分け方は現在でもいきのこっており、農村部に住む人々と、都市部へと出稼ぎする農村出身者は、教育や福祉厚生、就業を含むさまざまな場面で不利な状況に置かれている。しかも戸籍の移動は限られた状況でしか行うことができない。こうして、戸籍は

単なる行政上のものではなく人民の社会的地位と深く結びつき、農村戸籍をもつ者は「二等国民」（王 2006: 40）とみなされることさえある。張玉林は行政などとは別に、日常生活場面に着目し、中国には農業従事者や農業という職業それ自体を見下す風潮があると述べ、これを賤農主義と名付ける。いずれにせよ、都市に住む消費者と、農村に住む食料生産者や中小規模の加工業者の間には物理的距離のみならず、政策にもとづいた精神的な距離があり、そのことが中国における食のありかたに影響を与えないわけがない。

中国政府による食品安全問題への対策として、2009年に制定され2015年に改正が行われた中国食品安全法である。同法は食品安全を保証するために制定され、農業・畜産養殖業、飲食業から食品添加物製造者、食器製造者といった範囲まで管轄している。とくに2015年の改正法は、世界的にみて「史上最も厳しい」法律であると標榜している。改正では、人体の健康に危害を及ぼす可能性のある物質が含まれていた場合、それを提供した者は最低でも5万円の罰金が課されるなど、厳罰化が進んだ。しかし、屋台で提供される油条のような、2元や3元程度の零細な商品をどのように検査し、違反があった場合に、本当に5万円の罰金を課すのか、議論の余地が指摘されている。一方で、厳罰化が犯罪予防の意味をもつことも言われており、いずれにしろ、この法律がどのように施行され、どのような効果を持つか、現時点で未知数だといったほうがよいだろう。

3. 北京ファーマーズマーケットの成り立ちと現在

北京ファーマーズマーケットは2010年から始まった取り組みであり、当時北京に在住していた日本人やドイツ人の芸術家とその仲間が、北京近郊で無農薬・有機農業に取り組んでいる生産者らと協力し、住宅街の一角で朝市を開催するようになった。当時の客層は、こうした活動に興味をもった外国人消費者、コーヒー豆など外国由来の新しいライフスタイルを楽しみたい「文芸青年」と呼ばれる人々、そして地域の一般消費者だったという。この日本人やドイツ人の芸術家が帰国などによって取り組みから離れても、中国人青年を中心に引き継がれてきた。現在、運営の中心人物は記者経験をもつ、いわば都市中間層、日本でいう「脱サラ」後に農園を営むようになった人々、新卒で運営スタッフとして「就職」した大学生——とくに、農村出身で、都市部の大学の農学部に進学した者が多い——や、企業経営者、主婦、教員、僧侶など多様な人々である。

活動は土日を中心とした週1～3日の朝市の運営が主である。事前にWeChatやWeiboで開催日時と場所を広報し、会場設営を行う。会場となりうるのは、市内各地にあるショッピングモールなどのイベントスペースである。運営組織は複数のショッピングモールと契約をし、そのいずれかで朝市を開催する。どこで開催するかはある程度予定が組まれているものの、定期的な開催とはなっていない。2013年にそのうち一つのショッピングモールにて、1区画を借りて集会所と恒常的な販売所とした。とはいえ、このショッピングモールのみで朝市を開催するというのではなく、複数のショッピングモール

をわたりあるく状況が続いている。なお、Wechat は日本などで利用されている LINE に近い SNS アプリである。マーケットはその公式アカウントをもち、広報活動に加え、後述するように「言論活動」を行う場となっている。一方で Weibo は日本などで利用される Twitter や Facebook のような SNS サイト/アプリである。マーケットはその公式アカウントをもち、広報活動に加え、後述するように「論壇」となることもある。

朝市に加え、生産者の認証と支援、都市消費者と生産者の交流事業、さらにはマーケットが自らの手で商品開発をしている。出品希望の生産者に対して、運営組織は希望する消費者とともに定期的な訪問と参加型認証制度を用いた認証を行う。それと並行して、運営組織が蓄積してきた無農薬・有機農法を伝授したり、生産者どうしの交流会を開催することで、生産者への支援を行う。また、都市の消費者が生産者を尋ね収穫の手伝いをするなど、いわゆるグリーンツーリズム事業も行っている。これは、両者が交流するだけでなく、都市の消費者が農業をよりよく理解するための「教育」の取り組みでもあるという。加えて、生産者による講演会を開き、都市の消費者が中国における農業の現状について学ぶ機会を設けている。さらに、運営組織は添加物を入れないコーヒー豆、ゴマスープ、牛乳飴、甕入りの醤油などを開発し、商品として販売している。食品だけでなく、オーガニックコットンを用いたハンカチや再生紙ノートなども販売している。これらは活動費用に充てられるだけでなく、マーケットが掲げる価値観を提供する上で重要な役割を果たしているのだという。

