

ISSN 2435-3396

学校教育センター紀要

第6号

田中每実教授 退職記念号

武庫川女子大学 学校教育センター

2021年3月

特集に際して
Prefatory Note

編集委員長 大倉健太郎
OHKURA, Kentaro (Editor-in-Chief)

本年（2021年）3月末日、田中每実先生は武庫川女子大学を退職されます。編集委員会は、学校教育センター長を務められた田中先生に退職記念として論文の掲載をお願いしたところ、近日刊行予定の単著の一部「里を二重視する自我——宮澤賢治——」を提供いただきました。これは、教育学科の遠藤純先生、山口豊先生と三人で続けてこられた「宮澤賢治研究会」の所産であるそうです。関連して遠藤先生、山口先生の賢治論も掲載させていただきます。

田中先生は、2015年度に発足した本学学校教育センターの礎を作られました。学校教育センターは、まもなく7年目を迎えることとなりますが、2019年の春には研究部門が設けられ、学校教育センターは「理論と実践」の両輪を兼ね備えた組織へと発展しました。こうした発展の背景には、田中每実先生の本学の教師教育に対する並々ならぬ思いと情熱があったことは言うまでもありません。ただ、先生は杓子定規で独走型の組織のトップというわけではなく、些細な事柄であっても耳を傾けてくださる気さくな調整型のリーダーでいらっしゃいました。身近で仕える者として、これほど有難い存在は他にはありませんでした。この場をお借りして、深く感謝を申し上げます。

今後とも同様のご交誼をお願いするとともに、先生のますますのご活躍をお祈り申し上げます。

目次

巻頭言

特集に際して

大倉 健太郎

特集 田中每実先生退職記念

【特集論文】

里を二重視する自我——宮澤賢治——

田中 每実 3

宮沢賢治童話における「まるで」の用法

山口 豊 26

賢治童話における〈学校〉〈教員〉—「鳥箱先生とフウねずみ」を中心に—

遠藤 純 38

【田中每実先生のご退職に寄せて】

A word with all my heart to the philosopher, Professor Tanaka

藤森 陽子 47

田中每実先生と学校教育センター

矢野 裕俊 49

田中每実先生のご退職に寄せて

伊藤 博章 51

田中每実先生のご退職に寄せて

松下 良平 53

第一部 論文

【原著論文】

物語と関わりながら生きることへの『源氏物語』テキストの思索

村山 太郎 55

兵庫県における小学校中学年社会科副読本の現状分析と今後に向けた提案

—Blockdiagramを使った小学校中学年社会科学習の可能性—

古岡 俊之 67

【研究報告】

芦屋市立精道幼稚園の誕生から昭和36年までの歩み

—一人一人を育てる保育研究の在り方からの一考察—

久米 裕紀子 81

音楽アウトリーチ研究の現在

—活動が抱える課題の分析と今後の方策—

永島 茜 95

女子大学を卒業した若手教員の意識と研修課題に関する調査研究 ー新卒3年目までの小学校教員を対象にー 酒井 達哉, 佐々木 顕彦, 西本 望, 伊藤 博章	109
若年層を中心に広がる「くない?」「くて」の用法 ーアンケート調査の結果からー 山口 豊	122
Authentic Materials: Definitions, Perception, and Usage by ELT Practitioners Mitaka Yoneda, Christopher Valvona	130
高等学校における基礎的汎用的能力の育成に関する研究 ー総合学科A高校の探求型学習の授業実践分析を通してー 長谷川 宏	146
【実践報告】 幼児教育の専門性を育むー遠隔授業の中で学生とのつながりを考えるー 久米 裕紀子, 脇田 栄, 村岡 節子, 坂本 美佐子, 金光 文代, 両角 妙, 佐藤 知子	157
地域素材を活用した絵画表現 ー土絵の具による教材研究ー 大畑 幸恵	171
オンラインPC演習授業におけるDiscordを利用した複数人体制サポートの実践 尾関 基行	180
オンライン授業による被服構成学実習の実践報告 ー生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例としてー 末弘 由佳理, 中西 直美, 坂田 彩美	188
オンライン授業による被服構成学実習の実践報告 ー短期大学部生活造形学科「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」を事例としてー 末弘 由佳理, 山本 泉	207
緊急事態宣言時における武庫川女子大学子育てひろばの取り組み 鶴 宏史, 青木 登子, 加藤 三保, 森田 美香, 岡田 朱世	219
アパレル量産実習科目における遠隔授業と対面授業の実践記録 山本 泉, 西野 奈緒	225
Google Classroomを利用したハングル授業の実践 ー「ハングルⅠ」(オンデマンド型遠隔授業)を中心にー 松井 聖一郎	232
第二部 報告 武庫川女子大学教育学部教育学科・学校教育センター研究部門 令和2年度成果報告	246

特 集

田中毎実先生退職記念

【特集論文】

【田中毎実先生のご退職に寄せて】

「武庫川女子大学宮沢賢治研究会」について

武庫川女子大学宮沢賢治研究会は、本学教育学部の教員有志により、2019年に結成された。宮沢賢治を研究対象とする、田中每実教授（教育学）、山口豊教授（日本語学）、そして遠藤純（児童文化学）がメンバーとなり、年に2～3回程度の研究会を重ねてきた。田中先生は教育学、とりわけ人間形成論の観点から賢治にアクセスし、神話や民俗なども取り込んだ壮大な賢治論を展開された。山口先生は日本語学の見地から賢治の語彙を丁寧かつ丹念に分析され、その成果の一部は既に「宮沢賢治の方言表記―「鹿踊りのはじまり」を中心に―」（『教育学研究論集』第15号、本学大学院文学研究科教育学専攻）として公表されてもいる。遠藤は児童文化の分野における、昭和十年代の賢治受容について検討してきた。

その歩みを概観すると、以下の通りである。

○2019年2月20日（水）

田中每実「宮沢賢治と柳田国男―遠野をめぐる―
序 臨床的人間形成論にとっての「遠野」」

○2019年5月23日（木）

山口 豊「宮沢賢治の方言表記―「鹿踊りのはじまり」を中心に―」

○2019年8月28日（水）

遠藤 純「宮沢賢治「風〔の〕又三郎」をめぐる ～研究上の問題点の整理～」

○2019年11月1日（金）

田中每実「東北旅行報告（9月2日―5日）」

○2020年1月30日（木）

山口 豊「宮沢賢治童話における「まるで」の用法」

○2020年12月22日（火）

遠藤 純「宮沢賢治の童話における〈学校〉〈教育〉の表象について」

まったく分野の異なる教員が賢治を介して議論し、お互いの研究内容を知ることはもちろん、そこから新たに立ち上がってくる賢治作品の“顔”は実に刺激的であり、スリリングであった。それぞれの研究分野における賢治論を深めるために、本研究会が果たした役割は決して小さなものではないと感じている。

このたび、田中每実先生の定年退官（本年度末）を機に、これまでの研究成果をまとめることとした。幸い、本学学校教育センターのご厚意を得て、同センター紀要（本誌）に公表の機会を与えていただくこととなり、こうして活字化することが叶った。お取りはからいいただいた編集委員会の皆様には、厚くお礼申し上げます。また、本研究会の成果公表にご理解をいただいた本学教育学部長・矢野裕俊先生はじめ、関係各位にも深く感謝申し上げます。

個別の論考についてのコメントは控えるが、ぜひ厳しいご批評をお願いしたい。こうした声をもとに、各自さらなる研究の深化につなげていきたいと考えている。

なお、最後になりますが、本研究会の立ち上げから運営に関わる一切、そのありようや方向性を含め

て常に会をリードして下さった田中先生には心より感謝を申し上げます。田中先生の存在なくして、本会はここまで活動してこられなかったと思います。どうもありがとうございました。

(遠藤純：記)

里を二重視する自我——宮澤賢治——

田中 每実

宮澤賢治は、1910年に14歳。前年に盛岡中学入学。短歌を作り始めるのは1年後であり、中学の先輩である啄木の「一握の砂」「悲しき玩具」などの影響が認められるのは、そのさらに後である。石川啄木、佐々木喜善、柳田国男、高村光太郎とは異なり、賢治が近代化し啓蒙化する共同体とどのように向き合うのかについては、1910年時点ではまだとらえられない。

『宮澤賢治全集第9巻、書簡』の冒頭は、1910年9月19日付の藤原健次郎あて封書であり、大沢温泉の湯上げポンプを止めるといういたずらの報告である。ちなみに賢治は少年のころから、浄土真宗の熱心な信者であった父に連れられ、父の世話する花巻仏教会夏季講習会場のこの温泉を、幾度となく訪れた。後年の花巻農学校教諭時代には、生徒たちを引き連れて湯浴みに来た。封書宛先の藤原健次郎は、一年先輩で寄宿舎同室の賢治の理解者だったが、封書が送られて間なしに、野球部秋田遠征のあと腸チフスで急逝した。

賢治は生家の敬虔な雰囲気の中かで3歳のころから浄土真宗の「正信偈」「白骨の御文章」を暗唱できた。少年時代には、鉱物、植物、昆虫などの採取に熱中し、家族からは「石っこ賢さん」と呼ばれた。のちの地質や土壌への興味へつながる。生家の宗教的雰囲気と自然への強い個人的興味が、長じて強い宗教志向、自然科学志向となる。しかし賢治の作品世界を見る限り、花巻の「民話」が——佐々木喜善の場合のように——日常の生活世界のすみずみにまで濃厚に浸潤していたとは思われない。さらに、教師時代、羅須地人協会時代の賢治の世界では、音楽が重要な構成要素だが、音楽への関心も含めて、芸術一般への関心もまた、幼い時期の生活世界にその端緒を見出すことはできない。

もっと分かりにくいことがある。たとえば岩手日報社の『啄木賢治の肖像』（2018年、106頁以下）には、賢治とかかわりのある数名の女性の名が挙がっている。高村光太郎の場合、智恵子の喪失は、個を類に結合する媒介の喪失であった。「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」（「農民芸術概論綱要」序論）と考え、個の救済と全体の救済との関連を問いつけた賢治は、個と類の媒介をどこに見出そうとしたのか。あるいは賢治には、媒介という発想そのものがなかったのか。賢治の自立、さらにいえば野蛮化する啓蒙への向き合い方を支える協同性ないし共同性を、どのようにとらえるべきか。これは我々が考えるべき重要な課題である。

1) 「上京」と「イーハトーブ」——賢治の「時空間」^(注1)——

賢治の37年間の短い生涯にはいくつかの転機があるが、その区切り目ごとに、9回に及ぶ「上京」がある。まとめると、次のようになる。

1916 前年4月、盛岡高等農林学校農学科第2部（1918年農芸化学科と改称）入学。この年、東京・京都・奈良などに修学旅行（上京第1回）。8月に再度上京、「ドイツ語夏期講習会」受講（上京第2回）。

1917 1月父の商用代理で上京（上京第3回）。

1918 盛岡高等農林学校本科卒業、同校研究生。稗貫郡土壌調査を嘱託される。12月日本女子大学校在学中の妹トシの看病のために上京（上京第4回）。

1921 前年5月に高等農林学校地質学研究科修了。11月に日蓮主義の国柱会に入会したが、父母を改宗させることができず、この年の1月に上京、国柱会の布教などに従事（上京第5回）。9月トシ

(当時花巻高等女学校教諭)病気の報で帰宅。12月郡立稗貫農学校(のちの岩手県立花巻農学校)教諭。

1923 1月在京中の弟清六を訪ね、出版社への童話売り込みを依頼(上京第6回)。

1926 3月花巻農学校依願退職。下根子桜で独居自炊。8月「羅須地人協会」設立。12月エスペラント語、オルガン、チェロ、タイプライターの指導を受けるために上京(上京第7回)。上京中高村光太郎宅を訪ねる。

1928 体が衰弱するなか上京(上京第8回)、さらに伊豆大島に知人を訪問。

1931 2月東北砕石工場技師、9月製品見本をもって上京(上京第9回)。発熱し帰宅。

本章冒頭で述べたように、当時の東北で「上京」が意味したのは、出稼ぎや進学を含めて多くの場合、進行しつつある近代化や啓蒙の巨大な流れへの同調である。たしかに、賢治の「上京」も、ある場合には童話出版社や高村光太郎へのコンタクトであり、いまだ生成期にあった「文壇」へ参入しようとする試みであるようにもみえる。さらに「上京」は、ドイツ語やエスペラント語を学び、楽器演奏を学ぶという、自己啓蒙でもあった。賢治は、チェロを習った「新交響楽団」(現「NHK交響楽団」)の大津三郎に、「エスペラントの詩を書きたいので、朗読伴奏にと思ってオルガンを自習しましたが、どうもオルガンよりもセロの方が良いように思いますので」と語った(岩手日報社2018, 182頁)。賢治の上京は、自己啓蒙ないし自己形成でもあった。しかし、賢治は上京によって、学歴取得による近代セクターへの参入という常套的ルートにのろうとしたわけではない。

賢治の「上京」のほとんどすべては、農学生になり、国柱会会員になり、農学校教諭になり、羅須地人協会の組織者になり、砕石工場技師になるという、キャリアの節目と重なっている。賢治は、「上京」によって過去を切断し、新しい集団への参入の準備をする。賢治の「上京」は、人生の新しいフェーズへの「過ぎ越し」のイニシエーション儀式なのである。この場合、「東京」は、「花巻」の日常性——民俗学の言う「ケ」の生活世界——を垂直に切断する非日常性——民俗学の言う「ハレ」の世界——である。

賢治は、石川啄木のように離郷したわけではなく、かといって佐々木喜善のように帰郷したわけでもない。上京によるイニシエーションと新たに再生した人としての帰郷とを、幾度も繰り返した。上京によって「過ぎ越され」新たに見いだされた人生の新たなフェーズに見合う仕方で、賢治の時空間も、帰郷した「花巻」でそのつど新たに編み直される。上京とイニシエーションが繰り返されるたびに、「花巻」という空間そのものにも、異なった意味づけが与えられ、そのつど新たな層が累積される。賢治がこの空間をあらためて命名する場合もある。新たな名の下で、新たな時空間を生き直すのである。たとえば「岩手」と「イーハトーブ」の二重性、「北上川西岸」と「イギリス海岸」の二重性などが、生きられるのである(註2)。

賢治の時空間のこのような多層化は、柳田国男の「旅」がそうであるように、在来の「ここといま」の時空間をくりかえし相対化する。現にある時空間が超えられ、他の時空間と干渉しあい、新たな時空間が新たな層をなして生成する。それでは賢治はどのような時空間を編んだのか。新たな時空間は、他の時空間と結びあい、新たな関係を首尾よく結んだのか。これは「啓蒙」に対峙する生き方を考えようとする本稿にとって、きわめて重要な問いである。関連するいくつかの証言を見てみよう。

2) 表現と演技——賢治の関係構成——

山折哲雄は、賢治の「寒行」を取り上げている(山折1999年)。山折の実家は花巻の浄土真宗の寺で、賢治の生家から200メートルほどの近さにあり、賢治は「近い存在」であった。

「真冬になりますと、賢治はカスリの着物の上にマントをはおって花巻の町に出て、雪の日でもお題目を唱えて歩いたそうです。……けれども、世間は皮肉なものです。そのように寒行にうちこんでいる宮沢賢治の背中に向かって、土地の人々が「きちがい賢治」というあざけりの言葉を投げつけていたというのです。」(同書 11 頁)

山折は、「宗教的に過激な行動をする人を必ずしも受け入れない、あるいは過激な宗教的行動そのものを胡散臭いものとする」日本人の「傾向」を指摘し、賢治のこのエピソードを取り上げた。山折は、「雨ニモマケズ」の「デクノボウ」のモデルがキリスト者斎藤宗次郎であると述べ、さらに賢治の「銀河鉄道の夜」がキリスト教色の濃い物語であることを示して、賢治の日蓮宗狂信者のイメージを中和しようとしている。しかし寒行は、賢治にとって衝動的な活動などではなく、意識的に選ばれた自覚的行動であり、むしろ積極的な自己呈示(Self-presentation. Erving Goffman)である。

「自己呈示」は、ある場合には、内的発動に強いられる＜やむにやまれぬ＞自己表現であるが、別の場合には、意識的に演じられる印象操作である。印象操作とは、見る側の＜構成する視線＞への見られる側からの＜構成的＞な介入である。印象操作は、ある場合には、＜そう見えて欲しい自己像の顕示＞であり、別の場合には、特定の強烈な自己像の呈示による＜そう見えて欲しくない自己像の隠蔽＞である。賢治の寒行は、内的発動による自己表現なのか、それとも近隣の人々の認知への顕示的ないし隠蔽的な印象操作なのか。おそらくは、本人自身にもいずれなのか不明なまま、ただ行動が繰り返されたというのが、たしからしい。畑山博は、賢治の自己呈示の別の例を挙げている。農学校で賢治の生徒であった長坂俊雄と瀬川哲男の証言である(畑山 2017, 115-6 頁)。

「左手をポケットにこう入れてね、畦道を歩くんですよ。賢治先生は。／首にペンシルぶら下げてね、菜っ葉服。それで実習の列の先頭に立って、猫背にこうして歩くんですよ。麦藁帽子で、歯出してね。／それが、とつぜん天から電波でも入ったように、さっささと、生徒取り残して、前の方に駆けてゆくんですよ。／そうして、跳び上がって、「ほ、ほうっ」と叫ぶんですよ。／叫んで身体をこまのように空中回転させて、素早くポケットから手帳を出して、何かものすごいスピードで書くんですよ。あれみんな「春と修羅」なんですね。」(長坂俊雄)

「ほうっ、ほほうというのはね、賢治先生の専売特許の感嘆詞でしたよ。どこでもかまわず、とつぜん声を出して、飛び上がるんです。／くるくる回りながら、足ばたばたさせて、はねまわりながら叫ぶんです。／喜びが湧いてくると、細胞がどうしようもなくなるのですね。身体がまるで軽くなって、もうすぐ飛んで行っちゃまいそうになるのですね。」(瀬川哲男)

この生徒たちの証言によってよくわかることがある。それは、文芸創作の方法とされる「心象スケッチ」が、状況全体からの呼び掛けへの——たんなる「心の」(mental)リアクションであるばかりではなく——「身体」を含めた全存在的なリアクションでもあるということである。賢治の奇矯な身体活動は、自分の存在を巻き込む巨大な生命の流れへの全存在的リアクションであり、その意味で、内的発動に強いられる＜やむにやまれぬ＞自己表現である。

しかしそればかりではない。この奇矯な身体活動は、あえて生徒たちの目前でしばしば繰り返された。とすれば、この振る舞いは、衝動的であるよりも、むしろ意識的自覚的であったのかもしれない。つまり、衝動性はみせかけであり、実際には——たとえば、生徒たちを踊りや演劇などの身体活動に

無理なく巻き込もうとする「呼び水」としての——教師の身体演技であったかとも思われる。学校という特殊な環境のもとでは、教師は、生徒たちを前にしてつねに、幾分か演技的であらざるを得ない。賢治は、教師の演技性をかなり積極的・自覚的に引き受けたようにもみえる。賢治の「学校劇」が児童中心主義的な新教育運動の流れのうちにあることについては後で論ずる。この学校劇について、天沢退二郎は『全集第8巻』「解説」で次のように記している。

「本巻には劇台本も収められている。自ら脚本を書いて、生徒たちを指導して上演し、終われば大道具小道具を焼いて生徒たちとともにその周囲を踊り巡ったという賢治の演劇行動は、この詩人における芸術活動を考える上で、やはり測り知れぬ重要な意味を含んでいる。それはまた、賢治の童話世界の、もっとも直截な顕現とも見ることができる。」(同書 650 頁)。

燃え上がる大道具小道具の周りを「踊り巡る」賢治と生徒たち。日ごろ生命の流れにのって奇矯な身体活動を繰り返す教師賢治の身体に感応して、生徒たちの身体もまた、生命の流れの表出である踊りの輪に巻き込まれていく。「心象スケッチ」は、作品として結実し、賢治を身体表現に向かわせ、さらには集団の踊りを生み成させる。たしかに、この「踊り巡り」までを含めた学校劇の全体は、「賢治の童話世界のもっとも直截な顕現」であり、さらに、「この詩人における芸術活動」全体のありようを代表的に例示するものでもある。

加えていえば、「学校劇」は、羅須地人協会時代の賢治がめざした「農民芸術」の先駆的達成でもある。賢治は、「農民芸術の本質」を、「・・・農民芸術とは宇宙感情の 地人 個性と通ずる具体的な表現である／そは直観と情緒との内経験素材としたる無意識或は有意の創造である／そは実生活を肯定しこれを一層深化し高くせんとする／そは人生と自然とを不断の芸術写真とし尽くことなき詩歌とし／巨大な演劇舞踊として観照享受することを教える／・・・」(全集 10 巻 20 頁)と記す。学校劇や童話や詩歌など賢治の芸術活動のすべては、「宇宙感情の表現」であり、「心象スケッチ」である。そのことによってこれらはすべて、きたるべき「農民芸術」の先駆なのである。

もっとも、教師の演技性が、生徒によって素直に受容されず、むしろあっさりとは見透かされるような場合もある。この危機的瞬間を描いているのは、『春と修羅』の「東岩手火山」である。賢治はこの夜間野外実習のあいだ、あらためて自分のことを「気圏オペラの役者」であると感じつつけていたが、このときまでにすでに自分も生徒たちも闇のなかですっかり深い疲労と眠気のなかにいる。

「・・・わたくしも戻る／わたくしの影を見たのか提灯も戻る／(その影は鉄いろの背景の／ひとりの修羅に見える筈だ)／さう考へたのは間違ひらしい／とにかくあくびと影ぼうし・・・」

賢治の教師としての演技の裏に隠されているのは、「修羅」である。暗闇と疲労と眠気のなかで心的防衛機制がふと一瞬緩み、慌てて我に返ったが、その一瞬の隙に生徒に見透かされたかと感じた。しかし杞憂だった。安堵と疲労が、おだやかにないまぜになる。この詩は、この一瞬のできごとを描いている。

しかし隠蔽しようが露見しようがそんなことにはおよそおかまいなく、賢治の(自己呈示どころか)存在そのものが、あたまから無視される場合もある。「春と修羅(mental sketch modified)」には、よく知られた次の一節がある。

「・・・草地の黄金をすぎてくるもの／ことなくひとのかたちのもの／けらをまとひおれを見るその農夫／ほんたうにおれが見えるのか・・・」

賢治は、羅須地人協会で農民との連携をめざした。連携志向は、東北砕石工場技師時代もかわらない。しかし賢治の呼びかけは届かない。1931年2月から5月末ごろまで使用された賢治の「王冠印手帳」には、砕石工場技師としての職務上の無機質なメモ群のあいまに、まるでため息をつくかのようにして、失意が記されている。

「農民ら病みてはかなき／われを嘲り／・・・／あゝあざけりと／屈辱の／風の過ぎゆけば／小鳥の一羽尾をひろげ／一羽は波を描き飛ぶ」(全集第10巻262頁)

賢治は一人で、他者や他者たちの集団(生徒たち、農民たち)に向き合う。特定の組織や他の誰かと結託して、他者や他者たちに向き合うことはない。〈一対他〉が、賢治の対他関係の基本である。関連する引用箇所は無数にあるが、典型的であるのは、先にも引用した「農民芸術概論 序論」での「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」という言葉である。ここでの〈一対他〉は、〈一対全〉である。わずかな例外は、「銀河鉄道の夜」である。ジョバンニはカンパネルラに、「僕はもうあのさそりのやうにほんたうにみんなの幸いのためならば僕のからだなんか百ぺん灼いてもかまわない」と語りかけ、「どこまでもどこまでも僕たち一緒に進んでいこう」と呼びかける。しかし、直後に、カンパネルラはいなくなる。ここでは、かけがいのない同志であった妹トシとの死別が、いささか強迫的に——まるでいつもどうしても避けがたい宿命でもあるかのように——反復されるのである。

賢治は、一人で他ないし全体へ向き合い、動揺し、自省し、立て直し、あらためて自己生成を繰り返す。絶え間ない自己生成の流れを脱して、自身を——信者であれ、教師であれ、技師であれ、童話作家であれ、詩人であれ——特定の確定的な形へと自己規定し安定させることはなかった。ゲーテの『ヴィルヘルム・マイスター』の基本図式を援用するなら、賢治の短い生涯においては、「徒弟時代」から「遍歴時代」への展開はあるが、「親方」への成熟はその気配すらない。賢治の作品を読むことは、この果てのない生成に付き合うことである。しかし巨大な啓蒙運動が——つねに野蛮化への頽落の危機をはらみながら——地球上のいたるところで無機的かつ爆発的に進行しつづける時代には、個の完結的な成熟などありえようはずもない。第4章でみる森昭の生命鼓橋論が示唆するとおりである。賢治は、私たちに先立って、終わりのない生成の流動的な時空間を生きた。賢治の生成の多くは、先に述べたように、生命の流れに個人的・集団的に応答する「心象スケッチ」の活動である。次には、この「心象スケッチ」について考えてみよう。

3) 「心象スケッチ」と生成

賢治が自身の「心象スケッチ」に触れている文章は限られており、どれもすべてよく知られている。これらによって賢治のいう「心象スケッチ」を大雑把につかむことは、さほどむづかしくはない。まず、1925年の雑誌編集者森佐一宛書簡と岩波書店岩波茂雄宛書簡をみてみよう。

「詩の雑誌御発行に就て、私などまで問題にして下すったのは、寔に辱けなく存じますが、前に私の自費で出した「春と修羅」も、亦それからあと只今まで書付けてあるものも、これらはみんな到底

詩ではありません。私がこれから、何とかして完成したいと思って居ります、或る心理学的な仕事の支度に、正統な勉強の許されない間、境遇の許す限り、機会のある度毎に、いろいろな条件の下で書き取って置く、ほんの粗硬な心象のスケッチでしかありません。私はあの無謀な「春と修羅」に於て、序文の考を主張し、歴史や宗教の位置を全く変換しようと企画し、それを基骨としたさまざまな生活を発表して、誰かに見て貰いたいと、愚かにも考えたのです。あの篇々がいいも悪いもあつたものではないのです。私はあれを宗教家やいろいろの人たちに贈りました。その人たちはどこも見てくれませんでした。」(1925年2月9日 森佐一宛)^(注3)

「わたくしは岩手県の農学校の教師をして居りますが六七年前から歴史やその論料、私たちの感ずるそのほかの空間というやうなことについてどうもおかしな感じやうがしてたまりませんでした。わたくしはさう云う方の勉強もせずまた風だの稲だのにとかくまぎれ勝ちでしたから、わたくしはあとで勉強するときの仕度にとそれぞれの心もちをそのとおりに科学的に記載して置きました。・・・友人の先生尾山といふ人が詩集と銘をうちました。詩といふことはわたくしも知らないわけではありませんでしたが厳密に事実のとほりに記録したものを何だかいままでのつぎはぎしたものと混ぜられたのは不満でした。」(1925年12月20日 岩波茂雄宛)

二つの書簡にはおよそ一年の間隔があるが、説明はほぼ同一である。

第一に、「春と修羅」は、「心象スケッチ」であつて、「詩」ではない。

第二に、「春と修羅」は、「正統な勉強の許されない間、境遇の許す限り、いろいろな条件の下で書き取って置く、ほんの粗硬な心象のスケッチ」であり、「それぞれの心もちをそのとおりに科学的に記載して置き」「厳密に事実のとほりに記録したもの」である。

第三に、「心象スケッチ」は、「あとで勉強するときの仕度」であり、「或る心理学的な仕事の支度」である。

心象スケッチは、心の生起ありのままの記述であり、この記述は将来の「心理学的な仕事」のデータとなるはずであるという。「心理学」は説明不足で分かりにくい、もっと分かりにくいのは、「歴史やその論料、私たちの感ずるそのほかの空間というやうなことについてどうもおかしな感じやうがしてたまりませんでした」という文章である。この「おかしな感じやう」が始まったのは「六七年前から」。つまり浄土真宗を脱して国柱会に入会した時期である。日蓮宗の教義や法華経などの習熟によつて、「おかしな感じやう」がはじまったと考えてよい。この点については後で考える。

岩波宛書簡の「歴史やその論料、私たちの感ずるそのほかの空間」という文言に関連する文章は、「春と修羅」序にある。「序」冒頭は、仏教の縁起論に即して、「わたくしという現象は／仮定された有機交流電燈の／一つの青い照明です／(あらゆる透明な幽霊の複合体)／風景やみんなといっしょに／せはしくせはしく明滅しながら／いかにもたしかにとりつづける／因果交流電燈の／ひとつの青い照明です」とある。これに次の引用文が続くが、冒頭の「これら」は、「春と修羅」所収の「心象スケッチ」群を指す。

「これらは二十二箇月の／過去とかんずる方角から／紙と鉋質インクをつらね／(すべてわたくしと明滅し／みんなが同時に感ずるもの)／ここまでたもちつづけられた／かげとひかりのひとくさりづつ／そのとほりの心象スケッチです」

「序」の日付（大正13年1月廿日）から「二十二箇月」を遡れば、大正11年の春である。この春には詩「屈折率」,「くらかけ山の雪」が書かれ、11月には妹トシが亡くなる。「春と修羅」は、トシの死の心象スケッチを一つの山場としている。「序」は「わたくしという現象」を「因果交流電燈の／ひとつの青い照明」と名付けたあとで、括弧付きで「(すべてがわたくしの中のみinnであるように／みんなのおのおののなかのすべてですから)」と記す。ライブニッツのモノドロジーを想起させるが、出処は、すぐあとでみる天台智顛の「一念三千」や「十界互具」である。賢治は次のように続ける。

「けだし私たちが私たちの感官や／風景や人物をかんずるやうに／そしてただ共通に感ずるだけであるやうに／記録や歴史 あるいは地史といふものも／そのいろいろの論料（データ）といっしょに／(因果の時空的制約のもとに)／私たちがかんじてゐるのに過ぎません」

賢治は、先の岩波宛書簡で「歴史やその論料、私たちの感ずるそのほかの空間というやうなことにどうもおかしな感じやうがしてたまりませんでした」と書き、森宛書簡で「歴史や宗教の位置を全く変換しようとして企画し、それを基骨としたさまざまの生活を発表して、誰かに見て貰いたいと、愚かにも考えた」と書いた。「歴史、歴史的データ、空間など」は、通常考えられるように——私たちの外に、私たちとはべつのものでして——「客観的に」あるのではなく、私たち一人一人の「心象スケッチ」によって——「けだし私たちが私たちの感官や／風景や人物をかんずるやうに／そしてただ共通に感ずるだけであるやうに」——うつしとられ、「構成」され、生きられる。誰かの心象スケッチによるこのような構成は、「すべてがわたくしの中のみinnであるように／みんなのおのおののなかのすべてですから」、わたくし一人の心のスケッチであることを超えて、互いにスケッチをうつしあい、その互いのスケッチがかさなりあって、「歴史、歴史的データ、空間など」となる。つまり、「歴史、歴史的データ、空間など」は、「そのいろいろの論料（データ）といっしょに／(因果の時空的制約のもとに)／私たちがかんじてゐるのに過ぎ」ないのである。ここにあるのは、天台智顛の「一念三千」と「十界互具」といった考え方である。

富山英俊によれば、「<十界互具>とは、仏教の考える仏・菩薩から人を経て餓鬼・地獄に至る十の存在領域はそれぞれ互いを含みあうという観念であり、<一念三千>とは一瞬の心がそれら無数の世界に通ずるという考え方」（富山2019, 255頁）である。つまり「<十界互具>の措定する諸世界の交渉・相互浸透が<一念三千>の経路により己の心に起こりうる」（同書261頁）のである。賢治の「歴史やその論料、私たちの感ずるそのほかの空間というやうなことにどうもおかしな感じやうがしてたまりませんでした」という感覚の拠所である。わたくしたちは、「<十界互具>の措定する諸世界の交渉・相互浸透」のなかで「人」として、「修羅」として、「動物」として、自分の生を生きて、他の「人」や「修羅」や「動物」と働きあって、自分たちの歴史と空間を生成し、自分たちの自己と世界とを生成するのである。

そればかりではない。日蓮は、智顛の「一念三千」を「理の一念三千」と読み、これをあえて現世変革的な「事の一念三千」へと読み替えて、仏の世界が人の世界に構成的・変革的に流れ込み、人の世界を意識的に構成する「経路」を考えた（同書257-260頁）。賢治の「心象スケッチ」は、日蓮のこの「仏の世界の構成的で変革的な流れ込み」という考えもうけている。賢治は、『注文の多い料理店』の「序」では、「心象スケッチ」をこのような三千世界からの「流れ込み」をうつす営みとして——いささか受容面に偏ってはいるが——次のように記している。

「わたしたちは、氷砂糖をほしいくらゐもたないでも、きれいにすきとほつた風をたべ、桃色のうつくしい朝の日光をのむことができます。／・・・／これらのわたくしのおはなしは、みんな林や野はらや鉄道線路やらで、虹や月あかりからもらつてきたのです。／ほんたうに、かしはばやしの青い夕方を、一人で通りかかつたり、十一月の山の風のなかに、ふるへながら立つたりしますと、もうどうしてもこんな気がしてしかたないのです。ほんたうにもう、どうしてもこんなことがあるやうでしかたないといふことを、わたくしはそのとほり書いたまでです。／・・・／なんのことだか、わけのわからないところもあるでしょうが、そんなところは、わたくしにもまた、わけがわからないのです。／・・・」

「心象スケッチ」は、仏を中核とする三千世界の人の世界への流れのうつしであり、これを賢治は「農民芸術」では「宇宙感情の 地人 個性と通ずる具体的な表現」と記している。表現の主体は「仏」であり「宇宙感情」であるから、読者には「なんのことだか、わけのわからないところもある」かもしれないが、「そんなところは」、作者である「わたくしにもまた、わけがわからない」。岩波宛書簡では、「おかしな感じやうがしてたまりませんでした」と書かれていたことである。仏の世界の流れはとどまる場所がないから、「スケッチ」もまた、どこまでも完結し停止することはない。賢治の推敲がいつまでもとどまることのないのは、このためである。

天沢退二郎は、賢治の作品を「成長・合体と解体をくりかえす生動する活性体」と呼んでいる。「心象スケッチ」は、このような「活性体」のとどまることのない生成の方法でありプロセスである。先に賢治の奇矯な身体活動についての生徒たちの証言によって、「心象スケッチ」が、状況全体への——身体を含めた——全存在的感応でありリアクションであると述べた。「スケッチ」という「うつし」の活動は、詩作から演劇に、さらには身体に、そして教員活動から農業技師の活動にまで及ぶ。いずれも、五感と五体でうけとめられた流れが意識に、さらには活動に「うつされる」のである。

賢治の「心象スケッチ」は、「仏」、「宇宙感覚」、「生命の流れ」などをうけとめ自分なりに“modify”しつつ働き返す、半受容的・半創造的なアクションである。この「うつし」としての活動は、詩や童話となり、舞踊や演劇となり、芸術論や変革論となり、教師や技師の活動となる。これらの生成するリアクションは、「(すべてがわたくしの中のみんなであるように／みんなのおのおののなかのすべてですから)」、同時代のすべての人々のリアクションと互いに呼応しあい、世界と自分たち自身とを持続的に再構成し生成する。賢治の「心象スケッチ」は、賢治の生きた時代の文芸や哲学や宗教や社会変革論などと呼応しあい、それらが構成する錯綜した生成的文脈のうちにもある^(注4)。

「心象スケッチ」は、「仏」、「宇宙感覚」、「生命の流れ」などからのトータルな働きかけへのトータルなリアクションであり、詩の創作や啓蒙的理性活動などには限定されない全存在的アクションである。この自己生成、世界生成は、貧困化し野蛮化する理性の「啓蒙」を超える営為でもありうる。本節までの考察で、賢治のリアクションが文芸的創作、舞踊、演劇などとして結実するプロセスを見てきた。賢治の宗教者としての活動、教師・農業技師としての活動もまた、このような意味での「流れ」の「うつし」であり、全存在的リアクションである。以下ではこれらの活動について、順次、みていこう。

4) 超越と生成

賢治の幼少期には、生活世界の日常性を包越するものとの密接な接触感覚——「生かされている」

といった感覚——が、生家の浄土真宗によって日常の隅々にまで浸潤していた。無自覚的な被包越感
は、真宗の夏期講習などでの学習によって強化され自覚化されたが、盛岡中学進学後は、盛岡市内の
仏教諸派との接触などで、より豊かな内容をもってきた。キリスト教とも早い時期から接触があり、
宣教師や神父との交渉が知られている。内村鑑三の高弟であった斎藤宗次郎とは昵懇であり、妹トシ
の日本女子大学入学とともに創立者成瀬仁蔵の宗教教育に——トシを介して——触れた可能性もある。

あえて区別すれば、浄土真宗は、彼岸的・来世希求的で自己否定的であるのに対して、日蓮宗は、
此岸的・現世変革的で自己肯定的である。内村鑑三と成瀬仁蔵もまた、キリスト再臨の意義をめぐつ
て鋭く対立し、成瀬の改良主義的発想は内村の原理主義的発想と折り合うことはなかった。法華経と
の出会いや国柱会入会によって、賢治は生家の浄土真宗と危機的な緊張関係となった。鈴木貞美は、
『宮沢賢治 氾濫する生命』「あとがき」(鈴木 2015)で、同書の基本的な問題意識を、「賢治ワール
ドは矛盾対立する要素をどのようにして抱えこんでいられたか、という誰もが感じて不思議はない、
だが、本格的に取りくまれたことのない問題意識」であると述べている(同書 433 頁)。賢治は多様
で互いに対立する宗教を抱え込みながら、なお自分なりの統合性をたもつことができたのだろうか。

たとえば、妹トシとの関係について、賢治は、「信仰を一つにするたつたひとりのみちづれのわたく
し」と自己規定している(注5)。賢治の甥である宮沢充朗の著作『伯父は賢治』には、トシが死の二年
前に記した「自省録」(20年2月筆)が収められているが、その一部が、富山英俊『挽歌と反語』(158
-9 頁)に引用されている。ここでトシは、自分のことを、三人称(「彼女」)で記している。

「一念三千の理法や天台の学理は彼女には口にするだに僭越ではあるけれども、彼女の理想が小乗
的傾向を去って大乘の煩惱即菩提の世界に憧憬と理想をおいてある事は疑ひなかった。その理想に照
らして、今彼女に苦痛をとほして与へられた賜物の意味を考へる時、彼女は今まで恥辱と悔とにまっ
くらであったその過去の経験に、思ひもよらぬ光明を見るのである。彼女は世界の前に神の前に本当
の謙遜を教へられたのではないか。それは人間としての修行に一步を進めさせる恩寵ではなかったか。」

文中の「苦痛」とは女学生時代の恋愛をめぐるできごとだが、それはともかく、ここでのトシの宗
教観の特質は、「小乗的傾向を去った」「大乘の煩惱即菩提の世界」であり、「苦痛をとほして与へられ
た賜物」としての世界と神を前にしての「本当の謙遜」である。この「本当の謙遜」において、浄土
真宗の「自然法爾」(すべてをそのままに任せて生きること)とキリスト教の「神のみ心のままに」と
が重なり合い、折り合うことが可能であるようにみえる。この点で賢治はトシと「信仰を一つに」し
ているといえるのだろうか。賢治の場合には、互いに拮抗し対抗しあう宗教上の諸思想は、賢治のう
ちにあってなお、たやすく折り合うことはできず、そのままに拮抗し対抗したままである。この点で
はトシとは異なるように見える。賢治は、この統合性の欠如をどのようにして生きたのか。これは先
の鈴木貞美の問いであったが、『挽歌と反語』「あとがき」(314 頁以降)で、富山英俊もまた、まさに
このことを問っている。

富山は、この賢治のような内的分裂のさなかでなお残されている「悟り、救い」のありようとして、
三つの「選択肢」を挙げている。「(第一に) 瞑想修行により得るべき境地か、(第二に) つねにすでに在
ると了知すべき自然な状態か、または(第三に) 集団的実践により現世に実現すべき理想か」である。

第一の「瞑想修行により得るべき境地」とは、小乗的な自力修行の開く境地である。これはたとえ
ば、「正しく強く生きるとは銀河系を自らの中に意識してこれに応じていくことである／われらは世
界のまことの幸福を索よう 求道すでに道である」(『農民芸術概論綱要』「序論」)という賢治の記述

などに対応する。

第二の「つねにすでに在ると了知すべき自然な状態」とは、富山によれば日蓮にまで及ぶ天台本覚論的発想であり、賢治は——たとえば「すべて私に来て、私をかがやかすものは、あなたをもきらめかします。私に与へられたすべてのほめことばは、そのままあなたに贈られます。」（「めくらぶだうと虹」（全集5巻122頁）といったように——あちこちでこれに触れている。

第三の「集団的实践により現世に実現すべき理想」は、日蓮主義の国柱会に入会して賢治が意図的に選ぼうとした立場である。

トシの場合には、このいずれも選ばれない。第一の自力救済と第三の現世変革は放棄され、「謙遜」や「卑下」だけが残る。深く内省的であり、自己否定的でさえある。これは、第二の天台本覚論的発想の楽観性や自己肯定性ともかけ離れている。富山によれば、賢治の場合には、この三者の全否定でも択一でもなく、「一個人に同時に併存する複数の発想や志向」が「主観的自覚を経由せずにおのずから働き語る」ということになるという。まさに「心象スケッチ」である。賢治は、三千世界の豊かな流入をそのままにうけとめ、それらの間の分裂を分裂のままに受け容れる。富山は、次のようにいう。

「それは、「心象スケッチ」が近代的な主観性の表現から外れる動因を含むからだろう。そこには、科学的・客観的な記録への志向と、異世界も日常的現実と相互浸透して心の世界に現れるとする仏教思想とが合流した帰結としての開放性、多元性がある。・・・それらの多彩に発露する心象の世界は、十界互具や一念三千に由来する特異な芸術観が可能とした。」（同書315頁）

対立や拮抗を無理やりに統合せず、多様なもの拮抗しあうものをまるごとを受けとめ、そのかぎり自分なりに生きること、これが選ばれている。仏の世界の流れ込みはとどまるところがないから、「スケッチ」もまた、どこまでも絶えることはない。先にも述べたように天沢退二郎は、賢治の作品を「成長・合体と解体をくりかえす生動する活性体」と呼んだ。しかし「心象スケッチ」は、たんに芸術創作の方法であるばかりではない。それは、このような「活性体」そのものである賢治自身の持続的な生き方でもあり、自己と世界の生成の方法でもある。「三千世界の流れ込みのうつし（スケッチ）」は、拮抗し対立する多様な宗教をそのままにうけとめる営為でもある。したがってそれは、宗教的寛容の達成であるようにさえ見える。賢治の議論にも、寛容が直截に描かれる箇所がある。

「銀河鉄道の夜（第三次稿）」の末尾近くで、突然消えた友人カンパネルラの座席に、「黒い大きな帽子をかぶった青白い顔の痩せた大人がやさしく笑って」座っていた。この人は、「だからやっぱりおまへはさっき考えたやうにあらゆるひとのいちばんの幸福をさがしみんなと一しょに早くそこに行くがいい、そこでばかりおまへはほんたうにカンパネルラといつまでもいっしょに行けるのだ」という。そして、ジョバンニの「ああぼくはきっとさうします。ぼくはどうしてそれをもとめたらいいでせう」という問いに対して、次のように答える。

「みんながめいめい自分の神さまがほんたうの神さまだというだらう。けれどもお互ほかの神さまを信ずる人たちのしたことでも涙がこぼれるだらう。それからぼくたちの心がいいとか悪いかぎろんするだらう。そして勝負がつかないだらう。けれどももしおまえがほんたうに勉強して実験でちゃんとほんたうの考とうその考とを分けてしまへばその実験の方法さへ決まればもう信仰も化学と同じやうになる。」（全集第7巻554頁）

この引用は、賢治理解にとってきわめて重要な箇所である。前半部では宗教的寛容が語られ、後半部では科学信仰が語られる。科学信仰は、「心象スケッチ」——宇宙感覚や仏の流れ込みとうつし——という活動と深くつながっており、賢治の教育（人間の形成）観と農業技術（自然の形成）観を根底から支えるものでもある。さらにいえば、科学信仰は、賢治における啓蒙の野蛮化への向き合い方を考えるうえでも、きわめて重要な論点である。これについては次節以降で考える。ここでは、宗教的寛容の方に着目したい。

拮抗し対立しあう宗教をそのままに受け止める立場は、宗教的寛容のそれである。引用では、「お互ほかの神さまを信ずる人たちのしたことでも涙がこぼれるだらう」という印象深い言葉によって、寛容の強い肯定力・包容力が示されている。しかし賢治の場合には、多くの寛容論者のように、互いに競合し対立しあう信のただなかで、多くの軋轢と辛苦を経て、ようやくこの境地に至った、というわけではない。賢治は、国柱会入会前後のごくごく短い「折伏」の時代を除けば、いずれかの立場を堅固にとったわけでも、捨てたわけでもない。賢治の賢治らしさは、寛容の「主張」にではなく、むしろ、多様に競合する立場をまずさしあたっては受容する「生き方」にこそある。さまざまな信は賢治の世界に流れ込み、賢治はそれを「うつす」。狂信でも寛容でもなく、受容である。たしかにこの受容は、誤解を生むこともある。ここではとくに、浄土真宗と日蓮宗との対立に論点を限って、みておこう。

松岡幹夫は、賢治文学が広く受け容れられた一つの理由は、それが「法華経的な宇宙精神を浄土教的な内省的自覚と融合させた＜半法華文学＞＜半真宗文学＞であったから」だという（松岡 2015）。近代以降の日本では、「＜私＞の弱さを克明に描いた私小説の類が好んで読まれてきた」。だから、かりに賢治が自らの悪や弱さについての浄土教的な自覚なしに、「純粹なく法華文学＞を確立していたなら、かえって今日みられるような文学的成功はなかったかもしれない」というのである。さらに松岡は、賢治が、「法華経的な＜顔＞の見える共生思想から、全体主義的、自己犠牲的な共生思想へと傾斜した」（同書 35 頁）と述べ、その理由を次のように考える。

『銀河鉄道の夜』の制作過程を検証すると、次第に全体主義的な銀河の共生観に流れていくのに気づかされる。25 歳前後の頃、最愛の妹トシの死をめぐる個人への愛と万人への愛との相克に揺れた賢治だったが、晩年には、＜私は一人一人について特別な愛というやうなものは持ちませんし持ちたくもありません＞と改めて断言するなど、最後は全体主義的な共生思想に落ち着いた感がある。

この引用の議論は、賢治が、相方や所属集団などの媒介なしに、つねに一人で全体と全存在的に向き合ったということ（「心象スケッチ」！）を指摘している点では、妥当している。しかしこれがさらに次のように展開されると、なかなか承服しがたくなってくる。松岡は、賢治と全体主義との関連について、次のように記す。

「賢治の諸作品にみられる崇高な自己犠牲の精神には、常に全体主義の影がつきまとう。自己の否定が他者の否定を呼び、個の尊厳がなべて消え去るや、戦争の運命に対する従順な姿勢が立ち現れる。あの「雨ニモマケズ」が戦時中、軍部政府による統制に利用されたのは、決して怪しむにたりない。」（同書 38 頁）

松岡は、賢治が出自の浄土真宗的自己否定を払拭できず、したがって法華経受容が不徹底であるからこうなると、考えているように読める。しかし賢治のあいまいさは、思想のありようであるよりも、

むしろ生き方である。つまり、生き方としての「スケッチ」——仏の流れ込みをまるごとには「うつす」生き方——がもたらすのである。思想においても生き方においても、どれか一つの立場が選択され、他が排除されれば、「スケッチ」は「スケッチ」ではなくなり、したがって賢治も賢治ではなくなる。これは、矛盾や拮抗を含めてまずはすべてを受け容れるく仏の流れ込みの「うつし」という賢治の生き方による。この生き方は、トシの「小乗的傾向を去った」「大乘の煩惱即菩提の世界」、つまり世界と神を前にしての「本当の謙遜」と、現象面ではきわめて近いようにみえる。

ただし、賢治の場合には、”mental sketch” に、ときには ”modified” という修飾が付される。これに注意したい。賢治は、「琥珀のかけらがそそぐ」「四月の気層のひかりの底を／唾し はぎしりゆききする」「ひとりの修羅」である。春のふりそそぐ「ひかり」を、万物のようにただ無邪気に寿ぐことはできず、屈折したゆがんだ自分なりの修羅の仕方ではリアクトすることしかできない。賢治にとって「謙遜」のトシは、やはり信仰を同じくする「たつたひとりのみちづれ」とはいいがたい。いずれにせよ「宗教人としての賢治」は、詩人、童話作家としての賢治が自分なりの「スケッチ」を生きるように、「仏の流れのうつし」を自分なりの屈折した仕方である。教師としての賢治、「農業技術師としての賢治」も同様であるだろう。以下では、これについてみてみよう。

5) 人間の「形成」——教師としての賢治——

人々の生成や作物の生成が生命の流れや宇宙感情や仏の流れ込みへ全存在的にリアクトする「スケッチ」であるとすれば、生成を助ける活動もまた、生成する生命の力をうけとめるリアクトであるから、「スケッチ」である。人々や作物の生成を第一次的スケッチと呼ぶとすれば、人々や作物の生成を助ける活動は二次的スケッチである。第一次的スケッチを「生成」と呼び、二次的スケッチを「形成」と呼ぶことにしよう。この場合、第一次的スケッチとしての「生成」においてすでに、「流れ」の「うつし」(リアクション) という形で作為が働いている。二次的スケッチとしての「形成」には、「うつし」の「うつし」(リアクションへのリアクション) という仕方である。二重に作為が働いていることになる。教師としての仕事、農業技術者としての仕事は、このように二重の作為が働く「形成」——人間と自然の形成——である。賢治のたずさわった「形成」の仕事について考えてみよう。

賢治の花巻農学校教諭時代(1921—26)の演劇活動、音楽活動、教師活動については、これまでも触れてきた。啄木も代用教員として勤めていたが、その教育に関する記述はあまり鮮明ではない。これに比して、賢治の教育実践記録めいた作品(「或る農学生の日誌」,「台川」,「イーハトーボ農学校の春」,「イギリス海岸」,さらにいえば「フランドン農学校の豚」など)は、学校演劇(「飢餓陣営」,「ポランの広場」,「植物医師」,「種山ヶ原の夜」など)を含めて、すべて鮮明な輪郭をもって、どれについても深く感情移入することができる。賢治の教師としての活動は、同時代の教育界の動きとも連動している。このことは、学校劇を取り上げてみればよくわかる。

大正期は、世界的な広がりをみせた児童中心主義の新教育運動のさなかにあり、鈴木三重吉の赤い鳥の運動、北原白秋の童謡などの芸術教育運動も活発であった。1921年には片上伸らの『芸術教育運動』が出版され、1923年には沢柳政太郎を会長として芸術教育会が結成され、雑誌『芸術教育』が創刊され、児童文学や児童劇に関連する研究なども刊行された。このような時代風潮のなかで賢治もまた、教育を頭で理解させる活動であるばかりではなく、演劇や踊りや合唱や合奏でもなければならぬと考えた。生成や形成が、「生命の流れ」,「仏の流れ」の全存在的なうけとめ(「スケッチ」)であるとすれば、当然のことである。「音楽」や「からだ」は、賢治にとっての「芸術」や「教育」を考える場合には重要な主題である。

しかし賢治は教員を自分の生涯をかける仕事であるとは見ていなかった。1921年12月保阪喜内宛封書では、「毎日学校へ出て居ります。何かからかにからすっかり下等になりました」と書き、「下等になった」証拠として、毎日の塩分摂取量、「活動写真を見たくなる」こと、「頭の中の景色」などを挙げ、さらに次のように続けている^(注6)。

「それがけれども人間なのなら私はその下等な人間になります。しきりに書いて居ります。書いて居ります。お目につけても思います。……学校で文芸を主張して居ります。芝居やをどりを主張して居ります。けむたがられて居ります。笑われて居ります。授業がまずいので生徒にいやがられて居ります。」(全集第9巻279頁)

教員になること、教員であることへの抵抗が記されているが、この抵抗は、4年後の1925年4月13日付杉山芳松宛封書でも変わらない。賢治は、「わたくしもいつまでも宙ぶらりんの教師など生温いことをしてゐるわけには行ませんから多分来春はやめてもう本当の百姓になります。そして小さな農民劇団を利害なしに創ったりしたいと思うのです。」と記している。羅須地人協会の設立が展望されているが、いずれにしても賢治にとって教師の仕事は、気力や意思や体力を惜しみなく奪い取り消耗させて「下等な人間」にするのであり、「いつまでも宙ぶらりんの教師など生温いことをしてゐるわけには」いかない。教師であることの肯定面(高揚感ややりがいなど)は一切触れられていない。しかし詩や散文などの賢治の文芸作品では、これとは別の面が語られている。

すでに引用した『春と修羅』の詩「東岩手火山」は、生徒たちを連れて日の出前の岩手山に登った際の心象スケッチである。教師賢治と生徒たちの発言は二重丸括弧で、教師の内心の言葉は丸括弧で、そして状況を対象化し俯瞰する教師の思念は地の文で、それぞれに記されている。この三分割に対応して、「私」もまた三分割されて現れる。後で触れる「台川」、「イーハトーボ農学校の春」、「イギリス海岸」などでも用いられる表現様式である。この詩における教師の三分割は、自分の授業実践を対象化しようとする授業者にとっては、まことになじみ深い生起でもある(田中2011, 53頁以下)。

このほかにも賢治には、学校を舞台とする多くの作品群がある。主要作品では、「風の又三郎」や「銀河鉄道の夜」。前者の舞台は、「谷川の岸」の「小さな学校」で、「教室はたった一つ」、「生徒は一年から六年までみんなあり」、「運動場もテニスコートくらい」である。後者は、銀河についての「午後の授業」で始まる、級友ジョバンニとカンパネラらの物語である。次に、農学校を舞台とする作品をみてみよう。

「或る農学生の日誌」(全集第7巻)は、貧しい農家の出自だが農民としての意識の高い農学生の日誌であり、前半の山場は北海道への修学旅行、後半の山場は早との対峙である。賢治から見た農学生がその家庭的背景を含めて具体的に描かれている。

「台川」は、険しい山道を通して釜淵の滝まで向かう野外授業の記録という体裁の作品である。〔 〕は授業者の生徒への語り掛けであり、「 」は生徒の発言であり、地の文は教師の思考の流れである。これらが絡み合うことによってこの作品は、逐語記録からなる優れた授業記録となっている。詩「東岩手火山」と同じ表現様式である。この表現様式について天沢退二郎は、作品解説で、次のように述べている。

「『初期短編綴』の幾篇かで試みられた、歩行者の意識に密着した散文の形式が、ここではいっそう成熟したかたちで余すところなく駆使されている。とりわけ感動的なのは、生徒たちへの授業・人間

的関心と、自然との交感とが乖離することなく文章表現に渾然と溶けあっていることであろう。」(全集第6巻542頁)

「歩行者の意識に密着した散文の形式」とは、意識の流れをそのままにうつす「心象スケッチ」である。この作品は、まさにそれである。いいかえれば授業記録は、教師の「心象スケッチ」を骨格とする。作品「台川」には、<状況を敏感に全存在的に受容しつつ素早く思考を巡らせ、瞬間的な察知に即して機敏に対応していく>という教師のすぐれた力が、よく記されている。

「イーハトーボ農学校の春」が描くのは、春の陽光降りそそぐ生き生きとした世界のただなかで、「くずれかかった煉瓦の肥溜」から肥をくみ出し「下台の麦畑」まで運び施肥する実習である。この作品では、「太陽のコロナ」を寿ぐ短い楽譜が繰り返して挿入され、その挿入のたびごとに施肥実習がずんずんと進展するように、描かれている。

「イギリス海岸」は、北上川左岸の「青白い凝灰質の泥岩が、川に沿ってずみぶん広く露出し」た場所だが、この作品は、この「海岸」での水泳や化石堀りの記録である。

「フランドン農学校の豚」は、農学校で飼育されているヨークシャー豚がみじめに屠殺されるまでを描いた緊張に満ちた小品である。賢治の作品では、「生存罪」を扱う作品群（「よだかの星」、「なめとこ山の熊」、「ビジテリアン大祭」など）に属している。ということは、この作品は、農学校（さらにいえば畜産業、近代科学、近代学校教育）が生存罪の角度から再把握されるべき端緒でありうるのかもしれない。

すでに述べたように賢治の作品には、「飢餓陣営」、「ポランの広場」、「植物医師」、「種山ヶ原」（いずれも全集第8巻所収）などの学校演劇がある。「飢餓陣営」上演は1922年であるが、児童劇・学校劇についての岡田文部大臣の訓示・通牒（いわゆる「学校劇禁止令」）が出されたのは、1924年である。これが「禁止令」の名に値するかどうかは分明ではないが、全国の学校での演劇活動が異様なほどに盛況でなければ、そもそもこのような通達がだされるわけもない。賢治の学校劇はこの社会状況のもとで上演されたのである。

賢治の教育活動は、その活動に関する社会的文化的な多様な動き、教師たち生徒たちの複雑な動きを全面的・全存在的にうけとめ、これへ賢治なりにリアクトする活動であった。全存在的な「スケッチ」であり、賢治らしいユニークな活動であった。最初の日々の屈折した感慨とは異なり、終わりの日々には、教師の仕事について率直に肯定的感慨が語られている。生前には刊行されなかった『春と修羅 第二集』「序」の冒頭では、「この一卷は／わたくしが岩手県花巻の／農学校につとめて居りました四年のうちの／終わりの二年の手記から集めたものでございます／この四ヶ年はわたくしにとって／じつに愉快的明るいものでありました」とある。

さらに、賢治のいわゆる<「詩ノート」付録>に、「生徒諸君に寄せる」がある。「詩ノート」は「春と修羅 第三集」の準備校として、花巻農学校を依願退職し羅須地人協会の活動を始めた翌年の26年ごろに書かれたものとされている。「生徒諸君に寄せる」は、1927年に「盛岡中学校校友会雑誌」への寄稿を求められた際の、下書き未完成稿であり、冒頭の「断章1」は、「この四ヶ年が／わたくしにどんなに楽しかったか／わたくしは毎日を／鳥のようにうたつてくらし／誓って云うが／わたくしはこの仕事で／疲れをおぼえたことはない」とある。これに続いて、残していく生徒たちへの高い調子の告別の辞が記されている。この告別は、1925年10月25日の日付をもつ——優れた音楽的素質などをもちながら農業を継ぐ——教え子への低い調子のしかし気持ちのこもった告別の辞と、見事な対称を描いている。二つの告別はいずれも、教師という仕事が賢治にとってきわめて大切な経験であ

ったことを示している。ちなみに「第三集」に組み入れられることを想定した詩「僚友」は、学校を辞して羅須地人協会活動に入りながら、いつとき弱気になった賢治がかつての職員室に足を踏み入れた際の、ばつの悪さを描いている。このことは逆に、自分から捨てた教師という仕事への賢治自身の愛惜の念を示してもいる。

6) 自然の「形成」——農業技術者としての賢治——

教育が生徒たちの生成への働きかけとしての形成であるように、農業もまた、作物の生成への働きかけとしての形成である。つまり、教育と農業がめざすのはともに、生成の形成であり、先に用いた言葉で言えば「第二次的スケッチ」である。賢治にとって教育と農業とが一続きの活動であることは、『教師 宮沢賢治のしごと』（畑山 2017）で記されている。もっとも、畑山は、「詩人としてばかりでなく、教師としてもまた天才的であった宮沢賢治の栄光の5年間を再現する」（同書 14 頁）など書いている。手放しの礼賛から出発するこの文章を読むと、たとえば賢治の教え子からの聞き書きなど、どこまでが証言でどこまでが創作か判然としない。あるていど距離をとって読む必要がある。

教え子である瀬川哲男が畑山の前で「再現した」とされる「肥料学講義」によれば、賢治はまず「細胞」について、「きみたちが畑で育てようとしている植物ときみたち自身の身体の細胞は、基本的にかわりがない」（同書 79 頁）と述べ、さらに「黒き土。放っておけばただふつうの土でしかないものにも、堆肥を入れ、厩肥を入れ、耕せば肥えてきます。俯し、耕すことで無限に肥えてくるのです。人間の心だって同じです。心の畑に植える種、真、善、美。ほんとうの幸福に通ずる道はそれなのです」とも述べる。この箇所は、教育と農業の同質性（生成の形成）を説明するとともに、賢治の作詞した農学校「精神歌」冒頭——「日ハ君臨シカガヤキハ／白金ノアメソソギタリ／ワレラハ黒キツチニ俯シ／マコトノクサノタネマケリ」——の解説ともなっている。賢治における「自然の生成の形成」とは、具体的にいえば、施肥、土壌改良、機械化、さらには気候操作（「グスコブドリ」の伝記）などである。気候操作までも含めれば、ここにあるのは、科学と技術による——ともすれば強権的にも抑圧的にもなりがちな——自然支配の無媒介的かつ無批判的な称揚であり、強烈な科学信仰である。

科学信仰のかなりの部分は、盛岡高等農林学校での学びによって強化されたのであり、「それゆえ農業技術に関していえば、賢治は化学肥料の使徒であった」（鈴木 2015, 42 頁以下）。しかし、農業技術への信仰は、学校において頭で学ばれたというよりも、むしろ、時代状況に向き合うことによって否応なく体に刻み込まれた。賢治は、1898 年 8 月生まれ、1933 年 9 月没であるが、明治三陸津波が 1896 年 6 月、昭和三陸津波が 1933 年 3 月である。賢治の短い生涯は、二つの大津波によって括られている。明治から敗戦までの 78 年間のうち 44 年は不作であり、賢治生存中の 1902 年、1905 年、13 年、21 年、31 年は平年作の半分以下、とくに 30 年から 34 年にかけての凶作は飢饉に近い状況であった。農業技術者としての賢治における「生成の形成」は、この不毛で非情な自然を制圧し多産と豊穰へと強制し矯正する技術への信仰によって支えられた。したがって「自然の生成」とのかかわりもまた、「協調」ではなく、「強圧」の色彩を帯びざるを得ない。

幼いときから鉱物や植物や昆虫に熱中した賢治には、能産的な自然との円満な調和を夢見るアニミズム的生命観がある。それが、たくさんの童話や詩、さらには羅須地人協会の活動理念などを支えている。たとえば、先に触れた「イーハトーボ農学校の春」。ここで描かれているのは、春の陽光降りそそぐなかで、「くずれかかった煉瓦の肥溜」から肥をくみ出し、「下台の麦畑」まで運び、施肥する、実習である。たくましく成長する麦、力強く発酵する堆肥、滴る汗とともに堆肥を汲み出し、運び、施し、麦の生成を促す学生たち。こうしたすべてが、生命と自然の生成への賛歌に加わる。しかし早

と冷害に痛めつけられ傷ついた世界から脱するためには、自然との円満な協調の夢などは脱ぎ捨てて、自然を操作し制圧するほかはない。それはまた、化学肥料や石灰などの使用によって、農業が商品経済へ巻き込まれることを許容することでもある。

賢治の羅須地人協会組織者から砕石工場技師への転身は、この商品経済化などをあえて自分の業として引き受けることである。そしてこの転身は、農民からの「肥料設計相談は無料だったのに、今度は有料か」といった非難めいたまなざしにあえて自分をさらし、耐え忍ぶことでもある。賢治は、幼い時期から家業の質屋を嫌悪しており、くりかえし家の庇護を脱して自立しようと試みた。このことと、資本主義的商品経済の担い手として技師になることは、折り合いがつけられたのか。賢治の具体的な証言はなく、ただ想像するほかはないが、それはけっして容易なことではなかつたろう。いずれにせよ、砕石工場技師への転職は、ゲーテの表現を用いるなら——ファウスト的な幼い「万能感」を脱して——「一事に自己限定する諦念」によって「成熟」しようとする試みでもある。見方によれば、これを、啓蒙に徹することによって（野蛮化する）啓蒙そのものから距離をとろうとする試み、とみることもできるかもしれない。最後に、賢治における啓蒙からの距離化について考えてみよう。

7) 里の二重視を生きる——「農民芸術論」と「政策学としての民俗学」——

本章でみてきた人々——石川啄木、佐々木喜善、柳田国男、高村光太郎など——のうちで、賢治はどのような位置にあるのか。啄木が離郷し、喜善が帰郷し、柳田が旅し、光太郎が遍歴したのに対して、賢治は、故郷岩手をイーハトーブと呼び、仏や生命の流れや宇宙感情をうけとめ（「心象スケッチ」）自分の住む世界を二重視（岩手／イーハトーブ）しつつ、故郷で生きた。この二重視という点では、たしかに賢治は、旅する柳田、遍歴する光太郎に接近する。柳田は、旅人の「外」の目によって「内」の民俗を対象化し、光太郎は、ユニバーサリティに馴染んだ遍歴者の「外」の目によって「内」のローカリティを対象化した。旅人と遍歴者の対象化する眼によって、柳田と光太郎は二人ともに、里の日常性を二重視し立体視し、それを平板で頑強な自明性から解放して、再流動化した。里の日常性をあえて二重視し、ダイナミックに再流動化するという点では、柳田・光太郎と賢治は、一致する。しかし、柳田・光太郎が「外」の人であるのに対して、賢治は「内」の人である。しかも賢治は、仏や生命の流れや宇宙感情に自分なりに応答する「スケッチ」によって、たえまなく里の現実の<上書き>をつづけ、その日常性を二重視しつつ、書き直しつづける。柳田と賢治はともに里を二重視するが、二重視の意味と帰結には、かなりの食い違いがある。もうすこし、柳田と賢治の差異と同一性に立入ってみよう。

「遠野物語」関係者と賢治との具体的交渉は、喜善が講師を務めた花巻でのエスペラント語講習会（1932年4月と5月）がきっかけであり、すでに述べたように、喜善は病中にあった賢治を訪ねて、長時間にわたって話し込んだ。喜善の訪問は賢治も楽しみ、喜善の発行した謄写版『民間伝承』をめぐる話したり、喜善の大本教信仰について賢治が法華經に基づいて議論したりした。喜善は、賢治の議論には屈しなかったが、賢治の仏教理解の深さには感服したとされている。そしてこの二人は、翌年（1933年）9月に相次いで亡くなった。賢治が柳田の作品、さらに限定していえば『遠野物語』を実際に読んだかどうかは、はっきりしない。関連して石井正己は、喜善と柳田を結び付けた水野葉舟^(註7)の「宮沢賢治氏の童話について」から次の箇所を引用している。

「そしてこの遠野物語が因縁をなして、佐々木君にその生涯の大きな蒐集を為し遂げさせたそのおかげで、私は東北の方言に通じたのとよく似た了解を、その伝承に対して持つことが出来た。この点

から、宮澤氏の第一集（『注文の多い料理店』）に対して、その中に漂っている「方言」とよく似た東北の「心持の色あい」を、親しく感じる事が出来たのである。同時に、そこの一角から宮澤氏の作品を、はっきりと日本から生まれた見事な童話という喜びを抱いた。」（石井 2009, 189 頁）

石井は、水野の「その中に漂っている「方言」とよく似た東北の「心持の色あい」という評言を手掛かりにして、遠野物語と宮澤童話の共通性について次のようにいう。

「確かに、賢治が『遠野物語』を読んだという証拠はありません。しかし、こうして見ただけでも、偶然とは思えない一致です。共通の民俗世界で生きていただけではなく、どこかで『遠野物語』を読んだことがあったと考えれば、それらの謎は一気に氷解するはずです。『遠野物語』の世界を深く掘り下げて、東北の持つ神話的な思考にまで遡源していくことで、「古風な童話としての形式と地方色を以て類集したもの」が生まれたように思われます。」（同書 192 頁）

喜善と賢治はともかくとして、柳田と賢治は、同じ民俗世界（遠野）から出発して「その中に漂っている「方言」とよく似た東北の「心持の色あい」を共有しているわけではない。二人には、そもそもの出発点における立場——東北を「見る」人と、東北で「生きる」人——に歴然とした差異がある。二人の世界は大きく異なっている。幼児期を濃密にとりまいていた平田篤胤的な神道的・民俗的な世界から出発して、文壇初期のロマン主義を経由して官僚の世界をのぼりつめ、ジュネーブの国際連盟信託統治委員会におけるコスモポリタニズムから今一度常民とその民俗のローカリティを俯瞰した、柳田の世界。花巻というローカリティを離れることなく、熱心な浄土真宗の門徒から出発して、モダニズム、自然科学、キリスト教を経て国柱会の法華経へ至り、教師、羅須地人協会組織者、碎石工場技術者となった、賢治の世界。この二つが同じであるはずはない。たしかに二人の関心はともに、里の生き方（柳田流に言えば「常民の民俗」）に向かうが、柳田の関心が異邦人のもつ里への関心であるのに対して、賢治の関心は里人自身の自省的関心である。柳田と賢治の関連について吉本隆明は、むしろ差異にこそ強調をおいて、次のように記している。

「おもうに東北の詩人宮沢賢治が、当然おおきな言及の場所を与えていいはずの柳田にたいして、沈黙の空白、あるいは空白の沈黙をもってしたのは、旅が芸術だとする柳田の認識に、土着農耕の生活が芸術だとする理念を対置させたからだとおもえる。また自然の景観が生活史だとする柳田の認識にたいして、景観そのものが芸術だとする詩を対比させたからであろう。まだあるといえばいえる。村里の内部においては、世界普遍性を見出すことだけが重要だという宮沢賢治の理念の資質に対して、世界史はどこもかしこも、民俗の差異いがいのものは存在しないという柳田の認識が、まるで異邦人のようにおもわれたからだった。」（吉本 2001, 200 頁）

吉本がみる両者の差異は、まず、「芸術」を旅にみるか農耕の生活にみるかにあり、次いで、「自然の景観」を生活史とみるか芸術とみるかにある。ここでは、柳田の「旅」と「景観」に関する吉本の見解が、賢治の「農民芸術論」と対比されている。次いで吉本は、村落内部に世界普遍性を見出そうとする賢治の「理念の資質」と、「世界史はどこもかしこも、民俗の差異いがいのものは存在しない」という柳田の「認識」とを、対比させている。前者は、高村光太郎の賢治観（「内にコスモスを持つもの」）を思い起こさせる。吉本のいう両者の差異は、里人の生活を

二重視するのが旅人であるか、それとも里人自身であるかに、大きく依存している。本節でのこれまでの議論を援用して、柳田と賢治との差異に関するこの吉本の議論を補充しておこう^(注8)。

柳田は、旅人である自分をも里人をも貫いて流れる「国家」という「生命の流れ」^(注9)のうちにある自分たちの生活のありようを、あくまで尊重しようとする。柳田が求めるのは、自他を貫く生命の流れを自分たちなりに受けとめ、そのうえでさまざまな仕方で結びあう、里人どうしの豊かな連携である。柳田の常民論・公民論を、このように解することができる。この常民論・公民論をコアとする「政策学としての民俗学」を想定するなら、まさにこのような学こそが、柳田のなかでの詩人・官僚・民俗学者の乖離と分裂を自己統合するはずである。いいかえれば、柳田の「民俗学」は、「政策学としての民俗学」であるほかはないのである。

これに対して、現にある里の生活とそれを貫いて流れる生命の流れとを二重視する賢治は、里の生活を自分たちで——絶え間ない生命の流れへのそのつどの応答（上書きとしてのスケッチ）を通して——持続的かつ全面的に書き直していこうとする。「農民芸術」である^(注10)。

柳田の「政策学としての民俗学」と賢治の「農民芸術論」は、里の生活に向き合ってこれを変えていこうとする志向性においては共通するが、理論形成者の立ち位置においてはまったく食い違う。とはいえ、「政策学としての民俗学」も「農民芸術論」もともに、その細部や陰影を含めて複雑に錯綜していきわめて豊かであり、この豊かさのゆえに、両者の同一性と差異を割り切って類型化するのはあまりふさわしくはないものと思われる。

ともあれ、柳田の「政策学としての民俗学」と賢治の「農民芸術論」はともに、啓蒙とその野蛮化に向き合う「構え」ないし「生き方」の類型化を進めようとする本書の議論にとっては、大きな方向付けを与えてくれる。序章で述べた「にもかかわらず啓蒙」とは、啓蒙の野蛮化に面しても——なお啓蒙を放棄して蒙昧へ回帰などせず——臆することなく本来の啓蒙に立ち返り、そこから野蛮化を突破しようとする立場である。本来の啓蒙は、生命の流れ（パトス）に根差しているから、柳田の「政策学としての民俗学」と賢治の「農民芸術論」は、外見上の差異にはかかわらずともに、本来の啓蒙に立ち返ろうとする実存的・理論的な試みである。この点で両者は、互いに深く響き合っている。ここまで考察を進めてきてここから振り返ってみると、石川啄木、佐々木喜善、高村光太郎のそれぞれにも——それぞれの度合いと仕方で——この「にもかかわらず啓蒙」の生き方が共有されているとも思われるのである。

注

- (1) 江藤淳は『荷風散策』（江藤 1996）で、永井荷風の作品「ひかげの花」（1934）について、「この小説では、情夫である重吉の時空間と、女の時空間が交錯しつつ小説の時空間を構成していくというよりは、むしろ重吉の時空間と時折接点を有するに過ぎない場に、女の時空間が大胆に挿入されることになったということができる」（80頁）と述べている。高橋昌男は、『荷風散策』「解説」（江藤 1999）で、ここで江藤のいう「時空間」を、次のように説明している。

「ここで扱われている時空間という言葉はもともと物理学の述語だが、これが哲学や文学に転用されると、“人はそれぞれ固有の時間の速さを持つ”という前提付きで、“ある人を取り巻くその拡がり”という意味をあたえられる。」（同書 345 頁以下）

「重吉の時空間と時折接点を有するに過ぎない場に、女の時空間が大胆に挿入されることになった」と江藤が書いているようないかにも私小説風の「時空間」は、宮沢賢治が「春と修羅」序で「心象スケッチ」と関連して

述べる「第四次延長」——「すべてこれらの命題は／心象や時間それ自身の性質として／第四次延長のなかで主張されます」——と比べると、流れや生成や相互生成のニュアンスが弱く、スタティックかつ独在論的である。本章で用いる「時空間」は、「情夫である重吉の時空間と、女の時空間が交錯しつつ小説の時空間を構成していく」と江藤が書いているような意味での「時空間」の方であり、「流れ」や「生成」や「相互生成」のニュアンスを強調した——いわば賢治の「第四次延長」としての——「時空間」である。つまり、本章では、1910年の遠野・花巻・盛岡という特異な——生成し流動し相互生成する——「時空間」における幾人かのそれぞれに個性的な「時空間」に認められる生活態度を、二次的に構成してきた。彼らの「時空間」は、遠野・花巻・盛岡という特異な「時空間」の生成のうちで個性的に生成されるとともに、この特異な「時空間」の生成にそれぞれの仕方でも生成的に参与する。この特異な「時空間」の生成のうちにある個性的「時空間」それぞれの生成のうちに、野蛮化する啓蒙へ向き合うそれぞれの仕方での生活態度・人生形成をみることができるはずである。

(2) 次の中沢新一のことは、この間のメカニズムに触れている。

「じっさい、賢治は家郷にいたんだけど、いったん生まれた土地を捨てている。いったん環境を全部捨てなきゃいけない。そのなかでイーハトーブを発見していくわけです。観念の中で発見していくわけですね。同じ家郷の空間なんだけれども、発見がある。自然じゃないんです。親の胎内から生まれて親に育てられて成長してきて、自然にその家郷のなかで暮らしていく在り方と、一度それを否定して観念の中で発見する在り方と。イーハトーブは抽象化された家郷でしょう。」(中沢 1998年, 57-8頁)

(3) 同年2月12日付の森佐一宛封書では、賢治は、「スケッチ二篇お送りいたします。後の方だけ出して下さるならなほ結構です。幻聴や何かの入らないすなほなものを選びました。」と書いている。「それぞれの心もちをそのとおり科学的に記載」すれば、心的生起の複雑性からして、そこには「幻聴や何か」や錯綜した無意識的生起などが入り込まざるを得ない。事実、「春と修羅」にはあきらかに幻聴や幻覚と思われる叙述も認められる。

(4) たとえば、富山英俊は、『挽歌と反語』「第7章 心象スケッチ、主観性の文学、仏教思想」(富山 2019)で、「番号つきの箇条書きで、この主題に関する展望と私見を素描」している。近年の賢治の「心象スケッチ」に関する議論における錯綜したさまざまな論点が、トータルにしかもきわめて簡潔に、列挙されている。箇条書き15項目のうち、文芸関連の項目はほんの数個にすぎず、大半は仏教関連である。

これに対して賢治の創作を同時代の広範な文芸思潮に位置づけているのは、鈴木貞美『宮沢賢治 氾濫する生命』(2015)である。叙述はかなり包括的であり、文芸の枠すら超えて、アナーキズムや共産主義などとの関連についても論じている(同書65頁以下)。

次章以下の京都学派とのつながりについて触れておこう。賢治の「心象スケッチ」と西田幾多郎の「純粹経験」との関連については、中原中也をはじめとして、いくつかの指摘がある。西田の『善の研究』(1911)を読むことは、当時の青年にとっては一種のモードであったから、一時京都にいた中也もまた、『善の研究』以来の西田初期理論の展開に関心を向けていた。中也はよく知られているように、「名辞以前」について次のように論じている。

「これが手だ」と、「手」といふ名辞を口にする前に感じてゐる手、その手が深く感じられてゐればよい。(中略) 名辞が早く脳裡に浮ぶといふことは尠くも芸術家にとつては不幸だ。名辞が早く浮ぶといふことは、やはり「かせがねばならぬ」といふ、人間の二次的意識に属する。「かせがねばならぬ」といふ意識は芸術と永遠に交らない、つまり互ひに弾(はじ)き合ふ所のことだ。」(中原 1967, 「芸術論覚え書」)

「名辞以前」を、「主客未分の純粹意識」と読むこともできる。これは、中也による賢治の「心象スケッチ」理解でもある。なおこの点については、入沢康夫、北川透「集中討議<心象スケッチ>と<名辞以前>をめぐる」(2003)が、西田との関連も含めて、きわめて示唆的である。ちなみに、鈴木貞美は、賢治の詩「林学生」(「春と修羅」第2集準備稿152)の詩句「・・・(それは潰れた赤い信頼! / 天台, ジェームスその他によれば!)・・・」における「天台, ジェームスその他」に、「西田幾多郎が含まれる可能性も否定できない」(前掲書111頁)と述べている。

- (5) 『春と修羅』は、「春と修羅(mental sketch modified)」を焦点とする前半とトシの死を焦点とする後半とからなる楕円構造をなしている。後半の主要部は、「無声慟哭」から「青森挽歌」へ、さらに「オホーツク挽歌」へと、死後のトシの行方を求める（「おまへはひとりどこへ行かうとするのだ」）賢治の旅路である。「無声慟哭」冒頭は、次の通りである。

「こんなにみんなにみまもられながら／おまへはまだここできるとしまなければならぬか／ああ巨きな信のちからからことさらにはなれ／また純粹やちひさな徳性のかずをうしなひ／わたくしが青ぐらい修羅をあるいてゐるとき／おまへはじぶんにさだめられたみちを／ひとりさびしく往かうとするか／信仰を一つにするたつたひとりのみちづれのわたくしが／あかるくつめたい精進のみちからかなしくつかれてゐて／毒草や蛍光菌のくらい野原をただよふとき／おまへはひとりどこへ行かうとするのだ・・・」

- (6) 全集第9巻『書簡』『解説』で天沢退二郎は次のように書いている。

「大正11（1922）年から大正14（1925）年2月までの3年間については、不思議なことに大正11年年頭の年賀葉書一通を除き他に書簡はまったく現存していない。この間、賢治が手紙を書かなかつたわけではないのだが、全く発見されていない。まさしく、『春と修羅』『注文の多い料理店』という二冊の書物の成立時期と思われる期間、その経過や背景を書簡からさぐることはできないのである。また、花巻農学校在職期間のほとんどが、この書簡未発見期間に入ることになる。」（621頁）

ここで引用した保阪喜内宛封書は、空白期直前に書かれている。書簡収録再開後最初の書簡は、すでに引用した1925年2月9日付森佐一宛封書である。

- (7) 啄木は、盛岡中学中退直後の最初の上京の際、与謝野鉄幹の新詩社の「小集」で水野葉舟と会っており、後年、小樽で『新思潮』に掲載された葉舟の「再会」を読み、「小説としては、兎も角、自分の知っている事柄を書いたので、異常の興味を以て読んだ」と記し、さらに「与謝野といふ人の半面が躍々として紙面に表れて居るとも、「予は色々新詩社の事を考えた」とも記している。この「事柄」の具体的内容については、キーンの『石川啄木』532頁を参照。

葉舟は、啄木に与謝野鉄幹たちとのつながりを想起させ、柳田と喜善とを会わせさせた。そればかりではない。葉舟は、高村光太郎とも——青春時代の一か月をとともに過ごすほどの——強い友情で結ばれていた。葉舟は、本章の人々を結びつけるいわば「狂言回し」の位置にある。ただし、これが示しているのは、水野の際立った対人関係力などではない。むしろ、我が国の創世期の文壇の際立った「狭さ」である。本章の扱う時空間は、国家、地域、個人のすべてのレベルにおいて、まだまだとても「狭い」。この「狭さ」はやがて、近代化による物的人的交通の活発化によって否応なく「拡張」される。そしてこのモダン的拡張は、それに続くシステム整備、ICT化などによって全体丸ごと緊密な狭い空間に変えられ、極端な「縮小」に転ずるのである。啓蒙は、この拡張と縮小ともなって、様々な仕方で「野蛮化」と「野蛮化の克服」とを繰り返す。そのつどに関係する人々に対応を迫ってきた。本書は、このような啓蒙の進行とそれへの人間的リアクションをみるのである。

- (8) 柳田と賢治のこの異同は、人の生死、成熟、世代連関などを構成する際の基本的な異同にもつながっているものと考えられる。とすれば、「遠野」をめぐる柳田と賢治との異同について深く詮索することは、人の生死、成熟、世代連関に関する教育の理論（正確に言えば臨床的人間形成論）のさまざまな言明を——アナーキーな散乱状況に軽重、浅深、広狭などの基準を導入して整理して——構造化する契機となるものと考えられる。これについては今後の課題としたい。

- (9) この「国家」を次章でみる田邊元の「種の論理」の語を用いて「類的国家」と呼ぶなら、この「類的国家を生成する生命の流れ」は、本書での以下の議論を先取りしていえば、「世代継承的公共性の生成」である

- (10) 賢治の「農民芸術論」を本書では正面から扱うことができなかった。賢治において農業や教育がこの意味での「芸術」であることはたしかだが、であるとすればこの「芸術」と「技術」とは、どのように区別されるのか。重大な問題である。これを含めて「農民芸術論」について深く詮索することは今後の課題としたい。

文献

- 天沢退二郎 1969 「光太郎対賢治」現代日本文学大系第 27 巻月報，筑摩書房
- 江藤淳 1996 『荷風散策』新潮社（現在は，1999 『荷風散策』 解説高橋昌男 新潮文庫）
- 畑山博 2017 『教師宮沢賢治のしごと』小学館文庫
- 石井正巳 2005 『遠野物語の誕生』ちくま学芸文庫（初出 若草書房 2000）
- 2009 『『遠野物語』を読み解く』平凡社新書
- 石井正巳編 2009 『佐々木喜善追悼資料集成』遠野叢書 2
- 石川啄木 1978 『時代閉塞の現状 食うべき詩 他 10 篇』岩波文庫
- 1993 『新編 啄木歌集』（久保田正文編 岩波文庫）
- 2002 『石川啄木』（明治の文学第 19 巻 筑摩書房）
- 入沢康夫，北川透 2003 「集中討議<心象スケッチ>と<名辞以前>をめぐって」「中原中也研究」
編集委員会編『中原中也研究 8 号』
- 岩手日報社 2018 『啄木賢治の肖像』
- キーン，ドナルド 2018 『ドナルド・キーン著作集第 15 巻：正岡子規，石川啄木』新潮社
- 松岡幹夫 2015 『宮沢賢治と法華経—日蓮と親鸞の狭間で』昌平齋出版会
- 宮沢賢治 1995 『宮沢賢治全集 1—10』ちくま文庫
- 中沢新一 1995 『哲学の東北』（青土社，現在は，幻冬舎文庫 1998）
- 中原中也 1967 『中原中也』（日本詩人全集 22 大岡昇平・飯島耕一編）新潮社
- 西田幾多郎 1911 『善の研究』全集第 1 巻 岩波書店
- 鈴木貞美 2015 『宮沢賢治 氾濫する生命』左右社
- 高村光太郎 1969 『高村光太郎・宮澤賢治集』現代日本文学大系 27 筑摩書房
- 田中每実 2003 『臨床的人間形成論—ライフサイクルと相互形成—』勁草書房
- 2011 『大学教育の臨床的研究—臨床的人間形成論第 1 部』東信堂
- 2012a 『臨床的人間形成論の構築—臨床的人間形成論第 2 部』東信堂
- 2012b 「はじめに」「人間学と臨床性—教育人間学から臨床的人間形成論へ」
（田中每実編『教育人間学—臨床と超越』東京大学出版会）
- 2013 「なぜ教育が問題として浮上してきたのか」（『教育する大学—何が求められているのか』
岩波書店）
- 2014 「森昭を読む—教育的公共性から世代継承的公共性へ」（小笠原道雄，田中每実，森田尚
人，矢野智司『日本教育学の系譜』勁草書房）
- 2015a 「新編森昭著作集解題」（新編森昭著作集『第 8 巻』学術出版会）
- 2015b 「生成する公共性と教育的公共性」（日本教育学会『教育学研究』第 82 巻第 4 号）
- 2017 「大学教育としての教員養成」（武庫川女子大学学校教育センター紀要第 2 号）
- 2020 「基調報告 女子大学の教師教育を創る」（武庫川女子大学学校教育センター紀要第 5 号）
- 2020 「死者との実存協同と世代継承的公共性—田邊哲学を臨床的人間形成論として読む」（小笠
原道雄，森田尚人，森田伸子，田中每実，矢野智司『続日本教育学の系譜—京都学派とマルクス主
義』勁草書房）
- 2020 「<啓蒙の弁証法>を生きる」（岡部美香・小野文生編『教育学のパトス論的転回』東京
大学出版会）
- 2021 『啓蒙と教育—臨床的人間形成論から』勁草書房

富山英俊 2019『挽歌と反語—宮沢賢治の詩と宗教』せりか書房
鳥越皓之 2001「常民と自然」『国立歴史民俗博物館研究報告第87集』
山田野里夫 1977『柳田国男の光と影——佐々木喜善物語』農山漁村文化協会
山折哲雄 1999『宗教の力——日本人の心はどこへ行くのか』PHP新書
吉本隆明 1989『宮沢賢治』筑摩書房（現在は、ちくま学芸文庫 1996）
— 2001『柳田国男論・丸山真男論』ちくま学芸文庫

（本稿について）

本稿は、同僚の山口豊さん、遠藤純さんと三人で行った宮沢賢治研究会での発表や議論にもとづいている。研究会もさることながら、あとの飲み会などでの雑談が、考えを進めるうえで大きな力になった。賢治関連の場所を訪ねた旅行の際には、遠藤さんにいただいた行き届いた資料が導きの力となった。さらに中原中也を介して賢治と京都学派をつなぐ経路が見えたのは、研究会後の雑談のなかでのことだった。研究者としての最後の職場で、このような生産的にかかわりをもてた幸運に、感謝したい。

本稿は、拙著『啓蒙と教育—臨床的人間形成論から』（勁草書房）の第1章第6節にあたる。本稿で「本書」とあるのはこの拙著のことであり、「本章」とあるのはこの拙著の「第1章」のことである。つまり本稿はこれだけで完結しているわけではない。あえてこの中途半端な仕方で投稿をしたのは、賢治研究会の痕跡をなんとかして本学に残しておきたいと考えたからである。

私はこれまで、勤務先が変わるごとに、そこで積み重ねてきた仕事を、順次著書にまとめてきた。以下のとおりである。

- ・愛媛大学（1977.4—1995.9）での仕事——『臨床的人間形成論—ライフサイクルと相互形成』勁草書房 2003
- ・京都大学（1995.10—2012.3）での仕事——『大学教育の臨床的研究—臨床的人間形成論第1部』東信堂 2011、『臨床的人間形成論の構築—臨床的人間形成論第2部』東信堂 2012
- ・武庫川女子大学（2012.4—2021.3）での仕事——『啓蒙と教育—臨床的人間形成論から』勁草書房 2021

武庫川での仕事をまとめた拙著『啓蒙と教育』の主題は、啓蒙とその野蛮化へどう対応するかであるが、これは、まさに今日の教育の中心的な問題である。拙著では今日の大学教育も、さらには教員養成も、その例外ではないことを論じた（第4章）。

『啓蒙と教育』では、啓蒙とその野蛮化に向き合う生き方について、まず第一次大戦前後のドイツ、オーストリアにおける数人の重要な思想家について類型論的に考察した。これを出発点にして、以後の歴史に関連に、師弟関係にある田邊元、森昭、田中毎実の「世代継承の公共性の生成」を展望するに至った理論的継承関係を、位置づけた。ドイツ、オーストリアの思想家についての類型論を、京都学派に帰属する思想家についての類型論につなぐ媒介として、「遠野・花巻・盛岡——1910年——」という特異な時空間における文学者・民俗学者についての類型論的考察を据えた。拙著は、次の6章から構成される。

- 序 章 啓蒙と臨床
- 第1章 遠野・花巻・盛岡——1910年——
- 第2章 死者との実存協同—田邊元—
- 第3章 生命鼓橋の世代間作り渡し—森昭—
- 第4章 世代継承的公共性の生成—大学教育に焦点づけて——
- 終 章 啓蒙の野蛮化に抗して世代継承的公共性を紡ぐ

第1章は、次の6節からなる。

- 第1章 遠野・花巻・盛岡——1910年——
 - 第1節 <遠野・花巻・盛岡—1910年>の時空間
 - 第2節 離郷する自我——石川啄木——
 - 第3節 帰郷する自我——佐々木喜善——
 - 第4節 旅する自我——柳田国男——
 - 第5節 遍歴する自我——高村光太郎——
 - 第6節 里を二重視する自我——宮沢賢治——

振り返ってみると、第1章の類型論的考察の焦点は、柳田と賢治であった。本稿で扱うのは、一方の焦点だけである。それでも、通常の投稿原稿よりもかなり長くなってしまった。このような拙稿の掲載を認めていただいた編集委員会に、感謝を申し上げたい。

宮沢賢治童話における「まるで」の用法

山口 豊

1 研究の動機, 研究の目的, 研究の方法

宮沢賢治作品を読んでいると、「まるで」という語によく出会う。たとえば、「セロ弾きのゴーシュ」には次のような表現が出てくる。

- ・だめだ。まるでなっていない。このへんは曲の心臓なんだ。
- ・表情ということがまるでできてない。
- ・それから頭を一つふって椅子へかけるとまるで虎みたいな勢でひるの譜を弾きはじめました。
- ・顔もまっ赤になり眼もまるで血走ってとても物凄い顔つきになりいまにも倒れるかと思うように見えました。
- ・それからまるで嵐のような勢で「印度の虎狩」という譜を弾きはじめました。
- ・しまいは猫はまるで風車のようにぐるぐるぐるぐるゴーシュをまわりました。
- ・するとかっこうはまたまるで本気になって「かっこうかっこうかっこう」とからだをまげてじつに一生けん命叫びました。
- ・それもまるで聞えるか聞えないかの位でしたが毎晩のことなのでゴーシュはすぐ聞きつけて
- ・そのまた野ねずみのこどもときたらまるでけしごむのくらいしかないのでゴーシュはおもわずわらいました。
- ・こどものねずみはまるで蚊のような小さな声でセロの底で返事しました。
- ・野ねずみはもうまるでばかのようになって泣いたり笑ったりおじぎをしったりして
- ・それからあの猫の来たときのようにまるで怒った象のような勢で虎狩りを弾きました。
- ・十日前とくらべたらまるで赤ん坊と兵隊だ。

しかし、すべてが同じ用法として「まるで」という語が用いられているのではない。なぜなら、「まるで」という語は「比喩」としての用法と「強調」としての用法を持つからである。

宮沢賢治はこれら2つの「まるで」という表現をうまく織り交ぜて用いている。

現代においてもこの2つの用法は存在しており、使用されている。

ただ、私個人としては「比喩」の用法として使用することが多く、「強調」としての用法は理解語彙でしかない。

そのためか宮沢賢治が多用する「まるで」に違和感を覚えてしまうのである。

一方、近年の人気漫画『銀魂』（空知英秋）に登場する人物「長谷川泰三」を、「まるでダメなおっさん」の頭字語として「まだお」と評したり、そこからそういう人物を「まだお」と呼んだりすることが若者を中心に認知されているということである。ここでは「強調」としての用法が用いられている。

そこで、宮沢賢治の用いた「まるで」という表現に注目し、どのような分類ができるのか、そして他の「比喩」や「強調」を表す語が多くある中で、なぜそれを選んで用いたのかということについて分析することを目的とした。

そのためにはまず、宮沢賢治が童話に用いた「まるで」について先行研究を確認するとともに辞書の記述順序を調査することとする。

次に宮沢賢治が童話に用いた「まるで」という語をリストアップし、それらを用法や形態によっ

て分類する。さらには「まるで」という語全体における分類ごとの比率を調査し、宮沢賢治が「比喩」「強調」のいずれのパターンをよく用いていたかという傾向を探っていく。

また、出現した語とその用法が作品によって偏りがなかったということも調べていく。

そして比喩の用例のみについて、名詞による形状イメージでの比喩か、動詞による動作イメージによる比喩かを調べ、宮沢賢治の比喩の特色も探っていくこととする。

そして最後に、類語との比較を行い、宮沢賢治がどうして「まるで」という表現を選択したのかということについて考察することとする。

2 先行研究、辞書の記述

「まるで」という語がどのような状況で用いられるのか、また他の意味の似通った類義語との使い分けについては、李津安「副詞「いかにも」「さも」「まるで」「まさに」について」^①、朴秀娟「完全否定を表す副詞「まるで」「ぜんぜん」「まったく」に関する一考察」^②、朴秀娟「副詞「まるで」が共起する述語についての一考察 -非比況の用法を中心に-」^③などの論文で「まるで」という言葉を取り上げている。しかし、「まるで」のみの用法について書かれた論文は少なく、しかも宮沢賢治の「まるで」という語の先行研究としては、小松聡子「賢治童話の表現研究 -副詞「まるで」を手掛かりとして-」という論文^④があげられる。この論文において小松は、生前発表童話における「まるで」の用例(91例)を中心に、意味用法の分類を行い、それぞれの表現について分析・考察することで宮沢賢治の表現の特徴に迫ろうとしている。

小松の分類は以下の通りである。

一 下に否定がくる陳述副詞的用例

- ① 下に否定を表す語がくる用例
- ② 下に否定的なニュアンスを表す語がくる用例

二 比況を表す陳述副詞的用例

- ① 下に「ようだ」「みたいだ」等の比況を表す助動詞がくる用例
- ② 下に「くらゐ」「ぐらゐ」がくる用例
- ③ 下に①②で挙げた語がこない用例

三 程度副詞的用例

- ① 程度がはなはだしいことを表す用例
- ② 完全にその状態であることを表す用例
- ③ 残すところなくすべてにわたるさまを表す用例

なお、この論文で小松は「方言」としての「まるで」の用法について触れている。

では、辞書では「比喩」と「強調」の用法がどちらを第一義として記載しているのでしょうか。現在市販されている辞書では以下のように記されている。

岩波書店 『広辞苑(第7版)』

まるで - で【丸で】〔副〕 ①ちょうど。あたかも。さながら。「一夢のような話」
(ア) (下に否定的な語を伴って) 全く。全然。まるっきり。「一駄目だ」

三省堂 『大辞林(第4版)』

まるで 【丸で】(副) ①下に否定的な意味の語を伴って否定の意を強める。まるきり。全然。「漢字が一読めない」「一違う」
②どのような点から見てもほとんど同じであるさま。ちょうど。さながら。

「一嵐のようだ」「一子供だ」→まる（丸）

大修館 『明鏡』

- まる - で【丸で】〔副〕 ①《多く下に「ようだ」「みたいだ」などの比喩表現を伴って》ほとんど同じようであるさま。あたかも。さながら。「一夢のようだ」「一死んだみたいに黙り込む」「あのはしゃぎようは一子供だ」
- ②《下に否定的表現を伴って》まるっきり。全然。「予想とは一違う」

学研 『改訂 現代新国語辞典』

- まる - で《副》 ①すっかり。まるっきり。「見本と一ちがう」類語 まったく。全然。
- ②さながら。あたかも。ちょうど。「一綿のような雪だ」
- 参考①は下に打ち消しや否定の語を、②は下に「ような」の意を表す語を伴う。

集英社 『国語辞典 (第3版)』

- まる で【丸で】(副) ①(多く、下に「ようだ」「みたいだ」などの語を伴って) きわめて類似しているさま。あたかも。さながら。「一仏のような人」「一子供みたいだ」
- ②(下に否定的な意味の語や打消の語を伴って) ほとんどその状態であるさま。全然。「一だめだ」「一違う」「一話にならない」

旺文社『改訂新版 国語辞典』

- まる - で【丸で】(副) ①まったく。完全に。「一話にならない」
- ②よく似ていることを表す。さながら。「一天国のようだ」

新潮社『改訂 新潮国語辞典』

- まる で(副) ①全く。「一違う」
- ②あたかも。「一子供だ」

小学館『精選版 日本国語大辞典』

- まる - で【丸一】〔副〕 ①まさしくその状態に相当したり、類似したりするさまを表す語。ちょうど。さながら。あたかも。
- ②完全にその状態であることを強めていう語。まったく。

このように辞書にも「比喩」と「強調」という2つの用法が示されているが、どちらを第一義にしているかということについては以下の表のようになる。

比喩を第一義に記載	岩波書店	大修館	集英社	小学館	
強調を第一義に記載	三省堂	学研	旺文社	新潮社	

このように辞書ごとに取り上げる順番はまちまちであり、どちらかが絶対的な第一義というものではないことがわかる。

では、どちらの用法の使用頻度が高いのであろうか。そこで、以下に宮沢賢治が童話作品の中に用いた「まるで」の用例を抜き出してみることにした。

3 賢治作品の中の使用例と分類

先に小松が19作品の童話について調査を行っているが、本稿では調査範囲を広げ、86作品の童話について「まるで」という語の使用例数の調査を行った。調査対象と用例数は以下の通りである。

なお、底本には『文庫版 宮沢賢治全集』筑摩書房を用いた。

作品名	用例数	作品名	用例数	作品名	用例数
イーハトーボ農学校の春	5	三人兄弟の医者と北守将軍	7	土神ときつね	13
いちょうの実	4	鹿踊りの始まり	1	手紙四	2
インドラの網	2	シグナルとシグナレス	12	電車	1
馬の頭巾	2	水仙月の四月	5	毒蛾	7
おきなぐさ	7	税務署長の冒険	13	とっこべとら子	2
オツベルと象	1	ゼロ弾きのゴーシュ	14	どんぐりと山猫	6
カイロ団長	1	台川	1	なめとこ山の熊	16
かしはばやしの夜	8	谷	4	二十六夜	4
ガドルフの百合	6	種山ヶ原	1	猫の事務所	3
グスコープドリの伝記	20	<small>タネリはたしかにいちにちも眠っていたやうだった</small>	5	林の底	1
クンねずみ	2	注文の多い料理店	1	ひかりの素足	23
さいかち淵	7	チュウリップの幻術	1	ビジテリアン大祭	14
サガレンと八月	6	月夜のけだもの	3	ひのきとひなげし	6
さるのこしかけ	1	月夜のでんしんばしら	9	フランドン農学校の豚	8
<small>ペンネンネンネンネン・ネネムの伝記</small>	15	貝の火	12	蜘蛛となめくじと狸	4
ポラーノの広場	17	蛙のゴム靴	3	鳥をとるやなぎ	5
マグノリアの木	2	革トランク	1	鳥箱先生とフウねずみ	1
まなづるとダアリヤ	2	学者アラムハラドの見た着物	5	洞熊学校を卒業した三人	3
マリヴロンと少女	2	雁の童子	3	檜ノ木大学士の野宿	17
みじかい木ペン	4	気のいい火山弾	1	二人の役人	7
めくらぶどうと虹	3	銀河鉄道の夜	40	氷と後光	3
やまなし	2	耕耘部の時計	2	氷河鼠の毛皮	6
よく利く薬とえらい薬	1	山男の四月	1	葡萄水	2
よだかの星	11	四又の百合	3	風の又三郎	36
或る農学生の日誌	9	紫紺染について	1	風野又三郎	48
茨海小学校	4	若い木霊	2	北守将軍と三人兄弟の医者	6
烏の北斗七星	1	十力の金剛石	4	狼森と笹森, 盗森	3
黄いろのトマト	9	雪渡り	4	虔十公園林	6
化物丁場	5	双子の星	6		

次にこれらの用例を、1 比喩と2 強調に分類し、さらに後に呼応する語との関係でさらに分類を試みた。

1 比喩

a まるで～ようだ(やうだ)

- ・枝はまるで弾丸のやうにまつすぐに飛んで行つて、たしかに子供の目の前に落ちました。(水仙月の四月)
- ・二人はあんまり心を痛めたために、顔がまるでくしゃくしゃの紙屑のようになり、(注文の多い料理店)

- ・土神は今度はまるでべらべらした桃いろの火でからだ中燃されてゐるようにおもひました。(土神ときつね)

b まるで～みたい

- ・それから頭を一つふって椅子へかけるとまるで虎みたいな勢でひるの譜を弾きはじめました。(セロ弾きのゴーシュ)
- ・てぐす飼いの男は、まるで鬼みたいな顔つきになつて、じぶんも一生けん命糸をとりましたし、(グスコーブドリの伝記)

c まるで～ふうに

- ・雪はまるで寒水石という風にギラギラ光つてゐた(なめとこ山の熊)
- ・タネリは、まるで、早く行ってその青ぞらを少し喰べるのだといふふうに走りました。(タネリはたしかにいちにち噛んでいたようだった)
- ・あらゆる光でちりばめられた十字架が、まるで一本の木というふうに川の中から立ってかがやき、(銀河鉄道の夜)

d まるで～ぐらい

- ・ことに肩をそびやかして、まるでうで木もがりがり鳴るくらゐにして通りました。(月夜のでんしんばしら)
- ・黄色なくちばしを大きくあけて、まるでホモイのお耳もつんぼになる位鳴くのです。(貝の火)
- ・ブドリの主人の苗は大きくなつてまるで黒いくらゐなのに、となりの沼ばたけはぼんやりしたうすい緑いろでした(グスコーブドリの伝記)

e まるで～ばかり

- ・花はまるでとびたつばかりかがやいて叫びました。(十力の金剛石)
- ・その役人の顔はまっ赤でまるで湯気が出るばかり殊に鼻からはぷつぷつ油汗が出ていましたので何だか急にこはくなくなりました。(二人の役人)
- ・若い木霊は胸がまるで裂けるばかりに高く鳴り出しましたのでびっくりして誰かに聞かれまいかとあたりを見まはしました。(若い木霊)

f まるで～そうだ(さうだ)

- ・チュンセ童子は背中がまがってまるで潰れさうになりながら云ひました。(双子の星)
- ・赤いダアリヤはまるで泣きさうになりました。(まなづるとダアリヤ)
- ・玉はお日さまの光を受けて、まるで天上に昇って行きさうに美しく燃えました。(貝の火)

g まるで～

- ・まるで蛹の踊りです。(チュウリップの幻術)
- ・まるで暴風だね、(猫の事務所)
- ・そばでよく見るとまるで小さな蛾の形の青じろいあかりの集りだよ。(ポラーノの広場)

h まるで～ほど

- ・ジョバンニはまるでたまらないほどいらいらしながら、それでも堅く、唇を噛んでこらえて窓の外を見ていました。(銀河鉄道の夜)

