

帝京科学大学総合教育センター紀要

総合学研究 第7巻

目 次

総説

「近代歴史画の父」小堀鞆音研究の意義と課題

小堀馨子 中西正紀…………… 1

『言語の本質』を読む：日本手話研究の観点から

松田俊介……………15

原著論文

現代汎心論と「意識」の射程領域

冲永宜司……………25

保育士及び幼稚園・小学校教諭養成課程におけるサービス・ラーニングの意義
～学修効果及び地域リソース・コーディネイトの評価に関する提案～

大西圭介 小湊真衣 前嶋深雪……………39

第二次ソフィストにおけるイソクラテス：『ソフィスト列伝』と『弁論教師』

中村寿々葉……………51

研究ノート

教員採用試験の倍率低下と改善策に関する一考察

—現職教員と大学生の思いから—

杉浦芳則……………63

学校給食と社会関係資本：あだちの「おいしい給食」を事例として

片山優人 神谷純子……………71

小学校算数科における単元内自由進度学習の効果に対する一考察

平山靖……………77

教職課程「教育相談」における学生の学びと課題

—授業を通じたイメージの変容を手がかりに—

小湊真衣……………83

書評

Sonja Lang (著)・Spencer van der Meulen (訳). 2022.

Tokipono: La lingvo de bono. 149pp.

藤原敬介.....89

日高晋介『ニューエクスプレスプラス ウズベク語』

白水社、2024年、155pp.

菱山湧人.....95

研究・教育・社会活動の報告

教員養成課程におけるデジタル教科書の活用に向けた取組みと課題

大西圭介.....99

小学校教員を目指す大学生による生活科「町探検」の体験授業

植木岳雪..... 105

大学生が地図に触れ、読図力をつけるためのフォトロゲイニング

植木岳雪..... 111

教員養成課程におけるICTを活用した国語科模擬授業実践

鈴木貴史..... 117

教職課程を履修する大学生に省察を促す教育思想・教育史の授業実践

宇佐美健..... 127

「アニマルサイエンス英語」の試み

村上武則..... 133

Bulletin of Center for Arts and Sciences Teikyo University of Science Vol. 7

Contents

Review

- Issues on the study of Kobori Tomoto, the father of modern historical painting
Keiko G KOBORI Masanori NAKANISHI 1
- What Japanese Sign Language has to say about Imai and Akita (2023)
Shunsuke MATSUDA15

Original Article

- Modern Panpsychism and the Range of “Consciousness”
Takashi OKINAGA25
- Significance of Service-Learning in Training Programs for Nursery Teachers and
Kindergarten/Elementary School Teachers:
Proposal for Evaluation of Learning Effectiveness and Community Resource Coordination
Keisuke ONISHI Mai KOMINATO Miyuki MAESHIMA39
- Isocrates in the Second Sophistic: *Vitae Sophistarum* and *Rhetorum Praeceptor*
Suzuha NAKAMURA51

Note

- A study on the decline in the teacher recruitment exam pass rate and measures for improvement
—From the perspectives of university students and current teachers—
Yoshinori SUGIURA63
- School Lunch and Social Capital: A case study of “Delicious School Lunch Promotion Project”
in Adachi Ward, Tokyo
Yuto KATAYAMA Sumiko KAMITANI71
- A Study on the Effectiveness of Intra-Unit Free-Range Learning in Elementary School Mathematics
Yasushi HIRAYAMA77
- The Learning of University Students in the Teaching Curriculum through “Educational Counseling”
and the Issues Thereof.
—Change in subject image as a result of taking classes—
Mai KOMINATO83

Book Review

Book Review: Sonja Lang. 2022. *Tokipono: La lingvo de bono*.

(Translated from English by Spencer van der Meulen) 149pp.

HUZIWARA Keisuke89

Book Review: HIDAHA Shinsuke, *New Express Plus Uzbek*. Hakusuisha, 2024, 155pp.

Yuto HISHIYAMA95

Report

Initiatives and Issues for Utilizing Digital Textbooks in Teacher Training Courses

Keisuke ONISHI99

Trial session of local area exploration in the subject of Living Environmental Studies to
undergraduate students of elementary school program

Takeyuki UEKI 105

Improving university student's map-reading skill by photo-rogaining
around the Teikyo University of Science in the Tokyo Lowland, Japan

Takeyuki UEKI 111

A Report on Practice Teaching of Japanese Language Class using ICT in Teacher Training Course

Takashi SUZUKI 117

Teaching Practice in the class of educational philosophy and history to
encourage reflection among university students on professional teacher training course

Ken USAMI 127

Initiative for 'Animal Science English' Classes

Takenori MURAKAMI 133

〈総説〉

「近代歴史画の父」小堀鞆音研究の意義と課題

¹小堀馨子 ²中西正紀

¹帝京科学大学総合教育センター

²たちばな科学文化研究所

Issues on the study of Kobori Tomoto, the father of modern historical painting

¹Keiko G KOBORI ²Masanori NAKANISHI

¹Teikyo University of Science

²Tachibana Institute of Science and Culture

Abstract

The purpose of this study is to objectively evaluate the life and works of Tomoto Kobori, known as the "father of historical painting". Tomoto was born on 26th March 1864 in modern Sano City, Tochigi Prefecture. Since both his father and elder brother performed locally as painters, he excelled at drawing from an early age. Seeking the necessity in accurately depict historical scenes of the past, Tomoto eagerly studied Yusoku Kojitsu, a study of traditional codes in court and military. As a result, Tomoto made a name in his restoration of Japanese traditional armour as well as his paintings. Earning prizes in his twenties and thirties, he devoted himself to make medieval armour in his forties, due to the engagement in the restoration of the national treasure of that kind in 1902. Tomoto was reassigned as a professor at Tokyo Fine Arts School in 1908. He was invited as an Imperial household artist in June 1917. In his later years, he was also appointed as the director of Japanese Style paintings in Meiji Memorial Picture Gallery in 1926. Unfortunately, the hard work required in this project, Tomoto fails in health and caused, passing away on 1st October 1931. With the change in values after World War II, his achievements, which depict many battle scenes from the ancient times, were regarded as belligerent and completely forgotten by the public. However, related on his high skills as a painter, and the details based on the update historical evidence of his days, Tomoto's artistic quality has slowly been reevaluated since the 1970's. An objective and fair evaluation of his work shall allow us to analyse the impact of his work on the intellectual history of his time from a new perspective.

キーワード：小堀鞆音、日本画、歴史画、復古大和絵

Keywords: Kobori Tomoto, Japanese art, historical painting, Fukko yamato-e, restoration of Japanese painting

1. はじめに

「近代歴史画の父」と呼ばれる小堀鞆音（ともと）は、日本画を学ぶ者には周知の画家であるが、現在その業績と評価に関する研究は然程多くない。その一因には、後述するように研究資料が水害で流失してしまったという不運があるが、第二次世界大戦後の価値観の変化により歴史画の需要が低下し、鞆音の弟子の多くが心ならずも歴史画制作から離れてゆく例が重なった結果、歴史画というジャンルに対してなかなか正当な評価が下されない、という風潮もあったと考えられる。またカラー写真の普及などにより鞆音が重視した「精密な再現」に基づく史料記録の担い手が絵画から写真へと移行し、絵画においては朦朧体や印象派のように線描による写実性よりも自然光を画面に再現する芸術性に評価基準が置かれた事（田邊, 2020, p.97）^{*1.1)}も指摘できる。

しかし、戦後80年近くも経って、直系の弟子たちは全て物故し、関係者も多く鬼籍に入りつつある21世紀の現代においては、小堀鞆音研究を客観的な学術研究として進めることがむしろ可能になったと考え、日本画壇における歴史画の衰退とその原因を探求する手がかりとして、ここに現時点での研究状況と課題を記す。

2. 小堀鞆音の生涯

小堀鞆音研究は、現時点では2014年に刊行された小堀桂一郎『小堀鞆音—歴史画は故実に拠るべし』²⁾を除いては体系的な研究がない。没後翌年には美術雑誌『美之国』で特集号が生まれ、戦中期までは当時の日本画壇の主だった人々が折に触れて言及する対象であったが、戦後は30年以上研究が途絶え、1970年代後半からやっと散発的な研究が登

場する。本章では基本的に上掲書（小堀，2014）の記述に沿って、靫音の生涯をまとめる。

2-1. 幼年時代から少年時代

小堀靫音は文久4年2月19日（1864年3月26日）に下野国安蘇郡旗川村小中（現・栃木県佐野市）で、農業を営む須藤惣兵衛と妻美奈の三男として生まれた。本名は桂三郎である。父惣兵衛は晏齋（あんさい）と号し、近隣から節句幟の武者絵などを依頼された絵師でもあった（林,2023, p.8）³⁾。長兄の勝三は長じて桂雲と号し、南画系の山水画を描いたが靫音が7歳の時に早逝した。須藤家は農家であるが、周辺の大半の家々と同様に、藤原秀郷（那須の藤原氏＝須藤）の後裔であるという意識を強く保持していた。このことは後年靫音が落款で「藤原朝臣」と署名していたことからもうかがえる（小堀，2014, p.3）。

桂三郎は数え年6歳の頃に寺子屋に入塾するが、先生の似顔絵ばかり描いているので、先生が叱ろうとして九九を言わせるところ見事に暗誦し、描いた絵にも画才が見られたので先生が叱る気を喪失したとの逸話がある（同，pp.9-10）。数え年7歳頃には同郷小中村の先達である田中正造と縁故のある勤皇志士だった赤尾豊三から寺子屋で尊皇思想の薫陶を受けた形跡がある（同，pp.10-11）。明治6年（1873年）4月に寺子屋が閉鎖され田沼村に小学校ができると桂三郎は尋常科第3学年に編入され、2年後に卒業すると同校の代用教員として2年間勤めている。明治10年（1877年）に同職を辞して田沼少教院に入塾し、明治12年（1879年）の16歳まで亀田櫻園のもとで頼山陽『日本外史』の輪読という形で漢学を学ぶ（同，pp.11-14）。画業については特に師につかず、帰省する度に父や兄から学んでいた模様である。弟子の安田靫彦は「先生は全く独学の人といてもいい」と証言しているが（美術新論，1931, p.171）⁴⁾、父兄からの教授をどう見るかは解釈が分かれる。

赤尾豊三による薫陶と亀田櫻園による漢籍講義が後年の靫音の勤皇思想への道筋を開いたことは容易に推測できると小堀（2014）では述べられているが、明治開化期の熱烈な西欧文明受容が明治10年（1877年）の西南戦争で一段落し、日本の古き良き文物を改めて見つめ直すという風潮が強い明治10年代にあって、心意気のある人間が愛国的ナショナリズムを当然自明と受容するのは特異ではなく、むしろ時代の趨勢に乗ったとも考えられる。明治13

年（1880年）に亀田塾での修業を終えて実家に戻っていた桂三郎は明治14年（1881年）の第2回内国勸業博覧会（3月1日より開場）の直前に同年代の有志と語らって東京に出奔する（同，pp.22-25）。須藤家は三男の出奔を一向に気に掛けず、桂三郎は親戚の家に転がり込んで博覧会を含めた東京見学をしていた節がある。明治16年（1883年）、20歳の桂三郎は小堀菊次郎^{*2}の死後養子となり、姓を改めて小堀家の家督を相続する（同，p.27）。この時から二年ほど「小堀雨舟」の号で活動する。

2-2. 青年時代から壮年期前半

明治17年（1884年）第2回内国絵画共進会に雨舟は親子で出品し、父の晏齋は狩野派と分類されたが、雨舟の『南朝三傑』は「土佐派」と分類されている（同，pp.29-30）。同会では土佐派宗家の土佐光文から教えを受けた川崎千虎（ちとら）から大塔宮（護良親王）の鎧について「博物館で見た鎧をそのまま描いていて、着用当時の状況（有職故実（ゆうそくこじつ））を理解していない」という趣旨の批判を受ける（同，pp.30-31）。この批判を真摯に受け止めた雨舟（桂三郎）は千虎に入門し、土佐派の絵と有職故実を学びつつ、甲冑武具を構造的に理解することに努める。この態度は後年弟子たちに受け継がれ、弟子たちも正確な構造理解を目指して研鑽を積んだ。

しかし翌年の開校を控えた美術学校入学を志した明治21年（1888年）、父に代わり須藤家を掌っていた次兄良三郎より事業不振のため学資を送れないと告知された桂三郎は美校受験を諦める（同，p.40）。明治22年（1889年）には師である川崎千虎の本名靫太郎より一字を貰った靫音（ともと：「ともね」と記されることもあるが、「ともと」が正しいと三男の安雄が証言している。）に号を改め（同，p.42）、後の明治35年（1902年）頃に戸籍名自体を「桂三郎」から「靫音」へと変えている（座談会，1932, p.87）⁵⁾。

創作面では明治22年（1889年）創刊の小学校児童向け雑誌『小国民』で武者絵の挿絵なども担当して、生活の支えともした。またこれを機に児童向け雑誌の挿絵が従来の浮世絵から当時の風俗を厳密に研究した歴史画へと移行し、靫音はその元祖となったと弟子の尾竹国観から述べられ（座談会，1932, p.85）、その後の教育現場での活用の先駆けとなっている。

翌明治23年（1890年）、数え年で27歳の靫音は

下野国（栃木県）黒羽藩家老小山田家の娘、2歳年下の鈴子と結婚し、田中正造が媒酌人を務めた。なお、田中が足尾鉍毒事件に際し明治34年（1901年）に明治天皇への直訴を断行した後も親交があり、田中が大正2年（1913年）に亡くなった後には墓碑に刻む田中の全身画を描いた*³。

明治25年（1892年）、日本青年絵画協会に参加した鞆音は東京本郷の第一高等学校（旧制）へ大画面の額装図「菅公図」と「田村将軍図」を納入し、「文武両道図」として同校の倫理講堂に掲げられた。これは2年前の「教育勅語」発布に伴う受注とみられ（小堀, 2014, pp.48-49）、同校校長木下広次の掲げた文武両道精神、および戦前の日本における倫理道徳教育の象徴として、後年の解説論文でも歴史的価値を与えられており、現代でも複数の研究者が研究対象としている^{6), 7), 8), 9), 10)}。明治27年（1894年）の日本美術協会展覧会では「法住寺殿焼討図」が銅牌を受けた。

明治30年（1897年）、東京美術学校助教授となった鞆音は後の代表作の「武士」や大作「常世」を完成し（同, pp.83-94）、同年の日本絵画協会共進会で前者は第2回の銅牌、後者は第3回の銀牌を受けた。両図に感銘した14歳の安田鞆彦が明治31年（1898年）1月に入門したが、同年3月に同校校長の岡倉天心が退職した「美術学校騒動」に際しては師の川崎千虎と共に同校を辞職し、岡倉が創立した日本美術院創立の正員となった（同, pp.109-121）。しかし鞆音は明治33年（1900年）に美術院同人が集住した「谷中八軒屋」から離れ（同, p.127）、翌年の日本美術院・日本絵画協会合同第10回共進会で「粧」が無賞に終わったことで、岡倉達とは明確に距離を取った（同, p.170）。

「武士」は弓を引く姿で描かれ、強弓で知られる源為朝の姿だと言われる。大きな眼を見開いた表現は岡倉の重なる指導を拒絶した結果であり、その指導を受容した「常世」に対して弟子の磯田長秋や棚田暁山（ぎょうざん）が鞆音の原案の方が優れていると評した点を含め、美校騒動後に鞆音が岡倉から訣別する遠因となっている（同, pp.83-92、牧野, 2022, p.211）。

そして明治35年（1902年）、鞆音は日本画家の水野年方の賛同も得て「歴史風俗画会」を設立し、故実考証家の関保之助らとともに美術院の「新派」とは異なる画法を探求する（小堀, 2014, pp.198-199）。同会自体は翌年の第3回展示会で終了するが、これを母体として弟子の安田鞆彦や磯田長秋、小山栄達

らが明治38年（1905年）に「紫紅会」、さらに2年後には松本楓湖門下の今村紫紅を加え「紅児会」と改名した新たな歴史画集団が生まれ、後に小林古徑や前田青邨らを加えた同会が岡倉天心没後の大正3年（1914年）に再興された日本美術院における歴史画分野の主流となる*⁴。

鞆音の最後の弟子である羽石光志にも学んだ歴史画家の折井宏光は、「武士」の描写や表現、考証の深さが直弟子の安田鞆彦、為朝の自称名「鎮西八郎」の題で「武士」を模写した松岡映丘、そして同作で鞆音が行った「故実をすべて知った上で」「画家としての感性によって、鎧の色を変更したデフォルメ」の手法を昭和4年（1929年）制作の「洞窟の頼朝」*⁵で再現した前田青邨などに決定的影響を与えたとしている（折井, 2003, pp.18-19）¹¹⁾。美術史家の日並彩乃は小堀鞆音と松岡映丘の関係に注目し、『小国民』で鞆音の絵に親しんだ松岡が美術学校で鞆音に師事し、後に鞆音が松岡を同校の助教授に推薦した一連の経緯を解説している（日並, 2016, pp.319-20）¹²⁾。一方、新派を志した安田鞆彦は保守的な画風を守る小堀鞆音と訣別したという指摘も日並によってなされている（日並, 2016, p.321）。

一方で明治33年（1900年）、病没した次兄の遺児を養うため「国風百画会」という作品頒布会を佐野の唐澤山神社で開催し、百五十点ほどの絵画を一年余りの間に受注制作する（小堀, 2014, pp.171-197）。この作品群には「明治三十三年國畫百作之一」（ママ）との印が押され、制作年代が明確に判明する貴重な基準資料となっている。この他、明治35年（1902年）に出版された『日本歴史掛図』では「当今歴史画家の泰斗」である「小堀鞆音画」の文言が表紙に記され、鞆音は上古から近代まで、前後集で計40点を描いた（牧野, 2021, p.210）*^{6 10)}。

後の『鞆音遺響』に対する『美術研究』誌書評では明治30年前後の諸作品を「当時の評壇を刺激する所尠（すく）なからざりし作品」「翁往年の意気を偲ばしむる」と評価されている（木下, 1932, p.22）¹³⁾。

2-3. 壮年期後半から晩年

自らの絵に格調と正確性とを与えるため、鞆音は有職故実の研究にも情熱を注いだ。甲冑研究は明治29年（1896年）、南北朝時代の赤糸緘腹巻の入手が契機とされ（小堀, 2014, p.73; p.211）、明治35年（1902年）に巖島神社所蔵の「紺絲威鎧」「小桜威鎧」が国宝に指定された時には日本美術院に運ばれたこれらの美術品について川崎千虎の指導下で関保

之助と共に修理監督となり、翌年にはその修理復元を完成させた（同、2014, p.212-217）。同作業以後、鞆音は甲冑制作に没頭し、更に小桜威鎧の模作を3年がかりで制作している。鞆音は自作の復元甲冑などを積極的に着用して写真を撮り（考古界、1907, pp.338-339）¹⁴⁾（棚田、1930）¹⁵⁾、これは有職故実研究の実証として他の画家の制作方法にも影響を与えたが、明治40年（1907年）の『帝国文学』誌上において東京帝国大学国文学教室の藤岡作太郎（夏牛）教授から「甲冑制作に興じる余りに本業が疎かになっている」と批判を受けるほどとなる（同、2014, p.218）。関からも「小堀さんは、遠慮なくいうと故実に少し凝りすぎた形で（中略）桜井駅の楠公の図などを見ると、楠公の着そうのないものまで珍しがって着せているので、私は或時小堀さんに、楠公は古道具屋じゃありませんよと云ったことがあった」と述懐されている（関、1936, p.4）¹⁶⁾。

この時期の鞆音は画壇の重鎮となり、明治40年（1907年）開設の文展（文部省美術展覧会）では第1回より審査員、翌明治41年（1908年）には正木直彦校長の働きで東京美術学校に教授職で復帰した。大正6年（1917年）に帝室技芸員、大正8年（1919年）に帝国美術院会員に任じられる。これに伴い展覧会への発表が減少したことは、鞆音の急逝後に安田鞆彦が惜しんでいる⁴⁾。大正12年（1923年）の関東大震災では日暮里の自宅の被害は免れたが、鞆音は翌大正13年（1924年）に当時の駒澤村深澤（現在の世田谷区深沢）の新町分譲地内に宅地を購入し、明治27年（1894年）11月18日上棟の古民家を谷中より移築し転居する。

鞆音の晩年は聖徳記念絵画館と深く関わる。大正12年（1923年）8月に同館の壁画調製委員を委嘱されたが、翌月の震災による会合延期に続き大正14年（1925年）4月に制作方針の相違から横山大観、下村観山、川合玉堂の3人が同委員を辞職し、さらに鞆音が彼らの後任に推した吉川霊華が昭和4年（1929年）に早逝したため、鞆音はその後を埋める窮余の策として同館で唯一人3点の制作を担当する^{*7 17)}。鞆音への栄典と重責は続き、同年に国宝保存会委員、翌昭和5年（1930年）に勲三等瑞宝章を受章した。先立つ昭和3年（1928年）には鞆音が監修と作画を務め、尾竹国観も兄の尾竹竹坡とともに関わった副教材『尋常小学国史絵図 下巻（六年生用）』の初版が制作され^{*8}（中西、2023.6, p.8）¹⁸⁾、鞆音の歴史画が持つ教育効果が改めて活用された。

昭和6年（1931年）も聖徳記念絵画館のための絵画制作を続け、9月7日に第1作「廃藩置県」を自ら搬送したが、その直後に背中に腫瘍が発生した。筆者が入手した当時の書簡からは、鞆音はこの発症を深刻に考えていなかったとかがえるが^{*9}、病状は持病の糖尿病の影響で急速に悪化した。9月25日に広尾の赤十字病院に入院し、切開手術を行ったが経過は思わしくなく、10月1日に門弟らに囲まれて死去した。その際に安田鞆彦が謹写した「遺影」画が残されている（個人蔵）（栃木県立美術館、1982, p.159）¹⁹⁾。享年68（満67歳）、最後まで制作活動に関わったが、換言すると自らの手で業績の集大成を行う機会がなかったことになる。

3. 小堀鞆音没後の活動史

3-1. 活発な展示活動

前章のとおり、昭和6年（1931年）10月1日に鞆音が急逝すると、その当月に早速鞆音の遺作展が故郷の佐野にある春日岡山厄除大師で開催された（小堀、2014, p.331）。東京の谷中斎場で10月7日に行われた告別式（同、p.329）の朝には深沢の自宅へ宮中から野口明侍従が遣わされて幣帛とともに正四位を遺贈され（同、p.416; 百年史²⁰⁾、1997, p.498）、11月1日には帝国美術院創立二十五年の功労者として金盃一組が霊前に捧げられた。鞆音の臨終直後に病室へ駆け付けた東京美術学校校長の正木直彦は授与式翌日の「時事新報」紙に追悼文を寄せた（百年史、1997, p.504）。なお、この時に香典返しの意味を込め、長男で洋画家であった稜威雄（いづお）により私家版の画集『鞆音遺響』²¹⁾が刊行された（小堀、2014, p.416）。同書は明治の「法住寺殿焼討図」から絶筆の「身延山隠棲図」まで15点を収め、帝国美術院附属美術研究所の雑誌『美術研究』誌上の書評では「鞆音翁は土佐派技巧の正統的な傳承者として、又有職古実<ママ>に精通せる画人として、明治大正画壇を歩んだ本格的大道は夙（つと）に世人の熟知せる所」とされた（木下、1932, p.22）¹³⁾。

翌昭和7年（1932年）、鞆音の芸術活動の集大成とも呼ぶべき展示会が、鞆音の弟子が明治45年（1912年）に作った「革丙会」（かくへいかい）（代表者：棚田暁山）により上野公園にある日本美術協会の列品館で開催された。この際に作られた画集『弦迺舎畫迹』（つるのやがせき）には正木が序文を寄せた（小堀、2014, pp.331-332）。同編には後の震災などで失われた作品も多く含まれ、現在でも鞆音の制作活動の全体像を知るのに不可欠な一級の資料

である²²⁾。

そして遺族の間では、この一周忌の展示会後に関西在住の美術記者へ評伝執筆のために各種資料を預けたが水害のために流失したという話が伝わっている。これは昭和9年(1934年)9月の室戸台風に伴う「関西大風水害」に符合する。遺品整理の際、「五十余年間に亘っての先生の仕事の凡ての下図、草稿が一枚も失われずに唐櫃の中に整然と揃っていた」ことを小山栄達(あきら)が記しているが(小山, 1936, p.22)²³⁾、この水害によりこの草稿の大半、および鞆音が記していた納入簿や日記などが失われ、各作品の制作年代や納入先の多くが現在でも特定できずにいる。

3-2. 明と安雄—父の継承者

安田鞆彦ら父の弟子達の力を借り、父に代わり「二条城太政官代行幸」(昭和8年)と「東京御着輦」(昭和9年)の献納を完遂したのは次男の明(雅号:阿岐良(あきら)、花艇(かてい))と三男の安雄だった。明治31年(1898年)生まれの明は病弱のせいで美術学校へは進まず、父鞆音の下で学びながら画風を忠実に継いだ。鞆音追悼号となった『美之国』昭和7年(1932年)12月号の座談会では明が遺族代表として参加し(座談会, 1932, p.84-108)¹⁰⁾、鞆音直系の後継者との地位が明確だったが、昭和14年(1939年)に42歳で早世した(小堀, 2014, p.330)。現存作品は極めて少ないが、後述する吉澤記念美術館の「ヒーローズ&ヒロインズ」展では花艇名義の「源義家知伏図」が公開された。

一方、明治35年(1902年)生まれの安雄は父が在籍する美校の日本画科を卒業後、昭和9年(1936年)の帝展に「頼朝初陣」を出品し、皇太子継宮明仁親王(現上皇)誕生奉祝事業として同年に有栖川宮記念公園の敷地を下賜された東京都が同地に建設を企画した「養正館」に飾る「国史絵画」のために「那須与一」を描いた¹¹⁾。

鞆音の十三回忌となる昭和18年(1943年)3月には安田鞆彦編『小堀鞆音歴史畫素描集』²⁴⁾が刊行され、同年10月には新文展で安雄の「神火」が特選となった。翌11月に革丙会が「小堀鞆音遺墨展」を遺作展と同じ上野公園の日本美術協会列品館で開催した(同, p.417)。既に戦時下での様々な統制が進み、革丙会の活動も昭和14年(1939年)に調布の深大寺境内に筆塚を建立したのを最後に低調となっていたが、武者絵を多く残し勤皇家でもあった鞆音は丁重に扱われ、大規模な展示会が可能であっ

た。この遺墨展にも関わった安雄は同年12月から翌昭和19年(1944年)1月に開かれた「第二回大東亜戦争美術展」において同年2月のガダルカナル島撤退作戦に題を採った「イサベル島沖海戦」を出展し、藤田嗣治や山口華楊、宮本三郎などの作品と一緒に公式絵葉書として採用された¹²⁾。

3-3. 戦後の「忘却」

昭和20年(1945年)8月の終戦後に日本を占領したGHQは軍国主義の一扫を図った。鞆音の死後も昭和17年(1942年)まで版を重ねていた『絵図』を含む国史は二学期の「墨塗り教科書」を経て同年末で教科そのものが廃止され、武者絵制作にも規制をかけた(折井, 2003, p.17)。そこで、祖父の川崎千虎の弟子だった鞆音について学んだ川崎小虎(しょうこ)は風景画に転じて叙情にあふれた作品を残した、その娘婿の東山魁夷は「道」の試作として極めて細密なデッサンを残し¹³⁾、心象風景を投影した代表作への基礎とした。頼朝と義経の兄弟対面を「黄瀬川陣」¹⁴⁾として描いていた安田鞆彦は「額田王」や「卑弥呼」のように武者が現れない歴史画を手掛け、昭和33年(1958年)には財団法人としての日本美術院初代理事長となった。彼らは鞆音作品の柱である「有職故実への忠実」や「緻密な観察を通じた本質への追求」などの精神は残しつつ、新たな時代へと対応した。

しかし、故人の鞆音にはその機会が与えられなかった。鞆音が描いた武者絵は古い日本の象徴と見なされ、鞆音の作品はまるで顧みられなくなった。『弦廼舎畫迹』序文で「先生の地位力量は蓋棺即定まる」と記し(小堀, 2014, p.332)、昭和15年(1940年)に死去した正木の言葉は二人の没後に起きた大日本帝国の没落という想像外の事態で大きく揺らいだ。鞆音は人脈と作風の双方で戦後の日本画壇に影響を遺しつつ、自らは専門家にしか記憶されない「忘却された大家」となった。小堀桂一郎の著作でも、執筆時の引用文献として提示される各種資料には「遺墨展」から後述する「遺作展」まで20年余りの空白がある(小堀, 2014, pp.371-381)。

三男の安雄も父と同様、価値観の転換に取り残された。「イサベル島沖海戦」をGHQに接収された安雄は戦後も世田谷の亡父の邸宅に住み、画家や文人が集った「雑魚クラブ」のメンバーとして交友関係を結んだが(安雄, 1968, pp.100-102)^{14) 25)}、平和文化国家の担い手として戦後活躍した多くの戦争画家と異なり、注目を浴びる場での作品発表が限定され

た^{*15}。アメリカに移された絵画が北の丸公園の国立近代美術館に永久貸与された昭和45年（1970年）に安雄は68歳で亡くなった。

3-4. 再評価の開始

昭和35年（1960年）、唐澤山神社の境内で同市ロータリークラブが一日展示会を開いた。一廻り前の「庚子」だった明治33年（1900年）の作品頒布会「国風百画会」会場で、故郷佐野の人々が靫音に再び光を当てた。東京では昭和4年（1929年）、美校教授の靫音を中心とし、氏家町（現在のさくら市）出身で仏画に長じ「紅児会」にも参加した日本画家の荒井寛方、日光二荒山神社の神官の子である洋画家の小杉未醒（後に放菴（迫内, 2022, p.102）²⁶⁾らが栃木県人の画家集団「華巖社」を結成し、同時期の栃木県内では下野新聞社主催「下野美術展覧会」も開催された。この風土は昭和45年（1970年）の同展再開や昭和47年（1972年）の栃木県立美術館^{*16}の建設に継承され、父の晏齋が描く節句幟を見て育った靫音（林, 2023, p.8）が郷土の美術界に大きく貢献したと敬意を払われていたことの反映とも考えられる^{*17}。

靫音の三十三回忌にあたる昭和38年（1963年）には東京都内で二十年ぶりとなる本格的な展示会「小堀靫音遺作展」が東京美術学校の後身となる東京藝術大学で開催された。昭和45年（1970年）には同じく藝大が正木直彦の名を冠した記念館で「小堀靫音展」を開催し、同大学所蔵の「武士」を含む多くの作品が展示された（小堀, 2014, p.417）。

昭和49年（1974年）には一高（旧制第一高等学校）の後身となる東京大学教養学部美術博物館が「旧一高収集歴史画展」を開催し、「文武両道図」の「菅公図」と「田村将軍図」も展示された²⁷⁾（小堀, 1975, pp.1-34）。両図は靫音没後、昭和10年（1935年）の一高駒場移転後も同校倫理講堂（現在の東大駒場キャンパス900番教室）に掲げられたが、戦後は非公開となっていた^{*18}。この展示会の時、同学部比較文学比較文化学科の助教授となっていたのが靫音の孫、稜威雄の長男である小堀桂一郎で、以後、本業の傍らで靫音の顕彰を進めることになった。

3-5. 靫音の子女達

靫音が東京美術学校助教授となった明治30年（1897年）に生まれた長男の稜威雄は父とは異なり洋画へ進み、美校洋画科で藤島武二に師事した後、大正9年（1920年）の卒業制作では物乞いの父子を

描いた「二人」が首席を得た（小堀, 2014, p.330）が、卒業後は公の美術展への出展を避け、在野の画家として過ごした。戦時中に疎開した静岡県沼津市に戦後も暮らし、中学校の教員をしながら同市の美術団体「静流会」で若い画家を指導する美術教育者として歩んだ稜威雄は、弟安雄の死去から5年後の昭和50年（1975年）に世田谷区深沢の靫音旧宅へ長男の桂一郎や孫娘の馨子（けいこ）を連れて転居し、昭和63年（1988年）に93歳で大往生を遂げた^{*19}。

末弟の四男、神風（みかぜ）は父の意向で東京美術学校を卒業した後、画家ではなく編集者となった。復員後も『婦女界』や『婦人公論』などの女性雑誌で活躍し、書籍の装丁なども手がけたが、昭和41年（1966年）に56歳で死去した。その娘、小堀令子は武蔵野美術大学を卒業後、靫音の妻で令子にとっては祖母となる鈴子の縁者、現代画家の小山田二郎に師事した後に小山田の内妻となり、小山田の没後は自らも現代抽象画の発表を始めた。靫音の孫で画家となったのは令子のみである。

この他、靫音と妻の鈴子の間には六人の女兒が生まれ、うち五人が育ったが、五女の綾子が昭和5年（1930年）に27歳で亡くなると、娘の供養のため観音経などを書写し、観音図などの仏画を制作した。この頃から靫音の作品には仏教的な画題が増え、日蓮を描いた「身延山隠棲図」が絶筆となった。同作品は『靫音遺響』に収録された。この際に造園した墓所へ翌年に「観音経を……」という今際の言葉を残した（小堀, 2014, p.328）靫音自身も入り、師弟関係となった川崎家の墓地と隣接して現在も多磨霊園内にある。長女の百合は旧唐津藩主の一族だった洋画家の小笠原丁、次女の浩子は靫音の弟子で聖徳絵画記念館に「琉球藩設置」を納め、戦後に琉球美術の第一人者となった山田真山に嫁いだ。浩子の孫の高江洲啓子は祖父の故郷の那覇市壺屋にある窯元「育陶園」の女将として活動を続けている。

その中、靫音病没の2年後、昭和8年（1933年）に稜威雄の長男として生まれた小堀桂一郎は疎開先で進学した沼津東高校（旧制沼津中学）から東京大学文学部独文学科へ進み、昭和44年（1969年）に同大教養学部の助教授になった。桂一郎はゲーテやホフマンスタールなどのドイツ文学から森鷗外へと研究対象を広げた比較文学者で、日本画の専門教育は受けなかったが、幼少時から祖父の作品に接していた。上記のとおり、桂一郎は東大の「旧一高収集歴史画展」に関わり、昭和50年（1975年）には世田谷の靫音旧宅へ父や娘とともに転居した。

3-6. 美術史と思想史からの諸展示

昭和57年（1982年）、宇都宮市の栃木県立美術館で没後50年を記念する「近代歴史画の父—小堀鞆音展」が開催され、2年後の昭和59年（1984年）に鞆音の故郷である佐野市郷土博物館で開催された「近代日本歴史画の巨匠—小堀鞆音展」とあわせ、美術史やその背景にある精神・思想史の潮流で鞆音が重要な起点になるという事実が認識された^{*20}。

美術史に重点が置かれた両展のうち、特に前者では『近代歴史画の父』という鞆音への評価が得られたことが貴重な視点である。同展の目録では小堀桂一郎が原稿用紙130枚、A4版で22ページの評伝を書いた。これは「革丙会」代表の棚田暁山が昭和15年頃にまとめた約80枚の草稿が基で、鞆音について公刊された事実上最初の伝記になった（栃木県立美術館, 1982, pp.9-30）。

一方、平成元年（1989年）からの『日本美術院百年史』刊行は全15巻、18冊の大部を10年間かけて完遂し、特に平成4年（1992年）発行の第3巻（上・下）は「紅兎会」の出展目録を含め、鞆音の紀伝に必要な制作活動や画壇人としての動静の資料を網羅していた²⁸⁾。

平成8年（1996年）には小堀桂一郎が題字を書いた顕彰碑が佐野市小中町の生家跡に設置され、同地の石碑では同市教育長（当時）の池澤嘉夫が起筆した。不如意の兄良三郎に代って青年期の鞆音を経済的に支え（小堀, 2014, p.40）、最後は鞆音の葬儀委員長の一人まで務めた池澤定吉の甥が嘉夫である。日本画家で東京藝大前学長（当時）の平山郁夫は、師匠の前田青邨が師事を果たせずに直弟子の安田鞆彦を羨み、自らにとっても少年期に「武士」を模写した^{*21}。藝大（美校）の大先達である小堀鞆音の碑の建立に相当の寄付を行った。これは社会での認知に比して画壇での鞆音が依然として重視されていることの一例でもある。

一方、思想史的な観点を際立たせたのは、平成18年（2006年）に明治神宮の主催により同神宮の文化館で開催された「小堀鞆音と近代日本画の系譜—勤皇の画家と『歴史画』の継承者たち」である。聖徳絵画記念館を含む明治神宮外苑創建八十年記念の特別展として開催されたこの展示会では、勤皇家としても知られた鞆音^{*22}がその作品に込めた精神性が改めて取り上げられ、桂一郎のもう一方の研究分野である保守思想との共通点が浮き彫りになった²⁹⁾。

3-7. 近年の活動

平成23年（2011年）、佐野市郷土博物館と佐野市立吉澤記念美術館の共同開催で「小堀鞆音没後80年展」が開催された。同展では鞆音を「郷土出身の歴史画の第一人者」という観点で扱い、同展の記念図録には小堀桂一郎が『小堀鞆音と歴史画の問題』（旧字体は新字体に変換）、美術評論家で文星芸術大学学長（当時）の上野憲示が『小堀鞆音の人と芸術』、吉澤記念美術館学芸員の末武さとみが『小堀鞆音の復古大和絵敬慕と近代歴史画創出について』の各論考を寄せた（末武, 2011）³⁰⁾。

平成26年（2014年）には桂一郎によって『小堀鞆音—歴史画は故実に拠るべし』がミネルヴァ書房から刊行され²⁾、鞆音の生涯の叙述に加えて末章で「精神史としての歴史画」が記されて、明治神宮での展示会で強調された鞆音の精神性が改めて取り上げられた。

また桂一郎が平成6年（1994年）に退官した後も東大教養学部では一高所蔵絵画の修復事業が続けられ、平成29年（2017年）の駒場祭（同学部の学園祭）では同学部図書館に鞆音作品が6点伝わっていることが画像と共に紹介され、京都工芸繊維大学講師（現在は准教授）で美術史家の井戸美里は翌平成30年（2018年）に同所での講演を含む内容を学術論文として公刊した^{6), 7), 8), 9)}。

令和元年（2019年）12月には鞆音作品の保全を主要目的の一つとした「一般財団法人桂石文化振興財団」が東京で設立された^{*23}。同財団の代表理事には鞆音の曾孫である古代ローマ宗教史研究者の小堀馨子、事務局長には東大文学部西洋史学科で馨子の同窓である中西正紀が就任した。他に鞆音作品の収集家として令和4年（2022年）の栃木県立美術館「小堀鞆音コレクション展」の元となる約40点の鞆音作品寄贈を行った日本美術研究家の林直輝、鞆音の鑑制作に関する研究の第一人者である甲冑師として同年の横浜市歴史博物館「追憶のサムライ—中世武士のイメージとリアル—」展^{*24}（横浜市歴史博物館, 2022）^{31) 32)}を構成した豊田勝彦らが理事として参加している。同財団は設立時に鞆音の愛好団体「鞆の会」を設立し、季刊発行の『鞆の會々報』（原文ママ）では馨子の父でもある小堀桂一郎による鞆音作品解題を毎号掲載し、一部は公式サイト上で公開することで^{*23}、鞆音研究の新たな拠点となっている。令和5年（2023年）からは「歴史画研究会」を開催し、鞆音作品の展示や専門家の解説などを通じて歴史画全体の再興に向けた活動も行っている。

また同財団は世田谷区深沢の靉音旧宅の保全活動も行っている。同邸は明治期の木造古民家という建築史、かつ関東大震災後に進んだ東京市街地の郊外発展当時の建造物という地域史上の稀少例でもあり、靉音遺品整理の際に掲載された集合写真の撮影場所である邸宅の縁側も当時の形で現存している(棚田, 1933, p.86)^{*25} ³³⁾。同邸に残る靉音作品、および靉音研究を含む小堀桂一郎の学術研究活動を支える文学・思想分野の書庫などと一体となった複合文化財としての保存が構想されている。

令和5年(2023年)には佐野市立吉澤記念美術館で収蔵企画展「ヒーローズ&ヒロインズ」が開催され、靉音作品が10点出品された^{*26}。現代人がテレビドラマや映画で歴史物語に登場する人物をイメージするのと同じ役割を近代において果たしたのが歴史画である、という認識のもとに「歴史や物語を臨場感ゆたかに・正確に描いた歴史画の第一人者」と靉音を評価した同展示会では、告知ポスターで靉音作「神功皇后と武内宿禰」を起用した。同展に際し、同館学芸員の末武さとみは『靉の會々報』で靉音作品の解説記事を寄せた(末武, 2023, pp.9-10)³⁴⁾

4. 小堀靉音研究の問題点

小堀靉音研究の障害は、先述のように水害で基本的な資料が流失してしまった点が多い。画家が作品をいつどこで誰の依頼によってどの位の時間を掛けて完成し、どんな価格で納めたか、という状況が判る書類が関西の伝記作家に貸し出されたまま、昭和9年(1934年)の阪神大水害で水没してしまったからである。また同年には家蔵遺愛品の入札が行われ³⁵⁾、靉音が蒐集した武具や絵画が散逸してしまったという不運な状況も研究資料が少ない一因となっている。

無論、他の画家のように、昭和20年(1945年)8月の敗戦に到る戦争の最後の1年半に日本の各地に起きた、空襲での被災や戦火により焼失ないし行方不明になった作品も多い^{*27}。戦後の混乱の中で困窮した所有者が譲渡売却して行方不明になった作品もある^{*28} ^{*29}。また第3章で述べたように、歴史画特有の事情として、靉音が多く描いた「武者絵」は戦前および戦中の教育において軍国主義と関連付けられたことで、戦後平和の名のもとに画題ゆえに忌避され、死蔵ないし破却された可能性もある^{*30}。

さらに展覧会への出品作品は半数以上が個人蔵である。小堀家が所有する作品も少なくはないが、地

元の栃木県での所有者が多く^{*31}、なかなか調査を行い難いという問題点がある。美術作品の調査とは、ガラスケースの中の掛軸を眺め、落款の真偽を確認することだけではない。箱書きが誰の筆になるものであり、どのようにして現在まで伝来したのか、という聞き取り調査を行うことも重要である。個人蔵の作品に関しては、昨今の個人情報保護の観点も相俟って、このハードルがかなり高くなる。

次に、靉音には贋作が多い点が挙げられる。皇室技芸員として靉音の名声は高かったため、生前から多くの贋作が存在した。現代でもインターネットオークションや骨董品として出てくる靉音作品の大半が贋作であると言っても過言ではない。贋作にも何タイプがあり、全くの赤の他人の作品に靉音の名を付けたものから、弟子などの関係者の作品に靉音の落款が記されてしまったと推測できるようなものまで存在する。巧妙に似せて作った偽印も複数点存在が確認されている^{*32}。このような贋作の存在が、研究の進展を阻んでいることは否定できない。

真筆鑑定がでて、制作年代や画題が特定し難い作品は数多い^{*33}。靉音の日記なども全て流失しているため、いつどの作品が制作されたのか、という年代特定が難しい。落款の書き方からある程度の年代特定が可能な作品も存在するが、多数派とは言えない。制作年代が不明であると、時代による作風変化の傾向を分析しづらい状況になる。

5. 今後の課題

以上のように、小堀靉音研究においては多くの課題が存在する。その中には資料の流失など取り戻し難いもの、真贋判定や年代特定といった緻密過ぎて任の重い作業もあるが、そのようなマイナス面ばかりではない。近年、前述の桂石文化振興財団が靉音作品を新たに発見し入手する、あるいは所在を突き止めるという状況が生じている^{*29}。財団が入手した作品の中には、今まで題名のみが伝わっていた「経正詣仁和寺宮」や「元就巖島詣」があり、いずれも『靉の會々報』で解説されている³²⁾ ³⁶⁾。これらは明治33年(1900年)の「国画百作」の一つであり、基準資料として学術的価値が高い作品である。

また同財団の入手作品には美術作品研究にとって貴重な下絵三十数点が含まれている^{*34}。大正天皇即位大典の際に献納された後、下賜先の華族会館で空襲に遭って焼失した宮中能楽堂の鏡板の「老松」、岡倉天心との訣別を明確にした因縁があり、現在は所在不明となった「粧」、「武」の方は存在が確認さ

れていた「文武春秋図」の「文」などもあり^{*35}、今後の研究の進展を期待できる希望の光も見えてきている。下絵と本図を比較すると、画家がどの点を強調しており、どの点に修正を加えていたか、構図の違いから画家の思想の変化などが明らかになるといいう知見が得られる。この視点から『鞆の會々報』において林直輝が鞆音作「七福神図」を基として、朱筆の後に墨線による決定稿を描いて対象物を捉えていく通常の絵画制作とは逆の制作手法を解説している（林, 2023, pp.6-8）。

基礎資料の充実が進めば、作品研究の道も自ずと開けてくる。同財団の有する小堀鞆音コレクションの分析による今後の研究が待たれている。

謝辞

本総説論文の執筆にあたり、一般財団法人桂石文化振興財団理事の豊田勝彦氏と林直輝氏には多くの教示を受け、また小堀鞆音嫡孫で比較文学者の小堀桂一郎氏には多岐にわたる助言を受けた。この他にも小堀令子氏や小堀紀雄氏（安雄の長男）、そして多くの鞆音作品収蔵施設にはインタビューに応じていただいた。一般財団法人桂石文化振興財団からは会報を含めた資料の提供を受けた。美術史全般に関してJSPS科研費JP23H00001から助成を受けた。ここに深く感謝申し上げる。なお、1、2、4、5章は小堀が、3章は中西が執筆を担当した。3章は中西が『鞆の會々報』第3号・第4号に上梓した原稿^{37) 38)}を踏まえつつも、大幅に加筆改稿した。

【注】

- * 1 ただし後述するが、鞆音にとって弟子の川崎小虎の娘婿となった東山魁夷は代表作の一つである「道」の制作において、下絵の段階では非常に細密な線描デッサンを残している。
- * 2 小堀（2014）には死後養子に入った先の人名が記されていないが、名古屋大学の人事興信録データベースの小堀鞆音（第8版 [昭和3（1928）年7月] の情報）に記載がある。
<https://jahis.law.nagoya-u.ac.jp/who/docs/who8-8791>（2024年5月5日閲覧）
- * 3 田中正造の墓碑に彫られた小堀鞆音の画とそのネガポジ反転再現図は下記のサイト参照
<https://www7a.biglobe.ne.jp/~cbx/enjoy140328.html>（2024年5月5日閲覧）。佐野市立吉澤記念美術館 田中正造翁没後百年顕彰事業 特別企画展「田中正造をめぐる美術」平成

25年（2013）

<https://www.city.sano.lg.jp/material/files/group/97/tanaka-list.pdf>（2024年5月5日閲覧）

- * 4 この部分は日本美術院の公式サイトに草薙奈津子が寄稿したコラムによる。公益財団法人日本美術院公式サイト、特別寄稿、草薙奈津子「再興日本美術院の作家たち」、
https://nihonbijutsuin.or.jp/column_detail.php?id=43（2024年8月16日閲覧）
- * 5 青邨作「洞窟の頼朝」は平成22年（2010年）、歴史画として初めて国の重要文化財に指定された。その翌年には鞆彦作「黄瀬川陣」が同じく国の重要文化財に指定されている。
- * 6 各図のうち、最後の40枚目のみは同時代と呼べる8年前、明治27年（1894年）9月に起きた日清戦争最大の海戦から題を取った「黄海之戦伊東祐亨」を描いた（伊藤は同海戦の帝国海軍連合艦隊司令長官）。今回のノートにおける調査の中で、鞆音が絵画として近代戦の「戦争画」を描いたことが確認できるのはこの一点のみである。
- * 7 同館展示の80点のうち、複数の作品を制作した画家は、鞆音と結城素明（2点）のみ。また、鞆音の弟子の川崎小虎や山田真山、磯田長秋や小山栄達も執筆した。
- * 8 同書は学習社により刊行されたもので、国定教科書ではないことに留意。島根県公式サイト、Web竹島問題研究所ページより、
<https://www.pref.shimane.lg.jp/admin/pref/takeshima/web-takeshima/takeshima08/iken-B.html>（2024年8月14日閲覧）
- * 9 鞆音自身が病没10日前の9月21日に腫瘍の苦痛が大きいゆえに会合を欠席する旨を記した結城素明ら宛の書簡参照（桂石文化振興財団提供）。このことは、東京芸術大学百年史 東京美術学校篇 昭和6年10月の記事からも裏付けられる。
https://gacma.geidai.ac.jp/archives/100yh_fas03_175.pdf（2024年5月5日閲覧）
- * 10 同号では総計40ページに及ぶ鞆音関連記事の他、口絵で8作品11幅の鞆音作品を掲載した。
- * 11 養正館は昭和12年（1937年）に完成したが、戦後のGHQ接収を経て昭和29年（1954年）に閉鎖された後、「国史絵画」は昭和30年（1955年）に伊勢神宮徴古館へ移管された。旧養正館は昭和41年（1966年）に取り壊され、敷地跡に

- は昭和48年（1973年）に東京都中央図書館が建設されている。
- *12 小堀安雄：イザベル島沖海戦，東京国立近代美術館，昭和45年アメリカ合衆国より無期限貸与，1943。
<https://search.artmuseums.go.jp/records.php?sakuhin=11328>（2024年5月5日閲覧）
 - *13 昭和25年（1950年）制作の本図に先立つこのデッサンは、魁夷が妻（小虎の娘）と暮らした市川市に作られた「市川市東山魁夷記念館」に現存する。
 - *14 「雑魚クラブ」は昭和31年（1956年）に設立され、戦前の人気マンガ「ノンキナトウサン」作者の麻生豊を初代会長、旧制中学時代は画家志望だった作家の井伏鱒二を副会長としていた。
 - *15 戦後の安雄で注目される仕事は、東京新聞（中日新聞）夕刊の連載小説、富田常雄『武蔵坊弁慶』の挿絵制作である（昭和26年8月から昭和30年4月まで全1323回）。連載の後半期には同紙で前述の麻生豊が連載マンガを寄稿していた。
 - *16 県立美術館としては全国6例目。同館では本文中の記述通り、昭和57年（1982年）の本格的な展覧会や、令和4年（2022年）の林直輝による寄贈コレクションを元にした展覧会が開催された。
 - *17 一連の関係については、令和4年（2022年）に小杉放菴記念日光美術館が開催した『華嚴社一下野の画人たち』展、および同館学芸員の迫内祐司による同展図録²⁶⁾内の論考が詳しい。
 - *18 「一高同窓会ホームページ」には、大正中期の本郷倫理講堂の写真、及び駒場移転後の倫理講堂の写真に両図が鮮明に写りこんでいるのが確認できる。
<http://museum.c.u-tokyo.ac.jp/ICHIKOH/home.html>（2024年5月6日閲覧）
 - *19 稜威雄は戸籍上では明治30年（1897年）生まれであるが、これは関東大震災の際に戸籍が焼失し、新たに届け出た際に鞆音が間違っただけで、家族の間では「本当は末年（ひつじどし）生まれ」と伝えられており、それに従うと明治28年（1895年）となる。なお、平成26年（2014年）の小堀桂一郎の著作に付記された年表では戸籍年を採用しているが、その場合は次女の浩子の戸籍上の生年と稜威雄の本当の生年が重複する（小堀，2014，pp.397-399）ことになる。小堀家が大らかで細かいことを気にしない気風だったことを物語るエピソードである。
 - *20 井戸（2018）²⁷⁾の研究においても、鞆音作の「菅公図」と「田村將軍図」は一高講堂への掲額を通じて同校の文武両道に基づく倫理教育の一端を担ったと指摘されている（井戸，2018，pp.15-16）。
 - *21 同模写は現在、山梨県北杜市の「平山郁夫シルクロード美術館」に収蔵されている。通常は非公開で、筆者（小堀および中西）は令和5年（2023年）に同館にて写真資料を確認している。
 - *22 明治39年（1906年）共進会で銀牌受賞および宮内省御買上となった「楠公父子櫻井駅訣別図」など、「忠臣の第一人者」楠木正成は鞆音が好んだ画題の一つだった。令和4年（2022年）に京都国立博物館で開催された特別展『河内長野の霊地 観心寺と金剛寺—真言密教と南朝の遺産—』では、楠木氏の菩提寺である観心寺に収蔵されていた鞆音作の双幅「楠木正成・正行像」が展示された。一方、佐野（小中村）の西隣にある足利出身の足利尊氏は戦前の教育の中で「逆臣」とされ、鞆音自身も「国風百画会」の題材を含め、尊氏を描いた像は確認されていない。ただし、『日本歴史掛図』では後集第2図の「楠木正成之像」に続き第3図で「足利時代之風俗」、第4図で「金閣寺 足利義満」を描いている（牧野，2021，p.210）。
 - *23 一般財団法人桂石文化振興財団公式サイト：
<https://keiseki.org/>（2024年8月16日閲覧）
桂石文化振興財団『鞆の會々報』アーカイブ
<https://keiseki.org/archive>（2024年5月5日閲覧）
 - *24 同展では鞆音作品として桂石文化振興財団所蔵「経正詣仁和寺宮」、および個人蔵「勇将義経」が展示された。同展を特集した『書物学』³¹⁾では「勇将義経」に関する解説記事が掲載された（吉井，2022，pp.79-80）³⁹⁾。同展公式ページ：
https://www.rekihaku.city.yokohama.jp/tsuiku_no_samurai/index.html（2024年8月16日閲覧）
 - *25 写真に収まったのは、鞆音の遺族では年齢順に妻鈴子、次男明とその妻、三男安雄、四男神風、六女千枝子。弟子では入門順に棚田暁山、飯島眞風、羽石光志。鈴子は昭和20年（1945年）1月に交通事故で死去した（行年80）。
 - *26 他に第2章のとおり、小堀花艇（明）の「源

義家知伏図」も公開された。

佐野市立吉澤記念美術館：収蔵企画展「ヒーローズ&ヒロインズ」(2023年7月15日～9月24日)
https://www.city.sano.lg.jp/sp/yoshizawakinembijutsukan/2/1_4/23688.html (2024年5月5日閲覧)

- *27 鞆音の次女の浩子が山田真山との間に産んだ2人の息子は沖繩戦で落命している。
- *28 一例として、「遺作展」で展示された「和気清麿詣宇佐」図は『美之国』で「高松宮家ご所蔵」として図版が掲載されたが、現在は行方不明となった。一方、同家にあった舞楽図の衝立一对、「迦陵頻」と「胡蝶」は上野の森美術館の保管品として保存され、平成25年(2013年)に同館で開催された「有栖川宮・高松宮ゆかりの名品展」で展示された。
- *29 ただ、その後、その後に所在が再び判明した例も稀に存在する。「維盛哀別」は明治30年(1897年)の第7回日本美術協会絵画共進会で宮内省お買上となり、二度と人目に触れなくなったが、その後九條公爵家に下賜され、昭和8年(1933年)の『弦廼舎畫迹』²²⁾では当時には珍しくカラー版で収録された(小堀, 2014, pp.98-100)。昭和18年の『遺墨展』出展を最後に戦後は所在不明になっていたが、令和5年(2023年)になって「賜品」の由来も付いた外箱と揃いで大分県の二階堂美術館の所蔵品にあることが判明し、同年『鞆の會々報』第9号で中西による紹介記事(中西, 2023, p.6-8)⁴⁰⁾、翌年の第14号では小堀桂一郎による解題が掲載された(小堀, 2024, pp.1-4)⁴¹⁾。
- *30 その一例を折井宏光が記している。昭和13年(1938年)生まれの折井は国民学校(小学校)1年生の昭和20年秋に「墨塗り教科書」を経験した後、高校在学時(昭和29年～32年)には校内図書室に置かれていた『日本画大成』⁴²⁾で目次に記された鞆音作「武士」の図版や解説⁴³⁾が切り取られていた事を見ている(折井, 2003, p.17)。同書には鞆音作品が13点掲載されていた。
- *31 一例として、鞆音の故郷、佐野市小中町(旧小中村)にある人丸神社では大正12年(1923年)に制作された「柿本人麿神影」の所蔵が確認され、栃木県の有形文化財に指定されている。
とちぎの文化財【絹本著色 柿本人麿神影】：

<https://bunkazai.pref.tochigi.lg.jp/cultural/%E3%80%90%E7%B5%B9%E6%9C%AC%E8%91%97%E8%89%B2%E3%80%80%E6%9F%BF%E6%9C%AC%E4%BA%BA%E9%BA%BF%E7%A5%9E%E5%BD%B1%E3%80%91/> (2024年8月16日閲覧)

- *32 小堀(2014, pp.101-103)は、『維盛哀別』に関して贋作が存在しうる可能性を指摘している。
- *33 画題特定が困難な例として、『鞆の會々報』第10号における那珂川町馬頭広重美術館所蔵「古代武将図」(中西, 2023-6, p.7)、および同第13号における財団所蔵図の小堀馨子の論考がある(小堀馨子, 2024, pp.8-11)⁴⁴⁾。
- *34 鞆音の場合、上記の水害を逃れたという点で下絵の希少性はさらに増す。令和5年(2023年)10月に開催された第1回「歴史画研究会」では林直輝により下絵の解説を含んだ講演が行われ、その主な内容は林自身により『鞆の會々報』第12号で執筆された(林, 2023, pp.6-8)。
- *35 「文武春秋図」(明治40年(1907年))の「武」の下図は現在東京藝術大学美術館に収蔵されている。
<https://bunka.nii.ac.jp/heritages/detail/165024> (2024年8月17日閲覧)

引用文献

- 1) 田邊咲智：菱田春草の欧米遊学と朦朧体，東アジア文化交渉研究，13, 81-102, 2020.
- 2) 小堀桂一郎：歴史画は故実に拠るべし-小堀鞆音，ミネルヴァ書房，京都，2014。以後、「小堀」とだけ記した場合には、小堀桂一郎を指す。
- 3) 林直輝：小堀鞆音「七福神図」について，鞆の會々報，12, 6-8, 桂石文化振興財団，八王子，2023-12.
- 4) 安田鞆彦：小堀鞆音翁を憶ふ，美術新論，6-11, 170-171, 美術新論社，東京，1931.
- 5) 小堀明，川崎小虎，尾竹国観，川船水棹，磐田豊麿，小山栄達，宮本勢助，太田天洋，棚田暁山，石川宰三郎：故小堀鞆音先生追悼座談会，美之国，8-12, 84-108, 美之国社，東京，1932.
- 6) 井戸美里：一高絵画資料の概要，東京大学駒場祭2017年度公開講座「東京大学駒場博物館所蔵の一高絵画資料の概要：一高伝来の「歴史画」について」配付資料，東京，2017.
- 7) 井戸美里：歴史画における有職故実と図案教育

- 高伝来の「歴史画」をめぐる—— 茨城大学五浦美術文化研究所紀要, 25, 15-40, 2018.
- 8) 井戸美里: 一高絵画コレクションの概要——高の教育理念と「歴史画」をめぐる, *BI*, 7, 19-34, 2014.
- 9) Ido, M.: Visualizing National History in Meiji Japan: The Komaba Museum collection, University of Tokyo, *The Japanese Society for aesthetics*, 20, 15-25, 2016.
- 10) 牧野由理: 明治・大正期に発行された玉川大学教育博物館所蔵歴史掛図に関する検討, *美術教育学* (美術科教育学会誌), 43, 207-218, 0032022, 美術科教育学会学会誌編集委員会編, 2022.
- 11) 折井宏光: 歴史画を描く (12) 小堀鞆音「武士」, *甲冑武具研究*, 141, 17-25, 日本甲冑武具研究保存会, 2003.
- 12) 日並彩乃: 復古大和絵に纏わる「近代性」の言説に関する一考察, *関西大学東西学術研究所紀要*, 49-49, 313-332, 2016.
- 13) 木下龍也: 新刊書評『鞆音遺響』, *美術研究*, 帝国美術院付属美術研究所, 5, 22, 1932-5.
- 14) 考古学会編: 考古界彙報「小堀鞆音氏の甲冑着用式」, *考古界*, 6-6, 338-339, 集成堂, 東京, 1907.
- 15) 棚田暁山: 甲冑着用式, *美之園*, 6-3, 美之園社, 東京, 1930.
- 16) 関保之助: 故実家の立場より見たる歴史画および歴史画家, *塔影*, 12-5, 4, 塔影社, 東京, 1936.
- 17) 明治神宮外苑編: 聖徳記念絵画館オフィシャルガイド: 幕末・明治を一望する, 東京書籍, 東京, 2016.
- 18) 中西正紀: 那珂川町馬頭広重美術館訪問記, *鞆の會々報*, 10, 6-8, 一般財団法人桂石文化振興財団, 八王子, 2023.6.
- 19) 栃木県立美術館: 近代歴史画の父 小堀鞆音展, 栃木県立美術館, 宇都宮, 1982.
- 20) 財団法人芸術研究振興財団/東京芸術大学百年史刊行委員会編: 東京芸術大学百年史 東京美術学校篇, 第3巻, 音楽之友社, 東京, 1997.
- 21) 小堀稜威雄編: 鞆音遺響, 小堀稜威雄発行, 大塚巧藝社制作, 東京, 1931.
- 22) 革丙会 (代表棚田暁山) 編: 弦廼舎畫迹, 巧藝社, 東京, 1933.
- 23) 小山栄達: 武者絵と小堀先生, *塔影*, 12-5, 22, 塔影社, 東京, 1936.
- 24) 安田鞆彦編: 小堀鞆音歴史画素描集, 美術思潮社, 東京, 1943.
- 25) 小堀安雄: 釣りのおもいで, *随筆 釣てんぐ*, 雑魚クラブ編, 南北社, 東京, 1968.
- 26) 迫内祐司: 華巖社 下野の画人たち, 小杉放菴記念日光美術館, 日光, 2022.
- 27) 小堀桂一郎: 旧一高所蔵の歴史画に就て, *東京大学教養学部紀要・比較文化研究/東京大学教養学部比較文学比較文化研究室* 編, 14, 1-34, 1975.
- 28) 日本美術院百年史編集室編: 日本美術院百年史, 日本美術院, 東京, 1989.
- 29) 明治神宮教学研究センター: 小堀鞆音と近代日本画の系譜: 勤皇の画家と「歴史画」の継承者たち: 明治神宮外苑創建80年記念特別展, 明治神宮, 代々木, 2006.
- 30) 末武さとみ: 小堀鞆音の復古大和絵敬慕と近代歴史画創出について, 小堀鞆音没後80年展, 佐野市民文化振興事業団, 佐野, 2011.
- 31) 横浜市歴史博物館編: 追憶のサムライ —中世武士のイメージとリアル—, *書物学*, 20, 勉誠出版, 東京, 2022.
- 32) 小堀馨子: 追憶のサムライ展示によせて, *鞆の會々報*, 8, 5-8, 桂石文化振興財団, 八王子, 2022-12.
- 33) 棚田暁山: 故鞆音先生蒐集品大掃除之記, *美之園*, 9-7, 86-94, 美之園社, 東京, 1933.
- 34) 末武さとみ: 「ヒーローズ&ヒロインズ」展における小堀鞆音作品の展示記, *鞆の會々報*, 11, 9-10, 桂石文化振興財団, 八王子, 2023.
- 35) 中村好古堂他: 故小堀鞆音翁遺愛品並某家蔵品展観入札目録, 東京, 1934.
- 36) 小堀桂一郎: 毛利元就少年時の巖島神社参拜, *鞆の會々報*, 13, 1-4, 桂石文化振興財団, 八王子, 2024.3.
- 37) 中西正紀: 小堀鞆音没後の九十年史 (その一), *鞆の會々報*, 3, 4-6, 一般財団法人桂石文化振興財団, 八王子, 2021.9.
- 38) 中西正紀: 小堀鞆音没後の九十年史 (その二), *鞆の會々報*, 4, 5-7, 一般財団法人桂石文化振興財団, 八王子, 2021.12.
- 39) 吉井大門: 小堀鞆音筆「勇将義経」, *書物学*, 20, 79-80, 勉誠出版, 東京, 2022.
- 40) 中西正紀: 二階堂美術館と「維盛哀別」図, *鞆の會々報*, 9, 6-8, 桂石文化振興財団, 八王子, 2023.3.
- 41) 小堀桂一郎: 「維盛哀別」圖, *鞆の會々報*, 14, 1-4, 桂石文化振興財団, 八王子, 2024.6.