観察に基づく限り、朝市には約40の生産者が出店し、生鮮野菜・果物、牛乳、豆乳、豆腐、卵、加工肉、お菓子、調味料、ジャム、季節商品の月餅など多種多様な商品が売られていた。ただし、鮮魚や生鮮の肉はみられなかった。2016年9月第一土曜日午前11時時点では、281名の消費者が買い物をしていた。土日の開催であれば、のべ1000名から2000名の消費者が来場するという。朝市を開催した場所が高級ブランドショップのモールであったので、高級ブランドバッグと土のついたセロリが同じフロアで販売されている風景が特徴的だ。販売価格はたとえば粟が500gで50元、いちごジュースが500mlで20元と、スーパーマーケットなどで売られている一般的な商品と比べると価格が高くなっている。支払いはアリペイ、WeChat ペイなどの電子商取引によるものが主であるという。後者は二次元バーコードを登録するだけで支払いが完了するので、クレジットカードの読取機が不要で釣り銭の準備が簡素になり、生産者にとって利用しやすいからである。

ファーマーズマーケットは「理念」をもち、それは「持続可能な発展」、「環境保護」、「都市農村の互助関係」、「公平な取引」、「クリエイティビティ」、「生産者への理解」、「オーガニック」、「健康」と、幅広い内容であり、見方を変えれば雑多なものだとも言える。この理念の雑多性や運営スタッフの多様性は、あい矛盾する可能性を秘める。例えば「持続可能な発展」や「環境保護」は環境保護の立場からの発言であり、「クリエイティビティ」や「オーガニック」は生産者、「健康」は消費者の立場からの発言であろう。「生産者への

理解」に至っては、これを行うのは消費者であるものの、消費者が生産者を理解すべきだと感じるのは、むしろ生産者のほうかもしれない。そもそも生産者は食べものをより高い価格で販売することを目標にしており、「クリエイティビティ」や「オーガニック」はその付加価値となるものと解釈できる。一方で消費者は「健康」を維持できそうな食べものをできれば安く買いたいはずであるから、潜在的な対立ないし矛盾を読み取ることもできる。さらに、「都市農村の互助関係」と「公平な取引」の理念もあるが、これも生産者と消費者で想定する具体的な内実が異なるかもしれない。ところが、こうした理念の雑多性や、それに内包される対立の可能性はマーケットの運営において想定されておらず、また後述するように、マーケットの運営にマイナスの影響をもたらすものではなかった。

なお、マーケットでは定期的に雑誌を発行しており、たとえば2016年4月号では和辻信一の著作に触れつつ、市集の価値観を反映したライフスタイルについて掲載している(米 2016: 112)。それだけでなく、野菜などの販売時にビニール袋を使わないこととし、加工食品の包装を簡素かつ自然と調和するように設計している。市集の運営組織が販売する商品の中身も、不揃いであったり手作りの風合いを敢えて残したものにしている。

市集では生産者を重視し、生産者と消費者の対等な関係を築くことや、生産者の自主性を重んじているという。市集では農業に従事する人々は「農民」ではなく「農友」と呼ばれている。この名称は、農業に従事する人々を低い地位にあるとみなす考え方に対抗し、消費者と生産者の対等な関係を築くために用いられている。また、無農薬・有機農法はコストと手間がかかるため、それを考慮した価格を自ら定めたり、販売する商品を自らの戦略と畑での生育状況に合わせて決められる。近年電子商取引が盛んになると、生産者はすべて自らの農園に「快樂農園」など名前をつけ、WeChat やタオバオなどのアカウントをもち、インターネットでの取引もやっている。消費者はこれらの農園アカウントと WeChat 上で「友人」になることで、新商品の情報を得たりそれをネット通販で購入するだけでなく、農園での仕事の様子や生産者の暮らしぶりを写真・動画で閲覧することができる。商品の種類を増やしたり電子商取引を導入する際に、市集の運営組織が手助けをする場合もある。

むろん、すべての消費者がファーマーズマーケットで売られている商品が本当に安全だと判断しているわけではない。中国のインターネット掲示板では「偽物を買っている」「詐欺の秘密を発見した」という書き込みがあり、ヒアリングの際にも「消費者にはあまり知られていないが、すべてが完全に無農薬だというわけではない」と運営スタッフが語っている。とくに、価格が一般市場で流通しているものよりも価格が高いものであり、このことは消費者にとって「障壁」になると同時に、後述するように、議論のテーマとなってゆく。



図2 マーケット開催時の様子



図3 マーケットで売られる野菜たち



図4 1個20元のナズナ餅（売られている惣菜）

4. 広報活動と言論活動—— Wechat での発信を例に

先述したように、ファーマーズマーケットは Wechat という SNS アプリの公式アカウントを通して広報活動を行っている。その活動は単に広報におさまらず、言論活動を含むものとなっている。このことは、マーケットがもつ「理念」が消費活動と結びつく可能性を示唆している。本節では、このことについて、Wechat での発言を用いて分析を試みる。このさい、消費社会論の視点を援用したい。