2 強調

a 否定あり

- ・雪がまったくひどくなって来た方も行く方もまるで見えず二人のからだもまっ白になりました。(ひかりの素足)

- ・二疋はまるで声も出ず居すくまつてしまひました。(やまなし)
- ・足は、まるでよぼよぼで、一間とも歩けません。(よだかの星)

b 否定なし

- ・路がどう曲ってどう上ってるやら、まるで夢中で自分の家までやってまゐりました。(とっこべとら子)
- ・紺三郎なんかまるで立派な燕尾服を着て水仙の花を胸につけて(雪渡り)
- ・汽車の中がまるでざわざわしました。(銀河鉄道の夜)

4 「まるで」という語全体における分類ごとの比率

では、これらの用例が、どれほどの比率で使用されているのかということをも百分率でとらえなおしてみると以下のようなになる。

比喩(371例)								強調(205例)	
1 a	1 b	1 c	1 d	1 e	1 f	1 g	1 h	2 a	2 b
76.0%	1.07%	1.34%	6.19%	1.61%	1.88%	10.7%	0.26%	14.1%	85.9%
285例	4例	5例	23例	6例	7例	40例	1例	29例	176例

このことから、宮沢賢治の比喩における「まるで」の使用は、バリエーションは多いが、ほとんどが一般的な「まるで～ようだ(やうだ)」(1 a)という表現になっていることがわかる。また、強調の用法については否定語の呼応を伴わないで、程度のはなはだしいことを述べる用法(2 b)が多いことがわかる。辞書でも否定の語を伴うことが記されているが、賢治は辞書にない程度副詞として多用しており、これが賢治の独特な文体を作り出していると言えそうである。

5 各作品における分類ごとの比率

ところで、こうした「まるで」の用法は、作品によって偏りが無いのだろうか。それを調べるため、今度は作品ごとに分類項目とその用例数を調査した。

	比喩								強調	
	1 a	1 b	1 c	1 d	1 e	1 f	1 g	1 h	2 a	2 b
イーハトーボ農学校の春	3									2
いちょうの実	1						1			2
インドラの網							1			1
馬の頭巾				1						1
おきなぐさ	5									2
オツベルと象	1									
カイロ団長	1									
かしはばやし之夜	6									2
ガドルフの百合	3						1			2
グスコーブドリの伝記	7	1		1					4	7
クンねずみ	1									1
さいかち淵	5									2

サガレンと八月	3						1		1	1
さるのこしかけ	1									
三人兄弟の医者と北守将軍	3						1		1	2
鹿踊りの始まり	1									
シグナルとシグナレス	5						1		1	5
水仙月の四月	3						2			
税務署長の冒険	9								2	2
セロ弾きのゴーシュ	5	1		1			2		2	2
台川	1									
谷	1									3
種山ヶ原							1			
タネリはたしかにいちにち噛んでいたやうだった	2		2							1
注文の多い料理店	1									
チュウリップの幻術							1			
月夜のけだもの	2						1			
月夜のでんしんばしら	4			2						3
土神ときつね	5			1						
手紙四	2									
電車	1									
毒蛾	4			1						2
とっこべとら子	1									1
どんぐりと山猫	3									3
なめとこ山の熊	9		2			1				4
二十六夜	3									1
猫の事務所	1						1			1
林の底										1
ひかりの素足	13						2		1	7
ビジテリアン大祭	3				1		3			7
ひのきとひなげし	4								1	1
フランドン農学校の豚	3					1	1			3
ペンネンネンネンネン・ネネムの伝記	12						1			2
ポラーノの広場	8			1			2			6
マグノリアの木									1	1
まなづるとダアリヤ						1			1	
マリヴロンと少女	2									
みじかい木ペン	2									2
めくらぶどうと虹	3									
やまなし	1								1	

よく利く葉とえらい葉	1									
よだかの星	7						1		1	2
或る農学生の日誌	3	2		1					2	1
茨海小学校										4
烏の北斗七星	1									
黄いろのトマト	2						1			6
化物丁場	3									2
貝の火	5			1		2	3			1
蛙のゴム靴	2									1
革トランク										1
学者アラムハラドの見た着物	3									2
雁の童子	2									1
気のいい火山弾										1
銀河鉄道の夜	21		1	2			3	1		12
耕耘部の時計	2									
山男の四月				1						
四又の百合	3									
紫紺染について										1
若い木霊	1				1					
十力の金剛石	1			1	2					
雪渡り	1						2			1
双子の星	3					2				1
蜘蛛となめくじと狸	2			1					1	
鳥をとるやなぎ	2			1						2
鳥箱先生とフウねずみ	1									
洞熊学校を卒業した三人	2			1			1			
檜ノ木大学士の野宿	5									10
二人の役人	4				1					2
氷と後光	2									1
氷河鼠の毛皮	3			2						1
葡萄水	1									1
風の又三郎	17			1					3	15
風野又三郎	25			2	1		3		4	12
北守将軍と三人兄弟の医者	1						1		1	3
狼森と策森, 盗森	2									1
虔十公園林	4								1	1

比喩の用法として呼応する語によって8つのパターンに分類したのであるが、当然長文になればなるほど語彙数も多くなり、比喩の呼応パターンも増えるのは当然のことではある。しかし、いろいろ

なパターンを用いて文に変化をつけようとした工夫も読み取れるのではないだろうか。3パターン以上の表現が用いられている作品は以下の通りである。

- 3 パターン 「グスコーブドリの伝記」「ビジテリアン大祭」「フランドン農学校の豚」「ポラーノの広場」「或る農学生の日誌」「十力の金剛石」「洞熊学校を卒業した三人」
- 4 パターン 「セロ弾きのゴーシュ」「貝の火」「風野又三郎」
- 5 パターン 「銀河鉄道の夜」

6 「まるで」の比喩のパターンについて

比喩には「まるで～ようだ」(1 a), 「まるで～みたい」(1 b), 「まるで～ふうに」(1 c), 「まるで～ぐらい」(1 d), 「まるで～ばかり」(1 e), 「まるで～そうだ(さうだ)」(1 f), 「まるで～省略」(1 g), 「まるで～ほど」(1 h)という呼応の語によるパターンが見られることはこれまでに述べてきたことであるが、今度はその比喩の内容について注目し、「まるで」が導く比喩が「ジョバンニはまるで鉄砲丸のように立ちあがりました。(銀河鉄道の夜)」という用例のように名詞での比喩(形状イメージ)によるものか、それとも「馬はまるでおどろいたようにどてへ沿って一目散に南のほうへ走ってしまいました。(風の又三郎)」という用例のように動詞での比喩(動作イメージ)によるものかを比較することとする。

	品詞	総数	1 a	1 b	1 c	1 d	1 e	1 f	1 g	1 h
比喩が単語	名詞	218	176	4		9	1		28	
	動詞	124	83		5	14	5	7	9	1

「まるで～ようだ」(1 a)は、名詞、動詞のどちらも表すことが可能である。

「まるで～みたい」(1 b)は、本来どちらも可能であるはずだが、賢治は名詞を受ける用法でしか用いていない。

「まるで～ふうに」(1 c)は、「ふう」という語が動作を表す語であるため、受けることができるのは動詞でしかない。

「まるで～ぐらい」(1 d)は、名詞、動詞のどちらも表すことが可能であり、賢治もどちらも用いている。

「まるで～ばかり」(1 e)は、本来用言を受けるものであるが、1例だけ名詞を受けている。

「まるで～そうだ」(1 f)は、用言を受けることが多く、ここでも動詞を受ける用例ばかりである。

「まるで～省略」(1 g)は、省略されている語が「ようだ」であれば、名詞、動詞のどちらも表すことが可能であり、賢治も(1 a)と同じように用いている。

「まるで～ほど」(1 h)は、本来どちらも可能であるはずだが、賢治は動詞を受ける用法でしか用いていない。

比喩は表すものが長くなればなるほどイメージがぼんやりとしてしまうため、できるだけ短く端的にイメージを与える語であることが要求される。(1 a)の名詞が多く用いられているのもそのためであると推測できる。

7 同時代の童話作家の使用実態

ここまで宮沢賢治という一人の人物を中心に「まるで」の用法をいろいろな角度から見てきたが、これは個人の問題なのであろうか、それともそういう用法を他の童話作家たちも同じように使用して

いたのだろうかということが疑問として挙げられる。

そこで、大正期の童話雑誌を代表する『赤い鳥』に登場する童話作家たちの使用例を抜き出してみることとした。なお、『赤い鳥』の調査対象は第1期第1巻の6冊(大正7年7月号～12月号)とした。

その結果は以下の通りである。

- ① 銀色の蜘蛛の糸が、**まるで**人目にかかるのを恐れるやうに一すぢ細く光りながら(芥川龍之介「蜘蛛の糸」 七月号 10頁)
- ② 自分ののぼつた後をつけて、**まるで**蟻の行列のやうに、やはり上へ上へと一心に(芥川龍之介「蜘蛛の糸」 七月号 11頁)
- ③ 王子は、もうぐうぐうと鼾をかいて、**全て**石のやうに眠り込んでしまひました。(鈴木三重吉「ぶくぶく長々火の目小僧」 八月号 28頁)
- ④ ふさふさした金の髪は、それこそ**丸**で金の絲の瀧のやうに、きらきらと肩から足の下まで垂れ下がりました。(鈴木三重吉「魔法の魚」 十月号 18頁)
- ⑤ それでは**丸**でお話が**ちがひ**ます。(鈴木三重吉「魔法の魚」 十月号 20頁)
- ⑥ **丸**で人をぺてんにかけたのと同じです。(鈴木三重吉「魔法の魚」 十月号 20頁)
- ⑦ 王様と役人とは、鴻の鳥が、**全て**人間がいふ通りに、こましやくれたことをいふものですから、二人ともをかしくてをかしくて堪りませんでした。(鈴木三重吉「またぼあ」 十一月号 15頁)
- ⑧ わしは**まるで**別なものだ。(松居松葉「子供の極楽」 十一月号 56頁)
- ⑨ 光りに馴れたものの目には、**全て**穴の中のやうに眞つ暗に見えました。(鈴木三重吉「またぼあ」 十二月号 6頁)
- ⑩ お中が透いてみると見えて、**まるで**虫が這ふやうに、シボリトボリと村の眞ん中の方へ歩いて行くのでした。(島村蓼三「村の寶」 十二月号 21頁)
- ⑪ お前**まるで**黒ン坊だぜ。(三宅周太郎「鳥の巢」 十二月号 29頁)

作家によって漢字表記もばらばらであるが、「まるで」という語は(1 a)の用法で用いられたものが「①②③④⑨⑩」、(1 g)の用法で用いられたもの「⑪」、(2 a)の用法で用いられたものが「⑤⑧」、(2 b)の用法で用いられたものが「⑥⑦」であり、他の童話作家も用いていることがわかる。ただ賢治は(1 b)～(1 h)までのパターンも使っており、そのバリエーションは他の童話作家の比ではない。

8 『分類語彙表』による類語との関係

3.1130-04 異同・類似 ちょうど さながら あたかも いかにも さも 見るからに

3.1921-03 限度 全く 全然 てんで てんから まるきり まるつきり

国立国語研究所が出している『分類語彙表』では、「まるで」という語は比喩として「3.1130-04 異同・類似」に、強調として「3.1921-03 限度」として分類されている⁶⁾。ここに表れたいわゆる類義語を賢治は使用していないわけではない。

- ・そして**ちょうど**星が砕けて散るときのように、からだ**が**ばらばらになって一本ずつの銀毛はまっしろに光り、羽虫のように北の方へ飛んで行きました。(おきなぐさ)
- ・ひらひらひかる三角旗や、ほこ**が**さながら林のやうだ。(北守将軍と三人兄弟の医者)
- ・おまけに**いかにも**小学校の二年生に教えるように云うもんですからとうとうみんなどっと吹き出しました。私共の席から一人がすぐ出て行きました。(ビジテリアン大祭)
- ・ツェねずみが出て来て、**さも**大儀らしく言いました。(ツェねずみ)

ここに挙げた「異同・類似」の例に限らず、「限度」でも類擬語の使用は確認できる。

ではなぜ、賢治はあえて「まるで」という表現を選んだのだろうか。このことを考えるためには「まるで」と同じように、辞書ではどのように表記されているのかを調べる必要がある。各社の辞書の記述を調べるべきではあるが、まずは『大辞林 第4版』の記述を抜き出してみる。

ちょうど (副)

- ① 余分や不足なくぴったりと一致しているさま。ぴったり。きっちり。「一体に合う」「定員一だ」「八時一に終了」
- ② ある期待・予想にぴったりとあうさま。「その帽子は服に一似合っている」
- ③ ある時期にぴったりと合うさま。
 - ㊦ まさにその時。「一バスが来た」
 - ㊧ たった今。「兄は一出かけたところです」「一行こうとしたところだ」
- ④ (多く下に「ようだ」などを伴って) そのものの形状・性質などが、別のあるものによく似ているさま。まるで。あたかも。「月は一鏡のように見えた」〔「丁度」は当て字〕

さながら (副)

- ① 二つの事物・状態が似ているさまにいう。
 - ㊦ (下に「...のような」「...のごとく」などを伴って) 他になぞらえる意で表す。ちょうど。まるで。「草原は一海のようだった」
 - ㊧ (名詞の下に付いて) 本物によく似ているさま。...そのまま。...そっくり。「本番一に行く」
- ② まったく。ひたすら。「沖の鷗の一白きは／ふところ日記 眉山」
- ③ そのまま。そのままの状態。「たえて、ことづてもなし。一六月になりぬ／蜻蛉 中」
- ④ そっくり全部。のこらず。「大事を思ひ立たん人は去りがたく心にかからん事の本意をとげずして、一捨つべきなり／徒然 59」

あたかも (副) 〔「あだかも」とも〕

- ① (多く下に「のようだ」「のごとし」などを伴って) 形状・様態・性質などを、よく似ている物事にたとえて形容する語。ちょうど。まるで。「一戦場のような光景」「一勝者のごとく振る舞う」
- ② ちょうどその時。まさに。「時一一月一日」「一柱時計は徐(しず)かに八時を点(う)ち初めた／社会百面相 魯庵」

いかにも【(如何)にも】 (副)

- ① (多く「そうだ」「らしい」などを伴って) その人や物の感じがよく示されているさま。どう考えても。非常に。「一痛そうだ」「一高くて手が出ない」
- ② 常識や予想の通りであるさま。また、相手の言葉に答えて、肯定・同意を表す感動詞のようにも使われる。まことに。おっしゃるとおり。「一学者らしい話し振り」「一、そのとおりに」
- ③ (状態・理由などが) どんな風でも。どうでも。「あしくもあれ、一あれ、便あらばやらむ／土左」
- ④ (下に打ち消しの表現を伴って) どのようにしてみても。どうしても。「東国北国のいくさ一しづまらず／平家 7」
- ⑤ 願望を表す。ぜひとも。「今は、一 一かけて言はざらなむ／源氏 宿木」

さも【然▽も】 (副) 〔副詞「然(さ)」に助詞「も」が付いた語〕

- ① 本当にそれらしいさま。いかにも。「一うれしそうに笑う」「一知っているかのように話す」
- ② そのように。そのとおりに。「一あらん」「女思ひも寄らねば、一心も得得有るに／今昔 29」

こうしてみると、「ようだ」「ごとし」という語と呼応して用いられる語と「そうだ」「らしい」という語と呼応して用いられるものがあることがわかる。

「まるで」についてはこれまで見てきたように多くの語と呼応しており、特定の語と呼応するというわけではない。さらには呼応する語を省略する(1 g)のような用法も持っている。つまりは同じ比喩を表すにしても「まるで」は他の比喩を表す語に比べて守備範囲がきわめて広いということが言えるのであり、一番オーソドックスな表現であると言えよう。さらには「さながら」「あたかも」「いかにも」「さも」は文語的な硬い感じがあり、童話には不向きであるということも要因の一つであろう。

まとめ

「まるで」という語を中心に賢治の表現の特色を見てきた。「まるで」は比喩にも強調にも使われる語であるが、賢治の場合、比喩としての使用は371例で64.4%、強調としての使用は205例で35.6%と、強調で使うのが1/3強と多く用いられていることが分かった。小松は「方言」としての用法もあるのではないかと述べたが、それにしても1/3の使用は頻度が高いと思われる。

現代における「まるで」が比喩を表すときの代表的な表現のように受け取られている今、否定を伴わない強調としての「まるで」の用法は、やはり賢治の独特な世界を醸し出すのに一役買っていると云っても過言ではない。

付記 本論考は2020年1月30日に行われた第5回武庫川女子大学宮沢賢治研究会における発表資料に加筆、修正を加えたものである。その席上、田中每実先生、遠藤純先生から貴重なご意見、ご指摘を賜った。記してお礼申し上げます。

注

- (1) 李津安「副詞「いかにも」「さも」「まるで」「まさに」について」『言葉と文化』7 名古屋大学 2006 pp.85-102
- (2) 朴秀娟「完全否定を表す副詞「まるで」「ぜんぜん」「まったく」に関する一考察」『神戸大学留学生センター紀要』22 神戸大学 2016 pp.41-57
- (3) 朴秀娟「副詞「まるで」が共起する述語についての一考察（非比況の用法を中心に）」『日本語の研究』第7巻2号 日本語学会 2011 pp.94-95
- (4) 小松聡子「賢治童話の表現研究（副詞「まるで」を手掛かりとして）」『国際児童文学館紀要』11 財団法人大阪国際児童文学館 1996 pp.71-87
- (5) 『分類語彙表』独立行政法人国立国語研究所 増補改訂版 2004

宮沢賢治の童話における〈学校〉〈教員〉

— 「鳥箱先生とフウねずみ」を中心に —

遠藤 純

一. はじめに

宮沢賢治の童話には、さまざまな形で〈学校〉や〈教室〉、〈先生〉が登場する。

童話の第一作とも言われる「蜘蛛となめくちと狸」は、醜い出世競争とその破綻を描いた物語だが、これを改稿した「寓話 洞熊学校を卒業した三人」では、〈学校〉という教育の場が具体的に設定され、そこに洞熊先生なる教師が登場する。

鼠の学校がある「[ツェ]ねずみ」、鳥の子に説教をしたことから〈ははあおれは先生なんだな〉⁽¹⁾と気づく「鳥箱先生とフウねずみ」、猫の子どもに鼠が教育を施す「クッねずみ」は、合わせて「鼠三部作」と言われるが、いずれも〈教育〉が何らかの形で関与する物語である。

「風[の]又三郎」では、村の学校に髪が赤く、見たことのない風貌の少年が現れ、子どもたちに畏怖を与えるが、それは誰もいない九月一日のまだ薄暗い早朝の〈教室〉であった。この物語は末尾も教室で終わり首尾一貫している。教室での〈午後の授業〉から始まるのが晩年の作品「銀河鉄道の夜」であり、狐学校の教室に行く（授業を参観する）のが「茨海小学校」である。狐の学校を描く作品には生前発表作品「雪渡り」もあり、これらの物語では、いずれも学校や教員、教室が描きこまれるとともに、作品の舞台として重要な要素となっている。

これは言うまでもなく、賢治自身が近代の学校教育を受け、教室で学んできたことと関係しているものと思われる。

加えて、宮沢賢治は二十代後半にあたる大正十年十二月から四年四ヶ月に渡って（二六～三〇歳まで）、稗貫（花巻）農学校の教師として教職生活を送った。賢治童話には、この教員生活を基にしたと考えられる作品が多くあり⁽²⁾、その意味において、教職が賢治にとっていかに大きなものであったかが確認できよう。かつ、直接的には後年〈私も農学校の四年間がいちばんやり甲斐のある時でした。但し終りのころわづかばかりの自分の才能に慢じてじつに虚傲な態度になってしまったこと悔いてももう及びません。しかもその頃はなほ私には生活の頂点でもあったのです〉⁽³⁾と教え子に書き送り、さらに詩「生徒諸君に寄せる」では次のように書いている。

この四ヶ年が／わたくしにどんなに楽しかったか／わたくしは毎日を／鳥のやうに教室でうたつてくらした／誓って云ふが／わたくしはこの仕事で／疲れをおぼえたことはない

このように、教職生活が賢治の人生にとって重要な節目、期間であったこと、それが創作に多大な影響を与えたことは言うまでもなく、賢治作品における〈学校〉〈教育〉というキーワードが頻出するのも至極当然のことと考えられる。

しかし、その一方で、〈学校〉〈教育〉の形象は一様ではない。

「風[の]又三郎」は山間部の小さな学校を舞台にした物語だが、方言で話す村の子どもたちとは対照的に、標準語を話す一見規範的な教員が登場する⁽⁴⁾。一つしかない教室で全学年を担当し、マンドリンを弾き、結末で赤いうちわを持って現れるこの先生は、どこか土着ではない、村落共同体とは異質な存在にも見える。同じく村では異質な存在である赤髪の少年、高田三郎がやってくる教室という場、そこを主戦場とする先生という点からすれば、この先生の尋常ではない、不可思議な存在感も

またクローズアップされてこよう。

他方、冒頭で取り上げた「寓話 洞熊学校を卒業した三人」の洞熊先生は、形式的に教育者であろうとするものの、勘定を間違えたりカンニングを見落したりと、生徒の教育には何ともいい加減である。三人（蜘蛛、なめくち、狸）が卒業した後は、どぶ鼠をつかまえて学校に入学させるために走り回っており、よりよき教育を追求する教師ではなく、教師という地位に固執する人物として描かれているようである。やがて三人がみんな死んでしまうと、〈あゝ三人とも賢いゝこどもらだったのにじつに残念なことをしたと云ひながら大きなあくびを〉する。生徒の死にあつても特になんとも思わないこうした教師像は、〈おれは先生なんだぞ。鳥箱先生といふんだぞ。お前を教育するんだぞ〉と高圧的に語り、四人の生徒が死んでも〈あゝ哀れなことだ〉としか言わない「鳥箱先生とフウねずみ」などにも通底する。〈これからの本当の勉強はねえ／テニスをしながら商売の先生から／義理で教はることでないんだ〉（「一〇八二 [あすこの田はねえ]」『春と修羅』第三集）とも書く賢治には、教員、特に職業教師への実に厳しい視線が感じられる。

学校や教師への視線で言えば、「雪渡り」はやや異質な作品といえるかもしれない。人間の四郎とかん子が子狐の紺三郎に出会い、十二歳以上は参加できないという狐小学校の幻燈会に招待される。紺三郎は四郎とかん子に対し、狐が人を化かすというのは無実の罪を着せられていたと述べ、末尾には狐学校の生徒に〈みなさん。今晚の幻燈はこれでおしまひです。今夜みなさんは深く心に留めなければならないことがあります。それは狐のこしらえたものを賢いすこしも酔はない人間のお子さんが喰べて下すつたといふ事です。そこでみなさんはこれからも、大人になつてもうそをつかず人をそねまらず私共狐の今迄の悪い評判をすっかり無くしてしまうだらうと思ひます〉と語りかける。狐の〈学校〉で教授される正直さ、イノセンスが強調される結末であり、先に見た「寓話 洞熊学校を卒業した三人」などの出世競争や欺瞞の世界、学校や教師へ厳しい視線があるのとは対照的である。

ちなみに、「雪渡り」は狐の学校を描いているが、登場するのは子狐だけで、先生らしき大人は一切出てこない。幻燈会を取り仕切るのは子狐の紺三郎であり、子狐の純粹さ、また学校における教育内容の真善美を強調するため、敢えて大人や教員を排除したようにもみえる。そのように考えると、賢治には学校や教員への嫌悪感、あるいは反感らしきものがあるように感じられよう。

こうした〈学校〉〈教育〉の形象は、どのような背景から生じてくるものなのか。本研究では、以上の問題意識に立ち、賢治童話における〈学校〉〈教師〉〈教育〉の問題について検討したいと考えた⁽⁵⁾。本来であれば、まずそれらのキーワードが表出する作品の全体像を提示したうえで課題を集約・整理し、次に個別の作品を検討していく手続きが必要である。が、今回はその前段階として、教育に対して批判的な作風を持つと思われる「鳥箱先生とフウねずみ」を中心としつつ、同作品が持つ問題を素描的に取り上げることで、この問題を考える手がかりとしたい。

二。「鳥箱先生とフウねずみ」概要と研究

「鳥箱先生とフウねずみ」は、生前未発表の作品である。

あるうちにあつた鳥かご（鳥箱）は、〈天井と、底と、三方の壁とが、無暗に厚い板でできていて、正面丈けが、針がねの網でこさえた戸〉でできていた。ある日、人間により子どものひよどりがその中に入れられる。子どもがいやがってバタバタすると〈バタバタ云っちゃいかん〉。母の名を呼んで泣くと〈泣いちゃいかん〉。鳥箱はそう言ったことから〈急に、ははあおれは先生なんだな〉と気づく。ひよどりは、その後人間からエサをもらえず絶命。次に来たひよどりの子は腐った水で赤痢にかかり、その次は空や林が恋しくて胸がつまり、四番目は乱暴な猫大将につかまえられて、それぞれ死んでし

まう。

すっかり信用をなくした鳥箱先生は物置に移され、そこで出会った鼠から〈フウ〉というその子どもの教育を頼まれる。これを受諾した鳥箱先生は、フウが通るたびに呼び止めて、〈ちょろちょろ歩かない〉〈きよろきよろし〉ないなど訓示するが、フウはそのたびに虱や蜘蛛、けしつぶや稗つぶなどを引き合いに出して“自分が一番立派”と主張する。

怒った鳥箱先生はフウの母親に〈退校〉を言い渡す。そのとき猫大将がやってきて、フウを地面にたたきつける。そして、〈ハッハッハ、先生もだめだし、生徒も悪い。先生はいつでも、もっともらしいそばかり云っている。生徒は志がどうもけしつぶより小さい。これではもうとても国家の前途が思いやられる〉と述べて物語は終わる。

『新校本宮沢賢治全集』第八巻校異篇⁽⁶⁾によれば、使用原稿は「10-20 イーグル印原稿用紙(草色罫)」である。同全集十六巻(上)〈補遺・資料 草稿通観篇〉の《使用時期》⁽⁷⁾には、「草」と略称されるこの原稿用紙の執筆時期は、童話集『注文の多い料理店』刊行(大正十三年十二月)以前であり、また同じく「広」と略される草稿(「1020(広) イーグル印原稿紙」)以前とされている。「広」の使用時期は〈大正九年五月(「丹藤川」)～十年十一月(「図書館幻想」)〉と推定されていることから、「鳥箱先生とフウねずみ」は賢治が農学校教諭となる大正十年十二月には遅くとも成立していたことになる。ちなみに、続橋達雄は〈大正十年頃の執筆〉⁽⁸⁾と推定している。

草稿に付された表紙には、赤インクで〈寓話集中〉との書き込みがあり、他に「寓話」を冠するものに「寓話 洞熊学校を卒業した三人」「寓話 猫の事務所」、また「ツェ」ねずみ(表紙に〈動物寓話集中〉の書き込みあり)「ク」ねずみ(同様に〈寓話集中〉の書き込み)などがある。

賢治没後、まもなく刊行された文圃堂版『宮沢賢治全集』第三巻に収録されたのが公表された最初である⁽⁹⁾。研究上、どちらかといえば取り上げられることの少ない作品だが、近年賢治童話における「寓話」という視座から再評価の試みが行われている⁽¹⁰⁾。

天沢退二郎は〈本篇の寓意も最後の猫大将のセリフをみるまでもなく明瞭・普遍的であるが、細部の面白さは前後の二篇(引用者注-「ツェねずみ」「ク」ねずみ)のこと)ほどではない⁽¹¹⁾と、さほど高い評価を与えなかった。また、天沢は〈最初この鳥かご、というより鳥箱、に次々に入れられては死んでいったかわいそうな四羽のひよどりを別にすれば、このいいかげんな鳥箱先生、なさけないダメ生徒のフウねずみ、乱暴な猫大将と。この物語には肯定的登場人物はひとりもない〉〈これは本篇とともにねずみもの三部作を形成する「ツェねずみ」「ク」ねずみ〉についても同じことがいえる。この世の中はこんな連中ばかりだ。まったく《これではもうとても国家の前途が思いやられる》というセリフを、最後に、乱暴な殺戮者・猫大将の口から言わせているところに、賢治の精一杯の諧謔、笑いの苦さが感じられる。国家の前途、つまり昭和の暗黒は、おそらく本篇の書かれた大正十年代にもうはじまっていた⁽¹²⁾とも評した。

暗い時代の影響を指摘する声は他にもある。畑山博は〈鳥箱を殺りく箱のようにして、次々に純朴なヒヨドリを入れてゆく見えない巨きな手。それとその手先になって「国家、国家」と叫びながら生徒を死地に追いやる将軍。／賢治もまたあの時代の暗い軍靴の足音に耳をそばだてていた⁽¹³⁾と述べ、軍国主義へ傾斜していく動きを捉えつつ、鳥箱や猫大将の背後に存在し、すべての糸を操る〈見えない巨きな手〉に着眼した。

この〈見えない巨きな手〉の持ち主、すなわち〈人間〉がひよどりをたびたび殺しながらも、作品では一切批判されないとするのは大島丈志である。大島は、〈「鳥箱先生とフウねずみ」の世界では、どうすることもできない不条理をもたらす存在として人間がいて、その下に動物世界があるという、

二重の構造を持っている。つまり本作品は人間という絶対的存在によって生死を左右されることが肯定される動物世界の物語であるとする。ただ本作では〈不条理を加える存在が具体的に存在する人間であるという点で、人間存在の恐ろしさを風刺する作品となっている点に特徴がある〉⁽¹⁴⁾と解釈した。

このように、先行研究ではこれまで、忍び寄る暗い時代の足音を聞き、鳥箱、フウねずみ、猫大将、そして見えない人間の存在のありようから、寓意の内実を考えることに重点がおかれてきたといえる。

論者は、前に述べた通り、特に教育との接点から本作を考えてみたい。これまで、我が国における近代教育との関係から、鳥箱先生という教師・教員像に着眼したものは管見ではみられない。よって、鳥箱先生の教師像がいかにか造型されたか、当時の教育との絡みを視野において検討していく。

三. 近代教育における教職像と教員養成

さて、人間によって“手作り”されたであろう「鳥箱」は、どこか“にわか仕立て”を思わせる。鳥箱先生も〈急に〉先生になった、いわば“にわか先生”である。

我が国の教員養成の歴史は、師範学校が創設された明治五（一八七二）年に遡及する。

日本における教職像と役割の変化について検討した斉藤泰雄によると、戦前までの大まかな時代区分は以下の通りだという⁽¹⁵⁾。

1. 江戸時代の伝統的教師（江戸中期～幕末期）
2. 公立学校教員の出現（1872年学制以降）
3. 国民の啓蒙と近代化の担い手としての教員（明治前半期）
4. 教育勅語の教育理念の推進者としての教員（森文政～明治後期）
5. 「聖職」にして清貧に甘んずる末端官吏としての教員（日露戦争以降～大正期）
6. 独自の教授法の探求・開発（明治後半～大正自由教育期）
7. 軍国主義と国家主義への協力者としての教員（昭和前半期）

江戸期には、庶民に読み書きなどを教える寺子屋が都市部に加えて農村部にも広く普及していたことが知られているが、その教師について、石戸谷哲夫は次のように述べている。

私塾や寺子屋は、民衆の間から生活の必要に応じて自然発生したもので、公的に設置され民衆に押しつけられた機関ではない。強い機関でないから、人格実力に根ざす威信をもたない個人が師匠たることは、あり得なかった。お師匠さんは、神官僧侶医師庄屋など尊敬される職業を本務としたから、師匠職を必ずしも金銭的報酬の尺度で考えなかった。彼らは多く土着の人であった。土地の人たちとの関係は、打算的でなく、義理人情的であり、一次集团的親密さをもっていた。⁽¹⁶⁾

江戸期には、人格・実力・社会的地位ともに申し分のない人材が教師を務めたことから、まさに“師”と呼ぶに相応しい伝統的教師像であったわけである。

しかし、こうした教師像は、明治維新とともに大きく変貌を余儀なくされていく。維新とともに、〈近代国家の建設と共に近代学校が創設され、「師」をとりまく状況は一変した。新しい資質を有する教員が大量に必要とされ、これを計画的に養成しなければならない時代を迎えた〉⁽¹⁷⁾からである。

かくして、近代学校の教員は、〈寺子屋師匠のように誰でもが自由に開業できるものではなくなっ

た。その名称も、師匠から教員へと転換されることとなった⁽¹⁸⁾のである。

明治五年の学制以降、「教育令」(一二年)「同改正」(一三年)、「小学校令」「中学校令」「師範学校令」「帝国大学令」(以上、一九年)の公布を経て「教育勅語」(二三年)が發布され、明治二〇年代にはその屋台骨が形成される。そして明治三〇年頃からは、「小学校令」をはじめとする関係法令の改正や、「実業学校令」「高等女学校令」「専門学校令」の制定によって学校制度が次第に確立・整備されていく。日本の近代的な教育施策は、明治初期から骨格が形成され、一部改正を加えながら、明治末年から大正期にかけて定着するように構想されたのである。

一方、教員養成の流れはどうか。まず明治五年、東京に国直轄の師範学校が設立され、翌年から各大学区に官立の師範学校が設置されていく。各府県は、師範学校の卒業生等を招聘して教員養成機関を設置、一〇年頃から府県の師範学校が整備され、一三年には各府県に師範学校の設置が義務化、翌一四年には「師範学校教則大綱」により同校における教則が統一されることになる。

明治一九年、森有礼の「師範学校令」から「師範教育令」(同三〇年)と続き、教員養成の制度拡充がさらに注力され、これにより各道府県に師範学校、同女子部の一校または数校の設置をみ、全国的な普及を推し進めることとなった。

そして、就学率の上昇とともに小学校の教員数は増加し続け、明治六(一八七三)年当初、二万七一〇七人であったのが、三六(一九〇三)年には一〇万八三六〇人となり、大正一三(一九二四)年には二〇万人を超える規模となって、明治四〇年以降、急増していくことになる⁽¹⁹⁾。当時、多くの教員が求められたために、早急に養成しなければならない状況にあったのである。

このように、日本の近代的な教育施策の確立・整備、および教員養成の歴史は、明治初期にその萌芽が見られ、改定を加えながら確立されていき、大正期にかけて定着していく。そしてそれは、宮沢賢治が教育を受け、自らが教員となる時期とも重なっているのである。

四. 初等教員養成における批判の発生

ところで、戦前の初等教員養成の一端を担った師範学校が、明治三三(一九〇〇)年頃からさまざまな批判に晒されることはよく知られている。

唐沢富太郎は、「師範型」と呼ばれる師範学校の教員資質が形成されたことについて、森有礼文相の軍隊式教育にその原因があったことを述べたうえで、次のように批判する。

森以後の師範学校は極めて窮屈なものとなり、形式的なことにとらわれ、師範生を無暗に圧迫して生徒の反抗心を醸成するに至ったものであるが、このような師範学校の空気が、やがていわゆる師範タイプといわれるものを形づくって行く原因になっているものと言わなければならない。⁽²⁰⁾

観点は異なるものの、海後宗臣も「師範型」という教員養成制度が形成された要因をいくつか指摘している⁽²¹⁾。

水原克敏によれば、明治三三年頃に台頭しつつあった「師範型」批判は、四三年頃には一段と高まり、大正九年以降、〈好ましくない資質を有する教員として、低く評価される際に使用されるターム〉⁽²²⁾となり、昭和期に入ってさらに批判が拡大していくという。

こうした批判が出てくる背景には、何があったのか。批判が顕在化する明治三三(一九〇〇)年頃から大正九(一九二〇)年頃までの、教員養成にかかる主な経緯について、水原論文を参考に確認しておく。

この時期の特徴として、まず、就学率の急上昇があげられる。

明治三三年には、就学率八一・六七%、通学率五九・一五%であったのが、大正六年にはそれぞれ九八・七三、九二・三五%となっている⁽²³⁾。この期には、殆どの子どもが尋常小学校へ入学、通学ができるようになったのである。

また、義務教育の年限が四年から六年に変更（明治四〇年）されたにも関わらず、進級者が増加した（高等小学校在籍児童数の増加は、小学校教員により高い教育能力を要求した）ことに加え、明治四三年から使用された第二期国定教科書の内容の高度化も指摘できる。第二期は、第一学年算数の場合、第一期と比較すると分量で約一・六倍、第四学年では二倍になり、教授内容もより高度になったという。国語も同様で、歴史的仮名遣いが付加されるとともに、配当漢字が従来四年生までで五〇〇字、高等科を加えても八五〇字であったのが、一三六〇字に大幅に増加した。

つまり、この時期、近代的教科内容のカリキュラムへと大きく舵を切る期に入ったことになる。そのなかで、高度な教科内容に対応できる、より高い教授能力が求められることになったのである。

以上をふまえて、水原は次のように結論づけている。

1900年から1920年の過程は、資本主義の発達を背景に、就学率が急上昇し、小学校生徒数の増加、教員数の増加、あるいは進学者数の増加、中等学校の拡大など新しい状況が展開し、小学校教員としての資質形成において、次のような不都合な事態が進行していたからである。重要な変化を项目的に指摘するなら、

- (1) 小学校教員をますます大量に養成しなければならない段階にはいつていた。
- (2) 他の中等学校の発達によって、師範学校はエリートコースとしての座から転落し、傍系としての制度的位置に定着した。
- (3) 反面、師範学校は小学校教員養成の学校として、その制度的役割が実態として明確になった。
- (4) その結果、師範生の人材の質の低下、
- (5) 師範生のコンプレックス形成などの事態が生じていた。

つまり、(1)と(3)では、小学校教員を大量に養成しなければならない師範学校の役割の明確化が進行していたにもかかわらず、それが進行すればするほど、(2) エリートからの転落、(4) 人材の質の低下、(5) コンプレックスの形成という、師範生の小学校教員としての資質形成にとって、不都合な事態が進行し始めていたと捉えられる⁽²⁴⁾。

このように、明治末から大正後期に至って、大量の教員養成とともに教授内容が高度化し、そのプロセスにおいて、資質・能力の低い教員への社会的批判が次第に高まり、拡大していくこととなったのである。

五. 教員批判と「鳥箱先生とフウねずみ」

本作「鳥箱先生とフウねずみ」が執筆された大正一〇年前後は、まさにこの教員批判が展開され、社会が教員に対して厳しい目を向けていく時期と重なっている。先の水原論文では、当時の師範学校では騒動やストライキが頻出し、〈破綻と混迷に陥っていった〉⁽²⁵⁾ことが示されている。加えて、騒動は単なる数校の動向なのではなく、地方を含めた全国的なものであったという。大正末年には、師範学校生の弛緩、また学校そのものの指導力の低下が顕在化していたのである。

このような視点で見ると、本作にも時代の影響を感じずにはいられない。

鳥箱先生は、〈天井と、底と、三方の壁とが、無暗に厚い板でできていて、正面丈けが、針がねの網でこさえた戸〉でできており、〈小さなガラスの窓が横の方につい〉た、〈せまい、くらい〉存在である。生徒を閉じ込める存在としての鳥箱（教室）であり、教員であるが、これは教育する場（教室）や教員が、軍隊式教育によって〈極めて窮屈なものとなり、形式的なことにとらわれ、師範生を無暗に圧迫して生徒の反抗心を醸成するに至った〉⁽²⁶⁾ という教員養成を暗示しているのではないか。フウへの訓示も〈もう少しりっぱにやって貰いたい〉というのが主旨で内容に一貫性はなく、あくまで形式的であったことも重ってくる。なお、先生はひよどりに〈お前を教育する〉とは言ったものの、何かを教えたり訓示したりした形跡はない。あくまで形式的な教員なのである。

一方、生徒のひよどりは〈先生を大嫌いでした。毎日、じっと先生の腹の中に居るのでしたが、もう、それを見るのもいやでしたから、いつも目をつぶってゐました。目をつぶっても、もしか、ひよっとすると、先生のことを考へたら、もうむねが悪くなるのでした〉と、先生に嫌悪という感情しか抱いていない。せまく暗い鳥箱（鳥かご）と野生の鳥の相性がよいわけではなく、先生と呼べと強制されることにも反感を抱いているのである。

賢治は盛岡中学時代（四年生時）、寄宿舎での舎監排斥運動に関わり、退寮処分となったことがある。これは新しく着任した舎監に嫌がらせをしたもので、〈賢治は首謀者の一人で、舎監にたびたび議論を吹きかけたと言われているが、事件の真相は不明〉⁽²⁷⁾ という。中学生という思春期特有の、若かりし頃の行動ともとれるが、教員というだけで権威的であろうとしたことに対する一種の反発、不満が賢治にはあったのではないか。こうした自体験が教員への厳しい視線になっていることもあろう。

作品では、物語の多くは物置へ追いやられてからの部分に費やされており、そこはフウの教育に関わる場所である。

鳥箱先生は、まず出会ったフウを見て〈ははあ、仲々賢こさうなお子さんですな。頭のかたちが大へんよろしい〉と母親ねずみに言う。生徒を「見ため」で判断し、〈頭のかたち〉を他と比べていることになる⁽²⁸⁾。

作品「葡萄水」には、〈コンネテクカット大学校を、最優等で卒業しながら、まだこんなこと私は云ってゐるのですよ。みなさん、私がいけなかったのです。宝石は宝石です。青い葡萄は青い葡萄です。それをくらべたりなんかして全く私がいけないのです。実際コンネテクカット大学校で、私の習ってきたことは、「お前はきよろきよろ、自分と人とをばかりくらべてばかりみてはならん。」といふことだけです〉という箇所がある。また童話集『イーハトヴ童話 注文の多い料理店』出版に際して作られた新刊案内には、「どんぐりと山猫」の紹介として〈山猫拝と書いたおかしな葉書が来たので、こどもが山の風の中へ出かけて行くはなし。必ず比較をされなければならないいまの学童たちの内奥からの反響です〉⁽²⁹⁾ とある。自らの作品において、教育における比較を戒めていた賢治だが、鳥箱先生の教育には〈つまらないものと自分をくらべ〉ず、〈もっと立派なものとかくらべ〉よという、やはり他者との比較の物差しがある。

結末における猫大将のことば〈もっともらしいうそ〉が意味するのは、鳥箱先生の、比較することを正当化する言説にあるのではないかと思われる。

場当たりの先生となった鳥箱は、形式的な借り物の徳目を訓示するだけで、生徒の死に対しても〈哀れなことだ〉とまるで他人事で、たえず自らの教育の正当性を主張するのみである。生徒のフウねずみも志小さく、何か言われるといつも穴の中に逃げ込む（親の庇護にすがる）存在であり、自分より小さなものを持ち出しては自らを正当化する。〈国家の前途〉を嘆く猫大将も自らの欲望のために登場する極めて利己的な存在であり、欲望を覆い隠すために国家を持ち出してやはり自分を正当化する。

物語は、こうした者たちが展開する、いずれも愚かな正当性の競い合いの構図であり、この愚かな競い合いに本作の寓意の一端があるといえる。

そこには、賢治自身の教員に対する鬱屈した思いや、当時の社会において醸成され一般化していた、教員に対する批判が込められていると言えるのではないだろうか。

六. おわりに

賢治が描く学校・教室は、批判や反感だけに占められているのではない。生き生きと子どもが躍動する場でもあり、非日常のことが起こりうる場であり、本当の学問を行う場、そして理想を実現しようとする場でもある。近代的な教育を担う場に身を置いたものとして、賢治自身がモデルであろうと想定される作品も多くあるが、その反面、嫌悪や憎悪に近い学校観・教員観も見えてくる。その背景の一つとして、当時の近代教育、とりわけ教師教育に対する社会的批判の存在や、加えて賢治自らが持つ都会中心の教育への不満、不振があったのではないかと思われる。

作品「十月の末」には、嘉ッコの兄が、鞆から読本（教科書）を出して音読するという興味深いシーンがある。兄が読んだ農村の年越し風景（母が手ぎわのだいこんなます／これがいなかのとしこしぎかな）に対し、祖父は異を唱え、父は祖父の言葉を笑いながら共感しつつも、読本の思惑を推察、しかし当の兄は気分を害す。それぞれ受けた教育が異なる世代によって受け止め方が異なるわけだが、この作品について、安藤恭子は〈〈近代〉に虐げられながら〈近代〉に浸食され、構造変革を余儀なくされていく地方の姿〉⁽³⁰⁾を見ている。国による、都会中心の教科書という教育装置を通して、地方はその実態とはかけ離れた中央に都合のよい存在になるよう強制されたともいえる。ここに、賢治によって〈都会文明と放恣な階級とに対するやむにやまれない反感〉⁽³¹⁾が表れてくる一因がみえてくる。

賢治が自らの授業において、教科書を使用せず、その理由として〈教科書の内容は東京中心だから、稗貫地方にはあわない〉⁽³²⁾と述べたのはよく知られている。イーハトヴをこよなく愛し、〈本当の勉強〉を追い求めた賢治だが、苦しい地方農民の姿をかえりみることなく、都合のよい論理で搾取されていく状況に我慢ならなかったのであろう。

なお、今後は教育関係の形象を賢治作品の全体に広げ、事例を網羅的に抽出するとともに、さらに精緻な分析を行ってきたい。

注

- (1) 作品本文の引用は、すべて筑摩書房刊『新校本宮沢賢治全集』（全一六巻）に拠った。
- (2) 主なものとして、「イーハトーボ農学校の春」「イギリス海岸」「台川」「〔或る農学生の日誌〕」「フランドン農学校の豚」「サガレンと八月」などがある。
- (3) 昭和五年四月四日付、沢里武治宛書簡二六〇（『新校本宮沢賢治全集』第十五巻、筑摩書房、一九九五年一月二十二日）二八一頁。
- (4) 中地文「〔寓話 洞熊学校を卒業した三人〕」（『宮沢賢治の全童話を読む』国文学解釈と教材の研究 二月臨時増刊号、第四八巻三号、學燈社、平成一五年二月一〇日）には、賢治が〈言葉遣い正しく謹厳な教師像を描いている〉との指摘がある。
- (5) 賢治作品と学校・教室の風景を論じているものに、山本昭彦「教室の風景—賢治と学校」（『アルテス リベラレス』第七八号、岩手大学人文社会科学部紀要、二〇〇六年六月二〇日）がある。同論文では、賢治の学校への思いを作品の中に探り、そこに賢治の使命感や葛藤をみている。こうした先行研究にも学びながら、本稿では特に教員養成という観点から賢治作品を見ていくことを主眼とする。
- (6) 『新校本宮沢賢治全集』第八巻校異篇（筑摩書房、一九九五年五月二五日）

- (7) 『新校本宮沢賢治全集』第十六卷(上)〈補遺・資料 草稿通観篇〉(筑摩書房、一九九九年四月二五日)一〇～十二頁。
- (8) 続橋達雄「宮沢賢治の生前未発表童話考(二)」(『野州国文学』第六五号、國學院大學栃木短期大学国文学会、平成十二年三月十五日)七四頁。
- (9) 『宮沢賢治全集』第三卷「作品」(文圃堂、昭和九年十月二十五日)の三八七～三九三頁に掲載。本文は、用字などを除き『新校本宮沢賢治全集』と大きな異同はない。なお、掲載頁末尾に、〈大正十二年?作〉との記述がある。
- (10) 大島丈志「『鳥箱先生とフウねずみ』における不条理の構造」(『宮沢賢治の農業と文学』蒼丘書林、二〇一三年六月二〇日)
- (11) 天沢退二郎「解説」(『新修宮沢賢治全集』第八卷、筑摩書房、一九七九年五月一五日)三三三頁。
- (12) 天沢退二郎「収録作品について」(新潮文庫版『ポラーノの広場』解説、平成七年二月一日)五二六～五二七頁。
- (13) 畑山博『宮沢賢治幻想辞典 全創作鑑賞』(六興出版、一九九〇年一〇月五日)二八〇頁。
- (14) 注 10 に同じ。二八〇頁。
- (15) 斉藤泰雄「近代的教職像の確立と変遷——日本の経験」(『国際教育協力論集』第一七卷第一号、二〇一四年十月三一日、広島大学教育開発国際協力研究センター)一七頁。なお、引用にあたり、項目番号を付与した。
- (16) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』(講談社、一九六七年一月二〇日)四〇～四一頁
- (17) 水原克敏『近代日本教員養成史研究 —教育者精神主義の確立過程—』(風間書房、平成二年一月三一日)四頁。
- (18) 注 15 に同じ。一八頁。
- (19) 文部科学省『学制百年史』資料編 教育統計「第 28 表 設置者別 学校種別 教員数」参照。
- (20) 唐沢富太郎『教師の歴史 教師の生活と倫理』(創文社、一九五五年六月十五日)五五頁。
- (21) 海後宗臣編『戦後日本の教育改革 8 教員養成』(東京大学出版会、一九七一年九月三〇日)八～一〇頁。
- (22) 水原克敏「『師範型』問題発生への分析と考察—師範教育の小学校教員資質形成における破綻—」(『日本の教育史学』二〇巻、教育史学会機関誌編集委員会編、一九七七年一〇月五日)二二頁。
- (23) 数字は注 22 の水原論文から引用させていただいた。二三頁。
- (24) 注 22 に同じ。
- (25) 注 22 に同じ。二六頁。
- (26) 注 20 に同じ。
- (27) 渡部芳紀編『宮沢賢治大事典』(勉誠出版、平成一九年八月一〇日)三八六頁。牧野立雄の執筆。
- (28) 『新校本宮沢賢治全集』第八卷校異篇によると、作品では鳥箱先生がフウの母親に〈きっと教へてあげますから〉と言ったあとに改行して以下があったという(その後抹消)。
- そこで、フウねずみは、すっかり鳥箱先生の弟子になりました。弟子にはなりませんが、どうでせう、みなさん。フウねずみを、鳥箱先生がうまく教へることができるでせうか。私は、もう、きっと出来ないと思ひます。なぜなら、さっき、鳥箱先生が、フウ鼠を、たいへん賢こさうなお子さんですな、頭の形が大へんよろしい、と云ったでせう。あれがそもそも、非常なまちがひです。フウねずみにはそれはそれは悪い癖があつて、おまけに頭のとっぺんは、お椀のやうにひっこんでゐたのです。あんな形がいゝ形だなんて、鳥箱先生のほかに誰も云ふ氣づかひはありません。／さあどうなるかしらべて見ませう。
- これを見る限り、語りの露出とともに、鳥箱先生への批判、とりわけ頭の形で価値判断することへの批判が垣間見える。ここは「どんぐりと山猫」のどんぐり裁判で展開される部分にも通じるものがあると思われる。
- (29) 童話集『イーハトヴ童話 注文の多い料理店』(大正一三年一二月)新刊案内。『新校本宮沢賢治全集』第十二巻校異篇(筑摩書房、一九九五年十一月二五日)一二頁。
- (30) 安藤恭子「宮沢賢治『十月の末』論 —浸食される〈地方〉—」(『日本文学』四一卷三号、日本文学協会、一九九二年三月一〇日)六〇～七〇頁。
- (31) 注 29 に同じ。一一頁。
- (32) 佐藤成『証言 宮沢賢治先生』(農山漁村文化協会、一九九二年七月一日)八三頁。

A word with all my heart to the philosopher, Professor Tanaka

1 Encounter with Professor Tanaka and my work in the school education center

私をはじめで学校教育センターに所属が決まったときに、学校教育センター長として出会いました。きさくな方だという印象を受け、ほっとしたのを憶えています。この頃、学校教育館が設立され、学校教育センターとしてこれからどのように運営していくか、課題を抱えていた時期でした。私の役割は、センター長の少しでも援助をしていきたいと考えていました。その夏、1泊2日の研修を企画し、今後の運営について協議をする機会を持ちました。そのときの協議の柱が、教職課程の今後ということでした。大学でどのような教員を養成するかという本質的な課題にせまり、学科を超えた教育課程を編成していく必要性や、全学教職を実質化していくべきであるとの議論がなされました。その後このときの協議をきっかけに、教職課程を設置している全学の調整を精力的に進められ、実現にもちこまれたことは、先生のリーダーシップにほかならないと思います。

2 Completion of master's thesis

この年、修士を取得するために、武庫川女子大学大学院の入学試験を受けることにしました。すでに考えた論文を提出し、当日は田中先生を含めて面接を受けました。あとで論文について、評価をいただいたときに、これまでの経験での論文では通用しないということを思い知らされました。内容が総花的であるとのことでした。修士課程に進むと言うことは、それなりの考えがあって、それをとことん突き詰めていくことでないと意味がないということです。多分これまでの私は、内容をまとめることには得手であったかもしれませんが、一つのことを深く考えることはなかったように思います。大学院では、教育学を専攻しました。人間形成論演習や教育学研究特論などを履修し、自分がこれまで学んできた道とはおよそ異なる内容に出会うたびに、新しい発見がありました。田中先生の授業では、だれもが緊張感をもって臨んでいたと思います。それは、発表の内容に対する突っ込みがするどく、答えられないことも多くありましたから。その中で、一つ記憶に残っているのは、「Learning to Learn」という言葉を何度も耳にしたことです。まさに、生涯教育のスタンスであるということで、これと対比して言われたのが、バケツ理論です。このことについては、記憶がかなりあやしくなっていますが、知識を増加、蓄積させていくことをバケツに水を注ぐことにたとえられ、それはいずれは飽和状態になってしまいます。しかし、生涯学習社会の中での学びは、バケツのような学びではなく、行動しながら学んでいくものであるといったことであったように記憶しています。授業の合間には、田中先生がかって師事された先生との思い出話や、他の大学での先生の活躍を彷彿させる話も多く聞くことができ、楽しい時間を過ごしました。

『人間は教育によってはじめて人間になることができる』実に味わい深い有名な一文です。昔から「氏より育ち」とか「子どもは親の鏡」あるいは「親の背中を見て育つ」といわれるように、子どもの成育にとって、環境が大きく影響することの表れであり、とりわけ、親の影響力は大きいと言わざるをえません。私自身も親の教育力の下で成長したことを実感しています。そして、その後の人生は、まさに社会の中での教育によって成長してきたと考えています。今あらためて、論文作成という初体験をしていく中で、研究した事象を連ねていくものであるとしても、そこに自分の人生のあり方を重ねることになるのではないかと思います。その観点から論述すれば、田中先生からの教授は、多くのことを考えさせられるきっかけになったと思います。論文のタイトル「教員の主体的・自発的学びにつながる『ラーニングプログラム』の構築に向けて」は先生から助言をいた

だき、決定させていただきました。自分の生き方につながることでありと痛感しています。内容としては、いわゆるエビデンスなるものをもっと示す必要があったと考えています。作成の途中は、さまざま紆余曲折がありましたが、なんとか最後の形に完成させることができましたのは、ひとえに先生のおかげです。論文の加筆、修正を何度も行っていただき、本当にありがとうございました。

3 Education in the Corona era

2017年からは、附属中高の校長に就任して、先生と出会おうことも本当になくなり寂しい限りです。かろうじて部長連絡会にお顔を拝見することぐらいです。こちらの業務が多忙ということもあり、研究室へも足を運ぶこともなく、ここまで過ぎてしまいました。今年度に入り、部長連絡会議も指示事項だけをみなさんにお伝えすることが9月まで続きました。附属中高は、6月から授業は平常通りとなりましたが、今再び感染者が増加している状況では、気の休まることはありません。したがってこれからの学校教育の教育改革の中心はICT教育をいかに根付かせていくかにかかっていると思います。また同様に大学教育も、オンライン授業が続けられていく現状にほんの少し前まで考えられなかった教育のあり方が現実になっています。その中で、5年前、先生とともに教職課程のあり方や現職教育について協議したことが、形をかえて生かされていくものと信じています。

あらためて先生のこれまでの長い人生の中においては、武庫川女子大学での教員生活は短い期間ではあったことと思いますが、仲良くといえば語弊があるかもしれませんが、親しみを持って接していただいたことに深く感謝しております。先生の思い出の一つに加えていただければさらに幸せです。

最後に学校教育センターに在籍したのは、わずか2年間でしたが、思い起こせば濃密な2年間であり、人生を豊かにした2年間でもありました。まだまだ書き尽くせないことも多くあるように思いますが、先生のますますのご活躍と、ご健勝を祈念申し上げ、筆をおくことにします。

Sincerely Yoko Fujimori
(武庫川女子大学附属中学校・高等学校長)

田中毎実先生と学校教育センター

矢野 裕俊（武庫川女子大学教育学部教授）

田中毎実先生が 2021 年 3 月に武庫川女子大学を去られるに当たって、思い出したことを書き連ねてみる。

先生が本学に来られたのは今から 9 年前の 2012 年 4 月のことであった。京都大学高等教育研究開発推進センターのセンター長を定年で退職された直後であった。本学では、教育学部の教授として教育哲学や大学院の授業、研究指導を担当され、2015 年 4 月から新しく設置された学校教育センターのセンター長となり、以来 6 年間にわたってこの新しいセンターの内実を作ることに熱心に取り組んでこられた。

学校教育センターは、かつて諸資格指導室と呼ばれた頃からの教職支援の業務を引き受ける部署として設立された。センターの設立により全学の教職課程がクローズアップされるようになった。文学部と家政学部の 2 学部のみであった時代から、本学は教員養成を重要な使命とし、近隣府県を中心に多数の教員を送り出してきたという、地域教育への貢献の歴史がある。今日では、教職課程を持つ学科が大学 9 学科、短大 7 学科までに広がり、文字どおり「教育の武庫川」の看板にひけをとらない実績が築き上げられてきた。

文部科学省の教員養成政策は学部段階の教職課程を強化する方向で進められており、かつてのような開放免許制度のなかで専門教育を受ける傍ら教員免許状でも取っておこうといった安易な動機による教職課程履修が困難になっている。そうしたなかで教職課程を維持するのかどうかという判断は次第に難しいものになってきているのである。加えて、とりわけ都市部においては教員採用「冬の時代」を迎えることが必至の状況にある。本学の教員養成も重大な岐路に差し掛かっている。本学に学校教育センターが設立されたのは、まさしくこのような岐路に立った地点においてであった。

田中先生は、教職課程を有する全ての学科に対してヒアリングを行い、教職課程を今後も責任をもって維持していくつもりがあるのかどうか、学科の意向をまず確かめることから始められた。教職課程は、それを有する学科において学生たちの卒業後の進路の一つとして位置付けられていることが不可欠だからである。そうした活動が実を結んで、各学科の先生方の教職への意識を高め、教員採用試験の合格者数の増加に結びついた学科もあるように思う。

田中先生のもう一つの貢献は、学校教育センターに研究部門を設けたことである。大学の附置研究所の一つとするべく、その実現の前に立ちはだかる障壁を一つ一つ取り除く粘り強い努力を惜しまず、2019 年に研究部門を立ち上げられた。時あたかも教育学部が文学部から分離独立して教育学部となったのと同様であった。学校教育センター研究部門は「女子大学における教師教育」を大きなテーマとして掲げ、学外研究者の協力も得ながら、学部や大学院における教員養成だけでなく、設立時からの課題であった、卒業生を含む現職教員の再教育をも視野に入れた研究活動に取り組んでいる。小規模ながら年に一度の「ホームカミングデー」が始められたのは、そうした研究活動と結びついてのことである。

このように学校教育センター立ち上げからの 6 年間にセンター長として奔走し、この新しい組織に魂を入れることに尽力してこられた。その活動ぶりはせつかに思えるほどに迅速で、時に剛腕にも見えるが、同時に柔軟さも持ち合わせたものであった。

思えば、私が初めて田中先生に会ったのは 1998 年、読売新聞に紹介された京都大学での「公開実

験授業」を参観させてもらった時である。以来、「ライフサイクルと教育」と題する実験授業や、京大を拠点として展開された共同研究、されには大学教育学会を共通の場として親しくお付き合いさせていただいた。私が本学にお世話になったきっかけも田中先生の紹介によるものであったと理解している。

京大のセンターから武庫川のセンターまで、要職にあって多忙を極められたようだが、そんななかでも学問研究においても厳しく自らを律し、何冊もの単著を上梓されたのは見事という他ない。職務の多忙で研究ができないという言い訳を決してご自身に許さなかったのである。

田中先生の退職には淋しさを禁じ得ないが、これからは少々離れた地点から学校教育センターを、教育学部を、そして武庫川女子大学を見守っていただきたいと願っている。

田中每実先生のご退職に寄せて

学校教育センター副センター長
伊藤 博章（共通教育部）

このたびのご退職、誠にめでたうございます。そして、ご苦労様でした。長きにわたりセンター長としてご活躍された田中每実先生に、心からの敬意とお祝いを申し上げます。

京都大学高等教育研究開発推進センター長であった田中先生が、武庫川女子大学に着任されたのは2012年4月でした。その後、2015年4月に学校教育センターの初代センター長に就任され、2016年4月から今年度末までの5年間は、教職支援室を組織統合し新しく生まれ変わった学校教育センターのセンター長としてご活躍されました。私が田中先生と一緒に仕事をさせていただいたのは4年間だけでしたので、学校教育センター副センター長であった教育学部の北口勝也先生や教職支援課の山田雅子課長のご協力を得て、学校教育センター立ち上げから現在に至るまでの6年間のご功績を、主に教職支援部門について振り返ってみたいと思います。

2015年4月に発足した学校教育センターは2014年12月に竣工した学校教育館に設置されました。そのセンターの役割（ミッション）は、教職支援室と協働して、全学の教員養成課程をつなぎ、教員養成の効率的で高度な展開を図ることと、卒業生を含めた現職教員対象の研修システム構築でした。そして、教員養成の全学的体制を組織化する必要性を感じておられた先生は、わずか1年で学校教育センターと教職支援室の組織的統合を実現されました。この統合が先生のご最大の功績であり、それが今日の教育・研究体制確立に結実したと言っても過言ではないと思います。

この統合が議論された2015年9月の第1回研修合宿に参加された北口先生は、『通常、大学内の組織の会議は、あらかじめ議題が決められ、それに応じた発言者が順に粛々と報告していくスタイルが多いですが、田中先生はそれをよしとせず、終了予定時刻が気になって「ほどほど」のところで議論を収めるところを、終了予定時刻そのものをなくして議論を尽くさせたのです。参加された会議室での議論はもちろんですが、夕食会場でも、そのあとの二次会でも参加者は田中先生の熱気に乗せられ、それぞれの「想い」を語り合いました。今思うと、後に、新しい教職課程における全学的コントロールセンターとなり、さらには附置研究所の機能を有した学校教育センターを立ち上げるために必要なエネルギーをチャージしておられたように思います。』と振り返っておられます。

このように、1つのことを成し遂げるために、丁寧に手順を踏みながらも、タイミングを逸することがない行動力には、感嘆するばかりです。

また、2019年度の教育職員免許法改正に伴う再課程認定及び教育学部の課程認定、2020年度の食物栄養科学部の課程認定では、田中先生の「大胆さ」と「繊細さ」を兼ね備えたリーダーシップが十分に発揮されたと言えます。旧課程では、学科ごとに必修科目もばらばら、必修単位数もばらばら、さらには教員養成にかける熱意にも温度差が大きい状態でありました。田中先生は学院上層部と協議を行い、学科の特徴から教職課程を必要としない学科で教職課程そのものを廃止したり、全学的に一貫した考え方に基づいた統一カリキュラムを導入したりするなど、まさに全学的な教職課程のコントロールセンターとしての役割を大胆に実行されました。勿論、独断的に進めたのではなく、田中先生が自ら学科長、幹事教授、教職支援委員（当時）、教務委員とその学科の教職課程の方向性を話し合われた結果として実現したものです。つまり、当事者の想いをくみ取る姿勢、繊細な心があったか

からこそ、関係者の理解と協力が得られたと思います。

田中先生は、「教員採用冬の時代」をどう乗り切るかという大命題を念頭に、適材適所に人材を配置し、必要に応じて組織を改編されてきましたが、学生のための環境整備も大切にされてきました。その1つが全学教職の第一歩として取り組まれた採用試験関連資料室・学習室の整備です。これも、センター・関連学科（当時は10学科）・教職支援室が共同で企画し、学院の支持を得て実現したものでした。

また、自分から行動できる学生にしたいという思いと、教員になりたという意識の高い学生をセレクトする観点（教員養成の質保証）から始まった教育実習履修要件規定の厳格な適用、いわゆる「厳格化」の扱いについても、毎年のように議論され、より良い質保証の在り方を常に探っておられたように思います。その結果、公立学校採用試験の合格者数（2020年4月採用の現役延合格者数）が、過去10年の中で最も多い164人という形として実を結んだのではないのでしょうか。

今年度前期、新型コロナウイルスの影響で大学はほぼ封鎖状態であり、まさに想定外の事態が次々に起きました。その一方で、大学の生き残りをかけたサバイバルはこれからもっと激化することが想定され、まだまだ田中先生にご指導いただきたいことが数多くあります。その意味からも、くれぐれもご健康に留意され、田中先生が立ち上げられた新しい学校教育センターが、全学的な組織として質の高い教員養成を実現し、武庫川女子大学がさらに充実発展しますことを祈念して、お祝いの言葉とさせていただきます。

田中每実先生のご退職に寄せて

学校教育センター副センター長
松下 良平 (教育学科)

京都大学高等教育研究開発推進センターを定年でご退職後の9年間、本学とりわけ本学校教育センターのためにご尽力くださったことに、まずは改めて感謝申し上げます。このたびのご退職は定年というわけではなく、あくまでも自らのご決断によるものですが、この間のお仕事ぶりを見ても、自らの任務をやり尽くしたとの思いがおありだったのだらうと推察しています。思い描いた成果がひとまず得られ、一定の軌道に乗ったので、あとは後輩たちに託す、というお気持ちだったのではないのでしょうか。

ご在職中の成果の中でも特筆すべき一つが、2019年4月、学校教育センターに教師教育研究部門を設置されたことです。本学には付置研究所が十余数ありますが、そのうちの一つということになります。教育職員免許法改正も絡み、文学部の一学科であった教育学科を教育学部教育学科へと再編するタイミングとちょうど重なったために、同年5月に新設の教育学部と共催で記念シンポジウム「女子大学の教師教育を創る」を開催しました。この企画は武庫川女子大学開学80周年行事の一環としても位置づけられました。私自身の個人的なことをいえば、それまで2年間教育学部創設に携わり、この年度から新たに学校教育センターの副センター長になったこともあって、とりわけ印象深いものとなりました。

*

教師教育研究部門は、本センターのもう一つのセクションである教師教育支援部門と密接に連携・協働しながら、武庫川学院の教師教育を豊かに展開させることを目的としています。教師教育制度の最適化や（主に卒業生をターゲットにする）研修制度の開発について、調査、評価、提案を行うことが主な任務になっています。とはいえ、本学のためだけの研究を行うものではありません。教員採用冬の時代に向けて、教員養成の実績をもつ四つの女子大学（武庫川女子大学、同志社女子大学、京都女子大学、日本女子大学）と協力・連携し、情報の交換と互助のネットワークを編み上げることもまた、大きな特徴となっています。そのため、研究部門は「嘱託研究員」という身分で学外研究員にも協力していただいています。ここでも田中每実先生の人脈が活かされることになりました。上記4女子大学だけでなく、奈良女子大学、関西学院大学、同志社大学、大阪大学、京都大学からも学外研究員を招聘し、本学あるいは女子大学における教師教育研究に大きな刺激を与えてもらっています。

本研究部門での研究スタイルは、田中先生が京都大学高等教育研究開発推進センター長時代に築き上げられた共同研究スタイルを踏まえたものであり、全研究員集会やシンポジウムを年間計画上の重要な柱としています。とはいえ、発足2年目の2020年度は、新型コロナウイルス感染症のために共同研究の成果を文書という形でしか残せませんでした。築いてくださった人脈をこれから活かしていけるのか、不安が残りますが、豊かな遺産をなんとか引き継いでいきたい、と念じているところです。

*

田中センター長の組織運営スタイルは、ご持論の「半身の構え」を巧みに活かしつつ、各方面との交渉や調整のために自ら積極的に動く一方で、大学内の人びとの「相互生成」を促すために、集まり、議論し、励まし、外部にも組織を開き、ということに集約されるのではないのでしょうか。これは先の共同研究のスタイルとも重なっているように思われます。いずれの場合でもお酒も積極的に活用され

ました。けっして万全のご体調ではなかったと思われませんが、率先して酒席を設け、忌憚なき交流の場を盛り上げてくださいました。

これまた京大のセンター長時代の研究合宿の応用ではなかったかと思うのですが、2016年度に学校教育センター委員として一年間お仕事を共にしたときには研修合宿も経験しました。本学に赴任して2年目の私は、大学から予算を獲得してこんな行事もできるのか、とちょっと驚いたものです。さすがに学校教育センターと教職支援室の組織統合の折の特別企画であり、毎年というわけにはいかなかったのですが、大学における「教職協働」を促進しようという意図もそこには込められていたように思います。その点に関していえば、志半ばという結果になりましたが、職員の研究員化をめざして本年度も最後まで尽力されていました。「教職協働」の実質化も、残された者に託された重い「宿題」といえます。

*

最終年度はコロナ禍のために、田中先生の組織運営や共同研究のスタイルが十分に活かされないことになってしまいました。なじみのお店で一緒にワインや日本酒を酌み交わすこともままなりません。画竜点睛を欠き、いささか無念の思いのまま本学を後にされるのではないかと、それだけは残念でなりません。でも残された私たちは、静かに去って行かれるからこそ余計にしみじみと感じられるご不在の重みを受けとめて、前に進むしかありません。切っ先の鋭いあの晴れ晴れとしたお声と、諧謔や児戯の気配をほのかににじませたあの笑顔に励まされ、じっと睨まれたら思わず後ずさりしたくなるようなあの眼力に促されるようにして。

田中先生は、学校教育センター長として東奔西走されているあいだも、人間形成論や大学教育学の専門家として自らの研究を着実に進めてこられました。武庫女時代のご研究を集大成した大著『啓蒙と教育』がまもなく出版されるとのことですが、今後はたっぷりとおある時間の中で積み残した研究にさらに精力的に取り組まれるのではないのでしょうか。教育学・教育哲学という同じ研究分野の後輩としては、今度はそちらを楽しみにしているところです。

(2020年11月吉日)

第一部

論 文

【原著論文】

物語と関わりながら生きることへの『源氏物語』テキストの思索

The thought of *the Tale of Genji* to living while concerning a story

村山 太郎*

MURAYAMA, Taro*

要旨

『源氏物語』テキストには、零落の佳女幻想と密接に関わる二人の姫君が登場する。末摘花と空蝉がそれだが、前者が笑われ、後者が称揚されるのは、零落の佳女幻想に対する関わり方が両者では異なるためである。この異なりは『源氏物語』テキストの思索を見通す手がかりになるものである。本稿は、零落の佳女幻想との関わり方についての、『源氏物語』テキストの思索の内実を明らかにし、その思索に学習者が参入する古文学習に向けて、教材化の要所を得ようとするものである。

キーワード：零落の佳女 『源氏物語』 末摘花 空蝉 古文学習

1. はじめに

王朝物語には零落の佳女が色好みによって見いだされ栄華を極めるという類型のお話が散見される。『うつほ物語』の若小君（後の兼雅）と俊蔭の娘や『落窪物語』の道頼と落窪の姫君、『源氏物語』の光源氏と若紫などをめぐるお話がそれである。『源氏物語』に登場する末摘花も故常陸宮の娘として荒廃一途の自邸で不遇を託つ折に光源氏によって見いだされたので、この姫君と光源氏を描出しようとする『源氏物語』テキストに、そうした類型のお話が影響を与えていたであろうことは想像してもよいことだろう。その証拠に、邸内から聞こえてくる琴の音を耳にし零落を象徴する屋敷の荒廃ぶりを目にした光源氏に、

いといたう荒れわたりて寂しき所に、さばかりの人の、古めかしう、ところせく、かしづき据ゑたりけむ名残なく、いかに思ほし残すことなからむ。かやうの所にこそは、昔物語にもあはれなることどもありけれ。^④

と想起させてもいる。先学が指摘するように、ここで光源氏が思う「昔物語」とは『うつほ物語』「俊蔭」巻における若小君と俊蔭の娘の物語や『大和物語』一七三段といった「寂しいあばら屋に、琴を弾く姫君とそれを聴きつけた貴公子が邂逅すると言う話形」を指している^⑤。このように末摘花と光源氏をめぐる物語には色好みで零落の佳女を見だし麗しい恋を繰り広げる先行物語が強く響いている。

では、『源氏物語』テキストの書き手はこの手の類型の恋の物語をどのように眺めていたのだろうか。そのような問いを立てると、単に共感・同感できるお話として肯定的に眺めていたわけではないと言えそうだ。というのも、光源氏は末摘花と関係を持った後に気付いて後悔するのだが、彼女は、長く美しい髪を除けば、「昔物語」に登場するような佳女とは決して呼べないような容貌の持ち主だったからだ。『源氏物語』テキストは、「昔物語」通りの「あはれなる」恋の展開を期待させるに十分な

* 日本語日本文学科専任講師

舞台を整えながらも、その期待の高まりと恋のライバルの出現、そしておそらく長い髪のせいで、きちんと容姿を確認せずに末摘花と関係を持ってしまう光源氏を描き出すのである。三田村雅子が指摘するように、「こうした末摘花の物語は、髪の長いことのみをもって「美人」の条件にしてきた当時一般の末端肥大的な関心のありかたに対する源氏物語の痛烈な皮肉であり、パロディ」である⁽ⁱⁱⁱ⁾。更にこの指摘に本論の立場から付け加えると、「あはれなる」恋の舞台装置（荒廃した屋敷や琴を弾く姫君、長く美しい髪）さえ整ってしまえば、闇雲に恋に突っ走ってしまう「昔物語」の色好みたちへの批判でもあったろう。

以上のように、末摘花と光源氏をめぐる物語には、『源氏物語』テキストの、色好みたちのものの方や考え方に生きる男への批判的なまなざしが窺える。一方で、色好みたちと関わる女を『源氏物語』テキストはどう眺めていたのであろうか。色好みの活躍する物語が世を覆った時代である。その相手役として登場し、色好みと麗しい恋をしてみせる零落の佳女の物語もまた、少なくはなかったろうし、その読者の中にはそのような物語に憧憬の念を抱く、例えば後に現れる孝標の娘のような者も沢山いただろう。零落の佳女幻想との関わり方は、それが流通する文化に生きる者にとって問いの対象となっていたはずである。

本稿は、『源氏物語』テキストに見える末摘花を手がかりにして、当時沢山流通していたであろう零落の佳女の物語と人との関わり方を『源氏物語』テキストがいかに眺めていたのかを明らかにし、その思索の深まりをはかるために『源氏物語』テキストが注視したと思しきもう一人の姫君、空蟬を取り上げ分析することで、教材化に至る要所を析出しようとするものである。

2. 物語の始まり

末摘花の容姿を見て知った光源氏は早々に「あはれなる」恋の相手から末摘花を排除する。

「かの人々の言ひし葎の門は、かうやうなる所なりけむかし。げに心苦しうたげならん人をここにすゑて、うしろめたう恋しと思はばや。あるまじきもの思ひは、それに紛れなむかし」と、思ふやうなる住み処にあはぬ御ありさまはとるべきかたなし」と思ひながら、…（後略）…。
（「末摘花」巻三五頁）

末摘花の容姿を確認して失望しきりの光源氏が末摘花邸を後にする際、改めて屋敷の荒廃ぶりに目をやりながら思ったことが上掲である。「かの人々の言ひし葎の門」とは「帚木」巻で左馬頭の語った「寂しくあばれたらん葎の門」のことで、そこに住む佳女との恋の期待をも語っていたので、「かやうの所にこそは」「あはれなることどもありけれ」と光源氏に教えた「昔物語」と同じく「いといたう荒れわたりて寂しき所」を指す。だが、末摘花邸は「あはれなる」恋にはこれ以上ない「住み処」なのに、そこに住む姫君はどう考えても「あはれなる」恋に「あはぬ御ありさま」なので、彼女に替わる「心苦しうたげならん人をここにすゑて」、我を忘れるほど恋に耽溺したいと光源氏は思う。舞台装置はほぼ完璧なので、そのような舞台で展開する完璧な物語作りのために、それを著しく妨げる異物だけ取り除いて相応しい人物を選んで登場させようと思うのである。事実を度外視してお話のような現実を創り出そうとするタフな男主人公を『源氏物語』テキストがどのように眺めていたのか興味は尽きないが、ともあれ光源氏にとって末摘花は「あはれなる」恋に「あはぬ御ありさま」なので恋愛の対象外である。だが、その一方で、この姫君との邂逅には故常陸宮の遺志（「故親王のうしろめたしとたぐへおきたまひけむ魂のしるべ」（「末摘花」巻））のようなものも感じられるので、以降、光源

氏にとって末摘花は庇護の対象としてある一人の姫君という位置づけになるのである。

ところが、光源氏にとって単なる庇護の対象に過ぎないのに、当の末摘花は光源氏の恋人然として振る舞い、亡くなった父親譲りと思しき尚古趣味を爛漫に発揮する。

陸奥国紙の厚肥えたるに、匂ひばかりは深う染めたまへり。いとよう書きおほせたり。歌も、

「唐衣君が心のつらければ袂はかくぞそぼちつつのみ」

心得ずうちかたぶきたまへるに、包みに衣箱の重りかに古代なる、うち置きておし出でたり。…

(中略) …今様色のえゆるすまじく艶なう古めきたる、直衣の裏表ひとしくこまやかなる、いとなほなほしうつまづまぞ見えたる。「あさまし」と思すに、… (後略) …。(「末摘花」巻三八頁)

上掲は、歳末に末摘花が元日の贈り物として光源氏に衣装と和歌を贈る場面である。流行色を取り入れた衣装だが「艶」もなく「古めきたる」もので仰々しく、光源氏をして「あさまし」と言わしめる。和歌はというと、古風な「唐衣」という枕詞の導出語「着る」が二句目の「君」の「き」の音と掛かっていることが光源氏にはにわかには分からない(「心得ずうちかたぶきたまへる」)ほど強引な作り方で、当世風の和歌の屈指の詠み手である光源氏にとって馴染みの薄いものであったようだ。後に明らかにされるのだが「唐衣」は伝統的な和歌の作法をきちんと書き残した父の教えを守って使用したようで、その後も枕詞「唐衣」から導出語「着る」に繋げる作風は末摘花の定番となっている。衣装の趣味にまで父親の薫陶が響いていたのかは判然としないが、父親の遺した調度品や屋敷にひどく執着する末摘花の姿は繰り返し語られるので、父親が選んで買い与えた衣装の様式にもこだわっているのだろう。こうした贈り物や和歌に目を通した光源氏は思わず「なつかしき色ともなしに何にこの末摘花を袖に触れけむ」(「末摘花」巻三九頁)と末摘花の赤い鼻を強調しつつ独詠している。好きでもないのにどうしてこんな姫君と付き合ってしまったのかというおおよその歌意で、零落の佳女だとばかり思い込んで恋の浪漫に浮き足だってしまったことは忘れたかのような詠みぶりではあるが、光源氏にとってやはりもう末摘花は恋の対象ではない。だが、末摘花にとって光源氏との「あはれなる」恋は終わってしまったラブロマンスなどでは決してない。亡き父の思い出が残る荒廃した屋敷で過ごしていると、「昔物語」に語られる零落の佳女と色好みの物語のごとく、当代随一と呼び声高い貴公子が言い寄ってきて、通い始めたのである。まだ末摘花にとって零落の佳女の物語は始まったばかりなのだろう。事実、末摘花が零落の佳女と自らを重ね光源氏を待ち続ける姿は「蓬生」巻に確認できる。

3. 色好みの救済

「蓬生」巻には、光源氏の援助が途絶え困窮の一途を辿る屋敷で、父の遺した邸宅や調度品を守り光源氏の救済を一途に待つ末摘花が描かれる。

光源氏との出会いから、訪れはまれながらも経済的に十分な援助を受けられていた末摘花は、光源氏が須磨・明石の地で自主蟄居するに及んで誰からの援助も得られなくなってしまう。お仕えする者たちが目先の糊口を凌ぐために邸内の格式ある調度品などを手放そうと申し出ても、亡き父が買いそろえたのだからの一点張りで聞く耳を持たない。そのため、もともと荒廃した屋敷だったが、より一層繁茂した庭の野草目当てに馬牛を「放ち飼ふ総角」(「蓬生」巻頁)が現れるほど、悲惨な様相を呈するに至る。時勢が移り変わって光源氏が帰京したという噂が流れても、どうも忘れられているよう

である。「たびしかはらなどまで喜び思ふなる、御位改まりなどするを、よそにのみ聞く」（「蓬生」巻頁）ばかりで、何の音沙汰もない。「げに、限りなめり」（「蓬生」巻一四四頁）と自分に対する関心が光源氏から全くなくなってしまったことを思いもするが、他方で頼みに思う気持ちも捨てられない。

「さりとも、あり経ても思し出づるついであらじやは。あはれに心深き契りをしたまひしに、わが身はうくて、かく忘られたるにこそあれ、風の伝てにても、我かくいみじきありさまを聞きつけたまはば、かならずとぶらひ出でたまひてん」と年ごろ思しければ、おほかたの御家居もありしよりけにあさましけれど、わが心もて、はかなき御調度どもなども取り失はせたまはず、心強く同じさまにて念じ過ぎしたまふなりけり。（「蓬生」巻一五〇頁）

もし光源氏が少しでも自分の窮状を聞き付けてくれたなら、きっと訪ねだしてくれるだろう（傍線）と、「年ごろ」信じていた末摘花が描き出されている。また、邸内の調度品を手放さなかった理由には、亡父の遺志に加えて光源氏再訪の備えのためでもあったことがここで明らかにされる。光源氏帰京の噂が聞こえてきた時期の前後には、裕福な叔母（大弐の北の方）が夫の任地（筑紫）で世話をしようとして申し出ていたのだが、それを頑なに断り続けたのも父の遺した屋敷への執着だけではなく、光源氏が連絡しやすいように動くことを嫌った上でのことだったのかも知れない。いずれにせよ、「あはれに心深き契り」を光源氏と交わした姫君であるという自負が、長い窮乏生活においても末摘花に光源氏の救済を確信させ「心強く同じさまにて念じ過ぎ」すことを可能にさせたようである。確かに、佳女の苦境を色好みは見過ごせない。

「その御母おはせぬこそは、いと心苦しくあはれまさらめ。わが本意には、いとはなやかならざらむ女の、物思ひ知りたらむが、かたちをかしげならむこそ、唐土、新羅まで求めむと思ふ。…（中略）…さて心に任せでおはすらむよりは、わたくしものにて、ところに任せたまつらむ」。^(iv)

上掲は『落窪物語』に見える弁の少将の言葉である。弁の少将は、散逸物語『交野少将物語』の男主人公で、色好みの代名詞として広く人に知られた交野の少将と世間から比せられるほどの色好みとして登場する。上掲の場面はその弁の少将が実母を亡くした落窪の姫君への関心を語るもので、そこでは、実母という後見の無い落窪の姫君の不如意が「いと心苦しくあはれまさらめ」とされていることが分かる。というのも、「いとはなやかならざらむ女」とは悲境故の「物思ひ」を味わい尽くしているので恋の情趣を取り交わす相手として相応しく、加えて「かたちをかしげ」であるのなら、どこまでも探し求めたいというのが弁の少将のような色好みたちの「本意」であったからである^(v)。こうして、色好みたちは姫君の苦境に好んで介入するのである。結果として、色好みによって見いだされた零落の佳女が、はたして窮状から救い出され、栄華を獲得するという物語は様式化されたお話として流通することになる。そもそも光源氏が末摘花に関心を寄せたのも、故常陸宮の娘が不遇に甘んじているという噂がきっかけである。そんなふうが始まったお話の顛末が姫君の救済と栄達にあるなら、先の末摘花の確信は光源氏個人の誠実さに依るものでももちろんあるのだろうが、色好みの特徴的な考え方（「本意」）をなぞったものでもあったろう。だとすると、光源氏が窮状を耳にすれば必ず救済してくれるに違いないという末摘花の確信は、光源氏にとって大切な姫君であるという自覚によるものでもあるし、色好みにとっての零落の佳女を自ら任じることによるものでもある。

音泣きがちに、いとど思し沈みたるは、ただ山人の赤き木の実ひとつを顔に放たぬと見えたまふ御側目などは、おぼろけの人の見たてまつりゆるすべきにもあらずかし。（「蓬生」巻一五〇頁）

举例は、光源氏の救済を確信する末摘花が語られた直後に見えるものである。窮状に耐えて光源氏の訪れを「音泣きがちに、いとど思し沈み」つつ待つ姿は、まさに「物思ひ」を深めながら色好みの訪れを一途に待つ姫君そのものである。だが、『源氏物語』テキストはそのような末摘花の、佳女ならざる逸脱のしるし（「ただ山人の赤き木の実ひとつを顔に放たぬ」）に言い及ぶことを忘れない。末摘花が自らを重ね合わせようとする零落の佳女と、末摘花自身との径庭を強調することで、その径庭に思い至らない末摘花を笑いものにしようとするのである。意地悪な言い方ではあるが、こうした笑いの発想にも、零落の佳女として色好みとの恋の浪漫に生きようとする末摘花が描き出されていることを確かめ得るだろう。

以上のように『源氏物語』テキストは零落の佳女幻想を生きる末摘花を描き出すわけだが、一方で、この幻想が末摘花にとってどれほどの強度を持つものであったかを試すかのように、物語通りにはいかない現実と末摘花を出会わせることで彼女を追い詰めていくのである。

「さても、かばかりつたなき身のありさまを、あはれにおぼつかなくて過ぐしたまふは、心憂の仏、菩薩や」とつらうおぼゆるを、「げに、限りなめり」とやうやう思ひなりたまふに、…（後略）…。（「蓬生」巻一五一頁）

帰京後の光源氏が催した盛大な法華八講に参加した兄が光源氏を「仏、菩薩の変化の身にこそものしたまふめれ」（「蓬生」巻一五一頁）と絶賛する言葉を聞いて、末摘花は上掲のように思う。信じる衆生を救済するはずの「仏、菩薩」だとするなら、「かばかりつたなき身のありさまを、あはれにおぼつかなくて過ぐしたまふ」のは、なんと「心憂の仏、菩薩」であることよ、と。なかなか思い出してくれない光源氏に焦れて抱いた感慨だろう。光源氏の関心が失われてしまったことの現実味が末摘花には徐々にせり出し始めているのである（「げに、限りなめり」）。極めつけは、末摘花の引き取りを申し出ている裕福な叔母の働きかけがある。この叔母は、姪のお世話というのは建前で、実は生前の姉や姉の夫（常陸宮）から受けてきた侮りの恨みを、遺児である末摘花を取り込んで我が子の使用人にするので晴らそうと考えていた。だから、どうしても末摘花を建前の側から説得して夫の待つ任地に連れ出したいので、末摘花から唯一の話し相手である乳母子（侍従）を取り上げ孤立させたり、末摘花の頼みにする光源氏の側にどれほど関心がないかを理路整然と伝えたりするのである。

「ただ今は式部卿宮の御むすめより外に心分けたまふ方もなかなり。昔よりすきずきしき御心にてなほざりに通ひたまひける所どころ、みな思し離れにたなり。まして、かうものはかなきさまにて藪原に過ぐしたまへる人をば、心清く我を頼みたまへるありさまと尋ねきこえたまふこと、いと難くなむあるべき」など言ひ知らするを、「げに」と思すもいと悲しくて、つくづくと泣きたまふ。（「蓬生」巻一五三頁）

叔母は、自主蟄居の身から晴れて帰京した光源氏が、「式部卿宮の御むすめ」（紫の上）をだけ愛しみ、その他の「なほざりに通ひたまひける所どころ」には見向きもしないようになっていることを述べる。光源氏が「なほざりに通ひたまひける所どころ」から足を遠のかせていることは別の箇所でも光

源氏側の事情を伝える叙述として語られているので、叔母の言い分には作為がなく、おそらく末摘花にとっても心当たりのあることだったろう。そのような情報を踏まえた上で、叔母は、ましているのかいないのか分からないほど零落を窮める姫君が、自分を信じて待っているはずだなどと思い起こして訪ね出すことはまず無いと的確に言うのである。これには「げに」と認めて泣くより他ない末摘花の姿が描かれている。

このようにテキストは末摘花を追い詰めるわけだが、だからといって、叔母の誘いに乗って遠い異境の地に旅立つわけでも、糊口を凌ぐための何かの手立てを考えるわけでもない。侍従も去り、光源氏の訪問もない荒廃を窮めた屋敷で一人、亡父を恋いつつ光源氏の訪れをずっと待ち続けていた末摘花を描出するのである。

姫君は、さりともと待ち過ぐしたまへる心もしるくうれしけれど、いと恥づかしき御ありさまにて対面せむもいとつつましく思したり。（「蓬生」巻一六〇頁）

相変わらず愁いに沈む末摘花が昼寝の夢に亡父を見て、亡き父を偲ぶ歌を独り詠じる。折しも、花散里のことを思い出し訪ねようとしていた光源氏が道中で「見し心地する木立」（「蓬生」巻一五六頁）に気付き隨身の惟光に命じて探りを入れさせていた。上掲は、出会った頃よりも一層「形もなく荒れたる家」（「蓬生」巻一五六頁）に住む末摘花を思いやり、ほったらかしにしていた「わが御心の情けなさ」（「蓬生」巻一五九頁）を光源氏が反省して、末摘花と対面した折に見えるものである。そこでは、光源氏からの連絡がないという現実を、光源氏の救済に寄せる信頼の側からずっと否定し続け、今やっとその思いが叶ったことを喜ぶ末摘花が語られる。あれほどままならない現実と出会っても、末摘花は色好み・光源氏による救済のリアリティーを手放さなかったようだ。零落の佳女幻想に足場を置き、幻想通りには行かない現実を認めたとしても決してその現実を受け入れない。そのような心の在り方が、「心強く同じさまにて念じ過ごす末摘花の頑固さにあったことを『源氏物語』テキストは伝える。こうして、光源氏の須磨・明石下向から数えて四年ぶりに末摘花は光源氏と再会を果たす。その一途さが光源氏から認められ、この再訪の後、再び光源氏の手厚い庇護が始まり屋敷は設え直され逃散していた使用人たちも光源氏の威光にすがって舞い戻ってきた。さらにその二年後、光源氏の別邸であった二条東院に迎え取られるのである。

二年ばかりこの古宮にながめたまひて、東の院といふ所になむ、後は渡したてまつりたまひける。対面したまふことなどはいと難けれど、近き標のほどにて、おほかたにも渡りたまふに、さしのぞきなどしたまひつつ、いと侮らはしげにもてなしきこえたまはず。（「蓬生」巻一六五頁）

二条東院（「東の院」）は本邸（六条院）の近くにあったので、ことさらに対面はなかったけれども別邸に用事があった際などに光源氏はついでとして末摘花の元を訪れていたようである。結果として、末摘花は零落の佳女が色好みに見いだされ、困難を経てついには色好みの屋敷に引き取られ不自由なく暮らす物語を完成させるのである。だがこの成功体験は末摘花が笑われるきっかけとして作用するもののごとく見える。

4. 物語のおわり

色好みに引き取られてめでたく結ばれる零落の佳女と二条東院で過ごす末摘花との異なりは、容姿

を除けば、男主人公の扱い方の程度にある。端的に言えば、最愛の妻として扱われる零落の佳女に対して光源氏の愛情が全くない末摘花という違いである。二条東院に引き取られた姫君は末摘花と空蟬（一時期、花散里）であるが、空蟬が既に出家しているように別邸に暮らす姫君は光源氏にとって基本的に庇護の対象でしかない。光源氏にとって濃やかに愛情をかけなければならないのは本邸に住まわせた妻たち、取り分け紫の上や明石の御方である。付け足すと、空蟬に対しては脱俗という境界を飛び越えかねない危うい想いを光源氏は抱いているのだが、末摘花に対しては全くない。一途な想いの対価として、男君の愛情を根拠とする手厚い庇護があると先行する「昔物語」は教えるが、庇護だけが与えられる形骸。それが二条東院に住む末摘花の現実である。ところが末摘花にはこの現実が分からない。

皆、御返りどもただならず。御使の禄心々なるに、末摘、東の院におはすれば、いますこしさし離れ、艶なるべきを、うるはしくものしたまふ人にて、あるべきことは違へたまはず、山吹の桂の袖口いたくすすけたるを、うつほにてうち掛けたまへり。御文には、いとかうばしき陸奥国紙の、すこし年経、厚きが黄ばみたるに、「いでや、賜へるは、なかなかこそ。

着てみればうらみられけり唐衣かへしやりてん袖を濡らして」

御手の筋、ことに奥よりにたり。（「玉鬘」巻一八八頁）

光源氏から贈られた新年の衣装のお礼をする末摘花の様子が語られる場面である。そこで光源氏が目にしたのは、「山吹の桂の、袖口いたくすすけたる」衣を末摘花から褒美として与えられ肩にかけたまま帰参した使者と、使者が渡した末摘花からの手紙であった。語り手が「末摘、東の院におはすれば、いますこしさし離れ、艶なるべき」と言うように、六条院の妻たちならまだしも、二条東院（「東の院」）で世話をされている姫君であれば使者に与える褒美はもう少し控えて趣向を凝らすべきなのに、仰々しくも衣、それもみすばらしい衣なのだが、そのようなものを褒美に与えるのである。これは、何ごとも型通り「うるはしくものしたまふ人」という末摘花の古代性に依ることかも知れないが、一方で和歌には男の訪れがないことを恨む女の心情が定番の枕詞「唐衣」とともに詠み込まれてもいる。このように、光源氏にとって庇護の対象に過ぎない姫君が、妻然として堂々と自分を恋慕う内容の和歌を詠んで寄越してきたのだ。これには、光源氏はみっともないやら腹が立つやらでひどく気恥ずかしい思いをさせられ、末摘花の出しゃばりは手に負えないとさえ思うのである（「さかしらにもてわづらひぬべう思す」（「玉鬘」一八九頁））。

とはいえ、庇護だけが与えられる扱い方には光源氏の薄情を恨めしく思うこともあったが、むしろ手厚い庇護が長年続いているという事実が、光源氏への親しみを深めさせたようである。

御鼻の色ばかり、霞にも紛るまじくはなやかなるに、御心にもあらずうち嘆かれたまひて、ことさらに御几帳ひきつくろひ隔てたまふ。なかなか女はさしも思したらず、今はかくあはれに長き御心のほどを穩しきものに、うちとけ頼みきこへたまへる御さまあはれなり。（「初音」巻二〇三頁）

六条院で初めて迎えた正月の中頃、光源氏は二条東院に離れて住まう末摘花を訪問する。改めて末摘花の様子を目にした光源氏は、あれほど美しかった黒髪に白髪が増えていることに気づき直視できない。また元日用に贈った立派な衣装は末摘花に似つかわしくなく、下襲一枚だけで寒そうである。

さらに目に入れたくないけれども見ずにはいられないほど「はなやかなる」「御鼻の色」。かれこれ、目にしては気の毒なので「ことさらに御几帳ひきつくろひ隔てたまふ」（二重傍線）のだが、末摘花には男君の「隔て」を一向意に介する様子はない。それというのも、絶えることなく続く光源氏の庇護に誠実な愛情（「あはれに長き御心のほど」）を見だし満足して信じ切っていたからだ（傍線）。手厚い庇護という実績の方からありもしない男君の情愛を確かなものとして実感しているのである。従って、光源氏の「隔て」や「常陸の宮の御方は、人のほどあれば心苦しく思して、人目の飾りばかりはいとよくもてなしきこえたまふ」（「初音」巻二〇三頁）という思いには決して気づかない。むしろ、出会った頃には返答もできなかった末摘花が、光源氏に「あまりうちとけ過ぎたり」（「初音」巻二〇四頁）と思わせるほど多弁になり親しみを深めているのである。そのような「うちとけ頼みきこへたまへる御さま」（傍線）を評して語り手が「あはれなり」と述べているが、その言葉には痛々しさへの憐憫の情がきつと籠もっている。

以上のように『源氏物語』テキストは光源氏によって救済された末摘花が現実から乖離し続ける姿を描き出すのであるが、庇護の対象に過ぎないという現実気づけない末摘花にとって、光源氏の愛情こそ現実味のあるものであったろう。どれほど思い通りにならない現実と出会っても、零落の佳女よろしく色好みの救済を待ち続けたら最後には本当に救われたからだ。おそらく、末摘花だけは次に挙げるような異なる世界に生きているのだろう。

かくて後、おとど、一条殿にあからさまにもおはせず、異御心なし。大人二十人ばかり、うなみ・下仕ひなど、いと多く召し集めて、使はせ奉り給ふ。夜昼、昔のことを悔い、行く先のことを契り、あはれに飽かず思さるまゝに聞こえ尽くし給ふ。北の方、御歳三十に少し足らぬほどなる、御かたちただ今盛りにて、思ほすことなくておはするまゝに、光を放つやうに見え給ふ。⁽⁶⁾

『うつほ物語』の俊蔭の娘（＝「北の方」）は若小君（＝「おとど」）に見いだされながらも離別して、様々な困難を経た後に男君と再会を果たし都の屋敷に迎え取られる姫君である。上掲は、そのような姫君が男君の屋敷で暮らし始めた姿を語るもので、いわばハッピーエンディングに見える零落の佳女の姿である。その姿は驚くほど末摘花と重なることが分かる。確かに『蓬生』の巻で再会を果たした光源氏は自らの怠りを悔い（「昔のことを悔い」）、将来の末永い庇護を約束していた（「行く先のことを契り」）。また、二条東院にはきちんと使用人が用意され（「大人二十人ばかり……」）、末摘花は「ただ心の願ひに従ひたる住まひ」（「初音」巻二〇三頁）に安住していた（「思ほすことなくておはする」）。ただ零落の佳女が生きる安寧の世界と末摘花の現実との違いは男君の情愛の有無だけだ。だから、俊蔭の娘に代表される零落の佳女を自らに重ね、辛苦の末にほとんど同じような現実を得た末摘花が、男君から愛される女君（二重傍線）という世界に生きていたとしても、現実にはそのようなことは全くないのだが、不思議なことではないのだろう。

とはいえ、無邪気に男君の愛情を幻視する末摘花の姿には手に負えないとする光源氏の非難や語り手の憐憫といった負の評価が貼り付いている。物語の世界に生きる末摘花は幸せだろうが、その姿は滑稽である。その滑稽さをもたらした原因が、結局は色好みによって救済されたという強烈な成功体験であるとするなら、一概にその体験は成功とは呼べないだろう。生真面目に零落の佳女幻想を信じて待つ末摘花が、幻想と限りなく近い現実を迎えられたせいでより強固にその幻想を信じるようになったと考えられるからである。光源氏の救済はそのような負の体験としてもあったのである。

零落の佳女幻想を信じて生きた末摘花は、そもそも彼女自身を取り巻く現実と出会うことが妨げら

れていた。例えば、零落の佳女のごとく光源氏の救済を物思いに沈み待つ末摘花の姿に、わざわざ語り手が赤い鼻を付け加える箇所などがそれである。そして、たとえ現実の方が幻想を裏切り光源氏にとって恋の対象外であるという事実と出会ってしまうようなことがあった（「げに、限りなめり」としても望まぬ現実として排除できた（「さりともと待ち過ぐしたまへる」）。さらに光源氏の救済という体験が加わってより信念が強化されたのである。これが末摘花と零落の佳女幻想との関わり方であるが、その姿のほとんどが光源氏や語り手の言葉によって笑いや憐れみの対象となるのである。そのように末摘花を語ることで、『源氏物語』テキストは零落の佳女幻想との関わり方を問いかけ、常に幻想の側に軸足があることの現実感の乏しさを応答として呼び掛けているのだろう。

5. 始まらない物語

『源氏物語』テキストにおいて、色好みとの恋の浪漫に惹かれる姫君は末摘花ひとりだけではない。空蟬にもそれを認めることができる。さらにまた、零落の佳女幻想との空蟬の関わり方は結果として穏やかな暮らしをもたらしている。その姿が他の登場人物や語り手から批判されることはないで、先の末摘花が失敗例だとすると、いわば成功例と見做せる人物である。両者を並べて分析することは、零落の佳女幻想との関わり方について『源氏物語』テキストがいかにも思索を展開しているのかがよく理解できるだろう。では、空蟬のそれはどのように描出されているのだろうか。

「雨世の品定」で色好みの先達から恋の手ほどきを受けた若き光源氏が空蟬と出会ったのは、方違えで赴いた紀伊守邸にちょうど空蟬が来合わせていた折のことである。「雨夜の品定」において中流の姫君の魅力や零落の佳女との恋の興趣深さを知った光源氏にとって、紀伊守邸の様子はまさに中流階級で（「かの中の品にとり出でて言ひし、この並ならむかし」（「帚木」巻七六頁））、そこに来合わせていた空蟬も零落の末に後妻に落ち着いたと知っていた（「思ひあがれる気色に聞きおきたまへるむすめ」（「帚木」巻七六頁））ので俄然興味が湧く。今は年老いた伊予介の後妻として中流階級におさまる空蟬だが、亡父が健在であった折は入内を見据えて大切に育てられた姫君だったのである。こうして光源氏はその晩、空蟬の寝所に忍び込むのである。

（空蟬）「いとかくうき身のほどの定まらぬありしなごらの身にて、かかる御心ばへを見ましかば、あるまじき我頼みにて、見直したまふ後瀬をも思ひたまへ慰めましを、いとかう仮なるうき寝のほどを思ひはべるに、たぐひなく思うたまへまどはるるなり」。（「帚木」巻八三頁）

寝所に忍び込んでかき口説く光源氏に対して空蟬は、伊予介と結婚する前の、父を喪って進路未定の状態であったなら光源氏の懸想も分不相応な結婚に期待できて嬉しかったろうが（傍線）、今は伊予介の妻であるからこのような関係は困ると伝えて拒絶し通す。とても良識のある拒絶の口上と見受けられるが、実はそうでもない。傍線で示したように、空蟬は零落の佳女幻想が伝える色好みとの恋の魅力が分かっているだけでなく、この晩以降、熱心に言い寄ってくる光源氏の想いを前にして、十分にその魅力に惹かれてもいるからだ。

- ① 心の中には、「いとかく品定まりぬる身のおぼえならで、過ぎにし親の御けはひとまれるふるさとながら、たまさかにも待ちつけたてまつらば、をかしょうもやあらまし。しひて思ひ知らぬ顔に見消つも、いかにほど知らぬやうに思すらむ」と、心ながらも胸いたく、さすがに思ひ乱る。「とてもかくても、今は言ふかひなき宿世なりければ、無心に心づきなくてやみなむ」と思ひはてた

り。「帚木」巻九〇頁)

- ② つれなき人(空蟬)もさこそしづむれ、いとあさはかにもあらぬ御気色を、ありしなごらのわが身ならばと、とり返すものならねど、忍びがたければ、この御畳紙の片つ方に、
空蟬の羽に置く露の木隠れて忍び忍びに濡るる袖かな(「空蟬」巻一〇六頁)

挙例①は紀伊守邸での一晩から数日経って光源氏が空蟬目当てに再訪した際に見える空蟬の心情で、挙例②は挙例①からさらに数日経って光源氏から送られてきた和歌を目にした折の空蟬の反応である。それぞれに、零落の佳女幻想に惹かれる空蟬の様子が分かる箇所には傍線を付し、伊予介の妻という現実に立ち返る空蟬の様子が分かる箇所を括弧に入れて示している。見られる通り、零落の佳女幻想の磁力に抗えず、空蟬には深刻な葛藤が生じている。だが、空蟬は常に伊予介の妻であるという現実に立ち返ることで零落の佳女幻想に取り込まれるのを踏みとどまるのである。これは、光源氏の訪れがないという現実を、零落の佳女幻想の側から排除し続けた末摘花と比べると正反対の心の在り方だろう。