- 42) 東方書院編：日本画大成, 27, 東方書院, 東京, 1933.
- 43) 飯塚米雨：図版解説, 日本画大成, 27, 32-34, 東方書院, 東京, 1933.
- 44) 小堀馨子：小堀鞆音の画題不詳作品紹介, 蕪の會々報, 13, 8-11, 桂石文化振興財団, 八王子, 2024.3.

〈総説〉

『言語の本質』を読む：日本手話研究の観点から*¹

松田俊介

東京大学

What Japanese Sign Language has to say about Imai and Akita (2023)

Shunsuke MATSUDA

The University of Tokyo

Abstract

The year 2023 witnessed the publication of a book titled *The Essence of Language*, coauthored by Mutsumi Imai and Kimi Akita. The purpose of this paper is (1) to critically examine *the onomatopoeia theory* proposed in this book, and (2) to carefully analyze the statement “Signed languages are full-fledged languages” repeatedly made in the book.

キーワード：言語の本質、言語の起源、オノマトペ、手話、日本手話

Keywords: *The Essence of Language*, origin of language, onomatopoeia, signed language, Japanese Sign Language

1. はじめに

2023年5月に心理学者の今井むつみ氏と言語学者の秋田喜美氏の共著で『言語の本質—ことばはどのように生まれ、進化したか—』という書籍が出版された¹⁾。タイトルからも分かる通り、本書がテーマにしているのは言語起源論ないしは言語進化論である。数ある仮説のうち、著者らが支持するのは、オノマトペが言語の生まれるきっかけであるというものである。

引用1

[...] 言語はどのようなきっかけでコミュニケーションの手段になったのか。我々の祖先の最初の言語とはどのようなものだったのだろうか？ 言語が全く通じない外国で現地の人とコミュニケーションを取らなければならないときには、身振り手振りを使って、モノや動作を表す。いわゆるパントマイムである。言語も、外界のモノや出来事をパントマイムで写し取るところから始まったのではないか、ただし、声という媒体で。(今井・秋田2023: 251)

引用2

[...] 発声でアナログ的に外界のモノや出来事を模写していたのが、徐々にオノマトペに変わり、オノマトペが文法化され、体系化されて、

現在の記号の体系としての言語に進化していったのではないか [...]。(今井・秋田2023: 252)

本稿の目的は、「オノマトペ言語起源説」(今井・秋田2023: 252)を紹介しつつ、これが従来の言語起源論研究においてどのような位置付けを持つのかを検討することである。とは言え、本書で提示されている説を仔細に亘って検討することは、私の能力および紙幅の関係で不可能である。したがって、本稿はあくまでも日本手話研究の観点からのコメントに過ぎないということを予めお断りしておく。

2. 言語起源論とは

まずは、言語起源論がそもそもどのような分野なのかということについての共通理解を作っておこう。

言語起源論が言語学で(再)注目されるようになったのは、ほんの30年ほど前のことに過ぎない。20世紀以前にも言語の起源を扱う論考はあったのだが、あまりにも説得力が希薄なものばかりであったので、パリ言語学会が言語起源を扱った報告を受け付けないことを宣言して以来、この分野は下火になっていた(タブー視されていた)。現に、日本において鈴木孝夫氏が1955年10月に開催された日本言語学会東京例会にて「鳥類の音声活動：記号論的考察」という言語の起源を扱った口頭発表を行った際、「鈴木さんは百年前のパリの言語学会で、人間

の言語の起源については今後一切言語学では扱わないという決議をしたのを御存じですか」というコメントを受けたようである*^{2, 2)}。しかし、科学技術の進歩により研究の方法論が徐々に確立されてきたことで、2000年にパリ言語学会が言語起源を扱う国際学会を開催するなど、この分野は（以前よりも真っ当な形で）再び盛り上がりを見せている。

言語起源論は、言語が音声から始まったと考える「音声起源説」^{3), 4)}と、言語はジェスチャーから始まったと考える「ジェスチャー起源説」^{5), 6)}の2種類に大別される。当然のことながら、どちらの説が正しいもので、どちらの説が間違っているものなのかは直接的な証拠をもとに裁定を下すことができない。というのも、言語の化石が地中から出てくることはなく、また私たちは何十万年も前にタイムスリップして言語が生まれる瞬間を目にすることもできないからである（決定的な証拠を出せないために、言語起源論はしばしば「おとぎ話」などと揶揄されたりする）。それゆえ、この分野で提出される仮説の妥当性は、限られた種類の論拠に基づく「シナリオのもっともらしさ」によってのみ評価されることになる。すなわち、数々のそれらしい論拠—それも現代の私たちから見た「それらしい」論拠—を挙げて「たしかに言語はこのようなシナリオで生まれていそうである」と納得させるのが言語起源論という営みというわけである。

本書で示されるオノマトペ起源説は音声起源説に属するわけだが、少なくとも私の見立てでは純粋な音声起源説には見えない。むしろ、ジェスチャー起源説の長所を取り込んだ形での音声起源説に見える。次節では、音声起源説およびジェスチャー起源説それぞれの長短を見たのちに、オノマトペ起源説を検討する。

3. オノマトペ起源説の検討

音声起源説の強みは、世界で話されている言語の多くが音声を媒体としているという事実を捉えられる点にある。今広く音声を使用されているのだから、始まりも音声からだろうというわけである。し

かし、この説は同時に、世界で話されている言語の持つ恣意的記号がどのようにして意味を持つようになったのかを説明するのに苦勞するという弱みを持つ。言語が生まれる前の段階では、どの形式がどの対象を表すのかに関する規約は存在しない。それゆえ、鼻の長いあの動物を表すにあたって、[dzo:] や [elafant] という音を発する理由は微塵もないし、仮に発したとしても適切に伝わる可能性は低い。ではどのようにしてその段階の人間が音声でコミュニケーションをとっていたというのか。音声起源説が一足飛びにその回答へ辿り着くことは難しい。

それに対して、ジェスチャー起源説はこの弱点を持たない。この仮説によれば、ヒト特有のコミュニケーションの初期の形態は、指差しやパントマイムなど動作を見るだけで何を表しているのかわかるジェスチャー（すなわち「有契的な」ジェスチャー）であった。つまり、規約が存在しない状態であっても、どの対象が指示されているかが分かる（少なくとも [dzo:] よりは）というわけである。例えば、鼻の長いあの動物を指示したければ、その動物を指さしたり、腕を顔の前で振ったりすれば良く、それを見た人はこれといった困難なしにあの動物を指示していることが理解できるだろう。だが、この説は当然、世界の多くの言語がなぜ音声を媒体にしているのかということを説明するのに手を焼くことになる*³⁾。

以上のことを表1にまとめる。一方の弱みが他方の強みになり、他方の弱みが一方の強みになっていることが了解されるだろう。

ではオノマトペ起源説はどうか。この説は上記の2つの強みを組み込んだものになっていると思われる。オノマトペは音声的かつ有契的な記号である。それゆえ、現代語の多くが音声言語であるという事実を説明するにあたって、ジェスチャーから音声へとどうやって移行したのかを考える必要はないし、最初のコミュニケーションの成立過程の説明において、たまたま [dzo:] によって象を指示することができたといったようなシナリオを想定する必要もない。

表1 2つの説の強みと弱み

	強み	弱み
音声起源説	現代語の多くが音声言語であるという事実を説明できる	最初のコミュニケーションの成立過程が不明である
ジェスチャー起源説	最初のコミュニケーションの成立過程を説明できる	現代語の多くが音声言語であるという事実を説明できない

とは言え、オノマトペ起源説にも苦勞する点がないわけではない。なぜ世界の言語の語彙がオノマトペだらけではないのかという問題に答えねばならないからである。この問題に対して、著者らはニカラグア手話のデータを挙げて回答している。ニカラグア手話は言語進化の過程がリアルタイムで観察できる例として、研究者の注目を集めている（今井・秋田2023: 139）。著者らの主張はこうである。ニカラグア手話の第一世代話者である子どもたちは〈転がり落ちる〉という事象を一塊の表現で一すなわち〈転がる〉という様態と〈落ちる〉という方向（経路）を同時に一表した。それに対して、第二世代話者である子どもたちは〈転がる〉という様態と〈落ちる〉という方向を分けて表現するようになった（図1）。この同時的表現から分析的表現への変化、言い換えれば「アナログからデジタルへの変化」（今井・秋田2023: 252）が音声言語の進化の過程と共通しているのだそうだ。すなわち、私たちの祖先は「オノマトペのアナログ性を薄め、デジタル化された抽象的な意味に変化させ」た（今井・秋田2023: 146）と言うのである。

引用3

子どもたちが互いに意思疎通を始めた当初は、連続的な世界をそのままパントマイム的に写し取っていた。しかし、世代を経るにつれて、デジタルに世界を分節する「ことば」が使われるようになった。このような手話の進化の過程は、音声言語の進化の過程と共通するのではないか。（今井・秋田2023: 252）

引用4

ニカラグアの手話の進化で見られたように、私たちの祖先も、発声でアナログ的に外界のモノや出来事を模写していたのが、徐々にオノマトペに変わり、オノマトペが文法化され、体系化されて、現在の記号の体系としての言語に進化していったのではないかという仮説、いわば「オノマトペ言語起源仮説」を真剣に考えてみたい […]。（今井・秋田2023: 252）

このデータはさまざまな研究者が言及する興味深いものではある⁷⁾が、本書のこの説明を読んでよくわからなくなったことがある。まず不思議なのは、本書が「オノマトペ言語起源説」を提示しているにもかかわらず、引用4をよく読むと実はオノマ



図1 第一世代話者と第二世代話者の比較
（図は今井・秋田2023: 142からの引用）

トペではなくアナログ的な発声が発音になっているという点である。第1節に挙げた引用1にある「言語も、外界のモノや出来事をパントマイムで写し取るところから始まった」における「外界のモノや出来事をパントマイムで写し取る」が、引用4の「発声でアナログ的に外界のモノや出来事を模写していた」に対応するのであれば、本書が提出する仮説の名称としては「アナログ的発音起源説」が妥当であると思われる。

第二に、著者らがオノマトペ起源説を支持する理由である。仮に著者らがジェスチャー起源説を推しているのであれば、ここでニカラグア手話のデータを提示する動機は理解できる。思えば、第1節に挙げた引用1も、最後のフレーズがなければ、ジェスチャー起源説そのものである。本書では（ニカラグア）手話のデータが何度も登場するにもかかわらず、それでも著者らがジェスチャー起源説ではなくオノマトペ起源説にこだわったのはなぜなのか（もちろん、著者の一人である秋田氏がオノマトペ研究者であることは関係しているだろうが）*4。

第三に、オノマトペ起源説において手話の生まれるシナリオがどう描かれるのかという点である。本書が『言語の本質：ことばはどう生まれ、進化したか』というタイトルであり、本書の言うように「手話も立派な言語である」（今井・秋田2023: 251）の

だとしたら、手話も音声言語と同じようにオノマトペ（より正確には、アナログ的発声？）から生まれたことになる。では手話におけるオノマトペ（アナログ的発声）とは何なのだろうか。もし「ジェスチャー」「パントマイム」（今井・秋田2023: 252）がこれに該当するのであれば、上記の第二の疑問が再び生じる。なぜ本書はジェスチャー起源説を採らなかったのだろうか*⁵。

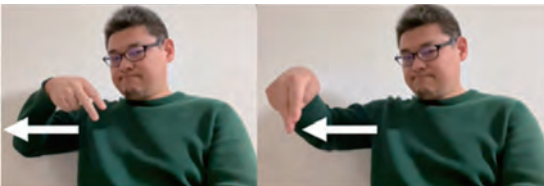
さらに言えば、著者らは「言語は進化の過程でアナログ的な表現からデジタル的な記号表現にシフトする」と述べる（今井・秋田2023: 144）が、日本手話では移動の様態と方向を同時に表す表現方法（アナログ）と別々に表す表現方法（デジタル）とが併存している⁸。（1）と（2）を例にして説明する（データはいずれも松田（to appear）からの引用）。

次の（3）のように、手を⁸にしたまま、まさにその手でカーブを描くと、《歩いてカーブする》という意味になる。ここにおいては、⁸という手形が表す歩行という様態と、その手の軌跡が表すカーブという経路とが同時に表されている。一方、《走ってカーブする》という意味を表す際には、（4）のように、（2）を発話したあとに人差し指でカーブを描くことになる。ここにおいては、（2）によって様態がまず指定され、そのあと指差しの描く軌跡によって経路が表されているわけである。著者らが一ひいては言語起源論研究者が一このデータをどう解釈するのが非常に気になるところである。

4. 「言語とは何か」という難題

本書は単なる仮説の提示にとどまらず、「言語とは何か」という根源的な問題にも挑んでいる。このことは、次の引用からもわかる。

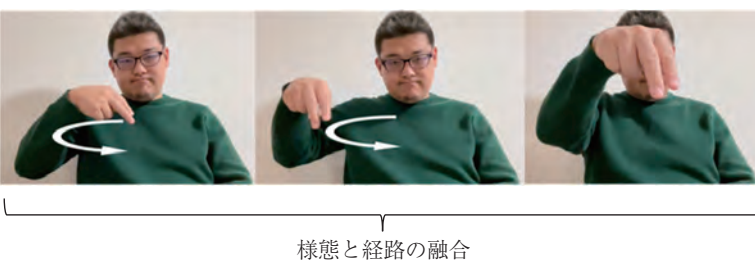
(1) 歩く



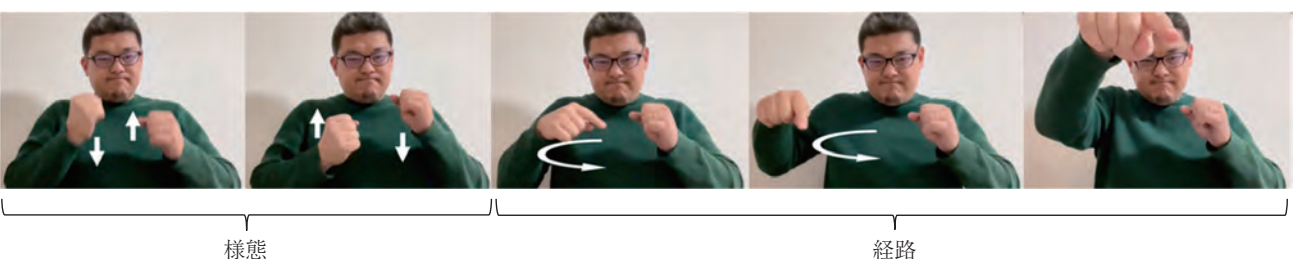
(2) 走る



(3) 歩いてカーブする



(4) 走ってカーブする



引用5

二人でオノマトペ談義をしていると、いつも最後は「オノマトペとは」ではなく、「言語とは」という問題に話が跳んでしまうことに、あるとき気がついた。二人とも、オノマトペに魅了されながらも、最終的に考えたいのは「言語の本質とは何か」という問題だということに、気づいたのである。

とは言え、この問題はあまりにも巨大であるがゆえにそう簡単に決着がつけられるものではないだろう。事実、本書で「言語とは何か」ということを問題にしている部分にはいくつかコメントすべき点がある。

4.1 ホケットらの「言語の大原則」は役に立つか

本書は、Hockett & Hockett (1960) および Hockett & Altmann (1968) の design features of language (本書では「言語の大原則」と訳されている) を参照して、オノマトペが「言語」であるか否かを判定している^{*6, 9, 10}。この大原則が得られる過程は本書には書かれていないが、たとえば次のようなものになると思われる。すなわち、(i) 日本語や英語などの「言語」をまず用意し、(ii) それらを観察して、(iii) 共通の特徴を導き出す、という過程である。問題は (i) である。そこで用意した日本語や英語などが「言語」であることはいつ示されたのだろうか。(i) のためには、日本語や英語などが疑いの余地なく「言語」であるということが、この大原則とは独立の証拠から事前に示されていなければならないはずである。この大原則は実は、予め日本語や英語などを「言語」として認めていなければ得られないものであるのだから、そもそも日本語や英語などが本当に言語であるのかどうかを判定するために使える基準ではないのである。そうだとすると、そのような大原則に照らしてオノマトペが「言語」か否かを判定するという作業は、よくよく考えてみると不思議なものに思えてくる。

さらに、仮にこの判定作業が不思議なものではないとしても、この判定の仕方自体に考えるべきところがある。オノマトペは言語の大原則の一つである「恣意性」を満たさないが、「本書はまさに、この大原則を覆す挑戦だ」と述べ(今井・秋田2023: 84)、オノマトペはそれでも言語であると結論づけている(どう覆すのかについては次段落で述べる)。しかし、これが許されるのであれば、ここでこの原則を

参照してオノマトペが言語かどうかを考えるとこの作業は意味のないものになってしまうだろう。大原則を覆してまで「言語である」と言えるのであれば、その否定の「言語ではない」という結論もまた許されるからである。例えば、オノマトペは言語の大原則の一つである「意味性」を有するため、「意味性を持つ」という点でも、オノマトペは言語なのである」とされる(今井・秋田2023: 63)が、大原則を覆して「意味性を持つてはいるものの、オノマトペは言語ではない」とも言えることになってしまう。

さらに言えば、この覆し方にもコメントすべき点がある。著者らはオノマトペは実は言語の大原則である「恣意性」を持つと述べる。

引用6

オノマトペは言語によって異なる。日本語では「ワンワン」なのに韓国語では「モンモン」である。つまり、先ほどオノマトペの言語間には類似性が認められると言ったが、オノマトペのアイコン性には恣意性も認められるのだ。(今井・秋田2023: 84 原文ママ)

著者らは、この引用6にある「恣意性」はホケットひいてはソシュールの用語であり、「形式と意味の関係に必然性がない」(今井・秋田2023: 83)という性質のことであると言う。

引用7

言語記号の「恣意性」は、二〇世紀はじめに現代言語学の父フェルディナン・ド・ソシュールが指摘したことで知られている。この考えは、以降百年間の言語学において言語を考える上での大原則として君臨し続け、ホケットもそれを引き継いだ。(今井・秋田2023: 83)

しかし、本書が参考文献に挙げている Hockett & Altmann (1968: 63) は「恣意性」を

The relation between a meaningful element in a language and its denotation is **independent of any physical or geometrical resemblance** between the two. (強調は引用者による)

と定義しており、これに従えば定義上「ワンワン」「モンモン」に恣意性を認めることはできない。

というのも、「ワンワン」であれ「モンモン」であれ、犬の鳴き声に対して“physical or geometrical resemblance”を持っているからである（今井・秋田2023: 14）。したがって、Hocket & Altmann (1968) の言う意味で「恣意性」を用いる限り、著者らの議論のみによっては言語の大原則を覆すことはできないだろう。

ここで見られる混乱は「多義性の誤謬」に由来するものと思われる。多義性の誤謬とは、ある言説の中に多義語が存在するときに、その語を曖昧に使用した—その語を同じ意味で一貫して用いなかった—ために生じる誤謬のことである¹¹⁾。例えば、「『耳』の研究をしよう」と合意したAさんとBさんがいるとしよう。Aさんは人間の聴覚器官を調べ、Bさんは食パンの縁を調べた。このとき、二人は同じ対象を研究しているとは明らかに言えない。彼らは「耳」という語を曖昧に使用したために、このようなずれを生んでしまったわけである。同様に、上で指摘した本書の混乱は、「恣意性」という用語を一貫した意味で用いなかったために生じたものと言えるだろう。

もう一つ、日本手話研究の観点からコメントしておきたいことがある。すぐ上で「この判定の仕方自体に考えるべきところがある」と述べたが、同様の指摘は本書の随所に見られる「手話は言語である」という主張にも当てはまる。Hocket & Hocket (1960) は言語の大原則としてvocal-auditory channel（本書では「音声性・聴覚性」と訳されている）を挙げる。これに対して本書は、

引用 8

現代の言語学・認知科学では、この原則は明らかに誤りとされている。手話の存在があるからである。手話は、慣習的な語彙と文法からなる自然言語の一種である。突発的に編み出されるジェスチャーではないし、エスペラント語のような人工言語でもない。（今井・秋田2023: 59-60）

と述べ、この原則を誤りとして棄却する。しかし、先ほどと同様、大原則を撤回できるのであれば、この原則を持ち出して手話が言語かどうかを判断する意味がなくなってしまう。さらに言えば、ここにおいては大原則よりも「慣習的な語彙と文法からなる」ことのほうが、手話が言語かどうかを判断するうえでの優先的な基準となっている。だとする

と、なぜ初めから語彙と文法が存在することを今井・秋田（2023）流の「言語の大原則」にしなかったのかという疑問が生じる。

とは言え、このような不思議な営みは私たちが日常的に行っているものである。たとえば、それまでスズメやカラスしか見たことのなかった人が、ペンギンを目の前にして「あ、飛ばない鳥もいるんだ!」と思い、自身が持つ「鳥の大原則」から「飛行能力」を削除するということがごく普通にある。このことについて、今一度考えてみよう。彼の「鳥の大原則」はおそらく、これまで出会ってきたスズメやカラスが共通して有する特徴を抽出し、帰納的に定められたものであろう。しかし、この帰納的推論を始めるためには、その人がそれまで出会ってきたスズメやカラスが同じカテゴリーに属することが事前に決まっていなければならないはずである。そうでなければ、なぜスズメとカラスの共通特徴を抽出するかが判然としないからである。では、この事前の決定がどのように成立したのだろうか。ここではもはや、経験的証拠（empirical justification; Hocket & Hocket 1960:90）は役に立たないだろう。それにもかかわらず、私たちはどういふわけか「鳥の大原則」の如きものを有しており、その大原則を実例に基づいて修正することさえできてしまう（廣松(1991 [1976] : 100-101)¹²⁾も参照)。

しかし、だからと言って、本書が行っている「言語の大原則」の改訂が擁護されうということが直ちに導かれるわけではない。上記のペンギン経験者は、彼なりの「鳥の本質」を打ち出そうとしているわけではないし、目の前をベタベタと歩いている生き物が鳥なのか否かに関して特別のこだわりを持っているわけでもない。したがって、ペンギン経験者は自分が持っている「鳥の原則」と目の前の生き物の分類のいずれにも重きを置かず、両者を天秤にかけて何となく生きやすい方を採用しているに過ぎない*7。それに対して、本書では「オノマトペが一人前の言語の一員であるかを検討する」（今井・秋田2023:59）ための基準としてHocket & Hocket (1960) の「言語の大原則」に重きを置きつつ、同時に「言語の大原則」が一人前の言語の基準であるかを評価するための材料としてオノマトペや手話の事例が現に言語であるということをも重視している。つまり、知らず知らずのうちにダブル・スタンダードを取ってしまったと言える。

4.2 二重分節性は役に立つか

今井・秋田(2023)が「手話が言語である」ことを判定を待たない事実としていることは間違いないと思われる。しかしこの命題は、「日本語は言語である」「英語は言語である」「オノマトペは言語(記号)である」という命題がこれといった正当化を経していないのと同じように、正当化されていない。

では、別の研究者は如何にして正当化を与えようとしてきたか。これについては、(本書にも挙げられている)アンドレ・マルティネの言う二重分節性(double articulation; Martinet 1984)に訴える議論がこれまでに提出されてきた¹³⁾。たとえば亀井(2009: 44)は、手話においては、手形・位置・動き・手の向きを組み合わせることで単語を作り、さらにその単語を組み合わせることで文を作ることができる、と指摘する。手話の持つこの二重分節性が、日本手話が言語であることの証左であると言う*^{8,14)}。

先ほどから、「手話は言語である」ということをたびたび言っています。言語学的な意味で、あるコミュニケーション手段が「言語であるか／ないか」を判別する基準とは、何でしょうか。

【定義】 言語とは、二重分節性をそなえた記号の体系である。

これが、言語学の見解です。(亀井2009: 42)

しかし、マルティネは二重分節性を言語であることの必要十分条件だと考えていない。

この二重分節という基準によっても、まだ、他のすべての伝達手段ないし伝達体系に対して、自然言語がいかなる特有性を有しているかという問題を全面的に解決することには、おそらくならないだろう。(『言語学事典』p. 185¹⁵⁾)

Granting that no item should be called a language unless it is a communicative tool endowed with double articulation does not automatically imply that all doubly communicative tools should be called languages, [...] . (Martinet 1984: 36)

「ある要素が二重分節性を有したコミュニケーション手段ではなければそれを言語と呼ぶべきではない」としたとしても、そこから自動的に「二重分節性を持つコミュニケーション手段で

あれば全て言語と呼ぶべきである」ということにはならない。(拙訳)

例えば、音楽を考えてみよう。「ド」「レ」「ミ」などはそれ自体意味を持たないが、それらを組み合わせることで何らかのメッセージを伝える音楽を作ることにはできる(e.g. 学校のチャイムは始業の合図として使われる)。もちろん、このことを根拠に音楽を「言語」と認定しても良いのだが、音楽では「哲学、文学、数学、生物学など、理論的で抽象的なあらゆる議論」(亀井2009: 45)はできないだろう。この意味で、亀井(2009)が言う「言語」と音楽とは何らかの差があるわけだが、それは二重分節性だけでは捉えられない。

本書が一般向けの新書であるということを考えると、「手話は言語である」という言説が繰り返されることにも一定の理解はできる。しかし、この事実ないしは常識を一度立ち止まって検討してみると、今まで隠れていた問題がいくつも現れてくるのである*⁹⁾。

5. おわりに

以上のような考えるべき論点があるにせよ、それらは本書の価値を損なうものではない。本書は「言語とは何か」という非常に大きな問いに挑み、いみじくも一つの立場を提出するに至っている。そのおかげで私は自分が無批判に受け入れていた常識を検討する機会を得た。本書が言語学者たちの関心を惹き、議論を活性化させるだけの魅力を持っているというのは疑い得ない。

【注】

- * 1 本稿執筆にあたり、2名の査読者・西村義樹先生・石塚政行氏・氏家啓吾氏・木下蒼一郎氏・萩澤大輝氏から貴重なご助言をいただいた。感謝申し上げます。
- * 2 それに対して鈴木は、「だれが決議しようとするんことは関係ないでしょう」と答えたとき(鈴木1987: 34)。
- * 3 ジェスチャーから音声に移行する動機として、音声が届くという利点を持つこと、自由に手を使えるようにすることで活動の幅を広げられること、直立二足歩行をするようになったことで声道の構造が変わり発音可能な音声の種類が増えたことなどの点が挙げられることがある(Corballis 2002, Tomasello 2008)。

- * 4 念のため言っておくと、私は言語学者であれば誰でもジェスチャー起源説を支持するべきであると主張したいわけではない。ここでの疑問は、今井・秋田（2023）が提出する論拠に従うと、本書でジェスチャー起源説を支持する立場が打ち出されてもよいはずなのに、なぜそうではないのかという疑問である。
- * 5 仮に本書の言う「ジェスチャー」に「音声的身振り」^{16), 17)} も含まれるのであれば、オノマトペ起源説とジェスチャー起源説の間に本質的な差はないことになる。しかし、「ジェスチャーは視覚的媒体であるという点で、声であるオノマトペとは異なる」（今井・秋田2023: 37）という記述からすると、この可能性はないと思われる。
- * 6 一人の査読者から「「オノマトペが言語であるか否か」というのは、オノマトペが言語記号かどうかという問いでしょうか。「日本語」「英語」が言語であるのと同じ意味で、オノマトペが言語であるというのは意味不明だと思います。前者が記号体系であるのに対し、後者は任意の記号であるにとどまります。」というコメントをいただいた。これについては、今井・秋田（2023）はオノマトペが言語記号かどうかを検討したいのだと考えて差し支えないと思われる。その証拠に、第3章「オノマトペは言語か」に出てくる例は「フワフワ」「ニコニコ」「コロコロ」（今井・秋田2023: 58）のように単体の記号である。
- * 7 ここにおける「生きやすい」とは、ペンギン経験者が自身の所属している共同体に広く見られるカテゴリー化の癖にしたがって、ペンギンをスズメやカラスと同じカテゴリーに入れたり入れなかったりする、ということである。ペンギンをスズメやカラスと同じカテゴリーに入れることと入れないことのどちらが「正しい」のかを示してくれる客観的な物証や論拠を持ち出すことは不可能であって、これは徹頭徹尾「どちらの方が自分にとってしっくりくるのか」という感覚の問題でしかない。そしてその感覚は、ペンギン経験者がそれまでに身を置いてきた共同体においてどのように物が捉えられ、カテゴリー化されてきたのかという歴史、そしてその歴史を内面化した彼の捉え方の癖にのみ支えられている。このように考える限りにおいて彼は、共同体の歴史に支えられた自分（たち）の癖に沿ったカテゴリー化をする方が当然

「しっくりくる」のであり、「なんとなく生きやすい」のである。

- * 8 なお、この分節性を初めて指摘したのは Stokoe (1960) である¹⁸⁾。亀井（2009）はこの記述を参考にしていると思われる。
- * 9 そもそも、手話が音声言語と同じ意味で「言語」である必要はない。オセロ・サッカー・ババ抜きなどがたとえ共通点を持たなくても「ゲーム」と呼ぶことができる¹⁹⁾ のと同じように、日本語・英語・日本手話も共通点がないままに「言語」と呼ぶことは可能である。

参考文献

- 1) 今井むつみ・秋田喜美：言語の本質—ことばはどう生まれ、進化したか, 中公新書, 2023.
- 2) 鈴木孝夫：私の言語学, 大修館書店, 1987.
- 3) 鈴木孝夫：教養としての言語学, 岩波書店, 1996.
- 4) 岡ノ谷一夫：さえずり言語起源論—新版 小鳥の歌からヒトの言葉へ, 岩波書店, 2010.
- 5) Corballis, Michael : *From hand to mouth: The origins of language*. Princeton University Press, 2002.
- 6) Tomasello, Michael : *Origins of human communication*, MIT Press, 2008.
- 7) 喜多壮太郎：言語の身体性と言語発達. 今井むつみ・佐治伸郎（編）, *言語と身体性*, 岩波書店, 2014, pp.185-200.
- 8) 松田俊介：日本手話は使役と移動をどう表すのか, *東京大学言語論集*, 近刊.
- 9) Hockett, Charles F., and Charles D. Hockett : The origin of speech, *Scientific American*, 203 (3) , 88-97, 1960.
- 10) Hockett, Charles F., and Altmann Stuart A. : A note on design feature, In T. A. Sebeok (ed.), *Animal communication: Techniques of study and results of research*, 61-72, Bloomington: Indiana University Press, 1968.
- 11) Welson, Anthony : *A rulebook for arguments*, Hackett Publishing Company, 2018.
- 12) 廣松渉：世界の共同主観的存在構造, 講談社, 1991 [1976] .
- 13) Martinet, André : Double articulation as a criterion of linguisticity, *Language Sciences*, 6 (1) : 31-38, 1984.
- 14) 亀井伸孝：手話の世界を訪ねよう, 岩波ジュニ

ア書店, 2009.

- 15) マルティネ・アンドレ (編著) : 言語学事典—
現代言語学—基本概念51章, 大修館書店, 1972.
(三宅徳嘉訳)
- 16) 田窪行則 : 感動詞の言語学的位置付け, 言語,
34 (11), 1020-1026, 2005.
- 17) 林徹 : 心と言葉への問い—言葉を心につなぐも
の唐沢かおり・林徹 (編), 人文知 : 心と言葉
の迷宮, 東大出版会, 2014, pp. 1-24.
- 18) Stokoe, William C: *Sign language structure—
An outline of the visual communication
systems of the American deaf*. Department of
Anthropology and Linguistics, University of
Buffalo, 1960.— (Studies in linguistics :
occasional papers ; 8).
- 19) Wittgenstein, Ludwig (2009 [1953])
Philosophical Investigations. Revised 4th edition
by P. M. S. Hacker and Joachim Schulte (eds.),
translated by G. E. M. Anscombe. MA:
Blackwell Publishing Ltd.

〈原著論文〉

現代汎心論と「意識」の射程領域

冲永宜司

帝京科学大学

Modern Panpsychism and the Range of “Consciousness”

Takashi OKINAGA

Teikyo University of Science

Abstract

Modern panpsychism has been established as a solution to the “hard problem of consciousness” of how consciousness arises from matter. However, since this panpsychism is based on physicalism, the unit of matter must correspond to the unit of consciousness, and as a result, the question arises as to how consciousness is compounded along with the compounding of matter. In this paper, we will attempt to solve this problem by considering that this problem arises from modern panpsychism’s’ premise in which even the extreme forms of consciousness, such as the unit of consciousness, are analogous to the subjective consciousness that human experiences. To this end, we will confirm that modern panpsychism’s conception of consciousness is only a very limited range of consciousness in the broadest sense by returning to classical discussions of consciousness, such as F. Lavesson’s.

As another problem concerning panpsychism, this paper will also consider the problem that the forming action that fundamentally creates things contradicts against the determinism of the physical world. Bergson and Nishida do not set up the question of how spontaneity can be produced from deterministic matter, but instead try to solve it by viewing determinism as a product of the restriction of reality. From their point of view, it would rather be seen as why those who seek to discuss free will would begin their argument by assuming a determined state of matter.

キーワード：現代汎心論、意識の複合問題、物理主義、形成作用、自由意志

Keywords: modern panpsychism, combination problem of consciousness, physicalism, forming action, free will

はじめに

近年心の哲学の中で真面目に議論され始めている汎心論は、物質からいかにして物質とまったく性質の異なる意識なるものが生じるのかという「意識のハードプロブレム」のひとつの解決策として確立されてきた。他方でこの汎心論は物理主義を前提とするために、そこで物理的な単位と意識の単位との対応を考えることになった。そして原子や素粒子のような物質の単位と意識の単位との対応においては、物質の複合に伴っていかにして意識が複合するのかが問題化した*¹。各々個別の内容を持つ意識は、同質の原子のように複合し得ないと考えられるからである。この意識の複合の問題に対して何らかの見解を示すことが、目下各々の現代汎心論者の課題となっている¹⁾ (p.179, etc.)。

しかしこの問題は、意識の単位のような意識の極限的形態にも、私たちが経験する主体的な意識を類推してしまっているゆえに生じていると本論では考える。現代汎心論はこの極限的形態にまで意識主体

を読み込む素朴さを残しており、それが意識の複合問題を引き起こすと考えられる。そのため本論では、意識主体の設定が広義の意識の極めて限られた範囲でしか可能ではないことを、むしろ意識の古典的議論に立ち返ることで確認する。

現代汎心論は意識のハードプロブレムの解決という要求から生じた。その意味では意識の遍在を概念的に考察している一方で、意識自体の内在的で直観的な考察には薄い。この点を踏まえ本論は主体的状態を限定された意識の範囲と見なし、その限定を受けない次元を広義の意識として捉えた、20世紀前半以前の古典的な汎心論的思想を吟味し、現代汎心論の意識の複合問題への糸口とする。

その上で現代汎心論の物理主義のもうひとつの特徴である因果的な決定性について問う。そこでは古典的汎心論が意識の自発性や目的性を生かしながら、その中で決定性をどのように位置づけたかを吟味する。そして古典的汎心論においては物理主義的な現代汎心論のように、因果的で決定論的な物理法

則が根底なのではなく、その法則自体が広義の意識の性質によって形成される構図になっていることを確認する。

1 物理的なものの「内在性」とは何か

1-1 物理的側面の「論理的」超越

実在は物理的客観的であると考えるのが近代の物理主義である。それに対して物理的客観的側面に心的で現象的な側面が随伴していると見なすのが、チャルマーズなどの現代汎心論の考えである。これは物理的客観的事物から心的主観的状态の生成を説明する困難である「意識のハードプロブレム」解決のために考案された思想のひとつである。またそこでは物理主義である限り、客観的物的状態と心的状態との対応が強調される一方、遍在する心的状態について主体を伴う私たちの意識からの類推で見る素朴さがある。

それに対して物理的側面だけでなく物理的法則や因果的決定論的法則にも、その形成に心的作用が関与すると見なすのが二〇世紀前半以前の古典的汎心論である。しかもこれらの立場は心的状態を、主体を伴う意識より広義に捉え、主体的現象を広義の意識の一部にしか見なさない。ただしこの汎心論は物理主義を採らないため、現代の科学的世界観と齟齬を生むところがある。

そこでまず、事物の物理的側面を実在のすべてではなくその一部と見なす仕方について確認したい。これは現代汎心論の特徴のひとつになっているが、分析哲学の流れも汲むこの汎心論には、B・ラッセルにおける心の扱い方が参考になる。

なぜ物質だけに実在が限られるのではないのかという問いは、そもそも古典的なイギリス経験論が観念という主観的な単位を最初の出発点とすることを思い返せば理解できる。しかもその観念の由来は問われることはなく、最初から前提になっている。このイギリス経験論の影響を受けるなら、ラッセルによる以下のような議論は至極自然な成り行きとなる。

「私自身の信念は…アメリカの実在論者は以下のように考えることにおいて、完全ではなくても部分的には正しいというものである。それは心と物質との両方が一つの中立的な素材から成り立っており、この素材はそれ自体で見れば、心的でも物質的でもないということである。私はこの見解を、感覚に関しては承諾すべきである。」²⁾ (p.17)。

これはラッセル自身がウィリアム・ジェイムズの

純粋経験を参照しながら自らの中性的一元論 (neutral monism) の要点を表記した一節である。物質と心との共通の素材である純粋経験は物心に中立的な実在であるとするのがジェイムズの立場だが、ラッセルは感覚についてのみ物心からの中立性を認めるというのである。

つまり感覚は物質でも心でもない一元性ということだが、このように感覚は物理的客観性に還元されない実在として世界の中に原初的に認められ、それが疑い得ない哲学上の出発点となっている。これは物質が感覚に論理的に先行しないばかりでなく、むしろ物質も心も感覚という中性的実在に論理的に随伴しているという状態である。この中立的実在が論理的に先行し、そこに物質も心も随伴するという状態がラッセル的な汎心論の姿となる。

1-2 「論理的」と「因果的」との違い

では中立的実在の論理的な先行とは具体的にどのようなことか。

「そこで、物理的なものの内在的な性質に、私たちが意識している現象的な性質は論理的に付随するのだと考えればいい。これがラッセルの一元論の立場で、汎心論はその一種として主張されています。」³⁾ (p.111)。

これは少々物理的なものの方に軸足を置いたラッセルの一元論の理解となっているが、ここでは「論理的」と「因果的」とが異なることに注意すべきである。物理的なものが原因となって「因果的」に現象的な性質が導かれるのではない。物理的なものの論理的な内容のうちに現象的な性質がすでに含まれてしまっているのである。物質が「因果的」に意識を生じさせるのであればそれは物理学の記述になるが、物質に論理的に含まれるのであればそれは物理学の記述にも上がらない。よって物質からどのように意識が生じるかという問題も生じない。ふたつは究極的には同一物だからである。

しかし物理的なものの「内在的性質」は必ずしも意識とは限らない。「物理的」とは外的、形式的、因果的な側面のすべてであるのだから、それ以外の何ものも「論理的」にそこに随伴し得る。したがって「内在的性質」の範囲は広く、私たちの持つ主体を伴う「意識」よりもはるかに広いと考えなくてはならない。この意味で「原意識」(protopsyche)にも主体を考えるチャルマーズの見方は、この「内在的性質」を狭く捉えすぎていると言える。

また物理学が記述するような「因果的な効力を

もっている論理的な根拠³⁾(p.112)という言い方についても注意が必要である。ここは物理的な因果的効力のさらなる原因となる根拠ではなく、物理的な因果的効力と共にある同一者と見なさなくてはならない。こう見なすと、自由意志論で頻繁に問題になる、物理的因果を破る心的因果なるものは存在しなくてよい。そこではふたつの因果は同一だからである*²。以下第4 - 第5節で西田が物理法則を心的に性格づけた仕方を検討するが、「惰性」(慣性)の法則を心的な文脈から説明した西田の記述は、物理的因果と心的因果とを同一にしている。しかも心的因果が物理的因果からの論理的な超出であるだけでなく、それを心的傾向や情緒的文脈も含めて説明するのが彼の特徴である。

1-3 「内在性」の諸相

現代汎心論は、一方では物理主義に立ちながら、他方では主体を伴う意識を心の単位にまで普遍的に見出そうとする内部的な齟齬を抱えていた。しかし生物学的に原始的な個体、例えば単細胞生物である細菌やアーキアに属す古細菌のような者たち各個体の「内在性」に、主体と内容から成る意識状態があるとは考えにくい。ましてや汎心論で話題となる生物以外の事物一般においては尚更である。

他方で現代の心の哲学は「意識」や「心」について、それらを認知機能や情報処理の役割から捉え、心をそれらの働きに還元しようとする傾向が強い。見方を変えれば、認知の機能だけではなく認知しようとする求めはどこから来るのか、情報処理の仕組みだけではなく情報処理を要求するものは何か、という考察は薄いと言える。もっとも、認知や情報を行う主体を実体的に捉えることはデカルト的な実体論の再現になってしまうが、それでも機械論的な構図には見出せない認知や情報を求める心に特有の傾向についての考察が求められる。この傾向には認知を働かせようとする自己保存欲求だけではなく、心全体と不可分な情感や直観といった働きも含まれる。こうした点の考察に関して現代の心の哲学の意識論は、次節以下で取り上げる古典的な汎心論の学説とは大きく異なる。

このように現代汎心論や唯物論的な心の哲学は、認知や情報機能を心と見なす点において、意志や情感さらには直観などの古典的汎心論が「心」に見出していたこととはかなり異なっている。つまり現代の心の哲学は識別意識を第一義的に考えている点に特徴がある。しかし古典的な議論では分別の働く意

識状態の範囲は狭く、それに対応し主体が存在する範囲も狭い。

確かにチャルマーズなどは意識状態を情報状態として捉えており、情報を利用する側という意味での「主体」概念は設定され得る。これは識別機能を意識と見なし、情報の利用主体とすることで実体的な主体概念からも一線を画している。しかしこの心には情感やそれを生み出す働きはなく、直観的な働きもない。

それに対して古典的汎心論では、むしろ識別機能は心の働きのひとつに過ぎず、主体が明確な範囲も限られる。また最初から連続性の存在論を採る場合には、物理的単位との対応は問題になっていない。確かに意識の連続論は粒子としての物理的状态とは齟齬が生じるが、反対に連続論の側からすれば粒子的状態の方が實在の一面を抽象化したモデルにすぎない。さらに古典的汎心論では、情感、識別を求める働き、さらに直観までが心の範囲に含まれ、唯物論的な心の哲学より広い射程を伴っている。次節以下、古典的汎心論において、識別機能や主体的働きが意識の一領域にすぎないとされる議論を確認する。

2 ラヴェッソンにおける意識の極限

2-1 識別機能として「意識」は生じた

「内在性」の範囲はあまりにも広すぎ、その全体を意識と見なすと誤解を生じさせる。したがって意識と言われる範囲が立場によってどのように異なるかを調べなくてはならない。まず、意識は機能に置き換えられるのか、もし機能に置き換えられない所に意識の「本質」があるならそれは何か。そこで基本的に分別機能の延長として意識を位置づける現代の心の哲学のD・デネットの考え方と、他方で意識を基本的には分別機能としながらその根本に無前提の「自然」を置く18世紀フランススピリチュアリズムに属すF・ラヴェッソン(Félix Lavoisier 1813-1900)とを対比したい。デネットとラヴェッソンを対置することは、ともに意識を分別機能としながら、その根底において全く異なった意識観が展開され得るからである。

たとえばデネットは主体のない刺激反応と主体を伴う知覚とを区別する「特殊成分X」とは何かという問いを通じて、知覚主体が極めて捉えにくいことを示す。そしてXを見出すことの不可能が言われ、主体を否定的に見る彼の機能主義の基本的スタンスが示される。

この思考実験として、刺激反応から「上」つまり

知覚を目指して個別の性質を加えて行く方法を採用。「知覚については確かにそれらの特徴以上のものがある」⁴⁾ (pp.127-128) として刺激反応の「上」の要素を求める。しかし見つかりはせず、別の「主体」がそこに加わることもない。

次に、反対に人間の豊かな経験から「下」に向かう方法では、例えば人間と「他の動物」の対比では、そこに道徳意識などの「人間的な特徴」の欠如がわかる。しかしそうした「人間的随伴物」は知覚現象とは直接には無関係で、そこに「本質的」ではないので除くことになる。するとここでも知覚の「本質」を成す「特殊成分X」は見つからない。

このようにXは下から求めようとしてもどこまでも得られず、上から下と対比したときにはXを最初から削除している。この結果、知覚経験の主体Xはつかもうとすると逃げる陽炎のように把握からすり抜けてしまう。「私たちは夜にすれ違う二隻の船のように、一方の道で求めているまさにそのものを、他方の道では削除している可能性を見逃しがちなのだろう」⁴⁾ (p.128) と言われるようにXはすり抜けて行く。

これは、物理的状態をいくら積み上げても主体的意識にならず、反対に主体的意識から具体的思考を取り除いても主体は現われないという仕組みに類似する。主体も「X」もそれ自体は示されず、客観的存在者ではない性質において共通する。客観になり得ない限り、デネットにとっては存在しない。これは唯物論の特徴でもある。このようにデネットは意識や知覚主体を機能として処理し、基本的にそれ自体を存在者として見なさない³⁾。

それに対して識別的な意識のあり方を主体に関連させて分析したのがラヴェッソンである。彼の特徴は、一方ではデネットと同じように識別的な機能に意識主体の役割を見出しながら、他方ではその識別作用が未だ生じず、またすでに消え去ったところに、意識の本質的な次元を見出す点にある。それは実体的な主体を否定する一方で、主体的な作用をも生み出す根源的な次元を考えていることである。そしてこの次元が「自然」と呼ばれるのである。

彼の主要なテーマはその著書のタイトルにもなっている「習慣」である。これはもともと識別意識を要していたが、すでにそれを必要としなくなった意識的行為を示している。たとえば歩行や、恐らくは器官の不随意運動などもそこに含まれる。そこからすると識別主体のある意識は、極めて限定された範囲の意識状態にすぎない。これは現代汎心論におけ

る主体の扱いを問題にするにあたって示唆的な見解を示している。

他方でデネットでも、意識は識別の機能として登場した。色覚のような感覚もそれが非常に識別に有効であるゆえに私たちに備わった機能に過ぎず、それ以上ではない。つまり意識の根源は機能であり、外界からの複雑な要求に対応する手段でしかない。確かにこうしたデネットの考察は、意識を生存の機能として合理的に説明する。しかし機能の根源となる、自己を維持しようとする生命の本性の出所については問題にせず、また物質から意識が生じるメカニズムも説明しない。

2-2 意識の根源としての無前提な「自然」

ラヴェッソンにおいても、識別機能が意識の役割と見なす点ではデネットと共通している。しかも意識的な識別が自動化されていくことで意識がなくても同じ行為ができるようになる。この過程をまず確認したい。

ラヴェッソンにおいて意識は「知識を包含」し、そして知識の対象は「何らかの多様なものの知性的統一」であり、判断とは「観念の統一の下における多様なものの総合」⁵⁾ (p.16) とされる。これは独立した意識があつて多様性を統一するのではなく、多様性を統一する作用が意識なのであつて、意識とはその多様性を識別する統一的な観念のほかではない。それは時間の流れの中での現れの相違を眺める不変の観念が存在することであり、もしこの不変の観念がなく対象の中に埋没してしまえば、相違を相違として判断することもできない。相違から離れて相違がはじめて判断され、そこで対象とは異なる主体という意識も生じる。これが客体に対する主体的意識のあり方である。

反対から見れば、識別がない極端な心的状態では主体はなく、言わば意識もないことになる。この識別されるものと、識別を判断する統一的観念がない状態、つまり「単純な対象の単純な直観における絶対的に分割されていない統一のもとでは、知識は消失し、それによって意識は消失する」⁵⁾ (p.16) と言われる。このような意味において、識別がなければ意識はないのである。

このような識別なしの状態は、単に対象を眺めることだけではなく、何かに没頭すること、または何も判断しないことで識別も主体もない、意識状態の極限においても実現する。

「能動者の意志は自由の過剰のもとに自己を失う

se perd。純粋な受動においては、それを感じる主観は全く内にこもっており、まさにその故に、未だ自己を他から分かつことなく、自己を認識することがない。」⁵⁾ (p.21)

このように自己とは客体から自らを識別することではじめて存在し、それが無い状態では自己も意識もない。この点でラヴェッソンはデネットの機能主義的見解とも共通する。しかし意識の出所に関してとなると、デネットとラヴェッソンとで大きな違いが生じてくる。デネットの「自然」主義は、唯物論的な意味での「自然」であり、それは究極的には無機的な粒子の集合離散である。それに対してラヴェッソンの「自然」は生命や意識の源泉となる所であり、無機的な粒子の機械的な性質に限定されていない。たとえば精神や主体の自発性をラヴェッソンは認めているが、「自然」はそうした性質さえ少なくとも潜在的には含んでいることになる。

彼において「自然の状態」とは、「すべての判明な思惟の最初の条件であり源泉」であり、そこでは「反省以前に、反省されておらず判明ではない何かの観念、機会であり質料であり、出発点となり支持点となる観念が必要である」⁵⁾ (p.45) とされる。よってそれは「何らかの判明でない直観という先行する直接的なもの」⁵⁾ (p.45)、意志のない自発性の途切れのない流れ」⁵⁾ (p.46) とも言い換えられる。

これらの「自然」は識別意識の根源となるような普遍的な心的状態を言い表している。ここでの「質料」「判明でない観念」「判明でない直観」「直接的なもの」「意志のない自発性」などの名称はそうした心的状態を言い表し、それがラヴェッソンでは「自然」なのである。明らかにそれらは無機的な粒子や機械論的な「自然」ではなく、根源的な生命的働きを含む「自然」である限り、一種の汎心的存在論を示していると言える。ではこの「質料」としての自然は、どのように主体的な意識にまで到るのか。

「自然は、実在の徹底的な力動的統一において、構成する」⁵⁾ (p.47)

このように自然は自らに無前提に内在する「統一」の力を行使することで意識や判断の主体に到る。これはラヴェッソンの「自然」が、それ自体心的力動的であり、かつ自らを統一させる働きでもある点で、機械論的自然とは大きく異なることが理解される。

そしてこの統一者の「構成」にはそのつど意識的判断は必要なく、一度構成されれば意識なく維持される。それが「習慣化」なのである。これはそのつどの決断や創造、もしくは改善が根源だとする考え

とも異なる。むしろ習慣の上に決断や創造が働くにすぎない。こうした根源的な「習慣化」について、「存在を構成する働きそれ自体に固執する傾向」⁵⁾ (p.48) とラヴェッソンは言い、その傾向が「自然」なのである。ここでも「固執」という精神的作用を示す言葉が存在一般に対して用いられる。

こうした「統一」と「固執」を含む「自然」は、存在が主体化への傾向を本質的に持つことを意味する。つまり汎心的な自然は自他のない連続のままではなく、統一的な構成への傾向を本質的に含む。またそれが一度構成されれば「固執」作用によって「習慣化」される「傾性」となる。

「悟性や想像の活動がだんだんと取り込まれて行くこの傾性は、運動において発展した自然的自発性であって、それは急流のように注意、意志、そして意識全体をも巻き込み、同時にそしてあらゆる所に広がって、散らばったdiffuse無数の生命のような独立した観念と心像の際限ない多様性へと、知性の統一と個性を、撒き散らすdispersantのである。」⁵⁾ (p.45)

ラヴェッソンにおいても知性の能動的活動は否定されない。しかしそれが取り込まれて行く「自然的自発性」としての「傾性」の強烈な流れの方がここでは第一義的に描かれる。この流れが「自然的自発性」とされる限り、「自然」は機械論的ではないどころか、それが「注意」でも「意志」でも「知性」でもないのに、それ自体強力な「自発性」なのである。この強力さゆえに、能動的な「注意」「意志」「知性」の方がむしろ、この「習慣化」としての「自発性」によって保証されるのである。

しかもこの「習慣化」された「統一」は、一か所だけに集中するのではなく、「あらゆる所」で働く「散らばった無数の生命のような独立した観念と心像」⁵⁾ (p.45) にもなるという。それらは私たちの自覚的な意識の統一ではなく、習慣化の中で分散した各々の統一、つまり「観念」や「心象」である。一度「統一」した知性や個性、能動性は、無数の「観念」などへ行き渡る。そしてこれらも習慣化された知性の働きとして、まったく広義の意味での「自然」である。確かに主体的な自覚のある意識の範囲は狭い。しかしこの自覚的な意識の出所となる「自然」、そして反対に自覚的な意識から習慣化された「自然」の範囲ははるかに広い。習慣化の中での各々の統一はこの後者の「自然」に相当する。

2-3 習慣化された意識と汎心論

ラヴェッソンでの能動的「自然」は生物の範囲に限られるかのようにも見える。しかし前節で検討した「自然」は広義の意識であり、その性質は生物の範囲だけに限られないと考えるのが妥当だった。実際、生物の器官が不随意運動を「習慣化」する仕組みは、先述の分散した統一に類似している。「機械性はだんだんと、表すことも説明することもできない生命の力動性に場所を譲る」⁵⁾ (p.35) とされる場合、自発性がなくなって決定論的な機械的運動になるのではなく、反対に統一が分散され自発性が埋め込まれることによって機械的運動が習慣的運動になる過程を示している。

またラヴェッソンは「無機的世界」は「作用反作用」によって法則化されていると見なす一方で、「生物的世界」をむしろ作用と反作用との「差異」(différentes)⁵⁾ (p.13) によって特徴づけている。この「差異」は機械的因果関係を脱すること、つまり自発性の端緒でもある。こうした物質の習慣化や「差異」の拡大から世界を眺め返すと、そこでは機械的同質性が原初なのではなく、反対に「自然」から習慣化や「差異」を完全に除去して抽象化したのが機械的同質性にすぎないと見なすことになる*4。

ベルクソンは1904年初出の「ラヴェッソンの生涯と著作」において、ラヴェッソンにおける「質料の原始的産出過程」を、有機体に利用される形の運動とは「逆の運動」⁶⁾ (p.120) として特徴づける。そしてこの質料を「精神のまどろみ」「希薄になり、そしていわば自らを内容において空虚にした存在の、最後の段階、陰翳」⁶⁾ (p.121) と位置づける。つまり質料とは純粋に無情な物質ではなく、あくまで遍在する精神の弛緩した状態なのである。これは精神性の凝縮としての記憶と、その弛緩としての知覚との二元論から物心を説明したベルクソンの考えを暗示させる。実際ベルクソンは「生命現象の深い研究が実証科学にその枠組みを拡張させ、三世紀以来科学を閉じ込めている純粋な機械論を乗り越えなければならない」⁶⁾ (p.121) というラヴェッソンの態度を評価し、物質の決定論と根本的に対立する性質を世界の根底に見出すのである。

まとめると、ラヴェッソンにおける第一の「自然」は機械論的ではなく、すでに自発性や直観の性質を含むが、それ自体は狭義の意識ではない。そこから識別と判断のある働きが生じて狭義の意識となる。そしてこの働きが習慣化すると再び無意識化、自動化する。観念もイギリス経験論のように最初か

ら個別に存在はせず、習慣化の作用が固定化されたものが観念にすぎない。こうした習慣化が第二の「自然」であり、それは不随意的運動であり、また意識の統一状態の分散でもある。これらの全体を通して「自然」は形成的に働いており、機械論、決定論的とは一線を画す。この全体が汎心論的な生命作用とも言える。

またこの習慣化の過程からは、識別する意識は一定の限定された領域に限られることも見て取れる。識別意識が限定的であれば、客体に対する主体が意識される範囲も限定的であることになる。これは、チャルマーズなどの現代汎心論において、意識の基本単位でさえも主体とその内容が区別されているとは大きく異なる。それに対してラヴェッソンでは単位的な観念とは意識的な統一の後で作られ、また主体は限定された意識の範囲でしか存在しない限り、その範囲外では複合が問題化し得ない。そしてこの主体の限定は、主体的意識からの類推で意識の基本単位を想定することの誤りを指摘するのである。

3 普遍的意識と主体的意識

3-1 伝達的機能としての脳再考

この節では古典的な汎心論が唱える「心」の具体例をさらに示し、それが私たちの主体的な意識状態とはどのように異なるのか、そしてその「心」は自然の中にどのような仕方で内在するのかを考察する。そしてそれらを現代汎心論の「心」を見直す題材とする。

ウィリアム・ジェイムズにおいて脳は普遍的な意識を個別の主体的意識へと変換する機能を担う。これが「伝達的機能」*5としての脳の役割であり、この機能はそれまでになかった新たな何かを生み出す「生産的機能」とは異なる。そこで脳の機能は、物質から意識を「生産」することではなく、普遍的意識を個別の主体的意識の姿に変形させることとなる。それゆえ普遍的な意識は主体的な意識から異なった形態にあり、前者では後者におけるような個別主体は存在していない。したがってジェイムズでも、主体的な意識の範囲は広義の意識の一部でしかない。

ベルクソンの脳も記憶を貯蔵する器官ではない。脳の働きとは、演劇における台詞や身振りの意味を取り除いた、身体の機械的な動きだけを示すパントマイムに喩えられていることは有名である*6。これは、脳の機能とは凝縮した記憶を弛緩した物質の働きに変換することであり、したがって記憶は脳にはなく、意識も脳で生み出されるのではない、という

見解を示している。

これらの見解は、まず脳が物質から意識を生み出すのではないと見なすことで、「意識のハードプロブレム」を免れている。しかしそれはこの問題の回避にはなる一方、唯物論的前提に立つ限り、「伝達」前の普遍的意識なるものが存在するののかという疑問が直ちに生じる。これに対しては、脳の役割が普遍的意識を個別主体の意識に変形させる「伝達の機能」と見なしても、物質から意識を作る「生産的機能」と見なす場合と比べて、具体的には何の遜色もないことが理由に挙げられている。遜色があるとすれば、これが唯物論的前提に抵触するという違和感である。したがってこの違和感がハードプロブレム解消という「伝達の機能」のプラグマティックな優位性をどれだけ蝕むのかという問題になる。

しかし「伝達の機能」を採る場合にも、普遍的意識は主体を伴う意識からの類推が難しいという点が変わりがない。それだけ広義の意識の領域の守備範囲は広く、一方の意識様態から他方の意識様態は相当に類推困難である。言わば、脳の向こう側の「心」は、「生産的機能」が唱える心の「無」と同程度に類推困難である。そして普遍的な意識にも主体を設定するような錯誤は、こうした主体的な狭義の意識からのアナロジーで普遍的意識を捉えがちなことに起因する。石に心があると云った場合の滑稽さの感触はこの錯誤による。

3-2 物理的記述と意識面

では主体を伴わない「普遍的意識」とはどのようなものか。そもそも脳以外のどこに心や記憶が備わるのか。この素朴な疑問に対しては、西田が「惰性」*⁷のような物理法則を実在のうちにいかに位置づけたかが参考となる。彼にとって物理法則とは実在の外面的記述であり、この実在は広義の意識として、物理法則をその一面として含むからである。

「而してすべて存在者がしかあるように、すべての運動する延長体は、その運動を固執する。この傾向が惰性である。」⁹⁾ (p.424 全集11・355)

「惰性」つまり慣性の法則は純粹に物理的に記述されるが、慣性がすべての物体の運動に備わっている理由はその記述には見出されない。そして法則の外面的記述のうちに、その内的現象的側面は何も記されない。慣性の法則についての物理的な記述は、この理由と現象的側面について何も語らない。つまりこれらは物理法則から超え出ているのである。

しかも法則の外面的記述を超え出た所について、

西田は「固執」という精神的な言葉を用いる*⁸。これは西田の思い込みなのだろうか。少なくともそこは外面的な物理法則には示されないという意味で、物理法則からはラッセルの言う「論理的」な超越をしている。もっともそこは物理法則を超え出ているが、慣性に従う物体と別物なのではない。あくまで物体と一つなのであり、むしろ外面的な物理的記述の方が実在の一側面としての物体の客観的側面だけを表しているに過ぎない。すると、物理法則の根底としての実在は、客観とも主観とも、物質とも精神とも区分されない。外面的ではないという以外の規定がないからである。西田が実在について「無限定」などの言葉を用いるのはそのためである。

そして西田によれば、物体つまり「延長体」とその運動においては、その最初の段階では、同じ状態を保つこととそこから変化することとが分化していないという。

「この故に存在の第一段階から恒常性と変化とが合一している。しかも変化そのものの中に、恒常性への傾向がある。」⁹⁾ (p.424 全集11・355)

私たちは恒常性と変化とを最初から区別する。静止と運動との区別も同様である。それは推論以前に区別されている。すると恒常性と変化との合一状態、もしくは静止と運動とが未分の状態を私たちは理解できない。これは実在と概念的把握との根本的な断絶を示している。概念は識別されたものしか把握できず、しかもこの識別があまりに当然なゆえに、識別以前を把握できないからである。すると恒常性と変化というあまりに当然な各々の識別概念が前提なら、それらの未分状態を識別概念の方から分析することはできない*⁹。

静止は静止を維持し、運動は運動を維持するという慣性の外面的記述だけを前提とするなら、それと未分な実在の性質は把握不能である。概念はその性質を、外面的記述からは識別できないからである。ただし実在の側からすればこの外面的記述は自らの一面にすぎない。それでも私たちは外面的記述だけを前提とするので、外面をそのまま実在のすべてと見なしてしまう。しかしこの外面はあくまで実在の一面にしか過ぎないのである。