中国では長年の経済成長の末、消費の「高度化」が進んだといわれる。社会学的に消費の「高度化」について論じる際、ただ単に消費額の拡大や消費財の購入等について言及す

るとどまらず、ボードリヤールらが論じた消費社会化と呼ばれる現象も意識されるようになった。消費社会化は非常に複雑な現象だが、ここではひとまず、消費者がモノ使用価値のみならず記号価値を重視するようになり、それが他者との差別化、「個性」を表現する手立てになることととらえたい (Baudrillard, 1970=1979)。このような消費社会化は現在の中国で急激に進んでいることは、さまざまな研究で指摘されてきた (張 2013、羅 2015)。もう一点指摘するならば、SNS や電子商取引が急激に伸びていることがいえる。2016年現在、本節で取り扱う WeChat のアクティブアカウント数は7億にのぼり、うち67%のユーザーが WeChat ペイで月100元以上支払いをしている——先述したように、電子商取引が一般的になっているのだ。その他にもアリペイや、タオバオなどのネット通販サイトも急拡大している。なお、Wechat は LINE でいう「トーク」及び「タイムライン」の機能がある。ファーマーズマーケットを含む公式アカウントも「トーク」機能を用いて、さまざまな投稿をすることができる。

ファーマーズマーケットが広報活動をしなければならないのは、朝市が開催される日時と会場が固定化されておらず、開催するたびにそれを消費者に知らせなければならないためである。広報活動では、以下のような投稿が行われる。なお、以下の引用文は2017年8月23日の投稿にもとづく。

この週でマーケットにかけつけようカレンダー

日時：〇〇月〇〇日 土曜日 10:00-14:00

時点：海淀区〇〇〇〇〇〇〇〇〇〇〇〇ショッピングセンター

(中略)

北京ファーマーズマーケットに対して、みなさんは常にこんな疑問をもってませんか：

なぜ、使い捨てビニール袋をみなさんに提供しないのでしょうか？

なぜマイ食器を推奨するのでしょうか？

マーケットに出店している農家によって持続可能な方法でつくられた健康的な食べものは、安全な食品だけでなく、むしろ土地と水源の保護をみなさんにお届けするからです。

(後略)

このように投稿は、いつ・どこで何が行われているかという広報活動のみにおさまらない。マーケットが掲げる理念と結びついたさまざまな実践についても記載されている。使い捨てビニール袋の代替として、マーケットは次のような投稿をしている。

集友（消費者のこと——引用者注）は各自さまざまな古典的な方法を使ったり、新しい武器を持ってマーケットに駆けつけています：ラタンバスケットは素朴で実用的で、おおきなスイカをまるごと入れても大丈夫。……ラテン風のバスケットを持って

くる集友もいます。……とつてもクラシックなたまごバスケットもあれば、新しいたまご入れの容器を持ってくる人もいます。

このように、理念と結びついた実践を「正しいもの」としてだけ、呈示されているわけではない。消費者が楽しむことができるような、おしゃれなライフスタイルとして呈示されているのだ。

マーケットでは、みなさんに……環境にやさしく、持続可能なライフスタイルをお伝えしております。マーケットの「緑の主張」はみなさんに、わたしたちと一緒に包装を減らすための方法をともに考えることを提案します。（緑の主張について、くわしくは[こちらへ](#)）

ここでいう「緑の主張」とは、ゴミを減らすことに関するマーケットの理念について述べた言説である。消費者がこの言説を受け入れるならば、彼・彼女にとってマーケットで環境に優しい消費活動をするということは、マーケットで用いられる言葉で表現するならば「生活芸術を探し求め」というライフスタイルをとることを意味している。つまり、マーケットで野菜を買ったり牛乳を買ったりすることは、単なる食材の買い出しではなく、理念を一種の記号として消費する活動となる。

理念だけでなく商品も、ライフスタイルの呈示と結びつけられている。商品は単なるモノとしてではなく、その生産者にまつわる物語とともに呈示されることがある。たとえば先述した青レモンについては、生産する農民は「レモン君」と呼ばれ、次のようにその人生について描く。なお、以下の引用文は2017年7月25日の投稿にもとづく。

レモン君の生態青レモン

よい山・良い水・よい青レモン

37.2畝の果実園、1600株の青レモンの木

このうつくしい生態青レモン園は、雲南省玉溪市〇〇県〇〇にあり、その主人の名前は〇〇といます。この主人を、江湖の人は「レモンくん」と呼んでいます。

子どものときから農村で育ち、ずっと農村を離れたいと思っていました。本当に離れてみると、かえって自分が（農村から——引用者注）離れることができないことを発見します。