もちろん伊予介の妻である空蟬にとって零落の佳女時代に戻ることはできない。実際に空蟬も「とり返すもの」(②)ではないと今の自分の現実の側から光源氏の「いとあさはかにもあらぬ御気色」(②)を打ち消すのではあるが、今のこの時点で光源氏との関係を拒絶することは時期の違いで説明できることではないだろう。光源氏の想いを拒絶する(「しひて思ひ知らぬ顔に見消つ」(①))空蟬の決心に揺らぎが生じている(「胸いたく、さすがに思ひ乱る」(①))のは確かなことだ。過去には戻れないながらも光源氏との興味深い恋を体験したいと本心から思ったら、それがどれほど「をかし」きことか零落の佳女幻想を媒介にして知っているのだから、「ほど知」(①)り顔に光源氏の想いを受け入れてしまいかねない状態にあると見てよいだろう。加えて、時間を巻き戻すことはできないが、零落の佳女幻想を偽装できることは、後悔しきりの光源氏が末摘花邸を目にした時に言ってもいた。物理的に戻れるかどうかという問題ではなく、零落の佳女幻想が教えるような色好みとの「あはれなる」恋を空蟬自身が願うか否かという問題である。その問題に、伊予介の妻という自分の現実を思い起こしながら、過去と今とにけじめを設けることで答えようとする。そのような空蟬が描き出されているのだろう。

それにまた、現実の我が身が誰かの妻であること自体に、色好みとの「あはれなる」恋に生きることを否定できるだけの力はない。蔵人少将を夫と定めながらも、独身時代に関係を持った光源氏から想いをほのめかす色っぽい和歌が送られると、だったら行動に移してよと言わんばかりの和歌を返した軒端萩の例もある(「夕顔」巻)。軒端萩にとって色好みとの恋の情趣は光源氏との関係を通して既知のものであるから、それがまた体験できるのならあっさりとそちらを選び取るのである。この時に、蔵人少将の妻であるという軒端萩の現実は何の歯止めにもおそくはなっていない。それに、空蟬に確認できた、独身時代だったらまだしもというようなけじめもきつくない。むしろ、色好みとの恋の浪漫が勝ったために蔵人少将の妻であるという現実を一向に意に介さなかった姿は、末摘花のそれと近似する。その意味で、この時の軒端萩は末摘花と同じように現実感に乏しい姫君として描出されたものと理解できる。軒端萩の先の返歌を目にした光源氏が、空蟬のなかなか靡かない様(「うちとけで向かひゐたる人」(「夕顔」巻一五五頁))を対置した上で、無心に碁に熱中して騒いでいた軒端萩の姿(「何の心ばせありげもなくさうどき誇りたりしよ」(「夕顔」巻一五六頁))を思い出すのは示唆的である。軒端萩は夢中になれるものに飛びついたらそれしか見えなくなる姫君だったようだ。ともあれ、空蟬が光源氏の懸想を受け入れるか否かという問題は、伊予介の妻であるという現実が決定でき

ることではない。零落の佳女幻想が伝える色好みとの恋の浪漫に賭けて色好みとの「あはれなる」恋を選ぶか、伊予介の妻である現実を選ぶかといった、当人の選択の問題である。

零落の佳女幻想の教える色好みとの情趣深い恋の魅力を常に過去の自分に送り返し、現実の自分との関わりを断ち切る空蟬の描出。これは、零落の佳女幻想との関わり方についての、『源氏物語』テキストの一つの応答である。色好みとの恋の浪漫は抗えないほどの魅力があるけれども、現実と浪漫の間に何らかのけじめをつけなければ、浪漫にだけ生きることになる。そのように読者に呼びかけているのだろう。

ただし、『源氏物語』テキストの思索の展開という点から空蟬の姿を改めて確認すると、上記の応答に止まるものではなかったことに気づく。というのも、伊予介の妻という現実を選び、光源氏との恋を拒絶した空蟬にとって、その決断は決して満足できるものではなかったからだ。光源氏からの誠実な恋情（「いとあさはかにもあらぬ御気色」(②)）を前にすると、零落の佳女幻想に取り込まれそうになり（「ありしながらのわが身ならば」(②)）つつも、独身時代は独身時代であって今は今だとけじめをつける（「とり返すものならねど」(②)）。だけれども、どうしても「忍びがた」い(②)とする空蟬の姿がそれである。空蟬にとって選び取った伊予介の妻という現実には意に添うことばかりではない。むしろ老齢の夫には不快な思いすら感じている。そのような空蟬の前に、若き貴公子が現れたのである。その貴公子との恋の浪漫に生きることは拒絶したものの、やはりどうしても諦めきれない思いが残るのである。光源氏との関係を拒んだ空蟬は、実体としては伊予介の妻なのだが、心情はどっちつかずである。事実、それは文通だけは取り交わすといった以後の光源氏との関係にも表れている。このように『源氏物語』テキストは、現実だけに生きるのでもなく、浪漫にだけ生きるのでもない複雑な女君を描き出してもいるのである。

幻想と現実との間で宙吊りになる空蟬。零落の佳女幻想との関わりを経て、彼女が立つに至ったのは場所ともいえないような場所である。伊予介と死別後、継子紀伊守からの懸想を嫌って出家した空蟬は、上述のように文通だけは途絶えず光源氏とやりとりしていた関係から、二条東院に引き取られ光源氏の庇護を受ける。そのような尼姿の空蟬が光源氏から「いにしへよりも、もの深く恥づかしげまさり」（「初音」巻二〇六頁）と評されているが、これは、心情的にどっちつかずではありながらも若き光源氏の懸想を拒み通そうとする空蟬に、光源氏がある種の気高さを感じていたことをも伝えよう。気高さを以て差し出される空蟬の立ち位置は、零落の佳女幻想と女性との関わり方について思索する『源氏物語』テキストの到達点の一つと見てよいだろう。

6. おわりに

どこにも足場を置かなかった空蟬の、「いにしへよりも、もの深く恥づかしげまさり」る気高さを確認した光源氏は、すぐさま「かばかりの言ふかひだにあれかし」（「初音」巻二〇六頁）と末摘花を批判している。正月の挨拶に末摘花と対面した直後だったからだ。その際に光源氏に見せた末摘花の姿は既述の通りだが、それは、親愛の情をひたすらに光源氏に示す馴れ馴れしい姿であった。先の光源氏の批判は、どこか一つに足場を定めて安住する末摘花の、気高さの不足を言うものであったろう。また、この光源氏の批判は、改めて空蟬と末摘花という恋愛関係にない二人の女君が二条東院に引き取られていることを気づかせる。全く異なる両者の来し方を振り返るように『源氏物語』テキストが促すため配置しているかのようである。本稿はその導きに促されるまま零落の佳女幻想との関わり方という点で両者を俎上にのぼせて考察したわけだが、行論に示した通り『源氏物語』テキストは先行する様式化された物語を模倣するだけの者には厳しい。むしろ複雑に関わる者にこそ気高さを認める。

先行する様式化された物語は特定の振る舞い方や感じ方、思考の仕方を読者に教えてくれる。その意味で先行する様式化された物語とはものの見方・考え方の別名でもある。日々、種々多様な物語に取り巻かれながら、それとの関わり方を意識的にも無意識的にも決定しているであろう学習者にとって、『源氏物語』テキストが注ぐ、末摘花や空蝉それぞれへのまなざしはどう映るのだろうか。その出会いの意義は少なくはないだろう。

本稿に残された課題は、いかなる場面を教材として選び取り、いかに授業として形にしていくのかである。取り分け末摘花をめぐる笑いには教室で扱うには不適切な部分も含まれるので慎重にならなくてはいけない。また稿を改めて教材化の実際と授業実践を報告したい。

注・引用文献

- (i) 小学館完訳日本の古典『源氏物語』、小学館、1983年10月31日、「末摘花」巻14頁。これより以下、本論文では『源氏物語』本文を頻繁に引用するので、『源氏物語』に限り出典掲出は論文本文引用末尾に巻名とページ数を示す。なお、引用中、表記を私に改めた箇所がある。
- (ii) 上原作和〔校注〕「末摘花物語（全文収録）」、『人物で読む『源氏物語』 - 末摘花』（9）、勉誠出版、2005年11月10日、15頁。
- (iii) 三田村雅子「黒髪の源氏物語 - まなざしと手触りから - 」、『源氏研究』（1）、翰林書房、1996年4月20日、49頁。
- (iv) 『落窪物語』（『新編日本古典文学全集』（17）、小学館、2004年12月10日）、91頁。
- (v) 日向一雅『源氏物語と漢詩の世界 『白氏文集』を中心に』、青簡舎、2009年2月28日、26頁。
- (vi) 『うつほ物語』（室城秀之〔校注〕『うつほ物語 全 改訂版』、おうふう、2001年10月20日*初版1995年10月15日）、53頁。

【原著論文】

兵庫県における小学校中学年社会科副読本の現状分析と今後に向けた提案
－Blockdiagramを使った小学校中学年社会科学習の可能性－

Analysis of the current state of the supplementary readers for social studies in
the middle grades of elementary school in Hyogo Prefecture
and proposals for the future :

Possibility of learning social studies in the middle grades of elementary school using
Blockdiagram

古岡 俊之*

FURUOKA, Toshiyuki*

要旨

新しい学習指導要領は「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で児童生徒の資質・能力の伸長を目指すものである。児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることが、教師の専門性の発揮と共に、準教科書である小学校社会科副読本に求められるところである。本稿では、「読んで理解させる副読本」「豊富な写真資料等を見せて間接体験で済ませる副読本」からいかに脱却し、また授業と授業の間をつなぎ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で授業改善を進める副読本とするかの試案を示す。開発したワークブックは「ブロックダイアグラム (Blockdiagram)」(地形の立体的描画法で、正方形・長方形などの枠で囲ったある地域の形状を斜め上空から見下ろして描いた立体地図)を活用したものである。期待することは、地域の地形や景観の実感を捉える場や、学習問題の発見の場、問題解決の糸口を探索する場、空間的総合の論理を組織する場などを子どもたちの前に開くことにある。

キーワード：ブロックダイアグラム 主体的な学び 副読本 地域教材 ワークブック

1 はじめに

2017年3月に小学校社会科学習指導要領が告示、改訂された。小学校中学年の地域学習の指導に当たっては「社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す」とし、具体的な資質・能力を構成する要素として、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3点が共通して掲げられ、これらの資質・能力を育成するための副読本が必要であり、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めなければならない⁽¹⁾。

その方針を整理すると、①写真や地図、グラフなどが豊富で、書き込み、着色などができる「書き込み作業・体験的な学習型」の副読本にする、②教職経験や中学年社会科指導の経験の多少にかかわらずなく、誰が指導しても、同じ学習の成果が期待できる副読本にする。同時に、教師向け指導資料を充実することを併せて考える、③子供一人でも学習を進めることが可能な副読本にする、④副読本の内容や活用のしやすさに等についての評価を実施して、指導者の意見を収集し、改訂時の参考資料とする、⑤体験的な学習を充実させるために副読本を利用する、と拙稿(2003)が大きく5つに区分できると指摘した副読本が求められているといえる⁽²⁾。後述するとおり、2003年に明らかになった利

* 神戸女学院大学特任教授・武庫川女子大学学校教育センター非常勤講師

ユーザーの要望は、2017年改訂の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」として明確に表現されていると捉えることができるため、2003年のデータを活用することは有効であると考えられる。

本稿では、いかに「読んで理解させる副読本」「豊富な写真資料等を見せて間接体験で済ませる副読本」から脱却し、また授業と授業の間をつなぎ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で授業改善を進める副読本とするかの試案を示す。

方法として、副読本作成の実態は作成の中心である教育委員会の第3・4学年社会科副読本担当者に編集方針や改訂の期間などについて質問紙調査を実施し、2003年度実施の調査結果と比較しながら考察することとした。なお副読本に対するユーザーの要望の状況についてはコロナ感染症対応に配慮し筆者の調査結果（2003）をもとに考察することとした。

2 先行研究

同様の目的と方法による先行研究としては、東京教育研究所（1981）⁽³⁾、森脇（1989）⁽⁴⁾、石川（1995）⁽⁵⁾、守田他（1997）⁽⁶⁾、小西（1999）⁽⁷⁾、池（2008）⁽⁸⁾、伊藤（2017）⁽⁹⁾等多く存在する。しかし、それらは、発行状況、タイプに重点を置いたもので課題の指摘はするが具体的な副読本のモデルは示されていない。

副読本に関する先行研究について整理すると、①副読本の作成に関する研究、②利用状況に関する研究、③内容分析に関する研究の大きく3つに区分できる。

副読本の作成に関する研究については、松井（1978）の副読本が全国版教科書の単元構成に郷土を置き換えて、郷土の良さを網羅的に説明する傾向にあるという問題点を指摘したもの⁽¹⁰⁾、また、守田他（1998a）⁽¹¹⁾、筆者（2003）の教育委員会へのアンケート調査から、教育委員会が副読本以外に利用を薦めている教材は教科書、VTR、地図帳、写真となっていること、教育委員会の半数以上が、研修会を実施して、教員の能力開発を支援していることを指摘しているものがある⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾。

この中で最も重要な点は、前述の松井の「中学年の社会科授業は副読本を読ませて行われている」、筆者の「直接調べることなく写真や資料を見せて説明中心に行われている」という指摘である。また筆者は教育委員会及び利用者である教員を対象とした調査結果、学習指導要領の方針を踏まえて「子供一人でも学習を進めることが可能な副読本にすること」を提言していることである。

このことに関連して池（2008）、伊藤（2017）は、副読本と併せて、子供の「身近な地域」に近い地域単位でのワークブックの作成が望ましいとの考えを示している。そして、教科書・副読本・ワークブックのそれぞれの役割分担を明確にし、副読本・ワークブックを作成していくことの必要性を述べている。

3 子供たちによる主体的な学習活動と副読本

3-1 地域学習における副読本

筆者は「はじめに」でも述べたとおり今後の副読本のあり方として、作業や問題形式を取り入れた作業指示のある内容とすることを提言した（拙稿、2003）。作業や問題形式を取り入れた活動指示のある副読本は、活動を豊かにし、子供たちにとって「社会科が楽しい」教科となり、学習内容が「よくわかる」ようにする効果があるからである。また「学習の仕方がわからない」という子供たちの声に副読本はどう応えればいいのかのヒントになるからである。池（2008）は、静岡県浜松市で作成・副読本と併用されていた『社会科学学習ノート』というワークブックを例にして、市町の合併に伴う地域の拡大のなかで「身近な地域」学習への支援策としてその作成の必要性を提案している。兵庫県内

においても、副読本が「身近な地域」の学習に直接的に役立つ存在とは言えなくなってきており、各市町の対応も不十分な状況にある。地域学習の展開にあたっては、自分たちの住む地域のより身近な事例を扱っている副読本を活用することが必要となる。その意味では、小学校中学年の児童にとっては副読本が実質的な教科書になっていると考えることができる。

表 1 兵庫県における社会科副読本（小学校）の概要（調査票及び入手した副読本より作成）

	市町名	発行年	使用学年	配布状況	総頁数	全体構成※1	備考
阪神	西宮市	2020年	3年(分冊)	無償	92	教	※2
			4年(分冊)		89	教	※2
	伊丹市	2019年	3・4年	無償	115	—	
	宝塚市	2020年	3・4年	無償	224	教	※2
	三田市	2019年	3・4年	無償	160	教	※2
東播磨	明石市	2020年	3・4年	無償	144	教	※2
	加古川市	2015年	3・4年	無償	92	—	
	播磨町	2020年	3・4年	無償	95	—	
	西脇市	2019年	3・4年	無償	92	—	
	小野市	2020年	3~6年	無償	127	教	※2
	多可町	2018年	3・4年	無償	120	教(+読)	※2
西播磨	相生市	2020年	3・4年	無償	97	—	
	たつの市	—	3・4年	無償	—	—	
	宍粟市	2020年	3・4年	有償	106	教	※2
	神河町	2018年	3・4年	有償 1/2	115	—	神崎郡同一誌
	福崎町	2018年	3・4年	同上	115	—	神崎郡同一誌
	太子町	2020年	3・4年	無償	111	教	※2
	上郡町	2016年	3・4年	無償	120	教(+資)	※2
	播磨高原	—	3・4年	無償	—	—	たつの市分使用
但馬	養父市	2016年	3・4年	無償	99	—	
	朝来市	2017年	3・4年	無償	90	教(+ワ)	※2
	香美町	2019年	3~6年	無償	103	—	
	新温泉町	*2008年	3・4年	無償	87	教(+資)	※2
丹波	丹波篠山市	2020年	3・4年	無償	140	教	※2
淡路	洲本市	2016年	3・4年	無償	138	—	
	南あわじ市	—	3・4年	無償	—	—	
	淡路市	2015年	3・4年	無償	162	—	

※ 1 読=読本型, 教=教科書準拠型, 資=資料集型, ワ=ワークブック型

※ 2 分析対象の副読本(市町村合併に伴う社会科副読本の課題, 池俊介 2008年を参考にして筆者作成)

* 旧課程のバージョン(今回の調査では現在使用中の副読本を入手することが困難であった)

3-2 何ができるようになるか、何を学ぶか、どのように学ぶかを示す副読本

2017年に告示された新学習指導要領において、子供たちの住む身近な地域や市区町村、都道府県という範囲の地域社会の人々の生活や諸活動、その生活舞台である地域の地理的環境、その歴史的背景としての人々の生活の変化や地域の発展につくした先人の働きについて学ぶことが示された。地域社会の人々の生活やその課題について基盤となる知識や技能を習得させるとともに、それらを活用して観察・調査したり必要な情報を集めて読み取ったりしたことを的確に記録し、考えを深めていく子供たちによる主体的な学習活動を一層重視することになった⁽¹²⁾。

作業による授業は、今日では一般的な教育学上の要求であり、完成したものを手渡すよりも、自身で作業する方がはるかに確実な財産になることには何ら疑いはない。ただ作業という語を一面的に手細工による作業の意味で理解すべきではない。作業による授業の形式は、子供たちに向けられた質問であり、この質問に子供たちは教師の言葉の立場で答えを見出さねばならない。重要なことは教師の問いである⁽¹³⁾。しかし、残念ながら現状では課題探究型の副読本は、「調べてみよう…」などの「問い」はあるがそのすぐ後に答にあたる記述や資料が掲載してあり、調べるという行動を起こさずして「読めば答えが分かってしまう」ので使いにくい、という教師の声が多く聞かれた。このような状況の中で、教科書に準じて活用され利用度の高い中学年社会科の副読本の位置づけや編集の基本方針も、当然のことながらこれまでのものとは大きく異なってくるに違いない。そこで、ワークブックを開発し副読本を併用することで、こうした問題の解決を図ることができると考える。

4 兵庫県内の副読本の特徴

兵庫県下の小学校社会科副読本の現状（2020年7月20日現在）を調査した結果を次に示す（表1）。これは42市町（29市12町1組合）教育委員会の第3・4学年社会科副読本作成の編集担当者を対象に質問紙調査を行い27教育委員会より得た回答（64.3%）と入手した副読本から作成したものである。副読本の発行状況について、以下に述べる。なお現物を実際に参照できたのは40誌のうち13誌である。なお先述の通り2003年のデータを活用するが平成の大合併の影響により市町数が2020年とは異なるため、得られた回答数、副読本の現物共全体的に少ない。

4-1 副読本の発行状況

小学校社会科副読本は、兵庫県下では、調査に協力を得た27市町すべてにおいて用意されている。

表2 社会科副読本の学年別発行状況（調査票及び入手した副読本より作成）

発行状況	冊数	市町数	市町名
第3学年用	1	1	西宮市
第4学年用	1		
第3・4学年用	22	24	神崎郡(神河町、福崎町)で同一本1冊 播磨高原広域事業組合（たつの市の副読本を使用）
第3学年～第6学年用	2	2	小野市、香美町
合計	26	27	西宮市は各学年用に別冊で作成している

但し、冊数総計は神崎郡（神河町、市川町、福崎町）で同一本1冊、播磨高原広域事業組合は、たつの市の副読本を使用しているので25冊となる。その内訳は、第3学年用（単本）、第4学年用（単本）

が1市(各1冊, 4.0%), 第3・4学年用(合本)が24市町(21冊, 84.0%), 第3学年～第6学年用が1市1町(2冊, 8.0%)である。つまり第3・4学年用は実に24市町(22冊, 88.0%)に達し, 第3学年～第6学年用についても1市1町(2冊, 8.0%)で作成されている。そのうち第3学年用と第4学年用の両方があり, かつ別冊とする市町は西宮市1市に限られている。また第3学年用～第6学年用として作成されているのが小野市, 香美町の1市1町(7.4%)である。

4-2 副読本の作成の状況

27教委(2003年度は49教委)より得たアンケート調査結果より次の7点の作成の実態が明らかになった。

- 1 改訂期間は回答者27教委中26教委が記入。4年(6教委, 23.1%), 5年(6教委, 23.1%)と回答しており最も多く, 次いで1年ごと(5教委, 19.2%), 2年(3教委, 11.5%), 1年ごとの改訂はその多くが市部で見られることや9年以上(2教委, 7.7%)のところがあること。
- 2 編集方針については(複数回答)以下のとおりである(表3)。回答者26教委中18教委が記入, 記入件数は27件であった(2003年度調査では同じく回答者49教委中41教委が記入, 記入件数は79件であった)。教科書準拠型の課題探究説明形式で内容は郷土理解中心の傾向が強い。

表3 副読本の編集方針 (%)

	郷土理解	教科書準拠	主体性	興味関心	資料の充実
2020年(N=27)	8(29.6)	9(33.3)	5(18.5)	2(7.4)	3(11.1)
2003年(N=79)	34(43.0)	29(36.7)	26(32.9)	26(32.9)	21(26.5)

- 3 副読本についての説明会や授業研究会, 巡検, 反省会等の実施状況は(複数回答)以下の通りである。回答者26教委のうち, 7教委(26.9%)が実施してはいるが全体的には高くない。どのように行っているかという問いへの記入件数は14件であった。前回の調査(49教委中20教委で実施, 33件の記入件数)に比べて巡検を行っているところの割合が増えていることは教師自身の体験を重視する傾向がうかがえる(表4)。

表4 研修会等の開催状況 (%)

	説明会	授業研究会	巡検	その他	無回答
2020年(N=14)	2(14.3)	4(28.6)	5(35.7)	1(7.1)	2(14.3)
2003年(N=33)	9(27.3)	14(42.4)	7(21.2)	1(3.0)	2(6.1)

- 4 副読本以外の教材や資料の準備状況は, 全体的に低く(複数回答), あっても教師用の指導の手引きが26教委のうち(3教委, 11.5%), パンフレット(2教委, 7.7%)があるぐらいである。その他には地域につたわる昔話「…のむかしむかし」や「地域に学ぶ人権教育」などがある。
- 5 副読本に対する評価の実施状況は, 前回(2003年)の調査時49教委中29教委(59.2%)より低い26教委中7教委(26.9%)という状況にあること。
- 6 学校独自の副読本を発行しているところは, 前回(2003年)の調査時には49教委中5教委(10.2%)あったものが, 今回は全く見られないこと。

- 7 学校からの副読本に対する意見（2003年・自由記述）は、学習内容関係資料の充実、指導に役立つ情報提供、AV教材の整備、最新データの収録、詳しい資料の掲載、写真・表・グラフ等もっと多彩にすること、副読本の早期改訂を進めること、情報提供を速やかにしコンピュータソフトの充実を図ることなどがその主なものである。

4-3 地域学習のための副読本のタイプ

地域学習のための教材として開発された副読本を、入手した27冊を元に主な内容構成から全体的、部分的かの二つを指標として分類すれば、次の6つのタイプを考えることができる(表5)。

表5 教材構成の型による副読本の6つのタイプ 13誌 (%)

	①写真絵図的表現型	②資料重視型	③解説型	④課題探究解説型	⑤書込作業型	⑥実験操作型
全体的	8(61.5%)	6(46.2%)	1(7.7%)	10(76.9%)	0(0.0%)	0(0.0%)
部分的	4(30.7%)	6(46.2%)	0(0.0%)	2(15.4%)	11(84.6%)	0(0.0%)

- ① イラストや写真を中心にして、見てわかる構成になっている型。ある概念を習得する方法として、イラストや写真などで表現しているもの。
- ② 資料を提示して、理解させる構成になっている型。ある概念を習得するのに、有効な情報を図表などの資料の形で提示しているもの。
- ③ 文章による説明を中心とした構成になっている型。ある概念を習得させる方法は、文章による説明が主体となるもの。
- ④ 問題を提示してから資料や文章で説明し、解決までのプロセスにそった構成になっている型。説明方法は文章、図表などの資料、写真、絵的表現によるものなど。
- ⑤ ワークシートのように、直接書き込みができるようになっている型。
- ⑥ 子供に実験観察をさせる構成になっている型。

全体的な傾向として最も多いのは課題探究解説型の10誌(76.9%)で、写真絵図的表現型8誌(61.5%)、資料重視型6誌(46.2%)と続いている。部分的な傾向としては、書き込み作業型が11誌(84.6%)、次いで資料重視型が6誌(46.2%)、写真絵図的表現型4誌(30.7%)の順となっている。

この結果から、平素の授業のあり方は、書き込み作業が少しはあるものの、課題を追究する過程において副読本の写真や絵、関係資料を見て解説文を読み進め、社会を認識するというスタイルで行われている姿が見えてくる。

各地域で作成されている副読本をその形式で分類すれば、①～⑤のいずれかの性格に重点が置かれている。しかし、実際の副読本には①～⑤の性格のいくつかが含まれており、単独の性格のみで編集し、作成されることはないと考えることができる。

5 副読本作成の課題

地域学習の指導に必要な副読本の作成にあたっては、2017年度版小学校社会科学習指導要領の第3学年および第4学年の目標や内容が、従前のような二学年共通ではなく、学年別に示されたことから、それに伴う次のような工夫が必要になろう。

第1は、目標・内容が第3学年と第4学年の学年別に示されるように変更されたことに伴い、副読

本も2学年共通ではなく、第3学年用・第4学年用というように学年別に作成される必要が出てくることである。

第2は、そのことと関連して、従前の2学年共通6項目の学習内容から、第3学年4項目および第4学年5項目に再編成されたことに伴い、そのような変更に対応した副読本作成の工夫が求められることである。

第3は、各学年の目標で「学習の問題を追究・解決する活動」、いわゆる「主体的・対話的で深い学び」を求めていることから、そのような地域学習を可能にする探究型の副読本作成・活用の工夫が求められることである。

6 副読本の内容の問題点

兵庫県下の副読本の現状についてみてきたが、ここでは、副読本のもつ問題点をあげつつ、今後の副読本の発行に向けての改善点について考えることとする。

6-1 教科書に似せた副読本になっていること

小西(1999)が、「どの地域においても市町村版副読本が子供に提供できるような体制が整うならば、当然、役割分担を明確にした教科書・副読本が編集されること」と述べているように、副読本と教科書との相違点と共通点を明確にする必要がある。そのためには、池(2008)が指摘するように、子供たちによる主体的な学習を可能にする学習材としての副読本という立場にすることで、役割が明確化するだろう。教科書の例示を参照しながら、より地域に密着した教材の開発を意図した副読本、地域の特色やよさを学ぶ副読本となるよう配慮して構成するようにすることが望まれる。

6-2 紙面構成に問題があること

副読本の本文は、課題を追究するという前提で読むことによって、学習を進めるにはよいが、読んで理解して終わりという利用になりがちである。子供たちによる主体的な学習に、直接結びつかない利用になる危険性をもっている。また、本文にこだわることから、国語の読みとりの授業のようになり、子供の多様な考えを引き出したりする授業となりにくいという欠点もある。

松井(1983)は西三河という限定地域で副読本について調査しているが、その調査結果では、「学習の結果を話し合うとき」や「見学前の予備知識を与えるとき」などの利用割合がそれぞれ15.4%、29.3%と低く、逆に「あまり地域観察に出かけられないので副読本を読ませて、内容について話し合う利用の仕方」という利用割合が54.1%と高い割合を示している。この結果を、松井は「学習が国語的社会科学習に終わっていることで副読本作成の趣旨に反した実態といえよう」と述べ、批判している。

ところが筆者(2003)の調査では、副読本に掲載されている資料で、多く利用された資料(表6)は、「写真」と「地図」が76.9%、次いで「グラフ」の52.6%、「表」の46.2%などである。授業では、主として写真や地図、グラフや表など、視覚に訴える資料を使い、それに本文を参照するといった授業が構想されていると考えられる。副読本の構成で、写真や地図、表やグラフが掲載されている割合が高いことからすると、利用された資料の割合は十分に納得のいく結果であるといえる。教室では主として写真や地図を多く使っていることから、本文の読み取りより写真や地図の活用が重視されている。また、本文の利用の割合が少ないことは、読んで分からせるという授業が少ないことを意味しており、「子供たちによる主体的な学習」重視の傾向が出ている。

表6 多く利用した資料（複数解答）N=78

区分	回答数（人）	比率（％）	区分	回答数（人）	比率（％）
① 写真	60	76.9	⑦まとめのページ	6	7.7
② 地図	60	76.9	⑧イラスト	3	3.8
③ グラフ	41	52.6	⑨吹き出し	0	0
④ 表	36	46.2	⑩計画のページ	4	5.1
⑤ 囲み記事	4	5.1	⑪学習のめあて	6	7.7
⑥ 本文	19	24.4	⑫その他	1	1.3

このことに関連して有田(1998)は、教材論の立場から、「よい教材というのは、答を出しておいてはいけないのである。子供たちが答を求めて活動していくのを促進する働きを教材はもたなければならぬのに、教科書は読めばわかるようになっていて教材の働きをほとんどしないと考えられるからである。」と教科書を批判したが、この指摘は解説の本文が書かれた副読本にもあてはまるだろう⁽¹⁴⁾。

6-3 身近な特色ある地域の教材を副読本で取り上げるにも限度があること

一般に、地域学習を進めるために作成された小学校中学年社会科副読本は、非常に具体的な特色のある地域の素材を取り上げ、作成される。しかし、都市部や広い地域を抱える市町にあっては、規模の小さい市町と比べて、より身近な地域を取り上げることがむずかしい。平成の大合併によりそれが一層むずかしくなってきた。具体的な事例を細かに上げて内容を構成すればするほど、その記述に即して子供たちによる主体的な学習活動を展開できる学校は、市町レベルで見た場合、ごく限られた数に留まってしまう。

6-4 副読本を補充する他の教材や資料が不足していること。

実質的に副読本の作成者である教育委員会には、副読本以外に地域学習を支える教材や資料が不足している。自主的に地域学習を展開できる力量をもつ教師ばかりではない。「指導の手引き」書を整え指導案や関係資料を掲載するなど指導体制を整えている市町はいくつかあるが、子供たちによる主体的な学習を支えるための支援についても考える必要がある。

6-5 内容更新をこまめに行い得ていないこと

教科書の内容更新がたびたび行い得ないのと同じく、市町作成の副読本の場合にも、毎年の改訂は困難な状況にある。したがって、教師が副読本に頼りきりになり、学習指導に際しての主体性を失うことのないようにしてはならない。「副読本でも教える」ことはあり得ても「副読本を教える」社会科であってはならない。社会事象の変化や新規に発生する事態は、副読本では対応し得ない。

6-6 単元の配列が一律であること

今次の改訂では、地域社会の人々の生活やその課題を読解していく特色ある指導計画を作成することが強く要請されている。改訂された小学校学習指導要領社会科の「指導計画の作成と内容の取扱い」の2の(1)でも、「各学校においては、地域の実態を生かし、児童が興味・関心をもって学習に取り組めるようにするとともに観察や見学、聞き取りなどの調査活動を含む具体的な体験を伴う学習やそれに

基づく表現活動の一層の充実を図ること」の必要性が示されている。具体的な学習意欲を高める地域学習の授業づくりにおいては、地域を特色づける事例や地域の人々の問題解決的行為の知恵といった、児童の興味・関心や知的好奇心を喚起するような教材の開発と、身近な地域の見学・調査や体験的・表現的な学習活動を取り入れた学習過程の組織の工夫が必要となる。

6-7 その他

a. 写真

一般的傾向として写真が多く載せられている。しかし、何を目的に撮っているのかよくわからない写真もある。写真は、それが特色ある景観をまったく示しておらず、あまりにも個々の地点に限られていてその審美的な動機が科学的動機をおしのけている場合には、容易にまちがいを導いてしまう。

b. 図表

図表の問題も、作成上大きな課題となっている。これは、他教科、特に算数との関連があるからである。新しい学習指導要領において社会科でよく使用するグラフや単位が、算数ではどの学年で初めて使われるかを示す。グラフでは、3年で「棒」、4年で「折れ線」、5年で「円」と「帯」のグラフを学習することになっている。また、単位等では3年で「万の位, ml, dl, km, kg」、4年で「分数, 億・兆の単位, cm², km², 角度」、5年で「百分率 (%)」、6年で「a, x などの文字」の活用を学習する。これに照らすと、どの副読本も最低 3~4 カ所は訂正せねばならないところがあり、編集時の細かい配慮が望まれる。

c. 学び方や調べ方の学習, 作業的, 体験的な学習や問題解決的な学習を進める記述

子供たちによる、主体的な学習をすすめる課題探究型の副読本が多く作成されている。新しい学習指導要領において、「学びに向かう力・人間性等」の涵養が求められている。『小学校学習指導要領解説社会編』では、「主体的に学習に取り組む態度と、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など」と定義されている。学校教育法第 30 条 2 項においても、「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」は、小学校教育の基本的なねらいの一つであるとともに、生涯学習の基盤づくりになるものと考えられている。したがって、地域学習においても、生涯学習の基礎・基本となる力を育てるためにも「学びに向かう力・人間性等」を涵養するような授業づくりの工夫は、必要不可欠なものである。博物館や郷土資料館の活用、新聞やテレビ、インターネットなどの活用、作業的、体験的な活動を通して地域社会を学ぶ工夫が望まれる。

7 利用者の要望する副読本

教師にとって今後どんな副読本が必要かに関する筆者による調査(筆者, 2003)では、調査対象 78 人のうち 42 人 (53.8%) は今よりもさらに「写真, 地図, 表, グラフを豊富に」した副読本を望んでいる。次いで「書き込み, 着色など作業ができるもの」52.6%, 「子供一人でも学習できる活動指示の入ったもの」が 30.8%となっている。「文章が多く, 読み物として分かりやすいもの」は 1.3%で、文章中心の説明型の副読本は敬遠される傾向が強い。つまり、主体的・体験的な学習へ直結する工夫のある副読本が求められている。

この結果は、埼玉県内で調査を行った石間戸 (1996) と若干異なる傾向を示している⁽¹⁵⁾。埼玉県の現場の教師の多く (87.6%) は事実を正確に理解させる資料をより多く望み、事実認識を高める資料として副読本を使っていこうとする強い傾向を示している。兵庫県における調査(拙稿, 2003)では、そうした傾向と共に書き込み作業のできるいわゆる「作業型」の副読本、並びに子供一人でも学

習可能な「自学自習型」の副読本をより多く望んでいるという点で違いが認められる。

2002年度より完全学校週5日制が実施され、子どもたちは家庭や地域で過ごす時間が多くなった。また、2017年度には学習指導要領が改訂され「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が求められている。

小学校社会科地域学習における「主体的・対話的で深い学び」とは、答えのない問題や、答えが複数あるような問題の解決を考える学習となるのではないか。なお、対話する相手としては、「自分自身」「教室内外の教師・仲間」「関係する地域の専門家」、そして「地域（教材）」などが考えられる。

この趣旨からすると、学校で動機づけをし、家庭や地域において学習活動を継続して対話することのできるワークブックタイプの副読本が必要となることはいうまでもない。調査結果には、完全学校週5日制実施後20年近くを経た今、主体的・対話的で深い学びを見通した副読本への要望が明確に現れているといえよう。

8 副読本（ワークブック）のモデルを活用した地域学習実践事例

8-1 実践事例

①単元名 わたしたちの市 西宮 小単元 西宮市のようす

②ねらい 自分たちのまちの特徴ある地形、土地利用の様子や集落の分布、交通の様子などについて観察したり、地図に表したりして、地域の人々の生活は自然環境や社会環境と深い関係にあること、場所により人々の生活には違いがあることを理解し、説明できるようにする。

③副読本（ワークブック：開発した副読本の内容構成例—自然地理学分野）

読んで 見て たずねて 書いて 考えて

だあいすき！ 西宮 ～さぐるう地域、見つけよう自然～

<もくじ>

練習1 西宮市北部ふきんのようす

練習2 西宮市中部ふきんのようす（事例紹介）

練習3 西宮市南部（海岸部）のようす

|

練習7 西宮の川

練習8 西宮のまちのようす

練習9 わがまちの交通

守田（1998b）⁽¹⁶⁾を参考にして開発した教材「西宮市中部ふきんのようす」を、筆者作図のブロックダイアグラム（鳥瞰図）とその図に関連させた「問い」を用いて作業学習を展開した例を次に示す。

練習2 西宮市中部ふきんのようす

ねらい：西宮中部ふきんの陸地上での山や川のようすについて説明する。

前おき：図は陸地の鳥かん図(bird's eye view)で、鳥の目で見た図です。方位は、右上が北、左前方は南、右前方は東です。南東から北西に向かって、45度に見おろしました。

M₁からM₅はたくさんの山が長く連なっているところです。土地の高低、山や川のいちばん高いところより、東にかたむいています。図のなかの数字は、その山の海面からの高さを示しています。川の水は、海へ向かってながれていきます。

第1節

- (1) 色えんぴつで、かげのところを「こいみどり」に、光のあたっているところ「うすいみどり」にぬりましょう。できあがった図を見て、思ったことを書きましょう。
- (2) 図1の、最も高いところはどれくらいですか。どの方向に山々は横たわっていますか。どの方向にY川はながれますか。
- (3) ふった雨は、Aからどのような道すじで海までながれていきますか。色えんぴつ（青）でうすくぬりましょう。B, C, Dについても同じさぎょうをしましょう。 (以下略, 回答も略)

8-2 子どもたちの反応(一部)

このワークブックを使った作業を通した授業で、子供たちから次のような感想を得た。

「地図上の山や川などに色を塗り、それをもとに地域のことを考え、進めていく作業ができる教材で学習が楽しい、西宮市のようすがよく分かる。」という。児童Aは、「…自分で色ぬりしていると、ウォッチングが楽しくなりました。」と述べ、作業を通しての学習が、自分の住むまちのようすの学習をより楽しくしていることを明らかにしている。

教材を見たときの印象を児童Bは、「ぼくは、はじめ見たとき、なんかふつうの地図じゃないなっと思いました。」と述べている。その理由については、「なぜかという、でこぼこしているから」である。ブロックダイアグラム（鳥瞰図）の教材に児童は「ふつうではない地図」ととらえ、活動指示を与えることで、自分から進んで学習に取り組んでいる様子がわかる。意外性のある教材で、子供の学習意欲を引き出しているといえる。

これまでの例から、作業や問題形式を取り入れた副読本の有効性をみてみると、この副読本を使っでの学習により、子供たちは「社会科が楽しい」教科となり、学習内容が「よくわかる」ようにする効果があるといえよう。以上の子供の反応の例から、よい副読本をつくるには、いくつか考えておくといふことがわかってきた。

1つは、子供の常識をくつがえす内容を考えるということである。

子供が考えていることを、ゆさぶったり、ひっくり返したりするような教材を準備して、提示のしかたを少し工夫すれば、子供は意欲的に動き出す。子供の固定観念をくつがえす教材をつくるには、子供が今どんな考えをもっているかをつかむことがポイントになる。

2つは、「わかっている」と思っているのに、実は、「わかっていない」という内容を考えるということである。

例をあげると、3年生のこどもは、JRや阪急・阪神の電車の駅について、よく知っている、わかっていると思っている。これを「発問」や「指示」でゆさぶる教材を考える。

西宮には、JRや阪急・阪神の駅がある。このことは、どの子も知っている。ところが、「駅」のよいところは知っているが「こまったところ」がわからない。ここをつくのである。

3つは、子供の意表をつく内容を考えるということである。

子供たちの視野にまったく入っていない教材を開発することである。そうすれば、必ず驚き、意欲を起し、追究し始める。

4つは、子供の目を開く内容を考えることである。

子供は知っているようで知らない。知らないようで聞きかじっている。そういう状態にゆさぶりを

かけ、新しい認識、より深い認識に至らしめる教材を考えることである。

5つは、事実を見直さざるを得なくなるストーリーを考えるということである。

身のまわりの社会事象は、見ているようで見ていないものである。そこをつく教材を提示する（図1）と、子供は事実を見直すために見たくなって動き出す。

6つは、大事なところをわざとぬいた資料をつくることである。

図や表を提示するとき、最も大事なところ、どうしても見せたいところを、わざとぬいた資料をつくる。こうすることで、気づかせたい点にもれなく気づかせることができ、印象に残る。

7つは、子供が体当たりして追究できる課題を考えることである。

子供たちが、手でさわりながら調べたり、足を使ってあちこち調べてまわることを楽しめたりする教材を考えることである。例えば、図1で、『国道2号線』と『国道171号線』はどんな違いがあると思いますか?』とか、『札幌筋』と『えべっさん筋』にはどんな違いがありますか?』などは、子供が体当たりして調べるのによい教材である。

8つは、子供の生活や生き方と深く結びついている素材を取り上げることである。

子供の生活と結びつかないものは、理解しにくい。電車やバスのように生活に直結しているものは、体験を通して理解できるし、子供の考え方や生き方も深くかかわってくるので、価値が大きい。

おわりに

副読本の役割として、児童による主体的な地域学習を可能にするための教材を用意することは古くからの課題である。児童が地域の社会的な事象を主体的に「調べ、考え、表現する」ことができるような、その地域独自の地域学習の学習過程（たとえば、「であう」「ふかめる」「いかす」）を踏まえた教材開発の成果を副読本に盛り込むことが必要であろう。

教師は副読本に対して、写真や地図・表・グラフの豊富な「資料型」と、書き込み、着色など作業ができる「作業型」の要求が高く、増やして欲しい資料としても、写真や地図・表・グラフが高いことや、子供一人でも学習できる活動指示の入った副読本の要求が高いことを筆者は指摘してきた。しかし2020年調査において、書き込み作業型の副読本は2割に過ぎずそれも部分的で、子供が住む地域において直接に見学・調査する構成になっている「実験操作型」は皆無に近い状況である。

これらの問題を解決するためには、教科書と副読本の機能分担を再検討する必要がある。教科書では主に学習計画の立案や学習方法を話し合う際に活用することを中心とし、副読本では市町全体と「身近な地域の学習」に活用できる資料を掲載し、実際の授業は「身近な地域」単位で作成されるワークブックを中心に進めるなど、それぞれの地域の実態に即した対応が必要である。

本稿では、副読本の現状分析から「ワークブック」の教材開発に関する提案を試みたが、その内容の詳細についてはさらなる検討が必要と思われる。解答集にも限界がある。子供が問いに誤った答えをした場合に、誰が誤りを正すのか、地域学習の学び方や調べ方といった方法的能力を育てるための教材を含めて、今後の課題としたい。

（謝辞）

アンケート調査や副読本の収集を進めるにあたっては、兵庫県内の各市町の教育委員会をはじめ、多く教育関係者の方々に多大なお世話になった。ここに記して感謝を申し上げる。なお、本研究は神戸女学院大学研究所助成研究である。

注・引用文献

- (1) 文部科学省「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 1 指導計画作成上の配慮事項」『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説』, 日本文教出版, 2018年, pp.135-140.
- (2) 古岡俊之「小学校中学年社会科副読本の改善への提言—兵庫県における小学校社会科副読本の活用場面分析を通して—」『新地理 51-3』, 2003年, pp.28-37.
- (3) 東京教育研究所『副読本についての調査研究』, 1981年, p. 39
- (4) 森脇健夫「大阪府下の小学校 3・4 年生社会科副読本の比較研究(第1報)」『大阪教育大学紀要V部門第 38 巻第 2 号』, 1989年, pp.157-174.
- (5) 石川円「北海道における小学校中学年副読本の編集刊行状況・坂口勉編」『社会科副読本の研究』, 北海道教育大学, 1995年, pp.123-138.
- (6) 小西正夫「地域副読本の未来像」『教育科学社会科教育』, 明治図書, 1999年, No.474, pp.28-34.
- (7) 守田優他「大阪府における小学校社会科副読本の現状」大阪教育大学『実践学校教育研究』第1号, 1997年, pp.79-100.
- (8) 池俊介「市町村合併に伴う社会科副読本の課題」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』18号, 2008年8月, pp.1-14
- (9) 伊藤貴啓「愛知県三河地方における小学校社会科副読本の利用状況からみた社会科地域学習の課題」『地理学報告』第119号, 2017年, pp.83-98.
- (10) 松井貞雄「西三河における小学校社会科副読本の利用状況」『地理学報告』第56号, 愛知教育大学地理学教室, 1983年, pp.17-27.
- (11) 守田優「大阪府における小学校地域(郷土)学習副読本の素材と利用」『大阪教育大学紀要第V部門』第47巻1号, 1998a, pp.25-38.
- (12) 東京書籍「副読本作成の手引き」小学校 社会 第3・4学年用, 2018年, p. 82
- (13) アルフレート・ヘットナー(平川一臣・守田優・竹内常行・磯崎優 訳)「六 教授法」『地理学—歴史・本質・方法—』, 古今書院, 2001年, pp.637-641.
- (14) 有田和正『社会科授業の転換を図る』, 明治図書, 1999年, pp.11-17.
- (15) 石間戸久幸「小学校社会科副読本に関する研究」『上越教育大学修士論文』, 1996年
- (16) 守田優「デービス自然地理学実習帳(邦訳)」『地理学報第33号』, 1998b, pp.61-148.

【研究報告】

芦屋市立精道幼稚園の誕生から昭和 36 年までの歩み

— 一人一人を育てる保育研究の在り方からの一考察 —

History of Ashiya City Seido Kindergarten since 1961 :

— Study of Individual Childcare Values. —

久米 裕紀子*

KUME, Yukiko*

要旨

本研究は、芦屋市立精道幼稚園の「保育研究」についての取り組みを、沿革誌や研究紀要等からその変遷を辿り、当時の幼児教育の実態や幼稚園教育の目指した保育を明らかにすることを目的とする。一人一人を育てる保育について考察していくことを目的とする。幼稚園の設立された 1911（明治 44）年から 1961（昭和 36）年までの 50 年を振り返った結果、教師たちが子ども中心の、一人一人を育てる保育を目指しており、そのために教師の力量向上や保育の質の向上のために自己研鑽していることが明らかになった。

1. はじめに

2018（平成 30）年 3 月 31 日、芦屋市立精道幼稚園は 107 年の歩みに幕を下ろした。翌日の 4 月 1 日より芦屋市立精道こども園として、芦屋市立初の認定子ども園が誕生した。現在、待機児童、保育所不足、少子化等の社会の現状に伴い、公立幼稚園の危機とも呼ばれる時代が到来している。公立幼稚園が目指してきたもの、これからも守っていかなければならないもの、保育における様々な課題を明らかにする必要がある。

そこで、本研究では芦屋市立幼稚園の「保育研究」についての取り組みを、沿革史や研究紀要等からその変遷を辿り、当時の幼児教育の実態や幼稚園教育のめざした保育を明らかにすることを目的とする。特に、本稿では、幼稚園の創立された 1911（明治 44）年から 1961（昭和 36）年までの 50 年間に焦点をあてる。芦屋市を選択したのは、阪神間で最初に 2 年保育を始めた自治体で、幼児教育に力を入れてきた経緯があるためである。そのような芦屋市の歴史を辿ることで、幼児教育に求められたこと、受け継がれているもの等が明らかになるだろう。

2. 創立当時（大正時代）

精道村に村立精道幼稚園が創立されたのは 1911（明治 44）年である。精道村の有志の家庭が、我が子に幼児教育を受けさせたいと強く願い、小学校内に幼稚園が開設された。当時の様子は、1934（昭和 9）年起の沿革誌に 1951（昭和 26）年の調査によると記され、1911（明治 44）年から遡って記されている。

（1）創立当時の様子

精道村立精道幼稚園「證書臺帳」に、1911（明治 44）年卒園児として 6 名の氏名が記されていることから、創立時の園児数は 6 名、小学校内に開園されたことが分かっている。

当時の思い出を創立 60 年記念誌に寄せられたメッセージより

“着物姿の先生とよく松林の家へ行きました”

* 教育学科講師

“松露を拾ったり、かくれんぼをしたりして、先生と一緒に遊んだ”

“あしや中がわたしらの遊び場でした”

と記されており、写真1は、小学校校庭で着物を着て遊ぶ園児の様子が映っている。



写真1 創立当時の幼稚園

開園場所	明治44年10月1日 武庫郡精道村宇樋口 新田1915番
園児数	6名
保育施設	保育室(1)
園長	精道尋常高等小学校長 橋本三之助氏 兼任
職員	保母 1名

図1 創立当時の概要

表1 精道村立精道幼稚園のあゆみ(明治～大正時代)

年次	西暦	歴代園長	園児数	クラス数	あゆみ	園者の遷移	当時の出来事
明治44年	1911	橋本三之助	6	1	・公立幼稚園の許可を得て、精道村立精道幼稚園と称し、精道小学校内に併設として開園する(併設小学校内)	精道小学校内併設	・東海道線。神戸―新橋開通(29年) ・阪神電車開通(38年) ・ブラジル移民第1船神戸出渡(783)
45	1912		7				
大正2年	1913	吉積龍太郎	14				
3	1914		9			南松林魚岩	・宝塚少女歌劇団公演始まる
4	1915		19			村役場会議室	・第一回全国中学校野球大会始まる
5	1916		10				
6	1917		24				
7	1918	岸本 勝蔵	14				
8	1919		24				
9	1920		36				・神戸海洋気象台完工 ・時の記念日制定
10	1921		22				
11	1922		44	2			・「コドモノクニ」絵本創刊
12	1923		41	2			・関東大震災
13	1924		40	2			・甲子園球場竣工
14	1925		51	2			
15	1926	小林まさえ	51	2	・幼稚園令改正と同時に独立園となる		

創立時の園児6名は、精道村の有志の家庭が、我が子に幼児教育を受けさせたいと強く願い、小学校内に幼稚園を開園された。当時は保育者(保母)1名である。着物を着て登園していた。「精道村(芦屋)は、海と山、川など自然に恵まれ、教育には大変熱心で豊かな家庭の方が住んでいたこともあり、幼児期からの教育に関しても積極的だった」と、第12代園長の久野富美子氏(2018(平成30)年没107歳)から2011(平成23)年に開催した創立100周年お祝いの会にて話を聞くことができた。

(2) 幼稚園令

1925(大正14)年に全国の幼稚園に関する調査が行われた。翌1926(大正15)年幼稚園単独の「幼稚園令」が勅令で定められ、また「幼稚園令施行規則」が省令で定められるようになった。大正時代の初めには幼稚園の数は500余り、園児数は45,000人に過ぎなかった。米騒動のあった1918(大正7)年を除き、徐々に増え続け、大正末には幼稚園の数は10,000を超え園児数は94,000人に達した。この制度により日本の幼稚園の仕組みが確立された。

(3) 大正時代の様子

明治から大正に移り、幼稚園令により、園児数の増加がうかがえる。芦屋という地域がらもあり、幼稚園教育を受けさせたいと願う家庭が芦屋に住まいを構え、神戸や近隣の市からも通園していたことが、證書臺帳(写真6)に記されている園児の住所から分かる。

当時の様子について、「創立60年を迎えて」の記念冊子に、卒園児が思い出を寄せている。

① 通園の様子などについて

- ・ほとんどの方が女中さんか乳母さんが附添って、フリルやギャザーの付いた白いエプロンをつけて、かわいい姿でした。
- ・後に妹や弟もお世話になるからといって100円寄付金を納めました。
- ・父が商用でヨーロッパに行った際、スイスのジュネーブの幼稚園を参観し、帰国後に先生に話をいたしました。1924(大正13)年教育熱心な限られた家庭の子どもたちが幼稚園に通っていたことが分かる。

② 幼稚園の環境や自然の遊びについて

- ・松林をそのまま校庭にしたようなもので、塀があるわけでもなく、細い溝が道路との境で、周り一面田んぼや小川というのどかでした。
 - ・校庭の大きな木の太い幹の周りを柵で囲って鶏を飼っていました。
 - ・大きなゴムの木が印象に残っています。
 - ・ユーカリの実を拾って、ひごでつなぎ細工遊びをよくしました。
 - ・太い、松の幹にすっぽり身を隠してかくれんぼをよくしました。
 - ・野球が流行ってきて、松の木が邪魔になってきたのを覚えています。
 - ・一面の田んぼや、畑、その間を縫うように小川が流れ、松林が遠く宮川、西宮あたりまで続き、北は芦屋天神まで1本の草むら道を通って行き、東は西宮の戎さんまで足を伸ばして遊びました。
 - ・白浜が広がり、時折、漁師のいわし網を手伝ったりしました。
- 豊かな自然環境やのどかな遊びの思い出が綴られている。

1913(大正2)年には、精道小学校に児童の増加に伴い、松浜のテニスコート付近にあった料亭魚岩の日本家屋に移転した。当時の芦屋は急激な開発ブームで、唯一の交通機関にある阪神電車を中心に一面の田んぼが道になり、家屋になって、人口も増え、村が変貌していき、小学校校舎の一部を借りていた幼稚園は止むなく、精道村松浜にあった大阪船場の料亭魚岩(休業)の日本家屋に引っ越し、便所、手洗い場を改造して保育を行った。小学校の生徒の人数の増加は、幼稚園の園児の増加でもあり、沿革史(表1)からも園児数の増加状況が分かる。

③ 保育について

- ・「むすんでひらいて」「金太郎」「汽車が通る」、からすがカアカア鳴いている…など、畑の一本道をよく大声で歌って歩いたものです。
- ・絵を描く時は、6本入りとか12本入りの鉛筆を使いました。クレヨンは少し後でできました。
- ・着物姿の姿の教師がお遊戯をよく教えてくださいました。(写真2)
- ・折り紙遊びで思い出すのは、折り紙が和紙で大変残っています。



写真2 紋付袴 被布姿の子どもたち

- ・麻疹の時だけ休んだように覚えています。
- ・弁当を持って通園するのが何よりの楽しみでした。丸いアルミの弁当箱を毛糸で結んだ袋に包んで通ったものです。

3. 戦前・戦中時代（昭和のはじめ）

昭和に入ると、満州事変、日中戦争、太平洋戦争と日本は戦争がはじまった。その中での幼稚園の保育はどのように行われていたのか、1927（昭和2）年から1945（昭和20）年まで幼稚園のあゆみから辿る。

表2 精道村立精道幼稚園のあゆみ（昭和：戦前・戦中時代）

年次	西暦	歴代園長	園児数	クラス数	あゆみ	園者の遷移	当時の出来事
昭和2年	1927		51				・「キンダーブック」創刊
3	1928		50				
4	1929		59				・神戸市諏訪山に動物園開園
5	1930		61				
6	1931		72				・満州事変起こる
7	1932		49				・六甲山ケーブル営業運転開始
8	1933		81				
9	1934	仲本 三二	61		・廃園となり改めて、精道小学校附設幼稚園となる	現消防署付近にあった校舎内	
10	1935		100				
11	1936		120	3			
12	1937	賀集 富治	98	3			・日中戦争勃発
13	1938		92	3			
14	1939		87	3			
15	1940		104	3	・精道村に芦屋市制が布かれ、芦屋市立精道幼稚園と改称され、小学校内に移る(11月10日)		
16	1941	岩谷 省三	100	3			
17	1942		95	3	・幼稚園講演会の名称を保護者会と改める		
18	1943	岸野市五郎	152	3			
19	1944		134	3			
20	1945		35	3	・戦局苛烈となり入園式のみ行い休園する		・阪神大空襲 ・太平洋戦争終結

1935（昭和10）年には園児数は120名となっている。戦争がはじまっても、園児数は直ぐに減少することはなかった。その理由として、芦屋という地域が大阪や神戸に挟まれてはいるが、戦争中も比較的戦火から外れていたからではないかと考える。

当時の保育について、その時に教師をされていた芳村貞子氏（1934（昭和9）年2月～18年3月まで勤務）、田村ゆき江氏（1935（昭和10）年2月～21年12月まで勤務）のインタビュー記録が残っている。（下記に記載：抜粋）

（1）子どもたちの生活と遊び

- ・戦前は、芦屋神社まで出掛けたり、ヨットハーバーから海つたいに香櫨園まで行ったり、本山の保久良神社にも、年少の子も歩いて行きました。
- ・お弁当を持って園外保育に行きました。川の中や浜辺で貝拾いや砂で遊びました。水がきれい、小さな魚、カニや海藻がありました。遠足は車で阪神パークに出かけたこともありました。
- ・室内の遊びは、椅子に座って、折り紙をしたり、紙芝居を聞いたり、貼り紙をして遊んだりしていました。積み木、ままごと、砂遊びをしました。
- ・年間行事は、七夕まつり、運動会、クリスマス会、おひなまつり、お遊戯会、卒業式などがあつ

た。お遊戯会は、年 1 回の最大の行事で、扮装して大喜びしていたことを思い出す。お遊戯は、振り付けが決まっていました。

- ・戦争が始まると、朝はよく黙祷があり、押し付け的な黙祷や式が行われていました。
- ・よく兵隊さんの慰問に行くようになりました。大阪の赤十字病院や遠くの姫路辺りまで、保護者の一緒に出掛け、歌を歌ったり、お遊戯をしたりして、大変喜ばれました。

(2) 戦争が始まると (写真 13, 14)

- ・子どもたちの夢は、兵隊さんになることが一番のあこがれになっていきました。
- ・軍歌を歌ったり、軍艦や飛行機を作ったりして遊ぶようになりました。
- ・戦中には、遊び道具がなかったので、指人形をよく作りました。
- ・蓄音機とオルガンがありました。
- ・保育用具とか材料はよく買っていたので、終戦まで不自由はありませんでした。

(3) 幼稚園生活のいろいろ (写真 5, 8, 9)

- ・お弁当は、子どもに合わせて自由でしたので、11 時くらいになると新しいお魚の刺身や温かいご飯を届けに来るお母さんもいました。お弁当日は、月、水、金、週 3 日でした。
- ・服装は、私服で、カバンだけお揃いでした。名札はつけていました。お母様は着物がほとんどでしたので、教師たちも羽織、袴でした。
- ・健康面からみても、欠席は少なく、今の子どもより強かったと思う。
- ・身体検査や注射など保健行事は、小学校と一緒に校医さんに支持を受けていた。

(4) 家庭と幼稚園

- ・保育料は、市役所へ納入していただいていた。
- ・昔から名士の子が多かったので、保護者の方は非常に協力的でした。
- ・幼稚園に対する考え方も進んでおられ、後援会 (PTA) をお作りになって活発でした。
- ・月 1 回の参観日も非常に熱心で、教師をとっても大事にしてくださる風潮があった。
- ・子どもさんも非常に大切に考えておられた。

豊かな家庭の子どもが多く、協力的に幼稚園教育を支えていたことが、後援会の設立などからも分かる。しかし、子どもに知的教育をしてほしいという考え方はなく、かしこくえらくなるよう切なる願いをもって幼稚園教育に熱心だったと記されている。保育者はこの保護者の思いに支えられ、保育の向上を目指し、研究をしていくという素地が築かれていったと考えられる。写真 6, 7 にその当時の様子が記されている。



写真 3 軍服姿で得意な子どもたち (昭和 12 年)



写真 4 陸軍病院への慰問



写真5 桃太郎劇



写真6 精道村立精道幼稚園の当初の證書臺帳



写真7 沿革誌



写真8 遠足 着物姿の母親の様子



写真9 運動会 肉弾三勇士

表2 当時の保育料

年次	西暦	保育料及び入園料
明治44年	1911	保…1円50銭
昭和5	1930	保…3円
6	1931	保…3円50銭
20	1945	保…4円
24	1949	保…150円
25	1950	保…200円
27	1952	保…250円
28	1953	保…300円
30	1955	保…350円
31	1956	保…400円
33	1958	保…450円

表3 貨幣価値比較表

種類	品物など	明治38年頃	平成12年頃	比率
食べ物	たまご(1個)	2銭4厘	18円	750倍
	白米(10kg)	1円19銭	4,934円	4,100倍
	カレーライス	6銭	656円	11,000倍
	そば(もり、かけ)	2銭	443円	22,000倍
給料	高等国家公務員の初任給	50円	18万円	3,600倍
	大銀行の初任給(大卒)	35円	18万円	5,100倍
	小学校の先生の初任給	10-13円	20万円	15,000~20,000倍
	大工さんの手間賃(1日)	85銭	18,940円	22,000倍
サービス	国鉄初乗り料金	5銭	130円	2,600倍
	はがき	1銭5厘	50円	3,333倍
	映画館入場料	20銭	1,800円	9,000倍
	理髪代	15銭	3,612円	24,000倍
その他	自転車	200円	2万円	100倍
	目覚まし時計	1円38銭	5,000円	3,600倍
	新聞購読料(1月)	45銭	3,250円	7,200倍
	銀座の土地(1坪)	300円	9,000万円	300,000倍

表2の保育料を見てみると1911(明治44)年は、1円50銭である。当時の1円が現在の2万円とすると、保育料は3万円となる。小学校の教師の初任給が10円から13円だったということは、かなり裕福な家庭の子どもが幼稚園に通っていたということになる。また、沿革誌には、寄付なども多く、戦時中も保育用具等の材料はよく買っていたと記されており、後援会の設立(PTA)など幼稚園教育を支えていた保護者の熱意の大きさを感じる。

4. 戦後混乱時代

終戦後、1945(昭和20)年8月6日園舎が焼失し休園以来、1946(昭和21)年1月に10ヵ月ぶ

りに、教育委員会や教師たちの努力によって、幼稚園が再開された。

(1) 如来寺時代

60周年記念誌によると、如来寺をお借りして幼稚園が再開された。小さなベビーオルガン、小学校から借りてきた机代わりの裁縫台、境内にあった焼け残りのジャングルジム1つ、これらが、わずかな設備、備品であった。せめても子どもたちに夢をもたせてやりたいと、教師たちは、放課後は、紙芝居作りやぬいぐるみの指人形作りをしたり、糊を入れる容器がわりに浜辺の海を拾いに行ったり、折り紙を京都まで買いに出掛けたりした。「制作に使う糊ですよ」と1人ずつ配って歩き、今から使おうという時には、きれいに舐めてしまって無くなっていたという「舌切り雀」の話のような微笑ましいエピソードも記されている。当時の物資欠乏の一端がしのばれる。昭和21年4月、クラスは3クラスだったが、人数が少なくいつも本堂に集まって合同保育をしていた。歌を歌ったり、人形劇を見たり、お話を聞いたり、遊戯をしたり、絵を描いたり、折り紙を使っての手技をして遊んだ。寺境内は、よい遊び場になり、葉っぱを集めたり、ボール遊びをした。周辺の松林にも出かけ、鬼ごっこをしたりして遊んだりもした。また庭の一隅に机を出し、青空教室を開いた。当時の子どもの服装はもんぺ姿、お母さんお手製の足袋、下駄、わらじばかりで丸刈頭がほとんどだった。教師たちは、毎朝、今日のびのびと生きる子どもたちであってほしいと願い向かい入れた。

表3 芦屋市立立精道幼稚園のあゆみ（昭和21年～36年）

年次	西暦	歴代園長	園児数	クラス数	あゆみ	園者の遷移	当時の出来事
昭和21年	1946	井上 倍男	59	3	・園舎被災、焼失のため、如来寺を借りて再開する(1月15日)	如来寺	・日本国憲法公布 ・文部省「保育要領」刊行
22	1947		72	3			・「幼稚園令」公布
23	1948		79	3	・後援会を精道幼稚園PTAと改める		・教育委員会法公 ・「子どもの日」を制定
24	1949	竹村 越三	91	3	・如来寺より、小学校校舎にかえる(7月) ・小学校内鉄筋校舎南木造2階建て	小学校内	・湯川秀樹(ノーベル物理学賞を受賞)
25	1950		134	3			
26	1951	岡野 節郎	96	3			
27	1952		153	4			
28	1953		126	3	・市立川西幼稚園(川西町91番地)が創立され、園区変更して、阪神電車以南の幼児を入園させる		
29	1954	久野富美子	251	6	・精道小学童増加のため、教室不足となり、川西幼稚園車に移り合併し、臨時に芦屋市立精道・川西幼稚園と称する	独立川西町市教委事務局建物	
30	1955		203	5	・市教委事務局建物内西側半分を使用する ・「私たちの指導計画1」を2年がかりで作成する(32年1月に完成)		・ソ連人工衛星打ち上げ成功

31	1956		164	5	・山手幼稚園独立園舎新設に伴い、遠隔調整の結果、川西幼稚園は廃園となり、精道幼稚園は完全に独立する ・文部省より、施設補助対象幼稚園として選ばれる		
32	1957		153	4	・4歳児の入園を再開する ・新園舎の地鎮祭着工(7月27日)		
33	1958		203	5	・独立園舎竣工する ・落成式を行う(1月8日)精道町111番地	精道町111番地	
34	1959		194	5	・全国幼稚園施設協議会にて「表現活動と環境」久野園長(11月) ・全国園工教育大会にて「表現活動を推し進めるもの」関教諭(10月) ・全国幼稚園施設協議会にて「健康教育と施設」宮永教諭(11月) ・全国幼稚園施設協議会にて「健康教育と施設」宮永教諭(11月) ・「私たちの教育計画2」のテーマで研究発表をする。講師坂村敏郎氏(参加者約400名)		
35	1960		186	5	・園舎西には生道路拡張に伴い削られ、北に約60坪の園庭を設ける		・NHK他、8局カラーテレビ放映
36	1961		218	5	・創立50周年を迎える ・精道幼稚園歌が誕生する ・「子どもを育てる表現活動」のテーマで当園創立50周年を記念して第2回研究発表会をする (37.2) 講師 坂元彦太郎先生 参加者約300名		・モンテペロ市と姉妹提携

(2) 精道・川西幼稚園時代

精道幼稚園の歴史の一時期に川西幼稚園という分園の存在があった。直ぐに精道幼稚園と一本化されたが、それが独立園への入り口であったと記されている。園舎は、老朽化した2階建ての木造校舎、半分は市教委の事務局が使用していた。のびのび遊ばせたいということで、大きな土管2ヶ、上に上がったり、飛び降りたり、暑い時には中にゴザを敷いて、ままごとをしたり、子どもたちはそれで存分に遊んだ。庭の隅に教師や保護者の方と池を掘ったり、教壇をステージにしたり、そこにかける緞帳をPTAの方が作ってくださったり、幼稚園は保護者の協力で支えられていた。

教師たちも自然な子どもの生活を見つめる中で新しい保育を探るということ、研究を進めていく必要性を記している。

- ・子どもをまずは先に立てなければ立てねばならない。
- ・自然な子どもの生活を見つめる中から、問題を拾うことだと気付いた。
- ・自由保育という言葉に目を止め、園児の名簿に一人一人の遊びを克明に記録していく。
- ・子どもたちの経験の偏りを避ける。
- ・グループごとの遊びを如何に他と関連し合わせることに苦労した。
- ・とにかく懸命に打ち込んで保育を探って、突破口を見つけたい。

「園の運営」「園の経営」を作成し、幼稚園の保育の目標を掲げ、個々を育てていく保育研究が始まった。写真10～13は子どもたちの遊びの記録写真である。

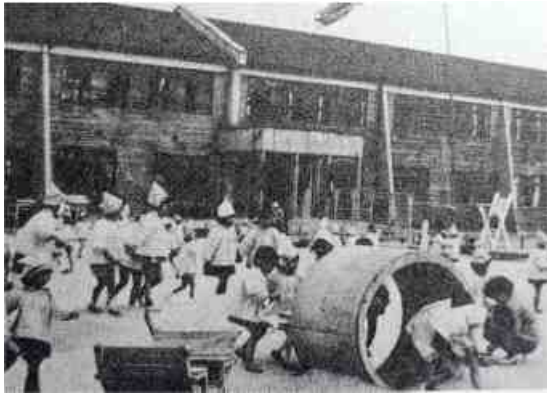


写真10 園庭の土管で遊ぶ子どもたち



写真11 1.2.3! 元気に飛び込み



写真12 友だちの作品を見入る子どもたち



写真13 コマで遊ぶ子どもたち

子どもたちが生き生きと遊ぶ姿を求めて、日々の保育の記録を丁寧に記し、省察しながら、保育の質の向上を目指した。

(3) 子どものための新園舎建設への努力

研究の始まりと同時に子どものための楽園を求めて新園舎建設へ力を注いだ。理想の園舎を追求するの中で、子どもたちの遊びがダイナミックな遊びが広がるために、次のことを確かめ合った。

- ・保育室が一つ一つ庭に続いている。
- ・周りの保育室とは独立していて、お互いに邪魔し合わない。
- ・子どもたちが仲間と創意を出し合いながら誰にも遠慮なく思う存分自己を試すことができる。

子どもたちの遊びが深められる園舎とはどのようなものかを日々追求し、その取り組みが記録されている。新しく建った幼稚園は、文部省モデル幼稚園として高く評価され多くの参観者を迎えた。



写真14 創設以来はじめての独立の新園舎

敷地面積	700坪
建築面積	266.75坪
園舎構造	木造平屋建 八棟連結
	保育室(6)、監察室(2)、遊戯室、保健室、職員室兼会議室、園長間応接室、用務員室、給食室、湯殿、倉庫(2)、玄関、テラス、プール、花壇、便所(2)、
運動場	
建築費	約14,000,000円 (市費と文科省補助金300,000円に依る)
建築経過	32.1.11 新園舎設計打ち合わせ始まる
参考資料	文部省指導課長補佐池田伝蔵氏の当園園舎設計図面
出席者	三枝教育長、木村建築課長、南沢係長、細見管理課長、山下指導課長、久野園長
	32.7.15 新園舎建設入札
	32.7.27 新園舎建設地 精道町111番地
地鎮祭着工	33.1.8. 落成式及祝賀会

図3 新園舎建築工事概要

新園舎の特徴について、以下のように記されている。

- ① 芦屋川の畔，北に六甲の山並み，一望に仰ぎ樹齢豊かな松の木を残す閑静なたたずまいの土地である。
- ② 園庭は，松の木をそのまま庭に残して樹陰をつくし，貴重な自然の趣の中で育まれることを期待した。
- ③ 建物の配置は，よき緑の環境の松の木と，南に向かう斜面の土地を活かして保育棟，遊戯棟，管理棟の3ブロックをコの字型配置にし，機能的かつ管理が行き届くようにした。
- ④ 南側道路の将来における交通量を考慮して，管理棟を南にして，子どもたちの生活の場の騒音防止に役立てるようにした。
- ⑤ 保育室は床面積をなるべく広く使えるよう物品収納棚を壁面にし，南北テラスを十分にとり，雨の日も広やかに楽しめるようにした。
- ⑥ 渡廊下，遊戯室の屋上をあそび場にして，2回の子どものあそび場の拡大をはかった。
- ⑦ 遊戯室は集会の便を考慮して1階に，地形を利用して六角形とし，中央にトップライトを設け，一面を残して周囲をガラス張りにして，明るさと広さと出入りの便をはかった。
- ⑧ 保健，清浄，放送，更衣室は独立した室にせず，職員室に含めることによって能率的かつ管理が行き届くようにした。



図2 新園舎見取り図

子どもたちが存分に遊べるように，床の素材についても，子どもの遊びや生活を考えて検討を重ねたと第12代園長の久野富美子氏から聞いている。子どもが裸足で遊ぶ，跳ぶ，走る等の律動を楽しむ，転がる，這う等，子どもの様々の動きが存分にできるようにと考え，床を桜の木材にし，子どもたちが安全に遊びやすいように考慮した。

また，子どもの生活や遊びの動線を意識して，園内の全ての場所が子どもたちの環境として最善のものとなるよう検討，工夫して建てられた。

(4) 精道幼稚園の園歌

子どもたちが幼稚園で，のびのび遊び，健やかな成長を育むためには，「自分たちの幼稚園」「幼稚園大好き」という気持ちが大事である。第12代園長の久野富美子氏は，子どもたちのために幼稚園の歌を作ろうと東京に出向いた。サトウハチロー氏に直接会い，園歌をつくってほしいとお願いした。作詞サトウハチロー氏，作曲松田トシ氏による素晴らしい園歌が誕生した。この園歌がこ

の後、子どもたち、保護者の方に愛され、歌い継がれていくのである。

精道幼稚園園歌

作詞 サトウハチロー
作曲 松田トシ

まなをあげれば いつでもいつも
まつのみどりが こんには
かめのこ ちびがに でんでんむしも
びよんびよこ かえるも まっている
ぼくの わたしの せいどうようちえん

かたをならべて おてをたく
うみのおいが こんには
はりえの ぞうさん ねんどのおつま
とんとん いっしょに くびをぐる
ぼくの わたしの せいどうようちえん

やまをながめて みんなでうたう
かぜがやさしく こんには
さんぼのすずめが しばふのついで
ちゅんちゅく ピアノにあわせてる
ぼくの わたしの せいどうようちえん

5. 保育内容充実へのあゆみ

1954（昭和 29）年独立してから、研究テーマを掲げ「保育研究のあゆみ」が本格化していった。

表 4 保育内容の充実を目指した研究

年	研究テーマ	研究発表
昭和29年	・ 幼児の表現活動をいかに育てるべきか。	
30	・ 幼稚園における正しいカリキュラムの在り方	
31	・ 同上	・ 「私たちの指導計画①」を2年がかりで作成した(32. 1)
32	・ 「私たちの指導計画」の実践と反省	
33	・ より確かな指導計画 施設を生かした保育 いい加減保育の正しい在り方	・ 全国幼稚園施設協議会(於大分市)にて「保育と環境」 久野園長(33. 11)
34	・ 子どもの成長段階を見つめた指導計画	・ 全国通行教育大会(於神戸市)にて「表現活動を押し進めるもの」関恵美子教諭(34. 10) ・ 全国幼稚園施設協議会(於徳島市)「健康教育と施設」 宮永通子教諭(34. 11)
35	・ 子どもを最もよく生活させる素材とその深め方	・ 「私たちの教育計画②」のテーマで研究発表 講師 玖村敏雄先生 参加者約400名(34. 11)
36	・ 子どもを最もよく生活させる素材とその深め方 ・ 生活発表会は同あるべきか 在り方 ・ 子どもを育てる表現活動	・ 「子どもを育てる表現活動」のテーマで当園創立50周年を記念して 第2回 研究発表会をする

写真 15「私たちの指導計画 1」と「私たちの教育計画 2」には、教師たちが幼稚園教育について考え、カリキュラムを立て、保育記録を取り、保育研究を進めていったことが記されている。自分たちのめざす保育はどんな保育なのか、どんな子どもに育てたいのかを常に話し合い、実践し、省察しながら、また話し合う。その繰り返しの中で、充実した保育を模索している。この研究の5～6年間に、随分と研究の取り組み方が変わっていった。幼児理解を深め、保育観を鍛え、保育の向上につながっていったのではないかと考える。



写真 15 私たちの指導（教育）計画冊子①②

(1) 「私たちの指導計画1」より

2年間の取り組みの中でまとめられた「私たちの指導計画1」は、

- I. 幼児教育について考えること
- II. 私たちはカリキュラムをこう考えること
- III. カリキュラム作成のためにこんな資料を用意した
- IV. カリキュラムと遊びの綾
- V. 評価と反省
- VI. 自由遊びに思うこと
- VII. 指導計画

という内容で構成されている。

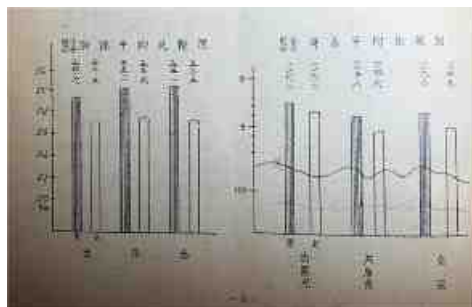


写真16 身体検査統計表

幼児教育について考えるという記載の中に「子どもたちの自然な暮らしの中からたくさん芽生えて来たもろもろの芽をしっかりと見分けて摘んだり育てたりするのが、我々幼稚園教諭の仕事である。と同時に良い芽が多く育つように土壌を掘り返して耕して行く仕事がより根本的で大切な仕事であるといっても、具体的にこの子をこういうふう育て、これとこれはずいぶん経験させねばならないと考える。

その目的と方法を分析し道筋を立てたものがカリキュラムであると考えている。だから、学園、各クラス各幼児によってなされなければならないものであろう。(中略) カリキュラムは、子どもを育てる目的の分析と発展を、教師自らのためにしなくてはならないものであると考える。だから年ごとにそれは改善され成長して行かねばならない。」とある。保育の質、保育力をつけていくことの必要性を述べている。より、具体的に保育を展開していくことが必要であるという気持ちが表れている。そのために、しっかりとした計画を立てること、見通しをもつこと、何よりも愛情をもって子への願いをもってかかわっていくことが、カリキュラム作成へとつながるととらえている。

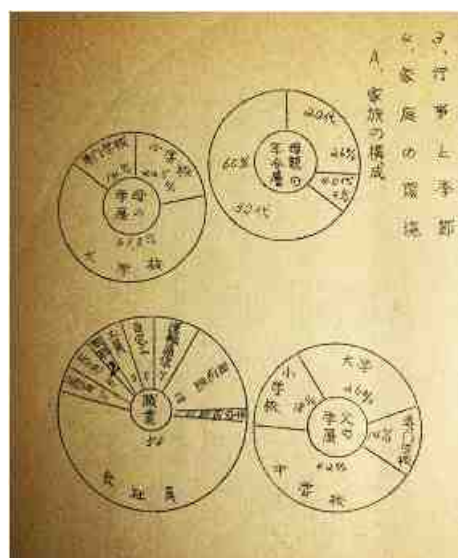


写真17 家族構成

カリキュラム作成のために用意した資料には、以下のものがあった。

1. 教師の一般目標
 - ・教育を教育基本法の示す幼稚園教育目標(学校教育法第77条, 78条)
 - ・文部省教育要領
2. 幼児の実態(昭和32年度児による)
 - A. 生年月日表
 - B. 身体検査個人票と統計表(写真16)
 - C. 長子, 末子, 一人っ子調査票
 - D. 素質調査
 - E. 行動と癖
 - F. 思考の傾向
 - G. 好む遊びと特徴

- H. 玩具とその与えられ方
 - I. おやつとその与えられ方
 - J. 遊び場所
 - K. 自分の要求に対しての父母の扱い方
 - L. 幼稚園に対しての好嫌
 - M. お稽古事をしているか幼稚園の環境
3. 行事と季節
 4. 家庭の環境 (写真 17)
 - A. 家族構成
 - B. 養育態度
 - C. 家庭の文化的環境
 - D. 幼稚園に対する考え方
 5. 幼稚園の環境
 - A. 職員組織
 - B. クラス編成
 - C. 園舎の構成
 - D. 幼稚園をめぐる観察場の地図
 6. 保育の反省記録
 - A. 季節による遊びの特徴とリズム
 - B. 主題と小主題の取り方と子供の遊びの問題
 - C. 問題児の傾向と保育形態の問題
 - D. 遊びからうかがえる園児の特徴

5. 小学校の学習形態と指導要領

保護者への細かくアンケート調査(写真 18)を行って、そのデータを分析している。

一人一人の家庭環境や育ち方に着目し、個人をより知っていくことを重視していることが分かる。家庭の文化的環境の中には、愛読する書籍、雑誌、新聞等も尋ねている。思考の傾向の質問項目についてデータを見ていくと、興味について、科学的なもの・情緒的なもの・スポーツの3択で尋ねている。質問傾向という項目では、科学的なもの・自然現象・情緒的・社会事象の4択になっている。興味深いのはアニミズムについて質問である。

生物、無生物を区別せず、事物や事象のすべてを生命あるものとしているというピアジェは考えアニミズムと称した。幼児にアニミズムがあるのかを保護者に質問するには、そのことを保護者も知っていなければならない。そういう理解については、保護者と幼稚園、教師方との関係性＝信頼関係が不可欠である。いかに、幼稚園教育を理解し、協力的であったかが伝わってくる。また、現在であれば、個人情報といえる項目も多い。問題のある子どもという表記

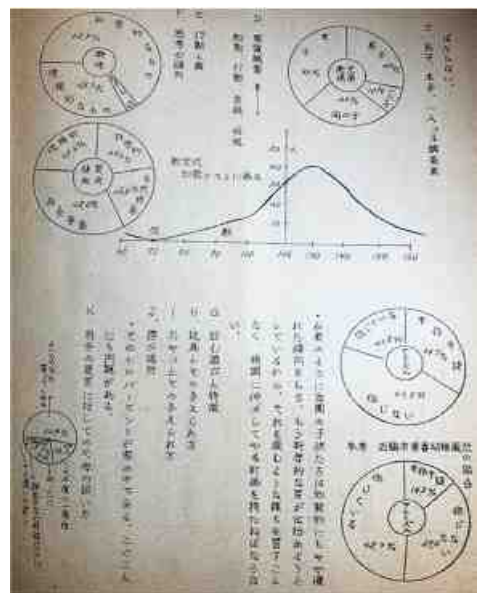


写真 18 アンケート集計

についても現在は支援の必要な幼児ということになるのだが、時代背景がうかがえる。教育熱心な保護者の協力が強かったということが分かる。保育に対する熱意が伝わり、子どもたちの育ちをどうとらえ、伸ばしていくのかを模索しながら、研究を進めている。

また、「カリキュラムと遊びの綾」という項目では、教育目標が以下のように記されている。

1. 健康でたくましい子
2. 自主的に生活を営む子
3. 愛情豊かに暮らせる子

この目標に向かい、一人一人の持ち味を受け止め、保護者の願い、教師の願いを込めてカリキュラムが構成されていったのであろう。

(2)「私たちの教育計画2」より

2回目の研究冊子である「私たちの教育計画2」は、手書きではなく、印刷になっていて、写真が使われている。「私たちの指導計画1」では、写真は1枚もなかった。技術の進歩も感じるが、保育を語る時に、子どもの様子が見て取れる写真が有効的であるという教師の思いが伝わってくる。

1回目の「私たちの指導計画1」から実践を積み重ね、反省し、追究し、その記録をまとめて作成されている。

実践の反省と改定の理由「動かない焦点」を

- ・子どもの生活が先ずあるということ
- ・一人一人の成長を助ける教師でありたい
- ・一人をも落とさない

とし、「教育は一人の子を育てるものである。どんなに立派な子がここから育ち出ても、一人が取り残されていたら申し訳ないことである。一人一人を大切に、その子の精いっぱいの成長を誠実に助けてやりたいと願うのである」と冒頭に記されている。

「私たちの指導計画1」から「私たちの教育計画2」へ、実践の積み上げの中から一人一人を育てる保育研究へとつながっていったのである。指導から教育という表記に変わったのは、個（一人）を育てることへの意識の表れではないかと考える。

6. 今後に向けて

芦屋市の幼児教育の変遷を辿った結果、保育の素晴らしさを感じるとともに、その時代に精一杯子どもと向き合うとした先人の思いに触れることができた。そして、教師たちは一貫して子ども中心の、一人一人を育てる保育を構想し、質の高い保育を目指して自己研鑽していたことが明らかになった。そのため、一人一人を大切に育てる保育、一人一人を生かす保育は、社会や時代が変わってもその視点、その姿勢は継承していかなければならないと強く感じる。今後の課題は貴重な実践記録をもとに幼児教育の重要性を深めるとともに、本稿で紹介した「私たちの指導計画1」および「私たちの教育計画2」に携わった当時の教師へのインタビューとして研究を進めていきたい。

参考文献

- (1) 横須賀薫・千葉透・油谷満夫『教育の歴史』河出書房新社、2008.
- (2) 精道村立指導幼稚園『沿革誌』昭和9年起
- (3) 芦屋市立精道幼稚園『創立60周年を迎えて』1971.
- (4) 芦屋市立精道幼稚園『創立70周年を迎えて』1981.
- (5) 芦屋市立精道幼稚園『私たちの指導計画1』1957.
- (6) 芦屋市立精道幼稚園『私たちの教育計画2』1959.

【研究報告】

音楽アウトリーチ研究の現在 —活動が抱える課題の分析と今後の方策—

Current music outreach research in Japan : Analysis of activities and its challenge based on research results

永島 茜*

NAGASHIMA, Akane*

要旨

音楽アウトリーチ活動は、1990年代末からオーケストラやNPO法人などの音楽団体が中心となって学校などコンサートホール以外の場で実践されてきた。それから約20年を経て、現在では活動が定着しつつあることに伴って研究成果も蓄積されている。本研究では、まずアウトリーチ活動が音楽活動を行う主体が抱える課題や社会的課題を解決する方策として期待されていることを指摘し、つぎに同活動に関する研究を分析した。それらを分類すると、①より望ましい内容の検討（授業、継続性など）、②社会的課題（地域貢献/活性、社会教育など）、③各主体間の連携・協働、④キャリア教育の4つの課題が明らかとなった。これに対してフランスにおけるDUMIの例を示し、今後の方向性として個々の実践が連携することで、問題や情報を共有すると同時に、社会的な課題に対する音楽の有用性という面から社会サービスとしての音楽の可能性を示すことができるのではないかと提案した。

キーワード：音楽アウトリーチ 音楽科教育 外部講師 アートマネジメント 社会と音楽

はじめに

音楽は誰もが親しめる人間的な活動であり、今日では科学技術の進展によって、いつでもどこでも楽しむことができる。一方で、芸術音楽とされる体系的な西洋音楽は、鑑賞にあたって時に深い理解が求められる。1990年代後半から、幅広い鑑賞者に対する音楽理解を促す試みとして、アメリカで行われてきたアウトリーチ活動が日本にも紹介され、現在までオーケストラやNPO法人などが実践を続けている。音楽アウトリーチ活動が紹介導入されて、およそ20年が経過した今では、一定の定着が認められ研究成果も蓄積されている。

本研究では、音楽に関するアウトリーチ活動に関する研究を対象として、研究全体を見渡して課題を整理分類することで、これから深化の時期にあるアウトリーチ活動の方向性を模索したい。研究の方法としては、国内の音楽アウトリーチに関する研究成果を集めるため、Cinii¹によって雑誌記事及び博士論文を対象としてキーワード検索を行い、そこから調査研究の性質が無いものを除外した94篇を分析対象とした。これらを手に入れたものとできなかったものに分け、入手できたものについては内容を検討し、入手できなかったものも研究題目をフリー・ソフトウェア「KH Coder 3」²を用いてテキストマイニングを行うことで研究の傾向を分析した。本研究の構成は次の通りである。

はじめに、音楽アウトリーチ活動に関係する主体とそれらが抱える課題とその解決のための期待という観点から、日本におけるアウトリーチの実践を概観する。そして予備的調査として現在の大学生が、大学までにどの程度アウトリーチ活動に接してきたかを調査する。その後は調査した論考に対して分析する。それらの課題に対し、ティーチングアシスタントなど既に紹介されている方策以外の例

* 応用音楽学科准教授

としてフランスの DUMI (Diplôme d'État Universitaire de Musicien Intervenant) に触れる。最後にこれからの音楽アウトリーチ活動に付加できる価値として音楽の社会的意義や、社会サービスとしての音楽の可能性を模索する。

1. 音楽アウトリーチ活動への期待

アウトリーチ (outreach) 活動は、英語で「外に手を伸ばす、より遠くに届ける」というもとの意味から、主に米国の使用法として「①出先機関；(援助が必要な人の所への) 出張、派遣、積極的救済。②(教会外の人への) 説教、奉仕活動。」³と説明されている。音楽のアウトリーチを対象として日本初の博士号を取得した林睦氏によると「もともとは福祉や宗教の分野でよくつかわれる言葉で、例えば非識字者への教育的な支援活動であるとか、改宗のための教化・教育などという意味でつかわれる」⁴言葉である。特に社会福祉の分野では「クライアントの表明されないニーズ把握の手法」⁵として開発されたものとされる。その要点は、対象者(クライアント)からの自発的な参加や発信を待つのではなく、支援・サービスを提供する行政や組織が対象者のいるところへ出向く「積極的救済」である。その考え方が芸術文化の分野においても支持されたのである。

なぜなら、芸術に触れるには美術館やコンサートなど芸術のある場に出向かなければならず、更に時間やお金も制約される。そうすると、十分な生活能力があるとしても芸術を享受したいという気持ちだけでは解決できない。子どもなどは、生活の中心が学校と家庭であるため、学校以外では家庭の意向に大きく左右される。また障がいのある環境(本人・家族・支援者)では、移動などの物理的な面のみならず芸術鑑賞の約束事に対して馴染みにくいとの考えを持つ場合もあるだろう。

他方、美術館・劇場/音楽堂(コンサートホール)・芸術団体・アーティスト個人など芸術を提供する主体は、活動の広報・普及、潜在的ニーズの把握、発表機会の増加や観客と交流で得られる活動内容の向上などを求めている。こうしてアウトリーチ活動は、芸術活動を構成する受け手と送り手の抱える課題を解決できる可能性のある活動として 2000 年初頭に本格的に紹介されてから次第に広まった。現在では芸術アウトリーチ事業を導入する自治体も存在するなど、一定の定着が見られる。ここで音楽アウトリーチに焦点を絞り、関係する主体とそれらが抱える課題を整理する。

1-1. 音楽アウトリーチ活動に関係する主体とその課題

音楽に関連する領域は表舞台に立つ演奏家だけでなく、音楽教育(教科教育、専門教育、生涯学習・社会教育)、アートマネジメント(芸術経営)、音楽療法、楽器制作修理、音響関係、イベント・コンテンツなどの音楽産業、音楽ツーリズムなどの観光等に至るまで幅広く存在する。本研究では、アウトリーチ活動に関する論考を調査検討する過程で、アウトリーチ活動ととくに深く関係すると考えられる主体について、実施・提供側と利用・受入側に分けてどのような課題を抱えているのかを検討した。そこから実施・提供側は①活動の認知向上・広報、②専門性の維持向上、③地域社会との連携が主な課題であり、利用・受け入れ側は①鑑賞機会の確保、②地域社会との連携がそれぞれで共通する課題として挙げられる。

表 1. 音楽アウトリーチ活動に関係する主体とその課題

音楽アウトリーチ活動に関係する主体		課題
実施提供する主体	劇場/音楽堂（コンサートホール）	地域の芸術拠点としての認知向上，普及・教育，顧客創造・顧客ニーズの把握，アーティストの育成，コーディネート機能
	実演団体（オーケストラ・オペラなど）	活動の認知・広報，普及・教育，顧客創造・顧客ニーズの把握，専門性の追究，地域社会との連携
	音楽家（個人）	専門性の維持向上，発表機会の確保，顧客ニーズの把握，
	大学（教員，演奏家，音楽関係の専門職養成）	実習を含む教育，音楽家としてのキャリア教育，地域社会との連携
	行政	文化行政として市民に対する鑑賞機会の提供
	企業メセナ	社会（地域）貢献，企業の認知・広報
	団体（アウトリーチ活動を行う NPO 法人，社団法人など）	子ども，高齢者，障がい者などの支援，コーディネート
利用・受け入れ主体	学校	教諭の専門以外も含む多彩な生演奏の鑑賞，芸術活動への参加，部活動・クラブ活動の指導，地域社会との連携
	福祉施設・病院	音楽鑑賞機会，音楽によるケア，症状緩和，地域社会との連携

1-2. 社会的課題と音楽アウトリーチ

もうひとつ重要な視点は、芸術文化（音楽）が果たす社会的課題への役割である。実施・提供主体である劇場・ホールや実演団体は、専門的な職能を有する集団として経営される一方で、芸術文化が社会に果たす役割に鑑みて公益性を認定されたり助成を受けたりしている。文化政策として、芸術文化そのものの振興、文化財保護、アクセス機会の確保等に加え、教育・まちづくり・福祉・国際交流等の関連領域における社会的課題に対応する社会サービスとしての役割についても留意する必要がある。

1-3. 日本におけるアウトリーチ活動の始まり

芸術文化のアウトリーチ活動は、1998 年ごろからその理念や主にアメリカにおける事例が紹介され始め、関係団体・音楽家からの支持を得て主に学校において試行、実践されていった。2001 年には文化芸術振興基本法（現「文化芸術基本法」）も施行され、実演団体や音楽家が学校に関わる機運を後押しした。具体的な実践事例として、(財)地域創造による「公共ホール音楽活性化事業（通称おんかつ）」、オーケストラ・オペラ団体、NPO 法人、大学など提供側に加え、林睦氏の調査⁶によると学校（小・中・高）でも音楽家・地域の文化を担う人材を招いた経験は 69.6%あり、それが「アウトリーチ活動」の考え方であるかどうかは別として、実態として外部の人材が学校に関わることは行われていたことが窺える。こうした個別の実践を背景として「アウトリーチ活動」という概念が提唱されたため、課題解決の方策として期待され、実践事例の増加並びに研究対象として注目されるようになったと考えられる。音楽アウトリーチ活動を対象とする研究は、2001 年ごろから発表されはじめ、2003 年には前出の通り林睦氏が、大阪大学より博士号を授与されている。

2. 音楽アウトリーチ活動の普及と定着に関する予備的調査

：音楽学部生におけるこれまでのアウトリーチ授業を受けた経験

音楽アウトリーチ活動の事例が散見されるようになってから概ね 20 年経つ。そこで予備的な調査として、本学音楽学部 4 年生 49 名に対して、大学までに受けた音楽アウトリーチ（特別授業）についてアンケートへの協力を依頼した。Google form を利用し 14 名（応用音楽学科 7 名/演奏学科 7 名）から回答を得た（有効回答率 28.6%）。2020 年 9 月 4 日～12 日の間は回答可能とした。質問内容と回答は下記の通りである。なお、実際に使用したフォームは参考資料として文末に付す。

表 2. 大学までの音楽の特別授業について

	なし	1 回	1～3 回	4 回以上	不明(覚えていない)
幼稚園/保育園	5	1	3	2	3
小学校 1～3 年	3	2	4	2	3
小学校 4～6 年	2	3	3	4	2
中学校		5	5	4	
高校	2	1	7	4	

表 3. 実施場所（回答必須）

	音楽室	体育館/講堂	教室（ホームルーム）	劇場・ホールへ出向 いた	不明・覚えていない
幼稚園/保育園	2	2	2	1	7
小学校 1～3 年	3	2	1	2	6
小学校 4～6 年	3	2	1	4	4
中学校	4	2		8	
高校	3		1	8	2

表 4. 鑑賞した音楽ジャンル（主に鑑賞したもの）（回答必須）

	声楽・合 唱（クラシッ ク）	ピアノ ソロ （クラシッ ク）	弦楽器（ク ラシック/ソ ロ・室内 楽）	管楽器（ク ラシック/ソ ロ室内 楽）	邦 楽	ジャズ, 民族音 楽	ポピュ ラー音 楽	様々な 音楽の 複合	その他	不明・覚 えてい ない
幼稚園/保 育園	1	3	1						1	8
小学校 1～ 3 年	1	3		2				1		7
小学校 4～ 6 年	1	3		3				2		5
中学校	2	2		4	1			2	2	1
高校	1	2	2		1	1		4		3

表5. 生徒が参加できる場面の有無（回答必須）

	鑑賞のみ	一緒に楽曲を演奏した	希望者は楽器などに触れた	全員が楽器などに触れた	不明・覚えていない
幼稚園/保育園	4	1	1	8	
小学校1～3年	3		2	2	7
小学校4～6年	3		4	3	4
中学校	6	1	5	1	1
高校	6	2	2	1	3

表6. 楽しかったところ（回答必須）

	プロの生演奏や迫力、音色に触れられた	知っている曲を演奏してくれた	一緒に演奏したり参加できたこと	いつもと違う雰囲気	特になし	不明・覚えていない
幼稚園/保育園		3		3	1	7
小学校1～3年	1	3		3	1	6
小学校4～6年	4	2	1	2		4
中学校	9		3	1	1	
高校	6		2	2	2	2

表7. 特別授業と現在の音楽活動（音楽学部への入学含む）との関わり

	なし		自分で音楽を聴くようになった		コンサート等に行ってみた		音楽系の習い事を始めた		音楽系の部活に入った		音楽学部への進学を決めた	
	応用	演奏	応用	演奏	応用	演奏	応用	演奏	応用	演奏	応用	演奏
幼稚園/保育園	2	3	1				4	3				
小学校1～3年	4	3	2	2	1			1				
小学校4～6年	2	3	2	1	2	1		1	1			1
中学校	1	2	3		2	1		1			1	3
高校	1	2	2	1	2						1	4

備考：必須回答ではないことと、各段階で同じ選択をしている場合があるため合計数とは一致しない。

今回は回答率も低いため、予備的調査として位置づけているが、全員が音楽の特別授業を大学までに経験しており、就学前の記憶が残っており音楽系の習い事に結びついたこと、音楽学部への進学にも関与している場合があること、中学で「劇場・ホールに出向いた」が多いのは、本学の立地から兵

兵庫県立芸術文化センター管弦楽団が実施する「わくわくオーケストラ教室」への参加が関わっていると考えられる。

3. アウトリーチ研究の動向

アウトリーチ活動を対象とした研究について分析を行う。本研究では、論文検索サイト Cinii を用いキーワードとして「音楽 アウトリーチ」で論文検索を行い、更に博士論文で「アウトリーチ」を含むものを対象とした。検出された 108 件中、タイトル及びキーワードにアウトリーチを含まないものや音楽以外を主研究とするもの、通信紙など研究の性質を帯びないものを除外した 91 篇及び博士論文 3 件の 94 篇を分析対象とした。分析に当たっては、95 件の書誌情報をエクセルシートに入力しそれを基礎データとして用いた。それらを更に実際に論文を入手し内容を検討できた 57 篇と入手できなかった 38 篇に分けた。

まず全体像をつかむために年別、著者別の論文数、特集号などを探り、テキストマイニングのためのフリー・ソフトウェア「KH Coder 3」を用いて論題の頻出語、論題からの共起関係を探った。

3-1. 年別、著者別の論文数など

Cinii に登録されている論文のうち初出は 2001 年で、2003 年に一旦増加したのち 2008 年までは横ばいで、2009 年から増加した状態を保っている。2003 年には財地域創造が発行する『地域創造』街づくりとの関係から特集号が組まれたこと、2013 年には日本音楽教育学会の『音楽教育実践ジャーナル』でアウトリーチ特集が組まれたことで、論文数が一時的に増加している。

日本音楽教育学会が特集を組んだことは音楽科教育の現場に対してアウトリーチの可能性を示している。著者別では、梶田美香氏の 6 篇、林睦氏の 4 篇に続き高橋千絵氏、壬生千恵子氏と吉本光宏氏が各 3 篇著しており、梶田氏（2011 年）と林氏（2003 年）は博士号を取得している。林氏の研究は、日本において音楽アウトリーチ活動を学術的な研究対象として位置づけた初めての成果と言えよう。

表 8. 音楽アウトリーチに関する年別論文数

論文数	1	0	6	1	2	1	1	1	7	6	7	6	13	3	12	9	5	7	6
特集号を一篇とした数	1	0	4	1	2	1	1	1	6	6	7	6	5	3	12	9	5	7	6
発表年	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019

3-2. 論題に見る頻出語とその共起関係

KH Coder 3 を用いて論題を対象として頻出語を抽出し、そこから各語の共起関係を探った。頻出語については、対象とする論題が 94 編で少ないため出現回数は 2 回までとした。抽出にあたりひとつの単語として抽出できなかったものを、「アウトリーチ、アーティスト、音楽科、鑑賞、実践、コンサート、コミュニケーション、コラボレーション、修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ、事例、演奏、ワークショップ」を強制抽出する語に指定した。使用しない語については、意味を持たないのに抽出された語や記号を省いた。それらを集計したのが右表である。上位に「教育、実践、学校、小学校、授業」など教育関連の語が並ぶ中で「可能」が入っており、アウトリーチへの期待が窺われる。

表9. 研究題目における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
アウトリーチ	82	活性	3	東京	2
音楽	72	継続	3	動向	2
活動	40	見る	3	日本	2
教育	27	現場	3	聞き取る	2
実践	22	公共	3	保育	2
学校	17	高等	3	保育園	2
可能	14	施設	3	方法	2
事例	13	視点	3	訪問	2
授業	13	取り組み	3	目指す	2
小学校	13	調査	3	幼児	2
演奏	12	変容	3	要領	2
考察	12	役割	3		
地域	12	アーティスト	2		
音楽科	11	カリキュラム	2		
教員	9	クラシック	2		
連携	9	コミュニケーション	2		
課題	8	サービス	2		
芸術	8	テーマ	2		
研究	8	フェスティバル	2		
社会	8	マネジメント	2		
大学	8	ワークショップ	2		
中心	8	学び	2		
コンサート	7	学習	2		
鑑賞	7	活用	2		
表現	7	関係	2		
養成	7	企画	2		
試み	6	教室	2		
ホール	5	経験	2		
意義	5	検討	2		
音楽家	5	研修	2		
効果	5	交響楽	2		
子ども	5	公民館	2		
支援	5	考える	2		
事業	5	行う	2		
文化	5	貢献	2		
科学	4	参加	2		
学部	4	資源	2		
関わり	4	実演	2		
市民	4	実際	2		
指導	4	取り入れる	2		
特別	4	修正版クラウンテッド・セオリー・アプローチ	2		
年間	4	新た	2		
報告	4	成果	2		
幼稚園	4	奏者	2		
用いる	4	体験	2		
コラボレーション	3	対象	2		
プロジェクト	3	知的	2		
課程	3	長崎	2		
学ぶ	3	展望	2		
学生	3	伝統	2		

つぎにこれらの頻出語の共起関係をネットワーク図にした。表示上で見やすくするため「共起関係 (edge) の選択は係数 0.2 以上とし、強い共起関係ほど濃い線になる設定にした。これらから、アウトリーチ活動が教育や実践と共起関係にあり、そこから学校、音楽家、連携など教育分野と馴染みやすいことが分かる。そして、企画、資源、活用、現場、フェスティバルなどは公共ホール、アーティストなどアーツマネジメント分野と共起している。また地域、文化は、役割、芸術、社会などと共起しており、これらまちづくりや地域振興からの関心が示唆される。

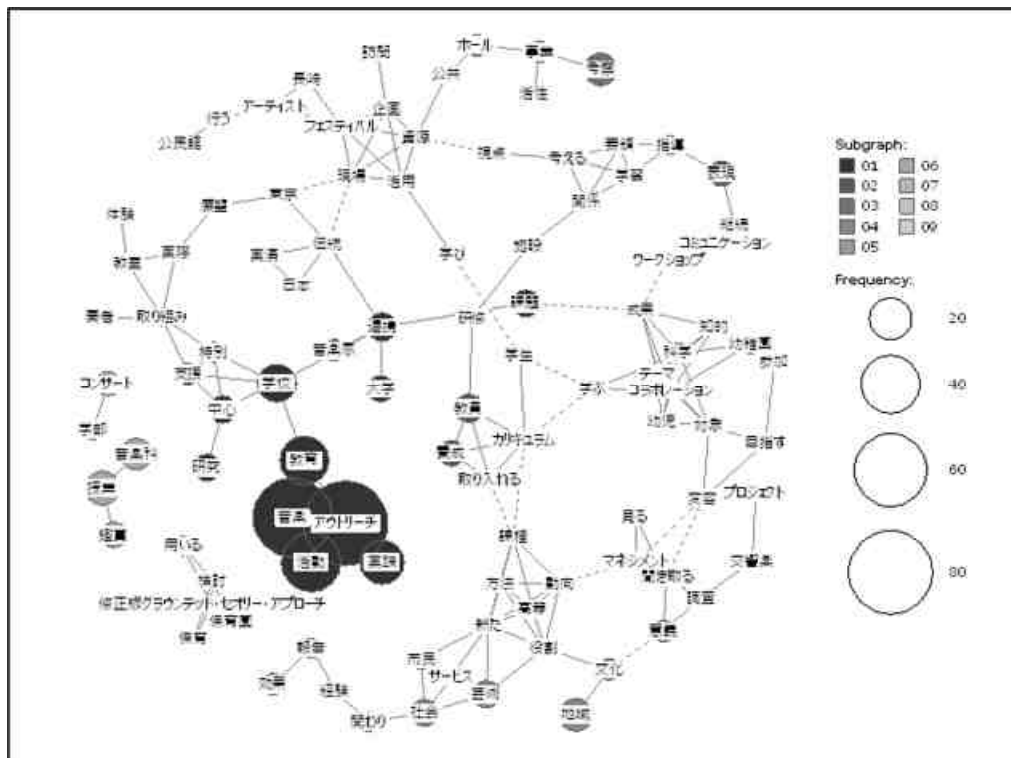


図1. 研究題目の共起ネットワーク図

3-3. 内容の傾向

つぎに入手できた 57 件を対象として、①著者（主に第一著者）の研究へのかかわり方、②課題、③特色（研究方法、ジャンルなど）として特筆すべきものを以下にまとめた。実践事例を検討する場合、研究者自らが実践に関わっているかどうかで、活動の提供側なのか受入側なのかを留意する必要がある。なお、研究者が実践に関わっている場合でも分析対象は生徒など受け入れ側である場合も存在するため、必ずしも分析対象は提供側とは限らない。またこれら蓄積された研究成果における課題を集めることで、アウトリーチ活動に共通する課題を明らかにできる。備考については、分析方法や特に定められた観点、実践における特記事項を記入した。

①著者の研究へのかかわり方

著者自ら実践を実施/指導が 33 件 (57.9%)、参与観察・フィールド調査を含め自ら以外の実践を分析が 17 件(29.8%)、文献研究 4 件 (7.0%)、受入側として参与 3 件 (5.2%) であり、入手できた研究の範囲ではあるものの著者自らが実践を実施したり指導者として関わったりしているものが過半数を占め、次いで研究者以外の実践を分析するものがある。そして、文献研究と受入側としての実践は少ないことが分かる（四捨五入しているため 100%にはならない）。これらから音楽アウトリーチ活動は、研究においても実践が主体である一方で受入側からの研究が少ないことと、文献を主体とする研究が少ないことが明らかとなった。更に、アウトリーチ事業を行う行政や法人機関による研究は見当たらず、各機関で事業報告が行われていると考えられる。

②課題

それぞれの論考における具体的課題は細分化される。例えば学校と地域の連携、教諭と音楽家の連携・協働、教育現場との連携などが挙げられる。更にそれらを下記 a~d の 4 つに集約し、次のような結果が得られた。a.より望ましい内容の検討（授業、継続性など）／21 篇 36.8%、b.社会的課題（地域貢献/活性、社会教育など）／15 篇 26.3%、c.各主体間の連携・協働／12 篇 21.1%、d.キャリア教育／11 篇 19.3%となった⁷。

③特色

実践のうち利用・受入側からの研究は 4 篇しかなく、とくに松原美保氏（整理番号 73）の「子ども、教諭、ゲスト」の関係や渡会純一氏（整理番号 94）の外部講師と顧問教員の関係は、提供側からは感知しにくい指摘である。内容の検討やキャリア教育に関連する手法として、教育哲学、ピーチングの 3 つの目標、ティーチング・アーティスト（TA）の考え方を取り入れたもの、分析方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いたものなど、確立されつつある考え方や方法に則った分析検討は、アウトリーチ研究の深化に寄与すると考えられる。

以上から、アウトリーチ活動に関する研究は実践の積み重ねが中心となっており、1-1.で検討した各主体が抱える課題とそれぞれの研究成果から導かれた課題を照合すると、依然として課題となっている。今後は課題に焦点を当てた実践や研究の蓄積によって、課題解決の方策としてアウトリーチ活動に対する信頼支持が一層得られるだろう。

4. アウトリーチ活動における課題への示唆—フランスの DUMI の例—

アウトリーチ活動に関する課題として、a.より望ましい内容の検討（授業、継続性など）、b.社会的

課題（地域貢献/活性，社会教育など），c.各主体間の連携・協働，d.キャリア教育が見出された。昨今，これらを解決できる資質として，エリック・ブース氏が提唱するティーチング・アーティスト（TA）⁸やオーケストラの普及教育部門の設置などが注目されているが，フランスのDUMIについても触れておきたい。

筆者は，フランスの音楽教育・文化政策を調査する過程でこの国家資格についても関心を抱き，その養成内容や活動を追っている。音楽家はその専門性を活かしながら，子どもをはじめとする生徒に「音楽」を発見させる段階から創造性を引き出すことを重視して教える専門職として指導に当たっているのである。音楽面だけではなく，実施先（学校や音楽学校，地域の劇場など）の教諭やスタッフとの協働が必須となっていることも特色である。

国家資格であるため，その養成についても音楽家のキャリア教育として，カリキュラムが確立されている。アウトリーチ活動をめぐる課題では，内容，連携，キャリア教育に加え，地域貢献など社会的課題への対応も挙げられているが，現状では実践時においてこれらに対応できる資質のある音楽家や指導者の個人的資質に頼らざるを得ない面もある。しかしながら，フランスにおけるDUMI取得に当たっては，大学に付設された専門的な養成センターで，2年間（3年間のプログラムもある）で合計1500時間の理論及び実習が課されるため，資格取得時には専門職として即時に活動できるのである。カリキュラムなど詳細は別稿⁹を参照されたいが，養成センター入学する以前の音楽家としての活動基盤に追加して関係する理論を学び実習を重ねるため，資格取得時には活動内容だけではなく，実施先の教諭や関係者との協働能力など含めた即戦力を兼ね備えているのである。日本に全く同様の取り組みを導入することは難しいが，アウトリーチ活動の課題解決に対して有用な示唆に富んでいる。

おわりに

本研究を通じて音楽アウトリーチ活動の全体像を展望すると，まず日本に紹介されてから約20年にわたり実践・研究が継続しているのは，現場レベルでは有用性が実感されているからと考えられる。今後は，日本の状況に適應させながら今回の研究で明らかとなった課題に対して，例えば個々の実践が連携してアウトリーチ活動全体で長期的な視野に立った展望を共有することも一案と考えられる。

個々の実践では参加者の変容が重視されるが，それらの実践が連携し効果的な方法や課題を共有すれば，より大きな目標として社会的課題の解決という視点から，社会サービスとしての音楽の可能性を付加できるかもしれない。その際には，①利用・受け入れ側からのより積極的な発言を促し，提供側（組織・音楽家），利用側（組織・参加者）が対等に参与できる方法を日本の実情を考慮して探ること，②日本で既に行われている実践やアメリカのTAの活動，フランスのDUMIなど各種事例を参考に人材育成プログラムを考案すること，③社会サービスとしての観点から音楽の可能性を見つめることを主軸に据えることが望ましい。更に数篇の研究で行われているように，実践の分析・評価についても何らかの評価軸を設定し指標とすることや，質的・量的研究の手法を活用することでより客観的な視点が得られるものと考えられる。

表10. 分析対象となった文献

題号	著者	課題	掲載誌	関わり方	具体的課題と分類	特色	有用
1	赤羽美希	地域音楽活動の推進について—うたのほむ歌プロジェクトの活動を中心に—	『音楽芸術マネジメント』(6).2016,pp.89-91.				無
2	新井智美、水戸大輔	教員養成課程カリキュラムに取入れた音楽アクトリチ活動—学芸大学教育学部音楽教育専攻の実践例—	『学芸大学教育学部教育実践研究会センター紀要』第36号.2013,pp.17-22.	実践/指導で参加	キャリア教育	c	有
3	西川恵子、内田博世、豊田真子、山口真生	幼稚園における演奏会で科学を学ぶ—動物の翼からいのもと翅の不思議を学ぶ音楽と科学のコラボレーションによるアクトリチ活動の試み—	『京都女子大学発達教育学部紀要』第12号.2016,pp.59-58.	実践/指導で参加	より詳しい内容の開示	e	有
4	西川恵子、豊田真子、山口真生、田村真子、豊田真生	幼児を対象とした音楽と科学のコラボレーションによるアクトリチ活動の可能性—動物・天体・現象をテーマとして—	『京都女子大学発達教育学部紀要』(11).2015,pp.71-80.	実践/指導で参加	より詳しい内容の開示	e	有
5	西川恵子、福島達哉	幼稚園における音楽アクトリチ活動と園のニーズへの対応—保育者へのインタビューから—	『東京学芸大学紀要芸術・スポーツ学系』(71).2019,pp.1-12.	他事例	利用者のニーズ把握	b	有
6	伊藤直枝	小学校における音楽アクトリチの有用性について—『学習指導要領』における観点から—	『音楽芸術マネジメント』(10),pp.65-76.	他事例	子どもの視点から有用性の検証	a	実践検証
7	市川恵、佐野清	地域と大学の連携によるワークショップの成果と課題—青森県「アートスクール」を事例として—	『音楽芸術マネジメント』(10).2018,pp.57-64.				無
8	井上裕樹、福田裕美、真川紀子	環境センサー地域の文化資源を活用した公園の豊穡と可能性—奈良市田辺町立式典『真樹(いと)ジャズフェスティバル』を事例として—	『音楽芸術マネジメント』(3),pp.165-176.				無
9	大島真子	音楽ファンを育てるアクトリチ—ボディオナメータイグッド・ワルサー—	『ストリング』26(3).2011,pp.18-21.				無
10	岡部智美、鈴木香代子	学校と実業界の連携による音楽教育の活性化—継続的なアクトリチ活動の事例をめぐって—	『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻.2010,pp.109-120.	他事例	施設と音楽家の連携	b	有
11	岡部智美	子育て支援としての継続的音楽アクトリチの取組(1)—身体表現活動からコミュニケーション能力の向上へ—	『千葉大学教育学部研究紀要』(60巻).2012,pp.215-220.	他事例	子育て支援(社会福祉)	d	有
12	小山次加	学校音楽教育とアクトリチ活動の関係を考える—学習指導要領を中心に—	『音楽芸術マネジメント』(1).2009,pp.129-135.				無
13	堤内孝美子	オーケストラアンサンブルにおけるアクトリチ活動の意義—群馬交響楽団の定例会員募集から—	『新音楽』40(2).2017,pp.45-55.				無
14	豊島達哉	公開講座「0歳からのコンサート—歌の遊園地—」—2年間の取組をめぐって—	『こども教育山梨大学紀要』9(2).2018,pp.95-102.	実践/指導で参加	大学の地域・社会貢献	d	有
15	橋田真香	アクトリチによる音楽教育—1年間の子どもの成長—	『学校音楽教育研究』19(0).2011,pp.210-211.	実践/指導で参加	実習の継続観察	a	教育実習
16	橋田真香	音楽教育者から音楽教育への示唆(2)	『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』(12).2009,pp.151-164.	文献研究	社会全体への効果を示す	d	有
17	橋田真香	地域全体を対象としたアクトリチを推進して—小学校へのアクトリチを参観した保護者の実態から—	『音楽芸術マネジメント』(2).2010,pp.99-104.	実践/指導で参加	地域との連携	d	地域への波及
18	橋田真香	音楽科におけるアクトリチの効果—小学校からの実践報告(4.音楽経験と地域・社会との関わり.川原真樹校と認識)	『学校音楽教育研究』(14).2010,pp.106-107.				無
19	橋田真香	音楽科におけるアクトリチの効果—小学校からの実践報告—	『学校音楽教育研究』(14).2010,pp.215-225.				無
20	橋田真香	転換するアクトリチ—音楽科教育への貢献	名古屋市立大学,博士(人間文化),卒業1279号				無
21	渡部健二	学校アクトリチ活動における社会教育活動の取組—『小学校音楽科実践』に着眼して—	『九州大学大学院人間環境学府(教育実践)教育経営学専攻紀要』第15(1).2012,pp.132-138.	他事例	社会教育におけるあり方	d	社会教育実践
22	町尾真子、田ひろみ、村越	打楽器奏者と音楽をつくるアクトリチ活動—特別支援学校での取り組みを中心に—	『実践センター紀要』第26巻	実践/指導で参加	子ども、教師、ゲストの関係	b	打楽器
23	神山真生	ホール演奏から住民が主人公の音楽イベント—サポーターの強がなになり—高尾橋和田山町・志摩町/大分県湯浅町TAIMAのラッシュパ・グループ/ふんいんアート委員会	『地域創造—町づくりアートを応援します』(14).2003,pp.8-13.				無
24	町尾真子	アクトリチ再考—アーツ・マネジメントにおける近年の動向	『都市間研究』61(10).2009,pp.81-94.				無
25	河原達也、小川彩由子	演奏振興における音楽アクトリチ活動の実践研究	『鳥取大学教育実践研究会研究』(9).2010,pp.169-178.	実践/指導で参加	より詳しい内容の開示	e	有
26	河原達也	ウィーン交響楽団の教育プロジェクト—音楽アクトリチ—鳥取県での4者協働方式への活用を試みる	『音楽教育実践ジャーナル』10(2).2013,pp.21-28.	参事観察・フィールド調査	協働	b	オーケストラ
27	菅達子	子どものための参加型音楽プログラムの構成要件—ロンドの経験を基にした音楽のサウンドウォッチをつくるうたを事例として—	『和歌山大学教育学部教育実践研究会センター紀要』(20).2010,pp.105-112.	実践/指導で参加	より詳しい内容の開示	a	有
28	菅達子、山本敬之	新学習館における社会的な音楽普及活動の取組—和歌山県立特別支援学校における参加型音楽コンサート作りを事例として—	『実践音楽研究』(22).2005,pp.49-63.				無
29	久保田愛一、水戸大輔	音楽科大学教員のFD研修と大学の振興活動に関する実践的研究	『日本教育大学協会研究年報』(26).2008,pp.153-167.				無
30	久保田真子	子供のための学校訪問コンサート—音楽を響かせること、音楽を通して伝えること—	『鳥取大学大学院教育実践研究会研究』(16).2009,pp.43-54.				無
31	林達子	音楽科におけるアクトリチ活動	『新宮大学附属特別支援学校研究紀要』(50).2018,pp.31-35.				無
32	小島元昭	市民社会との関わりから見た音楽教育に向けて—『サイトウ・キーン・フェスティバル松本』における市民社会との関わりを事例として—	『音楽教育』39(2).2009,pp.12-24.	参事観察・フィールド調査	市民社会への働きかけ	d	音楽祭

注・引用文献

- (1) <https://ci.nii.ac.jp/> (国立情報学研究所) 最終アクセス 2020 年 6 月 30 日。
なお google scholar (<https://scholar.google.com/>) も参照した。
- (2) 樋口耕一氏が開発したフリー・ソフトウェアで、樋口耕一 『社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第 2 版』ナカニシヤ出版, 2020 年を参照した。
- (3) 井上永幸, 赤野一郎編『ウィズダム英和辞典 (第三版)』三省堂, 2014 年, p.1370.
- (4) 林睦「音楽のアウトリーチ活動に関する研究—音楽家と学校の連携を中心に—」大阪大学, 博士(文学), 甲第 8834 号, 2003 年, p.1.
- (5) 的場康子「アウトリーチ活動の意義・課題についての一考察—現代における芸術文化の社会的役割—」『ライフデザインレポート』(147),2003,p.26.
- (6) 林, 前掲博士論文, p.116.
- (7) ひとつの課題に集約できないものは複数としたため 100%にはならない。
- (8) エリック・ブース (久保田慶一, 大島路子, 大類朋美翻訳) 『ティーチング・アーティスト Teaching Artist: 音楽の世界に導く職業』水曜社, 2016 年。
- (9) 柳澤藍, 森勇, 永島茜「フランスの音楽家に求められる資質と能力—DUMISTE のカリキュラム及び養成内容の実例から—」『学校教育センター年報』(4),2019,pp.23-36.