3-3 何が物理法則を定めたか

西田においてこのように実在の一側面として物理法則を位置づける構図は、普遍的意識に対する伝達機能としての脳の位置づけに重ねて理解することができる。法則は実在の外面的記述であり、この記述

を一面として示す実在はこの法則の記述の外部にある。ここまでがラッセルの言う「論理的」に導かれ得ることだが、この一面的記述の外部を、無限定もしくは意識的なものと見なす所に西田の特徴があった。無限定である限り主体を伴う意識とは異なるが、この西田の見方は一種の汎心論と言える。

確かに事物一切を物理法則によって定められた因果的決定の下に扱うのは、物理的な現れを实在そのものと見なす態度に基づく。問題は实在を直ちに物理法則で決定された外面的で客観的なものとして見なさない理由は何かである。なぜこの客観的現れが实在の限定された側面に過ぎないことになるのかである。ここが所謂物理主義や唯物論と袂を分かち地点になる。

前節で考察した、法則化された慣性はそれ以前についての言葉を持たず、しかもこの以前の領域が因果性や決定性の根拠にさえなっていることが、ここで参考されるべきである。因果性や決定性は慣性の法則と結びついているが、物理的な記述は因果性や決定性をすでに定められた無前提なものとしているため、それらを成り立たせる慣性がどのような状態から成り立っているかを問題にしない。しかし西田はそこに「固執」という精神的な言葉を用いた。これは慣性をさらに分析していることではない。むしろ慣性をそのままに見方だけを根本的に変えていることである。つまり慣性や因果性はそれ以上分析されることなく、見方の変化によって性質を丸ごと変えるのである。これを物理法則の外面的記述の外部と言うことも可能だろう。この分析とは異なる、見方と性質の根本的改変こそが、实在の次元へと入ることでもある。

こうした实在の次元は、物理法則や物理定数がなぜそのように定められたかの問いからも導かれる。なぜならそれらの法則や定数が定められた理由は、その法則などに基づく分析からは扱い得ないからである。つまり法則の理由への接近はその法則を前提にするのではなく、その法則自身への見方の改変によってしか成され得ない。そしてこうした見方の改変を行う次元は、法則に現れる事象の外面的な記述の概念枠では扱えない。したがって法則の外面的な記述は、法則や定数成立の経緯にまで踏み込むことはできない。

この外面的な記述が自身の成立根拠にまで踏み込めない事態は、先に確認した外面的な物理的記述が实在に達し得ない事態に通じる。両者とも、同じ实在について外面的な記述とは別次元に接しているこ

とでは同様だからである。法則を作ったものは、作られた法則からは導かれない。確かにこうした次元を直ちに「心」と呼ぶことは論点先取かもしれない。しかしそこを物理的な外面や法則自体をも定める、实在の形成的な働きの領域と見なすことは不可能ではない。もしこの形成的な働きの物理的な外面や物理法則をも支えているなら、それは脳の物理的な働きを記憶のような精神的な質が支えている構図にも類似する。脳の働きは物理的な記述によって示されるのに対して、そこに働く意識は血流量の数値などとして間接的に示されても、意識そのものは数値では示されないからである。

この構図はベルクソンの知覚に対する記憶、そして弛緩に対する凝縮にも見出すことができる。それぞれの前者は物理的な外面で、後者は外面と接する質的な实在である。そしてベルクソンも対になる二者のどちらかではなく、二者をとともに实在の全体に含めている点では西田の構図と共通する。ただし、最初から対立する二者を呈示し、それらの互いの程度から世界を説明するベルクソンの二元論的な見方は、絶対的な現在の自己展開として様々な対立物を説明する西田の一元論的な傾向とは異なっている。

それでも西田やベルクソンは物理的な外面を实在の側面と位置づけ、またこの外面性と接する实在については、私たちの主体的な意識とは異なった質的狀態を考えている点で共通する。したがってこの質的狀態を外在性に対する「内在性」と名づけたとしても、私たちはそれを主体的意識に限らない極めて広義の意味において把握する必要がある。たとえば西田は、そこを何かとして規定されない無限定な場所としてまず考え、さらに機械論的決定性にも拘束されない「形成作用」が生じる場とも見なしている。これを西田は意識であり生命の場所とも見なすのである。

4 生命に育まれる意識

4-1 物理法則と記憶

西田が記憶を脳の内部ではなく事物一般の普遍的な性質として見出す記述をさらに検討したい。それは西田の汎心論的、汎生命論的傾向を示すからである。先に西田は物理法則としての「惰性」を、「固執」という精神的な働きに言い換えているのを見た。しかもこのような自らを保存、記憶しようとする傾向を、西田は物理的事象全般の中に見出した。

一方、チャルマーズなどは意識のハードプロブレムに対峙して、物質から意識というまったく性質の

異なる何かが生じる問題の解決のために汎心論を仮定していた。しかし記憶も物質に対しては異質であるなら、なぜ物質から記憶が生じたのがハードプロブレムと同様に問題になるはずである。しかも意識という、定義自体が定まらない何かよりも、記憶というより具体的に定義される働きの生成がここで問題なのである。

この問題に関して西田の最晩年の論文「生命」に見出される、「消えた形」⁹⁾ (p.414 全集11・345) についての考察は示唆的である。この「形」は記憶の物理的現われとも見なされ得るからである。

「物理的世界においては、同じ現象が永遠に繰り返されると考えられる。しかし消えた形はどこに保存せられ、如何にして再現せられるのであろうか。それは多と一との矛盾的自己同一的に自己自身を限定した形が、多の自己否定的一として時間面的に保存せられ、逆にまた一の自己否定的多として空間的に現れるというのほかにはない。」⁹⁾ (p.414 全集11・345)

例えば惑星の公転は理念上永遠に繰り返されるが、惑星の公転軌道つまり「形」はレールのように空間内に刻印されて見えてはいない。それがどこに保存されることで、惑星の公転運動が半ば永遠に再現されるかも観察されない。しかしその「形」は潜在的には「一」として時間的に保存されており、そして実際に公転運動する惑星が通るときには「多」として空間的に顕在化する。この空間と時間との相互に補い合い牽制し合う二面的な在り方が、「多と一との矛盾的自己同一的に自己自身を限定した形」と言われるのである。

「世界が時間面的に自己自身を維持するということは、世界が自己自身の内に自己表現的に自己自身を維持するということにほかならない。世界は意識面的に自己自身を維持するのである。時間とは多の自己否定的一としての世界統一の形式として、時間とは歴史的世界の記憶と言うことができるのである。」⁹⁾ (pp.414-415 全集11・345)

時間は世界が「自己自身を維持する」形式であり、それを否定して世界が「自己表現」されるのが空間である。そしてこの「維持」とは「意識面的」に行われるのであり、それが記憶つまり「歴史的世界の記憶」とされている。ここで物理法則に則った世界の自己維持でさえ「意識面的」であり、その維持は「記憶」という精神性なのである。しかもこの世界の意識面は物理法則を離れてはいない。却って物理法則の根底が意識であるという関係は一貫して

言い表されている。

「作られたもの、出来たものは、自己表現的に保たれねばならない、時間面的に、意識面的に保たれねばならない。しからざれば、因果関係というものはない、働くということはない。「物理の世界」において言った如く、Erhaltung der Energieということもここから考えられるのである。いわゆる物質現象といえども、時間面的に意識面的でなければならない。」⁹⁾ (p.417 全集11・348)

ここでは物理現象と意識との不可分な関係としてエネルギー保存則が例示されている。この保存則も前出の慣性の法則と同様、記述される外面においては「物質」の法則にすぎないが、それは空間面的な記述に過ぎず、内的で時間面的に言い換えると「意識面的」なのである。ここでも物理的記述は実在の一側面に過ぎず、実在はその記述から離れずその根底に存在するという関係にある。それは出来事が「保たれ」ること、「意識面的に保たれ」ることであり、これがあって初めて物体運動の始動や物体運動同士の因果関係さえも可能になる。反対にエネルギー保存の法則がなければ、計算可能な物体同士の運動エネルギーの伝達や、熱エネルギーと運動エネルギーとの変換なども不可能、つまり因果関係も不可能になる。

さて、これらは西田の記述に見出せる、脳の中のない記憶の一例だが、こうした西田でもベルクソンでも共通する記憶の遍在性は何を出所しているのだろうか。

「昔、アウグスティヌスは既に記憶の無限なる広さ深さについて語っている。(Confessiones. X 8 et seqq.)。そこには天も地もすべてのものが収められてある、忘れるということも記憶の中にあると言っている。」⁹⁾ (p.415 全集11・345) *¹⁰⁾

無限の広がりを持つ記憶の出所として『告白』が示される。それを西田的に言い換えると、世界の記憶は時間面であり、一であり、すなわち意識面となるのである。反対にそれが空間的に否定されると多として表現されることになる。

ではなぜ時間が空間によって否定されるのか。それが「生命」であり根源的な「形成作用」となる。しかもこの「作用」の理由は説明されないところがポイントである。つまり「作用」は、なるようになったとしか言えないのである。理由がない限り、一般に考えられているような根源としての静止ではなく根源としての形成作用となる。普遍的意識も根源としての物質から生じたのではなく、それ自体が根源

であるゆえに普遍的なものである。絶対現在の意識面も、こうした性質ゆえに根源なのである。

実際に西田はベルクソンの記憶についても、「我々の記憶は、世界の時間面に保存せられてあるのである。ベルクソンの純粹記憶というのは絶対現在の時間面的限定の内容でなければならない」⁹⁾ (p.420 全集11・351) という。

ここで無限定なのは「絶対現在」であり、それが時間面に限定されたのが「純粹記憶」だとされている。記憶は絶対現在から分化したもので、西田ではこれが「形」とされる。「惰性」などの物理法則もこの記憶であり、それが空間化されることで物質の運動の規則のうちに顕在化され現実に表されるのである。

それに対してベルクソンでは運動化されない記憶に「形」があるわけではない。記憶は凝縮の状態であり、それ自体は活動ではないが、器官や身体によって運動化されることによって空間的に表現される。しかし西田に見られない着眼点は脳の位置づけである。西田ではこの脳の役割が語られないからである。絶対現在は「一の自己否定的多として空間的に現れる」⁹⁾ (p.414 全集11・345) と言われるのみで、どのように普遍的意識とも言うべき「一」が、自己否定的に個別の活動態としての「多」になるかの具体的過程が示されないからである。強いて言えば、「一」と「多」との間に脳が位置すると推測されるだけである。もっとも、そこで脳は記憶を表現させる媒体であり、意識を生み出すことはなく、あくまで記憶と運動との間の通路であることは西田でも同じだろう。

4-2 普遍的な「形成作用」

最後に、西田の言う「形成作用」が実在のどこに位置づけられるかを確認したい。たとえば物体の最初の運動がどこから来たかの説明が困難に陥るように、形成作用や働きの起源は形而上学でも問題化されてきたからである。物質にはない自発性が心の特徴として挙げられてきたが、他方で心の座である脳も物質なら、心も物質の決定性に従うこともその反論として提起されてきた。

本論では汎心論との関連でラッセル、チャルマーズ、ベルクソン、西田などを検討してきたが、前二者は中立一元論もしくは汎心論でありながらも、自発性の働く所は限られる。これは唯物論もしくは物理主義的前提のためである。後二者では自発性はむしろ中心的な役割をなすが、それは唯物論的物質観

の方がむしろ実在の限定の産物と見られているからである。結論から言えば後二者では「形成作用」自体が実在である。前二者で自発的運動の働く所がないのは時間的連続的な実在を空間化、不連続化したり、主客が未分である実在を客体の側に抽象化した結果にすぎない。反対に「形成作用」としての自発性の方が静止した物体より原初的に考えられているのが後二者である。しかし「形成作用」と物理的世界との関係は明確にしておく必要がある。現代汎心論は物理主義を前提とするがゆえに意識の自発性を取り込むことができず、反対に西田などの古典的汎心論では意識の自発性が根源でありながら、それと物理的世界との関係が明確でないとも考えられるからである。

まず西田の文脈では形成作用は客観的な物質に生じる働きではなく、むしろ客観性や外面性の方が形成作用の結果生じたという関係にある。形成作用が先じることで客観的物質が規定されるのである。ではこれで形成作用は、自らの原因がない働きという因果法則に反する問題を克服し得たのか。この問題において形成作用はラッセル的に言えば、外面性から「論理的」のみならず「因果的」に超え出ており、物理主義の枠からはみ出すという不自然さを露わにすることになる。ラッセルにすればこれは「神秘的」以外ではなく、受け入れられる余地はない。したがって「形成作用」のみならず、決定論的な物質からの「因果的」超出を含むベルクソンの「エラン」やベルナルの「生命の流れ」なども受け入れられる余地がない。

しかし物理法則や定数を前提にするのではなく、なぜそれらの法則や定数がそうなっているかという問いに入ると、まず客観性からの「論理的」超出が妥当する。たとえばベルクソンが物質を「弛緩」で説明し、その対極に「凝縮」された記憶を位置づけたのも、弛緩から凝縮までの過程の方を実在と見なし、客観的物質をその一方の極にすぎないと見なしたからであった。そして因果法則が客観的物質という実在の外面の記述である限り、弛緩から凝縮までの過程は客観的物質同士の「因果的」関係の内にはない。客観的物質同士の因果関係は、あくまでその領域を記述する限りでの関係だからである。このように「形成作用」も「エラン」も物理法則を定めたものも、客観的な物質同士の関係からは導かれないという点において共通する。

もっとも、外面的な因果法則を包む「内在性」一般は、極めて広い意味に捉える必要がある。つまり

「形成作用」や「エラン」でさえ広義の「内在性」の一部にすぎないと考える必要がある。なぜならラッセルたちが「内在性」について、物理的な外面性を「論理的」に超出するが「因果的」には超出しないと考えている一方、ベルクソンや西田は「因果的」関係をも形成したと考えている節があるからである。したがってベルクソンたちの生命とは、外面性からの「論理的」超出の点ではラッセルたちの意識と同じだが、「因果的」超出の点ではラッセルたちの意識より独自の自発性を備えてくる。これはラッセルが認識論的には中立一元論を唱えながら他方では存在論的な唯物論を前提にするという使い分けをしていたのに対して、ベルクソンや西田は認識論的にも存在論的にも、連続性や絶対現在といった物心や主客に中立的な何かを实在と見なしていた違いによる。

そしてこの違いは、論理や概念、または直観とのどちらを根源と見なすかにも関わっている。チャルマーズなどの心の哲学、そしてラッセルたちは、何が正しい知かという認識論的観点でも、世界が何からできているかという存在論的観点においても論理を重視する。そこでは論理や概念から抜け出す連続性や直観、無といったことは考慮されない^{*11}。これは抜け出す性質の方を重視したベルクソンや西田などに貫かれていた直観的態度とは異なり、したがって世界像も根本から異なることになる。

おわりに

本論で確認したことは、まず主体を伴う狭義の意識は、内面性一般の中でかなり狭いことだった。そこからするとチャルマーズらの汎心論は、狭義の意識を汎心論が唱える心的状態一般にまで広げすぎている。むしろ広義の心的状態は外面性から超越した实在一般であり、その意味で広義の生命と言ってもよいものであった。

狭義の意識は識別や判断によって生き残りや適応を実現するための生命現象の一要素として位置づけることはできる。ラヴェッソンの議論はこの狭義の意識が広義の意識から区別される特徴を明確にしている。そして主体もこの識別し判断する者として現れてくるのだった。反対に広義の意識は实在全般に不可分な内面性であり、その広がりの中に物質の現象的側面までを含め得ることはベルクソンや西田などを参照しながら本論で考察してきた。これは内面的な直観に基づく汎心論であり、物質の複合から意識を説明できないという「ハードプロブレム」の解

決困難から論理的に導かれた汎心論ではない。しかもこの直観に基づく汎心論における心は、狭義の意識という標語によってもまとめられない。さらにチャルマーズのように、主体性をともなった意識がこの心であるとは一層考えられない。狭義の意識と広義のそれとの区別は、こうした混乱を避けるためにも必要だった。

もうひとつの課題は、根源的に事物を創り出す形成作用は、それ自体創造的だとしても物理的世界の決定論とは相反してしまうという問題であった。たとえばチャルマーズは主体的意識を汎心論的に見ている一方で、物理主義に則るゆえに意志の自発性を積極的には認めない、つまり形成作用を認めることができないという問題があった。

これは決定論的な物質からいかにして意志の自由が生じるのかという問題でもある。しかしベルクソンや西田は決定論的な物質からの自発性の生成という問題設定をそもそも行わず、反対に決定論の方を实在の限定の産物と見ることで、この問題に対しては真正面からは答えない道筋を採っていると言える。

しかしこの实在論は、实在を概念以前の連続性や無の場所と見なすことで、原因に決定づけられた因果的決定論ではないばかりか、あらかじめ目標が定められた目的論でさえない。この原初的に極めて限定されず、原因からも目的からも拘束されないという意味で、实在の姿は「おのずから決まる」。そしてそれは生命や広義の意識の性質でもある。確かにこの实在論では、意識がどのように決定性から離脱するのかが明らかではない。しかしこの实在論からすれば、自由意志を論じようとする者はなぜ物質の決定された状態を前提にして議論を始めるのか、という疑問を呈示するのである。

それでも意識が決定論的な物質からいかに「因果的」に超出するかは、問題として残されるかもしれない。ただし物理的な因果を念頭に置く立場の中であっても、たとえばチャルマーズが存在論的に物理的因果を前提にするのに対して、認識論的には物質に先立つラッセルの「観念」が、一体物理的世界といかに因果的に関係するのかは、さらに追及されなくてはならない。他方でベルクソンや西田の意識は、彼らの生命がすでに形成的、創作的な实在である限り物理的世界の「因果的」関係の平面上にないことはむしろ前提になっており、またそれによって新たな問題も生じると思われる。

【注】

- * 1 現代汎心論を代表する論客の一人であるD・チャルマーズはその「汎心論にとっての複合問題」において、汎心論を「唯物論と二元論の長所を共有し、どちらの短所も有しないことを約束する」と評価する。他方で、「汎心論は大きな課題を負う、複合問題である」¹⁾ (p.179) と唱える。
- * 2 もちろん物理的な「因果」を古典力学的な決定論の「因果」に限定する必要もない。古典力学の枠組みの中に「因果」を厳格に限定するならば、たとえば生物の進化に生物の意志や直観は働き得ない。しかしもし物理的「因果」の枠を広げるのであれば、物理的状態の決定に意志や直観が入り込んでも不思議ではない。ベルクソンの進化論やシュレーディングガーのそれも、この広義の物理的「因果」にあてはまり得る。そして意志や直観でさえ、これらの物理的「因果」に随伴し得る位置にある。
- * 3 このようにデネットの唯物論は生存戦略の機能として意識を位置づける。しかし唯物論であるがゆえに、なぜ生命体は自己を維持発展させるための生存戦略をそもそも行うのかという問いには答えない。物質概念は自他の区別や自己保存といった生命の基本性質を含まないからである。
- * 4 ラヴェッソンでは「生物的世界」や「習慣」と、「無機的世界」や「機械的」同質性とが区別され示されているが、同時代の英国の数理物理学者W・K・クリフォード (William Kingdon Clifford: 1845-1879) が唱えた「心素材」という精神の単位では、ラヴェッソンの「自然」とは異なり粒子的単位ではあるものの、物質それ自体が精神でもあるという特徴が明示されていた。そこには世界が合理的であるためには物質が即精神でもあらねばならないという考えがあった。これは「意識のハードプロブレム」の解決を19世紀で先取りしたものと言える。
- * 5 ジェイムズは脳を、意識を生み出す「生産的機能」(productive function) を担うのではなく、普遍的な意識を個別の生命の姿に変形させる「伝達的機能」(transmissive function) として描いているのは有名である⁸⁾ (p.85, etc)。またこの普遍的な意識は「完全な天上の太陽の閃光」に、個別の生命の意識は「不透明なドーム」で遮られて地上に達する「断片的な光線」にも喩えられている⁸⁾ (p.86)。
- * 6 ベルクソンによれば「心的なものの脳的なものへの関係」は、「上演されている演劇の本性」に対する「役者たちの動き」に喩えられる。後者は前者について何かを語るが「本性」は語らず、運動に現れ出た「パントマイム」であるにすぎない⁷⁾ (pp.6-7)。
- * 7 『広辞苑第六版』では、「惰性」は「『慣性』と同じ」とある。また『実用日本語表現辞典』では、「物理学の分野では『惰性』は『慣性』の同義語として用いられることがある。惰性も慣性も、どちらも英語のinertiaの訳語である」と記されている。
- * 8 ラヴェッソンも習慣を成立させ、習慣を生む「存在の根本的な法則且つ最も一般的な形式」に「固執」⁵⁾ (persévérer; p.48) という言葉を用いる。西田もこれに倣っている。
- * 9 このように分別概念から分別以前の状態を分析できないことに対して、西田は「運動する延長体」という概念を呈示している。これは延長物体つまり「恒常的物体」と「運動」とをあらかじめ別の概念で規定した上で、それらの関係を観察するのではなく、「恒常性」と「運動」さえもが切り離されていない状態をまず根本とするのである。そこからすると、それらを区別した「恒常性」と「運動」の方が後出の抽象概念になる。
そして「惰性」とは、運動が「変化」でありながら、その変化自体を「恒常」に保とうとする性質を示していた。ここで「運動」「変化」と「恒常」とは矛盾する性質でありながら、運動する延長物体は運動のまま自らを保とうとし、それは静止した延長物体が静止のままを保とうとするのと変わらない。この性質は「延長」と「運動」各々だけからは分析できない。「運動する延長体」そのものが原初的に持つ性質となる。しかもこの「惰性」が存在する理由は慣性の法則の外面的記述からは説明されない。そこで西田はそこに「固執」という精神的な用語を持ち出すのである。
- * 10 西田が参照した『告白』の箇所ではアウグスティヌスは次のようにも語る。「記憶の力は偉大です。わが神よ、じつに偉大です。それは広大無限な奥の院です。…そうだとしたならば、精神が自分のものでありながら自分のうちにいれることができないものは、いったいどこにあ

るのでしょうか。』¹⁰⁾ (pp.247-248)

- *11 物理的側面と実在との関係を考える上で、実在としての色は電磁波の波長か、それとも色独自の直観かという知識論法の有名な問いはひとつの参考になる。生まれつき盲目だが色についての完全な物理的知識を持つメアリーは、手術で目が見えるようになったとき新たな何かを把握するのかというこの議論の問いにおいて、電磁波に関する知識が実在で色の直観はそこからの派生にすぎないと見なす立場なら、そこで新たに何も把握されない。唯物論はこれである。それに対して色独自の直観を実在と見なすなら、メアリーはかつてまったく直面したことのない何かを把握する。

ベルクソンや西田なら、このように色の直観それ自身が実在だと見なすだろう。ラッセルの「観念」は確かに認識論的な直観ではあるが、それがideaという知識としての直観に限られるならば、メアリーは新たな何も把握しない。事物の現象的側面を実在とするチャルマーズでもこの側面を情報状態に限るのであれば、メアリーが新たに把握するものはないと言える。問題は色の生き生きとした直観が、どこまで情報や知識として尽くされるのか、それとも尽くされないのかである。

Religion and Morality, The Works of William James, Harvard UP, 1982.

- 9) 西田哲学選集第二巻「科学哲学」論文集, 燈影舎, 1998.
10) アウグスティヌス：告白II, 山田昌訳, 中公文庫, 2014.

引用文献

- 1) D. Chalmers: "The Combination Problems for Panpsychism" in; *Panpsychism- Contemporary Perspectives*, Oxford UP, 2017.
- 2) B. Russell: *The Analysis of Mind* Original Classics and Annotated, Independently Published, 2022 ISBN 9798421679011.
- 3) 高村夏輝・鈴木貴之：汎心論は再起動するか, *現代思想*, 48(8) : 110-122, 2020.
- 4) D.Dennett: *Kinds of Minds*, Science Masters, A Phoenix Paperback, 2001.
- 5) F.Lavasson: *De l'habitude*. (Éd. 1838), Paris; Imprimerie de H. Fournier et Cie; Hachette Livre et la BnF, ISBN 9782329670768.
- 6) H.Bergson: *La Pensée et le Mouvant*, Éditions Ducourt, ISBN 9798830572422, [1938] 2020.
- 7) H.Bergson: *Matière et Mémoire*, "Avant-Propos de la Septième Édition," Paris; Presses Universitaires de France, [1896] 1953.
- 8) W.James: "Human Immortality," in; *Essays in*

〈原著論文〉

保育士及び幼稚園・小学校教諭養成課程におけるサービス・ラーニングの意義
～学修効果及び地域リソース・コーディネイトの評価に関する提案～

¹大西圭介 ²小湊真衣 ¹前嶋深雪

¹帝京科学大学

²亜細亜大学

Significance of Service-Learning in Training Programs for Nursery Teachers and
Kindergarten/Elementary School Teachers:
Proposal for Evaluation of Learning Effectiveness and Community Resource Coordination

¹Keisuke ONISHI ²Mai KOMINATO ¹Miyuki MAESHIMA

¹Teikyo University of Science

²Asia University

Abstract

The purpose of this study is ① to examine how effective the use of community resources in university classes is in training nursery school teachers and kindergarten and elementary school teachers, and ② to consider how to coordinate the use of community resources in university classes. The first author discussed these objectives from the perspective of teacher training and evaluation. The second author reported on the possibility of measuring learning effectiveness using physiological methods. The third author proposed six perspectives for evaluating community resource coordination methods. In teacher training, they found that effective use of community resources is useful for deepening learning, and in addition, they found a method using physiological indicators for on-the-job-training (OJT) for new teachers. In Section IV, where an attempt was made to investigate the effects of learning using physiological and psychological methods, the method for collecting physiological indicator data and the verification method were elucidated, even though this was a preliminary survey. In the field of community resource coordination, the authors present six perspectives for evaluating the coordination methods used by teachers.

キーワード：サービス・ラーニング、教員養成、保育士養成、生理指標、地域連携

Keywords: Service-Learning, Teacher Training, Nursery Teacher Training,
Physiological Indicators, Community Resource Coordination

I. はじめに

帝京科学大学教育人間科学部こども学科は、保育士資格・幼稚園教諭免許取得コースと幼稚園・小学校教諭免許取得コースの2つのコースを持ち、昨年度（令和4（2022）年度）より、本学科の幼稚園・小学校教諭コース1年の開設科目である「初等教育実践演習」にて、サービス・ラーニングを取り入れた学修を展開している（小湊・大西・前嶋、2023）¹⁾。サービス・ラーニングは市民性の成熟を目指した学修をねらいとするため、本科目では活動期間である夏休み中に、さまざまな市民活動に参加させていただくスケジュールを組むこととした。

また、本活動を組み立てるにあたっては、本学東京西キャンパスが立地する上野原市の市民団体に協力を仰ぎ、本学科教員が市民団体とのコーディネ

イトを行っている。このような昨年度来からの市民団体とのかわりの中で、本学科教員と市民の方々との協働と連携の考え方や意見が活発に交わされるようになり、今年度は上野原市民の方々を人的資源として保育士・幼稚園教諭コースの授業科目にも学生の学修を深める授業展開を試行する動きが生まれてきている。

よって、本稿では、保育士及び幼稚園・小学校教諭を養成する大学であることの特性を踏まえ、地域リソース活用にあたっての学修効果への評価及びコーディネイトの評価に関しての観点を研究の対象とした。これらの評価の前提となる「教員養成課程におけるサービス・ラーニングの意義」は次の第II節において明らかにしている。また、第III節では本学科におけるサービス・ラーニングの授業科目を紹

介し、第Ⅳ節では授業における生理指標を用いた測定データから学修効果についての分析を行っている。加えて、この学修効果に相関していくコーディネート手法については、第Ⅴ節として教員養成の大学におけるサービス・ラーニングの展開を可能にするための教員によるコーディネート評価の観点を導いている。そして、最終節である第Ⅵ節においては今後の課題と展望を含めたまとめを提示する構成を持つ。

Ⅱ. 教員養成課程におけるサービス・ラーニングの意義

本節では、保育士・教員養成課程においてサービス・ラーニングを導入することの意義について明らかにする。

周知の通り、これまで「地域社会全体で支えていく子育て」や「開かれた学校づくり」など保育園・幼稚園・学校と地域の連携を進めようという取り組みが行われてきた。その流れは、「チームとしての学校」という学校のあり方や、平成29・30年版学習指導要領で実現が目指される「社会に開かれた教育課程」にも引き継がれているといえよう。平成29年版保育所保育指針・平成29年版幼稚園教育要領においても地域との連携の必要性が示されている。

長らく保育園・幼稚園・学校と地域の連携を進めようと言われてきたが、効果的な取り組みになっていないのは、園・学校にとって重要な活動のみが地域に提供され、地域の要望を聞き入れた活動にならないこと（岩永、2005）²⁾や連携業務による保育士・教員の負担感・負担増が障壁の一部になっているからである。

これまでの保育士や教員の養成に関わる研究は、教師像の検討と教員免許の要件を主たる関心として発展し、それに加えて「実践的指導力」の育成という現代的課題への対応が検討されてきた。保育士の養成についても「子守り」ではないという考えのもと、専門性（知識と技能）を備え、かつ、実践で生きる能力の獲得が目指されてきた（小川、2013）³⁾。「実践的指導力」は、保育・教育現場に新任として着任した時点で即戦力であることを求める言葉として登場し、保育士・教員養成課程にとっては授業科目である指導法の着実な習得に加え、現場で生きる力量の獲得を求める言葉であった。「実践的指導力」を獲得させ、即戦力で活躍できる人材を育成するために、学校サポーターや省察的实践を取り入れた新

たな教員養成プログラムの開発（弘前大学など）が行われてきた。しかし、開発された新たなプログラムは波及せず、「実践的指導力」の獲得という要請に対する批判も多く見られた。例えば、「実践的指導力」の内実の不明確さを指摘する研究や保育・教育現場で生きる力量は保育・教育現場で伸ばすことを目指し、養成課程で重視すべきことは、「教員とはどのような人であるのか」を見つめ直すことのできるような、伝統的な「教育学」や「保育学」などの「学問」であるという批判的な論調が見受けられる（高橋、2010）⁴⁾（油布、2013）⁵⁾（下司、2017）⁶⁾。

「実践的指導力」の獲得に向けた保育士・教員の養成に関する研究の「実践」とはすなわち、園や学校内での実践を指している。他国への短期留学の効果を検討する研究もあるが、「実践」と言えば、主として園や学校でのボランティアや観察実習などの体験を指してきた。例えば、反省的实践家というあり方の養成に着目してみると、授業実践後に何を振り返るのか、教育現場の見学から何を振り返るのかを検討しているものが見られる（秋田・佐藤、2006）⁷⁾（遠藤・福島、2007）⁸⁾（三品、2012）⁹⁾。反省的实践家というあり方は、ただ教育実践を省察するという者というあり方ではなく、省察を通して実践を昇華させていき、社会変革を志向するあり方であるにもかかわらず、教育実践の後に何を振り返るのかを教えようとしてしまっている。

このように「保育・教育実践」は矮小化して捉えられているきらいがある。本来、保育・教育実践は、教員と子どもという二者間でのことではなく、保護者や地域住民、同僚、事務職員、カウンセラー、ソーシャルワーカー、弁護士などとの協働等によって成り立っている。養成校として、まずは授業ができる状態に養成するという要望に応えようという考えは理解できるものの、授業ができるようになることを目指すのであれば、学校に関わる人々が学校に何を期待し、学校に関わる人々が学校のどこを支え、どこに学校の役割があるのかを保育士・教員養成課程の学生が考え、今後自らが果たす役割について向き合うことが必要になる。これらに向き合う機会を設けることが学習指導要領の理解を深めたり、大学での学びを生きた学びにしたり、教育実践を下支えする学びとなるのだが、園・学校と地域の連携・協働を進めるための力量の育成は、これまでの保育士や教員の養成に関わる研究及び「実践的指導力」の育成に向けた「実践」では目指されてこなかった。

これまでの保育士・教員の養成に関する議論が、「保育・教育実践」に固執している点からすれば本稿の視点は大きく異なる。

サービス・ラーニングを保育士・教員養成課程で実施することは、保育士・教員養成課程の学生が地域にとって何がWinとなるのか、何が地域課題となり得るのか、地域課題の解決に向けて地域住民が何を考えて実行しているのかを地域の方の言葉を聞き共に活動しながら学び得る機会となる。サービス・ラーニングを通して地域を学ぶとともに、地域から見た学校の立ち位置を学び、さらに、立場の異なる他者への配慮の視点や継続に向けて無理のない関係を構築するための視点を獲得することができる。そして、それが保育・教育実践への俯瞰的な視点の獲得と子ども達の深い学びの創出に寄与するものになる。

園・学校と地域の効果的な連携・協働の実現への障壁の解消に向けて、大西・寝占（2023）¹⁰を基盤として保育士・教員養成課程にて何を修得させる必要があるのかを以下に示す。

大西・寝占（2023）は、学校と地域との対等な連携・協働体制を確立・継続していくために学校が行うことは、①教育意思決定、②学校が業務を外部委託する際には、Win・Winな状態になることを志向すること、③学校が子どもの意思・意見や地域リソースを活用しようとする意識を示し、それらによって地域課題の解決に資すると期待を持たせること、④学内の教員の役割として授業担当とコーディネイト業務を行う教員に地域との連絡窓口の担当はさせないなど、教員の負担となるような取組を極力排除するような体制づくり、の4つであるとした。

大西・寝占（2023）のいう①と④については、保育士・教員として従事しながら力量を培っていく事柄であると考え。②については、保育士・教員養成課程にできることがある。Win・Winな関係を志向するためには、地域にとってのWinとは何かをつかみ取る力量が必要になる。その力量の獲得のために、保育士・教員養成課程の学生が地域の方の言葉を聞き共に活動しながら学び得る機会が必要となる。③についても、保育士・教員養成課程にできることがある。学校から地域への意思が地域課題の解決に資すると示すためには、何が地域課題となり得るのか、地域課題の解決に向けて地域住民が何を考えて実行しているのかを地域の方の言葉を聞き共に活動しながら学び得る機会が必要となる。

これからの保育士・教員養成課程において、地域

の方の言葉を直に聞きながら共に活動する中で地域を学び、この学びを通して、学校が何を期待され、学校は何ができるのかを考え、地域から見た学校の立ち位置を学ぶ機会が保育士・教員養成段階に求められる。サービス・ラーニングはこの学びを実現するものである。

つまり、サービス・ラーニングによる学びは、学校と地域の連携の促進に資する学びであり、保育・教育実践への俯瞰的な視点の獲得と子ども達の深い学びの創出に寄与するものである。

また、③地域課題の解決に向けては、後述するコーディネイトについて学び手として経験することで、保育士・教員となってからの振り返りの材料とすることも期待できる。

Ⅲ. 地域リソースを活用した授業

サービス・ラーニング導入初年度である昨年度の地域リソース活用科目は、幼稚園・小学校教諭コース「初等教育実践演習」（1年生対象）のみであったが、2年目となる今年度は保育士・幼稚園教諭コースと幼稚園・小学校教諭コース両方の学生が履修する「こども文化教育演習」（1年生対象）を加えて、2つのコースにわたる2科目の授業で展開している。

今年度のそれぞれの授業概要と地域リソース活用は次のとおりである*¹。

(1) 初等教育実践演習：

1人3回の地域団体活動への参加

活用リソース：

地域活動団体10団体（学習支援2団体／子育て支援4団体／高齢者支援1団体／地域安全・清掃活動2団体／地域保護ネコ活動1団体）

(2) こども文化教育演習：

地域子育てイベント（活動及び発表計5回）

活用リソース：

子ども園（保育教諭・園児）／地域市民

Ⅳ. 「こども文化教育演習」における地域リソースの活用と効果の検証

地域リソースを活用した上記科目のうち「(1) 初等教育実践演習」における学修効果に関しては小湊・大西・前嶋（2023）にてすでに検証済みであり、その後研究調査を継続中である。よってここでは「(2) こども文化教育演習」での地域リソースの

活用における学修効果の検証手法として、生理指標を用いる試みを実施したことについて報告する。

1. 「こども文化教育演習」における地域リソース活用の必要性

「こども文化」に関してはさまざまな定義が存在しているが、例えば藤本 (1985)¹¹⁾ は、子どものために大人が作り出す大人の文化を「児童文化」、子ども自身が主体的に創造し、また子ども達の間で分有され伝達されていく生活の仕方を「子ども文化」として、その区別を試みている。このことから、「こども文化」を学ぶことを目的とした授業においては、子ども達の主体的な生活の様子について学ぶとともに、子どもたちがどのように相互作用し合い、どのように彼らの生活が流れているかを現場で学ぶことが必要不可欠であると考えられる。そのため、令和5年度の本学の「こども文化教育演習」のシラバスでは授業の概要として「市内の保育施設にて保育体験活動を実施し幼児理解を深めた上で、こどもの好奇心と創造力を引き出すカリキュラムの構築法を理解し、市内の保育施設や学内ブリコラにて実践することでこども文化の効果を体験的に学ぶ。」と明記され、令和5年度は上野原市内の保育施設（A幼稚園、Bこども園）における保育体験活動を1回、上野原市内の保育施設（A幼稚園、Bこども園、C幼稚園）における保育教育イベントの実践を2回、大学内施設「ブリコラ」におけるレクリエーションイベントを2回実施する授業計画が立てられた。

2. 「こども文化教育演習」における地域リソース活用の学修効果検証の試み

このように令和5年度の「こども文化教育演習」では授業の目的を達成するために地域リソースを活用した授業計画が立案されたが、より良い教育のあり方を模索していくためには、こうした地域リソースを活用した学修活動が学生にどのような教育効果をもたらすか、すなわちこれらの活動と学生の学修がどのような形で関連しているかということの評価し、検証していく必要がある。何をもち「学びを得た」「気づきを得た」と定義するかについてはさまざまな考え方があがるが、「こども文化教育演習」は演習形式の授業であることから、単に知識量が増えたかどうかということ学修効果検証の際の対象とするのではなく、「その活動を通して感情の動きが生じたか」ということを「内的変化としての気づき」の指標として取り上げることとした。

感情の測定においては、主観的な感情経験について言語を介して自己報告させる主観指標がしばしば用いられる。しかし、例えば質問紙などによる報告は、例え無記名式であったとしても社会的望ましさの影響を受けたり、学生が授業評価を気にするあまり正直な報告ができなかったりといった可能性を排除しきれない点が欠点である。また、自分自身の感情を自分でモニタリングしたり、自身の感情を言葉で表現したりすることに慣れていない学生が行う「自身の感情の言語化」は実際の学びを正確に反映しているとは言えないものになる可能性も考えられ、その学びの様子を把握しづらいという欠点も存在している。そこで今回は質問紙と比較して意図的に結果を操作しづらい生理的指標を用いて学修効果を検証する試みを行なった。

授業での学びや地域の方との交流において、学生がどのようにその活動に慣れていくかの指標として、今回は活動前後のストレスに着目することとした。ストレスマーカーは血液に含まれるものが多いが、今回の調査では非侵襲かつ随時性と簡便性に優れている（山川、2004）¹²⁾ 唾液を用い、そのうち交感神経系の直接的な作用の一つとして分泌されると考えられている（Yamaguchi et al. 2006）¹³⁾ 唾液アミラーゼを指標として採用した。なお唾液アミラーゼ活性は、不快な刺激によって上昇し、快適な刺激では低下するため、快適と不快を判別できる可能性があることが示されている（Yamaguchi et al. 2006）（山口・花輪・吉田、2007）¹⁴⁾。

ストレスの指標として唾液アミラーゼ値を用いることの有用性に関し、例えば水野、山口、吉田 (2002)¹⁵⁾ はストレスに起因した唾液アミラーゼ活性の変化を調査した実験結果から、唾液アミラーゼが交感神経の緊張によるストレス反応をとらえることができる可能性を示唆するとともに、唾液アミラーゼはストレス負荷に対して比較的速い応答が観察されること、計測にあたって簡便な装置で場所や状況に左右されずに計測が可能であること、ストレスを定量的に評価するための有効なマーカー物質であることを指摘している。こうした利点により、たとえば下村・金森・西牧・芝 (2010)¹⁶⁾ は唾液アミラーゼと唾液コルチゾールを用いて教育現場の中で学生が受けるストレスを評価し、定期試験によりストレスの増大傾向が示唆されたことを報告するとともに、こうしたデータが個人別指導において有用である可能性にも言及している。

これらの先行研究から、本研究においては、サー

ビス・ラーニング活動の初期は緊張や不安などによりストレスが高くなり、それによって唾液アミラーゼ値が平常時よりも高くなるのに対し、サービス・ラーニング活動の後期は緊張や不安が低減することにより、初期と比較して唾液アミラーゼ値が低い値になるのではないかという仮説をたて、それを検証することとした。

調査対象者：令和5年度「こども文化教育演習」を履修している学生17名

方法：2023年9月から2024年1月にかけて、調査に関する趣旨と倫理的配慮事項を説明し、同意が得られた学生14名に対し、授業開始前と授業後の時間を用いて唾液の採取を行った。唾液アミラーゼ値のベースライン計測のため、地域リソースへのアクセスを行う前の授業回においても唾液の採取と唾液アミラーゼの計測を行なった。唾液アミラーゼによるストレスの評価にあたっては、唾液採取に30秒、転写と測定に30秒の計1分ほどで唾液アミラーゼ活性を分析できることから、唾液バイオマーカーを指標としたストレス研究の利用に有効であるとされている（山口・花輪・吉田、2007）特定保守管理医療機器の唾液アミラーゼ式交感神経モニタ（COCORO METER®、ニプロ株式会社）を用いた。今回使用した唾液アミラーゼ式交感神経モニタは最大200 KU/l（キロユニットパーリットル）まで測定が可能であり、先行研究を参考に0-30KU/lを「ストレスなし」、31-45 KU/lを「ストレスあり」、46-60 KU/lを「かなりストレスがある」として、唾液アミラーゼ活性の

評価の目安とした。なお本調査の実施にあたり、帝京科学大学「『人を対象とする研究』に関する倫理審査委員会」の承認を得た（承認番号：23A019）。

結果

当初は地域リソースへのアクセスのたびに受講生全員に対し唾液アミラーゼの測定を行うことを予定していたが、施設の訪問にあたり学生を2班に分けることになり、また、多様な他者と関わり合うことによる学びの機会を創出するため、数授業回ごとに班のメンバーを入れ替える必要性も生じた。また、今回調査用に用意できた唾液アミラーゼ式交感神経モニタが1台のみであり、検査者がそのうち一方の班にのみ同行する形となったため、唾液アミラーゼ活性の測定ができた人数は当初の計画を下回り、また特定の学生のデータを継続的に測定することも困難となった。授業もしくは実習の事前もしくは事後に唾液の採取を行った授業回の一覧を表1に、調査協力者別唾液アミラーゼの測定値を表2に示す。

表2に示した通り、今回は予算および授業内容との兼ね合いから、授業前後に唾液を採取できた学生数が非常に少なく、統計的に意味のある分析を行うことが困難であった。また、標準偏差の値も大きかったことから、平均値によって今回の結果を考察することは適切とは言えないが、参考として授業回第1回および第2回で計測した唾液アミラーゼ値のベースラインと、授業もしくは実習前と後に唾液アミラーゼ値の測定ができた回（第4回、第7回、第13回、第15回）の平均値の推移を図1に示す。

統計的に意味のある分析が困難であるため、以下

表1 唾液採取実施授業回一覧

年月日	場所	(実施回) 内容	授業前	授業後
2023.9.25	201教室	(第1回)レクリエーションゲームの工夫と実演（ベースライン測定）	○	
2023.10.2	図工室	(第2回)手遊びの企画と発表練習（ベースライン測定）	○	
2023.10.23	学外	(第4回)保育施設の見学と子どもとのふれあい（A幼稚園、Bこども園にて）	○	○
2023.11.13	学外	(第7回)絵本読み聞かせと手遊び実演（A幼稚園、Bこども園にて）	○	○
2023.11.27	プリコラ	(第9回)プリコライベントの開催①（A幼稚園園児さん来訪）	○	
2023.12.25	プリコラ	(第13回)プリコライベントの開催②（Bこども園園児さん、市民の方来訪）	○	○
2024.1.29	学外	(第15回)シアター実演（Bこども園、C幼稚園にて）	○	○

（注）網掛け部分は地域リソースへのアクセスがあった回

表2 調査協力者別唾液アミラーゼ値の推移 (KU/l)

年齢	性別	ベースライン	第4回 事前	第4回 事後	第7回 事前	第7回 事後	第13回 事前	第13回 事後	第15回 事前	第15回 事後
19歳	男性	24	4	3	5	10	21	32	4	7
18歳	男性	7	50	16	7	3	22	4		
19歳	女性	4	13	7	8	3			4	3
18歳	男性	13	14	13	14	18	14	17	1	9
18歳	男性	7	6	13	8	9	14	11	8	6
19歳	男性	43	10	12	12	12	11	4	11	error
21歳	男性	3	4	8	3	4	26	4		
19歳	女性	4					13	5		
21歳	男性	4					error	4	4	3
18歳	男性	23					14	17		
18歳	女性	4					3	4	5	3
19歳	男性	4					9	12		
19歳	女性	6						20	5	21
19歳	男性	5					24	17		
平均		10.79	14.43	10.29	8.14	8.43	15.55	11.62	5.25	7.43
SD		11.16	15.00	4.13	3.52	5.15	6.65	8.35	2.82	5.95

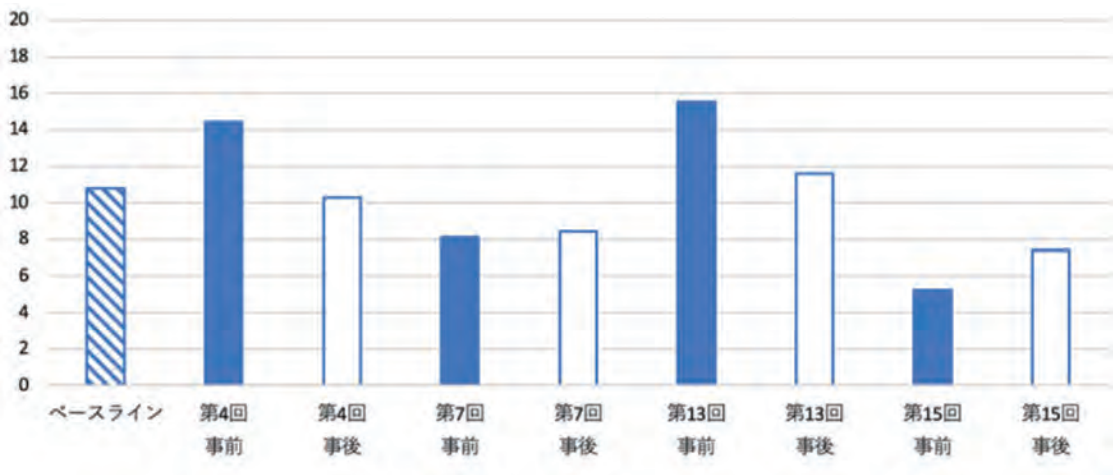


図1 唾液アミラーゼ平均値の推移 (KU/l)

の考察は推測の域を出ないが、全体を通して測定値の平均は16KU/l以下に収まっており、「ストレスあり」の指標となる31 KU/lを超えた調査協力者は2名のみ(各1回ずつ)であったことから、各授業回において学生は強いストレス状態には陥っていなかった可能性が考えられる。第13回目の事前計測の平均値が他の回と比較して高かったが、これはこの回においてのみ、未就学児だけでなく地域の一般市民の方(高齢の方)も来訪して下さったことが関係していた可能性が考えられる。また、第4回、第7回、第15回は、保育施設に赴いての実践演習であったが、事前のアミラーゼ活性の値が回を追うごとに減少していたことから、実習直前におけるス

トレスは経験を重ねることにより減少する可能性が考えられる。ただし、調査協力者全員に対して毎回調査を実施することが困難であったことに加え、調査前に説明は行なったものの調査協力者の一部は計測前に飲食をしていた可能性があり、それが計測値に影響を与えていた可能性が考えられる。したがって、今後生理指標を用いて地域リソースを活用することの学修効果をより正確に検証し分析していくためには、調査に必要な機材、人員および予算を十分に確保した上で、調査協力者に対する説明と調査条件の統制を徹底し、速やかかつ正確に生理指標の計測ができるよう、調査の進め方を工夫する必要があることが示されたと言える。

今回の試みにより学修効果の測定に生理指標を用いる上での問題点や改善点が明らかとなったが、地域リソースを活用した授業における学修効果を測定するにあたり、唾液アミラーゼ値を指標の一つとすることができる可能性も示唆された。今回は学生のみを対象に調査を行ったが、地域連携の視点から言えば今後は地域リソースを活用した活動によって市民団体の側にどのような影響が及ぼされているのかについて検証することも重要であると考えられる。大学における各種の活動が具体的にどのように地域に貢献しているかを検証し、地域と大学、学生と地域とのより良い学び合いの場を創出していくためにも、さまざまな効果計測の手法を用いて学修の様子を客観的に明らかにしていくことは必要不可欠であると言えるだろう。

V. 地域リソース・コーディネイト手法と評価観点

地域福祉の専門性を持たない大学教員が地域リソース・コーディネイトのすべてを担うことは難しい。そのため、まずは、地域福祉を専門とし、日本の行政単位である県や市町村において設置が定められている社会福祉協議会^{*2}に依存しつつ——特に、社会福祉協議会の中でも「CSW（コミュニティソーシャルワーカー）」と相談することは有効である——、地域リソースと協働する体制づくりを構築する必要がある。そのうえで、教員は地域リソース・コーディネイトとして、学修効果のある授業づくりを組み立てる役割を担っていかねばならない。サービス・ラーニングを活用する授業展開を可能にする地域リソースとの協働にあたり、「地域リソースと、どのようにかかわり合うか」「授業の学修目的と、地域リソースの活動目的とが、たがいにWin-Winの関係性を保ちながら展開していけるか」など、教員のコーディネイト技術が必要となる。

このような地域における社会福祉に関するコーディネイト技術は、本来、ソーシャルワーカーがその専門性として持つものであり、保育士や幼稚園・小学校教諭養成大学の教員が持ち合わせているものではない。しかし、サービス・ラーニングを大学の授業で活用する以上、授業を組み立て、展開するのは大学教員となるため、地域リソース・コーディネイト手法を教員が持つ必要が生じてくる。よって、このたびのサービス・ラーニングを活用した授業づくりにおけるコーディネイト手法の考察——コーディネイト手法の蓄積と評価の観点が必要であるこ

と——は本研究に含まれなければならない。

まず、学生が授業としての活動参加をするにあたって「安全と安心の中で学修が行われなければならないこと」は、コーディネイトにおける大前提となる。サービス・ラーニングが実際の市民活動に入り込み、ともに活動を行う枠組みを持つため、活動目的及び活動責任の所在が明確でなければ安全と安心が担保されない。これは、ある程度の定まった枠組み——たとえば「子育て支援」「高齢者支援」など、社会生活の一部分を代表する領域——を持つ活動でありつつ、その活動の意義・目的が明確であること、また活動責任者がその活動を統制している市民団体による市民活動であることを見極め、選ぶ必要があるということを導く。

そして、コーディネイトにおいて、次に考えるべきことは活動と学修との相関の見極めである。大学の授業である以上、参加する活動それ自体が保育士や幼稚園・小学校教諭の養成のための学修となっているかということについて評価する必要があるが生じていく。保育士や幼稚園・小学校教諭は、保育・教育という場は同じでも、同じことを繰り返せばよいというマニュアルで動いているのではなく、それぞれに少しずつ異なる相手や場に応じた「かかわり」に対する「応答や対応としての動き」が求められていく。

よって、学修に適した活動とは、同一の繰り返しが行われる活動ではなく、全く同じではないが、似たような場面が繰り返されつつも活動それ自体が「バラツキのある変動性」^{*3}を持っていることが求められる。市民活動に含まれ、市民とともに活動をする学生にとって、多様な他者とのかかわりの中で、流動的に変化していく環境への対応がつねに要請される活動は学修の深まりに大いに貢献することであろう。

加えて、この流動的に変化していく場での「かかわり」に対する「応答や対応としての動き」は、コミュニケーションスキルやソーシャルスキルと言いつつ換えることができる。これらのスキルは体験を通じた後天的な獲得によってバリエーションを増やしていく性質を持つ。学生個人のコミュニケーションスキルやソーシャルスキルは他者とのかかわり体験によって、その獲得バリエーションの幅が左右される。したがって、活動体験の枠組みとして、学生個人と地域リソースである環境とをどのようにマッチングさせるかというコーディネイトが学修の質を左右することとなる。

つまり、コーディネイト手法としては「環境との

マッチング」に対する評価が必要であり、この評価の観点には、活動における時間の経過とともに、どれだけ活動体験を重ねられたのか、どれだけ活動ができるようになったのか——「今はできていなくても、今後に活動ができそうだ」という自己効力感を含む——という学生自身の評価がコーディネイト評価と合致することとなる。小湊・大西・前嶋(2023)にて導き出された学生評価としての「対人不安・緊張得点」「活動自己効力感得点」からは「バラツキのある変動性」があったことが示唆されており*⁴、これはコーディネイト評価の重要な観点として活用できる。

また、これらのスキルは概念だけでは習得ができず、他者とかかわる環境があってはじめて習得が可能になることから、身体を伴う学びのプロセスを内包する。よって、保育・教育の場で要求されるコミュニケーションスキルやソーシャルスキルの習得プロセスには、身体が場や他者を「知覚」し、その知覚に応じた「運動」を出力するという「知覚-運動のカップリング」*⁵の考え方を基盤に持つ。これは、スポーツにおける身体技術の獲得を目指す学習理論がコーディネイト手法の評価と通底することを意味し、このたびのサービス・ラーニングにおける学生の活動では、「他者とかかわり」を「知覚」することにより、どのような対応をするかという「運動」の「量」と「質」の担保に関するコーディネイト評価として見出すことができる。

この「知覚」と「運動」のカップリングは「自分の動作が相手に影響を与えている」というフィードバックの体験を同時にかなえているはずであり、これは保育・教育者としての学修を価値づける機会となる。「知覚」と「運動」の経験をふりかえって言語化することで、子ども（他者）に対応する際のス

キル獲得（コミュニケーションスキル・ソーシャルスキル）へとつなげ、その言語化のためには「ポートフォリオ」としての蓄積となる授業展開が用意されなければならない。「初等教育実践演習」では、各活動が終了するごとに、活動のまとめをレポートとして提出し、最後に学生が自身の活動を集約し、ポスター発表として共有する時間を設けた。これらを「ポートフォリオ」としてまとめたものは、学修の循環というWin-Winとなることを目的に、活動をさせていただいた市民団体の代表の方へ送付している。

以上より、このたびのサービス・ラーニングを活用した授業におけるコーディネイト手法としての「地域リソース・コーディネイト評価の6観点」として導き出したものが表3となる。

市民活動団体の活動形態に関するコーディネイト評価の観点が1、2、3となる。このたびの活動場を選択する際の判断にあたり、事前に教員が市民団体の活動に参加するという手順を踏んでいる。また、小湊・大西・前嶋(2023)にて「対人不安や緊張については学生による個人差が大きい一方で、サービス・ラーニングの活動を通じた自己効力感ほどの学生も比較的高い得点でまとまっていた」こと、「サービス・ラーニングに参加した学生のほとんどが、初めて出会う他者と適切に関わることができたという自覚を得られている可能性が示唆された」ことは、学生が不安なく活動でき、観点1、2、3におけるサービス・ラーニング活動場としての適性があったことの証左となる。

観点4、5は活動と学修の相関に関するコーディネイト評価である。小湊・大西・前嶋(2023)で示された「驚きや喜びといった、学修効果を向上させるために有効と考えられる感情の動きを経験してい

表3 地域リソース・コーディネイト評価の6観点

評価対象	観点	内容	概要
市民活動団体の活動形態	1	活動が社会生活の一部分を代表する領域であるか	市民生活の中に存在する市民同士の一つの「かかわりの場」である
	2	活動目的が明確であるか	だれとだれがかかわり合う活動なのかが明らかである
	3	活動内の人間関係は統制がとれているか	市民活動として成立し、活動代表などの責任の所在が明らかである
活動と学修との相関	4	活動にバラツキのある変動性があるか	同一の繰り返し活動ではなく、活動内容に少しずつでも変化がある
	5	活動自体が、かかわる相手に影響を与えるものであるか	かかわる相手へ注意を払うことが要求される活動である
学修内容の市民への循環	6	活動に対するポートフォリオが蓄積できるものであるか	学修内容が学生と市民との間で循環する機会がある

る」ことを踏まえると、活動が学修と関連していることが明らかになる。

観点6は、ポートフォリオとして送付した団体のほとんどから感謝の言葉とともに、学生の学修についてのコメントをいただけた^{*6}ことから、学生だけではなく、市民団体の側にも学修内容が循環していることを示すものと解釈できる。

保育士・教員の養成においては、臨機応変に対応できる能力の獲得は、専門性として持つ知識とスキルを基盤に自己組織化されながら、高められていくものである。保育や教育の場はバラツキのある変動性を持つということが前提されるため、変化し続ける環境に応じて保育士や教員も変化し続けることは必須である。このたびはコーディネート手法の評価6観点を導いたが、これらは今後もサービス・ラーニングを展開するごとに精査されるべきことである。

Ⅶ. おわりに

本稿では、地域リソースを保育士・教員養成課程の大学授業に活用することに対して、サービス・ラーニングが学修効果を高めるものであることを前提として確認した上で、その学修効果の検証及びコーディネート手法の評価検証を行うことを目的としている。結果として、学修効果が認められたこと、及びその学修効果と地域リソース・コーディネートが関連していくために、学修効果だけではなく、同時に地域リソース・コーディネート手法を明らかにし、その評価観点を精査していくことが重要であることがわかった。

このたびは検証を可能にするための評価に関する精査となったが、今後に向けて着実な検証へと研究を進めていくあたり、幾つかの課題と展望をここに指摘しておく。

まず、園や学校と地域の連携・協働の実現を目指すとき、保育士・教員の負担感や負担を増やすことなく進める必要がある。そのためには、保育士・教員にとってウェルビーイングが実現されている状態を確認していかなければならない。つまり、いつどのような事項が充実感につながり、負担となるのかを把握する研究が必要となる。本稿では、地域リソースの学修効果について生理指標を用いて検証することを目指したが、今後はウェアラブルデバイス等を用いて生理指標を取得し、保育士・教員にとって何が充実感を高め、何が負担感を高めるのかを客観的に把握しなければならない。

さらに、教員の充実感や負担感が園や学校の環境

やそれらの中でのOJT（校内研修などを含む）の影響を受けていることが考えられるため、研修のタイミングや内容と受け手のレディネスが整っている状態か否かの検証も必要となる。そこで、実施担当者と受け手にウェアラブルデバイスを装着させた状態で日常生活及び研修を行わせ、認識のズレの有無や効果的な研修の内容・タイミングを研究することも必要である。その他、園・学校外での研修等での保育士・教員、教育委員会の研修実施者、学校の管理職にも同様の調査を行い、多角的な検証が求められる。それらの傾向を把握することができれば、保育士・教員にとってのウェルビーイングをより深く考察することができ、子ども達にとって有意義な授業・活動を行いながら、保育士・教員が負担感なく充実感を高めるあり方を検討することができる。その手掛かりとしてまずは、養成課程の学生から教員へと大きく立場が変わる新任教員を対象に上述の機器を用いて生理指標を取得し、加えて新任教員へのインタビューを通して、客観的指標と実感の両面から保育士・教員のウェルビーイングを考察することが必要である。インタビューを手法として取り入れるのは、新任教員として着任した後も大学の指導教員からの見守りがあることで、離職への歯止めになる効果にも期待しているためである。

次に、生理指標データでは、科目受講学生のみならず、ご協力をいただいた市民の方々も対象とし、行動観察や活動をふりかえるアンケートという自己内省によるものだけではなく、身体に現れる生理指標も用いて分析を行うことを計画していた。しかし、このたびは時間に制限があったために、活動協力をいただいたリタイア後の65歳～80歳代の市民の方々からのデータ集積を行うことができなかった。サービス・ラーニングという市民の方々との協働を前提する以上、学生の学修だけに特化するのではなく、市民の方々の負担と変容を踏まえて展開するという視点が必要である。学生の学修と市民との協働体制をつくるためにも、学生の学修効果と市民の方々の参加協力の在り方についての検証と同時に、市民の方々の心身への影響についても検証が必要であると考えている。

また、サービス・ラーニング導入の2年目となる今年度は、保育士及び幼稚園・小学校教諭養成課程のある本学科だけではなく、本学の理学療法学科とも地域市民との交流が生まれている。これは、上野原市の高齢者人口と高齢化率の高まりを背景に、健康寿命を延ばすという視点での理学療法士（PT）

育成にも地域リソース活用に発展する可能性を持つ。この動きは、学校から仕事・社会へのトランジション（溝上・松下、2014）¹⁷⁾を支援、学生のキャリア形成支援としての大学の地域連携の在り方にも影響を与えていくであろうことを予想させる。学校から社会へのトランジションのためには、大学での学修が社会・生活と乖離しないこと、社会・生活とともに学修する体験と課題解決となる探究の思考を持つこと^{*7)}、これらの仕組み自体を大学の学修カリキュラムに含めることが求められる。保育士及び幼稚園・小学校教諭養成コースのある本学科からスタートしたサービス・ラーニングであるが、より広がりを持つようになれば、大学の持つ専門性ととともに総合した学修体系としての整合が要請されることとなる。

今後のサービス・ラーニングのよりよい活用のためには、サービス・ラーニングの理論構築並びにコーディネイト手法、学修効果と地域への影響の検証手法をいろいろな研究分野から集積していく必要がある。本稿の執筆者である3人は、保育・教育にかかわりながらも専門領域がそれぞれ異なる。このたびの研究を通して、異なる分野を持つ研究者同士が協働するという貴重な体験となっているだけでなく、その必要性の自覚を、3人がともに持っていることをここに付記する。

[注]

1. 本学科では、この2科目のほか「動物・ロボット介在教育演習」（学生がこども園や小学校に行き、ロボット介在授業の手伝いをする）、「保育の計画と評価」（幼稚園・保育園・子ども園へ行き、交通安全プログラムを実施する）も大学から地域に出て学生が活動するという授業形態を持つが、地域市民との活動を前提していないため、このたびの研究対象からは除いている。
2. 社会福祉法に基づき都道府県及び市区町村に設置されている「社会福祉協議会」は、社会福祉活動を推進することを目的に持つ。ボランティア活動を取りまとめ、地域の市民団体の情報が集まる組織でもある。
3. 「バラツキのある変動性」という表現は、植田（2023）¹⁸⁾ pp130-137「機能的バリアビリティ」を踏まえている。
4. 参照として、小湊・大西・前嶋（2023）pp5-6、「表3 各得点の記述統計量」とその解釈について以下に引用する。

表3 各得点の記述統計量

	N	最小値	最大値	平均値	SD
対人不安・緊張得点	8	5	22	13.50	5.21
活動自己効力得点	8	19	25	22.75	1.83
感情の動き得点	8	4	13	7.88	3.23

集計の結果から対人不安や緊張については学生による個人差が大きい一方でサービス・ラーニングの活動を通して自己効力感ほどの学生も比較的高い得点でままとまっていたことが明らかとなった。また、活動を通して感情が全く動かなかったと報告している学生はおらず、どの学生も活動を通して少なくとも何らかの感情が喚起されていた可能性が示唆された。

5. 植田（2023）pp74-78「知覚—運動カップリング」を参照。
6. 活動のまとめを送付した活動団体からの返信には「まとめが届きました。スタッフにも見せます。」「色々な場所で経験したことが身になり、少しでも参加して良かったと思えて貰えたことに感謝します。」「当該学生にお礼の気持ちをお伝えください。」等をいただいております。ご自身がされている活動の意義と学生の学修に役立っていることを自覚する言葉が見えていること、また、活動スタッフと共有したいという感情も自ずと生まれていくことがわかる。
7. 平成30年告示高等学校学習指導要領において「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」と名称変更があったことはその象徴でもある。

引用・参考文献

- 1) 小湊真衣, 大西圭介, 前嶋深雪: 教員養成課程における「実践演習科目」の授業計画についての考察—サービス・ラーニングを活用した授業の評価と学修効果の測定に関する試み—, 帝京科学大学教育・教職研究, 9: 67-76, 2023.
- 2) 岩永定: 学校と家庭・地域の連携の現状と課題, 日本教育経営学会紀要, 47: 166-169, 2005.
- 3) 小川博久: 保育士養成論, 萌文書林, 2013.
- 4) 高橋英二: 養成段階における実践的指導力の育成についての一考察, 日本教師教育学会年報, 19: 67-66, 2010.
- 5) 油布佐和子: 教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—, 教育学研究, 80(4): 478-490, 2013.