レモン君が故郷に帰る前から、夢見ていた暮らしがありました。それは、仕事があると同時に生活もあるような、生態農業の道であり、実践的な考え方をもつと同時に理想も胸にいだき、豊かで欠乏がない状態であると同時に、何よりも生命の幸福感がある、というものです。

以上のことをふまえると、マーケットを運営する人々は Wechat において、マーケットで消費活動をすることと、そこで売られている商品に一定の記号を付与している。潜在的であるか顕在的であるかはともかく、そのことは消費者が生産者を理解する機会としても機能する。その例として、Wechat に定期的に投稿される「週刊・田んぼからのお便り（中国語訳：田野周报）」があげられよう。以下の引用文は2017年7月13日の投稿にもとづく。

雹と暴風雨は、あなたにとってどういう意味を持つ？

先週は雹か暴風雨ばかりの天気だったが、わたしたち都市に住む人にとっては傘をもつかどうか、タクシーに乗るかどうか、洗濯物を干すかどうかといった程度の悩みしかもたらさないかもしれません。しかし、マーケットに出店する農友（生産者のこと——引用者注）にとってみれば小さな災害で、とくに雹は少なからず影響があります。○○というところで農業を営む○○お婆さんの野菜畑はほぼ全滅してしまいました。○○農場のとうもろこしも避けられず、遠方の農友も、レモンくんもかなりの被害を受けました。こうした農友が受けた損失は、ほんとうに心が痛くなるものです。

先述したように、中国では都市と農村の心理的距離が遠いといわれているが、マーケットは商品と生産者を結びつける物語をつくらうとしていることが伺える。

投稿では、商品の販売促進も行われる。そこでは商品の価格や品質を宣伝するのではなく、商品をどのように生活のなかで用いるかを提案するという方法がとられる。例えば、マーケットで販売される季節の風物詩となりうる商品を用いたレシピの提案を行う。引用文は2017年7月25日の投稿にもとづく。

昔からの言い伝えで「冬至は餃子、夏至は麺類を食べよう」とありますが、みなさんは今日、麺類を食べましたか？ 夏至がすぎると、いわゆる「三伏天」がやってきます。「苦夏」に入り、耐え難い酷暑となります。夏至に麺類を食べると汗をよくかき、体内にたまった湿気や熱を排除するのに役立ちます。

青レモンは、夏の日に冷たい飲み物にしか使いみちがないと思いませんか？ そうだとしたら、青レモンをみくびってしまいますよ。くだもの界のフレッシュ王子、たべもの界の万能女王なのです。

・○○○さんがつくった、青レモンと鶏肉の三色蕎麦サラダ

(中略)

・青レモンとパイナップルの和え物

(後略)

このように、消費者にとってマーケットで消費活動を行うことは、安全だと思われる商品を購入することだけでなく、環境保護意識の高い、「生活芸術を探し求め」というライフスタイルをとることを意味する。マーケットの運営スタッフによれば、このようなライフスタイルは、中国都市部の若者世代にとって魅力的なものだという。

中国は長年、経済成長を追い求め、みながそのような暮らし方を当たり前だと思っている。……そのような考え方に疑問をもつ若い人たちも多い。そういう人たちにとって、わたしたちの価値観、理念は魅力的にうつるのだと思う。

5. 適切な価格と品質をめぐって——Weibo での議論を例に

北京ファーマーズマーケットでは高価格帯の食材や食品が販売されており、適切な価格設定がなされていないのではないかという意見があることは、すでに述べたとおりである。価格決定権は基本的に生産者の手にあり、マーケットの運営スタッフはアドバイスをするだけとなっている。価格が不当に高いというクレームがマーケットの Weibo アカウント宛に送信されることもある。なお、以下の投稿はすべて2017年4月10日の投稿と、それに付されたコメントからの引用である。

60円で4つの団子?! もはやだれも価格を管理してないのか!

ここでいう団子とは、ナズナをゆでたものなど味付けして餡とし、生地はとうもろこしの粉をひいたもので、肉まんのように包んだものである。発言は最初、Wechat グループという閉じられた空間にて共有され、議論が行われた。参加者はスタッフと生産者が多く、そこで行われた議論も、生産にかかるコストについて消費者が理解していないという表現に集約される。

高い? ……みんな価格を考える時、まずこういうことを重視するべきだと思う: ①土地から生えてきたものは安いと考えないでほしい。②農家の労働力がやすいとは思わないでほしい。60円で外にご飯を食べに行ったら、いったい何が食べられるというんだい? ナズナを収穫するだけでかなり時間がかかる(かなり時間がかかることを比喩的表現でよく「半日かかる」と慣習的に表記する——引用者注)し、洗うのも大変で、本当に(比喩的表現ではなく——引用者注)半日かかってしまうんだよ! とうもろこしの生地も自分でつくったものを自分で挽いてるし、調味料も有機のものを使っている。大事なものは、技能が良いことなんだよ。……高いと思うなら、自分でつくればいいじゃない。……忘れちゃいけないのは、そこらへんの公園や路地に生えてるのをとってきたんじゃないで、農場までいくガソリン代もかかるし。