【資料】

大学までに受けた音楽の特別授業（アウトリーチ）について

4年生の皆さん

大学入学までに受けた音楽の特別授業（アウトリーチ）について調査しています。回答に氏名や個人の特定につながる情報は不要です（所要時間約5分）。本調査によって得られた内容や情報は研究のみに使用します。途中で回答をやめることもできます。了承できる場合は、9/8（火）17時までに回答してください。

※音楽の特別授業は、「アウトリーチ活動」とも呼ばれますが、学校に外部の音楽家に来て演奏や説明を聞いたり、体験したりする活動を示します。学校を出てホールなどでコンサート鑑賞する場合も含まれます。

*必須

1. 所属学科*

1つだけマークしてください。

- 演奏学科
 応用音楽学科

2. 大学までの音楽の特別授業について*

1行につき1つだけマークしてください。

	なし	1回	1から3回	4回以上	不明（覚えていない）
幼稚園／保育園	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校1～3年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校4～6年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
中学校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
高校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 生徒が参加できる場面の有無*

1行につき1つだけマークしてください。

	鑑賞のみ	一緒に楽曲を演奏した	希望者は楽器などに触れた	全員が楽器などに触れた	不明・覚えていない
幼稚園／保育園	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校1～3年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校4～6年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
中学校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
高校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 楽しかったところ

1行につき1つだけマークしてください。

	プロの生演奏や迫力、音色に触れられた	知っている曲を演奏してくれた	一緒に演奏したり参加できたこと	いつもと違う雰囲気	特になし	不明・覚えていない
幼稚園／保育園	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校1～3年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校4～6年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
中学校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
高校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. 実施場所*

1行につき1つだけマークしてください。

	音楽室	体育館／講堂	教室（ホームルーム）	劇場・ホールへ出向いた	不明・覚えていない
幼稚園／保育園	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校1～3年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校4～6年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
中学校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
高校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 鑑賞した音楽ジャンル（主に鑑賞したもの）*

1行につき1つだけマークしてください。

	声楽・合唱（クラシック）	ピアノソロ（クラシック）	弦楽器（クラシック）カバ・室内楽	管楽器（クラシック）カバ室内楽	邦楽	ジャズ、民族音楽	ポピュラー音楽	様々な音楽の複合	その他
幼稚園／保育園	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校1～3年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校4～6年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
中学校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
高校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 特別授業と現在の音楽活動（音楽学部への入学含む）との関わり

1行につき1つだけマークしてください。

	なし	自分で音楽を聴くようになった	コンサート等に行ってみた	音楽系の習い事を始めた	音楽系の部活に入った	音楽学部への進学を決めた
幼稚園／保育園	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校1～3年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
小学校4～6年	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
中学校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
高校	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 印象に残っていることがあれば教えてください。質問は以上です。ご協力ありがとうございます。

【研究報告】

女子大学を卒業した若手教員の意識と研修課題に関する調査研究
—新卒3年目までの小学校教員を対象に—

Survey research on the awareness of, and training programs for, newly hired
teachers who graduated from a women's university:
Targeting elementary school teachers in their third year or less

酒井 達哉* 佐々木 顕彦** 西本 望*** 伊藤 博章****

SAKAI, Tatsuya* SASAKI, Akihiko** NISIMOTO, Nozomu*** ITO, Hiroaki****

要旨

本研究では、女子大学を卒業した新卒3年目までの正規採用の小学校教員を対象に、若手教員の意識や研修課題及び卒業生支援に対する要望を調べ、それらに対する方策について検討を行った。調査の結果、卒業生の若手教員の多くが教職にやりがいを感じながらも、採用前の予想を上回る学校現場の厳しい困難な現実と直面し、それぞれに研修課題を抱えている実状が明らかになった。例えば、研修課題においては、日々、適切な指導が求められる「教科等の指導」、「生徒指導」や新しい教育課題である「特別の教科 道徳」などのニーズが高いことなどが明らかになった。こうした結果を踏まえ、本研究報告は、在学中の早い段階から教職の魅力や実践的指導力の向上を意識した授業内容を設定したりすることなどの教職課程の改善や、卒業後もニーズに応じた研修を提供するなどの卒業生支援の拡充についての方策を提言している。

キーワード：女子大学、若手教員の意識、困難感、研修課題

1. 問題の所在と目的

近年のグローバル化や情報化など社会や経済の急速な変化に伴い、学校が抱える課題が複雑化、困難化する中で、教員を取り巻く状況は一層、厳しいものとなっている。その中で、いじめなどの生徒指導上の課題への対応や保護者からの要望への対応、英語やプログラミング教育などの新たな教育課題への対応など、学校に求められる役割は年々拡大しており、学校現場における教員の資質能力の向上は我が国の喫緊の課題となっている。

平成27年12月21日に中央教育審議会(2015)は『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』を答申した⁽¹⁾。この中では、これからの時代の教員に求められる資質能力として、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」などが明示された。そのうえで、学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備について、大学が現職教員の研修に参画するなどの様々な具体的な方策が提言された。これからの学校教育を担う若手教員には、継続的なスキルアップを図ることが求められている。また、教員養成系の大学においては、卒業生が初任時からスムーズに学校現場に適応できるように教員としての実践的指導力を高める指導の充実や、卒業生を含む教員の適切な研修システムの構築などが求められている。

一方、平成28年6月13日には、文部科学省(2016)から『学校現場における業務の適正化に向けて』という報告が公表され、教員が長時間労働の中、多忙を極めていく実態が明らかにされた⁽²⁾。

* 教育学科准教授 ** 英語文化学科准教授 *** 教育学科教授 **** 共通教育部教授

その状況に加え、近年の大量退職と大量採用の影響により学校の教員組織の年齢層のバランスが崩れ、校内だけでは若手教員の力量を高めることが難しくなっている現状などがあり、今、学校現場では様々な困難感を抱えている若手教員が増えている。なお、文部科学省の調査によると、全国で平成 30 年度に採用された公立小・中・高等学校および特別支援学校の教諭のうち 431 人が 1 年以内に依願退職しており、平成 11 年度以降で最多であった。理由は自己都合が 299 人で最も多く、病気を理由とした 111 人のうち 104 人が精神疾患を挙げている^③。

このような全国的な動向に対応するために、平成 31 年 4 月に本学（武庫川女子大学）の学校教育センターに教師教育研究部門が新たに設置され、女子大学、さらには本学における教員養成・就職の動向を正確に把握し、教師教育や教員研修のあり方について研究されている。その中の教員研修部門では、卒業生の研修課題の把握、適切な研修システムの構築などを研究内容としており、本学出身の若手教員の仕事に対する意識と、それにもとづいた研修課題や本学への支援ニーズを把握することが課題となっている。

若手教員の意識についての先行研究は少なくない。例えば、佐々木ら（2010）は、小学校の初任者教員 462 人にアンケート調査を、2 年目教員 4 人にインタビュー調査を行い、初任者教員の年間モチベーションには、「二つの谷が存在することが多い」ことを示し、児童掌握技術不足による学級崩壊の危険性がある「第一クライシス期」と保護者、同僚、管理職等の人間関係問題に起因する「第二クライシス期」があることを指摘している^④。また、松永ら（2017）は、公立小・中学校の 219 人の初任者教員への調査で、就職前の仕事についての予想と就職後の仕事の現実に隔たりを感じることを意味する「リアリティ・ショック」を初任者教員が抱く要因には、「職場の人間関係」、「経験不足」、「生徒・保護者との関係」、「多忙」の四つがあることを明らかにしている^⑤。

さらに、大学を卒業した若手教員の意識を調査し、教職課程への改善要望を調査した先行研究もいくつかある。例えば、高橋ら（2014）は、大学を卒業後、すぐに中学校・高等学校の教職についた卒業生 23 人に調査を行い、卒後 1 年目の教員が最も対応が難しいと感じたのは「教科指導そして生徒指導および生徒との関係」であることを示している。さらに教職課程に望む点として「ボランティアなど現場体験活動」が最も多いことを報告している^⑥。

以上のように、近年の研究においては、初任者教員が 1 年目に抱く困難性などに関する調査が行われるようになったが、女子大学の出身者に限定した、若手教員の意識や研修課題等についての調査研究は筆者の調査の限りでは確認することができない。また、大学の教員養成課程の指導内容の特徴によって卒業生の勤務校での職務状況も異なってくるという点も鑑み、調査対象を本学の卒業生に限定して調査を行い、卒業生の教員としての意識とそれにもとづいた研修課題、本学への支援ニーズを把握し、得られた知見を適切な研修等の支援に反映させることは重要であると考えられる。

よって、本研究の目的は、平成 28 年度から平成 30 年度にかけて本学を卒業し、卒業後すぐに公立小学校に正規採用された卒業生を対象に調査を実施することにより、若手教員の意識や研修課題及び卒業生支援に対する要望を明らかにすることである。そして、得られた知見をもとに本学の卒業生支援の拡充と教職課程の改善についての方策を提言する。また、ここで取られた研究手続きの検討や修正を後の調査に役立てることも目的とする。

2. 調査の方法

2-1 調査の対象

平成 28 年度から平成 30 年度にかけて本学を卒業し、卒業後すぐに公立小学校に正規採用された卒

業生（教育学科，日本語日本文学科，健康・スポーツ学科，演奏学科，英語文化学科）のうち，連絡が可能な198人に調査を依頼した。

2-2 調査の手順

調査票（無記名式）を郵送し，同封した返信用封筒により後日，郵送により回収した。そして，各設問の回答の数値をExcel統計で集計した。自由記述の内容については，文字をWordで打ち直し，キーワードをもとにしてKJ法的な手法で読み取り類別した。

2-3 調査の時期 令和元年8月

2-4 調査の内容

質問紙は，五つの領域で構成されている。第1部は，大学の学籍を問うものであり，「在籍学科」と「卒業年次」について回答を求めた。

第2部は「教員という仕事への意識」に関して問う項目であり，「小学校教師という仕事にやりがいを感じますか」という質問文を提示したうえで，「1. とても感じる」から「4. 全く感じない」の四件法で回答を求め，さらに，その「やりがい」の内容を自由記述回答により求めた。次に「特に意識的に取り組んでいることはどれですか」という質問を提示したうえで，「1. 児童とのふれあい」など七つの項目から選択による回答を求めた（複数回答可）。

第3部は「採用1年目の勤務状況」に関して問う項目である。まず，「採用1年目の担当学年等」の回答を求めた。次に「採用1年目に，採用前の予想を上回る，学校現場の現実の厳しさに直面したことはありましたか」と問い，その有無の記入を求めた。そして，「あった」と記入した回答者に，次の11項目（1. 職場の人間関係 2. 教科等の指導 3. 授業準備 4. 生徒指導 5. 学級経営 6. 保護者対応 7. 成績処理 8. 事務処理 9. 校務分掌 10. 研究及び研修 11. その他）から選択による回答を求めた。そして，特に対処が難しかったものの項目を上記の11項目から選択し，個人情報に配慮して自由記述による回答を求めた。また，「2. 教科等の指導」を選択した回答者に，指導が難しい教科等名を三つ，指導が難しい順に記入することを求めた。

第4部は「研修課題」に関して問う項目である。「研修を通して深めたい内容は次のどれですか」と問い，7項目（1. 特別の教科 道徳の指導 2. 外国語・外国語活動の指導 3. (1, 2)以外の教科等の指導 4. 生徒指導・カウンセリング 5. ICT・プログラミング教育 6. 特別支援教育 7. その他）から二つを選択する回答を求めた。そして，そのうち「3. (1, 2)以外の教科等の指導」を選択した回答者には，その教科等の名前を一つだけ記入することを求めた。

第5部は，「卒業生支援」に関して問う項目である。教職に就いた卒業生を対象に「武庫川女子大学学校教育センターが行う支援として，どのようなものを希望されますか」と問い，自由記述による回答を求めた。

2-5 倫理的配慮

調査票の依頼状には，調査の目的を明記するとともに，本調査についての協力は，個々の判断に委ねられ，同意する場合は，調査票の冒頭で「協力します」にチェックを入れ，調査票に回答し返送するようにと記載した。そして，その場合，本調査の目的や調査方法，研究倫理に関する内容に対して理解を得たこととし，さらに，協力できない場合も一切の不利益を被ることはないことを明記した。

なお，本研究は，令和元年7月に武庫川女子大学学校教育センター倫理審査委員会の承認を受けている。

3. 結果と考察

3-1 回収の状況

郵送した 198 人のうち 81 人（平成 28 年度卒業生 45 人，平成 29 年度卒業生 14 人，平成 30 年度卒業生 22 人）から返送があった。回収率は 40.9%であった。

3-2 教員という仕事への意識について

3-2-1 小学校教員という仕事のやりがい

小学校教員という仕事にやりがいを感じるかどうかについての設問結果を図 1 に示した。選択肢 4 項目の回答数は、多い順から、「とても感じる」45 人（56%）、「ある程度感じる」32 人（39%）、「あまり感じない」4 人（5%）、「全く感じない」0 人（0%）であった。「とても感じる」と「ある程度感じる」を合わせると、回答者 81 人中 77 人（95%）になり、回答者の大部分が、小学校教員という仕事にやりがいを感じていることが明らかになった。

次に、上記の設問において、小学校教員という仕事にやりがいを「とても感じる」、「ある程度感じる」と回答した 77 人が、「どのようなところにやりがいを感じるか」という質問に対して回答した自由記述回答（複数回答可）の内容を KJ 法的手法を用いて読み取り、5 項目に分類して集計した。小学校教員という仕事のやりがいの内容において、回答は多い順から、「児童の成長・言動」(86)、「自分自身の成長」(12)、「保護者からの信頼」(7)、「管理職や同僚からの評価」(5)、「その他」(3)であった。ここから多くの回答者が、自分が関わる児童の成長の姿や言動に対して、教員としてのやりがいを感じていることがわかった。

なお、表 1 には、この項目ごとに自由記述回答の一例を示した。例えば、「児童の成長・言動」の項目には「毎日良くも悪くも変化するたくさんの子どものと関わるので、今日はこんなことをしてみよう、こんなことに挑戦しよう、この取組はどうかと考え、悩み、たくさんの時間をかけて作りあげる日々。そして関わり方によってどうにでも変わっていく子どもたちの姿に、その時は必死で気づかないけれど、ふりかえてみてすごくやりがいを感じる。本当にしんどいけれど、それがやりがい。」と述べられた回答がある。この文章は、多忙な中にも児童の変容する姿に仕事のやりがいを見出している若手教員の、日々奮闘する姿とその思いを如実に表しているといえよう。

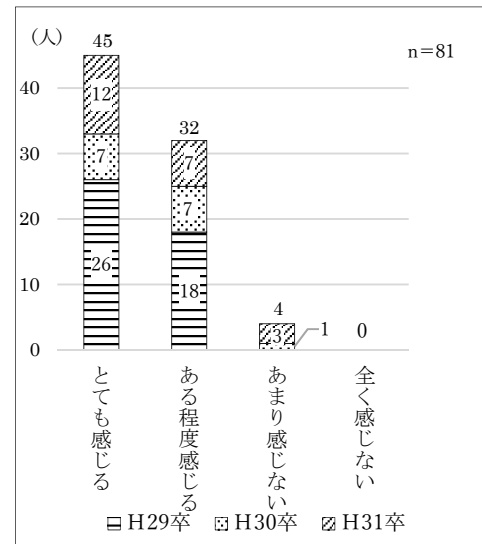


図 1 小学校教員という仕事にやりがいを感じるか

表 1 小学校教員という仕事のやりがいに関する記述回答の一例

<p><児童の成長・言動></p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの日々の成長に教科の指導や学校生活を通して携われること。特に、教科の指導等においては、研修等で学んだことを活かすと、子どもたちがさらに伸びていっていると感じられます。 子どもが自分を好いてくれているとわかった時はとてもうれしいです。「学校が楽しい」「授業が楽しい」と言ってくると、自分が働く意味や価値を見出すことができます。 毎日良くも悪くも変化するたくさんの子どものと関わるので、今日はこんなことをしてみよう、こんなことに挑戦しよう、この取組はどうかと考え、悩み、たくさんの時間をかけて作りあげる日々。そして関わり方によってどうにでも変わっていく子どもたちの姿に、その時は必死で気づかないけれど、ふりかえてみてすごくやりがいを感じる。本当にしんどいけれど、それがやりがい。 	
<自分自身の成長>	・一人の人間としても自分自身が成長したなと感じたとき。
<保護者からの信頼>	・保護者の方に「〇〇先生が担任で良かったです」と言ってもらえたとき。
<管理職や同僚からの評価>	・授業研で評価してもらえたとき。

近年、教員の長時間労働や過重な負担への懸念から、教職は「ブラック」な職業であるという風評がメディアを通して拡散されているなかで、卒業生である回答者の大部分が、小学校教員という仕事にやりがいを感じている事実が示されたことは、本学の教職課程にとって意味がある。というのも、教職課程において、このような卒業生のやりがいに関する量的、質的データを活用し、在学生に対して教職の魅力を発信できるからである。例えば、教職に進むかどうか考え始める早期の段階から、このような卒業生のデータを示すとともに、教員になった卒業生に教職の魅力をテーマに語ってもらう機会を、対面やビデオ視聴などの方法で授業の中に積極的に設定することなどが考えられる。それにより教職に関するバランスのとれた情報を提供でき、従来であれば世間の風評などをもとに教職の道に進むことを早々と諦めてしまっていた学生が、こうしたデータをもとにして将来、教職に就くかどうかを客観的に検討することが可能になるであろう。

3-2-2 特に意識的に取り組んでいること

小学校教員として、特に意識的に取り組んでいることの設問結果（複数回答可）を図2に示した。選択肢7項目の回答数は、多い順から、「児童とのふれあい」80人、「教職員との交流」45人、「保護者・地域との交流」37人、「校内研修（研究）への参加」22人、「学校外研修への参加」13人、「自主研修・個人研究」6人、「その他」3人であった。

回答者のほとんどである、81人中80人(99%)が、「児童とのふれあい」に特に意識的に取り組んでいることが明らかになった。やはり、若手教員にとって「児童とのふれあい」は多忙な中でも充実した時間であろうし、学級経営及び生徒指導を円滑に行うためにも重視しているのであろう。注目したいのは、「児童とのふれあい」の次に、「教職員との交流」に意識的に取り組んでいる回答者が多いという点である。その背景には、近年、文部科学省の提唱する「チームとしての学校」の考えのもと、教職員の組織力の向上が重視されている状況があること、また、管理職や同僚などから得る、職務に関する指導や助言には有益なことが多いことなどから、若手教員が教職員との交流に特に意識的に取り組んでいることが窺える。

そして、「校内研修（研究）」、「学校外研修」、「自主研修」という研修に関する三つの項目については、若手教員は、自らの研究授業も含まれるであろう授業研究会などの校内研修（研究）に、特に意識的に取り組んでいることが明らかになった。前掲した表1の仕事のやりがいについての記述回答の中にも、「授業研で評価してもらえたとき」という校内研修（研究）に関する記述がある。ここからも、若手教員にとって、勤務校で行われる校内研修（研究）への参加は、教員としての職務に関する様々な知識や技術を身に付けるだけでなく、自己の成長を実感するうえで大切な機会になっていることが示唆される。

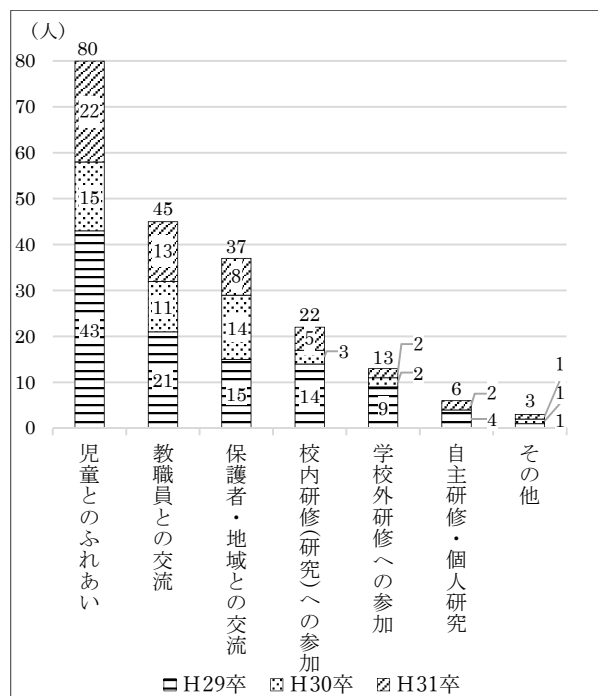


図2 特に意識的に取り組んでいること（複数回答可）

3-3 採用1年目の勤務の状況

3-3-1 採用1年目の担任学年等

採用1年目の担任学年は、多い順に、「2年生」28人(35%)、「3年生」24人(30%)、「4年生」13人(16%)、「特別支援学級」7人(9%)、「1年生」6人(7%)、「その他(専科など)」2人(2%)、「5年生」1人(1%)、「6年生」0人(0%)であった。回答者の担任学年等を図3に示す。

この結果から明らかなように、81人中79人(98%)が、担任としての勤務であり、学級経営を担っている。彼女らは、採用1年目の最初から、児童、保護者にとっては「先生」と呼ばれる存在になり、日々の学習指導、生徒指導に加え、担任として保護者対応や成績処理など多くの職務に取り組まねばならない。このように、新卒の初任者教員は、最初から、他の教員と同様の担任業務などを行いながら、随時、

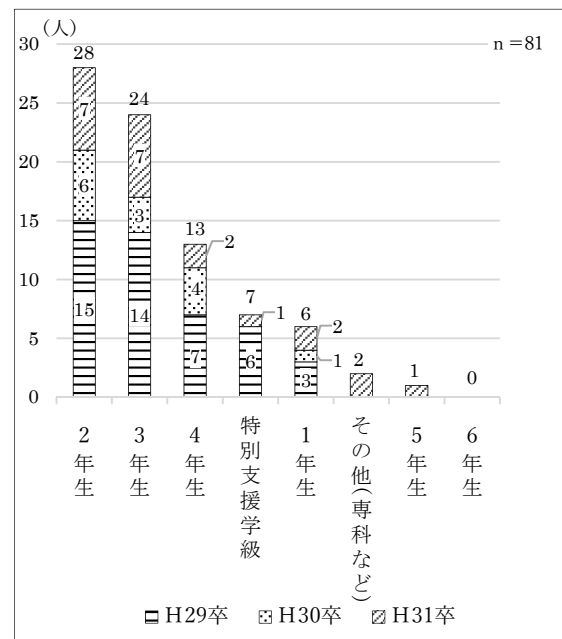


図3 採用1年目の担任学年等

校内外で実施される初任者研修に参加し、小学校教員の職務について学んでいくという多忙な日々である。こうした事情が配慮されて、勤務校の状況にもよるが、卒業生の採用1年目の担任学年は、図3に示したように、一般的に高学年よりも学習指導及び生徒指導などが比較的行いやすいとされる、低学年の2年生、中学年の3、4年生になるように配置されるケースが多いと推察される。

その次に多いのは、特別支援学級担任と1年生担任である。特別支援学級を初年度から担任する場合は、在学中に特別支援学校教諭一種免許を取得していることが主な理由としてあげられる。また、1年生の担任については、かつては教職経験者が務める場合が多かったが、大量退職の影響により学校の職員構成において年配の教員の割合が少なくなっている関係などから、学年に複数学級がある場合、図3で示したように新卒者でも1年生に配置されるケースは増えてきている。

そして、その他(専科など)を担当するケースは2人で少ないことが示された。しかし、今後は外国語科の専科の配置や教科担任制の導入などから、新卒者が専科の教員として採用1年目を始めることも増えてくると予想される。また、高学年においては、5年生担任が1人、6年生担任が0人であり、卒業生が、採用1年目に高学年の担任をする機会は極めて少ないことが明らかになった。

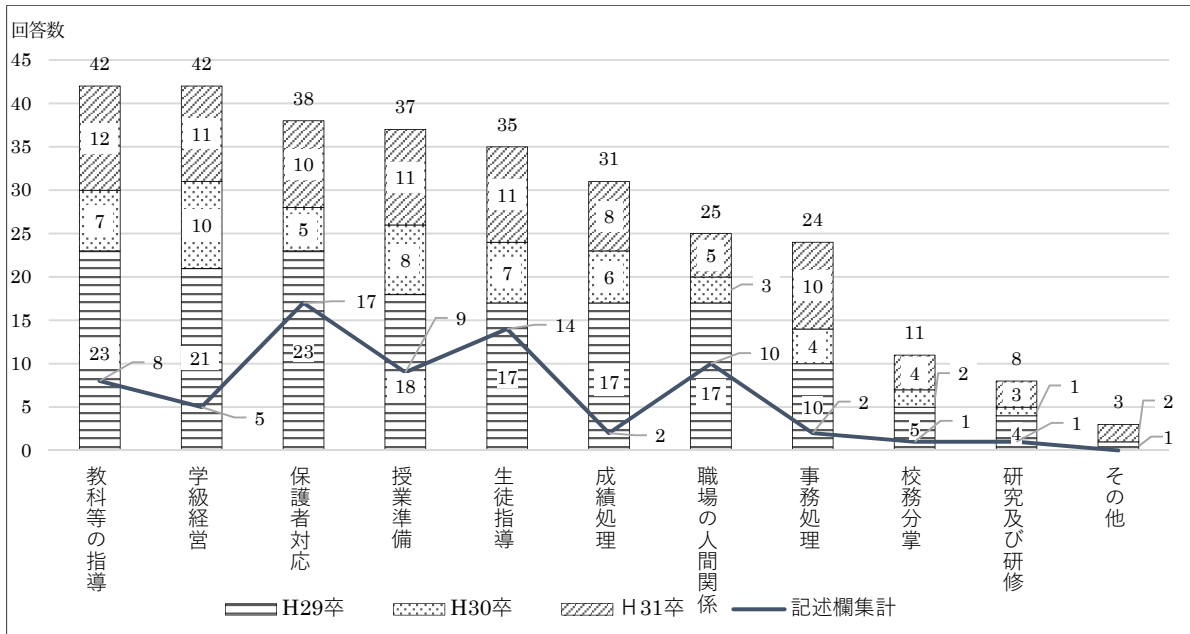
3-3-2 採用初年度における予想を上回る現場の厳しさ

採用初年度において、採用前の予想を上回る現場の厳しさに直面したことはあったかどうかについて、81人中、71人(88%)が「あった」と回答した。その71人に対する、現場の厳しさに直面した場面はどのようなものであったかについての設問結果(複数回答可)を図4に棒グラフで示した。選択肢11項目の回答数は多い順から、「教科等の指導」42人、「学級経営」42人、「保護者対応」38人、「授業準備」37人、「生徒指導」35人、「成績処理」31人、「職場の人間関係」25人、「事務処理」24人、「校務分掌」11人、「研究及び研修」8人、「その他」3人であった。

次に、予想を上回る現場の厳しさに直面したことのなかでも、特に対応が大変であったことについての設問結果を図4に折れ線グラフで示した。選択肢11項目の回答数は多い順から、「保護者対応」17人(25%)、「生徒指導」14人(20%)、「職場の人間関係」10人(15%)、「授業準備」9人(13%)、「教

科等の指導」8人(12%)、「学級経営」5人(7%)、「成績処理」2人(3%)、「事務処理」2人(3%)、「校務分掌」1人(1%)、「研究及び研修」1人(1%)であった。

なお、表2には、この項目の順に、特に対応が大変であったことの具体的な内容を問う自由記述回答の一例を個人情報に配慮したうえで示した。



<注> 棒グラフは、「現場の厳しさに直面した場面はどのようなものであったか」の回答数（複数回答可）。折れ線グラフは、「特に対応が大変であったこと」の回答数。

図4 予想を上回る現場の厳しさを直面した場面はどのようなものであったか

表2 特に対応が大変であったことの記述回答の一例

<p><保護者対応></p> <ul style="list-style-type: none"> ・管理職や学年の先生方とも相談した上で保護者対応を行ったが、その思いが保護者に伝わらなかった。 ・子どもと保護者の気持ちやすれ違っていたが、保護者が年上なので伝えづらい。
<p><生徒指導></p> <ul style="list-style-type: none"> ・正解の手立てが子供一人ひとりによって違い、瞬時に選択することが大変であった。 ・子どもからの反発や反抗に対する返し方が難しかった。何かをするとき、やらない子どもをやる気にする方法が分からなかった。そうしている間に教員と子どもの間に溝ができ、それを埋められなかったなど感じている。
<p><職場の人間関係></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学年の先生と全くうまくいかずとても苦しみました。 ・学校のやり方と外部の指導担当の指導方法がまったく異なるので、その間に挟まれて非常にやりにくい。
<p><授業準備></p> <ul style="list-style-type: none"> ・どれだけ準備しても不安な気持ちはぬぐえず、毎時間「きちんとできるだろうか」「他のクラスと自分のクラスで差はないだろうか」といっばい、いっばいだったと思います。放課後は、その日の処理（丸付け、ノートチェック、成績付け）で精一杯で次の日の準備の時間ではなかったです。 ・授業準備に十分な時間や力がそそげない。日々のすることに追われ、本当に大切に子どもの学びに直結する授業準備がおろそかになっている。
<p><教科等の指導></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちに何を学ばせるかというめあてをもった授業の組み立て方。私が一方的にしゃべってしまい、子どもたち同士での学びを大切にすることがわかっていても（勉強していても）、実際にできるようにならなかった。
<p><学級経営></p> <ul style="list-style-type: none"> ・30人以上いる学級で、自分の目が届いていない部分が多く、一人一人と向き合うことに努めたが、かえってそのことで全体を見られておらず、学級の雰囲気あまり良くなかった。学級経営の難しさを感じた。
<p><成績処理></p> <ul style="list-style-type: none"> ・絶対評価ではあるものの、児童個人の成長を見取らないといけないう点での難しさ。
<p><事務処理></p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童との関わり以外にしなければならない雑務が予想よりはるかに多かった。
<p><校務分掌></p> <ul style="list-style-type: none"> ・分掌が多く初任から教科を主で担当した。
<p><研究及び研修></p> <ul style="list-style-type: none"> ・研修が多く、なかなか授業準備ができず、苦労しています。

予想を上回る現場の厳しさに直面した場面はどのようなものであったかについての設問結果（複数回答可）をみると、突出して回答数の多い項目はなく、小学校教員として、項目に挙げた多くの職務において、予想を上回る現場の厳しさに直面していることが推察される。

また、自由記述回答の結果をキーワードをもとにして KJ 法的な手法で整理すると、新卒の初任者教員にそれぞれの項目の職務を「予想を上回る現場の厳しさ」と捉えさせる三つの背景が読み取れる。

まず、教員の業務の多さである。それは、表 2 の自由記述回答において、「放課後は、その日の処理（丸付け、ノートチェック、成績付け）で精一杯で次の日の準備の時間ではなかったです」、「児童との関わり以外にしなければならない雑務が予想よりはるかに多かった」、「研修が多く、なかなか授業準備ができず、苦労しています」などと限られた時間の中で行わなければならない、教員の業務の多さについて述べられていることから窺える。新卒の初任者教員には、学校の 1 年間の行事や通知表の作成などの見通しが立たない状況の中で、日々、目の前の様々な業務に追われて、授業準備などに十分な時間をかけることができなくなってしまう厳しい状況がある。

次に、背景として、理論を実践化する難しさが挙げられる。予想を上回る現場の厳しさに直面した場面はどのようなものであったかについての設問結果（複数回答可）のうち、最も回答数が多い「教科等の指導」と「学級経営」を考察する。まず、「教科等の指導」は、教員として、日々、行わねばならぬ職務であり、うまくいかない場合は児童に十分な学力などを身に付けることが難しくなる。例えば、自由記述回答には、教科等の指導を困難に感じている様子が「子どもたちに、何を学ばせるかというめあてをもった授業の組み立て方。私が一方的にしゃべってしまい、子どもたち同士での学びを大切にする方法がわかっていても（勉強していても）、実際にできるようにならなかった」と述べられている。つまり、授業作りについて理解していても、それを実践化することに困難を感じているのである。

また、「学級経営」においても同様に理論の実践化の難しさがみてとれる。例えば、自由記述回答には、「30 人以上いる学級で、自分の目が届いていない部分が多く、一人一人と向き合うことに努めたが、かえてそのことで全体を見られておらず、学級の雰囲気あまり良くなかった。学級経営の難しさを感じた」と述べられている。この事例においても、学級経営の基本である、個の思いに寄り添うことの大切さなどは理解しているが、個人と全体に対する指導のバランスをうまく調整するという点を理論を実践化する難しさを感じているといえよう。

一方、特に対応が大変であったことについての自由記述回答からは、人間関係を構築することの難しさが背景にあることがみえてくる。選択肢 11 項目の回答数は、多い順から三つ挙げると、上記の設問の回答の結果とは異なり、「保護者対応」17 人(25%)、「生徒指導」14 人(20%)、「職場の人間関係」10 人(15%)となり、人間関係を構築する力が問われる項目について多く回答されている。これは、自分より年齢が高い保護者との関係や、老若男女で組織される職場での人間関係などをうまく構築していくことが、新卒の初任者教員にとって難しかった場合が多かったからであろう。自由記述回答にも「子どもと保護者の気持ちがすれ違っていたが、保護者が年上なので伝えづらい」、「何かをするとき、やらない子どもをやる気にする方法が分からなかった。そうしている間に教員と子どもの間に溝ができ、それを埋められなかった」、「学年の先生と全くうまくいかずとても苦しみました」と人間関係を構築することの難しさについて述べられている。つまり、直面する厳しい現実のなかでも、より対応が困難なものになるのは、人間関係を構築する力に起因するものであるといえよう。

なお、この中で最も多かった「保護者対応」について、大前（2015）は、小学校初任者教員の現場適応の困難性についての研究の中で、445 人の様々な世代の現職教員への調査によって、「性差で見る

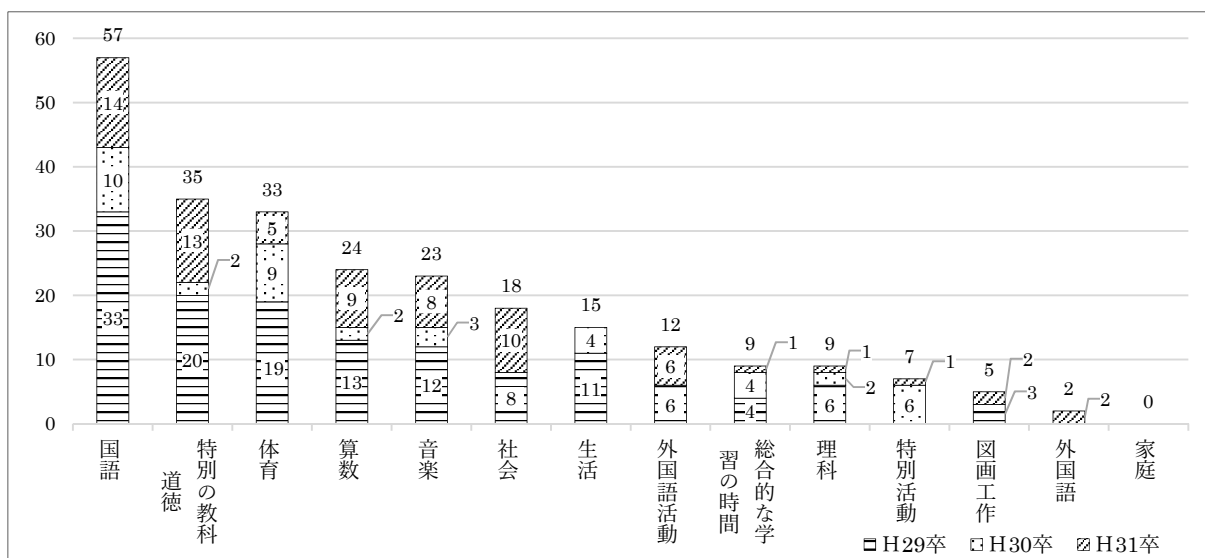
と、「保護者対応」で苦勞したと回答した女性教員の割合が、男性教員に比べて高い」と指摘し、「保護者からの要望やクレームに悩んでいる教員の割合は女性教員の方が多い」ことを明らかにしている⁷⁾。その上で、「保護者がより厳しい目で新任1年目の女性教員を見ている可能性が示唆される」と考察を加えていることに注目したい。

さらに、この人間関係という点で留意すべきは、初任者教員と初任者指導の教員との関係性である。例えば、その関係の難しさについて「学校のやり方と外部の指導担当の指導方法がまったく異なるので、その間に挟まれて非常にやりにくい」と述べられているように、初任者教員を直接指導する機会が最も多いであろう初任者指導の教員との人間関係に、初任者教員は悩んでいることが読み取れる。

3-3-3 指導が難しいと感じた教科等

図4に示した「現場の厳しさに直面した場面はどのようなものであったか（複数回答可）」という設問で、最も多かった「教科等の指導」を選んだ回答者（42人）に、指導が難しいと思う順に三つ、具体的な教科等の名前の記入を求めた。その集計結果に指導が難しいと感じた順に、3、2、1ポイントを付与したものをまとめたのが図5である。結果は、「国語」（57）が最も多く、「特別の教科 道徳」（35）、「体育」（33）、「算数」（24）、「音楽」（23）、「社会」（18）、生活（15）、外国語活動（12）、総合的な学習の時間（9）、理科（9）、特別活動（7）、図画工作（5）、外国語（2）、家庭（0）であった。

「国語」が最も回答数が多いのは、授業時間数が小学校で一番多い教科（6年間で1461時間）であることや、全ての学習の基盤になる言語を扱う教科であるなどの理由が考えられる。さらに、教育実践家である加藤辰雄（2015）が指摘しているように「国語ほど教えるににくい教科はな」く、「物語や説明文で何を指導すればよいかははっきりしていない」ことも理由として挙げられるであろう⁸⁾。



<注> 図4の設問で「教科等の指導」を選んだ42人に指導が難しいと感じる順に教科等名を三つ記入することを求めた。そして、その順に、3、2、1ポイントを付与して集計を行った。

図5 指導が難しいと感じた教科等

次に回答数が多いのは、国語と同様に教材文を用いて授業が展開され、令和2年度から本格実施の新学習指導要領で新しく導入された「特別の教科 道徳」である。この結果は、従来の「道徳」との教え方の違いがまだ明確になっていないことが背景にある。そして、3番目に回答数が多い「体育」

に関しては、本学が女子大学ゆえに、体育の実技指導を苦手とする卒業生が比較的多いため、このような結果になっている可能性が示唆される。

以上のような採用1年目の状況を踏まえると、本学の教職課程においても、卒業生が採用後に、予想を上回る現場の厳しさに直面することを意識したカリキュラムが必要である。そして、今日の学校現場の多岐にわたる職務に対応できる実践力を向上させるための教職課程の在り方を検討していかなければならない。例えば、業務の多さ、理論を実践化する難しさということへの対応という点からは、在学中の早い段階からの学校インターンシップや学校ボランティアの活動を教職課程に位置づけるか、またはより奨励し、教育現場での実際の授業や生徒指導の具体的な指導をはじめ、教員の仕事ぶりなどを継続的に体験を通して学ばせておくことが有効であろう。また、4年生の教員採用選考試験終了後も、教職実践演習などの授業において、模擬授業や場面指導のロールプレイなどの実践的指導力の向上を目指した学びをより積極的に取り入れることなども挙げられる。さらに、採用1年目に陥りがちな諸問題とその具体的な対応方法及びタイムマネジメントなどの教員としての効率的な働き方について実践的に学ぶ授業を「準備プログラム」として4年生後期に設定することなども考えられる。

最後に、人間関係を構築する力という点では、まず、教員として採用後には、児童、保護者のみならず、教職員との人間関係を構築する力が強く求められることを具体例を挙げて理解させる。その上で、目的意識をもって、野外活動や被災地のボランティアなどの社会貢献活動、一般のアルバイトなどの社会体験を通して、子供をはじめ、様々な背景をもった老若男女との出会いを大切にすること、そして、その方々と共に活動や仕事を継続して行く経験を積むことを推奨することなどが有効であろう。特に、このような経験は、女子のみで過ごす機会が多い女子大学ゆえに大切にしなければならないものである。

3-4 卒業生の研修課題と本学の支援の在り方

3-4-1 卒業生の研修課題

本学を卒業した3年目までの若手教員が、研修を通して深めたい内容についての設問結果（二つを選択）を図6に示した。選択肢8項目の回答数は多い順から、「教科等の指導」39人、「生徒指導・カウンセリング」33人、「特別の教科 道徳」29人、「特別支援教育」25人、「外国語・外国語活動の指導」16人、「プログラミング教育」9人、「ICT」6人、「その他」2人であった。なお、この設問において、「特別の教科 道徳」と「外国語・外国語活動の指導」を「教科等の指導」に含めずに、別枠にしたのは、「プログラミング教育」と並んで、新学習指導要領において新たに導入されたものであるため、研修課題としての関心の高さを調査するためである。また、上記の設問で「教科等の指導」を選択した回答者(39人)には、具体的な教科等名一つの記述を求めた。回答数は多い順から、「国語」18人、

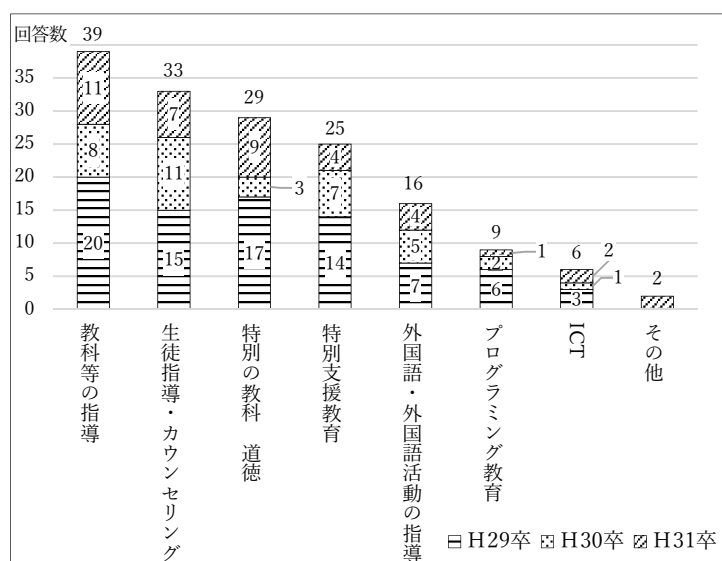


図6 研修を通して深めたい内容（二つを選択）

「算数」8人、「体育」4人、「音楽」2人、「総合的な学習の時間」2人、「理科」1人、「社会」1人であった。

若手教員が、研修を通して最も深めたいと思っているのは、「教科等の指導」であり、その中でも国語のニーズが高いことがわかった。これは前掲の図4で示した「予想を上回る現場の厳しさに直面したこと」の設問結果においても「教科等の指導」が最も回答数が多いことと、そして、国語を最も指導が難しい教科であると感じていることと関連している。前掲の表1に、仕事のやりがいとして「特に、教科の指導等においては、研修等で学んだことを活かすと、子どもたちがさらに伸びていっていると感じられます」と述べられているように、研修には一定の効果があり、この設問結果は、教科等の指導が思うように進められないで悩んでいる若手教員が、研修を通して授業の改善を図り、児童の学力をさらに伸ばしたいという思いの表れであるといえよう。

「教科等の指導」に続いて、2番目に回答数が多いのは、「生徒指導・カウンセリング」であることが示された。これも「教科等の指導」と並んで日々、適切な指導が求められるものである。前掲の図4に示した予想を上回る現場の厳しさの「特に対応が大変であったこと」についての設問結果においても、「生徒指導」が2番目に多かったことも関連があろう。つまり、前掲の表2で生徒指導の難しさが、「正解の手立てが子供一人ひとりによって違い、瞬時に選択することが大変であった」と述べられているように、案件によって事情が異なるために決まった答えがなく、適切な判断と指導が若手教員にとって難しいため、研修への関心が高いのであろう。

なお、新学習指導要領に新たに導入された「特別の教科 道徳」は3番目に回答数が多い。若手教員の中でも、その指導に向けて研修への関心が高まっていることが注目される。一方で、新しい教育課題である「プログラミング教育」の回答者数が他と比べると少ないのは、令和元年8月に本調査を行った時点では、具体的に何をどのように指導する教育なのか曖昧であったからであろう。

3-4-2 本学の卒業生支援の在り方

本学の学校教育センターが行う卒業生支援としてどのようなものを希望するかという設問（複数回答可）に対する自由記述回答の内容をKJ法的な手法を用いて読み取り、4項目に分類して集計した。回答数が多い順から、「公開講座の開催」17人、「交流会の開催」12人、「教育に関する情報の配信」11人、「相談窓口の設置」5人であった。

「公開講座の開催」という回答数が最も多い。それに関する自由記述回答には「各教科の具体的な単元を使って授業展開を考えるような機会があれば嬉しいです。講師の先生の模擬授業など、すぐにマネをして実践できるようなものも助かります」という声が寄せられているように、授業改善などにすぐに活用できる内容の講座の開催希望が多い。また、「どの講座でも、動画や体験談を元に、自分だったらそれが起こった時どうするか考える授業」のように、生徒指導などの実践的指導力を身に付ける講義を要望する回答もあった。よって、前掲の図6に示した「研修を通して深めたい内容」の設問結果で明らかになった卒業生のニーズを参考にして、本学における卒業生支援として、公開講座などを通じた研修機会をより積極的に設ける必要がある。

次に多いのは「交流会の開催」である。本学の学校教育センターで既に行われている「ホームカミングデー」のような催しをより拡充し、様々な年代の卒業生が、近況を語るとともに日頃の悩みを共有したり、教育に関する情報を交換したりすることは、卒業生の縦と横のつながりを紡ぐうえでも意義があり、そこで結ばれた縁は、参加者のそれぞれが勤務する地域においてもコミュニティの形成など何らかの形で生かされるであろう。なお、この項目に関連した自由記述回答には「もっと後輩に話

す機会がほしいです。新任（3年まで）のうちに感じることを、大変なこと等を、生の声として在校生に伝えたいです」という卒業生と在校生の交流を望むものがあった。前述のような授業などにおける卒業生の話を聞く機会に加えて、このような交流会に卒業生のみならず在校生も参加できるようなものにするには、交流会の拡充に向けての大切な視点であるといえる。続いて、「教育に関する情報の配信」、「相談窓口の設置」の順で回答が多い。これらの実現を図るとすると、例えば、大学のホームページからアクセスできる、大学教員が推薦する書籍や研究会情報などの紹介をする卒業生向けの情報提供及び相談サイトを設けることなどが考えられる。

以上のように、卒業後も学び続けることが求められる若手教員の中に、本学への研修等に関する支援のニーズが少なからずあることから、大学として卒業生の研修等の支援体制をさらに充実させていくことが望まれる。

4. おわりに

近年の大量退職と大量採用の影響により、学校内だけでは教員としての力量を高めることが難しくなっている状況の中、これからの学校教育を担う若手教員には継続的なスキルアップを図ることが求められている。また、教員養成系の大学においても教員の適切な研修システムの構築などの地域貢献や教職課程の質の保証、向上などが重要な課題となっている。

本研究から、本学の卒業生である若手小学校教員の多くが、教職にやりがいを感じながらも、採用前の予想を上回る現場の厳しい困難な現実と直面し、それぞれに研修課題を抱えている実状が明らかになった。

小学校の教員の仕事にやりがいを感じている点としては、「児童の成長・言動」についての項目が多く、特に意識的に取り組んでいる点としては、「児童とのふれあい」が多いことがわかった。また、採用1年目の勤務状況の調査においては、「教科の指導」や「学級経営」などの多くの職務で予想を上回る現場の厳しさに直面する可能性があることが示された。その中でも人間関係を構築する力が問われる「保護者対応」などにおいては、特に対応が困難な状況に陥ってしまうことがあることが明らかになった。そして、その現場の厳しさに直面する背景には、業務の多さと理論の実践化の難しさ、人間関係を構築することの難しさがあることが推察された。さらに、新卒3年目までの若手教員の研修課題としては、日々、適切な指導が求められる「教科等の指導」、「生徒指導・カウンセリング」などのニーズが高いことが明らかになった。また、本学に望む具体的な卒業生支援の内容として、「公開講座の開催」、「交流会の開催」などの要望があることが示された。

この調査結果を受け、本学の教職課程において、得られたデータを活用して早い段階から教職の魅力を伝えたり、学校現場に継続的に関わったり、社会体験を奨励したりすること、実践的指導力の向上を意識した指導内容を設定することなどを提言した。また、卒業生の研修課題の傾向が明らかになり、本学に希望する支援の具体的な内容も示されたことから、その声を反映させて卒業生の研修支援体制を拡充するために「公開講座の開催」、「交流会の開催」などに関する具体策を挙げた。今後は、卒業生はむろんのこと、将来的には、現職教員の研修支援体制の構築を教育委員会などと連携・協力して図っていくことが望まれる。

今回の調査は、卒業生である若手教員の意識と研修課題を把握し、本学の教職課程や卒業生の研修支援体制などに反映できる知見を得るための予備的なものであったことから、対象を新卒で正規採用後3年目までの卒業生に絞り、調査時期を8月にしたため、回答者数が少なく、新卒1年目の教員の回答内容も夏までのものに限られた。よって、今後はより調査対象を拡大し、大規模な卒業生調査を

実施することにより、女子大学の卒業生ならではの教員としての強みや経験年数ごとの女性教員の研修課題を分析することなど、より詳細な研究を行うことが課題である。

謝辞

本研究に参加して下さった武庫川女子大学の卒業生の皆様に心より感謝の意を表します。

注・引用文献

- (1) 中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』文部科学省, 2015
- (2) 次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース『学校現場における業務の適正化に向けて』文部科学省, 2016
- (3) 西日本新聞「心病むケースも...新任教諭の退職相次ぐ 1年以内に全国で431人」2020, Retrieved from <https://www.nishinippon.co.jp/item/n/573988/>
- (4) 佐々木邦道, 保坂亨, 明石要一「初任者教員のモチベーション研究 I -1年間の変容の軌跡-」『千葉大学教育学部研究紀要』58, 2010, pp.29-36
- (5) 松永美希, 中村菜々子, 三浦正江, 原田ゆきの「新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成」『心理学研究』88 (4) , 2017, pp.337-347
- (6) 高橋佳代, 日高和美, 白石忍「新卒教員の適応感と支援ニーズに関する一考察-卒後1年目の追跡調査をもとに-」『九州共立大学研究紀要』4(2), 2014, pp.87-92
- (7) 大前暁政「小学校初任者教員の現場適応の困難性と教員養成課程で身に付けるべき教師力の意識に関する研究」『心理社会的支援研究』(6) , 2015, pp.3-20
- (8) 加藤辰雄『本当は国語が苦手な教師のための国語授業のつくり方 小学校編』学陽書房, 2015, p.3

若年層を中心に広がる「くない?」「くて」の用法
—アンケート調査の結果から—

Usage of "Kunai?" and "Kute" that spreads mainly among young people

山口 豊*

YAMAGUCHI, Yutaka*

要旨

若年層を中心に同意・承認・確認を行う表現形式に、跳ね上げイントネーションを伴う「～くない?」というのがある。本来は形容詞型の活用を持つ語での使用であったが、形容詞型に限らず、動詞、名詞を前接することがあることが先行研究で報告されている。また、打消し語を前接して原因理由を述べる表現として「くて」という言い方も若年層を中心に見られるようである。そこでその実態についてアンケートを用いてそれぞれ前接する語の種類について調査するとともにそのような表現を用いることの要因について考察した。その結果、「くない?」が形容詞、動詞、形容動詞、助動詞、名詞、接尾語を前接とするのに対し、「くて」に前接するのは形容詞、動詞、形容動詞、助動詞と、「くない?」に比べて前接する品詞が限られていることが確認できた。

キーワード: 「くない?」 「くて～」 同意・確認 承認・理解 婉曲表現

1 研究の動機, 研究の目的

近年、若年層の人たちがよく使う表現の一つに「～くない?」「～くて～」という言い方がある。先日、前を歩く学生が会話をしていた。聞くとともに聞こえてきた会話は、「あの問題って、わからんくない?」「じゃあ、もう終わつとるくない?」というものであった。

一瞬聞き間違えたのかと思った。なぜなら、私の中では「～くない?」というのは「形容詞型活用の連用形語尾+ない」というものだと思っていたからだ。意味としては「～のではないか」という「確認要求・同意要求」として用いていることはわかる。「ちょっと寒くない?」「少し暑くない?」「すごく美味しくない?」などといった表現と同じように語尾を上げて発音していることから想像はつく。

こうした表現についてはすでに高木や平塚らによって報告されている⁽¹⁾。あれから十数年経過し、テレビなどでもタレントがときどき使っているのを聞くこともある。

そのうち、「～くない?」に前接する語には高木や平塚が報告した語の他にはどのような語があるのだろうかという疑問を抱いた。

そこで、勤務する大学の一年次の学生にアンケート調査を行い、用例の採取を試みた。本来、言語使用の実態を調べるにはもっとも自然な形での表現を集めることのできる自然傍受法で行うことが望ましいが、必ずしも調査したい表現を話してくれるわけではないという短所もある。そこで今回は授業で若者語について触れていた時でもあり、普段話しているように記述してもらうように依頼し、自由記述による質問紙法調査を行なった。調査したのは平成 30 年 1 月、調査に協力してくれた学生は、18~20 歳までの女子学生 193 名で 599 例の用例を集めることができた。

アンケートの内容は以下の通りである。

1 あなたは「～くない?」という語をどんなことばに付けて言いますか。「くない?」がつく語を 3

* 教育学科教授

例挙げてください。

2 あなたは「～くて～」という語をどんなことばに付けて言いますか。「くて」がつく語を3例挙げてください。

本稿はこのアンケートの集計結果をもとに「～くない?」「～くて」という表現に前接する語の種類を確認するとともに、「～くない?」「～くて」という表現において前接する語にどのような差異が見られるか、どのような心理が働いての表現かを考察して使用の実態を確認しようとするものである。

2 先行研究について

この「～くない?」「～くて」という表現形式がそれほど古いものでもない分、先行研究もさほど多くないようである。それでも「～くない?」について、以下のような先行研究が確認される。

- 1 高木千恵「関西若年層の用いる同意要求の文末形式クナイについて」⁽²⁾
- 2 平塚雄亮「動詞肯定形に接続する同意要求表現クナイ(カ)」⁽³⁾
- 3 盛田紗緒莉・小島聡子「東北地方若年層の用いる文末形式「～クナイ」について」⁽⁴⁾
- 4 茂木俊伸「日本語文法って楽しくない?不思議クナイ?」⁽⁵⁾
- 5 岡田祥平・江崎哲也「文末音調と発話意図とを統合したアノテーションを施した音声コーパスを考える際に必要となる視点は何か?—同意要求表現を中心に—」⁽⁶⁾

などが挙げられよう。

先行研究1において、高木は、①疑問上昇調のイントネーションを伴って発話され、多くは動詞の基本形に接続し、名詞・ナ形容詞語幹あるいはイ形容詞基本形との共起は稀であること、②クナイは情報量において話し手と聞き手が同等の関係にある(と話し手が思っている)場合に、一般的知識や追認可能な事象について肯定命題が成立するという見込みと聞き手も同一の認識を示すという見込みを話し手が持ったうえで、聞き手が同一の認識を持っている(あるいは、持つに至る)ことの表明を求めるといふ、〈同意要求〉に特化しモダリティ形式であること、③クナイの成立及び受容背景には、それに先立つ二重否定疑問形式クナイ・ヘクナイの成立と定着、および〈同意要求〉の文末形式コトナイの存在があること、④クナイという表現に対して、東京的なイメージ・軟派なイメージを持っている話者がおり、そうしたことに反発心を持つ人にクナイが受容されないという可能性が考えられることを指摘している。

先行研究2において平塚は、①動詞肯定形に接続する同意要求表現クナイ(カ)が、否定や真偽疑問文としての機能を持たず、もっぱら同意要求の意味に特化していること、②関西方言や福岡市方言では使用されているが、首都圏方言では使用されていないこと、③前接要素としては、状態を表す動詞の方が容認度が高いこと、④クナイ(カ)の成立を「活用語尾の折出」ととらえたことを指摘した。

先行研究3において、盛田・小島は、①東北地方の秋田県・山形県でも用いられていること、②形式の容認度に方言の影響があることを指摘している。

先行研究4において茂木は「クナイ?」の前接する動詞の類型に着目し、SNSなどの用例から、形容動詞(語幹)、動詞(肯定形)、動詞(テイル形)、動詞(タ形)に「クナイ?」がつくことから、恒常的な状態だけでなく、一時的な状態を表す場合もあることを指摘した。

先行研究5は、直接「くない?」という表現を取り上げたものではないが、同意要求と確認要求の違いについて言及したものであり、「同意要求→聞き手に判断を必ずしも求めない」「確認要求→聞き手に何らかの判断を求める」という点で違いがあることを指摘しており興味深い。

3 「くない?」「くて」の用例検討

(1) 「くない?」の用例

以上のような先行研究の成果を踏まえた上で、今回用例として採取した語を品詞で分類した。なお、回答中同一の語は一語として示した。

(1)－a 【形容詞】の用例

明るくない?・暑くない?・危くない?・うざくない?・うるさくない?・うまくない?・えぐくない?・えもくない?・美味しくない?・多くない?・おかしくない?・遅くない?・重くない?・面白くない?・おもしろくない?・おもんない?・かっこよくない?・可愛くない?・きこえにくくない?・きもくない?・臭くない?・暗くない?・苦しくない?・怖くない?・寒くない?・しょぼくない?・しんどくない?・すごくない?・すっぱくない?・狭くない?・楽しくない?・だるくない?・小さくない?・つまんない?・辛くない?・なくない?・眠くない?・恥くない?・早くない?・広くない?・欲しくない?・まずくない?・醜くない?・難(むず)くない?・難しくない?・めんどくない?・めんどくさくない?・優しくない?・やばくない?・良くない?・悪くない?

これは厳密には今回考察している表現とは違い、形容詞の連用形に補助形容詞「ない」がついて同意または確認を表す普通の表現である。先行研究5において同意要求と確認要求を分けていたが、本稿では「くない?」に導かれる思いは同意の意も確認の意もあると考え、「同意・確認要求」と表すこととした。

若年層の特徴として省略形を好むことがあり、いくつかの形容詞も省略されて用いられており、それが聞きなれない語として耳に残る。

- ・恥くない?→恥ずかしくない?の略
- ・めんどくない?→めんどくさくない?の略
- ・難(むず)くない?→難しくない?の略

(1)－b 【動詞】の用例

(五段) 遊ぶくない?・あるくない?・歩くくない?・言うくない?・行くくない?・要るくない?・うつるくない?・お腹すくくない?・思うくない?・終わるくない?・探さくない?・死ぬくない?・違くない?・使うくない?・なるくない?・走るくない?・間に合うくない?・ゆ(言)うくない?・依るくない?・わかるくない?・笑うくない?

(上一段) 居るくない?・こいすぎるくない?・できるくない?・みるくない?

(下一段) あり得るくない?・合わせるくない?・行けるくない?・受けるくない?・消えるくない?・消せるくない?・食べるくない?・付けるくない?・見えるくない?・笑えるくない?

(サ変) するくない?・びっくりするくない?

(カ変) 来るくない?

(補助動詞) 当たってるくない?・合ってるくない?・終わっとるくない?・狂ってるくない?・混んでるくない?・知ってるくない?・融けてるくない?・なってるくない?・似てるくない?・流行ってるくない?・間違ってるくない?

口語文法の動詞の活用の種類すべてにわたって用例が見られる。これらの語には大きく2つに大別されると思われる。「～る」という動詞とそうでない動詞である。

「ある」「いる」「みる」「する」「くる」「なる」という基本動詞や可能動詞、「うつる」「終わ

る」「走る」「食べる」などの動詞は「る」の音で終わる。これに平塚や茂木が指摘したように「くない？」が同意・確認要求の表現形式として切り取られたときに、本来正しい表現である「形容詞の連用形+くない？」で「～のではないか」という意味を表すことの類推で「明るくない？」「悪くない？」などと同じような感覚で「あるくない？」などの「(動詞)るくない？」ができ、さらには「思う」「笑う」など「る」で終わる以外の他の動詞にも付いたと考えている。

この表現が受け入れられる背景には、若年層特有のナイーブさもあって、誤解されることを恐れてあえてこのような形で同意・確認の意を表しているのではないかと考えている。「遊ぶくない？」は「遊ばない？」でもよさそうなものだが、疑問上昇調のイントネーションの上りが悪いと「遊ばない」という否定文として受け取られる可能性もある。しかし、「遊ぶくない？」と語形を変えてしまえば誤解される心配はない。そのような思いもどこかにあるのかもしれない。

(1)– c 【形容動詞】の用例

きれくない？・好きくない？・大丈夫くない？・変くない？・無理くない？

「好きだ」「大丈夫だ」「変だ」「無理だ」という形容動詞の語幹に同意・確認要求の表現形式として切り取られた「くない？」がついて、形容詞のごとく感じられるように使用されている。

ただし「きれいだ」は語幹「きれい」が形容詞の終止形のように見えるため、他の形容動詞と同じように「きれいくない？」とは言わないようだ。

(1)– d 【助動詞】の用例

(願望) 行きたくない？・帰りたくない？・来たくない？・したくない？・食べたくない？・眠たくない？・見たくない？・辞めたくない？

願望の助動詞「たい」は形容詞型の活用をする助動詞である。従ってこれらは規範に沿った使用であり、今回の調査対象ではない。

(打消し) あかんくない？・あげんくない？・遊べんくない？・要らんくない？・言わんくない？・歌わんくない？・思わんくない？・おらんくない？・終わらんくない？・帰れんくない？・書かんくない？・変わらんくない？・聞かんくない？・来(こ)んくない？・消せんくない？・しいひんくない？・しゃべらんくない？・しゃんくない？・知らんくない？・好かんくない？・滑らんくない？・せんくない？・食べれんくない？・食べんくない？・足りんくない？・しんくない？・使わんくない？・出来んくない？・出らんくない？・飛ばんくない？・止まらんくない？・似合わんくない？・眠れんくない？・話さんくない？・見えんくない？・戻れんくない？・やらんくない？・読まんくない？・わからんくない？

先行研究でも取り上げられた表現形式である。同意・確認要求の一番力を発揮する表現であるといえる。

「～ないことはないか」という相手に気を遣った、または相手に面と向かって否定されることを恐れた婉曲的な同意・確認の気持ちを表した表現である。

このうちの多くの語は「言わんくない？」などのように「i w a n a k u n a i？」のうち、「n a k u」の「a」の音が落ちて「n k u」となったと考えられる。「来(こ)んくない？」などの例でも未然形「こ」に下接しており、「きんくない？」とは言わないことから「くない」が「んくない」となったことが考えられる。

ありえへんくない？・来(こ)へんくない？・出来へんくない？・食べへんくない？・食べれへん

例えば「言わんくない？」の場合は「言わないことはないか」と言い換えることも可能である。しかし、発話者の思いとしては「言わない」のであり、「言わん」と打ち消すが、断定することには躊躇し、相手の意思を慮ってさらに「ない？」を伴って婉曲な思いが加わる。そこへ「な」の音が落ちて形容詞のように見える形式が重なり、打消し以外の用法にも広がっていったのではないかと推測できる。この「くない？」は若者の自己主張をしたいが相手にも配慮したことがわかってもらえる恰好の表現形式としてとらえられているのであろう。このことについてはさらなる検討を要する。

ところで、この同意・確認要求表現「くない？」から発展した形で、「くて」という表現もよく使用されている。

(2) 「くて」の用例

この「くて」という表現は、同意・確認要求ではなく、順接それも前接の語を受けて「～だから～」、「～ので～」という理由を強調する表現として使用されている。

(2)－a 【形容詞】の用例

明るくて・暑くて・熱くて・甘くて・忙しくて・痛くて・うざくて・美しくて・うるさくて・うれしくて・えぐくて・美味しくて・多くて・おかしくて・遅くて・重くて・面白くて・重たくて・おもろくて・おもんなくて・かっこよくて・悲しくて・軽くて・可愛くて・きつくて・きもくて・臭くて・暗くて・怖くて・淋しくて・寒くて・しんどくて・すごくて・楽しくて・だるくて・小さくて・辛くて・なくて・長くて・眠くて・眠たくて・恥くて・早くて・欲しくて・難くて・珍しくて・めんどくて・めんどくさくて・脆くて・安くて・やばくて・良くて・わかんなくて・悪くて

形容詞の連用形活用語尾に「て」という接続助詞がついたもので、一般的な使用例である。ここでも「恥ずい」「めんどい」「難しい」という省略した形容詞が使用されている。

(2)－b 【動詞】の用例

(五段) 違うくて・ちゃうくて

「くない？」が五段・上一段・下一段・カ変・サ変のすべての活用に下接していたのに対し、「違う(ちゃう)」という語のみの用例しかアンケートからは見られなかった。前接の内容を打ち消すときに使用されていることは興味深い。

(2)－c 【形容動詞】の用例

きれくて

これもこの一語だけがアンケートからは見られた。「きれい」という語幹が形容詞のように思われるので、形容詞の例に引っ張られて使用されているのだろう。しかし、「くない？」で見られたような他の形容動詞、「好きだ」「大丈夫だ」「変だ」「無理だ」などが「好きくて」「大丈夫くて」「変くて」「無理くて」という言い方はまだ今のところ見られない。

(2)－d 【助動詞】の用例

(願望) 行きたくて

これは文法に沿ったものであり、今回の対象とはならない。

- (打消し) A 余らんくて・合わんくて・行かんくて・行けんくて・言わんくて・動ごかんくて・動けんくて・選べんくて・治まらんくて・思いつかんくて・思わんくて・泳がんくて・終わらんくて・帰えれんくて・変わらんくて・感じんくて・聞かんくて・聞こえんくて・気づけんくて・着んくて・呉れんくて・消せんくて・来(こ)んくて・閉まらんくて・知らんくて・しんくて・吸えんくて・進まんくて・せんくて・食べんくて・足りんくて・使えんくて・使わんくて・作れんくて・伝わらんくて・出来んくて・解けんくて・跳ばんくて・止まらんくて・取れんくて・ならんくて・寝れんくて・寝んくて・飲まんくて・飲めんくて・乗れんくて・始まらんくて・走らんくて・走れんくて・払わんくて・降らんくて・干せんくて・まとまらんくて・間に合わんくて・見えんくて・見つからんくて・見れんくて・やらんくて・わからんくて・別れんくて・起きられんくて・起きれんくて・怒られんくて・下げれんくて・食べれんくて・寝られんくて・止めれんくて
- B ありえへんくて・行けへんくて・聞けへんくて・来(こ)へんくて・さえへんくて・してへんくて・食べられへんくて・食べれへんくて・流れへんくて・飲めへんくて
- C 出来ひんくて・起きれやんくて・来(こ)やんくて

打消しの助動詞「ん」「へん」「ひん」「やん」に下接する表現は多い。理由を強調する表現として使用されていることが多く、前の内容を打ち消すことで後の内容の正当性を相手に理解してもらおうとする思いの見え隠れする表現である。

「へん」+「くて」という表現が多いが、これは「くない？」と同様、「nakute」から「a」の音が落ち、「nkute」と考えられる。Bは「へん」、Cは「ひん」「やん」という語にそれぞれ下接する。たしかに「せんくて」という語はその考え方では説明がつかないが、同じサ変「する」で「しんくて」というのがあるので、「しなくて」→「しんくて」→「せんくて」と類推したものと考えれば説明がつく。

さらに「ない」→「へん」→「ひん」→「やん」と置き換えられたと考えれば、やはりもとは「ない」であり、母音の脱落により生じた表現であると考えられる。

このような変化をもたらした要因はやはり「くない？」と同様、使用者の相手に対する思いが強く関係しているように思われる。前の内容を打ち消してつなげるだけなら「んで」という表現もありえる。しかし、単に打ち消すことだけではなく、いかに自分が苦労したか、困難な状態にあったかということ強調しておいて後の内容につなげようとする意識が感じられる。動詞の用例が「違う」という語一例だったのも「違う」という語自体に打消しの意味を含んでいたからだろう。そう考えると、この「くて」という表現は承認・理解要求の表現として機能していると思われる。

4 まとめ

「くない？」という表現が「同意・確認表現」を表すひとつのかたまりとして多くの種類の語に下接している現状が確認できた。そしてそれは「くない？」という打消しの打消しで同意・確認を求める婉曲的な表現であるといえる。この表現形式は若年層の心理に合うものであり、それをもとに今度は「承認・理解」を要求する表現「くて」につながっていった。若者の心理は全国に相通じるものがあるだけに、全国各地でこのような表現が使用されるのも無理はない。

「くて」が前接する語はまだ種類は少ない。今後増えることも考えられるが、前接する語は打ち消さなければならぬので肯定形に下接できる「くない？」ほど前接する語の語種については広がりを見せないのではないかと推測している。

令和2年7月9日に放送されたNHKの朝ドラ「エール」で、主人公の妻(少女時代)が「お父さんにあえんくて」という表現をしていた。こうした表現が一般化されると、まだまだ新たな表現が生まれてくることが推測されるが、まずは現在の若年層の使用実態を報告するものである。

注・引用文献

- (1) (2)・(3)に同じ
- (2) 高木千恵「関西若年層の用いる同意要求の文末形式クナイについて」『日本語の研究』5(4), pp.1-15, 2009.(初出は『日本語学会 2007 年度秋季大会予稿集』)
- (3) 平塚雄亮「動詞肯定形に接続する同意要求表現クナイ(カ)」『日本語文法』9(1), pp.71-87, 2009.
- (4) 盛田紗緒莉・小島聡子「東北地方若年層の用いる文末形式「～クナイ」について」『アルテス リベラレス(岩手大学人文社会科学部紀要)』97, pp.29-42, 2016.
- (5) 茂木俊伸「日本語文法って楽しくない？不思議クナイ？」国立国語研究所『ことばの波止場』, pp10-11, 2019.
- (6) 岡田祥平・江崎哲也「文末音調と発話意図とを統合したアノテーションを施した音声コーパスを考える際に必要となる視点は何か？—同意要求表現を中心に—」国立国語研究所『第1回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, pp.329-338, 2012.

Authentic materials: Definitions, perception, and usage by ELT practitioners

Mitaka Yoneda* Christopher Valvona**

Abstract

Authentic Materials (AM) are language teaching materials that were not originally created for the purpose of language teaching. However, there is not always agreement among researchers over the exact nuances of the definition or the extent to which adapted materials remain ‘authentic’ or ‘genuine.’ Using a survey and semi-structured interviews, this paper investigates the topic from the perspective of English language teaching (ELT) practitioners, in order to discover whether they share the same concept as researchers regarding what constitutes AM. Also, the paper asks whether instructors believe AM to be important, whether they explicitly check for the inclusion of AM in their course materials, and what kinds of AM they introduce into the classroom. The paper concludes that while teachers believe AM to be important and are creative in their inclusion, teachers’ attention to and application of AM are not always consistent, and understanding of what constitutes AM varies.

Keywords: authentic materials, genuineness, authenticity, perception, materials development

1. Introduction

Authentic materials (hereafter referred to as AM) are spoken and written materials linked to the ‘genuineness’⁽¹⁾ of communication. They include text, video, and other resources that were not originally designed for pedagogical purposes. However, the precise definition of authentic materials may vary depending on the differing interpretations of researchers and instructors. Kilickaya describes that in reading the literature about AM, it is possible to find differing definitions and interpretations of the key term “authentic materials”⁽²⁾.

Discussion on using authentic materials has a long history. Especially, since the 1970s when communication started to be emphasized as an approach in English language education, authenticity in reading and listening texts and recordings has been viewed as desirable. The ubiquity of English in the modern world, with English now more or less accessible from anywhere by anyone, together with the fact that English is used widely around the world among native and non-native speakers alike as a *de facto lingua franca*, would seem to create an ideal situation for the selection, adaptation, and usage of AM in the modern language classroom. Whether this is actually the case, however, is not so clear. For these reasons, we believe it is important to study the awareness, attitudes, and practice of ELT practitioners in regard to AM.

This study reports on the perspectives of teachers engaging in English language teaching at various educational levels (junior high school, senior high school, junior college, polytechnic, language school, and university) located in Japan, the USA, and Singapore. It explores the definitions of AM, both by researchers and as understood by different teachers, what kinds of materials these teachers believe to be authentic, awareness of teachers regarding inclusion of AM in course materials, and finally what kinds of AM teachers have been using in class for the purpose of teaching language.

* Professor, Department of English, School of Letters

** Professor, Department of English Communication, Okinawa Christian University

2. Definitions of Authentic Materials within the Literature

As was stated in the introduction, how authentic materials are defined depends in part on the linguist or ELT practitioner defining them. First of all, the distinction between ‘genuineness’ and ‘authenticity’ is not always made clear. Widdowson⁽¹⁾ distinguishes these by proposing that genuineness is an absolute quality of the spoken or written text, or extract of text. That is to say, it is either ‘real,’ in the sense that it is a true and real-life example of the language in use, or it is not. Authenticity, on the other hand, is a more subjective concept that involves how the student interacts with and responds to the material in question; if the material appears to the reader or listener to be a sound approximation of how language is actually used, even if it is composed solely for the purposes of teaching (say, a fictitious newspaper article written for a textbook), then it has authenticity.

Simply put, AM are those that were not originally created with the goal of using them for language teaching, and they include magazines, menus, newspaper articles, and so on. They were made for some other communicative purpose, and therefore have not been rewritten or simplified to accommodate language learners⁽³⁾, but they may be adopted (though strictly speaking not *adapted* if they are to remain ‘genuine’ AM) into a language teaching context⁽⁴⁻⁸⁾. According to Richards and Schmidt⁽⁹⁾, “Such materials are often thought to contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials” (p. 42). Some researchers have claimed that AM are produced by and/or for native speakers^(10,11), though Zyzik and Polio⁽¹²⁾ notably state that AM are “often, *but not always*, provided by native speakers for native speakers” [italics by the researchers]. Harmer⁽³⁾ extends the language of AM to “competent” as well as native speakers of a language. Lastly, researchers have remarked on the social aspect of AM; that is to say, AM (as their original objective) serve a social purpose in a given language community⁽¹³⁾ and that in doing so, the material itself may serve as a bridge to real life⁽¹⁴⁾.

As alluded to above, researchers have also debated the extent to which AM may still be considered authentic if adapted in any way for the classroom. Harmer⁽³⁾ argues that, since it is important the materials are pitched at the right level for students, reading and listening texts that are designed for the classroom and that “approximate” authentic language are good examples of suitable AM for the classroom (after all, a stage play, he writes, is the playwright’s version of what constitutes spontaneous speech). “The language may be simplified, but it must not be unnatural” (p. 306). Such materials, then, would fall within the scope of ‘authentic’ but not ‘genuine,’ according to Widdowson’s⁽¹⁾ earlier distinction. On the other hand, McGrath⁽¹⁵⁾ states that, “Strictly speaking, an authentic listening text would be neither scripted nor edited” (p. 104), though he accepts that in reality this often proves unworkable and that AM are therefore modified for the purposes of better pedagogy. This raises the question, he points out, of the extent to which materials can be modified and still be classified as AM. If you keep modifying and simplifying the material, surely the whole point of using ‘real’ material as an effective and motivating approach will eventually be lost. Brown and Menasche (as cited⁽⁴⁾) tackle this issue by arguing that AM should be seen on a continuum of authenticity with five stages along it (genuine,

altered, adapted, simulated, minimal/incidental), rather than as a simple authentic-inauthentic dichotomy.

Based on the above definitions, we define AM as language teaching materials that were originally written, by/for either native or competent speakers of the language, for a social or other non-pedagogic purpose. Although the slightest modification to those materials would remove their 'genuineness,' practical educational realities mean that AM often are adapted to varying extents in the classroom. In this regard, they may retain their authenticity even if not being 100% 'genuine.' The extent to which materials can be classified as authentic may best be considered along a spectrum, where there are gradations of authentic/inauthentic materials, instead of a straightforward contrast.

3. Research Questions

With the above in mind, the purpose of this research is to investigate AM from the perspective of language teachers. Specifically:

- how teachers define AM and what materials they believe constitute AM
- whether teachers pay explicit attention to the inclusion (or not) of AM in course materials, and whether teachers think the inclusion of AM is important
- whether teachers actually use AM in the classroom, and what kinds of AM

Identifying what teachers believe AM to be enables us as researchers to explore whether the AM used in the classroom match with the definitions that academics present. Furthermore, knowledge of how aware teachers are of AM within selected course materials, and what types they actually select if they do use AM, will be of benefit for future curriculum planning that aims to incorporate more authentic and meaningful usage of language.

4. Methodology

4.1 Procedure

This study was conducted in two stages. The first is an online survey and the second is individual interviews, carried out as follows:

1. To research perspectives of English teachers and the situation of AM usage in the classroom, an online questionnaire was prepared in two languages (English and Japanese) using the online platform SurveyMonkey. Access to the online survey was first sent by email to teachers with whom the researchers have been acquainted, and then through these acquaintances the questionnaire was further distributed online to their colleagues or friends who are engaged in English language teaching. The questions asked the teachers to rate their agreement to various statements on a Likert scale, and then asked the reasons for their selection.

The questionnaire had 24 questions in total and consisted of the following contents (due to space limitations, the actual questionnaire is not attached as an appendix to this paper); the first section asked for participants' information including the institutional level at which they teach and their research speciality. The questionnaire proceeded to questions on their actual teaching situation, such as their students, teaching methods, textbooks, and methods of

selection of materials used in the classroom. In the main section of the questionnaire, questions on AM were asked. The questions included asking for participants' perceptions on the importance of using AM as the main course materials or as supplementary material, the frequency of using AM in the classroom, what kinds of AM they have used, reasons for not using AM (if they indicated they do not use them), observations of students when AM are used, what they believe AM to be, asking for examples of AM, and areas of language learning where AM can be used effectively. The final question asked them to share freely any comments or opinions about AM. All respondents completed the survey appropriately and it was not necessary to discard any responses.

2. To obtain further feedback from the teachers, individual semi-structured interviews were conducted with English teachers who agreed to take part. These interviews were recorded and later transcribed.
3. The data of teachers' replies from the online survey and from the teachers' interviews were then analyzed.

The research was designed and conducted in such a way as to fully maintain confidentiality and anonymity and protect the privacy of the participants. Respondents to the survey were assured of these protections in the introductory description of the survey, and before participating in the individual interviews participants were given a form in which was explicitly stated the purpose of the research, details of the data collection methods, a description of the potential benefits of the research, and an assurance that participants could withdraw from the research at any time. It was also explained to participants that all the interviews would be recorded, transcribed, and translated when necessary, and that neither their identity nor their school name would be disclosed either verbally or in publications. Upon agreeing, they signed a consent form before participating in the interviews.

4.2 Participants

4.2.1 Online Survey

There were 50 respondents to this survey. They teach English in three countries: Japan, the USA, and Singapore. These three countries represent various ways that English is used and taught; English is taught as EFL in Japan and as ESL in the USA and Singapore, and it is used as one of the official languages in Singapore while it is the *de facto* national language in the USA. Twenty-seven of them are Japanese-speaking teachers and 23 are English-speaking teachers. Interviewing and getting the thoughts and opinions of instructors from these different contexts allows for diverse perspectives and provides a wider understanding of how AM are used. The detailed number of the survey participants teaching in these three countries are shown in the following Table 1.

Table 1 *Countries Where Survey Participants Teach*

Country	Number of respondents
Japan	32
USA	11
Singapore	7
Total	50

The affiliations where they teach vary from junior high school to university. The details are shown in the following Table 2.

Table 2 *Affiliations of Survey Participants*

Affiliation	Number of respondents
University	31
University & Junior College	5
University & Language School	2
University & Senior High School & Junior High School	1
Junior College	2
Polytechnic	1
Senior High School	1
Junior High School	5
Language School	2
Total	50

As the table shows, the majority of the respondents teach at university level. In the survey, the respondents were asked what their students' majors were. Their majors cover a broad range including medicine, science, business administration, food science, architecture, and engineering, though more than half of the respondents teach students with an English specialization. As for the level of the students, the answers varied (not only between respondents, but also individual respondents indicating they teach different levels). So, the learners' level of English that the respondents teach is wide-ranging. When asked about the first language (L1) of their students, 45 respondents replied that most or all students share the same first language, which is presumably Japanese, as the institutions where the respondents teach overseas, both in the USA and Singapore, are established for Japanese students.

As for the respondents' details, the number of years of English teaching experience varied as shown in Table 3 below.

Table 3 *Number of Years of Experience as an English Teacher*

Number of years of experience	Number of respondents
5 years or less	4
6 to 10 years	9
11 to 20 years	15
21 to 30 years	16
31 years or more	5
Total	49

The ranges in which many participants replied are from 11 to 20 years and 21 to 31 years, so it can be said that the majority of respondents are mid-career to veteran professionals who have considerable English teaching experience.

As for their studies or research areas, 29 respondents replied that they studied TESOL or English language education. The rest are 19 non-TESOL-related and two did not answer. This shows that not only teachers who have had TESOL or English language teacher training are engaged in English language education. Research areas of the respondents other than TESOL or English language education include intercultural communication, sociolinguistics, literature, history, and international cooperation.

4.2.2 Individual Interviews

Individual perspectives were also gathered through 24 individual interviews (the interview participants were asked to first take the survey in order to familiarize themselves with the topic). The interviews were semi-structured and were conducted in the researcher's office, the participant's office, or wherever the participants designated in Japan, the USA, and Singapore between September 2018 and March 2019. There were 12 Japanese-speaking teachers and those interviews were conducted in Japanese, while for the other 12 English-speaking teachers it was conducted in English. As for where 24 teachers teach, 13 teach in Japan, 6 in the USA, and 5 in Singapore. The affiliations where they teach are shown in the following Table 4.

Table 4 *Affiliations of Interview Participants*

Affiliation	Number of Japanese-speaking Interviewees	Number of English-speaking Interviewees
University	6	9
Junior College	1	0
Polytechnic	0	1
Senior High School	2	0
Junior High School	2	2
Language School	1	0
Total	12	12

As is seen in Table 4 above, the participants vary widely at different levels of educational institution. The participants who teach at tertiary level account for more than half of the total number of interviewees.

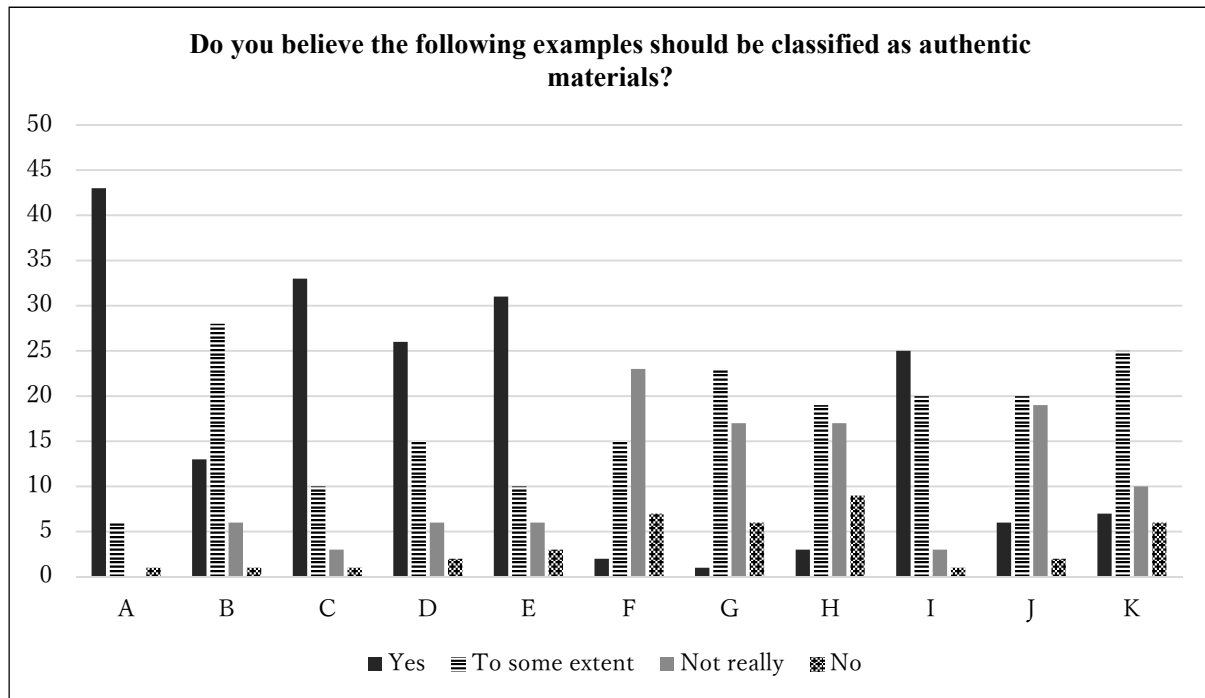
5. Results

5.1 Results from Survey

Definition of AM According to Teachers

As mentioned earlier, the definition and interpretation of AM are not always unified⁽²⁾. Therefore, in order to explore what English teachers believe are classified as AM, the survey presented specific samples that can be used as teaching materials in the English classroom. While it may be obvious that a newspaper used as it is for teaching would be considered as AM, some

other examples of AM may fall into more of a gray area. Therefore, in the survey, examples were somehow processed or altered, and the results show how much the process or alteration would be accepted and still considered by the English teachers as constituting AM. The respondents' opinions in this regard are shown in Graph 1 below.



- A** Newspaper article cut out from the newspaper
- B** A YouTube video played at 75% speed
- C** A magazine article retyped (word-for-word) in larger font
- D** An online blog written by a non-native speaker of English
- E** A 2-minute unedited clip of a longer movie
- F** Textbook activities specifically designed to look authentic
- G** A newspaper article with very low frequency vocabulary replaced by higher frequency vocabulary
- H** A well-known book edited for ESL/EFL learners i.e. graded reader
- I** An English TV show with subtitles in English
- J** An English TV show with subtitles in Japanese
- K** A restaurant menu with the teacher's handwritten translations of certain items

Graph 1 *Examples that should be classified as AM*

Many participants believe that a newspaper article cut out from the newspaper, a magazine article retyped in larger font, and an unedited clip of a longer movie are “authentic” or “authentic to some extent.” These are materials whose contents remain the same as the original article or movie but are presented in a different form, such as a part of the whole contents, or retyped. That is, from the perspectives of the English teachers, if the contents are presented without changes

even if they are presented in different forms, they are considered authentic.

If we look at contents with additions like subtitles or a translation, an English TV show with English subtitles is considered “authentic” by half of the participants and “authentic” or “authentic to some extent” by most participants, while for an English TV show with Japanese subtitles, respondents who thought it “authentic” decrease to 6 and “authentic to some extent” count 20. A restaurant menu with translations of certain items is thought “authentic” by 7 people and “authentic to some extent” by 25 people. That is, visual help such as subtitles being provided in English will be considered authentic but if given in a language other than the target language, the degree to which people would consider it authentic decreases. Still, more than half of the participants feel it is “authentic” or “authentic to some extent.”

Another sample that obtained high consideration as authentic is an online blog written by a non-native speaker of English, which 26 people classified as “authentic” and 15 as “authentic to some extent.” These replies show that the respondents tend to accept as authentic English written by non-native speakers of English. Of course, online blogs do not consist of complete sentences or are not always written grammatically correctly, even when written by native speakers of English. Yet, this result seems to indicate that English teachers are quite embracing of varieties of English. The participants also seem to be tolerant of speed of English. For the example of a YouTube video played at three-quarter speed, 13 respondents classified it as “authentic” and 28 as “authentic to some extent.”

Textbook activities specifically designed to look authentic, a newspaper article with very low-frequency vocabulary replaced by higher frequency vocabulary, and a well-known book edited for ESL/EFL learners (i.e. a graded reader), are obviously created for the purpose of teaching, and would not be considered authentic according to most of the definitions presented in Section 2. However, 15 respondents, 23 respondents and 19 respondents respectively regarded them as “authentic to some extent.” For the latter two, nearly half of the respondents classified them as “authentic” and “authentic to some extent.” It seems, then, that the range of materials that English teachers accept as authentic is quite wide and, more significantly, somewhat at odds with researchers’ definitions.

Respondents’ Recognition of Authentic Materials

The respondents to the survey were asked about their recognition of AM. They were asked if they pay attention to when AM are used in textbooks, such as whether it is explicitly mentioned at the front or the back of the book. Ten respondents replied that they pay attention, 17 do so sometimes, while 14 rarely do so and 8 never do so (see the following Table 5). More than half of the respondents pay attention to whether the use of AM is mentioned in the textbooks, and thus it can be said that English teachers’ recognition of AM is reasonably high. It is notable that learners are aware of the difference between when AM are and are not used in the classroom⁽¹⁶⁾. As we will discuss later, the recognition of their materials as being authentic or inauthentic is important in the learning environment for both instructors and learners, as it will influence later learning habits.