- 6) 下司晶：「学び続ける教員」を教育学で育てる—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」（2015）の批判的検討—, *教育学雑誌*, 33：17-34, 2017.
- 7) 秋田喜代美, 佐藤学編：新しい時代の教職入門, 有斐閣, 2006.
- 8) 遠藤孝夫, 福島裕敏編：教員養成学の誕生：弘前大学教育学部の挑戦, 東信堂, 2007.
- 9) 三品陽平：反省的实践家養成のための省察的実習論の再検討—行為理論セミナーの必要性—, *日本教師教育学会年報*, 21：83-93, 2012.
- 10) 大西圭介, 寝占真翔：学校と地域の協働体制の構築及びその維持に関する研究—宮崎県立五ヶ瀬中等教育学校を事例として—, *教育行政学研究*, 44：13-30, 2023.
- 11) 藤本浩之輔：子ども文化論序説—遊びの文化論的研究—, *京都大学教育学部紀要*, 31：1-31, 1985.
- 12) 山川昌樹：生命計測工学, コロナ社, pp137-155, 2004.
- 13) Yamaguchi,M., Deguchi,M., Wakasagi,J., Ono,S., Takai,N., Hihashi.T., & Mizono,Y.：Hand-held monitor of sympathetic nervous system using salivary amylase activity and its validation by driver fatigue assessment. *Biosens Bioelectron*, 21：1007-1014, 2006.
- 14) 山口昌樹, 花輪尚子, 吉田博：唾液アミラーゼ式交感神経モニタの基礎的性能. *生体医工学*, 45(2)：161-168, 2007.
- 15) 水野康文, 山口昌樹, 吉田博：唾液アミラーゼ活性はストレス推定の指標になり得るか, *ヤマハ発動機 技法*, 33. 2002.
- 16) 下村弘治, 金森きよ子, 西牧淳一, 芝紀代子：教育現場でのストレスマーカーとしての唾液アミラーゼと唾液コルチゾール測定の有用性について, *生物試料分析*, 33(3)：247-254, 2010.
- 17) 溝上慎一, 松下佳代編：高校・大学からの仕事へのトランジション 変容する能力・アイデンティティと教育, ナカニシヤ出版, 2014.
- 18) 植田文也：エコロジカル・アプローチ 「教える」と「学ぶ」の価値観が劇的に変わる新しい運動学習の理論と実践, ソルメディア, 2023.

謝辞

こども文化教育演習（第13回）の実践にあたり、上野原市ご在住の市民活動をされている「まちなかの会」石田義愛さま・大神田耕次郎さま・清水清さま、「上野原朗読の会」生稲治子さま・水越茂子さま、水越テル子さま（団体ごと50音順）に多大なるご協力と、学生の教育への貴重なご助言をたまわりました。心より御礼申し上げます。

付記

本研究の実施にあたり帝京科学大学教育推進特別研究（2023年度No.11）の助成を得た。

〈原著論文〉

第二次ソフィストにおけるイソクラテス：『ソフィスト列伝』と『弁論教師』

中村寿々葉

東京大学（帝京科学大学 非常勤講師）

Isocrates in the Second Sophistic: *Vitae Sophistarum and Rhetorum Praeceptor*

Suzuha NAKAMURA

The University of Tokyo (Teikyo University of Science)

Abstract

This paper explores the reception of Isocrates during the Second Sophistic movement. Philostratus' *Vitae Sophistarum* aimed to position contemporary practices within the ancient Greek tradition, emphasizing the divine and poetic talents of Aeschines over rigorous training. Conversely, Lucian's *Rhetorum Praeceptor* critiques contemporary sophists for their superficial methods, contrasting them with classical figures like Isocrates, Demosthenes, and Aeschines. Philostratus highlights a shift towards a performative oratory, while Lucian emphasizes the enduring value of classical rhetoric. Together, their perspectives illustrate the complex legacy of ancient rhetoric in the Second Sophistic context.

キーワード：第二次ソフィスト、修辞学、イソクラテス、レムノスのフィロストラトス、サモサタのルキアノス
Keywords: The Second Sophistic, Rhetoric, Isocrates, Philostratus of Lemnos, Lucian of Samosat

はじめに

本稿は、第二次ソフィスト運動において、古典期アテナイの修辞学者イソクラテス（前436-338年）がどのように受容されたか、その一つの側面を探るものである。

「第二の (δευτέρων)」ソフィストという言葉が一体何を指すのか。Andersonは、フィロストラトスが記録しようとしたものを正確に定義することは困難であると前置きしつつ、運動というよりもむしろ精神性や思考様式、パクス・ロマーナの下で繁栄した、自信に満ちたヘレニズムを扱っているようだ¹⁾。この思潮は、古代版のグローバル化した環境の中で文化的ナショナリズムを体現したものであり、ローマ帝国が奨励した限定的な自治の状況下で栄え、特にアントニヌス帝（前83-30年）とハドリアヌス帝（76-138年）の時代にその傾向が強まった。そのほかにもネロ帝（37-68年）といったギリシア文化に魅了されたローマ皇帝たちは、ギリシアの文化振興を精力的に推進した²⁾。

ローマ帝国のギリシア語圏とラテン語圏の間には広範に及ぶ交流があり、共通の文化が発展した。その中で、伝統的な修辞学³⁾の理解と教育は重要な柱であり続けた。やがて紀元2世紀後半になると、東西に隔たりが生じ始め、4世紀にはギリシア語とラテ

ン語という二つの異なる言語を持つ二つの帝国が存在するようになる。

弁論術は、共和政であれ、帝政であれ、ローマにおける政治生活に必須のものであり、間違いなく個人の名声と出世に寄与するものでありつづけた。最も顕著な例に、元老院議員を輩出した家系でもなく、無名の出身でありながら、前63年に執政官にまで上り詰めたキケロ（前106-43年）が挙げられる。

しかし、政治形態が共和政から帝政へ変容していくとともに、公の場での実践の機会が減少し、思想や表現の自由に対する制約が強化されたこと、また法廷の手続きが専門化して、裁判官たちが争点とは無関係な修辞的誇張に対して寛容でなくなったことから、多くの教養ある人々は弁論を個人的で創造的な表現の場として楽しむようになり、危険な題材を暗黙的に、あるいは想像上の文脈で扱う作文に没頭したとKennedyは指摘する³⁾。

ただし、政治的状況とともに弁論術や修辞学が衰退したとするのは早計である。クインティリアヌス（35-100?年）やセネカ（前4-後65年）といった人物から現代に伝わる修辞学の理論書や模擬練習の存在は、ローマのエリート層にとって弁論の技術が依然として不可欠なものであったことを示しており、タキトゥス（56-120年）やプリニウス（61-112年）ら

の著作や書簡もまた弁論術の重要性を説いている⁴⁾。

「第二のソフィスト」が活躍したのは、こうした社会状況のなかであった。修辞学に精通したことで知られるギリシアのソフィストらは、文学の牽引役であると同時に、都市の有力者でもあり、絶大な影響力と人気を誇った⁵⁾。

結局のところ、この言葉をめぐっては、現代の研究者の間で確実なコンセンサスは得られないままである^{6, 7)}。紀元後2世紀を中心に、帝政ローマで最盛期を迎えたギリシアの文化的現象と言えそうだが、どの時代、どの作家までを含むのかは、研究者ごとに判断が異なる。

この言葉はレムノスのフィロストラトス(170-240?年)の『ソフィスト列伝』の序文に初めて現れた^{8, 9)}。彼自身はこの言葉を時代区分のために用いることはなく、演説弁論の一つの形態、とりわけ架空のテーマや歴史的テーマを扱った即興的な演説スタイルを示すために使用している^{*1)}。彼によれば、この第二のソフィスト術は前4世紀のアイスキネス(前395-322?年)¹⁰⁾に遡るギリシア的な文化である。より古いほうのソフィスト術は、レオンティノイの弁論家ゴルギアス(前485-380?年)が始めたもので、これは哲学的な弁論術だという^{*2)}。

フィロストラトスが『ソフィスト列伝』を通して達成しようとするのは、自身の属する文化や実践が真に古代ギリシアの系譜にあると位置づけることである¹¹⁾。アイスキネスに続く第二のソフィストが、ネロの治世に活躍したスミュルナのニケテス(1世紀頃)であろうと、この大きな年代的隔絶は『ソフィスト列伝』の目的からすれば瑣末な問題である。このことは後に詳述する。そして、フィロストラトスが特に語りたがっているヘロデス・アッティコス(101-177?年)は、第二次ソフィストのポレモン(88-144?年)から繋がっていく^{*3)}。

「第二次ソフィスト」の再発見

19世紀後半のドイツで、Rohdeによって第二次ソフィストは再発見された^{7, 12)}。しかし、この世代の研究は、フィロストラトスが指摘する新時代など始まっておらず、幻想だったというWilamowitzの結論によって終結する¹³⁾。

1960年後半になり、第二次ソフィストが再び取り上げられる。Bowersockは¹⁴⁾、第二次ソフィスト運動をローマ帝国の歴史のなかに位置づけるべく、碑文やパピルス等を用いて個々のソフィストの行動を追跡し、彼らが帝国の中核と地方都市との仲介の

役目を果たしていたと論じた。

一方で、BowieやSwainはローマ帝国による支配という観点から^{15, 16)}、ギリシア人たちが現状への抵抗と適応のために、過去の輝かしい偉大なギリシアを文化的活動のなかで再確認するものだと主張する。

Whitmarsh⁷⁾は、さらに視野を広げて、第二次ソフィストを単なる文学的現象としてではなくローマ帝国で生きるギリシア人たちのアイデンティティやパブリックイメージ、文化全体へどのような影響を及ぼしたのかを探っている^{*4)}。

端的に言えば、これまでの第二次ソフィスト研究は狭い文体研究や文学的焦点から、より広範な文化的・社会的・政治的側面に関する議論へと進んできている^{*5)}。しかし、現存する言語資料のすべてが十分に活用されているわけではなく、今なお第二次ソフィスト研究は発展を続けている。

フィロストラトスと「第二次ソフィスト」

Eshlemanが指摘したように、第二次ソフィストの活動を記録したフィロストラトスは、『ソフィスト列伝』を通して包括的な概観の提供を目的としていない¹¹⁾。フィロストラトスの人選は非常に偏っており、『ソフィスト列伝』以外の史料から得られる様々な証拠と比べてみると、低く見積もっても、弁論家や修辞学者として現在我々が知りうる知識人のおよそ四分の一にすぎない。

フィロストラトスは、自身の生まれる以前、マルクス・アントニウスの時代を第二次ソフィスト運動のピークに位置づけている。自身の直接参加していない文学・文化の活動を描写することで、彼はあたかも中立な観察者のように装っているが、過去の運動を参照することを通して、自らの職業的背景とその価値を確立することが狙いである。

『ソフィスト列伝』に登場するソフィストは、フィロストラトス自身が属している、ヘロデス・アッティコスを中心とした学問的系譜に関わる仲間や弟子たちである。フィロストラトスは、この目録を第二次ソフィストの正典として機能させる意図を持ち、さらにこの正典を定義する自らの権威を確立することを目的として、彼の系譜に関与しない多くの他者を事実上排除している^{*6)}。

そして、この正典化の方法自体が、ソフィスト集団が自己完結的で自己統制的であるという彼の描写と密接に結びついている。フィロストラトスによれば、この共同体は内部の人々のコンセンサスによって形成され、そのコンセンサスに同意することに

よってその地位が確認されるものである*7。したがって、彼の語る逸話では、ソフィストのアイデンティティや地位に関して、皇帝や聴衆といった部外者の役割は最小限に抑えられており、彼らはソフィストの地位を確認することはあっても付与することはない*8。問題となっているのは、誰が「ソフィスト」の名を与えるのかということではなく、その評価が誰によってどのように与えられ、維持されるのかということにある。フィロストラトスの偏った人選と第二次ソフィストのネットワーク構築は、共同体のコンセンサスを反映していると主張することで、疑う余地のない自明のものとして描写され、またその共同体内部のフィロストラトス自身の立場を裏づける。

フィロストラトスの示す第二次ソフィストの特徴や標準が、あくまでも非常にフィロストラトス的な第二次ソフィストであるということは、Guastの研究からも導かれる^{17, 18}。Guastはサモサタのルキアノス(120-180?年)を中心に、フィロストラトスが軽視していた作家や演説を比較した場合に、フィロストラトスの提示する第二次ソフィストのスタイル(長さや文体など)との不一致があることを指摘している。アエリウス・アリストイデス(117-181?年)のスタイルでさえも、フィロストラトスの証言と現存作品の簡潔で平易な文体の間には異なる印象を抱かざるを得ないという。実際、Andersonも指摘するように、個々のソフィストの特徴づけは容易にできるものではない¹⁹。

問題の所在

フィロストラトス『ソフィスト列伝』に表れる第二次ソフィスト運動が、著者の目的のために描かれていることを踏まえて、本稿ではフィロストラトスが「古代のソフィスト」であるイソクラテスをどのように取り上げているのかを検討する。

フィロストラトスが第二次ソフィストの始まりを古典期アテナイにあると主張するのは、この文化的現象が新奇なものではなく、自らの属する文化的潮流の正当性と格式の高さを示すためである¹¹。より古くに位置づけられる古代のソフィスト術との違いは、時代区分ではなく、取り上げる論題の違いにあるとされる*9。

Wilamowitzは、フィロストラトスが主張するところの「古いソフィスト」と「第二のソフィスト」の間には断絶があったわけでもなく、またそこから突然の回帰や復活があったわけでもないと指摘し、

いかなるソフィスト術も連続的なものであって、ニケテスとポレモンの修辞学は、同時にイソクラテスやゴルギアスから続くものであると認識を示している*10。

本稿の関心は、そうした言語的な特徴を対象にして同一性を問うよりも、フィロストラトスがおこなった人為的なソフィストの選定と描写を扱う。つまり、フィロストラトスが「古代のソフィスト」に対してどのような側面を重視し、自らの箔づけに利用しているのか。その一例として、特にイソクラテスを取り上げて検討するものである。

フィロストラトスの偏向的な描写は、当時の社会的、文化的、知的文脈の全体の典型的な例でもなければ、その代表でもない。むしろ、少数の例外的なソフィストや特徴に焦点を当てたものであり、より広範な修辞学の伝統の一部でしかない²⁰。修辞学や教育の観点から共有されていたはずの文化は、彼にとってさほど興味の対象ではない。

このような特性を持つフィロストラトスのイソクラテス評の焦点を明らかにするため、彼が無視した第二次ソフィストのなかでも特に有名なルキアノスも取り上げる。対照的な彼らが、どのようにイソクラテスを理解し、受容し、適応させたのか。以下では、フィロストラトスの『ソフィスト列伝』とルキアノスの『弁論教師』を取り上げ、イソクラテスの受容を分析する*11。

フィロストラトス『ソフィスト列伝 (Βίοι Σοφιστῶν)』*12

ソフィスト術は、「古いソフィスト術(ἡ ἀρχαία σοφιστική)」と「第二のもの(τῆς δευτέρας)」の二つに分類され、論題の観点から区別されている*13。ここでフィロストラトスは、第二のものは古代に由来することから、新しいソフィスト術と捉えるべきではないと注意を促す(ἦν οὐχὶ νέαν, ἀρχαία γάρ)。ソフィスト術の違いは時代的な区分によってもたらされるものではなく、ゴルギアスの弟子たちが思いの仕方ですべて諸問題を扱っていたのに対して、アイスキネスの弟子たちは弁論術の規則に従って諸問題を扱ったことに起因するのである*14。

より古いソフィストとして挙げられているのは、ゴルギアス、プロタゴラス、ヒッピアス、プロディオコス、ポロス、トラシユマコス、アンティフォン、そしてアイスキネスの師としてイソクラテスが紹介される。哲学者が知識の不確かさと丹念な推論に注意を払うのに対して、これらの古代のソフィストた

ちは全知全能かのように語る^{*15}。その論題は、勇気や正義、英雄や神々、宇宙についてまでも及ぶとされる^{*16}。

フィロストラトスは、古代のソフィストが論題の観点から哲学的であると述べているが、ソフィスト術の父として紹介されるゴルギアスは、悲劇詩人アイスキュロスとの対比から、その貢献が描かれている^{*17}。アイスキュロスが悲劇の約束事を取り決め、悲劇に多く貢献したことと同様に、ゴルギアスはソフィスト術を扱う人々に貢献したと語られ、また弁論を飾り立てて威厳あるものにするために、詩的な用語を弁論に持ち込んだと言われる。さらに、悲劇詩人アガトンがゴルギアスに倣っていることにも言及している^{*18}。

ソフィストと詩との関わりは、第二次ソフィストとして紹介されるアイスキネスにも共通する。フィロストラトスは、まず初めにアイスキネスの性質と政治的立場について、デモステネスと比較し、その対称性から描写している^{*19}。そこでは、アイスキネスがその魅力のすべてをディオニュソス神から手に入れていること、また実際に悲劇俳優を演じた過去の経験が言及される^{*20}。また、ロドス島での生活では、ムーサの女神たちに感謝の犠牲を捧げて暮らしていたとも言われている^{*21}。

弁論の特徴を述べる段になっても、やはりアイスキネスが神に魅入られたように即興演説を流暢に論じ、それまでのソフィスト活動の様式とは一線を画すものと言われている^{*22}。即興演説をいち早く実践したのはゴルギアスであることをフィロストラトスは認めているが^{*23}、アイスキネスの神がかりの衝動にかられて即興で語るところは他の追従を許さないものだという。

古代のソフィストと第二のソフィストを分けるこうした才能は、アイスキネスの師イソクラテスが示す「かつてギリシアに例を見ない卓越した弁論家」の像に合致する^{*24}。すなわち、訓練を受けて技術を身につけるのは当然ながら、言論の教育に最も資するのは圧倒的に素質であり、内容だけでなく朗々たる声調によっても聴き手を魅了することができ、市民の前でも臆することのない魂の持ち主であれば、疑いなくギリシア随一の弁論家である。

また、アイスキネスがイソクラテスだけでなくプラトンの弟子だと言われる点も興味深い。実際にアイスキネスがプラトンの弟子であるという証拠はないが、もしこれが単なる事実誤認ではなく意図的なものであるとすれば、アイスキネスは哲学の系譜に

も位置づけることが可能だということになる。プラトンとイソクラテスが哲学と修辞学の教育をめぐって対立していたことは、現代にまで大きな影響を及ぼす問題だが^{21, 22)}、両者の教えを受けたアイスキネスから始まる弁論術は、それまでの哲学的な弁論術より一段上のように思われる。つまり、修辞学を厳しく非難していたプラトンのもとで、アイスキネスは哲学の教えを受け、それだけでは終わらずにイソクラテスの修辞学によって活躍するのである。むしろ、修辞学や弁論術のほうが哲学を上回るような印象を受ける。

事実誤認に関していえば、前427年のゴルギアスのアテナイ初来訪と講演について²³⁾、ペリクレスがゴルギアスの演説に魅了されたこととフィロストラトスは述べている。しかし、ペリクレスは前429年に亡くなっているため、ゴルギアスの演説を聴く機会はなかったはずである。この箇所は、序文で言及されている即興演説が誰から始まったのかという問題、特にペリクレスから始まるとする人々への反論のつもりなのかもしれない^{*25}。

ところで、イソクラテスについては、均等法や対置法、末尾節の音をそろえる方法などの技巧を使いこなし、弁論術上の規則や慣習と説得力を結びつけた人物であり、さらに話のリズム、構成、演出効果にも注意を払った人物だとフィロストラトスは述べている^{*26}。しかし、その実力が実際の政治的活動において発揮されなかったことを認め、彼の声の小ささと賢明さに対する嫉妬を避けることが理由であるという^{*27}。イソクラテスの高名な弟子としてヒュペレイデス、テオポンポス、エフォロスが取り上げられている^{*28}。後者二人については、フィロストラトスは評価することができないと留保している。彼らがソフィストでも弁論家でもないことが原因だと推測できるが、それでもイソクラテスが広い分野へ影響を与えていることは特筆すべきものと思われるのだろう。

フィロストラトスは、イソクラテスの作品のうち、特に『パネギュリクス』と『アルキダモス』、『証人なし (エウテュノスを駁す)』を高く評価している。後者二作品は、言葉の的確さ、構成など、文体の点ですぐれていると言われる^{*29}。しかし、『パネギュリクス』については、ゴルギアスがすでに語った演説から寄せ集めて作られたと見なされて非難されていることにふれている^{*30}。

イソクラテスは現代に伝わる作品から、またアリストテレスに与えた修辞理論の影響から、称賛に関

心を寄せていたことがわかるが^{24, 25)}、フィロストラトスはイソクラテスが貢献した修辞理論や教育に関わる問題には直接的にはふれずにいる。

また、イソクラテスとゴルギアスの両者に共通する問題として、彼らは『ヘレネ頌』に代表されるように、演説を特定の状況に適した仕方でも披露すること、問題にふさわしい形式で演説することに注意を払っていた^{24, 26)}。こうした古いソフィストの関心や実態についてフィロストラトスは何も語らない。むしろ、諸問題を弁論術の規則的に扱う姿勢は、第二ソフィストであるアイスキネスの弟子らの貢献とされている。アイスキネス自身の貢献としては、ソフィストの活動様式として、即興演説を定着させたことが強調されている。

こうした描写からわかるのは、アイスキネスがディオニュソスやムーサという詩的な側面を強調され、実際にそのスタイルが神がかりであり、それ以前も以後も他の弁論家とは一線を画すことである。またそれを強調するために、イソクラテスやゴルギアスはアイスキネスの踏み台として利用されている。古代のソフィストによる実際の貢献を大々的に認めるよりも、それまでの古いソフィスト術の延長線上にいるアイスキネスが、その連続性を超越し、神的な天性の才をもって、いかに詩人のごとく弁論術を披露できたかが、その系譜にあるフィロストラトスにとっては重要なのである。

ルキアノス『弁論教師 (Ῥητόρων Διδάσκαλος)』^{*31}

この作品は、修辞学を学ぼうとする若者への助言として、伝統的な弁論術と教育と新しい弁論術と教育の対比を軸に話が進む。初めに登場する弁論教師は、弁論術を極めるための二つの道を提示する^{*32}。一方の道は、よく知られてはいるが、険しく、疲れやすく、登りにくく、滑りやすい。中には崖から落ちてけがをする人もいる道だ。もう一方の道は、歩きやすく、しかも最短で、汗も疲れも伴わない道だ。最初の道には、屈強な男らしいガイドがおり、若い旅行者たちに大変な努力と不眠、そして忍耐を要求し、高い報酬がなければ彼らを導こうとはしない^{*33}。対照的に、もう一方の道の案内人は、悲劇詩人アガトンのような、穏やかで優美な女性のような姿をしている^{*34}。弁論教師は、後者の人物こそ若者をあっといいう間に大成へと導く弁論家であり、彼自身に教育の内容を語ってもらうことを提案し、話者を交代する。

楽な道を歩む弁論家は、弁論家になるための条件

として、最も重要な特徴は無知、大胆さ、無謀さ、そして恥知らずであると強調する。一方で、謙虚さ、礼儀正しさ、節度、恥じらいといった特徴は不要であると主張する。大きな声、大げさな歩き方に注意を払うよう助言し、凝った服や靴を身に着けることを提案する^{*35}。彼が第一に模倣させることは、非常に表面的なことである。

さらに、彼は浅薄ともいえるアドバイスを続ける。アッティカの単語を十五か二十ほど用意しておき、弁論のなかでスパイスのようにふりかければよいという。また自分を驚嘆すべき教養人のように見せるために、耳慣れない言葉や昔の人も使わないような言葉を聴衆に聞かせるように助言する^{*36}。さらには時宜をえないことでも語り、順序など気にせずに最初に思いついたことを最初に語れとまでいう。弁論の構成や順序は、当然ながら伝統的に重視されてきた問題であり、思いついたままに語ることは決して推奨されない³⁾。むしろ、ネガティブな行動様式として類型化されるものである^{*37}。

演説を成功させるには、マラトンやサラミス、プラタイアのようなペルシア戦争の戦場となった土地にしつこく言及することが何よりも重要である^{*38}。また、芝居がかった行動や何でも節をつけて歌にすることも勧める^{*39}。

そして自らの評判をよくするために、演説している他者を嘲笑し、誰かの弁論が見事だと感じられた場合には、それを当人のものではなく他人のものであると思わせるようにすることが必要だという^{*40}。

こうしたことさえ守れば、この案内役と同類の最高の弁論家になることが約束される^{*41}。実際、この弁論家は自分自身について、自由民ではなく、奴隷として生まれたと明かし、修辞学の容易な道を選んだことで、貧困から抜け出し、弁論家として名声を得、比類のない悪評を獲得したと説明する^{*42}。

最後に、最初に若者に助言を与えていた弁論教師が再び登場し、自身はこのいかがわしい弁論家やこの道に進もうとする若者のように弁論術に貢献することはできないので、競争もなしに勝者となる道は若者に譲り、関わるつもりはないと断言する^{*43}。

君たちは競争もなく勝利者として布告され、讃嘆されるとよい。

ルキアノスの弁論教師もまた、競技のイメージを持たせて、彼らの空虚な勝利を風刺している。ここには、イソクラテス的なソフィスト批判の響きがあ

るように見える。イソクラテスは『ヘレネ頌』のなかで、思慮も実力もないソフィストを批判するとき、特に価値のないものを称賛して弁舌を誇る者は、競争相手のいない大会で最強を装う競技者と同じだと強く批判している^{*44}。

『弁論教師』が提示するソフィストは、フィロストラトスが描写するパフォーマンスやスタイルを重視するソフィストを皮肉を込めて誇張したモデルと言える。そして弁論家となるための二つ道は、古代のモデルを模倣することについて、良い方法と悪い方法があることを暗示している。楽な道は、明らかにソフィストと悪い模倣が強く結びついており、結果的に得られる驚嘆や評判は、悪い意味での注目である。ところが、むしろ苦勞を要する道で学ぶデモステネスやアイスキネスによる古くさいモデルは、彼らの生きた時代なら役立つものであっても、フィリッポスやアレクサンドロスが攻めてくるわけでもない今の平和の時代には無用だと批判されている^{*45}。弁論教師は、さらに具体的な弁論家の名前を挙げて助言を続ける^{*46}。

まぬけなイソクラテスであろうと、優美さとは無縁なデモステネスであろうと、しらじらしいプラトンであろうと、君は昔の人のものを読んだり決してしないように。そうではなくて、われわれの少し前の人たちの弁論やれいのいわゆる模倣弁論を読み、ちょうど貯蔵庫から取り出してくるように、時宜にかなったときにそれらの弁論を用いることができるようにしなさい。

たしかに、イソクラテスの『パネギュリクス』や『パンアテナイア祭』、あるいはフィロストラトスが挙げた『アルキダモス』や『証人なし（エウテュノスを駁す）』についても、あまりに同時代的な問題をその当時に説得力を持つ要素によって論証に使われているので、模倣したところで実用的とは思われないかもしれない。フィロストラトスはこれらの弁論を構成の点から有益だと認めているが、弁論教師から言わせれば、そもそも三十人政権を引き合いに出して論駁することは、自らの生きる時代に強く影響を与えないどころか、時宜にかなっておらず、苦勞して模倣する必要はないのだ。

しかし、弁論教育において偉大な作家の文体の模倣は、クインティリアヌスはもちろん、キケロやハリカルナソスのディオニュシオスの著作にも見られ

る基本的な態度のはずである^{*47}。さらに、最近の模倣弁論（declamatio）を読むようにと言っているが、その題材は現実離れした架空の内容であり、弁論術の衰退と結びつけて非難されてきたものである^{3,27}。

また、この案内人は悲劇詩人アガトンのような様相であると描写されているが、彼自身が通ったこの楽な道を保証するのに、詩人ヘシオドスが引き合いに出されていることにも注意したい^{*48}。

ヘシオドスがヘリコン山からわずかな葉っぱを手にいれると、あつという間に羊飼いや詩人となり、ムーサからの靈感を受けて、神々や英雄たちの系譜を歌った

『弁論教師』において、詩人という要素から連想されるものは、技術や教育によるものではなく神秘的なひらめきに依存する人物であり、アッティカの言葉をいくつか知っていれば万事に対応できるという、表面的な手段で名声を得ようとするソフィストとよく似ている。つまり、アガトンやヘシオドスは厳しい訓練や苦しい学習を強いる教育とは正反対の道を通った者であり、それにもかかわらず彼らは実際に成功しているのだ。弁論の道も同様に、苦勞なしに成功できても不思議はなく、それは表面的な模倣によって可能になる。

しかし、楽な新しい教育の道が勧めることに従い、弁論の内容よりも自己宣伝となるような装いと振る舞い、そして古代の単語とペルシア戦争という小手先の技術でソフィストになったとして、実際に身につくものや得るものは従来と同じだろうか。内容よりも見た目、つまり聴衆にどう見えているかを優先した結果、案内役の弁論家の訴訟は敗訴つづきであり、依頼人を裏切った金を得ることはできるかもしれないが、称賛よりも悪評を得る浅薄な弁論家が誕生してしまっている^{*49}。そして、冒頭の弁論教師自身は苦しい道を経験した人物であり、この楽な道に進む気はないという。

こうした文脈において、イソクラテスをはじめとする、デモステネス、アイスキネスら、古代の弁論家は、むしろ良いモデルとして模倣すべき人物であると考えられる^{*50}。彼らが無能ゆえに、単に無益ゆえに読んでではないののではない。時代遅れの遺物として言及されているが、裏返せば弁論教師の指摘は同時代の枠組みの中で古典期の遺産がまだ影響力を持っており、当時の修辞学教育やソフィストらを論じるためにイソクラテスたちが参照すべき重要

な人物として機能していることを示唆する。

考察

ルキアノスとフィロストラトスが、それぞれの著作で目的としたことは異なっている。そのうえで、古典期の作家、とりわけイソクラテスをどのように受容しているのか、あらためて整理する。

フィロストラトゥスによるイソクラテスの扱いは、彼の修辞学と教育への貢献については弟子を通して暗に認めているとは言えるが、ゴルギアス同様により広範な文化的貢献はほとんど無視されている。フィロストラトゥスは、アイスキネスの天性の才による詩的で神的な側面を強調し、第二次ソフィストがゴルギアスやイソクラテスのような初期のソフィストたちを凌ぐ存在として位置づけている。弁論家が伝統的に関連づけられてきた厳しい訓練や教育方法よりも、むしろソフィストにおける神的な直感や生まれつきの才能を強調するために、初期の弁論術が取り組んできた論証や形式に関わる問題は捨象されてしまっている。

一方、ルキアノスは『弁論教師』の中で、当時のソフィストを風刺的に批判している。彼は、派手なパフォーマンスや表面的な模倣に頼る新しい弁論家の手間のかからない手法と演説を、イソクラテス、デモステネス、アイスキネスのようなより荘重な古典のそれと比較している。ルキアノスは、新奇なソフィストの手軽さが招く悲惨な末路を描くことで、伝統的に重視されてきた時代遅れの弁論家こそ、若者たちの模範となるべきであることを暗示している。しかも、新奇なソフィストたちが結びつけられているムーサやディオニュソスや詩的な要素は、弁論家としての大成には裏目に出ており、フィロストラトスとは対照的な評価である。

結論

結論として、フィロストラトスとルキアノスは、イソクラテスをはじめとする初期ソフィストや弁論術について、対照的ではあるが相補的な見解を示している。フィロストラトスがアイスキネスの卓越した才能を強調することで、ソフィストのより演劇的でパフォーマンス的な方向への発展を評価する一方、ルキアノスがそうした新たな実践を批判することで、古来の弁論術の不変の価値を評価している。両者の著作は、いずれも古典期から継承している弁論術が、当時の弁論術と実践を評価するための標準的な基準であり続けていることを示唆している。

【注】

- * 1 VS481, 507.
- * 2 VS481.
- * 3 VS536-539.
- * 4 増永²⁸⁾において、第二次ソフィストに関する従来の研究が非常に丁寧に整理してあるのでぜひ参考にされたい。
- * 5 さらにWhitmarsh²⁹⁾は、著書Beyond the Second Sophisticのなかでポスト古典主義を掲げ、「ギリシア文学」という伝統的カテゴリーの再考を試みている。
- * 6 ビザンティオンのクレストスがギリシアで不当な評価を得ていることに対して、フィロストラトスは「ヘロデスから最高の教育を受け、また自らも多くの賞賛すべき人材を育て上げた人物」であることを理由により高い評価を得てよいと弁護する（VS591）。
- * 7 Gleasonが論じているように³⁰⁾、ゴシップは出来事の道徳的な意味について共有された解釈を生み出すプロセスである。出来事を物語に変え、物語は共同体の記憶を形づくる。フィロストラトスの記述のなかには、社会的地位や定評について、彼以外のソフィストたちもまたゴシップに関心を持っていることが示されている。「エフェソスのダミアノスから聞いたところでは（VS528）」「私はダミアノスからこんなことも聞いている（VS583）」、「私と同時代のギリシア人の中では最長老であり、ソフィストについて一番詳しく知っているアリストイオスから直に聞いたのである（VS524）」、「私がアテナイのクテシデモスから聞いたところでは（VS552）」、「ヘロデスから聞くことができる。じつは、ヘロデスがバルバロスに宛てた手紙の一通の中でそのことが述べられているのである（VS537）」など。
- * 8 フィロストラトスは、ソフィスト共同体の自律性を次のように描写する。「テオドトスはまた、皇帝から一万ドラクマの報酬を受け取るという条件で、アテナイの若者たちを指導する弁論教授に任命された最初の人であって。しかし、このことは取り立てて言うほどのことではない。というのは、その椅子に上りつめる人の誰もが語るに値するわけではないからである。（VS566）」、また「アテナイ人たちはクレストスをアテナイの弁論教授の席に就任させる許可を皇帝から取り付けるため、彼のための使節を

派遣する決議をした。ところが、クレストスは、アテナイ人たちが民会を開いているところにやって来て、その使節派遣を中止させて（中略）「一万ドラクマが人を作るのではない」と締めくくった。（VS591）」など。次に見るフィラゴロスとアンフィクレスの衝突は、社会的・職業的な地位や立場の承認をめぐるものと言える（VS578）。「私はアンフィクレスです。そういうカルキス人のことは耳にされてると思いますが。（中略）あなたはどこのどなたなんですか」と尋ねると、フィラゴロスは、どこであろうと、自分が知られていないというのは屈辱的な仕打ちだ、と言った。（中略）。フィラゴロスによる講義出禁の喧嘩騒ぎは、両者が互いに名の知られていない扱いを受けている、すなわち自分がソフィストとして認められていないことが原因だ。ポレモンとマルコスや（VS529）、メギステアスとヒッポドロモス（VS518-619）の邂逅では、既に承認を受けたソフィストの前で見事な演説を披露することで、ソフィストとして認められる。

* 9 VS481.

* 10 Wilamowitz¹³⁾ 13-14: " So ist denn in Wahrheit eine ununterbrochene Continuität der praktischen Uebung in Schule und Leben von der alten Sophistik bis in die neue und weit über sie hinaus. Es ist dieselbe Sophistik zur Zeit des Isokrates und des Hermagoras, des Molon, des Theodoros, Theon, Din und Aristides, und weiter des Hermogenes und Lachares, wenn man will bis Gregor von Korinth und Michael Akominatos. Es ist durchaus richtig, dass die asianische Beredtsamkeit in der des Niketes und Polemon lebt, aber sie lebt nicht plötzlich wieder auf, am Wenigsten durch Zurückgreifen auf die längst verschollenen hellenistischen Redner, und dieselbe Rhetorik des Niketes und Polemon ist zugleich auch die fortlebende Sophistik des Isokrates, wenn man will des Gorgias und Thrasymachos, aber auch das nicht durch plötzliches bewusstes Zurückgreifen, sondern in der stillen Continuität des Lebens, plus ça change, plus c'est la même chose."

* 11 BillingsやMooreが指摘するように²³⁾、古典

期のソフィストたちに関する資料は著作も証言も残っているが、「ソフィスト」という用語に統一的な意味を持たせることはできないままである。先行研究の多くは、ソフィストを同時代の知識人たちから切り離して孤立させようとする、または個々の教義を捉えようとする傾向があるが、共時的にも通時的にも、より広範な知的文化に組み込まれた存在として捉える必要がある。

* 12 以下では、フィロストラトス『ソフィスト列伝』の底本はロウブ古典叢書⁹⁾、翻訳は西洋古典叢書³¹⁾を使用する。

* 13 VS481: その次の時代のソフィスト術（それは「新しい」ソフィスト術と呼ばれるべきではない。なぜなら、昔のものだから。むしろ「第二の」ソフィスト術と呼ばれるべきである）は、貧乏人と金持ちの、また、王侯と専制君主の特徴を概観し、さらには歴史が案内してくれる特定の話題を論じた。

* 14 VS481: それらのうち、より古いほうのソフィスト術は、レオンティノイのゴルギアスがテッサリアで始めたが、第二のソフィスト術は、アトロメトスの息子アイスキネスが、アテナイでの政治生活から追放されて、カリヤやロドスに居を構えた後に始めた。アイスキネスの弟子たちは諸問題を弁論術の規則に従って取り扱ったが、ゴルギアスの弟子たちは、それぞれ思い思いのやり方で取り扱っていた。

* 15 VS480: 古代のソフィスト術は、哲学的な弁論術と見なされるべきである。なぜなら、その技術は哲学の研究者たちが取り扱う問題について論じているからである。ただし、哲学者たちが、問いかけを巧みに段取りして、探求されている事柄の小さな点まで一つひとつ確かめながら議論を進め、それでもまだ確かな知識を得ていないと言うのに対し、昔のソフィストは、まるで知り尽くしているかのような顔をして、それについて語る。

* 16 VS481: 勇気について論ずるかと思えば、正義についても、英雄や神々についても論ずるし、さらには、宇宙はいかにして今の姿に造り上げられたのかということまで論じていたのである。

* 17 VS492: もしアイスキュロスが、舞台独自の衣装や厚底の長靴や、英雄たちのさまざまなタイプ、外部の出来事や内部のことを報せる伝達

役、スケナーの前で行なわれるべきことと背後で行なわれるべきことの約束事などを取り決めることにより悲劇にどれほど多く貢献したかをよく考えてみるなら、ゴルギアスが自分と同じ術を仕事にする人々のためにしたことも、これと同じであることがわかるだろうから。すなわち、彼はソフィストたちのために、勢いのある話しぶりや世間の意表をつくような話し方、底力を秘めた語り口、また重要な論題を悠場迫らず説き明かす態度、さらには、接続詞抜きで唐突に語り始めたり、接続詞なしに他の文に移ったりする手法に、先例を開いたが、これらの表現法を使うことにより、弁論は前よりも快くかつ格調高いものになるのである。また彼は、弁論を飾り立てて威厳あるものにするために、詩的な用語をも弁論にまとわせた。

*18 Pl. *Symp.*195a.

*19 VS507-508.

*20 VS507-508：二人は次の点でも対立していた。すなわち、アイスキネスは酒好きで、陽気で、無頓着で、その魅力すべてはデュオニュソス神とのつき合いから手に入れていたように思われたが（実際、彼はまだ少年のころ、深い溜め息をつく俳優の脇役として悲劇を演じた）、これに対し、デモステネスのほうは、暗い表情をして眉間に皺を寄せ、水だけを飲み物にしていたのである（それゆえ彼は、気難しくて頑固な人間の仲間に数え入れられていた）。

*21 VS509：彼は、ロドスをソフィストたちの思索の場に衣替えし、この地で、平穏な暮らしとムーサの女神たちに感謝の犠牲を捧げつつ、ドリズ式生活法にアッティカの生活習慣を混ぜ合わせた生活を送っていた。

*22 VS509-510：彼は、即席の弁論をいとも流暢に、神に魅入られたかのように弁じ、このことで賞賛を得た最初の人物であった。というのは、魅入られたように弁ずるということはまだソフィスト活動の様式として定着しておらず、アイスキネスからそれが始まったからである。つまり彼は、あたかも神託を吐き出す人たちさながらに、神がかりの衝動にかられて即席で語ったのである。また、彼はプラトンおよびイソクラテスの弟子であったが、彼の成功の多くは彼自身の生まれつきの資質に負うものだった。というのは、彼の弁論には明晰さの輝きや、魅力を湛えた荘重な話しぶりや、凄みを秘めた優美さが

見られ、一言で言うなら、彼の弁論のスタイルは、他人が真似てその後を進もうとしても、とうてい及ばぬものだったからである。

*23 VS482：だが私は、即席弁論に実際に先達をつけたのはゴルギアスだと思う。なぜなら、この人はアテナイの劇場に現われて、大胆にも「どんな問題でも出したまえ」と言い、このような危険をはらんだ公言を憚らなかった最初の人だからである。

*24 *Isoc. Antid.* 185-192.

*25 VS482：即興演説の泉はペリクレスから初めて溢れ出た、とある人々は言っている。

*26 VS503：ソフィストのイソクラテスの墓の上に立つセイレンは、歌っている姿をして立っているのであるが、これはこの人に説得力があったことを物語っている。彼はこの説得力を弁論術上の規則や慣習と一つに結びつけたのである。すなわち、均等法とか、対置法とか、末尾節の音をそろえる方法などは彼が最初に発明したものではないけれども、彼はすでに発明されていたそれらの技法を巧みに使いこなしたのである。また、彼は論述を敷衍させる語り口や、話のリズム、構成、演出効果にも注意を払った。

*27 VS505：イソクラテスは政治的な活動を敬遠し、民会にも出席しなかったが、その理由は、一つには彼が声量において見劣りすること、そしていま一つには、アテナイでは、公の場で他人より少しでも賢明な発言をする人々に対しては、政敵からの嫉妬がとくに激しかったことであつた。しかし、だからといって、彼に公共のことへの関心がなかったわけではない。

*28 VS506：この人には弟子が大勢いたが、その中で最も名が通っているのは弁論家のヒュペレイデスである。というのは、ほかにもキオス出身のテオポンボスやキュメのエポロスという人たちがいるが、彼らについては私は非難も賞賛もできないからである。

*29 VS505：イソクラテスの作品のうち『アルキダモス』と『証人なし』は最も巧みにまとめられている。というのは、両作品は次のような出来だからである。すなわち、まず前者においては、レウクトラでの敗戦から人々の心を立ち直らせようとする意図が満ち溢れていて、用いられている言葉が的確であるばかりか、構成もまた目をみはるものがある。また、その弁論も法廷論争の形をとっていて、その中の神話が語ら

れている部分、つまり、ヘラクレスと牡牛について語られている部分でさえ、勢いこめて述べられているほどである。他方、『証人なし』のほうは、リズムの上でよく抑制のきいた力強さを表わしている。というのは、その弁論は、次々に出てくる考えを、それぞれ等しい周期をなす文節にまとめ上げているからである。

*30 VS505: 彼には『民族祭典演説』という弁論があるが、彼はこれをオリュンピアで弁じ、内輪同士で咎め合うのはやめてアジアへ出兵するよう、ギリシアを説得しようとしたのである。ところでこの弁論は、彼の弁論の中でも最も優れたものであったにもかかわらず、ゴルギアスが同じテーマで論じた労作から寄せ集められたものにすぎない、という非難を許すことになった。; 二番煎じは即興の能力のなさを示すものとして嘲笑されている。cf. VS483, 579.

*31 以下では、ルキアノス『弁論教師』の底本はロウブ古典叢書³²⁾、翻訳は西洋古典叢書³³⁾を使用する。

*32 *Rh. Pr.* 3, 7-8; この二つの対照的な道は、プロディコスの説話に見られる『岐路に立つヘラクレス』の悪徳と美徳のモデルによく似ている。cf. Gibson³⁴⁾, Richter^{6, 35)}.

*33 *Rh. Pr.* 9: 引き締まった身体つきで、男らしい歩き方をし、全身よく日に焼けており、油断のない[目つきの]その男は、あの起伏の激しい道の案内人だ。(略)次にその男は、あの昔の人たちを見習うように君に命令し、弁論の古臭い模範を持ち出すのだが、それは模範するのが容易でなく、ちょうどヘゲシアスの、クリティオスとネシオテスの頃の人たちの、[彫刻]作品のようで、がっしりとして、筋肉質で、硬質な、輪郭を正確にかたどられたものだ。またその男は、苦勞、不眠、[酒ではなく]水を飲むこと、我慢強さ、これらが必要にして不可欠だと言うだろう。(略)また、以上に加えて、その男がこれほどの苦しみに対して要求する報酬は少ないわけではなく、前もってたっぷりもらわないかぎりには、決して君を案内しないだろう。

*34 *Rh. Pr.* 11: しかし、他方の道を行くなら、君は多くの人びとを、そしてそのなかに実に賢く、実に美しいある男を見出すだろう。その歩き方は悠然とし、小首をかしげ、目つきは女性的で声は密のように甘く、香油のにおいを放ち、指先で頭をかき、すでに少なくなっているが、

カールしたヒアシンス色の髪をきちんと整えている。実にもの柔らかな、サルダナパロスのような、あるいはキニユラスのような、あるいはあの魅力的な悲劇詩人アガトン本人のような人だ。

*35 *Rh. Pr.* 15: さて最も重要なものとして、無知を、次にこれに加えて厚かましさと向こう見ずと無知を持ってきなさい。他方で、羞恥心や礼儀正しさと節度や赤面は家に残してきなさい。というのも、こうしたものは役に立たず、ことに当たって妨げになるからです。むしろ、できるだけ大きな声と恥知らずな節回しと私のような歩き方です。これらだけで十分なときもあるのです。また服は、華やか、あるいは真っ白で、タレントゥム製の織物にして、全身が目立つようにしなさい。また靴は、女性用のたくさんの切れ目が入ったアッティカの半長靴か、あるいは真っ白のフェルトで飾り立てたシキュオンの靴にして、たくさんのお供を連れ、いつも本を持っていなさい。

*36 *Rh. Pr.* 17: ふだん使わず耳慣れない言葉と昔の人もめったに口にしなかった言葉、これらも収集して手元に置いておき、聴衆に向かって放ちなさい。というのも、そうすれば、多くの人たちが君を仰ぎ見て、君が驚嘆すべき人間で自分たちよりも教養があると考えてでしょう。

*37 アウグストゥス帝の時代に活躍した弁論家カッシウス・セウエルス(-35?年)は、暴力的な演説スタイルに貢献したとされる。彼は、優れた文章構成を蔑ろにし、言葉遣いには謙虚さや恥じらいの感覚がないと言われ、そのスタイルは法廷や元老院で活躍する「告発者(Delator)」と結びつけられるようになる。しかし、タキトゥスやプリニウスといった人物が主張する告発者とその演説スタイルについては、帝政時代に限られたものではなく、共和政時代にも見られるもので、「告発」という性質において連続性を持ち、突き詰めれば階級や政治的偏見に基づく描写であるとRutledgeは指摘する。cf. Rutledge⁴⁾

*38 *Rh. Pr.* 18: その主題と発端とが選ばれたならば、もはやためらうことなく口から出るに任せどんな時宜をえないことでも語りなさい。(略)また、どんな事柄であろうとマラトンとキュネゲイロスを付け加えなさい。これらなしには何もうまくいかないでしょう。(略)また、

サラミスとアルテミシオンとプラタイア、これらに何度もしつこく言及しなさい。

- *39 *Rh. Pr.* 19: さらに、歌うのがふさわしいと思われるようなときがあれば、何でも歌にして節をつけなさい、もし歌う材料に困ったならば、「裁判官諸君」と節をつけて呼びかければ音調に満たされると思いなさい。また、「ああわが不運よ」と繰り返し腿を打ち、かなり立て、演説中に唾を吐き、尻を振りながら歩きなさい。
- *40 *Rh. Pr.* 22: いや、最大のこと、評判をよくするにはなくてはならないことを忘れるところでしたが、演説している者すべてを嘲笑しなさい。そして誰かが見事な弁論をしたとしても、それは他人のものであって彼自身のものではないと思わせるようにしなさい。
- *41 *Rh. Pr.* 24: また23節では私生活における助言として、姦通、大酒、女遊びを励行し、文法違反、不順語法、偽誓、中傷など、なんでもするように言われる。
- *42 *Rh. Pr.* 24-25: 私を見てください。私は、名もなく、生粋の自由人でもなく、クソイスやトムイスを超えた先で奴隷をしていた父親と、どこかの裏通りでお針子をしていた母親とから生まれました。(略) その頃には生活の糧に困ることはなく、それどころか、弁論家として名をなし、たいていは〔依頼人を〕裏切り、愚かな連中に裁判官のことを請け負いながら、いまや法曹界の人間と認められてるのです。(略) しかしまた、みんなから憎まれることも、正確の悪辣さで目立ち、弁論の悪辣さでさらにいっそう目立つことも、「これがあらゆる悪徳にかけて右に出る者のないと言われている例の男だ」と指されることも、少なくとも私にとっては、大切なことなのです。
- *43 *Rh. Pr.* 26.
- *44 *Iso. Hel.* 8-13.
- *45 *Rh. Pr.* 10.
- *46 *Rh. Pr.* 17: しかし、『レクシファネス (Λεξιφάνης)』では、まず詩人、次に弁論家、トゥキディデス、プラトン、そして最後に喜劇と悲劇というように、古代人を注意深く研究しなければならないとされている。; いわゆる「アッティカ十大弁論家」は、アンティフォン、リュシ阿斯、アンドキデス、イソクラテス、イサイオス、デモステネス、アイスキネス、リュクルゴス、ヒュペレイデス、ディナルコスが挙

げられる。前1世紀頃の修辞学者カラクテのカイキリオスは、『アッティカの十大弁論家』を著し、これが後のカノンの起源となった可能性が高いが現存しない。この十人はブルタルコスの著作にも現れる。キケロやディオニュシオスは、この規範を知らないようだが、特にリュシ阿斯、イソクラテス、デモステネス、ヒュペレイデスを模倣の価値があるとみなしていた。cf. Kennedy³⁾.

- *47 しかし、『ヘレンニウスへ贈る修辞学』では、過去の偉大な弁論家の模倣にを最良とせず、ギリシアの伝統を軽視している。cf. Kennedy³⁾, Alexander³⁶⁾.
- *48 *Rh. Pr.* 4.
- *49 *Rh. Pr.* 25.
- *50 ルキアノスはイソクラテスにあまり関心がないように思われるが、伝統的な教育のなかで著名な弁論家として『食客 (Περὶ τοῦ Παρασίτου ὅτι Τέχνη ἢ Παρασιτική)』、『長寿者たち (Μακρόβιοι)』でも言及している。

引用文献

1. G. Anderson: *Philostratus: Biography and Belles Lettres in the Third Century A.D.*: London, 2014.
2. 藤井崇: *ローマ帝国の支配とギリシア人の世界: ローマ帝国と西アジア: 前三~七世紀*. (eds.) 大黒俊二, 林佳世子, 南川高志. 岩波書店, 2021.
3. G. A. Kennedy: *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, 2009.
4. S. H. Rutledge: *Oratory and Politics in the Empire: A Companion to Roman Rhetoric*: (eds.) W. Dominik and J. Hall, 2007, 109-121.
5. P. Brown: *The World of Late Antiquity: AD 150-750*, London, 1971.
6. W. A. Johnson, D. S. Richter: *Periodicity and Scope: The Oxford Handbook to the Second Sophistic*: (eds.) D. S. Richter, W. A. Johnson. Oxford, 2017, 3-10.
7. T. Whitmarsh: *The Second Sophistic*, Cambridge, 2005.
8. E. Bowie: *Philostratus: the life of sophist: Philostratus*: E. Bowie, J. Elsner (eds.), Cambridge, 2009, 19-32.
9. Philostratus, Eunapius: *Lives of the Sophists, Lives of Philosophers and Sophists*, (eds.) G.

- Miles, H. Baltussen: Cambridge, MA: Harvard, 2023.
10. C. Carey: *AESCHINES*, Texas, 2000.
 11. K. Eshleman: Defining the Circle of Sophists: Philostratus and the Construction of the Second Sophistic: *CP*, 103: 395-413, 2008.
 12. R. Erwin: Die asianische Rhetorik und die zweite Sophistik, *RhM*, 41: 170-190, 1886.
 13. U. Wilamowitz-Möllendorff: Asianismus und Atticismus, *Hermes*, 35: 1-52, 1900.
 14. G. W. Bowersock: *Greek Sophists in the Roman Empire*, Oxford, 1969.
 15. E. Bowie: Greeks and their Past in the Second Sophistic, *Past & Present*, 46: 3-41, 1970.
 16. S. Swain: *Hellenism and Empire: Language, Classicism, and Power in the Greek World*, Ad 50-250, Oxford, 1996.
 17. W. Guast: Lucian and declamation, *CPh*, 113: 189-205, 2018.
 18. W. Guast: Greek declamation beyond Philostratus' Second Sophistic: *JHS*, 139: 172-186, 2019.
 19. G. Anderson: *The Second Sophistic: A Cultural Phenomenon in the Rome Empire*, London, 1993.
 20. M. Heath: *Menander: A Rhetor in Context*, Oxford, 2004.
 21. M-N. Ribas: Isocrates free from Plato's shadow, *Araucaria*, 22: 325-345, 2020.
 22. T. Poulakos: Modern Interpretations of Classical Greek Rhetoric: I. Worthington (eds.), *A Companion to Greek Rhetoric*, 2007, 16-24.
 23. J. Billings, C. Moore: Introduction: The Problem of the Sophists: *The Cambridge Companion to the Sophists*, J. Billings, C. Moore (eds), Cambridge, 2023: 98-123.
 24. L. Pernot: *Epideictic Rhetoric: Questioning the Stakes of Ancient Praise*, Texas, 2015.
 25. C. Pepe: *The genres of rhetorical speeches in Greek and Roman antiquity*, Leiden, 2013.
 26. M. Vallozza: Il motivo dell'invidia in Pindaro, *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, 31(13): 13-30, 1989.
 27. A. Corbeill: Rhetorical Education and Social Reproduction in the Republic and Early Empire: *A Companion to Roman Rhetoric*, (eds.) W. Dominik and J. Hall, 2007, 69-82.
 28. 増永理考:「第二のソフィスト」にみる過去と現在—アイリオス・アリスティデスの事例から, *西洋古代史研究*, 20: 31-52, 2020.
 29. T. Whitmarsh: *Beyond the Second Sophistic: Adventures in Greek Postclassicism*, California, 2013.
 30. M. Gleason: Visiting and News: Gossip and Reputation-Management in the Desert, *Journal of Early Christian Studies*, 6: 501-521, 1998.
 31. ピロストラトス, エウナピオス: 哲学者・ソフィスト列伝, 戸塚 七郎/金子 佳司 (訳), 京都大学学術出版会, 2001.
 32. Lucian: *Lucian*, Vol. 4, W. Heineman (eds.), Cambridge, MA: Harvard, 1925.
 33. ルキアノス: 偽預言者アレクサンドロス, 内田次信, 戸高和弘, 渡辺浩司 (訳), 2013.
 34. C. A. Gibson: How (not) to learn rhetoric: Lucian's Rhetorum Praeceptor as Rebuttal of a School Exercise, *GRBS*, 52: 89-110, 2012.
 35. D. S. Richter: Lucian of Samosata: D. S. Richter, W. A. Johnson (eds), *The Oxford Handbook to the Second Sophistic*, Oxford University Press, 2017.
 36. M. C. Alexander: Oratory, Rhetoric, and Politics in the Republic: *A Companion to Roman Rhetoric*, (eds.) W. Dominik and J. Hall, 2007, 98-108.