たしかにナズナの団子は、単に原材料だけで見たら、たいしたことがない。むしろ技能と時間のほうが多く、値段が高いと思う消費者が居るなら、多分こういう見えない労働力についてよく知らないからなんだろう。

そうだ。だから、消費者を導いて、教育せねば……

ところが、この発言が Weibo で公開され、万人に公開されると消費者も議論に参加することになる。というのは、Wechat は LINE のグループチャットのような機能であるのに対し、Weibo は Facebook や twitter のように、やりとりはすべて公開され、万人にとって書き込みが可能となっているのだ。

私は、交流が不十分だという意見を推したい。この団子が実はどれほど珍重すべき価値があるかを、もっとうまく提示して、宣伝できれば、売る方も買う方も交流が進んで、よい落としどころが見つかるのだと思う。

だとしたら毎回の食事が、土地からテーブルにのぼるまで、その過程にかかった苦勞と心遣いを、いったいどのように測定すればいいのだろうか？

さらに多様な視点から主張が寄せられる。

食べたこと無いけど、20元でもいいんじゃないの？

20元だと売らないんじゃないかな。一回の生産量が少ないとコストがかかるし、消費期限が12時間もたないから。

(マーケットで売られているものは——引用者注) 合理的な価格もあれば、かけはなれている価格もあるように思う。……コスト削減についていろいろと考えず、ただ顧客から利益を得ようとするのも考えものだ。小規模な生産は確かにコストが高いが……そのぶん初期投資があまりかからず、リスクも小さい。そういうことも考えたほうがよいのでは。

単価としては受け入れられないわけではないが、一度に4つも買わなければならないことのほうが(消費者にとって——引用者注) 重圧なのだろう。

いくつかの発言を引用したが、これらの発言は、単にこの商品が4個入り60円で売ら

れるべきかという個別の問題としてだけでなく、より公平な価格設定がどのようになされるべきかという普遍的な問題として論じられている点で、注目に値する。この問題に対して、さまざまな視点から、さまざまな論点が提供された。この普遍的な問題は簡単に答えが出せない性質のものだが、それに対してさまざまな視点からアプローチしようとしているのである。

インターネットにおける公共空間の形成は可能かどうかという論点については、多くの研究がなされている。例えば吉田純（2000）は、インターネットでは規範の成立や「自己目的コミュニケーション」を脱することができ、それゆえに公共空間の形成が可能であると論じている。より公平な価格設定がどのようになされるべきかという普遍的な問題に関して議論がなされているということは、その一例として考えることができよう。すなわち Weibo というインターネット空間が、原理的にはどのような人物にも書き込みを公開しているという点での公開性があり、発言する人物たちも、いちアカウントとしての発言が可能であるという点で自律的で、生産者も消費者も、また消費していない人物でも、有効な発言をしようという点での対等性がみられる。さらにいえば、そうであるゆえにさまざまな視点から、種々多様な主張が提供され得たのである。

一方で、議論がうまくいかない事例もある。一例をあげるなら、豆腐よりの品質に対するクレームがあげられよう。

昨日のマーケットで買った豆腐ようが、以前買ったものと様子が違って、まず色が白く変色していて、たいへんな濃いにおいがして、受け付けられないのだけれども。

豆腐ようは醗酵食品であるため、処理をしなければ発酵が進行してしまうため、品質が変化してしまったとも考えられる。この場合、小規模の生産で発酵食品を販売するさいの品質管理の問題として、ある程度普遍的な性質をもっている論点となりうる。ところが Weibo の上ではそのような議論に進展せず、消費者は郵送での返品と返金、運営スタッフはマーケットでの返品・返金を、生産者は当初、何が起こっていたを書き込んでいたが、途中で参加しなくなった。

（消費者の発言）まさにファーマーズマーケットだからこそ、2時間も地下鉄に乗って買い物に行っているんだ。時間のコストはとても高いんだよ！

（運営スタッフの発言）豆腐ようは発酵が続くから、味わいが変わってしまう。……今度のマーケットで農友とコミュニケーションをとって見たらどうですか？ 彼女たちは必ず出店するはずなので。

(生産者の発言) もしかすると人が多くて、間違っ(て) (そのような嗜好をもつ消費者のためにつくった) 発酵が進んだものと取り違えたのかもしれない。忙しくて間違っ(て) ものを渡してしまったのであって、わざとじゃない。