Table 5 *Attention to Inclusion of AM in Textbooks*

Answer Choices	Number of Respondents
Always	10
Sometimes	17
Rarely	14
Never	8
Total	49

Then, the respondents were asked about the importance of AM incorporated into teaching materials. First, they were asked how important they consider it to have AM incorporated into textbooks. Eight people replied that it is very important, 30 important, 9 not too important, and 1 answered not important at all (see Table 6 below).

Table 6 *Importance of AM Incorporated into Textbooks*

Answer Choices	Number of Respondents
Very important	8
Important	30
Not too important	9
Not important at all	1
Total	48

Next, the participants were asked how important they consider it to supplement their own teaching with AM. For this question, 18 replied it is very important, 28 thought it important, while 7 answered that it was not too important and none replied it was not important at all (see Table 7 below).

Table 7 *Importance of AM Incorporated into Supplementary Materials*

Answer Choices	Number of Respondents
Very important	16
Important	28
Not too important	6
Not important at all	0
Total	50

From the replies, it can be said that many English teachers think it is important to incorporate AM into their teaching materials, and even more think it is desirable to have AM in supplementary materials, if textbooks and supplementary materials are compared. Thus, the English teachers' recognition or interest in the use of AM in the classroom is quite high and more

than half of the respondents consciously confirm whether AM are used in their textbooks. The respondents' recognition of AM and perception of the importance of the use of AM have been explored; in the next section, what the respondents believe authentic materials are in the first place will be examined.

5.2 Results from Interviews

Individual interviews with 24 English teachers conducted after the questionnaire aimed to discover more detailed thoughts on what English teachers consider AM to be and what they use in the classroom. The results are shown in the following tables (Tables 8 & 9).

Table 8 *Teachers' Perspectives and Usage of AM (12 Japanese-speaking Teachers)*

Participants (Affiliation)	Definition of AM	Usage of AM
#1 (Senior high school)	Materials that are not for teaching English but for teaching contents through English.	TED talks. Newspaper articles.
#2 (University)	News for listening, newspaper for reading. Newspapers that are not very much changed for easier reading. News on Student Times or other newspapers that are written for learners.	Textbooks on CNN & ABC with DVD. Newspaper articles.
#3 (University)	Reading materials written in very fine sophisticated English such as classics of literature by Shakespeare, theories by Chaucer, Saussure and theory of political science by Hobbs.	Michael Sandel's What money can't buy.
#4 (University)	Literature works or newspapers written for English native speakers and published in English-speaking countries such as the UK.	Oscar Wilde's novels. Movies based on literature, e.g. Romeo and Juliet, Pride and Prejudice, and Alice's Adventures in Wonderland. Website about local news for foreigners. Overseas YouTube commercials.
#5 (University)	News like CNN or newspapers.	Textbooks on news with CD. Newspaper articles.
#6 (Junior high school)	English that is used in real life and is brought into the classroom.	Newspaper articles. TED talks. Yahoo, Internet sites.
#7 (University)	Newspaper articles that are not altered.	none
#8 (Senior high school)	English used in English-speaking countries.	Homepage of United Nations. BBC news. Newspaper articles. TED talks. National Geographic videos.
#9 (Language school)	Older materials that have more 'weight' such as a dictionary or publications.	The Economist.
#10 (University)	English that is not created for teaching.	Animations on Peter Rabbit's video. Movie trailers. Tourist guide information.

#11 (Junior College)	English that is not graded for English learners.	Recipes on YouTube. Documentaries. Newspaper articles. Music.
#12 (University)	English that is not planned for teaching, or that is not created for learners of English as a second language and is created for native English speakers.	TED talks. CNN for Students, BBC for Students. Novels and movies read/watched consecutively.

Table 9 *Teachers' Perspectives and Usage of AM (12 English-speaking Teachers)*

Participants (Affiliation)	Definition of AM	Usage of AM
#1 (University)	Materials that are not usually used as teaching materials.	Magazine articles. The Economist. TV programs.
#2 (University)	Materials that are not edited for a specific audience, for the distinct purpose of education, or for certain levels of English readers.	Current event books, articles from the Internet. Stephen Covey's 7 Habits of Highly Successful People.
#3 (University)	Things that have come from the real world, anything really and that has not come out of a textbook exactly.	Video. Reading and watching a video one after the other e.g. Treasure Island, A Tale of Two Cities.
#4 (University)	Anything. like a book, or a newspaper article, even a conversation.	Videos. Movie clips. News programs. News clips.
#5 (Junior high school)		The Internet, The Truman Show movie, Charlie Chaplin movies.
#6 (Polytechnic)		YouTube videos.
#7 (Junior high school)	Simplified articles are not AM.	Don't use them because it is too difficult for my students. Newspaper articles but they are simplified for students already from a website.
#8 (University)		TED Talks. TED-Ed. Newspaper articles. Breaking News English (for English learners). YouTube. Real English Conversation podcast.
#9 (University)	It connects the students from academic reading into the real world. Something new – something real that is happening.	News For You (ESL newspaper). Novel.
#10 (University)	Something that connects students to the area.	Locally produced newspaper. Novel. Kahoot.
#11 (University)	Materials that are not written for ESL students.	Movies, e.g. Wizard of Oz, Harry Potter, Star Wars. Sitcoms, e.g. I Love Lucy, The Cosby Show. Newspaper articles. Novels e.g. Little Women (retold version). TED. StoryCorps (National Public Radio).
#12 (University)	Materials that are not made for ESL students. They are in English and not made for ESL students.	Videos. Movies, e.g. Witness. The Wizard of Oz. StoryCorps. TED Talks. Newspaper articles. Songs.

Overall, most interviewees use or have used AM in class through their own choice and ingenuity. One respondent (the #7 English-speaking respondent) teaching at a junior high school states clearly that he doesn't use AM in class because it is too difficult for his students. However, during his interview, he mentioned that he uses newspaper articles from a website to encourage his students to read more, but the website takes real articles and simplifies them for English learners, so he does not count them as AM. We'll discuss this point later, but some respondents regard these simplified or altered version as AM.

Almost everyone who gave a clear definition of their own states that AM are materials that are not created for pedagogical purposes but are used for real life, which is in keeping with the definitions offered in Section 2. A few other thoughts were that AM included classical literature, materials used for native English speakers in English-speaking countries, or something more 'weighty' such as a dictionary. However, when asked what kinds of materials they use in class besides textbooks, they replied newspaper or magazine articles, news programs, or a book. This indicates that some teachers use AM unconsciously, which could happen when teachers who teach English in Japan are not trained to become an English teacher, unlike those who have undergone TESOL training. Therefore, it is not a surprise that some are not so familiar with the pedagogical term of AM and there may be many cases like this.

For content of AM, many respondents use newspaper articles and TED Talks. Needless to say, these are easy media to access for both instructors and learners. Many respondents teach in the EFL context, and for college instructors, most of them teach English as one of the courses in the liberal arts for first and second year students. Therefore, general English taken from these accessible sources can be chosen as materials.

On the other hand, some choose more specific topics. Another phenomenon observed was that instructors tend to choose AM related to their specialty. For example, the #4 Japanese-speaking respondent whose specialty is English literature, teaching English at college, uses literature works as AM for teaching. Also, considering the specialty from the learners' side, the #10 Japanese-speaking respondent chooses recipes from YouTube and documentary videos on food for nutrition majors, and the #1 English-speaking respondent chooses a magazine, *The Economist*, for students majoring in Business, Economics, Law, and Politics.

The definitions described by other respondents seem to correspond to the general agreement among academics. However, if we turn our eyes to the details of what materials they use for teaching in the classroom, believing them to be authentic, some discrepancies seem to emerge. For instance, the #2 Japanese-speaking respondent mentions that newspaper articles that are not very much altered for easier reading and articles that are written for learners are considered AM. Likewise, the #2 and #4 Japanese-speaking respondents use textbooks on news with a DVD or CD. These textbooks handle current affairs and are usually prepared with scripts, guides, and activities. News readings recorded with a DVD and CD are used as they are used in real life, and in many cases the speed of reading can be changed. There is probably no discrepancy between this style of teaching material and what academics believe to be AM, as long as news *per se* is used. However, learners report that they do understand the difference between AM and

regular textbooks and some even mention that using regular textbooks demotivates them from learning⁽¹⁶⁾. From this perspective of motivating learners, one of the greatest merits of using AM may be somewhat lessened.

TESOL specialists presented a number of resources available for teaching. For instance, Real English Conversation podcast, News For You, Kahoot and StoryCorps. They are very well-thought-out sites and apps and they provide elaborate teaching materials (or possibilities for creating your own materials and quizzes) that instructors can bring into the classroom right away. Real conversations and input are used in these sites, but there remains the question of whether these should actually be considered as AM; as one respondent, the #7 English-speaking respondent, mentions, some specialists showed their doubt over any versions being altered from the original and remaining authentic.

6. Discussion and Conclusion

The first research question related to how teachers define AM and what materials they believe constitute AM. When taken in light of the stricter definitions of AM as presented in Section 2, it seems that participants (many of whom have ELT research backgrounds and all of whom work as English instructors) interpret AM somewhat loosely and inconsistently. Going by the strictest interpretation put forward by McGrath⁽¹⁵⁾—that texts should not be altered or edited in any way if they are to remain authentic—many of the examples of material presented to respondents in the survey should not technically be classed as AM, and certainly not ‘genuine’ according to Widdowson’s⁽¹⁾ distinction. However, the spread of responses to each example shows that there is far from consensus among practitioners, and specific examples of differing interpretation and inconsistency include: a significant number of respondents believing that textbook materials made to look real are authentic; many respondents stating that replacing vocabulary with higher-frequency words is still authentic; respondents believing that the method of presenting subtitles on a video clip (but not the video clip itself) changes the authenticity; and a significant number believing materials such as graded readers are authentic. Furthermore, though most interviewees provided sound definitions of AM (for example, “Materials that are not edited for a specific audience or for educational purposes”), examples given of actual authentic materials included: newspapers written specifically for language learners; news channels adapted for students; and retold novels (i.e. graded readers).

To be clear, this is by no means meant as criticism of the participants or a comment on their teaching quality. The survey examples were deliberately selected to be ‘gray areas’ where teachers would feel more or less strongly that they are examples of AM. The wider point to be drawn from this is that ELT practitioners are not so concerned about what is, strictly speaking, authentic or not. Or, perhaps more significantly, if they wish to choose AM to make their classes more meaningful and engaging for students, then they are more likely to think about ‘authenticity’ as distinguished from Widdowson’s⁽¹⁾ ‘genuineness,’ and be more concerned with ensuring the materials are adapted in order to make them as accessible as possible for students. That is to say, such practitioners would be happy to use materials that approximate real communication and

that are authentic *as far as the students can tell*, and they would not think it wrong to adapt the material to fit the classroom situation. This is certainly no bad thing, and it no doubt works up to a point, although it should come with a note of caution: a study by the researchers⁽¹⁶⁾ found that students in general recognize when AM are used in the classroom and they are aware of the difference between AM and other regular textbook material. Thus, one risk of not carefully selecting material that is genuinely authentic is that the benefits of increased engagement and motivation are lost should the students not really feel the material to be authentic. On the other hand, an opposite but equal risk is that students take the non-authentic materials to be genuine and develop a false impression or misunderstanding of English in real life, thus negating the bridge to real life proposed by Guariento and Morley⁽¹⁴⁾.

The second research question asked if teachers pay explicit attention to whether AM are included in course materials, and if teachers think the inclusion of AM is important or not. The survey provided some interesting results. The majority of teachers (38 out of 48) stated that they thought it was important or very important that AM be incorporated into textbooks and an even greater majority (44 out of 50) thought it was important or very important that AM should be incorporated into supplementary materials. The fact that more teachers saw importance of AM in supplementary materials rather than main textbooks perhaps indicates that there is still a belief among some practitioners that AM are not as integral to a course as traditional materials. It might also indicate that teachers prefer using AM as supplementary rather than main materials because this enables them to have more control over which materials are selected and how they are adapted and exploited in the classroom. A commonly cited disadvantage of AM that they are too difficult or inappropriate for some students, so it would make sense that teachers would prefer to use them in a supplementary manner that allows them the freedom to choose and use as they see best. One anomaly in the data is that despite teachers indicating that they believe AM to be important, just a little over half of respondents (27 out of 49) stated that they actually pay attention to whether AM are included in materials. It seems, therefore, that there is still a slight disconnect between the stated sense of importance attached to AM and the active desire to see that they are incorporated into the classroom.

The third research question asked whether teachers use AM in the classroom, and what kinds. The interviews showed that almost all teachers do use AM to varying extents, with only two teachers stating that they do not. The reason given by one of those teachers was that AM are too difficult for the students – this would certainly be a problem if practitioners were to adhere absolutely to the “any modification to AM removes the genuineness” rule, but as written above, AM can and perhaps should be modified *up to a point* in order to maximize their effectiveness for students. As for the types of AM used, teachers demonstrated creativity through the range of possible materials: videos, books/novels, and newspapers inevitably being common answers, but also more inventive AM such as TED talks (particularly favored by Japanese-speaking interviewees), recipes, tourist information, and local news for foreigners living in the area. Most ELT practitioners clearly have the desire and flexibility to adopt different types of AM into the classroom – perhaps all that is lacking is more sharing of ideas and more examples of AM used in

existing course materials to act as inspiration.

In conclusion, this paper has shown that while there are differences of nuance within the literature regarding the exact definition of AM, the literature can be drawn upon to provide an effective working definition for researchers in this area. One nuance, though, that is perhaps not clarified enough in the literature is the distinction between ‘genuineness’ and ‘authenticity.’ Greater clarity in this regard will help researchers and academics in future discussions about what do and do not constitute ‘authentic materials,’ although the pedagogical implications of this may be limited, since it seems that practitioners do not overly concern themselves with whether materials are authentic or not; rather, they just select what they believe to be best for students, regardless of definition. Also, it would likely be of benefit for more people to recognize AM on a spectrum of authenticity, rather than the reductive polarization of just ‘authentic’ and non-authentic.’ Again, and for the same reasons as above, this is more likely to have implications for the research of ELT than the practice of it. As for the research, it can be tentatively concluded that while ELT practitioners largely understand the formal definitions of AM, in practice they may well interpret them differently, though this is not necessarily to the detriment of teaching quality. Practitioners do believe AM to be important, though perhaps in reality there is still some way to go to get teachers to actively seek out and incorporate AM into their classrooms. Finally, the types of AM that are used by practitioners are varied and potentially of great benefit to learners, but it would be good if teachers were given more opportunities to share and learn both from their peers and from readily available coursebooks. The pedagogical implication of these final points is that use of AM would almost certainly increase within ELT as a whole if access to effective materials were greatly increased and made easier – either by more explicitly incorporating them into future published materials, by publishing materials consisting solely of AM, or by simply raising awareness and creating more opportunities to share.

7. References

- (1) Widdowson, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- (2) Kilickaya, F. ‘Authentic materials and cultural content in EFL classrooms.’ *The Internet TESL Journal* 10(7), 2004.
- (3) Harmer, J. *The practice of English language teaching. 5th ed.* Essex: Pearson Education, 2015.
- (4) Nunan, D. *Task-based language teaching: A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- (5) Wallace, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- (6) Jordan, R. R. *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- (7) Richards, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- (8) Tomlinson, B. ‘Materials development for language learning and teaching.’ *Language Teaching: Surveys and Studies* 45(2), 2012. pp. 143–79.

- (9) Richards, J. C. and Schmidt, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 3rd ed. London: Pearson Education, 2002.
- (10) Bacon, S. M. and Finnemann, M. D. 'A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input.' *The Modern Language Journal* 74(4), 1990. pp. 459–73.
- (11) Martinez, A. Authentic materials: An overview. Karen's linguistic issues. 2002. Available from: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>.
- (12) Zyzik, E. and Polio, C. *Authentic materials myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.
- (13) Peacock, M. 'The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners.' *ELT Journal* 51 (2), 1997. pp. 144–56.
- (14) Guariento, W. and Morley, J. 'Text and task authenticity in the EFL classroom.' *ELT Journal* 55(4), 2001. pp. 347–53.
- (15) McGrath, I. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
- (16) Yoneda, M. and Valvona, J. 'Authentic materials selected for the future needs of students: Difficulty, interest, and autonomy as perceived by learners.' *Studies in English Teaching & Learning in East Asia* 7, 2019. pp. 41–56.

Acknowledgements

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP17K02915.

We would also like to thank the teachers for sharing their thoughts in the questionnaire and interviews. Without their passionate participation and input, this study could not have been possible.

【研究報告】

高等学校における基礎的汎用的能力の育成に関する研究 —総合学科 A 高校の探求型学習の授業実践分析を通して—

The study of fostering basic and generic skills in senior high school : Through the analysis of inquiry-based learning practices in one of comprehensive senior high schools

長谷川 宏*

HASEGAWA, Hiroshi*

要旨

本研究では、新学習指導要領の中で、「総合的な学習の時間」が「総合的な探求の時間」となり、普通科教育に不足している探求型学習の重要性が増していると考え、総合学科がこれまで取り組んできた探求型学習に注目した。探求型学習が、社会で必要とされる力である基礎的汎用的能力を育んでいるのか、また、卒業後も探求型学習で学んだことが本当に活かされているのかを明らかにする必要があると考えた。そこで、総合学科 A 高校の探求型学習の授業実践を通して、探求型学習が基礎的汎用的能力の育成にどの程度影響を及ぼしているかを調べるために、3 年次生への質問紙調査や卒業生へのインタビュー調査を行った。3 年次生質問紙調査から探求型学習が基礎的汎用的能力の育成に繋がっていることが明らかになり、また卒業生インタビュー調査からは、探求型学習が高校卒業後も職場での仕事や大学での学業において役立ち、基礎的汎用的能力が活かされていることも明らかになった。探求型学習の重要性が確認されたことで、本研究が今後導入される「総合的な探求の時間」へのヒントとなり、普通科高校改革へ繋がって欲しいと願う。

キーワード：基礎的汎用的能力 探求型学習 課題研究 高等学校 総合学科

1. はじめに

総合学科は、「高等学校教育の改革の推進について(第四次報告)」(1993)を受け、普通科と専門学科の双方の課題を解消し、それぞれの長所を取り入れた「第3の学科」として1994年に創設され、これまで「産業社会と人間」⁽¹⁾や「課題研究」⁽¹⁾等の探求型学習を取り入れた教育を推進させてきた。

また、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(1999)において、「キャリア教育」という用語が初めて用いられ、平成21(2009)年3月告示の高等学校学習指導要領において「キャリア教育」という文言が明記されることとなった。そして、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)において、総合学科を導入したことによる成果について、「キャリア教育を組織的・計画的に推進することができている」⁽²⁾と指摘し、また、キャリア教育の中心として「基礎的汎用的能力」の育成が提示された⁽³⁾。「基礎的汎用的能力」は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す基盤となる能力」と定義されている。また、令和4年から年次進行で実施される新高等学校学習指導要領では教育改革の一つとして、「総合的な学習の時間」が「総合的な探求の時間」として生まれ変わることとなり、総合学科の成果が上手く取り入れられている。

そこで本研究では、総合学科が長年取り組んできた探求型学習と基礎的汎用的能力の育成との関連性及び高校卒業後の基礎的汎用的能力の影響に注目した。そして、総合学科 A 高校の協力を得て本研

* 入試センター・入試センター長代理

究を行った。

2. 総合学科A高校での授業実践

2.1 A高校について

都市部にあるA高校は、クラス数は各年次7クラス規模で、男女の割合は、男子4割、女子6割で、学力的には主に中学校の中間層が入学してくる学校である。卒業後の進路は、就職が約1割、専門学校が約2割、国公立を含め大学短大が約7割といった上級学校への進学を主としている。

2.2 A高校の探求型学習の主な取組

① 総合的な学習の時間（2年次）

[1学期] ディベート学習

- ・ディベートの準備として、論理的な考え方、ディベートのルール、根拠を持った立論、相手の意見への反論についてそれぞれ講義を受け、ディベートについて学ぶ。
- ・ディベートについて学んだあと、実際に練習試合を経験した上で、クラス代表を選び、トーナメント方式で決勝戦まで行い、優勝チームを選ぶ。

[2・3学期] プレ課題研究

- ・3年次で行う課題研究の準備段階として、プレ課題研究を実施している。生徒の興味関心、進路希望に応じて、次の9コースを設定している。
 - ㊶教育芸術探求、㊷保育探求、㊸時事問題探求、㊹国際文化探求、㊺看護探求、㊻医療・福祉・スポーツ探求、㊼生活文化探求、㊽自然科学探求、㊾社会科学探求
- ・上記の9つをゼミ形式で行い、研究テーマの立て方、調査方法の検討と実践、レポートへのまとめ方、プレゼンテーションの作成・改善等、研究に必要な過程を体験しながら学ぶ。文献やインターネット等で調査しながら自分のテーマを設定し、仮説を立てていく。

② 課題研究（3年次）

- ・2年次で行ったプレ課題研究を引き続き行い、生徒一人一人がグループではなく個人でゼミ毎に調査研究をしていく。7月末には、6,000字の論文を完成させ提出し、2学期から各自がパワーポイントでの研究発表に向けて準備をする。11月には、ゼミ内発表会を行い、その代表者が年次全体で発表し、最終的に年次の代表者が校内総合学科発表会で発表する。

3. 基礎的汎用的能力

基礎的汎用的能力についての定義を確認する。基礎的汎用的能力については、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)^⑨において述べられており、次のように表1に整理した。

表1 基礎的汎用的能力について

人間関係形成・社会形成能力	多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力。協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力	具体的な例	他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップ等
自己理解・自己管理能力	自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力	具体的な例	自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等
課題対応能力	仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力	具体的な例	情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発券、計画立案、実行力、評価・改善等
キャリアプランニング能力	「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力	具体的な例	学ぶこと、働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等

4. A高校で学んだ生徒への質問紙調査

4.1 研究の目的

本研究では、様々な探求型学習の中から、A高校で探求活動の中心とみなす課題研究（プレ課題研究を含む）の授業に絞って⁽⁴⁾次のことを検証する目的で調査分析を行った。

- ・高校在学中、課題研究が生徒に対して基礎的汎用的能力の4つの能力を育てているか。

4.2 対象者と調査時期

本研究では、A高校3年次生（計265名）を対象とし、当日欠席等の理由で参加できなかった生徒を除く235名から回答が得られた。調査結果は、個人が特定されない形で公表し、成績にも関係ないこと及び本研究以外の利用はしない旨を説明し調査を実施した。調査項目については、本研究の調査項目（4.5で示した質問項目）以外にA高校が実施した項目も含まれている。調査時期は、2019年1月15日のLHRである。

4.3 調査手続き

LHRの時間に各クラスの担任が質問紙を配布し終了後にその場で回収した。

4.4 調査方法

4件法による質問紙とした。

4.5 調査内容

本研究の目的に使用する質問項目を以下の通り提示する。そして基礎的汎用的能力である、次の4つの能力、ア)「人間関係形成・社会形成能力」、イ)「自己理解・自己管理能力」、ウ)「課題対応能力」、エ)「キャリアプランニング能力」の分析を行うため、設定した調査質問項目を統合し、信頼性分析を行った。

ア) 「人間関係形成・社会形成能力」

- 質問 11 相手の気持ちや立場を考えて話ができる
- 質問 12 自分と異なる意見でも受け止めることができる
- 質問 14 人と何か作業する際に、一緒に協力することができる
- 質問 21 グループワークやディスカッションで自分の意見を言うことができる
- 質問 22 人前で発表することができる

以上の質問項目 5つを設定し、信頼性分析を行った結果、内的整合性を表す α 係数は 0.581 となり、これらの5つの質問項目の統合には十分耐え得ることができないと判断された。そこで、「人間関係形成・社会形成能力」を人と協調したり、協力する力、即ち、協調・協力能力と自ら積極的に外部へと発信していく積極的発信能力の2種類に分けた。そして質問 11, 12, 14 を「人間関係形成・社会形成能力」(協調・協力能力)として、また、質問 21, 22 を「人間関係形成・社会形成能力」(積極的発信能力)として信頼性分析を行った結果、 α 係数は それぞれ 0.700, 0.810 となり、それぞれが統合に十分耐え得ると判断された。よって、「人間関係形成・社会形成能力」(協調・協力能力)と「人間関係形成・社会形成能力」(積極的発信能力)という尺度で分析する。

イ) 「自己理解・自己管理能力」

- 質問 16 自分の性格を把握できる
- 質問 17 辛いことでも我慢できる
- 質問 23 自分が納得するまで、様々な方法を使ってとことん調べることができる
- 質問 24 物事を深く考えることができる
- 質問 25 進んで物事に取り組むことができる

同様に、「自己理解・自己管理能力」を測るため、上記の5つの質問項目の信頼性分析を行った結果、「人間関係形成・社会形成能力」の α 係数は 0.749 であり、5つの質問項目の統合に十分耐え得ると判断された。

ウ) 「課題対応能力」

- 質問 19 知らないことでも、自分から進んで調べることができる
- 質問 20 計画を立てて取り組むことができる
- 質問 26 課題や目的(テーマ)を自分で見つけることができる
- 質問 27 その課題や目的(テーマ)を分析し、明らかにすることができる

同様に、上記の4つの質問項目の α 係数は 0.806 であり、4つの質問項目は十分に統合に耐え得ると判断された。

エ) 「キャリアプランニング能力」

- 質問 29 高校卒業までに、自分に適した進路を見つけることができたと思う
- 質問 30 進路を決める際に、自分で必要な情報を集めることができたと思う
- 質問 31 進路を決める際に、目的を持って、計画的に決めることができたと思う

同様に、上記の3つの質問項目の α 係数は 0.817 となり、3つの質問は統合できると判断された。以上のように、質問項目を統合し、基礎的汎用的能力における4つの能力のスコアをそれぞれ作成した。

質問項目の統合の方法は、4つの能力のア)～エ)において質問項目におけるそれぞれ回答の値1(当てはまる)～4(当てはまらない)を単純に合計し、1つのスコアにする。更に見やすくするために、スコアの最小値をそれぞれ1に合わせると共に、最大値が10以上の場合は、10以上の人数をまとめて表記した。数値が「1」に近づくほど、肯定的で当該の能力を育み、逆に「10」に近づくほど、否定的で当該の能力を育んでいないということを示している。調査用紙を表2に示す。

表2 アンケート調査用紙

2018年度 3年次生アンケート (選択)

マークカード記入上の注意

① 年・クラス・番号を記入してください。
② 次の質問に番号で答え、その番号をマークシートに記入しなさい。

このアンケートについて

これは成績にも評価にも関係しません。また、個人が特定できないように全体的な統計の数値として扱いますので、率直にこのアンケートに協力願います。

A 次の質問1～4に答えなさい

1 性別は何ですか。
① 男 ② 女

2 あなたは、次のどちらの入試で入学しましたか。
① 推薦入試 ② 一般入試

3 進路先は次のどれですか。決まっていない人は、希望進路先を選んでください。
① 国公立大学理系 ② 国公立大文系 ③ 国公立短期大学 ④ 私大理系
⑤ 私立文系 ⑥ 私立短期大学 ⑦ 専門学校(医療系除く)
⑧ 医療系専門学校 ⑨ 公務員 ⑩ 就職

4 あなたは、部活動や生徒会(実行委員会)等、何かに所属していましたか。
① 運動部に入っていた ② 文化部に入っていた
③ 2つ以上の部に入っていた
④ 部活動ではなく、生徒会(又は実行委員会)に入っていた
⑤ 入学後、何も入っていない ⑥ 一度入ったが、途中でやめた

B 以下の質問5～9について、どれくらい当てはまりますか?当てはまる所に○を付けて下さい。

5 学校生活は充実していた
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

6 授業に積極的に取り組んでいた
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

7 家庭での学習に積極的に取り組んでいた
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

8 家庭でも読書を積極的に行っていた
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

9 学校行事に積極的に取り組んでいた
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

10 部活(生徒会活動・実行委員会等も含む)に積極的に取り組んでいた
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

11 相手の気持ちや立場を考えて話ができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

12 自分と異なる意見でも受け止めることができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

13 自分の意見をわかりやすく説明できる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

14 人と何か作業する際に、一緒に協力することができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

15 自分は総合学科の授業で成長したと思う
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

16 自分の性格を把握できる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

17 辛いことでも我慢できる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

18 気分が乗らない時でも、しなければならぬ事に取り組むことができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

19 知らないことでも、自分から進んで調べることができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

20 計画を立てて取り組むことができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

21 グループワークやディスカッションで自分の意見を言うことができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

22 人前で発表することができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

23 自分が納得するまで、様々な方法を使ってとことん調べることができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

24 物事を深く考えることができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

25 進んで物事に取り組むことができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

26 課題や目的(テーマ)を自分で見つけることができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

27 その課題や目的(テーマ)を分析し、明らかにすることができる
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

C 進路について

28 進路を決めたのはいつ頃ですか?
①高校入学前 ②1年次 ③2年次 ④3年次1学期 ⑤3年次夏休み以降

29 卒業後の進路は、次のどれですか。決まっていない人は、希望先を選択のこと。
①就職・公務員 ②専門学校(医療以外) ③医療系専門学校 ④短大 ⑤大学

30 高校卒業までに、自分に適した進路を見つけたことができたと思う
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

31 進路を決める際に、自分で必要な情報を集めることができたと思う
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

32 進路を決める際に、目的を持って、計画的に決めることができたと思う
①当てはまる ②まあ当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

33 就職希望者に尋ねます。就職先を決めた理由は何ですか。(一番当てはまる項目を1つだけ選択)
①やりがい、興味・関心 ②給料等の待遇 ③企業名 ④親・先生等の勧め
⑤家庭の事情 ⑥就職先の場所 ⑦選択肢がなく、仕方なく

34 進学希望者に尋ねます。学校を決めた理由は何ですか。(一番当てはまる項目を1つだけ選択)
①やりがい、興味・関心 ②学力レベル ③学費等の費用 ④親・先生等の推薦
⑤家庭の事情 ⑥学校の場所 ⑦選択肢がなく、仕方なく

D 本校での授業(①～⑨)について

[1年次]	①学習合宿	②職業新聞作成等	③テーマ別研究
[2年次]	④グジョブ探求ディ	⑤ディベート学習	⑥ブレ課題研究
[3年次]	⑦課題研究		
[全年次]	⑧進路ガイダンス	⑨外部講師による授業、講演、進路別説明会	

(1) あなたの成長につながった授業は何ですか?
①～⑨から2つまで選択し、一番役立った授業を35に、2番目に役立った授業を36にそれぞれ答えなさい。全く無い場合は、35だけに⑩をマークしなさい。

(2) 自分の進路を決める際に役立った項目は何ですか?
①～⑨から2つまで選択し、一番役立った授業を37に、2番目に役立った授業を38にそれぞれ答えなさい。全く無い場合は、37だけに⑩をマークしなさい。

5. 調査結果の分析と考察

5.1 課題研究と基礎的汎用的能力における分析と結果

ここで、「自分の成長に繋がった授業」に関して、探求型学習で中心となる課題研究について検証した。課題研究が1番目または2番目に「自分の成長に繋がった」と回答した生徒を生徒①、「自分の成長に繋がった」授業が、1番目、2番目共に課題研究以外の授業を回答した生徒を生徒②として、両者を比較し、生徒①か生徒②のいずれにおいて「基礎的汎用的能力」が身に着いたかを分析した。

ただし、生徒③は、3年次生全体の平均の数値である。グラフの横軸は、スコアの数字である。

ア) - 1 「人間関係形成・社会形成能力」(協調・協力能力)について(図1)

質問11, 12, 14の3つの質問項目を統合させ、各質問の肯定的回答である1「当てはまる」、2「まあ当てはまる」の数値の合計は、3～6であるが、1～4に修正してある。(これ以降も同様に肯定的

回答の数値を計算する。)

肯定的回答の1～4の数値の合計を生徒①と生徒②で比較すると、それぞれ、80.7%と88.3%となり、生徒②の方が7.6%多い。特に1～2においては、生徒①の23.0%に比べ、生徒②が36.2%と顕著な差が認められる。このことから、「人間関係形成・社会形成能力」(協調・協力能力)においては、課題研究が特に有効であるという結果が得られなかった。

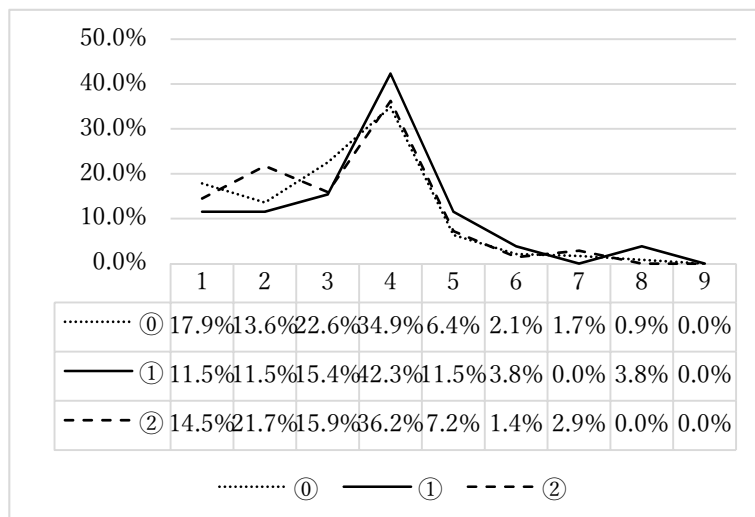


図1 人間関係形成・社会形成能力(協調・協力能力)

ア) - 2 「人間関係形成・社会形成能力」(積極的発信能力)について (図2)

質問21, 22の2項目で、肯定的回答(1～3)について、その数値の合計を生徒①と生徒②で比較すると、それぞれ41.8%と37.2%となり、生徒①の方が4.6%多く、3～4において、7.5%の差が見られる。このことから、課題研究が、「人間関係形成・社会形成能力」(積極的発信能力)を育むことに、有効であるということが言える。

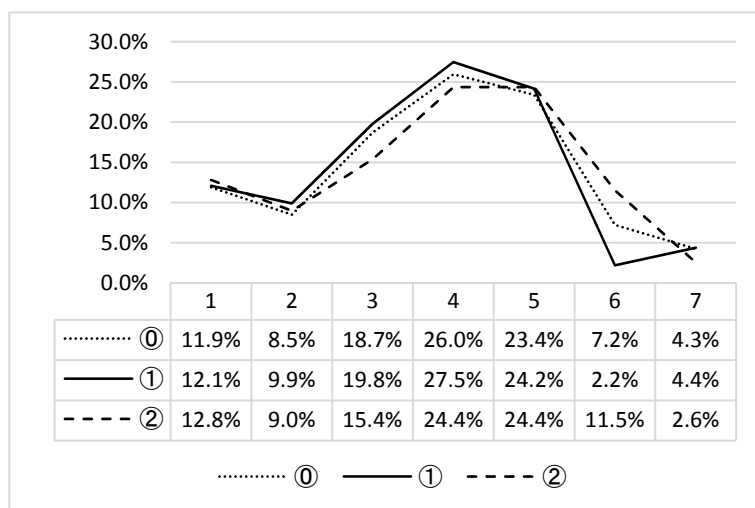


図2 人間関係形成・社会形成能力(積極的発信能力)

イ) 「自己理解・自己管理能力」について (図3)

質問16, 17, 23, 24, 25の5項目で、肯定的な回答(1～6)において、生徒①と生徒②を比較すると、46.1%に対して、50.6%であり、特に、2～3においては、生徒①が0%であるに対して、生徒②が、11.6%となっている。

このことから、課題研究が、特に「自己理解・自己管理能力」を育むことに有効であるという結果が得られなかった。

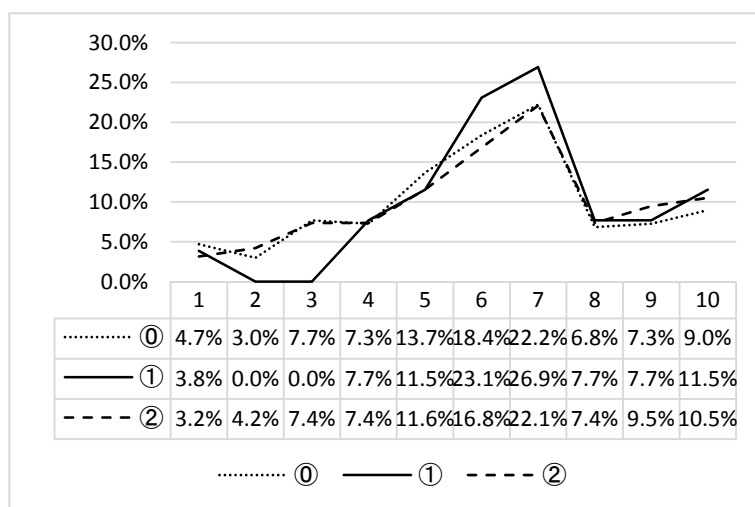


図3 自己理解・自己管理能力

ウ)「課題対応能力」について(図4)

質問 19, 20, 26, 27 の4項目で、肯定的な回答(1~5)において、生徒①と生徒②を比較すると、38.3%に対して、33.4%である。やや肯定的である6~7は、42.3%に対して、25.0%と生徒①がかなり多く、逆に否定的な回答である8~9においては、生徒②の方が生徒①より17.3%も高くなっている。このことから、課題研究が、「課題対応能力」を育むことに有効であるという結果が得られた。

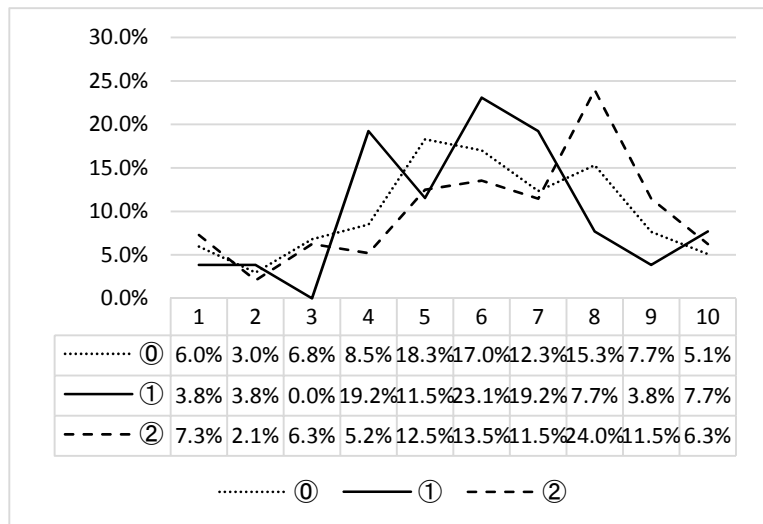


図4 課題対応能力

エ)「キャリアプランニング能力」について(図5)

質問 29, 30, 31 の3項目で、肯定的な回答(1~4)において、生徒①と生徒②を比較すると、84.6%に対して、72.8%で、11.8%の差が認められた。特に、1~2では、12.4%の差が認められる。

このことから、課題研究が、「キャリアプランニング能力」を育むことに有効であるという結果が得られた。

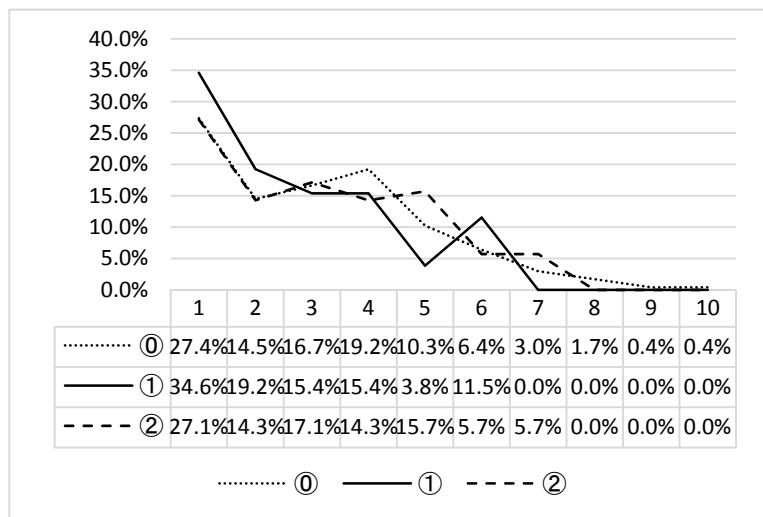


図5 キャリアプランニング能力

5.2 考察

課題研究は、「人間関係形成・社会形成能力」(協調・協力能力)、「自己理解・自己管理能力」を育むことに対しては、有効とは言えないが、「人間関係形成・社会形成能力」(積極的発信能力)、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」を育むことに対しては有効であることが明らかになった。

これは、課題研究が定められた期間内に自ら課題を見つけ、一人で調査研究し、それらを文章にまとめ、パワーポイントを活用して発表するといったスケジュール管理も必要な課題解決・発信型の活動であり、グループで協力したり、協議したり、意見の調整を行う等のコミュニケーション活動が少ないからだと推察できる。逆に、「人間関係形成・社会形成能力」(協調・協力能力)、「自己理解・自己管理能力」を育むためには、コミュニケーション活動が多く含まれる班別協議やディベート学習等は有効であると推察できるが、更に検証が必要である。

6. 卒業生へのインタビュー調査

6.1 目的

ここでは、次のことを検証する目的で2つ目の調査であるインタビュー調査を行った。

- ・総合学科での探求型学習が、卒業後就職した職場や大学において、どのような影響を与えているのか。

6.2 対象者

本研究では、総合学科での学びが「基礎的汎用的能力」を育み、職場での仕事及び大学での学業に影響を与えていると仮定し、多様なケースが調査対象となるように性別、卒業後の進路を考慮し、また年齢は、高校時代の記憶が比較的新しく、かつ仕事や学業をある程度経験し他の影響要因が少ない卒業後3～5年経過した21歳～23歳のA高校の卒業生を対象とした。具体的には、次の表3の通りである。研究倫理の観点から研究の目的、得られた情報は研究以外に使用しないこと、結果を公表する場合は個人を特定できないように配慮することを事前に説明し、本人の承諾を得て実施した。

表3 調査対象者一覧

氏名	卒業後の進路	現在の職業, 学校名 (学部・学科)
A	就 職	公務員
B		地元企業 (機械加工・技術職)
C	専門学校 → 就職	整備士 (専門学校卒業後, 就職)
D		整備士 (専門学校卒業後, 就職)
E	大 学	難関私立大学 (文系)
F		国立大学 (理系)
G		難関私立大学 (理系)
H		公立大学 (理系)
I		私立大学 (文系)
J		私立大学 (文系)

6.3 データ収集

調査対象者には、応接室等において正対して着席した状態で1人ずつ行い、部屋には調査者と調査対象者1名のほか入室者はいない状態であった。対象者には、半構造化インタビュー形式で行った。質問項目に対して、自由に答えてもらうことで量的分析では得られない情報が引き出すことができるからである。インタビュー内容は、本人の了解のもと、ボイスレコーダーで記録を行い調査後に逐語録を作成した。個人情報が入っていたため、本研究では記載内容に配慮している。

本研究では、「卒業後A高校での探求型学習が仕事や学業に活かされているのか」、また、「活かされるとすれば、どのような授業や取組が、仕事や学業のどういう点に役立っているのか」について、詳しく語ってもらった。

7. インタビュー調査結果と分析

10名の総合学科高校卒業生のインタビュー調査結果から基礎的汎用的能力である4つの能力別に探求型学習の仕事や学業への影響要因を分析した。

ア) 「人間関係形成・社会形成能力」

公務員のAさんは、「会議等で意見を述べる時、メリット、デメリットを考えるようになった」と述べているが、これはディベート学習で反対の立場に立って考える活動により積極的発信能力の育成

に繋がっていると言える。また、「産業社会と人間」の授業での KJ 法を活用したグループ協議や班別協議を行った時、「グループで議論する時は、相手を批判することは厳禁、質より量のルールを言われたが、今の職場での会議でもそれが生きている。」と述べており、まだ就職して4年目であるが、探求型学習が職場での会議で活かされていることがわかる。

技術職である B さんは、非常に向上心が旺盛で、現在資格試験の勉強をしており、さらにリーダー育成研修も受講している。高校ではコミュニケーション能力を高めることができたことと述べ、また「会社ではパワーポイントを使って発表する機会があるので、高校時代にパワーポイントを活用していたのは役立った。大手企業なら、技術者であっても文章力が必要だと思う」と述べ、発表する力や人の前に立つリーダーとしての資質が探求型学習により育まれていることがわかる。

整備士である C さんは、職場でも意見を積極的に発言しており、「職場で、人と会話する時、自分の意見が言えるので、総合学科で学んだことは役に立っている」と述べている通り、他の同年代の同僚に比べ、意見をしっかりと言うことができている。

E さんは、課題研究により「大学でのレポートを書く際に書き慣れていることと論文の書き方、文章構成、レイアウト等で役立っている。」また、ディベート学習では、「自分の意見と反対の立場で考えなければならない時もあり、大変だったが、今レポートを書くときに役立っている。レポートを書く時、ある意見の反対の立場に立って考える」と述べ、自分の意見とその反対の立場の意見とを比較し、客観的に考えることができる力が培われ、また、その姿勢が身につけていることがわかる。また、「グループ討議では、話始めの時、皆言葉が出てこないが、私の場合、『〇〇さん、どうぞ』等と人に割り振っていくことができる」ことから、リーダーとしての素養も身に付けていると考える。

これらのことから、総合学科での産業社会と人間、課題研究、ディベート学習等の探求型学習が、自分の意見と他人の意見を比較し客観的に他人の個性や考えを理解したり、意見の異なる人とも協働し、リーダーシップを発揮し活動に参加できる力を育てていることがわかった。

イ) 「自己理解・自己管理能力」

C さんは、職場での検定試験を受けるために、2カ月に1回の講習に参加し、検定に向けて粘り強く取り組んでいる。「冊子や実習のプリント等があり、課題を出され、それをクリアしていく」と述べているように、自分のすべきことを深く理解し、それを継続的に行動に繋げている。

同じく整備士の D さんは、総合学科の取組で課題研究が一番役に立っていると言い、課題のテーマを「環境に良い車」とし、深く掘り下げたので、その時の調査研究行ったことが今の仕事に役立っているようであり、自分の立場や役割をよく理解し、より仕事への意欲を持って取り組んでいるようだ。

G さんは、「大学で英語の論文を読む必要があるが、高校で課題研究を経験したので、苦にせず前向きにとらえることができた」と課題研究の取り組みを肯定的に回答した。

J さんは、大学での課題作成を忍耐強く乗り越えている。「課題研究が役立っている」と述べているように 6000 字の課題研究を完成したことで身についたものだと考えられる。

これらのことから、探求型学習が、自分の設定した目標や課題に対して、主体的に行動すると共に、自らの思考や感情を律し、主体的に積極的に取り組む姿勢が身についたと考えられる。

ウ) 「課題対応能力」

B さんは、高校では工業の専門的な勉強は全くしてこなかった。職場では周りの同年代の同僚が全員工業科出身であるにもかかわらず、自己の能力をよく把握、管理し、積極的に資格取得する姿勢や

リーダー育成講座を受講する等、リーダーとしての資質が職場で認められている。

Cさんは、専門学校時代での専門的な課題に対して、「文章をまとめることが多かったので、課題研究が役に立った。具体的には、実習内容をよく理解するために、細かくメモを取ったり、機械の構造を理解するために絵を書いたりして、レポートにまとめることをしていた」という発言から、課題に対して、自分で課題を咀嚼し、自ら課題解決の道筋を取る姿勢が身についていると考えられる。

Dさんは、課題研究が、「文章を書くこと、言葉遣い、文章力等に役立っている」と述べているように、文章を書く力という基礎的な力が役立っているようである。

Eさんは、「レポートを書く時、ある意見の反対の立場に立って考えることができる」姿勢が身についているので、ある課題に対して客観的に分析できる力が培われていると考えられる。

Hさんは、「公立大学の推薦入試で合格が決まってから自分で数学等の足りない分を自分で勉強した」と述べているように、推薦入試で早く進路が決まり、大学入学後を見据えて、卒業までの期間を有効に活用し、入学後の普通科卒業生との学力差のハンディを克服している。

IとJさんは、大学全体のプレゼンテーションコンテストで上位を獲得していることから、課題を発見・分析、処理する力が高く、発表におけるコミュニケーション能力が身についていることが明らかとなった。

これらのことから仕事や学業において、自ら課題を発見しその課題に対して何とかして取り組んで行く姿勢が見られ、また、ある一定の成果を上げており探求型学習の効果がここでも認められる。

エ) 「キャリアプランニング能力」

Bさんは、他の同僚と異なり、高校では専門知識・技能を学んでこなかったが、「現在、仕事上の資格取得の勉強をしており、リーダー養成の講座を受講中である」と述べているように、将来を見据え、より幅の広い専門性・技術を身に付け、リーダーとして自分がどうあるべきかをよく理解し行動している。またその立場において、更に電卓やパソコンの技能の習得が有効であることも理解している。

C、Dさんは、講習会を受講し、職場の検定試験を受験する等、自分の将来を見据えて、次のステップに備えている。検定を受験しない同年代の同僚もいるとのことなので、計画的に自分のキャリアをプランニングしていると言える。

運動の得意なEさんは、進路を決める時だけでなく平常から自分の意思で選択肢が広がる方向で考えている。例えば、高校3年次で大学の学部を選ぶ際に「体育免許は後でも取得できると考え、社会科の免許取得できる大学・学部を選択した」というように自分のキャリアを戦略的に考えて選択している。在校生へのアドバイスにおいても、「自分は多くのことに興味を持ち、色々調べたりしていた。進路の選択肢が増えるので、多くのことに興味を持つことが大切だと思う」と述べ、キャリアプランニングを行うことの重要性を伝えている。

Hさんは、大学へ入学するまでに普通科卒業生との学力差のハンディを克服するといった強い意志を持ってキャリアプランニングを行い、自主的計画的に卒業までの期間を効果的に活用していた。

D、I、J以外の7名の卒業生は、中学校時代には特に進路について深く考えていなくて、高校入学後、職業観・勤労観を身に付け、高校3年で自分の進むべき道を見つけてそれに対して努力する姿勢がみられる。

これらのことから、自分の立場や自分の考えを踏まえ、「働くこと」に対して、自分の適性を主体的に判断し、計画性を持ってキャリアを形成していることが、明らかになった。

8. 卒業生へのインタビュー調査の考察

卒業生へのインタビュー調査から課題研究等の探求型学習において、総合学科A高校の生徒に4つの「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」が培われていることが明らかになった。特に「人間関係形成・社会形成能力」については、今後リーダーとして活躍していくには必要不可欠な能力だと言える。

本調査の中で、高校時代のいわゆる偏差値が特に高いとは言えなかった生徒が、卒業後、職場でリーダー候補として頼りにされ、一番若い立場であっても会議で発言することができていたり、学業では大学においてコミュニケーション能力が育まれていること等が明らかになったことは、探求型学習の意義は大きいと考える。

9. まとめ

本研究では、3年次生への質問紙調査及び卒業生へのインタビュー調査をもとに、探求型学習が基礎的汎用的能力の育成に繋がっているかどうかを探ってきた。

その結果、課題研究が基礎的汎用的能力の育成に繋がっていることが2つの調査から示された。そして卒業後もその基礎的汎用的能力が活かされていることから、課題研究を中心とする探求型学習の意義や効果は認められ、今後このことが普通科改革へのヒントになると考えられる。ただ、課題研究だけでは、「基礎的汎用的能力」の一部の能力育成には有効と認められなかったことも留意し、それを補う学習活動を取り入れる必要があろう。

普通科改革において、本田(2009)は、普通科の課題として「望ましい『勤労観・職業観』や『汎用的・基礎的能力』の方向性を掲げながらも、それを実現する手段を具体的に提供していない」⁽⁵⁾としているが、総合学科A高校では、具体的な手段を講じており、普通科の課題を克服していると言える。

新学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が「総合的な探求の時間」となり、総合学科において課題研究において培ってきた探究活動の重要性や必要性が認められ、普通科改革へ繋がると考える。多忙を極める学校現場において、限られた時間と資源(人材)の中で、今後探求型学習をどのように取り入れ、どのように実践していくかが課題となろう。

注・引用文献

- (1) 「高等学校教育の改革の推進について(第四次報告)-総合学科について(報告)-」(1993)において、学科の原則履修科目として、「産業社会と人間」、「情報に関する基礎的科目」及び「課題研究」を開設することが適切である、と記されている。
- (2) 中央教育審議会 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(2011) pp.58-59,
- (3) 中央教育審議会 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(2011) pp.25-27
- (4) 総合学科の在り方に関する調査研究(2012) 「高等学校教育改革の推進に関する調査研究事業」

調査研究機関：東京女子体育大学、研究代表者：服部 次郎 東京女子体育大学報告書概要 pp.70-71

ここで、「総合学科では、教科・科目の授業のように、教師が主導して授業を進めるのではなく、生徒一人ひとりがテーマを設定し、そのテーマを追求するために、毎時の学習計画をたてて、調査・実験・観察・製作・調べ学習、まとめ、報告書作成、発表会・報告会等の学習を展開している。この探求活動は、自分の時間割で学んだ学習の集大成を行うとともに、次のステップ(職場・上級学校)へ進むための動機付けや目的を明らかにする大切な学習活動でもある。」と課題研究の意義が述べられている。

- (5) 本田由紀(2009) 『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書, pp.111-112

幼児教育の専門性を育む
—遠隔授業の中で学生とのつながりを考える—

Fostering a specialty in early childhood education:
Thoughts on student interactions in distance learning.

久米裕紀子*, 脇田 栄**, 村岡 節子**
坂本美佐子**, 金光 文代**, 両角 妙**, 佐藤 知子**

KUME, Yukiko WAKITA, Ei MURAOKA, Setsuko SAKAMOTO, Misako
KANEMITSU, Fumiyo MOROZUMI, Tae SATO, Tomoko

キーワード：つながり 幼児理解 保育の専門性 共有 遠隔授業

1. はじめに

令和2年度の前期の授業は、コロナ渦のため、遠隔授業でスタートした。遠隔授業とは、授業の一部または全部の時間について、教員と学生が直接対面せずにインターネット等を用いた教授・学修を行うことである。その方法として、学生と同じ時間に授業を行う同時双方向型（ライブ形式）と学生が指定された期間内に学修するオンデマンド型（収録型）があると大学のガイドラインに記されている。昨年度の研究に引き続き、「幼児教育の専門性を育む」ための授業を今年度はどのように展開していくのか、遠隔授業で進めていくために、どのような工夫が必要かということと大学・短期大学における保育内容に関する科目の授業担当教員で話し合った。遠隔授業であっても、できるだけ対面授業に近いかたちで学生と向き合っていくことが全員の共通の思いと確認し、前者の同時双方向型授業（ライブ形式）で行っていくことにした。

幼稚園における保育とは、本来、一人一人の幼児が教師や多くの幼児たちとの集団生活の中で、周囲の環境と関わり、発達に必要な経験を自ら得ていけるように援助する営みである。そのためには、教師は幼児と生活を共にしながら、幼児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのか等を捉え続けていかなければならない。幼児が発達に必要な経験を得るための環境の構成や教師の関わり方も幼児を理解することによって、初めて適切なものとなる。すなわち、幼児を理解することが保育の出発点となり、そこから、一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生み出されてくる。幼児理解が保育の出発ということ踏まえ、遠隔授業では、まず、担当教員と学生が授業でつながっていくということを意識することが重要である。保育は、幼児理解が出発であるということを学生に伝えるために、遠隔授業をどのように展開していくのか、各授業担当教員が工夫し、互いに連携を取り合い、共有していくことにした。この実践報告では、授業を進めながら、授業の見直し、新しい試み等、授業での取り組みや成果と課題を共有し、遠隔授業であっても確かに学生とのつながっていくことを目指したものである。なお、本論文に掲載されている園児や学生の写真については、許可を得て掲載している。

2. 遠隔授業（ライブ形式）で目指すもの

遠隔授業は、同時双方向型授業（ライブ形式）で、できるだけ対面授業に近いかたちで行うためにGoogle、Meetを使用した。しかし、学生の通信環境が十分でないことも予測し、オンデマンド型で

* 教育学科講師 ** 教育学科非常勤講師

授業が受講できるようにしていく必要性も確認し、音声付きスライド動画を Google Classroom に UP し、復習にも役立つようにしていくことにした。できる限り、学生に寄り添う姿勢を示し、学生とのつながりを大切に授業を展開していくことを目指した。元園長、現職の園長で構成されたこの研究グループのメンバーは、学生が保育者になりたいと思える授業、子どもの姿を思い描くことができる授業を展開していくことに努めていくことが、幼児理解や専門性を育てることにつながっていくことだと考えている。そして、次のことを共有していくことにした。

- 同時双方向型授業（ライブ形式）の中でのトラブルや失敗からの学び：はじめての遠隔授業である。パソコンの操作に不慣れなので実際に起こったトラブルや失敗、気づきを互いに知らせる。
- 学生の声（反応）・要望：学生が Google, Meet に参加できているか、学生の反応、通信状況等を把握する。
- 授業課題の内容等：授業課題など出題について、重複がないか等を確認する。

同時双方向型授業（ライブ形式）に関しては、学生の方は直ぐに使いこなすと予想し、学生からの声を正しく受け止めていくことが重要であると考えた。担当教員が、操作に不慣れなので学生から学ぶことが多いと考え、その学びをグループ共有できれば、より遠隔授業の工夫につながるのではないかと考えた。

3. 「保育者論」の授業の成果と課題：短教1年生

（1）授業の考え方

担当教員同士（2名）で、できるだけ、「学生が保育の様子や実践を思い描き、将来、保育・教育のできる日が楽しみになるよう」また、「遠隔授業で行える学生とのやり取りを重視し、コミュニケーションの取り方を工夫し、その喜びが授業のモチベーションになるよう」との趣旨をもち、授業構成を試みていった。

（2）授業の進め方

授業はじめの出席確認をどうしていくかということについて考えた。課題を提出すれば出席になるという大学側からの指示はあるが、ライブ形式を活かしたい、学生とのつながりをもちたいと考えた。一年生なので、お互いに一度も顔を合わせていないことを考慮して、互いの声を聞き合うために一人ずつ名前を呼び、マイクを on にして返事をしてもらった。1回目は、on にするタイミングがずれることもあったが、全員が返事を返してくれた。2回目以降は、学生の方が待ち構えて返事をすることもあり、スムーズに出席確認ができた。時間的にも5～10分弱である。この出席確認を質問形式に変えていった。はじめは緊張もあったようだが、クラスメートの意見や好みも聞き、興味深い時間となっていくようである。ほんの少しのやりとりの中で、大学生になったばかりの学生が、クラスの仲間との小さなつながりを感じ、友達の意見や授業担当教員と関わるよい機会となった。次に取り組みを事例で記していく。

事例1) 「心にひびいた言葉」

友達が好きな歌や部活の先輩等からいただいた言葉等をあげているのを聞くことで、視点を広げて考えられる人が増え、素晴らしい言葉がたくさんあった。授業後、この時間がとてもよかった、参考になった、はっとさせられた等の感想が寄せられた。

事例2) 「保育を伝えていく」

- 朝食は何を食べたか?：幼稚園で朝食を食べてきたかを遊びで確認し、友達と一緒にということが楽しめることもであると伝える。「朝ごはん食べてきた人」とスキップをすると、半分の子ども

がスキップをしないので、「食べてこなかったの？」と聞くと「パンは、食べた」と返ってきた事例等を話す。A児とC児は「おにぎり食べて一緒だ」と友達に関心をもてるように、また、朝ごはんを食べることは大切だということを伝えていく。

- 何月生まれ？…幼児が誕生日をどんなに楽しみにしているか、幼稚園での誕生会のもち方を伝える。
- 幼い頃はどんな子どもだったか？： 子どもたちをどう受け止めていくのかを伝える。落ち着きがない⇒動くことが好き、おとなしい⇒しっかりと様子を見て考えている等、マイナス面で捉えずいいところを見つけていくことの大切さを伝える。子どものいいところをたくさん見つける保育者になってほしいと伝える。

授業を進める度に、どんなことを聞かれるのか楽しみにしている学生もいた。来週の質問をあらかじめ伝えて考える時間をつくる、学生との会話から園や園児等の様子につなげて話をしていた。同時にクラスメートのことを知る機会になり、対面授業で友達に出会った時に直ぐに打ち解けられるようにとの願いもあった。

事例3) 「うれしかった出来事」

家で育てていたイチゴが赤くなった！外へ買い物に行けないので注文していた服が届いた！長い間、会えなかった友達と会う約束をした！等、それぞれの嬉しい日常を聞くことで、何気ないことが喜びであることの再発見ができ、授業後、友達の嬉しい話を聞いて、落ち込んでいたが自身も幸せを感じた、嬉しくなって気持ちよく授業を受けることができた、また、色々聞いてほしい等の感想が寄せられた。このような時間を設けることで、友達と時間を共有し、授業に取り組んでいると感じた。

事例4) 「好きな絵本とその著者、作者、出版社、その理由を述べよ」

課題であがった絵本を次の授業前に全てまとめて紹介した。友達を選んだ絵本の中で、まだ知らなかったものがあつたら、ぜひ調べてみようと呼び掛けた。同じ絵本を選ぶ人がいて共感が湧く、知らない絵本を知れて勉強になると感想があつた。

表1 学生を選んだ好きな絵本 (抜粋)

「はらぺこあおむし」 エリック カール作・ハミッシュ・ハミルトン	8
「ぐりとぐら」 中川李枝子作・大村百合子絵・福音館書店	5
「しろくまちゃんのホットケーキ」 わかやまけん作・こぐま社	5
「くれよんのくろくん」 シリーズ なかやみわ作・童心社	3
「バムとケロ」 シリーズ 島田ゆか・文溪堂	3
「はじめてのおつかい」 筒井頼子作・林明子絵・福音館書店	3
「からすのパンやさん」 加古里子作・偕成社	2
「そらめくんのベッド」 なかやみわ作・福音館書店	2
「サルくんとブタさん」 たどころみなみ作・汐文社	
「くだもの」 平山和子作・福音館書店	

表2 学生を選んだ手遊び (抜粋)

トントンひげじいさん	6
そーめんつるつる	6
やきいもグーチーパー	5
おべんとうばこ	4
キャベツの中から	4
グーチョキパー	3
オニのパンツ	2
おおさかうまいもんうた	2
いっぽん橋	2
カレーライスのうた	2

「好きな手遊びの紹介」では、絵本と同じようにまとめて紹介し、2～3人前もって声を掛けた学生に、手遊びを発表してもらった。発表者は準備等緊張したようだが、よい機会をもらったと話しており、見た学生も自身がする時のイメージができ、刺激になったと応えている。上記の表は学生を選んだ絵本・手遊びの上位抜粋である。

(3) 授業の成果と課題

- 出席確認のため毎回、課題提出を行った。事前に配布した授業ノートに記入し提出させ、授業内でDVDを用意し、その感想を書かせた。授業資料の提出回は、個別に修正すべき箇所を伝えた。その他の授業では毎回、授業はじめに前回の授業が理解できているかの確認を行った。保育現場のDVDは、学生にとって学びが大きいようで、「幼稚園の生活」「保育所の生活」「幼稚園教

論の仕事」「保育士の仕事」の4つのDVDを使用した。

- 学生同士が共に学び合う仲間意識をもて、安心感や喜び、学びのつながりを少し意識できたようだ。対面授業では緊張してしまい、話せないことが Google, Meet は話せたといっている学生もいた。また授業の終わりに、質問の時間を設け、場合によっては1対1で話した。直ぐに確認できたとの意見があった。
- アンケート結果から少しでもコミュニケーションを取りながら授業参加したいと望む学生は多くいた。一方、ネット環境の差により不具合がある等の課題があった。また、幼児教育学を学ぶことは、相手を観察し、アセスメントする力、そこからどのようにアプローチできるかを柔軟に考える力が求められる。遠隔授業において、どのように進めていくことが、それらの力の育成につながるかは、検討を重ねる必要がある。今後は、グループディスカッションの場を設けること等、学生同士が意見交換していくことも積極的に取り入れたい。

4. 「保育指導法（遊びと指導）」の授業の成果と課題 : 短教1年生

(1) 授業の考え方

幼児期の子どもの生活のほとんどは、遊びによって占められている。子どもの遊びには、幼児期の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれており、遊びを通して子どもは心身が豊かに発達していく。そのため、子どもの発達には遊びは不可欠である。季節や子どもの興味・関心を含めて遊び独自の発達過程をとらえ、その連続性を明らかにしながら、具体的実践例をもとに多様な遊びを体験する重要性を学生の学びにすることが授業の意義である。

本授業は、短期大学部1年生の授業である。今年度、新型コロナウイルス感染症拡大予防のため大学構内に入ることできない学生に、同時双方向型（ライブ形式）でリアルタイムに行い、大学の授業を受講するという意識を学生がもてるように考えた。また、再開された附属幼稚園の子ども姿や大学構内の様子を写真や映像を使って、具体的に伝えることで、保育者の役割や見守りと援助の在り方等について、より身近に受け止め、具体的な学びに結び付けていけるようにしたいと考えた。

(2) 授業の進め方

幼稚園教育要領に「幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである」と記されている通り、幼稚園における教育環境はとても大切なものである。幼児期の教育を支える教師は、幼児の主体的な遊びを中心に保育を展開させ、遊びを通して一人一人に応じた総合的な指導を進めていくことが必要である。

学生が幼児にとってどのような「環境」が大切なのかを具体的に描けるように、大学構内や附属幼稚園の写真や映像をもとに授業を進めることとした。

① 大学構内の桜の花の写真を見て

「環境」を具体的にイメージしやすいように、春の桜が満開の大学構内の様子を学生に見せることから授業をスタートした。この写真を見ての学生の感想より、学校や友達に気持ちを寄せる学生の思いが感じられた。(写真1 表3 参照)

表3 大学構内で桜が咲いている写真を見て

- ・桜がきれい
- ・大学の様子を見ることができて嬉しかった
- ・桜の花を私も見たかった
- ・友達と一緒に桜を見たかった
- ・学校に行けなくて、残念です



写真1 桜満開の大学構内

② 附属幼稚園の子どもたちの園生活の写真を見て

6月から、附属幼稚園の保育が再開し園児が登園するようになった。新型コロナウイルス感染症拡大予防のため、消毒やマスクをするという例年とは違う生活が始まった。特に入園したばかりの3歳児にとっては、初めての幼稚園生活に期待と不安が入り混じっている。保護者と離れることが不安な子どもは、泣いたりじっと立ち止まったりすることで自分の気持ちを表現する。そのような子どもの気持ちを保育者はしっかりと受け止めながら保育が始まり、保育者の人的環境がとても大切なことを幼稚園の写真をもとにしながら授業を進めた。幼稚園再開を心待ちにしていた4・5歳児は、昨年度の生活より身近な生き物が好きな子どもたちの実態に沿って、保育室前にザリガニやカタツムリ等を置き、身近な動植物に触れ合えることができるように環境を構成した。授業では、保育者が子どもたちを受け入れている様子や、子どもたちがザリガニと関わっている写真を見せ、子どもたちが安心して幼稚園に来たり、好奇心をもって遊べたりする環境の重要性について話をした。講義終了後、「保育者の援助や配慮について」「環境構成について気付いたこと」を振り返る課題に取り組んだ。



写真2 入園当初の3歳児の様子



写真3 ザリガニに触れて遊ぶ4歳児

表4 附属幼稚園の園児や保育者の生活している写真を見ての学び

① 保育者の援助や配慮について

- ・先生と話すことで、子どもたちは安心している
- ・子どもたちが先生を好きなんだと感じた
- ・一人の子どもだけではなく、一度にたくさんの子どもの見ないといけないのが大変そうだった

② 環境構成について気付いたこと

- ・子どもたちが興味をもつ環境を用意することが大切と思った
- ・写真を見て、ザリガニを子どもはこんなに好きなんだと思った
- ・ザリガニを持っている子どもの顔がとても嬉しそう
- ・友達と話をしている様子が写真から感じられた

(3) 授業の成果と課題

同時双方向型授業（ライブ形式）の出席率は毎回95%前後であり、最終授業では97%が出席という出席率の高いものとなった。このことから、学生がつながりを求めていることを感じる。同時双方向型授業（ライブ形式）に参加していなかった学生は、機器がうまくつながらなかったり体調を崩していたりした学生だった。その学生からは、Google Classroomに授業内容をオンデマンドでUPしたので授業の様子がよく分かってよかったという感想があった。

また、現在の附属幼稚園の子どもたちや保育者の様子を写真や映像を通して同時双方向型授業（ライブ形式）で伝えることで、幼稚園での子どもの様子を具体的に描いたり質問したりすることができ、学生は幼稚園での様子を身近に感じることができたようである。今後も、保育現場の様子を具体的に伝えていきながら、実践者としての保育力を高めていけるように授業を展開したい。

5. 「保育内容・表現Ⅱ」の授業の成果と課題：短教2年生

(1) 授業の考え方

授業内容は、保育における造形表現の意味、発達の特徴、指導力、身近な自然や視聴覚教材、課題への対応、コミュニケーションを育む製作活動、教材作成（手袋シアター）を設定し進めた。

幼児理解が基本となる指導力を育む内容で模擬保育と保育カンファレンスを遠隔授業で試みたことを報告する。

（２）授業の進め方

① 授業で工夫したこと

- 同時双方向型授業（ライブ形式）が実施できたので、対面授業と近い授業内容を構成した。
- 授業内容は一週間前に配布し、学生の不安を除くよう毎回コメントでフィードバックをした。
- 学生側の通信環境やデータ通信量のことを考慮し、オンデマンドでの配信も実施した。
- 模擬保育はオンデマンド配信が難しいので、参加出来ない学生のために模範になる指導案や模擬保育の様子の写真等を Google Classroom で見られるようにした。

② 遠隔授業「模擬保育」の実践から

- Google Meet を使用し、1クラス6～7人のグループを作り一人ずつ模擬保育を実施した後、グループで模擬保育の振り返りを行い、その後全体にフィードバックを行った。
- 教科担当者は同時に行われるグループに巡回はできても、全てを把握することは困難である。教員が5グループを録画し模擬保育及び討議の内容を知り、次回の授業で指導に活かした。

③ 模擬保育及びグループ討議の内容

造形活動の「絵画活動」「製作活動」「造形あそび」から、今回の模擬保育は遠隔授業でも取り組みやすい「絵画活動」を取り上げた。造形活動のねらいや内容が同じでもそれぞれの解釈の違いに気付くように、学生を2人～3人が同じ3歳～5歳児の年齢、テーマで活動の内容に取り組みさせた。

④ 模擬保育について

- 3歳児は、おにぎりの中味をパスで描かせ、パスの使い方を楽しませるための活動を取り上げた。色々な色を選ぶ楽しさを伝え、中味を描いたおにぎりを使ったごっこ遊びに活用していく等、保育を展開することも考えさせた。おにぎりの中味を幼児が想像しやすいよう導入に絵本「おにぎりさんきょうだい」「いろいろおにぎり」を活用し、3歳児は描く事だけで精一杯だと考え、おにぎりの形に紙を用意している学生もいた。
- 4歳児は身近に飼育している亀に興味をもち、甲羅の特徴を捉えて色や模様を描いたり、亀の頭や手足の動きにも気付いたりして描く活動を取り上げた。幼児の身近な環境を読み取れず、亀が少しだけ出ている絵本を導入に使う学生もいた。中には、色々な甲羅に気付かせるために絵本「みーんなかめ」を教材研究したり、甲羅の模様の見本を作成したりする等、幼児に分かるようにする工夫も見られた。
- 5歳児は、保育の設定を10月にした。体を動かす事が多くなる時期である。体の動きに興味をもたせ表現を工夫することから友達と互いにポーズを考えて描いていく活動を取り上げた。運動会を導入にする学生が多く、例題として跳び箱を跳ぶ足の動きをイラスト等で紹介する様子も見られた。パソコンと携帯の両方を使用して互いの実践を確認する姿も見られた。遠隔授業では、人前で話す機会が少なくなっている。学生のミーティングの録画を見ると幼児への声掛けを実践し、互いによかったところや改善点等の意見が活発に出ていた。活動中の幼児への声掛けが難しかったという意見が多く、具体的な活動や環境構成は書けるが予想される幼児の姿が思い描くことが難しいことが分かった。

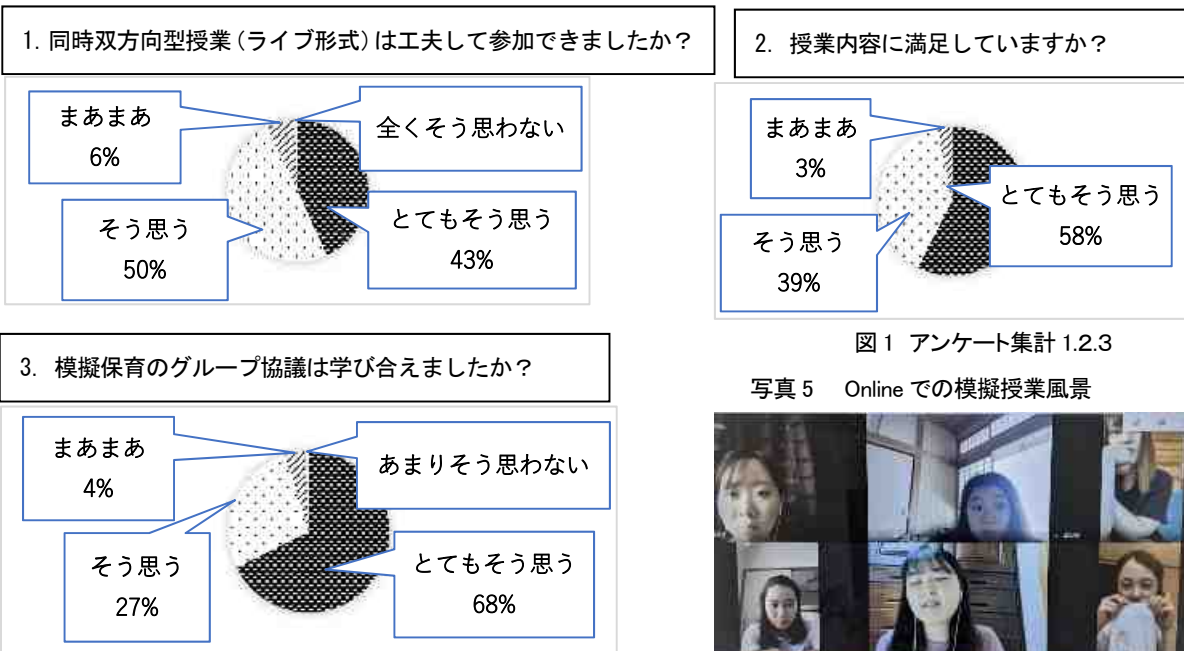
⑤ 模擬保育とグループワークからの学生の考察

- ・模擬保育等出来ないと思っていたが、自分で指導案を書いてグループに分かれて数人の前で模擬保育をすることができて本当によかったと思う。
- ・模擬保育の時は、先生が Google, Meet へ参加したり、録画を見せてもらったりして安心感があつた。課題にもコメントが返ってくるので、改善点を考えたりすることができた。
- ・活動中の声掛けの援助を臨機応変に対応するため、子どもの行動を様々に予想することが大切だと思った。
- ・各年齢2人ずつ模擬保育をすることで、同じ活動内容で保育を考えているにもかかわらず、全く違う活動になることに気付いた。
- ・グループで意見を聞き、よかった点、改善点を客観的にアドバイスしてもらえて、自分の模擬保育をさらによいものにしていこうと意欲が湧きました。
- ・友達の保育を見る中で、自分では考え付かないアイデアが沢山あり、よい経験になった。

写真4 学生が模擬保育で使用した教材



⑥ 学生のアンケートから（125名中125名提出）



(3) 授業の成果と課題

アンケート結果から、同時双方向型授業（ライブ形式）は、グループでの模擬保育に工夫し参加出来た学生が多く、2年生は1年生の時の人間関係があり、お互いに教え合うことが出来たからだと考える。また、Google, Meet で仲間と学び合う機会を設けたことで、コミュニケーション力や自ら気付く学びが実践できた。同時双方向型授業（ライブ形式）で、対面授業と変わらない授業ができた。導入に絵本や手遊びを入れて、本来の活動の時間が短くなった反省や導入に使用する教材は、ねらい

に合ったものが必要ということ等を実習前に気付くことができた。レポートや指導案作成だけでなく実践することが、いかに学生にとって学びが多いかを知ることができた。

6. 「保育内容・環境」の授業の成果と課題：大教3年生①

【脇】

(1) 授業の考え方

「保育内容・環境」を対面式となるべく遜色のない形で進められるよう、授業での学び方を考えた。授業内容の分かり易さ、同時双方向型授業（ライブ形式）の特色を生かすための教材準備や授業の組み立て等を工夫することで、学生が前向きで主体的に授業に参加し取り組めるのではないかと想定した。また事前課題としては「環境」の意義や飼育動植物についてのレポートの作成と手袋シアターの制作を課し、授業への期待を高められるようにした。

(2) 授業の進め方

- 教科書の「保育内容・環境」（横山文樹編者）をシラバスに沿って PowerPoint で解説する。
- 事前資料として講義内容の言葉が埋められるプリントの配布、事後に回答文等を用意する。また Google Classroom で資料を配布する事で、リアルタイムでの参加が難しい・パソコンの環境が整いにくい学生が学べるように配慮する。
- 「保育内容・環境」の人的・物的・自然・情報・地域・安全について保育者・幼児・保護者の様子を DVD で視聴し、グループワーク・まとめ・発表等を通して理解が深まるようにする。
- 学生が今後保育実習を様々な「環境」という視点をもって体験できるように、指導案の立案や制作活動、手遊び、歌、絵本の読み聞かせ等をする。
- 抽象的な言葉や専門用語は、実際の場面ではどういうことを表しているのかが理解できるよう、現場での幼児や保育者の姿を話し、実践事例の具体的な写真等を提示する。
- 「保育内容・環境」を学ぶ前に幼児の新聞への投稿記事から読み取れる事を感想として提出し、学び終わってからの感想と比較することで、読み取りの視点がどう変わっていったのかを分析させ授業内容の理解度について学生自身が客観視できるようにする。
- 学生に授業後の課題と共に毎回感想も提出してもらい、授業の進め方等を改善をしていく。

事例5) Google Meet のコメント機能を使って：

〈5月の授業で多くの園で栽培される夏野菜の苗を紹介し、Google Meet のコメント機能を使ってクイズをする〉

学生からの感想として、すごく楽しかった、全然知らなかったので買物に行った時に見てみる、今度は答えられるようにしたい、実家が農家なのに答えられなくて悔しい等と好評で、一番多かったのは、次もクイズに答えたいという感想であった。そこで学生からの要望に応えられるよう多くの園で植栽されている四季折々の花の名前クイズを作成した。

〈季節の花の名前を知ろう〉

季節的に夏の花から始め、授業内容に合わせて時間をとり春と秋のクイズを授業に取り入れた。今回のポイントは、誰でも知っている花も多く取り入れ、みんなが数回は回答できるようにする事である。実施後の学生からの感想としては・楽しかった・答えられて嬉しい・花屋を見て花の名前を意識するようになった等が多く寄せられた。また秋の花では、紅白の彼岸花を紹介したが、黄色の彼岸花を見たという感想があり、写真を送ってくれた学生もいた。

(3) 授業の成果と課題

チャット機能を利用することで、誰もが気楽にすぐに参加できたことである。大勢の中では意見を

言いにくい学生がいてもチャット機能であれば気兼ねなく言え、参加しやすい事である。これは対面式の授業でも十分生かせると思うので、学生のグループワークの前に自主的に個々が参加するツールの一つとして、またコミュニケーション能力を育て対話的で主体的な深い学びの授業を提供する意味で有効であると考え。

同時双方型授業（ライブ形式）を実施した中で一番多く感じたことは、学生の孤独感である。出席調べだけでも一言ではあるが先生と話せて嬉しい、私に話し掛けてくれる感じがするというコメントが多かった。また感想を毎回授業の後で提出してもらい、授業での話すスピードも改善できた。

学生からのコメントは失敗しても励ましてくれることが多く、毎回楽しみにしているという事を実感できた。最初は拙い操作で、学生に不便も掛けたが、学生からの直接的なコメントを基に、90分授業を成立することができた。講義と別に、クイズと一緒に音楽を流しながら手遊びをしたり、歌を歌ったり、1分でできる製作や絵本の読み聞かせをしたりする中で、学生に必ず気持ちが伝わるよう発信する側として、学生の前向きに学びたいという思いに応えたいという熱い気持ちがもてた。最後の授業では、無事終えた安堵もあるが学生とともに作り上げた授業の終了の寂しさと感謝に涙がこぼれた。初めての授業形態ではあったが試行錯誤を繰り返す中で遠隔授業のよさも実感できた。

また発信する側として大学での研修に参加はしたが、新しいことが始まるという理解に留まっていた。少しでも技術を習得し、孤立化しないように操作に慣れ不安が少なくなるよう自主的な meet 会議を授業が始まるまでに繰り返ししてもらったことや、失敗した時も相談ができ、授業展開について教えてもらえる大学教員の存在が大きかった。そのつながりもなく、一人で遠隔授業をするにはシステムを理解するまでのハードルは高い。



写真6 (左) 手遊びをする学生
(右) 花のクイズの画面

7. 「保育内容・環境」の授業の成果と課題：大教3年生②

新型コロナウイルス感染予防対策で遠隔授業になったと知ったその日から、直ぐにカメラ付きパソコンを求め、アナログな世代の私と web に洗練された動画を見慣れている学生との間に授業が成立するのか？不安な日々が続いた。正にマイナスからの出発！であった。

クラスルームは研修後、立ち上がったが、その後の操作で右往左往し、授業準備以前の問題が発生した。毎日のように大学へ通い、専任の講師の先生方や非常勤の仲間たちに教えて頂き、遠隔授業スタートに間に合い、最低限、受講生に迷惑が掛からないと安堵したのが、この前のように思われる。このような初体験の中でたくさんの確かな学びがあった。その実践事例を書き記したい。

(1) 授業の考え方

つながりを大切にした授業と同時双方向型授業（ライブ形式）の効果の発揮の追究を目指していく。

① 心掛けたこと

- 学生に伝わり易い内容を工夫すること。質疑応答の時間を設定する。
- 90分間、メリハリのある変化をもつ授業内容にする（DVD 視聴、写真配信、実技の実施…折り紙や絵本の読み聞かせ等を一人一人全員の発表の様子を画面上に映る場を設ける）
- 講義は PowerPoint 動画で行うこと（現場の事例を話し、幼児の様子が分かる授業をする、

集中できるようにポイントを押さえる等)

- 淡々と説明する動きの少ない映像は集中力が保てないため少なくすること。
- 毎回授業課題（テーマによる考えや調べ物を文章化する，本日の感想，授業アンケート，環境クイズ等）と事前に授業資料（穴埋め式）を配信する。

② 授業の進め方 ～90分間，変化をもつ毎時の授業～

- 出席確認… 名前を呼び一人一人の返事の声聞く。声掛けをして関係を図る。
- 理論… PowerPoint 項目を絞っての説明，集中が保てるよう対面より短くする。
- 実技… 季節の折り紙と年齢別発達を考慮した折り紙（環境の構成の壁面制作につなげる）
- 課題整理と質問タイムを設ける。
- その他…授業に沿った幼児の環境とのかかわりの DVD，花や果物の動画発信，植物や野菜クイズ等，画面上の絵本の読み聞かせと PowerPoint 動画発信で絵本の読み聞かせを随時入れていく。絵本の読み聞かせの指導案の作成を最終課題とする。

③ 遠隔授業の中での実技（折り紙）を通して

事例6) 季節の折り紙

学生が，折り紙の折り方や見せ方の工夫の大切さを知り，幼児にとって折り紙からどのような力が養われるかを考える。担当教員は，幼児への配慮等を説明し，折り紙制作の時は装飾の仕方やカード見本，ミニ壁面を準備して幼児が折りたい気持ちになってから作ることを学生に伝える。

5月 あやめの花と葉（12日）立体化した薔薇の花と葉（19日）自然環境 DVD 視聴のため折り紙は無し（26日）

6月 おたまじゃくし（2日）跳ぶ蛙（9日）※写真 9日折り紙カード作りの課題を出す。
コロナ対策ハンカチマスク（16日）絵本の読み聞かせのため折り紙は無し（23日）人的環境 DVD 視聴のため折り紙は無し（30日）

7月 七夕笹飾り・提灯，貝殻つなぎ（7日）複雑貝殻つなぎ（14日）
4歳児対象の切り込み入りひし形つなぎ（21日）朝顔（28日）4歳児の笹飾りの実物を見る。

④ 学生の感想（抜粋）

- ・初めての同時双方向型授業（ライブ形式）は，不安だったが，先生の顔が見え声も聞けて安心した。遠隔授業は不安に思っていたが，とても分かりやすかった。
- ・PowerPoint，折り紙と色々したので楽しく授業が聞けました。
- ・折り紙きれいに仕上がった。来週も楽しみにしています。有難うございました。
- ・折り紙がとても楽しく，家でも何か折りたいと思いました。毎回して教えてください。等この感想を受けて，できる限り毎回折り紙の紹介を入れていった。



写真7 学生の折り紙の作品

DVD 視聴で折り紙の時間が取れないときの感想は，

- ・今日は折り紙をしなくて残念だった。

- ・DVDを見て環境の大切さが分かった。でも、折り紙の時間がなかったので残念です。
- ・授業の関係で時間がないのは分かりますが、短時間でも折り紙を毎回してください。

教育実習等現場で活用ができ、現場の環境構成や季節ごとの壁面制作に興味をもち、幼児を取り巻く自然環境などに目が向くようになることを学生に期待したい。折り紙から更に環境や表現活動にも関心をもち、幼児に教えられる技能等を習得し作る喜びや楽しさを感じてほしいと考えた。

⑤ アンケート調査

初体験の同時双方向型授業（ライブ形式）を慎重に進めるため、また、学生一人一人のwebの環境を把握するために授業が「よく分かった」「分かった」「分からなかった」「その他」の4項目で4回目まで46人アンケートを行った。

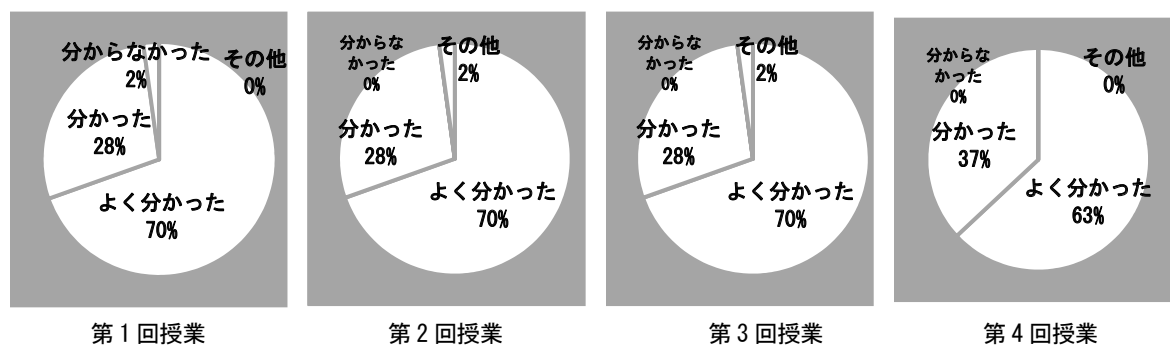


図2 授業アンケート集計

アンケート集計結果から、授業の内容についてはよく分かったと分かったが98～100%であるので、概ね理解できていることが分かった。分からなかったのう回答は、操作が分からなく途中で気付いたという理由があり、授業の回数が進むと操作に慣れてきて分からなかったと答える学生はいなかった。

(3) 授業の成果と課題

授業前は不安であったが、目的意識や配慮する事項を掲げ目指す努力をしていくと学生に懸命さが届くと確信した。最終授業終了日予期しないことが起こった。退出際に「ありがとうございました」と次々とお礼や「楽しかったです」の感想が聞けた。チャットに「ありがとうございました」と書き込む学生もいて感激してお互いに感謝の気持ちを伝え合うことができた。遠隔授業は一方向と思っていたが、気持ちをつなぐことができると分かった。遠隔授業の中で関係作りができ、得るものが大きかった。同時双方向型授業（ライブ形式）は笑顔と元気が届けられるよさを学んだ。

8. 保育指導法（保育と環境）の授業の成果と課題：大教4年生

(1) 授業の考え方

この科目では、子どもたちの健やかな発達を保障できる環境構成・環境の再構成について事例等具体的な姿を通して学びを深められるようにした。遠隔授業ではどうしても一方的な授業になりがちである。それでは受け手となる学生にとって長時間集中することもできにくく、また一人で学習しているような思いになってしまう。少しでも、学びの喜びを実感できるようにと送り手、学生同士のつながりをもてるように考えた。

(2) 授業の進め方

① 手遊び及び制作物を使っての発表

一人1回画面に登場して2～3分のもち時間で発表する。乳幼児のどの年齢対象でも可とする。画面の先の相手が見えないことで緊張感が増したり、相手の反応が見えないことでの不安感があったり

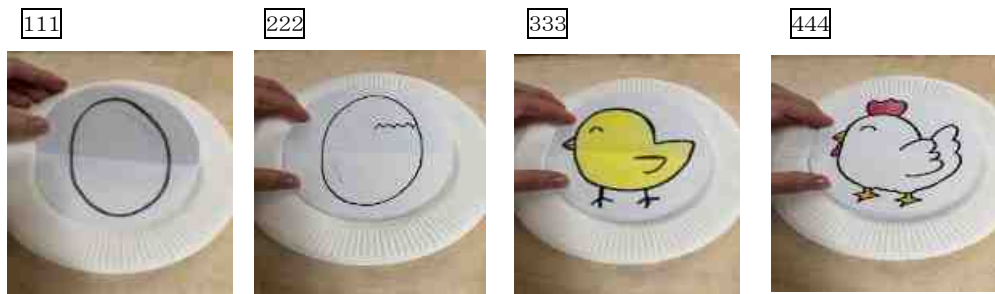
したが、自分の演じる様子を客観的に見ることができ、よいところ、反省すべきところ等が分かり楽しんでできたという感想が多かった。6回に分けて、希望の日をとり行った。事前に何をするかについての予告なしに順々に行ったことから、内容が前の学生と重なり予定していたことを急遽変更して実施した学生もいた。そんな時でも対応できるように、遊びの内容をいくつかもっておくことの大切さに気付いたという意見もあった。相手が見えないが、右隅に一緒に楽しそうにしている人の映像が映ると、安心し励みとなったようだ。画面の向こう側にいる人が見えるということは大切である。

友達の発表を見ている人にとっては、動きや表情がよく分かり、友達の顔を見られること、声を聞けることはとても嬉しく、一緒に授業を受けているというつながりを感じることができたという感想が多かった。直接友達に感想を言葉で伝えることができなくても、チャットで感想を伝えると、発表した人にとってより励みになったのではないかという意見があった。手遊びをする学生が多かったが、紙皿での場面展開を活用しながら歌遊びをする学生もいた。

事例7) 紙皿歌遊び「ころころたまご」

- 111 ころころたまごはおりこうさん ころころしてたら ひびわれた
 222 ぴきぴきたまごはおりこうさん ぴきぴきしてたら ひよこになっちゃった
 333 ぴよぴよたまごはおりこうさん ぴよぴよしてたら こけこになっちゃった
 444 ころころ ぴきぴき ぴよぴよ こけこ こけこがないたら よがあげた

写真7 紙皿制作「ころころたまご」



- <感想>・実際に発表すると一人で練習している時とは違い、少し緊張しました。
 ・紙皿の見せ方や声の大きさが難しかったです。
 ・既存の歌に加えてひび割れた卵を加えたところがポイントです。

② 授業課題作成時に考えたこと、調べたことを友達と共有する

毎時終了後授業課題を出し、提出をもって授業出席扱いとした。課題の内容として、授業に関することでポイントを絞って調べる、授業内容を振り返りまとめる、保育の展開について考えるといったものである。

授業の最後に作成の時間をとり授業内で仕上がるようにした。自分で調べることで新たな気づきがあり、内容を振り返る、また自分で考える場面を持つことは、よい学びになったと感じたようである。そして、課題で学生が記述した主な事柄を次の授業の中で伝え、自分の意見を全体に広げるといったことで参加意識を持つことや自分の考えを広げることにつなげた。

課題活用場として次の授業時に課題で述べられた意見紹介をし、友達の考えに触れる機会とした。また、次の授業内容につなげられるところは、学生の意見も授業の中に取り入れられるようにした。

事例8) 自然環境について

自然環境に出会い関わることによる子どもの育ち（生き物、植物や栽培活動）について、具体的事例やDVDを通して学ぶ。生き物とのかかわりを支える環境や援助について考える。

<課題：セミの生態を調べる（3種）、チョウが集まる環境（草木）を調べる（3種）>

※保育者自身が生き物のことをより深く知ることが、子どもの興味関心を深めていくことに繋がる。

- セミの鳴き声、鳴く時間帯・時期について学生のレポートから主なものを紹介する。（アブラゼミ、クマゼミ、ミンミンゼミ、ツクツクホウシ等）これからの時期実際にセミの鳴き声を聞いた時に何ゼミかなと興味をもって保育者自身がセミに目を向け関心を寄せるように伝える。
- アゲハ、アオスジアゲハ、キアゲハ、クロアゲハ、ツマグロヒョウモン等身近にみられるチョウが集まる植物について、友達が調べたことを伝える。園内の環境として、そういった植物を植えておくことが、子どもがチョウと出会う機会に恵まれることになることを話す。調べること、共有することが、自分の知識を増やし、興味をもつことに繋がり、子どもにとっての望ましい環境を考えることになったという感想を得た。

事例9) 物的環境

物的環境を生かした保育事例を通して、物的環境を設定する際の留意点、幼児の学び等を考える。

<課題：物的環境（大型積み木）を使つての遊びの展開を考える。>

- 7月の課題であったので、その時期に合わせた内容を考える学生が多く、基地ごっこ、お化け屋敷ごっこ、船を作り、探検に出かける、乗り物にする等の事例を交流した。遊びの展開の広がりにつれ、大型積み木の物的環境が広く活用できること、子どものアイデアを大事にしながらも保育者自身が広くアイデアをもっておくことが大切であると感じたようだ。

(3) 授業の成果と課題

今回、できる範囲での学生のつながりをもつ場面をつくった。少しであっても学生は、友達との関わりでの安心感や嬉しさ、同じ場面で学んでいるという意識がもてたようだ。しかし、学生同士の顔が見えない、意見交換ができない等の課題がある。具体的な場面を想定し、自分で考え、友達の考えを聞き、考えを広げるといことは学びを深めることに於いて重要である。その方策についての課題が残る。グループに分け話し合いの場をもつとよいという意見が学生からあった。その点も含めて、遠隔授業については今後工夫を重ねることが必要である。遠隔授業で学生同士の意見交換や交流についての課題から、その大切さや必要性について以前より増して考えるようになった。今後の対面授業で、その重要性をより深く認識して授業を進めたい。

9. 遠隔授業を通しての成果と課題

遠隔授業をすることに決まってから、先ず、授業開始までの短時間にパソコン操作に慣れることから始まった。同時双方向型授業（ライブ形式）を進めていくと決定してから、パソコン操作、Google、meet と classroom の使い方、活用の仕方等、新しく取り組むことが多々あった。不安になることも多く、四苦八苦しなながら、研究グループで力を合わせ協力し合い、「学生のために」という合言葉と共に授業に臨んだ。全員での練習、個々、それぞれ少人数で練習をする等して備えていったが、実際に始まってみると、緊張し手間取ることもあった。この経験の中で、私たちはたくさんの学びを得ることができた。学んだことを互いに確認し合い、学生への向かい方を改めて考える機会となった。

成果としては、4点あげられた。第一に、PowerPoint 声入りオンデマンドの作成では、やり直しを繰り返したことで、自分の話し方、話の進め方等振り返る機会となった。第二に、学生が友達の声が聞け、顔を見ることができて嬉しかったという思いは、担当教員も同様に感じ、online で相対する時の嬉しさを自らも感じることもできた。第三に、学生の協力のおかげで同時双方向型授業（ライブ形式）を無事進めることができたが、右往左往しながらも、初めてのことに取り組む姿、必死さは学

生にも通じたようで、一生懸命な姿は、今後自分が教員になった時の姿勢として学びとなったという感想があった。学生の気持ちとしては、同時双方向型授業（ライブ形式）が極端に少なく、オンデマンド型授業は、課題提出が多く大変だと伝えてきた。画面を通してではあるが、教員が目の前にいて授業をする、自分の意見を伝えるとコメントが返ってくる授業は、楽しみにしているようであった。第四は、担当教員は、はじめての遠隔授業（ライブ形式）に戸惑いながらも授業の回数が進むにつれ工夫し、学生同士がかかわれる機会がつかれるよう、学生の発表の場やグループトークの時間等、授業の工夫をしていった。今後も、省察しながら工夫し、授業を展開していきたい。

課題としては、対面授業が難しい中、同時双方向型授業、オンデマンド型授業を、今後さらに駆使し活用する必要がある。遠隔授業について、教員が授業の構築、工夫や努力が不可欠である。一方、オンデマンド型授業は、ネット環境に振り回されず、いつでも閲覧できて、復習もできるメリットがあると同時に、時間管理を任されるため、オンデマンド型授業のみでは難しいと感じる学生もいるようだ。対面授業の時に比べ、各教科での課題は少なくとも、全体の教科の量が多く、結果的に課題に追われる一因となっている。特に、遠隔授業となり、課題が増えたことは、学生にとってかなりの重圧になっており、学びとして大切と感じながらも、課題をこなしていくのに精いっぱい自分に対して、「保育者が務まるのかどうか？」と悩みを吐露する学生も何人かいた。教員の方も学生の反応をダイレクトに感じることに難しいため、授業理解度等、学生との間にずれが生じた場合、修復に遅れが生じる可能性がある。しかし、同時双方向型授業（ライブ形式）は、学生の声が直に聞けるよさがある。授業の振り返りを丁寧にしていくこと、授業の進め方に工夫していくことに努めていきたい。「学生のために」という気持ちを今後も確かに研鑽を積んでいきたい。

10. 最後に

はじめての遠隔授業の試みは、多くの方々にサポートいただき、どうにか前期授業を終えることができた。一人一人の取り組みと、そのチーム力があってこそ成し得たことだと実感している。まだ始まったばかりのこの授業形態に於いて、今後もよりよい授業を目指していくことが課題である。私たちは、少なくとも教員養成は、専門知識と共に幼児（人間）を相手にしている職業を選択することである。心のひだに触れ、心を読み取り、幼児を育てる大切さを実感する教員を送り出すことを目指している。それが幼児教育の専門性を育てることだと考える。その中に於いて、学生との交流や思いを受け止めることは不可欠である。Google、meet を開設し、学生の声や質問に応えられる時間を設けたことは、学生と話をしたり、思いを聞いたりできて有意義であった。私たち教員も前向きにチャレンジしていくという大切さ、学生のためにという気持ちを今後も貫いていきたい。

その後、後期、学内で出会った一年生から、「先生！」「会えて嬉しい！」と声を掛けられた。学生たちとつながりが少しでも築けたことを感じ、「学生たちのため」に研鑽していきたい。

参考文献

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館, 2017年
- (2) 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館, 2017年
- (3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館, 2017.
- (4) 勅使千鶴『子どもの発達とあそびの指導』ひとなる書房, 1999.
- (5) 中井清津子『かく・つくる・造形遊び』株式会社サクラクレパス出版部, 2019.
- (6) 大阪保育問題研究会美術部会・大阪保育所研究所『絵は子どものメッセージ』かもがわ出版, 2014.
- (7) 福元真由美編著『領域 環境』萌文書林, 2018.
- (8) 横山文樹編著『保育内容・環境』同文書院, 2018.