〈研究ノート〉

教員採用試験の倍率低下と改善策に関する一考察
—現職教員と大学生の思いから—

杉浦芳則

帝京科学大学（教職特命教授）

A study on the decline in the teacher recruitment exam pass rate and measures for improvement
—From the perspectives of university students and current teachers—

Yoshinori SUGIURA

Teikyo University of Science

キーワード：教員採用、長時間労働、働き方改革、教員不足、教職の魅力
Keywords：Teacher recruitment, Long working hours, Workstyle reform,
Teacher shortage, Appeal of teaching profession

1. はじめに

本稿では、教員採用試験の倍率低下について、様々な資料を基に多方面からその現状をとらえ、現役大学生や現在学校に勤める教員の目線から、その要因を探し改善策を考察する。

2023年（令和5）年7月9日（日）に、令和5年度東京都公立学校教員採用候補者選考（6年度採用）が行われた。小学校全科は、採用見込み者数1,440人のところ、応募者数2,603人で、倍率は1.8となった。昨年の令和4年度の2.5倍に比べると大幅な倍率の低下である。小・中・高共通（家庭・保健体育）以外の校種・教科においては、昨年度の倍率以下となっており、東京都公立学校の危機的状況がより一層進んでいる。この倍率低下の原因は、応募者が増えないにもかかわらず、教員の大量退職による採用見込み者数を増やしていることにあると言われるが果たしてそうだろうか。教員が長い間求めてきた、35人学級への要望が全くかなわない中で、教員一人が受け持たなければならない授業時数の多さから、勤務時間内に授業準備が行えず、勤務時間外に学校や家庭に資料を持ち込みながら準備を行わなければならないのが現状である。また、勤務時間外に求められる保護者からの面談や児童生徒指導など、教員が長時間労働をしなければならなくなる要因は、挙げればきりが無い。このような状況の中で教員側が求める多くのまっとうな要望は、ほとんどと言ってよいほど解消されないまま今日に至っている。まさに35

人学級への要望については、40年前からその必要性を訴えている。これらを考えると「教師が取り組みたい個に応じた指導」「指導力向上のための授業準備」「学び続ける教師」への時間的余裕の無さ、「ボランティア」と称して多くの時間を教員の情熱や子供に対する愛情に頼ってきた問題などが複雑に絡み合っており、様々な情報が大学生の知るところとなり、教職へのあこがれや希望が薄れ、教員採用試験の倍率低下を引き起こしている。

そこで、本稿では「現場で働く教員の思い」と「教職を目指す大学生の不安」を比較分析し、教職を希望する大学生の減少となる原因を明らかにし、教育現場が教師としての理想の職場となるためにはどうあるべきかを考え、いかにしたら大学生の教職への希望者増加につながるのかを考察する。

2. 教育現場の現状

教員採用試験への受験者の減少が止まらない中、現場の教員たちは不安を感じている。学校に配置されるべき教員が配置されない状態では、より一層一人ひとりに対する仕事量が増え、授業準備や生徒とコミュニケーションを取る時間がさらに減ることになる。そのことへの不安とストレスの中で教員は、教育活動を進めているのが現状である。国の働き方改革に向けた取組も一向に進んでいるという感覚が教員にはなく、疲労ばかりが蓄積し、精神疾患を患う教員が増えている。文部科学省^{*1}は、2021（令和

3) 年度(2021/4~2022/3)に初めて教員不足の実態を調査しているが、2021(令和3)年4月の始業式時点で、1,586の小中学校において、2,086人の教員が不足していたと発表している。同年5月には、多少の改善は見られたものの、1,350校において、1,701人の教員が不足していた。そこで、令和3年3月31日、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部を改正する法律案」が参議院本会議において成立し、小学校(義務教育学校の前期課程を含む)の学級編制の標準を5年間かけて計画的に40人(小学校第1学年は35人)から35人に引き下げると発表している。学級編制の標準を計画的に一律に引き下げるのは昭和55年以来、約40年ぶりのことで、学校現場が長年にわたり少人数学級の必要性を訴えてきたにもかかわらず、なかなか実現を見るまでには至らなかった。教員不足が大きな問題になる中で、本当に実現できるのかどうかは非常に不安である。問題はこの35人学級の件にとどまらず、教員の持ち授業時数(持ちコマ数)の問題、教員定数の問題、教員調整額の問題など、児童生徒への愛情を抱きながら熱心に努力している教員側の訴えであり、ほとんど解消の見込みが立っていないのが現状である。

このような状況に対し、教職を目指す大学生はどのように考えているのかをアンケートを通して調査し、現場で働く教員の思いと比較しながら、今の教育現場には何が必要なのか、どのような改革を行うべきなのかを考察し、教師に「児童生徒のために働くことの楽しさ、やりがい」を感じさせる職場改革の一助とする。

3. 教員採用試験の受験者数の低下

文部科学省によると教員採用試験受験者は、1979(昭和54)年度の257,842人の最高値を最後に減少が始まり、1992(平成4)年度における公立小学校の教員採用試験受験者数は、110,949人と過去最低を記録している。その後、増加傾向が続いたが2018(平成25)年度からは、再度減少に転じ2022(令和4)年度には、126,391人と減少が続いている。

教員採用試験の競争率も2000(平成12年)度の13.3倍をピークに減少傾向が続いている。1979(昭和54)年度以降、教員採用試験の受験者が減少する要因は複数あるが、大きく左右されているのは民間企業の採用活動や景気の動向にある。昭和61年からバブル景気が始まっているが、多くの人が好景気感を持ち始めたのは、1987年10月19日のブラッ

クマンデーを過ぎた翌1988年頃からで、公務員や教員という職業よりも、一般企業を選び就職していく人材も多かった。

また、近年では平成30年(2018年)のOECD国際教員指導環境調査(TALIS)において、日本の教員の仕事時間は参加国の中で最も多く、人材不足感も大きいという結果が出ている。さらに文部科学省による令和4年度の教員勤務実態調査では、前回の調査(平成28年度)と比較して、平日・土日とも全ての職種において在校等の時間が減少したものの、依然として長時間勤務の教員が多いという結果となっている。

このように、教員採用試験受験者が低下する原因は、世の中の景気動向による民間企業の採用活動の活発化や教員の長時間労働に関する職場環境の問題が要因となって、教職への不安と魅力の無さを大学生が強く感じるようになり、教職に就こうとする気持が薄れ、より一層の教員採用試験受験者減少へと至っている。

4. 現場で働く教員の思い

2021(令和3)年3月26日に開始された文部科学省の「#教師のバトン」プロジェクトは、「学校での働き方改革による職場環境の改善やICTの効果的な活用、新しい教育実践など、学校現場で進行中の様々な改革事例やエピソードについて、現場の教師や保護者等がTwitter等のSNSで投稿いただくことにより、全国の学校現場の取組や、日々の教育活動における教師の思いを社会に広く知っていただくとともに、教職を目指す学生・社会人の方々の準備に役立てていただく取組」という謳い文句で始まった。しかし、文部科学省は「令和の日本型学校教育を実現していくため、時代の変化に応じた質の高い教師を確保するためには、より一層の働き方改革の推進や処遇の在り方の検討を進めることに加え、教職を目指す学生や社会人の方に、現職の教師が前向きに取り組んでいる姿を知ってもらうこと」が重要であるとし、特に「時代の変化に応じた質の高い教師を確保するため」に教職の魅力を上げ、教師を目指す人を増やすことを第一としている。ところが、その意に反して多くの教員たちは、自分たちの労働環境の過酷さを様々な形で訴える投稿が多く寄せられ、本来の目的とは違う思わぬ展開となり、教員の過酷な労働実態が表面化することとなった。文部科学省はこのプロジェクトを継続しているが、2021(令和3)年9月17日の文部科学省の投稿を

最後に止まっている状態である。

投稿の内容は、主に勤務時間などの労働環境の悪さに関する指摘、過労死や働き方に対する問題、残業しなければ処理できない仕事、部活動に関する意見などが多くみられた。また、2014（平成26）年11月の文部科学省調査によると、「国や教育委員会からの調査等への対応」、「研修会や教育研究のレポート作成」、「児童・生徒・保護者アンケートの実施・集計」など、国や都道府県教育委員会からの様々な調査物も多く、データ集計等のために教師は多くの時間を割いている。さらに、「保護者・地域からの要望・苦情等への対応」においても、勤務時間外に対応しなければならないケースが多く、特に保護者から苦情対応は、保護者が会社から帰宅する17時以降に多くあり、その要求に応じなければならないなど、教員の多忙感を増大させている。

アレルギー除去食への対応においても、時間と教員のストレスを貯める要因となっている。その日の給食に対する児童生徒のアレルギー対応の確認を、まず朝会を通して全教員で行い、次に給食時間が始まる前に、学年の教員はもちろん、栄養士、管理職がアレルギー対応児童生徒の配膳に間違いがないかを確認している。アレルギー対応には、毎日多くの教員が各教室を回るなどしながら、接待に間違いがあってはならないと常に神経をとがらせている。

上記のように、現場で働く教員が毎日どのような思いで過ごしているのかについて、ほとんど表に現れることはなかった。常に教員は、学校に対する不満や苦情を受け入れ、何とかしようとしてきたが、世間にとってはそれが当たり前で、児童生徒のためなら時間を割いてでも取り組むべきだという風潮になっている。少しでも教員が不満を言おうものなら、苦情となって本人や学校へと向けられる。このように、教員が我慢をしなければならないことが多くなり、それらのストレスを抱えながら今日に至っている。

近年、教員の業務負担が際限なく増えてきている。文部科学省は教育改革の方針として「教育進化のための改革ビジョン」を公表している。常に時代に合った教育改革は必要であるが、学校現場が取り組まなければならないことが増える一方で、減っていく取組はほとんどない。行政の行う教育改革は、学校における教員の様々な業務を理解した上で、残業をすることなく改革できるものでなければならない。「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善、GIGAスクール構想におけるICT等の活用による

る学び、地域や社会への貢献等による、当事者としての地域社会の担い手など、「児童生徒のために」と行政から出される様々な計画に対し、どれほどの時間がかかろうともそれに黙って従ってきた。これらの計画が児童生徒のためになるのであればと、そのための校内研修の時間をつくり出すために、各自の授業準備の時間や児童生徒対応、保護者対応等の時間をしっかりと確保しながら、教員のICT等の技術力向上、ICTを活用した授業力の向上に向け多くの学びの時間をつくってきた。当然、そのための時間は勤務時間内のみでできることではなく、通常の業務を終えてからさらに学びの時間を確保することとなるので、ほとんどの教員は長時間労働を余儀なくされている。このような状況となることを行政側はわかっていながら、その対策を全く考えようとなし。文部科学省が進めてきた「#教師のバトン」プロジェクトのおかげで、教員の本音が世間に広く知れ渡るきっかけとなったことは、教員にとって好都合である。そのような中で、ようやく文部科学省は、令和4年度に教師の勤務実態や働き方改革の進捗状況等を把握・分析するために教員の勤務実態調査を実施している。教員の長時間労働が社会問題化したことで、長時間労働に対する改革に大きく貢献する状況となっている。

5. 教職を目指す大学生の現状

教育現場の様々な状況が明るみに出始めたことで、教職を目指す大学生がより一層減少している。しかし、そのような中でも教員になりたいと教職を目指し努力している大学生も少なくない。その大学生たちは、教育現場の負の要因である長時間労働等が明るみに出ているにもかかわらず、教員に対する魅力を次のように感じている。（帝京科学大学 東京都教員採用候補者選考受験者によるアンケートより）

- ・子供の成長を見届けることができるため。
- ・公務員であること。
- ・生徒の成長を近くで見守り、サポートできること。
- ・児童とコミュニケーションが1番取れるところや、行事と一緒に参加できること。
- ・進路の手助けができること。
- ・多様な個性を持った子供と接することができる。
- ・子供の成長に携わり、笑顔を見ること。
- ・児童の成長を近くで見守れるから。
- ・子供の成長に携われる。寄与できる。
- ・子供とたちと深くかわりながら成長を見守れる

こと。

- ・児童の成長を見守れる。
- ・大きな影響力がある。
- ・子供たちが成長していくところが見られる。
- ・生徒の成長を近くで見守り、共に成長していけるところ。
- ・多くの人の記憶に残る職業である。
- ・自分の思いを伝えられる職業である。それはその人の人生に関わる仕事だと思う。
- ・他の職と比べて、直接人とかかわることができる。
- ・子供と深くかかわることができる。
- ・これからの社会を担う人を育てる。

上記のように、教職を目指す大学生19名の多くが、児童生徒とかかわり、児童生徒の成長や子供に与える影響などを教員の魅力として強く感じていることがわかる。

また、逆に教師の大変だと思うところについては、次のように感じている。

- ・授業も大変だが、授業外が大変（保護者等の対応）。
- ・人を相手にすること。
- ・生徒それぞれの個性を理解し、指導する必要があるところ。
- ・毎日考えることがあるところ。責任が問われるところ。
- ・生徒とのかかわり方。
- ・クラスづくり。
- ・教材研究、学級づくり。
- ・児童や保護者に信頼してもらうこと。
- ・教材研究と校務の両立。
- ・保護者とのかかわり方。
- ・児童との関係を築いていくこと。
- ・相手の気持ちを読み取ること。
- ・退勤時間について。
- ・放課後でも次の日の準備などをしなければならないこと。
- ・子供の人生を左右させてしまう職業だから。
- ・人のことをよく見なければならないこと。見るだけでなく知り、距離を縮めること。
- ・問題が起きたとき、どのように対処したらよいか。仕事ができない自分と合わない教員との協力について。
- ・勤務外でのさまざまな準備。
- ・教員の数に対して、児童生徒の数がとても多いところ。

児童生徒や保護者とのコミュニケーションへの不安、授業づくりや学級づくりについての不安が多く

あり、最も大変だと感じている。しかし、退勤時間の問題や勤務時間に関する不安は、3件にとどまっておらず、長時間労働に関する不安はあるものの、教員をすでに目指している大学生にとっては、その不安よりも児童生徒とかかわる仕事に対する魅力のほうが強いと感じている。また、教育現場での経験の少ない大学生にとっては、授業づくりや児童生徒とのコミュニケーション、保護者対応などの不安に対して、ただ単に悩んでばかりではどうすることもできないということ、また、自分でどのように対応したらよいかをしっかりと考えなければならないということもすでに理解している。大学生一人一人が、その不安に対する対策として「教員の大変だと思うところをあなたはどのようにして克服していかうと考えるのか」を質問したところ、以下のように答えている。

- ・大変ではない仕事などない。ひたすら改善していく。
- ・保護者対応などは、傾聴しながら自分の考えを伝える。
- ・普段の学校生活で生徒を観察したり会話をしたりする。
- ・早く自分のやり方を見つけて、慣れていく。とにかく楽しむ。
- ・コミュニケーションの本をたくさん読んで実践する。
- ・一人ひとりの個性を見つけ、どんなクラスにしたいかを明確にする。
- ・計画性をもって行動し、常にコミュニケーションをとる意識を持つ。
- ・より多く、児童や保護者とコミュニケーションをとる。
- ・見通しを常に立てて、計画的に行う。
- ・本を読んだり、他の先生方と協働したりしながら、保護者とかかわりを理解する。
- ・児童となるべく多くコミュニケーションをとる。
- ・積極的に話し合う。
- ・効率よい事務作業を行う。
- ・常に学び続けて、様々な知識を習得していく。
- ・すべての生徒の長所を見つけて、伸ばさせられるようにする。
- ・仕事の時間も大切ですが、より生徒にどれだけ時間を使えるかがポイントと考える。
- ・冷静に丁寧に迅速に対処していきたい。とにかく一つ一つ、焦らずこなしていく。まず、今何を行うべきかを明確にする。

- ・隙間時間にじっくりと頭で考える。
- ・工夫する。学校全体でまとまって立ち向かう。

以上のように、不安に思うところや大変だと考える部分について、本校の教職を目指す大学生はしっかりと理解をしていて、教職という仕事を前向きに捉え取り組んでいこうとする強い意欲があることを示している。

6. 国や各都道府県教育委員会の対策

教職員の働き方と学校業務の在り方を検討した中央教育審議会の答申が、学校における働き方改革として平成31年（2019年）1月に取りまとめられている。この答申を受けて文部科学省や各都道府県教育委員会は、学校における働き方改革として、教職員の勤務時間をタイムカードや指紋認証等の校務支援システムにより管理したり、ICT機器の導入による事務処理等の軽減を図ったりしている。また、学校や教師が担当しなければならない仕事なのか、あるいはそうでないのかを明確化し、生徒数による教職員定数の見直しや教員の部活動指導の軽減を図るための部活動指導員の配置を進めている。さらに、様々な学校業務の補助員としてSSS（スクール・サポート・スタッフ）を配置し、保護者のクレーム対応等のためのスクールロイヤー配置など、専門スタッフ等の外部人材の活用も進めている。

7. 現状を変える

学校現場では早急に働き方改革を進めていきたいのだが、文部科学省の「#教師のバトン」*²プロジェクトで教員が訴える多くの問題が未だに解決されていない。管理職も早い帰宅を促してはいるものの、やるべき仕事が時間内に終わらず、勤務時間内に帰宅したくとも帰れない教員が多い現状を理解するあまり、強く帰宅を促せない状況にもある。働き方改革関連法の一環として2019年4月より労働安全衛生法や労働安全規則が改正され、面接指導を行うべき対象者の選定基準が拡大したが、現場の教員にとってはその面接指導を「受ける暇がない」「時間がもったいない」ということから、タイムカードの処理や指紋認証等の処理を、通常の勤務時間の終わりに行い、その後引き続き仕事を行うなど働き方改革につながっていない教員もいる。長時間労働となる要因に対し、学校が独自で取り組めることに多くの管理職が教職員と共に様々な考えながら努力しているが、現在の国の制度の中では、各学校の独自の取組も限界に達している。国や区市町村教育委員会

は、その責任を管理職に押し付け、学校独自の取組を進めさせても、国が本気になって改革を進めない限り状況は変わらない。

勤務時間内に十分に確保されていない児童生徒指導や保護者対応の時間、授業準備の時間、学級づくりに対する準備時間などは、教員はもちろん、教職を目指す大学生にとっても不安の材料となっている。さらに、児童生徒とかかわる仕事に強く魅力を感じているにもかかわらず、その時間が確保されていない教育の現場に不満や不安が蓄積されて、それが教職への希望の激減、早期退職者の増加につながっていることは明らかである。

国や市町村教育委員会は様々な取組を進めているが、それらの取組は国や市町村教育委員会からの目線による取組であって、教師が望む取組にはなっていない。教師の勤務実態に関する調査を令和4年度に実施し、令和5年4月28日に速報値を公表している。それによると平日については、主に、「授業（主担当）」、「朝の業務」、「学習指導の時間」（小学校）が増加し、「学校行事」、「成績処理」（小学校）、「学校経営」（小学校）、「学年・学級経営」（中学校）、「生徒指導（集団）」（中学校）の時間が減少し、土日については、主に、「学校行事」、「部活動・クラブ活動」（中学校）の時間が減少しているとして勤務時間の短縮に向けた取組の成果を示しているが、教職員の過労感はほとんど変わっていない。それは、これまで述べているように「児童生徒とかかわる時間」が、未だに確保できないからである。「児童生徒とかかわる時間」は、現職の教員や教師を希望する大学生が強く望んでいることであり、まさに文部科学省が求める「教職の魅力」そのものなのである。

様々な行うアンケート調査も大切であるが、何よりもまず行うべきことは、「教員が望む教育現場の改革」である。それを進めるには、まず①教員が生徒とかかわる時間を決めることから始め、②それに応じた教員の持ち時間数を考え、さらに、③勤務時間内に授業準備ができる時間の確保し、④教員の配置人数を決定するという流れを基本に考えていくと、おのずと教員の長時間労働や現在起きている教育現場の様々な問題は解消できる。さらに現在、国や市町村教育委員会が進めている支援員の確保を増やしていくことにより、より一層の「教職の魅力」を存分に感じさせる職場となっていく。

8. まとめ

「教職の魅力」を発信するだけでは、教職を目指す大学生を増やすことはできない。また、退職を希望する現職教員を現場に留めることもできない。このことは、これまでの記述でも明らかである。文部科学省や他の教育関係機関がいろいろな形でアンケートを取り、教育現場の長時間労働の問題点を細かく分析しているが、それらの問題点や原因を追究し改善に向けた取組を行おうとも、現場の長時間労働が解決するまでには長い年月を要することになる。この問題は、まさに35人学級への要望が始まった40年前からだといっても過言ではない。その当時から多くの教員は、学校現場が様々な形で変化し崩壊していくことを予期していた。公表されているデータ^{*3}によると、精神疾患で休職する教員数は、平成9～11年度（1997～99年度）は毎年1,600～1,900人程度だったのが、平成12～14（2000～2002）年度は毎年2,300～2,700人程度に増えている。そして、平成19（2007）年度からは毎年約5千人の精神疾患による休職者を出している。それだけ現場における長時間労働となる要因の解消は、喫緊の課題なのである。

文部科学省は、「教職の魅力」を広く伝える努力をしているが、現職教員が感じていない「教職の魅力」を伝えることは不可能である。しかし、現在教職を希望している大学生の多くは、広く知られるようになった教育現場の労働環境の悪さについて、ある程度理解したしながらも教職を目指している。長時間労働に対する不安もあるが、「授業」に対する不安や「生徒や保護者とのコミュニケーション」に対する不安をより多く上げている。それでも、教職を目指す大学生は、何よりも児童生徒とかかわることに「教職の魅力」を感じている。現職の教員たちも採用された当初は、大学生と同様の不安はあったが、児童生徒との関わりへの期待を抱きつつ実際に現場で働き始めると、その「教職の魅力」づくりの難しさに、不満とストレスを貯めていく日々を過ごしている。

このような状況を考えると、何よりも教員や教職を希望する大学生が望んでいる「児童生徒とかかわる時間」を確保するためには、教員が余裕をもって児童生徒とコミュニケーションが取れる環境づくりが重要となる。そのためには、以下の4つの課題の解決が必要である。

(1) 1学級の児童生徒数を変え、教員が児童生徒一人一人とかかわれる時間を増やす。

「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、児童生徒同士が意見交換や議論ができる場づくりが必要である。そして、グループワークや言語活動を取り入れた話し合い活動のできる人数、英語科でよく行われるペア・ワークやグループ・ワークができる人数などを考えると、児童生徒数は1グループ4人で5グループあるいは5人で4グループ程度ができる人数を考えれば、1学級の生徒数は20名程度となる。

(2) 1コマの授業時間を40分とする。

「児童生徒とかかわる時間」を長く確保するために、1コマ授業時間を40分とし、授業と授業の合間の休み時間の10分間は確保する。授業終了後も授業に対する質問やわからないところの相談など、教科担任が生徒とかかわることのできる時間も必要となる。そして、午前中に5時間の授業を行い、給食後の午後の授業は1コマのみとし、1日を5時間授業、5校時以降から5時までには、教員の教材研究の時間や児童生徒と過ごす時間とすることで、より一層生徒との時間を増やすことができる。

(3) 17時以降の保護者対応や家庭連絡、保護者面談などは行わない。

保護者対応や家庭連絡、保護者面談などは17時までとし、その時間内に来校できない保護者については、電話やメール、オンライン面談等で行い、教員の勤務時間が守れる環境をつくる。ただし、学校側が17時以降は保護者等の連絡を受け付けないというのではなく、区市町村の教育委員会が「17時以降は保護者対応を行わせない」という知らせを全校に配布し、どの学校も同様の取組となるようにする。

(4) 教育現場経験者による大学生のサポート

教員採用試験に合格した者たちは、4月以降先生と呼ばれる立場になる。その間、全くといっていいほど教師として必要な研修は行われない。一般企業であれば、入社6か月間程度は一般常識であるマナー研修や実務等に関する研修の期間であり、会社で働く上での重要なノウハウを徹底的に叩き込まれる。新入社員にとって不安を払拭する上で大切なことでもあり、研修の学びをしっかりと身に付けた上で現場へと配属されることになる。ところが、新規

採用教員には一般企業のような研修は、全くといっていいほど行われないうまま、教育現場に送り出される。学校現場に必要なマナー研修や実務研修は、4月に初めて現場に立った時点から、実際の勤務と同時にスタートする。その時点から、さまざまなことが先輩教員と同様にできなければならない。しかし、当然なんの研修も行われずに現場に出された新規採用教員にとっては無理な話である。ベテラン教員に相談をしながら仕事を進めることができればよいのだが、他の教員も年度当初の4月から5月は様々な準備に追われ、新規採用教員を丁寧にやさしく指導している時間と暇のないのが現状である。

そこで、教職を目指す大学生に対して、「授業への不安」「生徒、保護者対応への不安」などを緩和するために、学校現場を経験した教員が、「教職入門」「教育実践演習」等と称した、教育課程はもちろん教職員の組織や各分掌の働き、学級経営の方法、地域とのかかわり方、生徒とのコミュニケーションの取り方、保護者対応の仕方など、学校教育に関わる全ての実務に対する学びである「実務研修」と一般的な様々な礼儀やマナー、職員室における電話対応などの学びである「マナー研修」に代わる講義や演習を行い、大学生が卒業後に教職についても、自信を持って職務が全うできるカリキュラムを取り入れることが必要である。

文部科学省は、大学や学校現場の現状を十分に理解し、教職員が児童生徒のために意欲を持って働ける環境づくりに真剣に取り組むことが、働き方改革を進め、延いては児童生徒の教育環境をより一層よくすると同時に、教職を目指す学生の増加につながっていく。

今置かれている教育現場の状況は、マスコミで報道されているように、長時間労働に苦しんでいる教職員が多くいる。当然、児童生徒たちにも様々な形で大きく影響を与えている。現に、配置されるべき教員が配置されない、精神疾患による教員の休職、採用されたばかりの新規採用教員の早期退職など、短期間で様変わりする学校現場に対し、児童生徒たちはなかなか落ち着いて学習に集中することができず、大きなストレスや不安を抱えている。このような状況になることは、繰り返しになるが、すでに40年前から35人学級を求め続けてきた学校現場^{*4}の教員たちには、予測することができていた。当時から解消されない長時間労働や負担感は全く世間には理解されずに、ただただ教職員のボランティア精神によって、何とか今日まで持ちこたえてきた。文

部科学省が求める「令和の日本型学校教育」の構築に向け、現場の教員たちが児童生徒とのかかわりを深め、やりがいをもって取り組めるような学校現場の環境づくりを、文部科学省が中心となり思い切った改革を進めていかなければ、教職に魅力を感じ、教職を生涯の仕事と選ぶ大学生の増加は、今後も望むことはできない。

【注】

1. 文部科学省「教員不足」に関する調査
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_00003.html
2. 文部科学省「#教師のバトン」プロジェクト
https://www.mext.go.jp/mext_01301.html
3. 文部科学省「令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00005.htm
4. 文部科学省「小学校における35人学級の実現／約40年ぶりの学級編制の標準の一律引下げ」
https://www.mext.go.jp/b_menu/activity/detail/2021/20210331.html

参考文献

1. (社)国際経済労働研究所「教員の働きがいに関する意識調査」報告

〈研究ノート〉

学校給食と社会関係資本：あだちの「おいしい給食」を事例として

¹片山優人 ²神谷純子

¹元帝京科学大学教育人間科学部学校教育学科学生

²帝京科学大学教育人間科学部学校教育学科

School Lunch and Social Capital:

A case study of “Delicious School Lunch Promotion Project” in Adachi Ward, Tokyo

¹Yuto KATAYAMA ²Sumiko KAMITANI

キーワード：食格差、貧困、こども食堂、共食、ナナメの関係

1. はじめに

子どもの食格差は食事の量や栄養面、またこれに付随する健康面での調査が先行し、その支援として、まずは対症療法的に空腹を満たす手段が議論され¹⁾、総じて学校給食は、食のセーフティネットとしての機能が取り沙汰されてきた。他方、食格差と不可分の課題として貧困問題があり、これらを切り離して議論することはできない。例えば、子どもの孤食が社会的課題となる中、低所得世帯やひとり親世帯では、親子が一緒に過ごす時間が短くなる傾向が見られる²⁾。また、低所得世帯では「子どもの誕生日を祝う」など、一般的な家庭であれば日常的に経験していると想定される食の機会を欠くことが多く³⁾、食育の一環である農林漁業体験の有無に広がる「体験の貧困」、すなわち世帯所得による食体験の格差も深刻である⁴⁾。食格差は貧困に根差し、より豊かに生きるための食にまつわる経験をも削り取ってしまう。

子どもの貧困対策として知られるこども食堂においても同様に、広まり始めた当初は、低所得世帯の子どもに無料または極めて安価な食事を提供する場と見なされがちであったが、近年では、準備を含む一連の食のプロセスを共有する共食の場として、多種多様な人々との交流を提供し、低所得世帯の子どもやその親の社会的孤立を防ぐことへと目的を広げている。

本学がキャンパスを置く東京都足立区では、平成19年、「おいしい給食」の実現を公約のひとつに掲げた近藤やよい氏が区長に就任した。この機に立ち

上げられた「おいしい給食推進事業」により、区内小・中学校の学校給食における総残菜量は381 t(平成20年度)から126 t(平成29年度)にまで減少し⁵⁾、足立区による「おいしい給食アンケート」(令和4年度)では、小学6年生の95%、中学2年生の94%が「給食がおいしい」と回答⁶⁾するなど、区の学校給食の実施状況はめざましく改善された。

しかし、この「おいしい給食」推進事業がめざすところは、単に学校給食の残菜率低減に留まらない。背景には、足立区が抱える4つの根本的課題(健康、貧困、学力、治安)がある。これらの課題が絡み合い負のスパイラルに陥っている現状を打開し、「格差社会の負の象徴」という足立区のネガティブなイメージを転換するために、近藤区長が戦略の要として着目したひとつが学校給食であった⁷⁾。こうした経緯を踏まえ、あだちの「おいしい給食」には、貧困対策としての期待もかけられている。

本学は足立区千住にキャンパスを擁し、教員養成に取り組んでいる。こうした背景から今回、筆者らは、あだちの「おいしい給食」の取り組みに着目し、給食を提供する関係者への聞きとりを行った。本稿では、学校給食が子どもに提供しうる社会関係資本に着目してこの聞きとりを考察する。

2. あだちの「おいしい給食」

足立区の「おいしい給食」推進事業は、食育を通じて区の根本的課題(健康、貧困、学力、治安)を根底から改善しようとする試みのひとつである。そのために学校給食を食育の機会として達成すべき目

的を設定し（表1）、継続的な取り組みを行ってきた（表2）。

足立区では「健康」（健康寿命の長さ）に関する課題について、独自のデータ分析から糖尿病の多さに着目した。その対策として血糖値を抑えるための食習慣の定着をめざし、野菜を先に食べる「ベジファースト事業」や、野菜摂取を啓発する「ベジタベライフ事業」を全区民を対象に推進してきた。学校給食で実施される「野菜の日」や、区立保育園・こども園、小・中学校での「一口目は野菜から」を合言葉とした食育も、区の健康対策事業と連携したものである。

また、足立区の食育「あだち 食のスタンダード」では、健康に必要な栄養の知識を教えるだけでなく、中学校卒業時までには3つの実践力の獲得・定着をめざし（表3）、保育園・こども園の園児の頃から簡単な調理をする機会を設ける等の取り組みを行っている⁸⁾。

平成23年には、レシピ本「東京・足立区の給食

室」の出版がマスコミに大きく取り上げられ、足立区の学校給食が全国的に知られるようになった。近藤区長の就任とともに「おいしい給食」推進事業が起動して十余年が経ち、現在では、あだちの「おいしい給食」は足立区の健康・貧困に対する総合的な取り組みの代名詞ともなっている。

3. 聞きとりの記録から*¹

3.1 足立区教育委員会「おいしい給食担当」

令和5年8月、足立区役所を訪問し、足立区教育委員会学務課おいしい給食担当係長、及び学校給食担当係の栄養士のお二方に話を伺った。以下は、その要約である。

学校給食は、ただ児童及び教員に食事を提供するだけではない。毎日、おいしく、安全な給食を提供することができる背景には、様々な工夫や取り組みがある。以下は、各学校において、給食を提供する流れである。朝7時頃から納品された食材を検収

表1 あだちの「おいしい給食」：4つの目的

- ・（生きる力：生活習慣病予防）身体にとって大切な食べ物を知り、選ぶことができる。
- ・（感謝の気持ち）自然の恵みや料理を作ってくれる人等への感謝の気持ちをもつ。
- ・（給食時間の充実）給食の時間を楽しみ、意欲的に食べ、心を豊かにすることができる。
- ・（残菜ゼロ）残菜率の低下

出典：足立区公式ホームページ

表2 「おいしい給食」推進事業の取り組み（令和5年度）

- 1) もりもり給食ウイーク：区内小・中学校において、食育月間（6月）、給食週間（1月）に教員や栄養士による食育を実施。
- 2) 給食メニューコンクール：区内小・中学生を対象に開催し、自分で考えた献立での調理体験を実施。受賞した献立が給食で提供されることも多い。
- 3) 魚沼産コシヒカリ給食：区内中学1年生を対象に、友好自治体である新潟県魚沼市にて自然教室を実施。区内全小・中学校及び区立保育園、認定こども園において一斉に実施される魚沼産コシヒカリ給食にて中学生が自然教室で手がけた米を提供している。
- 4) 小松菜給食：区内全小・中学校において、足立区の特産野菜小松菜を使う献立を各校で工夫を凝らして考案し提供。
- 5) 野菜の日：毎月1回、旬の野菜を使った給食を提供。

出典：足立区公式ホームページ

表3 「あだち 食のスタンダード」3つの実践力

- 1) 1日3食野菜を食べるなど、望ましい食習慣を身につける。
- 2) 栄養バランスの良い食事を選択できる。
- 3) 簡単な料理を作ることができる（ごはん・みそ汁・目玉焼き程度）。

出典：足立区公式ホームページ

し、8時には調理を始める。12時前に調理を終え、各クラスへ配缶の準備をする。給食時間が終わったら食器、食缶等を洗浄、消毒して1日の作業が終了する。

食材の仕入れ先は区で指定せず、各学校の栄養士が決めている。長い給食の歴史の中で、昔からのつき合いがあることなどが理由である。小松菜は足立区にとって大切な食材であり、区には、有名な「小松菜おじさん」もいる。季節問わず利用できる便利な食材であり、農家から直接仕入れている。区の保育園ではおやつ代わりに小松菜を出し、園児の頃から野菜について学んでいる。野菜を食べて健康を維持することは、これからの人生にも大きな影響を及ぼすことであり、区では「ひと口目は、野菜を食べよう」という合言葉によるベジファースト運動にも力を入れて取り組んでいる。

各学校の給食の水準を揃えることを目的として、区内の小中学校に勤務する栄養士により、月に一度、「おいしい給食検討会」が開かれている。この検討会により、若手栄養士の育成もなされている。ベテラン栄養士が様々な知識を共有することで、各学校の給食の水準も上がり、よりおいしい給食を提供できるようになる。各校の栄養士は、児童生徒のことを第一に考え、どうしたら児童生徒が喜んで食べるおいしい給食を提供できるか、検討を重ねる。献立は月ごとに作成し、小学校では3、4年生を基準として給食の量や味付けを決める。おいしさだけでなく、健康面も重視し、市販のだしではなく、かつお節、昆布や煮干しといった食材からとるだしを使って調理し、薄味を徹底している。また、様々な栄養素をバランス良く取り入れるよう努めているが、特に鉄分は摂取しにくい。鉄分の豊富なレバーが苦手な子どもが多いため、レバーをミンチにして食べやすくするなど、調理方法にも様々な工夫をしている。こうした栄養士の思いが児童生徒に届いた結果、残菜率が低減したと考えている。

学校給食の残菜率を低減するためにも、成人したときに健康的な生活を送るための実践力を育む「あだち 食のスタンダード」の定着が大切であると考えている。そのために区で継続して実施している取り組みには、「もりもり給食」「給食メニューコンクール」「魚沼産コシヒカリの日」「小松菜給食」の4つがある。毎年のように新しい取り組みを始めるのではなく、現在実施されている取り組みを地道に継続し、浸透させていくことが残菜率低減への近道と考えている。時間をかけて取り組みの質を上げて

いくことが重要である。区がめざしているのは、「あだち 食のスタンダード」の定着であり、おいしい学校給食を通じて、中学校卒業までに望ましい食習慣を身につけることである。

区内学校給食の残菜率が低減した要因のひとつは、児童生徒、教員など、学校関係者の食への意識が高まったことであると考えている。日本の給食の良さは、まず、児童生徒が自ら準備をするところである。配膳する量や食器の配置を自然に学ぶことができるうえ、給食では皆が同じものを食べるため、子ども同士の会話の糸口になり、コミュニケーションが取りやすくなる。嫌いな食べ物でも友達が食べているのを見ることで、自分も食べてみようと思うきっかけができ、好き嫌いを減らすことにもつながる。

教員の働きかけ次第で、子どもの給食への関心の度合いが大きく変化する。教員も食に対して興味関心を持ち、給食のときには児童生徒に様々な働きかけをすることも大切である。多忙であることは理解しているが、給食のときに教員が仕事をするのは望ましくない。特に若手の教員は、給食の間も仕事に追われる様子を見るが、食事中は、子どもと向き合い積極的にコミュニケーションを取る方が良い。給食を楽しみに学校に来る子どもも多い。給食のときの雰囲気学級運営や授業にも大きな影響を及ぼす。給食が充実した時間になるよう心がけることが学級担任にとって重要であると考えている。

3.2 宇佐美農園

令和5年11月、宇佐美農園（足立区辰沼）を訪問し、農園主であり、「小松菜おじさん」として知られる宇佐美一彦さんに話を伺った。以下は、その要約である。

宇佐美一彦さんは、若い頃、幼稚園の経営を望んでいた時期もあったが、最終的に44年前、江戸時代から続く歴史ある宇佐美農園の7代目として農園を受け継ぐことを決めた。現在、農園では、小松菜のほか、夏はとうもろこしやなす、冬はネギやブロッコリーを栽培している。

以下は、農園での1日の作業の流れである。夏季は4時、冬季は5時半に起床して畑に向かい、野菜を収穫して束ねる作業を行う。朝食をとって収穫作業を続け、昼前に収穫した野菜を洗い、冷蔵庫に入れて保管したり、直売所に出すためのパッケージをしたりする。昼に業者が野菜を引き取りに来る。午

後は水やりやその他の作業を行う。

農家の大変さは、天候に左右され、思い通りに作物が育たないことである。天気が良すぎても野菜が焼けてしまう。一方で、雨が続いて野菜が病気になる、全て廃棄になる。毎年天候が異なり、予想ができない。常に天気予報を確認し、野菜の状態に気を配らなければならない。しかし、様々な困難を乗り越えて良い野菜ができると、やりがいを感じる。また、育てた野菜を食べた子どもたちから「おいしい」という感想や、感謝のことばを聞いたときに、この仕事のやりがいを強く感じる。

宇佐美農園は、区内の約50校に給食用の野菜を納品している。市場を中心に野菜を出荷していたときには、特に小松菜は色や荷姿が良くなければ競売で一番になれなかったが、市場と学校給食では野菜の作り方がまったく異なる。学校給食で重視されるのは、色や荷姿ではなく味や水分であり、現在では、野菜の作り方を変えている。また、成長状態と同じ環境で保存するように気を使っている。納品する小松菜は、束ねて冷蔵庫で保存するが、宇佐美農園では、このときに野菜を横倒しにせず立てた状態を保つ。畑に植わった状態で温度を5℃以下にすることによって、小松菜は仮死状態になり、鮮度と野菜本来の味を保つことができ、苦みやえぐみが薄くなる。子どもは、野菜の苦みやえぐみを嫌うため、宇佐美農園では、苦みやえぐみの強い品種を省く工夫もしている。また、市場では色や荷姿を重視するため、水を切って野菜を作るが、給食用には水分を多めに与える。水分が残っている小松菜は、噛んだ時に口の中でジューシーさが広がり非常に食べやすくなる。

最近の子どもは、キュウリは好きだがトマトは嫌い、など好き嫌いがはっきりとしていて、極端になっている印象がある。店で売られている野菜と、農園が納品している野菜では、同じ野菜でも味が違う。子どもたちには、野菜本来の味を知って、野菜を好きになってほしい。特に、旬を知ってほしいと思う。最近の野菜や果物は、品種改良されており、一年中食べられるようになった。しかし、小松菜の本来の旬は12月、1月であり、旬の小松菜が一番おいしい。体験学習を通じて、旬の食材を収穫して食べることで、野菜本来のおいしさを学んでもらうことができる。無理に食べさせると、嫌いになってしまう。残してもいいから少しずつ食べてもらう方がよい。最近では、特に野菜に抵抗がある子どもが多いため、強制しないことが大切である。

宇佐美農園では、生産者と消費者の間で、お互いが見える関係を大切にしている。16年前に体験学習を始め、積極的に保育園児や児童生徒を受け入れている。これにより、消費者である子どもたちの反応を直接見たり、様々な意見を聞いたりすることができて、良い刺激になり改善に役立っている。体験学習を始めた当初は、スライドを作成して見せるだけであったが、強制して聞かせるのではなく、野菜に関するクイズを出すなど、興味を持って聞いてくれるように様々な工夫をしてきた。また、生産者の思いを前面に出して話をするようにしている。授業のあとに子どもたちが質問をしてくれたり、感謝のことばが聞かれたりするようになり、変化していると感じる。

4. 考察：学校給食が提供する社会関係資本

筆者らが実施した聞きとりは、おもに残菜率低減の要因を探ろうとしたものであったため、味や栄養面での配慮や工夫を中心とした回答になっている。しかし、すでに述べてきたように、食格差は食事の量や栄養面に限った問題ではない。したがって本節では、学校給食が直接的な食以外に提供しうる社会関係資本に焦点を当てて聞きとりを再考察する。

社会関係資本と教育効果の関連について実証的に研究を進めているのは、教育社会学者の志水宏吉である。志水(2009)は、社会関係資本を子どもを取り巻く人間関係の豊かさ、その信頼関係・きずなの強さを表すものと述べ、カテゴリーによる効果の違いはあるが、概して経済階層下位ほど、社会関係資本の学力への効果は高まることを示した⁹⁾。「決定版」といえる測定尺度はないものの、本稿では志水らの示唆を踏まえ、聞きとりの内容から、学校給食が子どもに提供しうる社会関係資本、すなわちつながりの力の抽出を試みる。

4.1 共食に伴う交流

学級集団を教育活動の基盤とする日本の公教育において、学校給食が提供しうる社会関係資本としてまずあげられるのは、共食による学級の仲間とのつながりである。食事の時と場を共有し、配膳から片付けに至る一連の手順を協力して行い、同じ献立の食事をとる。文字通り「同じ釜の飯を食う」ことが会話の糸口となり、情緒的なつながりが生まれ、仲間意識が形成されていく。好き嫌いなど仲間の食の傾向や食行動から影響を受けることもある。

情緒的なつながりの強化には、「おいしさ」に加

え、共食の「楽しさ」が重要な意味をもつ。コロナ期に広く実施された黙食により、子どもが食事をしっかり味わうようになったというメリットも聞かれるが¹⁰⁾、足立区が行ったアンケート調査では、給食をおいしいと思う児童生徒の割合はコロナ前後で小中学校ともにほぼ変化がなかった一方、給食の時間が楽しいと感じている割合はコロナ前の令和元年は小中ともに95%だったのに対し、令和3年には小学校83%、中学校73%に減少している¹¹⁾。黙食により給食時間の「楽しさ」が削がれたことの弊害は侮れない。

次に、共食の一員として学校給食の提供する社会関係資本となりえるのは、学級の担任教諭である。共食を介しておとなである担任教諭が食に関心を示す態度を見せることは、子どもの食への関心の度合いに少なからぬ影響を与える。また、子ども同士の食事は偏った食行動、食習慣を定着させる恐れもあるが、担任教諭の働きかけにより、偏りを修正し適正な食行動、食習慣を子どもに獲得させることも可能である。

食事を介した交流は、場を和らげ、楽しさを増す効果がある。給食を楽しみに学校に来る子どもも多い。給食時間の学級の雰囲気は、日常の教育活動にも影響を及ぼす。子どもと共食することで、担任教諭は給食が生み出す情緒的なつながりを学級運営に活用し、豊かな学級文化の形成に役立てることができる。

4.2 給食関係者との交流

足立区では「料理を作ってくれる人等への感謝の気持ちをもつ」ことを学校給食の目的にあげ、様々な機会に給食を提供する側のおとなとの交流を設けている。

各校の栄養士は、子どもが喜んで食べるおいしい給食を提供するために、ネットワークをつくり検討を重ねている。健康面にも配慮し、様々な栄養素をバランス良く取り入れるよう努め、子どもが苦手な食材の調理には様々な工夫を凝らす。そして、給食を提供する側の思いを直接的間接的に子どもに伝えようとしている。区教委のおいしい給食担当によれば、残菜率の低減は、こうした「栄養士の思いが児童生徒に届いた結果」である。

宇佐美農園では、子どもが嫌う苦みやえぐみを減らす野菜の育て方や、食べやすさを保持するための出荷方法など、子どもが野菜をおいしく食べられるように様々な工夫を凝らしている。足立区特産の小

松菜の収穫体験では、子どもが興味を持って聞けるように授業内容や話し方を工夫するほか、「生産者の思いを前面に出して話をする」ことを心がけている。その結果として、体験授業に参加した子どもから感謝のことばが聞かれるようになり、変化を感じていると言う。

教育する立場にあり、適正な食行動や食習慣の模範となるべき親や担任教諭とは異なり、栄養士や農業者は「ナナメの関係」¹²⁾から子どもを支え同伴し、多様な価値観を示すことができる。学校給食において、これら給食の関係者は子どもにおいしい給食を食べてもらいたいという思いを伝え、それに対して子どもは感謝の念を返す。こうした気持ちの交流によるつながりを土台として、学校給食は給食関係者という社会関係資本を子どもに提供している。

5. まとめ：学校給食の可能性

本稿では、あだちの「おいしい給食」を支える関係者への聞きとりから、学校給食が子どもに提供しうる社会関係資本に着目して考察を試みた。

学校給食は、食事量や栄養面で食の格差を埋める食のセーフティネットとしての役割を果たしている。一方、人間にとって食事は単なる栄養補給ではない。あだちの「おいしい給食」は、食を介した交流によって、子どもに多種多様な人々とのつながりをもたせ、社会関係資本を提供する機会として機能している。子どもは、共食により学級の仲間との情緒的なつながりを深め、担任教諭の食に対する関心や態度から適正な食行動や食習慣を学ぶ。給食時間の楽しさは学校給食が十全に機能するために重要な要因であり、給食を通じて学級文化が深化する可能性もある。さらに、栄養士や農業者など、子どもに対して「ナナメの関係」にある給食関係者は、学校給食が子どもに提供しうる貴重な社会関係資本である。

以上の考察から、あだちの「おいしい給食」の強みは、互いに連携し給食を支える多種多様な関係者のネットワークであり、これを社会関係資本として子どもに提供するための交流の多さであると結論づけることができる。豊かな社会関係資本は子どもに新たな生き方をつかむ手がかりを与える。この点を踏まえると、あだちの「おいしい給食」は確かに貧困対策の一助となる取り組みであると言えるだろう。

謝辞

調査にご協力いただきました足立区教育委員会学務課おいしい給食担当係長の篠崎努様、学校給食担

当係栄養士の小宮美千代様、及び宇佐美農園の宇佐美一彦様にこの場をお借りして心より感謝申し上げます。

付記

本稿は、片山優人による帝京科学大学卒業論文（未刊行，2023年）を一部抜粋し、大幅に加筆修正した上、再考察を加えたものである。

【注】

* 1 本節の聞きとりは、片山論文（未刊行，2023年）の第3章に加筆修正を施しまとめ直したものである。片山は、足立区教育委員会における調査は自筆のメモをもとに、宇佐美農園における調査は録音（事前承諾有）を書き起こして草稿を作成している。

引用文献・資料

1. 阿部彩，村山伸子，可知悠子，馬咲子編著：子どもの貧困と食格差 お腹いっぱい食べさせたい，大月書店，2018.
2. 阿部彩・埋橋孝文・矢野裕俊：大阪子ども調査結果の概況，2013.
3. 大阪府：大阪府子どもの生活に関する実態調査報告書. p.121, 2017. (PDF)
4. チャンス・フォー・チルドレン：低所得家庭の子どもほど体験の貧困に！物価高騰で体験格差が広がる危機，子どもの「体験格差」実態調査・中間報告，2022.
<https://eduwell.jp/article/child-activity-experience-gap-survey-results-cfc-202212/>
(2024.3.31閲覧)
5. 足立区教育委員会：第5回足立区教育委員会定例会会議録（令和5年5月11日），p.7. (PDF)
6. 足立区：健康あだち21（第二次）行動計画—評価報告書資料編Ⅰ（令和5年12月），p.35. (PDF)
7. 日本一うまい！足立区の給食改革：残菜率を減らして学力アップ！. プレジデント，52(17)：101-105, 2014.
8. 貧困対策“にも”なり得る—足立区「おいしい給食」の理由，Yahoo！ニュース（2018.8.8）
<https://news.yahoo.co.jp/feature/1044/>
(2024.3.31閲覧)
9. 志水宏吉：社会関係資本と学力，全国学力・学習状況調査 平成21年度追加分析報告書（お茶の水女子大学），文部科学省，2009. (PDF)
10. “学校給食について” 座談会／コロナ禍で学校給食はどう変わった？子どもたちへの影響と栄養教諭たちの挑戦（前編），味の素『あじこらぼ』（2022.6.8）
<https://ajicollab.ajinomoto.co.jp/topics/2022/06/schoollunch-zadankai-01.html>
(2024.3.31閲覧)
11. 玉村勇樹：日本一掲げて15年，東京・足立区の給食 食育にとどまらない成果も，教育新聞，2022.11.21.
12. 宗形義貴，神谷純子：「ナナメの関係」再考／貧困家庭の子どもを支援するNPOの聞きとりから，帝京科学大学総合教育センター紀要，5：21-26, 2022.

〈研究ノート〉

小学校算数科における単元内自由進度学習の効果に対する一考察

平山靖

帝京科学大学教職センター

A Study on the Effectiveness of Intra-Unit Free-Range Learning in Elementary School Mathematics

Yasushi HIRAYAMA

Teikyo University of Science

抄 録

本研究の目的は、小学校算数科における単元内自由進度学習の効果を明らかにすることである。児童にとって単元内自由進度学習がどのような意味を持つのか、児童の記述したイメージマップの分析によって検討したところ、促される学習の個性化と複雑化によって自身の成長を感じることができると考えられた。また、単元内自由進度学習を行ったクラスと、行わなかったクラスの総括的評価としての単元ごとのワークテストの点数を知識・技能と思考・判断の面から比較したところ、大きな違いはみられなかった。単元内自由進度学習は、単元レベルでの総括的な評価に違いはあまり見られないが、学習の個性化や複雑化が促され、自律的な学習につなげていくことができる可能性が示唆された。

キーワード：算数、自由進度学習、啓林館スマートレクチャー、eライブラリアドバンス、イメージマップ

1. はじめに

中央教育審議会は「協働的な学び」と「個別最適な学び」を目指す答申を示した(2021)。その答申においては「個別最適な学び」とは「個に応じた指導」(指導の個別化と学習の個性化)を学習者の視点から整理した概念であるとされている。

個別化・個性化の点から、自由進度学習が注目されているが、過度な目標の個別化・個性化が格差の拡大につながると懸念されている(石井 2020)。しかし、目標は共通にして、そこにいたる方法を一人一人の子どもに合わせた自由進度学習も2024年現在、公立の小学校でも行われている。そのような算数科の授業の例として、山形県天童市立天童中部小学校で取り組まれている単元内自由進度学習では、学習方法を子どもたちが自らの判断と責任で自由に決めている(奈須 2021)。

これまでに国語科において自由進度学習は子どもたちが自らの力で学習課題を解決していくことができる能力を育成することを目的としたものとして1980年代から実践が積み重ねられ、効果も確かめられてきた(金 2018)。しかし、算数科では、単元内自由進度学習の実践研究において児童の振り返りについて紹介されているが(富士村 2022)、その効果の特徴までは明らかにされていない。また、自由進度学習の総括的評価として、学力テストの高さが

指摘されているが(蓮溪・田村 1978)、詳細なデータは示されてはおらず、単元内自由進度学習において、どの程度の効果があるのか検証した研究は少ない。

そこで本研究では、小学校算数科における単元内自由進度学習の効果を明らかにすることを目的とする。先に示した先行研究において明らかにされていない部分である、児童にとって単元内自由進度学習がどのような意味を持つのか、総括的評価としてのワークテストの違いは見られるのか、という2点について検討し、小学校算数科における単元内自由進度学習に関する知見を得る。

2. 研究方法

(1) 対象および実践期間

公立A小学5年生の児童38名を対象とした。筆者はA小学校に2022年4月から2024年3月まで学級担任として勤務していた。本研究の実践期間は2023年4月から7月までであった。筆者が対象クラスを担当し、このクラスのみ単元内自由進度学習を行っており、5年生の対象外クラスでは行っていない。

(2) 実践の概要

実践は主として啓林館の教科書を用いて筆者が指

導を行なった。実践期間に行われた単元は、1 整数と小数、2 体積、3 比例、4 小数のかけ算、5 小数のわり算、6 合同な図形であった。一斉指導の方法と自由進度の学習のルールなどを児童に知らせたため、2 体積の単元から単元内自由進度学習を中心とした指導を開始した。

いずれの単元でも、導入部分については一斉指導を行った。しかし、その後は学習のねらいを共通に示し、学習方法については子どもたちに決めさせた。使用した教科書は啓林館のものであったため、啓林館のスマートレクチャー（教科書の例題を動画で解説して学ぶことができる教材）を使用することができた。スマートレクチャーを使用して一人で学習し

てもいいし、例題から学習しても良いし、仲間と共に協力して例題を解いても良いこととした。いずれにせよ質問は自由に行えるようにした。単元内自由進度学習中には、例題が終わったら個人で練習時間をとったが、その内容については教科書の問題やA小学校で使用可能なデジタル教材であったeライブラリアドバンスを児童が使用できる教材として選択をさせた。

各単元内では、単元の導入部分や思考・判断を伴うパフォーマンス課題を出す授業においては一斉指導を行い、残りの時間は単元内自由進度学習を行なった。例として、2 体積の単元の流れを表1に示した。

表1 体積の単元の概要

時	学習形態	主な学習内容
1	一斉	直方体・立方体の体積の表し方を知る。
2	自由進度	直方体や立方体の体積を計算で求める方法を考え、公式を導く。
3	一斉	L字型などの複合立体図形を、体積の公式を使って求め、説明する。
4	自由進度	大きな体積の表し方を知る。
5	自由進度	容積の意味と表し方を知る。
6	一斉	容積の量感をとらえる。
7	自由進度	体積の単位の関係を整理する。
8	自由進度	単元の復習時間。
9	自由進度	単元の復習時間。

表2 イメージマップの連想語のカテゴリー

カテゴリー	コード	連想語の例
促される学習の個性化	動画教材使用による学習の利便性	動画であり、聞き直しやスキップ等ができるため、わかりやすく便利である
	デジタルドリル使用による学習の利便性	楽しくわかりやすくできるのでうれしい
	自分のペースで学ぶ楽しさ	自分のペースで早くできることもあるし、理解もできて楽しい
	学習方法の個性化	スマートレクチャーより、先生が授業してくれたほうが理解できることへの気づき eライブラリはめんどうなので、教科書の練習問題の方がやりやすいという気づき
促される学習の複線化	学習の個別化	一人で学習するとじっくりかつ早く進められるが、さみしさも感じる
	練習問題量の多さ	教科書、ドリル等様々な問題を授業内でたくさん行うことができることの良さ
	共同学習の良さ	わからなくても教えてもらえたり、相談しながら学習を進めたりすることができる 相互参照を行うことにより、互いの考えを知りながら学習を進めることができる
	学習方法が楽しく面白い	自由進度学習の方法が楽しく、面白く、テストの点数もよくなった
成長実感	豊富な学んだ知識の活用場面	文章問題の図示方法を多くの問題で活用することを通して、わかりやすさを実感できる
	点数向上や自律化の実感	技能の向上やテストの点数だけでなく、学習の自律化、進んで取り組むなどの成長を実感できる

(3) データの収集と分析

収集したデータは次の2つであった。

第一のデータは、単元内自由進度学習が児童にとってどのような効果があるのかという特徴をつかむために、児童が記述した単元内自由進度学習に関するイメージマップであった。単元内自由進度学習について児童がどのように捉えているのかをイメージマップに書き出させた。当日欠席者2名を除く36名分のデータを収集した。まず児童に調査の目的を説明し、単元内自由進度学習に対する連想語を10分間、自由にイメージマップに書き出させた。イメージマップの書き出させ方、分析方法は三宅他(2017)を参考にした。三宅他(2017)はイメージから一番近い第1リンク語と第2リンク以降の連想語の二つに分けて分析した。児童がイメージマップに記述した連想語を意味の内容を基にコーディングし、コードの類似性に従って分類しカテゴリーを抽出している。

本研究では、上記の方法と同様に、自由進度学習に対する児童のイメージを調査するため、刺激語から連想された連想語の内容に着目して分析した。分析の結果、イメージマップの連想語254から10の

コードを抽出し、3つのカテゴリーを生成した。その結果を表2に示した。

第二のデータは、蓮溪・田村(1978)の研究を踏まえて、総括的評価における違いを検討するために、対象とした学級の平均点とA小学校の他のクラスのワークテストの平均点のデータを収集した。その結果を表4に示した。

3. 結果と考察

本研究は質的データを扱っているため、結果と考察を分けることなく記載した。

分析の結果、単元内自由進度学習について促される学習の個性化と可能となる学習の複線化によって、成長の実感もたらされていることが明らかになった。文中の『 』はコード、【 】はカテゴリー、「 」はイメージマップの連想語とした。

(1) 促される学習の個性化と複線化によって自身の成長を感じることができる

結果として、【促される学習の個性化】、【促される学習の複線化】、【成長実感】の3つのカテゴリーを抽出した(表2)。また、各カテゴリーの全体に

表3 各カテゴリーの全体に対する割合(%)

カテゴリー	第1リンク	第2リンク以降
促される学習の個性化	48.3	51.3
促される学習の複線化	33.3	35.6
成長実感	18.4	13.1
合計	100	100

N = 35

表4 ワークテストの平均点の違い

単元	知識・技能		思考・判断	
	対象	対象外	対象	対象外
1 整数と小数	91.7	91.0	36.1 *	41.5
2 体積	80.1	80.3	64.7	70.5
3 比例	44.9 **	49.5	45.0	43.2
4 小数のかけ算	91.2	91.2	88.2	89.2
5 小数のわり算	86.9 *	78.7	77.3	78.7
6 合同な図形	88.7	93.3	77.6	85.1

対する割合を表3に示した。

まず、【促される学習の個性化】の категорияは、『動画教材使用による学習の利便性』『デジタルドリル使用による学習の利便性』『自分のペースで学ぶ楽しさ』『学習方法の個性化』の4つのコードからなっていた。児童は、単元内自由進度学習は「動画で聞き直しやスキップ等ができるため、わかりやすく便利」に学ぶことができると考え『動画教材使用による学習の利便性』を感じた。そして、練習問題で使用したデジタル教材を「楽しくわかりやすくできるのでうれしい」ものと考え『デジタルドリル使用による学習の利便性』と感じていた。このような学習教材を使用することで、「スマートレクチャーより、先生が授業してくれたほうが理解できる」、「eライブラリはめんどうなので、教科書の練習問題の方がやりやすい」と気づく等、『学習方法の個性化』が進んでいった。このような学習過程は児童にとって「自分のペースで早くできることもあるし、理解もできて楽しい」と『自分のペースで学ぶ楽しさ』を感じ、学習の個性化が促されていったことを表している。結果から、第1リンク語では、単元内自由進度学習を【促される学習の個性化】として意味付けている児童は48.3%で一番多かった。第2リンク以降についても、第1リンク語同様、高い割合であった。

次に、【促される学習の複線化】の категорияは、『学習の個別化』『練習問題量の多さ』『共同学習の良さ』『学習方法が楽しく面白い』の4つのコードからなっていた。「一人で学習するとじっくりかつ早く進められるが、さみしさも感じる」などと『学習の個別化』がなされていることを記述していた。そして「教科書、ドリル等様々な問題を授業内でたくさん行うことができることの良さ」を『練習問題量の多さ』にあると述べていた。しかし、「わからなくても教えてもらえたり、相談したりしながら学習を進めることができる」ことや「相互参照を行うことにより、互いの考えを知りながら学習を進めることができる」と『共同学習の良さ』も感じていた。つまり、学習の形態が個別の学習者や共同での学習者を包括した形で進んでいたことを表していると考えられた。そして、学習形態の複線化が促された状態を「自由進度学習の方法が楽しく、面白く、テストの点数もよくなった」と表し、『学習方法が楽しく面白い』と感じていた。結果から、第1リンク語では、単元内自由進度学習を【促される学習の複線化】として意味付けている児童は33.3%で二番

目に多かった。第2リンク以降についても、第1リンク語同様、高い割合であった。

最後に、【成長実感】の categoriaは、『豊富な学んだ知識の活用場面』『点数向上や自律化の実感』の2つのコードからなっていた。「文章問題の図示方法を多くの問題で活用することを通して、わかりやすさを実感」できたということから『豊富な学んだ知識の活用場面』があったことを示しており、「技能の向上やテストの点数だけでなく、学習の自律化、進んで取り組むなどの成長を実感できる」と述べており、『点数向上や自律化の実感』をしていたことがわかった。しかし、この categoriaの第1リンク語は18.4%、第2リンク以降は13.1%で全体に占める割合は少なかった。

この結果は、自らの力で学習課題を解決していくことができる能力を目的としたものであった自由進度学習の内容とも類似する。単元内自由進度学習によって児童自身が自律的に学んでいくことができるようになっていく可能性が示唆される。

(2) 総括的評価に大きな違いはない

単元ごとのワークテストの結果は表4のようになっていた。なお、統計ソフトRを用いて、対象と対象外の1クラスと対応のないt検定を行った。まず、知識・技能、思考・判断のテスト結果についてそれぞれ、シャピロ・ウィルク検定を行い、 $p \geq 0.05$ で分布が正規性に従うことを確認した。次に、それぞれの結果に対してF検定を行い、 $p \geq 0.05$ で2群は等分散となっていることを確認した。これらの結果をもとにStudent t検定を行った。統計的に有意であるものについては、 $0.05 \geq p \geq 0.01$ を*、 $p < 0.01$ を**で対象群に表示した。

知識・技能については3 比例の点数が有意に低く、5 少数のわり算の点数がやや有意に高いことが分かった。思考・判断については、1 整数と少数の点数がやや有意に低いことが分かった。

以上より、単元の有意差はややあるが、全体的には平均点の差は大きく表れていなかった。これは、自由進度学習の総括的評価としての学力テストの高さを指摘した蓮溪・田村(1978)のものとは異なっていた。本研究は一つずつの単元であったため、全体での総括的評価の結果とは異なっているからということはある。しかし、今回のこの結果から、単元での総括的評価では大きな差は生じにくいと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究の目的は、小学校算数科における単元内自由進度学習の効果を明らかにすることであった。

児童にとって単元内自由進度学習がどのような意味を持つのかをイメージマップの分析によって検討したところ、促される学習の個性化と複線化によって自身の成長を感じることができることが考えられた。また、総括的評価としてのワークテストの点数を比較したところ大きな違いはみられなかった。

単元内自由進度学習は、単元レベルでの総括的な評価に違いはあまり見られないが、学習の個性化や複線化が促され、自律的な学習につなげていくことができる可能性が示唆された。今後は、単元内自由進度学習がもたらす自律性などについても焦点をあてて研究を行う必要がある。また、今回単元レベルでの総括的な評価についての違いは見られなかったが、学期ごとの総括的な評価の結果の違いも含めて検討する必要もある。

引用・参考文献

- 富士村拓郎：カリキュラム・マネジメントに取り組む学級担任が抱える課題とその対応：単元内自由進度学習の実践をもとに。山形大学大学院教育実践研究科年報，13：296-299，2022.
- 蓮溪ミエ・田村誠：算数科における個別化システムの開発，日本数学教育学会誌，60(8)：33-35，1978.
- 石井英真：コミュニティとしての「日本の学校」のゆくえ 教育の自由化・個性化と「小さな学校」論をめぐる論争点，教育学研究，87(4)：508-520，2020.
- 金春玉：国語科における「個別化・個性化」教育の受容と実践 —1970年代後半から1980年代を中心の一。学芸国語教育研究，36：20-36，2018.
- 三宅貴久子，久保田賢一，黒上晴夫，岸磨貴子：教師と児童の共同によるルーブリック作成の意味 第4学年児童のイメージマップ分析から。日本教育工学会論文誌，41(Suppl)：221-224，2017.
- 文部科学省：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）。
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syo_to02-000012321_1-4.pdf
(参照日 2023.08.02)，2021.
- 奈須正裕。個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実。日本教材文化研究財団研究紀要，51：41-47，2021.

〈研究ノート〉

教職課程「教育相談」における学生の学びと課題
—授業を通じたイメージの変容を手がかりに—

小湊真衣

亜細亜大学

The Learning of University Students in the Teaching Curriculum through “Educational Counseling”
and the Issues Thereof.