(消費者の発言) 試食で臭くない豆腐ようを準備して、臭い豆腐ようを売るというのは、消費者を騙しているのでは? このような極悪非道な行為なのに謝りもせず、消費者に科学教育を施して豆腐ようは臭いと言うなら、買うときにそう言ってくればよいのでは? 消費者に店で返品しろと? 地下鉄代と時間コストは賠償してくれるのか? ファーマーズマーケットを選んでいるのは品質を買っているからであり、安心を買っている。こんな大便のような商品を消費者に売るなんて、スーパーマーケットで消費期限切れ商品を売っているようなものではないか。

実際にどのようなことが起こり、どちらの言い分が正しいかはわからない。しかしここでは、より普遍的な文脈へと発展する可能性があったにも関わらず、そうではなく単なるクレームとクレーム対応に終止してしまったことは確からしいだろう。言い換えれば、この場合、公共空間は形成され得ていない。

6. おわりに

現在の中国は、食品安全問題に直面している。そのなかで中国北京ファーマーズマーケットは、これまで述べてきたことをふまえて次の三点に着目すれば、「食の公共空間」の基盤となる可能性のある活動だといえる。まず、この活動は政府や企業ではなく、市民が担い手となっている。市民セクターでの食べものの流通が行われている。ただし、ここで活躍している市民は、都市部に住み高度で繊細な記号消費を行うことができる新中間層か、農村出身ではあるが大学に進学し専門的知識を学んだ人々のように、いわばエリート層であることは確からしい。次に、この活動は「マーケット」という名をもち、実際に市場での交易が活動の中心であるのだが、そこで行われているのは純粋な経済活動ではない。ファーマーズマーケットにおけるマーケットは単なる社会的交換制度ではなく、経済人類学者スチュアート・プラッターの用語に従って、「価格や等価交換という相互行為」が、社会的制度の埋め込まれた「慣習的な時間と場所において行われている」(Plattner 1989: 171) という意味で、マーケットプレイスだといえる。彼らのプレイスは、必ずしも固定的な場所ではなく、マーケットが開催される空間や、インターネット空間のことをさすと考えればよいだろう。第三に、5節にてみたように、インターネット空間の特定の投稿という非常にミクロな場ではあるが、公開性・自律性・対等性をもった議論の場がつけられる可能性がある。

では、なぜそれが可能となったのか。調査から、三点示唆される。まず、この活動が市

場として行われている点だ。それゆえ、単に人々が食べものを売買しているだけの私的な活動だという見方をすることも不可能ではなく、それは政府にとって規制すべき対象ではなくなる。無論、私的な活動であるからといって、そこに公共的な性質がないわけではない。むしろ人々は、まさしく「わたしの問題」として、同時に公共的なものとして食べものを取り扱うことが可能となる。また、市場であるために、開かれた場となり、万人にとっては参与可能で、売り手も買い手も自由な主体だということになっている。その点では、公開性・自律性・対等性をもった議論の場につながる要素があったといえよう。

次に、理念が呈示されているという点があげられる。理念はライフスタイルの呈示につながり、結果として消費文化に接続し、効果的に参与者を増やすことができた。また、議論に参加する人々は、すくなくともこれらの理念にある程度、賛同しているという前提を共有できる。

第三に、これらの理念が雑多であり、またマーケットの運営を担うスタッフもさまざまという点があげられよう。理念は単一の視点からではなく、消費者、生産者、環境運動家など多様な視点からつくられており、場合によっては相互に矛盾する可能性をもつ。それと同様に、マーケットの運営を担うスタッフや関係者も多様な背景をもち、多様な立場にあり、場合によっては相互に利害が一致しない可能性さえある。しかし、そのことは北京ファーマーズマーケットの活動が、特定の利害を代表しないこと、多様な立場にある人々や、さまざまな視点に立つ人々の意見をふまえつつ、意思決定をしなければならないことを意味する。言い換えれば、そのような多様性を包含しようとするのが、市民的公共圏の可能性につながったといえよう。

では、「食の公共空間」の基盤となる可能性があるような活動は、どれほどの広がりを持ちうるだろうか。まず、ファーマーズマーケットという取り組みは、北京のみならず、上海や貴陽、杭州、武漢、厦門などさまざまな都市で立ち上がってきたことを指摘しておく必要があるだろう。新たな都市での活動は、それまで北京などでスタッフとして活躍していた人々が、自らの故郷に戻って開催したものが多いう。このような、いわば「暖簾分け」は、あらたな都市の消費者に働きかける機会であるだけでなく、その都市近郊の農家に働きかけ、新しい生産者とする機会でもある。もう一点、北京ファーマーズマーケットでもかなり行われているが、Wechat やタオバオなどでの EC へと発展していく可能性がある点だ。このように、「食の公共空間」の基盤は、今後とも広まっていくかもしれないだろう。