地域素材を活用した絵画表現
-土絵の具による教材研究-

Painting expressions utilizing regional materials :
Research on teaching materials with paints made from soil

大畑 幸恵*

OHATA, Yukie*

キーワード:土絵の具 絵画 発想法 他教科との関連

1 : はじめに

筆者は地域素材を活用した絵画表現の研究を行っており、貝殻や土で絵の具をつくる授業等を2010年から学校や美術館で行ってきた。特に貝殻については、筆者の出身地・広島の海に堆積した大量の牡蠣殻を見つけた時から、採取する喜びと何か作ってみたいという意欲の高まりを強く実感している。現代のように安定した画材などない太古の人類にとって、表現したい時に素材を探しにゆく心境はどのようなものであったのだろうか。もしかすると材料が先で、そこにあった素材を見て、近くの石壁になぐりがきを始めることもあったのかもしれない。

教育現場では絵の具やペンなどの画材が種類豊富に入手でき、使用される。絵の具は美しい基本色とのびのよい固さで、子どもたちはいきいきと表現活動に取り組める。では、表現のはじまりを絵の具作りから行くと、どのような効果があり、どのように表されるのであろうか。小学校図画工作の指導要領には第1学年及び第2学年で取り扱う材料として土が挙げられ、第3学年及び第4学年では水彩絵の具が明記されている。小学校図画工作の教科書にはかねてより土を用いて絵に表す教材があり、令和2年発行の教科書にはその掲載頁が増した。土を用いて絵を描く事は、自然や郷土への愛着を育み、土のおいしさや触覚などによってさらに表現欲求を高める効果があると推測される。

そこで本稿では、教育学科の学生を対象に授業内で土採取と絵の具作りを行ったのち絵画表現を試み、その結果を考察することとした。絵の具の作り方については先に書いた論文⁽¹⁾に記載しており、本論は土絵の具で得られる発想の広がり、表現欲求を高める指導方法を探ることを研究目的としている。2章では教科書を中心に土を使った絵画表現の先行事例をあげ、3章では発想を広げる授業実践について述べる。そして作られた作品について分析を行い、4章および5章でワークシートやアンケートからわかる効果と課題を考察していく。

2 : 教科書掲載例と研究事例

2-1 教科書

日本文教出版の図画工作教科書をもとに変遷をみていく。平成16年発行「5・6上」p8-9には、「ザラザラ画面」と題した教材に土を用いた表現があり、土でざらざらの表面を作った上に水彩絵の具で描く手法が掲載されている。平成23年発行の「5・6上」p.20には、「せんたくのりをませた水で土をとく」とある。どこで土を探すか、どんな色の違いがあるか、土の感触を楽しみながらということが示されている。作例として動植物や竹といった自然物を表したもののや、「土の心」というタイト

* 教育学科講師



ルで想像したものを表した作品も掲載されている。平成27年発行の「5・6下」pp.36-37には、材料の感触を楽しみながら表す活動として、液体粘土などと併用して土を用い、割り箸や布なども画面に貼り合わせた作例が並び、どれも激しい凹凸があり、抽象的な世界観が表現されている。令和2年発行の「3・4上」pp.48-49(図1)では、集めた土をふるいにかけて、「せんたくのりや木工用接着剤」をまぜてつくる方法が掲載されている。手や指で感触を味わって表現を行う子どもの様子とともに、花を描いた

作例や、「いろいろな土のり」というタイトルで画面に活発になぐりがきされた作品も掲載されている。また同書の表紙を開いてすぐの一面には、土をコレクションする美術家である栗田宏一が、同書のために「土のライブラリー2018」と題して制作した日本各地の土の見本が掲載されている。

以上の通り、教科書にあった土の絵画的な教材は、〈土で下地を作る〉、〈コラージュ素材として用いる〉、〈土絵の具を作って描く〉という3通りであった。土絵の具で何を描いたかについては、動植物や自然描写と抽象的な表現が半々であった。

2-2 さまざまな年齢層を対象とした土絵の具の先行研究

保育や幼児教育の場では、土にふれ感覚を働かせて遊ぶ活動が日々行われている。保育園児に対しての取り組みとして竹内(2016)は、土を乳鉢ですり合わせ、ふるいにかけて、でんぷんのりを混ぜてつくった絵の具で〈好きな生き物〉をテーマに描いた事を考察している。(2)

古川ら(2013)は、〈描画材の成分について小中高で学習したか〉を大学生にアンケート調査し、ほとんどいなかったことを述べている。そして彼らに対して、土や植物の絞り汁などで絵の具づくりの授業を行い、学生たちは葉っぱや玉ねぎなどの具象物を描いていた。(3)

東京都教育委員会による平成26年度教育研究員研究報告書には、小学校3年生を対象に「ツチナカワールドへようこそ」という題材で授業実践が掲載されている。「土の中や地底世界をイメージしながら、豊かに想像した世界を工夫して描くことを楽しむ。(p.17)」ことを目標にし(4)、アリやモグラといった生き物を連想させながら土絵の具を作るとともに、絵本の読み聞かせを行って想像の世界へと誘って絵に表す活動への導入を図っている。土絵の具作り～制作にかけた授業時数は6時間であった。先に挙げた2つの研究と比較すると、土絵の具作りよりも発想や表現に重点をおいた計画となっている。

以上のように、近年、土絵の具を作る活動は保育園児～大学生にわたって試されていることがわかる。土絵の具を作る方法はふるいなどである程度細かいものを集める点は共通しており、筆者もこれまで授業実施してきた。その上で課題に感じているのは、絵に表す活動の中身の設定である。簡単なふるいがけの場合は土のザラザラ感が強く、手指で大胆に絵の具を置くことを楽しめる反面、筆での描写はし難くなる。土を水で攪拌・沈殿・ろ過させる場合は、理科の実験のような観察の楽しみがあり、筆で滑らかに描くことが可能となるが、ろ過の時間は90分以上を要する。これらのことを教育者が理解し、何を目的に活動するのか、絵を描き始める際にどのような言葉かけをするのが重要と

なってくるのである。

3：研究目的及び方法

3-1 実践概要

- ・研究目的：土絵の具づくりとそれを使った創造性を高める授業を实践し、提出作品、ワークシート及びアンケート⁽⁶⁾から、土絵の具で得られる発想の広がり、表現欲求を高める指導方法について検証することを目的とする。
- ・時期：2018年9月
- ・対象：大学 教育学科2年後期選択科目「感性を育む造形表現の展開」履修者計45名
- ・実践内容：土絵の具をつくる、描く、鑑賞するというステップで3回実施した。
 - 前振り：土を探して来よう 乾燥させよう
 - 1回目：土のふるいがけ、沈殿、ろ過（待ち時間に顔料の解説を行う）
 - 2回目：ボンドや洗濯のりを混ぜた土絵の具でためしがき、絵画表現
 - 3回目：鑑賞、額装への発展

3-2 実践内容

【1回目】土のふるいがけ・ろ過の時間を生かして



図2 土を絵の具にする手順



図3 絵の具の材料見本⁽⁵⁾

授業の前の週に、土で絵の具をつかって絵を描く事を伝え、どんな場所で採取できるかを話し合い、両手山盛り程度集める事、天気予報を見て晴れの日採取する事、採取して数日は新聞紙の上で乾燥させる事を確認しあった。

1回目の授業ではまず集めた土の色を見比べ、採取場所を紹介しあった。黄土色～濃いこげ茶の色があり、さらさらした土やふわふわした土、ゴツゴツ粒子が感じられるものなどが集まった。採取場所は大学のグラウンドや花壇、公園、自宅の庭や畑、河川敷などであった。土はふるいがけを行なった後、カップに土と水を混ぜ合わせ、数秒待ってうわ水を新聞紙やコーヒーフィルターに注ぐ事を繰り返した。土と水を混ぜたらどうなるかを問いかけ、土の粒子の大小や沈殿する仕組みに気づかせた。学生から「理科とつながっている」「地域によって本当に色が違う」という声が上がった(図2)。

沈殿・ろ過する過程では待ち時間が生じる。その時間に〈絵の具＝顔料＋展色剤〉の仕組みを解説し、筆者が集めたい広島の特産品、ミャンマーの石、膠、アラビアゴムなどの実物を触りあい、土色の豊かさと自然物への期待感を高めた(図3)。

ろ過をする理由は、〈筆で描ける程度の絵の具〉を目指したためであった。絵の具の仕組みを理解し、水加減を工夫することや、粒子の大小での描き心地を味わうことに比重を置いた。指やヘラで大胆により土の感じを味わって描く場合は、ふるいがけのみで十分である。

【2回目】土絵の具での絵画表現 -発想を広げる

ろ過を終えた土と展色剤(今回は木工用接着剤と洗濯のり)をスプーンで混ぜ合わせて土絵の具を作った。比率は土1:展色剤1弱が適しており、比率の違いで透明感が増すことや剥落することを伝えた。筆を使って画用紙に試し書きを行なったのが下の図4である。



図4 土絵の具を塗ってみよう

ワークシートには、土絵の具の感触や見え方への感動、水加減や筆使いを工夫している様子が書かれていた。自分の土絵の具を試し塗りしたあと友人同士で絵の具交換をして楽しみ、指でかく・割り箸でひっかく・採取地のメモをするなど、一人一人が絵の具への活発な興味を裏付けるワークシートであった。

- ・絵の具ができるまでを実際に体験してみて、絵を描いてみたい気持ちが高まった。
- ・人の手がかかった温かい絵の具のよう。
- ・土の中にキラキラしたものがある。さらさら、ざらざら。すーっとのびるものもある。
- ・点々よりも、線でのばしてみるとはっきりと色の違いがみられたので自然の面白さを感じた。
- ・水で薄めたものが描きやすい。
- ・薄めずに描いた土って感じが好み。
- ・茶色といっても幅があり、粘り気やざらつきなどもとても面白かった。
- ・茶色の絵の具を出して描くよりも味が出てあたたかい印象になった。
- ・普段の絵の具では出せない土の感じ。
- ・素朴さが表れて、ほっとする絵になる。土の柔らかい色が好きだ。

試し塗り終えた後、「土から何をイメージしますか」と問いかけ、マインドマップを用いて学生自身にテーマを考えさせた。板書や各自のワークシートをまとめたのが図5である。はじめに出てくるのは花や野菜、虫といった概念的なもので、次第に木の実やジャガイモ、ミミズなどより具体的な動植物の様子が出てきた。そして採取した場所やそこで活動した記憶、土に関係する物語、自然現象、地球の歴史にまでイメージが広がるとともに、暖かい・冷たい・ざらざら・楽しい・踏む・命といった感覚的なものや目に見えないものへの印象を書き出す学生もいた。

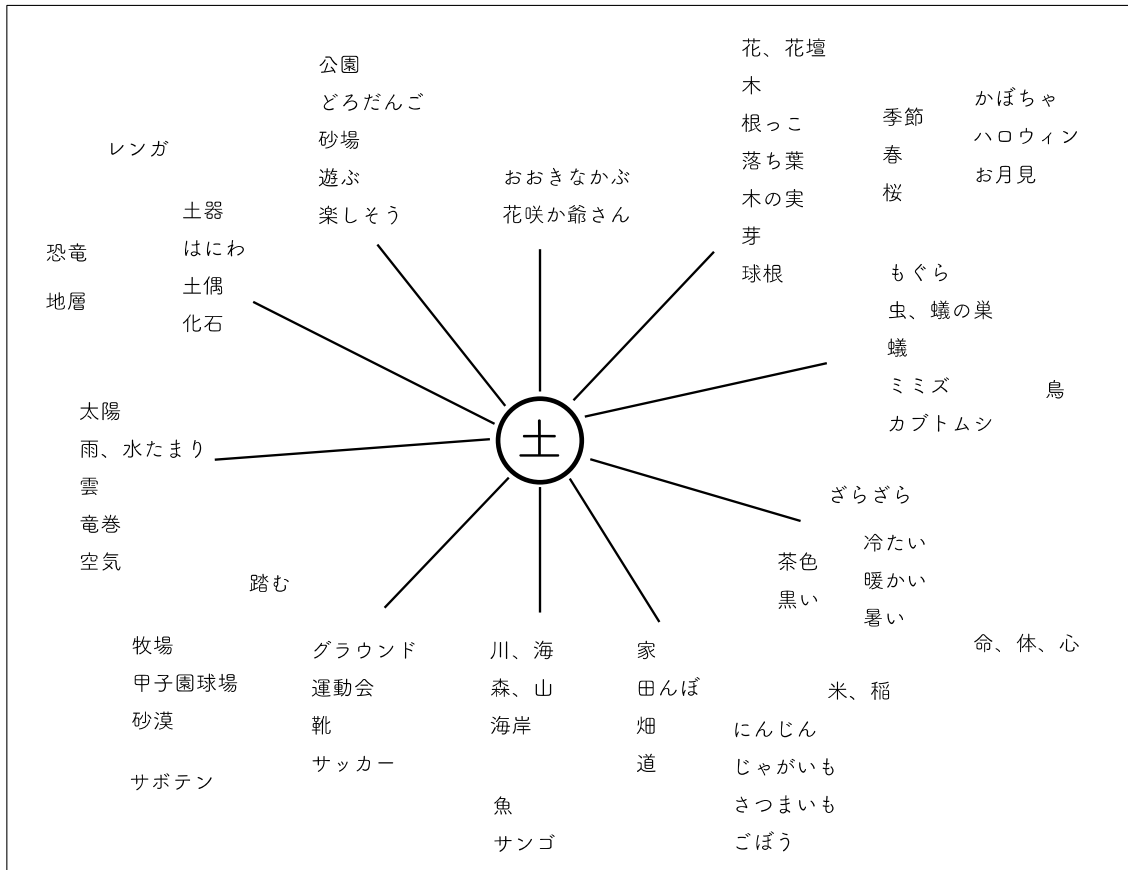
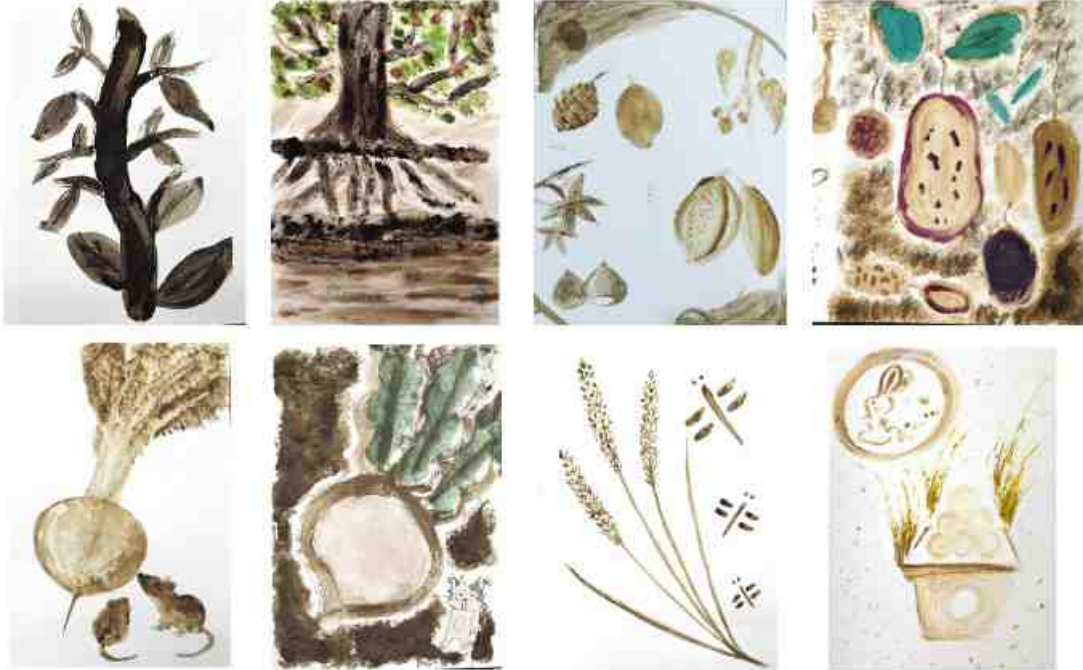


図5 土から想像してみよう

このようにして、土でどんなことを表現したいかイメージを膨らませて制作をはじめた。制作にはクラスメイトのいろいろな土絵の具を使いあって良いこととし、必要であれば土絵の具にごく少量の水彩絵の具を加えても良いこととした。過半数は土のみで描いていた（図6）。ワークシートには、自己のイメージの広がり、他者の表現の多様性についてさまざまな意見がかかれた。

- ・土からイメージを広げていったので、自分が描くものを見つけることができる。
- ・色々と連想したら思いもよらなかったことにまで広がって面白い。
- ・作品一つ一つ土からイメージするものが異なっていたので人のイメージは面白い。
- ・土と密接なものを表していたり、温かさや冷たさを表現していた。
- ・小学生の頃、グラウンドでつむじ風がよく発生していたのを思い出して懐かしい気持ちになった。
- ・土絵の具に水彩絵の具を混ぜると、普段の水彩絵の具と違って柔らかい印象になる。

植物類をイメージした作品群



物語「おおきなかぶ」を連想し、カブと共に生き物を描いている。左は繊細なタッチ、右は激しいモデリングや筆のかすれが美しい。

細草や竹田で点描が見られる。制作時期は9月下旬であった。稲穂のまわりをアキアカネが飛ぶ様子や、お月見の様子を描いている。

生き物をイメージした作品群



場所をイメージした作品群



時代を遡ってイメージした作品群



図6 土から想像した作品群1



図7 土から想像した作品群2

図6のように、授業者の言葉かけで描くイメージは広がっていったことがわかる。そして土絵の具の独特の色味や風合いに惹かれながら、指や筆で大胆なタッチや盛り上げを行った作品、竹串で表す細い線や水加減を意識して重ね描きした作品が生まれた。また図7のように泥団子づくりの楽しさや、グラウンドに巻き起こる風の記憶、絵の具の元になる鉱物など、土に関連したそれぞれの強い記憶が絵に表れた。

【3回目】鑑賞および額装への発展

2回目に描いた作品を全員で鑑賞するところから3回目の授業を始めた。土から生じるイメージの多様性にそれぞれが驚いていることがわかった。そして、土で描いた作品をさらに発展させる試みとして、作品のかざりつけを行なった。この取り組みは、素朴な土の絵を引き立たせるための額装であり、土の絵を切って別の用紙に貼って世界観を広げたりする学生もいた(図8)。土で出来た土器に花を活けた作品、ダンボールをグラウンドに見立てて土絵の具で描いた靴を切り取って貼った作品、土偶の絵の周りに採取した葉っぱなどをコラージュした作品など、さらなるイメージの展開があった。



図8 かざりつけした作品

ワークシートには、かざりつけ前後の印象の変化や、授業方法への気づきが書かれた。

- ・絵だけだと素朴でそれはそれでいい。
- ・飾り付けをすることによって、土の色を殺さずに土の色に目がいくようになった。
- ・授業の展開方法は組み合わせが無限。

4：アンケート結果

3回の授業を終えて学生にアンケートを行い、39名の回答を得た(図9)。問1の「土を絵の具にする事は地域や自然、他の教科への興味関心が高まる」には、「とてもそう思う」25人、「そう思う」14人だった。問2の「持参した土で絵の具をつくることは、表現への興味関心が高まる」には39人中32人が「とてもそう思う」と回答した。問3「絵の具を作る工程はやりやすかった」は「とてもそう思う」11人、「そう思う」15人、「ふつう」8人、「あまり思わない」が5人であった。この工程で工夫が必要だと思うところを尋ねると、「土集め～乾燥」14人、「ろ過」14人、「展色剤の混ぜ合わせ」14人となった。土集めの際は、色々な土が集まった方が描画を楽しめそうという理由で子どもへの呼びかけに工夫を要する事や、ふるいにかけるためにしっかりと乾燥させる段取りが重要である。ろ過の工程は、沈殿～採取までの待ち時間をどう活用するか、もう少し手軽に行う方法はないかという意見があがった。ろ過時間で描画材のなりたちを解説する事や、短時間のふるいがけのみで粗い土絵の具を味わう授業も可能である。問4「土からイメージしようというテーマで発想の広がりを感じた」は「とてもそう思う」14人、「そう思う」20人で、先に述べた学生ワークシートのコメントの通りである。イメージするものを発表してもらい、多様な考えがあることを共有して描画を始めたのも効果があったと推測する。問5「作品の飾り付けを通して、印象の変化を楽しめた」は「とてもそう思う」が31人、問6「友人の作品を鑑賞して、表現方法やテーマの多様性を感じた」は「とてもそう思う」が28人、問7「小学生も楽しめそうな教材だと思う」は「とてもそう思う」が31人であった。

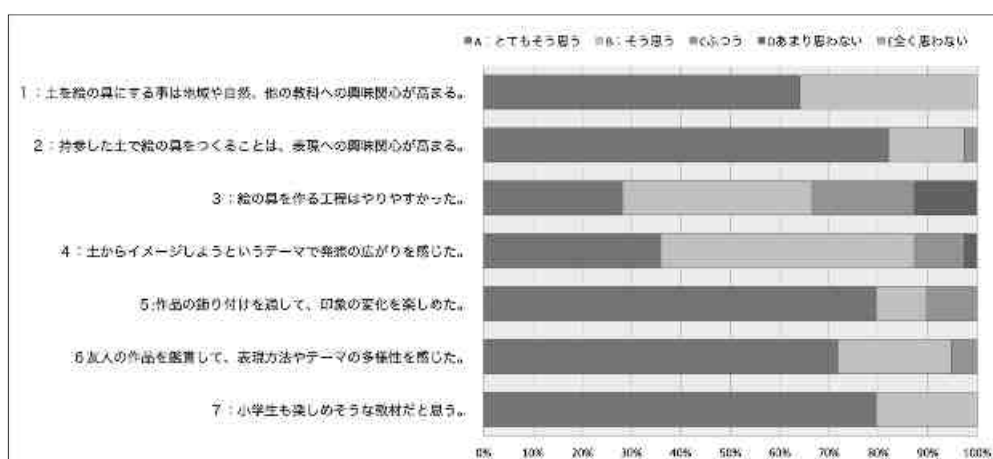


図9 アンケート結果

5：おわりに

この授業実践は土絵の具で得られる発想の広がり、表現欲求を高める指導方法について検証することを目的として教育学科の学生に対して行なった。土への興味やイメージの広がり、他者の表現の多様性への気づきは、アンケートによって高い評価が確認できた。小学生も楽しめそうだという意見が多数あったが、指導者自身が絵の具にする工程をどの程度行うかを意識することが大切である。それによって、荒い粒子を手指で味わう活動や、微粒子の土で描画を主軸にした活動にするなどねらいが異なってくる。参考となるのは採集した土を並べてみせる栗田宏一と、土で装飾的に描画する浅井裕介の作品群である。(図10,11) また、今回の実践研究では、授業3回目に作品の飾り付けという発展的な活動を取り入れ、印象の変化や指導者としての授業の膨らませ方に触れた。このように授業方法の多様性をみせることで、指導者自身が発想の選択肢を持つておくことの重要性を伝えた。



図10 栗田宏一の作品⁽⁷⁾



図11 浅井祐介の作品⁽⁸⁾

海洋学者のレイチェル・カーソンは、子どもたちが持つ「センス・オブ・ワンダー＝神秘さや不思議さに目をみはる感性」を保ち続けていくためには、「私たちが住んでいる世界のよろこび、感動、神秘などを子どもと一緒に再発見し、感動を分かち合ってくれる大人」が必要だと述べている。レイチェルは、神秘さや不思議さに目をみはる感性があれば、「生きていることへの新たなよろこびへ通ずる小道を見つけ出」し、「生き生きとした精神力」を持っていけると考えていた。⁽⁹⁾

土で絵の具を作りイメージを広げていくことを通して、自然素材の美しさを感じ、アートの世界が生活や社会とつながっていく事を期待すると共に、指導者自身が感性を働かせる事を願っている。本論はその一例として、表現の多様性を探ったものである。

注・引用文献

- (1) 大畑幸恵「地域素材を活用した絵画表現 ―カキ殻の表現素材としての有効性と素材学習―」『福山市立女子短期大学紀要』39, 2011, pp.43-48.
- (2) 竹内啓「土で絵の具をつくり絵を描く」『川村学園女子大学研紀要』27, 2016, pp.29-37.
- (3) 古川由子他「自然素材を用いた絵具作りと描画に関する研究」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』17(2), 2013, pp.81-89.
- (4) 東京都教育庁指導部指導企画課「平成26年度 教育研究員研究報告書 小学校・図画工作」
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyuin/sho/zuko/h26sho-zuko.pdf> (閲覧2020年9月13日), pp.17-20.
- (5) (1) p.46 から引用。
- (6) 作品およびアンケートを論文で使用することは、後期の授業説明時とアンケート用紙配布の時に説明し、許可を得ている。
- (7) 栗田宏一『土のコレクション』株式会社フレーベル館, 2004, pp.2-3.
- (8) 浅井裕介『この場所で作る』求龍堂, 2016, pp.12.
- (9) レイチェル・カーソン『センス・オブ・ワンダー』新潮社, 1996, p.23,p.50.

参考文献

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』平成30年
- (2) 日本文教出版『図画工作5・6上』平成16年
- (3) 日本文教出版『図画工作5・6上』平成23年
- (4) 日本文教出版『図画工作5・6下』平成27年
- (5) 日本文教出版『図画工作3・4上』令和2年

【実践報告】

オンライン PC 演習授業における Discord を利用した複数人体制サポートの実践

Using *Discord* for realizing multiple assistants support in an online coding class

尾関 基行*

OZEKI, Motoyuki

キーワード：オンライン授業 プログラミング教育 ライブ配信授業

1 はじめに

2020 年初頭から全世界に広まった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染拡大防止対策として、2020 年度前期は多くの大学でオンライン授業が実施された。オンライン授業は「ライブ配信授業」と「オンデマンド授業」に大きく分けられるが、2020 年度前期は準備期間が短かったため、従来の対面授業をビデオ会議システムで時間割どおりに配信するライブ配信授業で実施された授業も相当数あったと推測され、本学でも約 40% の授業がライブ配信であったと報告されている⁽¹⁾。後期授業の開始までには準備時間がとれるため、講義動画・課題・テストなどを事前に LMS（学習管理システム）で提供し、時間割とは関係なくいつでも授業を受けられるオンデマンド授業にも対応できると思われる。

しかし、演習科目（演習・実験・実習・実技）については「如何にしてオンラインで演習をサポートするか」という問題がある。映像による双方向の個別指導などで済むような内容であればビデオ会議システムでも対応可能だが、特別な器具や設備が必要であったり、複数人で身体的な協同作業が発生するものは難しいと考えられる。実際、演習科目に限らず、2020 年度前期も対面で授業を実施していた大学があり、前期終了後の集中科目や後期からは対面実施を再開している大学も多い⁽²⁾。

一方、演習科目であっても工夫すればオンラインで実施できるものもある。演習の全てが PC 内で完結する PC 演習科目はその一つである。代表的なビデオ会議システム（Zoom、Meet、Skype）には画面共有機能が付いており、学生の PC 画面を教員やティーチングアシスタント（以下、TA）と共有しながら音声対話にて指導することができる。ワクチンなどの体制が整うまで COVID-19 の感染拡大をできるだけ抑えておくためには、演習科目を一律に対面授業としてしまうのではなく、オンラインで受講できる環境にある学生にはその選択肢を用意しておいたほうがよいと筆者は考えている。

本稿では、筆者が 2020 年度前期にオンライン開講した二つの PC 演習授業における演習サポート方法と学生からのフィードバックについて報告する。本取り組みの焦点は、複数人の TA が付いた PC 演習授業において、画面共有機能を用いた演習サポート（質問対応）を如何に効率的に実施することができるかである。筆者はこれを実現するために、一つの画面に複数の音声チャットを設置できる“Discord”というツール*¹を用いた方法を実践した。

* 情報メディア学科准教授

*¹ <https://discord.com>

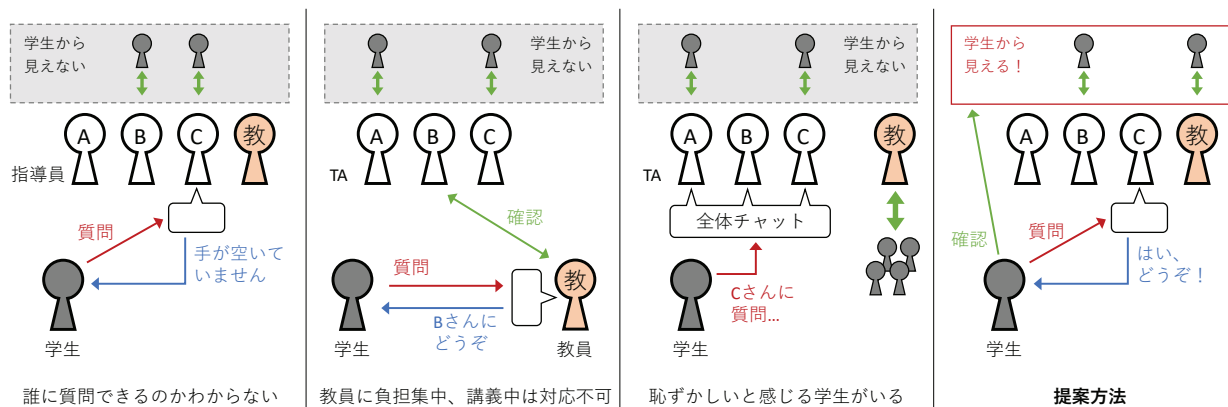


図 1 問題点と提案方法

2 Discord を用いた PC 演習サポート

2.1 問題点

本稿で想定する PC 演習科目は、複数人の TA が演習のサポートに付き、ソフトウェアの操作方法やコーディングについて学ぶ授業である。この場合の最も標準的なサポート形態は、授業用のビデオ会議システムに TA が参加し、そのビデオ会議システムに付属しているテキストチャットにて質問を受け付ける方法であろう。教員／TA と質問者（学生）との間のテキストチャットから画面共有機能を利用した音声チャットに移行するには、ブレイクアウトルーム機能*2のあるビデオ会議システムを使用するか、教員や TA がそれぞれ個別に用意したチャットツール（画面共有機能あり）に質問者を誘導することで実現できる。

この方法の問題点は、質問に対応できる状態にある教員や TA（以下、まとめて“指導員”）がわかりにくいことである（図 1）。ブレイクアウトルーム機能を利用するにせよ個別チャットシステムを利用するにせよ、いま誰が質問対応している状態にあるのかを学生から知る方法がない。学生が質問しようとして指導員に個別チャットを送っても「質問対応中です」と返されると気分のよいものではないし、邪魔をしてしまったと萎縮する学生もいるかもしれない。特定の指導員からサポートを受けたい場合は他の指導員に質問するわけにもいかず、いつまで待てばよいのかもわからない。

その対策として、質問は教員チャットに送るよう指定し、対応可能な TA を教員が割り振る方法もある。しかし、質問者をブレイクアウトルームなどに招待する負担が教員に集中する上、教員が全体に向けて講義や指示をしている最中には機能しない。この問題を避けるために、質問は全体チャットに送るよう指定し、手の空いている TA が自分の場所に質問者を誘導する方法もあるが、全体チャットに質問することを避けたがる学生が一定数いると予想される。特定の指導員を全体チャットで名指しするとなるとさらに敷居が高くなるだろう。

これらの問題を解決するには、演習サポートに使用するツールが以下の条件を満たす必要があり、これを無料プランで満たすツールとして筆者は Discord を選択した。

- [条件 A] 質問に対応できる状態にある指導員を学生が一覧できる
- [条件 B] 質問したい指導員を学生が選んで 1 対 1 対応に持ち込める
- [条件 C] 1 対 1 で音声チャットしながら画面共有機能が使用できる

*2 ビデオ会議システムの参加者とホスト（教員／TA）の間で 1 対 1 の対話ができる機能。



図 2 Discord の画面（学生情報は塗りつぶしている）

2.2 Discord

Discord は、一つの画面に複数のチャットグループを設置できるチャットツールである（図 2）。元々はオンラインゲームをしながらグループ音声対話をするために登場したアプリケーションであり、見た目は Slack や Chatwork などのビジネスチャットツールに似ているが、インターネット回線を利用した音声通信（VoIP）の質が良く、音声チャットグループを一つの画面の中に複数設置するのが特徴である。現在ではビジネス用途での利用も想定されており、音声およびテキストのチャット機能に加え、画面共有やビデオチャット、ダイレクトメッセージ（以下、DM）、ロール設定などの機能も備えている。

Discord では、画面に並んだチャットグループの一つひとつを「チャンネル」と呼ぶ。テキストチャットは「テキストチャンネル」、音声チャットは「ボイスチャンネル」という。Discord の利用者は、自分の参加したいチャンネル群を提供している「サーバ」に接続することでチャットに参加できるようになる。サーバは誰でも無料で作ることができ、管理者は自分のサーバに必要なだけのチャンネルを設置する。サーバを名称で検索することもできるし、招待リンクから接続することもできる。著者も今回の試みのために「OJK オンライン授業」というサーバを作成し、LMS の授業ページを介して招待リンクを配布した。

Discord の特徴は、先にも述べたとおり、一つのサーバに複数のボイスチャンネルを設置できることである。一方、Discord の主な用途であったオンラインゲームでは、そもそも同じゲームを同時プレイしているため画面共有の必要性が低く、またプレイヤーはゲーム上のキャラクター（アバター）を演じるので本人の顔が見えるビデオチャットも不要であった。オンラインゲーム以外の利用者獲得のために画面共有やビデオチャットの機能も備えてはいるが、同時接続数が 10 人（コロナ禍で一時的に 50 人まで可⁽³⁾）と少なく、大学のライブ配信授業にはほとんど対応できない。ただし、PC 演習の個別サポートで同時接続数が 10 人を越えることは通常ないので、演習サポートでは不足なく利用できる。

2.3 提案方法

質問対応の手順は次のとおりである。

1. Discord 上に作成した授業用サーバに各指導員のボイスチャンネルを設置する。
2. 演習サポートが必要な時間になると、指導員は自分のボイスチャンネルに参加して待機する。
3. 質問者は、他の質問者がいないボイスチャンネルに参加することで音声対話および画面共有での演習サポートが受けられる。

ボイスチャンネルに参加しているユーザの名前は誰からも見られるようになっているので、各指導員が質問対応中かどうかはひと目でわかる (2.1 の条件 A)。質問者は、指導員と 1 対 1 サポートを受けるのに招待される必要はなく、質問したい指導員のボイスチャンネル名をクリックするだけでよい (2.1 の条件 B・C)。したがって、教員が学生全員に向けて演習指導をしているときでも学生は個別に TA のサポートを受けることができる。

ボイスチャンネルでのやりとりは、そのチャンネルの参加者の間でのみ共有されるので、「質問内容を他の学生に知られて恥ずかしい」というようなこともない。ただし、ブレイクアウト機能や他のチャットツールを使用した場合と異なり、「いま誰が質問しているか」は他の学生からも見えてしまう。これについては後ほどアンケート評価の結果を示してから考察する。

質問は、ボイスチャンネルだけでなく、テキストチャンネルでも受け付ける。テキストチャンネルには、授業全体の質問チャンネルと指導員専用のチャンネルを用意した。マイクを持っていない学生や、音声での質問はどうしても恥ずかしいという学生に対応するためである。また、ボイスチャンネルで音声対応している学生にテキスト情報を伝えたいときにも指導員のテキストチャンネルを使用した。テキストでのやりとりは DM (ダイレクトメール) でも可能だが、他人の DM はサーバ管理者である教員からも見られないので、TA と学生の間でやりとりした内容が後で確認できるように、できるだけテキストチャンネルを使用するよう TA に依頼した。

筆者が 2020 年度前期に担当した授業は「ウェブコンピューティング」と「ウェブアプリケーション論」の 2 科目で、前者は HTML と CSS の授業、後者は JavaScript の授業である。これら 2 科目は 3 年前から既に反転授業で実施している (詳しくは文献⁽⁴⁾を参照されたい)。教員から学生に一方的に話す時間は 45~55 分で、残りの 35~45 分は学生が各自課題に取り組む。LMS には Google Classroom を使用している。授業の最初に Classroom でテストを実施し、その解説をしてから、全員で実際にコーディングしながら反転授業の内容を復習する。TA は、この一斉演習のタイミングで各自のボイスチャンネルに入って質問を待つ。教員 (筆者) も授業後半の課題の時間には自身のボイスチャットで待機する。

前述のとおり、Discord の画面共有は同時接続が 10 人 (コロナ禍では 50 人) までなので、教員から学生へのライブ配信授業は授業の Classroom に紐付いている Meet で行った。演習に使用するソフトウェアは Google Chrome と Brackets (エディタ) の二つあり、それに加えて Discord と Meet のウィンドウを開く必要があるので、一般的なノート PC のモニタ (14 インチ未満) では狭い。そのため、Meet (教員のライブ配信授業) はスマートフォンで見ているという学生もかなりいたようである。

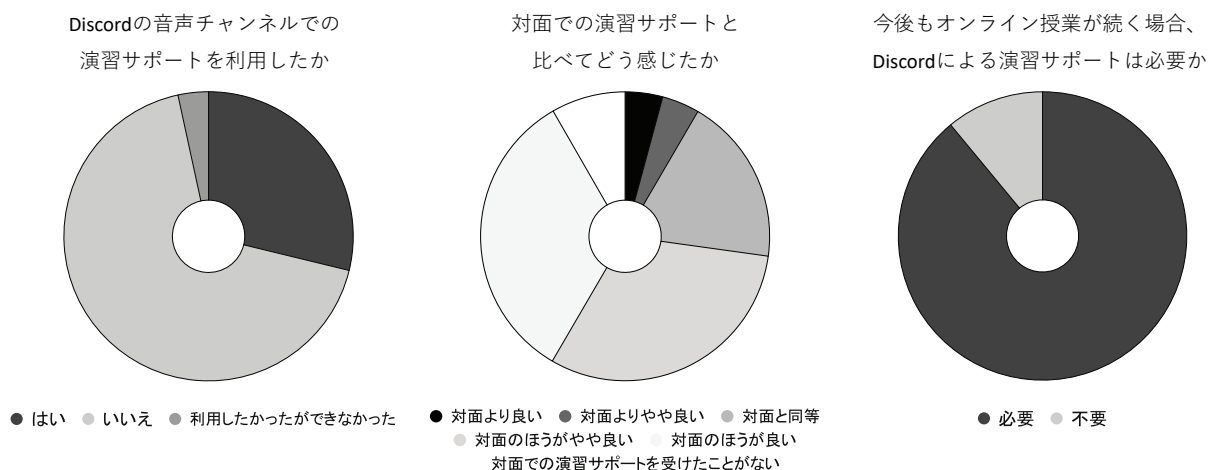


図3 アンケート結果（凡例は上から順に円グラフの12時の方向から時計回りに配置）

3 アンケート評価

2020年度前期に筆者が担当した2科目において、授業最終日から1週間の期間でGoogleフォームを利用したアンケート評価を実施した。成績評価には関わらないこと明言し、任意回答とした。回答者数は、「ウェブコンピューティング（2年前期）」が120人（回答率77%）、「ウェブアプリケーション論（3年前期）」が26人（回答率53%）の合計146名であった。アンケートの内容はDiscordのボイスチャンネルについての質問に絞り、テキストチャットやビデオ会議システム、LMSについての質問は含めなかった。なお、COVID-19の影響で開講日が遅れたため、本提案方法を実践したライブ配信授業の回数は全12回である（第1～3回はClassroomを使用してオンデマンドで提供）。

まず、Discordのボイスチャンネルを利用した割合を図3の左のグラフに示す。利用した割合は28.8%と3割弱であり、7割近くの人が利用しなかった。なお、1度でも利用した人の平均利用回数は2.1回であった。「利用したかったができなかった（3.4%）」という項目も設けていることから、利用しなかった7割弱の人はそもそも利用したいと思わなかったということになる。対面授業でも自ら質問する学生は一部に限られるが、体感としては今期の2倍（全体の6割）ほどの学生は授業期間中に1度は自発的に質問していた印象がある。

Discordのボイスチャンネルを一度も利用しなかった人（104名）にその理由を選んでもらった結果（複数選択可）を表1に示す。物理的に利用できなかったという理由は表から省いている。最も多かった理由は「質問したいことが特になかった」で55.8%、全回答者（146名）での割合に換算すると約4割を占める。つまり、オンライン授業という事情がなければ「質問したいと思った学生」は6割であり、これは先にも述べた“対面授業時の体感”とほぼ一致している。「音声チャットが苦手（46.2%）」や「画面共有が難しそう（27.9%）」といった理由がそれに続くが、これらはオンライン授業におけるPC演習サポートに共通する課題であろう。提案方法に特有の理由としては「質問していることが他の学生から見えるのが嫌」と回答した人が2割ほどであった。

Discordのボイスチャンネルを利用した人（42名）に「対面授業での演習サポートと比べてどう感じたか」を5段階で回答してもらった。結果を図3の中央のグラフに示す。対面授業の演習サポートのほうが良いと回答したのは6割強、対面授業と同等かそれ以上と回答したのは3割弱であった。対面授業のほうがオンライン授業よりも良いと回答した人の個別の理由をみると、「音声だけではうまく質問／説明できない」「音声と画面共有だけでは画面（エディタに書かれたコード）のどこにつ

表 1 Discord のボイスチャットを利用しなかった主な理由（回答者数 104 名／複数選択可）

質問したいことが特になかったから	55.8%
音声チャットが苦手だから	46.2%
画面共有が難しそうだったから	27.9%
質問していることが他の学生から見えるのが嫌だから	19.2%
音声チャットに繋いで質問するという行為が面倒だから	16.3%
自分の PC 画面が見られるのが嫌だから	3.8%

いて話しているのかわからない」「表情が伝わらないのでお互いの理解度が伝わらない」といった意見がそれぞれ複数件あった。一方で、オンライン授業のほうが対面授業よりも良いと回答した人は「対面よりも質問しやすい」とその理由を記述しており、対面とオンラインのどちらの演習サポートが良いかは人に依ることがわかる。

ボイスチャンネルで一度質問したあと止めてしまった人にその理由を自由記述で回答してもらった（10 件）。「音声でうまく質問／説明できなかった」という理由が最も多かった（5 件）。その他、「基礎的な質問で指導員に申し訳ない」「生活音が入ってしまう」など、全体的に「恥ずかしい」という気持ちが強いようであり、このことは質問対応のときの会話内容からも感じられた。

最後に全回答者（146 名）に対して、「今後もオンライン授業が続く場合、Discord による演習サポートは必要か」と問うた結果を図 3 の右のグラフに示す。約 9 割の回答者が「必要」と答えており、提案方法の問題点は数多く指摘されつつも、その必要性は感じているようであった。

4 考察

今回のアンケート評価では、Discord を利用した演習サポートとそれ以外の方法（ブレイクアウトルーム機能など）の差異を明らかにできていない。特に、Discord の特徴である「ボイスチャンネルを並べることで、質問に対応できる指導員がひと目でわかり、学生自らが相手を選んで個別質問を始めることができる」ことを評価する項目を含めていなかったのは反省点である。ただ、2020 年度前期はほとんどの学生にとってオンラインでの PC 演習サポート自体が初めての体験であり、サポートの手法について一般性を持って評価できるようになるのは後期以降であると考えている。

提案方法に特有の自由記述がいくつかあったのでピックアップしておく。まず、Discord を用いた演習サポートが対面よりもよかった点について、「質問に対応できる指導員がわかりやすい」「対面授業時よりも指導員（特に TA）が捕まえやすい」といった記述が 4 件あった。これは Discord を利用したサポート方法の利点であり、対面授業でもうまく活用できる可能性がある。

一方、最後まで Discord にうまく接続できなかったという記述や、Meet と同時に起動するとインターネット速度が極端に遅くなるので Discord に参加しなかったという記述もあった。Zoom や Meet の利用でも同様の問題を耳にしているが、授業で使用するツールが増えるほど PC への負荷もトラブルも増える。また、表 1 の「質問していることが他の学生から見えるのが嫌」という理由は、「質問対応中の指導員が一覧できる」という利点とのトレードオフとなっている。他人に知られることを避けるために指導員に DM で質問してくる学生が一定数いたが、DM で質問対応していてもボイスチャンネルの状態では手が空いているように見えてしまうことや、教員が TA の対応状況を知ることができないことも問題である。

こうした Discord 特有の問題の解決方法として、まず、Discord への匿名（ハンドルネーム）参加

が考えられる。授業なので、できれば Discord の表示名から授業参加者や質問者を把握できるようにしたいが、質問していることが他の学生から見えることを懸念して質問しない人が回答者全体の 13.7%^{*3}もいることは無視できない。同時使用するツールが増えてしまうことについては、受け身的ではあるが、Discord の側で画面共有の同時接続数の上限を増やしてくれることに期待したい。上限が 100 名になれば、Meet などを併用しなくとも Discord のみでオンライン授業が完結する。

最後に、Discord に限った話ではないが、画面共有と音声対話による演習サポートの最大の問題は「音声だけで説明するのが難しい」という点であり、その第一の理由は「指導員が共有画面のどの部分について話しているのかわかりにくい」ことであろう。回数を重ねれば口頭でのポインティングも上達するが、ツールの機能として「相手側の共有画面へのマウスポインティング」の実装が期待される。その他の方法として、受講者の多い授業ではあまり実用的ではないが、リモートデスクトップを用いたり、Google ドキュメントなど複数人で同時編集できるツールを使うことも検討したい。

5 まとめ

本稿では、オンライン PC 演習授業のための新しい演習サポート方法を提案し、2020 年度前期に筆者担当の 2 科目でそれを実践した結果について報告した。Discord というツールを用いることで、複数の指導員が各自のボイスチャンネルで質問を待ち受け、学生は手の空いている指導員を自ら選んで 1 対 1 の音声対話を始めることができる。対面授業での演習サポートと比較すると欠点は多いが、オンライン授業が初めてという受講生がほとんどであるなかで大きなトラブルもなく、146 名のアンケート回答者の 9 割が「今後も Discord による演習サポートが必要である」と答えた。

今後 COVID-19 が収束しても、大学の授業のオンライン化（オンデマンド化）は推進されていくと予想される。将来のパンデミックに備えるというだけでなく、気象状況や教員の出張による休講を回避したり、公欠扱いされない入院や自宅療養の間にも授業に参加できる。精神的な問題などで登学できない学生への合理的配慮として、オンデマンド型教育の必要性は以前から叫ばれていた。さらに、大学におけるリカレント教育（生涯学習）の提供方法としても、時間を問わず受講できるオンデマンド授業は有用であろう。PC 演習科目では演習サポートに時間雇用である TA を要するため、現状ではどうしてもライブ配信授業となってしまうが、工夫次第では TA にとっても時間に融通の効く形で働けるようになる可能性がある。

また、筆者の担当するプログラミング科目に関していえば、オンデマンド授業にすることで習熟度の違いを吸収できるかもしれない。私立大学の文理融合型学科であることから PC 演習科目にも関わらず受講者が 70~90 名と多い上、プログラミング学習への熱意の差が大きい（興味がなくても単位のために履修する）。そのため、授業アンケートではいつも「進度が速い／難易度が高い」という学生と「ちょうどよい」という学生に二分される。毎週取り組む課題には「発展問題」も用意しているが、週の単元には拘束されるため、どんどん先に進めたいという意欲的な学生には十分に対応できていない。授業の資料・テスト・課題を LMS でオンデマンド提供し、各自の習熟度に合わせて自由に進めてもらうことができれば、より良い学びの場になると考えている。単位取得や成績のためにテストや課題をコピー&ペーストで進めてしまう学生への対策は必要であるが、オンデマンドで提供するテストや課題は評価外として学生が自身の習熟度を確認するために用い、成績評価は対面での実技テストなどで測るといった工夫はできそうである。

^{*3} 104 名（表 1 の回答者数）×19.2%÷146 名（回答者全体）=13.7%

参考文献

- (1) 武庫川女子大学 遠隔授業推進特別チーム 「第 2 回 遠隔授業に関する調査結果について（報告）」（2020 年 7 月 10 日）
<https://www.mukogawa-u.ac.jp/pdf/0710-1.pdf>
- (2) 文科省 「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況」 大学・大学院・高専に関する情報（2020 年 7 月 1 日調査）
https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf
- (3) Jason Citron 「Helping out where we can」 Discord 公式ウェブサイト（2020 年 3 月 2 日更新）
<https://blog.discord.com/helping-out-where-we-can-3a5fb7bac77a>
- (4) 尾関 基行 「文理融合型学科のプログラミング科目における反転授業の実践」 学校教育センター年報、3 号、pp.143-154（2018）

【実践報告】

オンライン授業による被服構成学実習の実践報告
—生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例として—

Practice report about “Clothing Construction Practice” of online classwork: A case study of “Apparel Construction Practice Ⅱ” in Graduate School of Human Environmental Science

末弘 由佳理* 中西 直美** 坂田 彩美**

SUEHIRO, Yukari* NAKANISHI, Naomi** SAKATA, Ayami**

キーワード：オンライン ライブ配信型 双方向授業 ワンピース

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症拡大により、武庫川女子大学（以下、本学とする）の所在地である兵庫県は2020年4月7日から緊急事態措置を実施すべき7区域に指定された⁽¹⁾。緊急事態宣言の発出を受け、本学では、前期授業での全オンライン化が決定した。

本稿では、本学生活環境学部生活環境学科アパレルコース2年生前期開講科目「アパレル構成学実習Ⅱ」⁽²⁾のオンライン授業の実践を報告する。

2. 「アパレル構成学実習Ⅱ」で教材として扱うアイテムの検討

「アパレル構成学実習Ⅱ」（以下、本科目とする）は、1年生後期開講の「アパレル構成学実習Ⅰ」に続く被服構成学の基礎的な知識・技術を身につけることを目的とした被服構成学の実習科目である。

本科目では、90分1コマ/週で開講する科目であり、製作するアイテムとしてはノースリーブ、ノーカラーのワンピース1点としている。「アパレル構成学実習Ⅰ」は、90分2コマ（計180分）/週で開講し、ショートパンツ、裏付セミタイトスカート、半袖シャツカラーブラウスの3点を課題としている。これらの3点で習得した知識・技術の応用並びに新たな技術の習得を目的として、本科目の教材を設定している。

本科目のシラバスを執筆した時点（2020年2月）では、対面授業を想定していたわけであるが、見直し仕上げ、コンシールファスナー仕上げのノースリーブ、ノーカラーのワンピースとしていた。緊急事態宣言を受け、本学の遠隔授業が決定した段階（2020年4月中旬）で、教材として扱うアイテムにおいて、材料の調達、道具の有無等の物理的側面から再検討した結果、仕上げ方法を変更するが、アイテムの変更は行わずに実施することとした。ワンピースは丈の長さを伴うため、各家庭での裁断が困難であることも予測でき、1/2サイズにすることも検討した。しかしながら、自身が着用できる衣服を製作できることを期待する学生が多いことやアパレルコースに所属して初履修となる科目であることから期待値が高いことも予測できた。開講時期に関しては、夏期集中講義での対面授業実施の選択肢も残されていたが、本科目は90分1コマであることから、授業の前後の時間（学期中の場合、1週間）が課題を進める上で必須の時間である。また、学生たちのモチベーションの側面からも多くの授業が約4か月後の集中講義として開講するのではなく、4月から受講できることも重要であると考え、仕上げ方法を変更してでも、週1回実施のペースが可能な開講方法（前期期間中の各週開講）が

* 生活環境学科准教授 ** 生活環境学科助手

望ましいと判断した。なお、本科目の履修登録者数は、35名であった(受講対象者:35名, 受講率100%)。

仕上げ方法等の変更した内容は表1の通りである。シラバスの修正については、第1回目の授業時に、変更点を明記したスライドを用いて説明を行った。

表1 対面・遠隔授業時のワンピースの仕上げ方法

	2019年度以前	2020年度
授業形態	対面	遠隔
身頃の切替え線	パネルライン	
ファスナー	コンシールファスナー ⁽³⁾	エフロンファスナー ⁽³⁾
袖・衿ぐりの処理	見返し	バイアステープ
スカートの形状	個々に自由な形状	

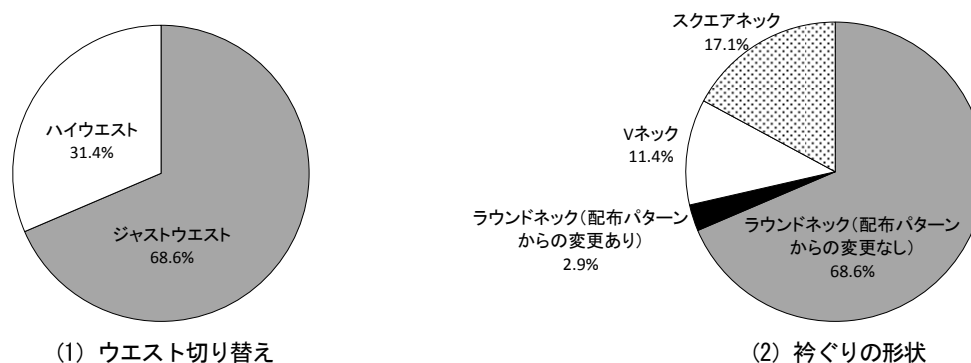
大きく変更した箇所はファスナーの種類と衿ぐりの処理方法である。

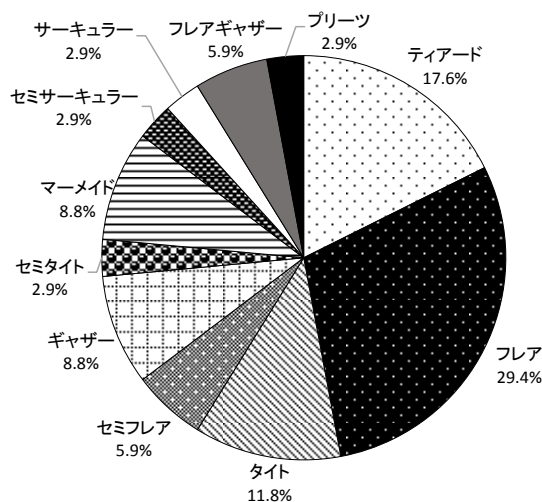
見返しは、「アパレル構成学実習Ⅰ」で学んでいないため、本科目で習得してほしい技術ではあるが、接着芯(要アイロン)が必要であることに加え、袖と衿部分を連続した形状の見返しは、対面授業時においても理解度が低い現状があること、曲線部分に細かな切込みを施すため、誤った際のやり直しが大変困難であることから、本授業では、見返しの技術の習得よりも完成度を高く仕上げることを優先することとし、「アパレル構成学実習Ⅰ」で習得した技術であるバイアステープによる始末を採用することとした。なお、既習内容である基礎的な縫い方においては、習得済ではあるが、技術の定着や確認のため、本学で作成したデジタル教材⁽⁴⁾の視聴を促した。

また、ファスナーにおいては、コンシールファスナーを縫製する際には専用の押さえ金が必要であることから各家庭には道具がないという物理的側面から変更の必要があった。

スカートの形状については、形を統一した方が授業運営は当然、スムーズであるが、学生の希望としては自身に似合うもの、自身の着たいものとの希望が強いため、前年度(2019年度)の対面授業時と同様に自由な形状とした。このことについては、不安がなかったわけではないが、我々教員・助手の授業担当者としての経験年数等から対応が可能であると判断した。

図1は、個々の学生が選んだウエストの切り替え位置、衿ぐりの形状及びスカートの形状である。なお、ウエストの切り替え位置の選択肢にはローウエストもあったが、選択した学生は0名であった。スカートについては、フレアスカートとティアードスカートの割合が高い。これらのスカートは既習のセミタイトスカートと比較して、学生にとって難しい内容であると言えることから、多くの学生はより簡単なものという選択の仕方ではなく、自身が着たいデザインという視点で決定したと考えることができる。





(3) スカート形状

図1 学生が選択したワンピースの形状 (N=35)

3. オンライン授業の形式

ライブ配信型，オンデマンド型，資料提供型等，オンライン授業の形式には様々な形式があるが，本学では，学生，教職員共にGoogleアカウントが付与され，mwu.jpシステムとして数年前から整備されていることから，本科目ではライブ配信型を主としたオンライン授業を遂行した（表2）。

表2 授業運営に使用したアプリケーション

教員から学生への連絡	学生から教員への連絡・授業時間外の質問	資料の事前配信	課題の提出	ライブ配信	出席確認	ライブ配信中の質問
Google Classroom	Google Classroom	Google Classroom	Google Classroom	Google Meet	Google Meet チャット	Google Meet マイク
Gmail	Gmail	Google Classroom	郵送	Google Meet	Google Form	Google Meet チャット

授業開始直後にGoogle Meetのチャット欄に出席番号を記入して送信するよう指示し，出欠状況を把握すると共に，指示の伝達を以って，通信エラーが生じていないことを確認した。その後，ライブ配信でPowerPointに載せた資料を提示して，本時の説明を行い，説明終了後に各自が作図や縫製などの作業をするという流れを基本とした。

作業時間中は，Google Meetからの退室を促し，質問がある際には再度入室するよう指示をした。教員はその間，Google Meetに待機して，質問が受けられる態勢をとった。なお，その間に新しい説明を教員からは行わないが，他者の質問を自身も聞くという目的でGoogle Meetに入室状態としておいてもよいことを併せて説明した。

4. 授業で用いた資料

動画，写真，イラスト等デジタル教材には様々な形態がある。被服製作の説明においては動画を用いた資料が多くみられる⁽⁴⁾⁽⁵⁾。本学で作成したデジタル教材⁽⁴⁾についてもイラストや写真，説明文は入れているが，動画を主とするものである。

本科目の教材資料を作成するに当たり，当初は動画を主として準備をする構想であった。しかしなが

ら、動画を配信することについていくつかの懸念事項があった。その重きは、受講者のネットワーク環境である。遠隔授業開始が決定した4月時点では、個々の学生のネットワーク環境に関する情報はなく、可能な限りデータを抑えることも考える必要があった。通信量については動画を視聴する際には一般に通信量が大きいことが知られているが、1GBでおよそ120分の動画視聴ができる⁶⁾ようある。通信量を抑えることを最優先に考えるならオンデマンド教材がベターであることは言うまでもない。とは言え、YouTubeに動画をアップロードして作成するオンデマンド教材は視聴の度にネットワークへの接続を伴うため、オンデマンド教材だからと言って必ずしも通信量を抑えられるというものでもない。

言うまでもなく学生にとって分かりやすい教材を提供することは最優先事項であり、これらのことを鑑み、本科目では、写真、イラスト等の静止画を中心に用いた資料を作成し、動画は基本的には使用しないこととした。一部、既習内容である基礎縫いの確認時にYouTubeにアップロードした動画教材⁴⁾の視聴を指示した。写真、イラスト等の静止画像は動画のように動きを伴わないため、製作過程が分かりにくいという考え方もあるが、静止画像のメリットとして、視聴者自身が見たい局部を拡大して観察できることである。動画においても拡大できるものもあるが、YouTubeにアップロードした動画は拡大ができないため、スマートフォンのようにPCと比較して小さな画面では局部が見えないということも起こりうる。ネットワーク環境と同様に、4月時点では、学生のパソコン所持状況の情報はなく、スマートフォンのみで受講する学生を想定しておく必要があった。以上のような観点から、静止画のメリットを生かしての教材作成をすることとし、動画のように動きを伴わないが、その分多量の写真やイラストを用いることで、段階的な過程を伝えられるように工夫した。

4-1 身頃の作図（パネルラインへの展開）

1年生後期に受講した「アパレル構成学実習Ⅰ」において各自のサイズで作図した身頃原型⁷⁾を展開してパネルラインの身頃を作図することをシラバス執筆時には検討していたが、身頃原型を大学に保管している学生も居り、受講者全員の手元にある状況ではないことから、作図の学習は縮尺サイズで行い、実物大に関しては、東レACS株式会社のアパレルCADであるクレアコンポⅡ⁸⁾を用いて、教員が作図したものを配布することとした。配布方法は、Google Classroomにアップロードして、各自が印刷する方法も視野に入れてはいたが、プリンターの有無、自宅から出られない自粛生活中であることから、印刷したものを各家庭に郵送する方法をとった。

4-2 解説に用いた資料

①～⑬は、①と②、④と⑤はそれぞれ同コマ、③及び⑥～⑬は各回（90分1コマ）の授業ごとに用いた資料である。アニメーションを付与したPowerPointのスライドを用いて、Google Meetで解説を加えながら提示し、説明終了後にPDF形式で保存した同資料をGoogle Classroomで配信した。

① 身頃のサイズ選び及びサイズ変更の方法（図2）

郵送した7・9・11・13号サイズの身頃原型について、自身のサイズに最も近いものを選択するように指示した。適合するサイズがない場合には、近いものを選択し、脇で追加或いは削除してサイズを変更する方法をPowerPointに載せたイラストを用いて解説した（スライド3・4枚目）。なお、スライドに示すイラストは、Adobe社製のIllustrator⁹⁾を用いて作成したものである。

サイズ変更の方法として、バストラインで変更するサイズ分をウエストまで平行に追加・削除してサイズ調整する方法を図示しているが、口頭での解説の中では、バストラインのみでサイズ調整

をして、ウエスト部分では調整無でもよいこと、しかしながら、その調整方法の場合は、バストからウエストへの傾斜が急（或いは緩やか）になり、デザイン的な変化が起きることから、ここでは平行に追加・削除する方法を推奨していることを詳説した。

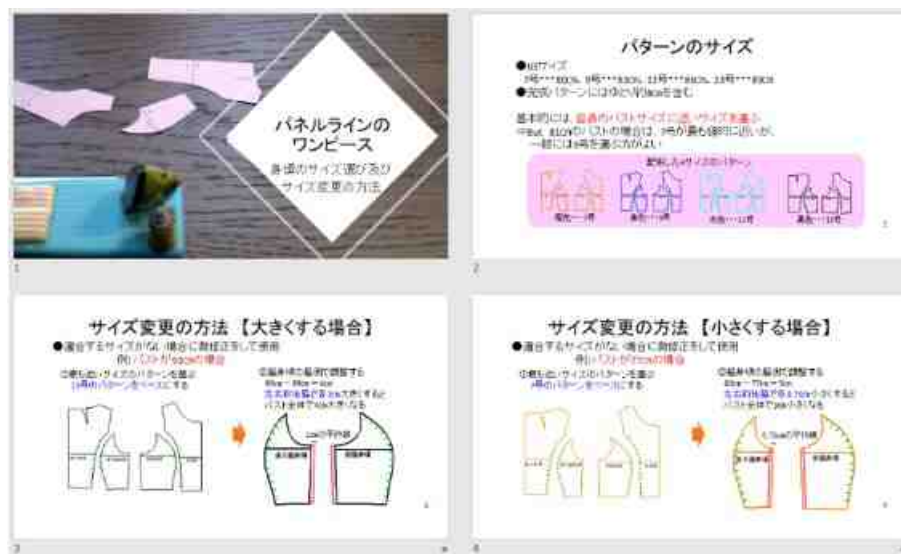


図2 ワンピース製作方法の説明資料（身頃のサイズ選び、サイズ変更法）

② 身頃パターンの調整（図3）

身頃のウエストライン（スカートとの切り替え位置）、衿ぐり形状の調整方法を解説した資料である。スライド4枚目に示すようなパターンだけを見ても、切り替え位置が体のどの辺りにくるか等は分かりにくく、対面授業では、自身や学生の体にパターンを当てて、それらを説明しているが、オンライン授業においては不可能である。パソコンやスマートフォンの画面上で閲覧する資料として作成するには、ある程度小さい方が扱いやすいため、1/2サイズのボディの使用を検討したが、ボディには手足、顔がないため、丈感が分かりにくく、手足や顔のある人形を用いることを考案した。日本人体型に近い人形を用いることがベストであるが、教材を作成する教員も自粛生活中であるため、新たに調達することはせず、自宅にあるリカちゃん人形（以下、リカちゃん）を使用することにした。リカちゃんは、女子学生の大半に認知されているであろうことから、親しみも湧くのではないかと考えたことも採用の一因である。

スライドに登場するリカちゃんを含む写真は、全て筆者の一人である教員宅で撮影したものである。なお、リカちゃんに用いたパターンのサイズは実物大の1/9縮尺である。

7枚目のスライド（図3（2）①、②に拡大写真を示す）は、ウエスト位置を変更した際のスカート丈調整を説明したものであるが、ボディとは違い、足に対してパターンを乗せることができるため、丈感が視覚的に捉えやすいと言える。

10枚目のスライドでは衿ぐりの解説をしているが、パターン自体にVラインやスクエアラインを描いても実際の体ではどのようなデザインになるかの想像ができにくい、リカちゃんの体にラインを入れることでそれらを解消することができる。



(1) 説明資料全11スライド



① ジャストウエスト



② ハイウエスト

(2) 説明資料7枚目に用いたスカートの丈感を比較するために用いたリカちゃんの写真

図3 ワンピース製作方法の説明資料 (身頃パターンの調整)

③ スカートのウエスト寸法調整 (図4)

スカートの作図は事前課題としていたが、ウエスト寸法に関しては、自身のウエストサイズで作図するように指示していた。本来、ワンピースにおけるスカートのウエスト寸法は、身頃のウエスト寸法と合致させる必要があるが、事前課題出題の時点(2020年4月18日)では、身頃の作図自体が無い状態であることや、身頃の切り替え位置についても今後決定する事項であることから、授業開始後に完成した身頃に合わせて、スカートのウエスト寸法を調整することとした。前述の②の段階で、身頃の切り替え線が確定したため、身頃のウエストサイズを定規やメジャーを用いて測定し、スカートのウエスト寸法を測定した寸法に合わせて調整するように解説した。4枚目のスライドでは、フレアスカートを例にしたが、ここで調整する箇所はウエストのみであり、裾においては調整せず、ウエストから裾にかけて逆三角形を追加するイメージであることをイラストを用いて伝えることとしたが、仮に逆三角形が長方形であったとしてもデザイン的には、人間の肉眼で差が感じられるほどの変化はないことについても説明を加えた。また、図3の7枚目スライドでワンピース丈(身頃+スカート)の説明をしているが、スカートパターンに触れたタイミングで今一度説明することで理解を深めることができると考えたため、同じスライドを挿入して、ここでも再説明を行った。(スライド5枚目)。



図4 ワンピース製作方法の説明資料(スカートウエストの寸法調整)

④ 身頃の作図 (図5)

パネルライン化した身頃(実物大)は、4-1で述べた通り、教員が作図したものを郵送したわけであるが、作図の方法を習得する必要があるため、身頃原型からのパターン展開を解説し、縮尺サイズでノートに作図することを課題とした。作図用紙はどのようなものでも可とし、必要用紙サイズはA5サイズ1枚程度である。基型として使用する縮尺身頃原型は郵送の際に同封し、同一のものを所持している状態である。

なお、受講学生は、「アパレル構成学実習Ⅰ」を受講した際に、1/4・1/5縮尺定規を購入し、各自が所持している。

提出方法は、作図を写真撮影或いはスキャナーで読み込み、Google Classroomにデータで提出する方法とした。

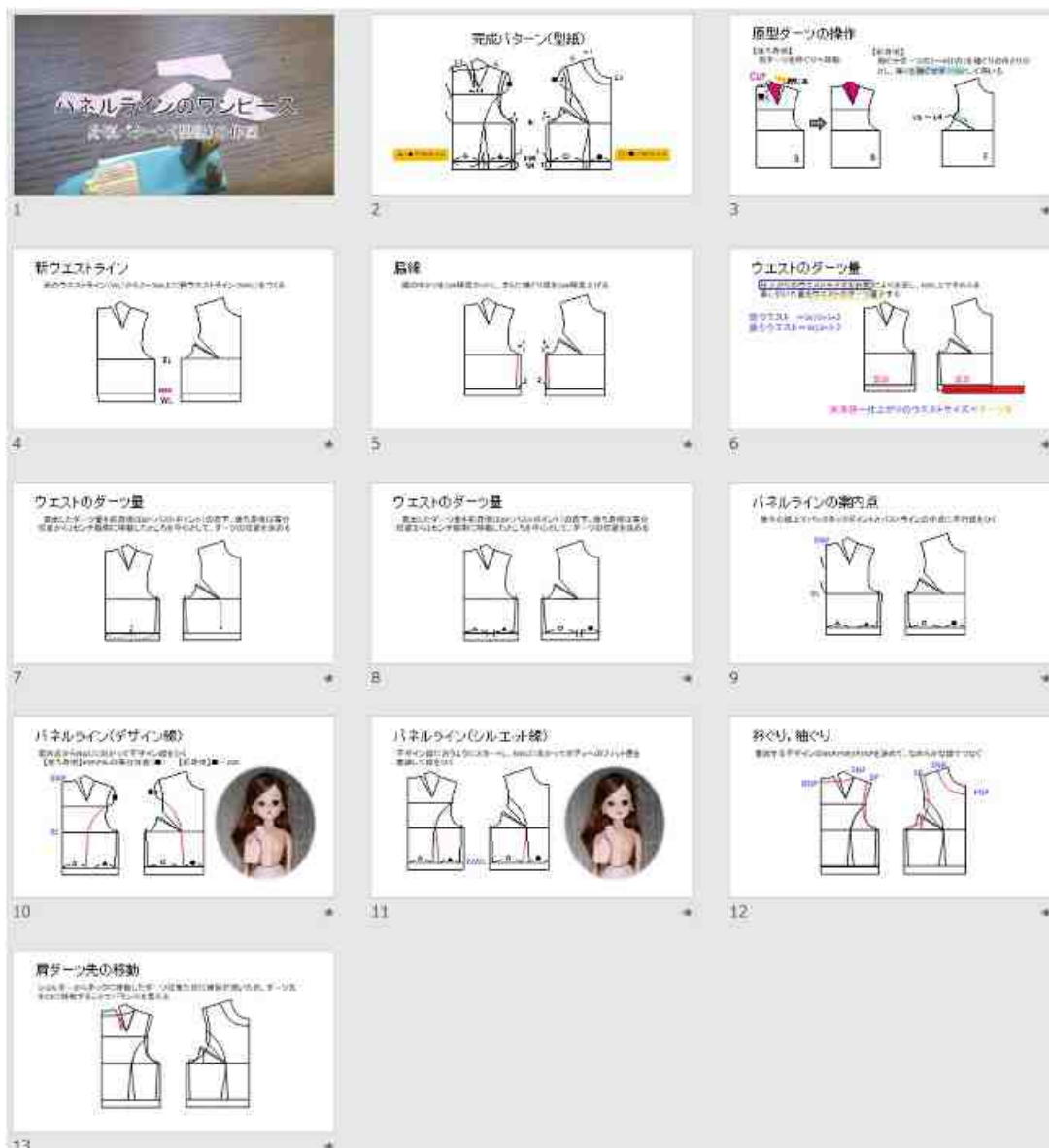


図5 ワンピース製作方法の説明資料(身頃のパネルライン化)

⑤ 縫い代設定, 裁断, 印つけ (図6)

裁断に入る前にパターンチェック(10)を行うが、ウエスト部分について、つながり修正を行うように解説した(スライド2・3枚目)。次に、縫い代設定であるが、全員が同じデザインであれば、各部の既定値を伝えるのみでよいが、スカートのデザインを自由としたため、デザイン次第で縫い代のサイズが異なり、併せて縫い代の始末の方法も様々であることから、それらを含めて解説を行った。

縫い代の始末は、ロックミシン(縫い代を割る・片倒し, 片倒しからのステッチ), 折り伏せ縫い, 端ミシン, ジグザグミシン, ブランケットステッチのいずれかの方法で行うこと, それらの方法の組成に対する向き不向きを解説した(スライド4・5・6枚目)。縫い代寸法は, スカートの仕上げ方に関わるため, スライド9~11枚目に示すように写真を用いた資料を作成した。これらの写真は, 全て自宅にある私物を撮影したものであるが, そのことを受講者に伝えることで自身が現在学んでいる技術が身の回りの繊維製品に施されていることに興味を持ち, 理解を深めることを期

待した。

裁断は、布の場合、切ったものを元に戻すことができないため、対面授業においても最も気を遣う工程である。オンラインの場合には、対面授業のように近くで見ると確認ができないため、説明の段階で間違えそうな箇所を詳細に説明し、布の再購入を未然に防ぐよう努めた。結果的には、裁断におけるミス（教員に相談のあったもの）は、2件であった。前・後ろスカート共に中心を「わ」で裁断したため、後ろ中心の縫い代が無いという内容が2件である。内1名は、授業後にメールでの相談であった。学生からは状況説明のための写真が添付されており、布を再購入したほうがよいかとの質問であった。脇の縫い代及び、後ろ中心とする箇所にバックネックポイントから何cmの所まで必要な縫い代寸法が確保されているかについて、こちらから問いかけ、それらを学生が測定した結果、再購入はせず、裁断した際の残布で後ろスカートの1枚分を新たに裁断し、誤って「わ」で裁断した布をもう片方の後ろスカートとして使用することで解決することができた。もう1名の学生の場合は、裾方向の広がり大きいこともあり、残布での対応は現実的に不可能と言える。スカートのウエスト位置を数センチ下げることで、脇での縫い代の余剰を作ることが可能なため、円周を計算して、ウエストを必要寸法下げることを指示した。この学生は授業中の質問であり、Google Meetのマイクでのやりとりである。以上のように2名の裁断ミスがあったが、いずれもオンラインで解決の方法を見出すことができ、布の再購入は防ぐことができた。

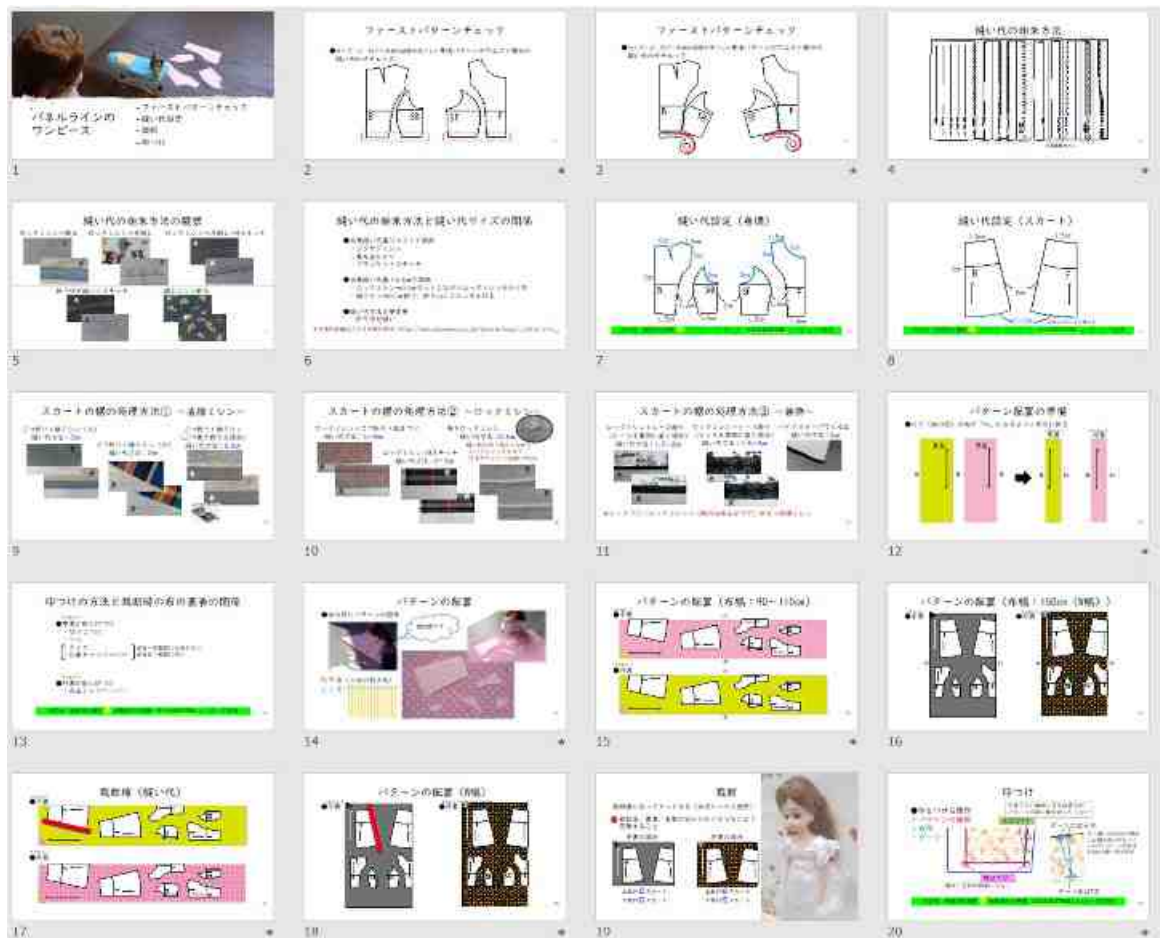


図6 ワンピース製作方法の説明資料（縫い代設定、裁断）

印つけは既習の内容であるが、復習として方法及びそれぞれの方法に合う布のたたみ方を解説（スライド13枚目）し、角や合印には明確に印をつけること（スライド20枚目）、印つけ終了後にパターンを外す際には、左右スカートや布の裏表についてメモをつけておくこと等を追説した（スライド19枚目）。

個々の道具等の環境差があることから、ここでは、印つけの方法は指定せず、自身で決めることとしたが、結果として図7に示す状況となった。切りじつけ⁽¹⁾は、布に色がつかない、傷つけないという観点から布に最もやさしい方法であるが、その他の方法と比較して時間を要する。過年度の対面授業時には、学生が好んで取り組まないという状況があったが、ここでは約半数が切りじつけをしており、丁寧に製作しようとする姿勢がうかがえる。

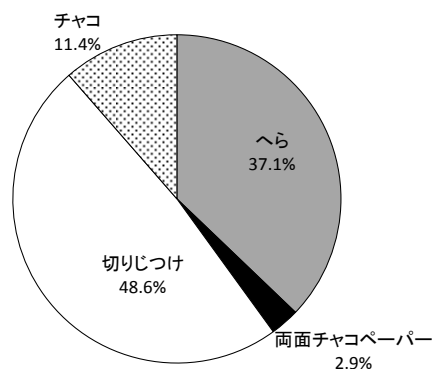


図7 学生が選択した印つけの方法 (N=35)

⑥ 裁ち端の処理 (図8)

縫い代設定の工程で、概要の説明は行っていたが、実際に作業をする段階で詳細な説明を行った。縫い代の部位によってはこの段階での処理が不要であり、処理が必要な箇所を図解した（スライド4枚目）。各パーツを縫合した後に処理できる箇所もあるが、複数の方法を選択肢とすることは複雑であり、学生が混乱することが予測できたため、この工程でできる部位に関しては全てここで処理することとし、口頭で説明を加えた。

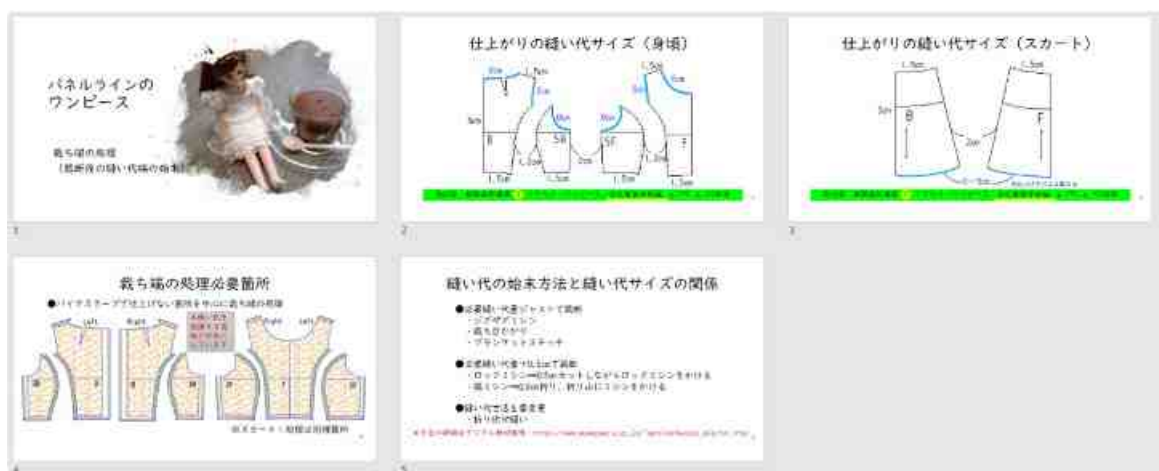


図8 ワンピース製作方法の説明資料（裁ち端の処理）

洋服を製作するとき、裁ち端の処理の方法として、ロックミシンが最も多く用いられる方法であるが、ロックミシンを一般家庭に所有していることは少ないと言える。ミシンの有無に関係なく施せる処理方法としては、ブランケットステッチが挙げられ、全受講生に同条件とする目的でブランケットステッチを指定することも一案ではあるが、採点の際に、裁ち端の処理の方法での点数差をつけないことを前提として、処理方法は学生が個々に選択することとした。曲線を伴う箇所には端ミシンが向かないことを追説し、部位によって処理方法を変更してもよいことを併せて伝えた。裁ち端の処理方法の割合は、図9の通りである。ロックミシンを採用した学生は全体のおよそ14%であり、この値が所有率とほぼ合致していると考えられるが、この値は想像していたよりも高かったと感じている。

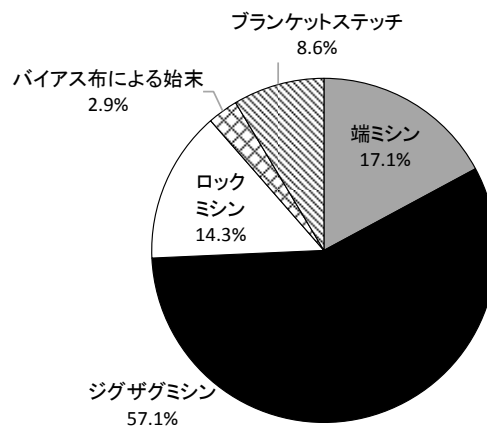


図9 学生が選択した裁ち端の処理方法 (N=35)

⑦ 縫製（ネックダーツ、パネルライン）（図10）

受講生から「次の授業で何をすることを事前におきたい」との要望があったため、本時から完成までの工程（縫製手順）をスライドに記した（スライド2枚目）。

後ろ身頃のネックダーツの縫製は、「アパレル構成学実習Ⅰ」のブラウス縫製時の肩ダーツと全く同じ方法である。ダーツの倒す方向によって、表側の見え方に差が生じることを確認する目的で、スライドにはダーツ縫製後の表側の状態を確認できる写真を左右身頃共に掲載した。ダーツ部を拡大した状態の写真観察をすることにより、ダーツの倒す方向がデザインに与える影響が大きいことを理解できるものとする。

パネルラインの縫製は前後身頃計4か所にあるが、バスタの膨らみのある前身頃のラインはカーブがきついため、特に縫製技術が必要となる箇所である。そのため、待ち針の打ち方が重要になることを説明し、直線を縫製する際の待ち針の打ち方を復習する目的でデジタル教材④を今一度確認することとし（スライド4枚目）、パネルラインのように身頃のインカーブと脇身頃のアウトカーブを中表に合わせる際には、交差するカーブとなるため、直線同士を合わせる際の一番に両端、次に中点に待ち針を打つ方法とは異なり、小さい間隔（約2cm毎）に合印が必要であり、端の合印から順に待ち針を打つこと、合印がなければきれいに縫製することができず、合印が大変重要であることを解説した。待ち針の本数が多く必要であること、待ち針で布をすくう際にごく少量の布をすくうことについて写真を用いて解説し（スライド6枚目）、多量をすくうとパネルラインがなめらかに仕上がらないため、すくう量が大切であることが理由であるこ

とについては口頭で説明を加えた。また、ミシン縫いする際には、一目でも歪みがあれば、表側に影響があることを表側から見たもの、裏側から見たものの2種類の写真（スライド7枚目）を用いて解説し、僅かな目の歪みが表側には大きく影響することの理解を促した。



図10 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：ネックダーツ、パネルライン）

⑧ 縫製（身頃の脇、スカートのたて方向のライン）（図11）

本工程は、既習内容となるが、ギャザー・ティアード・プリーツスカートの場合には、作業量が多いため、本時の課題には新規となる内容は設定しないこととした。この工程では、直線縫いのみであったため、学生の感想には、パネルラインの縫製と比べて簡単であったことや、大変スムーズに縫製できたことが記されていた。

ティアードスカートを選択した学生からはギャザーを寄せる位置に関してメールで質問があった。ティアードの場合には、各パターンの上部にギャザーを寄せることが一般的であり、下部に寄せることも構造として可能である。学生からの質問を受けて、ティアードについてもスライドに加え、一斉説明をしておけばよかったと省みる。



図11 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：身頃の脇、スカートのたて方向のライン）

⑨ 縫製（身頃とスカートのウエスト結合）（図12）

⑧までの工程で個々に立体化した身頃とスカートを本工程で結合する。ウエスト同士を縫製して結合するのみの工程ではあるが、ウエストを縫い合わせる際に、身頃、スカートそれぞれのたての縫い代の倒す方向が固定となるため、倒す方向に関して、再確認するように説明し、スライドには赤字で掲載した（スライド1枚目）。また、ウエスト縫製後の縫い代の倒す方向は、身頃側が一般的であることを解説し、スカートのデザインによってはスカート側に倒すことも可能であること、その際には表側からの見え方（デザイン）に違いが出ることを写真を用いて説明した（スライド2枚目）。



図12 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：身頃とスカートの結合）

⑩ 縫製（後ろ中心、ファスナーつけ準備）（図13）

ファスナーつけは多くの学生に苦手意識があり、図14は、ファスナーつけ終了後に学生に調査した結果である。「1年時に習得したので楽々できる」と回答した学生は1名であり、「(1年時と比べて)理解できた」は19名、「ファスナーつけはやはり難しい」は13名であった。このことから、既習内容であったとしても、一概に理解及び技術習得ができていないというものではなく、内容によっては、繰り返しフォローの必要なものもある。

ファスナーつけは既習内容ではあるが、工程が多く、理解及び高い技術を要する内容であるため、詳細な説明をすると共に、スカート（「アパレル構成学実習Ⅰ」で既習したアイテム）のイラストを加え、思い出しやすいように配慮した。また、本工程ではファスナーをつけるための準備として、後ろ中心を縫合するところまでとしたが、その理由としては後述の⑩工程と同時に説明をする、後ろ中心の縫合（⑩工程）をせずに、ファスナーをつけようとする行為が過去にあったため、準備段階は別回として設定した。

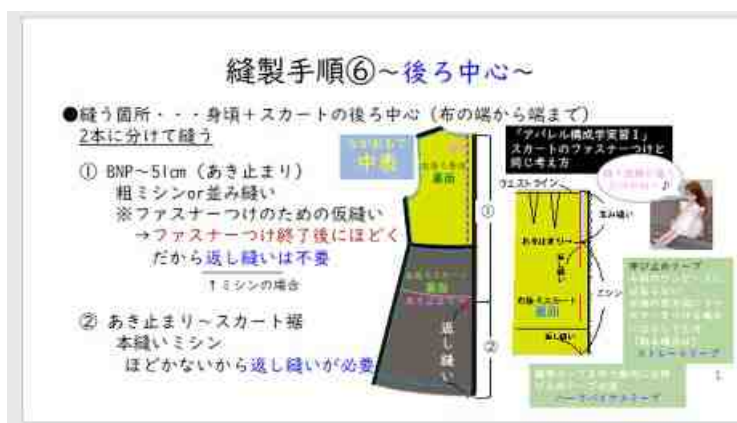


図13 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：後ろ中心、ファスナーつけ準備）

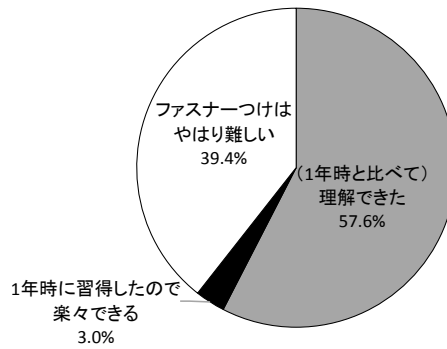


図 14 ファスナーつけの理解度 (N=33)

⑪ 縫製（ファスナーつけ）（図15）

ファスナーつけの説明は写真ではなくイラストを用いて作成した。被服製作分野での段階見本の有効性は高いことが分かっており⁽¹²⁾、最初の段階では、作成したファスナーつけの段階見本の写真を撮影した（図16）が、実物を見るよりも遥かに分かりにくい（見えづらい）と感じた。特にスマートフォンのように小画面で見るとそれが顕著であり、説明用としては不向きであると判断したため、本工程の説明は全てイラストで表現することとした。

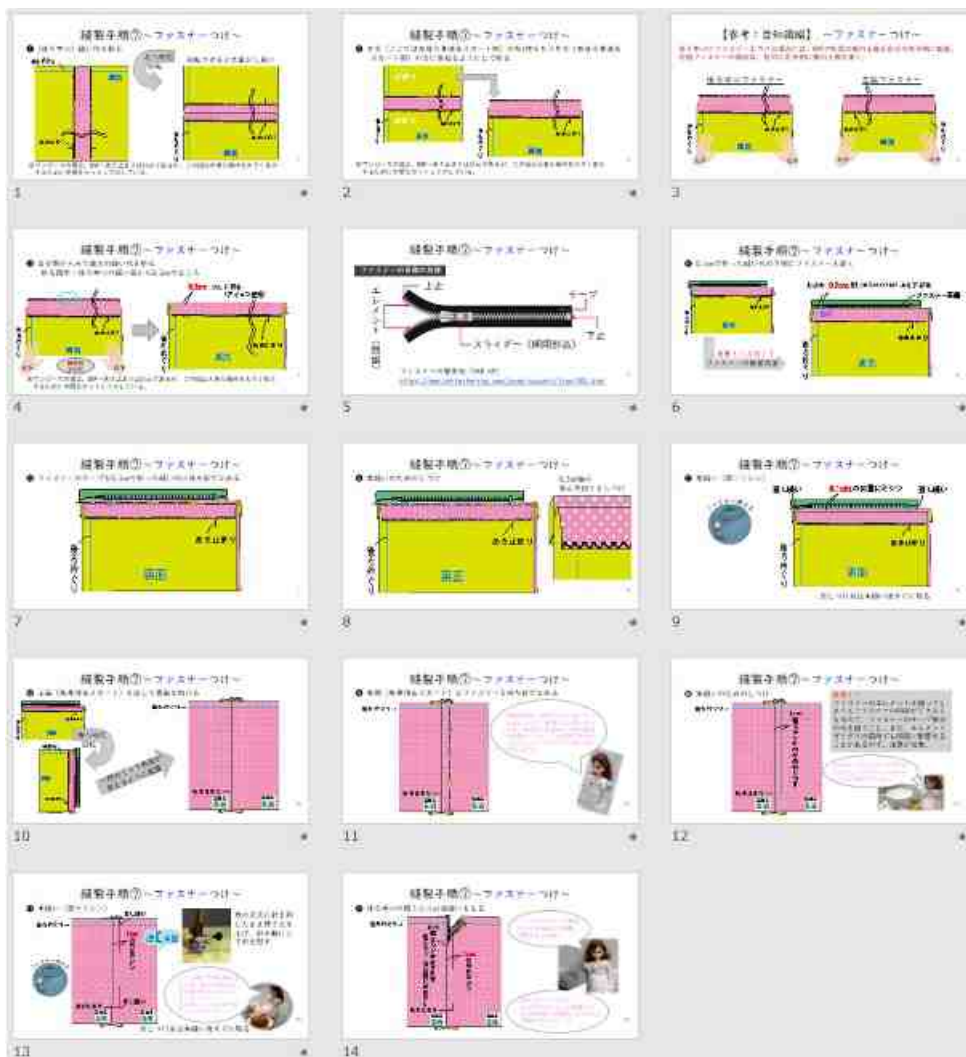


図 15 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：ファスナーつけ）

ファスナーつけをスムーズに行うためには、ファスナー各部の名称を理解しておくと言説明が理解しやすくなるため、イラストを使って名称を解説した（スライド5枚目）。

また、ウエストの位置を左右反対に置くことで後ろ中心・左脇ファスナーの応用展開ができることを豆知識として解説した（スライド3枚目）。



図16 ファスナーつけ段階見本の写真

⑫ 縫製（スカートの裾、肩の縫合）（図17）

本工程は、縫い代設定の回で説明した内容が大半であるが、同じスライドを「復習編」と明記して、掲載した（スライド2～5枚目）。これに関して学生からは「過去の授業のスライドを探さなくてよかったので、ありがたかった」という意見があった。



図17 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：スカート裾、肩の縫合）

⑬ 縫製（衿ぐり・袖ぐりの始末）（図18）

バイアステープで縫い代をくるんで仕上げる方法であるが、この技術に関しては、「アパレル構成学実習Ⅰ」で習得した内容である。しかしながら、カーブを伴うパイピングは学んでいないため、ここでは、バイアステープのくせとりの方法をイラスト④を用いて解説した（スライド3枚目）。ま

た、Vネックやスクエアネックラインのように角を伴う形状のバイアス処理は学んでいないため、写真を用いて解説を行った。バイアステープの角処理は技術として難しいこともあり、学生には、説明を聞いた後に、ラウンドネックラインに変えてもよいことを伝え、V・スクエアネックラインからラウンドネックラインへの変更の方法を図解した。実際に、変更をした学生は2名であり、いずれも（角を2つ伴う）スクエアネックラインからの変更であった。

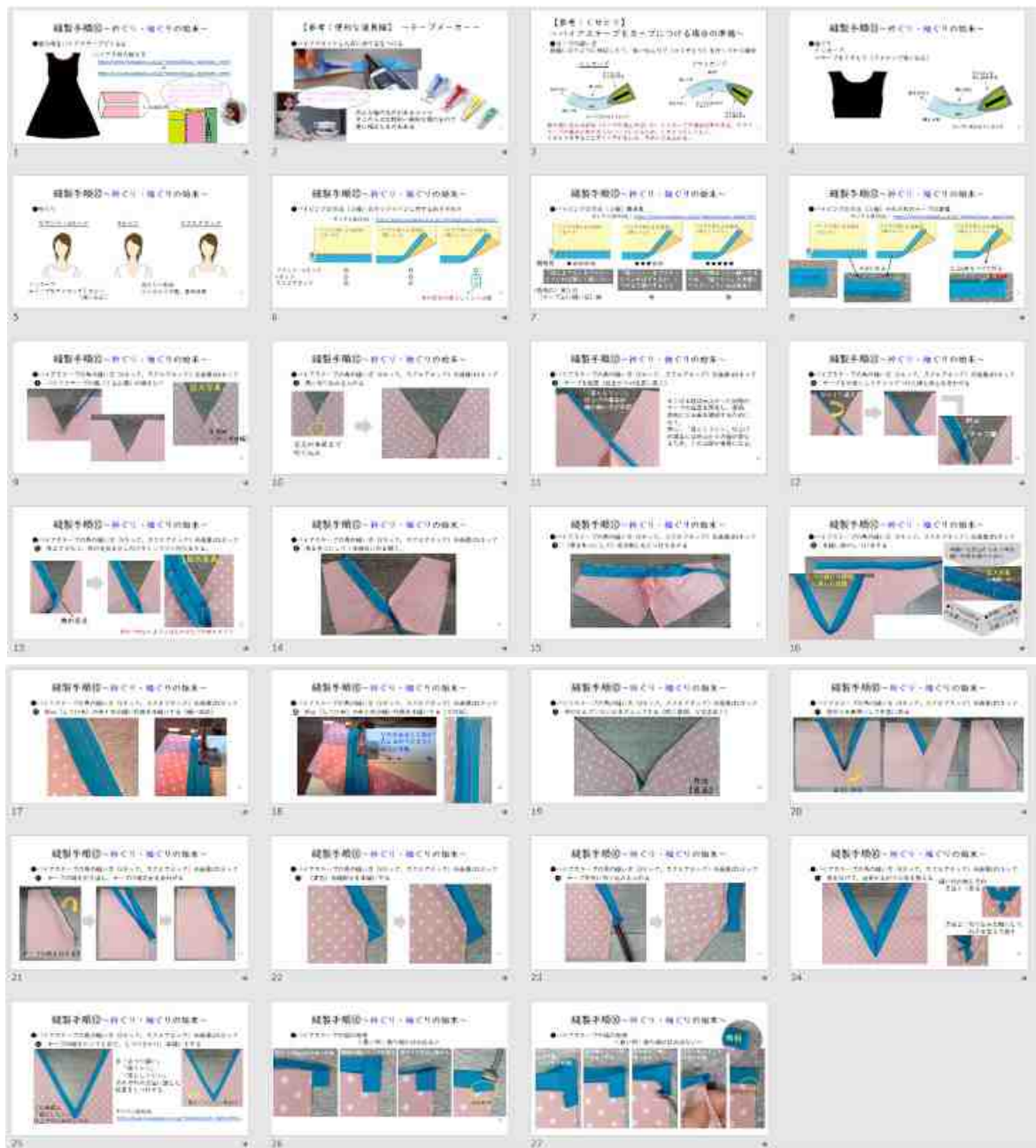


図 18 ワンピース製作方法の説明資料（縫製：衿ぐり・袖ぐり）

5. 学生からの授業評価

授業最終日にオンライン授業の振り返りの目的でアンケート（Google Form）を実施した。

質問項目は、「教員の一言説明」、「教員への質問」、「配布（アップ）資料」、「提出方法」「遠隔授業の全体として印象」の5つ及びオンライン授業のメリット、デメリットを記載する自由記述欄を設けた。提

出方法については提出のしやすさ、遠隔授業全体については理解のしやすさ、その他については分かりやすさについて、いずれも5を「(最も) 〇〇しやすい」とした5件法で回答を得た。得られた回答の平均値と標準偏差を表3に、図19には得られた回答の1～5をそれぞれ割合化した値を示している。また、図20にメリット、デメリットに関する自由記述のコメントの中からキーワードと判断したものを全て抽出した中から2件以上の回答のあったものを示した。なお、抽出した全ワードは、一人当たりの最大数は結果としてメリットで4ワード、デメリットで6ワードであった。

なお、学生にはアンケートの趣旨を説明後、個人の特定ができない形で研究に使用することを明記し、掲載の許可を得た上でアンケートを実施した。

表3 平均値及び標準偏差

	教員の 一斉説明	教員への 質問	配布(アップ) 資料	提出方法	遠隔授業の 全体として印象
平均値	3.8	3.2	4.3	3.3	3.8
標準偏差	0.882	0.845	0.760	1.337	0.901

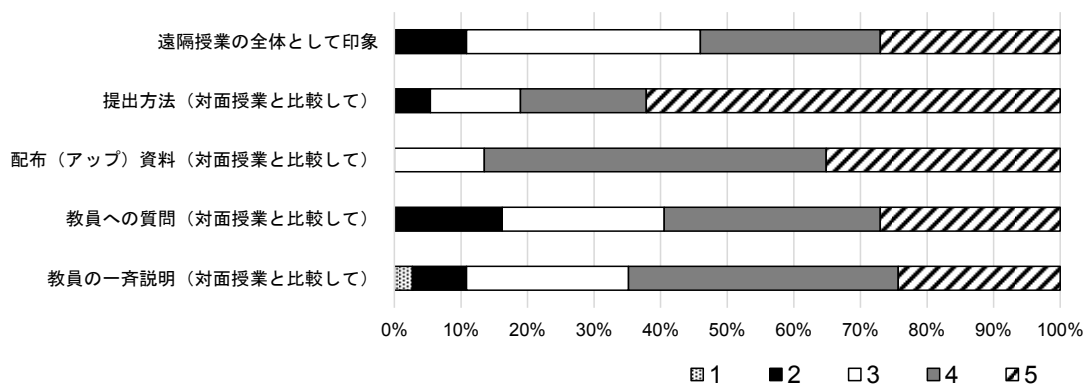


図19 オンライン授業に対する学生からの評価 (N=35)

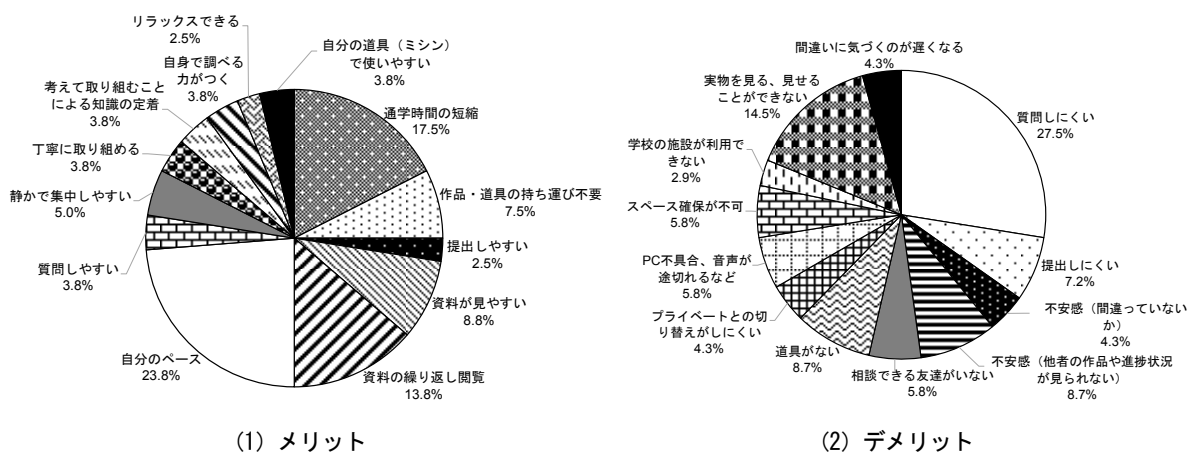


図20 オンライン授業「アパレル構成学実習Ⅱ」のメリット、デメリット記述欄に記載されたキーワード (N=35)

提出方法は、事前課題が授業毎の課題はGoogle Classroomにデータで提出としたが、完成したワンピースについては実物作品の添削をする目的で大学へ郵送とした。アンケートの設問には「提出方法」についてひとつの問いしか設定していなかったため、Google Classroomへの提出について回答した学生と郵送について回答した学生とまちまちであり、そのことが自由記述欄をみて理解することができた。このことにより標準偏差が高くなったものと考えられる。Google Classroomへの提出と郵送による提出とで設問を分ければ、提出方法ごとの結果が得られたと考えられ、これについては今後の課題としたい。

「教員への質問」については、目立って標準偏差が高いとは言えないが、図20に示すキーワード分類からはデメリットの方の上位であることが分かる。「質問しにくい」の詳細は、授業時間外に対話しながらの質問ができないことや、授業中のGoogle Meetでの質問の際に、言葉で説明することが難しい等の理由が記されていた。アンケートのコメント欄ではなく、授業毎の感想欄での意見には「対面授業の時には、離れた席の子が質問している内容は聞こえないが、(Google Meetでの質問は)他の人の質問が聞けるので勉強になる。」という意見があった。オンライン授業のメリットとして「自分のペース(で取り組める)」ことが最も多い意見であるが、「(対面授業の際には)授業時間内に終わらせようとスピード重視になり、丁寧さに欠ける」「(対面授業の際には)周りにはやい人が居ると焦る」「(対面授業の際には)授業時間が終わると、掃除して片付けになるが、自宅ではそのまま続けることができる」等、マイペースで取り組める良さが記されていた。配布資料に関しては、平均値が4.3と高値であるが、その理由としてカラーだから見やすいというだけではなく、授業中に配布されるプリントとは異なり、Google Classroomを見るといつ配布されたものが明確であること、そのことにより復習がしやすいとのことであった。

6. まとめ

本学の遠隔授業の決定後、遠隔授業推進特別チームからは主としてGoogle Appsの使用法についての配信がなされたが、日ごとに情報が更新され、個々の対応力を求められた感がある。これは教員のみならず、学生にも言えることであり、授業を「受ける側」の学生は、いわば急な決定(前期授業の全オンライン化)に対して大きな不安を抱えたことであろう。緊急事態宣言下において、新たな授業形態の中で非常に前向きに勉学に励んだ本科目の受講生に対し、対応力を感じた次第である。本科目は、2019年度以前には学期途中の履修放棄者が少数ではあるが存在した。2020年度においては、履修の権利を有するアパレルコースの全学生35名が履修登録をしたが、学期途中の履修放棄者は0名であり、35名全員が本科目の単位を修得することができた。

我々教員は、初のオンライン授業を運営するにあたり、新たな教材研究・作成をすることとなったわけであるが、オンライン授業のための資料という考え方ではなく、対面授業時でも学生にとって有益な資料や教材が多くあること等、ここで得たことを糧として、よりよい授業を構築できるよう、より一層の努力をする所存である。

謝辞

総合情報システム部(ICTヘルプデスク)、遠隔授業特別推進チームの方々、遠隔授業決定後の迅速な情報発信に深謝致します。また、本学の大半の教員にとっても遠隔授業は初めての体験であり、過酷な準備状況の中、授業準備・運営にとって有益な情報の提供をして下さった学科の先生方に心より感謝申し上げます。

注・引用文献

- (1) 内閣官房 新型コロナウイルス感染症対策, https://corona.go.jp/news/news_20200421_70.html(2020/8/31)
- (2) 2018年度入学生以前は、「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」の科目名で開講し、2019年度入学生から「アパレル構成学実習Ⅱ」に名称変更をした科目であり、授業カリキュラムは「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」の継承である。
- (3) 文化服装学院編『改訂版・服飾造形講座① 服飾造形の基礎』文化出版局, 2009, p.129
- (4) デジタル教材「基礎縫い」, https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kateika/kyozai_digital.html(2020/8/31)
- (5) 川端研究室 教材(基礎縫い), http://park.saitama-u.ac.jp/~hihuku/material_basic.html(2020/8/31)
- (6) DTI, https://dream.jp/mb/tips_m/wifi19.html(2020/8/31)
- (7) 文化服装学院編『改訂版・服飾造形講座① 服飾造形の基礎』文化出版局, 2009, p.86-88
- (8) CREACOMPOⅡ 東レACS株式会社, <https://www.toray.acs.co.jp/products/creacompo2/index/>(2020/8/31)
- (9) Adobe, <https://www.adobe.com/jp/> (2020/8/31)
- (10) 文化服装学院編『改訂版・服飾造形講座③ ブラウス・ワンピース』文化出版局, 2009, p.166
- (11) 文化服装学院編『改訂版・服飾造形講座① 服飾造形の基礎』文化出版局, 2009, p.143
- (12) 田中由佳理「高等学校家庭科における生徒の個性を生かす被服製作教材の開発」『奈良女子大学家政学会家政学研究』Vol.53 No.2, 2007, pp.63-70

【実践報告】

オンライン授業による被服構成学実習の実践報告 —短期大学部生活造形学科「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」を事例として—

Practice report about “Clothing Construction Practice” of online classwork: A case study of “Apparel Construction Practice Ⅰ” in Department of Fashion and Living Design

末弘 由佳理* 山本 泉*

SUEHIRO, Yukari* YAMAMOTO, Izumi*

キーワード：オンライン 双方向授業 ライブ配信型 ショートパンツ マスク

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言が発出され、武庫川女子大学（以下、本学とする）の所在県である兵庫県は、緊急事態措置を実施すべき7区域に指定された^①。このことにより、全授業でのオンライン化が迫られたわけであるが、被服構成学実習のように布を扱っての実習においてはオンラインでの授業運営が可能か否かについて緊急で担当者会議を開き、可能な限り科目目標を担保した状態でオンライン授業を実施することを決定した。

本稿では、「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」（本学短期大学部生活造形学科アパレルコース1年生前期開講）の科目名で開講している被服構成学実習のオンライン授業の実践を報告する。

2. 「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」で教材として扱うアイテム

「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」と「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」の2科目（いずれも半期開講科目）の履修修得を通して、被服構成学の基礎的な知識・技術を身につけることを目的としている^②。シラバスを決定した段階（2020年2月時点）では、従来通りの対面授業を想定しており、アイテムとしては、セミタイトスカートとノースリーブワンピースを前期開講の「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」の教材とし、後期開講の「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」では、ブラウス、パンツを教材としてシラバスを執筆した。