—Change in subject image as a result of taking classes—

Mai KOMINATO

Asia University

キーワード：教育相談、教職課程、学修効果、イメージ調査、SD法

はじめに

我が国において18歳以下の人口は年々減少しているが、その一方で不登校者数は右肩上がりに増加しており、いじめや校内暴力に関する問題も依然として社会全体における課題となっている。文部科学省による「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」¹⁾によると、小中学校における不登校児童生徒数はここ数年増加の一途をたどっており、令和4年度では前年度比22.1%増の29万9,048人となり過去最多を記録した。高等学校における不登校生徒数も依然として多く、前年度比18.8%の6万575人となっていることが報告されている。また、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は令和4年度では681,948件と前年度に比べ10.8%増加しており、いじめの重大事態の件数も前年度に比べ30.7%増加の過去最多となっていたことも明らかとなっている。この増加の要因としては、いじめ防止対策推進法の理解が進んだことによる積極的ないじめの認定や保護者の意向を尊重した対応が挙げられている。一方で、学校としてのいじめの認知や組織的な対応に課題があったことも指摘されている。学校現場では暴力行為の増加も報告されており、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は95,426件と前年度から24.8%増加という結果であった。こうした現状をうけ、教育現場では児童生徒たちがかかえる問題に対応するとともに、こうした問題を未然に防ぐための教育相談を適切に行うことができる

教員が、より一層求められるようになってきている。

「教育相談」とは、令和3年文部科学省教員養成部会による「教職課程コアカリキュラム」²⁾によると「幼児、児童及び生徒が自己理解を深めたり好ましい人間関係を築いたりしながら、集団の中で適応的に生活する力を育み、個性の伸長や人格の成長を支援する教育活動」である。「教育相談」は法定科目区分における「道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目」に位置づけられており、小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭、養護学校教諭の免許を取得するにあたり必修とされている科目の1つでもあり、「幼児、児童及び生徒の発達の状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切に捉え、支援するために必要な基礎的知識（カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を含む）を身に付ける」ことが全体目標として掲げられている。

「教育相談」の授業のねらいや目的は、その授業を担当する教員によって程度の差はあれ、幼児、児童および生徒の発達の状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切にとらえ、支援するために必要な基礎的知識（カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的な知識を含む）を身につけることを目指すという点では共通しており、不登校、いじめ、学校不適応といったテーマについて学ぶことが想定されている。

学校教育現場が抱える様々な問題に対応する力を身に着けるためにも「教育相談」の科目は今後さらに

その重要性を増すと考えられるが、教職課程で初めて「教育相談」を学ぶ学生は、「教育相談」というものに対しどのようなイメージを抱いているのだろうか。その科目に対するイメージには学生自身のこれまでの学生生活や経験などが反映されていると考えられるが、英語や体育といった科目と異なり、多くの大学生にとって「教育相談」はこれまでの学校教育の中で学んでこなかった科目であり、もしイメージがあるとすれば自身がこれまでの学校生活の中で児童生徒の立場で受けた「教育相談」に関する体験や経験が数少ない手がかりのひとつとなると考えられる。この点に関し岩井(1991)³⁾は教員養成大学在学中の学生を対象に「生徒指導」「教育相談」「進路指導」のイメージについて調査を行い、自我関与という点から比較すると「進路指導」がもっとも学生たちの自我に触れる問題であったのに対し、「教育相談」は自我からは遠い無関係な問題であると考えられていたことを報告している。また、『生徒指導』『教育相談』『進路指導』のうち『教育相談』のイメージが、もっとも現実感を欠いて」おり、『教育相談』は『生徒指導』や『進路相談』とくらべて、それだけ概念がはっきりしていない」ことを指摘している。

こうした、科目に対する受講前の漠然としたイメージは、教職課程の学びを通じて明確化されていくことが期待される。例えば「教育相談」のイメージに関して関山(2022)⁴⁾は「学校教育相談」の受講生47名を対象とし、学びの内容について第1回目と第15回目の授業時に自由記述形式でたずね、KHCoderを用いたテキストマイニングにより検討した結果、受講生の理解が表層的で個人体験的なものから多面的で実践的なものに変化していたことを報告している。「教育相談」の授業を通じた学びに関し、例えば中澤(2015)⁵⁾は「学校教育相談」の授業を受講している学生164名を対象とし、授業の初回に実施した教育相談に関する経験についてのアンケートの記述と、最終回に実施した「学校教育相談論について理解できたこと」に関する自由記述の結果から、事例検討や意見の共有、実技の実施、客観的なデータの提示等を講義で展開したことにより、多くの学生が教師という立場から学校教育相談について考えるようになったことと、自身の視野の広がりを感じていたことを報告している。

今後の日本社会の中でより重要性が増すと考えられる「教育相談」という科目において、学生の受講前のイメージを知るとともに、それが学びによって

どのように変化したかを可視化し、今後の教職科目の授業実践における課題を明らかにすることは、今後の教員養成課程における学習内容や教育の在り方について考える上でも一定の意義があると考えられる。

前述したようにいくつかの先行研究において「教育相談」の学修効果やイメージの調査は実施されているが、その多くでは質的分析手法が用いられていた。そこで今回は、教職科目「教育相談」を受講する学生の受講前と受講後のイメージの違いをSD法を用いて数量的に比較することで、学生のレディネスや学びの様子について考察を行うとともに、今後の「教育相談」の授業のあり方について検討し、今後の学校現場で活躍できる人材の育成の一助となることを目指した。

目的

教職課程科目「教育相談」全15回の学修を通じた学生の「教育相談」に対するイメージの変化について量的な指標を用いて比較検討すること。

方法

201X年に関東近郊の共学の4年制大学において教職課程「教育相談」の夏期集中授業を履修した学生を対象としてアンケート調査を実施した。アンケート用紙の配布及び回収は授業時間外の時間を用いて行われた。今回調査を行った授業は1コマ90分全15コマの授業を3日間の日程で行う集中講座であった。各回の授業内容を表1に示す。毎回の授業ではオリジナルの書き込み式の授業プリントを配布し、教科書は指定しなかった。

授業を履修した学生のうち、本調査の趣旨を理解したうえで調査協力に関する同意を得た96名に対しアンケート調査を実施した。調査協力の同意が得られた学生のうち、授業全体の3分の2以上に出席し、なおかつ1日目の第1回目授業および3日目の第15回目授業の両方に出席していた学生を分析の対象とした。データの集計と分析にあたっては、MicrosoftのExcelおよびフリーソフトのjamoviを使用した。

・アンケート調査の内容

倫理的配慮事項に関する説明と、アンケート調査の内容は成績とは一切関係なく、回答しなかったことによる不利益は一切発生しないこと、第1回目の回答の内容と第15回目の回答の内容の比較をする目的のみで氏名と学籍番号を使用することを説明した

表1 「教育相談」各回のテーマと授業内容

	テーマ	授業内容
第1回	ガイダンス／教育相談とは	授業の目的と進め方、成績評価の方法と評価基準、受講にあたっての注意事項を説明する 学校教育現場における教育相談の意義と課題について講義する
第2回	教育相談における心理学の役割	教育相談に関連する心理学の基礎的な理論および概念について説明する
第3回	カウンセリングマインド	カウンセリングマインドの重要性とその基本的な考え方について説明する
第4回	カウンセリングにおける基本的な姿勢と技法	カウンセリングで求められる姿勢と、基本的な技法について説明し、それらを実際に体験する
第5回	発達障害の理解	発達障害に関する基本的な知識と、その支援の仕方について説明する
第6回	さまざまなコミュニケーションの概念	言語的・非言語的コミュニケーションおよび意識的・無意識的コミュニケーションについて説明する
第7回	心身症と神経症	学校教育場面で遭遇しうる、子どもの心身症および神経症とその考え方について講義する
第8回	不登校	不登校に対する基本的な考え方とその対応方法および予防方法について事例検討を交えながら解説する
第9回	非行・反社会的行動	非行・反社会的行動に対する基本的な考え方とその対応方法および予防方法について事例検討を交えながら解説する
第10回	いじめ	いじめに対する基本的な考え方とその対応方法および予防方法について事例検討を交えながら解説する
第11回	自殺	子どもの自殺に対する基本的な考え方とその予防方法について事例検討を交えながら解説する
第12回	虐待	虐待に対する基本的な考え方とその対応方法および予防方法について事例検討を交えながら解説する
第13回	学習困難	学習困難に対する基本的な考え方とその対応方法について事例検討を交えながら解説する
第14回	地域の専門機関との連携および保護者支援	地域の専門機関との連携の必要性および、保護者支援のあり方と留意点について説明する
第15回	教育相談とは何か	これまでの授業の振り返りと、補足および総括を行い、教育相談について再考する

うえて、回答者に学籍番号と氏名の記入を求めた。

1回目の授業開始前に配布したアンケートの内容は以下のとおりである。「あなたは『教育相談』と聞いて、どのようなイメージを連想しますか？以下の対になった形容詞を読み、イメージと近いところにそれぞれ○をつけてください」。また、第15回目の授業終了後は第1回目の授業前における教育相談のイメージと比較するため、15回の授業終了時点における教育相談のイメージについて、以下の質問にて尋ねた。「授業をうけて、『教育相談』のイメージはどのようになりましたか？以下の対になった形容詞を読み、イメージと近いところにそれぞれ○をつけてください」。

それぞれのアンケート調査においてイメージに関する質問ではSD法を用いた。SD法 (Semantic Differential Technique) はOsgoodら (1957)⁶⁾ による、さまざまな対象や言葉に対する個人の心理的意味を測定する方法で、情緒的意味を感じることで

きるものであれば何であれ刺激として用いることが可能であり、今回の調査目的を達成するために使用が適当であると考えられたため採用した。今回SD法にて使用する形容詞対は井上・小林 (1985)⁷⁾ の形容詞対を参考に、意味の基本的な次元である「評価性」「力量性」「活動性」を代表する形容詞対と科目の専門性に関する形容詞対を選定した。候補として挙げられた形容詞対のうち、調査協力者の回答にかかる負担を勘案し、最終的に18対を選定した。回答欄では「どちらともいえない」を中央に置き、左右それぞれに「非常に」「かなり」「やや」を置いた7件法で回答を求めた。

・倫理的配慮

調査を実施するにあたり「人を対象とする研究倫理基準」に定められた内容を遵守するとともに、個人が特定できる情報は第1回目と第15回目のデータ照合のためのみに用い直ちに匿名化すること、データは教育・研究目的以外には使用しないこと、調査

への回答は任意であり回答しないことによる不利益は一切生じないこと、調査報告後データおよびアンケート用紙は適切に処理することを書面および口頭にて説明した。

結果

受講生のうち、分析対象としての条件を満たさなかったもしくは回答に欠損のあった31名分のデータを除外し、最終的に65名のデータを分析対象とした。

まず、SD法で得られた回答について因子分析を行い因子構造の確認をおこなった。主成分分析の結果、第1因子は因子負荷量の多い順に「科学的な-非科学的な」「専門的な-大衆の」など、主に科目の専門性に関する形容詞対であると解釈された。第2因子は「あたたかい-冷たい」「好きな-嫌いな」など、主にSD法における評価性に関する形容詞対であると解釈された。第3因子は「強い-弱い」「高給な-薄給な」など、主にSD法における力量性に関する形容詞対であると解釈された。第4因子は「安全な-危険な」「難しい-簡単な」など、主にSD法における活動性に関する形容詞対であると解釈された。

第1因子から因子負荷量の多かった形容詞対の順に受講前と受講後の「教育相談」に対するイメージの平均を並べてグラフに表したものを図1に示す。

なお標準偏差は授業前の「美しい-醜い」の0.51が最小値、授業後の「安全な-危険な」の1.482が最大値であった。

次に受講前と受講後の「教育相談」のイメージについて対応のあるt検定を行った。スチューデントのt検定の結果および効果量を表2に示す。

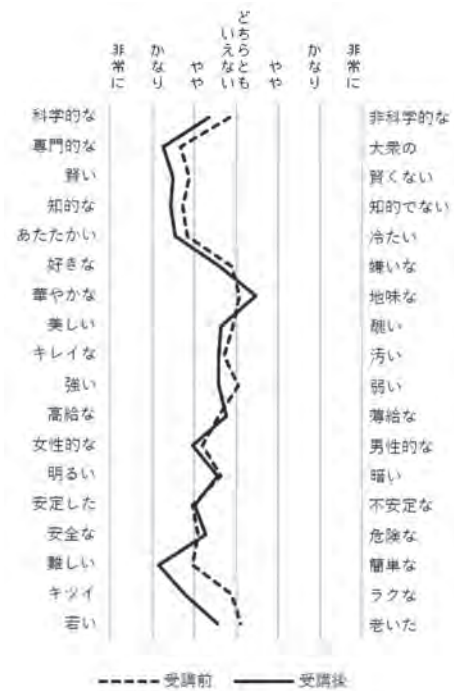


図1 受講前と受講後の「教育相談」に対するイメージ

表2 「教育相談」に対する受講前と受講後のイメージのt検定結果

	統計量	自由度	p	平均値の差	差の標準誤差	95%信頼区間		コーエンのd'効果量
						下限	上限	
科学的な - 非科学的な	-2.849	64	0.006 **	-0.4923	0.173	-0.8376	-0.14706	-0.3533
専門的な - 大衆の	-2.859	64	0.006 **	-0.4154	0.145	-0.7056	-0.12518	-0.3547
賢い - 賢くない	-2.767	64	0.007 **	-0.4154	0.15	-0.7153	-0.11543	-0.3431
知的な - 知的でない	-1.537	64	0.129	-0.2769	0.18	-0.6368	0.08298	-0.1907
あたたかい - 冷たい	-1.549	64	0.126	-0.2615	0.169	-0.5988	0.07571	-0.1922
好きな - 嫌いな	-1.984	64	0.052	-0.2769	0.14	-0.5557	0.00186	-0.2461
華やかな - 地味な	1.852	64	0.069	0.3846	0.208	-0.0302	0.79946	0.2297
美しい - 醜い	-2.405	64	0.019 *	-0.2923	0.122	-0.5351	-0.04951	-0.2983
キレイな - 汚い	-1.055	64	0.295	-0.1538	0.146	-0.4452	0.13747	-0.1309
強い - 弱い	-2.917	64	0.005 **	-0.4615	0.158	-0.7776	-0.14544	-0.3618
高給な - 薄給な	-1.386	64	0.17	0.1846	0.133	-0.0814	0.45067	0.1719
女性的な - 男性的な	-1.463	64	0.148	-0.2308	0.158	-0.5459	0.0844	-0.1814
明るい - 暗い	-0.337	64	0.737	-0.0769	0.228	-0.5328	0.37894	-0.0418
安定した - 不安定な	0.244	64	0.808	0.0462	0.189	-0.3317	0.42406	0.0303
安全な - 危険な	0.869	64	0.388	0.1846	0.212	-0.2398	0.60906	0.1078
難しい - 簡単な	-5.113	64	< .001 ***	-0.8154	0.159	-1.134	-0.49682	-0.6342
キツイ - ラクな	-5.074	64	< .001 ***	-1.1077	0.218	-1.5438	-0.67159	-0.6294
若い - 老いた	-3.288	64	0.002 **	-0.5538	0.168	-0.8904	-0.2173	-0.4078

注) ***p<.001 **p<.01 *p<.05

今回アンケートに使用した18対の形容詞対のうち8対において5%水準で有意差がみられ、それ以外の形容詞対については有意な差は認められなかった。

これらの結果から、「教育相談」の授業を受講する前の学生は「教育相談」に対し、やや専門的でやや知的かつやや難しいといったイメージを抱いていたのが、受講後は「教育相談」に対してかなり専門的かつかなり難しく、ややキツイといったイメージをもつようになった可能性が示唆された。

考察

今回の調査の目的は、教職科目「教育相談」を受講する学生の受講前と受講後のイメージを比較することで、学生の現状や学びの様子について検討することであった。調査の結果、教職課程において「教育相談」を初めて学ぶ学生は、全15回の学びを通し、科目の専門性や難しさ、大変さに関する印象をより深めた可能性が示唆された。

今回調査対象となった学生が受講した「教育相談」の授業では、カウンセリングに関する基本的な知識を身につけることを目指したほか、不登校やいじめをはじめ、自殺や虐待など児童生徒の命にかかわる問題について実際の事例を取り上げながら学生同士で話し合う機会を設けるなど、教師が学校現場で行う教育相談の重要性について考える機会を取り入れることを意識した。この全15回の授業を通し、学生は教育相談に「専門的で難しく、キツイ」といったイメージを強めていたが、それはこうした実際の事例に触れたことで、児童生徒の命にかかわる責任ある教育活動であるといったことを再認識したためであるとも考えられる。教職課程では教職を目指す学生が、将来に向けて希望を持てるよう支援することも大切であり、不必要に学生を委縮させたり、あまりに「難しいもの」といった意識を持たせたりすることは望ましくないという考え方もある。しかし、教育相談であつかう内容はどれも今の日本における重要な課題となっているものばかりであり、現場の児童生徒にとって文字通り死活問題となっているものも多くある。こうした問題を現場で取り扱うことになった際は、教師によるたった一度の「軽はずみな対応」や「望ましくない対応」、「『そんなつもりではなかった』対応」が結果として重篤な事態を招きかねない。そういった意味においては、逆に学生が「簡単そう」「ラクそう」といったイメージを持ったまま教職に就いてしまうことの

方が弊害は大きいと考えられる。

したがって、今後の「教育相談」の授業においては、まず受講する学生が教育相談に対してどのようなイメージを持っているのかを明確にすることが必要である。もし過度にこの科目の学びを軽んじている様子であればその考えを改める機会を用意し、逆に難しすぎるといったイメージのもと苦手意識を持っていたり委縮してしまったりしている様子であれば、教育相談によってもたらされたプラスの事例などに触れる機会を用意することで、心理的なハードルを下げるといった取り組みを行っていく必要がある。また、科目に対して抱いているイメージを学生自身の評定によって把握する機会を設けたり、これまでの学校生活の中でなぜそのようなイメージを形成するに至ったかを考えてもらう時間をもつなど、教育現場における教育相談のこれまでの在り方とこれからの在り方について考え、課題に気づいてもらえるよう支援していくことも、今後の課題の一つとして挙げられるだろう。

今回は、昨今の教育現場における不登校やいじめといった教育相談が扱う課題への対応について考察する目的から、教職科目「教育相談」の授業における学生のイメージの変化について検討したが、大学のみならず教育現場で行われているすべての授業において、受講生の知識やレディネス、モチベーション等を知るための調査を行うことは大切であり、またそうした知識や考え方が受講を通してどのように変化したかということをも可視化するための取り組みやその評価は今後さらに重要性を増していくと考えられる。近年各大学では、教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取り組みであるFD（ファカルティ・ディベロップメント）活動や、教員や職員が大学等の運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させるための取り組みであるSD（スタッフ・ディベロップメント）活動の一環として、授業回の終盤において授業評価アンケートが実施され、それに対する自己評価の提出が求められるようになってきているが、こうしたアンケートに科目独自の質問項目を組み込むなど、学生の意識について知ることができる機会を有効に活かし、授業設計におけるPCDAサイクルを回しつつ、その時々学生に合った授業展開を柔軟に設計していく努力が、今後の大学教育においてさらに求められていくと考えられる。

引用文献

- 1) 文部科学省：令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要, 2023.
https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_2.pdf [2024年5月26日最終確認]
- 2) 文部科学省教員養成部会：教職課程コアカリキュラム, 2021.
https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf [2024年5月26日最終確認]
- 3) 岩井勇児：生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ. *愛知教育大学研究報告教育科学編*, 40: 79-92, 1991.
- 4) 関山徹：教員養成課程における教育相談に関する理解を深める試み：教職理解科目「学校教育相談」の実践. *鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育実践編*, 74: 155-166, 2023.
- 5) 中澤幸子：教職をどのように意識させるか：教員養成課程における「学校教育相談論」の展開. *山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要教育実践学研究*, 20: 211-218, 2015.
- 6) Osgood, C. E., Sugi, G. J. & Tannenbaum, P. H.: *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, Urbana, 1957.
- 7) 井上正明, 小林利宣：日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. *教育心理学研究*, 33(3): 253-260, 1985.

付記

本論文に関し記載すべき利益相反事項はありません。

〈書評〉

Sonja Lang (著)・Spencer van der Meulen (訳). 2022.
Tokipono: La lingvo de bono. 149pp.

藤原敬介

帝京科学大学総合教育センター

Book Review: Sonja Lang. 2022.

Tokipono: La lingvo de bono. (Translated from English by Spencer van der Meulen) 149pp.

HUZIWARA Keisuke

Center for Arts and Sciences, Teikyo University of Science

キーワード：トキポナ、人工言語、エスペラント

1 はじめに：トキポナ語とは

本書はトキポナ語 (Toki Pona^{(*)1}) の世界初の公式本である Lang (2014) のエスペラント語訳である。

トキポナ語とは、言語学者でありエスペラント語話者でもある Sonja Lang によって^{(*)2} 2001年の夏にインターネット上で発表された人工言語である (Blahuš 2011)。厳選された120語のみの基本語彙と簡単な文法^{(*)3} が話題をよび、インターネットを中心に使用者を着実にふやしてきている。

トキポナ語は、語彙を最小限に限定することによって、人間の思想をできるだけ簡単に表現することを意図して設計されている。「民族語が重厚な小説であるとすれば、トキポナ語は俳句のようなもの」(p.13) である。

本書のエスペラント語版の前書き (p.7) によれば、現在インターネット上で使用される人工言語^{(*)4} のなかで、エスペラント語について二番目に使用者がおおい言語となっている^{(*)5}。

トキポナ語は2001年に発表された後、2014年に初の公式本が出版された。その後、Sonja Lang氏本人によるフランス語訳である Lang (2016) が出版されたのにつづき、本格的な辞書として見出し語数11000語におよぶ Lang (2021a) が出版された。Lang (2021a) では、Lang (2014) に対するコメントも付されている。そして2021年に出版されたドイツ語訳である Lang (2021b) では、Lang (2021a: 5-13) に付されたコメントが脚注としてついているほか、Lang (2021a: 22) の中で準公式語彙として

認定された17語が附録として追加されている^{(*)6}。

トキポナ語は言語学オリンピックの見本問題にも採用されたことがあるほか、2022年にはISO 639-3コードで“tok”が付与されるなど、多方面で注目をあつめている人工言語である。

2 本書の構成

本書の構成は基本的には Lang (2014) に準じる。ただし、Sonja Lang氏自身による Lang (2014) へのコメントである Lang (2021a: 5-13) を該当箇所での脚注として追加し、準公式語彙を附録としてあげているドイツ語訳である Lang (2021b) にならい、おなじように脚注と附録を追加している。さらにエスペラント語訳の訳者である Spencer van der Meulen氏による訳注も三箇所 (p.28, p.33, p.62) みられる。

本書の構成を具体的にしめせば、以下のとおりである。

1. エスペラント語版のまえがき (pp.7-8)
2. まえがき (p.9)：この部分は Sonja Lang氏自身によるエスペラント語訳である (p.2)
3. トキポナ語とは何か (pp.11-14)：トキポナ語とは何か (pp.11-12)、トキポナ語の限界 (p.13)、トキポナ語の効用 (p.14)
4. トキポナ語の練習 (pp.15-72)：第1課から第19課までの文法解説、練習問題および練習問題の模範解答
5. テキスト (pp.75-100)：諺 (pp.78-84)、名言

(pp.86-87)、著名な宗教的文章の抜粋^{(*)7}
(pp.88-94)、エスペラント版のみに追加された
詩など (pp.95-100)

6. 語彙集 (pp.104-147) : 手話 (pp.104-115)、象形
文字 (p.116-123)、地名 (pp.124-131)、言語名
(pp.132-135)、基本文例 (p.136)、公式語彙
(pp.137-147)、語彙集補遺 (準公式語彙 :
pp.148-149)

エスペラント語訳にみられる特徴として、次の三
点をあげることができる。

1. エスペラント語訳は訳者である Spencer van
der Meulen氏が翻訳したものを、Sonja Lang
氏のほか2名が校閲している。
2. 音声や文法の解説をエスペラント語使用者にわ
かりやすいように適宜変更している。
3. エスペラント語の創始者であるザメンホフによ
る有名な詩「私の心ぞうよ」のトキボナ語訳な
ど、いくつかの詩や翻訳を附録として追加して
いる (pp.95-100)。

3 ザメンホフの詩『私の心臓よ!』のトキボ ナ語訳

トキボナ語の概要については、Wikipedia をはじ
め、インターネット上でさまざまな情報が入手可能
である^{(*)8}。そこで本稿では、トキボナ語とエスペ
ラント語を対照する具体例として、本書 (p.98) に
ならない、ザメンホフの詩をとりあげることにする。

まず (1)~(8) に、ザメンホフの詩「私の心ぞう
よ」をエスペラント語の原文 (p.98) に本稿筆者に
よる語訳をつけてしめす。この詩は、エスペラント
語で *Unua libro* (『第一書』) とよばれる最初の教科
書に掲載されているものである。日本語訳は伊東
(1984: 83-84) による。文法記号はライブツイヒグ
ロス規則^{(*)9} に準じる。

- (1) Ho mia kor', ne batu maltrankvile,
oh my hear not beat.IMP untranquilly
私の心ぞうよ、どきどきと心配するな
- (2) El mia brusto nun ne saltu for!
from my breast now not jump.IMP away
このむねから、おどりさるな!

- (3) Jam teni min ne povas mi facile,
already hold.INF me not can.PRS I easily
もう、私はじっと らくにできない

- (4) Ho, mia kor'!
oh my heart
おお 私の心ぞう!

- (5) Ho, mia kor'! Post longa laborado
oh my heart after long labouring
私の心ぞうよ! ながい苦勞のあげく

- (6) Ĉu mi ne venkos en decida hor'?
PQ I not win.FUT in deciding hour
どたんばで まけるだろうか

- (7) Sufiĉe! trankviliĝu de l'batado,
enough calm.IMP of the.beating
大丈夫、どうきよ、しずまれ、

- (8) Ho, mia kor'!
oh my heart
私の心ぞうよ!

(9)~(16) はトキボナ語訳 (p.98) に本稿筆者
による語訳をつけたものである。トキボナ語訳は、
エスペラント原文と比較すると、トキボナ語の語彙
の範囲で表現するように工夫している。たとえば
(2)「このむねから、おどりさるな!」を (10)「体
の中にとどまれ」といいかえているのは、うまく訳
している。他方、(3)「もう、私はじっと らくに
できない」を (11)「これゆえに、私の頭は支配し
ない」といいかえるのは、理解するのがかなり困難
である。(5)の「ながい苦勞」は、(13)では「な
がいき行い」と訳されている。ただし、トキボナ語で
suli といえ、まずおもいつくのは「おおきい」と
いう意味である。エスペラント語の原文をしってい
れば「ながい」と訳すことは容易であるけれども、
もしも原文をしらなければ、「おおいなる行い」で
あるとか「偉大な行為」などと訳してしまうかもし
れない。トキボナ語は一語一語があらわす意味領域
がひろいために、どのように理解するかは読者にお
おきくゆだねられているといえる。

- (9) a, pilin mi o tawa wawa ala,
ah feeling I IMP toward(v) strong not
ああ、私の気持ちよ、つよくすすむな
- (10) o awen insa a lon sijelo!
IMP rest inside ah in body
体の中にとどまれ
- (11) tan ni la lawa mi li lawa ala,
reason this if head I TOP control not
これゆえに、私の頭は支配しない
- (12) a, pilin o!
ah feeling EMPF
ああ、気持ちよ
- (13) a, pilin mi o! pali suli ni li
ah feeling my EMPF doing long this TOP
ああ、私の気持ちよ! このながい行いは
- (14) ken ala ken e ni: mi kama jo
can not can OBJ this: I come have
これをする事ができるかできないか:
私は持つようになるか
- (15) e wile suli mi? o tawa lili,
OBJ will big I IMP toward(v) small
私のおおきな望みを? すこし前にすすめ
- (16) a, pilin o!
ah feeling EMPF
ああ、気持ちよ!
- (17) Ho, mia koro, ne moviĝu vigle,
oh my heart not move.IMP strongly
おお、私の心臓よ、つよく動くな
- (18) restu ja ene, en la korpo!
rest.IMP EMPF inside in the body
中で休め、体の中で!
- (19) Pro tio mia kapo ne regas,
because this my head not govern
それゆえに私の頭は支配しない
- (20) ho, koro!
oh heart
おお、心よ
- (21) Ho, mia koro! Ĉu tiu ĉi longa laborado
oh my heart PQ this this long labouring
おお、私の心よ! このながい労働が
- (22) ebligos, ke mi ekhavos
make.possible.FUT that I begin.to.have
可能にするだろうか、私が持ち始めることを
- (23) mian deziregon? Moviĝu malmulte,
my.OBJ desire.big.OBJ move.IMP little
私のおおきな望みを? すこし動け
- (24) ho, koro!
oh heart
おお、心よ

4 トキポナ語にみられるエスペラント語

トキポナ語は、世界のさまざまな言語から語彙や文法的要素をとりいれている^(*10)。トキポナ語の作者である Sonja Lang 氏をはじめ、トキポナ語使用者はしばしばエスペランチストでもあるという事情もあってか、エスペラント語につよく影響をうけているというべき語彙がいくつかある。

ひとつは、トキポナ語という名称にもあらわれている *pona* 「よい」である。これはあきらかにエスペラント語の *bona* 「よい」に由来する^(*11)。トキポナ語では有声音と無声音を区別せず、音素としては無声であらわすので、エスペラント語の *bona* をトキポナ語にとりいれるならば、*pona* となる。

いまひとつおもしろい事例は、準公式語にふくまれる *kokosila* である。この単語の意味は「トキポナ語を使用するのがふさわしい場面において、トキポナ語以外の言語を使用すること」というものである。

これはあきらかに、エスペラント語の *krokodili* 「エスペラント語を使用するのがふさわしい場面において、母語を使用すること」からの借用語である^(*12)。トキポナ語では子音連続がゆるされず、*ti/di* は *si* で借用されるので、エスペラント語の *krokodili* はトキポナ語では *kokosila* となっている^(*13)。

5 おわりに

以上、トキポナ語の『第一書』のエスペラント語版について簡単に紹介した。

トキポナ語は、作者の Sonja Lang 氏がこのように、現在進行形で発展をつづけている「生きた言語」(p.5)である。トキポナ語とトキポナ語共同体の今日における発展は、エスペラント語が発表された19世紀末から20世紀初頭にかけてのエスペラント語とエスペラント語話者共同体の発展を彷彿とさせるものがある。「運用は設計を裏切る」(千田 2022)といわれるように、あたらしい言語が創造され、普及していくときには想像もしないことがおこりうる。そのような現場を目のあたりにするというまたとない贅沢な機会が、トキポナ語の前にもひろがっている。

最後に、本書の訳者による「まえがき」の言葉でしめくりたい。

o pona! 「(トキポナ語を) たのしんでください!」

【注】

- * 1 “Toki Pona” とはトキポナ語で直訳すれば「言語 (Toki)」「よい (pona)」であり、「よい言語」という意味である。すなわち「トキポナ」のみで言語をあらわしている。したがって「トキポナ語」とするのは重複表現であり不適当であるという立場もある。本稿では、言語名であることを明示するために、「トキポナ語」としておく。
- * 2 言語学者の手による人工言語はすくなくない。有名なところではオットー・イエスペルセン (Otto Jespersen) によるノヴィアル語 (Novial)、映画アバター (Avatar) のためにポール・フロマー (Paul Frommer) によって作成されたナヴィ語 (Navi) などがある。言語学者と人工言語の関係については後藤 (2009)、千田 (2021) なども参照。
- * 3 音素は14、基本語順はSOV、主要部前置型言語、語形変化をしない、同一の語彙であっても文中の位置によって異なるはたらきをする、といった特徴がある。
- * 4 本書では「計画言語 (planlingvo)」とよばれている。計画言語については、たとえば臼井 (2009) を参照。ただし本稿では、一般的によく使用される「人工言語」としておく。
- * 5 ちなみに2024年5月30日現在のWikipediaの記事数で比較すると、人工言語の中でもっとも記事数がおおいのがエスペラント語 (全言語中37位: 353881記事) であり、ついでイド語 (同107位: 47984記事)、ヴォラピュク語 (同108位: 36702記事)、インターリングア語 (同116位: 29581記事)、コタヴァ語 (同117位: 29157記事)、インターリング語 (同156位: 12636)、リングア・フランカ・ノバ語 (同218位: 4261記事)、ノヴィアル語 (同271位: 1636記事)、ロジバン語 (同280位: 1333記事) などとなっている。トキポナ語は、かつてはWikipediaにも記事があったけれども、トキポナ語専用のWikipedia (トキポナ語ではWikipesijaという: https://wikipesija.org/wiki/lipu_open) に移転し、2024年5月30日現在2096記事が立項されている。なお一般に、人工言語は現実世界でよりもインターネットでよりおおく使用される傾向にある。
- * 6 準公式語としての認定基準は、トキポナ語使用者へのアンケート調査により41%以上の使用者から意味が理解できると回答されたもの、ということである (Lang 2021a: 22)
- * 7 人工言語の作者は一般に聖書のなかから「主の祈り」を翻訳し、見本として提示することがおおい。しかし本書では「主の祈り」は翻訳されていない。ただしインターネットを検索すれば、「主の祈り」のトキポナ語版も容易にみつけることができる。
- * 8 特にSuzuki (2024) は、トキポナ語を日本語話者向けにエスペラント語で紹介した記事となっている。
- * 9 <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> (最終確認 2024年5月30日)
- * 10 たとえば、Wiktionaryによれば、トキポナ語の *moku* 「食べる」は、日本語の「モグモグ」に由来する。ただし、この語については、朝鮮語の *mek-ta* (Yale式翻字による。発音は「モクタ」にちかい) も関係しうるのではないかとおもわれる。
- * 11 ラテン語の *bonus* やフランス語の *bon* も語源

とというる。ただし、語末に母音-*a*がきているのは、エスペラント語の形容詞語尾の影響である。

- *12 エスペラント語の*krokodili*をめぐる問題については臼井(1998)も参照。
- *13 エスペラント語の*krokodili*の語末の母音-*i*は不定詞の語尾である。トキポナ語で語末の母音が-*a*となっている理由をはっきりとはわからない。もしかすると、本来的には形容詞として使用することが意図されていて、エスペラント語の形容詞語尾をつけたのかもしれない。

参考文献

1. 伊東三郎：エスペラントの父・ザメンホフ，岩波新書（特装版），東京，1984.
2. 臼井裕之：お前はワニか. *現代思想*, 26(10) : 116-121, 1998.
3. 臼井裕之：媒介言語を「創出」する試み—計画言語の社会学. 木村護郎クリストフ・渡辺克義編, *媒介言語論を学ぶ人のために*, pp. 82-103, 京都：世界思想社. 2009.
4. 後藤齊：言語学の中の計画言語論. 木村護郎クリストフ・渡辺克義編, *媒介言語論を学ぶ人のために*, pp. 254-274, 京都：世界思想社. 2009.
5. 千田俊太郎：計画言語とピジン・クレオール. *Language and Linguistics in Oceanina*, 13 : 16-31. 2021.
6. 千田俊太郎：言語の壁を超えた言語の発展. *エスペラント*, 90(2) : 9-13, 2022.
7. Blahuš, Marek.: Toki Pona: eine minimalistische Plansprache, *Interlinguistische Informationen*, Beiheft 18: 51-55, 2011.
8. Lang, Sonja.: *Toki Pona: The Language of Good*, 2014.
9. Lang, Sonja.: *Toki Pona: la langue du bien*, 2016.
10. Lang, Sonja.: *Toki Pona dictionary*, 2021.
11. Lang, Sonja.: *Toki Pona: Die Sprachen des Guten*, 2021. (Aus dem Englischen von Julius Starke)
12. Suzuki, Ryuzo.: “Lingvo Bona” — frato de Esperanto, *エスペラント*, 92(8-9), 4-5, 2024.

〈書評〉

日高晋介『ニューエクスプレスプラス ウズベク語』
白水社、2024年、155pp.

菱山湧人

帝京科学大学非常勤講師

Book Review: HIDAKA Shinsuke, *New Express Plus Uzbek*.
Hakusuisha, 2024, 155pp.

Yuto HISHIYAMA

Part-time lecturer, Teikyo University of Science

キーワード：ウズベク語、発音、文法、語彙

1 はじめに

本書は白水社から出版されている語学書シリーズ「ニューエクスプレス（プラス）」の一冊である。ウズベク語はチュルク諸語に属し、中央アジアに位置するウズベキスタン共和国の公用語である。チュルク諸語のうち、本シリーズではすでにトルコ語とタタール語の学習書が刊行されている。なお、本稿^{*1}の筆者はタタール語の著者の一人である。

本書の特徴は、ウズベク語を専門とする日本人言語学者による正確で体系的な文法解説と、著者の豊富な現地経験に基づいた実用的な会話表現を兼ね備えている点である。既存の日本語で書かれたウズベク語の学習書にはツラポヴァ（2015）『はじめてのウズベキ（スタン）語』や島田（2019）『大学のウズベク語』などがあるが、前者は文法解説、後者はダイアログが不足しているという欠点があった。

ただし、入門書であることや紙幅の都合により説明が簡略化されている点や、企画化から刊行までの期間が短かったこともあってか、多くはないものの誤記も見られる。本稿ではまず本書の長所を紹介し、次に本書に対する補足説明と、誤記・誤植の指摘をおこなう。

2 本書の構成と特徴

本章の構成は「ニューエクスプレス（プラス）シリーズ」の体裁になっている。はじめにウズベク語の概説があり、次に文字と発音の説明がなされている。本文は20の課と、2課ごとに配された10の練習問題、8の「単語力アップ」、4の「表現力

アップ」に加え、シリーズ名に「プラス」が付されてから追加された「簡単なスピーチの表現」、「簡単なメッセージの表現」、「文法チェック」、「読んでみよう」からなる。最後に付録として文法の補足、語尾・付属語一覧、単語リストがついている。

本書の特徴は前節でも述べた通り、正確で体系的な文法解説と実用的な会話表現を兼ね備えている点である。

- ・入門書にしては文法項目が非常に充実している。解説も正確であるだけでなく、初学者への配慮も見られる。例えば、人称標識には代名詞型の付属語と所有型の接尾辞があるが、付属語と接尾辞の違いは初学者には理解が難しい。本書では初学者に配慮して人称標識を「人称語尾」としてまとめ、番号によって区別している（人称語尾①～③）。

- ・各課のダイアログのみならず、構成や文法事項にも現地での実践的な使用を意識した工夫が見られる。例えば、使用頻度の高い疑問詞は表でまとめて挙げるのではなく、別々の課で一つ一つ丁寧に取り上げている。あいさつ・自己紹介（表現力アップ）と数詞（単語力アップ）は第1課のすぐ後に配置されており、日付・時刻・時間の表現は表現力アップに回さずに本課（第16課）で詳しく解説している。

3 本書に対する補足説明

本節では、入門書であることや紙幅の都合で本書

では説明されていない点を中心に、筆者が気づいた点のうち主なものについて述べる。

3.1 文字と発音

p.11: kは「ケー」、qは「けー」と書き分けるならば、lは「レー」、rは「れー」としてもよかったのではないか。

p.13: 母音aについて、「ka, ga は、さらに前寄りに「キャ」「ギャ」と発音します」とあるが、厳密に言えばこれは子音k, gの硬口蓋化によるものである。

p.13: 母音iが曖昧な「ウ」に近い音で発音される場合があり注意が必要だとして、口蓋垂音に隣接する場合と語末に位置する場合が挙げられているが、可能であればどのように注意が必要なのか、より明確な説明が欲しい。例えば、o'qituvchi (p.30)、o'qimoq (p.38) はそれぞれ「オクトウチ」「オクモク」と読み仮名が付けられているのに対して、qilmoq「する」については、qiladi? 「キラドゥ」(p.50)、qilasiz? 「キラスイズ」と読み仮名が付けられている。p.20に挙げられている人称語尾の読み方は、-miz が「ムズ」となっているのに対し、-sizは「スイズ」となっている。

p.15: 子音vについて、「後ろに母音が続かなければ「ウ」のように発音します」とあるが、下に挙げられている単語 davlat の読み方は「ダヴラト」になっている。この説明の通りであれば「ダウラト」になるはずである。また、p.18で初出の挨拶の一部 vaalaykum の読み方が「ヴァライクム」となっているが、この説明の通りであれば「ヴァアライクム」になるはずである。

p.16: 子音zについて、「日本語の「ザ」の子音と同じ音」としているが、日本語の「ザ」は語頭で破擦音になることがある。ウズベク語のzは摩擦音であることに注意が必要である。

p.16: 子音shについて、「日本語の「シャ」の子音と同じ音」としているが、日本語の「シャ」はふつう歯茎硬口蓋音である。ウズベク語のshは後部歯茎音であることに注意が必要である。

p.16: 「破裂音 (p, b, t, d, k, g, q, g')」とあるが、g'[v] は摩擦音である。

3.2 本文

第3課 p.33 3. 存在文と所有文: Mening akam yo'q. 「私には兄がいません」の直訳として「私は兄を持っていない」が挙げられているが、mening akamが「私の兄」、yo'qが「ない」であるので、直訳は「私の兄はいない」となる。

第5課 p.45 5. 対象格-niは対象が特定されていない場合は付加されないとしているが、厳密には対象が特定されておらず、かつ目的語が動詞直前位置にある場合である。

第6課 p.51 4. 「ウズベク語では、<中略>2つの名詞を組み合わせた表現(複合名詞)を作ることができます」とあるが、3つ以上の名詞を組み合わせることもできる。また、「複数の-larは最後の名詞Bに付されます」とあるが、3人称所有人称接尾辞の前に付くことに注意する必要がある。

練習問題3 2-例 p.52: 例示されている文 Gulnora mening orqamda bor. 「グルノラは私の後ろにいる」は、すでに話題になっている人や物の居所を表わす文であるので、存在述語bor「ある」は使われないのがふつうである。

第7課 p.57 2: boshlaylikは母音終わりの動詞語幹 boshla-, suzaylikは子音終わりの動詞語幹suz-の例である。

練習問題5 3-1 p.74: 「過去ediを使った過去形にして日本語に訳しましょう」とあるが、過去形は動詞の活用形を指すので、「過去ediを使った過去時制の文にして」のようにするとよいだろう。

第15課 p.98 2: ye-「食べる」、de-「～と言う」に動名詞の-(i)shなど母音で始まる接尾辞が付く場合は、例外的に間にyが入って、動名詞であれば yeyish, deyishとなるが、この現象についてはp.114の不確定未来形でしか言及されていない。

第16課 p.103: Bo'ldi. の直訳が「なる」とされているが、過去形であるので「なった」の方が適切であろう。

第17課 p.110 2: 受動態の接尾辞について、「語幹にlが含まれる」場合には-(i)nが付加されるとして

るが、反例がある（例：語幹にlを含む aralashtir-の受動語幹は aralashtir-il-となる）ため、記述の修正が必要であろう。

第17課 p.111 4：相互態の接尾辞-(i)shが付いた動詞の例として ur-ish-「ケンカする」が挙げられているが、元の動詞 ur-「殴る」が本書に出ていないため、初学者には分かりづらいと思われる。

第18課 p.115 3：ekan はしばしば気付きや意外性を表わすが、この用法には言及がない。p.129の練習問題10の5-2 Mazali ekan「おいしいですね」はまさにこの用法であるから、初学者は疑問を感じるかもしれない。

4 誤記・誤植

筆者が気づいた誤記・誤植を以下に挙げる。スペルミスを除くと語尾・接尾辞の取り違えが主であるが、内容の理解に大きな影響を与えるものではない。

1. p.33 第3課2：> → <（記号の向きが逆）
2. p.62 第8課1：ketdi → ketdim（人称語尾の誤り）
3. p.64 練習問題4 2-2：「あなたが座る」の「る」のフォントサイズが大きい
4. p.72 第10課1：edingiz → eding（人称語尾の誤り）
5. p.73 第10課1：edingizの読み仮名が一箇所だけエディングズとなっている（他はエディンギズ）。
6. p.74 練習問題5 3-1：uyida → uyiga（格接尾辞の誤り）
7. p.82 第12課1：もらった → もらう
8. p.88 第13課1：Bugum → Bugun（スペルミス）
9. p.93 第14課2：母 → 姉
10. p.94 練習問題7 1-1：現在 → 現在・未来
11. p.98 第15課2：-mahslik → -maslik（スペルミス）
12. p.100 単語力アップ（身体部位）：口 o'giz → 口 og'iz（スペルミス）
13. p.107 練習問題8 4-3：bilasizami → bilasizmi（スペルミス）
14. p.111 第17課3：ichirdi → ichirdim（人称語尾の誤り）
15. p.117 練習問題9 4-1：
yaponiyada → Yaponiyada
16. p.129 練習問題10 3-4 解答：keling → kel（命

令形語尾の誤り）

17. p.140 読んでみよう2：
Yaponiyannig → Yaponiyaning（スペルミス）
18. p.140 読んでみよう2：
sizning tilini → sizning tilingizni
（所有人称接尾辞の誤り）

これらのほかに以下のような点があるものの、これらも内容の理解に大きな影響を与えるものではない。

- ・ダイアログで初出の接尾辞等が太字になっていない。
- ・ダイアログの新出単語欄に、すでに出た単語が載っていることがある。
- ・文法解説で初出の接尾辞等が太字になっていない箇所がある。
- ・文法解説で初出の単語が新出単語として挙げられていない。
- ・単語力アップの単語で巻末の単語リストに載っていないものがある。

【注】

- * 1 本稿はJSPS科研費（研究課題23KJ1014）の助成を受けている。本稿の構成は同じくニューエクスプレスの書評である藤原（2020, 2021）に倣った。本稿の執筆にあたっては、匿名の査読者全名と編集委員から有益なコメントを賜った。ここに記して感謝申し上げたい。ただし、本稿における誤謬は全て筆者の責に帰するものである。

参考文献

1. ツラポヴァ ナルギーザ：はじめてのウズベキ（スタン）語，明日香出版社，東京，2015.
2. 島田志津夫：大学のウズベク語，東京外国語大学出版会，府中，2019.
3. 藤原敬介：＜書評＞『ニューエクスプレスプラス ベンガル語』丹羽京子（著），2018年，白水社。A5判，本文 163頁，CD付き，定価：3200円+税，*外国語教育のフロンティア*，3：227-246，2020.
4. 藤原敬介：＜書評＞『ニューエクスプレスプラス エスペラント語』安達信明（著），2018年，白水社。A5判，本文 164頁，CD付き，定価：3000円+税，*外国語教育のフロンティア*，4：253-262，2021.

〈研究・教育・社会活動の報告〉

教員養成課程におけるデジタル教科書の活用に向けた取組みと課題

大西圭介

帝京科学大学

Initiatives and Issues for Utilizing Digital Textbooks in Teacher Training Courses

Keisuke ONISHI

Teikyo University of Science

キーワード：デジタル教科書、教員養成、図書館、教育実習、授業研究

1. はじめに

本報告は、帝京科学大学教育人間科学部こども学科（以下、こども学科）における教育実習に向けた事前指導でのデジタル教科書の活用に向けての取組みとデジタル教科書を活用しようとする際に得られた学生の気づきを紹介するとともに、今後の教員養成課程においてデジタル教科書をよりよく活用していくための課題を整理するものである。

2024年度より小学校5年生から中学校3年生の英語科でデジタル教科書が導入されており、2025年度からは算数・数学科でも導入することが決定している¹⁾。文部科学省は、デジタル教科書の本格導入に向けて2019年度よりデジタル教科書を試験的に導入し、2021年には学習者用デジタル教科書の普及促進のための予算を設け、小学校5年生から中学校3年生の学習者用デジタル教科書を1教科分整備してきた。

教科書は、正式には「教科用図書」といい、学校教育法第34条に「小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。」と規定されている。この規定は、中学校や高等学校等にも準用されている。デジタル教科書は、もともと教科用図書として使用することが認められていなかったが、必要に応じて通常の紙の教科書に代えて使用することを可能とする「学校教育法等の一部を改正する法律」が2018年に制定されることとなった。この法律は2019年4月より施行されている。それは、教育の情報化に対応し、平成29年度版学習指導要領を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や、障害等により教

科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の支援のためである。当初、各教科におけるデジタル教科書の使用可能授業時数は2分の1未満であったが、2021年度より授業時数の制限はなくなっている。

デジタル教科書の本格導入の背景には、「GIGAスクール構想」がある。「GIGAスクール構想」は、子ども達に1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別な支援を必要とする子どもを含め、多様な子どもたちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境を実現することを目指し、これまでの教育実践と最先端のベストミックスを図り、教師・児童生徒の力を最大限に引き出そうとするものである²⁾。

教師はこうした環境を活かし、児童生徒の情報活用能力の育成に関する指導法だけでなく、ICTを活用して主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善をしていく力を身に付けていくことが求められる³⁾。

デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議「デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議」（第一次報告）が教師のICT活用指導力の向上方策について、「デジタル教科書のメリットを最大限発揮するためには、教師のデジタル教科書を含むICT活用指導力の向上を図ることが必要不可欠である。デジタル教科書の導入によって、個々の教師の指導力に大きな差が生じることのないよう、教育実習を含む大学の教職課程や、教育委員会や学校内で行われる研修等を通じて、継続してこうした教師の指導力の向上や底上げを図る必要がある。（中

略)さらに、大学の教職課程においても、カリキュラムの充実や、学生がデジタル教科書を活用したり体験したりする機会の確保が必要である。』⁴⁾ というように、教員のICT活用能力の向上を下支えする校内研修や教育委員会主催の教員研修の内容の充実とともに教員養成課程においても学生がタブレットやデジタル教科書等に触れる機会の充実が求められている。

教員のICT活用能力の育成のために、教員養成段階においては「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)」に加えて、2016年11月の教育職員免許法の改正及び2017年11月の教育職員免許法施行規則の改正により、「各教科の指導法」に情報機器及び教材の活用が新しく追加されることとなった。2019年4月から当該内容が盛り込まれた教職課程が始まっている。ICT活用指導力の向上を複数の科目にわたって行うこととなるため、学生がICT活用指導力を体系的に身に付けることができるよう教育課程を編成することが求められるようになってきている。教職課程の中でICTを活用した学習活動の意義等について学生自らが経験的に理解しておくことも重要とされている。

本報告では、まず、デジタル教科書に関わる事項を整理し、ついで、こども学科への導入の現状とICT活用能力の育成に向けた取組みをまとめる。それらを踏まえた上で課題を整理する。

2. デジタル教科書について

デジタル教科書には学習者用と指導者用の2種類がある。

学習者用デジタル教科書は、紙の教科書の内容の全部をそのまま記録した電磁的記録である教材のことをいう(学校教育法第34条第2項及び学校教育法施行規則第56条の5)。紙の教科書と異なり、使用義務はなく、紙の教科書に代えて使用できるものである。学習者用デジタル教科書内にある動画・音声やアニメーション等のコンテンツに関しては、学習者用デジタル教科書に該当せず、これまでの学習者用デジタル教材と同様に、補助教材として扱われている。学習者用デジタル教科書を用いることで①教科書の内容を拡大して表示する、②ペンやマーカーで書き込む、③書き込んだ内容を保存する、④教科書の内容を機会音声によって読み上げる、⑤ルビを振る、⑥背景色や文字色、フォント等を変更する、⑦明るさを変更する、⑧目次から指定ページへの移動、任意ページへの移動などができるように

なっている。その他、デジタル教材との一体的使用の効果も期待され、タブレットやスクリーンでの画面共有やドリル・ワークによる問題演習を行うことができる。

指導者用デジタル教科書は、教員が児童生徒に提示するためのデジタル教材である。学習者用デジタル教科書にはない動画やアニメーションなどの豊富なコンテンツが用意されていることがある。

デジタル教科書は、主にクラウド配信型かDVDインストール型のどちらかでの導入となり、教科書会社によって異なる。ライセンス契約と改訂までの買い切りの契約など購入への選択肢が用意されている。

学習者用デジタル教科書は、教科書会社によって異なるが、1学年1教科児童生徒1人あたり200円から2,000円程度となっている⁵⁾。紙の教科書については、義務教育書学校の教科用図書は無償措置に関する法律によって公立私立を問わず各自治体に無償で提供されている。一方で、デジタル教科書は無償で提供されておらず、導入するには、各自治体が費用を負担することとなる⁶⁾。

指導者用デジタル教科書は、1学年1教科あたり1年間のクラウド配信型契約の場合20,000円程度からとなっており、DVD版は70,000円程度から90,000円程度となっている。DVD版は改訂までの4年間の買い切り価格であり、クラウド配信型契約を4年間継続した場合の方が安価ということとなる。

仮に小学校のデジタル教科書を10教科用意する場合、学習者用デジタル教科書は、1学年分で児童一人当たり2000円から20,000円程度必要となり、指導者用デジタル教科書をクラウド配信型契約で10教科6学年分購入する場合、120万円程度必要となる。DVD版の場合は、420万円から540万円程度必要となる。また、クラウド配信型契約を単年契約する場合は、新年度にアクセスできなくなる可能性があることに注意が必要である。

なお、教員養成過程においては、デジタル教科書の購入費用に加えて紙の教科書と教師用指導書の購入の必要も出てくる。購入金額は、紙の教科書については、学習者用デジタル教科書に近い金額であり、教師用指導書は指導者用デジタル教科書をクラウド配信型契約で購入する場合に近い金額となる。

デジタル教科書の課題について、井上・高橋(2023)は、国立教育系大学図書館協議会加盟館の意見としてデジタル教科書は図書館で購入できない

ことや図書館での利用が出版社との個別交渉となり、規約の改訂が毎年変更となるために対応が困難な状態であること、指導者用デジタル教科書は図書館で使うための販売が認められていないこと、高額のため予算確保が難しく、購入ライセンスの継続が困難であることなどが出ていることを示し、指導者用デジタル教科書が著作権処理の要件に図書館が含まれていないために指導者用デジタル教科書の図書館内での利用条件を守るために様々な設定を行う必要があることやアーカイブの権利がないことなども課題として出ていることを示している⁷⁾。

3. こども学科におけるデジタル教科書の利用環境について

帝京科学大学には千住キャンパスと東京西キャンパスの2つのキャンパスがある。それぞれのキャンパスにて取得できる免許状に合わせて教科書や教師用指導書のほかデジタル教科書の導入を進めている。

こども学科は東京西キャンパスの学科であり、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭の免許状を取得できる。小学校の教科書と教師用指導書のほか、国語科と算数科、理科の指導者用デジタル教科書を導入している。これらの指導者用デジタル教科書は、こども学科教員により学内のネットワークに接続しているPCを用いて特定のURLを入力することで利用することができる環境となっている。学内のネットワークに接続できる場所であれば利用場所は問われない。

こども学科の教員が講義等で利用する場合には、図書館に保管されているインストールディスクを用いて授業用PCにインストールし、授業教室にてスクリーンに投影して利用することとなっている。学生にはインストールディスクの使用を認めておらず、学外では指導者用デジタル教科書は利用できない。

指導者用のデジタル教科書の購入費用は、こども学科の予算から支出されているが、指導書の購入なども含めて購入費用が高額であるため、予算確保のために保育・幼児教育分野の必要書籍等の購入時期と指導者用デジタル教科書等の購入時期の調整が必須となっている。

指導者用デジタル教科書の購入に関して、国立教育系大学図書館協議会加盟館の意見と同様の困難さを抱えているといえよう。

4. こども学科におけるICT活用能力の育成に向けた取組み

こども学科では、3年次の前期に小学校での教育実習に向けた事前指導を行っている。この事前指導は、「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」および「各教科の指導法」の単位の習得を履修要件としており、ICT活用指導力を体系的に身に付けていく課程において、重要な位置付けの科目である。

この事前指導では、国語科と算数科の単元指導計画の作成と添削指導後の修正、単元指導計画にて示した授業案の一単位時間の一部の模擬授業などを行っている。2024年度の事前指導では、学生がデジタル教科書を活用したり体験したりする機会として算数科の指導案作成の際に指導者用デジタル教科書を用いた授業計画を立案するよう指示し、模擬授業では実際に指導者用デジタル教科書を活用させた。なお、国語科の単元指導計画の作成及び模擬授業にて指導者用デジタル教科書の活用ができなかったのは、単年度のライセンス契約であったために、4月から一時的に利用できない状態となっており、単元指導計画作成の時期に使用することが適わなかったためである。また、算数科の指導者用デジタル教科書が利用できたのは、ライセンス更新までの期間に継続利用が認められていたためである。

事前指導では1コマあたり2名に1人当たり20分の持ち時間で模擬授業を行わせている。20分の模擬授業後に15分程度の討議形式の授業検討会を合わせて実施し、模擬授業の自評とともに、授業者の所作や発問の言葉選びの検討、教材教具の使い方、授業の進め方に対する意見交換を行わせた。教材教具の使い方や授業の進め方についての意見交換の中に、指導者用デジタル教科書の活用方法に関する意見が含まれている。

指導者用デジタル教科書に触れる機会と指導者用デジタル教科書を効果的に用いるにはどのようにすれば良いのかを考える機会を設けた結果、授業検討会にてどのような議論が生まれたのか。以下に、その一部を紹介したい。紹介するのは、小学4年生「面積のはかり方と表し方」の単元の中で、以下の図1の面積の求め方を考えさせる授業後の議論の一部である。

学生A：授業では図1を複数記載したワークシートを配ってハサミを用いて切り分けさせたが、切り抜くという作業に手

間がかかり、面積の求め方を考える時間が短くなるので、図の形の用紙を1枚ずつ配るのはどうだろうか。一つ考え終わった児童には追加で用紙を配ることでいくつ考えられるのかという答えのようなものも見えなくなって良いと思う。

学生B：でも、それだと教員の準備の負担が大きいのではないか。

学生C：じゃあ、切り分けるのをやめて、書き込むということにすると良いのだろうか。

学生A：切り抜くよりは、手間が少ないかもしれないが、児童がイメージしにくくならないか。

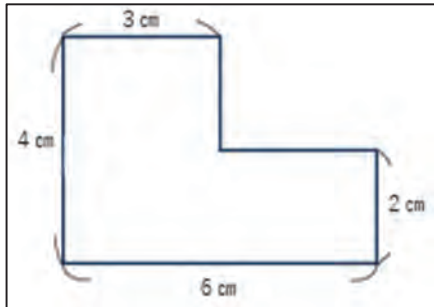


図1 模擬授業で用いた複合図形

学生D：例えば、図1の図形の拡大版を画用紙などで作成して板書に示すとして、拡大版は児童が考え得る解法の全てを想定して予め分解できるようにしておくのはどうだろうか。

学生B：それも見やすく良いかもしれない。ちなみに、デジタル教科書では児童が考え得る解法についてどのように示しているのだろうか。

学生A：おー！デジタル教科書だと切り分ける線だけじゃなく、分離した後も見せてくれるんだね。

学生E：ほんとだね。デジタル教科書にこの機能があることに気付いてなかった。

学生B：なるほど。これなら児童のイメージもしやすいね。

学生C：これを見せるタイミングをいつにするかを考えておくのが大事だね。

学生D：これを見せることに合わせて児童の考えを板書で示すために、さっき言った分離できる教具は用意しておくのも良さそう。

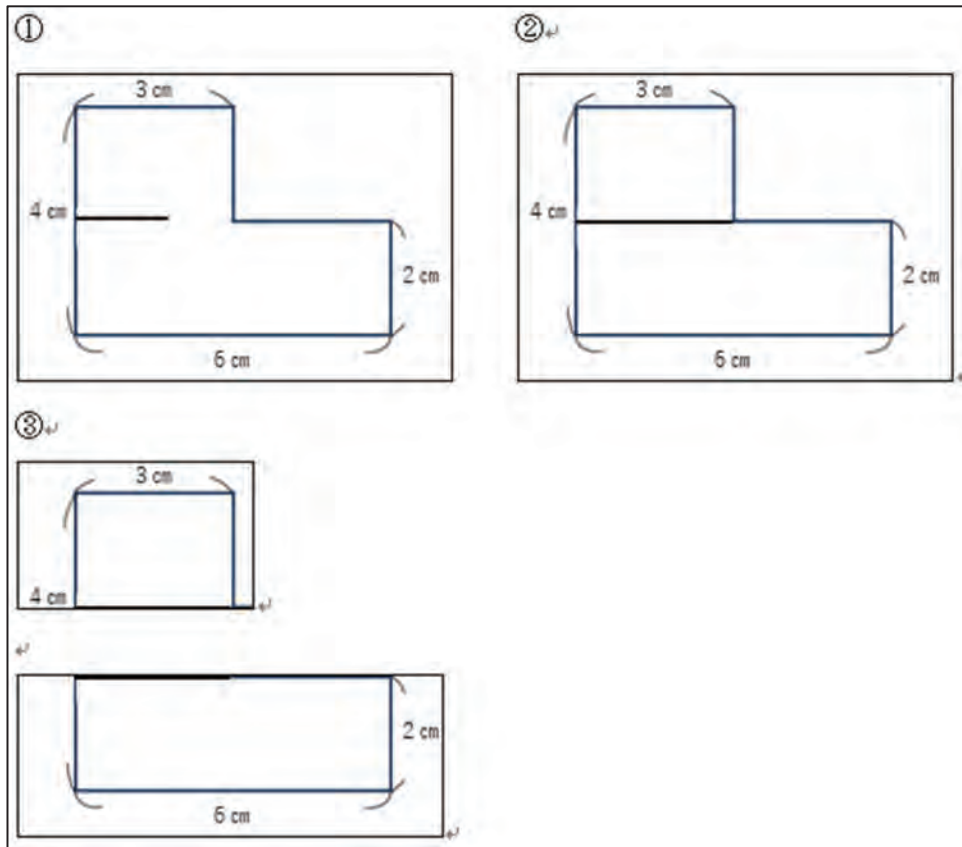


図2 デジタル教科書で示される複数図形の分離過程のイメージ図*1

以上のように、学生の議論から、指導者用デジタル教科書が有効となる場面と自作の教具が必要となる場面、教員の準備にかかる労力を軽減する際に指導者用デジタル教科書が有効となる可能性に気が付いている様子が見られた。

5. 教員養成課程におけるデジタル教科書をめぐる課題

先述のようにデジタル教科書と紙の教科書の併用が小中学校で進む中、教員養成課程には、デジタル教科書を体験する機会の充実が求められている。その機会の充実に向けた環境を整備しようとする際にはいくつかの課題がある。

まず、購入に際しての課題について述べよう。従来の紙の教科書や教師用指導書については、購入者は各学部学科及び図書館であった。しかしながら、指導者用デジタル教科書は図書館を購入者にしようとするのが困難さが伴う。それは指導者用デジタル教科書が著作権処理の要件に図書館が含まれていないためである。図書館が購入者になれないことで学生の利用に制限がかかってしまう。こども学科では、教員がデジタル教科書をインストールして学内ネットワーク内でのアクセス環境を整えることができたが、教科書改訂の度に教員にその作業を強いることとなり、教員の退職や異動があった場合に備えて環境を維持していくために技術の継承が必要になる。こども学科のような環境が整っていないければ、学生はデジタル教科書の利用のために教員にアポイントメントを取って利用しなければならず、教員との予定が合わないと利用できない状況となる。購入の際に図書館で利用できる条件を整えなければならないという課題は利用しやすい環境の整備という点でも課題となる。この課題の解決のために、例えば、図書館がデジタル教科書のインストール済みPCを貸代することを可能とするなど利用しやすい条件を整えることが考えられるが、そもそも教科書会社と大学図書館との契約を可能とする規定の制定が求められる。

購入についてのもう一つの課題は、購入予算である。文部科学省は、デジタル教科書の普及のために小中学校への配布を進めているが、教員養成を担う各大学への配布には至っていない。各大学は、紙の教科書及び教師用指導書の購入に加えてデジタル教科書の導入費用が必要となり、高額な予算が必要となる。教員養成課程への補助も検討する必要がある。

購入方法については、前期の授業科目で利用を想定するのであれば、教科書会社による自動更新のライセンス契約の設定が必要である。現状の単年契約では契約期日以降利用できなくなる可能性があり、学生のデジタル教科書の利用にとっての弊害となる。また、大学や教員養成課程を有する学部・学科としては、いつ予算を確保し執行するのかの検討に迫られることにもなっている。

つぎに、利用に関する課題を示す。こども学科において指導者用デジタル教科書を学生が利用しようとするとき、学内のネットワークに接続しているPCで利用するか、指導者用デジタル教科書をインストールしているPCを用意している教員にアポイントメントを取って利用するかのどちらかに限定されている。デジタル教科書に触れながら教材研究を行うための環境が十分に整っているとは言い難い。利用条件が制限されているために、指導者用デジタル教科書を用いて試行錯誤する回数が少なくなり、模擬授業前に検証しておきたい部分に模擬授業後に気付くことも少なくない。教師のICT活用指導力を高めていくために、教員養成課程で学生がデジタル教科書を活用したり体験したりする機会の確保が必要であるとするならば、教員養成課程の在籍者用の一時利用を許可するアカウントの設定を用意するなど、学内外を問わずに利用できるようにしていく必要がある。

6. おわりに

今後、学校教育ではICTを活用した授業がより広まっていくと考えて良い。人工知能の発達が著しく、予測困難な時代を生き抜いていくためには、子ども達は主体的に学んでいかなければならない。教師はその学びを支える存在でなければならない。

本報告では、こども学科の教育実習事前指導において指導者用デジタル教科書を用いた模擬授業を行うことを一つのルールにすることでデジタル教科書の用い方を検討するなど活用に向けた思考が促されることが推察された。

一方で、学生が模擬授業の準備段階でデジタル教科書の用い方を検討していこうとしたとき、紙の教科書に比べて利用に制約があった。今後、学生がデジタル教科書を活用したり体験したりする機会の確保を教員養成が目指すのであれば、各大学のデジタル教科書の購入予算への補助や大学図書館との契約を可能とする規定を制定するなど環境整備に向けた取組みが求められる。実際の利用に関しては、学内

外を問わずに利用できるような環境が求められ、教員養成課程の在籍者用の一時利用のためのアカウントの整備等が必要である。

【注】

- * 1 ①でどの部分で切り分けるのかを示し始め、
②でどの範囲を切り分けるのかが明示される。
③にて切り分けた部分を分離し、長方形が2つになることが視覚的に分かる様に表現される。

引用文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会：個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会 教科書・教材・ソフトウェアの在り方ワーキンググループ第5回議事録：16, 2022.
https://www.mext.go.jp/content/20221223-mxt_kyokasyo02-000026751_5.pdf
(2024年5月29日最終閲覧)
- 2) 文部科学省：(リーフレット) GIGAスクール構想の実現へ：3, 2020.
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf
(2024年5月29日最終閲覧)
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会：教職課程における教師のICT活用指導力充実に向けた取組について：2020.
https://www.mext.go.jp/content/20201113-mxt_kyoikujinzai01-000011039-5.pdf
(2024年5月29日最終閲覧)
- 4) デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議：デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議 (第一次報告)：10-11, 2021.
https://www.mext.go.jp/content/20210607-mxt_kyokasyo01-000015693_1.pdf
(2024年5月29日最終閲覧)
- 5) 文部科学省：デジタル教科書に関する制度・現状について：3, 2020.
https://www.mext.go.jp/content/20200710-mxt_kyokasyo-000008653_03.pdf
(2024年5月29日最終閲覧)
- 6) 文部科学省：学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン (令和3年3月改訂)：2-4, 2021.
https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-100002550_02.pdf

(2024年5月29日最終閲覧)

- 7) 井上敏弘・高橋菜奈子：国立教員養成系大学におけるデジタル教科書をめぐる現状と課題—令和5年度のスナップショットとして—. *大学図書館研究*, 124：1-11, 2023.