では、「食の公共空間」は、中国で食べものをつくり、食べる人々に何をもたらすか。Weibo で行われた適正価格に関する議論をさらに展開してみると、この点が明確になるように思われる。議論では、農家の労働対価としての価格と、消費者にとって支払い可能な価格の差が問題となっていた。農家にとって、有機肥料を使い、できるだけ化学物質を用いないかたちで生産をし、手作業で製品化することは——化学物質を多く使って生産量

を向上させるとともに省力化し、捻出された時間や人手を工場労働などに充てるという従来のやり方と比べても——とてもコストがかかるものであるため、それに見合った対価を得たいと考えるだろう。一方で、もし中国のあらゆる食べものがそのように生産され、労働の対価に見合った価格で販売されれば、低収入層が購入できずに飢えるかもしれない。さらにいえば、生産性の低下によって、消費者の人数に見合った食べものが提供されない可能性さえある。つまり、食べものにありつけないかもしれないという、改革開放以前の状態に戻ってしまうのである。冒頭で述べたように、もし食料自給率を100%と仮定すると、中国は全世界のうち約20%の人口を、全世界の耕地のうち約8%で養わなければならない。かつては飢餓の恐怖が潰えず、1980年代まで配給が実際に行われていた中国において、食品安全問題以前の、いわば食品生産問題もまた、生産者と消費者にとってはリアリティのある問題であろう。しかし、食品生産問題と食品安全問題が抱えるコストと生産量と、安全性と環境保護の矛盾をどのように解決すべきか、万人が納得しうる方法は残念ながら見つかっていない。言い換えれば、じゅうぶんな解決方法が見つかっていないこのような問題と関連しているからこそ、Wechat上で適正価格に関する議論が行われたのだといえまいか。

高度な消費文化を享受することと、飢餓や配給についてははっきりとした記憶が同居することは、日本などの先進国にはみられないだろう。しかし中国など発展途上国、あるいは新興国と呼ばれる国民国家で暮らす人々にとっては、決して不思議な現象ではない。そのことによって、食に関する市民セクターの活動が「食の公共空間」をもたらすことは、単に、環境や健康への意識が高いエリート層に対して付加価値の高い食べものや、それに関わる言説を提供するだけでなく、いかにまともに食べていくか？という普遍的な問題の解決に向けた議論へとつながっていく可能性が示唆されるのだ。

文献・資料

[日本語文献]

王文亮 2006『格差で読み解く現代中国』ミネルヴァ書房

王昊凡 2018「現代中国における食品安全問題と消費者による活動」日中社会学会『21世紀東アジア社会学』No.9

齋藤純一 2000『公共性』岩波書店

張玉林 2011「中国農業の現実：「賤農主義」の形成」池上甲一・原山浩介編『食と農のいま』ナカニシヤ出版

中村麻理 2012『シンボル構造と集合行為をめぐるダイナミクス「食育」とスローフード運動・JAの食農教育から』彩流社

[外語文献]

Jean Baudrillard, 1970, *Le Système des objets*, Gallimard Education = 今村仁司・塚原史訳1979『消費社会の神話と構造』紀伊國屋書店

Jürgen Habermas, 1990, *Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit. Lebensgeschichtliche Wurzeln*

- zweier Gedankenmotive. In: Neue Zürcher Zeitung = 細谷貞雄・山田正行訳 1994, ハバーマス『公共性の構造転換』未来社
- 李梅, 周颖, 何广祥, 陈子流 2011《佛山城乡居民食品安全意识的差异性分析》《中国卫生事业管理》7
- 米菜 2016《这是我們喜歡的生活和選擇》《比邻泥土香》8
- Stuart Plattener, 1989, "Economic Behavior in Markets." *Economic Anthropology*, Stanfrod Uni Press.
- 田永胜 2014《风险社会视角下的中国食品安全》社会科学文献出版社
- Vevero-Pel, J. L., 2017, "The idea of food as commons or commodity in academia." *Journal of Rural Studies*, 53
- [URL]
- 北京ファーマーズマーケット Weibo、2017年7月10日、https://www.weibo.com/1918547924/EDS72cNAq?type=comment#_rnd1507071875916 (2017年10月4日閲覧)
- 北京ファーマーズマーケット Wechat アカウント (2017年10月4日閲覧)
- 「开8售卖假冒有机蔬菜的北京有机农夫市集, 楼主曾经给他们做过义工, 发现了很多坑脏的秘密」天涯社区2014年7月9日、<http://bbs.tianya.cn/post-funinfo-5599309-1.shtml> (2017年4月12日閲覧)

研究紀要 執筆者一覧

(論文集)