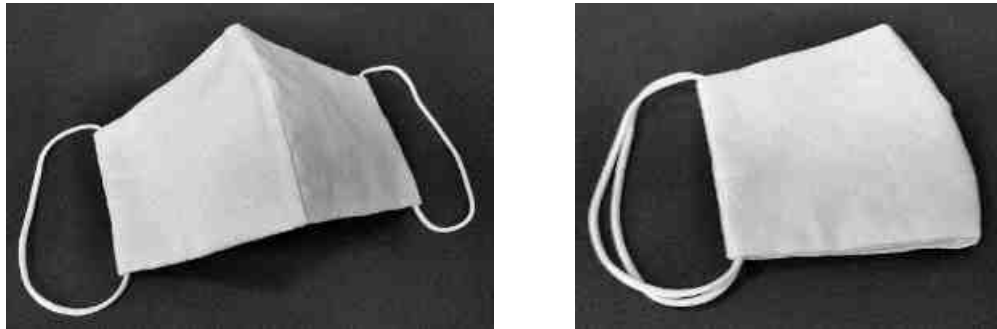
緊急事態宣言を受け、本学の遠隔授業が決定した段階（2020年4月中旬）で、上記の教材として扱うアイテムにおいて、材料の調達、道具の有無等の物理的側面から再検討することが余儀なくされた。夏期集中講義での対面授業実施の選択肢も残されていたが、被服製作は特性上、授業前後の予習・復習に随する時間が重要であり、短期集中形式ではない運営の方が教育的効果は高いと言えるため、週1回実施のペースが可能な開講方法（前期期間中の各週開講）が望ましいと判断した。「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」の受講登録者数は、41名であった（受講対象者：43名、受講率95.3%）。

「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」の授業内容（シラバスより抜粋転載）は、以下の通りである。

衣服の立体構成の基礎について、平面製図・着用目的に適した材料の選択・デザインと地質との関係・パターン形状と衣服の立体形成・地直し・裁断・試着と補正・縫製・着装観察にいたる一連の製作過程を学び（以下略）

* 生活環境学科准教授

これら授業内容の多くの要素が立体マスク（図1）に含まれており、「アパレルコンストラクション実習 I」の1作目の作品として立体マスクを扱うこととした。



(1) 立体の状態

(2) 平面（たたんだ）の状態

図1 教材として選定した立体マスク

2つ目の作品として、当初は1/2サイズのショートパンツを想定していた。受講者全員が自宅にミシンを持っているわけでないこと、製図や布の裁断の際のスペース面から実物サイズは現実的ではないと判断したためである。しかしながら、「アパレルコンストラクション実習 I」を受講する学生の多くは、自身が着用できる衣服を製作することを本学科に期待して入学しており、授業毎に実施したGoogle Formの感想欄に「(自分が着られる)服を作ることを楽しみにしている」というような意見が何件か挙がっていた。ショートパンツはスカートやワンピースと比較して、丈が短いため、自宅の机や床を使っの作図が可能ではないかと担当者間で協議し、実物作図に使用する用紙サイズが約50×70cmであり、一般家庭の机サイズ内であること、裁断においても、70cm程度ならばやれるのではないかと、ミシンを有さない学生は手縫いになるが、事前に基礎縫い課題をこなして練習をすることで対応できるのではないかと考え至り、実物大ショートパンツ（図2）を2つ目の作品として決定した。



図2 教材として選定したショートパンツ

シラバスに掲載した授業内容に可能な限り合致するアイテムの選定を行ったが、以上の2作品で不足する内容としては、ファスナーつけ及びベルトつけである。ファスナーについては、後期開講の「ア

「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」で習得できること、ベルトつけに関しては、2年生前期開講の「アパレル生産実習Ⅱ」で習得できることをシラバス及び担当者から確認できた。また、後期開講の「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」では、パンツを作品として扱うため、パンツの縫製が重複することになるが、「アパレルコンストラクション実習Ⅱ」で扱うパンツは、ロング丈であること、脇に接ぎ目があること、ファスナー有、見返し仕上げ、縫製順が股下からであることを考慮し、「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」では、ショート丈、脇の接ぎ目無、ゴム仕上げ（ウエスト）、縫製順を股上からとして、学びの重複を避けるよう考慮した。

作図に関しては、対面授業の場合には、身頃原型とスカート原型を扱う予定であった。オンライン授業に切り替わったことで縫製するアイテムの変更を行ったが、身頃原型とスカート原型の作図は習得しておくべき内容であるため、立体マスク、ショートパンツと並行して実施することとし、計4アイテムの作図を行うこととした。ただし、作図のみ（縫製をしない）身頃原型とスカート原型については1/2サイズで作図することとした。

シラバスの修正については、第1回目の授業時に、科目目的についてはシラバス変更がないこと、到達目標については、シラバスに掲載していた工業用ミシンやロックミシンなどの機器類の使用できなくなる旨の変更点を明記したスライドを用いて説明を行った。

3. 授業の運営方法

3-1 オンライン授業の形式

ライブ配信型、オンデマンド型、資料提供型等、オンライン授業の形式には様々な形式があるが、「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」では、ライブ配信型を主とし、作図をする際（全2回）には、事前に作図方法の動画をアップロードしたため、ライブ配信型とオンデマンド型の融合で運営した。今回、事前配信した動画については、対面授業運営であった2019年度以前においては事前配信は行わず、授業中の説明後に復習用として動画教材を紹介する形式としていた。

本学では、学生、教職員共にGoogleアカウントが付与され、mwu.jpシステムとして数年前から整備されている。このシステムを主として用いてオンライン授業を遂行した（表1）。

表1 授業運営に使用したアプリケーション

教員から学生への連絡	学生から教員への連絡・授業時間外の質問	資料の事前配信	課題の提出	ライブ配信	出席確認	ライブ配信中の質問
Google Classroom Gmail	Google Classroom Gmail	Google Classroom	Google Classroom	Google Meet	Google Meet チャット Google Form	Google Meet マイク Google Meet チャット

カリキュラム上、2コマ連続の180分を1回として実施する授業形態であるが、1コマ目にライブ配信でPowerPointに載せた資料を提示しながら説明を行い、その後に各自が作図や縫製などの作業をするという流れを基本とした。作業時間中は、Google Meetからの退室を促し、質問がある時には再度入室するよう指示をした。教員はその間、Google Meetに待機して、質問が受けられる態勢をとった。

3-2 教材のための材料・道具の調達方法

対面授業の際に「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」では、5×50cmの方眼定規、（製図用）模造紙の購入を指示している。緊急事態宣言下の自粛生活時には自宅から店舗へ購入に行くことができ

ないため、これらの道具や布の調達について、検討する必要がある。担当者がWEB等を利用して、一括購入の後に学生宅に郵送することも可能であったが、身の回りにあるもので代用できないかを自身で考えることも学びの一環であり、仮にその物が無かったにしても工夫することができれば、マスク品薄時の社会現象にみる早朝からの長蛇の列、順番を抜かしての購入等を防ぐことができると考えることもできる。創意・工夫をすることが人間力の形成にも関わることであると考えるため、道具や布を郵送しないこととした。

教員側からは、曲線型の定規の代用品として、うちわや皿（図3）等が使えることを提案することを行い、作図のための用紙は新聞や広告、ポスター、カレンダー等紙類ならばどんなものでもよいことに加え、必要サイズをA4サイズ約〇枚分との情報を伝えることとした。また、定規（直線）に関しては、15cm程度のものを文具として所持していることが予測できるため、測定でない場合には、ファイルや箱など、直線で硬いものであれば代用できることを説明した。

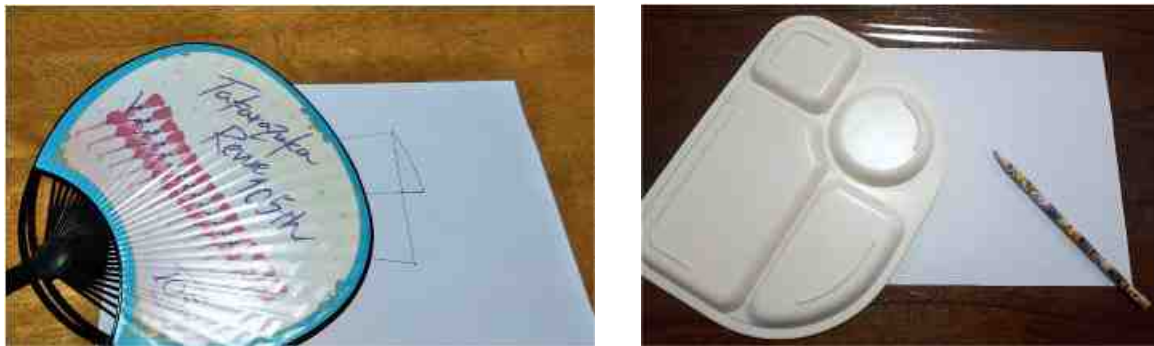


図3 曲線型定規の代用品としての提案

4. 授業で用いた資料

4-1 作図

① 立体マスク

マスクの作り方に関しては、現在、YouTube（無料で利用できる動画共有サイト）等で容易に閲覧することができる。調べ学習も兼ね、縫製については自身で調べて行い、方法についてのレポートを課した。作図については動画を作成して、授業内で解説を行った。

図4は、立体マスクの作図を段階的に解説するためのイラストである。これらは、東レACS株式会社のアパレルCADシステムであるCREA COMPO II[®]を用いて作図したものをエクスポートし、Adobe社製のIllustrator[®]にインポートして、線の色や太さを加工して、PowerPoint上に載せたものである。左上（水色ペイント）に全体図を示し、中央に現在進行の図及び説明文を入れている。PowerPoint上でアニメーションを追加し、授業中の解説用として使用した。解説後に、WEBカメラを用いて、作図の実演の様子を配信し、実演の解説を聞きながら同時に学生も作図を行った。PowerPointを撮影（動画）し、mp4の形式で保存したもの（図5）及び、PDF保存したものを実演終了後にGoogle Classroomにアップし、学生が繰り返し閲覧できる資料として配信した。

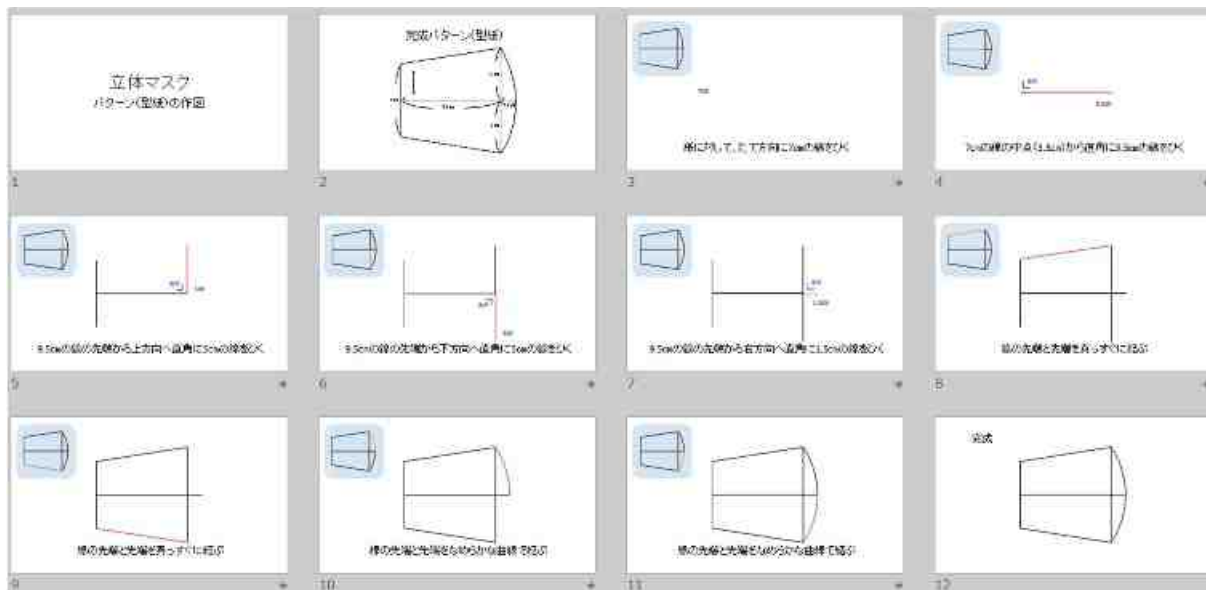


図4 立体マスクの作図解説のためのイラスト及びテキスト (PowerPoint)

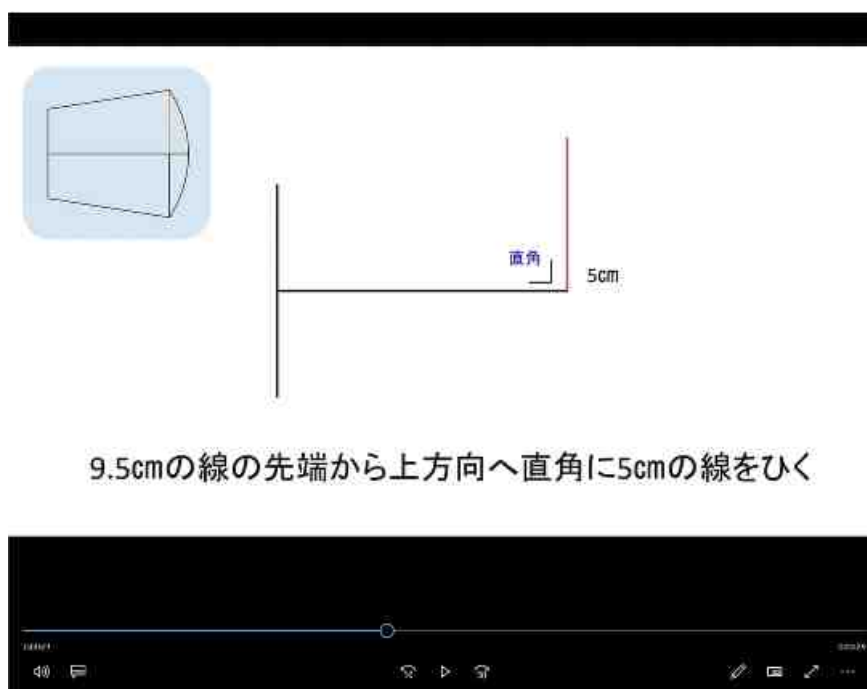


図5 立体マスクの作図解説動画の静止画像 (mp4)

仕上がった作図は、定規と並べた状態で写真撮影し、Google Classroomに提出することを指示したが、写真の歪み等もあり、詳細なチェックが不可能であったことから、スケールを入れた作図見本(図6)を作成し、PC等の媒体画面を100%に設定し、自身の作図をPC画面に当てて照合する方法又は印刷して照合する方法等の指示を加えた。

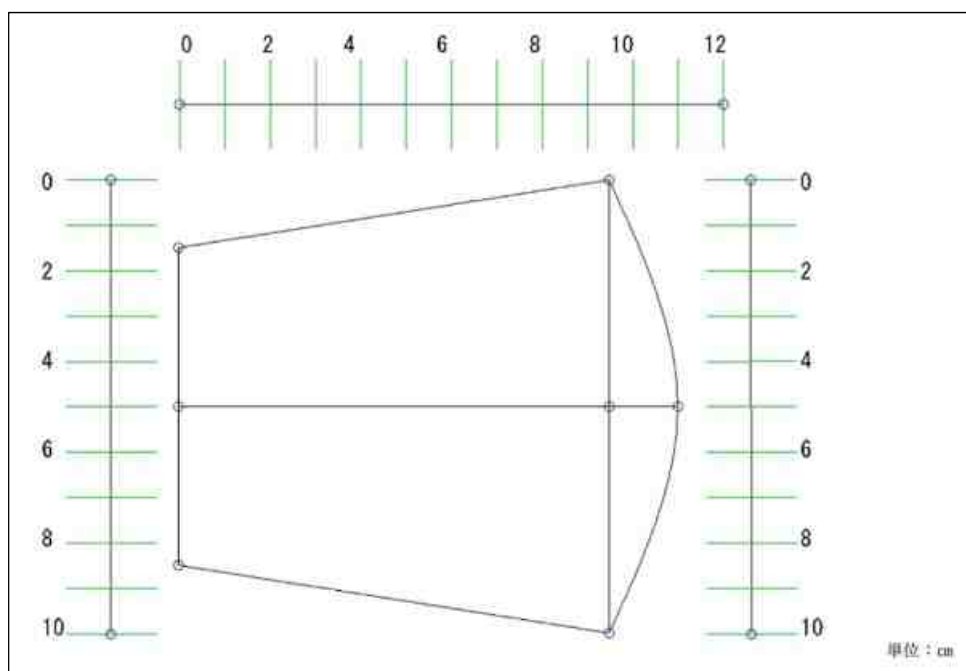


図6 スケール入り立体マスクの作図

② ショートパンツ

立体マスクと同様に動画等の教材を作成した。図7, 8は、立体マスクと同様に段階的な説明のためのイラストと動画（mp4）の一部である。

ショートパンツはマスクよりも作りが複雑であることを鑑み、作図は1/2サイズを描いた翌週に、実物サイズを描くという二段階方式とした。図9は実演の様子である。書画カメラをタブレットに接続し、Google Meetでライブ配信を行った。

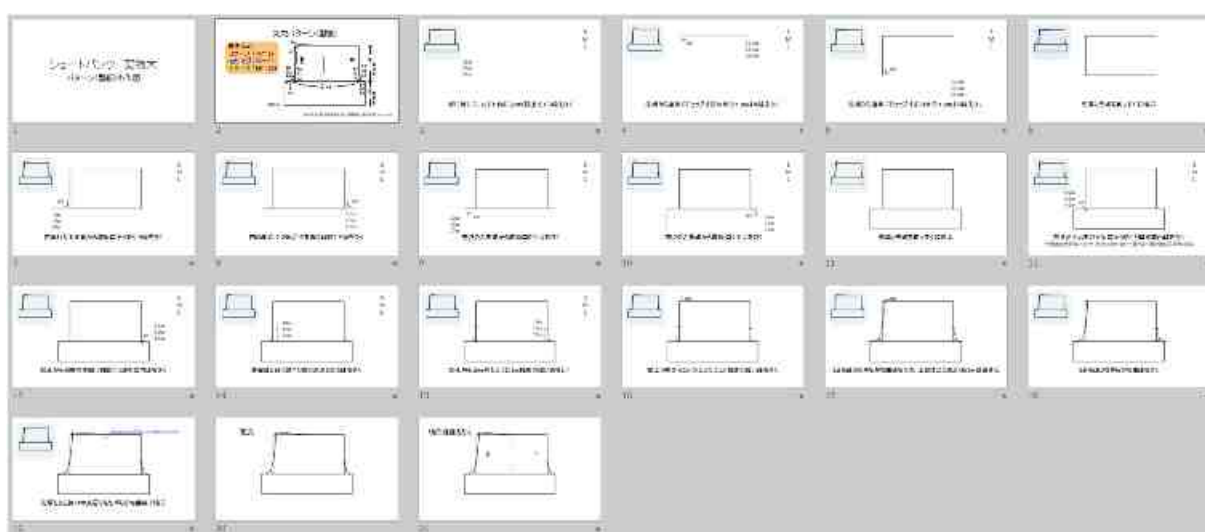


図7 ショートパンツの作図解説のためのイラスト及びテキスト（PowerPoint）

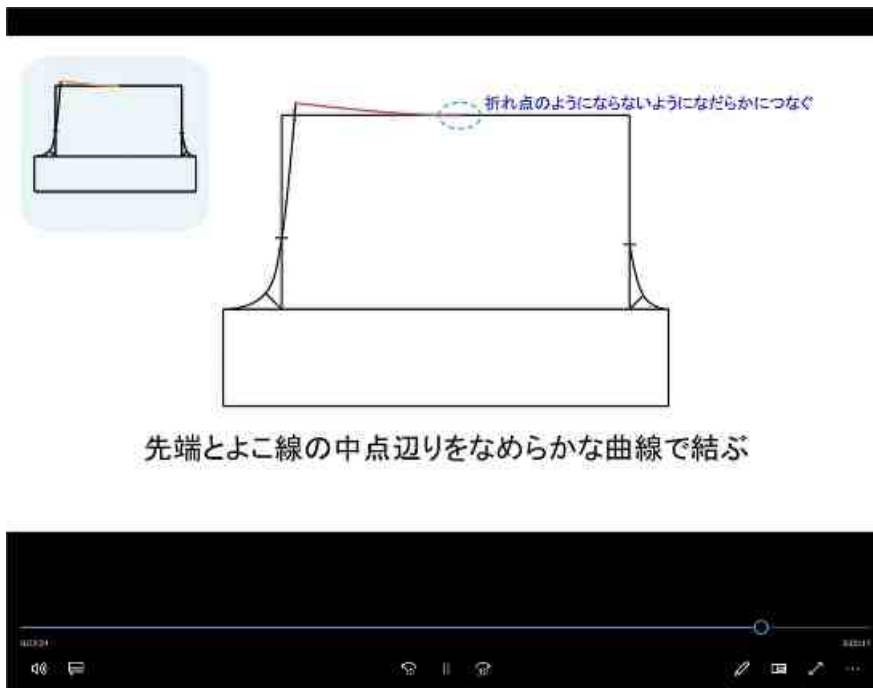


図8 ショートパンツの作図解説動画の静止画像 (mp4)

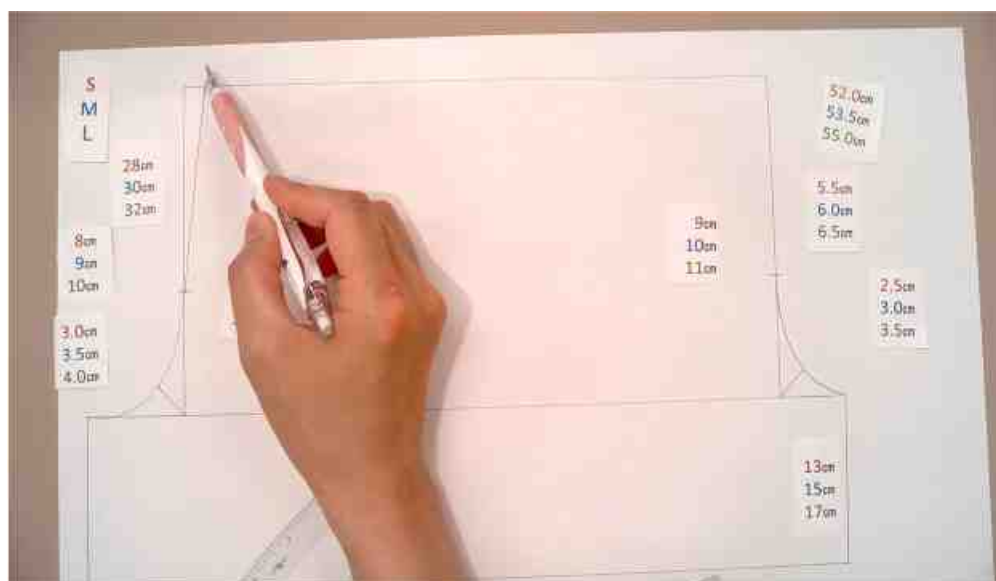


図9 ショートパンツ作図の実演の様子

③ タイトスカート

タイトスカートの作図は、ショートパンツよりも更に複雑になるため、対面授業時（過年度）において、つまり学生が居る状況であり、オンラインにおいては特にその点に配慮する必要を感じた。そのため、事前に作図の流れを動画（図10）で学習することにより理解を深めてから作図を行う目的で、授業の3日前に動画を配信し、予習する仕組みとした。ショートパンツと同様に1/2サイズと実物サイズの動画を作成したが、タイトスカートについては、縫製はせず作図のみとするため、ショートパンツとは反対の順序となる実物サイズの動画を先に予習として視聴し、予習した3日後の授業日に

1/2サイズで作図を行った。授業中の作図は、ショートパンツと同じく書画カメラを通して実演をライブ配信し、実演後に1/2サイズの動画及びPDF（図11）を配信した。

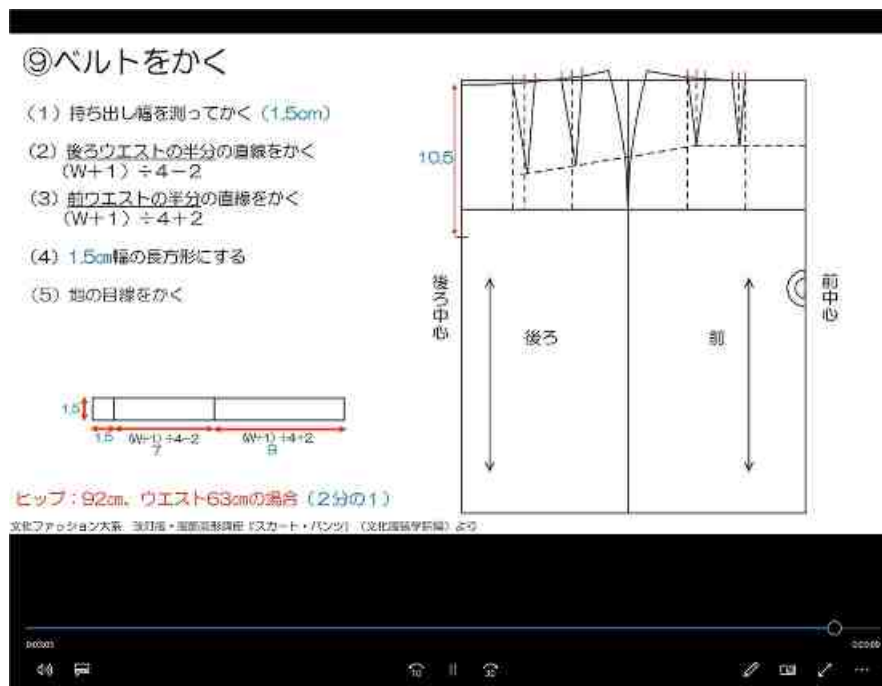


図10 タイトスカートの作図解説動画の静止画像 (mp4)

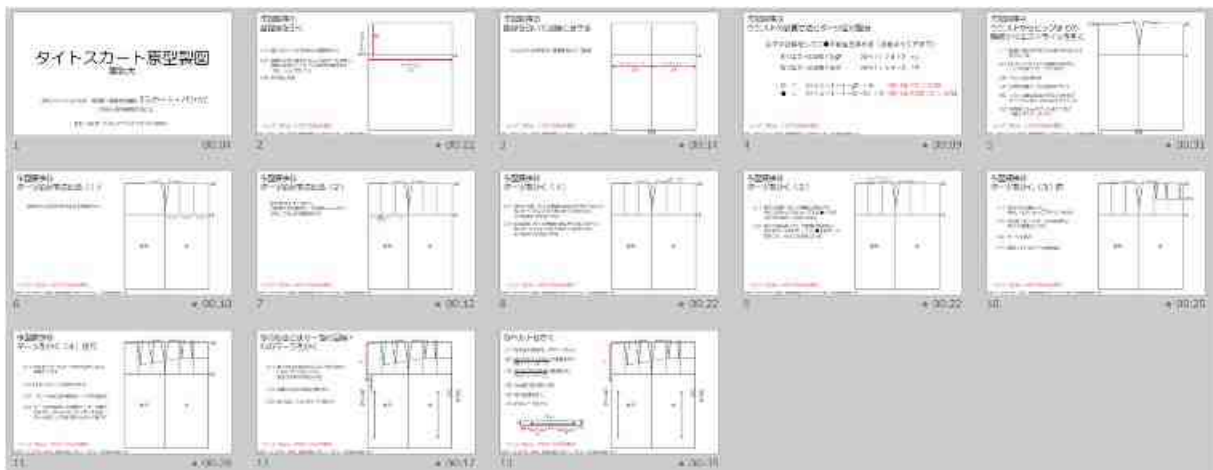


図11 タイトスカートの作図解説のためのイラスト及びテキスト (PowerPoint)

④ 身頃原型

身頃の作図は、タイトスカートの作図と比較して曲線を多く持ち、タイトスカートよりも更に複雑な作図となる。図12に示すイラスト数からも作図の段階の多さを確認することができる。そのため、立体マスク、ショートパンツ、タイトスカートの順で作図を行い、作図に慣れた段階で取り組めるように授業カリキュラムを構成した。図13は身頃作図説明の動画 (mp4) の一部である。

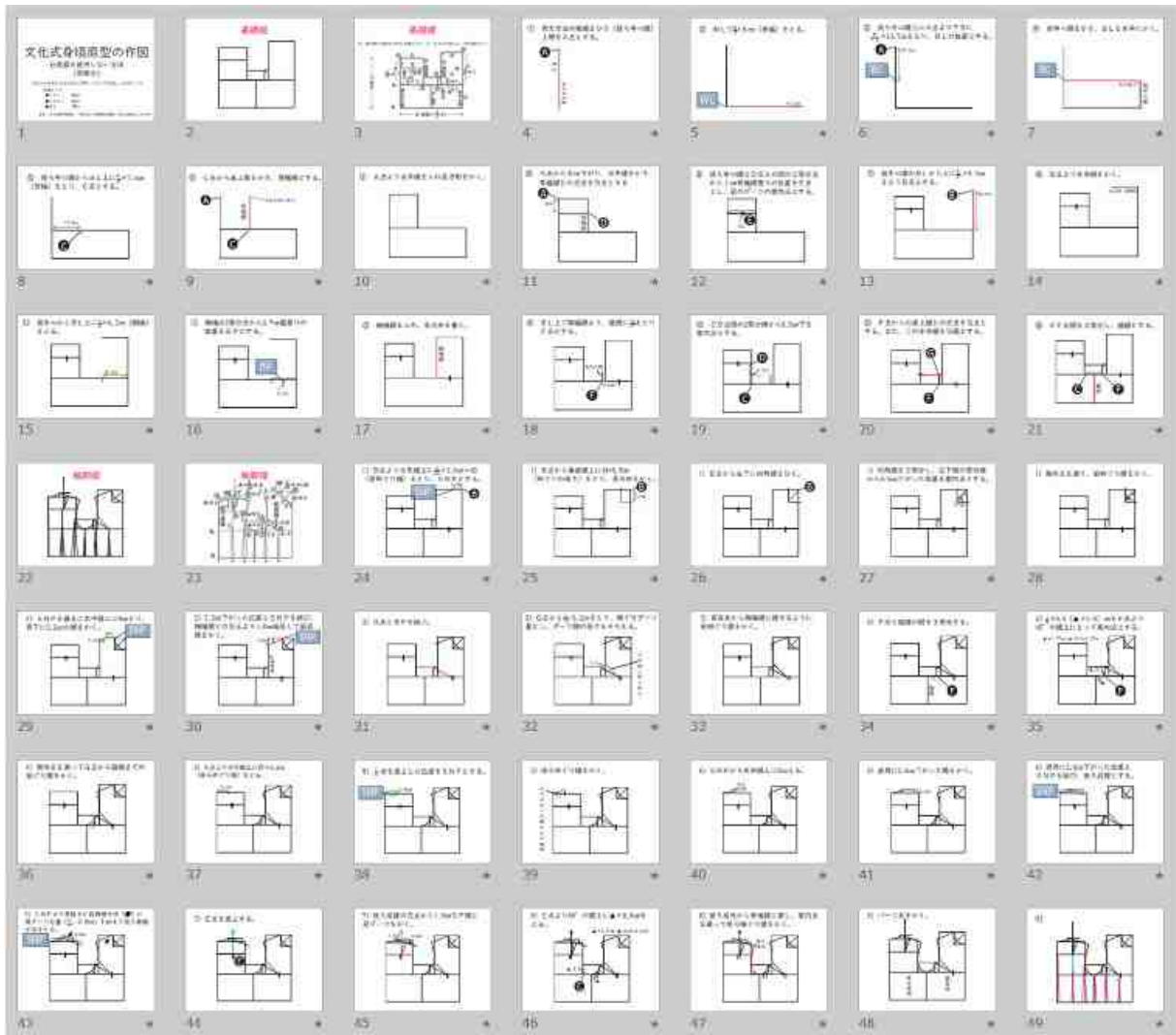


図12 身頃原型の作図解説のためのイラスト及びテキスト (PowerPoint)

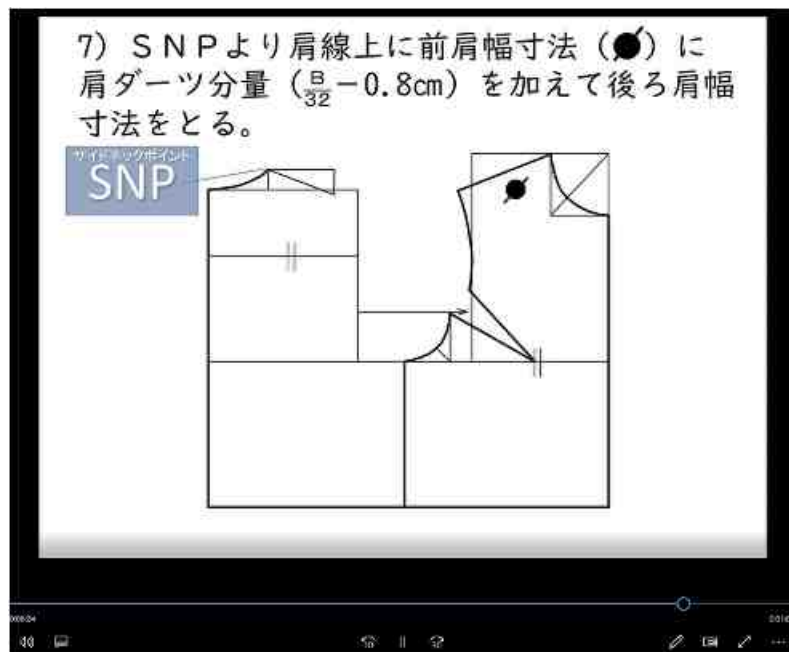


図13 身頃原型の作図解説動画の静止画像 (mp4)

4-2 縫製

① マスク

使用する材料（布）についてはダブルガーゼや晒，綿繊維の布が肌触り，呼吸のしやすさ，耐洗濯性の側面からマスク向きであること，市販の布以外にもハンカチやでぬぐい，ペットボトルカバー等，身の回りの小物で使えるものがあることをPowerPointで作成したスライドを使って説明した。

縫製は手縫いで仕上がることとし，手順に関しては，4-1に前述したように，調べ学習として，縫製レポート提出を課した。

② ショートパンツ

マスクと同様に縫製レポートを課題としたが，手順はPowerPointで作成したスライドを使って説明した。図14のように写真やイラストの静止画を中心に作成したスライドであるが，動画が必要な作業においては動画を作成した。動画を作成した箇所は，股上を縫製するための準備（布を開いて合わせる）（図15（1））及び裾の三つ折り（図15（2））である。

作図の際と同様にライブ配信で説明する際にはPowerPointを用い，説明後に動画（mp4）及びPDF形式で保存したスライドを配信した。

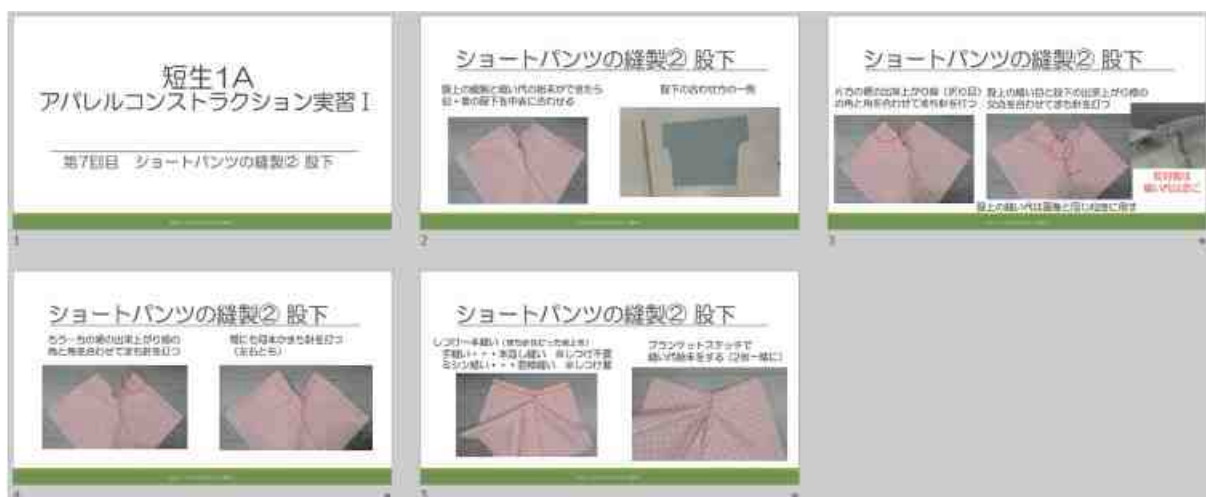


図14 ショートパンツ製作方法の説明資料の一部抜粋（PowerPoint）



(1) 股上の合わせ方



(2) 裾の三つ折り

図15 ショートパンツ製作方法の説明動画の静止画像（mp4）

5. 学生からの授業評価

授業最終日にオンライン授業の振り返りの目的でアンケート（Google Form）を実施した。

質問項目は、「教員の一斉説明」、「教員への質問」、「配布（アップ）資料」、「提出方法」「遠隔授業の全体として印象」の5つ及び自由記述欄を設けた。提出方法について提出のしやすさ、遠隔授業全体については理解のしやすさ、その他については分かりやすさについて、いずれも5を「（最も）〇〇しやすい」として、5件法で回答を得た。得られた回答の平均値と標準偏差を表2に、図16には得られた回答の1～5をそれぞれ割合化した値を示している。なお、学生にはアンケートの趣旨を説明後、個人の特定ができない形で研究に使用することを明記し、掲載の許可を得た上でアンケートを実施した。

「教員への質問」については、その他の項目と比較して、ばらつきがみられるが、コメントを見ると、オンラインだから質問がしやすいというもの、反対にオンラインだと質問しにくいというようなものがあり、このことから質問のしやすさについては個々で対極的に異なることが分かる。質問がしにくいと回答している学生のコメント欄には「聞きたいことを文字や言葉にすることが難しい」との意見があった。

作品及びレポートの提出はデータでGoogle Classroomに提出することとしたわけであるが、この提出方法はこれまでの対面授業のように授業時間内等の決められた時間に担当者に手渡しするよりも提出しやすかったという結果である。更には、Google Classroomでは、各課題ページに提出前には「未提出」、提出後に「提出済み」と表示されるため、確認ができる安心感が高かったようである。

表2 平均値及び標準偏差 (N=37)

	教員の一斉説明	教員への質問	配布(アップ)資料	提出方法	遠隔授業の全体として印象
平均値	3.8	3.7	4.2	4.4	3.7
標準偏差	0.997	1.036	0.663	0.911	0.983

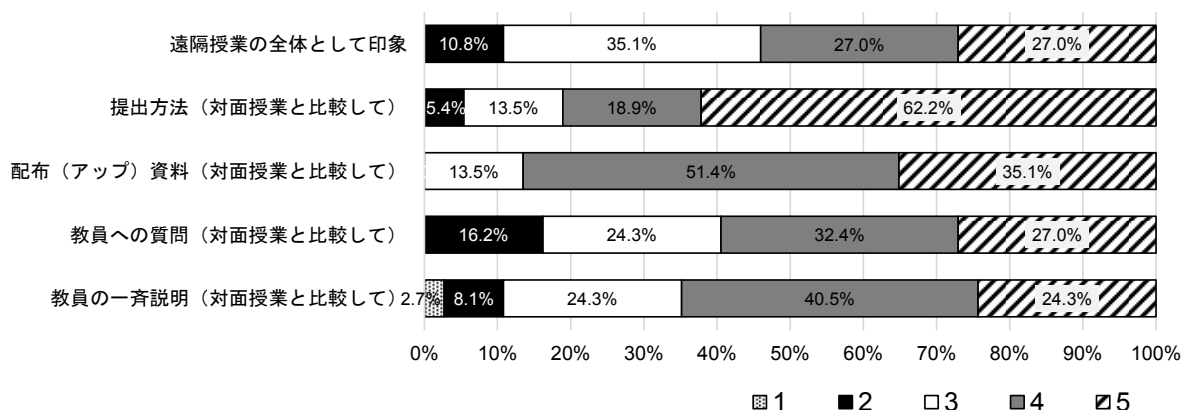


図16 オンライン授業に対する学生からの評価 (N=37)

6. まとめ

通信制大学は予めから存在するが、実験・実習においてはスクーリング制度が設けられる等対面形式を基本としているのが常であった。新型コロナウイルス感染拡大の状況下では、実験・実習に関わ

らずオンラインで開講する必要が生じ、我々としては常識を覆された感があったことは否めない。これは履修者である学生も同じ気持ちであったことだろう。授業を「受ける側」の学生は、「提供する側」よりも大きな不安を抱えたことが予測できる。本稿で報告した「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」においては、履修放棄者、言い換えれば途中脱落者がゼロであったことは担当者として安堵している。我々教員は、どのような状況下においても学びの保証をする責務があることを今回の経験を通して、再確認した次第である。

謝辞

総合情報システム部（ICTヘルプデスク）、遠隔授業特別推進チームの方々、遠隔授業決定後の迅速な情報発信に深謝致します。また、いずれの教員にとっても遠隔授業は初めての体験であり、過酷な準備状況の中、授業準備・運営にとって有益な情報の提供をして下さった学科の先生方に心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 内閣官房 新型コロナウイルス感染症対策, https://corona.go.jp/news/news_20200421_70.html(2020/8/27)
- (2) 末弘由佳理, 山本泉, 中尾時枝 「被服構成学実習」授業カリキュラムの構築と実践—基礎縫いを中心に— 『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第3号, 2018, pp.165-176
- (3) CREACOMPOⅡ 東レACS株式会社, <https://www.toray-acis.co.jp/products/creacompo2/index/>(2020/8/28)
- (4) Adobe, <https://www.adobe.com/jp/> (2020/8/28)

【実践報告】

緊急事態宣言時における武庫川女子大学子育てひろばの取り組み

Support for child-rearing families of Mukogawa Women's University Community-Based Child-Rearing Support Center under a State of Emergency

鶴 宏史* 青木 登子** 加藤 三保** 森田 美香** 岡田 朱世***

TSURU, Hirofumi* AOKI, Noriko** KATO, Miho**
MORITA, Mika** OKADA, Akeyo***

要旨

本研究の目的は、緊急事態宣言時における武庫川女子大学子育てひろばの取り組みを紹介することである。2020年3月3日～5月29日の期間、武庫川女子大学子育てひろばは新型コロナウイルス感染症予防や政府の緊急事態宣言のため臨時休館した。臨時休館中は地域の子育て家庭は来館できないため、武庫川女子大学子育てひろばは、地域の子育て家庭に向けて、①子育てひろば利用者への手紙の発送、②子育てひろば職員による電話での子育て相談、③SNS (Facebook) を通じた支援、を実施した。今後の課題として、①これらの取り組みの効果検証の実施、②再び休館した際のさらなる取り組みの検討、③子育てひろば再開後の事業展開のあり方、が挙げられた。

キーワード：地域子育て支援拠点事業 武庫川女子大学子育てひろば 緊急事態宣言 SNS

1. 地域子育て支援拠点事業の概要

武庫川女子大学子育てひろばは、地域子育て支援拠点事業（一般型）を実施する事業所である。地域子育て支援拠点事業は、児童福祉法第6条の3第6項において「乳児又は幼児及びその保護者が相互の交流を行う場所を開設し、子育てについての相談、情報の提供、助言その他の援助を行う事業」と定められている。具体的な事業内容としては、「地域子育て支援拠点事業実施要綱」において、子育て家庭——主に3歳未満の児童およびその保護者——を対象に、①子育て親子の交流の場の提供と交流の促進、②子育て等に関する相談、援助の実施、③地域の子育て関連情報の提供、④子育ておよび子育て支援に関する講習会等の実施、の4つの基本事業を行うとされている。また、一般型は、常設の地域の子育て拠点を設け、地域の子育て支援機能の充実を図る取組を実施するもので、原則として週3日以上かつ1日5時間以上、子育て家庭が交流する場を開設するものである。

武庫川女子大学子育てひろばもこの実施要綱に従って、本学教員・職員といった人材を活用しながら、さらに武庫川女子大学の学生や地域のボランティアの受け入れながら事業を実施している。また、武庫川女子大学子育てひろばは、月曜日、火曜日、金曜日の週3回開館し（ただし祝日、年度初め・終わり、年末年始は開催しない）、開催時間は午前9時30分から12時、午後1時から午後3時30分の5時間である。週3回と開館日数は少ないが、立地のよさから西宮市内の地域子育て支援拠点事業所21施設中、一日あたりの利用者数は3番目に多い⁽¹⁾。

2. 緊急事態宣言前後の武庫川女子大学子育てひろばの状況

新型コロナウイルス感染症対策に対して、武庫川女子大学子育てひろばは、「保育所等における新型コロナウイルスへの対応について」⁽²⁾に基づいて対応していた。その後、新型コロナウイルス感染症

* 教育学科准教授 ** 武庫川女子大学子育てひろば臨時職員

*** 武庫川女子大学子育てひろば臨時職員・臨床教育学研究科博士後期課程

の拡大に伴い、政府は2020年2月25日に企業に対して、発熱等の症状が見られる職員等への休暇取得の勧奨、テレワークや時差出勤の推進等を強力に呼びかけを行い、さらに、2020年2月27日には、全国の小中高・特別支援学校に3月2日から春休みまでの休校を要請した。これを受けて、西宮市立の地域子育て支援拠点事業所が2020年3月3日から4月6日まで臨時休館を決定した。武庫川女子大学子育てひろばもこれに併せて、同じ期間、臨時休館とした。

2020年4月7日に政府が東京都や大阪府、兵庫県など7都府県を対象に法律に基づく「緊急事態宣言」を行い、その後全国での「緊急事態宣言」が行われ、最終的に5月31日まで延長された。そのため、武庫川女子大学子育てひろばを含めた西宮市内の地域子育て支援拠点事業所が、数度の臨時休館の延長を行った。最終的に武庫川女子大学子育てひろばは2020年5月29日まで臨時休館し、6月1日より再開した。

本稿では、緊急事態宣言時における武庫川女子大学子育てひろばの取り組みについて紹介することを目的とする。

3. 緊急事態宣言時における武庫川女子大学子育てひろばの3つの取り組み

2020年3月3日より武庫川女子大学子育てひろばは臨時休館し、職員は開館に向けて打ち合わせや様々な準備を行ってきたが、4月中旬を過ぎても再開の目途がつかなかった。その中で、地域の子育て家庭は子育てひろばに来館できないが親子のためにできることは何かを協議し、設備や予算を勘案し、以下の3点のことを実施した。

(1) 手紙の発送

2020年2月と3月2日の利用者110世帯に、図1のような手紙を4月末に送付した。

手紙の内容は安否確認と、後述する電話による子育て相談、およびFacebook開設のお知らせ、手作り玩具の作り方・遊び方である。手紙の発送を2020年2月と3月2日の利用者限定したのは予算的な問題もあるが、利用歴が長い場合、ある程度利用者同士のつながりがあり孤立感が少ないと予想され、一方で2月・3月で新規に利用した場合、知り合いが少なく孤立感や不安がより高いと予想したためである。

ホームページを利用せずに手紙を送付した意図は、緊急事態宣言下で外出もままならない中で、テレビやインターネット上で様々なかつ過剰な情報が錯綜し、利用者が情報の飽和状態で疲弊していると考えたためである。つまり、手紙に触れる機会が減っている現在であるからこそ、手紙を受けとるうれしさ、行間を読む楽しさや、心地いいひと時を生むと考えたのである。さらに、他者と会えない状況下で、人と人のつながりが感じられるように、また、親子で何度も手に取ってもらえることも踏まえて、敢えて手紙を選択した。

また、手作り玩具の作り方・遊び方であるが、後述するFacebookと連動させて遊べる手作り玩具(図2参照)を同封し、親子で楽しめるように工夫した。

(2) 電話による子育て相談

子育て相談は、通常は「地域子育て支援拠点事業実施要綱」に定められる4事業の一つである「子育て等に関する相談」として、月に一回、本学の教員が担当し実施しており、利用者のニーズは高い。子育てひろばが閉館中は当然ながら子育て相談を実施できないため、利用者や地域の子育て家庭の不安軽減を目的として、子育てひろばが再開するまで、子育てひろばの職員による電話での子育て相談

を実施することにした。また、子育てに関する相談の対応ももちろんであるが、「誰かと話したい」という親のニーズもあるのではないかと予想されたのも実施した理由である。

前略 新型コロナウイルスの影響に伴い、落ち着かず不安な毎日を過ごされているかと思いますがいかがお過ごしでしょうか？

武庫川女子大学子育てひろばも3月より閉館が続き、開館に向けて準備を進めているところですが、皆さんの元気な声を聞くことが出来ず、とてもさみしく感じております。

通常であれば、ひろばに来館いただき、気軽にお話することが出来るのですが、今はそれが難しいため、スタッフによる電話での育児相談をはじめることになりました。今子育てのことなどで困っていることや少しだけ聞いてほしいことなどあれば、お気軽にご利用下さい。

《 電話での育児相談 》

期間：子育てひろば閉館中の月・火・金（5月1日～開館日まで）

時間： 10：00～11：00 13：30～14：30 （お一人 15分まで）

電話番号：0798-61-2571

※開館日については武庫川女子大学子育てひろばのHPをご覧ください。

そして、安心して外出が出来ない状態ですが、お家ではお子様とどのように過ごされていますか？親子遊びのツールとして少しでも楽しんでもらえたらと手作り玩具を同封いたします。使っていただければ幸いです。

《 電話での育児相談 》

期間：子育てひろば閉館中の月・火・金（5月1日～開館日まで）

時間： 10：00～11：00 13：30～14：30 （お一人 15分まで）

電話番号：0798-61-2571

※開館日については武庫川女子大学子育てひろばのHPをご覧ください。

皆様とまた元気にお会いできることを楽しみにしてお待ちしております。では、くれぐれもお身体を大切にご自愛ください。

お家で楽しんでね



草々

武庫川女子大学 子育てひろば
スタッフ一同

図1 利用者への手紙

図1の手紙にもあるように、電話の相談時間は、月曜日・火曜日・金曜日の10時～11時、13時30分～14時30分で、一人につき15分までを目途とした。子育て相談の実施にあたっては、表1のような様式を準備するとともに、4名の職員が対応するために、実施方法、職員の対応方法、紹介・仲介できる社会資源の一覧から成るマニュアルを作成し、それに基づいて対応することとした。

なお、電話に子育て相談の利用は1件のみで、子どもの睡眠に関する問い合わせであった。電話による相談については、先行研究³⁾から少ないことが予想されたが、この状況下ではもう少し利用者がいると考えていた。電話相談は匿名性、相談へのアクセシビリティの改善、即時性といったメリッ

トがありつつも⁽⁴⁾、「電話をする」という行為自体が保護者にとって心理的ハードルが高いのかもしれない。それでも困った時には相談できる場所の存在が、子育て家庭の潜在的な安心材料となることは、子育てひろばの役割としては重要であると考えられ、今後の検証が求められる。

表1 電話での育児相談 記録用紙

記録番号		日付	月 日 ()	
時間	時 分～	時 分	記録者	
相談者氏名			子育てひろばの利用	有 ・ 無
子どもの氏名			子どもの月齢	歳 か月
相談内容	(育児 ・ 発達 ・ 栄養 ・ しつけ ・ 問い合わせ ・ その他)			
何で電話での育児相談を知ったか	お手紙 ・ facebook ・ HP ・ 知人等から			
備考				

(3) SNS (ソーシャル・ネットワーキング・サービス) を通じた支援

武庫川女子大学子育てひろばの Facebook を開設した。Facebook での発信は、緊急事態宣言時において、武庫川女子大学子育てひろばの利用者で、前述の手紙の発送ができなかった親子や、その他多くの子育て家庭に対しても発信し、子育てひろばとつながる意識を持てるよう行った。そして、様々な SNS がある中で、Facebook にしたのは、Facebook が本名での登録のため、子育てひろば利用後に保護者同士の交流のきっかけへと広がっていく可能性があると考えたからである。

Facebook には、子育てひろば周辺の様子や季節を感じる身近な動植物などの自然を投稿したり、ホームページのお知らせを投稿したり、職員による手遊びの動画を投稿したりした。動画にする手遊びは、これまでに子育てひろばの開館時に職員と親子と一緒に楽しんでいたもの、かつ一般的にも広く知られているものの中から選んだ。親しみのある手遊びを選んだのは、保護者も子どもも遊びやすく、楽しめると思ったからである。

手遊びの動画を投稿して親子が楽しめるようにするだけでなく、前述のように、図2のような手作り玩具(手作り製作の型紙)と連動させて遊べるようにした。例えば、Facebook で「むすんでひらいて」の手遊びの動画を投稿するとともに、「むすんでひらいて」に合わせて遊べるような手作り玩具(手作り製作の型紙、図2)も投稿した。保護者がこれをダウンロードして親子で色塗りをした上で、製作をして手遊びに合わせて遊ぶのである。手作り玩具は手紙に同封した、あるいは Facebook に投稿した塗り絵の用紙のみで作ることができるものにした。緊急事態宣言化で不要不急の外出自粛が求められる中で、玩具を作るために必要な材料を調達することは利用者の負担になると考えたからである。塗り絵にしたことで、年齢の低い子どもは保護者が代わりに色付けをすることによって、リラックス効果を得ることができるのではないかというねらいもある。

なお、子育てひろば再開後に、多くの利用者から手作り玩具を実際に作ったという声が寄せられた。

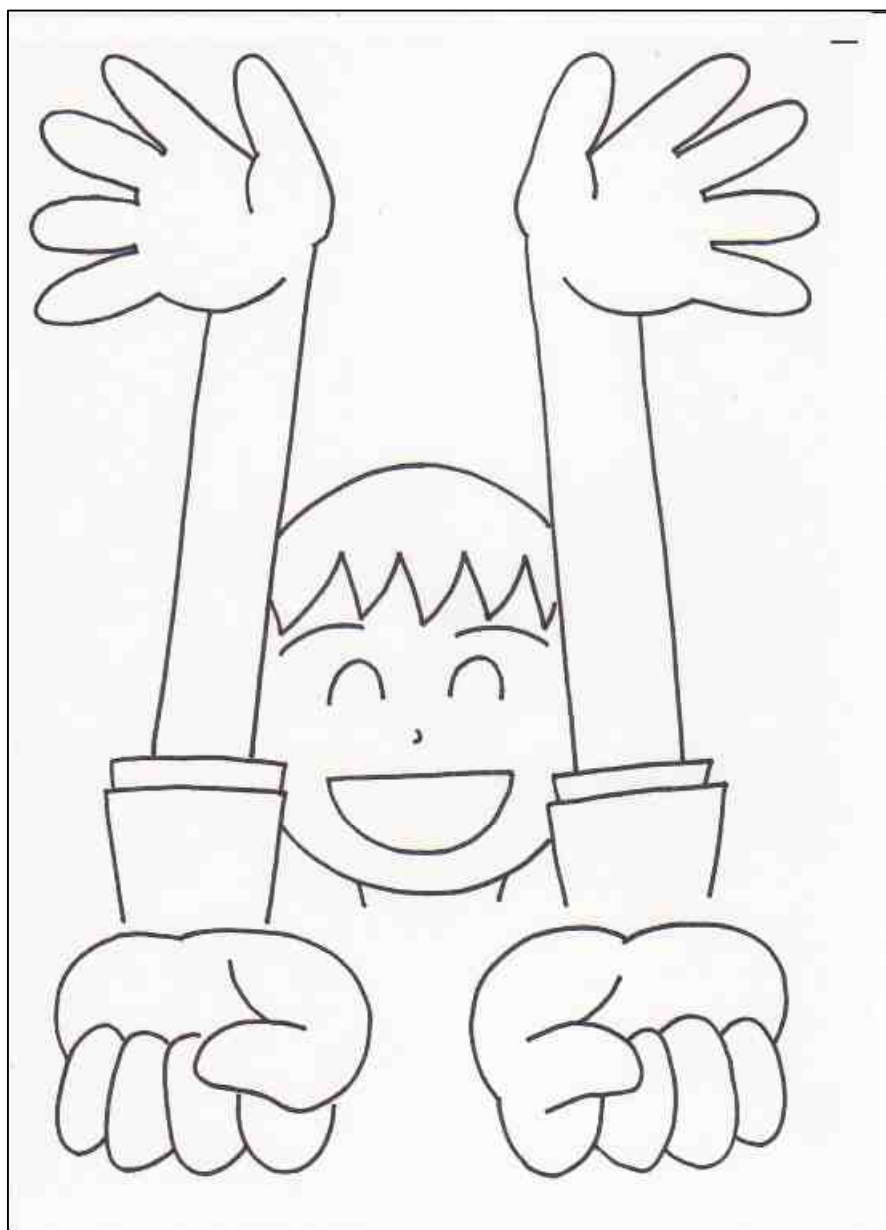


図2 手作り玩具（手作り製作の型紙）

4. 今後の課題

簡単ではあるが、緊急事態宣言時における武庫川女子大学子育てひろばの3つの取り組みを紹介した。2020年6月1日に子育てひろばの事業を再開したが、これら3つの取り組みが利用者や地域の子育て家庭にどのように影響したか、その効果などについては検証できていない。手作り玩具については前述のように多くの利用者から反応があったが、正確なデータではない。今後の課題の一つ目として、利用者にインタビューやアンケートを通して3つの取り組みの有効性を明らかにすることが挙げられる。

2つ目の課題は、今後また緊急事態宣言が出され、子育てひろばが休館した際の取り組みの見直しと検討である。例えば、4月の話し合いでは、Zoomなどを利用したオンラインでの子育てひろばが

計画されたが、武庫川女子大学子育てひろばのパソコンにはカメラが内蔵されておらず、ウェブカメラ（外付けのカメラ）は2020年4～5月は品切れが続き入手できず実施には至らなかった。子育てひろば全国連絡協議会による「緊急オンラインブロック会議」では、緊急事態宣言時における全国の地域子育て支援拠点事業所での取り組みが明らかになっているが⁽⁵⁾、これらも参考して今後の取り組みについて検討したい。

最後に、今後の武庫川女子大学子育てひろばの事業展開についてである。2020年6月1日に事業を再開したが、新型コロナウイルス感染症の感染防止の観点から、午前・午後ともに各親子10組に限定している。全国の各地域子育て支援拠点事業所でも予約制にしたり、環境設定を工夫したり、オンラインとの併用で支援を行っている⁽⁶⁾。

いずれにせよ、親子の居場所づくりや親子の交流という三密（密閉空間、密集場所、密接場面の3つの条件が同時に重なる場）を避けたい地域子育て支援拠点事業所の活動において、親子の安全や職員の安全と、子どもの育ちと親の育ちの両方をにらみながら支援を展開することが重要である。

注・引用文献

- (1) 「令和元年度 西宮市地域子育て支援拠点事業連絡協議会資料」（令和元年2月26日）。
- (2) 厚生労働省子ども家庭局総務課少子化総合対策室・厚生労働省子ども家庭局保育課・厚生労働省子ども家庭局子育て支援課「保育所等における新型コロナウイルスへの対応について」（令和2年2月13日、2月27日更新）。
- (3) 伊藤篤・倉石哲也・鶴宏史・奥村千鶴子・中條美奈子・松田妙子『地域子育て支援拠点事業及び利用者支援事業（基本型）における利用者の個別ニーズの把握・相談対応状況に関する調査研究（令和元年度厚生労働省 子ども・子育て支援推進調査研究事業）』子育てひろば全国連絡協議会, 2020。
- (4) 小池由佳・伊藤真理子・山口智・川村雅子・佐藤勇・小柴真一・丸田秋男「包括的な子育て支援体制における電話相談の役割：『子育てなんでも相談センターきらきら』の実践から」『人間生活学研究』（11）, 45-52, 2020。
- (5) 子育てひろば全国連絡協議会「『緊急オンラインブロック会議』の報告（ダイジェスト版 PDF）」
(<https://kosodatehiroba.com/pdf/20box/2020online-block.pdf>)。
- (6) 同上。

参考文献

- (1) 橋本真紀・奥山千鶴子・坂本純子編著、子育てひろば全国連絡協議会編集『地域子育て支援拠点で取り組む利用者支援事業のための実践ガイド』中央法規, 2016。
- (2) 細井菜々美・小林千幸・畠山佳織・栗田順子・菅原民枝・大日康史・野原理子「子育て支援における感染症流行のリアルタイム情報の有用性についての検討」『厚生指針』67(5), 14-19, 2020。
- (3) 坂本純子・伊藤篤・倉石哲也・鶴宏史・奥山千鶴子・中條美奈子・岡本聡子『地域子育て支援拠点の寄り添い型支援が親の成長に促すプロセス分析と支援者の役割に関する調査研究（平成30年度厚生労働省 子ども・子育て支援推進調査研究事業）』子育てひろば全国連絡協議会, 2019年。
- (4) 渡辺頭一郎・橋本真紀編著、子育てひろば全国連絡協議会編集『詳解 地域子育て支援拠点ガイドラインの手引（第3版）』中央法規, 2018。

Practical report of remote and face-to-face classes in apparel mass production training courses

山本 泉* 西野 奈緒**

YAMAMOTO, Izumi* NISHINO, Nao**

キーワード：遠隔授業 対面授業 量産実習 アパレル 縫製実習

1. 緒言

令和二年度は、新型コロナウイルスの感染拡大により、授業形態を大きく変更せざるを得ない年度となった。本学（武庫川女子大学）が位置する兵庫県は、埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、大阪府、福岡県の6都府県と共に、他の道府県にさきがけて令和2年4月7日に緊急事態宣言の対象となり^①、当面の間は対面授業を実施できないことが早い段階で決定した。4月20日の時点で、前期の授業は全て遠隔授業で実施されることが発表され、カリキュラムに実験・実習を多く有する本学科（生活環境学部・生活環境学科、短期大学部・生活造形学科）では、多くの科目の授業内容を大きく変更せざるを得ない状況になった。しかし、筆者らが担当するアパレル量産実習科目では、ミシンなどの学校設備が必要であるという面からだけではなく、グループワーク無しでは成立しないという側面から考えても、遠隔授業だけではカリキュラムポリシーで定められている科目目標を達成することは困難を極めることが予想され、感染拡大の状況や社会情勢の変化を見据えながら検討した結果、遠隔授業と対面授業を併用した数少ない授業例となった。

本稿では、アパレル量産実習科目である「アパレル生産実習Ⅱ」（短期大学部生活造形学科2年）「アパレル生産実習A」（生活環境学部生活環境学科3年）の授業実施・運用形態を決めるまでの経緯と実施結果についての実践報告を行う。

2. 「アパレル生産実習」の従来の授業内容について

「アパレル生産実習Ⅱ」（短期大学部生活造形学科2年）「アパレル生産実習A」（生活環境学部生活環境学科3年）はそれぞれテキスタイルアドバイザー（以下TA）資格取得のための必修科目であり、授業は週1回2コマ連続で行われ、取得単位数は2単位である。

科目目標はそれぞれ、「アパレル生産実習Ⅱ：アパレルで工業的に量産化されている既製服の製造行程に関して、企画、設計、生産、品質管理、プレゼンテーションの各業務の実習を通して理解し、その問題点や改良点を考え、応用能力を身につけることを目的とする。」「アパレル生産実習A：アパレルの工業生産における商品企画・設計・生産・品質評価・プレゼンテーションの各業務について、実習を通して理解を深め、分業体制でのコミュニケーション能力を身につける。」となっている。具体的には、どちらの科目も班単位の分業方式によりレディースの下衣（スカートなど）の企画・設計・製造・評価・プレゼンテーションを行い、単なる縫製技術の修得にとどまらず、最終的にはアパレル産業の生産体系における管理者としての視点を持てるようになることも目指している。

* 生活環境学科准教授 ** 生活環境学科教務助手

TA 資格とは、資格認定機関である（一社）日本衣料管理協会により、「（前略）繊維製品に関する素材および生産・流通・消費等の分野を体系的に学び、それらに関する基礎知識を身につけた人で（中略）繊維製品の企画・設計／販売／品質保証／消費者対応について、豊富な知識と技術、知恵と工夫を活かして（後略）」と説明されている^②。上記2科目の科目目標やそれに準じた授業内容は、いずれも（一社）日本衣料管理協会から認可を受けている内容であるため、シラバスに変更を加えることは資格認定にも関わる可能性を含んでいると考えられる。

3. 前期授業への対応について

3月24日に文科省が出した「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」^③により「1単位の学修時間が45時間である単位制度の趣旨を踏まえ、補講授業、遠隔授業、授業中に課すものに相当する課題研究等を活用し、大学設置基準（昭和31年文部省令第28号）第21条等で定める学修時間を確保するための方策を大学等が講じていることを前提に、10週又は15週の期間について弾力的に取り扱って差し支えないこと。」とされた。それに伴い、本学では前期の学年暦が変更され、授業開始は5月8日、授業回数は12回となった。授業回数不足分3回の内容の一部を補うため事前課題等を設定し、その内容をシラバスに追加した。

本科目の前期授業への対応については、いくつかの選択肢が考えられた。大きく分けると(a)全て遠隔授業で行う(b)遠隔授業と対面授業を併用する(c)全て対面授業で行う、の3通りに分けられた。

まず、2.で述べた通り、グループワークを排除してはTA資格必修科目としての役割を果たせないと考えたため、(a)は選択肢から外した。

科目の特性だけを考えれば(c)が理想ではあるが、そのためには開講期を後期に移動させるか、感染拡大が収まっていると予想される時期（夏期休暇期間）に集中講義を行う必要がある。まず開講期の変更については、生活造形学科2年は卒業学年であり後期には卒業製作を控えているため、生活環境学科3年生は「アパレル生産実習A」から続く後期開講科目「アパレル生産実習B」があるため、いずれも後期への開講期変更は難しいと判断した。一方、夏期休暇期間の集中講義について考える時、この科目では授業進行の途中で材料購入の必要があるということが重要な要素となった。授業開始当初は、緊急事態宣言下で生活必需品以外の商品を扱う施設は休業要請を受け、また学生自身も不要不急の外出自粛を求められている時期であり、その状況がいつ頃収束するか予測できなかった。材料購入は通信販売を利用することが予想され、材料購入に十分な期間が確保するために講義期間を大きく2回に分ける（例えば、8月上旬と下旬）などの工夫をすれば実施が可能であると考えた。ただし、夏期休暇期間は他の多くの実験・実習科目との時間割調整が困難であることが予想されたことと、夏期休暇期間に感染拡大が収束しているとも限らないという懸念があり、全12回を集中講義に移行する案には踏み切れなかった。

結果としての(b)の遠隔授業と対面授業の併用を選択し、具体的な授業の運用方法を検討した。

4. 授業の運用について

シラバスでは、授業計画は大まかに、①商品企画（企画・デザイン）②サンプル作成③試着・修正④生産管理作業⑤グレーディング⑥工業用パターン作成⑦マーキング⑧検反・地直し⑨延反⑩裁断⑪縫製⑫検品⑬プレゼンテーション、という流れになっていた。

このうち、グループワークおよび大学の設備使用が不可欠な工程、すなわち対面授業が必須な部分

について過去の授業記録を参考に精査したところ、①から④までは遠隔授業での対応は難しいが不可能ではない、⑪は一部でも分業方式を体験できれば目標は達成される、⑫は個々の作業での実施が可能である、⑬はレポートやHP上での発信で実施が可能であるとそれぞれ判断し、⑤から⑩までは必ず、⑪は可能な範囲でそれぞれ対面授業での実施を決め、必要最低限の授業数は4週8コマと算出した。

授業の成果物については、例年と変更無くレディースの下衣（スカートなど）としたが、例年は裏地を必須としていたが今年度は無くても可とし、デザイン上の特徴（ポケット、ベンツ、切り替えなど）を例年は二箇所以上必須としていたが今年度は一箇所でも可とする、など科目の本質に支障が無い程度の変更は加えた。また、状況によってはデザインを変更して製作過程を簡略化し、企画・設計した通りの成果物を製作できない可能性もあることを告知した。これらの件は元々シラバスに詳細な記載が無いので、シラバス変更の必要は無かった。

この時点では前期中に対面授業実施が可能になるという見込みは無く、夏期休暇中から後期の間に分散して実施することも視野に入れて検討したが、その後、緊急事態宣言の解除により、本学も6月半ばより条件が整えば対面授業を実施できる状況になり、7月中に「アパレル生産実習Ⅱ」は4週8コマ、「アパレル生産実習A」は5週10コマの対面授業を実施することとなった。

5. 遠隔授業の実施結果について

遠隔授業は、本学で用意されているGoogleClassroomとGoogleMeetの機能を活用し、オンライン方式で実施した。毎回の授業後に出席確認を兼ねたGoogleFormによりアンケートを取り、授業の感想・質問、オンライン授業で気になったことを調査した。第1回目の授業時のみ、使用機器と通信状況を調査した。通信状況や体調不良などでオンラインの授業に参加できなかった場合も、GoogleClassroomで配信する資料を確認し、期限内にGoogleFormに回答すれば出席とした。このアンケートにより、遠隔授業における通信状況等に概ね問題が無いことが確認できた。

授業は、GoogleMeet を介してPowerPointや資料（動画を含む）などで概要を十分に説明した後、班ごとで話し合いや作業を行い、質問があればGoogleMeetに戻って質問する、という形式を取った。過去の対面授業では、毎回の授業終了時に班ごとに「作業連絡票」に、授業中に各自が行った作業内容を詳細に記録することにしてしたが、オンライン授業期間中は、授業日から翌週の授業日の前日ま

図1 第1週のGoogleForm(一部抜粋)

No.	氏名	作業内容
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

図2 作業連絡票テンプレート (Excel形式)

での作業をExcel形式のファイルに記録し、GoogleClassroomに提出することとした。

4.で述べた①商品企画（企画・デザイン）については班員で意見を出し合ってデザインを決めるという従来通りの方法をオンラインでも実施できた。

②サンプル作成③試着・修正④生産管理作業については共同作業が困難なため、明確に分担を決め、各自で作業をする方式を取った。従来の対面授業でも分担を決めるが、同じ教室でお互いの作業状況を把握できるので、自分の作業が終わり手が空いたら作業中の他の学生を手伝ったり、わからないところは相談したり、自然と共同作業が発生する。しかし遠隔授業では他の学生の状況がわからないので、自分の作業が遅れているのではないかと不安に陥ったり、逆に自分だけががんばっているのではないかと不信感を抱いたり、という感情の揺れが徐々に生まれていることが、毎回のアンケートからうかがえた。また教員も、直接作業の様子を見て助言をしたり、間違いを修正することができないことから、対面授業よりも細やかなチェック機能が必要だと考え、途中経過もクラスルームの課題に提出する仕組みを作った。

データでのやり取りができない案件に関しては、遠隔授業ならではの待ち時間のロスも多々生じた。例えば、サンプルメイキングの型紙作成とサンプルメイキングの担当者が異なる場合、型紙を送付しそれを待つ間のロスが生じる。さらに、自宅に十分な広さの作業台が無い場合は2分の1サイズで型紙製図を行い、拡大コピーをして使用することとしたが、外出自粛期間中でコピーも困難である場合は教員宛に送付し、教員が拡大コピーをしてサンプルメイキング担当者に送付するため、最大1週間程度のロスが生じたり、郵便事情も混乱しており普通郵便に通常より日数がかかる場合もあった。2週目以降は毎回オンラインで作業状況を班ごとに報告することとしたが、これは過去の対面授業では行っていなかったことである。この報告により教員は各班の進捗状況をより明確に確認でき、学生も班の作業が順調に進んでいるか、遅れをとっていないか、ということが確認できるというメリットがあり、今後の対面授業でも活用したいと考える。GoogleFormアンケートでは「友達の声が聞けて嬉しかった。」という感想が複数見受けられ、登学したい、友達に会いたい、という気持ちが募ってきていることがうかがえた。この感想が書かれた5月下旬頃には地域によっては6月からの学校園の再開が発表されており、大学の再開を期待する気持ちも高まりつつある時期だったのかもしれない。

当初、遠隔授業の期間中に②サンプル作成③試着・修正④生産管理作業までを終了する予定であり、達成できた班が多かったが、上記のタイムロスや、作業量の偏り、デザインへのこだわりが強くサンプル作成に時間がかかった、などの理由により、②サンプル作成③試着・修正が終了していない班が、各クラス6班中2班生じた。

6. 対面授業に関する事前調査・事前指導について

対面授業の実施を決定する際に、対面授業に関する調査項目を出席確認用のGoogleFormに追加して調査を行なった。それぞれのクラスで1割程度が「出席できない可能性がある」を選択しており、全て感染拡大に起因する理由であった（プライバシーに関わる内容であるため、詳細の記載は差し控える）が、明確に出席しないと記述した学生



図3 対面授業に関する質問項目

はいなかった。ただし、「出席できると思う」と答えた中に「就活で欠席する場合がある（短大2年）」という回答も見受けられた。

対面授業に際しての注意として、第7週目～8週目の授業中に指導を行った。授業実施日には毎回、出欠予定、体温、自宅を出発した時刻、欠席や遅刻の事情をGoogleFormにより調査した。

対面授業における注意点①
 以下の場合登学を見合わせて下さい。
 ・発熱や咳など風邪の症状がある、または、マスクで対処できないほどのくしゃみや鼻水などの症状がある

- ・その他、体調がすぐれない
- ・家族やアルバイト先など、身近に新型コロナウイルス感染症の感染者が感染の可能性がある人がいる
- ・過去2週間以内に海外に訪問歴がある

以上の理由に加え、特に事情がある場合（身近に感染弱者がいる、登学について保護者の理解が得られない、など）の欠席についても、当日朝に配信する予定の対面授業調査GoogleFormに事情を回答して下さい。個別に課題を出すなど、配慮の方法を考えます。

図4-1 対面授業に関する注意事項1

対面授業における注意点②
 通学から入室まで

- ・自宅を出る前に検温し、対面授業調査GoogleFormに可能な限り9時までに回答して下さい。
- ・通学途中も感染を防ぐための注意を充分にお願いします。
- ・9:30から10:00までの間にH1号館に到着するようにして下さい。ただし、遠方からの通学でラッシュを避けるために10時に間に合わない場合も遅刻扱いにはしません。
- ・入室前にH1号館2階のエレベーターホールで非接触体温計により検温し、概ね37.5度以上の場合は授業に参加できません。体温確認後、MICリーダーにMICをかざし、指定された教室の自分のネームプレートの席に着席し、できる作業から進めて下さい。
- ・授業に必要なものと貴重品以外は教室内の指定の場所に置いて下さい。

図4-2 対面授業に関する注意事項2

対面授業における注意点③
 授業中から帰宅まで

- ・実習室内ではマスクと白衣、またはそれに代わるものを着用して下さい。
- ・入室前、授業中、退出後と、こまめに手洗い・消毒して下さい。手を拭くタオル等は各自で持参して下さい。
- ・作業によっては接近する場合がありますが、接触は避け、可能な限り速やかに離れるよう心がけて下さい。
- ・飛沫感染防止のため授業に不要な会話は禁止です。
- ・実習室内での飲食・メイクは禁止です。水分補給などは実習室の外でお願いします。
- ・授業終了後は可能な限り速やかに帰宅して下さい。集団での行動は極力避けて下さい。

図4-3 対面授業に関する注意事項3

図5 対面授業当日の状況調査(抜粋)

感染リスクを下げるため、通勤ラッシュの時間帯を避ける目的で1限の授業は10時始まりとした(図4-2)。また、通常はH1-23（アパレル生産実習室）のみを使用して授業を行っていたが、学生間の距離を充分に取るために、H1-12（被服造形第2実習室）

も使用することとし、通常50名程度まで使用できる教室を約20名で使用することとした。実習を行う机（裁断台）には学生のネームプレートを配置し、取るべき距離を確認できるように工夫した。

学生は、自宅を出る前と教室に入る前の検温を義務付ける、体調不良の場合は登学を見合わせる、マスク・白衣（もしくはそれに代わるもの）を着用する、こまめに手洗い・消毒をする、不要な会話は禁止とする、などの諸注意を徹底した(図4-1, 4-2, 4-3)。

このうち、白衣の着用については、事前の対面授業に関する調査(図3)の自由記述において「公共交通機関内などから、自覚無くウィルスを教室に持ち込んでしまうことが不安である」という内容の回答が数件認められたことに起因する。6月に国立感染症研究所等から発表された「新型コロナウイルス感染症に対する感染管理」⁽⁴⁾によると、新型コロナウイルス(SARS-CoV-2)の残存期間は「プラスチックやステンレスの表面では72時間まで確認された」「段ボールの表面では24時間以降は生存が確認されなかった」などの研究例が示されており、学生の着衣や持ち物などにウィルスが残存す

る可能性は充分にあると推測された。つまり学生の不安には根拠があり、対処が必要だと考えたため、着衣の大部分、特に学生同士の手が触れやすい上肢と体幹部を白衣で覆うことで感染リスクを減らすことを目的とした。TA 資格取得を目指す学生は過年度の授業において白衣を使用しており、本科目履修者の多くは白衣を所有していたが、所有していない場合はロングシャツや薄手のコートなど、上肢と体幹部を覆うことができる衣類を着用すれば可とした。また鞆などの持ち物については、実習に不要な持ち物は教室内の実習場所から離れた指定の場所に集めて置くこととし、実習中には手を触れないよう注意を徹底した。

7. 対面授業の実施結果について

授業では、毎回5～10%程度の欠席があり、欠席理由は、自身の体調不良、その他感染拡大に起因するもの、就職活動、であった。そのうち、対面授業を3週以上欠席する学生については、別途レポート課題を課した。

4.で対面授業で実施すると決めた内容のうち、⑤グレーディング⑥工業用パターン作成⑦マーキング⑧検反・地直し⑨延反⑩裁断、までは2クラスの全ての班が実施できたが、⑪縫製については、全ての班が授業期間内に完成することはできず、⑫検品⑬プレゼンテーションに関しては今回の授業内では実施できなかった。

授業時間だけで作品が完成しないことは令和二年度に限ったことではなく、例年であれば授業期間内に自学自習で補うが、令和二年度に関しては授業期間終了後の自学自習が必要となった。作品提出は授業期間終了後となり、全員が提出のために登学することはできないので、完成作品の写真（表・前、表・後ろ、裏・前、裏・後ろ、表・ファスナー部分拡大、裏・ファスナー部分拡大、着装状態、の全7枚）をGoogleClassroomの課題に提出することとした。欠席した学生には裁断された材料を送付した。ほとんどの学生は自宅にミシンを所有していたが、一部所有していない学生もあり、その場合は手縫いでも可とした。ほぼ全員が何らかの成果を提出しており、未提出者は2クラスを通じて1名であった。この提出をもって、⑫検品⑬プレゼンテーションについても、web上での簡易な形で実施できたと考えている。また、⑬プレゼンテーションに関しては、後期に再度集合して班ごとの着装写真を撮影し、授業期間の範囲を越えて実施できる予定である。

授業終了後に、遠隔授業・対面授業のメリット・デメリットについてアンケート調査を行なった。なお、学生にはアンケートの趣旨を説明し研究報告等に使用する許可を得てアンケートを実施した。

遠隔授業のメリットについては、感染リスクを減らせる、通学時間を学習に使える、提示資料（特にパワーポイントと動画）が見やすく後からも見返ししやすい、課題に丁寧に取り組める、質問しやすい、などの意見が目立った。デメリットに関しては、共同作業ができない、意見がまとまらない、作業の引き継ぎに時間がかかる、負担に偏りがあり不公平感がある、一人では間違いに気が付きにくい、などの意見が多く、遠隔授業は共同作業には不向きであるという意見が突出して多かった。

対面授業のメリットとしては、共同作業の効率が上がった、負担が偏らない、質問がすぐできる、大学の設備・用具が使用できる、友達に会えて嬉しい、などの意見が目立った。デメリットとしては、外出により感染リスクが上がる、会話や接触を減らすことは難しい、対面授業の時間数が少ない、という意見が多く、感染リスクと対面授業時間数の不足の2点に集約された。

8. まとめ

「アパレル生産実習Ⅱ」「アパレル生産実習A」において、遠隔授業と対面授業を併用することによりこの環境下で最大限に学習効果を上げることができ、科目目標・到達目標を達成できたと考えている。しかし、学生は作品が授業期間内に完成しなかったことを教員が想像していた以上に深刻に受け止めており、授業全体の満足度の低下につながってしまった。授業時間だけでは作品が完成しないことは教員には想定内であったが、学生のモチベーションを下げないために、その点については曖昧な説明に終始していたことが一因であり、事前に十分に説明し学生の理解を徹底しておくべきであったということが、今回の最大の反省点である。

また、今回不十分であったかもしれないと考える授業内容に関しては、後期の別の科目内でフォローできる部分もあるため、この環境下においては卒業までが教育が可能な期間であると大らかに捉えて、諦めずに最終的な学習の質の保証に努めたいと考えている。

謝辞

教務課、遠隔授業推進特別チーム、ICT ヘルプデスクを初めとする学院内のあらゆる機関と教職員の皆様が、環境や社会情勢の変化に迅速に対応し、常に新しく有益な情報を提供して下さり、万全の協力体制を取って下さったことに、感謝の意を表します。

参考文献

- (1) 内閣官房 新型コロナウイルス感染症対策, https://corona.go.jp/news/news_20200421_70.html(2020/9/4)
- (2) (一社) 日本衣料管理協会HP <http://www.jasta1.or.jp/qualification/qualification-ta.html>(2020/9/4)
- (3) 文部科学省 HP 「令和2年度における大学等の授業の開始等について(通知)」
https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf(2020/9/4)
- (4) 国立感染症研究所 国立国際医療研究センター 国際感染症センター 「新型コロナウイルス感染症に対する感染管理」
<https://www.mhlw.go.jp/content/000635967.pdf>

【実践報告】

Google Classroom を利用したハングル授業の実践 －「ハングル I」（オンデマンド型遠隔授業）を中心に－

Teaching Korean language by using Google Classroom : Focusing on on-demand distance learning

松井 聖一郎*

MATSUI, Seiichiro*

キーワード：オンデマンド 遠隔授業 4技能 韓国語 Google フォーム

プロローグ

授業開始時間と同時に、Google フォームで作っておいた「授業フォーム」⁽¹⁾を Google Classroom の授業タブに追加し、直後にストリームタブにその「授業フォーム」を受ける（解く）よう掲示する。受講生からの連絡に備えて Gmail と Google フォームを立ち上げ、受講生の反応をひたすら待つ。受講生が本当にこの指示を見ているのか、指示に従って「授業フォーム」をちゃんと受けてくれるのか、不安なまま PC の画面を見続ける。

数十分が経過すると Google フォームの「解答」タブの上に黒地に白抜き丸数字①が表示され、その数はだんだん増えていく。指示が伝わっていたことに安堵しながら、私は解答タブの「概要」をチェックし、点数分布などを確認した上で、「個別」タブをクリックして個別の解答の確認とフィードバックを始める…。これが私の 2020 年度前期のオンデマンド型遠隔授業であった。

遠隔授業の始まり

2019 年末、中国武漢でコロナウィルス COVID-19 が発生し、瞬く間に中国全土へ、さらに全世界へと感染が広がった。日本において COVID-19 の患者が初めて発生したのは 2020 年 1 月 16 日。2 月になると流行はさらに広がり、マスク不足が始まった。いくつかの大学においてクラスターが発生し、3 月末から遠隔授業が検討されるようになった。

武庫川女子大学についていえば、『新型コロナウイルス感染症に関する対応について』が学長名で最初に出されたのが 2020 年 2 月 3 日⁽²⁾。2 月 15 日に第二報⁽³⁾、3 月 2 日に第 3 報⁽⁴⁾、3 月 10 日に第 4 報が発表されている⁽⁵⁾。

2020 年度の開講延期が発表されたのが 3 月 23 日のメールであり、その時点では前期授業開始日が 4 月 21 日(火)に、のちに紹介する「ハングル I」を含む共通教育科目開始日は 4 月 22 日(水)と設定された。(のちに 4 月 13 日のメールで授業開始は 5 月 11 日に延期されたことが通知された。)

4 月 7 日のメールで 5 月の連休明けまで学内立ち入り禁止 (=授業の延期) が知らされた。4 月 9 日のメールでは、5 月からの授業開始に伴う授業時間不足の措置として、授業開始前の課題を作成しシラバスに盛り込むことが求められた⁽⁶⁾。この「授業開始前の課題」が私の武庫川女子大学におけるオンデマンド型遠隔授業の開始であった。

4 月 15 日には学長名で『学院の未曾有の危機に ICT 化のさらなる推進について』という文書が MUSES を通じて伝えられ、遠隔授業の実施が示唆された⁽⁷⁾。正式に方針が発表されたのは 4 月 17 日

* 共通教育部非常勤講師

付の文書である⁽⁸⁾。4月20日には教務課から『教育におけるICT活用ガイド(完成版)』が送信され、武庫川女子大学での遠隔授業が本格的に始動することとなった⁽⁹⁾。

担当授業

武庫川女子大学における私の担当授業は「ハングルⅠ」「ハングルⅡ」の2種類で、ここでは主としてオンデマンド型遠隔授業で授業を行った「ハングルⅠ」の実践について紹介報告する。

シラバスによると、ハングルⅠは

科目目的：韓国語の基礎を習得する。教科書に紹介されている内容を中心に、韓国の文化についても学ぶ。

到達目標：

1. 韓国旅行をしたり、韓国人の友達を作ったりできる最低限の韓国語を身につける。
2. 韓国語の習得を通じて、人間関係を結べるコミュニケーション能力をつける。
3. TOPIKⅠ（1級～2級）に対応できる語彙力・読解力・聴解力を身につける。

である⁽¹⁰⁾。

語学のオンデマンド型遠隔授業は可能なのか？

遠隔授業に関するオンラインミーティングで聞かれることがある。「語学の授業でオンデマンド型遠隔授業が可能なのか(または効果があるのか)」と。私は可能であり、効果は充分にあると考える。

①発音指導

オンデマンド型遠隔授業では講師の口元にフォーカスして録画することが可能なため、学習者は教室で学ぶとき以上に講師の口の形をしっかりと見て認識することができる。

学習者の発音を講師がチェックするためには、学習者に自分の発音を録音送信してもらう必要がある。フィードバックまでタイムラグが発生する点を除けば、対面授業並みの教育効果は保てる。

②文字指導

ハングル（文字）を教えるときは、発音しながらホワイトボード等を使って文字を板書する様子を録画後掲示する。また教科書にハングルの活字や筆記体の手本が書いてあるので、文字の習得にあたって特に支障はない。これまでの対面授業では扱わなかったPCまたはスマートフォン上でのハングル入力を受講生に学ばせれば文字の習得はさらに簡単になるであろう。

③文法・文章表現・会話指導

教室で対面授業を行うのと同じように板書説明する様子を録画して掲示する。動画の最後にハングルを書きながら問題を解くよう促す。「音楽を聴きながら解いてください」とYouTube上のK-POP動画を挿入することもある。その後正解を板書しながら解説する録画を追加する。さらにラジオボタンやプルダウンの問題を挿入して受講生の理解をチェックする。場合によっては受講生に手書きで解答の送信を要請することもある。

会話指導については対面授業や同時双方向型遠隔授業に比べると難しく、せいぜい音読や会話を録音してもらって、それを添削指導する程度になる。

4 技能とオンデマンド型遠隔授業

①「読む」

文章の意味を理解する領域においては、学んでほしい文章の提示後問題を解いてもらうことにより理解度のチェック評価が可能である。

音読を確認評価するためには受講生による録音提出（送信）とそれに対する講師のチェック・フィードバックが必要になる。

②「書く」

受講生によるハングル入力か、手書きによる成果物の提出（送信）と講師によるチェック・フィードバックが必要である。

③「聞く」

オンデマンド型遠隔授業が有効な領域である。音声は動画または録画音声で提示し、それに対する問題をつけて理解度のチェック評価が可能である。

④「話す」

受講生による録音・送信、そしてそれに対する講師のチェック・フィードバックが必要になる。さらに対話練習になると講師－受講生、受講生－受講生による複数人の参加による録音が必要になる⁽¹¹⁾。

対面授業や同時双方向型遠隔授業に比べ、受講生の課題提出と講師のフィードバックの間にタイムラグがある点は大きな短所であるが、一方で動画の反復再生などによる反復学習が可能である点は大きな長所である。

武庫川女子大学におけるインフラ

①LMS（コースツール）＝Google Classroom

Google Classroom とは Google 社が提供している LMS である。2016 年 9 月から武庫川女子大学において Google Classroom と@mwu.jp の使用が始まった。他の LMS に比較すると説明が少なく一見わかりにくいだが、Gmail をはじめとする Google 系のアプリと親和性が高く、便利な点も多い。スマホのアプリも提供されているため、Google Classroom で提供された「授業フォーム」はスマホでも受講可能である。

トップ画面は「ストリーム」が表示されており、これはファイル添付可能な掲示板である。そこから選択できるタブは「授業」「メンバー」「採点」の 3 種類。「授業」タブでは問題を出題したり資料を提示したりでき、「メンバー」タブは授業参加者名簿の表示および受講生への個別の連絡、そして「授業フォーム」の成績や提出状況を確認できる「採点」タブである。

②小テスト・アンケートアプリ＝Google フォーム

他の LMS であれば「小テスト」「アンケート」は LMS 内の機能として存在しているが、Google Classroom でこれらの機能を使うには別アプリである Google フォームで小テストやアンケートを作成し、それを「授業タブ」に組み込んで利用することになる。

私の Google Classroom の使い方が決定的に変わったきっかけは、2018 年 4 月、情報教育研究セ

ンターの有井先生による「こんな感じで小テストができます」というフォームの提示であった。このインフォメーションをきっかけにヘルプデスクを訪ね、Google フォームでどんなことができるかを知ることができた。

2019年の後期のハングルⅡの授業で、小テストを欠席した受講生に対して初めて Google フォームを用いた小テストを作成提供した。この時はまだ、それにどのような意味があるのか、どのぐらい有効なのかが理解できていなかったが、しかしこの時の経験が、オンデマンド型遠隔授業運営に決定的な役割を果たしてくれたのは間違いない。

一つ不便な点がある。それは武庫川女子大学における Google フォームは本学専用となっているため、@mwu.jp アカウントで作成した「授業フォーム」を外には持ち出せない点である。個人の（または他大学の）Google アカウントで作成した「授業フォーム」を武庫川女子大学の「授業フォーム」として流用することはできるが、その逆はできない。したがって私は、ほとんどの場合プライベートな（または他大学の）Google アカウントで「授業フォーム」を作成し、それを本学のアカウントにコピーする形をとっていた⁽¹²⁾。

③動画保存・再生ソフト＝YouTube

動画保存・再生ソフトは YouTube。Google フォームで動画を扱うためには必須である。4月25日付文書『遠隔授業を実施するにあたっての留意点(理想と現実)』では使用が禁止されていた⁽¹³⁾が、5月5日には許可された⁽¹⁴⁾。

④メールソフト・アカウント Gmail (学籍番号+@mwu.jp)

メールソフト（アカウント）は Web メール of Gmail を用いる。Google Classroom のいたるところで受講生がコメントを書くと、ただちに私の Gmail に連絡が来る。また期限後に課題が提出された場合などさまざまな状況で@mwu.jp に連絡が来る。これは受講生にとっても講師にとっても大きなメリットがある。

⑤個人的に「授業フォーム」作成のために使用したアプリ（ソフトウェア）およびハードウェア

- ・ Google Chrome。インターネットブラウザで、@mwu.jp のログインが必須である。
- ・ TunesToTube。音声を動画に変換するための Web 上のアプリである。
- ・ 「ガラケー」ことフィーチャーフォンの録画機能、のちに Zoom の録画機能。
- ・ Gom Encorder。動画ファイルを編集するためのアプリ。
- ・ Microsoft Excel および Google スプレッドシート。成績処理のために必要な表計算アプリ。
- ・ ペンタブレット。添削や遠隔授業中の板書、PDF への書き込みなどに使用。
- ・ Microsoft Whiteboard。黒板アプリ。

「授業フォーム」の作成

①タイトルの設定

「無題のフォーム」をクリックし、タイトルを決め、設定する。説明が必要であれば「タイトルと説明を追加」でテキストを追加する。

②授業動画の録画と YouTube へのアップロード

授業内容を録画する。90分続けて録画するのではなく、単元や文法事項ごとに細かく分けて録画す

るようにする。最初は携帯電話で「自撮り」したものを PC 経由で YouTube にアップしていたが、途中で Zoom でのセルフ録画に切り替えたので資料提示や板書はかなり楽になった⁽¹⁵⁾。1つの動画の長さは 10 分以内にとどめるように心がけた。10 分を超えてしまった場合はファイルを切るか、長い動画であることを付記した⁽¹⁶⁾。

完成した動画を YouTube にアップロードした後はファイルを非公開 (@mwu.jp にのみ公開) にする必要がある⁽¹⁷⁾。非公開処理ののち、動画リンクをコピーして「動画を追加」で「授業フォーム」に組み込む。場合によっては複数の動画を連続して挿入することもある。

著作権の問題についていうと、映画やドラマの一場面を個人が YouTube にアップロードするのは不可能である。20 年前の映画やドラマですら、警告メッセージが表示され、事実上使用できない。ドラマや映画を教材として使用する場合は放送局などによってすでに公開されているものを利用するのが無難である。

③問題を作成・挿入

動画挿入後、その単元で学習する内容や文法事項についての問題を 1 問～数問、「質問を追加」で挿入する。

「記述式」「段落」「ラジオボタン」「チェックボックス」「プルダウン」「選択式 (グリッド)」「チェックボックス (グリッド)」などのタイプの問題を

作成することができるが、私は「ラジオボタン」または「プルダウン」を使い、「選択肢の順序をシャッフルする」にチェックを入れた(図1)。「記述式」は採点ミスを起こす可能性が高いからである⁽¹⁸⁾。「グリッド」はスマホの画面では表示や解答が不可能になることがあるので使わなくなった。

教科書を見ればできる標準的な問題だけではなく、授業動画を見なければ答えられない質問も含める。正解にたどり着くには動画を見なければならず、「勉強」してもらえることになるからである。

「回答に応じてセクションに移動」のオプションを使うと、正解を選ぶまで次に進めなくしたり、回答によって次に解く問題を変えたりすることができる。

④セクション (区切) の追加

次の単元や文法事項についての動画や問題を追加する前に、「セクションを追加」をクリックして、回答者の画面の切り替えを入れる。これはスマホで Google フォームにアクセスする受講生に対する配慮である。これで一つのセクションが完成である。

⑤複数のセクションを作成

①～③を繰り返して単元や文法事項ごとにセクションを追加していく。「質問をインポート」を使うと過去に作った問題を活用できる。

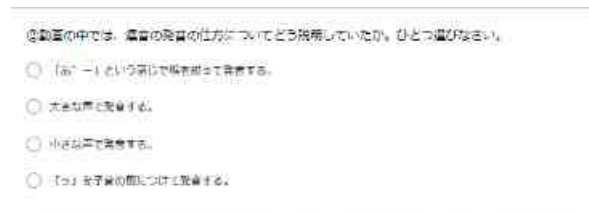


図1 「ラジオボタン」による問題の例

⑥ 「K-POP の時間」

セクションを5個ほど（動画5つ、問題10数個）を設定したところで、普段の対面授業でも行っている「K-POP の時間」をとる（図2）。

YouTube にアップされている K-POP 1 曲を選び、そのリンクを「授業フォーム」の挿入したい部分に「動画を追加」で「授業フォーム」に組み込む。

⑦100 点満点にして「授業フォーム」の下書きが完成

「K-POP の時間」の後ろにさらにセクションを数個設定し、最終的に動画を 10 数個、問題を 20 ないし 25 問を作成して 100 点満点になるように設定する。

最後に「タイトルと説明を追加」を使って「今日の授業はこれで終わりです。『送信』ボタンを押して終わりにしてください。」と入れておく。これで「授業フォーム」の下書きが完成である。



図 2 「K-POP の時間」

⑧ 「授業フォーム」を自分で受けてみてチェック

下書きが完成したら、チェックを行う。Google フォーム上で「送信」ボタンを押して「授業フォーム」回答者用リンクをコピーしてブラウザにペーストし、実際に「授業をフォーム」を受けてみる。@mwu.jp でログインしてすべての動画が視聴できるか、「セクション」は妥当か、問題が本当に 100 点満点になっているか、答えが間違っていないか、自分で解いて 100 点が取れるか、程度は、最低でもチェックしなければならない。時間に余裕があれば、スマホでもアクセスして、スマホ利用者にも見やすく解きやすいように調整する。

⑨公開

私の担当する「ハングル I」の授業は月曜と水曜の 4 限である。授業の少し前に Google Classroom の「授業」タブ→作成→課題→追加→「Google ドライブ」で実施したい「授業フォーム」を追加しておき、タイトルや課題の詳細を適宜記入する。

午後 2 時 50 分ちょうどに「課題を作成」で公開する。直後に「ストリーム」に「〇月×日の授業は、授業タブにあります。解いてください。期限は今週水曜（または来週月曜）です。」というメッセージを掲示した。

最初のうちは受講生への不安を減らそうと「皆さんが教材で学んでいる間、私はずっと PC の前に座っています。何か質問があれば、ここ（Classroom の「ストリーム」タブ）に書き込んでもらってもいいし、メールをくださってもいいです。」というふうに書き添えていた。かくして、「プロローグ」で述べたような状況が週 2 回続いていた。

Benesse 大学教職員向け WEB セミナー

各大学での遠隔授業の方針が決定して以来、4月から5月にかけて各大学での Zoom 会議やセミナー、遠隔授業の提案などが相次ぎ、少しずつ遠隔授業に対するイメージや知識が蓄積され、その後の授業運営に大いに役立った。

その中でも特に私が影響をうけたのが 2020 年 5 月 1 日の Benesse 大学教職員向け WEB セミナー『遠隔授業の在り方を考える ～Udemy 人気講師が教える授業動画作成のポイント～』である⁽¹⁹⁾。

オンデマンド型動画授業の短所として集中力が持たない点、長所として逆に何度でも聞き直せる点があるという指摘が印象に残った。したがって 1 トピックについての話は長くて 10 分でとどめ、そのあとで課題を提示して実践してもらったり、グループワークで話し合ってもらったりすることが有効である、という点を学ぶことができた。この講演を聞いて、半分は自分がこれまでやってきたことの正しさに確信を持つことができ、また半分は今後の授業を組むにあたっての指針となった。

オンデマンド型遠隔授業の効果

「授業フォーム」によるオンデマンド型遠隔授業の長所・短所についてはのちに具体的に述べるが、一番良かったと思うのは毎回の授業に点数をつけ、受講生自身の授業理解への評価を行い、受講生が点数や内容を知ることができるようにしたことである。

およそこれまでの対面授業の中で、いかなる形であれ、毎回の授業が 100 点満点で評価されることがあったらどうか。それに対してこの「オンデマンド型遠隔授業」では、受講生が「授業フォーム」を受けることで「形成的評価」が行われる。これが少なくとも初期における受講生のモチベーションの維持につながったのではないかと自負している。

Meet による双方向型遠隔授業の実施と中止

4 月下旬から「Zoom 旋風」が吹き荒れた。乗っ取りなどさまざまな問題が報道されたにもかかわらず、複数の大学当局や教員がこぞって Zoom による同時双方向型遠隔授業を提案・推奨しだしたのである。武庫川女子大学では Classroom との親和性から Meet が推奨されたため、5 月 13 日から「授業フォーム」を中止し Google Meet を授業で導入した。実際に Meet の授業を始めてみると、予想外に受講生の反応もよく、実際に Meet で韓国語を発音してもらったときは、指名した受講生が上手に発音するので大変うれしかったものである。

ただ一方で、実施直後から「Wi-Fi 接続が不安定なので Meet の授業は望ましくない、元の形に戻してほしい」という強い要望は複数の受講生からあった。接続の問題だけではなく、同時双方向型遠隔授業になじまない学生は少なからず存在する⁽²⁰⁾。例えば 6 月 8 日には「Meet にアクセスしていない人が 10 人以上います」というコメントと共に「授業フォーム」を提供している。

結局、6 月 10 日にひとまず Meet を使うのは中止し「授業フォーム」に戻した。

授業を進めていくうちに明らかになった問題

①「回答を 1 回に制限する」では振り返り学習ができない

上でも述べた通り、「授業フォーム」の設定を「回答を 1 回に制限する」にしておかないと「採点」タブで点数が表示されなくなり、「形成的評価」として使いにくくなる。しかし「回答を 1 回に制限する」と「オンデマンド型遠隔授業」の最大の長所である「何度も反復して受けることができる」（振り返りが何度でもできる）を生かせなくなる。実際 5 月 27 日の感想にも「第一回からの授業のところ、

提出したあとは返却されるまで見れないので、見れるようにしてほしいです」とのコメントが来ている。

この問題については、「授業フォーム」をコピーしたうえで、そこから設問や K-POP を削除、「回答を 1 回に制限する」を外した「復習フォーム」を提供することで解決した。「授業フォーム」の提出期限が過ぎた後でこの「復習フォーム」を Google Classroom の「授業」タブの「資料」で提示すれば何度でも振り返ってもらうことができる。これは好評だった。

また、受講生の精神的負担を減らすために、時には無採点授業を実施することもあった。この場合も「回答を 1 回に制限する」のチェックを外しておく。

②「動画が見られない」

次に、「動画が見られない」というクレームが頻繁に発生した。

一度、「授業フォーム」の一番はじめの動画を「@mwu.jp のユーザーに限定公開」せずに公開してしまったために全員が動画を見られない事態を招き、クレームメールやコメントが次から次へと舞い込んだことがある。

ただ、ある受講生は見られるのにある受講生は見られない、ということが往々にして発生する。原因を突きとめる時間が惜しいので、「授業フォーム」で使用した動画はすべて YouTube と Google ドライブの両方にアップし、「授業フォーム」の動画のタイトルや説明のところに Google ドライブの共有リンクを張って「YouTube の動画が見られない人は Google ドライブの共有リンクをクリックしてみてください」とした(図 3)。これで「動画が見られない」というクレームはほとんどなくなった。

オンデマンド型遠隔授業の成績評価

2020 年前期は中間テストおよび期末テストは実施せず、出席と「教材」の成績で判定することにした。「総括的評価」はせず、出席率と「形成的評価」での評価ということになる。対面授業とオンデマンド型遠隔授業の成績を比較してみよう。

2019 年前期ハングル I (対面授業) の受講生は 39 人、うち不合格者が 2 名であった。合格者の平均点数は 85.4 点。

2020 年前期ハングル I (オンデマンド型遠隔授業) の受講生は 45 人、不合格者は同じく 2 名。合格者の平均点数 89.5 点。

2020 年度のほうが 4.1 点高い。母体の実力が同じだと仮定すると、オンデマンド型遠隔授業のほうが簡単だったということになる。もちろん、実際には受講生のモチベーションや試験問題の実施方法など、



図 3 動画のタイトル部分に Google ドライブに保存した同じ動画へのリンクを挿入

様々な要因があるので、簡単に断言はできないが、講師会などをつうじて「例年よりも高い成績をつけた」という複数の韓国語講師の話を目にする⁽²¹⁾。

では、この差はどこから来るのだろうか。中間・期末テストを実施しなかった点以外に私が考える理由は以下の通りである。

- ① 遠隔授業の場合受講生は基本的に教科書を見ながら、場合によっては友達の韓国人に聞いたり翻訳ソフトを使用したりして解答する可能性があり、現実の実力よりも高い点数が出やすいこと。
- ② 「授業フォーム」の設問は記号問題（ラジオボタンやプルダウン）がほとんどで答えやすいこと。
- ③ 韓国語を話してもらって発音や会話能力を確認評価したりハングルを使って表現した文や単語を確認評価したりする割合が減ったこと。

上記3点についてはオンデマンド型遠隔授業を対面授業に近づけることができないか、「話す」「書く」への確認評価の効果的な方法がないか、などさらに調査・検討・実践が必要である。