〈研究・教育・社会活動の報告〉

小学校教員を目指す大学生による生活科「町探検」の体験授業

¹植木岳雪

¹帝京科学大学

Trial session of local area exploration in the subject of Living Environmental Studies
to undergraduate students of elementary school program

¹Takeyuki UEKI

¹Teikyo University of Science

キーワード：町探検、生活科、小学校、アクティブラーニング、大学生、足立区

1. はじめに

小学校生活科は、第1・2学年に設置された教科であり、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」ことを目標としている。

第2学年において行われる「町（まち）探検」は、小学生が自分達の住む町を探検し、今まで知らなかった町の様子や魅力に気づき、地域で生活したり、働いたりしている人々について考えることで、自分達の生活はさまざまな人や場所と関わっていることを知る体験活動である。町探検を通して、空間、時間、社会の認識を高めたり¹⁻⁵⁾、地域を知り、地域への親しみや愛着を育んだり⁶⁻¹⁴⁾、他者と交流したり^{15, 16)}、防災教育に応用したり¹⁷⁻¹⁹⁾できるとされている。町探検は、大人になっても、小学校で学んだ授業として最も記憶に残っているものの一つであり、実体験を大切にすることも、自分、身近な人々、地域、社会を一体的に取り扱う点でも、生活科の主要な単元と言える²⁰⁾。

帝京科学大学学校教育学科小学校コースでは、大学生が小学校教員になって生活科を教える際に役立つように、生活科に関する専門科目の中でさまざまな体験授業を行ってきた（例えば、「学校探検」²¹⁾）。「町探検」については、大学生が小学校教員になったと仮定して、事前に下見をしたり、小学生に配布するマップを作成したりする体験を行なった。本報告では、その体験授業の概要を紹介する。

2. 授業の対象学生および実施日

(1) 対象の学生

「生活（小）」は学校教育学科小学校コース2年生の専門科目である。2023（令和5）年度の履修生のうち、「町探検」には、小学校コースの2年生39名、3年生1名、4年生1名と、小学校教員免許を副免許として取るための中高保健体育コースの4年生1名を合わせて、合計42名が参加した。

(2) 実施日

2023（令和5）年度の「生活（小）」の時間割は、秋学期の月曜3限（13時10分～14時40分の90分間）であった。全部で15回の授業のうち、「町探検」には12月4日、11日の2回の授業を充当し、秋の季節学習、「学校探検」に引き続いて行った。授業の内容は、12月4日はまち歩き、12月11日はマップづくりとした。

3. 「町探検」の流れ

(1) 事前の準備

国土地理院の地理院地図^{*1}によって、大学周辺の縮尺5,000分の1の地図画像を数枚のスクリーンショットにして、PCに保存した。地図画像をドロー系アプリケーションを用いて張り合わせ、16個の範囲を設定した。それをA4サイズに縮小して、まち歩きの時に持参する地図を作成した（図1）。また、地図画像をコピー機で拡大印刷し、のりで貼り合わせて、まち歩きのまとめで使うB0サイズの基図を作成した。

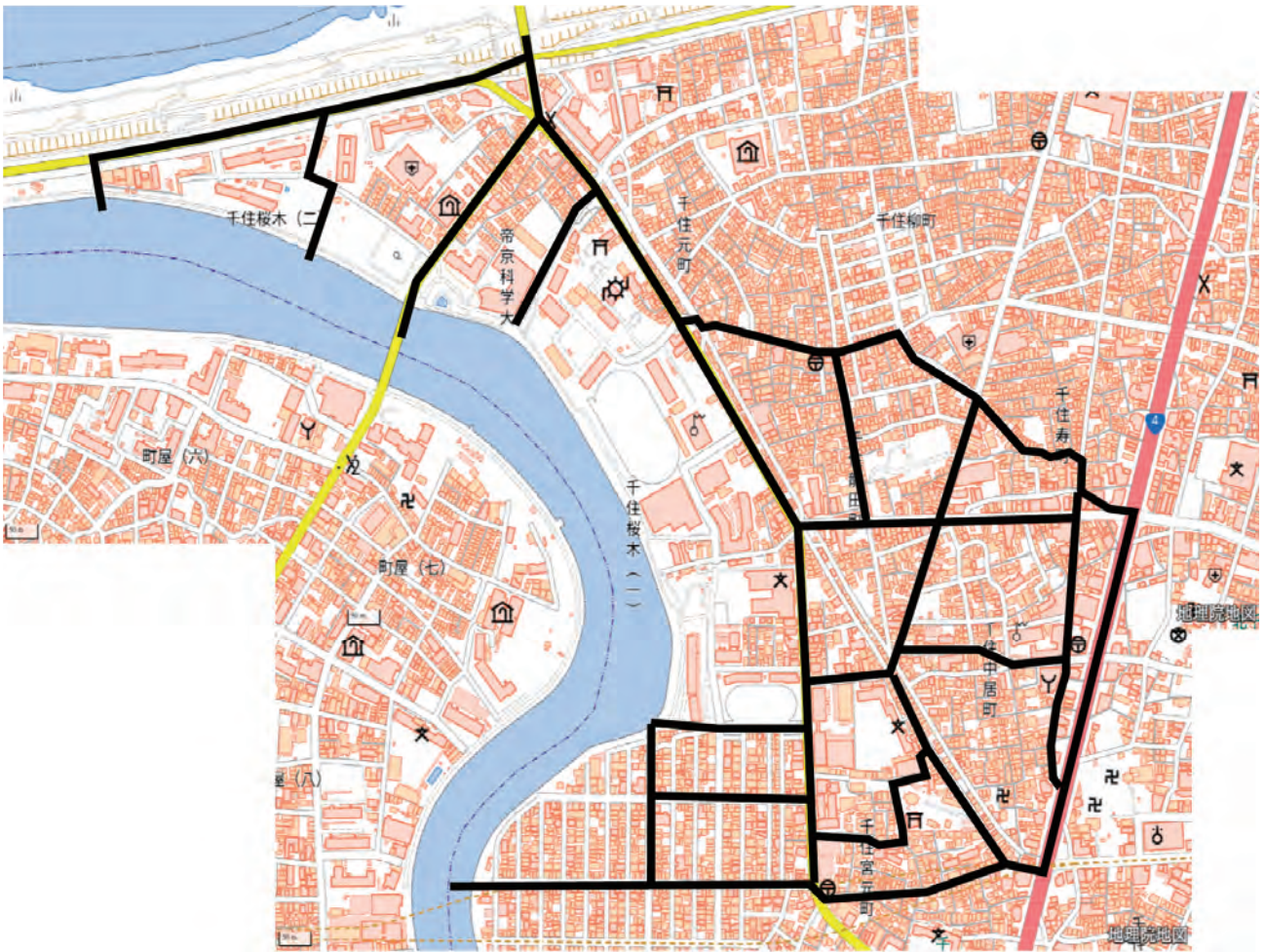


図1 学生がまち歩きの際に持参する地図
 国土地理院の地理院地図*1により作成。

(2) 1回目の授業 (12月4日) : まち歩き

学生には、小学生がマップを持って「町探検」をすることを想定して、まち歩きをしてもらった。最初に、学生全体を2~3人ずつの15グループに分け、各グループの担当する範囲を決定し、各学生に図1の地図とクリップボードを配布した。そして、各グループで大学7号館から出発して、担当の範囲を歩いて回るようにした。まち歩きをしながら、公共施設、商店、工場など、小学生に紹介したい見どころを5か所以上探し、地図にそれらの位置、名称、特徴などについて、メモを取るようにした。また、見どころでは写真を撮影してもらった。著者は、自転車で全体の範囲を巡回し、学生の様子を観察した。まち歩きのまとめとして、大学に戻ってきたグループから、拡大印刷した地図に自分たちが見つけた見どころを付箋で貼ってもらった。

学生がメモを取った地図の例を図2に、学生が見

つけた見どころを示した地図を図3に示す。学生は、地図を見ながら路地に入り、時には迷子になっていたが、積極的に歩いていた。普段は気付かなかったり、何気なく通り過ぎていたりするところに、あえて注目して訪れたことが、とても新鮮なようであった。グループで行動したことも、楽しそうであった。

(3) 2回目の授業 (12月11日) : マップづくり

学生には、小学生にマップを持って「町探検」をしてもらうことを想定して、その前に、身近な地域の見どころがわかるマップを作成するようにした。まち歩きでメモを取った地図と写真を参照しながら、A4サイズの厚紙とマジック、色鉛筆、色紙などを使って、「〇〇先生の町たんけんマップ」を描いてもらった。

学生が作成した「町たんけんマップ」の例を図4

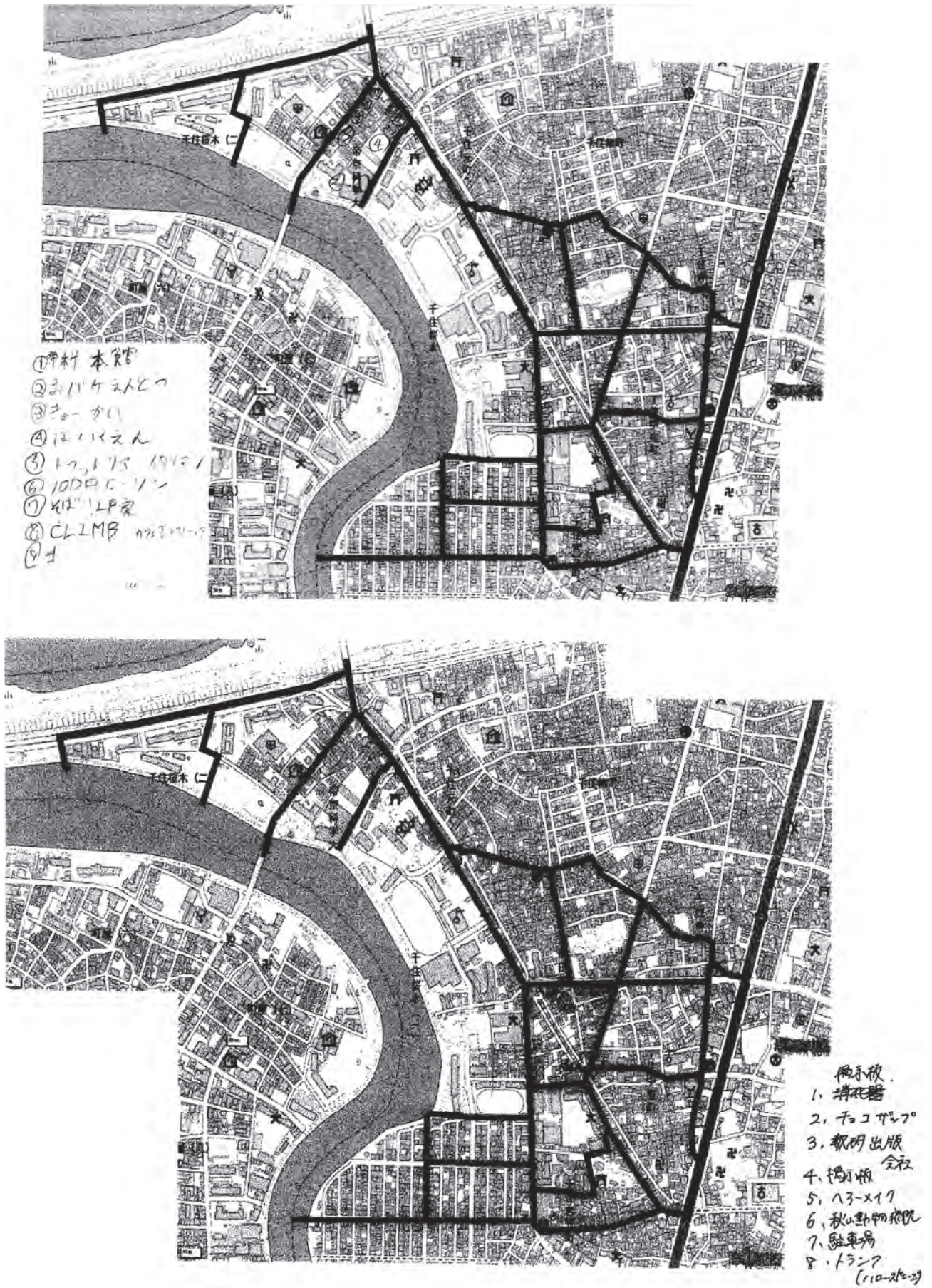


図2 学生がメモを取った地図の例



図3 学生が見つけた見どころを示した地図
見どころの位置を付箋や色紙を貼って示している。
基図は国土地理院の地理院地図*1により作成。

に示す。マップには、主な道路が抽出され、小学生が見て楽しいように、イラスト、吹き出し、キャラクター、マークなどが入れられたり、さまざまに彩色されたりしていた。簡単な言い回しやふりがなを入れる、安全上の注意を加えるなどの工夫も見られた。学生は、同じグループの友人と相談したり、協力しながら、楽しくマップを描いていた。マップが完成した時には、達成感を感じたようであった。

4. おわりに

今回の「町探検」の授業では、学生が小学校教員になったと仮定して、「町探検」の下見としてのまち歩きと、小学生が持っていくマップ作りを行なった。しかし、学生が小学生になりきって、「町探検」

を体験することはできなかった。学生に「町探検」のスキルを獲得させるためには、あらかじめ商店街や町内会などの地域の団体の協力を得た上で、本来の「町探検」を体験してもらうことが重要である。そのような「町探検」は、他大学で試行されていたり²²⁾、モデルルートが作られている²³⁾。また、地域の小学校で行われる「町探検」の授業に、ボランティアとして協力してもらうことも考えられる。一方、地域の小学生が「町探検」で大学を訪問し、学生がサポートすることも行われている²²⁾。それらには、多くの時間と労力、信頼関係の醸成、スケジュールの調整などが必要なので、今後の課題としたい。



図4 学生が作成した「町たんけんマップ」の例

【注】

* 1 地理院地図 <https://maps.gsi.go.jp/>.

引用文献

- 1 朝倉淳・石井信孝：空間認識の育成をめざす生活科の授業構成（I）：小学校第2学年「町探検」を内容とする単元を事例として．広島大学学校教育実践学研究，5：53-62，1999.
- 2 大島佑太：生活科で「空間認識」を育成するための実践的研究 —第2学年「まち大すき」の実践を通して—. 愛知教育大学生生活科・総合的学習研究，11：77-86，2013.
- 3 峰岸由治：社会認識の形成を図る生活科授業の動向 —知己の空間的・時間的認識形成を図る生活科授業実践を手がかりに—. 関西学院大学教育学論究，10：143-156，2018.
- 4 伊藤裕康：生活科と社会科との接続・発展を図る授業構成に関する基礎的研究 —実践史研究の視角から—. 文教大学教育学部紀要，55：151-164，2021.
- 5 植田真夕子・米田豊：子どもの社会認識の基盤を育む小学校生活科の授業構成の理論 —第2

- 学年「まちたんけん」の学習を手がかりにして一. 兵庫教育大学学校教育学研究, 35: 161-170, 2022.
- 6 松井砂香江: 地域への親しみや愛着を育む生活科指導の工夫 —多様な評価資料を活用し, 視点を明確にした見取りを通して—. 広島県立教育センター, 2008.
https://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/research/chouken/h25_kouki/kou12.pdf.
- 7 加納誠司・前畑朱里: 自分の学区に愛着を感じるような町探検。「子どもが生きる 授業が生きる 新しい生活科がめざす道」. 大日本図書, 106-110, 2010.
- 8 加藤亜美: 『地域への愛着』の基盤を築く生活科学習 —都市部における第2学年『秋の町探検』の授業実践を通して—. 愛知教育大学生活科・総合的学習研究, 8: 87-96, 2010.
- 9 野田敦敬・加藤亜美: 都市部における「地域への愛着」の基盤を築く生活科学習. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 13: 67-74, 2010.
- 10 山本銀兵・加納誠司: 『地域への愛着』形成過程に関する一考察 —『町探検』の実践分析を通して—. 愛知教育大学 教職・キャリアセンター紀要, 1: 17-25, 2016.
- 11 鈴木美佐緒: 生活科における資質・能力の育成をめざした町探検活動 —第2学年「発見!荒町だけの宝物」の実践—. 宮城教育大学 教育キャリア研究機構紀要, 2: 137-142, 2020.
- 12 永田成文・石田智洋: 広い土地の農作業における機械使用の必要性に気付く生活科の授業 —地域の人々との協働によるさつまいもづくりを通して—. 三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践, 73: 297-306, 2022.
- 13 杉 桃華: 「地域への愛着」を育む生活科・町探検の研究 —表現活動の工夫を通して—. 愛知教育大学生活科・総合的学習研究, 20: 73-82, 2024.
- 14 徳永真衣・藤上真弓: エージェンシーを発揮する生活科の学びに関する研究～小学校第2学年の「町探検」に関わる単元において～. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 57: 151-159, 2024.
- 15 齋藤博伸: 伝え合い交流する楽しさに気付く指導の工夫: 町探検とすてきなニュースを伝えようの実践を通して. 生活科・総合の実践ブックレット (日本生活科・総合的学習教育学会), 7: 56-71, 2013.
- 16 西尾幸一郎・立石生羽・今井紗良々・山本東建: 身近な外国人住民との異文化間交流促進に向けた授業実践と評価: 小学校生活科「まちたんけん」の単元を事例として. 山口大学教育学部研究論叢, 73: 117-125, 2024.
- 17 佐竹達郎・後藤 篤: 「あの日」の子どもらと, 目の前にいる子どもらが共に生きていけるように —東日本大震災以降, 取り組んできた実践を振り返って—. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 5: 157-163, 2019.
- 18 藤井 時: 小学校低学年社会系教科における子どもの認識形成に着目した授業提案: 小学校第2-3学年の接続を踏まえた地域学習「まちたんけん」の場合. 鳴門教育大学社会認識教育学研究, 36: 91-100, 2021.
- 19 長島 至: ハザードマップを活用できる児童の育成のための生活科授業実践. 野外文化教育, 20: 1-9, 2022.
- 20 中西真弓・東内則子: 生活科における「まちたんけん」: 子どもの遊びと住環境教育の視点からの考察. 神戸山手短期大学紀要, 60: 45-55, 2017.
- 21 植木岳雪: 小学校教員を目指す大学生による生活科「学校探検」の体験授業. 帝京科学大学紀要, 20: 187-195, 2024.
- 22 山寄早苗: 有明キャンパスの自然探検から有明の町探検へ: 小学校の授業実践を追試した「生活科指導法」の授業事例から. 有明教育芸術短期大学子ども教育実践研究, 3: 55-73, 2020.
- 23 藤平秀一郎: 地形を考慮した生活科の教材の考案: 山梨県上野原市の事例. 帝京科学大学総合教育センター紀要 総合学術研究, 6: 117-121, 2023.
- 24 大貫麻美: 大学近隣小学校の生活科「町探検」訪問に関する実践報告. 保育・教育の実践と研究: 白百合女子大学初等教育学科紀要, 8: 37-40, 2023.

〈研究・教育・社会活動の報告〉

大学生が地図に触れ、読図力をつけるためのフォトロゲイニング

¹ 植木岳雪

¹ 帝京科学大学

Improving university student's map-reading skill by photo-rogaining around the Teikyo University of Science in the Tokyo Lowland, Japan

¹Takeyuki UEKI

¹Teikyo University of Science

キーワード：地図、読図力、フォトロゲイニング、まち歩き、足立区

1. はじめに

東京都の下町をなす東京低地は、海拔ゼロメートル地帯とも言われる低平な地形からなり（図1）、古くから洪水の被害を頻繁に受けてきた。そのため、中世以降、荒川沿いには堤防や水路が造られたり、明治末期から昭和初期にかけて放水路が造られたりした。現在の荒川はその放水路であり、現在の隅田

川はもともとの荒川である。帝京科学大学が災害にレジリエントな大学になるためには、個々の学生が事前に水害の危険性を予想し、水害時に自ら行動する力をつける必要がある。それを踏まえて、大学から荒川の河川敷まで、集団で避難訓練を行った¹⁾。一方、学生自身が大学周辺を歩き、地理や地形を把握することも重要である。しかし、近年、大学生の

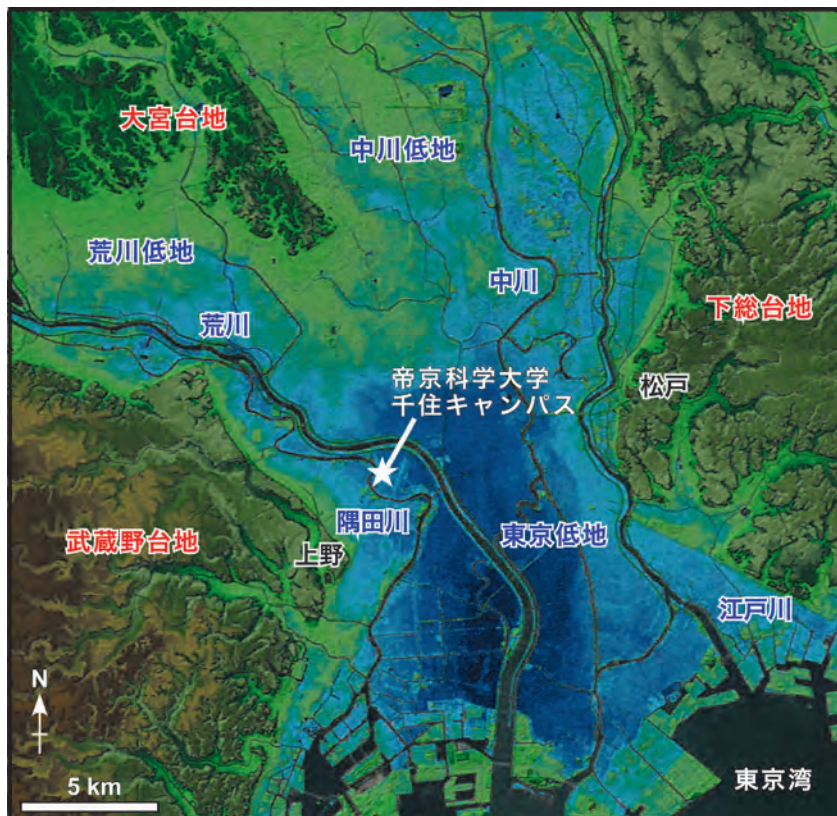


図1 東京低地周辺の地形

基図はGoogle Earth Pro^{*1}に載せた東京地形地図^{*2}による。

地図の読み取り（読図）の力は不十分であり、地形の高低や位置・ルートの把握、ナビゲーション能力などが低いとされている²⁻⁴⁾。

フォトロゲイニングは、地図をもとにチェックポイントを回り、得点を集めるオリエンテーリングの一種である。各チェックポイントでは、あらかじめ指定された目印の写真を撮影する。グループで協力して行動することから、人間関係形成やレクリエーションとしても楽しめる^{5, 6)}。そのため、大学生が地図に触れ、読図力をつけるためには、フォトロゲイニングは適当な方法である。本報告では、学校教育学科小学校コースの学生を対象とした大学周辺でのフォトロゲイニングの概要を紹介し、学生の評価を提示する。

2. チェックポイントとルートの設定

事前に、著者が帝京科学大学7号館と荒川、国道4号線に囲まれた範囲を踏査し、47箇所のチェックポイントを設定した（図2）。各ポイントでは、目印になるモノ・コトの写真を撮影した（図3）。フォトロゲイニングでは、本来参加者自身でチェックポイントを巡るルートを探索するが、今回は授業

2コマ（180分）で巡れるように、あらかじめ8通りのルートを決めておいた（図2）。

3. フォトロゲイニングの流れ

2023（令和5）年11月1日（水）の3・4限に、学校教育学科小学校コース2年生の選択科目「理科演習」の一環として、フォトロゲイニングを行った。参加者は23名であった。

最初に7号館の入り口で全員にルールを説明し、チェックポイントを示した地図（図2）と各ポイントの目印の写真を載せたプリント（図3）を配布した。そして、2～3名からなる8グループに分け、各グループで決められたルートを巡ってもらった。その際には、Google mapなどのスマートフォンの地図機能を使わないように指示した。著者は自転車で範囲全体を巡って、学生の行動を観察した。学生は、地図をもとに大通り、商店街、路地などを談笑しながら歩き、楽しそうであった。早いグループは100分で、遅いグループでも150分で7号館に戻ることができた。最後にアンケート用紙に記入してもらい、自由解散とした。

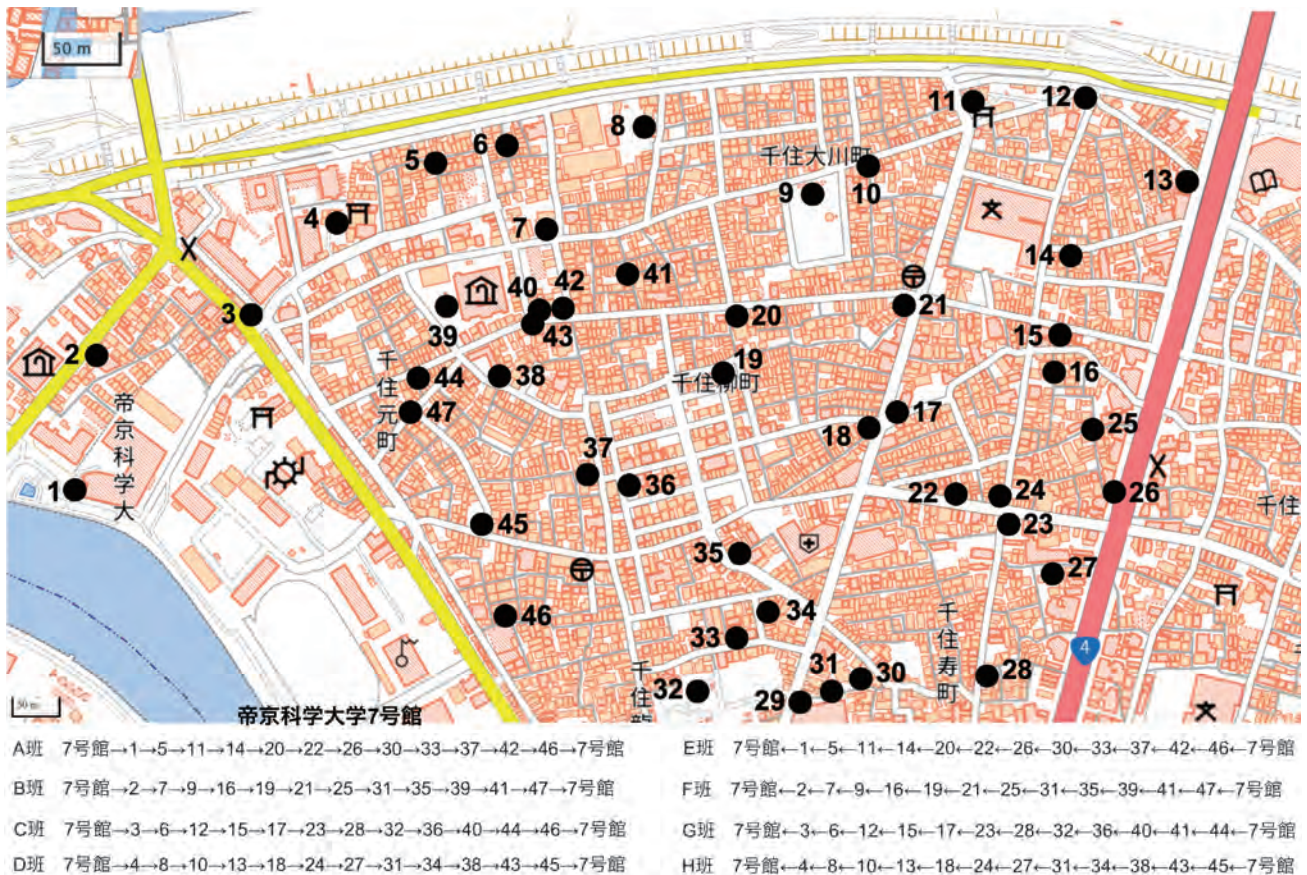


図2 フォトロゲイニングのチェックポイントとルート



1 こち亀にもでています 2 心を洗おう 3 いつか入ってみたい 4 埼玉の秩父と何の関係?



5 ここにも秩父の変成岩 6 いい日になるように 7 ペンギンは熱くない? 8 みんなホームラン



9 公園でムキムキ 10 毎日手紙ですか? 11 千住で富士登山 12 夏みかん



13 家族団らん 14 私の心も磨いてね 15 龍馬は洗濯しません 16 はなかつぱ



17 マキの木 18 鍋?ウルトラマン? 19 街の安全お疲れ様です 20 大きな湯船はいいな



21 なかなか通だね 22 男子学生の味方です 23 密かに主張してます 24 鉄ちゃんならココ

図3 チェックポイントの写真



25 車から壁を守ってます 26 ちょっと一休み 27 医者のお家かな? 28 掘り出し物みつけ



29 豊かな余生 30 福祿寿 31 氷上の格闘技 32 地震の時はここへ



33 ベルトを目指せ 34 幸せを呼ぶためぎ 35 アパングアルドだ 36 ありがたい言葉



37 バーバー 38 かわいいくまさん 39 パンツは落としません 40 学生は200円引きです



41 おいなりさん 42 なぜここに槍ヶ岳? 43 警告か? 44 圧倒的な絵手紙



45 トリさんも避難 46 ショーボンドマテリアル 47 車から家を守る

図3 チェックポイントの写真(続き)

4. 学生による評価

アンケート調査の質問項目は、「一番印象に残った地点とその理由を挙げる」と、「感想を3つ挙げる」とした。一番印象に残った地点は、地点5が3名、地点9、12、13、16、35、38が2名、地点1、6、22、28、29、33、40、44が1名でばらついていて、それらの地点が印象に残った理由として、「大きな石が落ちていたから」（地点5）、「女性の方に（写真を）撮ってもらった」（地点6）、「公園で筋トレできるんだと思った」（地点9）、「（ミカンを）取って食べなくなった」（地点12）、「施設がきれいでびっくりした」（地点29）、「ボクシングしている人がこっちを見て、ニコニコしていた」（地点33）、「不思議な建物だった」（地点35）、「幼稚園が近くて（子どもが）かわいかった」（地点38）などが挙げられた。これらから、学生の興味・関心には多様性があり、さまざまなテーマのチェッ

クポイントを設定することが重要と考えられる。

一方、フォトロゲイニング全体の感想についての自由記述（表1）には、歩くのが楽しく、達成感が得られたことや、普段行かなかったり、知らなかったりしたところに行けたのが良かったことが多く挙げられた。グループワークについて、住民や個別の地点についても挙げられた。また、地図、道路、地理的感覚についても多く挙げられた。これらから、学生は疲れた様子であったが、フォトロゲイニングによる街歩きを楽しむことができたと考えられる。ただし、今回は学生が地図に触れるきっかけになったが、読図の難しさについての記述が複数出されたことから、学生に読図力をつけるには十分でなかった可能性がある。今後、フォトロゲイニングの前後で学生の読図力の差を見積もるとともに、事前の地図の学習と事後のまとめの活動を通して、学生に読図力をつけるような授業実践を試行したい。

表1 フォトロゲイニング全体の感想

たくさんお話ししながら歩いて、楽しかった。	いろんなポーズで撮って、思い出作れました。
久しぶりにたくさん歩いて、楽しかったです。	全員で協力してできた。
歩くのがとても疲れたが、達成できてよかった。	
いい運動になった。	お年寄りが多かった。
交通の便利さを感じた。	年配の方に多くすれ違った。
	地域の方と会話できた。
普段行かないところに行っておもしろい。	
北千住で知らなかったところがたくさんあった。	神社で猫を見かけた、かわいかった。
いつも大通りしか通らないから、知らない街並みで驚いた。	夏みかんがおいしそうだった。
下町の良さを見つけられた。	道端の石すぎた。
行ってみたいところがたくさんあった。	神社に最後に行って、おさいせんができて、良い締めとなった。
地元を感じました。	
北千住観光できました。	
地図を徐々に読んだ。	
地図が難しかった。	
地図見るのが苦手だなと思った。	
普段通らない細い道を知れた。	
道が狭かった。	
古い建物が多くあった。	
途中自分がどこにいるのかわからなくなりそうだった。	
方向感覚を養った。	
自分の地元もいろいろ調べてみたいです。	

【注】

- * 1 Google Earth Pro
<https://www.google.com/intl/ja/earth/versions/#earth-pro>.
- * 2 東京地形地図
<https://www.gridscapes.net>.

引用文献

- 1 植木岳雪, 寝占真翔, 持田尚, 大日向浩: 帝京科学大学教育人間科学部学校教育学科の1年生に対する避難訓練: 初年次教育の一環として. 帝京科学大学総合教育センター紀要, 5: 49-53, 2022.
- 2 小関勇次: 読図とNavigation能力を支援する地図学習: 大学生の空間認知とNavigation能力の実態 (地理学概論の授業から). 総合福祉研究, 22: 95-106, 2018.
- 3 小関勇次: 読図とフィールドワークで体感する和光大学周辺の自然史. 和光大学現代人間学部紀要, 11: 179-190, 2018.
- 4 高木 恵: 教職課程における読図力・地理的技能向上への教育実践法. 久留米大学教職課程年報, 6: 2-9, 2022.
- 5 三宅基子, 中井聖, 田中真紀, 吉中康子: 大学生における人間関係形成プログラムとしてのフォトログゲイニング®の有効性. *Leisure & Recreation (自由時間研究)*, 44: 73-79, 2019.
- 6 中井聖, 三宅基子, 田中真紀, 吉中康子: 運動や活動内容の特徴から見たフォトログゲイニング®のスポーツ・レクリエーションとしての有用性: 大学生および専門学校生を対象とした横断調査結果から. 介護予防・健康づくり研究, 7: 1-12, 2020.

〈研究・教育・社会活動の報告〉

教員養成課程におけるICTを活用した国語科模擬授業実践

鈴木貴史

帝京科学大学

A Report on Practice Teaching of Japanese Language Class using ICT in Teacher Training Course

Takashi SUZUKI

Teikyo University of Science

キーワード：国語科、ICT、教員養成、模擬授業

1. はじめに

2019（令和元）年度に提示されたGIGAスクール構想により、わが国の学校教育におけるICT機器の活用が急速に進んでいる。GIGAスクール構想が持ち上がる以前より中央教育審議会答申や学習指導要領では、学校教育におけるICT（Information and Communication Technology）活用の必要性が強調され、これに対応できる教員養成が求められてきた。たとえば、2018（平成30）年の文部科学省「教員のICT活用指導力チェックリスト」では、「A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」、「B 授業にICTを活用して指導する能力」、「C 児童生徒のICT活用を指導する能力」、「D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」の4つの大項目が示されている¹⁾。

文部科学省では、この「授業にICTを活用して指導する能力」について、「ICTを活用して、児童生徒の興味や関心を高めたり、課題を明確に把握させたり、基礎的・基本的な内容を定着させたりするほか、個別学習や協働学習でICTを活用することは教師にとって必要な能力である」と説明している²⁾。

しかしながら、教員養成課程における「B 授業にICTを活用して指導する能力」を養成することについては大学の設備や教材の入手などの費用負担もあり十分でない状況がみられる。たとえば、学校現場においてすでに普及している電子黒板は、大学での導入が遅れているため、指導者用デジタル教科書を映し出して国語科の模擬授業を行うことなどが難しい状況にある。本学では、こうした「B 授業にICTを活用して指導する能力」を育むべく電子黒板、指導者用デジタル教科書、学習者用デジタル

教科書、学習者用タブレット、学習支援アプリ「ロイロノート・スクール」^{*1}（以下、「ロイロノート」）などを整備し、その効果について検討してきた。

鈴木（2023）では、国語科における学習者用デジタル教科書の使用について検討し、その効果について慎重に検討すべき点があることを指摘した。具体的には、読むことの学習において、可搬性（ポータビリティ）、検索容易性（サーチャビリティ）などの利点があるものの、冊子体と比較して物質性の欠如とハイパーリンクの弊害という二点の課題があることを確認した³⁾。

一方、2021（令和3）年に中央教育審議会「令和の日本型学校教育の構築を目指して」（以下、「令和の日本型教育」）においては、「その役割を一層効果的に果たすことが期待される学習者用デジタル教科書については、1人1台端末環境が整備される中、ICTを活用した取組の一環として、普及促進を図ることが重要である。」と示されている⁴⁾。

そこで、本研究では国語科におけるデジタル教科書等のICTを活用した「読むこと」に関する授業について、大学生による模擬授業実践を通してその効果を検討した。具体的には、国語科の模擬授業において授業者の立場からICTを活用した場合と紙媒体の教科書やノートを用いた場合の比較検討を行い、その効果についての考察を試みた。こうして、大学の初等教員養成課程におけるICTを活用した国語科の教育実践の必要性と実践例を教員間で共有し、「B 授業にICTを活用して指導する能力」育成に寄与することを目的としている。

2. 国語科におけるICT活用の課題

文部科学省は国語科におけるICTの活用例として、どのような方法を提示しているのだろうか。ここでは2つの文書を取り上げてみたい。

(1) 「教育の情報化に関する手引（追補版）」（表1）

2020（令和2）年6月に「教育の情報化に関する手引（追補版）」（表1）が示された。ここでは、「学校におけるICTを活用した学習場面」として「A一斉学習」、「B個別学習」、「C協働学習」の3つに分類し、さらに10の場面に細分化している⁵⁾。

これらの場面を各教科に分けて例示しており、国語科では平成29年告示の「小学校学習指導要領」における国語科の内容「A話すこと・聞くこと」の領域に関連する例が多く示されている^{*2}。たとえば、表1に示す「A1教師による教材の提示」に該当する「学習の見通しをもたせるためにスピーチのモデルを共有するための動画を提示すること」などが挙げられている⁶⁾。これに加えて、表1に示す「C. 協働学習」におけるグループでの話し合い活動にみられるように、音声言語によるコミュニケーションツールとしての活用が期待されている。

一方、文字言語に関する領域として、「小学校学習指導要領」における国語科の内容「C読むこと」の領域に関連する例を確認しておきたい。まず、表

1の「B2調査活動」に該当する「構造と内容の把握（説明的な文章）」、「精査・解釈（説明的な文章）」、「考えの形成」の学習過程において、インターネット等を利用して調べた情報を比較、分類したり、それらを既存の知識や理解した内容と結び付けたりして自分の考えを形成することが示されている。

「C読むこと」の領域の二つめは、表1の「C1発表や話し合い」の例として、「児童が書いた感想文を大型提示装置で映し出し、互いの意見や感想を確認し合ったり、特定の意見を拡大表示したりして、情報を共有する」ことが示されている。また、その際「デジタル教科書の全文揭示機能を併用することで、児童の意見等が教科書のどの文に着目したものであるかを容易に確認することもできる」とされている。さらに、「児童が教科書の文章をどのように解釈しているかを見比べ、ペアやクラス全体での交流の活性化へとつなげることも可能である」と加えている。

(2) 「各教科等の指導におけるICTの活用について」（表2）

2020（令和2）年9月には、ICTを活用した事例として「各教科等の指導におけるICTの活用について」（表2）が示された。ここでは、より具体的な例が教科別に示されている。ここでも国語科では

表1 学校におけるICTを活用した学習場面

A. 一斉学習
・A1 教師による教材の提示：画像の拡大提示や書き込み、音声、動画などの活用
B. 個別学習
・B1 個に応じた学習：一人一人の習熟の程度等に応じた学習
・B2 調査活動：インターネットを用いた情報収集、写真や動画等による記録
・B3 思考を深める学習：シミュレーションなどのデジタル教材を用いた思考を深める学習
・B4 表現・制作：マルチメディアを用いた資料、作品の制作
・B5 家庭学習：情報端末の持ち帰りによる家庭学習
C. 協働学習
・C1 発表や話し合い：グループや学級全体での発表、話し合い
・C2 協働での意見整理：複数の意見・考えを議論して整理
・C3 協働制作：グループでの分担、協働による作品の制作
・C4 学校の壁を越えた学習：遠隔地や海外の学校等との交流授業

「A話すこと・聞くこと」の領域に関連する音声言語によるコミュニケーションを想定した活用例が挙げられている。たとえば、「3. 考えたことを表現・共有する場面」における「デジタルカメラやカメラ付端末を活用し、スピーチや話合いの様子を録画・再生して自分の話方を確認したり助言し合ったりする」や「学習の見通しをもったり、学習した内容を蓄積したりする場面」における「モデルとなるスピーチの動画を視聴し、学習の見通しをもつ」などがある。

「C読むこと」の領域に関連する例としては、「2. 自分の考えを深める場面」における「自分で考えたことを画面上の付箋に書き出し、その付箋を目的や意図に応じて分類する」、「プレゼンテーションソフト上でスライドを並べ替えるなどして、自分の伝えたいことがより明確に伝わるよう、目的や意図、相手に応じて用いる情報を取捨選択したり、話や文章

の構成を考えたりする」、「デジタル教科書上で自分が重要だと考えた箇所に線を引き、友達と比較するなどして、考え直した場合に線を引き直す」などが例示されている。こうした「C読むこと」に関するICTの活用例は、これまで紙の教科書やノートで行っていた授業形態との相違点が少ないため大学生にも取り組みやすいと考えられる。

とはいえ、こうした活用例において、タブレット端末をICT活用の中心に据えた場合、これを教科書、教材として活用するのか、教具として活用するのかの判断が難しいという課題がある。

すでに鈴木（2023）では、学習者用デジタル教科書を使用してデジタル教材である「マイ黒板」^{※3}や「思考ツール」などを紙のノートに該当する文房具として活用した場合、その表示画面の面積の狭さによる一覽性の課題が生じることを指摘した⁷⁾。それは、教科書の機能とノートの機能を一つの端末で

表2 各教科等の指導におけるICTの活用について

<p>1. 情報を収集して整理する場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インターネットを活用して学習課題に関連する情報を調べ、集めた情報を内容に応じて整理する。 ・収集した情報をフォルダに保存し、表計算ソフトなどを活用してデータベース化する。 <p>2. 自分の考えを深める場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で考えたことを画面上の付箋に書き出し、その付箋を目的や意図に応じて分類する。 ・プレゼンテーションソフト上でスライドを並べ替えるなどして、自分の伝えたいことがより明確に伝わるよう、目的や意図、相手に応じて用いる情報を取捨選択したり、話や文章の構成を考えたりする。 ・デジタル教科書上で自分が重要だと考えた箇所に線を引き、友達と比較するなどして、考え直した場合に線を引き直す。 <p>3. 考えたことを表現・共有する場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・デジタルカメラやカメラ付端末を活用し、スピーチや話合いの様子を録画・再生して自分の話方を確認したり助言し合ったりする。 ・プレゼンテーションソフトを活用して発表資料を作成する。 <p>4. 知識・技能の習得を図る場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・古文や漢文等の教材となる動画を視聴して、言葉の響きやリズムに親しむ。 ・書写の指導において、デジタル教科書等を活用して、点画の書き方への理解を深める。 <p>5. 学習の見通しをもったり、学習した内容を蓄積したりする場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・モデルとなるスピーチの動画を視聴し、学習の見通しをもつ。 ・以降の学習における様々な学習活動において自分の必要に応じて適宜参照できるよう、学習した内容を個人のフォルダに蓄積する。
--

使用することになるからである。

それでは、「令和の日本型教育」ではタブレット端末を教科書・教材として使用することと、文房具として使用することのいずれかを指すのか確認しておきたい。p.31では以下の様な記述がある⁸⁾。

その際、1人1台の端末環境を生かし、端末を日常的に活用することで、ICTの活用が特別なことではなく「当たり前」のこととなるようにするとともに、ICTにより現実の社会で行われているような方法で児童生徒も学ぶなど、学校教育を現代化することが必要である。児童生徒自身がICTを「文房具」として自由な発想で活用できるよう環境を整え、授業をデザインすることが重要である。

ここでは、学習者用デジタル教科書を推奨する一方で、端末を「文房具」として扱うことを強調しており、児童生徒が「自由な発想」を得るための手段として期待されている。また、p.75では、以下の様に示されている⁹⁾。

学校教育におけるICTの活用にあたっては、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、各教科等において育成すべき資質・能力等を把握し、心身に及ぼす影響にも留意しつつ、まずはICTを日常的に活用できる環境を整え、児童生徒が「文房具」として活用できるようにし、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが重要である。

以上のように、「令和の日本型教育」ではタブレット端末を教科書・教材として使用すると同時に、文房具として使用することも想定しているのである。ただし、以下のようにICTを活用する場合に二項対立に陥らないよう注意喚起している¹⁰⁾。

さらに、一斉授業か個別学習か、履修主義か修得主義か、デジタルかアナログか、遠隔・オンラインか対面・オフラインかといった、いわゆる「二項対立」の陥穽に陥らないことに留意すべきである。どちらかだけを選ぶのではなく、教育の質の向上のために、発達の段階や学習場面等により、どちらの良さも適切に組み合わせ生かしていくという考え方に立つべきである。ここでは、ICTを文房具として活用するにあたり、

紙のノートかタブレット端末かという二項対立ではなくこれらを組み合わせていくことが提唱されている。一方で、教科書については、「学習者用デジタル教科書の今後の在り方等について、その効果・影響等について検証しつつ、使用の基準や教材との連携の在り方も含め、学びの充実の観点から検討を行うことが必要である」、「また、当該検討結果を踏まえた本格的な導入が見込まれる令和6年度の小学校用教科書の改訂までの間においても、紙の教科書との併用が可能な環境の下で、学習者用デジタル教科書・教材の学校現場における使用が着実に進むよう普及促進を図る必要がある」とされている¹¹⁾。

以上みてきたように、「令和の日本型教育」では1人1台端末を学習者用デジタル教科書・教材としての使用すること、文房具として使用することの両方が想定されている。そのため、本報告においては大学生がこれらを組み合わせた国語科授業を実践することにより効果的な在り方を検討していく。

3. 研究の方法

教育人間科学部学校教育学科小学校コース4年生前期に開設している選択科目「国語科教材研究」において、ICTを活用した国語科模擬授業の実践を行った。令和4年度の受講者は16名、令和5年度の受講者は5名であった。全員が小学校教員養成課程で教員免許を取得予定の4年生である。

(1) 目的：ICT（タブレット端末）を活用した効果的な国語科の模擬授業を実践する。

(2) 条件：

- ・小学校3～6学年の中から単元を選択し、単元指導計画と本時案を作成する。
- ・他の受講生が児童役を行い30分の授業を行う。
- ・模擬授業では黒板と併せて電子黒板、指導者用デジタル教科書を使用することができる。
- ・児童役学生用にタブレット端末を準備し、授業支援ツールとしてロイロノートを使用することができる。
- ・タブレット端末を用いて学習者用デジタル教科書を使用することができる。
- ・児童役学生が使用するICT活用の形態として、以下の①～③から選択して模擬授業を実践する。
 - ①学習者用デジタル教科書 + 紙のノート（ワークシート）
 - ②紙の教科書+ロイロノート
 - ③学習者用デジタル教科書 + ロイロノート

本実践では、教科書・教材としてICTを活用す

る実践（上記①）、文房具（紙のノート、ワークシートの代用）としてICTを活用する実践（上記②）、さらに両方ともICTを活用する実践（上記③）に取り組んだ。受講生に対しては模擬授業の実践後アンケート調査を行い、模擬授業を行った立場から「（1）ICTを活用した指導に当たっての工夫等」、「（2）国語科教育におけるICTの活用について考えたこと」の2点について自由記述で回答を求めた。（2）については、児童役の立場からの視点も加えながら、国語科においてICT活用するメリットとデメリットについて考察するよう求めた。

4. 回答結果

学生からの回答は以下の通りである。まず、本実践において「（1）ICTを活用した指導に当たっての工夫等」ではどのような意識で取り組んだか回答を得た。学生の行った模擬授業において「C読むこと」に関する単元を設定したのは以下の10名であったため、本研究の課題意識を踏まえ抜粋して提示する。なお、参考として3節で示した児童役学生が使用するICTの活用形態を①～③で表中に示している。

学生Aのように指導者用デジタル教科書で傍線を引くことに活用することや、学生G、Kのように教

表3 「（1）ICTを活用した指導に当たっての工夫等」

	学生の自由記述
A ③	【文学的文章「白い花びら」教育出版3年上】中心人物の気持ちを読み取るため、電子黒板を用いて、教科書で線を引く部分を電子黒板でも線を引くことで、どこの部分に線を引けば良いのか分からなくなってしまった児童でも見て確認できるようにした。
B ③	【説明的文章「ウミガメの命をつなぐ」教育出版4年下】興味を引くためにICTを使い動画でウミガメや飼育員の話の視聴した。模擬授業では、要約文を作るという目標を設定し、児童自ら試行錯誤し文を要約させたり、電子黒板を使いながらキーワードを全員で共有し授業を進めたりしていくことで「主体的・対話的な学び」を、ロイロノートでの共有ノートで児童同士の対話から新しい視点を形成していくことで「深い学び」を実現しようとした。
C ③	【文学的文章「ごんぎつね」教育出版4年下】教科書に直接、線を引くことに抵抗を感じる児童もいることに配慮し、教科書を印刷した冊子や学習者用デジタル教科書を利用した。本時ではごんの気持ちの変容をロイロノートまとめ、これを発表して共有する活動を行った。
D ②	【文学的文章「モチモチの木」教育出版3年下】児童が、単語の意味（たとえば「表戸」が現代の扉と異なるため、表戸の画像を提示する等）が分からない児童に電子黒板で画像を示すことで容易に共有することを試みた。
E ①	【説明的文章「めだか」教育出版3年上】文章を読むことに抵抗がある児童や、支援が必要な児童への効果を意識して学習者用デジタル教科書を使用した。文章や挿絵などをクリックすることにより、画面全体に大きく表示されるため、効果的なうえ、意欲や主体性も引き出すことができたと考える。また、文章に線を引く際も真っすぐひけたり、色分けしたりと、見やすくまとめた教科書として活用しながら授業を進められた。
F ②	【説明的文章「自然のかくし絵」東京書籍3年上】第一に、指導者用デジタル教科書の提示、音読機能、映像を流すことを中心に活用した。第二に、学ぶ道具として、ロイロノートをはじめとした児童の意見を1つの画面で共有することができた。
G ②	【説明的文章「ウミガメの命をつなぐ」教育出版4年下】指導者用デジタル教科書の音読機能を活用し、児童には教材文を目で追わせるようにした。ICTを活用することで、図書室の限られた本で調べるより効率的に調べ学習ができると考え授業に取り入れた。ロイロノートを活用して情報の共有も試みた。他にも今回の授業では使用する機会がなかったが演習問題の答え合わせをする際にカメラ機能を使えばリアルタイムに児童の解答を提示でき、効率化に繋がるとも考えた。
K ②	【説明的文章「便利」ということ」教育出版4年下】ICTの活用としては、単元の導入で教師の範読ではなく、指導者用デジタル教科書の音読機能を使用した。結果としては、音読機能では進みがゆっくりであったため、想定していた授業時間を超えてしまった。
N ③	【説明的文章「ウミガメの命をつなぐ」教育出版4年下】ICTを活用したロイロノートの共有ノートで考えの共有を行った。問題点としては、一人一人のノートがないため復習等ができない点が問題点といえる。
O ③	【説明的文章「花を見つける手がかり」教育出版4年上】教材文の全文を一覧できるようにまとめた教材をロイロノートに用意することで、紙ではできないことを実現した。紙よりもICTを用いれば効果的となることは（特に国語科においては）現時点ではあまりないように感じた。作業のしやすさだけで考えれば、ワークシートを紙にした方が良かったと思った。振り返りをタブレットで記入できるワークシートも用意すべきとの意見があったが、これもICT上に用意してしまうと書いたものを見ながら振り返りを書くことが難しいため、振り返り用のノートやプリントを紙で用意する方が良かったと思った。

Q ②	【文学的文章「スイミー」教育出版1年下】児童が物語を読んで感想を書く際にロイロノートを活用した。ロイロノートを活用することで、ノートに書くよりも書いたり消したりすることが簡単になったことなどから、児童の授業への意欲を向上させることができた。さらに、感想を電子黒板に表示して、他の児童の意見を共有することができた。
R ③	【説明的文章「くらしと絵文字」教育出版3年下】ICTの活用工夫としては、全員の考えを教師が電子黒板で共有した。そうすることで他の児童生徒の考えを知ることができ、発言が苦手である児童にとっても考えを発表する機会もできたと考える。また、学習者用デジタル教科書は読みながらマーカーを引いたり自由に書き込みができたりするため、有効に活用できる。

師の範読の代わりに音読機能を活用する例がみられた。これに加えて、学生B、D、Fのように文字だけで理解の難しい児童がいることを想定して指導者用デジタル教科書による動画や画像を示す実践がみられた。学習者用デジタル教科書については学生C、Rのように間違える不安がなく教科書に線を引いたり、消したりできる点を評価している。一方、ロイロノートの使用については、児童の考えを提出させ

共有することに活用している。学生N、Oのように児童が学習の振り返りを行うには紙のノートの方がよいのではないかという指摘が注目される。

次に、「(2) 国語科教育におけるICTの活用について考えたこと」については以下の様な回答を得た。

2節で紹介した文部科学省が推奨する国語科「読むこと」におけるICTの活用例にあるように、タ

表4 「(2) 国語科教育におけるICTの活用について考えたこと」

	学生の自由記述
A ③	ICTを活用して授業を行い、デジタル教科書とロイロノートを併用することは難しいと感じた。デジタル教科書を使用した場合、記録するには紙のノートを使うのが良いと思う。ノートをとることで、実際に今まで学習してきたことが簡単に振り返ることができるからだ。ただ、デジタル教科書を使うことで、紙の教科書に書き込みたくない児童でも線を引くことができたり、間違えて線を引いても消すことができたりして便利だと感じた。
B ③	デジタル教科書を用いながら要約するための文を抜き出し、抜き出した文をロイロノートで共有させた。児童に発言を求めずともクラスメート全員の意見を一括で共有できた。ICT活用の課題は、教師・児童ともにICT授業をする目的だけのために余計な作業を入れていたことである。授業を行う側としては、文字がスワイプされる学習者用デジタル教科書だけでは文章が読みにくいと考え、教科書本文と同じ内容を紙で配付した。模擬授業の反応も、紙媒体を配付した後のほうが、文を要約する作業が効率的に見えた。模擬授業の指導案を考える際、紙とタブレットとどちらの方が要約文を書きやすいか迷っていたが、配付した紙に下書きをしてからロイロノートに入力している児童役の学生がいた。児童役が要約文を書く際、一回文章を作っては消して、最適である文章を作ろうという点においては、個人的には紙媒体が最適だと考える。
C ③	ロイロノートなどICTを活用することによって、全員の考えを一度に一つの画面に表示して共有することができる。また、似た考えを同時に表示したり、異なる考えを同時に表示したりすることで比較することもできる。一方で、ICT機器の不具合があった場合に活動が中断されることが課題である。そのような場合に備えて、ICTを使わなくても授業ができるようにするなど策を講じる必要がある。
D ②	物語文や説明文では、線を引いた箇所を全体で確認するのに前で確認できるので、言葉だけではついていけない児童に対しては優しい授業にすることができる。支援が必要な児童にとっては「わかる・楽しい授業」となり意欲を引き出すことができるためICTを活用していきたいと考える。
E ①	電子黒板を活用して動画を見せたりすることで、全員が注目する態度が見られ、学習意欲につながる。また、タブレット1つあれば、すぐに調べられたり、簡単に線を引いて理解しやすくてできたりする。支援が必要な児童にとっても、文字や挿絵を拡大したり、簡単な操作で他の児童と同じ活動したりすることもできる。一方、ICTの活用は操作に時間がかかることを懸念している。自分の考えでは、書く力に衰えが生じないよう、ノートとデジタル教科書を併用しながら授業を行うことも大切だと実感した。やはり、タブレットに書き込むだけでなく、漢字の書き取り力や字形の美しさなどといった書く力が弱まってしまう。
F ②	デジタル教科書の音読機能では、児童は正しい発音や読み方を知ることができる。映像を流すことで児童の意欲関心が高まり主体的な授業にもつながる。改善点としては、音読機能を用いることで児童の音読の機会を奪ってしまうこと。映像を見ることで想像する力が養われないことが挙げられる。ロイロノートの活用では、児童の意見を1つの画面で共有することができる。また、調べ学習では端末を用いることで容易に調べられ意欲関心が高めることができる。しかし、児童の端末に異変が起きた場合でも支援や手立てが困難であること、容易に調べることができることで児童の気付きや学びが深まらないことが課題である。

G ②	国語教育において、教科書は紙媒体とデジタル教科書のどちらの方が良いのかという点について、両者の <u>メリットとして紙媒体の教科書は直接メモなどがしやすい、本全体の構成が把握しやすい。次にデジタル教科書のメリットは嵩張らないので保管しやすい、検索などで調べることができる。これらを加味してデジタル教科書と紙媒体の教科書に優劣をつけるのではなく併用するのが良いと考える。デジタル教科書は、紙媒体の教科書にプラスして教具に近い形で使っていくのが良いと考えた。</u>
K ②	国語科でデジタル教科書を使用することの利点としては、教科書に線を引く機能、書き込むことができる機能や意味調べを行わなくてもデジタル教科書で表示することができる。他には、教科書がかさばらず荷物を減らすことができる。GIGAスクール構想により全ての児童にタブレットが配付されたので、これを活用するためにもデジタル教科書を積極的に使っていくべきであると考え。しかし、デジタル教科書を使用することに1つ問題があるとするれば、長時間の使用による視力の低下が起きる可能性があることだと考える。
N ③	ロイロノートの「共有ノート」で考えの共有を行ったことでICTを活用することができた。自分たちでまとめて個性を出しながら発表をすることができるため楽しんで授業に入り込むことができるのは今までにない国語の展開だった。一方で、ICTは国語の授業との相性が悪い事も痛感した。紙のノートがないため復習等が難しいこと、手を抜いてしまう児童がいたことなどが挙げられる。 <u>今回の自分の授業はICTを活用せず、紙に書いてから話し合い活動でもよかったように思う。国語科では紙とタブレットの使い分けが課題になってくる。</u>
O ③	<u>児童のタブレットに画面がひとつしかないため、デジタル教科書とロイロノートを使用する作業が難しくなっていた。タブレットがもっと大きい画面なら2画面にしても十分作業ができるだろう。ICTに向いていると予想した言語活動も全てがICTに向いているわけではないと思った。ICTの良さは意見の共有がしやすいことにあることは他の学生の授業からも感じられた。ただ、基本が文字を入力して発表となるため、声に出して発表するという言語活動が薄れてしまうようにも感じた。ICTの活用を推進するために、授業内でICTを用いることを義務化している学校もあるが、模擬授業を行ったり、見たりした経験からそれが果たして良い取り組みなのか疑問を感じた。</u>
Q ②	ICTを活用した授業のメリットはノートに書くよりも書いたり消したりすることが簡単であることや、文字の色やシートの色を選んだり、絵文字を付け加えることができることなどから、児童の授業への意欲を向上させることができることである。さらに、教員だけでなく、生徒も一斉に全員の意見を共有できることや、未提出者を判別することができることから、教師の負担が軽減するのではないかと感じた。デメリットは、 <u>読後の感想をロイロノートで提出させ、めあてや登場人物を記入するのはノートにしたことから、児童の机上には教科書、ノート、タブレットを置くことになってしまい、十分に学習が行える環境ではないのではないかと感じた。</u>
R ③	国語教育におけるICTの活用については、使うことを目的にしてしまわないよう注意すべきである。「読むこと」で考えると、デジタル教科書で教材文を読むことは確かに便利である部分もある。しかし、目が疲れてしまうこともあるし、何よりも教科書は紙媒体の方が読みやすいのではないかと考える。ICTを活用すれば児童にとってより効果的な授業を組み立てられると感じたが、その授業を実際にやろうとすると「 <u>使う必要がないのではないか</u> 」と思うところが多くあった。 <u>現状では黒板の内容を紙のノートに取り、それを共有するためにICTを活用して教師に提出している。ノートとタブレットを行き来して作業が複雑化している。</u>

タブレット端末を使用することにより児童の意見、感想の共有できることに利点を感じている学生（B、C、F、N、O、Q）や、情報の検索機能に利点を感じている学生（E、F、G、K）が多く確認できる。また、学習者用デジタル教科書の利点として、支援を必要とする学生にとって有効である考える学生（D、E）や教科書に線を引く行為が容易にできる点を利点として挙げている学生（A、E、K）が確認できる。一方で否定的な意見として、機器の不具合に対する懸念（学生C、F）、児童の集中力の課題に関する懸念（学生N）、視力や眼の疲れに関する懸念（学生K、R）などが確認できた。

表4におけるこうした賛否両論ある中で本研究の課題であるICTの教科書・教材としての活用と文房具としての活用という二つの側面に着目した場合、表中の下線部の意見が重要である。ICTの活用

において教科書・教材としての活用（学習者用デジタル教科書）と、文房具（ノートの代用）としての使用の両立が難しいという意見がみられた（学生A、N、Q）。児童が一つのタブレット端末でこの両方を行うことが難しいことは2節で述べた通りである。これに加えて、ここでは教科書・教材としての活用と文房具としての活用のそれぞれに対する意見を確認しておきたい。

一つめの教科書・教材としての活用について、学習者用デジタル教科書を使用することによる読むことに対する懸念である。それは、紙の方が教材文を読みやすいのではないかという意見（学生B、G、R）や映像や画像によって想像力が育まれない（学生F）などの意見である。二つめの意見は、文房具（ノートの代用）として授業中に児童が自分の意見を書くことや教材文を要約することについて、ICT

を活用することの効果に疑問を抱く学生が見られた(学生A、B、E、N、Q、R)。前述のICTの利点と総合すれば、児童が考えをまとめるときには紙媒体の方がよいと考える学生が多く、これを授業内で共有する時にはロイロノートなどICTを活用すると便利であると考えていることが確認できる。

最後に今回の実践においては、ICTの活用を条件としたため、ICTの活用について使うことだけが目的となってしまうことを懸念する学生がみられた(学生B、O、R) ことも触れておきたい。

5. 考察とまとめ

以上、本研究ではICTを活用した国語科「読むこと」に関する授業について、教科書・教材としてのICTの活用と文房具としてのICTの活用に着目して大学生による模擬授業の実践からその効果を検討した。

まず、国語科における教科書・教材としてのICTの活用については、学習者用デジタル教科書を使用することが教材文を読む行為として効果的であるかという点については否定的な意見もみられた。教科書の場合は紙媒体とデジタル教科書の両方を児童が使用することは考えにくいと、いずれかを選択していく必要がある。そのためには、学年や単元の内容などを考慮しながらすべての児童にとって効果的であるのかについては引き続き検討していく必要がある。

文房具としての使用については、児童が教材文を読んだ後に考えを書いてまとめるという行為に対して紙媒体のノートやワークシートで行う方がよいと考える傾向にあった。「令和の日本型教育」において、児童用のタブレット端末の使用については、教科書・教材としての使用だけではなく、「文房具」として「自由な発想」を得るための手段として活用することが強調された。読み書きの入門期である小学校における国語科において書く行為を全面的にICTに移行することは難しいであろう。それであるならば、授業ではノートとタブレットを行き来しながら落ち着かない授業になることも予想される。しかし、本実践の結果からは個人の思考する段階では紙媒体の方が望ましいと考える傾向がみられた。しかし、個人の思考した結果を集団で共有することにおいては学習支援アプリを使用することは有効であると考えられる。

学校現場でICTの活用を強調し過ぎれば、その効果よりもただICTを使うことを目的とする授業

に陥る危険性を孕んでいる。2節で紹介したように、「令和の日本型教育」ではデジタルかアナログかという二項対立の陥穽に陥らないことが強調されている。そうであるならば、教科、学年、単元によってどのようにICTを活用していくことが効果的であるかを詳細に検討していかなければならないだろう。

本実践における検討結果を踏まえ、大学の初等教員養成課程において国語科におけるICTの効果的な活用を検討し、「授業にICTを活用して指導する能力」を育成できるよう改善を図っていきたい。

謝辞

本報告は、令和4年度帝京科学大学教育推進特別研究費「教員養成課程におけるICTを活用した模擬授業実践に関する研究」の助成を受けている。

【注】

- 1) 「ロイロノート・スクール」とは、小中学校などで使用されるクラウド型の学習支援アプリである。学習者側では「ノート」と「共有ノート」が用意されており、「共有ノート」では複数名で一つのファイルに書き込み等の作業が可能である。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』において、国語科の内容「(2) 思考力、判断力、表現力等」は、「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」の三領域に分けられている。
- 3) 「マイ黒板」とは、光村図書発行の学習者用デジタル教科書に追加されたデジタル教材の機能の一つである。

付記

本報告は、「帝京科学大学人を対象とする研究に関する倫理規程」第5条に基づき、受講者に本研究の目的を説明している。また、第8条1項に基づき、本研究は受講者からの同意を得ている。

参考文献

- 1 文部科学省：「教員のICT活用指導力チェックリスト」, 2018.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/17/1416800_001.pdf
 (2024年9月9日確認)

- 2 文部科学省：「教育の情報化に関する手引（追補版）」, 2020, pp.188-190.
https://www.mext.go.jp/content/20200622-mxt_jogai01-000003284_001.pdf（2024年9月9日確認）
- 3 鈴木貴史：「読むこと」を支える国語科学習者用デジタル教科書の可能性」. 帝京科学大学教育・教職研究, 8（1）：81-91, 2023
- 4 中央教育委審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～（答申）」, 2021, p.78.
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2024年9月9日確認）
- 5 文部科学省：前掲「教育の情報化に関する手引（追補版）」, 2020, p.82
- 6 文部科学省：前掲「教育の情報化に関する手引（追補版）」, 2020, pp.85-86.
- 7 鈴木前掲, 81-91.
- 8 中央教育審議会前掲, p.31
- 9 中央教育審議会前掲, p.75
- 10 中央教育審議会前掲, p.23
- 11 中央教育審議会前掲, pp.78-79.