伊藤 孝 子……………芸術学部 音楽領域 准教授
小川 真理子……………人間発達学部 非常勤講師
加藤 智 也……………人間発達学部 准教授
鎌倉 博……………人間発達学部 准教授
北岡 智 子……………学生相談室 非常勤相談員
酒井 宏 明……………人間発達学部 教授
キアラ・ザンボルリン……………芸術学部 音楽領域 准教授
新村 洋 史……………美術学部 名誉教授
菅原 真 弓……………芸術学部 美術領域 非常勤講師
高井 芳 江……………人間発達学部 非常勤講師
茶谷 薫……………芸術学部 芸術教養領域 准教授
東條 文 治……………人間発達学部 准教授
豊田 和 子……………人間発達学部 教授
中嶋 理 香……………人間発達学部 教授
早川 知 江……………芸術学部 芸術教養領域 准教授
星野 英 五……………人間発達学部 教授
松下 伸 也……………芸術学部 音楽領域 非常勤講師
松本 亜 実……………人間発達学部 非常勤講師
森下 豊 美……………芸術学部 デザイン領域 非常勤講師
王 昊 凡……………芸術学部 芸術教養領域 助手

(作品集)

岩井 義 尚……………芸術学部 美術領域 教授
加藤 真 美……………芸術学部 美術領域 非常勤講師
瀬田 哲 司……………芸術学部 デザイン領域 准教授
田中 哲 也……………芸術学部 美術領域 非常勤講師
横山 豊 蘭……………芸術学部 美術領域 非常勤講師

名古屋芸術大学研究紀要 第 39 卷

2018年3月8日印刷

2018年3月15日発行

発行者 名 古 屋 芸 術 大 学
〒481-8503 愛知県北名古屋市熊之庄古井281番地

印刷所 有 限 会 社 も く も く 印 刷

Sympathy in Music Therapy—A Survey of Music Therapists—Takako Ito, Masao Sugita, Tomoko Shibata, Ayako Sugata	(001)
Have Your Own Ideas for Writing: English Education with Visual Content	Mariko Ogawa (015)
Staging a Play Incorporating Digital Animation for Infants	Tomoya Kato (027)
Significance and Position in the Curriculum of “Classroom Session: Talking Freely about Ordinary Things Around My Life”	Hiroshi Kamakura (035)
Consideration of Revised Questionnaire of Student Counseling Room for New Student in FY2017 —With Consideration for Invasiveness and Current Student’s Characteristics—	Tomoko Kitaoka, Yuka Ito, Yasuyuki Imura, Eriko Yamauchi (055)
A Study of the Postwar New Education Practice in Aichi Prefecture —Focusing on Formation and Development of Anjo Plan—	Hiroaki Sakai (071)
<i>Crescendo: Verso una competenza linguistica elementare</i> —Esercizi grammaticali <i>royalty-free</i> ad uso di insegnanti d’italiano in Giappone (Livello A1)—	Chiara Zamborlin (085)
Some Thoughts Concerning on the Theories of the School Educational Functions and the Roots and Structure of Reforming for School Education Centered on Children Since Loss of War 1945 in Japan—Focus on “The Three Theories of School Organization” by Seiiti Kenmotsu, School Teacher in Yamagata Prefecture—	Hiroshi Shinmura (123)
A study on the actor's picture of OCHIAI Yoshiiku	Mayumi Sugawara (139)
Research on the Japanese Early Childhood Education and Care Practice Adopted the Reggio Emilia Approach—Focusing on the Practice in Akasaki Centers for Early Childhood Education and Care in Tottori—	Yoshie Takai (163)
Active Learning of the Cuisine and Dietary Culture, and Science through Cooking Training —For Developing of Teaching Materials—.....	Kaoru Chatani (181)
Preliminary Report of the Occurrence of Goniatite Fossils in Morocco for Teaching Material	Bunji Tojo (197)
An Empirical Study on the Early Childhood Education and Care before and after the End of World War II—Focuses on Kindergarten—	Kazuko Toyoda, Misako Kiyohara, Naoko Terabe, Nanae Sakakibara (203)
The Results of Internet Dependent and Internet Gaming Questionnaire Survey of Nagoya University of Arts Human Development Students	Rika Nakajima (219)
Analyzing Pictures in Picturebooks—Introduction and Examination of a Theoretical Framework for Multimodal Literacy Textbooks—	Chie Hayakawa (229)
The Consideration about the Music Education of School Children IV —A Difference of Introduction between Children and Infants—	Eigo Hoshino (247)
Kiyosi NOBUTOKI “SARA” with Interpretation of Poetry and the Performance	Shinya Matsushita (257)
The Practice and Consideration of Improving Participation Awareness of Lessons by Using Social Learning Network Service “Edmodo”	Ami Matsumoto (267)
A Study of the Field of Independent Animation That Lies between Commerce and Art as Understood through the “Three Man Animation Association”	Toyomi Morishita (287)
The Food Activism in China—The Case of Beijing Farmers’ Market—	Wang Haofan (305)

**BULLETIN
OF
NAGOYA UNIVERSITY OF ARTS**

Vol. 39

NAGOYA UNIVERSITY OF ARTS

March 2018