オンデマンド型遠隔授業の長所

- ① 「授業フォーム」の成績がリスト表示される

Google Classroom の「採点」タブをクリックするだけで毎回の「授業フォーム」の点数（または未提出者）がリストになって一目瞭然に表示される。

見たい「授業フォーム」のタイトルをクリックすると個別の「授業フォーム」の詳細表示に入ることができるが、そこから受講生にメッセージを送ることもできる。「締め切りが迫っています」「点数が悪かったので補習課題をやってください」等の連絡や指示を@mwu.jp 宛にすぐに送ることができる。

- ② 到達度別「授業フォーム」の可能性

第1回授業の前後で「到達度確認教材」を実施して各受講生の韓国語到達度を判断し、実力に合った「授業フォーム」を配信することによって到達度別授業を展開することもできるだろう。こうすることによって、習熟度の高い受講生の学習意欲を高めることができる。

- ③ 反復学習

オンデマンド型遠隔授業の最大の長所である「何度も反復して受けることができる」（振り返りが何度でもできる）という点を挙げるができる。

オンデマンド型遠隔授業の短所

- ① 受講生の反応がリアルタイムで分からない、分かりにくい

対面授業中であれば受講生の顔をみていればよくわかっているかそうでないか、楽しそうかそうでないかがすぐわかる。だがオンデマンド型では受講生の反応はメールや書き込み、あるいはアンケートなどでしか確認できず、率直な意見や感想は分かりにくい。こちらの認識と受講生の認識の間に差があったこともあった。

- ② 受講生の立場からは「授業フォーム」の提出未提出がはっきりしない

講師の側では各受講生の提出未提出がすぐにわかるが、受講生からは自分が提出済みになっているかどうかははっきりわからず、問い合わせが相次いだ。

③翻訳ソフトの使用

文章表現（作文）の課題を課すと、翻訳ソフトを使って答えてくる受講生が少なからず発生する。数名の受講生が同一の誤答、または間違いとはいえないまでも不自然な答えを提出してきて、Google 韓国語翻訳をかけると「案の定」ということが、武庫川女子大学の授業でも発生した。しかも翻訳ソフトで解答することに対して、悪いことだとか恥ずかしいことだと全く考えない学生もいる⁽²²⁾。

この点については、授業の冒頭で「なぜ翻訳ソフトを使うことが語学学習にとって良くないか」をきちんと教えておくべきだと考える。

では、なぜ翻訳ソフトを使ってはいけないのか。私の考えは以下の通りである。

- A. 翻訳ソフトに依存すると、授業の到達目標（例えば上で述べた「ハングル I」の 3 つの到達目標）のすべてについて、翻訳ソフトなしでは到達できなくなる。
- B. 現状の翻訳ソフトは不正確、不自然な韓国語を発生させる。教科書の正しく自然で美しい韓国語を身につけず翻訳ソフトに依存することは、外国語の授業を無意味化する。せっかく授業で正しい韓国語に触れながら誤った韓国語で答えようとするのは授業に出席し、授業を聞いた努力を無駄なものにしてしまう。

④4技能のうち「書く」・「話す」の教育が難しい

「4技能とオンデマンド型遠隔授業」でも述べたように、講師によるチェック・フィードバックに当たって受講生・講師の双方において手間・時間がかかり、タイムラグが発生するのがオンデマンド型遠隔授業の欠点である。

ハングル I では、「話す」については結局 Meet を使ってしかチェック・フィードバックができなかった。オンデマンド型遠隔授業の成果でないのはもちろんだが、Meet に参加できなかった学生が毎回 10 人程いたので、均等な教育機会の提供という面でも問題である。

オンデマンド型遠隔授業を実施するにあたって注意すべき点

①受講生からの問い合わせにはできるだけ早く、誠実に返答する

まず、遠隔授業になると、受講生からメール、チャット、コメントなど、平常授業よりもはるかに多くの問い合わせ・質問・クレームが来る。それにできるだけ早く、できるだけ誠実に答えることが重要である。忙しくてメールに返答できない場合、例えば Gmail の自動返信機能を使って、定型文であってもとりあえず返信することが可能である⁽²³⁾。自分の（講師の）ミスが発覚した場合は、できるだけ早く謝って修正することが重要である。この早期の修正・対応ができるかどうかはその後の授業運営に与える影響は大きい。

②受講生を孤独にしない、追い詰めない

トラブルに遭遇した受講生を孤独にしない。「ほかの人は全部接続できている。できないのは君だけだ」などと決して言わないこと。逆に受講生の不安を取り除くような言葉をかけること、最後に誉め言葉をつけることなどは有効である。

受講生の逃げ道を確保することも重要である。例えば「フォームへのハングル入力ができなければ、手書きで書いたものをスマホで写真に撮って添付ファイルで送ってくれば評価するから」というように。

③音声だけでなく文字による指示を行う

授業を掲示する（始める）場合、最初に、

- A. 先週の授業で何をやったか、宿題は何だったか
- B. 今日の授業で何をやりたいか、何ページのどこからやるか

授業を終える際には

- A. 今日の授業では何をやったか、特に理解してほしい内容はあったのか
- B. 宿題は何か、期限はいつまでか
- C. 来週は何をやる予定か、どこからどこまで進むか

をやはり音声だけではなく文字でも書き記すことは重要である。

④フィードバック

フィードバックは重要である。「授業フォーム」を作成する場合には解答例とともにフィードバックをあらかじめ記入しておくこともできる。

また音声課題や手書き課題へのフィードバックには手間も時間もかかる場合がある。遅れる場合は「遅れる」と伝えたいので必ず行うようにする。

⑥動画での顔出し

「動画フォーム」で撮影する際に、講師は顔出しをした方が学習効果は上がる。「学生は自分の顔出しは望まないが、講師の顔出しは望む」というのが複数の講師の共通した認識である⁽²⁴⁾。

⑤イラストや写真の積極的使用

「授業フォーム」にイラストや写真を挿入すると受講生の学習意欲を高めることができる。もちろん著作権に留意する⁽²⁵⁾。

例年の対面授業への反省

①授業への準備不足

2020年度前期は例年の授業よりもはるかに多くの時間を授業準備に割かなければならなかった。「割かなければならなかった」と書いたが、割くことによって例年の授業よりもきちんとした授業ができたのではないかと思う。逆に言うと、2019年度までの対面授業の準備が不足していたということになる。

②無駄な時間の多さ、要領の悪さ

2020年度前期は例年の対面授業で扱えていなかった内容・教材を扱うことができた。一番よい例が「発音規則」である。韓国語は連音化・鼻音化・激音化・濃音化・流音化・口蓋音化といった文字と発音のずれを規定する規則が数多くあるが、時間の関係で例年は連音化と鼻音化の説明にとどまっていた。しかしオンデマンド型遠隔授業ではこの発音規則をすべて説明し、問題とともに1回分の授業として実施した。無駄な時間を使わなかった分だけ時間に余裕があったからである。

数字の説明をしたときは、YouTube にアップされている KBS（韓国放送公社）のコロナ関係のニュースの録画を授業に組み込んだり、価格や個数の聞き取りの問題を追加したりすることができた。例年の対面授業では授業中に音声教材を使う余裕などなく、KBS ニュースを聞いてもらうなど思いつきもしなかった。

新しい文法事項が出てきたときは、そのフレーズが出てくる K-POP やドラマの一場面を直後に紹介するよう心がけた⁽²⁶⁾。これも例年の対面授業ではほとんどできなかったことである。準備時間がかかりすぎて授業時間が無駄になるからである。しかしオンデマンド型遠隔授業においてはそういった準備時間は「授業フォーム」に含めなくて済む。

準備に時間をかけた点、受講生の時間を無駄にしなかったという点において、私の場合は例年の対面授業よりも 2020 年前期のオンデマンド型の授業のほうが優れていると言わざるを得ない。

今後の対面授業に生かせること

①「授業フォーム」の併用－対面授業との役割分担

文字と発音や、文法説明など、基本的な知識を習得する部分のオンデマンドスタイルの授業を準備しておき、これを授業外で学習するよう指示する。授業では授業外学習の確認と「話す」「書く」領域にフォーカスして授業を行えばより効率的な授業を行うことができる。

②「授業フォーム」を活用して先取り学習・反転学習や補習を実施

開講時点で、すでにある程度韓国語の読み書きができる受講生に対しては先取学習をしてもらうことが可能になる。また授業についていけないと訴える受講生、ついていけないと判断される受講生について、本人の意向を聞き「授業フォーム」の補習を受けてもらうということも可能になる。

エピローグ

2020 年前期の授業は、学生にとっては誠に残念な学期として記憶に残ることだろう。しかしながら私にとっては、前年度まで実施してきた授業内容を反省し、新しい授業方法を模索するいい機会となった。

今後の課題をまとめておきたい。

①「授業フォーム」を利用した対面授業（またはハイブリッド授業）の方策と検証

②同時双方向型遠隔授業についての整理考察

③遠隔授業と対面授業との比較

最後に武庫川女子大学の先生方、ヘルプデスクや事務方の先生方、そして受講生の皆さんに感謝しつつ、この実践報告を終えたい。

注・引用文献

⁽¹⁾ この実践報告では、1 コマ分の学習内容を含む Google フォームのことを「授業フォーム」と呼ぶことにする。

⁽²⁾ https://www.mukogawa-u.ac.jp/pdf/j0203%20dai1.pdf?_ga=2.143341173.1999221310.1598923885-1393511172.1596623776

⁽³⁾ https://www.mukogawa-u.ac.jp/pdf/j0217%20dai2.pdf?_ga=2.263557640.585408805.1599099834-1393511172.1596623776

⁽⁴⁾ https://www.mukogawa-u.ac.jp/pdf/j0302%20dai3.pdf?_ga=2.3183924.585408805.1599099834-1393511172.1596623776

⁽⁵⁾ https://www.mukogawa-u.ac.jp/pdf/j0310%20dai4.pdf?_ga=2.210170129.585408805.1599099834-1393511172.1596623776

- (6) 正式には 2020 年 4 月 13 日付 共通教育部長・共通教育科長名『令和 2 年度 前期・共通教育科目の実施について』による。
- (7) MUSES への掲載は 2020 年 4 月 17 日のようである。
<https://cattleya.mukogawa-u.ac.jp/fw/dfw/muses/muses/muses?view=view.keiji.refer&func=function.keiji.refer&keyid=71084&genrecd=3&seqno=93>
- (8) 2020 年 4 月 17 日付 学長・教務部長名『5 月 8 日以降の授業の進め方について』。
ただし、この文書を私が受け取ったのは 4 月 20 日である。
- (9) 武庫川女子大学・共通教育部、同・短期大学部・共通教育科名『教育における ICT 活用ガイド』。なお、この『ガイド』とともに、2020 年 4 月 20 日付、共通教育部長・共通教育科長名『前期・共通教育科目の授業実施について』という文書が配信された。
- (10) <https://cattleya.mukogawa-u.ac.jp/fw/dfw/muses/muses/muses?view=view.login&func=function.frame>
- (11) この点については、Microsoft の Web アプリである Flipgrid (<https://flipgrid.com/>) がオンデマンド型遠隔授業における「話す」の指導教育をある程度補ってくれる。Flipgrid については大阪大学のウェブサイトが詳しい。
<https://zoom.les.cmc.osaka-u.ac.jp/webサービスを活用する/flipgridを活用する1/>
- (12) 異なるアカウント間で「授業フォーム」やアンケートをコピーするためには、フォームの単純な「コピー」を行った後「共同編集者」指定処理を行う必要がある。
- (13) 2020 年 4 月 25 日付、27 日改訂 遠隔授業推進チーム名『遠隔授業を実施するにあたっての留意点（理想と現実）』
https://drive.google.com/file/d/1xh-4X7_2ES1YfH0rbuxiN0qLNjkfzdc/view
- (14) 遠隔授業で YouTube の使用が認められ推奨された掲示自体は既に削除されているようである。5 月 6 日付『YouTube 操作マニュアル Ver. 2.1』
<https://drive.google.com/file/d/1E3zkXDCigIKi3EKXoksBPN-md93gARQ2/view>
- (15) Zoom のセルフ録画を使って「授業フォーム」の動画を録画する際に、録画ボタンの押し忘れと画面共有忘れがたびたび発生した。画面共有忘れをすると、受講生は板書や資料提示のない説明を聞かされることになるので特に注意確認が必要である。
- (16) 後に述べる Benesse 大学教職員向け WEB セミナー『遠隔授業の在り方を考える ～Udemy 人気講師が教える授業動画作成のポイント～』（2020 年 5 月 1 日）から学んだ内容である。なお、動画をアプリで編集するには時間がかかるので、最初から短く撮影していく方が効率的である。
<http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2020/05/corona5.html>
- (17) これについては 2020 年 5 月 8 日付『YouTube 不具合の回避方法』の説明がさらに便利である。
<https://drive.google.com/file/d/1q80twoC3OHLnWgzmidziltSE6PutiBwS/view>
- (18) 例えば、韓国語の “omni” (母) という単語の意味を日本語で入力する「記述式」の問題を「授業フォーム」で出題したとしよう。正解として「母」「母親」「おかあさん」「お母さん」「ママ」「母さん」「かあさん」「母ちゃん」「かあちゃん」を設定しておいたとしても、往々にして複数の受講生からクレームが殺到する。「おっかさん」「マミー」などはもちろん不正解になるし、「母」と単語の前後にスペースが入ったり「お母さん。」と句読点が入ったりしていても不正解になるからである。特にスペースの場合、見た目には正解例と全く同じに見えるため、「正解例と同じなのになぜ×になるのか」という怒りのクレームが殺到することになる。
- (19) <http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2020/05/corona5.html>
- (20) 立命館大学生命科学科の木村修平准教授が立命館大学の学生に対してとったアンケートによると、「後期も前期同様の授業を受けたいですか」という問いに対して、オンデマンド型遠隔授業では「はい」が「いいえ」を上回ったのに対して、同時双方向型遠隔授業は「はい」と「いいえ」がほぼ同数であったとのことである。立命館大学教育開発推進機構主催『WEB 授業運営のためのオンラインサロン（第 3 回）』（2020 年 9 月 5 日）事例紹介による。

- (21) 例えば『近畿大学韓国語講師懇談会』（2020年9月2日）における近畿大学総合社会学部須賀井義教准教授の発言など。
- (22) 授業フォームや Web 上のテストに翻訳ソフトを利用して解答した学生とのメール等を通じての反応から判断すると、彼ら彼女らの論理は「遠隔授業で理解が進まないし、質問もなかなかできない」→「合格点に達しそうにない」→「この状況を打開しなければならない」→「教科書やノートを見ながら解いてもいいなら、翻訳ソフトを使ってもよい」である。「単位を取るためには不正もやむなし」といった開き直りですらなく、「問題解決型学習」の結果、自分なりに「翻訳ソフトを利用する」という結論にたどりついた、ということである。翻訳機や翻訳ソフトの性能向上とそれらの実社会におけるさまざまな活用を鑑みると、今日の外国語授業の意味や具体的な方法、到達すべき目標についての再検討が求められているのかもしれない。
- (23) <https://support.google.com/mail/answer/25922?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=ja>
- (24) 例えば、立命館大学教育開発推進機構主催『WEB授業運営のためのオンラインサロン（第3回）』（2020年9月5日）における立命館大学食マネジメント学部の阿良田真里子教授の事例紹介「パワポでの動画作成と manaba+R の利用法」における発言や、滋賀県立大学主催 Teams 利用法研修会：第2回（2020年9月25日）における滋賀県立大学人間文化学部の河かおる助教授の発言など。
- (25) 著作権フリーのイラスト集サイト「いらすとや」<https://www.irasutoya.com/>等を利用する手もある。
- (26) すでに述べたように、個人がドラマや映画の一場面を YouTube にアップロードすることは著作権の関係から不可能である。視聴してもらいたい場面だけに編集して Google Drive にアップし、受講生または大学内に限定をつけたリンクを提供した。

第二部

報 告

2020 年度成果報告書

武庫川女子大学学校教育センター教師教育研究部門

はじめに

コロナ禍で、大学の教育と研究は大きな困難に直面しています。私たちの共同研究も、二年目の今年度は、直接に議論する機会を持たないままに、今日に至りました。

新型コロナ対策としてキャンパスが封鎖され遠隔授業が実施されましたが、これによって逆に、これまでの大学教育の日常を構成してきた「あたりまえ」の場所や時間や人間関係などの「豊かさ」が浮き彫りになりました。もっと積極的に言えば、こんな状況においてこそ、大学教育が本来何であり、何であるべきかが、明らかになったのかもしれない。

しかしコロナ禍は現在なお進行中であり、それが大学や教育に及ぼす作用については、いまだ分明的になったわけではありません。今回の不幸について原理的に省察しこの経験を活かすことのできる方途などについて考えることができるのは、まだ先のことと思われまます。

今年度は5月に予定しておりましたシンポジウムの開催が見送られました。11月に予定していた全研究員集会につきましても、若干の期待をもって新型コロナウイルスの感染状況の推移を見守ってきましたが、やはり関東など遠方からおいでいただいて会合を開くことはむづかしいと判断するに至りました。誠に残念です。教育系の学会など、今年度は事前に周到に準備して、遠隔で実施しています。このような準備をすべきであったのかもしれない。この点、申し訳なく思っています。

とはいえ、共同研究をこのまま停滞させておくこともできません。さしあたって、この段階で共同研究の現状と課題について、連携女子大学の取り組みやそれに対するコメントをもとに、私どもの見解をまとめて報告し、これをきっかけとして議論を少しでも進めたいと考えます。

武庫川女子大学学校教育センター長 田中 每実

目次

教員養成の質を高める——同志社女子大学の場合	・ ・ ・ ・ ・ 加賀裕郎 (同志社女子大学)
教師教育の質を高める 京都女子大学の取り組み	・ ・ ・ ・ ・ 村井尚子 (京都女子大学)
日本女子大学と地域連携・教職教育開発センター	・ ・ ・ ・ ・ 田部俊充 (日本女子大学)
教師の養成・研修の「臨床性」 ——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場から	・ ・ ・ ・ ・ 西村拓生 (奈良女子大学)
コメント1	・ ・ ・ ・ ・ 田口真奈 (京都大学)
コメント2	・ ・ ・ ・ ・ 岡部美香 (大阪大学)
これからの共同研究について	・ ・ ・ 田中每実、松下良平 (武庫川女子大学)

教員養成の質を高める——同志社女子大学の場合

加賀 裕郎 (同志社女子大学)

I

同志社女子大学では、現在、中等教育、初等教育、それに幼児教育の教員養成を行っている。第二次世界大戦以前の高等女学校教員養成以来、長い間、中等教育の教員養成が中心であったが、21世紀に入ってから、初等教育と幼児教育教員の養成を開始し、現在に至っている。

同志社女子大学における教員養成は教員養成学部以外の学部・学科で行われてきた。同志社女子大学はリベラル・アーツの大学であることを学則で定めており、幅広い教養と専門的知識を基礎に、「良心の充満した」女性教師の養成を行ってきた。

同志社教育の根幹は「良心教育」である。同志社の「良心」は、新島襄が学んだ19世紀アメリカ合衆国のニューイングランド神学と関連の深い観念である。ちなみにニューイングランド神学は、保守的なカルヴィニズムと、当時、興隆しつつあったニューイングランド社会における自由を求める空気を調和させようとするところに、その思想的特徴がある。つまり神の絶対的支配と人間的自由の調和が、ニューイングランド神学の特徴である。

教員養成の質を高めると言う場合、IT教育や国際化への対応、また教育専門職としての力量の向上が念頭に置かれるべきことは言うまでもない。しかし同志社における教員養成の質の向上には、幅広い教養や学課程に関する深い知識とともに、同志社スピリットである良心に満ちた人格の陶冶もまた、重要なファクターになる。以下、教員養成の質を高めるためのファクターに関する取り組みと課題について、簡潔に述べていきたい。

II

現在、同志社女子大学では国語、中等教育に関しては英語、家庭、社会（地歴・公民）、情報、音楽の各教科の中等教育教員、栄養教諭、養護教諭の教員を養成している。現代社会学部現代こども学科では小学校教諭と幼稚園教諭、学芸学部音楽学科の音楽文化専攻の一部の学生も初等音楽の免許を取得できる。ちなみに日本語・日本文学科では国語とは別に日本語教員養成課程を設置している。同志社女子大学の教員養成は、いずれも教員養成学部以外で実施されている。小学校と幼稚園の教諭を養成する現代こども学科も、こども学の教育研究が中心なので、教員以外の進路を目指す学生も比較的多い。また理科系の学部学科以外のカリキュラムは、専門教育中心というよりも、リベラル・アーツ中心に構成されている。

教職課程全般の運営と学生サポートを中心的に担っているのが教職課程センターである。

同センターには直属の教員が一定数おり、通常教育相談や教職講演会の他、春夏の集中的な教職課程研究会、教職を目指す三、四年次学生のための教職特別演習Ⅰ・Ⅱを設置している。また京都府、大阪府、奈良県、滋賀県にある教育委員会、教育局と協力して、教育実習とは別に学校ボランティアを行える環境を整備している。各学科には教科教育法、教育実習などの担当者が所属しており、教職課程センター所属の教員と協力して、同志社女子大学の教員養成課程を運営している。

III

次に、国際化と ICT 教育の質を高めるための工夫と課題について述べていこう。

同志社の建学の精神の一つに国際主義があり、従来から外国語教育をはじめ、留学の機会をさまざまに提供してきた。国際教養学科の学生は一年間の留学が義務づけられ、英語・英文学科には留学義務はないが、英語で専門科目を学ぶ特別コースが設定されており、留学する学生も多い。現代社会学部社会システム学科では、週三～四回英語のネイティブスピーカーが担当する専門科目を学ぶ特別コースが設けられている。留学には一年間の長期留学、半年間の中期留学、それに休暇期間を利用した短期留学がある。英語英文科では長期と中期の留学が、社会システム学科では中期の留学が多いようである。

長い間、留学先は英語圏の大学が多かった。しかし近年、京都市の「都(みやこ)グローバル大学」促進事業に採択された。採択された事業は「アジア圏の大学との中・長期交換留学を軸とした学生交流の活性化」である。この事業の一環としてアジア諸国・地域の大学との協定を進め、従来の中国と韓国の他に、台湾、ベトナム、フィリピン、マレーシア、タイの諸大学と協定を結び、それぞれの国の大学との学生交流が活発化しつつある。私も学長時代、いくつかの大学を訪問して、協定の実が上がるように努めた。

今出川キャンパスには日本語教員養成課程が置かれていることから、アジア諸国・地域からの留学生の多くは今出川キャンパスで学んでおり、同キャンパスでは本学の学生との交流の機会も多い。日本語能力の高い留学生の一部は京田辺キャンパスでも学んでいるが、今後の課題は、京田辺キャンパスにおいて、英語で学べるコンテンツ科目（現在は国際教養学科の多くの科目、社会システム学科の英語特別プログラムが英語で提供されている）をさらに増やし、英語で学ぶ留学生を京田辺キャンパスで増やすことである。アジア圏の協定大学を含め、同志社女子大学では現在 65 大学程の海外協定大学があり、これは女子大学としてはかなり多い数である。ほとんどの学科は、学科独自の海外プログラムも展開しており、正課の授業ではないが、オーストラリア（シドニー）や中国（上海）での海外インターンシップも行っている。こうした豊富なプログラムと教職課程をリンクさせていくと、さらに実り豊かな結果が得られると期待している。

次に IT 化への対応について述べてみたい。今般、小学校でプログラミング学習が開始されるなど、第四次産業革命への対応に懸命になっている。本学では一部の学科を除き、IT 化に特化した教育を実施しているわけではないが、近年アクティヴ・ラーニングが浸透しつつあり、IT 関連の設備を利用した授業も増えている。筆者のような IT に強くない者でも、オンラインの学習支援や、毎回パソコンを持参（大学で貸与）させて行っている授業もある。また近年、大規模なラーニングコモンズ（今出川キャンパスで 870 m²程度、京田辺キャンパスで約 1500 m²程度）を設置し、IT と連動したアクティヴ・ラーニングが盛んになりつつある。こうした施設を教職課程でも活用したい。

IV

教員養成の質的向上の必要性が叫ばれるが、教職専門的な力量だけで十分だとは思われない。近年の大学教育においては、コンピテンスとかエンプロイアビリティが重視されるが、それだけでなく民主的市民の育成に関わる教育も重要だと思われる。同志社女子大学ではこのような能力を育てるためにリベラル・アーツや宗教教育を重視してきた。前述したように、同志社女子大学では理系学科を除くと各学部学科の専門科目もリベラル・アーツ的に編成されており、多くの科目は他学科生にも開放している。またラーニングコモンズは、学科の垣根を超えて学生諸姉が交わる場になることを願って

設置された面がある。

宗教教育に関しては、学則上も「キリスト教をもって徳育の基礎」とするのが全同志社教育の根幹である。必修の授業の他、授業開催中、毎日行われる礼拝、創立記念、クリスマス、卒業記念に際して行われる特別礼拝、一泊二日の宗教宿泊行事であるリトリート、約一週間に及ぶ社会福祉施設でのワークキャンプ、クリスマスツリーの点灯式、ボランティア活動支援センターの設置、祈りの会など、日々の学生生活に深く根づいている。これらは本学の教職課程を履修する学生にも深い影響を与えていると思われる。

現在の教員養成に関するさまざまな試みについて述べてきた。しかし近年の好調な就職状況から、次第に教職課程の履修者が減少している。今後は他大学と連携しながら、さらに魅力ある教員養成を創り出していきたい。

教師教育の質を高める 京都女子大学の取り組み

村井 尚子（京都女子大学）

1. 京都女子大学における教職課程の位置付けと全学的教職課程統括組織の設置

本学においては、学生の多くが教職課程を履修しており、教職課程の位置づけは他大学に比してもその重要性は極めて高い。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭の全ての教員免許課程を備えているのは京都府内の大学・短大・専門学校の中では本学のみである。また、卒業生に占める教職就職者の割合も高い。

本学が今後も教育課程の中に教員養成を組み込み、教員志望の学生を確保し、持続的に教育現場で活躍する人材を輩出するためには、教員養成系国公立大学や精力的に教員養成を続ける私立大学に負けない組織力、教育力、指導体制を構築することが必要である。

【全学的教職課程統括組織の設置】

本学では、平成 23 年度より「教職支援センター」を設置していたが、当初はセンター長を置かず、教員採用試験対策に特化した相談窓口として専門のカウンセラーが面接指導を行っており、教職課程担当教員と連携した活動がなかったため、教職課程を統括する組織として機能していなかった。中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（平成 27 年 12 月 21 日）において、教職課程の質の保証・向上のために、教職課程を統括する組織の設置が提唱されたことを受け、教育職員免許法改正に伴う平成 31 年度教職課程再課程認定申請に向けて、本学の教職課程を新基準に適合させるため、また、本学が抱える教職課程の課題（発達教育学部以外に教職課程に詳しい教員が少ない点や、教育実習指導が不十分である点など）を解決し、社会で活躍する教員を養成するために、平成 30 年度より既存の教職支援センターの体制を強化し全学教職課程の統括組織とするとともに、必要な人材を配置することになった。

① 教職支援センターの設置

教職支援センターに、新たにセンター長を置いて機能を強化・拡大。学長の管轄下にある組織とするために、学長が指名・委嘱した専任教員が教職支援センター長となり、全学教職課程を統括している。

更に専従の教員（学校現場や教育委員会経験者等の実務家教員を中心とした特任教授 3 名。うち 1 名は副センター長となる）を配置し、教育実習事前・事後指導や介護等体験の事前・事後指導、学校ボランティア活動に関するアドバイス、教員採用試験の受験に向けてのアドバイス等を行い、全学的な教職課程の指導的役割を担う。

その他、常駐スタッフとして、教員採用試験対策に関する学生指導を行う外部委託カウンセラーを数名と、事務系職員が置かれている。

② 教職支援センターの役割

- ・教員養成（教育実習、介護等体験、教職実践演習を含む）
- ・地域貢献（教員免許状更新講習、教員育成協議会、学校ボランティア等）
- ・就職・進学支援（教員採用試験対策、連合教職大学院進学指導等）

- ・OG教員支援
- ・自己点検・評価（FD/SD、業務・研究成果の公表等）
- ・巡回指導体制及び事前・事後指導の強化
- ・介護等体験の事前・事後指導

③ 教職支援センター運営委員会

新たな教職支援センターの開設と同時に、従来の「教職課程専門委員会」の規模を拡大し、教職支援センター長（委員長）、同副センター長（副委員長）、各学科・専攻からの選出委員に事務担当者等を加えた「教職支援センター運営委員会」を発足した。同委員会は、本学の教職課程全体の方針を決定し、教職課程カリキュラムや教育実習指導体制等、教職課程全体の自己点検・評価を行う。

2. 質を高めるための課題と取り組み

令和2年度に各校種の特任教授（高校・中学校、小学校、幼稚園の教員経験者）3名の採用が完了し、当初計画上の人員体制が整ったことから、改めて本学の教員養成の質を高めるための取り組みを進めることになった。令和2年6月4日に実施した教職支援センター担当者打ち合わせを受けて、課題とその取り組みを以下のように抽出した。

教員免許取得者の拡大

- ・4年間の教職課程のロードマップ作りを行う。
- ・同、教職課程の魅力について特任教授から説明する機会を複数回作る。
- ・低回生対象の教員採用試験受験ガイダンス等の実施
- ・低学年から教職支援センターに気軽に相談に訪れられる雰囲気づくり。
- ・ホームページによる情報の発信。

教職課程の質保証

- ・教職課程科目シラバスの第三者チェック。
- ・教職実践演習の授業計画策定。

学校ボランティアの組織化

- ・ボランティア学生の登録管理による状況把握
- ・各自治体との提携の下、ボランティア先の紹介や学校との連絡調整支援を行う
- ・教職支援センター利用ガイダンスの実施により、情報をわかりやすく届ける
- ・特別支援教育担当教員と連携した特別支援学校ボランティア

就職・進学者支援

・教員採用試験受験者に対するメールや電話、zoomを用いたアドバイス、指導の実施（今年度はとくに対面での指導が難しいため）

- ・本学大学院及び京都教育大学連合教職大学院の進学指導

教員採用試験大学推薦

- ・教育学科との連携の下、大学推薦被推薦者の選考と指導

卒業生との連携

- ・京女教育シンポジウム 卒業生と在学生の交流の場作り
- ・教員OGとの連携組織「京女教師の会」の発足

日本語教師養成との連携

- ・学校ボランティアの斡旋も含め、京都市教育委員会と連携

海外との連携

- ・オランダの教員養成大学などとの連携の模索

学園内の学校園との連携

- ・附属小学校、京都幼稚園との連携

自己点検・評価

- ・教職課程の自己点検評価

研究成果の公表

- ・京都女子大学教職支援センター研究紀要の発行の継続

まとめ

教員養成の質の向上に関して、センターを挙げて取り組みを行っていくことが話し合いにおいて示された。令和2年度については新型コロナウイルスの影響により学生が大学に通学することが困難な状況となったが、Zoom、メール、電話等を用いた学生相談や個別指導等を実施しており、学生からも好評を得たところである。これに加え、ホームページなどによる学生や受験生、卒業生へのわかりやすい情報提供が必要である。

教職課程の履修者数の減少、履修を途中で放棄する学生の増加に鑑み、教員免許を取得することの魅力をどのように伝えていくか、教職課程サバイバー（4年次まで教職課程を履修し続け、教員免許を取得する学生）の比率を高めるための学生支援をどのように行っていくかが、教職支援センターとしての今後の課題となっている。

本学の場合、幼稚園課程は児童学科、小学校課程と特別支援学校課程は教育学専攻、栄養教諭課程は食物栄養学科、養護教諭課程は養護・福祉教育学専攻の教員が主に担っているが、中学校、高等学校の教員免許課程は学科横断的であるために、学生の指導や支援を統括的に行う組織として教職支援センターが中心的な役割を担っている。他大学と比べると人員配置も十分ではない中で、できる限りの効率的な運営と組織的な取り組みが求められている。

日本女子大学と地域連携・教職教育開発センター

田部 俊充（日本女子大学）

I はじめに

日本女子大学は1901年の創立以来、初等・中等教育分野において多くの教員を輩出してきた。教員養成から現職教員（卒業生）のブラッシュアップまで一貫したサポート体制の構築を目指し2010年4月に教職教育開発センターが設立された。「教員養成」「現職教育」「国内交流」「国際交流」を事業の柱とし、吉崎静夫教授が初代所長として就任された。2019年4月に第2代所長として田部が就任した。

2019年5月25日（土）、関西の女子大学の雄、武庫川女子大学教育学部設置記念シンポジウムに参加させていただいた。関西で教師教育の実績をあげてきた武庫川女子大学、同志社女子大学、京都女子大学、奈良女子大学、関西学院大学、そして関東からも女子栄養大学などの関係者が集まって対応と連携のアイデアについて話し合い、大変刺激になった。

また、11月30日（土）には武庫川女子大学学校教師教育研究部門全研究員集會が行われた。田中毎実学校教育センター長の女子大学を維持する意義、という問いかけは鮮烈であった。ミドルな学生の確保、という切実な課題も共感できた。安東由則教育研究所研究員の経営戦略、という視点も普段は意識しないが大変参考になった。松下良平第1研究セクター長（女子大学における教師教育）のアフーマティブアクション、ジェンダー指数の現状などからの存在意義、大倉健太郎第2研究セクター長（武庫川女子大学における教師教育）の豊富な資料にもとづく問題意識、酒井達哉第3研究セクター長（教員研修）の卒業生アンケートによる説得力のある提案はどれも参考になるものだった。

II 地域連携と教職

本学では地域連携活動の核として教育委員会との連携を構築してきた。2006年8月より人間社会学部教育学科のキャンパスがある川崎市多摩区との連携事業「学校教育ボランティア学校サポート事業」をはじめ、川崎市・東京都狛江市との連携協定、授業科目「学校インターンシップ」へと拡充を重ねた。

川崎市との学校支援事業が大きく飛躍するきっかけとなったのは多摩区との3大学連携事業だった。学校との「学校教育ボランティア学校サポート事業」に加えて、川崎市の仲介で多摩区にある日本女子大学、専修大学、明治大学と独自の活動を行った。今振り返ると学生の自由に活躍する社会とのつながりのある地域との連携は、教職を目指す学生にとっても有意義であった。

「学校教育ボランティア」は当初は成果をあげていたが、その後参加者が減少した。その理由として教育委員会主催の学部3年生や4年生を対象とした実践的な教育内容のプログラムの提供であると考えた。教育委員会がこのようなプログラムを次々と立ち上げた背景として、学校現場で即戦力が求められるようになってきた。そこで、学部1年生からの学校教育現場での学びと大学での学びの往復（「往還」）により、大学の教職課程の充実を図りたいと考えた。再び学校や教育委員会、校長会との交渉を重ね、2011年4月の新1年生から、教職（幼小）を希望する学生を全員連携協力校に派遣する「学校インターンシップ」を先駆けてスタートした。

学部1年生を「学校インターンシップⅠ」、学部2年生を「学校インターンシップⅡ」として単位化し、幼稚園40名程度、小学校120名程度の計160名を川崎市、東京都狛江市、附属幼稚園、附属小

学校等に派遣した。1年生から授業を参観し、簡単なボランティアを経験し、教職を目指す学生の資質を向上させることを目的とした。

Ⅲ 国際研究協力・地域連携と教員養成

本学ではスウェーデンへの学校訪問（就学前学校，義務教育学校，中等教育学校，ウプサラ大学）を核とした「国際交流」も実績をあげつつある。大学公認海外短期研修として2017年3月（第1回）に36名、2017年9月（第2回）に23名、2019年3月（第3回）に63名の学部、学科を超えた参加者があり、2019年度も3月に予定している。ウプサラ大学との研究交流も拡充している。第3回に参加した学生の感想を紹介したい。

「スウェーデンは「持続可能な開発」を国民全体で取り組んでいるのだということを学んだ。国民一人一人がしっかりと意識して学び、日々を過ごしていることがすごいと思った。教育面では具体的に世界の誰ものでもない北極圏について生徒それぞれがある国の立場に立ってクラス全体でディスカッションを行うというお話がとても印象に残った。この活動は日本の授業の中でも行うことができると思った。スウェーデンでの実践活動の内容を聞いてとてもためになった。今回の研修で学んだことを日本に持ち帰り将来教員になった時に活かしていきたい（教育学科 2年）」。このように今後の教員生活の糧と意義付けている参加学生は多かった。また教職を取っていない学生であっても学校訪問を通してスウェーデン社会を深く理解することにつながっていた。

地域連携では、目白地区への移転統合をにらんで、目白キャンパス近隣ですでに行われていた文京区、豊島区、板橋区などとの交流を継続し、加えて、今回交流を行った中野区との研究交流も積極的に推進していきたい。

日本女子大学は創立120周年を迎える2021年4月に人間社会学部を目白キャンパスに移転し、目白キャンパスにおいて家政学部、文学部、理学部とともに新たな4学部体制での教育をスタートする。日本女子大学の教職課程ではこれからも伝統やその特性を活かしながら様々な工夫に富む魅力的なプログラムを提供していきたい。そのために今回一緒した武庫川女子大学をはじめ、多くの大学と情報交換を重ねたい。

教師の養成・研修の「臨床性」
——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場から

西村 拓生（奈良女子大学）

1. 開放制と目的養成という古くて新しい問題

- ・かつて一つの大学になるはずだった両大学。その後、アカデミズム志向の強い「開放制」教員養成の奈良女子大。「学芸大学」を経て「目的養成」の奈良教育大。
- ・近年の「目的養成」の強調と、奈良女の不本意な対応。
- ・法人統合を機に、教員養成における二つの原理が、相反するのではなく有意義に共同する可能性を追求したい。

2. 教科の専門性と実践体験からの学び——「開放制」「目的養成」それぞれの利点は？

- ・奈良女：教科に関する高い専門性。中等教育においては教師の権威の所以。初等教育においても、特定教科への透徹した見通しが子どもたちの主体的な学びを支える（e.g.奈良女附属小学校）。
- ・教育大：多様な実践体験を通じた学び。県教委との連携による養成・採用・研修の一体化を背景として。
- ・体験すれば、それでよいのか？——然るべき仕方では反省・省察すること（リフレクション）の重要性。 ← 福井大学との連合教職大学院での取り組み。
- ・もう一つ、奈良女のアドバンテージ：教養教育の厚み。しかし、そもそも教師にとって「教養」とは何か？

3. 「教師に必要な教養」？

- ・特定の職業のための教養というのは、歴史的、原理的には形容矛盾。
- ・「学芸大学」から「教育大学」への改称は、新制大学と戦後教員養成における教養教育の形骸化、軽視の一つのあらわれ。その後「大綱化」による「教養」崩壊。
- ・奈良女の「教養」再構築の試み：「5つの問いと7つのアプローチ」
5つの問い——1. 大学ならではの学びとは何ですか？／2. 女性ならではの知というのはありますか？／3. 奈良で学ぶことを通じてあなたは世界にどんな貢献ができますか？／4. 大学で学ぶことはあなたと未来の世代の人たちにとってどんな意味がありますか？／5. あなたがよく生きるために必要な知と技（わざ）は何ですか？
- ・「奈良」「女子」「大学」という固有の場で学ぶことの、時間と空間の広がり視野に入れた、意味や価値への問いかけ。
- ・具体的には、「パサージュ」（少人数教養ゼミ）や「教養コア科目」など。
- ・教養があれこれの知識の集積ではなく、一人ひとりの学生がそれぞれに「よく生きる」ことを志向して学ぶことそれ自体だとしたら、教師を志望する学生が、そして現職の教師が、他ならぬ教師として「よく生きる」ために学ぶとはどういうことかを、私たちは問うことができるし、問うべき。——教養教育と教師教育をつなぐ新たな学びのかたちを構想することが、法人統合における課題。→ その鍵：リフレクション。

4. 教師に「なり続ける」ために

・連合教職大学院の「学校拠点方式」——その中心は、自らの実践を振り返って語る「リフレクション」。実践の中で、様々な子どもたちの姿に即して、同僚と共にリフレクションを重ねながら、常に「教師になりつつある」過程を生きること。

・従来の教員研修の暗黙の前提：理論の学びを実践の外側に想定。それでよいのか？

・ショーンの『省察的实践とは何か』

技術的合理性モデルは専門家が直面する状況の複雑性を削ぎ落とすことによって成り立っているに過ぎない。しかし、人間にとって切実な関心の多くは、それぞれ固有で、不確実・不安定で、多様な価値が葛藤している状況の中にある。教育や社会福祉、都市計画といった領域の専門家は、敢えてそのような「低地のぬかるみ」の中で、容易に言葉で語ることでできない基準やルールに従って判断し、行為している。それを可能にしているのが「行為の中の省察」。

・だとすれば、高度な教職研修で求められるのは、実践の外側で理論を学ぶことではなく、むしろ自らの実践に即してリフレクションする力である。

5. 教育現実を構成する「言葉」

・省察的实践家の仕事は状況の中から解決すべき事柄に「名前を与え」、その文脈に「枠組みを与える」ことから始まる（ショーン）。→ 教師の養成と研修を「臨床」的に考えようとする際の二つのポイント：教師の仕事を方向づける「何のため」は、実践の外から与えられるのではなく、実践の中から生成する、ということ。その際に教師が実践について「語る」言葉の決定的な重要性、ということ。

・私たちの教育的な行為や現実と、それを語る言葉とは、循環し、相互に規定し合っている——物語論的な臨床教育学の原理。だとすれば、この循環を意識化し、よりよい方向での反省を可能にすることが重要。教師が教師に「なり続ける」ための学びの核心。

6. 実践において生成する「アイデア」

・「PDCA サイクル」に代表される「技術的合理性」モデルは、教師の仕事の繊細で複雑な姿を捉えられない。それを語り得る言葉はないか？

・木村素衛の「一打の鑿」

教師にとって「鑿の一打」とは何か。——たとえば、授業中に立ち歩く子どもがいたとき、その子にどのように働きかけるのか。着席を促すのか、そのままにするのか。大声で叱るのか、おだやかに言うのか。どのような言葉を発するのか。叱責や指示か、懐柔か、理由を尋ねるのか、あらためて集中できそうな課題を与えるのか。離れて声をかけるのか、近づいて語りかけるのか。そのときの自分の表情や声色や姿勢は厳しいのか、柔らかいのか。そこには無数の可能性がある。どうしたらよいのか、マニュアルはない。判断基準が示されているわけでもない。けれどもたいがい、私たちは立ち往生せずに、その子に何か働きかける。その子にとって、あるいは学級にとって、よかれ、と思って働きかける。常に意識して判断しているわけではないけれども、一瞬一瞬、自らの行為を調整している。そこで働いているものは、何か。一方では、その子が、そしてその子も含めた学級が、どのように育てほしいのか、という教師の願いがあるだろう。その子や学級にとっての「よかれ」である。それは、潜在的には見られているけれど、未だ実現されていない子どもたちの姿＝アイデアである。教師の行為はそれに促される。衝き動かされる。けれども、何が最善の行為かは、直ちにはわからない。そのとき、他方で教師の行為を制約しつつ支えるのは、当の子どもたちである。子どもたちにはそれぞれ一人ひとり固有の性格や学びの経験や、生育歴や家庭環境がある。その教師との関係の積み重ねがある。学級としての関係性がある。あるいは、その教師がこれまでも他の

子どもたちと関わってきた経験がある。これらは教師にとって、いわば木村の語る「歴史的」な「外」である。「外」である子どもたちは、その「歴史性」の故に、けっして教師の思い通りにはならない。けれども、そのことがむしろ教師の行為を支え、一瞬一瞬子どもたちに働きかけることを可能にしている。

・このように考えるならば、教師の営みを導くものは、あらかじめどこかに備わっていたり外から与えられたりするのではなく、目の前の子どもたちと向き合う一つひとつの行為＝「鑿の一打」のただ中で、その都度その都度そこに生成している、ということに、私たちは気づくことができる。

・実践の前に、あるいは実践の外側で、必要な資質や能力や知識を装備させるのではなく、あるいはそれに尽きるのではなく、あくまで自らの実践に即して、実践の内から、それを豊かな言葉で反省し、語り直し、新たに方向づけて行く営みをこそ促し、支えることを志向する——私たちの意味での教師の養成と研修の「臨床性」。

7. 教師の仕事の臨床性と公共性

・最後にもう一つのポイント：教師の仕事の社会的文脈への眼差し。

・少子化に応じた教員数の抑制、削減 → 国立の教員養成系大学・学部への縮減圧力。それは私たちの社会や国が教育にどれだけお金をかけるのか、という優れて政治的問題。

・この、教師にとって死活的な問題に教師が自ら声を上げる姿は、今、ほとんどない。← 冷戦期のイデオロギー対立を経た、学校教育からの「政治」の放逐。

・しかし、一人ひとりが教師として「よりよく生きる」志向においても、一人ひとりの子どもにとっての「よかれ」をリフレクションする際にも、それぞれの生きる社会的文脈を捨象して考えることなど、本来できないはず。それを視野に入れてこそその「臨床性」。

・かつてのイデオロギー対立へのコミットメントとは異なる仕方で、教師の仕事と政治との関係を考えることは如何に可能か？ → 新しい教育の「公共性」論：教師の仕事の根拠や基礎づけを、学校の「外部」に求めるのではなく、学校における人々の議論やコミュニケーションそのものの内に見出そうとする構え（e.g.佐藤学「学びの共同体」）。

・親も教師も社会の人々も、そして子どもたちも、さしあたりそれぞれ多様な教育の「物語」を生きている。「物語」とは、私たちの「現実」と不可分の言葉の構築物に他ならない。…一人ひとりの物語は異なった物語と出会い、葛藤や対話を通じて「語り直される」。この「語り直し」の過程を通じて、教育の「公」が、いわば共有され得る物語として確立されて行く。

・一人ひとりの教師の「今、ここ」から立ち上がるリフレクションが、協働的な語り直しを通じて公共性へと開かれ、それがまた、一人ひとりが教師に「なり続ける」過程を支える、そのようなあり方——私たちの志向する教師の養成と研修の「臨床性」。

※ 詳しくは、拙論「教師の養成・研修の「臨床性」——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場からの覚書」松田恵示・鈴木卓治編『教育の新たな“物語り”の探究——臨床教育から教師の専門職性を問い直す』書肆クラレ、2020年（刊行予定）を参照。

コメント1

—女子大学の存在意義について—

田口 真奈 (京都大学)

1 はじめに

本稿は、第2回集会で報告予定であった3大学の報告原稿に対して、外部嘱託研究員の立場から、コメントを求められて執筆するものである。もっとも、外部嘱託研究員とはいえ、筆者はもともと教育工学を専門とし、現在は京都大学において、「高等教育における教授法、教育課程、教育評価、教育制度、ICT活用等、教育システムに関わる開発と実践を行い、本学の教育改革・改善に関して専門的立場から調査・企画・評価・助言・協力を行う組織」に所属している。「実践的研究に基づく成果を本学の教育の質の向上に供するとともに、国内外の高等教育の発展に貢献」することを謳うセンターではあるが、女子大学の成り立ちについての研究をしてきたわけでも、女子大学で教鞭をとったことがあるわけでも、女子大学に通ったことがあるわけでもなく、女子大学における教育について、有益なコメントができる経験や実践知をもっているわけではない。しかしながら、敢えてそうした「距離のある」立場からのコメントを求められたことに感謝しつつ、武庫川女子大学全研究員集会第1回における、女子大学の動向および各研究セクターの研究報告ならびに、加賀裕郎先生、村井尚子先生、田部俊充先生の各論考を拝読して思うところを述べるものである。

2 性差はあるのか

余談になるが、筆者には娘と息子が一人ずついる。子どもが生まれるまでは、男女差というのは社会的に作られるものであると考えていたが、子を育てるうちに、どうしても「生まれつきの性差」というのはやはり存在するのだと認識するに至った。もっとも、個人差も大きいため、なんらかの事象が一概に「男であるから」「女であるから」という理由のみに起因するわけではないのはもちろんである。しかしながら、人間の進化の過程を考えるに、男女という身体の構造の違いが認識や発達に違いを与えるのはむしろ当たり前であるようにも感じるようになった。性差があるのは当たり前ではないか、と思われるかもしれないが、筆者が「男女差が作られてきたもの」と考える背景には、大学に入学し、就職を考えるまでは考えたことのなかった「女性であること」を突如考えるに至った過去があるからかもしれない。今から思えば、学級委員長は常に男子であり、女子であるわたしは常に「副委員長」であったことなど、今なら「疑問に思える」ことも、私は当時、疑問に思うことはなく、また、よその大学において「女性であることから不当に成績をつけられていた」事実が存在し続けていたことなど知る由もないままに、「成績」という個人の能力に起因すると考えられるもののみによって、大学入学が許可された。

しかし、「就職」について考えたとたん、突如「女性であること」を突き付けられることになる。男子には来る就職情報誌が女子には同じ量がこない、新聞では「子どもをもち、仕事を持つ女性」がスーパーウーマンのように取り上げられる、OG訪問で来学してくれた女性の先輩は「子どもを産むまでは働けけれど、生まれると辞めるかな…」という。考えたことのなかった「女性」であること、を考えることになった。友達同士で女性問題について考える勉強会を実施したこともある。

こうした状況が、30年近く経ってもまだ、十分に同じように問題で「あり続ける」とは夢にも思わなかった。娘が小学3年生のときに、テレビに居並ぶ国会議員をみて「どっちかっていったら、クラスでは女の子の方が賢いの、どうして国のエライ人は男の人ばかりなん？女の子はどこで抜かさ

れるの？」と聞いてきたときの衝撃をよく覚えている。2017年に邦訳が出版された『仕事と家庭は両立できない?:「女性が輝く社会」のウソとホント』は、女性初のプリンストン大学公共政策大学院院長であり、アメリカ国際法学会長を歴任し、ヒラリー・クリントン国務長官の下で政策企画本部長を務めた著者が執筆したものであるが、こうした本の中でもいまだに問題の根深さが語られている。

もともと、筆者は京都大学教育学研究科で初めて「産休と育休」をとった教員であったのだが、それから12年経ち、今では男性教員が育休をとっている。時代が大きく変わりつつあることは確かだ。

性差はたしかに存在する。それを当たり前のことと認識しつつ、男性も女性も、あるいは男性女性という区分がしっくりこない人であっても、仕事とプライベートの両方を充実させながら生きていくための方法が模索されているのだと思う。

3 女子大学の存在意義

さて、個人的なそうした非常に素人的な経験を土台に、女子大学という女性しか入学できない大学の存在はどのように考えればよいのだろうか、ということの本研究グループにいられていただいてからずっと考えていた。

第1回研究集会において、女子大学の存在意義の一つにはアフーマティブアクションに基づくものであるという説明と、奈良女子大学の先生が発せられた「アフーマティブアクションであるならば、女子大学はなくなるのが正解ということになる」という発言が心に残っていた。

そうしたひっかかりをもちつつ、3大学の報告を読み、現時点で感じた結論は「女子大学」は属性の一つで、結局のところ「文化をもつ大学かどうかが重要である」ということなのだという当たり前の「発見」であった。

3つの大学はそれぞれに、建学の精神をもち、大学の独自性を保ちつつ、様々な取り組みを行っていることがみてとれる。それぞれの大学に大学の文化、カラーがあり、それを形作ってきた大きな要因が「女子学生のみで構成された」大学であった、ということではないだろうか。第1回研究集会においても、「大学を共学化することについては卒業生の抵抗が強い」ことや、卒業後にも先輩ネットワークに大いに助けられる事例があることなどが語られていたが、それこそまさにそれぞれの大学にその大学独自の文化やカラーが存在しており、そこに「女子大学」という属性が大きく寄与してきた、ということになるだろう。

今、多くの大学がコロナ禍のもと、「正課の学習」をオンラインで実施している。オンラインの教授と学習でかなりのことができることを、各大学は実感しつつあると同時に、学生が大学に期待していることは「正課の学習」のみではなかったのだ、ということもまた、実感されつつある。授業はオンラインで受けられるかもしれないが、それだけではないのだ。学生が欲しいのは、また、大学の魅力を形作るのは、成果の授業だけではなく、それまでに気づかれた「伝統」という名の縦のコミュニティであり、正課外や準正課の活動ではぐくまれる横のコミュニティである。そうしたときに、そこに「女性しかいない」ことが大学らしさとして輝いている女子大学は残るのであろう。「その大学らしさ」が明確に存在する大学は、その大学らしさを守るために、あえて「女性以外の入学を許可」することが将来的にはあるのかもしれない。女子大学の存在意義はいずれなくなることが「正しい」かもしれないが「それはその女子大学」がなくなることが正しいのと同義ではない。

いわゆる「知識の獲得」だけであればMOOCなどの無料のオープンコンテンツでいくらでも学べる時代である。だからこそ、大学というコミュニティに所属することで得られる体験や経験がある大学か、そうでないかは、今後ますます重要性を増すことになるだろう。

コメント2

岡部 美香 (大阪大学)

加賀裕郎氏 (同志社女子大学)、田部俊充氏 (日本女子大学)、村井尚子氏 (京都女子大学) の報告には、「女子大学の教師教育の質を高める」という本シンポジウムの主題に即して、各大学における教員養成教育の充実を図るさまざまな方策が挙げられている。国際化、ICTの導入と積極的活用、地域との連携による実習科目の充実、取得可能な教員免許状の種類増加といったラインナップには、今日の日本の学校教育が抱える問題状況に真摯かつ適切に応答しようとする各大学の姿勢が顕著に表れている。だが、本共同研究の趣旨 (女子大学における教師教育のありかたを考える) に照らして敢えて苦言を呈するなら、挙げられた諸方策はいずれも、全国の教員養成大学・学部や一般大学の教職課程の多くでも取り組まれているものであり、特に女子大学の特性を活かしたものとはいえないのではない。

そもそも、女子大学の特性とは何か。30年前にすでにジェンダー批判に基づいて女性性や母性は「次世代育成力」と言い換えられるべきだと主張されており¹、また、本共同研究においても「ジェネラティビティ (生み出す力、教え育てる力)」が必ずしも女性だけに求められるものではないことが確認されている²。そうした状況下で、いま敢えて女子大学という特性を学校教育ないし教師教育に活かすとすれば、田中毎実氏や西村拓生氏が指摘するように、アフーマティヴ・アクションを取り上げる以外に選択肢はないだろう³。

世界経済フォーラム (World Economic Forum) が公表したジェンダー・ギャップ指数(2020)⁴によると、日本は、ジェンダー間格差が153か国中121位、G7の間でも抜きん出て最下位である。東アジア・東南アジア諸国のなかでも、フィリピン (16位)、ラオス (43位)、シンガポール (54位)、タイ (75位)、モンゴル (79位)、インドネシア (85位)、ベトナム (87位)、カンボジア (89位)、ブルネイ (95位)、マレーシア (104位)、中国 (106位)、韓国 (108位)、ミャンマー (114位)、東ティモール (117位) に次ぐ位置である (ここに挙がっていないのは調査対象外の台湾と北朝鮮だけである)。もちろん、数値がすべてではないし、かつての西洋宗主国によるコロニアリズムの影響を加味する必要があるとしても、アフーマティヴ・アクションの導入を検討すべき領域に事欠かない日本の実情がこの順位に端的に示されているといえる。

なかでも、最も深刻な問題が生じているといえる領域の一つが、私たちの教育領域である。日本は、識字率、初等教育の就学率におけるジェンダー間格差の無さが世界1位を誇る一方で、中等教育と高等教育の就学率、教授・専門職の就業率におけるジェンダー間格差はどれも100位以下である。難関大学、理系学部、(特に理系の) 大学院に進学する女性の少なさには指摘されてもう久しい。また、学生数だけではなく、一般教員、管理職、教育行政の課長クラス以上のポストに占める女性の割合も、学校段階が進むほど、そしてリーダーシップの発揮が求められる立場になるほど低くなる。中学校の女性教員が、管理職になると、小学校に移籍するというこゝもしばしば起きる。教育領域におけるこうしたジェンダーの偏りが、女性の社会進出、女性リーダーの輩出を阻み、結果、政治・経済を始めとする社会の多くの領域でジェンダー間格差を生産・再生産し、維持・拡大させている主要因の一つであることは明白である。教育領域におけるジェンダー間格差の解消への取り組みは、国内でしか通用しないような自閉した学校教育／教師教育ではなく、国際的に開かれた、グローバル化時代にふさわしい学校教育／教師教育をめざすならば、避けては通れない。

だが、私立女子大学が、いまずぐこの問題に正面から取り組むのは至難である。矢野裕俊氏が示したように、近畿圏にある15の私立女子大学・教員養成学部／学科のうち、幼稚園・小学校教諭の一種免許状はすべての学部／学科で取得可能だが、中学校教諭の一種免許状が取得可能なのは2学部／学科（教科は国語、英語、音楽のみ）、高等学校教諭の一種免許状となると1学部／学科でしか取得できない（教科は音楽のみ）⁵。全国の他の地域でも、ほぼ同様である。明らかに制度的な偏りがあり、これでは、上述のジェンダー・ギャップを是正するどころか、逆に助長しているように見えなくもない。だが仮に、この制度的な偏りを是正するべく、中等学校教員養成課程や大学院の新設・増設・定員増加を断行するなら、各学部／学科の存続がそう遠くないうちに危うくなりかねないことは容易に想像できる。というのも、この制度的な偏りは、各大学の経営陣や教員のジェンダー観（だけ）ではなく、卒業生・在校生・入学希望者（とその保護者）の現行のジェンダー観を（むしろより色濃く）反映するものだといえるからだ。どの大学も、どの学部・学科も、存続のためには、学生（とその保護者）の、現行の社会を前提とした直接的なニーズを無視することはできない。

だとすれば、大学教育を通して在学生のジェンダー観の変容を促し、彼女たちが卒業後に学校教員や社会人として活躍しながら、より公正なジェンダー観を身につけた児童・生徒を育成することによって、日本社会のジェンダー観を地道に変容させていくしか方途はない。いや、むしろ、これこそが、女子大学の特性を活かした教師教育の本領を発揮する方途ではないだろうか。

というのも、PISA（2003年・2006年）のデータに基づくある調査⁶によると、獲得点数の如何にかかわらず、理数系科目のでき／ふできに関する自己評価・自己認識は学校の性別構成の影響を受けやすいのだという。つまり、児童・生徒は、学校という集団内の他者との比較を通して「男らしさ・女らしさ」を獲得していくため、異性を意識しやすい共学の学校では、いわゆる「男性の領域」というイメージが強い理数系科目に対する女性の苦手意識が（実際に獲得している点数にかかわらず）強化されるというのである。逆に、女性の割合の高い学校では、理数系科目に対する自己評価が高くなることが示されている。この調査結果を敷衍するなら、共学の大学よりも女子大学の方が、学業の場で異性を直接、意識することが（少）ない分、現行の社会のジェンダー観からより自由になり、結果、大学教育を通してより公正なジェンダー観を身につける機会に開かれている、と考えることもできるのではないか。

もちろん、大学あるいは学部・学科に占める女子学生の数だけではなく、教職員や管理職、理事のジェンダー構成比率、各教職員が公的な場で表明するジェンダー観（ちなみに「職場でのおしゃべり」は公的な場である）、就学・就業規則（の運用実態）、そしてカリキュラムや個々の授業の内容などといった環境要因も、学生によるジェンダー観の問い直しや変容（あるいは固定化）に大きく影響する。そう考えるなら、例えば、お茶の水女子大学と奈良女子大学が2020年度に、私立女子大学の先陣を切って宮城学院女子大学が2021年度から、日本女子大学でも2024年度からトランスジェンダーの学生の受け入れを表明していることは、女子大学だからこそできる教育環境の整備であり、社会全体のジェンダー観を鋭く問う、女子大学ならではの社会貢献であるといえる（学生のジェンダーをそもそも問わない（はずの）共学の大学で同様の表明をしても社会的なインパクトはより少ない（が、しっかり検討する必要はある））。

このように環境要因を整えてこそ、村井氏⁷や西村氏⁸が提唱する個々の学生の「省察」も、既存の社会の価値観に閉じたままではなく、そこから自由な状態で、さらにはより公正なジェンダー観に開かれた形で実践され得るのではないだろうか。どれほど誠実かつ精緻に省察しようとも、現行の社会の価値観を自明の前提に据えたままで、それにいかにもく合わせて個人の人生を人並みに幸せに（あ

るいは波風を立てずに) 生きるかという視点からのみ自らを振り返るだけでは、残念なことに、その人は社会人(特にグローバル化した社会で生きる人間)として未成熟であり、未成熟なその人の省察は、「休むに似たり」どころか、国際化や格差是正という社会的課題にとっては、ともすれば、解決の「弊害」や「加害者」となってしまうかねない。

他方で、ジェンダーについて既存の社会の価値観を問い直すような環境が大学内のそこそこに整っているとすれば、そうした女子大学の教師教育には、さらに大きな期待を寄せることができる。

ジェンダーの問題は、より一般化すれば、人間の集団を恣意的に分断する政治的な中心-周縁構造(マジョリティ-マイノリティ構造)をどう是正するか、という問題に帰結する。この構造は、男性と女性、男女とトランスジェンダーの間だけではなく、健常者と障がい者、「日本人」と琉球/アイヌ/オールドカマー(2世以降も含む)/ニューカマー、経済的な上層/中間層と貧困層、災害の未災者と被災者、白色の肌の人と有色の肌の人、第一諸国と第三諸国など、国内外に多々、見受けられる。この構造が引き起こす最も過酷で悲惨な問題の一つが、社会の周縁に位置づけられたマイノリティの人びとが分断され孤立してしまうことである。そうすると、マイノリティの人びとの声はかき消され、その姿は見えなくなり、その受苦が隠蔽されてしまう。

だが、女子大学で、既存の社会の価値観から自由な状態で、さらにはより公正な価値観や人権感覚とともに、中心の人びとの価値観に回収されることなく自らの生のあり様を振り返り、語るができるようになった人は、類似した社会構造の下で周縁に位置づけられたマイノリティの人びとの受苦に気づくことができるのではないだろうか。その受苦に寄り添い、人びとが、中心の人びとの価値観に回収されることなく自らの生のあり様を語るができるよう、支え、励まし、助力することができるのではないだろうか。マイノリティの人びとを実は抑圧していることにも気づかずに、自分(たち)の幸せだけを考えてのんきに社会問題を放置するのではなく、あるいは、マイノリティの人びとを権力中枢に同化させ、虎の威を借りることで「強者」に仕立て上げたりするのでもなく、社会的に見て「弱くある」こと自体を媒介に互いに連帯することで、社会の権力構造を変容させるきっかけとなる—このようなことに貢献できる人になる可能性が、女子大学の学生には開かれているのではないだろうか。

例えば、武庫川女子大学が、国際教育コースで日本国内に住む外国にルーツのある人びとの問題を取り上げようとしている背景には、そうした社会的連帯へのオリエンテーションがあると考えられる⁹。また、同志社女子大学におけるキリスト教精神に則った「良心」の教育も、強い者が弱い者に向ける一方的な同情などではなく、自らの弱さを否定せず、それに負けず、互いの弱さを互いに支え合うような精神の醸成という意味合いを含むのならば、敢えてジェンダーを前面に出さなくても、方向性を同じくすると考えることができる。このように、マイノリティであることの「弱さ」を媒介にして社会的に連帯することのできる力こそが、女子大学で教育を受けた学生が身につけ得る「強さ」なのではないだろうか¹⁰。

そう考えるなら、女子大学は、単なる家父長制の遺物に留まるものではなく(だから早く共学化すればよいのだと単純にいえるものではなく)、これからのグローバル化時代を切り拓くフロンティアになり得る潜在力を少なからず有しているということも可能なのである。

注

1. 原ひろ子・館かおる編（1991）『母性から次世代育成能力へ——産み育てる社会のために』、新曜社。
2. 田中每実（2020）「基調報告」、武庫川女子大学 学校教育センター編『学校教育センター紀要』第5号、pp.125-126。
3. 同上、p.124。西村拓生（2020a）「コメントⅠ」、武庫川女子大学 学校教育センター編『学校教育センター紀要』第5号、p.145。
4. World Economic Forum (2020). *Global Gender Gap Report 2020*. Cologny/Geneva, Switzerland, p.9.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf（2020年9月22日取得）
5. 矢野裕俊（2020）「報告Ⅰ」、武庫川女子大学 学校教育センター編『学校教育センター紀要』第5号、p.131。
6. 古田和久（2016）「学業的自己概念の形成におけるジェンダーと学校環境の影響」、『教育学研究』第83巻 第1号、pp.13-25。
7. 村井尚子（2020）「報告Ⅲ」、武庫川女子大学 学校教育センター編『学校教育センター紀要』第5号、pp.137-142。
8. 西村拓生（2020b）「教師の養成・研修の「臨床性」——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場からの覚書」、松田恵示・鈴木卓治編『教育の新たな“物語り”の探究——臨床教育から教師の専門職性を問い直す』、書肆クラルテ（印刷中）。
9. 矢野、同上文獻、p.132。
10. 同上。

これからの共同研究について

田中 每実、松下 良平（武庫川女子大学）

1 私たちの出発点を振り返ります

共同研究の出発点は、一昨年秋の武庫川学院理事長と学校教育センター長（田中）との話し合いでした。この話し合いで、学院の教師教育実務全般を担ってきた学校教育センターに研究部門を加えてセンターを附置研究所にするとともに、この研究部門で「少子化時代の女子大学での教師教育のありかたを考える」共同研究をはじめることになりました。

研究部門も共同研究も、目の前の教育現実に向き合い実践的な成果をめざすものとして構想しました。教師教育を取り巻く現状は複雑です。たとえば、一方では、産業や文化の高度化にみあう教師養成の高度化が要求されていますが、他方では、急速で激しい少子化に直面して教師需要の激減に見合う合理化や縮減が強いられてもいます。教師教育は、ひどく矛盾した要求にさらされているのです。

共同研究の出発点で意識していたのは、主には少子化のもたらす事態（教師需要の激減）への対応でした。共同研究によって、教員需要が底を打つ前に、それへの対応策を連携して見出したいと考えていました。したがってこの共同研究には、教師需要についてある程度の予測ができて、その予想への組織的対応策をなんとか提起できれば、その時点で一区切りをつけたいと考えました。武庫川学院はこの共同研究のために助教の採用を認めてくれましたが、その際、こちらから「5年任期で」とお願いしました。一区切りを5年と見込んだのです。

この話し合いの過程で、理事長からは、いくつかの課題が示されました。たとえば、第一に、「卒業生を対象とする教員研修の〈課程履修プログラム〉が開発できないか」ということ、さらに第二に、「教員志望者たちが大学生時代にさまざまなことを考えゆったりと自分を形成するために〈ゆとりのある教師教育課程〉を組むことができないか」ということ。この二つについては、5年計画の中で何らかの回答を見出したいと考えています。

この話し合いを前提として共同研究を組織するにあたっては、まず、武庫川女子大学での内部連携を考えました。学校教育センターを中心として、教育学部、教育研究所が連携すること。さらに、学校教育センターそのものが事務部門と研究部門との連携組織なのですが、センター外の事務の方に内部研究員という形で共同研究に加わっていただき、教員と事務との連携を確実なものにすること。

外部連携については、まずは、教師教育の豊かな実績をもち、しかも互いに大きな同質性と小さな個性差をもついくつかの私立女子大学を中核に据えたいと考えました。こうして日本女子大学、京都女子大学、同志社女子大学、武庫川女子大学の連携を中心に置くことにしました。そしてこの中核的連携を関西地区の専門家たちの協同によって支えていただくという体制をくみました。

以上が、この共同研究の出発段階での準備状況でした。

2 共同研究を始めて、どのような問題に出会っているのか

共同研究の一年目には、シンポジウムと全研究員集会を実施しました。この二つのイベントではそれなりの成果がありましたし、その間の様々な意思疎通を通じて、連携する各大学間の教師教育の理念、現状、課題についてある程度の相互理解や共通理解が成立しました。と同時に、当初はあまり念頭になかったいくつかの課題が浮上してきました。さしあたっては、次の五つです。

第一に、学生たちの「教職離れ」が目立ってきていること。つまり、あたかも教師の採用減へ先取りの対応するかのように、教師志望者の減少、教師志望者の中途脱落がめだってきており、これにどう対処するべきかが問われてきていること。

教師志望者の減少については、昨年度の全国レベルでの教員養成学部志望者などの減少が、コロナ禍のさなかでの来年度入試でどうなるか。不景気が予想されるなか——「不景気なら公務員志望が増加」という定則に従って——持ち直すのか。それとも「教師離れ」がさらに加速するのか。現時点では予想のつかないところです。

教師志望者の減少については関連データの収集、分析によって、現状を把握することが求められます。教師志望者の中途脱落については、武庫川では端緒的な調査研究を行い、脱落の基本的なメカニズムをなんとかとらえようと試みています。この調査を共同研究の枠内でさらに展開したいとも考えています。これらについては、あと三年あまりで、できるだけ対応策などについて議論したいものです。

第二に、「教師離れ」と関連して、女子大学における教師教育に柔軟化やゆとりを求める意見が——武庫川の理事長をはじめとして——様々に表明されました。外部からの教師教育への要求は、産業や文化の高度化や急速な社会変化などを名目に、量的にも質的にもただひたすら拡大する一方です。求められるのは、このような要求の無際限な拡大にずるずると応じていくことではなく、むしろ歯止めをかけることではないでしょうか。教師教育にはむしろ柔軟化やゆとりこそが求められると考えます。これには、具体的には、教師教育カリキュラム、キャップ制、教育実習などのありかたなどが関連しています。これらのありかたについては、各大学に共通する部分と個々の大学それぞれの教育状況に即した個別の部分と考えられます。これについてこれからも議論を重ねたいと考えます。

第三に、この柔軟化やゆとりと関連して、大学における伝統的な「リベラル・エデュケーション」や「アカデミックなもの」を教師教育においてこそ重視しようという提言もありました。リベラル・エデュケーション重視は、同志社女子大学や奈良女子大学や日本女子大学などでは強固な伝統であるようです。

リベラル・エデュケーションと教師教育の関連は、大学における教師教育の開放性原則と師範教育の伝統との関連を問うという形で問われます。この問題の基本的な構図を目に見える仕方で示されているのは、奈良女の西村さんのお書きになった奈良女と奈良教育大との合併問題に関する報告です。すでにお読みかとも思いますが、とてもスリリングで考えさせられるところの多い報告です。

「大学」において「教師教育」がなされるべきであるとするれば、「リベラル・エデュケーション」や「アカデミックなもの」と「教師教育」との関連が、理念的にも現実的にも深く検討されるべきです。今後の共同研究の重大な課題です。

第四に、「女子大学における教師教育」を扱おうとする以上、教師教育とジェンダーとの関連を扱わないわけにはいきません。これについては第一回シンポジウムの「基調報告」ですでに、「アフターマティブ・アクション」や「ジェネラティビティ」の問題として指摘しましたし、その後も今回お送りする岡部さん（大阪大学）と田口さん（京都大学）のコメントでも議論されています。今後の共同研究でも、この女子大学における教師教育とジェンダーとの関連は、避けることのできない問題として、重大なテーマとなるものと考えています。

第五に、卒業生の研修と組織化の問題があります。武庫川の理事長の依頼である卒業生の研修に関する「単位履修プログラム」開発の可能性についても、考察したいと考えています。

3 今後の共同研究はどう進めるのか

これまで、今後の共同研究の在り方について大雑把な見通しを示しました。今回は、関連してお渡しすべき資料をお送りします。引き続いて、武庫川女子大学学校教育センター教師教育研究部門の三つのセクターのそれぞれから、研究の現状と今後の研究の進め方について報告する所存です。これらを受けて議論を進めていきたいと考えます。

来年度は、シンポジウムと全研究員集会をぜひとも開催したいものと考えています。

さて、今回の文書は、田中、松下の連名でお送りします。個人的なことです。田中は、今年度で武庫川女子大学を退職いたします。来年度からは、武庫川女子大学学校教育センターは、センター長／伊藤博章、副センター長／松下良平・大倉健太郎の体制となり、研究部門は松下良平が差配することになります。今回の提案を田中、松下の連名でお送りしたのは、この引継ぎの意味を込めてのことです。今後もこの共同研究へのご協力をよろしくお願いいたします。

(以上、田中毎実)

ここからは、田中毎実・学校教育センター長が提示した5つの研究課題について、問題を整理し、現時点での研究の見通しをまとめておきたい。田中センター長が挙げた課題の順番に沿って論じていくことにする。

4 学生たちの「教職離れ」

(1) 教職に就くことへの不安

教員養成系学部・学科志願者の減少、教員採用試験志願者の減少、教職課程履修者の教採未受験率の増加、教職課程履修の中途脱落者の増加など、近年の「教職離れ（教員離れ）」はなぜ起きているのだろうか。本学校教育センター研究員の調査では、学生たちの抱く教職への「不安・自信のなさ」は、教職回避の理由として顕著な特徴になっている（佐々木 2019）。その不安には、大きく分けて三つの種類および背景があると考えられる。

第一は、若手教員が増え、即戦力を求めている教育現場において、そこで求められる基本的な能力やスキルが自分には備わっている（卒業までに備わる）だろうか、という不安である。いうなれば、教職に就くことへの「自信のなさ」の反映としての不安である。

かつての世代は、家庭や地域社会の中で年齢の異なる子どもたちと遊んだり、世代の異なる大人たちとかかわったり、子育ての手伝いをしたり、小さな子どもたちの面倒をみたりすることによって、異世代間のコミュニケーションや多様な人びととの人間関係の築き方を自然に学んできた。ところが、近年の学生たちはそのような「教員養成の自然な基盤」を築く機会が少ないために、「実践的指導力」の基礎として「子どもと教育的な関係を築いていく力」を人為的に補償するという難事がまずは大学に求められている（毛利 2020: 35）。学生たちとの日常の会話や交流の端々からもうかがえるのだが、そしてまた部分的には、「コンピテンシーこそが大事」という労働市場や教育界からの強い要求の裏返しともいえるのだが、少なからぬ学生たちが、コミュニケーションや対人関係をめぐる基礎的な能力の弱さや欠如を自覚し、それについて「自信がない」状態にあると思われるのである。

第二もまた、教員に求められる能力やスキルが自分には備わっている（卒業までに備わる）だろうか、という不安である。だがこの場合、第一の不安とは異なり、不安の背景はむしろ自己の外部にある。教師に求められる能力やスキルがますます多様化・高度化しつつあることへの不安である。「自分は教師に向いていないのでは」というよりも、「そんな難しい仕事が自分にできるだろうか」という類

いの「自信のなさ」の反映であり、その意味で第一の不安を克服してもなお残りうる不安である。

近年、社会状況の変化に伴い、新たな任務や課題が次々と学校に求められるようになった。英語教育・道徳科・プログラミング教育（小学校）に代表される教育課程の再編・拡大、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブラーニング）という新しい学習方法の導入、学習指導要領改訂に伴う総授業時数の増加、ICTの環境整備と活用、発達障害のある子どもの増加、（貧困家庭や単親の増加などがもたらす）就学援助を必要とする子どもの増加、子どもたちの学力格差の拡大、不登校や外国人の子どもへの対応、学校で起こるいじめ等のトラブルの複雑化・不可視化、保護者や地域社会の教育ニーズ（部活動等へのニーズ）の多様化、ベテラン教員の大量退職とそれに伴う若手教員の増大、（地震・水害から新型コロナウイルス感染症に及ぶ）災害・厄災等への対応、等々である。教員であるための基礎的な能力が備わっていたとしても——その能力が未熟であるという自覚がある場合はなおさらだが——、これらのさまざまな任務や課題に対応が求められるとき、学生たちに教職に就くことへの迷いが生じても少しも不思議ではない。むしろ迷いのない方が、学校現場に出た途端「リアリティ・ショック」を受けるのではないかと心配になるほどである。

第三は、いわゆる「ブラックな」職場としての学校への不安である。教員の多忙化を加速させ、「過労死」ラインを突破するほどの長時間労働・時間外労働を強いる労働環境・条件への不安である。その主たる背景は、今述べたように学校に新たな任務や課題が次々と降りてくるようになった事態にある。だが、それらに伴う文科省や教育委員会発の調査や報告書作成の増加や、「スピード感のある」行政に伴う方針や指令の朝令暮改的変更、ベテラン教員から若手教員への実践的スキル・知識の伝授の停滞もまた、多忙化に拍車をかけている。近年マスコミが熱心に取り上げたせいもあるだろうが、私自身の昨今の個人的な経験でも、この種の不安から教職や保育職に就くことへの迷いを語る学生は少なくない。

さて、学生たちのこのような不安や自信のなさを目の前にして、大学としてはさしあたり、自信のない学生を励ましつつ、新しい任務や課題に対応できる人材の養成に取り組むしかないといえる。教員を採用する側の事情（雇用する側のニーズ）を考慮して、大学としては半ば無理を承知のうえで、「実践的指導力の向上」や「専門性の高度化」といったキャッチフレーズを掲げながら）そのような対応をするしかないということである。学年が進むにつれて自分には必要な知識・スキル・能力が身につけていない（残りわずかな期間では身につくそうにない）と考え、教職に就くのを諦める学生に対しては、（教師の仕事の魅力や育休の取りやすさを伝えるなどの）動機づけや、（活躍している卒業生の話を聞かせるなどして）不安の解消に努めるほかない、ということになる（あるいは「自信のなさ」を「開き直り」や「鈍感力」に置き換えることを勧めた方がよい場合もある）。そのための適正かつ効果的な方法についても、細かな点まで目を向ければさらに工夫の余地はある。

しかしそれでも、大学側としてはそのような受け身の対応だけでよいのか、という問題は残る。教員に求められる新たな任務や課題の一つにさえ満足に対応できそうにない先行世代が、若い世代の教員にあらゆる任務や課題への対応を求めるとき、そこにあるのは無慈悲とも理不尽ともいえる仕打ちだ、といわれても仕方がない。ましてや、これらの任務や課題は、今後さらに増加したり高度化したりしていく可能性が高い。しだいに個人の努力に恃むだけではすまなくなり、社会の変化や教育行政のあり方に由来する構造的な問題に転じていくということである。

だとすれば、これから教職に就こうとしている学生たちに、次々と新しい任務や課題に対応できる力を求めるだけでは、「教職離れ」は避けられないばかりか、いずれ教員養成が行き詰まるのは目に見えている。学生たちが抱く不安の解消に努めるだけでは、問題は解決しそうにないのだ。

教員の長時間労働について、先頃文科省は「学校における働き方改革」を提言した（文科省「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」2019年1月25日）。だが、抜本策には踏み込んでいないばかりか、変形労働時間制が不用意に導入されると労働環境が現状より悪化する可能性さえある。教員を養成する大学側としては、労働法の教育によって身を守るすべを教えることに加え、学校・教員の職務の限定、福祉や情報関係をはじめとする他の職種との連携、さらには教員養成期間の延長（専門職化）の再検討など、より本質的な問題解決策の研究や提言に本腰を入れて取り組む必要がある。

(2) 教員需要の変動要因

いうまでもないが、少子化に伴い教員採用者数が次第に減少していく問題、すなわち教員採用“冬の時代”の到来も「教職離れ」につながる可能性がある。一般論としていえば、たとえ教職に魅力を感じていても、教員の採用者数が少なく、競争率が高くなれば、教職を諦めようとする学生が増えてもおかしくないからだ。民間の就職状況がよいと、この可能性は一挙に高まる。

ただし、この“冬の時代”の問題が今後どのように推移するか、いささか予見しがたいところもある。なるほど、2020年から2030年にかけて、公立小中学校の教員需要の大幅な減少が予測されている（山崎博敏 2017）。そしてこの種の統計的データが議論の前提になることは間違いない。まずは公立学校の教員採用数について、これから数年の間にどのようなことが起こるのか、固唾を呑んで見守るしかない。

もっとも、“冬の時代”への転換点ともいえる2018年5月時点の教委のデータによると、全国47都道府県のうち半数以上（26都道府県）、さらに20政令指定都市のほぼ半数（9市）で、公立の小中高校の教員が定数に達しておらず、少なくとも計600人不足しているという（2018年7月1日共同通信配信記事）。その背景としては、民間企業との人材争奪競争、教職のブラック化、地方財政の逼迫、国立大学の教員養成大学・学部の入学定員の減少、等さまざまに考えられるが、今のところ教員需要の減少は競争倍率の上昇としては表れていない。むしろ教員採用試験が「広き門」となることで教員の質の低下が懸念される事態になっている。

教員需要は学級編制・教職員定数の問題とも関係している。今日、日本の学校における平均学級規模はOECD平均を大きく上回り、1クラスあたりの児童生徒数はOECD加盟国の中で最も多い国の一つになっている。この状況を改善するために少人数学級を導入しようとする機運が、新型コロナウイルス感染症対策が教員に過重な負担を与えている現実を前にして高まっている。少人数学級がある程度実現すれば、少子化に伴う教員採用“冬の時代”もいくらか“暖冬”傾向になるかもしれない。

一方、その場合に適切な予算配分がなされないと、正規教員が増えず、教員の労働条件はむしろ悪化し、教員の魅力度がさらに減少して「教職離れ」が加速するおそれもある。現状でも教員不足や教員志望者減少は深刻な問題になっている。新しい世代の労働観に合わせて教員の労働条件・待遇の改善が図られないと、教員に「なれない」ではなく、（優秀な学生ほど）「ならない」問題の方が深刻になっていこう。

(3) キャップ制と教員養成

大学教育の質保障の確保の観点から、開放制の教員養成を採用する学部・学科においてキャップ（CAP）制の中に教員養成課程で取得する単位を組み入れようとする動きもある。だが、このキャップ制もまた「教職離れ」を招くおそれがある。キャップ制の中に教員養成課程を組み込むと、元来の

専門教育は単位数の大幅な削減を迫られる。つまり教員養成学部の中学校・高等学校教員養成課程と実質的に変わらなくなり、それぞれの専門学部・学科の独自性が背後に退いたり見えなくなったりする。そのため、当該の学部・学科が組織判断として教員養成課程を廃止するか、学生の側が専門教育に専念して教員養成課程を履修しなくなる可能性が高まるからだ。

もっともこの場合は、教職離れを回避しようとするだけでは問題の解決にはつながらない。開放制の教員養成の理念や意義を改めて確認した上で、大学教育の質の維持・向上や大学経営戦略等を総合的に勘案して打開策を探るしかない。教職離れを避ける方策としてはさしあたり、教員養成課程諸科目と類似の科目について共通教育科目などの必要単位数を削減したり、(可能であれば)準キャップ制のようなものを採用したりする方策が考えられるが、いずれも打開策としては決定的とはいえない。

5 女子大学での教師教育における柔軟化やゆとりの確保

大学の教員養成に対する外部からの要求が無際限に拡大しかねないとき、それに次々と応じるのではなく、歯止めをかけるためにはどうすればよいのか。これが2番目の課題である。教員養成学部・学科ではキャップ制の導入が考えられるが、一般学部だと今述べたように逆に「教職離れ」につながるおそれがある。実習関連科目の最小限化もありうるが、それでは「実践的指導力の低下」を招きかねず、教員養成の動向にも逆行する。では、それ以外のどこに柔軟化やゆとりの手がかりが見いだせるだろうか。

実際のところ、そのための手がかりは今日、制度に関していえば従来にも増して見つけにくくなっている。改正された教育職員免許法施行規則に従った直近の教職課程認定では、「教職に関する科目」を中心に、「共通に修得すべき資質能力」を盛り込んだ「コアカリキュラム」によって授業内容が大きく拘束されることになった。また「教科に関する科目」は、「教職に関する科目」との大括り化が勧められ——これはある種の柔軟化であるが——、教科内容教育の専門性を保持するのが困難になっている。中学校・高校教員免許用の「教科に関する科目」の「教科に関する専門的事項」は従前から「一般的包括的な内容を含むものでなければならない」こともあって、一般学部では従来以上に専門教科科目との共有が難しくなってきたり、その分だけゆとりは失われることになる。そこに取得することができる免許や資格が増えると、カリキュラムには一気に余裕がなくなる。

免許・資格取得のためにカリキュラムに余裕がないと、別の弊害も考えられる。本学教育学科の場合、免許や資格を取得する以外の専門性(各教科や教育学・心理学等)を身につけるためのカリキュラムが整っていない(正確に言えば、教員としての強みを身につけるための「発展プログラム」はあるが、プログラムをねらい通りに機能させる仕組みがない)。保育と一体化した幼児教育コースに加えて、教員採用試験対策のための学校教育センターによる手厚いサポートがあることは本学教育学科の強みになっているが、国立大学の小中高一体型の教員養成や、一般学部における開放制の教員養成と比較した場合、専門性の欠如に弱みがある。そのことが大学院進学への関心の低さにつながっている可能性もおそらく小さくはない。

なるほど、柔軟性やゆとりの確保は、共通教育の見直しや、(就職が決まるまでは落ち着かないとはいえ)比較的時間的余裕のある4年次の有効活用などにより部分的に対応できるかもしれない。しかし本末転倒に陥ったり負の副作用が生じたりするおそれもあり、より本質的な打開策こそが求められる。

6 教師教育における「リベラル・エデュケーション」や「アカデミックなもの」の再考

そのような本質的な打開策の手がかりは、本センター創設時からの学外研究員（嘱託研究員）との共同研究の成果をさらに深めることにあるように思われる。大学における伝統的な「リベラル・エデュケーション」や「アカデミックなもの」を教師教育において重視しようという、外部研究員による提言を活かすということである。

教員養成に対する大学の外からの要求に次々と応じる戦略がいずれ行き詰まるとすれば、発想を根本から改めるしかない。教員養成にゆとりや柔軟性を取り戻すためにも、自由な時間を必要とする「リベラル・エデュケーション」という古典的な発想に一度立ち返ってみる必要がある。私見によれば、『人を育てる人』を育てるために必要な能力や姿勢を身につけるためには、文化／教養(culture)としてのリベラルアーツの学びという考え方が重要な示唆を与えてくれる(松下 2020a, 松下 2020b)。そのような学びで身につくものは、「リベラル・エデュケーション」が育もうとしてきたものと軌を一にしているといつてよい。教員養成をあえて教師教育と呼ぶとき、〈絶えず変転していく個々の課題や任務に対応できる人材の養成〉を超えて、〈次世代を育てる人間としての教師を育成するための普遍的な教育〉という含みをそこに見いだすことができる。そのとき、その教師教育の本質と「リベラル・エデュケーション」の考え方はおそらく深い関係にある。

非常に困難な課題ではあるが、このような本質的な問題の探究こそ、学外研究員を交えた共同研究のテーマにふさわしいように思われる。逆説的だが、このテーマの追求には女子大学であることの強みもあるように思われる。職業教育よりも良妻賢母のための教育を求められがちであった女子大学の歴史を踏まえるとき、共学の大学よりも「リベラル・エデュケーション」の考えを受け入れやすいとも考えられるからである。職業教育は軽視してよいといたいわけではない。むしろ変化が激しく、先が読めない時代の職業教育の刷新につながる可能性に着目したいのである。リベラル・エデュケーションを通じて「見通す力が高い」「柔軟性がある」「底力がある」職業人の養成ができれば、職業教育のこれからの要請にも応えるものになるろう。

世紀の転換期あたりから、既存の正解が通用しない未知の問題が頻出する不確実な社会に対応するために、OECD が中心となって世界中でコンピテンシーという名の汎用的な能力を身につける教育の必要性が叫ばれてきた。それに伴って近年、アクティブラーニング（「主体的・対話的で深い学び」）という教育方法が、幼稚園から大学まで広がっている。しかし、それらの問題点や限界もしだいに露わになりつつある（たとえば熊代 2020）。いずれコンピテンシーの教育やアクティブラーニングについても疑問が噴出し、根本から再考が迫られるようになるろう。

一方、同様に未知の事態に直面したときに有益と考えられてきたのは、西洋では古代ギリシア以降の圧倒的に長い歴史においてリベラルアーツであった。リベラルアーツということばは用いられなくても、同様の役割を果たしうる文化・技芸は東洋にももちろん存在する。リベラルアーツでは、汎用性のある能力を身につけさせるというよりも、多様な世界を空間的・時間的により大きな視点から眺め、考える力を養うことによって、未知の問題への対応を図ろうとする。この点から見れば、日本の大学における従来の教養教育の失敗は、古典的知識や一般教養を知識（情報）として伝授しようとすることに終始し、総合的かつ俯瞰的な視点を獲得させるまでには至らなかったことにあるといえることができる。

世界をより広い視点から眺め、物事の本質について深く考えるためにリベラル・エデュケーションの考え方に立ち返ることは、「見方・考え方」を重視する現行学習指導要領の考え方とも整合する。「アカデミックなもの」の再評価も、その長い歴史を通じてリベラル・エデュケーションを担ってきた大

学のもつアカデミーとしての本質を改めて問い直すということであり、学問の専門的な知の教育を重視しようということではない。専門教育や教員養成のような職業教育においても、自らの実践を批判的に省察するための足場として、あるいは専門知や実践知を他の文化や別の可能性に開き、創造的に発展させていくための拠点として、総合的で俯瞰的な視点を身につけることは重要である。その事実を目を向けるとき、リベラル・エデュケーションがもつ意義は再検討に値するといえるのである。

7 教師教育とジェンダーとの関連

女子大の存在意義について、昨年度のシンポジウムでの議論に引き続き、岡部氏のコメントでも、「アフーマティブ・アクション」としての意義が指摘された。女子大学の存在意義は、いずれ自らの存在意義がなくなるのをめざすことにある、というわけである。その点から見たとき、幸か不幸か（社会全体からすれば不幸なことだが）、岡部氏が詳細に指摘しているように、現時点では女子大の存在意義はますます高まっているとさえいえる。男がリードして当たり前という価値観や、面倒なことはすぐに男性任せにする自分（いまどきほんとうか？）を問い直し、共学の大学で学ぶよりも社会人・職業人としてのリーダーシップが身につく場としての女子大学である（なお岡部氏の別のコメントに関して付言すれば、本学教育学部（2019年4月設置）の構想時に、女子大だからこそ有意義ともいえる理数系の中学校教員の養成課程設置も検討したが、「教科に関する専門的事項」（つまりは新たに必要になる教員数）の多さなどから諦めた経緯がある。理系学部・学科が少ない本学としては、大学全体として改めて検討すべきテーマだといえよう）。

しかしながら、女子大学の存在意義はアフーマティブ・アクションとしての意義だけでもないように思える。先ほど女子大学における教師教育の逆説的なアドバンテージについて述べた。リベラル・エデュケーションの考え方を比較的受け入れやすいのではないかということである。さらにいえば、女性が「産む」性であることを考えたとき、〈社会が求める人材の養成としての教育〉を超えて、〈次世代を産み育てるためのより根源的な教育〉について考えることも、女子大学の方が受け入れやすいのではなかろうか。

もちろん、そのとき女子大学が提起するのは、これまた岡部氏が指摘しているように、単に女性のあり方ではない。「次世代を育てる」ことをめぐる男性のあり方の問い直しでもあり、男女の差異を超えて、「育てる」という観点から次世代にかかわることやそのかかわり方の問題である。この「ジェネラティビティ」だけでなく、トランスジェンダーの問題を含めて、男女の差異や同一性について考え、問題提起ができる場として、さらには「類似した社会構造の下で周縁に位置づけられたマイノリティの人びとの受苦に気づく」（岡部氏のコメント）場としても、女子大学にはアドバンテージがあるといえよう。

こうして女子大学が、リベラル・エデュケーションやジェネラティビティについて考え、実践する教育の場になることができれば、目の前の課題に日々あたふたして、挙げ句の果てには疲れ果て、燃え尽きてしまう教師をつくる場ではなく、より普遍的で根源的な教育や教師教育について考え、実践する場に大学は転じるようになるだろう。

8 卒業生の研修と組織化

最後は、学生が卒業して教師になった後のフォローアップとキャリア支援の問題である。卒業生向けの研修を行う場合、教師や保育士になった卒業生がどこに悩みや課題を抱えているのか、さしあたり調査するところから始めるしかない。だが、単にニーズを拾い上げるだけでなく、それぞれのライ

フステージやキャリアに応じた課題の性質を理解する必要もある。そのためには、同時に教師のライフサイクル研究からも学ぶ必要があろう。しかし、このような調査・研究が重要だとしても、さらに考えなければならないことがある。

実践家としての教師は、自分自身がすぐれた実践家とみなす教師から学ぼうとする意欲はあっても、教育実践や教師の力量について自分が考える卓越性の外側にある、別の異質な卓越性にまで目を向けようとすることは少ない。ましてや自分の考える卓越性を疑い、問い直すことは、先が見通せなかったり（どんなメリットがあるのか・何の役に立つのかわからない）、長年かかって築いてきたアイデンティティに危機をもたらしかねなかったりすることもあって、避けられることの方が多い。

ところが、研究機関としての大学が得意なのはしばしば、常識として通用しているものとは異なる卓越性を提示することであり、既存の卓越性を懐疑し、宙づりにすることなのである。自己の脱皮（を通じた成長）を楽しむ感性をもっている一部の教師——大学院で積極的に学びたいという姿勢をもっている教師など——は別だが、少なからぬ教師にとってそのようなことを迫られるのはもっぱら不安と苦痛の種でしかないのかもしれない。教員免許状更新講習でも、顧客ニーズに応じることを文科省が求めていることもあって、そのような不安や苦痛を受講者に与えないよう、当たり障りのない最新情報や“明日からすぐに役立つ”知識・スキルを提供することになりがちである。だが、そのような講習であれば、教員免許更新制がなくなれば、受けようとする人は大幅に減るであろう。しかも近年の教師は、学校に求められる課題が追加されるごとに“官製の”研修会に参加を強いられることが多く、すでに慢性の研修会疲れの状態にある。よほど魅力的な研修でない限り、あるいは教育委員会からの委託（あるいは共同）事業として位置づけられない限り、日々時間に追われている中で、あえて大学が行う研修に参加しようという人はかなり限られるであろう。

とはいえ、すでに述べたように、自らがすぐれた実践家と考える教師から学ぼうとする意欲をもっている教師は、おそらく少なくない。そのような意味で卓越した実践家（現役教師や元教師）をフィーチャーできれば——たとえば日本各地やネットや各紙誌等で話題の「日本のすぐれた教師に学ぶ」といった類の研修会や公開講座を設けることができれば——、多くの卒業生が研修に参加してくれる可能性はある。そこに教師志望の在学生在が参加できれば、彼女らにとっても大いに刺激的な学びになるであろう。けれども、すぐれた実践家による研修が無理ならば——少なくともそのような実践家を自前で調達しようとしても明らかに限界がある——、話は元に戻る。官製研修会では扱われず、また自分にとって切実なものとは実感されていないにもかかわらず、「大切だ」と思えるような知識やスキルを提供する道を進むしかない。はたしてそのような道はどこにあるのか。

たしかに、道はないとはいえない。探し当てることができれば黄金の道になる可能性さえある。しかし、そのような道を見つけるのは、顧客のニーズをマーケティングしても難しいであろう。むしろ、問題の本質を見抜き、何もニーズがないところに新たにニーズを作り出す経営手法と同様の手法が必要になろう。「もっと速く走る馬がほしい」と思う顧客に自動車を提供したヘンリー・フォードや、パソコン機能をもった電話へのニーズがなかった顧客に iPhone を提供したスティーブ・ジョブズのように。ただし、針の穴にラクダを通すほどではないにしても、「言うは易く行うは難し」であることはいうまでもない。

そこでもう一つ別の道も考えてみたい。教師にとって学ぼうとする意欲が湧くし、また実際にも学べるのは、教師たちの自主的で自律的な研鑽の場においてである。そのような場では、西村氏が指摘するように、一人ひとり持ち寄るそれぞれ異なった「物語」同士が出会い、そこから葛藤や対話を通じて「語り直し」が生まれ、その過程を通じて「共有され得る物語」として「教育の『公』」が新たに

築き上げられていくであろう（西村 2020 も参照）。各人の私的な見方・考え方と、(リベラルアーツが求めるものにも通じる) 広範な視野あるいは他者や社会への応答責任とを統合する場が生まれるのだ。私事と公共性の往還運動が参加した人びとに豊かな実りをもたらせば、そこは生涯学び続ける意欲が湧き出てくる源泉の一つにもなるであろう。田口氏のコメントに従えば、そのような体験や経験が得られるかどうか、オンライン授業が市民権を得ていくこれからの時代では、大学で学ぶことにとって決定的な意味をもつともいえる。

だとすれば、卒業生のためにそのような相互研鑽の共同体（教師たちの学びの共同体）を大学側がアレンジし、それを干渉にならない程度に支援することが、もう一つの選択肢になる（さしあたり場所の提供や広報の支援や教員が入手しにくい情報・スキルの提供など）。そこでは、教師のライフステージやキャリアに配慮する肌理の細やかな対応や、他大学の卒業生への一定の配慮も必要になるろう。

そこに在生も加わることができれば、教師たちの実践共同体に参加する効果として、取得単位を増やすことなく、また無闇に実習時間を増やすことなく、教職への関心や意欲が高まり、4で論じた「教職離れ」問題の解決にもつながりうる。さらに、その参加の過程で能力や知識・スキルの幅も広がれば、5で論じたカリキュラムの「柔軟化」や「ゆとり」につながる可能性もある。大学側の関与次第では、6の「リベラル・エデュケーション」や「アカデミックなもの」の考え方を取り入れた「見方・考え方」を重視する教育、つまり広く見渡しながら深く考える教育の成果を教育現場に活かしてもらうこともできるかもしれない。もちろん、多様な世代の卒業生と現役学生たちが共に学ぶことができれば、7で論じた「次世代育成」を大学が自ら実践し、在生を含む多様な世代の人びとが「ジェネラティビティ」を身につける場にもなっていくであろう。

本学学校教育センター主催のホームカミング・デイの経験からも予想できるのだが、教師たちの自主的で自律的な研鑽の場を大学に根づかせる以前に、大学が設定した会合に卒業生に参加してもらうこと自体が、まずもって相当な難事である。とはいえ、卒業生を同窓生として組織化することも考慮に入れば、卒業生である教師たちの自主的で自律的な研鑽の支援こそが、卒業生向け研修としては最も有益かつ現実性のある選択肢なのではなかろうか。

以上、提起された5つの研究課題について、ひとまず問題の整理を行い、今後の研究の見通しをまとめてみた。このような問題整理や見通しに対する批判的考察が必要なことはいうまでもない。それぞれの提案については検討すべき課題も多く残っている。とはいえ、まずはこれを元に来年度以降、学内での共同研究や学外の研究者との共同研究が深まっていくことを願うばかりである。

(4節以降、松下良平)

文献

神代健彦(2020)『「^{サバイバル}生存競争」教育への反抗』集英社新書。

佐々木顕彦(2019)「教職課程履修者の教職回避に関する調査研究——英文科の学生を対象に」『学校教育センター年報』第4号、89-101頁。

西村拓生(2020)「教師の養成・研修の「臨床性」——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場からの覚書」松田恵示・鈴木卓治編『教育の新たな“物語り”の探究——臨床教育から教師の専門職性を問い直す』書肆クラルテ。

松下良平(2020a)「二一世紀における教育観の転換——直進の文明と逍遙の文化の対立を調停する」『教育哲学研究』第121号、112-137頁。

松下良平 (2020b) 「教育と人間の変容の中の教育学教育——「育てる」教育のために大学に何ができるか」『関西教育学会年報』第 44 号、197-201 頁。

毛利猛 (2020) 「少子化の中の教員養成と教育学——教員養成系大学・学部の挑戦」『教育学研究』第 87 巻第 2 号、27-37 頁。

山崎博敏(2017) 「戦後における教員需要の変化と国立教員養成学部の対応」『教育科学』(広島大学大学院教育学研究科教育学教室) 第 31 号、5-57 頁。

『学校教育センター紀要』の編集及び刊行に関する内規

(目的)

第1条 学校教育センター紀要（以下「紀要」という。）は、学校教育センター（以下「センター」という。）の研究紀要及び活動報告書として発行する。

(委員会)

第2条 紀要を刊行するため「学校教育センター紀要編集委員会」（以下「委員会」という。）を置く。

(審議)

第3条 委員会は、次の事項について審議し、処理する。

- (1) 投稿論文の審査並びに紀要の編集に関する事項。
- (2) その他紀要の刊行、編集のための必要な事項。

(委員)

第4条 委員会は、次の各号に掲げる委員をもって構成し、委員は学校教育センター長（以下「センター長」という。）が委嘱する。

- (1) 第6セクター担当者
 - (2) その他センター長が必要と認めるもの
- 2 委員の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。
 - 3 委員会に委員長を置き、委員の互選により選出する。
 - 4 委員会は、委員長が招集し、議長となる。

(構成)

第5条 紀要は以下の二部とする。

- (1) 第一部 論文：第6条に示される学術論文
- (2) 第二部 報告：学校教育センター主催で実施されたシンポジウム、研修会、研究会及び地域貢献事業等の資料及び記録

(論文)

第6条 紀要に掲載する論文は、次の7種に分類する。

- (1) 原著論文 学校教育及び関連領域に関する研究及び実践に関する論文で独創性のあるもの
- (2) 研究報告 学校教育及び関連領域に関する動向・提言についての論考や研究・調査報告
- (3) 実践報告 学校教育及び関連領域に関する実践報告
- (4) 資料解題 学校教育及び関連領域に関する記録上重要な資料及び研究資料の紹介・解説
- (5) 図書紹介・書評 学校教育及び関連領域に関する重要な学術書の紹介及び書評
- (6) 翻訳 学校教育及び関連領域に関する重要な海外研究の翻訳
- (7) その他 (1)～(6)以外の論文（講演論文、作品解説等）

(投稿)

第7条 第5条の一項「第一部 論文」(以下「論文」という。)に投稿できる者は、学校教育及び関連領域に関心のある以下の者とする。

- (1) 武庫川女子大学・武庫川女子大学短期大学部の専任・嘱託・非常勤の教職員。
- (2) 武庫川女子大学附属中学校・高等学校・幼稚園・保育園の専任・嘱託・非常勤の教職員。
- (3) その他、委員会において承認を得た者。

(執筆)

第8条 原稿の執筆は、別に定める「学校教育センター紀要執筆要領」に基づいて行い、別途指示される期限までに提出する。

(論文審査)

第9条 投稿論文の審査は次の通りとする。

- (1) 投稿論文の審査は、所定の内規等に則り委員会が行う。
- (2) 投稿論文は、査読者の審査を経て、委員会が掲載可否を決定する。
- (3) 査読者は、委員会において選任する。

(配布)

第10条 掲載原稿を紙または電子的な手段で配布する権利は、学校教育センターが有する。

(改廃)

第11条 この内規の改廃は、教師教育研究部門連絡会の議を経てセンター長が行う。

附 則

この内規は、平成28年4月1日から施行する。

附 則

この内規は、平成30年4月1日から施行する。

附 則

この内規は、令和元年5月1日から施行する。

附 則

この内規は、令和元年12月18日から施行する。

『学校教育センター紀要』第6号編集委員会

大倉健太郎（武庫川女子大学）
古波藏 香（武庫川女子大学）
大津 尚志（武庫川女子大学）
鶴 宏史（武庫川女子大学）

編集協力者

遠藤 晶（武庫川女子大学）
藤井 達矢（武庫川女子大学）
藤本 勇二（武庫川女子大学）
本多 千明（武庫川女子大学）
伊藤 博章（武庫川女子大学）
木村麻衣子（武庫川女子大学）
木下 りか（武庫川女子大学）
久米裕紀子（武庫川女子大学）
大山 正博（神戸大学研究員）
鈴木 隆司（武庫川女子大学）
田中真由美（武庫川女子大学）
山口 豊（武庫川女子大学）
吉井美奈子（武庫川女子大学）
和田垣 究（武庫川女子大学）
外部査読者一名

英文校閲

奥村 真司（武庫川女子大学）

編集及び発行 武庫川女子大学 学校教育センター
〒663-8558 兵庫県西宮市池開町6番46号
発行日 2021年 3月31日
印刷 武庫川女子大学 ドキュメントセンター

Bulletin of School Education Center

Vol.6

2021

Special Issue in Honor of Professor Tsunemi Tanaka

Mukogawa Women's University Research Center for
School Education and Childcare