〈研究・教育・社会活動の報告〉

教職課程を履修する大学生に省察を促す教育思想・教育史の授業実践

宇佐美健

帝京科学大学

Teaching Practice in the class of educational philosophy and history to encourage reflection among university students on professional teacher training course

Ken USAMI

Teikyo University of Science

キーワード：教育原理、省察、教育観、構成主義的な学習、観察による徒弟制

1. 問題の所在

近年の教員養成は教職大学院や教師塾に代表されるように、実践重視の傾向にある。教育哲学、教育史などの原理系科目は「非実践的で役に立たない学問」として批判されることもある¹⁾。教職課程において、教育哲学や教育史を扱う科目は多くの場合「教育原理」や「教育原論」などと呼ばれるが、本研究では「教育原理」で呼称を統一する。「教育原理」は「教科及び教職に関する科目」の「教育の基礎的理解に関する科目」に位置付けられ、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の事項を扱う。内容は抽象的なものではあるが、それらの知識が「教員として最小限必要な資質能力」に結実していくようにする必要がある²⁾。具体的には、過去の教育思想とその展開の歴史について知ることで、「教師としての教育観を自ら育むための教養を提供する」ことである³⁾。

「教育観を自ら育む」ことは、教師にとって重要である。現在の教師教育の議論において、教師はドナルド・ショーンの「反省的实践家」という専門家像として捉えられている。これは、複雑で不安定な状況において、「行為の中の省察」を行いながら、暗黙になっていた「行為の中の知」を批判し再構成し、問題を解決する専門家である⁴⁾。これは、アージリスが提唱した、自らの暗黙の前提となっている自分の認識の枠組みを捨て、新しい考え方や行動の枠組みを取り込む「ダブルループ学習」から発展した理論である⁵⁾。

教師教育において、「行為の中の省察」に関する研究が蓄積されることになるが、それは特に、授業

実践における教師の思考や行動に向けられ、そこから暗黙になっていた「行為の中の知」を見つめ直すことが試みられる。それが「教育観を自ら育む」ことにつながると言える。

教員養成段階で「教育観を自ら育む」土台をつくることの意義は大きい。太田は「観察による徒弟制」によって、教職課程を学び始める学生の中にはすでに強固な学校観や教育観が根ざしており、そのことが教員養成にネガティブに働きうることを指摘している⁶⁾。その影響を克服するための方策として、学生が自ら「観察による徒弟制」にもとづく知識や信念を意識化し、その知見を揺さぶる構成主義的な学習アプローチの有効性を論じている。構成主義とは、認識論的立場の1つである解釈主義の潮流の1つで、人を「主体的にかかわりながら、体験や既存の知識と関連づけながら知識や情報を構成していく存在」と捉える⁷⁾。自ら自分の教育観を意識化して揺さぶりをかけるということは、省察を促すことと言い換えることができる。

では、教員養成段階ではどのように「教育観を自ら育む」ことが促されているのか。例えば、模擬授業を実施した後の授業検討会の発言から省察の様子を捉えようとする研究がある⁸⁾。では、模擬授業を経験していない1年生の必修であることが多い「教育原理」では、「教育観を自ら育む」ことは難しいのか。もし、「一般的な知識を提供する」ことにとどまるしかないならば、提供される知識は大学生から見て「非実践的で役に立たない」ものになってしまう。提供される教養が「教師としての教育観を自ら育むための教養」であるということを大学生が認

識できるようにするためには、「教育原理」で扱う事項をきっかけとして、自分自身の教育観を批判し再構成する授業実践が重要になる。模擬授業の事後検討会のように「行為の中の知」に注目できなくても、大学生自身が自らの暗黙の前提となっている認識の枠組みを見つめ直すことができれば、それは「ダブルループ学習」が実現できているということである。そうすれば、教育の理念や歴史、思想が「教師としての教育観を自ら育むための」ものであると、有用性を感じられるのではないか。

2. 研究目的

本研究の目的は、教職課程を受講する大学生に省察を促す教育思想・教育史の授業を実践し、教育観についての省察の様相を明らかにすることである。

3. 研究方法

(1) 対象

20XX年度の前期に、筆者を授業担当者とするA大学の教職課程科目「教育原理」を受講した23名の学生を対象とする。なお、本稿の締め切りの関係

上、前期15回すべての内容を対象とすることができなかつたため、第2回から第5回の授業までで得られたデータを用いる。第1回の授業については、Webシステムの準備が間に合わず、学生は紙に手書きで振り返りを記入した。その資料は学生に返却した関係上、保存できていないため、分析の対象から除外した。同様に、日頃の振り返りの記入についても、Webシステムを用いるか紙に手書きで記入するかは学生自身に判断させている。その際に、紙に手書きで記入して提出した生徒の振り返りについては保存できなかったため、分析の対象から除外した。なお、手書きで振り返りを記入していた学生の数は、回によって異なるが、23名中4名程度で約15%であった。

(2) 授業実践の概要

前期5回までの授業の概要については表1の通りである。毎時間の大きな流れとして、授業者が教育思想や教育史の概説をし（30分程度）、学生が自身の被教育経験や教育観を振り返る場面を設定する（15分程度）。その後、学生同士の対話の時間とし

表1 前期第5回までの授業の概要

第1回	あなたの理想の教育とは？ オランダの教師教育学者コルト＝ハーヘンの「コア・リフレクション」理論にもとづいて REFLECT によって開発された「イメージカード」を使用して、自分自身のコアクオリティを見つめ直すワークを実施した。
第2回	「善い教育」とは何か？ ジョン＝ロックの「タブララサ」、ルソーの「子どもの発見」と「消極的教育」について概説した。ルソーの言葉を受けて、以下の手順で、「善い教育」と「悪い教育」の境界を考えるワークを実施した。 ① 学生が個人で「善い教育」や「悪い教育」について付箋紙1枚に1つずつ書きためる。 ② 3名程度でグループをつくり、印刷された用紙に貼りながら、意見を共有していく。 ③ 完成した用紙を隣のグループに回していき、他のグループの用紙に対して、批判的な質問を書き込む。
第3回	子どもは「遊び」から何を学んでいるのか？ ペスタロッチの「頭・手・心」、フレーベルの「恩物」について概説した。フレーベルの言葉を受けて、学生が経験してきた遊びを「自由度の高さ」と「学びの多さ」の四象限で整理するワークを実施した。
第4回	「公教育」とは何か？ 「学校」とは何か？ 「コンドルセの公教育の理念から考えると、以下の4つの固定観念は正確ではない」という問題提起の後に、波線部が間違っている理由を考えるワークを実施した。なお、知識構成型ジグソー法を用いた。 ①子どもには小学校や中学校に行く義務があるわけではない。そのため、親が認めれば、子どもは学校に行かなくていい。②教育は子どもを <u>社会の一員にするためのものだ</u> 。そのため、校則を守る指導を通して、子どもに社会性を見つけさせるべきだ。(③と④は省略)
第5回	「よい授業」とは何か？ コメニウスとロックを「実質陶冶」と「形式陶冶」に関連させて概説した。学生が受けてきた授業の中でネガティブな印象とポジティブな印象を持った授業を振り返り、それぞれの要素を見出すワークを実施した。

て(30分程度)、学生が自身の教育に対する見方・考え方を広げたり深めたりできるように授業者はファシリテーターとなる。授業の終盤には必ず振り返りの時間を設ける(15分程度)。学生の振り返りの中から他の学生にとっても示唆に富むものを授業担当者が選定し、次の授業の冒頭で必ず紹介をする。この流れを基本とした。

(3) 分析方法

分析については、佐藤の質的データ分析法を参考にして進めた⁹⁾。まず、テキストデータ化した学生による振り返りを繰り返して読む中で、1つの意味のまとまりで捉えられる形にセグメント化した。その後、セグメントを読み、オープンコーディングを行った。コードには、4回分のどの段階で見られた記述なのかを区別できるように回数の番号を振った。抽出されたコードについて、比較、分類、関連付けなどを行い、サブカテゴリーおよびカテゴリーを生成した。その際、コードの番号にも注目し、授業内容によるコード数の傾向に相違が見られるかを検討した。そして、コード数の偏りについても考察した。結果は表2に示した。なお、帝京科学大学人を対象とする研究に関する倫理規程等に則り、学生に対しては、第6回の授業後にデータの使用について説明し、署名で承諾を得て、テキストデータ化した。

4. 結果と考察

分析の結果、2つのカテゴリーと7つのサブカテゴリーが生成された(表2)。このうち、省察を促す教育思想・教育史の授業における教育観の転換の様相として3つのことがわかった。

以下、結果と考察について説明を行う。カテゴリーについては【】、サブカテゴリーについては[]、コードは<>で、それぞれゴシック体で示す。具体的な記述データについては、文意を損なわない限りにおいて文言の調整を行なった上で引用し、その箇所には下線を引き、「」の中で示す。

(1) 【省察】を促すワークと【講義】の理解を深めるワークの質の違い

学生が【省察】し、自身の【教育観の相対化】や【教育観の揺らぎ】が生じていることがわかる記述を表2から見てみると、第2回と第4回の授業であることがわかる。それに対して、第5回は【被教育経験の意味づけ】に関する記述が多い。これはワー

クの中で自分の被教育経験の中で印象に残っている授業を振り返ったことが大きな理由である。ただ、<自分が印象に残っている授業に対する意味づけ>をワークの中心的な活動としたため、学生の価値観が揺さぶられるような大きなインパクトは生じにくかったと言える。さらに、第3回では自分の幼少期の「遊び」を想起してどのような「学び」があったのかを考えた。このワークは、<フレーベルの教育観への理解>を促す役割があったと言える。そのため、第3回のワークでは【省察】よりも【講義】の内容についての理解が促されることになった。このことから、ワークの問いや授業内の位置付けによって、【省察】を促すものか、【講義】の内容理解が促されるものか、ワークに質の違いが生じていたことがわかる。単に、学生の対話を促すワークを設定すれば【省察】が生じるわけではないと言える。

(2) 批判的に質問し合う構成主義的な学習活動によって生じた【省察】

では、学生に【省察】を促すことができたワークはどのような内容だったのか。【教育観の相対化】のコード数が他の回に比べて高いのは第2回である。これには、授業構成が大きく影響している。表1にあるように、第2回の授業では「善い教育」と「悪い教育」の境界を考えるワークを実施した。そのワークで、他のグループと紙面上で批判的な質問をし合う場面を設定した。例えば「道理に合わない」決まりを守らせることを「悪い教育」と捉えた学生Aの意見に対して、「道理というのは人それぞれなのではないか」という批判的な質問が出された。それに対して、学生Aは「ルールを守らせるだけではなく、どうしてだめなのか、その行動でどのような範囲に影響が出るのかをしっかりと教えることで、道理にかなうと言えるのではないか」とより明確に自分の考えを言語化した。<批判的な質問による思考の広がりや深まり>を通して、自分の教育観が明確に言語化されたり、異なる教育観にふれたりして自身の【教育観の相対化】が促された。

また、「人の意見や価値観、解釈の方向はその人の歩んできた人生によって構成されているため、解釈がズレることが多々あった」(学生B)や、「教育って正解がなくてすごく曖昧なものだと思った」(学生C)という記述からは、<教育の言葉の解釈が人によって異なるという気づき>を得ている学生がいることが伺えた。「善い」や「悪い」という概念について対話することで、個人の中で解釈をつく

表2 振り返りの分析結果

【カテゴリー】	[サブカテゴリー] 主なくコード>	授業回ごとのコード数					
		2	3	4	5	6	計
【省察】	[被教育経験の意味づけ]						
	<自分が印象に残っている授業に対する意味づけ>	10	1	1	12	0	24
	<講義の内容をきっかけに肯定的に捉え直した自身の経験>						
	<これまで出会ってきた教師への批判的な眼差し>						
	[信念の形成]						
	<子どもに寄り添うことや向き合うことの決意>	1	2	5	6	0	14
	<あるべき教育を多様に考える必要性>						
	<授業者としての自分のスタイルの志向>						
	[教育観の相対化]						
	<対話を通して自覚的になった自分の教育観>						
	<批判的な質問による思考の広がりや深まり>	16	0	6	1	1	24
	<教育の言葉の解釈が人によって異なるという気づき>						
	<講義の内容を受容することで生じた視野の広がり>						
	[教育観の揺らぎ]						
	<子どもの目線になるだけでは十分ではないという気づき>	4	0	9	2	0	15
<より自由な場所として学校を捉える視点>							
<形式陶冶の授業観に取り入れた実質陶冶の授業観>							
<従来の教育観の保持>	1	0	0	0	1	2	
【講義】	[講義の内容の受容]						
	<フレーベルの教育観への理解>						
	<コンドルセの公教育の理念についての理解>	0	11	7	11	3	32
	<実質陶冶と形式陶冶のバランスを意識した授業の構想>						
	<ヘルバルトの4段階教授法の受容>						
	<新教育についての好感>						
	[講義の内容をもとにした思考の深まり]						
	<講義の内容を踏まえた現代の教育課題についての考察>	1	6	1	9	2	19
	<子どもの意欲を高める授業のための要素>						
	[講義の内容への懐疑と疑問]						
	<新教育に対する批判的な見方>	0	3	0	2	3	8
	<新教育が一般的にならなかったことへの疑問>						
	<授業の活動に対する振り返り>	2	0	1	0	2	5
	<大学生としての学習への意欲>	0	0	0	1	0	1

り上げていくプロセスは、まさに構成主義的な学習だと言える。先行研究にある、「観察による徒弟制」にもとづく知識や信念を揺さぶる構成主義的な学習アプローチに近い授業実践ができたことがわかる。

(3) 固定観念を崩す問題提起と知識構成型ジグソー法によって生じた【省察】

第4回のコード数に着目すると、[教育観の揺らぎ]が他の回に比べて高くなっている。[教育観の揺らぎ]は、より深く教育観について【省察】できているサブカテゴリーである。本研究では【省察】の深さとして、学生は、まず【被教育経験の意味づけ】を行い、自分の教育に対する【信念の形成】としたり、自身の【教育観の相対化】を行ったりする考えた。そして、その先で【教育観の揺らぎ】が生じると考えた。なぜならば、[教育観の揺らぎ]とは自らの暗黙の前提となっている認識の枠組みを見つめ直す「ダブルループ学習」の契機と見なすことができるからだ。

では、なぜ第4回の授業において【教育観の揺らぎ】が比較的多く生じたのか。それには、第4回の授業構成が大きく影響している。表1にあるように、第4回の授業では、現代の公教育に対する固定観念をコンドルセの理念から捉え直すワークを実施した。例えば、「親が認めれば、子どもは学校に行かなくていい」という観念について、「親（保護者）は子に普通教育を受けさせる義務を負っていることから、親がそれを認めることはできない。教育を受ける権利を有している子ども自身が判断しなければならない」¹⁰⁾という趣旨の資料を知識構成型ジグソー法のエキスパート班で読解し、ジグソー班の学生に説明をする。授業の冒頭で固定観念が揺らぐことで、学生は探究心が刺激されて、「思いもしない考え方を生み出せる自由が与えられていたので、非常に面白かったし、このような教育がスタンダードになったら学校に対する意識もいい意味で変わるのではないかなと思った」（学生D）ように、学生は<より自由な場所として学校を捉える視点>を獲得していた。このように、学生自身も無自覚に持っている固定観念について、その捉え直しを促すワークによって【教育観の揺らぎ】が生じた。

5. 結論及び今後の課題

本研究は、教職課程を受講する大学生の教育観についての省察の様相を明らかにすることを目的として、省察を促す教育思想・教育史の授業を実践し、

分析した。A大学の教職課程科目「教育原理」を受講する大学生23名の第2回から第5回までの振り返りの記述をテキストデータ化して、質的に分析した。その結果、3つのことがわかった。1つ目は、【省察】が促されるか、【講義】の内容理解が促されるものかは、ワークの質によって異なるため、単に学生の対話を促すワークを設定すれば【省察】が生じるわけではないということである。2つ目は、構成主義的な学習活動を通じて<批判的な質問による思考の広がりと深まり>が生じ、自身の【教育観の相対化】が促されたということである。3つ目は、学生自身が無自覚に持っている固定観念について、その捉え直しを促すワークによって【教育観の揺らぎ】が生じたということである。

最後に今後の課題を述べる。本研究では、前期の5回までの受講学生の振り返りの記述を分析したに過ぎない。全15回の授業を終えたときにどのような省察が生じるのかを明らかにしていく必要がある。また、学生の対話を促す構成主義的な学習アプローチを試みることはできたが、学生の対話的な学びを促していくのであれば、「人と人とのかかわりの中で知識は構成されていく」と考える社会構成主義的アプローチがより重要になってくる。対話を通して、個人の中で学習を終えるのではなく、グループの中で知識を構成していくような授業構成が求められる。

参考文献

- 1 鈴木貴史：教員養成課程における教育哲学と教師の人間形成—小原國芳『教育の根本問題としての哲学』を中心として。東京福祉大学・大学院紀要, 1 (2) : 149-157, 2010.
- 2 志々田まなみ, 天野かおり：教職に関する科目「教育原理」の授業構想に関する一考察—教育改革の歴史と教育をめぐる現代的課題との関連づけという視点から—。広島経済大学研究論集, 36 (1) : 53-62, 2013.
- 3 相馬伸一, 室井麗子, 椋木香子, 小山裕樹, 生澤繁樹：教員採用試験における教職教養分野の特質と課題—教育思想史分野を中心に—。広島修大論集, 58 (2), 117-159, 2018.
- 4 佐藤学, 秋田喜代美：専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える, ゆみる出版, 東京, 2001.
- 5 中村香：ダブルループ学習を促す省察的实践—教育学部生による作物栽培体験に基づく一考

- 察. 玉川大学教育学部紀要, 20 : 121-138, 2020.
- 6 太田拓紀：「観察による徒弟制」と教員養成における実践の問題. 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 25 : 93-99, 2017.
 - 7 熊本大学教職大学院 ICT教育チーム (2020) 「熊本市版 ICT教育モデルカリキュラム2020年度小学校版 Ver.2.2」, <http://www.kumamoto-kmm.ed.jp/files/items/1/File/2020年度熊本市版ICT教育カリキュラム.pdf> (参照日2024.5.31)
 - 8 渡辺貴裕：学習者の視点に立った省察を行える教師を育てる—「対話型模擬授業検討会」の取り組みを手がかりに—. 日本社会科教育学会. 教科専門性をはぐくむ教師教育, 東進堂, 東京, pp.46-62. 2022.
 - 9 佐藤郁哉：質的データ分析法—原理・方法・実践—, 新曜社, 東京, 2008.
 10. 汐見稔幸, 奈須正裕：アクティベート教育学01 教育原理. ミネルヴァ書房, 京都府, pp.39-50.

〈研究・教育・社会活動の報告〉

「アニマルサイエンス英語」の試み

村上武則

帝京科学大学非常勤講師

Initiative for 'Animal Science English' Classes

Takenori MURAKAMI

Teikyo University of Science

キーワード：科学英語、獣医学英語、動物看護学、伴侶動物学、英語教育

1. はじめに

日本の大学英語教育は学生の専攻分野の細分化に沿う形で「自然科学英語」、「医学英語」、「薬学英語」、「獣医学英語」、「看護英語」のように科目設置がされている。大橋ほか (2016)¹⁷⁾ が動物看護学分野での専門分野別英語 (ESP: English for Specific Purposes) 研究の必要性を喚起しているように (p. 14)、なるべく教育現場での需要と話題に沿った内容での講義であった方が学生にとって役に立ち、英語を通じて専攻分野に対する興味と関心を維持出来ると考えられる。すなわち動物看護学、動物福祉学、動物生理学、伴侶動物学、介在動物学、人間動物関係学、動物行動学、動物生態学、動物社会学、動物園動物学、水族館学、環境教育・インタープリテーション、動物栄養学といった諸分野を内包する本学のアニマルサイエンス学科においても、各専門分野に繋がる英語教育を志向することには意義があると判断して、実験的に「アニマルサイエンス英語」の授業を独自構成によって行った。以下は2023年度に東京西キャンパスにおいてアニマルサイエンス学科の英語I, IIの講義を担当した筆者によるその教育内容の報告である。

2. アニマルサイエンス英語とは

動物を扱う学問諸分野がある程度獣医学と重なり合っているのと同様に、アニマルサイエンス英語もおおむね獣医学英語の部分互換と応用形によって成り立つものであると考えられる。しかし獣医学英語の教材をそのまま使うのは暗記量が膨大で生物学の前提知識を多く必要とするためアニマルサイエンス学科の学生にとってはオーバーワークになりかねな

い。また動物と人間との関係という側面においてはむしろ人文・社会寄りの話題を提供した方が学生の学びに役に立つ場合も考えられる。ゆえにアニマルサイエンス英語は獣医学英語との基礎を共有しながらより少ない負担で広い話題に対応することで、動物に関する諸分野の理解を助け、将来動物に関わる職業に就く際に使える英語知識を提供出来ることが望ましい。

3. 既存教材の概観

獣医学分野では教科書として『総合英語 アニマルセンス 動物と私たち』¹⁾、『English for Students of Veterinary Science 獣医学系学生のための総合英語』²⁾があり、教室で使用するよりも自学自習向けの教材として『パーフェクト獣医学英語』³⁾、『ひとりで学べる獣医学英語』⁴⁾が刊行されている。獣医の英会話シリーズとして『ペット大好きの英会話』⁵⁾、『動物のお医者さんのための英会話』1, 2, 3巻^{6, 7, 8)}があり、これらは特に授業中の英作文のアイデアを得るためにも有効活用した。「アニマルサイエンス英語」の目指す所に最も近いと思われるものは『Animal Companions 動物専門職のための総合英語』⁹⁾であり、授業編成の上で大いに参考となった。さらに犬猫と暮らす生活上の英語表現を学ぶのに役立つ教材として『起きてから寝るまでネコ英語表現』¹⁰⁾、『起きてから寝るまでイヌ英語表現』¹¹⁾、『ネコと私のつぶやき英語』¹²⁾がある。可愛い写真入りの単語帳として『ねえねえ なあに？ ねこネコ英語』¹³⁾、『ねこたん』¹⁴⁾、『いぬたん』¹⁵⁾、犬猫以外の様々な動物にも対応したものとして『動物業界で役立つイラスト英単語ポケットBOOK』¹⁶⁾など

があり、動物看護師に必要とされる語彙を頻度順に分析したものとして「動物看護師のための動物医療現場頻出英単語リストと英会話表現の作成」¹⁷⁾が公開されている。これらの文献はシラバス指定の参考書とは別個に授業中に紹介した。

4. 授業形式

帝京科学大学のカリキュラムポリシーに沿う形で英語の学習事項を踏まえ、その題材として主に獣医学・動物看護学とそれに関連する人文・社会系分野の話題についての英文をWeb上から選出し、最初に英文のトピックと背景基礎知識について講師が簡単な説明を行った後で授業時間中に学生が英文を読む時間を設け、後に内容を解説するという形式を取った。英文中の難しいと考えられる箇所にはあらかじめ部分的に日本語訳を付けたものを配布し、全体の大意を追えるようにした。前後期ともに1回ずつリスニング回を設けたが、それ以外の回では音声教材等は使用しなかった。作文と会話は文章読解中に出て来た表現をその場で応用する形で実用性のある文例を提示するようにした。講義中に学生を順番に「当てる」ことはせず、任意で担当講師からの全体質問に答えるか授業内で学生側から自由に質問可能という形で学生の発言機会を保障した。またグループワーク等も行わなかった。これは学生の主体性という点では改善すべき点があったのではないかと考えられる。なおアニマルサイエンス英語に関する告知はシラバスには載せていないが、英語の語学的習得課題については多少の順番の前後はあったもののシラバスで予告した事項をほぼ全て網羅している。

5. 授業実施の内訳

前期15回・後期15回の合わせて計30回の授業のうち、前後期それぞれ11回x2 = 計22回をアニマルサイエンス英語の講義に充てた。履修者数は30名程度でほとんどが新1年生である。前期は担当講師の海外渡航に伴う休講があり、その補講のため日程が変則的になった2回は受講生の希望を聞いた上で英語とドイツ語の対照を行う回に充て、1回は期末試験前の総復習日とした。後期初回はTOEICの模擬問題を用いて資格試験の英語全般に関する概説の回とし、受講生の希望を聞いた上で1回を英語とスペイン語の対照を行う回に充て、受講生との合意により最終回15回目を授業期間内の期末試験日とし、また前期同様に期末試験前の総復習用に1回を

充てた。

6. 授業内容の紹介

以下は各回授業内容の内訳である。ここだけ文体が「です・ます」体なのは実際に授業中に配布した復習用プリントに基づいており、講義の様子を再現する意図を兼ねている。また各段落末に付記した参照Webリンクの英文のソースについては全て2024年5/31付での再確認を経たものである。各回授業内で扱ったトピックに関する英語のキーワードを一部記してあるが、授業で解説した英文中の具体的な文法現象や構文については割愛した。

4/12

前期第1回の授業では簡単なイントロダクションを行った後、最も基本的な必須単語として feline「猫の」、canine「犬の」という形容詞を覚えてもらいました。これはcatやdogといった名詞からはまるで想像できないラテン語由来の形をしているので注意が必要です。受講生に猫派と犬派のどちらかであるかアンケートを取ったところ、猫派の方が圧倒的に多かったので前期の授業はほとんどが猫に関する話題で占められることになりました。

4/19

前期第2回の授業ではまずcalico「三毛」やstripe「縞模様」、tabby「ぶち模様」、tortoiseshell「べつ甲柄、サビ模様」など猫の色や柄を表現する語彙を概観した上で、その組み合わせにより各個体をどのように英語で記述出来るかを例文を通して学びました。また犬猫の種類と血統についてpedigree「純粋種、純血種」、mongrel「雑種」、crossbreed「異種交雑」といった概念を導入して、純粋種を維持するためにブリーダー業界が大変な努力をしていること、猫よりも犬の方が作業動物(working animal)としての役割のために血統を重視されてきたことを説明しました。一方でペットとして一緒に暮らして愛情を注ぐ際にはあまりこのような概念は重要ではないことなどを強調しました。<https://blog.catbandit.com/why-are-cats-calico-exploring-the-genetics-behind-calico-cats/>

4/26

前期第3回の授業では連休開始前ということもあって行楽地である鴨川シーワールドを訪れた外国人による観光口コミサイトの英語のレビュー文章を

読みました。最初はレビュー対象がどこであるか伏せていましたが、orca「シャチ」のショーがあるといった内容から鴨川であると気付いた学生がいたのはさすがアニマルサイエンス学科といったところです。また u = you, coz = because などメールやSNSで見かける略式表記についても解説しました。

https://www.tripadvisor.com/Attraction_Review-g1021271-d1412192-Reviews-Kamogawa_Sea_World-Kamogawa_Chiba_Prefecture_Kanto.html

5/10

前期第4回の連休明けの授業では特にマンチカン (Munchkin) やウェルシュ・コーギー (Welsh corgi) などの矮小種を念頭に置いて前々回に引き続き犬や猫の姿形や毛並みなどを表現する語彙を数多く紹介しました。様々な動物に使える重要語彙 fluffy「もふもふ」を押さえた上で shedding「抜け毛」、molting「動物が脱皮をしたり毛が生え変わったりすること」、tapered tail「先細りになった尻尾」といったある程度専門性のある表現を学びました。また人間による勝手な可愛さの基準で矮小種 (dwarf) を次々に生み出すことが果たして動物にとって幸せなことなのかという問題意識を喚起しました。

<https://www.rover.com/blog/history-breeding-dogs/>

5/17

前期第5回の授業では獣医学英語のテキスト³⁾を使って犬と猫の身体部位について解剖学的な基礎知識を身に付けてもらいました。snout「突き出た鼻部分」、muzzle「鼻口部」、paw「掌、肉球のある部分」といった人間の身体部位名称からは類推が出来ない部分の語彙に注目し、その扱いの注意点や疾病の典型的な兆候などについても学びました。

5/24

前期第6回の授業では米国の猫 YouTuber による「ブリティッシュショートヘアを(中途半端な覚悟で)飼ってはいけない理由」の動画を視聴して音声全文文字起こししたものを読みました。ここでは猫の愛好家が shelter「保護施設」、vet「獣医」、sterilizing「避妊手術をすること」などの基礎語彙を使って猫を飼う上での最低限のモラルを力説する様子を実際に確認してもらい、catio「猫用の中庭」<patio「中庭」など猫のダジャレ式での新造語が生み出されている事例にも触れました。

<https://www.youtube.com/watch?v=JFdB09HR0w>

5/31

前期第7回の授業では英語の口コミサイトに掲載されたアメリカのロサンゼルス猫カフェの利用者レビューを読むことで「猫が昼寝して遊べない」など猫カフェあるある的なシチュエーションを英文で味わい、猫カフェの発祥地が台湾とされていることなどの背景知識についても学びました。ここでは liability waiver「免責事項」というどのような職業においても重要となる概念を覚えてもらいました。

<https://www.yelp.com/biz/catcafe-lounge-los-angeles-4?osq=a+cat+cafe+experience>

6/7

前期第8回の授業では犬猫用のペットフードについてまず dry food (= kibble、乾いた「カリカリ」) と wet food (缶詰やチューブ状の袋に入っていて水分を多く含むもの) の区別があることを説明した上で日本のチューブ型液状ペットフードの大ヒット商品に対する米国の猫ブロッガーや動物栄養士 (animal nutritionist) による英文のレビューを読み、単に猫の食いつきの様子を面白いがる日本での評価とは違って原材料の出どころ (sourcing) や人間でも食べられるクオリティ (human grade quality) に達しているかどうかといった点を気にしていることを確認してもらいました。穀物原料不使用 (no grains) の標示に見られるように猫はもともと肉食 (carnivorous) で炭水化物をほぼ必要とせず糖類の甘味も感じられないこと、さらにチューブ型キャットフードのピロリン酸塩 (pyrophosphate)・ポリリン酸塩 (polyphosphate) などのリン化合物の添加による味覚改変とその問題点について議論し、そもそもペットフードの成分表示義務が人間用の食品に比べて厳格ではないことの問題点を説明しました。

<https://alissawolf.wordpress.com/2016/04/17/review-of-ciao-cat-treats/>

<https://cats.com/churu-cat-treat-review>

<https://www.bbc.com/future/article/20210519-the-hidden-reason-processed-pet-foods-are-so-addictive>

7/5

担当講師の都合による休講明けの前期第9回の授業では cryptid「未確認生物」について英語圏でのネッシー (Nessie) や日本のツチノコなどの典型例を挙げ、UMA (= unidentified mysterious animals)

という名称は和製英語で海外ではおそらく通用しないことを述べました。それから米国で知られている未確認生物のうち猫に関係したホワイト・デス (White Death)、ワンパスの獣 (Wampus Beast)、サボテン猫 (Cactus Cat) についての文章を読み、猫男 (Werecat) の伝説やケットシー (Cait Sith) の怪異譚についても触れました。

<https://exemplore.com/cryptids/Three-Cat-Cryptids-White-Death-Wampus-Beast-and-Cactus-Cat>

7/12

前期第10回の授業では猫の嘔吐 (vomiting) のパターンについて、猫が頻繁に毛玉 (furball) を吐く行為が飲み込んだ体毛を腸管側へ下すことが出来ない身体の構造によるものであること、猫の嘔吐そのものはすぐには病気とは直接結びつかないものの異物の誤飲 (foreign body ingestion) などによる消化器系の閉塞 (occlusion) や炎症 (inflammation) の危険性に注意すべきことを学びました。

<https://www.greatpetcare.com/cat-health/cat-vomiting/>

7/19

前期第11回の授業では動物権利論、動物福祉学などに至る諸々の道筋の大きな道標であるピーター・シンガー (Peter Singer) の『動物の解放』 (Animal Liberation) の内容とその衝撃、斬新さ、過激性、問題点について、近年出版されたシンガーの続編との比較検証の記事を読みながら考えました。シンガーの思想を一度で理解しようとするのには無理がありますし、シンガーの意見に同意する必要もありませんが、人間とともに生きる動物という存在について違った観点から考える何かのきっかけになれば良いでしょう。

<https://theconversation.com/peter-singers-fresh-take-on-animal-liberation-a-book-that-changed-the-world-but-not-enough-205830>

7/26

前期第12回の授業では猫の腎臓病 (kidney disease) についての文章を読み、猫は生まれながら腎臓疾患に陥りやすく高齢の猫のほとんどが罹患する猫腎不全 (CKD, Chronic Kidney Disease) の兆候と症状、それに対して腎臓病治療と猫の延命に効果が期待される AIM (Apoptosis Inhibitor of Macrophage) タンパク

質に関する日本での研究について知ってもらいました。
https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/en/features/z1304_00039.html

<https://www.vet.cornell.edu/departments-centers-and-institutes/cornell-feline-health-center/health-information/feline-health-topics/chronic-kidney-disease>

9/27

後期第1回の授業は英語の各種資格試験とその出題パターンに関する概説を行いました。この初回に受講生の意見を聞いた上で、ほぼ全員の支持により後期も前期同様にアニマルサイエンス英語の授業を行うことが決まりました。

10/4

後期第2回の授業では馬を主に扱い、馬が北米起源であること、アメリカ大陸では気候の寒冷化により馬は一度は絶滅してしまったけれどもユーラシア大陸に渡った馬の子孫がヨーロッパから再びUSAとメキシコに持ち込まれて野生化が起きたことについての文章を読みました。ここで蹄 (hoof) を持つ動物 (ungulate) の進化の歴史として足の指の本数が減少していることに触れ、馬の祖先も他の動物と同じく足の指が複数あったのが、馬は一本の指にだけ集約された蹄を持つようになったことを学びました。さらにギリシア神話で海の神ポセイドンが女神の気を引く (woo) ために四本足の動物をたくさん作り出し、馬はそのうちの一つだったという伝承に関する文章を読みました。この神話から読み取れることは、馬を見たことがなかった古代のギリシア人たちはイルカなど海の動物からの類推で馬という存在を理解しようとしていたのではないかということです。

<https://www.pbs.org/wnet/nature/blog/american-horses-horses-in-north-america-a-comeback-story/>
<https://mythnerd.com/why-did-poseidon-create-horses/>

10/11

後期第3回の授業ではハイブリッド動物について扱いました。まずライガー (Liger) やゾンキー (Zonkey) など生物の「属」が同じで姿形の似ている異種動物間で子供が出来ることはあるけれど、人間と動物のハイブリッド生物は存在しないという大前提を説明しました。しかしそれをひっくり返すよ

うなキツネと犬の混血生物である「ドッグシム (dogxim)」がブラジルで発見されたことについての文章を読み、犬とキツネは「属」が異なっていて染色体 (chromosome) の数も違うのに異種間で掛け合わせが起きたという驚愕の事実が判明しました。これは本文中にもあったように人間とチンパンジーの子供が生まれるくらいの衝撃で、実際に20世紀前半にはソ連の狂気の科学者イリヤ・イワノフ博士が人工授精 (AI, Artificial Insemination) によって人間とチンパンジーのハイブリッドを産み出そうと実験していたことについての文章も読みました。ここでは eugenics「優生学」に基づいて社会改革と同様に人類そのものを改良しようという思想があったと考えられますが、後にそれはナチス・ドイツによって悪用されることにもなりました。

<https://www.nationalgeographic.com/animals/article/dogxim-first-dog-fox-hybrid>

<https://www.newscientist.com/article/mg19926701-000-blasts-from-the-past-the-soviet-ape-man-scandal/>

10/18

後期第4回の授業では爬虫類のうち特にヤモリとトカゲを扱いました。ヤモリは gecko でトカゲの仲間、両生類のイモリは newt でサンショウウオの仲間であることはぜひ英語でも常識として覚えておきたいところです。まずヤモリが軽快に壁を登り降りする際の足の吸着の仕組みが化学でおなじみ「ファン・デル・ワールス力」に由来しており、それがハイテク吸着素材の開発に応用されているという文章を読みました。続いて爬虫類の王としてヨーロッパで語り継がれてきた伝説の「バジリスク (Basilisk)」について、どうもその正体はヨーロッパ人が中東地域で見たコブラがモデルだったのではないかという文章を読み、ヘビが腹で地面を這う際の slither という動詞を例に英語の擬態語表現を説明しました。

<https://www.science.org/content/article/how-geckos-stick-der-waals>

<https://mythology.net/mythical-creatures/basilisk/>

10/25

後期第5回の授業ではまず「家畜化 (domestication)」が人類の歴史を変える発明だったこと、それによって人間の管理・飼育下に置くことが出来る動物と、ヒグマ (brown bear) など家畜化が不可能な動物の違いについて説明した後で、ちょうど授業期間に人里への

熊の進出がニュースになっていたことに触発されてEU圏内で熊の数が最大であるルーマニアにおける熊の駆除・頭数管理 (cull) とその問題に関する文章を読みました。

<https://www.japantimes.co.jp/environment/2023/10/23/wildlife/romania-bear-population-trouble/>

11/1

後期第6回の授業では前回の熊の話題に引き続いて動物の冬眠 (hibernation) についての文章を読みました。冬眠の長さや途中で部分的覚醒の仕方は動物によって異なることを最初に説明した上で、霊長類であるマダガスカルの子リス (Lemur) とベトナムのスローロリス (Slow Loris) の冬眠についての文章を読みました。これら霊長類の冬眠の仕組みが詳しく解明されれば人間のコールドスリープ技術へ応用出来るかもしれないということにも言及しました。

<https://news.mongabay.com/2013/05/hibernating-primates-scientists-discover-three-lemur-species-sleep-like-bears/>

<https://news.mongabay.com/2015/12/pygmy-slow-loris-is-first-known-hibernating-primate-outside-of-madagascar-study-says/>

11/8

後期第7回の授業では「動物の人間化 (pet humanization)」という現代の先進国社会で共通して起きている現象について扱い、その例としてペット保険 (pet insurance) 市場の成長拡大と保険プラン (insurance policy) の多様化について、オーストラリアのペット保険市場を題材にして実際に加入する際に注意すべき点などについても検討を加えました。次に韓国の犬幼稚園 (dog kindergarten) についての記事を読み、犬を飼っている1人暮らしの社会人が朝の出勤時に犬を幼稚園に預けてドッグトレーナーの下で社会性を身に付けさせるサービスが展開されていることを知ってもらいました。

<https://www.abc.net.au/news/2021-05-28/is-pet-insurance-worth-it-pet-lovers-weigh-in/100170842>

https://www.koreatimes.co.kr/www/nation/2020/11/720_269532.html

11/15

後期第8回の授業ではリスニング回として、ペッ

トの派手な染色デザインをめぐる米国のドキュメンタリー動画をまず鑑賞しその全文文字起こしをしたテキストを読みました。米国ラスベガスで開催された犬のグルーミング大会（grooming competition）において白色のプードルなどを自由にトリミングしカラースプレーで染色を行い、賞金を懸けて芸術性を競い合うという趣旨のイベントに対して、動物虐待の懸念を持った人も少なくなかったのではないかと思います。実際に動画に出演しているトリマーさんがSNSで炎上（backlash）を経験したと語っていましたが、人間の美的感覚の押し付けでペットのファッションはどこまで許されるかという問題についても考えてもらいました。

<https://www.youtube.com/watch?v=vs-UpzG0Co>

11/22

後期第9回の授業ではまず動物の「保護（protection, rescue）」とは何を指すのかについて保健所、動物シェルター（shelter）一般、動物愛護センターなどの役割と活動について概観した上で、保護動物の殺処分にも狂犬病（rabies）をはじめとする人間への病気感染の予防というやむを得ない事情があったことを説明しました。その上で動物の保護と権利意識啓発に絶大な影響力を及ぼしているアメリカ動物虐待防止協会（ASPCA, American Society for Prevention of Cruelty to Animals）の歴史についてASPCAの公式ホームページから文章を抜粋して読みました。ここではASPCAが馬車を引けなくなった故障馬を救護し馭者や馬主による虐待から守る組織としてスタートしたこと、担架の運用や動物病院の設置とも密接に結びついていること、マイクロチップの埋め込みによる動物の追跡などの新技術導入にも積極的だったことなどを学びました。一方でASPCAの運営資金集めのための広告活動費が実際の動物救護に使われる費用よりも大きくなり、役員の高額すぎる報酬などの問題により厳しい批判を浴びていることについても触れました。

<https://time.com/6047307/pet-adoption-history/>

<https://www.asPCA.org/about-us/history-of-the-asPCA>

11/29

後期第10回の授業では動物園の歴史について、変わった動物をコレクションすることは古代から世界中の権力者と富豪に共通して見られる趣味であっ

たことを前提として、18世紀以降のヨーロッパで貴族の動物見世物園（menagerie、メナジェリー）から転化して市民への教育などの目的を含んだ近代動物園の原型となる施設が現れ始めたこと、現代の動物園には希少種・絶滅危惧種（endangered species）の保護と繁殖維持のための研究・実験機関という役割が課せられるようになってきているということを通じても知ってもらいました。一方で動物を檻（cage）や柵（pound）に閉じ込めて管理すること自体が虐待であるという立場も存在することにも言及し、人間はいかに動物に対して正しい知識を持って共存関係を築くべきかという問題を提起しました。最後に水族館（aquarium）は電気や水道設備の制約から先進国に集中していることと、第二次世界大戦後のアメリカのフロリダ州から本格的な発展の歴史が始まることについても触れました。

<https://education.nationalgeographic.org/resource/zoo/>

<https://www.britannica.com/science/aquarium>

12/06

後期第11回の授業では人間が動物を「可愛い」と感じる際の基準はどこにあるかという問題からまず ugly-cute「ブサかわ」、creepy-cute「キモかわ」などの英語表現がどういった種類の動物に対して適用されているかの実例を確認しました。そして可愛い対象を見た際に拳を力強く握りしめたりする「キュートアグレッション（cute aggression）」という現象について、これが幼齢個体を守るために強い感情を引き起こさせる本能として備えられたものであるという説と、「嬉し涙」などと同様に脳が極端な感情の昂ぶりから自己を守るために対極にある感情反応を表出させているのではないかと、つまり可愛いと思う感情と（怒りなどに近い）攻撃性を相殺させているという説を文章を通じて検討しました。

<https://www.thecut.com/2017/10/what-separates-ugly-cute-from-just-ugly.html>

<https://www.insider.com/cute-aggression-expert-explains-2019-3>

12/13

後期第12回の授業ではジョージ・オーウェルの『動物農場（Animal Farm）』の抜粋を読み、人間を追い出して農場の支配権を手に入れた動物たちとそれを乗っ取った豚の奸計の物語がどのような皮肉を意図したものであるのか自由な立場で想像しても

らい、同時に何故このように動物寓話 (animal fable) が古来から人間社会の風刺 (satire) として使われるのかについても考えてもらいました。

<https://interestingliterature.com/2020/05/a-summary-and-analysis-of-george-orwells-animal-farm/>

7. 学生からのフィードバックと要望

期末試験の最後に自由回答欄として「授業内で扱って欲しかったテーマ」を受講生に答えてもらった。前期で要望のあったテーマのうち馬、爬虫類、両生類は後期の授業中に一応は扱うことが出来たが、昆虫や鳥類についてはほとんど触れることが出来なかった。また動物を扱った映画、漫画、昔話、文学作品などをもっと紹介して欲しいという要望が複数あり、文系的な「アニマル英語」の需要が意外にあるのではないかと思われた。その他ペットロスに関する議論などの要望もあり、今後の授業計画に生かして行きたいと考えている。

8. おわりに

担当講師の不慣れで実験的な授業に高い出席率で辛抱強く参加して下さった2023年度のアニマルサイエンス学科の受講生のみなさん、また快適で安心出来る授業環境を整えて下さった東京西キャンパス教務課の皆様、清掃・保守点検員の皆様に感謝いたします。

引用文献

- 1 Jonathan Lynch, 委文光太郎 : *Animal Sense* ; 総合英語 アニマル・センス 動物と私たち. 三修社, 2011.
- 2 平井清子 ほか : *English for Students of Veterinary Science* ; 獣医学系学生のための総合英語. 南雲堂, 2013.
- 3 谷口和美 : パーフェクト獣医学英語. チクサン出版社, 2009.
- 4 [Christenson 2000] Dawn E. Christenson著 ; 竹村直行, 小林哲也, 小林典子訳 : ひとりで学べる獣医学英語. 学窓社, 2000.
- 5 谷口和美 : ペット大好きな英会話 - 英語で語ろう ひとと動物の絆 -. 藪 旅人, 2010.
- 6 谷口和美 : 動物のお医者さんのための英会話 ; *English for Veterinarians and Veterinary Technicians*. アドスリー, 2010
- 7 谷口和美 : 動物のお医者さんのための英会話 ;

English for Veterinarians and Veterinary Technicians ; 総論編. アドスリー, 2010

- 8 谷口和美 : 動物のお医者さんのための英会話 ; *English for Veterinarians and Veterinary Technicians* ; 各論編. アドスリー, 2009
- 9 Susan Williams, 浅井みどり : *Animal Companions* ; 動物専門職のための総合英語. 南雲堂, 2021.
- 10 吉田研作 監修 : 起きてから寝るまでネコ英語表現. アルク, 2019.
- 11 春日聡子 編 : 起きてから寝るまでイヌ英語表現. アルク, 2019.
- 12 エインジェル・久保 : ネコと私のつぶやき英語. 明日香出版社, 2011.
- 13 コスモピア編集部 編 : ねえねえ なあに? ねこネコ英語. コスモピア, 2023.
- 14 ジャパンタイムズ 編 : ねこたん ねこの英単語. ジャパンタイムズ, 2016.
- 15 ジャパンタイムズ 編 : いぬたん いぬの英単語. ジャパンタイムズ, 2018.
- 16 バイオスフェア教育部会教材研究委員会 監修 : 動物業界で役立つイラスト英単語 ; ポケットBOOK. つちや書店, 2016.
- 17 大橋由紀子 ほか : 動物看護師のための動物医療現場頻出英単語リストと英会話表現の作成 - 日本語コーパス構築による調査分析. *Veterinary Nursing*, 21(2), 日本動物看護学会, 2016.(https://doi.org/10.34452/veterinarynursing.21.2_13)

総合教育センター紀要『総合学術研究』投稿規程

(目的等)

第1条 帝京科学大学（以下、「本学」という。）の理念及び研究教育に関する学術研究を広く発信することにより、本学の教育理念及び教養教育を深化・発展させ、また成果を社会へ還元することを目的として、帝京科学大学総合教育センター紀要「総合学術研究」（以下、「紀要」という。）を年1回（10月）発行する。

2 紀要の英文は、「Bulletin of Center for Arts and Sciences Teikyo University of Science」とする。

3 紀要の編集及び発行は、本規程の定めるところによる。

(投稿資格)

第2条 紀要に投稿できる者は、下記のとおりとする。

- (1) 本学の常勤及び非常勤の教職員（退職者を含む）並びに本学大学院生
- (2) (1) に定める者を代表著者とする者
- (3) その他、編集委員会（以下、「委員会」という。）が必要と認めた者

(原稿の種類)

第3条 紀要に投稿できる原稿の種類は、下記のとおりとする。

(1) 総説

特定の主題について最近の研究成果を広い視点から整理、位置づけし、その研究の流れの理解に資するもの

(2) 原著論文

他の学会誌等に未発表のものとし、主題にそって行われた実験・調査の報告であり、独創的かつ新事実を含み、新たな科学的知見をもたらすもの

(3) 研究ノート

先行論文のまとめ、調査・研究・開発の部分的まとめ、立証をもう一步進める必要がある斬新な発想、又は、資料として今後の研究に有効と判断されるもの

(4) 書評

学術的な注目すべき書籍の内容についての簡潔な紹介・コメントを含むもの、または評者自身による独自の評価や見解を含むもの

(5) 研究・教育・社会活動の報告

本学における研究・教育・社会活動の報告で、記録にとどめ情報を共有する価値のあるもの

(6) 事業報告等

本学における研究・教育事業の報告

(7) エッセイ等

比較的自由な形式と内容の論考、新しい発想やユニークな構想に基づく論考、または研究ノートや原著論文につながる可能性のある論考と判断されるもの

(原稿の体裁)

第4条 原稿は和文又は英文とする。原稿はワープロを使用し、A4判（上下左右に各20mmの余白）に12ポイントで1行40字（英文はspaceを含め約80字）、36行の横書きとする。原稿は電子媒体で提出する。使用するワープロソフトはMS-WORD、テキストファイルのいずれかとする。

(原稿の長さ)

第5条 原稿の長さはいずれも原則として、図・表を含み下記のとおりとする。

- (1) 「総説」 原稿15ページ以内（刷り上がり10ページ以内）
- (2) 「原著論文」 原稿18ページ以内（刷り上がり12ページ以内）
- (3) 「研究ノート」 原稿9ページ以内（刷り上がり6ページ以内）
- (4) 「書評」 原稿9ページ以内（刷り上がり6ページ以内）
- (5) 「研究・教育・社会活動の報告」 原稿12ページ以内（刷り上がり8ページ以内）
- (6) 「事業報告」 原稿9ページ以内（刷り上がり6ページ以内）
- (7) 「エッセイ」 原稿6ページ以内（刷り上がり4ページ以内）

(原稿の形式)

第6条 下記の(1)～(5)を番号順に配列し、表題ページを1ページとしてページ番号を付ける。

(1) 表題ページ

提出原稿の表題及び英文表題、著者名、所属、key wordを記載する。

共著の場合は所属が対応する様、左肩に通し番号をつけて併記する。

例：¹科大太郎 ²帝京次郎

¹帝京科学大学 ²帝京大学

著者名の英文表記は、最初に名、ついで姓の順序とする。姓はすべて大文字とし、名は頭文字だけを大文字とする。姓と名の間にはcommaは付けない。

例：「科大太郎」は「Taro KADAI」とする。

総説および原著論文には英文および和文による5語（words）以内のキーワードを記載する。研究ノート、書評、研究・教育・社会活動の報告、事業報告、エッセイには和文による5語以内のキーワードを記載する。

(2) 英文抄録

総説、原著論文には、本論が和文、英文であるかに関わらず、250 wordsを目安とし英文抄録Abstractを付ける。

(3) 英語論文

英語論文には和文表題および800字程度の和文抄録をつけ、原則としてネイティ

ブのチェックを受けたのち投稿する。

(4) 図・表・写真

図・表・写真は本文中に挿入し、記載の順序に番号を付ける。

例：和文の場合 図1, 図2, ... ; 表1, 表2, ...

英文の場合 Fig.1, Fig.2, ... ; Table 1, Table 2, ...

番号の位置は、図の場合は図の下部、表の場合は表の上部とする。

図・表に対する注は、図・表ともに図・表の下部とする。

(5) 文献引用

文献引用については以下の書式に従う。

本文中に引用順に番号を付け、該当箇所には片括弧付きの上付き数字で示す。

例：1編の場合... である¹⁾

2編の場合... であった^{2,3)}

3編の場合... であろう⁴⁶⁾

本文末尾に参考文献の項を建て、本文中の引用順に1., 2., 3., ...と番号を付け、下記の形式で列記する。

著者は全著者名を表記する。

① 雑誌

著者名：表題. 雑誌名 (略称可、斜体あるいは下線で表示), 巻 (号) : ページ (先頭ページ-最終ページ), 発行年 (西暦).

例：科大太郎, 帝京次郎, 平成三郎 : 高齢者の都市空間認識. *帝京科学大学紀要*, 11(1): 55-59, 1999.

T. Kadai, J. Teikyo, S. Heisei and S. Teidai : Simplification of optical disk cluster drive. *IECE Trans. Electron.*, E80-C(9): 1149-1153, 1997.

② 書籍の中の論文

著者名：表題, 書籍の編集者又は共著者, 書名 (斜体あるいは下線で表示), 出版社, 出版地, 発行年, 引用論文のページ.

例：科大太郎 : 西欧科学受容の日本的特性. 平成三郎, 科大太郎, 帝京次郎 (共著), *科大講座科学/技術と人間9巻 思想としての科学/技術*, 科大書店, 上野原, 1999, pp.29-57.

T. Kadai, J. Teikyo and S. Heisei : Ontogenetic analysis of brainstem mechanisms of ingestive activities in vitro. In : J. Teikyo and S. Heisei (eds.), *Neurobiology of Mastication*, Elsevier Science BV, Amsterdam, 1999, pp.312-326.

③ 書籍

著者名：書名 (斜体あるいは下線で表示), 出版社, 出版地, 発行年.

例：科大太郎 : *コトバの壁-外国人の目で読む日本文学*, 科大書店, 上野原,

1996.

T. Kadai : *Keats, Huut and the Aethetics of Pleasure*, Palgrave, Basingstork, 2001.

一部を引用する場合は、引用箇所のパージを書籍中の論文に準じて付記する。

(6) 注釈

注は、*¹, *²のように*を付した通し番号による上付き数字で示し、本文の後(参考文献の前)に【注】の項目を建て一括して記す。

例：... である*¹。

【注】

1. 注は本文の後に一括して示す。

(投稿の締切)

第7条 締切りは別に定める。

(原稿の投稿)

第8条 紀要に投稿しようとする者は、委員会が定める期日までに、事務局教務課図書第1係に対し、委員会が指定する内容に従って論文を提出しなければならない。

(審査)

第9条 投稿された論文の審査は、査読者に対しては投稿者の氏名を、投稿者に対しては査読者の氏名を示さない方式(二重匿名審査方式)によって行う。

(論文掲載の可否)

第10条 投稿論文の掲載可否は編集委員会が決定する。委員会が必要と認めた場合は、原稿の体裁・内容などについて、委員会により指名された査読委員による査読を経て著者に修正を求めることがある。査読委員による査読は(原則として)2回までとする。

(二重投稿の禁止)

第11条 他の学術雑誌等に既に掲載された、もしくは投稿中のものと類似した内容の原稿は受け付けない。二重投稿が判明した場合には、論文採択が決定された後でも掲載を取り消す。

例：①同じ内容の和文と欧文の論文

②既発表の論文のデータ数や解析方法等を変えただけで、新たな結論が追加されていないもの。

(倫理指針)

第12条 人を対象とした研究については、本学の「人を対象とする研究倫理基準」の遵守及び個人情報保護等の倫理的配慮を考慮した上で行なわれたものであることを本文中に記載する。また、動物を対象とした研究については、動物の愛護及び管理に関する法律、環境省告示の「実験動物の飼養及び保管並びに苦痛の軽減に関する基準」に従って実施されたものであることを本文中に記載する。本学以外で行なわれた研究

の場合は、これに準ずるものとする。

(利益相反)

第13条 特定の企業や団体により依頼された研究や試験の場合は、研究実施者と関係する企業や団体との利害関係を開示する必要がある。応募時に、所定の用紙に利益相反の有無を記載し、編集委員会に報告する。利益相反がある場合には、その旨を論文末に記載する。

(校正)

第14条 投稿者が自らの責任で初校校正を行い、再校以降は委員会に一任する。

2 初校校正は、原則として編集に関わる修正（誤脱字、句読点、図表の配置、軽微な表現の訂正など）のみを対象とし、大幅な修正・加筆は認めない。

(著作権等)

第15条 投稿された論文等の著作権は、本学に帰属するものとする。

2 本文の一部や図・表・写真等を他の著作物から転載したり、オリジナルを掲載したりする場合、著作権に関わる問題や法令上の手続きは、投稿者があらかじめ処理するものとする。それらについて問題が生じた場合は、その責は投稿者が負うものとする。

3 投稿者は、本学に対して、当該論文等の印刷、電子的記録媒体（CD-ROM、DVD-ROM等）への変換・複製、学内外への配布を原則として許諾するものとする。

4 投稿者は、本学及び本学が委託する機関等に対して、当該論文等の送信可能化・コンピュータネットワーク等での学内外への公開を原則として許諾するものとする。

(改廃)

第16条 この規程の改廃は、委員会の議を経て行う。

附 則

平成30年1月17日制定

平成30年4月11日改定

平成31年1月30日改定

令和4年11月8日改定

附 則（帝京科教第200号 令和5年7月4日）

令和5年1月11日改定

附 則（帝京科教第335号 令和6年1月10日）

この規程は、令和5年12月20日から施行する。

編集後記

本誌を以って第7巻となり、学術研究についてのより広い発表の場を供するという目的についても本学内においては周知におよび、本学の教育にご協力をいただいている諸先生方におかれましても徐々にお聞き及びのところとなってきたものと思われま
す。愈々、さまざまな学術の論文が交差し異分野の学問知が交流しておりますが、これにより教養が高められ、より普遍性の高い学問的理念の追究に向かっているとしたならば、創刊の趣旨を達し、教育研究の発展、進歩に貢献できているものと思われま
す。

今回は教育研究活動の報告、書評など、さまざまな形態の原稿を応募いただき、必
ずしも「論文」の形にならないさまざまな学術知を発表する場となってきたことにつ
いて、大きな成果と捉えております。今日の論文形式の学術成果の発表という形態
は、ヨーロッパ由来の一つの知の形式に過ぎず、すべての知がこの形式によって表現
できるものではないことはいうまでもありません。それぞれの形態の学術成果が、論
文以上に豊かで高度なものとなる可能性もあるのではないかとも思われます。

次号以降に関しても、形態に関わらず、学術研究発表の場としてご活用いただき、
さらに高度な学術知の交流の場としていただきますよう、お願いを申し上げます。

令和6年10月1日

編集委員長 内藤可夫

編集委員

内藤可夫、井上 聡、小林亮太
藤原敬介、松影香子、松本ディオゴけんじ

表紙デザイン 内藤可夫

帝京科学大学総合教育センター紀要 総合学術研究 第7巻

発行日 令和6年10月31日

発行 帝京科学大学総合教育センター
〒120-0045 東京都足立区千住桜木二丁目2番1号
TEL 03-6910-1010 (代) URL <http://www.ntu.ac.jp/>

編集 帝京科学大学総合教育センター紀要編集委員会

印刷 株式会社外為印刷
